OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ

DİSİPLİNLER ARASI DİL VE EDEBİYAT ÇALIŞMALARI

INTERDISCIPLINARY LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

2020

EDITÖRLER

PROF. DR. BÜLENT KIRMIZI

DR. ÖĞR. ÜYESI ABDULJAWAD ALHRDAN

DR. ÖĞR. ÜYESI BURÇİN YAPICI

ÖĞR. GÖR. MİTHAT EKİNCİ

AYBİL YAYINLARI

Disiplinler Arası Dil ve Edebiyat Çalışmaları

© Her hakkı saklıdır. Bu kitabın tamamı yada bir kısmı, yazarının izni olmaksızın, elektronik, mekanik, fotokopi yada herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

Bu kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

Editörler
Prof. Dr. Bülent Kırmızı
Dr. Öğr. Üyesi Abduljawad Alhrdan
Dr. Öğr. Üyesi Burçin YAPICI
Öğr. Gör. Mithat Ekinci

ISBN: 978-605-2131-79-4

Aybil Yayınevi Sertifika No : **43907**

Elektronik Yayın
okudek.osmaniye.edu.tr
Elektronik ortamda yayınlanmıştır, basılı materyal değildir.

KONYA - ARALIK- 2020

AYBİL YAYINLARI

Bu kitapta yer alan çalışmaların bir kısmı **18-20 Kasım 2020** tarihinde düzenlenen **Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi 2. Uluslararası Dil ve Edebiyat kongresinde** bildiri olarak sunulmuş olup sorumluluk yazarlara aittir.

İÇİNDEKİLER (CONTENTS)

1. Bölüm-Türkçe ve Azerice Çalışmalar

Chapter I-Studies in Turkish and Azerbaijani

Çukurova Ağıtlarında Çeşitli Yönleriyle Konu Edilen Hayvan Türleri
Dr. Öğr. Üyesi Ali DOĞANER..... 2

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Metinleri ve Etkinliklerin Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Katkısının Yabancı Dil Eğitmeni Bakış Açısıyla İncelenmesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali Sami AKSÖZ..... 15

İnanış/İnançlar Bağlamında "Ters Giyme/Tersini (Zıttını-Aksini) Yapma" Motiflerinin Yeri
Aysuda ŞAHİN..... 26

Karakoyunlu Sarayında Türkçe'ye Verilen Önem
Doç. Dr. Ayşe ATICI ARAYANCAN..... 38

Şeh-nâme-i Sultân Murâd Adlı Eserde Geçen Atasözleri
Ayşenur ÖZCANLI..... 46

'Aşırıgerçekçilik' Kavramına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım: Umberto Eco ve Jean Baudrillard
Dr. Öğr. Gör. Berrin DEMİR..... 60

Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi
Dr. Bilal ÜSTÜN..... 67

Edebiyatta Büyükşehir
Prof. Dr. Bülent KIRMIZI..... 72

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Beceri Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Ders Kitabı Analizi
Ecem EKİNCİ..... 77

Con Steynbekin "Qəzəb Salxımları" Romanında Amerika Həyatının Təsviri
Dr. Əfsanə HÜSEYN (NAĞIYEVA) 83

Anar Nəsrində Psixologizm
Əliyeva LALƏ..... 88

Ədəbiyyatda Simvol: Azərbaycan Xalq Əfsanələrindən Oskar Uayldın "Bülbül və Qızılgül" Hekayəsinə Mətnlərarası Yolçuluq
Doç. Dr. Ətrabə GÜL..... 93

Yabancı Dil Derslerinde Kültürlerarasılık
Prof. Dr. Erdinç YÜCEL – Prof. Dr. Hasan YILMAZ 99

"Kutadgu Bilig" deki Fiillere Genel Bakış
Firuzə SADIQOV..... 103

Mehcer Edebiyatında Doğa İmgesi
Dr. Öğr. Gör. Harun ÖZEL 108

Yabancı Dil Öğretiminde Gramer Derslerinin İletişimsel Sunumu
Prof. Dr. Hasan YILMAZ - Prof. Dr. Erdinç YÜCEL 118

Faruk Nafiz Çamlıbel'in "Han Duvarları" Şiirinde "Gurbet" Kavramının Çağrışım Alanı
Hatice TEKLER 122

Servet-i Fünun Edebiyatında Estetik Bir Unsur Olarak Çiçek ve Çiçek Türlerine Genel bir Bakış
Dr. Hazel Melek AKDİK 138

Taras Şevçenko'nun "Vasiyet" Şiiri'nin Bir Türkçe Çevirisinde Atlanan Dizeler ve T. Şevçenko'nun Dinî İnancı
Dr. Öğr. Üyesi Ivan PAVLII 148

Metafiksiya: Modern Təhkiyədə Oyun və İroniya
Doç. Dr. Maral YAQUBOVA..... 153

Diyasporanın Diyasporik Dili: Kanakça
Dr. Öğr. Üyesi Meryem NAKİBOĞLU 164

Arapçanın Liselerde İkinci Yabancı Dil Olarak Seçilebilmesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt ÖZTÜRK..... 170

Batı Dillerden Türkçeye Geçen Kelimelerin Ses ve Şekil Değişmeleri
Dr. Öğr. Üyesi Murat GÖK..... 174

Batı Kökenli Kelimelerin Türkiye Türkçesi ve Ağızlarındaki Ses ve Şekil Özellikleri
Dr. Öğr. Üyesi Murat GÖK 189

Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi ve "Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer" Adlı Kırk Hadîs Tercümesine Dair
Nükran ERBAŞ - Dr. Öğr. Üyesi Muhammed İkbâl GÜLER 201

Molla Dâvud-zâde Mustafa Nâzım Erzurûmî'nin Hayatı ve "Edeb-i Elhân" Adlı Eserinin Transkripsiyonlu Metni
Rumeysa GÜLGÜN - Dr. Öğr. Üyesi Muhammed İkbâl GÜLER 214

Sosyo-Politik Olaylar Bağlamında Milli Karakter Sorunu ((2000-2015 yılları) Azerbaycan ve Türk hikâyelerine göre)
Sima ŞEFİZADE 230

Kimlik İnşası Sürecinde Oğuz'un Ulu Tam Bilicisi: "Dede Korkut"
Doç. Dr. Veysel ŞAHİN - Aysuda ŞAHİN 238

Roman Tekniği Bakımından Fahri Erdinç'in 'Acı Lokma' Romanı
Doç. Dr. Veysel ŞAHİN - Fatih ERZEN 245

2. Bölüm- İngilizce Çalışmalar
Chapter II- Studies in English

Social Learning Context in Foreign Language Classrooms
Dr. Öğr. Üyesi Burçin YAPICI 262

Job-Related Discrimination towards the Non-Native English Teachers: The Current Issue in Turkey
Ecem EKİNCİ 272

Foreign Language Education in Digital Contexts during the Covid-19 Pandemic
Dr. Erkan YÜCE 279

Online Conversations and Discussions Based on the CEFR-Companion Volume Descriptors for Foreign Language Teaching in Digital Contexts
Dr. Erkan YÜCE 284

Foreign Language Teacher Education in Focus: A Historical Perspective from Turkish Context
İbrahim Halil TOPAL 289

Procrastination in the Spotlight: A Comprehensive Catalog for Academic and Administrative Personnel
İbrahim Halil TOPAL 299

Creolization as Evidence of Innate Language
Mithat EKİNCİ 317

Examining Teacher Echo in an EFL Classroom Based on Sett Framework: A Case Study
Mithat EKİNCİ 322

The Importance of Intercultural Sensitivity in EFL
Dr. Öğr. Üyesi Seçil TÜMEN AKYILDIZ - Kwestan Hussein AHMED 330

Exploring the Potential of Problem-based Learning in Literature
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ 345

3. Bölüm- Arapça Çalışmalar
Chapter III- Studies in Arabic

Arapça Öğretim Setlerinin Geliştirilmesi İçin, Yapısalcı Teoriye Dayalı Türkçe Hitit Diyaloglar Setinin Analizi Işığında Kalite Standartları

Dr. Öğr. Üyesi Abdülcevad HARDAN 354

Methodology of Linguistic Text Analysis and Its Interpretation / Abdul-Qahir Al-Jurjani as a Model

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkerim ALABEYDI 377

Türk Öğrencilere Arapça Seslerin Öğretimi Konusunda Dilsel Karşılaştırma (Uygulamalı Araştırma)

Muhammad Amer KHALIFA 388

Arapçayı Konuşamayanlar İçin Sarf Grameri Metodu Analitik, Niteleyici ve Yönlendirici İnceleme (EBCED Zinciri – Örnek Çalışması)

Dr. Öğr. Üyesi Aslam Rashid JANKIR 415

Çocuklarımıza imlâyı nasıl öğretiriz?

Dr. Öğr. Üyesi Abdul Bade ALNIRBANI 427

Reading Text Contexts (Beginner Level) Between Classics of the Past and Techniques of the Present. Oxford Books (Oxford Learner's Bookshelf) As a Model COVID 19 Situation

Dr. Öğr. Üyesi Mohammed Abdulkareem YASEEN 440

The Verbal Unity in The Text Construction Study in The Establishment of The Concept

Doç. Dr. Khairullah AL-SHAMMARI 471

Arabic Dialects from a Sociolinguistics Perspective

Dr. Lena Akram KHEDER 494

The Characteristic of Sequencing and Its Effect to Provide the Grammatical Rule - Applied Aspects on The Qatari Curriculum for The Arabic Language

Dr. Mo'ath Walid Hasan MOHAMMAD 507

The place in the stories of Mustafa Taj al-Din al-Musa
Dr. Öğr. Üyesi Eyass ALRASHED 519

Text Semantics: Interpretation of Texts between Philology and Ideology
Dr. Muhanna Bilal Al-Rashid 532

Arabic Dialects Tributaries to Facilitate the Modern Linguistic Lesson
Dr. Ayman Ahmed ALİ 542

İyâs Gâlib Er-Raşîd'in Hikâyelerinde Şiirsel Anlatım
Dr. Öğr. Üyesi Halid HALİD 561

Grammar Learning Difficulties from Students Perspective: Reasons Solutions
Dr. Abeer Abdel Hakeem RATEB 577

Arapça Bilmeyenler için Arapça Öğretiminde Medya Dili: Özellikleri, Esasları ve Adımları
Dr. Abduljabbar Mohammed KADHIM 594

Türkiye'deki Suriyelilerin Anadillerini Unutması ve Bunun Kalıcı Sonuçları: Ümraniye Bölgesi Örneği
Ahmet BALHAVAN 607

Reddedilmesine ve Belağat arasında Kur'an'da Teradüf Fenomeni
Dr. Öğr. Üyesi Amer ALJARAH 629

Meani Harflerinin Kıyamet Sahnelerinin Tasvirinde Belağat Açısından Anlamı(Tekvir, İnfitar ve İnşikak Sureleri Örneği)
Dr. Muhammed ELNECER 652

Dilbilimsel Metin Analizi ve Tefsirine Kıyâme Suresi Örneği
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin YUSUF 664

Kuran-ı Kerim ve Bilimlerinin Gramercilerin Yaklaşımına Etkisi
Dr. Öğr. Üyesi Khaled ALADWANI 677

Elektronik Teknolojilerin ve Dil Oyunlarının Arapça Konuşmayanlar İçin Konuşma Geliştirmedeki Etkisi

Dr. Enas Mahrous BOUBES 695

Türkiye Göçünde Vatan ve Kadın Konularında Münbüçlilerin Şiirinde Dil Yapısı

Dr. Öğr. Üyesi Bekir MEHMETALI 716

The Science of Analyzing Arabic Texts in Light of Modern Methods of Text Analysis

Mohammed MOHAMMED 732

The Technical Approach in Teaching Arabic to Non-Native Speakers and Its Most Important Applications in Conversation Skill

Mahmoud HARIRI 772

Diasporic Literature between National Values and Westernization Focusing on Psychological Approaches in Raising National Awareness

Dr. Öğr. Üyesi Ahmad Ali OMAR 789

Türkiye'de Uzaktan Yüksek Öğretimin Durumu- Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Örneği (Betimleyici Analitik Bir İnceleme)

Kutaiba ALİBRAHİM 804

Contextual Clues Disambiguating Different Senses of Arabic Ambiguous Words (Corpus-Based Research)

Ahmed Abdelghany MOHAMMED 819

Karşıtsal Çözümleme Çerçevesinde Türklere Arapça Öğretiminin Önemi Kıyasî Fiillerin Mastarlarının Öğretimi Örneği

Dr. Öğr. Üyesi M. Rami AWWAD 834

Professional Standards (Linguistic, Educational, and Psychological) of The Arabic Language Teachers for Non-Native Speakers

Ziad ABDULLAH 852

The Effect of Lying Down of The Rules (Altaqi"Ed) in Listening and Measurement; Exclamation Formulas and Superlatives as a Model

Dr. Ayman Ahmed ALİ 868

Textual Continuity of the Holy Quran The Chapter of Fajr (No.89) as Case Study
Dr. Taghreed Mohammed SALEH..... 901

1. BÖLÜM

(CHAPTER I)

Türkçe ve Azerice Çalışmalar

(Studies in Turkish and Azerbaijani)

Çukurova Ağıtlarında Çeşitli Yönleriyle Konu Edilen Hayvan Türleri

Ali DOĞANER*

GİRİŞ

Türk kültüründe edebî bir tür olarak İslamiyet'in kabulünden önceki döneme kadar giden sagular, İslamiyet'in kabulünden sonra ağıt adını almış ve günümüze gelinceye kadar canlılığı koruyup sürdürmüştür. Ağıtlar anonim bir tür olmakla birlikte ağıt yakıcılar ve âşıklar tarafından yakılan ya da yazılan söyleyeni belli ağıtların da yaygın olduğu görülmektedir.

"Ağıtlar, 'insanlığın ortak ıstırabının canlı bir şekilde ifade edildiği edebî metinlerdir. Bu özellikleri sebebiyle ağıtlar, halk şiirinin başlangıçtaki ilk şekilleri olarak kabul edilmektedir." (Görkem, 2001, s. XV). Türk toplumunda, tarihin çok eski dönemine kadar giden ağıtlar, ölüm karşısında duyulan acının, çaresizliğin feryadı ve bir dışa vurumu olmuştur. Bununla ilgili olarak Şimşek, "Ağıtlar; sızlayan kalplerin, dayanılmaz acıların, akan gözyaşlarının, yanık yüreklerin çare arayan feryadıdır. Yavrusunu yitiren ana, sevgilisine kavuşamayan âşık, yatağında inleyen hasta, sıla hasretiyle yanıp tutuşan garip, duygularını, ıstıraplarını ağıtlarla dile getirir." (Şimşek, 1993, s. 1) tespitlerinde bulunmuştur.

Ağıtlar; Türk toplumunun hafızasını, bilgi birikimini, yaşam tarzını, ölüm hadisesi karşısındaki tavrını yansıtır. Ağıtlar, sözlü kültürde nesilden nesile aktarılırken geçmiş, geleceğe taşınır; bir yandan da geçmiş, şimdi içinde yeniden şekillenir. Yazıya ya da yazıyla aktarılan ağıtlar, tarihi dönemleri hakkında belge niteliği taşımaya başlar.

Ağıtlar, genellikle insanı konu alır. Toplum tarafından sevilen ve topluma mal olmuş kişilerin ölümü üzerine yakılır. Askere giden erkeklerden ve gelin giden kızlardan ayrı kalmanın hüznü de ağıtlarda ifadesini bulur. Kaybolan değerli eşyalar vebitkiler üzerine ağıt söylenebilmektedir. Bunların dışında ölen, yaralanan, kaybolan, çalınan, satılan, nesli tükenen, çaresizlik içinde kalan hayvanlar için de ağıt yakılabilmektedir.

Edebî türler, ortaya çıktığı toplumun kültürüyle yakından ilgilidir. Toplumun yaşayış biçimi, hayat şartları, ekonomik faaliyetleri, yaşadığı coğrafyanın bitki ve hayvan varlığı gibi özellikleri edebî eserlere yansır. Bu bağlamda, bölgenin doğal ortamında yaşayan ve çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması için insanlar tarafından beslenip yetiştirilen hayvanlar ağıtlarda konu olarak işlenmiştir.

Çukurova insanının hayvanlarla bağı geçmişten günümüze canlılığını korumuştur. Öncelikle bölgede, tarihsel süreç içerisinde konargöçer yaşam biçimine bağlı hayvancılık yapılmıştır. Bu yaşam biçimindeki insanlar yetiştirdikleri hayvanlar yanında yaylak ve kışlaklarda, göç esnasında doğada yaşayan hayvanlarla da iç içe olmuşlardır. Yerleşik hayata geçip köy hayatı başlayınca hayvan sayısı azalsa da her evde birkaç inek, tavuk, kaz yetiştirilerek hayvancılık sürdürülmüştür.

Modern toplumların hayvanlarla ilişkisi değişerek de olsa devam etmiştir. Şehirlere göçenler kenar mahallelerdeki müstakil evlerinde köy hayatını kısmen sürdürmüşlerdir. Petshop adı verilen evcil hayvan (tavşan, kuş, kedi, köpek, balık vd.) satışı yapan iş yerleri vardır. Ev ve iş yerlerinde kafeslerde kuşlar, akvaryumlarda balıklar beslenmektedir. Evinin içinde ya da bahçesinde kedi, köpek, tavşan besleyenler olmaktadır. Okul ve sitelerin bahçelerinde evcil

* Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Osmaniye-Türkiye. Elmek: adoganer80@hotmail.com, ORCİD: 0000-0003-4600-8350

**Bu çalışma, 18-20 Kasım 2020 tarihinde düzenlenen Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi 2.Uluslararası Dil ve Edebiyat Kongresi'nde tarafımızca hazırlanıp sunulan "Çukurova Ağıtlarında Hayvanlar" başlıklı özet bildirinin geliştirilmesiyle oluşturulmuştur.

hayvanlar yetiştirilebilmektedir. Şehirlerde büyüklü küçüklü hayvanat bahçeleri oluşturulmuştur. Belediyelerce hayvan barınakları yapılmıştır. Sokaklarda yaşayan sahipsiz kedi ve köpeklere de hemen her gün rastlanmaktadır.

Hayvan figürlü plastik, pelüş, ahşap oyuncaklar daha çok çocukların kısmen de büyüklerin ilgisini çekmektedir. Ev, iş yeri süslemelerinde hayvan figürlü biblolar, resimler, fotoğraflar kullanılabilmektedir.

Yazılı kaynaklar aracılığıyla (çocuk kitapları, ansiklopediler, ders kitapları) hayvanlarla ilgili bilgilere, çeşitli anlatımlara erişilebilmektedir. Elektronik kültür ortamıyla birlikte televizyonda (filmler, çizgi filmler, haber bültenleri, belgeseller vd.) ve sinemada hayvanlar konu edilmektedir. İnternetle birlikte video paylaşım sitelerinde hayvanlar izlenebilmekte, merak edilen hayvanlar hakkında yazılı ve görsel bilgilere kolaylıkla ulaşılabilmektedir.

Çukurova bölgesinde avcılık geçmişten günümüze kadar canlılığını korumaktadır. Avcılar, hayvanları avlayabilmek için başka hayvanları kendilerine yardımcı ya da araç olarak kullanmaktadır.

Ağıtlarda konu olarak ölen kişinin iyilikleri, yaşarken yaptığı işler anlatılır (Artun, 2012, s. 59). "Ölüye övgü bütün ağıtların temasını oluşturmaktadır." (Çağımlar, 2010, s. 86). Ölen kişi övülürken, yaptığı iyilik ve işler anlatılırken çeşitli hayvanlara yer verilmektedir.

Bu çalışmada Çukurova ağıtlarında geçen 42hayvan türünden(1) bahsedilmiştir. Bunun yanında genel bir adlandırma olan kuş için de ayrı bir başlık açılmıştır. Bu hayvanlar; A) Beslenip Yetiştirilen Hayvanlar (14 adet), B) Doğal Ortamda Karşılaşılan Hayvanlar: 1) Kaçar Hayvanlar (13 adet), 2) Uçar Hayvanlar (16 adet) başlıklarına göre tasnif edilmiştir.

A) Beslenip Yetiştirilen Hayvanlar

At

Atlar için ağıtlar yakılmıştır. Ölen Ata Ağıt, atların bulaşıcı hastalığa yakalanıp ölmesi üzerine sahibi tarafından yakılmıştır (Şimşek, 1993, s. 292).Atın Ağıdı'nda, sahibiyle atı kardeş gibidir. At aniden hastalanır ve çok geçmeden ölür. Atın başında bir ağıt söyler. Ağıtta; atın ölümünden duyulan üzüntü, atın ismi, yürüyüş şekli, yük taşımada ve binek hayvanı olarak işe yaradığı üzerinde durulmuştur. Ayrıca ağıtta "Bakman gomşularım bakman/Ağıtçıya öğüt gerek" (Karaosmanoğlu, t.y., s. 86) dizeleriyle ata ağıt yaktığı için insanların ayıplamamasını istemektedir. Atın Ağıdı başlığını taşıyan farklı bir ağıt da Âşık Hacı tarafından söylenmiştir. Ağıtta atın ölümden dolayı feleğe sitem edilmiş, "Ne idi garazın tayıma felek" (Görkem, 2001, s. 370, 371) dizesiyle ağıt bitirilmiştir. Tayın Ağıdı'nda atın yavrusu olan tay, Kır İsmail'in ağıdına konu olmuştur. Tay, çok susadığı için kendini köyün su kuyusuna atar. Ağıt metninde tayın güzel oluşu, güzün semer bağlanmaya başlanacağı, herkesin çok üzülüp kuyudan çıkarmak için uğraştığı anlatılmaktadır (Görkem, 2001, s. 370).

Ağıtlar dönemi için binek hayvanı, hızlı bir ulaşım aracıdır. Danaya Ağıt'ta (Gizlice, 2012, s. 538) kaybolan danayı Gido Hacı'nın kır atına binerek aradığı söylenir. Angızoğlu Süleyman'ın Ağıdı'nda ağıt söyleyen bacısı "Kurban olurum çapraz doru at/Al da beni Kozan'a at" (Yüce, 2009, s. 21) diyerek ata binip ölen kardeşinin yanına çabucak gitme isteğini dile getirir. Poyraz İbrahim'in Ağıdı'nın ilk dizelerinde "Ali çavuş, Ali çavuş, /Bin atına söyle çavuş." (Erkoçak, 1998, s. 43) oğluna ağıt yakan anne Ali Çavuş'un hemen gitmesini istemektedir.

Düğünde Vurulan Birinin Yiğeni Tarafından Söylenen Ağıt'ta yer alan "Atım götürüyor acele haber," (Erkoçak, 1998, s. 55) dizesinde at, haberci özelliği ile yer almıştır.

Ağıtlarda ölen kişi, cins atlara sahip olmasıyla övülür. Bir ağıtta, Develioğlu konağında Arap atlarının olduğundan bahsedilir (Gizlice, 2012, s. 536). Anonim bir ağıdın "Yeldirir kırat

(1) Çukurova ağıtlarında yer alan hayvanların ve bunlarla ilgili örneklerin tamamına bildiri hacmini aşacağından yer verilememiştir. Özellikle farklı ağıtlarda rastlanan benzer örneklerin kullanılmasından kaçınılmıştır.

yeldirir/Yelkesini[(2)] yel kaldırır" (Yüce, 2009, s. 258) dizelerinde atın hızlı koşması övülmektedir. Böylece dolaylı yoldan atla birlikte sahibi de övülmektedir.

Kozanoğlu'nun Ağıdı'nda "Odasında terzi işler/Küfeylanlar yeri dişler/Ünü büyük Kozanoğlu/Kürk giydirir at bağışlar" (Yüce, 2009, s. 259) dörtlüğünde Kozanoğlu'nun Küheylan atları olduğundan, at bağışladığından bahsedilerek zenginliği ve cömertliği anlatılmaya çalışılmıştır.

Ölen kişinin ata binmesi, ata binmedeki ustalığı övülür. Süleyman Bey'in Ağıdı, "Atın üstüne biner" (Yüce, 2009, s. 20) dizesiyle başlar. Mehmet Eker'in Ağıdı 2'de "Çiftlikte de ata biner/Kadirli'nin beyi gibi" (Yüce, 2009, s. 76) dizelerinde ata binme beylere ait bir özellik olarak görülmüştür. İnce Hacı'nın Ağıdı'nda yer alan "İnce Hacı'm at oynatır,/Gâvırın ganın gaynadır." (Erkoçak, 1998, s. 76) dizelerinde ölen kişinin ata binmedeki ustalığını düşmanlarının kıskandığı ifade edilmektedir.

At, avcılık yapılırken binek hayvanı olarak kullanılmaktadır. Avda, atla birlikte yırtıcı bir kuş olan baz da yer alır. İbrahim'in Ağıdı'nda, "Böön Hössüün emmin gelir,/Altı atlı eli bazlı." (Erkoçak, 1998, s. 40, 41). Kiraz'ın Babasının Ağıdı'nda, "Al at ile kovar geyik" (Yüce, 2009, s. 146) dizesiyle ağanın atla avcılık yapması övülmektedir. Yemen'e Giden Kardeşlerin Ağıdı'nda "Ata biner at oynatır/Elinde keklik avlatır", "Ata binerdi bazılı" (Yüce, 2009, s. 149) ata binip baz ile keklik avladığından bahsedilerek övülmektedir. Çuhadar Mehmet Bey'in Ağıdı'ndaki "Mehmet Bey'i sorarsan bir otuz yaşlı/Altı göz kıratlı, sağ eli kuşlu" (Yüce, 2009, s. 219) dizeleriyle, ölen kişinin at ve kuşla ava çıktığı övülmektedir.

Yaycıoğlu İbrahim Ağa'nın Ağıdı'nda at yarışlarından bahsedilir. "Ağamın canı sıkılır/Kırat koşuyu almazsa" (Kemal, 2001, s. 136) dizelerinde ölen kişinin at yarıştırmaya meraklı olduğu anlatılır.

Ölen kişinin atıyla cirit oynaması övülür. Hüseyin'in Ağıdı'nın, "Doruyu kapıya çekin/Hüseyin cirit oynasın" (Yüce, 2009, s. 63) dizelerinde atla cirit oynandığından bahsedilmiştir.

Ağıtlarda erkekler ata biner, kadınlar ise atı yemleme ve otlatma işini üstlenirler. Anonim bir ağıtta, bulaşıcı bir hastalık olan vereme yakalanan kadının yanına kocası da gelmez ve kadın ona "Sabahınan er kalktığım/Atına torba taktığım" (Yüce, 2009, s. 256) dizeleriyle sitem eder. Şerife'nin Ağıdı'nda, Şerife at otlatırken atın kolanını koluna bağlar. Ürken at Şerife'yi yerde sürükleyip ölümüne sebep olur. Ağıdın "At sürmüş de öldürmüş/Merde'nin sevgili kızı" (Çağımlar, 2010, s. 245) dizelerinde bu olaydan bahsedilir.

Beygircilik, nalbantlık gibi atla ilgili meslekler ağıtlarda geçer. Hilmi Özcan'ın Ağıdı, ağaç kaçakçılığı yapan Hilmi'nin ormancı tarafından vurulması üzerine annesi tarafından yakılmıştır. Ağıdın "Beygirciler gelir gepir güpür" (Yüce, 2009, s. 79, 139) dizesinde yapılan kaçakçılık meslek olarak (beygirci) düşünülmüş ve atların çıkardığı ses verilmiştir. Anonim bir ağıdın "Atı nalbantta nallanır" (Yüce, 2009, s. 258) dizesinde nalbantlık mesleğine yer verilmiştir.

Ağıtlarda mekân anlatılırken attan bahsedilir. Mehmet Baz'ın Ağıdı'nda "Ziyaretin bayırına/At örklerler çayırına" denerek bir mekân anlatılmıştır. Kiraz'ın Babasının Ağıdı'nda "Çukurova at oynağı", Anavarza Ağıdı'nda "Anavarza at oynağı" (Yüce, 2009, s. 80, 145, 260) olarak anlatılır.

Ağıtlarda atın renkleri de verilmiştir: Mahmut'un Ağıdı'nın "Yağaza biner yeldirir" (Yüce, 2009, s. 82) dizesinde yağız ata bindiği, çok hızlı gittiği anlatılmıştır. Kozanoğlu'nun Ağıdı'ndaki "Kalk gidelim Kozanoğlu'm/Bin, kır atın üzerine" (Yüce, 2009, s. 259) dizelerinde, ölen Kozanoğlu'na seslenilerek kalk gidelim denmiş, öldüğüne inanılmamıştır. Ayrıca, atın kır oluşu ölümü (kefen) düşündürmektedir. Camili Köyü'nden Hacı'nın Ağıdı'ndaki "Gır atımın beli ince/Ölürüm ben görmeyince" (Yüce, 2009, s. 164) dizelerinde hem kır at övülmüş hem de ata duyulan özlem anlatılmıştır.

(2) Yelke: Derleme Sözlüğü, C.11'de "yele" olarak açıklanmıştır (https://sozluk.gov.tr).

At; ölenden geriye kalan önemli bir yadigâr, korunması gereken bir emanet olarak görülür. Göksu'da Boğulan Ormancının Ağıdı'nda "Oğlum yok ki binsin deyim/Atımı pazara çekin." (Yüce, 2009, s. 218) dizelerinde ölümden sonra atının ne olacağı önemli bir konu olarak görülmektedir. Üçdutlu Şükrü Efendi'nin Ağıdı'ndaki "Şükrü'mün atını çekin/ Önüne otunu atın" (Yüce, 2009, s. 41) dizeleriyle zindana atılan Şükrü'nün atıyla ilgilenilmesi, bakımının yapılması istenmektedir. At, sahibinin kıymet verdiği bir hayvandır. Zindan'dan kurtulursa bineği, ölürse emaneti olacaktır. Halil Topaloğlu'nun Annesi Zilfi Hatun'un Ağıdı'nda ata başkasının özellikle de gâvurun binmesi intikam alınması gereken bir durumdur: "Gâvur binmiş kıratına/Yörür sektiri sektiri/İntikam alırsın beyim/Kurşun sıktırı sıktırı" (Yüce, 2009, s. 28).

Ağıtlarda atlarla ilgili çeşitli inanışlara rastlamak mümkündür. Sudan çıkan atlarla ilgili anlatılara Türk destanlarında rastlanmaktadır. Özellikle destan kahramanlarının atlarının kökeniyle ilgili olağanüstü anlatımların olduğu görülür. Topaloğlu Halil Efendi'nin Ağıdı 2'nin "Atları koşuya koymuşlar/Kır At da gelmiş birinci/ Su atı mı oldun kör olası?/ Sanki mısır pirinci" (Yüce, 2009, s. 27) dörtlüğünde benzer bir durumla karşılaşırız.

Eski Türklerde gördüğümüz atın ölen kişiyle birlikte gömülmesi uygulamasına bir ağıtta rastlanmıştır. Çuhadar Mehmet Bey'in Ağıdı'ndaki "Mehmet Bey'i uğrattılar nazara/Küheylanı çekmediler pazara/İkisini bir kodular mezara" (Yüce, 2009, s. 219) dizeleri buna örnek oluşturur.

Araplı Köyü'nden Bekir'in Ağıdı'nın "Yardımcınız Allah olsun,/Boz atlı Hızır erişe," (Yüce, 2009, s. 247) dizelerinde Boz Atlı Hızır inanışına rastlanmaktadır.

Veli Bey'in Ağıdı'nın "Atının ayağı sekil(3)," (Yüce, 2009, s. 254) dizesinde atın ayağındaki beyazlıktan bahsedilmiştir. Yalman'ın tespitlerine göre (2000, I, s. 143) Güneydeki Türkmenler arasında atında kurşun nişanı olan (tırnağının üst tarafındaki beyazı arasında çeyrek kadar bir siyahlığı bulunan at) kişilerin ya kendisinin ya da atının kurşunla öleceğine inanılır.

Atın hareketleri, çıkardığı ses sahibinin başına kötü bir olayın geldiğini ya da geleceğini göstermektedir: Gâvur Ali'nin Ağıdı'ndaki "Kırat kapıda kişniyor, /Ayağını vura vura./Ali'm doktorda ölüyor,/Ameliyat ola ola." (Erkoçak, 1998, s. 80) dörtlüğünde kıratın kişnemesi, ayağını yere vurması sahibinin ölümüne gösterdiği bir tepkidir.

Ağıtlarda tabut cansız ata benzetilmektedir. Ahmet'in Ağıdı'nda "Bindirdiler cansız ata." (Erkoçak, 1998, s. 64) dizesi örnek olarak verilebilir.

Katır

Sürgüne Gönderilenlerin Ağıdı'nın "Yaycıoğlu geldi onları göçürdü/Otuz katırınan kervan eyledi." (Yüce, 2009, s. 87) dizelerinde katır yük hayvanı olarak görülmektedir.

Eşek

Eşek, taşımacılıkta kullanılmaktadır. İbrahim Küçükyüce'nin Annesine Yaktığı Ağıt'ta "Merkebi tuluklu suçun nerede" (Yüce, 2009, s. 88) dizesinde genellikle su taşımada kullanılan deri tulukların merkeplerle taşındığından bahsedilmektedir. Eşek kelimesinin söylenmesi toplumda ayıp karşılandığından bunun yerine merkep kelimesi kullanılmaktadır.

Deve

Âşık Abdullah tarafından söylenen Köşeğin Ağıdı'nda Anavarza'da konargöçer aşiretler tarafından kör doğduğu için terk edilen köşek (deve yavrusu) için duyulan üzüntü dile getirilmiştir (Görkem, 2001, s. 372).

Hocam Cevet Yüce'ye ağıdının "Deveboynu derler nice can aldı,/Zalim ecel yine seni mi buldu?" (Yüce, 2009, s. 129) dizelerinde deve, yer ismi içinde kullanılmıştır. Topuz'un Ağıdı'nın "Akdam'da yayılır tülü" (Yüce, 2009, s. 251) dizesinde mekân tülü develerle anlatılmıştır.

Deve, ağıtlarda benzetme unsuru olarak da kullanılmıştır. Kibaroğullarını'nın Ağıdı'nın "Menciliste şor verilir/Sanırsan istekli tülü" (Yüce, 2009, s. 35) dizelerinde sohbetin güzelliği,

(3) Sekil, Derleme Sözlüğü'nde "At, eşek ve sığırların ayaklarındaki ak leke." (https://sozluk.gov.tr/) olarak açıklanmıştır.

tülü devenin istekli oluşuna benzetilmiştir. Anonim bir ağıdın "Ne yatıyon hecin gibi" (Yüce, 2009, s. 257) dizesinde ölen kişinin heybetli oluşu hecin devesine benzetilmiştir. Niyazi'nin Ağıdı'nda ağıda konu olan kişi "Düşmanına deve keni." (Yüce, 2009, s. 142) denerek kin tutması devenin kin tutmasına benzetilerek övülür. İbrahim'in Ağıdı'nda kocası için ağıt yakan kadın "Köşek gözlü vezir eşim," (Çağımlar, 2010, s. 419) dizesiyle eşinin gözünü güzelliğiyle köşeğe benzetmiştir. Muhammed'in Ağıdı'nın "Deve gibi yere ıkdım/Hak emrine boyun büktüm" (Yüce, 2009, s. 225) dizelerinde yaşanan acıdan dolayı yere çökülmesi devenin yere çökmesine benzetilmiştir. Deve cüsseli olduğundan yerden kalkması çok da kolay olmamaktadır.

Kiraz'ın Babasının Ağıdı'nın "Babam gezer valiyinen/Evimiz göçer tülüyünen" (Yüce, 2009, s. 146) dizelerinde tülü develerle yaylak kışlak arasındaki göçler övülmüştür.

Topuz'un Ağıdı'ndaki "Topuz'un göçü geliyor,/Oynaşıyor bodukları" (Yüce, 2009, s. 251) dizelerinde göçte deve yavrularının olmasından bahsedilmiştir. Deve sayısının çok olması zenginlik göstergesidir. Yine aynı ağıdın "Dengi haral yükü atlas,/Yornuk gelmiş tülüleri." (Yüce, 2009, s. 150) dizelerinde develerin atlas kumaş taşıdığından bahsedilerek ölen kişinin zenginliği övülmüştür.

Bebek Ağıdı'nda ölen bebeğin beşiğinin yüklü olduğu deveye "deve, tabanın yarıla" (Erkoçak, 1998, s. 88, 89) denerek beddua edilir.

Koyun

Kibaroğullarını'nın Ağıdı'nın "Koyun kuzular şişeği" (Yüce, 2009, s. 35) dizesiyle sahip olunan hayvanlardan bahsedilir. Gedikli Köyü'nden Ali'nin Ağıdı'nın "Seçtim kuzudan koyunu/Koydum Ali'min suyunu" (Yüce, 2009, s. 71) dizelerinde koyun ve kuzunun ayrılması, annenin ölen çocuğundan ayrılmasını düşündürmektedir.

Mustafa Kır'ın Ağıdı'nın "Koyun kuzuya katılır,", "İsmet üstüme atılır." (Yüce, 2009, s. 233) dizelerinde, kuzuların koyunlara katılması benzetme unsuru olarak kullanılmıştır.

Mehmet Eker'in Ağıdı 1'de "Koyun gibi iniliyor/Ciğerini kurşun delen" (Yüce, 2009, s. 75) dizelerinde ölmek üzere olan kişinin çektiği acı koyunun inlemesine benzetilmiştir.

Hayriye'nin Ağıdı'nda "Kızım şahbaz koyun sağar" (Yüce, 2009, s. 215) dizesinde ağıdı yakan anne, ilkokul öğrencisi iken ölen kızının çalışkanlığını ve becerikliliğini anlatmaktadır.

Kırk Duran Kâhya'nın Ağıdı'nda ağıdı yakan karısı "Koyun keçiyi güdemem" (Yüce, 2009, s. 24) diyerek hayvanlara bakma işini tek başına yapamayacağını anlatmaktadır.

Kozanoğlu'nun Ağıdı'nın "Koyunu vurdum eşmeye[(4)]/Takatım yok bel aşmaya" (Yüce, 2009, s. 259) dizeleriyle yeni bir işe başlamanın zorluğu anlatılmıştır.

Tenzile Şahin'in Koyunlarına Yakdığı Ağıt'ta (Eskici, 2017, s. 211) koyunlarını kaybeden kadın, onların özelliklerinden bahsetmek yerine çaresizliğini, üzüntüsünü dile getirmiştir.

Koyun, adaklık ve yemeklik hayvan olarak ağıtlarda geçer. Ölen kişinin cömertliği, misafirperver oluşu anlatılırken koç ve kısır koyun kestirdiğinden bahsedilir. Ölen Kardeşin Ağıdı'nın "Bacısı evine gelenin/Dört boynuzlu goç boğazlar" (Çağımlar, 2010, s. 276) dizelerindekardeşlerine sevgisinden dolayı, az bulunan dört boynuzlu koç kestiği anlatılmıştır. Memiş Hoca'nın Ağıdı'nın "Ortanca babamın oğlu/Haftada kısır yüzdürür." (Yüce, 2009, s. 58) dizelerinde cömertliği, her hafta kısır koyun ya da keçi kesip ziyafet verdiği anlatılmaktadır.

Kömo Ali'nin Ağıdı'nda, ağıt yakan anne "Çifte kurbanlar adadım/İki koyun bir de inek" (Yüce, 2009, s. 72) dizelerinde oğlu için koyun ve inek adadığını söyler. Koyun adaklık hayvan olarak yer alır.

Koyunun yavrusu kuzu da ağıtlarda yer almaktadır. Anadolu'da anneler, evlatlarına isimleri yerine guzum (kuzum) diye hitap ederler. Ağıtların hemen hepsinde yetim ya da öksüz kalan çocuklar için "kuzum" ifadesi kullanılır. Kırk Duran Kâhya'nın Ağıdı'nın "Kuzularım yetim kaldı" (Yüce, 2009, s. 23) dizesiyle çocuklar kuzuya benzetilmiştir. Emin Biçer'in Oğluna

(4) Eşme; Derleme Sözlüğü, C.5'te "Ağaçsız yerlerde, hayvanları sıcaktan korumak için yapılan gölgelik." (https://sozluk.gov.tr/) olarak açıklanmıştır.

Yaktığı Ağıt'ın "Helal olsun aslan kuzum/Senin için emeklerim" dizelerinde "aslan kuzum" denilerek çocuğunun cesaretli oluşu da vurgulanmıştır.

Keçi

Davara Söylenen Ağıt; sahip olduğu keçilerin, kocası tarafından satılması üzerine evin kadını tarafından yakılmıştır. Ağıtta geçim kaynakları olan hayvanların satılmasından duyulan üzüntü dile getirilmiştir (Karakaş, 2005, s. 201, 202).

Kuzu dışında keçinin yavrusu olan oğlaklar da ağıtlarda geçmektedir. Damlaca Ağıdı'nda Ermenilerin yaptığı katliamlar anlatılırken "Oğlak gibi doğramışlar" (Yüce, 2009, s. 25) denilmektedir. Hacın Ağıdı'nda da Ermenilerin yaptıkları "Oğlak gibi yüzüyorlar." (Yüce, 2009, s. 163) dizesiyle anlatılmıştır.

İnek

İnek için yakılan ağıtlar, ona verilen değerin göstergesidir. Ölen İneğin Ağıdı, ineği ölen kadının ağıtçı bir kadına para vermesiyle yakılmıştır (Şimşek, 1993, s. 291).

Ala İneğe Ağıt, ala ineğinin kocası tarafından satılmasına çok üzülen kadın tarafından yakılmıştır. Ağıtta inek satıldıktan sonra süt ve süt ürünlerinin temin edilememesinden bahsedilmiştir (Karakaş, 2005, s. 200, 201).

Danaya Ağıt'ta (Gizlice, 2012, s. 538) Hatice teyzenin tek sermayesi danalı ineğidir. Akşam eve gelmeyen dananın kaybolduğu anlaşılır. Olayı duyan komşular ağıt yakarlar. Köye "danacı"nın durmadığı söylenir. Dananın üç gün dağda yattığı anlaşılır. Ağıtta, dananın övgüsü yapılmamıştır.

İneklerin bakımı ve sağımı kadınların görevidir. Hüsne'nin Ağıdı'nın "İnek gelir yayılmadan/Durulur mu sağılmadan?" (Yüce, 2009, s. 56) dizelerinde ağıdı yakan annesi kızının ölümüyle işlerin yapılamayacağını dile getirmektedir. Ayşe Gelin'in Ağıdı'nda (Erkoçak, 1998, s. 67) Ayşe Gelin'in inek sağarkenki hâli (mor beliğinin yere değdiği, tası yere koyduğu) ağıdın ilk dörtlüğünde bir tablo gibi verilir.

Eşe Hatun'un Ağıdı, düğünü olmadan inek süsmesi neticesinde ölen kız için yakılır: "Hatça'mı inek süsmüş/Ilık ılık kanlar kusmuş" ve "Hatça'mı da inek süsmüş/Otlara beleyi beleyi" (Yüce, 2009, s. 69) dizelerinde olaydan bahsedilir.

Ömer Serttaş'ın Ağıdı'nın "İneklerin meleşiyor/Öküzlerim ağırışıyor" (Yüce, 2009, s. 144) dizelerinde, ölüme hayvanların da üzüldüğü ifade edilmektedir.

Veli Efendi'nin Ağıdı'nın "Sağılır elli ineği" (Yüce, 2009, s. 223) dizesinde, ölen kişinin zenginliği övülmüştür.

Camız

Kibaroğullarını'nın Ağıdı'nda "Musul'a camız düzdürür" (Yüce, 2009, s. 35) dizesinde bölgeler arası hayvan ticaretinden bahsedilmektedir.

Halil'in Ağıdı'nda ağıda konu olan Halil, camızın vurması sonucu ölür. Olay, ağıtta "Halil'imi camuz vurmuş/Kuma beleyi beleyi" (Çağımlar, 2010, s. 205) dizeleriyle yer alır.

Döndü'nün Ağıdı'nda düğün günü bir camızın evin direğine vurması sonucu Döndü'nün de içinde olduğu birçok kişi ölür (Çağımlar, 2010, s. 207).

Öküz

İbrahim Küçükyüce'nin Annesine Yaktığı Ağıt'taki "Öküz zelfe(5) kırar derdin torlukta," (Yüce, 2009, s. 88) atasözü olabilecek kinayeli anlatıma sahip dizede öküzlerle çift sürüldüğünden bahsedilmektedir.

Muduk'un Ağıdı'nda yer alan dizede "Öküzleri meleşiyor" (Çağımlar, 2010, s. 197) dizesinde ölen kişinin üzüntüsünü hayvanlar da paylaşmaktadır.

---

(5) Ağıtta zelfe olarak geçen zelve sözcüğü Derleme Sözlüğü'nde "Öküzün boyunduruktan çıkmaması için, boyunduruğa geçirilmiş eğri değnek." (https://sozluk.gov.tr/) olarak açıklanmıştır.

Kedi

Anonim bir ağıtta, bulaşıcı bir hastalık olan vereme yakalanan kadın; yanına, beslediği kedinin bile gelmediğini şu dizelerle anlatır: "Beslediğim ala püsük/O da gelmiyor yanıma" (Yüce, 2009, s. 256). Böylece insanlarla birlikte hayvanlara da sitem edilmiş olur.

Bir Gelinin Ağıdı'nda frengi hastalığına yakalanan kadın "Onu da göresim geldi,/Beslediğim ala püsük." (Erkoçak, 1998, s. 60) dizeleriyle kediye de değer verdiğini göstermiştir.

Köpek

Köpeğe yakılan ağıtlar ona verilen değeri göstermektedir. Kaybolan Köpeğin Ağıdı, satın alınan köpeğin kaybolması üzerine evin hanımı tarafından yakılmıştır (Şimşek, 1993, s. 285). İtin Ağıdı, itinin ölümü üzerine Ayşe Hatun tarafından yakılmıştır. Ağıtta, itin özellikleri kişilere benzetilerek anlatılıp övülmüştür (Karaosmanoğlu, t.y., s. 165).

Anonim bir ağıtta yer alan "Varmış tarlasına düşmüş/Yarasını itler yalar" (Yüce, 2009, s. 258) dizeleriyle, ağıt yakılan kişinin ölürken yanında kimsenin olmadığı, çaresizlik içinde kaldığı anlatılmaktadır.

İt, hakaret ifadesi olarak da kullanılmaktadır. Halil'in Ağıdı'nın "Ne duruyor itin kızı/Düşmanlarım edik sözü" (Yüce, 2009, s. 169) dizelerinde ağıdı söyleyen baba, kızgınlığını dile getirmektedir.

Hatice Hanım'ın Ağıdı'nın "Yarım ekmeği peliyim/İte sadaka vereyim" (Yüce, 2009, s. 190) dizelerinde, duyulan memnuniyet ifade edilmiştir. Yörede sıkıntılı bir işten kurtulanlara "Ekmeğinin birini ye, birini ite at." sözü söylenir.

Tazı

Ağıtlarda ölen kişinin ava olan merakı, avcılık yapması av köpeği olan tazı ve zağar verilerek anlatılmaktadır. Tazı, sahibinin ölümüyle acı duyar. Çukurova'da av sahaları anlatılırken tazıya da yer verilir.

Anavarza Ağıdı'nın "Anavarza yazıları/Ceren kovar tazıları" (Yüce, 2009, s. 260) dizelerinde Anavarza bölgesi av sahası olarak görülür. Atike'nin Ağıdı 1'in "Anavarza koyak koyak/Ben gezerim tazımınan" (Yüce, 2009, s. 50) dizelerinde ölen kişinin Anavarza'da avcılık yaptığından bahsedilmiştir.

Hasibe Hatun'un Kocasına Yaktığı Ağıt'taki "Çifte zağar, küheylan at/Ağam av eder ovada" (Yüce, 2009, s. 242) dizelerinde ölen kişinin ava meraklı oluşu anlatılmıştır.

Halil Topaloğlu'nun Annesi Zilfi Hatun'un Ağıdı'nın "Ayan olsun Hulus Bey'im,/Kuşun öter, tazın iniler" (Yüce, 2009,s. 28) dizelerinde tazı da yasa katılır.

Tavuk

Tavukların araba çarpması, kıran girmesi, hastalık gibi nedenlerle ölmesi üzerine ağıtlar yakılmıştır (Şimşek, 1993, s. 286-290). Tavuğa Ağıt'tatavuğunu kaybeden kadın, yaktığı ağıtta (Şimşek, 1993, s. 284) onu alanlara beddua ederken bulup getirenlere dua edeceğini söyler.

Cücüğün Ağıdı'nda (Uzun, Temiz & Özdemir, 2012,s. 175) Ayşe Teyze, cücüğünü köpek ısırıp öldürmesi üzerine ağıt yakar. Ağıtta cücüğün güzelliği (kanadı kilim gibidir, yeni gelin gibi süzülür) övülür, ölümüne duyulan üzüntü dile getirilir.

Ölen Eşin Ağıdı'ndaki "Sabah oldu horoz ötmez" (Çağımlar, 2010,s. 296) dizesinde, eşine ağıt yakan kadın sabaha kadar gözüne uyku girmediğini anlatmıştır.

Cücük, tavuk dışında diğer kanatlı hayvanların yavrusu için de kullanılan bir sözcüktür. Bir hayvan türü olmasa da ağıtlarda küçüklük, başkalarının yardımına muhtaç olma gibi durumların ifadesinde kullanılmaktadır. Âşık Hüseyin'in Ağıdı'nda "Bir çalıda bir cücüğü saklıyor" (Yüce, 2009,s. 161) dizesi atasözü değerindedir. İnce Hacı'nın Ağıdı'nda benzer şekilde, "Gıyman emmilerim gıyman, 'Bir kuş çalıya sinlenir.", "Bir guş gondu çalınıza,/Öğüt verin delinize," (Erkoçak, 1998,s. 73, 74) dizelerine yer verilmektedir.

Hasibe Hatun'un Kocasına Yaktığı Ağıt'ta yer alan "Kanatlayıp uçurmadım/Cücüğün kaldı yuvada" (Yüce, 2009, s. 242) dizelerinde yetim kalan çocuklar cücüğe benzetilmiştir.

Kaz

Hayriye'nin Ağıdı'nın "Kimseye benzemez kızım/Gerdanı benzerdi kaza." (Yüce, 2009, s. 216) dizelerinde boyun, uzun ve güzel olması yönüyle kaza benzetilmiştir. Dede Korkut Hikâyeleri'nde Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu'nda benzetme yönü söylenmeden kız ve gelinler kaza benzetilmektedir (Ergin, 1994, s. 151).

Gâvur Ali'nin Ağıdı'nda yer alan "Çiftlikte ötüşür gazı," (Erkoçak, 1998, s. 79) dizesinde sahip olduğu hayvanlardan olan kazdan bahsedilmiştir.

Ölen Kardeşin Ağıdı'nın "Gagal gagal eden gazlar/Gazlar gılavuzun gözler" (Çağımlar, 2010, s. 276) dizelerinde kazların bağrışması, sağa sola kaçışması anlatılarak ölümden hemen sonra yaşanan panik verilmiştir.

B) Doğal Ortamda Karşılaşılan Hayvanlar

1) Kaçar Hayvanlar

Geyik

Eşkıya İnce Mehmet'in Ağıdı 1'de "Eşkiyaya kurşun değmiş/Geyik gibi bozulaşır" (Yüce, 2009, s. 43) denmektedir. Ağıt yakılan kişinin ölürken acı çekip inlemesi geyiğin acı acı bağırmasına benzetilmiştir.

Mehmet Baz'ın Ağıdı'nın "Çiğin üstüne yatırmışlar/Avcı vurmuş sığın[6] gibi" (Yüce, 2009, s. 80) dizelerinde, ölen kişinin durumu geyiğe benzetilmiştir.

Sele Kapılarak Boğulan Bir Çocuğa Annesinin Yaktığı Ağıt'ta yer alan "Annesi ağlıyor geyikler gibi," (Erkoçak, 1998, s. 61) dizesinde geyik benzetme unsuru olarak kullanılmıştır.

Ceren[7]

Durdu Bey'in Ağıdı'ndaki "Durdu'm da benzer cerene/Muşduluk veririm görene" (Yüce, 2009, s. 16) dizelerde Durdu Bey'in güzelliği, ceylan gibi birdenbire gözden kaybolması anlatılmaktadır.

Eşe Hatun'un Ağıdı'nın ilk dörtlüğü "Şu Çörten'in örenleri/Sıçraşır cerenleri cerenleri" (Yüce, 2009, s. 69) dizeleriyle başlar. Mekân adından ve o mekânda yaşayan hayvanlardan bahsedilerek ağıt başlatılır. Mehmet Eker'in Ağıdı 2 adlı ağıt, ilk dörtlüğünde sadece yer ismi değiştirilerek "Kimo Ali'nin örenleri/Sıçraşır cerenleri" (Yüce, 2009, s. 76) dizeleriyle başlar. Farklı kişiler tarafından yakılan ağıtlar, aynı anlatım kalıpları kullanılarak oluşturulmuştur.

Vahdettin Koç'un Ağıdı'nda, ağıdı yakan ablası; "Çölde ceren babam oğlu/ Kaçırdım gitti elimden" (Yüce, 2009, s. 140) dizeleriyle kardeşini çok hızlı hareket eden, bir görünüp bir kaybolan cerene benzetmiştir.

Yaylaya Giden Güzelin Ağıdı'nda sevdiği kızın yaylaya gitmesine üzülüp ağıt yakan âşık, "Ceren gibi ince beli yavrının." (Uzun vd., 2012, s. 32) dizesiyle sevdiğini cerene benzeterek över.

Tavşan

Ağıtlarda tazı, av hayvanı olarak yer almıştır. Tavşan avı, tazılarla yapılmaktadır. Ayrıca tazı, düşmanı; tavşan ise haksız yere öldürülen insanı anlatmak için metaforik anlamda da düşünülebilir. Hasan'ın Ağıdı'nın "Şu Harnı'nın yazıları/Tavşan kovar tazıları" (Erkoçak, 1998, s. 78) dizelerinde avda kullanılan tazıların tavşanı yakalaması anlatılmaktadır.

Aslan

Gizzik Duran'ın Ağıdı'nın "Yaşa kar'aslanım yaşa" (Yüce, 2009, s. 31) dizesinde ağıda konu olan kişi aslana benzetilmiştir.Araplı Köyü'nden Bekir'in Ağıdı'nda yer alan "Kavuşasın aslan eşim,/Hazreti Aliyinen" (Yüce, 2009, s. 247) dizelerinde, ağıdı yakan kadın ölen eşini aslana benzetirken eşinin öbür dünyada Allah'ın aslanı (Esedullah) lakabına sahip Hz. Ali'ye kavuşmasını dilemektedir.

---

(6) Sığın, Türkçe Sözlük'te "Alageyik" (https://sozluk.gov.tr) olarak açıklanmıştır.

(7) Türkçe Sözlük'te ceren karşılığı olarak ceylan verilmiştir (https://sozluk.gov.tr/).

Aslan ve itbirlikte kullanılarak karşılaştırma yapılmakta ve böylece tezat oluşturulmaktadır. Halil Topaloğlu'nun Annesi Zilfi Hatun'un Ağıdı'ndaki "Halil Oğlum babayiğit/Hulus ağam selvi söğüt/Arslanlarım yitkin gitmiş/N'olurdu ölünce bir it", (Yüce, 2009, s. 28) dörtlüğünde bunun örneği görülmektedir.

Kaplan

Hasan'ın Ağıdı'nın "Yücede gaplan heğirir," (Erkoçak, 1998, s. 78) dizesinde kaplan çıkardığı sesle ağıda katılır.

Tilki

Tilkiye Ağıt'ta (Gizlice, 2012, s. 537) köylüler, tavuklarına dadanan tilkiyi sağ olarak yakalar. Tilki sakattır, bir ayağı yoktur. Tilki için kullanılan "Seferberliğin mâlülü", "Seferberliğin gazisi" dizelerinde mizahi anlatıma başvurulduğu görülmektedir. "Kele buna soysuz demen/Topal Timur'un torunu" (Gizlice, 2012, s. 537) dizeleriyle de tarihi bir şahsiyetle ilişkilendirilir.

Ayı

Hasan'ın Ağıdı, "Şu Harnı'nın kayaları, /Adamı yer ayıları" (Erkoçak, 1998, s. 77) dizeleriyle başlar. Olumsuz bir örnek verildikten sonra ölüm olayına geçiş yapılır.

Balık

Ağıtlarda, ev ve iş yerlerinde yetiştirilen süs balıkları yerine doğal ortamdaki balıklardan bahsedilmiştir. Kiraz'ın Babasının Ağıdı'ndaki "Balık gölüne konardık" (Yüce, 2009, s. 146) dizesinde, konalga yerinin ismi Balıkgölü'dür.Doğumda Ölen Gelinin Ağıdı, "Zehlinin de suyu ılık/İçinde oynaşır balık" (Çağımlar, 2010, s. 232) dizeleriyle başlar. Örneklerde görüldüğü üzere balık, yaşadığı yerle birlikte verilmiştir.

Böğ(8)

Hasibe Hatun'un Kardeşine Yaktığı Ağıt'ın "Gardaşımı böğ soktu da /Üç gün başını bekledim" (Yüce, 2009, s. 245) dizelerinde, böğ sokmasından bahsedilmektedir.

Yılan

Yılan, "Akrep, yılan, çıyan, kırkayak vb. zehirli hayvan" (https://sozluk.gov.tr/) anlamlarına gelen çayan ile birlikte kullanılabilmektedir. Urkiye'nin Ağıtı 1'de geçen "Kuru yere koydum kızı/Yılan çıyan yer mi ola?" (Yüce, 2009, s. 38) dizelerinde ağıt söyleyen baba, kızının ölmesini kabullenememekte, ona mezarında bile yılan ve çayanların yaklaşmasından endişe duymaktadır.

Bir Gelinin Ağıdı'nda frengi hastalığına yakalanan kadın "Mevla'm bana destur vermiş, /Yılan gimi gavlıyorum." (Erkoçak, 1998, s. 60) dizeleriyle derisinin döküldüğünden bahsetmiş, bu durumu yılanın deri değiştirmesine benzetmiştir.

Nişanlı Gencin Ağıdı, yılan sokması sonucu ölen genç bir delikanlı için yakılmıştır. "Garamı sokan yılan/İlahi belin büküle" (Çağımlar, 2010, s. 218) dizeleriyle ölüme sebep olan yılana beddua edilir.

Eşkıya İnce Mehmet'in Ağıdı 2'de "Şu aranın boz yılanı/Akar dolanı dolanı" (Yüce, 2009, s. 44) denilmektedir. Zehirli bir yılan türü olan boz yılan verilerek ölüm gibi kötü bir olayın gerçekleşeceği düşündürülmüştür.

İlvanlı Osman Ağa'nın Ağıdı "Anavarza'nın yılanı/Gider dolanı dolanı" dizeleriyle başlar ve "Osman ağamı öldürmüşler" (Yüce, 2009, s. 248) dizesiyle devam eder. "Yılanın dolanması" kötü bir olayın habercisi olarak görülmüştür.

Akrep

Sar Gelin Beni (Araboğlu) adlı ağıdın "Kaleden inen ahrap, heyl-Araboğlu. /Ağzında yeşil yaprak, sar gelin beni." (Erkoçak, 1998, s. 121) dizelerinde zehirli bir canlı olan akrep, umudu temsil edebilecek yeşil bir yaprakla gelmektedir. Böylece olumsuz bir durumun olumluya döneceği düşündürülmektedir.

---

(8) Güncel Türkçe Sözlük'te böğ "Eklem bacaklılardan, soluk sarı renkli, zehirli bir tür örümcek." (https://sozluk.gov.tr/) olarak açıklanmıştır.

Kertenkele

Medine'nin Ağıdı'nda ağıdı yakan anne, kızının mezarını açtırır ve onu son kez görür. Ağıtta "Gerisine yanmıyorum/Kertenkele çıktı burnundan" (Kemal, 2001, s. 217) dizelerine yer verilir.

Cardın

Cardına Ağıt'ta (Gizlice, 2012, s. 536) kızlar ve gelinler farenin ölümüne üzülüp ortaklaşa ağıt yakarlar. Ağıdın hikâyesinde yaz mevsiminde pikniğe gidip salıncak kurup eğlenen kızların yanına fare gelir. Çok korkan kızlar yakınlarda hayvanlarını otlatmakta olan bir çobandan fareyi öldürmesini ister. Çoban, kızlardan bir öpücük verme sözünü alarak fareyi öldürür.

Ağıt metninde insanlara zararı olan bir kemirgen olan cardına insani özellikler yüklenir. "Evli miydin bekâr mıydın/Cardın bura mıydı yurdun" denerek cardın kişileştirilir.

İnsanlara zarar veren, onları korkutan bir canlıya ağıt yakılması mizahi bir unsurdur. Cardını öldürmek erkeğe, dirisinden korkup ölüsüne üzülmek de kızlara düşmüştür.

2) Uçar Hayvanlar

Kuş

Ağıtlarda kuşlar tür adı verilmeden geçebilmektedir. Çolak Hacı Ağa'nın Atatürk'e Söylediği Ağıt'ta yer alan "Feryada başladı kuşlar biçare" (Yüce, 2009, s. 15) dizesinde insanlar gibi kuşların da üzülmekte olduğu anlatılmaktadır.

Karaoğlu İbrahim'in Ağıdı 3'ün "Yüce dağdan bir kuş uçtu/Geldi Kozan'a düştü" (Yüce, 2009, s. 66) dizelerinde yırtıcı kuşların gelip avını alıp gitmesi anlatılarak ölüm çağrıştırılır. Meral'in Annesinin Ağıdı'nda yer alan "Kuşlar bile saygı ile uçardı/Kanat sesi duyamadım Meral'im." (Yüce, 2009, s. 116) dizelerinde kuşların yasa katıldığı anlatılmaktadır.

Duran Ali'nin Ağıdı'nda "El memleket dolaşırdı/Kuşudu gardaş kuşudu" (Yüce, 2009, s. 183) dizeleriyle ölen kişinin çok gezmesi kuşa benzetilip övülmektedir.

Mustafa Deniz'in Ağıdı'nda "Can kuşu uçmuş kafesten" (Yüce, 2009, s. 204) dizesiyle can/ruh kuşa benzetilmiştir.

Hasan'ın Ağıdı'nın "Aşağıdan kuş geliyor,/Sesi bana hoş geliyor." (Erkoçak, 1998, s. 78) dizelerinde kuş çıkardığı sesle insanlara bir şeyler anlatmaya çalışmaktadır. "Hoş" kelimesi yörede kullanılan "bir hoş, garip, tuhaf" anlamında kullanılmıştır. Böylece ölüm çağrıştırılmıştır.

Kına Ağıdı'nın "Şu anama selam söylen/Gökyüzünde uçan kuşlar" (Çağımlar, 2010, s. 341) dizelerinde kuşlar, haberci özelliği ile yer almıştır.

Celal'ın Ağıdı'nda "Genç yaşında küçük oğlu/Kavuşmuş cennet kuşuna" (Yüce, 2009, s. 30) dizeleri yer almaktadır. Cennet kuşu, inanışa dayalı olarak kullanılmıştır.

Seyfi

Şehit Mehmed'in Ağıdı'nın "Seyfi göze, samır kaşa" (Yüce, 2009, s. 171) dizesiyle ölen erkeğin gözleri seyfi kuşuna benzetilmiştir. Yörede seyfi, erkek çocuklara ad olarak verilmektedir.

Güvercin

Hayriye'nin Ağıdı'nda "İspire benzer bakışı" (Çağımlar, 2010, s. 537) dizesiyle ölen kızın bakışı bir çeşit güvercin olan ispire benzetilmiştir.

Guguk Kuşu

Halil'in Ağıdı'nda anne, ölen oğlu için "Çıktım Tılan'ın başına/Guguk kuşları öter" (Yüce, 2009, s. 17) demektedir.

Halil'in Ağıdı'nın "Şu yaylaya vardımıdı, /Guguk kuşları ötüyor" (Kocaman, 2014, s. 91) dizelerinde guguk kuşunun ötmesi olumsuz olarak görülmüştür.

Bülbül

Ağıtlarda bülbül çoğu zaman "fiziki güzellik, güzel konuşma" gibi özelliklerle benzetme unsuru olarak kullanılır. Halil Eroğlu'nun Oğullarına Yaktığı Ağıt'ın "Kafeste iki bülbülüm" (Yüce, 2009, s. 203) dizesinde ağıt yakan kişi, oğullarının gurbette olduğunu anlatmıştır.

Mustafa Kır'ın Ağıdı'nın "Ben Azizi çok okuttum, /Bülbül gibi şakır mı ola? /Cenazemin üstüne de,/Bir Kurancık okur mu ola?" (Yüce, 2009, s. 233) dörtlüğünde, kişinin bülbül gibi güzel sesle Kuran okuması anlatılmaktadır.

Hasan'ın Ağıdı'nda "Hasan'ın şapkası ala/Bülbül konar daldan dala" (Yüce, 2009, s. 74) dizeleriyle bülbülün bir yerde sabit durmadığı anlatılarak ölüm çağrıştırılmaktadır.

Hasan'ın Ağıdı'nın "Bahçede bülbül gığırır." (Erkoçak, 1998, s. 78) dizesinde bülbülün de yasa katıldığı görülmektedir.

Bülbülün güle olan aşkı ağıtlarda yer almıştır. Şuuri'nin Ardından Abisi Mehmet Açıkgöz'ün Feryadı'nın "Gardaş mezarında, gonca gül biter/Bülbüle şevk veren, gül mü bıraktın?" (Yüce, 2009, s. 103) dizelerinde, ölen kişinin mezarında bülbüllerin öttüğünden bahsedilmiştir.

Ladıfların Ağıdı'nın "Yaz gelir de bilbil öter" (Kemal, 2001, s. 59) dizesinde, bülbülün ötmesi ile zaman (yaz mevsimi) verilmek istenmiştir.

Karga

Karga; ses ve renginin çirkin oluşuyla bilinen bir kuştur. Bu özellikleriyle bülbülle tezat oluşturur. Saimbey'in Ağıdı'nda rastladığımız "Karga uçtu bülbül kondu" (Yüce, 2009, s. 13) dizesinde karga ve bülbüle sembolik bir anlam yüklenerek birbirine zıt özellikler taşıyanların yer değiştirmesi anlatılmaya çalışılmıştır.

Baykuş

Baykuş halk inanışlarında ölümü çağrıştırır. Duran Ali'nin Ağıdı'nda kardeşi için ağıt yakan kadın "Gardaşımın bacasına/Baykuşlar konmuş ötüşür" (Yüce, 2009, s. 183) demektedir.

Turna

Halil Eroğlu'nun Oğullarına Yaktığı Ağıt, ayrılık üzerine yakılmıştır. "Durna gelir gatar gatar/Keleş seslerinen öter." (Yüce, 2009, s. 203) dizelerinde, haberci bir kuş olan turna güzel sesler çıkararak gelmektedir. Böylece hâlâ umudun kaybedilmediği anlatılmaktadır.

Hatın Hanım'ın Ağıdı 1'in "Al kanlara beleniyor/Turnanın gözü irisi", "Gözlerin kör ola turna/Görsen Hatın'ın halını" (Yüce, 2009, s. 207) dizelerinde haberci olan kuş şaşkınlıkla ölen kadına bakmakta, ölüm haberini çevreye duyuramamaktadır.

Durali'nin Ağıdı'nın "Ali'm askerden gelirse/Çifte uçururum durnayı" (Çağımlar, 2010, s. 216) dizeleriyle, ağıt yakılan kişinin evlendirilmesi hayali anlatılmıştır.

Turaç

Karaoğlu İbrahim'in Ağıdı 3'ün "Eleksırtta sümbül bitti/Yaz geldi turacı öttü" (Yüce, 2009, s. 66) dizeleriyle kalkıp gitme vaktinin geldiği ifade edilmektedir.

Turacın Ağıdı bu kuş için söylenmiştir. Çukurova'nın âdeta sembolü olan bu kuşun bölgede nesli tükenmiştir. Âşık Gezer, şiirinde turaç kuşunu övmüş ve vuran avcılara beddua etmiştir (Görkem, 2001, s. 366).

Keklik

Hürü Hanım'ın Ağıdı'nın "Sabahınan keklik öttü/Yüreğime kar eyledi" (Yüce, 2009, s. 188) dizelerinde sabahleyin keklik ötmesi iyi sayılmamıştır.

Develioğlu Kına Ağıdı'nda yer alan "Devel'oğlunun inadı,/Keklik kafese tünedi."(Erkoçak, 1998, s. 94) dizelerinde kekliğin kafese girmesi ile gelinin gönülsüz evlenmesi arasında benzerlik kurulmuştur.

Kaçırılan Kadının Ağıdı'nda eşi öldürülen, kendisi kaçırılan kadın ağıt yakar. Ağıdın "Çift keklik gibi gezerdim/Gurbanlık verdim eşimi" (Çağımlar, 2010, s. 301) dizelerinde eşi ile kendisini çifte kekliğe benzetmiştir.

Kartal

Yırtıcı bir kuştur. Bebek Ağıdı'nda karakuşun havada döndüğü, sayaları (pençeleri) ile bebeği öldürdüğü (Erkoçak, 1998, s. 88, 89) anlatılmaktadır.

Şahin

Tılan Değirmeni Baskını ve Abdullah Efendi'nin Şehit Oluşu adlı ağıtta anne, oğlunun cesur biri olduğunu anlatmak için "şahan oğlum" (Yüce, 2009, s. 19) der. Halil Topaloğlu'nun Annesi

Zilfi Hatun'un Ağıdı'nda, oğlu Halil ile Hulusi Ağa kastedilerek "İki şahin gezer bile" (Yüce, 2009, s. 28) dizesiyle benzetme sanatı yapılmıştır. Veli Bey'in Ağıdı'nın "Ne yatarsın bey çocuğu,/Sanki şahan küçücüğü" (Yüce, 2009, s. 254) dizelerinde çocuk, şahin yavrusuna benzetilmiştir.

Kuzgun

Cücen Ali Hoca'nın Ağıdı'nın "Ağcaören'den döner kuzgun/Hocam yaralarım azgın" (Yüce, 2009, s. 148) dizelerinde kuzgunun ölmek üzere olan birinin çevresinde döndüğü anlatılmaktadır.

Zühtü Yaşar'ın Eşine Yaktığı Ağıt 1, ayrılık üzerine yakılmıştır. Ağıdın "Yuva yapacakmış, nerdeyse kuzgun,/Bahçede ağacın dalı perişan" (Yüce, 2009, s. 83) dizelerinde ağıt yakan kişi, yaylaya gider ve ağaçlara kuzgunların yuva yapma hazırlığında olduğunu görür. Kuzgunun dönmesi, yuva yapması ölümle ilgilidir. Bu ağıtta ise neredeyse kuzgunlar yuva yapacak denerek ayrılık anlatılmıştır.

Sinek

Anonim bir ağıtta "Yarana sinek çonuyor/Abanı başına bürü" (Yüce, 2009, s. 258) dizelerine yer verilmiştir.

Kiraz'ın Babasının Ağıdı'nın "Siniler sehil sineği/Issız kaldı ağa konağı" (Yüce, 2009, s. 146) dizelerinde geçen sehil (sahil), Çukurova için kullanılan bir adlandırmadır. Konağın ve konaktaki eşyaların sahipsiz, bakımsız kaldığı anlatılmaktadır.

Arı

Doğadaki neşe, canlılık ile ölüm ve üzüntü tezat oluşturmaktadır. Mustafa Deniz'in Ağıdı'nda yer alan "Açmış bahçesinin gülü/Arı konar yapar balı/Dizine vurdu ağladı/Dezzesinin oğlu Ali" (Yüce, 2009, s. 205) dörtlüğünün ilk iki dizesinde canlılık, hayat; son iki dizesinde ise ölüm anlatılmaktadır.

Mustafa Deniz'in Ağıdı'nın "Oğul veriyor arılar/Balın yapar peteğine/Mustafa vardı kondu/Şu Tırmıl'ın eteğine" (Yüce, 2009, s. 205) dörtlüğünde arıların oğul vermesi ve bal yapması; zamanı (ilkbahar mevsimi) anlatan unsurlardır.

Fatma Çörekli'nin Ağıdı'nın "Kaldı ufacık kuzular/Arı gibi de sızılar" (Yüce, 2009, s. 151) dizelerinde öksüz kalan çocuklar önce kuzuya, sonra çıkardıkları ağlama sesleriyle arıya benzetilmişlerdir.

Kelebek

Anonim bir ağıdın "Sarı çiçek saydan aştı/Ceyhan'a kelebek düştü." (Yüce, 2009, s. 257) dizeleriyle Çukurova'da ilkbaharın geldiği anlatılmaktadır.

SONUÇ

Çukurova halk kültüründe ağıt yakma önemli bir unsurdur. Ağıtlar genellikle insanlar, nadiren de hayvanlar için yakılmıştır. İnsanlar için yakılan ağıtlarda da hayvanlar çok sık yer almıştır. Bu hayvanlar içinde atın hem sayıca daha fazla hem de nitelik olarak daha ayrıntılı konu edildiği görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkması Türklerin ata verdiği değerden kaynaklanmaktadır.

Hayvanları konu edinen ağıtlardan bazılarımizahi amaçla yakılmış ya da içeriğinde mizahi anlatıma başvurulmuştur. İnsanlar için yakılan ağıtlarda ise ölüm ciddiyetle yaklaşılan bir durum olarak görülmüştür.

Ölen kişinin zenginliği övülürken sahip olduğu hayvanların nitelikli ve sayıca çok oluşu dile getirilmiştir. Övgü söz konusu olduğunda özellikle atların (cins ata sahip olma, ata binme, at bağışlama) ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Ağıtlarda, hayvanlar olumlu ve olumsuz yönlerden benzetme unsuru olarak kullanılmıştır. Böylece konu daha açık ve dikkat çekici bir şekilde anlatılabilmiştir.

Ağıtlarda insanların hayvanlardan zarar görerek (at sürüklemesi, yılan sokması, inek tepmesi) ölmesi ya da hasta düşmesi (böğ sokması) de anlatılmıştır. Bu durumda zarar veren hayvana beddua edilebilmektedir.

Ağıtlarda toplumsal cinsiyete dayalı, hayvanlarla ilgilirol ve iş bölümü örneklerine rastlanmaktadır. Ata binmek, hayvan alım satımı yapmak erkeklerin; hayvanları besleyip sağmak kadınların işi olarak görülmektedir.

Ağıtlarda hayvanlarla ilgili ifadeler, kalıp söyleyiş özelliği kazanarak aynı ağıdın farklı birimlerinde ya da diğer ağıtlarda tekrar etmiştir. Bu tekrarlar dize ya da kelime grubu şeklinde olabilmektedir.

Ağıtların anlatım biçimi ve kurgusunda hayvanlardan faydalanılabilmektedir. Ağıttaki dörtlükler bir yer ismiyle, o yerde yaşayan hayvanlardan bahsedilerek başlayabilmektedir. Son iki dizede ise asıl konuya girilmektedir. Ağıtlar bu yönüyle manilere benzemektedir.

Mekân isimleri hayvanlarla birlikte (Anavarza'nın yılanı, Çörten'in cerenleri gibi) verilebilmektedir. Ağıtlarda geçen hayvanlar zamanla ilgili bilgiler de vermektedir. İlkbaharın gelişi kelebeklerin uçması, arıların oğul vermesi, bülbüllerin ötmesiyle anlatılır. Böylece ölüm olayının ne zaman gerçekleştiği de verilmiş olur.

Hayvanlar; hayvancılık ve tarımla uğraşan insanları daha çok ilgilendirse de, kent toplumundan da uzak değildir. Geleneksel toplumlarda hayvanların yeri ve önemi kent kültürünü yaşayan modern toplumlarda değişip dönüşerek de olsa varlığını sürdürmüştür. Dolayısıyla gerek ağıtlar, gerekse diğer edebî türlerde hayvan konusu işlenmeye devam edecektir.

KAYNAKÇA

Artun, E. (2012). *Anonim Türk Halk Edebiyatı Nazmı,* Adana: Karahan.

Çağımlar, Z. (2010). *Hikâyeleri ile Adana Avşar Ağıtları,* Adana Büyükşehir Belediyesi.

Ergin, M. (1994). *Dede Korkut Kitabı I (Giriş-Metin-Faksimile),* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Erkoçak, M. (1998). *Osmaniye Yöresinde Ağıtlar, Türküler*. Osmaniye Belediyesi.

Eskici, Z. (2017). *Gadasını Aldığım Hikâyeli Türküler ve Ağıtlar,* Adana: Ekrem.

Gizlice, A. (Haz.), (2012). *Osmaniye ve Yukarı Çukurova Ağıtları,* Osmaniye: OFAD.

Görkem, İ. (2001). *Türk Edebiyatında Ağıtlar,* Ankara: Akçağ.

Karakaş, A. (2005). *Feke Halk Kültürü Araştırması,*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karaosmanoğlu, A. (t.y.). *Toroslarda Ağıtlar*, İstanbul: Tirşik.

Kemal, Y. (2001). *Ağıtlar,* İstanbul: Adam.

Kocaman, A. (2014). *Yukarı Çukurova'da Ağıtlar ve Hikâyeleri,* Adana: Ekrem.

Uzun, O., Temiz, M. &Özdemir, H. İ. (Haz.), (2012). *Kahramanmaraş Yöresi Ağıtları (II. Cilt: Andırın-Göksun Ağıtları),* Kahramanmaraş Belediyesi.

Şimşek, E. (1993). *Kadirli ve Osmaniye Ağıtları,* Antakya: Kültür Ofset.

Yalman (Yalgın), A. R. (2000). *Cenupta Türkmen Oymakları, C. I,*Sabahat Emir (Haz.), Ankara: Kültür Bakanlığı.

Yüce, E. (2009). *Kozan Yöresi Ağıtları.* Adana: Ekrem.

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Metinleri ve Etkinliklerin Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Katkısının Yabancı Dil Eğitmeni Bakış Açısıyla İncelenmesi

Ali Sami AKSÖZ *

GİRİŞ

Gerek yabancı dil gerekse anadil hâkimiyetinin önemli göstergelerinden birisi okuma becerileridir. Okuduğu metni (doğru) anlama, konusunu ifade edebilme, metin içerisinde önemli ile önemsiz bilgileri (ayrıntıları) ayırt edebilme ve metni özetleyebilme gibi unsurları içerisinde barındıran okuma becerilerindeki eksiklik, öğrenim sürecinin her aşamasında kendisini göstermektedir. Öğrenci sistemli ve sağlam bir şekilde gerekli strateji ve teknikleri edinmemişse metinleri anlama ve anladığını ifade etme konusunda zorlanmaktadır. Özellikle yüksek öğretimdeki öğrencilerin bu noktadaki eksiklikleri, yetersizlikleri önemli bir sorun teşkil etmekte ve yabancı dil öğretiminde de karşımıza çıkmaktadır.

PISA ve TYT-2019 sonuçlarına baktığımızda da ülkemizde okuma becerileri noktasında bir sorun olduğu göze çarpmaktadır. Aynı şekilde merkezi sınav sorularında yapılan değişiklikler ve "yeni nesil sorular" olarak tanımlanan tipteki soruların da okuma ve okuduğunu anlama becerisinin sadece sözel değil sayısal dersler için de önemli bir konuma geldiğini göstermektedir. Bilgiyi anlama, muhakeme etme, yorumlama gibi noktaların bu tip soruların çözümünde işlemin kendisinden daha fazla öğrenciyi zorladığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin Yavuz "Yeni nesil sorularda soruyu anlamak soruyu çözmekten daha zor hale gelmiştir" vurgusunu yapmaktadır (Yavuz, 2019). Türkçe derslerinde gerekli anlama ve çözümleme teknik ve stratejilerinin kazandırılmaması bu sorunun ana nedeni olarak gösterilebilir. Bu durumun yarattığı sorun sadece anadil ile sınırlı kalmamakta Türkçe dersi müfredatında bu becerinin kazandırılması için sistemli bir yolun izlenememesi bu sorunun yabancı dil öğretiminde de karşımıza çıkmasına sebep olmaktadır. Okuma becerileri konusunda ana dilinde yetersiz olan öğrencinin yabancı dilde de benzer sorunlar yaşaması gayet doğaldır. Bu bağlamda Solmecke (1993:35) geliştirilmiş tekniklerin yabancı dile aktarılabileceğinden dolayı anadilimizde iyi birer okuyucu isek yabancı dilde de iyi birer okuyucu olma olasılığımızın yüksek olduğunu ve anadilde bu alandaki yetersizliklerin kendisini yabancı dil öğreniminde de gösterdiğini ifade etmektedir.

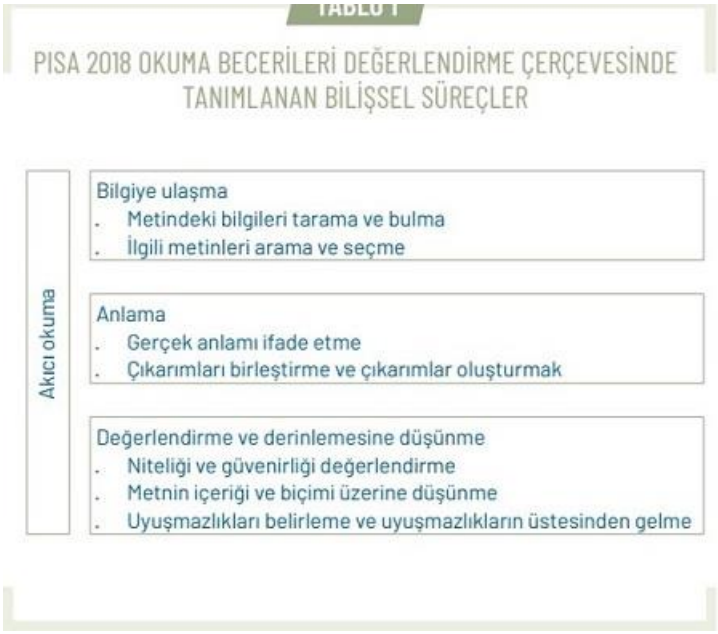
Okuma becerisinin kazandırılması gereken ders özellikle Türkçe dersidir. Üç kademeli eğitim sistemimizin (ilk, orta, lise) ilk kademesinde öğrencilerin okuma ve yazmayı öğrenmeleri ve pekiştirmeleri üzerine odaklanmışken, ikinci kademeden itibaren okuduğunu anlayıp kendi cümleleriyle ifade etme ve yorumlama aşamasına geçilmektedir. Türkçe dersinin öğretim programını incelediğimizde 5. Sınıftan itibaren Anlama becerisi içerisinde "Metin Yorumlama" unsurunun dâhil edildiğini görmekteyiz (MEB, 2019a: 36). Bu nedenle çalışmada ikinci kademenin ilk sınıfı, yani 5. Sınıf Türkçe ders kitabı, okuma becerileri açısından değerlendirilmiş ders kitabında yer alan metinlerin kendisi ve bu metinlere ilişkin etkinliklerin okuma becerisine katkısı ve kazanımları incelenmiş ve ortaya konulmuştur.

PİSA ve TYT-2019 sonuçları bağlamında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin değerlendirmeler

PİSA sonuçları ülkemizde genellikle haberlere konu olmakta ve öğrencilerimizin istenilen başarı düzeyine ulaşamaması nedeniyle eğitim sistemimizin her seferinde yeniden sorgulanmasına neden olmaktadır. Okuma becerileri açısından PİSA-2018 sonuçlarına değinmeden önce değerlendirme sürecinde tanımlanan ve "okuyucuların bir metni okurken aktif olarak sergilediği" (MEB, 2019b:33) bilişsel süreçleri ifade etmekte fayda vardır. PİSA-2018'de "akıcı okuma", "bilgiye ulaşma", "yorumlama", "değerlendirme ve derinlemesine düşünme"

* Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Almanca Öğretmenliği Bölümü

olarak dört farklı bilişsel süreç tanımlanmış ve okuma becerileri değerlendirmesi için esas alınmıştır.



Şekil 1: Tanımlanan bilişsel süreçler ve alt kademeleri (MEB, 2019b:31)

Tanımlanan bilişsel süreçlerden "akıcı okuma"nın PİSA-2018'e yeni eklenmiş olmasından dolayı kısaca açıklanması gerekmektedir. "Öğrencilerin metinleri kolaylıkla ve etkili bir şekilde okuyabilmeleri" olarak tanımlanan "akıcı okuma"nın kapsadığı alt beceriler şunlardır:

- verilen bir metnin genel anlamını kavramak için kelimeleri ve metni doğru okuyabilme,
- sonrasında çözümleyebilme,
- ifade edebilme
- işleyebilme (MEB, 2019b:33)

Akıcı okumanın okuduğunu anlama üzerine etkisi büyüktür. Bu açıdan Kostner (2016:1) akıcı okumanın kod çözme ve okuduğunu anlama sürecini birbirine bağladığını, akıcı okumanın yetersiz kaldığı durumlarda kod çözme sürecinin sekteye uğradığını ve cümle, metin bütünlüğünün bozulup okuduğunu anlama da sorunlar oluşturduğunu ifade etmektedir.

Türkiye'nin okuma becerileri alanında 2003-2018 yılları arasındaki performansı incelendiğinde, 2003-2012 yılları arasında istikrarlı bir iyileşmenin olduğu ve 2015 yılında derin bir çöküşün ardından 2018 yılında 2009 yılı seviyesinin hemen üzerinde yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019b:41). 2018 yılındaki bu iyileşmenin kurumsal ve eğitim sistemindeki reformlar neticesinde kalıcı bir iyileşme olup olmadığı ancak 2021 PİSA neticesinde ortaya çıkacaktır. Her ne kadar yayınlanmış olan PİSA-2018 ön raporunda, Türkiye'nin gelişme gösterdiği vurgulansa da genel itibarıyla elde edilen sonuçlara baktığımızda Türkiye'nin 2018 yılı sonuçlarına göre okuma becerileri alanında 77 ülke arasında 40. sırada yer aldığı ve araştırmada yer alan 36 OECD ülkesi arasında da ancak 31. sırada yer alabildiği de üzücü bir gerçektir (MEB, 2019b:38). Ön raporda göze çarpan diğer bir konuda "Sadece mecbur kaldığımda bir şeyler okurum" sorusuna olan yanıtın 2009-2018 yılları arasında %40 dan %50 seviyelerine yükselmiş olması ve öğrenciler arasında okuma alışkanlığının yetersizliğini göstermesidir (MEB, 2019b:30).

"2019 YKS Değerlendirme Raporun"a bakıldığında TYT-2019'a ilişkin incelemede de öğrencilerin okuduğunu anlamadaki sorunları göze çarpmaktadır. Her ne kadar dilbilgisi soruları boş bırakılan sorular içerisinde en yüksek orana (OSYM, 2019:29) sahip ve raporda bu nokta vurgulanmış ise de yanlış cevaplar açısından baktığımızda okuma becerilerine yönelik sorularda öğrencilerin yanlış cevap verme oranının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin yanlış bir

özgüvenle bu tür sorulara yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Yani dilbilgisinde öğrenciler riske girmeyip soruları boş bırakırken okuma becerileri konusunda aynı dikkati göstermemekte ve yanlış cevaplama oranları daha yüksek (ortalama yaklaşık 40) olmaktadır. Öğrenci yapabileceğini düşünerek soruları yanıtlamakta ve yanlış yaptığının farkına varamamaktadır. Dilbilgisi soruları somut ve öğretilmiş olan bilgilere dayalı iken okuduğunu anlama, yorumlamaya dayalı sorular daha geniş tabanlı ve kazanılması uzun bir süreç alan okuma becerisine dayalıdır. Ortada öğrenilebilecek veya ezberlenecek somut bir bilgi olmadığı için bu becerinin kazandırılması öğrenim hayatı boyunca aktarılan stratejiler vasıtasıyla gerçekleştirilmiş olması gerekir ve 1-2 ayda edinilebilecek bir beceri değildir.

Bahsedilen TYT-2019 sonuçlarına yakından baktığımızda özellikle okuma becerileri bağlamında metinin içeriğini anlayıp yorumlama, çıkarımda bulunma vs. gibi bilişsel eylemler gerektiren sorularda öğrencilerin yanlış yapma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir.

- "Bu parçadan hareketle aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?"
- "Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?"
- "Bu parçadan hareketle aşağıdakilerden hangisi söylenemez?"

gibi yönergelerle öğrencinin okuma becerisini sınayan ve öncesinde verilen metine ilişkin cevaplaması gereken sorularda doğru cevap oranı özellikle düşüktür. Her ne kadar "2019 YKS Değerlendirme Raporunda sadece öğrencilerin doğru cevaplama ve boş bırakma oranları değerlendirilmiş ise de okuma becerileri kapsamında bazı sorularda yanlış cevaplama oranının %70'in üzerinde olması eğitim sistemimizdeki sorunların doğru tespiti açısından raporda, bu alanında değerlendirilmiş olması gerektiği açıktır.

Her iki sınavda ortaya çıkan sonuçlar bize okuma becerileri alanında öğrencilerin büyük sorunlar yaşadığını açık bir şekilde göstermektedir. Hazırlanan raporlarında bu noktada yetersiz kaldığını, sorunları doğru tespit etmeden ziyade olumlu noktaları ön plana çıkartma gayretinin baskın geldiğini de söylemek gerekir.

Metin Türleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programına Bir Bakış

Okuma becerilerinin kazandırılması açısından "Nasıl" sorusundan önce "Ne" sorusunun yanıtı aynı derecede önemlidir. Doğru materyal/metin seçimi yapılmadığı zaman beceri kazanım süreci en baştan sekteye uğratılmış olur ve sağlıklı ilerleyemez. Türkçe Dersi Öğretim Programını kullanılacak Metinler ve Metin Türlerine ilişkin Talimatlar açısından incelediğimizde ders kitaplarında 8 tema ve her temada biri dinleme olmak üzere toplam dört metnin olması istendiğini ve bunların dışında da 8 serbest okuma metnine yer verilmesi istendiği anlaşılmaktadır. Serbest okuma metinleri de dâhil toplam 40 metine yer verilmesi istenen Türkçe Dersi Öğretim Programını metin türleri açısından incelediğimizde aşağıdaki talimat göze çarpmaktadır:

- Metin türleri 3 ana biçim altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenecektir. Örneğin "Bilim ve Teknoloji" temasında bilgilendirici metin daha fazla olabilir. Başka bir temada ise şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilebilir. Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır. Tablo 3'te yer alan biçimler altındaki türler, kazanımlar göz önünde bulundurularak ders kitabında kullanılacaktır. (MEB, 2019a:16-17)

Yukarıdaki maddede öğrencilerin bilişsel düzeyi ve metinlerin tür itibarıyla beraberlerinde getirdikleri zorluk düzeyi dikkate alınmadan dengeli bir dağıtım yapılmasının istenmesi 3 gruba ayrılmış metin türlerinden her birinin sadece sayısal mevcudiyetinin önemli olduğunu göstermektedir. Konunun işlenmesi açısından en uygun metin türünün seçimi sayısal dengeyi sağlama baskısı açısından da zorlaşmaktadır. Oysaki yaş grubu itibarıyla şiirler öğrenciler

açısından zor bir metin türünü teşkil etmekte ve ders kitabı içerisinde yoğun bir şekilde bulunması da öğrencileri bilişsel açıdan zorlayacak, derse, metin türüne ve okumaya karşı motivasyonlarını düşürebilecek bir etmen olabilmektedir. Metin türleri, metinlerle kazandırılmak istenilen beceriye yönelik değil ana temayı içerip içermedikleri açısından seçilmiş izlenimini vermektedir. Metinlerin okuma becerisine kazandırılması konusundaki uygunluğu tartışılır. Öğrenciye kazandırılmak istenen beceri dikkate alınmadan belirli bir metin sayısının istenmesi de esasında kazandırılacak beceriler konusunda program yapıcılarında da bir öngörünün olmadığını ve yüzeysel bir planlamanın mevcut olduğunu göstermektedir. Bu durum önemli olanın "belirli bir metin sayısını işlemesi mi yoksa öğrencinin istenilen kazanımları elde etmesi mi?" sorusunu akla getirmektedir.

İncelenen Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı

2020-2021 eğitim öğretim yılı için seçilmiş olan Anıttepe yayıncılığa ait Türkçe ders kitabı toplam 8 temadan oluşmaktadır. Bu temalardan 3 tanesi ("Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk") öğretim programında (MEB, 2019a:15) zorunlu olarak verilmiş temalar, diğerleri ise ders kitabı yazarlarının seçimine bırakılmıştır. Ders kitabına ait öğretmenlerin kullanabileceği bir öğretmen el kitabı mevcut değildir.

Genel itibarıyla kitabın yapısına baktığımızda mekanik bir işleyişin söz konusu olduğu ifade edilebilir. Metinlerle ilgili etkinlik yapılandırmasında aşağıda verilen bölümlerin tekrarlandığını görmekteyiz:

Söz konusu metin veya temada geçen kelimelere yönelik etkinlikler (kelimenin anlamını bulma ve cümle içerisinde kullanma veya bulmaca tarzında)

- Metnin içeriğine yönelik etkinlikler, sorular, hikâye haritası
- Dilbilgisine yönelik etkinlikler
- Yazma becerilerine yönelik etkinlikler (genelde sadece bir metin yazma)

Ders Kitabında Yer Alan Okuma Becerilerine Yönelik Etkinliklerin Değerlendirmesi

Okuma becerilerinin ve buna yönelik anlama, metin çözme stratejilerinin kazandırılması sistematik adımlar şeklinde olması ve bu adımların, öğrenci istenilen kazanımları edinene ve pekiştirene kadar tekrarlanması gerekir. Söz konusu ders kitabını incelediğimizde bu yönde bir plansızlık olduğu ve program baskısıyla beraber sadece metin sayısı ve bunların işlenmiş olmasının ön plana çıktığını söyleyebiliriz.

"Anlama Metinleriyle" ilgili olarak genel kabul gören yaklaşım önce genel bir anlama düzeyinin oluşturulması, daha sonra soru ve etkinliklerle önemli noktalara öğrencilerin dikkatinin yönlendirilmesi ve metnin bu kısımlarına odaklanmasının sağlanması şeklinde ifade edilebilir. Ders kitabına yakından baktığımızda bu yönde etkinliklerin olduğunu ancak sistematik ilerleme konusunda sorunlar olduğunu görmekteyiz.

Ders kitabındaki metinlerin sıralanışına baktığımızda tema başında önce şiirlerin ve daha sonra düz metinlerin verildiği göze çarpmaktadır. Türkçe ders kitaplarında şiirlere yer verilmesine ilişkin Keklik (2009:9) "Duyguya dayalı tür olan şiir ilköğretimin her aşamasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Duyguların ifade edilmesinde, öğretilmesinde en kullanışlı araç şiir türüdür" ifadesi yerinde olsa da metin türünün beraberinde getireceği zorluk düzeyi açısından önce düzyazı metinler daha sonra şiirin gelmesi daha uygun olurdu. Ancak kitapta genel itibarıyla tersine bir sıralamanın izlendiğini ve şiirlerin tema başlarında düz metinlerden önce geldiğini görmekteyiz.

Aşağıda verilen örneklerde ders kitabında arka arkaya gelen ve okuma becerileri açısından yakından bakacağımız iki metinden bölümler verilmiştir.



DUMLUPINAR SAVAŞI

Gazi Mustafa Kemal, Sakarya Savaşı'ndan sonra düşmanı yurttan tamamen atmak için büyük bir savaş hazırlığına girişti. Eli silah tutan herkes orduya alındı. Ordunun savaş gücü artırıldı.

Mustafa Kemal, 23 Ağustos 1922 günü gizlice Konya'ya gitti. Oradan Akşehir'e vardı. Fevzi Çakmak ve İsmet İnönü gibi ileri gelen komutanları çevresinde topladı. Birlikte bir taarruz planı hazırladılar.

26 Ağustos sabahı erken saatlerde Gazi Mustafa Kemal, Afyon Kocatepe'de bulunuyordu. Gün ağarırken verdiği buyrukla görülmemiş bir saldırı başladı. Toplar patlıyor; Mehmetçikler, İngilizlerin "Ancak altı ayda aşılabilir." dedikleri Yunan siperlerini yıldırım gibi aşıyordu. Düşman neye uğradığına şaşırmıştı. Daha ilk gün birçok Yunan subayı tutsak edilmişti. İkinci gün başkomutanları da tutsak edildi. Başsız ve yönetimsiz kalan

Şekil 2: Dumlupınar Savaşı metninden bir bölüm (Çapraz-Baran ve Diren, 2019:46-47)

"Dumlupınar Savaşı" başlıklı metne baktığımızda okuma becerilerine yönelik etkinlikler olarak aşağıdakileri görmekteyiz:

- Öğrencinin okurken önemli gördüğü yerleri not tutması isteniyor
- Metne yönelik Sorular
- Özet yazma
- Soru oluşturma

Ders kitabındaki okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik planlama sorununu ortaya koymak için söz konusu metinden sonra gelen "6 Mart 1915 Gecesi" başlıklı metinde verilen etkinliklerle beraber incelemekte fayda var.

6 MART 1915 GECESİ

Kurşun gibi ağır ve kasvetli bir hava var. **Cevat Bey**, mayın grup komutanı **Hafız Nazım Bey**'i çağırdı ve şunları söyledi: "Oğlum, sana çok önemli bir görev veriyorum. Vatanın selameti bu görevin başarı ile yerine getirilmesine bağlıdır. Yarın akşam Nusrat' la son 26 mayını şu gördüğün karanlık limanda kıyıya paralel olarak dökeceksin. Düşman hareketinizi seçer, size saldırmaya geçerse kıyı toplarımız önceden aldıkları talimata uygun olarak hareket edecek ve sizi himaye ateşiyle koruyacaklar. Kendinizi göstermemeye çaba harcayın. Allah yardımcınız olsun."

Nazım Bey ağır bir görev almıştı. Ne pahasına olursa olsun bu görevin hakkıyla ve eksiksiz yerine getirilmesi gerekiyordu. Komutanı öyle demişti çünkü. O gece hiç uyuyamadı, dönüp durdu, sabah oldu ve geminin komutanlığını yapacak olan arkadaşı **Tophaneli Yüzbaşı Hakkı Bey**'i buldu.

Şekil 3: "6 Mart 1915 Gecesi" metninden bir bölüm (Çapraz-Baran ve Diren, 2019:52-53)

"6 Mart 1915 Gecesi" başlıklı metne baktığımızda önceki metne benzer etkinliklerin olduğunu ancak bazı eklemeler olduğunu görmekteyiz:

- Öğrencinin okurken önemli gördüğü yerleri not tutması isteniyor
- Metne yönelik Sorular
- Koyu yazılmış yerlere dikkat çekiliyor
- Hikâye Haritası
- Özet yazma

Yukarıda kesitler verilen ve etkinlikleri özetlenen metinlere yakından baktığımızda, her iki metnin benzer özellikler taşıdığını ve içerisinde özel adlar, tarih, rakam vs. sık geçtiğini görmekteyiz.

Her iki metinde de ilk etkinlik olarak öğrencinin metni okurken önemli gördüğü yerleri not etmesi istenmektedir. Ancak önemli önemsiz bilgi ayrımına yönelik herhangi bir açıklamaya veya öğrenciyi metindeki önemli noktalara yönlendirecek bir etkinliğe ilk metinde yer

verilmemiştir. Buna ilişkin açıklama ve öğrencinin odaklanmasını sağlayacak etkinliğin daha sonra ikinci metin olan "6 Mart 1915 Gecesi" başlıklı metinde 4. sırada ve metne yönelik sorulardan sonra geldiğini görmekteyiz. Bu Metinde (Şekil 3) bazı kelimeler koyu yazılmış ve "Etkinlik 4"de bu koyu yazılan yerlerin neden böyle yazıldığı sorulmaktadır. Ancak koyu yazılan kelimelere baktığımızda (Şekil 3 ve 4), bunların seçiminde soru işareti oluşmakta hangi amaçla bu kelimelerin seçildiğin tespiti net olmamaktadır.

devam eden projektörden çıkan **ışık silindirleri** eğer Nusrat Gemisi'ni odaklayarak tararsa her şey bitecekti. O anda hissedilen korku ve heyecan dayanılır gibi değildi. Korku ve heyecan doruk noktasındaydı. Herkesin yüreği en son hızla "güm güm" diye atıyordu. Heyecan ve korkunun birbirine karıştığı bir duygu tüm bedenleri sarmıştı. Bu ışık silindiri bir kama gibi Nusrat'ın bağrına saplandı saplanacak beklerken işte tam bu sırada bir mucize yaşandı. Düşman projektörlerine Nusrat'ın yakalanmasına kısa anlar kalmıştı. Türk kıyılarında bir projektör yandı ve düşman gemisinin **projektörünü** ablukaya aldı. **Göz göze iki projektör**.

Şekil 4: "6 Mart 1915 Gecesi" metninden bir bölüm (Çapraz-Baran ve Diren, 2019:53)

Zira özel isimler, tarihler, yer adları vs. gibi kelimelerin koyu yazılması anlaşılırken "projektör", "ışık silindileri"," Vatan sağ olsun" gibi kelime veya ifadelerin neden koyu yazıldığı muğlaktır ve amaç/yöntem karmaşasının söz konusu olduğunu söyleyebiliriz. Bu etkinliğin metne yönelik sorulardan sonra gelmesi de yöntemsel açıdan doğru değildir ve etkinliğin amacını ve etkisini zayıflatmaktadır.

Her iki metin de bazı metin çözme teknik/stratejilerinin aktarımına çok uygundur. Öğrencinin metin içerisinde geçen tarih, özel adlara odaklanmasının sağlanması ve bir metin içerisinde tarih, rakamlar, özel adlar geçiyorsa bunların etrafında önemli bilgilerin bulunacağı ve bunlara odaklanması gerektiği konusunda aktarım yapılması gerekirdi. Özellikle nispeten kısa olan metinlerde bu tür öğeler yazar tarafından özellikle belirli bir işlev ile seçilmiştir ve önemli bilgilerin varlığına işaret ederler. Etkinliğin öğrencileri bu noktada bilinçlendirmeye ve metin çözme stratejisi olarak bunun kazandırılmasına yönelik planlanılması daha doğru olurdu. Öğrencinin anadil kullanıcısı olması bu tür teknik veya stratejilere sahip olduğu anlamına gelmez. Esasında öğrencilerin okuma becerilerine yönelik sorulardaki başarısızlığı zaten bu noktada büyük bir eksiklik olduğunu göstermektedir.

Bu iki metin okuma becerileri ve okuduğunu anlama açısından ders kitabındaki plansızlığa ve sistematik bozukluğu göz önüne seren bir örnektir. Benzer özellikler taşıyan metinler olmasına rağmen öğrencinin bu noktalara dikkatini çekecek etkinlikler ilk metinde değil ikinci metinde yer almaktadır. Burada metinlerinin sırasının değiştirilmesi veya koyu işaretlemenin ilk metinde yapılması gerekirdi. Yani izlenmesi gereken yol öğrencinin ilk metinde koyu işaretli yerlere dikkatinin çekilmesi ve daha sonra gelen metinde kendisinin bu işaretlemeleri metin çözümleme ve not tutma tekniği açısından uygulamasını yapması şeklinde olmalıydı. Bu sayede metinlerde geçen tarih rakam, özel adlara dikkati çekilmiş ve bunların işlevi konusunda bilinçlendirilmiş olurdu. Bu tür öğelerin yer almadığı metinlerde de 5N1K soruları veya hikaye haritası üzerinden öğrencinin metni çözümlemesi ve anlaması yönünde teknikleri edinmesi sağlanabilir ve belli bir sistematik ile öğrenciye metin çözümleme teknikleri aktarmış olunur.

Çözümleme tekniği açısından uygulama önerileri:

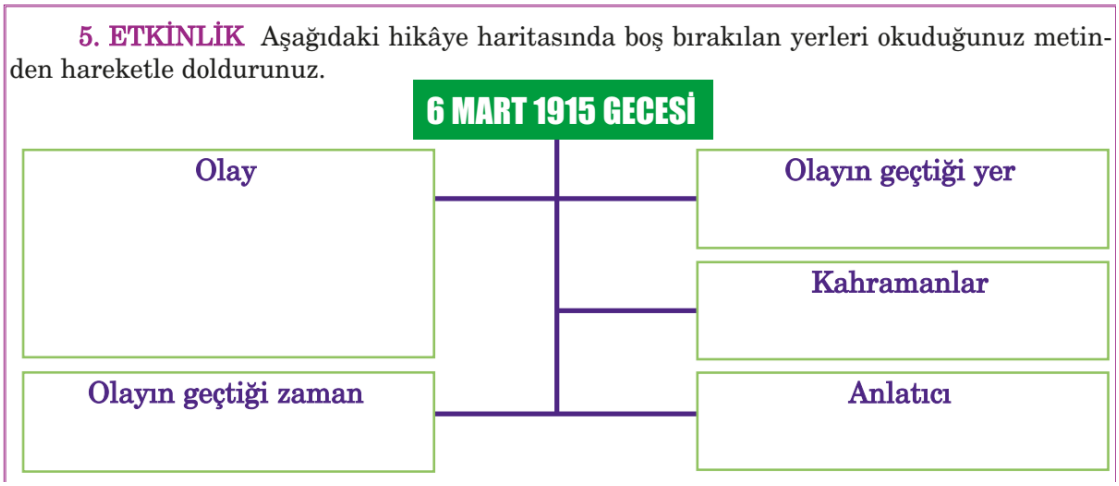
- Öğrenciden metinde geçen bütün tarihleri ve özel adları listelemesi ve yanlarına ne olduklarını yazmasının istenmesi. Devamında öğrencilerin bunlara yönelik sorular oluşturması ve sınıfta arkadaşlarına sorması.

  ya da

- bunlarla ilgili cümlelerini sırayla okumaları ve metinde bu cümlelerin dışında eksikliğini hissettikleri veya önemli olduğunu düşündükleri başka bilgiler olup olmadığının sorulması.

Bu etkinliğin sonunda sınıf içi tartışma ile bu listelenen rakam ve adların önemi konusunda konuşulması şeklinde bir etkinlik planlanabilirdi.

Bunun dışında ikinci metinle ilgili olarak anlama becerilerine yönelik birçok etkinliğin tek metin üzerine odaklandığını ve bunun gerek zaman gerekse yöntem açısından yanlış olduğunu, öğrencileri sıkabileceğini ayrıca her bir tekniğe odaklanmayı zorlaştırdığını söyleyebiliriz.



Şekil 5: Hikâye haritası (Çapraz-Baran ve Diren, 2019:55)

Şekil 5'de "6 Mart 1915 Gecesi" başlıklı metinle ilgili verilen etkinliğe (Etkinlik 5) baktığımızda öğrenciden hikâye haritasını doldurması istenmektedir. Bu tür etkinlikler genel anlama düzeyini oluşturmak için sıklıkla başvurulan faydalı etkinlik türlerindendir. Öğrenci bu etkinlik ile temel 5N1k sorularına yanıt vermekte ve metini genel olarak anlama sürecini gerçekleştirmektedir. Beklenti bu etkinlikten sonra metindeki önemli noktalara öğrenciyi odaklamak amacıyla buralara yönelik soruların sorulması ve genel anlama düzeyinden ayrıntılı anlama düzeyine geçişin gerçekleştirilmesidir. Ancak ders kitabını incelediğimizde metne yönelik soruların önce geldiğini (Etkinlik 3) görmekteyiz. Bu sıralama genelden özele doğru veya yüzeysel anlamadan ayrıntılı anlama düzeyine doğru sürece terstir (bkz. Storch, 2009; Nebe-Rikabi, 1997). Kitapta başka metinlerde de bu şekildeki ters sıranın uygulandığını görüyoruz. Hikâye haritası oluşturma etkinliklerine baktığımızda asıl etkili ve gerekli olacağı, metnin anlaşılmasını kolaylaştıracağı dinleme metinlerinde hiç kullanılmadığını göze çarpmaktadır. Oysaki öğrenciye verilecek ve dinlerken dolduracağı hikâye haritası ile dinlediği metnin temel öğelerini bir bakışta görmesi sağlanabilir.

Ayrıca öğrencinin hikâye haritasını oluşturması özet yazmanın ilk adımı olarak da görülebilir. Öğrenci burada yazdığı bilgiler ile özetin giriş paragrafı veya cümlesini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu etkinliğin özet yazabilme açısından da değerlendirilmesi ve bunun devamını getirecek etkinliklere de yer verilmesi gerekirdi. Okuduğunu anlama açısından öğrencilerin özet yazabilmesi okudukları metni kendi cümleleri ile özetleyebilmesi büyük önem taşımaktadır, çünkü sadece kendi cümlelerimizle ifade edebildiğimiz, özetleyebildiğimiz bir metni anlamışızdır demektir.

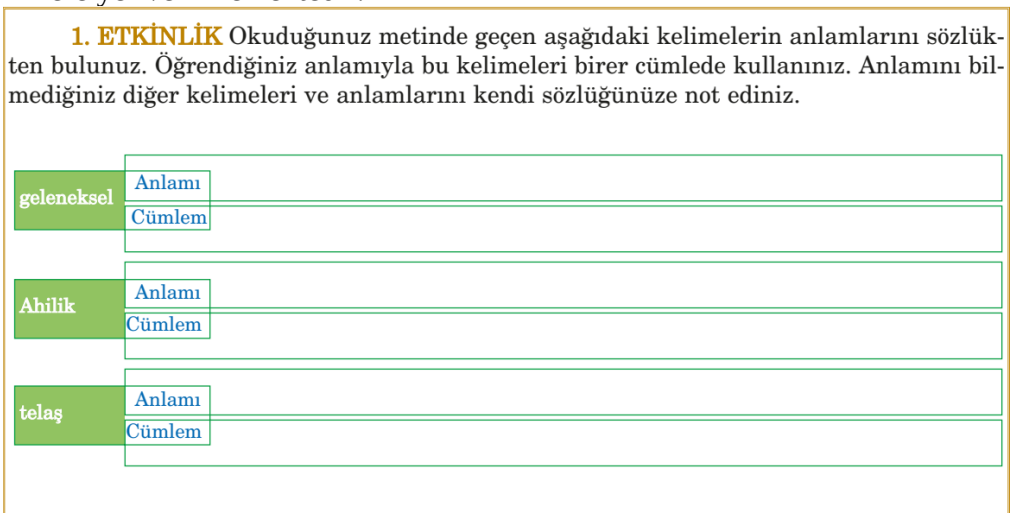
Örnek verdiğimiz ilk metin olan "Dumlupınar Savaşı" metninin içeriğine yönelik olarak metinden sonra birinci etkinlikte öğrencinin görsellere bakarak içeriğini tahmin etmesi istenmekte. İçeriği tahmin etme konu hakkında ön bilgileri vasıtasıyla düşünceler üretme şeklindeki etkinlikler metni okumaya hazırlık aşaması açısından faydalıdır. Ancak burada iki açıdan sorun oluşmaktadır. Birincisi etkinliğin veriliş yeri/sırası açısından baktığımızda bu etkinliğin metinden sonra verilmiş olması öğrencilerin metni okumuş olmaları ihtimalini güçlendirmektedir ki, bu durumda etkinliğin bir amacı da kalmamaktadır. Söz konusu etkinliğin metinden önce okumaya hazırlık aşamasında verilmesi daha doğru olurdu. İkinci nokta ise bu

etkinliğin verildiği metnin başlığı ve tema (Millî mücadele) itibarıyla öğrencinin içeriği tahmin etme konusunda fazla çaba sarf etmeyecek olması durumunu beraberinde getirmesidir. "Metin Dumlupınar savaşını anlatıyor, kurtuluş savaşını anlatıyor, milli mücadeleyi anlatıyor" vs. gibi basmakalıp ifadelerin kullanılması büyük olasılıktır (internette yer alan cevap sitelerinde de zaten bu durum doğrulanmaktadır). Söz konusu etkinliğin öğrencinin biraz daha hayal ve tahmin gücünü kullanarak ve odaklanarak yapması sağlanabilirdi. Örneğin öğrenciye "Metinin görsellerine bakarak metinin içeriğinde cevabını bulacağınızı tahmin ettiğin 5 soru hazırlayınız" şeklinde bir yönerge verilebilirdi. Bu sayede öğrencinin içeriğe dönük olarak daha ciddi bir şekilde düşünmesi ve odaklanması sağlanmış olurdu.

Okuma becerilerinin kazandırılması ve metinlerle ilgili diğer bir olumsuzluk da metnin konusunu belirlemeye yönelik etkinliklerin hep aynı şekilde "metnin konusu nedir?" sorusu ile cevaplanmasının istenmesi, konuyu 1-2 kelime ile söyleme, cümle ile söyleme, kısa bir paragraf ile söyleme vs gibi farklı etkinliklere hiç yer verilmemiş olmasıdır. Örneği verilen şekilde bir etkinlik ile öğrenci üst ve alt kavramlar arasındaki ilişkiyi anlayabilme ve adım adım doğru bir özet yazma sürecinin gerçekleştirebilir. Ancak bu tip etkinlikler genelde sınıf içerisinde de okunup geçilmekte yazılan özetler üzerinde konuşulmamaktadır.

Kelimeler Yönelik Etkinliklere Bir Bakış

Kelimelere yönelik etkinliklere baktığımızda bunların hep metin okunduktan sonra geldiğini ve kelimelerin anlamlarını bulma konusunda öğrencilerin çoğunlukla doğrudan sözlüklere yönlendirildiğini görmekteyiz. Öğrencilerin metin bağlamından söz konusu kelimenin anlamını çıkartma ve anlamsal haritalama (semantic mapping) sürecini gerçekleştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmemektedir.


1. ETKİNLİK Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz. Öğrendiğiniz anlamıyla bu kelimeleri birer cümlede kullanınız. Anlamını bilmediğiniz diğer kelimeleri ve anlamlarını kendi sözlüğünüze not ediniz.

geleneksel
Anlamı
Cümlem

Ahilik
Anlamı
Cümlem

telaş
Anlamı
Cümlem

Şekil 6: Kelimelere yönelik etkinlik örneği (Çapraz-Baran ve Diren, 2019:25)

Yukarıda (Şekil 6) verilen etkinliğe baktığımızda öğrencinin kelimelerin anlamlarını doğrudan sözlükten bularak yazması ve bir cümle içerisinde kullanması istenmektedir. Burada yöntemsel açıdan öğrencinin okuma becerilerini de güçlendirecek şekilde kelimelerin anlamlarını metin bağlamından çıkarmasının istenmesi daha doğru bir yaklaşım olurdu. Örneğin "telaş" kelimesinin anlamına doğrudan sözlükten baktırmak yerine bu kelimenin metin içerisinde geçtiği bölümü vererek "Akşam yemekten sonra evde bir *telaştır* başlar. Ev sahibi sandığının anahtarını bir türlü bulamamıştır. Evin her köşesi aranır taranır, anahtar yok." anlamını çıkartması istenebilirdi.

Seçilen kelimeler açısından akla gelen diğer soruda bu kelimelerin neye göre seçildiğidir. Eğer öğrencinin bilişsel ve dilsel düzeyi açısından bunları bilemeyeceği düşünülüyor ve bu kelimeler metnin anlaşılması açısından önemli ise bunların okuma sürecinden önce açıklığa kavuşturulması gerekirdi ki, okuduğunu anlama süreci sekteye uğramasın. Kelimelerle verilen

diğer bir etkinlik türü de öğrencinin önce kelimenin anlamını tahmin etmesi sonra da sözlüğe bakarak yazması şeklindedir. Etkinliğin veriliş biçimi ulaşılmak istenilen etkinin zayıflatılmasına sebep olmaktadır. Bu şekilde beraber verilmesindense metni okumadan önce tahmin yapmasını isteyip metni okuduktan sonra hala anlamını çözememişse sözlüğe bakmasını istemek daha doğru bir yaklaşım olurdu.

Yazma Becerileri ve Okuma Becerileri İlişkisi

Her metnin sonunda yer alan yazma etkinlikleri ana metinden kopuk bir şekilde durduğunu ifade edebiliriz. Metni anlama sürecinde yapılan etkinliklerin gerek okuma gerekse yazma becerilerinde belirli noktalara öğrenciyi odaklaması ve sonunda yer alan yazma etkinliğinde bir bütünlüğe kavuşturulması gerekir. Yani her iki becerinin de birbirini destekleyecek şekilde kurgulanması ve konu sonunda da bir bütünlük oluşturması gerekir. Dikkat çeken noktalardan bir tanesi özet yazmanın hafife alındığı özen gösterilmesi ve kazandırılması gereken bir konu olmadığına ilişkin yaklaşımdır. Çeşitli konularda öğrenciden istenen özet yazma, esasında başlı başına bir yazma becerisi konusudur. Kazandırılmak istenen yazma becerisinin metinle bütünlüğünün sağlanması gerekir.

Verilen hikâye haritaları özet yazma için hiç kullanılmamış öğrenciye adım adım özet yazma bilinci kazandırılmamıştır. Bu Etkinliklerin yazma becerisine aktarımı sağlanmalıydı özellikle okuma becerisine etkisi olan konular açısından bunun yapılması gerekirdi.

SONUÇ

Ders kitaplarının Türk eğitim sisteminin gerçeklerine uygun ve özellikle eğitim sisteminde genel bir standart sorunu olduğu gerçeğini dikkate alacak şekilde planlanması ve hazırlanması gerekmektedir. Özellikle öğretim kademeleri arasındaki geçişlerde okul değişikliği yapmak durumunda kalan öğrencilerin durumu göz önünde bulundurularak her kademenin birinci sınıfında önemli konulara geri dönüşler yapacak, hatırlatmalar verilecek şekilde Temaların planlanıp sunulması gerekir.

İncelenen ders kitabının genelinde okuma becerilerine yönelik sistematik bir ilerleyişin söz konusu olmadığını söyleyebiliriz. Birçok etkinliğin, kazandırılmak istenilen beceriler veya ulaşılmak istenilen hedefler doğrultusunda değil daha çok yer verilmiş olmak için dahil edildiği izlenimini vermektedir. Özellikle bazı etkinliklerin okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik amaç ve ilkelere ters şekilde yerleştirilmiş olması veya metinlerin özellikleri dikkate alınmadan metni çözümlemeye yardımcı olacak etkinliklere doğru şekilde yer verilmemiş olması bu izlenimi güçlendirmektedir. Bazı metinlerde metni çözümlemeye yönelik tekniklere yer verilmiş olsa da bunların plansız bir şekilde yerleştirildiğini görmekteyiz. Kimi metinde gereksiz yere bir den fazla teknik uygulanırken ve bunlar yüzeysel geçiştirilirken başka metinlerde metnin çözümlenmesi ve anlaşılmasına yönelik tekniklere yer verilmemiştir.

Diğer bir tespit ise okuma becerileri ve yazma becerilerinin birbirinden kopuk şekilde yerleştirilmiş olması ve birbirinden güç alacak, birbirini destekleyecek şekilde uygulanmaması durumdur. Yazma becerilerine ilişkin etkinlikler her ne kadar konu bağlamında verilmiş ise de her ünitenin en sonunda klasik kompozisyon veya hikâye yazma şeklindedir. Özellikle özet yazma açısından baktığımızda, ilk bakışta yazma becerilerine yönelik bir etkinlik gibi gözükse de okuma becerileri ve okuduğunu anlamanın geliştirilmesi konusunda büyük bir etkisi vardır ve öğrenciye sistematik bir şekilde adımlar halinde kazandırılmalıdır. Özet yazma konusunda daha geniş etkinliklerin verilmesi uygun olurdu. Okuma becerileri açısından çok önemli olan özet yazma konusunda hâkimiyetini pekiştirecek sistemli bir yol izlenmemiştir. Örneğin: konuyu belirleme, anahtar kelimeler, metindeki önemli noktalara vurgu ve bunlara yönelik etkinlikler, özet nasıl yazılır, neye dikkat edilmesi gerektiği konusunda bilgilendirmelerin yer alması gerekir.

Kitapta kendini tekrarlayan mekanik yapı sistematik bir gidişattan ziyade ezber bir işleyiş şekline doğru öğrenciyi yönlendirmektedir. Her metinden sonra kelen kelimelerle ilgili

etkinlikler çoğunlukla aynı şekilde kendini tekrarlamaktadır. Kelimelerin anlamını çözme konusunda öğrencinin doğrudan sözlüğe yönlendirilmesi ve metin içerisinden anlamlarını çıkartmaya yönelik strateji aktarımın, anlamsal haritalamanın (semantic mapping) gerçekleştirilmemesi okuma becerileri açısından bir eksikliktir.

Metinler seçilirken "metin zorluğu" kavramının göz önünde bulundurulması gerekir. Yabancı dil öğretiminde metin zorluğuna etki eden faktörlerle ana dil öğretimindeki faktörler birbirine benzerdir. Bir metnin zorluğunu etkileyen unsurlar olarak

- Okuyucunun dil düzeyi
- Metnin dilsel ve yapısal özellikleri
- Okuyucunun sahip olduğu ön bilgiler ve
- Okuyucunun sahip olduğu anlama stratejileri

Şeklinde özetlerken özellikle metin türü olmak üzere konunun ve içeriğin de zorluk derecesini etkileyen faktörler olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda metin türü itibarıyla şiirlerin zorluk derecesi en yüksek metin türleri içerisinde yer aldığını, düz bir metin gibi okuma ve anlamlandırmanın mümkün olmadığını ifade etmek gerekir. Ders kitabındaki temalarda şiirlerin düz metinlerden önce yer alması, öğrencinin temaya hakimiyeti oluşturulmadan karşı karşıya bırakılması yanlıştır. 5. sınıf ders kitabı içersinde Tema metni, etkinlikler ve serbest okuma parçaları içerisinde toplam 12 tane şiir tespit edilmiştir. Şiirlerin bu kadar çok sayıda olması olumsuz bir durum oluşturabilmektedir. Zira şiirlerin seçiminde gerekli öğretbilimsel kriterlerin değil de yazar adlarının veya temanın belirleyici olması dilsel ve öğrencilerin önbilgi ile bilişsel kapasitelerinin göz ardı edilmesi neticesinde metinlerin öğrencilere ağır gelmesi sonucunu doğurabilmektedir. Örneğin kitabın ilke temasının bir şiir ile verilmesi ve seçilen şairin eserlerinde ÖLÜM ve YANLIZLIK konularının ağır basan birisinin olması pedagojik açıdan tartışılır. Bir şiiri anlayabilmek için yazarın dönemini, o dönemdeki siyasi, sosyal olayları, yazarın ruh halini de bilmek gerekir.

KAYNAKÇA

Çapraz-Baran, Ş., Diren, E. (2019). *Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Keklik, S. (2009). 1–8. Sınıf Türkçe dersi ders kitaplarının metin türleri ve özellikleri açısından incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*. http://www.eab.org.tr/eab/2009/cd.php. https://doi.org/10.16916/aded.15996

Kostner, J. (2012). Lautleseverfahren Teil 1: Grundlagen und Methoden. https://lesen.tibs.at /content/artikel/lautleseverfahren-teil-1-grundlagen-und-methoden

Nebe-Rikabi, U. (1997). Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. In: Bickes, G., Dufeu, B., Willkop, E.M. (Hrsg.) Umgang mit Texten-Unterrichtsbeobachtung-Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken (Jahrbuch Sprachandragogik 1995), Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (6-13). http://www.scribd.com/ doc/27678671/Authentische-Texte-Im-Fremdsprachenunterricht

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019a). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663 https://doi.org/10.23891/efdyyu.2017.44

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019b). Pisa 2018 Türkiye ön raporu (No.10). http://www.meb.gov.tr/meb-iys-dosyalar/2019-12/03105347-PISA-2018-Turkiye-On-Raporu.pdf

OSYM. (2019). *YKS 2019 Değerlendirme Raporu* (No.15). https://dokuman.osym.gov.tr /pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf

Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen: eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (5. baskı). Berlin, München: Langenscheidt.

Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache, Eine Didaktik* (9. Auflg.). Paderborn: UTB.

Yavuz, M. (2019). LGS-Yeni nesil sorulara nasıl çalışmalı. https://www.rehberlikservisim.com/ 2019/03/lgs-yeni-nesil-sorulara-nasil-calismali/

İnanış/İnançlar Bağlamında "Ters Giyme/Tersini (Zıttını-Aksini) Yapma" Motiflerinin Yeri

Aysuda ŞAHİN*

GİRİŞ

Kültürümüzün yaşadığı yerlerde mekânlarımızı daha da kutsallaştıran inançlar bütünü/topluluğu gelenekleşerek günümüze kadar devam eder. Kültürel belleğimizde taşıdığımız birçok inanış, zamanla atalar kültü halini alıp yaşamımızın ayrılmaz bir bütünü haline gelir. *"Gelenek ve göreneklerin oluşmasında inançlar başta olmak üzere toplumun hayat tarzı ve buna bağlı olarak gelişen toplumsal ihtiyaçlar önemli rol oynar."* (Ünal, 2008: 103). İslamiyeti kabul eden Türkler geleneklerinden gelen inançlarının etkisinden kurtulamayarak bu inanışlar silsilesini dinî kurallar ile harmanlayıp yaşamın bir parçası hainle getirir. Nitekim elbiseleri ters giyme, bir olayın tersini yapma, geriye dönüp bakmama gibi inanışların da bu tesir ile insan hayatı ve edebî metinler içerisinde yer aldığını görmekteyiz.

Bu bağlamda kavram kargaşasını önlemek için din, inanç ve inanış kavramlarını birbirinden ayırmak gerekir. **Din**; *"1. Tanrı'ya, doğaüstü güçlere çeşitli kutsal varlıklara inanmayı ve tapınmayı sistemleştiren toplumsal bir kurum."* (Türkçe Sözlük, 1998: 592). Din, çeşitli öğretileri; kurallar ve semboller, biçiminde toplayan düzen, kuralları kimse tarafından değişmeyen ve esnetilemeyen her insan için aynı öğretilerin yer aldığı bir olgu olarak tanımlamak da doğru olur. Din, kuralları ve töresi açıkça kabul edilen hikâye ve yargı sistemidir;

> *"Örf, adet, itaat, tutulan ve gidilen yol, ceza ve mükafat millet vb." anlamlarında kullanılır…din her konuda insanları, akıllarını irade ve isteklerini kullanarak, hayır olan şeylere götüren, böylece dünya ve ahret saadetine ulaşmalarını sağlayan, peygamberler aracılığıyla Allah'ın gönderdiği ilahi esasların bütünü"* (Karacoşkun, 2004: 24)

olarak tanımlanırken;

İnanç; *"1. Bir düşünceye gönülden bağlı bulunma 2. Tanrı'ya, bir dine inanma, iman, itikat"* (Türkçe Sözlük, 1998: 1080) anlamına gelir. İnancı ise zamanla gelenek ile bütünleşerek bir dinin parçası olarak kabul edilenlerden şüphe etmeme ile ilgili bir olgu olarak kabul etmek gerekir. İnanç, daha çok Tanrı'nın değişmez otoriter düzenini ifade eder. İnanç kavramı insanın varoluşundan beri insana kişi olma özelliğini kazandıran değişmez bir gerçeğin temel vakıası olarak bilinir.

İnanış ise; *"1. İnanma, 2. İnanılan şey"* (Türkçe Sözlük, 1998: 1080) olarak tanımlanır. İnanma ihtiyacından ortaya çıkan bu kavram silsilesi Türklerin eski dinlerini ve dinle harmanladıkları inanışlarını anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir. İnanış eylemi aklın ve ruhun vazgeçilmez düşünseli olarak içinde bulunulan durumu ortaya koymada bir davranış ve tutum şekli olarak tanımlanabilir. İnanışların dinden ayrı olarak ortaya çıkma sebepleri genel olarak, korku, yok olmama isteği ve doğanın bilinmezlikleri karşısındaki çaresizlik olarak görülürken, inanç insanoğluna iyiyi ve doğruyu baskı olmadan içtenlikle benimsemesini sağlayan eylemleri simgeler.

GELİŞME

İnanışlar, insanların yaşamlarını etkileyen mitolojik kökenli, toplumdan topluma farklılık gösteren bir düşünce sistemidir. İnanışlar sayesinde nedenini bilemediğimiz birçok olay çeşitli tecrübelere dayanarak yorumlanır. Herhangi bir doğa olayını yönlendirmek için tersine/zıttına

* Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, atabur58@gmail.com.

yapılan davranışlar, yanan ateşe su dökmenin çeşitli ruhanî varlıkları rahatsız edeceği ve bu durumun kutsal sayılan ateşe saygısızlık olacağı ya da kapı eşiklerinde oturulmaması gerektiği gibi birçok olay, yaşanılan tecrübelerin inanışlar ile birleşerek dilden dile zamanla insanların hayatında inançlar kadar etkili olmasına neden olur. Ölen kişinin elbiselerinin ters çevrilerek kendisiyle birlikte gömülmesi, yağmur yağması için ellerin ters çevrilmesi ya da ateşe su dökmenin insanın bedenine getireceği zarar hakkında herhangi bir bilimsel açıklama yoktur. Ateşe su döken birinin başına kötü bir olayın gelmesi ve bunun akabinde olayın ateşe su dökülmesine bağlanması inanışları halk arasında daha da kuvvetlendirecek seviyeye taşır. Ateşe su dökmenin yaratacağı olumsuzluk Anadolu'da ve bu inanışın yaygın olduğu hemen her yerde bilinen bir durumdur. Yaşanan kötü olaylardan elde edilen tecrübelerin doğurduğu sonuçlar, inanışların yaşamımızdaki izlerini silemeden günümüze kadar ulaştırır. Ateşin, Tanrı tarafından gönderildiğine inanıldığı için ateş için kötü sözler söylenemez. *"Ateşi su ile söndürmek, ateşe tükürmek, ateşle oynamak"* (İnan, 1995: 67) gibi durumlar yapılması inanış gereği toplum tarafından iyi karşılanmayan davranışlardır. Bu ve benzeri inanışlardaki kuvvetli karakter ise Şamanizmin etkilerinin semavi dinlere rağmen varlığını hala sürdürmeye devam etmesidir. Toplum olarak inanışlar; kültürümüzde, tarihimizde, edebî metinlerimizde etkisini yitirmeden yerini alır. Türkler tarihleri boyunca çeşitli din ve inanış sisteminin etkisinde kalır. Türk toplulukları arasında din ve inanış sistemleri içerisinde olan atalar kültü, Gök Tanrı inancı, Budizm, Maniheizm, İslamiyet, Hıristiyanlık vb. kabul görür. Ayrıca Orta Asya'da yaşayan Türk toplulukları arasında totemciliğin de yaygın bir şekilde görüldüğü söylenebilir. Türklerin kutsal saydığı, kendisinden türediğine ve onlara zor zamanlarda yol göstericilik yaptığına inandıkları "kurt" Türklerin totemi olarak kabul edilir. Türkler arasında "kurt" dışında "büyük ağaçlar, dağlar, ırmaklar, kaya, su, yer ve gök" sembolleri ruhları olduğuna inanılan ve kutsal sayılan varlıklar arasında kabul görür. Türklerin en eski inançlarından olan Şamanizm; "*bir din değil, büyü sistemi olarak yerleşip yayılırken, Türkler arasında daha önce mevcut olan atalar kültü, tabiat kültleri ve Gök Tanrı inancı, Budizm, Maniheizm gibi dinlerin bazı inanç ve merasimlerine"* (Ocak, 2000: 53) zamanla yerleşip iç içe geçmiş bir şekilde rastlamak mümkündür. Şamanizm'e ait birçok durum, töre ve olgu, birçok topluluk arasında etkisini yitirmeden devam eder. Şamanizm'in anlatılması ve günlük hayata uygulanmasında vazifeli olan kişi "kam" ya da "şaman"dır. Şamanların asıl görevleri, doğaüstü varlıklarla iletişime geçerek (sihirbazlık ve büyücülük vasıflarını kullanıp) hastaları iyileştirme, kötü ruhlar ile savaşma ve bu merasimleri simgesel bir dille etrafındakilere aktarmaktır. Yapılan bu merasimler daha da ileri bir boyuta taşınarak kuş olup göğe uçma, ruhun bedeni geçici olarak terk etmesi, gelecekten haber verme, göğe yükselip Tanrı ile konuşma gibi uygulanan ritüeller Şamanizm'in Türk toplulukları arasında daha hızlı ve kalıcı bir şekilde kabul görmesine neden olur. Şamanizm'in kalıntıları günlük hayatımızda izleri devam eden atalar kültü olarak görülür. Türklerin etkilendikleri Budizm ve Maniheizm'in yanında Gök Tanrı inancı en eski ve en yaygın inançtır. Gök Tanrı, sonsuz göğün ruhu, tüm evreni kaplayan, ezeli olan ve kendisinden yardım beklenen Türklerin Tanrısı'dır. Gök Tanrı ile "Kam" yani "Şaman" iletişime geçerek Gök Tanrı'dan zor durumlarda yardım ister. Orhun Yazıtları'nda ve Divanü Lügati't Türk'te de Gök Tanrı'nın adına sıkça yer verildiği görülür. Türklerin 751 yılında Talas Savaşı ile tanıştıkları İslamiyeti bu kadar çabuk benimsemelerinin sebebi Gök Tanrı inancı ile İslamiyetin birbirine birçok yönden olan benzerliğidir.

1. İnanışlar/İnançlar Bağlamında Olayların Tersini/Zıttını/Aksini Yapma, Elbiseleri Ters Giyinme Motiflerinin Görüntü Seviyeleri

Orta Asya'da yaşayan Türklerin inançlardan bahsedildiğinde unutulmaması gereken en önemli hususlardan biri de Türklerin en eski inançlarından olan Şamanizm'in Türkler üzerindeki etkisi ve gücüdür. Şamanizm, insanların bir şeylere inanma ihtiyacını karşılayan ve Türklerin, İslamiyeti kabul etmeden önceki en önemli inançlarından biridir. Çin kaynaklarında Orta

Asya'daki Şamanizm'in temelleri Gök Tanrı, güneş, su, atalar ve ocak (ateş) kültleridir. İnsanların "Gök" ve "Yer-Su"ya saygı gösterme ve yeryüzündeki her şeyin yaratıcısı olarak onları görmeleri, böyle bir inanç sisteminin varlığını ortaya çıkarır. İyi ve kötü ruhların varlığının insanı mutlu ya da rahatsız etme düşüncesi ve onları kızdırmama, bu ruhlara saygı duyarak hastalıklardan kurtulma, felaketlerden korunma, Şamanzim'in asıl oluşum sebepleri arasında yer alır.

Türk kültüründe Şamanizm'in etkilerinin devam ettiğinin göstergesi olan çeşitli inanışlar günümüzde hala varlığını sürdürür. Edebî metinlerde (Efsane, masal, destan) günlük hayatımızda, mitlerde bu inanışlara sıkça rastlanır. Şamanizm kültür ve dini inançlar ile kaynaşarak zamanla yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelir. Şamanizm'in etkilerinin günümüzde de görülmesi, bu inancın din ile birleşerek "ilk örnek"ten beri varlığından/etkisinden bir şey kaybetmediğini göstergesidir. Şamanizm olgularının, insan hayatıyla fazla bütünleşmesi onun inanç olmaktan ziyade bir din olarak zikredilmesine neden olur. Türklerin en eski inançlarından olan Şamanizm; Hunlar, Göktürkler, Uygurlar devrinde Gök Tanrı inancı ile kaynaşıp kültürümüz ve yaşayışımızın ayrılmaz bir bütünü olarak var olur.

Şamanizm'in kalıntıları olan ve Türk folklorundaatalar kültü içerisinde yer alan *"Al karısı, albastı, albis, almis"* (İnan, 1995: 169) olarak adlandırdığımız kötü ruhun loğusa kadınlara musallat olduğu ve onların ölümlerine sebep olduğu halk arasında yaygın olan inanışlardan biridir. Türk dünyasında "Albastı, Al karısı, Al, Albıs, Almış" olarak bilinirken Doğu Anadolu ise "Kara kura" olarak bilinen ruh, "Al karısı", Erlik (Şeytan) avenesinden geldiğine inanılan doğum yapan anneye zarar veren kötü bir ruhtur. "Al karısı", "Umay" koruyucu iyesinin zıttı bir iyedir. "Umay" ise anneyi ve yeni doğan bebeğini koruduğuna inanılan iyi bir iyeler arasında sayılır. Bazı izahlara göre de "Al Karısı/Al Avradı/Al Kızı", bilhassa yıkık eski su değirmenlerini kendisine mekân tutar ve oralarda yaşadığına inanılır. Azerbaycan ve Doğu Anadolu'nun bazı kesimlerinde doğum yapmak üzere iken erkek eşini al karısından korumak için eşikte ateş yakar, silah atar, erkek at kişnetir ve bu arada akarsuyu hançerler. Yapılan bu ritüeller "Al karısına" karşı korunmak için yapılan bir uygulamadır.

"Al karısı" çok çalışkan, eli bereketli, her işi yapabilen bir varlık olarak da bilinir. Onu yakalamak çok zordur. Kötü iye olmasına karşı, yakalayanın onu ev işlerinde kullanılabilir duruma getirmesi için yakasına bir iğne takması gerektiği inanışı vardır. Yakasına iğne takılan "Al karısı" artık o eve iyi bir iye olarak hizmet etmeye başlar. Kötü iye kapsamında olan "Al karısı"nın kişioğlunun hükmüne demir/iğne vasıtasıyla girmesinden sonra ak iye fonksiyonu gösterip bereket sağlaması "tersini aksi/zıttını yapma" özelliği yansıtmış olmasının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Bozkurt, Türk mitolojisinde yer alan halk inanışlarında ve bağlantılı olarak efsane ve destanlarda yol gösterici olarak karşılaştığımız mitik bir hayvandır. Gökbörü/Kökbörü/Börteçine isimlerini alan Bozkurt; Altay, Türk ve Moğol mitolojilerinde ortak bir ongun olarak yer alır. Bazı Türk ve Moğol boyları soylarının bu kutlu varlıktan geldiğine inanır. Bozkurt, savaşçılığı ve savaş ruhunu temsil ettiği gibi aynı zamanda özgürlük ve doğayı temsil ettiği de bilinir;

> *"Erzurum ve çevresinde doğum yapacak hanımı Al basması diye bilinen rahatsızlıktan korumak için onun yastığının altına bir parça kurt derisi konulur. Kurt postunun anne adayını ve doğacak olan bebeği koruyacağına inanılırken, inancın derinliklerinde Ata ruhu, kurt ata inancı vardır.*
>
> *Kurt derisinin bir diğer fonksiyonu da, erkek çocukları yaşamayan bazı ailelerde görmekteyiz. Bu tür kimseler tarafından esnetilmiş kurt kafası derisinden ölmesi beklenilen çocuk, büyükanne ve büyükbabası tarafından geçirilmektedir. Bu işlemi güngörmüş ebe anaların da yaptığı olur. Kurtağzından geçirmek, benzeri uygulamalarda olduğu gibi, âlem değiştirme olarak algılanmaktadır."* (Kalafat, 2006: 19).

Kurt ağzı bağlama Türk kültürü içerisinde sıkça yapılan uygulamalardan biridir. Yazın yaylaya çıkan ve hayvanlarını bir süreliğine de olsa yalnız bırakan çobanlar kurtların sürüye saldırmaması için kurt ağzı bağlama uygulamasını yaparlar. *"Çanakkale'de kurt ağzı bağlanması için Kureyş Suresini tersinden okunur."* (Kalafat, 2006: 276). Kurt ağzı bağlama sadece Anadolu coğrafyasında yaşayan Türkler tarafından yapılan bir uygulama değildir. Karaçay Türklerinde de böyle bir uygulama vardır. Bunun için *"bıçak kınından çıkarılır, ters çevrilir, bıçak ve kını ile ilgili duası okunarak birbirine bağlanır."* (Kalafat, 2006: 277). Kuran'ı Kerim'den bir surenin tersten okunması ve bıçağın ters çevrilmesi tersine/zıttına yapılan durumlar olarak karşımıza çıkar.

"Al karısı"ndan başka yine çocuklara musallat olan ve onları öldüren kötü iyeler mevcuttur. Türk kültüründe çocuğu yaşamayan aileler çocuklarını komşularına satar ya da çocuklarına kötü ruhun musallat olmaması ve çocuğun yaşaması için onlara kötü olduğu düşünülen isimler verirler. Verilen bu isimlerden (Yaşar, Dursun, Taştan, Satılımış, Demir vb.) kötü iyenin nefret edip çocukların yanına gelmeyeceğine inanılır. Yine bu uygulamada "tersini/aksini/zıttını yapma" özelliği görülür. Kötü iyeyi aldatmak için çocuğun adını kötü iyelerin sevmediği isimleri koyma veya yırtık elbise giydirip erkek çocuklarının saçlarını uzatma "tersini/aksini/zıttını yapma" olarak yapılan bir uygulamadır.

"Harput'ta Eski Türk İnançları ve Halk Hekimliği" adlı eserde bu konu hakkında ise;

> *"Yörede kız çocukları olduğu halde oğlan çocuğu olmayan ve doğduğu halde yaşamayan kadınlar, oğlan çocuğuna kavuştukları zaman yedi yaşına kadar çocuğun saçlarını uzatır, örer ve kendisine bu zaman içinde kız elbisesi giydirirler. Tersgiyme adı ile bilinen bu pratiğin değişik bir biçimi de çocuğa yedi yıl boyunca haşıllı (kullanılmamış) elbiselerin giydirilmemesidir. Komşu ve akrabalardan alınan eski, yamalı hatta yırtık elbise ile yedi yıl büyüyen bu oğlan çocuğunun, bu yaştan sonra artık yaşayacağına inanılır."* (Araz, 1995: 100).

Bu inanış aslında kötü ruhları aldatmak için bazı hilelere başvuran insanların uyguladığı bir durumdur. Kötü ruhların iyi olduğunu düşünmedikleri isimleri sevmedikleri gibi bir de kötü giyinen ve bakımsız olan çocuklara da yaklaşmayacağı inanışı mevcuttur. Türk kültüründe yer alan bu uygulamaları Şamanizm'in kalıntıları olan birçok yerde de görmek mümkündür;

> *"Yakutlar aileye musallat olan ölüm ruhunu aldatmak için çocuğu komşularından birine satarlar. Urenha (Tuba)lar çocuğu doğduğu gibi kazanın altına saklarlar. Kazanın içine "ak eren" denilen ongon'u koyup bunun yanına arpa unundan yapılan bir bebek bırakırlar. Kam bu bebek üzerinde ayin yapar. Kam'ın duasıyla bu hamur "canlanır" ağlarmış (yani şaman canlanma ve ağlamayı kendisi temsil eder); hamur bebeğin karnını yarar, parçalar sonra bu bebeği uzak bir yere götürüp gömer. Ölüm ruhu bunu görüp çocuğun öldüğüne inanır ve aileyi rahat bırakır."* (İnan, 1995: 175).

Eski inanışların kalıntıları olan uygulamaların hala yapılması kutsal sayılan Yer-Gök ruhlarına duyulan saygı ve inanıştan kaynaklanan bir durumdur.

Harput'ta Kamos olarak bilinen Azerbaycan'da da buna benzerlik gösteren "Kara Kura" isimli kara iye uykuda insanlara musallat olur ve onları boğmaya çalışır. Musallat olduğu kişiyi boğacağı esnada ancak kişi tersine bir söz söylerse "gitme kal" derse bu durumdan kurtulacağı ve kötü iyenin gideceği inanışı da vardır.

Mevleviler tarafından yapılan semah gösterileri esnasında da "tersini/aksini/zıttını yapma" durumu ile karşılaşılır. Mevleviler dönerken bir eli yukarıya yani gökyüzüne, diğer eli ise tersine yeryüzüne, aşağı bakar. Yapılan hareket bir eli ile gökyüzünden aldığı iyilik ve huzuru diğer eli ile yeryüzüne iletmek için yapıldığına inanılır. Ellerin ikisinin de gökyüzüne çevrili olmaması, birinin ters şekilde aşağı bakması yeryüzü ile gökyüzü arasında elçi vazifesi gören Mevlevilerin

Tanrı'nın ve avanesinin/iyi ruhların yaşadığı gökyüzünün mukaddesatını yeryüzüne indirme durumunu canlandıran bir durumdur. Bazı araştırmacılara göre ise, Mevlevilerin yaptıkları bu hareket ile Allah'ın insanları da kendinden bir parça olarak yaratmış olması ve yeryüzüne indirmesini dönme hareketi ile aksettirir. Fakat zamanı geldiğinde bütün insanlar Bezm-î Elest'ten beri ayrı düştükleri yere geri dönecekleri inancı ile yukarı bakan avuç içi Allah'tan geldiğimizi, aşağı bakan avuç içi ise toprağa karışıp Allah'a döneceğimizi sembolik bir şekilde anlatır. Mevleviler her dönüşte bunu tekrar ederek dünyanın durmadan döndüğünü yaşayan canlılara hatırlatır.

İbn-i Batuta'nın Seyahatnamesi'nde Sinop yöresinde matem alametlerinden biri de elbiseyi ters giymek olduğu belirtilir. Konu ile ilgili görüşler öne süren araştırmacılar bu âdetin yas tutmayla ilgili olduğunu iddia ederler;

> *"Sinop'ta, vuslumuzdan dört gün sonra İbrahim'in validesini teşyi ettim. Umera ve Memalik başı açık oldukları halde cenazede bulundular. Lakin kadı ile hatip ve fukaha libaslarını ters giymekle beraber başlarını açmayıp amme yerine serlerine siyah yünden birer mendil sardılar."* (İnan, 1995: 199).

Şamanizm'in süregelen uygulamalarından olan ölüm kültü bağlamında elbiseleri ters giyinme ve tersini/aksini/zıttını yapma ile ilgili inanışların kaybolmadığı bu bağlamda görülür;

> *"Van'ın Karahan Köyünde, ölü çıkan evin kadınları elbiselerini ters giyerler. Bu, ölenin ruhunun, geride kalanları beraberinde alıp götürmemesi için alınan bir tedbirdir. Söz konusu inancın neticesi olarak, ölenin ruhunu şaşırtmak amacıyla elbise ters çevrilir."* (Kalafat, 1995: 124).

> *"Kars yöresinde ölüye ağlayan kadınların döğünmeleri, saçlarını kesmeleri ve elbiselerini ters giymeleri, yaşayan bir gelenektir."* (Kaya 1999: 254).

Yine elbiselerin tersgiyilmesi birçok yörede yağmur yağdırmak için yapılan uygulamalar arasındadır. Cuma namazından sonra camiden çıkanlar elbiselerini ters giyip ellerini yere doğru ters çevirerek yağmur yağması için dua eder. Dua esnasında ellerin ters çevrilmesinin yanında elbiseleri ve ayakkabıları da ters giyme mevcut olan bir inanıştır.

Anadolu'da Erzurum, Mardin ve Sivas'ta çobanlar sürülerini yağmur duasına çıkarırlar ve dua esnasında eller toprağa dönüktür. *"Bir şeyi ters giyme, ters takma, tersine çevirmeye ters yönlühareketler yapma, üzerinde durulmakta olan işlemin, ters bir yön almasını sağlamak içindir."* (Acıpayamlı, 1963: 233). Yağmur duasında elbiselerin ters giyilmesinin sebebi, kuraklığın tersine dönmesini sağlamak fikrinden kaynaklanır. Kuraklığın tersi ise bol yağıştır. Nihayetinde insanlar tarafından elbiseleri ters giyme durumu yapılarak, kuraklık tersine çevrilmek istenir. Yağmur yağdırmanın elbiseleri veya ayakkabıları ters giymek dışında taş, hayvan ve insan kafalarının su ile teması sağlandığında da yağmur yağacağı inanışı mevcuttur. Nitekim Anadolu'da bazı yörelerde taşların bir çuvala koyulup suya bırakılması ile yağmur yağacağı, ancak yağmur fazla yağarsa taşların sudan çekilerek çıkarılması yağmurun kesileceğine olan inanışı kuvvetlendirir. Çünkü yağmuru yağdıran taşın su ile temasa gelmesi olduğuna inanılır. Taşın, sudan çekilmesi uygulamasıyla havayı yine eski haline getirme isteği amaçlanır. Kastamonu'da kuraklığın geçmesi için yetmiş bin taş okunur ve su değirmeninin çarkında akan suya bırakılır. Yağmur, sele dönüşmesin diye de ocakta bulunan sacayağı tersçevrilir.

Kuraklığı gidermek için bazı yörelerde hayvanların ters çevrilip yakılması da görülür. Kaplumbağaların ters çevrilerek ağaca asılması veya kurbağaların ters çevrilerek yakılması ile yağmur yağacağına inanılır. Kurbağanın ters çevrilerek yakılması yağmur yağdırmak dışında Kars'ta ellerde çıkan siğilin yok olması için de yapılan bir uygulamadır. Kurbağa pek çok metinde yağmur yağdırmak için kullanılan bir hayvandır. Eliade'ye göre; *"pek çok yağmur*

ayininde kurbağa da yer alır." (Eliade 2003: 172). Elazığ'da ise *"diken batırılan akrebi ters çevirmek"* (Araz, 1995: 146) yağmur yağması için yapılan bir uygulamadır. Yine İçel'de ve Anadolu'da birçok bölgede;

> *"Tören sırasında dikkati çeken kıyafetlerin ters giyilmesi ile ellerin almış olduğu şekildir. Ceketlerin ters giyilmesi, şapkaların ters takılması, kurak giden havaların yağışlı hale gelmesi daha doğrusu kuraklığın tersine dönmesi için yapılan büyüsel uygulamalardır. Yine dua sırasında ellerin avuç içleri ve parmakların yere doğru tutulması ise yağmur yağışını taklit için yapılmaktadır. Bu şekilde meydana gelmesi istenen olay taklit yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılma"* (Çıblak, 2002: 6)

"tersini aksi/zıttını yapma" durumu ile yörede yaşayan insanların olayların eski haline gelmesi sağlanmak istenir. Tersi yapılan davranışların çoğunda olayları tersine, ilk haline çevirme inanışı yatar.

Harput'ta evden cenaze çıktığı zaman evde su kaynatılır ve bu suyun buharının bütün evi kaplaması için beklenir. Kaynayan su, *"cenazenin ardından dökülerek ters hareket yapılır. Bu hareketle ölenin ruhunun dönüp sevdiklerini beraberinde getirmesine engel olmak içindir."* (Kalafat, 1995: 124). Türkler, ölen kişilerin eşyalarını ve atını da birlikte toprağa gömer. Yapılan bu tören insanların ölümden sonra da yaşamın devam edeceğine (ahiret inancına) inandıklarını gösterir. *"Zira her ölüm yeni diriliş ve uyanışların kutlu habercisidir."* (Şahin, 2015: 118). Yaşamın ölümden sonra da devam ettiğine olan inanç, çeşitli hazırlıkların yapılmasına zemin hazırlar. Hazırlıklardan biri de ölen kişinin eşyalarının kendisiyle birlikte kırılarak gömülmesidir;

> *"Pek çok yerde "öbür dünya" olarak ifade edilen yeraltı dünyasında ırmaklar ters yönde, yani kaynaklarına doğru akar. Ölüye sunulanlar mezarın üstüne ters çevrilerek, bazen kırılarak konulur ki, öteki dünyada düzgün ve kırılmamış olsun"* (Eliade, 1999: 237)

diyerek ölümden sonra yaşamın devam edeceğine duyulan inancın ritüel halinde devam ettiğini kanıtlar. İnanışa göre eşyalar kırılmazsa diğer dünyada ölen kişiye sağlam olarak verilmez. Eşyaların kırarak gömülmesi öldükten sonra yaşayacakları ebedî hayatlarını tersine çevirip orada kırılan malzemenin sağlam olarak kendilerine verileceğine inanılır;

> *"Türklerin ve yurt kuran Macarların, ölü ile birlikte mezara konan eşyalarının mezara tersine konduğunu söyler ve bunun Şamanizmle ilgisi olduğunu belirtir. 1063'de vefat eden Sultan Tuğrul'a yapılan yas töreninde, törene katılanlar, atlarının eyerlerini ters çevirmişlerdir."* (Kaya, 1999: 251).

Tersine yapılan geleneklerin sadece halk için değil aynı zamanda hükümdarlar için de yapıldığı görülür. Nitekim, *"Fatih Sultan Mehmet'in padişahlığı sırasında babası II. Murad'ın ölümü üzerine törene katılanlar, atlarının kuyruklarını kesmişler, eyerlerini ters çevirdikleri gibi, yaylarını kırıp tabutun üzerine koymuşlardır."* (Kaya 1999: 252).

Çanakkale'de ölen kişinin teneşir tahtasının ters çevrilmesi veya tekmelenmesi inanışı vardır. Çukurova'da ölen kişinin ardından suyun kaynatıldığı kazan ters çevrildikten sonra içine mum yakılır. Cenaze suyunun kaynatıldığı ateş söndürülmez. *"Ölünün yıkanma suyunun kaynatıldığı kazan ters çevrilerek konur. Yine ölünün çamaşırlarının yıkandığı kazanların içi boşaltılıp kazanlar ters çevrilip üzerine üç tane taş konur."* (Yılmaz, 2005: 135).

Bilindiği gibi "saçı" geleneği genellikle düğün merasimlerinde gelinin damat evine girerken başından buğday, üzüm, para, şeker vb. atılan ve atılan malzemenin yöreye göre değiştiği bir gelenektir. Yapılan gelenekte yine tersine bir uygulama vardır. Saçı, atalar ruhunu mutlu etmek, kötü ruhların musallat olmalarını engellemek için yapılır. Ölen kişi için saçı saçılması ise tersine yapılan bir durumdur. Fakat evlerde olduğuna inanılan iyi ve kötü ruhlar vardır. Eve iyi ruhların

uğraması, evin bereketini arttırması ve kötü ruhlara karşı evi koruması için atalar ruhuna hediyeler/saçı sunulur. Kültürümüzde ölen kişinin yedisinde ve kırkında helva dağıtmak ve bunu atalar ruhuna hediye etmek hala devam eden inanışlardan biridir. Türklerin eski inanışında da ölen kişi gömüldükten sonra eve gelinir; *"Yemeğe başlamadan önce Umay anaya, evin hamisi olan ruhlara saçı saçılır."* (İnan, 1995: 186). Evlenen kişilerin en mutlu günlerinde yerine getirdikleri bu gelenek ile ölen kişinin ardından aynı uygulamanın yapılması "tersini aksini/zıttını yapma" bağlamında karşılaşılan durumlardan biridir;

> *"Harput'ta ölünün evden çıkarılmasına müteakip, ölüye ait olan yatak ve çamaşırlar yıkanır. Azrail'in kılıcını yıkadığı itikadı ile su dolu kazan ve kaplar, ölü evi dâhil olmak üzere, yedi komşu evinde boşaltılarak kaplartersineçevrilir. Suların boşaltılıp kazanların ters çevrilmemesi halinde, evden başka ölülerin çıkacağı düşüncesi vardır."* (Araz, 1995: 123)

Rize'de ölü yıkandıktan sonra bir daha ölüm olmasın diye teneşir tahtasının ters çevrilmesi âdeti de yörede yaygın bir inanıştır.

Buna karşı yapılan tersine bir durum ise kötü ruhların eve gelmemesi için evlere üzerlik otu asılması ya da evin çevresinde üzerlik otu yakılmasıdır. Üzerlik otu ayrıca nazardan korunmak için de evlere asıldığı görülür;

> *"Bir tasın içerisine su konur bir ateş yakılır ve kor haline getirilir. Makasla bu korlar alınıp yedi tanesi suyun içine atılır. Kömürlü su okunarak kömürler tek tek çıkarılır. Kömürlerden üçü de bırakılır. Çıkarılan dört köşesine atılır. Bu su hastaya üç yudum içirilir. Tas ve içindeki kömür evin batı yönüne ayak değmedik bir yere ters çevrilip konur."* (Yılmaz, 2005: 164).

Ayrıca Makedonya'da yaşayan Türkler de bebeği nazardan korumak için elbiselerini ters giydirilmesi anlatılan rivayetler arasında yer alır;

> *"Kerkük Türklerinde bir delikanlı sevdiğine kavuşamadan ölürse, cenazesinde onun en sevdiği türkü tersinden çalınır. Kerküklüler bu âdeti, "Tez yuğun, tez kaldırın, mehterim terse çaldırın" manisiyle ifade eder. Yine Anadolu'da hoyratların tersinden çalınması geleneği vardır."* (Ünal, 2008: 114).

Çiğil Türklerinde ölen kişinin açık olan gözlerini kapatmak için ellerinin tersini kullanırlar.

Iğdır'da evine misafir istemeyenler çay kaşıklarını ve çay tabaklarınıters çevirirler.

Uygulamaya devam ettiğimiz bir alışkanlık olan bıçak, makas ve sabun elin tersine konularak karşıdaki kişiye uzatılır. Eğer elin tersine konup verilmezse karşıdaki kişi ile aralarında tartışma çıkacağına inanılır.

Rize Çayeli'nde kız istemeye giden elçi iç çamaşırını ters giyerse bu işin olacağı düşünülür. Bu gelenek Kars'ta ise kızı vermeme ihtimaline karşı yapılır. Yine Rize'de kız istemeye gidenler ceketini ters giyerler. Rize Pazar'da ise kısmeti bağlı kişi kısmetinin açılması için hocanın namaz kıldığı seccadeyi ters çevirir.

Evlenmek isteyen gençlerin evlenme isteklerini pilava kaşık batırma, bulaşıkları birbirine çarpma vs. şeklinde değişik anlatma yöntemleri vardır. *"Sinop'ta erkekler babasının ayakkabılarını ters çevirerek iki ayakkabıyı birbirine"* (Yılmaz, 2005: 81) sürer. Bu davranış evlenme isteklerini belli etmesi bakımından önemlidir. "Tersi/aksi/zıttı" yapılan bir davranışta da bu isteği belli etme amacı vardır.

Köpekler uluduğu zaman uğursuzluk getirmemesi için de ayakkabılar tersçevrilir.

Türk kültüründe önemli yere sahip kuşlardan biri olan ve sevgiliye duyulan özlem, gurbet, hasret gibi duygular turnalar vasıtasıyla metinlerde dile getirir. Türk kültüründe birçok mani, ninni, şarkı ve türküde adı geçen turna, bazı bölgelerimizde insanların yaptıkları bazı hareketlerden dolayı üzüntü duyar ve yollarını şaşırırlar;

> *"Turnalar katar halinde uçarken taş oyunundaki taşları karıştırma (Celal Çetindere; Horosan, Bulgurlu Köyü); şapkayı ters giyme (Murat Elçin; Turgutlu, Hamdi Batır; Tekirdağ); ayakkabıları ters çevirme (Murat Elçin; Turgutlu, Selim Baş; Kütahya, Kamil Ertaş; Erzurum/Şenkaya) gibi hareketler yollarını şaşırmalarına sebep olur ve havada uzun müddet dönüp durmalarına sebep olur."* (Elçin, 2003: 67).

Genellikle olumsuz olan bir durumu olumlu hale getirmek için yapılan "tersini/aksini/zıttını yapma" durumu burada farklı bir şekilde karşımıza çıkar. Turnaların yapılan bu durumdan olumsuz etkilendikleri ve yollarını şaşırdıkları görülür.

2. Edebi Metinler Bağlamında Tersini Yapma/Ters Giyinme/Arkaya Dönüp Bakmama

Atalar ruhu olarak değindiğimiz tersini yapma veya geriye bakmama inanış silsilesini edebî metinler bağlamında maslarda, efsanelerde, fıkralarda ve Dede Korkut gibi birçok anlatıda görmek mümkündür. "Dede Korkut" anlatıları, Türk kültürü ve yaşayış tarzını yansıtması bakımından Türk edebiyatının en önemli eserlerinin başında sayılır. Fuat Köprülü'nün; "*Bütün Türk Edebiyatını terazinin bir gözüne, Dede Korkut'u öbür gözüne koysanız yine Dede Korkut ağır basar."* (Ergin 2002: 5) ifadesi, bu eserin önemini en açık şekilde ifade eden görüşlerden biridir. Kültürel belleğimizin en önemli oturma mekânlarından biri olan "Dede Korkut" anlatıları varoluşumuzun kutsal öyküsünün metinleşen yüzünü simgeler düzeyinde en güzel anlatan şaheserlerden biridir. Her anlatıda ayrı bir kahraman ve bu kahramanın çevresinde şekillenen bir olay örgüsü vardır. "Dede Korkut" anlatılarında İç Oğuz ve Dış Oğuz beyleri kâfir illerine akın düzenleyip ganimet ve haraç alırlar. Fakat "İç Oğuz'un Dış Oğuz'a Asi Olup Beyrek'in Öldüğü" anlatıda tam zıttı bir durumla karşılaşılır. Kazan Bey;

> *"Üç Ok Boz Ok yığınak olsa Kazan ivin yağmaladur-idi. Kazan girü ivin yağmalattı. Amma taş Oğuz bile bulunmadı. Hemin İç Oğuz yağmaladı. Kaçan Kazan ivin yağmalatsa halalınuñ elin alur taşra çıkar-idi, andan yağma iderler-idi."* (Ergin, 1989: D292-V92-B, 243).

Kazan, Oğuz beyleri içerisinde Bayındır Han'dan sonra gelen en önemli kişidir. İç Oğuz ve Dış Oğuz içerisinde yaşayanlara evini yağmalatması Türklerde gelenek olan sosyal devlet anlayışından kaynaklandığı düşünülebilir. Kazanılan ganimetlerin tek başına değil de Oğuz toplumunda yaşayan herkes tarafından paylaşılması geleneği yaşatılır. "Dede Korkut" anlatılarında "tersine aksine/yapılan başka bir durum ise Oğuzlar'ın İslamiyeti benimsedikleri halde dinen yapılması uygun görülmeyen "şarap içme" yine metinlerde tersine yapılan bir durumdur. Salur Kazan ava çıkmadan önce şarap içer ve beylerini alıp öyle ava çıkar. Fakat kahramanlar zor durumda kaldıklarında Allah'tan kendilerine yardım etmesini bir yol göstermesini isterler. Hatta kâfirle savaşmadan önce arı sudan abdest alıp iki rekât namaz kılarlar. "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Anlatısı"nda da tersine/aksine/zıttına yapılan bir durum ile karşılaşılır. İslamiyeti kabul eden Oğuzlar'da Duha Koca oğlu Deli Dumrul, yaptığı köprünün yanındaki obadan feryat sesleri işitir ve obada yaşayanlara neden ağladıklarını feryat ettiklerini sorar. Azrail'in yiğidin birinin canını aldığını söylenmesi üzerine Deli Dumrul, Azrail ile savaşmak ister. İslamiyeti kabul eden ve bu dinin öğretilerini yerine getiren Oğuzlar'da Deli Dumrul'un Azrail ile savaşıp Tanrı'nın buyruklarına baş eğmemesi diğer Oğuz beylerinin yaptıklarının tersine yapılan bir durumdur. Oğuz beyleri savaş meydanına çıkmadan önce arı sudan abdest alıp, iki rekât namaz kılarak savaş meydanına çıkarlar. Deli Dumrul ise Allah'ın elçisi olan dört büyük melekten bir olan Azrail ile savaşmak istemesi ve Allah'a boyun eğmemesi yaşadığı toplumun tersine/aksine yapılan bir davranış olarak görülür.

Masalları inceleyecek olursak tersini yapmanın, geriye bakma yasağının en çok olduğu metinler olarak görülür. Masallar, erginleşme yolunda yolculuğa çıkan kahramanın, bilinçaltının derinliklerinden, bilincin aydınlıklarına yükselirken cin, peri, dev gibi olağanüstü varlıklarla olan mücadelesinin konu edinildiği metinler olarak folklorumuzda yer alır. "Gümüşhane ve Bayburt Masalları" adlı eserde geçen "Şemşırak Taşları" adlı masalda kahramanın gerçek âlemde yaşanılanları, masal dünyasında ters doğrultuda yapması gereken durumlar anlatılır. Yolda iç sesini dinleyen birey erginleşme yolunda "yüce birey" arketipini simgeleyen Derviş ile karşılaşır. Derviş kahramanın eşikten geçmesi için kahramana yardımcı olabilecek tavsiyelerde bulunur. Dervişe çıktığı yolculuğun nedenini şemşırak taşlarını bulmak olduğunu anlattıktan sonra Derviş:

> *"Peki oğlum o taşlar, filanca bahçede vardır şu memlekette. O bahçedeki köşkün içerisindedir. Bu köşkün kapısında padişahın kızı yatar. Sen bu dağdan aşağı inince ovada kötü kötü diken ağaçlarına rastlayacaksın, bunlar kocalmıştır. Bunları görünce: 'Vay mübarek gül ağaçları, ne güzel. Bunların dibinde biraz yatsam da uyusam' dersin. Orada biraz sakin olup ileriye geçersin. Daha ileride bir çeşme var ki bir musluğundan kan bir musluğundan irin akar. Onlar kan ve irin değildir sihirlidir. Korkma. Onlardan da birer yudum içersin: 'Mübarek ne has suymuş, sanki ab-ı hayatmış.' Dersin. Orada yıkanır biraz dinlenirsin. İleride iki tane ağaç vardır ikisi de kötü biçimsiz ve dikenlidir: 'Şu mübarek selvi ağaçlarının altında biraz uyusam da geçsem.' Der biraz da orada otururbut. Atın önündeki eti* ite*,* itin *önündeki oyu ata verirsin. Kapalı olan kapıyı açıp açık olanı kapatırsın. Daha ileri gidince padişahın kızı bir yamçı arasında köşkün kapısı ağzında yatar. Onu çiğneyerek geçersin içeriden taşları alır, koynuna koyarsın. Birinin ışığı ile şehri çıkarsın. Kız uyanınca bağırır: 'Açık kapı tut şunu! O da tutmaz, at da it de tutmaz. Ağaçlar, kan ile irin ve diken de tutmaz. Sen de kaçar gelirsin."* (Sakaoğlu, 2002: 407).

İnanışlar kısmında değindiğimiz gibi birçok tersine yapılan olay aslında ilk örneğe/kökene geri dönme arzusundan kaynaklanır. Tersine yapılan olaylar yaşamın anlamlandırılması ve kolaylaştırılmasının kapısını araladığı düşünüldüğünde yapılan bu uygulamaların yeri geldiğinde anlatılarda hayat kurtardığı bile aktarılır.

Yine "Yukarı Çukurova Masallarında Motif ve Tip Araştırması" kitabında geçen *"Limon Kız"* adlı masalda kahramanın erginleşme sürecinde basamak oluşturan zıtlıklardan gerçek, dünya ulaşabilmesi için tersine yapılan olaylar yol gösterici olur. *"Ondan sonra garşına bir itinen bir gırsak çıkar. Eti alacan, gısrağın önüne goyacan, otu alıp itin önüne atacan"* (Şimşek, 2001: 81) denilmesi zıtlıkların birbirini bütünler nitelikte olduğu ve çatışmaların masallarda aydınlığa çıkış yolunun anahtarı olarak sık sık karşımıza çıktığı görülür. Kahraman, bilinçaltına yaptığı yolculuklar esnasında karşılaştığı durumları tersine çevirerek sınavlardan başarı ile geçip başka bir aşamaya ilerler. Kahramanıneti alıp, atın önüne koyacaksın, otu alıp itin önüne atacaksın ifadesi *"mekânı reel dünyadaki gibi, olması gereken şekle çevirir."* (Işık, 2009: 302). Yukarıda inançlar kısmında değindiğimiz ahiret inancı olan toplumlarda eşyaların kırılıp mezara konması ile masallarda karşımıza çıkan tersine yapılan durumlar birbirleriyle bağlantılıdır;

> *"Ahiretin gerçek dünya ile ters ilişkisi kaosa bağlı öteki dünyanın tüm şekillerinde de görülür. Ahirete giden kahramanın atını ters nallarlar, arkaya bakmadan gider. Kaotik âlem eşyalarla olan ters münasebeti ile de karakterize edilir. Burada atın* et*,* itin ot *yemesi öteki dünyanın mantığından doğar. Masal âleminden gelmiş kahraman kendi dünyasının davranış ve kodundan yola çıkarak hayvanlara ve eşyalara karşı ilişkisini değiştirir, yani açık halıyı katlayıp, örtülü halıyı açar, aslanın karşısına et koyar. Atın karşısına ot koyar. Mitolojik çağın tefekkür tarzına bağlı olan bu anormal davranış*

sihirli masallarda transformasyona maruz kalmış ve kahramanın öteki dünyadan engelsiz (sağ salim) dönmesi motiflerine çevrilmiştir." (Bayat 1998: 157).

Masallarda önemli bir motif olarak yer alan geriye bakma yasağına da sıkça rastlanır. Geriye bakma yasaklarının olağanüstü bir şartını yerine getirmeye çalışan kahraman, geriye bakması ile bütün sihirin bozulacağı ve erişmek istediği noktaya ulaşamayacağı kendisine tembih edilir. Bu yüzden kahraman geriye bakmadan yoluna devam etmesi gerekir. "Yukarı Çukurova Masallarında Motif ve Tip Araştırması" kitabında geçen "Kör Dev" adlı masalda kahramana yardımcı olan köpek;

> *"Feryatla arkandan 'öldürüyorlar ha, galdırıyorlar ha…! diye gulâna arkadan sedalar gelir. Sakın arkana dönüp de bakma"* (Şimşek, 2001: 69),
>
> "Naharcı ile Oğlu" masalında ise; *"…daşa vur. Bir arap çıkar; 'eşek sıpasının selamı var, gırk gatır yükü altın, gırk gatır yükü de zümrüt istiyor' de. Ama 'gatırnan istiyor' de. Senin eline bir yular sapı verirler, geliyor mu gelmiyor mu diyen geri geri bakma baba, çarpılırsın. Çek biyanin gapısından gir, sağa doğru çark et, arkana bakmadan teslim et gel demiş"* (Şimşek, 2001: 69)

denilerek istenilen nesnenin getirilmesi için kahramanın geriye bakmaması sıkıca tembih edilir. Geriye bakmanın felaket getireceği ya da olağanüstü durumu tersine çevirebileceği inanışı masallarda önemli bir motif olarak yer alır.

Efsaneler, halk arasında anlatılan olağanüstü olaylar çerçevesinde taşlaşan nesneler, şekil değiştiren hayvan ve insanlar, bazı ulu zatların kerametleri etrafında şekillenen halk edebiyatının bir önemli bir türü olarak yer alır. Efsanelerde tersini/aksini/zıttını yapma motifine Elazığ'da, Harput Mahallesi'nde tanınan ve sevilen bir zat olan "Arap Baba" için anlatılan efsanede rastlanır. Anlatılan efsaneye göre; Harput'ta bir dönem hiç yağmur yağmaz ve o yıl kuraklık baş gösterir. O yörede yaşayan kadınlardan birinin rüyasında kendisine, Arap Baba'nın başını kesip kurumuş derenin içine atarlarsa yağmur yağacağı ve kuraklığın sona ereceği söylenir. Kadın, Arap Baba'yı bulup başını keser ve çok şiddetli yağmur yağmaya başlar. Yağmurun yağması ile bolluk bereket olur. Bolluk bereket veren yağmur, giderek felaket halini almaya başlar ve her yer sular altında kalır. Çaresiz kalan halkın elinden bir şey gelmez. Fakat aynı kadın, bir kez daha rüya görür ve Arap Baba'nın başını bulup yerine dikerse yağmurun kesileceği söylenir. Kadın Arap Baba'nın başını derenin içinde bulur ve getirip yerine bırakır ve yağmur diner. *"Bazı değişik anlatmalara göre ise daha fazla yağmurun meydana getirdiği hasar, Arap Babanın başının yerine konulması ile engellenmiş olur."* (Sakaoğlu, 2003: 208) Burada tersine yapılan durum ile olaylar da tersine çevrilmiş olur. Yağmayan yağmurun ulu bir zatın başı kesilerek başlaması ve sele dönüşmesi sonrasında başının tekrar yerine konmasıyla yağmurun kesilmesi olayında terslikten doğan bir iyileşmeye rastlanır. Elâzığ yöresinde herkes tarafından bilinen bu efsanede tersine yapılan bir olay (başın önce kesilip sonra yerine bırakılması-dikilmesi) o yörede yaşayan insanların hayatını kurtarır.

Türk dünyası tarafından tanınan Nasreddin Hoca, birçok fıkrası ve nüktedanlığının altında derin manalar yatan bir ironi ustası biri olarak bilinir. Hoca'nın görevi nüktedanlığı ve hazırcevaplığı ile yaşadığı zamanın aksayan durumlarına bir yorum getirmektir. Herkesin bildiği Hoca'nın eşeğine ters binmesinin nedenini soranlara dünyanın dengesini sağlamak için diye cevap vermesi görülmeyenleri görüp, görmeyenlere göstermek için yapılan bir davranış olarak görülebilir. Nasreddin Hoca'nın eşeğine ters binmesi dünyanın dengesinin zıtlıkların birbirini bütünlemesinden doğan birlikteliği anlatması, bu olayla dikkat çekmesi açısından önemlidir. Gece ve gündüz, kadın ve erkek, siyah ve beyaz vb. gibi daha birçok zıtlık birbirinin içerisinde bütünlüğü barındırır.

"Bu zıtlıklar dünyasından yine kendi benliğimizde barındırdığımız bilinçaltının derinliklerinden bulup çıkardığımız "özü", "cevheri" keşfedip tam benliğe ulaştığımızda gerçek mutluluğu yakalamamız mümkün olacaktır." (Işık, 2009: 304).

Hoca eşeğine ters binerek yeryüzündeki zıtlıkları anlamlandırmamızda insanoğluna yardımcı olmayı amaçlar. Neticede tersine yapılan birçok uygulama insan hayatının aksayan yönlerinin inanç, inanış ve din bağlamında yeniden yorumlanıp ilk örneğe/köken örneğe dönme çabasının sonucu olarak görmek mümkündür.

SONUÇ

Sonuç olarak "ters giyme/tersini (zıttını-aksini) yapma/geriye bakmama" gibi inanç/inanışlar kültürümüz ile bütünleşip zamanla hayatımızın bir parçası olur. Yaşamımızın içinde olup sebebini bilmeden yaptığımız birçok olayı mantıkla anlatabilmenin en iyi yolu atalar kültüyle bağdaştırıp anlamlandırmaktır. Şamanizm'in etkileri olarak günümüzde hala varlığını sürdüren inanışlar hayatımızın her safhasında karşımıza çıkar. Elbiselerin ters giyinilmesi, geriye dönüp bakmama, ölen kişinin eşyalarının kırılarak gömülmesi vb. inanışlarda tersini yapma ile ilgili birçok uygulama mevcuttur. Masallarda, efsanelerde, fıkralarda, günlük yaşantılarımızda karşımıza çıkan tersini yapma ve geriye bakmama ile yaşanılması istenmeyen olaylar tersine çevrilmek istenir. Tersine yapılan davranışlar sayesinde ölen kişinin kırılan eşyaları ile kaotik âlemdeki eşyalar arasında kurulan ilişki bu sayede anlamlandırılır. Tersine/aksine/zıttına yapılan davranışların birçoğu farkına varmadan hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelir. Yapılan bu uygulamalar ile insanı kötü iyelerden/varlıklardan uzaklaştırıp, iyi olana doğru yöneltilmesi amaçlanır. Dualar, adanan kurbanlar, yapılan merasimler hep iyiye ve güzele yönelik hayatımızda karşılaştığımız olumsuz durumlardan kurtulma ve kaçma isteği yatar. Din, inanç ve inanışı bu bağlamda birbirinden ayırmanın ne kadar güç olduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Bu kavramların zamanla toplumların yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline dönüştüğü de görülür. İlk örnekten bu yana yapılan birçok ritüel zamanla bazı din, inanç ve inanışları içerisinde harmanlayarak günümüze kadar ulaşmasını sağlar.

KAYNAKÇA

ACIPAYAMLI, Orhan (1963), "*Türkiye'de Yağmur Duası II"*, DTCF Dergisi, S. XXI, s. 221-250.

ARAZ, Rıfat (1995), **Harput'ta Eski Türk İnançları ve Halk Hekimliği**, Atatürk Kültür Merkezi Yay., Ankara.

BAYAT, Fuzuli (1998), *"Masallarda Öteki Dünya Anlayışının Dini-Mitolojik Kökenleri"*, Bilig, Güz, S.7, s.155-159.

ÇIBLAK, Nilgün (2002), *"İçel'de Yağmur Yağdırma Törenleri"*, Folklor /Edebiyat, C.VIII, S. XXXI, s. 93-103.

ELİADE, Mircea (1999), **Şamanizm** (Çev. İsmet Birkan), İmge Kitapevi Yay., İstanbul.

ELİADE, Mircea (2003), **Dinler Tarihine Giriş**, (Çev. Lale Arslan) Kabalcı Yay., İstanbul.

ELÇİN, Şükrü (2003) *"Türk Halk Edebiyatında Turna Motifi"*, Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, S. 28, s.28-38.

ERGİN, Muharrem (1989),**Dede Korkut Kitabı I, Giriş-Metin-Faksimile**, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, TDK Yay., Ankara.

ERGİN, Muharrem, (2002), **Dede Korkut Kitabı**, Boğaziçi Yay., İstanbul.

IŞIK, Neşe (2009), Türk Masallarının Mitolojik Açıdan Çözümlemesi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.

KALAFAT, Yaşar (2006) *"Türk Halklarında Kurt Ağzı Bağlama İnancı"*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.1, S. 20, s. 273-280.

KALAFAT, Yaşar (1995), **Doğu Anadolu'da Türk İnançlarının İzleri**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

KARACOŞKUN, M. Doğan (2004), *Dini İnanç-Dini Davranış İlişkisine Sosyo-Psikolojik Yaklaşımlar*, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi IV, S.2, s. 23-36.

KAYA, Doğan (1999), **Anonim Halk Şiiri**, Akçağ Yay., Ankara.

OCAK, Ahmet Yaşar (2000), **Alevi ve Bektaşi İnançlarının İslam Öncesi Temelleri**, İletişim Yay., İstanbul.

SAKAOĞLU, Saim (2002), **Gümüşhane ve Bayburt Masalları**, Akçağ Yay., Ankara.

SAKAOĞLU, Saim (2003), **101 Anadolu Efsanesi**, Akçağ Yay., Ankara.

ŞAHİN, Veysel (2015), *"Kahramanın Sonsuz Yolculuğunda 'Osmancık'ın Simgesel Halleri"* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 25, S. 2, s. 109-121.

ŞİMŞEK, Esma (2001), Yukarı **Çukurova Masallarında Motif ve Tip Araştırması C. II**, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

TÜRKÇE SÖZLÜK, (1998), C. I, Ankara.

ÜNAL, Fatih (2008), *"Kazak Türklerinde Defin Merasimi ve Aş Verme Geleneği"*, Bilig, Bahar, S. 45, s. 103-130.

YILMAZ, Mehmet Ali (2005), Aladağ Halk Kültürü Araştırması, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana.

Karakoyunlu Sarayında Türkçe'ye Verilen Önem

Ayşe ATICI ARAYANCAN*

GİRİŞ

Türkçe, dünya medeniyet tarihinde diğer mevcut diller ile en çok iletişime geçmiş dillerden biridir. Bunun en temel nedeni Türkmen grupların çok geniş coğrafyaya yayılması ve hakimiyet kurmasıdır. Orta Asya'dan tutun Azerbaycan, İran, Irak, Anadolu, Hindistan gibi farklı etnik grupların, kültürlerin ve dillerin bulunduğu coğrafyalarda gelenek, kültür, dil ve din gibi alanlarda temasa geçti, karşılıklı etkileşim sağladı. Fakat bu süreçte en fazla etkilenen alanlardan biri dil yani Türk dili oldu. Göktürk, Uygur, Karahanlı yazı dilleri altında 13. Yüzyıla kadar sadece tek bir yazı dili olarak varlığını koruyan Türkçe, daha sonraları yayıldığı coğrafyalardan etkilenerek Harezm, Kıpçak, Oğuz gibi farklı lehçelere ayrıldı (Aka, 2012:3372).

Türkmenlerin hakimiyet kurduğu ve etkin oldukları en önemli coğrafya İran oldu. İran'da nerdeyse bin yıla yakın bir süre Türklerin varlığı ve hakimiyeti söz konusudur.12. Yüzyılda Selçukluların bölgeye hakimiyet kurması ile başlayan Türkçe kullanım geleneği ve bilinci daha sonraki tüm Türk hanedanlar ve devletleri tarafından gelenek olarak devam ettirildi. Türkmen hanedanlarının İran'da uzun süre devlet yönetmesi bölgede Türkçe'nin yaşatılmasına ve korunmasına neden oldu. Bu arada çeşitli sebeplerden (Moğol istilası, kuraklık vs.) Anadolu ve İran coğrafyasına yerleşen Oğuz Türk boyları kendi dillerini zaman içerisinde yazı diline dönüştürmeyi başardı fakat kollara ayrılmasına engel olamadı (Arayancan, 2015:137) Kullandıkları Oğuz Türkçesi zamanla Eski Oğuz Türkçesi (Eski Anadolu Türkçesi) ve Azerbaycan Türkçesi şeklinde iki kola ayrıldı (Aka,2012:3372). Türkmenlerin İran üzerinden Anadolu'ya ve yakın çevrelere geçmesi bölgede siyasi, kültürel, dini ve iktisadi birtakım izler bırakmasına neden olurken, Türkçe'nin zamanla bölgeye yerleşmesine ve kullanılmasına vesile oldu. Ayrıca gerek İslam gerekse Türk dünyası için önemli bir coğrafi konumda bulunan, birçok etnik kökenden topluluğun (Farslar, Araplar vs.) yaşadığı İran'da Türk kültürü ve Türk dilinin etkisi Türkmen göçleri ile pekişti.

Özellikle İran coğrafyasında uzun süre hakimiyet kuran Türk devletleri (Karakoyunlu, Akkoyunlu Safevî, Afşarlar, Kaçarlar) ve hanedanlarının tamamı sarayda ve orduda Türkçe konuşulmasını şart koşarken, resmi yazışmaların bir kısmı Farsça ve Oğuz Türkçesi'nin alt kolu olan Azerbaycan ve Çağatay Türkçelerinde yürütüldü, hatta edebi metinler kaleme alındı(Musalı,2018:131-171). Güneybatı Türkçesi olarak adlandırılan Azerbaycan Türkçesi'ne ait edebî eserler ilk olarak Celayirler (1340-1431) döneminde Azerbaycan ve Irak'ta oluştu, sonrasında Karakoyunlu (1351-1469) ve Akkoyunlular (1340-1514) döneminde zirveye ulaştı(Gencevi-Başar: 2020: 299).

Askeri ve saray dilinin Türkçe olmasının yanında sürekli olarak Türk dilinin kullanımı ve yaşatılması için edebi metinlerin yazılması süreklilik arz etti. Bu süreklilik zincirinde İran, Azerbaycan ve Doğu Anadolu coğrafyasında hakimiyet kuran Karakoyunlular Türkçe kullanımına dikkat ederken, diğer dönemlerde olduğu gibi Türkçe eserler yazılması ve kullanılmasına özen gösterdi. Her ne kadar Karakoyunlu hükümdarları siyasi olarak istikrasız bir süreç içerisinde merkezileşme ve teşkilatlanma ile uğraşıp, yerleşik bir düzen kurma, sınırları genişletme politikası yürütmüşlerse de bu karışık siyasi buhranın içinde Türk dilinin yaşatılması, kültür ve fikir hayatının desteklemek için ciddi uğraş verdi ve Türkmen kimliğini korunmaya çalıştı (Arayancan,2010:373). Bu çalışmamızda Karakoyunluların siyasi olarak kısa tarihçesine değindikten sonra, Karakoyunlu sarayında hanedan üyelerinin Türkçeyi, Türk edebiyatı ve Türk kimliğini yayma ve koruma faaliyetleri üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

*Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Ortaçağ Anabilim Dalı, ayse.atici2@gmail.com

I.Karakoyunluların Kısa Tarihçesi:

Karakoyunlular, 14. yüzyılın ortalarından 15. yüzyılın son çeyreğine kadar Doğu ve Güney Doğu Anadolu, Kafkasya, İran ve Irak bölgesine hâkim olan, bünyesinde (Sa'dlu, Baharlu, Duharlu, Karamanlu, Alpavut (Alpağut), Çekirlu (Câkîrlu), Âyînlu, Hacılu, Ağaç-eri, Döğer, Bayramlu vb.) birçok aşireti birleştirmiş büyük bir Türkmen birliğidir (Aka,2001:8; Sümer,1992:20-38). Van Gölü kıyısında bulunan Erciş'ten Erzurum ve Musul'a kadar uzanan bölgede ortaya çıktılar (Sümer,1957:444). 14.Yüzyıl'ın ikinci yarısında İlhanlıların ortadan kalmasının ardından sınırlarını İran, Irak ve Azerbaycan coğrafyasına taşıyarak, bölgede yaklaşık bir yüzyıl hakimiyet sürdüler (Sümer,1957:444). Bu süreçte Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu'nun Türkleşmesi sağlandı, devlet merkezlerini Tebriz'e taşımak sureti ile Azerbaycan ve İran'ın Türkleşmesini sağlayacak yeni bir göç hareketinin başlatıcısı oldular (Aka,2002:839; Sümer,1967:34). Gazneliler ile başlayan İran ve Azerbaycan'ın Türkleşme süreci, Selçuklular döneminde devam ettirildi. Karakoyunlu döneminde daha da güçlendi. Böylece 1351-1469 yılları arasındaki Karakoyunlu faaliyetleri ile Anadolu, Azerbaycan ve İran coğrafyasının Türkleşme süreci tamamlandı.

Birçok Oğuz Türkmen aşiretini etrafında toplayan Karakoyunluların ilk beyi Bayram Hoca idi. Bölgede etkin olan Şeyh Üveys'in ölümü üzerine faaliyetlerini arttırdı, kısa sürede Musul'u ele geçirdiği gibi Sincar ve Erciş'e hâkim (Yahyâ Kazvînî,1314: 211) olarak Doğu ve Güney Doğu Anadolu'nun uç bölgelerinde Türkmen hâkimiyetini sağladı. Bayram Hoca'dan sonra Karakoyunlu Devleti'nin başına Kara Mehmed geçti (Sümer 1992: 39). Kara Mehmed kendi döneminde Doğu Anadolu, İran, El-Cezire ve Suriye'deki olaylar ile ilgilenirken, Timur'un saldırıları ile meşgul oldu (Hafız Ebru,1380 :727-774). Karakoyunlu ailesinin üçüncü hükümdarı olan Kara Yusuf ise Kara Mehmed'in ölümünden hemen sonra merkezi Van-Erciş olan Karakoyunlu aşiretlerini etrafında yeniden toplamayı başardı (Necefli,2006:66) ve yaptığı seferler ile başkenti İran-Tebriz'e taşıyarak hakimiyet sahasını genişletti. Burada Timur'un saldırıları ile meşgul oldu ve devlet sınırlarını Azerbaycan Irak-ı Arap, Irak Acem'den Gazvin'e kadar genişletmeyi başardı (Bahram-nejad,1386: 29). Yaklaşık 40 yıla yakın hükümet süren Kara Yusuf'tan sonra oğulları arasında taht mücadelesi başladı. Karakoyunlu tahtına kısa süre de olsa İskender Mirza oturmuştur. İskender Mirza bir taraftan Karakoyunlu mirzaları ile taht mücadelesini sürdürürken bir taraftan da tıpkı babası gibi Timurlular ile mücadele içerisine girdi. Bu arada Timurlu tahtına oturan Şahruh, Azerbaycan ve Arran bölgesinin yönetimini Cihânşah'a bırakarak çok zor bir şekilde itaat altına alınan Ahlât, Azerbaycan, Arran ve Irak'ı Arap bölgesini ele geçirdi. Öte yandan Irak-ı Acem'i ele geçirmek için girişimlerde bulunan Karakoyunlu Türkmenlerini bir şekilde ikna edip, kontrolü altında tutmayı başardı (Yinanç,1945:174).

Karakoyunlu mirzaları arasındaki taht kavgasından Cihânşah güçlü çıktı ve bölgenin kontrolünü ele geçirdikten sonra kendisine rakip olan ağabeyisi İskender Mirza'yı Alıncak Kalesi'nde öldürttü, ardından yeğeni Şah Kubad'ı öldürterek bölgenin tek hâkimi olmayı başardı Böylece Karakoyunlu sınırlarını Irak hariç tıpkı Kara Yusuf Bey dönemindeki konuma ulaştırdı. Önce Gürcistan ardından Bağdad üzerine başarılı bir sefer yaptı. Bağdad yönetimini oğlu Muhammedî Mirza'ya bırakırken, Musul'un yönetimini erkek kardeşinin oğulları Elvend, Rüstem-i Tahran, Mihmad ve İskender'in çocuklarına verdi. Böylece Bağdad'ın alınması ile Kara Yusuf Bey'in topraklarının çekirdeğini oluşturan Azerbaycan ve Irak-ı Arap'ı birleştirmeyi başardı. Bir süre Timurlu Şahruh'a tabi olarak Azerbaycan hâkimiyetini koruyan Sultan Cihânşah onun ölümünün ardından bağımsız hareket etmeye başladı ve sultan unvanı aldı. Bu arada Horasan bölgesinde Timurlu mirzaları kendi aralarında saltanat için çekişirken, Cihânşah iyice güçlendi ve Timurlu mirzaların elinde bulunan Irak-Acem, Fars ve Kirman gibi bölgeleri tek tek alma çabası içerisine girdi. Önce Sultaniye, Kum, Hemedan İsfahan, Şiraz, Kirman'ı daha sonra Horasan bölgesine geçerek Curcan ve Damgan gibi önemli şehirleri ele geçirdi. Böylece

İsfahan, Şiraz, Kirman, Hemedan, Save, Rey, Kazvin, Gilan, Kaşan ve civar bölgelerini uzun süredir elinde bulunduran Timurlu hâkimiyetinden çıkararak; Karakoyunlu hâkimiyetine soktu. Özellikle Curcan ve Damgan'ın ele geçirilmesi ile Celayirli Türkmenleri ve sınır boyları Cihânşah'a boyun eğmek zorunda kaldı (Tıhranî,2001:206; Rumlu 2006:365). En son olarak Timurlu Sultan İbrahim'in Sultan Cihânşah'a itaat etmesi ile bölgedeki gücü daha da arttı. Horasan bölgesinin tek hâkimi olma yolunda ilerlerken, Timurluların başkenti Herat'a sefer düzenledi. Fakat Herat'ı ele geçirdiği sırada oğlu Hasan Ali'nin isyan etmesi üzerine Timurlu tahtına oturan Ebû Said ile anlaşma yaparak bölgeden ayrılmak zorunda kaldı (Arayancan,2010:104-116). Daha sonraki dönemde oğulları Hasan Ali ve Pir Budak'ın isyanları ile mücadele etti. Önce Maku'da hapisten kaçan oğlu Hasan Ali'nin üzerine sonrasında Şiraz ve Bağdad'a oğlu Pir Budak'ın üzerine yürümek zorunda kaldı. Taht isyancılarını bastıran Sultan Cihanşah oğlu Pir Budak'ı öldürterek hâkimiyeti tekrardan kendi otoritesi altında tutmayı başardı. Hasan Ali'yi ise yeniden Maku Kale'sine haps ettirdi (Arayancan,2010:409). Bütün bu isyanlara ve ayaklanmalara rağmen doğuda Horasan'dan Anadolu'ya, güneyde Basra Körfezi'nden Kafkasya'ya kadar hâkim olan Cihânşah, dönemi içerisinde en büyük hükümdarlardan biri olmayı başardı. Bu arada bölgenin tek hâkimi olduğu bir süreçte Diyarbakır merkezde giderek büyüyen ve kendisine tehlike oluşturan Akkoyunlu Uzun Hasan Bey'in ilerlemesini durdurmak için yeni bir sürece girdi. Uzun Hasan Bey sorununa kesin bir çözüm bulmak için Tebriz'den Diyarbakır'a doğru harekete geçti. Fakat Sancak mevkiinde konaklamış vaziyette iken Uzun Hasan Bey ve adamları tarafından baskına uğrayarak öldürüldü (Gaffârî,1343:250; Târîh-i Kızılbaşân,1361:14; Mirhvand,1380:5621). Sultan Cihânşah'ın ölümü ile Karakoyunlulara ait olan Azerbaycan, Doğu Anadolu, Irak-ı Arap ve İran Akkoyunluların eline geçti ve bölgede dengeler değişti. Artık yeni bir Türkmen devleti Akkoyunlular Uzun Hasan Bey hükümdarlığında Tebriz'de yerini aldı. Karakoyunlu hanedanına son veren Akkoyunlular bölgenin Türkleşmesini devam ettirip, benzer politikalar yürüttü (Arayancan,2010:409).

II.Karakoyunlu Hanedan Üyelerinin Türkçe'ye Verdiği Önem

Türk kültürü ve edebiyat hayatı açısından önemli bir köprü oluşturun Karakoyunlular İran, Irak ve Azerbaycan gibi hâkim oldukları coğrafyada Türkçenin yaşatılması ve Türk edebiyatının gelişmesi için birtakım faaliyetlerde bulunduklarını biliyoruz. Bu faaliyetlerin sürdürülmesinde Karakoyunlu hanedan üyeleri oldukça etkili oldu. Bir taraftan hâkim oldukları coğrafyadan dolayı Fars edebiyatının etkisi altında kalırken, diğer bir taraftan şairleri ve yazarları Türkçe eser yazmaya teşvik ettiler, hatta kendileri de Türkçe şiirler yazdılar. (Mazıoğlu,1983:98). Bu hükümdarlardan Sultan Cihânşah döneminde büyük bir medeni faaliyet ve gelişme gösterildi. Sultan Cihânşah, Türkçe yazan birtakım şairler ile temasa geçti (Zebîhullah,1346:133–134; Macit,2002:54) İlme ve âlimlere saygılı oldu, ilim adamlarını ve sanatkârları korudu, medrese ve camiler yaptırdı. Tebriz'de yaptırdığı Muzafferiye Medresesi dönemin önemli ilim merkezlerinden biri olurken, orada birçok kültür ve sanat erbabının yetişmesine olanak sağladı. Herat, Irak ve İran da bulunan şair, âlim ve edipleri sarayında topladı. Sultan Cihânşah'ın görüşlerini önemsediği ve sarayında yer verdiği en mühim şahsiyetlerden biri Abdürrahman Câmi oldu (Rahimov,2006:7). Cihânşah'ın onun ile olan dostluğuna ve edebî kişiliğine son derece büyük önem vermesi aslında hükümdar sanatçı ilişkisindeki hassas çizginin anlatması bakımından oldukça önemlidir. Câmi'ye kendi yazdığı divanını yollayarak, fikrini almak istemiş olan Sultan Cihânşah, divanı ile 2 bin kepeki dinarla ve deriden bir kürk gönderdi. Verilen bu hediyeler üzerine Câmi onun şerefine kaside yazıp, şiirlerine övgüler dizdi (Zebîhullah,1346 :135; Herevî,1377: 79).

Sultan Cihânşah bir taraftan siyasî mücadeleler, isyanlar ve yeni fetihler ile devletini büyütmek ve merkezi otoriteyi güçlendirmek için uğraşırken, bir taraftan da medreseler yaptırdı,

sarayına şairleri toplayıp, Herat tarafından kaçan birçok ilim adamı, âlimi ve şairi kendi yanına alarak, Timurlu ve Celayirli geleneğini devam ettirmeye çalıştı. Böylece Türk edebiyatına yeni bir bakış açısı kazandırdı. Yaptığı seferler sırasında ele geçirdiği bölgelerde yerel sanatçılara, şairlere ve alimlere zaman ayırıp, huzuruna kabul etti. Örneğin Cihânşah, Şiraz'a girdiği zaman onun sanata önem verdiğini bilen Tarum, Cerun ve Lar elçileri hediyeler, armağanlar ve bağışlar ile dergâhına geldi (Tirhani,2001:221). Şehrin ileri gelenleri resm-i kudûm düzenleyip, hediye olarak edebiyat ve şiir kitapları sundu. Cihânşah ise ilim ve edebiyat merkezi olarak görülen Şiraz'daki bilim adamlarına ve şairlere övgülerde bulundu, Şahruh'un hazinesinden kendisine kalan 50.000 Tenge'nin seyyidlerin ve bilim adamlarının ihtiyaçlarının karşılanması için vakfedilmesini buyurdu. Bir süre bu şehirde kalıp şair, sanatkâr ve bilim adamları ile sohbet etti (Yinanç,1945:182; Arayancan,2010: 374). Sadece Şiraz değil Karakoyunlu devleti başkenti olan Tebriz ve diğer şehirleri ihya ederek, Herat, Irak ve Iran şair, edip ve âlimlerini sarayına davet etti. Ayrıca dönemin önemli merkezleri olan Herat, İstanbul ve Kahire'den edebî olarak geri kalmamak, ilim ve edebiyat konularına duyduğu ilgiden ötürü bol atiyeler ile sarayına çekmeye çalıştı (Hinz,1992:99).

Herat ekolü modellenmeye çalışıldı, fakat bu ekol Karakoyunlu edebiyatı ve dilini ciddi manada etkiledi. Çünkü Türkçe'nin yaşatılması için yapılan uğraşlara rağmen Herat ekolünün başkente gelmesi ile devletin kullandığı dil etkilendi ve Farsça sarayda Türkçe kadar etkili olmaya başladı. Hatta Cihânşah başta olmak üzere diğer Türkmen sultanları Türkçe'nin yanı sıra beklenenden daha çok Fars edebiyatına ilgi göstermeye başladı. Özellikle Farsça yazan usta kâtipleri, büyük tarihçileri, edipleri ve usta şairleri kendi saraylarında toplamaları hatta bizzat kendilerinin de şair olarak şiir divanı yazmaları, edebiyata karşı özel ilgi ve istekleri Tebriz'in bu dönemde Fars edebiyatının çok önemli merkezlerinden biri olmasına ve Safevî Devleti'nin kuruluşuna kadar önemini devam ettirmesine sebep oldu (Safâ,1346:113-134).

Farsça ve Türkçeyi birlikte kullanan Sultan Cihânşah ayrıca Arapçayı da çok iyi bilmekteydi. Türk ve Fars dili edebiyatına, tarihine vakıf bir kişilik, hükümdardı. Hakîkî mahlası ile Türkçe ve Farsça yazdığı şiirler ile şair Türk sultanları arasında sayıldı (Kullayev,1980:22) 15. yüzyıl edebiyatında Farsça ve Türkçe'nin bir arada kullanılması açısından önemli örnekler sundu. Türkçe ve Farsça şiirlerini topladığı divanından beş yazma nüshası günümüze kadar ulaştı. Söz konusu divanında 96 Türkçe gazel, 34 Tuyug bulunmaktaydı. Türkçe'nin 15. yüzyılda anlaşılması ve kullanım şeklinin tespit edilmesi açısından önemli olan divanda 87 Türkçe Gazel ve 32 Türkçe rubai mevcuttur. Fakat divandaki Türkçe şiirleri Farsça vezin ile yazmazı (Minorsky,1971:165-168), Türkçe'de az kullanılan müdari, müştad ve recez-i mati-i mahbun gibi kalıpları kullanmaktan çekinmedi (Demirçay,2004: V). Bu vezinlerin kullanımıyla birlikte şair sultan kısa uzun ve çok uzun sesleri tefrik edilmeyen Türkçe kelimeleri de hüner göstermeye zorlayarak yeni bir üslup oluşturdu (Minorsky,1971:168). Türkçe yazdığı şiirlerin dili incelendiğinde Azerbaycan Türkçesi denilen güney Türkmen lehçesi grubuna ait Oğuz Türkçesi ile yazıldığı tespit edildi (Minorsky,1971:168). Türkçe divanına Allah'ın adı ile başlayan Cihânşah, Hz. Muhammed, Hz. Âdem, Hz. Ibrahim, Hz. Musa'dan bahseder. Şemsi Tebrizi, Şeyh Mahmud Şebûsteri, Mevlâna Gülbari gibi şair ve filozoflara da şiir ithaf etti Ünlü sufî Molla Cami'nin takdirini kazandı. Türkçe şiirlerinde Nesimi'nin etkisi görülürken, büyük ölçüde Seyyid Nesimi'nin gazellerini çağrıştıran edayla şiirler yazdı (Macit,2002:56). Ayrıca Türkçe şiirleri Farsça şiirlerine göre daha az fakat birçok Türk şairin Farsça yazdığı bir dönemde Hakiki'nin ana diliyle şiir yazmış olması Türkçe'nin 15. Yüzyıldaki ifade kabiliyetini göstermesi bakımından önemlidir (Macit,2000:56). Başta Cihânşah olmak üzere Farsça sûfiyane şiirler yazan tüm Türkmen hükümdarların hece veznini kullanarak Türkçe şiirler yazması aslında hem Türkçeyi yaşatmak hem de dinî akidelerini Türkmenler arasında yaymayı amaçladığını da göstermektedir (Köprülü,1989:39-40).

Karakoyunlu sarayında Sultan Cihânşah dışında şiir yazan hanedan üyeleri de bulunmaktadır. Bunlardan Cihânşah'ın oğlu olan ve Karakoyunlu sarayında büyüyen Pir Budak "Budak"

mahlası ile şiirler yazdı (Zebîhullah Safâ,1346:134). Nitekim Pir Budak'ın Bağdad kuşatması sırasında babasının yazdığı nazım türündeki mektuba kendisinin de nazım türünde yazdığı cevap en iyi örneklerdendir (Nevai,1963:549–551; Devletşah,1977:534–535; Hasan-ı Rumlu,2006: 425–426; Arayancan,2010:159). Karakoyunlu sarayında İskender'in iki kızı Ârayiş ve Şâh Saray gibi kadın hanedan üyelerinin de şiir yazdığı ve edebiyatla ilgilendiği bilinmektedir (Sümer,2001:438; Macit,2002: 698). Ayrıca Cihânşah'ın torunu Avşarlar döneminde yaşayan Mîrzâ Abdulbaki Neş'e'nin de Türkçe ve Farsça şiirleri bulunmaktadır (Terbiyet,1390:552). Karakoyunlular döneminin önemli şairlerinden bir diğeri de Tufeylî-yi Azerbaycani'dir. Tufeylî Cihânşah'ın kölelerinden biri olup, çoğu zamanını ilim ve fıkıhla meşgul olarak geçirdi ve şiirler yazdı (Nefisi,1363: 700; Değirmençay,2004: 78).

Karakoyunlular tarafından Türkçe'nin yaşatılması için yapılan diğer bir faaliyet ise dini metinlerin ve kutsal kitapların Türkçe'ye çevirtilmesidir. ÖrneğinKarakoyunlu hükümdarı Kara Yusuf'un Kura'n-ı Kerim'i Türkçe'ye çevirttiği kaynaklara geçmiştir. Aliyyül-Ala'nın Kürsinâmesi'nde huruf talimine uygun olarak Kuran'ı Türkçe'ye çevirdiği için övülmüş, "*Vefalı Yusuf, uğurlu şah / Kur'an'ı Türkçe'de akıcı bir dille okudu*" şeklinde dizeler yazılmıştı (Şıxıyeva,2006:568; Arayancan:2009:244).

İran, Azerbaycan ve Doğu Anadolu bölgesinde siyasi olarak önemli rol oynayan Karakoyunlu Türkmenleri İran ve Azerbaycan'a yapılan göçler ve iskân düzenlemesiyle de bölgenin Türkleşmesini sağlayarak aslında Oğuz şivesinin yerleşmesinde etkili oldular. (Togan,1981:381). Fakat Türkçeyi yerleştirilirken Farsçanın yanında Arapçanın da etkisinden koruyamadılar. Çünkü din aracılığıyla Arapça, edebiyat aracılığıyla Farsça İran ve civar coğrafyada şekillenen iki dil haline dönüştü. Dinî dünyanın Arapça ile edebî dünyanın Farsça ile şekillenmesini kapsayan sürece girildi. Dolayısıyla Karakoyunlular, Türkçe'nin saray ve ordu dili olarak kullanılmasına gerek duyarken, edebî ve dini metinlerin yazımında ve alfabede diğer aktif dillerden etkilenmesine engel olamadılar (Durmuş,2017:21). Zamanla ilerleyen bu durum Uygur alfabesi yerine Arap yazısının Türkçe'ye yerleşmesine neden oldu (Togan, 1981:381). Fakat devlet işleri ve yazışmalarda resmi dil olarak Farsça kullanılırken, saray ve orduda ısrarla Türkçe'nin kullanılması, Türkçenin korunması için gösterilen önemli bir gayretti (Aka,2002 318; Faruk Sümer,1957: 446**).**

Karakoyunlular mimari eserler ile Türk gelenek ve yaşam biçimi yansıtmaya çalıştı. Kendi dönemlerine ait mimari eserlerin üzerindeki kitabelerde az da olsa Türkçe kullanıldı. Örneğin Cihânşah'ın Tebriz'de tamamen mermerden yaptırdığı, çinilerle süslediği bugün de adından ve muhteşemliğinden bahsettiren Gök Mescit'in (Muzafferiye Medresesi) içerisindeki işlemeler birbirinden güzel gül motifi ile bezendi ve işlendi. Gül motifleri Türkmen halılarında görülen motifler ile benzerlik gösterirken, Türkmen kültürünü yansıtmaktaydı. Mescitte bulunan kitabelerden sadece bir tanesinde lakap ibaresi Türkçe verilirken, diğer tüm kitabelerde 3 isim Farsça yazıldı (Kareng,1351: 290-292).

Türkmen nüfuzunu tesis ederek çeşitli sanat dallarına önemli eserler veren Karakoyunlular, Türk mimarî ve sanatına hizmet ederek Herat ve İstanbul arasında gerçekleşen sanat etkileşiminde kilit rol oynamışlardır. Türk-İslam mimarîsinin bütünlüğünü ortaya koyması açısından büyük bir öneme haizdir. Göçebe hayattan yerleşik hayata geçen Türkmenler özellikle aşiret yapısından kurtulup devletleşme sürecine geçtiklerinde ilgi duydukları alanların içinde önem verdiği diğer bir sanat alanı minyatür oldu. Türkmen geleneğini yansıtan bu minyatürlerde Şiraz –Türkmen üslubunun ilk örnekleri ortaya çıktı. Hatta Türkmen üslubu Şiraz yazmalarına girmeye başlamıştır. Şüphesiz bu oluşum süreci Timurlular ile iç içe geçiren Karakoyunlu sanatkârlarının Herat ve Şiraz yazmalarından ilham almış olmasının eseridir. Sultan Cihânşah ve Mirza Pir Budak'ın şahsiyetinde Türkmenlerin kültürlerini ele alış şekilleri boyut kazanırken, Karakoyunlu mirası üzerine oturan Akkoyunlular tarafından Türkmen üslubu devam ettirildi (Macit,2002:18-19).

SONUÇ

Sonuç olarak 15. yüzyılda Türk kültürü ve edebiyat hayatı açısından önemli bir köprü oluşturun Karakoyunluların Anadolu, İran, Irak ve Azerbaycan gibi hâkim oldukları coğrafya üzerinde Türkçe'ye verdikleri önem, bölgenin Türkleşmesi açısından sağladıkları katkı hanedan üyelerinin yazdığı Türkçe divan ve şiirler, dini metinlerin ana dillerine çevrilmesi, saray ve ordu dili olarak kullanılması, mimari eserler üzerinde yer alan kitabeler ve yazmalarda Türkçe'nin kullanılması önemli bir bilinçtir. Hâkim oldukları coğrafyada siyasi olarak hareketli ve istikrarsız bir süreç geçiren Karakoyunluların bir taraftan sınırlarını genişletme çabası diğer taraftan merkezi otoriteyi tutma gayreti içerisinde kültürel ve edebi açıdan Türkmen varlığının ve kültürünün yaşatılmaya çalışıldığı görülmektedir. Devlet sınırları içerisinde Farsça ve Arapçanın ağır etkisine rağmen Türkçe'nin varlığını korumaya çalışmaları kendilerinden sonraki döneme aktarılan önemli bir süreç ve gelenek olmuştur. Ayrıca kendilerinden önceki Türk hanedanları gibi hâkim oldukları geniş coğrafyalarda Türkçe'nin korunması ve yaşatılması için uğraş vermiş, Türkçe'nin hâkim oldukları bölgelerde yerleşmesine katkı sağlamışlardır.

KAYNAKLAR

Aka, İsmail, (2001) *İran'da Türkmen Hâkimiyeti (Karakoyunlular Devri),* Ankara: TTK

--------, (2002) "Selçuklu Sonrası Orta Doğu'da Türk Varlığı", *Genel Türk Tarihi*, C.4, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları

Aka, Murat, Prof.Dr. Ahat Üstüner, (2012) "Türkçenin Tarihi Gelişmesi", *Turkish Studies*, Volume 7/4, Ankara, (3371-3374)

Anonim, (1361/1983),*Târîh-i Kızılbaşân*, haz. Mir Hâşim Muhaddis, Tahran: İntişarat-ı Behnam

Arayancan Atıcı, Ayşe, (2009) "İki Türkmen Devlet Akkoyunlu ve Karakoyunlularda Edebiyat ve Sanat", *Journal of World of Turks,* Vol.1 (No1,),239-250

----------, (2010) *Karakoyunlu Hükümdarlarından Cihânşah ve Dönemi (Siyaset, Teşkilat, İktisad, Din, Kültür)1438-1467,* Ankara:A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi

----------, (2015) "Karakoyunluların Menşî Hakkında Bazı Görüşler", *Oğuzlar, Dilleri, Tarihleri ve Kültürleri 5.Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyum Bildirileri*, Ed.Tufan Gündüz, Mikail Cengiz, (137-141),Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi

Bahram-nejad, Muhsin, (1386/2008), *Serguzeşt-i Karakoyunluha ve Akkoyunluha*, Tahran: Merkez-i Pejuheş-i Miras-ı Mektup

Değirmençay, Veyis, (2004) *Karakoyunlu Hükümdarı Cihânşah ve Farsça Şiirleri: (Divan-ı Hakiki):* Erzurum

Devletşah, (1977), *Tezkiretü'ş Şûara, (Devletşah Tezkiresi*), Çev. N.Lugal, İstanbul:Tercüman Yayınları

Durmuş, Mitat, (2017), "Kimlik, Dil ve Öteki İlişkisi Açısından Türkçenin Konumlandırılması", *Türk Dili,* Yıl:67,(S.782)

Hasan-ı Rumlu, (2006), *Ahsenü't -Tevârîh*, Çev. Mürsel Öztürk, Ankara:TTK

Hafız Ebrû, (1380), Zübdetü't-Tevârîh, haz. Sayyed Kemal Hac Cevadi, Tahran: Sazman-ı Çap ve İntişarat-ı Vezaret-i Ferheng ve İrşad-ı İslami

Herevî,Mayil Necip,(1377), *Camî,* Tahran: Terh-i nev

Hinz, Walther, (1992), *Uzun Hasan ve Şeyh Cüneyd XV. Yüzyılda İran'ın Millî Bir Devlet Haline Yükselişi* (Çev. Tevfik Bıyıklıoğlu), Ankara:TTK

Gaffarî, Ahmet b.Muhammed-i Kazvinî (1343/1965) *Tarih-i Cihân-âra*, Neşr.Hasan Nerak'i,Tahran: Kitapforosih-i hafez

Gencevi Turhan,Umut Başar: (2020), "İsfahandaki Safavi Sarayında Türkçe'nin Konumu", *Türk Dünyası Araştırmaları,* C.126,S.249, (295-306).

Kâreng, Abdülali, (1351/1973) *Asar-ı Bastani-i Azerbaycan,*Tahran: İntişarat-ı Encümen-i Asar-i Milli

Kazvînî,Yahyâ Abd'ül-latif el-Hüseynî, (1314/1936),*Lübbü't-Tevârîh*, haz.Seyyid Celaleddin Tehrani, Tahran

Kullayev, Nazar, (1980), *Kadımdan Kalan Nushalar*, Aşkabat: Türkmenistan Yayınevi

Köprülü, Fuat, (1989), *Türk Mutasavvıfları*, Ankara: Diyanet İşleri Yayınları

Macit,Muhsin (2002), "Karakoyunlu ve Akkoyunlu Türkmen Edebi Faaliyetleri", *Türkler*, C.7, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları,

Minorkys Vladimir, (1971), "Karakoyunlu Cihânşâh ve Şiirleri", *Selçuklu Araştırmaları Dergisi*, Çev. Mine Erol, TTK, Ankara

Mirhvand, Muhammed bin Hâvendşah bin Mahmûd (1380/2002), *Tarih-i Ravzatu's-Sefa Fi Sîreti'l-Enbiyâ ve'l-Mülûk ve'l-Hulefâ*, Tashih. Cemşid Kiyanfer,Tahran: İntişarat-ı Esatir

Musalı,Namıq (2018), "Kaçarlar Döneminde Türk Kimliği ve Türkçenin Konumu Üzerine",*Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Asobid,* C.2,S.4,Amasya ,(131-171)

Necefli,Tofig(2006), "Karakoyunlu Hükümdarı Kara Yusuf'un Siyasî ve Harbi Faaliyetleri", *Harbi Birlik*,S.5, Bakü: Harbi İlmi-Nezeri Publisistik Jurnal

Nefisî, Sai'd,(1363/1985),*Tarih-i Nazm u Nesr der İran ve der Zeban-i Farsi*, C.I, Tahran

Nevaî, Abdulhüseyin, (1341/1963), *Esnâd ve Mukâtebât-ı Tarihî-yi İran ez Timur ta Şâh İsmail*, Tahran: Bungah-ı Tercüme ve Neşr-i Kitap

Rahimov,Ebulfazıl, (2006), *Azerbaycan Teymuri-Hurufi Münasebetleri Hakkında Bazı Kayıtlar*, Bakü: Elm

Safâ, Zebîhullah, (1346/1968) *Tarih-i Edebiyat der İran,* C.14, Tahran: İntişarat-ı Daneşgah-ı Tahran

Sümer,Faruk (1957),"Azerbaycan'ın Türkleşmesi Tarihine Umumi Bir Bakış", *Belleten,* TTK, C.XXI, S. 81–84, Ankara,(429-446)

----------, (1992), *Karakoyunlular (Başlangıçtan Cihânşah'a Kadar),*C.I, Ankara: TTK

---------- (2001), "Karakoyunlular",*DİA*., C.24, İstanbul :İSAM

Şıxıyeva Seadet, (2006),"Islami Mühit və Hürufilikde Etnik Düşüncenin Tezahürleri (II)", *AMEA Akad. Z.Bünyadov Adına Şərqşünaslıq İnstitutunun Elmi Araşdırmalar,*C.1-4, Bakü

Terbiyet, Muhammed Ali (1390). *Dânişmendân-ı Âzerbâycân*, Tebriz: Neşr-i Ahter

Tihranî, Ebu Bekr-i (2001), *Kitâb-ı Diyârbekriyye*, Çev. Mürsel Öztürk,Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

Togan, Zeki Veli, (1981) *Umumî Türk Tarihine Giriş*, İstanbul: Enderun Kitapevi

Yinanç, Mükremin Halil, (1945), "Cihânşah", *İ.A.* , C. 3, İstanbul: MEB, (173-189)

.

Şeh-nâme-i Sultân Murâd Adlı Eserde Geçen Atasözleri

Ayşenur ÖZCANLI*

"Durûb-i emsâl ki hikmetü'l-avamdır. Lisanından sâdır olduğu milletin mâhiyet-i efkârına delâlet eder."

Şinâsî

1. GİRİŞ

Kültür, bir milletin sahip olduğu tüm değerleri içinde barındıran geniş bir kavramdır. O milletin kültürünü en iyi yanıtsan kavram ise dildir. Dil, bir milletin bütün soyut ve somut özelliklerini içinde barındırır. Bu sebeple dil, o milletin söz varlığı hakkında önemli bilgiler içermektedir. "Bir dilin sözvarlığı, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, sözdizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir." (Aksan, 2018, 19).

"Bir dilin sözvarlığı denince, yalnızca, o dilin sözcüklerini değil, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz." (Aksan, 2018, 15). Bu bağlamda atasözleri, bir dilin söz varlığını oluşturan önemli kültür unsurlarından biridir.

Geçmişten günümüze birçok yazar ve şair, çeşitli sebeplerle eserlerinde atasözü kullanımına özen göstermişlerdir. Bu sözlerin özellikle divan şiirinde kullanılması ise adeta gelenek hâline gelmiştir. Birçok divan şairi az sözle çok şey anlatmak, söz sanatlarına katkıda bulunmak, şiirlerini süslemek ve söylediklerini daha iyi ifade etmek gibi amaçlarla şiirlerinde atasözü kullanımına başvurmuşlardır. Nitekim bu şairlerden birisi de hem devlet adamı hem de divan şairi olan Şemsî Ahmed Paşa'dır. Bu çalışmaya konu olan *Şeh-nâme-i Sultân Murâd* adlı eser, Şemsî Ahmed Paşa tarafından 16. yüzyılda yazılmıştır. Divan şiirinde gelenek hâline gelen atasözü kullanımı, etkisini *Şeh-nâme-i Sultân Murâd'*da da göstermiştir. Şair, eserinde atasözlerini bilinçli ve ustaca kullanmıştır. Eser, içerdiği atasözleriyle Türkçenin ve özellikle yazıldığı dönem olan 16. yüzyılın söz varlığına büyük katkıda bulunmaktadır. Çalışmanın inceleme kısmına geçmeden önce atasözleri, Şemsî Ahmed Paşa ve Şeh-nâme-i Sultân Murâd hakkında kısaca bilgi vereceğiz.

1.1. Atasözleri

Atasözü; bir toplumun kültürünü, değer yargılarını inançlarını yansıtan, söyleyeni belli olmayan, tecrübe ve gözlemlere dayalı sözlü kültür ürünleridir. Atasözleri üzerine çeşitli araştırmacılar tarafından birçok tanım ve açıklama yapılmıştır. Bu tanım ve açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

"Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbımesel" (TDK, 2011, s. 180).

"Atalarımızın uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştıran ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özsözler." (Aksoy, 1984, s. 36).

"Bir dilin sözvarlığı içinde yer alan atasözleri bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözlerdir." (Aksan, 2018, s. 41).

"Uzun deneme ve gözlemlere dayanan düşüncelerden doğan, kesin hükümler içeren, bilgece bir tavırla öğüt verir ve yol gösterir nitelikte olan, yüzyıllar boyu sözlü geleneğin içinde beslenerek halk tarafından benimsenmiş bulunan ve de halkın ortak değer yargılarını taşıyan kalıplaşmış özlü sözlerdir." (Parlatır, 2010, s. 2).

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı. aysenurozcanli63@gmail.com

"Atalarımızın yüzyıllar içindeki deneyim ve gözlemlerine dayalı düşüncelerini öğüt ya da yargı şeklinde nakleden, doğrulukları kesinlik kazanmış anonim, kısa ve özlü sözlerdir." (Albayrak, 2009, s. 3).

"Atasözleri, beşer cemiyetiyle beraber doğmuş, onunla birlikte oba, boy ve oymak olarak asırlarca göçebe hayatı yaşamış ve nihayet gelişip özleşerek de ulus haline yükselmiş, medenîleşmiş törelerdir." (Dilçin, 2018, s. XV).

Görüldüğü gibi atasözü üzerine birçok tanım ve açıklama yapılmıştır. Aynı zamanda geçmişte atasözü kavramı için farklı adlandırmalar da kullanılmıştır. "Divanü Lûgat-it-Türk'te atasözleri, Arapça mesel, Türkçe sav sözcükleriyle anılmıştır. Divan edebiyatında ve Osmanlıcada bu kavram için mesel de, darbımesel de geçer. Darbımesel, aslında 'mesel getirmek, duruma uyan yaygın bir söz ya da bir atasözü söylemek' demektir; ama atalarsözü anlamına kullanılmıştır." (Aksoy, 1984, s. 18).

1.2. Atasözlerinin Divan Şiirinde Kullanımı

"Şairlerimizden birçoğu manzumeleri arasına atasözlerini almak suretiyle fikirlerini kuvvetlendirmişler, şiirlerini süslemişlerdir. Miladî onbirinci asırdan bugüne kadar geçen bin yıla yakın bir zaman içerisinde gelip geçmiş şairlerimizden -pek azı müstesna- hemen hepsinin şiirlerinde ata sözlerine oldukça mühim yer verilmiş olduğunu görmekteyiz." (Dilçin, 2018, s. XX). "Divan şiiri, sosyal ve kültürel hayatla bağlarını kesmemiş, aksine bazen hayatı bir beyte sığdırma başarısını yakalamıştır. Kuruluş aşamalarında, klasik şiirimizin temsilcileri Arap ve Fars edebiyatlarının tesiriyle sanatlarını icra ederken millî dinamiklerini de göz ardı etmemişlerdir. Dolayısıyla divan şiirinde Arap ve Fars kültürlerinin edebî ve içtimai unsurlarını görebildiğimiz gibi kültürel bağlamda mahallî unsurlara da rastlamamız son derece doğaldır." (Tanyıldız, 2007, s. 94).

Divan şairleri şiirlerinde; anlatımı kuvvetlendirmek, öğüt vermek, az sözle çok şey anlatmak gibi çeşitli amaçlara atasözlerini kullanmaya özen göstermişlerdir. "Yani atasözleri ve deyimler, şiirde anlamın süslenip zenginleşmesine yardımcı olurlar. Bundan dolayı, atasözlerini şiir içinde kullanmak Divan şiir geleneğinin bir parçası olagelmiştir." (Mengi, 1986, s. 50).

Atasözlerinin kısa ve özlü olmaları yani az sözle çok şey anlatmaları Divan şiirinin yapısına uygun düşmektedir. "Çünkü şiir de az sözle öz söylemeyi gerektirir. Hele eski şiirimizde beyit bütünlüğünün olması yani anlamın beyitte bitmesi ya da bir başka deyişle beyitin kendi kendine yetmesi şairi ister istemez az ve özle çok şey anlatma ustalığına götürmüştür." (Mengi, 1986, s. 49).

Divan şairleri, atasözlerini bazen hiçbir değişikliğe uğramadan günümüzdeki şekilleriyle kullanırken bazen de söz diziminde veya kelimelerinde çeşitli değişiklikler yaparak kullanmışlardır. Kimi zaman vezin gereği kelimelerin yerlerini değiştirmiş ya da bazı kelimeler ekleyip çıkartmışlardır.

> "Şiirde atasözü kullanımı sırasında atasözünün bilinen sözdiziminde değişiklik yapılmasının vezinden kaynaklanan bir nedene bağlanması doğal olmakla birlikte, bu özellik atasözleri ile deyimlerin tarihî gelişimleri sırasında geçirdikleri bazı değişimlerin işareti olarak da kabul edilmelidir. Bir başka deyişle, günümüze gelinceye kadar kimi atasözleri değişmiş, günümüzde yeni bir biçim kazanarak kullanıma girmiş ya da zaman içerisinde atasözünün değişik birkaç kalıbı kullanılır olmuş ve günümüzde bu birkaç kalıptan yalnız birinin kullanımı kalmıştır." (Mengi, 1986, s. 53).

Üzerinde durulması gereken bir diğer nokta da atasözlerinin öğüt verme işlevidir. Şairler çoğu zaman "*bu meseldür, meseldür, mukarrerdür, meşhur meseldür*" gibi ifadeler kullanarak okuyucuyu uyarmışlardır.

1.3. Şemsî Ahmed Paşa ve Şeh-nâme-i Sultân Murâd

"Şemsî Ahmed Paşa İsfendiyaroğulları'ndan Kızıl Ahmed Bey'in torunu ve Mirza Mehmed Paşa'nın oğludur." (Kut ve Bayraktar, 2003, s. 1). "Doğum tarihi bilinmemekle beraber, çocukluğunda Enderun'a alınmış olan Şemsî Ahmed Paşa'nın Yavuz Sultan Selim (918-927/1512-1520) hizmetinde bulunduğu ve 988 /1580-81'de vefat ettiği dikkate alınırsa, oldukça uzun bir ömür sürmüş olduğu sonucu çıkarılabilir." (Kut ve Bayraktar, 2003, s. 2). "Şemsî Ahmed Paşa bu uzun ömründe Kanunî Sultan Süleyman (927-974/1520-1566), Sultan II. Selim (974-982/1566-1574) ve Sultan III. Murad (982-1003/1574-1595) zamanlarında çeşitli görevlerde bulunmuş, sırasıyla avcıbaşı, bölük ağası, müteferrika ve sipahi ağası olmuştur. 921 /1515'de Şam sonra Sivas ve 962 /1554'de Anadolu Beylerbeyliği'ne tayin edilmiş ve daha sonra da Rumeli Beylerbeyliği'ne getirilmiştir." (Kut ve Bayraktar, 2003, s. 2).

Şemsî Ahmed Paşa, devlet adamı olmasının yanında çok önemli bir divan şairidir. *Divan, VikâyeTercümesi, Cevâhirü'l-Kelimât, Tuhfe, İ'tikâd-name* gibi eserleri bulunan şairin en önemli eserlerinden biri *Şeh-nâme-i Sultân Murâd*'dır. III. Murad'a ithaf edilmiş olan bu eser 16. yüzyılda yazılmış manzum bir tarihtir. Eserde Osmanlı tarihiyle ilgili çok önemli bilgiler yer almaktadır. Mesnevi tarzıyla yazılan eserin Vatikan, Paris ve Viyana nüshaları bulunmaktadır.

2. ŞEH-NÂME-İ SULTÂN MURÂD ADLI ESERDE GEÇEN ATASÖZLERİ

Çalışmada, çeşitli kaynaklarda tespit edilen atasözlerinin günümüzdeki karşılıkları verilmiştir. Daha sonra, bazıları günümüzde kullanıldığından farklı söz dizimi ve kelime yapısı içerisinde kullanılan, bazıları ise biçim ve içerik yönünden birtakım değişikliklere uğramış olan bu atasözleri, anlamları da göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Günümüzdeki karşılıkları tespit edilen atasözlerinin hem bölge ağızlarında hem de Türk edebiyatı ve tarihinin en önemli eserlerinden olan Kutadgu Bilig, Divânü Lügâti't-Türk ve Dede Korkut Hikâyeleri'nde de karşılıkları aranmıştır.

Çalışmada incelenen atasözleri, Günay Kut ve Nimet Bayraktar tarafından hazırlanmış, Şinasi Tekin ve Gönül Alpay Tekin tarafından yayımlanmış olan "Şeh-nāme-i Sulṭān Murād - İnceleme, Tenkidli Metin ve Tıpkıbasım"(9) adlı eserden alınmıştır. İncelenen atasözleri, alfabetik olarak sıralanmış ve geçtiği beyit numaraları ise yanlarında belirtilmiştir. Bu değerlendirmeler çerçevesinde *Şeh-nâme-i Sultân Murâd*'da üzerinde durduğumuz atasözleri şunlardır:

2.1. Ayaḳ ayaḳ çıḳarlar nerdübāna

Didi iy muḳbīl-i şāh-ı yegāne
Ayaḳ ayaḳ çıḳarlar nerdübāna (592)

Bu atasözü "En yüksek makama veya yere, yavaş yavaş yükselerek çıkılır. Birden bire çıkmak mümkün değildir." (Parlatır, 2010, s. 429) şeklinde tanımlanmaktadır. Günümüzde "Merdiven ayak ayak (basamak basamak) çıkılır." (Aksoy, 1984, s. I/317) şeklinde kullanılan bu söz, anlam bakımından bir değişikliğe uğramadan günümüze kadar gelmiştir. "Ağır git ki yol alasın." (Aksoy, 1984, s. I/116), "Adama devlet kendi ayağıyla gelmez.", "Aşına aşına çıktı ocak başına.", "Bugün çalışan yarın kazanır.", "Çalışan dağlar aşar, çalışmayan düz yolda şaşar.", "Çek deveyi güt koyunu, gittikçe beslenirsin.", "Sen işlersen mal işler, insan öyle genişler." (Yurtbaşı, 2013, s. 114-118) gibi sözler de benzer anlam taşıyan çeşitli atasözleridir.

2.2. Azla çok bir olmaz

Meŝeldür az ola bir yirde leşker
Ol olmaz çoġ-ıla hergiz ber-ā-ber (1203)

(9)Kut, G. ve Bayraktar, N. (2003) . Şeh-nâme-i Sultân Murâd - İnceleme, Tenkidli Metin ve Tıpkbasım. Harvard Üniversitesi Yakındoğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü.

Bu atasözü, az ile çok kavramının bir olmadığını anlatmaktadır. Şemsî Ahmed Paşa, atasözünü vezne uydurmak amacıyla söz dizimini değiştirerek kullanmıştır. Ayrıca beyitte "*meŝeldür"* ibaresiyle söz konusu ifadenin atasözü olduğunu vurgulamıştır. Günümüzde kullanılan "Az eli aşta gör, çok eli işte gör.", "Çoğu zarar, azı karar. (Aksoy, 1984, s. I/192), "Azdan az gider, çoktan çok." (Kaçalin, 2019, s. 52) gibi atasözleri doğrudan aynı anlamı karşılamasalar bile az ile çok kavramlarının birbirinin yerini tutmadığını ifade eden sözlerdir.

2.3. Ecelsüz ölmez er

Ecelsüz ölmez er varma gümāna
Yaraşmaz erlik içinde bahāne (1552)

Türklerde İslamiyet'in kabulüyle birlikte ecel kavramı Kuran-ı Kerim'in işaret ettiği şekilde gelişme göstermiştir. Ecelle ilgili ayetlerde her insan için bir yaşama süresi ve bir ölüm vakti belirlendiği ve hiç kimsenin o vakit gelmeden ölmeyeceği ifade edilmiştir. Kuran-ı Kerim'de, Münâfikûn suresinin 11. ayetinde geçen "Allah, eceli geldiğinde hiçbir kimseyi asla ertelemez. Allah, bütün yaptıklarınızdan haberdardır." (Altuntaş ve Şahin, 2005, s. 617) ifadesi gibi birçok ayet bulunmaktadır. Ecel kavramıyla ilgili bu durum Türk atasözlerine de yansımıştır. "*Ecelsüz ölmez er."* atasözü, kişinin ne olursa olsun ölüm vakti gelmeden ölmeyeceğini anlatmaktadır.

"Yatan (hasta yatan) ölmez, eceli yeten ölür." "Kırk yılda bir ölet olur, eceli gelen ölür, (Kırk yıl kıran olmuş, eceli gelen ölmüş)." (Aksoy, 1984, s. I/294), "Asılacak (suda) boğulmaz." (Yurtbaşı, 2013, s. 35), "Ecel gelmezse adama hiçbir şey olmaz.", "Ecelsiz kul ölmez.", "Ecelsiz ölüm yok.", "Ölüm genç koca demez.", (Yurtbaşı, 2013, s. 382-384), "Eceli gelmeyeni taşla batırsan yine ölmez.", "Ecel ile nikâhın günü şaşmaz." (Kaçalin, 2019, s. 101), "Ölüm gence, kocaya göre değil.", "Ölümle misafir ansızın gelir." (Kaçalin, 2019, s. 191), "Giden ölmez, yeten ölür." (Kaçalin, 2019, s. 124) günümüzde benzer anlamda kullanılan atasözleridir.

Bu atasözü, Türk dili ve edebiyatının en önemli ve en eski eserlerinden olan Kutadgu Bilig'de şu şekillerde kullanılmıştır:

kişi öḍsüz ölmez anadın toġıp
nelük ḳorḳar özüng yaġını körüp

"Anadan doğan hiç kimse ecelsiz ölmez; düşmanı görünce neden korkarsın?" (Arat, 2018, s. 448/2228).

yaġıḳa yalıng teg eren teg uruş
ẹcẹlsiz ölüm bolmaz özke bolup

"Düşmana yalın hücum et, erkek gibi vuruş; eceli gelmeyince insan kesinlikle ölmez." (Arat, 2018, s. 448/2229).

Atasözleri bakımından üstün bir özellik gösteren Dede Korkut Hikâyeleri'nde ,"Ecel va'de ėrmeyince kimse ölmez." (Özçelik, 2016, s. 11-13) şeklinde geçen atasözü de Müslüman Türklerdeki ecel inancını yansıtan bir başka örnektir.

2.4. Gönül āyīnesi şınsa şarılmaz

Didi oġlanlıḳ itmişdür ḳayurmaz
Gönül āyīnesi şınsa şarılmaz(1371)

"'Gönül bir sırça kadehtir, kırılırsa yapılmaz' atasözü, gönlün inceliğini, ehemmiyetsiz sanılan bir şeyden de kırılabileceğini, kırılırsa da bir daha yapılamayacağını bildirir." (Gölpınarlı, 2017 s. 129). Bir kişinin gönlü kırıldığında bir daha düzelmez anlamına gelen bu atasözü "Bir kimsenin, hele dostlarımızın gönlünü kırmamaya dikkat etmeliyiz. Kırılan gönül kolay kolay onarılamaz. Bu yüzden, eski dostluk bir daha, o içtenlikle yenilenemez." (Aksoy, 1984, s. I/243) şeklinde açıklanmaktadır. Beyitte atasözü, günümüzdeki şekillerinden farklı fakat aynı anlama gelecek şekilde kullanılmıştır. "Gönül bir sırça saraydır, kırılırsa yapılmaz." (Aksoy, 1984, s. I/243), "Gönül yarası onulmaz." (Parlatır, 2010, s. 248), "Kalbi yıkmak kolay, yapmak zordur." (Parlatır, 2010, s. 356), "Kalp bir sırça saydır, değme çabuk kırılır." (Yurtbaşı, 2013, s.

521), “Yıkmak kolay, yapmak güç.” (Yurtbaşı, 2013, s. 522), “Gönül taşla kırılmaz, sesle kırılır.” (Kaçalin, 2019, s. 126), “Kırık girdikten sonra kapıya mandal takılmaz.”, “Kırık testiden su içilmez.” (Kaçalin, 2019, s. 163) gibi sözlerle de karşılanmaktadır.

Kutadgu Bilig’de bu atasözü şu sözlerle ifade edilmiştir:

sırınçġa saḳışı turur bu kö͡ngül
iḍi keḍ küḍez sınmasu ay oġul

“Gönül sırça gibidir; ey oğul, onu çok iyi koru, kırılmasın.” (Arat, 2018, s. 604/3394).

kişi kö͡ngli yuvḳa sırınçġa sanı
iḍi keḍ küḍez sınġa serme anı

“İnsanın gönlü incedir, sırçaya benzer; ona çok dikkat et, kaba söz söyleme kırılır.” (Arat, 2018, s. 788/4610).

Gönül kavramını şiirlerinde en güzel işleyen şairlerden olan Yunus Emre, bu atasözünü şu şekilde kullanılmıştır:

Sakıngıl yârun gönlin sırçadur sımayasın
Sırça sınduktan sonra bütün olası değül (Timurtaş, 2018, s. 86)

2.5. Havāya aldanup seyle ṭayanma

Didi Sürḫāb Elḳās'a inanma
Havāya aldanup seyle ṭayanma (1287)

Ṣakın bunlar saña bir āl iderler
Yıḳarlar ʿırżını pā-māl iderler

Kişinin her şeye ve herkese hemen aldanmaması, daima tehlikeli bir durumla karşılaşabileceğini düşünerek adımlarını ona göre atması gerektiğini anlatan bu atasözü, günümüzde, “Suya inanma, yele dayanma.” (Parlatır, 2010, s. 496), “Dibi görünmeyen sudan geçme (tastan su içme).” (Aksoy, 1984, s. I/205), “Kış gününün hoşluğuna, Osmanlının dostluğuna güvenilmez.”, “Kış havasına bakıp yola çıkma, yaz havasına bakıp yolundan kalma.”, “Rüzgâra itimat olunmaz.” (Yurtbaşı, 2013, s. 255), “Bilmediğin göle dalma.” (Yurtbaşı, 2013, s. 441), “Havanın ayazına, kadının beyazına güvenme.” (Kaçalin, 2019, s. 133) gibi çeşitli şekillerde ifade edilmiştir.

2.6. İnanma devlete ṭayanma ṣuya

Gelüp el virdi devlet Āl-i Būya
İnanma devlete ṭayanma ṣuya (262)

İnsan başkalarına güvenmemesi, kendi işini kendi gücüyle görmesi ve kendi ayakları üzerinde durması gerektiğini anlatan bu atasözü, insanın başkalarından gelecek olan desteğe çok güvenmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüzde, farklı söz dizimi ve şekillerde, aynı anlama gelecek şekilde birçok kullanımı bulunmaktadır: “Akarsuya inanma, eloğluna dayanma.” (Parlatır, 2010, s. 73), “Ağaca dayanma kurur (çürür), adama (insana) dayanma ölür.” (Aksoy, 1984, s. I/113), “Adama dayanma ölür, ağaca dayanma kurur.”, “Adama dayanma ölür, duvara dayanma yıkılır.” (Parlatır, 2010, s. 59-60), “Kara yaslanma kar erir, ere yaslanma er ölür” (Parlatır, 2010, s. 363), “Başkasına güvenme, bileğine güven.”, “Beylere inanma, suya dayanma, geç günle karı sözüne aldanma.”, “Beylere ve avrada inanma, akar suya dayanma.”, “Dayan dayan da, kendi dizine dayan.”, “El oğluna güven olmaz.”, “Ere inanma, suya dayanma.”, “Her ağaca dayanılmaz.”, “Kara dayanma, ere güvenme.”, “Sırtındaki gömleğe inanma.” (Yurtbaşı, 2013, s. 250-255), “Ağaca dayanma bükülür, suya güvenme dökülür.” (Kaçalin, 2019, s. 29).

Divânü Lügâti't-Türk’te “sınanmasa arsıkar, sakınmasa utsukar” şeklinde bulunan atasözü, “Bir şey sınanmasa adam aldatılır, bir işin başlangıcında düşünülmezse kaybedilir” (Atalay, 2018, s. I/242) şeklinde açıklanmıştır.

Kutadgu Bilig’de geçen şu ifadeler bu atasözünü açıklar nitelikte kullanılmıştır:

negü tir eşit emdi türkçe meṣeḷ
başında keçürmiş bu kökçin saḳal

küvenme ḳıvı ḳutḳa ḳutluġ kişi
ınanma özüngḳutḳa atlıġ kişi

aḳar suv yorıḳ til bu ḳut turmadı
ajun tezginürler yorıp tınmadı

"Şimdi dinle, Türkçe bir atasözü, başından çok şey geçmiş bu ak sakallı ne der.", "Ey devletli kişi, sen bu boş devlete güvenme; ey namlı kişi sen bu devlete inanma.", "Akar su, güzel söz ve devlet, bunlar durmadan, yorulup dinlenmeden dünyayı dolaşırlar." (Arat, 2018, s. 196/667-669)

"İnanma devlete ṭayanma ṣuya." şeklinde kullanılan bu atasözünde geçen "*devlet*" kelimesi aynı zamanda "*mutluluk, talih, baht, saadet*" anlamları da kastedilerek kullanılmıştır. Ayrıca *"tayanma suya"* ifadesi ise gelip geçiciliği çağrıştırmaktadır. "Su nasıl akıp giderse baht da öyle akıp gider." anlamı verilmektedir.

küwenme bu kutka kelir hem barır
ınanma bu devlet bérür hem alır

"Güvenme bu mutluluğa, geldiği gibi gider; inanma bu devlete verdiği gibi alır." (Arat, 2018, s. 200/694).

2.7. İrādet bī-ṭaleb olmaz

İrādet bī-ṭaleb olmaz muḳarrer
Naṣībe saʿyine göre irer er (337)

Bu atasözünde, bir kişinin bir işi isteksiz veya gönülsüz bir şekilde yapamayacağı, yapsa bile o işten hayır gelmeyeceği anlatılmaktadır. Günümüzde "Gönülsüz namaz göğe (göklere) ağmaz." (Aksoy, 1984, s. I/244), "İsteksiz ava giden tazıdan hayır gelmez." (Parlatır, 2010, s. 330), "Kişinin iradesi kendi elindedir.", "Dileksiz cennete girilmez", "Gönül gitmeyen yere ayak gitmez.", "Gönülsüz köpek sürüyü kurda kaptırır.", "İsteksiz bakla değil, baklava bile yenmez.", "İstemedikçe gözün deveyi bile görmez." (Yurtbaşı, 2013, s. 227-229), "Gönülsüz işin gözsüz oğlu olur." (Kaçalin, 2019, s. 126) gibi çeşitli şekillerde kullanılmaktadır.

2.8. İẕā cāʾe'l-ḳażā ʿumye'l-baṣar[10]

Bu sözler söylenür gerçek ḫaberdür
İẕā cāʾe'l-ḳażā ʿumye'l-baṣardur (1450)

"Bu sözün Türkçe karşılığı *"Kaderde ne varsa o olur"* şeklinde ifade edilebilir. Her yola başvurduktan sonra, başka yapılacak şey kalmayınca alın yazısına rıza gösterilecek yerde söylenir." (Acat, 2016, s. 697). Şemsî Ahmed Paşa, "*bu sözler söylenür gerçek ḫaberdür*" ibaresiyle beyitte atasözü kullanacağını haber vermiştir. Arapça bir atasözü olan bu söz günümüzde "Kaderde varsa görülür/olur.", "Kaderinde ne varsa kaşığında o çıkar." (Parlatır, 2010, s. 351), "Kaza gelince kişinin gözü kör olur." (Yurtbaşı, 2013, s. 208), "Kaza gelir göz görmez." (Kaçalin, 2019, s. 160) şekilleriyle bilinmektedir.

Bu atasözü, Kutadgu Bilig'de de şu ifadelerle yer almaktadır:

törütmezde aşnu yorıttı ḳażа
ḳażaḳa tapı bol boyun eg uḍa

"Yaratmadan önce kaza tayin etti; kazaya razı ol, boyun eğ ve ona uy." (Arat, 2018, s. 576/3195).

tilemiş tilekin biliglisi yoḳ
yorıtur ḳażasın tıḍıġlısı yoḳ

(10) Kaza gelince gözler kör olur.

“Onun dilediği şeyi bilen yoktur; ilahi kazanın oluşmasına kimse engel olamaz.” (Arat, 2018, s. 682/3904).

2.9. Ḳarıncanuñ ḳanādıdur zevāli

Ḳarıncanuñ ḳanādıdur zevāli
Şehe ʿişyān idenüñ nola ḥāli (612)

Aksoy, “Karınca (-nın) zevali gelince kanatlanır.” şeklinde tespit ettiği bu atasözünü “Kişi lâyık olmadığı aşamaya yükselir, ya da durumunun gereklerine aykırı taşkınlıklarda bulunursa artık düşecek demektir.” şeklinde tanımlamaktadır (1984, s. I/285). Günümüzde, “Kanatlanan karıncanın ölümü yakındır.” (Parlatır, 2010, s. 359), “Çok kuduran köpeğin zevali yakındır.”, “İddialı öten horozun kanadı tez kırılır.”, “Yıkılacak değirmen çabuk döner.”(Yurtbaşı, 2013 s. 267-268), “Kanatlı karıncanın kazası tez yeter.” (Kaçalin, 2019, s. 155) gibi şekilleri bulunan bu atasözü, farklı söz dizimi ve kelimelerle aynı anlama gelecek şekilde kullanılmıştır. Ayrıca bu söz, eserde iki farklı yerde (612 ve 1353) aynı şekilde geçmektedir.

Kutadu Bilig’de de bu atasözünü çağrıştıran bazı ifadelere rastlanmıştır:

uvutḳa bolup ḳorḳlıḳ alplık ḳılur
ögünçke bolup er özin öldürür

“Korkak bile haysiyetini korumak için kahramanlık gösterir; övülmesi için insan kendini ölüme atar.” (Arat, 2018, s. 448/2292).

2.10. Kerīm olan ḥisāb almaz ḳonuḳdan

Kerīm olan ḥisāb almaz ḳonuḳdan
Anı ḥıfẓ eyler ıssıdan ṣovuḳdan (1299)

Misafirperverlik, Türk toplumunun en önemli kültürel değerlerinden biridir. Gelen misafire hürmet etmek, saygı göstermek, ikramda bulunmak toplumumuzca hoş karşılanan ve kişiyi itibarlı hâle getiren davranışlardandır. Cömertlik, eli açıklık, yüce gönüllülük kişiyi yücelten erdemlerdendir. Cömertlik ve misafirlik kavramlarıyla ilgili birçok atasözü bulunmakta ve bunlar bazı söz dizimi ve şekil farklılıklarıyla karşımıza çıkmaktadır. Fakat hepsinde cömertlik ve misafirlik kavramlarının önemi vurgulanmaktadır: “Aç doyuran aç kalmaz.”, “Ağalık vermekle olur.”, “Asıl zengin verendir.”, “At yürümekle yol alır, kibar vermekle ün alır.”, “Cennetin kapısını cömert açar.”, “Cömert vergisini hayırlıdan hayırsızdan esirgemez.”, “Keremsiz kibarın fukaradan farkı ne.”, “Kerim olan varını saklamaz.”, “Mal kazanmakla şan kazanılmaz, kişi kerim gerek.”, “Var eli titremez.”, “Vermek kerim adam işidir.” (Yurtbaşı, 2013, s. 110-113), “Ev sahibi misafirin hizmetkârıdır.”, “Konuğa hürmet eyle eğercî kafir olsa da.”, “Sofrana oturanın karnı doysun.” (Yurtbaşı, 2013, s. 346-347).

Divânü Lügâti't-Türk’te bulunan “kız kişi sawı yorıglı bolmas = pinti adamın ünü yayılmaz” sözü, “Bu sav, adının iyi çıkması ve öğülmesi için cömertlikle emredilen kimse hakkında söylenir.” (Atalay, 2018, s. I/326) şeklinde tanımlanmıştır.

Dede Korkut Hikâyeleri’nde “Er mālına ḳıymayınca adı çıḳmaz.”(Özçelik, 2016, s. 13) şeklinde geçen atasözü de kişinin cömert olması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.11. Kesilen baş bitmez

İdüp feryād dökmiş dīdeden yaş
Dimiş bitmez meŝeldür kesilen baş (1439)

Bu atasözünde, ölen bir kişinin tekrar dirilemeyeceği gibi giden şeylerin de asla eski konumuna gelmeyeceği anlatılmaktadır. Olup bitmiş bir şeyin başa dönmeyeceğini ve onun için gereğinden fazla üzülmenin anlamsız olduğunu ifade eder. Atasözü beyitte vezin gereği farklı söz dizimiyle kullanılmıştır. Şair, *meŝeldür* ibaresiyle atasözü kullandığını belirtmiştir. Günümüzde bu söz, gerek aynı biçimde gerekse farklı kelimeler kullanılarak aynı anlama gelecek şekilde kullanılmıştır: “Kesilen baş (bir daha) yerine konmaz.” (Aksoy, 1984, s. I/293),

“Giden gelse dedem gelirdi.” (Aksoy, 1984, s. I/242), “Atılan ok geri dönmez.” (Aksoy, 1984, s. I/145), “Çıkan göz yerine girmez.” (Kaçalin, 2019, s. 77), “İnsan bir kere ölür.”, “İnsan iki kez ölemez.” (Yurtbaşı, 2013, s.383).

Divânü Lügâti't-Türk’te bu söz şu şekilde kullanılmıştır: “yalnğuk menğgü tirilmes, sınka kirüb kirü yanmas = kişi ebedî yaşamaz, mezara giren geri dönmez” (Atalay, 2018, s. III/65).

Dede Korkut Hikâyeleri’nde ise “Ölen ādem dirilmez, çıḫan cān gėrü gelmez.” (Özçelik, 2016, s. 13) şeklinde ifade edilen bu atasözü, ölen kişinin bir daha dirilmeyeceğini, giden şeyin geri gelmeyeceğini anlatmaktadır. Bu atasözünün günümüzde kullanılan çeşitlenmeleri, Dede Korkut Hikâyeleri’ndeki ifadenin günümüze yansımalarıdır.

2.12. Kişi aʿmālinüñ bulur cezāsın

Kişi aʿmālinüñ bulur cezāsın
Yitürür çarḫ tez günde ḳażāsın (379)

“Kötülük edenin kötülüğünün yanına kalmayacağını, ergeç ilahi adaletin tecelli edeceğini, kötülüğünün cezasını çekeceğini dinî inançla bildiren bu atasözü, aynı zamanda kötülük etmeyi, ağlatmayı âdet edinen kişinin, o âdete uyan, onun yolunu yordamını tutan birisi tarafından haksızlığa uğratılacağını, kötülüğe düşürüleceğini, ağlatılacağını da ihtar eden, yaşayış düzeninin zulümle değil, adaletle, sevgiyle yürüyebileceğini bildiren gerçek bir hikmettir (Gölpınarlı, 2017, s. 13).

Günümüzde hem aynı şekilde hem de farklı ifadelerle aynı anlama gelecek şekilde birçok kullanımı bulunmaktadır: “Kişi (herkes) ektiğini biçer.”, “Kimsenin ahı kimsede kalmaz.” (Aksoy, 1984, s. I/298), “Ne doğrarsan aşına, o çıkar kaşığına.”, “Ne ekersen onu biçersin.” (Aksoy, 1984, s. I/322), “Eken biçer, konan göçer.” (Aksoy, 1984, s. I/217), “Herkes ektiğini biçer.”, “Herkesin ettiği yoluna gelir.”, “Herkes ne ederse kendine eder.” (Aksoy, 1984, s. I/257-259), “Ağlatan gülmez.” (Gölpınarlı, 2017, s. 13), “Sel geçer kum kalır, kişi ettiğini bulur.” (Parlatır, 2010, s. 483), “Etme bulursun, inleme ölürsün.” (Parlatır, 2010, s. 229), “Kazanına ne korsan, çömçende o çıkar.”, “Kazanında ne pişirirsen, kapağında o çıkar.” (Parlatır, 2010, s. 376), “Çalma elin kapısını, çalarlar kapını.” (Yurtbaşı, 2013, s. 85), “Başkasına fenalık eden kendine etmiş olur.”, “Çalınır çalanın kapısı.”, “Kötülük bir kızıl gömlektir ya yeninden ya yakasından çıkar.”, “Kötülük eken pişmanlık biçer.” (Yurtbaşı, 2013, s. 327-328), “Herkes kendi günahına göre yanar.” (Yurtbaşı, 2013, s. 415), “Kişi serdiği mindere oturur.” (Kaçalin, 2019, s. 168), “Nedir ektiğin, odur çektiğin.”, “Ne edersen kendine, yine kendi kendine.”, “Ne korsan çanağına, o gelir kaşığına.” (Kaçalin, 2019, s. 183-184)”, “Eden kişi kendine eder işi.” (Kaçalin, 2019, s. 101), “Herkesin doğradığı ekmek kaşığına gelir.” (Kaçalin, 2019, s. 136), “Etme bulursun, iğleme ölürsün.”, “Etme kulum bulursun, ingildeye ingildeye ölürsün.”, “Etme kulum görürsün zulüm.” (Kaçalin, 2019, s. 116), “Yakma evimi, yakarlar evini.” (Kaçalin, 2019, s. 220).

2.13. Ḳonan göçmekden olmaz hīç müberrā

Aceb menzil degül mi mülk-i dünyā
Ḳonan göçmekden olmaz hīç müberrā (1854)

Dünya gelip geçicidir ve ölüm insan için kaçınılmaz bir sondur. Kişinin eceli gelince buna yapacak hiçbir şey yoktur. Türk toplumunda ise kadere teslimiyet hâkimdir. Kaderde ne yazılıysa onun olacağına ve bu durumun değişmeyeceğine inanılır. Allah tarafından yazılana rıza gösterilir. Kur'an-ı Kerim’de Enbiyâ suresinin 35. ayetinde geçen “Her nefis ölümü tadacaktır.” (Altuntaş ve Şahin, 2011, s. 346) ifadesi de ölümden kurtuluş olmadığını açıklar niteliktedir.

Bu atasözü, dünyaya gelen kişinin ölmekten, ahirete göçmekten kurtulamayacağını anlatmaktadır. Günümüzde, “Ecele (ölüme) çare bulunmaz”, “Ecel geldi cihana, baş ağrısı bahane.” (Aksoy, 1984, s. I/216), “Ölüm bir kara devedir ki, herkesin kapısına çöker.”, “Ölüme çare bulunmaz.” (Parlatır, 2010, s. 456), “Gelin girmedik ev olur, ölüm girmedik ev olmaz.”

(Parlatır, 2010, s. 242), "Anadan doğmak ölmek içindir.", "Deve çökmedik ev varmış, amma ölüm girmedik ev yokmuş.", (Yurtbaşı, 2013, s. 381-382) gibi şekillerde kullanılmaktadır.

Divânü Lügâti't-Türk'te "Öd keçer kişi tuymas, Yalnğuk oğlu menğgü kalmas. 'Zaman geçer, insan duymaz, Âdemoğlu bengi kalmaz'" (Atalay, 2018, s. I/44-45) şeklinde belirtilen atasözü de zamanın geçtiğini ve insanın bunun farkında olmadan hiç ölmeyecekmiş gibi yaşamaya devam ettiğini, bu dünyada ebedî kalmayacağını ve bir gün sonunun geleceğini ifade etmektedir.

Kutadgu Bilig'de geçen şu ifade, kişinin eceli gelince hiçbir şeyin fayda etmeyeceğini ve ölümden kurtuluşun olmadığını vurgulamaktadır:

küremiş kürek erdi uş bu özüm
ẹcẹl tuttı iltür ne asġı sözüm

"Ben hayata kaçmış bir kaçaktım; şimdi ecel beni yakaladı ve geri gönderiyor, sözün ne faydası var." (Arat, 2018, s. 270/1118).

Dede Korkut Hikâyeleri'nde geçen soylamalarda, bu atasözünün çağrıştırdığı anlam birçok kez şu ifadelerle aktarılmıştır:

"Ḳanı dėdügüm yėg eren-ler,
dünyā menüm dėyenler?
[Anlar daḫı bu dünyāya geldi gėçdi,
kervān gibi ḳondı göçdi.
anları daḫı] ecel aldı, yėr gizledi.
Fāni dünyā kime ḳaldı?
Gelim-li gėdimli dünyā,
soŋ ucı ölümli dünya!
El-'āḳibet uzun yaşuŋ ucı ölüm,
āḫırı ayrulıḳ" (Özçelik, 2016, s. 613).

2.14. Ḳurb-ı selāṭīn nār-ı sūzān[(11)]

Rivāyetdür ḥakīm-i mülk-i Yūnān
Dimiş ḳurb-ı selāṭīn nār-ı sūzān (807)

Bu atasözü, yönetimde söz sahibi olan kişilere yakın olmanın yakıcı bir ateş kadar tehlikeli olduğunu anlatmaktadır. Özellikle devlet büyüklerine yakın olan kişileri uyarmak için kullanılan bu sözün, günümüzde söz dizimi ve kelime bakımından birebir karşılığı olmasa da söz sahibi kişilere karşı dikkatli olunması gerektiğini anlatan birçok atasözü bulunmaktadır: "Beylik çeşmeden su içme." (Aksoy, 1984, s. I/166), "Deveci ile konuşan (görüşen) kapısını büyük açar (açmalı)." (Aksoy, 1984, s. I/203), "Beyle bostan ekenin vay hâline." (Parlatır, 2010, s. 133), "Yukarıya tükürme yüzüne düşer." (Yurtbaşı, 2013, s. 102), "Aslan kuyruğu ile oynamak, kendi başına iş açmaya çabalamaktır.", "Barut ile odunun/ateşin dostluğu olmaz." (Yurtbaşı, 2013, s. 446-447), "Beylik çeşmesinden geç de suyundan içme." (Yurtbaşı, 2013, s. 501).

Divânü Lügâti't-Türk'te "alplar birle uruşma, Begler birle turuşma = yiğitlerle vuruşma, Beylerle duruşma." (Atalay, 2018, s. I/182) şeklinde atasözü olarak belirtilen bu söz, beylere karşı gelmemenin önemini vurgulamaktadır.

Kutadgu Bilig'de ise bu atasözüyle benzer anlamları taşıyan bazı ifadeler şu şekildedir:

(11) Sultanlara yakınlık yakıcı ateştir.

ḳaraḳa bilig birdi bilgi açuḳ
buşar öḍte beglerke barma yaġuḳ

taḳı yaḳşı aymış biliglig bügü
buşar öḍte begler bolur ot aġu

ḳalı bolsa begler buşup övkelig
yaḳın turma anda ay ḳılḳı silig

buşar bolsa begler kelip övkesi
yıraḳ turġıl anda tegürgey yası
mun͡gar men͡gzetü keldi emdi bu söz
kön͡gülke alınġıl küḍezgil keḍ öz

buşar öḍte beglerke barma yaġuḳ
ḳalı bardın͡g erse uçuzluḳ anuḳ

kör arslanḳa oḳşar bu begler özi
buşursa keser baş ay bilgi yaruḳ
(Arat, 2018, s. 214/ 778-784)

2.16. Naṣībe saʿyine göre irer er

İrādet bī-ṭaleb olmaz muḳarrer

Naṣībe saʿyine göre irer er (337)

Bu atasözü, "Çalışıp çabalamayan bir kişinin kısmeti olmaz; sıkıntı, güçlük çekmeden iyi ve güzel işler başaramaz." anlamına gelmektedir. Kur'an-ı Kerim'de Necm suresinin 39-41. ayetlerinde geçen "İnsan için ancak çalıştığı vardır. Şüphesiz onun çalışması ileride görülecektir. Sonra çalışmasının karşılığı kendisine tastamam verilecektir." (Altuntaş ve Şahin, 2005, s. 580) ifadeler de bu atasözüne işaret etmektedir.

Günümüzde, "Kısmet gökten zembille inmez." (Aksoy, 1984, s. I/295), "Zahmetsiz rahmet olmaz." (Aksoy, 1984, s. I/389), "Arısını söndüren balını yer.", "Çiğnemeden ekmek yenmez.", "Emeksiz yemek olmaz.", "Evvel zahmet çeken sonra rahat eder.", "Lokma çiğnenmeden yutulmaz.", "Zahmetsiz kazanç olmaz." (Yurtbaşı, 2013, s. 389-391), "Emek yerde kalmaz." (Kaçalin, 2019, s. 110) gibi çeşitli atasözleri kullanılmaktadır.

2.17. Oñarmaz oġlı ata beddu ʿāsı

Meger gelmiş imiş yaḳın belāsı

Oñarmaz oġlı ata beddu ʿāsı (1633)

Türk toplumunda anne babaya hürmet ve itaat Allah'a olan hürmet ve itaat olarak görülür. Onlara her zaman saygı göstermek, iyi davranmak ve üzmemek gerekir. Anne ve babaya karşı yapılan her türlü şey Allah'a yapılmış sayılmaktadır. "Anaya babaya hizmet, Tanrı'ya ibadet." (Kaçalin, 2019, s 41), "Atasını tanımayan, Allah'ını da tanımaz." (Parlatır, 2010, s. 108), "Atanın önünden geçeni Allah sevmez." (Kaçalin, 2019, s. 47) atasözlerinde görüldüğü gibi Türk toplumunda anne babanın yeri başkadır. Kur'an-ı Kerim'de de anne babaya "Öf!" bile denmemesi gerektiği İsrâ suresinin 23. ayetinde açık şekilde vurgulanmıştır. (1) Her zaman anne baba duası almak gerekir. Onların ettiği dua evlatlarını daima korur. Bu bağlamda anne baba duasının ehemmiyeti büyüktür. İslam dininde, özellikle baba duasının önemi ayrıdır. Bir babanın duası kadar bedduası da kişinin hayatını etkileyebilir. Baba duasının kabul olacağı gibi bedduası da kabul olabilir ve kişinin hayatı olumsuz yönde etkilenebilir. Bu durumda kişi, baba bedduası almaktan sakınmalıdır.

"Ana baba bedduasını alan onmaz." şekli tespit edilen bu atasözü, "Ana babasını üzerek onların bedduasını alan kişi türlü felaketlere uğrar, düştüğü kötü durumu ömür boyu düzeltemez." (Yurtbaşı, 2013, s. 45) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu atasözünün bir de "Ah alan onmaz." (Parlatır, 2010, s. 71) şekli bulunmaktadır.

2.18. Ölen ardınca ölmiş yoḳ

Ölen ardınca ölmiş yoḳ meŝeldür

Ne çāre geldi irişdi eceldür (1503)

Ölüm, her insanın yaşayacağı bir gerçektir. Herkes er ya da geç ölecektir. Bu durumu kabullenmek gerekmektedir. Bu atasözünde, ölen bir kişinin arkasından sürekli ağlamanın ve kendini çok fazla hırpalamanın durumu değiştirmeyeceği vurgulanmaktadır. Ölen geri gelmeyecektir bu yüzden kişinin kendisini gereğinden fazla yıpratmasının anlamı yoktur.

Bu atasözü günümüzde, benzer şekillerde ve aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. "Ölenle (birlikte) ölünmez." (Aksoy, 1984, I/330), "Dün öleni, dün gömdüler.", "Ölen ardınca kimse ölmedi.", "Ölen ile kim ölmüş, herkes sırasını bekler.", "Ölüye gününde ağlarlar."

(1) "Rabbin, kendisinden başkasına asla ibadet etmemenizi, anaya-babaya iyi davranmanızı kesin olarak emretti. Eğer onlardan biri, ya da her ikisi senin yanında ihtiyarlık çağına ulaşırsa, sakın onlara 'öf!' bile deme; onları azarlama, onlara tatlı ve güzel söz söyle." (Altuntaş ve Şahin, 2005, s. 296) .

(Yurtbaşı, 2013, s. 382-385), “Ölüm bir gün, figan iki gün.”, “Ölüyü gününde (gömmeli), tavuğu pininde (tutmalı).” (Kaçalin, 2019, s. 191) şekilleriyle kullanılmaktadır.

2.19. Ölince eski düşmen dost olmaz

Frengistāna emr oldı ṭonanma
Bizümle düşmeni dost ola ṣanma
Selef ṣunduġı bir güldür bu ṣolmaz
Ölince eski düşmen dost olmaz (827)

Eskiden beri süregelen bir düşmanlığın ölünceye kadar dostluğa dönüştürülemeyeceğini anlatan bu atasözü, günümüzde de bu ve buna benzer şekilleriyle kullanılmaktadır: “Eski düşman dost olmaz (olsa da dürüst olmaz).” (Aksoy, 1984, s. I/228), “Düşman düşmana gazel okumaz.” (Aksoy, 1984, s. I/214), “Domuz derisinden post olmaz, eski düşman dost olmaz.” (Parlatır, s. 191), “İt derisinden post olmaz.” (Parlatır, 2010, s. 336), “Eski pamuk bez olmaz, dul avrat kız olmaz.”, “Eski pamuktan bez olmaz, kötü demirden kılıç olmaz.” (Parlatır, 2010, s. 222-223), “Düşmanın dostluğu, kış gününün hoşluğu olmaz.” (Parlatır, 2010, s. 200), “Kurt ile koyun dost olmaz.” (Yurtbaşı, 2013, s. 158), “Dost ile düşmanın arası açık gerek.” (Kaçalin, 2019, s. 95), “Düşmandan dost, ayıdan post olmaz.” (Kaçalin, 2019, s. 99), “Eski çanak bardak olmaz.”, (Kaçalin, 2019, s. 113), “İt kılından postal bağı olmaz.”, “İtten kuzu türemez (doğmaz).” (Kaçalin, 2019, s. 150).

Kutadgu Bilig’de geçen bu ifade de aynı doğrultuda kullanılmıştır:

adaş tutmaḳ asan küḍezmeki sarp
yaġı bolmaḳ asan yaraşmaḳı sarp

“Dost edinmek kolay, fakat dostluğu korumak zordur; düşman olmak kolay, fakat barışmak zordur.” (Arat, 2018, s. 736/4269).

Dede Korkut Hikâyeleri’nde geçen “Eski panbūḳ bėz olmaz; ḳarı düşmen dōst olmaz.” (Özçelik, 2016, s. 13) ifadesi, bu atasözünün günümüze olan yansımasıdır.

2.20. Süvār olmak yaraşmaz esb-i lenge

Varan nāmūs içün ḫasm-ile cenge
Süvār olmak yaraşmaz esb-i lenge (384)
Güneş nūrını virmez dehre ẕerre
Ḳılıç yirin ṣavaşda dutmaz erre

“Aksak eşekle yüksek dağa çıkılmaz.”, “Aksak keçi ile yüksek yaylaya göçülmez.” atasözleriyle aynı anlamda kullanılan bu söz, “Eksik ve yetersiz araç gereçle sağlıklı iş yapılamaz.” (Parlatır, 2010, s. 79) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu atasözü Divânü Lügâti't-Türk’te “taz at tafarçı bolmas = alaca at yük taşımaz, çünkü onun tırnağı kötüdür.” (Atalay, 2018, s. III/149) şeklinde bağlantılı anlamda kullanılmıştır. Yine aynı eserde “‘kuş kanatın er atın’… ‘kuş kanadıyle, er atıyle’ demektir.” (Atalay, 2018, s. II/34-35) şeklinde geçen atasözü de yakın anlamda kullanılan bir başka atasözüdür.

2.21. Şecāʿatle ölenüñ ölmez adı

Şecāʿatle ölenüñ ölmez adı
Muḥibbüñ zinde-nām olmaḳ murādı (1827)

Bu atasözü, iyi işler yapan bir kişi ölse bile adının daima yaşayacağını, unutulmayacağını anlatmaktadır. Günümüzde “At ölür meydan (nalı) kalır, yiğit ölür şan (namı) kalır.” (Aksoy, 1984, s. I/147), “Yiğit lâkabıyla anılır.”, “Yiğit adıyla anılır.” (Parlatır, 2010, s. 558), “Aslan doğan aslan ölür.” (Yurtbaşı, 2013, s. 231), “Dünyada insanın namıdır kalan, kusuru yalandır, yalan.”, “Er adıyla, deve avudiyle söylenir.”, “Eşek ölür semeri, insan ölür eseri kakır.” (Yurtbaşı, 2013, s. 481) gibi çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. “Kalaylı bakır küf tutmaz.”

(Parlatır, 2010, s. 356) atasözü de, "kalaylı bakır nasıl küf tutmazsa iyi bilinen bir kişi de ne olursa olsun unutulmaz, adı lekelenmez" anlamında bağlantılı şekilde kullanılan bir sözdür.

Divânü Lügâti't-Türk'te "yalnğuk oglı yokadhur edhgü atı kalır = âdem oğlu yok olur; iyi adı kalır" (Atalay, 2018, s III/384) şeklinde geçmekte olan bu söz de kişi ölse bile adının daima yaşayacağını anlatmaktadır.

Bu atasözü, Kutadgu Bilig'de de şu şekillerde ifade edilmiştir:

saran bolma ilig aḳı bol aḳı
ḳalır meng̃ü ölmez aḳılıḳ atı

"Ey hükümdar, cimri olma, cömert ol cömert; cömertliğin adı ebedi kalır, ölmez." (Arat, 2018, s. 314/1402)

kimin̆g eḍgü atı bile çıḳsa can
kesilmez anın̆g atı eḍgü duʿan

"Kim iyi ad bırakarak ölürse, onun adı hayırduayla yaşamaya devam eder." (Arat, 2018, s. 928/5570)

kişi eḍgü atın kör alḳış bulur
atıḳmış isiz ölse ḳarġış bulur

"Bak, kişi iyi adıyla anılır; adı kötüye çıkmış olan kişi ölünce beddua alır." (Arat, 2018. s. 128/246).

SONUÇ

Bu çalışmada, Şeh-nâme-i Sultân Murâd adlı eserde yer alan 21 atasözü üzerinde durulmuştur. Bu atasözlerinin vermek istediği mesaj ve vurguladığı konudan hareketle günümüz Türkçesindeki karşılıkları aranmıştır. Türkiye Türkçesinde, bazı Tarihî Türk lehçelerinde ve bölge ağızlarında, incelenen atasözleriyle aynı ya da paralel anlamda kullanılmakta olan birçok atasözü tespit edilmiştir.

Şeh-nâme-i Sultân Murâd'da incelenen atasözleriyle ilgili bulgular şu şekilde sıralanabilir:

1. Bazı atasözleri hiçbir değişikliğe uğramadan ya da yakın bir söz dizimiyle kullanılmıştır: *Ecelsüz ölmez er, Ḳarıncanuñ ḳanādıdur zevāli, Kesilen baş bitmez, Oñarmaz oġlı ata beddu ʿāsı, Ölen ardınca ölmiş yoḳ, Ölince eski düşmen dost olmaz.*

2. Anlam olarak aynı ancak lafzen farklı şekilde birçok atasözü kullanıldığı görülmektedir: *Göñül āyīnesi ṣınsa ṣarılmaz, Havāya aldanup seyle ṭayanma, İnanma devlete ṭayanma ṣuya, Kişi a ʿmālinüñ bulur cezāsın, Ḳonan göçmekden olmaz hīç müberrā, Naṣībe sa ʿyine göre irer er, Süvār olmak yaraşmaz esb-i lenge.*

3. Bazı atasözlerinden önce, "*bu meseldür"* ibaresiyle atasözü söyleneceği haber verilmiştir: *Meŝeldür az ola bir yirde leşker / Ol olmaz çoġ-ıla hergiz ber-ā-ber (1203), İdüp feryād dökmiş dīdeden yaş / Dimiş bitmez meŝeldür kesilen baş (1439), Meŝeldür ḳurd ṭoḳuz dolaşur iy yār / O yiri k'anda bir kez ḳarnı ṭoyar (723), Ölen ardınca ölmiş yoḳ meŝeldür / Ne çāre geldi irişdi eceldür (1503).*

4. Estetik kaygı ve vezin gereği bazı kelimelerin değiştirildiği, eklendiği veya çıkarıldığı görülmüştür: *Azla çok bir olmaz, Ḳurd bir kez ḳarnı doyduġu yeri ṭoḳuz dolaşur.*

5. Bazı kelimelerin Arapça ve Farsça şekillerine yer verildiği görülmüştür: *Ayaḳ ayaḳ çıḳarlar nerdübāna, İrādet bī-ṭaleb olmaz, Ḳurb-ı selāṭīn nār-ı sūzān, Şecā ʿatle ölenüñ ölmez adı.* Bu durum Arapça ve Farsçanın, eserin yazıldığı 16. yüzyıldaki etkisinden kaynaklanmaktadır.

6. İslam inancının etkisinin görüldüğü atasözleri bulunmaktadır: *Ecelsüz ölmez er, İẕā cāʾe'l-ḳażā ʿumye'l-baṣar, Kişi a ʿmālinüñ cezāsın bulur, Oñarmaz oġlı ata beddu ʿāsı.*

7. Değerlendirilen 21 atasözünden bir tanesi Arapça atasözüdür: *"İẕā cāʾe'l-ḳażā ʿumye'l-baṣar."*

Şemsî Ahmed Paşa, eserinde birçok atasözüne yer vererek hem söylemek istediklerini az sözle ifade etmiş hem de canlı bir anlatım sağlamıştır. Atasözlerini ustaca kullanmış ve yaşadığı dönemin söz varlığını eserine etkili bir şekilde yansıtmıştır.

Divan edebiyatı eserleri söz varlığı olarak atasözleri bakımından da son derecede önemli ve zengin bir kaynaktır. *Şeh-nâme-i Sultân Murâd* da bu bakımdan göz ardı edilemeyecek bir eserdir.

KAYNAKÇA

Acat, Y. (2016). Mhallemî Lehçesinde Kullanılan Atasözü ve Deyimlerin Fasih Arapçada Kullanılan Atasözü ve Deyimlerle Mukayesesi. *e- Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi, 8(16/2),* 694–704.

Aksan, D. (2018). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Bilgi.

Aksoy, Ö. A. (1984). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü- I Atasözleri Sözlüğü*.Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Albayrak, N. (2009). *Türkiye Türkçesinde Atasözleri*.İstanbul: Kapı Yayınları.

Altuntaş H., Şahin, M. (2005). *Kur'ân-ı Kerîm Meâli*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Arat, R. R. (2018). *Kutadgu Bilig*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Atalay, B. (2018). *Kaşgarlı Mahmud Divanü Lûgat-it Türk, Cilt: I-II-III-IV*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Dilçin, D. (2018). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Gölpınarlı, A. (2017). *Tasavvuftan Dilimize Geçen Deyimler ve Atasözleri*. İstanbul: İnkılâp.

Kaçalin, M. S. (2019). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Kut, G., Bayraktar, N. (2003). *Şeh-nâme-i Sultân Murâd - İnceleme, Tenkidli Metin ve Tıpkbasım*. Harvard Üniversitesi Yakındoğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü.

Mengi, M. (1986). Necâtî'nin Şiirinde Atasözlerinin Kullanımı. *Erdem*, 2 (4) , 47-58.

Özçelik, S. (2016). *Dede Korkut -Dresden Nüshası- Metin, Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Parlatır, İ. (2010). *Atasözleri ve Deyimler-IAtasözleri*. Ankara: Yargı.

Parlatır, İ. (2012). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Yargı.

Şinâsî, İ. (1302 (1848). Durûb-ı Emsâl-i 'Osmaniyye. İstanbul: Matbaa-i Ebû Ez-ziyâ.

Tanyıldız, A. (2007). Klasik Türk Şiirinde Atasözü ve Deyim Kullanımı Bir Akımın Göstergesi midir?. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 4(6), 93–105.

Timurtaş, F. K. (2018). *Yunus Emre Dîvânı.* İstanbul: Kapı Yayınları.

Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Yoksul, Can. (2013). *Çorum Yöresi Sözlü Kültürü*. Çorum Belediyesi Kültür Yayınları.

Yurtbaşı, M. (2013). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing.

https://sozluk.gov.tr/

‘Aşırıgerçekçilik’ Kavramına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım: Umberto Eco ve Jean Baudrillard

Berrin DEMİR*

GİRİŞ

Umberto Eco, 1932’de Kuzey İtalya’nın Alessaendria şehrinde doğmuştur. Babası bir demir fabrikasının baş muhasebecisi, annesi de aynı işyerinde bir ofis çalışanıydı. Eco’nun babası, hükümet tarafından savaşa çağırılınca, annesi ile birlikte Piemonte dağlarının eteğinde küçük bir kasabaya yerleşmişlerdir. Bu savaş sürecinde, yaşadıkları kırsal alanda düşünsel hayatı şekillenmiştir. Eco, 14 yaşında Katolik gençlik örgütüne katılmış ve 22 yaşına geldiğinde örgütün ulusal lideri ve ‘iyi bir militan’ olmuştur. Babasına isteğinin aksine Eco, hukuk eğitimini yarıda bırakarak, kendi ilgi alanlarının izinden gitmiş ve Torino Üniversitesi'nde Ortaçağ Felsefesi ve Edebiyatı eğitimi almıştır. 50'li yılların başlarında, entelektüel bir Katolik militan olan Eco, doktorasından sonraki yıllarda dini inanç sistemini sorgulamış ve dinin varlığını inkâr ederek Roma Katolik Kilisesinden ayrılmaya karar vermiştir. 1971 yılında, Bologna Üniversitesi'nde Göstergebilim profesörü olarak dersler vermeye başlamıştır. Eco, göstergebilim kuramı ve popüler kültür üzerine makaleleriyle İtalya’nın en bilinen entelektüeli olarak yerini sağlamlaştırmaktadır (bkz. Demir, 2009: 83-100).

Jean Baudrillard, 1929’da Fransa’nın Reims kasabasında dünyaya gelmiştir. Annesi ve babası, devlet memurudur. Ailesinde akademik eğitim gören tek bireydir. Sorbonne Üniversitesi’nde Almanca filolojisi eğitimi almıştır. 1960’ların başında bir Fransız yayınevinde yazı işleri görevinde bulunmuştur. Bir Germanist olarak, 1962- 1963 yıllarında Jean-Paul Sartre önderliğindeki “Modern Zamanlar” dergisine makaleler yazıp, Peter Weiss ve Bertold Brecht’in çalışmalarını Fransızca’ya çevirmiştir. Henri Lefebvre’den etkilenmiş, Roland Barthes’in toplumun göstergebilim analizlerinden ilham almıştır. 1966’da Paris Üniversitesi’ne girerek Lefebvre’nin asistanı olmuş, ağırlıklı olarak dil ve felsefe üstüne çalışmalarda bulunurken sosyolojiye yönelmiş ve aynı sene üniversitede sosyoloji dersleri vermeye başlamıştır. Baudrillard, otuzun üzerinde kitap ve dönemin en sivri kültürel ve sosyolojik fenomenlerine eleştirileriyle çağdaşları arasında en üretken yazar olarak bilinmektedir (bkz. Jean Baudrillard (bkz. Stanford Encyclopedia of Philosophy/Winter 2009 Edition, Erişim: 03.12.2020).

Bu çalışmanın amacı İtalyan yazar Umberto Eco’nun *Günlük Yaşamdan Sanata* isimli eseriyle Fransız yazar Jean Baudrillard’ın *Simulakrlar ve Simülasyon* isimli deneme türündeki eserlerinde ‘aşırıgerçekçilik’ (hyperreality) kavramını örnekler üzerinden metne bağlı inceleme yöntemi ile karşılaştırmaktır. Çalışmanın kapsamını her iki eserde de bu kavramın örneklendiği Disneyland, holografi, fauna, kitle iletişim araçları ve din ile ilgili metinler oluşturmaktadır. Aşırıgerçekçiliğin eserlerdeki paralel yansımaların benzer ve farklı noktaları üzerinde durularak incelenmeye çalışılacaktır.

‘Aşırıgerçekçilik’ Kavramına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım: Umberto Eco ve Jean Baudrillard

Bilimle edebiyatı, bilimle felsefeyi içinde barındıran, bilim ve felsefe kadar soyut değil, ama edebiyatın kurmaca ürünleri kadar da somut olmayan, oldukça kısa bir düz yazı türü (Aytaç, 2007: 7) olan deneme, ‘aşırıgerçekçilik’kavramının sorgulanması açısından

*Dr. Öğr. Gör.,Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Dış İlişkiler Koordinatörlüğü

oldukça elverişli bir alandır. "Eseri bir metin olarak görüp öz ve biçim bakımından irdelemeyi amaçlayan" (Aytaç, 2003: 99) metne bağlı inceleme yöntemi ile ele alınacak olan 'aşırıgerçekçilik' kavramı, Baudrillard'ın ifadesiyle *bir gerçeğin modeller aracılığıyla türetilmesi" hipergerçek yani simülasyon* (Baudrillard, 2011: 14) anlamına gelmektedir. Hem Eco'nun Baudrillard'ın eserinde göze çarpan ilk örnekleme Disneyland'dir. Burası, bin bir çeşit masal ve çizgi film kahramanının bir arada bulunduğu ve düşsel öğelerin vücut bulduğu bir eğlence merkezidir.

Günlük Yaşamdan Sanata isimli eser, dünyadaki ünlü balmumu müzelerinden sıkça söz etmektedir. Müzelerde sergilenen eserler, orijinallerine o kadar benzemektedir ki -hatta onlardan çok daha iyi oldukları da söylenebilir- ziyaretçiler ortaya konan ilk eseri akıllarına bile getirmemektedir. Burada "artık aslını görme ihtiyacı duymamanız için, yapıtın kopyasını sunuyoruz" (Eco, 2012: 67) mesajı verilmektedir. Umberto Eco, balmumu müzelerini Disneyland ile karşılaştırarak bu fantastik dünyanın, düşün bir reprodüksiyonu olduğunu belirtmektedir:

> *Disneyland, balmumu heykeller müzesinden daha gerçekçidir, çünkü müze bize orada gördüklerimizin kesinkes gerçekliğin yeniden üretimi olduğuna inandırmaya çalışır, oysa Disneyland sınırları çizilmiş büyülü alanı içinde açıkça hayalin yeniden üretildiğini ortaya koyar (a.g.e.: 102).*

Simulakrlar ve Simülasyon isimli çalışmasında Disneyland'i Amerika'ya benzeten ve onu ülkenin küçük bir yansıması olarak gören Baudrillard, simülakraların insanlara verdiği zevkin dini ritüellerde hâkim olan mistik zevke benzediğinin altını çizerek farklı bir bakış açısı sunmaktadır:

> *Disneyland, bütün simülakrlar düzenlerinin iç içe geçmiş olduğu kusursuz bir modeldir. Disneyland, her şeyden önce: Korsanlar, Geleceğin Dünyası vb. şeylerden oluşan bir illüzyon ve fantazm oyunudur. Bu düşsel evren kendine düşen görevi başarıyla yerine getirmektedir. Aslında kalabalıkları buraya çeken şey çelişkileri ve güzellikleriyle gerçek Amerika'nın minyatürleştirilmiş toplumsal bir mikrokozmosuna benzetiyor olması ve alınan kolektif (dini denilebilecek türden) keyiftir […] (Baudrillard, 2011: 29).*

Her iki yazarın alıntılarında göze çarpan paralellik, karşılaştırma yöntemine başvurmuş olmalarıdır. Bu sayede uzamların özellikleri daha belirgin bir hale gelmektedir ve aralarındaki bağlantı daha kolay kurulabilmektedir. Disneyland'in mükemmel bir simülakr olduğu da yazarlar tarafından benimsen ortak bir görüştür.

Fransız yazarın eserinde söz ettiği 'kolektif haz' konusunda ne ilginçtir ki İtalyan yazar da benzer bir söylemde bulunarak bu olgunun kökenine dair açıklamalar yapmaktadır. Taklitten duyulan zevk, eski Yunanlılara kadar uzanırken, insanların şahit oldukları bu mimesis, o kadar ileri gider ki, *esas* olan, taklidin yanında sönük kalmaktadır ve insanoğlu da bu durumun hep böyle kalacağına inanmaktadır (bkz. Eco, 2012: 105).

Bu ifade ile yazarların birbirlerine karşı tamamlayıcı bir misyonu üstlendikleri söylenebilmektedir. Eco'nun söylediğini Baudrillard örneklemekte ya da Baudrillard'ın değindiğini Eco, biraz daha genişleterek vermektedir. İki yazar arasında geçen bu paslaşma, çalışmada verilecek diğer yansımalarda da kendini göstermektedir.

Yazarlar arasında ortak görüşün paylaşıldığı bir diğer nokta, Disneyland'da kullanılan simülasyon tekniğinin muazzımlığıdır. Her şey o kadar eksiksiz ve o kadar sahicidir ki, bir anlamda bu, teknolojinin doğayı nasıl alt ettiğinin göstergesidir. Umberto Eco, konuyu bir örnek ve benzetme ile desteklemektedir:

Gerçek bir timsah hayvanat bahçesinde de görülebilir, çoğunlukla da ya uyukluyor durumdadır ya da bir yerlere gizlenmiştir, oysa Disneyland bize sahte olarak ürettiği doğanın uyanıkken düş görme gereksinmemize çok daha fazla karşılık verdiği söylenmektedir […] Disneyland, tekniğin doğadan daha fazla gerçekçilik sunabileceğini söylüyor bize (a.g.e. :103).

Baudrillard ise, Eco'nun simülasyon ile doğa ile ilişkilendirmesinden farklı olarak, bu tekniğin insanlar üzerindeki etkisinden bahsetmektedir. Belli bir yaşa gelmiş ve çocukluklarına özlem duyan bireyler, gerçek ile düşün ayırt edilemediği Disneyland'de retrospektif bir açıyla anılarını yâd ederek farkındalık düzeylerini arttırmaktadırlar:

Disneyland'daki düşsellik ne gerçektir ne de sahte. Burası gerçeğe özgü bir düşselliği, gerçeği simetrik bir şekilde yeniden üretebilmek amacıyla tasarlanmış bir caydırma (ikna) makinesidir. […] Bu evrene çocuksu bir görünüm verilmek istenmesinin nedeni, yetişkinlere özgü "gerçek" ve başka bir evren bulunduğu düşüncesini onaylatma arzusudur. Disneyland bir çocuksuluğun gerçek anlamda her yere hakim olduğunu gizleyebilmek için, yetişkinlerin de buraya gelerek çocuklaşmalarına olanak tanımak ve gerçekte çocuk olmadıklarına inandırma amacıyla kurulmuş bir evrendir (Baudrillard, 2011: 30).

Alıntılarda da görüldüğü gibi her iki yazar da Disneyland'in 'aşırıgerçekçi' halinin insanı alıp başka diyarlara götürdüğünü, karşılarında belirenin gerçeğin tıpatıp aynısı (belki de daha iyisi) olduğuna ikna etmektedir. Eserlerde paylaşılan ortak görüş, farklı şekillerde örneklemiştir.

Eserlerde 'aşırıgerçekçilik' kavramının örneklendiği bir diğer ortak unsur, holografi tekniğidir. Holografi, 1948 yılında D. Gabor'un elektron mikroskobunda daha iyi bir görüntü elde etmek için yaptığı çalışmalar sırasında ortaya çıkmıştır. Holografi, Yunancada *holos* bütün, *grafi* de şekil anlamlarına gelmektedir (bkz. Genceli, 1989).

Daha çok 2000'li yılların son dönemlerini konu alan ve teknoloji sayesinde her şeyin erişilebilir olduğu filmlerde karşımıza çıkan bu teknik, nesnenin ya da kişinin birebir aynısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Karakollarda çizilen robot resimlerin üç boyutlu şeklinin belli bir düzlem üzerinde duruyormuş gibi kendi etrafında dönmesini sağlayan bu tekniğin, terimsel anlamından yola çıkarak hangi alanlarda kullanıldığına dair bilgiler veren Eco'nun tanımı, fen bilimleri kapsamındadır:

Holografi bir oyun değildir kesinlikle: NASA'ca incelenerek uzay araştırmalarında kullanılan, tıpta anatomik değişimlerin gerçeğe uygun temsillerini elde etmek için yararlanılan, harita çizimciliğinde ve fiziksel süreçleri incelemek üzere birçok sanayi dalında işe yarayan bir tekniktir (Eco, 2012: 46).

Baudrillard ise hologramın tarihsel bağlamda kökenine inerek mitolojiye gönderme yapmaktadır. "Kendi aksini suda izleyen Narsis'ten bu yana, gerçekliği tüm canlılığıyla hemen o an yakalayabilme hayali bugünlere kadar sürüp gelmiştir. Gerçeği dondurabilmek (kaydedebilmek) amacıyla yakalamak" (Baudrillard, 2011: 150). Kendini suda görüp kendi yansımasına aşık olan Narkissos misali, bireylerin simulakrlar karşısında nutku tutulmaktadır ve gerçek olanın nerede, ne zaman ve nasıl ortaya çıkarıldığını aklına bile getirmemektedir. "Olaf Nicolai, 'Self portrait' çalışmasında Narcissus mitini güncel hayatın bir parçasıymış gibi tekrar kurgular. Tarihsel bir mit simule edilerek gerçeğin önüne geçmiştir ve simulakr gerçeğin temsilcisi olmuştur" (Yüksel, 2010: 186).

Eco, hologrofiye bilimsel açıdan yaklaşırken, Baudrillard mitsel bir bağlantı ile klasik normların dışında bir bağlantı sağlamaktadır. Aynı kavrama farklı iki bakış açısı sağlayan yazarlar, bu tekniğin diğer disiplinlerle de açıklanabilme olasılığının sinyalini vermektedir.

Holografi tekniğinin en çok geliştiği yerlerden olan Amerika'da resim ve heykel alanında simüle edilen eserler oldukça fazladır. "Genel gösterge dizgelerini çözümlemeye ve kültür olaylarını göstergebilim açısından görmeye çalışan" (Göksel, 2006: 85) Eco, eserinde Avrupa ve Amerika'daki balmumu müzelerinden bahsederken San Francisco'da Büyücülük Müzesi'ndeki dünyanın en büyük hologramı olan Şeytan hologramına da değinmeden geçemez. Günümüzde "Gösterge nesnenin kendisi olmak ister; göndermede bulunduğu nesneyle arasındaki ayrımı ve yer değiştirmenin gerçekleşme biçimiyle ilgili izleri yok etme amacını güder. Yerine geçtiği nesnenin görüntüsü değil, sureti ya da ikizi olmalıdır" (Eco, 2012: 50).

Eco ile bu bağlamda benzer bir perspektife sahip olan Baurillard, klonlama işleminde olduğu gibi "hologramın da bıkıp usanmadan bir ikizin "aurasına" sahip olma hayali peşinden koştuğunu" (bkz. Baudrillard, 2011: 151) dile getirmektedir. Simülakr, gerçek nesnenin karşı tarafta bıraktığı etkinin aynısını, hatta daha fazlasını bırakmak istemektedir. Bu sebeple simülasyonda kullanılan hologram tekniğinin doğru bir seçim olduğu söylenebilmektedir.

'Aşırıgerçekçi' yeniden-üretim izleğinin yalnız Sanat ve Tarih'i değil, Doğa'yı da kapsadığını bunun ilk örneğinin de hayvanat bahçeleri (bkz. Eco, 2012: 111) olduğunu belirten Eco'nun bu saptaması, çalışmamızın karşılaştırılacak olan üçüncü unsuruna zemin hazırlamaktadır. Hayvanat bahçeleri, nesli tükenmekte olan hayvanlar için güvenli bir barınak gibi düşünülmektedir. Ancak kendi kurallarını koydukları doğalarından ayrılan hayvanlar, bu alanlarda başkalarının koyduğu kurallara uymak zorundadır. Eco, eserinin ikinci bölümde bu konuyu ele alarak hayvanların içinde bulunduğu konumu, davranışları ve alışkanlıklarında meydana gelen değişiklikleri, *Marine World* ile örneklemektedir:

> *Marine World, artık yaşam savaşının –struggle for life- var olmadığı ve insanlarla hayvanların çatışmasız, huzur içinde bir arada yaşadıkları Bir Altın Çağ'ın küçük bir modeli olarak sunar kendini. Ancak bu Altın Çağ'ın gerçekleşmesi için hayvanlar bir sözleşmenin koşullarına boyun eğmelidirler; boyun eğmelerinin karşılığında kendilerine yiyecek verilecek, bu onları av peşinde koşmaktan kurtaracak ve insanlar onları sevecek, uygarlığa karşı koruyacaklardır. Marine World bize herkes için yiyecek bulunması durumunda, vahşi devrimin gereksizleşeceğini söyler gibidir […] (a.g.e.: 115).*

Eco, dünyadaki insanların karınlarının doyurulduğu takdirde evrenin daha yaşanılası bir yer olacağını, parçadan bütüne toplumsal anlamda bir çıkarım yaparak düşüncelerini dile getirmektedir. Oysa Badrillard'a göre "Hayvanlar ya da vahşiler" doğaya" bizimkine benzer bir anlam yüklememektedirler çünkü onlar için doğa sınırlandırılmış, belirlenmiş ve herkesin bir diğerinkine girmesinin kesinlikle yasak olduğu yaşam alanlarından ibarettir" (Baudrillard, 2011: 191).

Hayvanların mekân algılarının bizimkiler kadar gelişmediğini, uçsuz bucaksız olan doğanın kendi içinde görülmeyen sınırları olduğunu da belirten yazar, bir nevi hayvanat bahçelerinin de simüle edildikleri takdirde doğayla aynı işlevi göreceğini satır aralarında okura sezdirmektedir. Yazar bu düşüncesini Fransız yazar Henri Laborit'in bir sözüyle desteklemektedir: "Hipotalamus ya da başka bir yerde yaşama alanı kavramıyla ilişkili sinir kanalları ya da hücre grubu bulunduğuna dair kesin bir bilgi yoktur" (Baudrillard, 2011: 191).

Hayvanların yaşam sahalarının da artık bir simülakra dönüştüğünü yaşamın içinden bir örnek ile okura sunan Eco'nun aksine Baudrillard, ünlü bir düşünürün bilimsel tespiti ile somutlaştırmaktadır. Bu durum yazarların üslup farklılıklarından kaynaklanmaktadır.

Eserlerdeki fauna ve simülasyon ilişkisinin ardından paralel kavram olarak kitle iletişim (mass media) karşımıza çıkmaktadır. Kitle iletişim araçları denildiğinde zihinlerde iletişimi sağlayan telefon, radyo, internet, televizyon gibi komünikasyon araçları belirmektedir. Haber niteliğindeki bir olay, ilk elden öğrenildikten sonra diğer kitle iletişim araçlarında da kendini göstermektedir. İlk önce internetten öğrendiğiniz bir haber, sonra televizyona, daha sonra da

radyoda duyulmaktadır. Bu sıralamanın değişebilme ve çeşitlenme ihtimaliyle birlikte, esas olan günün sonunda kimsenin haberin nereden geldiğini anımsayamamasıdır.

Günlük Yaşamdan Sanata isimli eserde bir tişört örneği verilmektedir. Bir firma kuş armalı tişörtler üretmekte ve bunların reklamını yapmaktadır. Sonra gençler bu tişörtleri giymeye başlamaktadırlar. Tişörtü giyen herkes tişörtün reklamını yapmış olmaktadır. Bir televizyon kanalı, bu gençleri görüntülemektedir. Reklamı gören diğer gençler hatta yaşlılar, kendilerini 'genç' kılan bu tişörtten satın almaktadır (bkz. Eco, 2012: 187). Bu durumda kitle iletişim aracının hangisi olduğu ve iletiyi hangisinin ilettiği bir muammadır. Verilen örnekte bazıları medyanın da medyası görevini görmekte ve esas iletinin gerçekte ne olduğunu kimse hatırlamamaktadır. Eco, bu durumu hikâyeleştirmeden daha vurucu cümlelerle yeniden ifade etmektedir:

> *Mass media bir soyağacı ilişkisi içindedir ve bellekten yoksundur. […] çünkü mass media'daki her yeni buluş zincirleme taklitler üretir, bir tür ortak dil oluşturur. Bellekten yoksundur, çünkü bu kez taklitler zincirinin sonuna varıldığında, kimse başlangıcı kimin yaptığını hatırlayamaz ve kolaylıkla ailenin atası en son torunla karıştırılabilir (a.g.e. :183-184).*

Kitle iletişim araçlarının çoğalmasından dolayı iletilmek istenen mesajın hangi kaynaktan geldiğini takip etmenin zorluğuna değinen yazar ile benzer bir görüş açısına sahip Baudrillard da, bir medyadan diğerine ulaşan mesajın özünü kaybettiğine vurgu yapmaktadır:

> *Aslında iletişim aracına bir inandırıcılık katan, iletişim aracına farklı, belirgin, bir iletişim araçlığı konumunu kazandıran şey mesajdır. Mesajdan yoksun bir iletişim aracı bizim tüm önemli güncel değer ve yargılama sistemlerimiz gibi tanımı belirsiz bir şeye dönüşecektir (Baudrillard, 2011: 122).*

Kitle iletişimden sonra son olarak ele alınacak son paralellik, dinin simüle edilmesidir. Eserlerde dinde var olan ikonların, ilahi yaratıcının yerine geçip geçmediği sorgulanmaktadır. İnsanların dinin simgesi haline gelen ikonlara tanrısal güce sahipmiş gibi davrandıkları belirtilmektedir. Eco, eserinde dinin simülakrlarını daha da somut bir hale getirmek için Oklohama'da kurulan bir üniversiteden bahsetmektedir:

> *Boksör tipli dini bir lider olan "Oral" Roberts, Oklahoma'nın merkezinde Oral Roberts Üniversitesi'ni kurmuş: Bütünüyle bilgisayar sistemli eğitim araçlarıyla donatılmış bir bilimkurgu kenti burası. Burada televizyon vericilerini andıran bir "dua kulesi" Tanrı'dan yardım bekleyenlerin dünyanın dört bir yanından bağış çekleriyle birlikte, teleks aracılığıyla- tıpkı büyük otellerdeki gibi- merkeze ulaştırdıkları dilekleri uzaya yayıyor (Eco, 2012: 118).*

Dinin bile teknolojiden beslendiği günümüzde insanlara, evlerinde bir köşeye çekilip kalplerini Tanrıya açmak yerine havacılıkta kullanılan irtibat kulelerini andıran bir 'dua kulesi'ne çıkmak daha 'etkili' gibi görünmektedir. Baudrillard da simülakrların gerçek ilahi gücün yerine geçip geçmediğini, Eco'dan farklı olarak, sorular sorarak okuru düşündürmeyi hedeflemektedir:

> *Din konusunda bir tanrısal güç simülakrına gönderme yapılmaktadır. […] Örneğin ikona ya da simülakrlar şeklinde çoğaltıldığında neler olup bitmektedir? Örneğin imgelere dayalı görsel bir teolojiye dönüştürüldüğünde hala ilahi bir gücün özelliklerine sahip olabilmekte midir? Belki de kendi ihtişam ve çekiciliklerini devreye soktukları bu ilahi gücün ortadan kalkmasına sebep olmaktadırlar? – ikonlar aracılığıyla tezgâhlanan bu oyun sayesinde sonuçta görüntüler algılanabilen ve anlaşılabilen bir Tanrı düşüncesinin yerini alabilmektedir (Baudrillard, 2011: 18).*

Eco'nun Oral Roberts'ına tekrar dönecek olunursa kendisi üfürükçü hoca misali 'şifa gücü' ile ün salmış, dokunmasıyla dertlere deva olan bir şahsiyettir. Tanrıdan sürekli olarak bir enerji biçimi olarak söz eden Roberts, şeytanın kovmak için uğraş vermekte ve bunu yaparken de elleri yumruk şeklinde kenetlenmektedir (bkz. Eco, 2012: 119).

Eco, sanki yeryüzünden gökyüzüne telepati yoluyla iletişim sağlanıyormuşçasına, insanların yeni dönem icatlarına ve kendini Tanrı sananlara inanmalarının altını çizerken Baudrillard, Tanrının ancak ikonlarla somutlaştırıldığı zaman daha inanılası bir hal aldığını ve zamanla da ilahi güce değil sadece var olan objelere inanılacağını, çünkü Tanrıdan daha çok onların ilahi güce sahip olduğu fikrinin yerleşeceğini öne sürmektedir.

Eco'da örneklenen din simülasyonu, Baudrillard'da gerek şahsiyet gerekse ikonları ortadan kaldırmak isteyen ikonastların neden bu şekilde davrandıkları belirli bir mantık çerçevesinde aktarılmaktadır. Tanrının sadece simgeler ile varlığını sürdürdüğünü ve insanların bu simgelere Tanrının kendisinden daha çok anlam yükledikleri uzun bir cümleyle aktarılmaktadır:

> *İkonastların (kutsal imgeleri yok edenler), simulakrların sahip olduğu bu mutlak güçten korkmalarına neden olan şey, ikonoların Tanrı düşüncesini insanların bilincinden silip atabileceklerini sezmenin yanı sıra sonuç itibariyle bu korkunç hakikatin Tanrının asla varolmadığı, sadece simülakrları aracılığıyla var olabildiği hatta kendi simülakrlarından başka bir şey olmadığı düşüncesine göndereceğinin farkına varmış olmalılar (Baudrillard, 2011: 18).*

Her iki yazarın çalışma kapsamındaki eserlerinde 'aşırıgerçekcilik' kavramıyla örtüşen örnekleriyle ortak paydada buluştuğu görülmektedir.

SONUÇ

Karşılaştırmalı edebiyat bilimi kriterlerince incelenmeye çalışılan bu çalışmada Umberto Eco ile Jean Baudrillard'ın eserlerinde yer alan 'aşırıgerçekçilik' kavramının ele alınışında benzerlikler saptanmıştır. Farklı coğrafyalarda yaşamış, biri İtalyan diğeri Fransız edebiyatında pek çok yazın türü ile ses getirmiş bu iki yazarın deneme türünde kaleme aldıkları eserlerinde aynı kavrama paralel bakış açılarıyla yaklaştıkları metne dayalı inceleme yöntemi kanıtlanmıştır. Tespit edilen benzerlikleri tablo şeklinde göstermek gerekirse;

Tablo1: 'Aşırıgerçekçilik' Karşılaştırma Tablosu

UMBERTO ECO	JEAN BAUDRILLARD
Disneyland (balmumu müzeleri ile karşılaştırılmıştır)	Disneyland (Amerika ile karşılaştırılmıştır)
Disneyland'daki simülasyon tekniğinin muazzmlığı (insana uyanıkken düş gördürebilecek kadar gerçekçi)	Disneyland'daki simülasyon tekniği ile simülakralar, gerçeklerinden çok daha iyidir. (O kadar gerçekçidirler ki insanları çocukluklarına geri döndürebilmektedir)
Hologrofi (NASA-bilimsel açıdan ele alınmaktadır)	Hologrofi (Narkissos- mitolojik açıdan ele alınmaktadır)
Doğa (Marine world- engin, verimli doğa bile simüle edilebilmektedir. Hayvanlar yaşamlarını sürdürmek için insanlaşmak zorundalar)	Doğa (Henri Laborit- hayvanların uzama dair bilinçaltlarına yerleşmiş bir algıları yoktur)

Mass Media (Kitle iletişim araçlarının çoğalmasıyla iletinin hangi medyadan geldiğinin bilinememesi)	Mass Media (Kitle iletişim araçlarının çoğalması sebebiyle iletinin özünü kaybetmesi)
Din simülasyonu (Oral Roberts-Dua Kulesi: Tanrısal güç simülakrı)	Din simülasyonu (ikonlar: Tanrısal güç simülakrı)

Yazarların herhangi bir konuda kişisel fikirlerini beyan ettikleri deneme türündeki eserlerde paralel noktaların zor bulunacağı görüşü hâkim olsa da bu durum Eco ve Baudrillard için geçerli değildir, bilakis Baudrillard'ın eserinde Eco'dan bir alıntı bile mevcuttur. Dolayısıyla yazarlar arasında kısmen bir etkilenmenin olduğu bile söylenebilmektedir.

Bu çalışmanın, genellikle roman, öykü, tiyatro oyunu gibi edebi türlerin karşılaştırıldığı ve ülkemizde henüz emekleme aşamasında olan Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi alanına deneme türünde yazılan eserlerin de karşılaştırılabilir olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Türk edebiyatında da deneme türünde yazan Sabahattin Eyüboğlu, Mehmet Salihoğlu, Ahmet Cemal gibi önde gelen yazarların çalışmaları, öncelikle geniş bir arka plan araştırması yapıldıktan sonra yani yazarların toplumsal, politik, dini konulardaki düşünce tarzları araştırılıp bunların deneme türündeki eserlerine ne kadar yansıdığı da bir araştırma konusu olabilmektedir.

KAYNAKÇA

Aytaç, G. (2007). Deneme Üzerine-Bir Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışması. Hece Yayınları. Ankara.

Aytaç, G. (2003). Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. Say Yayınları. İstanbul.

Baudrillard, J. (2011). Simulakrlar ve Simülasyon. (6. Basım). Doğu Batı Yayınları. İstanbul.

Demir, S. (2009).“Göstergebilim, Umberto Eco ve Yapıtları Bağlamında Göstergebilime Katkıları”. İstanbul üniversitesi Sosyal Bilimler Ensititüsü. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

Eco, U. (2012). Günlük Yaşamdan Sanata. (2. Baskı). Can Yayınları. İstanbul.

Genceli, M. (1989). Ekonometride İstatistiksel İlkeler. Filiz Kitabevi. İstanbul.

Göksel, N. (2006). “Umberto Eco'da Yorumlamanın Sırları”. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

Yüksel, M. (2010). “Günümüz Figüratif Heykelinde Gerçeklik Olgusunun Simulakr Gerçeğiyle Yansıması”. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Sanat ve Tasarım Dergisi, 5. Sayı Haziran. (181-191).

“Jean Baudrillard” (Çevrimiçi). Jean Baudrillard (Stanford Encyclopedia of Philosophy/Winter 2009 Edition) Erişim: 03.12.2020

Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi

Bilal ÜSTÜN*

GİRİŞ

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil gerek devletler arası ilişkilerde gerek ticarette gerekse de eğitimde çok büyük bir etkiye sahiptir. Uluslararası piyasalar, artan hareketlilik ve küreselleşmenin genel etkisi, yabancı dil becerilerine olan talebin sürekli artmasına da neden olmaktadır (Başaran, 2017). Teknolojik gelişmelerle birlikte globalleşen dünyada iletişimin çok hızlı gerçekleşmesinin sebebi yabancı dili etkili kullanabilmekten geçmektedir. Bu gelişmelerin doğal bir sonucu olarak eğitim sistemleri de yabancı dile çok büyük önem vermektedir. Ülkemizde yabancı dil eğitimi ilkokul seviyesinden başlayarak üniversite eğitimini de içine alacak şekilde verilmektedir. Yaklaşık iki asırdır Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilmektedir. Zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir. Ancak ilköğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminden geçen öğrenci, ne yazık ki, hedeflenen düzeyde yabancı dili bilememektedir (Celebi, 2006). Öğrencilerin istenilen seviyeye gelemiyor olmalarının uygulanan eğitim sistemiyle direkt bağlantısı olsa da sistem dışı faktörler de bu süreçte önemli rol oynamaktadırlar. Bu faktörlerden bir tanesi de öğrencilerin yabancı dile yaklaşımları, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleridir. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler yabancı dili öğrenme motivasyonunu negatif etkileyen önemli bir unsurdur. Motivasyon, bir hedefe dönük olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak tanımlanmaktadır (Dilts, 1998; Lumsden, 1994; akt. Demiral; Acat, 2002). Dolayısıyla motivasyonunu kaybeden bir öğrenci kendisini yabancı dil öğrenmeye yönlendiren gücü de kaybedecektir.Öğrencilerin duygularını ve davranışlarını, düşünceleri yönlendirmektedir ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler öğrencileri yabancı dile karşı negatif yönlendirmektedir.Kişilere veya derslere karşı düşüncelerin yansıtıldığı iletişim sürecinde oluşan kalıplaşmış düşünce bozukluğu ve engellerin çoğu akılcı ve gerçekçi olmayan birtakım negatif düşüncelerden kaynaklanmaktadır (Akyol, 2017). Söz konusu çoğu akılcı ve gerçekçi olmayan düşünceleri değiştirmek mümkün olabilmektedir. Böylece, bu düşüncelerin yol açtığı iletişim engel ve bozuklukları giderebilecek ve olası başarısızlıkların önüne geçilecektir (Ünal, 2015).Hayal kırıklığı yaratan ya da endişelendiren bir olaydaki değerlendirme ve yorum biçimi doğru olarak yakalanabilirse, olaylara verilecek tepki değişir (Tunca, 1996; akt. Akyol, 2017). Kalıplaşmış düşünceler, insanların kafasında kalıplaşmış, çoğunlukla farkında olunmayan, duygularımızı ve davranışlarımızı etkileyen, gerçekçi ve akılcı olmayan bir takım negatif düşüncelerdir (Akyol, 2017). Kalıplaşmış düşüncelerin temel özelliği değişmeye dirençli olmalarıdır (Dökmen, 2008). Bu akılcı ve gerçekçi olmayan düşünce kalıpları değiştirilebilir ve bunların yol açtığı iletişim engelleri bilindiği takdirde giderilebilir (Şimşek, 2003). Bu çalışmada Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşünceleri ele alınmış, bu kalıplaşmış düşüncelerin kaynakları araştırılmış ve bu kalıplaşmış düşüncelerin nasıl değiştirilebileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesinde eğitim gören öğrencilerin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşüncelerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve ölçmektir. Bu amaçla aşağıda verilen araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

* Dr., Nevşehir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

1. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşünceleri sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşünceleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
3. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşünceleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşüncelerini inceleme amacı taşıdığından dolayı nicel modelde tasarlanmıştır.

Çalışmada yer alan nicel verilerin analizi ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri çeşitli açılardan sınıflandırılabilir (Karasar: 2012): Bu modeller genel tarama modelleri ile örnek olay taramalarıdır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar: 2012). Yine Karasar'a göre (2012). Genel tarama modelleri ile, tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. İlişkisel tarama, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilirler (Karasar: 2012).

Çalışma Grubu

Araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesinde 2020-2021 Eğitim-Öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesinde eğitim gören 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan erkek öğrenci sayısı 26 iken kız öğrenci sayısı ise 24'tür. Araştırmanın frekans dağılımları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	**N**	**P (%)**
Kadın	24	48
Erkek	26	52
Toplam	50	100

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %48'inin (24) kadın, %52'sinin (26) ise erkek olduğu görülmektedir. Tablo 1'den, araştırmaya katılan Turizm Fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarının birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları

Yaş	**N**	**P (%)**
19	4	8
20	11	22
21	20	40
Daha büyük	15	30
Toplam	50	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan Turizm Fakültesi öğrencilerinin yalnızca %8'inin (4) 19 yaşında olduğu, %22'sinin (11) 20 yaşında olduğu, %40'ının (20) 21 yaşında olduğu ve %30'unun (15) 21 yaşından daha büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre dağılımları

Sınıf	**N**	**P (%)**
3. Sınıf	21	42
4. Sınıf	22	44
Okulu uzattım	7	14
Toplam	50	100

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %42'sinin (21) 3.sınıfa, %44'ünün (22) ise 4.sınıfa gittikleri görülmektedir. Çalışmaya katılan Turizm Fakültesi öğrencilerinin %14'ü ise (7) okulunu uzattığını belirtmiştir. Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf dağılımlarının dengeli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel veriler Menderes Ünal (2015) tarafından geliştirilen "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği" isimli ölçek ile toplanmıştır.
Ölçek maddeleri Menderes Ünal tarafından alan yazın taranarak ve konu ile ilgili dört uzmanın görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bunun için ilk olarak toplam 75 madde belirlenmiş, oluşturulan taslak ölçek, Ahi Evran Üniversitesinde 2014-2015 eğitim öğretim döneminde farklı bölümlerde öğrenim gören 313 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerinin kararlılığını belirlemek üzere aynı ölçek 108 öğrenci grubuna 5 hafta sonra tekrar uygulanmış ve aralarında anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığı t-test ile araştırılmıştır. Uzman görüşleri ile birlikte ilk analizler sonucunda 7 madde atılmış, 68 maddeden oluşan taslak kalıplaşmış düşünce ölçeği oluşturulmuştur. Güvenirlik ve geçerlik analizlerine bağlı olarak yapılan değerlendirmeler sonunda 42 maddeli 8 faktörlü "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği" elde edilmiştir. Bu süreçte maddelerin ayırt ediciliklerinin belirlenmesi için %27 üst grup ve %27 alt grup arasındaki t-test sonuçları, madde toplam korelasyon hesaplamaları öncelikli olarak yapılmış her bir maddenin üst grup ile alt grup arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,82'dir ve $p<0.01$ düzeyde anlamlıdır. Sonuç olarak, 42 maddeden oluşan, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılının güz döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm İşletmeciliği bölümü öğrencilerinden toplanmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık derecesi (p) <,05 olarak kabul edilmiştir. İstatistiksel çözümlemelerde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin sınıflarına, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği tablolarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 4. Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

Cinsiyet	**N**	**X**	**ss.**	**t**
Kadın	24	3,16	,291	,445

Erkek	26	3,12	,402	,445

p değeri <,05 olan durumlarda değişkenler arasında anlamlı farklar görülüyorken p değeri >,05 olan durumlarda ise değişkenler arası anlamlı farklılık görülmemektedir. Tablo 4 incelendiğinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşünceleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Her iki grubun da Almancaya yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin yaşlarına göre karşılaştırılması

Yaş	**Yaş**	**X**	**ss.**	**t**
19	20	,083	,212	,979
19	21	,103	,199	,954
19	Daha büyük	,080	,204	,979
20	19	,083	,212	,979
20	21	,020	,136	,999
20	Daha büyük	,003	,144	,1000
21	19	,103	,199	,954
21	20	,020	,136	,999
21	Daha büyük	,023	,124	,998
Daha büyük	19	,080	,204	,979
Daha büyük	20	,003	,144	,1000
Daha büyük	21	,023	,124	,998

p değeri <,05 olan durumlarda değişkenler arasında anlamlı farklar görülüyorken p değeri >,05 olan durumlarda ise değişkenler arası anlamlı farklılık görülmemektedir. Tablo 5 incelendiğinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşünceleri yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bütün yaş gruplarının değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin sınıflarına göre karşılaştırılması

Sınıf	**Sınıf**	**X**	**ss.**	**t**
3. Sınıf	4. Sınıf	,063	,109	,830
3. Sınıf	Uzatmalı	,111	,156	,759
4. Sınıf	3. Sınıf	,063	,109	,830
4. Sınıf	Uzatmalı	,047	,155	,950
Uzatmalı	3. Sınıf	,111	,156	,759
Uzatmalı	4. Sınıf	,047	,155	,950

p değeri <,05 olan durumlarda değişkenler arasında anlamlı farklar görülüyorken p değeri >,05 olan durumlarda ise değişkenler arası anlamlı farklılık görülmemektedir. Tablo 6 incelendiğinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşünceleri sınıflarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bütün sınıf grup değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm İşletmeciliği bölümü öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşünceleri çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Araştırma 2020-2021 Eğitim yılı güz döneminde yapılmıştır. Araştırmaya toplam 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %52'si

erkek öğrencilerden, %48'i ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %42'si 3. sınıf, %44'ü ise 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %7'si okulunu uzattığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %8'i 19, %22'si 20, %40'ı 21 yaşındadır. Öğrencilerin %30'u ise 21 yaşından büyüktür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşünceleri araştırılmış ve yaş, sınıf, cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin orta seviyede, yani nötr olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin yabancı dil Almancayı tam olarak benimsemediklerini ama Almancaya karşı negatif bir tutum göstermediklerini göstermektedir. Öğrencilerin Almancaya yönelik kalıplaşmış düşünceleri yaşlarına, cinsiyetlerine ve sınıflarına göre ayrı ayrı karşılaştırıldığında ise adı geçen değişkenlerin (yaş, cinsiyet, sınıf) anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Turizm İşletmeciliği öğrencilerinin yabancı dil Almancaya yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin orta dereceden olumlu dereceye yükselmesi için Turizm Fakültelerinde verilen Almanca derslerinin ders saatlerinin artırılması ve Almanca dersinin birinci sınıftan itibaren düzenli bir şekilde verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKCA

Acat, M. B., Demiral, İ. O. S., & Merkezi, E. Ö. D. E. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *31*(31), 312-329.

Aykol, N. (2017). *Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Ve Yabancı Dil Öz yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Başaran, B. (2017). Teknolojik Gelişme ve Araştırma Arasında; Yabancı Dil Öğretimi İçin Kritik Bir Boşluk.

Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. Çev. edt: SB DEMİR) Ankara: Eğiten Kitap.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(21), 285-307.

Dilts, Robert, (1998). Motivation, http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm

Dökmen, Ü. (2008). İletişim çatışmaları ve Empati. *Remzi Kitapevi, İst*.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation to Learn. ERIC Digest, Sayı 92. ED370200

Şimşek, Y. (2003). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tunca, İ. (1996). Öğrenme -Öğretme Sürecinde Üstün Başarı. Ankara: Kara Harp Okulu Bilgi Toplama ve Yayım Merkezi Yayınları.

Ünal, M. (2015). Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği. *International Social Sciences*, *6*(19), 218-233.

Ünal, M. (2015). Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği. International Social Sciences,6(19),218-233

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin*.

Edebiyatta Büyükşehir

Bülent KIRMIZI*

GİRİŞ

Büyükşehir algısı özellikle de endüstri inkılabından sonra ortaya çıkan ve içinde farklı anlamları barındıran bir kavramdır. Her alandan bilim insanı şehir ve şehir hayatını farklı yönleriyle ele alarak sorunlara çözüm yolları getirmeye çalışıyorlar. Kırsal yerleşim yerlerinde başlayan dünya hayatı insanın ellerinde yapaylaştırılarak doğal yaşam ortamı hızla yok edilmeye başlanır. Bu süreç çok hızlı olmasa da kırsal bölgeler yok edilmeye başlanarak kasabalar sonrasında küçük kentler ve ardından da büyük şehirler kurulur. Araştırmacıların cevap bulmaya çalıştığı soruların başında çok fazla insanı bir arada barındıran bu mekânların ne gibi sorunlara kucak açacağı ve bu sorunların nasıl çözüleceğidir. Büyükşehir söz konusu olduğunda elbette çevre ve hava kirliliği, ses kirliliği, yüksek binalar, araçlardan yayılan korna sesleri ve egzoz dumanları ve buna benzer daha birçok problem. Ancak insanın ruhuna işlenen kirlilik o denli bir boyuta gelir ki sonrasında çözülmesi neredeyse imkânsız hale gelir. 1800'lü yıllarda teknolojinin gelişmesi ve buna paralel olarak nakliye imkânlarının da artmasıyla ortaya çıkan sanayi inkılabı ile birlikte kırsal kesimden sanayi kuruluşlarının kurulduğu şehirlere doğru olan göç hareketi fabrikaların işçi ihtiyacını karşılama amacı güder. Çarpık kentleşmenin arttığı bu dönemde kitlesel göç hareketleri zamanla büyük şehirleri doğurmuştur. Artan nüfusa bakabilmek ve fabrikaların durmadan çalışan makine dişlilerini doyurabilmek için insanlar akort çalışma yöntemiyle çalıştırılır. Büyükşehir devletin farklı bölgelerinden gelen insan yığınlarının toplandığı, bir araya geldiği bir merkez haline gelirken farklı kültürel yapıları da bir potada eritmeye başlar. Özellikle Almanya gibi sanayisi güçlü olan ülkeler, işçi ihtiyacını kendi vatandaşının yetersiz kaldığı durumlarda yurt dışından karşılayarak farklı din, dil ve kültürlerin çatışmasına sahne olur. Bunların hepsi büyük sorunlar oluştururken dilde yaşanılan yetersizlikler kültürel uyumsuzluğu da beraberinde getirir. "Dil ile kültür arasında birbirini karşılıklı var eden zorunlu ve doğal bir ilişki vardır; benzetmek gerekirse dil ve kültür bir kâğıdın iki yüzü gibidir, biri olmadan diğeri olmaz" (Balcı& Darancık, 2019: 62). Bu büyükşehirler kültürün, eğitimin ve sanatsal faaliyetlerin merkezi olurken aynı zamanda korku, endişe, yabancılaşma ve yozlaşmışlığın da merkezi haline gelir. "Yabancılaşma, kişinin kendi değerlerine duyarsız olması veya bu değerleri kendi çıkarı doğrultusunda öteki kılmasıdır" (Şahin, 2013: 105). Düşük ücretlerle çalışarak karnını doyurmaya çalışan lümpen proletarya sürekli yoksullaşırken endüstriyel üretimi tekelinde bulunduran Alman burjuvazisi her an daha fazla zenginleşti.

19. yüzyıl teknolojik gelişmelerin hiç olmadığı kadar hızla ilerlediği bir dönem olarak tarihe geçer ve bu teknik ilerleme yansımalarını sanayide gösterir. Buharlı motorların ve ardından da içten yanmalı motorların icadıyla birlikte kurulan büyük fabrikalar proletaryayı besleyerek dev bir kitle haline getirirken sınıf bilincinin de en somut biçimde ortaya çıktığı büyükşehirler bir yandan kimlik yitimine yol açarken diğer yandan teknik bilginin, bilimin ve farklı sosyal yapıların ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Kırsal bölgelerde yavaş hareket eden ve gerektiği kadar çalışmaya alışmış insanlar yürümek yerine koşmayı, uyumak yerine barlarda sabahlamayı ve ihtiyacı olsun olmasın yeni ürünleri alıp kullanmayı adet haline getirir. Sanayi kuruluşlarının en önemli üç ihtiyacı bulunmaktadır. Bunlardan biri hammadde, diğeri enerji ve üçüncüsü de en az ilk ikisi kadar önemli olan işçi ihtiyacıdır. Bunlardan birinin eksikliği makinelerin çalışmasını

* Prof. Dr. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi. bulentkirmizi@osmaniye.edu.tr.

durdurur ve büyükşehir hayatını felce uğratır. Bu nedenlerden dolayı yeni fabrikalar özellikle de büyükşehirlere kurulur çünkü istenilen işçi buralardadır. Büyükşehirler ise fabrikalarda çalışacak işçi ihtiyacını karşılamak üzere bir araya gelen insan yığınlarından oluşur. Bu durum çevreye elbette farklı biçimlerde yansımıştır. Soğuk yüzlü karanlık, rutubetli ve dar binalar artık işçi ve işçi ailelerinin kaldıkları mekânlar olarak ön plana çıkar. Cahit Sıtkı Tarancı'nın "Şehir" adlı şiiri, büyükşehirle ilgili yukarıda verilen tanımlamaları yansıtan bir ayna niteliğindedir sanki.

Şehir

Ve şehir sabah akşam bu gürültüdür,

Baksan minareler, kubbeler görünür,

Minyatür bir gök ve serseri bulutlar;

Bacalar tütmekte yakından, uzaktan,

Kuşlar saçaklarda mahzun kanat çırpar,

Usanmış durur damlar göğe bakmaktan.

Köyde tarımla uğraşarak yoksulluk içinde fakat geniş, temiz ve özgür yaşayan insanlar geride bıraktıkları hayata oranla çok ama çok daha zor bir döneme girerler. Küçük odalara doluşan kalabalık aileler tuvaleti ve banyoyu dahi binanın diğer sakinleriyle ortak kullanmak zorunda kalır. İnsanlık dışı olan bu yaşam tarzı zamanla salgın hastalıkların ortaya çıkmasına yol açar ve insanları bir boş vermişliğe iterek fuhşun hatta aile içi ensest ilişkilerin dahi çoğalmasına yol açar. Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun "Büyük Şehirleri Takdim Ederim" adlı şiiri de duygulara tercüman olur.

Büyük Şehirleri Takdim Ederim

Sana büyük şehirlerden bahsedeceğim;

En büyük camiler orda kurulur

En küçük mezarlar orda kazılır

En kara yazılar orda dizilir

Yüksek minarelerde sela verilir

Civar hanelerde zina edilir

Büyük şehirlerde yalan söylenir tosunum

Hâlbuki küçük köylerin

Mezarlığı bile yoktur

Büyük şehirlere bağlanma mehmedim

Öyle bir şehre yerleş ki

Küçük fakat bizim olsun

Sokaklarda tanımadığın yüz

Ensesine şamar atamayacağın kimse dolaşmasın

Her ağacına elin

Her karış toprağına terin değsin

Ve kuytu evlerden birinde

Senden habersiz ölenler olmasın.

Büyükşehir edebiyatta ve sanatta hep dramatik bir şekilde tasvir edilir. Mutsuz, tatmin olmamış, kendini gerçekleştirememiş ve ezilmiş olmanın her halini yüzüne yansıtan insanların ortalıkta dolaştığı bu yerler edebiyat-şehir denkleminde ele alındığında sınıfta kalmıştır. Entelektüel üretkenlik insanla ilgilidir ve aydınlar güdümlü olmadığı sürece mutlaka sosyal dalgalanmalara karşı bir entelektüel tepki koymak durumundadırlar. 1800'lü yılları 1900'lü yıllara bağlayan dönem Avrupa genelinde büyükşehirlerin hızla artmaya başladığı bir zamana denk gelir. Bu yıllarda toplam nüfusun yaklaşık %10'u büyükşehirlerde yaşamaktadır. Bu binalardan oluşan ormanda yaşam mücadelesi veren insanlar kendini geliştirmek, daha iyi bir eğitim almak ya da sanatsal gösterilere gitmek için değil ayakta durabilmek için mücadele verirler. Bu insanların şehirlere taşınması aynı zamanda bir trajik diyalektik süreç olarak da adlandırılabilir.

Büyükşehir yaşam biçimi, her şeyi olduğu gibi evlilik kurumunu da temelinden değiştirir. Evinde oturan kadın, farklı sanayi kuruluşlarında seri üretim bantlarında çalışarak büyükşehir yaşam koşullarında kocasıyla ayakta kalma mücadelesi verir. Tüm bu farklı yaşam biçimlerini destekleyen ve besleyen yeni sanayi kolları ortaya çıkar. Örneğin bunların başında gelen gıda sanayi, insanların uzun saatler boyunca çalıştıktan sonra evlerine döndüklerinde yemek yeme ihtiyaçlarını kolay bir şekilde giderebilmeleri için pratik, kolay hazırlanabilir yemek çeşitleri ve konserveler üretmeye başlar. Bir süre sonra insanlara bu da zor gelir ve lokantalar, barlar ve kafeler bu ihtiyacı karşılamaya başlar. Tüm bu gelişmeler büyükşehirlerde yeni bir yaşam biçiminin de doğduğunu gözler önüne serer. Yoğun çalışan insanın eşine dahi zamanı azalırken çocuk yapma oranı hızla düşer, arkadaşlık ve dostluk gibi kavramlar anlamını yitirmeye başlar ve çok fazla talepkar olmayan anlık ilişkiler tercih edilmeye başlanır. Erich Kästner, Emil adlı romanında, çocuğun kimsenin umurunda olmayan yalnızlığını şu şekilde dile getirir: "Şehir öyle büyüktü ki. Ve Emil o kadar küçük. Ve kimse onun neden parasının olmadığını bilmek istemiyordu ve de nerede inmesi gerektiğini bilmediğini" (Kästner 2011: 71).

Evlilik zaman ayırmayı, fedakârlık yapmayı ve kazanılan paranın paylaşımı olduğundan büyükşehir insanı yoğun çaba sarf ederek kazandığı parayı kimseyle paylaşmak istemediğinden evlenerek birlikte yaşamak yerine sorumluluk almadan geçici birliktelikler kurmak daha çok tercih edilir. Hızlı kentleşmenin yol açtığı problemler, bilimsel çalışmalarla giderilmeye çalışılırken edebiyatın, resim sanatının ve sinemanın da ana temalarından biri haline gelir. Edebiyatta bunun en iyi örneklerinden biri Alfred Döblin'in 1929 yılında yayımlanan "Berlin Alexanderplatz" adlı büyükşehir romanıdır. Eserde, Almanya'nın Weimar döneminden Nasyonal Sosyalizme geçiş sürecinde yaşadığı olumsuzluklar dile getirilirken, büyükşehir adı verilen mekânın insan ruhunda bıraktığı derin izler de gözler önüne serilir. Yazar büyükşehir hayatının insanı değiştirip dönüştürdüğünü ve kendine karşı yabancılaştırdığını başkarakter üzerinden anlatır. İşlediği suçun cezasını çektikten sonra cezaevinden çıkan Biberkopf onurlu ve temiz bir insan olarak geri kalan hayatını sürdürmeye and içse de bunu başaramaz. Şehrin kokuşmuş bir mekân olarak tasvir edildiği eserde her türlü hırsızlığın ve namussuzluğun büyükşehir hayatı ile bütünleştiği dile getirilir.

Berlin, birçok romana konu olmuş büyükşehri sembolize eden bir mekâna dönüşür. Zamanla çoğu sanatçı da buraya göç ederek faaliyetlerini burada devam ettirir, çünkü sanatçıların beslendiği kaynaklar burada fazlasıyla mevcuttur. Berlin gibi büyükşehirlerde, insanın insanla,

çevreyle ve eşiyle olan ilişkilerinin yanında insanın sosyolojik ve psikolojik olarak da tahlil edilerek sanat eserlerine yansıtılması çok daha renkli bir görünüm arz eder. Edebiyatta mekân algısı 1800'lü yıllara kadar daha çok tabiat tasvirleriyle yapılırken 1900'lü yılların başlarından itibaren tabiat yerini, sanayileşmenin yoğun olduğu yerlere yapılan göçlerle kalabalıklaşan şehirlere bırakır. Gerek edebiyatta gerekse diğer sanat eserlerinde büyükşehir, kötü erkek ve kadınların çoğunlukta olduğu ve insan tabiatına aykırı her türlü alışkanlıkların edinildiği pis bir mekân olarak tasvir edilir. Sefaletin her türlüsünün hüküm sürdüğü bu şehirler insanları kitleler halinde kendine çekerken onları maddiyatla donatır ve adeta tüm manevi değerlerinden arındırır. Büyükşehirde daracık kiralık dairelerde yaşayan proleterler hastalıkların pençesinde kıvranarak kirli bir hayat sürerler. Fabrika bacalarının sürekli tüterek çevreyi kirlettiği ve makine gürültüsünün tüm gün sürdüğü büyükşehirde bu olumsuzluklar insan karakterine de nüfuz ederek onları başkalaştırır. Georg Trakl'ın kaleme aldığı "Ihr grossen Städte" adlı şiiri, büyükşehirlerin taş yığınından ibaret olduğunu, insanların yurtsuzluk duygusuyla sessiz bir şekilde yürüdüğünü, çıplak olan ağaçların ve akan nehrin ürkütücü yanını, korkuyu ve ölmek üzere olan insanları tarif eder.

Ihr grossen Städte
Steinern aufgebaut
In der Ebene!
So sprachlos folgt
Der Heimatlose
Mit dunkler Stirne dem Wind,
Kahlen Bäumen am Hügel.
Ihr weithin dämmernden Ströme!
Gewaltig ängstet
Schaurige Abendröte
Im Sturmgewölk.
Ihr sterbenden Völker!
Bleiche Woge
Zerschellend am Strande der Nacht,
Fallende Sterne

Alman edebiyatında işçi hareketleri her zaman geniş yankı bulmuş ve sanatta da yansımaları olmuştur. Bireyselliğin artmaya başlaması aynı zamanda toplumsal çözülmeyi de manipüle ederek sınıflar arasındaki katmanların derinliğini arttırır. Yazarların Alman toplumunda halktan izole bir şekilde yaşadığı ve entelektüel bir sınıf oluşturdukları bilinen bir gerçek ancak büyükşehirler türemeye başladığında artık aydın sınıf da toplum katmanları arasındaki yerini alarak sıradan insanla kaynaşmak durumunda kalır. Bu durumda edebiyat radikal biçimde yeniden formüle edilerek romantik düşüncelerden arındırılmış bir vaziyette realitenin bir yansıması halini alır. Bu elbette yüzyıllarca süregelen bir sanat anlayışını bir yana bırakıp yazarlar açısından yeni bir cephe hattı oluşturmak anlamına gelir ki bu aristokratik bakış açısını bir kenara bırakarak halkla ittifak etme anlamına gelir.

Bahsi geçen yıllarda büyükşehir hayatı, sanayi devriminin etkisi altında gelişmiş ve insanı kıskaca alarak mekânı dar eden bir özelliğe sahiptir. Ancak şu da var ki günümüzde büyükşehirlerin büyüleyici yönü ön plana çıkarılarak üzerine şiirler dahi yazılır. Alman edebiyatında büyükşehir teması, Türk edebiyatına göre daha karamsar ele alınmış ve realite olduğu gibi yansıtılmıştır. Türk edebiyatında büyükşehre övgüler yergiden daha fazladır. Bunun başlıca nedeni Türkiye'nin endüstri devrimini yaşamamış olmasına ve hızlı şehirleşmenin sancılarını Avrupalılar gibi tecrübe etmemiş olmasına bağlamak mümkündür. Türkiye'de insanlar, 1950'li yıllarda köylerden şehirlere sınırlı sayıda göç etmiş ve yine sınırlı sayıda kurulan tekstil ve gıda fabrikalarında çalışmışlardır. Bu göç hareketi sonraki yıllarda yavaş bir şekilde devam etmiş ancak hiçbir zaman Almanya'da olduğu gibi kitlesel bir hal almamıştır. Bu nedenle büyükşehir yaşamını ve sıkıntılarını iliklerine kadar hissetmiş olan Alman sanatçılarla Türk sanatçılar arasında konuya bakış açısında derin farklılıklar bulunmaktadır.

SONUÇ

Edebiyata konu olan temalar siyasi ve kültür hayatının gelişimine paralel bir özellik arz eder. Kronoloji bilimi de denilen tarih, olayları akış sırasına ele alarak olayları olduğu gibi aktarmakla yükümlüdür ve tarihçi duygularına yenilerek olaylara bir müdahalede bulunamaz. Edebiyat ise sanatçının aidiyet duyduğu milletin tüm sancılarını bire bir yansımasıdır denilebilir. Bu durumda edebiyatta büyükşehir temasının farklı toplumlarda yaşayan sanatçılar tarafından farklı biçimlerde ele alınmış olması da doğaldır. Türk halkının gelenek ve göreneklerine bağlı olan nesilleri gün geçtikçe yitip gitmekte ve yeni yetişen nesiller Türk kültürünün köklerini oluşturan bu davranış biçimlerinden uzaklaşmaktadır. Büyükşehrin yüklediği sorumluluklar kişileri gittikçe kendiyle baş başa bırakmakta ve insan kalabalıklar arasındaki trajik yalnızlığını iliklerine kadar hissetmektedir.

Büyükşehir yaşamının olumsuzluklarını gidermenin en iyi yolu eski mahalle kültürünü, apartman yaşamında da sürdürerek dayanışmayı sürdürmektir. Bunun yanında atalarımızın günlük yaşamlarında kullandığı nesneleri eski eşya olarak değil değerli kültür varlıkları olarak sergilemek de yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Balcı, Tahir& Darancık, Yasemin (2019). Kültür Mirası Olarak Pazar(cı) Dili. IV-EUROASIA. International Congress On Multidisiplinary Studies. P. 56-63. August 25-28, 2019/ Shymkent, Kazakhstan.

Kästner, Erich (2011). Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder. 161. Auflage. Hamburg: Trier.

Şahin, Veysel (2013). Halide Edip Adıvar'ın "Yeni Turan" Romanını Yeniden Anlamlandırma. Erdem Dergisi (64): 103-122.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Beceri Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Ders Kitabı Analizi

Ecem EKİNCİ*

GİRİŞ

Küreselleşmenin ve modernleşmenin hızla yaşandığı dünya üzerinde sınırların kalktığı, dünyanın her bir köşesiyle iletişim imkânlarının kolaylaştığı bir dönem ortaya çıkmıştır. İçinde bulunduğumuz çağda dünya küreselleşerek insanların sorumlulukları zamanın gerektirdikleri ölçüde değişmiştir (Ekinci, 2019). Zamanın gerekliliklerini yerine getirip iletişimi dünya çapında sağlamak açısından yabancı dil öğretiminin önemini her zamankinden fazla ortaya çıkarmıştır. Giderek küçülen ve hızlanan dünyada Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği platformlar gerek yurt içinde gerek yurt dışında bu ihtiyaca bağlı olarak artmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda ders kitaplarını niteliği ve kalitesi büyük önem taşımaktadır. Dil öğretiminde ders kitabı öğretmen ve öğrenciler için kolaylık sağlayan, müfredat takibini kolaylaştıran, öğretim sürecinin sistematik olmasını sağlayan en büyük yardımcıdır. Eğitim ve öğretim alanında dört temel beceri mevcuttur: Yazma, okuma, konuşma ve dinleme. İnsanlar, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamak için dinleme ve okumaya, kendi hissiyat ve fikirlerini anlatmak için konuşma ve yazmaya başvururlar (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s. 769). Cunningsworth'un (1995) kendi kitabında dile getirdiği gibi dil öğretmek için hazırlanan ders materyallerinde bu dil becerileri arasındaki dengeli bir dağılım çok önemlidir.

Okuma etkinlikleri Hadley (2003: 197) tarafından ifade edildiği gibi sesli- sessiz okuma ve yoğun-yaygın okuma olarak iki genel kategoriye ayrılmaktadır. Sesli okuma- sessiz okuma sınıf içerisinde farklı zamanlarda yapılabilen etkinlikler olup sesli okumada özellikle telaffuz hatalarının ortaya çıkartılmasında kullanılır. Öte yandan yoğun okuma metnin detaylı anlamlandırılması amaçlandığında, yaygın okuma ise genel bir anlamanın amaçlandığı ve okumanın daha çok eğlenceli bir alıştırma olarak yapıldığı etkinlik türüdür. Yazma etkinliklerini ise kontrollü yazma güdümlü yazma ve serbest yazma gibi temel kategorilere ayrılabilir. Bu etkinliklerden kontrollü yazma sınıf içinde kontrollü yazma çalışmalarına dönük alıştırmalara yer verilmesi olup güdümlü yazma ise dikte yapma, not alma, özetleme, öz yazma, anahtar belirleme gibi aktivitelerin içerisinde bulunduğu bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan serbest yazma kompozisyon yazma; mektup yazma, duyuru, haber ve tutanaklar; okunanlarla ilgili yazılar, gözlenen ve yaşanan olaylarla ilgili yazılar; resimlere bakarak yazma gibi etkinlikleri kapsamaktadır.

Yabancı bir dil öğreniminde, dinleme yeterliliği iletişimde kullanılan en temel insan becerilerinden biri olduğu için büyük bir öneme sahiptir (Ekinci & Ekinci, 2020). Dinleme etkinliklerinin bir teknolojik alet tarafından veya öğretmenin hazır metni öğrencilere okumasıyla gerçekleşebilecek türlerinde, dinlenen bilgilere göre metin düzeltme, farklı biçimde ifade etme, kompozisyon yazma, diyalog oluşturma, cümle / diyalog / yarım bırakılan öykü vb. tamamlama gibi türleri söz konusudur. Alan yazında dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen dinleme-yeniden yapılandırma (Yangın 2002:51), dinleme-boşluk doldurma (Özbay 2005:132); dinleme-not tutma (Keçik ve Uzun, 2004:136); dinleme-izleme (Özbay, 2005:131); dinleme-müzik (Yalçın, 2002:129) ve dinleme-haber (Temur, 2001:66) etkinlikleri mevcuttur. Konuşma etkinlikleri ise; tanıtım konuşması yapma, duruma uygun ifade kullanma sebebiyle birlikte açıklama, verilen durum / nitelik üzerine konuşma gibi farklı türleri kapsamaktadır. Aytaç ve

* Öğr. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

İlhan'ın (2014) belirttiği gibi ikili konuşma çalışmaları, diyaloglar, kendilerini sözlü ifade etme ve tartışma en sık kullanılan konuşma etkinliklerindendir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için kullanılan popüler kaynaklar arasında olan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında kullanılan bir ders materyalidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanan kitaplardaki beceri etkinliklerinin dağılımının önemi de göz önüne alınarak ilgili kitap hedef kaynak olarak seçilmiştir. İlgili ders materyalinin incelenmesinin bir başka sebebi ise Türkçenin yabancılara öğretilmesi için kullanılan kitaplardaki beceri etkinliklerinin incelenmesi ile ilgili çalışmaların sayısının oldukça az olması ve bu konuda yazında mevcut olan boşluğun doldurulmak istenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırmanın amacı Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 içerisindeki beceri etkinliklerinin oranı ve ünitelere göre dağılımlarını bulmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 ders materyalindeki beceri etkinliklerinin oranı nasıldır?

2- İlgili kitapta mevcut beceri etkinliklerinin ünitelere göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Metodu

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1'in incelendiği bu araştırma tümevarım bakış açısı ile nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi şeklinde yapılmış ve yapılan bu araştırma sonucunda kitap içerisindeki beceri etkinliklerinin oranları ve ünitelere göre dağılımları ile ilgili nicel bilgiler tablolar halinde sunulmuştur.

İncelenen Kitaplar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi dersinde yurtdışında ve yurtiçinde TÖMER ve benzeri kuruluşlar tarafından yoğun şekilde kullanılan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 inceleme kaynağı olarak ele alınmıştır.

Sınırlılıklar

Çalışma, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yaygın olarak kullanılan ders kitaplarından Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setinin temel (A1 ve A2) seviye ders kitabı ile sınırlıdır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1, her biri üç bölüm içeren 12 üniteden oluşmaktadır. Öncelikle üniteler birlikte ele alınarak kitap genelindeki dört dil becerilerinin yüzdelik dağılımı hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 2. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1 Becerilere Göre Etkinlik Yüzdeleri*

Okuma	Yazma (+Dil Bilgisi)	Dinleme	Konuşma
25,6%	48,6%	12,9%	12,7%

Tablo 1'de sunulduğu üzere, beceri etkinlikleri hesaplanırken yazma ve dil bilgisi etkinlikleri birlikte alınmıştır. Buna göre diğer beceri etkinlikleri ile karşılaştırıldığında en fazla yazma etkinlikleri kullanılmıştır (48,6%). Yazma etkinliklerinden sonra en fazla kullanılan etkinlikler okuma (25,6%) etkinlikleri olup onları sıra ile dinleme (12,9%) ve konuşma (12,7%) etkinlikleri izlemiştir.

Aşağıda verilen Tablo 2'de Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1'de yer alan beceri etkinliklerinin ünitelere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2. *Beceri Etkinlikleri Ünitelere Göre Dağılımları*

Üniteler	**Okuma**	**Yazma (+Dil Bilgisi)**	**Dinleme**	**Konuşma**
1. Ünite: Merhaba	17,7%	48,8%	17,7%	15,5%
2. Ünite: Günlük Hayatımız	16,6%	52,3%	11,9%	19,4%
3. Ünite: Yakın Çevremiz	23,5%	47%	11,7%	17,6%
4. Ünite: Zaman Geçiyor	28,9%	55,2%	7,8%	7,8%
5. Ünite: Afiyet Olsun	25%	46,4%	14,2%	14,2%
6. Ünite: Bürokrasi Her Yerde	28,1%	50%	12,5%	9,3%
7. Ünite: Gelecek De Bir Gün Gelecek	22,5%	55%	12,5%	10%
8. Ünite: Rivayet Odur ki	36,3%	48,4%	12,1%	3%
9. Ünite: Farklı Dünyalar	31,8%	38,6%	15,9%	13,6%
10. Ünite: Medya	26,4%	50%	11,7%	11,7%
11. Ünite: Sağlıklı Bir Yaşam	22,2%	48,8%	15,5%	13,3%
12. Ünite: Yolculuk	32,2%	32,2%	22,5%	12,5%

Tablo 2 de belirtildiği üzere incelenilen 'Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1' ders materyalinin içerisinde on iki adet ünite mevcuttur. Okuma etkinlikleri dikkate alındığında üniteler içerisinde okuma etkinlikleri en çok 'Rivayet Odur ki' isimli sekizinci ünitede kullanılmıştır (36,6%). Okuma etkinliklerinin en fazla oranda kullanıldığı diğer üniteler sırası ile 'Yolculuk' isimli on ikinci (32,2%), 'Farklı Dünyalar' isimli dokuzuncu (31,8%) ve 'Zaman Geçiyor' isimli dördüncü (28,9%) ünitelerdir. Okuma aktivitelerinin en az kullanıldığı üniteler ise sırasıyla 'Günlük Hayatımız' isimli ikinci (16,6%), 'Merhaba' isimli birinci (17,7%) ve 'Sağlıklı Bir Yaşam' isimli on birinci (22,2%) ünitelerdir.

Yazma-Dil Bilgisi aktivitelerine bakıldığında bu türdeki aktivitelerin en fazla kullanıldığı ünite 55,2% oran ile dördüncü ünite olan 'Zaman Geçiyor' isimli ünitedir. Bu üniteyi sırasıyla 'Gelecek De Bir Gün Gelecek' isimli yedinci (55%), 'Günlük Hayatımız' isimli ikinci (52,3%), 'Medya' isimli onuncu (50%) ve 'Bürokrasi Her Yerde' isimli altıncı (50%) üniteler takip etmektedir. Yazma-Dil Bilgisi kategorisindeki etkinliklerin en az kullanıldığı üniteler ise 'Yolculuk' isimli on ikinci (32,2%) ve 'Farklı Dünyalar' isimli dokuzuncu (38,6%) ünitelerdir.

'Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1' ders materyalinde yer alan dinleme etkinliklerine göz atıldığında bu beceriye ait etkinliklerin okuma ve yazma-dil bilgisi etkinliklerine oranla daha az olduğu gözlemlenmiştir. Dinleme etkinliklerine en fazla 'Yolculuk' isimli on ikinci (22,5%) ünitede yer verildiği saptanmıştır. Bu üniteyi 'Merhaba' isimli birinci (17,7%), 'Farklı Dünyalar' isimli dokuzuncu (15,9%) ve 'Sağlıklı Bir Yaşam' isimli on birinci (15,5%)üniteler takip etmektedir. İlgili dil becerisini en az kullanıldığı üniteler ise sırasıyla 'Zaman Geçiyor' isimli dördüncü (7,8%), 'Yakın Çevremiz' isimli üçüncü (11,7%) ve 'Medya' isimli onuncu (11,7%) ünitelerdir.

Konuşma becerisi etkinlikleri incelediğinde kitapta bu beceri etkinliklerine de okuma ve yazma-dil bilgisi etkinliklerine oranla daha az yer verildiği ortaya koyulmuştur. İlgili beceri

aktivitelerinin en fazla kullanıldığı ünite 'Günlük Hayatımız' isimli ikinci ünitedir (19,4%). Bu üniteyi 'Yakın Çevremiz' isimli üçüncü (17,6%), 'Merhaba' isimli birinci (15,5%) ve 'Afiyet Olsun' isimli beşinci (14,2%) üniteler takip etmektedir. Konuşma becerisi etkinliklerine en az yer verilen üniteler ise sırasıyla 'Rivayet Odur ki' isimli sekizinci (3%) ve 'Zaman Geçiyor' isimli dördüncü (7,8%) ünitelerdir.

Ünitelerde yer alan etkinlikler bazen de iki beceriyi içerecek şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu ikili becerilerin de kendi aralarında yüzdesi alınmış ve aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. *İkili Beceri Etkinliklerinin Ünitelere Göre Dağılımı*

Üniteler	**Okuma-Yazma**	**Dinleme-Yazma**	**Konuşma-Yazma**
1. Ünite: Merhaba	-	41,6%	58,3%
2. Ünite: Günlük Hayatımız	6,2%	43,7%	50%
3. Ünite: Yakın Çevremiz	25%	25%	50%
4. Ünite: Zaman Geçiyor	33,3%	50%	16,6%
5. Ünite: Afiyet Olsun	-	100%	-
6. Ünite: Bürokrasi Her Yerde	42,8%	57,1%	-
7. Ünite: Gelecek De Bir Gün Gelecek	16,6%	66,6%	16,6%
8. Ünite: Rivayet Odur ki	66,6%	16,6%	16,6%
9. Ünite: Farklı Dünyalar	44,4%	44,4%	11,1%
10. Ünite: Medya	42,8%	42,8%	14,2%
11. Ünite: Sağlıklı Bir Yaşam	45,4%	36,3%	18,1%
12. Ünite: Yolculuk	33,3%	66,3%	-

Tablo 3 de sunulduğu gibi 'Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1' ders materyalinde bazı etkinliklerde birden çok dil becerisi kullanımı gerektiren etkinlikler kullanılmıştır. Bu etkinliklerden okuma-yazma etkinliklerinin en fazla kullanıldığı ünite 'Rivayet Odur ki' isimli sekizinci ünitedir (66,6%). Bu üniteyi 'Sağlıklı Bir Yaşam' isimli on birinci (45,4), 'Farklı Dünyalar' isimli dokuzuncu (44,4%) ve 'Medya' isimli onuncu (42,8%) üniteler takip etmektedir. Okuma-yazma etkinliklerine 'Merhaba' isimli birinci ve 'Afiyet Olsun' isimli beşinci ünitelerde yer verilmemiş olup 'Günlük Hayatımız' isimli ikinci ünitede yalnızca 6,2% oranında yer verilmiştir.

Kitapta yer alan ikili etkinlikler göz önüne alındığında 'Afiyet Olsun' isimli beşinci ünitede sadece dinleme-yazma etkinliklerinin yer aldığı gözlemlenmiştir (100%). Dinleme-yazma etkinliklerinin en çok kullanıldığı diğer üniteler 'Gelecek De Bir Gün Gelecek' isimli yedinci (66,6%), 'Yolculuk' isimli on ikinci (66,3) ve 'Bürokrasi Her Yerde' isimli altıncı (57,1%) ünitelerdir. Dinleme-yazma etkinliklerinin en az yer aldığı üniteler 'Rivayet Odur ki' isimli sekizinci (16,6%) ve 'Yakın Çevremiz' isimli üçüncü (25%) ünitelerdir.

'Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1' ders materyalinde yer alan konuşma-yazma etkinlikleri dikkate alındığında ilgili etkinliklerin en çok 'Merhaba' isimli birinci ünitede yer aldığı saptanmıştır (58,3%). Bu üniteyi takip eden üniteler 'Günlük Hayatımız' isimli ikinci (50%) ve 'Yakın Çevremiz' isimli üçüncü (50%) ünitelerdir. Öte yandan konuşma-yazma etkinliklerine 'Afiyet Olsun' isimli beşinci, 'Bürokrasi Her Yerde' isimli altıncı ve 'Yolculuk' isimli on ikinci ünitelerde yer verilmemiştir.

TARTIŞMA

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1 materyali üzerine yapılan bu çalışmanın amacı bu kitapta yer alan beceri etkinliklerinin kitaptaki oranlarını bulmak ve bu etkinliklerin

ünitelere göre dağılımlarını saptamaktı. Yapılan araştırma sonucunda kitap genelinde en fazla yazma-dil bilgisi etkinliklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Yazma etkinliklerini yine yoğun olarak kullanılan okuma etkinlikleri izlemiştir. İncelenilen kitapta ortaya konduğu üzere dinleme ve konuşma etkinliklerine yazma ve okuma etkinlikleri kadar yer verilmemiştir. Hedef kitabın başlangıç seviyesindeki öğrenciler için hazırlanmış olması kitapta yer alan dinleme ve konuşma becerilerinin diğer beceri etkinliklerine göre daha az oranda olmasını açıklayabilmektedir. Çalışmanın bu sonuçları konuşma becerisinin önemini ve yabancılara Türkçe öğretiminde daha çok kullanılması gerektiğini ortaya koyan Göçer (2015) ve dinleme becerisinin yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplarda daha çok yer alması gerektiğini ifade eden Kaldırım ve Degeç'in (2017) çalışmalarıyla desteklenmektedir.

Kitaptaki ikili beceri gerektiren etkinliklerde ise ağırlığın dinleme-yazma ikili becerisinde olduğu karşımıza çıkmaktadır. Dinleme-boşluk doldurma, dinleme-not tutma gibi dil becerisi etkinlikleri kitapta en çok yer alan ikili etkinliklerdir. Kitapta aynı zamanda okuma-yazma ikili etkinliğine de yer verilmiş olup konuşma-yazma etkinliklerine diğer ikili etkinliklere oranla daha az yer verilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalar Keçik ve Uzun (2004) ve Özbay (2005) olup bu çalışmalarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili hazırlanan ders materyallerinde dinleme-yazma ve okuma-yazma etkinliklerine sıklıkla yer verildiği ortaya konmuştur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan çalışmada incelenen 'Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1' ders kitabında genellikle okuma ve yazma etkinliklerine yer verildiği ortaya koyulmuştur. Bunun ile birlikte dinleme ve konuşma becerilerine diğer becerilere göre daha az yer verildiği saptanmıştır. Bu becerilerin sayı ve oranları üniteden üniteye farklılık göstermiş olup kitap içerisinde bazı bölümlerde iki dil becerisini birden kullanmayı gerektiren etkinliklerin de kullanıldığı ortaya koyulmuştur.

Kitabın geneli dikkate alındığında Türkçe öğrenen yabancıların karşılaştıkları gerçek durumlarda kendilerini ifade edebilmeleri için ihtiyaç duyacakları temel dinleme ve konuşma becerileri üzerinde daha fazla durulması öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesi adına faydalı olacaktır. Öte yandan, kitabı kullanmakta olan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerde gelişme düzeyi en düşük olan becerinin daha fazla odaklanılacağı etkinlikler kitaba eklenebilir. Aynı zamanda kitapta yer verilen ikili beceri etkinliklerinde dinleme-yazma ve okuma-yazma becerilerine odaklanıldığı görülmüştür. Bu aktivitelere okuma-dinleme ya da dinleme-konuşma gibi etkinlikleri ekleyerek çeşitlilik kazandırmak mümkün olacaktır. Böylece beceri dağılımında ortaya çıkan bu dengesizlik giderilip istenen düzeyde etkili bir ders kitabı öğrencilere sunulabilir.

KAYNAKÇA

Aykaç, M. & Ilhan, A. Ç. (2014). The effect of creative drama activities set up with child literature texts on speaking skills. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *47*(1), 209.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. London: Macmillan Heinneman.

Ekinci, M. (2019). EFL Instructors' Level of Awareness about the Significance of 21st Century Skills. *International Journal of Language Academy, 7*(4), 149-168.

Ekinci, E., & Ekinci, M. (2020). VoScreen As a Listening Aid: A Digitalized Learning Experience. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 8(*3), 100-117.

Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabanci Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandirilmasi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(2), 21-36.

Hadley, A. O. (2003). *Teaching Language in Context.* (3rd Edition). Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, s. 197.

Kaldırım, A., & Degeç, H. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Esnasında Karşılaştıkları Sorunlar 1.

Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 42*(2), 265-278

Keçik, İ. & Uzun, L. (2004). Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.*

Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Temur, T. (2001). Dinleme Becerisi. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8. *Ankara: Nobel Yayınları.*

Wibisono, A. (2013). The Proportion Of Language Skills' In English Textbook ENGLISH ON SKY 1. *Indonesia: Universitas Malang*.

Yangın, B. (2002). Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. *Ankara: Dersal Yayıncılık, 2002.*

Con Steynbekin "Qəzəb Salxımları" Romanında Amerika Həyatının Təsviri

Əfsanə HÜSEYN (NAĞIYEVA)*

Dünya ədəbiyyatında məzmun və ideyasına görə özünəməxsus yer tutan, böyük oxucu kütləsinə malik olan əsərlər sırasına Con Steynbekin "Qəzəb salxımları"romanını da daxildir. Əsərdə amerikalı bir ailənin fonunda cəmiyyətə güzgü tutulmuş, Amerika gerçəklikləri öz əksini tapmışdır. Yazar ABŞ-da kənd təsərrüfatı sahəsində olan problemləri ortaya qoymuş, aclıq və səfalət içində ölkəni dolaşan ailələrin acınacaqlı həyatını bir fəlakət kimi təsvir etmişdir. Belə deyə bilərik ki, bugünki Amerika iqtisad-sosial həyatdakına uğurlarına görə Con Steynbek kimi sənətkarlara borcludur. Məhz bu sənətkarların reallığı belə tünd rənglərlə təsvir etməsi sayəsində Amerikanın siyasi-ictimai həyatında böyük dəyisikliklərə səbəb oldular. ABŞ-da kənd təsərrüfatı sahəsində olan problemləri ortaya qoyaraq aclıq və səfalət içində Amerikanı dolaşan ailələrin acınacaqlı həyatını fəlakət kimi qələmə almışdır. Əsərdəki obrazlar bu ictimai bəlanın və fəlakətin boyutunun nə qədər böyük və ağır olduğunu oxucunun nəzərinə çatdırır. Cəmiyyətin və məişətin yükünü çiynində daşıyan ana obrazı əsərin ən dərin obrazlarından biri olmaqla yanaşı cəmiyyətdə qadının rolunun pillə-pillə artdığını da aydın göstərir. Heç bir hüququ olmayan qəzəbli kütlə artıq qarşısıalınmaz hala gəlmiş və cəmiyyətin qanunları və qaydaları yenidən yazılmağa başlamışdır. Con Steynbek bu romanı ilə artıq köhnə və amansız qanunlara "dur!" demişdir. Yazıçı "Həyəcanlarımızın qışı" romanına görə Nobel mükafatına layiq görülsə də, İsveç akademiyası bu romanı da yüksək qiymətləndirmiş, "Qəzəb salxımları" romanı da Pulitzer mükafatı qazanmışdır.

GİRİŞ

Ədəbiyyat cəmiyyətdə baş verən siyasi-iqtisadi, sosial problemləri özündə əks etdirən aynadır, dünyanın bədii güzgüsüdür. Ədəbi-bədii nümunələr cəmiyyətdə baş verənləri təsvir etməklə qalmır, eyni zamanda dünyanın düzəninə bilavasitə təsir edir. Bu qəbildən olan əsərlərin sayı kifayət qədər çoxdur və onlar siyasi gedişata birbaşa təsir edərək toplumun rifahının xidmətindədir.

Con Steynbekin "Qəzəb salxımları" əsəri də Amerikada kənd təsərrüfatı sahəsində islahatların aparılması zərurətini ortaya qoyaraq çoxlarını bu barədə düşünmək məcburiyyətində qoymuşdur. Əsər sırf sosial romandır. C.Steynbek 1936-cı ildə Kaliforniyada mövsümi işçilərdən məqalələr hazırlayarkən gördüklərindən – işçilərin ağır həyat şəraitindən sarsılmış və kitab yazmağı qərara almışdır.

1. Con Steynbek kimdir?

1902-ci ildə Kaliforniyada alman əsilli ailədə doğulan Con Steynbek ədəbi şöhrət qazanmaq üçün bir çox məhrumiyyətlər yaşamalı olmuşdu; fəhləlik etmişdi, qarovulçu, zibilyığan işləmişdi. Uşaq vaxtı Steynbekin sevimli məşğuliyyəti iş görməmək idi: o, otağındakı pəncərənin qabağında oturub saatlarla xəyallara dalırdı. Müəllimə olan anası oğlunun bu halından çox narahat idi: "Bilmirəm Con haqqında nə deyim: O, ya dahi, ya da bivec adam olacaq."

Artıq yuxarı siniflərdə Cek Londonu oxuyan yeniyetmə öz hekayələrini yazmağa başlayır. O, hekayələrini başqa imza ilə jurnallara göndərir və möcüzə baş verməsini gözləyirdi. Məsələ burasındadır ki, o, məktublara ünvanını yazmırdı: "Əlbəttə redaksiyalar mənimlə əlaqə yarada bilmədikləri üçün hekayələri çap etmirdilər... Maraqlıdır, o günlərdə mən nə haqda düşünürdüm? Mən ölümdən çox, jurnallardan rədd cavabı almaqdan qorxurdum. Amma daha çox bu hekayələrdən birinin çap olunmasından qorxurdum" – sonralar yazıçı xatırlayacaqdı.

* Fil. ü.f.d., Bakı Avrasiya Universiteti, Müəllim

Məktəbi bitirəndə Steynbekin ədəbiyyat eşqi hər şeyi üstələyir. Buna görə də məşhur yazıçı olmaq qərarına gəlir. Ancaq valideynləri yazıçılığı kişi sənəti hesab etmədikləri üçün onun bu fantaziyalarını da qəbul etmirlər, oğullarını normal təhsil almağa vadar edirlər.Anasının təkidi ilə Steynbek 1919-cu ildə Stenford universitetinə qəbul olur. Ancaq orda təhsil almaq böyük vəsait tələb etdiyi üçün ailənin imkanları buna yetmirdi. "Böyük ambisiyalarım kiçik imkanlarım vardı" - həyatının bu dövrünü yazıçı belə xatırlayırdı. Təhsilini davam etdirmək üçün Steynbek yerli kafedə qabyuyan işləməyə məcbur olur. Gənc Steynbek 6 il universitetdə əziyyət çəksə də, kursu bitirməmiş təhsili atır. Valideynlərinin qorxusuna baxmayaraq o, "böyük yazıçı olmaq" arzusuna sadiq qalır.

Arzusunu həyata keçirmək üçün Steynbek Nyu-Yorka yollanır. Ancaq şəhər gənc romantikin düşündüyü qədər füsunkar deyildi. Adətən olduğu kimi bu ambisiyalı gənci də heç kəs diqqətə almırdı. O, sürücü, xarrat, qarovulçu, hətta zibilyığan işləyir. Bununla belə heç vaxt xəyallarına xəyanət eləmir və mütəmadi olaraq müxtəlif nəşriyyatlara əlyazmalarını göndərir.

Yalnız 1929-cu ildə onun zəhməti bəhrəsini verir. Romanı yolladığı yeddi nəşriyyatdan yalnız biri "Qızıl piyalə"ni çap etməyə razılıq verir. Steynbek xoşbəxtlikdən göyün yeddinci qatında uçurdu: hesab edirdi ki, bu, ona təkcə professional planda dirçəlməyə kömək etməyəcək, həm də şəxsi həyatını qurmağa yardımçı olacaq (Kerol Henninq adlı qıza aşiq olmuşdu, evlənmək istəyirdi).

Ancaq naşirlər təcrübəsiz yazıçını aldadırlar, hətta ona çap olunan kitabın bircə nüsxəsini belə göndərmirlər. "Qızıl piyalə"nin çap olunduğunu o, təsadüfən köşklərdən birinin rəfində kitabı görərək öyrənir. Üstəlik naşirlər "Qızıl piyalə"ni tənqidçilərə göndərməyi də unudurlar, buna görə Steynbekin kitabı maraq oyatmır. İlk uğur müəllifə altı il sonra "Tortil-Flet kvartalı" povestinin çapından sonra gəlir. Bundan sonra "Adamlar və siçanlar haqqında" əsəri çap olunur və tənqidçilər onun haqqında böyük yazıçı kimi danışmağa başlayırlar. İkinci Dünya Müharibəsi illərində Steynbek hərbi müxbir kimi çalışır və bir çox əməliyyatlarda iştirak edir. Amma bir romantik kimi ədəbiyyat onu həyatdan çox maraqlandırırdı: 1944-cü ildə müharibədən yorulan yazıçı istefa verərək geri qayıdır. Yeni təəssüratlar üçün Steynbek ancaq üç il sonra səfərə yollanır. Yazıçı 1947-ci ildə SSRİ-yə səfər edir. Bu səfərin təəssüratı əsasında o, "Rus gündəliyi"ni yazır. Orada kommunist ölkəsi və onun insanları haqqında bir çox obyektiv fikirlər yer almışdı.

Steynbekin məşhur yazıçı olmaq arzusu artıq həyata keçmişdi, onu "Müasir Amerika ədəbiyyatının ustalarından biri" hesab edirdilər" (https://kulis.az/news Con Steynbekin həyatı). Tədqiqatçıların bir qismi belə düşünürdü ki, Con Steynbek ABŞ-dan kənarda onun daxilində olduğundan daha şox hörmətlə xatırlanır. Bunun da səbəblərindən biri kimi yazıçının Nobel mükafatı alması olmuşdur. (K.Spankeren. Amerika ədəbiyyatının xülasəsi. Bakı, 1994)

"Ancaq hər şey belə rahat deyildi: 1948-ci ildə avtomobil qəzasında ən yaxın dostu Ed Rikkets vəfat edir, bir neçə ay sonra isə həyat yoldaşı ondan ayrılır. Nyu-Yorkda yaşamaq daha ona maraqlı gəlmir, depressiyaya düşən yazıçı Kaliforniyaya, valideynlərinin evinə qayıdır. Bir neçə aydan sonra yaşadığı itkilərin ağrısı keçən Steynbek yenidən yazı masasının arxasına keçir. 1962-ci ildə isə o, "kəskin sosial müşahidələri və incə yumoru realist-poetik istedadı ilə birləşdirdiyinə görə" ədəbiyyat üzrə Nobel mükafatı qazanır. Daha altı il sonra, 1968-ci ildə "Nyu-York Tayms"da belə yazılacaqdı: "Steynbekin Nobel mükafatına ehtiyacı yox idi, Nobel komitəsinin ona ehtiyacı vardı. O, bizim ədəbiyyatımızda əsaslı yer tutur. Steynbekin təsiri bir çox yazıçıların əsərlərində yaşayır. Ondan unudulmuş adamı unudulmaz etmək bacarığını öyrəniblər." Lakin Steynbek bu məqaləni oxuya bilmir, çünki yazı onun ölümünə həsr olunmuşdu. 66 yaşlı yazıçı 20 dekabr 1968-ci ildə Nyu-Yorkda ürək çatışmazlığından vəfat edir"(https://kulis.az/news. Con Steynbekin həyatı) və Salinasa gətirilərək orada dəfn olunur.

2. “Qəzəb salxımları” əsərinin ideyası və obrazların təhlili.

XX əsrin ən məşhur və sevilən yazıçılarından biri olan Con Steynbek yaradıcılığında mistisizmə, naturalizmə meyl etsə də, daha sonralar sərt realizmə keçərək Amerika və dünya ədəbiyyatında sosial-psixoloji romanlar ustası kimi tanınmışdır. O, 16 roman, 6 povest və bir sıra hekayələr toplusu daxil olmaqla, ümumilikdə 25 kitabın müəllifidir. Yazarın əsərlərinin ekran həyatı da uğurlu olmuşdur. Belə ki, “Konserv sırası” (1945), “Mirvari” (1947) və “Cənnətdən Şərqə doğru” (1952) əsərləri də daxil olmaqla 17 əsəri əsasında Hollivud filmləri çəkilmişdir, yəni Con Steynbek Hollivud yazıçısı kimi də şöhrət qazana bilmişdir. "1944-cü ilin ən yaxşı əsəri" nominasiyasında Con Steynbek Akademik mükafata layiq görülmüşdür. (https://az.wikipedia.org/wiki/Con-Steynbek)

Kaliforniyalı olan Steynbekin əsərlərində təsvir olunan hadisələrin çoxu San Fransiskonun yaxınlığındakı Salinas Vallidə baş verir. Bu əsərlərin sırasına “Qarğıdalı çörəyi” (1935), “Siçanlar və insanlar” (1937), “Konserv zavodunda mübahisə” (1945), “Edenin Şərqi” (1952) kimi əsərlər daxildir (K.Spankeren. Amerika ədəbiyyatının xülasəsi. Bakı, 1994).

Ümumiyyətlə, C.Steynbek Salinas - Kaliforniya timsalında bütün Amerikanı və onun tərkib hissəsi olan “orta amerikalı”ları təsvir etmişdir. Hadisələrinin bəhs etdiyimiz məkanda cərəyan etdiyi digər bir əsər, yazıçıya “Bədii kitab” nominasiyası üzrə Pulitser mükafatı qazandırmış “Qəzəb salxımları” romanıdır. Roman daha əvvəl yazılsa da, işlənmiş ikinci variantı Böyük Depressiya dönəmində - 1939-cu ildə işıq üzü görə bildi. Yazıçının özünün də vurğuladığı kimi, bu əsəri bəzək-düzəksiz yazıb, həyatda necə varsa elecə. (Q.Paşayev. Dahilik mərtəbəsindən vida nəğməsi. Ədalət qəzeti, 26 sentyabr 2014, s.4)

“İcarədar – fermer olan Codu ailəsi iqtisadi çətinliklərə görə doğma ev-eşiyini tərk etmək məcburiyyətində qalaraq, səadət tapmaq ümidi ilə bir çox ailələrə qoşulub Kaliforniyaya üz tutur” (https://www.qanun.az/qezeb-salximlari-con-steynbek). Yazıçı bu ailənin timsalında eyni fəlakətlərlə üzləşmiş inanların qəzəb və nifrətini və heç tükənməyən sevgi hisslərini xırdalıqları ilə təsvir etmişdir. Bir çox tədqiqatçının da qeyd etdiyi kimi, C.Steynbekin “orta amerikalının” faciəli həyatının çılpaqlığı ilə təsviri kapitalizmin dayağı olan bankirləri, sahibkar təbəqəni çox qəzəbləndirmişdi.

Əsərin əsas qəhrəmanı olan Tom Coud bir hadisədən dolayı həbsxana həyatı yaşamalı olur və vaxtından qabaq, yaşadığı ştatı tərk etməmək şərti ilə evə buraxılır. Həyatının bu çətin sınağı bütün əsər boyu onu təqib edir, belə ki, hər hansı bir işi görməyə başlayarkən bunu gözünün qabağına gətirir. Baxmayaraq ki, o, qanunu pozaraq yaşadığı yeri tərk edir, amma buna səbəb fermerlərin oz torpaq sahələrini becərə bilməməsi, nəticədə dədə-baba torpaqlarını tərk etmək məcburiyyətində qalması olmuşdu. Yəni Oklahamada insanlar artıq aclıq keçirirdilər, qulaqdan-qulağa gəzən bir sözlə demək olar ki, hamı əyaləti tərk edərək Kaliforniyaya üz tutur. Portağal və üzüm bağları xülyası, yaxşı yaşayış imkanları insanları artıq heç bir istisi qalmayan doğma yurdlarını buraxaraq “xəyallar məkanına” aparır. Yeni texnologiya adı altında sahibkarlar və onlara xidmət edən banklar kasıb əhalinin hər şeyinə - əvvəlcə kiçik torpaq sahəsinə, daha sonra ev-eşiyinə əl qoyaraq onları müflis edir, hətta “Allahdan qorxmayaraq” bunu qanunla həyata keçirirdilər. “*Qərb ştatları narahatdır – hansısa dəyişikliklər gözlənilir. Texas və Oklahoma, Kanzas və Arkanzas, Nyu-Meksiko, Arizona, Kaliforniya. Ailələr öz torpaqlarını tərk edir. Ata bankdan borc götürüb, bank isə indi onun torpağını ələ keçirmək istəyir. Torpaq şirkəti – başqa sözlə bank, əgər torpağın sahibi odursa – istəyir ki, bu torpaqda icarədarlar yox, traktorlar xozeyinlik etsinlər. ....Əgər bu traktor bizimki olsaydı, onda yaxşı olardı – amma mənə yox, bizə....Bu torpaq bizimki olan zaman onu sevdiyimiz kimi, bu traktoru da sevərdik. Lakin traktor eyni vaxtda iki iş görür: o, torpağı şumlayır və bu torpaqdan bizi çıxarıb atır. Bu cür traktorla tankın arasında fərq böyük deyil. O da, bu da qarşısında qorxuya, dərdə düşən insanları qovur.*” (C.Steynbek. Seçilmiş əsərləri. Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2013, s.187)

Tom Coud ailənin ən güvənli, etbarlı üzvüdür, hətta ailə böyükləri belə onun verdiyi qərarlara hörmətlə yanaşaraq onun dediyindən kənara çıxmırlar. Ailənin başçıları köhnə maşına "bütün varidatını" yığaraq yola düzəlir, maşını idarə edən Tom sanki bütün ailənin yükünü öz çiyinlərində daşıyır. O ayrı-ayrılıqda hamının – babanın, nənənin, atanın, bacı- qardaşlarının və hər şeyin – ailəni bu sınıq-salxaq maşınla mənzilbaşına çatdırmağın, yolda hamıya çatacaq qədər ərzağın olmasının, maşının hissələrinin xarab olacağından qorxaraq pullarını xərcləmək məcburiyyətində qalacaqlarının və sair bu kimi yaşamlarını daha da çətinləşdirəcək problemlərin dərdini çəkir. Yeganə təsəllisi ailənin bir arada olmasıdır. Lakin yol uzandıqca, aclıq və səfalət öz işini gördükcə ailə də dağılmağa, bir-birindən qopmağa başlayır. Tomun tək dəstəkvericisi, həyat enerjisi anasıdır. O sonadək anasının güvənini sarsıtmır, əksinə ailəyə dayaq olması ilə anasının dözümlülüyünü artırır.

Romanın əsas hərəkətverici qüvvəsi ana obrazıdır desək, yanılmarıq. Ümumiyyətlə, C.Steynbek bu əsərində qadının cəmiyyətdəki rolunun artdığına diqqət çəkir. Belə ki, məişət qayğısından başını qaldıra bilməyən, həyatın yükünü çiyinlərində daşıyan bu səssiz-sovsuz məxluqlar artıq ailədə və cəmiyyətdə söz sahibi olmağa başlayırlar. Yeri gəldikdə övladını, ailəsini qorumaq üçün, bəzən də qonşusuna edilən bir haqsızlıq üçün qadın artıq səssiz dayanmır, öz fikrini deməkdən çəkinmir. C.Steynbekin yaratdığı ana obrazı da məhz belə qadınlardandır: dözümlü, səbrli, ağıllı, fikir sahibi, cəsarətli. Biz Ananın əsl xüsusiyyətlərini oğlu Tomla dialoqlarında görürük. Daha çox Tomun yanında içini tökən, ürəyini boşaldan Ana bu söhbətlərdə qarşımıza mübarizə aparan, həyatdan heç ümidini üzməyən cəsur bir insan kimi çıxır: "*Axı biz...bütün bu adamların izi-tozu qalmayanda belə, biz yaşayacağıq. Biz xalqıq, Tom, canlıyıq. Bizi məhv etmək olmaz. Biz xalqıq – yaşamağa davam edəcəyik.*" (C.Steynbek. Seçilmiş əsərləri. Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2013, s.348). Yenə başqa bir yerdə oxuyuruq: "*Mənim düşüncələrim belədir: elədiklərimizin hamısı bizi daha da irəli aparır. Mənə belə gəlir. Hətta aclıq, xəstəliklər: kim isə öləcək, başqaları isə daha da möhkəm olacaqlar. Bu gündən sabaha çıxmalı, indiylə yaşamalıyıq*" (C.Steynbek. Seçilmiş Əsərləri. Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2013, s.523). Fikrimcə, Ana C.Steynbekin romanda yaratdığı ən uğurlu obrazdır: hadisələri öz arxasınca aparan, idarə edən və yerində çözməyi bacaran.

Roman boyu ailəsinin dağılmaması, hamının bir yerdə olması üçün çırpınan Ana ən çox güvəndiyi oğlu Tom üçün ayrıca narahatlıq keçirir. Bu zaman o, dinindən, dilindən, irqindən asılı olmayaraq bütün dünya analarının ümumiləşmiş obrazına çevrilir: *"Sakit ol, Tom, - ana həlimliklə dedi. – Sakit ol, Tomi. Artıq bir dəfə əlindən xata çıxıb. Özünü ikincidən gözlə*." (C.Steynbek.Seçilmiş Əsərləri. Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2013, s.348)

"Qəzəb salxımları" romanında diqqət çəkən obrazlardan biri vaiz Keysi obrazıdır ki, mənə görə yazıçı cəmiyyət, insanlıq və pul, kapitalizm haqqındakı düşüncələrinin bir çoxunu məhz bu obraz vasitəsilə işıqlandırmış, əsərin sonunda insanları haqsızlığa, səfalətə qarşı birləşdirəcək üsyanın başında da onu göstərmişdir. Əvvəllər kilsədə çalışan Vaiz bu vəzifəsindən imtina edir. Buna səbəb isə onun əyalətində baş verən haqsızlıqlardır. Bütün bunlar onu düşünməyə vadar edir və Keysi Coudlar ailəsinə qoşularaq Kaliforniyaya üz tutur, insanlara lazım olduğunu başa düşür, eyni zamanda onu özlərindən biri kimi qəbul edən bu ailəyə də hər cür kömək göstərmiş olur. İkinci dəfə həbsxanaya düşməsin deyə Tomun törətdiyi "cinayəti" öz boynuna çəkərək ailəyə qarşı mənəvi borcunu qismən də olsa, ödəmiş olur. Başına gələn müsibətlərdən mənən sınmır, fikirlərinin, düşüncələrinin həyata keçəcəyinə sonadək inanır. Həqiqətən də, romanın sonlarına dөğru bunun şahidi oluruq. Belə ki, Tom polisdən qaçaraq gizləndiyi yerdə ancaq Keysi haqqında düşünür, onun nə demək istədiyini anlayır və onun yolu ilə gedəcəyinə anasının qarşısında söz verir: *"Hara baxsan, oradayam mən. Ac-yayalavaclar bir parça çörək naminə ayağa qalxsa, mən onlarlayam....Keysinin dediyi həqiqətdirsə, demək, mən də dözməyib bağıranların arasında olacağam....Xalqımız özü əkib-becərdiyi çörəyi yeyib, özü tikdiyi evlərdə yaşadığı zaman mən də orada olacağam*".(C.Steynbek. Seçilmiş Əsərləri. Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2013, s.518)

“Qəzəb salxımları” romanı ilə C.Steynbek insanın iradəsini, mübarizə gücünü, əzmini təsvir etmişdir. Yazıçı həyatda qalmaq, davam etmək ideyasını irəli sürərək ümidsizliyə qarşı mübarizə aparmışdır. “*Səbəblər çox dərindədir...səbəblər – milyon həddə yüksəlmiş mənəvi aclıqdır, xoşbəxtlik, sabahlı günə əminlik istəyidir; insanın başlıca vəzifəsi – işləmək, qurub-yaratmaqdır və yalnız o zaman öz xeyri üçün yox- insan elə buna deyilir.....insan bütün orqanik aləmdə yeganə məxluqdur ki, təbiətin yaratdıqlarının hüdudlarını aşaraq öz düşüncələrinin pillələri ilə qalxır, əldə etdiklərini arxada buraxaraq irəli can atır.*”(C.Steynbek. Seçilmiş Əsərləri. Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2013, s.186)

Roman 1940-cı ildə rejissor Con Ford tərəfindən ekranlaşdırılmışdır. “Qəzəb salxımları” Amerika kino tarixində sentimental olmayan ilk film adlandırırlar. Filmdə əsas vurğu odur ki, həyat şəraitinin çətinliklərinə baxmayaraq, sadə amerikalı sarsılmazdır, ruhən güclüdür.elə buna görə də film 1989-cu ildə Amerikada milli filmlər reyesterinə daxil edilib. (S.Sultanova. Ekranlaşdırılmış ədəbi əsərlər. Ədəbiyyat qəzeti. 8 dekabr, 2018. S.30-31)

NƏTİCƏ

Bəzi tədqiqatçılar romanı dil-üslub xüsusiyyətlərinə görə ağır bir əsər kimi qiymətləndirirlər. Lakin bu ağırlıq fəlsəfədən gələn bir ağırlıq deyil, əksinə məişət, ümumilikdə həyat tam çılpaqlığı ilə təsvir olunmuşdur. Məhz bu xüsusiyyətlərinə görə romanı Amerikanın bir sıra şəhərlərinin kitabxanalarından yığışdırmışdılar. Romanın adı da yazarın sosial mühitə təklif etdiyi bir metafor idi: insanların qəlbinə qəzəb salxımları tökülür və yetişir. İndi onun tam yetişməsinə az qalıb. Yetişəcək qəzəb və nifrət insanların daha yaxşı dünyada yaşamalarına yol açacaqdır.

ƏDƏBİYYAT

1. Qəzənfər Paşayev. Dahilik mərtəbəsindən vida nəğməsi. Ədalət qəzeti, 26 sentyabr 2014
2. Sevda Sultanova. Ekranlaşdırılmış ədəbi əsərlər. Ədəbiyyat qəzeti, 8 dekabr, 2018. S.30-31
3. Con Steynbek. Seçilmiş Əsərləri. Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2013
4. https://www.qanun.az/qezeb-salximlari-con-steynbek
5. https://az.wikipedia.org/wiki/Con-Steynbek
6. Ketrin van Spankeren. Amerika ədəbiyyatının xülasəsi. Bakı, 1994
7. https://kulis.az/news Con Steynbekin həyatı

Anar Nəsrində Psixologizm

Əliyeva LALƏ*

Anarın nəsr əsərlərinin əksər mövzuları - müasirlik, qəhrəmanları isə müasirlərimiz hətta tanıdığımız insanlardı: dostlarımız, yaxınlarımız, qohumlarımız bəzən isə lap elə özümüzük. Bu obrazlar o qədər realdır ki, bizdə bu fikir yaranır sanki onlar bizik, hər gün gördüyümüz, ünsiyyətdə olduqlarımızdır. Əbədiyyəti də, müasir dövrü də yaradıcılığında uzlaşmada alan Anarın əsərləri yazıldığı vaxtla bu günü aktuallığı və mövzusunun hələ də gündəmdə ola bilməsi ilə bağlayır. Yazıçının yaratdığı bədii dünya daim zamanla vəhdətdətdədir. Onun əksər qəhrəmanları - cəmiyyətindən sıyrılıb çıxmış insanlar, faktla həqiqət arasında vurnuxan şəxslər, öz düşüncəsinə görə ətrafındakılardan tamamilə fərqlənən insanlar, düşdükləri və ya özlərinin yaratdıqları çevrənin darlığında sıxışan və əziyyət çəkənlərdir. Onlar günahlandıran, əzən, öz qaydalarını diktə edən mühitə sığmaq istəmir, bu mühitin içərisində, öz dünyalarını yaratmağa can atırlar. Xüsusilə şəhər mədəniyyətinin və mənəviyyatının gətirdiyi problemlərlə obrazların çarpışması yaxud təslimiyyətçiliyi fonunda Anarın psixoloji gəzişmələri çox orijinaldır. Meşşan həyatının oxşarlığına, mənasızlığına uyğunsuzluğuna etiraz - ötən əsrin 60-80-ci illərin ədəbi nümunələrində, mənəviyyat axtarışlarının fonunda qabarıq şəkildə ortaya çıxardı, o dövrün sərt qaydalarına və tabularına əks bir çox sosial-mənəvi bəzən isə məişət zəminli mətləblərə də toxunulurdu. Mentalitet məngənəsində əzab çəkən obrazlarla bu dövr ədəbiyyatında rastlaşa bilirik və maraqlı olanı bu idi ki, o obrazların psixoloji davranışları, daxili monoloqları vasitəsilə oxucu onları qınamaqdan uzaq olurdu, anlamağa başlayırdı. Anar qəhrəmanlarının çabalayışları, etiraz psixologiyası milli şüurun başqa qatlarını da tərpədir, vətəndaş təpkilərinə imkan yaradırdı. Barışın, güzəştçilliyin, ipə-sapa yatarlığın içərisində bir barışmazlıq, güzəştəgetməzlik, ipə-sapa yatmazlıq ruhu çırpınırdı.

Yazıçının hekayələrində və ilk povestində onun yaradıcılıq üslubunu xarakterizə edən diqqət-çəkən keyfiyyətlərdən biri də ondakı psixologizmdir. O, təsvir etdiyi insanların əhval-ruhiyyəsinə, onların dünyanı öz daxili aləmlərində necə qəbul etdiklərinə, bir sözlə, qəhrəmanların duyğu və düşüncələrinə geniş yer verir və bunu müxtəlif formalarda həyata keçirir. Anarın hekayələrində psixologizm hələ başlanğıc mərhələdə, yəni müəyyən epizod və detallarda, ştrixlərdə üzə çıxırdısa, "Dantenin yubileyi" povestində artıq əsərin bütün toxumasını təşkil edir. O, burada qəhrəmanın – Kəbirlinskinin psixoloji durumunu daim diqqət mərkəzində saxlayır.

"Dantenin yubileyi" povesti nəinki Anar yaradıcılığında, həmçinin, müasir nəsrimizdə ən oxunan, maraqlı əsərlərdən biridir. "Dantenin yubileyi"ndə yazaçı, nəsrimizdə daimilik qazanmış obrazlardan birini – "maraqsız insanı", zahirən heç bir cəhəti ilə diqqəti cəlb etməyən qəhrəmanı təqdim edir. Yazıçı Feyzulla Kəbirlinski kimi bir adamı qəhrəman seçməklə, onun maraqsız, son dərəcə sadə, hətta bəsit görünən həyatını təsvir etməklə göstərdi ki, istənilən insanın həyatı özlüyündə yazıçı üçün də, digər insanlar üçün də maraqlı ola bilər və başlıcası, hər bir insan onun ictimai mövqeyindən,dəyərindən asılı olmayaraq özlüyündə dəyərlidir, qiymətlidir.

"Dantenin yubileyi" povestində qocaman və savadsız bir aktyorun teatr mühitindəki çətinlikləri qələmə alınır. Kəbirlinskilərin səhnəyə gəldiyi vaxt bu, vətəndaşlıq hünəri idi, aktyorlara isə "mütrüb" deyirdilər. Lakin zəmanə dəyişmişdi: teatra müasir savad görmüş,

*Azerbaycan Bakı Slavyan Universitesi

peşəkar məktəb keçmiş insanlar gəlirdi. Amma onların çoxu kəbirlinskilərinhəqiqi qiymətini bilmir, onları lağa qoyurdular. Yazıçı bu qoca aktyora humanistcəsinə yanaşır, oxucuda ona qarşı rəğbət hissləri yarada bilir.

Vaxtilə ədəbi tənqid Anarın "Ağ liman" əsərini, əsasən də buradakı Təhminə obrazını qəfildən ədəbiyyata dolayısı ilə də həyatlarına girməsinə alışa bilmədi, qəbul etməməyə çalışdı. Təhminə obrazı, məlumdur ki, "Ağ liman" əsərində qəhrəmanlardan biridir, "emansipasion problemleri də povestin ümumi bədii konsepriyasının tərkibində görk olur, çözülür" (5, səh.267). Anarın nəsri fəlsəfi proza qisminə daxildir,- bu barədə kifayət qədər yazılar mövcuddur. Düşüncə qatı burada komponentlərdən biri deyil, ümumən yazarın nəsrinin zəminini verir. İnsan həyatının mənası nədir, İnsan onun varlığında necə duyur, həqiqətinə vara bilirmi...."ağ liman" əsərində hər obraz:bu məqamlara münasibətinə görə mənalandırılır. Hər bir sürət: Nemət də, Zaur da, Məmməd Nəsir də, Səftər dayı da, Dadaş da öz fərdi həqiqətlərini arayır, var-həqiqətini yaşayır. O cümlədən də Təhminə. Fərq yalnız burasındadır ki, Təhminə qadındır. Milli cəmiyyətdə qadına qarşı sanki xüsusi ölçülər var: gördüyü ilə göründüyünü, arxaik təsəvvüratla çağdaşlığı uyuşdurmağa çalışır. Bu ikili münasibət povestin poetikasında dəqiq faktlaşdırılıb: Təhminənin dilindən səsləndirilən "Təhminə həqiqətləri"- "...nağıl isə dahiyanə nağıldır, özü də lap mənim haqqımdadır. Çoxları elə bilir ki, mənim bütün düymələrimi açıblar, qalır lap axırıncı, mən isə təzədən yaxamacan düymələnib kilidlənirəm" (2, səh.163). Bütünlükdə əsərdə gerçəkləşdirilib, hər kəsin gündə gördüyü, qəbul olunmuş ölçülər daxilində Təhminədən başqa, bir özgə-daxilindəki Təhminə də var. Obrazın çağırışı, "Təhminə həqiqəti" birbaşa oxucuya yönəlmişdir. Təhminənin mütləqliyi həm də onu görükdürürdü ki, ayrıca, xüsusi ölçülərə tabe "qadın həqiqəti" bəsləmək təsəvvürləri mifdir, bircə həqiqət var, İnsan qəlbinin həqiqəti: "..Əgər mən özümü ləkəli bilmirəmsə, adamlar adıma nə ləkə vurur-vursun, vecimə deyil" (2, səh.75).

Təsadüfi deyil ki, obrazın daxilindəki potensialdan Anar sonradan bir daha bəhrələndi, artıq "Ağ liman"da Təhminənin duyub-gördüyü cəmiyyət həyatında ikiüzlülüyə, riyakarlığa, ümumən ikili standartlara qarşı kəskin sosial yönlü "Beşmərtəbəli evin altıncı mərtəbəsi" romanını yazdı. O da təsadüfi deyil ki, Təhminə obrazı ətrafında mübahisələr, həqiqətlər də, milli cəmiyyətdə rolunu oynadı, problemin həzm edilməsi, aradan qalxmasını sürətləndirdi. Müəyyən "gecikmiş replikaları" nəzərə almasaq, qadın dünyasının müasirliyinə, hətta tabu sayılacaq qədər önəmli olan bir sıra məsələlər loyal, anlamaq əzmi ilə qarşılandı.

Qəhrəmanın psixoloji durumunun təsviri, onun daxili yaşantılarına diqqət yazıçının əsərlərində get-gedə güclənmiş, hər yeni əsərində əvvəlkindən daha parlaq tərzdə özünü büruzə vermişdir. Məsələn, “Dantenin yubileyi”ndən sonra “Macal” povestində psixologizm daha yüksək səviyyədə və daha geniş surətdə özünü göstərir. Burada artıq psixologizm təhkiyənin aparıcı rol, dominantlıq təşkil edən bədii ifadə üsuluna çevrilir. Özü də bu əsərlərdə psixologizm müxtəlif formalarda təzahür edir. “Dantenin yubileyi”ndə qəhrəmanın daxili aləmi, onun iç yaşantıları daha çox zahiri davranış və hərəkətlərin təsviri üsulu ilə çatdırılır. Düzdür, burada qəhrəmanın düşüncələrinin birbaşa təsvirinə də yer verilir, lakin əsas etibarilə onun zahiri davranış və hərəkətlərinin təsviri vasitəsilə biz qəhrəmanın psixoloji durumundan xəbər tuturuq. “Macal”da isə vəziyyət başqadır: əsərdə başlıca olaraq qəhrəmanın düşüncə və hisslərinə yer verən müəllif onun daxili yaşantılarını təsvir etməyi ön plana çəkmişdir.

Əvvəlki əsərlərdən fərqli olaraq “Macal” artıq sırf psixoloji əsərdir. Psixoloji analitik üslubda yazılan bu povestdən sonra gələn əsərlərin, demək olar ki, hamısında yazıçı psixologizmi artıq mühüm bədii ifadə üsulu olaraq aparıcı xəttə çevirir. Bundan sonrakı əsərlər istər ideya-problematika nöqteyi-nəzərindən, istərsə də poetika-sənətkarlıq baxımından daha da mürəkkəbləşir. Ümumiyyətlə, “Macal”dan sonra yazıçının yaradıcılığında artıq yeni bir mərhələ başlayır.

Yazıçının əsərləri içərisində sürrealist üsluba ən yaxın olanı isə, şübhəsiz, “Əlaqə” povestidir. Maraqlıdır ki, əsərin janr və üslub özəllikləri tənqidi xeyli məşğul etsə də, o zaman bu məsələyə tam aydınlıq gətirilmədi. Bəziləri onun fantastik janrda, bəziləri isə qotik üslubda yazılan bir əsər olduğunu güman etmişlər. Digər bir maraqlı mülahizə isə ondan ibarətdir ki, əsər menippeya janrında yazılıb

Doğrudan da, menippeya janrına aid olan bir sıra əsas xüsusiyyətlər əsərdə aydın şəkildə özünü göstərir: fantastik və ağlasığmaz təsvirlər çox dərin, düşündürücü fəlsəfi məsələlərlə çulğalaşır, qəribə, əcaib, çox zaman da vahiməli situasiyalar qəhrəmanın mənəvi-psixoloji vəziyyətindəki anormallıqla qarışıb itir, hansının daha önəmli olduğu bilinmir; (baş verən hadisələrdə rasional-məntiqi bağlılıq, ardıcıllıq əsla gözlənilmir), bütün bunlar sanki qarabasma, hallüsinasiya, xəstə, qeyri-normal təfəkkürün sayıqlamaları təsiri bağışlayır, heç nə aydın surətdə axıracan izah olunmur...

Anarın povesti tam mənası ilə bu janrın tələblərinə uyğun gəlir. Lakin yazıçı sadəcə qədim bir ədəbi janrda özünü sınamaq xatirinəmi bu əsəri qələmə almışdır?

Şübhəsiz, Anar kimi ciddi bir yazıçı yalnız ədəbi eksperiment xatirinə qələmə aldığı bir əsəri “Seçilmiş əsərləri”nə daxil etməzdi. Deməli, söhbət daha ciddi mətləblərdən getməlidir. Müəllif personajların birinin dili ilə bunu belə ifadə edir: “... Biz şüurumuzun dəyişməz məntiqi qanunlarının pozulmasına razı olacayıqmı? Hadisələrin səbəb-nəticə bağlılığının qırılmasıyla barışa biləcəyikmi? Tamam başqa bir şüur sisteminin olmasını qəbul edəcəyikmi? Uzaq dünyalarla əlaqənin yaranıb-yaranmayacağı məhz bunlardan asılıdır. Əgər bütün qeyri-adi, dərkolunmaz, izahedilməz, şüurumuza sığışmaz şeylərə yenə də məntiqi-rasional səbəblər axtaracayıqsa, vərdişli analogiyalar arayacayıqsa, hər şeyi kasıb zehnimizin qısa arşınıyla ölçəcəyiksə, o zaman heç kəslə heç bir əlaqə yaratmaq mümkün olmayacaq.”

Povestdə müəllifi insanlar arasında ünsiyyət, yaxud da kosmik əlaqələr problemindən daha çox bizim adi düşüncə tərzimizin, məntiqi təfəkkürümüzün özünün birtərəfliliyi – son dərəcə mürəkkəb dünyanın dərkində vərdiş etdiyimiz rasional, yalnız ağla söykənən ölçü və meyarların yetməzliyi problemi düşündürür. Əsərin bu hissəsində dünyanın sürrealist dərki və bədii ifadəsi prinsipi özünü açıq şəkildə göstərir və aydın olur ki, Anarın bədii axtarışlarının sürrealist yönümü onu menippeya janrına müraciət etməyə sövq edib. Sürrealizmə məxsus bədii qavrayış, sürrealist üslub Anar yaradıcılığında ilk dəfə olaraq ən bariz şəkildə məhz bu əsərdə özünün ifadəsini tapıb və bu əsər nəsrimizdə ilk sürrealist nümunə kimi ədəbiyyat tarixinə daxil ola bilər. Yazıçının “Vahimə”, “Qırmızı limuzin” əsərləri də sürrealizm bədii metodunun, üslubunun tamamilə aparıcı olduğu bədii nümunələrdir. Bu əsərlərdə qəhrəmanların intuisiyası, sövq-təbii duyğuları onların hərəkət və davranışlarını müəyyən edən əsas amildir.

Dünya yarandığı gündən xeyirlə şər daim mübarizə aparmışdır. Ağ qoç əsərdə «ağ dünya»nın, qara qoç «qaranlıq dünya»nın təmsilçisidir. "Yazıçı Anardan başqa bir çox yazıçılar surətləri qruplaşdıraraq müəyyən məkanda cəmləyib bir dünya - cəmiyyət, utopik, yaxud antiutopik cəmiyyət yaratmışdılar: Dantenin «İlahi komediya»sı, Nizaminin «İskəndərnamə»si, Ə. Haqverdiyevin «Xortdanın cəhənnəm məktubları» povesti və s. Hər bir əsərdə yazıçı təxəyyülü müxtəlif cür özünü göstərir. Xeyir və Şərin mübarizəsi motivi hələ qədim «Avesta»dan gəlir." (3, http://yarpaq.az/az/agla-qaranin-ziddiyyeti/) Anarın "Ağ qoç, qara qoç" əsəri də belə əsərlərdəndir. Real həyat hadisələrindən narazı yazıçı romantik dünyasına, nağıllar aləminə qapılaraq xalqının, millətinin görmək istədiyi xoşbəxt gələcəyini, görmək istəmədiyi bədbəxtçiliklərindən narahatlığını bu gün ona sığışmadığı cəmiyyətində təsvir edir. Onun yaşadığı cəmiyyətdə də qeri-bərabərlik, çəkişmələr, didişmələr vardır və bunun mənsub olduğu xalqını hansı yollara aparıb çıxaracağından narahatdır.

Yazıçı, şair, sənətkar ətrafında baş verən hadisələrin sadəcə təsvirçisi deyildir. O, eyni zamanda onların mahiyyətini, məğzini anlamağa çalışan, buna can atan təfəkkür sahibidir.

İkinci nağılda qara qoç Məlik Məmmədi tərkinə alıb qaranlıq dünyaya aparır. Qara qoçun rəng antoqonozminin də öz mifoloji mənası var. «Qara rənglə ifadə olunan «qara yer» Oğuz təsəvvüründə üstündə, üzərində gəzilən ev, otaq tikilən dünyanın alt, qaranlıq, yəni qara rəngli qara qatıdır. Məsələ belədir ki, qara yerin alt qatına birbaşa dəxli olan və insanın dünyasını dəyişməsini bildirən «ölüm» də «Kitab» da elə «qara ölüm» şəklində deyilir» (1, s. 67-68). Türklərdə qara rəng türk olmayanlara, yaxud düşməni bədii təyinlə işarə edən zaman söylənirdi: «qaraca kafir», «qara dinli kafir». «Kitabi-Dədə Qorqud» dastanında işlənən «qara başım qurban

Yazıçı «Məlikməmməd» nağılının süjetinə sadiq qalmışdı. Çünki nağılda da Məlikməmməd birinci ağ qoçun tərkinə minir, ancaq ağ qoç onu qara qoçun tərkinə atır.

Anarın 1990-cı illərdə qələmə aldığı hekayələri və "Otel otağı" povesti eyniadlı kitabında cəmləşdi. Anarın yaradıcılında Zaman münasibətləri daim realist zamanın ekzistensial zamana nisbəti şəklində reallaşır. "Otel otağı"nda realist zaman əhəmiyyətini itirir, yalnız müəyyən səviyyədə- sxem kimi, düşüncə axarının faktları, rəqəmləri kimi qalır; və metaforik qatda məkan obraz kimi, artıq zaman da ekzistensial hüdudlarına varır.

Belə ki, ədəbi tənqid "yeni mərhələ"də Anarın nəsrində ölüm motivinin artıq təbii hal aldığını sezir. "Həm də burada sadəcə fiziki ölümdən söhbət getmir, məna daha dərindədir: həyatın, varolmanın, insan içinin qurtardığı yerdən Ölüm də görünməyə başlayır" (4, səh.55). "...nə də düşünmək ölümü/ Nə ölümdən başlayır?"- təzə hekayələrindən birini ("Qırmızı limuzin") Anar Nazim Hikmətdən bu epiqrafla başlayır.

Və qəhrəmanları üçün bu həqiqətə varmaq nə qədər çətin, ağrılı, sirli-müəmmalı isə, yaradıcılığının yetkin məqamından ötən mətləblərə, yaşanmışlıqlara, qəhrəmanlarının həyatına nəzər salmaq yazıçı üçün daha da keşməkeşli olur. Anar bədii nəsrinin ciddi-fəlsəfi düşüncə axarı real varlığın, gözlə görünən, bəzə bəlli gerçəkliyin hüdudlarını aşaraq bu dəfə irreal, mistik, təhtəlşüurun hakim olduğu sferalara çıxır.

Anar nəsrinin ümumən iki tərzdə sosial motivlənmiş qəhrəmanlarını sezdirmək olar. Birincisi, "Otel otağı" povestinin qəhrəmanı Kərim- sosial həyatdan daim təzyiq duyan insandır; həm də bir az Oqtaydan ("Gürcü familiyası"), Nemətdən ("Ağ liman"), Qiyasdan ("Şəhərin yay günləri") gəlir. İkincisi isə -"Vahimə" hekayəsinin qəhrəmanı Orucdur, onun da müxtəlif tonallığında Zaurda ("Ağ liman"), Spartakda ("Beşmərtəbəli evin altıncı mərtəbəsi"), Sədyarda ("Otel otağı") rast gəlmək olar: sosial rifahından tam barınmış adam.

Povest 1990-cı illərdə Azərbaycan ziyalısının vəziyyətindən bəhs edən maraqlı və təsirli əsərdir. Bu, eyni zamanda, xalqımızın o illərdə düşdüyü ağır məşəqqətlərdən bəhs edən əsərdir. Bu əsəri yanğısız, həyəcansız, ürək ağrısız oxumaq olmur.

Müəllif Azərbaycan ziyalısının o illərdəki faciəsini bir tərəfdən sərt realist boyalarla təsvir etmiş, digər tərəfdən, onun bu faciəsinin arxasında duran dəhşətli gerçəkliyin sürrealist mənzərəsini yaratmışdır. Tamamilə realist səpkidə yazılan əsər məhz sürrealist sonluqla bitir.

Povestin bütün süjeti məhz bu kədərli, qəmli əhvalatdan ibarətdir. Qalan bütün fabula Kərim müəllimin xatirə və düşüncələrini əhatə edir. Elə əsərin məzmunu, məğzi də həmin xatirə, düşüncə, assosiasiya və anımlardadır. Bunların vasitəsilə biz həm Kərim müəllimin ömür tarixçəsi ilə, onun həyat prinsipləri, dostları, düşmənləri ilə tanış oluruq, həm də onun yaşadığı mühitin, xalqın, cəmiyyətin ümdə problemlərinə münasibətini öyrənirik. Yazıçı bütün bu məsələlərlə bağlı bir çox dərin mətləblərə toxunur, bunlar barədə oxucuda ətraflı fikir formalaşdırır.

Anarın yaradıcılığının son mərhələsində yazdığı bədii nəsr nümunələri (“Əlaqə”, “Qırmızı limuzin”, “Otel otağı”, “Vahimə”) sürrealizm nümunələridir. Lakin “Otel otağı” povesti digər üç

əsərdən fərqli olaraq, həm də realist əsərdir. Yəni əsərdə bir tərəfdən, xalis gerçəklik sərt realist cizgilərlə əks olunur, digər tərəfdən, bu gerçəkliyin özünün sürreal mahiyyəti bütün vasitələrlə qabardılır. Belə hesab etmək olar ki, Anarın ənənəvi realist üslubu ilə sonradan yiyələndiyi sürrealist üslubu qəribə və maraqlı bir tərzdə bu əsərdə birləşib bütöv halına gəlmişdir. Və yenə də inamla demək olar ki, müəllifin iki müxtəlif üslubun sintezinə nail olması həmin əsərin bədii uğurunu müəyyən edən əsas amillərdəndir.

NƏTİCƏ

MəqalədəyazıçıAnarın o dövrün cəmiyyət tabuları və olmazları, habelə bu tabular məngənəsində sıxılan insanların etirazlarına həsr edilmiş bir sıra hekayə və povestlərindən bəhs edilmişdir. Bu durumdan doğan müxtəlif şəkilli etiraz psixologiyası, obrazların psixoloji savaşı və bu məqamların milli özünüdərk prosesinə təsirini təhlil edilir. Müstəqillik dövrü hekayələrində də bu xətt aparıcı olmaqla bərabər, sürreal təzahürlərə də diqqət çəkilir.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Anar. Əsərləri. Ön söz. I cild, Bakı, 2003.

2. Anar. Ağ liman. Bakı, 1970.

3. Aynurə Paşayeva. "Ağ"la "Qara"nın ziddiyyəti. **(*http://yarpaq.az/az/agla-qaranin-ziddiyyeti/*** 09.04.2012**)**

4. Tehran Əlişanoğlu. Müstəqillik illəri Azərbaycan ədəbiyyatı. Bakı, 2013.

5. Tehran Əlişanoğlu. XX əsr Azərbaycan nəsrinin poetikası. Bakı, 2006.

Ədəbiyyatda Simvol: Azərbaycan Xalq Əfsanələrindən Oskar Uayldın "Bülbül və Qızılgül" Hekayəsinə Mətnlərarası Yolçuluq

Ətrabə GÜL*

Giriş

Üslub rəngarəngliyi, özünəməxsus sənətkarlıq məziyyətləri, mətn poetikasının spesifikliyi və qeyri-adiliyi ilə seçilən bədii əsərlərdə simvolların hərtərəfli, obyektiv və müasir elmi meyar və prinsiplərlə öyrənilməsi zamanı ortaya maraqlı elmi mənzərə çıxır. Özündə başqa – özündən əvvəlki mətnlərdən izlər daşıyan istənilən mətndə simvolların funskionallığı mürəkkəbləşir. İntertekstual təhlilə uyğun gələn bədii əsərlər əsasında simvolun müfəssəl şəkildə dəyərləndirilməsi həm də həmin mətnlərin özünün sirrinin çözülməsi deməkdir. Simvolların izahı və daşıdığı məna çoxluğunun bərpasında kontekstin rolu önəmlidir. Simvollar ümumbəşəri səciyyə daşısa da, bəzən simvolun mahiyyəti milli və lokal kontekstdə fərqlər ortaya çıxara bilir, konkret bir ənənənin içərisində formalaşmış simvollar bu kateqoriyaya aiddir.

Oskar Uayld və nağılları

İngilis yazıçısı Oskar Uayld, yaradıcılığı ətrafında mülahizə və mübahisələrin bitməyən, fərqli üslubu, özünəməxsus ədəbi maneraları ilə dünya ədəbiyyatının yaddaşına düşmüş yazıçıdır. Onun əsərlərində müxtəlif ədəbi cərəyanlar, xüsusilə dekadentizm və estetizm kimi cərəyanlar özünü göstərir. Özündə dekadent düşüncəni və qotik ədəbiyyatın ünsürlərini birləşdirən, estetizmin manifesti hesab olunan "Dorian Qreyin portreti" kimi unikal romanın, ironik dram əsərlərinin, dərin məzmunlu şeirlərin müəllifi olmaqla yanaşı, O. Uayld dünya ədəbiyyatında nağıl müəllifi kimi də tanınır. Oskar Uayld da estetizmin ən tanınmış nümayəndələrindən biri idi. Həmin dövrdə estetizm bir qrup burjua ziyalısının mövcud ictimai-siyasi məsələlərə neqativ münasibəti nəticəsində yaranmışdır. Real həyatın ağrı-acılarından, həll yollarını görə bilmədikləri problemlərdən yaxa qurtarmağa can atan bu elitar ziyalılar- yazıcılar və sənətkarlar həyatın mənasını gözəllikdə axtarmağa çalışırdılar.Oskar bədii ədəbiyyatın və incəsənətin ilk növbədə gözəllik daşıyıcısı olmağını tələb edir. Yazıçı yaşayıb-yaratdığı dövrdə geniş yayılmış natüralizmi və həyatı olduğu kimi, bütün çirkinlikləri, eybəcərlikləri ilə əks etdirməyə çalışan realizmi qəbul etmək istəmir, yazıçıları, sənətkarları daha gözəl, daha cazibədar əsərlər yaratmağa çağırır. Oskar Uayld ilk nağıllarını 1884-cü ildə "Xoşbəxt şəhzadə və digər nağıllar"adı ilə, daha sonra 1888-ci ildə "Nar ev" adlı kitabda təqdim edir. O, yalnız uşaqlar üçün deyil, böyüklərin də oxuya biləcəyi ibrətamiz nağılların müəllifidir. Oskarın bu nağılları maraqlı, təsirli, cəlbedici və düşündürücüdür. Həmin nağıllara "Sadiq dost", "Bülbül və qızılgül", "Xoşbəxt Şəhzadə" və s. nağılları misal göstərmək olar. Oskarın nağılları dərin mənəvi problemlərlə – dini və sevgiyə aid suallarla doludur, nağıllarında dostluq, sədaqəti, eqoizm və alturizm kimi insani dəyərləri saf-çürük etməyə çalışmışdır.

Oskar Uayldın "Bülbül və qızılgül" hekayə-nağılı motiv baxımından qədim Azərbaycan əfsanələri ilə üst-üstə düşür. **"**Qızılgül əfsanəsi", "Ağ gül və bülbül", "Bülbül və gül", "Bülbülün son nəğməsi" "Bülbül niyə görmür" kimi əfsanələrinin əsasında dayanan fədakar sevgi motivi ilə yanaşı adı çəkilən hekayə arasındakı oxşarlığı təmin edən fakt simvoldur. Klassik ədəbiyyatda da yetərincə istifadə olunmuş "gül və bülbül" simvolu Şərq və Qərb düşüncəsində geniş yayılma arealına sahibdir. Təbiət simvollaşmış şəkildə mətnə daxil olursa,

* Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Bakı Mühəndislik Universitetinin (BMU) Xarici dillər kafedrasının müdiri,egul@beu.edu.az

bu zaman ədəbiyyat və təbiət arasındakı əlaqə sinxron deyil, diaxron formada gerçəkləşir. Təbiətdən ədəbiyyata gül və bülbülün maraqlı yolçuluğu kontekstində mətndə simvol və motivin yerini müəyyən etmək, mətnlərarası əlaqələr metodu ilə Azərbaycan xalq əfsanələri və ingilis yazılı ədəbiyyatı arasındakı oxşar və fərqli məqamları təhlil etmək təqdim olunan məruzənin əsas məqsədidir. Bu məqamda Türkiyəli tədqiqatçı Nilufər Tançın "Rifâî'den Oscar Wılde'a Gül ve Bülbül" adlı məqaləsində söylədiyi bu fikirlə razılaşmamaq mümkün deyil: "*Bugüne, bugünden düne, yahut dünden düne yöneltilebilecek bir bakışta adına kimi zaman tevarüd, bazen sirkat, bazen de intihal denen benzer söyleyiş örneklerine sıkça rastlanmaktadır. Eskilerin taklitçilik diye aşağıladıkları bu durum günümüz edebiyatında özgünlüğün içerikte değil, biçimde aranması anlayışıyla biçimsel yeniliklerden biri olarak kabul edilmiş ve metinlerarasılık (intertextuality) terimiyle karşılanmıştır*" (Tanç, 2009:968)

Nilufər Tanç gül və bülbülün alleqorik açılımını, bu alleqoriyanın daxilində daşıdığı məzmunu təsbit etməyə çalışır. N.Tançın məqaləsində əsas mövzu Rifaidən Oskara bu alleqoriyanın izini mətnlərarası yolçuluqda sürməkdir. Biz isə ədəbiyyatın ən qədim çağllarının məhsulu olan əfsanələr üzərindən yol getməyə çalışacağıq.

Gül və bülbülün alleqorik məzmunu və simvolikası

Gül və bülbül ayrılıqda Şərq və Qərb mifoloji düşüncəsində semantik məzmunu, simvolik yükü və müxtəlif tipli hekayələri olan, alleqorik səciyyə daşıyan, personifikasiya edilmiş təbiət obrazlarıdır. Təbii ki, təbiətdə gülün və bülbülün flora və fauna kontekstində bioloji, fiziki izahı, nəzəri tərifləri vardır. "*Sərçəkimilər dəstəsinin milçəkqapanlar fəsiləsinə aid quş cinsi*" kimi biologiyada xarakterizə olunan bülbül ədəbiyyatın fədakar aşiqinə necə çevrildi? Və yaxud "*dekorativ çiçək yetişdirmədə gülçiçəklilər fəsiləsinin itburnu cinsinə aid mədəni bitki növlərinin qəbul olunmuş adı*" olan gül, qızılgül ədəbiyyatın ən acılı sevgi hekayələrinin necə qəhrəmanına çevrilə bildi? Qədim Misir, Şumer, Yunan mifologiyalarından tutmuş ta dövrümüzə qədər geniş yayılmış gül və bülbül hekayələrinin dini, mədəni və tarixi müstəvilərdə kəsb etdiyi fərqliliklər var. *""...Gül, yabanisi ve ıslah edilerek bahçelerde yetiştirilen çeşitleri bulunan bir cins çiçektir. Yabani gülün Orta Asya'da çok eskiden bilindiği anlaşılmaktadır. Bahçe gülüne dair en eski bilgi Babil bahçeleri üzerine Heredotes tarafından verilmiştir. Eski Yunan edebiyatında da gülden bahsedilir. Bu bilgilerden gülün Doğu'dan, Orta Doğu, Anadolu ve Yunan Adaları yolu ile Batıya geçmiş bir çiçek olduğu çıkarılmaktadır. Mitolojide eski Yunanlıların güzellik Tanrıçası Aphrodite'in doğuşu sırasında vücudundan akan köpüklerden oluştuğuna inanılan gülün, Hint efsanelerinde de dinî ve kozmogonik bir mânâsı vardır. Eski Suriye ve Mısır'da gül üzerine efsaneler bulunmaktadır. Roma döneminde aşk ve neşe çiçeği sayılan gül, geniş çaplı ziyafetlerde vazgeçilmez bir çiçek olarak dikkat çeker. Hrıstiyanlığın ilk çağlarında Hz. İsa'nın sembolüdür. Hz. Meryem'e de dikensiz gül denmiştir...*" (Yılmaz, 1973: 382-383)

Gülün simvolik yolçuluğunda qazandığı əlamətlər bəzən dövrlərə, mədəni-tarixi, dini-ideoloji mühitə görə fərqlənir. Məsələn, İslam mədəniyyətində gülün rəmzləşməsi fərqli kontekstlərdə baş verir:

İslam kültüründe gül, Hz. Muhammed'in Miraç gecesi Tanrı'nın huzurunda Cebrail ve Burak'la terler döktüğü, Burak'ın terinden sarı gül, Cebrail'in terinden beyaz gül ve Hz. Muhammed'in terinden de kırmızı gülün meydana geldiği rivayetinde yüz gösterir. Bu inancın etkisiyle dînî günlerde ve mevlit gibi törenlerde gül suyu ikram edilir. Klâsik Türk şiirinde na'tlerde gül, Hz. Muhammet'in saçına, yanağına; gül kokusu kokusuna, terine; gül goncası ağzına; gül fidanı boyuna müşebbehün bih olmuştur (Yeniterzi, 1993: 274)

Klassik Azərbaycan, Türk, bütövlükdə Şərq ədəbiyyatında gül və bülbülün simvolik hekayəsi aparıcı yer tutur: *Edebiyatımızdaki bu gül-bülbül aşkı daha çok mesnevî türünde yazılan eserlerde işlenmiştir. Bülbülnâme, Bülbüliye ve çoğunlukla da Gül ü Bülbül adı verilen bu*

eserler, genellikle alegorik bir üslupla kaleme alınmıştır (Ceylan, 2007: 62). Gül ile bülbülün aşkı için oluşturulmuş çeşitli efsaneler mevcuttur. Bunlardan birine göre, kendisine yüz vermeyen güle dayanamayan bülbül bir gün gidip gülün gövdesine konunca dikenler bülbülün göğsüne batmış, akan kan gülün köklerinden damarlarına kadar yayılmış, eskiden kırmızı olmayan gülün rengi bu olaydan sonra kan kırmızısı halini almıştır (Ayvazoğlu, 1996: 91)

Klassik türk ədəbiyyatında gül və bülbül hekayəsinin əhatə dairəsi və ümumi prinsipləri ilə bağlı *Talip Çükurlu "Klasik Osmanli Şiirinde Gülün Bülbül ve diğer hayvanlarla ilişkisi"* məqaləsində belə bir ümumiləşdirmə aparır*: "Gülün güzelliğini âleme duyuran aslında bülbüldür. O olmasa, gülün güzelliklerinden bahsetmese kimsenin gülden haberi olmaz. Dolayısıyla gül şöhretini bülbüle borçludur. Âşıkların ve sevgililerin durumu da tıpkı böyledir. Âşıklar/şairler, sevgililerinden bahsetmeselerdi, onların güzellikleri duyulmazdı"(Çükurlu, 2017:.363)*

Dahi Füzuli:

Məskən, ey bülbül, sənə gəh şaxi-güldür,gəh qəfəs,
Necə aşiqsən ki, ahindən tutuşmaz xarü xəs. (Füzuli, 2005:157)

Təbiətdən ədəbiyyata transformasiyanın müxtəlif şəkildə gerçəkləşmə formaları var: simvollaşma, alleqoriklik, personifikasiya, metonimiya və s. Gül və Bülbül hekayələri bu transformasiyanın ən mürəkkəb formalarından biridir və yuxarıda sadalanan üsulları kompleks halda öz bünyəsinə sığışdıra bilmişdir.

Muhammet Nur Doğanın "Bülbülün gıdası yaprak kebabıdır" adlı araşdırması gül bə bülbül hekayəsinin təbiətdən ədəbiyyata transformasiyasının maraqlı, fərqli və dəqiq izahını verir. Əvvəlcə alimin ümumiləşdirməsinə nəzər salaq: "*İran ve Türk klasik edebî metinlerinde bülbül âşığın; gül ise sevgilinin sembolüdür. Hercai ve avare âşığın timsali olan bülbül her seher güzelliği, rengi ve baş döndürücü kokusuna vurgun olduğu gülün dalına konar, ona yanık aşk şarkıları söyler. Hatta şairler gül dallarında üçgen şeklindeki küçük, kırmızı dikenlere bakarak, onları bülbüllerin sevgili (gül) uğruna dallarda terk ettikleri yüreklerine benzetmişlerdir"(Doğan, 2018:394).* Divan və məsnəvilərdə saysız örnəklər üzərində təhlil aparan M. Nur Doğan *"Bülbülün gülün dalında ötmesinin ona aşk neşideleri söylemesi amacına matuf olduğu düşüncesi elbette ki klasik edebiyatımızın kültür ve değerler dünyasına çok uygun bir mecaz harikasıdır. Anlaşılabileceği gibi bu, oldukça romantik, sanatı ve estetiği inanılmaz bir başarı öyküsüne taşıyan hüsn-i talil örneğidir"(Doğan, 2018: 394-395)* deyir və soruşur ki,bülbülün təbiətdəki maddi sahədə şahidi olduğumuz, ancaq şeirdə və ədəbiyyatda qarşımıza tamamilə xəyali və məcazi bir şəkildə çıxan bu vazgeçilməz yaxınlığının arxasında hansı obyektiv həqiqət, hansı səbəb-nəticə əlaqəsi dayanır? O bülbülün gül yaxınlaşmasının obyektiv (maddi-fiziki) səbəbini belə izah edir. Divan ədəbiyyatından seçdiyi beytlər əsasında bülbüllərin güllərə yaxınlaşmasının səbəbinin gül ləçəklərini yemək istəkləri olduğunu göstərir. Gül yarpaqlarının toxumasındakı yağ və kəskin qoxu iştahaçıcı effekt oyadır, bülbül üçün təkcə qidalandırıcı deyil, həm də tərkibindəki aromatik maddələrin təsiri ilə ona xoş, ekstatik təsir bağışlayır. Təzə, yağlı və ətirli gül ləçəklərini dimdiyi ilə ləzzətlə yeyən bülbül, gül ləçəklərinin baş gicəlləndirici qoxusu və gül yağının təsiri ilə yüngülləşir və budaqdan budağa sıçrayır. Divan şeirinin stereotipik metaforaları arasında "gül şərabı" və "qönçə qədəhi" kimi metaforaların aktiv olmasını da bu təbiət reallığınaa bağlayır. Tədqiqatçını haqlı çıxaran beytlərdən birinə baxaq:

Her gonca pare pare ciger pîç ü tâbıdur

Bülbüllerün gıdaları yaprak kebâbıdur (Gelibolulu Âlî Dîvânları, G.336/1)

Divan ədəbiyyatında bu örnəklərin sayı həddindən artıq çoxdur.

Azərbaycan xalq əfsanələri və Oskar Uayldın "Bülbül və qızılgül" hekayəsi mətnlərarası kontekstdə

Oskar Uayldın "Qızılgül və bülbül" nağılı mövzu və motiv baxımından klassik ədəbiyyatdakı motivlərlə səsləşdiyi kimi, Azərbaycan əfsanələrindəki qızılgül və bülbüllə bağlı əfsanələrlə də oxşarlıq təşkil edir. Bu əfsanələrdən "Qızılgül əfsanəsi", "Ağ gül və bülbül", "Bülbül və gül", "Bülbülün son nəğməsi" "Bülbül niyə görmür" və s. əfsanələrin adlarını sadalamaq olar. Bu əfsanələrin hər birində bülbül və qızılgülün sevgisindən, bülbülün sevgi, həqiqi məhəbbət üçün necə fədakarlıq etməsindən danışılır. *"**Bülbülün son nəğməsi**"(Pirsultanlı, 2009: 168-170)* əfsanəsi Oskar Uayldın "Bülbül və qızılgül" nağılı ilə mövzu baxımından ən çox səsləşən əfsanədir. Hər iki əsərdə maddiyatla sevgi qarşı – qarşıya qoyulur. Bu əfsanədə bülbül də əsl sevgi üçün özünü qurban verir. Əfsanədə kasıb oğlan dövlətli qızı sevir və ataları bu məhəbbətə qarşı çıxır, qız məhəbbət acısı ilə saralıb solur onun sağalması üçün al qızılgül dərmandır. Alqızılgülün dərman kimi qeyd olunması onun rəmzi mənasındadı, al qızılgül sevgi məhəbbət rəmzi olduğu üçün qızı acaq saf məhəbbət sağalda bilərdi. Ata oğlanı alqızılgülü tapmaq üçün göndərir. Oğlan bülbül kimi yanğılı bir səslə oxuyur, alqızılgülü tapa bilmədiyi üçün qəm-qüssəyə batır. Bunu görən bülbül həqiqi, saf sevgi üçün özünü qurban verir. Ürəyini ağ qızılgülün tikanına sancır və ag qızılgül bülbülün qanı ilə al rəngə boyanır. Alturizm eqoizmə qarşı qoyulur. Alturizm başqa adamlara təmənnasız xidmət göstərilməsindən, onların xoşbəxtliyi naminə öz şəxsi mənafeyini qurban verməkdən ibarət əxlaqi prinsipdir, eqoizmin əksidir. Bu terminini fəlsəfəyə Oqüst Kont gətirmişdir. Altruizm prinsipinin mənşəyi Qədim Şərqin əxlaq haqqındakı təsəvvürləri ilə bağlıdır.O.Kontun fikrincə alturizm prinsipi gözləmək – "başqaları üçün yaşa" prinsipi cəmiyyəti əxlaq baxımından təkmilləşdirməyə imkan verir. Altruizm ideyası hələ qədim şərq əxlaq təlimlərində, xristianlıqda ("öz yaxınını özün qədər sev") ifadə olunmuşdur. Yeni dövrdə Avropada alturizm haqqında təsəvvürlər ingilis filosof-əxlaqçı A.Şeftserberi tərəfindən inkişaf etdirilmişdir. Bu Oskar Uayldın nağılındakı fədakarlıq motivinin Şərq qaynaqlı olmasını təkzib etmir. Oskar Uayld yaradıcılığında ezoterzim, Şərq mistisizmi kimi əlamətlərə rast gəlinir. Mövzudan kənar olsa da, qeyd edək ki, ədibin "Dorian Qreyin portreti" romanının əsas obrazlarından biri olan Lord Henri Şərqin dahi sənətkarı Ömər Xəyyam şəxsiyyətindən və yaradıcılığından birbaşa bəhrələnmişdir.

Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatından seçilmiş ***"Qızılgül əfsanəsi"**(Pirsultanlı, 2009: 131-133*) əfsanəsində də Oskar Uayldın "Bülbül və qızılgül" nağılındakı kimi var dövlətin əsl sevgini üstələməsi, həqiqi məhəbbətin maddiyatla ölçülməsi kimi aktual mövzudan bəhs olunur. Bu əfsanədə bülbül və gülün qovuşmaq üçün tanrıdan onları gülə və bülbülə cevirməsi kimi duaları, bülbülün Qızılın ağ gülə çevrildiyini görərək özünü xəncərlə yaralıyaraq qanının gülün üzərinə tökməsi və gülün al rəngə boyanması Oskarın nağılı ilə səsləşir. Hər iki nağılda gülün al rəngə boyanması bülbülün qanı ilə baş verir. Eyni motiv Azərbaycanın digər əfsanələrində də istifadə olunub. "Ağ gül və bülbül" əfsanəsində də bülbül sevgisinə qarşı biganə olan, onun sevgisinə inanmayan qızılgülə sevgisini ifadə etmək üçün özünü onun tikanlarına sancır və ağ gülü al qanı ilə al gülə çevirir. Oskar Uayldın "Bülbül və qızılgül" nağılında əsl sevgi, humanist ideallara əsaslanan duyğular sınağa çəkilir, əsl sevgi riyakarlıqla müqayisə olunur. Bu ideyanı gerçəkləşdirmək üçün ədib Şərq ədəbiyyatında geniş yayılmış bir motivə müraciət edir. Əsərin intetekstual bazasında Şərq ədəbiyyatı nümunələrinin dayanmasını XIX əsrdə Qərb ədəbi-nəzəri düşüncəsində Şərqlə tanışlığın artması, Şərqin ezoterik mədəniyyətinə vurğunluqla izah etmək olar.

*"**Bülbül niyə görmür**"(Pirsultanlı, 2009:170-172)* adlı Azərbaycan əfsanəsində də fədakar sevgi motivi əsasdır. Bu əfsanədə bir-birini dəlicəsinə sevən iki aşiqin, birinin qızılgülə, digərinin isə bülbülə çevrilməsindən bəhs olunur. Zalım padşahın amansız münasibəti ilə

rastlaşan aşiqlər bir-birini xilas etməyə çalışır. Gənc çoban padşahın hərəmxanasından qaçan qızı padşahın zülmündən xilas etmək üçün öz gözlərini qurban verir, gülə sevgisini bülbülə çevrilərək acı nalələri ilə oxumaqla bildirir. Oskar Uayldın məlum mətni ilə səsləşən məqam məhz fədakarlıq motivi, əsl sevgi mövzusudur.

*"**Sarı bülbül əfsanəsi**"(Pirsultanlı, 2009: 176)* ilə Oskar Uayld mətni arasındakı birbaşa bənzərlik diqqət cəlb edir. Alı adlı bir gəncdən sevdiyi qız qışın ortasında al, qırmızı gül istəyir. Oğlan hər yeri gəzir, o rəngdə gül tapmır, bülbüllə rastlaşır, dərdini bülbülə söyləyir, bülbül özünü ağ gülün tikanlarına vuraraq qanı ilə gülü al rəngə çevirir. Qız isə bu gülə laqeyd yanaşır, dəyər vermir. Oğlan qızın bu laqeydliyinin qarşılığı olaraq ona olan sevgisindən imtina edir. Ağ gül qırmızılığını itirir və həmişə belə qalır.

"Ağ gül və bülbül"(*Pirsultanlı, 2009: 139-141*) adlı əfsanədə isə bağçaların çahzadəsi olan ağ gül kəpənək və arının vəfasız münasibətindən əziyyət çəkitr. Arı və kəpənək onun bəyaz gözəliyindən bir parça alırlar, amma vəfasızlıq edib yanəına bir daha qayıtmırlar. Daha sonra bülbüllə rastlaşan ağ gül bülbülün saf və təmiz məhəbbətinə inanmır, bülbül özünü onun tikanları ilə qana boyayır, sevgisini bu şəkildə izhar edir. Peşman olan ağ gül qırmızı rəngə boyanır və o gündən bəri qırmızı güllər açır. Buradakı fədakarlıq motivi ilə Oskar Uayld mətnindəki motiv eynidir.

"Bülbül və gül"*(Pirsultanlı, 2009: 158-159)* adlı əfsanədə eyni adlı iki gəncdən bəhs olunur. Bülbül adlı cavan Gül adlı gənc qıza vurulur, ona sevgisini sözlərlə çatdırmaq istəsə də, Gülü inandıra bilmir. Qoca və müdrik bir insan, sevgini sözlərlə deyil, nəğmələrlə ifadə etməyi məsləhət bilir. Oğlan əməl edir və gülün ətrafında dolanaraq öz nəğmələrini oxuyur. Əfsanənin sonunda Gül bu fədakarlığa qarşı gələ bilmir, öz qəlbini oğlana bağışlayır. Bu əfsanənin sonluğu Oskar Uayld mətni ilə üst-üstə düşməsə də, sevginin izahr şəkli və aşiqin fədakarlığı hər iki mətnin eyni motivdən qaynaqlandığını göstərir.

NƏTİCƏ

Oskarın nağılları ətrafında elmi ədəbiyyatşünaslıqda müxtəlif fikirlər var. Bəzilərinə görə bu nağıllar sadəcə olaraq Xristianlıq təliminin müxtəlif mənəvi-dəyər prinsplərinin ifadəsidir, xristianlıq inancının təzahür formasıdır, əxlaq konsepsiyasının dini məzmunudur. Bəzi alimlərə görə isə, O.Uayldın yaradıcılığı əslində müəllif mövqeyindən doğan ümumbəşəri əxlaq məsələlərini, insan daxilindəki hisslərin qarşıdurması, əql, məntiq, duyğuların birgə var olmasının ümumi prinsipləridir. Nağıl-əfsanələr xalqların adət-ənənəsi, mifik təsəvvürü, tarixi, dünyagörüşü ilə sıx şəkildə bağlı olsa da, komparativistika metodu ilə baxsaq, bütün xalqların ədəbiyyatında nağılların bir sıra bənzər motivlər əsasında yarandığını görə bilərik. *Çünki nağıllar insanın fantaziyasının, təxəyyülünün gerçəkləşdiyi ən gözəl məkandır. İstənilən xalqın, istənilən ölkənin nağılına baxanda, orada reallaşmamış arzuların, xəyalların ifadəsini, yaşanılmamış sevgilərin, həyatların, güzəranların gerçəkləşmə modelini görmək mümkündür.* Təbii ki, şifahi və yazılı ədəbiyyatın nağılları arasında fərqlər vardır, müəllif anonimliyi və müəllif fərdiliyi bu fərqin əsas göstəricisidir.Oskar Uayldın bütün bunları nağıllar vasitəsilə ifadə etməsi, bəşəri dəyərlərin unversallığından qaynaqlanır.

Oskar Uayldın "Qızılgül və bülbül" hekayəsi ilə Azərbaycan əfsanələrinin mətnlərarası metodla təhlili göstərir ki, motiv və simvol fərqli, eyni zamanda bir-birini tamamlayan bədii texniki vasitələrdir. Konkret bir simvol müxtəlif mətnləri eyni tədqiqat sahəsinə toplama mexanizminə sahibdir. Bu ayrı-ayrı mətnlərin həmin simvolun istifadəsinə bağlı kəsişmə nöqtələrində bir-biri ilə ünsiyyət qurması ilə bağlıdır. Müəlliflərin fərdi dünyagörüşünə əsasən mətnə daxil olan simvolun özünün universallığı istət-istəməz mətnlərarası münasibətləri də aktuallaşdırır. İntertekstual kontekst simvolun dinamikasını, bədii emosional gücünü, universal və lokal mahiyyətini, funksionallığını izah etmək üçün əlverişli zəmin rolunu oynayır.

KAYNAKÇA

AYVAZOĞLU, Beşir (1996). Güller Kitabı, İstanbul: Ötüken Yay.

CEYLAN, Ömür (2007). Kuşlar Dîvânı Osmanlı Şiir Kuşları, İstanbul: Kapı Yayınları

ÇUKURLU, Talip (2017).Klasik Türk Şiirinde Gül, Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

DOĞAN, M. N. (2018). Bülbülün gıdası yaprak kebabıdır. ESTAD Eski Türk Edebiyati Araştirmalari Dergisi, 1, 391-408

FÜZULİ, M. (2005). Əsərləri. Altı cilddə. I cild. Bakı: "Şərq-Qərb"

PİRSULTANLI, S. P. (2009).Azərbaycan türklərinin xalq əfsanələri. Bakı: Azərnəşr

TANÇ, N. (2009)."Rifâî'den Oscar Wılde'a Gül ve Bülbül"A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 39, 967-987

YENİTERZİ, E. (1993). Divan Şiirinde Na't. Ankara: TDV Yayınları

YILMAZ, K. (1973). "Gül" TDEA, C.3, s. 382-383. İstanbul: Dergâh Yayınları

WILDE, O. (2012). Mürver ağacı. Toplu öyküler. İstanbul: Can Sanat Yayınları

Yabancı Dil Derslerinde Kültürlerarasılık

Erdinç YÜCEL*

Hasan YILMAZ **

Yabancı dil öğretiminde sadece gramer eksenli ders faaliyetlerinde bulunmanın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yapmadığı artık su götürmez bir gerçektir zira dil bilgisel analizler canlı bir varlık olan dil hakkında çok konuşmamıza sebebiyet verdi ve bu durum da öğrendiğimiz dili konuşma hususunda öğrencilere engel teşkil etti. Bu husus göz önüne alınarak dil öğretiminde iletişimsel yetinin geliştirilmesine yönelik ders faaliyetlerine ağırlık verilmeye başlandı.

İletişimsel yeti Niklas Luhmann ve Jürgen Habermas tarafından ortaya atılmış ve Hans Eberhard Piepho da bu terimi yabancı dil öğretimi alanına aktarmıştır. Piepho'ya göre iletişimsel yeti dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Yabancı dil öğretimi alanına ayrıca - yine Habermas tarafından ortaya atılan - "konuşma niyeti" ve "iletişimsel eylem" terimleri kazandırılmıştır. Bu yeni bakış açısı dil öğretimi alanında şu sonuçları zorunlu kıldı:

- Söylemler artık iletişimsel işlevleri açısından ele alınacaktır. Böylece konular artık dil bilgisel kategoriler olarak görülmeyecektir çünkü (örneğin) bir isteği dile getirmek farklı sözlü kalıpların öğrenilmesini gerektirmektedir.
- Derslerin tedrici ilerleyişi artık dil bilgisel konular göz önüne alınarak değil bilakis iletişimsel işlevlerin önceliğine göre gerçekleşecektir.
- Dil bilgisel açıdan hata yapmama konusu artık önemini yitirmektedir. Bunun yerine öğrencinin grameri bir hatayı yapmaktan korkmak yerine serbest konuşmada kendisini rahatça ifade edebilmesine odaklanılacaktır.
- Derslerde iletişim durumlarında uygun olan iletişimsel davranışlara odaklanılacaktır. Böylece öğrenci artık kullanılmayan ya da ilgili duruma uygun düşmeyen dilsel kalıplara başvurmayacaktır.
- Öğrencilere artık anadillerinde izahat yapılabilecektir.

(Padrós & Biechele, s. 42-43)

İletişimsel yetinin derslerde ağırlık kazanmasıyla birlikte yukarıda sayılan ilkelere göre öncelikle öğretmenlerin eski ders alışkanlıklarını değiştirmeleri gerekiyordu. Öğretmenler artık öğrencilerine aşağıda sıralanan şu becerileri kazandırma yönünde gayret sarf etmek zorundaydılar:

- Sosyal-Dil Bilim Becerisi: Öğrenci ilgili kültürel bağlamda uygun şekilde kendisini ifade edebilmeli ve kendisine yönelen ifadeleri de anlayabilmelidir.
- Söylem Becerisi: Öğrenci uygun dil bilgisel kalıpları ve onların anlamlarını birbiriyle eşleştirebilecektir. Böylece uygun durumda uygun kalıbı seçme becerisini elde etmiş olacaktır.
- Strateji Becerisi: Bu beceri hem sözlü hem de sözsüz unsurları kapsamaktadır. Öğrenci sözlü ve sözsüz unsurlara hâkim olacak ve böylece daha etkili bir iletişim kurma imkanına kavuşmuş olacaktır.

(Canale & Swain 1980)

İletişimsel yetinin derslerde önem kazanmasıyla birlikte öğrenilecek yabancı dilin kültürünün de önemi ortaya çıkmış oldu. Dil ile kültürün birbirlerinden ayrılmaz unsurlar olmasından dolayı derslerde de ciddiyetle ele alınmalıydı. Böylece öğrenci bir yandan yabancı kültürü tanırken bir yandan da kendi kültürünün farkına varmaya başlayacaktı. Bu durum yabancı dil derslerinde "kültürlerarasılık" bakış açısının öğrencilere kazandırılmasını gerekli kılıyordu.

* Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi- AKEF

** Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi- AKEF

Böylece derslerin kültürlerarası yaklaşıma uygun bir tarzda işlenmesi gerekiyordu. Kültürlerarasılık ilkesine uygun şekilde işlenecek bir derste öğrenci artık yabancı unsurları yabancının gözünden görmeyi öğrenmeliydi. Bu anlayışa göre öğrenci; farklı tecrübeleri, yaşantıları, spesifik kültürel ögeleri, tasavvurları ve değerleri birer öğrenme fırsatı olarak kullanabilmeliydi (Apeltauer, 1994, s. 2).

Kültürlerarası yaklaşımda önemli olan hem kaynak hem de hedef dilin spesifik kültürel ögelerini karşılaştırmalı şekilde ele alabilecek bir öğrenme ortamını oluşturmaktır. Bu sayede öğrenci uygun iletişimsel davranışı sergileyebilecek bir beceriyi kazanma yolunda önemli ilerlemeler sağlayacaktır. Karşılaştırma yapma imkânını sunan kürtürlerarasılık yaklaşımını şu modelle gözler önüne serelim:



Modelden de görüldüğü gibi bu tür ders ortamlarında iki dil arasındaki farklılıklar ve ortak noktalar gözler önüne serilmektedir. Ortak noktalar yabancı dil öğretiminde öğrenciye katkı sağlayacaktır zira bu tür benzerlikler, ilgili dile olan ön yargının da yıkılmasına yardımcı olan bir husustur.

Çalışmanın bu bölümünde bazı örneklerle kültürlerarası yaklaşımın uygulanışı gözler önüne serilecektir. İlk diyalog örneğimiz Almanya'da yaşayan Mehmet'in Alman komşusu Manfred'e bir başsağlığı ziyaretini konu edinmektedir.

Mehmet: Hallo Manfred, wie geht es dir?
Manfred: Na, wie soll es mir gehen, Mein Vater ist gestorben.
Manfred: Ja, ich habe es gehört.
Mahmet: Kann ich für dich etwas tun?
Manfred: Nein, danke.
Mehmet: Dann Gott sei Dank!
Manfred: Wie bitte?

Bu diyalogda Mehmet'in- Almanya'da yaşamasına rağmen- başsağlığı dilemeyi bilmediği görülmektedir. Almancada "Gott sei Dank." kalıbı "Tanrı'ya şükür" anlamında kullanılmaktadır. Mehmet muhtemelen içinde Gott (Tanrı) kelimesi geçtiği için bu kalıbı kullanmış ve böylece bir iletişim kazası yaşamıştır. Oysa Almancada başsağlığı "Mein (aufrichtiges) Beileid" kalıbıyla dilenir.

Bir başka örnekte Özdemir Bey Almanya'da bir kayıp eşya bürosuna başvurur. Alman görevli Nagel Bey ile Özdemir Bey arasında geçen diyalog şöyledir:

Özdemir: Guten Tag. Wie geht's?
Nagel: Danke gut. Kann ich Ihnen helfen?
Özdemir: Ja bitte. Ich habe gestern meinen Regenschirm in der U-Bahn vergessen.
Nagel: Na, dann wollen wir mal sehen.

(Hansen & Zuber, 1996, s. 70)

Bu diyalogda Özdemir Bey'in öz kültüründen kaynaklı bir uygunsuzluk göze çarpmaktadır. Türk kültüründe bir kişiyle ilk görüşmede, selamlamadan hemen sonra konuya girmek uygunsuz bir davranış olarak görülmektedir. Bu durum resmi ya da kurumsal ilişkilerde bile gözlemlenmektedir. Bu yüzden Türkler örneğin bir ofise başvurduklarında karşılaştıkları görevliyi selamladıktan sonra onun halini hatırını sorarak doğrudan konuya girmemiş olurlar. Kişi "Merhaba" dedikten sonra "Nasılsınız?" der ve aldığı cevabın ardından talebini dile getirir.

Örnekte, Özdemir Bey'in Türk kültüründen etkilenerek Alman görevliyi selamladıktan sonra "Wie geht's" (Nasılsın?) dediği görülmektedir. Alman kültürü için bir görevlinin halini hatırını sormak uygun bir davranış değildir. Alman kültüründe özellikle görevlilerle iletişim kurarken kısa selamlama faslından sonra doğrudan talep dile getirilmelidir.

Kültürel bazda meydana gelen yanlış anlaşılmalar sadece sözlü dilde değil beden dilinde de ortaya çıkmaktadır. Yine bir iletişim örneğiyle konumuza ışık tutmaya devam edelim:

Bir Alman İstanbul'dan memleketine dönmek üzere otobüs ile havalimanına gitmeyi tercih eder. Önce bir otobüse biner ve "airport" diyerek şoföre otobüsün havalimanına gidip gitmediğini sorar. Otobüs şoförü bir baş hareketiyle cevap verir ve Alman yolcu otobüse biner. Kısa bir süre sonra yolcuya otobüsün havalimanına gitmediği içeridekiler tarafından anlatılır. Alman şaşkın şekilde otobüsten iner ve şansını bir başka otobüste dener fakat bu denemesi de hüsranla sonuçlanır. Nihayet Alman bir taksiyle havalimanına gitmek zorunda kalır. Almanya'ya vardığında bu kişi Türklerin çok tuhaf insanlar olduğunu ifade eder. Ona göre Türkler başlarını sallayarak "evet" dedikleri halde aslında "hayır" diyorlarmış (Heringer, 2004, s. 86).

Bu iletişim örneğinde yaşanan yanlış anlaşılma Türkçeye mahsus olan ve Avrupa ülkelerinin ekseriyetinde rastlanmayan bir beden dilinden kaynaklanmaktadır. Türk kültüründe "hayır" anlamına gelen ve Batı kültüründe de geçerli olan başın iki yana doğru sallama hareketine alternatif bir başka hareket de bulunmaktadır. Başı yukarıya doğru kaldırılarak "hayır" demenin Batı kültüründe yeri olmadığı için genellikle yanlış anlaşılmalara yol açmaktadır. Yukarıya doğru kaldırılan baş, tekrar aşağıya inmek zorunda olduğu için Batı kültüründe "evet" anlamına gelen baş sallama jestiyle karıştırılmaktadır. Zaten bu şekildeki baş hareketi Türk kültüründe de "evet" anlamında kullanılmaktadır.

İletişim örnekleri bizlere kültürlerarası yaklaşımın yabancı dil derslerinde ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Karşılaştırmalı bir bakış açısıyla yürütülen derslerde öğrenciler yabancı oryantasyon sisteminin detaylarına vâkıf olacak ve bu sayede öğrendikleri dilde yanlış anlaşılmalara yol açmadan kendilerini ifade edebilecek bir beceriyi kazanacaklardır.

Ayrıca öğrenciler derslere başlarken öğrendikleri yabancı dil hakkında genellikle olumsuzluklar çağrıştıran bazı kalıp yargılara sahip olmaktadırlar. Bu durum yabancı dil öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Kültürlerarası yaklaşım sayesinde bu tür olumsuzluklar da giderilmektedir. İki kültürün karşılaştırmalı olarak ele alınması kişiyi öz kültürü hakkında bilinçlendirmektedir. Örneğin Türk kültürüne vâkıf olan bir kişi "Sıhhatler olsun." kalıbını hasta olan birine değil, yeni tıraş olmuş bir kişiye yöneltmesi gerektiğini bilir. Ancak saçını yeni kestirmiş olan bir kişiye neden "sıhhat" dilendiğini açıklamakta zorluk çeker. Böylece öğrenci, kendi kültürüne yabancı gözüyle bakıldığında zorlukların bulunduğunu anlayacaktır. Kendi kültürünün farkına varmak öğrenciye, yabancı dili öğrenirken karşılaştığı farklılıkları garip ya da saçma olarak görmek yerine o dilin kendi özelliği olarak kabul etmesi noktasında yardımcı olmaktadır (Krumm, 1992, s. 16).

Bu yüzden stereotipler derslerin konusu olarak ele alınmalıdır. Bu tür sosyolojik basmakalıplarla karşılaşan öğrenci böylece bu tür yaklaşımların yabancı kültürde karşılıklarının olup olmadığını görme imkânına sahip olacaktır. Genellemelerde her zaman bir yanılgının bulunduğunu bilmek yabancı dil öğretimine de olumlu katkılar sunacaktır. Öğrendiği dilin ülkesi hakkında ön yargılarla derse başlayan öğrenciler kültürlerarasılık yaklaşımıyla daha doğru bilgilere sahip olarak öğrenim sürecini rahat sürdürme imkânına kavuşmuş olacaklardır.

KAYNAKÇA

Apeltauer, E (1994). *Aus Erfahrungen lernen Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als zweit- und Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Canale, M & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, 1. s. 1-47.

Padrós, A. & Biechele M. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.

Hansen, M. & Zuber, B. (1996). *Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches lehren und lernen.* Berlin: Langenscheidt.

Heringer, H. J. (2004). *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte.* A. Tübingen/Basel: Francke.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Berlin: Langenscheidt.

Krumm, H. J. (1992). *Bilder im Kopf. Interkulturlles Lernen und Landeskunde. Y.Y: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis für des Deutschunterrichts*. Heft 6. S. 16-20.

Çevrimiçi Kaynaklar:

http://www.deutschlektoren.it/Ressourcen/Jahrestagungen/Mueller-Podcasts-Interkult-LK.pdf

Model: https://ausbilderwelt.de/interkulturelle-kompetenzen-in-der-aevo/

"Kutadgu Bilig" deki Fiillere Genel Bakış

Firuzə SADIQOV*

GİRİŞ

Balasagunlu Yusuf Has Hacibin yazdığı Kutadgu Bilig, 11. yüzyıldan günümüze gelen İslami Türk edebiyatının ilk ürünlerinden biridir. Bu kıymetli eser, yalnızca Türk Edebiyatı Tarihi bakımından değil, aynı zamanda Türk sosyolojisi, Türk kültür tarihi ve Türk devlet felsefesi açısından da ele alınıp incelenmesi gereken önemli bir kaynaktır. Nitekim şimdiye kadar Kutadgu Bilig üzerinde edebi (filolojik ve linguistik), dini, siyasi ve felsefi yönden değerli araştırmalar yapılmıştır.

Türk dilinin en önemli kaynaklarından biri olan Kutadgu Bilig üzerine bu güne kadar birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar içinde en önemlisi hiç şüphesiz ki Türk dilinin büyük alimi Reşit Rahmeti Aratın yaptığı çalışmadır. Kutadgu Bilig çeviri yazıya aktaran ve metni günümüz Türkçesine çeviren Arat, eserin dizinini yapmaya vakit bulamadan hakkın rahmetine kavuşmuştur. Türk dili araştırmacıları ona bir vefa örneği göstererek dizin çalışmasını, Aratın ölümünden sonra onun adına yayımlamışlardır.

Kutadgu Biligin bilinen üç nüshası vardır: Herat, Fergana ve Mısır nüshaları. Nüshalar arasında en eski nüsha olduğu düşünülen Fergana nüshası hakkında en yetkili ağız olan Arat şunları söylemektedir: "Nüshanın baş ve son kısmı eksiktir. Nerede, ne zaman, kimin tarafından ve kimin için yazılmış olduğu hakkındaki kayıtlar da bu eksik sayfalarla yok olmuştur. Yazıldığı tarih hakkında Fıtrat, sülüs hattı ile yazıldığı için Herat nüshasından; Moritz ise nüshanın taşıdığı özelliklerden dolayı Mısır nüshasından daha eski olduğunu düşünmektedir. Ancak bu düşünceler tahminden öte bir şey değildirler. Nüshanın bulunduğu yere ve ithaf edilen hükümdarın ismini taşımasına bakılırsa bunun şark Karahanlıları anane ve tarihinin daha canlı olarak muhafaza edildiği bir devir ve merkezde yazılmış olması muhtemeldir." (Arat 1991: XXXVII).(1)

Kutadgu Bilig Müslümanlığı benimsemiş Türklerin sosyal hayatın-dan, kültüründen, ahlakından izler taşıyan başka bir ifadeyle Milli ve dini değerleri başarılı bir şekilde kaynaştıran bir eser olup bu eserdeki öğretilerden istifade edilmesi şüphesiz bu konuda çalışanlara katkı sağla-yacaktır. Bu bağlamda Yusuf Has Hacibin kendine has üslubu ile söylediği ve kendi zamanını aşarak bugüne ulaşan eserinden iman, ibadet, ahlak ve değerler eğitimine dair kuşatıcı ve etkileyici beyitleri günümüze ışık tutmaktadır.

Bu görkemli anıtta, Türk kültürünün bir takım sorunlarının yanı sıra, Türk dilinin bazı güncel konularının incelenmesi, 11. yüzyıl Türk edebi dilinin gramer sistemi hakkında kapsamlı bilgi edinmeye ivme kazandıracaktır. Kutadgu Biligde anlambilim, morfoloji ve kelime oluşumu açısından fiiller de dahil olmak üzere konuşma bölümlerinin derinlemesine incelenmesi, Azerbaycan dili tarihindeki bir dizi sorunun çözülmesine de yardımcı olacaktır. Bunlar, konunun alaka düzeyini belirleyen ana faktörlerdir.

Kutadgu Bilig, işlediği konular bakımından öğretici bir eser olmasının yanı sıra, şiir sanatı açısından da son derece başarılıdır. Eser, gerek içeriğinin zenginliği ve hacmi, gerekse sanatsal değeri ve anlatım olanaklarını kullanımı açısından zengin bir malzemeye sahiptir. Şair, düşüncelerini kuru bir anlatım yerine, çok özgün benzetme ve söz sanatlarına başvurarak son derece lirik bir şiir diliyle aktarma yolunu tutmuştur. Bu nedenle de eser mecazlar, benzetmeler, deyim ve atasözleri bakımından son derece zengindir.

Türkçe, ilk dönemlerinden bu yana barındırdığı fiiller ve bu fiillerin kullanımlarıyla ön plana çıkan bir dildir. Türkçede herhangi bir kavram alanına ait yüzlerce fiil kullanıla bilir. Bununla birlikte Türkçenin tarihi dönemlerinde yazılan kimi eserlerde tespit edilen fiiller, bugün, Türkiye

* Bakı Dövlət Universiteti Filologiya Fakültesi Türkologiya Bölümü

(1) ARAT, Reşit Rahmmeti (1991) . Kutadgu Bilig I, Metin, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 3. Baskı

Türkçesinde ya yaşam alanı bulamamış ya da birçok ses değişikliğinin etkisiyle tanınmaz hale gelmiştir.

Türk dillerindeki fiil çatısı dilbilimciler tarafından üzerinde fazlaca tartışılan konulardan biri olmuşdur. Fiilin çatı eklerine bazı dilbilimcileri fiilden fiil yapma ekleri konusu içersinde, bazıları ise ayrıca bir fiil çatısı bahsi olarak değerlendirmişler. Fakat bu işin derinine indiğimizde farklı görüşler de ortaya çıkmakdadır.

Türk dilinde birleşik fiil yapıları ve ünsürleri üzerine araştırmacıların bugüne kadar çok farklı bakış açıları söz konusu olmuş ve bu sebeple Türk dilindeki birleşik fiil yapılarıyla ilgili olarak farklı tanımlar ve yaklaşımlar ortaya koymuşlardır.

Zeynalov, birleşik fiil yapılarında ilk tarafın zarf-fiil ekini almış bir esas fiil, ikinci tarafın ise gerçek anlamını kaybedecek derecede değişmiş fiillerden oluştuğunu ifade etmektedir. Zeynalov, söz konusu birleşik fiil yapılarını, hareketin başlamasını, devam etmesini ve yönünü bildirenler, hareketin sürekliliğini, devamlılığını bildirenler, hareketin sınırını, bitmesini, hareketin tekrarını ve genelleştirme anlayışı üzeren dört gruba ayırmıştır (Zeynalov,986:455-468).(1)

Fiil başlığı altında değerlendirilen ve bir dilin ifade gücünü zenginliğini gösteren sözcük gruplarından biri birleşik fiillerdir. Birleşik fiiller, dilin hemen hemen her tarihi döneminde kullanıldığı gibi Çağatay Türkçesi döneminde de kullanılmışdır.

Birleşik fiiller, dilin söz söylem gücünü, anlam derinliyini, zenginliyini artıran sözcük qruplarındandır. Çağdaş Türkcesi dönemi eserlerinin, sadece fiil değil, birleşik fiil kullanımı ve çeşitliliği bakımından da zengin olduğu görülmektedir.

Türk dilinde yeni kavramları karşılamak üzere sürekli işlek olan kelime yapım yolları vardır. Bunlardan biri şekil bilgisi ile ilgili türetme, diğeri ise söz dizimi ile ilgili birleştirme ve kelime grubuoluşturma yoludur. Birleşik kelime ile kelime grupları arasındaki belirgin fark anlam ve dilbilgisi ile ilgili yapı özellikleri bakımındandır. Birleşik kelimelerde anlam ön plandayken, kelime gruplarında ise dilbilgisi unsurları daha belirgin durumdadır. Bu bakımdan birleşik fiilin bazı yapıları leksik birim olarak sözlükte madde başı olabilecek nitelikte kalıplaşmış, bazıları da düşüncenin detayına bağlı olarak birleşik kelime sınırlarını aşarak grup halinde hareketi ifade eden yapılara dönüşmüştür.

Ahmet B. Ercilasun, Kutadgu Bilig Grameri-Fiiladlı çalışmasında birleşik fiili bir kelime grubu olarak tanımlar. Bu noktadan hareketle birleşik fiili oluşturan unsurların gerçek anlamlarından farklı olarak yeni ve tek bir anlam ifade edecek şekilde bir araya geldiğini belirtir. Bu yönden birleşik fiilin herhangi bir hareketi, oluşu ifade etmede basit ve türemiş bir fiilden farkının olmadığını, sadece söz konusu bu fiil şekillerinin yapı itibarıyla bir-birinden farklı olduğunu ifade eder. Ercilasun, bildirme çekiminde kullanılan er-, tur- ve bol-fiillerinin cümle kuruluşunda görev yaptıklarını, bu tür kullanımların birleşik fiil içinde düşünülmemesi gerektiğini de vurgular ve birleşik fiilin ister cümle içinde olsun ister olmasın yeni ve müstakil bir anlamı karşıladığını söyler. Ercilasun, birleşik fiil konusunda bu tespitleri yaptıktan sonra birleşik filleri ikiye ayırır:

1. Bir tarafı isim bir tarafı fiil olan birleşik fiiller (isim+fiil),
2. İki tarafı fiil olan birleşik fiiller (fiil+fiil).

Ercilasun, birinci grupta isim ünsürünün normal bir isimin yanında sıfat ve zarf da olabileceğini, ayrıca sıfat-fiillerin de bu görevde sıkça kullanıldığını belirtir. İkinci grupta ise zarf-fiil ekini almış bir esas fiille bir yardımcı fiilin birleşmesinden meydana gelen birleşik fiil yapılarını inceler (Ercilasun 1984: 45-87).(2)

---

(1)ZEYNALOV, Ferhad (1986) , "Türk Dillerinde Birleşik Eylem Meselesi", İÜ Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi: 455-468.

(2) ERCİLASUN, Ahmet Bican (1984) , Kutadgu Bilig Grameri-Fiil, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Birleşik fiiller için fiil birleşmeleriterimini kullanan Gabain, fiil birleşmelerinin dile son derece zenginlik ve güç kattığını belirtir ve Türkçedeki birleşik fiil yapılarını üç grupta ele alır. Gabain, ilk gruba bir esas fiille yardımcı bir fiilden oluşan birleşik fiilleri dahil etmiştir: yazmamış oldum, yazar oldum, yazar idim, varıyor idim, sevdi isem, az yer oldumgibi. İkinci grupta zarf-fiil ekini almış bir esas fiille ona bağlanmış olan bir tasviri yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller ele alınmıştır. yorıyu tururken, öte geçer, uyanı geldim, dike kodı, sora verdiler, düşe yazdı, göre yürürsiz gibi. Son gruptaki birleşik fiiller ise şekil bakımından ikinci gruptakilere benzemektedir. Ancak Gabain, bu gruptaki başla-, buyur-, bil-, git-, gör- gibi fiillerin J. Marouzeau tarafından "verbe semi-auxillaire" (yarı yardımcı fiil) olarak adlandırıldığını, Almancada ise bu fiillere "modales Hilfsverb" (modal yardımcı fiil) denildiğini belirtmektedir. Modal yardımcı fiillerin ikinci gruptaki tasvir fiillerinin tersine olarak anlamlarını koruduğunu ifade etmektedir.

Gabain, tamir et-, tamir kıl-, tamir eyle- gibi yapıları birleşik fiil olarak görmediğini, birleşik fiili oluşturan esas ve yardımcı unsurun bir fiil (verbal) şeklinden oluşması gerektiğini savunmaktadır (Gabain 1953: 16-24).(1)

Kutadgu Bilig İndeksinde sadece "yürümek, varmak" karşılığı ile gösterilen "yorı-" fiilinin metinde, "yürümek" anlamı yanında, "yaşamak", "hareket etmek", "gezip dolaşmak", "gitmek", "konuşulmak", "uğraşmak", "devam etmek", "vakit geçirmek", "anılmak", "söylemek", "düşünmek", "geçinmek", "değer verilmek", "yazmak" gibi anlamlarda da kullanıldığı görülmüştür. Bu kullanımlar arasında bazen belirli bir anlam farklılığı, bazen de sadece nüanslar bulunmaktadır. Türkiye Türkçesinde de bazı örneklerini gördüğümüz bu tür kullanımlar yanında "yorı-" fiilinin, bazen anlamını kaybederek, yine Türkiye Türkçesinde olduğu gibi, isteklendirme ve çabukluk belirtme amacıyla kullanılan "haydi" kelimesinin kullanımına benzer şekildeki kullanımları da tespit edilmiştir.

Değişik sebeplere ve çeşitli anlam olaylarına bağlı olarak sözcükler, zaman içerisinde yeni kullanımlarla yeni kavramları anlatır duruma gelerek yan anlamlar kazanabilmektedir. Yan anlamlar, temel anlamdan az veya çok farklılık gösterirler. Temel anlamı yanında yan anlamlar da taşıyan ve çokanlamlılık özelliği gösteren her sözcük, birlikte bulunduğu öbür kelimelerle bir bütün oluşturur ve oluşturduğu bu bütün içerisinde anlamını aydınlatan bağlama göre değer kazanır (Aksan, 1999: 75)(2). Kelimelerin bağlam anlamlarını tespit etmek, metni en doğru şekliyle anlamayı ve anlamlandırmayı sağlar. Bir edebi metinde kastedilen anlama ulaşmak zordur. Bu metin, Kutadgu Bilig gibi yüzyıllar ötesinden seslenen Türklüğün muhteşem eserlerinden biri ise, bu daha da zordur.

Sözcüklerin zaman içerisinde başlangıçtaki temel anlamlarının yanında çeşitli anlam değişmelerine bağlı olarak yan anlamlar kazandıkları ve "çokanlamlılık" özelliği gösterdikleri bilinmektedir. Ur- fiili de zaman içerisinde temel anlamının yanında yeni anlamlar kazanmıştır. Türk dilinin en eski yazılı metinlerinden Köl Tigin ve Bilge Kagan yazıtlarında ur- fiili "vurmak, taşa yazmak, hakketmek" anlamlarında kullanılmıştır. Eski Uygur Türkçesi içerisinde ise sözcüğün anlamının geliştiği ve bügüş ur- "ortaya koymak", töşep ur- "döşeyip koymak", urunçak ur- "emanet vermek" gibi farklı kavramları karşıladığı görülmüştür. Budizm ve Maniheizm etkisindeki tercüme metinlerde kavram alanını genişleten sözcük, İslamiyetin tesirinde oluşan ilk metinlerimizde de anlam bakımından zenginleşmeye devam etmiştir.

Daha sözcüksel ve dilbilgisel özelliklerin kararlılığıyla ayırt edilen fiilin bu özelliği, eski Türk edebi dilinin normlarının ortaçağ Türk edebiyat diline çevrilmesine de yansımıştır. Fiilin resim ve türlerinin çoğu, eski Türki dönemdeki gibi ortaçağ yazılı anıtlarında kalır. Runik yazılarda

(1) GABAİN, A. Von (1953) , "Türkçede Fiil Birleşmeleri", Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten: 16-24.

(2) AKSAN, Doğan (1999) . Anlambilim (Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi) , Engin Yayınevi, Ankara.

gözlemlenen dilbilgisel değişkenlik, Orta Çağda şu veya bu Türkçenin yerel dil özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Fiilin ikinci şahıs çoğulundaki emir kipinin morfolojik özelliği esas olarak Türkçe runik yazılarda şeklinde ifade edilir. Antik çağda tam olarak farklılaşmamış olan bu iki dilsel özellik, Orta Çağda ayrı-ayrı lokalize edildi.

Dilbilimde öyle bir sistem var ki, dil bir bütün olarak harika bir sistemdir, değişir ve gelişir. Son ekler bunun küçük ve önemli bir parçasıdır. Bununla birlikte, dilin yapısına, eklerin kökenine ve gelişimine bağlı olarak, çok işlevliliği her dilin morfolojik özelliklerini yansıtır. “Tüm diller için morfolojik düzeyde evrensel olan sözcük birimlerinden eklerin türetilmesi, entegrasyonu ve farklılaşması, dilin yeni gramer öğelerinin ortaya çıkmasıyla birlikte gelir. Sözcük birimlerine katılarak, insan zihninde var olan fikirlerin mükemmel ve ayrıntılı ifadesi için paha biçilmez bir hizmet sağlarlar.

Türk dillerinin gramatik yapısının eski çağlarında, basit kelimelerden karmaşık kelimelerin oluşumu uzun zamandır öncü bir eğilim olmuştur. Daha sonra, bileşik bir kelime içeren bir kelimenin bir son eke dönüştürüldüğü yeni bir morfolojik süreç ortaya çıktı. Ancak, kökleri birleşik bir kelimeye dayanan ve modern dilimizde düzeltme dediğimiz birimlerin kökeninin de sözdizimsel kombinasyonlara geldiği sonucuna varılabilir.

Kutadgu Biligdeki fiiller doğrudan insanın pratik aktivitesiyle ilgilidir. İnsan etkinliği son derece çeşitlidir. İnsan yaşamının farklı alanlarıyla ilgili olan bu sözler, konunun nesne üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu nedenle, bazı dilbilimciler bu kelimeleri "etkili fiiller" olarak sunarlar. VF Veshilova bunlara "öznenin nesne üzerindeki etkisini etkileyen fiiller" bile diyor. Farklı iş süreçlerine atıfta bulunmayan, ancak bir bütün olarak çalışan fiiller vardır.

Kutadgu Biligdeki bazı konuşma fiilleri doğrudan bu kavramla ilgilidir. Eski zamanlarda, çeşitli gramer formlarına da sahip olan Türk dillerinde "ay" fiili kullanılmıştır. Kutadgu Biligde bu fiil aynı zamanda "söylemek, söylemek" anlamına da gelir. Eski Türkler, modern dilimizde bir cümle veya deyim olarak kullanılan herhangi bir konuşma biçimi için ayrı bir kelime kullandılar.

Morfolojik katmanın analizi, dilbilimsel gerçeklerde işlevsel istikrarsızlık olduğunu göstermektedir. Bu, değişkenliğin güçlü bir soy kökü olduğu zaman olur. Bu nedenle, ilke olarak, birinin normatif plandan sapması ve diğeri temelinde bir normlar sistemi organize etmesi imkansızdır. Öte yandan, dilin işlevsel coğrafyası karışık bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte, etkileşim kaotik değil sistemiktir. Bu durumda, diyalektalizmin niteliği bu sistemde, varyans dizisinin kendisinde, stilistik eğilimlerde kendini gösterir. Fiilin resim kategorisini alalım. Emirin görüntüsü, ikinci kişinin tabanında iki farklı şekilde temsil edilir. Biçimsel ve biçimsel olmayan biçimler biçimsel tarzda konuşmada çalışırken, biçimsel olmayan biçimsel durumlarda yalnızca fiilin kökü çalışır.

Türk dillerinin gramatik yapısının eski çağlarında, basit kelimelerden karmaşık kelimelerin oluşumu uzun zamandır öncü bir eğilim olmuştur. Daha sonra, bileşik bir kelime içeren bir kelimenin bir son eke dönüştürüldüğü yeni bir morfolojik süreç ortaya çıktı. Ancak, kökleri birleşik bir kelimeye dayanan ve modern dilimizde düzeltme dediğimiz birimlerin kökeninin de sözdizimsel kombinasyonlara geldiği sonucuna varıla bilir.

Daha sözcüksel ve dilbilgisel özelliklerin kararlılığıyla ayırt edilen fiilin bu özelliği, eski Türk edebi dilinin normlarının ortaçağ Türk edebiyat diline çevrilmesine de yansımıştır. Fiilin resim ve türlerinin çoğu, eski Türki dönemdeki gibi ortaçağ yazılı anıtlarında kalır. Runik yazılarda gözlemlenen dilbilgisel değişkenlik, Orta Çağda şu veya bu Türkçenin yerel dil özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Fiilin ikinci şahıs çoğulundaki emir kipinin morfolojik özelliği esas olarak Türkçe runik yazılarda şeklinde ifade edilir. Antik çağda tam olarak farklılaşmayan bu iki dil özelliği, Orta Çağda ayrı-ayrı lokalize edilmiş, Oğuz ve Kıpçak Türklerinde -in işareti, muhtemelen Kağan Türkçesinde -in işareti kullanılmıştır.

Fiilin zaman kategorisi, kendisini yalnızca fiillerde değil, fiil sıfatları da dahil olmak üzere diğer fiil türlerinde de gösterir. Bunun temel nedeni, sıfatların eylem kavramını fiiller olarak

ifade etmesidir. Ancak fiillerin zamanı ifade etme özelliği ile bir fiilin zamanı ifade etmesi farklı seviyelerde gerçekleşir. Böylelikle fiil içinde fiil olduğu için, fiilin zamanı daha somut bir şekilde gerçekleşir. Fiil sıfatlarında, bu özgüllüğün seviyesi cümledeki konumuna bağlıdır. Fiil mesajının yerini alabilirse, işlevlerini de yerine getirebilir. Bu özellik Arap dili için daha tipiktir. Genel olarak sıfatlar, atıfta bulunduğu kelimenin zamansal işaretini ifade eder, zamanı değil. Bu nedenle fiillerde zaman kavramı geneldir. Hangi ekten kaynaklandığına bakılmaksızın, herhangi bir zamanda ait olduğu bağlama bağlıdır.

Dil, tek-tek kelimelerden oluşan bir yığın değildir. Bu yüzden, kelimeleri tek başına birer iletişim aracı olarak düşünmemek gerekir. Düzenli bir bütünün parçası olarak kelimeler, cümleler içerisinde bulunduğu konuma ve yaptığı göreve göre değerlendirilmelidir. Her kelimeyi, başka kelimelerle arasında bulunun ilişkiler ağı içerisinde değer kazanan bir birim olarak kabul etmek gerekir.

Mehcer Edebiyatında Doğa İmgesi

Dr. Harun Özel*

GİRİŞ

Arap edebiyatında uzun bir süre klasik yöntem egemen olmuştur. Bazı doğulu edebiyatçılar, şiiri yenileme çabalarına rağmen Câhiliye Dönemi'nden beri Arap şiirinin dayattığı sınırların dışına çıkamamışlar, gerek konu gerekse ifade bakımından şiire bir yenilik getirememişlerdir. Onların takip ettiği bu yöntem, daha ziyade kalıntılar üzerinde durma, terk edilen yurda ağlama, deve ve savaşları tasvir etme ve gazel şiirleri yazma şeklinde kendini gösteriyordu.

19. asrın sonlarından itibaren siyâsî ve iktisâdî bazı sıkıntılardan dolayı başta Lübnan ve Suriye olmak üzere Arap ülkelerinden birçok edebiyatçı ve şair Amerika'ya göç etmiştir.[1] Göç sırasında karşılaşılan sıkıntıların yanı sıra çocukluk ve gençliğin doyasıya yaşandığı memleketlerinden uzaklaşmak, akraba ve dostlardan ayrılmak Lübnanlı ve Suriyeli göçmenlerin psikolojilerini derinden etkilemiş, onlarda bu üzüntü ve ıstıraplarını dile getirme amacıyla şiirler yazmaya başlamışlardır. Bu duygularını dile getirmede Mehcer şairlerine yardımcı olan en önemli faktör ise, göç ettikleri ülkede hazır buldukları edebî ortam ve en derin duygularını ifade etmede kendilerine büyük katkı sağlayan *romantizm* akımıydı. Gurbet, doğululuk ruhu, orta sınıfın beklentileri gibi faktörler de göçmenlerdeki romantizm eğiliminin güçlenmesine sebep olmuştur.[2] Şairlerdeki bu romantizm hayranlığı, Arap şiirinin klasik yöntemden kurtarılarak modern döneme geçişinin sağlanması ve dil ile biçimde modernleşmesi gerektiği fikrini doğurmuştur.[3] Onlar da şiir konularını ve kalıplarını ayıklamada yeteneklerini konuşturarak Arap şiirini klasik yöntemden kurtarmışlar, zihinlerinde dolaşan düşünceleri vezin ve kafiyeye bağlı kalmadan özgürce ifade etmeye başlamışlardır.[4] Bu sayede okuyuculara hem edebî değeri olan şiirler sunmuşlar, hem de şiire getirdikleri yeniliklerle uzun zamandan beri donuk bir vaziyette olan Arap şiirinin yeniden canlanmasını sağlamışlardır.[5] Onların bu faaliyetleri sayesinde "Mehcer edebiyatı" adı altında yeni bir edebiyat türü güneş gibi doğmuş ve parlaklığı bütün Arap dünyasını yeniden kuşatmıştır.[6] Doğaya tutkunluğu ile meşhur olan romantizm akımının etkisiyle Mehcer edebiyatında en çok işlenen ve yeniliğin en fazla görüldüğü konulardan biri doğa temasıdır.

1. Mehcer Edebiyatında Doğa

Tabiat eskiden beri dağları, vadileri, nehirleri ve yeşillikleriyle, kısaca bütün unsurlarıyla pek çok sanatkâr için ilham kaynağı olduğu gibi Arap şairlerini de büyülemiştir. Doğada, bazen

*Dr. Öğretim Görevlisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı. İletişim: hozel@ksu.edu.tr orcid.org/0000-0003-2775-5078

[1] Îsâ en-Nâ'ûrî, *Edebu'l-Mehcer*, 3. Basım, Mısır: Dâru'l-ma'ârif, 17.

[2] Hüseyin Günday, *Cübrân Halîl Cübrân ve Çağdaş Arap Edebiyatındaki Yeri* (Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2002), 17; Fevzî Yusuf İbrâhim Ubeyd, *Şi'ru'l-mehcer kadâyâhu ve mümeyyizâttüh* (Hantûb el-Cezîre Üniversitesi, Doktora Tezi, 2013), 88.

[3] Günday, *Cübrân Halîl*, 10; Îsâ en-Nâ'ûrî, *Edebu'l-mehcer* (Dâru'l-ma'ârif, 1966), 19.

[4] en-Nâ'ûrî, *Edebu'l-mehcer,* 19.

[5] ez-Zevrak 'Abdulhamid Ali vd., "Nevâziu'ş-şevk ve'l-hanîn ledâ şu'arâi'l-mehcer Îliyyâ Ebû Mâdî numûzcen dirâse edebiyye", *Mecelletu'l-buhûsi'l-akâdemiyye* 1/17 (2019), 5; Vefâ Saîd Şehvân, "Melâmih min tecdîdi ('l-madmûn) inde şu'arâi'l-mehcer", *Mısır Câmiatu Benhâ* 1/42 (2015), 496.

[6] Ali vd., "Nevâziu'ş-şevk ve'l-hanîn", 5.

kulağa gelen yabani hayvanların ve kuşların sesi, kimi zaman da çiçeklerin gözleri dolduran güzelliği, bitkilerin ruha dokunan yeşilliği, şairlerin duygularını harekete geçirmiş, onlar da en tatlı melodiler ve en güzel nağmeler ile tabiat hakkında şiirler terennüm etmişlerdir. Bu şairlerden çoğu, tabiatı ele alırken yalnızca parlak renkleri üzerinde durmuş, tabiatı sanki cansız ve duygusuz bir varlık olarak görmüştür.[7] Şairlerden çok azı, tabiata canlılık ve duygu kazandıracak kişileştirme yöntemine başvurmuştur.[8]

Mehcer şairleri ise, içinde yaşadıkları toplumu ıslah edebilmek için sıklıkla tabiat imgelerinden yararlanmışlar, bazen de bir nebze huzur ve dinginlik bulabilmek için tabiatın kucağına sığınmışlardır. Çünkü Mehcer şairlerine göre tabiat, hayatı ve felsefî tefekkürü öğreten en önemli ilham kaynağıdır.[9] Tabiat, duyguları ve hisleri olan, insanın üzüntü ve mutluluğunu paylaştığı samimi bir dost, felaketler başına geldiğinde kollarına sığındığı şefkatli bir annedir. Nitekim Emîn er-Reyhânî (öl. 1940), "معبدي في الوادي" isimli nesrine: "Tabiat benim annemdir. Anne seninle hayatın umutlarını ve mutluluğunu yenilemeye geldim." diyerek başlamıştır. Tabiat, insanın toplum içinde kaybettiği huzur, güven ve psikolojik rahatlığı gölgesinde bulduğu bambaşka bir dünya, yolunu kaybettiğinde önünü aydınlatan bir rehberdir.[10] Memleket ve aile özleminin etkisiyle coşkulu duyguları, içten ifadeleri, üzüntü verici acıları şiirlerine nakşeden Mehcer şairlerinin tabiat dünyası, birbiriyle çelişik olmayan dahası her bir kişinin kendi dünyasını bulabileceği, lafız ve anlamlarında özgürce yüzebileceği farklı özellikleri kendisinde toplayan eşsiz bir dünyadır. Onların doğa şiirlerine getirdikleri bu yenilik ve yaratıcılık, okurları kendine cezbederek anlamlarına dalmaya sevk ettiği gibi, Mehcer şiirindeki tabiata, asırlardan beri süregelen diğer tabiat şiirlerinden farklı bir özellik kazandırmıştır.[11] Doğa temasıyla alakalı bazı örneklerin sunulması, Mehcer şiirindeki doğa temasında yapılan yenilikleri daha iyi anlamamıza katkı sağlayacaktır. Bu sebeple öncelikle doğa temasının diğer temalarla ilişkisi üzerinde kısaca durulacaktır.

1.1. Doğa Temasının Diğer Temalarla İlişkisi

Mehcer şiirinde tabiat, gerek doğrudan anlatımlarla gerekse çağrıştırmalarla çok geniş bir yer tutmaktadır. Mesela eş-Şairul-Karavî diye meşhur olan Reşîd Selîm el-Hûrî (öl. 1988), vatan özlemini dile getirdiği kasidesinde bile tabiat unsurlarına başvurmuş, çocukluk anılarının geçtiği yerlerin hayali gözlerinde canlanmış, rüyalarına girmeye başlamıştır.

صَبَبْتُ رُوحِي إلى وَطَنِي وَقَوْمِي وَحَامتْ في المَرَابِعِ أيَّ حَومِ
يَظِلُّ خيالُ أَوْطَانِي أَمَامِي وَعِنْدَ النَّوْمِ أَبْصِرُها بِنَوْمِي
وَهَلْ أَنْسَى رُبُوعَ الشَّرْقِ يَوْماً وَشَمْسُ الشَّرْقِ تَطْلَعُ كُلَّ يَوْمِ[12]

Ruhum, ülkem ve milletime doğru süzüldü ve yeşil tepeliklerinde özgürce uçtu.
Önümde duruyor ülkemin hayali. Uyuduğumda onu görüyorum rüyamda.

[7] Muhammed Emîn Şeyha, *et-Teşkîlü'l-üslûbî fi'ş-şi'ri'l-mehceri'l-hadîs* (Biskre Muhammed Haydar Üniversitesi, Doktora Tezi, 2009), 114.
[8] 'Ubeyd, *Şi'ru'l-mehcer*, 88.
[9] Günday, *Cübrân Halîl*, 17.
[10] 'Ubeyd, *Şi'ru'l-mehcer*, 89.
[11] 'Ubeyd, *Şi'ru'l-mehcer*, 88.
[12] Şeyha, *et-Teşkîlü'l-üslûbî*, 114.

Her gün doğarken doğunun güneşi, bir gün olsun unutabilir miyim doğudaki (o güzel) yerleri.

Amerika'da şehir yaşamının bir parçası haline gelen fabrika dumanları, insan kalabalıkları, para peşindeki amansız yarış ve tekerlekli her türlü medeniyet belirtisi, kurşûnî bir hava içinde kaybolduğu için Mehcer şairleri bunlara tepki olarak doğal güzelliklere, sadeliğe ve doğup büyüdükleri tabiata özlemlerini terennüm etmişlerdir.[13] Tamamen doğa ile özdeşleşerek adeta tabiat, onların edebiyatlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Tabiat, gönüllerini yaşam coşkusu ve tefekkür ile doldurmuş, özgürlüklerini ifade etmek için bir sembol haline gelmiş, ilham kaynağı olmuştur. Eleştirmenler, Mehcer şairlerinin tabiat manzaralarını tasvir etmesini, modern Arap şiirindeki yenileme ve romantizm hareketinin tezahürü kabul etmişlerdir.

Tabiat şairlerin gönlündeki gurbet ve özlem duygularını uyarmada önemli bir rol oynamaktadır. Mesela Tunuslu Şair Ebu'l-Kâsım eş-Şâbî (öl. 1934), ülkesinin büyüleyici tabiatında geçirdiği anılarını unutamamış, vatan hasretini dile getirirken aynı zamanda doğup büyüdüğü yerdeki tabiata ve âşık olduğu güzel manzaralara ağlayarak özlemini dile getirmiştir. [14]

في الغابِ في تِلْكَ المخارف والرُّبى وعلى التِّلاعِ الخُضْر ولآجامِ
كم مِنْ مشاعِرَ حلوةٍ مجهولةٍ سَكْرى ومِنْ فِكَرٍ ومن أوهامِ
غنَّتْ كأَسرابِ الطُّيورِ ورفرفت حولي وذابتْ كالدُّخانِ أَمامي

Ormanda, bahçelerde, yemyeşil tepeliklerde ve sık ağaçların arasında

Bilinmeyen nice tatlı duygular, fikirler ve vehimler…

…kuş sürüleri gibi öttü, kanat çırptı etrafımda ve bir duman gibi kayboluverdi önümden.

Verilen iki örnekte de görüldüğü üzere, Mehcer şairlerinin hayatını inceleyen kişi, sürekli bir kaçışın olduğuna tanıklık eder. Baskı ve zor şartlar altındaki anavatandan kaçış. Yenidünyada kültür, örf, adet ve duygu çatışması yaşadıklarından dolayı toplumdan soyutlanarak tabiat hayatına sığınma. Tabiata sığındıklarında ise duygularını harekete geçiren manzaraların etkisiyle psikolojik ve ruhsal olarak özlem kanatlarıyla yeniden anavatanlarının üzerinde süzülerek uçmalarıdır. Onlar, bu hayallere daldıkları sürece büyük bir mutluluk duymuşlar, hayallerinden uyandıklarında ise ideal dünya ile gerçek dünya; doğunun psikolojisi ile batının maddiyatı arasındaki tartışmaya yeniden dönmüşlerdir.[15]

Öte yandan şairlerin içinde bulundukları şartlardan, tabiattan, yaşadıkları çevreden, ait oldukları medeniyet dairesinden bağımsız bir eser meydana getirmeleri düşünülemez. Her şeyden önce insan olmanın doğal bir sonucu olan etkilenme ve etkileme zaafı, onları da hapseder. Dolayısıyla, sairler şiirlerini kültür ve tabiat unsurlarıyla ya da sembollerle örerler. Sanatın amacının topluma hizmet etmek olduğunu savunanlarda bu sembollerle ya da tabiat ve kültüre ait kelimelerle şiiri oluşturma eğilimi daha sık görülür. Toplumun yabancı olduğu

[13] Günday, *Cübrân Halîl*, 177.
[14] Şeyha, *et-Teşkîlü'l-üslûbî*, 114.
[15] Nazmî 'Abdulbedî' Muhammed, *Edebu'l-mehcer beyne asâleti'ş-şark ve'l-garb* (Kahire: Dâru'l-fikrî'l-'Arabî, 1976), 446.

bireysel imgeler ya da sembollerle halkı aydınlatmak ya da onları eğitebilmek için sanat yapmak pek mümkün değildir. Buna bağlı olarak, toplumun aşina olduğu, içinde yaşanılan coğrafyayı, kültürü şiire yansıtmak onlara ulaşmak için iyi bir yöntemdir.[16] Bu yöntemi kullananlar arasında Mehcer şairleri de vardır. Mehcer şairleri, bir taraftan hüznü, elemi ve yeni yaşam koşullarının neden olduğu sıkıntıları dile getirirken, diğer taraftan da bu acımasız hayata karşı mücadelede insana güç verecek olan umut, saadet, iyimserlik ve yaşama sevinci gibi olumlu temaları işlemeye çalışmışlardır.[17] Bunu yaparken de hep doğaya ait imgeleri kullanmışlardır. Aşağıdaki iki başlıkta en çok kullandıkları bu imgelerle alakalı örnekler verilecektir.

1.2. Mutluluk İmgesi

İnsanoğlu yaşadığı her yerdeki doğal güzellikleri ve manevî değerleri az ya da çok tahrip etmiştir.[18] Bu yüzden toplum yaşamından ve orada maruz kaldıkları, haksızlık, baskı, sıkıntı ve çirkinliklerden bıkan Mehcer şairleri, ıstıraplarını dindirmek ve bir nebze olsun huzur bulmak için kendilerini tabiatın kucağına atmışlardır. Burada duygularını harekete geçiren manzaraların etkisiyle daha önce Arap Edebiyatı'nın tanık olmadığı bir şekilde tabiat ve tabiattaki yaşam hakkında sayısız şiirler kaleme almışlardır.[19] "Doğanın içinde yaşayan insan mutludur." tezini Türk edebiyatına Abdülhak Hamid Tarhan *Sahra* isimli eseriyle girdirdiği gibi aynı düşünce Mehcer edebiyatına Cibrân Halîl Cibrân (öl. 1931) tarafından girdirilmiştir.[20] Cibrân'ın bu tezini destekleyen ve tabiat tutkunu olduğunu gösteren en meşhur örneklerden biri "Mevâkib" adlı kasidesidir. [Meczû'r-remel]:

لَيْسَ فِي الغَابَاتِ حُزْنٌ لا ولا فِيهَا الهُمُومْ
فإذا هَبَّ نَسِيمٌ لَمْ تَجِىءْ مَعَهُ السُّمُومْ
ليس حُزْنُ النَّفْسِ الاَّ ظِلُّ وَهْمٍ لا يَدُومْ
وغُيُومُ النَّفْسِ تَبْدُو مِنْ ثَنَايَاهَا النُّجُومْ
أَعْطِنِي النَّايَ وغَنِّ فَالْغِنَا يَمْحُو المِحَنْ
وأَنِينُ النَّايِ يَبْقَى بَعْدَ أَنْ يَفْنَى الزَّمَنْ[21]

Ormanda ne hüzün ne de keder bulunur.
(Orada) meltem berrak bir şekilde eser.
Kişinin hüznü bir gölge gibi kısa sürer.
Gözüküverir ruhun bulutları arasından yıldızlar.
Bana Ney'i ver, sen şarkı söyle, şarkı sıkıntıları giderir.
İnsan fani olur, geriye Ney'in inlemesi kalır.

[16] Filiz Furtana, "Sezai Karakoç Şiirlerinde Tabiat ve Kültür Unsurları", *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16/Özel sayı II (2014), 41.
[17] Günday, *Cübrân Halîl*, 21.
[18] Hüseyin Yazıcı, "Bir Arap Milliyetçisi Olarak Reşîd Selîm el-Hûrî", *Şarkiyat mecmûası* 8 (1998), 179.
[19] Muhammed, *Edebu'l-mehcer*, 440.
[20] Yazıcı, "Bir Arap Milliyetçisi", 179.
[21] Şeyha, *et-Teşkîlü'l-üslûbî*, 114.

Önceki dönem Arap edebiyatlarında da ele alınan orman, hiçbir dönemde Mehcer edebiyatındaki kadar çok işlenmemiştir.[22] Verilen bu dizelerde Cibrân, "orman"ı, gökdelenlerle dolu şehir hayatına ve sıkıntılarla dolu toplum hayatına bir tepki olarak insanları tabiat hayatına sığınmaya çağrıda bulunmak için kullanmıştır. Zira şaire göre, mutluluğun kaynağı ormandadır. Sıkıntıya düşen insan, ormana gittiğinde maruz kaldığı sıkıntılardan kısa sürede kurtulur. Ruhunu saran kötümserlik bulutlarının arasından umutları bir yıldız gibi yeniden parlayıverir. Cibrân'a göre, sanatla uğraşmak da sıkıntıları gidermede en az orman kadar etkilidir. Çünkü insan fani olduktan sonra gerçek dostu, uyguladığı sanatı olacaktır.

Mehcer şiirinde en çok dikkat çeken hususlardan biri de neredeyse bütün temalarda tabiattan ilham alınması ve birçok kaside ve divanın doğrudan tabiata ait lafızlarla isimlendirilmesidir.[23] Örneğin, Îliyyâ Ebû Mâdî (öl. 1957), "tabiat" isimli kasidesinde, ruhun acılarını dindirmek ve huzur bulmak için tabiata sığınmaya davet etmiştir.

رَوْضٌ إذا زُرْتَهُ كَئِيباً نَفَّسَ عَن قلبكَ الكُرُوبَا

يُعِيدُ قَلْبَ الخَلِيِّ مُغِراً وَيُنْسِي العَاشِقَ الحَبِيبَا

إذا بَكاهُ الغَمامُ شَقَّت مِنَ الأَسى زَهرَةُ الجُيوبا [24]

Sıkıntılıyken ziyaret edersen doğayı, giderir kalbindeki tasayı.

Masumun kalbini hemen etkiler ve aşığa unutturur sevgiliyi.

Bulutlar ağladığı zaman onun üzüntüsünden dolayı açılıverir tomurcuklar.

Verilen bu örnekte de görüldüğü üzere Mehcer şairleri, psikolojik durumlarına ait ipuçlarına işaret etmeden bir konuyu nadiren direkt olarak anlatmaktadırlar. Bu yüzden keder, kaygı ve sıkıntı, Mehcer edebiyatında, hem nesir hem de şiir türü ürünlerde oldukça sık rastlanan duygulardır.[25]

eş-Şair el-Karavî de "er-Rabîu'l-ahîr" isimli kasidesinde şöyle demektedir:

هَيَا إلى الغَابِ إنِّي قد بَنَيْتُ لَنَا مِنَ الرَيَحِينَ عُشّاً لَيناً عَطِرَا

لَا تَأْمَلِي مِنْ جِوارِ الناسِ مَنْفَعَةً فَلْنَبْتَعِدْ عَنْ حِمَاهمْ وَنَأْمَنُ الضَّرَرَا[26]

Haydi, gidelim ormana. Fesleğenden yaptım bizim *için (orada), yumuşak ve mis kokulu bir yuva.*

Komşularından bekleme bir fayda, öyleyse haydi uzaklaşalım onlardan ve emin olalım zararlarından.

Duygu ağırlıklı şiirler kaleme alan Mehcer şairleri, karanlığı, ıstırabı, hüznü ve zaman zaman da sevinci hep tabiat unsurları ile somutlaştırmışlar, dış dünyadaki unsurların kendi ruhlarında bıraktığı etkilerden hareketle bu perspektife uygun manzaralar resmetmişlerdir. Mehcer

[22] Muhammed, *Edebu'l-mehcer*, 440.
[23] Şeyha, *et-Teşkîlü'l-üslûbî*, 114.
[24] Şeyha, *et-Teşkîlü'l-üslûbî*, 114; Ebû Mâdî Îliyyâ, *Dîvânu Ebî Mâdî* (Beyrut: Dâru'l-'avde, ts.), 183.
[25] Günday, *Cübrân Halîl*, 149.
[26] Tuceynî Ümmü'l-hayr, "Mazâhirü'l-hanîn fî şi'ri'ş-Şâir el-Kâravî (Reşîd Selîm el-Hûrî)", *Mecelletü Antropolijiyeti'l-edyân* 10/2 (2014), 52.

şiirinde tabiatın bu derece geniş yer bulmasında şairlerin iç dünyalarını dışa açma ve duygusal yoğunluklarını ifade etme ihtiyacı etkili olduğu söylenebilir. Bahsedilen bu hususları, Mihail Nu‘ayme’nin (öl. 1988) eşsiz ve derin tasvirlerle dolu aşağıdaki beyitlerinde görmek mümkündür. O içinde bulunduğu psikolojik bunalımı sis, bulut ve karanlık ile kendini tabiatın kollarına attıktan sonraki sevincini ise sabah ve gündüz ile sembolleştirerek ifade etmiştir. [Mücettes]:

دَفَنْتُ فِي الصُّبْحِ هَمِّي وَقَوْسَهُ وَسِهَامَهْ

فَلَمْلَمَ الحُزْنُ عَنِّي ضَبَابَةَ وَغَمَامَهْ

وَحَطَّمَ القَلْبُ مِنِّي قُيُودَهُ وَلِجَامَهْ

وَرَاحَ يَعْدُو وَيَشْدُو والحُبُّ يَعْدُو أَمَامَهْ

مَضَى النَّهَارُ وَلَمَّا مَدَّ الظَّلَامُ خِيَامَهْ

أَتَانِي القَلْبُ يَشْكُو وَالخَوْفُ يُمْلِي كَلَامَهْ[27]

Üzüntümü ve bütün silahlarını sabaha gömdüm.

Üzüntü bulutları ve sisleri dağıldı benden.

Kalp üzüntü prangalarını ve gemlerini kırdı benden.

Üzüntü uzaklaşmaya ve sevgi onun önüne geçmeye başladı.

Karanlık çadırlarını açıp kalp şikâyet ederken,

Korku da sözlerini yazdırırken, gündüz oluverdi birden.

Belki de Mehcer şairlerinin tabiatla bütünleşmelerinde ve tabiat imgelerindeki başarılarının sırrı tabiatı, ruhun mutluluğu, gönlün neşesi ve çocukluk sevincini doyasıya yaşadıkları bir yer edinmelerinde gizlidir. Onlar, tabiat sayesinde huzur bulur, bir nebze de olsa rahatlığa kavuşurlar. Tabiat onlar için, karanlıklardan sıyrılıp aydınlığa açılan bir kapıdır. Yıllar öncesinde kaldığını zannettikleri duyguların yeniden yeşerdiği, içlerindeki gizli coşkunun gün yüzüne çıktığı yerdir. Nitekim dini ayinlerden ve çanların seslerinden sıkılan Mihail Nu‘ayme, şehir hayatından kaçarak doğaya sığınmıştır. Çünkü o, ormanda kendini büyüleyen doğanın yankılanan tınılarında dans etmektedir. Güneşin doğuşu, ona şarkı söylettirmekte ve büyük bir neşeyle sevinmesini sağlamakta, doğadaki haşarat çocuklar gibi onunla oynamaktadır.[28]

أَغْصَانُ الغابِ تلاعبنا وهوام الغاب يداعبنا

وصخور الوادي تدعونا وصدى الأجراس يعاتبنا[29]

Ormanın dalları bizimle oynuyor, hayvanları şakalaşıyor.

Çanların yankısı azarlarken bizi çağırıyor vadinin kayaları.

[27] Şeyha, *et-Teşkîlü’l-üslûbî*, 119.
[28] ‘Ubeyd, *Şi’ru’l-mehcer*, 101.
[29] Sâbir ‘Abduddâyim, *Edebu’l-mehcer* (Kahire: Dâru’l-ma’ârif, 1993), 420; Mihâil Nu’ayme, *Hemsu’l-cüfûn* (Beyrut: Nevfel, 2004), 41.

Tabiat ve şehir karşılaştırması, Mehcer şiirinin çoğunda yansımasını bulan bir konudur. Mehcer şairlerine göre, Cennet'i andıran tabiat, mutlak olarak iyiliğin sembolü, şehirle temsil edilen toplum da kötülüğün sembolüdür. Ruh dünyası; sevgi, hürriyet, estetik, temizlik ve kemal dünyası iken, buna karşılık madde âlemi, insanın insanı köle yapmak için ortaya koyduğu kanunlar dünyası, yapmacıklık ve riya dünyasıdır. Şehirde para değerlere, ahlaksızlık masumiyete egemen olmuştur. İnsan tabiattan uzaklaştıkça asaletini yitirir, köklerini zayi eder.[30] Cibrân Halîl Cibrân, şehir hayatıyla tabiat hayatını karşılaştırmış ve en büyük mutluluk ve güzellikleri doğada bulduğu için doğa hayatını şehir hayatına tercih etmiştir.

هَلْ تَخِذْتَ الْغَابَ مِثْلِي مَنْزِلاً دُونَ القُصُورِ؟
فَتَتَبَّعْتَ السَّوَاقِي وَتَسَلَّقْتَ الصُّخُور؟
هل جَلَسْتَ العَصْرَ مِثْلِي بَيْنَ جَفْنَاتِ الْعِنَبِ؟
والعَنَاقِيدُ تَدَلَّتْ كَثُرَيَّاتِ الذَّهَبِ
هل فَرَشْتَ الْعُشْبَ لَيْلاً وتَلَحَّفْتَ الْفَضَا
زَاهِداً فِي مَا سَيَأْتِي نَاسِياً مَا قَدْ مَضَى[31]

Benim gibi (lüks şehir hayatı) yerine ormanı sığınma yeri edindin mi?
Derelerinde yürümeyi ve tepeliklerine tırmanmayı denedin mi?
İkindi vakti benim gibi üzüm bağlarının arasında oturdun mu?
Üzüm salkımları altın avizeler gibi sarkıyorken.
Geceleyin çimenleri kendine döşek ve gökyüzünü yorgan edindin mi?
Gelecekten endişe etmeden ve geçmişi unutarak.

Kasidede geçen orman, şehir hayatının zıt anlamlısıdır. Orman su dereleri ve kayalarla doludur. Orada sabah güler, üzüm salkımları sarkar, ot döşek, gökyüzü yorgan olur. İnsanları sevgi, güzellik ve iyiliğin sembolü olan ormana çağıran Cibran, doğadan kendine hayali bir arkadaş ve ilham perisi oluşturmuştur. İstifham üslûbunun kullanılması, lüks şehir hayatının yerine sade ve basit hayata çağrıda bulunmak içindir. Son beyitte ise ne getireceği belli olmayan gelecek hakkında bir beklentiye girilmemesine işaret etmiştir.

Mehcer şiirinde mutluluk imgesinden sonra eşitlik ve adalet ilkelerinin egemen olduğu erdemli bir dünyaya duyulan özlem, Mehcer edebiyatının özünü teşkil etmektedir. Aşağıda bu konu ele alınmaktadır.

1.3. Cömertlik ve Eşitlik İmgesi

Mehcer şiirleri okunurken, beyitlerde yüklü olan düşüncelerin, tabiatta bulunan dinamizmden doğan bir canlılıktan ilham alındığı hemen dikkat çekmektedir. Bu şiirlerde her şey kendiliğinden, içlerinden geldiği gibi anlatılmaktadır. Fakat bu doğal anlatımda üstün bir zekâ, çok ince bir ruh, eşsiz bir vecd, benzersiz bir seziş ve buluş kabiliyeti vardır. Bundaki

[30] Günday, *Cübrân Halîl*, 178; Şener Şahin, *Emîn er-Reyhânî ve Mehcer Edebiyatı'ndaki Yeri* (Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2005), 155.
[31] 'Ubeyd, *Şi'ru'l-mehcer*, 92; Muhammed, *Edebu'l-mehcer*, 444; Nu'ayme, *Hemsu'l-cüfûn*, 91.

amaç, verilmek istenilen mesajı insanların çoğuna ulaştırmak ve geniş halk kitlelerine hitap etmektir.[32] Nitekim İliyâ Ebû Mâdî benzetmeler (metafor) yoluyla eşitlik ve adalet düşüncesine çağrıda bulunduğu beyitlerinde şöyle demiştir:

إِنَّ طَيرَ الأَراكِ لَيسَ يُبالي أَنتَ أَصغَيتَ أَم أَنا إِن غَرَّد

وَالأَزاهيرُ لَيسَ تَسخَرُ مِن فَق ري وَلا فيكَ لِلغِنى تَتَوَدَّد[33]

Arak kuşu öttüğünde ne senin ne de benim dinlememi umursar.

Çiçekler ne benim fakirliğimle dalga geçer ne de sendeki zenginliği ister.

İliyâ Ebû Mâdî bu kasidesinde, eşitlik ve adaleti geniş kitlelere ulaştırmak için kuş ve çiçek metaforlarından yararlanmıştır. Zira kuş, kendisine kulak veren vermeyen herkes için öterek cömertliğini herkese eşit bir şekilde göstermektedir. Yine çiçekler zengini fakirden veya fakiri zenginden üstün görmeksizin güzelliğini herkese göstermekte ve kokusunu adaletli bir şekilde yaymaktadır.

Cömertlik ve eşitlik imgelerini Nesîb ‘Arîda da (öl. 1946) işlemiş fakat o, deniz ve güneş benzetmelerini kullanmak suretiyle kasidesine farklı bir görüntü kazandırmıştır.

كُنْ مِثْلَ بَحْرٍ زَاخِرٍ مَرْجع للسُّحْبِ مَا تَسْكُبُهُ الأَنْهُر

كن كالضحى يذهب في دوره تذكره الأمساء والأعصر

كن مثل شمس منحت نورها لكل مخلوق ولا تشكر

Nehirlerin döktüğü sulara kaynaklık etmede taşkın deniz gibi ol.

Sırasında giden bir kuşluk vakti gibi ol ki ikindi ve akşamlar onu hatırlasın

Aydınlığını herkese veren ve teşekkür beklemeyen güneş gibi ol.

Nesîb ‘Arîda, saf ve temiz yaşamak isteyen her bir insan için tabiatta en ideal örneğin olduğu görüşündedir. Kişinin yapması gereken tek şey tabiatın kendisine sunduğu güzellikleri ve ahlâkî değerleri görerek onları izlemesi ve hayat felsefesi edinmesidir. Şair, tabiatı fedakârlığın, cömertliğin, vefanın ve alçak gönüllülüğün örneği olarak görür. Zira deniz bencilliği bilmez. Kuşluk vakti vefayı, güneş cömertliği öğretir. Şair bunu bir cömertlik doktrini olarak benimsemekte ve insanların bunu öğrenmesini istemektedir.[34]

Tabiat hakkında sürekli tefekkür eden Îliyyâ Ebû Mâdî, doğada iyilik, güzellik, sevgi ve fedakârlıklarla dolu ideal bir dünya olduğu görüşündedir. Bu yüzden sunduğu birçok imgelerle insanlara doğayı örnek almalarını, aç bir insana bir lokma yemek verdiklerinde hemen başa kalkmamalarını (başa kakmak) nasihat etmektedir. Ona göre tabiata yönelen insan, ne bir fırsatçılık ne de bir teşekkür beklentisine girmeksizin cömertliğini herkese adaletli bir şekilde gösterecektir.

وَشاهَدتُ كَيفَ النَهرُ يَبذُلُ ماءهُ فَلا يَبتَغي شُكراً، وَلا يَدَّعي فَضلا

[32] Muharrem Tosun - Şule Erdoğdu, “Mevlana Çevirilerinde Sembollerin Önemi: ‘Ney’ ve ‘Gel’ Örneğinde Mesnevi’nin Evrensel Hoşgörü Çağrısı”, *Akademik İncelemeler Dergisi* 8/1 (2013), 350.
[33] ‘Ubeyd, *Şi’ru’l-mehcer*, 90.
[34] ‘Ubeyd, *Şi’ru’l-mehcer*, 102.

وَكَيفَ يُزينُ الطَلُّ وَرداً وَعَوسَجاً وَكَيفَ يُرَوّ العارِضُ الوَعرَ وَالسَهلا

وَكَيفَ تُغَذّي الأَرضُ أَلأَمَ نَبتِها وَأَقبَحَهُ شَكلاً كَأَحسَنَهُ شَكلا[35]

Bak nasıl cömertçe akıtıyor nehir sularını, ne teşekkür istiyor, ne de üstünlük iddia ediyor.

Çiy nasıl süslüyor gülü ve böğürtleni, yağmur nasıl suluyor düz ve engebeli araziyi.

Toprak nasıl besliyor en çirkin tohumu, sanki en güzelmiş gibi.

Mehcer edebiyatındaki klasik romantizm unsurları, ifâde, tasvir, içerik, yapı ve rûhî yön bakımından kendisini açık seçik bir şekilde göstermektedir. Mehcer şairleri, kendilerindeki romantik yönle, toplumsal reformist amaçları kaynaştırma hususunda büyük bir başarı sergilemiş, idealist bir dünya kurma umuduyla zihinlerinde cennet gibi bir vatan inşâ etmişlerdir.[36] Nitekim Cibrân Halil kaleme aldığı bir nesirde şöyle demektedir:

"ما أكرمك أيتها الأرض وما أطول أنّاتك! نحن نكلم صدرك بالسيوف والرماح وأنت تغمرين كلومنا بالزيت والبلسم نحن نصبغ وجهك بالدم وأنت تغسلين وجوهنا بالكوثر"

"Acıların çok olsa da ne kadar cömertsin ey yeryüzü! Biz kılıç ve mızraklarla bağrını yaralıyoruz. Sen zeytinyağı ve balsam ile yaralarımızı sarıyorsun. Biz yüzünü kan ile boyuyoruz, sen yüzümüzü Kevser ile yıkıyorsun." Cibrân, burada tabiat imgelerini kullanmak suretiyle insanını uzak-yakın, dost-düşman herkese nasıl verebileceği, iyiliği kötülük ve eziyet olarak karşılık bulsa bile nasıl ihsanda bulunabileceği düşüncesini yansıtmak istemiştir.

SONUÇ

Tabiat tasviri, Câhiliye Dönemi'nden beri Arap edebiyatında ve şiirinde işlenen ana temalardan biridir. Şairlerin içindeki yaşadıkları vatanı ve çevresindeki doğal güzellikleri tasvir etmesi kadar doğal bir şey yoktur. Fakat tabiatla ilgilenen şairlerin çoğu, tabiat manzaralarını ve bileşenlerini duyguları olmayan ve hiçbir şey hissetmeyen cansız varlıklar olarak tasavvur etmişler, tabiatın yalnızca parlak renkleri ve büyüleyici güzelliğine önem vermişlerdir. Mehcer şairleri ise, tabiat konusunda Arap şiirinin hiçbir döneminde olmadığı kadar derinleşmişlerdir.

Bu noktada çalışmayla alakalı birkaç tespitte bulunmak mümkündür:

Mehcer şairlerine göre tabiat, insanı dinamik hale getiren bir dış çevreden ibaret olmayıp çok önemli bir yere sahiptir. Mehcer şiirinde, şair-tabiat veya insan-tabiat iletişimi çok yoğun olarak işlenmiştir. Zira Mehcer şairleri romantizm akımından etkilendikten sonra romantizm yöntemini izlemeye başladılar, buna bağlı olarak da tabiata ilgi duydular, ona tutuldular. Sanki şefkatli bir anneymiş gibi tabiatın merhametini hissettiler, onun yanında dinginlik ve huzur buldular. Romantizmciler gibi tabiatı, insanın mutluluğu için sığınacağı bir yer, iç huzur için mesken, hayatın zorluklarından kurtulma yeri edindiler.

Mehcer şairlerinin tabiatla ilgili şiirlerinde sıklıkla zikrettiği kavramlardan biri gâb (orman) kavramıdır. Orman kavramı, önceki dönem edebiyatlarında da kullanılmış olsa da Mehcer edebiyatında çok yoğun olarak kullanılmıştır. Orman, bazı Mehcer edîblerinin şiirinde

[35] 'Ubeyd, *Şi'ru'l-mehcer*, 102; Muhammed, *Edebu'l-mehcer*, 440.
[36] Günday, *Cübrân Halîl*, 149.

ötekileştirmeyi yıkma, bazılarının şiirinde ise karışıklık ve kötülüklerle dolu yaşam mücadelesinde parçalanan mutsuz ruhların yenilendiği mükemmel bir dünyanın ve ölümsüzlüğün sembolüdür.

Ayrıca Mehcer şairleri romantizm akımının da etkisiyle, Arap edebiyatçıların şiir yazmasını engelleyen klasik yönteme ve kısıtlamalara başkaldırarak Arap şiirinin taklit ve monotonluktan kurtulmasını ve modern dönem şiirine geçişini sağlamışlardır. Mehcer şairleri, gerek müstakil bir tema olarak, gerekse diğer temaları işlerken en fazla tabiat ve tabiata ait unsurlardan yararlandıkları için Arap şiirinin klasik yöntemden kurtulmasında ve dil ve içerik bakımından yenilenmesinde en büyük payın doğa temasına ait olduğu söylenebilir.

Son olarak önceki dönem tasvir şiirlerinden farklı olarak, tüm düşünce ve çağrılarını doğadan seçtikleri imgelerle ya da kelimelerle oluşturan Mehcer şairleri, doğa aracılığıyla sevgi, hoşgörü, kardeşlik ve eşitlik çağrısında bulunarak tasvir temasına başka bir misyon yükledikleri için reformist amaçlarla sanatı kaynaştırma hususunda gayet başarılı oldukları ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

‘Abduddâyim, Sâbir. *Edebu’l-mehcer*. Kahire: Dâru’l-ma‘ârif, 1. Basım., 1993.

Ali, ez-Zevrak Abdulhamid vd. “Nevâziu’ş-şevk ve’l-hanîn ledâ şu‘arâi’l-mehcer İliyyâ Ebû Mâdî numûzcen dirâse edebiyye”. *Mecelletu’l-buhûsi’l-akâdemiyye* 1/17 (2019), 1-17.

Furtana, Filiz. “Sezai Karakoç Şiirlerinde Tabiat ve Kültür Unsurları”. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16/Özel sayı II (2014), 41-48.

Günday, Hüseyin. *Cübrân Halîl Cübrân ve Çağdaş Arap Edebiyatındaki Yeri*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2002.

Îliyyâ, Ebû Mâdî. *Dîvânu Ebî Mâdî*. Beyrut: Dâru’l-avde, ts.

Muhammed, Nazmî ‘Abdulbedî‘. *Edebu’l-mehcer beyne asâleti’ş-şark ve’l-garb*. Kahire: Dâru’l-fikrî’l-‘Arabî, 1976.

Muttekî, Emir Mukaddem. “Zâhiretü’l-gâb fi’ş-şi‘ri’l-‘Arabî er-rômânsî”. *Mecelletü’l-cem’iyyetü’l-’ilmiyyetü’l-Îrâniyye li’l-lugati’l-’Arabiyye ve âdâbuhâ* 20 (2011), 61-84.

en-Nâ‘ûrî, Îsâ. *Edebu’l-mehcer*. Dâru’l-ma’ârif, 3. Basım., 1966.

Nu‘ayme, Mihâil. *Hemsu’l-cüfûn*. Beyrut: Nevfel, 6. Basım., 2004.

Şahin, Şener. *Emîn er-Reyhânî ve Mehcer Edebiyat’ındaki Yeri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2005.

Şehvân, Vefâ Saîd. “Melâmih min tecdîdi (’l-madmûn) ‘inde şu‘arâi’l-mehcer”. *Mısır Câmiatu Benhâ* 1/42 (2015), 491-532.

Şeyha, Muhammed Emîn. *et-Teşkîlü’l-üslûbî fi’ş-şi‘ri’l-mehceri’l-hadîs*. Biskre Muhammed Haydar Üniversitesi, Doktora Tezi, 2009.

Tosun, Muharrem - Erdoğdu, Şule. “Mevlana Çevirilerinde Sembollerin Önemi: ‘Ney’ ve ‘Gel’ Örneğinde Mesnevi’nin Evrensel Hoşgörü Çağrısı”. *Akademik İncelemeler Dergisi* 8/1 (2013), 347-362.

Ümmü’l-hayr, Tuceynî. “Mazâhirü’l-hanîn fî şi‘ri’ş-Şâir el-Kâravî (Reşîd Selîm el-Hûrî)”. *Mecelletü Antropolijiyeti’l-edyân* 10/2 (2014), 49-56.

Yazıcı, Hüseyin. “Bir Arap Milliyetçisi Olarak Reşîd Selîm el-Hûrî”. *Şarkiyat Mecmuası.* 8 (1998), 167-180.

Yabancı Dil Öğretiminde Gramer Derslerinin İletişimsel Sunumu

Hasan YILMAZ *

Erdinç YÜCEL

Bir yabancı dilin genel anlamda hedef kültürle iletişim kurmak için öğrenildiği gerçeğinden hareketle, ilgili yabancı dilde amaca ulaşmak için nasıl bir öğretim şeklinin tercih edilmesi gerektiği son derece önemlidir. Dünya vatandaşı olabilmenin ilk şartının dünyada iletişim için kullanılan ve birçok dünya vatandaşı tarafından tercih edilen bir dilde iletişim kurabilme yeterliliğine sahip olmak olduğu bilinmektedir. Bu anlamda ise cevaplanması gereken önemli bir soru karşımıza çıkmaktadır. Bir bireyin iletişimsel yetisinin gelişmesi, ilgili yabancı dilde o kişinin yeterli bir şekilde yazılı ya da sözlü olarak iletişim kurabilmesi için yabancı dil öğretiminde nelere dikkat edilmelidir? Bu soruyu cevaplamadan önce iletişimsel yetinin ne anlama geldiğini açıklamakta fayda vardır. Hans Eberhard Piepho tarafından yabancı dil öğretiminde en önemli amaç olarak zikredilen iletişimsel yeti, bir bireyin gerçek iletişim ortamlarında duruma ve bulunduğu ortama uygun bir şekilde iletişim kurabilme becerisine ulaşabilmesi anlamına gelmektedir. Bunun için de genel kabule göre yabancı dil öğretiminde dört temel beceri olarak kabul edilen okuma, yazma, konuşma ve duyduğunu anlama becerileri birlikte geliştirilmelidir. Bu becerilerin farklı beceriler olmasına rağmen aynı anda kullanılmak zorunda bulunulan durumlar olduğu gerçeğini Krüger (1981) iki kişi arasında gerçekleşen telefon görüşmesi örneğiyle gözler önüne sermiştir. Telefon görüşmesi yapan iki kişinin iletişiminin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, bu kimselerin öncelikli olarak konuşma becerisine sahip olması gerekir. Aynı zamanda bireyin muhatabına cevap verebilmesi için duyduğunu anlama becerisinin de yeterince gelişmiş olması zorunludur; bir de bu görüşmenin bir sekreterle yapıldığı göz önüne alınırsa ilgilinin yazması ve iletecek olduğu notu okuyabilmesi de çok önemlidir; dolayısıyla dört dil becerisinin de yeterince gelişmiş olması, sağlıklı gerçekleşen bir iletişimin vazgeçilmez unsurları olarak görülmektedir.

Dört dil becerisinin bir yabancı dil öğretiminde gelişebilmesi ise o dilin sistemini, işleyiş şeklini yeterince tanımakla mümkün olabilir zira dilin yapısını ve kültürünü birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir (Rösler, 2012). Başka bir ifadeyle ilgili dilin dil bilgisine yeterince vakıf olmadan o dilde iletişimsel yetiye sahip olunamaz. Bu anlamda yabancı dil öğretiminde dört dil becerisinin yeterince geliştirilebilmesi için bir diğer önemli beşinci beceri olarak dil bilgisinin görülmesi yerinde bir yaklaşım olacaktır (Yılmaz: 2010). Fakat dil bilgisine yirminci yüzyılın başlarında yabancı dil öğretiminde kullanılan bir yöntem olan Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi bakış açısıyla yaklaşmak yabancı dil açısından donanımlı bireyler yetişmesinin önündeki en büyük engellerden birisidir. Bilindiği üzere bu yöntemde dil bilgisine hâkim olmanın o dile hâkim olmak anlamına geldiği yanılgısından hareket edilmiş; İngilizce ve Fransızca gibi yaşayan diller ölü bir dil olan Latince ve eski Yunancanın kurallarıyla öğretilmeye çalışılmıştı (Neuner & Hunfeld, 2002). Böyle bir yöntemle dil öğrenen bireylerin gerçek dil kullanım ortamlarında başarılı bir iletişim kuramadıkları için bu yöntem zaman içerisinde eleştirilmiştir. Funk & Koenig (1991) böyle bir yöntemle yabancı dil öğrenen kimselerin ders kitaplarındaki metinlerin içeriğine değil, metinlerde geçen dil bilgisi yapısını bulmaya odaklanma yanlışı içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Bundan dolayı da öğrenciler derslerde öğrendiklerini gerçek dil kullanım ortamlarında uygulayamıyorlardı. Genel anlamda dilin özellikle yapısal aktarımındaki hatalar ve dilin yapısının kültüründen bağımsız olarak

* Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi- AKEF
** Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi- AKEF

öğretilmeye çalışılması yanılgısı böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden oluyordu çünkü ilgili dil, bağlamdan uzak bir şekilde birbiriyle ilgisiz cümlelerle ya da yapay oluşturulmuş özgünlükten uzak metinlerle aktarılmaya çalışılıyordu. Bu yanlış dil öğretim tekniği de dilin kurallarına hâkim olsa da gerçek dil ortamlarında kendini yazılı ya da sözlü olarak ifade etme zorluğu yaşayan bireylerin ortaya çıkmasına yol açıyordu. Sonuç olarak hedef kültürün gerçek hayatından uzak bir coğrafyada yabancı dili öğrenmeye çalışan bireylere dil öğretiminin yalın dil bilgisi aktarımıyla olamayacağı anlaşılmıştı. Bu durumu gören yabancı dil öğretimi alanında söz sahibi bazı bilim adamları dilin dil bilgisi değil kültürü öğretilmeli görüşünü ileri sürdüler. Bir anlamda dil bilgisi öğretiminin bir yabancı dil öğretimi sürecinde neredeyse hiç yer almaması gerektiği düşüncesini benimsemişlerdi fakat ideal dil öğretim yöntemi, iletişimsel yaklaşımda da altı çizildiği üzere dil bilgisi aktarımını tamamen yabancı dil öğretimi sürecinden uzak tutmak anlamına gelmiyordu. Bu kapsamda dil bilgisi aktarımı bu süreçte ne abartılmalı ne de küçük görülmeliydi. Her bir dil becerisinin temelinde o dilin dil bilgisel özelliklerinin yattığı gerçeğinden hareketle bir yabancı dil öğretimi sürecinde gramerin tamamen devre dışı bırakılarak amaca ulaşılması imkân dâhilinde değildir ama bunun geleneksel dil öğretim yöntemiyle, başka bir ifadeyle, süreci sadece gramer eğitimine adamakla olamayacağı da açık bir gerçektir. Öyleyse gramerin iletişimsel olarak aktarılması tek çıkar yol olarak görünmektedir. Peki iletişimsel dil bilgisi öğretiminden, daha doğrusu dil bilgisinin iletişimsel olarak aktarılmasından ne anlaşılmalıdır?

Niemczura (2000) bir yabancı dili öğretirken, şekilsel bilgi aktarımından vaz geçilerek yabancı dilin dil bilgisinin iletişimsel bir bağlam içerisinde sunulması gerektiğini vurgulamakta ve böylece de yukarıdaki sorunun cevabını vermektedir. Kırmızı da (2003) bu konuda on birinci sınıflara yönelik uyguladığı çalışmada metne dayalı dil bilgisi öğretiminin başarıyı sağlayacağının özellikle altını çizmektedir.

Peki dil bilgisi aktarımında öğrencinin iletişimsel becerisinin gelişmesi nasıl mümkün olacaktır?

Şimdi bu sorunun cevabını, önem sırası gözetmeksizin, maddeler halinde sıralayalım.

- Derste işlenen dil bilgisi konuları bir bağlam içerisinde verilmelidir.
- Örnek olarak sunulan cümlelerin birbirini tamamlaması bir zorunluluk olarak görülmelidir.

Örnek cümlelerin birbirini hatırlatması gerekmektedir. Buna dikkat etmek öğrenmede kalıcılığı arttıracaktır.

- Gramer konularıyla ilgili verilen cümleler bile günlük hayatta sıkça kullanılan kalıp ya da kelimeleri içermelidir, böylece öğrenci bir gramer konusunu öğrenirken aktif kelime hazinesini de geliştirerek hedef kültürün gerçek hayatında kullanım olasılığı yüksek cümleler ve kalıplar öğrenmiş olacaktır.
- Hedef dilin günlük hayatının akışı içerisinde kullanım sıklığı yüksek olan dil bilgisi konuları öncelikli olarak ele alınmalıdır. Özellikle eski nesil dil bilgisi kitaplarında Konjunktiv II (Dilek kipi) konusu sonlarda yer alır; oysa gerçek hayatta öğrencinin "Wenn ich an deiner Stelle wäre…, (Senin yerinde ben olsam); Ich hätte gern eine Tasse Kaffee…, (Bir fincan kahve istiyorum/rica ediyorum); Ich möchte …. (istiyorum/isterdim) gibi kullanımlara Almancanın ana dil olarak konuşulduğu ülkelerin günlük hayatında çok da yer bulamayan *Präteritum* (di'li geçmiş zaman) konusundan çok daha fazla yer bulmaktadır. Ayrıca öğrenciye belirli bir konuda dile getirmek istediği ifadenin her zaman alternatiflerinin de söz konusu olabileceğini örneklerle göstermek gerekir. Böyle bir stratejiye sahip olan öğrenci gerçek iletişim ortamlarında aklına bir kelime gelmediği için iletişimin kopmasına izin vermemeyi öğrenecek ve meramını anlatmak için farklı kelime ve cümlelere yönelmesi gerektiğini bilecektir. Örneğin bir olay hakkında bir kimsenin görüşünü aşağıdaki alternatiflerle de sorabilmenin mümkün olduğunu görecektir.

a) Meinst du auch, dass. ….
b) Bist du auch der Meinung, dass

c) Vertrittst du (auch) die Meinung, dass
d) Was denken Sie/denkst du darüber, dass
e) Ist es möglich, dass….
f) Ist es unmöglich, dass…
g) Könnten Sie mir bitte sagen, dass…
h) Inwieweit ist es möglich/nötig, dass…

- Hedef kültürün günlük hayatında neredeyse hiç yer bulamayan schelten (paylamak) gibi kelimelerin yerine kullanım sıklığı oldukça yüksek olan tadeln (azarlamak) gibi kelimelerin öğretimine öncelik verilmelidir. Gerçek dil kullanım ortamlarında neredeyse hiç kullanılmayan kelime ve kalıpların öğrenciye öğretilmesi hem onun hafızasını boş yere işgal etmiş olacak hem de öğrencinin motivasyonunu ilgili dile karşı oldukça olumsuz yönde etkileyecektir.
- Öğrencinin derse ilgi duyması başarıyı da etkileyen bir faktördür. Bunun için gramer dersine karşı olan ön yargının yıkılması gerekmektedir. Öğrenci, soyut kurallar yerine günlük hayattan metinlerle ilgili gramer konusunu öğrenirse, gramer dersine olan ön yargısını yıkacak ve ilgili yabancı dilin kurallarını öğrenme noktasında daha istekli olacaktır. Hedef kültürün gerçek dil kullanım ortamlarının gözler önüne serildiği bir metindeki dil bilgisi konusu ne kadar da soyut içerik yüklü olursa olsun iletişim odaklı olduğu için daha fazla ilgi çekecektir. Raabe'nin de (2003) dile getirdiği gibi öğrencinin öğrendiği konuyla ilgili güvenli ve akıcı bir şekilde cümle teşkil edebilmesi için verilen gramer konusu örneklerinin iletişimsel dil ihtiyacına göre düzenlenmesi gerekir. Bu anlamda hedef grubun dil seviyesinin yanında ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretmen, öğrencinin derse aktif olarak katılmasını ve derste işlediği metnin yapısını çözmesini daima önemsemeli ve dersini bu çizgide yürütmelidir. Metindeki söz konusu dil bilgisel konuyu kendi çözmeye çalışan öğrencinin hem derse olan ilgi ve motivasyonu artacak hem de onun için ilgili konu daha kalıcı bir şekilde ele alınmış olacaktır.
- Öğrencinin konuşma ve duyduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek için her dil bilgisi dersinin konusuna yönelik dinleme metinleri ders ortamında dinlettirilmeli ve öğrenciden metne yönelik soru oluşturması istenmelidir.
- İlgili gramer konusunu sadece bir kitaba bağlı kalarak işlemek, dersi monoton bir hale sokacak, zaten ön yargılı olan öğrenciyi daha da isteksiz hale getirecektir. Öğretmen, bu durumu dikkate alarak başka özgün materyaller, görsel ve işitsel unsurlar kullanarak dersi daha ilgi çekici hale getirmelidir.
- İşlenilen konunun öğretilmesi veya pekiştirilmesi için verilen alıştırma cümleleri hedef kültürün günlük hayatında yaygın olarak kullanılan kelime, cümle ve deyimler içermelidir. Örnek olarak verilen alıştırma cümlesi hedef kültürün gerçek hayatını, kısacası ülke bilgisi aktarımına da yönelik dilsel ögeler içermelidir.

Kısacası yabancı dil öğretiminde amaç bireyin iletişimsel yetisini geliştirmek ve onu gerçek iletişim ortamlarında kendisini yazılı veya sözlü olarak ifade edebilecek yeterliliğe getirmektir. Bu da ancak dil becerilerinin yanında ilgili dilin temeli anlamındaki dil bilgisinin de yeterince öğretilmesiyle mümkün olabilir. Dil bilgisi yetersiz bir bireyin ilgili yabancı dilin işleyiş prensiplerine hâkim olması, doğru cümleler kurabilmesi çok da mümkün değildir fakat bu gerçekten hareketle *"yabancı dil öğretimi dil bilgisi öğretimi anlamına gelir"* anlayışını benimsemek de doğru değildir. Dil bilgisini de geliştirilmesi gereken bir beceri olarak görmek, hatta dört temel dil becerisini geliştirmenin ön koşulu olarak kabul etmek yerinde olacaktır fakat bunu yaparken dil bilgisi aktarımının iletişimsel yanına özellikle dikkat etmek gerekmektedir. Başka bir ifadeyle ilgili dil bilgisi konuları belirli bir bağlam içerisinde hedef kültüre ait özgün görsel ve işitsel materyallerle desteklenerek sunulmalı ve öğrencinin de derse aktif katılımını zorunlu kılacak alıştırma şekillerine öncelik verilmelidir. Unutulmamalıdır ki temeli güçlü

atılmayan binanın sağlam olmayacağı gibi yeterli dil bilgisi olmayan öğrencinin de dört temel dil becerisinin amaca uygun bir şekilde gelişmesi beklenemez.

KAYNAKLAR

Funk, H. & Koenig M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit I. München: Langenscheidt.

Kırmızı, B. (2003). Almanca derslerinde metne dayalı dil bilgisi öğretiminin on birinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013, p. 805-821, Turkish Studies. ANKARA-TURKEY.

Krüger, M. (1981). *Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*; Neuner, Gerhard/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich (Ed). Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin-Schöneberg: Langenscheidt.

Niemczura, A. (2000*). Kommunikative Grammatikübungen zum Ausdruck der Abgeschlossenheit am Beispiel des Perfekts*. Convivium, Germanistisches Jahrbuch Polen, Bonn: DAAD.

Raabe, H. (2003): *Grammatikübungen.* Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Ed.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag: Tübingen und Basel.

Rösler, D. (2012*). Deutsch als Fremdsprache.* Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag

Neuner, G. & Hunfeld, H. (2002). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.* Berlin: Langenscheidt.

Yılmaz, H. (2010). *Routinen im alltäglichen Leben.* Konya: Çizgi.

Faruk Nafiz Çamlıbel'in "Han Duvarları" Şiirinde "*Gurbet*" Kavramının Çağrışım Alanı

Hatice TEKLER*

1. GİRİŞ

İnsanoğlu yaşamını sürdürebilmek adına yeryüzünü tanımak ve bilmek zorundadır. İletişimse bu zorunluluktan doğar. İnsan, alışveriş yapmak, ihtiyaçlarını gidermek vs. amacıyla çeşitli yöntemlerle iletişim kurar. Bu iletişim yöntemlerinden biri de dil ve dilde yer alan kelimelerdir. Dil, insanlarla diğer canlıları birbirinden ayıran önemli bir unsurdur. "Hayvanların ses ya da hareketi bölünemez, insan dili parçalara (segment) ayrılır. Bu parçaları değişik biçimlerde sıralamakla sayısız bildiriler yaratırız." (Bayrav, 1998, s. 49). Bu konuda kendini geliştiren insanlık, sadece somut unsurlar için değil soyut unsurlar için de kelime üretmiştir. Anlamlı ses birimlerinden oluşan kelimeler, kullanıldığı topluma göre şekil alır ve kavram olma yoluna girer. "Kendine özgü bir dili olan her toplum, doğadaki nesnelerin, değişik durum ve olayların, devinimlerin anlatımı sırasında bir takım ses bileşimlerinden yararlanır; bu ses bilişimleriyle onları kavramlaştırır." (Aksan, 2017, s. 39). Varlıkları tanıtmak amacıyla bir araya gelen kelimelerin birbiriyle olan benzerlik veya farklılık ilişkileri ise beraberinde göstergeleri getirir. "…Kimi zaman kendi kök ve ekleriyle türetmelere gider; kimi zaman ilgisi, benzerliği olan başka kavramlara dayanarak onlardan yaptığı aktarmalarla ad vermeye yönelir; böylece dildeki göstergeler oluşur. (Aksan, 2017, s. 39). Toplumlar, göstergeleri kendine göre oluşturur ve geliştirir. Varlıkları tanımak amacıyla oluşturdukları göstergeleri yine kendi algı alanlarına yardımcı olacak şekilde sınıflandırır. Toplumlara bakıldığında aynı varlık, farklı göstergelerle sembolize edilmiştir. İnsanlar, doğaları gereği nesneleri ortak özelliklere dayandırarak aynı küme altında toplamaya çalışırlar. Bu sınıflandırmalar kavramların birbiriyle olan sıkı ilişkilerinin ispatıdır. "Aşağı yukarı XVII. yüzyıldan beri, kelimelerin – eski dilcilerin düşündükleri gibi – kavramların içine yerleştiği kalıplar olmayıp birbiriyle sıkı ilişki değerlerinden oluşmuş, dil denen sistem içinde, dilbirliği mensuplarında genel olarak ortak sayılabilecek birtakım tasavvurların, kavramların sese çevrilmiş temsilcileri, her dilin kaynaşmış bir düşünce-ses birleşimi oldukları kabul edilmektedir." (Aksan, 1971, s. 253).

Göstergelerarası "çağrışım" özelliği, kavramlar arası sıkı ilişkiyi gösteren önemli bir unsurdur. Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük'üne göre çağrışım; "Bir düşünce görüntü vb.nin bir başkasını hatırlatması.", "Davranışlar, düşünceler ve kavramlar arasında yer ve zaman birliğinin etkisiyle kurulan bağlantılar sonucu, bilinç alanına bunlardan birisi girdiğinde ötekini de bilince çekmesi olayı, tedai." (TDK, 2019, s. 481) şeklinde tanımlanmaktadır. Bilinç alanındaki diğer kavramları da çeken çağrışım olayı söylemde çeşitlilik ve kolaylık sağlar. Bu yönteme bakıldığında, kullanılan kavramların aslında kullanılmayanları da hatırlattığını görürüz. Bu bağlamda; kavramlar, başka kavramlarında tanımlanmasını sağlar. Ses ve anlam benzerliğinden doğan çağrışım özelliğinde: "saç, taş, maç" gibi ses benzerliği; "göç, hasret, gurbet" gibi anlam benzerliği bulunmaktadır. Bu benzerlikler söylem tipleriyle de ilişkilidir. "Her metin ya da söylem tipi, dilsel yapıların özgün bir işlevi ile belirginleşebilir ve her söylem tipinin kendine özgü farklılıkları vardır." (Günay, 2018, s. 187) Söylem tipleri de temayı belirlemede, temaya uygun ve birbirinin çağrışım alanına giren kavramları kullanmada etkin rol oynar.

Çalışmada göstergelerarası çağrışım özelliğinin "anlam benzerliği" boyutundan yola çıkılarak Faruz Nafiz Çamlıbel'in "Han Duvarları" adlı şiirinde "gurbet"i çağrıştıran kavramlar ele alındı. Şiiri daha iyi anlamak ve yorumlamak için "hermeneutik" yöntem kullanılarak kavramlar

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, e-posta: haticetekler1@gmail.com. ORCİD: 0000-0001-9295-8459.

açıklandı. Şiirinde yer verdiği yolculuk temasını işlerken kullandığı kavramların aslında gurbet, savaş ve bunların beraberinde getirdiği his ve duyguları da çağrıştırdığı üzerinde duruldu. Tespit edilen kavramlar, şiirde aldığı yere göre "anlamlarından yola çıkılarak yorumlandı. Sınıflandırılması, ele alınan metne göre değişiklik gösteren çağrışım alanı bu çalışmada; *İsimler, Fiiller, Kalıp İfadele*r ve *Deyimler* olarak dört ana başlıkta değerlendirildi. *İsimle*r, tematik olarak sınıflandırıldı.

1.1. Faruk Nafiz Çamlıbel ve Han Duvarları Şiiri

Faruk Nafiz, 18 Mayıs 1898'de İstanbul'da dünyaya gelir. Beş Hececiler'in önde gelen üyesidir. Beş Hececiler içerisinde milli kaynaklara yöneliş ve şiirin ilkelerine uyum bakımından Faruk Nafiz Çamlıbel (1898-1973) en başarılı olanıdır. O, İstanbul'dan ayrılmadan önceki şiirlerinde romantik; Anadolu'yu gördükten sonra yazdığı şiirlerinde ise realisttir. Han Duvarları bu anlayışla kaleme alınmış bir Anadolu şiiridir. Şairin Anadolu'ya gidişi, şiirinde bir dönüm noktası olarak belirir. "Mektepten Memlekete" sloganıyla başlayan "Memleket Edebiyatı"na yönelir.Bu doğrultuda yazdığı en dikkate değer şiiri, hiç kuşkusuz "Han Duvarları"dır. "Han Duvarları" şiiri, Memleket Şiirleri başlığı altında toplanan şiirlerin ilkidir.
Şiir, muhteva bakımından başlıca üç varlığa ait çeşitli unsurların birleşmesiyle meydana gelmiştir. Anadolu coğrafyası, Anadolu insanı ve şairin kendisi. Şiirde adı geçen Maraşlı Şeyhoğlu, bu coğrafyanın ruhudur; daha doğru bir deyim ile bu topraklarda yaşayan muzdarip insanların temsilcisi veya sembolüdür. Şiirin muhtevasını teşkil eden bu üç unsur, "gurbet duygusu"yla birleşir. Şiir, manzum bir hikâye karakteri taşır.

2. HAN DUVARLARI ŞİİRİNDE "GURBET" ÇAĞRIŞIM ALANI

Han Duvarları, Faruk Nafiz'in 1922 yılında soğuk bir mart sabahında başlayan ve Ulukışla'dan Kayseri'ye 'yaylı' denilen at arabasıyla yaptığı üç günlük yolculuğunu hikâye ettiği şiiridir. Öğretmen olarak Kayseri Lisesi'ne atanan şair, gerçekten de 1922 yılında Ulukışla'dan Kayseri'ye yolculuk yapar. Yolculuğu zorlu şartlarda geçen şair, Anadolu'yu yollarından tanımaya başlar. Romantik olan şiir anlayışı bu yolculuk sonrası yerini gerçek anlamda millî duygulara ve realist bir şiir anlayışına bırakır. Yıllarca süren savaşlarda Anadolu'nun çok daha zorlu şartlara maruz kaldığına şahit olan Faruk Nafiz bu durumdan çok etkilenir. Yolculuğunu anlatırken aslında ülkenin içinde bulunduğu üzücü durumu ifadeye etmeye çalışır. Şiirinde Maraşlı Şeyhoğlu adında "asker" olduğu düşünülen bir kahramana yer vermesi ve yaşanan trajik olayları o kişinin kaleminden anlatması da bu görüşü destekler niteliktedir. Şiirin arka izleğini, bir göç yolculuğunda "gurbet" kavramından hareketle Anadolu insanının maruz kaldığı savaşlar sonucu sevdiklerine ve ülkesine duyduğu hasret ve özlem oluşturur. Bu bağlamda şiirde geçen kavramların pek çoğunun gurbeti çağrıştıracak şekilde kullanıldığı görüldü. Şiirde, gurbet çağrışım alanında tespit edilen kavramlar; *İsimler, Fiiller, Kalıp İfadeler* ve *Deyimler* olarak dört başlık altında değerlendirildi.

2.1. İsimler

Han Duvarları şiirinde "gurbet" çağrışım alanında çok sayıda isim tespit edildi. Bu isimler, tematik olarak sınıflandırıldı. Tematik sınıflandırmalar, isimlerin gurbete yaptığı çağrışımlarla sınırlandırılarak; *Tek Kelimeden Oluşanlar, İsim Tamlaması Olanlar* ve *Sıfat Tamlaması Olanlar* olarak üç alt başlıkta ele alındı.

2.1.1. Hasretin Başlangıcı Olan Yol, Yolculukla İlgili İsimler

2.1.1.1. Tek Kelimeden Oluşanlar

araba "Bir dakîka *araba* yerinde durakladı."
arabacı "Yalnız *arabacı*nın dudağında bir ıslık!"
at "*At*larımız çözüldü, girdik handan içeri."
atlı "Arasıra geçiyor bir *atlı,* iki yayan."
duvar "Yatağımın yanında esmer bir *duvar* vardı."
han "Biz menzile vararak atları çektik *han*a."
hancı "*Hancı* dedim, bildin mi Maraşlı Şeyhoğlu'nu?"
kervan"Yanımızdan geçiyor ağır ağır *kervanlar*"
yayan "Arasıra geçiyor bir atlı, iki *yayan*."
yaylı "*Yaylı*mız tüketirken yolları aynı hızla"
yol "*Yol*lar bir şerit gibi ufka bağladı bizi."
yolcu "*Yolcu*yum bir kuru yaprak misali"
yolculuk "Ertesi gün başladı gün doğmadan *yolculuk*"
kervansaray "Gözlerimin önünden geçti *kervansaray*lar."

"Kervansaray" kelimesi, yapı olarak birleşik isim isimdir. Çalışmada isimler, yapı olarak değerlendirilmedi. "Kervansaray", isim ya da sıfat tamlaması oluşturmadığı için bu grupta ele alındı.

Metinde tespit edilen ve gurbet kavramına derin çağrışımlarda bulunan isimlerin bir kısmı şiiri daha iyi anlamak ve yorumlamak için edebiyat, psikoloji, mitoloji, Türk kültür ve geleneğinden faydalanılarak açıklandı. Bu kavramlardan bazıları şunlardır:
Araba, "Tekerlekli, motorlu veya motorsuz her türlü kara taşıt." Metinde bahsi geçen araba türü "at arabası"dır (TDK, 2019, s. 140). Arabalar, geçmişten günümüze çeşitli türleriyle insanların hayatlarını kolaylaştırmaları amacı ile kullanılmıştır. Kolaylığın yanı sıra insanlar bir yerden bir yere göç ederken araçlar vasıtasıyla bu yolculuğu gerçekleştirir. Göç ise çoğu zaman insanların sevdikleriyle aralarına zaman, mekan ve mesafe girmesine sebep olur. Bu yüzden araba; türü her ne olursa olsun ayrılığın başlangıcı olan yolculuğa atılan ilk adımı temsil eder. Gidenin su gibi hızlıca dönmesi adına yapılan ve bir gelenek haline gelen "veda ettiğimiz insanların araçlarının ardından su dökmek" ise yine araçların hasretteki payını vurgular.
At, "Atgillerden, binme, yük çekme, taşıma vb. hizmetlerde kullanılan, tek tırnaklı hayvan, beygir, düldül" (TDK, 2019, s. 178). Metinde *at*, yük ve insan taşıyan bir binek olarak geçer. Metnin kaleme alındığı tarihi düşündüğümüzde motorlu araçlardan ziyade hayvanların binek olarak kullanılması yaygındır. Günümüzde motorlu taşıtlarla gerçekleştirilen yolculuk, eski zamanlarda binek hayvanlarıyla gerçekleştirilirdi.
Duvar, "Bir yapının yanlarını dışa karşı koruyan, iç bölümlerini birbirinden ayıran, taş, tuğla vb. gereçlerden yapılan veya örülen dikey düzlem" (TDK, 2019, s. 728). Duvar, kişinin bulunduğu mekanı çevreleyen yapılardır. Metinde bahsi geçen "duvar" bir kervansaraya aittir ve "esmer" olarak betimlenir. Buradaki esmer betimlemesi bize bir insanı andırır. Bir sonraki, "*Üstünde yazılarla hatlar karışmışlardı; Fânî bir iz bırakmış burda yatmışsa kimler*" mısraları ise bu görüşü destekler niteliktedir. Kervansaraya gelip, orada yatan ve o duvara bakan her yolcu, oraya kendisinden bir parça bırakarak aslında duvara kimlik kazandırmıştır. Duvar orada bulunanların hasretlerine ve özlemlerine tanık olan bir insan hüviyetindedir.
*Hancı***,** "Han işleten kimse" (TDK, 2019, s. 1040). *Hancı*lar, yolcuların durak yeri olan hanların sahibidir. *Han*a uğrayan çoğu yolcu içindeki duyguyu hancıya döker ve onunla dertleşir. Bu yüzden hancılar, geçmişte gurbetin ögesi olan hanların önemli bir unsurudur. Yolcu-hancı ilişkisi birçok şiire konu olmuştur. Bekir Sıtkı Erdoğan'ın şu dörtlükleri de bu duruma örnek teşkil eder:

Gurbetten gelmişim, yorgunum hancı
Şuraya bir yatak ser yavaş yavaş
Aman karanlığı görmesin gözüm
Beyaz perdeleri, ger yavaş yavaş
Sıla burcu burcu... İlle ocağım
Çoluk çocuk hasretinde kucağım
Sana her şeyimi anlatacağım,
Otur baş ucuma, sor yavaş yavaş (TDK, 2017, s. 748).

Kervan, "Uzak yerlere yolcu ve ticaret eşyası taşıyan yük hayvanı katarı" (TDK, 2019, s. 1394). Geçmişte insanlar, motorlu taşıtlardan ziyade hayvanları binek olarak kullanırdı. Bu binek hayvanı atın yanı sıra deve, öküz de olabilirdi. Binek hayvanları ise kervanı oluştururdu. Kervan, taşıyıcıdır. Kimi zaman yük; kimi zaman insan; kimi zamansa dert, acı ve keder taşır. Şiirde kervanların "ağır ağır" geçtiğinin belirtilmesi, ağırlığa yapılan vurgudur ve bu ağırlık, kervanların üzerinde taşıdığı insanlarla birlikte onların hüznünü, hasretini ve acılarını taşıması yüzündendir. Bu sebeple "ağır ağır" gider kervanlar; çünkü taşıdığı duygular onlara "ağır" gelir.

Yol,"Karada, havada, suda bir yerden bir yere gitmek için aşılan uzaklık, tarik" (TDK, 2019, s. 2602) manasına gelir. Pek çok amacı içerisinde barındırmakla birlikte değişim, arayış veya kaçış gibi izlekler için kullanılan ilk araçtır. Kaçış izleği etrafında incelediğimiz yol kavramı, göç ile bağdaştığı zaman metaforik bir anlam kazanır. Dışa dönük bir *yolculuk* olan göç; ekonomi, siyasi, toplumsal vb. bir çok nedenden dolayı gerçekleşebilir. Özellikle savaş sebebi ile gerçekleşen göçler halkın üzerinde derin etkiler bırakır. Kökünden, toprağından koparılan insanlar çekecekleri gurbet hasretiyle beraber zorlu ve çetin bir yola çıkarlar. Bireyin kimlik kavramını yok etme amacı ile yola çıkan devletlerin zulmünden kaçan halk, güvenli bir yurt arayışı ile yollara sığınır. "Merkeze giden yol 'zorlu bir yoldur' ve bu gerçeklik düzeyinde doğrulanmaktadır… Yol zahmetlidir, tehlikelerle doludur, çünkü dindışı olandan kutsal olana, geçici ve yanıltıcı olandan gerçeklik ve ebediyete, ölümden yaşama, insandan tanrıya geçiş ayinidir. (…) dünün dindışı ve yanıltıcı varoluşunun yerini yeni bir varoluş, gerçek, kalıcı ve etkin olan yeni bir yaşam almaktadır."(Eliade, 1994, s. 31). Mircea Eliade'nin yukarıda açıkladığı *yol* kavramı, hem içsel yolculuk hem de realitedeki yolculukla özdeşleştirilebilir. Şiirde geçen;

- *"bu ıslıkla uzayan, dönen kıvrılan yollar"*
- *"dönmeyen yolculara ağlayan yaslı yollar"*
- *"uykuya varmış gibi görünen yılan yollar"*

dizeleriyle yol kavramına kişilik kazandırılmıştır. "Kıvrılmak, ağlamak, uyumak" gibi fiiller insana özgüdür. Yola kazandırılan bu simgesel görüntü aslında yolda insanların yaşadığı trajik olayları gözler önüne serer. Şiirde geçen *"Köyleri hudûda bağlayan yaşlı yollar"* dizesi, içerisinde yol kavramını barındıran en vurucu dizelerden biridir. Yaşam var olduğu sürece "yol" tıpkı bir insan edasıyla acı tatlı tüm yaşanmışlıkların en büyük şahidi olacaktır.

2.1.1.2. İsim Tamlaması Olanlar

beldenin viran hanı: "Bir kenarda göründü *beldenin viran hanı*."
çıngırak sesleri: "Sağ taraftan *çıngırak sesleri* geliyordu"
deve kervanı: "Ağır ağır önümden geçti *deve kervanı*"
tekerleğin sesi: "Kendimi kaptırarak *tekerleğin sesi*ne"
yabanın haydudu kurdu: "Post verenler *yabanın haydududuna kurdu*na!.."
yaylının şiltesi: "Uzanmışım, kalmışım *yaylının şiltesi*ne."
yolun hali: "Sonun ademdir diyor insana *yolun hâli*"

Çıngırak, "Küçük çan" (TDK, 2019, s. 536). *Ses*in "Kulağın duyabildiği titreşim, seda, ün" (TDK, 2019, s. 2077) tanımının yanısıra "Duygu ve düşünce" (TDK, 2019, s. 2077) tanımı da mevcuttur. Bu tanımdan yola çıkarak "ses"in salt duyulara değil duygu ve düşünceye de hitap etttiğini söyleyebiliriz. Kavram olarak yola çıktığımız zaman "ses" kişide içsel ve dışsal birçok noktaya dokunur. *Ses*, çağrışım alanı açısından yaşanan olayların gelecekte de zihinde canlanmasını sağlar. Göç yolunda insanların kulağını dolduran *çıngırak sesleri, tekerleğin sesi* o an için herhangi bir şey ifade etmeyebilir. Fakat "sessizliğin sesi" içerisinde yürüyen insanların bilinçaltına işlenir. Fiziksel bir yolculuk ile beraber mekansal bir değişimin içerisine girmiş olan insanlar zamanla herhangi bir yerde duydukları her *çıngırak sesi* ile beraber dürtülenir ve göç yolundaki anılarına geri döner. Bu geri dönüş, kişilerde oluşan gurbet özleminin tekrar canlanmasına neden olur. Algılar ve hatırlamalar, duyguların besinleridir. Duyular, bu besinlerin en önemli ham maddesidir. Bu açıdan ses de duyularımızı dürtüleyen bir araç olması bakımından yaşamımızda büyük bir paya sahiptir.
Yaban, "Aile ocağından uzak olan yer"dir (TDK, 2019, s. 2495). Geçmişte yapılan yolculuklar, şartlar bakımından güvenli değildi. Yolculuk esnasında yol kesen ve hırsızlık yapan haydutlar vardı. Bunlar hırsızlığın yanında insanların namus ve canına da zarar verirdi. Burada şairin "post verenler" olarak bahsettiği kişiler, yolculuk esnasında uğradığı saldırıda can veren kişilerdir. Yolculukla bağdaştırılan yaban, haydut, kurt kelimelerini, o zamanın savaş şartlarında ele alacak olursak; *yaban*, aile ocağını zorla terkettirilip getirtildiğimiz yerler, *haydut* ve *kurt* ise savaş sırasında namusa, cana ve mala zarar veren düşmanlardır.
Şilte, "Üstünde oturulan, yatılan, içi yünle, pamukla doldurulmuş döşek" (TDK, 2019, s. 2225). Önceki zamanlarda özellikle yoksul hanelerde yerlere serilen şiltelere yün veya pamuk konurdu. Zor şartlardan dolayı yeterince ısıtılamayan evlerde şilteler "sıcak tutması" için tıka basa doldurulurdu. Bu da onu hem kaldırılması zor hem de sert ve rahatsız bir eşya haline getirirdi. Öyle ki şiltelerin bu ağırlığı "şilte gibi ağır, şilte gibisin yerinden kalkmıyorsun" gibi halk deyişlerine konu olmuştur. Şiirde bahsi geçen *şilte* ise yaylıya serilmiş bir şiltedir; ağırlığa, yoksulluğa, soğuğa vurgu yapılmıştır.

2.1.1.3. Sıfat Tamlaması Olanlar

Sıfatlar, önüne aldığı isimle sıfatlaşır ve dilin gelişmişlik düzeyini göstermesi bakımından önemlidir. Edebî eserlerimizde sıfatlara çokça yer verilir. "Altay dil ailesine bağlı olan Türkçenin ne kadar zengin bir dil olduğu ve edebî olarak ne kadar gelişmiş olduğu söz varlığında yer alan sıfatlardan da görülmektedir" (Tekler, 2020, s. 243). Betimlemeleriyle olayları gözlerde canlandıran şair, şiirinde sıfatlara önemli ölçüde yer verir.

bu ıslıkla uzayan, dönen kıvrılan yollar
dönmeyen yolculara ağlayan yaslı yollar
eski hanlar "Bir derebeyi gibi kurulmuş *eski hanlar*."
garip çizgilerle dolu han duvarları
hanların gönlümü sızlatan duvarları
inleyen tekerlekler "Sonra dönen, dönerken *inliyen tekerlekler*"
köyleri hududa bağlayan yaşlı yollar
sonsuz yollar "Biz bu *sonsuz yollar*da varıyoruz, gitgide"
uykuya varmış gibi görülen yılan yollar
uzun bir yolculuk "*Uzun bir yolculuk*tan sonra İncesu'daydık"

2.1.2. Yolculuk Sırasında Geçilen, Görülen Yer İsimleri ve Coğrafi Terimler

2.1.2.1. Tek Kelimeden Oluşanlar

arazi "Önümdeki *arazi* örtülü şimdi karla."
belde "Bir kenarda göründü *belde*nin vîran hanı."
cibal "Aşmaya kudretim yetmez *cibâli*"
civar "Ne *civar*da bir köy var, ne bir evin hayali"
dağ "İki *dağ* ortasında boğulan bir geçide."
düzlük "Yol, hep yol, dâimâ yol... Bitmiyor *düzlük* yine."
Erciyes "Arabamız tutarken *Erciyes*'in yolunu"
geçit "Bu *geçit* sanki yazdan kışı ayırıyordu"
hisar "Karşıda *hisar* gibi Niğde yükseliyordu"
höyük "*Höyük*ler bir dağ gibi uzaktan görünüyor..."
köy "Gönlümde can verirken *köy*e varmak emeli"
Niğde "Karşıda hisar gibi *Niğde* yükseliyordu"
su "Geçiyordu araba yola benzer bir *su*dan."

Dağ, "Yer kabuğunun çıkıntılı, yüksek, eğimli yamaçlarıyla çevresine hâkim ve oldukça geniş bir alana yayılan bölümü" (TDK, 2019, s. 576) olarak anlamlandırılır. Türk kültünde önemli bir yere sahiptir. Eril bir öge olarak varsayabileceğimiz dağ, geçmişten bugüne gücün, ihtişamın ve saygınlığın simgesidir. Aynı zamanda aşılması zor çetin bir *yol*u ifade eder. Kimi için çaresizlikken kimi içinse sığınılacak bir mekân olarak algılanabilir. Kutadgu Bilig, Dîvânu Lugâti't-Türk gibi önemli tarihî metinlerde dağ kavramına yer verilmesi ve ona ulaşmanın olgunluk sembolü olarak görülmesi dikkate değerdir. Türk mitolojisinde "Oğuzlar dağlarla konuşur, dağlara dua eder, beddua eder, yaşlanmasından, yıkılmasından korkar, esenlik diler, geçit vermelerini ister, şifa dilenir, yemin eder, selâm eder… Onlarla konuşurlar, ses (işit) vermelerini dilerler. "(Ögel, 1995, s. 441). Dağa atfedilen bu özellikler, onun aynı zamanda bir kutsiyyet değeri olduğunu gösterir. Göç ve gurbet kavramları üzerinden incelediğimiz *dağ*, metinde yüksek ve aşılması güç bir yapıdır. Dağ ile *"...bazen eteğindeki buzla ya da doruklarındaki karın erimesi ile ayrılık acısının yürekte yarattığı ölüm soğukluğuna, tükenişe, ölüm olgusuna"* (Özher Koç, 2011, s. 1127) gönderme yapılır. Burada bahsi geçen ayrılığı metnimize uyarladığımızda "vatan toprağından kopuş" olarak adlandırabiliriz. Dağı aşmak ve geçmek insanlar için büyük önem arz eder. Çünkü aşılan yüksekliğin ardından geleceğine inanılan kurtuluş, toprağından koparılan bir milletin geleceğe dair umududur. Metinde geçen *"İki dağ ortasında boğulan bir geçit"* ifadesinde yer alan *geçit* kavramı simgesel düzeyde "savaşan iki devletin arasında ezilen halk"ın sembolü gibidir.

2.1.2.2. İsim Tamlaması Olanlar

Araplıbeli "Arabacı haykırdı: İşte *Araplı Beli*!"
dağın yamacı "Asıldı arabamız bir *dağın yamacı*na"
Kınadağı "On yıl var ayrıyım *Kınadağı*'ndan"

2.1.2.3. Sıfat Tamlaması Olanlar

iki dağ ortasında boğulan geçit
İncesu "Uzun bir yolculuktan sonra *İncesu*'daydık"
nihayetsiz bir ova "*Nihayetsiz bir ova* ağarttı benzimizi."
Orta Anadolu "Ulukışla yolundan *Orta Anadolu*'ya."
son yokuş "*Son yokuş* noktasından düzlüğe çevrilince"
Ulukışla "*Ulukışla* yolundan Orta Anadolu'ya."
yüksek Toros Dağları "Arkada zincirlerin *yüksek Toros dağları*"

Ova, "Çevrelerine göre çukurda kalmış, çoğunlukla alüvyonla örtülü, eğimi az, akarsuların derine gömülmediği, geniş veya dar düzlük, yazı" (TDK, 2019, s. 1826). Çıkılan yolda varılacağına inanılan bir menzilin olması, yolcu için bir ümit barındırır. Yolun bir sona sahip olması, yolculuğun biteceği anlamına gelir. Burada ova'nın *nihayetsiz* "sonsuz" sıfatını alması zaten boşlukta yer alan ova'nın sonunun dahi olmadığını belirtir. Şiirde değinilen temaya dikkat çekilecek olunursa; nihayetsiz ova, savaşlar, zorluklar vs. olarak değerlendirebileceğimiz çukurdan yeni bir hayat bulma ümidiyle belirsiz bir yola çıkan "kişi"nin yolun bir sona sahip olup olmadığını bilmemesinden kaynaklanan ümitsizliğin ve hüznün yansımasıdır.
Toros Dağları ya da kısaca Toroslar, Türkiye'nin Akdeniz kıyılarına paralel olarak, Teke Yarımadası'ndan Suriye'ye, hatta iç kesimlere de uzayarak Irak sınırına varan, içinde birçok sıradağı da barındıran bir dağ zinciridir. Şiirde yer alan bu dizede zaten yüksek olan dağların *yüksek* pekiştireciyle vurgulanması, "dağların ulaşılmazlığına ve getirdiği ayrılığın vuslatının imkansızlığına dikkat çekmiştir" denilebilir.

2.1.3. Zaman Birimleri, Mevsimler ve Günün Belli Saatlerini İfade Eden İsimler

2.1.3.1. Tek Kelimeden Oluşanlar

yarın "Huduttan götürdüğün şan yetişir *yârın*a!..."

Zaman, insanoğlunun hayatında büyük önem arz eder. Dün-bugün-yarın ise zamanı şekillendiren anları içinde barındırır. Dün atılan adımlar bugünü şekillendirir ve bugün yarının bel kemiğidir. "*Huduttan götürdüğün şan yetişir yârına!...*" dizesinde işaret edilen *yarın* gelecek anlamında kullanılmıştır. Bir askerin gençliğini harcadığı bugün yarına gebedir. Yarın için bugün dökülen terler hiçbir zaman araya gitmez. Emek ile sulanan tohumlar muhakkak bir gün filizlenir.

2.1.3.2. İsim Tamlaması Olanlar

fecrin ilk alevleri "Ufku tutuşturmadan *fecrin ilk alevleri*"

Fecr; "tan kızıllığı" (TDK, 2019, s. 856). Gün doğmadan evvelki vakit olan fecrin kızıla çalan renginin bir ateşin alevine benzetilmesi, yüreklerde yanan gurbet, sıla ve özlem ateşiyle bağdaştırılabilir. *Ateş*, mecaz söyleyişte "Öfke, hırs, hınç; tehlike, felaket; büyük üzüntü, acı" (TDK, 2019, s. 181) anlamlarına sahiptir. Anlamlarından yola çıkıldığında ateş'in bir hareketlilik, coşku, dışa vurum ifade ettiği görülmektedir. Tıpkı gerçek bir ateş alevlerinin dışa vurduğunda önüne kattığı her şeyi kendisiyle bütünleştirmesi gibi ruhta yanan gurbet ateşi de bedenle nereye giderse gitsin her şeyi o ateşle harmanlayacaktır. Ruhunu ateşe veren yolcu ya yanıp kül olduktan sonra anka kuşu misali gittiği toprakta "küllerinden doğacak" ya da o ateşle yanıp bir "kül"den ibaret kalacaktır.

2.1.3.3. Sıfat Tamlaması Olanlar

on yıl "*On yıl* var ayrıyım Kınadağı'ndan"
hazin gün "Uykuya varmak için bu *hazîn gün*de, erken"
soğuk bir mart sabahı "*Soğuk bir mart sabahı*... Buz tutuyor her soluk."
uzun bir kış "Önde *uzun bir kış*ın soldurduğu etekler"
üç gün "Ben üç mevsim değişmiş görüyordum *üç gün*de."
üç mevsim "Ben *üç mevsim* değişmiş görüyordum üç günde."

Şiirde adı Maraşlı Şeyhoğlu olarak geçen bir şairin kaleminden olan "*On yıl var ayrıyım Kınadağı'ndan"* dizesinde; adı geçen şair vatanından *on yıl*dır ayrı olduğunu söyler. *On* sayısı, tasavvufî anlamda kemâl özelliğine sahiptir. İnsan yaşadığı her on yılda farklı bir yapıya bürünür. Bir asker olduğu tahmin edilen halk şairinin şiirin sonunda büyük olasılıkla şehit olması, o kişinin eriştiği "kâmil" sıfatını işaret ediyor diyebiliriz. Ayrıca Mayalarda on sayısı bir destenin sonu olduğu için "son"u sembolize eder. Her sonun yeni bir başlangıç olması gibi bu bitiş de İslam inancında öldüğüne inanılmayan şehitler için yeni bir başlangıçtır denilebilir.
Uzun bir kış tamlaması, dört mevsimden biri olup diğer mevsimlere göre zor şartlarda geçirilen "kış" mevsiminin zorluğuyla uzunluğunun bağıntılı olduğunu gösterir. *Kış* soğuktur zorluğu; karadır ayrılığı simgeler. Yaşanan kötü şeylerin hiç bitmeyecekmiş hissi vermesi gibi kış da uzun gelir insana çünkü beraberinde zorluğu, soğuğu, karanlığı ve çaresizliği getirir.
Şair şiirinde *üç gün* süren yolculuğunu anlatır. Geçen her yirmi dört saati kalemiyle dokuyarak yazar. Her güne bir mevsimi sığdıran şair şiirinde *üç gün*ü *üç mevsim*le anlatır. Bunu şiirde geçen; *kar, yağmur, güneşli hava, soğuk bir mart sabahı* maddeleri desteklemektedir.

2.1.4. Aile, Vatan İfade Eden İsimler

Vatana duyulan hasret duygusu, bir annenin evladına duyduğu hasrete mukâbildir. Toprağı olmayan bir millet kaybolmaya mahkûmdur. Vatan; anne, baba, yâr, evlat gibi kavramlarla özdeştir. Bu bağlamda vatanı işaret eden bütün olgular, birliği ve beraberliği simgeler.

2.1.4.1. Tek Kelimeden Oluşanlar

askerlik "Ne hudut kaldı bugün, ne *askerlik*, ne savaş"
hudut "*Hudut*tan götürdüğün şan yetişir yârına!..."
savaş "Ne hudut kaldı bugün, ne askerlik, ne *savaş*"
şan "Huduttan götürdüğün *şan* yetişir yârına!..."
yurt "Az değildir, varmadan senin gibi *yurd*una"

2.1.4.2. İsim Tamlaması Olanlar

baba ocağı "*Baba ocağı*ndan yar kucağından"
vatanın dört bucağı "Bir noktada birleşmiş *vatanın dört bucağı*"

2.1.5. Soyut İfadeler

2.1.5.1. Tek Kelimeden Oluşanlar

adem "Sonun *adem*dir diyor insana yolun hali"
ayrı "On yıl var *ayrı*yım Kınadağı'ndan"
emel "Gönlümde can verirken köye varmak *emel*i"
gurbet "Gidiyordum, *gurbet*i gönlümle duya duya"

haram "Aslı'mı el almış *haram* diyorlar"
ıssızlık "Her tarafta yükseklik, her tarafta *ıssızlık*"
kalp "*Kalb*ime ateş gibi şu satırlar giriyor"
sağ "Hana *sağ* indi, ölü çıktı geçende!"
sevinç "Geçidi atlayınca şaşırdım *sevinc*imden"
yükseklik "Her tarafta *yükseklik*, her tarafta ıssızlık"

Göç, en genel tanımıyla; bireylerin kitlesel ya da bireysel olarak yaptığı yer değiştirmeler olarak tanımlanabilir. İnsanoğlunun varoluşundan bu yana tanıdığı bir duygu olan *gurbet* duygusu göç ile beraber anılabilecek, ayrılığın habercisi olan bir imgedir. "Doğup yaşanılmış olan yerden uzak yer" (TDK, 2019, s. 992) manasında kullanılan *gurbet*, şiirde göç sebebiyle gerçekleşmiş bir ayrılığın sonucunda insanların çektiği vatan özlemi ile ifade edilmiştir. Ata toprağından koparılan insanlar bilinmezliğe doğru yürüdükleri yolda uzam ve mekân bağlamında geçmişe hasretle bakar. İnsan ile bütünlük arz eden mekân insan ruhunda olumlu veya olumsuz birçok etkiye neden olur. İnsanın kendini mutlu hissettiği özünü bulduğu yer olarak tanımlayabileceğimiz "vatan"ı "içtenlik mekânı" olarak kabul edebiliriz. "Olabilirlik dünyasından kovulan" (Bachelard, 1996, s.231) bireyler yani içtenlik mekânından koparılan bireyler her daim oraya özlem duyar. İnsana "yaşam veren bir güç" (Jung,2001, s.26) olarak tanımlanan "ruh" yaşadığı hasret ve özlemle beraber eksik kalmanın sancısı ile başka yerlerde yaşam mücadelesi vermeye çalışır.

2.1.5.2. İsim Tamlaması Olanlar

bozuk düzen "*Bozuk düzen* taşların üstünde tıkırdıyan"
evin hayali "Ne civarda bir köy var, ne bir *evin hayâli*"
gurbet çıkmazı "Korkarım, yaya kaldın bu *gurbet çıkmazı*nda."
ölüm rüyası "Gün doğarken bir *ölüm rü'yâsi*yle uyandım"
sevgi bağı "Bir çiçek dermeden *sevgi bağı*ndan"
yüreğimin yaktığı ateş "*Yüreğimin yaktığı ateş*le hava ılık"

Düzen,"Belli yöntem, ilke veya yasalara göre kurulmuş olan durum, uyum, nizam, sistem" (TDK, 2019, s. 746) demektir. Düzenin olduğu yerde huzur ve adalet olur. Siyasal bakımdan örgütlenmiş milletin oluşturduğu tüzel varlığa "devlet" denir. Bir toprak üzerinde devlet yoksa düzen de yoktur. Devletin olmadığı yerde adaletsizlik, haksızlık, huzursuzluk vs. kol gezer. Toprakları işgal edilen bir millet ya toprağını terketmek zorunda bırakılır ya da doğduğu doyduğu topraklar işgal eden devletler tarafından ona yabancılaştırılır. Devletle gelen düzen devletin çekilmesiyle yok olur.

"Bir çiçek dermeden *sevgi bağı*ndan" şiirde yer alan bu dizede *sevgi*, içerisinde meyvelerin yetiştiği, çiçeklerin açtığı bahçeye benzetilmiştir. İnsanın temel ihtiyacı olan beslenmeyi karşılayan toprak beden için ne kadar önemliyse ruh için de *sevgi* o denli önemlidir.

Yaşamın karşısına koyabileceğimiz *ölüm* insanoğlunun her an karşılaşabileceği yokluğun varlığa galabesidir. İnsan ölüm karşısında savunmasızdır. Bu olgu acıyı, kederi ve korkuyu beraberinde getirir. Ayrılığın en önemli sebeplerinden biri olan *ölüm* insanın insana gurbetir. "Ölmek zorunda olduğumuz olgusu insanın değiştiremeyeceği bir olgudur. İnsan, bu olgunun bilincine varmıştır ve bu türden bir bilinçlilik onu derinden etkiler. Ama ölüm yaşamın tam karşıtı olarak kalır. O, yaşama deneyinin dışında ve onunla uzlaşmayan bir şeydir."(Fromm, 2001, s.78). Şiirde geçen "*Gün doğarken bir ölüm rüyasıyla uyandım*" dizesi ölümün uykuya kardeş olması ile bağdaştırılabilir. Yarı ölüm hali olarak bilinen uyku, insanın en huzurlu anlarından biridir. "Ölüm, uyunmak ve rüya" gibi kavramların bir arada verilmesi zıtlıkların bütünlüğünde var olan yaşamı göstermesi açısından dikkate değerdir. "Rüya" ise bu zıtlıkların muhayyel kısımlarına dikkat çeker. Yine şiirde geçen, "*Karlar etrâfı beyaz bir karanlığa gömdü; Kar değil, gök*

yüzünden yağan beyaz ölümdü" dizeleriyle zıtlıkların bütünlüğünden faydalanılmıştır. Şair, yaşamın/varlığın/beyazın karşına ölümü/yokluğu/karanlığı çıkararak ölüm algısının insan ruhunda yarattığı değişimleri yansıtmaya çalışmıştır.
Sığınma, korunma mekânı olarak adlandırabileceğimiz "*ev*" dışarıya kapalı, kendi içinde bütünlüğü olan güvenli sıcak bir yerdir. Evrensel anlamda "*vatan*"ı büyük bir ev, barınak olarak düşündüğümüz zaman, yabancı insanların kutsal eşiği aşarak evi istila etmeleri mahreme saldırıdır. Evin düşman tarafından ele geçirilmesi ise bir tehdittir. Gurbete giden insanlar, yola çıkarken yeni bir *evin hayali*ni kurarlar. "Ev, düşü barındırır, düş kuranı korur; ev, dinginlik içinde düş kurmamızı sağlar" (Bachelard, 1996, S.34). Şiirde geçen; "*Ne civarda bir köy var, ne bir evin hayali*" dizesi bütün umutlarını heybesinde toplayan insanın barınmak, sığınmak adına dışarıya kapalı, mahremini örten bir ev arayışında olduğunun göstergesidir. "*Sonun ademdir diyor insana yolun hali*" dizesi eğer çıkılan yolun sonunda sığınılacak bir mekân olmazsa insanın yok olacağına işarettir. Bachelard'ın içtenlik mekânı olarak söz ettiği ev " …bizim dünya köşemizdir. Bizim ilk evrenimizdir. *Ev*, gerçek bir kozmostur" (Bachelard, 1996, s.32). *Evin hayali* ise insanın kendini güvende hissetme arzusudur.

2.1.5.3. Sıfat Tamlaması Olanlar

gurbet çeken gönül "*Gurbet çeken gönül*ler kuşatmıştı ocağı.
ilk acı
ilk ayrılık
ilk sevgi
*"İlk sevgi*ye benziyen *ilk acı, ilk ayrılık*!"

"Zaman, sıra, yer ve önem bakımından ötekilerden önce gelen" (TDK, 2019, s. 1177) manasına gelen ilk kavramı yaşamın önemli bir parçasıdır. Bir kez gerçekleşen bir şeyin bir daha ilki gerçekleşmez. Şiirde geçen; "*İlk sevgiye benziyen ilk acı, ilk ayrılık*!" dizesiyle soyut ve karşıt duygulara vurgu yapılmıştır. İnsan ruhunun temel besin maddesi olan "sevgi" bir bebiğin anne rahmine düştüğü ilk anda ortaya çıkar. "Koruma, kollama, esirgeme, merhamet" (Parlatır, 2012, s.1383) manalarına gelen "rahim" anne ile çocuğun arasında ilk sevgi bağının oluştuğu yer olması bakımından dikkate değerdir. İlk her zaman kıymetli ve özeldir. *İlk acının* ve *ilk ayrılığ*ın *ilk sevgiye* benzetilmesi ironik bir kullanımdır. Göçün insan ruhunda yarattığı korkunç trajediyi gözler önüne serer. Bir kopuş olarak ifade edebileceğimiz ayrılık sevgiden mahrum kalmanın acı yanıdır. Kadın ile özdeşleştirdiğimiz "vatan" kavramı *ilk sevgi*yi simgeler. Buradan ayrılmak insan için *ilk ayrılık* olarak ifade edildiği zaman bunun getirdiği acı ise (bu durum için) yaşanmış *ilk acı* olur. Şiirde kullanılan bu kavramlar gurbet yolculuğundaki insanların ruh dünyaları içerisine kapı aralar.

2.1.6. Anlam İfade Eden Renk İsimleri

Renklerin insan duygu ve psikolijisinde önemli bir yeri vardır. İnsanoğlu her bir renge farklı anlamlar yüklemiştir. "…Giderek insanlardaki zevk unsuru renklere olan ilgiyi çoğaltırken bir taraftan da bazı inanmalara bağlı olarak renkler bazı anlamlar kazanmış ve birtakım renkler bir taraftan sembol değerler kazanırken diğer taraftan da manevî ve millî değerler kazanmıştır." (Genç, 1997, s. 1075). *Kara, ak, kızıl, yeşil, sarı* gibi renkler Türk milletinin millî duygu ve düşüncelerinin etkileyen önemli renklerdir. Edebî eserlerde bu renklere sıklıkla rastlanır. "Gabain, I. Paude (Laude olmalı)'nin "Türk lehçelerindeki çok sayıda renk adları arasında ancak kara, ak, kızıl, yaşıl (yeşil) ve sarig (sarı)'ın her yerde yaygın olduğunu ve her şey için kullanılabileceğini tespit ettiğini", buna karşılık ala, kök (gök), boz ve kırın, göze çarpan anlam genişlikleri ile belirli nesneler için sınırlı renk ifadeleri olduğunu söyler." (Genç, 1997, s. 1076).

2.1.6.1. Tek Kelimeden Oluşanlar

sarı "Gök *sarı*, toprak *sarı*, çıplak ağaçlar *sarı*"

Sarı, sıfat anlamında "soluk, solgun"dur (TDK, 2019, s. 2035). Dizede mavi göğün, kırmızı toprağın ve yeşil ağacın *sarı* sıfatıyla nitelendirilmesi renklerin adeta dans ettiği doğanın bile soluk, solgun bir renge büründüğünü ifade eder. Tıpkı cenaze merasiminde siyah giyinip yas tutan insanlar gibi tabiat da her tonundan vazgeçip sarıya bürünerek insanların gurbet duygusuna eşlik eder.

2.1.6.2. Sıfat Tamlaması Olanlar

alaca bir karanlık "*Alaca bir karanlık* sarmadayken her yeri"
beyaz bir karanlık "Karlar etrafı *beyaz bir karanlığ*a gömdü"
beyaz ölüm "Kar değil, gök yüzünden yağan *beyaz ölüm*dü..."
huduttan hududa atıl- "*Huduttan hudûda atıl*mışım ben"
kıpkızıl birkaç satır "Birdenbire *kıpkızıl birkaç satır*la yandı"

Şiirde geçen *"Birdenbire kıpkızıl birkaç satırla yandı;"* dizesinde bahsi geçen;

"On yıl var ayrıyım Kınadağı'ndan
Baba ocağından yar kucağından
Bir çiçek dermeden sevgi bağından
Huduttan hudûda atılmışım ben"

satırları dört damla kan ile simgeleştirilmiştir. Yukarıdaki dörtlüğü incelediğimizde, vatanı uğruna gurbet çeken "baharını" yani gençliğini yitiren bir askerin serzenişiyle karşılarız. Dörtlüğün ardından gelen dizelerde ise şair bu gence seslenerek savaşın bittiğini, vatan uğruna verilen mücadelenin gelecek adına önemli olduğunu vurgular. Aynı zamanda Arif Nihat Asya'nın deyimiyle *"göklerin beyaz ve kızıl süsü"* olarak istiare yapılan Türk bayrağının rengi, kan kırmızısıdır ve şehitlerin dökülen kanını temsil ettiği söylenir. Şiirde geçen *kıpkızıl* ifadesinin şehit kanıyla bağlantı kurularak Türk bayrağını çağrıştırdığı söylenebilir. "Eski Türk kaynaklarında kırmızı bayrak daha çok, «kızıl bayrak» diye söyleniyor. Ancak bu kızıl bayrak, yalnızca Türklerindir. Bağımsızlık, şehadet ve kan dökmenin, bir sembolüdür. Kırmızı bayrak Türklerde, bir savaş bayrağı idi. Kırmızı sözü Türkçemize, oldukça geç çağlarda, dışarıdan girmiştir. Bundan dolayı eski kaynaklarda hep, «kızıl bayrak» söylenişiyle geçer." (Ögel, 2000, s. 38)

Işığın yokluğunda ortaya çıkan karanlık kocaman siyah bir perde gibi insanın gözünün önüne düşer. *Alaca*, "birkaç rengin, kendini yitirmeden, belirgin biçimde karışımından oluşmuş renk." olarak tanımlanır. "*Alaca bir karanlık sarmadayken her yeri*" dizesi gün batımına işaret eder. *Beyaz* renk ise temizliği, saflığı ve güzelliği temsil eder. Gün batımı beyazın üstüne karanlık çökmesi ile son bulur. *Beyaz kar* kış mevsiminin habercisidir. Kış mevsimi beraberinde soğukluğu ve zorluğu getirir. "*Karlar etrafı beyaz bir karanlığa gömdü; Kar değil, gök yüzünden yağan beyaz ölümdü...*" dizeleri realitede kış mevsimini çağrıştırır. Fakat şiirde verilen kısımlardan yola çıktığımız zamanda gurbetin insanın gönlünde yarattığı soğukluğu ve karanlığı ifade eder.

2.1.7. Hastalık, Sıkıntı, Çaresizlik Gibi Durumları İfade Eden İsimler

Ruhsal sıkıntılar bedensel hastalıkları tetikler. İnsan ruhsal olarak çıkmazda olduğu ve çaresiz kaldığı zaman bu bedende dışa vuracaktır. Klasik Edebiyat'ta bunun örneğine sıkça ratlarız şöyle ki aşıklar sevgililerin aşkından verem vs. olur. Bunun gibi gerçek hayatta da insanlar zorluklarla mücadelede güçsüz kalırsa bu bedende tezahür edecektir. Ruh ve beden bir bütündür. Gurbet duygusu, insanları fiziksel açıdan etkilediği gibi ruhsal açıdan da etkileyecektir ve bu etki kendini hastalıkla da gösterecektir.

2.1.7.1. Tek Kelimeden Oluşanlar

baht "*Baht*ına lânet olsun aşmadınsa bu dağı!"
dert "Çünkü sizde gizlenen *dert*leri ben bilirim."
garip "Toplanmıştı *garip*ler şimdi kervansaraya."
hasta "*Hasta*yım derdime verem diyorlar"
ölü "Hana sağ indi, *ölü* çıktı geçende!"
verem "Hastayım derdime *verem* diyorlar"

2.1.7.2. İsim Sıfat Tamlaması Olanlar

hüzün kırışığı "Her yüze çiziyordu bir *hüzün kırışığı*."

"Gönül üzgünlüğü, gam, keder, sıkıntı" (TDK, 2019, s. 1122) anlamlarına gelen *hüzün* varlığın en temel duygularından biridir. İnsan üzerinde fiziksel ve ruhsal birçok etkiye neden olur. Şiirde geçen; "*Her yüze çiziyordu bir hüzün kırışığı / Gitgide birer ayet gibi derinleştiler /Yüzlerdeki çizgiler, gözlerdeki çizgiler…*" dizeleri hüznün insanın suretinde yarattığı olumsuz etkileri gözler önüne serer. Aslında bu durum ruh yarasının yansımasıdır. *Hüzün* hayatın bir parçasıdır ve insan bununla yaşamayı bilir. *Gurbet*'in insan üzerinde yarattığı hüzün duygusu çeşitli yansımalar ile gün yüzüne çıkar.

2.1.7.3. Sıfat Tamlaması Olanlar

bağrındaki yara "Bir devâ bulmak için *bağrındaki yara*ya"
gizlenen dert "Çünkü sizde *gizlenen dert*leri ben bilirim."
gözlerdeki çizgiler "Yüzlerdeki çizgiler, *gözlerdeki cizgiler*..."
kapanmayan gözler "*Kapanmayan gözler*im duvarlarda gezerken"
kuru yaprak "Yolcuyum bir *kuru yaprak* misali"
yaşaran gözler "*Yaşaran gözler*imde her şey artık değişti"
yüzlerdeki çizgiler "*Yüzlerdeki çizgiler*, gözlerdeki cizgiler..."

2.1.8. Aşk ve Sevgili ile İlgili İsimler

Bir sığınak olarak adlandırabileceğimiz aşk, insanı sardığı andan itibaren karamsarlıktan çıkararak coşku dolu duygulara götürür. İnsan yaşamı boyunca hep bir tutamak arar. Kimi için bu tutamak bir özneyken kimi içinde nesnedir. *Kerem*'in *Aslı*'ya kavuşma hayali onu yaşama bağlayan tek şeydir. Ama kavuşma gerçekleşmeyince Kerem kendi ateşi ile yanarak ölür. Vuslatın olmadığı yerde aşk unutulmaz ve taze kalır. Şiirde geçen; "*Gönlümü çekse de yârin hayali"*dizesi ilekast edilen *yârin hayali* vatan toprağıdır. İnsanların "oraya" duyduğu hasret

vuslat gerçekleşmediği sürece bir gurbet özlemi olarak devam eder. Aşk gönüllerin sahip olduğu en hakiki ve vazgeçilmez duygudur.

2.1.8.1. Tek Kelimeden Oluşanlar

Aslı "*Aslı*'mı el almış harem diyorlar"
Kerem "Garîbim nâmıma *Kerem* diyorlar"

2.1.8.2. İsim Tamlaması Olanlar

yar kucağı "Baba ocağından *yar kucağı*ndan"
yarin hayali "Gönlümü çekse de *yârin hayâli*"

2.1.9. Hava Durumları ile İlgili İsimler

Şairin üç günü üç mevsimle anlattığı belirtilmişti. Şiirde havanın farklı durumları şairin farklı ruh hallerini yansıtır. Birbirine zıt olan *güneşli bir hava, kar*, *yağmur* gibi hava durumlarından şairin ruh halinin de karmaşık olduğu sonucu çıkarılabilir.

2.1.9.1. Tek Kelimeden Oluşanlar

kar "Önümdeki arâzî örtülü şimdi *kar*la."
yağmur "Serpilmeye başladı bir *yağmur* ince ince."

2.1.9.2. Sıfat Tamlaması Olanlar

güneşli bir hava "*Güneşli bir hava*da yaylımız yola çıktı..."

2.1.2. Fiiller

Fiil, "iş, davranış" (TDK, 2019, s. 873). Terim anlamının dışında ele aldığımızda fiil, tepkisiz kalmama bir çaba göstermedir. Eğer bir fiil varsa orada umut da vardır. Tehdit altında olan yaşamların umuda dair attığı "biz buradayız" çığlığıdır fiiller. Bu bağlamda şiirde yer alan fiilerin gurbetin vermiş olduğu yoğun hisle seçilerek kullanıldığını ifade edebiliriz. *Aş-, birleş-, haykır-, irkil-, rastla-, var-* gibi fiiller rastgele kullanılmamıştır. Şair, gurbetin önemli unsurundan olan dağlar'ı *aşmak'*tan, dağılan halkın bir araya gelerek *birleşme*'sinden, bir hedef sayılan menzile *varmak*'tan, arabacının menzile varıldığında bağırmak yerine *haykırma*'sından, kendisinde derin izler bırakan han'a *rastlamak*'tan, bahsetmiştir. Şiirde geçen bu fiiller, gurbetin insanların duygularının yanında hareketlerine de yansıdığını gösterir.

aş- "*Aş*maya kudretim yetmez cibâli!"
birleş- "Bir noktada *birleş*miş vatanın dört bucağı"
haykır- "Arabacı *haykır*dı "İşte Araplıbeli!"
irkil- "Ne zaman yolda bir han raslasam *irkil*irim"
rastla- "Ne zaman yolda bir han *rasla*sam irkilirim"
var- "Az değildir, *var*madan senin gibi yurduna"

2.1.3. Kalıp İfadeler

Türkçenin söz varlığının bir bölümü de kalıp sözlerdir. "Her dilde rastlanan kalıplaşmış sözler, ünlü kişilerin, hükümdarların, düşünürlerin, sanatçıların belli bir durumda, belli bir olay dolayısıyla söyledikleri, evrenselleşmiş sözlerdir. (Aksan, 2018, s.43). Kalıp sözler az sözle çok şey anlatmaya yarar. İfade zenginliği ve kelime tasarrufur. Kalıp sözlerin belirli zamanı, yeri ve yapısı vardır. Kalıp ifadeler, "Dilbilgisi kurallarına göre daha önceden bir araya gelen dil birimleri belirli bir bütün oluşturmuş, bu bütün değişmeyen bir biçime bürünmüş ve dilin söz varlığında öylece yer almıştır." (Gökdayı, 2008, s. 92). Şiirde yer alan *aradan yıllar geçti* kalıp sözü genellikle hikâye anlatım tarzlarında kullanılır. Anlatılan hikâyede başlangıç olayları anlatıldıktan sonra aradaki zamanı anlatmak yerine önemli unsurların değiştiği tarihe gidilir ve hikâyeye "aradan yıllar geçti" ifadesiyle devam edilir. Manzum bir hikâye tarzında olan Han Duvarları'nda ise *aradan yıllar geçti* ifadesi yine bu bağlamda kullanılmıştır.

aradan yıllar geçti "*Aradan yıllar geçti* işte o günden beri"

2.1.4. Deyimler

Türçenin söz varlığının bir bölümünü de deyimler kapsar. Deyim, "Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir"dir (TDK, 2019, s. 651). "Deyimler, Türkçenin anlatım gücünü, pratikliğini, kıvraklığını yansıtırlar. Sayfalarca anlatılacak bir durum, kalıplaşmış kelimelerden müteşekkil bir deyimle adeta canlandırılır, çarpıcı bir şekilde dile getirilir." (Demiral, 2006, s. 222). Metinde deyimlere önemli ölçüde yer verilmiştir. Gurbet duygusunun kullanılan deyimlere de yansıdığı görülmektedir. Metinde gurbetin çaresizlik ve zorluğu *dağı aş-, beniz ağart-, araya git-, buz tut-, can ver-, nefesi daral-, yaya kal-, huduttan hududa atıl-, kudreti yetme-*; özlemi *gönül yak-, çiçek der-, el al-, gurbet çek-*; öfkesi *lanet ol-*; umudu *menzile var-, cana can kat-, deva bul-* deyimleriyle başarılı bir şekilde ele alınmıştır.

araya git- "*Araya git*ti diye içlenme bahârına"
beniz ağart- "Nihâyetsiz bir ova *ağart*tı *benzimizi*."
buz tut- "Soğuk bir mart sabahı... *Buz tut*uyor her soluk."
can ver- "Gönlümde *can ver*irken köye varmak emeli"
cana can kat- "Çıtırdayan çalılar dört *cana can kat*ıyor"
çiçek der- "Bir *çiçek der*meden sevgi bağından"
dağı aş- "Bahtına lanet olsun *aş*madınsa bu *dağı*!"
deva bul- "Bir *deva bulmak* için bağrındaki yaraya"
el al- "Aslı'mı *el al*mış haram diyorlar"
gönlü yak- *Gönlü*mü Maraşlı'nın *yak*tı kara haberi.
gurbet çek- "*Gurbet çek*en gönüller kuşatmıştı ocağı."
huduttan hududa atıl- "*Huduttan hudûda atıl*mışım ben"
kudreti yetme- "Aşmaya *kudreti*m *yet*mez cibâli"
lanet ol- "Bahtına *lanet ol*sun aşmadınsa bu dağı!"
menzile var- "Biz *menzile var*arak atları çektik hana"
nefesi daral- "Göğüsler çekilerek *nefesler daral*ıyor."
yaya kal- "Korkarım, *yaya kal*dın bu gurbet çıkmazında."

SONUÇ

Dile zenginlik ve anlatım gücü katan söylem tarzları, aynı şeyi farklı kavramlarla anlatma olanağı tanır. "Dilin işlenişi", söylemi etkili kılar. Bir kavramın başka bir kavramı çağrıştırması

da buna örnektir. Çağrışım özelliğine sahip göstergeler dilde birbirinden bağımsız değildir. Özellikle Saussere'nin geliştirdiği gösterge kuramı, kavramların birbiriyle olan sıkı ilişkisini savunur. Bu özellik, edebî metinlerde sıkça kullanılır. Birbirini çağrıştıran kelimeler kullanılarak anlatım derinleştirilir. Faruk Nafiz Çamlıbel, Han Duvarları şiirinde bu özelliğe sıkça başvurur. Betimlemeleri ustalıkla kullanan şair, çağrışım özelliğinden de faydalanarak metnin ifade tarzını kuvvetlendirir. Şair metinde üç günlük yolculuğundan bahsetse de bu yolculukta şahit olunan unsurlar, çok yakın zamanda gerçekleşen savaşlara, bu savaşlar sonucu ülkenin maruz kaldığı zorluklara ve hissedilen gurbet duygusuna da kapı aralar. Şair zengin hayal gücünü kullanarak bir atlı üzerinde yaptığı yolculuktan başlayarak hayalden realiteye giden bir yol izler. Metin incelendiğinde; ana izlek olan "yolun ve yolculuğun" arka izleğinin aslında "gurbet hissi" olduğu görülür.

Çalışmada, şiirin çağrışımlardan yola çıkarak yansıttığı "gurbet"i ifade eden kavramlar tespit edildi. Hermeneutik yöntemle incelenen kavramlar; *İsimler, Fiiller, Kalıp İfadeler* ve *Deyimler* olarak dört ana başlıkta ele alındı. Yapılan tasnif şu şekildedir:

İsimler tematik olarak sınıflandırıldı. Tematik sınıflandırmalar *Hasretin Başlangıcı Olan Yol, Yolculukla İlgili İsimler; Yolculuk Sırasında Geçilen, Görülen Yer İsimleri ve Coğrafi Terimler*; *Zaman Birimleri, Mevsimler ve Günün Belli Saatlerini İfade Eden İsimler*; *Aile, Vatan İfade Eden İsimler*; *Soyut İfadeler, Anlam İfade Eden Renk İsimleri*; *Hastalık, Sıkıntı, Çaresizlik Gibi Durumları İfade Eden İsimler*; *Aşk ve Sevgili ile İlgili İsimler, Hava Durumları ile İlgili İsimler* olarak dokuz alt başlıkta ele alındı. Yapılan sınıflandırmalar *Tek Kelimeden Oluşanlar*, *İsim Tamlaması Olanlar*, *Sıfat Tamlaması Olanlar* başlıkları altında değerlendirildi. Gurbet kavramının çağrışım alanında; 54'ü tek kelimeden oluşan isim, 22'si isim tamlaması, 40'ı sıfat tamlaması olmak üzere 116 isim tespit edildi. İsimler arasında üzerinde çokca durulan *yol* kavramının şiirde 22 kez tekrar edildiği görülür. Yol kavramının, gurbet duygusunu ifade etmekte kullanılan önemli bir araç olduğu ve bu kavram etrafında birçok tema ele alınarak gurbet hissinin okuyucuya aktarıldığı söylenebilir.

Şiirde aktarılan hislerin yanı sıra kullanılan fiiller de dikkat çekicidir. Gurbeti yollarda betimleyen şair, fiilleri de gurbeti çağrıştıracak şekilde adeta bir elekten geçirerek kullanır. Şiirde çağrışım alanında 6 fiil tespit edildi. Bunlar *aş-, birleş-, haykır-, irkil-, rastla-, var-* fiilleridir. Fiiller şiirde yer aldığı örneklerle desteklenerek belirtildi.

Dilin sahip olduğu kültürü ve zenginliği gösteren deyimlere metinde çokça yer verildiği görülür. Şair diğer kavramlar gibi deyimleri de seçerek kullanır. Gurbet temini ifade ederken deyimlerden de yararlanan şair, anlamı derinleştirir. Kalıp ifadeler başlığı altında 1 -aradan yıllar geçti- kalıp söz tespit edildi.

Tespit edilen kavramlar incelendiğinde şairin kavramları arka izlekteki gurbet temine uygun seçtiği görülür. Şiirde gurbeti çağrıştıran pek çok kavram ve ifade vardır. Şiire kattığı ifade zenginliğine bakıldığında, göstergeler arası çağrışımların önemi gözler önüne serilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1971). Kelimebilimi ve Anlambilimi Ölçülerinden Yararlanarak Bir Yazı Dilinin Eksikliğini Saptama Yolları I: Kavram Alanı – Kelime Ailesi İlişkileri ve Türk Yazı Dilinin Eskiliği Üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 19, 253-262. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/38363/444745

Aksan, D. (2017). *Anlambilim -Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi-*. Ankara: Bilgi.

Aksan, D. (2018). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Bilgi.

Aytaş, G. (2011). *Çağdaş Gelişmeler Işığında Şiir Tahlilleri*. Ankara: Akçağ.

Bachelard, G. (1996). *Mekânın Poetikası*. İstanbul: Kesit.

Bayrav, S. (1998). *Yapısal Dilbilimi*. İstanbul: Multılıngual.

Demiral, A. (2006). *Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*. Ankara: Bilkent Üniversitesi.

Fromm, E. (2001) *Kendini Savunan İnsan*. İstanbul: Say.

Genç, R. (1997). Türk İnanışları ile Millî Geleneklerinde Renkler ve Sarı-Kırmızı-Yeşil. *Erdem, ERDEM* 27.SAYI, 1075-1110. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/erdem/issue/44394/549425

Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözler.*Bilig*, (44), 89-110. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25368/267769

Günay, V. D. (). Söylem Çözümlemesi. İstanbul: PapatyaBilim.

Jung, C. G. (2001). *İnsan Ruhuna Yöneliş*. İstanbul: Say.

Ögel, B. (1995). *Türk Mitolojisi*, C II, Ankara: TDK.
Ögel, B. (2000). *Türk Kültür Tarihine Giriş,* C VI. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.

Özher Koç, S. (2011). Fenomenolojik Açıdan Bir Türkü Çözümlemesi: 'Yüce Dağ Başında Yanar Bir Işık'. *Turkish Studies*-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011, p. 1125-1132 TURKEY

Parlatır, İ. (2012). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Yargı.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2017). *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi -Türk Şiiri Özel Sayısı IV Çağdaş Türk Şiiri-*. Ankara: TDK.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Tekler, H. (2020). Atebetü'l-Hakâyık'ta Sıfatlar. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (2), 220-244. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/korkutataturkiyat/issue/55596/752313
MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). *Han Duvarları –Faruk Nafiz Çamlıbel-*. Ankara: MEB.

Servet-i Fünun Edebiyatında Estetik Bir Unsur Olarak Çiçek ve Çiçek Türlerine Genel bir Bakış

Hazel Melek AKDİK*

Bu çalışmada, başta Halit Ziya ve Tevfik Fikret olmak üzere Servet-i Fünun Dönemi (1896-1903) yazarlarının eserleri üzerinden modern edebiyatta çiçek algısının nasıl şekillendiğine ve çiçek unsurunun metinlerin inşasına nasıl katıldığına açıklık getirilecektir.

Çiçeğin ve çiçek türlerinin Türk edebiyatının tarihsel seyri içindeki ele alınışında geleneksel yaşam biçimi ve bir takım kültürel pratikler rol oynamıştır. Özellikle bahçe ve tarım etkinliklerinin yaygın olduğu Osmanlı toplumunda çiçekler sosyal hayatın parçası olarak yer edinmiş, estetik bir obje olarak gündelik hayattan edebiyata kadar uzanan geniş bir kullanım alanında varlık göstermişlerdir (Açıl, 2015, s. 6).

Divan edebiyatında çiçeğe atfedilen anlamlar geleneksel kültürün zevk ve felsefesi ile iç içedir. Dolayısıyla çiçek imgesi, metnin görsel estetiğinden divan şiiri geleneğinin simgesel dünyasına kadar derinleşen bir işlevselliktedir. Bu işlevsellikte çiçek, güzellik kavramına gönderme yapan bir obje olarak tekrar tekrar düşünülen, işlenen ve üretilen bir motif gibidir: "Osmanlı dönemi şairleri de 'görünen', 'değişen' birer nesne olan çiçeklerde görünmeyen, değişmeyen özü bulma gayretinin bir ürünü olarak güzelliğin, güzelin özünü aramışlardır." (Açıl, s. 8).

Divan edebiyatında çiçek unsurları söz konusu olduğunda akla ilk gelen çiçek güldür. Sevgiliyi imleyen gül, bahar mevsimini, tazeliği, gençliği ve bunların yanı sıra güzeller içinde en güzel olmasına istinaden hiyerarşik bir anlamlandırmayı içerir. Klasik edebiyatın çiçek türleri hakkındaki incelemesinde Yavuz Bayram (2007) çiçeklerin kullanım sıklığına dair şöyle bir tasnif yapmıştır:

> Klasik Türk şiirinde en çok dikkat çeken çiçek, tartışmasız gül olmuştur. Gülden sonra divan şairlerinin en çok kullandıkları çiçekse lâledir. Sümbül, nergis, yâsemin ve menekşe de klasik Türk şiirinde oldukça sık kullanılan çiçeklerdendir. Kullanıldıkları beyitlerin sayıları açısından dördüncü grubu; reyhân, süsen, erguvân, karanfil, nilüfer, şebboy, za'ferân ve zambak oluşturmaktadır. Buhurımeryem, leylâk ve mercanköşk gibi çiçeklerin geçtiği beyitler ise istisna derecesinde azdır. (s. 210)

Çiçekler, klasik Türk şiirinde genellikle sevgiliyle veya sevgilinin yanak, yüz, dudak, ağız, çehre, saç, zülf, göz gibi uzuvlarıyla ilişkilendirilmişlerdir (Bayram, s.2018).

Çiçekler üzerinden soyut kavramlara atıfta bulunulmasına ilk olarak 15. yüzyıl döneminde rastlanır. Bu dönem edebiyatında çiçeklerin "ümit, tebessüm, mutluluk, muhabbet, şiir gibi olumlu ve soyut kavramlarla" da anıldığı görülmektedir (Bayram, s.212). Tanzimat edebiyatına gelindiğinde bu soyut kavramlar dönemin ruhuna paralel olarak güncellenir. Bunun belirgin örneklerini "Kasîde" ve "Münacat" gibi şiirlerinde Şinasi vermiştir. Şinasi'nin "Divan şiirinde kullanılan mazmunları ve kavramları sürdürmekle birlikte şiiri fikrî zeminde muhatap alışı, Tanzimat şiirinin radikal oluşumlarına girdi sağlar" (Çetin, 2013, s.58). Bu bağlamda yeni bir anlayışın temsilcisi olarak Şinasi'de (2005) gül unsuru fikir zenginliğine karşılık gelebilmektedir:

> Gül-i bî-hâr açılır gülşen-i efkârımda
> Mâni olmazsa ne dem bâd-ı hazân-ı ahzân (s. 14)

* Ege Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, doktora mezunu, hazelakdik@gmail.com

Yine bu dönem; Namık Kemal,"Vâveyla"da gül mazmunu ile vatan sevgisini ifade eder:

> Gül değil arkasında kanlı kefen...
> Sen misin, sen misin garîb vatan (1971, s. 94)

Tanzimat yazarlarının başta gül olmak üzere çiçek algısını yeni bir bağlama oturtan imgeler kurmalarına paralel olarak Servet-i Fünun edebiyatında çiçeğin temsili ve estetik fonksiyonu farklı bir boyuta evrilecektir.

Servet-i Fünun'un Yeni Çiçek İmgeleri

Serveti Fünun edebiyatı, tabiatın temsilinde çiçek unsurlarının geniş ve farklı biçimlerde kullanıldığı bir anlayış getirmiştir. Soyut bir kavram olarak çiçeğin karşıladığı anlamlar, Servet-i Fünun edebiyatında bireyle, onun iç dünyasıyla ve karakteriyle ilintilidir. Çiçek unsuru bu edebiyatta insana özgü birtakım varoluş hallerinin tabiat düzlemindeki ifadelerinden biridir. Yeni bir yaklaşım olarak çiçeğin duygusal yükü olan çeşitli kavramlarla birlikte kullanılması söz konusudur. Çiçekle ilgili terkipler bu dönem edebiyatında dikkat çekici ölçüde orijinaldir. Örneğin;*Mai ve Siyah*'ta "emel çiçekleri", *Aşk-ı Memnu*'da "hülya çiçekleri", Fikret'te "ezhâr-ı tesliyet" (teselli çiçekleri) şeklinde geçen terkiplere rastlanır.

Çiçek unsuruna dair yeni temsil anlayışı Halit Ziya'nın erken dönem eserlerinden itibaren kendini göstermeye başlamıştır. Servet-i Fünun dönemi öncesinde yayımladığı 1891 tarihli *Mensur Şiirler*'de Halit Ziya "Sarı Gül" isimli bir mensureye yer verir:

> Gözlerin elindeki güle merkûz idi. Parmakların âheste âheste yaprakları koparıp rüzgâra bahşediyordu.
> (...)
> O zamandan beri sarı gülleri görmesini istemem. Çünkü en kıymetlisini mezara gömdüm. (2002, s. 52)

Şekillenen yeni çiçek algısında, Divan edebiyatının klişeleşmiş unsuru olan "kırmızı gül"[(1)]e karşılık, daha farklı çağrışımlarıyla "sarı gül" öne çıkmaya başlamıştır. "Gül"ün sarı renkle anılması Türk edebiyatı için oldukça alışılmadık ve yeni bir imgeleme biçimini işaret eder. Burada, sarı renk çiçek temsillerindeki anlamı ayrıca üzerinde düşünmeye değer bir noktadır. Halit Ziya, çiçeği andıran genç kız karakterlerini betimlerken sarı renkten yararlanmayı sürdürür. Nemide, "sarı bir çiçeğe yahut bir bahar bulutuna" benzemektedir (Uşaklıgil, 2005, s.22). Bu dönem, Türk şiirinde ilk defa kullanılan ve yine sarı rengiyle adı geçen bir çiçek motifi olarak kasımpatıdan söz edilebilir. Fikret'in "Krizantem"(kasımpatı) şiirinde sonbaharda açan "sarı, fesrengi, penbe, sincâbi" renklerdeki bu çiçek ona sevgilisini hatırlatmaktadır:

> Hep onun yâdigârıdır kederim;
> Açılır sonbahar olunca ayân,
> Krizantem içimde bir yaradır! (2004, s.370)

Fikret, bu şiirini Coppêe'nin *Le Cahier Rouge* adlı eserindeki "A un lilas"tan ilham alarak yazmıştır (Kaplan, 2013, s. 117). "Krizantem" şiiri, tek bir doğa unsurunu anlatması bakımından Recaizade Mahmut Ekrem'in romantik akım etkisiyle yazdığı çiçek, yaprak, sonbahar konulu şiirlerine yakındır. Tabiatın küçük ve ince güzelliklerinden çiçek, yaprak ile buna bağlı olarak kuş, (bülbül) Ekrem'in şiirinde sık sık karşımıza çıkmaktadır (Parlatır, 2012, s. 50).

---

(1) Yavuz Bayram'ın bildirdiğine göre, divan şiirinde renklerine gül çeşitlerinin kullanım sıklığı şöyledir: "Gülün renginden bahsedilen beyitlerin % 80'i kırmızı gül, % 15'i beyaz gül, %5'i de sarı gül üzerinedir." (A.g.m., s. 3, Dipnot 7)

Fikret'in sürdürdüğü bu tarzın menekşe hakkında birer şiir yazan Hüseyin Sîret ve Süleyman Nesip tarafından da benimsediği görülür. "Menekşeye Dair" adlı şiirinde Nesip, menekşeyi mutluluk kavramıyla özdeşleştirir:

> İtiraf eyledin menekşe imiş
> Bu muazzez şükûfe-i mes'ûd...
> Şimdi rûhumda şûh u pür-lerziş
> Bunu hep söyleyen o tatlı sürûd... (Toker, 2001, s.68)

Bu noktada divan edebiyatında hüzün ve tevazu gibi duyguları ifade eden menekşenin (Bayram, s. 212) neşe duygusu ile anılması bakımından Türk edebiyatı için yeni bir anlatım söz konusudur. Yine bu dönem edebiyatında, Batı edebiyatı etkisiyle görülmeye başlayan yeni bir çiçek imgesi olarak kamelya dikkat çekmektedir. Cenap'ın (2011) "Ellerin..." şiirinde kamelya, lale ile birlikte kullanılır ve şekli itibariyle sevgilinin eline benzetilir:

> Açılır bir gümüş kamelya gibi
> Şakağında zaman zaman bir elin
> Bir elin ince lâle-i asabî (s. 386)

Kamelya, Hüseyin Sîret'in 1901'de yayımladığı "Leyâl-i Girîzân" adlı şiirine menekşe ile birlikte konu olmuştur:

> Ya bir menekşe veya bir kamelyâdır solgun,
>
> Nühüfte bir köşesinde kitâbımın medfûn.

Sîret, bu şiirinde Alexandre Dumas'ın *Kamelyalı Kadın* adlı romanına telmihte bulunmuştur (Yılmaz ve Özdemir, 2015). Kamelya aynı zamanda, romanda bu hikâyeye tanık olan çiçektir. Servet-i Fünun yazarlarını etkileyen romanlardan olan *Kamelyalı Kadın*, genç bir kadının trajik aşk hikâyesi üzerinedir. Kamelya çiçeğinin bu dönem edebiyatında varlık göstermesinde Dumas'ın romanı belirleyici olmuştur.

Çiçekle Hayal Etmek

Elaine Scarry, *Kitapla Hayal Etmek* isimli çalışmasında edebiyatta çiçeklerin öne çıkma nedenini hayal edilebilirliklerine bağlar. Hayal edilebilirlik, anlatının zihinde canlandırılma süreci için önemli bir kriter olup çiçeklerin boyut ve şekil özelliklerinin bu süreçte pratiklik sağladığı düşünülmektedir: Bilişsel psikolojide yapılan deneylerin desteklediği bir iddiaya göre imge oluşturma sırasında "insanlar küçük nesneleri daha yakındaymış gibi hayal etmeye bünyeleri gereği meyillidirler." (2006, s.58) Çiçeğin boyut ve şekil özellikleri itibariyle duyuların ulaşabileceği formda olması onun algılanma süreci için kolaylık sağlamakta, buna bağlı olarak imge halinde gözün önünde canlandırılması mümkün olmaktadır. Scarry'e göre, çiçek imgeleri tek başına önemli gibi görünmemekle birlikte kompozisyon oluşturmak gibi görsel bir işleve sahiptirler. Bu görüşünü somutlamak amacıyla Scarry, Flaubert'in karmaşık zihinsel edimleri gerçekleştirmek için çiçek imgelerini kompozisyonlarda nasıl değerlendirdiğine açıklık getirir:

> Gustave Flaubert'in *Madame Bovary*'si tüm romanlar içinde en çok çiçek barındıranlarından biridir, hemen her sayfada bir çiçek çıkar karşımıza. Flaubert'in çiçekleri zaman zaman dokunulmadan çiçek olarak -bahçede, çayırda ya da bir tarhta- kalsa da diğer zamanlarda sırf bir yüzü inşa etme güçleri nedeniyle kullanılırlar. Bir opera şarkıcısının solgun yüzü "saçındaki portakal çiçeği çelenginin" altında belirir. (...) Bir kadının yüzü çiçeklerle dolu bir çayır misali çillidir. (...) Flaubert onları sürekli anlatının içine katarak imge oluşturma gücümüzün ateşini akasyalarla, unutmabenilerle, biberiyelerle, kaktüslerle hiç durmadan beslemektedir. (s. 59)

Burada bahsedilen işlev Servet-i Fünun metinlerindeki çiçek unsurlarının imgesel değeri ve kompozisyondaki belirleyiciliği hakkında fikir verici olabilir. Bu dönemde, Halit Ziya'nın gerek çiçek unsurlarına sıklıkla ve zengin bir çeşitlilikte yer vermesi gerekse çiçekler üzerinden kurduğu imgeler bakımından Flaubert'e yakın olduğu görülür. *Aşk-ı Memnu*'da Bihter'in, Adnan Bey'le evlenme kararı sonrası odasından baktığı bahçede çiçekler manzarayı inşa etme gücüyle anlatıya katılmaktadır. Çiçeklerin oluşturduğu renk sergisi, Bihter'in hayal ettiği lüks yaşam tarzına gönderme yapmaktadır:

> (...) bahçenin çiçeklerine, çemenlerine baktı; bahçe şimdi değişmiş, hulyalarının türlü renklerle bir meşheri [sergisi] olmuş idi.
>
> Artık bahçeyi değil, gözlerinin önünde küme küme yığılmış kumaşları, bunların üzerine dökülen mücevherleri görüyordu. (2014a, s. 48)

Çiçek unsurları üzerinden manzaranın renkleri ve derinliğiyle hayal edilebilir hâle gelmesine dair betimleyici anlatımları Mehmet Rauf'un *Eylül*'ünde de görmek mümkündür. Yazar, burada zikrettiği farklı çiçek isimleri ile kompozisyonu oluştururken çiçek unsurunu motif fonksiyonu ile değerlendirmiştir:

> Çayırın asıl otları arasında bu yeşil zemin üstüne menkuş [işlenmiş] papatyaların, sarı, mor, kırmızı çiçeklerin birbirine karışan renkleri ara sıra yalnız bir renge inhisar ederek [tek renge dönüşerek] küme küme orada hep beyaz, burada hep mor, ötede hep sarı mevcelerle [dalgalarla] köpürüyor, dere kenarı damla damla ağlayan söğütlerin yeşil gölgeleri altında, parlak yeşil çimenlerle bir kaliçe [küçük halı] gibi seriliyordu. (Rauf, 2014, s.70)

Burada, Batı edebiyatının etkisinden de söz etmek mümkündür. Değinilen çiçek türleri "papatyalar", "sarı, mor, kırmızı çiçekler", "ağlayan söğütler" *Hamlet*'te Ophelia'nın ölümünün anlatıldığı sahnede geçmektedir. Dolayısıyla çiçek unsurları bağlamında bu tasvir *Hamlet*'ten etkilenmeler içermektedir.(1)

Fikret'in (2004) "Bahâr-ı Mağmûm" şiirinde güller, şairin ruh hâline bağlı olarak gamlı bir bahçe manzarası oluşturmaktadır:

> Bütün rengiyle, ahengiyle gülşen
> Garîk-i neş'e, lâkin bence mağmûm;
> Tabî'at arzeder karşımda meş'ûm (s. 325)

Kurgulanan manzarada, gül bahçesi şairin ruh hâline uygun olarak hüzünlü bir yüz görünümü almaktadır. Fikret'in, "Fırsat Yolunda" şiirinde yolu tasvir ederken kullandığı çiçek motifleri şiire görsellik katmaktadır:

> Müzehher bir etek ta'kîb ederdim: Geçtiğim yerler
> Şakâyıklarla, zanbaklarla, sünbüllerle süslenmiş
> Birer gülşendi; her şey, her çicek bir nâzenîn cuşiş (s. 389-290)

---

(1) Söz konusu benzerlikleri içeren kısım şöyledir:
"Dere kıyısına yaslanmış bir söğüt var hani,
Suyun cam gibi yüzünde gümüş yaprakları görünür.
Düğün çiçeği, ısırgan, papatya ve uzun mor çiçeklerden...
Hani şu cahil çobanların kaba bir ad verdiği,
O da çiçekten andaçlarıyla birlikte
Ağlayan dereye kapılmış." (William Shakespeare, Hamlet, Çev. Bülent Bozkurt, Remzi Kitabevi, İstanbul, s. 184.)

Taze ve Narin Çiçekler

Çiçekler, toprağa ait unsurlar olmalarından dolayı genellikle doğurganlık ve dişillikle ilişkilendirilmişlerdir. Servet-i Fünun edebiyatında, özellikle genç kız karakterlerinin betimlenmesinde çiçek imgeleri ön plandadır. Çiçeğe benzetilen genç kızlar, saflık, tazelik ve zarafet yönünden çiçek imgesi etrafında betimlenirken zayıflık, narin vücut yapısı, hassas bir bünyeye sahip olmaları gibi özellikleri bakımından da çiçek unsuru ile özdeşleştirilirler.

Halit Ziya'nın metinlerindeki genç kız tasvirlerinde öncelikle tazelik ve zarafetleriyle öne çıkan bu gibi çiçek imgeleri vaka ilerledikçe hastalık, buhran ve ölüm gibi olumsuz kavramları ifade ederler. Dolayısıyla, vaka başlarında çiçeğe benzetilerek okura tanıtılan genç kızların karakterizasyonu da çiçeklerin yaşam çizgilerine paralel ilerlemektedir. Genç kızların çiçek benzetmeleri üzerinden betimlenmesinin arka planında ikinci bir husus olarak yetişkinliğe adım atma ya da erginleme düşüncesi bulunur. Bu tür anlatımlarda çiçek unsuru, genç kızların evlenme çağına girdiğine yönelik çağrışımlar içermektedir. Örneğin, kültürel olarak bakıldığında da halk anlatılarında "bahçedeki güllerin açmış olması, güzel kokması veya meyvelerin olgunlaşmış olması da kızın artık evlenme çağına geldiğinin sembolik bir anlatımı" sayılmaktadır (Güneş, 2009, s. 349). Servet-i Fünun edebiyatıyla özdeşleşen genç kız karakterlerinin çiçek formunda tasvir edilmesinde de erginleme bağlamında yorumlanmaya açık bir yaklaşımın söz konusu olduğu görülmektedir. Bu algının izlerini Halit Ziya'nın Servet'i Fünun öncesinde kaleme aldığı *Sefile*, *Nemide*, *Ferdi ve Şürekâsı* romanlarına kadar sürmek mümkündür. *Sefile*'de bahçede otların arasında oturan Mazlume, pencereden onu seyreden İhsan Bey'in gözüyle yeni açmış taze bir çiçektir:

> Genç kız otların arasında yeni açmış bir çiçek kadar lâtif, ruh-perver [ruh besleyici] idi. (s.95)

Çiçeğin açması ya da kokusunun yayılması dişillik ifadesi olup genç kızlıktan evlilik çağına geçiş gibi anlamlara karşılık gelebilmektedir. Çiçek unsurlarının çeşitli biçimlerde sıkça kullanıldığı *Nemide*'de, genç kızın yatağında uyanışı çiçeğin açmasını çağrıştıracak bir anlatımla betimlenmektedir. Çiçeğin açmasına paralel biçimde Nemide'nin uyanması erişkinliğe adım atma, evlilik çağına varma gibi metaforik anlamlar içermektedir. Nemide'nin fiziksel özelliklerinde çiçek imgesi roman boyunca sık sık vurgulanmaktadır:

> Nemide on altı yaşında idi.
>
> Nahafet-i vücudu [Vücudunun zayıflığı], şefafet-i cildi [cildinin şeffaflığı] Nemide'yi nem-nâk [nemli] bir yerde açmış sarı bir çiçeğe yahut bir bahar bulutuna benzetirdi. (s. 22)

Sarı renk hastalık çağrışımı yaparken çiçeğin inceliği ve tazeliği gençlik ifadesi olarak algılanmaktadır. Nemide'nin gençliğinin yanında hastalıklı ve narin bir karakteri olduğunu gösteren benzetmede, çiçek figürü oluşturularak genç kızın bir portresi sunulmaktadır.

Nemide'de çiçek unsurlarının öne çıktığı izleklerden bir diğeri de Şevket Bey'in bahçe işleriyle uğraşma merakıdır. Bahçedeki çiçeklerle sürekli ilgilenen Şevket Bey, özellikle güllere düşkündür. Çiçeklere olan tutkusu kimi zaman kızı Nemide'nin kıskançlık duymasına sebep olacak boyutlara varır. Babasından istediği ilgiyi göremediği için içten içe gülleri suçlayan Nemide'nin nişanlısı Nail ve Nahit arasındaki çekime tanık olduğu anlarda da gül unsuru dikkat çeker. Romanda gül imgesi, Nemide'yi hem babasından hem de Nail'den uzaklaştıran bir etkiye sahiptir.

Ferdi ve Şürekâsı'nda Hacer tıpkı Nemide gibi narin bedeni ve güzelliği ile zarif bir çiçeğin özelliklerine sahiptir:

> Kemiklerinin inceliği, ellerine, kollarına, biraz uzun gibi görünen endamına bir incelik vermiştir ki güneşin ziyâ-yı feyzinden [güneş ışınlarından] mahrum kalmış; bir camekânın [seranın] heva-yı meshununda [sıcaklığında] yetişmiş bir çiçekteki zarafeti andırır. (2014c, s. 53)

Aşk-ı Memnu'da Bihter evlenme kararı aldığında bahçeden penceresine doğru uzanan hanımelinin kokuları odasına yayılmaktadır. Çiçeklerinin kokusuyla öne çıkan hanımeli, Bihter'in evlilikle adım atacağı yeni hayatı, kadınlığa geçişini temsil etmektedir.

> (...) pencereye koşarak elinin tersiyle pancuru itti, Yakup -uşakları- bahçeyi sulamıştı, son kovanın bakiyesini Bihter'in penceresine kadar tırmanan hanımelinin topraklarına boşaltıyordu. Henüz sulanmış bahçeden toprak kokusuyla karışık çiçek rayihaları [kokuları] odanın beyaz leylak sularıyla meşbu havasını serinlendirdi. (2014a, s. 42)

Mai ve Siyah'ta Lamia'nın genç kızlığa geçişinde gonca ve çiçek benzetmeleri dikkat çeker:

> Şimdi bu mücessem[cisimleşmiş] şiire bakıyordu; şu çocuk, yarın bir genç kız olacak; inkişafa müheyya bir gonca [açmaya hazır bir gonca] ki büsbütün tezehhürüne [çiçekleşmesine] yalnız bir bahar sabahı kifayet edecek. (2014b, s. 141)

Çiçekler, Hüseyin Cahit'in eserlerinde de Servet-i Fünun estetiğine paralel özellikler gösterir. "Bir Münasebet" öyküsünde kır çiçekleri, genç kızlık çağına giren Persefoni'nin baharla birlikte içinde uyanan coşkulu ruh hâlini yansıtmaktadır. Persefoni, kır çiçekleri ile alakadar olurken kendindeki değişimi fark etmektedir:

> Kırların serbest havası, baharın çiçekleri onun kalbine hiç bilmediği bir güşâyiş veriyordu. Âdeta bir genç kız olmuştu. Kır çiçeklerini koparmadan, demet yapmadan geçemiyordu. (2011, s. 87-88)

Çiçek kokularının baharın gelişi ve doğadaki canlanmayı ifade etmesi durumunda çiçekler, bireyin arzularının uyanışında etkili olurlar. *Eylül*'de Necip'in bahar ve çiçekler karşısındaki ruh hâli bu tür bir uyanış veya canlanmanın ifadesidir:

> Etrafına bakarak hep şad ve handan [şen ve güleryüzlü] bulduğu yolcuların bahar ile sermest [sarhoş] hayatları, süruru [sevinci] arasında bir zevk-i hayat [yaşama sevinci] hissediyor, geniş nefesler alarak kırların telatum eden [dalgalanan] yeşilliklerinin, renk renk çiçeklerin taze kokularıyla bir zindegî [canlılık], bir faaliyet galeyanına [coşkusuna] boğuluyordu. (s. 46)

"Hayat-ı Muhayyel"de çiçekler, baygın kokuları ile ruhsal bir ferahlık veren tabiat manzarasının içinde konumlandırılmıştır:

> (...) mes'ûd ziyaları ayaklarımıza kadar dökülen semâ-yı nâmütenâhînin kalplere bir hiss-i takarrüb veren büyüklükleri altında baygın kokulu çiçekler arasından geçerek yürür idik. (Cahit, 1899, s.43)

Çiçeğin kendisini konu edinen eserlerde, benzetme tersine dönerek genç kız benzetilen unsura geçebilmektedir. Cenap'ın "Sürûd-ı Sehhâr" şiirinde gül imgeleri güzel bir kadın yüzüne benzetilir. Kokusu ile tazelik ve gençlik ifadesi olan gül unsuru üzerine kurulan manzarada dişil bir tabiat temsili sunulmuştur:

> Güzel dehenleri taklîd eden güzel güller
> Hevâya serper idi bir şemîm-i rûh-ı nevâz.
> Bütün melâhatini gösterirdi sanki bahâr,
> Bahâr… O fasl-ı melâhat, o fasl-ı pür-i'câz. (s.121)

Fikret'in "Âveng-i Şühûr" manzumesinde, kadınsı özelliklerle betimlenen çiçek unsurları dişil bir tabiat tasavvuru oluşturmaktadır. Nergis ve sümbül gibi çiçeklerden oluşan renkli, kokulu bir

bahar manzarasının oluşturulduğu şiirde tabiat, mayıs ayındaki görünümü ile şuh ve fettan bir köylü kızına benzetilmektedir:

> Münevver nergis-i ceşmânı handân-ı tarâvettir,
> Mu'attar sünbül-i geysûsu tâlân-ı şetârettir,
> Müzehher sîne-i uryânı lerzân-ı muhabbettir...
> Mayıs bir köylü kız, bir şûh-ı fettân-ı tabî'attir.

Süleyman Nesip, "Nev-Şükûfte Bir Gül" şiirinde yeni açmış gülde, sevgilinin yüzünü hayal etmektedir. Şiirde, gülün bahardaki tazeliği ile sevgilinin gençliği arasında ilişki kurulmuştur:

> Ey bahârında bir temâşâsı
> Bana bin hikmet eyleyen tefhîm
> Ey kılan levn-i berk-i ra'nâsı
> Reng-i dîdâr-ı yârimi tersim (s. 47)

Aşk-ı Memnu'da Behlül'ün kadınlarla ilişkisi kendi ağzından çiçek sembolleri ile anlatılır. Burada her çiçek, Behlül'ün arzularını tatmin etmek için ilişki kurduğu farklı kadın tiplerini imlemektedir:

> Görsen, böyle, kâh elimin anif [sert] bir hırsıyla koparılmış, kâh dişlerimin keskin bir darbesiyle kesilmiş, yahut çalıların arasında türlü güçlüklerle toplanabilmiş, dikenlerinde emellerimin kanından fedakâr katreler bırakılarak ancak yetişebilmiş, ara sıra şurada burada mürüvveten [iyilikseverlik sebebiyle] alınmış çiçeklerden benden güzel demetler var... Bunların içinde şuh kahkahalarıyla güller, baygın sevda bakışlarıyla nergisler, har [sıcak] ve muhteris [ateşli] sesleriyle karanfiller bin türlü manalarıyla nesrinler, şebboylar, laleler, sünbüller, bütün o şairlerin lehçelerini dolduran çiçekler, ötede beridemini mini, küçük küçük, muhteriz tebessümleriyleserpilmiş yaseminlerle inci çiçekleri, hattâ manasız, ruhsuz zannolunan otlar, o mütevazi zelil [alçak], hakir edalarıyla biçare otlar... (2014a, s. 161)

Burada Behlül'ün söylemine yakın bir düşünceyi *Aşk-ı Memnu*'dan kısa bir süre önce yayımlanan 1898 tarihli bir mensuresinde Mehmet Rauf dile getirir. Mehmet Rauf, kadınlara duyduğu iştiyakın çiçeklere duyduğu iştiyaka benzemesini arzu ettiği bir hayal kurgular. Kadınları çiçekleri sever gibi bağlılık, vefa gibi kaygılar gütmeden dünyevi arzuları tatmin ederek sevmenin mümkün olmamasından yakınır:

> Ah çiçekler gibi olsalardı... Onları da çiçekler gibi sevseydik, kalbimizi çiçekler gibi rabt etmeden celb etselerdi! Bir çiçek râyihası, rengi, şuhluğuyla ruhumuza nasıl mest lerzeler, nasıl mahmur emeller verirse, bir çiçek bütün güzelliğiyle, bütün gençliğiyle bizi nasıl meftun ve müstak bırakırsa kadınlara karsı iştiyakımız da böyle olsaydı... Böyle sade bir iştiyak, râbıtasız, vefa ve ebediyet emellerinden âzâde bir iştiyak... (Çöpatlamaz, 2006, s. 152)

Servet-i Fünun edebiyatında yeni bir temsil biçimi olarak çiçek-kadın benzerliğinde zambak ayrıca dikkat çekmektedir. Cenap, "Ellerin" şiirinde sevgilinin ellerini zambağa benzetir. Zambakla ilgili benzetmelerde tazelik, saflık düşüncesi vurgulanır:

> Taze parmakların birer zanbak,
> Her elin bir şükûfe-dân-ı ziyâ
> Dest-i pür-ıtr u nûruna ancak
> Yakışır subh içinde vaz'-ı dua... (s. 247)

Fikret, zambak ve saflık kavramlarını bir araya getirirken kendi benliğine yönelmektedir:

> Sâf u mas'ûm; sanki bir zanbak;

O kadar sâf idim ki fikrimden
Geçebilseydi bir gün aldanmak,
Yaşamaz, mahvolur giderdim ben. (s. 417)

Batı sanatında zambak, saflık sembolü olarak kabul edilmiş, Servet-i Fünun edebiyatında da bu yönüyle değerlendirilmiştir. Özellikle beyaz zambağın rengi itibariyle saflığın göstergesi olduğu ve Bakire Meryem'i temsil ettiği belirtilmiştir (Leppert, 2009, s. 79). Halit Ziya'nın eserlerinde zambağı masumiyet sembolü olarak Batı sanatındaki algıya benzer bir yaklaşımla ele aldığı söylenebilir. *Aşk-ı Memnu*'da Behül'ün kadınları farklı çiçek türleri ile bağdaştırırken zambağa bütün bu çiçeklerden ayrı bir anlam atfederek onu masumiyetle ilişkilendirdiği görülür:

> O zaman, işte yalnız o zaman ta odamın ortasına, bütün o hatıraları safvet [saflık] şaşaasıyla, bikrinin [el değmemişliğinin] beyaz nezahatiyle [temizliğiyle] örtecek bir zambak, tertemiz, lekesiz bir zambak koyacağım. (s. 161)

Hasta Çiçekler

Çiçek unsurlarının hastalık, ölüm gibi kavramlarla düşünülmesinde o dönem popüler olan *Kamelyalı Kadın* romanının özel bir etkisi vardır: "*Kamelyalı Kadın* romanın yayılması üzerine bütün dünya şiirinde, veremli kız imgesi işlenmeye başlamıştır ve bu Servet-i Fünûn'un temel imgelerinden birisi haline gelmiştir." (Yılmaz ve Özdemir, s. 164) Dolayısıyla çiçeğe benzetilen hasta ya da hastalıklı genç kız imgelerinin Servet-i Fünun edebiyatında geniş yer bulmasında bu roman önemli bir esin kaynağı olmuştur.

Çiçek unsurunun akla getirdiği gençlik, tazelik gibi anlamlara karşılık çiçekler aynı zamanda kısa ömürlü ve narin yapılarından dolayı ölüme yakın görülmektedir. Leppert'e göre "çiçeklerin kısacık ömrü, dünyadaki tüm yaratıkların faniliğini gösteren ahlaki bir metafordur." Bu bağlamda görsel sanatlarda özel bir yeri olan çiçek resimleri estetik bir "memento mori" (ölümü hatırlatan şey) işlevi görmektedir (s. 79). Ölümü ya da faniliği hatırlatma işlevi, resim sanatına paralel olarak edebiyattaki çiçek imgelerinde de görülmektedir. Santimantalizmin hâkim olduğu Servet-i Fünun edebiyatında hastalık, ölüm gibi kavramların çiçek unsuru üzerinden temsili bu tür bir algıyı işaret eder. Çiçekler, ölümü ve ölümlülüğü çağrıştıran unsurlardır. *Ferdi ve Şürekâsı*'nda Hacer'in çiçeğe benzetilerek tasvir edilmesinde dikkat çeken bir kavram da zayıflıktır. Tıpkı Nemide gibi Hacer de çiçeğe benzer narin beden yapısı ve mizacıyla zarif olduğu kadar hastalıklı bir kızdır. Nemide'nin "Nahafet-i vücudu", "şefafet-i cildi" ile "nem-nâk [nemli] bir yerde açmış sarı bir çiçeğe" benzetilmesine paralel olarak ölümün pençesindeki Hacer de "üzerinden bir nefes-i mevt [ölüm rüzgârı] uçmuş, reng-i sâfi [temiz rengi] solmuş, pejmürde [perişan] bir çiçek"tir (s. 256).

Halit Ziya'nın, "Bir Demet Çiçek" öyküsünde anlatıcı, hasta iki çocuğu "henüz açılmadan solmuş birer çiçek"e benzetir. Bir kır gezisinde, mezarlığın yakınından geçerken çocukların ölmüş olduğunu öğrenir ve gezi sırasında topladığı çiçekleri mezarlarına bırakır:

> (...) avucumu dolduran mayıs çiçeklerini mezarın nem-nâk [nemli] topraklarına attım, oradan kaçtım. (Uşaklıgil, 2006, 116)

Yine Halit Ziya'nın (2006) "Son Çocuklar" öyküsünde, çocuklarını kaybeden karı kocanın ölen çocukları için birer gül dikmesi ve mezarlarını bu çiçeklerle süslemesi anlatılır:

> Şimdi işte bu goncalar bekleniyor. Onlar göründükten sonra bir tanesini bile koparmayacaklar. Fidanların üstünde kırmızı, pembe, sarı, beyaz âvenklerle [hevenklerle] duracak olan bu güllerden nihayet istedikleri kadar birikince hepsini birden makasla kesecekler; ayrı ayrı, dört tane, o dört rengin her birinden başka bir çelenk yapacaklar ve tekrar oraya, Eyüp

sırtında, kestane ağacının altında uyuyan çocuklara giderek bu son çocukların hediyelerini mezarlarına asacaklar. (s. 160)

Fikret'in "Subh-ı Bahârân" şiirinde gül, artık bahar görmeyecek solmuş bir çiçek olan sevgiliyi imlemektedir. Dolayısıyla gül, ona sevgilisinin ölümünü hatırlatır:

O her nefeste solan gonce her nefeste açar;
Fakat benim gülüm açmaz; o bir garîb çiçek...
Gelir bahâr, yine hâke reng ü rûh saçar;
Fakat benim gülüm artık bahâr görmeyecek! (s. 211)

Canlılığını yitiren, solan çiçekler Fikret'in şiirinde tekrar eden imgeler arasındadır. "Şükûfe-i Yâr" şiirinde defterin arasında kurutulan bir gonca, şaire yarım kalmış bir sevdayı hatırlatır. Şiirde, Servet-i Fünun edebiyatının ruhuna uygun bir anlatımla kurutulmuş çiçek imgesine ve çiçek kurutma alışkanlığına yer verilmektedir:

Bir gonçe durur kadîd ü muğber
Bir defter-i sânihât içinde;
Binlerce emel, heves berâber
(...)
Açtıkça şu defter-i siyâhı
Bir yüz görürüm ki muhtecibdir,
Hep sensin onun zuhûr-gâhı. (s. 250)

Servet-i Fünun edebiyatında çiçek unsurları geniş bir çeşitlilikte ve yeni çağrışımlar yüklenerek ele alınmıştır. Dönemin yazarlarındaki çiçek imgelerine sıklıkla yer verme eğilimi bu edebiyatta görselliğin öne çıkması, Batı kültür ve sanatına duyulan yoğun ilgi, yazarların ortak doğa anlayışı gibi sebeplere dayandırılabilir. Servet-i Fünun'un Türk edebiyatına getirdiği yeni çiçek imgelerinde Shakespeare, Flaubert, Dumas gibi Batılı yazarların etkileri açık olarak görülür. Yazarlar, farklı çiçek türleri ile bir kompozisyon oluştururken çiçeği motif fonksiyonu ile değerlendirmişledir. Bu tür motifler, metni resme yaklaştırarak görselliği desteklemektedir. Çiçek, toprağa ait bir unsur olmasından dolayı genellikle doğurganlık ve dişillik kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla kadın karakterlerin temsilinde çiçekler üzerinden kurulan benzetmeler ön plandadır. Çiçeğin açması ya da kokusunun yayılması dişillik ifadesi olup genç kızlıktan evlilik çağına geçiş gibi anlamlara karşılık gelmektedir. Bu gibi anlatımlarda çiçekler, yetişkinliğe adım atma ya da erginleme düşüncesini karşılar. Ayrıca bu dönem edebiyatında sıkça görülen zayıf ve hastalıklı genç kızların betimlenmesinde narin ve hassas çiçek imgeleri dikkat çekmektedir.

KAYNAKÇA

Açıl, B. (2015). Klasik Türk Şiirinde Estetik Bir Unsur Olarak Çiçekler. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 5*.

Bayram, Y. (2007). Klasik Türk Şiirinde Duyguların Dili Çiçekler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 2 (4),* 209-219.

Cenab Şehabeddin. (2011). *Bütün Şiirleri*. İnci Enginün (Haz.), İstanbul: Dergâh.

Çetin, M. (2013). *Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirinde Gül İmgesi*. FSM Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Çöpatlamaz, O. (2006). *Mehmet Rauf'un Mensur Şiirleri Üzerine Bir İnceleme*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Güneş, A. (2009). *Oğuz Grubu Türk Kahramanlık Destanlarında Kadın*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Kaplan, M. (2013). *Tevfik Fikret Devir Şahsiyet Eser*. İstanbul: Dergâh.

Kocatürk, V. M. (1971). *Namık Kemâl'in Şiirleri*. Ankara: Edebiyat.

Leppert, R. (2009). *Sanatta Anlamın Görüntüsü İmgelerin Toplumsal İşlevi*. İsmail Türkmen (Çev.), İstanbul: Ayrıntı.

Mehmet Rauf. (2014). *Eylül*. Sabahattin Çağın (Haz.), İstanbul: Özgür.

Scarry, E. (2006). *Kitapla Hayal Etmek*. Bülent O. Doğan (Çev.), İstanbul: Metis.

Parlatır, İ. (2012). *Recaî-zade Mahmud Ekrem*. Ankara: Akçağ.

Şinasi, (2005). *Müntehabât-ı Eş'ârım, Şinasi Bütün Eserleri.* İsmail Parlatır ve Nurullah Çetin (Haz.), Ankara: Ekin.

Tevfik Fikret. (2004). *Tevfik Fikret Bütün Şiirleri*. İsmail Parlatır ve Nurullah Çetin (Haz.), Ankara: TDK.

Toker, Şevket. (2001). *Süleyman Nesib Hayatı ve Şiirleri*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Uşaklıgil, H. Z. (2002). *Mensur Şiirler- Mezardan Sesler*, Ferhat Aslan (Haz.), İstanbul: Özgür.

Uşaklıgil, H. Z. (2005). *Nemide*. Berna Sağıroğlu (Haz.), İstanbul: Özgür.

Uşaklıgil, H.Z. (2006). *Solgun Demet*. Dilek Soğanoğlu (Haz.), İstanbul: Özgür.

Uşaklıgil, H. Z. (2014a). *Aşk-ı Memnu*. Muharrem Kaya (Haz.), İstanbul: Özgür.

Uşaklıgil, H. Z. (2014b). *Mai ve Siyah*. Enfel Doğan (Haz.), İstanbul: Özgür.

Uşaklıgil, H. Z. (2014c). *Ferdi ve Şürekâsı*. Samet Öz (Haz.), İstanbul: Özgür.

Uşaklıgil, H. Z. (2016). *Sefile*. Ö. Faruk Huyugüzel (Haz.), İstanbul: Özgür.

Yalçın, H. C. (2012). *Seçme Hikâyeler.* Özge Şahin (Haz.), İstanbul: Özgür.

Yalçın, H. C. (1899). *Hayat-ı Muhayyel*, İstanbul: İkdam.

Yılmaz A. ve Özdemir N.G. (2015). Hüseyin Sîret'in Leyâl-i Girîzân Adlı Şiiri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*, 149-174.

Taras Şevçenko'nun "Vasiyet" Şiiri'nin Bir Türkçe Çevirisinde Atlanan Dizeler ve T. Şevçenko'nun Dinî İnancı

Ivan PAVLII *

GİRİŞ

Ukrayna'nın ulusal kurtuluş mücadelesinin sembolü sayılan büyük şair Taras Şevçenko (1814-1861) hayatı ve eserleriyle Ukraynalıları, Ukrayna dilini ve kültürünü derinden etkilemiştir. Şevçenko'nun en ünlü eseri olan "Vasiyet" ("Заповіт") şiiri, en az 147 dile çevrilmiştir (Khomenko, 1989: 23). Ayrıca birçok dilde birden fazla çevirisi vardır. "Vasiyet"in Türkçeye dört çevirisinin bulunduğu bilinmektedir. Bunlar arasında en çok bilinen, 1989 yılında "Taraş Şevçenko. *Zapovit* Dünya Dillerinde" adındaki çeviriler derlemesinde yer alan Fahri Erdinç'in çevirisidir. "Son Dilek" başlığıyla yayınlanan bu çeviride şiirin Ukraynaca aslında yer alan dört dizesi atlanmıştır.

T. Şevçenko'nun "Zapovit" şiirinin Türkçe çevirileri üzerine bir makale kaleme alan Doç. Dr. İrına Pokrovska Fahri Erdinç'in çevirisinin farklı ölçüsüne dikkat çekmiştir. T. Şevçenko'nun kıtalara bölünmeyen 24 dizesi, Fahri Erdinç'in çevirisinde beş dörtlük şeklini almıştır. İ. Pokrovska'nın Fahri Erdinç'in çevirisini "kısmi yorum" (Pokrovs'ka, 2015: 422) olarak nitelendirmesi atlanan dizelerle bağlantılı olabilir. Atlanmış olan dizelerin şairin şiirde vermek istediği mesajı ne kadar etkilediğini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada bu dizelerin konusu, atlanmasının nedeni ve bunun ne kadar hoş görülebileceği sorunsalı ele alınmaktadır.

Atlanan Dizelerde Konu

Şiirin genel konusunu anlamak ve Fahri Erdinç'in çevirisiyle karşılaştırmak amacıyla aşağıdaki tabloda şiirin aslı (1. sütun), birebir çevirisi (2. sütun) ve Fahri Erdinç'in "Son Dilek" başlıklı çevirisi verilmektedir. Çeviride atlanmış olan dizeler 1. ve 2. sütunda kalın yazı tipinde belirtilmiştir.

Vasiyet şiirinin aslı, birebir çevirisi ve Fahri Erdinç'in çevirisi

ЗАПОВІТ (aslı)	VASİYET (birebir çevirisi)	SON DİLEK (Fahri Erdinç'in çevirisi)
Як умру, то поховайте	Öldüğümdebenigömün	Ben öldüktensonra, enyüksekyerde,
Мене на могилі,	bir tepe üstünde,	Yeşilbirtepedeisterimmezar,
Серед степу широкого,	Geniş bozkırda,	Ukraynamgörünsünhemenilerde
На Вкраїні милій,	sevdiğim Ukrayna'da.	Selâmlargetirsinondanrüzgârlar.
Щоб лани широкополі,	Geniş tarlalar,	
І Дніпро, і кручі	Dnipro nehri ve sarp yamaçları	Öldüktensonradagörmekemelim:
Було видно, було чути,	Görülsün; ve duyulsun	Boyumcaekinlerbaşaktamıdır?
Як реве ревучий.	kükreyen [nehrin] kükremesi.	Köpüklü Dinyeperidinlemeliyim
Як понесе з України	[Nehrin] düşman kanını	Nedestanlarokur, neleranlatır?
У синєє море	Ukrayna'dan mavi denize	
Кров ворожу... отойді я	Nasıl götürdüğü [görülsün]...	DinyeperdökerkenKaradenize
І лани, і гори –	O zaman ben tarlaları, tepeleri	Düşmankanını birgünUkraynadan,
Все покину і полину	**Hepsini terk ederek uçacağım**	Benkemiklerimlegelirimdize,
До самого бога	**ta Tanrı'nın huzuruna**	Seslenirimsizleremezarımdan:
Молится... а до того	**Dua etmeye... O zamana kadar ise**	
Я не знаю бога.	**Tanrı'yı tanımıyorum.**	"Toprakköleleri, isyanakalkın;
Поховайте та вставайте,	Gömün beni ve kalkın,	Küflü zincirlerikoparınartık,
Кайдани порвіте	zincirleri koparın!	Yeteremdiklerikanını halkın;
І вражою злою кров'ю	Şer düşman kanıyla	Mukaddeshakkınızsizinazatlık!"
Волю окропіте.	özgürlüğü takdis edin.	
І мене в сем'ї великій,	Büyük aile[niz]de,	Eğerbenibirgünhatırlarsanız

*Dr. Öğr. Üyesi,"Yeditepe University, Faculty of Arts and Sciences Department of Translation and Interpreting Studies"

В сем'ї вольній, новій, Не забудьте пом'янути Незлим тихим словом. (Haciyev,Pavlii, 2008: 145)	özgür, yeni aile[niz]de Beni de iyi ve sakin sözle anmayı unutmayın.	Sengünlerindeaydıngeleceğin, Aranızdaadımı anarsanız: "Mezarındarahatyatıyor..." deyin (Khomenko, 1989: 178)

Şiirin genel olarak anlamı şöyledir: Şair çok sevdiği Ukrayna'nın esarette olmasına üzülür, düşmanlarını mağlup edip özgürlüğe kavuşmak ümidiyle onları ayağa kalkmaya çağırır. Şirinin orijinalinin ve çevirisinin karşılaştırılması sonucunda T. Şevçenko'nun öldükten sonra Tanrı'ya kavuşup dua edeceğini, o zamana kadar Tanrı'yı tanımadığını ifade eden dizeleri Fahri Erdinç'in bilinçli olarak çevirmediğini görüyoruz.

Bu dizelerin konusu, şairin dinî inancıyla ilişkilidir. Tanrı'yı tanımaması, farklı yorumlara ve anlayışlara, hatta T. Şevçenko'nun dinsiz olduğu düşüncesine yol açabilir. Fahri Erdinç'in çevirisinde bu dizelerin atlanmış olmasının nedeni hakkında düşünürken ilk akla gelen varsayım şudur: Acaba çevirmen şairi inançsız biri olarak göstermek istemediği için mi bu dizeleri atlamaya karar verdi? Bu çalışmada, çoğunlukla Müslüman olan Türk kültüründe ve genel olarak Ortadoğu'da inançsız birinin büyük bir şair olarak kabul edilemeyeceği varsayımından hareket ederek bu şiirin diğer Türk ve Ortadoğu dillerine çevirilerinde söz konusu dizelerin nasıl çevrildiği üzerinde duracağız.

Atlanmış Olan Dizelerin Diğer Türk ve Ortadoğu Dillerine Çevirileri

Fahri Erdinç'in çevirmediği dizelerin odak noktası, "Tanrı'yı tanımıyorum" ifadesidir. Şevçenko'nun ne kastettiğini saptamaya çalışacağız, ama bundan önce söz konusu dizelerin şiirin diğer Türk ve Ortadoğu dillerine çevirilerinde atlanmış dizeler olup olmadığını ve özellikle "Tanrı'yı tanımıyorum" ifadesinin nasıl çevrildiğini gözden geçireceğiz. Eğer Fahri Erdinç'in bu dizeleri atlamış olması gerçekten Türk veya Ortadoğu kültürüyle ilişkiliyse, bu ilişki şiirin diğer Türk ve Ortadoğu dillerine çevirilerine yansıtılmış olacaktır.

Fahri Erdinç'in "Son Dilek" şiir çevirisinin de yer aldığı "Taraş Şevçenko. *Zapovit* Dünya Dillerinde" kitabında "Zapovit" şiirinin Sovyetler Birliği'nde yaşayan birçok Türk halklarının dillerine ve Arapça, İbranice, Farsça gibi Ortadoğu halklarının dillerine yapılan çevirileri yer almaktadır. Bunların yanı sıra, 1975 yılında "Vsesvit" dergisinde yayınlanan Necati Cumalı'nın Türkçe çevirisinde ve 2008 yılında Bakü'de yayınlanan Abbas Abdulla tarafından yapılan Azerbaycan Türkçesi çevirisinde de söz konusu dizelerin, özellikle "Tanrı'yı tanımıyorum" ifadesine ait çevirilerini aşağıda sunmaktayız.

1. Türkçe, Necati Cumalı: "Ama bilin ki o güne dek Tanrıya inanmayacağım." (Cumalı, 1975: 186)
2. Azerbaycan Türkçesi, Süleyman Rüstem: "Ederem yene de Allahı inkâr." (Khomenko, 1989: 35)
3. Azerbaycan Türkçesi, Abbas Adulla: "Görmeyince o günü tanımıram Allahı" (Hacıyev, Pavlii, 2008: 145)
4. Başkurtça, Muhamedyarov Hay: "Min belmenem Allanı" (Khomenko, 1989: 41)
5. Gagavuzca, Dionis Tanasoğlu: "Bilmeyerim Allaa ben" (Khomenko, 1989: 48)
6. Karakalpakça, Nauriz Japakov: "Kudayındı bilmeymen" (Khomenko, 1989: 65)
7. Kırgızca, Tolen Şamşiyev: "Men Kudaydı süybösmün" ("Tanrı'yı sevmiyorum") (Khomenko, 1989: 68)
8. Kırım Tatarcası, Eşref Şemizade: "Ona kadar mende yoktır Işanç Alla-Taalyağa" (Khomenko, 1989: 71)
9. Türkmence, Annali Berdiyev: "Hak-penanı bilmerin" (Khomenko, 1989: 99)
10. Özbekçe, Hamid Alimcan: "Hüdo yukdir men üçün" (Khomenko, 1989: 102)
11. Uygurca, Kadir Hasanov: "Huda yoktur men üçün" (Khomenko, 1989: 103)

12. Arapça, Mihail Nuayme: «فأنـا لا أعـرف الله» (“Ben Allah’ı tanımıyorum”) (Khomenko, 1989: 123)
13. İbranice, İliye Mazore: “את אל לא ידעתי” (“Allah’ı tanımıyorum”) (Khomenko, 1989: 138)
14. Farsça, Jale: “نمی خواهم که بشناسم خدا را” (“İstemiyorum ki Allah’ı tanıyayım”) (Khomenko, 1989: 182)

Yukarıda belirttiğimiz çevirilerin hiçbirinde “Tanrı’yı tanımıyorum” ifadesi atlanmamıştır, ancak çevirilerin sadece yarısında bu ifade birebir “Tanrı’yı tanımıyorum” olarak çevrilmiştir. Tüm nüshalar şöyle özetlenebilir:

A. Tanrı’yı tanımıyorum – 3,4,5,6,9,12,13
B. Tanrı benim için yoktur – 10,11
C. Tanrı’ya inanmayacağım/inancım yoktur – 1,8
D. Tanrı’yı inkâr ederim – 2
E. Tanrı’yı sevmiyorum – 7
F. Tanrı’yı tanımak istemiyorum – 14
G. Bu sözlerin atlanması – Fahri Erdinç’in Türkçe çevirisi

Bu nüshaların bazılarında, özellikle C ve D’de Şevçenko’nun “Tanrı’yı tanımıyorum” sözleri şairin imansızlığı olarak yorumlanmıştır: İnanmayacağım, inkâr ederim diye. B, E ve F’de şairin iman etmesine rağmen Tanrı’ya karşı son derece olumsuz duygularını ifade etmektedir: Tanrı benim için yoktur, Tanrı’yı sevmiyorum, tanımak istemiyorum. Böyle çeviriler Taras Şevçenko’nun bir dinsiz ya da bilinçli olarak Allah’a karşı direnen bir kişi olarak gösterildiği yorumlardır. Hatta “Tanrı’yı tanımıyorum” sözlerinin birebir aktarıldığı çeviriler bile T. Şevçenko’nun dinsiz olarak algılanmasına neden olabilir. Acaba Şevçenko gerçekten dinsiz miydi ya da Tanrı’ya karşı böyle olumsuz duyguları var mıydı?

Taras Şevçenko’nun Dinî İnancı

20. yüzyılın ortalarında Ukraynalı bilim adamı İvan Ohiyenko (1882-1972) Taras Şevçenko’nun dinî inancı konusunda yazdığı eserde onun “mümin bir Ortodoks Hristiyan” (Ohiyenko, 2003: 166) olduğunu ileri sürmüştür. Bu iddiasını kanıtlamak için Şevçenko’nun Zebur kitabından birkaç mezmuru şiir olarak çevirdiğini, eserlerinde Kitab-ı Mukaddes’ten sık sık alıntı yaptığını, ayrıca *Tanrı, Rab, kutsal* gibi sözlerin kullanıldığı dinsel bir stile sahip olduğunu şu ifadelerle dile getirmiştir: “Şairin stili, ruhunu yansıtır. Şevçenko dini stilini uydurabilir miydi? Asla! Ömrü boyunca biricik stiliyle yazardı, stili gerçek ve bellidir. Bu stil Şevçenko’nun oldukça dindar bir filozof olduğunu göstermektedir. Hatta başka şairlerden daha dindar ... İlginç olan şu ki, onun şiirlerinin bu kuvvetli stili kavranmadığından dolayı çoğu zaman başka dillere çevirilerinde yansıtılmıyor. ... Şimdiki [yani 1960’lı yıllardaki – *I.P.in notu*] Komünist çevirilerinde şiirlerinin dindarlığı bilinçli olarak gizleniyor” (Ohiyenko, 2003: 170-171).

Araştırmacının bu sözleri yeterince ikna edicidir. Bunun yanı sıra, Şevçenko’nun şiirlerinde Tanrı’nın adlarının kullanıldığı dizeleri alıntılayan Ohiyenko özellikle “Sevgili Tanrı” (“Боже милий”) ifadesinin yer aldığı çok sayıda dizeyi listeleyerek iddiasını kanıtlamış olur. Şevçenko’nun inancı birçok şiirinde açıkça yansıtılmaktadır. “Peygamber” başlıklı şiirinin Ali Asker tarafından yapılan Türkçe çevirisini bunun bir örneğidir (bu çeviri, Istangram’da “ukraynadernegi” adlı kullanıcı tarafından 17.08.2020 tarihinde yayınlanmıştır):

«PEYGAMBER»
Sanki doğru evlatlara
Rab, sevdiği insanlara
Peygamber inzal etmiş
Sevgisini vaaz etmiş
Hakikati yüceltmiş

Sanki Dnepr'imizde
Sözü akmış, birikmiş
Kalplerin derininde
Sanki ateşle pişmiş
Donmuş kalpler aşk ile
Yürümüşler, koşmuşlar
Peygamberin peşinden
Bilgin, arif insanlar
Gözyaşı akıtmışlar.
Sonra, münafık kavim,
Köreltmiş Rab şanını
Yabancı bir Tanrıya
Kesmiştir kurbanını,
Alçalmıştır, düşmüştür
Ve bayram eden kesler,
Meydanda recmedenler
Yazıklar olsun size!
Yüce Tanrı emretti:
Bu vahşi yaratıklar
Zincire vurulsunlar
Zindana atıverin
Bu azgın kavmi, dedi!
Peygamberin yerine
Size Çarı gönderdi.

Bu şiirde Taras Şevçenko'nun Rabbin insanlara olan sevgisinden söz etmesi dikkate değer. Ohiyenko şairin Tanrı'ya karşı olan öfkeli sözlerini şu şekilde açıklamıştır: "Şevçenko Ukrayna'yı her şeyden çok severdi. Halkının yağmalandığını gördüğü için şöyle haykırırdı: «*Ben zavallı Ukrayna'mı Deli gibi severim! Helak olurum uğrunda, Kutsal Rabbe söverim!*» Şevçenko bu küfrü yüzünden helak olacağının bilincinde ve böyle bir ümitsizlik halinde bile düşüncesi dindar olarak kalıyor. Çünkü o, Ukrayna'nın dirilmesi için Tanrı'dan yardım dilemesine rağmen yardım görmüyor..." (Ohiyenko, 2003: 237).

Ohiyenko'nun verdiği bu örnek "Hepsini terk ederek uçacağım ta Tanrı'nın huzuruna Dua etmeye... O zamana kadar ise Tanrı'yı tanımıyorum" dizelerini doğru anlamamıza yardım edebilir. Şair halkını o kadar seviyor ki özgürlüğüne kavuşması için canını helak etmeye bile hazırdır.

Ohiyenko'nun kitabının başka bir bölümü de bu araştırmamız için özel önem arz etmektedir. "Şevçenko'nun Metinlerinin Tahrifi" başlıklı bu bölümde Ohiyenko "Vasiyet" şiiri hakkında ilginç bir iddiada bulunmuştur: "Şiirin 1859 yılında yayınlanmış ilk versiyonunda o dinsiz sözler – "O zamana kadar ise Tanrı'yı tanımıyorum" – yoktu, "O zamana kadar"dan hemen sonra "Gömün beni ve kalkın" dizesi başlıyor… Şüphesiz ki "Tanrı'yı tanımıyorum" ifadesini birisi sonradan ekleyerek hem şiirin yapısını hem de Şevçenko'nun ideolojisini tahrif etmiş ve Şevçenko'yu dinsiz olarak göstermiştir." (Ohiyenko, 2003: 242). Araştırmacının ifade ettiği gibi 1859 yılında Leipzig'de yayınlanan şiirde söz konusu dizenin yokluğu oldukça ilginç bir olgudur, fakat tahrif iddiasını kabul etmek için yeterince ikna edici değildir, çünkü Şevçenko'nun diğer el yazmalarında bu dize yer almaktadır. Ohiyenko bunu açıklamak için çok çaba gösterir: "Şevçenko'nun el yazmalarının ne durumda olduğunu ve çok sayıda çeşitli sözde el yazmaların varlığını göz önünde bulundurursak, "Tanrı'yı tanımıyorum" ifadesinin kolayca eklenmiş olabileceğini anlayabiliriz. Zamanla Şevçenko'nun kendisi bile bu eklenmiş sözlerin kendine ait olduğunu zannetmiş olabilirdi" (Ohiyenko, 2003: 243). Ohiyenko'nun bu düşüncesi gerçeği yansıtmıyor, daha çok Şevçenko'yu nasıl hayal ettiğini gösteriyor. Ancak Ohiyenko'nun

bu araştırması genel itibariyle Şevçenko'nun dinsiz olmadığını kanıtlayabilmiştir. Dolayısıyla şairin "Tanrı'yı tanımıyorum" sözleri imandan döndüğü anlamına gelmez. Bu gibi ifadeleri doğru anlamak için Ohiyenko'nun sunduğu şu yorum dikkate değerdir: "Şevçenko samimi ve çok dindar birisiydi ve sadece kazara Tanrı'ya "yakınıyordu"; bunun nedeni hem tüm Ukrayna'nın hem kendisinin son derece zor yaşamından ileri gelen çaresizliğiydi" (Ohiyenko, 2003: 273-274).

SONUÇ

Taras Şevçenko'nun dinî inancı göz önüne alındığında "Zapovit" şiirindeki "Tanrı'yı tanımıyorum" ifadesinin "Tanrı benim için yoktur" (Özbekçe ve Uygurca), "Tanrı'ya inanmayacağım/inancım yoktur" (Kırım Tatarcası ve Türkçe, N. Cumalı), "Tanrı'yı inkâr ederim" (Azerbaycan Türkçesi, S. Rüstem), "Tanrı'yı sevmiyorum" (Kırgızca), "Tanrı'yı tanımak istemiyorum" (Farsça) olarak yorumlanmasının yanlış olduğu sonucuna varılabilir. Büyük olasılıkla, söz konusu ifadenin arkasında şairin halk sevgisi bulunmaktadır. Şevçenko halkının özgürlüğe kavuşması için geçici olarak "Tanrı'yı tanımamaya" bile hazırdır, ancak Tanrı'nın onun haklı mücadelesini anlayıp ebediyette onu kabul edeceğini ümit eder. Söz konusu ifadenin birebir "Tanrı'yı tanımıyorum" olarak çevrilmesi (Başkurtça, Gagavuzca, Karakalpakça, Türkmence, Azerbaycan Türkçesi [Abbas Abdulla], Arapça ve İbranice) daha doğru görünmektedir. Fakat Araştırmacı İvan Ohiyenko'nun çalışması ışığında Fahri Erdinç'in bu dizeleri atlamakla şiirin genel anlamını, mesajını bozmadığı, hatta "Tanrı'yı tanımıyorum" ifadesinin yanlış yorumlanmasını önleyerek şairin dindar simasını korumuş olduğu sonucuna varılabilir. Böylelikle bir paradoksla yüz yüze olduğumuzu söyleyebiliriz. Fahri Erdinç Taras Şevçenko'nun "Zapovit" şiirini çevirirken bilmediğimiz bir sebeple (sezgi de olabilir) şiirin dört dizesini atlamıştır. Ancak bunun sonucunda çevirisi, özgün şiire biçimsel açıdan uygun olmamasına rağmen şiirin diğer çevirilerinin çoğuyla kıyaslandığında şairin kişiliğini tahrif ederek onun Tanrı'yı tanımayan ya da sevmeyen biri olarak algılanmasına yol açabilecek bir mesaj yerine şiirde anlatılmak isteneni daha iyi ifade etmiştir.

KAYNAKÇA

HACIYEV, A., PAVLII,I. (2008),*Taras Şevçenko. Seçilmiş Əsərləri,* Baku: Şərq-Qərb.
KHOMENKO, B.V. (1989), *Shevchenko T.G. "Zapovit" movamy narodiv svitu,*Kyiv: Naukovadumka.
OHIYENKO,I. (2003),*Taras Shevchenko,* Kyiv: Nasha kul'tura i nauka.
POKROVS'KA, I.L. (2015),Spetsifikaperekladiv "Zapovitu"
TarasaShevchenkaturets'koyumovoyu, *Shevchenkoznavchistudiyi,* 18, 422-427.
CUMALI, N. (1975), Vasiyet, *Vsesvit,* 3, 186.

Metafiksiya: Modern Təhkiyədə Oyun və İroniya

Maral YAQUBOVA*

GİRİŞ

Mətn və mətnin şərhi dünya ədəbiyyatşünaslığının gündəminin bir əsrdən çoxdur ki, ən əsas mövzusudur. Mətnin onlarla şərh modeli, analiz tipi və dərketmə metodları müəyyənləşir, bunların müəllif, mətn, oxucu müstəvilərində təsnifatları aparılır və mətnin ən adekvat şərhinin mümkünlüyü və ya qeyri-mümkünlüyü bu araşdırmaların istiqamətini təyin edir. Mətnin şərhinin (interpretasiyasının) tarixi "*mimesislə*(1)" başlayır. Həqiqət-gerçəklik prosesinin bir inikas prosesi olaraq görmək klassik bilginin və sənətin özünəməxsus şəkli idi, bu şəklə görə həqiqət gerçəkliyin güzgüdəki rəsmidir. Bu o deməkdir, gerçəkliklə tam olaraq, üst-üstə düşən tək bir rəsm var və hər yerdə o rəsm keçərlidir. Lakin fəlsəfədə hələ sofistlərdən başlayaraq tək həqiqət anlayışına qarşı bir şübhə vardır. Bu şübhə XX əsrdə öz ətrafına daha çox səslər yığır. Həmin səslərə görə həqiqət gerçəkliyin güzgüdəki əksi deyil, gerçəklik haqqında bir yenidənqurma, inşa, yaratmadır. Özü də bu yaratma nisbidir – o fərqli kontekstlərdə fərqli kodlar əsasında yaranır.

XX əsrin ikinci yarısında postmodern düşüncədə M.Fuko, J.Derrida, J.Lakan, J.Delez subyektin epistomoloji-metafiziki, sosial-siyasi ayrıcalıq statusundan imtina edirdilər. İnsanın subyekt kimi gəlişimini izləyən Fuko eyni zamanda onun ölümünə də qərar verir (Fuko, 1977: 485-487), onun üçün subyekt hər dəfə özü ilə dəyişik oyunlar oynayan bir qurmacadır. Derridanın "Qərb metafzikikasında" mövcud bədən-ruh, daxili-zahiri, görünüş-mahiyyət və s.dixotomiyalar kimi subyekt-obyekt ikilisinin də dekonstruksiyaya ehtiyacından bəhs edir. Ədəbiyyatın fəlsəfi-epistemoloji mahiyyətindəki bu dəyişikliklər mətnə onun gerçəkliyin güzgüsü olmadığını öyrətmiş, mətnlərin muxtariyyəti fikrini qəbul etdirmişdi.

Mimesisdən –intertekstuallığa qədərki yolun diaxron icmalını verən Antuan Kompanyon (2001) ədəbiyyat nədir? sualına "ədəbiyyat ədəbiyyatdır" cavabını bu yolun özünəqədərki finalı kimi görürdü. İntertekstual münasibətlərdə fəal oxucu amili əsasdır, çünki, bu zaman oxucu nəinki oxuduğu mətndə intermətn münasibətlərin olduğunu dərk edəndir, hətta onun identifikasiya və şərh etmə hüququna malikdir. (Pyeqe-Qro, 2008:132).

Mətndə "müəllifin ölümü" və "yeni dünya" paradoksu

Bugün müasir oxucunun (müəyyən qədər Nabokovun "yaxşı", Umberto Ekonun "örnək" təyinləri ilə işlətdiyi oxucunun) narratologiyaya dair bilgi və intellektual bazasını hələ ki, Qərbin kanonları müəyyənləşdirir. Yaddaşı isə daha çox məxsus olduğu toplumdan və daşıdığı kimliklərdən qidalanır, dünyagörüşünə uyğun tənzimlənir. Fantaziyası və təxəyyülü isə psixoloji proses kimi özünəməxsus hadisə kimi çıxış etsə də, oxucunun yaşadığı çağın və mühitin təsirinə məruz qalır. Nabokova görə, yaxşı, usta oxucu, aktiv və yaradıcı oxucu təzədən oxuyandır. Onda bədii və elmi düşüncə sintez şəklində olmalıdır. Umberto Ekoya görə hər uydurma mətn sürətli, yeyin olmağa məcburdur, təhkiyə hadisələri və şəxs heyəti ilə birgə bir dünya yaradarkən bu dünya ilə bağlı hər şeyi söyləyə bilməz. Toxuna bilmədiyi, deyə bilmədiyi məqamları oxucu

* Doç.Dr. Azerbaycan Bilimler Akademisi, Nizami Gencevi adına Edebiyat Enstitüsü. m.yaqubova@lit.science.az

(1) Mənşəyi Platona söykənən təqlid nəzəriyyəsi ilk məqamda sənəti ideyalardan əks olunmuş dünyanın inikası, dolayısı ilə də sənəti təqlidin təqlidi hesab edirdi. Qərb ədəbi təfəkküründə antik dövrdən başlayaraq, ta XVIII əsrin ortalarınadək, ədəbiyyat dedikdə insan və onun atdığı hər bir addımın nitq vasitəsilə təqlidi və ya reprezentasiyası (mimesisi) başa düşülürdü. Bir sözlə, ədəbiyyat və gerçəklik arasındakı əlaqənin mahiyyətini aşkar etmək, istənilən fəaliyyət aktını bədiiləşdirmək, ona ədəbi status vermək vəzifəsinin daşıyıcısı kimi mimesis – təqlid nəzərdə tutulurdu. **(**Aristotel, 2006 ; Platon, 2014) .

tərəfindən doldurulmasını istəyir, hər bir mətn oxucudan onun işinə qoşulmasını tələb edən tənbəl bir mexanizmdir (Eco, 2015)

Müasir oxucular müəllif-əsər-oxucu triadasında mətn oxumağı və ya oxu prosesində mətnin niyyətini müəllifdən, müəllifin niyyətini mətndən, oxucu niyyətini isə hər ikisindən ayırmağı bilir, kütləvi şəkildə olmasa da, mətnin oxunmasını ciddi iş kimi görür, mətnin yozumunda ənənəvi, birölçülü güzgü effektinin özünü doğrultmadığı qənaətindədir. Mətndə kod və kontekst, təhkiyə və diskurs, verballıq və qeyri-verballıq qatlarının, onların kəsişmə nöqtələrinin varlığından xəbərdar oxucu müəllifin demiurqluğu və skriptorluğu arasındakı fərqləri sezə bilir, reseptiv estetikanın prinsiplərini, "müəllifin ölümü" konsepsiyasını, intertekstuallığı və tipologiyasını özü üçün aydınlaşdırmağa bacarır, fiksiya, metafiksiya kimi terminlərlə tanışdır. Mətni oxumağın xüsusi bir yaradıcılıq aktı olduğunu sezir, bütün adekvat oxunuşlarda doğruluq payını təsdiq edir, oxuduğu mətnlə beyninin içindəki kitabxanadakı mətnlərlə əlaqələr qurduqca, bu əlaqələrin sayı artdıqca, müqayisələr, paralellər aparır, tapıntıları sadalayır, bəzən isə özünü Amerika kəşf etmiş Kolumb kimi hiss edir.

V.Nabokov isə deyir ki, *"Həmişə yadda saxlamaq lazımdır ki, sənət əsəri hər zaman yeni bir dünyanın yaradılmasıdır. Belə ki, ilk işimiz bu olmalıdır: həmin yeni dünyaya, bizə əvvəldən tanış olan dünya ilə birbaşa əlaqəsi olmayan tamam yeni bir şey kimi yanaşmaq. Bu yeni dünyanı təfərrüatı ilə öyrənəndən sonra, yalnız bundan sonra, həmin dünyanın başqa dünyalarla və bilginin digər sahələri ilə əlaqəsini araşdırmalıyıq" (Nabokov V. Yaxşı oxucular və yaxşı yazıçılar http://senet.az/yaxsi-oxucular-v%C9%99-yaxsi-yazicilar-vladimir-nabokov/).*

V.Nabokova görə bədii mətn "yeni dünya"nın yaradılmasıdır və oxucudan bu dünyanı kəşf etməsini gözləyir, tələb edir. Bəs mətni "yeni dünya" kimi düşünmək və görmək prosesi necə baş tutmalıdır? Yeni dünyanı addım-addım kəşf etmənin yolları və üsulları nələrdir? "Təfərrüatları qayğıkeşliklə toplamaq" prosesi nə cür təşkil olunmalıdır? Bugün modern, postmodern, metamodern terminologiyaya bələd, onlar haqqında informasiya ilə yüklənmiş oxucunun oxuduğu mətni "yeni dünya" kimi təşrih etməsi çətinləşir, tanış olduğu dünyanı "yeni" kimi görmək özü hardasa mümkünsüzlüyə çevrilir, "müəllifin ölümü" konsepsiyası bu məqamda çaş-baş oxucunu kifayət qədər dəstəkləyir. Mətnin sirrini yaratmaq müəllifin sərgüzəştidirsə, mətnin sirrini kəşf etmək də oxucunun sərgüzəştidir. Çox vaxt isə, mətnin sirrini kəşf etmək istəyən oxucu müəllif niyyətinin yaradıcı gücünü unudur, görməzdən gəlir. Oxucuya bu vərdişi XX əsrin humanitar düşüncəsi aşılayıb.

Metafiksiya: müəllif, oxucu, "dördüncü divar"

"Meta"(1) ön şəkilçisinin istifadəsinin sürəkli, ardıcıl hal aldığı, gözlənilən, bəzən isə gözlənilməz yerlərdə və məqamlarda rastımıza çıxdığı bir çağda yaşayırıq. Dünya ədəbiyyatşünaslığının terminoloji lüğətinə 1970-80-ci illərdən başlayaraq daxil olmuş üç termin

(1) Metanın söz və şəkilçi kimi müxtəlif mənaları var. Qədim yunan dilində "meta" – μετά nın anlamı latın dilindəki "post", "ad" prefiksləri ilə ekvivalentlik təşkil edərək "sonrası, arxasında" kimi anlamlar daşıyır, eyni zamanda "sonra", "yanında", "ilə", "arasında", "kənarında", "bitişik", "haqqında" mənalırını da ifadə edir. Elmi nəzəri şərhə Aristotelin məlum əsərinin adı, yəni "Metafizika" titulunun daşıdığı anlamla daxil olmuşdur. Bu gün prefiksinepistemoloji izahı isə daha çox "haqqında olanın haqqında" məzmunu daşıyır, məsələn metadata, metayaddaş, metaidrak, metaemosiya və s. terminlər müxtəlif disiplinar mahiyyətləri olsa da, onları ümumi paradiqmada birləşdirən, "haqqındalılıq"dır. Ətraflı bax: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/meta-2, μητά, Henry George Liddell, Robert Scott, A Greek-English Lexicon, on Perseus Digital Library /http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=meta%2F&la=greek&can=meta%2F0, https://plato.stanford.edu/entries/metaphysics/, https://www.britannica.com/topic/metaphysics

metamodernizm, metatəhkiyə və metafiksiya terminləri də bu müqabildəndir (Currie, 2013; Greaney, 2006). Metafiksiya (metafiksasiya) terminini ilk dəfə Amerikan yazıçısı Uilyam Qass istifadə etmiş, bu barədə ilk geniş tədqiqatı isə 1984-cü ildə Patrisia Vo (Waugh, 2001) yazmışdır. Metafiksiyanı adi fiktiv (uydurma) mətndən fərqləndirən detallar var. Yaratma, tənqid, şərh və dekonstruksiyanın eynizamanlı olaraq konkret bir mətnin məkanını paylaşması metafiksiyanın əlamətlərindən biridir. Mətndə mətnin yaranma, yazılma, oxunma mexanizmi bir arada gerçəkləşir. D.Bartelme, S.Bekket, X.L.Borxes, V.Nabokov, R.Brotiqan, Kristin Bruk Rouz, İ.Kalvino və b. yazıçıların yaradıcılığında rast gəldiyimiz metafiksiyada müəllif özünün fərqinə varmağa çalışır, özünü bilmək və göstərmək istəyir, öz bilgisi və özüylə ironik məsafələr qurmağı üstün tutur. Uydurduğu mətnin içində başqa uydurma mətnlərə də yer verir. Metafiktivlik ədəbiyyat və ədəbiyyatın təhlili arasındakı incə və həssas sərhədlərdə formalaşır. Bu tip mətnlərdə müəllif oxucunu qabaqlayaraq, hər tərəfdən gələcək tənqidləri önləyir, özü-özü ilə ironiya edərək, həmin tənqidi baxış bucaqlarını mətnin içində əridir, sintez edir. Metasız adi uydurma mətndə mətn "dilin həbsxanasında" (J.Derrida) olur, metalı uydurma mətndə isə dilin özü də meta prefiksi ilə işlənir. Metafiksiya "uydurma haqqında uydurma" kimi izah oluna bilər. Mətnin kəşfinin "müəllifdən keçən bütün yolları"na qarşı müqavimət "müəllifin ölümü" konsepsiyası ilə nəticələnmişdir. Müəllifin yazının və mətnin domimant fiquru kimi mühakiməsində Rolan Bartın 1968-ci ildə "Müəllifin **ölümü" (**Barthes, 2013**) yazısı** və Mişel Fukonun 1969-cu ildə "Müəllif **nədir?" (Foucault, 2006)** başılıqlı məruzəsi xüsusi yer tutur.

Bartın nəzəriyyəsinə görə, mətn fərqli mədəniyyətləri təmsil edən, bir-biriylə dialoji, parodik, mübahisəvi münasibətlərə girən çeşidli yazı növlərindən qurulur, ancaq bu çoxluq müəyyən nöqtədə fokuslanır ki, bu nöqtə artıq müəllif deyil, oxucudur. Bu oxucunun tarixi, bioqrafiyası, psixologiyası olmur, o yalnız mətnin təşkil olunduğu ştrixləri bir araya gətirib birləşdirir, yazının gələcəyini təmin etmək oxucunun doğuşu hesabınadır, bu isə müəllifin ölümü baş vermədən mümkün deyil. Mişel Fukoya görə, müəllifin adı müəyyən diskurslar bütününün meydana gəlməsinin təminatıdır və cəmiyyətlə mədəniyyət daxilində bu diskursun varlığına göndərmələr edir. "Nəticə olaraq demək olar ki, bizim kimi bir sivilizasiyada 'müəllif' funksiyasını yerinə yetirən müəyyən diskurslar var və digər diskurslarda bu yoxdur. Əlbəttə şəxsi məktubu imzalayan biri var, amma müəllifi yoxdur; müqavilənin kəfili ola bilər, müəllifi yoxdur. Küçə divarına yazılmış bir mətni qələmə alan biri olacaq, ancaq müəllif yoxdur. Beləliklə, müəlliflik bir cəmiyyət daxilində müəyyən diskursların mövcudluğu, dövriyyəsi və işləmə rejiminin xarakteristikasıdır" (1Foucault, 2006:235) Müəllifin dominantlığına qarşı ən sərt çıxışını isə bu sözlərlə bildirir: "Ölümsüzlük yaratmaq məcburiyyətində olan bir mətn öldürmək haqqına sahib olur və nəticədə müəllifinin qatilinə çevrilir" (Foucault, 2006:229)

Rolan Bartın və Mişel Fukonun qeyd edilən mülahizələrindən sonra, oxucunun mətnin analizində və şərhindəki rolu sürətlə yüksəlir, reseptiv estetikanın imkanları genişlənir, ədəbiyyatın mahiyyətlər dünyasına ən doğru yolun oxucudan keçməsi fikri təsdiqlənməyə başlayır, oxucunun dominatlığı müəllifin demiurq mövqedən skriptor mövqeyə keçirir. Bu yanaşma modernizmin fərdiyyətçiliyinə qarşı postmodernizmin "homogenizə" etmək tendensiyasına cavab verirdi. "Homogenizə" uğramış hər şey həm də "past perfect"dir, "Deja-vu"nun təsir dairəsindədir. Postmodernin isə bu şəraitdə yeganə çıxış yolu deyilənlər, olub-bitmişlər haqqında yenidən danışmaqdır, yəni sadəcə olaraq, "incəsənət haqqında incəsənət", "ədəbiyyat haqqında ədəbiyyat yaratmaqdır". Oxucu isə intertekstual səyahətin gerçəkləşdirən, müəllifin əslində yeni bir şey yaratmadığını sübut etməyə çalışan əsas fiqurdur.

Göründüyü kimi, ötən əsrin ikinci yarısından başlayaraq mətn və onun şərhi müstəvisindəki nəzəri təhlillərin böyük əksəriyyəti oxucunun dominantlığı üzərində dayanırdı. Mətnin və müəllifin niyyətinin "tapılması" fəaliyyəti oxucuda fokuslanırdı. Oxucunun "yüksəlişi" "müəllifin ölümü" bahasına baş verirdi, "müəllifin ölümü" isə özündə müəllif niyyətinin, müəllifin yaradıcı gücünün və müəllif erudisiyasının bütün dolaylı yollara və ritorik məzmununa rəğmən oxucu tərəfindən "görməzdən gəlinməsi" nəticəsində baş verirdi. Lakin bu prosesə qarşı

etiraz səsləri gəlməyə başladı. Həmin səslərdən biri Umberto Ekoya aid idi. O, 1990-cı ildə Kembricdə Conatan Kuller, Riçard Rorti, Kristin Bruk-Rouzun opponentliyi ilə Tanner Konfranslarında mətnin yorumu ilə bağlı öz əvvəlki görüşlərinə yenidən baxır. "1962-ci ildə mən "Operta aperta"[1]nı yazdım. Bu kitabda mən estetik dəyərlərlə zənginləşdirilmiş mətnlərin oxunuşunda şərhçilərin fəal rolunu vurğulamışam. ...başqa sözlə mən mətnlərin hüquqları ilə onların şərhçiləri arasındkı dialektikanı tədqiq edirdim. Məndə belə bir təsəvvür formalaşıb ki, son bir neçə onillik ərzində şərhçilərin hüquqları həddən artıq önə çəkilir" (Eco, 2016: 31-33). Elə bu məqamda, bu etirafdan sonra Umberto Eko bir zamanlar çox ciddi təsiri altında olduğu Ç.S.Pirsin "məhdudiyyətsiz semiozis"anlayışının mətn şərhinə tətbiqində meyarsızlıq təhlükəsini sezir və deyir: "mətnin potensial olaraq sonu olmadığını demək hər bir şərhin "xoşbəxt sonluğu ola bilər"- mənasını vermir. (Eco, 2016: 32)

R.Bart 1967-ci ildə (Barthes, 2013), Mişel Fuko 1969-cu ildə (Foucault, 2006), Yuliya Kristeva müvafiq olaraq 1966 və 1969-cu illərdə (Kristeva, 2004), Jak Derrida 1967-ci ildə (Derrida, 2000) kimi müəlliflərin avanqard filoloji görüşlərində müəllif öz demiurqluğunu itirmişdi. 1980-ci illərdən başlayaraq müəllifin "dönüşü" ilə bağlı yeni nəsil tədqiqlər ortaya çıxmağa başlayır. 1992-ci ildə Şon Berk (Burke, 1992), 1996-cı ildə M.Frayze (Frayze, 1996: 25-32), 1998-ci ildə A.Kompanyon (Kompanyon,2001), 2003-cü ildə V.Şmid (Şmid, 2003) , 2005-ci ildə E.Benett (Benett, 2005) müəllifin metoforik də olsa, ölümü ilə razılaşmadıqlarını önə sürdülər.

Mətnin şərhi tarixində oxucu və müəllif münasibətlərinə yeni baxışların ortaya çıxmasının da öz səbəbləri vardı, bu isə ayrıca bir tədqiqat mövzusudur. Müəllifin dominatlığının və humanitar düşüncə ənənəsindəki yerinin bərpası, müəllifin rolu, müəlliflə mətn arasındakı əlaqə, müəllif məsuliyyəti, müəllif erudisiyası, yaradıcı gücü barədə mülahizə və fikirlər kifayət qədər nüfuzlu anti-müəllif nəzəriyyələri ilə polemika kontekstində yenidən gündəmə gəlirdi. Məqalənin əvvəlində vurğuladığımız "yeni dünya"nın yaradılmasında müəllifin aparıcı rolunun təsdiq edilməsi yeni nəzəri mərhələnin əsasında dayanırdı. Yeni dünyanın yaradılması və inşası fərqli anlayışlardır, biri müəllifin, o biri oxucunun səyləri ilə formalaşır. Oxucunun təxəyyülü "yeni dünya"nı inşa edə bilər, bu inşa prosesini gerçəkləşdirərkən isə oxucu təşəbbüsünün və təsəvvürünün əvvəlki təcrübələrinə təkrar-təkrar dönməyə məcburdur. Məhz bu məqamda "yeni dünyanın" deşifrəsində anlaşılmazlıq ortaya çıxır, müəllif-əsər-oxucu zəncirində öz yerinin nizam və səliqəsinin pozulduğunu hiss edən müəllifin qəribə taktikaları ortaya çıxmağa başlayır. Müəllif "dördüncü divar"[2]ın dağıdılması aktını gerçəkləşdirir. Müəllif öz niyyətinin mətni yaradan əsas potensiya olduğunu oxucuya fərqli şəkildə çatdırmaq üsulunu seçir. Köhnə (müəyyən mənada klassik) düşüncəni yenidən bərpa etmir, "ölümdən sonra" yaşayan (dirilən) müəllif təbii ki, bioqrafiyasını, tərcümeyi-halını, psixo-analitik məhrəmiyyətini, fəlsəfi-emosional həyat ovqatını öz niyyətinin oxucuda aşkarlanma vasitəsi kimi görməz, bunun yanlış olduğunu bilir. Müəllif öz oxucusu ilə oyun oynamaq üsulunu seçir. Oyunun müəllifi özüdür, oyunun şərtlərini özü qurur, çox mərhələli bu oyunda hər növbəti mərhələyə keçid əvvəlki mərhələnin şifrəsini çözməklə mümkündür. Müəllif bilir ki, oxucu bilgisinin məzmun və həcm müxtəlifliyi qədər oxudan qənaətlər formalaşa bilər, alternativ, bir-birinə zidd mətnlər törəyə bilər. Mətnin sərhədsizliyinin onun yaşamaq imkanı olduğunu, mətnin sərhədsizliyinin təminatının oxucu olduğunu müəllif bilir, amma o oxucunun bu sərhədsizliyi quranın, mexanizmi yaradanın müəllif olduğunu unutmasını qəbul etmir. Mətnin yaranma mexanizmini bu dəfə mətnə gətirir, dördüncü divarın sökərək, özünü səs, kölgə, obraz və s. formalarda mətndə

(1) İngilis dilində "The open work" deyə tərcümə edilmişdir, yəni "Açıq əsər".

(2) Dördüncü divar — aktyorlarla tamaşaçılar arasında ənənəvi üçdivarlı teatrlarda olan xəyali divardır. Termin ilk dəfə Deni Didro tərəfindən XVIII əsrdə düşünülüb, lakin XIX əsrdə istifadə olunmağa başlanmışdır.Səhnədən və ya ekrandan birbaşa tamaşaçıya müraciət edən aktyorun hərəkəti dördüncü divarı dağıtmaq adlanır.

görünməsinə şərait yaradır. *Özünəistinadlılıq (avtoreferensiallıq)* və *özifadəlilik* (avtoreflektivlik) əsasında mətn yaradır. Bütün bunlar isə *oyun*, əgər demək mümkünsə, bəzən *metaoyun* mexanizmi ilə təşkil olunur.

Modern təhkiyə: bədiilik və elmilik eyni oyun paradiqmasında

Metafiksiya, metanarrativ ilk baxışda mürəkkəb təsir bağışlayır. Müəllif-əsər-oxucu bütövlüyünün bütün ənənəvi izahlarını qəbul etmir. Metafiksiyaya əsaslanan mətnlərdə müəllifi "qəvvas" metaforası ilə izah etmək olar. Yazıçı Kamal Abdulla esselərində tez-tez "qəvvas" metaforasından istifadə edir. "Müəllif orkestrə rəhbərlik edən dirijor kimi sonsuz lüğətin içindən özünə lazım olanı seçib çıxara bilən arxeoloqdur... O bir qəvvasdır. Çünki, cümlənin içinə girmək nəfəsini yığıb dənizin dibinə cummaq deməkdir..."(Abdulla, 2008:50) Mətn müəllifi dirijorluqdan (sistemləşdirən) arxeoloqluğa (axtaran), arxeoloqluqdan qəvvaslığa (kəşf edən) sürükləyən ecazkar oyundur. Oxucu həm mətni "sonsuz lüğətin" həbsxanasından xilas etməli, həm də "sonsuz lüğəti" mətnin həbsxanasından. Birinci halda müəllifin dirijorluğundan, ikinci halda arxeoloqluğundan yapışmalıdır. Mətndə dirijor arxeoloq, arxeoloq dirijordursa? Bu qəliz struktur-labirintdən yeganə çıxış yolu Müəllif Qəvvası axtarıb tapmaqla mümkündür. Qəvvas müəllif haqlı olaraq qəvvas oxucu tələb edir. Çünki, qəvvas oxucu cümləni sadəcə təsvir kimi oxumur, onun yazılma niyyətini axtarıb tapmaq istəyir, o bilir, bilməlidir ki, hər bir mətn (söhbət mükəmməl bədii mətndən gedir) adresantdan adresata ünvanlanan kodlaşmış yazıdır. Kod isə dekodlaşma tələb edir, dekodlaşma isə kontekst. Qəvvas müəllif cümlənin içinə girmək üçün nəfəsini yığıb dənizin dibinə cumur, o dənizin dibinə baş vurmuş müəllifin elə o dibdə, yerindəcə suyun dərhal yuyub apardığı izlərini sonradan tapmaq üçün oxucununun birinci işi istər-istəməz "hidroloq" (izləri kontekstdə axtaran) olmaqdır. Ən zidiyyətli məqam da budur, çünki, bir tərəfdən suyun məqsədi mətnin izlərini yumaqdır, başqa tərəfdən suyun yaddaşında (qeyri-ixtiyari) izlər mütləq qalır. Köhnə kontekst özünə və özündəkilərə oxşar olanları seçib yaddında saxlaya bilir, yaddaşın yuvacıqlarına təsnif edərək yerləşdirir. Bütün bədii uydurmalar həm də yeni kontekst yaratmaqla məşğuldur. Mətnlə diaxron və sinxron münasibətdə olan kontekst və kontekstlər yığını çox vaxt oxucunun yeganə çıxış yoludur. Lakin, unutmayaq ki, "hər şeyin deyilib tükəndiyi bir dünyada" kontekstin müəllif yeniliyini unutdurma fitrəti də var. Hazır formullarla düşünüb, düsturlarla çözmək, sxemləri doldurmaq mövqeyi oxucunu mətnin gerçəkliyindən bəzən o qədər uzaqlaşdırır ki, sonsuz sayda müstəvilərdə gəzən oxucu heç özü də bilmədən Borxes oxucularının böyük əksəriyyətinin düşdüyü o məlum,"602-ci gecə"(1) tələsinə düşür. Metafiksiyaya əsaslanan mətnlərdə öz oxucularını gözləyən belə tələlər var. Mətnlərin bütün səthinə bilərəkdən səpələnmiş bələdçilər var, oxucunu çaşdırır, bu sehrbaz bələdçilər illuziya ilə məşğuldurlar, oxucunu aldadırlar. Mətnin sirrini çözmək üçün yola çıxmış oxucunun sərgüzəştində iştirak edən bu bələdçilər implisit və ekplisit işarələrə bölünərək oxucunun əlindən tutub başqa mətnlərə doğru intertekstual yolçuluğa aparır, mətnin sirlərinin izahı buralardadır deyir. Təbii ki, sehrbaz bələdçilərin illuziya oyunlarında mahiyyətlər dünyasını üzə çıxaran bir xeyli məqam var, oxucu nələrisə tapacaq, sistemləşdirəcək, model

(1) Borxesin "Fiksiya fiksiya içindəykən" ("When Fiction Lives in Fiction") adlı essesindən qaynaqlanan bir anlayışdır. Həmin essedə Borxes yazırdı ki, "Min bir gecə nağılları"nda 602-ci gecənin xüsusi yeri var, həmin gecədə Şəhrizad sultana öz hekayəsini nəql edir, bununla da çox mürəkkəb sonsuz çərçivəli kompozisiya qurulmuş olur. Borxesə görə "Min bir gecə nağılları"nda Şəhrizad müxtəlif hekayələr danışır, 602-ci gecədə isə dönüb yenidən sultanın hekasyəsini anlatmaqla, "Min bir gecə nağılları"nın özünü anlatmış olur. Yəni, mətn öz içində özündən danışır. Borxesin adı şəkilən essesindəki bu cür intellektual və çaşdırıcı oyun oxucuların tələsinə çevrilir, biixtiyari "Min bir gecə nağılları"nda həmin gecəyə nəzər salırlar, yenidən oxuyurlar və yanıldıqlarını anlayırlar.

quracaq, çünki dünyanın bütün miflərinin əslində tək bir mifin (monomifin) invariantları olduğunu bilir. Cozef Kempbellə razılaşır ki, bütün xoşbəxt ailələr kimi aşkarlanmış miflər də bir-birinə bənzəyir (Campbell, 2010: 41) Mətnlərarası münasibətlər özünü mətndə eksplisit və impilisit şəkildə göstərə bilər. Eksplisit formalar mətdə açıq şəkildə, tipoqrafik işarələr (kursiv, dırnaq işarəsi, yəni sitatın gözə görünən şəkli) və semantik göstəricilər, göndərmə edilən mətnin adına, müəllifin adına, personajların adları və s. açıq şəkildə mətnin başqa mətnə göndərmədə olduğunu müəyyənləşdirir. İntermətnin üzə çıxmasının implisit formasında isə, göstəricilər qeyri-müəyyən və müxtəlifdir. Bu özünü mətndə, müxtəliftərkiblilik, leksik-semantik və sintaktik bütövlüyün - eynicinsliliyin pozulması, nəsrdə nəzm nümunələri, janrların qarışımı və s.şəklində təzahürünü tapa bilər. İmpilisit göstəricilər oxucudan xüsusi erudisiya tələb edir. Oxuduğu mətndə intermətni sezgisini duyan oxucu həmin intermətni yaradan başqa mətnləri yaddaşında axtarır. (Pyeqe-Qro, 2008:137) Oxucunun yaddaşı intermətnin müəyyənləşməsi üçün əsas vasitəyə çevrilir.

Modern Azərbaycan ədəbiyyatında Kamal Abdullanın "Sirlərin sərgüzəşti", Aqşin Yeniseyin "Tarix və tale", Pərviz Cəbrayılın "Məryəm surəsi", Şamxal Həsənovun "Səs və ya qırmızı" romanlarında, Mübariz Örənin "Minotavrın ölümü", Orxan Həsəninin "Buynuzsuz kərgədan", "Sonuncu yuxu" kimi hekayələrində müəllif və oxucu arasındakı "dördüncü divar"ın yıxılması hadisəsinə rast gəldik. Dördüncü divarın(1) sökülməsi o zaman baş tutur ki, müəllif öz niyyətinin mətni yaradan əsas potensiya olduğunu oxucuya fərqli şəkildə çatdırmaq üsulunu seçir. Belə mətnlərdə, müəllif bioqrafiyasını, tərcümeyi-halını, psixo-analitik məhrəmiyyətini, fəlsəfi-emosional həyat ovqatını öz niyyətinin oxucuda aşkarlanma vasitəsi kimi görmür, bunun yanlış olduğunu bilir. Mətnin sərhədsizliyinin onun yaşamaq imkanı olduğunu, mətnin sərhədsizliyinin təminatının oxucu olduğunu müəllif bilir, amma o oxucunun bu sərhədsizliyi quranın, mexanizmi yaradanın müəllif olduğunu unutmasını qəbul etmir. Mətnin yaranma mexanizmini bu dəfə mətnə gətirir, dördüncü divarı sökərək, özünü səs, kölgə, obraz və s. formalarda mətndə görünməsinə şərait yaradır.

"Sirlərin sərgüzəşti" (Abdulla,2019) romanının sirrlərini kəşf etmək sərgüzəştinə çıxan, mətndəki "yeni dünya"nı təşrih etməyə niyyətlənən oxucu mətnəqədərki bilgisini, əvvəlki mətnlərin çözümündə istifadə etdiyi "alət" və "vasitələri"i unutmalı, əvvəlki oxunuşların ona qazandırdığı "eynək"dən qurtulmalıdır. Bu isə qəliz bir prosesdir. Birincisi, bildiklərindən arınmaq, onları unutmaq oxucunu əvvəlcə bildiklərini dərindən xatırlaması ilə başlayır, bildiklərini təsdiqləmədən onları inkar edə bilməz. Və bu xatırlamanın miqyası kifayət qədər genişdir. İkincisi, çox uzun müddətdir ki, dünya oxucusu mətnin çözülmə mexanizmini sırf ondan asılı olduğuna inanır. "Sirlərin sərgüzəşti" isə oxucuya meydan oxuyur, müəllif özünəistinadlılıq (avtoreferensiallıq) və özifadəlilik (avtoreflektivlik) əsasında mətn yaradır. Bütün bunlar isə oyun, əgər demək mümkünsə, bəzən metaoyun mexanizmi ilə təşkil olunur. Dörd fəsildən ("Payız", "Qış", "Bahar", "Yay") ibarət "Sirlərin sərgüzəşti" risaləsinin yazılma mexanizmi, mətni və oxunma prosesi eyni anda təqdim olunur. Səyyahın risaləsi sobalı otaqda yazılır, tutuquşulu otaqda zühur edir, Həsən müəllim bu yazıları oxuyur və üzünü köçürür. Müəllif və oxucu! Romanında isə metafiksiyanın mexanizmi müəllif və oxucu münasibətlərini bədii mətnin içindəcə şərh edir, çünki, metafiksiya ədəbiyyatla ədəbiyyat haqqında elmin sərhədində gerçəkləşə bilən aktdır. Metafiksiyanın terminoloji məzmununu və prinsiplərinin mətndə gerçəkləşmə şəkillərini bilən oxucu "Sirlərin sərgüzəşti" romanında risalənin ayrı-ayrı hissələrinin öz aralarındakı münasibətdə, risalənin zamanından Həsən müəllimin zamanına keçidlərdə bildiklərini tətbiq edir, mətni yozmağa və anlamağa çalışır, bəzi məqamlarda buna

(1) Dördüncü divar — aktyorlarla tamaşaçılar arasında ənənəvi üçdivarlı teatrlarda olan xəyali divardır. Termin ilk dəfə Deni Didro tərəfindən XVIII əsrdə düşünülüb, lakin XIX əsrdə istifadə olunmağa başlanmışdır. Səhnədən və ya ekrandan birbaşa tamaşaçıya müraciət edən aktyorun hərəkəti dördüncü divarı dağıtmaq adlanır.

nail olsa da, oxu aktının davamında ciddi əngəllərlə rastlaşır. Metafiktiv mətn ilk mərhələdə kontekstual oxu tələb edir, kontekstual oxu isə diferrensiallaşmağı sevir, "müəllifin ölümü" bahasına baş tutur. "Sirlərin sərgüzəşti" isə israrla öz müəllifini qoruyur, bərk-bərk mühafizə edir, Rolan Bartla qətiyyən razılaşmır. Sirlərin sərgüzəştini dünyanın yaddaşının ayrı-ayrı yuvacıqları arasında axtaran oxucu bilməlidir ki, o mətni yox, mətnin həbsxanasındakı sonsuz lüğəti aşkarlayır, çünki, ayrı –ayrı sirlər arasındakı fraktal münasibətlər, sirlərin özünün rekursiyası, çin qutuları və ya rus martyuşkaları kimi "iç-içə" modelləşməsi sonsuz lüğətə çevrilir, bu sonsuz lüğətin həbsxanasından mətni xilas etmək hardasa mümkünsüzdür. "Sirlərin sərgüzəşti" isə alternativ izah təklif edir və bunu dolayı yolla oxucuya çatdırır. Qəvvas müəllif labirinti tikib sonradan sirrini açan Dedal deyil axı?! Tesey (oxucu) ip yumağı olmadan o labirintdən çıxmalıdır, bir yolu və ya yolları mütləq vardır. Bu yol isə mətnin "məngənə" mexanizmindən keçir. Rolan Bartın təbirincə, Kamal Abdullanın əlavəsi ilə desək, "ölmüş" müəllifin "ruhu" oxucunu "gözəgörünməz məngənə"də sıxacaq. Oxucu bilməlidir ki, müəllif "dilin içində azıb, əriyib yox olub", dilin məngənəsində sıxılıb, dil də ruhun məngənəsində. Mahiyyətlər dünyasını oxucuya çatdırmaq niyyəti ilə yaşayan müəllifin ruhunun dilinə məğlubiyyəti, dilinin ruhuna məğlubiyyəti baş verir. Kamal Abdullanın romana, daha doğrusu romanın içərisindəki risalədə təqdim etdiyi ayrı-ayrı "sirr" hekayələrinin – mətnlərin daha əvvəlki müstəqil hekayələr və ya romanlardan parçalar olduğunu bilirik. "Təpəgözün intiharı", "Banu Çiçəklə Bamsı Beyrəyin sirri", "Gülü Qah-Qah xanım", "Kölgə", "Hacı Mir Həsən ağa Səyyah" və s. metafiksiyanı təşkil edən mətnlər Kamal Abdulla yaradıcılığının müxtəlif istiqamətlərindən törəyən tanış, gah müstəqil, gah da kombinə mətnlərin bir parçası kimi daha əvvəllər oxuduğumuz mətnlərdir. Sadəcə olaraq, oxucu mətni "yeni dünya" kimi düşünməli və görməyi bacarmalıdır. Önhökmlərlə deyil, mətndəki doğru "yolgöstəricilər"dən yapışaraq öz sərgüzəştini gerçəkləşdirməlidir. Oxucunun, özünü yeni dünyaya (adaya!) ilk dəfə qədəm basmış səyyah kimi təsəvvür etmək səriştəsi olmalıdır, heç bilmədiyi yeni bir oyunun iştirakçısı kimi, hər şeyin naməlumluğunu qəbul etməli, eyni zamanda hər şeyin onun üçün açar ola biləcəyini unutmamalıdır. "Sirlərin sərgüzəşti" romanında oxucu və müəllif arasında "dördüncü divar" yoxdur, müxtəlif təzahürlərə bürünmüş mahiyyətlər dünyasına (təfəkkürün özünə) aparan yollar öz yolçularını gözləyirlər.

Metafiktiv mətnlərdə oxucunun adət etdiyi hermenevtik dolanbaclarda gəzişmək vərdişinə mətnin içindən sərt etiraz səsləri gəlir, Aqşin Yeniseyin "Tarix və tale" (Yenisey, 2019) romanı oxucunun hermenevtik səriştəsini haqlı olaraq mətnin çözümü kimi görmür, oxucuya sezdirir ki, əslində mahiyyət müəllif ritorikasının içindədir, yaxşı oxumaq elə yaxşı yazını aşkara çıxarmaq bacarığıdır. Önəmli olan mövzu deyil, bu mövzunu ədəbiyyata çevirmə aktının özüdür. Yeniliyə açıq, dilin və təhkiyənin meta qatlarında qalxan mətnlər, xüsusilə "Tarix və tale" ətrafındakı müzakirələr göstərdi ki, ədəbiyyat auditoriyamız mətn və onun şərhi məsələsində çətinlik çəkir, stereotip yanaşmalardan qurtula bilmir. "Tarix və tale" olmuş, hamının bildiyi hadisələrin metanarrativ üsulu ilə nəqlidir, məqsəd həmin hadisələrə bədii məzmun qatıb yenidən tədim etmək deyil. Müəllif ritorikası mətnyaratma mexanizminin mürəkkəb formasına müraciət edir, oxucunun fikrini hadisələrin axarına deyil, bu hadisələrin mətndəki funksionallığına yönəldir. Romanda tarix və tale kifayət qədər dərin anlam və məna ilə yüklənir, bəzən açılışı müəllif-təhkiyəçinin dərin fəlsəfi mülahizə və fikirləri ilə mümkün olur, bəzən isə romanın personaj heyətinin həyatdakı missiya və məqsədlərinin ölçüsü, meyarı kimi çıxış edir. Mətndə dilin bütün imkanlarından yararlanılır, dilin məna fəzasında ustalıqla gəzişmələr edilir, fəlsəfə estetikaya, estetika fəlsəfəyə qarışır: metafiksiya, metanarrativ deyilən hadisə gerçəkləşir. Birdən çox hekayənin bir arada olduğu təhkiyələr fərqli təhkiyə səviyyələri yaradırlar. İç-içə təhkiyə adı verilən belə vəziyyət, təhkiyəçiyə seçdiyi mövqeyə əsasən imkanlar yarada bilir. "Tarix və tale"nin təhkiyəçisi öz təhkiyə mövqelərini ustalıq və bədii səriştə ilə dəyişə bilir, oxucunu çaşdırır, pürr-diqqət mətnə hakim olmağa səsləyir. Oxucu təhkiyəçini gah təhkiyə səviyyələrindən kənarda - oxucu ilə dialoqa girdiyi anda, şərhlərin yer aldığı və bədii deyimin

özünün aid olduğu zamanın izlərinin olduğu yerdə (ekstra-diyeqetik müstəvidə); gah təhkiyənin içində, özünü bəlli edib-etməməsindən asılı olmayaraq, hekayənin və ya personajların dünyasında baş verən hadisələri nəqletmə məqamında (introdiyeqetik müstəvi) görür, bəzən isə təhkiyəçi yoxa çıxır, belə ki, təhkiyənin müəyyən qatında iştirak edən bir şəxs (personaj), başqa bir qatda sırf təhkiyəçi kimi çıxış edə bilir. Birinci hekayənin qəhrəmanı ikən, eyni zamanda ikinci hekayənin təhkiyəçisi olur (metadiyeqetik müstəvi).

"Tarix və tale" ənənəvi romanın bütün ünsürlərinə meydan oxuyur, bunu açıq-aşkar şəkildə edir, oxucuya ünvanlayır. Onun məqsədi oxucu üçün anlaşıqlı, sadə dildə hər hansı hadisə və hadisələr yığınını təsvir etmək deyil, çünki, bilir ki, bədiiliyin kriteriyası bu deyil. Mətnin məqsədi oxucunun yoluna didaktik işıq tutub, hər hansı əxlaq konsepsiyaları çərçivəsində onu tərbiyə etmək də deyil. Mənanı yaradan səbəbləri aşkarlamaq niyyətinə bürünən roman "əvvəlcə içində nələrin olduğunu görmək üçün bu nəhəng dəvənin qanını cırmalıyıq" (Yenisey, 2009:67)deyir.

"Sirlərin sərgüzəşti", "Məryəm surəsi", "Tarix və tale" romanlarında metadiyeqetik təhkiyə var. Bu mətnlərdə təhkiyəçinin və personajların təhkiyə səviyyələri arasında qaydasız (icazəsiz) keçidləri səbəb-nəticə dəyişməsi (metalepsis) ilə izah olunur.

"Sirlərin sərgüzəşti", "Tarix və tale" kimi əsərlər göstərir ki, dil təkcə təsvir vasitəsi deyil, yaradıcı vasitədir, həm də "yeni dünya" yaratmağın ən təhlükəli, ən hiyləgər vasitəsidir. Dil hörümçək toru (Tomas Qobbsa görə) kimidir, zəiflər ağlara ilişib qalır, güclülər toru təşkil etməkdə ağlar qədər əməyi və mövqeyi olan məsafələrdən-boşluqlardan süzülüb keçir.Oxucu təfəkkürün mətnləşməsini addım-addım kəşf edərkən, dilin həm vasitə, həm də əngəl olduğunu bilməli, dildə müəllifin danışdığı və susduğu məqamları yaxşı ayırd etməlidir. Oxucu bu məqamda "yeni dünyanın" təfərrüatlarını toplayarkən dili metadil kimi düşünməyi bacarmalıdır. Müəllif məsuliyyəti, müəllif erudisiyası, yaradıcı gücü ilə seçilən bu tip mətnlər göstərdi ki, mətndə yeni dünyanın yaradılması və inşası fərqli anlayışlardır, biri müəllifin, o biri oxucunun səyləri ilə formalaşır. Oxucunun təxəyyülü "yeni dünya"nı inşa edə bilər, bu inşa prosesini gerçəkləşdirərkən isə oxucu təşəbbüsünün və təsəvvürünün əvvəlki təcrübələrinə təkrar-təkrar dönməyə məcburdur. Məhz bu məqamda "yeni dünyanın" deşifrəsində anlaşılmazlıq ortaya çıxır, müəllif-əsər-oxucu zəncirində öz yerinin nizam və səliqəsinin pozulduğunu hiss edən müəllifin qəribə taktikaları ortaya çıxmağa başlayır. Müəllif "dördüncü divar" ın dağıdılması aktını gerçəkləşdirir. Müəlliflərin oxuculara açıq aşkar meydan oxuduğu bu mətnlərdə mətnin yaranma, yazılma, oxunma mexanizmi bir arada gerçəkləşir. Metafiksiya ədəbiyyat və ədəbiyyatın təhlili arasındakı incə və həssas sərhədlərdə formalaşır. Bu tip mətnlərdə müəllif oxucunu qabaqlayaraq, hər tərəfdən gələcək tənqidləri önləyir, özü-özü ilə ironiya edərək, həmin tənqidi baxış bucaqlarını mətnin içində əridir, sintez edir.

Mübariz Örənin "Minotavrın ölümü" hekayəsində həqiqət və bədii gerçəklik arasındakı əlaqənin özü oxucuya təqdim olunur: *" Əslinə qalsa, bu işdə hekayəlik heç nə yoxdu. Ata-babalardan qalma köhnə cığal adətdi, - hər gün baş verməsə də, göz-qulağımız belə şeylərə çoxdan öyrəşib: qızı zorla istəmədiyi oğlana verirlər, o da, gözünə döndüyüm, toy ərəfəsi, ya elə toy günü başqasına qoşulub qaçır. Amma bir iş də var ki, hər belə hadisənin öz fərqli, gözlənilməz, hətta maraqlı tərəfləri də olur. Bu işin gülməlisi oydu ki, Kəkliyin qaça biləcəyini əvvəlcədən hamı bilsə də, - qəhrəmanın adı həyatda Mətanət olub, Kəklik müəllifin uydurduğu addı, - onu qorumalı olan adamlar özləri öz əllərilə aparıb qızı maşına mindirib qayıtmışdılar*" (Örən, 2019). Müəllifin məqsədi nədir, hekayə uydurmaqdırsa, bəs o özünün uydurma texnikasını, yəni sirrini niyə oxucuya açsın?! Labirint hekayə adlandırdığı mətndə minotavrı öldürmək nə anlama gəlir? Müəllif hekayədə dəfələrlə özü ilə ironiya edir, oxucunu qabaqlayır, mətnin sirrini çözdüyünü sanan oxucu dəfələrlə aldanır. Çünki, bu mətndə də dördüncü divar yoxdur, müəllif oxucunu gerçək həyat hekayəsinin mətnə dönüşməsi prosesinin özünə daxil edir, müəllif mövqeyinin önəmini xatırladır, əslində tipik bir hadisənin (amma həyati əhəmiyyəti yüksək) müxtəlif şəkillərdə, müxtəlif üsullarda bədii mətnə çevirə bilmə potensialını göstərir.

Labirint və Minotavrla bağlı məlum mətnlə də paralellər quran (Minoş-Minos kimi) hekayənin dərin psixoloji-sentimental ovqatı (ənənəvi üslub!) ilə dramatizmə ironiyası (ənənəvi üsluba etiraz!) arasındakı zidiyyət də diqqətdən qaçmır.

Gənc nasir Orxan Həsəni "Buynuzsuz kərgədan"(Həsəni, 2019a) və "Sonuncu yuxu" (Həsəni 2019b) hekayələri ilə müəllif və oxucu arasında dördüncü divarı sökənlər sırasına daxil oldu.

*""Biri var idi, biri yox idi... Dünyaya bir buynuzsuz kərgədan gəlmişdi" - yox, yox! Birinci cümlə olaraq uğurlu deyil! Hm, yenidən başlayaq….Adı Məlik olsun. Lap nağıllardakı kimi. Biri var idi, biri yox idi...". "*Buynuzsuz kərgədan" belə başlayır, hekayənin məlum nağıl mətni (Məlikməmmədin nağılı) ilə qurduğu əlaqə, müəllifin seçdiyi təhkiyə texnologiyası, ənənəvi mətnə ironiya, özünəironiya və s. həm bu, həm də digər hekayədə özünü göstərir, eləcə də, müəllifin yaradıcı potensialından xəbər verir. Bəzi məqamlarda müəllif tələskənliyi, bənzətmə və metoforik planda təcrübəsizlik, daha doğrusu ənənəvi çərçivədən çıxmaq cəhdi kimi yeni metaforalar yaratmaq istəyindən doğan natamamlıqlar olsa da, hər iki hekayə modern metafiktiv nəsrin uğurlu nümunələrindəndir.

Gənc yazar Şamxal Həsənovun debüt romanı "Səs və ya qırmızı" (Həsənov, 2020) romanında hadisələr əsasən ata, oğul və ana üçbucağında cərəyan edir. Metatəhkiyənin prinsiplərinə uyğun olaraq ata, oğul və ana romanın təhkiyəçi yükünü daşıyırlar. Ramiz Nəsirli, Səma Nəsirli və İdris Nəsirli adlı təhkiyəçilərin mətnqurma və anlatma mexanizmi bir-birindən məhz təhkiyəçi mövqeyinə, modallığına, perspektivinə görə dəyişir. Atanın iflicliyi, oğulun xəyalpərəstliyi, ananın mühafizəkarlığı cümlə və sözlərin seçimindən tutmuş, hadisələrə reaksiyaların şəkillərinə qədər bir-birindən fərqlənir. Metadiyeqetik təhkiyə prinsipinə uyğun olaraq, romanın bir hissəsində təhkiyəçi olan o biri hissəsində başqa bir təhkiyəçinin baxış bucağında obraza çevrilir. Oxucu həmin təhkiyəçiləri həm özünün, həm də başqasının dilindən oxumaq və tanımaq şansı qazanır. Şamxal Həsənovun romanı Marsel Prust, Samuel Bekket, Vladimir Nabokov üslublarını xatırladır, eyni zamanda yeniliyi ilə seçilir. Müəllif Azərbaycan bədii dilinin qəlibləşmiş ifadələrindən qaçmağa can atır, dilin poetikliyinə qarşı çıxaraq, onu çılpaqlaşdırır, dilin intellektual düşüncəni əks etdirmə potensialını aşkarlamaq istəyir.

Yaxşı mətnlərin sayı müəlliflər bir-birini təkrarlamayanda, təfəkkürdən yazıya unikal və özünəməxsus yollar yarananda istər-istəməz artır. Mətndə poetik enerji dilin həbsxanasına sığmayıb aşıb daşanda bir-birinə bənzəməyən əsərlər meydana gəlir. Pərviz Cəbrayılın "Məryəm Surəsi" (Cəbrayıl, 2019) öz oxucusunu alternativ mətnlərə müəllif tərəfindən öncədən planlaşdırılmış səyahətə çıxarır, mətndə nəql olunan əhvalatların başqa mətnlərlə əlaqələrinin növlərini ayırd etmək vəzifəsi yükləyir. Önəmli olan mətnin hansı mətnlərlə əlaqə qurması deyil, bu əlaqəni quran mexanizmin özünün çözülməsidir, oxucu ağ-qara məntiqi ilə çıxış yolu tapmayanda, qeyri-səlis məntiqdən yapışsın, varla yox arasında, yalanla doğru arasındakı boşluqlarda gəzişsin. Müəllifin niyyətindən yapışıb mətnin göndərdiyi bütün digər mətnlərlə mətnlərarası dialoqu qura biləcək oxucuya rast gəlmək bu tip mətnlərin şansıdır. "Məryəm surəsi" ində Məryəmin təhkiyəsinin qəribə və maraqlı "dolaşıqlığı" diqqət cəlb edir. Roman təkcə öz sərlövhəsi ilə deyil, strukturu, mətndaxili bölgüsü ilə də alternativ mətnlə səsləşir. Müqəddəs mətnin 98 ayəlik surəsi romanda 98 hissəli mətnə çevrilir. Romanın ümumi havasına hakim olan magik və mistik elementlərin oxu prosesinin gedişatında tədricən özlərinin real tərəflərini büruzə verməsi, gerçək həyat əzablarının ifadəsində müəllif üslubunun özünəməxsusluğu, təhkiyənin magik realist mürəkkəbliyinin altında gizlənmiş sadəliyi və s. diqqət cəlb edir. Hadisələrin, arzu və istəklərin, ideya və fikirlərin, düşüncə və hökmlərin insan adlarında metoforikləşməsi, rəmzi işarə və ibarələrin dəqiq çözüm tələb etməsi, mifik və dini-kanonik mətnlərlə qarşılıqlı ünsiyyət, dünya ədəbiyyatı ilə səsləşmələr və s. romanın izahını, oxucu auditoriyasının fikrincə, "çətinləşdirir". Əslində isə bu mətnin unikallığıdır, mətnin təfəkkürdən yazıya keçidində üslub fərdliyinin aşkara çıxarılmasıdır.

NƏTİCƏ

Metafiktiv mətnlərdə intermətni deşifrə etmək potensialı olsa da, bu mətnlərin qayəsinin (müəyyən mənada müəllif niyyətinin gerçəkləşməsinin) oxucu tərəfindən aşkara çıxarılmasına kömək etməyəcək. Oxucu belə mətnlərdə məhz mətnin niyyətinin içində müəllif niyyətini aşkarlamalıdır. Düzdür, A.Kompanyona görə, müəllifin niyyəti mətndə sıxışdırılmış vəziyyətdədir (Kompanyon, 2001) Çünki, müəllifin seçimləri niyyətini tənzimləyir, janrın, kanonik meyarların seçimi niyyətin məxrəcini azaldır, özünə tabe edir, yəni mətn yazıçının niyyətinin heç bir halda aşkar vəziyyətdə diktə edə bilmir, oxucu isə müəllif niyyətinin alayarımçıqlığından hörülmüş mətndə öz niyyətini geninə-boluna tətbiq edərsə, adekvat oxudan çox uzaqlaşar. Müəllifin özünə istinad məqamlarına xüsusi diqqət yetirmək lazımdır, mətnin yazılma prosesinin özünün mətnə gətirilmə şəklini, yazarın dolaylı yollarla mətnin yaradıcısını(yəni özünü) və yaratma mexanizmini oxucuya göstərmək cəhdlərini çevik mənimsəmək gərəkdir, bu intertekstual müstəvilərdə dolaşan oxucunun dönüb dolaşıb cari mətnə dönməsi deməkdir.İntertekstuallığın kəşfi mətnin özündən kənardakı hansı mətnlərlə əlaqə qurmasını tapmaq deyil, bu əlaqəni niyə və necə qurmasın anlamaq deməkdir.Metafiktiv mətnlər təfərrüatlarla dolu olur, hər detalı, hər sözü, hər deyimi ilə anlaşılmaq istəyir, rus matruşkaları və ya çin qutuları kimi iç-içədir. Müəllifin ölümsüzlüyünü qəbul etmək mətni potensial oxuma versiyalarından xali etmir, əksinə lazımi, xırda, lakin əhəmiyyətli detal-təfərrüatların izahı hər dəfə müəllif niyyətinin miqyasının genişliyini bizə göstərir. Belə mətnlərdə müəllif bilgisinin, xatirəsinin, yaddaşının, təhtəl-şüurunun, fantaziyasının özünün mətnləşməsi aktları metafiksiya üsulu ilə modelləşir.Sadəcə olaraq, oxucu istənilən ədəbi mətni "yeni dünya" kimi düşünməli və görməyi bacarmalıdır. Önhökmlərlə deyil, mətndəki doğru "yolgöstəricilər"dən yapışaraq öz sərgüzəştini gerçəkləşdirməlidir. Oxucunun, özünü yeni dünyaya (adaya!) ilk dəfə qədəm basmış səyyah kimi təsəvvür etmək səriştəsi olmalıdır, heç bilmədiyi yeni bir oyunun iştirakçısı kimi, hər şeyin naməlumluğunu qəbul etməli, eyni zamanda hər şeyin onun üçün açar ola biləcəyini unutmamalıdır. Metafiktiv mətnlərdə oxucu və müəllif arasında "dördüncü divar" yoxdur, müxtəlif təzahürlərə bürünmüş mahiyyətlər dünyasına (təfəkkürün özünə) aparan yollar öz yolçularını gözləyirlər.

ƏDƏBİYYAT

ABDULLA, KAMAL. (2008). "Düma ilə Coys arasında", Bakı, Mütərcim

ABDULLA, Kamal (2019). Sirlərin sərgüzəşti (roman). Bakı: Azərnəşr

ARİSTOTEL. (2006). Poetika. Bakı: "Şərq-Qərb"

BARTHES, Roland. (2013). Yazarın Ölümü. Dilin Çalışma Sesi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

BENNETT, Andrew. (2005). The Author. N.Y. : Routledge

BURKE, Sean. (1992). The Death and Return of the Author: Criticism and Subjectivity in Barthes, Foucault and Derrida. Edinburgh: Edinburgh University Press

CAMPBELL, Joseph. (2010). Kahramanın sonsuz yolçuluğu. İstanbul: Kabalcı yayınları

CƏBRAYIL, Pərviz (2019). Məryəm surəsi (roman). Bakı: Qanun nəşriyyatı

CURRİE, Mark. (Ed.) (2013). Metafiction. Routledge

DERRİDA, Jak. (2000). O qrammatoloqii. Moskva: Ad Margenium.

ECO, Umberto. (2015). Anlatı ormanlarında altı gezinti. İstanbul: Can sanat yayınları

ECO, Umberto. (2016). Yorum ve aşırı yorum. İstanbul: Ayrıntı yayınları

FUKO, Mişel (1977). Slova i veşi. Arxeoloqiya qumanitarnıx nauk. Moskva: Proqress (rusca)

FOUCAULT, Michel. (2006). Yazar Nedir? Sonsuza Giden Dil, , İstanbul: Ayrıntı Yayınları

FRAYZE, M. (1996). Posle İzqnaniya avtora: Literatovedenie v tupike. Frayze.M. Avtor i tekst. Sankt Peterburq: İzd-stvo S. peterburqskoqo un-ta.

GREANEY, Michael. (2006) Contemporary Fiction and the Uses of Theory. The Novel from Structuralism to Postmodernism. Palgrave Macmıllan
HƏSƏNİ, Orxan nin (2019 a). Buynuzsuz kərgədan (hekayə). https://525.az/news/116988-buynuzsuz-kergedan-orxan-heseninin-hekayesi
HƏSƏNİ, Orxan (2019). Sonuncu yuxu (hekayə). https://525.az/?name=xeber&news-id=119328
HƏSƏNOV, Şamxal (2010). Səs və ya qırmızı (roman). Bakı: Qanun nəşriyyatı
KOMPANYON, Antuan (2001). Demon teorii. Literatura i zdravıy smısl. Moskva: İzdatelstvo Sabaşnikovıx (rusca)
KRISTEVA, Yuliya. (2004). Slovo, dialoq i roman. Moskva: ROSSPEN
ÖRƏN, Mübariz (2019). Minotavrın ölümü (hekayə). http://edebiyyatqazeti.az/news/proza/3154-minotavrin-olumu
PLATON. (2014). Dövlət. Sumqayıt: Bilik nəşriyyatı
PYEQE-QRO, Natali. (2008). Vvedenie v teorii intertekstualnosti. Moskva: İzdatelstvo LKİ. (rusca)
WAUGH, Patricia. (2001). Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction. Routledge
ŞMİD. V. (2003). Narratoloqiya. Moskva: Yaziki slavyanskoy kulturı.
YENİSEY, Aqşin (2019). Tarix və tale (roman). Bakı: Teas Press

Diyasporanın Diyasporik Dili: Kanakça

Meryem NAKİBOĞLU*

GİRİŞ

Bu makalede sıkça "Kanak" ismi kullanılmıştır. Öncelikle Kanak kelimesinin etimolojik kökenine ve taşıdığı anlama değinmenin faydalı olacağını düşünmekteyiz. Kanak, yerli Melanazyalı, Yeni Kaledonya'da insan anlamına gelmektedir. Almanya'da ise negatif ayrımcılık için kullanılmaktadır. Fransızca'da "Kanaca" olarak geçmektedir. 1960'lı yıllardan beri Almanya'da göçmenleri aşağılamak için sıkça kullanılan hakaret kelimelerinin başında gelir. Daha çok Güney Avrupa ve Türkiye'den gelen göçmenlere yönelik kullanılan bu küfür ve aşağılama kelimesine "yabancı", ya da "Türk" anlamları yüklenmiştir.

1980-90'lı yıllarda özellikle Türkiye kökenli gençler bu kavrama yüklenen negatif anlama gösterdikleri tepkiyle, çoğu zaman göğüslerine gererek "Evet biz Kanakız" demeye başlar. Tepkilerini yeni oluşturdukları dille ifade ederler. Yarı Almanca, yarı Türkçe konuşmanın arttığı bu yıllarda, iki dili karıştırarak (Mix Sprache) konuşulan bu dile "Kanakensprache/Kanak Dili" denilmeye başlanır. Safiye Genç'in dile getirdiği gibi: "Diller eskiden beri zamanın aynası olmuşlardır ve toplumsal şartlara bağlıdırlar" (Genç, 2015: 840). Bu dil toplumsal şartlar gereği oluşmuştur. Almanca'yla Türkçe'nin karışımından doğan ve Almanya'da yaşayan ikinci ve üçüncü nesil genç Türk göçmenler tarafından oluşturulan bu dil aynı zamanda "Kanak Sprak" olarak da bilinir. Bir takım gruplar tarafından geliştirilen bu jargon, göçmenlerin ikili bir yaşamı yavaş yavaş benimsediklerinin belirtisidir (Cengiz, 2010: 188-189) diyebiliriz.

Bu dil birçok isimle de adlandırılmıştır: "Kanak Sprak", "Türkendeutsch", "Döner Deutsch", "Lan Sprache", "Gettodeutsch", "Mischsprache", "Balkanslang", "Türkenslang", "Ausländerslang", "Gettoslang", "Ausländisch", "Multikultisprache", "Streetslang", "Foreigner Talk", "Deutschlandtürkisch", "Stilisiertes Türkendeutsch", "Gemischtsprachen" ve dilbilimciler tarafından ise "Kiezdeutsch" olarak adlandırılmıştır.

Frankfurt'taki Karşılaştırmalı Dil Bilimleri Enstitüsü'nün yöneticisi Prof. Dr. Jost Gippert, dünyada 4.000 dilin yok olma tehlikesine karşın yalnızca 30 yeni dilin ortaya çıktığını söyler. O'na göre bu dillerden biri de Almanya'da doğup büyüyen Türk gençlerinin oluşturduğu "Kanak Dili"dir. Kanak dili hâlen gençler arasında popüler olarak kullanılan bir dildir.

Almanya'ya İşçi Göçü

Savaşlar milletlerin hayatlarında her zaman önemli rol oynamış ve milletler için bir nevi dönüm noktası olmuştur. Bu dönüm noktasını yaşayan ülkelerden biri de Almanya'dır. Almanya'da İkinci Dünya Savaşı'nda mağlup olmasına rağmen Amerika Birleşik Devleti'nin maddi yardımları ve çalışkan milletiyle kısa sürede tekrar sanayileşmesini sağlayarak yeni işgücüne ihtiyaç duyar hale gelmiştir. Bu ihtiyacı öncelikle bazı Akdeniz ülkeleriyle anlaşma yaparak giderme yoluna gitmiştir. Anlaşma yaptığı ülkelerden biri de Türkiye'dir.

30 Ekim 1961 tarihinde, Almanya'nın Bonn kentinde Türkiye ile Almanya arasında "İşgücü Alımı Anlaşması" imzalanır. Anlaşmaya göre Anadolu'dan ilk etapta 2500 Türk Almanya'ya göç eder. Bugün Almanya'da tahmini rakamlara göre üç milyon civarında Türk yaşamaktadır. Atmışlı yıllarda başlayan göçün üzerinden atmış yıl gibi bir süre geçmiştir ve orada yaşayan Türklerin soyu dördüncü nesle ulaşmıştır.

* Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, mnakiboglu@adu.edu.tr

Yaşanan süreçte ilk nesille son nesil, hatta ikinci ve üçüncü nesiller arasında büyük farklar ve yaşanmışlıklar söz konusudur. İlk nesil göçmenliğin getirdiği tüm zorlukları yaşamış, kendine zaman ayırmadan yoğun çalışma temposu içinde daha çok para biriktirmek ve bir an önce yurda dönmek için gece gündüz çalışmıştır. Takvimler seksenli yılları gösterdiğinde anavatana dönemeyeceklerini anladıklarında, göçmen işçiler ve aileleri için yeni bir dönem başlar. Yazar Emine Sevgi Özdamar bu durumu şöyle dile getir:

"O zamanlar bütün göçmenler yalnızca bir yıllığına Berlin'e gelmişlerdi ve çalıştıkları fabrikayla anlaşmaları bir yıl sonra bittiğinde hemen hepsi ülkelerine geri dönmek isterlerdi. Göçmenler uzun bir yolculuğun ortasında kısa süreliğine Berlin ağaçlarına konan ve sonra uçmaya devam edecek olan kuşlardı. Bu kuşlar Berlin'e yukarıdan bakıyor, insanların dilini anlamıyorlardı; insanlar da onların kuşdilini anlamıyordu. Kuşlar her gün geldikleri yere geri dönme düşüncesiyle uyuyup uyandıkları için, Berlin'in dilini öğrenmeyi düşünmüyorlardı; Berlin'deki insanlar da onların dilini, kuşdilini öğrenmiyorlardı çünkü bunlar misafir kuşlardı" (Özdamar,2012:146-147).

Özdamar'ın da ifade ettiği gibi ülkesine dönemeyen göçmenler ve çocukları için yeni oluşumlar ve zorlu bir dönem başlar. Alman toplumu tarafından ötekileştirilip toplum kenarına itilen bu gençler kendi gettolarında yine kendilerine özgü giyim tarzı ve konuştukları Kanak dilini oluştururlar.

1980 Sonrası İkinci Nesil ve Yeni Başlangıçlar/Oluşumlar

Almanya'da göçmenler ve Türk aileler büyük şehirlerde daha çok merkezin dışında daha ucuz kira ödedikleri semtleri yerleşim alanı olarak tercih ederler. Bu semtler onların Anadolu'daki mahalleri konumunda samimiyetin, paylaşımın, dostluğun yaşandığı yerlerdir. İlk neslin çocukları da kenar semtlerde Almanlardan uzakta tıpkı Amerika Birleşik Devleti'ndeki Afro Amerikan gençlerin Harlem ve Bronx'daki kaderini yaşarlar. Geçmişte siyahîler, özgürlüklerini elde etmiş olmalarına rağmen beyazlarla her alanda ortak yaşam alanlarını paylaşamamış ve kendi bölgelerinde yaşamaları zorunlu kılınmıştır. Sağlık, eğitim, iş ve toplu taşıma araçlarının kullanımı konusunda bile ayrımcılığa uğrayan siyahî Amerikalılar, genellikle ya hiç hizmet alamamış ya da çok kötü koşullarda en kalitesiz hizmetleri almışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde "Nigger" olarak adlandırılan bu gençler gibi Almanya'daki Türk gençleri de "Kanake" olarak adlandırılmıştır. Haklar ve yaşanmışlıklar konularında Kanaklarla siyahî gençler arasında birçok paralellik olduğu dikkat çeker. Almanya'daki Türk göçmenlerde de benzer uygulamalar görülmektedir. Türkler, büyük şehirlerin belli bölgelerine yerleştirilmiştir (Nakiboğlu, 2020: 52). Berlin/Kreuzberg örneğinde olduğu gibi.

Yabancı Gençleri Kendilerini Tanımlamaları

Gettoda yaşayan yabancı gençlerin konumu Alman yaşıtlarına göre farklılık gösterir. Erkek çocukların okula daha az ilgi duydukları yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir. Okula devam etmemenin erkekler için tipik bir tercih olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumu Genç şöyle ifade eder:

İkinci neslin genelde yükseköğrenim gerektirmeyen alanlarda meslek sahibi olması, okul süresince yaşadıkları olumsuz etkenlerden kaynaklanmaktadır. Özellikle yetenek gerektiren uğraş ve mesleklere yönelmeleri bu nedenledir. Bu meslekler genelde müzik, spor, resim, grafik, tasarım, gastronomi gibi alanlardandır (Genç, 2015: 842).

Gettodaki genç erkekler eğitimden ziyade hayatlarını şehrin belirli bölgelerinde organize ederler. Sokak onların buluşma ve hayatlarının çoğunu geçirdikleri yerdir. Bu yerler daha çok onların yaşam alanları ve buluşma noktalarıdır. Bir sokak çetesi içerisinde organize olan sokak gençleri içerisinde, çok iyi bir kaykaycı, rapçi veya brekdanscı olduğu gibi, en kötüsü ise kadın

pazarlayıcısı olarak yasal sınırlar çerçevesinde gelir getiren iyi bir işe sahip biri olma hırsıyla hayatlarını idame ettiren gençler bulunur. Genç'in de vurguladığı gibi daha çok müzik, spor, resim, grafik ve gastronomi alanlarını tercih ederler.

Bu gençlerin en belirgin özellikleri ise tepkili, sert, soğukkanlı, agresif ve maço olmalarıdır. Onlar da kendilerini "Kanak" olarak ifade ederler. Almanlar tarafından ise "Eğitimsiz Türk (Proll Türke)'' olarak adlandırırlar. Kanaklar kendileri için kullanılan olumsuz imajları "güçlü" ve "tehlikeli" gibi olumlu anlam yükledikleri kavramlarla değiştirdikleri görülür. Yeterli özgüvenlerinin bulunduğunu göstermek için de deri ceketleri, siyah pantolonları, uzun siyah saçları, atletik yapıları ve toplum içerisinde saldırgan, tehditkâr davranışlarıyla dikkat çekerler.

Gettoda yaşayan genç kadınlar ise genellikle Kanakların kız kardeşleridir. Onlar erkeklerden tamamen farklı alanlara yönelmiştir. Eğitime ve öğrenmeye daha çok ilgi duydukları bilinmektedir. Onların da kendilerine özgü giyim tarzları vardır. Geniş montları, düz ayakkabıları, dalgalı saçları ve koyu makyajlarıyla göze çarparlar. Kanakalar, kendilerine yapılan sataşma ile hareketlere karşı daha çok sert, acımasız, provakatif, kinayeli ve saldırgan davranabilmektedirler.

Gençlerin bu tavırları üzerinde mutlaka durulup, onlara olumlu davranışlara yönelebilmeleri, topluma uyum sağlayabilmeleri için destek olunması gerekir. Kendi ailesi içinde "Almanlaşacağı" korkusuyla baskı altına alınan, Almanlar tarafından ise kendi milliyetini, ekonomisini, dilini bozacağı kaygıları sebebiyle dışlanan bir gencin olumsuz davranışlara yönelmesi, kötü yollara sapması doğal bir sonuç olsa gerek. Ne yazık ki her iki tarafın tepkisi gençlerin olumsuz davranışlara yönelmesine zemin hazırlamıştır.

Kanakça'nın Özellikleri

Kanakça, Alman Dilbilimci Inken Keim tarafından "geçici modadan daha ötede bir dil modası" (Fink, 2002) şeklinde tanımlanırken bu dilin tıpkı misafir işçi dili olarak bilinen (Gastarbeiterdeutsch) olduğu gibi sözdizimlerinde, sözcüklerinde görülen eksiltmeler, Türk kökenli gençlerin Almanca'yı kurallarıyla kullanmaması olarak açıklanabilir. Ayrıca Marszk:

"Bunun güvensizlik ve gramer hatalarıyla hiçbir ilgisi yoktur. Onlar Kanak dilinde artikellerde değişiklikler ve edatlarda eksiltmeleri yaparak ne Alman ne de Türk gruplarına ait olduklarını hissederler. Bu karışım dili bir nevi onların sosyo-kültürel kimliklerinin sembolü olabilir" açıklamasını yapar (Marszk, 2021).

Bir başka açıklamada ise *"bu karma dil, bir dil versiyonu olarak algılanabilir"* denilmektedir. *"Türkendeutsch, Türklerin Almanca'sını kendi inisiyatiflerinin bir yaratımı şeklinde tanımlanır. Bu yeni dil biçimi, Almanya'da kitlesel göç yoluyla gelişmiştir; çünkü dilin ortaya çıkış şekli budur''*(Aksoy, 2005: 1). Kanak dilinde çok dillilik olduğu görülür. Çok dillilik, diller arasındaki sınırların daha esnek olduğunu, diğer dil çeşitleriyle temas halinde olduğunu ve gençlerin dil repertuarının değiştiğini gösterir.

Kanakça, Almanca/Türkçe karışımı, henüz eğitim dili olmayan, dilbilgisi ve söz dilimsel belirsizlikleriyle "azınlık dil çeşitliliği" (etnolektale Varietät) olarak adlandırılan bir grup dilidir. Diyaspora içindeKanak olarak adlandırılan bu gençler diyasporik bir dil kullanırlar. Dilbilgisinde (grammatisch), sözlükte (lexikalisch), vurguda (prosodisch) ve ses biliminde (phonetisch) eksiklikler vardır. Birçok edat ve isimlerin cinsiyetini belirten "artikel"ler yoktur. Nötr isimler için kullanılan "das" bütün isimler için kullanılır. Konuşma ritmi (Sprechrhythmus) belli yükseklikte (Hebungen) ve vurgusuz hecelerle (Senkungen) karakterize edilir. Türkçe cümle parçaları (Satzteile) ve yapılar (Konstruktionen) Almanca deyimler içine yerleştirilerek değiştirilir (Hobuβ, 46).

Kanakça'da, konuşma esnasında bir cümlenin ortasında saniyeler içinde Türkçe'den Almancaya geçiş olan "kod değiştirmeler" görülür. Veya Almanca konuşurken aniden başka dillere geçilmesi de söz konusu olabilmektedir. Örneğin, konuşmanın "Yalla, adamım, tamamen doğru" gibi Arapça kelimeler ile zenginleştirilmesi gibi. "Isch mach dich Messer" veya "Isch geht Alda" gibi dillerdeki azalmalar, eğitimsiz Türk veya Arap gençliğinin jargonuna, Türk veya Arap gençliğinin "Kanaksprak'kında tipik özellikler olarak görülmektedir. Bir başka özellik ise milli olan deyim ve atasözlerinin Kanakça içinde kullanılmasıdır.

Gençler kendi ülkelerinin deyim, atasözü ve hitap şekillerini birbirine karıştırırlar, örneğin "Was guckst du? Bin ich Kino?" (T. Ne bakıyorsun? Ben sinema mıyım?) gibi. Bu ifade Türkçede kullanılan "Ne bakıyorsun? Sinema mı oynuyor?" tabirinin Almancaya küçük farklarla uyarlanmış hâlidir. Bu ve benzeri kelime ve dil oyunları gençler arasında yoğun ilgi uyandırmıştır. Öyle ki, diğer göçmen gençlerin yanında, Alman gençleri de birçok Türk argosu ifadelerini taklit etmeye ve kullanmaya başlamıştır (Genç,2015: 884).

Kanakça'da standart Almanca'da kullanılan bazı edatlar ve artikeller düşer. Örneğin: "Fatih hat wieder angefangen ∅ Fahrschule" (Fatih hat wieder angefangen mit der Fahrschule). Gramatik özne olan "es" genelleşir, belirli Türkçe ve Almanca kelimeler tercih edilir. Türkçe'nin prozodik ve fonetik özellikleri Almanca'ya yabancıdır. Konuşma ritmi vurgulu ve vurgusuz hecelerin değişimiyle vurgu karakterine göre şekillenir. Almanca ünsüz harfler sesli olarak telaffuz edilir. Uzun sesliler kısaltılır. Türkçe cümle yapılarına Almanca kelimeler ve deyimler alınır, Türkçe ve Almanca cümle unsurları bir söz dilimi bütünlüğü içinde birleştirilir. "Ey", "Lan", "Moruk" gibi kelimeler Almanca cümleler içinde kullanılır. Tüm cümleler "e" haliyle (dativ) konuşulur ve yazılır. Soru cümleleri "tu" veya "su" ile biter. Örneğin: Rausu?→ Rauchst du?, Ligstu?→Liegst du? gibi. "ü" harfi "u" olarak telaffuz edilir. Örneğin: "Dem Ampel is grun, abern wenn rot is fahr ich trotzdem druber, ısch schwör!".

Kanakça çok az eylem kelimesi içerir. Bunlar: "haben", "sein" ve "machen"dir. Bir diğer özellik ise: İşlevsel özelliği olan fiil eklenir. Alışık olunmayan temel kelimeler kullanılır. Örn: "muβtu Pärchen-Date mit Sascha machen" cümlesi Almancada "Du muβt dich mit Sascha verabreden" olarak ifade edilir. Kanakçada "müssen" yardımcı fiiline "du" zamiri "tu" olarak eklenmiştir. "verabreden" ise "Date machen" olarak kullanılmaktadır. Kanakça konuşmada vurgulama önemlidir. Örneğin "so" kelimesini cümle içinde iki defa kullanarak vurgulama pekiştirilmiş olunur. "Die is so blond" veya o "zu Hause Sprech ich mehr so deutsch so" şekinde ifade edilir (Bkz. Nakiboğlu, 2016).

Kanak dilini daha iyi anlayabilmek için dilbilgisi özelliklerini de bilmek gerekir. Kanak dilinin temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz: Fonetik (Phonetische Merkmale), prozodik (Prosodisch) ve morfolojik (Morphosytaktisch) söz dizimsel biçimi, semantik (Semantisch) sözdizimi ve semantik (Syntaktisc-Semantisch) sözlüksel (Lexikalisch) ve pragmatik (Pragmatisch) özelliklerdir. Bir başka gruplandırma biçimi de fonetik/sesbilim (Im phonetisch/phonologisch Bereich) alanda yapılan değişiklikleri kapsar. Sessiz, damaktan çıkartılan sert ünsüz seslerin gruplaştırılmasıdır. Ör: ich→isch, sich→sisch; "ts" harflerinin eksiltilmesi, karmaşık "z" lerin "s" biçimde (swei, ersählen); gırtlaktan çıkartılan uzun vokallerin kısaltılması ve son ses "r" lerin seslendirilmemesi. Biçim bilimsel özellikleri (Im morphosyntaktischen Bereich): Tanımlılık edatları atılır. (Hast du Problem?); genellikle tanımlılık edatlarıyla birlikte yön ve yer belirten ifadeler atılır (ich gehe Bibliothek); artgönderim (anaphorisch) sıfat zamirleri (Suppletivpronomen) atılır; isim ve zamir uyumuna bakılmaz. Sözlüksel ve organize fikir alışveriş alanında (Im lexikanischen und diskursorganisatorischen Bereich) çoğunlukla sözlüksel özellikler "korrek", "konkret" ve "krass" gibi çeşitli söylem fonksiyonları fikir belirleyici "wie weisst du", "verstehst du", "hey mann", "hey alter", "ich schwör" (Bkz.Nakiboğlu, 2016)sıkça kullanıldığı görülür.

Dilbilimciler, ikinci ve üçüncü nesil göçmen gençlerin nasıl konuştuğunu araştırmak için bu dili konuşan gençlerin içine girerek birinci elden bu dilin özelliklerini tespit ederler (Tertilt, Wiese). "Etnografik yaklaşım" ile bu gençlerle çok zaman geçirerek konuşmalarını kaydederler. Halk arasında "Türklerin Almancası" veya "Ghettoslang" olarak adlandırılan "etnolekt"lerini incelerler. Uluslararası olarak, dilbilimciler bu tür "etnoleklerin" birçok ülkede benzer bir yapıya sahip olduğunu görünce şaşkınlıklarını saklamazlar (Breuer, 2020). Farklı ülkelerde farklı milletlerden oluşan göçmen gençlerin konuştukları diller arasında kısa, şifreli konuşma, dilbilgisinde azaltmalar, belirli bir dil tınısını İngiltere, İsveç ve Fransa'daki göçmen gençler arasında da vardır. Mannheim Üniversitesi'ndeki bu araştırmalara Profesör Christine Bierbach'ın, çalışmaları örnek gösterilebilir.

Dilin Kullanıldığı Alanlar

Yazar Zaimoğlu Kanakça için şunları ifade eder: *"Kanakça, Kanakların somut aşırı kızgınlıklarının ve sıkıntılarının ifade dilidir"* (Dürscheid-Müller, 2006: 11). Bu dil, Alman toplumunda ötelenmiş, ezilmiş göçmen gençlerin ortak dilidir. Eğitim dili olmayan Kanak dilinin daha çok eğlence ve medyada kullanıldığını söylemek mümkündür. Feridun Zaimoğlu'nun *Kanak Sprak* (1955), *Abschaum* (1997), *Koppstoff* (1999) eserlerinde, Michael Freidank'ın tüm eserleri Kanakça'dır. Yönetmen Fatih Akın'ın filmlerinde *Gegen die Wand* (2004), *Kurz und Schmerzlos* (1998), showmen Kaya Yanar ve Bülent Ceylan'ın Stan-up gösterilerinde, komedi filmi Erkan ve Stephan'ın XYZ Programlarında (1999), reklamlarda, sms'lerde, radyo programlarında, masallarda, gençler arasında yazışmalarda yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir.

SONUÇ

Almanya'da yaşayan göçmen gençler (çoğunluğu Türk gençleri) diller arasında (Almanca, Türkçe, İngilizce ve Arapça) bağlantı kurarak, gençlerin iletişim becerilerini daha üst seviyelere çıkarmışlardır. Dil, konuşulduğu toplum içindeki şartlara göre oluşmaktadır. Almanya'ya göçün üzerinden atmış yıldan fazla bir zaman geçmesiyle birlikte yabancıların dil kullanımında da büyük oranda değişimler yaşandığı tespit edilmiştir. Daha basit ve gelişmemiş ''misafir işçi (Gastarbeiterdeutsch)'' dilinden gelen Kanak Dili'nin, ikinci nesille birlikte gettoda yabancı gençler arasında başladığı görülmüş ve günümüzde dilbilimciler ile akademik çevrelerde adlandırıldığı şekliyle ''Kiezdeutsch''a kadar varan uzun bir süreç yaşandığı görülmüştür.

İkinci nesille geçlerin kullandıkları dilde tamamen değişiklik yaptıkları bilinmektedir. Bir kısmı Almanya'da doğan, bir kısmı da Türkiye'de doğup Almanya'da büyüyen gençler artık dile hâkim olmuştur, hatta Alman diline etki edecek duruma gelmişlerdir ve kendi aralarında yeni, karma bir dil oluşturdukları görülmüştür. Bununla birlikte getto dışına çıkamamış Kanaklar ise kendi aralarında birlik sağlayarak, hem yeni ve şifreli bir dil oluşturmuş hem de giyim tarzlarıyla kendi yaşam biçimlerini ortaya koymuşlardır. Bu sayede ötekileştirildikleri kimlikleriyle varlıklarını yansıtmaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Gettoda konuşulan bu dilin gramer açıdan kendine özgü özellikleri vardır. Bu dilin zaman içerisinde yaygınlaşıp getto dışına taşınarak başka ülkelerden gelen yabancı gençleri, hatta Alman gençlerini de etkilediği görülmüştür. Bu dilin gençler arasında popüler olmasının başlıca nedenlerinden birinin de, kullanımı zor olan Alman dilbilgisi kurallarının daha basit seviyeye getirilerek dilin kullanımının etkinleştirildiği görülmüştür. Kanakça'nın varlığı yazılı, sözlü ve görsel kitle iletişim araçlarıyla sürdürülmektedir.

KAYNAKÇA

Aksoy, Nuran (2005). *Türkendeutsch. Ein Ethnolekt des Deutschen?* München: Grin Verlag.

Breuer, Ingeborg (2020). "Is ja Hamma, Alder" Dynamiken und kulturelle Kontexte von Jugendsprachen, Deutschlandfunk.

https://www.deutschlandfunk.de/is-ja-hamma- alder.1148.de.html?dram:article-id=180740, Alıntı Tarihi: 28.11.2020

Cengiz, Semra (2010). Göç Kimlik ve Edebiyat. Zeitschrift für die Welt der Türken ZfWT (2, No.e), ss. 185-193.

Dürscheid, Christa- Spitzmüller, Jürgen (2006). *Persfektiven der Jugendsprachforschung.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Fink, Ekkehart Schmidt (2002). "Voll krass, Alder", Ausländer in Deutschland. "Voll krass, Alder" von Türkendeutsch über Kanak Sprak zu Kanakisch, http:/www.isoplom.de/aid/2002-4/sprache.htm. Erişim Tarihi: 05.04.2012.

Genç, Safiye (2015). Almanya'da Türk Argosu ve Rap. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 1(3),* 840-849.

Marszk, Doris (2000). Kanak Sprak als Ausdruck sozialer Identität. http://www.wissenschaft.de/wissenschaft/news/drucken/157808.html. Alıntı Tarihi: 26. 07. 2012.

Nakiboğlu, Meryem (2016). *Almanya'daki Göçmen Gençleri Dili/Ich Bin Kanak.* Saarbrücken: Türk Alim Kitabevi.

Nakiboğlu, Meryem (2020). *Hip Hop Kültürü Küçük İstanbul Kreuzberg ve 36 Boys.* Konya: Çizgi.

Özdamar, Emine Sevgi (2012). *Aynadaki Avlu.* (Çev: Tezel, Esen) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Arapçanın Liselerde İkinci Yabancı Dil Olarak Seçilebilmesi

Mevlüt ÖZTÜRK*

Ülkemizde millî eğitim sistemi; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liseyi kapsayan ortaöğretim ve sonrasında yükseköğretim şeklinde planlanmıştır. Bu eğitim sistemi basamaklarından yükseköğretim, YÖK tarafından iş ve işleyişleri belirlenen üniversiteler aracılığıyla yapılırken diğer eğitim basamakları ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı ilkokuldan, lise basamağına kadar yaklaşık 18 milyon öğrenciye 1 milyonu aşkın öğretmen kadrosuyla hizmet vermekte onların eğitim ve öğretim faaliyetini sürdürmektedir. Bu faaliyetlerde çocukların hem bilişsel hem davranışsal gelişimlerine uygun müfredatlar oluşturulmakta ve bu müfredatlar alanlarında uzman öğretmenler vasıtasıyla uygulanmaktadır.

Bakanlık'a bağlı örgün eğitim kurumlarının sahadaki karşılığı olan okullarda bilişsel öğretim faaliyetleri genel olarak sayısal dersler; (matematik, fen ve doğa bilimleri), sosyal bilim dersleri (tarih, coğrafya, felsefe, psikoloji vb.), ana dil ve buna bağlı edebiyatla ilgili dersler (Türkçe, Türk dili ve edebiyatı), din kültürüne ilişkin dersler ile yabancı dil öğretimine yönelik dersler olarak sınıflandırılmıştır. Bu derslerin öğretim programlarındaki ağırlığı ve içeriği Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulan Talim Terbiye Kurulu tarafından belirlenmektedir.

Ülkemizde yabancı dil eğitimi, her öğretim programında önemini korumuştur. Gerek devleti yöneten kadroların genel siyaseti gerekse eğitim bürokrasisini yöneten uzman kişilerin yabancı dil öğretimine verdikleri destek, bu önemi hep sürdürmüştür. Türk eğitim sistemi öncelikle ana dilin iyi öğretilmesi ve ana dile hâkim bireylerin yetişmesine vurgu yapmıştır. Bunun yanında da çağı yakalayan, çağının ekonomik, siyasi, toplumsal, teknolojik gelişmelerinden haberdar olan, bu gelişmeleri takip edebilen bireylerin yetişmesine de önem vermektedir. Bunun içindir ki ülkemizde yabancı dil öğretimi, okul öncesine kadar uzanmakla birlikte ilkokul 2. sınıf müfredatında zorunlu olarak İngilizce derslerine yer verilmesi ile öğrenci yabancı dil öğretiminin önemim gerçeği ile karşılaşmış olmaktadır.

Okullarımızda ilkokuldan yükseköğretime kadarki eğitim basamaklarında başta İngilizce olmak üzere Almanca, Fransızca ve İtalyanca gibi Batılı yabancı diller öğrencilere öğretilmektedir. Bu dillerin öğretilmesine yönelik gerekli metin kaynakları da yazılı ve görsel olarak hazırlanmaktadır.

Yine okullarımızda Arapça gibi Doğu dillerine ait yabancı diller ise özellikle ortaokul ve lise seviyesinde eğitim ve öğretim yapan imam hatip ortaokulları ve imam hatip liselerinde öğretilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda ikinci bir yabancı dilin de okullarda öğretilmesini öngörmüş ve buna yönelik eğitim-öğretim politikaları oluşturmuştur. Öğrencilere liselerde ikinci yabancı dilin zorunlu tutulmasıyla artık eğitim sistemindeki bütün öğrenciler ikinci bir dille tanışmış olmaktadırlar. Son yıllarda öğrencilerin yabancı dile olan ilgileri neticesinde resmi okullarda da ortaokul ve lise seviyesinde dil proje sınıflarına yer verilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, okullarda genelde birinci yabancı dil olarak öğretilen İngilizcenin yanında; Almanca, Fransızca, Arapça, Çince, Rusça, Japonca, Farsça, Korece ve Urduca gibi

* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, mevlutozturk@erbakan.edu.tr

yabancı dilleri ikinci bir yabancı dil olarak belirlemiştir. Bu dillerin belirlenmesinde birçok amacın bulunması gerçeğinin yanında esas olarak ticaret ve turizmin ön planda tutulduğu bir gerçektir. Çünkü ülkemizin son yıllardaki turizm ve ticaret iş birliğinin çokça geliştiği ülkelerin dillerine ağırlık verildiği açıkça görülmektedir. Öğrenciler zorunlu olarak gördükleri yabancı dilin yanında bu dillerden birini de ikinci bir yabancı dil olarak seçmek zorundadırlar.

Liselerde ikinci yabancı dilin seçiminde birçok faktör öğrenci ve veli üzerinde etkili olabilmektedir. Bu etkiler neticesinde ise öğrencilerin –özellikle de resmî kurumlarda öğrenim gören- çoğunun ikinci yabancı dil olarak Batı dilleri olarak adlandırdığımız İngilizce, Almanca, Fransızca gibi dillere yöneldikleri veya yönelmek zorunda kaldıkları görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 19/02/2018 tarih 56 Sayılı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinde **anadolu ve fen liselerinde** ortak dersler ve seçmeli dersler; **güzel sanat ve spor liselerinde** ortak dersler bölümünde 1 yabancı dile, seçmeli derslerde ise 2 yabancı dile yer vermiştir. Bakanlık uygulama ile ilgili açıklamasında ortak yabancı dil 1. ve 2. dilin hangi dil olduğunu net bir şekilde belirmemiştir, Bakanlar Kurulu Kararı ile öğretiminin yapılması kabul edilen yabancı diller olduğunu belirtmiştir. Bakanlık Kurulu Kararında belirlenen dillerinden biri de **Arapça'dır.**

Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgelerinin uygulanması ile ilgili açıklamalar kısmında ise yabancı dil dersleri ile ilgili olarak şu açıklamalarda bulunmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018).

> Seçmeli dersler öğrencinin ilgi ve istekleri ile hedefledikleri yükseköğretim programları doğrultusunda öğrenci, veli ve okul tarafından ortaklaşa belirlenecektir. Birinci ve ikinci yabancı dil derslerinde Bakanlar Kurulu Kararı ile öğretiminin yapılması kabul edilen yabancı diller okutulacaktır. Ortak ve seçmeli dersler grubunda yer alan birinci ve ikinci yabancı dil dersleri birbirinden farklı olmak zorundadır.

Bu maddeye göre öğrencinin seçmeli olarak seçebileceği derslerdeki dikkat edilmesi gereken hususlarda,

a. Seçmeli derslerin öğrencinin ilgi ve istekleri ile hedefledikleri yükseköğretim programları doğrultusunda olmasının gerektiği;

b. Bu seçimim öğrenci, veli ve okul tarafından ortaklaşa belirlenmesi gerektiği,

c. Birinci ve ikinci yabancı dil derslerinde Bakanlar Kurulu Kararı ile öğretiminin yapılması kabul edilen yabancı dillerin okutulacağı,

d. Ortak ve seçmeli dersler grubunda yer alan birinci ve ikinci yabancı dil dersleri birbirinden farklı olmak zorunda olduğu olarak belirtilmiştir.

Talim Terbiye kurulunun ortak zorunlu yabancı dil dersinde bir dilin adını belirlemediği ve yine seçmeli derslerde Bakanlar Kurulu Kararı ile kabul edilen yabancı dillerde öğretiminin yapılması kabul edilmesinden hareketle seçmeli derslerde olduğu gibi ortak zorunlu derslerde de mevzuat açısından Arapçanın okutulmasının önünde bir engel bulunmamaktadır

Milli Eğitim Bakanlığı 2019/2020 yılları ait İstatistiklerine göre 3 437 İmam Hatip Ortaokulunda 777 439 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir. Resmi özel ve ortaokul kurumlarında ise 19 268 ortaokulda 5 701 564 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir. Bugün eğitim sistemin de ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %14'ü imam hatip ortaokullarından gelen öğrenciler oluşturmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2020). Bunun yanında bazı eğitim bölgelerinde adrese dayalı öğrenci alan Anadolu

liselerinin kayıt bölgelerinde imam hatip ortaokullarının diğer ortaokullardan fazla olduğu durumlarda bulunmaktadır. Adrese dayalı bir kayıt yapıldığı böyle bir durumda Anadolu lisesini tercih eden İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencilerinin önemsenecek bir miktarda olduğu görülmektedir. Bu durumun yanında imam hatip liselerinden bu tür liselere nakil olarak gelen öğrencilerin de bulunduğu yine görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde sürekliliğin olması dil öğretiminde temel ilkelerden biridir. Bu öğrencilerin ortaokullarda yabancı dil olarak gördükleri İngilizce ile Arapçayı ikinci bir dil olarak okumalarından dolayı Arapçalarını ilerletmeleri beklenirken liselerde Arapçanın ikinci dil olarak bu öğrencilerin de bulunduğu imam hatip liselerinin dışındaki diğer ortaöğretim kurumlarında yer verilmemesi bir tezat teşkil etmektedir. Bunun yanlışlığı ve Arapçanın bu kurumlarda yer verilmesinin gerekçeleri bütün boyutları ile ortaya konulması artık bir zorunluluk görülmelidir.

Bugün bakanlığı bağlı 2. Yabancı dil uygulanan ortaöğretim kurumlarında zorunlu ortak yabancı dil dersi olarak Almanca okutulmakta ve ortaöğretim kurumlarına sadece Almanca öğretmeni normu verilmektedir. Bu uygulama liselerde Almanca eğitiminin dışında başka bir dilde eğitimin olmayacağı gibi bir anlayışın gelişmesine yol açmıştır. Mevzuat açısından olduğu gibi uygulama açısından da böyle bir zorunluluğun olmaması gerekmektedir.

Liselerde yönetmelik hükümlerine göre istenilen sayıya ulaşılması durumunda Bakanlık Kurulu Kararında geçen yabancı dillerde öğretim görmesi öğrencinin bir hakkıdır. Eğitimde en önemli unsur öğrencidir. Her bir dersin eşit olarak seçilebileceği bir öğretim modeli ortaya konulmalıdır.

Uygulamada zorunlu 2. Yabancı dil olarak mecbur tutulan Almancanın ise özel sayılı okullar dışında ortaokullarımızda okutulmadığı da bir gerçektir. Öğrenen açısından ileriki yaşantısında kendisi için hangi dili istiyorsa o dilde eğitim yapma hakkına sahip olması gerekmektedir. Arapçanın sadece imam hatip liselerine özgü bir dil anlayışından uzaklaşarak siyasi, ekonomik ve kültürel olarak avantajlarının neler olduğu ile ilgili öğrenci ve velilere gerekli bilgilendirmelerinin yapılması gerekmektedir.

Ülkemizde imam-hatip liseleri dışında eğitim-öğretim yapan Anadolu Lisesi, fen lisesi gibi okul türlerinde de Arapça dersi öğrencilere tanıtılabilir ve bu öğrencilerin “seçmeli ders” olarak - tıpkı seçmeli Almanca, seçmeli Fransızca gibi – Arapça dersini okumaları, bu dili sevmeleri ve öğrenmeye gayret göstermeleri sağlanabilir. Bunu sağlamak amacıyla da gerek ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde gerekse eğitim fakülteleri bünyesinde görev yapan akademisyenler tarafından ortaöğretim kurumlarına yönelik tanıtım toplantıları, seminerleri düzenlenebilir. Bu öğrencilere Arapçanın dinimizin temel kaynaklarının öğrenilmesinde bir araç olduğu gibi onun aynı zamanda ticaret ve turizm için de çok önemli olduğunun öne çıkarılması gerekmektedir. Çünkü bugün yanlış bir anlayışın ürünü olarak Arapçanın sadece imam hatip ortaokulları ve liselerinde okunan bir dil olarak anlaşılması Arapça ’ya diğer dillere nazaran olumsuz bir bakış açısı ile bakılmasına neden olmuştur. Bu yanlış algının düzeltilerek dünyada en çok konuşulan Arapçanın bütün alanlardaki öneminin ortaya konulması gerekmektedir. Akademisyenlerin çalışmalarına ek olarak lise öğrencilerinin fakülte ve bölümleri ziyaret etmeleri, bazı Arapça derslerine katılmaları da Arapçaya ilgiyi artıracaktır. Bunun yanı sıra MEB-YÖK iş birliği çerçevesinde yapılacak proje çalışmalarıyla da ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin Arapçaya ilişkin farkındalıkları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/20.* Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Batı Dillerden Türkçeye Geçen Kelimelerin Ses ve Şekil Değişmeleri

Murat GÖK*

GİRİŞ

Dilin kullanıcısı milletler zaman içinde diğer milletlerle kültürel, ticari, dini, siyasi, askeri iletişim içine girmektedir. Milletlerin tarih içinde yaşadığı etkileşimler ve değişimler dili de doğrudan etkilemektedir. Birbiriyle etkileşime giren diller arasında zaman içinde bazen alfabe, bazen sözcük, bazen ek alışverişi olabilmektedir. Bir dil genellikle başka dillerden aldığı bir dil malzemesini kendi ses ve şekil kurallarına göre değiştirdikten sonra kullanmaktadır. Türkçe de yabancı kelimeleri bünyesine alırken onları kendi kurallarına göre biçimlendirdikten sonra kullanıma sunmaktadır. Bir dilin ağızları da ana dilden aldığı en eski özellikleri muhafaza edebilme özelliğine sahip olduğu için yabancı kelimeleri bünyesine alırken onu dilin en eski özellikleriyle biçimlendirme gücüne sahiptir.

Çalışma Alanı: Bu çalışmada Türkiye Türkçesine Batı dillerinden gelen sözcüklerin Türkçeye gelirken uğradıkları ses ve şekil özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Materyaller ve Yöntem: Türkiye Türkçesine Batı dillerinden gelen sözcüklerin Türkçeye gelirken uğradıkları ses ve şekil özellikleri tespit edilirken sözcüğün önce kendi dilindeki şekli ve Türkiye Türkçesindeki şekli tespit edilmiştir. Bu iki şekil karşılaştırılmış ve aralarındaki ses ve şekil farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Gerekli görülen yerlerde sözcüğün Çukurova ve çevre il ağızlarındaki şekilleri karşılaştırmaya dâhil edilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

andaval*Yun. antallabous > Andabalis* (Niğde'nin bugünkü adı Aktaş olan merkez köyü Andaval adından) andavalus (çarpık, somurtkan) (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 248). Osmaniye A.: andavallı: Aptal. (Gök, 2018: M15-TDB). Türkiye Türkçesinde "b > v" olmuş; ağızlarda aynı şekil korunmuştur. (andaval)

ansiklopedi*Fr. encyclopèdie* Belli bir yönteme göre düzenlenen, bilim sana ve uğraş dallarının tüm bilgilerini ayrıntılı olarak bir arada bulunduran genellikle birkaç ciltten oluşan kitap, bilgilik (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 132). Osmaniye A.: ankislobedī (Gök, 2018: M20-TDB). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmış son ses "e > ø" düşürülmüş; ağızlarda "k-s" göçüşme oluşmuş, orta hecede "p > b" tonlulaşmış, son hece ünlüsü "ī" uzamıştır.

balyoz Rum. Taş kırma, kazık çakma, duvar yıkma vb. işlerde kullanılan, çok iri ağır çekiç, varyos (TDK Türkçe Sözlük, 2011:248). Osmaniye A.: bālyozunaŋ ġırḳılı ġara dāş (Gök, 2018: D4-745). Birinci hecede ünlü "a > ā" uzamıştır.

banket*Fr. banquette* Şehirlerarası yolların iki tarafında yayaların yürümesine taşıtların trafiği aksatmadan durabilmesine yarayan çakıl veya toprak yol (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 251). Osmaniye A.: pāŋket (Gök, 2018: M37-TDB). Türkiye Türkçesinde orta hecede "q > k" oluşmuş, son seste "te > ø" olmuş; ağızlarda sözcüğün ilk ünsüzü "b > p" tonsuzlaşmış, ikinci ünsüz "n > ŋ geniz ünsüzü" geniz ünsüzü olmuştur.

bluz*Fr. blouse* Vücudun üst bölümüne giyilen, genellikle ince kumaştan yapılan veya iplikten örülen kadın giysisi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 368). Osmaniye A.: bulüz (Gök, 2018: M15-TDB), elbise, kambur, biliz (Gök, 2018: M15-TDB). Türkiye Türkçesinde "o > ø", sözcüğün son ünsüzü "s > z" değişimi olmuştur.

* Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Osmaniye, Türkiye. muratgok@osmaniye.edu.tr

bonkör*Fr. bon coeur* 1. İyi yürekli. 2. Cömert. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 377). Osmaniye A.: boŋk̲èr: Gereğinden fazla cömert. (Gök, 2018: M19-TDB). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmakta; ağızlarda son hecenin ünlüsü "è" ünlülerine değişmiş, ikinci hecede "k > k̲ ön damak k'si" değişimi olmuştur.

bravo*İt. bravo* "Aferin, yaşa" anlamlarında beğeni bildiren bir söz. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 400). Osmaniye A.: bı̊rāvò (Gök, 2018: S8-1034), bıravı (Gök, 2018: M15-TDB).

bronşit *Fr. bronchite* Bronşun iltihaplanmasıyla oluşan hastalık. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 401). Osmaniye A.: boranşıt (Gök, 2018: K8-988), borānşit (Gök, 2018: K19-TDB), bōrenşiT (Gök, 2018: S2-935), bōranşit (Gök, 2018: S17-TDB), boránşit (Gök, 2018: M15-TDB). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmakta "sh > ş", son ses "e > ø"; ağızlarda ilk hecede "o, ō" ünlüleri türemiş, ikinci hecede ünlü "o > á" değişimi göstermiştir.

cineviz*İt. Genovese (Cenovalı)* (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 821). Osmaniye A.: cinėviz: Yaramaz, yerinde durmayan çocuk (Gök, 2018: M15-TDB).Türkiye Türkçesinde ilk hecede "e > i" değişimi, son hecede "s > z" değişimleri görülmüş; ağızlarda orta hecede e ünlüsünde "e > ė" ile "i" sesine yaklaşmıştır.

çinko*İt. zinco* Atom numarası 30, atom ağırlığı 65,37 mavimsi beyaz renkte olan sert bi element, tutya. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 549). Osmaniye A.: çiŋk̲ōlu çatısı çinko olan ev (Gök, 2018: M9, s.575), çinḱō̲ (Gök, 2018: B1-673). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz "z > ç", son hecede "c > k"; ağızlarda birinci ünsüz "n > ŋ" geniz ünlüsüne dönüşmüş, son hecede "k > ḱ kalın ünlülerle kullanılan ön damak k'si" incelmiş, son seste "o > ō̲" hem incelerek "ö" sesine yaklaşmış hem de uzamıştır.

dabaz*Erme. tapast {ağız} is.* 1. Kurdeşen hastalığı, 2. Kaşıntı, 3. *sf.* Kaşıntılı. (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 1069). Osmaniye A.: dābaz̲ ōl-: [tabast] Soğuktan veya pislikten kaşınıp yara olmak (Gök, 2018: B11-TDB). Türkiye Türk̆çesinde ilk ünsüz "t > d" ile tonlulaşmış, son hecede "s > z" ortaya çıkmıştır.

defne*Rum. daphni* Defnegillerden yaprakları güzel kokulu ve yaz kış yeşil olan bir ağaç (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 605). Osmaniye A.: defnē̲ (Gök, 2018: K16-TDB). Türkiye Türkçesinde ilk hecede "a > e" ile ünlü incelmiş, son seste "i > e" ünlü genişlemiştir. Ağızlarda son seste "e > ē̲" hem a-e arası sese dönüşmüş ve kalınlaşma eğilimi göstermiş hem de uzun ünlü haline gelmiştir.

efendi*Rum.* Bey anlamında, unvan (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 757). Osmaniye A.: ēFendi (Gök, 2018: K9-TDB), eFendi (Gök, 2018: K9-834), efendü̯ (Gök, 2018: M6-479), efendī̲ (Gök, 2018: M12-582), efend̥'m (Gök, 2018: H6-803). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz "f > F", son ünlü "i >ü̯ ü-i arası ünlü, i > ī̲ uzun ünlü" ünlülerine dönüşmüştür, bazen son ünsüz "d > d̥ belirsiz ünsüz" dönüşmüştür.

fabrika*İt. fabbrica* İşlenmemiş veya yarı işlenmiş maddelerin makine araç vb. ile işlenerek tüketime hazır hale getirildiği sanayi kuruluşu (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 845). Osmaniye A.: faPriḳ̲á (Gök, 2018: M40-TDB), fāPriḳ̲e (Gök, 2018: H3-793), Farbike (Gök, 2018:B2-TDB), paFlıḥ̲a (Gök, 2018: M15-TDB). Türkiye Türkçesinde "b > ø", okunduğu yazılıp "c > k" gerçekleşmiş; ağızlarda göçüşme "br > rb; f > p uzak göçüşme" olmuş, ilk ünsüzde "f > p, f > F f-v arası ünsüz" gerçekleşmiş, kalın ünlülerde "a > e, a > á" ile incelme olmuştur.

fakülte*Fr. facultè* Bir üniversitenin, öğrenim alanı veya uzmanlık konusu bakımından ayrılmış kollarından her biri (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 848). Osmaniye A.: fakilte (Gök, 2018: M12-576), faKülte (Gök, 2018: D13-764). Türkiye Türkçesine dar yuvarlak olarak geçen ve "u, ü" sesleri ağızlarda düzleşerek "ı, i" sesine dönüşmektedir.

fanila*İt. flanella* Genellikle ince pamuk ipliğinden dokunmuş ten üzerine giyilen iç çamaşırı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 849). Osmaniye A.: fanilya (Gök, 2018: M14-TDB) fanilyè (Gök, 2018: M19-TDB), fáńilyė (Gök, 2018: M15-TDB). Türkiye Türkçesinde ilk ve son hecede "l > ø" olmuş, orta hecede "e > i" ile "e" ünlüsü darlaşmıştır. Ağızlarda son hecede "y" türemesi olmuş, son seste "a > è, ė" değişimi olmuştur.

fantezi*Fr. fantaisie* Sonsuz, sınırsız, hayal, fantazya (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 850). Osmaniye A.: fantaziye örgüler: Yeni model farklı saç örgüleri (Gök, 2018: M9-TDB). Türkiye Türkçesinde ikinci ünlü incelmiş "a > e", sondaki ses düşmüştür "e > ø"; ağızlarda Fransızca şekline daha benzer şekilde kullanılmış "s > z", son hecede "y" türemiştir.

fayton *Yun. phaeton > Fr. phaèton*Körüklü, dört tekerlekli, atlı binek arabası, (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 1553). Osmaniye A.: paytȯn (Gök, 2018:M4-462), paytún, paytün (Gök, 2018:M9-TDB). Türkiye Türkçesinde "y" türemesi dışında değişiklik olmamıştır; ağızlarda birinci ünsüz "f > p" ile patlayıcı ünsüze dönüşmüş, sözcüğün son ünlüsü "o > ȯ o-u arası ses" düzleşme eğilimine girmiş, "o > ú u-ü arası ses", "o > ü" ile hem düzleşme hem de incelme eğilimine girmiştir.

filinta*Alm. flinte* Namlusu kısa, kurşun atan bir tür küçük tüfek (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 876). Osmaniye A.: Filint'‿'āmi del' ‿'ānnı: Filinta gibi kibar narin kişi (Gök, 2018:M14-TDB). Türkiye Türkçesinde ilk hecede "i" sesi türemiş, son ünlü "e > a" ile son ses kalınlaşmıştır; ağızlarda sözcüğün ilk ünsüzü "f > F f-v arası ses" ile sedalılaşma eğilimindedir.

fino: *İt. fino* Bir tür çok tüylü küçük köpek (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 879). Osmaniye A.: fini: Köpek cinsi (Gök, 2018: M8-522), fińȭ (Gök, 2018:M15-TDB), Fino (Gök, 2018:M5-TDB). Türkiye Türkçesinde okunduğu yazılmış; ağızlarda ikinci hece ünsüzü "n > ń kalın ünlülerle kullanılan ince n sesi" ile incelme eğiliminde, sözcüğün son ünlüsü bazen "o > i" ile daralmış, incelmiş ve düzleşmiş bazen "o > ȱ o-ö arası uzun ses" ile incelme eğilimine girmiş ve uzun ünlü haline gelmiştir.

fistan*Rum. fistan* Tek parça kadın giysisi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 880); fustan İsp. Etekle bütün hâlde kadın elbisesi (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 2015). Osmaniye A.: fu̯sdoŋ (Gök, 2018:K18-TDB), ḥısdan (Gök, 2018:M18-TDB), fısdan (Gök, 2018:M13-600). Türkiye Türkçesinde ilk ünlü "u > i" ile hem kalınlaşmış hem de yuvarlaklaşmıştır; ağızlarda sözcüğün ilk ünsüzü "f > ḥ" ile gırtlak ünsüzü haline gelmiş, f >F f-v arası ses" ile sedalılaşma eğilimine girmiş, son hecenin ilk ünsüzü "t > d" ile tonlulaşmıştır.

fotoğraf*Fr. photographe* Çeşitli araç ve malzeme kullanarak görüntüyü güzel bir yüzey üzerinde sabitleme (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 889). Osmaniye A.: Fotu'raF: Fotoğraf (Gök, 2018:H2-TDB), fotu'rāF (Gök, 2018:D18-TDB). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmış, orta hecenin ünsüzü "g > ğ" ile sızıcılaşmış; ağızlarda sözcüğün ilk ve son ünsüzü f > F f-v arası ses" ile sedalılaşma eğilimine girmiş, ikinci hecenin son ünsüzü "ğ > ø" düşmüştür.

frengi*İt. veringola* Hastalık (TDK Türkçe Sözlük, 2011:891). Osmaniye A.: fireŋgi: Kilit, hastalık (Gök, 2018: D3-TDB). Türkiye Türkçesinde sözcüğün ilk sesi "v > f" ile sedalı sızıcı olmuş; ağızlarda ilk seste "i" sesi türemiş, orta hecenin son ünsüzü "n > ŋ" ile genizsileşmiştir.

gramofon*Fr. gramophone* Önceden özel bir madde üzerine kaydedilmiş sesleri, istenildiğinde dinleten alet, sesyazar, fonograf (TDK Türkçe Sözlük, 2011:989). Osmaniye A.: ġonġırāf: Gramafon, kalın sesli kişi (Gök, 2018: M18-TDB), ḥoŋġıraF: Gramafon, kalın sesli kişi (Gök, 2018: M15-TDB), ġoŋġıraf (Gök, 2018:M18-TDB), ġıramaFon (Gök, 2018: M3-TDB). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmış, sondaki "e > ø" düşmüştür; ağızlarda ilk hecede ünlü "ı" türemiş, son hecenin ilk ünsüzü "f > F f-v arası ses" ile sedalılaşmıştır.

guvernör*Fr. gouverneur* 1. Bir kamu kuruluşunu yöneten kimse, 2. Genel vali; vali, (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 993). Osmaniye A.: ġaparnor: Fransız komutanının unvanı (Gök, 2018:M4-TDB), ġaparnōr: (Gök, 2018:M3-TDB), ġovarnor: (Gök, 2018:M13-TDB), ġavarnor (Gök, 2018:M6-TDB). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmıştır; ağızlarda sözcüğün ilk ünlüsü "u > a" ile dar-yuvarlak olma eğilimine girmiştir, "u > ȯ o-u arası ses" ile genişleme eğilimine girmiştir, ikinci hecenin ilk ünsüzü "v > p" ile sedasızlaşmış ve ötümsüzleşmiştir.

helke*Rum.* Bakırdan yapılan bakraç (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1081); helke [*Yun. ḫalkio*] Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 1928). Osmaniye A.: helgin: Bakır kova, helke (Gök, 2018:M25-TDB), hēlki (Gök, 2018:S10-970). Türkiye Türkçesinde sondaki "o > ø" düşmüş ve sondaki

ünlü “i > e” ile geniş ünlü haline gelmiş; ağızlarda bazen sözcüğün ilk ünlüsü “e > ē” ile uzun ünlü haline gelmiş, bazen son hecede “n” sesi türemiştir

hoparlör*Fr. haut-parleur* Elektirik dalgalarını ses dalgasına çeviren ve gerektikçe sesi yükselten alet (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1108). Osmaniye A.: āpōrlō (Gök, 2018: D6-TDB), aparlō (Gök, 2018: M15-TDB), eperĺ̄ō' (Gök, 2018:B3-TDB), heperlō' (Gök, 2018:M15-TDB), ḥoporlor (Gök, 2018:K8-TDB). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre yazılmış son hecedeki “eu > ö” olmuş; ağızlarda genellikle “h > ø” olmuş, son ünlü uzamış “o > ō, ō̄”, son ünsüz “r > ø” düşmüştür.

horum *[Erme. ḫorom]horom [DS]* (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 1988); *horom, [Erme. horom](ağız) is.* 1. Biçilmiş mısır saplarından yapılan yığınla,. 2. Tarladaki küçük burçak veya mercimek yığınları [DS] (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 1986). Osmaniye A.: ḥorum: Susamın sapıyla beraber belinden bağlanmış koni hali. (Gök, 2018: M19-TDB). Türkiye Türkçesinde ve ağızlarda ikinci hecenin ünlüsü “o > u” ile darlaşmıştır.

huni:*Rum. huni* Bir sıvıyı ağzı dar bir kaba aktarmak için kullanılan koni biçimindeki araç (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1115). Osmaniye A.: Fō̄ńí (Gök, 2018:D10-TDB), fōni (Gök, 2018: D12-TDB), funi (Gök, 2018:M5-TDB). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmış; ağızlarda ilk ünsüz “h > f, F” olmuş, ilk ünlü “u ō, ō̄” ile genişlemiş, son ünlü “i > í ı-i arası ünlü” ile kalınlaşma eğilimini girmiştir.

ıstar*Rum. ıstar* Halı kilim dokunan tezgâh (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1131). Osmaniye A.: ısdar ıy-: Dokuma tezgahı (Gök, 2018:M26-662). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmış; ağızl̄arda ikinci hecenin ilk ünsüzü “t > d” ile tonlulaşmıştır.

imparator*İt. imperatore* Bir imparatorluğu yöneten kimse (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1183). Osmaniye A.: i'parātor'uḳ: İmparatorluk (Gök, 2018: S10-TDB). Türkiye Türkçesinde ikinci hecenin ünlüsü “e > a” ile kalınlaşmış, sondaki “e > ø” düşmüş; ağızlarda ilk hecenin ünsüzü “m > ø” düşmüştür.

istasyon*Fr. station* Tren, metro durağı. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1211). Osmaniye A.: isdosyen (Gök, 2018:M13-592), isdasyön (Gök, 2018:H2-TDB), isdès'óń (Gök, 2018:M19-TDB), isdès'on (Gök, 2018:M36-TDB), isdèsyonunā (Gök, 2018:H5-797). Türkiye Türkçesinde ilk seste “i” türemiş, ikinci hecenin sonunda “s” türemiş, son hecenin başında “y” türemiştir; ağızlarda ikinci hecenin ilk sesi “t > d” ile tonlulaşmış, bazen ikinci hecenin ünlüsü ile son hecenin ünlüsü göçüşmeye uğramış “e-o > o-e”, son hecedeki ünlü “o > ó, ö” ile ince ünlü haline gelmiştir.

ceket *Fr jaquette* Ceket(TDK Türkçe Sözlük, 2011: 450). Osmaniye A.: ġabıt çeket: Kalın kumaştan yapılmış uzun ceket (Gök, 2018:M2-461), ḳıl ḳatma cēket: Pamuğa keçi kılı karıştırılarak dokunan kumaştan yapılan ceket (Gök, 2018:K21-907).Türkiye Türkçesinde okunuşa göre ilk seste “j > c” sızıcı ünsüz patlayıcı ünsüz haline gelmiş; ağızlarda ilk ünsüz bazen “c > ç” tonsuzlaşmıştır.

Jarse*Fr. jersey* Esnek dokunmuş ipekli veya yünlü bir kumaş (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1244). Osmaniye A.: cársá Bir kumaş türü (Gök, 2018:M15-TDB), cārsa: Beyaz inek (Gök, 2018:D19-TDB), carsa: Bir kumaş türü (Gök, 2018:D7-TDB), cārsa: kaba kumaş (Gök, 2018:D19-TDB). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre ilk ünlü “e > a” ile kalınlaşmış, sondaki “y > ø” düşmüştür; ağızlarda ilk ünlü ilk seste “j > c” sızıcı ünsüz patlayıcı ünsüz haline gelmiş, son ünlü “e > a” ile kalınlaşmıştır.

jet*İng jet* Tepkili motorlarla çalışan, özel cihazların çıkardığı gazla basınç sağlanan, hıı çok olan uçak (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1244). Osmaniye A.: cet teyāresī̄: Jet uçağı (Gök, 2018:M8-TDB), cet tėyāresī̄: Jet uçağı (Gök, 2018:M8-TDB). Ağızlarda ilk seste “j > c” sızıcı ünsüz patlayıcı ünsüz haline gelmiştir.

jilet*Gilette öz. ad.* İnce çelikten yapılmış iki yanı keskin tıraş bıçağı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1245). Osmaniye A.: cilādınan: Jiletle (Gök, 2018:M31-TDB), cilat: Jilet (Gök, 2018:H2-

TDB), cilāt: jilet (Gök, 2018:H2-TDB), cilēt buçā' (Gök, 2018: B6-692), cillēt (Gök, 2018: S9-962). Ağızlarda ilk seste "j > c" sızıcı ünsüz patlayıcı ünsüz haline gelmiştir.

kablo*Fr. câbleau* Elektrik akımı iletiminde kullanılan ve yalıtkan bir madde ile sarılı bulunan metal tel (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1251). Osmaniye A.: ġaplō (Gök, 2018: M10-TDB). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre "c > ķ"; ağızlarda ilk ünsüz "ķ > ġ" tonlulaşmış, son ünlü "o > ō" uzamıştır.

kabotaj*Fr. cabotage* Bir ülkenin iskele veya limanları arasındaki gemi işletme işi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1252). Osmaniye A.: ġaPdaç: küvet, suçanağı (Gök, 2018:M7-TDB). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre "c > ķ"; ağızlarda ilk ünsüz "ķ > ġ" tonlulaşmış, "b > P" tonsuzlaşma eğilimine girmiş, son seste "j > c" sızıcı ünsüz patlayıcı ünsüz haline gelmiştir.

kadana*Mac. katona* Bir cins iri at (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 2317). Osmaniye A.: ġadana: 1. Büyük, iri at, 2. Şişman kadın (Gök, 2018:M15-TDB). Türkiye Türkçesinde orta hece ünlüsü "o > a" ile düzleşmiş, ikinci hecedeki ünsüz "t > d" ile tonlulaşmış; ağızlarda ilk ünsüz "ķ > ġ" ile tonlulaşmıştır.

kadastro*Fr. cadastre* Bir ülkedeki her çeşit arazi ve mülk alanın sınırlarının devlet eliyle değerinin belirlenip plana bağlanma işi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1257). Osmaniye A.: ġādusdurā: Kadastro (Gök, 2018:D1-TDB), ġādúsdura: Kadastro (Gök, 2018:M19-TDB). Türkiye Türkçesinde son ses "e > o" ile yuvarlaklaşmış; ağızlarda ilk ses "ķ > ġ" ile tonlulaşmış, ikinci hecede "u, ú" ünlü türemiş, sözcüğün son ünlüsü "o > a" düzleşmiştir.

kadro*İt. quadro* Bir kamu kuruluşunun bir işletmenin denetim veya yönlendirme işlerini gerçekleştirenler ve bunların taşıdığı ödev, yetki ve sorumlulukların hepsi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1261). Osmaniye A.: ķadirō (Gök, 2018:H2-TDB). Ağızlarda ikinci hecede "i" türemiş, son ses "o > ō" uzamıştır.

kalantor*İt. galantuomo* Gösterişi seven varlıklı kimse (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1273). Osmaniye A.: ġālāntün (Gök, 2018:K31-TDB). Türkiye Türkçesinde ilk seste "ġ > k" tonsuzlaşmış; ağızlarda ilk sesteünsüz "k > ġ" ile tonlulaşmış, son ünlü "o > ü" ile daralmış ve incelmiştir.

kamera*Fr. camèra* Görüntülerin filme alınmasını sağlayan alet (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1289). Osmaniye A.: ġamere (Gök, 2018:M13-TDB). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz "c > k" olmuş, ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" tonlulaşmış, son ünlü "a > e" ile incelmiştir.

kanaviçe*İt. canovaccio* El işleri için kullanılan seyrek dokunmuş keten bezi (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1295). Osmaniye A.: ġanevçe (Gök, 2018: M15-TDB), ġān̄evçe (Gök, 2018:M7-TDB). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz "c > k" olmuş, ikinci hecenin ünlüsü "o > a" ile düzleşmiş; ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" tonlulaşmış, ikinci hecenin ünlüsü "a > e" ile incelmiştir.

kapora*İt. caparra* Güvenmelik (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1310). Osmaniye A.: ġapı̊ro (Gök, 2018:M18-TDB), ġaporo (Gök, 2018:M8-545). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz "c > k" olmuş, ikinci hecenin ünlüsü "a > o" ile yuvarlaklaşmış, "rr > r" ile tekleşmiş; ağızlarda ikinci ünlü bazen "o > ı̊" ile düzleşme eğilimine girmiş, sözcüğün son ünlüsü "a > o" ile yuvarlaklaşmıştır.

kapsül*Fr. capsule* Ateşli silahlarda horozun veya iğnenin çarpmasıyla ateş alan bir tür özel barutla dolu, küçük metal yuvarlak parça (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1311). Osmaniye A.: ġāpsin (Gök, 2018:D1-TDB), ġapsin: (Gök, 2018: M19-627), ġapsinn̄ (Gök, 2018:K18-TDB), ķápsin (Gök, 2018:S4-TDB). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre ilk ünsüz "c > k", son hecedeki ünlü "u > ü" ile incelmiş; ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" ile tonlulaşmış, ikinci hecenin ünlüsü "ü > i" ile düzleşmiş, son sesteki "l > n" olmuştur.

kaput*Fr. capote* Asker paltosu (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1312). Osmaniye A.: ġabıt çeket: kalın kumaştan yapılmış uzun ceket (Gök, 2018:M2-461), ġāpı̊t: kaput. (Gök, 2018:K34-TDB), ġāput: Kaput (Gök, 2018:H7-TDB), ġaPut: Palto. (Gök, 2018: M12-TDB). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre ilk ünsüz "c > k" olmuş, son hecedeki ünlü "o > u" ile daralmış; ağızlarda son ünlü "u > ı̊, " ile bazen düzleşmiştir.

karbonat*Fr. carbonate* Karbonik asidin bazlarla birleşerek oluşturduğu tuzların genel adı (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1324). Osmaniye A.: ġárbunāt (Gök, 2018:M27-TDB), ġarbúnat (Gök, 2018:K1-TDB). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre ilk ünsüz "c > k" olmuş; ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" tonlulaşmıştır.

kavanoz*Rum. kavanoz* Plastik ve cam maddelerden yapılmış, ağzı geniş, çeşitli boylarda kap (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1356). Osmaniye A.: ġáneviz (Gök, 2018:M1-TDB), ġáneviz (Gök, 2018:M15-TDB), ġaneviz (Gök, 2018:D10-TDB), ġāvanuz (Gök, 2018:K1-822). Ağızlarda göçüşme olmuştur "v-n > n-v", son ünlü "o > u, i" ile darlaşmıştır.

kıranta*İt. quaranta* Saçı kırlaşmış, yaşlansa da bakımlı kişi. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1413). Osmaniye A.: ġıranta: Kötü, pis, şey (Gök, 2018:M5-TDB). Türkiye Türkçesinde ilk ünlü "u > ı" düzleşmiştir; ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" ile tonlulaşmıştır.

kinin*Fr. quinine* Kınakınadan elde edilen ve sıtmanın tedavisinde kullanılan alkaloit (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1444). Osmaniye A.: kinil ḥapı: Ellili yıllarda hastalananlara devletin dağıttığı ilaç, verem ilacı (Gök, 2018:K25-TDB), ḵínn̄ (Gök, 2018:K1, TDB), kinin (Gök, 2018:M3-470), ḵínn̄ (Gök, 2018:K1-TDB). Türkiye Türkçesinde "q > k", ilk ünlü "u > i" ile düzleşmiştir; ağızlarda ünlüler bazen "i > í" ile kalınlaşma eğilimi göstermektedir.

koçan*[koç > koç-an / Bul. kocan / Yun. koçani ?]* 1. Lahana türü sebzelerin yapraklarının çıktığı sert gövde (Ötüken Sözlük, 2007: 2703). koçan 1. Tapu senedi, 2. Mısırın taneleri atıldıktan sonra kalan sert bölüm (TDK Türkçe Sözlük, 2011:14567). Osmaniye A.: ġōçān (Gök, 2018:K18-880). Ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" ile tonlulaşmış, ünlüler uzamıştır.

kolera*Fr. cholèra* Şiddetli ishal ve kusmalarla kendini göstren, çok bulaşıcı salgın ve öldürücü bir hastalık (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1463). Osmaniye A.: ġōŕelè ḥāsdalī' (Gök, 2018:H7-805), ġōŕeŕè ḥāsdalī' (Gök, 2018:M12-TDB), ġuŕerē (Gök, 2018:K4-826). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre ilk ünsüz "c > k" olmuş; ağızlarda

konsolos*Rum.* Yabancı ülkelerde orada bulunan yurttaşlarının haklarını koruyan, bağlı bulunduğu hükümete siyasal ve ticari bilgileri veren dış işleri görevlisi, şehbender (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1473). Osmaniye A.: ġomfuros: Konsolosluğa (Gök, 2018:B9-TDB). Ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" ile tonlulaşmış, ikinci hecenin ilk ünsüzü "s > f" olmuş, ikinci hecenin ünlüsü "o > u" ile daralmış, üçüncü hecenin ilk ünsüzü "l > r" olmuştur.

Konstantinopolis *Lat. Kostantin-o -ı- polis*Doğu Roma imparatorluğunda İstanbul'a verilen ad (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 2735). Osmaniye A.: ḳo'sdantin: Konstantin (Gök, 2018:M36-TDB). Ağızlarda ilk hecede "n > ø" düşmüştür.

kooperatif*Fr. coopèrative* Ortaklarının gereksinimlerini uygun şartlarda elde etmelerini sağlamak amacıyla kurulan birlik (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1479). Osmaniye A.: ġōpetiriF: Kooperatif (Gök, 2018:S2-TDB). Ağızlarda son iki hecede göçüşme "r-t > t-r", üçüncü hecede "a > i" olmuştur.

kopil *Yun. kopeli (çırak) / Rumen, copil*1. Arsız erkek çocuk, 2. *argo.* Piç. (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 2743). Osmaniye A.: ġopil: Tavşan köpeği. (Gök, 2018:D6-993). Ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" ile tonlulaşmıştır.

koraf [*Yun. khoráphi [Tietze*]] *{ağız} is.* Raf [DS] koraf[2], [koraf] *{ağız} is.* 1. Küme; bölük; topluluk, 2. Sıra; dizi, 3. Odun yığını. [DS] S koraf koraf, *{a- ğız} Sürü sürü; küme küme; dizi dizi.* [DS] (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 2745). Osmaniye A.: ġōrāF ġōrāF biŋbō'ya gō̄ş-: Sürü sürü Binboğa dağlarına göçmek (Gök, 2018:K21-TDB). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre yazılmış; ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" ile tonlulaşmış, son ünsüz " f > F f-v arası ses" ötümlüleşmiştir.

kosa*Rus.* Bir tür uzun saplı orak (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1487). Osmaniye A.: ġosā: Eski zamanda kullanılan geniş orak (Gök, 2018:K18-TDB). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre yazılmış; ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" ile tonlulaşmıştır.

krem*Fr. crème* Tene yumuşaklık vermek veya güneş, yağmur vb. dış etkenlerden korumak için sürülen koyu kıvamlı madde (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1511). Osmaniye A.: ġırèm: Gram

(Gök, 2018:T1-991). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre yazılmış; ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" ile tonlulaşmıştır.

manej*Fr. manège* At eğitimi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1619). Osmaniye A.: manaj: Askeriyede atların eğitim gördüğü yer (Gök, 2018:M13-TDB). Türkiye Türkçesinde son sesi "ge > j" olarak geçen kelimenin ağızlarda ikinci ünlüsü "e > a" ile kalınlaşmakta ve uyuma girmektedir.

mantar*Rum.* mantar Esnek ve suda hafif olduğundan şişe tapası, cankurtaran simidi ve yeleği ayakkabı tabanı yapımında kullanılan su geçirmeyen meşe ağacı tabakası. (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1622). Osmaniye A.: mantar faprikası: Bin dokuz yüz kırklarda Mithat Paşa Okulu'nun bulunduğu yere Macar asıllı birinin kurduğu fabrika (Gök, 2018:M6-TDB). Kelimede değişiklik yoktur.

mantız, *[İt. maltase => maltız / mantız / mantiz / mantoz]*Üstü ızgaralı, soba biçiminde sacdan yapılma ocak [DS] (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 3056). Osmaniye A.: mantiS (Gök, 2018:M14-TDB). Ağızlarda son ünlüsü "i> ı" değişimi ile kalınlaşmış ve ünlü uyumuna girmiştir.

mavzer*İng. Mauser* Atış hızı dakikada ortalama altı mermi olan ve orduda kullanılan bir tüfek tipi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1637). Osmaniye A.: māvızār (Gök, 2018:D2-715), māvizērlī: Eşkıya (Gök, 2018:S3-945), mavzer (Gök, 2018:S8-TDB), mavzèr (Gök, 2018: M5-475). Türkiye Türkçesinde sadece "u > ø" ve "s > z" gerçekleşmiş; ağızlarda ilk heceden sonra "ı, i" ünlüleri türemiş, son ünlüler "ā, ē" uzamıştır.

mekanizma*İt. meccanismo* Herhangi bir sonuca ulaşmak için karmaşık bir biçimde hazırlanmış parçalar düzeni, sistem, düzenek (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1646). Osmaniye A.: māk̲ènízmēyēsin': Mekanizmasını (Gök, 2018:T6, TDB), mak̲ırızmalı: Mekanizmalı (Gök, 2018:M19-618). Türkiye Türkçesinde son ünlü "o > a" düzleşmiş; ağızlarda ilk iki hecede göçüşme olmuş "e-a > a-e" olmuş, ikinci ve üçüncü hecede ünlüler ara ünlülere dönüşmüş "e > è", "i > í" kalınlaşma eğilimi göstermiştir.

merinos*Fr. mèrinos* Uzun, çok ince, beyaz ve bol tüylü yapağısından dokumacılıkta yararlanılan bir koyun cinsi (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1658). Osmaniye A.: mērinos (Gök, 2018:T4-TDB), mērinos (Gök, 2018:D19-TDB), merinos, (Gök, 2018:T4), mer'nez (Gök, 2018: D19-TDB). Türkiye Türkçesinde değişmemiş; ağızlarda bazen ikinci hecenin ünlüsü "i > ø" düşmüştür.

metre*Fr. mètre* Yer meridyen çemberinin kırk milyonda biri olarak kabul edilen, 100 cm'lik temel uzunluk ölçüsü birimi (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1667). Osmaniye A.: mētirē (Gök, 2018:D18-885), metirō (Gök, 2018:M25-TDB), metirō (Gök, 2018:M26-TDB), metire (Gök, 2018: M23-644). Türkiye Türkçesinde değişmemiş; ağızlarda birinci heceden sonra "i" türemiş, son ünlü bazen "e > ō" yuvarlaklaşmış ve uzamıştır.

mikser*İng. mixer* Çırpıcı, karmaç (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1682). Osmaniye A.: mimzar (Gök, 2018:D5-458), mimzēr (Gök, 2018:K25-TDB). Türkiye Türkçesinde değişmemiş; ağızlarda ilk hecenin son ünsüzü "k > m", son hecenin ilk ünsüzü "s > z" olmuştur.

milyon*Fr. million* Bin kere bin (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1685). Osmaniye A.: mu̱ĺĺō̱ń (Gök, 2018:D2-TDB), milyon (Gök, 2018: M8-545), milyōn (Gök, 2018: B7-694). Türkiye Türkçesinde "ikinci hecenin başında "y" türemiş; ağızlarda bazen birinci hecede "ll > Í" olmuş, ilk hecenin ünlüsü "i > u̱ i-ü arası ü'ye yakın ses" dönüşmüştür.

misket*Fr.mousquet* Bomba ve şarapnellerin içinde bulunan kurşun veya demir tanelerin adı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1690). Osmaniye A.: misgēt: Yerli söbe, oval portakal (Gök, 2018:K19-TDB). Ağızlarda ikinci hecenin ilk ünlüsü "k > g" tonlulaşmıştır.

moda*İt. moda* Değişiklik gereksnimi veya süslenme özentisiyle toplum yaşamına giren geçici yenilik (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1692). Osmaniye A.: mudā: Moda (Gök, 2018:S8-TDB). Ağızlarda ilk hecenin ünlüsü "o > u" darlaşmıştır.

moral*Fr. morale* Bir insanın ruhsal gücü, manevi güç, maneviyat (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1696). Osmaniye A.: mōrèli ġırıḳ: Canı sıkkın (Gök, 2018:D4-734) mōrel (Gök, 2018:M31-TDB), morāl (Gök, 2018: B4-685). Ağızlarda ikinci ünlü "a > e, è" ile incelmiştir.

mostra*İt. mostra* Örnek göstermelik model (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1697). Osmaniye A.: mosdura çıḳar-: Nazlanmak, bahane bulup işi bozmak (Gök, 2018:M15-TDB). Ağızlarda ikinci hecenin ilk ünsüzü "t > d" ile tonlulaşmış, ikinci hecede "u" türemiştir.

motor*Fr. moteur* Herhangi bir enerjiyi mekanik enerjiye dönüştüren düzenek (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1698). Osmaniye A.: mā̄tur (Gök, 2018:K8-833), motur: (Gök, 2018: M2-462), motursiklet (Gök, 2018:M10-578), motōr ġoş: Motorla su çekmek (Gök, 2018:K34-TDB), motōra ġoş-: Traktörün arkasına bağlamak (Gök, 2018:M9-TDB). Türkiye Türkçesinde "eu > o"; ağızlarda bazen ilk hece ünlüsü "o > ā̄ a-ı arası ses" değişmiş ve uzamıştır.

normal*Fr. normal* Kurala uygun, alışılagelen, olağan (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1779) Osmaniye A.: normān gēyme: Normal günlük kıyafet. (Gök, 2018:B9-701), normāl (Gök, 2018: D18-772), normal (Gök, 2018: M2-461). Ağızlarda bazen son ses "l > n" olmuştur.

numara*İt. numero* Bir şeyin bir dixi içindekini gösteren sayı rakam (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1781). Osmaniye A.: nómere (Gök, 2018: S3-939), numara: (Gök, 2018: M19-617), ń'mara (Gök, 2018: M19). Ağızlarda ilk ünlü bazen "o > ó" ile incelme eğilimi gösterir bazen de düşer "u > ø".

olta*Rum.* Genellikle bir olta takımının ava hazır bütünü (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1799). Osmaniye A.: ōlta: Çoban köpeklerinin boynunu korumak için takılan dişli tasma (Gök, 2018:T1-993), ḥolta (Gök, 2018:M15-TDB). Ağızlarda ilk hecede "h" türer.

organize*Fr.organisè* Kuruluşları ortak bir amaç için bir araya getirme (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1811). Osmaniye A.: orġāniza (Gök, 2018:T6-TDB). Ağızlarda son ses "e > a" kalınlaşır.

orkestra*İt.orchestra* Yaylı, üflemeli ve vurmalı çalgılar topluluğu (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1812). Osmaniye A.: olkesdira: Orkestra (Gök, 2018:M23-TDB), orkesdıra (Gök, 2018: S6-951). Ağızlarda son hecede "ı, i" sesi türer, ilk hecede bazen "r > l" oluşur.

orlon*Fr. orlon* Yapay dokuma ipi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1812). Osmaniye A.: ōrlon morlon: İp (Gök, 2018:K8-TDB). Değişme sadece ilk sesteki uzunluktadır "o > ō".

otomobil*Fr. automobile* Motorlu dört tekerlekli kara taşıtı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1823). Osmaniye A.: tomofil Gök, (Gök, 2018: M9-TDB). Türkiye Türkçesinde ilk hecedeki "au > o" değişimine uğrar. Ağızlarda ilk hecede "o> ø" olur, son hecede "b> f" değişimi olur.

paket*Fr. paquet* İçinde bir veya birçok şey bulunan kâğıda sarılarak veya kutuya konularak bağlanmış, elde taşınacak büyüklükte nesne (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1875). Osmaniye A.: pāKiT ͡ēt-: Paketlemek (Gök, 2018:K32-TDB), Pakit: Paket (Gök, 2018:K1, TDB). Türkiye Türkçesinde ikinci hecede "q > k" olur; ağızlarda ikinci hecede "e > i" ile darlaşma olur.

palto*Fr.paletot* Soğuk havalarda öbür giyeceklerin üzerine giyilen kalın kumaştan giysi (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1878). Osmaniye A.: paltō: Kaban(Gök, 2018:B2-TDB). Türkiye Türkçesinde ikinci hecede "e > ø" olur; ağızlarda son ünlü uzar "o > ō".

patika*Bulg. patika* Engebeli yerlerden gelip geçenlerin ayak izlerinden oluşan, tekerlekli araç işlemeyen dar yol, çığır, keçiyolu, yolak (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1899). Osmaniye A.: paTiKe yōl: [patika yol] Dar dağ yolu (Gök, 2018:D1-712). Ağızlarda ikinci hecenin ilk ünsüzü "t > T t-d arası t'ye yakın ünsüz" tonlulaşma eğilimine girer, son hecenin ünsüzü "k > K k-g arası" tonlulaşma eğilimine girer, son hece ünlüsü "a > e" incelir.

patoz*Fr. batteuse* Harman işini yapan makine (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1901). Osmaniye A.: patās: Patoz. (Gök, 2018:B1-677), pātos (Gök, 2018:K19-895), pātōs (Gök, 2018:D19-TDB), pātōs (Gök, 2018:D19-TDB), patoS (Gök, 2018:M15-TDB), pātōZ mātōz (Gök, 2018:D1-776), Paztoz (Gök, 2018:M17-TDB). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılır; ağızlarda son ses "z > s, S, Z" olur.

penisilin*Fr. pènicilline* Mikroplu hasalıkların tedavisinde kullanılan bir antibiyotik türü. (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1911). Osmaniye A.: pelesin (Gök, 2018:M18-612), pēn'silin (Gök,

2018:K1-TDB), pen'sụ̊lün (Gök, 2018:K1, TDB). Türkiye Türkçesinde “è > e” ile ses incelme eğilimine girmiş, “ll > l” ünsüz tekleşmesi olmuş; ağızlarda göçüşme “n-l > l-n” olmuş, ikinci hecede ses düşmesi “i”, son iki hecede “i > ü, ụ̊ ü-i arası ü’ye yakın ses” yuvarlaklaşmıştır.

petrol,-lü *[Lat. petra (taş) + oleum (yağ) >Fr. pètrole]*1. Çok koyu renkli, kendine has keskin kokulu, yoğunluğu 0.8 ile 0.95 arasında değişen, arıtılmamış, yanıcı doğal mineral yağ; yer yağı; neft (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 3838). Osmaniye A.: pētirol: Petrol (Gök, 2018:H8-821). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmış; ağızlarda birinci ünlü uzamış “e> ē”, iki hece arasında ses türemiştir “i”.

pıynar *Yun. pırnari*1. Meşe çalısı, 2. Bir tür çalı, 3. Maki [DS] (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 3851). Osmaniye A.: pıynar [pırnal] Kazma, kürek sapı yapılan, sağlam odunlu, yapraklarını kışın dökmeyen bir tür meşe çalısı (Gök, 2018:K34-TDB). Türkiye Türkçesinde ve ağızlarda aynı şekilde “ilk hecenin son ünsüzü “r > y” olmuştur.

pipo*İt. pippo* Ucundaki lüle içine tütütn konulan ve yakılarak dumanı çekilen kısa, çubuk biçimindeki tütün içme aracı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1924). Osmaniye A.: pipō: Pipo, Ahşaptan yapılan tütün içme aleti (Gök, 2018:D3-TDB). Türkiye Türkçesinde ünsüz tekleşmesi olmuş “pp > p”; ağızlarda son ünlü uzamıştır “o > ō”.

plak*Fr. plaque* Sesleri kaydetmek ve kaydedilen sesleri pikap veya gramofonda dinlemek amacıyla hazırlanan plastik daire biçiminde yaprak (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1932). Osmaniye A.: pilek çāl-: Plak çalmak (Gök, 2018:M15-TDB). Türkiye Türkçesinde son sesler düşürülmüş “ue > ø”, “q > k” olmuş; ağızlarda ilk ünsüzden sonra “i” türemiş, son ünlü “a > e” ile incelmiştir.

plaket*Fr. plaquette* Onurluk (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1932). Osmaniye A.: pileket (Gök, 2018:M4-TDB). Türkiye Türkçesinde son sesler düşürülmüş “te > ø”, “q > k” olmuş; ağızlarda ilk ünsüzden sonra “i” türemiştir.

polis*Fr. police* Şehirde kamu düzenini huzur ve güvenliğini sağlayan kuruluş, kolluk, zabıta (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1936). Osmaniye A.: pâlis (Gök, 2018:M18-TDB), pılis (Gök, 2018:M19-TDB), polụ̂s (Gök, 2018:S1-TDB), polụ̂s (Gök, 2018:S1-TDB), Pulis (Gök, 2018:M10-578), polis (Gök, 2018: M29-670), polús (Gök, 2018: D15-769). Türkiye Türkçesinde son sesler düşürülmüş “e > ø”; ağızlarda ilk hecenin ünlüsü bazen daralmış “o > å a-o arası ses, o >ı, o >u”, ikinci hecenin ünlüsü “i >ụ̂” ile yuvarlaklaşmıştır.

portakal *Fr. portugal* Turunçgillerden Akdeniz ülkelerinde yetişen yaprakları sert bir ağaç (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1939). Osmaniye A.: portaḥal (Gök, 2018:M1-TDB), portaḳallar yatā' vurul-: Portakallar kışlık olarak talaşa gömülmek. (Gök, 2018:M14-TDB), pȯrtaḳal (Gök, 2018:M2-468), portaḫāl (Gök, 2018: T5-1006), FortaḴal (Gök, 2018: M15-TDB). Türkiye Türkçesinde ikinci hecenin ünlüsü “u > a” ile düzleşmiş, son hecenin ilk ünsüzü “ġ > k” ile tonsuzlaşmıştır; ağızlarda ilk ünsüz bazen “p > F f-v arası ünsüz” olmuş, ilk hecenin ünlüsü bazen “o > ȯ o-u arası ses” daralmış, son hecenin ilk ünsüzü “k > Ḵ, ḫ” ile art damak ünsüzü olmuş ve kalınlaşmıştır.

poşet*Fr. pochette* Torba (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1941). Osmaniye A.: ġosụ̊t: Poşet, paket (Gök, 2018:M17-TDB), ġoset: Poşet, paket (Gök, 2018:M16-TDB). Türkiye Türkçesinde son sesler düşürülmüştür “te > ø”; ağızlarda sözcüğün ilk ünsüzü “p > ġ” ile değişmiş, bazen son ünlü “e > ụ̊ ü-i arası ü’ye yakın ses” değişmiştir.

problem*Fr. problème* Teoremler ya da kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele, sorun (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1946). Osmaniye A.: pȓoplem (Gök, 2018:M9-576). Türkiye Türkçesinde ikinci hecenin ilk ünlüsü “è > e” değişimi olmuştur; ağızlarda sözcüğün ilk hecesinde “î” sesi türemiştir, sözcüğün ilk hecesinin son ünsüzü “b > p” ile tonsuzlaşmıştır.

profesör*Fr. professeur* Yüksek öğretim kurumlarında en üst aşamada olan öğretim üyesi (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1946). Osmaniye A.: pȯrófösor: Profesör (Gök, 2018:K11-TDB), profosor (Gök, 2018:M19-TDB), por'vēser (Gök, 2018:M27-TDB), pürēfisȱr (Gök, 2018:K11-852). Türkiye Türkçesinde “s > ø” olmuş son hece okunuşa göre yazılmıştır; ağızlarda ilk hecede

“ü, o, ȯ ö-ü arası ses” türemesi olmuştur, bazen sözcükteki ikinci ünlü “o > ó, ē” olmuş, ikinci ünlünün ilk ünsüzü “f > v” olmuştur.

program*Fr. programme* İzlence (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1947). Osmaniye A.: pōrġrām**:** Program (Gök, 2018:K30-TDB). Türkiye Türkçesinde son sesler okunuşa göre düşürülmüş “me > ø”; ağızlarda “ro > or” göçüşme olmuştur.

proje*Fr. projet* Gerçekleştirilmesi istenen tasarı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1947). Osmaniye A.: porice cız-: [proje cız] Savaş planı yapmak (Gök, 2018:M36-TDB), porice (Gök, 2018:M13-TDB), porice (Gök, 2018:M5-TDB). Türkiye Türkçesinde son ses okunuşa göre düşürülmüş “t > ø”; ağızlarda “ro > or” göçüşme olmuş ve “i” sesi türemiştir.

propaganda*İt. propaganda* Bir öğreti düşünce veya inancı başkalarına tanıtmak, benimsetmek ve yaymak amacıyla söz, yazı vb. yollarla gerçekleştirilen çalışma, yaymaca (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1948). Osmaniye A.: porpoġanda: Propaganda (Gök, 2018:M9-TDB). Ağızlarda “ro > or” göçüşme olmuştur.

prostat*Fr. prostate* 1. Erkeklerde idrar torbasının altında bulunan siyeğin başlangıç bölümünü çevreleyen ve meni yapımında görev alan iç salgı da salgılayan bez. 2. Bu organda oluşan hastalık (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1948). Osmaniye A.: Pōros'e̊t (Gök, 2018:S10-TDB), Pōros'ö ō͡et (Gök, 2018:S10-973). İlk hecede “ō” türemesi olmuş, ikinci hecenin ilk ünsüzü “t > ø” olmuş, sson hecenin ünlüsü “a > e̊, ē” olmuştur.

radyo*Fr. radio* Elektrik dalgalarının özelliğinden yararlanarak seslerin iletilmesi sistemi (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1958). Osmaniye A.: ıradō': Radyo (Gök, 2018:M3-469), ıradıyo (Gök, 2018:M19-TDB), ıradiyo (Gök, 2018: M3-469). Ağızlarda sözcük başında “ı” sesi türemiştir.

rapor*Fr. rapport* Herhangi bir konuda yapılan inceleme araştırma sonucu düşünceleri veya tespit edilenleri bildiren yazı (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1964). Osmaniye A.: ırapor: Rapor (Gök, 2018:M29-TDB). Türkiye Türkçesinde çift ses tekleşmiş “pp > p” olmuş; ağızlarda sözcük başında “ı” sesi türemiştir.

revir*Alm. revier* Okul, kışla vb. yerlerde hastalar için ayrılmış bölüm (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1977). Osmaniye A.: lēvir: Revir (Gök, 2018:M31-TDB). Ağızlarda sözcük başında “r > l” gerçekleşmiştir.

römorg*Fr. remorque* Başka bir taşıt tarafından çekilen motorsuz taşıt (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1984). Osmaniye A.: romor̲k̲: Römork (Gök, 2018:K8-TDB), rōmo'ḳ: Römork (Gök, 2018:M15-TDB). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre son sesler düşürülmüştür “ue> ø”, son hecenin ilk ünsüzü bazen düşmüş “r > ø”, sözcüğün son ünsüzü “g > k̲, ḳ” ile tonsuzlaşmıştır.

salon*Fr. salon* Bir evde konukları ağırlamakta kullanılan en geniş oda (TDK Türkçe Sözlük, 2011:2021). Osmaniye A.: sālun: Salon (Gök, 2018:H2-TDB), salún (Gök, 2018:M15-TDB). Ağızlarda sözcüğün birinci ünlüsü uzamıştır “a > ā”, sözcüğün ikinci ünlüsü “u > ú” ile incelme eğilimine girmiştir.

sigorta*İt. sicurta* Bir şeyin veya bir kimsenin ileride herhangi bir yönden karşılaşabileceği zararı gidermek için önceden ödenen pirim karşılığında bu işle uğraşan kuruluşla yapılan iki taraflı bağlantı sözleşmesi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2108). Osmaniye A.: siK̄ȯrtālī (Gök, 2018:S10-970), siḳottā (Gök, 2018:D2-716). Türkiye Türkçesinde ikinci hecenin ilk ünsüzü “c > g” olmuş, ikinci hecenin ünlüsü “u > o” ile yuvarlaklaşmıştır; ağızlarda ikinci hecenin ilk ünsüzü “g > K” ile ötümsüzleşme eğilimine girmiştir. Bazen ikinci hecenin ikinci ünsüzü kendisinden sonraki ünsüzle “r > t” benzeşmiştir.

soba *Mac. szoba* İçinde odun, kömür gaz yakılan, elektrikle de çalıştırılan ısınma aracı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2127). Osmaniye A.: soba moba (Gök, 2018:M2-15), zoba (Gök, 2018:M15-604). Ağızda birinci ünsüz “s > z” değişimine uğramıştır.

stok*Fr. stock* Yığılım (TDK Türkçe Sözlük, 2011:2162). Osmaniye A.: sitóḴ ēt- (Gök, 2018:K18-TDB), sotoḳ yap- (Gök, 2018:M29-TDB), sȯtoḳ (Gök, 2018:M29-TDB͡). Türkiye

Türkçesinde sondaki çift ses okunduğu şekilde tek ses olarak "ck > k" yazılmıştır; ağızlarda birinci hecede ünlü "i, o, ȯ o-u arası ses" türemiştir.

şarapnel*Fr. shrapnel* Patladığında etrafa küçük parçalar saçan bir tür top mermisi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2205). Osmaniye A.: şaramp'al (Gök, 2018:M5-TDB). Türkiye Türkçesinde sözcük başındaki "sh > ş" çift ses okunuşa göre tek sesle yazılmış; ağızlarda "pn > mp" ile hem göçüşme olmuş hem de "n > m" değişimi meydana gelmiştir.

teknisyen*Fr. technicien* Teknikçi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2306). Osmaniye A.: tekniksiyen: Teknisyen. (Gök, 2018:M7-TDB), teknisiyen (Gök, 2018:M15-TDB). Türkiye Türkçesinde ilk hecenin son çift ünsüzü okunduğu gibi tek ünsüz olmuş "ch > k", üçüncü hecede "i > ø" olmuş; ağızlarda son hecenin başında "y" türemiştir.

telefon*Fr. tèlèphone* Konuşmaları ileten ve yansıtan düzenek (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2310). Osmaniye A.: telifån (Gök, 2018:M1-TDB), telifon fur-: Telefon etmek (Gök, 2018:K32), telifon fur- (Gök, 2018:K3͡2-928), telifon (Gök, 2018:S9-958), telúFon (Gök, 2018:M15-TDB). teliFon (Gök, 2018: M23-640). Türkiye Türkçesinde birinci ve ikinci hecelerdeki ünlüler "è > e" ile incelmiş, son hecede "ph > f" okunuşa göre tek sese düşmüştür; ağızlarda ikinci hecenin ünlüsü "e > i, ú" ile darlaşmıştır.

televizyon*Fr. tèlèvision* Vericiden iletilen dalgaların görüntü ve ses olarak görünmesini ve duyulmasını sağlayan aygıt. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2312). Osmaniye A.: tēlēviziyön (Gök, 2018:K30-TDB), telev'zzōn (Gök, 2018:K1-TDB), telivúz'o̅n (Gök, 2018:D21-TDB), telo̅'z'on (Gök, 2018:K13-TDB), telw̅'zon (Gök, 2018:D5-TDB), tev'zyōn (Gök, 2018:K8-TDB). Türkiye Türkçesinde üçüncü hecenin son ünsüzü "s > z" ile sızıcı sedasız sesten sızıcı sedalı sese dönüşmüştür; ağızlarda ekin son ünlüsü "o > ö, ō, o̅" ile uzamış veya incelme eğilimi göstermiştir, üçüncü hecenin ünlüsü "i > ø" genelde düşmüştür.

tetanos*Fr. tètanos* Ateşli bir hastalık, kazıklı humma (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2340). Osmaniye A.: tatanoz (Gök, 2018:M29-TDB). Ağızlarda son ünsüz "s > z" ile sızıcı sedasız sesten sızıcı sedalı sese dönüşmüştür.

torpil*Fr. torpille* Genellikle bayramlarda çocukların eğlence aracı olarak kullandığı yanıcı madde (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2374). Osmaniye A.: torpúllü: [torpilli] Kayıranı olma (Gök, 2018:K9-TDB). Türkiye Türkçesindeki "ll > l" ile tekleşmiştir; ağızlarda sön ünsüz "i > ú" ile yuvarlaklaşma eğilimine girmiştir.

traktör*Fr. tracteur* Arkasına römork takılabilen çift sürmek, yük taşımak vb. işlerde kullanılan motorlu iş makinesi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2380). Osmaniye A.: tırāḳdo̅r (Gök, 2018:D10-688), tıraḳdör (Gök, 2018:S10-969). Türkiye Türkçesinde ilk hecede "c > k", sondaki ses okunuşa göre "eu > ö" olarak yazılmış; ağızlarda ilk hecede iki ünsüz arasında "ı" türemesi olmuş, son hecenin ilk ünsüzü "t > d" ile tonlulaşmıştır.

tünel *Fr. tunnel* Bir yandan öbür yana geçebilmek için yer altında genellikle dağların içinde açılan yol (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2399). Osmaniye A.: tōnāl (Gök, 2018:K30-TDB), tȯnēl (Gök, 2018:B9-TDB), tonēl (Gök, 2018:H5-797). Türkiye Türkçesinde "nn > n" ile tekleşmiş, birinci ünlü "u > ü" incelmiştir; ağızlarda birinci ünlü "e > ā, ē, ȯ o-u arası ses" ile uzama ve ara ünlüye değişme eğilimindedir.

SONUÇ

Batı kökenli bazı kelimeler Türkiye Türkçesine geçerken:

-Batı kökenli kelimelerin sonundaki son ses "e > ø" düşürülmüşTürkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmıştır: Fr. encyclopèdie; TT: ansiklopedi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 132).

-Türkiye Türkçesinde Latin kökenli kelimelerde c'ler Türkçe okunuşa göre "k veya s" olarak yazılmış: Fr. encyclopèdie; TT ansiklopedi. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 132).

-Ağızlarda "p" ünsüzü genellikle "b" yazılıp tonlulaşmıştır: Fr. encyclopèdie; TT ansiklopedi. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 132); Ağ. ankislobedī (Gök, 2018:M20-TDB).

-Türkiye Türkçesi Ağızlarında Batı kökenli sözcüklerin son ünlüler genellikle uzatılmıştır: “ī, ō” Fr. encyclopèdie; TT ansiklopedi (TDK Türkçe Sözlük, 2011:132).; Ağ. ankislobedī (Gök, 2018: M20-TDB)
-Türkiye Türkçesi Ağızlarında sözcüğün ilk ünsüzü “b > p” tonsuzlaşmış:Fr. banquette; TT banket (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 251).; Ağ. pāŋket (Gök, 2018:M37-TDB).
-Türkiye Türkçesinde Fransızca kelimelerin sonundaki “t, e” sesleri düşürülmüştür: Fr. banquette; TT banket (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 251).
-Ağızlarda Batı kökenli kelimelerdeki yan yana bulunan iki ünsüz arasına ünlü yerleştirilmiştir: Fr. blouse, TT bluz (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 368); Ağ. buluz, biliz (Gök, 2018:M15-TDB).
-Türkiye Türkçesine yuvarlak ünlülü geçen Batı kökenli kelimelerin bu ünlüleri ağızlarda düz ünlüye dönüşmektedir: Fr. bon coeur; TT bonkör (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 368).; Ağ. boŋk̲èr (Gök, 2018:M19-TDB); İt. bravo; TT bravo (Gök, 2018: S8-1034); Ağ. bıravı (Gök, 2018:M15-TDB).
-Bazı batı kökenli kelimelerin ilk hecesinde “e > i” değişimi, son hecede “s > z” değişimleri görülmektedir: İt. Genovese (Cenovalı)]; TT cineviz (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 821); Ağ. cinėviz (Gök, 2018: M15-TDB).
-Bazı batı kökenli kelimelerin ilk ünsüzünde “z > ç”, son hecede “c > k”; ağızlarda birinci ünsüz “n > ŋ” geniz ünlüsüne dönüşmüştür: İt. zinco; TT çinko(TDK Türkçe Sözlük, 2011: 549); Ağ. çiŋk̲ōlu (Gök, 2018:M9-575).
-Batı kökenli sözcüklerde bulunan “ph” sesi, Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmış “ph > f” olmuştur: Rum. daphni; defne (TDK Türkçe Sözlük, 2011:605); defnē (Gök, 2018:K16-TDB).
-Batı kökenli kelimelerdeki çift ünsüzler Türkiye Türkçesinde “b > ø” tekleşme eğilimi göstermektedir: İt. fabbrica;TT fabrika (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 845).; Ağ. faPrik̲á (Gök, 2018:M40-TDB).
-Batı dillerinden Türkiye Türkçesine dar yuvarlak olarak geçen ve “u, ü” sesleri ağızlarda düzleşerek “ı, i” sesine dönüşmektedir: Fr. facultè; TT fakülte (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 848); Ağ. fakilte (Gök, 2018:M12-576).
-Batı kökenli kelimelerdeki “ll” çift ünsüzleri Türkiye Türkçesinde ilk ve son hecede düşmüş “l > ø” olmuştu: İt. flanella; TT fanila (TDK Türkçe Sözlük, 2011:849).; Ağ. fanilyè (Gök, 2018:M19-TDB).
-Batı kökenli sözcüklerdeki “s” Türkiye Türkçesinde ve ağızlarda “s > z” olmuştur: Fr. Fantaisie; TT fantezi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 850).; Ağ. fantaziye (Gök, 2018:M9-TDB).
-Bazı Batı kökenli kelimelerde son seslerde; sözcüğün son ünlüsü bazen “o > i” ile daralmış, incelmiş ve düzleşmiş bazen “o > ő o-ö arası uzun ses” ile incelme eğilimine girmiş ve uzun ünlü haline gelmiştir: İt. fino; TT fino (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 879).; Ağ. fińő (Gök, 2018: M15-TDB), fini (Gök, 2018: M8-522).
-Batı kökenli bazı kelimeler Türkiye Türkçesine geçerken orta hecenin son ünsüzü “n > ŋ” ile geniz ünlüsü olmuştur: İt. veringola; TT frengi (TDK Türkçe Sözlük, 2011:891); Ağ. fireŋgi (Gök, 2018: D3-TDB).
-Batı kökenli bazı kelimelerin başındaki “h” sesi Türkiye Türkçesinde korunmuş; ağızlarda genellikle “ḥ > ø” düşmüştür: Fr. haut-parleur; TT hoparlör (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1108); Ağ. āpōrlō' (Gök, 2018:D6-TDB).
-İlk seste “i” türemiştir: Fr. station; TT istasyon (TDK Türkçe Sözlük, 2011:1211).; Ağ. isdosyen (Gök, 2018:M13-592), isdasyön (Gök, 2018:H2-TDB).
-Türkiye Türkçesinde okunuşa göre ilk seste “j > c” sızıcı ünsüz patlayıcı ünsüz haline gelmiş; ağızlarda ilk ünsüz bazen “c > ç” tonsuzlaşmıştır: Fr jaquette; TT ceket (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 450) ; Ağ. çeket (Gök, 2018:M2-TDB), ceket (Gök, 2018:K21-920).
-Batı kökenli bazı kelimelerin son hecesindeki “l > n” olmuştur: Fr. capsule; TT kapsül (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1311); Ağ. ġapsin (Gök, 2018: M19-627).

-Batı kökenli bazı kelimelerin son sesi “ge > j” olarak olmuştur: Fr. manège; TT manej (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1619).; Ağ. manaj (Gök, 2018:M13-TDB).
-Batı kökenli bazı kelimelerdeki “eu > o” olur; ağızlarda bazen ilk hece ünlüsü “o > ā a-ı arası ses” değişmiş ve uzamıştır: Fr. Moteur; TT motor (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1698); motur (Gök, 2018: M2-462).
-Türkiye Türkçesine geçen Batı kökenli bazı kelimelerde “q > k” olur; Fr. paquet; TT paket (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1875).
-Batı kökenli bazı kelimelerin çift ünsüzleri tekleşir “pp > p”; Fr. pènicilline; TT penisilin (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1911).
-Batı kökenli bazı kelimelerdeki çift ses tekleşip “pp> p” olur; Fr. rapport; TT rapor (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1964).; Ağ. ırapor (Gök, 2018:M29-TDB).

KISALTMALAR:

A. : Ağızları
Alm. : Almanca
B : Bahçe
Bulg. : Bulgarca
C. : Cilt
D : Düziçi
Erme. : Ermenice
Fr. :Fransızca
H : Hasanbeyli
Hzl. : Hazırlayan
İng. : İngilizce
İt. :İtalyanca
K : Kadirli
KSÜ : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Lat. : Latince
M : Osmaniye Merkez
Mac. : Macarca
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
Rum. : Rumca
S : Sumbas
s. : Sayfa
S. : Sayı
T : Toprakkale
TDAY : Türk Dili Araştırmaları Yıllığı
TDB :Tez Dışı Bölüm
TDK : Türk Dil Kurumu
Yay. : Yayınları
Yun. : Yunan

KAYNAKÇA:

AKAR, A. (2013), *Muğla ve Yöresi Ağızları*, TDK Yay, Ankara.
AKCA, H. (2009), *Ankara İli Ağızları (İnceleme-Metinler-Dizin)*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
ATMACA, E. (2017), *Antalya İli Korkuteli İlçesi ve Ağızları,* Ankara: TDK Yay.
AY, Ö. (2004), Türkiye Türkçesi Ağızlarında Fiil Çekiminde Kullanılan Şahıs Ekleri Üzerine, *V.UTDK Bildirileri-I,* TDK Yay., Ankara, s.319-341.

AY, Ö. (2009), *Türkiye Türkçesi Ağızlarında Fiil Çekimi*, TDK Yay., Ankara.
BURAN, A. (1994), -Ik Ekinin Anadolu Ağızlarındaki Kullanılışları, TDK Yay.,Ankara, *TDAY Belleten,* s. 11-18.
CAFEROĞLU, A. (1988), Anadolu Ağızlarında İçses Ünsüz Benzeşmesi, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1958, TDK Yay., Ankara, s. 1-11.
CAFEROĞLU, A. (1988), Anadolu Ağızlarında Konson Değişmeleri, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten,* 1963, TDK Yay., Ankara, s. 1-32.
CAFEROĞLU, A. (1988), Anadolu Ağızlarında Metatez Gelişmesi, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1955, TDK Yay.,Ankara, s. 1-7.
CAFEROĞLU, A. (1989), Anadolu ve Rumeli Ağızlarında Ünlü Değişmeleri, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1964,* TDK Yay., Ankara, s. 1-33.
ÇAĞBAYIR, Y. (2017), *Ötüken Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*: Ötüken Yay., İstanbul.
ÇAĞBAYIR, Y. (2007), *Ötüken Türkçe Sözlük I II III IV V*, Ötüken Yay., İstanbul.
ERCİLASUN, Ahmet B. (2000), Ağız Çalışmalarına Toplu Bir Bakış, *Türk Dili,* S. 584,TDK Yay.,Ankara, s. 115-118.
ERDEM, Mehmet D. (2008), Anadolu Ağızlarında Görülen Birincil Ünlü Uzunlukları Üzerine, *Turkish Studies*, Volume 3/3 Spring, s. 503-562.
ERİMER, K. (1989), Anadolu ve Rumeli Ağızları Üzerinde Bir Bibliyografya Denemesi, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten,* 1970, TDK Yay., Ankara, s. 211-236.
GÖK, M. (2009), *Kitābu İmāniyye*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
GÖK, M.(2018), *Osmaniye İli Ağızları ve Söz Varlığı,*Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
GÖK, M. *Osmaniye Yöresinin Folkloru*, (2001), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
GÖRKEM, İ.(2001), *Türk Edebiyatında Ağıtlar*, Akçağ Yay., Ankara.
GÜL, M. (2016), *Hatay Arsuz Ağzı*, Kesit Yay., İstanbul.
GÜL, R. (1993), *Kilis Merkez ve Köyleri Ağızları*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
GÜRSES, R. (2002), Türk Dil Kurumunda Yapılan Ağız Çalışmalarına Genel Bir Bakış, *Türk Dili*,S. 607, Ankara.
HAZAR, M. (2013), *Türk Anlam Bilimi Terimleri Sözlüğü,* Eğitim Yay., Konya.
KARAAĞAÇ, G. (2013), *Türkçe'nin Ses Bilgisi*, Kesit Yay., İstanbul.
KILIÇ, A., (1976), *Osmaniye Tarihi*, Hançer Matbaası, Osmaniye.
KILIÇ, M.(2001), *Kahraman Maraş Merkez Ağzı,* KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.
KOCAKERİM, Hafıza Ş. **(**2014), *Gaziantep Şahinbey Ağzı,*Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
KOCATEPE, Süleyman, Yaş, 60, Gaziantep.
KORKMAZ, Z. (1995), Batı Anadolu Ağızlarında Aslî Ünlü Uzunlukları Hakkında, *Türk Dili Üzerine Araştırmalar,*TDK Yay., II. C. Ankara, s.123-127.
SAĞIR, M. (1995), Anadolu Ağızlarında Ünlüler, *TDAY Belleten,* s. 377-390.
SÜMER, F. (1963), Çukurova Tarihine Dair Araştırmalar, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Araştırmaları Enstitüsü Tarih Araştırmaları Dergisi C. 1 S.1*, Ankara s. 1-111.
TDK, (1999), *Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni*, TDK Yay., Ankara.
TDK, *Derleme Sözlüğü*, I.-XII. C. TDK Yay., Ankara.
TDK,(1996), *Tarama Sözlüğü*, TDK Yay., 1963-1977 (I-VII), Ankara.
TDK, (2011), *Türkçe Sözlük*, TDK Yay., Ankara.
TDK, (2009), *Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri*, TDK Yay., Ankara.
TOR, G. (2004), *Mersin Ağzı Sözlüğü*, Kitap Matbaası Yay., İstanbul.

TÜLÜCÜ, K. (1995), *Tarih İçinde Bütün Yönleriyle Osmaniye*, 1. Sempozyum, Çukurova Üniversitesi Yay., Adana.
YILDIRIM, F. (2006), *Adana ve Osmaniye İlleri Ağızları*, TDK Yay., Ankara.
YILDIZ, A. (2007), *Kaleler Şehri Osmaniye*, Osmaniye Valiliği Kültür Eserleri Dizisi-3, Ankara.

Batı Kökenli Kelimelerin Türkiye Türkçesi ve Ağızlarındaki Ses ve Şekil Özellikleri

Murat GÖK*

GİRİŞ

Kültür tarihi çok eskiye uzanan milletler zaman içinde diğer milletlerle maddi ve manevi etkileşime girmektedirler. Bu etkileşimler kültürü ve dili de karşılıklı olarak az veya çok şekillendirmektedir. Birbiriyle etkileşime giren milletler zaman içinde birbirinin kültüründen ve dilinden etkilenmektedir. Her dil kendini ayakta tutan kurallar çerçevesinde hayatını devam ettirdiği için, dilin en küçük birimi sesten başlayıp cümleye kadar her yapıda kendi kurallarını çalıştırmak ve kendi karakterini ortaya koymak istemektedir. Standart dil bunu bir ölçüye kadar yaparken ağızlar dilin en eski birimlerini ve kurallarını muhafaza gücüne sahip olduğu için yabancı kelimelere kendi açısından değişik boyutlar vermektedir.

Çalışma Alanı: Bu çalışmada Türkiye Türkçesine Batı dillerinden gelen ve yaygın olarak kullanılan 61 sözcüğün Türkiye Türkçesine ve Türkiye Türkçesi Ağızlarına gelirken uğradıkları ses ve şekil özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Materyaller ve Yöntem: Türkiye Türkçesine Batı dillerinden gelen sözcüklerin Türkçeye gelirken uğradıkları ses ve şekil özellikleri tespit edilirken, yapılmış ağız çalışmaları ve kendi derleme metinlerimiz kullanılmıştır. İnceleme yapılırken ele alınan sözcüğün önce kendi dilindeki şekli ve Türkiye Türkçesindeki şekli tespit edilmiştir. Bu iki şekil karşılaştırılmış ve aralarındaki ses ve şekil farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra sözcüğün Osmaniye, Adana, Gaziantep,Hatay, Kahramanmaraş, Kilis, Mersin ağızlarındaki ses ve şekilleri karşılaştırmaya dâhil edilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Ağustos *Lat.* Yılın sekizinci ayı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 51). Osmaniye A.: ā'ūsdos: Ağustos. (Gök, 2018:K21-TDB), ā ̯usdos (Gök, 2018: H7-812), ā'sdos (Gök, 2018: K18-886), ā̃'sdosuŋ (Gök, 2018: T1-990). Adana A.:a'usdos (Yıldırım II, 2006: 67), aġusTes (Durna: Yaş 65). Gaziantep A.: ā'sdos (Kocatepe: Yaş ⏝60). Türkiye Türkçesi ağızlarında: birinci ünlüsünde genel bir uzama "ā" veya a-o arası sese "å" dönüşme görülmektedir, ikinci ünsüz bazen "t > T d-t arası ses" dönüşmüş bazen "t > d" olmuştur.

alafranga*İt. alla-franca* Frenklerin töre, adet ve hayatına uygun (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 81). Osmaniye A.: ılāfırāŋġā (Gök, 2018:K18-886). Adana A.: alaFıranġa (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: alafıraŋġa (Kocatepe, Yaş 60). Türkiye Türkçesinde "l" ünsüzünün birini düşürmüş, "c > ġ" değişimi olmuştur; ağızlarda birinci ünlü "a > ı" değişimiyle daralmış, diğer ünlülerde uzamalar olmuş, "fr" ünsüzü arasında "ı" ünlüsü türemiştir.

Alman*Fr. allemand* Cermen soyundan olan halk (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 103). Osmaniye A.: alman (Gök, 2018: M6-480), alamannar (Gök, 2018: M6-479), alamannar (Gök, 2018:M29-669). Adana A.: alaman (Yıldırım II, 2006: 95), alàman (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: alman (Kocakerim, 2014: 113). Kahramanmaraş A.: alaman (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: alaman (Çelik, Yaş 67), alaman (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde "l" ünsüzünün birini, sondaki "d" ünsüzünü düşürmüş; ağızlarda düşen "l" sesinden sonra bir "a, à" sesi türemiştir.

ambulans:*Fr. ambulance* Cankurtaran (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 112). Osmaniye A.: ambalaç: Ambulans. (Gök, 2018: M15-TDB), ambalaç: Ambulans. (Gök, 2018:M3-TDB). Adana A.: ambula's (Durna, Yaş 65). Hatay A.: ambalanslan (Gül, 2016: 224). Kahramanmaraş A.: ambıla's (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: ambula's (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde "c" sesi

* Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Osmaniye, Türkiye. muratgok@osmaniye.edu.tr

yerine “s” kullanılmış ve sondaki “e” sesi düşürülmüştür; ağızlarda ek olarak, ikinci hecedeki ünlüde “u > a/ı” değişimi olmuş, son hecedeki “n” sesi düşürülmüştür.

Amerika Dünya üzerinde bulunan bir kıta (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 114); *ameriqoVespuçi*, İtalyan bilim adamı (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 244). Osmaniye A.: āmarike: (Gök, 2018:D4-743), amarık̲ān (Gök, 2018: S5-948). Adana A.: amaríḱáynan (Yıldırım II, 2006: 187), amarikádan (Yıldırım II, 2006: 187), amárikė (Durna, Yaş 65). Hatay A.: amerika (Gül, 2016: 281). Kahramanmaraş A.: amarik̲á (Gönen, Yaş 50). Kilis A.: amarĭğa (Gül, 1993: 19). Mersin A.: amarik̲á (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde “q > k” ve son ünlü “a > á” değişimi olmuş; ağızlarda üçüncü hecede ünlü “ĭ, í” bazen kısalmış veya ı-i arası ünlüye değişmiştir. Son hecedeki ünsüz “k, ğ, k̲ ön damak k’si, ḱ kalın ünlülerle kullanılan ön damak k’si, ” ünsüzlerine değişmiş, son ünlü “a, á, e” ünlüleri olarak kullanılmıştır.

anons*Fr. annonce* Sesli duyuru (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 132). Osmaniye A.: āno's: (Gök, 2018:H5-797). Adana A.: ano’s (Durna, Yaş 65). Kahramanmaraş A.: ano’s (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: ano’s (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde birinci hecedeki “n”, son hecedeki “e” sesleri düşmüş; ağızlarda buna ek olarak ilk ünlü bazen uzamış “ā”, ikinci hecedeki “n” ünsüzü düşürülmüştür.

april*İng. april* Nisan (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 138). Osmaniye A.: āpdílıŋ ġışı: Aprilin kışı, nisan soğuğu. (Gök, 2018:S8-TDB), aprılıŋ beşi: (Gök, 2018: K11-TDB), āprílıŋ ġışı (Gök, 2018:S6-TDB), āpriliŋ bē̲şi: Beş nisan. (Gök, 2018:T1-TDB), āpr'līŋ ġīşı: Nisan ayında yedi gün süren soğuk hava, koca karı kışı. (Gök, 2018:K18-886). Adana A.: april (Durna, Yaş 65). Kahramanmaraş A.: aprıl (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: āpríĺ (Şahin, Yaş 80), aprıl nisan (Tor, 2004: 29). Türkiye Türkçesinde ses ve şekil değişmemiş; ağızlarda kelimenin birinci ünlüsü uzamış, ikinci ünlü “i > í, ı” değişimine uğramış, ikinci hecenin ünsüzü “r > d” değişimine uğramış, son ünsüz bir örnekte incelmiştir “Í”.

asfalt *Fr. asphalte* Siyah renkte şekilsiz bir bitüm (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 163). Osmaniye A.: asva't (Gök, 2018: M18-789). Adana A.: asva'tınan (Yıldırım II, 2006: 105), asva'ta (Yıldırım II, 2006: 286), asva^{l}T (Yıldırım II, 2006: 447), asfa't (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: asvaltdan (Kocakerim, 2014: 111), asvalt (Kocakerim, 2014: 62), asvalt (Yanık, Yaş 46). Hatay A.: asfalt (Gül, 2016: 355), asfa'T (Gül, 2016: 99). Kahramanmaraş A.: asva't (Gönen, Yaş 50). Kilis A.: asfaltdan (Gül, 1993: 49). Mersin A.: asfa't (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde son ünlü “e” düşmüş; ağızlarda ikinci hecedeki “l” ünsüzü düşmüş, bazen son ünsüz “t > T” değişimiyle “t” t-d arası ünsüze değişmiştir.

balkon*Fr. balcon* Bir yapının genellikle dışarıya doğru çıkmış, çevresi duvar veya parmaklıkla çevrili bölümü (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 246). Osmaniye A.: balḫon (Gök, 2018:M14-TDB). Adana A.:- balḴòn (Durna, Yaş 65). Mersin A.: bolk̲ón (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde ikinci hecede “c > k” değişimi olmuş; ağızlarda kelimenin ikinci hecesindeki ünsüz “ Ḳ kalın ḳ-ġ arası ses, ḫ gırtlak h’si, k̲ kalın ünlülerle kullanılan ince k” ünsüzlerine değişmiştir. Kelimenin son ünlüsü “ó o-ö arası ünlü, ȯ o-u arası ünlü” değişimine uğramıştır.

banka*İt. banca* Faizle para alıp veren, kredi iskonto kambiyo işlemleri yapan, kasalarında para, değerli belge,, eşya saklayan ve ticaret, sanayi ekonomi alanlarında çeşitli etkinliklerde bulunan kuruluş (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 250). Osmaniye A.: baŋġıya bas- (Gök, 2018:K3-TDB), paŋḳa (Gök, 2018:M25-652), sümērbè'k̲ (Gök, 2018:B8-TDB), baŋġa (Gök, 2018: M9-575). Adana A.: banḫa (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: paŋġa (Yanık, Yaş 84). Hatay A.: banga (Gül, 2016: 238). Kahramanmaraş A.: banḴa (Gönen, Yaş 50). Kilis A.: banġa (Gül, 1993: 111). Mersin A.: panga (Tor, 2004: 308), baŋġa (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde ikinci hecede “c > ḳ” değişimi olmuş; ağızlarda kelimenin birinci ünsüzü b > p değişimiyle tonsuzlaşmıştır, ikinci ünsüzü “n > ŋ” değişimiyle geniz n’sine değişmiştir veya düşmüştür, kelimenin son ünsüzü “k > ḫ, ġ” değişimine uğramıştır.

banknot*Fr. bank-note* Kâğıt para (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 251). Osmaniye A.: baŋġınot (Gök, 2018: M21-TDB). Adana A.: banK̲unut (Durna, Yaş 65). Kahramanmaraş A.: banġınot (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: bankımot (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde son ünlü "e" düşmüş; ağızlarda iki kelime arasında "ı, u" sesi türemiş, bazen ikinci kelimenin ilk ünlüsü "n > m" değişimine, son ünlü bazen "o > u" değişimine uğramıştır.

bant*Fr. bande* Yapılış özelliğine göre sarma yapıştırma işlerinde kullanılan düz, ince bağ, şerit, izole bant (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 251). Osmaniye A.: bant bā'la- (Gök, 2018:K12-TDB). Adana A.: bant (Yıldırım II, 2006: 111), banT (Yıldırım II, 2006: 436), bant (Durna, Yaş 65). Kahramanmaraş A.: banda (Kılıç, 2001: 79). Kilis A.: band (Gül, 1993: 111). Mersin A.: bant (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde sözcüğün son ünlüsü "e" düşmüş, son ünsüz "d > t" değişimiyle tonsuzlaşmıştır bu değişim ağızlarda da görülmektedir.

baraj Fr. barrage Suyu toplama, sulama ve elektrik üretme amacıyla akarsu üzerine yapılan bent (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 252). Osmaniye A.: bāraç (Gök, 2018:S1-TDB), baraj (Gök, 2018: M14-601). Adana A.: barać (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: barac (Yanık, Yaş 84). Hatay A.: barac (Gül, 2016: 121), baraj (Gül, 2016: 374). Mersin A.: baraç (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde "r" ünsüzünün biri ve son ünlü "e" düşmüş, yazımda g > j değişimi olmuştur; ağızlarda buna ek olarak "g > ç, ć" değişimi gerçekleşmiştir.

Belçika: 1. Bir Avrupa ülkesinin ismi. 2. Bir silah markası (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 298). Osmaniye A.: bēlç'k̲ā: Silah modeli (Gök, 2018:S9-TDB). Adana A.: belçiKé (Durna, Yaş 65). Kahramanmaraş A.: belçiġa (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: belçik̲á (Ünlüoğlu, Yaş 70). İkinci ünlü bazen düşmüş, son hecenin ünsüzü "k > k̲ kalın ünlülerle kullanılan ince k", "k > K k-g arası ince k'ye, "k > ġ art damak ünlüsü kalın ġ'ya dönüşmüştür.

beton*Fr. bèton* Çimentonun su yardımıyla kum, çakıl vb. maddelerle karışması sonucu oluşan sert dayanıklı, bağlayıcı yapı malzemesi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 319). Osmaniye A.: bātun (Gök, 2018:M28-TDB), bātun (Gök, 2018:M39-TDB), bētúńe kes-: Her yer bina olmak. (Gök, 2018:K1-822), bētüń (Gök, 2018:M15-TDB). Adana A.: betunuŋ (Yıldırım II, 2006: 74), betun (Yıldırım II, 2006: 319), betôn (Yıldırım II, 2006: 34) betun (Durna, Yaş 65). Hatay A.: báton (Gül, 2016: 233). Mersin A.: betóń (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde kapalı e "é > e" değişimi olmuş; ağızlarda birinci ünlü bazen "e > á" değişimiyle "a" sesine yaklaşmış, bazen de uzun ünlüye dönüşmüştür "e > ā, ē", İkinci ünlü "o > ú" değişimiyle u-ü arası sese değişmiştir.

bidon*Fr. bidon* İçine çeşitli maddeler konulan saç plastik veya çinkodan yapılmış kap (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 333). Osmaniye A.: bidon, bidoŋ‿ ġāzannārı (Gök, 2018: H3-1004). Adana A.: bidonnara (Yıldırım II, 2006: 259). Hatay A.: bidon (Gül, 2016: 363). Mersin A.: bidóń (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde ses değişimi olmamakta bazı ağızlarda kelimenin son ünsüzü ve ünlüsü "ń, ó" şeklinde incelmektedir

bisküvi*Fr. biscuit* Un, süt, şeker veya tuzla yapılan ince gevrek bir tür kuru pasta (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 361). Osmaniye A.: bisgüvüt (Gök, 2018:M34-TDB), loḫum pisgevit: (Gök, 2018:M22-632), lōk̲um pisgēvit ye- (Gök, 2018:M27-663), pīsgīvīt (Gök, 2018:D6-TDB), pisgevit çocú' (Gök, 2018:M17-TDB), pisgēvit (Gök, 2018:S9-963), pisgevit (Gök, 2018:B5-TDB), pisgēvit (Gök, 2018:S9-963), pisgüvüt (Gök, 2018:M22-TDB), püsgevid (Gök, 2018:M17-TDB), Püsgüvüt (Gök, 2018:M13-TDB). Adana A.: püsKüvü, püskevit (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: pisgō't (Topçu, Yaş 80). Kahramanmaraş A.: pisgevit (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: pisKevít (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde sözcüğün ikinci hecesinin ilk ünsüzü "c > k" değişimine uğrayarak yazılmakta, Türkçede yabancı kelime okunduğu gibi yazıldığı için sözcüğün sonundaki "t" ünsüzü düşmektedir. Ağızlarda sözcüğün ilk ünsüzü "b > p" değişimine, ikinci ünsüz "k > g" değişimine uğramakta, sözcüğün son hecesinde "v" sesi türemekte, sözcüğün sonundaki "t" korunmaktadır.

boks*Fr. boxe* Belirli kurallara uyularak yapılan yumruk döğüşü (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 374). Osmaniye A.: bokis (Gök, 2018: M15-TDB). Adana A.: bok̲us (Durna, Yaş 65).

Kahramanmaraş A.: poküs (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: böküs (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde sözcüğün sonundaki "e" düşürülmekte; ağızlarda "i, u, ü" sesleri türemektedir.

bonkör*Fr. bon coeur* 1. İyi yürekli, 2. Cömert (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 377). Osmaniye A.: boŋk̲èr: Gereğinden fazla cömert. (Gök, 2018:M19-TDB). Adana A.: bonker (Durna, Yaş 65). Mersin A.: bonḳor (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmakta; ağızlarda son hecenin ünlüsü "e, è, o" ünlülerine değişmiştir.

bravo*İt. bravo* "Aferin, yaşa" anlamlarında beğeni bildiren bir söz (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 400). Osmaniye A.: bi̊rāvȯ (Gök, 2018:S8-TDB), bıravı (Gök, 2018:M15-TDB). Adana A.: bıravo (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: pırafo (Yanık, Yaş 84). Mersin A.: bıravu (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde değişiklik yoktur; ağızlarda ilk ünsüzü "b > p" değişimine uğrayabilmekte, ilk ünsüzden sonra "ı, i̊ ı-u arası ünlü" türemekte, son ünlüsü " o > ı, ȯ, u" ünlülerine değişebilmektedir.

briket*Fr. briquette* Linyit, kömür tozu ve katran tortusundan basınçla elde edilen yakacak. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 401). Osmaniye A.: pirḳa̋t́ (Gök, 2018:K30-TDB), pirkēt mir'kēt (Gök, 2018:S8-957), piriket (Gök, 2018:M15-TDB). Adana A.: piriket (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: pirket (Mercan, Yaş 55), pirket (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: pirket (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: pireket (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde "q > k" değişimi, ikinci hecede "u > ø" gerçekleşmiş; ağızlarda ilk ünsüzde "b > p" olmuş, ilk hecede "i" sesi türemiş, son ünlüde bazen "e > a̋", "t > t́ kalın ünlülerle kullanılan ince t ünsüzü" gerçekleşmiştir.

bronşit*Fr. bronchite* Bronşun iltihaplanmasıyla oluşan hastalık (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 401). Osmaniye A.: boranşıt (Gök, 2018:T1-988), borānşit (Gök, 2018:K19-TDB), bōrenşiT (Gök, 2018:S2-TDB), bōranşit (Gök, 2018:S17-TDB), boránşit (Gök, 2018: M15-TDB). Adana A.: buronşit (Durna, Yaş 65). Hatay A.: brọşiT (Gül, 2016: s.386). Kahramanmaraş A.: bıroşit (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: boro'şit (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmış sondaki "e" ünlüsü yazılmamıştır; ağızlarda ilk ünsüzden sonra "o, ı, u" ünlüleri türemiş, ilk hecenin yuvarlak ünlüsü bazen belirsizleşmiş "o̥", son ünsüzde bazen "t > T t-d arası ünsüz" gerçekleşmiştir.

çikolata*İt. cioccolata* Kakaonun içine şeker, süt, fındık vb. katılarak yapılan bir tür tatlı yiyecek (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 546). Osmaniye A.: çikilota: Çikolata. (Gök, 2018:M23-TDB). Adana A.: çik̲úlata (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: çiḥolata (Yanık, Yaş 46). Kahramanmaraş A.: çuḥulata (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: çükülata (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde ikinci hecede "c ve o" sesleri düşmüş, ikinci hecede "c > k" olmuş; ağızlarda ikinci hecenin ünlüsü daralarak "o > i, u, ü" gerçekleşmiştir. İkinci hecenin ünsüzünde "k > k̲, ḥ" gerçekleşmiştir.

daktilo*Fr. dactylo*Eski yazı makinesi, daktilo. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 582). Osmaniye A.: taḳtilō (Gök, 2018:K18-876). Adana A.: Takdilō (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: daḥdilo (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: daḳdilō (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: TaḳTilō (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre "c > k" olmuş, ikinci hecede "y > i"; ağızlarda birinci ünsüzlerde bazen "t > T" olmuş, genelde son ünlü uzamıştır "ō".

damper: *İng. dumper* Bir şasinin üzerine takılmış, inip kalkan kasası olan, kendinden hareketli, yükü boşaltan düzen (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 592). Osmaniye A.: tamper (Gök, 2018: M15-TDB). Adana A.: Tamper (Durna, Yaş 65). Kahramanmaraş A.: Tamper (Gönen, Yaş 50). Kilis A.: tampẹrli (Gül, 1993: 10). Mersin A.: Tampėr (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde sadece ilk ünlü "u > a" olmuş; ağızlarda ilk ünsüz genelde "d > t, T", son ünlüde "e > ẹ kısa e, e > ė kapalı e" gerçekleşmiştir.

debriyaj*Fr. dèbrayagè* Otomobillerde kavrama yöntemi ile kenetlenmiş iki mili birbirinden ayıran ve çekici mili hareket düzeninde tutarak çekilen milin durmasını ve bu işlem sonunda aracın hareketini sağlayan düzenek (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 604). Osmaniye A.: deprēj (Gök, 2018:K34-TDB). Adana A.: debirej (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: debreć, debriyac (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: deprāj (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: deprej (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmış "g > j" olmuş, ikinci ünlüde "a > i" olmuş,

sondaki “è” sesi düşürülmüştür; ağızlarda bunlara ek olarak bazen ikinci ünlüde “b > p” olmuş ve “b” tonsuzlaşmış, sondaki ünlüde “j” sızıcı ünsüzü “j > ć, c” patlayıcı ünsüzlerine değişmiştir.

doktor*Fr. docteur* Hekim (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 694). Osmaniye A.: doḳdur (Gök, 2018: M7-481), toḳdur (Gök, 2018: M25-653), toḳTor (Gök, 2018: B7-696). Adana A.: doḴdur (Yıldırım II, 2006: 61), toḳdur (Yıldırım II, 2006: 165). Hatay A.: dokdȯr (Gül, 2016: 280), dokdur (Gül, 2016: 280), doḳdor (Gül, 2016: 288), toxtur (Gül, 2016: 285). Kahramanmaraş A.: doġdur (Kılıç, 2001: 70) doḴdur-toḥtur (Gönen, Yaş 50). Kilis A.: doḳtur (Gül, 1993: 169), doġdur (Gül, 2016: 168). MersinA.: toḳdur (Tor, 2004: 361) Toḳtȯr (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde Okunduğu gibi “c > k” ile yazılmış; ağızlarda birinci ünsüz “d > t” ile tonsuzlaşmış, ikinci ünsüz bazen “k > ġ, Ḵ, ḫ” ile tonlulaşmış ve arka damağa kaymış, üçüncü ünsüzü bazen “d > T t-d arası ses” ile tonsuzlaşmaya yaklaşmış, sözcüğün son ünlüsü “o > ȯ o-u arası ses, o > u” ile daralmıştır.

domates*İsp. tomatto*, yun. tomates (Ötüken Türkçe Sözlük, 2007: 1581). Osmaniye A.: tomatis ḳaḳınası: Domates kurusu. (Gök, 2018: S2-945), tomatis mancası: Domates salatası. (Gök, 2018: D13-TDB), tōmatis (Gök, 2018:S3-297), tom̄ātōs (Gök, 2018:D23-TDB), baŋli tomatis (Gök, 2018:M15-TDB), domatisli pilav (Gök, 2018:M9-TDB), Adana A.: domates (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: tamatos (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: tomos, domatis (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: domat (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde ilk ünlü “t > d” ile tonlulaşmış, son ünlü “o > e” ile düzleşmiştir; ağızlarda son ünlü “o > i” ile hem daralmış hem de düzleşmiştir.

eletirik *Fr. èlectrique* Maddenin elektron, pozitron, proton vb. parçacıklarının hareketiyle ortaya çıkan enerji türü (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 782). Osmaniye A.: ale’tirik gim'‿īşıt-, aletirik: 1. Elektirik, 2. El lambası. (Gök, 2018: M17-TDB), elekdirik (Gök, 2018: M2-461), elektirik (Gök, 2018: D2-717). Adana A.: aletiriK (Yıldırım II, 2006: 96), aletiriK (Yıldırım II, 2006: 85), eleKdiriKleniyür (Yıldırım II, 2006: 122) elekTirik (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.:- alatirik (Topçu, Yaş 80). Hatay A.: aletiriK (Gül, 2016: 74), áletiriK (Gül, 2016: 278), aletiriK (Gül, 2016: 290). Kahramanmaraş A.:ale'tirig (Gönen, Yaş 50), elektrik (Kılıç, 2001: 139), eletirik (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: elekdirik (Çelik, Yaş 67). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi “q > k” olmuş ve sondaki “ue” sesleri düşürülmüştür; ağızlarda kelime başındaki ünlü “e > a” ile kalınlaşmış, ikinci hecedeki “k” düşürülmüştür, sondaki “k” sesi “k > K, g” ile tonlulaşma eğilimi göstermiştir.

fabrika*İt. fabbrica* İşlenmemiş veya yarı işlenmiş maddelerin makine araç vb. ile işlenerek tüketime hazır hale getirildiği sanayi kuruluşu (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 845). Osmaniye A.: faPriḴá (Gök, 2018:M40-TDB), fāPriḴe (Gök, 2018:H3-793), Farbike (Gök, 2018: B2-TDB), paFlıḫa (Gök, 2018: M15-TDB). Adana A.: fabrıḳa (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: fapriḥa (Yanık, Yaş 84). Mersin A.: fápriḴ̄á (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde “bb > b”, okunduğu gibi yazılıp “c > k” gerçekleşmiş; ağızlarda göçüşme “br > rb; f > p uzak göçüşme” olmuş, ilk ünsüzde “f > p, f > F f-v arası ünsüz” gerçekleşmiş, kalın ünlülerde “a > e, a > á” ile incelme olmuştur.

fanila*İt. flanella* Genellikle ince pamuk ipliğinden dokunmuş ten üzerine giyilen iç çamaşırı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 849). Osmaniye A.: fanilya (Gök, 2018: M14-TDB), fanilyè (Gök, 2018:M19-TDB), fáńilyė (Gök, 2018:M15-TDB). Adana A.: fanülye (Durna, Yaş 65). Kahramanmaraş A.: fanila, fanilya (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: fanıla (Çelik, Yaş 67), fanilyā (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde ilk ve son hecede “l > ø” olmuş, orta hecede “e > i” ile “e” ünlüsü darlaşmıştır; ağızlarda son hecede “y” ünsüzü türemiştir.

firkete*İt. forchetta* Kadınların saçlarını tutturmak için kullandıkları u biçimindeki naylon veya telden saç tokası (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 879). Osmaniye A.: filkitè (Gök, 2018:D4-TDB). Adana A.: Filteke (Durna, Yaş 65). Kahramanmaraş A.: filteke (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: fiŕḳete (Çelik, Yaş 67), firḳate (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde ilk ünlü “o > i” ve son

hecenin ünsüzü “t” düşmüş, son ünlü “a > e” ile incelmiştir; ağızlarda sözcüğün ilk hecesinin son ünsüzü “r > l, ŕ” olmuş, son ünlü “e > è a-e arası ses” ile kalınlaşma eğilimi göstermiştir.

fötr*Fr. feutre* Çanta, şapka, çiçek yapmak için kullanılan yumuşak keçe (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 890). Osmaniye A.: Foter(Gök, 2018:M1-TDB), foter (Gök, 2018:M9-TDB), hoter (Gök, 2018:M15-TDB), posdal fotel: Eski tek tip ayakkabı modeli. (Gök, 2018:K7-TDB). Adana A.: Föter (Durna, Yaş 65). Kahramanmaraş A.: fötür (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: fotel (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde okunduğu yazılmış, sondaki “e” yazılmamıştır; ağızlarda sözcüğün ilk ünsüzü “f > F, h” olmuş, ikinci hecede ünlü türemiş “e”, son ünsüz “r > l” olmuştur.

helikopter*Fr. hèlicoptère* Tepeden pervaneli uçan taşıt (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1081). Osmaniye A.: aliġopder (Gök, 2018:M17-TDB). Adana A.: aliġopter (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: aliġopter (Mercan, Yaş 55), aliġopTer (Topçu, Yaş 80). Kahramanmaraş A.:-aliġopder(Gönen, Yaş 50) heliġopder (Gönen, Yaş 50). Kilis A.: heliḳobder (Gül, 1993: 78). Mersin A.: aliġopTer (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde sadece son ses “e” düşmüştür; ağızlarda ilk ünsüz düşmüş “h > ø”, orta hece ünlüsü “k > ġ” olmuş ve tonlulaşmış, son hecenin ilk ünsüzü “t > T, d” olmuş ve tonlulaşmıştır.

hoparlör*Fr. haut-parleur* Elektirik dalgalarını ses dalgasına çeviren ve gerektikçe sesi yükselten alet (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1108). Osmaniye A.: āpōrlō (Gök, 2018:D6-TDB), aparlō (Gök, 2018: M15-TDB), eperĺō̄' (Gök, 2018:B3-TDB), heperlō' (Gök, 2018:M15-TDB), ḥoporlor (Gök, 2018:K8-TDB). Adana A.: apörle (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: aparlō, aparlov (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: apörlo, ḥoparlō̄ (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: ḥapörlör (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre yazılmış son hecedeki “eu > ö” olmuş; ağızlarda genellikle “h > ø” olmuş, son ünlü uzamış “o > ō, ō̄”, son ünsüz “r > ø” düşmüştür.

ipotek ipotetik*Fr. hypothetique*Varsayıma dayanan; varsayımsal; farazi (Ötüken Türkçe Sözlük, 2011: 2198). Osmaniye A.: hipōtek (Gök, 2018:M15-TDB). Adana A.: ipotek (Durna, 65). Kahramanmaraş A.: hipotek (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: ipōtáḵ (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde sözcük başındaki “h > ø” düşmüş, sondaki “u, e > ø” sesi de düşmüştür; bazı ağızlarda “h” sesi korunmuş, orta hece ünlüsü uzun ünlü olmuştur “o > ō”.

istif *Rum.* Eşya veya başka nesnelerin düzgün bir biçimde üst üste konulmasıyla oluşan yığın (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1214). Osmaniye A.: isdifil ol-: 1. Anlaşmak. 2. Toplanmak, bir araya gelmek (Gök, 2018:M15-TDB). Adana A.: istif (Durna, Yaş 65). Mersin A.: isdip (Ak, Yaş 82), isdif (Erol, Yaş 77). Ağızlarda son hecenin ilk ünsüzü “t > d” olmuş ve tonlulaşmış, son “f” sızıcı ünsüz “f > p” olmuş ve patlayıcı “p” ünsüzüne değişmiştir.

kamera*Fr. camèra* Görüntülerin filme alınmasını sağlayan alet (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1289). Osmaniye A.: ġamere (Gök, 2018:M13-TDB), ġameriye çek- (Gök, 2018: M23-TDB). Adana A.: Ḳamere (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: ġamara (Mercan, Yaş 55). Mersin A.: ġamara (Şahin, Yaş 80). Anadolu ağızlarında değişiklik sadece ilk ünsüzde “c > k”; ağızlarda ilk ünsüz “k > ġ, Ḳ”, orta hece ünlüsü “e > a”, sözcüğün son ünlüsü bazı ağızlarda “a > e” olmuştur.

kamyon*Fr. camion* Motorlu büyük yük taşıtı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1291). Osmaniye A.: ġamuyon mumuyoŋ (Gök, 2018:M8-468), ġamyon mumyoŋ (Gök, 2018:M6-634). Adana A.: ġamíýon (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: ġamyon ġaparo (Kocatepe, Yaş 60). Kahramanmaraş A.: ġamíyon (Gönen, Yaş: 50). Mersin A.: ġomyon (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde batı kökenli kelimenin başındaki “c > k” olmuş, son hecede “y” türemesi; ağızlarda sözcüğün ilk ünsüzü “k > ġ” olmuştur.

kasket*Fr. casquette* Genellikle erkeklerin giydiği, önü siperli başlık (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1343). Osmaniye A.: k̲āskit (Gök, 2018:M27-TDB), Kahramanmaraş A.: ġasget (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: ḳask̲ét (Ak, Yaş 82), ḳasgit (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz “c > k”, son hecedeki ünsüz “t > ø” düşmüştür; ağızlarda birinci ünsüz “k > k̲, ġ”, son hecenin ilk ünsüzü “k > ġ, g” tonlulaşmış, son hecenin ünlüsü “e > i” düzleşmiştir.

kırlent *Fr. guirlande* 1. Çiçek veya yaprak işlemeli süs. 2. Küçük yastık (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1419). Osmaniye A.: ġırlent (Gök, 2018: M18-TDB). Adana A.: ḳırlet (Durna,

Yaş 65). Gaziantep A.: ġırlent (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: ġırlet (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: k̲írlent (Çelik, Yaş 67), ġırlent (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde ilk ses tonsuzlaşmış "g > k", son hecedeki ünsüz "d > t" ile tonsuzlaşmıştır.

konserve *Fr. conserve* Isı ile sterilize edilerek uzun zaman saklanabilecek şekilde kutulanmış (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1417). Osmaniye A.: ġonsevre (Gök, 2018: M7-482). Adana A.:ġonserve (Yıldırım II, 2006: 96). Gaziantep A.: Ḳonserve (Tosun, Yaş 67). Mersin A.: ġonserve (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz "c > k" olmuştur; ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ" gerçekleşmiştir.

kontak*Fr. contact* Motorlu araçları çalıştırmaya yarayan düzenek (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1474). Osmaniye A.: ġontaḳ: Araba anahtarı. (Gök, 2018: M13-TDB). Adana A.: ḲontaḲ (Tosun, Yaş 67). Gaziantep A.: ġontaḳ (Kocatepe, Yaş 60). Kahramanmaraş A.: ġontaḳ (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: ġontaḳ (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz kelimenin okunduğu gibi "c > k" olmuş, son ünsüz "t > ø" düşmüştür; ağızlarda sözcük başındaki "k > ġ" olmuş ve tonlulaşmıştır.

kontenjan*Fr. contingent* Bir yükümlülük veya yararlanma işinde o işin kapsamına girenlerin oluşturduğu belirli sayıdaki topluluk (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1474). Osmaniye A.: ġontancan: Kontenjan. (Gök, 2018:D4-742). Adana A.: Ḳontenćan (Tosun, Yaş 67). Gaziantep A.: ġonta'jan (Yanık, Yaş 46). Kahramanmaraş A.: ġonte'jan (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: ġontencen (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz "c > k"; ağızlarda ilk ünsüz "k > K, ġ, Ḳ" ile tonlulaşmıştır, son hecenin ilk ünsüzü "j > c, j > ć kalın ünlülerle kullanılan ince sesli c", bazı ağızlarda sözcüğün son ünlüsü "a > e" ile ince ünlüye değişmiştir.

kontrol*Fr contrôle* Denetleme (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1475). Osmaniye A.: k̲onturol (Gök, 2018:M34-TDB), ġunturol (Gök, 2018:M14-TDB), ġúnturol (Gök, 2018:K4-TDB). Adana A.: ḳonturol (Tosun, Yaş 67). Mersin A.: ḳontrul (Ak, Yaş 82), ġonturol (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz "c > k"; ağızlarda ilk ünlü "o > u, ú u-ü arası ünlü" olmuş, orta hecede "u" türemiş, son hece ünlüsü "o > u" ile dar ünlü olmuştur.

kostik*Fr. caustique* Hayvan ve bitki dokularını yakan ve aşındıran, kostik sıvı (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1487). Osmaniye A.: ġosdi̊k: Süslü, havalı. (Gök, 2018: H3-TDB), ġosdik (Gök, 2018: M17-468). Adana A.: Ḳostík̲ (Tosun, Yaş 67). Gaziantep A.: ġosTik (Kocatepe, Yaş 60). Kahramanmaraş A.: ġosdik (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: ġosdik (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde ilk ünsüz "c > k", "au > o" olmuştur; ağızlarda ilk ünsüz "k > ġ, Ḳ" olmuş ve tonlulaşmış, ikinci hecedeki ünsüz "t > d, T", sözcüğün son ünlüsü "i > i̊ i-ü arası ü'ye yakın ses, i >í ı-i arası ses" olmuştur.

lastik*Fr. èlastique* Ayakkabı üstüne giyilen kauçuktan pabuç (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1576). Osmaniye A.: lasdik: Kuş avlamak için kullanılan, çatallı lastikli alet. (Gök, 2018: K21-634), lesdík̲ (Gök, 2018:K14-TDB), lāsdik: (Gök, 2018: B11-708-). Adana A.: lastik (Tosun, Yaş 67). Gaziantep A.: lesdik (barak) (Kocatepe, Yaş 60), lasdik̲ (Kocatepe, Yaş 60). Mersin A.: lasdik (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde sözcük başındaki "è > ø"; ağızlarda ilk hecedeki ünlü "a > e" ile incelmiştir.

limon *Rum. limon* Turunçgillerden, 3-5 metre yüksekliğinde, kışın yapraklarını dökmeyen, beyaz çiçekli bir ağaç (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1587). **limonata***İt. limonada* Su, şeker ve limon suyundan yapılan şerbet (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1587). Osmaniye A.: lē̲ymun (Gök, 2018:M15-TDB), limúnata (Gök, 2018:M7-TDB), lē̲ymúnata (Gök, 2018:M15-TDB). Adana A.: leymun (Tosun, Yaş 67). Gaziantep A.: leymın (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: ilimon (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: leymon (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde son hecedeki "d > t" olmuş ve tonsuzlaşmıştır; ağızlarda sözcük başında "i" sesi türemiş, ilk hecede "i > e" olmuş ve genişlemiş, son hece ünlüsü "o > ı, u, ú" ile daralmıştır.

lüks: Fr. lux Hava basınçlı bir tür petrol lambası (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1595). Osmaniye A.: lō̲kū̲s: Gaz lambası. (Gök, 2018:D2-717), lökü̲s: Gaz lambası (Gök, 2018:M8), lüks: İmkân (Gök, 2018: T1-988). Adana A.: lüküs (Tosun, Yaş 67). Gaziantep A.: lüküs (Topçu,

Yaş 80). Kahramanmaraş A.: lüküs (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: lōküs (Ünlüoğlu, Yaş 70). Ağızlarda sözcüğün ilk ünlüsü "ü > ȭ, ō" olmuş, son hecede "ü, ū" türemesi olmuştur.

makarna *İt. maccherone* İrmik veya una yumurta karıştırılarak hazırlanmış türlü biçimlerdeki kuru hamur (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1610). Osmaniye A.: māk̲ārna kēs- (Gök, 2018:M33-TDB), maġarna: (Gök, 2018:M16-TDB), maḳarna (Gök, 2018: Gök, M2-462), māḳarna (Gök, 2018: M15-603). Adana A.: maĶarna (Tosun, Yaş 67). Gaziantep A.: maḥarna (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: maḥarna (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: maĶarna (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde "c, o, > ø" olmuş; ağızlarda sözcüğün ilk ünlüsü uzamış "ā", ikinci ünsüzü "k > ġ, Ķ, ḥ" olmuştur.

mandalina *İt. mandarino* Turunçgillerden, ılıman iklimlerde yetişen ve portakala çok benzeyen bir ağaç (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1619). Osmaniye A.: mandelin (Gök, 2018:M18-TDB). Adana A.: mandalin (Tosun, Yaş 67). Kahramanmaraş A.: mandelin (Gönen, Yaş 50), mandālin (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: mondelle (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde "r > l", ve "o > a" olmuş; ağızlarda ikinci ünlü "a > ā, e", bazı ağızlarda "r > l" sonucu ortaya çıkan "l > ll" ikizleşmiştir.

marul*Rum. marul* Birleşikgillerden, geniş ve uzun olan yeşil yapraklı taze olarak yenilen bir bitki (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1629). Osmaniye A.: marul don: Yörük kıyafeti. (Gök, 2018:T1-988), marul (Gök, 2018:M2). Adana A.: morıl (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: marıl (Kocatepe, Yaş 60). Kahramanmaraş A.: marol (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: mårul (Ünlüoğlu, Yaş 70), marıl (Erol, Yaş 77). Ağızlarda sözcüğün birinci ünlüsü "a > å, o", ikinci ünlüsü "u > ı, o" olmuştur.

minibüs*Fr. minibus* 10-12 kişilik oturma kapasitesi olan küçük otobüs (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1687). Osmaniye A.: münü̱büs (Gök, 2018:K8-TDB), münüpüs (Gök, 2018:M15-TDB), münübüs (Gök, 2018: S9-960), milibis (Gök, 2018: S10-TDB). Adana A.: münüPüs (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: münübüs (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: münübüs (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: münübüs (Şahin, Yaş 80). Türkiye Türkçesinde sadece son hecede ünlü "u > ü" ile incelmiş; ağızlarda ikinci ünlü "i > ü", son hecenin ilk ünsüzü "b > p; b >P p-b arası ses" tonsuzlaşmıştır.

naylon*Fr. nylon* Dayanıklı ve esnek döküm maddesi (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1754). Osmaniye A.: Íāýĺōm: Naylon ayakkabı. (Gök, 2018:D12-TDB), naylon (Gök, 2018: M9-574), laylon (Gök, 2018: M18-612). Adana A.: nāylȯn (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: lėylóń (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: laylon (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: laylon (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde birinci hecede "a" sesi türemiştir; ağızlarda ilk hecede "n > l" olmuş, sözcüğün birinci ünlüsü "a > ā, ė,", ikinci hecenin ünlüsü "o > ō, ó o-ö arası ses, ȯ o-u arası ses" ortaya çıkmıştır.

palyaço*İt. pagliaccio* Kendisini seyredenleri güldüren ve eğlendiren acayip kılıklı yüzü aşırı ve komik biçimde boyalı oyuncu (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1878). Osmaniye A.: paylaçō: [palyaço] Kıyafetini ve makyajını yakıştıramamış kişi (Gök, 2018:M22-TDB). Adana A.: palyaçö (Durna, Yaş 65). Kahramanmaraş A.: panyanço (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: palyançō (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde birinci hecede "g > ø", son hecede "i > ø", "y" türemesi olmuş; ağızlarda orta hecede "n" türemesi, son hecede "o > ō, ö" oluşmuştur.

pardösü *Fr. pardessus* Serin havalarda öbür giysilerin üzerine giyilen paltodan ince üstlük (TDK Türkçe Sözlük, s.1889). Osmaniye A.: pertisō. (Gök, 2018: S8-612), parTisō' (Gök, 2018: M17-608). Adana A.: Partisō (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: parTeso (Kocatepe, Yaş 60). Mersin A.: pardüsō (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde okunuşa göre "e > ö"; ağızlarda ilk hece ünlüsü "a, e", orta hece ünlüsü "ö > i, e, ü" son ünlü uzamış "ü > ō" olmuştur.

patates*Rum. patates* Patlıcangillerden yaprakları ve sürgünleri acı bir bitki (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1898). Osmaniye A.: patata (Gök, 2018:B6-688), patete (Gök, 2018:M15-TDB), patetis basġı: Patatesle resim baskısı. (Gök, 2018:M18-615), patetis gimi: Şişman, heybetli. (Gök, 2018:M24-TDB), patetis (Gök, 2018:M20-TDB). Adana A.: patėtės (Durna, Yaş 65).

Gaziantep A.: patata (Yanık, Yaş 84), patatas (Topçu, Yaş 80). Kahramanmaraş A.: patata, patetis (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: pata (Şahin, Yaş 80). Ağızlarda son sesin düşürüldüğü "s > ø" ağızlarda son ünlü "a, e" olarak kalmış, son seste düşme olmazsa son ünlü "e > i, ė" olarak düzleşmiştir.

peksimet*Rum.* Pişirildikten sonra dilimler halinde kesilerek ısı ile kurutulmuş uzun süre dayanabilen ekmek (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1908). Osmaniye A.: beksimet (Gök, 2018:K12-TDB). Adana A.: paksimet (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.:- pā'simet (Mercan, Yaş 55), bāsimet (Yanık, Yaş 84). Mersin A.: pēsimet (Ünlüoğlu, Yaş 70). Ağızlarda bazen ilk ünsüz tonsuzlaşmış "b > p", genelde ilk hecenin son ünsüzü düşmüştür "k > ø" ve ilk hecenin ilk ünlüsü uzun ünlüye dönüşmüştür "ā, ē".

sigara*İsp. cigaro* İnce kâğıda kıyılmış tütün sarılarak hazırlanan, silindir biçiminde ağızdan dumanı çekilen nesne. (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2108). Osmaniye A.: cā'ra tütūnü (Gök, 2018:H6-803), cuvara (Gök, 2018: M9-TDB), cívára (Gök, 2018:M15-TDB). Adana A.: sigara (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: c'ā'ra (Kocatepe, Yaş 60). Kahramanmaraş A.: sıġara (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: sigara (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde sondaki ünlü "o > a" olmuş; ağızlarda genelde orta hece düşmüş "ġa > ø".

stepne*İng. spare-tire* Yedek lastik (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2161). Osmaniye A.: isdetme (Gök, 2018:M15-TDB). Adana A.: sitepne (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: isdetme (Yanık, Yaş 84). Kahramanmaraş A.: istepne (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: isdetme (Erol, Yaş 77). Türkiye Türkçesinde bazı ağızlarda ilk ünsüzden önce "i" türemiş, bazı ağızlarda ilk ünsüzden sonra "i" sesi türemiştir.

şoför*Fr. chauffeur* Sürücü (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2229). Osmaniye A.: şófēr (Gök, 2018:D10-TDB), şifor (Gök, 2018:M15-TDB). Adana A.: şöför (Durna, Yaş 65). Gaziantep A.: şofur (Yanık, Yaş 46). Kahramanmaraş A.: şoför, şöfor, şöför (Gönen, Yaş 50). Mersin A.: şófór (Ünlüoğlu, Yaş 70). Türkiye Türkçesinde okunduğu gibi yazılmış; ağızlarda ilk ünlü "o, ó, i" olmuş, son ünlü "ē, ó, o, ö" olmuştur.

SONUÇ

Batı kökenli bazı kelimeler Türkiye Türkçesine ve Türkiye Türkçesi ağızlarına geçerken:

-"ll > l" olmakta ve ağızlarda bir "a, ȧ" sesi türemektedir: Fr. allemand; TT Alman (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 103); Ağ. alman (Gök, 2018: M6-480), alamannar (Gök, 2018: M6-479).

-Türkiye Türkçesinde "c" sesi yerine "s" kullanılmakta, ağızlarda "ç" de kullanılmaktadır: Fr. ambulance; TT ambulans (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 112); Ağ. ambalaç (Gök, 2018: M15-TDB), ambıla's (Gönen, Yaş 50).

-Türkiye Türkçesinde birinci hecedeki "n", son hecedeki "e" sesleri düşmüş; ağızlarda bunun sonucu olarak ilk ünlü "ā" bazen uzamakta, ikinci hecedeki "n" ünsüzü düşürülmektedir: Fr. annonce; TT anons (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 132); Ağ. āno's (Gök, 2018:H5-797).

-Türkiye Türkçesinde son ünlü "e" düşer: Fr. asphalte; TT asfalt (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 163); Ağ. asva't (Gök, 2018: M18-789).

-Türkiye Türkçesinde ve Türkiye Türkçesi Ağızlarında ikinci hecede "c > k" değişimi olur; Fr. balcon; TT balkon (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 246); Ağ. balḴȯn (Durna, Yaş 65), bolḳón (Ünlüoğlu, Yaş 70).

-Batı kökenli sözcüğün son ünlüsü "e" düşer, ağızlarda son ünsüz "d > t" değişimiyle tonsuzlaşır: Fr. bande; TT bant (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 251).; Ağ. band (Gül, 2016: 111).

-Batı kökenli sözcükteki "g" ünsüzü TT'de "g > j" değişimine uğrar; ağızlarda buna ek olarak "g > ç, ć kalın ünlüyle kullanılan ince c" değişimi gerçekleşir. Fr. barrage; TT baraj (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 252); Ağ. bāraç (Gök, 2018:S1-TDB), baraj (Gök, 2018: M14-601), barać (Durna, Yaş 65), barac (Yanık, Yaş 84).

-Batı kökenli sözcükteki “t” sesinden sonra gelen yuvarlak ünlü Türkiye Türkçesinde değişmezken ağızlarda daralarak “o > u, ü, ó o-ö arası ses” olmuştur. Fr. bèton, TT beton (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 319); Ağ. bātun (Gök, 2018:M28-TDB), bētüń (Gök, 2018:M15-TDB), betóń (Şahin, 80).
-Türkiye Türkçesinde sözcüğün sonundaki “e” düşürülmekte; ağızlarda son hecede “i, u, ü” sesleri türemektedir. Fr. boxe, TT boks (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 374)., Ağ. bokis (Gök, 2018: M15-TDB), boḳus (Durna, Yaş 65).
-Batı kökenli kelimelerin sonundaki yuvarlak ünlülerde ağızlarda son ünlüsü “ o > ı, ȯ, u” daralma olmakta; ağızlarda kelime başındaki iki ünsüz arasında “ı, i̊ ı-u arası ünlü” türemektedir: İt. bravo; TT bravo (Gök, 2018:S8-TDB); Ağ. bi̊rāvȯ, (Gök, 2018:S8-TDB), bıravı (Gök, 2018:M15-TDB).
-Türkiye Türkçesinde ve ağızlarda “q > k” değişimi gerçekleşmektedir: Fr. briquette; TT briket (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 401); Ağ. pirḳā́t (Gök, 2018:K30-TDB), piriket (Gök, 2018:M15-TDB).
-Batı kökenli kelimedeki “c” sesi Türkiye Türkçesinde ve ağızlarda okunuşa göre “c > k”; ağızlarda bazen “c > ḥ” olmaktadır: Fr. dactylo; TT daktilo (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 582); taḳtilō (Gök, 2018:K18-876), daḥdilo (Yanık, Yaş 84).
-Türkiye Türkçesinde kelime başındaki “d” sesinde değişiklik olmazken; ağızlarda ilk ünsüz genelde “d > t, T” olmaktadır: İng. dumper; TT damper (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 592), tamper (Gök, 2018: M15-TDB), Tampėr (Şahin, Yaş 80).
-Batı kökenli kelimedeki “ll” sesleri; Türkiye Türkçesinde ve ağızlarında ilk ve son hecede “l > ø” olmuş, ağızlarda son hecede “y” ünsüzü türemiştir. İt. flanella; TT fanila (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 849); fanilya (Gök, 2018: M14-TDB).
-Batı kökenli sözcüğün sonundaki “e” sesi Türkiye Türkçesinde ve ağızlarda düşer: Fr. hèlicoptère; TT helikopter (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1081): aliġopder (Gönen, Yaş 50), aliġopTer (Şahin, Yaş 80).
-Batı kökenli sözcüğün sonundaki “eu” sesi Türkiye Türkçesinde okunuşa göre yazılır son hecedeki “eu > ö” olur; ağızlarda bu son ünlü “o > ō, ȭ” uzar: Fr. haut-parleur; TT hoparlör (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1108).; Ağ. āpōrlō (Gök, 2018:D6-TDB) aparlō, ḥoparlȭ (Gönen, Yaş 50).
-Batı kökenli sözcüğün sonundaki “ct” sesinin; Türkiye Türkçesinde ve ağızlarda son ünsüz “t > ø” düşmekte; TT ve ağızlarda “c > k, ḳ” olmaktadır: Fr. contact; TT kontak (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1474); Ağ. ġontaḳ (Gök, 2018: M13-TDB), ḲontaḲ (Tosun, Yaş 67).
-Türkiye Türkçesinde ve ağızlarda sözcük başındaki “è > ø” düşmektedir: Fr. èlastique; TT lastik (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1576); Ağ. lāsdik (Gök, 2018: B11-708).
Türkiye Türkçesinde bazı ağızlarda ilk ünsüzden önce “i” türemiş, bazı ağızlarda ilk ünsüzden sonra “i” sesi türemiştir: İng. spare-tire; TT stepne (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 2161).; isdetme (Gök, 2018:M15-TDB), sitepne (Durna, Yaş 65).

KISALTMALAR:

A. : Ağızları
Alm. : Almanca
B : Bahçe
Bulg. : Bulgarca
C. : Cilt
D : Düziçi
Erme. : Ermenice
Fr. Fransızca
H : Hasanbeyli
Hzl. : Hazırlayan

İng. : İngilizce
İt. : İtalyanca
K : Kadirli
KSÜ : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Lat. : Latince
M : Osmaniye Merkez
Mac. : Macarca
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
Rum. : Rumca
S : Sumbas
s. : Sayfa
S. : Sayı
TDAY : Türk Dili Araştırmaları Yıllığı
TDB : Tez Dışı Bölüm
TDK : Türk Dil Kurumu
Yay. : Yayınları
Yun. : Yunan

KAYNAKÇA:

AK, Hamza, Yaş 82, Silifke, Mersin.
AKSAN, D. (2006), *Anlambilim,* Ankara: Engin Yay.
ATMACA, E. (2017), *Antalya İli Korkuteli İlçesi ve Ağızları,* Ankara: TDK Yay.
AY, Ö. (2004), Türkiye Türkçesi Ağızlarında Fiil Çekiminde Kullanılan Şahıs Ekleri Üzerine: *V. UTDK Bildirileri-I,* TDK Yay., Ankara, s.319-341.
AY, Ö. (2009), *Türkiye Türkçesi Ağızlarında Fiil Çekimi*, TDK Yay., Ankara.
BURAN, A. (1994), -Ik Ekinin Anadolu Ağızlarındaki Kullanılışları, TDK Yay., Ankara, *TDAY Belleten,* s. 11-18.
CAFEROĞLU, A. (1988), Anadolu Ağızlarında İçses Ünsüz Benzeşmesi, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1958, TDK Yay., Ankara, s. 1-11.
CAFEROĞLU, A. (1988), Anadolu Ağızlarında Konson Değişmeleri, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten,* 1963, TDK Yay., Ankara, s. 1-32.
CAFEROĞLU, A. (1988), Anadolu Ağızlarında Metatez Gelişmesi, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1955, TDK Yay.,Ankara, s. 1-7.
CAFEROĞLU, A. (1989), Anadolu ve Rumeli Ağızlarında Ünlü Değişmeleri, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1964,* TDK Yay., Ankara, s. 1-33.
ÇAĞBAYIR, Y. (2017), *Ötüken Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*: Ötüken Yay., İstanbul.
ÇAĞBAYIR, Y. (2007), *Ötüken Türkçe Sözlük I II III IV V*, Ötüken Yay., İstanbul.
ÇELİK, Leyla, Yaş 67, Silifke, Mersin.
DURNA, Elife, Yaş 65, Çınarlı Köyü, Adana.
ERCİLASUN, Ahmet B. (2000), Ağız Çalışmalarına Toplu Bir Bakış, *Türk Dili,* S. 584,TDK Yay.,Ankara, s. 115-118.
ERDEM, Mehmet D. (2008), Anadolu Ağızlarında Görülen Birincil Ünlü Uzunlukları Üzerine, *Turkish Studies,* Volume 3/3 Spring, s. 503-562.
ERİMER, K. (1989), Anadolu ve Rumeli Ağızları Üzerinde Bir Bibliyografya Denemesi, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten,* 1970, TDK Yay., Ankara, s. 211-236.
EROL, Şadiye, Yaş 77, Camili Köyü, Toroslar İlçesi, Mersin.
EYİCİL, A. (2009), *Yakın Çağda Kahramanmaraş,* Ukde Yay., Kahramanmaraş.
GÖK, M. (2009), *Kitābu İmāniyye*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

GÖK, M. (2018), *Osmaniye İli Ağızları ve Söz Varlığı,*Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
GÖK, M. *Osmaniye Yöresinin Folkloru*, (2001), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
GÖNEN, Bünyamin, Yaş 50, Afşin, Kahramanmaraş.
GÖRKEM, İ.(2001), *Türk Edebiyatında Ağıtlar*, Akçağ Yay., Ankara.
GÜL, M. (2016), *Hatay Arsuz Ağzı*, Kesit Yay., İstanbul.
GÜL, R. (1993), *Kilis Merkez ve Köyleri Ağızları*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
GÜRSES, R. (2002), Türk Dil Kurumunda Yapılan Ağız Çalışmalarına Genel Bir Bakış, *Türk Dili,*S. 607, Ankara.
HACIEMİNOĞLU, N. (1992), *Türk Dilinde Edatlar*, MEB Yay., Ankara.
HATİPOĞLU, S. (1995), 'Millî Mücadelede Osmaniye', *Tarih İçinde Bütün Yönleriyle Osmaniye Sempozyumu (*15-18 Kasım 1993), Osmaniye, s. 30-37.
HAZAR, M. (2013), *Türk Anlam Bilimi Terimleri Sözlüğü,* Eğitim Yay., Konya.
KARAAĞAÇ, G. (2013), *Türkçe'nin Ses Bilgisi*, Kesit Yay., İstanbul.
KILIÇ, A. (1976), *Osmaniye Tarihi*, Hançer Matbaası, Osmaniye.
KILIÇ, M.(2001), *Kahraman Maraş Merkez Ağzı,* KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.
KOCAKERİM, Hafıza Ş. **(**2014**)**, *Gaziantep Şahinbey Ağzı,*Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
KOCATEPE, Süleyman, Yaş, 60, Gaziantep.
KORKMAZ, Z. (1995), Batı Anadolu Ağızlarında Aslî Ünlü Uzunlukları Hakkında, *Türk Dili Üzerine Araştırmalar,*TDK Yay., II. C. Ankara, s.123-127.
SAĞIR, M. (1995), Anadolu Ağızlarında Ünlüler, *TDAY Belleten,* s. 377-390.
SÜMER, F. (1963,), Çukurova Tarihine Dair Araştırmalar, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Araştırmaları Enstitüsü Tarih Araştırmaları Dergisi C. 1 S.1*, Ankara s. 1-111.
ŞAHİN, Meryem, Yaş 80, Akdeniz İlçesi, Yeşilova Köyü, Mersin.
TDK, (1999), Ağız *Araştırmaları Bilgi Şöleni,* TDK Yay., Ankara.
TDK, *Derleme Sözlüğü,* I.-XII. C. TDK Yay., Ankara.
TDK, (1996), *Tarama Sözlüğü*, TDK Yay., 1963-1977 (I-VII), Ankara.
TDK, (2011), *Türkçe Sözlük*, TDK Yay., Ankara.
TDK, (2009), *Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri*, TDK Yay., Ankara.
TOPÇU, Hamza, Yaş 80 Gaziantep.
TOR, G. (2004), *Mersin Ağzı Sözlüğü*, Kitap Matbaası Yay., İstanbul.
TOSUN, Makbule, Yaş 67, Adana Merkez.
TÜLÜCÜ, K. (1995), *Tarih İçinde Bütün Yönleriyle Osmaniye*, 1. Sempozyum, Çukurova Üniversitesi Yay., Adana.
ÜNLÜOĞLU, Gülsen, Yaş 70, Akdeniz İlçesi Cerit Köyü, Mersin.
YANIK, Ahmet, Yaş 46, Nizip, Gaziantep.
YANIK, Mehmet, Yaş 84, Nizip, Gaziantep.
YILDIRIM, F. (2006), *Adana ve Osmaniye İlleri Ağızları,* TDK Yay., Ankara.

Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi ve "Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer" Adlı Kırk Hadîs Tercümesine Dair[*]

Nükran ERBAŞ[**], Muhammed İkbâl GÜLER[***]

Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi'nin Hayatı

Doğum tarihi kesin olarak bilinmeyen Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi, Osmanlı coğrafyasında yaşayan, incelediğimiz tezkirelerden (İsmâîl Beliğ, 1985: 645-646; Mehmet Nâil Tuman, 2001: 1128-1129; Mustafa Safâyî Efendi, 2005: 700-701; Sâlim Efendi, 2005: 689-690) ve Mehmed Süreyya'nın *Sicill-i Osmânî*'sinden (Mehmed Süreyya, 1996: 1651) hareketle şâir olduğunu tespit ettiğimiz bir kişidir. İstanbul'da doğan şâirin asıl adı Abdullâh'tır[1] (İsmâîl Beliğ, 1985: 645; Mehmet Nâil Tuman, 2001: 1128; Mustafa Safâyî Efendi, 2005: 700; Sâlim Efendi, 2005: 689). Osmanlı Devleti'nde uzun yıllar boyunca şıkk-ı sânî defterdârlığı[2] yapmış olan Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi, ilmiyye sınıfının bir mensubu olan Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem Efendi'nin oğludur (Bursalı Mehmed Tahir, 1238: 262; İsen, 2014; İsmâîl Beliğ, 1985: 645; Kaplan, 2014; Mehmet Nâil Tuman, 2001: 1128; Mehmed Süreyya, 1996: 1651; Mustafa Safâyî Efendi, 2005: 700; Sâlim Efendi, 2005: 689). *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer* adlı eserinin mukaddimesinde verdiği bilgiden hareketle Enderûn mektebinde tahsil görmüştür (Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi, DTCF1: 1b; DTCF2: 1b; S: 1b)[3]. Öğrenim hayatını tamamladıktan sonra Çerkez Mehmed Paşa gibi bazı devlet adamlarına dîvân kâtipliği yapar (Mehmed Süreyya, 1996: 1651; Mustafa Safâyî Efendi, 2005: 700; Sâlim Efendi, 2005: 689). Ölüm tarihini Safâyî (2005: 700), Sâlim (2005: 689) ve Şemseddin Sâmî (1314: 4661) 1129/1716; Beliğ (1985: 645), Mehmed Süreyya (1996: 1651) ve Müstakîm-zâde Süleymân (1928: 283) ise 1130/1717 olarak göstermektedir. Ancak M. Nâil Tuman'a göre Safâyî, Sâlim ve Şemseddin Sâmî'nin Vâsıf'ın ölüm tarihini 1129/1716 olarak göstermeleri yanlıştır. Çünkü şâir Lem'î "*Vâsıf Abdullâh Efendi ide cennâtı makâm*" mısrasını ölümüne tarih düşürmüştür (Mehmet Nâil Tuman, 2001: 1128).

Hüsn-i hattın sülüs, nesih, rika, tâlik ve diğer çeşitlerini babasından meşk eden Vâsıf (Koçu ve Akbay, 1958: 54) bu alanda mümtaz bir yere sahiptir. Sâlim (2005: 689), Vâsıf'ın eşi bulunmayan bir şâir olduğunu belirtirken Safâyî (2005: 700) ise şiir ve inşâda maharet sahibi olduğunu söyleyerek ondan övgüyle bahseder. Devrin şâirleri ve nâsirleri arasından şiir kabiliyeti ile ön

---

[*] Bu çalışma "Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer – Kırk Hadis Tercümesi (Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi) [Metin-İnceleme-Sözlük]" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[**] Yüksek lisans öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, ORCİD: 0000-0001-8455-3937 , e-posta: nukranerbas@hotmail.com

[***] Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, ORCİD: 0000-0002-8315-3998, e-posta: mikbalguler@outlook.com

[1] Mehmed Süreyya, Abdullâh Vâsıf Efendi'nin doğum yerini Ayasofya olarak belirtmiştir (Mehmed Süreyya, 1996: 1651). *Tuhfe-i Hattâtîn*'de de (Müstakîm-zâde Süleymân Sa'deddin, 1928: 415) Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem Efendi'nin Ayasofya-yı Kebîr şadırvanı karşısında bir yerde ikâmet ettiği şeklinde bir bilginin bulunması Mehmed Süreyya'nın Abdullâh Vâsıf Efendi için ortaya attığı "Ayasofyalıdır." iddiasını kuvvetlendirmektedir.

[2] Kânunî Sultan Süleymân'ın saltanatının başlarında kurulan "şıkk-ı sânî" defterdârlığı, devletin malî işleri ile ilgilenen bir birim olup yine Kânunî devrindeki yalılar ve İstanbul'daki mukâtaalar bu birime bağlanmıştır. Detaylı bilgi için bk. Kütükoğlu, M. S. (1994). Defterdâr. *İslâm Ansiklopedisi* (C 9, 94-96). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s. 95

[3] Çalışma içerisinde *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer* adlı eserin Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi İsmâil Sâîb Sencer Yazmaları nu. 3762'de bulunan nüshası için DTCF1; Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi Mustafa Con A 347'de bulunan nüshası için DTCF2; Süleymâniye Kütüphanesi Hacı Beşir Ağa Koleksiyonu nu. 112'de bulunan nüshası için S kısaltması kullanılmıştır.

plana çıkmayı başaran Vâsıf'ın tezkirelerden alınan aşağıdaki şiirleri bu yargıyı destekler niteliktedir (İsmâîl Beliğ, 1985: 645-646; Mehmet Nâil Tuman, 2001: 1128-1129; Mustafa Safâyî Efendi, 2005: 700):

I.

Hemtā bulınmaz ey gül-i nāzik-beden saña
Oldum hezār naġme-zen-i ʿışḳ ben saña

Zülfinden olma dūr çekersin firāḳını
Vāṣıf o kār-hāne-i çīndür vaṭan saña

Kef-i hevāya virelden seri ḥabāb gibi
Ayaḳda kaldı göñül cür'a-i şarāb gibi

Olur fütāde-i ḫāk-i meẕellet ey maġūr
Serüñ irerse ger çarha āfitāb gibi

Şihāb ṣanma dökilmekde naḳş-ı zerrīni
Bu nüh ḳıbāb-ı felek ġalibā ḫarāb gibi

Nuḳūş-ı zaḫm ile pür ḳıl ṣaḥife-i cismüñ
Duḫūl-i sīne ise maḳṣaduñ kitāb gibi

Ġaraż vusūl-i ruḫ-ı yār ise bu bezm içre
Dökil ṣaçıl niçe dem Vāṣıfā gül-āb gibi

II.

Feyż-i ḥüsnüñ ʿİsī-i Meryem bile bilmez
Engūr-ı lebiñ leẕẕetini Cem bile bilmez

Meryem olımaz zerre kadar la'liñe aġyār
Ol ġonca-i nādīde-i şeb-nem bile bilmez

Ḫaṭṭ-ı lebīdir hüccet-i tekmīl-i melāḥat
Bu ḥāleti feyżẕāver-i maḥrem bile bilmez

Bī-tāb sefer-i çetr-i melāḥatda yatarken
Ol dil-ber-i ḫ'ābīdeyi öpsem bile bilmez

Hicrān-ı sitem cismini zār eyledi Vāṣıf
Me'nūs iken görse eger ġam bile bilmez

Vâsıf'ın Dîvân'ının olup olmadığı hakkında kaynaklarda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Vâsıf'ın varlığından haberdâr olduğumuz tek eseri -şimdilik- kırk hadîs tercümesi türünde yazılan ve her hadîs râvîsinin tercüme-i hâllerini naklettiği mensur *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer* adlı eseridir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla eserin bulunduğu kütüphaneler şunlardır: Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi, Mustafa Con A 347; Ankara

Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi İsmail Sâîb Sencer Yazmaları, nu. 3762; Süleymâniye Kütüphanesi Hacı Beşir Ağa, nu.112.[4]

Söylenilen sözdeki mânâyı ve maksadı anlamada becerikli olan Vâsıf Efendi çok çabuk kırılan, en küçük şeyden dahi kendisine üzülme sebebi çıkartan birisidir. Kızdığı zaman sağını solunu düşünmeyen, böyle vakitlerde otururken eski zamanlarda bir kimse ile arasında geçen bir hadiseyi düşünerek kendi kendisine üzülen Vâsıf için kısacası hiddeti bol affı nâdir denilmektedir (Sâlim Efendi, 2005: 689). Hatta fevkalâde hassasiyet ve asabiyetiyle meşhur Vâsıf'ın kızdığı zamanlarda, hıncını oturup hüngür hüngür ağlamakla yendiği bilinmektedir (Koçu ve Akbay, 1958: 54).

Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi'nin yetişmesinde babasının katkısı çok olduğundan dolayı Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem Efendi'nin de hayatına dair bilgi vermek yerinde olacaktır.

Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem Efendi ve Hayatı

Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem Efendi, aslen Bosna'nın Nevesinye Kasabası'nda cami, han, hamam gibi vakıfları olan tanınmış bir aileden olan Hurrem Ağa'nın oğludur. Doğum tarihi ve doğum yeri hakkında kesin bir bilgi yoktur. İstanbul'da kazasker olan amcası Şaban Efendi'nin yanında yetişmiş ve onun terbiyesinden geçmiştir (Bursalı Mehmed Tahir, 1238: 261). Bu yüzden amcasının adına izafeten "Şa'bânzâde" şöhretiyle tanınmıştır. Kaynaklarda Şa'bânzâde'nin, Muhteşem mahlasını kullandığı kayıtlıdır. Şa'bânzâde Mehmed, Şeyhülislam Yahya Efendi'ye mülâzim olup ilmiye sınıfına girer ve sırasıyla; Kösec Ali Bey, Tûtî Latîf, Hâfız Paşa, Atik İbrâhim Paşa, Atik Murâd Paşa, Sahn-ı Semân, Hadîce Sultân, Cedîd Ali Paşa, Haseki Sultan, Süleymâniye Medreseleri ve Vefâ Dârü'l-ifâdesi müderrislikleri, daha sonra Yenişehir, Bursa, Mekke, İstanbul, Şam kadılıkları ve şıkk-ı sâlis defterdarlığı görevlerinde bulunur (Özkan, 2014).

Nisan 1691'de Kıbrıs'a sürülüp tahminen 1692'de İstanbul'a gelir. Eylül 1692'de Seyyid Osman Efendi yerine Anadolu Kazaskeri olur. *Osmanlı Müellifleri*'nde (Bursalı Mehmed Tahir, 1238: 261), Şa'bânzâde'nin H. 29 Safer 1104/ M. 10 Kasım 1692 tarihinde Edirne'de vefatı ile Selçuk Hatun Mescidi civarına defnedildiği kayıtlıysa da *Osmanlı Müellifleri*'nin gösterdiği 1104/1692 tarihinin değil de *Tuhfe-i Hattâtîn*'de (Müstakîm-zâde Süleymân Sa'deddin, 1928: 415) zikredilen "Kesret" kelimesinin işaret ettiği 1120/1708 tarihinin daha isabetli olduğu anlaşılmaktadır.

Tuhfe-i Hattâtîn'de de Şa'bânzâde'nin, Ayasofya-yı Kebîr şadırvanı karşısında bir yerde ikâmet ettiği ve hüsn-i hattı Karakız şöhretiyle tanınan Hocazâde Mehmed Efendi'den öğrendiği kayıtlıdır (Özkan, 2014).

Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem Efendi'nin tespit edilen eserleri şunlardır: *Muzhirü'l-İşkâl Fî Beyâni Lugati'l-Mesnevî, Tercüme-i Tuhfe-i Mahmûd-ı Muhteşem* (*Âdâbu'l-Hükkâm*)[5], *Münâzara-i Tîğ u Kalem'*dir.[6]

İyi bir öğrenim gören Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem, ömrünü ilim tahsiliyle ve yazmakla geçirmiştir. Sanata ve şiire yatkın bir tabiatı olan Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem, Arap, Fars,

[4] Bursalı Mehmed Tahir *Osmanlı Müellifleri* adlı eserinde *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer* adlı eserin bir nüshasının Es'ad Efendi Kütüphanesi'nde bulunduğu bilgisini vermektedir (Bursalı Mehmed Tahir, 1238: 262). Ancak Süleymâniye Kütüphanesi ile iletişime geçtiğimizde Es'ad Efendi Koleksiyonunda *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer*'e ait herhangi bir nüshanın yer almadığı bilgisine ulaşmış bulunmaktayız.

[5] Âdâbu'l-Hükkâm hakkında detaylı bilgi edinmek için bk. Başar, A. (2018). *Şabânzâde Mehmed Muhteşem'in Âdâbu'l-Hükkâm Adlı Eseri (İnceleme-Metin)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Çanakkale.

[6] Münâzara-i Tîğ u Kalem hakkında detaylı bilgi edinmek için bk. Özkan, F. H. (1997). *Şabânzâde Mehmed Muhteşem ve Münâzara-i Tîğ u Kalem'i*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Afyon.

Türk dillerine ve edebiyatlarına vâkıf, âlim bir şahsiyet olup kalemi kuvvetli, güzel ve akıcı yazan bir edebî kişiliğe sahiptir. Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem'in Âzim Muhammed Efendi [öl. 1715 (1124)], Abdullâh Vâsıf Efendi [öl. 1717 (1130)] ve Feyzî Râsim Efendi [öl. 1756 (1170)] adlarında üç oğlu vardır (Özkan, 1999).

Çalışmamızın bundan sonraki kısmında Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi'nin *Ahsenü'l-Haber min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer* adlı eserinin genel hatlarıyla muhtevâsına ve ulaşabildiğimiz üç nüshasının tavsifine yer verilecektir.

Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer ve Nüshaları

Mensur bir kırk hadîs tercümesi olan bu eser Enderûn-ı Hümâyûn mensuplarından Abdullâh b. Mehmed b. Şa'bân tarafından H.1115/M.1703 tarihinde (yani cülûsu yılında) III. Ahmed'e (H.1703/M.1730) ithâfen hazırlanmıştır.[7] Müellif eserin mukaddime kısmında eserin kime, hangi tarihte sunulduğuna dair şu şekilde bilgi vermektedir:

> ...**[1b]** (6) Bu ʿabd-i faḳīr u ḥaḳīr... (7) ʿAbdullāh bin Muḥammed bin Şaʿbān (8) el-münseliki fī silk-i ʿabīdi's-sulṭāndır... (10) evān-ı şebābeti sarāy-ı Sulṭānī ve enderūn-ı (11) Ḥāḳānī'de taḥṣīl ve ʿilm-i maʿrifet ve tekmīl-i ādāb-ı ṭarīḳātde (12) sinn-i vuḳūfa yetişdirüp biñ yüz on beş senesinde (13) efendimiz pādişāh-ı civān-baḫt ... (15) es-sulṭān Ahmed ibnü's-sulṭānü'l-(16)ġāzī Muḥammed... (17) ḥażretlerinüñ ḥażret-i faḫr-i kā'ināt ʿaliyhi (18) efżālü's-ṣalavāt ve ekmelü't-taḥiyyāta keşret-i ʿışḳ u muḥabbetleri **[2a]** (1) ve eḥādīṣ-i şerīfesine vefret-i meyl ü raġbetleri ʿadd (2) ü taḳrīrden efzūn ve ḥadd ü taḥrīrden bīrūn olmaġın (3) bu ednā ḳulları daḫı eḥādīṣ-i risālet penāhdan (4) ve aḫbār-ı saʿādet-destgāhdan ḳırḳ eḥādīṣ-i ṣaḥīḥa(y)ı, (5) müşkiyyetü'l-fevāyiḫ ve aḫbār-ı faṣīḥe-i ʿanberiyyetü'r-revāyiḥ, (6) cāmiʿatü'l-mevāʿid, ḥāvīyetü'n-neṣāyiḥ, kırḳ aṣḥāb-ı güzīnden (7) rivāyet olmaḳ üzre ki onı ʿaşere-i mübeşşere ve onı sā'ir (8) kibār-ı muhācirīn ve onı kibār-ı enṣār-ı güzīn ve onı daḫı ṣaḥābiyātdan (9) olan nisvāndır, cemʿ idüp lisān-ı Türkī ile tercüme (10) eyledüm ve her ḥadīṣ-i şerīf rāvīsinüñ menāḳıbını (11) tercümesi ʿaḳībinde mufaṣṣaleten ẕikr idüp bu tercümenüñ (12) ismini **aḥsenü'l-ḫaber min kelāmi seyyidi'l-beşer** diyü tesmiye (13) eyledüm. Bu ümīd ile ki ṣalābetlü efendimiz pādişāh-ı dīn-i (14) mübīne sebeb-i ḫayr duʿā ve bāʿiṣ-i maġfiret-i Ḫudā ola (Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi, DTCF1: 1b-2a).

Eserin mukaddime kısmında Hz. Muhammed'i çok sevdiği için bu eseri kaleme aldığını söyleyen Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi eserinin muhtevâsını belirttikten sonra tertip ediliş biçimi hakkında da okuyucusuna bilgi vermektedir. Buna göre eserde on aşare-i mübeşşere, on kibâr-ı muhâcirin, on kibâr-ı ensâr-i güzîn ve on kadın sahabeden rivâyet olunan toplam kırk hadîs-i şerîf dört bölüm hâlinde sunulmuştur. Her hadîs tercümesinin ardından da o hadîsi rivâyet eden râvînin tercüme-i hâli verilmiştir. Eserdeki sıralamayı esas aldığımızda tercüme edilen hadîsler ile hayatları hakkında bilgi verilen hadîs râvîleri şunlardır:

1. Râvî Hz. Ebû Bekir: *Lā yeḥkumu eḥadün beyne işneyni ve hüve ġaḍbānu.*[8]
2. Râvî Hz. Ömer: *Yā ibne'l-Ḫaṭṭābi elā terżā entekūne lene'l-āḫiretü ve lehümü'd-dünyā.*[9]

[7] Zamanın padişahı III. Ahmed'in kendisi de hadîs ilmine karşı özel bir ilgi duymaktadır. Devrinde yazılmış olan pek çok hadîs kitabı bu yargıyı destekler niteliktedir. Nitekim bu eserlerden bazıları sultana ithâfen yazılmıştır. Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi'nin *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer*'i, Osman-zâde Tâib'in *Sıhhat-âbâd*'ı ile Hikmetî'nin kırk hadîs tercümesi türündeki eseri III. Ahmed'e ithâfen hazırlanmış kırk hadîs tercümesi türündeki eserlerden birkaçıdır (Hadîslerle İslâm, 2019: 89).

[8] Hiçbir kimse kendisi öfkeli iken iki (kişi) arasında hüküm vermesin (Hasan es-Sagânî, 1971: 272).

[9] Ey Hattâb oğlu! Ahiretin (saadeti) bizim, dünyanın (nimetleri) da onların olmasına razı olmaz mısın? (Hasan es-Sagânî, 1971: 389).

3. Râvî Hz. Osman: *İnne'l-ḳabre evvelü menzilin min menāzili el-āḫireti fein necā minhu femā baʿdehu eyseru minhu vein lem yence femā baʿdehu eşeddü minhu.*[10]

4. Râvî Hz. Ali: *Alā uḫbiruki mā hüve ḫayrun leki minhü tusebbiḥīne'llāhe ṣelāṣen ve ṣelāṣīne ve tuḥammidīne'llāhe ṣelāṣen ve ṣelāṣīne ve tukebbirīne'llāhe erbaʿen ve ṣelāṣīne.*[11]

5. Râvî Ebû Muhammed Talha bin Ubeydullâh: *İẕā ḥaddeṣtukum bi-şey'in fe-ḫuẕu bihi fe-inni lā-ekẕibu ala'llāhi.*[12]

6. Râvî Zübeyr bin Avvâm: *Ġayyiru'ş-şeybe ve lā teşebbehu bi'l-Yehūdi.*[13]

7. Râvî Sa'd bin Ebî Vakkâs: *Lā yeḥillü l'imriʾin en yehcure eḫāhü fevḳe ṣelāṣin.*[14]

8. Râvî Sa'îd bin Zeyd: *El-kemʾatü mine'l-menni ve māʾuhā şifāʾu lil-ʿayni.*[15]

9. Râvî Abdurrahmân bin Avf: *İẕā semiʿtum bihi bi-arżin felā teḳaddemu ve iẕā veḳeʿa bi-arżin ve entüm fīhā felā teḫrucu firāran minhü.*[16]

10. Râvî Ebû Ubeyde bin el-Cerrâh: *Eṣ-ṣiyāmu cunnetun mā lem yeḫriḳhā.*[17]

11. Râvî Abdullâh bin el-Abbâs: *Et-tāʾibu mine'ẕ-ẕenbi kemen lā-ẕenbe lehu ve'l-mustaġfiru mine'ẕ-ẕenbi ve hüve muḳīmun ʿaleyhi ke'l-müstehzi'u bi-rabbihi.*[18]

12. Râvî Abdullâh bin Ömer bin el-Hattâb: *İnne fi'l-cenneti ġurfeten yurā ẓāhiruhā min bāṭnihā ve bāṭnuhā min ẓāhirihā fe-ḳāle Ebū Māliki'l-Eşʿariyyu li-men yā Resūlallāhi ḳāle li-men eṭābe'l-kelāmi ve eṭʿame'ṭ-ṭeʿāme ve bāti ḳāʾimen ve'n-nāsu niyāmun.*[19]

13. Râvî Abdullâh bin Mes'ûd: *Le-yaġfirenn'ellāhü yevmü'l-ḳıyāmeti maġfireten mā ḫaṭarat ḳaṭṭu aʿlā ḳalbi eḥadin ḥattā inne iblīse le-yetṭāvelü recāʾe en tuṣībehü.*[20]

14. Râvî Abdullâh bin Amr el-Âs: *Zeyyinu'l-Ḳurʾāne bi-ḥüsni eṣvātikum.*[21]

---

[10] Kabir, ahirete giden yoldaki konaklama yerlerinden ilkidir. Kişi ondan sağ salim kurtulursa sonrası daha kolay olur. Eğer kurtulamazsa ondan sonrası daha çetin gelir (Hadîslerle İslâm, 2020: 567).

[11] (Yâ Fatıma!) Senin için o (istemiş olduğu)ndan hayırlı bir şeyi sana haber vereyim mi? Otuz üç defa (sübhanallâh diyerek) Allah'a tesbih edersin. Otuz üç defa (elhamdülillâh diyerek) Allah'a hamd edersin. Otuz üç defa (Allâhuekber diyerek) Allah'a tekbir edersin (Hasan es-Sagânî, 1971: 565).

[12] Ben size bir söz nakledersem bilin ki ben asla Allah'a yalan isnad etmem (Müslim, 6127).

[13] Saçlarınızdaki aklıkların rengini değiştirin, Yahudilere benzemeyin (İbnu'l Esîr el-Cezerî, 2008: 472).

[14] Bir (müslüman) kişiye (din) kardeşini üç (gün) den fazla bırakması (küs durması) helâl olmaz (Hasan es-Sagânî, 1971: 274-275).

[15] Kızılımtrak beyaz mantar, kudret helvası (gibi Allah'ın külfetsiz nimetleri) nev'inden bir rızıktır. Suyu da göz ağrısına şifadır (Hasan es-Sagânî, 1971: 537).

[16] Bir yerde veba hastalığının olduğunu işitirseniz oraya girmeyin. Bulunduğunuz yerde de veba hastalığı varsa ondan kaçarak oradan çıkmayın (Hadîslerle İslâm, 2020: 437).

[17] Tutulan oruçlar kalkandır ama insan onu parçalamadığı müddetçe (İbnu'l Esîr el-Cezerî, 2008: 164).

[18] Günahlarından tevbe eden günahı olmayan kimse gibidir. Yaptığı hata ve kötülükler devam ederek günahlarından tevbe ve istiğfar eden, Rabbi ile alay etmiş olur (İbn Mâce, Zühd, 30).

[19] "Şüphesiz cennette bir köşk vardır, içi dışından, dışı da içinden görünür" deyince Ebu Mâlik el-Eş'ârî; "O köşk kimin içindir yâ Resûlallâh?" dedi. Rasûlullâh (s.a.v.) da; "Tatlı dilli olan, yemek yediren, insanlar uyurken teheccüd namazı kılan içindir" buyurdu (İbn Hacer el-Mekkî, ez-Zevacîr, 2/257).

[20] Kıyamet gününde Allah'ın rahmeti o kadar geniş olacaktır ki şeytan dahi ümitlenecektir. (Zeynüddin el-Irâkî, Tahricü'l-İhyâ, 4/186).

[21] Kur'ân-ı Kerîm'i sesinizle güzelleştirin (Ebû Dâvûd, Salât, 355/1468; Nesâî, Salât, 83/2, 179, 180; İbn Mâce, İkâmet, 176/1342).

15. Râvî Ebû Hüreyre Abdurrahmân: *İẕā māte'l-insānu inḳaṭeʿa ʿanhü ʿameluhü illā min ṣelāṣetin illā min ṣadaḳatin cāriyetin ev ʿilmin yuntefeʿu bihi evveledin ṣāliḥin yedʿulehü.*[22]

16. Râvî Ebû Mûsâ el-Eş'arî: *Lā-eḥade eṣberü ʿalā eẕā semiʿahu mine'llāhi innehü yuşrekü bihi ve yucʿalu lehü'l-veledü ṣümme hüve yuʿā fīhim ve yerzuḳuhum.*[23]

17. Râvî Huzeyfe bin Yemânî: *Lā-yedḫulü'l-cennete ḳattātu.*[24]

18. Râvî Ammâr bin Yâsîr: *Men kāne lehü vechāni fi'd-dünyā kāne lehü lisānāni min nārin yevme'l-ḳıyāmeti.*[25]

19. Râvî Amr bin el-Âs: *Ḳad efleḥe men esleme ve ruziḳa kifāfen ve ḳenneʿahu'llāhü bimā ātāhü.*[26]

20. Râvî Mu'âviye bin Ebû Süfyân: *İnneke in tetebbeʿt ʿavrāti'n-nāsi efsedethum evkidet tufsiduhum.*[27]

21. Râvî Ebû Eyyûb Hâlid bin Zeyd: *Men ḳāle lā ilāhe illa'llāhü vaḥdehü lā şerīke lehü lehü'l-mülkü velehü'l-ḥamdü vehüve ʿalā külli şeyʾin ḳadīr ʿaşere merrātin kāne kemen aʿtaḳe erbaʿate enfüsin min veledi İsmaʿīle.*[28]

22. Râvî Câbir el-Medenî el-Ensârî: *Lā yudḫilu eḥaden minküm ʿameluhü'l-cennete velā yucīruhu mine'n-nāri velā enā illā bi-raḥmeti'llāhi.*[29]

23. Râvî Zeyd bin Sâbit: *Lā yezālu'llāhü fī-ḥāceti'l-ʿabdi mādāme'l-ʿabdu fī-ḥāceti aḫīhi.*[30]

24. Râvî Enes bin Mâlik: *Yehrimü ibnu Ādeme ve yuşebbu minhu iṣnāni el-ḥırṣu ʿale'l-māli ve'l-ḥırṣu ʿalā ṭūli'l-ʿömri.*[31]

25. Râvî Ebü'd-Derdâ Uveymir: *İnnellāhe cezzeʾe'l-Ḳurʾāne ṣelāṣete eczāʾin feceʿale ḳulhuva'llāhü ehadun cüzʾen mine'l-Ḳurʾāni.*[32]

---

[22] Bir insan öldüğü zaman kendisinden amelinin sevabı kesilir (artık amel defteri kapanır). Ancak üç kişiden kesilmez. (Onlar da) Yalnız sadaka-i cariye, kendisiyle faydalanılan ilim, kendisine (arkasından) dua edecek (hayırlı ve) salih bir evlattan ibarettir (Hasan es-Sagânî, 1971: 334).

[23] Hiçbir kimse (kendisi hakkında) duyduğu ezâ (verici isnad ve iftira)ya Allah'tan çok sabırlı değildir. Hakikat (birtakım müşrikler ve kâfirler tarafından Allah'ın) kendisine şirk koşulur ve ona isnad olunur da sonra o (Allah) yine onlara (sıhhat ve) afiyet verir. (Yine) onları (illet ve afetlerden masûn kılarak türlü nimetlerle) besler (yaşatır) (Hasan es-Sagânî, 1971: 228).

[24] Koğucu cennete giremez (İbnu'l Esîr el-Cezerî, 2008: 404).

[25] Dünyada iki yüzlü olanın kıyamet gününde ateşten iki dili olur (İbnu'l Esîr el-Cezerî, 2008: 126).

[26] Müslüman olan, kendisine yetecek kadar rızık verilen ve Allah'ın ona verdikleriyle kanaatkâr kıldığı kimse kurtuluşa ermiştir (Müslim, Zekât, 125).

[27] Eğer insanların gizli hâllerinin peşine düşersen, onları ifsâd edersin veya ifsâda ramak kalırsın (İbnu'l Esîr el-Cezerî, 2008: 733).

[28] Bir kimse on defa: "Bir Allah'tan başka ilah yoktur. O'na şerik de yoktur, mülk O'nundur. Hamd O'na mahsusdur. O her şeye kâdirdir." manasında olan "Lâ ilâhe illallahü vehdehü lâ şerîke lehü lehü'l-mülkü velehü'l-hamdü vehüve 'alâ külli şeyi'n kadîr" derse İsmail (a.s) evladından dört zatı hürriyete kavuşturan kimse gibi sevaba erişmişdir (İbnu'l Esîr el-Cezerî, 2008: 65).

[29] İçinizden herhangi bir kimseyi sırf kendi ameli cennete sokmaz, onu cehennem ateşinden emin de kılmaz. Ben de kendi amelimle cennete girecek değilim. Lâkin Allah'ın rahmeti sizi ve beni cennete sokarsa sokacaktır (Hasan es-Sagânî, 1971: 275).

[30] Kul, kardeşinin hacetini giderdiği sürece Allah da onun hacetini gidermeye devam edecektir (Busîrî, İthâf, 5/524).

[31] Âdemoğlu yaşlanır ama iki şey onda genç kalır: Mal hırsı ve yaşama hırsı (İbnu'l Esîr el-Cezerî, 2008: 717).

[32] Muhakkak ki Allah Kur'ân'ı (sevap itibariyle) üç kısma ayırdı da İhlâs sûresini Kur'ân'ın kısımlarından (yani bu üç kısımdan) bir kısım yaptı (Hasan es-Sagânî, 1971: 107).

26. Râvî Übey bin Ka'b: *Yā Ebe'l-Münẕiru etedrī eyyāyetin min kitābi'llāhi teʿālā maʿke ʿaẓmu ḳultu Allāhü lā ilāhe illā hüve'l-ḥayyu'l-ḳayyūmu federebe fī ṣadrī ve ḳāle li-yehtineki'l-ʿilme henīʾen leke yā Ebe'l-Münẕiru.*[33]

27. Râvî Mu'âz bin Cebel: *Men eṭʿame müʾminen ḥattā yeşbeʿahü min seġebin edḫalehu'llāhü bāben min ebvābi'l-cenneti lā yudḫiluhü illā men kāne miṣluhü.*[34]

28. Râvî Ebû Sa'îd el-Hudrî: *Men reʾā minküm münkeren felyuġayyirhü bi-yedihi feinlem yesteṭiʿ febi-lisānihi feinlem yesteṭiʿ febi-ḳalbihi veẕālike eżʿafu'l-īmāni.*[35]

29. Râvî Ebû Katâde: *Ḥafiẓeke'llāhü bimā ḥafiẓte bihi nebiyyehü.*[36]

30. Râvî Sehl bin Sa'd: *Men keẓame ġayẓen vehüve yesteṭīʿu en yenfuẕehü duʿāhu'llāhü teʿālā yevme'l-ḳıyāmeti aʿlā ruʾūsi'l-ḫalāyiḳi ḥattā yuḫayyiru fī eyyi'l-ḥūri şāʾe.*[37]

31. Râvî Hz. Âişe: *El-ḥummā min feyḥi cehenneme fe ebredūhā bi'l-māʾi.*[38]

32. Râvî Hafsa binti Ömer: *Niʿme'r-reculü ʿAbdullāhi levkāne yuṣallī mine'l-leylī.*[39]

33. Râvî Remle binti Ebû Süfyân: *Men ṣallī fī-yevmin ṣintey ʿaşrete secdetin erbaʿen ḳable'l-ẓuhri ve rekʿateyni baʿdehā ve rekʿateyni baʿde'l-maġribi ve rekʿateyni baʿde'l-ʿişāʾi ve rekʿateyni ḳable'l-fecri teṭevvuʿan bünyilehü beytün fi'l-cenneti.*[40]

34. Râvî Ümmü Seleme: *Mā neḳaṣe mālun min ṣadaḳatin velā ʿafā reculün ʿan meẓlimetin illā zādehu'llāhü ʿizzen.*[41]

35. Râvî Ümmü Hânî binti Ebû Tâlib: *Ḳad ecernā men ecerti ve āmennā men āmenti.*[42]

36. Râvî Cüveyriye: *Leḳad ḳultu baʿdeki erbaʿa kelimātin ṣelāṣe merrātin levvuzinet bima ḳulti munẕu'l-yevmi levezenethunne subḥana'llāhi ve bi-ḥamdihi ʿadede ḫalḳihi ve rıżā nefsihi vezinete ʿarşihi ve midāde kelimātihi.*[43]

---

[33] (Resûlullâh bana) "Ey Ebu'l-Münzir, Allah'ın kitabından ezberinde bulunan hangi âyetin daha büyük olduğunu biliyor musun?" (diye sordu). Ben; "O Allah ki, O'ndan başka ilah yoktur. O Hayy'dır, Kayyûm'dur." (Bakara, 225) dedim. Göğsüme vurdu ve; "İlim sana mübârek olsun ey Ebu'l-Münzir!" dedi (Canan, t.y: 224).

[34] Bir mü'mine doyacak şekilde yemek yediren kişiyi Yüce Allah cennete kapılarından öyle bir kapıdan geçirir ki o kapıdan sadece aynısını yapanlar girebilirler (Taberânî, 20/85 162).

[35] Sizden bir kimse çirkin bir iş görürse onu eliyle değiştirsin. Eğer (buna) gücü yetmezse diliyle (tağyir etsin). Eğer (buna da) gücü yetmezse kalbiyle (nefret etsin). Bu (ise) imanın en zaif derecesidir (Hasan es-Sagânî, 1971: 49).

[36] Peygamberini koruduğun için Allah da seni korusun (Hasan es-Sagânî, 1971: 704).

[37] Öfkesinin gereğini yerine getirebilecek güçte olduğu hâlde öfkesini tutan kimseyi, Allahü Te'âlâ hazretleri kıyamet günü mahlukâtın başları üstüne davet eder ki ta ki, (onlardan önce) dilediği huriyi kendine seçsin (Ebû Dâvûd, 4777; Tirmîzi, 2021; İbn Mâce, 4168; Ahmed bin Hanbel, 15637).

[38] Humma, cehennemin hararetindendir. Onu su ile soğutun (İbnu'l Esîr el-Cezerî, 2008: 114).

[39] Abdullâh ne iyi adamdır. Fakat gecenin bir kısmında (kalkıp da) namaz kılsa (bunu alışkanlık hâline getirse) idi (Hasan es-Sagânî, 1971: 434).

[40] Kim farzların dışında her gün Allah rızası için on iki rekât nâfile namaz kılarsa, Allah onun için cennette bir ev yapar (İbnu'l Esîr el-Cezerî, 2008: 85).

[41] Hiçbir sadaka malı eksiltmez. Bağışlamak, ancak sahibinin şanını yükseltir. Allah için alçak gönüllü davranan kimseyi Allah yükseltir (Ahmed b. Hanbel, 1674; Heysemî, Mecma'ü'z-zevâ'id, 3/108).

[42] (Yâ Ümme Hânî) Senin emân ve teʿminat verdiğin kimseye biz de emân verdik (Hasan es-Sagânî, 1971: 494).

[43] Ben senden sonra üç defa dört kelime söyledim ki bütün gün söylediğin zikirlerle karşılaştırılırsa (ecir ve sevapta) onlara muadil olur. Bunlar da; "Mahlukatının sayısı ve zatının rızası ve arş-ı aʿzamının vezni ve Kelimetullâhın adedi kadar sonsuz ve sayısız hamd ü senâ ile Allahü Teʿālā hazretlerini tesbih ve tenzih ederim." (meâlindeki zikir) dir (Hasan es-Sagânî, 1971: 503).

37. Râvî Havle binti Hakîm: *Men nezele menzilen ṣümme ḳāle eʿūẕu bi-kelimāti'llāhi't-tāmmāti min şerri mā ḫalaḳa lem yeḍurruhu şeyʾun ḥattā yerteḥile men menzilihi ẕālike.*[44]

38. Râvî Meymûne: *Lā tezālü ümmeti bi-ḫayrin mā lem yefşi fīhimü'z-zinā fe iẕā feşā fīhimü'z-zinā feyūşikü an yuʿemmehumu'llāhü bi-ʿaẕābin.*[45]

39. Râvî Zeyneb binti Ebû Seleme: *Lā tuzekku enfusekümu'llāhü aʿlemu bi-ehli'l-birri minküm.*[46]

40. Râvî Esmâ binti Ebû Bekir: *Lā tūʿiye fe-yūʿiye'llāhü ʿaleyke irḍaḥī m'eşṭeṭa'ti lā tūkī fe-yūkiye'llāhü ʿaleyki lā tuḥṣī fe-yuḥsiye'llāhü ʿaleyki.*[47]

Eserin mukaddime kısmından hareketle Abdülkadir Karahan'ın yaptığı şu tespit önemlidir: "Yukarıdaki satırlarda dikkati çeken noktalar şunlar olsa gerek: III. Ahmed'in hadîse fazlaca temâyül ve rağbeti vardır; sahih, mevâ'idi câmî ve nasihatları havi olan bu hadîsler onar onar toplanmıştır; râvîlerin cümlesi de sahabe olmakla beraber, dört sınıfa ayrılmışlardır: Aşare-i mübeşşere, kibâr-i muhâcirîn, kibâr-i ensâr ve kadın sahâbeler." (Karahan, 1991: 248)

Tamamıyla mensûr olan eserde her hadîsin açıklanışından sonra, râvî hakkında bilgi verilmektedir. *Meşâriku'l-envâr*'dan[48] nakledilen ilk hadîsin ilk râvîsi Hz. Ebû Bekr'dir. Bu ilk hadîs aynı zamanda Hz. Ebû Bekr'in yaşamına dair bilgiler de içermektedir. Karahan'a göre müellifin on tane İslâm kadınına dair notları eserine dâhil etmesi bu türün Türkçedeki ürünleri arasında küçük de olsa bir yenilik gibi kabul edilebilir (Karahan, 1991: 248).

Abdülkadir Karahan'a göre eserin dili mukaddime kısmının diline nazaran daha sadedir. Tezkirelerde şairliğine övgü yapılan ve seci, cinas gibi söz sanatlarına düşkün olan Abdullâh Vâsıf Efendi, Arapça aslına sadık kalma düşüncesiyle hadîs tercümelerini küçük parçalar hâlinde Türk sentaksına biraz yabancı bir şekilde yapmıştır (Karahan, 1991: 248). Fahreddin Yıldız'ın ise eser hakkındaki tespitleri şu şekildedir:

> … Birçok medresede uzun yıllar hocalık yapan Enderûn mensubu Abdullah b. Mehmed b. Şabanzâde'nin (ö. 1120/1708) III. Ahmed'in cülûs senesinde ona ithâfen yazdığı tamamı mensur Ahsenü'l-haber min kelâmi Seyyidi'l-beşer'i hadis ilmi açısından bu dönemdeki yegâne doğru misal olarak zikredilebilir. … Eserde öncelikle hadîslerin metinleri isnâdsız olarak verilmekte, ardından kaynaklarına temas edilip mânâları üzerinde çeşitli mütâlaalar nakledilmektedir. Daha sonra sahâbî râvî hakkında geniş mâlumât verilmektedir. Hatta râvîlere ayrılan bölüm, metin ve şerhe oranla çok daha fazladır. Bu yönüyle eser, aynı zamanda bir biyografi çalışması görünümündedir. Temel başvuru kaynakları *Meşârıku'l-envâr* ve *Kütüb-i Sitte* olan eserde hadîsler tahlil edilirken Arap dilinin edebî incelikleri de ihmal edilmemiştir. (Yıldız, 2013: 431).

Abdülkadir Karahan, eserin sadece Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi, İsmail Sâîb Sencer Yazmaları nu. 3762'de yer alan bir nüshasına ulaşabildiğini kaydederken (Karahan, 1991: 247). Feridun Hakan Özkan bu nüshaya ilâveten iki nüshasının daha bulunduğunu tespit etmiştir. Feridun Hakan Özkan tarafından tespit edilen nüshalar şunlardır

---

[44] Bir kimse bir yere iner, sonra; "Yarattığı (mahlukları)nın şerrinden Allah'ın tam sıfatlarına sığınırım." derse (konduğu) bu konak yerinden göç edinceye kadar (hiç) bir şey ona zarar vermez (Hasan es-Sagânî, 1971: 79).

[45] Aralarında zina vukû bulmadıkça ümmetimden hayır ve bereket eksik olmaz. Aralarında zina zuhur edince Allah'ın (c.c.) azabı yaklaşmış olur (Ahmed bin Hanbel, 26830; Taberânî, 24/23 55).

[46] Siz kendinizi (beğenip) temize çıkarmayın. Çünkü Allah, içinizden iyilik (hayır ve tâ'at) ehlini en iyi bilendir (Hasan es-Sagânî, 1971: 239).

[47] (Ey Esmâ! Sakın) Çömlekte para saklama! (Sonra) Allah da senden imsak eder. (Ey Esmâ!) gücün yettiği kadar az olsa da sadaka ver (Hasan es-Sagânî, 1971: 262).

[48] *Meşâriku'l-envâr*, Radıyyüddin es-Sagânî'nin derlediği, bazı sahih hadîsleri nahiv konularına göre düzenlediği *Meşâriku'l-envâri'n-nebeviyye min ('alâ) sıhâbi'l-ahbâri'l-Mustafaviyye* adlı eserinin kısaltılmış adıdır. Detaylı bilgi için bk. Hatiboğlu, İ. (2004). *Meşâriku'l-envâri'n-Nebeviyye*. İslâm Ansiklopedisi (C 29, 361-362). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s. 361.

(Özkan, 1999: 571-572): Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi Mustafa Con A 347, Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Beşir Ağa nu.112.

1. Ankara Üniversitesi DTCF Kütüphanesi Mustafa Con Kısmı nu. 347'de Bulunan Nüsha

Eser; altın yaldız zencirekli, gömme salbek şemseli ve mikleplidir. Vişneçürüğü deri kaplı mukavva bir cilt ile kaplanmıştır. 147b sayfasındaki bilgiden hareketle nüshanın müstensihi Mustafa Hilmî'dir. Kâğıt boyutu 168x105 mm, yazı alanı boyutu ise 117x60 mm'dir. 147 varaktan oluşan eser nesih yazı türüyle yazılmıştır. Varaklardaki satır sayısı genellikle 15 olsa da eserin sonuna doğru bu sayının azaldığı görülmektedir. 119b, 120a, 121b, 133a, 135b, 138a, 140b, 142a, 145a, 145b, 147b sayfaları 14; 143b sayfası ise 13 satırdan oluşmaktadır. 1b varağında ser-levha tezhibli olup bütün varaklar yaldız cetvellidir.

Eser *"Elḥamdülillāhillezī ekreme benī Ādeme bi-envāʿi'l-ikrāmi ve ḥaṣṣe minhum men şā'e bi-eṣnāfi'l-ʿaṭiyyeti ve'l-inʿāmi ve's-ṣalātü ve's-selāmü ʿalā nebiyyinā Muḥammedin seyyidi'l-enāmi."* cümlesi ile başlamaktadır. 1b numaralı varağın sağ alt köşesinde DTCF Kütüphanesi mührü bulunmaktadır. Aynı sayfanın sağ üst köşesinde "*"Oṣmānlı Mü'ellifleri c.(ilt) 2, ṣ. 262, ġayr-ı maṭbū'dur."* ifadesi yer almaktadır. Genel olarak reddâdeli olan eserin numaralandırılmasında standart bir yol izlenmiş, 2a ve onu takip eden tüm ön yüzlerin sol üst köşesinde rakamla, ilgili sayfa numarası verilmiştir. Arap rakamları ile yapılan numaralandırmanın ise üzerleri çizilmiştir.

Eser boyunca sadece kırmızı ve siyah mürekkep kullanılmıştır. *"el-Hadîsü'l-evvelü, el-Hadîsü's-sânî"* gibi bölüm başları ile hadîs râvîlerinin adlarından oluşan başlıklar kırmızı mürekkep ile yazılmıştır. Buna ek olarak eser boyunca *"ve dahı, pes, nakldür ki, mervîdür ki*" gibi bazı kelime ve kelime gruplarının da kırmızı mürekkeple yazıldığı görülmektedir. *"el-Hadîsü'l-evvelü, el-Hadîsü's-sânî"* ve benzeri başlıkların altında yer alan hadîs-i şerîfler siyah mürekkep ile yazının ilerleyen kısmında aktarılan hadîsler ise genellikle kırmızı mürekkep ile yazılmıştır. Hadîslerin yazımında bazen harekeli kullanım bazen de harekesiz kullanım tercih edilmiştir. 147b numaralı sayfanın sonundaki *"Temmet*" ifadesi ile eser sona ermiştir ve sayfanın sağ alt köşesine DTCF Kütüphanesi mührü vurulmuştur.

2. Ankara Üniversitesi DTCF Kütüphanesi İsmail Sâîb Sencer Yazmaları nu. 3762'de Bulunan Nüsha

Eserin cildi, altın yaldız zencirekli, salbek şemseli, kahverengi deri kaplı mukavva cilt ile kaplanmıştır. 84 varaktan oluşan bu nüsha aharlı kâğıda nesih yazı türüyle yazılmıştır. Varaklardaki satır sayısı genellikle 23 olsa da bazı varaklarda satır sayısının azaldığı görülmektedir. 13b sayfası 22; 7b, 12b, 18a, 20a sayfaları ise 21 satırdan oluşmaktadır. 1b varağında ser-levha tezhibli olup bütün varaklar yaldız cetvellidir.

1b numaralı sayfanın sağında 2a numaralı sayfanın ise sol üst köşesi ile sayfanın sol orta kısmında bir mühür bulunmaktadır. Yazma boyunca birkaç kez basılmış olan bu mühür bazı varaklarda silik, bazı varaklarda ise daha net çıkmıştır. Bu mühürde *"H.İ.D"* kısaltması yer almaktadır. Genellikle reddâdeli olan eserin numaralandırılmasında iki farklı yöntem kullanılmıştır. 2a ve onu takip eden tüm ön yüzlerin sol üst köşesinde günümüz rakamlarıyla, ilgili sayfa numarası verilmiş, alt kısmında ise sayfa esasına göre Arap rakamları ile numaralandırma işlemi devam ettirilmiştir.

Eser boyunca sadece kırmızı ve siyah mürekkep kullanılmıştır. *"el-Hadîsü'l-evvelü, el-Hadîsü's-sânî"* gibi bölüm başları ile hadîs râvîlerinin adlarından oluşan başlıklar kırmızı

mürekkeple yazılmıştır. *"el-Hadîsü'l-evvelü, el-Hadîsü's-sânî"* ve benzeri başlıkların altında yer alan hadîs-i şerîfler siyah mürekkep ile yazılmıştır. Metin harekesiz olmasına rağmen bahsi geçen hadîsler harekeli olarak verilmiştir. Buna ek olarak eser boyunca *"nakldür ki, rivâyet olunur ki, mervîdür ki"* gibi bazı kelimelerin de kırmızı mürekkeple yazıldığı görülmektedir. Hadîslere ait bölüm başlıkları tezhibli ser-levha içerisinde verilirken hadîs açıklaması yapıldıktan sonra râvînin hayatına geçiş yapılan bölüm başlıkları da çerçeve içerisinde verilmiştir. 86a sayfasının sonunda ise üzerinde "*H.İ.D*" kısaltması olan okunaklı bir mühür vardır. Bu mühür eserin 1b-2a varağı başta olmak üzere çeşitli sayfalarında rastlanılan, üzerinde *"H.İ.D"* kısaltması olan diğer mühürle aynıdır.

3. Süleymâniye Kütüphanesi Hacı Beşir Ağa nu. 112'de Bulunan Nüsha

Eser; zencirekli, kahverengi mukavva cilt ile kaplanmıştır. Cildin ön kapağında *"Şerḥ-i Ḥadīṯ-i Erbaʿīn"* başlığı yer almaktadır. Eserin 1a numaralı zahriyye kısmında şu bilgiler mevcuttur: Sayfanın sol üst köşesinde sırasıyla *"Şerḥ-i Ḥadīṯ-i Erbaʿīn, nesiḫ, saṭır 19"* ibaresi yer almaktadır. Bu ibarenin sağ alt köşesinde ise *"Evrāḳ 73"* ifadesi bulunmaktadır. Bu kaydın altında -sayfanın ortasına denk gelecek biçimde- bir mühür vardır. Hacı Beşîr Ağa'ya[49] ait olan bu mührün üst kısmında *"Mine'l-ekberi'l-hayrāt"*; alt kısmında *"Vallahu yağfiru'z-zellāt*"; sağ ve sol yanında *"Vakfun fî-sebîlli'llah"*; ortasında ise *"Yā Beşîr 1130/1717-8"* ibareleri yer almaktadır. Mührün tam altında harekeli kullanım tercih edilerek şu not düşülmüştür: *"El-Mülki lillāhi deḫele fī-ḥıfẓıhi ʿabduhu el-ḥacı Beşir Aġa bi-dāri's-sāʿadeti'ş-şerīfeti li-seneti semānin ve ḫamsine ve mi'etin ve elfin."* Bu nottan hareketle nüshanın istinsah tarihi H. 1158/1745-46 olarak karşımıza çıkmaktadır. Mührün sol tarafında ise *"Elem yurḍike'r-Raḥmānu fī-sūrati'd-Ḍuḥā fe-ḥāşāke en terḍa ve fīnā muʿaẕẕebu min kitābi'l-ʿabdi'r-rācī şefāʿati seyyidü'l-kevneyn el-ḥacı Beşir nāẓirü'l-ḥarameynü'l-şerīfīn. Sene 1142."* ibaresi yer almaktadır. İlk mührün altında ikinci bir mühür daha bulunmakta ve bu mührün alt kısmında tâ'lik yazıyla yazılmış bir vakıf kaydı yer almaktadır:

> *Haẕihü'n-nüsḫatü'l-cemīletü ve'l-mecelletü'l-cemīletü min vaḳfi Ḥażreti Mevlānā ṣāḥibi'l-ḫayrāti'l-ḥisāni ve ṣāḥibi ve ibli'l-cūdi ve'l-iḥsāni münevviri meṣābiḥi'l meḳāṣıdi bi-envāri'l-ʿināyeti müfettiḥi meʿāḳıdi'l merāṣıdi bi-miftāḥi'l-kifāyeti cāmiʿi meḥāsini'l-ʿilmi vel'-ʿameli cābiri mecāmiʿi'l-birri'l-ekmeli alā ve hüve aġa dāri's-saʿādeti el-ḥacı Beşīrin veffeḳahü lil-ḫayri'l-mezīdi ve'l-birri'l-kebīri men hüve ʿalā külli şey'in kadīrin. Ḥarrarehü'l-faḳīru ileyhi sübḥānehü ve teʿālā Muḥammed Emīn. El-müfettiş bi-evḳāfi'l-ḥaremeyni'l-muḥteremeyni. Ġufirelehu.*

Bu kayıttaki Muhammed Emîn adının, eseri istinsah edenin değil bahsi geçen kaydı düşen kişinin adı olduğu düşünülmektedir. Bu cümlenin alt kısmında diğer iki mühre nazaran daha küçük bir mühür bulunmaktadır. Bu mührün altında ise Arap rakamları ile "*112*" yazmaktadır. Bu numara eserin günümüzdeki kütüphane kayıt numarasını belirtmektedir. Sayfanın sol alt köşesinde ise Süleymâniye Kütüphanesi mührü bulunmaktadır.

73 varaktan oluşan bu nüshanın 1b numaralı sayfasındaki ser-levha tezhiblidir ve *"Elḥamdülillāhilleẕī ekreme benī Ādeme bi-envāʿi'l-ikrāmi ve ḫaṣṣe minhum men şā'e bi-eṣnāfi'l-ʿaṭiyyeti*

[49] Daha çok yaptırdığı hayır eserleri ile tanınan Beşîr Ağa harem ağalarının en meşhurlarındandır. On üç yılı III. Ahmed, on altı yılı ise I. Mahmud zamanında olmak üzere toplam yirmi dokuz yıl harem ağalığı görevinde bulunmuştur. İlim ve marifet ehlini himaye eden gerek İstanbul gerekse Medine, Kahire gibi vilayetlerde birçok hayır eseri yaptıran Beşir Ağa'nın vakıf kütüphaneleri dışında kendisine ait zengin bir kütüphanesinin olduğu da bilinmektedir. Vefat ettiği zaman sadece Karaağaç'taki hazine odalarında, arasında Kâtip Çelebi'nin el yazması *Cihânnümâ* adlı eserinin de bulunduğu 150 kadar değerli kitap çıkmıştır. Detaylı bilgi için bk. Özcan, A. (1992). *Hacı Beşir Ağa*. İslâm Ansiklopedisi (C 5, 555). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 555.

ve'l-inʿāmi ve's-ṣalātü ve's-selāmü ʿalā nebiyyinā Muḥammedin seyyidi'l-enāmi." cümlesi ile başlamaktadır. Nüshanın sadece 1b-2a varağı tamamıyla harekeli olup altın yaldız cetvellidir. 1b-2a varağı dışındaki diğer tüm varaklar harekesiz ve kırmızı cetvellidir. 2a sayfasının sol tarafında Beşîr Ağa'ya ait bir mühür bulunmakta ve bu mühür bazı sayfalarda tekrar karşımıza çıkmaktadır. Nüsha reddâdelidir. Reddâdeler genellikle siyah mürekkep ile yazılmış olsa da birkaç yerde kırmızı mürekkep ile yazıldığı görülmüştür.

Nüshada kırmızı ve siyah olmak üzere iki farklı mürekkep kullanılmıştır. *"el-Hadîsü'l-evvelü, el-Hadîsü's-sânî"* gibi bölüm başları ile hadîs râvîlerinin adlarından oluşan başlıklar kırmızı mürekkeple yazılmıştır. *"el-Hadîsü'l-evvelü, el-Hadîsü's-sânî"* ve benzeri başlıkların altında yer alan hadîs-i şerîfler siyah mürekkep yazılmıştır. Buna ek olarak *"Ahmed, nakldür ki, rivâyetdür ki, mervîdür ki, hilye, ve dahı"* gibi bazı kelime ve kelime grupları da kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Hadîslere ait bölüm başlıkları ile hadîs açıklaması yapıldıktan sonra râvînin hayatına geçiş yapılan bölüm başlıkları da çerçeve içerisinde verilmiştir.

73a sayfasında nüshanın başında karşımıza çıkan iki mühür tekrardan basılmış, sayfanın sol alt köşesine ise Süleymâniye Kütüphanesi mührü vurulmuştur.

SONUÇ

Tezkirelerden hareketle şiir ve inşâda maharetli olduğunu öğrendiğimiz Abdullâh Vâsıf Efendi, Osmanlı'da uzun yıllar görev yapmış Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem Efendi'nin oğludur. Vâsıf Efendi'nin günümüze kadar ulaşan tek eseri *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer* adlı eseridir. Mensur bir kırk hadîs tercümesi olan bu eser H.1115/M.1703 tarihinde (yani cülûsü esnasında) III. Ahmed'e (H.1703/M.1730) ithâfen hazırlanmıştır. Eserin mukaddime kısmında Hz. Muhammed'i çok sevdiği için bu eseri kaleme aldığını söyleyen Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi eserinin muhtevâsını belirttikten sonra tertip ediliş biçimi hakkında da okuyucusuna bilgi vermektedir. Buna göre eserde on aşare-i mübeşşere, on kibâr-ı muhâcirin, on kibâr-ı ensâr-i güzîn ve on kadın sahabeden rivâyet olunan toplam kırk hadîs-i şerîf dört bölüm hâlinde sunulmuştur. Her hadîs tercümesinin ardından da o hadîsi rivâyet eden râvînin tercüme-i hâli verilmiştir. Bu yönüyle eser, biyografik bir nitelik de taşımaktadır.

Bu çalışmada da Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi ile babası Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem'in hayatı ve eserlerine, *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer* adlı eserin ulaşabildiğimiz üç nüshasının (Ankara Üniversitesi DTCT-Mustafa Con nu.347, Ankara Üniversitesi DTCF-İsmail Sâîb Sencer Yazmaları nu. 3762, Süleymâniye Kütüphanesi Hacı Beşir Ağa nu.112) tavsifine ve eserin genel hatlarıyla muhtevâsına dair bilgiler verilerek müellifin ve eserin bilim âleminin dikkatine sunulması amaçlanmıştır. Eserin çeviri yazı yoluyla günümüz alfabesine aktarılması çalışmaları devam etmektedir.

KAYNAKÇA

Başar, A. (2018). *Şabânzâde Mehmed Muhteşem'in Âdâbu'l-Hükkâm Adlı Eseri (İnceleme-Metin)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Çanakkale.

Bursalı Mehmed Tahir. (1338). *Osmanlı Müellifleri*. (C 2). İstanbul: Âmire Matbaası.

Canan, İ. (t.y.). *Hadis Ansiklopedisi Kütüb-i Sitte*. (C 2). Akçağ Yayınları.

Hadîslerle İslâm. (2019). (C 1). İzmir: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Hadîslerle İslâm. (2020). (C 7). İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Hasan es-Sagânî. (1971). *Meşâriku'l-envâr ve Tercümesi* Enver Baytan (haz.), (C 1-2) İstanbul: Enver Baytan Kitabevi.

Hatiboğlu, İ. (2004). Meşâriku'l-envâri'n-Nebeviyye. *İslâm Ansiklopedisi* (C 29, 361-362). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

https://dorar.net/, Erişim Tarihi: 10.12.2020.

İbnu'l-Esîr el-Cezerî. (2008). *Câmiu'l-Usûl Tercüme ve Şerh*. Kemal Sandıkçı-Muhsin Koçak (haz.), (C 5-7-10-12-13-15) İstanbul: Ensar Neşriyat.

İsen, M. (2014). Abdullah Şabanoviç. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Erişim Tarihi: 22.06.2020, http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/abdullah-sabanovic.

İsmâîl Beliğ. (1985). *Nuhbetü'l-Âsâr Li-Zeyli Zübdeti'l-Eş'âr*. Abdulkadir Abdülkerimoğlu (haz.), Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Kaplan, Y. (2014). Şabânzâde Abdullâh Vâsıf Çelebi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Erişim Tarihi: 22.06.2020, http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/vasif-sabanzade-abdullah-vasif.

Karahan, A. (1991). *İslâm-Türk Edebiyatında Kırk Hadis Toplama, Tercüme ve Şerhleri*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Koçu, R. E. ve Akbay, M. A. (1958). Abdullâh Vâsıf. *İstanbul Ansiklopedisi*. İstanbul: İstanbul Ansiklopedisi ve Neşriyat Kollektif Şirketi.

Kütükoğlu, M. S. (1994). Defterdâr. *İslâm Ansiklopedisi* (C 9, 94-96). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Mehmed Süreyya. (1996). *Sicill-i Osmânî*. Nuri Akbayar (haz.), (C 5). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Mehmet Nâil Tuman. (2001). *Tuhfe-i Nâilî-Divân Şâirlerinin Muhtasar Biyografileri*. Cemâl Kurnaz-Mustafa Tatcı (haz.), (C 2). Ankara: Bizim Büro Yayınları.

Mustafa Safâyî Efendi. (2005). *Tezkire-i Safâyî*. Pervin Çapan (haz.), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

Müstakîm-zâde Süleymân Sa'deddin. (1928). *Tuhfe-i Hattâtîn*, İstanbul: Devlet Matbaası.

Özcan, A. (1992). Hacı Beşir Ağa. *İslâm Ansiklopedisi* (C 5, 555). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul.

Özkan, F. H. (1997). *Şabânzâde Mehmed Muhteşem ve Münâzara-i Tîğ u Kalem'i*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Afyon.

Özkan, F. H. (1999). Şa'bânzâde Mehmed Muhteşem'in Hayatı ve Eserleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Dr. Himmet Biray Özel Sayısı*. 568-578.

Özkan, F. H. (2014). Şa'banzâde Mehmed Muhteşem Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Erişim Tarihi: 22.06.2020, http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/muhtesem-sabanzade-mehmed-muhtesem.

Sâlim Efendi. (2005). *Tezkiretü'ş-Şu'arâ*. Adnan İnce (haz.), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi. *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer*. Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi, İsmail Sâib Sencer Yazmaları nu. 3762.

Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi. *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer*. Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi, Mustafa Con A 347.

Şa'bânzâde Abdullâh Vâsıf Efendi. *Ahsenü'l-Haber Min Kelâmi Seyyidi'l-Beşer*. Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Beşir Ağa Koleksiyonu nu. 112.

Şemseddin Sâmî. (1314). *Kâmûsu'l-Âlâm*. (C 6). İstanbul: Mihran Matbaası.

Yıldız, F. (2013). İslâmî İlimler, Divan Edebiyatı ve Tasavvuf Geleneğindeki Yeriyle Tarihten Günümüze Popüler Hadîs Kitapları: Kırk Hadîsler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2 (21). 407-455.

Molla Dâvud-zâde Mustafa Nâzım Erzurûmî'nin Hayatı ve "Edeb-i Elhân" Adlı Eserinin Transkripsiyonlu Metni

Rumeysa GÜLGÜN[*], Muhammed İkbâl GÜLER[**]

Molla Dâvud-zâde Mustafa Nâzım Erzurûmî'nin Hayatı

Mustafa Nâzım Erzurûmî'nin doğum tarihi başta olmak üzere yaşamı ve edebî kişiliğine dair edebiyat tarihi araştırmalarında veya antolojilerde herhangi bir bilgiye rastlanılmamaktadır. *Rü'yâda Terakki ve Medeniyet-i İslâmiyeyi Rü'yet* isimli kitabını, orijinal metninden sadeleştirerek günümüz Türkçesine aktaran Engin Kılıç'ın çalışmasında, Molla Dâvud-zâde Mustafa Nâzım Erzurûmî'nin yaşamını sürdürdüğü tarihler 1867 ile 1932 yılları olarak ifade edilmiştir (Molla Davutzade Mustafa Nazım Erzurumî, 2012: 7).[1]

Eserlerinden ulaştığımız bilgiye göre Mustafa Nâzım Erzurûmî, İstanbul'un Fatih semtinde Bâbıâlî Caddesi civarında, Marpuşçular Çarşısı'nda bulunan Osmanlı Âsâr-ı Vatan Fabrikası'nın kurucusudur (Mustafa Nâzım Erzurûmî, 1328). Bu fabrikada yirmi iki çeşit mürekkep, ipek, yün, keten, pamuk boyaları, sabun özü, matbaa mürekkepleri ve resim boyaları üretilmiştir (Mustafa Nâzım Erzurûmî, 1331).

Firâklı Hutbe adlı eserinden ulaşılan bilgiye göre Molla Dâvud-zâde Mustafa Nâzım Erzurûmî, Avrupa'dan ithal edilen yetmiş altı çeşit ürünün Türkiye'de üretilmesini sağlamıştır (Mustafa Nâzım Erzurûmî, 1328). Aynı zamanda Mustafa Nâzım "ondört sene 'çille-i idbâr' çekerek laboratuarında îcatlar yapmakla uğraşmıştır" (Özgül, 2004: 21). "*Rü'yâda Terakki ve Medeniyet-i İslâmiyeyi Rü'yet* adlı anlatısında kendi hayatından kesitleri yerleştiren yazarın teknolojik aletleri anlattığı betimlemelerinde bilim adamı kimliği de ortaya çıkmaktadır" (Uyanık, 2001: 99).

Osmanlı Devleti'nin yıkılma sürecinde yaşamını sürdüren Mustafa Nâzım Erzurûmî hem dönemin hem de yaşanan savaşların sebep olduğu buhranlı ruh hâlini eserlerine de yansıtmıştır. "Molla Davudzâde Mustafa Nâzım'ı, 1910'lu yıllarda Batı'nın sadece tekniğinin Osmanlı İslam ideolojisine eklemlenmesiyle yaşanabilecek bir gelişmeyi savunan aydınlardan biri olarak değerlendirmek mümkündür" (Uyanık, 2001: 166).

Eserleri

1. 'Asr-ı Hâzıra İçin Hutbe: 1328 yılında Bursa'da Mu'în-i Hilâl Matbaası'nda basılmıştır. Eser Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphanesi'nde "0127263" demirbaş numarası ile kayıtlıdır. Otuz iki sayfadan oluşan eser nesir türündedir. Kitabın kapağında Mustafa Nâzım'ın Osmanlı Âsâr-ı Vatan Fabrikası'nın kurucusu olduğu bilgisi yer almaktadır.

[*] Yüksek lisans öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, ORCİD: 0000-0002-4403-1824 , e-posta: rmysglgn01@gmail.com
[**] Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, ORCİD: 0000-0002-8315-3998, e-posta: mikbalguler@outlook.com
[1] Molla Dâvud-zâde Mustafa Nâzım Erzurûmî'nin doğum ve vefât tarihlerine dair bilginin kaynağı bahsi geçen eserde "Elde etmek için çok uğraştığım doğum ve ölüm tarihi bilgisini temin eden hocam Günay Kut ve Turgut Kut'a çok teşekkür ederim" şeklinde ifâde edilmiştir.

2. Firâklı Hutbe: Eser yetmiş dört sayfa olup 1329 yılında Mahmud Bey Matbaası'nda basılmıştır. Nesir türünde yazılan eserin kapağında şâirin kurmuş olduğu fabrikanın adres bilgisi mevcuttur.

Mustafa Nâzım Erzurûmî, eserinin arka kapağında yayımlayacağı üç ayrı eserini de tanıtmıştır:

"Köylü ile İmâm: İşbu eser manzûm olarak neşrolunacaktır.

Vatan Vâveylâsı: İşbu eser de manzûm olarak yakında neşrolunacaktır.

S*anâyi'-i Dâhiliyyemize Rehber:* Bu eser de yakında neşrolunacaktır" (Mustafa Nâzım Erzurûmî, 1329).

Şâirin tanıttığı bu üç eser, Seyfettin Özege'nin Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu'nda (Özege, 1971) yer almamaktadır. Bu sebeple şâirin bu eserlerini yayımlamadığını belirtebiliriz.

3. Rü'yâda Terakkî ve Medeniyet-i İslâmiyeyi Rü'yet: Anlatı, Türk ütopya edebiyatının bilinmeyen ve erken dönem örneklerinden biridir. "Rü'yâda Terakki ve Medeniyet-i İslâmiyeyi Rü'yet, yazarın 1913'te devam eden Balkan Harbi'nin Osmanlılar aleyhine seyretmesi üzerine duyduğu endişe ve ıztırap üzerine kaleme alınmıştır" (Korkmaz, 2015: 522).

Eserin kahramanı Nâzım, Erzurum'un köklü bir ailesine mensuptur. Balkan Harbi'nin gidişâtı sebebiyle kederli olduğu bir gün uykuya dalar ve rüya görmeye başlar. Rüyasında kendisinden dört yüz yıl önce yaşamış olan dedesi Molla Dâvud ile karşılaşır ve dedesine devletin içinde bulunduğu olumsuz şartları anlatır. Bunun üzerine dedesi Nâzım'a Türklüğün ölmediğini, bu durumun geçici olduğunu ve nihâyet Türklerin yine zafer elde ederek başarılı olacağına dair inancını dile getirir. Nâzım'a; "Nâzım, medeniyet-i İslamiyenin 'âlem-i terakkisini görmek ister misin?" diye sorar. Nazım'ın "Öyle bir âlemi görmek mümkün olursa hiç görmek istemez miyim?" (Molla Davutzade Mustafa Nazım Erzurumî, 2012: 27) cevabı üzerine dedesi ile birlikte kendi zamanlarından ayrılarak gelecekte kurulmuş olan Türk-İslâm devletine giderler. Eser bu seyâhatın hikâyesidir.

> "Metin milâdî 1913'te Kader Matbaası tarafından basılmıştır. Bu metinden ilk bahseden Kayahan Özgül'dür. Eserden, daha sonra Dr. Fevzi Demir, "XX. Yüzyıla Girerken Türk Düşününde 'Yarın'ın 'Rüya' Olarak Sunuluşuna İlişkin Gözlemler ve Sonuçları" başlıklı çalışmasında söz etmiştir. Firdevs Canbaz Yumuşak ise, "Ütopya, Karşı-Ütopya ve Türk Edebiyatında Ütopya Geleneği" başlıklı yazısında bu metinden bahsetmektedir. Metinden ayrıntılı olarak bahseden bir başka çalışma, Seda Uyanık tarafından "Osmanlı Bilim Kurgusu: Fennî Edebiyat: Osmanlı-Türk Anlatılarında Bilime Yönelişin Mantığı ve Gelecek Tasarıları (19. Yüzyıl Sonu ve Erken 20. Yüzyıl)" başlığıyla 2011 yılında Bilkent Üniversitesi'nde doktora tezi olarak hazırlanmış ve 2013'te *Osmanlı Bilim Kurgusu: Fennî Edebiyat* adıyla İletişim Yayınları tarafından basılmıştır. Eser, Boğaziçi Üniversitesi ve Kapı Yayınlarınca 2012 yılında Latin harfleriyle basıldıktan sonra Sevgül Türkmenoğlu tarafından yazılan "Bir Ütopya Romanı: Rüyada Terakki ve Medeniyet-i İslâmiyeyi Rüyet" başlıklı yazı da, metin üzerine yapılan incelemelerdendir." (Korkmaz, 2015: 522)

4. Edeb-i Elhân: Metin 1331 yılında Kader Matbaası tarafından basılmıştır. Molla Dâvud-zâde Mustafa Nâzım Erzurûmî'nin henüz tespit edemediğimiz *Külliyât-ı Nâzım* adlı eserinden yaptığı iktibaslardan oluşmaktadır.

Eserde iki adet dörtlük, yüz sekiz adet beyit bulunmaktadır. Eserdeki şiirler içerik olarak insanlık, ahlâk, toplum yaşayışı, din, milliyet gibi kavramların öneminden bahsetmektedir.

Mustafa Nâzım Erzurûmî şiirlerinde, okuyucuya çeşitli konularda nasîhatlarda bulunarak birçok iyi hasletin öneminden bahsetmiştir. Aşağıdaki örneklerde okuyucuya sabırlı olmayı nasihat eden Mustafa Nâzım Erzurûmî aynı zamanda sabır hasletine sahip olan kimsenin gerçekleşmesini arzu ettiği her murâda erişebileceğini ifade etmektedir:

Her müşküle ṣabreyle ki ḥalli ola āsān
Her işde murādına irer ṣabr iden insān

Dünyā işi āḫir düzelir hiç keder itme
Ṣabr itmek ile ṣanma ki ḥāṣıl ola ḫüsrān[2] (s. 2, d. 3)

Ḫırçın olma it taḥammül feyż-i ḳudretdir ṣabır
Güç taḥammül olsa da soñu selāmetdir ṣabır (s. 12, b, 49)

Dünyāya gelen ādeme iḳdām gerek ancaḳ
Ġayretle çalış olma ḫayırsız dīni alçaḳ (s. 13, b. 63)

Ṣıḳma göñlüñ müşkile ṣabreyle ters olmaz işiñ
Ṣabrıñ her acı ʿilācı ḥalleder her müşkiliñ (s. 13, b. 65)

Başkasının çalışarak elde ettiği emtianın kıskanılmaması gerektiğini, insanın kendi rızkı için çalışması gerektiğini ifade eden şair herkese mahâretli olduğu işi yapmasını tavsiye etmektedir.

Maymun iştāhlı olup iş bıraḳup iş arama
Kimseye düşmen olup mālına göz atma

Beşere lāzım olan rızḳı içün bir işdir
Her ne iş ehli iseñ ḳısmetiñ o ġayrı işe aldanma (s. 3, d. 5)

Hırslı olan bir insanın kusurlu olduğunu ve bu illetten kurtulmanın mümkün olmadığını ifade eden şair okuyucuya harîsin gözünün ancak ölümle doyabileceğini söyleyerek hırslı olmanın verdiği zararlardan bahsetmiştir.

Yıḳıyor zelzele-i ḥırṣı bütün insānlıġın
Vaḥşīlik meslegine girdi bu ʿaṣr-ı medenī (s.7, b. 2)

Ṭopraḳla ṭoyar göñli gözi açdır ḥarīṣiñ
İmkān-ı tedāvīsi bulunmaz o marīżin (s. 8, b. 11)

Aç gözlüyi red eylemiş her ān beşeriyyet
Ṭoymaz gözi insāna virir pek ʿaṣabiyyet (s. 8, b. 12)

Mustafa Nâzım Erzurûmî bilginin, her türlü maddiyâttan önemli olduğunu ifade ederek okuyucuya bilgiye önem verme hasletini hatırlatmaktadır.

Çoḳ tefāḫur eyleme sīm u zeriñ bir māl degil
Varsa ʿilm u fażlıñı göster de çıḳ baş üstüne

Beyhūde sözle ögünme ṭūṭī-i gūyā gibi
Varsa ṣanʿatda eṣer göster de çıḳ baş üstüne (s. 3, d. 8)

Yalan söylememek, adaletli olmak ve gönül kırmamak üzerine nasîhatlarda da bulunmuştur.

İnsān olan söylemez yalan
Yalandan ṭoġar zehirli yılan (s. 11, b. 40)

[2] Eserde örneklerin bulunduğu sayfa sayıları "s. (sayfa numarası)" şeklinde ifade edildikten sonra beyit numaraları için "b. (beyit numarası)", dörtlük numaraları için "d. (dörtlük numarası)" ifadeleri kullanılmıştır.

Her bir işde herkesiñ ḥaḳḳını teslīm eyleseñ
Ṣāf olur her iş hemān bir ferdi de incitmeden (s. 11, b. 46)

Edeb-i Elhân adlı eserdeki beyit ve dörtlüklerde Mustafa Nâzım Erzurûmî Balkan Harbi'nin sebep olduğu elem ve endişeyle birlikte, Türklere gaflet uykularından uyanmaları gerektiğini, vatanlarıyla ve kimlikleriyle gurur duymalarını, medeniyetin Avrupa'da değil Türklerin özünde olduğunu, tembellikten kurtulup İslâmiyet'in gücü ve yardımıyla vatanın kurtuluşu için çalışmaları gerektiğini hatırlatmaktadır.

Türkleriñ ḳalbi bugün ḥüzn ü elem deryāsıdır
Çünkü ḳaldı Rum ili düşmen elinde ser-nigūn

Dertliyiz dil-ḫasteyiz ancaḳ devāmız intiḳām
Nerdesin ey vaḳt-i fırṣat gel bizi güldür bugün (s.2, d. 4)

İslāmlıġa çoḳ ḫidmet iden şānlı hilāli
Virmişdi bize nuṣret içün ẕāt-ı İlāhī

Oṣmānlılarıñ rūḥı vaṭan cānı hilāldir
Yükselt bu büyük sancaġı ʿālemde İlāhī (s. 3, d. 6)

Türk hīç utanma baġır şikāyet eyle
Avrupa ʿahdi bozdı Balḳan'da iʿlān eyle
Türk iline cānına ṣalīb hep düşmen oldı
Māye-i insāniyet bozulmuş inkār eyle (s. 6, d. 22)

Türk ḳavminiñ öz vārisi ḥāliñden ḥicāb it
Sen çoḳ geri ḳaldıñ bu saña ʿārdır ʿitāb it (s. 8, b. 8)

Māżī baġırır Türklere uyan ulu millet
Türküñ şānına lāyıḳ olur mı bu ne ġaflet (s.11, b. 43)

Türküñ eñ çoḳ ḳorḳduġı Haḳ'dır dīn ü īmāndır
Yoḳsa Türküñ māddī ḳuvvetlerden aṣlā ḫavfı yoḳ (s. 14, b. 68)

Maʿrifet şarḳdan çıḳup da ġarbı tenvīr eylemiş
Şimdi ġarbıñ maʿrifet ṭoḳmaġı şarḳı dögüyor (s. 14, b. 73)

Eserde şâirin mahlas bilgisine rastlanılmamıştır. Ayrıca eser üzerine daha önce bir çalışma yapılmamıştır.

Edeb-i Elhân – Transkripsiyonlu Metin

[2] Fī 15 Ḥazīrān sene 1330'da neşrolunan Külliyāt-ı Nāẓım levḥalarından muḳtebesdir:

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

1 Ḳaplandı çürük taḫtaya kāẕib medeniyyet
Ḳalp yaldızıñ altındaki vaḥşet bedeviyyet

Ṣoldırdı bu ḳalp yaldızı devrān hele gördük
Daʿvā-yı ġurūr-ı medenī beyhūde külfet

(fe ʻi lā tün [fā ʻi l ā tün] / fe ʻi lā tün / fe ʻi lā tün / fe ʻi lün)

2 Barbaros rūḥı semādan bize maḥzūn baḳıyor
Āh idüp nerde donanma diye diller yaḳıyor

Hiç revā mı ṭolaşan ʿālemi o şānlı hilāl
Şimdi maḥzūn u melūl ḳaldı diye ḥayḳırıyor

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

3 Her müşküle ṣabreyle ki ḥalli ola āsān
Her işde murādına irer ṣabr iden insān

Dünyā işi āḫir düzelir hiç keder itme
Ṣabr itmek ile ṣanma ki ḥāṣıl ola ḫüsrān

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

4 Türkleriñ ḳalbi bugün ḥüzn ü elem deryāsıdır
Çünki ḳaldı Rūm ili düşmen elinde ser-nigūn

Dertliyiz dil-ḫasteyiz ancaḳ devāmız intiḳām
Nerdesin ey vaḳt-i fırṣat gel bizi güldür bugün

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

[3] 5 Maymun iştāhlı olup iş bıraḳup iş arama
Kimseye düşmen olup mālına göz atma

Beşere lāzım olan rızḳı içün bir işdir
Her ne iş ehli iseñ ḳısmetiñ o ġayrı işe aldanma[3]

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

6 İslāmlıġa çoḳ ḫidmet iden şānlı hilāli
Virmişdi bize nuṣret içün ẕāt-ı İlāhī

Oṣmānlıların rūḥı vaṭan cānı hilāldir
Yükselt bu büyük sancaġı ʿālemde İlāhī

[3] 5d: Mısrada vezin hatası mevcuttur.

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

7 Fātiḥim berḳ-i celālim şarḳ u ġarbı titretir
Ṣīt-i tesḫīrim bu dehri zārī zārī iñletir

Ḫāne-i fikrimi tenvīr eylemiş ḳānūn-ı Ḥaḳ
Ordu-yı iclālime meydān-ı dünyā dar gelir

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

8 Çoḳ tefāḫur eyleme sīm u zeriñ bir māl degil
Varsa ʿilm u fażlıñı göster de çıḳ baş üstüne

Beyhūde sözle ögünme ṭūṭī-i gūyā gibi
Varsa ṣanʿatda eṣer göster de çıḳ baş üstüne

(fā ‘i lā tün / me fā ‘i lün / fa‘ lün)

9 Derdiñi söyleme her bī-derde
Derdiñi iʿlān ider her yerde

Derdiniñ doḳtoru sen ol kendiñ
Düşme ġaflet iderek nā-merde

(mef ‘ū lü / fā ‘i lā tün / mef ‘ū lü / fā ‘i lā tün)

[4] 10 Bil kendiñi ki sensin ḥākim bu mülk-i cisme
Ġaflet ile ḳalırsañ elden gider bu iclāl

Ṣaḥrā-yı iḥtimālde var çoḳ ümīd-i iḳbāl
Fırṣat ḳaçar eliñden bir işde itme ihmāl

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

11 Yoḳ imiş hiç dostumuz ḳaldıḳ yalıñız biz bize
Dostumuz bir Allāh olsun çalışalım biz bize

Bir hilāl tenvīr ider dört yüz miliyon milleti
Uḫvet-i milleti te’sīs idelim [biz] biz bize

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

12 Bu vaṭan ṭopraġını her kim ki cānından sever
Ṣoñ ḳarārgāhı o ṭopraḳ maḥbūba[4] gülzār olur

Ḥūb u ḳalbi milleti olduḳça ol ẕāt muḥterem
Vāṣıl-ı şevḳ-i rıżāya o delīl burhān olur

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

13 Ḳasvetli ḫazīn ḳalbleri taʿmīre it himmet
Sen beyt-i Ḫudā miʿmārı ol yükselsün ṣanʿat[5]

[4] 12b: maḥbūbuna

[5] 13b: Sen beyt-i Ḫudā miʿmārı ol yükselsün o ṣanʿat

Her ḳalbi ṭavāf eyle bulursuñ nice Kaʿbe
Ḳalbden yürü ḥikmetle ṭolu ʿālemi seyret[6]

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

14 Kaʿbe-i ṭāʿata secde eyleyen ehl-i imān
Niʿmetiñ tā müntehā-yı burc-ı iḳbālindesiñ

Günde beş defʿa felāḥa daʿvet ider mü’ezzin[7]
Eyler her defʿa icābet olmayasıñ ḫāsirīn

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

[5] 15 Virmiş saña her niʿmeti baḫşāyiş-i ḳudret
Zinhār uyuma ġafletine çekme nedāmet

ʿİlm ü hüneriñ ʿālem u dehri gibi olsañ
Saʿyıñla mükāfātı ḳazan mesʿūd olup[8] git

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

16 Ṣervet ü ḫazāʿin ṭolu bu ḫāk-i vaṭanda
Her ṣanʿata rehber arıyor evlād vaṭanda

Hiç yoḳ gibidir ṣınaʿimiz ʿaṣra muvāfıḳ
Vaḥşī gibi çıplaḫ mı didirtmek bize lāyıḳ

(12’li hece ölçüsü)

17 Yaşamaḳ ḥaḳḳına mālikseñ ʿālemde
ʿÖmr ʿarīzini maḥvetme sefāhatde
Sen de bir tarla gibi meẕrūʿsıñ[9]
Bāġbān-ı ʿömr ḥayāt maḥṣūli al sen de

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

18 Ayrımız yoḳ ġayrımız yoḳ bir vaṭan evlādıyız
Rehber-i irşādımız millī olan ādābımız

Rūḥumuzdan yükselir ḥattā ḳopar feryādımız
İttiḥāda daʿvet itmekdir bizim āmālimiz

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

19 Boş gezer tenbelligi īcāb-ı ḥayṣiyyet ṣanır
Bilmez hiçbir işe girmez maġrur aḥmaḳ utanır

Kendini yüksek ṣatar da kimse almaz aldanır
ʿĀlemi izʿāc ider ṣoñ kendüsi de uṣanır

---

[6] 13d: Ḳalbden yürü ḥikmetle ṭolu ʿālemleri seyret

[7] 14c: mü’ezzinān

[8] 15d: olarak

[9] 17c: Mısrada vezin hatası mevcuttur.

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

[6] 20 Ebr u bārān ʿāleme raḥmet-niṣār-ı feyż olur
Bizlere ammādöker āteş bizim bārānımız

Pertev-i feyż gülşen olmaḳ muhtemelken yurdumuz
Baḳmadıḳ yandı vaṭan ʿudı yaḳar vicdānımız

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

21 Ye's ü kedere düşmeyelim ey ḳoca millet
Ümmīde ṣarılmaḳla[10] büyür bizdeki ḳuvvet

ʿAzm it yüri ceddiñ gibi her işde ol üstāz
O ḳuvvet esāsı yaşatır millet[i] mümtāz[11]

(14'lü hece ölçüsü)

22 Türk hīç utanma baġır şikāyet eyle[12]
Avrupa ʿahdi bozdı Balḳan'da iʿlān eyle
Türk iline cānına ṣalīb hep düşmen oldı
Māye-i insāniyet bozulmuş inkār eyle

(mef ʻū lü / fā ʻi lā tün / mef ʻū lü / fā ʻi lā tün)

23 Sükūt itmek ḫaṭādır ʿazm-i murād ʿaṭādır
Ey münkirīn imān-ı ḳānūn-ı Ḥaḳ da vardır

Mümkün midür ḳarartmaḳ söndürmek nūr-ı Ḥaḳḳ'ı
Mümkün midür ki imḥā itsin beşer cihānı

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

24 Ẕevḳ-i dünyā ḳaydına her kim düşer miḥnet çeker
Ehl-i ẕevḳ oldur ki derd ü miḥneti de ẕevḳ ider

Sāʿat-i dünyā ḳılıçdır rişte-i ʿömri keser
Muntaẓır ol kārbānıñ beklemez alup gider

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

[7] 25 Muṭlaḳā maġrūr olan pervāz ider mecrūḥ olur
Göñli maḥzūn pīr gider devri geçer ḫandān olur

Ḳahr [u] luṭfı bir bilüp devrince çoḳ ṣabr eyleyen
Ḥikmetiñ çoḳ der[in]i o ʿārif-i āsān olur

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

26 Rüʾyā mı idi gördigümüz devr-i muṣībet
Yoḳsa bize maḫṣūṣ mı idi bunca eẕiyyet

---

[10] 21b: ṣarılmaḳda

[11] 21d: O ḳuvvet esāsı yaşatır bu millet[i] mümtāz

[12] 22a: Mısrada vezin hatası mevcuttur.

Birleşdi taʿaṣṣubla bütün ġarp bize ḳarşı
Yoḳsa beşeri vaḥşī mi ḳıldı medeniyyet

(fe ʻi lā tün [fā ʻi lā tün] /me fā ʻi lün / fe ʻi lün)

1 Selefiñ nāmına faḫr itmek içün
Ḫulḳıñı anlara beñzet de ögün

(fe ʻi lā tün [fā ʻi lā tün] / fe ʻi lā tün / fe ʻi lā tün / fe ʻi lün)

2 Yıḳıyor zelzele-i ḥırṣı bütün insānlıġın[13]
Vaḥşīlik meslegine girdi bu ʿaṣr-ı medenī

(me fā ʻī lün / me fā ʻī lün / me fā ʻī lün / me fā ʻī lün)

3 Ne müdhiş derd olursa bulunur ʿālemde bir çāre
Bulunmaz cāhile çāre ḳalır dünyāda bī-çāre

(me fā ʻī lün / me fā ʻī lün / me fā ʻī lün / me fā ʻī lün)

4 Hevā-yı nefse uyma mülk-i cismiñ eyleme vīrān
Geçer günler gelir bir gün nedāmet itdirir efġān

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

5 Uçma yüksekden düşüp vehme ḫayāller besleme
Yükselir dā'im maḳāmın zīrde ṭut ʿār eyleme

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

6 Derse ṭālib saʿy iderse fehm-i maʿnī itmeden
Bir muḳallid papaġanla farḳı yoḳ efsāneden

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

[8] 7 Ṣafḥa-i tārīḫde yoḳ emṣāli müdhiş ḥarbdeyiz
Türkü ölmüş ẓann iden düşmāna ġālib işteyiz[14]

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

8 Türk ḳavminiñ öz vārisi ḥāliñden ḥicāb it
Sen çoḳ geri ḳaldıñ bu saña ʿārdır ʿitāb it

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

9 Derdliniñ derdi ḫaṭāsından olur
Bozar her işi döner derdli olur[15]

(me fā ʻī lün / me fā ʻī lün / me fā ʻī lün / me fā ʻī lün)

10 Felek bu ṣeyr-i dā'imde çarḫıñ çoḳça eskitdiñ
Anıñçündür ḳabardı ḥırṣ u ḥiddet herc ü merc itdin

---

[13] 2b: insānlıġını

[14] Bulunma hâli eki "te" harfiyle yazıldığı için çeviri yazılı metinde muhafaza edilmiştir.

[15] 9b: Bozar her bir işini ṣoñra döner derdli olur

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

11 Ṭopraḳla ṭoyar göñli gözi açdır ḥarīṣiñ
İmkān-ı tedāvīsi bulunmaz o marīżin

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

12 Aç gözlüyi red eylemiş her ān beşeriyyet
Ṭoymaz gözi insāna virir pek ʿaṣabiyyet

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

13 İnsānları tefrīḳ idiyor para maḳām post
Faḳr u żarūret ehline olmaz ġanīler dost

(me fā ‘ī lün / me fā ‘ī lün / fe ‘ū lün)

14 Günehkārız tehī-dest yüzi ḳara
Ne müşkil ḥāl olur hiç yoḳsa çāre

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

15 Bir ḳalbde ki Kurʾān idiyor āteş-i ġayret
Ḥissi uyanan boş duramaz saʿy ider elbet

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

16 Derd-i ġamdan ölmişüz hep bī-hużūr
Fiʿlimiz cezāsıdır itti ẓuhūr

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

[9] 17 Cellād-ı ecel gelmeden it ẕenb-i kefāret
Daʿvāyı ḳazan ḥüsn-i ḥayāt iʿlāmın[16] al git

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

18 Ḳalʿa-i Sulṭāniyede Oṣmānlının[17] nuṣreti
Ḫāriḳadır gösterir elbet bu dīniñ ġayreti

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

19 Nerde görseñ ġayr-ı munṣifden ḳaçup ol sen uzaḳ
Ḳalbi ṭaşdan fāʿide gelmez bulunmaz hiç vifāḳ

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

20 Eñ degerli māl nāmūsdur bilen insān içün
Yaşamaz nāmūssuz insān ṭoġrısı bir cān içün

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

21 Çarḫın bu bozuḳ devrine baḳ da arama dost
Yüklenme ġam-ı ʿālemi kāfī sana bir post

---

[16] 17b: iʿlāmını

[17] 18a: Oŝmānlılarıñ

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

22 Aḫlāḳ-ı kerīmānemizi eyledik inkār
Düşdükçe unutduḳ vaṭan u milleti nāçār

(fe ʻi lā tün [fā ʻi lā tün] / fe ʻi lā tün / fe ʻi lā tün / fe ʻi lün [fa' lün])

23 Fā'ide göstereniñ herkes olur meftūnı
Bir ziyānkārı görür cümle beşer menfūrı

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

24 Düşmen itme kimseyi ne düşmen ol señ kimseye
Kimseye ṭutma ḫuṣūmet kīn ᶜadāvet besleme

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

25 Her günüñ sen başḳa başḳa cilvesinden al murād
Ḳahr u lüṭfı bir gören elbet yaşar dāᶜimī şād

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

26 Her ᶜilim erbābını iş'ād ider bir devlete
ᶜİlm-i fen ehl-i ticāret cümle medᶜuv niᶜmete

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

[10] 27 Rus şaḳīdir ẓulme meftūn kimseden ᶜār eylemez
İngiliz maġrūr-ı vaḥşetdir ᶜilac kār eylemez

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

28 Ṣūretā bu ḫarman-ı ᶜālemde tek bir dānesiñ
Dāḫil-i cemᶜiyyet olduñ çek yüküñ ḥammālısıñ

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

29 Ṣabr eyleyelim ḥāle ki dünyā böyle ḳalmaz
İdbārımız iḳbāle döner çoḳ geri ḳalmaz

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

30 Virmiş bize her niᶜmeti baḫşāyiş-i ḳudret
Ġafletde idik şimdi uyandıḳ ne kerāmet

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

31 Yıḳma ḳalbler beyt-i Mevlādır göñülden[18] it ḥaẕer
İtme ḫırçınlıḳ ṣaḳın incitme görmezsiñ keder

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün)

32 Ḳaydolundı tārīḫe ḥarb-i ᶜumūmī bed-nam ile
İngiliz Mosḳof müsebbib ḳaldılar nā-kām ile

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

33 Ġāfil olma her şeyʾi gör añla haḳḳındır seniñ
Añlamaḳla yükselir ᶜilm u kemāli herkesiñ

[18] 31a: göñlüñden

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

34 Ālāyiş-i dünyāya düşenler ezilir çoḳ
Rindān ise lā-kayd yaşar aġır yüki de yoḳ

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

35 Bir imānsız bayḳuşa beñzer mürā'īniñ sesi
Gösterir bir ṭavr-ı ciddiyyet nifāḳdır arḳası

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

36 Fażla ḳoşma ḳırılır ḳuvvet işiñ hep ters olur
Yorma kendiñ muntaẓam işle işin āsān olur

(mef ʻū lü / me fā ʻī lün / mef ʻū lü / me fā ʻī lün)

[11] 37 Señ ḳalbiñi pāk eyle her dürlü maʿāṣīden
Ḳalb beyt-i muḳaddesdir pāk eyle menāhīden

(me fā ʻī lün / me fā ʻī lün / me fā ʻī lün / me fā ʻī lün)

38 Ḥarīṣ olma yazılmış ḳısmetiñ var levḥ-i taḳdīrde
Görülmez bir ṭarafdan gelmesi me'mūldür elbetde

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

39 Aṣl u nesli pāk olan düşmüş de olsa merd olur
Bir fürū-māye ġanī olsa yine nā-merd olur

(mef ʻū lü / me fā ʻī lün / fe ʻū lün)

40 İnsān olan söylemez yalan
Yalandan ṭoġar zehirli yılan

(müs tef ʻi lün / müs tef ʻi lün / fā ʻi lün)

41 Dünyāda bahālı insān ḥayātı
Andan da bahālı nāmūs ʿiffeti

(me fā ʻī lün / me fā ʻī lün / fe ʻū lün)

42 İlāhī merḥamet bābın küşād it
Bizi ḳurtar maʿāṣīden azād it

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

43 Māżī baġırır Türklere uyan ulu millet
Türküñ şānına lāyıḳ olur mı bu ne ġaflet

(fā ʻi lā tün / me fā ʻī lün / fa‘ lün)

44 Varlıġa dōst oluyor herkes
Yoḳluḳ hem dāġ-ı firāḳ hem bīkes

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

45 Ṭartdı Ruslar İngiliz ḳanṭarıyla Almanları
Çekmemiş ṣıḳlet o ḳanṭar yandı Rus manṭarları

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

46 Her bir işde herkesiñ ḥaḳḳını teslīm eyleseñ
Ṣāf olur her iş hemān bir ferdi de incitmeden

(me fā ‘ī lün / fe ‘ū lün / me fā ‘ī lün / fe ‘ū lün)

[12] 47 Sefīller iʿtibārsız olur hem rūḥı ṭatsız
Düşer her müşkilāta olur ʿārsız edebsiz

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

48 Vaḥşiler insān etinden bir kebab yapmış bugün
Ḳanlı bayram yapdılar vaḥşīlere olmuş dügün

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

49 Ḫırçın olma it taḥammül feyż-i ḳudretdir ṣabır
Güç taḥammül olsa da soñu selāmetdir ṣabır

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

50 Ḥüsn-i ẓanla her şeyʾi taḥlīl iden rāḥat bulur
Sū-i ẓan erbāb-ı müfsid hem ḫacīl rüsvāy olur

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

51 İnsān ne içün ḫalk olunup geldi cihāne
Bir maḳṣad içün gelmişiz ammā bu hevā ne

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

52 Dünyāda yaşar ṣanma cebīn ḥüsn-i ḥayātla
Evhāma düşer ḳalbi yanar ḫavf-ı memātla

(fe ‘i lā tün [fā ‘i lā tün] / fe ‘i lā tün / fe ‘i lā tün / fe ‘i lün)

53 Kürrede miṯli bulunmaz bize māldır bu vaṭan
ʿĀṣıḳız ẕerre-i ḫākı bize cāndır bu vaṭan

(me fā ‘ī lün / me fā ‘ī lün / me fā ‘ī lün / me fā ‘ī lün)

54 Fażīlet ʿaṣrıñ aç gözlülerinden öyle yanmışdır
Ḥaḳīḳat bāṭılıñ ẓulm-ı şedīdinden buñalmışdır

(me fā ‘ī lün / me fā ‘ī lün / me fā ‘ī lün / me fā ‘ī lün)

55 Ḥayātıñ ṣıḳleti artar yaşı artdıḳça insānıñ
Temel ṭut genç iken kim parlasın ḫurşīd-i iḳbāliñ

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

56 Muṭlaḳ bu ḥayāt mevtile bir gün olacaḳ fevt
Vācib saña kim borçlarını virmege cehd it

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

[13] 57 Ḫayr-ı beşeriñ ṭālibi bulmuş ulu niʿmet
İnsanlıġa hem nefsine itmiş o ṣadāḳat

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

58 İʿtibārı çoḳ vücūd-ı kāmiliñ yoḳdur bugün
ʿİlm-i fen erbābınıñ hem baḫtı olmuş ser-nigūn

(fe ‘i lā tün [fa ‘i lā tün] / fe ‘i lā tün / fe ‘i lā tün / fe ‘i lün [fa’ lün])

59 Neye ḳādir olur insan ki ḥudūd-ı maḥdūd
Ḳaderiñ keşfi ne mümkün o kapular mesdūd

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

60 Meslegiñden ol metīn saʿyıñdan olma müşteḳī
Kār ziyānla müşterekdir bozma aṣlā meslegi

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün)

61 Her işiñ teshīline var ḥükm-i nüfūẕ-ı pāreniñ[19]
Pāre yoḳsa dehrī ol imkānı yoḳtur çāreniñ

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

62 Her nefes bir cüzʾ-i ʿömrüñdür çıḳar da boş gider
Her nefes kim ḫayra maṣrūf olsa ʿömrüñ kār ider

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

63 Dünyāya gelen ādeme iḳdām gerek ancaḳ
Ġayretle çalış olma ḫayırsız dīni alçaḳ

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

64 Ẓālimāndır ḥırṣla iḳbāl ü cāhıñ ṭālibi
Ḫayrı olmaz kimseye dāʾim arar kendi gibi

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

65 Ṣıḳma göñlüñ müşkile ṣabreyle ters olmaz işiñ
Ṣabrıñ her acı ʿilācı ḥalleder her müşkiliñ

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

66 Ḥaḳḳu’l-inṣāf her bir ḥaḳḳı ḫoş düşün ol müstaḳīm
Yap temel miʿmārı ol her bir işinde ol ḥakīm

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

[14] 67 Rızḳıñ artmaz sīneñi ṣad-pāre itme ey ḥarīṣ
Ḫalk-ı insānīden iflās eylemişdir her ḫasīs

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

68 Türküñ eñ çoḳ ḳorḳduġı Haḳ’dır dīn ü īmāndır
Yoḳsa Türküñ māddī ḳuvvetlerden aṣlā ḫavfı yoḳ

[19] 61a: Mısrada vezin hatası mevcuttur.

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

69 Üstādıñ olursa ʿulemādan üdebādan[20]
Feyż almadıġıñ ḥükmediyor sen süfehādan

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

70 Māżīyi düşünme anı defnetdiñ eliñle
Bundan soñra defnetme geçen ʻömrü kederle

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

71 İḫtiyācı defʿ içün sen dāḫilinden çāre bul
İḫtiyācı ʿarża çıḳsañ ekṣerī bulmaz ḥusūl

(me fā ʻī lün / me fā ʻī lün / fe ʻū lün)

72 Yürekdir besliyor cism ü ḥayātıñ
Bozulsa yüregin ḳalmaz [ki] ḥāliñ[21]

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

73 Maʿrifet şarḳdan çıḳup da ġarbı tenvīr eylemiş
Şimdi ġarbıñ maʿrifet ṭoḳmaġı şarḳı dögüyor

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

74 Ṭāliʿiñ teʾṣīri çoḳ sevdigini mesʿūd ider
ʿAḳl u idrāk saʿy u ġayret aramaz hep rast gider

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

75 Eñ büyük niʿmetdir insān muḥtāc olmaz kimseye
İḫtiyācı refʿ iden iḥsānı degmez minnete

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

76 Sözinüñ ḳıymeti var söyler ise ehl-i kelām
Boş boġazdan kaçınup nefret ider hep ḫās ü ʿām

(me fā ʻī lün / fe ʻū lün / me fā ʻī lün / fe ʻū lün)

[15] 77 ʻİlāclar kār ider mi yanar ḳalbimde dāġı
Ki söndü Rūm ilinde vaṭanımın ocaġı

(mef ʻū lü / me fā ʻī lü / me fā ʻī lü / fe ʻū lün)

78 Mest olma sefāhatde o ẕevḳlerden ḥaẕer it
Ders almaḳ içün git de o emṣālleri seyr it

(fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lā tün / fā ʻi lün)

79 Āḫiret aḥvālini fikr eyleyenler merd yaşar
Ḥüsn-i aḫlāḳ ṣāḥibi olur da iḥsānlar ṣaçar

---

[20] 69a: Üstādıñ olursa ʿuḳalādan ʿulemādan üdebādan

[21] 72b: Bozulsa yüregin ḳalmaz ḥüsn-i ḥāliñ

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

80 Eldivenlik gözlük hem bastonı almış boş gezer
Çalışup bir işe girmez utanır zaḥmet çeker

(mef ‘ū lü / me fā ‘ī lü / me fā ‘ī lü / fe ‘ū lün)

81 Şimāl ayısı tangosu timsaḥ canavārı
Dünyāyı bulaşdırdı bu üç ʿillet-i sārī

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

82 İ’tilāfı ʿaḳd idenler dünyeyi* itmiş inḥiṣār
Hep beşer haḳḳını ibṭāl itdiler olur mı kār

(fā ‘i lā tün / fā ‘i lā tün / fā ‘i lün)

83 Iṣlāḥ-ı aḥvāle olmışuz muḥtāc
Ḫastaya vaḳtinde kār ider ʿilāc

(fe ‘i lā tün [fā ‘i lā tün] / fe ‘i lā tün / fe ‘i lā tün / fe ‘i lün)

84 Faḫr idüp göñüllere çıḳ [sen de ey] şānlı hilāl
Üç ʿaẓīm devlete ḳarşı koyan ey şānlı hilāl

Sonuç

Eserlerinden edindiğimiz bilgiler ışığında kendisini tanımaya ve tanıtmaya çalıştığımız Mustafa Nâzım Erzurûmî, Batı’nın sadece fenini Osmanlı-İslâm düşüncesiyle harmanlayarak kaydedilecek bir gelişmeyi savunmuştur. Avrupa’dan ithal ettiği ürünlerin fabrikasında üretilmesini sağlayarak hem kalemi hem de bilim insanı kimliği ile milliyetçilik düşüncesine hizmet etmiştir.

Çalışmamıza konu olan *Edeb-i Elhân* isimli eser Mustafa Nâzım Erzurûmî’nin *Külliyât-ı Nâzım* adlı henüz tespit edemediğimiz eserinden iktibas edilen beyit ve dörtlükleri ihtiva etmektedir. Eserdeki şiirler içerik olarak insanlık, ahlâk, toplum yaşayışı, vatan, din, milliyet gibi kavramların öneminden bahsetmekle birlikte Mustafa Nâzım Erzurûmî’nin okuyucuya ve Türk milletine çeşitli konularda verdiği nasihatları da içerir. Molla Dâvud-zâde Mustafa Nâzım Erzurûmî’nin eserleri dönemin insanının hâlet-i rûhiyesini anlamamız açısından önem arz etmektedir. *Edeb-i Elhân* adlı metin, Latin asıllı Türk alfabesine çevrilerek eserin okunurluğuna katkıda bulunulmuş ve eser ilim âleminin ve Türk kamuoyunun dikkatlerine sunulmuştur.

Kaynakça

Korkmaz, N. (2015). “Rüyada Terakki ve Medeniyet-i İslamiyyeyi Rü’yet”. *Kelam Araştırmaları*. 1 (13). 521-531.

Molla Davudzade Mustafa Nâzım Erzurûmî. (2012). *Rüyada Terakki.* İstanbul: Kapı Yayınları.

Molla Davutzade Mustafa Nazım Erzurumî. (2012). *Rüyada Terakki ve Medeniyet-i İslamiyeyi Rüyet.* Engin Kılıç (haz.), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Mustafa Nâzım Erzurûmî. (1328). *Asr-ı Hazıra İçin Hutbe.* Bursa: Mu‘în-i Hilâl Matbaası.

Mustafa Nâzım Erzurûmî. (1329). *Firâklı Hutbe.* İstanbul: Mahmud Bey Matbaası.

Mustafa Nâzım Erzurûmî. (1331). *Edeb-i Elhân.* İstanbul: Kader Matbaası.

Özege, M. S. (1971). *Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu*. İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.

Özgül, K. (2004). *Türk Edebiyatında Siyasî Rûyâlar.* Ankara: Hece Yayınları.

Uyanık, S. (2001). *Osmanlı-Türk Anlatılarında Bilime Yönelişin Mantığı ve Gelecek Tasarıları (19. Yüzyıl Sonu ve Erken 20. Yüzyıl)*. Doktora Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara.

Sosyo-Politik Olaylar Bağlamında Milli Karakter Sorunu (2000-2015 yılları) Azerbaycan ve Türk hikâyelerine göre)

Sima ŞEFİZADE*

GİRİŞ

Hem Azerbaycan, hem de Türkiye halkı millî karakter ve millî özbilinçin potansiyel taşıyıcısı olarak, anavatanı sevmeyin yanısıra, tarihi geçmişin, soyköke bağlılığın ve millî ideolojinin korunmasında büyük role sahipler. XX-XXI. Yüzyıllarda hem Azerbaycan'ın, hem de Türkiye'nin siyasi, sosyo-kültürel hayatında ortaya çıkan olaylar millî bilinçin uyanışını ve gelişimini etkilemiştir.

Bilindiği üzere hikâye türünün, bir kişinin veya ailenin kaderini hem tarihsel, hem de modern sorunlar bağlamında kapsamlı bir şekilde yansıtma fırsatı çok azdır. Bununla birlikte, tarihteki sosyo-politik olayları tanımlayan, genel politik durumu açıklayan ve tarihi gerçekleri veya izlenimleri okuyucularla paylaşan modern hikâyeler de yazılmıştır.

Her iki ülkenin sosyo-politik olaylarının modern hikâyelerde yeni bir bakış açısıyla analiz etmenin yanı sıra, bu olaylardan doğan tarihe yeniden dönüş, her iki halkın millî ruhu ve psikolojisi, yazarın kişiliği ve yaklaşımı da her zaman gündemde olmuştur. Bildiride bahsedilen hikâyeler bu doğrultuda analiz edilecektir.

Türk devletinin tarihini ve mevcut siyasi konumunu dikkate alarak, şunu kaydetmemiz gerekir ki, bildiride Türk halkının millî ruhuna atıfta bulunularak sloganlaşan ideolojik ve devletcilik ilkeleri Türk insanının oluşturduğu millî-manevi özbilinçiyle birlikte modern zamanlarda yazılan hikâyelerde tüm gerçekleriyle öykü kahramanlarının karakterlerinde doğrulanmıştır. Türkçülük ideolojisine dayanan "Güçlü Devlet", zaferlerle zengin şanlı Türk ordusunun savaş ruhu modern dönemde yazılan hikâyelerin ana dizisini oluşturmaktadır.

Azerbaycan devleti için zor ve unutulmaz olan Birinci Karabağ Savaşı'nın (1988-1994 yılları) sancıları, sonraki yıllarda yaşanan siyasi ve sosyal olaylar, topraklarını kaybedenlerin yaşadığı psikolojik travmalar ve bunlardan kaynaklanan millî özbilinç ve ahlaksal sorunlar dönemin hikâyelerinde ele alınan en önemli tanımlama ve analizin ana nesneleridir. Çoğunluğu oluşturan bu hikâyelerde kaybedilmiş topraklar, kırık hayatlar, suya düşmüş hayaller, güvensizlik ve adaletsizliğe karşı isyan, ulusal özbilincin temel sorunları olarak sunulur. Modern hikâyelerin ana çizgisini oluşturan da esasen bu problemlerdir.

Azerbaycan'da 27 Eylül 2020'de başlayan ve 10 Kasım 2020'ye kadar süren İkinci Karabağ Savaşı'nın zaferi neticesinde Azerbaycan halkında yeniden canlanan millî ruhun, bizleri savaşa farklı bir açıdan bakmaya teşvik edeceğini özellikle belirtmek gerekir.

1. Azerbaycan ve Türk hikâyelerinde Savaş Konusu

Öykülerde siyasi durumun tasvirini yaparken asıl mesele duruma nesnel bir yaklaşım sağlamaktır. Bu nedenle yazarlarımız, savaş sırasında ve savaş sonrası dönemde yazılan hikâyelerde aşağıdaki hususları yansıtmaya çalışırlar.

1. Savaş konulu hikâyelerde moralleri korumak ve zafere olan inancı teşvik etmek;
2. Savaştan sonra üzüntü, kızgınlık ve intikam duygusunun imgelerin sosyal bir varlık olarak karakter ve psikolojisine etkisini canlandırmak;

* Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi Nizami Gencevi adına Edebiyat Enstitüsü Doktora Öğrencisi ima-adass@mail.ru

3. Her iki durumda da karakterin siyasi durumdan doğan hayal gücünün ürünü olduğu gerçeğine objektif bir yaklaşım sağlamak;

Savaş konusuna bu açıdan yaklaşırken, hem Azerbaycan, hem de Türk edebiyatında 2000-2015 yılları arasında yazılan hikâyelerde ilginç noktalara rastlamak mümkündür. Araştırma bu yönde yapılacaktır.

Yazarın hayal gücünü etkileyen faktörler dikkate alınarak savaş hikâyeleri yazma girişimi şu şekilde sınıflandırılabilir.

1. Bizzat savaşa katılan veya savaş gören bir yazarın bu olaylara yaklaşımı

a) Hikâyede çoğu zaman "ben" imajının yazarın kendisinin olması;
b) Savaş acısını kişisel deneyimlerine ve gördüklerine göre tarif etmesi;
c) Olayların daha etkili ve canlı anlatımı;
d) Gerçeklere dayanarak anlatma;

2. Savaşı tanıkların izlenimlerine göre anlatan yazar

a) Tanıkların anlattıklarına veya kendi bildiklerine dayanarak;
b) Olayların tanımlanmasında gerçek olgulardan sapma, hayal gücünün rolünün artması;
c) Gerçek dışı olayların çokluğu;

Eleştirmen Nergiz Cabbarlı Azerbaycan edebiyatında savaş teması veya savaş üzerine yazılmış bir eser nasıl olmalı sorusuna, "Savaş ve Edebiyat" başlıklı makalesinde detaylı cevap vermiştir: "Sohbet sadece savaş sahnelerinin canlı tasvirinden, savaşlardaki gerilim ve ölümün canlandırılmasında kullanılan öğelerden gitmiyor. Sohbet, öncelikle bir savaşçının psikolojisini betimleyebilme, savaşın dehşetlerini onun yüzünü gören kişilerin hafızasında ve zihninde yarattığı duyguların derinliklerine inebilme, kahraman olarak nitelendirilen kişilerin iç dünyasını ve yaşantılarını yansıtma yeteneğinden gidiyor" (Cabbarlı, 2006: 229) .

Savaş edebiyatı üzerine pek çok makalenin yazarı ve araştırmacı olan Harun Duman, bir çalışmasında savaş edebiyatı üzerine ilginç görüşler dile getirmiştir: "Konuyu benzer bir yaklaşımla açıklamaya çalışan Prof. Auerbach`a göre iki türlü savaş edebiyatı vardır.

Savaş sırasında oluşan edebiyat: Harplerin cereyan ettiği dönemlerde, onunla birlikte meydana gelen edebiyyattır. Daha çok lirik nev`inden kısa parçalar, bu edebiyatı vücuda getirir. Zafer duaları, askeri kahramanlığa teşvik eden şarkılar, düşmanı tahkir eden ve onu alaya alan hicivler, başarıyı öven türküler, ilahlara sunulan şükür türküleri hep bu edebiyat içindeyer alır. Tarihte bunlara dair çok sayıda örnek görmek mümkündür.

Savaş sonrası oluşan edebiyat:Bu edebiyatın ikinci şekli ise, sanat bakımından daha ehemiyyetli olan millî şaheserleridir. Bunlar her millete millî edebiyatın esasını teşkil eder. Çoğunlukla uzun olan bu eserler, lirik değil epiktir. Şair veya yazarlar, devirlerinde olan bu savaştan bahsetmez, geçmiş zamana ait herhangi bir savaşı ele alırlar. Atalarının kahramanlıklarını dile getirirler" (Duman, 2018:101-102). Tabii ki, yazarın hayal gücü ve yeteneğini dikkata alarak, istisnalar olacağını da unutmamalıyız. Olayların tanımlanmasında dürüstlük, doğruluk ve tarafsızlığın yanı sıra yazarın kişisel görüş ve hırsları, millî kimliğe ve tarihe bağlılığı da dikkate alınmalıdır.

2. Savaş Konusuna Tarihsel Bir Bakış

Azerbaycan edebiyatında savaş konusuna çok eski zamanlardan günümüze farklı bir yaklaşımı olsa da, bu süreç yirminci yüzyılda daha da yoğunlaşmıştır. Özellikle, Stalin'in ölümünden sonra 1950 ve 1960'larda yeniden canlanan Azerbaycan millî edebiyatı, İsmayil Şıhlı'nın eserleriyle başlayıp Elçin, Anar, Ferman Kerimzade, İsa Muğanna'nın hikâyelerinde devam ederek çağdaş edebiyatta edebi- sanatsal düşüncenin millî değerler açısından oluşumuyla süre gelmiştir.

Karabağ konusu millî edebiyatımızı daha da geliştirmiş, bu konuda yeni düşünce ve fikirler oluşturmuştur.

Bildiğimiz gibi 1988-1994 yıllarını kapsayan Karabağ meselesi, Azerbaycan devleti için en sorumlu, en zor ve en sınavlı bir dönem olmasının yanı sıra, son zamanlar da güncel bir konu olarak vatan aşkının sunulması, tarihin unutulmaması, düşmana karşı nefret ruhu içinde büyümesi için en önemli ve etkili araç olarak görülmektedir. "Edebiyatta Savaş Sorunu" başlıklı makalede belirtildiği gibi, "Fakat ne önceler, ne de şimdi edebiyatımız bu konudan bahsederken, bir ulusu diğerine yükseltmek niyetinde değildir. Aksine o, millî hak ve özgürlüğümüz için halkı mücadeleye çağrıda bulunmağın yanısıra, ihanet ve bencilliğin, baskı ve gericiliğin, saldırganlığın ve ekspansiyonizmin sonu olmadığına ikna etmeye ve yolunu kaybedenlere doğru yol göstermeye çağırmıştır" (Sabutay, 2009:12).

Türk edebiyatında savaşın gerçek görüntüleri ve siyasetin birlikte eserlerde somutlaştırılma süreci ise Balkan Savaşları ile başlamış, daha sonra Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı sırasında devam etmiş ve son dönemlerdeyse bu tema Türk kahramanlığının kült düzeyine modern bakış açısından sunulmuştur.

Tarihsel gerçeklere atıfta bulunarak, Türkiye`de Türk-Yunan Savaşı (1897) (30 Gün Savaşı olarak da bilinir), Balkan Savaşı (1912-1913), Çanakkale Savaşı (1915-1916), Kurtuluş Savaşı (1919-1922) gibi hafızalarda kalan, silinmez, tarihsel önem kazanan savaşlar olduğunu belirtmemiz gerekir.

Balkan Savaşı`nın tasviriyle hikâyelere savaş temasını getiren Ömer Seyfeddin'in halefleri olan Türk yazarları bugün de hikâyelerinde zaman zaman savaş temasını konu edinmektedir.

"Modern Türk hikâyesinin öncü isimlerinden Ömer Seyfettin, bir asker ve yazar olmanın ötesinde, dönemin aydın insanlarından birisidir. Dolayısıyla hikâyelerini kaleme alırken, askerlik anılarının yanı sıra bir aydın olarak Osmanlı Devleti`nin karşı karşıya kaldığı büyük sorunlara çözüm önerileri getirmeye çalışmış, bunu çeşitli meseleler üzerine yazdığı makale, köşe yazısı ve hikâyelerle dile getirmişdir" (Koçak, 2015: 639). Halide Edip Adıvar, Peyami Safa, Yakup Kadri Karaosmanoğlu gibi dönemin ünlü yazarları konuya ustaca yaklaşarak unutulmaz savaş hikâyeleri yaratmayı başarmışlar.

3. Metnin İncelenmesi

Hem Azerbaycan, hem de Türk halkı için belirtilen bu önemli tarihsel sosyal olayları savaş gerçekleri ile birlikte, felsefi ve ideolojik yönlerini de yansıtan sanat eserleri bu gün de yazılmaktadır. Son dönemler edebiyatta ortaya çıkan küresel edebi eğilimlerin, edebi süreç ve akımların direk yaratıcı beyinlere aktif bir şekilde müdahale edilmesiyle Türk ve Azerbaycan ideolojisine giren yabancı unsurlar yazarları savaş konusundan uzaklaştırsa da, bu konu hala güncelliğini kaybetmemiştir.Çünkü savaş konusu, insan ruhunu eğitmenin yanı sıra, ulusun vahit ideolojisini, millî kimliğini ve karakterini yansıtması açısından büyük misyona sahiptir. Yaratıcılık örneği olan hikâyeler de toplumdaki siyasi olaylara kayıtsız değildir.

Azerbaycan'ın bağımsızlığını kazanmasından kısa bir süre geçmeden Karabağ Savaşı`nın patlak vermesi sonucu ortaya çıkan sosyo-psikolojik süreçlerin tasviri hikâyelerde daha da aktif bir hal almaya başladı.Savaşta geçici bir kaybeden olarak, uzun süreli ateşkesin devam etmesi, işgal edilen topraklar ve çok sayıda mültecilerin olması gibi siyasi süreçler sadece hikâyelerin konusunu değil, yazarın hayal gücünü ve okuyucunun entelektüel bakış açısını da etkiledi.

Savaşın malum sonuçlarının neden olduğu psikolojik yaşantıların yanı sıra millî özgüveni karakterize eden güven, inanç ve fırsatların zayıflaması, milliyetçiliğin ve millî ruhun oluşum sürecine krndi etkisini göstermiş oldu. Çünkü herhangi bir vatandaş kendi varlığını, ulusal bağını, millî karakterini yalnızca biyolojik kökenleriyle, genetik faktörlerle değil, aynı zamanda sosyal

ve politik olayların tarihsel sonuçlarıyla da doğrular. Karabağ olayları halkın psikolojisine ve karakterine tamamen siyasi bağımlılıktan kaynaklanan içedönüklük, güvensizlik ve inamsızlık özelliklerini getirmişdir. Bu nedenle bu dönem, millî nitelikli bir "Baskı Dönemi" (Represiya Dönemi) olarak değerlendirilebilir. Örneğin, Maksat Nur'un "Amca" hikâyesinde zayıf kişilikli kahraman yaşananların suçlusunun arayışındadır. bulmaktır. Bu karakter anavatanı düşman işgali altında olan bir kişi olarak millî maneviyatı ve gururunun ayaklar altına alınmasıyla, geleceğe umutsuzluk, topluma güvensizlik gibi kaderin trajedisini yaşıyor. Yazar, bu trajedinin sonucunu tek cümleyle şöyle belirtir: "Onu erkek dutun altından ambulansa kadar sedyede götürenler inanmazlardı ki, iki kuzen bir gün önce, bu erkek dut ağacının altında içerek şehre çıkmış ve birbirlerine demişler ki, - Lanet savaş olmasaydı şimdi onlar da, bu lanet şehirde dolaşmayacak, Karagüney`in talasında büyük bir armutun altında, bak bugün erkek dutun altında oturdukları gibi – ellerindeki germeşoy sopayla yeşil çayırı tokatlayarak koyun kenarında günlerini geçirecek, ne hırsızlık yapacak, ne uyuşturucu alacak, ne de birbirlerine karşı bu kadar namertce davranmayacaklardı" (Nur, M. "Əmi" http://yarpaq.az/az/meqsed-nur-emi-hekaye/). Manevi hakları çalınan, savaşın dehşetiyle yaşamanın yanı sıra, beraber siyasi-sosyal sorunlardan dolayı kişiliksizlik, psikolojik travma ve karaktersizlik yaşayan bir kişinin er ya da geç ahlaki bozulmağa uğradığı malumdur. Bu zaman millî köklerden, ahlaki değerlerden uzaklaşan yaşam kaygıları ve ihtiyaçlarıyla, hayatın sosyal yaşam sorunlarıyla mücadele yapan insan türleri edebiyatın hedefine dönüşür.Şemil Sadık da, "Gazi'nin bacağı" hikâyesinde savaş temasını bu motifler üzerine yapıyor.

Hikâyenin başat kahramanı, topraklarını kaybeden, daha fazla kayıp ve acıya maruz kalan aynı zamanda kaybettikleri karşılığında kayıtsızlık görerek umutsuz ve çaresizce bir bacağıyla yaşamını sürdüren bir Karabağ gazisidir. Hikâyede, savaşın gerçekleri, ölümle yüzleşerek "mermi yağmurunda yaralanan bir asker arkadaşını kurtarmak için ileri atlaması ve komutanın, "Kenan, dur, gitme!" uyarısını duyması ve kaçması - tüm bunlar karmaşık şekilde kulaklarında duyuluyor, gözlerinin önünde canlanıyordu. Devam etti. O, artık yaralı arkadaşına ulaşmıştı. Komutanın emirlerini de duymuyordu. Gökyüzünden gelen alevleri hissetmeden başını arkadaşının göğsüne koyarak "Bir az da dayan, seni çıkaracağım buradan" diyen bu kahramanın şu anki "zavallı, çaresiz" görüntüsü okuyucunun bir an içini titretiyor. Zamanında güçlü bir savaşçı olan bu kahraman, artık psikolojik şoklar yaşıyor, toplumda karşılaştığı zorluklarla baş edemiyor. Son dönemlerde savaş temalı öykülerdeki millî (ideolojik bir yaklaşımdan doğan) ve psikolojik (savaş acılarından, üzüntülerinden doğan) özellikler bu şekilde yüzleşmektedir. Açık nedenlere bağlı olarak ulusal özelliklerin kaybı, millî ruhun ve rengin etkisinin azalması, son dönem eserlerinde karşılaşılan yaygın bir sorun olarak hem yazarı hem de okuyucuyu endişelendirmektedir. Bu durumlarda yazar millî karakterin (vatanseverlik, kişilik, kült düzeyinde kahramanlık) sunumuna özel dikkat göstermeli, millî karakterin belirleyici unsurları olarak onları hikâyelerde yaşatmalıdır. Hikâyenin kahramanı için sadece Anavatan vardır. Ve bu Anavatan için savaştığı için kimseden teşekkür veya minnet duymak istemiyordu:"Bu benim görevim idi, yerine getirdim, bu kadar, bu yüzden lütfen siz kendi adınıza konuşun" derdi. Bu biraz alışılmadık görünse de, Kenan böyle bir insandı. Sadece ona verilen emektar arabasını geceler taksi gibi kullanarak, geçimini sağlıyordu. Gün içinde de kitap da okurdu" (Sadıq, Ş. "Qazinin ayağı"http://shamil-sadiq.blogspot.com/2015/04/qazinin-ayag.html) Bu kahraman, konuşmalarında, kendini anlatırken güçlü görünmeye çaba gösterse de, yazarın tasvirinde zayıf, kırgın bir "mülteci" imajı olarak haksızlıklarla yüzleşen, onların sesini duymak istemeyen bir dünya ile mücadele yapmaktadır.

İşte bu bağlamda, "millî benliğin" kendini koruma faktörleri, yazarlar tarafından hikâyelerin ana fikir-estetik taşını oluşturmalıdır. Unutulmamalıdır ki, edebiyatımızda ve toplumumuzda kimi

durumlarda tiksinti yaratan çaresiz, yoksul, umutsuz mültecilerin hayatı onların seçimi değil, tarihi ve siyasi olayların sonucudur. Kim mülteci olmak ister?!..

Unutmayalım ki, zavallı mültecilerin yaşamından önce, onlar, tarihi ve etnik kökleri ve gelenekleri olan Azerbaycan Türkü olarak, millî karakterin sosyal ve manevi taşıyıcılarıdır. Bazı durumlarda, mülteci imajına ve hayatına edebiyat yoluyla bir tiksinti duygusu katarak tasvir etmek doğru bir yaklaşım değildir. Tabii ki, edebiyatta herhangi bir sorunu belirlemenin ve çözmenin önemli olduğu doğrudur. Fakat bütün durumlarda, özellikle savaşı anlatan eserlerde estetik zevk ve millî öz aşılanmalıdır.Bu nedenle, son dönemlerde hikâye türü aracılığıyla zavallı mülteci imajının edebiyatta abartılması, bu soruna ulusal karakter bağlamında bir yaklaşımı gerektirmektedir.Çünkü mültecinin toprağının, evinin acısını çeken, bunlarla birlikte manevi değerlerinden ve kökenlerinden biraz uzak düşen (tiksintisiz olarak) bir karakter olarak tasvir edilmesi her yazar için öncelikli olması gerekir.

Türk edebiyatında biraz daha farklı bir edebi manzara ile tanışacağız. Türk devletinin tarihinden ve mevcut siyasi konumundan kaynaklanan gerçeklerin, nedenlerin ve tarihsel sonuçların öykülerde savaş konusuna etkisi Türk milleti ruhuna, Türkçülük düşüncesine uygun şekilde sunulmuştur. Vatanla ilgili duygu ve düşünceleri ifade etmek her zaman kolay olmuyor. Fakat vatanseverlik, kendinizi yurttaş olarak algıladığınız ve bir yaşam prensibi, vatana bir görev haline geldiğiniz günden itibaren başladığında vatan ve millet kavramı doğrulanır. Türk yazarı Sevin Sezgin'in “Kızıl Şafaklar” öyküsünde 1915'te Birinci Dünya Savaşı sırasında Osmanlı ile İttifak Devletler (İngiltere, Fransa, Avusturya, Yeni Zelanda) arasında baş veren Çanakkale Savaşı bağlamında Türk halkının unutulmaz siyasi figürü Mustafa Kemal Atatürk'ün kişiliğinin büyüklüğünü ve gücünü vurgulamaktadır. “Gençliği güçlü olan devlet her zaman güçlüdür” atasözü bu hikâyede doğrulanır. Türkiye aynı zamanda tarihini bilen, Türk dünyasının gücüne inanan ve kahramanlığını tüm dünyaya aktarmak isteyen gençleriyle de kudretli ve güçlüdür. Öykünün kahramanı Mehmet adındaki genç tam da böyle bir kişidir. Yazar, öyküsünde yıllar sonra Çanakkale Savaşı'nda yüz yüze savaşan iki düşman savaşçının torunlarını karşılaştırarak Çanakkale Savaşı'nın ihtişamını yeniden yaşayarak, duygularını yeniden canlandırmayı başarmıştır. “Dedesi anılarının sonlarında Türk Ulusunun vatanı uğruna nasıl savaştığını büyük bir hayranlık ve şaşkınlıkla anlatmışdı. Hele hele savaş boyunca yıldızlaşan genç bir Türk subayından, Mustafa Kemal`den öylesine söz ediyordu ki; bu yüzden; Türklerin daha sonra kazandıkları “İstiklal Savaşı`nın” büyük kahramanını tanımak için pek çok kitap okumuş, ona hayranlığı bir kat daha artmıştı” (Sezgin, 2016: 68). Bir zamanlar düşman olan bir halkın temsilcisinin dilinden bu düşüncelerin söylenmesi yazar tarafından sanatsal araç olarak kullanılmıştır. Hikâyede bu tür benzer durumları teker teker göstermek imkansızdır.

Küçük boyutlu, kısacık öykülerde ülkesinin kahramanlığını, tarihini her kelimeye sıkıştıran yazarın ustalığı alkışlanmalıdır. John'un ilk adımını attığı havalimanın Atatürk'ün ismini taşıması, hikâye boyunca Atatürk`ün isminin sıkça anılıp, hatırlanması Mehmet'in elde ettiği fotoğraflar, günlükler, dedesinin anıları, savaşın gerçekleştiği yerleri ziyaret etmekle ülkesinin kahramanlığını, kimliğini, kişiliğini anlatmak karşılığında John`un kendi bildikleri ve şahit olduklarına esaslanarak, “Ama ne yazık ki on binlerce Avusturalya`lı ve Yeni Zelanda`lı asker tanımadıkları bir ülkeye, o ülkenin bağımsızlığını yok etmek savaşmak için gelmişlerdi. Hem de aylarca süren zorlu bir deniz yolculuğu sonrası. Gelenler “neden, niçin?” diye sorğulamışlar mıydı acaba? Geçtiği yerlerde bir zamanlar pek çok insanın can verdiğini düşünmek bile içini acıtıyordu John`un. Savaş korkunç bir şeydi, cinayetti” (Sezgin, 2016: 69) – gibi görüşler sunması, savaşa karşı nefret dolu düşünceleriyle yazar bir kez daha Türk devletinin kudretini ve Türk halkının gücünü göstermiştir.Ancak, tüm bu resepsiyonlara rağmen, yazar baş verenlerin, söylenenlerin ötesindedir. Bir yazar olarak kişisel çıkarları ve fikirleri yok denilecek kadar azdır.

Sadece kahramanların diyalogunda ve olayların izlenimi sonucunda, yazar ve vatandaş olarak konumunu, vatan sevgisini, halkına olan bağlılığını ve millî kimliğini kaleminin gücüyle karakterize etmek mümkündür.Bu özgüven ve sevgi, hikâyede görünmeyen, her anlamıyla taptığı Mustafa Kemal Atatürk'ün kişiliğinden ilham alarak oluşmuştur. Büyük Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran ve Türk kimliğini "Ne mutlu Türk`üm diyene" unutulmaz ifadesiyle tanımlayan Atatürk, kendini Türk hisseden her vatandaşa bu sevgiyi aşılamıştır.Türklerin kahramanlığının yanı sıra, millî karakterindeki misafirperverliğinin, güçlü vicdan duygusunun, hümanizminin John`un diliyle anlatılması günün gerçeği gibi, geçmişin betimlemesi kadar güçlüdür."Şimdi gerek biz Avusturalyalılar, gerekse Yeni Zelandalılar sizi saygıyla anıyoruz ve sizin dostluğunuzu önemsiyoruz. Savaşta da şimdiki gibi konuksever ve alçakgönüllüymüşsünüz. Yaralı askerimizin yaralarını sardığınızı, onlara iyi davrandığınızı biliyoruz. Hatta savaşın en yoğun anlarının birinde kısa bir ateşkes arasında, bir askerimizin beyaz bayrak göstererek yaralı bir Anzak askerini kucaklayıp Anzak siperlerine bırakışını büyük bir şaşkınlıkla anlatmış dedem. Türklerin anlatılanlar gibi olmadığını, çoğu kişinin Türklere ve savaşa karşı olan ön yargılarının savaş süresince değiştiğini de ... Mehmet bunları duydukça daha da gururlanıyordu" (Sezgin, 2016:73). Böylelikle yazar, Türk halkının millî psikolojisine, millî karakterindeki Türk erkekliği ve kahramanlığına daha içten bakmakla, onlarda tarihen oluşan "millî Türk kimliği" meselesini devletin politik ideolojisi olarak yayabilmiştir. Tuncer Baykara, "Türk Olduğunu Hissetmek" başlıklı yazısında "İnsanın kendisinin ait olduğu milleti, kümeyi veya etnik zümreyi bilmesi onun farkına varması dikkate değer bir husustur. Aslında insanlar, belli bir zaman geçince, olgunluğa erişince bu hususlara dikkat edebiliyorlar. Yani hayatlarının daha geç devirlerde, yani kendilerini yetiştirdikden sonra, aidiyetlerine, ne olduklarını ve ya olmaları gerektiğine karar veriyorlar" (Bayraktar, 2012:200) – ifadesiyle Türk kimliği konusunun her vatandaş için hem sosyolojik, hem de psikolojik bir gerçek olduğunu belirtiyor.

İnsanı savaşa, mücadeleye çağrıda bulunan "ben" duygusu ve zafer inancı Türk askerlerinde güçlü olduğu için, en çetin savaşlarda bile zafer onları her zaman takip etmiş ve zafere ilham vermiştir. Fakat Zahra Birsen Yamak'ın "Vatan Sevgisi" hikâyesinde karakterin vatana olan borcu ve bu borçun kazandırdığı zafer duygusu, arkadaşına duyduğu sevgiden, onu vatan uğruna öldürecek kadar daha önemli olacaktır. Bu zafer, karakterin kaderine en acılı ve unutulmaz "ağır yük" olarak yazılacaktır.

Vatan ve kahramanlık üzerine yazmak sadece savaşın korkunç sahnelerini anlatmak değildir, vatanı yaşatmak da aşkı yaşatmaktır. Bu ifade, hikâyenin ana çizgisini oluşturmaktadır. Hikâyede ne savaş sahnesi, ne kaybeden, ne de kazanan taraflar vardır. Hikâyede, çocukluğundan bir simit alıp onu ikiye bölen "bir simitin iki yarısı" olan iki arkadaşın vatan aşkı, sadakati diğer herhangi bir kelimeden daha fazla anlatılmıştır.

Yazar, onların çocukluktan son günlerine kadar arkadaşlık yaptıklarını, birbirlerine olan bağlılığını tanımlamakla birlikte, Türk`ün millî karakterine, ideolojisine, millî kimliğiyine hopmuş vatan karşısındaki görevini özellikle anlatıyor. Türk kişisi (askeri) için vatan aşkı tüm aşklardan yücedir. O`nun karşısında bu borç hiçbir koşulda tartışılamaz.

Hikayede birbirine büyük, temiz bir aşkla bağlanan bu iki arkadaş, yıllar sonra düşman olarak karşılaştırılır. **"**Anavatan için ölmek de var, ama borcun yaşamaktır" kelimelerini hikaye boyunca, sürekli dile getiren Hamit sona kadar bu sözlerine sadık kalır. "İkisinin de silahı aynı anda açıldı, ikisi de karın üzerine düştü. Hamit kalbinden vurulmuştu, yerindece öldü. Cengiz`se yaralanmamıştı. Hamid'in hedefi vuramaması imkansızdı. Demek ki, arkadaşlığı uğruna kendini feda etmiş, Cengiz'in yaşamasını istemiş, pişmanlığını bu şekilde dile getirerek yaptıklarının cezasını almıştı" (Yamak, 2018: 19). Bazı siyasi güçlere katılan Hamid'in hedefinin Cengiz olmasına rağmen, yine de ona karşı silahlanmıyor, Cengiz ise bu karşılaşmada onu vatan haini ve

düşmanı olarak yok ediyor. Vatan, aşkı yaşatmakla kutsanmıştır. Cengiz`se bu aşkı Anavatan uğruna öldürmüştür. Çünkü ona göre en büyük aşklar bile vatan aşkından üstün olamazdır. Hamid ise **"**Anavatan için ölmek de var, ama borcun yaşamaktır" diyerek Cengiz'i yaşatmıştır. Cengiz'i yaşatmaksa Hamit için vatanı sevmek kadar önemliydi.Pek çoğunun kabul etmediği savaş hikayelerindeki vatanseverlik ve hümanizmin birliği, bedii ve kesin ifadesini bu hikayede bulur.

Peki, savaş edebiyatında hümanizme yer var mı?!.. Sonuçta, bir sanat eseri nefreti yayamaz! – gibi tartışmalar hala geçerliliğini kaybetmedi. "Vatan Sevgisi"nde hem vatanseverlik, hem de hümanizm vardır.En önemlisi sanat var, aşk var, yazar kaleminin gücü vardır. Hayatın tüm gerçeklerine dayanan başarılı bir metin vardır. Tarihsel gerçeklerden yola çıkarak, Türkiye'nin savaşlara katılımını, zaferlerini ve dünya siyaset arenasındaki konumunu, eski çağlardan beri kahramanca yoğrulmuş güçlü bir Türkçülük ideolojisine dayandığını söyleyebiliriz. Her kazanılan zafer ve zafer inancı Türkiye'yi daha da güçlendirmiş, millî ideoloji sistem ve müştereklik ilkeleri oluşturmuştur. Savaş konulu hikayelerde vahit millî Türk ideolojisinin önemini vurgulayan makalelerden birinde şöyle belirtilir: "Halka, halkın fikirleriyle gitmek gerekir. Bizim savaş edebiyatımızın kaynağı da odur. Halkın tarihten ibret alması için, "Dede Korkut" hikâyelerinden önce, Osmanlı Türkü`nün tarihini öğrenmesi gerekir" (Duman, H., Güreşir, S. 2009 :31-32).

SONUÇ

2000-2015 yıllarında yazılan öykülere atıfta bulunarak geldiğimiz sonuç şunu söylememizi gerektirir ki, son dönemlerin küresel akım ve edebi süreçlerinin etkisiyle gelişen Türk edebiyatında sosyo-politik, savaş temalı çok az öykü olmasına rağmen, bu öykülerde de milliyetçi, vatansever karakterlerin millî ideolojiye çağrıda bulunması üst düzeydedir.

Bunun asıl nedeni şudur ki, tarihsel olarak insanların hafızasında "güçlü devlet" ve "savaşan cesur halk" imajını oluşturan, tarihte çok az rastlanan yenilginin, toprak kaybının, ulusal çatışmanın olmamasıyla Türk devleti, eski çağlardan beri ulusal tarihsel köklere, güçlü değerlere bağlı olan değerler sistemini oluşturmayı başarmıştır. Tüm bu nüanslar da son dönem hikayelerine yansımıştır.

Azerbaycan edebiyatındaysa ne kadar milliyetçilik ve Azerbaycançılık ideolojisinin propagandası yapılırsa yapılsın, tarih boyunca yaşanan sosyo-politik olayların (eski Sovyetler Birliği'nin çöküşü, 1988-1994 yılları Birinci Karabağ savaşı, işgal edilen toprakların% 20'si, 1 milyondan fazla mülteci, etkisiz kalan siyasal konuşmalar) etksiyle oluşan millî ruh bunalımı, güvensizlik, acı, keder, mülteci statüsü ve psikolojik darbeler, savaş gerçekleri ve dehşetleriyle paralel olarak şekillenmiş, bu olayların etkisiyle toplumda yaşanan yurtseverlik ve milliyetçilik duygularının bozulma sorunu, Azerbaycan edebiyatının önemli bir konusu olarak hikayelere de yansımıştır.

KAYNAKÇA

1. Baykara, T. (2012). "Türk Olduğunu Hissetmek", Türk Yurdu, Mart , cilt:32, sayı:295. s.200-204.
2. Cabbarlı, N. (2006). Yeni Nesil Edebiyatı, Bakü, İlim.
3. Duman, H. (2018). "Savaş Edebiyyatı", Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, cilt:58, sayı:1, s.101-102 .

4. Duman, H., Güreşir, S. (2009). "Yeni Türk Edebiyatı`nın Kaynakları: Savaş ve Edebiyat (1828-1911)", Turkish Studies İnternational Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4 / 1-I Winter, s.31-32.
5. Koçak, A. (2015). "Savaşın Gölgesinde Yazılan Hikâyeler: Ömer Seyfettin`in Hikâyelerinde Savaşın Yansımaları", Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı, Yıl:13, Sayı:18, s.637-656.
6. Nur, M. "Əmi".(2010) http://yarpaq.az/az/meqsed-nur-emi-hekaye/ (Erişim Tarihi: 09.11.2010).
7. Sabutay. (2009). "Karabağ Problemi Edebiyatta 1. Yazı", Medeniyet Gazetesi, №28, 24 Nisan, s.12.
8. Sadıq, Ş. (2015) "Qazinin ayağı". http://shamil-sadiq.blogspot.com/2015/04/qazinin-ayag.html (Erişim Tarihi: 29.04.2015).
9. Sezgin, S. (2016). "Kızıl Şafaklar". Atatürk ve Çanakkale Öyküleri, 1.Baskı, Antalya, Baygenç Yayınları, s.68-75.
10. Yamak, Z.B. (2018). "Vatan Sevgisi". Hayatın Rengleri (Almanax). Çağdaş Türkiye Yazarlarının Hikayeleri. Bakü, Mütercim.

Kimlik İnşası Sürecinde Oğuz'un Ulu Tam Bilicisi: "Dede Korkut"[(132)]

Veysel ŞAHİN[*]
Aysuda ŞAHİN[**]

GİRİŞ

Dede Korkut anlatılarında bilge kimlik olan Korkut Ata, sıradan insanlardan devlet adamlarına kadar herkesin saydığı ve danıştığı kolektif bilinç, bilge, eğitici, öğretici ve tenkit edici kimliktir. Onun bu kişilik özellikleri, yaşadığı tarihî hadiseler ve toplumsal yaşantısından gelmektedir. Tam bilici kişi Dede Korkut, Oğuz'un geçmişte yaşadıklarını, alplerin başından geçen olayları anlatarak onlara öğüt verir**.**

Dede Korkut anlatıları, simgesel anlamda insanın dünya üzerindeki varolma macerasını ele alan bir değerler bütünüdür. Bir "Mukaddime" ve on iki metinden oluşan Dede Korkut anlatıları, bireysel anlamda insanın kendilik değerini, toplumsal anlamda da dünyanın ülkü değerini açımlar. Türk kültürünün en önemli bellek mekânlarından biri olan Dede Korkut metinleri, bu yönüyle Türk milletinin toplum olma aşamasında yaşadığı bütün sınavları simgesel bir dille ele alır.

Dede Korkut anlatıları, Dresden Yazması, Vatikan Yazması ve Berlin Yazması olmak üzere üç yazması/nüshası vardır. Dresden Nüshası 1 giriş ve 12 anlatıdan oluşurken, Vatikan Nüshası ise 1 girişle 6 anlatıdan meydana gelir. Vatikan Nüshası'daki giriş ve anlatılar, Dresden Nüshası'ndakiler ile aynıdır. Dresden Nüshası'nda yer alan anlatıların her biri boy olarak adlandırılmaktadır.

Oğuz Türklerinin millî destanı olarak kabul edilen Dede Korkut anlatıları 16. yüzyıldan önce yazıya geçirilir. Anlatıların mekânsal düzlemi, Doğu ve Güneydoğu Anadolu ile Azerbaycan coğrafyasıdır. Dede Korkut anlatılarının oluşumunu, ilk olarak hangi tarihi olaylar etrafında şekillenerek sözlü gelenekten yazıya aktarıldığını ve Oğuzların yaşadığı coğrafyayı bilmek gerekir. Anlatıların teşekkül ettiği coğrafya Doğu ve Güneydoğu Anadolu ile Azerbaycan sahasıdır(Şahin- Şahin, 2019).

GELİŞME

1. Oğuz'un Bellek Mekânı ve Tam Bilicisi: DEDE KORKUT

Dede Korkut anlatılarının ilk anlatıcısı olduğu tahmin edilen Dede Korkut, Türk coğrafyasında destan, efsane, masal ve hikâyelere konu olan; şamanlığı, evliyalığı, elçiliği, tabipliği, dedeliğiyle Türk kültürü içerisinde önemli yeri olan aksakallı, ulu bireydir. *"Oğuz Türklerinin edebî tekâmülünü açığa çıkaran"* (Polat, 2016: 51) Dede Korkut, her şeyi bilen, duyan, gören, kurucu ve aktarıcı kutsal bir kimlik ve kişiliktir. Bu yönüyle Dede Korkut kimlik ve kişilik olarak; *"Yüce birey, öncelikle iz düşümlerin (bilinçdışı yansımaların) bir taşıyıcısıdır. Hem grubun hem de üyenin iç/Tüm benliğini simgeleyen yüce bireyin varlığında ruhsal ortaklığın bilinçdışı bütünlüğü*

"(2019) , Epik Dünyanın Kurmaca Mitosu Dede Korkut Anlatıları, Akçağ Yay., Ankara.") 132) adlı çalışmadan genişletilerek yapılmıştır.

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Böl. /ELAZIĞ, vsahin@firat.edu.tr.

** Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Yüksek Lisan Öğrencisi, atabur58@gmail.com.

algılanır. Grubun (milletin, boyun) tümünde varlığını hissettiren ruhsal yapının bilinçdışı yaratıcı gücü yani iç/Tüm benlik Yüce Birey(dir).” (Girard, 2001: 10). Oğuzların aksakallı, tam bilicisi Dede Korkut, milletinin değer düzlemini kurucu ve yaratıcı bir bilinçle kolektif bilincinde kurgulayıp kopuz eşliğinde bütün evrene duyurur. Böylece milletin soylu varoluşsal diriliş ve kılışları Dede Korkut'un varlığında evrenin bilincine eklemlenir.

Sözcük olarak *“Dede”* kelimesi, din ululları için kullanılan ve menkıbevi kişilik sahibi insanlara verilen bir unvandır. Kurucu ve “*dolayımlayıcı”* (Girard, 2001: 10) kimlik olan bu anlatı kişisi kurmaca metinde *“4 defa Korkut Ata, 29 defa Dede Korkut, 21 defa Dedem Korkut, 18 defa Dede, 1 defa Dede Sultan”* (Ergin, 1989: 122) olarak geçer. Fakat Dede Korkut metinlerinde daha çok halk arasında büyük hürmet ve kutsallık kazanmış halk bilgini anlamında kullanılır. “Dede” vasfını İslâmiyet'in etkisi ile aldığı söylenir. Dede Korkut'un veli kişiliğinin yanında, ozan vasfı da vardır. Kopuz çalar ve Oğuznâmeler dizer.

Korkut kelimesinin manasına bakıldığında;*“1. Büyük dolu tanesi. 2. Cin, şeytan gibi hayalî yaratıklar. 3. Korkusuz, yavuz, heybetli, 4. Un bulamacındaki ezilmemiş un topakları”* (Dünya Sözlük,https://dünyasözlük.com) gibi anlamlara gelir. Aynı zamanda elçi manasına da gelir;

> *“Kazak-Kırgızların açıklamasına göre, halk etimolojisi “Korkut” adını “kork” kökünden getirmektedir. I. B. Aniçkov, bu adın “korku” anlamına geldiğini söylediği gibi Potanin de yine “korkmak” kökünden geldiğini söylemektedir. “horhut” kelimesinin Kırgızca, yani Kazakça olduğunu ve “korkut” anlamına geldiğini Cembisbaef de doğrulamaktadır.”* (Gökyay, 2006: 801).

Bu yönüyle 'Korkut' kelimesinin bir lakap, bir unvan olduğu görülmektedir. Dede Korkut'un adı ile ilgili birçok kaynakta çeşitli bilgilere rastlanır. Korkut kelimesinin kişiliği ve yaşayışıyla bağlantılı olduğu ve bu kimliği tesadüfen elde etmediği anlaşılır.

> *“1. En azından ilk baktığımızda kelimenin Kork-ut=korkutmak fiilinin ettirgen kipinde olduğu gözükmektedir. Korku ismine t eki ilave etmekle aynı anlamlı (Korku-t fili) kelime oluşturmak mümkündür. Korkut Ata'nın öteki dünyayla alakası Kor/Gor=yer altı, dünya, mezar (Mesela Yakutçada Kor-Çak ölen şamanın tabutu anlamına gelir) kelimesinden de görünmektedir. Ölmüş İskit ve Türk Hükümdarlarının şerefine yapılan kur-gan da yer altı dünyayla, mezarla bağlantılı kelimedir. Sümercede kür, Moğolcada hüür sözcükleri de yer altı dünya, ölüler meskeni anlamlarını içermektedir. Her halde Korku, Korkunc, Karanlık, Öteki dünya, Mezar anlamı Kor/Gor kökünün Korkut adında mevcutluğu şüphe doğurmamaktadır.*
>
> *2. Korkut ölümden kaçan ve hayat, yaşam sembolü olan Korı (Korumak, hıfzetmek)-kut=kutu koruyan, kutu bilen kişidir. Bu adın semantiğinde öteki dünyayla alakası olan ve ölümsüzlük arayan bilge anlamı açık şekilde gizlenmiştir.”* (Bayat, 2003: 23).

Dede Korkut'un, “Korkut” adı, korku, korkunç, mezar anlamlarına gelmesi, Dede Korkut'un rüyasında mezarının kazıldığını görüp korkmasıyla bağlantılıdır. Korku, tehlikenin ya da tehlike olasılığının insanda uyandırdığı kaygı duygusuyla büyünün bozulmasıdır. Bu bakımdan dünya hayatının terk edilemezliği ve bilinmezliğin getirdiği büyük boşluk Dede Korkut'un ölümden kaçmasının temel sebebidir. Korkunun sebebi bilinmezliğe doğru alınacak yolun, neden ve nasıl olduğunun cevapsız kalmasından kaynaklanır. Dede Korkut, anlatılan efsanelerde uzun zaman ölümden kaçar ama en sonunda ölümün korku dolu dünyasına adım atar.

Ortak düşünce, heyecan ve istekleri ifade eden kolektif bilincin yaratması olan Dede Korkut anlatılarında, anlatı kişisi Dede Korkut'a kutsal bir kişilik atfedilir. Azerbaycan'da derlenen bir efsanede Dede Korkut'un babasının Nuh Peygamber'in oğlu Yafes'in oğlu, "Türk" olduğu ve soyunun Peygamber neslinden geldiğini dile getirir. Annesinin ise çeşitli varyantlarda bir su perisi ya da ela gözlü bir dev olduğu anlatılır. Dede Korkut için;

> *"Aydın berrak gözlü dev kızından dünyaya gelmiştir. Boyu altmış arşın imiş, yani azman imiş. Gençliğinde bile bile yorganın altından ayağını bacısı Ak Tokmak'ın ayağına değdirdiği için ölümünden sonra bu uzun ayak mezarından hep dışarı çıkarmış. Üzerindeki kerpiçten yapılmış ve yarı yarıya yıkılmış durumdaki türbesi bu kadar geniş olmadığı için ayaklarının dışarıda kaldığı sanılıyor."* (Gökyay, 2006: 809)

ibârelerinin kullanılması, Dede Korkut'un dış görünüşü hakkında da bilgi sahibi olmamızı sağlar. Bu da Dede Korkut'un yüzyıllar boyu süren sonsuz yolculuğunun efsaneleşen yüzünün metinlere yansıması olarak idrak etmek gerekir. Dede Korkut'un doğumu ve ada alması ile ilgili çeşitli varyantlar/anlatılar da mevcuttur;

> *"Korkut doğduğunda onun çevresindekiler ve anası bir çocuk değil, şekilsiz bir torba görmüşler. Dış çizgileri bakımından insana benzemeyen bir torba. Gönlünden bir insan doğurduğunu geçiren ana, eline bu dilsiz torbayı almış ve derisini yüzmüş. Hafif hafif ses çıkaran küçük bir insan meydana çıkmış, anası onu emzirmeye başlamış, çocuk da ağlamaya. Ancak o zaman korkmuş olan insanlar çadıra dönmeye başlamışlar ve çocuğa "Kurkud" adının verilmesini istemişler."* (Gökyay, 2006: 809).

Dede Korkut doğduğu zaman da olağanüstü bazı olaylar yaşandığı rivayet edilir. Bir cenin olarak dünyaya geldiği ve ebelerin bu durumu görünce korkudan kaçtıkları anlatılan başka bir rivayettir.

Dede Korkut anlatılarında anlatılan Dede Korkut'un kimliği ve kişiliğini; "*kutsal kişilik ve kimlik, bilge ve tam bilici kişilik ve kimlik"* başlıkları altında incelemek yerinde olur.

1.1. Soylu Bilginin Işığı: DEDE KORKUT

Dede Korkut anlatılarında bilge kimlik olan Korkut Ata, sıradan insanlardan devlet adamlarına kadar herkesin saydığı ve danıştığı kolektif bilinç, bilge, eğitici, öğretici ve tenkit edici kimliktir. Onun bu kişilik özellikleri, yaşadığı tarihî hadiseler ve toplumsal yaşantısından gelmektedir. Tam bilici kişi Dede Korkut, Oğuz'un geçmişte yaşadıklarını, alplerin başından geçen olayları anlatarak onlara öğüt verir.

Dede Korkut'un soyu hakkında kesin bir bilgi elde edilememekle birlikte, mukaddimede Bayat Boyu'ndan olduğu söylenir. Ayrıca bazı kaynaklar Kara Hoca'nın oğlu olduğu da rivayet edilir. Ebulgazi de Kayı boyundan olduğunu yazarak Dede Korkut için Karmış Han'ın oğlu demiştir. Yol gösterici ve bilge kişi olarak tanımlanan Dede Korkut, sözü kabul gören ve yaşadığı topluluğun bütünleyici ve örgütleyici kimliğidir. On iki anlatıda metnin bitiş kısımları Dede Korkut tarafından kopuzla dizilen Oğuznâmeler ve dualarla son bulur. Şölenlere gelip kopuz çalıp Oğuznâme dizmesi onun ozan kimliğinin ön plana çıktığını gösterir. Dede Korkut aynı zamanda ozan ve kamdır/şamandır. Kopuz çalıp, hikmetli sözler söyler. Kopuzuna da kendine duyulduğu gibi saygı duyulur. Efsaneye göre Dede Korkut ilk kopuzunu şeytanların -Erlik'in- yardımı ile yapmıştır. Eski Şamanlar hastaları iyileştirmede ve kötü ruhları kovmada kopuzdan yararlanır. Dede Korkut ise ölümden kaçarken gittiği Sırderya Nehri kıyısında suyun üzerine

kilimini serer ve kopuzunu çaldığı müddetçe ölüm kendisine yaklaşmaz. Fakat yorulup uykuya daldığında ecel, yılan kılığına girerek, onu öldürür. Kazaklarda anlatılan efsaneye göre;

> *"Korkut ölse de, onun türküleri susmamış, kopuzunun sesi kesilmemiş... Onun kopuzunun nağmeleri bugün Sırderya'nın kenarında işitilirmiş."* (Alptekin, 1996: 239).

Başka kaynaklarda devlet adamı/elçi kişiliğinin de bulunduğu belirtilmektedir. Dede Korkut'un çok yönlü bir kimlik olarak karşımıza çıkması farklı zaman, hatta farklı mekânda yaşamış benzer şahsiyetlerin anlatılarda tek isim altında toplanmış olabileceği ihtimalini güçlendirir.

Hanlardan, çobana kadar herkes onun sözüne güvenir ve ona danışır. Kurmaca anlatıların hepsinde bütünleyici ve "dolayımlayıcı" kimlik olarak Dede Korkut vardır;

> *"Korkut Ata Oğuz kavminin her türlü müşkülünü hallederdi. Her ne iş olsa Korkut Ata'ya danışmayınca yapmazlardı. Her ne ki buyursa kabul ederlerdi. Sözünü tutup tamam ederlerdi."*(Ergin, 2002: 15).

Dede Korkut'un, kurmaca anlatıların ilk anlatıcı ve aktarıcısı olduğu tahmin edilmektedir. Dede Korkut'un anlatılardaki esas işlevi, kopuz çalarak boy boylaması, soy soylamasıdır. Dede Korkut, anlatılarının sonunda boy boylar, soy soylar; kahramanlara dua eder ve bazı anlatılarda onlara ad verir. Dede Korkut'un birkaç anlatıda müşkül işleri halletmek için ortaya çıktığı da olur.

Dede Korkut'un anlatılarda bilgi sahibi olması onun;

> *"Dede Korkut söylemiş: Allah Allah demeyince işler düzelmez, kadir Tanrı vermeyince er zenginleşmez. Ezelden yazılmazsa kul başına kaza gelmez, ecel vakti ermeyince kimse ölmez. Ölen adam dirilmez, çıkan can geri gelmez."* (Ergin, 2002: 15-16)

şeklinde ifade edilirken; arabuluculuğu (Oğuzlar adına Tepegöz ile görüşmesi); ozanlığı (şölenlerde ve anlatıların sonunda kopuz eşliğinde dua etme olur); ad vermesi ve Oğuzname okuması (Boğaç, Basat ve Bamsı Beyrek'e ad verir); kız istemesi (Banu Çiçek'i Bamsı Beyrek'e ister); Oğuz'un müşkülünü halletmesi (haraç gelen yay, kılıç ve çomağı kime verileceğine ona danışılır) onun, bütün Dede Korkut anlatılarında zaman, mekân ve öteleri aktaran, soylu ve bilge ortak kimlik ve kişilik olduğunu açımlar.

Anlatıda yer alan "Mukaddime" yani giriş kısmında Dede Korkut, yaşadığı toplumun gerekliklerini etrafındakilere bazen sazla, bazen da sözle anlatır. Dede Korkut'un toplum tarafından "Yüce birey" olarak kabul edilmesinden ötürü sözü dinlenir ve verdiği öğütler adeta kutsal bir görev kabul edilip yerine getirilir. Dede Korkut, alp olma ve onu kimliğinde taşımayı savaşarak değil sazla ve sözle kazanır; *"Alp yalnız güç ve kuvvet sembolü değil, aynı zamanda davranış timsalidir. Korkut ata arifliği, gaibten haber vermesi vb. özellikleri ile alptır."* (Bayat, 2003: 17). Öyle anlaşılıyor ki Dede Korkut, bilek gücü ile değil beyin gücü ile alplık seviyesini hak eder. Mukaddimede sadece iyilik imgesi olan Dede Korkut'un sözünün aktarılması değil, onun Oğuzları geleceğe ve ölümsüzlüğe hazırlamasından dolayı önemi daha da artar.

Metinlerin bütününü açımlayan "Mukaddime" besmeleyle başlar. Bu bölümde aksakallı "yüce birey" Dede Korkut'un kutsal ve bilge kişiliğinden bahsedilerek söze başlanır;

> *"Resûl aleyhis selâm zamanında yakın Bayat boyundan Korkut Ata derler bir er ortaya çıktı. Oğuz'un ol kişi tamam bilicisi idi. Ne derse olurdu. Gaipten türlü haber söylerdi. Hak Taâla onun gönlüne ilham ederdi.* "*Korkut Ata söyledi: 'Ahir zamanda hanlık tekrar*

Kayıya geçecek. Kimse ellerinden alamayacak, ahir zaman olup kıyamet kopuncaya kadar." (Ergin, 2002: 15).

Dede Korkut'un, Bayat boyundan bir er olduğu ve Oğuz toplumunun tam bilicisi ve akıl vericisi olduğu anlatılır. "Mukaddime"de kısmında Dede Korkut'un öğütlerini, Oğuzların gelenek, göreneklerini, dinî bilgileri içeren kısa ama zamanın folklorunu özetler nitelikte bilgiler vermesi bakımından önem arz eder. Dede Korkut'un, "Mukaddime" kısmında aktardığı bilgiler ile kendisi için söylenen aksakallı ve Oğuzun tam bilicisi olduğunu gösterir;

1.2. Zamanları Aşan Kutsal Ses, Kişilik ve Kimlik: DEDE KORKUT

Dede Korkut, metinlerde ilk olarak kutsal kişiliği ile ortaya çıkar. Oğuzlar önemli meselelerini ona danışır. Soy ve boy içinde onun keramet sahibi ve ağzı dualı olduğuna inanılır. Keramet sahibi olan ve gaipten haber verir. "Dede" kelimesi, Azerbaycan edebiyat sahasında da geçer. Âşıklardan "Dede" mahlaslı Âşık Dede Kasım vardır. Kırgız ve Kazak boylarında ise çeşitli efsanelere konu olduğu söylenir;

"Dede Korkut'un mezarı Sırderya'nın kenarında Karmolşı'dan 18 kilometre uzaklıktadır. Korkut'un kopuzu da onunla mezara konulmuş. Onun kopuzunun nağmeleri bugün Sırderya'nın kenarından işitilirmiş. Oralardan geçen her canlı "Korkut" "Korkut" diye ses duyarmış. Kazaklar arasında kopuzun ustası olarak Dede Korkut bilinir. Kopuz çalmayı Kazaklara Dede Korkut öğretmiştir. Kazaklar arasında ilk Müslüman Dede Korkut bilinir." (Alptekin, 1996: 239-240).

Dede Korkut hakkında Kazaklar tarafından anlatılan ya da kaleme alınan birçok efsane vardır. Bu efsanelerde ortak işlenen tema ölümden kaçış temasıdır;

"Dede Korkut günün birinde yine kopuzunu çalarken kopuz sesini duyan 41 kız onun bulunduğu yere doğru gider. Bu kızlardan birisi de topaldır. Korkut yine Sırderya'nın üzerine seccadesini serer ve akıntıya kendisini kaptırır. 41 kız ise onun arkasından açlığı, çölü, susuzluğu, hiçbir şeyi hissetmeden gider. Kızlar Sırderya'ya yaklaşırlar. Fakat topal kız ırmağa ulaşamaz ve bir tepede kalır. Kırk kız ise arkalarına bakmadan Korkut'un arkasından giderler. Şimdi Sırderye'nın kıyısında "Korkut" istasyonuna yakın bir yerde Korkut'un mezarı ve onun yanında kırk kızın mezarı var." (Alptekin, 1996: 236-237).

Dede Korkut sürekli olarak ölümden kaçar ve Sırderya Irmağı'nın yanında kopuzunu çalarak ölümden uzak durmaya/kaçmaya çalışır. Fakat anlatılan her efsanenin sonunda Dede Korkut ecelden kaçamaz ve o kutsal/ölümsüzlük yolculuğuna çıkar.

Dede Korkut doğaüstü bir manevi güce sahiptir. Dede Korkut anlatılarının "Mukaddime" kısmında gelecekten haber verme kerameti görülür;

"*Korkut Ata söyledi: 'Ahir zamanda hanlık tekrar Kayıya geçecek. Kimse ellerinden alamayacak, ahir zaman olup kıyamet kopuncaya kadar."* (Ergin, 2002: 15).

Dede Korkut bu vasfıyla insanlara gelecekten haberler verir. Kutsal kişilikli Dedem Korkut, geçmişin bilgisini ve deneyimlerini içinde barındırır. Soyun kutlu ışığı, yol göstericisi olan Dede Korkut, gelecek ile ilgili bilgileri de muştulayarak Oğuz'un bilincine kazır.

Reşidüddin'in "Oğuznâme"sinde, Dede Korkut'un 295 yıl yaşadığı ve Hz. Muhammed'e (S.A.V.) elçi olarak gönderildiği anlatılmaktadır. Oğuz Han'a vezirlik yapmış olduğu da söylenen rivayetler arasındadır.

Dede Korkut, anlatılarda sözü geçen, duası bedduası kabul olan, akıl danışılan, müşkülleri halleden, kopuzu ile Oğuznâmeler dizen ağzı dualı bilge bir kişidir. Duası ve bedduasının kabul olduğu anlatılardan "Kam Püre oğlu Bamsı Beyrek" adlı anlatıda görülür;

> *"Dede Korkut köstegi üzdü, durmadan kaçtı. Deli Karçar ardına düştü. Toklu başlı doru aygır yoruldu. Dede Korkut keçi başlı geçer aygıra sıçradı bindi. Dedeyi kovalaya kovalaya Deli Karçar on tepe yer aşırdı. Dede Korkud'un ardından Deli Karçar erişti. Dede şaşkına döndü, Tanrı'ya sığındı, ismiâzam duasını okudu. Deli Karçar kılıcını eline aldı, yukarısından öfke ile hamle kıldı. Deli Bey diledi ki Dedeyi tepeden aşağı çalsın. Dede Korkut dedi: çalarsan elin kurusun dedi. Hak Taâla'nın emri ile Deli Karçar'ın eli yukarıda asılı kaldı. Zira Dede Korkut keramet sahibi idi, dileği kabul olundu.*
> *Deli Karçar der:*
> *Medet el'aman*
> *Tanrının birliğine yoktur güman*
>
> *Sen benim elimi iyileştiri ver, Tanrı'nın buyruğu ile Peygamberin kavli ile kız kardeşimi Beyreğe vereyim dedi. Üç kerre ağzından ikraz eyledi, günahına tövbe eyledi. Dede Korkut dua eyledi. Delinin eli hak emri ile sapa sağlam oldu."*(Ergin, 2002: 67).

Duası Allah katında kabul olunurdu; *"Ne derse olurdu. Gaipten türlü haber söylerdi. Hak Taâla onun gönlüne ilham ederdi."* (Ergin, 2002: 15) ibareleri hem boy ve hem de soy tarafından Dede Korkut'un sözünün dinlediğine hem de duasının kabul edildiğine göndermelerde bulunur. Kutsal'ın kimlikleşen yüzü olan Dede Korkut'un kerametleri iki temel değerden beslenir. Bu değerler İslâmî değerler ve Şamanizm'e ait inanışlardır.

Dede Korkut, kutsalın yeryüzünde bilge kimliği olan bir şamandır. Ayrıca kerametlerini gizlememesi de kutsal kişiliğinin Şaman inanışından geldiğini güçlendirmektedir. Dede Korkut anlatılarda ölümsüzlüğü arar. Ölümüm insanı sonsuza taşıyan gücünü aşmaya çalıştığı gibi aynı zamanda onu kabullenme gücünü de insanlara salık verir. Şamanlar öteki dünyanın yeryüzündeki temsilcisi olup ölümün sırlarını bilir. *"Şamanların ölümle savaşını veya ölüp dirilme mücadelesini Korkut değişik bir şekilde, kendisini savunma gayesiyle yapmaktadır."* (Bayat, 2003: 8). Dede Korkut'un ölümden kaçma isteği, ölümsüzlüğe giden ebedi yolu bulma isteğinden kaynaklanır(Şahin- Şahin, 2019).

SONUÇ

Dede Korkut, anlatıların tümünde karşımıza çıkan en önemli karakterdir. Zamanları aşan bilge tam bilici kişi Dede Korkut, Oğuz toplumunda "yüce birey" olarak saygı görür. Anlatılarda Dede Korkut kimliği ve kişisi, "yüce birey" olarak iç benliğin gözle görünür sembolü, bireyleşen insan kimliğinin toplumsal hafızasıdır. Bu açıdan Dede Korkut, bulunduğu topluluğun müşkülünü halleden kutsal bir kişiliğe sahip "aksakallı"dır. Tam benlik, kurucu bellek Dede Korkut, anlatılarda kahramana ad veren ve metnin sonunda onu duaları ile yeniden onayan norm bir karakterdir. Dede Korkut, ağzı dualı ve sözü geçen biri olmasının yanında, Oğuz'un töresinin yerine getirilmesinde aracı bir görev üstlenir. Ad koyma/alma insan hayatında en önemli ritüellerden biridir. Bilge kimlik Dede Korkut, ad koyarken adın kutsallara, kutsalların gerçekle olan alakalısına ve insan bilinci ve eylemlerinin yansıtması olmasına önem verir. Nitekim *"kişi adları yer adları gibi bir milletin geçmişini, kültür düzeyini, dini inancını yansıtır."* Anlatıların çoğunda üst düzeyde norm karakter görevi üstlenen Dede Korkut, kutsal, bilge ve tam bilici kimliğin kişiler düzleminde derin imgesidir. Bu bağlamda Dede Korkut anlatılarında kişilik ve

kimlik inşa süreci, Oğuz'un tam bilicisi Dede Korkut'un dini, milli, kültürel ve insani değerlerini kendi kişiliğinde görüntü düzeyine çekmesi ile çok boyutlu bir yapıya dönüşür.

KAYNAKÇA

ALPTEKİN, Ali Berat (1996), **Yesevi Ocağında 210 Gün**, Türkiye ve Türk Dünyası İktisadi ve Sosyal Araştırmalar Vakfı Elâzığ Şubesi Yay., Elazığ.

BAYAT, Fuzuli (2003), **Korkut Ata Mitolojiden Gerçekliğe Dede Korkut**, Karam Araştırma ve Yay., Ankara.

DÜNYA SÖZLÜK, (https://dünyasözlük.com), 24/03/2019

ERGİN, Muharrem (1989),**Dede Korkut Kitabı I, Giriş-Metin-Faksimile,** TDK Yay., Ankara.

ERGİN, Muharrem, (2002), **Dede Korkut Kitabı**, Boğaziçi Yay., İstanbul

GIRARD, Réne (2001), **Romantik Yalan ve Romansal Hakikat (Edebi Yapıda Ben ve Öteki)**, (Çev. Arzu Etensel), İldem, Metis Yayınları, İstanbul.

GÖKYAY, Orhan Şaik (2006), **Dedem Korkudun Kitabı (Kitab-ı Dedem Korkut Ala Lisan-ı Taife-i Oğuzhan)**, Kabalcı Yay., İstanbul.

POLAT, İrfan (2016), *"Dede Korkut Kitabında İç Konuşma/Monolog Tekniği",* TAED, S. 55, s. 43-57.

ŞAHİN, Veysel- ŞAHİN Aysuda (2019), **Epik Dünyanın Kurmaca Mitosu Dede Korkut Anlatıları**, Akçağ Yay., Ankara.

Roman Tekniği Bakımından Fahri Erdinç'in 'Acı Lokma' Romanı*

Veysel ŞAHİN*

Fatih ERZEN**

GİRİŞ

Fahri Erdinç, toplumcu gerçekçi bir çizgide eserler veren önemli bir sanatçıdır. 1949 yılına kadar Türkiye'de öykü ve şiir türünde eserler veren Fahri Erdinç'in roman türünde kaleme aldığı ve yayımladığı ikinci eseri 'Acı Lokma' adlı eserdir. Romanda ana konu, yazar Fahri Erdinç'in yaşam hikâyesi etrafında şekillenir. Bu açıdan Fahri Erdinç, bu romanda öz yaşam öyküsünü ele alır. Hayat hikâyesinden bahsederken bir sınır getirerek yaşamının Bulgaristan'a kaçmadan önceki ilk otuz yılını konu edinir.

Fahri Erdinç, dar gelirli bir öğretmen çocuğu olarak dünyaya gelir. Toplumun genel bir özeti olan hayatı, acılar ve mücadelelere sahne olur. Bu durumu tüm çıplaklığı ile okuyucuya anlatır. Gerçekçi bir çizgiye sahip olan yazar, genel olarak eserlerinde yaşanmış öykülerden yola çıkar. Bu durum neticesinde iki roman halinde hayatını kaleme alır. Hayatının Türkiye dönemini anlattığı bu romanda dönemin Türkiye koşulları hakkında okuyucu geniş bir bilgi sahibi olur.

1. DIŞ YAPI UNSURLARI

Eserlerin yazılış süreçlerini, isim koyulması ve baskı aşamalarını konu edinen *'Dış Yapı Unsurları'* (Şahin, 2017: 270) romanın kimliği ve isimden içeriğe başlıklarını taşır.

1.1. Romanın Kimliği

'Acı Lokma' adlı roman ilk kez 1961 yılında Bulgaristan'ın başkenti Sofya'da Narodna Prosteva yayınları tarafından basılır. Daha sonra Güney Yayınları (İstanbul, 1977), Kerem Film Yayıncılık (İstanbul, 1987), Azer Neşriyat (İstanbul, 1989) ve Yordam Kitap (İstanbul, 2006) yıllarında tekrar yayımlanır. Bizim incelememizde kullandığımız baskı ise Yordam Kitap tarafından yayımlanan 2006 baskısıdır.

1.2. İsimden İçeriğe

'Acı Lokma' Fahri Erdinç'in hayat öyküsünü anlattığı bir romandır. Doğduğu ve çocukluk yıllarının geçtiği Manisa'da başlayan roman kendisi ve iki arkadaşı ile birlikte Bulgaristan'a kaçıp Bulgar askerleri tarafından gözaltına alınıp sorgulanmasıyla sona erer. Roman sıradan bir Anadolu gencinin öz yaşam hikâyesi olarak başlar ve onun yazın hayatına doğru yönelişini anlatır. Bu süre zarfında geçim sıkıntısı, Anadolu köyleri, aşk ve siyasi mücadele gibi insanların başına gelen doğal olaylar konu edinir. Romana 'Acı Lokma' isminin verilmesini ise yazar şu sözlerle anlatır;

> *""Acı Lokma ha?" diye homurdandı general gözlüklerini takar takmaz. "Güzel kitap adı. Bizim lokma mı sana acı gelen?"*

---

* Bu çalışma (2018) "Fahri Erdinç'in Öykü ve Romanlarında Yapı ve İzlek" adlı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Böl./ELâZIĞ, vsahin@firat.edu.tr

** Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı Yüksek Lisans.

"Hayır!" –Biraz yüksekçe çıkmıştı bu "hayır".- "Kendi lokmamız."

"o kadar bağırmasan da işitiyorum."

"Cebimde bir parça kara ekmek artığı vardı sınırı geçtiğimiz gece. Sabahleyin ilk sorguda, o ekmeği çıkarıp koymuştum yüzbaşı Kotsev'in, bugün görüşmeye gelen yüzbaşının masasına…"

"Ordan başlıyor demek roman."

"Başlamıyor, orda bitiyor. Bu benim Bulgaristan'a geçişime kadarki yaşantım, yolumu arayışımın romanı." (Kardeş Evi, s. 19)

ifadeleriyle romanın sınırlarını da çizen yazar dönemin Türkiye'sine ışık tutar.

Fahri Erdinç, roman, tiyatro, hikâye ve şiir gibi edebiyatın birçok alanında eserler verir. 'Acı Lokma' adlı romanın önemli bir özelliği de üretken olan yazarın, bazı öykülerinin bu romanda da yer almasıdır. Öykülerinde de gerçekçi bir üslup kullanan Fahri Erdinç, şahit olduğu olayları kaleme alır. Bu nedenle öz yaşam öyküsünün anlatıldığı 'Acı Lokma' romanda birçok öyküsüne yer verir. Bunların başında 'Fes, İftira, Dikiş, Yeşil Banknot, Hamurkâr Süleyman' bu öykülerden bazılarıdır.

2. İÇ YAPI UNSURLARI VE İZLEKSEL KURGU

Bakış açısı ve anlatıcı başta olmak üzere roman incelenmesinde önemli yer tutan "*Eserin metin içinde ana oluşum bütünlüğünü sağla(yan)"* (Şahin, 2017: 270) unsurların incelendiği kısım; olay örgüsü, şahıs kadrosu, mekân, zaman ve izleksel kurgudan oluşur.

2.1. Bakış Açısı ve Anlatıcı Düzlemi

'Acı Lokma' adlı romanda hâkim olan bakış açısı ve anlatıcı, kahraman bakış ve anlatıcıdır. Ben merkezli anlatımın hâkim olduğu roman, yazarın özellikle belirttiği gibi kendi yaşam hikâyesini konu edinir. Bundan dolayı yazar, aynı zamanda romanın kahramanıdır. Romanda olayları kendi ağzından okuyucuya aktarır; *"Anlatma esasına bağlı metinlerde bakış açısı anlatıcının görme, sezme ve bilme yetilerini de kendi kontrolünde tutarak sınırlı veya sınırsız görme ve bilme yetisi sağlar. Bu açıdan bakış açısı, romanın en önemli temel unsurudur."* (Şahin, 2017: 270). Öz yaşam hikâyesini konu edinen yazar, kahraman anlatının sınırlı yapısını kullanarak yapmacık olmaktan kurtulur. Olaylar kahraman "ben" tarafından yani birinci tekil şahıs tarafından aktarılır;

"Anlaşıldı. Siz, sorguya çektiğinizi sezdirmeden, bir kaçağa roman yazdırıyorsunuz. Ben de sanki roman yazarcasına sorularınıza karşılık vermeye çalışacağım. Ne de olsa, yaşantılarım içinde birçok olayları size ağızdan anlatmak isterim." (Acı Lokma, s. 47)

Olaylara sadece tanık olan anlatıcının, gözlem ve bilgilerini konu edinen yazar anlatının sıkıcılığını önlemek için ve boşlukta kalan yerleri tamamlamak için diyaloglarla yöntemini kullanarak kişiler ve ruhsal durumları hakkında daha geniş bilgiler elde etmemiz sağlar;

"*Kalktık. İdare lâmbasını biraz açıp, akşamdan hazırladığımız en eski rubularımızı giydik. Baktım, şiş karnı ile yorganı kümbetleyen analığım derin uykuda. Yanında Melâhatçık mışıl mışıl. Gözleri birer kıymık aralık. Ne düş görür bilmem. Herhalde uçar düşünde. Ben de uçuyordum o gece düşümde ama, babam uyandırınca çat diye düştüm."* (Acı Lokma, s. 82).

Kahraman ben anlatıcı, özne eyleyen olarak rüyasında uçtuğunu görür. Sınırlı bilgi sahibi olduğundan ötürü kardeşinin düşünü tahmin ederek kendisiyle aynı düşü gördüğünü tahmin eder. Nitekim;*"Kahraman-anlatıcı, kendi dünya görüşü ve amaçlarını okuyucuyla her zaman direkt olarak paylaşır. Bunu yaparken olayları yaşayan ve gören biri olarak, dönemin sosyal meselelerini birebir aktarır"* (Şahin, 2014: 118). Yazar öz yaşam öyküsünü ele aldığı bu romanda, şahit olduğu durumları eleştirel bir pencereden okura aktarır. Öğretmen olan yazar-anlatıcı cumhuriyetin ilk yıllarında yaşanan zorlukları bütün çıplaklığı ile ele alır.

2.2. Olay Örgüsü/Kurgusu

'Acı Lokma' adlı roman, yazar Fahri Erdinç'in doğumundan otuzlu yaşlarına kadar geçen süreyi aktaran bir eserdir. Bundan dolayı roman, yazar-kahraman çevresinde oluşur. Olay örgüsü, yazarın yaşam hikâyesini kapsayacak ve onu merkeze oturtacak şekilde vaka halkaları içinde kurgulanır. *"Bazı yazarlar yaşadıklarını önemli ve anlatılmaya değer buldukları için, kendilerini -gizlenmeye gerek görmeden- romanlarına konu yaparlar."* (Narlı, 2009: 903). Tek zincirli vaka halkaları ile birbirine bağlanan roman, yazar tarafından anlattığı yıllara atıflarda bulunarak 28 kısma oluşur. Olay örgüsü ise genel olarak üç metin halkasından meydana gelir.

BİRİNCİ BÖLÜM

- Doğduğu toprakları tasvir ederek memleketine duyduğu özlemi dile getirmesi.
- Doğduğu topraklarda Rum-Türk ayrımı yapılarak kardeşliğin yok edilmesi.
- Gücü elinde tutan ağaların maddi yokluk içinde olan köylüyü sömürmesi.
- Sömürülen köylüler içinde kahramanın ailesinin de payına düşeni alması.
- Yunan işgali altında olan köyün Türk ordusu tarafından kurtarılmasında etkili olan Kulaksız Mustafa'nın kahramanlığı karşısında etkilenen kahramanın zihninde çeteciliği ve isyanı olumlaması.
- Annesini kaybeden kahramanın anne özlemine ve şefkatine ömür boyu hasret kalması.
- Üvey anne eziyeti neticesinde mutlu olduğu küçük dünyasının artık çileli bir mekâna dönüşmesi.

İKİNCİ BÖLÜM

- Okula başlayan kahramanın ailesiyle tütün bahçelerinde çalışması.
- Küçük yaşta hayatın maddi imkânsızlıkları ile mücadele etmeyi öğrenmesi.
- Küçük yaşta çalışmaya başlayan kahramanın alın teri, emek gibi kavramları yaşayarak öğrenmesi.
- Baskı ve eziyetlere dayanamayan ağabeyinin evden kaçması ile kahramanın isyan ve kaçışı öğrenmesi.
- Hastalıktan ölen ağabeyi ile hayatın geçiciliğini bir kez daha kavraması.
- Kahramanın ve kız kardeşinin öğretmen okulunu kazanıp gurbet duygusunu yaşamaya başlaması.
- Okul yıllarında başlayan Anadolu merakıyla köy köy Anadolu'yu gezme arzusu.

- Öğretmen olarak Anadolu'nun çeşitli şehir ve köylerini gezerek toplumun maddi ve manevi durumunu gözlemlemesi.

- Cehalet, iftira, menfaat gibi birçok sebepten ötürü köylüler tarafından dışlanması.

- Yazma tutkusu ile öğretmenlikten istifa edip Ankara'ya taşınması.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

- Yazın dünyasına adım atma çalışmaları neticesinde 'Aydın' kesimlerle tanışması.

- Yazın hayatına adım attıktan sonra farklı arayışlar içine girmesi.

- Siyasi hareketlere dâhil olarak sorgulayan ve eleştiren bir tutum sahibi olması.

- İkinci dünya savaşı sırası askere alınması ve askerlik yaptığı yerde çocuğunun annesi ile tanışması.

- Askerlikten sonra tekrar yazın ve siyasi mücadeleye geri dönmesi.

- Siyasi olaylardan dolayı birkaç kez tutuklanması.

-Tutuklanmalar neticesinde artık yurdunda özgür yaşama hakkının kalmadığına inanması.

- İki arkadaşı ile birlikte baskılar neticesinde Bulgaristan'a kaçma planları yapması.

- Bulgaristan'a kaçarak vatanını terk etmenin ıstırabını yaşaması.

- Bulgaristan'a kaçan kahramanın kaçak yoldan sınırı geçtiği için Bulgar askerleri tarafından tutuklanması.

2.3. Zaman Kurgusu

'Acı Lokma' öykü zamanı ile öyküleme zamanı birbirinden farklıdır. Yazar olay zamanını 1919-1922'li başlatarak 1949 kadar aktarır. Bu süreçte anlatı kahraman ben'in çocukluk ve gençlik dönemlilerini geriye dönüşler yaparak anlatıya eklemler. Öyküleme zamanında öykü zamanı sona erer. Yazar, kendi yaşamının ilk otuz yılını belli bir sıradizimsel olarak anlatıya dâhil eder. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarına denk gelen zaman, cumhuriyet dönemi koşullarını cumhuriyetin etkilerini anlatması bakımından önemlidir. Sosyal zamanın, öykü zamanıyla iç içe verilmesi o dönemde meydana gelen birçok önemli olayın olmasından kaynaklanır.

"Anlaşıldı. Siz, sorguya çektiğinizi sezdirmeden, bir kaçağa roman yazdırıyorsunuz. Ben de, sanki roman yazarcasına sorularınıza karşılık verecem." (Acı Lokma, s. 48) ifadeleriyle öyküleme zamanı hakkında bilgi veren yazar başarılı bir biçimde zamanı kullanır. Romanın anlamlı bir bütün oluşturabilmesi için diğer yapı unsurları gibi zamanın kullanımı çok önemlidir. Hele hayat öyküsü gibi gerçek bilinen bir zaman dilimi anlatılacaksa yazarın zaman konusunda titiz davranması çok önemlidir. Aksi takdirde gerçek bir olay yerine hayali bir olay anlatılmış olur. Yazar, kahraman anlatıcının hayatının önemli noktalarını tarihlerle vererek okuyucunun zamanı takip etmesine yardımcı olur.

"Yaz sonu gelmişti artık. Süleyman'a diplomasını verdim.

Ertesi yaz okulu bitirerek kasabama döndüm. Babam artık beni Ferit'in yerine koyar da övünür, alnımdan öper sanıyorum. Yine aldandım. Ne övündü ne yerindi. Öyle bir hoş geldin dedi ki, neye geldinden beter. Ben yine elini saygıyla öptüm.

«Bitirdim baba,» dedim.

«İyi hallettin» dedi. «Düşün bakalım şimdi geleceğini!»

On dokuz yaşımın basamağından şöyle bir baktım ötelere:" (Acı Lokma, s. 194)

1917 doğumlu olan kahraman yukarıdaki alıntıda 19 yaşında olduğunu belirterek yılın 1936 yılına tekabül ettiğini gösterir;

"Yıl 1937, Atam. Okuyor çocuklarımız 'elif-be-te-se' deyu deyu"

"Öğretmen kütüğüne, o dediğim yere bir de ayılış tarihi koydum: 1938." (Acı Lokma, s. 210).

Kahraman, kronolojik bir şekilde hayatını paylaşır. Ama genellikle tam tarih vermez. Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi ya yaşını söylüyor ya da sadece yıl vererek okuyucunun yılı takip etmesine yardımcı olur.

Roman türünün dışında öykü gibi bir diğer anlatı türünde de başarılı örnekler veren Fahri Erdinç, zaman konusunda gösterdiği özeni öykülerinde göstermemektedir. Çünkü öyküde kısa ve öz olarak eleştirisini yapmak ya da mesajını vermek istemektedir. Ama kasaba da doğup zorluklar içinde büyüyen hem okuyup hem tütün tarlasında çalışan bir çocuğun dünyayı tanıyıp sosyalist hayatı benimsemesi ve bu uğurda çeşitli sıkıntılara katlanması kendi öz yaşamını okuyucular için bir rol model olarak aktarır. Gün gün, yıl yıl yazarın kendince doğru yolu bulup ona ulaşmak için verdiği mücadeleyi aktarır. Romanın bilinçaltı mesajında bu vardır. Bundan ötürü yazar Bulgaristan'a kaçtıktan sonra oradaki yaşamını konu edinen hayat hikâyesinin devamını da kaleme alır. Köyden çıkıp ışığı tanıyıp o ışık doğrultusunda gittiğini ve sonunda çetin ve çileli yolda başarılı olduğunu anlatmak ister.

2.4. Mekân Kurgusu

2.4.1. Çevresel/ Görüntü Mekânlar

'Acık Lokma' adlı romanda çevresel mekânlar, Manisa, Akhisar, Ankara, İstanbul, Afyon, Edirne gibi mekânlardır. Bu mekânlar onun doğup büyüdüğü memleketi, öğretmenlik yaptığı yerler ve uyanışına zemin hazırlayan mekânlardır. Yazar mekân tasvirlerini başarılı bir şekilde ele alır. Çevresel mekânlar, anlatıdaki kişilerin ontolojik anlamda bağının, algısal manada ilişkilerin bulunmadığı mekânlardır.Romandaki anlatım bütünlüğü korumak için verilen mekânlar olan çevresel mekânlar düz ve gerçek mekân özelliğinden ötede farklı bir anlam taşımazlar.

2.4.2. Algısal Mekânlar

'Acı Lokma' adlı öyküde kahramanın doğduğu kasaba, tütün bahçeleri, öğretmen olarak görev yaptığı Afyon'un köyleri önemli algısal mekânlardır.

2.4.2.1. Kapalı-Dar ve Yutucu Mekânlar

Romanda genel olarak geri kalmışlık ve cehaletin hüküm sürdüğü mekânlar kapalı-dar mekânları oluşturur. Bunun dışında yazarın iç dünyasının ruh halleri ile de çeşitli mekânlar kapalı mekân özelliğine bürünür. 'Baba evi' kahraman ve kardeşleri için kapalı-dar mekândır. Çünkü

küçük yaşta annesini kaybeden kahraman ve kardeşleri annelerini kaybetmiştir. Artık evde üvey anne ve babadan şiddet görmeye başlarlar;

> *"«Baba,» diyordu Ferit, «sana sormadığıma kızma. Bu iki lirayı, ilk tütün parasından alıvereceğin Singer makinesine tut. Ben terzi çıraklığından vazgeçtim, makineden de, Balıkesir'e gidiyorum. Orada yatılı öğretmen okulu sınavına gireceğim. Kazanamasam da artık eve dönmem. Bir boğaz eksik olursa daha iyi değil mi? Hem sofrada önüme koyduğun bir dilim ekmeğin her lokması acı gelmeğe başladı bana. Dayaktan da bezdim."* (Acı Lokma, s. 88).

Üvey annenin gelmesi ve yokluk neticesinde baba evinin kapalı mekâna dönüştüğü vurgulanır. Kişi kapalı mekâna maruz kaldığı zaman kendisini ifade edemez ve benliğini kaybeder. Aile içinde kendi benliğini korumak için ilk eylemde bulunan kahramanın ağabeyi Ferit olur. Kahraman bu durumu *"yaprak dökümü"* (Acı Lokma, s. 89) olarak adlandırır. Bu davranış daha sonra yazarın öğretmen okulu için evi terk etmesiyle devam eder. *"Ev insanı gökten inen fırtınalara karşı olduğu gibi, yaşamında yaşadığı fırtınalara karşı da ayakta tutar. Aynı zamanda hem beden, hem ruhtur. İnsan varlığının ilk evrenidir. Üstünkörü metafiziklerin öğrettiği gibi, insan 'dünyanın ortasına bırakılmadan önce', evin beşiğine yatırılır."* (Bachelard, 1996: 35). Kahraman evde yaşadığı acılar neticesinde artık evini reddeder. Kendine yeni bir ev, yuva (yaşam alanı) bulmak için evden ayrılır. Bu ev kahraman için oldukça büyük önem taşır. Çünkü kardeşleri burada dünyaya gelir. Ağabeyinin cenazesi yine bu eve gelir. Kardeşi bu evden gelin çıkarak ev halkından ayrılır. Üvey annesi bu eve gelir. Çocukluğunun en çileli zamanları olan tütün bahçelerinde çalışılıp alınan bu ev, kahramanın yaşamış olduğu duygusal çöküntüler yüzünden kapalı-dar mekâna dönüşür. Ev artık yalnızca hayallerinde olan aileyi ve birlikteliği sembolize eden mekândır. Gerçek manada ise acının merkezi haline dönüşür.

Kahraman için askerliğini yaptığı Trakya, kapalı mekân özelliğindedir. Çünkü askerlik insanların özgürlüklerini sınırlayan temel mekânlardandır. Özellikle askerliğini yaptığı 1940'lı yılların savaş zamanı olduğunu hatırlarsak kahraman için Trakya kapalı bir mekân olur;

> *"Artık çabalama yıllarının sonu gelmedi. Birkaç yılım daha orda burda öğretmenlikte, birkaçı da askerlikte geçti. Acı günlerin acı lokmalarını saya saya çabalarken hangi aydan çıkıp hangi yola girdiğimizi kestiremediğim zamanlar oldu. Hele asker ocağında…"* (Acı Lokma, s. 225).

Yazar, mekân tarafından sarılıp sıkılır ve kendini kaybetme noktasına gelir. Kültürümüzde askerlik 'peygamber ocağı' olarak kutsanır. Yazar için ise bu durum tam aksine acı günler olarak adlandırılır. İnsan ancak zindan, hapishane gibi kapalı mekânlarda zaman kavramını kaybeder. Kahraman için artık asker ocağı da bir zindandan farksızdır. Günleri saymak ümidini kaybettiği için lüzumsuzdur.

2.4.2.2. Açık-Geniş ve Besleyici Mekânlar

Psikolojik manada değerlendirilen bu tip mekânlar, kişilerin ruh dünyalarında huzuru yaşadıkları mekânlardır. Ruhen kişiyi olumlu yönde etkileyen bu mekânlar sayesinde kahraman hayata tutunur ve bir anlamda yaşadığı hayattan zevk alır. Kahramanın doğduğu kasaba, Bulgaristan gibi mekânlar açık-geniş ve besleyici mekânlardır. Kahramanın çocukluğunun geçtiği kasaba onun hayal dünyasını besler ve şekillendirir. Bulgaristan ise kahramanın düştüğü baskıdan kurtulduğu mekândır;

Doğduğu kasabayı;

"Tek sözle, bir halı ise eğer bizim ova, atlas bezekleri ille dayımızın tütünleri, bağları, ekinleri, bahçeleridir. Gümüş bezeği de zeytinlikleridir. Artık o koyun gözü papatyalar, o güleç gelincikler, o ayıtlar, o mezarlık gülleri, o başı topuzlu genger dikenleri, o eşek helvaları, o toprak damarı gibi ayrıklar, o defneler, o pelinler, bir de her dalda, her saçakta guklıyan kumrular bu halının şurasına burasına serpilmiş süslerdir." (Acı Lokma, s. 49)

Bu tasvir memleketine seven kişinin tasviridir Toplumsal ve siyasal baskılar yüzünden Türkiye'de çoğu mekân yazar için kapalı mekândır. Fakat hayalinde kurduğu kasabası, köyü ve Anadolu açık-geniş mekânları oluşturur;

"Benim yeşil gözleri yaşlı kasabam, senin gibisi var mı? Ankara'daki asansörlü apartımanlardan bir teki yokmuş sende. Varsın olmasın. Tren istasyonun İzmir'de Basmane istasyonunun ayakyolu kadarmış. Varsın o kadar olsun. Evlerinin çoğu yalınkat yere yapışıkmış. Varsın yapışsın. Nice sokaklarından odun yüklü bir eşek bile zor geçermiş. Varsın geçmesin. Sokaklarının ortasından nice kir arıtmış «yolamak» suları akarmış. Varsın aksın. Camilerin varmış, kubbeleri keşkek kazanından da küçük. Varsın küçük olsun. Sana uğrayanlar sokaklarında benim yedi yaşımdaki adımlarımla yürüsünler. Bak o zaman ucun bucağın bulunur mu? Sana benim o zamanki çocuk gözlerimle baksınlar. Bak o zaman senin üstüne kent bulunur mu? Yooo, ben seni Ankara'yla da değişmem, İstanbul'la da. Çünkü bir şey var sende. Gurbetine düşmeden bilinmezmiş." (Acı Lokma, s. 52-53)

Kahraman "ben", tüm yokluklara karşı memleketine, doğduğu o küçük kasabaya derin bir sevgi besler. Bunu gurbete gidince daha iyi anlar. Kahraman kendi olma/kendilik bilincini tamamlamak için kasabasını terk etmek ister. Fakat aradan geçen yıllar onun kasabasına duyduğu sevgi ve özlemi daha fazla arttırır.

1.2.5. Şahıs Kadrosu

1.2.5.1. Başkişi- Tematik Özne Güç

Anlatı türlerinde olay örgüsünün şekillendirdiği kişi, değişim ve dönüşüm yaşar. Bu kişi romanın başkişisini oluşturur. **"***Romanda olay örgüsünü oluşturan temel öge kişilerdir. Yazar, kişiler aracılığıyla düşüncelerini okura iletir."* (Karabulut, Güvenç, 2018: 113). Fahri Erdinç, sanat yapıtlarını ideolojinin emrinde kullanır. Anlatılarında seçtiği kişiler de bu ideoloji etrafında şekillenmek zorundadır. Kendi yaşamını insanlara örnek olarak göstererek amaçlarına ulaşmaları için kişilerin harekete geçmelerini tavsiye eder. Bu doğrultuda öz yaşamından yola çıkarak imkânsızlıklar içinde amacına ulaştığını okuyucuya aktarır.

Kahraman "özne" ben, topluma faydalı olabilmek için önce öğretmen olur. Anadolu'yu gezerek halkı ve çocukları aydınlatmak ister. Fakat çeşitli engellemeler neticesinde öğretmenlik mesleğini bırakarak yazar olmaya karar verir. Öğretmenlikten istifa ederken Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'e seslenir;

"«Bizim kale düşüyor, haberin olsun. Kış ortası. Kiremit aktaracağız diye okulun üstünü açtılar. Bir daha da kapatmadılar. Yağmur, yel benim mumu söndürdü. Bu damlıyan, mumun içyağı değil, yüreğimin yağıdır, gözyaşımdır, kanımdır. Bu gece yağan kar, duvarda senin portrene bile sıvanmış. Elimle karları sıyırdım da öyle konuşuyorum seninle şimdi. Başka da bir diyeceğim yok. Neredeyse teslim oluyorum, Atam!»

«Oldum. Öğretmen kütüğüne, o dediğim yere bir de ayrılış tarihi koydum: 1938. Sebep? dediği yere de kısaca şöyle yazdım: 'Hocanın üfürüğü!'»" (Acı Lokma, s. 212)

Kahraman, cehalet ve yobazlık karşısında aklın ve bilimin yenildiğini aktarıyor. İstifa tarihi olarak 1938 yılının verilmesi de ayrıca önemlidir.

Yazar, kahraman aracılığıyla devrimci bir hareket yapmadan önce öğretmen olarak toplumu bilgilendirmek ve aydınlatmak üzere harekete geçer. Fakat kokuşmuş zihniyet yüzünden bunu başaramaz. Boşluğa düşen kahraman yazıları ile toplumu bilgilendirmek ister fakat bu sefer gözaltına alınır. Son olarak tek çare olarak gördüğü yurtdışına kaçışını gerçekleştirerek kozasını kırar. Böylelikle önce kendi dönüşümünü sağlamaya çalışan kahraman, daha sonra toplumun değişimini sağlayabilmek için eserler yazmaya başlayabilir;

"Evet, neye tutunursam kopuyordu, çabaladıkça daha da batıyordum, doğru. Kaçmaktan kovalamaya sıra gelmiyordu, bu da doğru. Amma bu kaçışların birinde yurt sınırını da aşabileceğim henüz aklımdan geçmiyordu. Bu ateş içime daha sonra düştü. Daha sonra dediğim, 1948 Nisanı. Bir ölüm acısıyla beraber. Ölüm acısı dediğim de, söylemesi bile zor, S. Ali'yi yitirmiştir. Tut ki, bizim Gorki'mizi, Markopaşa'yı, bizim kuşağa sözü dudaktan gözü budaktan esirgememeyi öğreten, bana çabalamayı öğreten ağabeyimizi yitirmiştik. " (Acı Lokma, s. 263)

Artık kahramanın 'Hoca'm diye hitap ettiği Sabahattin Ali'yi kaybettikten sonra yurt dışına iltica etmekten başka çaresi kalmaz.

1.2.5.2. Norm /Yapıcı Karakterler

'Acı Lokma' adlı romanda norm karakterler: Kahramanın "özne" ben'in ağabeyi Ferit, kız kardeşi Emine, Sabahattin Ali, Popof, Hademe Hacı Bekir, Pepe Osman, Kürt Kasım, Mustafa gibi kişiler norm karakter özelliği göstermektedir.

Sabahattin Ali, kahramanın değişim ve dönüşüm geçirmesinde etkili olan karakterlerden en önemlisidir. Kahraman, yazdığı öyküleri ilk olarak ona gösterir ve onun onayını almak ister;

"Bir şey yazmaya oturduğum zaman da aklım, belleğim, gözüm hep dünlere, gerilere kayıyordu. Tuttum, bir zamanlar tütün parasıyla aldığımız evi yıkanları yeren bir hikâye yazmayı denedim. Bitirince S. Ali'ye götürdüm.

«Şuna bakar mısın usta, biçimine getirebilmiş miyim?»

Ertesi gün o da bir biçimine getirip kulağımı büktü:

«Konu kötü değil ama, sen ilerde tekrar yazmak üzere, bu hikâyeyi yırt.»" (Acı Lokma, s. 222)

cümlelerinden de anlaşılacağı üzere kahramanın yol göstericisi Sabahattin Ali'dir.

Kahraman için önemli olan kişilerden biri olan ağabeyi Ferit, evden kaçıp öğretmen okuluna gider ve veremden ölür. Kahramanın gençlik dönemlerinde örnek aldığı ağabeyinin yolunu tutar ve öğretmen okuluna gider. Ferit, kahramanın kaybettiği ikinci önemli kişidir. İlki daha küçük bir çocukken kaybettiği annesi ikincisi ise ağabeyidir;

"Analığım, verem bulaşmasın diye, ertesi gün kendi çocuklarını alıp İzmir'e gitti. Biz (babam, Eminecik) bulaşmadan da korkmadan biriktik hastamızın başucuna. Artık sırayla beklemeğe, ağlamaya başladık.

(...)

Ferit'i de tez aldı. Yaprak dökümünü bile beklemedi. Ağabeyim daha Temmuzun on dördünde, ortalık ağarırken analığımla babamı da kat, hiç kimseden; tütünü de kat, hiçbir şeyden yakınmadan ölüverdi, uçup gitti." (Acı Lokma, s. 133)

Verem hastalığı yeni kurulan cumhuriyete miras kalan en önemli hastalıklardan biridir. Kahramanın ailesi de bu hastalıktan etkilenir ve ağabeyi Ferit bu necis hastalık neticesinde vefat eder.

1.2.5.3. Kart/Yıkıcı Karakterler

Kahramanın "özne" ben'in üvey annesi, Obalı Mehmet Ağa, Hacı Şerifoğulları, Ali Rıza Bey, Üfürükçü Hoca ve karısı başlıca kart karakterlerdir;

"Şalvarlı kuşaklı. Kuşaktan uç veren bıçağının sapı gümüş. Saatinin kösteği gümüş. Suratı sütlâç kaymağı gibi pörsümüş. Bir tek de tüyü yok. Köse. Bir gözünün alt kapağı çekik, içinin kırmızısı görünüyor kıpır kıpır. Hep okurmuş. Camiye gidiyormuş. Yanında muhtar, önde ağalar. Andında adamları. Benim yanımda ise Hacı Bekir ve kadar öğrenci." (Acı Lokma, s. 207)

Hoca'yı ve onun yanında olan erk sahipleri ile kendisini mukayese etmektedir. Gücü yanında tutan hoca sonunda kazanır ve kahraman öğretmenliği bırakır.

'Acı Lokma' adlı romanda kart karakterler genellikle belli bir sınıfı temsil eden, gücü elinde tutan kişilerdir. Yazarın eleştirdiği bu kişiler 'ağa, bey, hoca' gibi toplumun genelini sömürerek rahatlayan güç sahipleridir;

"Bir de var ki, bu bereket ovasına veren her şeyi vermiş diye sevinirken, bir yandan kasabamıza Obalı Mehmet ağa, Hacı Şerifoğulları, Ali Rıza Bey gibilerini neden vermiş diye için burkulur. Elbet, yoksulun çok olduğu yerde zengin üçü beşi geçmez. Yoksulları kaldırıver zenginin olduğu yerden, Karun bile olsa, bir gün ille de acından ölür. Tersine, bu zenginleri kaldırırsan bizim kasabadan, bu kez de bütün ırgatlar boğaz tokluğuna çalışmak mutluluğunu yitirir." (Acı Lokma, s. 50),

cümleleri ile ağaları eleştiren yazar, onları insanları sömürmekten sorumlu tutmaktadır. Toplum, ağa-zengin-fabrikatör-politikacı gücü ve sermayeyi elinde tutan kesimden sürekli mustariptir. Fahri Erdinç, eşitlikten yana bir dünya görüşü ile eserlerinde bu durumu sürekli eleştirir.

Anlatı "özne ben"i kahramanın, çocuğunun annesi olan eşi, romanda kart karakter olarak işlenir. Kahraman "özne" ben'in karısı, onu sınırlayan ve gelişimini engelleyen önemli kart karakterlerin başındadır. Karısı ile duygusal bir çatışma içindedir. Bu durumu eşinden boşanarak aşmak ister;

"Derken bir kement de Ankara'dan geldi. Bu bir açık posta kartı ile bir mektuptu. Önce kartı okudum. Avukatımdan. Yargı sonucunu bildiriyordu: «Boşandınız. Çocuğunuz için ayda yetmiş beş lira geçimlik ödeyeceksiniz.» Aleyküm selâm. Zaten bu parayı birkaç aydır yolluyordum. Bir oh dedim. Hayır, tam diyemedim. Açtığım mektup zehirledi beni. Karım sövüyor muydu, mektupta yine gözdağı mı vardı, ileniyor muydu?" (Acı Lokma, s. 265)

Aylar önce gayri resmî olarak biten bir evlilik neticesinde kahraman kendisini sınırlayan bir 'kement'ten kurtulur.

1.2.5.2.4. Fon Karakterler

Romanda kopuklukları gidermek için kullanılan fon karakterler: köylüler, öğrenciler gibi toplulukları kapsamaktadır. Fon karakterlerin her ne kadar derinlikleri olmasa bile belli bir düzeyde iyiyi ya da kötüyü temsil edebilirler. Bu açıdan romanda geçen öğrenciler iyiyi köylüler ise kötüyü temsil etmektedir.

1.2.6. İzleksel Kurgu

'Acı Lokma' adlı roman yazar Fahri Erdinç'in hayatının ilk otuz yılını anlattığı otobiyografik bir eserdir. Romanın izleksel kurgusunun işleneceği bu kısımda yazar-kahramanın hayatında önemli olan ve hayatını etkileyen kavramlar ve temalar açıklanacaktır. Romandaki aksiyonu sağlayan değerleri şemasında gösterip ele alınacaktır.

	Tematik Güç/ Ülküdeğer	**Karşıt Güç/ Karşıdeğer**
Kişiler Düzeyinde	Özne Ben, Ferit, Emine, Sabahattin Ali, İkinci ve Üçüncü Arkadaş.	Üvey Anne, Hacı Şerifoğulları, Ali Rıza Bey.
Kavramlar Düzeyinde	Eğitim, Sosyalizm, Sevgi, İdealizm, Modernlik.	Cehalet, Ölüm, Baskı, Sömürü, Din, Yabancılaşma.
Simgeler Düzeyinde	Bulgaristan, Daktilo, Kâğıt.	Tütün, Süt, Hapishane, Kurşun.

Tablo 2: *Kahramanın Türkiye'deki Sosyal ve Siyasi Durum Karşısında Çıkmaza Düşmesi: 'Gurbet' Günlerine Doğru Yapılan Yolculuğun Haritası*

1.2.6.1. Kurtuluşun Yapıcı Değeri: Eğitim

Eğitim, insanları geliştiren bir güçtür. Geçmişte ve günümüzde birçok problemin temelinde eğitim eksikliği yatar. Cumhuriyetin ilanından önce çürüyen Türk eğitim sistemi, cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitimde atılım yapmak ister. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirmeye büyük önem verilir. Fahri Erdinç, babasının mesleği olan öğretmenliği seçer ve öğretmen olarak Anadolu'da köylerde öğretmenlik yapar. İnsanları kurtarmanın en önemli yolunun eğitim olduğunu savunan yazar, kendi öyküsünü anlattığı 'Acı Lokma' romanında öğretmenlik yaptığı dönemlere dair yaşadıklarını okuyucuya aktarır.

Eğitimci bir kimlikle ve büyük bir aşk ile çıkılan yolda başına gelen türlü gerici eylemler onu mesleğini yapamama konumuna getirir. Özellikle Afyon'un Sandıklı İlçesi'nin Ürküt Köyü'nde öğretmenlik yaptığı yıllarda mücadele yaşadığı gerici Hoca, dönemin köy yaşantısı hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. Kıt kanaat geçinen öğretmen bir babanın oğlu olan kahraman okulu bitirip babasının yanına gider;

"«Bitirdim baba,» dedim.

«İyi haltettin» dedi. «Düşün bakalım şimdi geleceğini!»

On dokuz yaşımın basamağından şöyle bir baktım ötelere: Yemyeşil. Bundan sonra ne baba ocağının acı lokması, ne de okulun.

«Nesini düşüneyim geleceğimin, baba? İşte hayat yolu önümde. Yokuşu aşmışım…»

«Yokuş asıl bundan sonra başlıyor, oğlum. Geçeceğin yol benimkidir. Bana bak da, ama şöyle alıcı göziyle bak da ilerde ne olacağını gör.»" (Acı Lokma, s. 194)

Yaşadığı tüm hayal kırıklıklara neticesinde mesleğini sevmeyen bir baba ve aynı mesleğe yeni başlayacak olan genç bir öğretmenin yaşadığı diyalog idealizmi kaybetmiş bir öğretmeni gözler önüne serer.

"Ah, sen öğretmen olacağına Belediye Başkanı olmalıydın ki…

«Her şeyin başı yine bizim iş, baba. Sen eğer iyi başkan olacak çocuklar okutsaydın…»

«Sen okut öylesini artık.»

«Okuttuğum çocuğu adam olduğunu görüp sevinmek iyi şey değil mi baba?»

«Ben çokluk sevinemedim ki. Okuttuklarımın kimi kasap oldu, kimi celep, kimi de çırak çoban.»

«İyi yurttaş olsunlar da…»

«Okuttuklarımın içinde biricik güvendiğim vardı. O da gitti, gitti de zanaatin en kötüsünü seçti.»

«Kim o?»

«Sen!»" (Acı Lokma, s. 195)

Kahraman, insanların eğitim yolu ile iyi insan-iyi yurttaş olmalarını hedefler. Fakat babası onun bu hedefinin gerçekleşemeyeceğini belirtir. Çünkü Anadolu'da artık katılaşmış bir cehalet ve sömürü vardır. Sömüren de, cehalet içinde yaşayan da hayatından memnundur. Harf inkılabı ve devrim kanunları ile modernleşme sürecinin başladığı dönemlerde öğretmenlik mesleğine başlayan kahraman cumhuriyet döneminin 'idealist öğretmen' modelini oluşturur. Fakat çok geçmeden babasına hak vermeye başlayan kahraman birkaç yıl sonra mesleğinden istifa etmek zorunda kalır.

Toplumların gelişmesi ve sömürüden kurtulması için en önemli şart olan eğitim, bilinçli kişi ve bilinçli toplum yaratımının ön koşuludur. 1930'lu yıllarda Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan insanların yaklaşık %80'i köylerde yaşamaktadır. Bu durumdan ötürü cumhuriyet ile birlikte seferberlik verilen eğitimin köylerde ağırlık kazanması gerekir. Çünkü köylerin çoğunda okul yoktur.

"Cumhuriyetten sonra ortaya çıkan yeni gelişmelerle birlikte öğretmenler de bir eğitim seferberliğinin temsilcisi olarak Anadolu'ya dağılmışlardır.

Cumhuriyet Döneminde eğitime ve öğretmen büyük önem verilmiştir. Millî Mücadele'yi yaparak milletin kalbinde yer etmiş olan orduya benzetilerek "Muallim Ordusu, İrfan Ordusu, Nur Ordusu" şeklinde takdim edilen öğretmenler hızla memleket sathına yayılmışlardır." (Yalçın, 2012: 181)

Öğretmen köy için devletin göndermiş olduğu şefkat elidir. Öğretmen bilgeliğin sembolü olarak köyleri ve köylüleri bir mum gibi aydınlatmaya çalışır. İşte bundan ötürü öğretmenler büyük bir sorumluluk duyar;

> *"Beni bir köye verdiler. Gidip çivi gibi çakıldım orta yerine. Başka bir deyişle, mum olup dikildim. Yanmaya başladım. Tepemdeki yalım lodosa da dayanıklıydı, poyraza da. Çarktan yeni çıkmış öğretmen mumu, on dokuz yaşımın yalımıydı bu. Köyümün karanlığı bununla ışıyacaktı. Bu mum kendi dibinden gayrı her yere, her şeye ışık tutacaktı."* (Acı Lokma, s. 204).

Kahraman "özne" ben, sorumluluk ve ideal uğruna gittiği köyde 'Hoca' ile ters düşer. Hoca, köylüyü sömüren, kendi düzenini kurup herkesi kendi emelleri uğrunda kullanan gerici bir kişidir. Kahramandan önce köye gelen öğretmenleri çeşitli yollarla püskürtüp kaçıran Hoca'nın son kurbanı da kahraman özne "Fahri" olur. Hoca ile uzun bir süre mücadele eden kahramanın artık gücü tükenmek üzeredir. Kahraman özne, ülkeyi kötü şartlardan kurtaran Ulu Önder Atatürk ile geceleri dertleşir;

> *"Bugünkü yoklamada yine 15 öğrencim vardı hepi topu, Hoca'da yine yüz. Hoca zorlu üflüyor, Atam. Benim mumun yalımı titriyor. Ülkü, ideal kabadayılıkları bir yana, gerçek bu. Öğretmen gazetesinin başına, Bakanlığın armasına, bütün öğretim kitaplarına eğitim meşalesi kondurmak kolay. Amma bizim mumun yalımı sönüp gider. Kaytarsam, altı yıl yediğim uluş pilâvı gözüme dizime durur. Yılsam, Cumhuriyet ölür! Dayanamıyorum."* (Acı Lokma, s. 209)

İnsan belli bir amaç ve ideal uğrunda ne kadar uğraşırsa uğraşsın karşıt güç, kuvvetli ise belli bir süre sonunda insan mücadeleyi bırakır. Tüm çabalar boşa gider ve insan yıkıma uğrar. Kahraman "özne" ben de sonuçta Hoca karşısında yenilir ve kutsal saydığı mesleği bırakarak Ankara'ya gider. Burada insanları eğitmek için kendini mum gibi yakmaya razı olan bir 'ideal insan'ın mücadelesi anlatılır. Fakat 'ideal insan' bu mücadeleyi kaybeder.

1.2.6.2. Ölüm ve Ötesi

Ölüm, canlının dünyaya vedasıdır. Her ölüm, canlılar için bir son veya başka bir boyuta doğru giden bir başlangıç olarak görülür. Her dini ve siyasi görüşe göre, bir ölüm düşüncesi ve ölümle ilgili felsefik düşünceleri vardır. Ama ölüm insan için acıların en büyüğüdür. Her ne kadar ölüm çoğu düşüncede bir başlangıç olsa bile kahraman için gerçek ve acı bir durumdur. Öz yaşam öyküsünün anlatıldığı 'Acı Lokma' romanında yaşanan ölümler özne konumundaki kahramanın gerçek hayattaki yakınları olduğu için trajik bir yapıya sahiptir. Ölüm, "*hiçbir sınırı, hiçbir başlangıcı, hiçbir sonu, hiçbir başlama noktası olmayan, sonsuz, sınırsız, açık, hudutsuz(tur)."* (Horwitz, 2006: 26). Bir devir daim içerinde devam eder.

Ölüm, özne ben kahramanı gelişim sürecinde kuşkusuz en etkili temalardan biridir. Çünkü karşılaştığı ölümler kahramanın hayatında kırılmalar yaşamasına neden olur. Kahraman için her ölüm ayrılış ve yeni bir yola yöneliştir. Daha bir yaşında ölümün soğuk yüzü ile tanışan yazar için ölüm, ailesi etrafında başlar. Kundakta bir çocuk iken annesini kaybeden kahraman için çileli bir yolculuk başlar. Çünkü eve gelen 'üvey anne' ve onun eziyetleri ile yüz yüze kalır. Daha sonra kendisi için rol model olan ağabeyi Ferit'i kaybeder.

Kahraman hayatına yön veren, üç büyük ölüm yaşar. İlk ikisi ailesinden kayıptır. Üçüncü ölüm ise Sabahattin Ali'nin ölümüdür. Bu üç ölüm neticesi artık Türkiye'de yaşayamaz ve yurtdışına gider. Yaşadığı ölümler onun için birçok mekânın anlamını yitirmesine neden olur.

Küçük yaşta annesini kaybettiği için annesinin hayalini bile bilmez. Bu durumun üzüntüsünü hayat boyu yaşar;

> *"Anam Güzel miydi baba?*
>
> *Elinden fincan düşeyazdı.*
>
> *«Bu da nerden çıktı?!»*
>
> *«Hiç öyle sordum işte. Komşulara sorarsan, saçı topuğuna kadarmış, boğazından inen su görünürmüş, dünya güzeliymiş… Ne derlerse desinler, isterse dünya çirkini desinler, ben başkalarının övmesiyle de yermesiyle de gözümün önüne getiremiyorum anamı. Sen de hiç mi hiç anlatmadın…»"* (Acı Lokma, s. 105).

Anne insanın şefkat gördüğü bir eldir. Kahraman bu elden mahrum kalır. Babasından annesi hakkında daha fazla bilgi almak ister;

> *"Neden Urla'ya gömdün onu?*
>
> *«Oralıydı. Son günlerinde kendisi istedi. Ben de götürdüm. Seni de beraber. Memedeydin daha o zaman.»*
>
> *«Orada mı öldü?»*
>
> *«Orda.»*
>
> *«Ben ne yaptım anam ölünce?»*
>
> *«Ölüsüne bilesaldırdın meme diye. Arsızlığa daha yumruk kadarken başlamıştın!»"* (Acı Lokma, s. 106)

Kahraman, soruları ile annesini tanımaya çalışır. Her ölüm erken olabilir ama annesinin sütünü emen bir çocuğun annesini kaybetmesi ölümlerin en erken olanıdır.

Kahramanın hayatının dönüm noktasını oluşturan en acı ölüm ise Sabahattin Ali'nin ölümüdür. Kahramanın ülkeyi terk etmesinin başlıca nedeni olan Sabahattin Ali'nin ölmesi ise artık çok sevdiği ülkesi ile vedalaşma vaktinin geldiğini haber verir. Aslında onun ülkeyi terk etmesi bu ölüme/ayrılığa bir tepkidir. Çünkü Sabahattin Ali gibi bir aydının ülkeyi terk ederken sınırda öldürülmesi Türkiye'de artık siyasal ve düşünsel alanda özgürlüğün mümkün olmadığının ispatıdır.

1.2.6.3. İnsanı ve İnsanlığı Tüketen Olgu: Sömürü ve Baskı

Sömürü, kendisinde olmayanı diğer insanlardan elde etmedir;

> *"Sömürü, terimin en geniş anlamında, insanların başka insanlar yararına karşılıksız çalıştığı her türlü duruma işaret eder; daha dar anlamda ise, emekçiler tarafından üretilen artık ürüne üretim araçlarının sahiplerinin el koymasıdır; nihayet, teknik açıdan bakıldığında, kapitalist sömürü, emek gücünün, artık değer üretmek amacıyla kapitalistler tarafından kullanılması olarak tanımlanır."* (Bensussan, Labica, 2016: 901).

Kahramanın yaşadığı dönemde insanın kanını emen iki önemli güç vardı. Bunlar: 'bit' ve 'gücü elinde tutan erk'tir. Bit gerçek manada insanların kanını emerek yaşar. Fakat güçlünün sömürüsü de adeta bit gibi insanın kanını emer ve yok eder. Sürekli 'bit' ten bahseden yazar aslında bu bit ile toplumu sömüren güçlüyü temsil eder. 'Ağa, hoca, muhtar' gibi güçlüler sömürünün merkezinde olan kişilerdir;

"yoksulun çok olduğu yerde zengin üçü beşi geçmez. Yoksulları kaldırıver zenginin olduğu yerden Karun bile olsa, bir gün ille de acından ölür." (Acı Lokma, s. 50).

Gücü elinde üç kişi tutar. Bunlar;

"«Obalı ağamız», «Fıkra reisi»dir (nasıl olmasın!). Ali Rıza Bey Belediye Başkanıdır (istersen seçme!). Şerifoğlu da bütün yönetim kurullarında demirbaş üyedir. Bu kurulların hepsi onun istasyon ardındaki yağ fabrikasında toplantı yapar." (Acı Lokma, s. 52).

Güç, imkân ve para bu üç kişi arasında bölünür ve bütün köyü sömürür. Siyasi gücü ve maddi gücü aralarında pay ederek köylüyü bir bit misali sömürür. Anadolu insanını ağa sömürür, parti yöneticisi sömürür yetmez üstüne kalanları da 'din adamları' sömürür.

Sömürünün en büyük destekçisi baskıdır. Baskı, insanı sınırlandıran ve engelleyen bir güçtür. Kahraman öğretmenlik yaptığı yıllarda din adamları tarafından baskılara uğrar. Çünkü gücü elinde tutan din adamı halkı istediği gibi sömürür. Çünkü öğretmen insanları aydınlatarak sömürülmesine engel olur. Fakat Hoca, kahramandan önce köyde görev yapan öğretmenleri tek tek baskı altına alarak zorla köyden gönderir;

"Daha ilde, ilçede kulağımı doldurmuşlardı. Ünlü bir köye gidiyorsun, demişlerdi. Nesiyle ünlü? Hocasiyle. Öğretmen dayandırmazmış. Üfürüğü zorluymuş. Ta Cumhuriyetle beraber gelen ilk öğretmene bir üflemiş, âniden söndürmüş." (Acı Lokma, s. 205).

Kişiler değişse bile gücü bir kez eline geçiren kişi artık gücü yani sömürme gücünü kaybetmemek için elinden gelen her türlü yolu mubah kabul eder. Baskı yapar, korkutur başaramazsa öldürür. Çünkü gücünü korumak onun için her şeyden daha önemlidir.

1.2.6.4. Yabancılaşma

Fahri Erdinç, kendi hayat hikâyesini anlattığı 'Kardeş Evi' adlı romanda yabancılaşma önemli bir izlek olarak karşımıza çıkar. Kahraman, ülkesine ve ülkesinin içinde bulunduğu siyasi koşullar neticesinde yabancılaşarak ülkeyi terk etmek zorunda kalır. *"Yabancılaşma, insanın varoluşunu anlamlandırmak için hem kendisiyle hem de çevresiyle girdiği çatışma durumudur."* (Şahin, 2017: 211). Kahramanın yaşadığı yabancılaşmada tam olarak bu durumdur. Arayış içinde olan kahraman düzen tarafından dışlanır ve topluma karşı yabancılaşır. Kahraman *"insana özgü olan her şeyle bağını yitirmiştir."* (Ollman, 2015: 218).

Kahraman, annesini küçük yaşta kaybetmesinden ötürü üvey anne ile tanışır. Üvey anne, kahramanın insanlara karşı yabancılaşmasında ilk önemli etken olarak karşısına çıkar. Daha sonra öğretmen olarak Anadolu'yu gezerken gerici hocalarla mücadele eder. Yaptığı mücadeleyi kaybeden kahraman, toplum karşısında hayal kırıklığına uğrayarak yabancılaşma karşısında ikinci büyük dönemi yaşar. Kahramanın toplum karşısında yabancılaşmasının son aşaması ise yazdığı yazılar ve düşünceleri yüzünden siyasi baskılara maruz kalması ve hapis yatmasıdır. Artık topluma karşı yabancılaşan kahraman aidiyet duygusunu kaybeder. Çözüm olarak ülkeyi terk eder.

Kahramanın yabancılaşma yolunda sarf ettiği mücadeleyi kaybedeceğini anlar;

"Artık çabalama yıllarının sonu gelmedi. Birkaç yılım daha orda burda öğretmenlikte, birkaçı da askerlikte geçti. Acı günlerin acı lokmalarını saya saya çabalarken hangi aydan çıkıp hangi yıla girdiğimizi kestiremediğim zamanlar oldu." (Acı Lokma, s. 225).

Yediği ekmek, geçirdiği gün onun için acı gelir. O artık kurtuluşu özlemini kurduğu komünist düzende bulur; *"Komünizm "bütün yabancılıkların olumlu aşkınlığıdır; yani, insanın dinden, aileden, devletten; insani, toplumsal varoluş tarzına geri dönüşüdür."* (Ollman, 2015: 220).

Kahramanın yaşamış olduğu yalnızlık, korku, baskı, vb. nedenler onu yabancılaşmaya iter;

> *"Tek sözle, yalnızdım. Ha sudan çıkmış balık, ha ben. Tut ki, hayvanat bahçesinde yeni kafeslenmiş bir kurt yavrusuyum. Yırtıcılığım da ne ki? Daha dişim süt dişi, tırnağım peynir tırnağı. Yumruğum dersen, üç kere de vursam bir sağanı zor kırardım.*
>
> *Korkuyordum. Herkesten: direktörden, öğretmenlerden, ambarcıdan… hepsi de güçlü. Kimi kulağımı çekebilir, kimi notumu kırabilir, kimi ekmeğimi azaltabilir, üstelik kimi de sulanarak yanağımı sıkabilirdi. Korkuyordum. Her şeyden: Karyoladan düşmekten. Kalk zilini duymayıp, nöbetçi öğretmen gelinceye kadar uyuyakalmaktan. Karatahta başında rezil olmaktan. Sınıfta kalmaktan. Mektupsuz kalmaktan. Parasız kalmaktan. Kasım'cık gibi cüce kalmaktan…*
>
> *Bunların hepsi bana o duygunun ettiğidir. Onunla çok şeyler kazandım. Dost duygusudur. Var olsun. Onunla çok şeyler de kaybettim. Düşman duygudur. Yok olsun.*
>
> *Artık adını da söyliyebilirim. Yanılmıyorsam, aşağılık duygusunun ta kendisiydi bu."* (Acı Lokma, s. 154).

'Acı Lokma' romanından alıntılanan bu parçada yazar, aşamalı bir şekilde yabancılaşmaya doğru hareket ediyor.

SONUÇ

Sonuç olarak Fahri Erdinç, güçlü ve başarılı kalemi ile zor bir tür olan otobiyografik roman türünde kaleme aldığı hayatını okuyucuyu sıkmadan kaleme alır. Uzun bir hayat hikâyesi anlatmak yerine hayatının dönüm noktası olan bir olay ile bu süreci ayıran Fahri Erdinç, başarılı bir anlatım ile okuyucuya hayatını aktarır. Hayatının ikinci dönemi yani Bulgaristan'da yaşadığı süreleri ise 'Kardeş Evi' adlı romanında kaleme alır.

Yaşadığı süre zarfında birçok acı ve sevinç yaşayan yazar, anlatıcı konumuna geçerek insanlara yaşadığı olayları aktarır. İdeolojik olarak bir arayış içinde olan Fahri Erdinç, benimsediği düşünce doğrultusunda yaşadığı baskıları tüm çıplaklığı ile okuyucuya aktarır. Yaşadığı dönem itibari ile cumhuriyetin kuruluşuna tanıklık eden yazar, cumhuriyet devrimleri ve bu devrimlerin halka ne şekilde yansıtıldığı ve halkın içinde bulunduğu cehalet ve sefaleti gözler önüne serer. Bu açıdan roman, cumhuriyetin kuruluş sürecini ve devrimlerin yerleşmesinde yaşanan olayları anlatması açısından tarihimize de ışık tutar.

KAYNAKÇA

BACHELARD, Gaston (1996), **Mekânın Poetikası**, (Çev. Aykut Derman), Kesit Yay., İstanbul.

ERDİNÇ, Fahri (2006), **Acı Lokma**, Yordam Kitap, İstanbul.

ERDİNÇ, Fahri (2007), **Kardeş Evi**,Yordam Kitap, İstanbul.

HORWİTZ, Tem (2006), **Ölüm ve Felsefe**, Ölümüm/ Varolmayışa Yolculuğu Üzerine Düşünceler, İthaki Yay., İstanbul.

KARABULUT, Mustafa-GÜVENÇ, İpek (2018), *"Roman Tekniği Bakımından Tahsin Yücel'in "Yalan" Romanı"*, **Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi,** C. 3, S.1, Haziran, Adana.

BENSUSSAN, Gerard- LABİCA, Georges (2016), Marksizm Sözlüğü, (Çev. Volkan Yalçıntoklu), Yordam Kitap, İstanbul**.**

NARLI, Mehmet (2009), *"Otobiyografi ve Roman-Otobiyografik Roman"*, **Turkish Studies**, Volume 4/ 1-I Winter, s. 901-909, Ankara.

OLLMAN, Bertell (2015), **Yabancılaşma, Marx'ın Kapitalist Toplumdaki İnsan Anlayışı**, Yordam Kitap, İstanbul.

ŞAHİN, Veysel (2014), **Bilge Kadının Aynadaki Yüzü Halide Edip Adıvar'ın Romanlarında Yapı ve İzlek**, Akçağ Yayınları, Ankara.

ŞAHİN, Veysel (2017), *"Refik Halit Karay'ın 'İstanbul'un Bir Yüzü' Romanında Yapı"*, **Researcher: Social Science Studies**, Cilt 5, Sayı 8, s. 266-292.

YALÇIN, Alemdar (2012), **Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı 1920-1946**, Akçağ Yay., Ankara.

2. BÖLÜM

(CHAPTER II)

İngilizce Çalışmalar

(Studies in English)

Social Learning Context in Foreign Language Classrooms

Burçin YAPICI*

INTRODUCTION

What students learn in classroom settings may not, to a large extent, coincide with the things they learn at home or in their native community. As Mesthrie et al. (2000) argue these discrepancies are 'one of the sources of classroom-related educational problems' (p. 355), which field of sociolinguistics is concerned. Sociolinguistics is a sub-branch of linguistics and deals both with sociology and language. Then, this issue is related to this field because in these classroom settings (that are *social*), in general, it is the *language* by means of which information flow is accomplished. Therefore, the problem that is partly examined by sociolinguists can be summarized in this respect as follows: Social context in formal settings (classrooms) which are established for a specific aim and more natural, informal settings (home, family, community) outside classroom may create expectation-conflict in education mostly from the students' point of view.

The issue can be claimed to be more complex in foreign language classroom situations. In foreign language classrooms, students get acquainted with a completely new language (especially at elementary levels). Consequently, teachers as well as the course books may cause the foreign language learners feel uneasy and out of place in such a classroom atmosphere. One of the reasons of this peculiarityfrom a sociolinguistic perspective can be that students are both expected to acquire the information flow in this social context by means of another language, which does not constitute a part of their life. However, it does not mean that foreign language teaching alienates students from their lives outside classroom. The point that is laid stress on is that foreign language classrooms should adopt a more attentive perspective to provide various opportunities for minimizing the gap between the students' classroom learning experiences and their out-of-class experiences for several purposes; such as redirecting the process of learning the intended language from artificial-based to more experience-based, which, accordingly, may contribute to the development of the ability to use that language in the way to be discussed in the article.

In the light of this perspective, initially, the linguistic and socio-contextual views on language are going to be mentioned. With a reference to Halliday's (1978)social dimension of the language, the variety of the social roles expected from the learners of a language in different contexts (in-class and out-of-class) by touching on the problem it may create during the process of learning the intended language will be the concern in the second part. Next, the attention will be diverted to traditional second/foreign language learning classroom focusing on the requirement for improving the situation. Lastly, a new term in terms offoreign language education context which is 'co-contextualization' will be suggested, and the potential benefits of its application in a foreign language classroom will be discussed.

* Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü

Linguistic and Socio-Contextual Views on the Concept of Language

According to Wardhaugh (1986), the claim that structure of a language influences how its speakers view the world is basically associated with the linguist Edward Sapir (1884-1939) and his student Benjamin Lee Whorf (1897-1941). They claim that the way in which we think about the world is influenced by the language we use to talk about (Duranti, 1997), which is called 'linguistic relativity hypothesis' or 'Sapir-Whorf hypothesis'. Namely, as Wardhaugh (1986) suggests, ones who adopt this hypothesis '…argue that the language a person speaks affects that person's relationship to the external world in one or more ways' (p. 222).

Chomsky's ideas in the 1960's, on the other hand, gave rise to a new school of linguistics, which is called Transformational/Generative (or Transformational-Generative) Linguistics which 'gives emphasis on syntax rather than on language as sound and meaning and tries to explain how the components of language are put together' (Chastain, 1976, p. 137). As it is clear from his basic assumption that he almost never touches on either the issue of the effects of the external factors and interactions of the individuals with the social world around or their linguistic connections. According to Chomsky, 'grammar is conceptualized primarily as an attempt at characterizing this formal object in terms of rules of formal syntax to be applied independently of the meanings and uses of the constructions described. Syntax is thus given methodological priority over semantics and pragmatics' (Dik, 1989, pp. 2-3).

Although it was not denied that Chomsky's views opened a new outlook, this view of Chomsky's was criticized in the following years. Campbell (1982) summarizes both strong and weak sides of Chomsky's (1957) theory as follows:

> It is true that Chomsky provides a place for rules which interpret the meaning of sentences according to the way it is being used in a particular context in the 'real world'. But for him syntax, as pure framework and pattern, is unconnected with meaning or sound or context. It is more or less mindless. Syntax generates grammatical sequences of words, whether or not they are appropriate; at a later stage of processing, the rules of interpretation reject those which make no sense. Syntax as thus defined is divorced from use and from experience. (p. 183).

Consequently, as Crystal (2003, p. 192) points, '…as an alternative to the abstract, formalized view of language presented by Transformational Grammar, a linguistic theory, functionalism was devised in the 1970's which relied instead on a pragmatic view of language as social interaction'. At this point, Searle highlights the difference between the purely formal project as envisaged by Chomsky and the more functional counterpart which was propagated by the Prague School of Linguistics:

> Chomsky's picture…seems to be something like this: except for having such general purposes as the expression of human thoughts, language doesn't have any essential purpose, or if it does there is no interesting connection between its purpose and its structure. The syntactical structures of human languages are the products of innate features of the human mind, and they have no significant connection with communication, though, of course, people use them for, among other purposes, communication (as cited in Harms, 1974, p. 16).

Around 1960's, as Thompson (2005) stated '…Halliday engaged with the approaches that had emerged as dominant in America, particularly that of Noam Chomsky and his followers' (p. 116). Thompson compares Chomsky's and Halliday's understanding of language with the statement that '…for Halliday, on the other hand, meaning is central. Language is above all a resource for making meaning' (p. 121).

As Firth himself signified that 'language had to be studied as part of the social process, as a form of human living, rather than merely a set of arbitrary signs and signals' (as cited in Hill, 1969, p. 221), and his student Halliday (1978) supports this view by challenging the following view of Chomsky's:

> Language comes to life only when functioning in some environment. We do not experience language in isolation, - if we did, we would not recognize it a language, but always in relation to scenario, some background of persons and actions and events from which the things which are said derive their meaning. This is referred to as the 'situation', so language is said to function in 'context of situation' and any account of language which fails to build in the situation as an essential ingredient is likely to be artificial and unrewarding (p. 28).

From this point of view, as Thompson (2005) suggests what Halliday bases his ideas on the assumption is that 'language must be explained in terms of social factors: language is as it is because of the functions that it is designed to serve in social communication' (p. 121). That means, 'Halliday's emphasis has always been not only to analyse language from the data, connect the instance to the theory, but also connect the results to experience, social context and social consciousness' (Eichler, 2002, p. 275).

This last point of view of Halliday's bears significance for the aim of this article. As Eichler (2002) stated 'this is (a) dimension of experience with Halliday's sociolinguistic theory that concerns itself with context and with societal connection…' (p. 293). This social dimension, according to Halliday (1975) and Halliday and Hasan (1989), is ignored to a large extent in educational aspect of language debate. The following quotation from Halliday and Hasan (1989) summarizes the issue in this respect, which is also among the most consistent approach with the one that is adopted in the current article.

> Knowledge is transmitted in social contexts through relationships, like those of parent and child, or teacher and pupil, or classmates, that are defined in the value systems and ideology of the culture. And the words that are exchanged in these contexts get their meaning from activities in which they are embedded, which again are social activities with social agencies and goals (p.5).

From a broader perspective,the concepts that Halliday mention which are 'relationships and value systems' inserted in the social contexts show not only discrepancies from culture to culture but also within the more basic components of that culture itself. Although they belong to the same culture and are expected to adopt the same values in it, people are brought up in different family settings, and they all have different social roles in that family as well as in the society. That means variety of social identities and value systems come into force which affects the worldview of everyone. Let alone, the expectancy of each of the individuals display variety which is affected by their social roles and different experiences in connection with these roles.

Furthermore, these roles that constitute the identity of each person in social life are brought to every situation, so are reflected in all settings. In the classroom situation itself, despite sharing most of the time the same experience in learning situations, the students have discrete social roles outside the classroom experiencing different value system and treatment though they are, for instance, students at school and children at home.

As for the language that is employed in these different settings, these factors are supposed to find reflection in the language that people use. Language classrooms are the foremost education settings in this respect, for learning and teaching processes are conducted through the extensive use of language itself. In order to examine these diverse factors in social and classroom context that are assumed to have significant effect on learning and teaching process in classroom

situations and more specifically in foreign language classrooms, it seems to be appropriate to focus the attention on the various roles that individuals adopt beyond classroom.

Multi-Faceted Social Roles of Language Learners in Different Contexts

Language is not just a representation of an independently established world.
Language is also that world.

Duranti (1997, p. 337)

It can be inferred from what Duranti has signified above that language itself is a part of the world that we live in, not just a tool that connects us with it. In more specific terms, 'language learning is not an end itself but a means for learners to participate fully in their lives inside and outside school' (Hall, 2002, p. 114). No matter how appealing it may seem at first glance, this 'inside and outside school lives' of the learners may cause inhibitions in language learning process most probably to be expected to result from diverse experiences, worldviews and expectancies of these learners shaped by different and changing contexts.

As Barkhuizen (2004) states, applied linguists (in terms of societal problems) deal with learning and teaching languages both outside and inside classrooms in different social contexts. Mesthrie et al., (2000), for instance, touch on Bernstein's approach in terms of this relationship between language and social contexts. They conclude that 'language is closely linked to the speakers' location within the social structure' (p. 363). Ellis (1994) himself refers social context as 'different settings in which L2 learning can take place' (p. 197). According to Barkhuizen (2004), these contexts that Ellis mentions involve informal settings and educational settings.

In this respect, the roles of the learners bear almost the same characteristics in the educational setting whether they are at the same age or not, for all of the learners are students and aim to learn the intended language from a more knowledgeable teacher of that language in that classroom. That means, the expected role from the pupils is basically to behave as if they are students. Naturally, the same situation seems to be valid for the roles of the learners' out-of-school life. If the general educational system at school is taken into consideration, the students are expected to be peers. Accordingly, the attributed role for them is being children at home or in the community.

At this point, the potential problem which should not be ignored is that individuals are expected to stick to a single statistical portrayal both as a student in the classroom and a child at home. This statistical portrayal, which is going to be dealt with in the following part, requires the individual to be in a more passive situation than his/her adults and parents as well as their teacher in the classroom. In the next section, then, these social expectations are aimed to be identified clarifying the situation mainly from the point of teacher-student interaction in the second/foreign language classroom context. Lastly, 'co-contextualization' will be suggested as an alternative collaborative and interactive way to minimize the negative effect of diverse social roles and expectations on learners in foreign language education setting.

Social Context and Second/Foreign Language Educational Setting

The relation of language and social structure which Halliday (1978) himself emphasized along with the ascendancy of sociology and anthropology 'created a favourable climate for applied linguists to explore in the eighties' (Kramsch, 2004, p. 235).The purpose of the study of second language (L2) learning which is one important branch of the overall field of applied linguistics is 'to solve or at least ameliorate problems involving language' (Davies, 1999, p.1). As Barkhuizen (2004) noted **'**language learning takes place in a social context which consists of a number of

influential social factors (p. 553)'. Social contexts could be either natural settings where informal learning occurs, or educational settings where formal learning takes place.

It is apparent that language learners experience different roles in different social contexts, which mean they cannot be independent from their outside life when they are in a foreign language classroom. As this is the case, these different roles and worldviews should have '…a place in the academy and other students both learn from these views and begin to understand that they can develop and project their own voice in the discourse' (Ortiz, 2000, p. 75), even in a completely new language setting. The act of development and projection of students' own voices, as Ortiz suggests, helps the classrooms to be more learner-focused in contrast to traditional teacher-focused structure.

Traditional teacher-focused foreign language classrooms are conducted in IRE sequence, which consists of teacher *Initiation,* learner *Response* and teacher *Evaluation*. However, studies (Hall, 1995; Lin 1999a; Lin 1999b, Lin, 2000) showed that it provides little opportunity for language learners and decreases student participation. Maloch (2000) also supported this idea in her study from the point of teacher power view in the classroom. She stated that 'given that the teacher is a more powerful figure in the classroom, and that the teacher has a predetermined answer to the question, the student's role becomes one of determining what the teacher has in mind-- a fill-in-the-blank type of activity' (p. 22), which places the student in a passive situation. Furthermore, learners are expected to display, continuously, the attributed role of a student which is an information-collector.

The traditional, teacher dominant classroom situation is assumed to be more frustrating in foreign language settings. Independent of the classroom language (i.e. mother tongue or foreign language), learners meet one more language. Conversely, students are acknowledged that language learning is different from learning math's because language is a means of communication. On the other hand, pupils may feel more alienated in such a class, for they may feel as if they enter a new, strange world like a little child entering a living room full of completely new friends of his/her mother's. Like this little child, language learners may probably feel hesitant at first in the face of this seemingly artificial atmosphere. In this situation, it is required to adjust learning and teaching situation in the way that provides students with a window through which they perceive that new context as more relevant and less artificial as possible.

Contextualized Foreign Language Education

Integrating social roles and worldview of learners in foreign language classroom situation may contribute to the changes that aim to be realized in the field of language teaching which center around '…a shift from form-focused, or structural approach, to a meaning-focused, or communicative approach' (Brown, 2000, p, 227).This transition can be realized by establishing 'a community of learners' (Rogoff, Matusov, & White, 1998). Let alone, classroom activities are required to be structured around specific patterns of social interaction. As a result, pupils will have the opportunity to collaborate with each other in order to reflect their own social roles by increasing their opportunities of practicing the target language.

As for most of the classroom situation today, learning is observed to be decontextualized from the learners' out-of-class life and world; that is, learning is disconnected from other activities and the contexts that people live and work in everyday life (Saljo, 2000 as cited in Horppu & Ikonen-Varila, 2005, p. 74).Horppu and Ikonen-Varila (2005) argued based on the results of their study that 'decontextualized learning taking place mainly through classroom tasks, may encourage

students to focus on the formal aspects of language instead of learning to use these forms to convey some meaningful message (p. 82)' as in form-focused traditional classroom situations.

On the contrary, recontextualization of learning may help turn the situation inside out. Recontextualization means that learning is transferred to a new context where learning becomes the purpose of action (Horppu & Ikonen-Varila, 2005, p. 74).Without ignoring recontextualization, in the same direction in fact, a new term called 'co-contextualization' is believed to be beneficial particularly for foreign language classroom situations. However, it is believed to be fundamental to mention at that point that the term co-contextualization under discussion carries completely different meaning from the ones used previously. Lemke (1995) touched on this term as '…co-contextualization of language use' which refers to the dependency of discursive meaning to social activities (p. 90). Thibault (2002) mentions that Gumperz uses the term in relation to contextualization cues we use while speaking a language in order to emphasize that contextual cues are dependent upon some other features which causes them to be co-contextualized (p. 142).This concept here, on the other hand, covers both recontextualization process, which is transfer of learning to a new context along with the social roles of learners, their worldview, and future plans and the high-rate contribution of learners and the teacher to the constitution of that situation, which explains the 'co' affix.

In co-contextualized foreign language classes (CFLC), other than the statistical roles of learners who are passive information collector, they are collaboratively involved in the language learning process. Teachers play crucial role in order to conduct a lesson sharing the learning process most of the time with their pupils. As Candela (1999) points out, 'according to the claim of some researchers (Erickson, 1996), changes in teachers' style of instruction leads to the more active and powerful participation of children in classroom discourse' (p. 160).

First, the teacher should bear in mind that students bring their social roles with them to the classroom and try to adapt themselves to the current classroom situation designed to teach a foreign language. Unless they make any contribution to it, they may feel lost and alienate themselves easily. It means that '…the classroom should reduce, not increase, any gaps that might exist between learners' cultures and experiences and academic goals and procedures' (Van Lier, 1996, p. 178).

Maloch (2000) states that although children spend a large amount of time every day with other people, it is well-known that they do not always know how to work well together in groups, so establishing the understanding of interaction in group, more specifically foreign language groups take time and energy. Learners should be guided to a great extent initially in order to gain this skill and competence.The initial step is to get pupils to engage in discussions with the teacher and classmates. For instance, teacher may constitute small discussion groups for this aim.

Following CFLC activities should be designed in a way that learners would feel as close as possible to their social roles outside classroom and know they form an important part of the learning process sometimes even changing the topic of that course. Think of a dialogue in a chapter that one foreign language class deals with. Teacher wants students to display it in front of the classroom, and s/he asks who wants to be whom in the dialog or disperses the roles one by one. On the other hand, teacher may do some little changes in the dialogue and tell students that 'Think that the situation is a little different' and may expect them to create completely different personality reflecting, most probably their own social roles, worldview and future expectancies. S/he may even include the rest of the class and ask them 'What do you think this student would say in that situation', etc. (see a sample activity in *Appendix A*). In this view, the activities seem to take place in Community Language Learning method as well. In CLL, 'learning is not viewed as an individual accomplishment but as something that is achieved collaboratively' (Richards &

Rodgers, 2001, p. 94); however, in co-contextualized foreign language classes (CFLC), learning is viewed both as an individual and a collaborative process.

Ortiz (2000) points out that these kind of activities '… help students trust that personal perspectives are welcomed in the class and understand that voicing contextual interpretations of material is acceptable in this classroom' (p. 77). In CFLC, these activities may also help pupils feel closer to the target language and improve the expected output by increasing 'interaction: simulations, games, role plays, drama and the use of electronic media' (Oxford, 1997, p.449) such asdigital storytelling both to improve writing skill and extend vocabulary via scripts and listening, comprehension skill via presentation of these scripts. Besides, digital storytelling may have considerable positive effect on co-contextualization of foreign language learning classes in terms of various social roles that learners may represent with the help of such an activity (see sample lesson plan on digital story telling in *Appendix B*).

As noted earlier, language learning is a social-dependent phenomenon. For this reason, social factors such as diverse roles of students in out-of-class situations, their worldview and aims for the future life should be taken into consideration in language classes. This will probably be more effective and profitable than traditional IRE sequence of instruction as, unlike IRE sequence, it integrates the learner in the process of learning the target language without making the teacher passive. The more the learner contributes to language learning sessions, the more s/he is expected to improve in the target language. For this aim, co-contextualization of learning is suggested, which is a process of transferring language learning to a new context with pupils by taking into consideration their various perspectives and ambitions in life.

CONCLUSION

The central issue in the article is the notion of different social contexts experienced by language learners and its place in educational settings, which gets support from the field of sociolinguistics, socio-contextual and linguistic views on the concept of language and applied linguistics. The attention was focused around foreign language education because of its being a challenging context, especially for new language learners. It is also criticized that traditional language classrooms do not provide learners with the opportunity for making contributions to the learning process actively, for they may have the feeling of being in an isolated and artificial atmosphere. It is suggested that multi-faceted social roles, worldviews and ambitions of language learners should be taken into consideration and that they should be given the chance of reflecting these features of them in foreign language classroom settings in overcoming this situation. Co-contextualization of learning, in this respect, is advised with few examples as an alternative way to be applied in foreign language classrooms. This also means creating a context in which social roles, worldviews and future ambitions of the pupils are integrated and which fosters classroom community that most probably will generate more natural atmosphere and improve the foreign language output.

REFERENCES

Barkhuizen, G. (2004). Social influences on language learning. In A. Davies and C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 552-575). Oxford: Blackwell Publishing.

Brown, R. (2000). Cultural continuity and ELT teacher training. *ELT Journal, 54*(3), 227-34.

Campbell, J. (1982). *Grammatical man.* New York: Simon & Schuster.

Candela, A. (1999). Students' power in classroom discourse. L*inguistics and Education, 10*(2), 139-163.

Chastain, K. (1976). *Developing second-language skills: Theory to practice* (2nd ed.). Chicago: McNally College Publishing Company.

Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics* (5th ed.). U.K.: Blackwell Publishing.

Davies, A. (1999). *An introduction to applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Dik, S.C. (1989). *The theory of functional grammar part 1: The structure of the clause.* Holland: Foris Publications.

Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eichler, B. A. (2002). *M. A. K. and Jack-- Filling the crack: An investigation of M.A.K. Halliday's linguistic theoretical perspectives as applied to Jack Mesirow's transformational learning theory* (Unpublished doctoral dissertation). National-Louis University, Chicago.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Erickson, F. (1996). Going to the zone. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 29-62). Cambridge: Cambridge University Press.

Hall, J. K. (1995). 'Aw, man, where we goin?': Classroom interaction and the development of L2 interactional competence. *Issues in Applied Linguistics,6*(2), 37-62.

Hall, J. K. (2002). *Teaching and researching language and culture*. Great Britain: Pearson Education Publish.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language.* New York: Elsevier Press.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning.* Baltimore: University Park Press.

Halliday, M.A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Harms, G. (1974). *On Noam Chomsky: Critical essays*. New York: Anchor Books.

Hill, A. A. (1969). *Linguistics today.* New York: Basic Book Publishing Company.

Horppu, R. & Ikonen- Varila, M. (2005). Compulsory language studies for university degrees: The challenge of decontextualization in language learning. *Journal of Further and Higher Education,29*(1), 73-84.

Kramsch, C. (2004). Language, thought and culture. InA. Davies and C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 235-261). Oxford: Blackwell Publishing.

Lemke, J. L. (1995). Intertextuality and text semantics. InP. H. Fries and M. Gregory (Eds.), *Discourse in society: Systemic functional perspectives* (pp. 85-140). USA: Greenwood Publishing.

Lin, A. (1999a). Resistance and creativity in English reading lessons in Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum*, *12*(3), 285-96.

Lin, A. (1999b). Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL Quarterly*, *33*(3), 393-412.

Lin, A. (2000). Lively children trapped in an island of disadvantage: Verbal play of Cantonese working-class schoolboys in Hong Kong. *International Journal of the Sociology of Language,14,* 63-83.

Maloch, B. (2000). *Scaffolding student talk: The teacher's role in literature discussion groups in a third-grade classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Peabody College of Vanderbilt University, Nashville.

Mesthrie, R., Swann, J., Deumert, A., & Leap, W. L. (2000). *Introducing sociolinguistics.* Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Ortiz, A. M. (2000). Expressing cultural identity in the learning community: Opportunities and challenges. *New Directions for Teaching and Learning*, *82*, 67-79.

Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, *81*(4), 443-56.

Richards, J.C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1998). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In D. R. Olson and N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling* (pp. 388- 414).UK: Blackwell Publishing.

Thibault, P. J. (2002). Body dynamics, social meaning- making, and scale heterogeneity. In S. L. Eerdmans, C. L. Prevignano and P. J. Thibault (Eds.), *Language* and*interaction: Discussions with John J. Gumperz* (pp. 127-147).Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Thompson, G. (2005). M.A.K. Halliday. In S. Chapman and C. Routledge (Eds.), K*ey thinkers in linguistics and the philosophy of language* (pp. 116-122). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity.* London: Longman Publishing.

Wardhaugh, R. (1986). *An Introduction to sociolinguistics* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.

Appendix A

A Suggested Activity

Title: What would you do if…

A sheet of paper is given to each student. They are supposed to write down some questions using 'What would you do if…' and the answers based on their opinions. After they have finished, the sheets are mixed and given to the students back in that mixed order. One student asks the first question in the sheet and another reads his/hers. That activity provides the students with the opportunity to reflect their own ideas and share the others' in an interesting way.

Appendix B

Sample Lesson Plan

Subject: Composing digital stories
Grade Level: 15-17
Duration: 2 course hours
Goals: 1) The main goal is to incorporate isolated vocabulary words into a meaningful context.
2) It is also aimed to create a meaning-focused communicative atmosphere and
3) To get the learners to acquire the ability to learn how to work collaboratively.
Objectives: By the end of this lesson, students will be able to
1) use previously acquired words and expressions
2) reflect their own personal worldviews imaginatively
3) improve the ability of using Windows Moviemaker for their English courses.
Materials: Computers with Windows Moviemaker software
Description: This sample lesson aims to provide an opportunity for the students to have social interaction with one another using computers collaboratively. They will be able to see how others think and compose stories, which mean that students interact with each other on personal levels.
Lesson Procedure:

a. Introduction: In the first course hour, teacher makes sure that each student can use Windows Moviemaker. S/he demonstrates some crucial steps from her computer in order to clarify it better. In that course, students work on the computers and practice on their own.

b.Main Activity: In the following course, students are acknowledged about what they are expected to do, and the teacher gives learners a few minutes to decide on a story that they want to create. Then the teacher wants the students to start Moviemaker in their computers and wait for 2-3 minutes. Students begin to write their stories in that period. Then the teacher wants everyone to move to the computers on their right and go on writing his/her classmates' story or add some related pictures available in the computer. After each student has made some contributions to one another in that way, they are back at their own computers.

c. **Closure**: At the end of the lesson, teacher wants each student to read his/her own stories by correcting spelling and grammar mistakes. Also, they are supposed to mail them to their teachers' mail address.

Assessment: Teacher assess digital stories by correcting mistakes herself/himself. However, s/he does not make any changes at the comprehension level and sends each one to each of the students for them to see their contributions to the process.

Job-Related Discrimination towards the Non-Native English Teachers: The Current Issue in Turkey

Ecem EKİNCİ*

1. INTRODUCTION

There are several controversies surrounding the issue of native speaker teachers (NST) and non-native speaker teachers (NNST) considering their pedagogical efficacy and language competence. For most NNSTs of English, the whole idea of native speaker hood has only served as a dreadful nightmare, and all through their professional training, most of them were taught to regard the native speaker as the ultimate state at which first and second language learners may arrive and as the ultimate goal in language pedagogy (Van der Geest, 1981). In fact, some of the NNSTs are literally brainwashed into believing that their highest goal should be as proficient in the language as the native speakers. With all these kinds of imposition in the English language teaching profession, there comes up a tendency that leads to unprofessional favoritism of native speaker teachers in institutions, publishing houses, and government agencies (Medgyes, 2001), also resulting in unfair employment discrimination (Selvi, 2010). Far from being an innocent theoretical reference point in language teaching, the figure of the native speaker is being seen as a concept shot through ideological, indeed often imperialistic connotations (McKay & McKay, 2002).

Being an English teacher is not an easy job as it has many requirements and provisions. Unfortunately, teaching English is not the sole duty of an English teacher. They need to fulfill some assignments directed by administrators and other authorities. In addition to these difficulties, English teachers may sometimes feel inferior to their native colleagues. Thus, all around the world, NNSTs of English might sometimes live with low self-esteem and consequent job-related stress. As it is stated by Van der Geest (1981), for most NNSTs of English, the whole idea of native speaker hood has over the years only served as a dreadful nightmare. However, there are not many studies dealing with job-related discrimination against NNSTs in Turkey. Hence, the researcher of the study tried to shed light on this situation in the Turkish context. Also, some issues such as non-native teachers' self-perception towards their professional status in educational institutions, their language competencies and professional development opportunities were concentrated by the researchers.

This study aimed to determine whether non-native English teachers in Turkey face any job-related discrimination as they are not native English speakers. Another aim of the study was to illustrate non-native English teachers' perceptions concerning their professional status in educational institutions in Turkey.

1. Do the non-native English teachers in Turkey face any job-related discrimination as they are not native speakers of English?
2. What are the perceptions of non-native English teachers towards their professional status in their educational institutions?

There are some limitations to the study. First of all, the generalization of the findings may not

*Öğr. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

be sufficient for reaching a clear conclusion throughout Turkey because of the limited number of participants in the study. The second limitation arises due to the time constraints as the study could not address a vast participant group of English teachers from different parts of the country.

2. METHODOLOGY

2. 1. Research Design and Participants

This study was designed as mix-method research and intended to determine whether non-native English teachers in Turkey face any job-related discrimination considering that they are not native speakers of English. It was also aimed to illustrate non-native English teachers' perceptions towards their professional status in educational institutions in Turkey. The study employed both quantitative and qualitative research methods to improve the reliability of the study findings.

2. 2. Sampling and Participants

This study was conducted during the Spring Term of 2015-2016 academic year at pre-determined private high schools. This study's participants were 34 non-native English teachers whose native languages are Turkish and selected through the convenience sampling technique. They all had at least four years of university training to get the necessary qualifications for this profession. Some also had an abroad experience for several months or years. These 34 non-native high school English teachers took the questionnaire voluntarily, and 18 of them were demanded to be interviewed as well.

2. 3. Data Collection Tools and Procedure

The data of the study was collected via a questionnaire and semi-structured interviews with the participant teachers. The research questions and data collection tools are presented in Table 1.

Table 1
Research Questions and Data Collection Tools

Research Questions	Data Collection Tools
1. Do the non-native English teachers in Turkey face any job-related discrimination as they are not native speakers of English?	*Questionnaire*
2. What are the perceptions of non-native English teachers towards their professional status in their educational institutions?	*Semi-Structured Interview*

In this study, a questionnaire and semi-structured interviews were utilized as data collection tools. The questionnaire was adopted from Rajagopalan (2003), and it included 9 items. It was used to find out whether non-native English teachers face any discriminatory challenges as they are not native speakers of that language. The questionnaire items demonstrated positive reliability (std. alpha > .77) as a result of the pilot study, which was conducted with 14 participants who were excluded from the study later on.Also, semi-structured interviews were used to reveal non-native English teachers' perceptions of their professional status in their educational institutions in Turkey.The interview questions were organized using examples from the related literature and

checked by another instructor. Each interview took nearly ten minutes, and the researcher recorded the answers.

2. 4. Data Analysis

The data obtained through the questionnaire were analyzed using the SPSS 25 statistical package, and the mean scores of the items were calculated using descriptive analysis on the software. On the other hand, the data obtained from the semi-structured interviews were examined by using a categorical-content analysis strategy. The researchers identified the categories to find out relations between the data collected through different data collection tools.

3. FINDINGS

This chapter describes the findings of the data obtained from the data collection tools. These data were utilized in order to find responses to the research questions.

3.1. Job-Related Discrimination towards the Non-Native English Teachers

In pursuance of finding out whether non-native English teachers in Turkey face any job-related discrimination as they are not native speakers of English, the data obtained via the questionnaire adopted from Rajagopalan (2003) was used, and the results were tabulated as given in Table 2.

Table 2. *Descriptive Statistics of the Questionnaire Items*

ITEMS	Mean	Strongly Disagree		Disagree		Neutral		Agree		Strongly Agree	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Native speaker English teachers are better than non-native ones in teaching English.	2,38	11	34,4%	6	17,6%	10	29,4%	7	20,6%	-	-
2. I don't receive as much respect as a native speaker English teacher.	3,20	4	11,8%	4	11,8%	9	26,5%	15	44,1%	2	5,9%
3. I feel inferior to my native colleagues as a result of being a non-native English teacher.	3,26	2	5,9%	6	17,6%	11	32,4%	11	32,4%	4	11,8%
4. I am exposed to discrimination as the native speaker English teachers are seen as superior.	3,70	2	5,9%	5	14,7%	5	14,7%	11	32,4%	11	32,4%
5. The students consider the native speaker English teachers as the authorities.	3,73	2	5,9%	3	8,8%	7	20,6%	12	35,3%	10	29,4%
6. The administrators have a bias towards my knowledge as a language teacher.	3,70	2	5,9%	4	11,8%	7	20,6%	10	29,4%	11	32,4%

7. I am not able to advance in my career as I am not a native English teacher.	3,55	3	8,8%	3	8,8%	9	26,5%	10	29,4%	9	26,5%
8. I don't receive enough support from the institution to improve my English knowledge.	3,94	2	5,9%	3	8,8%	4	11,8%	11	32,4%	14	41,2%
9. I don't think that native speaker English teachers are better than non-native ones.	4,11	1	2,9%	2	5,9%	4	11,8%	12	35,3%	15	44,1%

The items' mean scores verified that item 9 about native English teachers not being better teachers that the non-native ones has the highest mean score among the other questionnaire items. While 44,1% of the participants marked 'strongly agree,' 35,3% of the participants marked 'agree' and 11,8% of them marked 'neutral' for the ninth item. Likewise, item 8 about non-native English teachers' lack of support from their institution (3,94) has a considerably high mean score. For this item, 41,2% of the participants marked 'strongly agree,' 32,4% of the participants marked 'agree,' and 11,8% of them marked 'neutral.'The item having the third-highest mean score is item 5 about the students' consideration of native-speaker English teachers as the language authorities (3,73). For this item, 29,4% of the participants marked 'strongly agree,' 35,3% of the participants marked 'agree,' and 20,6% of them marked 'neutral.'Item 4 about the discrimination faced by non-native English teachers (3,70) and item 6 about the bias of administrators towards the non-native English teachers (3,70) are the other items that have comparatively higher mean scores than the other items of the questionnaire.While 32,4% of the participants marked 'strongly agree,' 32,4% of the participants marked 'agree' and 14,7% of them marked 'neutral' for the fourth item, 32,4% of the participants marked 'strongly agree,' 29,4% of the participants marked 'agree' and 11,8% of them marked 'neutral' for the sixth item.

On the other hand, item 1 about native-speaker English teachers' being better teachers than the non-native ones (2,38) has the lowest mean score. For this item, 34,4% of the participants marked 'strongly disagree,' 17,6% of the participants marked 'disagree,' 29,4% of participants marked 'neutral.' Item 2 about the lack of respect shown to non-native English teachers (3,20) has the second-lowest mean score among other items. For the related item, 11,8% of the participants marked 'strongly disagree,' 11,8% of the participants marked 'disagree,' and 26,5% of participants marked 'neutral.' Another item with a comparatively low mean score is item 3 about the inferiority felt by the non-native English teachers (3,26). For this item, 5,9% of the participants marked 'strongly disagree,' 17,6% of the participants marked 'disagree, 32,4% of participants marked 'neutral' and 32,4%of them marked 'disagree.'

3.2. Perceptions of Non-Native English Teachers towards their Professional Status

Semi-structured interviews were utilized to have in-depth information about non-native English teachers' perceptions of their professional status in their educational institutions, considering that they are not native English speakers. The researcher interviewed 18 of the participant teachers, and the results were examined by adopting a categorical-content analysis strategy, and relevant themes were identified.

The data obtained through the semi-structured interviews with the participant language teachers provided two critical outcomes for the study. First of all, it was proven that non-native

English teachers think that they face discrimination in their institutions as they are not native English speakers. The following extracts below may shed light on the issue:

> **Extract 1:** 'Well, there is a bias against all English teachers because they are irresponsible, time-waster and doing nothing. This bias should be broken, which seems impossible. The other issue is that English teachers teach English for years, but the students cannot speak it. Hence, English teachers are all useless. If this syllabus is not changed, English speaking learners will remain as a dream.'

> **Extract 2:** 'The administrators have a bias against non-native English teachers, and think that speaking fluent English is the only required characteristic of a foreign language teacher.'

> **Extract 3:** 'I am pretty sure that all non-native language teachers, unfortunately, experience such things. As a teacher working in the private sector, I have witnessed that natives with no teaching background are more respected and paid. The managers or the course/school owners do not care if they are good teachers (even teachers). The only thing they care about is to allure more customers. They have native teachers. Thus, this causes a slight disrespect for the non-native teachers among the students.'

> **Extract 4:** 'I think being a non-native speaker teacher does not mean to be inferior against those native ones. The public view should be altered to overcome this challenge. Generally, it is thought that native speakers have more capacity to use and teach the target language. I experienced this when I was a lecturer at one of the private universities in Gaziantep. There were 20 foreign and nearly 100 Turkish lecturers at that university. Despite having no educational and pedagogical background, they got more money than their Turkish colleagues. They were also seen as superior, and they were treated as a language authority.'

As it is clear from the extracts, non-native English teachers face various challenges due to not being native speakers of English. They believe that they have to handle the bias possessed by the students, families and administrators. They are also exposed to discrimination as the native speaker English teachers have more opportunities such as higher salary and esteem even though these native teachers lack pedagogical training and graduated from different departments in which English teaching is not an aim of the institution.

Another important finding of the semi-structured interview is that non-native English teachers try to eliminate the bias and feeling of inferiority and have some recommendations and strategies to capture their aim as it is given in the following extracts:

> **Extract 5:** 'Actually, I try to watch movies, TV series, listen to songs all in English, and additionally I try hard to keep in touch with my friends who are the native speakers of English. I also put a great emphasis on the fluency and accuracy of my English. I think it is possible to achieve a level that people do show respect for your English skills. My advice for our teachers to feel more comfortable about not being a native speaker; they need to practice a lot and keep themselves up-to-date and being exposed to the target language as much as they can.'

Extract 6: 'We can inform people about the difference between talking and knowing the language. If people believe you are an expert for that language, they will not investigate if you are a native speaker or not.'

Extract 7: 'Everyone, whatever they do as a job, should find a way to improve themselves. I would recommend this to every single person. As a matter of language, English is the most widely learned language, and for that reason, language teachers have to improve themselves first to teach it to the students properly.'

Extract 8: 'In my opinion, after being appointed by the government, all language teachers should be exposed to the language that they are supposed to teach, with an advanced speaking course that will be implemented in a country where the target language is used as a mother tongue at a certain time, to make teachers self-confident about the language that they are going to struggle to teach in a lifelong process.'

It is evident from the extracts above that those non-native English teachers developed strategies to eliminate the sense of inferiority and bias possessed by the other stakeholders of the teaching and learning profession. They stated that they use audio-visual materials to improve their English proficiency. Also, they want to receive in-service training and language seminars to improve their knowledge about English teaching. They are willing to follow the academic articles and other publications to keep themselves up to date. They also recommended receiving foreign language teaching training in countries where English is spoken as the native language.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

The study results demonstrated that non-native English teachers experience job-related challenges as they are not native English speakers. It is demonstrated that these language teachers cannot receive as much respect as their native colleagues and believe that they are trying to achieve an impossible goal when they are trying to receive equal respect with native English teachers. The participant teachers also think that the students and the administrators value native English teachers more, and some of them have biases against non-native English teachers. They are also exposed to discrimination as the native speaker English teachers are provided with more opportunities such as higher salary and esteem. This result of the study was supported by Selvi (2010), Farrell (2009) and Senom, Zakaria, and Shah (2013), who found out unfair employment discrimination towards non-native language teachers.

Another important outcome of the study is that despite the challenges experienced by non-native English teachers and bias possessed by the students, families and administrators, these non-native teachers do not feel inferior to their native colleagues. They think that they deserve higher respect and equal financial opportunities. They also state that being a native English speaker does not make the native teachers superior and English teaching authorities. This outcome of the study goes in parallel with the one conducted by Rajagopalan (2003), in which the researcher found out that non-native language teachers have high self-esteem and believe in their personal and professional characteristics.

The study also demonstrated that non-native English teachers have some recommendations and strategies to eliminate the challenges experienced as a result of being a non-native English teacher. It is illustrated in the study that non-native English teachers make use of audio-visual materials to improve their English proficiency. As illustrated by Ekinci and Ekinci (2020), audio-visual technologies provide boundless assistance for foreign language teachers in simplifying the comprehension in the target language. Also, they care about their professional development and

want to receive training and language teaching seminars related to their target disciplines. They also recommend following the innovations and developments in language learning and teaching areas. This outcome of the study is supported by Akcan (2016), Brannan and Bleistein (2012) and Ekinci (2019), in which it is proven that non-native language teachers need professional development to prove themselves valuable in the education environment.

5. REFERENCES

Akcan, S. (2016). Novice non-native English teachers' reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching. *Profile Issues in Teachers Professional Development, 18*(1), 55-70.

Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. *TESOL Quarterly, 46*(3), 519-541.

Ekinci, M. (2019). EFL Instructors' Level of Awareness about the Significance of 21st Century Skills. *International Journal of Language Academy, 7*(4), 149-168.

Ekinci, E., & Ekinci, M. (2020). VoScreen As a Listening Aid: A Digitalized Learning Experience. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 8(*3), 100-117.

Farrell, T. S. C. (2009). The novice teacher experience. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education (pp. 182-189).* New York, NY: Cambridge University Press.

McKay, S. L., & McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language: An Introduction to the Role of English as an International Language and Its Implications for Language Teaching*. Oxford University Press.

Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 429 –442). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Rajagopalan, K. (2003). The philosophy of applied linguistics. In A. Davies & C. Elder (Eds.). *Handbook of applied linguistics.* Oxford: Blackwell. 397-420.

Selvi, A. F. (2010). All teachers are equal, but some teachers are more equal than others: trend analysis of job advertisements in English language teaching. *WATESOL NNEST Caucus Annual Review, 1*(1), 155-181.

Senom, F., Zakaria, A. R., & Shah, S. S. A. (2013). Novice teachers' challenges and survival: Where do Malaysian ESL teachers stand? *American Journal of Educational Research, 1*(4), 119-125. http://dx.doi.org/10.12691/ education-1-4-2.

Van der Geest, T. (1981). How to become a native speaker: once simple way. *A Festschrift for the Native Speaker*, 317-353.

Foreign Language Education in Digital Contexts during the Covid-19 Pandemic

Erkan YÜCE*

1. INTRODUCTION

Covid-19 pandemic has recently affected traditional foreign language courses profoundly as it has done all other aspects of life across the world. This new pandemic having arisen suddenly and spread uncontrollably has forced authorities to take radical precautions in order to prevent prospective consequences and to maintain education without any interruption in practices and programs. Most of the face-to-face education contexts, regardless of grade and subject area, shifted to digital education contexts. Within this scope, many aspects with regard to various areas such as terminology use and implementations in digital education have emerged as preliminary issues for the professionals who were previously keen on traditional ways of foreign language teaching. This part of the study presents several of these terms which may not be clear for the professionals. Understanding likewise terms based on digital issues may provide new insights for the professionals and eliminate misunderstandings among professionals in digital foreign language education contexts. *Digital immigrant, digital native, digital communication, digital competence, digital content, digital environment, digital resources, digital technology, digital tool,* and *Web 2.0 tools* are some of the terms used extensively by the professionals during the pandemic. These terms may be very familiar for those professionals who mostly were used to applying computer and the Internet technology during their foreign language courses previously while they may be very new concepts for those professionals who were used to conducting their courses in a traditional way. Understanding and using these terms by the professionals of foreign language teaching may eliminate the misunderstandings that may arise at digital education contexts.

2. DIGITAL TOOLS in FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Digital tools are currently accessible in various forms appealing to different purposes in foreign language education contexts. Learners and educators can benefit from these tools to improve the quality of their learning and teaching activities (Liu et al., 2002). Prior to the pandemic, universities were the environments where computer technologies were relatively more used in conducting classes (Tanyeli, 2009), but this situation has changed dramatically after the pandemic and nearly all levels of educational institutions, from primary education to higher education, have had to shift to digital education. Economic reasons contributed to the extensive use of computer technology at higher education previously (Allan & Seamen, 2014), but the current concern is to avoid and to prevent the spread of the pandemic. Both professionals and learners can enrich their foreign language education contexts through different Web 2.0 tools designed for various purposes. Digital tools may be more motivating for some digital natives as some of these tools can provide activities appealing to different learning channels of these learners. Learners and professionals can easily communicate with each other notwithstanding time and place during the time of crisis as they are doing in the pandemic. Some of digital tools can immediately provide feedback to the students' written projects in terms grammar,

*Dr, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, erkanyuce@nevsehir.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-2716-5668

orthographic control, and so on. Learners may become more independent by following their own learning speed making use of such tools.

Extensive use of computer technology for all foreign language courses during the pandemic may irritate some digital immigrants who are keen on teaching at conventional classrooms (Bax, 2003). The anxiety connected with technophobia may affect the performances of this type of professionals adversely. Digital classrooms may not be as pedagogically beneficial as conventional face-to-face classrooms as digital courses may lack the nonverbal aids which are available in the conventional ones (Anderson, 2008; Axtell, Fleck & Turner, 2004). Digital tools which do not have user-friendly interfaces and are chosen by non-subject area professionals may result in time wasting during the limited course hours. The Web servers may slow down, which can lead to the alteration of course hours during rush hours and this may require extra effort for planning make-up courses. The technical problems related with computer technology and the Internet may cause problems during the courses (Jolliffe, Ritter & Stevens, 2001).

3. WEB 2.0 TOOLS

The advancement in the Web technology has enabled foreign language learners and professionals to reach various learning opportunities enriched by Web 2.0 tools designed for specific purposes (Arslan, 2018; Dizon & Thanyawatpokin, 2018; Hurlburt, 2008; Li et al., 2013; Yüce, 2020). The implementation of Web 2.0 tools in education contexts, especially in teaching of foreign/second language skills, may enhance language-learning processes substantially. They can provide many benefits in various forms such as instant feedback, integrated language activities, and so on. They may help learners to become autonomous learners by presenting engaging activities designed in a pedagogical basis, and digital classes maintained through the integration of these tools may compensate for the deficiency of real face-to-face interactions and activities during the pandemic. The important point that needs attention here is that not all of the Web 2.0 tools can be integrated into every activity or for all language skills and professionals need to choose the most appropriate ones which would serve the objectives of the courses and activities. Here is a list of several Web 2.0 tools that may be benefited in terms of teaching language skills in foreign/second language courses within the framework of digital education contexts:

Listening and Speaking Skills: *Livemocha, English baby!, italki, Whywille, Busuu, Babbel, BBC Sounds*

Reading and Writing Skills: *penzu, edublogs, DearDiary.Net, e-Blogger, padlet,*





(https://www.livemochas.com/) (https://www.englishbaby.com/)





(https://www.italki.com/?hl=tr) (http://whyville.net/smmk/nice)





(https://www.busuu.com/tr) (https://www.babbel.com/)





(https://www.bbc.co.uk/sounds) (https://penzu.com/)





(https://edublogs.org/) (http://www.deardiary.com/)





(https://www.blogger.com/about/?bpli=1) *(https://tr.padlet.com/)*

4. CONCLUSION

In 2020, the world experienced unprecedented events in every aspect of the life due to the pandemic. The restrictions taken to prevent the spread of the pandemic have led to many changes in our daily routines, and education, one of such essential domains of the life, has taken its part during these changes. Foreign language courses conducted face-to-face on traditional basis beforehand at higher education institutions have shifted to digital education environments in various forms either in synchronic or in asynchronic way in order to maintain courses and follow the predetermined programs. Most of the foreign language teaching professionals who used to teach at conventional classrooms previously found themselves teaching at digital education environments at an overnight. Many terms and issues which may be new for some professionals have become the focal center of interest and discussion among the professionals. Comprehending and using these terms that are extensively used in digital education contexts correctly may eliminate misunderstandings among foreign language teaching professionals, and this may prevent them from feeling indifferent to digital education contexts. Implementing various Web 2.0 tools in foreign language courses and benefiting from their advantages may enrich the content of courses and contribute to the success of both teachers and students during this new era in which nearly most of the paradigms have changed due to the pandemic.

5. REFERENCES

Allen, E., & Seaman, J. (2010). *Class differences: Online education in the United States.* Babson Survey Research Group Report. The Sloan Consortium. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf.

Anderson, T. (2008). *Theory and practice of online learning*. Edmonton: Athabasca University Press.

Arslan, S. (2018). A review on the delivery of the professional development programs for EFL teachers: Face-to-face, online and blended programs. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(27), 97-106.

Axtell, C. M., Fleck, S. J., & Turner, N. (2004). Virtual teams: Collaborating across distance. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, 19, 205–248. Chichester: Wiley&Sons.

Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System, 31*, 13–28.

Dizon, G., & Thanyawatpokin, B. (2018). Web 2.0 tools in the EFL classroom: Comparing the effects of Facebook and blogs on L2 writing and interaction. *The EUROCALL Review, 26*(1), 29-42.

Hurlburt, S. (2008). Defining tools for a new learning space: Writing and reading class blogs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 4*(2), 182-189.

Jolliffe, A., Ritter, J., & Stevens, D. (2001). *The online learning handbook: Developing and using web-based learning.* UK: Kogan Page Limited.

Li, K., Bado, N., Smith, J., & Moore, D. (2013). Blogging for teaching and learning: An examination of experience, attitudes, and levels of thinking. *Contemporary Educational Technology, 4*(3), 172-186.

Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A Look at the research on computer-based technology use in second language learning. *Journal of Research on Technology in Education, 34*(3), 250-273.

Tanyeli, N. (2009). The efficiency of online English language instruction on students' reading skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 564–567.

Yüce, E. (2020). Keeping online diary as an integrated activity for developing writing skill in EFL classes through Penzu. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 9*(1), 132-140.

https://www.livemochas.com/

https://www.englishbaby.com/

https://www.italki.com/?hl=tr

http://whyville.net/smmk/nice

https://www.busuu.com/tr

https://www.babbel.com/

https://www.bbc.co.uk/sounds

https://penzu.com/

https://edublogs.org/

http://www.deardiary.com/

https://www.blogger.com/about/?bpli=1

https://tr.padlet.com/

Online Conversations and Discussions Based on the CEFR-Companion Volume Descriptors for Foreign Language Teaching in Digital Contexts

Erkan YÜCE*

1. INTRODUCTION

Traditional face-to-face foreign language classes have shifted to online foreign language classes due to the Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Our age already witnessed various developments affecting education contexts directly, but this recent unexpected appearance of the new pandemic has left no other ways for both teachers and leaners to conduct courses except for online distance education. While most of us, as participants of education contexts, had priorly been acquainted with either synchronous or asynchronous online foreign language courses in one way or another, we all had to start implementing these modes of teaching after the pandemic in order to prevent its spread and to minimize the prospective consequences. We, as professionals, may come across many learners with different foreign language levels and competences, and planning and preparing online activities for various learners may be very problematic compared to conducting traditional face-to-face foreign language courses. In this regard, this study focuses on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), online language education, and the descriptors presented in the CEFR Companion Volume for online conversation and discussion.

2. CEFR

The Council of Europe (CoE) published the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) as a reference document in English and French in 2001 (CoE, 2001). Though intended primarily for European countries, it has become an international guide for learning, teaching, and assessment of foreign languages due to its transparent, coherent, and comprehensive nature (Alderson, 2007; Byram & Parmenter, 2012; CoE, 2001; Girard & Trim, 1998; Hulstijn, 2007; Mirici, 2014; North, 2014). Language proficiency descriptors of the CEFR are categorized under the categories of Proficient User, Independent User, and Basic User; and this categorization is further enlarged through the six language levels as Breakthrough and Waystage, corresponding to A1 and A2 levels; Threshold and Vantage, corresponding to B1 and B2; and Effective Operational Proficiency and Mastery, corresponding to C1 and C2 (CoE, 2001). The following figures (Figure 1 and Figure 2) present the categorization in a holistic way as follows:

*Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, erkanyuce@nevsehir.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-2716-5668

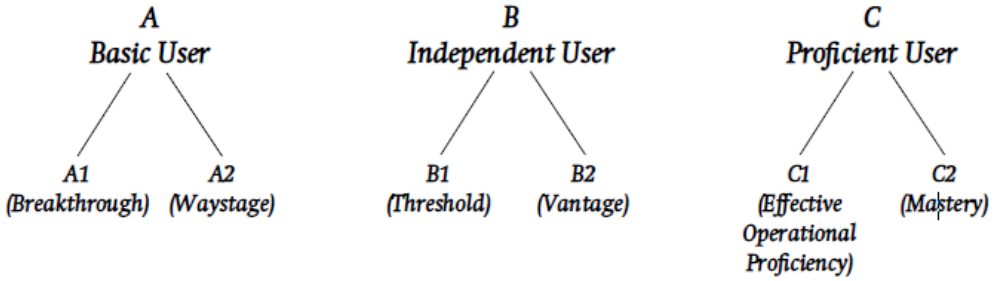


Figure 1. Common reference levels: Global scale (CoE, 2001; p.23)

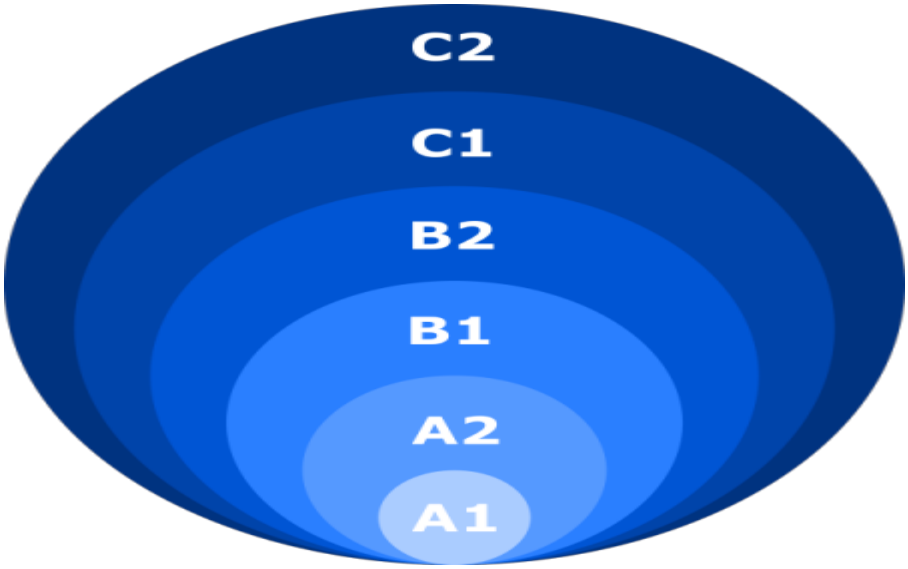


Figure 2. Common reference levels: Global scale (CoE, 2018; p. 34)

3.ONLINE LANGUAGE EDUCATION

Previously, it was stated that online language teaching programs were widely used in higher education in comparison to the other educational institutions (Tanyeli, 2009), but the situation has changed after the Coronavirus disease (COVID-19) pandemic and it would be appropriate to state that nearly all of the educational institutions at all levels and grades from primary education to higher education globally have experienced online foreign language education. Advances in the computer technology and the Web have eliminated high costs of online education and enabled it to be reachable in various forms for most foreign language learners. Professionals benefit extensively from the Internet, multimedia, and other web-based tools in order to make foreign language courses more appealing for learners (Liu, Moore, Graham & Lee, 2002; Yüce, 2019). Within this context, application of Web-based tools effectively by relating them to pedagogical bases in online education environments may be problematic for professionals. To this end, this study focuses on the descriptors for online conversation and discussion proposed by the CEFR Companion Volume. Following these descriptors may be beneficial for foreign language teaching professionals in designing activities for online interactions with learners from different language skills and competences in digital education contexts.

4. CEFR COMPANION VOLUME and ONLINE CONVERSATION and DISCUSSION

The CEFR was updated in 2018 through the addition of new descriptors in terms of several areas previously not mentioned in the document publicized in 2001 (CoE, 2018). One of these areas for which descriptors were proposed is online interaction. When we compare online interactions to face-to-face interactions, it is evident that they have very different features that may result in serious misunderstandings between the parties of a conversation. Accordingly, the descriptors proposed for "Online Conversation and Discussion" in the Companion Volume approaches online conversations and discussions in a multimodal way by focusing on several basic concepts as follows:

> *- instances of simultaneous (real time) and consecutive interaction, the latter giving time to prepare a draft and/or consult aids;*
>
> *- participation in sustained interaction with one or more interlocutors;*
>
> *- composing posts and contributions for others to respond to;*
>
> *- comments (e.g. evaluative) on posts, comments and contributions of others;*
>
> *- reactions to embedded media;*
>
> *- the ability to include symbols, images, and other codes for making the message convey tone, stress and prosody, but also the affective/emotional side, irony etc.*

(CoE, 2018, p.96)

The Companion Volume proposes 24 descriptors in total that can be followed by language professionals in preparing activities for online conversations and discussions in order to avoid misunderstandings and achieve successful communication in online language lessons. Table 1 presents language levels and sample descriptors for online conversations and discussions (CoE,

2018, p.97) as:

Table 1

Descriptors for Online Conversation and Discussion

Levels	Descriptors
C2	*Can easily and quickly adapt his/her register and style to suit different online environments, communication purposes and speech acts.*
C1	*Can evaluate, re-state and challenge arguments in professional or academic live online chat and discussion.*
B2	*Can engage in online exchanges, linking his/her contributions to previous ones in the thread, understanding cultural implications and reacting appropriately.*
B1	*Can post online accounts of social events, experiences and activities referring to embedded links and media and sharing personal feelings.*
A2	*Can make short descriptive online postings about everyday matters, social activities and feelings, with simple key details.*
A1	*Can write very simple messages and personal online postings as a series of very short sentences about hobbies, likes/dislikes, etc., relying on the aid of a translation tool.*
Pre-A	*Can post simple online greetings, using basic formulaic expressions and emoticons.*

**Taken from: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989*

4. CONCLUSION

When we consider online foreign language teaching and learning environments compared to conventional face-to-face ones, communication among the parties may result in several unexpected problems, as there may be many foreign language learners with different levels and competences in online classes. In this regard, the CEFR Companion Volume proposes descriptors from Pre-A level to C2 level for online conversation and discussions. Understanding and applying these descriptors in designing and planning online foreign language courses may help language professionals enhance the efficiency of online foreign language courses.

5. REFERENCES

Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal, 91*, 659-663.

Byram, M., & Parmenter, L. (2012). *The Common European Framework of Reference: The globalization of language education policy*. UK: Multilingual Matters.

Council of Europe (CoE). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (CoE). (2018). *The CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department. Retrieved September 15, 2018, from https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.

Girard, D., & Trim, J. L. M. (Eds.). (1998). *Learning and teaching modern languages for communication: Final report of the project group (activities 1982/87).* Strasbourg, France: Council of Europe.

Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal 91,* 663-667.

Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A Look at the research on computer-based technology use in second language learning. *Journal of Research on Technology in Education, 34*(3), 250-273.

Mirici, İ. H. (2014). The common European framework of reference for languages (CEFR) and the European language portfolio (ELP). In Çelik, S.(Eds.), *Approaches and principles in English as a foreign language (EFL) education* (pp. 379-396). Ankara: Eğiten Kitap.

North, B. (2014). *The CEFR in practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tanyeli, N. (2009). The efficiency of online English language instruction on students' reading skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 564–567.

Yüce, E. (2019). Possible problems in online foreign language teaching at a university context. *International Journal of Curriculum and Instruction, 11*(2), 75–86.

Foreign Language Teacher Education in Focus: A Historical Perspective from Turkish Context

İbrahim Halil TOPAL*

A Historical Panorama of FLTE

With its long-standing (as far as over a century and a half), FLTE is deeply rooted within Turkish educational context (Akyüz, 2005; Akyel, 2012). As part of the attempts for modern education towards westernization (Kırkgöz, 2005), the first teacher education school was inaugurated under the title of *Dar'ülmuallimin-i Rüşdi* (*Teacher Training School for Males*) whose graduates were designated as teachers at elementary schools for boys, with a belief in mind that education could be enhanced through the establishment of teacher training schools (hereafter TTS) (Ergin, 1990; Akyüz, 2005; Öztürk, 2005). More than a decade later following the inauguration of the first teacher training school for boys, general education was restructured under the name of *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* (Statute on General Education), which entailed the designation of TTS graduates as teachers (Akyüz, 2005, Öztürk, 2005). This progression, in fact, fructified when *Dar'ülmuallimin-i Aliye* (*College of Higher Teacher Education*) comprising *Dar'ülmuallimin-i Sıbyan* (*College of Teacher Education for Boys' Primary Schools*) and *Dar'ülmuallimat* (*College of Female Teacher Education for Primary and Secondary Girls' Schools*) was commenced at two-year intervals (in 1868 and 1870) (Kömür, 2010; Akyel, 2012). The graduates of these schools would educate male primary school students and female primary/secondary school students respectively on a wide range of subjects including foreign languages such as *Arabic* and *Persian*, handiworks and handicrafts such as needlework and painting, and several courses about science such as geography and calculus (Şanal, 2011). However, none of these schools sufficed to meet the needs for professional and proper FLTE. Nevertheless, considerable advancements were begun to be made towards providing better and more systematic education for language teachers. For instance, courses in education and education methods were offered towards the late 1870s and 1890s. Another progression was the addition of a six-year reserve department to train students for *Dar'ülmuallimat* (Yazıcı, 2006). Such positive actions as the inauguration of TTS were followed by the adoption of *the Regulation on Professional Specialization* for the professionalization of teaching (Yazıcı, 2006). This regulation mandated that (i) moral and exemplary behavior were to be possessed to become teachers, (ii) teachers were to teach their courses as the curriculum required, (iii) teachers would not offer any civil service other than teaching, and (iv) based on appropriateness, teachers would be given many courses including *Arabic*, *Persian, Turkish*, *Engineering*, *Chemistry*, *Physics*, *French*, and other languages if needed, (v) there would be permanent and temporary teaching whereby permanent teachers would deal with student morality and administrative duties apart from their class hours while temporary teachers would come to school only to teach, (vi) and the graduates of *Dar'ülmuallimin* would be given priority over teaching appointments (Yazıcı, 2006, p.51). Prior to the foundation of Turkish Republic, there were 20 primary teacher schools - 7 for females and 13 for males (Dursunoğlu, 2003).

With the foundation of the Republic of Turkey in 1923, however, many substantial social, cultural, and educational reforms were introduced, one being the introduction of *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* (*The Law on Unification of Education*) in 1924 which made education accessible for all (Genç, 1998; Asım, 2002). The advances in the modernization of education

* Gazi University, College of Foreign Languages, ibrahimtopal@gazi.edu.tr

brought about the abolishment of oriental languages such as Arabic and Persian and thus the adoption of Western languages including French, German, and Italian which were provided by foreign missionaries or minorities (Işık, 2008). In the 1938-1939 academic year, the two-year *Foreign Languages Higher Teacher Education School* was commenced in collaboration with Istanbul University and Ministry of Education (hereafter MoNE) (Maarif Vekaleti, 1940, p.111). In the first year of this school, students were offered courses in *English*, *German*, *French*, and *Italian* while they were sent to the countries where these languages were spoken in their second year. From 1927 to 1940, teaching institutions were opened in villages under such different names as *Village Teacher Schools* and *Village Institutes* (*Köy Muallim Mektepleri* in 1927, *Köy Mallim Okulları* in 1937 and *Köy Enstitüleri* in 1940) (Cicioğlu, 1983). These institutes were shut down in 1954 - until when 17,251 attendees were educated as teachers. Led by Hasan Ali Yücel and following a learning and teaching theory, these schools aimed to train teachers in villages where the majority of the population lives (Kartekin, 1973). These institutes offered both theoretical (i.e. *Mathematics*, *Science*, *Literature*, *History*, *Music*, *Sociolinguistics*, *Child and Work Psycholinguistics*) and practical (i.e. *Agriculture*, *Construction*, *Arts*, *Crafts*, *Fishery*, *Carpentry*) and were built near cultivable fields since one of the objectives was to teach new methods of farming.

In the 1940s, teacher education was provided by *Gazi Institute of Education* along with the language and pedagogy courses offered at the *Higher Teacher Education School* at Istanbul University. Pedagogy courses were taken by the graduates of philology. This decade also witnessed the opening of the departments of *French*, *English* and *German Language Teaching (*Demirel, 1991). Two-year teacher education programs were extended to three years. In the following decade, schools were made 'colleges' with other Maarif schools where *Science* and *Math* were taught in a foreign language along with *Intensive Language and Literature* as a separate subject. Towards the late 1970s, three-year teacher education institutes were extended to four-year programs renamed as *Higher Teacher Education Schools* where education was provided in 12 departments including *English*, *French* and *German*. The 1980s bore witness to an education reform through which the liability of language teacher education programs were assumed by universities instead of MoNE. Although the responsibility of teacher education was assumed by the HEC, the recruitment and in-service professional development was executed by MoNE. Below is a summary of the status of teacher education in Turkey until the mid-1980s.

Table 1. *Summary of teacher education until the mid-1980s in Turkey*

Primary Level	**Secondary Level**
Graduates of Village Institutes (5-year education after primary school)	Graduates of Education Institute (3 years)
Graduates of Teacher Schools (6 after primary, 3 after secondary)	Graduates of Higher Teacher Training School (4 years)
Graduates of Teacher Schools (7 after primary, 4 after secondary)	Graduates from different university faculties (4 years)
Graduates of Education Institute (2 after high school)	Others (transitions to teaching from night schools, correspondence schools, etc.)
Graduates of Higher School of Education (2-4 years after high school	
Others (transitions to teaching from different fields)	

(Seferoğlu, 2009, author translated)

With regard to the reforms adopted in teacher education, it can be summarized that the levels of all teacher education programs were increased to higher education levels in 1973, universities were assigned the responsibility of teacher education in 1982, and teacher education programs and their structure were re-regulated in 1997 (Yüksel, 2012).

Towards the mid-1990s, HEC introduced *National Education Development Project* (NEDP/HEC) in the field of pre-service teacher education and the project was funded by the World Bank. Within the scope of this project was the development of newly designed teacher education curricula in 13 subject areas. As an objective of this project, more emphasis was attached to teaching methods in teacher education (Grossman et al., 2007). The project aimed to update and improve teaching methods at secondary level in English. Within the objectives of this project, 15 experienced teacher educators from Turkey and 17 counterpart teacher educators from countries such as the US, the UK and Sweden collaborated to improve the quality of teacher education. Additionally, 313 short- and long-term fellowships were granted for MA and PhD in the US, the UK and Germany. In the early 2000s, the project was evaluated by the *Fulbright Commission for Educational Exchange* between the US and Turkey (Grossman et al., 2007). It was reported that the project was successful in terms of change and development of teacher education in Turkey.

In the late 2000s, foreign language teaching improvement project was designed by MoNE and declared in 2011. This project encompassed (i) the planning and regulation of English teaching process, (ii) improvement of language skills, (iii) monitoring and evaluation of language development, (iv) cooperation with school, family and society, and (v) the provision of professional development in the field of English (Sarıçoban, 2012). With this project that cost around 1,5b Turkish lira, a national language policy was created, English cafes were opened in schools, popular cartoons were televised and children's films were subtitled, and educational kits were provided (Sarıçoban, 2008).

With regard to teacher education models in the history of teacher education in Turkey, it can be stated that a competency-based (a.k.a. standards-based) (Wallace, 1991) teacher educational model was adopted from the 1950s and onward. The curriculum before the update was full of theoretical courses, expecting teacher candidates to use them somehow during their teaching and it was considered to be based on applied-science model (Wallace, 1991). With the new update introduced in 2018, it is controversial whether the teacher education model adopted was different from the previous one before the update.

Competences, Standards, and Qualifications in Teacher Education in Turkey

Similar competences as in TESOL including language and linguistics, second language acquisition theories, learner variables, English teaching methods, foundations of learning and teaching, practicum, instruction, assessment/evaluation and educational/pedagogical subjects were also aimed in teacher education in Turkey. These competences were grouped under (i) language teaching subjects, (ii) general knowledge, and (iii) pedagogic formation by HEC in 2010. However, professionalism and culture were underrepresented in HEC standards (Polat & Mahalingappa, 2013).

Within the Turkish teacher education system, those who are assigned as teachers have to attend in-service teacher training (henceforth INSET) program offered by In-service Training Department of MoNE by Civil Servants' Law (Resmi Gazete, 1965) and the *National Education Principal Law* (Resmi Gazete, 1973). In 1983, this liability was given to universities by HEC. In-service training institutes was based in six cities since 1982 (MEGSB, 1988). Novice teachers were provided probationary training in their first year of teaching (MoNE, 1995). This training is comprised of three stages: (i) basic training whereby civil subjects were taught in a period of 50 hours, (ii) preparatory training which covers courses on organization of MoNE, laws and regulations about education and teacher duties and lasts 110 hours, and (iii) practical training which encompasses professional practicum in 220 hours. Since the 2000s, mostly short-term

courses and seminars have been offered in a variety of subjects including foreign language teaching methods, computer and Internet applications, total quality management in education, communication and quality development, curriculum development and evaluation, foreign languages, workshop and laboratory organization (MoNE, 1995). As with many things, INSET has its benefits and drawbacks. Among its benefits are personal and professional development, and cooperation between colleagues while its drawbacks include limited number of programs on offer, lack of qualified trainers, insufficient practical hours, poor lecturing, inconvenient time and place, perfunctory nature of INSET offered (Uztosun, 2018).

The National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey (*Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*) (TYÇÇ) was introduced by HEC as part of the Bologna Process to increase transparency, recognition and mobility in higher education systems in accordance with Lisbon Strategy (European Council, 2000) and the objectives of the Bologna Process. A current project in progress also aims the definition of academic and vocational competences of teacher education graduates. In 2017, general competences for teaching profession were introduced by MoNE. This framework is categorized into three as (i) professional knowledge, (ii) professional skills, and (iii) attitude and values. Professional knowledge consists of knowledge of the field, knowledge of field education and knowledge of the regulations. Professional skills, on the other hand, encompasses planning and teaching, creating learning environments, managing learning and teaching processes, and measurement and evaluation. The last section in the framework; that is attitudes and values, includes national, sentimental and global values, attitudes towards students, communication and cooperation, and personal and professional development.

In addition to these general competences for teaching profession, special field competences were also proposed by MoNE in three levels: A1 (includes the awareness of the teacher in the implementation of the curriculum and the performance indicators showing the basic knowledge, skills and attitudes of the teaching profession, A2 (includes the performance indicators that the program fulfills the requirements of the program, diversifies its applications and takes into consideration the interests and needs of the students) and A3 (includes performance indicators that require the teacher to change their practices at A2 level in a unique way by considering different variables of teaching). Within this framework, there are five categories: (i) planning and organization of teaching processes (five competences), (ii) development of language skills (seven competences), (iii) monitoring and evaluation of language development (four competences), (iv) cooperation with school, family and society (six competences), and (v) professional development in the field of English (four competences). English language teachers are expected to possess these competences to be qualified as teachers in Turkey.

Procedures for Becoming English Teachers in Turkey

Students graduating from a variety of different high schools (i.e., vocational, Anatolian) might choose to study at the English Language Teaching (ELT) departments of available universities. Among these high schools, there is one preparing students specifically to become teachers - Anatolian teacher high school (ATHS henceforth). According to the Resmi Gazete (2000), ATHSs (i) prepare students for teacher training in higher education institutions, (ii) help students enjoy teaching as a profession, and (iii) provide students with the qualifications needed for the teaching profession; a general culture at secondary education level; the conscience of contribution to the economic, social and cultural development of the country; sufficient foreign language education; and a modern educational environment. Başaran and Aksu (2007) listed a number of advantages of these schools. Some of them are the admission of only selected students,

additional score given to its graduates in the university entrance exam, guarantee of finding a job as a teacher, good foreign language skills, scholarship provided during undergraduate education, small class size, and high motivation for students to be admitted to the university.

In the first year of high schools in general, students are offered common courses while division-specific courses are offered in the last three years. Upon graduation from high school, those who wish to study at the ELT departments of universities have to take a number of tests. The exam that includes these tests is called *Yükseköğretim Kurumları Sınavı* (YKS) which can be translated as *Examination for Higher Education Institutions*. The first test is called *Temel Yeterlilik Testi* (TYT) translated as *Basic Proficiency Test* and it encompasses a variety of questions in *Turkish*, *SocialSciences*, *Math*, and *Science*. Those who want to become English teachers do not have to take the second test which is called *Alan Yeterlilik Testi* (AYT - *Field Proficiency Test*). The third test is *Yabancı Dil Testi* (YDS - *Foreign Language Test*) which is provided in a number of foreign languages such as *Arabic*, *German*, *French*, and *Russian* along with *English*. 40% of the first and 60% of the third test along with the general point average of students at high school determine their total score to be admitted to universities.

Seven departments at universities provide students to become English language teachers and these are (i) *English Language Teaching* (ELT), (ii) *English Language and Literature*, (iii) *American Culture and Literature*, (iv)*Translation and Interpreting*, (v*) English Linguistics*, (vi) *Translation Studies*, and (vii) *English Language and Culture*. Only ELT departments are solely targeted at teacher training and offer courses accordingly; however, the other departments may offer a variety of courses not specifically designed for teacher education. However, HEC provides opportunities for students of these departments (except ELT) to become English language teachers on condition that they have completed their initial teacher training program. Upon graduation from one of these departments, graduates can work for MoNE or HEC institutions. The procedures for both can be summarized as follows:

For MoNE→ KPSS (*Public Personnel Selection Examination*) + ÖABT (*Test of Teaching Professional Knowledge* (min. 68) + Interview

For HEC Institutions →ALES (*Academic Personnel and Postgraduate Education Entrance Exam*) + YDS/YÖKDİL (*Foreign Language Exam*) + GPA (*General Point Average*) + Interview

Graduates of any of the departments abovementioned might choose either path to become English language teachers in Turkey after successfully getting a valid score from the required tests and completion of interviews.

The 2018-Updated ELTE Curriculum

In the year of 2018, ELTE curriculum received an update for several reasons. First, more focus was given on primary education and no updates were introduced in secondary education in previous updates in 1991, 2006, and 2009. Second, there were inconsistencies in the weekly class hours, course credits and ECTS in faculties and universities. Another reason was that new regulations were introduced in teacher training by MoNE (see *General Competences of Teaching Profession, Teacher Strategy Paper* (MoNE, 2017). Fourth, these updates were introduced because of the issues of some official documents including *10th Development Plan* (2014-2018), *MoNE's Strategy Plan* (2015-2019), *National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey*, *Field Competences for Teacher Training and Educational Sciences*. Fifth, quality and accreditation processes were executed in faculties with regard to the Bologna process. This process mandated the formation of a pool of elective courses with a minimum of 25%. Last but not least, important concepts such as ethical and moral issues were on the rise, as a result of

which the expectancy of teacher candidates to be equipped with social, cultural, moral, intellectual aspects were needed.

Certain procedures were followed in the recent update. First, 3-5 members were assigned to committees for each undergraduate degree. Each committee housed at least one expert in program development, training program and education. Separate committees were established for professional teaching knowledge and general knowledge courses. Upon the formation of committees, field scans were performed to review the official documents and the related literature. Following these procedures, updates were introduced in the ELT curriculum. The first update was on the categorization of the courses as professional teaching knowledge (PTK), field knowledge (FK), and general knowledge (GK). With this new update, 30-35% of the PTK courses, 45-50% of the FK courses, and 15-20% of the GK courses formed the core of teacher education curriculum. The ELT curriculum, on the other hand, consists of 34% of PTK courses, 48% of FK courses, and 18% of GK courses. Another update was introduced on the change in course names and content. The school practicum course was extended to two semesters and new courses were added to the curriculum while some others were excluded. With this update, course names, terminology and content were standardized and several elective courses were included.

Another update was that course credits and class hours were decreased as can be seen in the table below.

Table 2: *Update on course credits and class hours*

Current Program		**Updated Program**	
Credit	Class Hour	Credit	Class Hour
159	175	148	155

It can be summarized that the new update, to a great extent, took place at the theoretical level. What these updates will bring about might be examined in the future.

Issues to Consider in ELTE Curriculum

From the teaching practices in the past to the present ones along with periodic updates in the curriculum, teacher education curriculum in Turkey has also witnessed some controversial issues to be considered. One of the biggest concerns in ELTE curriculum is about young learners. That teaching English to young learners and to adults should be separated has caused differences of opinion regarding this issue. Prior to moving on to this discussion, it is plausible to define young learners. Children from the first year of formal schooling to 12 years of age are considered young learners. Children between 3 to 6 years old, on the other hand, are called very young learners (Cameron, 2001). In the current teacher education curriculum, courses specifically designed for young learners are *Teaching English to Young Learners I/II* offered in the third year. In the updated curriculum, a course titled *Child Psychology* are also offered as an elective. Teacher candidates are also offered *Teaching Practicum* courses in the fourth year - during which they, by any change, may happen to get in contact with young learners in their teaching practicum courses. To put it differently, they will have had little experience with young learners both theoretically and practically. This was described as “a gap, difficult to bridge, between theoretical considerations and the realities of teaching practice” (Eröz-Tuğa, 2013; Lee, 2007). Güngör (2016) outlined several emerging themes in regard to young learners in her study. These themes were teaching skills for young learners, preparedness to teach young learners and self/peer-reflection. It therefore can be claimed that the current teacher education curriculum lacks both theoretical and practical applications in relation to teaching English to young learners.

In addition to the considerations regarding young learners, there seems to exist a number of problems or considerations in ELTE curriculum in Turkey. First, theory and practice seem not to complement each other (Eren, 2010; Demir, 2015). By this, it is meant that there appears to be certain concerns about the content of the theoretical courses, the distribution of theoretical and practical applications, and teaching practicum practices throughout the undergraduate year. Another concern seems to be related to the lack of cooperation between institutions (Kırkgöz, 2007; Aydın, 2013). With a recent update in 2020, HEC assigned higher education institutions to develop the teacher education curricula by faculties of education. Prior to this update, there was a core curriculum developed by HEC and higher education institutions were able to make changes to a certain extent in this core curriculum. The recent update allows universities (faculties of education) to come up with their own curricula.

Another issue to consider in ELTE is the lack of provision of mentor/expert teachers during practicum (Hudson, Uşak & Savran-Gencer, 2010; Kartal, Özdemir & Yirci, 2017). In addition to the provision of mentors, it was reported in these studies that these mentor teachers and novice teachers are in need of knowledge and experience. That the teacher education curriculum in Turkey are not research- and practice-based is yet another concern to be considered (Allen & Wright, 2014; Madalińska-Michalak, & Bavli, 2018). These studies revealed the need for the integration of research into the curriculum and practice-based updates in the curriculum. It was also reported in several studies that English language teachers are not qualified or knowledgeable (Koç, 2016; Uztosun, 2018). However, several national and international frameworks of teaching profession (Council of Europe, 2001; TESOL, 2008; MoNE, 2017) require teachers to be equipped with a number of competences and qualifications.

When the content of the teacher education curricula in Turkey is examined, it can also be observed that it lacks the integration of culture and intercultural competence (Yavuz & Zehir-Topkaya, 2013; Kahraman, 2016). Considering the significance of culture in language learning (Brooks-Levis, 2014), it seems that culture must also be integrated in the ELTE curriculum. Teacher education curriculum in Turkey was also criticized for the lack of suitability and variety of course materials to all types of learners (Işık, 2011; West, Güven & Perry, 2015). This concern is also related to the one about teaching English to young learners in that the content of the courses in the curriculum was not distributed proportionately considering the levels of students to be taught English. There has also been reported a need for continuous and professional development for English teachers in Turkey (Atay, 2006, Kırkgöz, 2008; Hişmanoğlu, 2012). These studies suggested that English teachers be subject to continuous and professional development in relation to a number of areas in order to address to the needs of learners.

Last but not least, the effectiveness of INSET programs in Turkey is another criticized issue (Uysal, 2012; Uztosun, 2018). In the light of these concerns, it might be suggested that the ELTE department be divided into two as teaching English to young learners and teaching English to adult learners considering the fact that these learner types have different needs and learning style. The structure of the courses may therefore be rearranged accordingly. Another suggestion will be regarding the reconsideration of theory and practice. By this, it is meant that the applications in the curriculum should overlap the real classroom practices. Additionally, the findings of current research might be incorporated into the curriculum. This way, the ELTE curriculum can be research- and practice-based. The integration of both theoretical and practical applications of culture in the ELTE curriculum is another suggestion to be made since language and culture are intertwined. In brief, the present concerns about the ELTE curriculum should be reconsidered and those concerns should be ameliorated.

CONCLUSION

The status of English teacher education in Turkey was discussed in this paper with specific references to historical background of ELTE in Turkey, the delineation of teaching qualifications, competences and standards, the procedures for becoming English teachers, the examination of the current ELTE curriculum with the new update, and the characterization of issues to consider in the curriculum. Bearing all these in mind, this paper provides valuable insights into the current position of ELTE in Turkey thus can be utilized as a framework of reference for future research.

REFERENCES

Akyel, A. (2012). Preservice English language teacher education in Turkey. In Y. Bayyurt & Y. Bektaş-Çetinkaya (Eds.*), Research perspectives on teaching and learning English in Turkey: Policies and practices*, (pp.25-37). Peter Lang.

Akyüz, Y. (2005). Osmanlı'dan 2004'e eğitimde ödül ve çağdaş eğitim açısından bir değerlendirme. *Proceedings of the Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Bakım, Gözetim ve Eğitim III*., Ankara, 111-129.

Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, *20*(2), 136-151.

Asım, A. R. I. (2002). Tevhidi tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 181-192.

Atay, D. (2006). Teachers' professional development: Partnerships in research. *TESL-EJ*, *10*(2), 1-14.

Aydin, S. (2013). Teachers' perceptions about the use of computers in EFL teaching and learning: The case of Turkey. *Computer Assisted Language Learning*, *26*(3), 214-233.

Başaran, S. T. & Aksu, M. (2007). Anadolu öğretmen liseleri: Avantajları, sınırlılıkları ve gelişme için öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *40*(1), 157-179.

Brooks-Lewis, K. A. (2014). Adult Learners' Perceptions of the Significance of Culture in Foreign Language Teaching and Learning. *Journal of Education and Training Studies*, *2*(2), 9-19.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen.

Cicioğlu, H. (1983). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve orta öğretim (Tarihi gelişimi),* Ankara:Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Demir, Y. (2015). All or nothing: English as a foreign language (EFL) student teachers' and teacher trainers' reflections on a pre-service English teacher education program in Turkey. *The Anthropologist*, *19*(1), 157-165.

Demirel, Ö. (1991). Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(6), 25-39.

Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, *160*, 64-74.

Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning, and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, *35*(3), 3.

Ergin, A. (1990). Yabancı dil öğretiminde eğitim araçlarından yararlanma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*, 2-32.

Eröz-Tuğa, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT Journal, 67*(2), 175-183.

European Council (2000) *Presidency conclusions* (March), Lisbon, Portugal http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY-CONCLUSIONS- Lisbon.pdf

Genç, R. (1998). *Türkiye'yi lâikleştiren yasalar* (3 Mart 1924 tarihli meclis müzakereleri ve kararları). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development, 27*(2), 138-150.

Güngör, M. N. (2016). Turkish pre-service teachers' reflective practices in teaching English to young learners. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(2), 137-151.

Higher Education Council (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları, programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları.* Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim-ogretim-dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce-Ogretmenligi-Lisans-Programi.pdf

Hismanoglu, M. (2012). Prospective EFL teachers' perceptions of ICT integration: A study of distance higher education in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society, 15*(1), 185-196.

Hudson, P., Uşak, M., & Savran-Gencer, A. (2010). Benchmarking mentoring practices: A case study in Turkey. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, *6*(4), 245-252.

Işık, A. (2008). Yabanci dil eğitimimizdeki yanlişlar nereden kaynaklaniyor? *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(2), 15-26.

Işık, A. (2011). Language education and ELT materials in Turkey from the path dependence perspective. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 256-266.

Kahraman, A. (2016). Teachers' and learners' attitudes towards culture and culture learning in a Turkish context. *Journal of Language and Linguistic Studies, 12*(2), 1-12.

Kartal, S. E., Özdemir, T. Y., & Yirci, R. (2017). Mentorship needs of early career teachers working in rural regions. *Turkish Journal of Education, 6*(1), 30-40.

Kartekin, E. (1973). *Devrim tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti rejimi*. İstanbul: Sinan Yayınları.

Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. In G. Braine (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice* (pp. 159-175). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal, 38*(2), 216-228.

Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1859-1875.

Koç, E. M. (2016). A General Investigation of the In-service training of English language teachers at elementary schools in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *8*(3), 455-466.

Kömür, E. (2010). *Osmanlı devleti enderun mektebinde eğitim sistemi ve Türk eğitim sistemin etkileri.* Istabul: Boyut Sahaf.

Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal, 61*(4), 321-29.

Maârif Vekilliği. (1940). Yüksek öğretmen okulu talîmâtnâmesi. *Tebliğler Dergisi, 3*(87), 09.09.1940

Madalińska-Michalak, J., & Bavli, B. (2018). Challenges in teaching English as a foreign language at schools in Poland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, *41*(5), 688-706.

MEGSB (1988). *Hizmetiçi eğitim, kuruluş, gelişme ve faaliyetler,* Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.

Ministry of National Education (1995). *Hizmet içi eğitim planı.* Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü mesleki gelişimi destekleme grup başkanlığı (2003-2013). Retrieved from http://hedb.meb.gov.tr/

Ministry of National Education (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikler: Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü,* Ankara. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb-iys-dosyalar/2017-12/11115355-YYRETMENLYK-MESLEYY-GENEL-YETERLYKLERY.pdf

Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. Istanbul: MEB Yayınları.

Polat, N., & Mahalingappa, L. (2013). Pre-and in-service teachers' beliefs about ELLs in content area classes: A case for inclusion, responsibility, and instructional support. *Teaching Education*, *24*(1), 58-83.

Resmi Gazete (1973). *MET kanunu*. Kanun numarası: 1739. No:14574.

Resmi Gazete (1999). *Millî eğitim bakanlığı Anadolu öğretmen liseleri yönetmeliği*. 06.09.1998/ 23455 Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tt

Resmi Gazete. (1965). Devlet Memurları Kanunu, 23.07.1965 Tarih ve 12056 Sayılı Resmi Gazete, Kanun No, 657.

Şanal, M. (2011). Osmanlı İmparatorluğu'nda kız öğretmen okulu'nun (Dârülmuallimât) kuruluşu, okutulan dersler ve kapatılışı. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM), 26*, 222-244.

Saricoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 2643-2648.

Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. *Akademik Bilişim, 2*, 403-410.

TESOL (2008). *Standards for ESL/EFL teachers of adults*. TESOL Press.

Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(7), 14-29.

Uztosun, M. S. (2018). In-service teacher education in Turkey: English language teachers' perspectives. *Professional development in Education*, *44*(4), 557-569.

Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge University Press.

West, R., Güven, A., & Parry, J. (2015). *The state of English in higher education in Turkey*. Ankara: Yorum Publishing.

Yavuz, A., & Zehir Topkaya, E. (2013). Teacher educators' evaluation of the English language teaching program: A Turkish case. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, *7*(1), 64-83.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış, *Türklük Bilimi Araştırmaları, 19*, 499-522.

Yüksel, I. (2012). The current developments in teacher education in Turkey on the threshold of European Union. *International Journal of Humanities and Social Science, 2*(8), 49-56.

Procrastination in the Spotlight: A Comprehensive Catalog for Academic and Administrative Personnel

İbrahim Halil TOPAL*

INTRODUCTION

The tendency to procrastinate dates back to the early beginnings of civilizations. Ancient Egyptians were told to be struggling with basic time management (Steel & Klingsieck, 2015). For Greeks and Romans procrastination was deemed with negativity. This narration suggests that procrastination has moved from being an annoyance to an actual problem. During our most productive moments, we tend to dawdle, postpone the tasks at hand, or sometimes avoid them. It is rather conceivable to see teachers grumble about the excessiveness of assignments they have to assess, or administrators complain about the exorbitance of their workload. Procrastination is a pervasive challenge we as humans experience now and then throughout our lives. In fact, human beings have long been suffering from procrastination which was at the time called *akrasia* - a term developed by Socrates and Aristotle to refer to the state of acting against your better judgment (Clear, 2018). Neurologically speaking, procrastination makes no sense; it is the dominance of limbic system (the system that governs our emotions) over prefrontal cortex (the reasonable/rational part of the brain). In a study conducted by Hu et al. (2018), it was revealed that procrastinators tend to display smaller gray matter volume of the middle frontal gyrus and bigger gray matter volume of the orbital frontal cortex. From a behavioral psychology perspective, it might be regarded as irritational behavior - postponing a set of activities despite the realization of its drawbacks (Klingsieck, 2013).

The inclination towards procrastination has also been linked to the conception of time orientation (Svartdal, Granmo, & Faerevaag, 2018) - arguing that procrastinators live with a fast life strategy that fosters impulsivity, negligence of consequences, disregarding the future (Chen & Chang, 2016; Gustavson et al., 2014). In behavioral economics terms, procrastination was referred to as time inconsistency indicating the inclination of human brain to value immediate rewards more highly than the future ones. Our brains value long-term benefits when they are in the future but appreciates immediate gratification when they are in the present. The ability to resist the instant gratification can pave the way for success (Clear, 2018). It might therefore be assumed that procrastination occurs as a result of the clash between the present and future selves. According to research, the present self likes instant gratification while the future self-appreciates long-term benefits. The present self-deals with decisions while the future self is concerned with plans. In other words, the present self is associated with instant gratification while the future self is associated with long-term pay-offs (Clear, 2018).

One of the areas that procrastination exhibits itself is academic settings where teachers approach their instructional tasks with a variety of perspectives that emphasize certain aspects while deemphasize others (Becker & Epstein, 1982). The same can be stated for administrators as well. In a study conducted by Ugurlu (2013), decision-making styles of school principals were found to be correlated with procrastination. In this sense, it might be asserted that procrastination could display itself in both teaching and administration processes. Prior to the advent of computers or other practical technological devices, it could be claimed that teachers and administrators were dealing with great amounts of paperwork, profuse hours of preparation for curriculum design, or different types of tasks. However, the introduction of technological tools in

* Gazi University, College of Foreign Languages, ibrahimtopal@gazi.edu.tr

the field of education has facilitated the performance of instructional tasks and administration in terms of organization (Alsied & Pathan, 2013; Visscher, 1994). For instance, the invention of classware products (digital versions of course books with manifold features) facilitated the workload of teaching and the introduction of smart applications such as *Plickers* aided formative assessment (Krause et al., 2017; Topal, 2020) while the introduction of database management systems supplied management support for school administrators (Visscher, 1994). Delaying tasks is a challenge to be overcome by those in the managerial positions as well. In a study conducted in the Australian public universities, it was found that time, information, supervisory, work environment, staffing and pay, and career were the areas were organizational stressors (Pick et al., 2012). With this in mind, it can be asserted that people in the administrative positions tend to procrastinate about the issues related to these stressors as procrastination can be conceptualized as a dysfunctional response to undesired affective states (Eckert et al., 2016). It must however be borne in mind that the effect of some of these stressors might as well be reduced so that it becomes less likely for administrative staff to procrastinate about tasks related to these areas.

Considering all these, this paper intends to explicate procrastination and its antecedents, specify the methods of overcoming this challenge, and suggest practical ways for academics and administrators to weather the daunting effects of task aversiveness by exemplifying problem-causing situations in academic and administrative settings or instructional/managerial tasks that make academic and administrative staff prone to procrastination. The suggestions intended to be provided in this paper will be based on research about procrastination in the literature and certain propositions will be supplied by recommending technological support to overcome procrastination.

Procrastination and Its Antecedents

Procrastination has been granted different definitions: intentional delay of due tasks (Rabin et al., 2011); a sub-optimal behavior that undermines productivity (Gupta, Hershey, & Gaur, 2012); the voluntary delay of activities (Klingsieck, 2013); dysfunctional response to undesired affective states (Eckert et al. 2016); a self-regulatory failure (Grund & Fries, 2018). The opposite of procrastination, on the other hand, is precrastination which refers to the inclination to finish tasks quickly just for the sake of doing things sooner rather than later (Rosenbaum, 2015). Early completion of tasks leads to not remembering to do them later and requiring people to delay tasks often worsens their performance (McDaniel et al., 2003). Completing tasks as soon as possible is also beneficial for the provision of as much information as possible about the costs and benefits of task-related behaviors. By learning through trial-and-error, people can discover the reasons for success in everyday life. Such learning can even prompt practical behavioral innovations (Wassermann, 2012) which also contributes to coping with procrastination.

In tandem with the definitions of procrastination, a distinction should also be made between delay and procrastination. For Pychyl (2013), all procrastination is delay, but not all delay is procrastination. Haghbin (2015), on the other hand, specified six degrees of delay: (i) *inevitable delay* is when you cannot complete a task due to health conditions, or such reasons, (ii) *arousal delay* is the one when you push off the task until the last minute because part of you enjoys the adrenaline rush and the relief afterwards, (iii) *hedonistic delay* is when you put off doing your task by preferring a more enjoyable activity over the task at hand, (iv) *delay due to psychological distress* is when you put off doing a task due to depression or grief, (v) *purposeful delay* is holding off an activity for rational reasons, and (vi) *irrational delay* occurs when the mind is busy with stress and anxiety thus this leads to cognitive impairment and you cannot complete the task at hand. Only two of these delays (hedonistic and arousal) are true forms of procrastination.

When it comes to the types of procrastinators, Chun Chu and Choi (2005) differentiated between two: passive procrastinators, who postpone tasks until the last minute because of an inability to act in a timely manner, and active procrastinators, who prefer the time pressure and purposely decide to delay a task but are still able to complete tasks before deadlines and achieve satisfactory outcomes. They found that although active procrastinators reported the same level of procrastination as their traditional or passive counterparts, they demonstrated a productive use of time, adaptive coping styles and academic performance outcomes that were nearly identical to — and in some cases even better than — those of non-procrastinators. Schiller and Boisvert (2020), on the other hand, defined four types of procrastinators (or avoidance archetypes as they call it): (i) *the performer* (who compel themselves to lessen the time they have to deal with a task), (ii*) the self-deprecator* (who is hard on themselves when they do not do something), (iii) *the overbooker* (whose calendar is always filled up thus they feel overwhelmed), and (iv) *the novelty seeker* (who is constantly coming up with new tasks to commence and sometimes regarded as having a terminal case of Shiny Object Syndrome).

That being the case with the types of procrastinators, what about the reasons for procrastination? According to Pychyl (2013), the characteristics that make a task procrastination-worthy are (i) boring, (ii) frustrating, (iii) difficult, (iv) ambiguous, (v) unstructured, (vi) not intrinsically rewarding, and (vii) lacking in personal meaning. In other words, tasks or activities that bear these qualities tend to precipitate dawdling. With regard to the factors behind procrastination, researchers found large number of antecedents which are anxiety (Grunschel et al., 2013), fear of failure (Haghbin et al., 2012), negative emotions such as fear, distress, and guilt (Pollack & Herres, 2020), task aversiveness (Blunt & Pychyl, 2000), distant rewards (Korstange et al., 2019), disconnection from the future self (Sirois & Pychyl, 2013), perfectionism (Çapan, 2010; Kurtovic et al., 2019), self-handicapping (Strunk & Steele, 2011) or some other factors such as rebelliousness and the desire to add excitement to an already boring work (Steel, 2007). Overall, it might be asserted that procrastination occurs as a consequence of the counterbalance between self-control and motivation, which might be hampered by distant rewards and exhaustion, and demotivating factors such as anxiety and fear of failure. This precipitates the failure of behavioral self-regulation (Van Eerde, 2001), which means that we delay things unessentially thus procrastination generates a gap between what is intended to be done and what is actually done (Steel et al., 2001).

In connection with the factors affecting procrastination, Steel (2010) formulated the following equation about procrastination as illustrated below.

$$Motivation = \frac{Expextancy\ x\ Value}{Impulsiveness\ x\ Delay}$$

In this equation, expectancy refers to the perceived odds of getting a reward for task completion. The higher the changes are for getting rewarded, the higher motivation levels are. However, a balance should be maintained here between optimism and pessimism. In other words, staying realistic should be achieved. Value, on the other hand, is obtained from a combination of the amount of enjoyment of a task and the benefits acquired upon its completion. It is clear that procrastination is less likely to occur when they (the amount of enjoyment and the benefits) are both higher. Impulsiveness refers to how short your attention span is to the task at hand - such as how easily you can get distracted. This is unsurprisingly the biggest source of procrastination. Setting specific and measureable goals, tracking progress, reducing temptations such as social media, habituating the study/work routine, self-treat before revision are some of the ways to decrease impulsiveness. Delay is simply the length of time from now until the task is completed.

It might thus be summarized here that procrastination occurs as a reaction to negative affective states which stipulate dilatoriness in human beings. It might also be regarded as a mechanism for coping with the anxiety of starting and ending a task. It is also intricately related to instant gratification for completing a task, the motivation to start and complete a task, the enjoyment one has upon task completion, and one's distractibility (Steel, 2010). It must also be noted that procrastination is a problem about self-regulation (Ferrari, 2001) and time management (Häfner et al., 2014) that could be overcome through the utilization of certain methods and techniques which will be expounded next.

Methods for Weathering Procrastination

If procrastination can be considered an unwanted behavior, a behavioral model of change must then be one of the first ways to overcome it. In the early 1980s, Prochaska and DiClemente (1983) suggested a model of change that was called The Transtheoretical Model (TTM) based on their studies on smokers who could quit smoking and those who required further treatment. The case with smokers in their study might be associated with active and passive procrastinators - the first denotes a functional/intentional delay of a task while the latter refers to the traditional sense of dilatoriness whereby an individual is paralyzed by the indecision to complete a task (Chun Chu & Choi, 2005). The TTM consists of five stages as illustrated in the figure below.

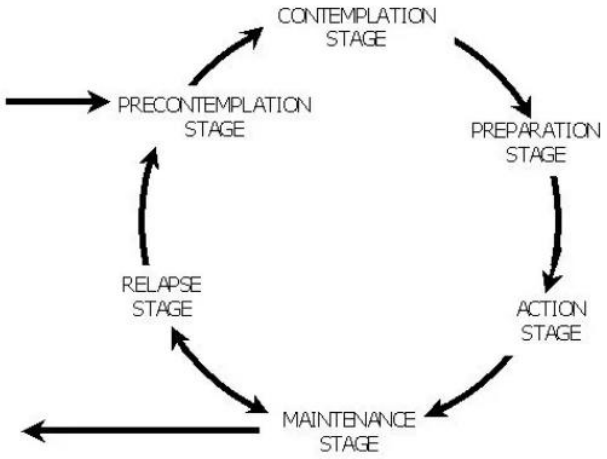


*Figure 1.*The cycle of change (adapted from Hartney, 2019)

Outliningthe stages individuals go through as they learn to handle self-destructive behaviors, this model is comprised of five stages: (i) pre-contemplation, (ii) contemplation, (iii) preparation, (iv) action, and (v) maintenance. The self-destructive behavior in this model will be considered as procrastination in this study. In theory, people are expected to go through these stages subsequently while in practice they may skip stages. Precontemplation is in the first stages of behavior change (Lassiter & Culbreth, 2018). In this stage, procrastination is not considered to be a problem by people conceivably due to inexperience or deprecation of any negative consequences or their severity. People who are in this stage often experience procrastination as something positive or pleasant. However, negative consequences will eventually push people into the second stage - contemplation whereby procrastinators ponder about altering, reducing, constraining or abandoning the behavior. People at this stage are also receptive towards being informed about the potential consequences of procrastinating. This stage might take a considerable amount of time to handle, which might also cause procrastinators to go back to the previous stage (Lassiter & Culbreth, 2018). Contemplators typically benefit from motivational

approaches to encouraging change rather than confrontational methods (Hartney, 2019). The third stage of the TTM implies planning and preparations by procrastinators to towards altering their behavior by planning the type of change to be made, how to make the change, collecting essential resources, removing triggers, and getting support. The fourth stage is when the real change of behavior commences (Lassiter & Culbreth, 2018). Connected with the intentions one had in the contemplation stage and the strategies one developed in the preparation stage, the action stage might eventuate in small steps or giant leaps. The fifth and last stage of the TTM is concerned with the maintenance of progress achievement as commenced in the previous stage. For procrastinators, this could mean sustaining to discard triggers that precipitate procrastination. In the original model, there is no sixth stage. However, the relapse stage as illustrated in *Figure* 1 might as well be considered as one of the steps in the process of behavioral change for procrastinators might have lapses or even relapses - the period when procrastination is adopted again - prior to the achievement of maintenance.

That being the case with the stages of change in terms of procrastination, profuse strategies might be devised to overcome it at the personal and organizational levels. The first thing that can be done at the personal level is *initiation* - which refers to the commencement of task performance for a certain period of time without any distractions. This could also be construed as reducing the friction of time (Clear, 2018). Another step that can be taken individually is *scheduling* which suggests the utilization of implementation intentions. An implementation intention indicates the individual's intention to perform a specific behavior at a specific time in the future (Clear, 2018). Another personal strategy to beat procrastination might be the *planning* of prospective actions by creating a 'commitment device' which is referred to by psychologists as a choice made in the present that controls future actions (Clear, 2018). This planning process of future actions is to a certain extent self-awareness of the procrastination process. The *elimination of distractors* is another way to be utilized by individuals; therefore, instead of resisting the temptation to delay, the antecedents that cause you to procrastinate should be determined and eliminated for willpower is very limited and can be depleted like any kinds of other energy (Baumeister et al., 2009). Being satisfied with imperfection can also be a good way to handle procrastination considering the relationship between perfectionism and procrastination (Kurtovic et al., 2019). It might also be articulated that a perfectionist perspective is highly conceivable to make tasks seem more demanding than they actually are. Last but not least, a change in mindset might also be effective through *Eisenhower's Urgent/Important Principle*, which basically helps us to organize tasks according to their urgency and importance. The urgent are not important and the important are never urgent. This differentiation can help us determine our priorities while doing a task.

With regard to the managerial strategies that can be implemented at the organization level, it might be asserted that alteration in task assignment methods solely by restructuring deadlines may contribute to the hindrance of procrastination. In other words, setting minor deadlines thus supplying employees with more manageable segments might help them prioritize their tasks (Häfner et al., 2014). To promote maximum efficiency, short-term rewards in varied forms (i.e. telling teachers that they are an important asset to the institution) can be utilized since reminders and prizes have been demonstrated to improve satisfaction and stress levels as well as outcome and achievement (Cadena et al., 2011). Another managerial strategy to overcome procrastination in the workplace could be holding employees accountable. By this it is meant that collaboration among employees in the form of pairs or groups based on task difficulty might promote the sense of responsibility (Meinert, 2019). Another way is to make regular meetings and asking procrastinators on the spot about their progress. More importantly, the message must be conveyed

clearly from the beginning. That is, the employees must be informed that procrastination will not be tolerated and it must be constantly made clear that there are strict and/or flexible deadlines so that employees can accommodate themselves to the pace of task completion. Let alone employers, even employees refuse procrastination by other employees. As revealed by Ferrari's (2010) study, procrastinators do not tolerate people who exhibit some sort of procrastination in the workplace.

With these methods and strategies in mind to decrease the effects of procrastination or eliminate it, it is now conceivable to suggest manifold practicable techniques for academics and administrators within the academic/administrative context. To this end, the following section deals with a 24-step guide to reduce or defeat procrastination for academic and administrative staff with the inclusion of authentic problems and examples. It is intended that this guide will be assistive and have a moderating effect on the procrastination tendencies of academic and administrative personnel.

Practical Applications for Academic and Administrative Staff

This section of the paper includes, as mentioned previously, a step-by-step guide to reduce the tendencies to procrastinate or delay tasks in the academic/administrative settings. The propositions made in this guide primarily center on tasks, aspects of self, and emotions, and working environment.

1. Divide tasks into multiple manageable segments

Those in the administrative positions are oft confronted with a bulk of tasks they have to deal with. At such times, it would be a better idea to split tasks into smaller units and share it among the employees according to their expertise or qualifications (Sundstrom et al., 1990; Todinov, 2019). For instance, most universities hold workshops at the end of each academic year to make academic projections for the subsequent year. In such workshops, teachers might be divided into smaller groups (e.g., a group for assessment and evaluation, another for program and materials design, etc.) to increase productivity. If tasks become easier to handle, this then reduces their aversiveness thus procrastination (Krause & Freund, 2014).

2. Employ some techniques to prioritize tasks

It might be maintained that procrastination is less likely to occur where there is productivity. In cases when teachers or administrators are assigned to perform copious tasks, they may utilize a number of techniques to classify the tasks thus prioritize them to facilitate the process of commencement. Considering the relationship between procrastination and task prioritization (Lay & Schouwenburg, 1993), such techniques as *the Eisenhower Matrix* (a.k.a. E*isenhower's Urgent/Important Principle*) might be utilized to categorize tasks into their significance and urgency. Imagine a scenario where teachers are preoccupied with large amounts of tasks to complete including grading papers, preparing lesson plans, or attending a meeting. In this scenario, teachers must appeal to task prioritization by adopting the *Eisenhower's Urgent/Important Principle*, at the end of which it is expected of teachers to classify their tasks in order of importance and urgency while at the same time keeping in mind that "the urgent are not important and the important are never urgent" (Bratterud et al., 2020). If there is a deadline to grade papers, teachers might then prioritize the task of grading over other tasks. The same scenario can be imagined for administrators as well by following the same steps.

3. Make delicate adjustments in tasks

Two adjustments regarding tasks can be made. The first one is to facilitate the commencement of tasks and the second is to make aversive tasks seem more enjoyable. It is meant by the first strategy that tasks should be made more achievable so that it would be easy to commence. Most

procrastinators are troubled with commencing a task therefore one way to make habits easier is to utilize *2-minute rule* (Crais, 2011) which emphasizes that it should take less than two minutes when a new habit is started. To illustrate this, research assistants or academics for whom writing up the review of literature part in articles is a burden might utilize this technique by writing a few sentences instead of being stuck in their minds with the idea of finishing the literature review part. This habit formation can also be supported with the utilization of the second strategy: making unpleasant tasks more enjoyable through music, chunking up the literature review part to make it more approachable, small treats to self, working in pairs or groups, etc. Procrastinators know what they enjoy so they can decide on the type of activities to make their tasks seem more pleasant.

4. Make immediate rewards for long-term behavior

As discussed earlier, our brains have the tendency to value immediate rewards more highly than future rewards, which is referred to as, in behavioral economics terms, time inconsistency (Clear, 2018). It could in this regard be speculated that the farther the rewards are, the more likely it is to procrastinate. For this reason, there is an urgency to make the rewards for long-term behavior immediate. Instant gratification is concerned with the present self while long-term rewards are related to the future self. In this sense, the visualization of the future self (e.g. imagining how it feels like to have successfully administered the college entrance exam) might assist with the decrease in the tendency to procrastinate (Grunschel et al., 2013; Steel, 2007). Imagine a scenario where teachers have a busy week or term with classes to teach, meetings to attend, and midterm exam to assess, or academics who have to write up four articles in an academic term. Based on the strategies presented here, it can be suggested that fun and relaxing experiences such as working out, having a city break, or activities that might motivate both intrinsically and extrinsically could be beneficial to lower any inclinations towards procrastination. Based on the scenario, visualizing the future self with articles written, classes taught, meetings attended and midterm exam assessed is also highly likely to contribute to the increased motivation and lowered procrastination.

5. Create artificial and achievable deadlines

Procrastination is sometimes associated with poor organizational skills (Hooda & Devi, 2017) which make individuals highly inefficient at a variety of tasks. Being more organized will hopefully make individuals' performances more effective and fixing self-imposed deadlines is one practical and powerful way to avoid procrastination (McCloskey, 2012; Steel, 2010). The reason behind deadline fixation is the likelihood of postponement of tasks that have no exact deadlines. It can therefore be suggested, for example, that administrators who need to deliver a report to the university president on academic activities at a certain date might chunk this task first and form work teams. Artificial due dates until the real deadlines might then be established for preliminary examination or progress check. Additionally, utilizing such time management tools as *Toggl* might be useful for those who are not good with deadlines. Applying this strategy (setting artificial and manageable deadlines) will hopefully hinder any occurrences of procrastination.

6. Formulate checklists or to-do lists

Another way to hamper any instances of procrastination is to devise to-do lists or checklists (Jaffe, 2013). Making to-do lists is often associated with those who suffer from disorganization. To-do lists or checklists might also be regarded as visual cues that could help individuals in terms of heightened sensitivity and responsiveness to goals (Sirois, 2014). Academics who have manifold tasks to perform such as checking student assignments, writing up a review or preparing for classes might use checklists or to-do lists to stay focused on task, follow progress check, and

keep a tally of completed tasks. Keeping such lists might also prevent the 'conventional' habit of forgetting unpleasant tasks (Scullin et al., 2020). In other words, the idea of being obliged to perform a number of tasks already make individuals anxious and tasks unpleasant. By using checklists and to-do lists, which might also be performed through downloading such to-do list apps *Google Tasks* and *Microsoft To Do* on smart devices, the probability of forgetting one of the tasks among many is to a great extent eliminated.

7. Scrap distractors of any form

Distractors of any form cause individuals to digress from the tasks at hand, which eventually leads to procrastination. Many distractors such as the Internet (Thatcher et al., 2008) and pleasurable activities (Reinecke & Hofmann, 2016) were linked to inclination towards procrastination. Apart from these, there are other distractions from personal, professional and social spheres of life as well. No matter what the distractions are, it is of utmost importance to eliminate them, which could be realized through strategies such as setting realistic goals to perform tasks, minimizing real interruptions, having short deadlines and avoiding undertaking excessive commitments. A practicable technique to avoid distractors might be temptation bundling which, according to Milkman et al. (2013), is described as follows:

> Temptation bundling involves the coupling of instantly gratifying "want" activities (e.g., watching the next episode of a habit-forming television show, checking Facebook, receiving a pedicure, eating an indulgent meal) with engagement in a "should" behavior that provides long-term benefits but requires the exertion of willpower (e.g., exercising at the gym, completing a paper review, spending time with a difficult relative) (p. 2).

It can thus be maintained here that academic or administrative staff who are troubled with such distractors as performing pleasurable activities instead of performing tasks might utilize temptation bundling. Having manifold tasks might sometimes mean that certain tasks cause preoccupation thus lead to indecision. These tasks might produce distraction for the personnel, which could then be handled through using other strategies such as one task at a time or self-reward (e.g. browsing on social media) upon completing a task (e.g. assessing student papers).

8. Change your place frequently

Being stuck in the same place at home or work might sometimes make individuals feel quotidian thus it might be a good idea to change the working/studying environment at times (Rakes & Dunn, 2010). This change becomes a necessity or even an obligation when the working/studying environment is associated with negative emotions or experiences. Bearing the correlation between undesired affective states and procrastination (Eckert et al. 2016), it is plausible to assert that shifting the working environment or making some enhancement might work well for the elimination of the negative atmosphere created by a number of factors. To illustrate, academics who are accustomed to working from office but begin to slog away on writing articles might take their laptops and working materials and go to a café or another place that they feel comfortable and finish some parts of the article in this new environment. For individuals who commute between departments due to their academic and administrative responsibilities might switch the aura of these working environments through such minor actions as placing a plant at office or something that might add a positive vibe to the working environment.

9. Establish routines

Establishing habitual routines were shown to hamper impulsive behavior (Postrel & Lumert, 1996). Academics or administrators who are inclined to procrastination might form new habits

through various techniques such as the *2-minute rule* (Crais, 2011) as mentioned earlier. Behaviors need to be converted into habits. Once behaviors become habits and habits become our routines, procrastination becomes less likely to occur, at least not because of this. If academic/administrative personnel slag away from performing their tasks, they can turn these tasks into approachable ones through adopting new habits formed gradually. Imagine a scenario where administrative staff slog away from replying to the requests made through different communication channels (i.e. phone, email, etc.) during summer recesses. By assigning an employee as the responsible person for this task, they can overcome this problem through routine establishment.

10. Turn your behavior into entertainment

For one of the factors affecting procrastination is unpleasant tasks (Blunt & Pychyl, 2000), it is then urgent to make tasks fun or seem pleasant as much as possible. Consider a case where a certain number of academic personnel are assigned for the assessment of proficiency exam using an optical reader that dysfunctions from time to time. In such a case, these personnel could tackle this unpleasant task by listening to music, asking a friend to accompany, or just having minor breaks of conversation, which might help them dismiss the boring or undesired task from their minds. This strategy might as well be associated with how our brains operate; that is, our brains value instant gratification or rewards rather than long-term pay-offs. Short-terms rewards that will be granted through any type of entertainment will be likely to make aversive tasks seem more pleasant due to the gamified environment created by entertainment.

11. Enhance your working conditions

Administrative jobs or tasks could turn into a nightmare without positive working environment. To avoid this, working conditions might be ameliorated through hiring great team members who can collaborate and help boost the positive atmosphere in the workplace. Another way to improve working conditions is to expose to natural lighting at work, which was demonstrated to impact mood, energy, focus and productivity (Mills et al., 2007). Working conditions might also be bettered through other means including personalizing space to feel connected, removing clutter, scheduling breaks, disconnecting from social media, and socializing with other employees. The methods for improvement of working environment may include both physical and personal arrangements. By applying these strategies, academic and administrative staff might get rid of the overwhelming atmosphere created by undesired tasks thus reduce or eliminate inclination towards procrastinating on tasks.

12. Reduce decision-making time

Making decisions repeatedly will drain willpower - even tiny decisions like constantly resisting the urge to check emails. This resistance will eventually end and our willpower will begin to fade due to something called as “decision fatigue” (Clear, 2018). Constraints can make it easier to stick to good habits by eliminating the number of decisions we need to make to move forward. Also it becomes harder to make the right choice when everything is a possibility, which usually results in a paradox of choice. In order to reduce decision-making time, academics/administrators might utilize manifold strategies including making fewer decisions, delegating someone to make decisions, limiting options, setting deadlines to have a pause for decision-making, avoiding a perfectionist mindset, and developing routines that put less important tasks in the background. In a scenario where academics/administrators have a busy week, planning daily, prioritizing tasks, making commitments rather than decisions, eating healthily before making good decisions, simplifying life (avoiding a perfectionist mindset) can be suggested to impede procrastination (Clear, 2018).

13. Utilize time management techniques

According to Ferrari et al., (1995), time management is not a problem for true procrastinators. In fact, they claimed this holds true for many areas around the world. This is rather an avoidance strategy employed by many people. In this regard, it can be expressed that this is not a time management but rather an emotion management problem. However, some techniques can be utilized by those who have difficulty with time management. Timeboxing which is a great time management method, allocates a period of time called 'time boxes' within which the tasks are performed. Personal timeboxing can be used to curb perfectionist tendencies thus enhance creativity and focus by creating a sense of urgency or increased pressure (Pash & Trapani, 2011). Another technique that could be useful for those who are troubled with time management is called the *Pomodoro* technique developed by Cirillo in the late 1980s. It basically uses a timer to break down work into usually 25-minute intervals, separated by short breaks (Cirillo, 2007). Also, as suggested in previous sections, technology might be utilized in managing time through various apps.

14. Establish productivity cycles

Productivity cycles can be defined as repeatable sequences of actions performed on an evenly-spaced daily basis (Kadavy, 2018). The actions can be performed daily, weekly, monthly, or on other periodical basis. Building these cycles might be beneficial for productivity as they make practice more deliberate, save mental energy, work with individuals' natural rhythms, create space and end procrastination (Kadavy, 2018). To illustrate productivity cycles, academics can write daily, review journal articles weekly, come up with potential article topics monthly, produce articles yearly, and attend conferences on a seasonal basis. For administrators, establishing productivity can be achieved through three basics of productivity which are: (i) making small increments at work which will add up to productivity (ii) regular check-ins with coworkers, and (iii) self-forgiveness by remembering that we are all humans (Korkki, 2016).

15. Forgive yourself for past procrastinations

Wohl et al. (2010) argue that self-forgiveness is salient for reducing the occurrence of future procrastinations. Pychyl (2010) adds that we have to forgive ourselves to get rid of the negative emotions in relation to the task at hand therefore we can continue or try again. As indicated in these studies, self-forgiveness might be effective in the elimination of negative affective states which were shown to be correlated with procrastination (Eckert et al., 2016). For this reason alone, academics and administrators who are preoccupied with previous procrastinatory experiences might forgive themselves through self-compassion which was considered to serve as a mediator between procrastination and stress (Sirois, 2014) - one of the negative affective states.

16. Promote self-efficacy

As Bandura (1997) maintains, perceived self-efficacy is concerned with people's beliefs in their ability to influence events that affect their lives. Paul (2017) argue that we procrastinate because we mainly see our chances of success slim or we lack confidence and preparation. Considering this relationship between lack of self-confidence and procrastination, academic/administrative personnel need to boost their self-efficacy since highly self-efficacious people stay the course and achieve their goals (Bandura, 1993). By joining or working in mutually supportive and collaborative groups, setting achievable goals, creating a roadmap of minor goals that leads to the major goal, avoiding comparison with those further advanced, avoiding detractors, dedicating themselves to regular and periodical practice, persevering, and realizing that failures are due to insufficient knowledge, academic/administrative staff might promote their self-efficacy thus lower any tendencies to procrastinate.

17. Learn how to regulate your emotions

Emotion regulation is described as the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring evaluating and modifying emotional reactions (Thompson, 1991). In this sense, it might be maintained that work productivity is affected to the extent emotional arousal is monitored, evaluated and controlled and if necessary, modified by employees. It was aforementioned in this paper that negative emotions are associated with procrastination thus the ability to control emotions. For this reason, academics and administrators might utilize such emotion regulation strategies as understanding and using descriptive labels for emotions, mindfulness - described by Tartakovsky (2015) as living your life in the present instead of being stuck in the past or the future -, diminishing painful emotions, engaging in healthy activities, paying attention to positive events, etc. Such coping techniques were proven to have a moderating effect on work performance (Brown et al., 2005) thus it is plausible to hold that academic/administrative personnel might employ these strategies in case of failure to regulate their emotions.

18. Establish goal-orientedness

Procrastination was shown to be correlated negatively with a mastery-approach goal orientation (learning what is there to learn) and positively with a mastery-avoidance (avoid not learning what is there to learn) goal orientation along with its relation to disorganization and limited use cognitive strategies (Howell & Watson, 2007). On the other hand, completing a task requires goal-orientedness, which means the determination to complete a task and staying focused on task. In this regard, it can be assumed that setting manageable goals in addition to chunking up tasks will hopefully result in the decline in procrastination. In a study conducted by Brett et al. (2016), it was concluded that organizations should educate and sensitize managers to the motivational orientations their employees bring to the workplace so that managers can better shape work experiences and challenges in ways that allow employees to attain their goal orientation.

19. Evade a perfectionist mindset

Tackling perfectionism necessitates the disruption of black and white thinking or all-or-nothing thinking for it stems from fear of judgments or self-criticism (Kelly et al., 2014). Additionally, people with perfectionist mindsets tend to be exposed to procrastination due to the consequences followed by perfectionism. While performing tasks, academics and administrators with a perfectionist mindset might then consciously lower the bar, keep tasks manageable, track their time by balancing priorities, surround themselves with positive support, practice saying no at certain situations, utilize a reward system, and incorporate mindfulness in order to help overcome perfectionism (Drillinger, 2019). Imagine a scenario where a teacher is over enthusiastic to have the perfect lesson. Despite working on it for long hours and preparing a wide range of materials, the lesson might not be as good as it is expected. For this reason, lowering the bar in such cases might not result in disappointment or other negative feelings such as lack of self-efficacy or self-confidence, which will possibly contribute to inclination towards procrastination.

20. Adopt an external perspective

Academic/administrative staff who are prone to or suffer from procrastination might self-distance themselves to have an adaptive self-reflection on their negative feelings occurred due to failure or other reasons since self-distancing (or taking a step back) might be utilized as an effective tool to promote adaptive self-reflections (Kross et al., 2011). The adoption of this perspective is particularly useful for the analysis of negative emotions in terms of their causes

and effects. To embrace such a perspective, individuals might find someone to hold them accountable for their actions, find a role-model whom they can emulate since this helps regulate their behavior better (White et al., 2017), seek favorable peer influence as the people they spend time with might impact their ability to procrastinate (Nordby et al., 2017) and build a social support network as this can be really beneficial to reduce procrastination in some cases (Ferrari et al., 1998). Imagine a situation where an educational institution is going through an accreditation process during which it is thoroughly examined by an expert from another institution from another country on a wide range of criteria from teaching to assessment. This situation which exemplifies the examination of an organization's outlook can in a way be associated with the examination of an individual's outlook whereby the individual takes a step back to self-reflect, which will hopefully result in the reduction of antecedents that lead to procrastination.

21. Visualize your future self

As mentioned earlier in the paper, procrastination is described as a clash between the present self and the future self (Clear, 2018). The present self is concerned with instant gratification while the future self is involved with long-term pay-offs. By visualizing their future selves through episodic future thinking which, according to Tulvig (1985) is "the kind of consciousness that mediates an individual's awareness of his or her existence and identity in subjective time extending from the personal past through the present to the personal future" (p. 1), individuals might pre-experience future tasks or events in the present thus take some actions to achieve or not fail. Episodic future thinking might also be associated with aforementioned implementation intentions which specify the specific behaviors individuals perform at a specific time in the future (Clear, 2018), which will hopefully lead to goal orientation. To exemplify, academics who have an important presentation at an international conference might delay their preparations for the presentation due to several reasons (e.g., busy work schedule, personal life, etc.). In such cases, they might utilize implementation intentions by stating that they will prepare the slide for the presentation at a specific time, visualizing themselves as if they are presenting at the conference.

22. Boost your energy level

Energy, in Kuhl's (2000) words, is "a certain motivational force that is necessary to maintain uncompleted intentions active in memory and that facilitates their performance under certain conditions" (p. 118). Therefore, low energy levels signify low motivation levels to perform or complete any tasks. In a study conducted by Gröpel and Steel (2008), lack of energy showed the strongest relationship and mediated the effect of interest enhancement on procrastination. Individuals with depleted energy might improve their condition through such activities as controlling stress, reducing their workload, exercising, drinking water, using caffeine to their advantage, eating for energy, getting enough sleep, avoiding smoking, limiting alcohol (West, 2017). The situation where teachers, after a tiring midterm week, have a short break can be related to our experiences. This short break might be sufficient to further the energy levels to be more productive in the workplace.

23. Build a social support network

The study conducted by Ferrari et al. (1998) revealed that tendencies to procrastinate was significantly related to satisfaction with social and emotional support from one's friends. However, it must be noted here that this support from one's immediate surroundings should mean absolute confidence of the support provider. At times of depression, helplessness, and lack of confidence or other negative affective states, which were previously cited to be related to procrastinatory tendencies, individuals might resort to social and emotional support from their surroundings which will hopefully boost their motivation and confidence levels thus maintain their perseverance to perform tasks. Imagine a situation where some instructors are having a hard

time to write up their theses. Common problems might be lack of willingness to write up a thesis or being stuck somewhere while writing the thesis. Having a support network of friends or colleagues who are also in similar situations might decrease task-aversiveness (i.e. writing up a thesis).

24. Procrastinate productively

After all these practicable strategies to overcome or reduce the extent of procrastination, it might still be likely to have procrastinatory tendencies. In such cases, productive procrastination can be better than doing nothing. In their studies, Westgate et al. (2017) identified two types of productive procrastination: (i) academically productive procrastination whereby learners procrastinate on one assignment by working on a less important or easier one, and (ii) nonacademic productive procrastination in which learners are engaged in nonacademic activities that are important but not necessarily enjoyable. The cases of these types of procrastination can be exemplified for academic/administrative contexts as follows. By utilizing *Eisenhower's Urgent/Important Principle*, those who work in administrative positions can decide on one of the less important or unpleasant tasks and complete them while overlooking more important ones.

CONCLUSION

To conclude, this paper delves into procrastination and its causal agents, methods for surmounting procrastination, and practicable strategies and suggestions to overcome it by providing authentic scenarios and examples for academic and administrative personnel within educational contexts. Descriptive in nature, this research might add to our understanding of the applicable propositions and methods for weathering the effects of procrastination within academic and administrative settings. It must however be reminded here that the step-by-step guide proposed for academics and administrators in this paper might as well be utilized by other professionals across a variety of contexts since procrastination is a pervasive problem in a wide range of circumstances.

References

Alsied, S. M., & Pathan, M. M. (2013). The use of computer technology in EFL classroom: Advantages and implications. *International Journal of English Language & Translation Studies (IJ-ELTS)*, *1*(1), 61-71.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, *28*(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802-3

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71–81). Academic Press.

Baumeister, R. F., Gailliot, M. T., & Tice, D. M. (2009). *Free willpower: A limited resource theory of volition, choice, and self-regulation.* In E. Morsella, J. A. Bargh, & P. M. Gollwitzer (Eds.), *Social cognition and social neuroscience. Oxford handbook of human action* (p. 487–507). Oxford University Press.

Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, *83*(2), 85-102.

Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality*

and Individual Differences, *28*(1), 153-167. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4

Bratterud H., Burgess M., Fasy B.T., Millman D.L., Oster T., Sung E.. (2020) The Sung Diagram: Revitalizing the Eisenhower Matrix. In: Pietarinen AV., Chapman P., Bosveld-de Smet L., Giardino V., Corter J., Linker S. (Eds.) *Diagrammatic representation and inference. Diagrams 2020. Lecture notes in computer science*, (pp. 498-502). Springer.

Brett, J. F., Uhl-Bien, M., Huang, L., & Carsten, M. (2016). Goal orientation and employee resistance at work: Implications for manager emotional exhaustion with the employee. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *89*(3), 611-633.

Brown, S. P., Westbrook, R. A., & Challagalla, G. (2005). Good cope, bad cope: Adaptive and maladaptive coping strategies following a critical negative work event. *Journal of Applied Psychology*, *90*(4), 792-798. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.792

Cadena, X., Schoar, A., Cristea, A., & Delgado-Medrano, H. M. (2011). *Fighting procrastination in the workplace: An experiment* (No. w16944). National Bureau of Economic Research. Available at: https://www.nber.org/system/files/working-papers/w16944/w16944.pdf

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1665-1671. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.342

Chen, B. B., and Chang, L. (2016). Procrastination as a fast life history strategy. *Evolutionary. Psychology 14*, 1–5. https://doi.org/10.1177/1474704916630314

Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, *145*(3), 245-264. https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264

Cirillo, F. (2007). The Pomodoro technique. Available from http://baomee.info/pdf/technique/1.pdf

ckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, *52*, 10-18. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001

Clear, J. (2018). *Atomic habits: An easy & proven way to build good habits & break bad ones.* Avery.

Crais, R. (2011). *The two minute rule.* Simon & Schuster.

Drillinger, M. (2019, October 18). 7 steps to breaking the 'perfectionism, procrastination, paralysis' cycle. *Healthline*. Available from https://www.healthline.com/health/anxiety/7-steps-to-breaking-the-perfectionism-procrastination-paralysis-cycle#1.-Consciously-lower-the-bar

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European journal of Personality*, *15*(5), 391-406. https://doi.org/10.1002/per.413

Ferrari, J. R., Harriott, J. S., & Zimmerman, M. (1998). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences*, *26*(2), 321-331. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00141-X

Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating. The no-regrets guide to getting it done*. John Wiley & Sons.

Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, *121*, 120-130.

Grunschel, C., Patrzek, J. & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences, 23*, 225–233. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.014

Gupta, R., Hershey, D. A., & Gaur, J. (2012). Time perspective and procrastination in the workplace: An empirical investigation. *Current Psychology, 31*(2), 195-211.

Gustavson, D. E., Miyake, A., Hewitt, J. K., and Friedman, N. P. (2014). Genetic relations among procrastination, impulsivity, and goal-management ability: implications for the evolutionary origin of procrastination. *Psychological Science. 25*, 1178–1188. https://doi.org/10.1177/0956797614526260

Häfner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental intervention study. *Educational Studies*, *40*(3), 352-360. https://doi.org/10.1080/03055698.2014.899487

Haghbin, M. (2015). *Conceptualization and operationalization of delay: Development and validation of the multifaceted measure of academic procrastination and the delay questionnaire* (Doctoral dissertation). Retrieved from the Carleton University Research Virtual Environment (dc303d5d-aaae-4873-bd46-4d6f1aff24e6).

Haghbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*(4), 249-263. https://doi.org/10.1007/s10942-012-0153-9

Hartney, E. (2019, November 15). The stages of change model of overcoming addiction. *Verywell mind.* Available from https://www.verywellmind.com/the-stages-of-change-model-of-overcoming-addiction-21961#citation-2

Hooda, M., & Devi, R. (2017). Procrastination: A serious problem prevalent among adolescents. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, *7*(9), 107-113.

Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, *43*(1), 167-178. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017

Hu, Y., Liu, P., Guo, Y., & Feng, T. (2018). The neural substrates of procrastination: A voxel-based morphometry study. *Brain and Cognition*, *121*, 11-16. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2018.01.001

Jaffe, E. (2013, April). Why wait? The science behind procrastination. *APS Observer*, *26*, 12-16.

Kadavy, D. (2018, September 4). Build productivity cycles for effortless creative productivity. Available from https://medium.com/getting-art-done/build-productivity-cycles-for-effortless-creative-productivity-7bae70571c6c

Kelly, A. C., Zuroff, D. C., & Shahar, G. (2014). Perfectionism. In L. Grossman & S. Walfish (Eds.), *Translating psychological research into practice*, (pp. 233–240). Springer.

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: when good things don't come to those who wait. *Eur. Psychol. 18*, 24–34. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138

Korkki, P. (2016). *The big thing: How to complete your creative project even if you're a lazy, self-doubting procrastinator like me*. Harper Collins.

Korstange, R., Craig, M., & Duncan, M. D. (2019). Understanding and addressing student procrastination in college. *Learning Assistance Review (TLAR)*, *24*(2), 55-70.

Krause, J. M., O'Neil, K., & Dauenhauer, B. (2017). Plickers: A formative assessment tool for K–12 and PETE professionals. *Strategies*, *30*(3), 30-36. https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1297751

Krause, K., & Freund, A. M. (2014). How to beat procrastination: The role of goal focus. *European Psychologist*, *19*(2), 132-144. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000153

Kross, E., Ayduk, O., & Mischel, W. (2005). When asking "why" does not hurt distinguishing rumination from reflective processing of negative emotions. *Psychological science*, *16*(9), 709-715. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01600.x

Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). Academic Press.

Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: the role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, *8*(1), 1-26. http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.2993

Lassiter, P.S., & Culbreth, J.R. (2018). *Theory and practice of addiction counselling.* SAGE Publications.

Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management. *Journal of social Behavior and personality*, *8*(4), 647-662.

McCloskey, J. D. (2011). *Finally, my thesis on academic procrastination* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 1506326).

Meinert, D. (2019, May). How leaders can foster better collaboration. *HR Magazine*. Available from https://www.shrm.org/hr-today/news/hr-magazine/summer2019/pages/how-leaders-can-foster-better-collaboration.aspx

Milkman, K. L., Minson, J. A., & Volpp, K. G. (2014). Holding the Hunger Games hostage at the gym: An evaluation of temptation bundling. *Management Science*, *60*(2), 283-299. https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1784

Mills, P. R., Tomkins, S. C., & Schlangen, L. J. (2007). The effect of high correlated colour temperature office lighting on employee wellbeing and work performance. *Journal of circadian rhythms*, *5*(2), 1-9.https://doi.org/10.1186/1740-3391-5-2

Nordby, K., Klingsieck, K. B., & Svartdal, F. (2017). Do procrastination-friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education*, *20*(3), 491-512. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9386-x

Pash, A. & Trapani, G. (2011). *Lifehacker: The guide to working smarter, faster, and better*. Wiley.

Paul, S. (2017). *The genetics of health: Understand your genes for better health*. Simon and Schuster.

Pollack, S., & Herres, J. (2020). Prior day negative affect influences current day procrastination: a lagged daily diary analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, *33*(2), 165-175. https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1722573

Postrel, S., & Rumelt, R. P. (1996). Incentives, routines and self-command. In *Organization and Strategy in the Evolution of the Enterprise* (pp. 72-102). Palgrave Macmillan.

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: toward an integrative model of change. *Journal of consulting and clinical psychology*, *51*(3), 390-395. https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.3.390

Pychyl, T. (2013). *Solving the procrastination puzzle: A concise guide to strategies for change.* Penguin Group.

Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, *33*(3), 344-357.

Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, *9*(1), 78-93.

Reinecke, L., & Hofmann, W. (2016). Slacking off or winding down? An experience sampling study on the drivers and consequences of media use for recovery versus procrastination. *Human Communication Research*, *42*(3), 441-461. https://doi.org/10.1111/hcre.12082

Schiller, A. & Boisvert, M. (2020, October). The 4 main types of procrastinators and how to not be one of them, according to 2 accountability coaches. *Business Insider*. Available from https://www.businessinsider.com/main-types-of-procrastinators-how-to-avoid-accountability-coaches

Scullin, M. K., Koslov, S., & Lewis-Peacock, J. (2020). Prospective memory forgetting. In M.W. Eysenck & D. Groome (Eds.), *Forgetting: Explaining memory failure* (pp. 69-84). SAGE Publications.

Sirois, F. M. (2014). Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures. *Personality and Individual Differences*, *71*, 30-34. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.016

Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and personality psychology compass*, *7*(2), 115-127. https://doi.org/10.1111/spc3.12011

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, *133*(1), 65-94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P. (2010). *The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done*. Random House Canada.

Steel, P., & Klingsieck, K. (2015). Procrastination. In J. D. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 73-78). Oxford: Elsevier.

Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, *30*(1), 95-106. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1

Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, *109*(3), 983-989. https://doi.org/10.2466/07.09.20.PR0.109.6.983-989

Sundstrom, E., De Meuse, K. P., & Futrell, D. (1990). Work teams: Applications and effectiveness. *American psychologist*, *45*(2), 120-133. https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.120

Svartdal, F., Granmo, S., & Færevaag, F. S. (2018). On the behavioral side of procrastination: Exploring behavioral delay in real-life settings. *Frontiers in psychology*, *9*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00746

Tartakovsky, E. (2015). Personal value preferences and burnout of social workers. *Journal of Social Work*, *16*(6), 657-673. https://doi.org/10.1177/1468017315589872

Thatcher, A., Wretschko, G., & Fridjhon, P. (2008). Online flow experiences, problematic Internet use and Internet procrastination. *Computers in Human Behavior*, *24*(5), 2236-2254. https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.10.008

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, *3*(4), 269-307. https://doi.org/10.1007/BF01319934

Todinov, M. (2019). *Methods for reliability improvement and risk reduction*. John Wiley & Sons.

Topal, İ.H. (2020, October). *Plickers: A teacher-friendly digital tool for language education* [Paper presentation]. 2nd ILTERG Conference, Ankara, Turkey.

Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *26*(1), 1-12. https://doi.org/10.1037/h0080017

Ugurlu, C. T. (2013). Effects of decision-making styles of school administrators on general procrastination behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, *51*, 253-272.

Van Eerde, W. (2001). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, *49*, 372- 389. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00021

Visscher, A. J. (1994, January). Computer assisted school administration and management: where are we and where should we go? In *IFIP Conference on Information Technology in Educational Management* (pp. 15-26). Springer.

West, H. (2017, November 27). 9 natural ways to boost your energy levels. Healthline. Available from https://www.healthline.com/nutrition/how-to-boost-energy

Westgate, E. C., Wormington, S. V., Oleson, K. C., & Lindgren, K. P. (2017). Productive procrastination: academic procrastination style predicts academic and alcohol outcomes. *Journal of applied social psychology*, *47*(3), 124-135. https://doi.org/10.1111/jasp.12417

White, R. E., Prager, E. O., Schaefer, C., Kross, E., Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2017). The "Batman Effect": Improving perseverance in young children. *Child development*, *88*(5), 1563-1571. https://doi.org/10.1111/cdev.12695

Wohl, M. J., Pychyl, T. A., & Bennett, S. H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, *48*(7), 803-808.

Creolization as Evidence of Innate Language

Mithat EKİNCİ*

INTRODUCTION

Language is a means of communication that helps people acquire and use a set of complex systems. It is also a trait indigenous to human beings. Language is used in every aspect of our life to show our interest, relate, understand, and communicate. The origin of language has been a matter of debate for years. Many researchers have tried their best to find the beginning and the source of it. Those efforts are still in progress. There are many definitions of language. Behaviorists often define language as a learned behavior involving a stimulus and a response (Ertmer & Newby, 1993). As illustrated by Saphire (2004), language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires employing voluntarily produced symbols. On the other hand, Chomsky (1972) has claimed that language is acquired in a brief period and that the speed would not be possible if the human did not have an innate language faculty. Of course, we are gifted, and we have something assisting us in learning a language. Chomsky (1972) defines this as LAD (Language Acquisition Device). According to Chomsky, humans are born with language learning tools referred to as the LAD. This device contains many rules in it. The LAD then transforms these rules into basic grammar. (Volkmar, 2013). Then, we learn and specialize in these languages. One of the most apparent evidence of Chomsky's innateness theory is creolization and its emergence from a Pidgin language.

Construction of a Pidgin Language

A pidgin is a grammatically simplified means of communication that develops between two or more groups that do not have a language in common. Bickerton (1983) stated that it is an introductory speech system that helps people from different language groups to communicate. It is a common language shared by different people having separate ethnicities and races. The first cases were wrung from two of the more sorrowful episodes of world history, the Atlantic slave trade and indentured servitude in the South Pacific (Pinker, 1995). As stated by Pinker (1995), between 1500 and 1900, European counties became very powerful, and they found new materials, new sources and new lands. However, their population was not enough to go and exploit those new lands. For this reason, they had to find some workers, more like slaves, to plant and harvest products for them. As stated by Siegel (1997), these laborers taken from many parts of the world such as Japan, Philippines, China, Korea, Portugal and Puerto Rico were forced to plant and harvest crops in many parts of the world dominated by Europeans. Those people had to stay together and communicate with each other. As a result of this necessity, Pidgins were shown up. When speakers of different languages have to communicate to carry out practical tasks but do not have the opportunity to learn one another's languages, they develop a makeshift jargon called a pidgin (Pinker, 1995). Pidgin languages have haphazard rules derived from the user's mother language or the dominant language that is spoken around. Pidgin speech is extremely impoverished in syntax and vocabulary (Bickerton, 1983). There are many individual usage variances among the pidgin speakers, and not surprisingly, it is nobody's native language. Bickerton (1983) also stated that 'Such everyday necessities of languages as articles, prepositions and auxiliary verbs are either absent or appear sporadically in a quite unpredictable fashion.'

* Öğr. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

Pidgin language seems to lack many properties that are available in languages such as English, French and Turkish. Hence, people think that pidgin is a primitive and low esteemed language spoken by low-esteemed people. Despite having no standard and systematic rules, it may be cruel to call pidgin a degenerate language because there are some forms of pidgin language spoken by millions of people. As Pinker (1995) stated, it can become a lingua franca and gradual increase in complexity over decades.

Creole Formation

'A creole is believed to arise when a pidgin, developed by adults for use as a second language becomes the native and primary language of their children - a process known as nativization' (Wardhaugh, 2002, p.61). It is the language of the children who were born in a Pidgin used community. Unlike pidgin, it may be the native language of a speech community. Those children's creole language is much more sophisticated and developed than the pidgin, which is spoken by their parents. As stated by Bickerton (1975), creoles are developed on occasions in which the children have little chance to use their parents' ancestral languages, and they lack access to the language of the dominant culture. In this case, they create their own languages. This newly created language is a different one, which has specific differences from their families' native language, the dominant language and the pidgin spoken around. It is a language having semantic, syntactic, grammatical and morphological rules. It also has systematic word formation and vocabulary usage. The vocabulary uses and features come from the dominant and ancestral languages. However, creoles have some grammar rules that resemble each other, but they do not match the other common language grammar systems. Bickerton (1983) expressed that creoles share more grammatical similarities with each other than the languages from which they are phylogenetically derived. This difference is an important reminiscence of creoles being an innate language.

There are many creoles in the world. Because of some misconceptions and prejudices, which is a case for all minority languages, many of the creoles that arose in the world have become extinct. However, their formation and existence have always aroused curiosity for researchers and linguists. One of the most important researches on creole languages was made by Bickerton (1983), who conducted research on laborers who were forced to come to Hawaii, and he found some striking facts about pidgin and creole languages. At that time, many laborers were coming from different countries and speaking different languages in Hawaii. To communicate, they had to develop a common language, and they created a Hawaiian Pidgin Language. This language was not well-developed, and it was spoken haphazardly without any strict grammar rules. However, the children who had grown up in Hawaii beginning in the 1890s and were exposed to the pidgin ended up speaking quite differently (Pinker, 1995). It was a creole and the native language of those young children. The study has shown that creole is an innate language shaped by a child's inner capacity. In other words, those who were born and lived in communities where pidgin is spoken tend to use a language that conceals the pidgin deficiencies and has meaningful and more accurate rules.

Effect of Language Organ on Creole Languages

The difference between a pidgin and a creole carries a critical eminence for language formation theories. This distinction explains the creolization as evidence of innate language. As it is stated in previous chapters, pidgin language has many deficiencies, and the people use it

haphazardly. However, when it comes to creole, it is more systematic, and it has more reliable utterances and grammar rules, which are very expressive. It is also known that creole is the acquisition of pidgins as a native language by the children. The question is, 'How does a child generate a well-formed language out of a pidgin which lacks many language properties? The answer lies in the theory of famous linguists Noam Chomsky. According to him, people have an instinctive mental capacity that enables an infant to acquire and produce language (Chomsky, 1965, p. 25). Chomsky (1965) states that 'What is special about human brains is that they contain a specialized 'language organ,' an innate mental 'module' or 'faculty,' that is dedicated to the task of mastering a language. This language organ is an account for the production of creole language. Creole is produced by children, but it is different than what they heard from their parents and other older people. In this case, children actively take part in creating their language. If language were an imitation, we would not expect those children to use a creole system. The truth is that with the help of their language acquisition devices and brain capacity, they create a new language. As it is stated by Pinker (1995), 'creole rules are not crudely placed English or other language's words.' Instead, they all have their unique rules and sometimes, a creole may be more sophisticated than the parent language. The creole is usually formed without adult influence, which reminds innateness. The fact that these children form grammar together, from a system of words, without adult help, is evidence that applying structure to language and forming grammar is innate. These children have no models to work by, and there is nothing about structure that they have already learned. Thus, language formation appears to be unique and has innate characteristics for creole users.

The Study of Bickerton in Hawaii

There are many creole languages. Unlike the general belief, they are not just originated from European languages. Of course, Spanish, English and French affected many creoles, but Arabic and other African languages can also be included in this list. As it is evident, those different kinds of creoles are not coming from the same derivation. They have different origins and roots and emerge independently in different parts of the world. However, researches show that creole languages have some particular features in common. Bickerton (1983) uttered that 'creole languages throughout the world exhibit the same uniformity and even the same grammatical structures.' For example, the distinction made in Hawaii Creole between singular, plural and neutral numbers is also made in all other creole languages. Striking enough, in all other creole languages, three invariant particles act as auxiliary verbs and play the roles that 'bin, go, stay' play in Hawaiian Creole. Some other common distinctions are available in all creole languages, but they are absent in English. Interestingly, there are no geographic or cultural connections between creole languages, yet they all have nearly the same rules. Bickerton (1983) states that 'Since creoles must have been invented in isolation, it is likely that some general ability, common to all people, is responsible for the linguistic similarities.' Bickerton's comment on the situation may be an indicator of innateness. It is a fact that the created creole languages have a perfect match and similar rules. It is also known that they are not coming from the children's parents or other relatives. In the process of creolization, infants and young children might make use of their inborn capacity and produce utterances they have never heard before.

Universal Grammar Theory

Chomsky (1965) argued that the human brain contains a set of rules for organizing language. This implies, in turn, that all languages have a common structural basis; the set of rules is what is

known as universal grammar. The universal grammar term has a close relationship with inborn and innate language acquisition. Furthermore, the presence of creole languages might be evidence of the existence of universal grammar and innateness. To relate universal grammar with creolization, language errors done by children should be investigated. For example, in English, a young boy says, 'Nobody do not likes me.' This sentence is against the rule of double negatives. Such kinds of rules are also available in Spanish and English, but as Bickerton (1983) states, the only languages that allow negative subjects with negative verbs are creoles. Another example is the systematic mistakes of children that are made while forming a question. Children learning English ask questions without changing the affirmative form of the sentence. As is the case in creole languages, 'You can fix this?' is a question, and one can only understand it with intonation. This kind of question formation is not correct in English, but it is correct in all creole languages. The systematic errors and the creole sentence formation are the confirmation of innate language and universal grammar since neither the English-speaking pupils nor the creole speaking infants hear anything like the language they created and uttered. They use their unique language organ to produce these utterances and expressions. The only difference between them is that English speaking children can check their utterances against those of older ones and adapt them where necessary, but there is no such necessity for creole speaking children.

Another example to be taken as a cue for innateness and universal grammar comes from Nicaragua. The story takes place in Nicaragua, a Caribbean country. The government introduced a sign language named Lenguaje de Signos Nicaraguense (LSN). It was the first sign language ever introduced in this country. People who are 15-16 years old started to use this sign language. As Pinker (1994) stated, everyone used it differently, and the signers depended on suggestive, elaborate circumlocutions rather than on a consistent grammar. There is no doubt that it is pidgin. Later, young children born in communities where LSN was already around acquired a sign language, which is quite different. 'Their signing is more fluid and compact, and the gestures are more stylized and less like a pantomime' (Pinker, 1995, s.36). They created a new sign language called Idioma de Signos Nicaraguense (ISN), and this sign language spontaneously standardized itself. This creole sign language (ISN) might be another indicator of innate language. The superiority of children to their parents can be an example of creolization and innateness.

Critics against Innate Features of Creoles

The connection between innateness and creole is a probable fact. However, there are some objections to this connection. According to Tomasello (1995), the language-learning situations of these children are not well known. They all occurred in the relatively distant past (in Bickerton's case of the creoles of Hawaii, 70-100 years ago), so what the children heard is uncertain. Maratsos (1984) points out that several linguistic entities in the creole data Bickerton (1983) reports could only have come from one of the dominant natural languages from which the pidgins derived, and Samarin (1984) and Seuren (1984) point out some facts about the demographics of pidgins and creoles showing that the children in question had much more exposure to natural languages than Bickerton has supposed.

CONCLUSION

The philosophical debate over innate ideas and their role in the acquisition of knowledge has a commonplace in the literature. As this study illustrated, the presence of the creole languages might be an indicator of the existence of innate language acquisition for children. Creole

languages are created and formed by infants and young children who are actively constructing their grammar and language systems. Even children using sign language, as in the example of ISN, can create a more expressive, standardized and systematic language without any need for quality input from their elders. They may rely on the innate language acquisition device they possess. The language organ in their brains is likely to give them the chance to systemize and standardize an innate based language, which is much more grammatical and proper than their elder's language.

REFERENCES

Bickerton, D. (1975). *Dynamics of a creole system* (pp. 1-164). Cambridge: Cambridge University Press.

Bickerton, D. (1983). Creole languages. *Scientific American, 249*(1), 116-123.

Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 11). MIT press.

Chomsky, N. (1972). Language and Mind (extended edition). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly, 6*(4), 50-72.

Maratsos, M. (1984). How degenerate is the input to Creoles and where do its biases come from? *Behavioral and Brain Sciences, 7*(2), 200-201.

Pinker, S. (1994). How could a child use verb syntax to learn verb semantics? *Lingua, 92*(1-4), 377- 410.

Pinker, S. (1995). *The language instinct: The new science of language and mind* (Vol. 7529). Penguin UK.

Samarin, W. (1984). Socioprogrammed linguistics. *Behavioral and Brain Sciences, 7*, 206-207.

Saphire, E. (2004). *Language: An introduction to the study of speech.* Courier Corporation.

Seuren, P. A. (1984). The bioprogram hypothesis: Facts and fancy. A commentary on Bickerton" The language bioprogram hypothesis". *Behavioral and Brain Sciences, 7*(2), 208-209.

Siegel, J. (1997). Using a pidgin language in formal education: Help or hindrance? *Applied linguistics, 18*(1), 86-100.

Tomasello, M. (1995). Language is not an instinct. *Cognitive development, 10(1), 131-156.*

Wardhaugh, R. (2011). *An introduction to sociolinguistics* (Vol. 28). John Wiley & Sons.

Examining Teacher Echo in an EFL Classroom Based on Sett Framework: A Case Study

Mithat EKİNCİ*

1. INTRODUCTION

Classrooms are unique interactional contexts, and in each classroom, those interactions are at the core of teaching and learning. In this sense, components of interactions such as contexts, interactants and messages that are being conveyed affect the teaching and learning process. After the initial notion of interactional competence by Kramsch (1986), Walsh (2006) defines Classroom Interaction Competence (CIC) as teachers' and learners' ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning. CIC encapsulates two focal standpoints to enhance learning opportunities in the classroom. First, it holds a position from a teacher's perspective, emphasizing that there should be consistency between a pedagogical goal and language use (Heritage, 1997). The other feature of CIC is formed through the learner perspective, which advocates interactional space needed by the learners to participate in interactions to contribute, get feedback and enhance their learning.

Inspired by Conversational Analysis (CA), Walsh (2006) set a discourse analytical instrument which is called Self Evaluation of Teacher Talk (SETT). It encourages teachers to become aware of language use in the classroom to provide better learning opportunities for learners in line with lessons' pedagogical goals. The SETT framework comprises four micro- contexts, called *modes*, and fourteen interactional features, called *interactures*, such as *direct repair*, *extended wait time*, and *seeking for clarification*. Furthermore, Sert and Seedhouse (2011) proposed that the SETT framework is a useful Conversational Analysis (CA) application in language classrooms. A program shaped by the SETT framework can provide a useful context for analyzing the true nature of classroom interaction and critical evaluation. As Ekinci and Ekinci (2020) identified, to increase communication accuracy through language, it is a must to maintain the conveyance of the meaning through interaction. Despite the importance of teacher-student interaction and teacher echo in language teaching, the number of studies dealing with interactive teaching features is limited in the literature. Hence, this study was conducted to provide evidence for the language teachers, researchers and administrators about the functions of teacher talk used while teaching a foreign language.

Based on the SETT framework, this study initially aims to clarify the functions of interactures used by an instructor in a specific EFL classroom and spot the prevalence of *teacher echo* feature among the other interactures. Another aim of the study was to reveal the participant instructor's perceptions towards teacher echo interacture he used while teaching English. In this scope, the following research questions were addressed by the researcher;

1. What are the functions of interactures used by the instructor in the lesson considering the SETT framework?
2. What are the perceptions of the instructor towards teacher echo interacture employed during the lesson?

* Öğr. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

2. LITERATURE REVIEW

2.1. SETT Framework

It is a well-known fact that teachers have the power to encourage or hinder learners from participating in the lesson with their language choices. SETT framework by Walsh (2006) was established to observe the structural format of the teacher talk. It stimulates teachers to evaluate their language use in line with the pedagogical goals of the lesson. It comprises four micro-contexts, called *modes*. The modes are related to the classroom's pedagogic goals and the language that the teacher used to achieve them. Walsh (2006) defines mode as an L2 classroom micro context with a clearly defined pedagogic goal and distinctive interactional strategies determined largely by the teacher's use of the language. Walsh (2006) defines the modes in the SETT framework as managerial mode (transmitting information related to the management of the learning), material mode (providing language practice around a specific piece of material), skill and system mode (providing language practice concerning language system or skills) and classroom context mode (enabling students to express feelings, experiences, attitudes and so on to promote oral fluency).

As illustrated by Aşık and Gönen (2016), the managerial mode involves teachers' actions in organizing the classroom and transitions between activities. Ekinci and Ekinci (2017) stated that it has many favorable effects on language learners and can be used as a potential vehicle for the teachers who want their students to be active and concerned all the time. The materials mode refers to material-based practices such as eliciting, clarification and checking understandings. The third classroom mode is the skills and systems mode, which focuses on contexts that enable learners to produce correct forms, manipulate target language use and display correct answers centered on a specific skill, vocabulary or language item. The final mode is the classroom context mode, which enables learners to express themselves, establishes the classroom context, and increases oral fluency. Each mode enfolds different pedagogical goals; thus, they employ different interactional features to create learning opportunities to be used effectively.

Interactures and Teacher Echo

Within the classroom modes, there are 14 interaction strategies, namely;scaffolding, direct repair, content feedback, extended wait time, referential questions, seeking clarification, extended learner-turn, teacher echo, teacher interruption, extended teacher-turn, turn completion, display questions, form-focused feedback and confirmation check (Walsh, 2011). These functions are called as interactures and are essential as teachers are responsible for controlling patterns of communication, elicitation techniques, repair strategies and modifying speech to learners. According to Walsh (2002), the teacher has the power to obstruct or construct learner participation through his/her choice of language.

Among the interactures of the SETT framework, teacher echo was mainly focused on during the specific courses mentioned in this study. According to Walsh (2002), teacher echo is a frequently observed phenomenon in all classrooms, and it might cause losing time and obstruct the flow of interaction even if it can serve certain positive purposes. There are two types of teacher echo generally maintained in the classroom. As stated by Walsh (2012), teacher-learner echo occurs when a teacher repeats a learner's utterance for the benefit of the class. This is helpful and ensures that a class progresses together and that everyone is 'in the loop.' It is an inclusive strategy that ensures that the whole class comes together and that there is a commonality of understanding. On the other hand, teacher-teacher echo occurs when a teacher simply repeats her own utterance, almost like a habit. This serves for no real function, arguably,

and may impede learning opportunities since the teacher takes up learners' space in the dialogue. It may be used as a kind of defense mechanism since silence can be quite threatening. It should be noted that teacher echo can also be used to seek clarification, evaluate the learners' contributions, and provide corrective feedback to leverage learning outcomes.

3. METHODOLOGY

3.1. Context and Participants

This single-case study is bounded to a single instructor working at a state university located in Osmaniye, Turkey.A purposive sampling technique was used in this research to select the most suitable participant for the study. The instructor who participated in this study has 8 years experience in teaching English for preparatory classes. He has an M.A degree and about to receive his Ph.D. degree from an ELT department. The setting was an EFL reading course in which Q Skills Reading- Writing Coursebook 1 was used as the primary course material. There were 15 students in the class, enrolling voluntarily in the program from different faculties and departments. Generally, in such courses, the aim was to make the students comprehend what they read and check for vocabulary retention.

3.2. Data Collection Tools

Data collection tools of the study were classroom-type observations of the 2 reading lessons that lasted 40 minutes each and a reflective interview with the participant instructor. The recordings lasted 40 minutes for each lesson, and all students had been informed about being recorded beforehand. The transcription system adapted from Walsh (2011) was employed to transcribe the data. After the researcher transcribed the recording, reflective interviews were carried out with the instructor to reveal his perspectives towards the use of teacher echo.

3.3. Data Analysis

After the transcription of the recordings was made, the interactures were counted to reveal percentages. The SETT framework was applied to the classroom discourse, and relevant pedagogic goals and interactional features were focused on by the researcher. Then, several reflective interviews were conducted with the participant instructor. The rationale behind conducting a reflective interview was to provide much data about the participant's perceptions and to explore his reactions to the SETT experience in detail. Hence, the interview data provided additional, in-depth information for data triangulation. The interviews were audio-recorded and transcribed verbatim.

4. FINDINGS

4.1. Percentages and Functions of Interactures

The study's first aim was to determine the functions of interactures used by the instructor in the lesson considering the SETT framework. To find out the percentages and functions of the interactures, the transcription of the data was made, and the results were tabulated and given in Table 1 below.

Table 1. Prevalence of Interactures in the Class

Interactures in SETT framework	**Frequencies (*f*)**	**Percentages (%)**
Teacher echo	20	17,0%
Extended teacher-turn	14	11,9%
Extended wait-time	13	11,5%
Scaffolding	11	9,3%
Content Feedback	8	6,8%
Display Questions	8	6,8%
Extended learner-turn	3	2,5%
Direct Repair	2	1,7%
Turn Completion	2	1,7%
Confirmation check	2	1,7%
Referential Questions	1	0,8%
Teacher Interruption	1	0,8%
Seeking Clarification	0	0
Form-Focused Feedback	0	0
TOTAL	**85**	**100**

Table 1 illustrates the percentages of SETT interactures in the classroom speech of the participant instructor. The three most frequent interactures observed in the lessons are teacher echo (17%), extended teacher-turn (11,9%) and extended wait-time (11,5%). The participant teacher also used scaffolding (9,3%), content feedback (6,8%), display questions (6,8%) and extended learner turn (2,5%) interactures while teaching English to the EFL learners. During the lessons, seeking clarification and form-focused feedbacks were not observed by the researcher.

To provide detailed information about the function of teacher echo, which was the most frequently used interacture in instructor's speech, the researcher divided it into categories as given in Table 2.

Table 2. Types of Teacher Echo

Types	**Frequencies (*f*)**	**Percentages (%)**
Teacher-learner echo	18	90
Teacher-teacher echo	2	10
TOTAL	20	100

As shown in Table 2, most of the teacher echo (90%) are under the teacher-learner echo category, while a few of them (10%) are under the category of teacher-teacher echo.

The following extract below provides an example for teacher-learner echo interactures.

Extract 1:

10 L1: para kazanmak
11 T : uh-huh, earn money, earn reputation. Increase?
12 L1: artmak
13 T : What is the opposite form of increase?
14 L1: reduce
15 T : reduce, hmm, decrease, you may say. Internet access?
16 L2: internet erişimi

As it is clear from Extract 1, the instructor repeated the learner's answer immediately and then provided another vocabulary item to the learner by scaffolding.

On the other hand, the extract given below provides an example for the teacher-teacher echo interacture.

Extract 2:

220 T : So, friends. I'll ask two more questions. What are the disadvantages of having a self
221 employed job according to the text? What are the disadvantages of having a self
222 employed jobs according to the text? (2)
223 L3: They get paid less, and they worked more hours.
224 T : Very nice. So, despite these kinds of difficulties, people choose such kind of jobs,
225 right? So, what is the key? (2)
226 L3: Happiness.

Another type of teacher echo in this lesson is teacher-teacher echo, which was preferred much less (10%) by the instructor. An example of teacher- teacher echo is given in Extract 3, in lines between 220 and 222, in which the teacher repeated his own words to provide learners more time to formulate their answers.

4.2. Perspectives of The Instructor Toward Teacher Echo

In a reflective interview carried out by inquiry-oriented questions, the instructor reflected his opinions about teacher echo and tried to explain why he employed teacher echo while examining his lesson's transcription. Each time teacher echo occurred, he was asked to give the rationale behind using it, and he explained the functions of them as it is displayed in Table 3.

Table 3. Functions of Teacher Echo

Functions	***f***	**%**
Confirmation	8	40
Scaffolding	4	20
Repair	4	20
Gain Time	4	20
TOTAL	20	100

Table 3 illustrates that the most common function of teacher echo interacture is confirmation with 40%. The other teacher echo functions that are repair, scaffolding and gain time have equal usage with a percentage of 20 for each.

The following extracts given below may shed light on the confirmation function of teacher echo.

Extract 3

83 T: There are so many opportunities now that we have the internet, it says. Uh-huh.
84 People can learn how to do any?
85 L2: projects
86 T : projects, uh-huh. For example, it is?
87 L1: easy
88 T : easy to learn by watching a video. Besides, the number of people with
89 internet access continues to?
90 L1: increase.
91 T : increase. Is it?
92 L1: making a difference.
93 T : making a difference in our lives. So, friends, they are the new vocabularies.

Extract 4

224 T : Very nice. So, despite these kinds of difficulties, people choose such kind of jobs,
225 right? So, what is the key? (2)
226 L3: Happiness
227 T : Uh-huh, happiness, right? This is the key. They want to manage their time and work
228 according to their wills.

As it is clear from the extracts above, the instructor provided content feedback for learners' messages. He repeated their utterances to confirm that their answers were correct, as seen in Extract 3, in lines 86, 88, 91 and 93, and in Extract 4, in line 227.

Some examples of repair function via teacher echo are given in Extract 6 and Extract 7 below.

Extract 5

42 L4: you can typing, hmm, messages of each other
43 T : you can type some text messages to each other; of course, they're functional. They
44 have many functions, OK. Şerife, can you do the next one, please? (2)

Extract 6

174 T : Ufuk, what can you say about it? (2) What are the things that you find interesting in
175 this article? (3)
176 L4: Same things.
177 T : The same things. OK. Sueda?

In line 43 in Extract 5 and in line 176 in Extract 6, the teacher echoed learner utterances to correct the language forms in the lesson.

The instructor also utilized teacher echo when he wanted to scaffold learners and to fill the silence providing time for learners to think as given in Extract 7.

Extract 7

35 T : What are the things we can do (1) with a smartphone?
36 L3: We can watch, hmm, film.
37 T : Of course, you can watch a film; why not? Uh-huh. What else? This guy is check-
38 ing for the emails and reading the news. What else? What else can you do?
39 L1: you can take a photo.
40 T : you can take a photo. Yes, you do not need to have internet, but with a mobile phone
41 you can take photos.

Extract 7 illustrated that the instructor employed teacher echo to scaffold learning and to provide students enough time to think and formulate their utterances as given in Extract 7 between lines 35 and 41.

At the end of the interview, the participant instructor ensured that the dialogic interview made him think about teacher echo for the first time. He said the experience was enlightening, and he had never thought about teacher echo and its function before. Besides, he explained that the SETT framework was beneficial in understanding the micro-components of his classroom and

emphasized that teacher echo had better be preferred occasionally without exaggeration. As Bronfenbrenner and Ceci (1994) states, new realizations and more significant insights came out and dialogue paved the way for creating opportunities for learning potential for his lesson from now on.

> **Extract 8:** 'Thanks to SETT framework and reflection through interviews, I realized how important self-evaluation and reflection on our own actions are. It was very enlightening. I am enlightened.'

5. DISCUSSIONS and CONCLUSION

This case study aimed to examine the functions of interactures used by the instructor in the lesson considering the SETT framework by Walsh (2006) in a state university in Turkey and create new realizations and insights about classroom practices through self-evaluation and dialogic reflection. To collect the intended data, the researcher used classroom observations and reflective interviews. The data collected via the classroom observations and interviews were analyzed and tabulated to provide clear evidence about the functions of interactures and teacher echo used in the lesson.

The study demonstrated that the instructor mostly used teacher echo, extended teacher turn and extended wait time interactures while teaching English to the EFL students. He also used scaffolding and content feedback to urge independent learning and explain language structures. This outcome of the study was supported by Lyster, Saito and Sato (2013) in which it was stated that teacher speech might adopt various measurable functions such as teacher turn, scaffolding and feedback on content knowledge in a learning atmosphere.

Another important outcome of the study is that the participant teacher used teacher echo for various functions such as providing confirmation for the students, repairing faulty language structures, scaffolding and gaining time while speaking in English. This outcome of the study had similarities with the one conducted by Walsh (2002) that demonstrate that teacher echo can be used to confirm students' answers, to repair their mistakes and to maintain their learning.

The participant also stated that the experience was enlightening, and he had never thought about teacher echo and its functions before, and he explained that the SETT framework was beneficial in understanding the micro-components of his classroom. This outcome of the study parallels with the one conducted by Zabala (2005) that identified that the SETT Framework promotes logical thinking and can be an effective enlightening tool for the teachers and other stakeholders of the education system.

REFERENCES

Aşık, A., & Kuru Gönen, S. İ. (2016). Pre-service EFL teachers' reported perceptions of their development through SETT experience. *Classroom Discourse*, *7*(2), 164-183.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, *101*(4), 568.

Ekinci, E., & Ekinci, M. (2017). Perceptions of EFL Learners about using Mobile Applications for English Language Learning: A Case Study. *International Journal of Language Academy, 5(*5), 175-193.

Ekinci, M. & Ekinci, E. (2020). Using Error Correction Codes to Improve Writing Success of EFL Learners. *International Journal of Language Academy, 8*(4), 282-293.

Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk. *Handbook of language and social interaction*, *103*, 47.

Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The modern language journal, 70*(4), 366-372.

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching, 46*(1), 1–40.

Tannen, D. (2005). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Oxford University Press.

Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language teaching research, 6*(1), 3-23.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.

Walsh, S. (2012). Conceptualizing classroom interactional competence. *Novitas-royal, 6*(1).

Zabala, J. S. (2005). Ready, SETT, go! Getting started with the SETT framework. *Closing the Gap, 23*(6), 1-3.

The Importance of Intercultural Sensitivity in EFL

Seçil TÜMEN AKYILDIZ *

Kwestan Hussein AHMED**

INTRODUCTION

The education process in general, and learning languages specifically, depend on social communication, so intercultural competence has become a significant issue in English foreign language (EFL) classes (Vygotsky, 1994). Teaching intercultural language represents a wider understanding of the distinction of language and culture which is being an essential subject in modern language education. Accordingly, the need to provide learners with resources related to teaching of intercultural communication, to improve the learners' intercultural competence, in this progressively multicultural modern age. The basic progress of the learner's knowledge of both, perspective and cultural background, of different cultures is important for a successful interaction. Concerning the importance of the issue, the current study deals with intercultural competence in terms of affective domain. A review of EFL teaching field revealed that most of the studies dealt with the cognitive domain of teaching. However, 'the emotions' have a considerable effect in language teaching. Therefore, the intercultural sensitivity should be studied more both to address the cultural and affective issues in EFL. Since culture is a meaningful word for various and continuing concepts, so it plays a key role in the classroom. It is identified as an essential element of the second language learning process (Mozaffarzadeh, 2019**).** Besides Chen (2005) highlighted the reasons behind the rapid expansion of communication as technology transference and globalization that makes people more connected with different cultures, societies, religions, and geographies in each phase of modern human life (Chen, 2005).

Intercultural communication competence (ICC) can be defined as the capacity of an individual to obtain the interaction purpose and to communicate among the various cultures involved in a multicultural setting, by using contact skills efficiently and properly.ThusChen and Starosta (1996) have divided intercultural communication competence into three different models along with intercultural awareness is known as (cognitive process), intercultural adroitness known as (behavioral process), and intercultural sensitivity known as (affective process) (Chen, 1996). All these models will be discussed one by one.

Intercultural Awareness

Learning a language is a method of acquiring symbols and coding systems, and also, a process of acquiring cultural understanding and aptitudes. Culture can be seen as a characteristic of language itself. Since the larger consequences of recent worldwide developments, including globalization and technical innovations, removing barriers and boundaries, so the goals of foreign language teaching and learning have now extended to include the promotion of acceptance and understanding of other cultures. There has been rising awareness that the role of language teaching should involve cultural awareness as part of language learning. Moreover, extending the ways students may understand their world (Sellami, 2000)

* Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü

Research classifies the target language culture as an aspect of the language class within two major groups that consisted of practical aims and educational aims (Byram, 1997). Practical aims involve creating a cultural component that allows students to effectively interact with other target culture speakers and use the target language. Besides, helps to eliminate worldviews of negative or bad interference and exchange of target culture perceptions, and helps students to interact with other speakers of other languages, both native and semi-native. Furthermore, learning about a different culture allows students to reflect on their own cultures(Kourova, 2013)**.** Hanvey divided intercultural awareness into three levels, including; first, being aware of stereotypical cultural characteristics. Second, being aware of important and specific cultural characteristics that are in marked contrast to ours. Third, be aware of how another culture thinks from the insider's viewpoint (Hanvey, 1987)

In the past few decades, cultural awareness has developed as an important part of the conception of the cultural element of language teaching. So users of the second language have to consider second language interaction as a cultural mechanism, as well as be conscious of their own and other cultures-based communicative behavior. On the other hand, cultural awareness most commonly correlated with improving or understanding the distinction between culture one and culture two or more desire to the second culture (Baker, 2012).

Intercultural awareness is often seen as the process of being more conscious in one's own culture as well as other cultures all over the world and getting a well understanding of them. This primarily seeks to enhance international and cross-cultural awareness. Intercultural awareness, viewed as a skill, would be more than simply a collection of information about diverse and different cultures that language learners need to acquire. Indeed, it can be an element of personal attitude and behavior. It appears as an essential but varied in the center of an integrated program (Yassine, 2006).

A review into teachers' perceptions of cultural aspects of English as a Foreign Language (Russian EFL) in The Russian EFL curriculum indicates that instructors defined the following goals for integrating cultural materials. Increasing understanding of the world, among learners, encouraging learners to know more about cultures. Growing a positive outlook about different people and their cultures, and increasing awareness of different cultures among learners. Improving the awareness of learners 'own culture, recognize differences and similarities between their culture and foreign cultures, and improve the capacity of learners to focus critically on the social issues defined in the curriculum (Kourova, 2013). Thus, integrating intercultural awareness into the foreign language classroom can enhance awareness of the learner's own culture and personal progression (Fenner, 2008).

Byram proposes a model with five factors, which leads to acting interculturally, taking two cultures into an interaction. The model describes five aspects which consist of knowledge, attitudes, perception and relationship skills, observation and communication skills, and political education with important cultural awareness. Knowledge involves knowing of cultural categories, goods, behaviors, and communication mechanisms. Attitudes include openness and sensitivity to the different cultures, as well as the ability to rethink common traditions and values, also to communicate and connect with separateness. Interpretation and communication skills indicate the capacity to define as well as clarify cultural backgrounds and mediate among the process in new cultural settings. Discovery and interaction skills contribute to the capacity to achieve new information of a society and cultural behaviors as well as the capacity to work information behaviors and abilities in communication constraints. Lastly, Specific Cultural Awareness is described as the competence to seriously evaluate the points of view and experiences in one as well as other cultures (Byram M. , 1997; Atay, 2009).

The central aspect of this interpretation of intercultural competence that symbolically positioned in the middle of the diagram is the idea of essential cultural awareness. It is fundamental to the educational satisfaction of intercultural competence in teaching, both in foreign language education or other sections of the program (Byram, 2008). Knowledge, skills, and attitudes are characteristics of intercultural competence complemented by awareness and cultural knowledge of the learners. The language teacher's task is therefore to improve abilities, attitudes, and awareness of the principles of both the native and the targeted cultures as shown in Figure 1.

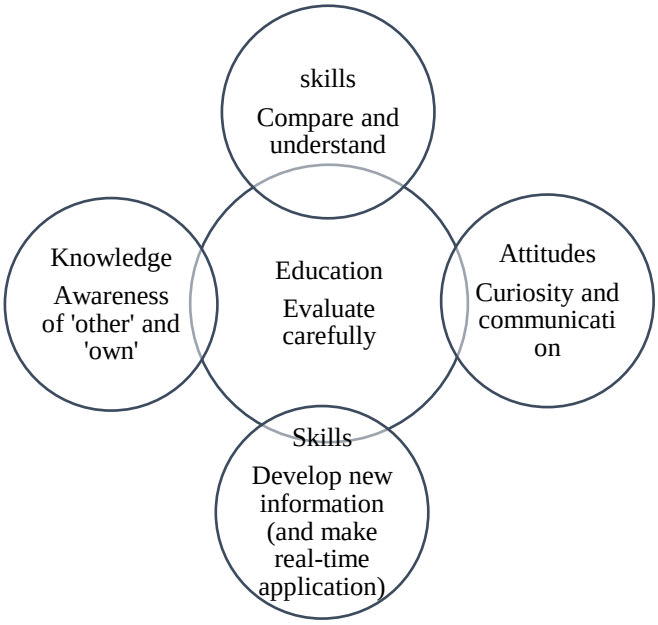


Figure 1 Schematic diagram factors of intercultural communication(Byram, 2008)

Accordingly, Zhu, Honglin defined intercultural awareness as the center of communication. This requires two characteristics: one is being aware of one's own culture, the other one is being aware of another culture. In addition, it means being able to look back within our own perspective and become aware of not only our specific cultural beliefs, values, and views, but of those from other cultures as well. Indeed, when people interact with people coming from other cultures, cultural awareness is becoming necessary (Zhu, 2011).

Since cultural awareness is becoming a significant aspect of education in the modern language learning field, so a change reflecting a greater awareness in language and cultural values consistency and the need to develop students for intercultural communication. The necessity for a powerful commitment to understanding culture inside the system of education is clear in light of the latest developments both nationally and internationally as well. Shemshadsara argues that the effective incorporation of culture and language teaching can also make a significant contribution to overall human competence, that language skills, and cultural awareness can play a fundamental part in society. (Shemshadsara, 2012).

Su had made a study to reveal the impact of the ethnographic interaction experiment on the behavioral growth of Taiwanese participants in the comprehension of English native speakers and their cultural backgrounds. Also, improvements in learners' self-awareness and knowing the relevant culture as well as their own culture. His findings revealed that participating in the

ethnographic interview study has enabled to promote the growth of intercultural awareness and communication abilities by offering participants the opportunity to acquire perspective into the principles of target language cultures. The significant thing that he claimed in the results was the participants learn to see their entire culture in new ways, grow trust in utilizing English to collaborate, and see a meaningful connection with the aim of learning EFL. Finally, several participants stated that during participation in the ethnographic interview project, their understanding of cultural differences between Taiwan and the target language countries have been enhanced (Su, 2008). As claimed by Tomalin and Stempleski cultural awareness involves the following characteristics

- Being aware of one's own cultural behavior.
- Being aware of other's cultural behavior.
- The capability of explaining one's own cultural point of view (Tomalin, 2013).

Knutson (2006) States that the progress of cultural awareness among students begins by motivating them to understand their cultural background concerning other cultures. Therefore Knutson (2006) recommends that teachers should review the real world of students and their educational requirements in the light of cultural awareness, understanding, or the need to work appropriately (Knutson, 2006). The next part would continue with another kind of intercultural communication competence which is intercultural adroitness.

Intercultural Adroitness

The behavioral aspect of the competence of intercultural communication highlights how intercultural experiences work effectively. Intercultural adroitness, the capacity in intercultural experiences plays a role to get the job done and achieve contact aims. It is also enhanced interaction and communication abilities, and it contains both of these verbal and nonverbal interactions that help us to communicate effectively. Moreover, intercultural adroitness denotes the behavioral characteristic of intercultural communication ability characterized by performers. Intercultural adroitness defined as such communication practices includes "message skills, appropriate self-disclosure, behavioral flexibility, interaction management, and social skills (Peng, 2006; Chen, 1996).

Message skills

Message skills, in the background of intercultural communication, provide the capacity by using a language culture rather than one's own language. Intercultural communication skills begin with message abilities that include; semantic skill, or understanding of the principles regulating the need for language skills (Matthews, 1967). Moreover, the capacity to develop expertise and create understandable messages during the interaction process. Furthermore, the capacity to comprehend the language of one's counterpart; and the capacity to understand the context of non-verbal attitude. Many researchers have already revealed that proficiency in the language of the other culture is a crucial factor in successful intercultural communication (Sewell, 1956;Martin, 1989; Ting-Toomey, 1989;Chen G.M., 1996)**.**

In addition to the language itself, message skills provide the capacity of using clear and helpful messages throughout the communication process. The use of explanatory communications includes further use of existing and detailed suggestions, as contrasted to that of the judgment of the behavior of others. Nonjudgmental behaviors enable speakers to prevent negative responses from their peers (Gibb, 1961;Bochner, 1974).

Self-disclosure

Self-disclosure has been one of the key elements of personal and social communication competence and it can contribute to the achievement of individual interaction goals (Bochner, 1974), (Spitzberg, 1991). Researchers have indicated that self-disclosure has become one of the elements of intercultural communication competence, particularly in terms of the extent and meaning of self-disclosure (Chen, 1989; Chen, 1990; Chen, 1993b).

Behavioral flexibility

Behavioral flexibility is the capacity for choosing suitable behaviors in various circumstances and conditions (Bochner, 1974). This term is the creative or innovative aspect of intercultural communication skills. The behaviorally flexible individual is responsive and flexible as they listen to details and are capable of performing various behavioral approaches to reach communication aims (Parks, 1985).

Interaction management

Interaction management is the capacity to communicate and respond in communication as well as to start and end a conversation properly. It often requires the ability to organize and manage the communication process. (Deardorff, 2006). In addition, it is the ability to improve a subject easily during communication. People who have effective communication management abilities should give, all participants in the conversation, an opportunity to participate. Consequently, some scholars define interaction management as one of the main aspects of intercultural communication competence (Ruben, 1979; Chen, 1989).

Social skills

The last Communication skills may require social skills such as understanding and the protection of identification. Understanding, or the desire to think the same feelings as someone else, also it has been known as a key element of successful communication. This capacity would often be referred to as effective sensitivity. Protection identification includes the ability to protect the identity of a person during interaction (Chen, 1996) .

According to Tümen Akyıldız & GÖMLEKSİZ (2019) that they carried out a study on developing intercultural effectiveness as one of the behavioral aspects of intercultural adroitness, among Fırat University and Turkish Collaboration and Coordination Agency students. The participants were Turkish EFL students and Ghanaian teacher candidates. The purpose of their research was to evaluate the progression of the intercultural effectiveness of the members and their assessment of the importance of their intercultural communications regarding educational performance. Results were they had found from both the quantitative and qualitative study indicated that participants have improved the level of their intercultural effectiveness and have enhanced their educational performance. Depending on the outcomes intercultural interactions are addressed to provide participants with intercultural context and learning language facilities (Tümen Akyıldız, 2019).

To conclude according to the qualitative investigation of this study, it has been realized that intercultural communication competence has a great role in EFL classes. The teachers have a significant role to make the students awareness and their sensitivity to different cultures around, and to prepare them for being sensitive enough through communication among peers. With the importance of this issue, in this study intercultural sensitivity is discussed in detail in the next section, along with developmental stages of intercultural sensitivity.

Intercultural Sensitivity

The significance of intercultural sensitivity has been highlighted by several scholars from different frameworks, including education, communication, and psychology. They have determined that intercultural sensitivity can effectively affect communication among people from various cultural backgrounds (Chen, 1997; Lee Olson, 2001;Graf, 2004). Sensitivity in cultures means realizing that there are variations among cultures but it doesn't mean assigning values about being better or worse and evaluating right or wrong of the differences. On the other hand, Hadley (1993) claims that cultural understanding needs to be adopted in different ways so learners would be sensitive enough to different cultures and being ready for living more harmoniously within the main language society (Hadley, 1993). According to Chen and Starosta (1997), intercultural sensitivity is formed of these fundamentals including self-esteem, self-monitoring, open-mindedness, empathy, interaction involvement, and nonjudgmental attitudes to determine the intercultural competence aspect (Chen, 1997).

Similarly, Zakaria (2000), claimed that a person should be ready to integrate principles along with open-mindedness, high self-conception, non-judgmental behavior, and social relaxation so as to understand the importance of various cultures and also be sensitive to the communicative and uncommunicative signs of international culture interactions (Zakaria, 2000).

Definition of Intercultural Sensitivity

Intercultural sensitivity (IS) is a term used for communication, collaboration, negotiation, of individuals from different cultural backgrounds for interacting effectively. Intercultural sensitivity includes one's ability to receive and express an emotional response which leads to accepting (respect) the cultural differences. Through various disciplines, intercultural sensitivity has obtained increasing interest as a major component of intercultural communication competence (Fritz, 2001).

Thus, for being effective in other cultures, people have to be interested and notice the differences of other cultures, and be respectful enough to communicate perfectly. Bhawuk and Brislin recommended that intercultural sensitivity is how to respond to people depends on one's capability to communicate effectively with people of different cultures (Bhawuk, 1992). Accordingly, Bennett claimed that developing intercultural sensitivity requires awareness and knowledgeability, i.e., intercultural sensitivity is not uniform and equal in any culture. Teachers should distinguish and know how to improve intercultural sensitivity attitudes to make the direction easier (Bennett, 1986). As pointed out by scholars it is important to specify the differences between cultures. Thus, it should be noted that dissimilarities exist in cultures. Therefore, the important thing is that people need to preserve stereotypes about food, traditions, religion, nonverbal communication, clothe, race, behavior, etc (Zülküf Altan, 2018).

The Developmental Model of Intercultural Sensitivity

The Developmental Model of Intercultural Sensitivity DMIS was formed by Dr. Milton Bennett (1986, 1993) for explaining people's response to cultural differences. Bennett's model is focused on how individuals view differences independently; he arranges these perspectives in a developmental chain of six stages. In the academic and corporate contexts as well, he declared that people with some cultural differences face some of the foreseeable ways because they learned to make intercultural communication more competent. He used ideas from both constructivism and cognitive psychology, which are categorized by the level of cultural differences. He tries to help students with such knowledge so that they can make a program that enhances intercultural sensitivity throughout various stages of movement (Lee Olson, 2001).

In particular, the DMIS supposesthat we are creating borderlines of "self" and "other" to monitor the practice of intercultural actions. The most ethnocentric structure is one in which there are only indefinite classesof "other" is accessible for understanding peoplefrom, unlike cultural backgrounds. Besides, the most ethnorelative construction of integration assumes that the complex self/other categories are embedded into one's identity and ethics in multicultural relationships.

Discovering and identifying these six stages of cultural sensitivity will allow individuals to treat themselves with a closer acknowledging and openness to the perspectives of others in diverse cultural conditions. Meanwhile, the six stages of being culturally sensitive, developing a realistic overview individual can improve the interaction with everyone. Furthermore, it can enhance partnership and experiences with others, whenever one has the ability to see the worldviews of people beyond her or himself. Therefore, taking in and being sensitive to the perspective of others, your own viewpoint can grow and expand (Bennett, 2017).

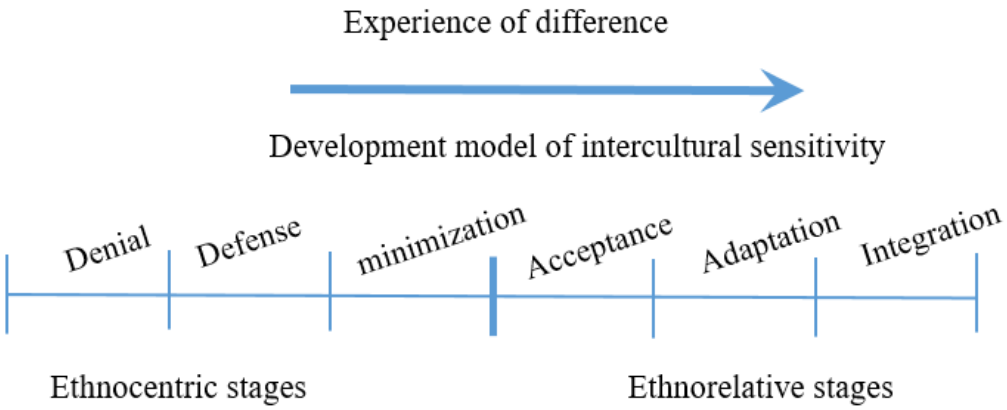


Figure 2 Schematic diagram of DMIS (Bennett, 1986)

The Developmental Model of Intercultural Sensitivity Stages

The first three stages of DMIS are related to ethnocentric, which means that one's culture is qualified as central compared to other cultures. The second three stages are ethnorelative, which means an individual's culture is experienced in the background in comparison to other cultures (Bennett, 1993). Figure 2 reveals the schematic diagram of all DMIS stages.

Denial

Bennett describes denial as the first model of intercultural sensitivity. People in this stage are not aware of cultural differences. A problem with denial arises when people prefer constancy. Some conditions force an individual to be aware of others being different. This happens when large numbers of refugees or migrants enter society, or when people are forced to face cultural differences in the changing workforce or a globalized association.

Resolving the conflict requires to start understanding others in more specific and sophisticated ways. It occurs personally when people are personified in the media or by casual communication. Systematically, Denial resolution occurs when a variation is understood in processes such as multi-language types or when cultural diversity is integrated through corporate communications (Bennett, 2017).

Defense

Hammer et al. indicated that people in the defense stage are experts to discriminate differences, therefore they are more familiar with the cultural differences compared with denial people. Furthermore, people in this stage are experienced in their own culture. The defense is not very difficult to produce human acquaintance with other cultures. Accordingly, defense people are quite stereotypical though they appear more real than denial people. As the world is well ordered within "us" and "them" that individual think another culture is inferior, but his own culture is superior in defense model (Hammer, 2003)

Defense against variation requires efforts to tackle potential danger to the importance of one's own viewpoint. As variance must be understood before, seeing as harmful, this stage demonstrates the growth of intercultural sensitivity through denial. Denigration indifference is one of the most strategies of defense. It is commonly referred to as "negative stereotyping," whereby negative behaviors are assigned to each individual of the culturally different group. Denigration would be related to gender, ethnicity, age, religion, or some other perceived factor of the differences. The concept of cultural dominance is another defense technique. Instead with just denigrating other societies, one actually believes that one's culture is at the center of a developmental system. Overall, people who are using this method definitely view only themselves as being more culturally sensitive versus their unreversed peers (Bennett, 1986).

Minimization

In this stage, people are trying to simplify the cultural differences in society. They suppose similarities, and they might determine other's corrective behavior to collect their expectations. This stage denotes an advance of denial and defense because the cultural differences are recognized and they are not negatively assessed, neither explicitly nor implicitly (Hernandez, 2012). Additionally, people at this stage maintain that everybody is basically the same. At this point, individuals can persist in reforming others' performances to suit their still ethnocentric expectations that "everybody really wants to be like us." (Hernandez, 2011). Hammer et al (2003) suggested that minimization is distinct from denial and defense ethnocentrism scales, also from the ethnorelative acceptance and cultural and behavioral adaptation measurements. On the other hand, minimization of cultural differences would be the process where individual views elements of his own cultural background as the essential one (Hammer, 2003).

Moving towards the ethnorelativistic stages which include: (acceptance, adaptation, and integration) requires a significant change into one's understanding of differences. For ethnorelativist, there's no more barrier to the differences. It's also no more a question of maintaining one's cultural reality, but of producing new concepts that enable different cultural experiences to interact (Lee Olson, 2001).

Acceptance

According to Cheryl W. Van Hook, acceptance has an essential difference compared to the aforementioned stages. Since the differences exist, so they are significant and should be respected. In the world view, acceptance is based on an essential difference. That is to say, the person recognizes that respecting differences found in another culture needs a capacity to have access to a different world view. Cheryl W. Van Hook also claimed that acceptance consists of two forms, first, individual should respect the behavioral differences, with the acceptance of verbal behavior and nonverbal behavior. Second, individuals should respect different assessments, with the acceptance of different worldviews (Van Hook, 2000).

Bennett 1993 and 2017 indicated that the acceptance's meaning is not the agreement of cultural differences, however, the decision is not ethnocentric in the sense that it is not necessarily focused differently from people's cultural role. At this stage people want to be respectful of other cultures, so for that reason, they take the naive and confused view that somehow it is not good or bad, but different (Bennett, 1993; Bennett, 2017).

Adaptation

Paige et al. found that the individual intentionally tries to accept the way how others think. They can easily and effectively interact among different cultures, in other words, they can deal with all the differences. Adaptation consists of two dimensions includes pluralism and empathy. Pluralism denotes internalizing over more than a total world view. While empathy denotes the

capability to change the perspectives into another cultural worldview. Consequently, behaviors change absolutely into various frames without a lot of conscious effort (Paige, 2003).

Accordingly, Hammer et al. defined adaptation as the state where the experience of a particular culture gives awareness and manner acceptable to that culture. An Individual's worldview is extended to include specific concepts from other cultural views of the world. In adaptation, people may have engaged empathy, the desire to take interest, or change the reference frame towards other cultures. As mentioned before this change is not only cognitive, but it is also a shift in the formation of lived experience, which automatically includes behavior and emotional impact. Moreover, at adaptation people are able to indicate their different cultural experiences (Hammer, 2003). Furthermore, Bennett argued that adaptation is credible. Since people have the ability to change among several cultural contexts, it means one can comprehend a wider range of ways of showing existence in the world (Bennett, 1986).

Integration

The last stage of DMIS is integration, which shows a person's experience involving movement within and outside the cultural differences of worldview**.** In this stage, people deal with issues concerned with their cultural eccentricity. They accept their identities at the boundaries of two or more cultures, but central to none of them. J. Bennett has suggested that cultural eccentricity might have two forms. The first one is a constructive form, where the movements inside and outside of cultures are a significant part of confirming the individual's identity. The second one is an encapsulated form in which the separation from culture is perceived as alienation; and a proactive form in which movements inside and beyond cultures are an integral and productive aspect in one's identification (Bennett, 2004). So integration as the final stage of intercultural sensitivity indicates an individual recognizing variance as a necessary and pleasant part of the entire life (Bennett, 1986).

Table 1 outlines the summary of the six stages of the intercultural sensitivity development model (Greenholtz, 2000).

Table 1 A summary of the six stages of DMIS

Stage	**Detail**
Denial	It does not identify the cultural differences.
Defense	Identify some of the differences, however, in a negative way.
Minimization	It views cultural principles as superior, and unaware of the prediction of own cultural principles.
Acceptance	Changing perspectives to understand that the same "normal" behavior can have different meanings in other cultures.
Adaptation	An individual can assess the behavior of others from his frame of reference and can adapt the behavior to adequate different cultural norms.
Integration	One's self-experience tends by including the viewpoints of different cultures.

Advantages of Developing Cultural Competence

There are many advantages to diversity, including the extensive source of creative concepts about doing things, the ability to communicate with people from different cultures. These are some of the advantages of developing cultural competence among people and students as well.

- It helps to increase regard between others relating to common communication.
- It helps to improve basic problem-solving ability into different perspectives, concepts, and methods.
- Reduces unexpected changes which may lead to slow improvement.
- Develops the involvement and participation of other cultures.
- Builds confidence as well as collaboration.
- Enables to resolve anxiety of mistakes and pressure. Via recognizing and understanding different cultures, everyone will be able to become more comfortable in common interaction.
- It encourages equality and tolerance. (Pateşan, 2017)

Previous Studies on Intercultural Sensitivity

There have been many studies on measuring intercultural sensitivity. The effect of intercultural sensitivity among students from different levels of proficiency in schools and universities has been examined in their studies.

Peng 2006 investigated among 382 Chinese English students, non-English students, and multinational employees, based on Chen and Starosta's measurement scale, including five elements of the study to find out how intercultural sensitivity affects their interaction with each other. He revealed that different combinations of elements that led to each of the dimensions of intercultural sensitivity, reflect the variations that can easily be overlooked among participants. Also, he noted that English students and non-English students generally predict the cultural differences when they engage in contact events,the more fun they find to contact the more respectful they are of cultural differences. However, it seems to multinational employees that they can just admit those differences which makes communication enjoyable (Peng, 2006).

Accordingly, Straffon (2003) that he measured at an international school in a large Southeast Asian city from over 40 different countries that had a high level of intercultural sensitivity. He realized that the high score of the developmental stage first for the acceptance stage and the second was for adaptation which is the representation of an ethnorelative viewpoint. A small number of the students had a developmental stage at the minimization level which is the representation of an ethnocentric viewpoint (Straffon, 2003).

In addition, Tamam & Krauss investigated among Malaysian undergraduate students, to find out the level of intercultural sensitivity among students. The findings displayed that the students had positively had a high-level intercultural sensitivity for the ethnorelative stages of DMIS. So

they noticed that the participants accepted and engage in the differences respectively (Tamam, 2014).

Olson & Kroeger (2001) in their research using Bennett's intercultural sensitivity development model, it was found that different language skills and international interaction would improve intercultural sensitivity (Lee Olson, 2001).

In contrast, Fabregas et al. used Chen and Starosta's developmental scale among 156 students from the State University, College of Agriculture. Their research aimed to evaluate whether the degree of intercultural sensitivity of the agricultural students differed in terms of the form of intercultural interaction chosen (familiarity, I-course or studying in a foreign country) and various demographic factors. The results showed that 98.01% of students performed at the lowest point of intercultural sensitivity were for minimization in (ethnocentric stage), which assessed by a systematic and accepted tool. Students viewed their own culture as the most significant one at this point (Fabregas Janeiro, 2012).

CONCLUSION

In conclusion, this study has aimed to explain intercultural sensitivity as one of the models of intercultural communication competence and its necessity in multicultural EFL classes so intercultural sensitivity has gained continuing positive attention in various professions. In this modern world, educational and cultural sensitivity have become a significant necessity for harmonious and meaningful living in international schools. Furthermore, Intercultural sensitivity is a crucial factor, along with intercultural awareness and intercultural competence, for effective interactions throughout the world community. Thus, integration of activities and, maybe, teaching strategies via understanding intercultural sensitivity is necessary for language teachers and developers to indirectly influence the level of English language learners.

A change from classical to an intercultural attitude in EFL classes increases awareness among learners of the integral and interrelated connection among culture, language, and teaching. This change is a dilemma, which EFL teachers and students are tackled to fulfill the different language learning objectives in our modern life.

Based on the current paper, some strategies or systems may be implemented to increase the level of intercultural sensitivity of the learner and also to improve the process of language learning. For the future studies, some qualitative and quantitative research can be conducted among students to reveal the views of the students and teachers about intercultural sensitivity. With this perspective, the sensitivity of English language teachers to different cultural backgrounds has a significant value in making language students and learners efficient at learning international languages.

REFERENCES

Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 62-70.

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 179-196.
Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience*, 21-71.
Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. Toward multiculturalism. *A reader in multicultural education*, 62-77.
Bennett, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. *The international encyclopedia of intercultural communication*, 1-10.
Bhawuk, D. P. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations*, 413-436.
Bochner, A. P. (1974). Interpersonal competence: Rationale, philosophy, and implementation of a conceptual framework. *The Speech Teacher*, 279–301.
Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.*
Byram, M. (2008). Intercultural citizenship and foreign language education. *Recuperado el*, 128.
Byram, M. G. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. *Brussels Council of Europe*.
Chen G.M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 353–383.
Chen, G. (1989). Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quarterly*, 118-133.
Chen, G. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *Howard Journal of communications*, 243-261.
Chen, G. (1993b). Self-disclosure and Asian students' abilities to cope with social difficulties. *Journal of psychology*, 603-610.
Chen, G. M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *ERIC*, 1-16.
Chen, G. M. (2005). A model of global communication competence.
Chen, G.-M. &. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 353–383.
Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 241-266.
Fabregas Janeiro, M. G. (2012). Predicting Intercultural Sensitivity Using Demographic Variables among College of Agriculture Undergraduate Students. *Online Submission.Eric*, 710-719.
Fenner, A. B. (2008). Cultural awareness in the foreign language classroom. *Encyclopedia of language and education*, 273-285.
Fritz, W. M. (2001). Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Context. *Intercultural Communication Studies*, 165–176.
Gibb, J. R. (1961). Defensive communication. *Journal of communication*, 141-148.
Graf, A. (2004). Assessing intercultural training designs. *Journal of European Industrial Training*, 199–214.
Hadley, A. O. (1993). *Teaching Language in Context, and Teaching Language in Context--Workbook.* Heinle & Heinle.

Hammer, M. R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 421-443.

Hanvey, R. G. (1987). International cross-cultural awareness and methods to attain empathy and integration in the new culture. *Toward internationalism*, 52-69.

Hernandez, F. &. (2011). The Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Education and Urban Society*, 512–530.

Hernandez, F. &. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' culture. *competence. Education and Urban Society*, 512-530.

Knutson, T. J. (2006). Thai relational development and rhetorical sensitivity as potential contributors to intercultural communication effectiveness. *Journal of Intercultural Communication Research*, 205-217.

Kourova, A. &. (2013). Intercultural Awareness and its Role in Enriching Students' Communicative Competence. *The International HETL Review*, 60-70.

Lee Olson, C. &. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of studies in international education*, 116-137.

Martin, J. N. (1989). Behavioral categories of intercultural communication competence: Everyday communicators' perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, 303-332.

Matthews, P. H. (1967). Aspects of the Theory of Syntax. *Journal of Linguistics*, 119-152.

Mozaffarzadeh, S. &. (2019). Intercultural Competence: A Neglected Essential in the Iranian ELT Textbooks. *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 167-183.

Paige, R. M.-C. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International journal of intercultural relations*, 467-486.

Parks, M. R. (1985). Interpersonal communication and the quest for personal competence. *Handbook of interpersonal communication*, 171-201.

Peng, S.-Y. (2006). A Comparative Perspective of Intercultural Sensitivity Between College Students and Multinational Employees in China. *Multicultural Perspectives*, 38–45.

Ruben, B. D. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 15-47.

Sellami, A. L. (2000). Teaching Towards Cultural Awareness and Intercultural Competence: From What Through How to Why Culture Is? *ERIC*.

Sewell, W. H. (1956). The Adjustment of Scandinavian Students. *Journal of Social Issues*, 9-19.

Shemshadsara, Z. G. (2012). Developing cultural awareness in foreign language teaching. English Language Teaching. *English Language Teaching*, 95-99.

Spitzberg, B. H. (1991). An examination of trait measures of interpersonal competence. *Communication Reports*, 22-29.

Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 487–501.

Tamam, E. &. (2014). Ethnic-related diversity engagement differences in intercultural sensitivity among Malaysian undergraduate students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 137–150.

Ting-Toomey, S. &. (1989). *Language, Communication, and Culture: Current Directions.* Newbury Park, CA: Sage.

Tomalin, B. &. (2013). *Cultural Awareness-resource Books For Teachers.* Oxford University Press.

Tümen Akyıldız, S. & Gömleksiz M. N. (2019). A study on the development of intercultural effectiveness: intercultural perspective and academic achievement of EFL learners. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 123-147.

Van Hook, C. W. (2000). Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Eric*, 69-72.

Vygotsky, L. S. (1994). Extracts from thought and language and mind in society. Language, literacy and learning in educational practice. *Clevedon: Multilingual Matters*, 45-48.

Yassine, S. (2006). Culture Issues in FLT towards the fostering of intercultural awareness. *Annales du Patrimoine*, 47-56.

Zakaria, N. (2000). The effects of cross-cultural training on the acculturation process of the global workforce. *International Journal of Manpower*, 492–510.

Zhu, H. (2011). From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy. *English Language Teaching*, 116-119.

Zülküf Altan, M. (2018). Intercultural Sensitivity: A Study of Pre-service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication.*

Exploring the Potential of Problem-based Learning in Literature

Yasemin KIRKGÖZ*

Today's education has evolved from traditional knowledge-based education to a problem-based approach as a result of massive changes taking place in the world. This evolution has led to a corresponding change from subject-based instruction to inquiry-based and student-centered learning (Barell, 2007). Undoubtedly, the increasing complexity of the challenges facing the twenty-first century makes it inevitable to prepare students to become problem solvers, critical and creative thinkers (Barell, 2007). Students should therefore be equipped with the most important and effective strategies to enable them to handle complex situations in their professional life. The application of a problem-based method of teaching and learning can address this matter.

Problem-based learning (PBL) was initially applied at McMaster University in the 1960s in medical education to help overcome medical students' extensive memorization of knowledge to support them diagnose clinical problems more effectively (Barrows, 1983). Over time, PBL proved to be an effective instructional approach and it started to be adopted in other fields of science such as nursing, physical therapy, dentistry, and engineering (Barell, 2007). Recently, PBL has been increasingly popular in teacher education in order to promote prospective teacher candidates' abilities to solve educational problems prior to their teaching profession (Barell, 2007; Hmelo-Silver, 2000; Kırkgöz, 2015; 2017).

This study first describes the principles of problem-based learning. Then, the actual implementation of problem-based learning mainly in teacher education settings is illustrated. The final part of the study is dedicated to how problem-based methods of teaching can be explored in literature classes in order to enhance language learners' problem-solving ability through the utilization of literary subjects.

Understanding Problem-based learning

As highlighted by Gijbels, Dochy, and Van den Bossche (2005) PBL is a discovery-based learning method which is "intended to guide students to be capable of identifying the problems of the discipline, analyzing and contributing to the solutions" (p. 27). It is accepted to be a student-centered method in which the role of the instructor is to facilitate learning rather than solely providing information (Barell, 2007).

At the beginning of the PBL implementation, students are given a *problem* or a *scenario* which reflects real-life situations that students might encounter in professional life (Barrett, 2015). An ideal problem in PBL contains a situation that has real-life relevance, and is not solved in a formulaic or simple way, and does not possess only one right answer (Hmelo-Silver & Lin, 2000). Students, working collaboratively in groups, observe or gather data; they formulate inquiries, ideas, and assumptions, and draw a list of learning issues that they want to investigate in order to solve the problem. They contemplate different points of views, evaluating the

* Prof. Dr, Çukurova Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

outcomes, and reaching an agreement about a possible solution to the problem (Hmelo-Silver & Barrows, 2006). The use of PBL can bring opportunities to working in groups, and constant learning as well as finding and assessing research materials (Duch, Groh & Allen, 2001). Besides the mastery of course content, PBL can advance the improvement of critical thinking skills, problem-solving capabilities, and communication abilities of the students. With regard to the role of the teacher, a PBL teacher acts as a facilitator. In PBL classrooms, "teachers are expected to facilitate discussion, provide coaching, challenge student thinking, and manage group work" (Ngeow & Kong, 2001, p. 2).

PBL was used in various teacher education programs. Edwards and Hammer (2006) used real-life problems for prospective early childhood and primary teachers. Findings revealed that PBL can be implemented as an effective pedagogical teaching tool to help prospective teachers close the theory-practice gap, and enhance their problem-solving abilities. In a similar study conducted by Kırkgöz (2015) with prospective English teachers, it was found that PBL fosters prospective teachers' ability to identify real problems, generate solutions, and relate theory with practice. In their study Avcı, Akıncı and Bakioğlu (2012) used simulated real-life problems to develop prospective teachers' classroom management skills. The researchers suggested that PBL was more efficient than other traditional methods. It may very well be presumed that prospective teachers' opportunities come from PBL experience inside teacher education programs by acquiring knowledge and abilities through encountering genuine instructive issues.

There are an incredible number of studies with respect to PBL and students' learning results in various disciplines; nonetheless, research in the use of PBL in literature appears to be uncommon. The main goal of this study is to close this gap by exploring how the problem-based strategies can be applied in language and literature classes to upgrade language students' critical thinking capacity through the usage of literary subjects.

Problem-based Learning in Literature

In this section, the use of PBL in three literary genres is presented. These genres include a story *Later* by Michael Foster, followed by a fable, and finally a poem *Advice to My S*onby Peter Meinke. Following each literature genre, an illustration of how PBL tasks can be devised to enhance students' PBL abilities is given.

An illustration of a short story

Sample 1: Later*by Michael Foster*

"Later" is a short story written by Michael Foster. To summarize the story, it is about a father who brings his work home and tries to continue to work from home. During this time, his daughter, Marge, comes in with a book in her hand and she asks him to read her a story. But, John Carmody is too busy working and he refuses to read his daughter from the book. The little girl asks again and again, but her father only concentrates on his work and thinks of his family's wealth and happiness. At the end of the story, John is reading from the book with sorrow because it turns out that, the little girl has died because she was hit by a car.

Below is the complete story.

It's strange, the things you remember. When life has crumbled suddenly and left you standing there, alone. It's not the big important things that you remember when you come to that: not the plans of the years, not the love nor the hopes you've worked so hard for. It's the little things you that you remember then: the little things you hadn't noticed at the time. The way a hand touched yours, and you too busy to notice; the hopeful little inflection of a voice you didn't really bother to listen to.

John Carmody found that out, staring through the living-room window at the cheerful Tuesday-afternoon life of the street. He kept trying to think about the big, important things, lost now and the years and the plans and the hopes. And love. But he couldn't quite get them focused sharply in his mind just now. Not this afternoon.

They, those important things, we're like a huge but nebulous background in his mind. All he could remember now was a strange little thing: nothing, really, if you stopped and thought about it in the light of the years and the plans and the great love. It was only something his little girl had said to him. One evening, two, perhaps three weeks ago, Nothing, if you looked at it rationally. The sort of thing that kids are always saying.

But it was what he was remembering, now. That particular night, he had brought home from the office a finished draft of the annual stockholders ' report. Very important, it was. Things being as they were, it meant a great deal to his future, to the future of his wife and of his little girl. He sat down to re-read it before dinner. It had to be right: it meant so much.

And just as he turned a page, Marge, his little girl, came with a book under her arm. It was a green-covered book, with a fairy-tale picture pasted on it. And she said, "Look, Daddy."

He glanced up and said, "Oh, fine. A new book, eh?"

"Yes, Daddy," she said. "Will you read me a story in it?"

"No, dear. Not just now," he said.

Marge just stood there, and he read through a paragraph, which told the stockholders about certain replacements in the machinery of the factory.

And Marge's voice, with timid and hopeful little inflections, was saying, "But Mummy said you probably would, Daddy."

He looked over the top of the typescript." I'm sorry," he answered. "Maybe Mummy will read it to you. I'm busy, Dear."

"No," Marge said politely. “Mummy is much busier, upstairs. Won’t you read me just this one story? Look and it has a picture. See? Isn't it a lovely picture, Daddy?"

"Oh, yes. Beautiful," he said. “Now, that picture has class, hasn't it? But I do have to work tonight. Some other time."



After that, there was quite a long silence. Marge just stood there, with the book open at the lovely picture. It was a long time before she said anything else. He read through two more pages explaining in full detail, as he had directed, the shifts in markets over the past twelve months, the plans outlined by the sales department for meeting these problems which, after all, could safely be ascribed to local conditions, and the advertising program which after weeks of conferences had been devised to stabilize and even increase the demand for their products.

"But it is a lovely picture, Daddy. And the story looks so exciting," Marge said.

"I know," he said."Ah mmmmmmmm. Some other time. Run along, now."

"I'm sure you'd enjoy it, Daddy," Marge said.

" Eh? Yes, I know I would. But later."

"Oh, of course," she said." You bet."

But she didn't go away. She still stood there quietly, like a good child. And after a longtime, she put the book down on the stool at his feet, and said, "Well, whenever you get ready, just read it to yourself. Only read it loud enough so I can hear, too."

"Sure," he said. "Later." and that was what John Carmody was remembering. Now. Not the long plans of love and care for the years ahead.

He was remembering the way a well-mannered child had touched his hand with timid fingers, and said, "Only read it loud enough so I can hear, too." and that was why, now, he put his hand on the book. From the corner table where they had piled some of Marge’s playthings, picking them up from the floor where she had left them.

The book wasn't new anymore, and the green cover was dented and thumbed. He opened it to the lovely picture. And reading that story, his lips moving stiffly with anguish to form the words, he didn't try to think anymore, as he should be thinking, about the important things: about his careful and shrewd and loving plans for the years to come; and for a little, while he forgot, even,

the horror and bitterness of his hate for the half-drunken punk kid who had careened down the street in a second-hand car and who was now in jail on manslaughter charges.

He didn't even see his wife, white and silent, dressed for Marge's funeral, standing in the doorway, trying to make her voice say calmly, "I'm ready, Dear. We must go."

Because John Carmody was reading:

'Once upon a time, there was a little girl who lived in a woodcutter's hut, in the Black Forest. And she was so fair that the birds forgot their singing from the bough, looking at her. And there came a day when'

Problem Solving Tasks

After reading and exploring the story with the students, the following questions can be asked to the students:

- How could John Carmody have reacted to his daughter so that he does not have to feel regret? Reading his daughter a little story from the book to make her happy and also dad feeling satisfied; or, continue to work to end his project?
- Why should work not be the only focus in a person's life?

After thinking about these questions, the students may come to a conclusion similar to the one given below.

Our economy and financial situation is not the most important thing in our lives. Little moments like reading a book with the little daughter are also relevant and emotionally important.

An illustration of a fable

In this section, a fable is used to illustrate how a PBL task can be used as a follow up to exploring this literary genre. A fable is a short story, featuring animals, plants, and natural forces with human characteristics. A fable teaches a moral lesson, and as in a story, fables are passed down from one generation to the next.

Sample 2: The lion and the mouse

A Lion lay asleep in the forest, his great head resting on his paws. A timid little Mouse came upon him unexpectedly, and in her fright and haste to get away, ran across the Lion's nose. Roused from his nap, the Lion laid his huge paw angrily on the tiny creature to kill her.

"Spare me!" begged the poor Mouse. "Please let me go and someday I will surely repay you."

The Lion was much amused to think that a Mouse could ever help him. But he was generous and finally let the Mouse go.

Some days later, while stalking his prey in the forest, the Lion was caught in the toils of a hunter's net. Unable to free himself, he filled the forest with his angry roaring. The Mouse knew the voice and quickly found the Lion struggling in the net. Running to one of the great ropes that bound him, she gnawed it until it parted, and soon the Lion was free.

Picture 1: A lion in a hunter's net

"You laughed when I said I would repay you," said the Mouse. "Now you see that even a Mouse can help a Lion."

Problem Solving Tasks

As seen in the fable above, a lion never can think of any situation where the mouse could help him but, in the end, he is in need of the mouse's help. If he would eat the mouse at the beginning of the story, the mouse could not help him out of the hunter's net.

After reading the fable and exploring it with the students in groups, the students will notice for their life that kindness is never wasted. They can be encouraged to think more critically by giving the following situations:

- What would have happened if the lion had eaten the mouse?
- Was the act of the lion correct? If not, what should he have done?
- If you were the mouse, would you help the lion?

After thinking about these questions collaboratively in groups, the students will probably say that both made correct decisions. Moreover, they will learn that strength is not only about size, as seen in Picture 1. Sometimes even a lion can need the help of a mouse. To put it all into a nutshell never underestimate anyone and notice that kindness is never wasted.

An illustration of a poem

The final literary genre that I will illustrate is a poem. In the poem entitled *Advice to my son*by Peter Meinke given below, a father gives advice to his son, and he gives several examples. The poem can be given as advice and a number of advantages to take from.

Sample 3: Advice to my son by Peter Meinke

The trick is, to live your days
as if each one may be your last
(for they go fast, and young men lose their lives
in strange and unimaginable ways)

but at the same time, plan long-range
(for they go slow if you survive

the shattered windshield and the bursting shell
you will arrive
at our approximation here below
of heaven or hell).
To be specific, between the peony and the rose
plant squash and spinach, turnips and tomatoes;
beauty is nectar
and nectar, in a desert, saves,
but the stomach craves stronger sustenance
than the honied vine.
Therefore, marry a pretty girl
after seeing her mother;
Show your soul to one man,
work with another;
and always serve bread with your wine.
But son, always serve wine.

Problem Solving Tasks

After reading the poem and exploring the meaning with the students, some situations can be given to students to reflect upon in detail related to the poem. As the poem is full of advice and at the end, the writer says "always serve bread with your wine. But son, always serve wine" students can be asked to reflect upon this situation. The students should think about the whole context, and what exactly the father means by his last sentence, such as *basic needs must be served; first supply needs then think of pleasurable things.*

CONCLUSION

The twenty-first century brings with it a large collection of problems and challenges. It is absolutely necessary to equip the students with the most effective strategies so that they could deal with complex situations in their own professional life. As I have illustrated in this study, the application of a problem-based method of teaching and learning can be an answer to this issue. Despite the fact that the problems may differ across disciplines, any branch of knowledge including literature can be adjusted to using insights from the problem-based approach with little creativity and inventiveness of the teacher or the course instructor (Duch et al., 2001). It can unquestionably be presumed that problem-based learning can possibly upgrade language students' critical thinking capacity in literature classes.

REFERENCES

Avcı, S., Akıncı, T. & Bakioğlu, A. (2012) Using real life problems for developing prospective
41(2), 18-28.

Barell, J. (2007). *Problem-based learning: An inquiry approach.* California, U S. Corwin Press.

Barrett, T. (2005). Who said learning couldn't be enjoyable, playful and fun? In E. Poikela & S. Poikela (Eds.), PBL in Context: Bridging Work and Education (pp. 159-176). Tampere: Tampere University Press.

Barrows, H. S. (1983). Problem-based, self-directed learning. *Journal of the American Medical Association, 250*, 3077-3080.

Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The power of problem-based learning.* Sterling, VA: Stylus Publishing.

Edwards, S. & Hammer, M. (2006) Laura's story: using problem-based learning in early childhood and primary teacher education. *Teaching and Teacher Education, 22*(4), 465-477.

Gijbels, D., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research, 75*(1), 27-61.

Hmelo-Silver, C. E. (2000). Knowledge recycling: Crisscrossing the landscape of educational psychology in a problem-based learning course for preservice teachers. *Journal on Excellence in College Teaching, 11*, 41-56.

Hmelo-Silver, C. E., & Lin, X. (2000). Becoming self-directed learners: Strategy development in problem-based learning. In D. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.), Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions (pp. 227-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 1*(1), 21-39.

Kırkgöz, Y. (2015). Designing and implementing an innovative problem-based teacher education course. *American Journal of Educational Science, 1*(5), 229-239.

Kırkgöz, Y. (2017). Working the problem: Finding solutions to student dissatisfaction in EAP for engineering. In Stewart, T. (Ed.), Voices from the TESOL Classroom: Participant Inquiries in Higher Education Classes (pp. 17-26). TESOL International Association: Alexandria, Virginia.

Ngeow K.,& Kong Y.S. (2001). *Learning to learn: Preparing teachers and students for problem-based learning* (Report No. EDO-CS-01-04).

3. BÖLÜM

(CHAPTER III)

Arapça Çalışmalar

(Studies in Arabic)

Arapça Öğretim Setlerinin Geliştirilmesi İçin, Yapısalcı Teoriye Dayalı Türkçe Hitit Diyaloglar Setinin Analizi Işığında Kalite Standartları

Dr. Öğr. Üyesi Abdülcevad HARDAN[1]

معايير الجَوْدَة لتطوير سلاسل تعليم العربية في ضوء تحليل قائم على النظرية البنائية لمحادثات (Hitit)التركية

د. عبد الجواد حَرْدان[2]

بسم الله الرَّحمن الرَّحيم

ملخص الدراسة:

مشكلة الدراسة: لدى استقراء محادثات سلسلة (Hitit) لتعليم التركية مقارنة بمحادثات سلاسل تعليم العربية سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى استجابة محادثات السلسلة التركية (Hitit) لرغبات المستفيدين؟

2- ما نسبة التكرار المستند إلى محدِّدات النظرية البنائية في السلسلة التركية المذكورة؟

3- ما التصور المقترح لتطوير سلاسل تعليم العربية في ضوء نتائج تحليل محادثات سلسلة (Hitit)؟

إجراءات الدراسة: ثلاثة مباحث، **الأول: مشكلة الدّراسة وخطة دراستها، والثاني: تصوُّر الجَوْدَة لتطوير سلاسل تعليم العربية في ضوء النظرية البنائية، والثالث:إجراءات الدراسة الميدانيّة،** ونتائج الدراسة ومناقشتها.

نتائج الدراسة:

جواب السؤال الأول:

دلت نتائج مفردات التحليل أنَّ ارتفاع درجاتها فوق المتوسط يشير إلى استجابة محادثات السلسلة التركية (Hitit) لرغبات المستفيدين بدرجة جيدة وهي مؤشر جودة، لكنها إشارة لا تحل محل استطلاع آراء المستفيدين.

جواب السؤال الثاني:

tesiilahiyat fakül -Sütçü imam üniversitesi) 1)

(2) أستاذ مشارك في جامعة سوتجي إمام- قهرمان مرعش - تخصص مناهج وطرائق تدريس.

أظهر نتيجة التحليل ارتفاعًا نسبيًّا في النسب المئوية لتكرار مفردات التحليل المستند إلى البنائية، وهذا مقارنة بسلاسل تعليم اللغات مقبول جدًّا.

وأمَّا السؤال الثالث فجوابه تمثل في إعداد تصور مقترح تمثل في أربعة معايير لكل منها علامة مرجعية ومؤشرات.

توصيات الدراسة: توصي الدّراسة بما يلي:

1- ضرورة تتبع رغبات أهم المستفيدين من تعلم المحادثة العربية.
2- إصلاح السلاسل القائمة أو إعداد منهج جديد لتعليم لمحادثة يحدد المستهدفين ورغباتهم ويرعى معايير الجودة المذكورة.

اعتماد النظرية البنائية لدى بناء سلسلة تعليمية جديدة استنادًا إلى خبرات المتعلمين ومحفوظاتهم السابقة.

المبحث الأول

مشكلة البحث وخطة الدراسة

هدف هذا المبحث تحديد مشكلة الدِّراسة، وعرض الأسباب الدَّاعية للقيام بها، وإجراءات معالجتها، فتضمن دراسة نظرية شملت أهميّة الرصد لمؤشرات ضعف تطبيق المحادثة في سلاسل تعلم العربية ولتشخيص واقعها ثم معالجة هذا القصور، وحدَّدت مشكلة الدراسة بعباراتٍ خبريّة واضحة ضمن حدود بحثيّة معيّنة، تلاها التعريف الإجرائيّ للمصطلحات الأساسيّة ثم الخطوات الإجرائيّة اللازمة للتحقق منها.

أوَّلًا: الإحساس بالمشكلة

للمحادثة أهمية ملحوظة لدى المستفيدين من تعلم اللغات الأجنبية، وهي من مجالات مهارة التحدث المشهورة إن لم تكن أهمَّها، وتشمل مجالات التحدث: المقابلة والمناقشة وسرد القصص والوصف والعرض والاجتماعات والمؤتمرات والمحادثة والحوار والخطبة وفن الإلقاء والندوات والمناظرة والمحاضرة، وتقتضي القدرة على التحدُّث التسلسلَ والتكاملَ في المتوالية التالية القائمةِ على الاستقبال والإنتاج:

1- تقليد الكلمات والجمل.
2- الاستجابة لمثير لغوي.
3- البدء بالمحادثة.
4- السرعة المناسبة أثناء التحدُّث.
5- الطلاقة التعبيرية[1].

(1) محمد عبد الرؤوف الشيخ: معايير تقويم مهارة المحادثة، بحث منشور مع عدة أبحاث في كتاب معايير مهارات العربية للناطقين بغيرها، المنتدى العربي التركي 2018م، (ص66-73) .

وللتحدُّث مهارات عامة تزيد قدرة المتعلم على المحادثة مثل مهارات المقدمة وعرض الأفكار والخاتمة، ومهارات التفكير والحركة والتواصل وإتقان استخدام الوسائل المعززّة أثناء الحوار، ومهارات شخصية المتحدث الجذابة وتأدبه بآداب الحديث، ومهارات أخرى خاصة بتعلم اللغة الأجنبية، منها الصوتيات وثروة المفردات والتراكيب والقدرة على التعبير والطلاقة[1]؛ وهذه المهارات لها اتصال بالمستويات المعيارية ومؤشراتها التي تقيس جودة المحادثة، ومنها ما يتعلق بالمحتوى ومنها ما يرجع إلى أداء المتعلم أو الغرض من التعلم، وهذا ما يُظهِر أثر الالتزام بالجودة، ومن أشهر نظريات التربية التي قامت عليها سلاسل تعليم اللغات النظرية السلوكية بكثرةٍ والبنائية على ندرة، وإليهما تستند برامج تعليم اللغات الأجنبية، لكن الغلبة للسلوكية في جُلِّ هذه البرامج، ورغم ذلك ما زالت دراسات جودة المناهج لدى التربويين تدعو إلى إحلال البنائية محلَّها لا سيما بناء مهارة المحادثة؛ وفي هذا الصدد رُصِدَ في سلاسل تعليم العربية:

1- أنَّ دراستها لم تزوِّد المتعلِّمين بما يبلِّغهم هدفهم من مهارة المحادثة.

2- عشوائية نِسَبِ التكرار البنائي للمفردات والتراكيب والجمل كثيرة الاستعمال في مهارة المحادثة.

3 - أنَّ مجالات الموضوعات التي تناولتها محادثات السلاسل العربية لا تشمل رغبات المستفيدين كافَّةً ولم تعالَج بعمقٍ كافٍ.

وقد يجوز القول بأن البنائية كانت حاضرة نسبيًّا في محادثات سلاسل اللغات من وجهين: أحدهما البناء الذاتي التراكمي في عملية التعلم القائم على مدخلات تتفاعل مع الخبرات السابقة لتحقق مخرجات لغوية ناتج عنهما وهو ما تقول به النظرية؛ والثاني الأساس الذي قامت عليه عملية تعليم اللغات وهو يستند إلى ثلاثية متلازمة: التدرُّج والتسلسل والاستمرار؛ وخدمةً لهذا الهدف صدرت سلاسل لتعليم العربية تفاوتت في نسبة كفاءتها ومدى كفايتها في رفدِ هذه الثلاثية وإغنائها بما يلزم.

وقد تبلورت المشكلة مما سبق ذكره عن سلاسل تعليم العربية، زدْ عليه غياب البنائية الرائدة في إحلال التعلم محل التعليم عن ساحة تعليم اللغات وهيمنة السلوكية على هذا الساح.

ثانيًا: مشكلة البحث:

لدى استقراء محادثات سلسلة (Hitit) لتعليم التركية مقارنة بمحادثات سلاسل تعليم العربية سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى استجابة محادثات السلسلة التركية (Hitit) لرغبات المستفيدين؟

2- ما نسبة التكرار المستند إلى محدِّدات النظرية البنائية في السلسلة التركية المذكورة؟

(1) المرجع السابق (ص74) .

3- ما التصور المقترح لتطوير سلاسل تعليم العربية في ضوء نتائج تحليل محادثات سلسلة (Hitit)؟

ثالثًا: حدود البحث:

اقتصرت الدّراسة في تطبيقها على الآتي:

- محادثات سلسلة (Hitit) التركية.
- محادثات عامة منتقاة بشكل عشوائي من سلاسل عربية متفرقة.
- اقتصر التصوّر المقترح على تقديم إطار تربوي يستند إلى نتائج الدراسة الإحصائية وتحليلها والإطار النظري لقضية النظرية البنائية وجودة تعليم اللغات الأجنبية.

رابعًا: مصطلحات الدراسة

1 ـ **النظرية البنائية:** نظرية معرفية تركِّزُ على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة بناءً على ما سبق له من خبرة وتعلُّم، وتجعله شريكًا في رسم أهداف العملية التعليمية التفصيلية على ضوء الأغراض العامة المقرَّرة، وتمنحه دورًا فاعلًا في الحل النشط للمشكلات المرتبطة بمجاله.

2. الجودة: "تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى مع الاعتماد على تقويم المستفيد لمعرفة مدى تحسن الأداء[1]"؛ فهي تعني "أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة"[2].

والجودة إجرائيّا يمكن تعريفها بأنها: توافق الشروط والمواصفات الواجب توافرها في محتوى محادثات تعليم العربية مع المعايير السليمة المتعارف عليها، وصولًا إلى التعليم والتعلم الفاعل المؤدي إلى التفاعل والإبداع في المواقف، المثمر لرضا المستفيدين في سياق التحدث بالعربية بأقل جهد وتكلفة وأعلى عائد"[3].

3. معايير الجودة: "عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسته محتوى معينًا"[4]، فهي "مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علميًّا التي تستخدم قاعدةً أو أساسًا للمقارنة والحكم على النوعية أو الكمية بهدف تحديد مواطن القوة لتعزيزها وتشخيص مواطن الضعف لعلاجها في عملية تقويم وتطوير المناهج"[5].

---

(1) سالم سعيد القحطاني: إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعلم الحكومي، ص7.

(2) عامر بن عبد الله المشهداني: الجودة في التعليم، صحيفة الوطن، العدد 1814، السنة الخامسة، 17 سبتمر/أيلول، السعودية، 2005، ص5.

(3) شريف علي حماد: جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه، ص6.

(4) إدريس سلطان صالح: مقال متاح بتاريخ 2012/9/8م على الرابط التالي:
kenanaonline.com/users/dredrees/posts/241256

(5) شريف علي حماد: جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه، مرجع سابق، ص6.

ويمكن تعريفها إجرائيًّا بأنها "العناصر والمحدِّدات التي يتم الحكم في ضوئها على مدى تحقيق أهداف المحادثة الخاصة بالجودة في تعليم العربية للناطقين بغيرها".

3. تطوير المنهج:

التطوير: "هو خطة عملٍ لإعادة تصميم وصياغة مقرّر دراسي من المنهج المنفّذ في المدرسة، ويتضمن الأهداف والخبرات التعليمية أو الموضوعات المقررة، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المرغوبة دراسيًّا"[1]، وحسب تعريف وزارة التربية والتعليم بمصر التطوير: "هو عمليّة إصدار القرار العلميّ لإعادة تصميم وصياغة جميع عناصر المنهج: من أهداف، ومحتوى، وطرائق تدريس، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم، بعد تقويم المنهج المنفذ والكشف عن أوجه الضعف وأوجه القّوة فيه"[2].

والمحتوى هو أحد عناصر المنهج، والمراد به في الدراسة محتوى محادثات تعليم التركية للناطقين بغيرها وإسقاط نتائج التحليل على محتوى محادثات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ويُقصَد بالتطوير في هذه الدّراسة: خطّة عمل تهدف إلى تحسين محتوى محادثات العربية للناطقين بغيرها بإعادة تنظيمها وصياغتها في ضوء معايير تحقّق للمستفيدين أعلى رغباتهم بأقلّ تكلفة وجهد وهدر، وذلك من خلال تقويم محتوى منهج سلسلة Hitit، واقتراح تصور بديل سعيًا إلى تحقيق الأهداف بصورة أكثر كفاءة.

4. تحليل المحتوى:

تحليل المحتوى: هو أحد الأساليب الموضوعية التي تصف المحتوى وصفًا كميًّا بهدف تقويم المنهج ثم تطويره في ضوء مجموعة من المعايير[3]. وهذا التعريف يضع للتحليل شرطًا دقيقًا، وهو الوصف الكمي الناتج عن تصميم أداة بحثية للتحليل، وهذا ما يميز التحليل عن الوصف الذي يتوهم أنه تحليل، وهو خلط نتج من قياس البحوث التربوية شبه التجريبية على الدراسات الأدبية.

خامسًا: الإجراءات

للإجابة عن أسئلة الدراسة تتبع الدّراسة الخطواتِ الآتية:

1) إجراء دراسة نظريَّة تشمل الدراسات السّابقة المرتبطة بموضوع الدّراسة للإفادة منها في الإجراءات والنتائج، وتبحث النظرية البنائية والجودة.

---

(1) أحمد حسين اللقاني وآخرون: المنهج "أسسه، بناؤه، تكوينه، تطويره، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1994م، ص191.
(2) وزارة التربية والتعليم بمصر، القرار الوزاري رقم 209، سنة 1988م.
(3) هذا التعريف مُستَقى من عدة تعريفات لتحليل المحتوى، يُنظَر: أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1989م، ص473. أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 1999م، ص48. رشدي أحمد طعيمة: الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس،ط1، 1987م، ص31.

2) إعداد استمارات لتحليل محتوى السلسلة التركية.
3) رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًّا.
4) جدولة نتائج الدّراسة وتنظيمها حسب أسئلة الدراسة.
5) التوصّل إلى النتائج ومناقشتها وتحليلها.

سادسًا: أهداف الدراسة

1- رصد قدرة محادثات السلسلة التركية (Hitit) على تحقيق رغبات المستفيدين.

2- تحديد أوجه التكرار الذي يعزز المحادثات ويقوم على محدِّدات النظرية البنائية في السلسلة التركية.

3- تقديم تصور المقترح لتطوير سلاسل تعليم العربية في ضوء نتائج تحليل محادثات سلسلة (Hitit).

سابعًا: أهميَّة الدِّراسة

يمكنُ لهذا البحث أن يفيد كلًّا من المعلِّمين والمتعلِّمين وخبراء المناهج والسياسات التعليمية:

- فالمعلِّمون قد يجدون فيه ما ينهض بمهامّهم في سعيهم نحو تحقيق أهدافٍ تتوافق والهدف الأهم لدارسي العربية من الناطقين بغيرها وهو المحادثة وفهم المسموع.
- والمتعلِّمون يتفاعلون والتصور المقترح لأنه يوافقُ الرغبة الأهمّ عندهم، فهو يلبي حاجة ماسَّة لديهم يستهدفون تلبيتها من تعلمهم للعربية، فيكون المنهج استجابة طبيعية لرغباتهم.
- أمَّا خبراء المناهج فتقدم لهم هذه الدراسة ما يشير إلى ضرورةِ البحث الميداني المستمرّ للكشف أسرع الطرق وأيسرها لتحقيق أهم رغبات المستفيدين من تعلم العربية والاستجابة لها بمعايير وأسس مقترحة متلاحقة بحيث تطوّر المناهج في ضوئها بتتابع واستمرار وتكامل.

وقد تفتح هذه الدّراسة الطريق أمام دراسات أخرى في تخصص مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها وتقويم تدريسها وتطويره نحو المسار الذي يحقق رغبات الجهات المستفيدة من تدريسها.

المبحث الثاني
تصوُّر الجَوْدَة لتطوير سلاسل تعليم العربية في ضوء النظرية البنائيَّة

جودة المخرجات في تعليم اللغات يقتضي تقويم تعليمها باستمرار وفقًا لرغبات المستفيدِ وأهدافه؛ ذلك أنَّ لتعليم اللغات الأجنبية أهدافًا عامة وأخرى خاصة، ومنهما انطلقت سلاسل تعليم اللغات في رسمِ خطَّتها، وقد أكَّدت مفاهيم الجودة في التعليم أن العملية التعليمية التي تستجمع معايير الجودة يجب أن تقوم على إرضاء المستفيد في موازنة دقيقة بين التكلفة والعائد، وهذا يَحْمِلُ المؤسسات التي تعلم العربية لأغراض خاصة على أن تحدِّدَ أولا الغرض من تعليمها وترصدَه بدقة لدى كلٍّ من المتعلم والأسرة والمجتمع والدولة الراعية للبرنامج، وهو تحديدٌ يُعنَى بشكل رئيس بتحليل حاجات المستفيدِ الأهمِّ من تعليم العربية في تركية وهم الطلاب والدولة؛ ليُبنَى المحتوى وينظَّمَ المنهج عمومًا ويتمَّ اختيار طريقة التدريس على أساس حاجات هؤلاء

المستفيدين من تعلم العربية، وهذا يعني أن على المؤسسات مراجعة تقديمها للمهارات الأربع والعناية المركزة بمهارة على حساب غيرها وفقًا لحاجات المتعلمين ودافعيتهم.

ولما كانت المناهج الدّراسيّة تتمثَّل في مكوّناتٍ هي الأهداف والمحتوى والطرائق والأنشطة والتقنيّات والتقويم[1]، لم يعُدْ مقبولاً البتة أن تُقَدَّم للطلاب محادثات يعتمد فهم المسموع فيها على الترجمة ضمن سلاسل تعليمية محتواها عربيٌّ لكنَّ لغةَ تدريسها وطرائقها وأنشطتها ووسائل تقويمها ليست عربية، وإذا كانت الْمُدخَلات تُقاس بما تنتجه من مُخرَجاتٍ وَفْقًا لِمَا يطمح إليه المستفيد ويلبّي رغباته في ضوء التكلفة والعائد، فأين إذًا ما كانت ينتظره الطلبة من تدريس العربية؟!

إنَّ رضا المستفيدِ أصلٌ في الحكم على جودة تعليم العربية، ولم يعد المستفيد من دراسة اللغة العربية هو المتعلِّمَ وبيئتَه فحسب بل اتسعت خريطة المستفيدين من منظور الدولة التركية لتشمل العلاقات العربية التركية؛ فيتعين أن توضع معايير جودة لاختيار منهج دراسيّ فعّال يخدُم هدف الدولة من إنشاء مؤسسات تعليم العربية؛ لأن من مقتضيات الجودة الشاملة لسلاسل تعليم العربية مع عناصر المنهج الأخرى أنها تمنح المستفيدين من التعليم أكثر مما يتوقعون الحصولَ عليه بأقلّ مما يتأهبون لبذله، فهي تُعنَى بتحقيق رغبات المستفيد وأهداف المؤسسة التعليمية بأقلّ تكلفة ممكنة[2]، فمعنى الجودة **الواقعي هنا:** الالتزامُ بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل معدلات التكلفة والعائد من منهجٍ ما؛ لأن الجودة بطبيعتها تنافي التنظير، فهي من الواقع تبدأ وإليه تنتهي، فالتطبيق أوَّل العِقْد وأوسطه ومنتهاه في مدخل الجودة الشاملة عمومًا وفي معايير المناهج خاصّة، **ولدى البحث عن سبل الارتقاء بجودة المحادثات في سلاسل تعليم العربية** يُلاحَظ أنَّ جودة برامج تعليم العربية في كليات الإلهيات بحاجة إلى أمور[3]:

1 ـ توافر التكامل لملامح وخصائص برامج تعليم العربية في كليات الإلهيات بصورة تمكِّن من تلبية احتياجات محدّدة وخدمة أهدافٍ واضحة يحتاجها المستفيدون -الطلبة والدولة- ويمكن قياسها من خلال رصد مستويات أداء المستفيدين في المحادثات التلقائية والقدرة على فهم المسموع والاستجابة له.

2 ـ ضرورة تفاعل مجموعة من الخصائص للبرنامج التعليمي والمؤسسة التعليمية التي تقدِّمه لتعبّر عن قدرتها على تحقيق احتياجات المستفيد.

3 ـ توزيع المسؤوليات والصلاحيات على منفذي المناهج، وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة التنفيذ ومتابعته.

---

(1) محمود أحمد شوق: تطوير المناهج الدراسيّة، القاهرة، مصر، المؤسسة الفنيّة للطباعة والنشر، 1995م، ص23.
(2) شاكر محمد فتحي أحمد: مدخل في الإدارة والإشراف التربويّ، معهد البحوث والدراسات العربية، 2007م، ص74 ـ 76.
(3) يراجع: مصطفى السايح محمد: الجودة الشاملة في التعليم: الجودة -جودة التعليم– إدارة الجودة الشاملة، مقال متاح بتاريخ 2012/11/9م منشور على الرابط التالي:
www.al3ez.net/upload/c/salma-jawda.doc

ولدى إعداد التصور المقترح لجودة محتوى مهارة المحادثة يُفترَض أن تُبنَى برامج تعليم العربية وَفْقًا للنظرية البنائية ولو جزئيًا إضافة إلى السلوكية؛ لأن البنائية تعوّل في حدوث التعلم على دور المتعلم والبناء على خبراته السابقةِ أوَّلًا، وتجعله الفاعل والشريك الأهم في تحديد الأهداف التفصيلية المنبثقة عن الأغراض العامة للبرنامج، فأثمنُ ما في هذه النظرية بحسب مؤسِّسها بياجيه ثم فون قلاسر أنها نظرية معرفية تركّزُ على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة، فالفرد ليس مستقبلا سلبيًّا بل كلُّ ما سبق له من خبرة وتعلُّم يؤثر في بنائه لمعارفه جديدة، والمعرفة ليست نسخة من الواقع لكنها تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة لموضوع المعرفة، لأن نشاط الذات العارفة أمر جوهري في بناء المعرفة بل المعرفة هي نشاط المتعلم عند بعض البنائيين الرافضين للمبدأ القائل بأن نقل المعرفة هي الوسيلة لاكتسابها[1]؛ لأنَّ المفاهيم والأفكار لا تنتقل من فرد لآخر بنفس معناها، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصًّا[2]، يقول وتيلي أحد المنظِّرين للبنائية: الاتصال الذي نجريه مع الآخرين لا يؤدي إلى انتقال أفكارنا إليهم بنفس المعنى الموجود في عقولنا، إن تعبيرنا -يقصد أفكارنا- تثير معاني مختلفة لدى كل فرد من أولئك الآخرين"[3]؛ لأنَّ الأفراد يبنون معارفهم ومفاهيمهم الجديدة بالتفاعل بين معارفهم السابقة وأنشطتهم التي يقومون بها، والمعارف أبنية عقلية منظمة داخليا، والنمو المعرفي هو تغير هذه الأبنية بالاعتماد على الخبرة، وهذا يعني أهمية كل من الخبرة والتعلم السابق على بناء المعارف الجديدة أي إن للمعرفة القبلية دورًا وتأثيرًا جوهريًّا في بناء المتعلم النشط للمعرفة الجديدة فهي تُبنَى بصورة نشطة على يده ولا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة[4]، وهذا المذهب يشير إلى نوع من المعرفة الكامنة وهي المعرفة المستقرة في العقل، وهي التي لا تظهر إلا إذا تمّ استدعاؤها بصورة مباشرة عن طريق سؤال مباشر، ومن أمثلتها المفردات السلبية، ويقصد بها الكلمات التي يعرفها الفرد، ولكنه لا يستخدمها في الحياة اليومية بصورة منتظمة، فغالبا ما يتعلم المتعلمون المفاهيم العلمية عند دراسة العلوم لكنهم لا يربطون بينها وبين العالم المحيط بهم، فتحاول البنائية أن تشرك المتعلمين في الحل النشط للمشكلات المرتبطة بعالمهم الواقعي[5]، بل إن الطلاب يشاركون المعلم في رسم أهداف العملية التعليمية التفصيلية في ضوء الأغراض العامة المقرَّرة، ثم يكون المحتوى على صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة الطلاب وواقعهم، وتستند استراتيجة التدريس على مواجهة الطلاب بموقف مشكل يحاولون إيجاد حلول له من خلال البحث والتعاون الجماعي، فالمتعلم مكتشف للمدخلات الجديدة، والمعلم منظم لبيئة التعلم ومشارك في التقويم ومصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر، أما النموذج المقابل للبنائية وهو النموذج الموضوعي فيعتمد الأهداف السلوكية والمحتوى القائم على وحدات مبرمجة مكتوبة ويقوم على استراتيجيات التعليم الفردي التي تستند إلى الكتب ونحوها.

---

(1) حسن زيتون وكمال زيتون: **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، 2003م، ص30.

(2) مديحة حسن محمد عبدالرحمن: **"أثر التعلم البنائي على علاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر"**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جامعة الزقازيق، مجلة تربويات الرياضيات، بنها، يوليو ٢٠٠٠م، المجلد الثالث، ص ٣١٣.

(3) إبراهيم محمد اللزام: **"فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة"**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٢هـ. حسن زيتون وكمال زيتون: **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، 2003م، ص30.

(4) حسن زيتون وكمال زيتون: **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، 2003م، ص50.

(5) المرجع السابق، ص38.

وإذا كان المعرفيون يرون أن المعلومة يزيد احتمال اكتسابها والاحتفاظ بها واسترجاعها مستقبلا إذا كانت مبنية بواسطة المتعلم ومرتكزة على خبرته السابقة[1] فهذا يمكن تجريبه بعد المستويات الأولى التأسيسية في تعليم العربية؛ لأن المعرفة القَبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى[2]، والنظرية البنائية تؤكد ضرورة أن تكون مهام التعلم حقيقية أي ذات علاقة بخبرات المتعلم، وبذلك يحس المتعلمون بمعنى لما يتعلمونه لعلاقته الوثيقة بحياتهم[3]، وهذا يتسق وثلاثيةَ طبائعِ النظرية البنائية القائلة بأن: التعلم عملية بنائية مستمرة، نشطة، غرضية التوجه[4].

واعتماد النظرية البنائية أساسا لتطوير محتوى المحادثات العربية يعززه ما أثمرته تلك النظرية من أنماط تعليمية أشهرها وأهمُّها نمط فورمات 4mat ونمط كيس case، فهما يقومان عليها ويجمعان أنماط التعلم والتعليم معًا، ويستندان إلى تدرج بناء المعنى في الذهن حتى تكوُّنِ المفهوم ثم تطبيقه في المواقف العملية بعد تجريبه في مواقف تعلمية وتعليمية، ويعرف أنموذج الفورمات (Model MAT 4) المنسوب إلى مكارثي بأنه: أنموذج تعليمي يقوم على الجمع بين أنماط التعلم وأنماط التعليم وطرائق التدريس لجانبي الدماغ، ويتضمن أربعة مراحل هي: تكامل الخبرة مع الذات، وتشكيل المفهوم، والتجربة العملية، والاكتشاف الذاتي)[5] فهو أنموذج تعليمي تتابعي يتكون من ثمانية خطوات، اشتق من أنموذج كولب في أساليب التعلم، ومفهوم جانبي الدماغ، والخطوات هي:

1- الاتصال بتجارب سابقة 2- تحليل التجربة 3- التأمل في المفاهيم 4- تحديد المفاهيم 5-تجربة المفاهيم 6- توسيع التعلم 7- يقيم الطلبة التجارب 8- دمج التجارب مع الحياة اليومية[6].

وأما أنموذج كيس (CASE Model) فهو (أنموذج مشتق من النظرية البنائية لبياجيه والنظرية الاجتماعية لفيجوتسكي، ويتألف من خمس مراحل هي: التحضير الحسي الملموس، الصراع المعرفي (التضارب الذهني)، بناء المفهوم (التفاعل الاجتماعي)، الإدراك فوق المعرفي، التجسير، بالإضافة الى النشاطات المعدة من قبل المدرس، وليس بالضرورة أن تقدم خطوات الأنموذج بتسلسل ثابت)[7].

---

(1) المرجع السابق، ص73.
(2) حسن زيتون وكمال زيتون: **البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي**، ط1، 1992، ص48-56.
(3) المرجع السابق، ص53.
(4) المرجع السابق، ص48-52.
(5) يوسف قطامي، نايفة قطامي: سيكولوجية التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن (2001) م (ص368- 370) .
(6) (Mc carthey, b(2000) : **4Mat Learning Type Measure** , Barrington ,il, about learning (p25
(7) Adey,P.,&Shayer,M.(2010) The Effects of Cognitive Acceleration– and speculation about causes of these effects , King's College London (p897) . **نقلا عن:**
زينب عزيز أحمد، وبان محمود محمد:أثر أنموذجي الفورمات وكيس فيالدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد22، ص91.

سلاسل تعليم العربية وسلسلة (Hitit) التركية في ضوء الجودة والنظرية البنائية:

لدى تدريسي لبعض سلاسل تعليم العربية ومراجعتها في ضوء مفهوم الجودة ووَفْقَ النظرية البنائية تبيَّنَ ما يلي:

أ - هذه السلاسل وإن كانت قد عُنيت في محادثات المستوى الأول والثاني بقضايا الحياة اليومية الثقافية الأهمِّ للطالب إلا أنَّ محتوى هذه المحادثات وتدريباتها لا سيما فهم المسموع منها كان قاصرًا في مفرداته وتراكيبه ومضامينه التي شاع استخدامها، ولم يكن في تدريبات المحادثة تفعيل لأهم عبارات نصوص الحوار على نحوٍ يُحدِثُ تأثيرًا وتفعيلا ابتكاريًّا ودافعية عاليةً وينتج مخرجاتٍ ملموسة في يوميات المتعلم.

وأما في المستويات التالية فغابت رعاية قضايا الحياة اليومية الثقافية الأهمِّ للطالب بشكل ملحوظ، فلم تَعُدْ لجنةُ المناهج تُعنَى بهذا الجانب بل غلب عليها تصورات أفرادها أو رؤية مجموعها التي لم تُبْنَ على أسسٍ علميةٍ تبرهنُ على صدقِها الاستطلاعاتُ والاستبانات التي تُعنى بدراسة آراء المستفيدين -وهم الطلبة والمؤسسة القائمة بالتكلفة- من أجل معرفة رغباتهم ورعايتها والتخطيط لتحقيقها بأقل تكلفة وأعلى عائد تعليمي وفقًا لمفهوم الجودة.

ب- لم تظهر في هذه السلاسل موازين تقدِّمُ الأدوات والروابط والأزمنة الأكثر استخدامًا في المحادثات بدرجة تميزها عن القواعد اللغوية الأخرى، ولم تُربَطْ المحادثات وموضوعاتها بالقاعدة المناسبة لها،بل سارت على طريقة السرد المتداولة في مصادر النحو والصرف والبلاغة، فتجدها تساوي إسناد الفعل إلى الضمائر كلها بدرجة واحدة رغم أنَّ بعضها لا يكاد يستعمل كالتثنية مثلا، وتشرح زمن الفعل الماضي مثلًا في درسٍ وصفيٍّ أو موضوعٍ ما تزال أحداثُه جاريةً أو ستقع لاحقًا لأنَّها لم تُعنَ ببناء العلاقات الموضوعية وإنما التزمت السرد التقليدي للعلوم اللغوية.

ج- لم يُلاحَظ في محادثات هذه السلاسل تدرج كافٍ في تقديم عبارات الموقف الواحد ولا توظيف خبرات مكتسبة من محادثات سابقة في المحادثات الجديدة، ولا تعزيزها بدرجة وافية من خلال مهارات الاستماع والقراءة والكتابة، ولم أقف من خلال تدريسي لهذه السلاسل على نظام ثابت يقوم على التكرار النسبي لتعزيز القوالب المشتركة كثيرة الاستعمال في المحادثات، ولم يُرْصَدْ فيها تنويع مكثف لتدريبات المحادثة ومحادثات فهم المسموع على نحوٍ يشملُ رغبات المستفيدين جميعًا بدرجة تزيد الدافعية للمتعلم وتحمله على التحدث بلا خوفٍ من الخطأ.

وأما السلسلة التركية فالتفاوت فيها ظاهر في هذه البنود وإن تباينت درجاته كما ستبرهن على ذلك نتائج تحليل المحادثات في المبحث الآتي.

خلاصة المبحث الثاني:

1- الخبرات السابقة تضعف عند ترك استخدامها، وهي لا يمكن أن تستمر ويُبنَى عليها وفقًا لتصور الجودة القائم على النظرية البنائية إلا إن كانت نابعة من حاجات الطلاب محققة لرغباتهم تتصف بأنها واقعية قابلة للتطبيق والتنفيذ صالحة للممارسة والتكرار، أي يشترط لذلك ارتباط المخرجات الحاصلة من تعلم العربية بحياة الدارس العلمية أو المهنية؛ وإلا فلن يتحقق له التعلم المستمرّ الذي يؤدِّي دورَ التغذية المرتدة ويمثِّل الخبرات التي سيستند إليها الطالب في مراكمة خبراته وتعلُّمه الجديد.

2- قلَّة الدراسات المعنية بتحديد حاجات المستفيدين من برامج تعليم العربية كمًّا وكيفًا وخاصةً الطلابَ.

3 - تضمينُ سلاسلِ تعليمِ العربية قدْرًا من المفردات والتراكيب والموضوعات التي لا تخدمُ رغباتِ المستفيدين ولا تحقق غايتَهم في التمكن من التحدث باللغة الأجنبية، وهذا يضعف دافعيتهم نحو التعلم، ومعلومٌ أن درجة تذكر المخرجات التعليمية تزيد كلما كانت أكثر قابلية للاستعمال والتكرار، أمَّا ما يندر استعمال الطالب له فهو أكثر عرضة للنسيان وأثقل على الطالب وأبلغ في إضعاف دافعيته نحو التعلم، ومرجع ذلك إلى غياب الرؤية الواضحة التي تحدد المستهدَفين بالسلسلة على نحوٍ دقيق أو إلى خطأ المؤسسة التعليمية التي اختارتْ سلسلةً تعليميةً أُعِدَّتْ لأهداف لا تخدمُ رغبات طلابها.
4- السلاسلُ التعليميَّةُ العربية (العربية بين يديك، أبجد، اللسان) نموذجًا: لم تُعنَ بإحدى أهمِّ خصائص تصور الجودة المستند إلى النظرية البنائية في تشكيل المحادثات، أعني بذلك دورَ المستفيدين وخبراتهم السابقة في حدوث التعلم الجديد والبناء عليه وفقًا لرغباتهم، وذلك بأن يجعل محتوى المحادثات التالية مرنا قابلا للتشكل وفق رغبات الطلاب وبحسب مخرجات التعلم التي حصلوا عليها من المحادثات السابقة.
وأما السلسلة التركية ففي المبحث التالي ما يبرهن على مدى تحقيقها لمستوًى يجعلها على درجة معينة من الجودة.

المبحث الثالث
الدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيرها

أولًا: الدِّراسة الميدانية وإجراءاتها

يهدف هذا المبحث إلى توضيح الإجراءات الميدانيّة التي اتّبعتها الدّراسة في ، فيتناول تحديد العيّنة نوعًا وكمًّا، وبناء أدوات جمع المعلومات، وتطبيق تلك الأدوات، وتفريغ البيانات وتحليلها ثم تفسيرها وبناء التصور المقترح، وذلك من خلال تصميم قائمة تتضمن مفردات تحليل محتوى سلسلة (Hitit) لتقديم مفردات التصور المقترح بناءً عليها.

وبِناءً على هذا جاء تقسيم المبحث على النحو الآتي:

1. استبانة تضمنت مفردات تحليل محتوى سلسلة (Hitit).
2. تصميم استبانة لتحكيم مفردات التحليل ومعرفة مدى مناسبتها لصدق تحليل محتوى المحادثات.
3. عرْض الاستبانة على السّادة المحكمين.
4. إجراءات تحليل محتوى محادثات سلسلة (Hitit) وفقًا للنظرية البنائية.

أ- استبانة تحليل المحتوى

تهدف الاستبانة إلى تحليل محتوى محادثات سلسلة (Hitit) وفقًا لتصور الجودة القائم على النظرية البنائية، وتحليل المحتوى هو: أحد الأساليب الموضوعية التي تصف المحتوى وصفًا كميًّا بهدف تقويم المنهج ثم تطويره في ضوء مجموعة من المعايير[1].

(1) هذا التعريف مُستَقى من عدة تعريفات لتحليل المحتوى، يُنظَر: أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1989م، ص473. أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 1999م، ص48. رشدي أحمد طعيمة: الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس،ط1، 1987م، ص31.

وتمثّلت عينة التحليل في محادثات هذه السلسلة، وجرى تحليل عينة التحليل من خلال الوحدات التعليمية التي وردت في محتواها.

وتتمثَّل فئات التحليل في مجموعة المفردات الواردةِ في قائمة الاستبانة المستندةِ إلى جودة المحادثات وفقا للنظرية البنائية؛ و"فئات التحليل هي العناصر الرئيسة أو الثانوية التي تمثّل وحدات التحليل (مثل الكلمة، الموضوع، القيمة...)، ويمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى في ميزانها لتصنف على أساسها"[1].

والهدف الرئيس من تحليل الأهداف هو "إصدار حكم بمدى اتفاق هذه المحادثات مع بعض المعايير التي ينبغي الالتزام بها"[2].

ب ـ تحديد عينة التحليل:

تمثّلت عينة التحليل في جميع محتوى محادثات المستويات الثلاث الأولى من سلسلة (Hitit)، وجرى التحليل من خلال المفردات التي حدّدها وحكَّمها الباحث لكل ما تضمنته السلسلة من محادثات، وشمل ذلك نصوص المحادثة والتقويم والأنشطة الصفيّة والمصاحبة.

ـ أداة التحليل:

تعرف بأنها "الاستمارة التي يصممها الباحث لجمع البيانات ورصد معدلات تكرار الظواهر في المواد التي يحلل محتواها"[3].

ويقصد بأداة التحليل في هذه الدراسة : "الاستمارة التي صممها الباحث لجمع البيانات ورصدها بغرض الوصول إلى محددات رئيسة تصف مدى جودة محادثات سلسلة (Hitit)".

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (1) استمارة تحليل محتوى محادثات السلسلة التركية

م	تحليل محتوى المحادثات	المستوى الأول (أ1+أ2)		المستوى الأول (ب1+ب2)		المستوى الأول (ج1+ج2)		المستويات الثلاثة
		شكل التناول	النسبة	شكل التناول	النسبة	شكل التناول	النسبة	النسبة

(1) رشدي أحمد طعيمة: تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه , أسسه , استخداماته، القاهرة , دار الفكر العربي , 1987 ، ص 25.
(2) رشدي أحمد طعيمة : " تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه , أسسه , استخداماته ", مرجع سابق, ص : 112.
(3) رشدي أحمد طعيمة: " تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه, أسسه, استخداماته", مرجع سابق، ص62.

		أساسي (2)	فرعي (1)	المئوية لتكرارات المفردة	أساسي (2)	فرعي (1)	المئوية لتكرارات المفردة	أساسي (2)	فرعي (1)	المئوية لتكرارات المفردة	المئوية لمجموع تكرارات المفردة
	مفردات محتوى المحادثات										
1											
2											
3											

ح ـ خطوات التحليل:

(A) توصيف السلسلة التركية Hitit:

* السلسلة من إصدار مركز تعليم التركية في جامعة أنقرة، وهي ثلاث مستويات في كل مستوى مرحلتان، ولكل مرحلة كتابان ومعهما كتابان على الترتيب نفسه في 79 صفحة للتدريبات المكثفة لا سيما المحادثات، في كل كتاب من كتب الدراسة اثنتا عشرة وحدة في 150 صفحة وفي كل وحدة ثلاثة دروس، تليها المحادثة التفاعلية مرتبة وفق وحدات الكتاب في الكتاب الأول، أما في الثاني والثالث فكانت موضوعاتها مختلفة، وكان في كل وحدة من المحادثة التفاعلية درسان في صفحتين، وختم الكتاب بتدريبات داعمة للقواعد جاءت في أكثر من 20 صفحة، فيكون مجموع الكتاب 197 صفحة، ويضم كل درس المهارات الأربع والقواعد وتطبيقاتها:

وبدأ التحليل بمحتوى المستوى الأول، فالثاني، فالثالث، وذلك بغرض:

(c) ـ تحديد شكل تناول محتوى المحادثات لفئات التحليل, فإن أشار محتوى المحادثة (فئة) إشارة مباشرة إلى أحد مفردات الاستبانة يكون شكل التناول "أساسيا"، وإن أشار إشارة غير مباشرة, يكون شكل التناول "فرعيًّا".

(D) ـ تسجل تكرارات فئات التحليل في الخانات المخصصة لذلك.

(E) ـ تحسب النسبة المئوية للتكرارات بالنسبة لكل فئة، وبالنسبة لكلّ مستوى على حدة، وذلك بإعطاء التناول " الأساسي" درجة (2) والتناول "الفرعي" درجة (1)، ثم تحسب النسبة المئوية لتكرار المستويات الثلاثة.

(ط) ثبات التحليل:

استخدم الباحث لمعرفة ثبات التحليل طريقة الاتفاق بين المحللين المختلفين، وهي ترتكز على أن يحلل باحثان المادّة نفسها، ويتفقان أوَّلاً على الأسس والإجراءات المتبعة، ثم يشرعان في التحليل، وبعد ذلك

يقارنان نتائج التحليل لبيان العلاقة؛ لذا فقد استعان الباحث بباحث آخر متخصص في اللغة التركية[1] ليقوم بإعادة التحليل.

ولمعرفة معامل الثبات بين المحلّلين استخدم الباحث معادلة هولستي (Holsti) التالية:

$$R = \frac{2\ (C1,2)}{C1+C2}$$

حيث:

- R معامل الثبات.
- C1,2 عدد الفئات التي اتفق عليها الباحثان.
- C1+C2 مجموع عدد المفردات التي حللت في المرتين، وكان معامل الثبات بين الباحث وزميله هو: 0, 93 وهذه الدرجة تعد مؤشرا على ثبات التحليل.

ثانيًا: نتائج وتفسير تحليل المحتوى لمحادثات سلسلة Hitit التركية

فيما يلي عرْض وتفسير لنتائج تطبيق استبانة تحليل المحتوى، ثم توصّلت الدراسة إلى تصور جودة لتطوير تعليم المحادثة العربية في ضوء كل من النظرية البنائية ونتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أوَّلاً: نتائج تطبيق الاستبانة:

تمَّ رصد تكرار المفردات المعروضة في الاستبانة، واستخدمت الدراسة النسب المئوية والمتوسطات لمعالجة البيانات وتحليلها، وتم تحليل محتوى المحادثات، وعَرضه مصنَّفة حسب الأهمية، وذلك وفق نسبة توافر المفردات التي وردت في القائمة، فذكر ما جاء من مفردات التحليل في المستوى الأول وما تلاه بنسبة متوسطة إلى مرتفعة أي بنسبة (2.77%)[2] فما فوق من مجموع إجمالي عدد موضوعات المستويات الثلاثة وهكذا...، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) تحليل محتوى المحادثات في سلسلة Hitit التركية

م	تحليل محتوى محادثات السلسلة التركية	المستوى الأول (أ1+أ2)	المستوى الأول (ب1+ب2)	المستوى الأول (ج1+ج2)	المستويات الثلاثة

(1) الدارسُ الذي شارك في التحليل -مشكورًا- هو الأستاذ إبراهيم أبو علي مدرس اللغة التركية، وطالب دكتوراه في قسم اللغة العربية بجامعة سلجوق.

(2) النسبة (2.77%) هي نتيجة لقسمة العدد (100) على إجمالي وحدات الموضوعات في المستويات كلها وهي (108) مضروبة في 3, أي 100 ÷ (36+36+36) ×3 =2.77%.

		شكل التناول		النسبة المئوية لتكرارات المفردة	شكل التناول		النسبة المئوية لتكرارا ت المفردة	شكل التناول		النسبة المئوية لتكرارا ت المفردة	النسبة المئوية لمجموع تكرارات المفردة
		أساسي (2)	فرعي (1)		أساسي (2)	فرعي (1)		أساسي (2)	فرعي (1)		
	مفردات التحليل										
1	المحادثات من الحياة اليومية الثقافية الأهمّ	24	3	18.36	17	2	12.96	14	2	10.8	14.4
2	تكثيف الأدوات الأكثر استخدامًا في المحادثات	18	6	15.12	21	2	15.84	9	1	6.84	12.6
3	تعزيز القوالب المشتركة في المحادثات	15	5	12.6	18	3	14.4	6	2	5.4	10.8
4	الجمع بين نوع المحادثة والقاعدة المناسبة لها	21	4	16.2	30	1	21.96	16	1	11.88	16.68
5	تدريبات المحادثة تعزيز لأهم عبارات نصوصها	19	6	16.2	29	2	21.6	13	2	6.48	14.76
6	تنويع تدريبات المحادثة بدرجة تزيد الدافعية للتحدث	17	4	13.68	28	1	20.52	15	3	12.96	15.72
7	التدرج في تقديم عبارات الموقف الواحد	14	7	12.6	13	2	10.8	4	2	3.6	9
8	تعزيز الاستماع والقراءة والكتابة للمحادثات	20	2	15.12	28	1	20.52	12	3	9.72	15.12
9	توظيف خبرات مكتسبة من محادثات سابقة في الجديدة	12	7	11.16	12	2	9.36	5	2	4.32	8.28
10	المحادثات	17	5	14.4	19	1	14.4	9	1	6.84	11.88

	متنوعة شاملة لرغبات المستفيدين جميعًا												

يتّضح من خلال الجدول السابق ما يأتي:

المفردات كلها متوافرة بنسبة متوسطة إلى مرتفعة، وتفسيرها على النحو التالي:

1- (**المحادثات من الحياة اليومية الثقافية الأهمّ** بالنسبة للطالب): بلغت نسبة توافر هذه المفردة في محادثات المستويات الثلاثة (14.4%), وتمَّ تناولها بشكلٍ أساسي أحياناً, وبشكلٍ فرعي أحياناً أخرى في جميع المستويات، وخُصِّصت لهذه المفردة محادثات بعينها، ويتوقع أن تكون نسبة رغبة الطلاب في دراسة محادثات من هذا النوع عالية جدًّا، وهذه النسبة مؤشِّرٌ على جودة محتوى المحادثات عمومًا ودالَّةٌ على أنَّ لجنة المناهج استندت في اختياراتها إلى معايير دولية أو إلى استطلاع رغبات الطلاب وأسست المنهج لأغراضٍ أهمُّها أن يجيد المتعلم مهارة المحادثة، وهذا خلافًا لما شاع من أن السلسلة التركية أكاديمية خَلُوص.

2- (**تكثيف الأدوات والأزمنة والروابط الأكثر استخدامًا في المحادثات**): نسبة هذه المفردة في محادثات المستويات الثلاثة (12.6%) بشكلٍ أساسي وفرعي معًا، ويفترض أن تكون نسبة رغبة الطلاب في دراسة محادثات معززة بهذا النوع من علوم اللغة عالية جدًّا، وهذه النسبة مؤشِّرٌ على جودة هذا التناسق، وفيها دلالة على ما للتكرار العملي والتطبيقي للروابط والأدوات من آثار إيجابية على تعزيز مهارة الطلاقة في الحوار لدى المتحدث.

3- (**تعزيز القوالب المشتركة في المحادثات**)**:** هذه المفردة في محادثات المستويات الثلاثة وصلت (10.8%) بشكلٍ أساسي وفرعي معًا، ومن المتوقع أن تكون نسبة رغبة الطلاب في هذا النوع من التعزيز أو التكرار الموجَّه عالية جدًّا نظرًا لأنَّ التكرار مذاكرة ومقاومة للنسيان وتفعيل لتعلم سابق فهو تأكيد للتعلم، وهذه النسبة مؤشِّرٌ على جودة محتوى المحادثات أيضًا، فهي تؤكِّد حاجة الطالب إلى التكرار النسبي لأهمِّ ما يستخدم في اللغة الأجنبية من قوالب في المحادثات اليومية والثقافية.

4- (**الجمع بين نوع المحادثة والقاعدة المناسبة لها**): بلغت نسبة هذه المفردة في محادثات المستويات الثلاثة (16.68%) في شكلي التناول الأساسي والفرعي، ويتوقع أن تكون نسبة رغبة الطلاب في دراسة محادثات مقترنة بقواعد مناسبة لها مرتفعة جدًّا؛ ففي هذا الربط حل لمشكلة التنظير والتجريد في دراسة القواعد، فلا ذكر لقاعدة لا يستدعيها مقام تعزيز المحادثات وتطبيقاتها، ولا تسرد القواعد سردًا عشوائيًّا ولا كذلك المحادثات، بل تترك فراغات في المحادثات تطبق القاعدة بملئها ضمن نص الحوار الأُمِّ، وهذه النسبة

مؤشِّرٌ على جودة هذا التطبيق، وتشير أيضًا إلى أثر الترابط والمنهجية في تصنيف القواعد على المحادثة خلافًا لسردية القواعد العربية في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها كما تقدم.

5- (**تدريبات المحادثة تعزيز لأهم عبارات نصوص الحوار**): نسبة هذه المفردة في محادثات المستويات الثلاثة (14.76%) بشكلٍ أساسي وفرعي معًا، وعادةً ما تكون رغبة الطلاب في دراسة محادثات معززة بتدريبات كهذه مرتفعة، فهذه النسبة مؤشِّر جودة، وهي تدريبات متنوعة يغلب فيها التعلم لا التعليم، ويمكن أن تمثِّل جانب التقويم المرحلي والنهائي والتغذية الراجعة معًا.

6- (**تنويع تدريبات المحادثة بدرجة تزيد الدافعية للتحدث**): نسبة توافر هذه المفردة في محادثات المستويات الثلاثة (15.72%) بشكلٍ أساسي وفرعي، ويتوقع أن ترتفع رغبة الطلاب في تطبيق تدريبات مشوِّقة ممتعة جذابة تتفاعل فيها الحواس كلها مع البيئة التعليمية المحيطة أثناء إجراء المحادثات، وهذه النسبة مؤشِّرٌ على جودة عالية جدًّا في محتوى المحادثات لأنه يتوقع أن يتم فيها أعلى تحصيل من أول مرة بأقل تكلفة في الزمن والجهد والمال.

7- (**التدرج في تقديم عبارات الموقف الواحد**): بلغت نسبة توافر هذه المفردة في محادثات المستويات الثلاثة (9%) بشكلي التناول المذكورين، ورغبة الطلاب في دراسة محادثات من هذا القبيل ينبغي أن تكون أعلى بكثير من تقديم مادة الحوار كلها دفعة واحدة، وهذه النسبة مؤشِّرٌ على جودة تنظيم محتوى المحادثات، وهي تعزِّز دور البنائية لأنَّ الموقف الواحد تشرح أجزاؤه بعضَها، فيمكن أن يحدث التعلم والبناء على ما سبق من خلال هذا الشكل التصاعدي في عرض المادة التعليمية، وهو تدرج يناسب تفريد التعليم لأنه يراعي الفروق الفردية.

8- (**تعزيز الاستماع والقراءة والكتابة للمحادثات**): نسبة هذه المفردة في محادثات المستويات الثلاثة وصلت (15.12%) بشكلي التناول المتقدمين، ويتوقع أن تكون نسبة رغبة الطلاب في دراسة محادثات تعززها المهارات الأخرى مرتفعة لأنَّ هذا التعزيز يمثل نوعًا من المذاكرة وتشترك الحواس كلها في تطبيقات المحادثات، وهذه النسبة مؤشِّرٌ على جودة السلسلة عامَّةً.

9- (**توظيف خبرات مكتسبة من محادثات سابقة في الجديدة**): نسبة توافر هذه المفردة في محادثات المستويات الثلاثة (8.28%) بشكلٍ أساسي وفرعيٍّ معًا، وهذه النسبة مؤشِّر على جودة محدودة في محتوى المحادثات، فهي تدل على أن سلسلة (Hitit) كغيرها من السلاسل قامت على النظرية السلوكية ولم تُعن بالبنائية إلا على نطاقٍ محدود.

10- (**المحادثات متنوعة شاملة لرغبات المستفيدين جميعًا**): بلغت نسبة توافر هذه المفردة في محادثات المستويات الثلاثة (11.88%) بشكلي التناول السابقين، وهذه النسبة مؤشِّرٌ على جودة نسبية لمحتوى المحادثات، فهي تشير إلى أنَّ بناء محتواها استند إلى أسس ومعايير دقيقة اتخذت رغبات المستفيدين

أساسا اعتمدت عليه من خلال استطلاع آراء عينات منهم وبالرجوع إلى معايير دولية حدَّدَتْ أهم المجالات التي نصَّت على رغبات المستفيدين من تعلم اللغات لأغراض عامة.

ثانيًا: معايير الجودة لمحادثات السلاسل العربية استنادًا إلى النظرية البنائية وفق تحليل سلسلة Hitit التركية:

توصلت الدراسة من خلال تحليل محتوى السلسلة التركية إلى معايير مقترحة في ضوء نتائج الاستبانة كما في الجدول:

جدول رقم (3) يتضمن معايير مقترحة في ضوء نتائج تحليل محتوى سلسلة Hitit وفق النظرية البنائية:

المعيار الأول: بناء محتوَى المحادثات انطلاقًا من رغبات المستفيدين

العلامة المرجعية	المؤشرات
- دراسة رغبات المتعلِّمين للغة العربية. **- وزن العائد مقارنةً بما يُبذَل من تكلفة وجهد.**	1- تحديد فئة المستهدفين الذي تجري دراسة رغباتهم: هل هم من دراسي اللغة العربية لأغراض خاصة كالتجارة أو التاريخ أو الإسلام أم لأغراض عامة. 2- تحدِّد لجنة المناهج أهمَّ رغبات المستفيدين من تعليم العربية بالاستقراء باعتماد المعايير الدولية لرغبات المستفيدين من تعلم اللغات الأجنبية. 3- ترتب رغباتهم ترتيبًا أولويًّا على نحوٍ يرتفع معه تحقيق الرغبة وتقلُّ التكلفة والجهد والوقت المبذول.

المعيار الثاني: زيادة الدافعية وفقًا للنظرية البنائية

العلامة المرجعية	المؤشرات
هيكلة المحتوى على نحو يزيد دافعية المتعلمين نحو إجراء محادثات مكثفة وأنشطة خارجية.	1- يركِّزُ المحتوى بدرجة عاليةٍ على محادثات الحياة اليومية الثقافية الأهمّ في نظر الطالب لاستثارته وتشويقه وتشغيله أطول فترة ممكنة من اليوم في الحوار بأنشطة صفية وخارجية. 2-يضمُّ المحتوى محادثات متنوعة تحقق رغبات جميع المستفيدين الذين استهدفتهم السلسلة التي وضعت لتعليم العربية لأغراض خاصة أو عامة. 3- يخصص المحتوى القدر الأكبر من حيِّز المحادثات للتدريبات المتنوعة المشوقة التي تتفاعل فيها الحواس كلها والبيئة المحيطة. 4- وفقًا للنظرية البنائية: تترك لجنة المناهج قدرًا معيَّنًا من

	محتوى المحادثات ليقرّره طلاب المستويات المتقدمة، كلُّ فصل على حدة بالتشاور بينهم، وبالاستنارة بتوجيه المدرّس إن شاؤوا، ثم التعاون معه في بناء هيكل هذا الحوار بنهج جديد أو على نسق المحادثات السابقة وإلحاقه بشكل الأخير بالمقرر. 5- يتضمن المحتوى خِططًا لأنشطة حوارية لاصفية ثنائية أو جماعية على شكل مسابقات أو أعمال موجَّهة تهدف إلى تكوين محادثات عملية. 6- يستخدم المحتوى في المحادثات اللاحقة مفردات وتراكيب وقوالب وقواعد سبق التمرن عليها في محادثة سابقة على نحو يمنح الطالب الثقة بالنفس والرغبة بالمشاركة، ويعزز أهمَّ القوالب السابقة ويوظِّفها في مواقف جديدة.

المعيار الثالث: تناسب النصّ والقاعدة

العلامات المرجعية	المؤشرات
- تنظيم العلاقة بين النصِّ والقاعدة.	1- تُجْرِي لجنة المناهج تصفيةً وتصنيفًا وإعادة ترتيب وتسلسلٍ للقواعد في ضوء طبيعة المحادثات وحاجتها إليها أو وفق النصِّ الوظيفي المناسب لها. 2- تُكثِّفُ الأدوات والقواعد والأزمنة والروابط الأكثر استخدامًا في المحادثات وفق نسبةٍ وتناسب قائمٍ على تحليلٍ لمحتوى محادثات سلسلةٍ ما وما تستلزمه من علوم اللغة.

المعيار الرابع: تكامل المهارات وتعزيزها للمحادثة ليتحقَّق التعلُّم وفقًا للبنائية

العلامات المرجعية	المؤشرات
- الاستماع والقراءة والكتابة روافدُ للمحادثة. - التغذية المرتدة من نص المحادثات أو من المحادثات السابقة	1- يوظِّفُ فهم المسموع لتعزيز المحادثات عن طريق تقاطعٍ نسبٍ محددةٍ بأنْ يتم اختيار **أسهل** مفردات المحادثة وتراكيبها لتستخدم مرة أخرى في مواقف حياتية جديدة ضمن نص الاستماع. 2- استعمال نسب محددة من **أصعب** مفردات المحادثة وتراكيبها في نصِّ القراءة من خلال مواقف تعليمية مغايرة. 3- توظيف **أهم عبارات المحادثة وقوالبها** في تدريبات الكتابة. 4- محادثات حُرَّة يُكوِّن فيها كلُّ مجموعةٍ من الطلاب حوارًا تعاونيًّا من خلال دمج مفردات وتراكيب الحوار الجديد بقديم له علاقة به أو مغاير له.

	5- تدريبات استماعٍ تقومُ على محاكاة موجهة للحوارِ الأمِّ مع تغيير وزيادة نسبيةٍ في المفردات أو التراكيب.

وهذه المعايير ليست حصرًا بل يمكن الزيادة عليها، وإنما اقتصرت عليها التزامًا بنتائج مفردات تحليل السلسلة التركية في ضوء النظرية البنائية، ولو أنَّ لجنة التحكيم أضافت أو حذفت من قائمة التحليل لتغير عدد الأسس المذكورة، والله أعلم.

المصادر والمراجع

1-محمد عبد الرؤوف الشيخ: معايير تقويم مهارة المحادثة، بحث منشور مع عدة أبحاث في كتاب: معايير مهارات العربية للناطقين بغيرها، المنتدى العربي التركي 2018م، (ص66-73).

2- سالم سعيد القحطاني: إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعلم الحكومي.

3- عامر بن عبد الله المشهداني: الجودة في التعليم، صحيفة الوطن، العدد 1814، السنة الخامسة، 17 سبتمر/أيلول، السعودية، 2005

4- شريف علي حماد: جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه.

5- أحمد حسين اللقاني وآخرون: المنهج "أسسه، بناؤه، تكوينه، تطويره، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1994م.

6- --------: المناهج بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1989م.

7- أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 1999م.

8- رشدي أحمد طعيمة: الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس،ط1، 1987م.

9- محمود أحمد شوق: تطوير المناهج الدراسيّة، القاهرة، مصر، المؤسسة الفنيّة للطباعة والنشر، 1995م.

10- شاكر محمد فتحي أحمد: مدخل في الإدارة والإشراف التربويّ، معهد البحوث والدراسات العربية، 2007م.

11- حسن زيتون وكمال زيتون: **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، 2003م.

12- مديحة حسن محمد عبدالرحمن: **"أثر التعلم البنائي على علاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر"**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جامعة الزقازيق، مجلة تربويات الرياضيات، بنها، يوليو ٢٠٠٠م.

13- إبراهيم محمد اللزام: **"فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة"**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٢هـ.

14- حسن زيتون وكمال زيتون: **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، 2003م.

15- حسن زيتون وكمال زيتون: **البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي**، ط1، 1992.
16- يوسف قطامي، نايفة قطامي: سيكولوجية التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن (2001)م.
17- زينب عزيز أحمد، وبان محمود محمد: أثر أنموذجي الفورمات وكيس في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد22.

18- أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1989م.

19- رشدي أحمد طعيمة : " تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه , أسسه , استخداماته ", القاهرة , دار الفكر العربي , 1987.

ملحق رقم (1)

طلب تحكيم أداة بحثية

يقوم الأستاذ المساعد الدكتور عبد الجواد حَردان المدرّس بكلية الإلهيات-جامعة سوتجو إمام/قهرمان مرعش بإعداد بحث عنوانه: **(معايير الجَوْدَة لتطوير سلاسل تعليم العربية في ضوء تحليل قائم على النظرية البنائية لمحادثات (Hitit) التركية) لنشره في أعمال مؤتمر جامعة قورقت عطا-العثمانية،** ويرجو من سيادتكم التكرم بالحكم على مفردات الأداة شاكرًا فضلكم وما تبذلونه من وقت وجهد.

والمرجو من سيادتكم التكرم بإبداء الرأي في المفردات من حيثُ:

1- الصياغة اللغوية 2- مدى مناسبتها لموضوع البحث 3- مدى كفايتها في دلالات الدراسة الإحصائية

الاسم: التخصص: الدرجة/اللقب العلميّ:

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

	مفردات الأداة البحثية	الصياغة: واضحة /معقَّدة		مناسبتها للموضوع: مناسبة / غير مناسبة		كفايتها: قوية/ضعيفة	
1	المحادثات من الحياة اليومية الثقافية الأهمّ للطلاب						
2	تكثيف الأدوات الأكثر استخدامًا في المحادثات						
3	تعزيز القوالب المشتركة في المحادثات						
4	الجمع بين نوع المحادثة والقاعدة المناسبة لها						
5	تدريبات المحادثة تفعيل لأهم عبارات نصوصها						
6	تنويع تدريبات المحادثة بدرجة يزيد الدافعية للتحدث						
7	التدرج في تقديم عبارات الموقف الواحد						
8	تعزيز الاستماع والقراءة والكتابة للمحادثات						
9	توظيف خبرات مكتسبة من محادثات سابقة في الجديدة						

10	المحادثات متنوعة شاملة لرغبات المستفيدين جميعًا						
	تصويبات أو مفردات أخرى تقترحونها:						
1							
2							
3							

Methodology of Linguistic Text Analysis and Its Interpretation / Abdul-Qahir Al-Jurjani as a Model

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkerim ALABEYDİ[1)]

مَنهجيّةُ تحليلِ النّصّ اللّغوي وتفسيره

عبد القاهر الجُرجاني أنموذجًا

د. عبد الكريم العبيدي

يتناول هذا البحث منهجيّة تحليل النّصوص وأثرها في استكناه النّصوص والكشف عن معاينها ومراميها الجمالية ودلالاتها الفنية المقصودة ؛ وبناءً على ذلك تنوعت طرائق الكشف عن تحليل النّصوص وتفسيرها وظهرت مدارس فنية واتجاهات فلسفية وتيارات أدبية ونقدية متعددة, وآراء فردية تسعى جاهدة لسبر أغوار النّصوص اللغوية, ومحاولة الانطلاق من شطآنها والولوج في أعماقها واستخراج درّها المصون وجوهرها المكنون؛ إبرازا لمواطن التّاثير لدى المتلقي في إطارٍ من الاحاطة بالمقاصد والمعاني والدَّلالات ألّتي تسعى النّصوص الأدبية من أجل تبليغها للمتلقين من خلال روعة الصياغة ودقّة السبك وجودة الرّصف وحلاوة المعنى وحسن الدلالة ؛ ولقد ظهرت في العالم العربي والإسلامي اتجاهات مختلفة من مناهج تفسير النّصوص تتعلق بالكشف عن النّصوص الأدبية وبيان جمال ألفاظها وعمق معانيها, وبرزت أسماء كثيرة في هذا الحقل التحليلي؛ منهم الجاحظ , والعسكري, والشريف الرّضي وابن طباطبا العلوي , وسواهم كثير, ومن هنا توجهت عناية البحث إلى عبد القاهر الجرجاني (400 - 471هـ/1009- 1078م) صاحب نظرية النّظم في تحليل النّصوص وتفسيرها ألّذي قدّم للباحثين والنُّقاد نظريته البلاغية النّقديّة من خلال العناية بتوخي معاني النّحو فيما بين الكلم وتأكيد أهمية التأليف اللساني في تكوين الأطر الفنية في النّصِّ انطلاقًا من النّحوالعربي الذي هو معيارُ الكلام وميزانه , حيثُ لاقيمةَ لمعاني الكلام ومقاصدة النّحوية والدّلالية والفنية إلّا من خلال العناية بأحكام النّحو فيه من الإعراب والتركيب الدلالي الذي يكشف عن مساحات المعنى الفنية والبلاغية ومعنى المعنى الذي يأخذ الكلام إلى آفاق من البيان والتأثير الفني والجمالي للغة والمرامي البعيدة لغايات الكلام والهدف من إنشائه وتركيبه , ويُعدُّ الجرجاني أحد مؤسسي علم البلاغة ومن أهمهم وذلك من خلال أطروحاته النظرية وتطبيقاته العملية في كتابيه : دلائل الإعجازوأسرار البلاغة وهما من أهم الكتب التي أُلفت في الحقل البلاغي والدلالي ، وكان الهدف من تأليفها بيان إعجاز القرآن الكريم وعلوّه على بقية النّصوص الأدبية من شعر ونثر.

Üniversitisi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili Ve Belagatıi anabilimDalı,Çorum, Turkey.Hitit) 1)

لقد سطع نجمُ الجرجاني في مجال تحليل النّصوص وتفسيرها,وذلك من خلال نظرية النّظم التي قال بها ودعا إليها, ومعلوم أَنَّ لهذه النظرية - في مجال تفسير النصوص اللغوية وتحليلها - جذورًا من تاريخ تحليل النّص اللغوي عند من سبقه من علماء التحليل النقدي والبلاغي ؛ إلّا أَنّ الجرجاني صاغ هذه النظرية وبلورها في إطارٍ نقدي علمي, وقدمها برؤية تطبيقيّة في كتابه دلائلُ الإعجاز الذي قدّم فيه نظرية النّظم وشرحها شرحًا مسهبًا ، وعرّف النّظم بقوله:(تعليقُ الكَلِمِ بعضها ببعض، وجَعْلِ بعضها بسببٍ من بعض، والكلم ثلاثٌ :اسمٌ وفعلٌ وحرفٌ، وللتعليق فيما بينها طرقٌ معلومة، لا يعدو ثلاثة أقسام :تعلق اسم باسم، تعلق اسم بفعل، تعلق حرف بهما) فكان بهذا الجهد التفسيري للنصِّ أولُ من ربط بين النّظم والنّحو. حيث أكّد ضرورة توخي معاني النّحو فيما بين الكلم .

الكلمات المفتاحية : منهجية , تحليل , النص , اللغوية , تفسير, الجرجاني .

مُقدّمة

يحاول هذا البحث أن يسلّط الضوءَ على منهجيّة تحليل النصوص عند النّقاد والبلاغيين عمومًا ,وعند عبد القاهر الجرجاني خصوصًا – موضوع البحث – الّذي من خلاله نقدِّم تصورًا عن الآليّة المتبعة عنده في بيان منهج تحليل النّصّ والوقوف على ما ينتجه من معانيَ لفظية وسياقية ودلالية, وعن معنى المعنى الّذي عرفّ به الجرجاني ورسم منهجه البلاغي والدَّلالي, وتظهر للباحثين قدرة الجرجاني النقدية والبلاغية والفنيّة من خلال تفسيره لمختلف النُّصوص من القرآن الكريم والحديث النّبويّ الشريف والشعر العربيّ.

لقد اقتضت خطّةُ البحث أن يُقسّمَ على أربعة مباحث وخاتمة على النّحو الآتي :

المبحث الأوّلُ : التّعريف بعبد القاهر الجرجاني وبكتابيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة .

المبحث الثّاني : من مناهج تحليل النّصوص عند النّقاد والبلاغيين قديما .

المبحث الثّالثُ : نظرية النّظم عند الجرجاني وأثرها في تحليل النّصوص وتفسيرها .

المبحث الرّابعُ : نصوص تطبيقيّة تفسيريّة من منهج الجرجاني في التّفسير اللغوي والبلاغي.

وخاتمةٌ بأهم النتائج الّتي توصّل إليها البحث.

المبحث الأوّلُ : التّعريف بعبد القاهر الجرجاني وبكتابيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة .

1- هو عبد القاهر بن عبد الرحمن، أبو بكر الجرجاني النحوي المشهور[1]، واضع أصول البلاغة، فارسي الأصل، جرجاني الدار، عالم بالنحو والبلاغة[1] ، بل كان من أكابر النحويين، وإمام العربية واللغة والبيان،

(1) الذهبي : تاريخ الإسلام، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، 2003م، 10/ 332.

وأول من دون علم المعاني، قال الشيخ اليافعي: "وكلامه في المعاني والبيان يدل على جلالته وتحقيقه، وديانته وتوفيقه"[2]. لقد نشأ الجُرحاني في أسرةٍ رقيقةِ الحال ونشأ ولوعًا بالعلم محبًا للثقافة، فأقبل على الكتب يلتهمها وخاصة كتب النحو والأدب، وقد عاش في جرجان وتعلم فيها دون أن ينتقل لبلد غيرها حتى وفاته، وتتلمذ وتعلم على يد عالمين كبيرين من أهل جرجان وهما أبو الحسين بن الحسن بن عبد الوارث الفارسي النحوي، وقاضي جرجان أبو الحسن علي بن عبد العزيز الجرجاني، وتتلمذ كذلك على أثار الشيوخ والعلماء الذين أنجبتهم العربية مثل سيبويه والجاحظ وابن قتيبة[3], وغيرهم من أكابر العلماء في بلده , ولقد سطع نجمه وذاع صيته في الآفاق , وقد برع في فنون شتّى ؛ مثل النحو والصرف والبلاغة والنقد والأدب،بسبب سعة اطلاعه وثقافته الواسعة وقدرته البارعة على الفهم والتحليل والتفسير والنقد والاستنباط , فتصدر مجالس العلم في مدينة جرجان، وشُدّت إليه الرّحال، وقصده طلابُ العلم يقرؤون عليه ويقرؤون كتبه, ويتعلمون منهجه وطريقته في التّحليل والدّرس البلاغي واللغوي والنقدي , مع التّأكيد على الدَّرس النّحوي الّذي انتهت إليه رياسةُ النُّحاة في زمانه[4] .وعند الحديث عن الجرجاني ومكانته البلاغية والنقدية والتحليليّة فإنّه ينبغي لنا أن نتكلّم على كتابيه الشهيرين وهما ؛أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز .

الكتاب الأوّل : **أسرار البلاغة**. لقد صنّف الجُرجاني كتابه أسرار البلاغة من أجل بيان فضيلة الكلام والأسرار البلاغية التي يتأسسُ عليها المعنى المقصود والغرض المنشود حيث يقول في فاتحة كتابه : (اعلم أنّ الكلام هو الذي يُعطي العلومَ منازلها، ويبيّن مراتبها، ويكشفُ عن صُوَرها، ويجني صنوفَ ثَمَرها، ويدلُّ على سرائرها، ويُبْرِزُ مكنون ضمائرها، وبه أبان الله تعالى الإنسان من سائر الحيوان، ونبّه فيه على عِظَم الامتنان، فقال عزّ من قائل: «الرَّحْمَنُ عَلَّمَ القُرْآنَ، خَلَقَ الإنْسَانَ، عَلَّمَهُ البَيَانَ»، فلولاه لم تكن لتتعدَّى فوائدُ العلمِ عالِمَه، ولا صحَّ من العاقل أن يَفْتُق عن أزاهير العقلِ كمائمه، ولتعطَّلَت قُوَى الخواطر والأفكار من معانيها، واستوَتِ القضيّة في مَوْجُودَها وفانيها، نَعمْ، ولوقع الحيُّ الحسَّاس في مرتبةِ الجماد، ولكان الإدراك كالذي ينافيه من الأضداد، ولبقيتِ القلوب مُقْفَلةً تَتَصَوَّنُ على ودائعها، والمعاني مَسْجُونَةً في مواضعها، ولصارت القرائح عن تصرُّفها معقولةً، والأذْهان عن سلطانها معزولةً، ولما عُرف كفرٌ من إيمان، وإساءة من إحسان، ولما ظهر فرقٌ بين مدح وتزيين، وذمّ وتهجين، ثم إنّ الوصف الخاصَّ به، والمعنى المثبِتَ لنسبه، أنه يريك المعلومات بأوصافها التي وجدها العلم عليها، ويقرّر كيفياتها التي تتناولها المعرفةُ إذا سَمَتْ إليها)[5]. لقد ألّف الجرجاني أسرار البلاغة الّذي هو من أصول كتب البلاغة قبل دلائل الإعجاز,ويستطيع الباحث أن يستدّل على ذلك من خلال إحالات الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز على كتابه أسرار البلاغة , ولقد تناول في هذا الكتاب مباحث بلاغية متنوعة تتعلق بالتجنيس والاستعارة والتشبيه والتمثيل والتخييل والحقيقة

---

(1) الزركلي: الأعلام، دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة عشر، 2002م، 4/ 48.
(2) اليافعي: مرآة الجنان وعبرة اليقظان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1417هـ= 1997م، 3/ 78.
(3) الفيروزآبادي: البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، ص186.
(4) بن تغري بردي: النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، مصر، 5/ 108.
(5) أسرار البلاغة في علم البيان ,عبد القاهر الجرجاني , تصحيح وتعليق السَّيد محمّد رشيد رضا , دار المعرفة , بيروت – لبنان ,(د –ت) , فاتحة الكتاب.

والمجاز وغيرها من المباحث البلاغية من فروع علم البيان الّتي اشتمل عليها الكتاب ,وقد أكثر فيه الجرجاني من ذكر الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والشواهد والأمثلة على ذلك,ويعدُّ كتاب أسرار البلاغة ثمرة الجرجاني وهي "نظرية النظم" التي ملخصها أن : جمال البلاغة ليس في اللفظ، ولا في المعنى وإنما في نظم الكلام – توخي معاني النّحو فيما بين الكلم – وبناء الجملة ,حيث يقول فيه : (والألفاظ لاتفيدُ حتّى تؤلّف ضربًا خاصًا من التّأليف,ويعمدُ بها إلى وجهٍ دونَ وجهٍ من التّركيب والتّرتيب).[1]

الكتاب الثّاني : **دلائل الإعجاز** , لقد اشتمل هذا الكتاب على نظرية النظم الّتي نظَّر لها الجرجاني وأصَّلها فكرًا وتطبيقًا وشرحًا وتفصيلًا ، وقد بيّن من خلال هذه النّظرية أهمية معاني النحو والبلاغة، وأثرهما في الكشف عن مواطن إعجاز القرآن الكريم بوصفه أعلى النّصوص فصاحة وأبلغها بلاغةً , واستطاع أن يوضح لنا بالدليل والبرهان والكشف والبيان أنه لا يمكن إدراك قيمة اللغة إلا من خلال موقعها النحوي أولاً، ثم من خلال موقعها فى سياق الكلام .

إنّ نظريّة النظم فى الدلائل هى المزيّة والبلاغة التي كان بها الإعجاز وليس فى المعني واللفظ.وتتصل نظريّة النظم بالمعني اتصالاً قوياً، فالنظم تابع للمعاني ومقتف أثرها ودالٌ عليها، وفصول هذا الكتاب عبارة عن تقديم موجز قال فيه : "هذا كلام وجيز يطلع به الناظر على أصول. النحو، وكل ما به يكون للنظم دفعة"وعرف الجرجاني النظم على أنها "تعليق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض"، "و هو : النظم توخي معاني النحو وأحكامه فيما بين معاني الكلم". ثمّ يقول : "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت فلا تبخل بشيء منها"[2].وهذا التعريف الشامل يوضح مدى العلاقة بين علم النحو وعلم المعاني في تحديد نظرية النظم[3],

ويقول ناشرُ هذا الكتاب ومصححُه (محمد رشيد رضا الحسيني) منشئ مجلة "المنار" الإسلامي بمصر القاهرة : إنَّ كتاب "دلائل الإعجاز" الذي ننشره اليوم، هو صنْو كتاب "أسرار البلاغة" الذي نشرناه في أول العام الماضي (عام 1320 هـ). وقد صدَّرتُ ذلك الكتابَ، بمقدمة بيَّنْتُ فيها حقيقةَ معنى اللغة ومعنى "البيان" فيها، ومكانةَ ذلِك الكتابِ من البيان وعِلْمه، ومِنْ سائر كتبه، مع الإلمام بشيء من تاريخ البلاغة أثبتُّ فيه أن الإمام الشيخ عبد القاهر الجرجاني هو مؤسسُ علمَيْ البلاغة، ومقيم ركْنَيْها "المعاني والبيان" بكتابيه أسرار البلاغة، ودلائلِ الإعجاز. وأنَّ السكاكيَّ ومَنْ دونه مِن علماء هذا الشأن عِيالٌ عليه [4].

المبحث الثّاني : من مناهج تحليل النّصوص عند النّقاد والبلاغيين قديما.

---

(1) المصدر نفسه , ص 2

(2) دلائل الإعجاز, عبد القاهر الجرجاني , حققه وقدّم له : الدكتور محمد الداية , والدكتور فايز الدّاية , مكتبة سعد الدين , دمشق , ط2 , 1987, ص 117.

(3) http://www.odabasham.net/ كيف-شرح-عبد-القاهر-الجرجاني-نظرية-النظم-في-دلائل-الإعجاز؟

(4) دلائل الإعجاز,الجرجاني , تصحيح وتعليق , محمّد رشيد رضا , مقدمة الكتاب ,مصر و دار المنار , سنة 1946م, صفحة ح.

النّقدُ أمر فطري لدى الإنسان الّذي يميز بفطرته بين الخير والشر، وبين مواطن القبح والجمال، وبين حالات اللذة والألم، ومعلوم للدارسين والباحثين أنَّ النقد الأدبي (Literary criticism)، يقوم على أساس دراسة المُنْتَج الأدبي وبيان مواطن القوة والضعف والجمال والخلل فيه , ومن ثَمَّ بيان الحكم المناسب عليه , وهناك أحكام وأصول وقواعد يُبنى عليها العمل النّقدي , وقد يُفيدُ منها الأديب قبل إنشائه عمله الأدبي مهما كان نوعه , ومن هنا يكون النّقد عاملًا مهمًا في تطوير العملالأدبي والارتقاء به , وقد عُني العرب قديمًا وحديثًا بالنقد الأدبي الّذي مرَّ عندهم بمراحل مختلفة بدءًا من التّذوق الانطباعي ووصولًا إلى النّقد الفني الأدبي والبلاغي بوصفه منهجا نقديًا له أصوله وقواعده , ولمْ يكتفِ النّقد بذلك بل تأثّر بمناهج االنّقد الأدبي الأوربي والعالمي ومدارسه المتعددة وبخاصة في عصرنا الحاضر , حيث ظهرت كتب ودراسات ومقالات اعتمدت على النظريات الغربية في معالجة النّصوص العربية المختلفة ؛ نقدًا وتقويمًا , ومن هنا نحاول أن نبيّن أهم المناهد النّقدية عند العرب حديثًا وقديمًا .

من مناهج تحليل النّصوص عند العرب قديمًا .

تكلّم الأستاذ طه أحمد إبراهيم على النقد العربي قائلًا : فالنقد عربي المولد و التطور، انطلاقا من كون النقد الأدبي ظهر في الشعر وظلت أكثر بحوثه في الشعر. ثم هو " عربي النشأة كالشعر لم يتأثر بمؤثرات أجنبية، ولم يقم إلا على الذوق العربي السليم" وقوله أيضا: " إنه عربي في أعاريضه ونهجه وأغراضه وروحه "[1]. هذا الكلام يؤصل طبيعة النّقد الأدبي ومنهج تحليل النّص الشعري و كونه عربي النشأة والتصور وإن ظهر أنه فطريّ يقوم على الذوق السليم , ومن هذه المقولة نستطيع أن ننطلق إلى رأيين آخرين عن طبيعه المنهج التحليلي للنصوص عامة , و الشعر بخاصّة , وهما على التّو الآتي :

لقد نظر الدكتور عباس حسن الى النّقد الأدبي بوصفه عملًا صعبًا وشاقًا في أحاين أخرى , وكانت غايته من متابع الجهد النقدي العربي عبر عصوره المتعددة أن يثبت أنّ للعرب تراثًا نقديًا جديرًا بالاهتمام والمتابعة , وقد استطاع أن يتوصل من خلال دراساته الكثيرة لمختلف الأعمال الأدبية العربية شعرًا ونثرًا , الى نتيجة مفادها أن النقد العربي استطاع أن يطور نفسه كثيرًا ممّا ساعده على تكوين رؤية نقديّة خاصة به تستحق المتابعة والتقويم , حيث يقول : ولقد كان يحدوني الى هذا العمل شعوري بأنّ النّقد عند العرب في حاجة إلى استئناف النّظر والتقييم إذا أنا قرأت ماكتب عنه من مؤلفات حديثة, وإحساسي وأنا أقرأُ الكتب النّقديّة القديمة المختلفة الّتي كتبها الأسلاف أنّ فيها مايستحقُّ بذل الجُهْد , لِيُعرضَ ذلك النّقد بأمانة وإنصاف [2]. ولكنّ هذا العمل النقدي العربي بحسب قراءة الدكتور عباس , لم يستطع أن يصل إلي بلورة نظرية نقدية عربية متكاملة وإنّما هي خطوط عريضة وآراء انطباعية , لكنه استعان بمرجعيته النّقدية بكبار النقاد والبلاغيين العرب من أمثال الجرجاني حيث يقول : أجد ثلاثة أرباع أدواتي النّقدية من ميراث الجرجاني وغيره من النّقاد العرب[3] . وهو بهذا يؤكد مكاتة النقاد العرب القدامي وأنهم قد أسهموا بتكوين أدواته النقدية على الرغم من عدم وجود نظرية نقدية متكاملة عندهم كما يقول هو .

---

(1) طـه أحمـد إبـراهيم، تـاريخ النقـد الأدبـي عنـد العـرب مـن العصـر الجـاهلي إلـى القـرن الرابـع الهجـري، دار الحكمـة – بيروت،لبنان.ص 11

(2) تاريخ النقد الادبي عند العرب , مقدمة الكتاب , د. إحسان عباس , دار الشّروق , عمّان 1993 , صفحة 13 .

(3) التراث النّقدي والمناهج النّقدية , أعمال وندوات وحوارات , دار جليس الزّمان , عمّان , 2011 م , صفحة 206 .

أمّا الدكتورة هند حسين طه صاحبة كتاب النظرية النقدية عند العرب حتى نهاية القرن الرابع الهجري و فقد ذهبت بغير الطريق الّذي سلكه دكتورعباس , وبيّنت من خلال دراستها لهذه الظاهرة تعدد المناهج النقدية عند العرب القدامى , وأنّ للنقد كما تقول : " وظيفةً وغايةً , وقيمة موضوعية في تقدير العمل الأدبي وتقويمه , وهذا ساعدنا في تصوير سمات دعاة العمل النّقدي , من خلال أعماهم الفنيّةوالنفسيّة , الّتي وصلت إلينا في صورة أحكام نقدية , خضعت بمجموعها لمناهج متعددة " [1].

ثمّ تقدمت في هذا المضمار خطواتٍ مهمّةً لتعلن عن امتلاك النقد العربي القديم لنظريّة نقدية , حيث تقول في خاتمة دراستها :" بيّنا مناهج النّظرية النقدية , في الكتب العربية القديمة , مسلسلة حسب وفيات أصحابها و وقسّمنا مناهج النقاد الى اربعة مناهج , أقمنا عليها دراسة تحليلية , حتّى نستطيع الوصول إلى أثر هذه المناهج مجتمعة , في تكوين النّظرية النّقديّة . وبيّنا وجهة نظرنا في أساليب النّقاد والأدباء , في مؤلّفاتهم المنهجية , وأقررنا أنّ اختلاف المناهج , لم يؤثّر في ذوبانها في بوتقة واحدة , تحمل اسم النّظرية النّقديّة عند العرب "[2].

ومن خلال ماتمّ ذكره لباحثين نقديين عربيين , نجد أن الصراع مازال قائما بشكلٍ من الأشكال في مسألة امتلاك العرب لنظرية نقدية ؛ ولمّا يحسم ,وأن كل ذلك مردّهُ لأسباب فنية وأخبارٍ مبثوثة في كتب النقد والأدب والتاريخ والاجتماع , من أنّ النقد العربي نقدُ انطباعيٌّ فطريٌّ غريزيٌّ , حيث لم تواكب هذه الأخبار والمُؤلّفات الجُهد النّقدي العربي خلال مسيرته الفنيّة الطويلة, ومنهجه في تحليل النّصوص وتفسيرها ولعل في كتب الجرجاني إبانةً عن طبيعة منهجه النّقدي المتكامل تنظيرًا وتطبيقًا من خلال مؤلفاته العديدة , وفي مقدمتها أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز .

المبحث الثّالثُ : نظرية النّظم عند الجرجاني وأثرها في تحليل النّصوص وتفسيرها .

تُعدُّ نظرية النظم الّتي نظَّرَ لها الجرجاني ودعا إليها في كتابه دلائل الإعجاز من أهم النظريات في تاريخ البلاغة العربية، ومعنى النظم - المبنيعلى نظريّة الجرجاني- في اصطلاح البلاغيين والنقاد (تنسيق دلالة الألفاظ وتلاقي معانيها بما تقوم عليه من معاني النحو والموضوعة في أماكنها على الوضع الذي يقتضيه العقل) , وهذا التنسيق معناه تأليف الكلام بين أجزاء الكلام ممّا يؤدي إلى خلق علاقات لسانية , وجمل تركيبة تخضع للمعيار النّحوي على وفق التصّوّر الذي يقتضيه العقل , ومن ثمَّ تنشأ المعاني الّتي ترتبت من خلا هذا التّأليف والوضع .

ولقد كانت الجملة العربية موضع عناية علماء النحو والبلاغة من أجل سبر أغوارها النحوية والبلاغية من خلال الطروحات التقنينية التي وضعت لضبط معالمها ومعرفة دلالاتها , ولقد صرح الخليل بن أحمد الفراهيدي من أنّ العرب " نطقت على سجيتها وطباعها وعرفت مواقع كلامها وقامت في عقولها علله"[3]. وبناءً على ذلك تمّ رصد العلاقة بين بين النحو والبلاغة من خلال الجهد البلاغي القائم على تحليل التراكيب النحوية للنصوص وربطها بالبلاغة , والكشف عن مواطن الجمال والكمال الذي يكتنف أبعادها الدّلالية , وقد

(1) النظرية النقدية عند العرب حتى نهاية القرن الرابع الهجري, هند حسين طه, بغداد , دارالرشيد للنشر, 1981,صفحة 262.
(2) المصدر السابق نفسه , صفحة 368.
(3) أبو الفاسم الزّجاجي , الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك ، مكتبة دار العروبة، 1956، ص 66.

قام العلماء الذين سبقوا الجرجاني ببيان ملامح هدا المنهج في التّأليف ,ومنهم أبو عبيدة في مجاز القرآن الذي أشار إلى ما في الجملة العربية من تقديم وتأخير وارتباط ذلك بمنهج القرآن وطريقة إيراده الكلام , ومن ذلك تفسيره لسورة الفاتحة،حيث يقول :(مالك يوم الدين) نُصِبَ على النداء، وقد تُحذف ياء النداء مجازاً: يا مالك يوم الدين، ومجازُ مَن جَرَّ (مالك يوم الدين) أنه حدّث عن مخاطبة غائب ثم رجع فخاطب شاهداً[1].

ومن خلال نظريّة النّظم التي أرسى دعائمها,وأقام أصولها في كتابه دلائل الإعجاز؛ظهر جليًا غرض الجرجاني من هذه النظرية الّتي أراد لها أن تكون تطبيقًا لبيان أهمية التأليف / النّظم في تكوين فنيّة النّص اللغوي من خلال النّحو الّذي هو معيار الكلام وميزانه , حيث لا يستقيم المعنى في الكلام ولا تحصل منافعه التي هي الدلالات على المقاصد إلا بمراعاة أحكام النحو فيه من الإعراب والترتيب الخاص [2]. وكان الجرجاني من دعاة الحفاظ على النحو وبيان أهميته في تأليف الكلام , وتخليصه من يد الغالين فيه ومن تعقيداتهم , والزاهدين فيه , حيث يقول عن هؤلاء جميعًا : " وأمَّا زهدُهم في النَّحو واحتقارُهم له، وإصغارُهم أمرَهُ، وتهاونُهم به، فصنيعُهم في ذلك أشنعُ من صَنيعهم في الذي تَقدَّم، وأَشْبَهُ بأن يكونَ صَدّاً عن كتابِ الله، وعن معرفةِ معانيه؛ ذاكَ لأَنهم لا يَجدِون بُدًّا من أنْ يعترفوا بالحاجة إليه فيه، إذا كان قد علم أن الألفاظ معلقة على مَعانيها حتى يكونَ الإعرابُ هو الذي يَفتحها، وأنَّ الأغراضَ كامنةٌ فيها حتى يكونَ هو المستخرِجَ لها، وأنه المعيارُ الذي لا يتبيَّن نقصانُ كلامٍ ورجحانُه حتى يعرضَ عليه، والمقياسُ الذي لا يُعرفُ صحيحٌ من سَقيمٍ حتى يرجع إليه، لا يُنكِرُ ذلك إلاَّ من يُنكِر حِسَّه، وإلاَّ مَنْ غالطَ في الحقائقِ نَفْسَه، وإذا كان الأَمرُ كذلك، فليتَ شِعري ما عُذْرُ مَن تَهاونَ به وزَهِدَ فيه، ولم يَرَ أنْ يستقيه من مصبه، ويأخذه من معدنه، ورضى بالنَّقصِ والكمالُ لها معرضٌ، وآثرَ الغَبينةَ وهو يجد إلى الربح سبيلًا [3].إنّ الجرجاني وهو يتحدّث لنا عن نظريته , يكشف لنا عن غرضه من وجوه استحسان الكلام فنجده يصرح قائلًا : " وجملة ما أردت أن أبينه لك أنه لابد لكل كلام تستحسنه، ولفظ تستجيده من أن يكون لاستحسانك ذلك جهة معلومة وعلة معقولة، وأن يكون لنا إلى العبارة عن ذلك سبيل، وعلى صحة ما ادعيناه من ذلك دليل"[4]. وهاك مسألة غاية في الاهمية ذكرها الجرجاني ,وعدَّها واحدة من القضايا المهمة في إطار نظرية النظم , وقدرتها على التحليل والتفسير للنصوص المختلفة , حيث يقول : " وهو باب في العلم إذا فتحتَه اطّلعت منه على فوائد جليلة، ومعان شريفة، ورأيتَ له أثراً في الدين عظيماً وفائدة جسيمة، ووجدته سبباً إلى حسم كثير من الفساد فيما يعود إلى التنزيل وإصلاح أنواع الخلل فيما يتعلق بالتأويل " [5].

لقد كان الجرجاني متقدّمًا في منهج التحليل البياني والتفسير النّصي الدّلالي , أو الحكم عليه بالصّحّة والفساد من خلال ربط ذلك كله بنظرية النظم , وتأليف الكلام وترتيبه في الجُمل , وهو يلخص ذلك كلّه بقوله : " إنك لست بواجد شيئاً يرجع صوابه إن كان صواباً، وخطؤه إن كان خطأً إلى النظم، ويدخل تحت هذا الاسم، إلا وهو معنى من معاني النحو قد أصيب به موضعه، ووضع في حقه، أو عومل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضعه، واستعمل في غير ما ينبغي له، فلا ترى كلاماً قد وصف بصحة نظم أو فساده، أو وصف

(1) أبو عبيدة، مجاز القرآن، عارضة بأصوله وعلق عليه: محمد فؤاد سزكين، القاهرة، مكتبة الخانجي ط2، 1981، ج1، ص 22، 23.

أسرار البلاغة , الجرجاني , تحقيق: ريتر، استانبول، مطابع وزارة التعليم، 1954، ص 65، 66. (2)

(3) دلائل الإعجاز , مصدر سابق , صفحة 80 .

(4) دلائل الإعجاز , مصدر سابق, صفحة 89 .

(5) المصدر نفسه , صفحة , 89 .

بمزية وفضل فيه، إلا وأنت تجد مرجع الصحة، وذلك الفساد، وتلك المزية، وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه ووجدته يدخل في أصل من أصوله ويتصل بباب من أبوابه[1].

ويشير في موطن آخر من الدلائل إلى خلاصة الامر قائلًا : " وإذ قد عرفت أن مدار أمر النظم على معاني النحو وعلى الوجوه والفروق التي من شأنها أن تكون فيه، فاعلم أن الفروق والوجوه كثيرة ليس لها غاية تقف عندها ونهاية لا تجد لها ازديادا بعدها ثم اعلم أن ليست المزية بواجبة لها في أنفسها ومن حيث هي على الإطلاق، ولكن تعرض بسبب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام، ثم بحسب موقع بعضها من بعض واستعمال بعضها مع بعض "[2]. إنّ الجرجاني يؤكّد لنا أنَّ النحو وسيلة من وسائل الكشف عن الإمكانات النّصّية وقدرتها على إنتاج المعاني والدلالات المتنوعة على وفق مايقتضيه العقل .

المبحث الرّابعُ : نصوص تطبيقيّة تفسيريّة من منهج الجرجاني في التّفسير اللغوي والبلاغي.

أنزل الجرجاني نظرية النظم من حيز التّنظير إلى المجال التطبيقي العملي على النصوص المختلفة , وقد بدأها بالقرآن الكريم بوصفه أقوى النّصوص فصاحة وأعلاها بلاغةً , وقد ظهر ذلك جليًا عند وقوفه محللًا ومفسرًا من خلال نظرية النّظم ؛ حيث يقول : وهل تشكُّ إذا فكرتَ في قولهِ تعالى : **(وقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعي ماءَكِ ويا سَمَاءُ أَقْلِعي وغَيضَ الماءُ وَقُضِيَ الأَمْرُ واسْتَوَتَ عَلَى الجُودِيِّ وقِيلَ بُعْداً لِلقَوم الظَّالِمين)** . فتجَلَّى لك منها الإعجازُ وبَهَرك الذي تَرى وتَسمع ! أنك لم تَجدْ ما وجدتَ منَ المزيَّةِ الظاهرة والفضيلةِ القاهرة إلا لأمرٍ يرجعُ إلى ارتباطِ هذه الكلمِ بعضِها ببعضٍ وأن لم يعرضْ لها الحسنُ والشرفُ إلاّ مِنْ حيثُ لاقتِ الأولى بالثّانية والثّالثة بالرابعة وهكذا إلى أن تستقرِبَها إلى آخرِها وأنَّ الفضلَ تَنَاتَجَ ما بينها وحصلَ من مجموعها[3]. ثمّ يعلق تعليقًا نقديًا بلاغيًا دلاليًا فائق الجودة , يظهر من خلاله أسلوبه الرّصين , وتمكنه التـام من أركان نظريته , وكيف أنه قد أنزلها منزلة التّطبيق النقدي العملي , ويبين لنا كيف أجرى ذلك التحليل النّصّي العجيب الّذي كشف ارتباط النحو بالمعاني وارتباط الكلم بعضها ببعضٍ , ومن خلال الأساليب البلاغية المعروفة من تقديم وتأخير , وذكْرٍ وحذفٍ و وغيرها , حيث يقول : " إن شككتَ فتأملْ ! هل ترى لفظةً منها بحيثُ لو أُخذتْ من بين أخواتها وأُفردتْ لأَدَّتْ منَ الفصاحة ما تؤديه وهي في مكانها منَ الآية قُل : " ابلعي " واعتَبِرْها وحدَها من غيرِ أن تنظرَ إلى ما قبلها وإلى ما بعدَها وكذلك فاعتبرْ سائرَ ما يليها . وكيفَ بالشكَّ في ذلك ومعلومٌ أنَّ مبدأ العظمةِ في أن نُوديتِ الأرضُ ثم أُمرتُ ثم في أنْ كانَ النداءُ ب " يا " دُوْنَ " أيّ " نحوُ : يا أيتها الأرضُ . ثم إضافةُ الماءِ إلى الكافِ دونَ أن يقالَ : ابلعي الماءَ ثم أنْ أُتبعَ نداءُ الأرض وأمرُها بما هو من شأنها ونداءُ السماء وأمرُها كذلك بما يخصُّها . ثم أنْ قيلَ : وغيضَ الماءُ . فجاء الفعل على صيغة " فُعِلَ " الدالَّة على أنه لم يَغِضْ إلاّ بأمرِ آمرٍ وقدرةِ قادر . ثم تأكيدُ ذلك وتقريره بقولهِ تعالى : (قُضِيَ الأمرُ) . ثم ذكَر ما هو فائدةُ هذهِ الأمورِ وهو (استوتْ على الجوديَّ) . ثم إضمارُ السفينةِ قبلَ الذكرِ كما هو شَرْطُ الفخامةِ والدَّلالةِ على عِظَمِ الشأن . ثم مقابلةُ " قيل " في الخاتمةِ ب " قيل " في الفاتحة . أَفَتَرى لشيءٍ من هذه الخصائصِ التي تملؤك بالإعجازِ روعةً وتحضُرُك عندَ تصورِها هيبةٌ تحيطُ بالنفس من أقطارِها تعلقاً باللفظ من حيثُ هو صوتٌ مسموعٌ وحُرُوفٌ تَتوالى في النُّطق أم كلُّ ذلك لما بينَ معاني الألفاظ منَ الاتِّساق

(1). المصدر نفسه , صفحة , 117 – 118
(2). المصدر نفسه , صفحة , 121
(3). المصدر نفسه , صفحة , 91

العجيب[1]. لقد فطن الجرجاني إلى وجوب تحليل البنية الداخلية للجملة من أجل الوصول إلى المعاني المرادة منها , ومؤكّدًا في نفس الوقت أهميّة النحو وارتباطه بالمعنى والسياق, فوجد أنّ التأليف (النظم) ليس إلا توخي معاني النحو وأحكامه ووجوهه وفروقه فيما بين معاني الكلم , وهو يبين بوضوح نقدي وبذائقة عالية , وبحكم حسيّ جمالي , وبذوق فنيّ رصين لا يدعُ للشكَّ مجالاً :" أنَّ الألفاظَ لا تتفاضَلُ من حيث هي ألفاظٌ مجرَّدةٌ ولا من حيثُ هي كلمٌ مفردةٌ . وأن الألفاظَ تَثْبتُ لها الفضيلةُ وخلافُها في ملاءمةِ معنى اللفظةِ لمعنى التي تليها أو ما أشبه ذلك مما لا تعلُّق له بصريحِ اللفظ . وممَّا يشهدُ لذلك أنك تَرى الكلمةَ تروقُك وتُؤنسك في موضعٍ ثم تَراها بعينِها تثقلُ عليكَ وتُوحشكَ في موضعٍ آخرَ كلفظِ الأَخدع في بيتِ الحماسة : **(تَلَفَّتُّ نَحْوَ الحَيَّ حَتّى وَجدْتُنِي ... وَجِعْتُ مِنَ الإِصْغاءِ لِيْتاً وأخدعا)** .وبيت البحتري : **(وإنّي وإنْ بَلَّغْتَنِي شَرَف الغِنى ... وأَعْتَقْتَ مِنْ رِقَّ المطامِعِ أَخْدَعِي)** .فإنَّ لها في هذين المكانَين ما لا يخفى منَ الحُسن . ثم إنّكَ تتأمَّلُها في بيتِ أبي تمام : **(يا دَهْرُ قَوَّمْ مِنْ أَخْدَعَيْكَ فقدْ ... أَضْجَجْتَ هذا الأَنامَ مِن خُرْقِكْ)** . فتجدُ لها منَ الثِقلَ على النفسِ ومن التَنْغيصِ والتكدير أضعافَ ما وجدتَ هناك منَ الرَّوْح والخفَّة والإيناسِ والبهجة[2].

إنَّ الجرجاني يحتكم إلى نظريته في البيان والكشف عن مواطن الاستحسان والجودة والحلاوة في فهم معاني النذصوص , وإدراك مراميها الفنيّة , والجمالية , ويجعلها معيارًا نقديًا في تفسير النصوص وتحليلها تحليلًا فنيّا راقيًا و وهو يختار لنا مجموعة من الأبيات الشعرية ويحللها تحليلًا عميقًا في إطار النظم والتأليف والتّرتيب والاستحسان الفني والجمالي , فنراه يقف عند قول الشاعر :

ولَمَّا قَضَيْنَا مِنْ مِنًى كُلَّ حَاجةٍ ... ومَسَّح بالأركان مَنْ هو ماسحُ .

وشُدَّت على دُهْم المهَارَى رِحَالُنا ... ولم يَنْظُر الغادي الَّذِي هو رائحُ .

أخذْنا بأطراف الأحاديث بَيْنَنا ... وسَالَتْ بأعناق المطيّ الأباطحُ .

ويقول عبد القاهر معلقًا على هذه الأبيات على وفق منظور النظم والتّرتيب : " ثم راجعْ فكرتَك، واشْحَذْ بصيرتَك، وأحسِنِ التأمُّل، ودع عنك التجوُّز في الرأي، ثم انظر هل تجدُ لاستحسانهم وحَمْدهم وثَنائهم ومَدحهم مُنْصَرَفاً، إلاّ إلى استعارةٍ وقعت موقعَها، وأصابت غَرَضها، أو حُسن ترتيب تكاملَ معه البيانُ حتى وصلَ المعنى إلى القلب مع وصول اللفظ إلى السمع، واستقرَّ في الفهم مع وقوع العبارة في الأذن، وإلا إلى سلامة الكلام من الحشو غير المفيد، والفضل الذي هو كالزيادة في التحديد" [3]. وكذلك سلكَ مع أبيات الشاعر البحتري الّذي يقول :

بلونا ضرائب من قد نرى ... فما إن رأينا لفتح ضريبا .

هو المرء أبدت له الحادثا ... ت عزمًا وشيكًا ورأيًا صليبا .

---

(1) المصدر نفسه , صفحة , 91-92 .
(2) دلائل الإعجاز , مصدر سابق, صفحة , 92 – 93 .
(3) أسرار البلاغة , مصدر سابق, صفحة 16 .

تنقَّل في خلق سؤدد ... سماحًا مرجَّى وبأسا مهيبا .

فكالسيف إن جئته صارخًا ... وكالبحر إن جئته مستثيبا .

فقد قال الجرجاني معلّقًا عليها : " فإذا رأيتها قد راقتك، وكثرت عندك، ووجدت لها اهتزازًا في نفسك؛ فعد فانظر في السبب، واستقص في النظر، فإنك تعلم ضرورة أن ليس إلا أنه قدم وأخر، وعرف ونكر وحذف وأضمر، وأعاد وكرر، وتوخى على الجملة وجهًا من الوجوه التي يقتضيها علم النحو؛ فأصاب في ذلك كله، ثم لطف موضع صوابه، وأتى مأتى يوجب الفضيلة"[1].

من خلال ماتقدم من بعض التحليلات للنصوص المختلفة , يؤكّد لنا الجرجاني أهمية نظرية النّظم , وأثرها في تفسير النصوص وتحليلها تحليلًا نقديًّا وبلاغيًّا , من أجل الكشف عن مواطن الجودة والجمال والاستحسان والفهم العميق , ومعرفة مراميها الدّلاليّة , وأبعادها البلاغية , التي يتوصل القارئ من خلالها إلى إدراك قيمة النصوص والتمييز بينها على أكمل وجهٍ, وأبلغ فهمٍ .

خاتمةٌ بأهم النتائج

1 - لقد تناول الجرجاني في كتاب أسرار البلاغة مباحث بلاغية متنوعة تتعلق بالتجنيس والاستعارة والتشبيه والتمثيل والتخييل والحقيقة والمجاز وغيرها من المباحث البلاغية من فروع علم البيان الّتي اشتمل عليها الكتاب.

2 - لقد اشتمل كتاب دلائل الإعجاز على نظرية النظم الّتي نظَّر لها الجرجاني وأصَّلها فكرًا وتطبيقًا وشرحًا وتفصيلًا ، وقد بيّن من خلالها أهمية معاني النحو والبلاغة،وأثرهما في الكشف عن مواطن إعجاز القرآن الكريم بوصفه أعلى النّصوص فصاحة وأبلغها بلاغةً.

3 - لقد سطع نجمُ الجرجاني في مجال تحليل النّصوص وتفسيرها,وذلك من خلال نظرية النّظم التي قال بها ودعا إليها, ومعلوم أَنَّ لهذه النظرية - في مجال تفسير النصوص اللغوية وتحليلها - جذورًا من تاريخ تحليل النّص اللغوي عند من سبقه من علماء التحليل النقدي والبلاغي.

5 – الأساس الّذي قامت عليه نظريّة النّظم عند الجرجاني هو : توخي معاني النّظم فيما بين الكلم, وجعل الكلم بعضها بسببٍ من بعض .

6 – لقد استلهم كثير من الكتّاب والمؤلّفين نظرية النّظم , ولعل من أشهرهم الزّمخشريّ .

مصادر البحث

إحسان عباس تاريخ النقد الادبي عند العرب , مقدمة الكتاب , , دار الشّروق , عمّان 1993 .
التراث النّقدي والمناهج النّقدية , أعمال وندوات وحوارات , دار جليس الزّمان , عمّان , 2011 م .
الجرجاني , عبد القاهر أسرار البلاغة في علم البيان , , تصحيح وتعليق السَّيد محمّد رشيد رضا , دار المعرفة , بيروت – لبنان ,(د –ت).

(1) دلائل الإعجاز , مصدر سابق, صفحة , 120 .

الجرجاني , عبد القاهر , دلائل الإعجاز, حققه وقدّم له : الدكتور محمد الداية , والدكتور فايز الدّاية , مكتبة سعد الدين , دمشق , ط2 , 1987 .
الجرجاني , عبد القاهر , أسرار البلاغة , تحقيق: ريتر، استانبول، مطابع وزارة التعليم، 1954.
الجرجاني, دلائل الإعجاز, تصحيح وتعليق , محمّد رشيد رضا , مقدمة الكتاب ,مصر و دار المنار , سنة 1946م.
الذّهبي , تاريخ الإسلام، , تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، 2003م، 10/ 332.
الزّجاجي , أبو القاسم , الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك ، مكتبة دار العروبة، 1956.
الزركلي, خير الدين , الأعلام ، دار العلم للملايين،بيروت , الطبعة الخامسة عشرة، 2002م.
طه أحمد إبراهيم , تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري، ، دار الحكمة – بيروت،لبنان .
الفيروزآبادي , مجد الدين, البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع, دمشق , الطبعة: الأولى , 1421هـ- 2000م .
معمر بن المثنى, أبو عبيدة, مجاز القرآن، عارضة بأصوله وعلق عليه: محمد فؤاد سزكين، القاهرة، مكتبة الختانجي ط2، 1981.
هند حسين طه, النظرية النقدية عند العرب حتى نهاية القرن الرابع الهجري, , بغداد , دارالرشيد للنشر, 1981 .
اليافعي ,عفيف الدين , مرآة الجنان وعبرة اليقظان, دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1417هـ= 1997م،.
يوسف بن تغري بردي, النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، مصر, 1963 .

المواقع الإلكترونية
http://www.odabasham.net/ كيف شرح عبد-القاهر الجرجاني نظرية-النظم في دلائل الإعجاز؟

Türk Öğrencilere Arapça Seslerin Öğretimi Konusunda Dilsel Karşılaştırma (Uygulamalı Araştırma)*[1]

[2]Mohammad Amer KHALIFA

التقابل اللغوي في تدريس الصوتيات العربية للطلاب الأتراك
(دراسة تطبيقية)

محمد عامر خليفة

ملخص الدراسة:

تشترك كل اللغات بوجود عدة مستويات لها، فلكل لغة نظام صوتي، وصرفي، ونحوي، وأسلوبي، ودلالي، لكنها تتسم بوجود بعض السمات التي تختص بنظام دون غيره؛ حيث تميّزت اللغة العربية عن غيرها بالعديد من الخواص في جميع أنظمتها خاصة النظام الصوتي.

تكمن أهمية هذا البحث في أن الأصوات العربية هي أساس بناء الكلمات، وبالتالي إتقان التلفظ بالأصوات يفترض بنا الوصول إلى درجة جيدة من التواصل الصحيح؛ لأن أصل وظيفة اللغة التواصل، والتواصل يعتمد على كلمات مفهومة، وأسباب عدم فهم الكلمات والعبارات كثيرة، أهمها عدم إتقان المتكلم والسامع أصوات اللغة الهدف، فإتقان الطالب لأصوات اللغة الهدف يؤثر على مهارتي القراءة والمحادثة؛ حيث يمكننا القول إن الاستماع الجيد يؤدي إلى نطق سليم، فإذا لم تُنطق الأصوات بشكل سليم لن تُفهم الأصوات ولن تُفهم الكلمات؛ وبالتالي تُنتفى أهم وظيفة للغة وهي التواصل، ومن هذا المنطلق تظهر الأهمية الكبيرة لإتقان أصوات اللغة الهدف.

تنبع مشكلة هذا البحث في جدوى استخدام التقابل اللغوي في تدريس الصوتيات العربية للطلاب الأتراك وقدرته على تحسين نطقهم لهذه الأصوات.

يتكون البحث من مقدمة ومبحثين؛ تتناول المقدمة الخلفية الثقافية للطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية، والمبحث الأول يتكلم عن بعض المشاكل المتعلقة بتدريس الأصوات العربية، خاصة المشاكل التي تتعلق بتعليم وتعلّم هذه الأصوات، فيتكلّم في المطلب الأول عن بعض المشاكل التي تتعلّق بتعليم وتعلّم الأصوات العربية، والمطلب الثاني عبارة عن دراسة تقابلية بين الأصوات العربية والتركية، ويعرج المبحث في المطلب الثالث على الأصوات التي تختص بها العربية دون التركية والأصوات التي تختص بها التركية دون العربية، ويختتم هذا المطلب بنتائج المقابلة بين النظامين الصوتيين للعربية والتركية، أما المطلب الرابع فيتكلم عن بعض المشاكل التي تواجه الأتراك في تعلّم أصوات اللغة العربية، حيث تنقسم الأصوات العربية التي

(1) Bu makale,' Türklere Arap Dilinin Öğretiminde Türkçe'deki Arapça Kökenli Söz Varlığından Yararlanılması' adlı doktora tez çalışmasından hazırlanmıştır.

(2)Süleyman Demiral Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arap Dili ve Beleğatı BilimDalı, Doktora Öğrencisi.**https://orcid.org/0000-0003-3206-6437**

يشكّل تعلّمها صعوبة إلى قسمين؛ الأصوات العربية غير الموجودة أصلا في لغة الطالب الأم، والأصوات العربية الموجودة في لغة الطالب الأم مع وجود شبيه لها، وقدّم المبحث حلولًا مقترحة لتسهيل تعليم تلك الأصوات.

يختص المبحث الثاني بالتقابل اللغوي وتطبيقاته في تدريس بعض الأصوات العربية للطلاب الأتراك؛ فيتكلّم في المطلب الأول عن تعريف مصطلح علم اللغة التقابلي وأول ظهور لهذا العلم، وسبب ظهوره، ويتكون المطلب الثاني من اختبار الأصوات الذي تم تطبيقه على الطلاب الأتراك ونتيجة هذا الاختبار، ويختتم المبحث بالنتائج الخاصة بالطلاب، حيث وجدنا أن المجموعة الأولى من الطلاب الذين درسوا الصوتيات العربية عن طريق التقابل اللغوي قد تحسّن نطقهم للأصوات العربية الصعبة، وأن عدد الذين أخطأوا من المجموعة الثانية التي لم تدرس الأصوات العربية من خلال التقابل اللغوي - وجدناه قريبًا من ضعف الذين أخطأوا من المجموعة الأولى، وإذا نظرنا إلى إجمالي عدد الأخطاء نجد أنها تتجاوز الضعف في المجموعة الثانية.

ومن التوصيات التي أوصى بها البحث تعميم هذه التجربة على جميع الطلاب الأجانب، والاهتمام بتدريس الأصوات العربية وعدم إهمال أي خطأ يظهر من الطالب، كما يوصي البحث معلم اللغة العربية للأتراك بالاطلاع على النظام الصوتي للغة التركية.

يعتمد البحث المنهج الوصفي التقابلي في تعليم الأصوات؛ حيث يصف البحث مشكلة الطلاب الأتراك في نطق الأصوات العربية ويقابل بين الأصوات في اللغة العربية بنظائرها في اللغة التركية.

الكلمات المفتاحية: الصوتيات العربية، تعلم العربية، النظام الصوتي، التقابل اللغوي

مقدمة

تشترك كل اللغات بوجود عدة مستويات لها، فلكل لغة نظام صوتي، وصرفي، ونحوي، وأسلوبي، ودلالي. لكنها تنماز عن بعضها بوجود بعض السمات التي تختص بنظام دون غيره، حيث تميزت اللغة العربية عن غيرها بالعديد من الخواص في جميع أنظمتها خاصة النظام الصوتي، حيث إنها قد استخدمت جهاز النطق عند الإنسان بشكل عادل عندما جاءت أصوات هذه اللغة موزعة على جهاز النطق توزيعا شاملا لكل نقاطه ومواضعه من الحنجرة إلى الشفتين[1]، ما يشكِّل صعوبة في تعلم بعض هذه الأصوات لمن كانت لغته الأم مختلفة بشكل كبير في نظامها الصوتي عنه في اللغة العربية، بعبارة أخرى كلما كانت مخارج الأصوات المشتركة بين اللغتين مختلفة أكثر كان تعلم اللغة الثانية أصعب، لان المقدرة على نطق الأصوات التي توجد في اللغة الأجنبية، ولا توجد في اللغة الأم تعتبر من "أصعب المهارات اللغوية التي تواجه المتعلم"[2]، وبما ان الصوت هو اللبنة الأولى، والمنطلق في تعليم أي لغة[3]، كان الاهتمام في تعليمه غاية في

(1) ينظر: كمال بشر، دراسات في علم اللغة، ص 193 وما بعدها

(2) ينظر:عبد الفتاح محجوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها، ص11

(3) ينظر: أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، ص 17

الأهمية، لان وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل، فإذا كان النطق غير سليم، فان المعنى قد يتغير فيفهم السامع ما لم يقصده المتكلم، وبالتالي لا تؤدي اللغة وظيفتها.

من خلال تدريس الطلاب الأتراك في كلية العلوم الإسلامية، لا حظ الباحث أن كثيرا من الطلاب لا يجيدون بعض الأصوات العربية، لأسباب كثيرة، فحاول الباحث رصد بعضها نظريا عن طريق التحليل التقابلي الذي "يختص بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأم للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها"[1]، ثم حاول الباحث حل بعض هذه المشكلات عن طريق تطبيق التقابل اللغوي على بعض الطلاب دون غيرهم،(تدريسهم الأصوات العربية تقابليا) ثم اختبارهم جميعا لنستنتج مدى جدوى هذه الطريقة في حل بعض المشكلات التي تواجههم عند تعلمهم اللغة العربية، حيث تكمن أهمية النتائج في مساعدة المعلم في تعليم الأصوات العربية الصعبة للأجانب وكذلك المتعلم في التغلب على الصعوبات التي تواجهه عند تعلم الأصوات غير الموجودة في لغته الأم.

مشكلة البحث:

ما المشكلات التي يواجهها الطلاب الأتراك في تعلمهم الأصوات العربية؟

ما الحلول المناسبة لهذه المشكلات؟ وكيف يمكن تطبيقها؟

ما جدوى تطبيق التقابل اللغوي في تعليم الصوتيات العربية للطلاب الأتراك

فرضيات البحث:

بعد تطبيق توصيات البحث يفترض أن يجيد الطلبة الأصوات العربية بعد تعلمهم - التقابل اللغوي في الصوتيات - أكثر من الطلبة الذين لم يتعلموا ذلك

أهمية البحث:

انفتحت تركيا في السنوات الأخيرة على العالم عامة والعالم العربي خاصة، بالتالي تظهر أهمية تعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة، والأصوات هي اللبنة الأولى[2] في بناء الكلمات والجمل، أي أنها الخطوة الأولى في تعلم اللغة. "فوظيفة الفونيم هي إعطاء الكلمات قيما لغوية متميزة حيث تحدث اختلافات نحوية وصرفية ودلالية"[3] لذا يجب الاهتمام بالأصوات العربية التي هي أساس بناء الكلمات وبالتالي يفترض بنا الوصول إلى درجة جيدة من التواصل الصحيح؛ لأن أصل وظيفة اللغة هو التواصل، والتواصل يعتمد على كلمات مفهومة، وأسباب عدم فهم الكلمات والعبارات كثيرة، أهمها عدم إتقان المتكلم والسامع أصوات اللغة الهدف، فإذا لم تُفهم الأصوات لن تُفهم الكلمات ولن تُنطق بشكل سليم؛ وبالتالي تُنتفى أهم وظيفة للغة وهي التواصل، ومن هذا المنطلق تظهر الأهمية الكبيرة لإتقان أصوات اللغة الهدف.

---

(1) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص46

(2) ينظر: أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، ص 17

(3) ينظر: طعيمة، رشدي أحمد، المهارات اللغوية، ص226، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2004م

بعبارة أخرى إن إتقان الطالب لأصوات اللغة الهدف يؤثر على مهارتي القراءة والمحادثة والكتابة؛ حيث يمكننا القول أن الاستماع الجيد يؤدي إلى نطق سليم، وهذا معنى قول ابن خلدون : السّمعُ أبو المَلَكاتِ اللّسانيّة[1]

مبررات البحث:

لاحظ الباحث عدم إجادة أكثر الطلاب لمهارات المحادثة والقراءة والكتابة بسبب عدم تمكنهم من نطق بعض الأصوات العربية وخاصة الأصوات العربية غير الموجودة في لغتهم الأم، وبالتالي يؤثر هذا على الإنتاج اللغوي للطلاب، فلا يستطيعون الكتابة بشكل صحيح أو حتى الكلام بشكل واضح ومفهوم، ولا القراءة بشكل سليم، وبالتالي ظهرت الحاجة الملحة لتناول هذا الموضوع بالبحث لمحاولة تقديم الحلول القائمة على التجربة العملية

المصطلحات: **(لا بد من تعريفها اجرائيا)**

التدريس، الصوتيات، التقابل اللغوي والتحليل التقابلي، الأجانب، الأتراك.

حدود البحث:

الحد الزماني:الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019- 2020

الحد المكاني:كلية العلوم الإسلامية في جامعة (قرمان أوغلو محمد بيك) في مدينة قرمان- تركيا

حدود الموضوع: يختص البحث بالحديث عن الأصوات (الفونيمات)[2]غير الموجودة في اللغة الأم للطالب التركي، دون التعرض للظواهر الصوتية الأخرى.

عينة البحث:طلاب كلية العلوم الإسلامية، السنة التحضيرية، العام الدراسي 2019- 2020م، الفصل الدراسي الأول

منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي التجريبي؛ حيث يقوم الباحث بوصف المشكلة التي تواجه متعلمي اللغة العربية وتحليل هذه المشكلة لتقديم الحلول التي تمت تجربتها على العينة المختارة، للوصول بالعملية التدريسية إلى مستوى أفضل، وللوصول بالطلاب إلى إتقان الأصوات غير الموجودة في لغتهم الأم وبالتالي تحسُّن الإنتاج اللغوي لهم.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى: الكشف عن الأخطاء الصوتية من خلال المنهج الوصفي ثم تحليل هذه الأخطاء للوصول إلى معالجة هذه الأخطاء عن طريق التقابل الصوتي، وبعض الاقتراحات التي تسهم في إتقان الطلاب للأصوات غير الموجودة في لغتهم الأم.

---

(1) ينظر: ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ج/1، ص 353.

(2) فونيم Phoneme = وحدة صوتية/ عائلة صوتية. وفي إمكاننا نحن أن نطلق عليه اسم: "حرف" مقصودًا به الرمز الكتابي، أما الفرق بين الاصطلاحين: "صوت" و"حرف". فالصوت هو ذلك الذي نسمعه**ونحسه، أما الحرف فهو ذلك الرمز الكتابي، الذي يتخذ وسيلة منظورة، للتعبير عن صوت معين**، ينظر: عبد التواب، رمضان، المدخل إلى علم اللغة، ص 83

https://almerja.com/reading.php?idm=107762

الدراسات السابقة:

تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها للمعلم والمتعلم، عبد الفتاح محجوب محمد،

يتكون هذا الكتاب من:

مقدمة ومرشد المعلم وكتاب الطالب

الدراسة موجهة لجميع الطلاب غير الناطقين بالعربية، بينما ركزت دراستنا على الطلاب الأتراك

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن تعلم الأصوات غير الموجودة في لغة المتعلم الأم يعتبر من أصعب المهارات، كما تتفق على أهمية اتباع منهج الدراسة الوصفية التقابلية في تعليم الأصوات.

كما يشترك هدف البحث مع هدف هذا الكتاب بتحقيق المرحلة الأولى في تعلم الأصوات، وهي إتقان الطالب لكل صوت بشكل مستقل، عن طريق إعداد كلمات ثنائية متشابهة في جميع أصواتها ما عدا الصوتين المراد تدريب الطالب على التمييز بينهما واكتفى البحث بوضع تدريبات الصوامت دون الصوائت، حيث اعتبر أن صوائت اللغة العربية خالية من التعقيد، وهذا الكلام فيه نظر

أما بحثنا فقد ركز على كشف الأصوات الصعبة فعليا من خلال الاختبار الشفوي.

تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية دراسة منى العجرمي، هالة حسني بيدس 2015

يتكون البحث من مقدمة وعينة البحث والاختبار والنتائج

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على الأخطاء اللغوية بمستوياتها المختلفة: الصوتي، والصرفي، والنحوي، والإملائي والدلالي التي يرتكبها الطلاب أثناء نقل الأصوات من المسموع إلى المكتوب، أما بحثنا الحالي فهو يركز على الأصوات غير الموجودة في لغة الطالب الأم فقط، أي تسليط الضوء على الأخطاء اللغوية في المستوى الصوتي، أن العينة في هذا البحث هم طلاب كوريون في المستوى الرابع، أما في بحثنا فهم طلاب أتراك في المستوى الأول.

يعتمد البحث على الاختبارات الكتابية لتحليل الأخطاء، بينما يعتمد بحثنا على الاختبارات الشفوية.

يتفق البحثان في أهمية نظرية تحليل الأخطاء، على أن بحثنا يختص بتحليل الأخطاء الصوتية.

تمهيد:

لمحة تاريخية عن جهود علماء العربية القدامى في تدريس الأصوات العربية للأجانب

جاء الإسلام في وقت قد بلغ فيه العرب ما بلغوا من الفصاحة والبلاغة في لغتهم، فنزل القران بلسانهم وتحداهم أن يأتوا بمثله، فعجزوا، وبالرغم من المراتب العليا التي وصلوا إليها في لغتهم، فان قواعد هذه اللغة لم تكن مدونة في الكتب، ولم تكن تُدرَّسُ في مدارس خاصة، بل كانت لغتهم سليقة، حيث يسمع العربي اللغة من الآباء، ثم يتكلمها كما كان الآباء والأجداد يتكلمون، ويفهم كما كانوا يفهمون، والسبب هو عدم وجود دخيل جديد يفسد هذه العملية، ولكن هذه السليقة بدأت تفسد شيئا فشيئا عندما اختلط العرب بالعجم الداخلين في الدين الجديد، إذ تكلم هؤلاء العجم العربية محرفة لأسباب كثيرة منها صوتية، ومعظمها ناتج عن عدم وجود بعض الحروف في لغتهم الأم، فاضطروا لاستخدام أصوات جديدة أفسدت النظام الصوتي العربي، واختلط العرب

بهؤلاء العجم، "فانتشرت العجمة على الألسن"[1]، وبفعل التأثير والتأثر بين اللغات، ظهر الخلل في الكلام ونتج عنه الخلل في الفهم، لتختل بذلك وظيفة اللغة الأساسية وهي التواصل فاللغة عند ابن جني:" أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2].

فانبرى علماء العربية لدراسة هذه الظواهر الصوتية الدخيلة، من خلال وصفها، وذكر الصواب، واقتراح الحلول المناسبة.

ذكر الخليل بن أحمد الفراهيدي ظاهرة اللثغة في كتابه العين. فقال: "الثعثعة: حكاية كلام الرجل يغلب عليه الثاء والعين فهي لثغة في كلامه"

وذكر سيبويه أن الفرس عندما يتعلمون اللغة العربية، ويواجهون بحرف جديد، فانهم يبدلونه إلى أقرب حرف له في المخرج في لغتهم الأم.

كما تحدث الجاحظ عن تعلم الأجانب للأصوات العربية، وشرح مشكلة اللثغة واللكنة، حيث كانت دراسته ميدانية، طبق فيها المعلومات النظرية على عينة من الناس، فكانت نتائجه واقعية.[3]

الخلفية الثقافية للطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية:

من خلال التدريس عدة سنوات في الصفوف التحضيرية لا حظ الباحث أن الخلفية الثقافية للطلاب في العينة متفاوتة؛ فبعض الطلاب لم يدرسوا اللغة العربية وهؤلاء غالبا هم الذين تخرجوا من الثانوية العامة، وبعض الطلاب درسوا اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء، لكنهم متفاوتون في المستوى، فمنهم الضعيف والمتوسط والجيد، لكنهم بشكل عام أفضل من طلاب الثانوية العامة، وبعض الطلاب درسوا اللغة العربية في المدارس التقليدية، وقرؤوا فيها كتبا عربية قديمة، وهؤلاء هم الأفضل بشكل عام، وبعضهم حصّل من والديه وبيئته قدرا لابأس به من الأصوات والكلمات العربية، وربما تجد طالبا قد جمع بين الدراسة في المدارس النظامية والتقليدية، وربما يكون أصل الطالب عربي لكنه ولد في تركيا وأخذ عن عائلته بعضا من الأصوات والكلمات العربية التي غالبا ما تكون من اللهجات العامية، إضافة إلى وجود طالبين أو ثلاثة من حفاظ القران الكريم في كل شعبة، وهؤلاء الحفاظ متفاوتون أيضا، فمنهم الحافظ الفاهم لبعض المعاني إجمالا، ومنهم الحافظ الفاهم لبعض المعاني و التراكيب النحوية إلى حد ما، لكن هؤلاء الطلاب الحفاظ يتميزون عن غيرهم في موضوع الأصوات والمخارج.

ولا ننسى أن كثيرا من الطلاب قد درسوا الأصوات العربية في صغرهم عندما كانوا في مدارس رياض الأطفال التابعة لوزارة الأوقاف. أي أن نسبة كبيرة من الطلاب الأتراك لديهم معرفة متفاوتة بأصوات اللغة الهدف.

والجدير بالذكر أيضا أن صعوبة الأصوات تختلف باختلاف المكان الجغرافي في تركيا، فالطالب التركي الذي نشأ في شرق وجنوب شرق تركيا يختلف عن الطالب الذي نشأ في الشمال أو الغرب، أو تركيا الداخلية (بلاد

---

(1) محمد، هاني إسماعيل، جهود العلماء القدامى في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، شبكة الألوكة، 2012م

(2) ابن جني ، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج/3، ص 34، ط/4

(3) انظر: جاسم، جاسم علي- جاسم، زيدان علي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي، العددإن 83- 84، ص246، دمشق، 2001م

الأناضول الداخلية) وهذا ملاحظ من خلال تدريس الطلاب الأتراك في الصفوف التحضيرية؛ فمثلا كثير ممن نشأ في مدينة قونيا لا يواجه صعوبة في نطق حرف القاف فيما يشكل نطقه صعوبة لمن نشأ في بورصة إذ ينطقها /G/، وينطبق هذا على غيرها من الأصوات.

مشاكل تدريس الأصوات العربية:

تتعلق المشاكل في تعليم وتعلم الأصوات العربية بعدة عوامل منها:

طبيعة اللغة التي يدرسها للطالب:

ذكرنا سابقا أن اللغة العربية تميزت عن غيرها بالعديد من الخواص في جميع أنظمتها خاصة النظام الصوتي، حيث إنها قد استخدمت جهاز النطق عند الإنسان بشكل عادل عندما جاءت أصوات هذه اللغة موزعة على جهاز النطق توزيعا شاملا لكل نقاطه ومواضعه من الحنجرة إلى الشفتين[1]، ما يشكِّل صعوبة في تعلم بعض هذه الأصوات لمن كانت لغته الأم مختلفة بشكل كبير في نظامها الصوتي عنه في اللغة العربية، بعبارة أخرى كلما كانت مخارج الأصوات المشتركة بين اللغتين مختلفة أكثر كان تعلم اللغة الثانية أصعب.

إن المقدرة على نطق الأصوات التي توجد في اللغة الأجنبية، ولا توجد في اللغة الأم تعتبر من "أصعب المهارات اللغوية التي تواجه المتعلم"[2]، حيث يبين لنا سيبويه: أن الطالب عندما يبدأ بتعلم أصوات اللغة الهدف، يبدل الحرف الذي لا يوجد في لغته الأم إلى أقرب حرف له في المخرج في لغته الأم[3]. وهذا هو موضوع بحثنا.

مشاكل متعلقة بالمعلم:

لابد لمعلم العربية للأجانب من التمكن من المادة التي يدرسها، وهي هنا الأصوات والمخارج، فكلما كان المعلم ماهرا في نطق الحروف، فان هذا النطق "سيصل إلى الطالب صحيحا بمخرجه وصفاته وهيئته"[4]، فيثبت في ذهن الطالب كما يجب، ويقوم الطالب بمحاكاته ليصل إلى نفس النطق، وليفهم ما يسمع كما يجب، فإذا اختلت لدى المعلم بعض المخارج، ولم يلفظها بشكل سليم، وخاصة في المراحل الأولى من التعليم، فان الطالب سيواجه مشاكل كثيرة في فهم المسموع والكلام والكتابة.

مشاكل متعلقة بالطالب:

قد تكون المشاكل التي تواجه الطالب عضوية، وهذه لا سبيل إلى حلها، وقد تكون مشاكل ناجمة عن تعلمه للأصوات -عند البداية في التعلم – بشكل خطأ، لان الصوت يثبت في الذاكرة عند تعلمه لأول مرة، فيواجه صعوبات في تصحيحه، أو أن الطالب عندما يبدأ بتعلم أصوات اللغة الهدف، يبدل الحرف الذي لا يوجد في لغته الأم إلى أقرب حرف له في المخرج في لغته الأم[5].

---

(1) ينظر: كمال بشر، دراسات في علم اللغة، ص 193 وما بعدها

(2) ينظر:عبد الفتاح محجوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها، ص11

(3) ينظر: جاسم، جاسم علي- جاسم، زيدإن علي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي، العددإن 83- 84، ص245

4) ينظر: أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، ص 26

(5) ينظر: جاسم، جاسم علي- جاسم، زيدإن علي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي، العددإن 83- 84، ص245

تعريف التقابل اللغوي والتحليل التقابلي:

تعريف مصطلح علم اللغة التقابلي[1]Contastive Linguistiks

المقارنة بين لغتين ليستا مشتركتين في أرومة واحدة، أما إذا كانت المقارنة بين لغتين من أرومة واحدة كالعربية والعبرية مثلا فهذا يدخل في مجال علم اللغة المقارن Comparative Linguistics

أول ظهور لهذا العلم:

بعد الحرب العالمية الثانية شعر الناس في كل مكان و لا سيما الغرب بضرورة نشر ثقافة الحوار والتفاهم بين الشعوب واتخاذ الحوار وسيلة لمنع تكرار هذه الحروب أو الإقلال من أسبابها مستقبلا، فظهر الاهتمام بتعليم اللغات لغير أهلها و وما نتج عنه من إعادة تقييم لطرق التعليم السابقة ومعالجة جوانب النقص فيها ليكون التعليم أيسر تناولا و أبلغ أثرا. [2]

سبب ظهوره:

لتسهيل تعلم الدارس للغات الأخرى إلى جانب لغته الأم و تبسيط الصعوبات التي يواجهها عند تعلم اللغة الجديدة ظهر مفهوم أو مصطلح التقابل اللغوي أو التحليل التقابلي

منهجه:

كان فري زو لادو من أوائل الذين عرفوا بمنهجية الدراسة التقابلية بين اللغات. وفي كتابه across cultures Linguistics تكلم عن مواجهة صعوبة تعلم لغة أخرى، حيث قدّم فيه منهجا لكيفية الدراسة التقابلية للموضوعات القواعدية النحوية بين لغتين أو أكثر، وجدوى الاستفادة من التقابل اللغوي في تسريع عملية التعلم الذي يقوم على وصف علمي للغة الدارس مقارنة بوصف مماثل للغته الأم[3] حيث إن الدارس لأي لغة جديده لا يدخل إليها و هو خالي الوفاض، إلا أن الباحث هنا لن يخوض في تفصيلات المقابلة بين اللغتين العربية والتركية لان البحث يهتم بتدريس الصوتيات العربية .

المبحث الأول: الأصوات العربية والتركية:

للغة العربية أربعة وثلاثين فونيما قطعيا ستة منها صوائت والبقية صوامت.[4]

بينما تتكون الأبجدية التركية من 29 صوتا، ثمانية منها صوائت والبقية صوامت.[5]

	اللغة العربية	اللغة التركية
عدد الفونيمات	34	29

(1) ياقوت، أحمد سليمإن، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، ص 7

(2) حسن، تمام، مقالات في اللغة والأدب، ج/1، ص13، مطابع الفاروق الحديثة، القاهرة.

(3) العنبكي، سعيد حسين حسون، مقدمة في التقابل اللغوي بين العربية واللغات الأخرى، ص99، مجلة كلية اللغات، جامعة بغداد، العدد: 29، 2014م، بغداد- العراق

(4) إسماعيل، هإني، صعوبات الأصوات العربية للطلاب الأتراك

(5) صابان، سهيل، معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية،ص15، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، الطبعة الأولى، 2005م

عدد الصوائت	6	8
عدد الصوامت	28	21

وتنقسم الصوائت في العربية إلى:
صوائت قصيرة هي الفتحة /-َ/ يقابلها في التركية /a/، في حالة الحرف المفخم المفتوح، أو /e/ في حالة الحرف المرقق المفتوح
كما في كلمة ضَرَبَ فالفتحة فوق الضاد تبع للضاد في التفخيم
وما في كلمة دَرَج فالفتحة هنا مرققة لأن حرف الدال ليس من حروف التفخيم
والكسرة /-ِ/ يقابلها في التركية /i/
كما في كلمة اِستقبال
والضمة /-ُ/ يقابلها في التركية تقريبا /u/
كما في كلمة أُصول
صوائت طويلة : /ا، و، ي/ يقابلها في التركية /a:, u:, i:/ أو /aa, uu, ii/
كما في الأمثلة: قال، خوف، خريف

دراسة تقابلية بين الأصوات العربية والتركية (بما يخدم البحث):

تنقسم الأصوات في اللغتين إلى مشتركة بين اللغتين وأصوات غير مشتركة، وتنقسم الأصوات المشتركة بين اللغتين العربية والتركية إلى، الأصوات المشتركة في المخرج والصفة و الأصوات المشتركة في المخرج المختلفة في الصفة.
أما الأصوات غير المشتركة فتنقسم إلى أصوات تختص بها العربية دون التركية، وأصوات تختص بها التركية دون العربية.

1-1-1- الأصوات المشتركة بين اللغتين:

الأصوات المشتركة في المخرج والصفة:

الفونيم العربي	الفونيم التركي
همزتا الوصل والقطع	
الهمزة المكسورة	i
الهمزة المضمومة	U
الهمزة المفتوحة	E
المد آ المرقق	E
المد آ المفخم	A

الألف المرققة	E
الألف المفخمة	A
حرف الباء	B
حرف التاء	T
حرف الجيم	C
حرف الدال	D
حرف الراء	R
حرف الزاي	Z
حرف السين	S
حرف الشين	Ş
حرف الفاء	F
حرف الكاف	K
حرف اللام	L
حرف الميم	M
حرف النون	N
حرف الهاء	H
حرف الياء	Y i

الأصوات المشتركة في المخرج المختلفة في الصفة[1]

ب	P
ش	Ç
ج	J
و	Ü V Ö O

أصوات غير مشتركة:
أصوات تختص بها العربية دون التركية

ث
ح
خ
ذ

(1) الدياب ، أحمد، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعلم العربية، ص 24

ص
ض
ط
ظ

أصوات تختص بها التركية

Ü
Ç
Ğ
I
O
Ö
J
G
ZA الزاي المفخمة

نتائج المقابلة بين النظامين الصوتيين للعربية والتركية:

من خلال مخارج وصفات الحروف في النظامين الصوتيين، والاطلاع على ما بعض ما كتب في هذا الموضوع[1] وكذا الاحتكاك بالطلاب الأتراك وتدريسهم عدة سنوات وصل الباحث إلى عدة نتائج عند المقابلة بين النظامين الصوتيين للعربية والتركية وهي:

النتيجة الأولى: الهمزة والألف:

إن حرف الألف في اللغة العربية يقابله حرفان في اللغة التركية (ا =A أو E) وذلك من خلال فهم قواعد التفخيم و الترقيق في اللغة العربية حيث إن الألف تكون مفخمة اذا جاءت بعد احد الأحرف المفخمة التالية (خ ص ض غ ط ق ظ، رَ)، وتكون مرققه فيما عدا ذلك.

فالألف المفخمة تقابل حرف A في اللغة التركية أما الألف المرققة فتقابل الحرف E في اللغة التركية

فمثلا: الكلمات: قال، صام، ضاق، تنطق الألف فيها مفخمة لمجيء حرف مفخم قبلها.

أما الكلمات: نام، مال، نال تنطق الألف فيها مرققه لعدم مجيء حرف مفخم قبلها.

والألف المقصورة في آخر الكلمة تأخذ حكم الألف من حيث الترقيق والتفخيم.

(1) ينظر: إيشلر، أمر الله، الأصوات اللغوية في التركية والعربية: دراسة تقابلية.

وينطبق هذا الكلام على المد /آ/ الذي يقابله EE في حالة الترقيق، وAA في حالة التفخيم.
وهذه النتيجة مهمة جدا عند إجراء المقابلة بين الأصوات في اللغتين و لا بد من تنبيه الطلاب على قاعده التفخيم في اللغة العربية ليتمكنوا من إجادة نطق الأصوات العربية لأن كثيرا من الطلاب يفخمون المرقق كما في
كلمة (العالمين) حيث يقومون بتفخيم الألف مع أن حقها الترقيق هنا، وذلك لأن الطالب يسمع وينطق أصوات اللغة العربية وفقا للنظام الصوتي في لغته الأم.
وهذه من الأخطاء التي لا تغير المعنى لكن أثرها يؤثر على جمال النطق.
وبالنسبة للهمزة (الوصل والقطع) فهي إما أن تكون مفتوحة أو مضمومة أو مكسورة
فالهمزة المفتوحة /أَ / يقابلها E كما في كلمة أَحمد
والهمزة المضمومة /أُ / يقابلها U كما في كلمة أُسلوب
والهمزة المكسورة /إِ / يقابلها i كما في كلمة إِكرام
أما الهمزة الساكنة في آخر الكلام فتصعب على الطلاب الأتراك حيث يقفون قبلها كما في كلمة سماء يلفظونها سما مع تفخيم الألف.
والفرق بين الهمزة والألف أن الهمزة مرققة دائما، أما الألف فقد تكون مرققة وقد تكون مخففة، وعليه لابد من تنبيه الطلاب الذين يفخمون الهمزة مثلا في كلمة أحمد حيث يبدلون الهمزة المفتوحة بالصائت A المفخم

النتيجة الثانية: الحروف العربية الموجودة لفظا لا رسما في الأبجدية التركية:

يرى كثير من الدارسين أن حرف الصاد غير موجود في اللغة التركية، وبعضهم يرى أن أقرب حرف يقابله هو حرف السين/S/[1]، ويرى آخرون S يكون صادا إذا جاء مع حروف صائتة مفخمة[2] وهذ ما يميل إليه الباحث فمن خلال مراقبه نطق الكلمات عند الأتراك وجد الباحث أن حرف الصاد موجود لفظا لا رسما في اللغة التركية
فالصاد المفتوحة ناتج عن اجتماع حرف السين S مع الصائت المفخم A كما في كلمة
SALI حيث تنطق صادا مفتوحة لا سينا
والصاد المضمومة ناتج عن اجتماع حرف السين S مع الصائت المفخم U كما في كلمة SUSADIM تنطق صادا مضمومة
أما الصاد المكسورة فلا نظير لها في الأبجدية التركية
نتيجة لذلك لابد من تنبيه الطلاب على هذا أثناء تدريسهم الأصوات، من خلال إجراء هذه المقارنة، حيث يواجه الطالب التركي صعوبة في نطق هذا الحرف، لأنه غير موجود في أبجدية لغته الأم ، لكننا إذا قمنا بتنبيه الطالب على أن الصاد المفتوحة /صَ/ يقابلها Sa، والصاد المضمومة /صُ/ يقابلها SU غالبا، لاختصرنا عليه الطريق كي يصل إلى نطق هذا الحرف بالشكل الصحيح.

---

(1) ينظر: صابان، سهيل، معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية،ص18، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، الطبعة الأولى، 2005م
(2) ينظر: الشامان، مسعد بن شويلم، قواعد اللغة التركية، ص 9

وتنطبق هذه النتيجة على بعض الأحرف العربية غير الموجودة في الأبجدية التركية فمثلا حرف الضاد غير موجود في الأبجدية التركية لكن صوتا قريبا منه ينتج عن اجتماع الدال D مع أحد الصوائت المفخمة U- O- I

لكن مع اختلاف في المخرج الحقيقي للضاد في اللغة العربية، ويظهر هذا الاختلاف عند نطق الضاد ساكنة، لكن من باب التسهيل يمكننا القول أن الضاد هي دال مفخمة[1] ويميل الباحث إلى هذا الرأي عند تعليم الصوات العربية للطلاب الأتراك

فعند تعليم الأصوات نقول إن الضاد المفتوحة / ضَ/ يقابلها Da، والضاد المضمومة /ضُ/ يقابلها Du

أما حرف الطاء (ط) فهو أيضا موجود لفظا لا رسما حيث ينتج عن اجتماع حرف التاء T مع أحد الصوائت المفخمة التالية (A- I- O- U)، ويمكننا القول إنه تاء مفخمة.

وأما حرف الواو فإن أقرب الأصوات إليه هو الحرف U وليس V كما يراه بعض الباحثين[2] أوكما يظن كثير من الطلاب الأتراك

ولابد من تنبيه الطالب هنا على أن /O– Ö- Ü/ لا تقابل الواو في اللغة العربية.

أما حرف القاف فهو موجود لفظا في بعض المدن التركية، حيث يستخدم الأتراك الكاف المفخمة بشكل عام Ka، ku وبعضهم يلفظها قافا عربية كما ذكرنا سابقا في التمهيد، وهؤلاء لا يواجهون صعوبة في نطق الفونيم الجديد في اللغة الهدف، فما على المعلم إلا أن يلفت انتباه الطالب لهذا الأمر، وهذا ما سنقوم به في القسم التطبيقي.

أما حرف الظاء (ظ) فهو غير موجود لا لفظا ولا رسما ويخطئ معظم الأتراك في نطق هذا الحرف حيث إنهم ينطقونه زايا (ز) مفخمة و هذا خطأ فهم لا يخرجون اللسان من بين الأسنان و إنما يبقى اللسان داخل الفم، فهم بهذا يقومون بنقل الحرف (Z) -حالة كونه مع صائت مفخم- في لغتهم الأم إلى اللغة التي يتعلمونها.

وبهذه النتائج نكون قد قلصنا الفارق بين اللغتين من حيث الاختلاف في الأحرف

فبدلا من أن نقول للطالب أن الأحرف (ح خ ص ض ع غ ط ق ظ و ث ذ ء) هي أحرف غير موجوده في اللغة التركية يمكننا القول أن الأحرف (ح خ ع غ ظ ث ذ) غير موجوده و تحتاج إلى بذل جهد أكبر لتعلمها ، أما بالنسبة للأحرف (الألف والهمزة ص ض ط ق و) فهي لا تحتاج إلى ذلك الجهد الكبير إذا قمنا بشرحها للطلاب تقابليا كما سبق.

النتيجة الثالثة: أحرف المد في اللغة العربية:

إن الجهل في هذه القضية يؤدي إلى النطق الخاطئ للكلمات فالأتراك ينطقون الأحرف بمعدل حركة لكل حرف و ينقلون هذه الخبره معهم ويطبقونها أثناء نطقهم أو كتابتهم الكلمات العربية فمثلا عندما ينطقون كلمة (الصيام) لا يعطون الألف حقها من المد الطبيعي (مد بمقدار حركتين) فينطقونها ويكتبونها صِيَم من دون مد وهكذا.....

---

(1) ينظر: ياقوت، أحمد سليمان، في علم اللغة التقابلي، ص19

(2) صابان، سهيل، معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية،ص19، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، الطبعة الأولى، 2005م

النتيجة الرابعة: الحركات في اللغة العربية:
الضمة و الفتحة والكسرة و السكون حيث إن الباحث يرى أن يتم تدريس كل صوت من الأصوات العربية حالة كونه مضبوطا بالشكل وضمن كلمة معينة لا أن يتم تدريسها بشكل مجرد.
وهذه الحركات تدرَّس عن طريق التلقين والمقارنة بينها وبين أحرف المد (ا- و- ي)
فمثلا: يمكننا أن نقول للطلاب أن الضمة هي نصف الواو، و الفتحة هي نصف الألف ، والكسرة هي نصف الياء.
و للتسهيل نقول إن الضمة تقابل الصائت (U) في اللغة التركية حسب الذي يراه الباحث، وقد يقابلها الصائت Ü أحيانا[1] إلا أنني أرجح مخرج الصائت U لأنه الأقرب إلى الواو
والفتحة يقابلها E في حالة الترقيق و A في حالة التفخيم
والكسرة يقابلها i[2]

المبحث الثاني (تطبيقي)

في هذا المطلب سيقوم الباحث بتطبيق بعض النتائج التي توصل إليها عن طريق المقابلة بين النظامين الصوتيين للعربية والتركية، والنظر فيما إذا كان ذلك سيؤثر إيجابا على تغلب الطلاب الأتراك على بعض الصعوبات التي تواجههم في تعلم الأصوات العربية، وذلك بتطبيق اختبار يكشف لنا صحة ذلك.

2-1 اختبار الأصوات:

العينة: طلاب كلية العلوم الإسلامية، السنة التحضيرية، العام الدراسي 2019- 2020م، الفصل الدراسي الأول، الشعبة أ ، الشعبة ب

2-1-1- إجراءات ما قبل الاختبار:

إضافة إلى المنهاج المقرر (سلسلة اللسان في تعليم العربية لغير الناطقين بها) ، تم تدريس الأصوات العربية للمجموعة الأولى (الشعبة أ) عن طريق التقابل بين اللغتين حيث قمنا بوضع الفونيمات العربية المشتركة مع التركية مع مثال لكل منها في قائمة الجدول رقم (1)
والفونيمات العربية غير الموجودة في الأبجدية التركية في قائمة أخرى، الجدول رقم (2)
ثم قمنا بلفت نظر الطالب الطريقة الصحيحة في نطق بعض الحروف التي كان ينطقها كما في لغته الأم عن طريق تطبيق نتائج المقابلة السابقة واستغرق ذلك عدة دقائق قبل نهاية كل درس.
أما المجموعة الثانية فقد تم تدريسها الصوتيات العربية حسب المنهاج المقرر فقط.

الجدول رقم(1) الفونيمات العربية المشتركة مع التركية مع مثال لكل منها في اللغة العربية

(1) ينظر: إيشلر، أمر الله، الأصوات اللغوية في التركية والعربية: دراسة تقابلية.
(2) ينظر: المصدر السابق

الحرف العربي	الحرف التركي	مثال
همزة القطع المفتوحة أَ	E	أَحمد، أَشْرَبُ
همزة القطع المضمومة أُ	U	أُحُد، أُستاذ
همزة القطع المكسورة إِ	İ	إسراف، إسلام، إخلاص
همزة الوصل اَ	E	تُفتَحُ همزة الوصل في (أل) التعريف، مثل اَلدين، اَلشَهَادَة
همزة الوصل اُ	U	اُكتُب، انظُر، اُستُخدِمَ
همزة الوصل اِ	İ	اِبن، اِبنة، اِمرأة، اِثنان
الألف ا	A E  	(خ،ص،ض،غ،ط،ق،ظ)+الألف الألف= A قَالَ، ظالم ا= A (بقية الحروف)+ الألف الألف= E نَامَ، مَالَ ا= E
الباء بَ	Be	بَيت
بُ	Bu	بُذُور
بِ	Bi	بِناء
بْ	B	بابْ
التاء تَ	Te	تَاج
تُ	Tu	كُتُب
تِ	Ti	تِمثال
تْ	T	بِنْت
الجيم جَ	Ce	جَمَل
جُ	Cu	جُرَذ
جِ	Ci	جِبَال
جْ	C	ثلج

الدال دَ	De	دَائرة
دُ	Duمرقق	دُور، دُوار
دِ	Di	دِيك
دْ	D	سعيد
الراء رَ	Ra	رَجُل
رُ	Ru	رُوح
رِ	Ri	رِجال
رْ	R	نار
السين سَ	Se	سَمكة
سُ	Su	سُهُول
سِ	Si	سِهام
سْ	S	شمس
الشين شَ	Şe	شَارع
شُ	Şu	شُهُور
شِ	Şi	شِهاب
شْ	Ş	فراش
الفاء فَ	Fe	فَارِس
فُ	Fu	فُصحى
فِ	Fi	فِلِسطين
فْ	F	خريف
الكاف كَ	Ke	كَوثَر
كُ	Ku مرقق	كُتُب
كِ	Ki	كِتاب
كْ	K	مَلَك
اللام لَ	Le	لَوم
لُ	Lu	لُؤلُؤ
لِ	Li	لِسان
لْ	L	عسلْ
الميم مَ	Me	مَسجد

مُ	Mu	مُشرك
مِ	Mi	مِلح
مْ	M	علمْ
النون نَ	Ne	نَمِر
نُ	Nu	نُوح
نِ	Ni	نِفاق
نْ	N	سمين
الهاء هَ	He	هَاتف
هُ	Hu	هُنَاك
هِ	Hi	هِبة
هْ	H	الله
الياء يَ	Ye	يَد
يُ	Yu	يُزهِر
يِ	Yi	يَستحْيِ
يْ	i	حليب

الجدول رقم(2) الفونيمات العربية غير المشتركة مع التركية مع مثال لكل منها في العربية

الحرف العربي	الحرف التركي	مثال
الثاء ثَ	X	ثَعلب
ثُ	X	ثُعبان
ثِ	X	في الحديثِ
ثْ	X	أثاث
الحاء حَ	X	حَلَب
حُ	X	حُسَام
حِ	X	حِصَان
حْ	X	رُوحْ
الخاء خَ	X	خَادم
خُ	X	خُلّة
خِ	X	خِلال
خْ	X	مُخْتلف
الذال ذَ	X	ذَاب

ذُ	X	ذُو
ذِ	X	ذِراع
ذْ	X	إذْ
الصاد صَ		Salı، صَام
صُ		Susadım صُبح
صِ	X	صِيَام
صْ		Bastırma، إخلاص
الضاد ضَ		Dayı، ضَباب
ضُ		Duygu، ضُلوع
ضِ	X	وضِيع
ضْ	X	مرض
الطاء طَ	Ta	Tabi، طَلَع
طُ	Tu	Tulum، طُوبى
طِ	X	طِيب
طّ		Palamut ، خيط
الظاء ظَ	X	ظبي
ظُ	X	الظّهر
ظِ	X	نظير
ظّ	X	غليظ
العين عَ	X	عالم
عُ	X	عُلوم
عِ	X	عِلم
عْ	X	سميع
الغين غَ	X	غاب
غُ	X	غُيوم
غِ	X	غِياب
غّ	X	بلاغ
القاف قَ	X	قهوة
قُ	X	قُبطان

قِ	X	عقيم
قْ	X	الفلق
الواو وَ	X	وَرع
وُ	X	ولوج
وِ	X	وِلدان
وْ	X	خوف

2-1-2- مادة الاختبار:

تقرر اختبار نطق الأصوات عن طريق اختبار القراءة، أي حالة كون الأصوات موجودة ضمن كلمات في جمل مفيدة، تحتوي الفونيمات التي من المتوقع أن يواجه المتعلم صعوبة في نطقها وكانت الجمل التي تم اختبار الطلاب فيها منتقاة من كتاب تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها للمعلم والمتعلم[1]، كما في الجدول رقم (3)

وكانت الحروف التي سيختبر بها الطالب مع عدد المرات التي تكرر فيها الحرف 21 حرفا أي أن عدد الأسئلة 21 سؤالا وفقاً للجدول رقم (4)

الجدول رقم (3):جمل منتقاة من كتاب تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها للمعلم والمتعلم

(وانك لعَلى خُلُقٍ عَظِيم)
وَصَفَتْ السَّيِّدَةُ عَائِشَةَ رَضِيَ الله عَنْهَا أَخْلَاقَهُ بِقَوْلِهَا:
كان خُلُقُهُ القُران: أي : مُتَخَلِّقاً بِأَخْلَاقِهِ
كان كَثِيْرَ الحَيَاءِ ولكنَّهُ لا يَسْتَحِي من قَولِ الحَقّ
كان يقُولُ: ما بَالُ أَقْوَامٍ يَفْعَلُونَ كَذَا وكَذَا
كان لا يَغْضَبُ
لَم يَكُنْ غَلِيْظَ القَلبِ
أَخْلاقُهُ فَاضِلَةٌ

الجدول رقم (4) عدد المرات التي تكرر فيها الحرف في الجمل محل الاختبار

ث	ح	خ	ذ	ص	ض	ظ	ع	غ	ق	و	
	حَ	خَ	ذَ	صَ	ضَ	ظَ	عَ	غَ	قَ	وَ	
		خُ							قُ		
ثِ	حِ				ضِ	ظِ			قِ		

(1) ينظر: محجوب، عبد الفتاح محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها للمعلم والمتعلم،

		خْ						غْ	قْ	وْ	

2-1-3- طريقة إجراء الاختبار:

لم يُخبر الطلاب بوجود اختبار فتم إجراء اختبار لنطق الصوتيات العربية لكلا المجموعتين في الأصوات غير المشتركة والتي من المتوقع أن يجدوا صعوبة في نطقها، حيث يدخل الطالب بمفرده لمقابلة الأستاذ، ثم يُعطى ورقة مكتوب فيه الجمل التي ذكرناها، ويطلب منه الأستاذ القراءة دون أن يصحح له، فإذا أخطأ الطالب في نطق الحرف يضع الأستاذ إشارة x بجانب الحرف الذي أخطأ فيه الطالب، وإذا تكرر الخطأ فإن الإشارة x تتكرر بعدد الأخطاء

وبما أن الأستاذ المُختَبِر عربي؛ ولغته الأم هي اللغة العربية فقد اعتمدنا على تقييمه وعلى النتائج التي كتبها[1]، فكانت نتائج الشعبة أ في الجدول رقم(5)، ونتائج الشعبة ب في الجدول رقم (6)

الجدول رقم (5) نسبة الأخطاء الصوتية عند طلاب الشعبة أ/ المجموعة الأولى

	ح	خ	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ث	ق	و	ذ	
الطالب1						x							
الطالب2				x		x							
الطالب3													
الطالب4													
الطالب5													
الطالب6													
الطالب7													
الطالب8													
الطالب9													
الطالب 10				x		x							
الطالب 11				x		x							
الطالب 12													

(1) طعيمة، رشدي أحمد، المهارات اللغوية، ص234، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2004م

الطالب 13					x		xx						
الطالب 14							x					x	
الطالب 15							x		x				
الطالب 16									xx				
الطالب 17													
الطالب 18													
الطالب 19										X			
الطالب 20													
الطالب 21													
الطالب 22							x		x			x	
الطالب 23									x				
الطالب 24													
الطالب 25													
الطالب 26									x				
المجموع /	-	-	-	8	-	9	-	1	-	1	-	2	

النسبة	0 %	0 %	0 %	30.76 %	%0	34.6 %1	0 %	3.8 %	%0	%3.8	0 %	%7.69	

الجدول رقم (6) نسبة الأخطاء الصوتية عند طلاب الشعبة ب/ المجموعة الثانية

	ح	خ	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ث	ق	و	ذ	
الطالب1						xx							
الطالب2				xx		xx			x				
الطالب3				x		xx			x			xx	
الطالب4				xx									
الطالب5													
الطالب6													
الطالب7						x							
الطالب8		x		xx									
الطالب9				xxx									
الطالب 10				xxx		x				x			
الطالب 11						xx			x			x	
الطالب 12		x				x							
الطالب 13						xx							
الطالب 14				xx					x				
الطالب 15				xx		x						x	
الطالب 16										x			
الطالب													

17													
الطالب 18		x					xx						
الطالب 18													
الطالب 20												xx	
الطالب 21							x						
الطالب 22							x						
الطالب 23							x						
الطالب 24				x									
الطالب 25				xx									
الطالب 26													
المجموع /	-	3	-	20	-	19	-	-	4	2	-	6	
النسبة	%0	11.58 %	0 %	76.92 %	0 %	73.0 %7	0 %	0 %	15.3 %8	7.69 %	0 %	23.0 %7	

مدخلات ومخرجات الاختبار

	الشعبة أ	**الشعبة ب**
عدد الطلاب	26 طالبا وطالبة	26 طالبا وطالبة
عدد الطلاب الذين أخطؤوا	**12**	**21**
عدد الطلاب الذين لم يخطئوا	**14**	**5**

عدد الأخطاء	**22**	**54**
عدد أسئلة الاختبار	21	21

2-2- تحليل نتائج الاختبار:

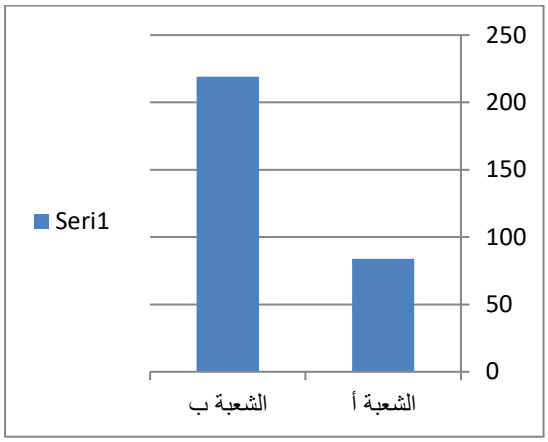
بالمقارنة بين المجموعة أ والمجموعة ب يلاحظ :
لم يرد أي خطأ في المجموعتين (أ و ب) في حروف [ح ، ص، و، ط، ع]
ويعود ذلك إلى تقارب المخرج الصوتي والانسجام التركيبي بين حرف / و/ في العربية وحرف / U / في التركية، وينطبق هذ الكلام على حرف / ص / الذي يقابله /SA / في التركية كما ذكرناه سابقا في الدراسة النظرية، أما حرف /ح / فلا مقابل له في التركية ومع ذلك لم يواجه طلاب المجموعتين صعوبة في نطقه؛ وذلك لما ذكرناه في المقدمة عن أثر الخلفية الثقافية للطلاب الأتراك، والبيئة الجغرافية التي نشأ فيها الطالب.
نسبة الخطأ بين المجموعتين في الحرف /خ/ متفاوتة، وذلك لأن طلاب المجموعة الأولى قد درسوا أصوات اللغتين تقابليا، وعلموا أن حرف /خ/ حرف جديد، غير موجود في لغتهم الأم، ولا سبيل إلى إبداله بأقرب حرف في لغتهم الأم بل لا بد من بذل جهد لتعلمه.
وكون نسبة الخطأ عند طلاب المجموعة الثانية منخفضة مردها إلى الخلفية الثقافية للطلاب الأتراك، والبيئة الجغرافية التي نشأ فيها الطالب، إذر ينحدر معظم الطلاب في المجموعتين من مدينتي قونيا وقرمان
ومما لاحظه الباحث من خلال التدريس في جامعة قرمان، والاحتكاك بأهل قونيا وقرمان أن كثيرا منهم لا يواجهون صعوبة في نطق حرف /خ/ مع أنه غير موجود في الأبجدية التركية، لكن اللهجات تلعب دورا في نطق بعض الأصوات.
وينطبق هذا الكلام على حرف /غ/أيضا
نسبة الخطأ بين المجموعتين في الحرف /ض/ متفاوتة؛ وذلك لأن طلاب المجموعة الأولى قد درسوا أصوات اللغتين تقابليا، وتم تنبيههم على أن الزاي المفخمة في لغتهم الأم ليست هي حرف /ض/، وأن هناك فرقا بين /ظ/ و/ض/ في اللغة العربية، وأن أقرب حرف إلى /ض/ في لغتهم الأم هو حرف /D/ إذا وليها صائت مفخم لتكون /DA / أو /DU/ فتغلب كثير من طلاب المجموعة الأولى على مشكلة نطق هذا الصوت، وينطبق هذا التعليل على حرف /ظ/ و /ذ/
نسبة الخطأ بين المجموعتين في الحرف /ث/ متفاوتة، حيث تغلب جميع طلاب المجموعة الأولى على مشكلة نطق هذا الصوت، بينما أخطأ عدد من طلاب المجموعة الثانية، ويعود ذلك إلى أن طلاب المجموعة الأولى قد درسوا أصوات اللغتين تقابليا

الخلاصة:

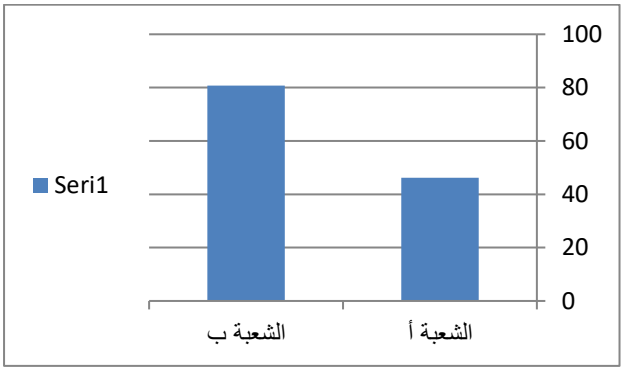
بالمقارنة بين نتائج الشعبتين نجد أن الطلاب الذين درسوا الصوتيات العربية عن طريق التقابل اللغوي، قد تحسن نطقهم للأصوات العربية غير الموجودة في لغتهم الأم.
بالنسبة لعدد الأخطاء نجد أنها تتجاوز الضعف في المجموعة الثانية.

وأن عدد اللذين أخطؤوا من المجموعة الثانية قريب من ضعف اللذين أخطؤوا من المجموعة الأولى.
أي أن التقابل اللغوي بين الأصوات قد جعل نسبة الخطأ عند بعض طلاب المجموعة الأولى صفر.

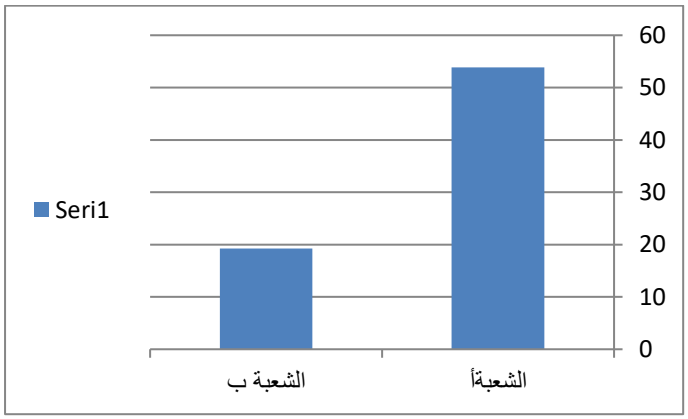
جدول بياني يوضح النسبة المئوية لأخطاء الشعبتين



جدول بياني يوضح عدد الطلاب الذين أخطؤوا من الشعبتين



جدول بياني يوضح عدد الطلاب الذين لم يخطؤوا في الشعبتين



الخاتمة والتوصيات:

من خلال التجربة وصلنا إلى أن استخدام طريقة التقابل اللغوي في تعليم العربية للطلاب الأتراك قد أدى إلى تذليل بعض الصعوبات في نطق الأصوات العربية،وتحسين مهارة الدارسين النطقية، إذ بين أماكن الخلل، ليركز المعلم والمتعلم عليها، كما أن اجتياز بعض الصعوبات لم يستغرق وقتا طويلا، بل بمجرد لفت انتباه الطالب إلى الصواب، فإنه يكرر عدة مرات فقط ليجتاز الصعوبة في بعض الأصوات المشتركة، والتي غالبا ما كان الطالب يبدلها بصوت قريب لها في لغته الأم، لينتهي بذلك توهم الطالب بأن الصوت الذي كن ينطقه هو نفس الصوت الذي تعلمه، فيعلم أنه صوت قريب من الذي تعلمه، فتم اختصار الزمن وتسريع عملية التعليم وجعلها غير مملة، لأنها تركز على استخدام المهارات الموجودة لدى الطالب أصلا، لذلك يوصى ب:

يمكن تعميم هذه التجربة على جميع الطلاب الأجانب.

الاهتمام بتدريس الأصوات العربية وعدم إهمال أي خطأ يظهر من الطالب.

يُنصح معلم اللغة العربية للأتراك بالاطلاع على النظام الصوتي للغة التركية.

يوصى باتباع المنهج التقابلي عند تدريس الصوتيات العربية للأجانب.

المصادر والمراجع

ابن جني ، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، المكتبة الشاملة
أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات.
إسماعيل، هاني، صعوبات الأصوات العربية للطلاب الأتراك
إيشلر، أمر الله، الأصوات اللغوية في التركية والعربية: دراسة تقابلية.
http://www.wadifatima.net/vb/t16991.html#.X8vyTtjXI2w
جاسم، جاسم علي- جاسم، زيدإن علي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي، العددإن 83- 84، ص246، دمشق، 2001م
الشامان، مسعد بن شويلم، قواعد اللغة التركية.
صابان، سهيل، معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، ص15، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، الطبعة الأولى، 2005م
طعيمة، رشدي أحمد، المهارات اللغوية، ص226، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2004م
عبد التواب، رمضان، المدخل إلى علم اللغة.
https://almerja.com/reading.php?idm=107762
عبد الفتاح محجوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها.
عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية.
كمال بشر، دراسات في علم اللغة.
محجوب، عبد الفتاح محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها للمعلم والمتعلم،
محمد، هاني إسماعيل، جهود العلماء القدامى في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، شبكة الألوكة، 2012م
/https://www.alukah.net/publications-competitions/0/37801

ياقوت، أحمد سليمان، في علم اللغة التقابلي.، دراسة تطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1985
العنبكي، سعيد حسين حسون، مقدمة في التقابل اللغوي بين العربية واللغات الأخرى، ص99، مجلة كلية اللغات، جامعة بغداد، العدد: 29، 2014م، بغداد- العراق
حسن، تمام، مقالات في اللغة والأدب، مطابع الفاروق الحديثة، القاهرة.

Arapçayı Konuşamayanlar İçin Sarf Grameri Metodu Analitik, Niteleyici ve Yönlendirici İnceleme (EBCED Zinciri – Örnek Çalışması)

Dr. Öğr. Üyesi Aslam Rashid JANKIR[(1)]

منهاج الصرف للناطقين بغير العربية

قراءة وصفية نقدية توجيهيّة (سلسلة أبجد أنموذجًا)

د. إسلام رشيد جانكير

الملخّص:

يتناول البحث منهاجَ القواعد (الصرف) في سلسلة أبجد للناطقين بغير العربيّةبالوصف والتحليل والنقد والتوجيه، وبيان ما له وما عليه، ويقترح بعض المقترحات من أجل توجيهه من خلال تجربة دامت ثلاث سنوات تمّ فيها التّصرّف في المنهاج وفق معطيات الدرس الصرفي الميدانيّ في الجامعة.

تأتي أهمّيّة البحث من أهمّيّة التعليم عمومًا، ومن تعليم العربيّة خصوصًا، وتعليمها للناطقين بغيرها بشكلٍ أخصّ؛ ومن أهمّيّة المنهاج كأحد أهمّ عناصر العمليّة التعليمية التي لا يمكن أنْ تقوم من دونه.

وبسبب كثرة التأليف الذي يبتعد -أحيانًا- عن هدفه الرئيس إلى التأليف من أجل التأليف ليس غير، فقد تصدّى البحث لهذا الموضوع محاولًا الوقوف على واحد من هذه المناهج، وتقويمه وفق رؤية جديدة للمناهج والتعليم، أفرزتها التجربة الميدانية.

يهدف البحث إلى الوقوف على منهاج الصرف في سلسلة أبجد، لطلّاب المرحلة التحضيرية في قسم اللغة العربية بجامعة ماردين آرتوقلو، لدراسته وتنقيحه، وإضافة ما هو مناسب لمستوى الطلّاب، والتصرّف في ما لا يناسبهم منه، من أجل الارتقاء به؛ ليوافق الرؤية الجديدة؛ للخروج بمخرجات مرجوّة.

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي والنقدي؛ لمناسبتهما في دراسة المنهاج وتحليله وتوجيهه، وقد أدرتُ البحث على ثلاثة مطالب، يصف أوّلهما سلسلة أبجد، ويتناول المطلب الثاني المادّة العلمية الصرفية، ويحلّلها من حيث البنية، والمحتوى، والتوزيع، والعرض، والتنظيم، ويبيّن ما للمادة العلمية، وما عليها وما يجب عليها

Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniv,Arap Dili Ve Edebiyatı,orcidNO4687-2228-0002-0000

أن تكون، ويتناول المطلب الثالثالتصرّف في المادة الصرفية، ثمّ يقترح بعض الرؤى التي يمكن أن ترتقي بالمنهاج وتصحّح مساره نحو المخرجات المنشودة.

الكلمات المفتاحيّة: منهاج الصرف، المنهجية المتبعة، العملية التعليمة، مخرجات، المادة العلمية.

مقدّمة: لا زال الباحثون والمهتمون باللغة العربية يسعون بكلّ جهدٍ إلى تأليف مناهج لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها تشمل مهاراتها الأربعة، وما يتفرّع عنها من قواعد النحو والصرفوالإملاء.

لكنّ هذه الجهود على اختلاف درجاتها من حيثُ القيمةُ العلميّةُ والتعليميّةُ، لم تبلغ الهدف المنشود، بل بقيت أحيانًا كثيرةً في دائرة نقدٍ سلبيٍّ لهذا المنهاج، أو هذه السلسلة وتلك من دون أن تقدّم البديل الشافي.

سلسلة أبجد إحدى سلاسل تعليم اللغة العربيّة في تركياالقت ترحيبًا وصدًى لا بأس به في الجامعات التركيّة، حتّى إنّها دُرّست – وما زالت – في بضع منها، لما لها من ميّزات تفرّدت بها، كتقسيم المهارات، والخصائص الفنّيّة والتقنيّة.

تأتي أهمّيّة البحث من أهمّية أحد أهمّ عناصر العملية التعليمية، وهو المنهاج والمنهجيّة المتّبعة في تدريسه؛ لأنّه أُعدّ لتمكين الطلّاب الناطقين بغير العربيّة من إتقان اللغة العربيّة، واستعمالها في مجالاتها المختلفة مثل الناطق بالعربيّة.[1]

يتناول البحث مادّة الصرف العربي في سلسة أبجد بدراسة وصفية تحليلية، ثم يدرس التصرّف في المادة العلمية للصرف وفق رؤية المعلّم، وهذه الرؤية هي جزء من تجربتنا في تعليم الصرف في قسم اللغة العربية بجامعة ماردين آرتوقلو التركية.

المطلب الأوّل سلسلة أبجد

1-أ. التعريف: سلسلة أبجد هي إحدى سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، موجهة لطلاب كليات الإلهيات (كليات العلوم الإسلامية) بالدرجة الأولى، وتتألّف من أربعة مستويات لكلّ مستوًى كتاب مستقلّ مع كتاب التدريبات، ويضم كلّ كتابٍ اثنتي عشرة وحدة تتناول موضوعات مختلفة ومتنوّعة يهمّ الطالب؛ كموضوعات العلوم الإنسانية ومن ثمّ الإسلامية التي يحتاج إليها الطالب في دراسته الجامعية، إضافة إلى موضوعات مفردات خاصّة بعلوم القرآن ومفردات عامّة بحسب الموضوعات المتنوّعة في السلسة.

1-ب. وصف السلسلة

(1) ينظر، العدواني، خالد، منهجيّة تعليم اللغة العربيّة لطلّاب المرحلة التحضيرية(في كليّة العلوم الإسلاميّة بجامعة ماردين آرتوقلو، قراءة في مقررات العام الدراسي 2016-2017) ، قسم من كتاب: تعليم العربية للناطقين بغيرها تجارب في جامعة ماردين آرتوقلو، دار سونجاغ أكاديمي، إسطنبول، مطبعة أوزون ديجتال، نيسان 2020، أنقرة، ص26.

سلسلة أبجد تتألّف من ثمانية كتب موزّعةً على أربعة مستويات؛ لكلّ مستوى كتابان (كتاب الطالب وكتاب التدريبات)، في كل كتاب اثنتا عشرة وحدة- كما قلنا - وكلُّ وحدة تتألّف من سبعة دروس شملت مهارات اللغة الأربع وفق منهجيّة جيدة سارت عليها السلسلة.

تبدأ كلّ وحدة من الوحدات بمهارة الاستماع، ثمّ مهارة المحادثة، ومن ثَمّ تنتقل إلى المهارات الكتابية فتتناول القواعد (النحو) الذي يفصل بين الشفهي والكتابي، ثم تأتي القراءة، ثم التعبير، وتُختتم الوحدة بدرس إملاء أحيانًا وبدرس صرف أحيانًا أخرى بالتناوب.

ومراعاة للطلاب الذين لا يعرفون حروف اللغة العربيّة فقد خصصت دروس وافية لتعليم الحروف والكلمات تحت عنوان (مفاتيح أبجد).

1-ج. المنهجيّة

سارت سلسلة أبجد وفق منهج رعت فيه التدرّج المتمثّل بكتبه الأربع، وهذا التدرّج ينتقل من السهل إلى المركّب وفق المواقف الحياتية الخاصة والعامّة المحيطة بالطالب محلّيًّا وعالميًّا.

فقد انصبّ الاهتمام في الوحدة الأولى على تعليم اللغة العربية في وحدة اللغة العربية، وبالإسلام في وحدة مواقف من السيرة، ثم الذهاب بالطالب إلى موضوعات حيوية في المستوى الثالث، وموضوعات إنسانية في المستوى الرابع.[1]

المطلب الثاني المادّة الصرفيّة

تتميّز مادّة الصرف بأهمّيتها الكبيرة في تعليم العربيّة للناطقينَ بها أو الناطقين بغيرها؛ إذ يتوقّف على هذا العلم كثيرٌ من المفاهيم التي لا بدّ للمتعلّم أنْ يكتسبها ويعيها حتّى يستطيع ممارسةَ اللغةِ كتابةً ونطقًا، وهذا يبدو من خلال المعنى الوظيفي من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ الصرف متغلغلَ في النحو حتّى إنّ علماء النحو بدؤوا كتبهم بالكلام وما يتألّف منه، وهو باب صرفيّ يدلّ على أنّ النحو لا يستغني عن الصرف، بل نجده يستعين بمعطياته في تحليلاته، حتّى إنّ القرائن اللفظيّة الدّالّة على أبواب النحو مستخرجة من التحليلات الصوتية والصرفية، مثل اشتراط المصدر للمفعول المطلق، والجمود للصفة، والاشتقاق للحال.[2]

وقد حوت سلسلة أبجد مادّةً صرفيّةً جليلةً في طيّاتها سندرسها وفق الآتي:

2- أ . البنية:

سندرس البنية على ثلاثة مستويات هي:

(1) سلسلة أبجد، المستوى الأول، كتاب الطالب، الطبعة الثانية، 2017، ملطية، تركيا، مطبعة بروتك، 5-9.
(2) حسّان، تمّام، اللغة العربية مبناها ومعناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب،1994، ص86.

2- أ - 1. مستوى المادّة العلمية:

تحتوي سلسلة أبجد مادّةً علميّةً صرفيّة تقاسمتْها الكتبُ الأربعُ للسلسلة؛ كلّ كتابٍ اختار ما يناسب مستواه وفق المنهجية التي اعتمدتها السلسلة في أحد مبدأيها، وهو مبدأ التدرّج[1] الذي ينتقل من السهل إلى الصعب، إضافةً إلى أنّ المادّة العلميّة شملت كثيرًا من أبواب الصرف المعروفة.

وتَتْبَعُ السلسةُ نظامًا درسيًّا في المادّة الصرفية، كغيرها من المواد أو المهارات في إيراد النصوص والأمثلة المرتبطة بموضوع الوحدة أوّلًا والمتعلّقة بموضوع المادّة الصرفيّة ثانيًا.

سبقت النصوص أسئلة تمهيدية لتحفيز ذهن الطالب، وجَعْلِهِ مستعدًّا لتقبّل الدرس وفَهْم مادّته وهذا نظام اتبعته السلسلة في كلّ الدروس، وهو من أساليب التعليم المعروفة وطُرقهِ المعهودة.

ثمّ تلي النصوصَ القاعدةُ الصرفية لإجمالها وإحاطة الطالب بها، يعقبها نموذج محلول يُعين الطالب على تطبيق المادّة الصرفيّةِ واستنتاجها وإنتاجها في جمل وعبارات.

2- أ - 2.مستوى التوزيع:

سبقت الإشارة إلى أنّ سلسلة أبجد مؤلّفة من أربعة كتب تقاسمت المادّة الصرفيّة تتبدّى للعيان بسهولة وفق خطاطة كلّ كتابٍ.

كتاب الطالب المستوى الأوّل أنا وعالمي:

يتناول هذا الكتاب بحسب عنوانه مجموعة من المواقف الحياتية الخاصّة بالطالب، شخصِهِ، وأسرتِهِ، وجامعتهِ، فجاءت المادّة الصرفية متوافقة مع هذه المواقف.

حوى هذا الكتاب ستّةَ دروس صرفيّة بمعدّل درس واحدٍ في كلّ وحدتين، فدرس الصرف يدخل في السلسة ضمن القواعد التي تضمّ النحو والصرف والإملاء.

وهذه الدروس هي: الصحيح من المعتلّ، وتصريف الفعل الماضي السالم المجرّد مع ضمائر الرفع، وتصريف الفعل المضارع السالم المجرّد، ودرس اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاثي المجرد السالم، ودرسَ

(1) المصدر السابق نفسه.

الميزان الصرفي؛ ليتعلّم الطالب وزن الكلمة، ودرس المجرّد والمزيد، وبهما يختتم الكتاب دروس الصرف للمستوى الأوّل.

كتاب الطالب المستوى الثاني العالم من حولي:

يحوي درس المزيد من الثلاثي والرباعي، واسم الفاعل والمفعول، الأمر والنهي، وبناء المجهول من الماضي والمضارع، ودرس الفعل المهموز وتصريفه، ومن ثمّ ينتقل إلى الصحيح المضعّف.

كلّ أولئك يُعرَضُ بتدرّج كما لاحظنا؛ بغض النظر عن ملاحظاتنا على المصطلحات التي من شأنها إرهاق ذهن الطالب، وهذا ما ناقشته في البحث كما سيأتي بإذن الله.

كتاب الطالب المستوى الثالث موضوعات حيويّة:

عنوان كتاب هذا المستوى يوحي بتوسيع أفق الطالب أكثر فأكثر، وتنشيط ذهنه وبعث الحيوية الثقافية ومن ثَمّ اللغويّة فيه، وتحت هذا العنوان العريض تستقرّ عناوين الوحدات.

وشمل الفعل المثال وتصريفه، والفعل الأجوف وتصريفه، والفعل الناقص وتصريفه، والفعل المعتلّ اللفيف، وانتقل بعد ذلك إلى صياغة اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل المعتل اللفيف، والمصدر وأنواعه، وصيغ المبالغة.

كتاب الطالب المستوى الرابع إنسانيّات:

تفرّغ هذا الكتاب للمشتقّات، كاسم التفضيل، والزمان والمكان، والآلة، والتصغير والنسب، ثمّ تناولت الوحدة العاشرة الاسم المقصور والوحدة الثانية عشرة الاسم المنقوص.

2- أ - 3. مستوى التوافق:

تناولت السلسلة أربعةً وعشرين درسًا صرفيًّا، في كلّ وحدتين درسٌ واحدٌ، وهذا خفّف العبء على الطالب من جهةٍ، وحقّق التوافق والمناسبة نسبيًّا، إلّا أنّنا رأينا تكثيفًا في القواعد الصرفية، وزخرت بعض الدروس بالمصطلحات التي قد ترهق الطالب الناطق بالعربيّة فضلًا عن الناطق بغيرها، وفيما يأتي بيان جوانب عدم

التوافق مع مستوى الطالب من جهة، ومع محتوى الكتاب من جهة أخرى وسأكتفي بنموذج من المستوى الأوّل والمستوى الثاني:

في الكتاب الأوّل:

تبدأ الوحدة الثانية بالصحيح والمعتلّ من دروس الصرف،وهذا الدرس يتوافق نسبيًّا مع ما أُدرج في الدرس النحوي الذي ورد في الوحدة الأولى وهو الكلام المفيد وأنواع الكلمة، وكذلك ما جاء من الأفعال في مفاتيح أبجد من قبل في ص38، فبعد أنْ تعرّف الطالب على الفعل انتقل به الكتاب إلى أنواع الفعل(الصحيح والمعتلّ)، ويبدو أنّ الدرس من خلال تجربتنا في تدريسه مناسبٌ للطالب؛ لأنّه لم يستغرق المعتلّ والصحيح من حيث أنواعهما أو تصريفهما، بل أخّر هذا في الوحدات اللاحقة لكي يحقّق عنصر التدرّج الذي ألزمت السلسلةُ نفسها به.

لكن مع ذلك فإنّ مفاجأة الطّالب بمصطلح الصحيح والمعتلّ في الوحدة الثانية من الكتاب قد وضعه في مواجهة حقيقيّة مع مصطلحات جديدة من دون تمهيد أو تدرّج في التعريف بمثل هذه المصطلحات.

أمّا الدرس الثاني تصريف الفعل الماضي الثلاثي السالم المجرّد، فالصعوبة تظهر من عنوانه، ويجد الطالب نفسه أمام ثلاثة مصطلحات لا بدّ له من فهمها، وهذا يكلّف المدرّس وقتًا وجهدًا كبيرين، ويزيد الطلّاب إرهاقًا، إلّا أنّنا وجدنا نافذه مفتوحة دخلنا من خلالها إلى ذهن الطالب وهي التذكير بدرس الصحيح والمعتل وهذا ما سهّل استيعاب الطالب للفعل السالم.

في الوحدة الثانية عشرة ورد درس الصرف بعنوان (المجرّد والمزيد وأبواب الثلاثي)، وكان فوق مستوى الطالب، بل أرهق المدرّس والطالب وشتّت ذهن الطالب، ووضعه في مواجهة جملة من القواعد التي لا يمكن شرحها أو استيعابها في درس واحد؛ لذلك اضطُررنا للتصرّف فيه كما سيأتي بيانه.

وفيالكتاب الثاني: ورد الدرس الصرفيّ في الوحدة الثانية تحت عنوان المزيد من الثلاثي والرباعي، ولا غرو أنّ الطالب تعرّف على هذه المصطلحات (المزيد)، و(الثلاثي)، و(الرباعي) في كتاب المستوى الأوّل، إلّا أنّ الذي أتعبه هو أنّ هذا الدرس كان متضمّنًا درسًا آخر؛ وهو معاني الزيادة في الفعل، ولا شكّ أنّ هذا الدرس

مليء بمصطلحات كثيرة، مثل المطاوعة، والمشاركة، والتعدية، وكلّها بحاجة إلى شرح موسّعٍ وأمثلة كثيرة لا يمكن جِلاؤها في درس واحد، لذلك قسّمناه ثلاثة دروس بغية تسهيله وتوضيحه!.

ومثل هذا في الكتابين الآخرين، ونكتفي بما ذكرناه من الكتابين الأوّل والثاني حرصًا على عدم الإطالة.

المطلب الثالث التصرّف في المنهاج:

يتناول هذا المطلب أسباب التصرّف في المادّة الصرفية، وهذه الأسباب منها ما يتعلّق بالمادّة العلميّة، ومنها ما يتعلّق بوثيقة لجنة التأليف، ومنها ما يتعلّق بقسم اللغة العربيّة، وقد شمل هذا التصرّف مادّةَ النحو العربيّ أيضًا في السلسلة، ولم يقتصر على الصرف فحسب.[1]

وبعد ذكر أسباب التصرّف نتحدّث عن أنواع التصرّف في المادّة الصرفيّة؛ التصرّف الجزئي والتصرّف الكلّيّ وفق الوظيفة الصرفيّة التي ارتأيناها.

3-أ- أسباب التصرّف: تنوّعت أسباب التصرّف في المادّة الصرفيّة في سلسلة أبجد في أثناء تدريسنا للمادّة في السنة التحضيريّة بقسم اللغة العربيّة، وهي:

3-أ-1.أسباب تتعلّق بالمادّة الصرفيّة: لا شكّ أنّ اختيار المادّة الصرفيّة، وتوزيعها على مستويات أمر دقيق وفي غاية الأهمّيّة، ويحتاج إلى تركيز وتأنٍّ شديدين، وخبرةٍ تعليميّة، وقلّما تسلم سلاسل العربيّة من سقطات في هذا الأمر، وهذا ما وجدناه في سلسلة أبجد أيضًا، فقد بدت كثافة في المادّة الصرفيّة في بعض الدروس؛ ممّا أثّر سلبًا في الأداء التعليمي من جهة وفي آلية العرض من جهة أخرى، ومثال ذلك المجرّد والمزيد وأبواب الثلاثي في المستوى الأوّل، والمصدر وأنواعه في الوحدة العاشرة.

ومن هذه الأسباب عدم مناسبة المادّة محتوى الكتاب من جهة، وعدم مناسبته مستوى الطالب من جهة أخرى، فقد أدّى المستوى العالي لبعض هذه الدروس إلى تشتيت ذهن الطالب وإرهاقه، وإهدار الوقت في التكرار المملّ غير المجدي، كدرس المزيد من الثلاثي والرباعي ومعه معاني الزيادة، فهو لم يناسب محتوى الكتاب الذي يقول بالتدرّج، وهذا ما لم يحصل، بل ناسب أكثر ما ألزمت السلسلة نفسها به وهو المدّة الزمنيّة، وعدد

(1) ينظر علي، لوند، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية (السنة التحضيرية بجامعة ماردين آرتوقلو أنموذجًا) ، قسم من كتاب: تعليم العربية للناطقين بغيرها تجارب في جامعة ماردين آرتوقلو، دار سونجاغ أكاديمي، إسطنبول، مطبعة أوزون ديجتال، نيسان 2020، أنقرة، ص104-105.

الكلمات، وهذا ما جعل الدرس غير مناسب للطالب إلّا في شقٍّ منه؛ لذلك وزّعنا الدرس على أكثر من حصّة درسيّة.

3-أ-2.أسباب تتعلّق بوثيقة تأليف لجنة أبجد: لن أناقش هنا وثيقة لجنة التأليف مفصّلةً، بل سأقتصر على نقطة واحدة في هذا المجال وهي ما رأيناها توافق النوع الثالث من الأسباب المتعلّقة بقسم اللغة العربيّة، فالوثيقة حدّدت الفئة المستهدفة وهي طلاب كلية الإلهيات (العلوم الإسلاميّة)، ووفق هذا التحديد سارت السلسلة في دروسها ومحتواها، وكانت هذه الفئة ماثلةً في عينيها من أوّلها إلى آخرها، وهذا جعلها مقتصرة على فئة محدودة، وكنّا نتمنّى عليها أنْ تشمل فئات أخرى من طلاب العربية على اختلاف كلياتهم وأقسامهم، وإنْ كنّا نجزم بأنّ هذا يحتاج إلى وقت وجهد وفرقاء عمل على نطاق واسع، ومن هنا فإنّ التصرّف في المادّة الصرفيّة في قسم اللغة العربية صار أمرًا مقضيًّا؛ للاختلاف بين طبيعة التعليم ومنهجيّته في كليات العلوم الإسلاميّة، وبين طبيعته قسم اللغة العربيّة، ففي كليّة العلوم الإسلاميّة تُدرّس العربيّة بهذه المنهجيّة سنةَ واحدةً وهي السنة التحضيريّة، بينما في قسم اللغة العربيّة تُدرّس سنتين أخريينِ بهذه المنهجيّة، وسنوضّح هذه الفروق في الفقرة الآتية.

3-أ-3.أسباب تتعلّق بقسم اللغة العربيّة:إنّ الفرق بين نظام التعليم في قسم اللغة العربية وتعليم العربيّة في كليات العلوم الإسلاميّة واضح بيّن، وهنا أتحدّث عن قسم اللغة العربيّة في جامعة ماردين آرتوقلو للخصوصيّة التي يتمتّع بها القسم في تركيا فهو القسم الذي يتمّ التدريس فيه باللغة العربيّة بنسبة مئة في المئة، أمّا أغلب الأقسام العربيّة الأخرى فالتدريس فيها يكون باللغة التركيةبنسبة مئة في المئة، وإنْ كانت النسبة بحسب قانون التعليم التركي ثلاثين في المئة باللغة العربية.

أمّا كليّات العلوم الإسلامية في عموم تركيا فإنّ تعليم العربيّة في الغالب الأعمّ يكون في السنة التحضيرية فحسب وبنسبة ثلاثين في المئة؛ لذلك فإنّ توجيه سلسلة أبجد بحسب وثيقة لجنة التأليف إلى فئة من الطلابِطلابِ كليات العلوم الإسلامية (كليات الإلهيات)، جعلنا نتصرّف في المادّة الصرفيّة وفق ما تقتضيه خصوصية قسم اللغة العربيّة، ووفق رؤيتنا في تعليم العربيّة في هذا القسم.

ينتج عن هذا مراعاة التدرّج في تعليم المادّة الصرفيّة ليس في السنة التحضيريّة فحسب، بل في السنوات الأخرى أيضًا، فالصرف يُدرّس في السنة الأولى والسنة الثانية أيضًا إضافة إلى السنة التحضيريّة؛ لذا فإنّ تكامل المادّة الصرفية لا يتمّ في السنة السنة التحضيريّة فحسب، بل في ثلاث سنوات كاملة.

وفق هذه الخطّة التعليمية العامّة للصرف العربيّ نتخلّص من التكرار المملّ، ونحقق التدرّج من السهل إلى الصعب، مع بحبوحة زمن لا نضطرّ إلى تكثيف المادّة في درس واحدٍ، ونسطيع من خلالها تطبيق منهاج متكامل للصرف العربيّ.

3-ب- أنواع التصرّف: بعد ذكر أسباب التصرّف وما سبقها من فقرات كمناسبة المادة العلمية وغيرها، صار سهلًا على ذي بال أنواع التصرّف، فقد تأرجح التصرّف بين الكلّي والجزئيّ والإضافات وفق الآتي:

3-ب-1.التصرّف الجزئيّ: ويشمل هذا التصرّف حذف بعض الفقرات والقواعد من الدروس، ولا سيّما التي كثرت فيها المصطلحات، مثل: حذف قطعة من درس تصريف الفعل الماضي الثلاثي السالم المجرّد، وكذلك المصدر وأنواعه، والمعتل اللفيف وأقسامه واسم الفاعل والمفعول منه..

ويتفرّع عن هذا التصرّف تصرّفٌ آخرُ وهو **تقسيم الدرس درسين** أو أكثر بسبب كثافة القاعدة الصرفيّة من جهة وصعوبتها من جهة أخرى، كتقسيم درس المصدر ثلاثةَ دروس بدلًا من درس واحد، وتقسيم درس الفعل المعتل اللفيف درسين، مع **حذف** اسم الفاعل واسم المفعول منهما في هذا المستوى.

وكذلك **ترتيب الدروس** أحيانًا، فقد فرض توزيع المادّة الصرفيّة ضرورة إعادة ترتيب أو توزيع بعض الدروس وفق رؤية معلّمي الصرف في قسم اللغة العربيّة وخطّتهم الدرسيّة والتعليميّة التي وضعوها؛ لتحقيق المناسبة بين الدرس ومحتوى الوحدة أو الكتاب أو ذهن الطالب، كدرس الفعل الصحيح والمعتل الذي كان من الضرورة أنْ يأتي بعد الفعل الماضي.

ولزم هذا التصرّف **إضافة بعض القواعد** أحيانًا إلى قاعدة الدرس من أجل الإيضاح ووضع تصوّر شامل للمادّة الصرفية في الدرس، ومثاله: درس خاص بالفعل الماضي الثلاثي والتفرّغ له، ومن ثمّ الانتقال إلى أنواعه الصحيح والمعتلّ.

وكذلك كان التصرّف في آليّة العرض التي رأينا أنّ عرض المادّة الصرفيّة في بعض الدروس لم يكن موفّقًا ولا مناسبًا لمستوى الطلّاب، وأسبابه هي التي بيّناها.

3-ب-2.التصرّف الكلّي في الدروس: وهذا التصرّف كان أشمل من الذي سبقه، فقد تمّ حذف دروس كاملة من المادّة االصرفيّة، كحذف التصغير والنسبة؛ لأنّ الطالب سيدرسهما في السنة الأولى، وكذلك الاسم المقصور والمنقوص لعدم مناسبتهما في الموقع الذي وجدا فيه، ولدراسة الطالب لهما في السنة الأولى أيضًا.

المقترحات والرؤى:

لم تستطع المادّة الصرفيّة الانفكاك عن النمطيّة المعهودة في كتب النحو والصرف، فقد بدأ الكتاب الأول بالفعل الصحيح والمعتلّ كما جرت العادة في المناهج المعدّة للناطقين بالعربيّة، ونميل إلى الرأي الذي يذهب إلى أنّ توزيع المادّة كان يجب أن يكون على مستوى المزيد والمجرّد، فهما أكثر اتّصالًا بفكرة بناء المادة الصرفية في ضوء الطبيعة الاشتقاقيّة للغة العربيّة...[1]

ما زالت أقسام اللغة العربيّة تسير على الطرق الأولى في تدريس المناهج القديمة بلبوس حديث[2]! ولا بدّ من إحداث تطوير شامل لمناهج العربيّة للناطقين بغيرها عمومًا ومنهاج الصرف خصوصًا، ولا **يتأتّى** هذا إلّا بتكامل الجهود وتوفير ميزانيّة مشتركة بين الجامعات،**واختيار** أساتذة لغة عربيّة مع خبراء مناهج، وخبراء نفس واجتماع وفلسفة، **والاستعانة** بكلّ الخبرات وليس علماء وأساتذة العربية فحسب، يدرسون البيئة الثقافية والاجتماعية والدينيّة والأخلاقية والإنسانيّة للبلد، ومن ثمّ وضع منهاج للعربيّة مناسب لكلّ ما ذُكِر، وهنا أميل إلى **المحلّيّة** لا إلى العالميّة، فمهما نجحنا في وضع منهاج مناسب من حيث المادّة العلميّة، والتوزيع وغير ذلك ممّا ذكرنا، يبقى اختلاف الثقافات عائقًا أمام تطبيق هذا المنهاج أو ذاك.

من الرؤى التي نراها أنّ درس الصرف يجب أن يسير مع درس النحو بتنسيق تامّ وأن يختار واضعو مناهج النحو والصرف بعناية المادّة الصرفيّة والنحويّة، لأنّنا نرى أنّه لا يمكن الفصل بين المادّتين إلّا بمقدار ما يقتضيه الشرح والإيضاح أمّا من حيث العلاقة فالنحو العربي لا يمكن أنْ يستغني عمّا يقدّمه له الصرف العربي، إضافة إلى تداخل الصرف في أبواب النحو، بل أثّر الصرف في ترتيب أبواب النحو وشرحها والعلاقة بينها، مثل: جعل المصدر شرطًا للمفعول المطلق، والاشتقاق من خصائص الحال، وغير ذلك كثير، كلّ أولئك يستدعي مراعاة التنسيق بين منهاج النحو والصرف، بل **أرى** أن يكونا في كتاب واحد بحيث يوضّح درس النحو درس الصرف ويكمّل درس الصرف درس النحو، على أن تكون بآليّة عرض جديدة، وطريقة حديثة، فالترابط بين العلمين كبير ووثيق بحيث يصبح التفريق بينهما صناعيًّا لا يبرّره إلّا التحليل والشرح والتقريب[3].

---

(1) ينظر، العدواني، خالد، منهجية تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص43.

(2) ينظر، عبدالله، عبد الحليم، الصرف العربي للناطقين بغيرها وسؤال المحتوى، قسم من كتاب: تعليم العربية للناطقين بغيرها تجارب في جامعة ماردين آرتوقلو، دار سونجاغ أكاديمي، إسطنبول، مطبعة أوزون ديجتال، نيسان 2020، أنقرة، ص19.

(3) حسّان، تمّام، العربية معناها ومبناها، ص37.

وضع منهاج للقواعد (الصرف والنحو) من قبل خبراء مختصين بعلوم النفس والاجتماع وألّا يقتصر الواضعون على متخصصي اللغة العربيّة فحسب، إضافة إلى الاستعانة بالمتخصّصين في الأدب والبيان، من أجل ترطيب القواعد.

الخاتمة

بعد هذه الدراسة لمقرّر الصرف للسنة التحضيريّة في قسم اللغة العربيّة بجامعة ماردين آرتوقلو، والتي كانت نتيجة تجربتنا في تدريس سلسلة أبجد لثلاث سنوات مضت توصّلنا إلى جملة من النتائج، وهي أنّ سلسلة أبجد كانت الضابط الذي نظم المادّة الصرفيّة الجليلة القابعة بين طيّاتها، ولم تهمل السلسلة وظيفية الصرف، وإنْ لم تتقيّد بها تقيّدًا كاملًا. حدث تصرّف في المادة الصرفيّة بما يتوافق ومستوى الطلاب، وتنوّعت أسباب التصرّف في المادّة الصرفيّة؛ منها ما هو متعلّقٌ بقسم اللغة العربية ومنها ما هو متعلّق بالمادّة الصرفيّة، ومنها ما هو متعلّق بوثيقة لجنة تأليف سلسلة أبجد، وكشف البحث أنّ الواقع الميداني فرض نوعين من التصرّف في المادّة الصرفيّة؛ النوع الأوّل هو التصرّف الجزئي في المادّة، والنوع الثاني هو التصرّف الكلّي في المادّة.

قدّم البحث مقترحات عساها تجبر النقص الذي حصل في مقرّر الصرف والنحو عامّة، وترتقي به ليناسب مستوى الطلّاب أوّلًا، ويحقّق التدرّج على الصعيد الداخلي في السلسلة أوّلًا، وعلى صعيد التدرّج السنوي ثانيًا؛ بحيث يكون أساسًا قويًّا يبني عليه الطالب معارفه وقدراته اللغوية في السنوات الأخرى.

ونجمل النتائج وفق الآتي:

- سلسلة أبجد من السلاسل الحديثة التي استفادت من التجارب الأخرى وقدّمت المادّة الصرفيّة تقديمًا لطيفًا عمومًا.
- اكتشف البحث أنّ المادّة الصرفيّة أو منهاج الصرف يحتاج إلى كثير من الدّقة في الترتيب، والتسهيل، والتوظيف.
- اكتشف البحث أنّ المادّة الصرفيّة لم تسرْ في خطٍّ متناسقٍ مع المادّة النحويّة.
- التصرّف في المادّة الصرفيّة بما يتوافق ومستوى الطالب ضرورةٌ نابعة من المنهاج أوّلًا.

وبعد فإنّ البحث في المناهج وتقييمها والسعي لإيجاد الأفضل بحث دائب مستمرٌّ لا يتوقّف؛ لأنّ المناهج مرتبطة بالحياة والحياة متجدّدة لا تستقرّ على حال واحدة.

المصادر

- حسّان، تمّام، اللغة العربية مبناها ومعناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب،1994.
- العدواني، خالد، منهجيّة تعليم اللغة العربيّة لطلّاب المرحلة التحضيرية (في كليّة العلوم الإسلاميّة بجامعة ماردين آرتوقلو، قراءة في مقررات العام الدراسي 2017-2016)، قسم من كتاب: تعليم العربية للناطقين بغيرها تجارب في جامعة ماردين آرتوقلو، دار سونجاغ أكاديمي، إسطنبول، مطبعة أوزون ديجتال، نيسان 2020، أنقرة.
- علي، لوند، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية (السنة التحضيرية بجامعة ماردين آرتوقلو أنموذجًا)، قسم من كتاب: تعليم العربية للناطقين بغيرها تجارب في جامعة ماردين آرتوقلو، دار سونجاغ أكاديمي، إسطنبول، مطبعة أوزون ديجتال، نيسان 2020، أنقرة.
- قداد، مصطفى، الفروق المنهجية بين سلسلة أبجد ومنهاج إسطنبول التركي، رسالة اجستير نوقشت في جامعة ماردين 2020.
- نتوف أحمد وزملاؤه، سلسلة أبجد لتعليم العربية للناطقين بغيرها، مطبعة بروتك، ملاطيا، تركيا، 2017.
- نتوف، أحمد، وثيقة لجنة التأليف لتعليم العربية للناطقين بغيرها في جامعة إينونو – تركيا، منشور في كتاب مؤتمر.

Çocuklarımıza imlâyı nasıl öğretiriz?

Abdul Bade ALNIRBANI[1]

كَيْفَ نُعَلِّمُ أَطْفالَنا الإِمْلاءَ؟

د. عبد البديع النيرباني/جامعة سوتشو إمام-قهرمان مرعش

المُلَخَّصُ

(كَيْفَ نُعَلِّمُ أَطْفالَنا الإِمْلاءَ): سُؤالٌ باتَ يَتَرَدَّدُ عَلى أَلْسِنةِ الكَثِيرِ، بَعْدَما أَمْسَتِ المَسْؤُولِيّةُ مُلْقاةً عَلى كاهِلِ الأُسْرةِ، في ظِلِّ غِيابِ التَّعْلِيمِ الرَّسْمِيِّ لِلُغَتِنا الحَبِيبةِ في بِلادِ المَهْجَرِ.

وكُنْتُ قَبْلًا عُنِيتُ بِهَذا العِلْمِ ووَضَعْتُ فِيهِ كِتابَيْنِ هُما: المُخْتارُ في قَواعِدِ الإِمْلاءِ صَدَرَ في سُورِيّا (2009)، وإِمْلاءُ العَرَبِيّةِ لِلنّاطِقِينَ بِغَيْرِها كَتَبْتُهُ في تُرْكِيّا (2014).

ثُمَّ أَدْرَكْتُ أَنَّ المَأْمُولَ أَكْبَرُ مِنَ المَبْذُولِ، فَالإِمْلاءُ إِمْلاءانِ: قَواعِدُ الإِمْلاءِ؛ وإِمْلاءُ ما قَبْلَ القَواعِدِ، وأَدْعُوهُ بِالإِمْلاءِ القِياسِيِّ، وَهُوَ ما يَفْتَقِرُ إِلى بَسْطِ القَوْلِ وتَشْقِيقِهِ.

ويَأْتِي هَذا البَحْثُ إِنْشاءً لِأَلْعابٍ لُغَوِيّةٍ، تَتَّخِذُ شَكْلَ عُرُوضٍ تَقْدِيمِيّةٍ، تَجْعَلُ عَمَلِيّةَ التَّعَلُّمِ ماتِعةً.

الكلمات المفتاحية: الإملاء، الألعاب اللغوية، الأطفال، العروض التقديمية.

مُقَدِّماتٌ عامّةٌ

المُقَدِّمةُ الأُولى:

الإِمْلاءُ تَحْوِيلُ المَنْطُوقِ إِلى مَكْتُوبٍ[2]، وهُوَ إِحْدى المَهاراتِ الأَرْبَعِ الَّتِي يَقُومُ عَلَيْها اكْتِسابُ اللُّغةِ: (الاسْتِماع، الكَلام؛ القِراءة، الكِتابة)[3].

---

(1) Dr. Öğr. Üyesi, Sütçü İmam Üniversitesi.

(2) أخذ من (أملى له) بمعنى (أمهله) ، قال تعالى: "واهجرني مليًّا" [مريم 46] أي طويلًا [انظر اللسان: (ملا) 290/15-291].
والخيط الدلالي الرابط بينهما أن من يملي شيئًا على آخر يمهله، لأن سرعة الكاتب أدنى من سرعة الناطق عادة.

(3) انظر المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها: 37.

وتَمْتازُ الأُولَيانِ بِأَنَّهُما فِطْرِيَّتانِ، في حِينِ تَمْتازُ الأُخْرَيانِ بِأَنَّهُما صُنْعِيَّتانِ، وكُلٌّ مِنْها إِمّا اسْتِقْبالِيّةٌ، وإِمّا إِنْتاجِيّةٌ.

ويَصْبُبُ الاسْتِماعُ والكَلامُ في مَحَلٍّ واحِدٍ، كَما تَصُبُّ القِراءةُ والكِتابةُ في مَحَلٍّ واحِدٍ؛ فَمَنْ زادَكَ اسْتِماعًا زادَكَ كَلامًا، ومَنْ زادَكَ قِراءةً زادَكَ كِتابةً.

المُقَدِّمةُ الثّانِيةُ:

ما مِنْ أَبْجَدِيّةٍ كامِلةٍ، إِذْ مَهْما كانَ الخَطُّ أَمِينًا في دِقّةِ تَمْثِيلِهِ لِلصَّوْتِ فَلَنْ يَبْلُغَ التَّمامَ[1].

المُقَدِّمةُ الثّالِثةُ:

يَمْتازُ نِظامُ الكِتابةِ في العَرَبِيّةِ بِالمُرُونةِ والاقْتِصادِ، ولا يُناسِبُها غَيْرُهُ[2].

المُقَدِّمةُ الرّابِعةُ:

مَباحِثُ الإِمْلاءِ عَشَرةٌ[3]: الحُرُوفُ ومُلْحَقاتُها، الهَمْزةُ، الأَلِفُ اللَّيِّنةُ، تاءُ التَّأْنِيثِ، التَّنْوِينُ، الزِّيادةُ، النَّقْصُ، الإِدْغامُ، الفَصْلُ والوَصْلُ، عَلاماتُ التَّرْقِيمِ.

ولَيْسَ شَيْءٌ مِنْ هَذِهِ المَباحِثِ مَوْضُوعَنا هُنا ما خَلا الحُرُوفَ، لِأَنَّ تِلْكَ المَباحِثَ تَفْتَرِضُ نُضْجًا لُغَوِيًّا لا يَكُونُ في سِنِّ الطُّفُولةِ عادةً.

المُقَدِّمةُ الخامِسةُ:

اللَّعِبُ عِنْدَ الأَطْفالِ حاجةٌ، ومِنْ نَوافِذِهِ يَتَسَلَّلُ التَّعْلِيمُ النّاجِحُ[4].

العُرُوضُ الإِمْلائِيّةُ

قِطارُ الحُرُوفِ: في هذا العَرْضِ يَتَعَرَّفُ المُتَعَلِّمُ أَسْماءَ حُرُوفِ العَرَبِيّةِ بِطَرِيقةٍ شائِقةٍ.
رَسْمُ الحُرُوفِ: في هَذا العَرْضِ يَتَعَرَّفُ المُتَعَلِّمُ كِتابةَ الحُرُوفِ مُفْرَدةً، والمُرادُ بِها حَرَكةُ اليَدِ في رَسْمِ الخَطِّ.

---

(1) انظر في أسباب هذا كتاب دور الكلمة في اللغة: 43.
(2) نعني بالمرونة نظام تمثيل الصوائت القصيرة حركات فوق الحروف، إذ يجوز التخفف منها كلما أمن اللبس وفقًا لمقتضيات السياق؛ ونعني بالاقتصاد ما نجم عن هذا النظام من أن ما تشغله الكتابة العربية من حيز مكاني أقل مما تشغله لغات أخرى؛ وأما أن العربية لا يناسبها أن تكتب بغير ما كتبت به، فلأن لبعض الكلمات صورًا نطقية متعددة (نحو كَلِمة وكَلْمة وكِلْمة) ، فلو مثلنا الصوائت القصيرة حروفًا في هيكل الكلمة لكنا بين أمرين: إما أن يكون للكلمة الواحدة أكثر من صورة إملائية، وإما أن نهمل بعض ما هو جائز دفعًا لهذا التعدد، وليس في أحدهما خيرة لمختار.
(3) انظر المختار في قواعد الإملاء: 5-6.
(4) انظر الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية: 24-26.

حُرُوفُ العَرَبِيّةِ: في هَذا العَرْضِ يَتَعَرَّفُ المُتَعَلِّمُ أَسْماءَ حُرُوفِ العَرَبِيّةِ وتَرْتِيبَها وأَشْكالَها وأَنْواعَها.

الكَلِماتُ المُتَقاطِعةُ: في هذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى تَمْيِيزِ الحُرُوفِ وتَعَرُّفِها بِطَرِيقةٍ شائِقةٍ.

أَيّامُ الأُسْبُوعِ

ء	ن	س	أ	ب	أ
ا	ي	ي	ح	و	ر
ث	ن	م	د	ت	ب
ا	ث	خ	ب	س	ع
ل	ا	س	أ	ع	ا
ث	ة	ع	م	ج	ء

الفَواكِهُ

ل	ي	م	و	ن	ب
م	ح	ا	ف	ت	ر
و	ك	ر	ز	ب	ت
ز	ن	ي	ت	ن	ق
ك	ي	و	ي	ع	ا
ي	ف	س	و	ي	ل

الحَيَواناتُ

ك	ي	د	ل	م	ج
ر	و	ف	ص	ع	ل
ب	ن	ر	أ	ر	ا
ح	ص	ا	ن	م	ز
ب	ل	ع	ث	ن	غ
ر	س	ن	ل	ي	ف

وَصْلُ الحُرُوفِ: في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى وَصْلِ الحُرُوفِ.

ا ل ب ي ت ق ر ي ب

البيت قريب

ط ا ر ا ل ع ص ف و ر

طار العصفور

ف ي ح ق ي ب ت ي د ف ت ر

في حقيبتي دفتر

فَصْلُ الحُرُوفِ: في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى فَصْلِ الكَلِماتِ المُتَّصِلةِ، مُسْتَعِينًا بِحَصِيلَتِهِ اللُّغَوِيّةِ.

هلعندكسكر

هل عندك سكر

خذمنيومكلغدك

خذ من يومك لغدك

إنكانالكلاممنفضةفالسكوتمنذهب

إن كان الكلام من فضة فالسكوت من ذهب

رَتِّبْ وانْسَخْ: في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى نَسْخِ الكَلِماتِ بَعْدَ تَرْتِيبِها، دَفْعًا لِلسَّأَمِ.

الرفيق الطريق قبل

الرَّفِيقُ قَبْلَ الطَّرِيقِ

الدار صاحبها في

في الدّارِ صاحِبُها

البيت في من

مَنْ في البَيْتِ

إمْلاءٌ غَيْرُ مَنْظُورٍ كُلِّيًّا: في هذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى الإِمْلاءِ غَيْرِ المَنْظُورِ بِجُمَلٍ قَصِيرةٍ تُمْلى عَلَيْهِ بِصَوْتٍ واضِحٍ.

العلم حياة الإنسان

اتبع تعليمات الطبيب

لا يكن صدرك ضيقًا

إمْلاءٌ غَيْرُ مَنْظُورٍ جُزْئِيًّا: في هذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى الإِمْلاءِ غَيْرِ المَنْظُورِ بِطَرِيقةٍ مُبَعَّضةٍ، دَفْعًا لِلسَّأَمِ؛ بِأَنْ نُقَدِّمَ لَهُ نَصًّا مَكْتُوبًا نَقَصْنا بَعْضَ كَلِماتِهِ، ونُمْلِيَهُ عَلَيْهِ كامِلًا لِيَسْتَدْرِكَ النَّقْصَ، ثُمَّ نَنْقُصَ كَلِماتٍ أُخْرى، حَتّى نَسْتَغْرِقَ النَّصَّ كُلَّهُ أَوْ نَحْوًا مِنْ ذَلِكَ.

الكَلْبُ وَالغَزالُ

يُحْكى أَنَّ رَمى غَزالًا فَأَخْطَأَهُ، فَأَرْسَلَ وَراءَهُ لِيَأْتِيَهُ بِهِ. رَكَضَ الكَلْبُ، وَلَمَّا اِقْتَرَبَ الغَزالِ، اِلْتَفَتَ إِلَيْهِ قائِلًا: لا نَفْسَكَ، فَإِنَّكَ لَنْ ، فَتَحَدّاهُ الكَلْبُ وَقالَ: أَمْهِلْنِي دَقائِقَ لِأَجْعَلَ تَحْتَ قَدَمِ سَيِّدِي. ضَحِكَ وَقالَ: لِأَجْلِ ذَلِكَ لَنْ تُدْرِكَنِي. فَأَنا لِنَفْسِي، وَأَنْتَ تَعْدُو لِسَيِّدِكَ.

الكَلْبُ وَالغَزالُ

يُحْكى أَنَّ صَيّادًا رَمى غَزالًا فَأَخْطَأَهُ، فَأَرْسَلَ وَراءَهُ كَلْبَهُ لِيَأْتِيَهُ بِهِ. رَكَضَ الكَلْبُ، وَلَمَّا اِقْتَرَبَ مِنَ الغَزالِ، اِلْتَفَتَ إِلَيْهِ قائِلًا: لا تُتْعِبْ نَفْسَكَ، فَإِنَّكَ لَنْ تُدْرِكَنِي، فَتَحَدّاهُ الكَلْبُ وَقالَ: أَمْهِلْنِي دَقائِقَ لِأَجْعَلَ عُنُقَكَ تَحْتَ قَدَمِ سَيِّدِي. ضَحِكَ الغَزالُ وَقالَ: لِأَجْلِ ذَلِكَ لَنْ تُدْرِكَنِي. فَأَنا أَعْدُو لِنَفْسِي، وَأَنْتَ تَعْدُو لِسَيِّدِكَ.

نَقْطُ الحُرُوفِ (1): في هَذا العَرْضِ يَتَعَرَّفُ المُتَعَلِّمُ مَكانةَ النَّقْطِ في تَمْيِيزِ الكَلِماتِ.

اِنْتَهى حبر القَلَمِ

اِنْتَهى حِبْرُ القَلَمِ

سَمِعْتُ اليَوْمَ حبرًا سارًّا

سَمِعْتُ اليَوْمَ خَبَرًا سارًّا

اِشْتَرَيْتُ الحبر مِنَ الفُرْنِ

اِشْتَرَيْتُ الخُبْزَ مِنَ الفُرْنِ

اِفْعَلِ الحبر وَلا تَنْتَظِرْ جَزاءً

اِفْعَلِ الخَيْرَ وَلا تَنْتَظِرْ جَزاءً

عِنْدِي ثَلاثُ ساب وَابْنٌ واحِدٌ

عِنْدِي ثَلاثُ بَناتٍ وَابْنٌ واحِدٌ

لا ساب مِنْ دُونِ ماءٍ

لا نَباتَ مِنْ دُونِ ماءٍ

لَبِسْتُ ساب العَمَلِ

لَبِسْتُ ثِيابَ العَمَلِ

الساب عَلى الحَقِّ فَضِيلةٌ

الثَّباتُ عَلى الحَقِّ فَضِيلةٌ

أَراكَ بوم الجُمُعةِ

أَراكَ يَوْمَ الجُمُعةِ

رائِحةُ البوم قَوِيّةٌ

رائِحةُ الثُّومِ قَوِيّةٌ

في الـوم راحةُ الجِسْمِ

في النَّوْمِ راحةُ الجِسْمِ

نَقْطُ الحُرُوفِ (2): في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى القِراءةِ مِنْ دُونِ نَقْطٍ مُسْتَعِينًا بِالسِّياقِ.

الحمه بحب اقدام الامهات

الجَنّةُ تَحْتَ أَقْدامِ الأُمَّهاتِ

ان الـصر مع الصبر

إِنَّ النَّصْرَ مَعَ الصَّبْرِ

الانسان اسرف المحلوقات

الإِنْسانُ أَشْرَفُ المَخْلُوقاتِ

صَحِّحْ نَقْطَ الكَلِماتِ: في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى اكْتِشافِ الأَخْطاءِ في نَقْطِ الكَلِماتِ وتَصْحِيحِها، مُسْتَعِينًا بِحَصِيلَتِهِ اللُّغَوِيّةِ.

البعاون شر النحاج

التَّعاوُنُ سِرُّ النَّجاحِ

الكباب خبز ضديق

الكِتابُ خَيْرُ صَدِيقٍ

حناح البسر كثير

جَناحُ النَّسْرِ كَبِيرٌ

أَيْنَ الخَطَأُ (1): في هَذا العَرْضِ يَتَعَرَّفُ المُتَعَلِّمُ اكْتِشافَ الأَخْطاءِ في الصَّوامِتِ.

سُورُ السِّينِ عَظِيمٌ

سُورُ الصِّينِ عَظِيمٌ

الوَقْتُ سَمِينٌ جِدًّا

الوَقْتُ ثَمِينٌ جِدًّا

ظَلَّ العاصِي عَنِ الطَّرِيقِ

ضَلَّ العاصِي عَنِ الطَّرِيقِ

أَيْنَ الخَطَأُ (2): في هَذا العَرْضِ يَتَعَرَّفُ المُتَعَلِّمُ اكْتِشافَ الأَخْطاءِ في الصَّوائِتِ.

نَزَلَ المَطارُ

نَزَلَ المَطَرُ

أَراكُمْ في الدَّرْسِ القَدِيمِ

أَراكُمْ في الدَّرْسِ القادِمِ

أُحِبُّ فَصْلَ الرّابِعِ

أُحِبُّ فَصْلَ الرَّبِيعِ

جِدِ الحَرْفَ المَفْقُودَ (1): في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى اكْتِشافِ الحُرُوفِ المَفْقُودةِ، مُسْتَعِينًا بِحَصِيلَتِهِ اللُّغَوِيّةِ.

القُدْسُ (عا**ة) فِلَسْطِينَ

القُدْسُ عاصِمةُ فِلَسْطِينَ

(*صـ*) القِطارُ (الـ*حـ**)

وَصَلَ القِطارُ المَحَطّةَ

أُحِبُّ (الـ***يّة) لِأَنَّها (**ة) القُرْآنِ

أُحِبُّ العَرَبِيّةَ لِأَنَّها لُغةَ القُرْآنِ

جِدِ الحَرْفَ المَفْقُودَ (2): في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى اكْتِشافِ الحُرُوفِ المَفْقُودةِ، مُسْتَعِينًا بِحَصِيلَتِهِ اللُّغَوِيّةِ، عِلْمًا أَنَّ الحَرْفَ المَفْقُودَ في كُلِّ الكَلِماتِ واحِدٌ.

(*أْسُ) (العُصْفُو*) (صَغِيـ*)

رَأْسُ العُصْفُورِ صَغِيرٌ

(*ا*) (الـ*يْتِ) (كَـ*يرٌ)

بابُ البَيْتِ كَبِيرٌ

(*نَّ) (جَـ*سُ) (المَدْ*سةِ)

رَنَّ جَرَسُ المَدْرَسةِ

ضَعِ الأَحْرُفَ في أَماكِنِها: في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى وَضْعِ الأَحْرُفِ المُعْطاةِ لَهُ في أَماكِنِها الصَّحِيحةِ، مُسْتَعِينًا بِحَصِيلَتِهِ اللُّغَوِيّةِ.

(أُفُ*) (الشّا*) (*اسِعٌ): ب ق و

أُفُقُ الشّابِّ واسِعٌ

(الـ*سْتَقْبَلُ)(م*آةُ) (الما*ي): ر ض م

المُسْتَقْبَلُ مِرْآةُ الماضِي

(التَّدْ*ينُ) (*ادةٌ) (*ِيّئةٌ): خ س ع

التَّدْخِينُ عادةٌ سَيِّئةٌ

رَتِّبِ الحُرُوفَ: في هَذا العَرْضِ يَتَعَرَّفُ المُتَعَلِّمُ تَقالِيبَ الكَلِمةِ الواحِدةِ واخْتِيارَ ما يُناسِبُ السِّياقَ، مُسْتَعِينًا بِحَصِيلَتِهِ اللُّغَوِيّةِ.

أَخِي في الصَّفِّ (ا ر ع ش ل ا)

أَخِي في الصَّفِّ العاشِرِ

قَرَأْتُ دِيوانَ (ا ر ع ش ل ا) الجَدِيدَ

قَرَأْتُ دِيوانَ الشّاعِرِ الجَدِيدَ

بَيْتِي في جَنُوبِ (ا ر ع ش ل ا)

بَيْتِي في جَنُوبِ الشّارِعِ

أَذْهَبُ في الصَّيْفِ إِلى (ا ب ح ر ل)

أَذْهَبُ في الصَّيْفِ إِلى البَحْرِ

اِنْتَهَتْ (ا ب ح ر ل) بِهَزِيمةِ الأَعْداءِ

اِنْتَهَتْ الحَرْبُ بِهَزِيمةِ الأَعْداءِ

لَوْنُ (ا ب ح ر ل) أَسْوَدُ

لَوْنُ الحِبْرِ أَسْوَدُ

(م ل ع) البَرْقُ

لَمَعَ البَرْقُ

(م ل ع) أَبِي مُحاسِبًا في شَرِكةٍ

عَمِلَ أَبِي مُحاسِبًا في شَرِكةٍ

(م ل ع) الطّالِبُ الامْتِحانَ قَرِيبًا

عَلِمَ الطّالِبُ الامْتِحانَ قَرِيبًا

خُطُوطُ العَرَبِيّةِ: في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى القِراءةِ بِخُطُوطٍ مُخْتَلِفةٍ، لِيَصِلَ إِلى تَجْرِيدٍ دَقِيقٍ لِصُورةِ الحَرْفِ.

أَنا مُسافِرٌ

نَزَلَ أَحَدُ المُسافِرِينَ ضَيْفًا عَلى رَجُلٍ زاهِدٍ، فَرَأى أَنَّ مَنْزِلَهُ خالٍ مِنَ الأَثاثِ، إِلّا مِنْ سَجّادةٍ وَمِصْباحٍ، فَسَأَلَهُ: أَيْنَ أَثاثُكَ؟ فَرَدَّ عَلَيْهِ الزّاهِدُ: وَأَيْنَ أَثاثُكَ أَنْتَ؟ فَأَجابَهُ الرَّجُلُ: أَنا مُسافِرٌ، فَقالَ الزّاهِدُ: وَأَنا كَذَلِكَ.

أَنا مُسافِرٌ

نَزَلَ أَحَدُ المُسافِرِينَ ضَيْفًا عَلى رَجُلٍ زاهِدٍ، فَرَأى أَنَّ مَنْزِلَهُ خالٍ مِنَ الأَثاثِ، إِلّا مِنْ سَجّادةٍ وَمِصْباحٍ، فَسَأَلَهُ: أَيْنَ أَثاثُكَ؟ فَرَدَّ عَلَيْهِ الزّاهِدُ: وَأَيْنَ أَثاثُكَ أَنْتَ؟ فَأَجابَهُ الرَّجُلُ: أَنا مُسافِرٌ، فَقالَ الزّاهِدُ: وَأَنا كَذَلِكَ.

أَنا مُسافِرٌ

نَزَلَ أَحَدُ المُسافِرِينَ ضَيْفًا عَلى رَجُلٍ زاهِدٍ، فَرَأى أَنَّ مَنْزِلَهُ خالٍ مِنَ الأَثاثِ، إِلّا مِنْ سَجّادةٍ وَمِصْباحٍ، فَسَأَلَهُ: أَيْنَ أَثاثُكَ؟ فَرَدَّ عَلَيْهِ الزّاهِدُ: وَأَيْنَ أَثاثُكَ أَنْتَ؟ فَأَجابَهُ الرَّجُلُ: أَنا مُسافِرٌ، فَقالَ الزّاهِدُ: وَأَنا كَذَلِكَ.

سَماعٌ: في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى سَماعِ الكَلامِ المُغَنّى ومُتابَعَتِهِ نَظَرًا، وتَجاوُزِ ما قَدْ يَعْتَرِيهِ مِنْ تَغْيِيراتٍ أَوْ ما يَصْحَبُهُ مِنْ مُؤَثِّراتٍ.

جِئْناكَ

	جِئْناكَ أَتَيْنا نَدْعُوكا	
جِئْناكَ أَتَيْنا نَدْعُوكا		يا رَبَّ الكَوْنِ وَنَرْجُوكا
أَنْ تُرْشِدَنا وَتُبارِكَنا		أَنْ تُلْهِمَنا ما يُرْضِيكا
	جِئْناكَ أَتَيْنا نَدْعُوكا	
عَلِّمْنا كَيْفَ نُحِبُّ هُداكْ		وَنُحِبُّكَ يا رَبُّ وَنَخْشاكْ
عَلِّمْنا كَيْفَ القَلْبُ يَذُوبْ		خَوْفًا وَرَجاءً إِنْ ناجاكْ
عَلِّمْنا أَنْ نَسْعى لِرِضاكْ		أَلّا نَغْتَرَّ بِغَيْرِ حِماكْ
عَلِّمْنا أَنْ نَحْيا أَبَدًا		أَحْرارًا لا نَخْضَعُ لِسِواكْ
	جِئْناكَ أَتَيْنا نَدْعُوكا	
أَكْرِمْنا بِالخَيْرِ فَإِنّا		بِكَ يا مَوْلانا آمَنّا
اِمْنَحْنا القُوَّةَ وَالأَمْنا		يا مَنْ أَبْدَعْتَ لَنا الكَوْنا
اِجْعَلْنا لِلْكَوْنِ نَشِيدا		وَاجْعَلْنا لِلْحَقِّ جُنُودا
عَلِّمْنا كَيْفَ نُحِبُّ النّاسْ		وَنُغَرِّدُ بِاسْمِكَ تَغْرِيدا
	جِئْناكَ أَتَيْنا نَدْعُوكا	

تَحَدِّي القِراءةِ: في هَذا العَرْضِ يَتَدَرَّبُ المُتَعَلِّمُ عَلى القِراءةِ في ظُرُوفٍ غَيْرِ مِثالِيّةٍ والتَّغَلُّبِ عَلى مَصادِرِ التَّشْوِيشِ.

~~كَثِيرُ الكَلامِ قَلِيلُ العَمَلِ~~

كَثِيرُ الكَلامِ قَلِيلُ العَمَلِ

~~لا تَنْسَ الزّادَ فَالطَّرِيقُ طَوِيلٌ~~

لا تَنْسَ الزّادَ فَالطَّرِيقُ طَوِيلٌ

~~أَوَّلُ مَراتِبِ العِلْمِ الصَّمْتُ~~

أَوَّلُ مَراتِبِ العِلْمِ الصَّمْتُ

التَّصْحِيفُ والتَّحْرِيفُ: في هَذا العَرْضِ يَتَعَرَّفُ المُتَعَلِّمُ أَكْبَرَ أَدْواءِ الخَطِّ العَرَبِيِّ، لِيَعْتادَ القِراءةَ النّاقِدةَ، ولِئَلّا يَتَّكِلَ عَلى المَكْتُوبِ دُونَ مُحاكَمَتِهِ بِمِيزانِ المَعْنى.

هل عندك شاي آكله؟

هَلْ عِنْدَكَ شَيْءٌ آكُلُهُ؟

ركبت الجبل في الصحراء

رَكِبْتُ الجَمَلَ في الصَّحْراءِ

اقرأ بصل

اِقْرَأْ تَصِلْ

نَتائِجُ البَحْثِ وتَوْصِياتُهُ:

يُوصِي البَحْثُ بِأَلّا تَكُونَ القَواعِدُ هِيَ البِدايةَ في تَعْلِيمِ الأَطْفالِ الإِمْلاءَ، لِأَنَّ تِلْكَ القَواعِدَتَسْتَدْعِي نُضْجًا لُغَوِيًّا لا يَكُونُ في سِنّ الطُّفُولةِ عادةً، وإِنَّما تَكُونُ البِدايةُ بِنَحْوِ ما اقْتَرَحَ مِنْ تَدْرِيباتٍ تَتَّخِذُ شَكْلَ أَلْعابٍ لُغَوِيّةٍ تَزِيدُ مِنْ إِقْبالِ الطِّفْلِ عَلى ما يَتَعَلَّمُ.

ثبت المصادر

الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية: د. محمد علي حسن الصويركي، دار الكندي، إربد-الأردن، 2005م.

دور الكلمة في اللغة: ستيفن أولمان، ترجمة: د. كمال بشر، دار غريب، القاهرة، ط12، 1997م.

لسان العرب: ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3، 1994م.

المختار في قواعد الإملاء: د. عبد البديع النيرباني، مكتبة نور الهداية، حلب، ط1، 2009م.

المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها: د. رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.

Reading Text Contexts (Beginner Level) Between Classics of the Past and Techniques of the Present. Oxford Books (Oxford Learner's Bookshelf) As a Model COVID 19 Situation

Dr. Öğr. Üyesi. Mohammed Abdulkareem YASEEN[(1)]

سياقات النص القرائي (المستوى المبتدئA/1) بين كلاسيكيات الماضي وتقنيات الحاضر

كتب أكسفورد (Oxford Learner's Bookshelf) نموذجا

في ظل أزمة جائحة كورونا

د. محمد عبد الكريم ياسين

سوف تتناول خطة البحث قضايا مهمة جدا تعالج الواقع التعليمي للطلبة في ظل جائحة كورونا وهي على الشكل التالي:

مدخل للبحث.

أدوات الدراسة المستخدمة في البحث.

المنهج المُتَبع في البحث.

المبحث الأول: سوف يتناول هذا المبحث قضية(المنهج) في ظل تعريف السياق النصي القرائي وما هي احتياجات مرحلة المستوى المبتدئ وكيف تطورت تلك السياقات النصية وكيف نمت وأين تكمن أهمية (Oxford Learner's Bookshelf) في هذا الباب.

مدخل البحث:

إن المطلع على مجريات الأحداث في والناظر في سياقات التعليم في زمننا الحالي واتجاهات التدريس يكاد يجزم انه من الضروري بمكان أن يتم تطوير أساليب التدريس الحالية واعتماد أساليب حديثة في التعليم وخصوصا ونحن نعيش ظروف صعبة فجائحة كورونا التي ألمت بكل العالم والتي نقلت واقع التعليم الجامعي والمدرسي إلى اعتمادا التدريس عن بعد مما اضطر الأساتذة والمعلمين والاكاديميين بالاعتماد كليا على الحاسوب وجهاز الجوال (النقال) في تقديم دروسهم بعد أن كانت تقدم وجها إلى وجه في القاعات والصفوف الدراسية وكذلك قد خلقت هذه الحاجة للتعليم عن بعد فروقا واضحة تباينت معطياتها بين معلم ومتعلم فبعض

(1)Dr. Öğr. Üyesi. Mohammed Abdulkareem Yaseen, yozgat bozok universities, İlahiyat Faculties, Arap Dili ve Belağati anabilim Dali, mohammed.yaseen@yobu.edu.tr/https://orcid.org/0000-0002-3206-9884

المعلمين لهم باع طويل في هذا المجال وكذلك بعض الطلبة لكن البعض الأخر من قليل الخبرة أوجدت هذه الحاجة بينهم وبين الواقع الجديد بونا كبيراً أدى إلى إشكالات في بعض الأحيان صعب عليهم تجاوزها وفي ظل هذه الحاجات احببننا أن نقدم للباحث والقارئ حلولا واقتراحات تساعد الباحثين على تجاوز هذه المحنة من جهة وتطور أدائهم الاكاديمي من جهة أخرى وتناول هذا البحث محاور ثلاثة قامت على محاور العملية التعليمية الأساسية(المنهج وتمثل في كتب .... وأما المحور الثاني تناول طرائق التدريس الحديثة والتي تمثلت بأساليب التعلم النشط وأبرز طرائق التدريس التي يمكن استثمارها في إيصال المادة العلمية للطالب بالشكل الأمثل وانتهى البحث بمحور ثالث تناول أهمية التطبيقات والبرامج الحديثة في هذه العملية والتي أصبحت أساس في نقل المعلومة للطالب وكيفية التعامل معها وماهي أبرز خصائص تلك التطبيقات والبرامج الإلكترونية ونحن الأن نناقش المحور الأول وهو يتضمن كتب أكسفورد (Oxford Learner's Bookshelf) فما هي هذه الكتب؟ وبم امتازت عن غيرها؟ وماهي الألية للتعامل معها؟ وماذا قدمت لطالب في سياقات المستوى القرائي؟

أدوات الدراسة المستخدمة في البحث.

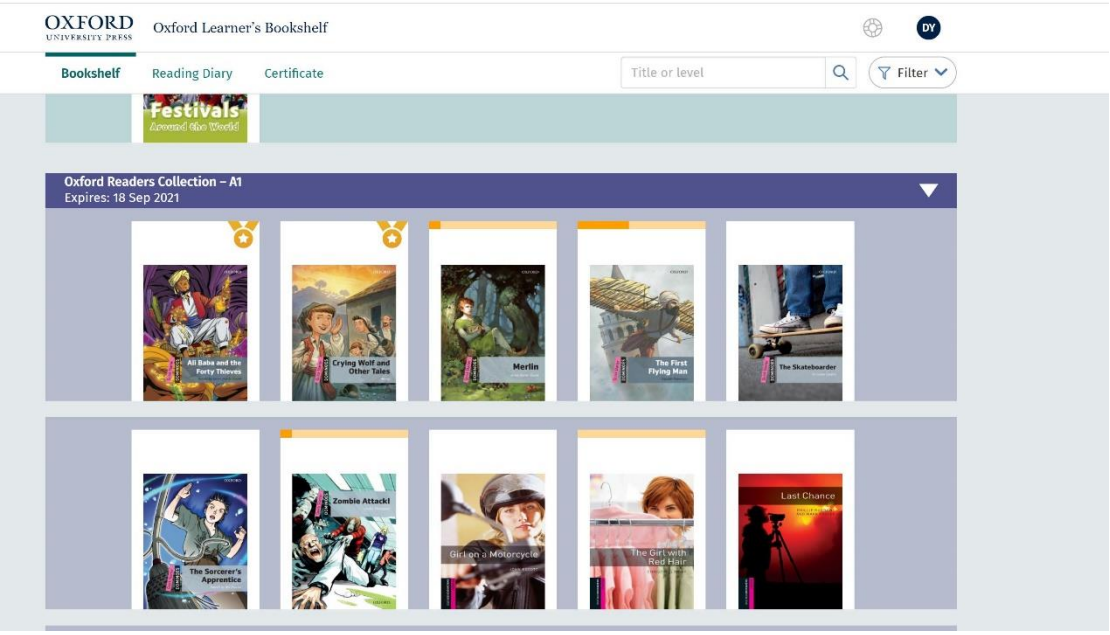
اعتمد البحث على الأدوات التالية في البحث العلمي:

وهي التدقيق والملاحظة والاستنتاج والاستبيان والمشاهدة والنظر في النتائج وتحليل البيانات العلمية.

المنهج المُتَبع في البحث.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي والمنهج المقارن فهو في جوانب معينة منه يصف حالة ويحللها وفي جوانب أخرى يعتمد منهج المقارنة بين الية البحث ومواده مع غيرها ويتناولها بالتحليل والاستنتاج والتدقيق.

كتب أكسفورد (Oxford Learner’s Bookshelf): هي عبارة عن 148 كتاب موزعة على ستة مستويات تبدأ بالمستوى الأول (A2) وتنتهي بالمستوى (C2) نرفق لكم صورا من هذه الكتاب لتتوضح الصورة اكثر..



كتب المستوى الأول (نموذج)

يمكن الحصول على هذه الكتب بشكلها الورقي مزودة بالسيديات(الأقراص) المدمجة أما عن النسخة الإلكترونية فيمكن الحصول عليها بطريقتين أما بالتسجيل عن طريق الموقع بالطريقة الموضحة بالصور

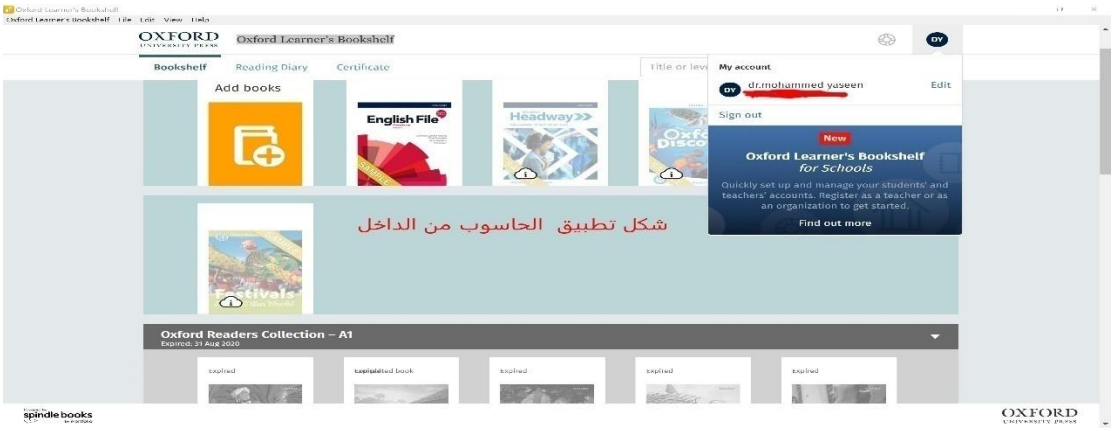


الطريقة الثانية: بتحميل تطبيق خاص على الكمبيوتر أو على الهاتف ويتطلب عملية تسجيل مسبقة في الموقع كما في الصورة التالية:



صورة التطبيق على ويندوز

بعد اكتمال عملية التنصيب على الحاسوب يظهر التطبيق بالصورة التالي:



ومن باب الاستزادة في التوضيح فقد قمنا بتضمين البحث فيديو توضيحي يشرح عرض الكتب وماهي الأساليب المعتمدة في تنشيط سياقات النص القرائي وما هي الأسس المعتمدة في تطويرها وسوف يرفق مع البحث في ملف مستقل لصعوبة إضافته داخل برنامج (Microsoft office word)[1].

نلاحظ في هذا الفيديو أن كتب جامعة أكسفورد (Oxford Learner's Bookshelf) اعتمدت على أساليب وتقنيات حديثة تشويقية مدروسة بعناية فائقة تجذب انتباه الطالب للنص فهي توظف في النص القرائي الصوت والصورة والكلمات والحروف والحركات والسكنات كلها تم اختيارها بشكل متميز وهي تستعين بمهارة الاستماع في المقام الأول وكذلك باق المهارات في تطوير مهارة القراءة لدى المتلقي فهي لا تكتفي بتوظيف مهارة واحدة عند الطالب وتنميتها فحسب بل تركز على باقي المهارات أيضا ولو امعنا النظر فيها سوف نجد أن المهارات الأربعة تنمو لدى الطالب بدون أن يشعر وبعملية سهلة فقد قدمت للطالب المادة العلمية بطريقة سلسلة ومركزة فلا غرو فهذه جامعة أكسفورد والتي لها باع طويل في التعليم الاكاديمي على مستوى العالم وذات مكانة عالمية مرموقة .

سياقات النص القرائي: هي آلية يعتمد فيها الاستاذ أو المعلم على مجموعة من التراكيب اللغوية تتكون من مستويات صوتية ودلالية وصرفية ونحوية يستثمرها لتطوير مستوى الفهم القرائي للنص بحيث يستطيع

(1) راجع الشرح الكامل في الفيديو المذكور.

الطالب والمتلقي للنص من التعامل مع النص بسلاسله ويسر وباعتماد على تدريبا معينة يستطيع الطالب أن يطور من مهارة القراءة لديه ويتابع في ذلك بمستويات تبدأ من المستوى المبتدئ وتنتهي بالمستوى المتقدم.

سياقات النص القرائي و(Oxford Learner's Bookshelf).

إن المطلع على كتب أكسفورد (Oxford Learner's Bookshelf) وكيف تعاملت مع سياقات النص القرائي يلاحظ انه تم استثمار مجموعة من الأمور على مستوى النص وعلى مستوى التقنيات التكنلوجية:

على مستوى النص (السياقات النصية)

تميزت بسهولة التراكيب وسلاسة العبارة وبساطة القصص المتناولة وتوظيف المستوى الصوتي والدلالي واعتماد عنصر التشويق القصصي في النص فما أن تبدأ بقراءة القصة حتى تستدرج أحداثها لتبحث عن المزيد ولن تفق حتى تكمل سرد الأحداث وهكذا تستهويك الأساليب والكلمات والسياقات بدون إحساس بتعب أو ملل.

على المستوى التقني (التطبيقات والتكنلوجيا):

اعتمدت كتب أكسفورد (Oxford Learner's Bookshelf) على جانب التقني بشكل كبير فمع جانب تنسيق السياقات النص القرائي وجودة الاختيار بين القصص والنصوص برز الجانب الفني والتكنلوجي والذي عزز من ذلك كله فلا يسعنا أن نغفل جودة الصوت واختيار الشخصيات وإدارة الحوارات وتوفير الكتب على منصات.

1-Oxford Learner's Bookshelf on App Store (iphone/iPad tablet/MAC).

2-Oxford Learner's Bookshelf on google play store (all Android Mobile).

3-Oxford Learner's Bookshelf on Wındows.

4-Oxford Learner's Bookshelf online.

فتوافر هذه الكتب على جميع المنصات ساهم في انتشارها والإقبال عليها بشكل منقطع النظير.

الخصائص التقنية لكتب أكسفورد (Oxford Learner's Bookshelf)،

ونعني النسخ الإلكترونية منها (e-books self learning):

1-تتميز الكتب الإلكترونية (e-books self learning) بتوفر النص بجميع أشكاله فانت تستطيع أن تشاهد الفيديو وتقرا وتسمع وتسجل كل ذلك يمكن أن يتم في نفس الوقت وهذه من ميزات الكتب الإلكترونية الرائعة والمتميزة.

2-توفر الكتب الإلكترونية (e-books self learning) خدمة تسجيل الفيديو الذي تسمعه وإمكانية مراجعته ومقارنة الأخطاء.

3-تستطيع الكتب الإلكترونية (e-books self learning) أن توفر للطالب مشاهدة الفيديو والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالفيديو في نفس الوقت، وبعد الانتهاء من الإجابة يمكن أرسال الإجابة للأستاذ لغرض تقييمها.

4-توفر الكتب الإلكترونية (e-books self learning) حفظ الدرس فكثير من الطالب ينسى أين وصل الدرس وأين توقف في المرة الأخيرة لكن مع خدمة حفظ الدرس إلكترونيا عن طريق الإيميل والحساب بشكل أوتوماتيكي لن يضطر الطالب للبحث عن أخر صفحة أو أخر قصة كان يقرأها في الدرس الماضي فبعض الطلبة في السابق كان يراجع ويقرأ الدرس ورقيا وربما تتعرض تلك الأوراق للفقدان والضياع لكن مع هذه الخدمة فلن يفقد شيء ولن يضيع شيء وستكون المراجعة للدرس سهلة وسريعة.

5-على مستوى تطوير سياقات النص القرائي عند الطالب يستطيع الطالب مع خدمات

الكتب الإلكترونية (e-books self learning) أن يسجل صوته بنفسه ويُقَيّم قراءته بنفسه ويعرف إذا ما كان لفظ الكلمات التي ينطقها كان صحيحا أو خاطئا بالمقارنة مع التسجيلات الصوتية التي ترافق متن القصة أو الدرس والمدعومة من الشركة أو الجهة المنتجة لذاك الدرس أو الكتاب الذي يقرأه وهو بهذا يخضع نفسه لعملية تقويم ذاتية وهذه لها دور كبير في تطوير المهارات واهمها مهارة القراءة والتي نحدد بصددها لان.

6-تتميز الكتب الإلكترونية (e-books self learning) بإمكانية متابعة الدرس على جاهز الهاتف أو التابلت ومتابعتها على الكمبيوتر من أي مكان وفي أي وقت أشاء والمتابعة من حيث انتهيت في المرة السابقة.

7-جانب مهم جدا يغفل عنه الكثيرون وهو أن الكتب الإلكترونية (e-books self learning) تمثل استثمارا رائعا في جعل اللغة تصبح مصدرا للدخل على مستوى الأفراد والمؤسسات وكذلك تعليم اللغات في المراكز والمؤسسات التعليمية والتي استقطبت الألاف والملايين من الناس وخير شاهد على ذلك المجلس الثقافي البريطاني (british councilcenters) والمنتشر في كثير من دول العالم والذي حقق أهداف كثيرة بالغة في الأهمية نذكرها أهمها زيادة سعة انتشار اللغة الإنجليزية استثمار جانب التعليم في اللغة فاصبح تعلم اللغة الإنجليزية مصدر للدخل القومي لبريطانيا فقد اصبح اختبار الايلتس (ielts exam) اختبار دولي معتمد على

مستوى العالم وبدونه لا يمكن إثبات مستوى الكفاءة في اللغة الإنجليزية في التعليم والتوظيف والهجرة بين الدول.

سياقات النص القرائي في (Oxford Learner's Bookshelf) والتفسير المعجمي.

كلنا يعرف ما لأهمية المعجم في تفسير وشرح الكلمات الغامضة فكثير من الطلبة الغير ناطقين بالعربية أو حتى الناطقين بها يحتاجون لتفسير تلك الكلمات ومعرفة معانيها اللغوية الصحيحة والتي توافق السياق العام في النص ودلالاته وقد تميزت هذه الكتب بتوفر التفسير المعجمي للكلمات فتكاد لا تخلو صفحة من صفحة أي نص قرائي من تفسير معاني الكلمات الغامضة وهذا مما يسهل عملية فهم النص لدي الطالب.

الصورة التالية سوف توضح المقصد أكثر.



سياقات النص القرائي في (Oxford Learner's Bookshelf) والتحضير المسبق لعلمية القراءة.

في الأسلوب التقليدي يقوم الأستاذ بتقديم النص للطالب ويبدأ بشرح النص الطالب ويركز على الأمور التي تكون صعبة في النص أما في كتب (Oxford Learner's Bookshelf) فالأمر مختلف فيقوم مؤلف الكتاب وقبل بداية الطالب بقراءة النص والتفاعل معه بتوجيه الطالب للاستعانة بالمعجم اللغوي لمعرفة معاني كلمات معينة قبل أن يبدأ بقراءة النص وهذا مما يساعد الطالب على استيعاب النص بشكل أكبر والتفاعل مع السياقات النصية بشكل أسرع وأسلس.

الصورة التالية سوف توضح المقصد أكثر.

مرحلة ماقبل القراءة

BEFORE READING

1 Match the words with the story characters. Use a dictionary to help you.

cobbler merchant servant chief of some thieves woodcutter



a Ali Baba is a _____.



b Kasim is a _____.



c Morgiana is a _____.



d Arshad is the _____.



e Baba Mustafa is a _____.

2 Which person in the story is this? Write the names.

a He's rich with a nice shop. .....
b He's poor with a little house. .....
c He's old, but works well with his hands. .....
d She's young, quick, and clever. .....
e He's angry with Ali Baba and Kasim. .....

vi

فالناظر للنص يرى أن كاتب النص يريد أن يحفز الجانب الإثرائي لحفظ الكلمات عند الطالب وجمع أكبر عدد من المرادفات وكذلك إعطاء الطالب بعض التدريبات البسيطة قبل بدء الدرس ليكون مستعدا وبهذا يتحقق لدينا الاتي:

1-زيادة حفظ الكلمات عند الطالب.

2-تعود الطالب على بعض التدريبات البسيطة التي قد تواجهه في الدرس.

3-زيادة قدرة الطالب على حل التدريبات.

4-توفير الوقت والجهد الذي سوف يستغرقه الاستاذ في شرح النص من جهة وكذلك توسع مدراك الطالب باستيعاب النص بسرعه وبيسر من جهة أخرى وبهذا وفرنا اهم عاملين في العلمية والتعليمية وهي الجهد والوقت.

4-كسر الحواجز بين الطالب والمعاجم اللغوية فالطالب عندما لا يجد معنى للكلمة التي يبحث عنها في متناول يديه سوف يلجا للتفاسير اللغوية وهي بحد ذاتها تفتح أفاقا للتعلم أمام الطالب لم يكن يتوقعها وبذلك أصبح المعجم مرافق للطالب في كل درس يقدم إليه فيما كان في السابق يتهيب بعض الطلبة التعامل مع المعجم أو حتى قراءته.

سياقات النص القرائي في (Oxford Learner's Bookshelf) والبدء بعلمية القراءة:

نلاحظ في النصوص والمتون التي استعلمت في هذه الكتب بانها عبارة عن مجموعة من القصص يتراوح عددها ما بين 24-25 قصة لكل مستوى موزعة على ستة مستويات وقد تنوعت تلك القصص

الصورة التالية سوف توضح المقصد أكثر.

الاختبارات التجريبية أثناء فترة القراءة

READING CHECK

Are these sentences true or false? Tick the boxes.

		True	False
a	Ali Baba has lots of money.	☐	☑
b	Ali Baba's brother, Kasim, has no money.	☐	☑
c	Ali Baba is working in the garden.	☐	☑
d	When Ali Baba hears some men, he goes behind a tree.	☑	☐
e	There are fourteen men.	☐	☑
f	The men are all thieves.	☑	☐
g	The men cry, 'Close Sesame', and they go into a cave.	☐	☑
h	Later, the men leave the cave.	☑	☐
i	Ali Baba wants to look in the cave.	☑	☐

GUESS WHAT

What does Ali Baba do in the next chapter? Tick one box.



a He is afraid of the thieves, so he doesn't go into the cave. ☐

b He visits the cave and finds treasure in it. He takes some home. ☐

c He goes into the cave, but some thieves are in it. They kill him. ☐

d He runs home and tells Kasim. Kasim goes into the cave first. ☐

3

المبحث الثاني: سوف يتناول هذا المبحث قضية (طرائق التدريس) بين القديم والحديث وماهي أفضل طرائق التدريس الواجب اتباعها في ظل جائحة كورونا الحالية للارتقاء بالمستوى التعليمي لطلبة مرحلة المستوى المبتدئ وتجنب انحدار المستوى الأكاديمي للطلبة وماهي المخاطر المتولدة من ذلك في ظل كتب أكسفورد (Oxford Learner's Bookshelf).

المبحث الثاني:

سوف يتناول هذا المبحث قضية (طرائق التدريس) بين القديم والحديث وماهي أفضل طرائق التدريس الواجب اتباعها في ظل جائحة كورونا الحالية للارتقاء بالمستوى التعليمي لطلبة مرحلة المستوى المبتدئ وتجنب انحدار المستوى الأكاديمي للطلبة وماهي المخاطر المتولدة من ذلك في ظل كتب أكسفورد (Oxford Learner's Bookshelf).

تم تقسيم الاستراتيجيات إلى عدة جدول تبدأ بجدول A وتنتهي بجدول E حسب توافقية منتظمة تتناسب وفق معطيات كل جدول بما يناسبه من استراتيجيةٍ معينة.

وبهذا نصل لأعلى استثمار لهذه الاستراتيجية أو تلك وعليه سوف يتحقق الهدف المنشود من تطوير سياقات النص القرائي للمستوى المبتدئ A/1 للطلبة الغير الناطقين بالعربية فالمحور الثاني هو تطبيق عملي وحقيقي لما جاء في المحور الأول من جانب نظري يركز على نموذج متطور جدا من سياقات النص القرائي والتي قدمتها جامعة أكسفورد /Oxford Learner's Bookshelf).في مجموعة من الكتب /148 كتاب/قُسِمت إلى عدة مستويات تبدأ بالمستوى A/1 وتنتهي بالمستوى C/2 وقد قدمت بأسلوب شيق وجميل ومبسط يتناسب والمرحلة الراهنة التي يعيشها العالم في ظل جائحة كورونا فلا غرو فجامعة أكسفورد من اعرق واقدم الجامعات البريطانية في العالم وتضم ثلة من كبار الاكاديميين والأساتذة على مستوى العالم وتعد من اكبر المراكز البحثية في العالم والحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها فهو احق بها.

وقبل أن نشرع في تفصيل وبيان تلك الاستراتيجيات يجب أن نتناول موضوع في غاية الأهمية ألا وهو مصلح مهم جدا والذي يعد من المصطلحات المتداولة على الصعيد النظري وعلى الصعيد العملي في جانب طرائق التدريس الحديثة والتي اثبت فاعليتها بشكل ملحوظ ألا وهو مصطلح التعلم النشط (active learning) والذي يعد الحجر الأساس والمدخل لاستخدام تلك الاستراتيجيات

يجب التركيز في قضية طرائق التدريس على امر في غاية الأهمية ألا وهو أثر طرائق التدريس على مجموعة من المتغيرات التعليمية

تحصيل الطلبة المعرفي
تحصيل الطلبة الاختباري
اتجاهاتهم نحو التعلم
التعلم المنظم ذاتيا
فهم الذات
اكتساب عمليات العلم.

مصلح مهم جدا مصطلح التعلم النشط (active learning)
ما تعريفه؟ ما خصائصه؟ ما هي متطلبات التعلم النشط
خصائص يجب أن تتوفر بالمتعلم

المرونة: لابد من تميّز المتعلم بقدر من المرونة تؤهله للعيش والتعامل مع أفراد مختلفين فكريا وثقافيا، والتعامل مع الأفكار والرؤى التي يطرحها هؤلاء الأفراد بكل حكمة واقتدار. كما أن المرونة تتطلب تأقلم الفرد للعمل في أكثر من بيئة، ذلك أن الأعمال اليوم تتطلب حراكا مستمرا في القوى العاملة بسبب الظروف المتاحة لهذا الحراك. لذا فان المتعلم المنغلق على نفسه، والذي لا يقبل أفكار الأخرين ولا يستطيع التأقلم مع بيئات العمل المختلفة، فسيعاني من صعوبة في التعامل مع متطلبات هذا العصر ذلك أن الحياة في القرن الواحد والعشرين تتطلب تبادلا في الأفكار والرؤى من اجل تقدم المجتمعات وتطورها.

الابتكار: هو سمة مهمة يجب أن يتصف بها متعلم القرن الواحد والعشرين وبالذات المتعلم في عام 2020 بسبب المتغيرات والأحداث السائدة حاليا بسبب جائحة كورونا وما تمخض عنها من متغيرات وأجداث لكي يستطيع حل المشكلات التي تواجهه. ولا يعني الابتكار-كما يظن بعض الناس-في ابتكار أشياء مادية بل هو أكثر من ذلك حيث يشمل ابتكار ماديات وابتكار أفكار وحلول للقضايا التي تواجه الأفراد والمجتمعات وخصوصا في ضمن الدائرة التعليمة التي يعيشها المتعلم في هذه الأيام وإيجاد السبل الناجعة للوصول إلى مستويات متقدمة في إيصال المعلومة وكذلك أساليب التعليمية وهذا يتطلب تعاون جدي ومشترك على مستوى المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية.

المبادرة: وتعني قيام الفرد بأداء عمل ما من تلقاء نفسه، دون الحاجة إلى شخص أخر لكي يدفعه لذلك. ونحن في القرن الحادي والعشرين في حاجة إلى متعلمين يتصفون بهذه الصفة لكي يستطيعوا إنجاز أعمالهم ومتطلبات وظائفهم ومسئولياتهم دون الحاجة إلى شخص مسئول يأمر ذلك.

قادر على حل المشكلات: لا شك في أن القرن الحادي والعشرين حمل معه قضايا ومشكلات عديدة نتيجة التطورات السريعة والمتلاحقة. ولكي يستطيع الأفراد العيش مع هذه التطورات والتعامل مع المشكلات التي أفرزتاها كان لزاما أن يكتسب المتعلمون قدرات ومهارات حل المشكلة. وهنا يأتي دور التربية في تحقيق ذلك من خلال اتباع العملين طرق وأساليب واستراتيجيات مناسبة.

القدرة على اتخاذ القرار: للأسف فان ما نلاحظه عند بعض الأفراد وقد بلغوا درجة من العلم كبيرة عدم قدرتهم على اتخاذ قرارات في أمور بسيطة تهمهم وهناك أسباب عديدة منها أسرية مرتبطة بطبيعة الأسرة والعلاقة بين أفرادها وطريقة التربية التي يتم تربية الأولاد بها، والذي ينعكس بعد ذلك على سلوكيات الأفراد. ومن ضمن الأسباب أيضا أسباب تربوية مرتبطة بكيفية تدريس الطلبة وتعليمهم داخل الصف، حيث يلاحظ عدم قيام بعض المعلمين بتهيئة مواقف تعليمية يطلب من الطلبة فيها اتخاذ قرار معين.

مفكر ناقد: يعد التفكير الناقد من ضمن أنواع التفكير التي ينادي العديد من التربويين بضرورة إكسابها للطلبة وذلك لما لهذا النوع من التفكير من فوائد عديدة على الطلبة. فمن خلاله يمكن للمتعلمين من نقد موقف أو عمل معين مستخدمين المنطق والمنهج العلمي. ولن يتحقق ذلك إلا إذا عمل المعلم على تهيئة موافق تعليمية مناسبة من جانب واعتماد استراتيجيات وطرائق تدريس مناسبة والدمج بينهما سعيا للوصول لأعلى النتائج المرجوة من العلمية التعليمية.

العمل ضمن مجموعات: يقول بن خلدون إن الإنسان مدني بطبعه، أي إن الله عز وجل خلق الإنسان ليعيش ويعمل مع الجماعة لعمارة الأرض، لا ليكون بمعزل عنهم. من ذلك كان لابد أن تعمل النظم التربوية على إكساب الطلبة مهارات العمل الجماعي من خلال استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة مثل التعلم التعاوني بأشكاله المختلفة.
أسباب الدعوة للتعلم النشط: يتطلب جهودا ذهنية من الطلبة ويوفر لهم وسائل وإمكانات وأدوات تساعد على التطبيق الفعلي للتعلم المفيد والفاعل ويغير من اتجاهاتهم في ضوء الثورة المعرفية الهائلة التي نعيشها اليوم فان ذلك يتطلب تطوير طريقة للتعلم تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف، والذي لا يكون إلا بالتعلم النشط الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق الذي يساعد الطالب على فهم المادة التعليمية بشكل افضل ويتوقع أن يكون قادرا على شرحها أو توضيحيها بكلماته الخاصة ويطرح الأسئلة المختلفة ويجيب عن أسئلة المعلم ويعمل جاهدا على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفعالية معها والوصول إلى تعميمات مفيدة واتخاذ قرارات بشأنها.
بيئة التعلم النشط: تصلح في كل مكان صالح أن يكون بيئة تعليمية (البيت، المدرسة، الحي، النادي، المسرح).
فلسفة التعلم النشط: إن التعلم يصبح أكثر فاعلية إذا وقع ضمن بيئة الطالب والعالم الذي من حوله.
أثبتت الدراسات الحديثة أن قدرة الطالب على التركيز تتضال بعد مرور عشرة دقائق وهذا يتمخض عنه بطبيعة الحال انخفاض في كمية المعلومات التي يمكن أن يحتفظ بها الطالب.

يتطلب التعلم النشط جهودا ذهنية من الطلبة ويوفر لهم وسائل وإمكانات وأدوات تساعد على التطبيق الفعلي للتعلم المفيد والفاعل ويغير من اتجاهاتهم. في ضوء الثورة المعرفية الهائلة التي نلاحظها هذه الأيام، كل ذلك يستدعي منا تطوير طريقة للتعلم تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف والذي لا يكون ناجحا إلا بالتعلم النشط الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق الذي يساعد الطالب على فهم المادة التعليمية بشكل أفضل ويتوقع أن يكون قادرا على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة، ويطرح الأسئلة المختلفة، ويجيب عن أسئلة المعلم، ويعمل جاهداً على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفاعلية معها والوصول تعميمات مفيدة واتخاذ قرارات بشأنها.

ويتطلب تطبيق التعلم النشط تغييراً حقيقا في أدوار المعلم والمتعلم من خلال تفعيل دوريهما بحيث يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية داخل الصف الدراسي فيشارك في العملية التعليمية بعد كان متلقيا للمعلومة أصبح مشاركا ومحاورا وصانعا لها. وهذا يوضح أن للتعلم النشط أهمية كبيرة واستخدامه له فوائد عظيمة لذا يجب على التربويين حث المعلمين على استخدامه وتوظيفه داخل غرفة الصف.
خصائص التعلم النشط:

التعلم النشط تعلم هادف:
التعلم النشط له أغراض وأهداف يحققها شأنه شأن التعلم التقليدي، ولذا لا يجب أن يُفهم على انه مضيعة للوقت ولا يحصّل فيه الطلبة المعرفة ولا يكتسبون المهارة، بل بالعكس يمكن استثماره بصورة جيدة لتحقيق تلك الأشياء لان المتعلم هو محور التعلم النشط.

التعلم النشط مخطط:
أي أن التعلم النشط لا يحقق أهدافه دون تخطيط مسبق من قبل المعلم، فالتخطيط هو سمة التعلم الجيد، وإذا ما أردنا تعلما نشطا فعالا محققا لأهدافه فيجب أن يخطط له بشكل جيد.

التعلم النشط حركة وإجراء وأداء وممارسة:
التعلم النشط تعلم متعدد فيما يقوم به الطالب من أعمال، ففيه يقوم الطالب بأدوار تتطلب حركة مثل القفز أو الجري أو إجراء مثل عمل تجربة أو أداء مثل القيام بتمثيل أدوار أو ممارسة نشاط رياضي أو فني.
التعلم النشط مسؤولية:
مسؤولية التعلم النشط منوطة بالطالب لان له الدور الأكبر في العملية التعليمية، فهو يتحمل مسؤولية كبيرة في تعلمه. كما أن للمعلم أيضا مسؤولية في التعلم النشط من خلال تهيئة البيئة المناسبة للطلبة لتطبيق مبادئ التعلم النشط.

التعلم النشط مستمر:
التعلم النشط عملية مستمرة لا تتوقف عند موقف تعليمي واحد أو اثنين حتى يحقق أهدافه، وعلى المعلم الانتباه لذلك إذا ما أراد تبني وتطبيق مبادئ واستراتيجيات التعلم النشط.

التعلم النشط خبرة ونتاج خبرة:
يهتم التعلم النشط بالخبرة التي يمر بها الطالب، وكذلك بنتاج الخبرة من معارف وقيم واتجاهات.

التعلم النشط موقف اجتماعي تعاوني:
يهتم التعلم النشط بموضوع التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة عندما يقومون بعملية التعلم، وعلى المعلم تطبيق هذه النقطة على ارض الواقع من خلال تطبيق أساليب واستراتيجيات التعلم النشط حيث يتم فيها توظيف العمل الجماعي التعاوني بين الطلبة.
التعلم النشط بيئية تعليمية مفتوحة:
لا يتم التعلم النشط داخل الغرفة الصفية، فهو مفتوح في كل البيئات داخل المدرسة وخارجها. فبينما نجد أن بعض الاستراتيجيات مناسب تطبيقها داخل الصف، نجد أن التطبيق الآخر مناسب خارج الغرفة الصفية في ساحة المدرسة أو خارج المدرسة.

التعلم النشط متعدد ومتنوع الأساليب والاستراتيجيات:
للتعلم النشط أساليب واستراتيجيات متنوعة وعديدة سيتم التطرق إلى بعض منها في هذا الكتاب.

التعلم النشط مجاله كل المقررات الدراسية:

لا يجب النظر إلى أن التعلم النشط مناسب في مادة ما دونا عن غيرها بل هو مناسب في كل المواد وأساليبه واستراتيجياته يمكن توظيفها في كل المناهج الدراسية.

التعلم النشط ذو نواتج تعليمية متعددة ومتنوعة:
يحقق التعلم النشط في العلمية التعليمية نواتج عديدة معرفية ومهارية ووجدانية، ولكن يجب على المعلم تحديدها مسبقا قبل تطبيق الدروس التي سيتم توظيف استراتيجيات التعلم النشط فيها.

التعلم النشط متعدد المهام:
ويقصد به أن الطالب في التعلم النشط يقوم بمهام عديدة، فهو مستمع لزميله في موقف معين، بينما قد يكون عارضا في موقف أخر، وفي موقف ثالث يقوم بتمثيل أدوار معينة وهكذا تتعدد المهام بتعدد الهدف من توظيف التعلم النشط.

التعلم النشط مرن:
يتميز التعلم النشط بمرونة مناسبة بحيث يمكن تطبيقه في كل الدروس وفي كل البيئات ومع نوعة مختلفة من الطلبة وفي كل المواد الدراسية.

التعلم النشط أمان:
بما أن التعلم النشط يعتمد على الطالب كمحور لعملية التعلم، لذا لابد أن تُهيئا لهذا التعلم مواقف أمنة يستطيع الطالب أن يمارس ما يطلب منه من أنشطة بكل أمان وسلامة.

التعلم النشط مرح ومتعة:
يمزج التعلم النشط بين الجدية من حيث وجود أغراض وأهداف واضحة له، وبين الرمح والمتعة. ويتم الرمح والمتعة في التعلم النشط من خلال توظيف المعلم لأساليب وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط التي تتميز بتوفر متعة اللعب وحل الألغاز والمشكلات وهو ما يسمى في مفهوم تدريس غير الناطقين بالعربية بالألعاب اللغوية ومشابهها.
التعلم النشط مجال لاستخدام كل وسائل التكنلوجيا التعليم:
بما أننا نعيش في عالم التكنلوجيا سواء في التعليم أو في حياتنا اليومية، فان التعلم النشط ليس بمعزل عن ذلك، فبإمكان المعلم توظيف وسائل وتكنلوجيا التعليم الحديثة عندما يقدم دروسه بأساليب وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط.
مبادئ التعلم النشط الخاصة بالمتعلم:
التفاعل الإيجابي في المواقف التعليمية:
يجب أن يكون المتعلمون متفاعلين بإيجابية في الموقف التعليمية التي تُهيأ لهم داخل الرفة الصفية وخارجها حتى يحققوا الأهداف التعليمية للدروس التي تقدم لهم عن طريق أساليب وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط.

استعداد واهتمام المتعلم في أثناء التعلم النشط:
يجب أن يكون المتعلم مستعدا ومهتما بالعملية التعليمية حتى يحقق التعلم النشط الأهداف المرجوة منه، وان عدم قيام المتعلم بذلك، يعني أننا نرجع إلى التعلم التقليدي الذي يعطي المعلم اليد الطولى في العلمية التعليمية.

ممارسة المتعلم لمهام تعليمية في مستوى قدراته:
بما أن التعلم النشط يؤمن بان المتعلم هو محور العملية التعليمية، إذن يجب أن تقدم له المهام المطلوبة منه في مستوى قدراته العقلية والجسدية حتى يكون لاعبا رئيسيا في العلمية التعليمية.

مبادئ التعلم النشط الخاصة بالمعلم:
التعلم النشط لا يلغي دور المعلم، فالبرغم من أن المتعلم هو محور العملية التعليمية في التعلم النشط، إلا أن هذا الدور لن يتحقق دون وجود معلم يسهل وييسر علمية التعلم. وتتركز هذه المبادئ في الاتي:

إلمام ووعي المعلم بالجوانب العامة لدوره التربوي:
يجب ان يكون المعلم ملماً وواعياً بان دوره التربوي لا ينحصر في تقديم المعلومات للطلبة فحسب بل عليه مساعدة الطلبة على تحقيق أهداف العملية التعليمية برمتها ومن ضمنها توافق الطالب النفسي والاجتماعي مع نفسه ومجتمعه.

تقديم التعزيز والتغذية الراجعة المناسبة:
من الأدوار المهمة لمعلم في التعلم النشط تقديمه للتغذية الراجعة ولتعزز المناسب والفوري ليحقق التعلم النشط الأهداف المرجوة من استخدامه.

إلمام المعلم بالمهارات الأساسية لتنفيذ الموقف التعليمي النشط:
للتعلم النشط مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم منها التخطيط الجيد للمواقف التعليمية المتمحورة حول المتعلم، ومنها أيضا معرفته بأصول استخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط، ولا يمكن القول بان كل من استخدم تلك الأساليب والطرائق والاستراتيجيات انه يستخدم التعلم النشط، فهناك أمور مهمة يجب أن تكون موجودة في ذلك الاستخدام.

حماس المعلم نحو تطبيق التعلم النشط:
حماس المتعلم ينتج من حماس المعلم فاذا كان المعلم متحمسا لتطبيق أساليب وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط، فان ذلك سينعكس على تفاعل طلبته معه في أثناء ذلك التطبيق.

التنويع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط:
تحتوي سلة التعلم النشط أساليب وطرائق واستراتيجيات عديدة ومتنوعة وما على المعلم إلا أن ينتقي الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التي تتناسب وطبيعة طلبته والأهداف المراد تحقيقها ونوعية المحتوى الذي يتعامل معه تبعا لمقتضى المرحلة الدراسية التي يدرسها وتبعا للمستويات الطلبة المختلفة من حيث المستوى العلمي.

مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم لدى الطلبة:
بما أن المتعلم هو محور العلمية التعليمية في التعلم النشط، فيجب على المعلم مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم الموجودة بين الطلبة أثناء تهيئة البيئة المناسبة لتطبيق أساليب وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط.

الإشراف الفعال على ممارسة الطلبة للأنشطة:
بما أن دور المعلم هو تيسير عملية التعلم، لذا فيجب عليه الإشراف على ممارسة الطلبة للأنشطة المطلوبة منهم، ولا يجب تركهم بحجة أننا نطبق التعلم النشط، وان المتعلم هو محرر العملية التعليمية فنتركه يفعل ما يشاء.

إدراك المعلم لنفسه بانه قدوة ونموذج يحتذى به:
إن النظر للمعلم كقدوة ونموذج لهو امر مطلوب في كل صغيرة وكبيرة في العلمية التعليمية ومنها طبعا عندما يُطبق أساليب وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط.
فعندما يدرك المعلم نفسه بانه هو النموذج والقدوة للطلبة، فانه بذلك سوف يعمل على تقديم أفضل ما لديه في أثناء تطبيق الأساليب والطرائق والاستراتيجيات المرتبطة بالتعلم النشط.
أهمية التعلم النشط:

يهيئ للطلبة مواقف تعليمية حية.
يزيد من اندماج الطلبة في العمل.
يحفز الطلبة على كثرة الإنتاج.
يعتبر مجالا للكشف عن ميول الطلبة وإشباع حاجاتهم.
يتعلم كل من الطالب والمعلم طرق الحصول على المعرفة.
ينمي لدى المعلم والطالب الرغبة في التفكير والبحث والتعلم حتى الإتقان.
يجبر المتعلم على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما لأكثر من موضوع مع ربطها بعضها ببعض.
يوضح للمتعلم قدرته على التعلم دون مساعدة فيعزز لديه الثقة بنفسه وذاته ويعينه في الاعتماد عليها.
المهمة التي ينجزها الفرد بمفرده خلال عملية التعلم تكون قيمتها أكبر من التي ينجزها له شخص أخر.

الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم في التعلم النشط:

الجدول رقم/1/ أدوار المعلم في التعلم النشط

من	إلى
تعليم متحور حول المعلم	التعلم متمحور حول المتعلم
تعلم متمركز حول المنتج	تعمل متمركز حول العمليات
المعلم كناقل للمعرفة	المعلم منظم للمعرفة
يعمل المعلم كل شيء للطلبة	يعمل المعلم كمساعد للطلبة في تعلمهم
نظرة ضيقة للمتعلم/مُركِز على المادة/	نظرة كلية للمتعلم

أما أدوار الطلبة في التعلم النشط فيوضحها الجدول /2/
الجدول/2/ أدوار الطلبة في التعلم النشط

من	إلى
متلقون سلبيون للمعرفة	نشيطون في تعلمهم
يركزون على الإجابة على الأسئلة	يطرحون الأسئلة
يقدمون لهم المعرفة مثل الطفل الذي تقدم له امه الطعام بالملعقة	يأخذون مسؤولياتهم في تعلمهم/متأملين في علمية التعلم/
يتنافسون فيما بينهم	يتعاونون في عملية التعلم
هم فقط من يريد أن يتكلم ويسمع لهم	يصغون باهتمام لوجهات الأخرين
يتعلمون المواد بشكل منعزل	يربطون المواد بالأفكار في تعلمهم

معوقات التعلم النشط

أولا: معوقات عامة:

الانتشار القوي للتعليم التقليدي.
القلق والانزعاج الذي يحدثه التغير.
غياب أو نقص الحوافز التي تساعد على التغيير.
فقدان السلطة والامتيازات.
ثانيا: معوقات مرتبطة بتطبيق التعلم النشط داخل غرفة الصف.

ضيق الوقت المخصص للتطبيق والحاجة إلى وقت للتخطيط والإعداد.
صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكثيرة من الطلبة.
نقص المصادر والمواد والوسائل المساعدة.

ثالثا: معوقات مرتبطة بالمعلم.

التعود على الأساليب التقليدية في التدريس وعدم الرغبة في التغيير، لان في ذلك راحة.
نقص أو ضعف المهارات اللازمة للتعليم في إطار التعلم النشط.
التخوف من فقدان السيطرة على الصف.

مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط

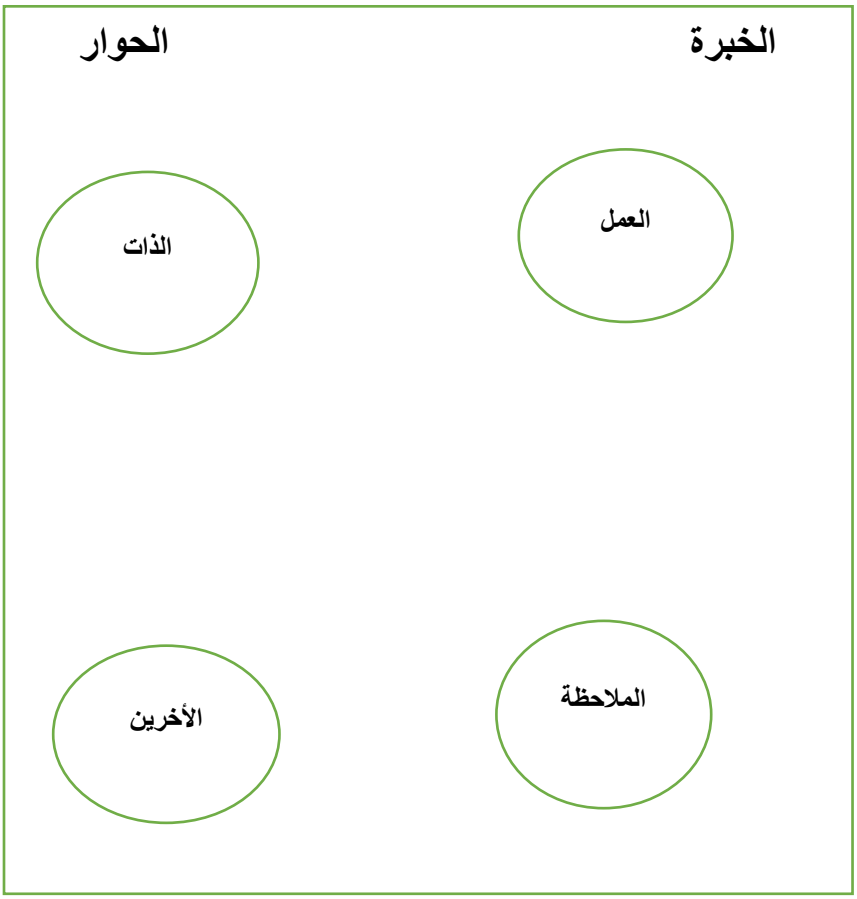
الجدول /3/ مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
الأهداف	غير معلنة	معلنة ويشاركون في وضعها وتخطيطها
دور المعلم	التلقين	التيسير يدبر ويرشد ويوجه، ينظم التواصل
التعليمات	يصدرها المعلم فقط	يشارك المعلم والطالب في وضع التعليمات
الوسائل	تعليمية	تَعَلُّميه
جلوس الطلبة	مقاعد ثابتة	التنوع في الجلوس وحرية الحركة
الأسئلة	المعلم يسال	الطلبة يشاركون في طرح الأسئلة على المعلم والطلبة على حد سواء.
التواصل	في اتجاه المعلم فقط	في جميع الاتجاهات
سرعة التعلم	واحد لكل الطلبة	كل طالب يتعلم حسب سرعته
النواتج	فهم وتذكر المعلومة	فهم وحل مشكلات ومستويات عليا وابتكاريه وجوانب مهارية ووجدانية
التقويم	إصدار حكم بالنجاح أو الفشل ويقارن الطالب بغيره دائما	مساعدة الطالب على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنة الطالب بنفسه لا بغيره
شخصية المتعلم	الجدية والحزم	الحماس-المرح-التعاون

نموذج للتعلم النشط

يورد الأدب التربوي نموذجا للتعلم النشط، مكونا من عنصرين أساسيين هما: الخبرة والحوار وكل عنصر من هذه العناصر يتكون من مكونات فرعية

يوضحها الشكل /1/



وفيما يلي توضيح لكل مكون من هذه المكونات باختصار/الجدول رقم 4

الجدول رقم 4 توضيح للعناصر الأربعة لنموذج التعلم النشط

العنصر	التوضيح
الحوار مع الذات	هنا يقوم المتعلم بالتفكير والتأمل فيما يقوم به من عمل سواء كان عقليا أم يدويا، وهذا ما يطلق عليه التفكير بالتفكير، ويمكن للمعلم أن يطلب من الطلبة عمل مذكرة يومية، يتأملون فيها ما يقومون به من عمل، أو ملف وثائقي لأعمال المادة المراد تعلمها. ومن المفيد أن يشجع المعلم الطلبة على الكتابة التأملية مركزين في تلك الكتابة على ما تعلموه، وطريقة تعلمهم، أي التركيز على الناتج والعلمية

	معاً.
الحوار مع الأخرين	هذا العنصر يمكن القيام بأشكال عديدة مثل سماع الأخرين في أثناء الإجابة أو قراءة شيء ما، وهذا يطلق عليه مثل سماع الحوار الجزئي. أما الحوار الكلي الأكثر فائدة فيتم عندما ينشغل الطلبة في حوار ومنافسة مع زملائهم في المجموعات التعاونية التي يشكلها المعلم.

العنصر	التوضيح
الملاحظة	تحقق الملاحظة بعدة أوجه منها ملاحظة شخص ما يقوم بعمل معين، أو الاستماع إلى أخر عند الحديث، أو تذوق أو لمس شيء ما. ويمكن أن تكون الملاحظة مباشرة بمعنى استخدام أعضاء الحس بشكل مباشر أو غير مباشر عن طريق أدوات مساعدة.
العمل	يشير هذا العنصر إلى العمل الذي يقوم به المتعلم في المواد الدراسية المختلفة مثل عزف الموسيقى أو القيام بتجربة في العلوم أو رسم لوحة فنية في مادة الفنون التشكيلة. وقد يكون العمل الذي يقوم به الطالب مباشرا مثل الذهاب إلى المركز الصحي والعمل مع العالمين الصحيين هناك في أنشطة توعية صحية أو يكون غير مباشر من خلال لعب الأدوار أو المحاكة أو أي نشاط يتم الاحتكاك فيه مع البيئة الحقيقية.

ومن اجل تفعيل هذا النموذج يُنصح المعلم بما يلي:

ضرورة توسيع الخبرات التي صممها، وهذا يشمل ما يلي:
تشكيل مجموعات صغيرة من الطلبة، وإعطائهم الأسئلة بشكل دوري للإجابة عليها.
توفير حوار حقيقي مع أشخاص ذوي العلاقة المباشرة بالموضوعات المطروحة في الكتاب الهدف المراد تعليمه للطلبة، وعدم الاقتصار على الحوار مع طلبة الصف وحدهم.
ج. تشجيع الطلبة على تكوين مذكرة يومية أو ملف وثائقي يضعون فيها ما ينتجون ويتعلمون في الحصة الدراسية، على أن يكون للتفكير التأملي مساحة في هذه المذكرات أو الملفات الوثائقية.
د. توفير بيئة مناسبة لقيام الطلبة بالعمل سواء أكان مباشرا أو غير مباشر من خلال محاكاة ورداسه الحالة وغيرها من الطرق والأساليب.

الاستفادة مما يعرف ب قوة التفاعل، والتي يقصد بها أن هناك تفاعل بين المكونات الأربعة للنموذج وهي العمل والملاحظة والحوار مع الذات والحوار مع الأخرين. فمثلا سيكون مثمرا في موقف معين لو بدا الطالب

بالتأمل الذاتي للظاهرة أولا، قبل مناقشة الأخرين بها، ثم يلاحظ شيئا ما قبل العمل فيه. وليس معنى ذلك أن يكون هو المنحى الذي يتبعه المعلم دائما، ففي مواقف تدريسية أخرى، يبدأ المعلم مع الطالب بالعمل والنقاش مع الأخرين بعدها يرجِع إلى الملاحظة والتأمل الذاتي.
إنشاء جدلية بين الخبرة والحوار: ويقصد به أهمية كل عنصر في النموذج فالخبرة الجديدة سواء أكانت عن طريق الملاحظة أو العمل تساعد الطالب على معرفة ما هو صحيح/تكوين معتقد/ وما هو جيد/القيم/ في هذا العالم. أما الحوار سواء أكان مع الذات أو مع الأخرين فيعمل على مساعدة الطالب بناء معان مختلفة للخبرة، والرؤى التي تنتج منها. ومن هنا فالمعلم القادر على تهيئة بيئة مناسبة تجعل المتعلم يتنقل بين الخبرة الغنية والحوار ذي المعنى، هو الذي يستطيع أن يجعل الخبرات التي يمر بها الطالب غنية، وعملية التعلم تصبح ذات معنى وقيمة علية.

استراتيجيات التعلم النشط:

بعد البحث الاستقصائي لكمية كبيرة من استراتيجيات التعلم النشط تواصلنا إلى خلاصة من هذه الاستراتيجيات والتي تخدم تطوير سياقات النص القرائي في تعليم المستوى المبتدئ والتي توفر لنا فرصا تعلمية متقدمة وقد تمثلت بما يلي:

وصف الاستراتيجيات:

1-**بيكس (pecs)**

تمثل هذه الاستراتيجية اختصار للكلمات الموضحة أدناه على الترتيب، حيث يعرض الأستاذ قضية أو موضعا معينا ويقوم الطلبة بتناوله من هذه الجوانب الأربعة باستخدام طريقة العصف الذهني:

P	problems	المشكلات
E	effects	الآثار
C	causes	الأسباب
S	solution	الحلول

الهدف من الاستراتيجية:

تحقق أهداف التعلم النشط (active learning) المتمثلة في إثارة الدافعية لدى الطلبة.

2-**استراتيجية رأفت (RAFT)**:

تتكون الاستراتيجية من أربعة أقسام:

T	F	A	R
Topic	format	Audience	ROL
الموضوع	الصيغة	الجمهور	الدور

الهدف من الاستراتيجية:

تعتبر هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات التي تهتم بالتفكير وتربط القراءة والكتابة بالصور.

3-استراتيجيات (KWLH):

وتتضمن باختصار المعارف الأتية:

K	W	L	H
WHAT I KNOW?	WHAT DO I WANT TO KNOW?	WHAT I LEARNED?	HOW CAN I LEARN MORE?
ماذا اعرف عن الموضوع؟	ماذا أريد أن اعرف؟	ماذا تعلمت؟	كيف يمكنني معرفة المزيد

الهدف من الاستراتيجية:

ربط المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة بالإضافة إلى تشجيع الطلبة على التعلم المستقل والبحث عن المعلومات بصورة شخصية.

تمثيلية الظلال:

تقوم فكرة الاستراتيجية على التجسيد الدرامي لما يقرأه الطالب من موضوعات حيث يقومون بتمثيل ما قرأوه أو تعلموه بشكل تمثيلية الظلال.

الهدف من الاستراتيجية:

تطوير الإدراك القرائي باستخدام العروض (التمثيلية الصامتة).

أوسمة النصر:

تقوم فكرة الاستراتيجية على فكرة تشجيع القراءة، حيث يعطي الأستاذ اوسمه وشارات عن كل قصة أو مقالة ينهيها الطالب أو كتاب يقرأه فكلما زاد عدد الكتب والقصص المقروءة زاد عدد الشارات.

الهدف من الاستراتيجية:

تشجيع الطلبة على القراءة في الحصص الدراسية.

فكر-زاوج-شارك:

تقوم فكرة الاستراتيجية على مبدأ (فكر بمفردك-شارك بالتفكير مع زميلك-شارك الفكرة بأكملها مع المجموعة بأكملها).

الهدف من الاستراتيجية:

إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلبة للمشاركة، حيث تتيح الفرصة للجميع للمشاركة في المناقشات الصفية.

بساط الريح:
تقوم فكرة الاستراتيجية على السرعة في تدوين الأفكار. ولهذا سميت ببساط الريح (كل ما تقع عليه عيناك تدونه يداك). وقد استعملت هذه الاستراتيجية في أحد تقنيات برنامج كويز ليت (Quizlet والتي سياتي عليها الذكر في المبحث الثالث من هذه المقالة.

الهدف من الاستراتيجية:

تعويد الطلبة على السرعة في تدوين أفكارهم والمعلومات الجيدة التي يسمعونها أو يرونها فهي تتنمي مهارة الملاحظة في مادة القراءة والاستماع والكتابة.

نافذة على العالم:
تقوم فكرة الاستراتيجية على إقامة معرض حائطي واسع للمفاهيم التي اكتسبها الطلبة خلال الفصل الدراسي أو العام الدراسي، بحيث يتم تجسيد المفاهيم بصورة بصرية.

الهدف من الاستراتيجية:

تعميق فهم الطالب للمفاهيم، وعرض المفاهيم التي تعلمها الطلبة على مدى واسع.

المكعب:
تقوم فكرة الاستراتيجية بأخذ الموضع من جوانب ستة تتمثل في الوصف والمقارنة والارتباط والتحليل والتطبيق والبرهان، ويتم كتابة هذه الجوانب على أوجه المكعب الذي أعده الأستاذ مسبقا أو بالتعاون مع طلبته أثناء الحصة والذي يخلق جوا من الانسجام المعلم والمتعلم.
الهدف من الاستراتيجية:

تنمية القدرة على التحليل وربط جوانب الموضوع بعضها ببعض.

10-الأنشطة المتدرجة:
تقوم فكرة الاستراتيجية على مبدأ أن الطلبة مختلفون في القدرات والمهارات، وبالتالي يقوم الاستاذ بإعداد أنشطة مختلفة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، بحيث انهم في النهاية يكتشفون نفس الأفكار الرئيسية ويعملون مستويات مختلفة من التفكير، فتجتمع جميع المجموعات في النهاية للمناقشة والاستفادة من بعضهم البعض.

الهدف من الاستراتيجية:

مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، بحيث يحقق الطلبة باختلاف مستوياتهم نفس الأهداف المرجوة.

المبحث الثالث: سوف يتناول هذا المبحث (الطالب وعصر التكنلوجيا) معالجات تطبيقية للنهوض بالمستوى التعليمي باستخدام أفضل التقنيات الحديثة في مجال تعليم القراءة للمستوى المبتدئ بشكل خاص ولباقي المهارات بشكل عام وكيف يمكن استثمار هذه التقنيات للنهوض بالواقع التعليمي والأكاديمي.

كثيرا ما نسمع ونشاهد عن تكنولوجيات وتطبيقات تستخدم في الواقع التعليمي ولقد أصبح من الأهمية بمكان لا مجال فيه للتراجع إلى توظيف هذه التقنيات في الدرس التعليمي مواكبة لعجلة التقدم التكنلوجي وخصوصا ونحن نعيش في ظل جائحة كورونا في عام 2020 والتي نقلت التعليم من داخل القاعات والصفوف الدراسية إلى تعليم عن بعد وجب فيه على كل أستاذ أن يستثمر كل ما عنده من خبرات ومهارات في مجال التكنلوجيا لمواكبة المسيرة التعليمية وهنا تطرح تساؤلات؟؟؟ عديدة نذكر أهمها:

1-هل تحمل هذه التطبيقات والبرامج التكنلوجية رؤية واضحة (clear vision) للعملية التعليمية؟

2-هل تحمل أهداف قابلة للتنفيذ؟

3-هل تلبي أهداف هذه التطبيقات والبرامج التكنلوجية حاجات الطلبة التعليمية؟

4-هل أن أهداف هذه التطبيقات والبرامج التكنلوجية مشتقة من رؤية الكلية أو الجامعة ورسالتها والتي تستخدم فيها هذه التطبيقات والبرامج التكنلوجية؟

5-هل تحقق التطبيقات والبرامج التكنلوجية عملية تقويم عادلة وذو شفافية للمستوى التعليم للطلاب وقياس الفروقات الفردية بينهم.

6-هل توفر التطبيقات والبرامج التكنلوجية الحماية الكافية والأمان الإلكتروني الكافي للمستخدم ومنع عمليات الاختراق الإلكتروني؟

7-هل يمتلك أعضاء هيئة التدريس الكفاءة المهنية والخبرات الأكاديمية التي تؤهلهم لإدارة برامج وتطبيقات التعليم الإلكتروني؟ والطلبة من بعدهم؟

8-هل تتوافر في هذه التطبيقات والبرامج التكنلوجية القدرة على كفايات ومهارات الكوادر التعليمية والبشرية وفق معايير الجودة والاعتماد؟

9-هل القاعات الدراسية الإلكترونية مجهزة بالورش التعاونية المنفصلة والتشاركية بين الطلبة والعروض المرئية والاستبانات الإلكترونية؟

10-هل تتصف قوانين ولوائح التطبيقات والبرامج التكنلوجية بالمرونة وضمان حقوق الطلبة؟

وللإجابة عن جميع هذه التساؤلات نجيب.

يتميز التعليم الإلكتروني (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) بكثير من الميزات والخصائص والتي يتفوق بها على التعليم التقليدي ومن أبرز تلك الأمور هي:

1-تعزيز التعليم الذاتي وزيادة التفاعل بين المتعلمين والكوادر التدريسية.

2-تكوين مجتمع مُلِم الواقع الرقمي ومهيئ للتعامل مع التطبيقات والبرامج التكنلوجية الحديثة والتي أصبحت الحاجة ماسة إليها بسبب جائحة كورونا المستجدة.

3-إنشاء بيئة تعليمة تفاعيله تشتمل الجميع ولا تنحصر بإفراد محددين.

4-تقليل الإنفاق الحكومي على إنشاء المدارس والجامعات.

5-التعليم الإلكتروني (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) يعمل على تنمية الاستقلالية لدى المتعلمين وتنمية التعلم الذاتي بحيث يكون الأستاذ مشرفا على العملية التعليمية بدل أن يكون هو محورها مما يخفف عن كاهل التدريسيين كثيرا من الأمور والواجبات التي قام بتعويضها التعلم الإلكتروني.

6-يراعي التعليم الإلكتروني التعليم الإلكتروني (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) الفروق الفردية حيث تتوافر في التطبيقات والبرامج التكنلوجية معايير واضحة تلبي تلك الاحتياجات إذا عرف الأستاذ كيف يستثمرها لصالح سير العلمية التعليمية.

7-يسعى التعليم الإلكتروني (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) لتطوير تناقل الخبرات التعليمية بين الطالب والمعلم بسلاسة ويسر.

8-يمتاز التعليم الإلكتروني (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) بالتغذية الراجعة الفورية والتي كانت ضعيفة في مجال التعليم التقليدي.

9-يمتاز التعليم الإلكتروني (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) بسهولة التواصل ومعالجة المعلومات بدقة فائقة.

10-يمتاز التعليم الإلكتروني (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) بكون نتائج التقييمات والإحصائيات فورية آنية غير مؤجلة كما انهها تمتاز بالسرعة والدقة وتعدد طرق التقييم.

11-يمتاز التعليم الإلكتروني (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) بسد النقص في المدرسين في حالة غياب أحد الأساتذة أو التدريسيين.

12-يمتاز التعليم الإلكتروني (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) بتقديم المعرفة بطرق مختلفة بعد أن كانت تقدم بأسلوب تقليدي ممل.

ونحن إذا نسوق أبرز الخصائص والميزات لتعليم الإلكتروني (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) وفي هذه العجالة السريعة نذكر اهم (التطبيقات والبرامج التكنلوجية) التي تخدم سياقات النص القرائي بشكل خاص وباقي مهارات التعلم النشط (active learning) كالاستماع والكتابة والمحادثة.

تطبيقات إدارة الصف واهمها:

أ-تطبيق (Teacher Kit) ويمتاز بـ

إضافة عدد لانهائي من الفصول مع تنسيقها بالألوان، وتكرارها وأرشفتها.

• إضافة الدروس وتحضير المتعلمين. | إضافة الملاحظات السلوكية.

• إضافة الدرجات وتصنيفها وحساب المعدلات الحسابية.

• وضع مخطط لترتيب أماكن جلوس المتعلمين.

• توفر الاختيار العشوائي والمؤقت الرقمي.

• توفر التقارير المرنة وطباعتها أو تصديرها. | يتوفر تطبيق للمعلم والطالب وولي الأمر

رابط التطبيق(https://www.teacherkit.net/)

ب-تطبيق (Apple Classroom) ويمتاز بـ

• إضافة عدد كبير من الفصول وتنسيقها بالألوان.

• التحكم بالأجهزة بعد إضافتها من حيث: عرضها وكتم الصوت وإقفالها أو فتح صفحات وتطبيقات محددة على كل الأجهزة في وقت واحد.

• تقسيم الفصل إلى مجموعات.

رابط التطبيق(https://apps.apple.com/sa/app/classroom/id1085319084)

ج-تطبيق (Google Sheets) ويمتاز بـ

عمل كشوف متابعة وتحديثها باستمرار.

إجراء العمليات الحسابية الحسابية.

• الاستفادة من التخزين السحابي.

رابط التطبيق(https://www.google.com/intl/ar-sa/sheets/about/)

2-تطبيقات الاختبارات الإلكترونية واهمها: التطبيقات التي يمكن من خلالها عمل اختبارات ورقية/إلكترونية/تفاعلية ويحتوي بعضها على بنك أسئلة معد مسبق وكذلك تصحيح هذه الاختبارات آلياً.

أ-تطبيق (Quizlet) ويمتاز بـ

يمكن عمل الاختبارات الإلكترونية التنافسية أو الفردية.

• يمكن التنوع في طريقة عرض المحتوى إما على شكل ربط وتوصيل أو بطاقات فلاشيه أو اختبار.

• يمكن إضافة الصور والأصوات

رابط التطبيق(https://quizlet.com/login?redir=https://quizlet.com/latest)

ب-تطبيق (Google Forms) ويمتاز بـ

- سهولة الإعداد والنشر والسرعة في الحصول على الاستجابات.
- بالإمكان إضافة الطابع الشخص ي من حيث الألوان والصور والفيديو.
- يمكن إجراء اختبارات من نوع الاختيار من متعدد أو المقاييس الخطية.
- يتم تجميع الردود تلقائيا وتحليلها وتنظيمها وتصديرها إلى إكسل.
- يمكن إضافة متعاونين لتعديل نفس النموذج

رابط التطبيق(https://www.google.com/intl/ar-sa/forms/about/)

3-تطبيقات الواقع المعزز واهمها:

أ-تطبيق (Complete Anatomy 2021) ويمتاز بـ

باستخدامه في دراسة وتحليل جسم الأنسان والحصول على تقييمات للحالة الصحية للجسم بشكل متقدم ومتطور.

رابط التطبيق:

(https://apps.apple.com/ae/app/complete-anatomy-platform-2020/id1054948424?l=ar)

ب-تطبيق (Wonder scope) ويمتاز بـأنه:

تطبيق لسرد القصص، يستخدم الواقع المعزز لتحويل الأماكن العادية إلى قصص حقيقية، فمن خلال التطبيق يمكن للطلاب رؤية القصة تدور حولهم، داخل الفصل الدراسي مما يساهم في تطوير المستوى القرائي للطلبة داخل الفصل التعليمي.

كما يمكنهم القراءة بصوت عالٍ للتفاعل مع الشخصيات، والتحدث معها، ومساعدتها على حل المشكلات، بالإضافة إلى إمكانية طرح الأسئلة على الشخصيات في القصة، والاستماع إلى إجاباتها على هذه الأسئلة.

رابط التطبيق(https://wonderscope.com/)

ج-تطبيق (Expeditions) ويمتاز بـأنه:

أحد التطبيقات التعليمية، التي طورتها شركة جوجل، ويقدم مزيجًا بين الواقع الافتراضي، والواقع المعزز، بحيث يتيح للمعلم توجيه الطلاب من خلال مشاهد متصورة بتقنية 360 درجة، وكائنات ثلاثية الأبعاد؛ لاستكشاف المواد الدراسية، مثل: التاريخ، والعلوم، والفنون، والجغرافيا.

يساعد هذا التطبيق الطلاب على الإبداع، وتصور المعلومات بطريقة جديدة، مما يؤثر بشكل إيجابي على قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات.

رابط التطبيق(https://edu.google.com/products/vr-ar/expeditions/)

4-مواقع التعلم الذاتي واهمها:

أ-موقع (read theory) ويمتاز بـأنه:

موقع متميز يساعد الطالب في تنمية مهارات القراءة ويتدرج مع الطالب من المستوى المبتدأ وحتى المستوى المتقدم ويمتاز بتعدد الاختيارات وإرشاد الطالب بعد انتهاء الاختبار للجابة الصحيحة وسبب اختيار الإجابة دونا عن غيرها مما يساعد على فهم النص بشكل أكبر وتطور مستوى القراءة لدى الطالب بوقت قياسي.

رابط الموقع(https://readtheory.org/)

ب-موقع (Oxford Learner's Bookshelf) ويمتاز بـأنه:

موقع متخصص في تعليم القراءة للطلبة عن طريق التعلم الذاتي حيث يحتوي على 148 كتاباً قسمت على ستة مستويات بدأ من (A1-C2) وقد زودت بجميع التقنيات التكنلوجيا والتدريبات التي تساعد الطالب على تطوير مسواته القرائي والتدرج وصلا لأخر مستوى مع تقييمات منهجية بناءة ذو شفافية عالية تمكنه من التعرف على مستواه وتجاوز مواطن الخلل وتصحيحها.

رابط الموقع(https://www.oxfordlearnersbookshelf.com/)

5-تطبيقات الخرائط الذهنية واهمها:

أ-تطبيق (Microsoft Visio) ويمتاز بـانه:
يسمح لكVisio بتحويل النصوص المعقدة والجداول الصعبة الفهم إلى الرسومات التخطيطية المرئية التي تنقل المعلومات بسرعة. هناك أنواع عديده من الرسومات التخطيطية لVisio ، بما في ذلك المخططات الهيكلية والرسومات التخطيطية للشبكة ومهام سير العمل وخطط المنزل أو المكتب يمكن أن يتم تلخيص بدء استخدامVisio إلى ثلاث خطوات أساسيه: استخدام قالب وترتيب الأشكال وتوصيلها وتعديل الأشكال التي تحتوي على نص.
رابط التطبيق ((https://support.microsoft.com/ar

ب-تطبيق (MindMeister) ويمتاز بـانه:
يساعدك على إنشاء وتطوير خرائط ذهنية مجانًا. كما يتيح لك حرية التعديل كما تشاء وإتاحة خاصية المشاركة للخرائط الذهنية التي قمت بإنشائها مباشرة من على الجهاز الخاص بك. كما يدعم إضافة الرموز والألوان والأنماط الموجودة في هذا التطبيق. كما يمكنك حفظ الخريطة بتنسيقات مختلفة ك pdf وrtf وjpg.
رابط التطبيق (https://www.mindmeister.com

اهم النتائج والتوصيات

العمل على إنشاء مؤسسة ذو اعتماد دولي متخصصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتنشر مناهجها بكافة اللغات ينطوي تحتها جميع المؤسسات الأكاديمية المختصة بهذا الشأن واليها يرجع القول الفصل في كتابة وتأليف المناهج والتي اقتصرت على أعمال فردية من أفراد ومؤسسات غلب عليها الاجتهاد الفردي في وضع وكتابة تلك المناهج كما هو الحال في المجلس الثقافي البريطاني والمنتشر في المئات من دول العالم (British Council).

اعتماد منهجية معترف عليها دوليا كالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات فلم لا يكون للغة العربية مرجع دولي خاص بها يعتمد من جميع دول العالم يرجع إليه في كل ما يتعلق بتعلم اللغة العربية كلغة ثانية أو تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

اعتماد اختبارات دولية للغة العربية تقوم على منهجية عالمية معترف عليها كما هو الحال في اختبار التوفل الأمريكي(TOEFL) والايلتس البريطاني IELTS) والتي لا يمكن لأي شخص بدون أن يحمل شهادة من احدى هاتين الجهتين المنظمة لهذا الاختبار أن يستطيع التقدم لأي جامعة اجنبيه أو لوظيفة أو لهجرة لأي بلد أجنبي، علاوة على إثبات كفاءته في اختبار اللغة الإنكليزية.

الاهتمام بجانب الاستثمار في اللغة بفتح مراكز لتعليم العربية في جميع دول العالم والذي يساعد في سعة انتشار اللغة العربية من جانب وفي جعل اللغة العربية مصدر للدخل القومي من جانب أخر.

التركيز على دمج الجانب التقني والتكنلوجي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بالعربية ولغير الناطقين بها وجلب متخصصين في مجال التكنلوجيا على اعلى مستوى وتوظيف خبراتهم وإمكاناتهم من اجل إيصال صوت العربية وبأحدث التقنيات الموجود عالميا لأخر بقعة على وجه الإض.

مراجعة كل ما هو موجود على الساحة التعليمية لبرامج وموارد اللغة العربية ومعالجة نقاط الضعف فيما يلزم معالجته وحذف وإلغاء ما لا يلزم ودعم وتشجيع ما من شانه أن يرتقي بمستوى اللغة العربية ويجعلها في مصافي لغات العالم الأخرى كالإنجليزية والصينية والهندية والفرنسية والإيطالية مثلا.

تهيئة الكوادر التعليمية البشرية بالخبرات والمهارات والتقنيات التكنلوجية التي تجعلها قادرة على قيادة اللغة العربية ونشرها على أوسع نطاق عالميا.

ثبت المصادر والمراجع

كتب أكسفورد للتعلم النشط (Oxford Learner's Bookshelf).

الأستاذ الدكتور عبد الله بن خميس امبوسعيدي، استراتيجيات التعلم النشط، ط 2، 2016، كلية التربية جامعة قابوس دارالمسيرة، عُمان

عائشة الشامسي حقيبة المعلم الرقمية مقالة أكاديمية 2020

مشعل بن لافي العتيبي، التطبيقات الرقمية، ط1، مركز الإشراف والتدريب التربوي، المملكة العربية السعودية

التقنية في تعليم العربية، مجموعة مؤلفين، منشورات مركز الملك عبد الله، المملكة العربية السعودية.

عدنان بن علي الأحمدي، المنصات العالمية الرقمية، مكة الكرمة.

عزة أل كباس ولاء مسعود، تطبيقات التقنية في التعلم النشط، 1439هـ، المملكة العربية السعودية.

دكتور أسامة زكي السيد علي تعليم اللغة بالهاتف الجوال، ط1، 2016، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

The Verbal Unity in The Text Construction Study in The Establishment of The Concept

الوحدة اللفظية في بناء النص
بحث في تأسيس المفهوم

أ. م. د **خير الله فالح وادي الشمري** (1)
Doç. Dr. Khairullah AL-SHAMMARI

الملخص:
يهدف هذا البحث إلى تأسيس مفهوم جديد في بناء النص وقراءته ونقده، وهو مفهوم الوحدة اللفظية، ومفهوم الوحدة ليس جديدًا، ولكن الجديد إثبات هذه الوحدة من خلال مستوى جديد، وهو مستوى الألفاظ، ونعني بذلك أن يكون للنص صورة لفظية متماثلة ومتفردة، تنعكس على النص انعكاسَ الألوان على اللوحة، وهذه الوحدة على مستوى الألفاظ تتحقق من خلال عناصر لفظية صوتية وصرفية ونحوية ومعجمية مبثوثة في النص، مع التفريق بين هذه الوحدة ومصطلحات أخرى.
الكلمات المفتاحية: النص، الوحدة الموضوعية، الوحدة العضوية، الصورة السمعية، العناصر اللفظية.

المقدمة:
يأتي هذا البحث في تأسيس مفهوم جديد قد لاحظنا مسائله التي لاحت أمامنا كلما قرأنا نصًا وتأملنا بناءه اللفظي، وهو مفهوم الوحدة اللفظية، والوحدة ليست مفهومًا جديدًا فهي معروفة للدارسين والباحثين، فالجِدّة التي تساق في هذا البحث هي تحصيل تلك الوحدة من الألفاظ، وذلك من خلال عناصر لفظية تتظافر فيما بينها لإعطاء صورة لفظية تشكل شخصية مستقلة للنص من خلال نوع الألفاظ، فلذا كان لابدّ أن نتناول مفهوم الوحدة بإيجاز، ولكن فصلنا في بيان اتصاف هذه الوحدة بالألفاظ، وبيانِ الفرق بينها وبين السبك النصي، ومفارقتها للوحدة الموضوعية، وأعطينا توصيفًا لها من حيث كونها غايةً أم وسيلةً، ورصدنا العناصر التي يمكن أن تُظهر هذه الوحدة أو آلات الوحدة اللفظية، وكان لابدّ أن نبين القيمة الجمالية والفنية لهذه الوحدة وفوائدها للبناء النصي.
والبحث في هذا المفهوم ينقسم على قسمين، قسم تأسيسي، وهو ما نقدمه في البحث هذا، وقسم تطبيقي، اقتضت طبيعة البحث أن نضعه في قسم مستقل، إمّا في بحث ثانٍ يلحق به فيما بعد، أو يكون التطبيق في كتاب حتى يأخذ مداه من السعة التي نحتاج إليها.
ولـمّا كان التطبيق أمرًا مهمًّا ي بيان المفاهيم خاصة الجديدة منها، كان لا بدّ أن نأتي ببعض التمثيلات والشواهد، لأنا قد أرجأنا التمثيل التطبيقي الموسع في بحث أو كتاب مستقل؛ فلذا رأينا أن نسوق في هذا البحث التأسيسي تطبيقًا موجزًايساق مع كلّ عنصر نبينه من عناصر الوحدة اللفظية.
ولكون هذا البحث يأتي تأسيسيًا فإن تعاملنا مع المصادر سيكون في المعطيات التقليدية، كالحديث عن المفاهيم المقاربة للوحدة اللفظية، أو الجزئيات التي نتخذها عناصر لهذه الوحدة وغيرها. ولكن لا يوجد كتاب أو بحث في الوحدة اللفظية حتى نستفيد منه ونتخذ منه بعض المعالم البحثية في هذا الموضوع؛ فكانت مصادرنا

(1) Doç. Dr KHAIRULLAH AL-SHAMMARI. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi- ÇOMU-İlahiyat Fakültesi. https://orcid.org/0000-0003-2850-9901

متنوعة قديمة وحديثة، نقدية وتفسيرية وأدبية، وفي مقدمتها كتاب مبادئ النقد الأدبي لـ (أ. أ. رتشارد)، ونحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي لأحمد عفيفي، وكتاب قضايا النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق لطه عبد الرحيم، وكتاب الأسلوبية وتحليل الخطاب لمنذر عياشي، وغيرها.

تمهيد:

هناك بحوث ودراسات كثيرة تناولت الوحدة في أبعادها (الموضوعية، والعضوية)، وهناك دراسات تناولت وحدة القصيدة العربية. فكل هذه الدراسات تفترض أن هناك ترابطًا لا بدّ أن يتوفر عليه النص، ويشكل منه وحدة متماسكة منضمة إلى بعضها مما يشكل من النص قطعة مسبوكة. وهناك مصطلح السبك والحبك، أو التماسك والالتحام، وهما يقومان على تماسك النص داخليًا وخارجيًا أي لفظيًا ومعنويًا. بيد أننا نقدم اليوم دراسة للنص من منطلق مفهوم الوحدة من نوع آخر، وهي الوحدة اللفظية، وهذا العمل ينضم إلى الأعمال التي ترى استقلالية النص ومفارقته لغيره. فالوحدة اللفظية تعمل على إبراز استقلالية النصّ ومفارقته لغيره من خلال حيثية الألفاظ، كما عمل على ذلك حيثيات أخرى كالوحدة الموضوعية، والعضوية.

وعلى مستوى القرآن الكريم هناكأمر مهم يجب توضيحه؛ وذلك إنّ كثيراً من الدراسات قد أشارت إلى أن القرآن يكون وحدة متناسقة متينة البناء، من ذلك "أن القرآن الكريم تقرؤه من أوله إلى آخره فإذا هو محكم السرد دقيق السبك متين الأسلوب قوي الاتصال آخذ بعضه برقاب بعض في سورة وآياته وجمله يجري دم الإعجاز فيه كله من ألفه إلى يائه كأنه سبيكة واحدة ولا يكاد يوجد بين أجزائه تفكك ولا تخاذل كأنه حلقة مفرغة أو كأنه سمط وحيد وعقد فريد يأخذ بالأبصار نظمت حروفه وكلماته ونسقت جمله وآياته وجاء آخره مساوقا لأوله وبدا أوله مواتيًا لآخره"[1].

وهذا كلام يكرر ويذكر كثيرًا، وقد يثير فهماً خاطئًا؛ فقد يفهم ذوبان الحدود بين السور، وهذا يتنافى مع تسمية القرآن للسورة بهذا اللفظ الذي يعني أن هذا النص المسمى بالسورة هو نص متمايز عن غيره له حدوده المعروفة التي تمنع أن يتداخل معه نص غيره، إذن كيف يفهم هذا الكلام؟ وكيف نحافظ على استقلالية السورة مع طرح أن القرآن وحدة منسجمة؟ يمكن تصور ذلك من خلال:

أولًا: انسجام القرآن بين السور يأتي من كونها متصلة بعناصرموضوعية، ولفظية، وغيرها.

ثانيًا: استقلال السور القرآنية بنظام وجو مغاير للسورة السابقة واللاحقة يظهر القرآن كنص له مسار تصاعدي وتنازلي، المهم متغير في مستوى السرعة والصوت والطول والقصر، وممكن نسميها عناصر التغير في السور القرآنية، أو آليات التغيير، ويمكن أن نذكر منها: السرعة في الأداء ويقابله البطء، وقوة الأصوات ويقابلها ضعفها، ونظام الفاصلة بين كونها مدية بالواو والياء والنون، أو مطلقة بالتنوين مثل النساء والأحزاب، وطول السورة وقصرها وطول آياتها وقصرها، وأنواع الخطاب: قصصي، أم جدلي نقاشي فكري، أم وعظي تصويري للجنة والنار، وهذا يكون جواباً لسؤال مفترض: بماذا تختلف السورة عن غيرها؟ كيف تتمايز السور؟ فمثل هذه الجوانب تعزز استقلالية السورة وتظهر تمايزها.

ثالثًا: وهذا في النقطة الثانية لا يتنافى مطلقاً مع ثبات أسلوب القرآن وعدم تفاوته، على مدار ثلاث وعشرين عاماً، بل هو عامل من عوامل الإعجاز التي تضاف اليوم- وذلك أن الثابت في القرآن هو الأسلوب وطبيعة البناء ومتانة النص وعلو البلاغة بلا تذبذب في ذلك مطلقاً، أما التغير(التنوع) الذي يتولد بين اختلاف مستويات السور من حيث عناصر التغير الواردة أعلاه فهو تغير وتغاير له آثاره وفوائده على السامع والقلب وهو مقصود، فالنصوص القرآنية لها استقلالها، ولكنها من حيث التعبير والبلاغة مبنية بناء واحدًا، وهذا

(1) الزرقاني، محمد عبد العظيم، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، الطبعة الثالثة، 1/ 60.

يظهر ميزة بالغة الأهمية في لغة القرآن: كل النصوص ذات لغة واحدة عموماً، ولكل نص شخصيته المتمايزة عن النصوص الأخرى، ثم كل النصوص (السور) تظهر بناء واحدًا متينًا منسجمًا هو القرآن الكريم.

أولاً: تأسيس المفهوم:

معنى الوحدة اللفظية:

الوحدة اللفظية لغة:" الواو والحاء والدال: أصل واحد يدل على الانفراد. من ذلك الوحدة. وهو واحد قبيلته، إذا لم يكن فيهم مثله، قال: يَا وَاحِدَ الْعُرْبِ الَّذِي ... مَا فِي الْأَنَامِ لَهُ نَظِيرُ

وَلَقِيتُ الْقَوْمَ مَوْحَدَ مَوْحَدَ. وَلَقِيتُهُ وَحْدَهُ. ولا يضاف إلا في قولهم: نسيج وَحْدِهِ، وَعُيَيْرُ وَحْدِهِ، وَجُحَيْشُ وَحْدِهِ، وَنَسِيجُ وَحْدِهِ، أَيْ لَا يُنْسَجُ غَيْرُهُ لِنَفَاسَتِهِ، وَهُوَ مَثَلٌ. وَالْوَاحِدُ: الْمُنْفَرِدُ. وَقَوْلُ عُبَيْدٍ:

وَاللَّهِ لَوْ مِتُّ مَا ضَرَّنِي... وَمَا أَنَا إِنْ عِشْتُ فِي وَاحِدَهْ

يُرِيدُ: مَا أَنَا إِنْ عِشْتُ فِي خَلَّةٍ وَاحِدَةٍ تَدُومُ، لِأَنَّهُ لَا بُدَ لِكُلِّ شَيْءٍ مِنِ انْقِضَاءٍ" [1].

والمعنى المحوري للجذر (وحد): " انفراد الشيء فلا يكون معه مثله..أرادوا في قولهم:أصحابي وأصحابك واحد، الجلوس والقعود واحد، وكذلك {يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ} [الرعد: 4] فالمقصود بنفس نوع الماء. وكذلك كل {أُمَّةً وَاحِدَةً} [البقرة 213] وسائرها على نفس الملة والمعتقد لا على ملل مختلفة"[2].

فنلاحظ أن الوحدة تدل على الانفراد وانتفاء معية المماثل، واقتضاء الاختلاف، وقد تطلق الوحدة على كثيرين فيكون المراد منها التماثل النوعي (يسقى بماء واحد). وعليه تتمحور دلالة الوحدة من حيث اللغة على معنيين:

1- الانفراد: وهذا يدل على الاختلاف والمغايرة، ومفهوم ذلك إذا استعمل للدلالة على وحدة شيء ما يعني أن هذا الشيء متفرد لا يماثله شيء آخر، فهو مختلف ومغاير لسائر الأشياء، له شخصيته وكينونته التي تكون خاصة به. وتطبيقه على النص يعني أن النص منفرد عن سائر النصوص لا يماثله نصّ آخر، وهذا البعد خارجي، أي يكون ذلك الاختلاف والمغايرة خارجيًا.

2- التماثل: وهذا يدل على تماثل الأجزاء المكونة للشيء، وتطبيقه على النص يعني أن النص متماثل في بنائه، وهذا البعد داخلي، فيكون التماثل بين مكونات النص وفقراته وأجزائه.

والتعريف اللغوي لهذه اللفظة مهم إذ إننا نرى أنّ عمدة الوحدة اللفظية هو التماثل والانفراد. فالتماثل بين مكونات النص داخليًا، والانفراد عن النصوص الأخرى بالاختلاف والمغايرة.

الوحدة في الاصطلاح:

مصطلح الوحدة ليس جديدًا، فقد ظهر لدى أرسطو، إذ تكلم عنها في كتابه فن الشعر وجعلها شرطًا أساسيًا في العمل المسرحي، وتعني هذه الوحدة أن يكون العمل الفني متماسك الأجزاء يؤدي كل جزء فيه إلى ما يليه، وأن يدور على عقدة واحدة وحل واحد، وشبّه هذه الوحدة المطلوبة بوحدة الجسم الإنساني الذي إذا انتزع منه عضو تضعضع الكل[3]، فتتكون هذه الوحدة في المفهوم الأرسطي إذن من عنصرين: وحدة الموضوع،

(1) ابن فارس، أحمد بن فارس القزويني،تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م، 6/ 90-91.

(2) جبل، محمد حسن، المعجم الاشتقاقي المؤصل، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة: الأولى، 2010 م، 387/1.

(3) عبد البر، طه عبد الرحيم، قضايا النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار التأليف، الطبعة الأولى 1983، ص 117.

وتماسك العمل الأدبي أو وحدته العضوية [1]. ولكنه دخل إلى الأدب العربي ونقده بمفهوم الوحدة الموضوعية أو العضوية أو وحدة القصيدة.
نريد في بحثنا هذا أن ندلل على نوع آخر من الوحدة، وهي تلك الوحدة التي تأتي من الألفاظ، فهناك بناء لفظي يعطي للنص (شخصية لفظية متفردة) التي تعطي صورة ظاهرية للنص ينطبع بها بحيث تكون له شخصية واضحة بارزة مفارقة لغيره من النصوص من جانب، وتقدم صورة ومشهدًا لفظيًا متماثلًا.
وبناء على ذلك، يمكن أن نصوغ التعريف الاصطلاحي للوحدة اللفظية بما يلي: هي البناء اللفظي القائم على التماثل الداخلي قصدًا، المتأتي من عناصر: صوتية وصرفية ونحوية ومعجمية، لها حضور متكرر، تطبع النص بصورة لفظية واحدة ظاهرة تحكمه من أوله إلى آخره. ليمتاز آخرًا بصفة الانفراد عن غيره.

الوحدة الموضوعية والعضوية:
من المفاهيم المشهورة التي تتصف بصفة (الوحدة) مفهوم الموضوعية، والعضوية، ووحدة القصيدة، ولا نريد التفصيل هنا في بيانها والخلاف فيه، إذ يكثر استعمال هذه المصطلحات مترادفة، فنكتفي ببيانها بإيجاز. هذه المفاهيم هي مفاهيم نقدية أدبية ظهرت في بيئة الأدب الحديث، غير أنه قد ورد بلمحات في تراثنا الأدبي والنقدي، ولكنه قد تأسس من ضمن مباحث الأدب والنقد في القرن العشرين عند جماعة الديوان، فقد قال العقاد عند حديثه عن عيب التفكّك في القصيدة: "إن القصيدة ينبغي أن تكون عملًا فنيًا تامًا يكمل فيها تصوير خاطر أو خواطر متجانسة، كما يكمل التمثال بأعضائه والصور بأجزائها، واللحن الموسيقي بأنغامه، بحيث إذا اختلف الوضع أو تغيرت النسبة أخلى ذلك بوحدة الصنعة وأفسدها" [2]، فوحدة القصيدة تأتي من التجانس بين الخواطر، فتكون تلك الخواطر منتظمة مع بعضها مكونة كيانًا واحدًا، كما تكمل الأعضاء الجسد الواحد، وكما تكون الأنغام اللحن الواحد، ثم يفصل ذلك أكثر بقوله: "القصيدة الشعرية كالجسم الحي، يقوم كل قسم منها مقام جهاز من أجهزته، ولا يغني عنه غيره في موضعه إلا كما تغني الأذن عن العين، أو القدم عن الكف، أو القلب عن المعدة. أو هي كالبيت المقسم، لكل حجرة منه مكانها وفائدتها وهندستها"[3].
فيقصد بالوحدة العضوية في القصيدة "وحدة الموضوع، ووحدة المشاعر التي يثيرها الموضوع، وما يستلزم ذلك في ترتيب الصور والأفكار ترتيبًا به تتقدم القصيدة شيئاً فشيئًا، حتى تنتهي إلى خاتمة يستلزمها ترتيب الأفكار والصور، على أنْ تكون أجزاء القصيدة كالبنية الحية، لكل جزء وظيفته فيها، ويؤدى بعضها إلى بعض عن طريق التسلسل في التفكير والمشاعر"[4].
والوحدة في القصيدة لدى العقاد تقوم على الأسس التالية: أن تدور أبيات القصيدة كلها حول موضوع واحد، ووحدة المشاعر التي يثيرها الموضوع، وبناء القصيدة بناء حيًا تتقدم به القصيدة شيئًا فشيئًا، وترابط الأبيات بحيث لا يمكن الاستغناء عنه أو تغييره[5].
ولسنا بصدد موافقة العقاد أو معارضته، بل يكفينا أن نبين فكرة الوحدة العضوية، فتعالج هذه القضية ضرورة كون النص متجانس الأجزاء من حيث الارتباط الموضوعي والمعنوي، وتنتقد التفكك والبعثرة والتفرق في

(1) رشواني، سامر عبد الرحمن، منهج التفسير الموضوعي للقرآن الكريم، دار الملتقى، سوريا -حلب، الطبعة الأولى 2009، ص 237.
(2) العقاد، الديوان في الأدب والنقد، بالاشتراك مع إبراهيم المازني، نشر مؤسسة هنداوي المملكة المتحدة، 2017، ص 122.
(3) المصدر السابق، 122-123.
(4) هلال، محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة 1997، ص 273.
(5) يحيى خان، الوحدة العضوية في القصيدة العربية قديمًا وحديثًا، مجلة العلوم الإسلامية والدينية، 2016، المجلد: 1، العدد: 2، ص 105.

بناء النص وسرد الأفكار، فهي تقف إزاء الجزئية في العمل الأدبي. فمفهوم الوحدة العضوية في العمل الشعري هو أن يكون هذا العمل ذا موضوع واحد، وأن تكون المشاعر التي يثيرها واحدة، وذلك يستدعي ترتيبًا ينتهي إلى خاتمة يستلزمها الترتيب السابق، فتكون أجزاء القصيدة كالجسم الحي لكل عضو فيه وظيفته ولا يمكن نقل عضو منه أو إسقاطه[1]. ويمكن إيجاز تناول الباحثين العرب لهذه المفاهيم بهذه الخلاصة [2]:

1-لم يستخدم مصطلح "الوحدة الموضوعية" في النقد الأدبي بصورة أساسية، وكان الاصطلاح الشائع بين النقاد هو "الوحدة العضوية"، أو مصطلح"الوحدة".

2- لم يتفق النقاد على مفهوم محدد للوحدة العضوية، فهو أحيانًا "الوحدة الموضوعية" أي قيام العمل الأدبي على موضوع واحد، تدور كل أجزائه حوله، وأحيانًا "الوحدة الفنية" أو "الوحدة الشعورية"،أو مطلق الوحدة، أي تماسك العمل الأدبي وانسجام عناصره.

3- يميل كثير من النقاد إلى استخدام مصطلح "الوحدة" مطلقا، بحيث يدل على الهوية الخاصة للعمل الأدبي التي تجمع بين أجزائه، بغض النظر عن طبيعة هذه الهوية الجامعة.

وعليه يظهر أن الوحدة الموضوعية والعضوية تدوران في مفهومين: (الترابط بين أجزاء النص ومكوناته)، و(وحدة الموضوع)، فالوحدة العضوية في نظر القائلين بفرقها عن الوحدة الموضوعية تهدف إلى الترابط حتى لو تعددت الموضوعات داخل النص فهناك عناصر أخرى غير الموضوع المعالج، أما الوحدة الموضوعية فتهدف إلى أن يكون النص ذا موضوع واحد لا متشتت الموضوعات.

ولو جرينا على التفريق بين الوحدة الموضوعية والوحدة العضوية، فبالنظر إلى مؤدى الوحدة العضوية وهي الترابط بين مكونات النص، فنرى أن مقابل الوحدة العضوية هو السبك النصي، فهو يقوم بوظيفة الترابط في النص على مستوى الألفاظ. فالمقابل للوحدة العضوية على مستوى الألفاظ هو السبك النصي، أمّا المقابل للوحدة الموضوعية على مستوى الألفاظ فهي الوحدة اللفظية؛ فالوحدة الموضوعية لا تعني الترابط بين أجزاء النص بل تعني أن أجزاء النص متوافقة في أداء نوع الموضوعات أو موضوع واحد، فيكون للنص صورة موضوعية واحدة، وبهذا المفهوم يقابلها على مستوى الألفاظ مفهوم الوحدة اللفظية. ونحن في بحثنا نعني هذا المستوى، ولا نعني الربط بين أجزاء النص، وإن كان مؤدى ذلك في المنظور الأبعد هو الربط اللفظي والترابط بين مكونات النص اللفظية.

وهنا نلمس فرقًا بين الوحدة اللفظية والسبك النصي كما سيأتي لاحقًا؛ فالسبك النصي هو جعل الألفاظ وسيلة لترابط النص؛ فهو يهدف إلى الربط وجعل النص متماسكًا ووسيلته لذلك الألفاظ، أمّا الوحدة اللفظية فلا ننظر لها من جهة فائدة الربط وإن كانت تؤدي إلى ذلك ولكن ننظر لها من جهة التماثل والتفرد، اللذان يجعلان النص متفردًا عن غيره ومتماثلًا بين أجزائه وذلك التفرد والتماثل متأت من خلال الألفاظ.

الوحدة اللفظية والسبك النصي:

رأينا أن نسوق هذه الفقرة للتفريق بين مفهومي الوحدة اللفظية ومفهوم السبك النصي، فلربما تطرق ظن أنهما بمعنىً واحد والأمر ليس كذلك، فالسبك النصي: هو" ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/ خطاب ما، يهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته" [3]. وهذا السبك يقوم على عناصر، فمحلل النص يرصد " الضمائر والإشارات المحيلة، إحالة قبلية أو بعدية،

(1) عبد البر، قضايا النقد الأدبي 119.

(2) رشواني، سامر عبد الرحمن، منهج التفسير الموضوعي، ص240.

(3) خطابي، محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى 1991، ص 5.

مهتمًا أيضًا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف، والاستبدال، والحذف، والمقارنة، والاستدراك، وهلم جرًا، كل ذلك من أجل البرهنة على أن النص الخطاب (المعطى اللغوي بصفة عامة) يشكل كلًا متآخذًا"[1]. وهي كما ذكرها أحمد عفيفي " إعادة اللفظ، التضام، التعريف، الإحالة، الاستبدال، الحذف، الربط الرصفي" [2].
فنلاحظ أن يعض عناصر السبك النصي متوافقة إلى حدٍّ ما مع ما سنذكره من عوامل الوحدة اللفظية، غير أن الوحدة اللفظية فيها ميزة الدلالة على أن النص له وحدة لفظية ينطبع بها وهي مغايرة بطبيعة الحال عن غيره من النصوص، فالوحدة اللفظية تمييز للنص عن غيره، أما السبك فهو نظام داخل النص لا يختلف عن النصوص الأخرى ولا يميز نصا عن غيره، فهو يوفر عناصر لفظية تجعل النص مترابطاً متماسكاً غير مفكك.
فالوحدة اللفظية والسبك النصي قد يشتركان ببعض العناصر، فقد يوحي هذا بتوافقهما، غير أن الوحدة اللفظية أوسع من الترابط الذي هو مؤدّى السبك، فالترابط يقتضي ان تكون أجزاء النص المختلفة متماسكة حتّى تكوّن نصًّا، أما الوحدة اللفظية فنعني بها أن النص يظهر بجميع مكوناته ومستوياته على شكل قطعة لفظية واحدة متظافرة، يمتنع أن ترفع كلمة وتضع غيرها بدلها؛ لكونها متحدة مع نصها على مستوى أصواتها من حيث قوتها وضعفها أو من حيث مقاطعها الصوتية ومن حيث صيغتها الصرفية، بحيث ان مرادفها لا يحقق هذا التوحد مع النص، فالوحدة اللفظية هي الصورة الخارجية المسموعة للنص، والنص هو وحدة دلالية تامة مستقلة وكذلك هو صورة لفظية منتقاة تبلغ مستوى الاستقلالية والتمايز عن النصوص الأخرى.
إذن الوحدة اللفظية هي واجهة النص وهي أول ما يرى من النص، فهي صورة خارجية، أما السبك النصي فهو نظام داخلي وإن كان يقوم بالشكل.وإذا أردنا أن نبين ذلك بالتمثيل، فنمثل النص بالجسم فسيكون السبك هو الروابط التي تربط بين المفاصل والعضلات التي تمسك بالعظام، أما الوحدة اللفظية فهي صورة الجسم التي تراها العين. أو كالسجادة، فالسجادة لو كانت نصًا فإن النسج هو ما جعلها مترابطة متماسكة، وكلما كان النسج أقوى كانت السجادة أجود، أما نوع الخيوط والنقشات والأشكال وأحجامها وألوانها، وتوافق ذلك فيما بينها وانسجامه هو ما يماثل الوحدة اللفظية في النص. وإذا كان السبك النصي قضية بنائية تؤدي إلى تلاحم النص من خلال عناصر نحوية ومعجمية، فإن الوحدة اللفظية قضية فنيَّة تنزع إلى تحقيق الجمال في النص، وربما من منظار أبعد ممكن أن نرى أن الوحدة اللفظية تحقق إسهاماً كبيراً في تماسك النص وسبكه وانسجامه، فهي تقدم النص صورة لفظية واحدة متداخلة وهذه الصورة الواحدة هي أكبر عامل لتماسك النص وربط بعضه ببعض.

الوحدة اللفظية والصورة السمعية للنص:

"الصورة السمعية، أي وقع جرس الكلمة على الأذن الباطنة، أو أذن العقل، وصورة اللفظ – أي إحساس الشفتين والفم والحلق حينما تلفظ الكلمة"[3].
وهذا التوضيح للصور السمعية هو توضيح لكيفية حدوثها، وليس بيانًا لمفهومها ولا لعناصر هذه الصورة، ولا نريد أن نوفق عنوة بين مصطلح (الوحدة اللفظية) الذي نقدمه في بحثنا هذا، وبين مصطلح الصورة السمعية، فنحن نقدم تصورًا كاملًا لهذا المفهوم مع بيان عناصره وآثاره وفوائده، ورأينا أن الأنسب أن

(1) المصدر نفسه، 5.
(2) عفيفي، أحمد، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبقة الأولى 2001، ص 105.
(3) أ. أ رتشاردز، مبادئ النقد الأدبي والعلم والشعر، ترجمة محمد مصطفى بدوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى 2005، ص170.

نصطلح عليه بمسمى الوحدة اللفظية، اتساقًا مع الوحدات الأخرى التي تحكم النصوص، فكما أنهناك لفظًاوموضوعًا، فكذلك هناك وحدة موضوعية ووحدة لفظية.

"والصور السمعية للكلمات من أكثر الأحداث الذهنية وضوحًا، فمعظم الناس حين يقرأون بيتًا من الشعر ببطء قراءة صامتة يحسون بنفس الإحساس الذي يحسونه حين يقرؤونه بصوت مرتفع، ولكنهم يختلفون عادةً فيما بينهم اختلافًا كبيرًا في مدى مطابقة صورة الصوت هذه والصوت الذي يحدثونه فعلًا حين يقرأون الكلام بصوت مرتفع، فكثير من الناس في استطاعتهم أن يتخيلوا صور الصوت بدرجة من الدقة والتمييز يعجزون عن بلوغها حين يلفظون الكلام فعلًا" [1]. فيظهر أن للقراءة بصوت مرتفع دورًا أكبر في إظهار الصورة السمعية والوحدة اللفظية للنص المقروء. ويتبين لنا أن إدراك الوحدة اللفظية والصورة السمعية يتوقف على عوامل مختلفة باختلاف الأشخاص، فهي تحتاج إلى يقظة وحضور ذهني وهي تختلف فيما لو قرأ النص بصوت أو بخفاء. أمّا أهمية هذه الصورة السمعية فيقدم إزاءها هذا التساؤل مع تساؤلات أخرى لكن بلا إجابة "ما هي إذن الأهمية التي نعزوها إلى الوضوح والغزارة والدقة في صور الصوت أثناء القراءة الصامتة؟ وإلى أي حدّ يختلف الناس في استجابتهم الكلية للقصائد إذا كانوا يختلفون في قدرتهم على توليد هذه الصورة؟ وما هي مزايا القراءة بصوت مرتفع؟ هذه هي بعض المسائل العملية في النقد التي نحن في حاجة إلى تحليلها لكي نجد لها حلًا؛ لذلك كان من الأفضل أن نرجئ مناقشتنا لها حتى يتوفر لدينا هذا التحليل"[2]. وفي بحثنا هذا نستطيع أن نقول: إننا قدمنا إلى حدّ ما إجابات لفوائد الوحدة اللفظية وأهميتها، أو الصورة السمعية.

الوحدة اللفظية وموضوع النص:

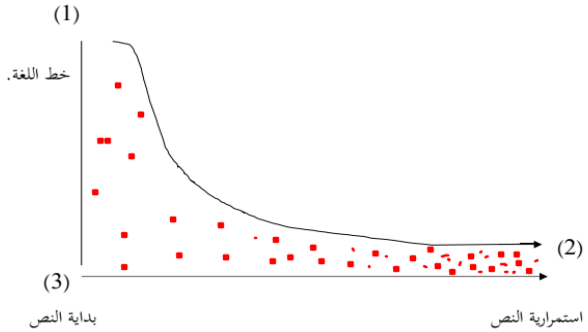
ونرى أنّ الوحدة اللفظية ترتبط بالوحدة الموضوعية ارتباطاً وثيقاً؛ وذلك لأنَّ الموضوع الواحد له ألفاظ محدودة تعالجه؛ لذلك نجد تكراراً لبعض الألفاظ التي تعالج ذلك الموضوع، فتكرار ألفاظ الموضوع الواحد له دور كبير في إبراز الوحدة اللفظية فهو أحد أهم أركان هذه الوحدة. غير أن الوحدة اللفظية لها أركان أكثر من ذلك، فمنها ما لا يدخل ضمن الموضوع ولا ألفاظه، مثل الصيغ (المشتقات والجموع)، الفاصلة، البناء النحوي وغيرها.ثم إن الأداء الصوتي في النص لا بدّ أن ينسجم مع موضوعاته[3]، فإننا هنا نجد أن الصوت والألفاظ والموضوعات تنسبك في بوتقة النص وتنسجم معاً، ولا يشذ أحدها عن الانسجام في كتلة النص وبنيته.

الوحدة اللفظية ومعجمية النص:

المعاني والأفكار السانحة في الحياة ذات زاوية متسعة تبلغ أن تكون دائرة، وكلما دخلت في تكوين النص فأنت تنتقل بالتدرج من تلك الدائرة إلى زاوية أقل سعة، وكلما مضيت في النص يزداد ضيق هذه الزاوية، حتى تبلغ أن تكون زاوية ضيقة جدًا، فأنت قبل الشروع في النص تكون الألفاظ اللغوية متاحة لك بنسبة مئة في المئة، ولكن ما أن تضع فكرة في ذهنك فإنك قد وضعت تحديدًا للألفاظ المعجمية التي يمكن أن تستعمل لوصف أفكارك هذه، وهي ألفاظ ذات علاقات متشعبة واسعة، وبعد أن تبدأ بصياغة الجمل تبدأ الزاوية تضيق شيئًا فشيئًا ويبدأ ذلك التشعب الواسع يزداد انضغاطًا ويتكاثف، فالتكاثف يأتي على حساب السعة، فسعة المجال اللفظي تضيق ولكن العلاقات المتشعبة بين الألفاظ التي تجعل كل تلك الألفاظ محتملة الاستعمال تزداد وتتكاثف، وتبدأ الكلمات تتكرر بوتيرة متزايدة، بأي نوع من أنوع التكرار... وحين تعود ادراجك وتتبع النص

(1) مبادئ النقد الأدبي، 170.
(2) مبادئ النقد الأدبي، 170.
(3) انظر في ذلك بحثنا بعنوان: الأثر النصي في الانتقاء الصوتي.

من نهايته إلى بدايته فإنك سترى طرقًا واضحة من الألفاظ ذات الترابط ولو بشكل من الأشكال، وكل هذا يؤدي إلى الوحدة اللفظية للنص، ويؤدي إلى معجمية النص الواسعة والضيقة والعلاقات المتشعبة بينها.



مخطط ألفاظ الموضوع ومعجم النص

وهو نموذج يمثل اتجاه الألفاظ وانحسار مجالها مع استمرارية النص (فيشكل الوحدة اللفظية)

(1) خط اللغة: يمثل مجموع اللغة: الألفاظ الصيغ المفردات المعجم.

(2) خط انحسار ألفاظ النص يمثل: انحسار ألفاظ الحقول المعجمية باستمرارية النص. فكلما مضينا إلى الأمام كلما ضاقت مساحة النص اللغوية.

(3) خط النص: يمثل: بداية النص واستمراريته، فكلما اتجه إلى الأمام كلما ضاق معه مؤشر الانحسار.

(4)النقاط: تمثل الكلمات، تزداد كثافتها مع استمرارية النص.

الوحدة اللفظية غايةٌ وأسلوب

ثمّ نتساءل لنكشف حقيقة هذه الوحدة، هل هي غاية وهدف أم عارض أم أسلوب أم منهج؟ هي منهج متبع وليست مظهرًا عارضاً، ولا نبعد لو قلنا إنها غاية؛ فهي هدف ووسيلة في الوقت ذاته، فهي هدف لأن يكون النص محبوكاً متداخلاً متظافراً متجانساً تتقارب الالفاظ فيه بصيغها واوزانها وأصواتها ونهاياتها، ثم هي وسيلة ليكون النص من خلالها كتلة واحدة وقطعة لا يمكن فصلها او مزجها مع غيرها بل يمتاز كل جزء منها عن كل جزء آخر من سورة أخرى مشابه له في الظاهر وفي الموضوع وأغلب الالفاظ ولكنه يمتاز عنه بشيء يجعله مناسباً لأن يكون في مكانه غير غريب ولا منفصل عنه، ولا يمكن بحال ان نضع مكانه ما يقاربه او يشابهه؛ بسبب عناصر الوحدة اللفظية الكثيرة التي يحملها النص وتكون أشبه بروابط تربط كل مكونات النص فيما بينها، فيكون الحال أشبه بمن يحاول أن يجتزأ قطعة من نص مشفر ثم يأتي بقطعة بدله، فعمله هذا سيلغي كل مفهوم الشفرة لان القطعة التي أدخلها أجنبية عن الشفرة الأصل لا تنسجم معها ولا تظهر دلائلها.

ثانياً: عناصرها:

قد رصدنا لهذه الوحدة جملة من العناصر وجدنا أنها تعمل على إظهار هذه الوحدة وإعطاء الشخصية اللفظية للنص.وهنا أمر بالغ الأهمية يجب التنبه له، فهذه العناصر لا تعمل بذاتها على توفير هذه الوحدة بل الذي يعمل على ذلك هو حضورها بشكل مكرر، فلذا نرى أهمية التكرار فهو تركيز على عناصر مهمة للنص،

فحين نقول مثلًا: إنّ الصيغة الصرفية (فعيل) تشكلُ عنصرًا من عناصر الوحدة اللفظية في هذا النص، فإن المقصود تكرارها فيه بشكل يعطيها حضورًا بارزًا إزراء الصيغ الأخرى، فالصيغة بحد ذاتها ليست ذات مزية على الصيغ الأخرى إلا لمعنى فيها آثره النص ثم عمل على تكراره، فتكرار الصيغة هو الذي جعلها عنصرًا من عناصر الوحدة اللفظية.وعليه يجب أن يضاف إلى فوائد التكرار فائدة جديدة ومهمة وهي: يعمل التكرار على تكوين الوحدة اللفظية للنص.

ويمكن تقسيم عناصر الوحدة اللفظية إلى ما يلي: (صوتية، صرفية، نحوية، معجمية) على أن تكون مكررة؛ فالعامل الرئيس في تحديد هذه العناصر هو التكرار؛ فالتكرار هو الصفة التي يجب أن يتصف بها لفظ أو نوع من الألفاظ حتى يكون عنصرًا من عناصر الوحدة في النص، فما تكرر في النص من ألفاظ فهو عنصر في تكوين الوحدة اللفظية. فالتكرار هو المكون للعناصر أو هو الشرط في اعتبارها عنصرًا، والعناصر هي التي تنتج الوحدة اللفظية. فإذا كانت الوحدة الموضوعية والعضوية تتحققان من خلال الترابط فإن الوحدة اللفظية تتحقق من خلال التكرار اللفظي.

ولمّا كان التكرار يحتل هذه المكانة المهمة في بناء النص وتكوين الوحدة اللفظية كان لابدّ أن نتكلم عن مستوياته؛ فالتكرار يأتي في مستويات مختلفة، الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، وبالتالي فلا نرى من الدقة ولا من الصواب أن يستعمل مصطلح التكرار للدلالة على تكرار الألفاظ المعجمية خاصة، فتكرار الصوت أو المقطع الصوتي، والتكرار الصرفي لا فرق فيهما عن التكرار الذي يحدث على مستوى ألفاظ المعجم، فلا نرى صحة تخصيص التكرار عند إطلاقه أن يكون دالًّا على ذلك، بل يجب أن يستعمل مع القيد، فكما يقال التكرار الصوتي، التكرار الصرفي، نقول التكرار المعجمي؛ لأن التكرار يقع في مستويات مختلفة؛ فلذا لن يكون التكرار عنصرًا من عناصر الوحدة اللفظية بل هو الأسلوب المكون والموجد لهذه العناصر، سواء منها الصوتية أو المعجمية أو النحوية وهذا المصطلح أشمل وأكثر بيانًا؛ فلذا سندرس تكرار اللفظة المعجمية ذاتها أو مرادفها ضمن فقرة التكرار المعجمي كما سيأتي.

ويمكن أن نجد لهذه العناصر مسالك تنتظمها، فللوحدة اللفظية مسالك يمكن رصدها في النظم التي توجد ترابطاً بين الالفاظ، وهي: مسلك الألفاظ: وهو الأقرب، وهو الترابط اللفظي في الجذر أوالصيغة أو في المقطع الصوتي. ومسلك الموضوعات: وهو ترابط ألفاظ الموضوع الواحد، فلكل موضوع ألفاظ تناسبه فلذا نجد لهذه الألفاظ حضورًا أكثر من سواها. ومسلك الدلالة: الترابط الدلالي في الترادف، فتكرار ألفاظ لها معنى متقارب له دور في إظهار الوحدة اللفظية.

1-العناصر الصوتية:

من العناصر التي تعمل على وحدة النص اللفظية وإعطائه الشخصية الخاصة به عناصر صوتية، ونعني بها ما أقل من الكلمة، وهي كما بينّا تؤدي ذلك من خلال التكرار، وقد تناول الباحثون في اللسانيات النصية قضية تكرار المقطع الصوتي، وهو ما يسمّى "شبه التكرار" وهو يقوم في جوهره على التوهم؛ إذ تفتقد العناصر فيه علاقة التكرار المحض، كما تفتقد في الوقت نفسه العلاقة الصرفية القائمة على الاشتقاق.. ويتحقق شبه التكرار غالبا في مستوى التشكل الصوتي، وهو أقرب شيء إلى ما سماه الإمام السكاكي الجناس المحّرف، بأنواعه: الناقص والمذيلثم المضارع واللاحق وتجنيس القلب وغير ذلك"[1].

(1) مصلوح، سعد، نحو أجرومية للنص الشعري: دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، المجلد العاشر العددان الأول والثاني، 1991، ص 158.

وإنما حكم عليه د. سعد مصلوح بأنه يقوم على التوهم؛ لأنه أدخله ضمن التكرار فرأى أنه يفقد عناصر التكرار المحض، وهو " تكرار صوتي ولكن المقاطع أو الوحدات الصوتية صنعت نوعا من الربط المعنوي بين أجزاء النص الواحد"[1]. فهو تكرار يتحقق من التشكل الصوتي ليصنع نوعًا من التماسك.
إذن قد تناول الدارسون هذه الأصوات من خلال وظيفتها التي تؤدي إلى التماسك، ولو نظرنا لهذا التكرار الصوتي من منظار غير منظار الربط بين أجزاء النص، وهو النظر له من خلال الصورة الشكلية اللفظية للنص لرأينا كيف يؤدي دورًا بارزًا في إضفاء شخصية لفظية تطبع النص بطابع لفظي متجانس كتجانس الألوان في الصورة، وتؤدي هذه الأصوات إلى تميزِه عن النصوص الأخرى من حيث الشكل. فهي توحد النص لفظًا وتفرقه عن غيره. وسواء كان هذا الصوت أو المقطع الصوتي داخليًا يقع داخل المفردة وهو ما يسمّى التقفية الداخلية[2]، أو واقعًا في نهاية الجملة وهو القافية أو الفاصلة أو السجع، فهو يؤدي دوره في تشكيل وحدة النص اللفظية لما يتركه من أثر صوتي متكرر، ولكن يجب أن تكون هناك نمطية فيه، فما يكون وسطيًا أو داخليًا فيلاحظ تكراره على مستوى الوسط وما كان في القافية أو السجع أو النهاية الرأسية يلاحظ تكراره هناك، لأن وتيرة التكرار تظهر إذا توافرت على النمطية سواء في المكان أو الحركة، فالنمط هو الذي يظهر التكرار الصوتي. فيمكن أن نقسم أنماط التكرار الصوتي على قسمين:
نمطي: ويحدث على مستويين: السجع أو الفاصلة، والمقطع الصوتي المتشابه.
غير نمطي: وهو تكرار الصوت المفرد.

الصوت المفرد:

ونعني به الصوت المبثوث في النص، فظهور الصوت المفرد على مستوى النص يتحقق بتكراره على طول النص، ويمكن أن يتحقق أيضًا من خلال وفرته في حيز ضيق من الكلام أيضًا، وليس بكثرة تكراره وحسب، فيتجمع الصوت في نطاق ضيق من الجمل مما يحقق (تجمّعًا بؤريًّا)، يتردد الحرف في كلمات متقاربة إضافة لوجوده في النص، وعليه يكون للصوت المفرد وجودان: وجود بؤري ووجود منتشر.
فالصوت المفرد يختار بعناية وتصاحبه أصوات أخرى قد تكون متقاربة المخارج إن احتاج الموقف ذلك، انظر إلى الجرس الصوتي لحرف السين الذي يتكرر في سورة (الناس)، فصوت السين الذي تكرر في هذه السورة صوت مهموس لثوي احتكاكي، وقد اختير هذا الصوت بصفة خاصة لإبراز الوسوسة التي يخافت بها أهل الجرائم وما يلقيه الشيطان في روع الإنسان، وقد أعانه على ذلك صوت (الصاد) المطبق الذي يشترك في كل خصائصه مع صوت (السين) ويزيد عليه الإطباق[3]. وكتكرار الأصوات القوية في سورة النمل[4]، وفي سورة محمد، وتكرار أصوات القلقلة في سورة ق، و"قد يتكرر حرف بعينه أو حرفان أو ثلاثة أحرف بنسب متفاوتة في جملة شعرية، وقد يتعدد أثر هذا الأمر فهو إما أن يكون لإدخال تنوع صوتي يخرج القول عن نمطية الوزن المألوف ليحدث فيه إيقاعًا خاصًا يؤكده، وإما أن يكون لشد الانتباه إلى كلمة أو كلمات بعينها عن طريق تآلف الأصوات بينها، وإما أن يكون لتأكيد أمر اقتضاه القصد فتساوت الحروف المتكرّرة في نطقها له مع الدّلالة في التّعبير عنه"[5]. ومثال ذلك: قول ابن زيدون[6]:

---

(1) عفيفي، أحمد، نحو النص اتجاه جديد، ص 111.
(2) حماسة، محمد، منهج في التحليل النصي للقصيدة، حولية الجامعة الاسلامية العالمية (باكستان) ع 1، 1993، ص 243.
(3) نجله، محمود أحمد، لغة القرآن الكريم في جزء عمّ، دار النهضة العربية، بيروت 1981، ص347.
(4) فصلنا ذلك في بحثنا المنشور الموسوم بـ "الأثر النصي في الإيثار الصوتي".
(5) عياشي، منذر، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار نينوى، سوريا. دمشق، الطبعة الأولى 2015م، 71-72.
(6) ابن زيدون، ديوان ابن زيدون، شرح يوسف فرحات، دار الكتاب العربي، بيروت- الطبعة الثانية 1994، ص298.

أضحى التنائي بديلا من تدانينا وناب عن طيب لقيانا تجافينا

"فقد تكررت الألف تسع مرات، والنون ثماني مرات، والباء ثلاث مرات، والتاء ثلاث مرات. ونلاحظ أن هذا التكرار المتعمد لبعض الحروف يحدث، إضافة إلى التشكيل الصوتي للصورة السمعية، أثرا في نفس المتلقي"[1].

القافية الخارجية:

أو السجع وهو في القرآن الفاصلة ورأس الآي، فتقوم النهاية الصوتية الواحدة المتكررة بدور موسيقي مؤثر، بسبب التماثل في النمط الذي يستدعي الانتباه؛ فإنّ الإنسان يعجبه النظام والنسق والترتيب في الأشياء ويمج وينفر من الفوضى والعشوائية؛ فلذا إذا ترتبت الأصوات وفق نظام فإن ذلك يجبر الأذن على الانتباه لهذه النغمة المتتابعة. وهذا ممكن أن يقرأ جماليًا في التحليل الصوتي والنقدي، وممكن أن يقرأ على أنه من شروط الشعر، ونحن ننظر إليه في بحثنا هذا على أنه عنصر يضفي على النص وحدة تحكم النص من خلال الأصوات.

فلو قرأنا الفاصلة القرآنية من خلال الوحدة اللفظية فإننا سنجد الصورة واضحة بينة، فهناك آيات أو عبارات متشابهة ولكن اختلفت نهايتها الصوتية، فالاختلاف حدث على مستوى الفاصلة فقط؛ لأن كلّ فاصلة تنتمي إلى نص آخر فهما من سورتين، وإن تشابهت العبارة التي سيقت فيها الفاصلة، وقد ذكر السيوطي أنّ ابن الصائغ ألّف كتابًا سمّاه "إحكام الرأي في أحكام الآي" قال فيه: "اعلم أن المناسبة أمر مطلوب في اللغة العربية يرتكب لها أمور من مخالفة الأصول قال وقد تتبعت الأحكام التي وقعت في آخر الآي مراعاة للمناسبة فعثرت منها على نيف عن الأربعين حكما"[2].فهذه الأحكام فيها مخالفة للأصل محافظةً وعناية بالفاصلة، فمن صور المحافظة والعناية بها على غير ما يقتضيه التركيب: الاستغناء بالجمع عن الإفراد نحو: {لا بيع فيه ولا خلال} أي ولا خلة كما في الآية الأخرى، وجمع مراعاة للفاصلة، ومنها إيثار بعض أوصاف المبالغة على بعض نحو: {إن هذا لشيء عجاب} أوثر على "عجيب" لذلك[3].

ومنها ما وقع فيه تقديم وتأخير مراعاة الفاصلة: "الثالث: أن يكون في التأخير إخلال بالتناسب فيقدم لمشاكلة الكلام ولرعاية الفاصلة كقوله: {واسجدوا لله الذي خلقهن إن كنتم إياه تعبدون}[4] بتقديم "إياه" على "تعبدون" لمشاكلة رءوس الآي، وكقوله: {فأوجس في نفسه خيفة موسى}[5] فإنه لو أخّر {في نفسه} عن {موسى} فات تناسب الفواصل لأن قبله: {يخيل إليه من سحرهم أنها تسعى} وبعده: {إنك أنت الأعلى}" [6]. فالمحافظة على الفاصلة مراعاة للجانب الصوتي يحافظ بدوره على وحدة النسق الصوتي الذي يضفي على النص وحدة لفظية صورية شكلية.

ومنها التذكير والتأنيث، كقوله: {أَعْجَازُ نَخْلٍ مُنْقَعِرٍ} [القمر: 20]، {كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ} [الحاقة: 7]. قال الرازي: "قال هاهنا: منقعر فذكر النخل، وقال في الحاقة: كأنهم أعجاز نخل خاوية فأنثها، قال المفسرون:

---

(1) عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب 72.

(2) السيوطي، جلال الدين، الاتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974 م. 3/ 339.

(3) السيوطي، الإتقان في علوم القرآن 3/ 343.

(4) فصلت: 27.

(5) طه: 67.

(6) الزركشي، بدر الدين محمد، البرهان في علوم القرآن، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، الطبعة الأولى، 1957، 3/ 234.

في تلك السورة كانت أواخر الآيات تقتضي ذلك لقوله: مستمر ومنهمر ومنتشر، وهو جواب حسن، فإن الكلام كما يزين بحسن المعنى يزين بحسن اللفظ"[1].

ومنها الحذف: {وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ} [الفجر: 4]، "قال الزجاج: قرئ إذا يسر بإثبات الياء، ثم قال: وحذفها أحب إليّ لأنها فاصلة والفواصل تحذف منها الياءات، ويدل عليها الكسرات"[2].

ومنها إيثار أغرب اللفظين، نحو: {قسمة ضيزى} ولم يقل: "جائرة"، وقال: {لينبذن في الحطمة} ولم يقل "جهنم" أو النار، وقال في المدثر: {سأصليه سقر} وفي سأل {إنها لظى} وفي القارعة {فأمه هاوية} لمراعاة فواصل كل سورة[3].

وهذا دليل كبير وواضح على قيمة الجانب الصوتي، فالفاصلة القرآنية يحافظ عليها النص ولا ينظر إلى ما يقتضيه التركيب النحوي في السياق سواء في الأفراد والجمع أو التقديم والتأخير وغيره، فيأتي الكلام على غير ما يقتضيه الظاهر اهتمامًا بالفاصلة الصوتية.

فالاهتمام بالفاصلة واضح؛ فقد رأينا أنّ تركيب الكلام يتغير دونها؛ محافظةً على الوحدة اللفظية والنسق الصوتي، مع اتفاقنا على أنّ الدلالة المعنوية لهذا اللفظ مرادة ومقصودة، وليس الأمر على الأغلب منحصرًا في القضية الصوتية، ولكن نريد أن نردّ الاعتبار للجانب الصوتي في الفاصلة. وقد كان المفسرون القدامى يهتمون بهذا الجانب ويعلِّلون به الاختلاف بين الآيات المتشابهة على أنه مراعاة للفاصلة، أمّا الأغراض الأخرى، فلم يتناولوها بالدراسة المنظمة المتوالية وإنما كانت تأتي إشارتهم لها متناثرة أو يسكتون عنها، بل كثيرًا ما كانوا يكتفون بالقول بإنّ مخالفة الظاهر في الفاصلة من أجل رعاية الفاصلة[4]. ولكن بعض الدارسين المحدثين لم يولوه اهتمامًا وفضلوا عليه النظر من حيث الدلالة، وهذه نقطة نسجلها للسابقين الذي وقفوا على أهمية النسق الصوتي والمحافظة عليه في السورة والنص. وإن ابتذال هذا الجانب عند بعض الباحثين أمر يدعو إلى الاستغراب، لا سيما حين نطلع على محاولاتهم لتعليل كل موضع بتكلف فمن ذلك، قوله تعالى {فَلَا يُخْرِجَنَّكُمَا مِنَ الْجَنَّةِ فَتَشْقَى} [طه: 117]، "وكان مقتضى الظاهر أن يقال: (فتشقيا) حيث سبق ورود الخطاب للاثنين معًا في النهي عن الإخراج بوسوسة الشيطان، وأمّا ما يترتب على الإخراج وهو الشقاء فقد اختص به آدم وحده دون حواء، إمّا لأنّ سعادة المرأة بسعادة زوجها وشقاءها بشقائه، وإما لأن شقاءها إذا ما قيس بشقائه في الحياة فلا شقاء، وإما لأن المراد بالشقاء الكد والتعب من أجل الرزق لأنهما كانا ينعمان في الجنة دون كدٍّ ولا نصب.. وإذا خرجا من الجنة فإن الذي يتحمل عبء الرزق ومشاقه هو آدم وحده"[5]. فأنت ترى أن البحث عن الدلالة في أمثال ذلك هي قضية احتمالية، لها تأويلات كثيرة بلا مرجح، تتعدد فيها الأقوال والاحتمالات،فأنت أمام سلسلة من (إمّا)، ولا يمكن تبني أحدها بشكل قاطع، أما قضية الفاصلة فلا خلاف في كونها مرادة بينة الأثر.

المقطع الصوتي: [6]

---

(1) الرازي، فخر الدين، مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1420 هـ. 29/ 304.

(2) الرازي، مفاتيح الغيب 31/ 151.

(3) الإتقان في علوم القرآن 3/ 342.

(4) محمد، عبد الجواد، دراسة بلاغية في السجع والفاصلة القرآنية، دار الأرقم، الطبعة الأولى 1993، 115.

(5) محمد، عبد الجواد، دراسة بلاغية في السجع والفاصلة القرآنية، ص 196.

(6) للتفصيل في المقطع الصوتي: كمال بشر، علم الأصوات، تمام حسّان مناهج البحث في اللغة، وتطبيقيًا انظر: لغة القرآن الكريم في جزء عمّ، سورة يس دراسة دلالية ص 24.

وذلك كتكرر بعض الوحدات الصوتية[1]، كما في قول الشاعر (أمل دنقل) في قصيدة (صلاة) في ديوانه العهد الآتي: (قد يتبدَّلُ رسْمُكَ واسْمُكَ، لكن جوهرك الفرد لا يتحول. الصمتُ وشمك، والصمت وسمك. والصمت - حيث التفتَّ - يرينُ ويسْمُكُ. والصمت بين خيوط يديكَ المشبَّكتين المصمَّغتين يلفُّ الفراشةَ.. والعنكبوتْ. أبانا الذي في المباحث كيف تموت) [2]. فالمتأمل لهذا الجزء من القصيدة يشعر أنّ هذه الأبيات مليئة بالتكرارات، ولكن باستثناء كلمة الصمت لا يوجد تكرار لكلمة، فهذا الإحساس الطاغي بالتكرار جاء من تكرار بعض الوحدات كما في [رسمك - اسمك - وشمك - وسمك - يسمك] [عنكبوت – تموت]. فهو إذن شبه تكرار غير أنه شد انتباه المتلقي وصنع تماسكًا قويًا بين أجزاء النص"[3].

وهو بعض أنواع الجناس غير التام، قال في الطراز[4]: القسم الثاني من التجنيس ويقال له الناقص، والمشبه: وهو يأتي على أنحاء مختلفة، وحاصله أنه يتطرق إليه الاختلاف بوجه من الوجوه، فمنها المذيل: {وَالْتَفَّتِ السَّاقُ بِالسَّاقِ * إِلى رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمَساقُ} [القيامة: 29-30]، ومنه المصحّف، كقوله: {وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعاً} [الكهف: 104]، ومنه المضارع: {وَإِذا جاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ} [النساء: 83]. "وجميع هذه الأنواع لا يتماثل اللفظ فيها تماثلًا تامًّا مثلما هو الحال في الجناس التامّ، وإنما يقع التماثل في جزئيات اللفظين"[5]. هذه المقاطع الصوتية المكررة لها أثر في إضفاء صورة لفظية متوافقة، فالمقطع الصوتي المتماثل بتكراره يوحي للأذن بتماثلية في النص على مستوى الألفاظ، فإذا كان في الجناس التامّ فائدة معنوية وذلك بإثارتها السامع لما فيه من عنصر المفاجأة والإيهام [6]، فإنه كذلك يحوي على فائدة لفظية تظهر على مستوى النص حين ننظر إليه نظرة شاملة لا جزئية على بعض جمله.

والحديث عن قيمة الأصوات في إظهار الوحدة اللفظية، لا يقتضي حصرها بهذا الجانب؛ ولكنه جانب بارز ومهم كما رأينا، فكما أن الغرض الدلالي حاضر، فلا ينبغي إهمال الأثر الصوتي أو ابتذاله ، فنحن ننبه إلى القيمة الصوتية لذاتها بغض النظر عن الدلالة من ذلك، وتظهر هذه القيمة للصوت من خلال الوحدة اللفظية للنص باعتباره كيانًا واحدًا، والتعامل معه على أنه كتلة لغوية واحدة، "قد تخطينا في هذا المثل حدود الصوت الصرف أو العنصر الشكلي أو الحسي لسياق الكلام، إلا أن هذا التحديد لا فائدة منه في الحقيقة، إذ إن تأثير اللفظ من حيث هو صوت لا يمكن فصله عن تأثيراته الأخرى التي تتم في نفس الوقت، فجميع التأثيرات ممتزجة معًا بحيث لا يمكن فصل أحدها عن الآخر"[7].

2-العناصر الصرفية:

ونعني بها ما يقع فيه تكرار على مستوى المفردة من حيث الصيغة والاشتقاق والوزن، وهو التكرار على المستوى الصرفي، فتكرار ألفاظ متباينة ولكنها متفقة في الصيغة والوزن والشكل يطبع النص بصورة لفظية متوافقة في الوزن والتلفظ، فيظهر على سطح النص شكل واحد من ألفاظ مختلفة متعددة، ولكنها مع اختلافها

(1) عفيفي، نحو النص، 110.
(2) دنقل، أمل، الأعمال الشعرية الكاملة، مكتبة مدبولي القاهرة، الطبعة الثالثة 1987، ص 265- 266.
(3) عفيفي، نحو النص، 110.
(4) العلويّ، يحيى بن حمزة، الطراز لأسرار البلاغة، المكتبة العنصرية، بيروت، الطبعة الأولى، 1423 هـ، 2/ 186- 191.
(5) الربيعي، هناء عبد الرضا رحيم، الجناس الصوتي والبلاغي في اللغة العربية، مجلة آداب البصرة العدد 55، لسنة 2011، ص 157.
(6) انظر في فائدة الجناس: أسرار البلاغة للجرجاني الصفحات 16 وما بعدها.
(7) أ. أ. رتشاردز، مبادئ النقد الأدبي، 188.

إلا أنها متوافقة في الصيغة والوزن، وقد تأتي الصيغة الصرفية في الفاصلة فتتوافقان، وقد تأتي خلال الجملة والآية.
ففي سورة القمر: استعمل (نَهَر ودُبُر، مفردين لتكرار الصيغ الصرفية إضافة للمحافظة على الفاصلة.قوله ﴿يُوَلُّونَ الدُّبُرَ﴾ [القمر: 45]، فاستعمل (الدبر) مفردًا وأراد به الجمع "يقول: ويولون أدبارهم المؤمنين بالله عن انهزامهم عنه. وقيل: الدبر فوحد والمراد به الجمع كما يقال ضربنا منهم الرأس: أي ضربنا منهم الرؤوس: إذ كان الواحد يؤدي عن معنى جمعه"[1].
وقد ورد الجمع كثيرًا، ومنه: {وَلَقَدْ كَانُوا عَاهَدُوا اللَّهَ مِن قَبْلُ لَا يُوَلُّونَ الْأَدْبَارَ} [الأحزاب: 15].
أمّا نهر في قوله: {إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي جَنَّاتٍ وَنَهَرٍ} [القمر: 54] فقد وحّده "في اللفظ ومعناه الجمع، كما وحد الدّبر، ومعناه الإدبار في قوله: ﴿يُوَلُّونَ الدُّبُرَ﴾"[2]، وقد أريد به " الجنس، لمناسبة جمع الجنات، وإنما أفرد في اللفظ لموافقة رؤوس الآي"[3].
وقد ورد جمع نهر أنهارًا كثيرًا، ومنه: {وَيَجْعَلْ لَكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَلْ لَكُمْ أَنْهَارًا} [نوح: 12] ففي سورة القمر استعمل (نهر) وفي غيرها (أنهار) وفيها (دبر) وفي غيرها (أدبار) وقد أدى ذلك إلى تظافر الألفاظ على مستوى الصيغة ومستوى الصوت إلى إظهار الوحدة اللفظية. ونلاحظ أن (أنهارًا) في الآية من سورة نوح متوافقة صرفيًا وصوتيًا للفاصلة مع جوّ سورة نوح. وفي سورة نوح نفسها جاء الجذر كبر بصيغة (فعّال) وهو الموضع الوحيد في القرآن: {وَمَكَرُوا مَكْرًا كُبَّارًا} [نوح: 22]، وفي غيرها جاء بصيغة فعيل في مواضع مشابهة، منها: {وَلَتَعْلُنَّ عُلُوًّا كَبِيرًا} [الإسراء: 4]، {طُغْيَانًا كَبِيرًا} [الإسراء: 60]؛ وذلك لأنه يتوافق مع الصيغ (كَفّارا/ ديّارا) في سورة نوح، إضافة لتوافق الفاصلة.
وفي سورتي (ص) و(ق) جاءت صيغتان من جذر واحد وهو (عجب): {إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عُجَابٌ} [ص: 5]، {هَذَا شَيْءٌ عَجِيبٌ} [ق: 2]؛ لأن ذلك يتوافق مع الصيغ في كلا السورتين ومع الفاصلة أيضًا فيتوافق كل منهما مع جوّ السورة، ففي (ص) هذه الصيغ: (شقاق عجاب حساب أوّابإشراق محراب صراط..) وفي سورة(ق): (عجيب مريج بعيد قريب بهيج حصيد نضيد..). وكما في سورة المطففين، فانظر إلى صيغة (فجار كفار) واسم الفاعل: (مطفِّفين مكذبين متنافسون)، واسم المفعول: (مبعوثون، مرقوم، محجوبون، مرقوم، مختوم، مقربون).

3-العناصر النحوية:
ونكاد نجد أن هناك ارتباطًا بين المعنى المراد وبين النحو والألفاظ: فالقضية التي يتحدث عنها النص قد تتطلب التمثيل والتشبيه، فلذا ستجد التشبيه حاضرًا في النص، وكذا إذا كانت الفكرة مما يتطلب تأكيدًا ستجد أساليب التأكيد والقسم والتكرار.
وعمومًا فإن النص إما يبغي أن يزيد قضية ما شرحًا وبيانًا فلذا سيكرر طريق الإيصال ويستمل التوكيد، وقد يلجأ إلى تكرار نظام الجملة؛ لأن القضية المتحدث عنها تأخذ مجرى الكلام نحو اتجاه بؤري ومركزي لذا تبدأ الألفاظ والمكونات النحوية ونظم الجملة تتكرر بوتيرة متسارعة.وعليه فإننا نرى صورة سمعية على مستوى

(1) الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان، تحقيق أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1420 هـ - 2000 م، 22/ 602.
(2) المصدر السابق، 22/ 609.
(3) محمد صديق خان، فتح البيان في مقاصد القرآن، المكتبة العصريَّة للطباعة والنشر، بيروت، 1992، 13/ 309.

النحو تتكرر، لأن الأسلوب يستدعي مثيله للمحافظة على النمطية التي تعطي الجمال للنص، فمثلًا (تكرار شبه الجملة) أو التوكيد بـ(لقد) أو تكرار الحديث عن شيء وحدث وأشياء بالإشارة إليها، فهناك نمطية نحوية يمكن ملاحظتها في النصوص هذه النمطية تستجيب لمتطلب العمل على جمالية النص، فإن الكاتب أو المتحدث سينحو إلى استنساخ الأسلوب النحوي ويجعله هدفًا وغرضًا كما أن المعنى هو الغرض الرئيس من الكلام؛ وإنما جعله غرضًا وهدفًا حتى يعطي صورة نمطية منتشرة في أجزاء النص تصبغه بلون متكرر ونغمة صوتية ذات إيقاع يعاد صياغته، والمحافظة على الإيقاع والنظام والنمط التعبيري يوجد الجمال في النص وذلك لأنه نظام، والنظام في الأصوات هو المتعة التي يقدمها المقول، فهو جمال ومتعة تأتي من النظام والتنظيم.

من عناصر الوحدة اللفظية الألفاظ والتراكيب والأساليب النحوية، فيلاحظ في النص تكرار عناصر نحوية، كالجملة الأسمية أو الضمير أو أسلوب، وهنا نستعرض بإيجاز مع التمثيل لهذه العناصر:

[**الضمير**]: فمن ذلك استعمال نوع من الضمائر بنوع من الاهتمام والتركيز، فيتردد في النص بوتيرة أعلى من غيره، "وعلى المستوى التركيبي نجد أن ضمير (المخاطب) يستولي على القصيدة من أولها إلى آخرها"[1]. فتكرار نوع من الضمير في النص يضفي عليه -إضافة للأغراض المعرفة للضمير- تشابهًا لفظيًا على طول النص مما يدعّم الوحدة اللفظية لهذا البناء اللغوي.

[**الأداة والأساليب**]: مثلًا: تكرار (لقد) في سورة القمر عشر مرات، وهي سورة تتكون من 55 آية. وكذلك تكرار اسم الإشارة (كذلك، ذلك، وهذا) في سورة (ق)، وتكرار ألفاظ الاستفهام في سورة (ق) أيضًا، وتكرار (أم) في سورة الطور، وتكرار (لم) في سورة الإخلاص. ونجد أن هناك وحدة في الأساليب أيضاً، مثلاً سورة تفضل أسلوباً وتكرره، كالنفي مثلًا، أو الاستفهام، أو التوكيد، أو التهديد والوعيد، ولا ضير أن لا تتواجد عناصر الأسلوب في كل السور، أو أي عنصر آخر، بل يكفي وجوده في السورة كمّاً من العناصر اللفظية التي تحيل النص الى قطعة واحدة متينة البناء موحداً في الموضوع والمعاني وكذلك الألفاظ.

[**الجملة**]: ومنه تكرار الجملة بالشكل والتركيب، فيكون هناك نمط شكلي للجملة يحافظ عليه في النص فيكرر بألفاظ أخرى وهو ما يسمّى بـ (التكرار الجراماتيكي)[2]، ومثاله النص الذي أورده عفيفي ومنه: " فهو يرفع إصبعه يطلب الإذن كلما أراد القعود أو القيام، وكلما أراد السكوت أو الكلام، وكلما طلع أو نزل، وكلما عطس أو سعل، وكلما تحرف أو تخطى، وكلما تثاءب أو تمطّى.."[3]. فيحافظ على شكل الجملة من حيث البناء مع تغيير المفردات، وهذا الشكل يمنح صبغة للنص تطبعه بطابع صوتي متماثل. فتكرار الشكل يوفر نسقًا صوتيًا طويلًا، وقد يكون شكل الجملة متماثلًا ليس على مستوى البناء بل على مستوى الكم؛ فتتماثل الجمل من حيث القصر والطول وحسب، وهذا يوفر الانسجام الصوتي والنسق الطويل، لذلك تجد سور القرآن تتماثل آياتها من هذه الحيثية، فهناك سور تمتاز بطول الآية، وأخرى بقصرها،ويلاحظ ذلك بمقارنة السور المكية والمدنية، فتمتاز الآيات المكية غالبًا بسرعتها لكونها قصيرة، والآيات المدنية بطيئة لطولها؛ وذلك تلبية لنوع الموضوع الذي يعالجانه، وقياس الطول والقصر قياس نسبي يناسب اللغة، وليس قياسًا فيزيائيًا. فللفظ بعدان: بعد موضوعي، وبعد نصي، ونحن هنا في هذه الفقرة لا يهمنا البعد الموضوعي، وهو أثر الموضوع أو القضية على الألفاظ، فبعض القضايا تحتاج إلى سرعة في الأداء كما في البناء العقائدي والحجاج مع المشركين الذي يقتضي السرعة وقصر العبارة، أو التوسع والانفتاح والبطء كما في السور المدنية التي تبني المجتمع

---

(1) حماسة، محمد: منهج تحليل القصيدة ص 243 وما بعدها.

(2) عفيفي، نحو النص، 110.

(3) عفيفي، أحمد، نحو النص، ص 112.

والأحكام الشرعية، فهذا لا يهمنا أن ننبه عليه هنا؛ لأننا نريد أن نلمس الأثر اللفظي على مستوى النص ودوره في إعطاء الشخصية اللفظية المتفردة والمتميزة عن سائر النصوص الأخرى. فكلامنا ينصب على البعد النصي للألفاظ.
ومن التماثل الشكلي بداية الجملة، فهناك جمل تبدأ بحرف الجر، ثم تتبعها مجموعة من الجمل التي تبدأ بالحرف ذاته سواء كانت متلاحقة أم منتثرة في النص، مثال ذلك: في سورة الذاريات بدأت هذه الآيات (22/21/20/19 /43/41/38) بحرف الجر في مع حرف العطف: (وفي). وفي السورة ذاتها بدأت 37 آية بحرف (الواو والفاء) من أصل 60 آية.

4-العناصر المعجمية:
قلنا إن العناصر المكونة للوحدة اللفظية هي عناصر لفظية تمتاز بوفرة من الحضور والتكرار، وهنا سنتناول تكرار الألفاظ على مستوى المعجم: وتؤدي العناصر المعجمية دورها في بناء الوحدة اللفظية من خلال حضورها المتكرر في أجزاء النص؛ وهو ما نسميه التكرار المعجمي. وهو يؤدي ذلك بأشكال مختلفة، كما يلي:
أ: تكرار اللفظة المفردة الواحدة:
ويشمل أنواع التكرار (العام) والاشتقاقي، أما شبه التكرار فجعلناه من (تكرار المقطع الصوتي)، وأمّا تكرار الصيغة فجعلناه في العناصر الصرفية. فتكرار لفظة ما بوجه من وجوه التكرار له دور في إضفاء طابع لفظي متكرر على النص نراه يساهم في الوحدة اللفظية للنص فتظهر على مستوى اللفظ المفرد، ومن ذلك: التكرار المعجمي في سورة الإخلاص، فقد كرّر لفظ الجلالة (الله) مرتين، وكرّر لفظة (أحد) مرتين، وكرّر الجذر (ولد) في اللفظتين (يلد، يولد).
ولو نظرنا إلى عناصر الوحدة اللفظية في هذه السورة على قصرها فإنّا نجد، التكرار الصرفي والنحوي، فمن الصرفي (أحد، صمد) والنحوي تكرار الأداة (لم) فقد تكررت ثلاث مرات، ونلاحظ الجزم والقطع والسكون: (قلْ، لمْ، يلدْ، لمْ، يولدْ، لمْ، يكنْ) فانظر إلى هذه الوحدة اللفظية المتينة على قصر هذا النص.
ومنه تكرار ألفاظ نادرة: وهي ألفاظ حاضرة في النص بنسبة أعلى عن غيره من النصوص، أو في سورة عن سائر السور الأخرى، وهذه الظاهرة حاضرة في سور القرآن، ونعني بها وفرة ألفاظ معينة تكثر في سورة دون غيرها أو بنسبة أكثر من غيرها، فالنص يهتمُّ بها، وهي ألفاظ مفضلة تهتم بها السورة والنص، أو ألفاظ خاصة وذات تركيز في السورة، وهي نادرة في غيره، وهذا جزء من التكرار المعجمي، فالنص لا بدّ أن يكون فيه تكرار، ومن الألفاظ التي يكررها يكون لها حضور خاص، وهذا الحضور الخاص يتمثل في سور القرآن بأنها تأتي بسورة دون أخرى حتى تكاد أن تكون حاضرة في سورة واحدة أو سور قليلة، مثلًا: تكرار لفظة (عقيم)، حيث وردت في القرآن أربع مرات[1]، اثنتان منها في سورة واحدة وهي سورة الذاريات: {وَقَالَتْعَجُوزٌ عَقِيمٌ} [الذاريات: 29]، {أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمُ الرِّيحَ الْعَقِيمَ} [الذاريات: 41].
ومثاله الجذر مرج: فقد جاء في القرآن ست مرات[2]، أربع منها في سورة الرحمن، ومن هذا الجذر لفظة (مرجان) التي جاءت في القرآن مرتين فقط، وكلتاهما في سورة الرحمن: {يَخْرُجُ مِنْهُمَا اللُّؤْلُؤُ وَالْمَرْجَانُ} [الرحمن: 22]، {كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ} [الرحمن: 58].

(1) خضر، محمد زكي، معجم كلمات القرآن الكريم، (مرج) موقع المعجم على الشبكة: http://www.al-mishkat.com/words/index.htm
(2) المصدر السابق (مرج) .

ومنه الجذر (نهي)، فقد جاء من هذا الجذر لفظة (منتهى) ثلاث مرات كانت منها مرتين بصيغة (المنتهى) وكلتاهما في سورة النجم: {عِنْدَ سِدْرَةِ الْمُنْتَهَى} [النجم: 14]، {وَأَنَّ إِلَى رَبِّكَ الْمُنْتَهَى} [النجم: 42]. ومن الجذر (نهي) نفسه جاءت صيغة (النُّهى) مرتين في القرآن كلتاهما في سورة (طه): {إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِأُولِي النُّهَى} [طه: 54، 128]. فتكرار هذه الألفاظ في نصوص محددة كلفظة (المنتهى) في سورة النجم، و(النهى) في سورة طه و (المرجان) في سورة الرحمن دليل على اهتمام النص بتكرار الألفاظ لإظهار الوحدة اللفظية، بالإضافة إلى فوائد أخرى.

ب: تكرار الفاظ الموضوع الواحد:

ونقصد بألفاظ الموضوع الواحد أن يشتمل النص على ألفاظ متوقعة عند حديثه عن موضوع ما؛ فكل نص لا بدّ أن يتكلم عن موضوع؛ فنرى أن الألفاظ التي تناسب هذا الموضوع ستكون أكثر وفرة من غيرها، وبنسبة تصاعدية، مثلًا:

سورة القيامة، فكثر فيها ألفاظ خلق الإنسان، وقد تطرقت الى دورة الانسان في الحياة، وذكرت كثيرًا من مكوناته، فنلاحظ تكرار هذه الألفاظ: (نفس عظام بنان لسان وجوه التراقي الساق نطفة مني علقة)، وذكرت من علاقات الأفعال بجسم الانسان: (يتمطى، فاقرة)، وذكرت مبدأ الانسان من نطفة ومكوناته العظام واللسان والبصر، وذكرت الموت والقيامة. ففيها مراحل الانسان ورحلته في أكثر من عالم: (النطفة، ثم الانسان، ثم الموت، ثم المساق الى الله يوم القيامة). فقد ذكر فيها: قيامة الانسان وبعثه: {نُسَوِّيَ بَنَانَهُ} [القيامة: 4]، ووفاته: {إِذَا بَلَغَتِ التَّرَاقِيَ} [القيامة: 26]، وأصله وخلقه: {أَلَمْ يَكُ نُطْفَةً مِنْ مَنِيٍّ يُمْنَى} [القيامة: 37]، فالسورة تشير إلى أن خلق الانسان من نطفة ونشوؤه منها كقيامة الانسان يوم القيامة من الموتى. فالوحدة اللفظية تأتي من ألفاظ الموضوع الواحد لأن الموضوع يجمع هذه الألفاظ فهي مشتركة في تأديته، فهناك علاقة بينها في هذا الجانب، فحين يُذْكَرُ أحدُها ثم يذكر الآخرُ تجد له ألفةً واتحادًا مع الألفاظ الأخرى.

ومثال آخر، سورة(الإنسان)، فهذه السورة تكلمت عن الجنة وتحديدًا فصلت في موضوع الأشربة وآنيتها؛ انظر إلى هذه الألفاظ في السورة: (عين يشربون يسقون آنية كأس أكواب قوارير سقاهم شراب)، وقد ذكر فيها الشرب بثلاثة وجوه:

1-{عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ} [الإنسان: 6]، فهنا هم يشربون. 2-{وَيُسْقَوْنَ فِيهَا كَأْسًا} [الإنسان: 17]، فهم مخدومون هناك خدم يتولون سقايتهم. 3-{وَسَقَاهُمْ رَبُّهُمْ شَرَابًا طَهُورًا} [الإنسان: 21]، فالله تعالى هو سقاهم؛ فهو مضيفهم.

ومن ذلك سورة المجادلة، ففيها تتكرّر ألفاظ الكلام والحديث: (سمع قول تجادل تشتكي تحاور يقولون يحلفوننجوى تتناجوا نجواكم)؛ فكان مفتتح السورة وسببها مناسبًا لموضوع النجوى الوارد فيها. فهناك ألفاظ بارزة في كل نص نرى أنها تدعم قضية الوحدة اللفظية. ألفاظ تتكرر بوتيرة أعلى، ويتركز ذكرها في النص لأنها تعالج الموضوع الذي سيق في النص.

ج: تكرار العبارات والجمل:

فقد تتكرر الجملة بعينها، كما في قوله: {إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُمْ مُؤْمِنِينَ * وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ} [الشعراء: 8، 9]، وقوله: {فَبِأَيِّ آَلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ} [الرحمن: 13]، وقوله: {وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ} [المرسلات: 15]، وقوله: {وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ} [القمر: 17]. فهذه الآيات كانت تمثل

عبارة مكررة في سورتها بشكل متتابع، فهذا التكرار يعطي فوائد كثيرة منها أنه يصبغ النص بطابع لفظي بارز، وهو ما يعطي الصورة اللفظية أو الوحدة اللفظية للنص.
وتكرار العبارة أظهر من تكرار اللفظ المفرد في إضفاء الأثر اللفظي المتحصل من التكرار سواء على تماسك النص أم على الوحدة اللفظية للنص؛ لأن تكرار العبارة أكثر إثارة للأُذن لما لها من مساحة صوتية أوسع من اللفظ المفرد.

د: الترادف والتضاد:
وتكررا الألفاظ المترادفة أو المتقاربة بالمعنى الأصح، والألفاظ المتضادة تدخل في هذا الباب: فالترادف هو مشابه لتكرار ألفاظ الموضوع الواحد، كما رأينا في سورة القيامة التي تكررت فيها ألفاظ الإنسان ومكوناته وأطوار حياته، وسورة المجادلة وألفاظ الكلام والحديث والقول، فالترادف مثل ذلك غير أنه لا يكرر ألفاظ الموضوع الواحد، بل تكرار ألفاظ المعنى الواحد؛ والألفاظ التي تترادف على معنى قريب أو عام تشترك في الدلالة عليه ولكن بدرجة مختلفة أو باعتبار مغاير، فإنها تستدعي في الذهن الترابط اللفظي بين الكلمة ومرادفها، فعند سماعك لفظة (جاء) مثلًا، ثم بعد فقرات تسمع لفظة (أتى) فلا شكّ أنك تستحضر تلك الكلمة، وسواء تساءلت عن علة ذلك أم لا فإنك قد أدركت الترابط اللفظي بينهما الذي يأتي من خلال التوافق في الدلالة على المعنى، فالمعنى هنا أعطى ترابطًا لفظيًا بين صورتين لفظيتين متغايرتين، أحدهما تستدعي الأخرى، وعليه نرى أنّ المترادفات لها دور في إبراز التوافق اللفظي؛ لأنه مهما يكن فإن المترادفات يألف بعضها بعضًا، وهذه الألفة تشكل امتزاجًا بين اللفظين فإذا حضرا في نص واحد فإننا نلمس صورة لفظية ووحدة لفظية من هذا التآلف والترابط. وكذلك التضاد، فالمتضادات تتوافقان وتتآلفان وإذا ورد أحدهما في النص ثم لحقه الآخر فإنهما يثيران الأُذن إنهما يرتبطان كارتباط المترادفات ولكن ليس على المعنى ذاته بل على المعنى ونقيضه، وهذا تآلف بين الألفاظ وإثارة للأذن بأن تستحضر الآخر إذا ورد في النص، فهو كما يحقق السبك والتماسك للنص، فكذلك نراه معززًا للبناء اللفظي ومظهِرًا للوحدة اللفظية. ومثال التضاد، ما ورد في سورة القمر، حيث تكررت ألفاظ التكذيب (كذّبوا كذّبتْ كذّاب..) ثمان مرات في السورة، ثمّ ختمتْ بلفظ الصدق: {فِي مَقْعَدِ صِدْقٍ} [القمر: 55]. وبعد أن فصلنا في عناصر الوحدة اللفظية نرى أن بيانها تطبيقيًا يجب أن يكون في نص واحد، تُبيَّن فيه كل هذه العناصر حتى تظهر الوحدة اللفظية جليَّةً، وإن تحليل النص من خلال الوحدة اللفظية يحتاج إلى متسع من البحث، ولذلك نرى أن يكون التطبيق في بحث مستقل، يتتبع جميع هذه العناصر لتتوضح الصورة السمعية والوحدة اللفظية.

ثالثًا: الوحدة اللفظية الفوائد والأهمية:

الوحدة اللفظية بين تأسيس النص وتحليله ونقده:
ونقصد بهذا العنوان أن تكون الوحدة اللفظية آلةً تعبيريةً تكوينية، تعمل على تأسيس النص، وفي الوقت ذاته هي وسيلةٌ تحليليةٌ أيضًا، تستعمل في تحليل النص بعد تكوينه، فهي آلةٌ أو مَقْدِرة يجب توفرها قبل تأسيس النص فتكون حاضرة في ذهن المتكلم أو الكاتب يعبر عن أفكاره ويكتب جمله ويكسوها ثوباً منسجم الأطراف، بمعنى أن تكون ألفاظ تلك الجمل المكونة للنص مترابطة متمازجة متجانسة فيما بينها بصورة لفظية، فيبنى النصُ فتنمو معه هذه الروابط وتكون حاضرة في كل جزء وفقرة من النص.والسبيل إلى ذلك أن الكاتب قبل أن يشرع في تكوين نصه يجب أن تكون الفكرة قد تمت في ذهنه، ثم وهو ينتقل بين فصول فكرته

وفقراتها المختلفة يتوجب عليه جمالياً أن يوجد نسيجاً لفظياً يكسو النص كله ويظهر في كل تفاصيله، وهذا النسج اللفظي هو استجابة لوحدة الفكرة وطبيعة الموضوع الذي يكتب فيه، فالموضوع مهما كان فإن له مجموعة من الالفاظ تعبر عنه أصالةً، لذلك فإن الموضوع نفسه يكون له حيّزٌ ضيّق في المعجم، هذا الحيز من الالفاظ يكون حاضراً في النص. فالوحدة اللفظية هنا آلة تعبيرية ومنهج تكويني. وفي الوقت ذاته تكون هذه الآلية بيد قارئ النص وناقده ليكشف صورة النص ومظهره اللفظي المتوحد. وعلى مستوى القرآن الكريم فإنّنا نرى أنّ كل سورة لها شخصية لفظية ومظهر لفظي مغاير للسور الأخرى، وفي غير القرآن نرى أنّ كلّ نص لابدّ أن تكون له شخصية تميزه عن غيره؛ لأن النص تتداعى ألفاظه وموضوعاته إلى التماثل اللفظي إما بسبب التكلم عن الموضوع فتتداعى الألفاظ، وإمّا لإظهار النمط الشكلي المتماثل الذي يضفي جمال الصنعة اللفظية، وكل هذا يعزز الشخصية اللفظية للنص.

الوحدة اللفظية عنصر أساس في بناء النص

إن الوحدة اللفظية في النص هي المكون الرئيس لتمايز النص عن غيره، إن بناء النص وإخراجه بصورة لفظيةذات مظهر واحد، مسبوكة بحيث عند سماعك لنص تشعر بتكرار الألفاظوتشابه الصيغ والاصوات والضمائر والأساليب وطول العبارة وقصرها[1]، فيظهر النص قطعة منسوجة، ويكون مغايرًا لغيره من النصوص من حيث لفظه، وهذا يظهر القيمة الصوتية في النصوص، وهي قيمة لا تقصر عن الأثر الدلالي، فان الصوت يقع في الأذن قبل أن يقع المعنى في القلب، فما كان صوته متظافرًا منسجمًا كان وقعه في القلب بليغًا حتى قبل أن يصل المعنى إلى قلب السامع، ومن هنا يمكن أن نفهم أثر النصوص في نفوس السامعين حتى من غير أن يفهموا معناها إذا قرئت بطريقة تظهر لأصوات جيدًا. ومن هنا نفهم لماذا كثير من الناس يأثرون بتلاوة القرآن من غير فهم معناه.

جمال الوحدة اللفظية

فالوحدة اللفظية بعد ذلك تشكل بعدًا جماليًا، فهي عنصر جمالي للنص يتحصّل من خلال التناسق والتماثل والتمايز، وعلى قدر ظهور الوحدة اللفظية للنص يظهر جماله وموسيقاه ويبرز معناه وقضاياه، والجمال يَظْهر بالتميُّز، واللفظ هو المميز الأول للنص، وهو ثوب النص. فتتابع المقاطع على نحو خاص يهيئ الذهن لتقبل تتابع جديد من هذا النمط دون غيره؛ إذ يتكيف جهازنا في هذ اللحظة بحيث لا يتقبل إلا مجموعة محدودة من المنبهات الممكنة [2]، وهذا يجعل لدى السامع توقعًا بحيث ينتظر أن يسمع لاحقًا ما يوافق ما يسمعه الآن.

الشخصية اللفظية للنص:

وعلى مستوى نصوص القرآن- وينبغي أن يكون كل نص أدبي كذلك- نرى أن للسورة طابعًا لفظيًا وصوتيًا يمتاز عن السور الأخرى، يظهر ذلك من خلال وفرة لفظ بعينه في السورة هو ومشتقاته بنسبة أعلى عن

---

(1) لذلك يثار التساؤل عند الآية (19) من سورة المدثر عن سبب طول الآية عن الآيات في السورة؟ فهي تظهر بأنها قد كسرت الصورة وهي البناء اللفظي والوحدة اللفظية، فهذا دليل على أن النسق اللفظي ملاحظ وهو ما نعنيه بالوحدة اللفظية، وكذا الفاصلة في قوله (ما غشيهم) في طه، وهو أشبه بوضع علامة فارقة في شيء حتى يكون أكثر بروزًا لترى وتجذب النظر أكثر من غيرها، فالخروج من النسق له دافع دلالي، ولكنه يشير أيضًا إلى أن هناك وحدة لفظية قد كسرت فأثار ذلك الكسر الانتباه.

(2) أ.أ. رتشاردز، مبادئ النقد الأدبي ص 185.

وجوده في السور الأخرى، وهو ما سميناه التكرار اللفظي للمفردة الواحدة. إذن لكل سورة كيان موضوعي، ولها بناء صوتي وانسجام لفظي يتناسبان مع الموضوع، فكما أن لكل نصٍّ أو سورة موضوعًا -أو موضوعات- تدور حوله وتدخل في تفاصيله وتصوره بأساليب مختلفة فكذلك له شخصية لفظية تمايزها عن غيرها، وتقوم بذلك جملة عناصر. وتؤدي هذه العناصر إلى تميزه عن النصوص الأخرى من حيث الشكل. فهي:

توحد النص لفظًا، وهو معنى (التماثل) الذي تدلّ عليه لفظة الوحدة لغةً.

وتفرقه عن غيره، وهو معنى (الانفراد) الذي تدلّ عليه لفظة الوحدة لغةً.

والألفاظ تتجانس في النص الواحد، فهي كألوان اللوحة الفنية التي تتقارب فيما بينها فكما أن هناك صورة الغروب ولا يناسبها الزرقة لما يغلب عليها من طابع الألوان الداكنة، وصورة المروج الخضراء ولا يناسبها اللون الداكن أو الأسود، فكذلك النص اللغوي تتظافر ألفاظه لتخرجه بصورة متناسبة، من هنا كنت السور القرآنية ذات طابع متميز من هذا الجانب فلكل سورة من سور القرآن مظهر لفظي يميزها كما تتمايز الناس بأشكالها وأزيائها.

الوحدة اللفظية وعلل التعبير

هناك تشابه في الآيات وهناك اختلاف في الفواصل، واختلافات في الصيغ والجمع، وغيرها. ويقدم لكل ذلك تعليلات بيانية موضعية أو مقارنة بين سياق آية وآية أخرى. فكان التساؤل: هل يمكن أن تكون هناك ضوابط لهذه التعليلات؟ تنفي عنه الذوقية في التعليل. فكانت هناك ثغرة في هذه التعليلات وهي اتصافها بالذوقية وعدم القطعية والاحتمالية والتلفيقية أحيانًا.

وهنا تقدم الوحدة اللفظية تعليلًا كلّيا منضبطًا شاملًا لكل هذه الاختلافات في النص،فهناك بناء لفظي متفرد لكل نص، هو الوحدة اللفظية- وهي العامل المؤثر في اختياراته اللفظية. ولعل أهم فوائد الوحدة اللفظية تشخيص علل التعبير، فقراءة النص من خلال الوحدة اللفظية لها دور كبير في بيان علل التعبير وتفسير الآيات المتشابهة والايثار اللفظي: فمثلا سورة تختار لفظ وترجحه على آخر بسبب البناء اللفظي الموحد للسورة: مثلًا: {أَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ مُسَخَّرَاتٍ فِي جَوِّ السَّمَاءِ مَا يُمْسِكُهُنَّ إِلَّا اللَّهُ} [النحل: 79]، {أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ فَوْقَهُمْ صَافَّاتٍ وَيَقْبِضْنَ مَا يُمْسِكُهُنَّ إِلَّا الرَّحْمَنُ} [الملك: 19]، فمرةً قال (الله) ومرة قال (الرحمن) وما ذلك إلا إننا نجد أن لفظة (الرحمن) مكرر بوفرة في سورة الملك حيث جاءت أربع مرات، ولم تأتِ في سورة النحل مطلقًا. فمن خلال معرفة الوحدة اللفظية والوقوف على الألفاظ التي آثرها نص ما نجد أن بعض الآيات المتشابهة بين السور يمكن معرفة علة إيثار لفظ ما بالنظر إلى وفرته في السورة ذاتها التي ورد بها، فـ (الرحمن) لفظ تكرر في سورة الملك، فمن ضمن أسباب تكرار اللفظ إظهار النص بصورة لفظية معهودة. ومن ذلك إيثار لفظة (عجيب) في سورتي (ق، وهود) ولفظة (عجاب) في سورة (ص): {إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عُجَابٌ} [ص: 5]، {إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عَجِيبٌ} [هود: 72]، {هَذَا شَيْءٌ عَجِيبٌ} [ق: 2]. وإنما تغير التعبير بسبب ابتغاء بناء الوحدة اللفظية، لانسجامهما مع سائر الصيغ في سورتيهما؛ فـ (عجاب) تتوافق مع الصيغ في سورة (ص)، وكذلك (عجيب) تتوافق مع الصيغ في السورتين، وهكذا نرى أن لها دوراً في بيان علل التعبير والإيثار.

وإنّ هذا الكلام يعضد استقلال النص القرآني الواحد، وإن دوام البحث في الموضوع يؤدي الى بلوغ غاية تثبت أن النص القرآني الواحد(السورة) منسجم كل الانسجام في داخله، حتى بلغ الانسجام أن يمتاز عن السور الأخرى.حتى لو وجدت آيات متشابهة، بل ربما نجد تعليلاً يستخرج من بناء النص اللفظي الواحد(الوحدة

اللفظية) المنسجم مع العناصر الأخرى التي تثبت الوحدة النصية، نستخرج منه تعليلاً يبين أن الاختلاف اليسير بين الآيات المتشابهة هو بسبب هذا البناء، بل ربما أن لهذا التشابه بين آيات السور المختلفة وراءه أسباب أكثر عمقًا ربما منها: ربط بين السور المتشابهة في الأغراض والموضوعات حتى تشكل هذه السور(النصوص) لوحةً أكبر ويستنبط منها دروس ودلائل وأحكام لا تأتي في نص مفرد. والله أعلم.

الخاتمة

وفي الختام أسفر بحثنا تأسيس مفهوم الوحدة اللفظية في بناء النص، وقراءتنا للنصوص من خلالها جملة نتائج، يمكن إيجازها فيما يلي:

مصطلح الوحدة ليس جديدًا، ويحمل هذا المصطلح الدلالة اللغوية للفظ؛ فتتمحور دلالة الوحدة في اللغة على معنيين:

الانفراد: وهذا يدل على الاختلاف والمغايرة، ومفهوم ذلك إذا استعمل للدلالة على وحدة شيء ما يعني أن هذا الشيء متفرد لا يماثله شيء آخر، فهو مختلف ومغاير لسائر الأشياء، له شخصيته وكينونته التي تكون خاصة به. وتطبيقه على النص يعني أن النص منفرد عن سائر النصوص لا يماثله نصّ آخر، وهذا البعد خارجي، أي يكون ذلك الاختلاف والمغايرة خارجيًا.

التماثل: وهذا يدل على تماثل الأجزاء المكونة للشيء، وتطبيقه على النص يعني أن النص متماثل في بنائه، وهذا البعد داخلي، فيكون التماثل بين مكونات النص وفقراته وأجزائه.

والتعريف اللغوي لهذه اللفظة مهم إذ إننا نرى أنّ عمدة الوحدة اللفظية هو التماثل والانفراد. فالتماثل بين مكونات النص داخليًا، والانفراد عن النصوص الأخرى بالاختلاف والمغايرة.

التعريف الاصطلاحي للوحدة اللفظية بما يلي: هي البناء اللفظي القائم على التماثل الداخلي قصدًا، المتأتي من عناصر: صوتية وصرفية ونحوية ومعجمية، لها حضور متكرر، تطبع النص بصورة لفظية واحدة ظاهرة تحكمه من أوله إلى آخره. ليمتاز آخرًا بصفة الانفراد عن غيره.

وهناك مصطلحات ومفاهيم توصف بهذه الوحدة، ومنها الوحدة الموضوعية، والوحدة العضوية، ومفاهيم تقارب الوحدة اللفظية وهو السبك النصي، فالوحدة اللفظية تمييز للنص عن غيره، أما السبك فهو نظام داخل النص لا يختلف عن النصوص الأخرى ولا يميز نصا عن غيره، فهو يوفر عناصر لفظية تجعل النص مترابطاً متماسكاً غير مفكك، والوحدة اللفظية هي الصورة الخارجية المسموعة للنص، والوحدة اللفظية هي واجهة النص.

الوحدة اللفظية تتكون من جملة عناصر لفظية: تقسم على مستويات الدراسة اللغوية، فهناك عناصر صوتية، وأخرى صرفية ونحوية ومعجمية، قد فصلناها في البحث.

الوحدة اللفظية وموضوع النص: يمثل النص وحدة لفظية تتولد من الموضوع، فهو يتكلم عن موضوع، ومن خلال سيره في ذلك فإنه يشق طريقه في المعجم، وكلما تقدم النص كلما ضاقت زاوية الألفاظ التي يتعامل بها النص.

والوحدة اللفظية: غاية وأسلوب، فهي منهج متبع وليست مظهرًا عارضًا، ولا نبعد لو قلنا إنها غاية؛ فهي هدف ووسيلة في الوقت ذاته، فهي هدف لأن يكون النص محبوكاً متداخلاً متظافراً متجانساً تتقارب الالفاظ فيه بصيغها واوزانها وأصواتها ونهاياتها، ثم هي وسيلة ليكون النص من خلالها كتلة واحدة وقطعة لا يمكن فصلها او مزجها مع غيرها

ووقفنا على جملة من فوائد هذه الوحدة وآثارها، ومنها:

آلة لتعليل الاختلافات في التعبير، والنصوص المتشابهة وعلل ورودها، فقراءة النص من خلال الوحدة اللفظية لها دور كبير في بيان علل التعبير وتفسير الآيات المتشابهة والايثار اللفظي: فمثلا سورة تختار لفظ وترجحه على آخر بسبب البناء اللفظي الموحد للسورة.
الوحدة والجمال: فالوحدة اللفظية عنصر جمالي للنص يتحصّل من خلال التناسق والتماثل والتمايز، وعلى قدر ظهور الوحدة اللفظية للنص يظهر جماله وموسيقاه ويبرز معناه وقضاياه، والجمال يَظْهر بالتميُّز، واللفظ هو المميز الأول للنص، وهو ثوب النص.
الوحدة نقديًا: ونقصد بهذا العنوان أن تكون الوحدة اللفظية آلةً تعبيريةً تكوينية، تعمل على تأسيس النص، وفي الوقت ذاته هي وسيلةٌ تحليليةٌ أيضًا، تستعمل في تحليل النص بعد تكوينه، فهي آلةٌ أو مَقْدِرة يجب توفرها قبل تأسيس النص فتكون حاضرة في ذهن المتكلم أو الكاتب.

المصادر والمراجع

ابن زيدون، ديوان ابن زيدون، شرح يوسف فرحات، الطبعة الثانية 1994، دار الكتاب العربي، بيروت.
ابن فارس، أحمد بن فارس القزويني،تحقيق عبد السلام محمد هارون،1979م دار الفكر.
حسّان، تمام، مناهج البحث في اللغة، 1990م مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
جبل، محمد حسن، المعجم الاشتقاقي المؤصل، الطبعة: الأولى، 2010 م، مكتبة الآداب، القاهرة.
الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر، أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، الطبعة الأولى، 1422 هـ - 2001 مدار الكتب العلمية، بيروت.
حماسة، محمد، منهج في التحليل النصي للقصيدة، 1993م، حولية الجامعة الاسلامية العالمية (باكستان) ع 1.
خضر، محمد زكي، معجم كلمات القرآن الكريم، (مرج) موقع المعجم على الشبكة: http://www.al-mishkat.com/words/index.htm
خطابي، محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، الطبعة الأولى 1991، المركز الثقافي العربي.
دنقل، أمل، الأعمال الشعرية الكاملة، الطبعة الثالثة 1987مكتبة مدبولي القاهرة.
الرازي، فخر الدين، مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، الطبعة الثالثة، 1420 هـ، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
أ.أ رتشاردز، مبادئ النقد الأدبي والعلم والشعر، ترجمة محمد مصطفى بدوي، الطبعة الأولى 2005، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
الربيعي، هناء عبد الرضا، الجناس الصوتي والبلاغي في اللغة العربية، مجلة آداب البصرة العدد 55، لسنة 2011.
رشواني، سامر عبد الرحمن، منهج التفسير الموضوعي للقرآن الكريم، الطبعة الأولى 2009، دار الملتقى، سوريا.
الزُّرْقاني، محمد عبد العظيم، مناهل العرفان في علوم القرآن، الطبعة الثالثة مطبعة عيسى البابي الحلبي.
الزركشي بدر الدين محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم،الطبعة الأولى، 1957، دار إحياء الكتب العربية.
السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، الاتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، 1974م، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر، الطبعة الأولى 1420 هـ - 2000 م، مؤسسة الرسالة.
عبد البر، طه عبد الرحيم، قضايا النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى 1983م، القاهرة.
عفيفي، أحمد، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، الطبعة الأولى 2001مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
العقاد، الديوان في الأدب والنقد، بالاشتراك مع إبراهيم المازني،2017م، نشر مؤسسة هنداوي المملكة المتحدة.
العلويّ، يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، الطبعة الأولى، 1423 هـ، المكتبة العصرية، بيروت.
عياشي، منذر، الأسلوبية وتحليل الخطاب، الطبعة الأولى 2015م، دار نينوى، سوريا- دمشق.
بشر، كمال، علم الأصوات، 2000م، دار غريب، القاهرة.
محمد صديق خان، أبو الطيب فتح البيان في مقاصد القرآن، راجعه: عَبد الله بن إبراهيم الأنصَاري، 1992م، المكتبة العصريَّة للطباعة والنشر، صيدا – بيروت.
محمد، عبد الجواد، دراسة بلاغية في السجع والفاصلة القرآنية، الطبعة الأولى 1993، دار الأرقم.
مصلوح، سعد، نحو أجرومية للنص الشعري: دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، المجلد العاشر العددان الأول والثاني، 1991.
نجله، محمود أحمد، لغة القرآن الكريم في جزء عمّ، 1981م، دار النهضة العربية، بيروت.
هلال، محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث،1997م، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة.
وادي، خير الله فالح، الأثر النصي في الانتقاء الصوتي، مجلة كلية الإلهيات، جامعة جنق قلعة العدد 11، 2017.
يحيى خان، الوحدة العضوية في القصيدة العربية قديمًا وحديثًا، بحث منشور في مجلة العلوم الإسلامية والدينية، 2016، المجلد: 1، العدد: 2.

Arabic Dialects from a Sociolinguistics Perspective

Dr. Lena Akram KHEDER[1]

اللَّهجاتُ العربيَّة من منظورِ اللِّسانيَّاتِ الاجتماعيَّة

د. لينا أكرم خضر*

ملخَّص البحث

تروم هذه الورقة البحثيَّة دراسة اللَّهجات العربيَّة بالاعتماد على ما تقدِّمه اللِّسانيَّات الاجتماعيَّة الَّتي تُعنى ببيان أثر العلاقة المتبادلة بين اللُّغة والمجتمع، وتأثير كلٍّ منهما بالآخر، وأثر هذه العلاقة في نشوء اللَّهجات العربيَّة وتنوُّعها، كما تسعى الدِّراسة إلى البحث في موضوع أثر المجتمع في نشوء ظواهر لغويَّة، وستقف على سمات اللَّهجات عند العرب؛ وسيكون ذلك من خلال التَّأصيل بداية للمصطلحات الَّتي تدور في فلك هذا الموضوع، ألا وهي: اللُّغة واللَّهجة واللَّحن، فالمصطلحات مفاتيح العلوم؛ لذلك سنقف على نشأة كلٍّ من المصطلحات الثَّلاثة السَّابقة ومفاهيمها، وأسباب نشوء اللَّحن في العربيَّة، ثم نتعرَّض للظَّواهر اللغويَّة الَّتي أسهم المجتمع في نشوئها؛ وهي: التَّغيُّر الدَّلاليّ، والتَّرادف، والمشترك اللَّفظيّ، وثمَّ ندلفُ إلى عرض بعض الأمثلة عن لهجات العرب؛ لنخلُص إلى بيان أثر المجتمع في غنى اللُّغة العربيَّة صوتيًّا ودلاليًّا.

الكلمات المفتاحيَّة: اللِّسانيَّات الاجتماعيَّة- اللَّهجات- المجتمع- اللُّغة

المقدِّمة

يشير مصطلح اللِّسانيَّات الاجتماعيَّة إلى دراسة اللُّغة في علاقتها مع المجتمع[3]، فاللُّغة تتأثَّر بالمحيط الاجتماعي؛ يتَّضح ذلك جليًّا باحتوائها على لهجات متعدَّدة تتنوَّع باختلاف البيئات الاجتماعيَّة والجغرافيَّة الَّتي تحتضنها، كما يتبدَّى أثر المحيط الاجتماعيِّ بالتَّطوُّرات الدَّلاليَّة الَّتي تتعرَّض لها الكلمة عبر الزَّمن، فكلُّ ما يصيبُ المفردة من تغيُّرات يرتبطُ بالظروف الاجتماعيَّة المحيطة باللُّغة؛ لذلك عُنيَت اللِّسانيَّات

(1) أستاذ مساعد في النَّقد الأدبيّ- كلِّيَّة المجتمع- الدَّوحة- قطر.

(3)Hudson, R (2001) , Sociolinguistics, Second edition, Cambridge: Cambridge University Press.

الاجتماعيَّة بدراسة العلاقة المتبادلة بين اللُّغة والمجتمع، وأثر البيئة الاجتماعيَّة في نشوء اللَّهجات والظَّواهر اللُّغويَّة.

ويعوّلُ البحث على اللِّسانيَّات الاجتماعيَّة في دراسة قضيَّة نشوء اللَّهجات وتنوُّعها، ونشوء الظَّواهر اللغويَّة؛ كالتَّغيُّر الدَّلاليّ والتَّرادف والمشترك اللَّفظيّ، باحثًا في نشأة مصطلحات (اللُّغة واللَّهجة واللَّحن) ومفهومها، وأسباب نشوء اللَّحن في العربيَّة، كما يقفُ البحث على أثر المجتمع في نشوء الظَّواهر اللُّغويَّة، لنخلُص إلى بيان أثر المجتمع في غنى اللُّغة العربيَّة صوتيًّا ودلاليًّا. وذلك في محاولة للإجابة عن الأسئلة الآتية: متى ظهر مصطلحا اللَّهجة واللَّحن؟ وإلى أيِّ مدى ميَّز القدماء بين مفهومي اللُّغة واللَّهجة؟ وما معيار التَّفاضل بين لهجات العرب؟ إلى أيِّ مدى أسهم المجتمع في تنوُّع اللَّهجات بين القبائل العربيَّة قديمًا؟ وكيف تجلَّى أثر المجتمع في إثراء اللُّغة وغناها بالظَّواهر اللُّغويَّة؟

ستعالجُ هذه الورقة البحثيَّة ما سبق اعتمادًا على المنهج التَّاريخيِّ؛ إذ سأبحث في نشأة المصطلحات والمفاهيم، كما سأعتمد على المنهج الوصفيِّ التَّحليليِّ، وذلك في تحليل ما توصَّلت إليه من استقراء حول هذا الموضوع، وسيكون ذلك في ثلاثة أقسام؛ يعالج القسم الأوَّل مصطلحات اللُّغة واللَّهجة واللَّحن، ويتناول القسم الثَّاني اللَّحن وأسباب نشوئه في اللُّغة العربيَّة، وأمَّا القسم الثَّالث فيقف على أثر المجتمع في نشوء ظواهر لغويَّة.

أوّلًا: بين اللُّغة واللَّهجة

ثمَّة أسئلةٌ كثيرةٌ تراود الباحث في اللُّغة، ولا سيَّما فيما يتعلَّق بالمصطلحات، ومن أجل ذلك كان لا بدَّ من الوقوف عند نشأة المصطلح، على أنَّ الخوض في النَّشأة ليس من اليسير، فذلك يتعلَّق بالتَّأريخ للمصطلح؛ الأمر الَّذي يحتاج إلى مزيد من البحث والتَّنقيب. من المعروف أنَّ الفرد يكتسبُ اللُّغة بدايةً من المحيط الَّذي يعيشُ فيه، فالـمُتكلِّم يسمعُ اللُّغة والأساليب وكيفيَّة استخدامها من المجتمع حوله، فيلتقطُها، ثم بعد تكرار السَّماع يغدو قادرًا على استعمالها، وبذلك تشكَّلت اللُّغة وتعلَّمتها وتناقلتها الأجيال مع الزمن، واللُّغة شبيهةٌ

بالصِّناعة لا تتحصَّل للإنسان إلا بالدُّربة والتَّكرار؛ "لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا.ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"[1].

وإذا رمنا البحث والتَّنقيب عن الاستخدام الأوَّل لكلمة (اللُّغة) اصطلاحيًّا، فسنتبيَّن أنَّه لا يوجد تحديدٌ دقيقٌ للمقصود بمصطلح اللُّغة، وبالعودة إلى القرآن الكريم، نلحظ أنَّ كلمة (اللُّغة) لم ترد فيه، فقد عبَّر عن اللُّغة بكلمةٍ أخرى ألا وهي: "اللِّسان"؛ قال عزَّ وجلَّ: (وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِسَانًا عَرَبِيًّا لِيُنْذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِينَ)[2]. ولا تعينُ دراسات اللُّغويّين العرب القدماء على معرفة المقصود بهذا المصطلح، فنجد ابن جنِّي (ت 392 هـ) يعرّف اللُّغة بقوله هي: "أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[3]، والملحوظ في هذا التَّعريف غياب تحديد المقصود بمصطلح اللُّغة، فقد وضع ابن جنّي مستويات اللُّغة جمعاء في بوتقة واحدة! من غير أن يبيّن ماهية اللُّغة وحقيقتها.

ومن جهة أخرى إنَّ التَّأريخ لاستخدام هذه الكلمة يعود إلى عهد النَّبيِّ محمَّد صلَّى الله عليه وسلَّم؛ إذ إنَّه لمَّا كانت وفود العرب تأتيه كان يخاطبهم على اختلاف انتماءاتهم ولغاتهم ودلالات ألفاظهم، إلَّا أنَّ أصحاب الرَّسول الكريم لم يكونوا على درايةٍ ومعرفةٍ بكثيرٍ من كلام سواهم من الشُّعوب والقبائل، وقد تعجَّب عليٌّ بن أبي طالب -كرَّم الله وجهه- من قدرة النَّبيِّ الكريم على مخاطبة الوفود العربيَّة بلغاتهم المختلفة، ومع ذلك لم يكن بين العرب آنذاك استهجانٌ للاختلاف الواقع بين لغاتهم، وبعد انشغالهم بتفسير القرآن الكريم وغريب الحديث النَّبويِّ الشَّريف وشرحهما، شرعوا يعرفون دلالات بعض الألفاظ، لا سيَّما عن طريق الشِّعر العربيِّ، وبذلك اتَّضحت لديهم المعاني اللغويَّة لكثير من الألفاظ.

ونجد في أقوال العرب القدماء ورود مصطلح اللُّغة؛ إذ يقول ابن عبَّاس رضي الله عنهما: "إن الشعر ديوان العرب؛ فإذا خفي علينا الحرف من القرآن الَّذي أنزله الله (بلغة العرب) رجعنا إلى ديوانها فالتمسنا معرفة ذلك منه"[4]، ويتبيَّن من ذلك أنَّ العرب استخدموا مصطلح اللُّغة بمفهوم اللَّهجة، فلم يكن مصطلح اللَّهجة واردًا في حديث اللُّغويّين قديمًا، أمَّا مفهوم اللَّهجة فهو موجود بين القبائل العربيَّة؛ إذ تنوَّعت لهجاتهم،

---

(1) ابن خلدون، عبد الرَّحمن (2005) ، **المقدِّمة**، حقَّقها وقدَّم لها وعلَّق عليها: عبد السلام الشدادي، (ط. 1) ، الدَّار البيضاء: خزانة ابن خلدون، 3: 250- 251.

(2) [الأحقاف: 12].

(3) ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (د. ت) ، **الخصائص**، تحقيق: محمَّد علي النَّجار، (د. ط) ، (د. م) : المكتبة العلميَّة، 1: 33.

(4) الرافعي، مصطفى صادق (1997) ، **تاريخ آداب العرب**، راجعه وضبطه: عبد الله المنشاوي- مهدي البحقيري، (ط. 1) ، المنصورة: مكتبة الإيمان، 1: 276- 277.

وتميَّزت لهجة كلِّ قبيلةٍ ببعض الصِّفات والخصائص، نذكر من ذلك عنعنةِ تميم و تَلْتلة بهراء وكشكشة ربيعة وغيرها.

وتُعرَّف اللَّهجة بأنَّها: "طريقة معينة في الاستعمال اللغوي توجد في بيئة خاصة من بيئات اللُّغة الواحدة"[1]، فضمن اللُّغة الواحدة توجد طرائق مختلفة لاستعمال اللُّغة، وقد أشار ابن جنِّي في القرن الرَّابع الهجريِّ إلى مفهوم اللَّهجة من غير ذكر المصطلح، وهذا يدلُّ على أنَّه إلى هذا القرن لم يستخدم علماء العربيَّة مصطلح (اللَّهجة) بمفهومه المُستخدَم اليوم، على أنَّ الرُّكون إلى ذلك غير ممكن؛ والبحث في كتب التُّراث لم يجدِ نتيجة؛ ذلك أنَّ التَّأريخ لمصطلح أو كلمة ليس من الأمور السَّهلة، وعليه إنَّ إطلاق الأحكام بشأن الاستخدام الأوَّل لمصطلح اللَّهجة غير دقيق، ولعلَّ المعاجم التَّاريخيَّة للُّغة العربيَّة قد تُقدِّم جديدًا يمكن الوثوق به واعتماده في قابل الأيَّام، فالأمر بحاجة إلى الرُّجوع إلى مدوَّنةٍ لغويَّة ضخمة؛ لنستطيع أن نتبيَّن التَّاريخ الحقيقيَّ لأيِّ مصطلح ولأيِّ كلمة.

وقد خصَّ ابن جنِّي في كتابه "الخصائص" بابًا أسماه: "باب اختلاف اللُّغات وكلُّها حُجَّة"، وفي ذلك إشارة إلى أنَّ تنوُّع اللَّهجات بين قبائل العرب لم يكن بضائرها، فليس الاختلاف دليلًا على خطأ في إحدى اللَّهجات؛ ذلك أنَّ هذا التَّنوُّع هو أمر طبيعيّ، تولِّده عوامل اجتماعيَّة وجغرافيَّة ودينيَّة وسياسيَّة... إلخ، وقد قال ابن جنِّي في هذا الباب:

"اعلم أن سعة القياس تبيح لهم ذلك، ولا تحظُره عليهم؛ ألا ترى أن لغة التميميين في ترك إعمال (ما) يقبلها القياس، ولغة الحجازيين في إعمالها كذلك؛ لأن لكل واحد من القومين ضربًا من القياس يؤخَذ به ويُخْلَد إلى مثله. وليس لك أن تردَّ إحدى اللغتين بصاحبتها؛ لأنها ليست أحقَّ بذلك من رَسِيلتها. لكن غاية مالَك في ذلك أن تتخيرَّ إحداهما، فتقوّيَها على أختها، وتعتقد أن أقوى القياسين أقبلُ لها وأشدّ أنْسًا بها"[2].

يتَّضح من كلام ابن جني أنَّ المعيار الَّذي يُحتكَم إليه في تفضيل لغةٍ على لغةٍ هو الشُّيوع، موضِّحًا أنَّ شيوع لغةٍ ما يجعل لها الأحقيَّة والأولويَّة في الاستخدام، أمَّا في حال كانت إحدى اللُّغتين تختلف عن الأخرى في خصائصها ومزاياها، فهاهنا لابدَّ من الاحتكام إلى اللُّغة الأكثر تميُّزًا؛ ويؤكِّد ذلك بقوله:

---

(1) هلال، عبد الغفار حامد (1993) ، **اللَّهجات العربيَّة نشأة وتطوّرًا**، (ط. 2) ، القاهرة: مكتبة وهبة، ص 33.
(2) ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (د. ت) ، **الخصائص**، تحقيق: محمَّد علي النَّجار، (د. ط) ، (د. م) : المكتبة العلميَّة، 2: 10.

"نزل القرآن بسبع لغاتٍ كلها كافٍ شافٍ. هذا حكم اللغتين إذا كانتا في الاستبدال والقياس متدانيتين متراسِلتين أو كالمتراسلتين فأمّا أن تقِلّ إحداهما جدا وتكثر الأخرى جِدّا فإنك تأخذ بأوسعِهما رواية وأقواهما قياسا ألا تراك لا تقول: مررت بِكَ ولا المال لِكَ قياسا على قول قُضَاعة: المالُ له ومررت بِهَ ولا تقول: أكرمتُكِشْ ولا أكرمتكِسْ قياسًا على لغة من قال مررت بِكِشْ وعجبت منِكِسْ"[1].

وعليه، إنَّ للمجتمع أثرًا وشأنًا فاعلًا في مسألة تفضيل لهجةٍ على أخرى؛ فالشُّيوع معيارٌ اجتماعيٌّ يتعلَّق بكثرة مستخدمي إحدى اللَّهجات، وقد يعود تفضيل لهجةٍ على أخرى إلى أسباب سياسيَّة أو دينيَّة، ومن جهة أخرى قد تمتلكُ بعض اللَّهجات سمات معيَّنة؛ فتكون أقوى قياسًا من غيرها، وهذا كلُّه يعني أنَّ التَّفاضل بين اللَّهجات أمرٌ تحدِّده عوامل لغويَّة وأخرى غير لغويَّة. ومن الجدير بالذِّكر أنَّه "من الناحية اللغويَّة لا فضل للهجة على سواها؛ أما من الناحية الاجتماعية فقد تغدو بعض اللَّهجات أفضل من غيرها، والأمر في ذلك يرجِع لسبب سياسي ثقافي غير لغوي"[2]. إذن إن كان وجود اللَّهجات أمرًا طبيعيًّا في اللُّغة، فماذا عن اللَّحن؟ وكيف نشأ في اللُّغة؟

ثانيًا: أسباب نشوء اللَّحن في العربيَّة

مع مرور الزَّمن واتِّساع رقعة الدَّولة الإسلاميَّة إبَّان الفتوحات الكبيرة الَّتي قام بها العرب المسلمون في العهد الرَّاشديّ والإسلاميّ والأمويّ، فضلًا عن انتشار الإسلام في المناطق المفتوحة ودخول غير العرب في الإسلام؛ شرعت الحاجة تلحُّ إلى تعلُّم العربيَّة لغة القرآن الكريم؛ بسبب شيوع اللَّحن شيوعًا لافتًا في أواخر القرن الثَّاني الهجريّ، فالفساد لحق باللُّغة العربيَّة مع تقادم الزَّمن ومخالطة الأعاجم، وتفشَّى اللَّحن؛ فغدا النَّاشئ من الجيل يقلِّد ما يسمعه من تعبيراتٍ جديدةٍ مختلفةٍ عمَّا ألِفَته العرب واستخدمته؛ فاختلطت اللُّغة، وفسدت، ومع ذلك بقيت بعض القبائل العربيَّة نقيَّة فصيحة؛ كقبيلة قريش؛ لبعدها عن بلاد العجم[3]. ويقرُّ ابن خلدون من خلال كلامه السَّالف أنَّه كلَّما كانت القبيلة أبعد عن مواطن الاختلاط مع غير العرب، حافظت على نقائها وصفائها، وخلت من كلِّ ما يمكن أن يشينها أو يعكِّر صفوها! على أنَّ مصطلح "نقاء

(1) نفسه، 2: 10.

(2)Yule, George (2010) , The Study of Language, Fourth Edition, Cambridge: Cambridge University Press, p.241.

(3) ابن خلدون، عبد الرَّحمن (2005) ، **المقدِّمة**، حقَّقها وقدَّم لها وعلَّق عليها: عبد السلام الشدادي، (ط. 1) ، الدَّار البيضاء: خزانة ابن خلدون، 3: 250- 251.

اللُّغة" فيه من المبالغة ما فيه! كما أنَّه يخلو من الدِّقَّة؛ فهل يمكن أن نتخيَّل منطقةً معزولةً عن محيطها عزلةً تامَّةً؟ وإلى أيِّ مدى من الممكن أن نسم لغةً ما بـ "النَّقاء"؟

إنَّ ما وردنا من أخبار في العصر الجاهليّ (العصر الَّذي لم تكن الفتوحات فيه قد بدأت بعد، ولم يختلط فيه العرب مع غيرهم ممن دخلوا في الدِّين الإسلاميّ...)؛ إنَّ ما وردنا ينبئُ ويشيرُ إشارةً واضحةً إلى أنَّ إطلاق سمة "النَّقاء" على اللُّغة أمرٌ غير دقيق، ويحتاج إلى مراجعةٍ وتفحُّصٍ، ودليلُه ما ورد من أخبارٍ عن العرب قديمًا تشيرُ إلى ورود اللَّحن في كلامهم، من ذلك ما ورد من أنَّ الشَّاعر الجاهليَّ النَّابغة الذُّبياني قد لحن في إحدى قصائده، فقصيدته مبنيَّةٌ على حرف الرَّويِّ الدَّال المكسورة، إلَّا أنَّه خالف في أحد الأبيات، وجعل حرف الرَّويِّ مرفوعًا، ولم يفطن إلى ذلك بمفرده؛ إذ نبَّهته جاريةٌ آنذاك عندما غنَّت قصيدته؛ وقد أشار إلى ذلك صاحب كتاب جمهرة أشعار العرب؛ إذ يذكر أبيات النَّابغة؛ "قال: [الكامل]

أَمِنْ آلِ مَيَّةَ رائحٌ أَو مُغتَدي عَجْلانَ، ذا زادٍ، وغيرَ مَزَوَّدِ

زَعَمَ البَوارحُ أنّ رحلَتَنا غَداً وبِذَاكَ خَبّرَنا الغُرابُ الأَسْوَدُ

هابوه أن يقولوا له لحنتَ، أو أكفأتَ، فعمدوا إلى قينتهِ، فقالوا: غنِّيه! فلمَّا غنَّته بالخفض والرَّفع فَطِنَ وقال:

وبذاكَ تَنعابُ الغُرابِ الأسوَدِ"[1].

إذن لا يمكن أن نقيِّد نشوء اللَّحن في العربيَّة بالاختلاط بالأعاجم فحسب، لكن من الممكن القول: إنَّ اللَّحن انتشر وتفشَّى بعد الاختلاط بغير العرب. وانطلاقًا من هذا الوضع، شرع الغيارى على العربيَّة يخرجون إلى البادية، وينقلون اللُّغة ودلالتها عن الأعراب الَّذين لم يختلطوا بغيرهم، "فمن خالط العجم أكثر كانت لغته عن ذلك اللِّسانالأصلي أبعد...، وهذه ملكة ممتزجة منالملكة الأولى الَّتي كانت للعرب ومن الملكة الثَّانية الَّتي للعجم. فعلى مقدار مايسمعونه من العجم ويربون عليه يبعدون عن الملكة الأولى"[2].

وفي فترة لاحقة شرع التَّباين يتَّضح أكثر في اللُّغة من حيث العربيُّ والمولَّد، وبرزت المدارس النَّحويَّة؛ المدرسة البصريَّة والكوفيَّة. ومنذ القرن الرَّابع الهجريِّ بدأ العجم بتولِّي مقاليد الحكم وأمور السُّلطة،

(1) القرشي، أبو زيد محمد بن أبي الخطاب (د. ت) ، **جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والإسلام**، حققه وضبطه وزاد في شرحه: علي محمد البجاوي، (د. ط) ، (د. م) : نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 76.

(2) ابن خلدون، عبد الرَّحمن (2005) ، **المقدِّمة**، حقَّقها وقدَّم لها وعلَّق عليها: عبد السلام الشدادي، (ط. 1) ، الدَّار البيضاء: خزانة ابن خلدون، 3: 257.

فاستولوا على جميع الممالك الإسلاميَّة، وهذا أدَّى إلى شيوع اللَّحن في اللُّغة العربيَّة شيوعًا لافتًا، وكاد الأمر أن يستشري في اللُّغة لولا عناية المسلمين بها وبخدمة القرآن الكريم؛ يتَّضح ذلك من جهودهم في التَّصنيف وشرح القرآن الكريم والحديث النَّبويّ الشَّريف، وبذلك كان اهتمام المسلمين بالقرآن الكريم طريقًا لحفظ اللُّغة العربيَّة.

وبناءً على ما تقدَّم يغدو من الواضح أنَّ التَّغيُّرات على صعيد المجتمع ألقت بظلالها على اللُّغة؛ فنشأت اللَّهجات، وتولّد اللَّحن في العربيَّة، ولم يقف الأمر عند هذا الحدِّ؛ فهناك ظواهر لغويَّة نشأت من جرَّاء تأثير المحيط الاجتماعيّ.

ثالثًا: أثر المجتمع في نشوء ظواهر لغويَّة

لا يمكن بحال من الأحوال غضُّ النَّظر عن أثر المجتمع وشأنه الكبير في اللُّغة وما تتعرَّض له من تطوُّرات صوتيَّة أو دلاليَّة أو ما تقترضه من ألفاظ لغاتٍ أخرى، وقد أشار إبراهيم أنيس إلى وجود عاملين رئيسيَّين يرجع إليهما نشوء اللَّهجات وتنوُّعها في العالم؛ وهما:

"(أ) الانعزال بين بيئات الشعب الواحد.

(ب) الصراع اللغوي نتيجة غزو أو هجرات"[1].

وعليه يغدو للمسافات الجغرافيَّة شأنٌ في تكوُّن اللَّهجات؛ ذلك أنَّ انتشار لغةٍ ما وامتدادها على مسافاتٍ واسعةٍ يكون عاملًا في نشوء لهجاتٍ متفرّعةٍ من هذه اللُّغة، ثمَّ إنَّ وجود جبال أو أنهار أو صحاري وسواها من تضاريس تفصل بين أبناء اللُّغة الواحدة؛ يجعل الانعزال واقعًا بينهم أو لربَّما يكون التَّواصل بينهم غير كبير، وهنا تبدأ اللَّهجات بالظُّهور والتَّشكُّل، وتصير مميَّزة من بعضها، فتستقلُّ بخصائصها وسماتها، وتتشعَّب إلى لهجاتٍ متنوّعة، وتختلف اللَّهجات بسبب اختلاف الطَّريقة الَّتي تتطوَّر فيها اللَّهجة في كلِّ بيئة، تبعًا للظُّروف المحيطة بكلِّ بيئة، ولو كانت الظُّروف واحدة الَّتي تمرُّ بها اللُّغة لما اختلفت اللَّهجات عن بعضها، فالانعزال يجعل البيئات تتَّخذ طرقًا متباينةً في تشكيل لهجاتها، وبذلك تشكِّل الجغرافيا عاملًا مهمًّا، يعاضدُه العامل الاجتماعيُّ المُولَّد أيضًا من العزلة الاجتماعيَّة من جرَّاء امتداد المساحات الَّتي يقطنها أبناء اللُّغة الواحدة، وتنوُّع المحيط الاجتماعيّ فيما بينهم، فكلُّ بيئةٍ لها نمطٌ خاصٌّ من حيث الحياة الاجتماعيَّة

(1) أنيس، إبراهيم (1992) ، **في اللَّهجات العربيَّة**، (ط. 8) ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص 21.

والعمل والوضع الماديّ[1]، "واللهجاتالعربيةعلىاختلافتوزيعهاالجغرافيفإنّهاتتقاطعفيتراكيبهاومفرادتها معاللغةالفصحىالتيثبتتبنزولالقرآنالكريم. وعلىالرغممنعودةاللهجات إلىأصلواحدإلاأنلكللهجةظواهرلغويةطرأتعليهاقدتتفقفيهامعغيرها من اللهجات أو تفترق عنها"[2].

ويؤثِّر المجتمع في اللُّغة تأثيرًا غير قليل؛ ذلك أنَّه يسهم في نشوء ظواهر لغويَّة، فللُّغة علاقةٌ وطيدةٌ بالمحيط الاجتماعيِّ؛ ولا أدلُّ على أثر المجتمع في اللُّغة من وجود ظاهرة التَّغيُّر الدَّلاليّSemantic Shift، والتَّرادف Synonymy، والمشترك اللَّفظيّ Homonymy، والأضداد Antithetical polysemy... إلخ، فنشوء هذه الظَّواهر اللُّغويَّة ارتبط بالمجتمع والاستعمال.

1- **التَّغيُّر الدَّلاليّ**:هو مفهومٌ يعني أنَّ ألفاظ اللُّغة تتغيَّر دلالتها مع الزَّمن، ولا تبقى ثابتةً على دلالةٍ واحدة، ولا يكون هذا التَّغيُّر اعتباطيًّا أو من غير سببٍ يدفعُ إليه؛ ذلك أنَّ وراءه أسبابًا عدَّة يرتبطُ أغلبها بالمجتمع. فمستخدمو اللُّغة ليسوا سواء من حيث طبقاتهم الاجتماعيَّة. وكثيرًا ما ينجمُ عن اختلاف أفراد المجتمع في طبقاتهم وفئاتهم اختلاف مدلول الكلمات واكتسابها دلالات جديدة، ومردُّ الأمر إلى الفروق في الخواصِّ الشَّعبيَّة والجسميَّة والنَّفسيَّة وفي شؤون السِّياسة والاجتماع والثَّقافة والتَّربية ومناحي التَّفكير ومستوى المعيشة وحياة الأسرة والتَّقاليد والعادات، وفي الظروف الطَّبيعيَّة والجغرافيَّة المحيطة بين الجماعات النَّاطقة باللُّغة الواحدة[3]، فظروف المجتمع ومحيط الفرد يسهمان في تغيير بعض دلالات الألفاظ.

فعلى سبيل المثال نجد أنَّ كثيرًا من الكلمات اكتسبت دلالات جديدة بعد مجيء الإسلام؛ منها كلمات (الصِّيام) و(الحجّ) و(المؤمن) و(المسلم)، فـ "العرب إنَّما عرفت المؤمن من الأمان والإيمان وهو التصديق. ثُمَّ زادت الشريعة شرائطَ وأوصافاً بِهَا سُمِيَ المؤمن بالإطلاق مؤمناً. وكذلك الإسلام والمسلم، إنّما عَرَفت منه إسلامَ الشيء ثُمَّ جاء فِي الشَّرع من أوصافه مَا جاء"[4]، ومن ذلك أيضًا كلمتا (المنافق)، و(الفاسق)؛ فالمنافق "اسمٌ جاء بِهِ الإسلام لقوم أَبْطنوا غير مَا أظهروه، وَكَانَ الأصل من نافقاء اليَرْبوع. وَلَمْ يعرفوا فِي الفِسْق إلاَّ قولهم: "فَسَقَتِ الرُّطبة" إذَا خرجت من قِشرها، وجاء الشرع بأن الفِسق الأفحاش فِي الخروج عن

---

(1) نفسه، ص 21- 22.

(2) قدوم، د. محمود محمد (2017) ، **اللهجات الفصيحة وأثرها في نظام الكتابة العربيّة**، بحث في كتاب "الإملاء في نظام الكتابة العربية"، تحرير: أ. د. جاسم علي جاسم، (ط. 1) ، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص 172- 173.

(3) الوافي، علي عبد الواحد (2004) ، **علم اللُّغة**، (ط. 9) ، القاهرة: نهضة مصر، ص 325.

(4) ابن فارس، أحمد (1910) ، **الصَّاحبيُّ في فقه اللُّغة وسنن العرب في كلامها**، (د. ط) ، القاهرة: المكتبة السلفية، ص 45.

طاعة الله جلّ ثناؤه"[1]، وهذا يعني أنَّ المحيط يغني دلالات الألفاظ، ويمنحها ثراءً دلاليًّا من غير أن يزيل معناها الأصليّ.

ويتَّضح أثر المجتمع في هذا التَّغيُّر الدَّلاليّ فيما ذُكر عنهم من استخدامهم بعض التَّراكيب، ثمَّ العدول عنها واستقباحها، فمن ذلك قولهم: "قاتله الله: ثُمَّ يستقبحونها، فيقولون: قاتعه وكاتعه. ويقولون: جوعًا؛ دعاء عَلَى الرجل، ثُمَّ يستقبحونها فيقولون: جُودًا، وبعضهم: جُوسًا. ومن ذَلِكَ قولهم: وَيْحَك وويسكَ، إنَّما هي ويلك إلَّا أنَّها دونها بمنزلة ما مضى"[2]، وترى في أحايين كثيرة أنَّ الرُّقيَّ في الكلام سببٌ في استعمال بعض المفردات دون سواها؛ فمن غير المناسب استخدام كلمات تجرح الحياء أو الذَّوق العامّ، فذوق النَّاس قد يكون سببًا في شيوع تركيبٍ وهجر آخر.

2- التَّرادف[3]: هو مصطلحٌ يعني أنَّ للَّفظة ذاتها دلالتَين أو أكثر، ويعني التَّشابه القائم بين المفردات؛ بحيث لا يوجد فرقٌ في المعنى بين الألفاظ المتشابهة[4]؛ كقولك: قعد وجلس، والسَّيف والمهنَّد... إلخ. وقد عزا اللُّغويّون وجود هذه الظَّاهرة إلى المجتمع وتنوُّع اللَّهجات وتعدِّدها بين قبائل العرب قديمًا، واستخدام الكلمة ذاتها في أكثر من قبيلة، فقد تكون اللَّفظتان "من واضعَين وهو الأكثر بأن تَضع إحدى القبيلتين أحدَ الاسمين والأخرى الاسمَ الآخر للمُسَمَّى الواحد من غير أن تشعرَ إحداهما بالأخرى ثمَّ يَشتَهر الوَضْعَان ويخفى الواضعان أو يلتبس وَضْع أحدهما بوضع الآخر"[5].

ويظهر أثر المجتمع في وجود التَّرادف عندما تستعير بعض الأمم كلماتٍ من غيرها، وقديمًا يُلحَظ ذلك بين القبائل العربيَّة بسبب الاحتكاك فيما بينها، وعليه بدأت كثير من ألفاظ اللُّغة تُتداول بين القبائل، وغاب

---

(1) نفسه، ص 45.

(2) الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي (د. ت) ، **معاني القرآن**، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، (ط. 1) ، مصر: دار المصرية للتأليف والترجمة، 2: 362.

(3) إقرار وجود التَّرادف التَّامّ بين بعض الكلمات غير دقيق؛ فهناك فروقٌ دقيقةٌ بين المعاني، ولا يمكن أن تشترك لفظتان بالدَّلالة ذاتها، فكلُّ لفظة تحمل معنًى خاصًّا بها، وأمَّا الكلمات التي يُقال عنها إنَّها مترادفة، فهي تتقارب في المعنى فحسب؛ ذلك أنَّه وإن كان ثمَّة تقاربٌ بين مفردات اللُّغة غير أنَّ هذا لا يعني أنَّهما تتساويان في الدَّلالة.

(4)- Murphy, M. Lynne (2003) ,Semantic Relations and the Lexicon - Antonymy, Synonymy and other Paradigms , New Yourk: Cambridge University Press. p. 141.

(5) السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين (د. ت) ، **المزهر في علوم اللُّغة وأنواعها**، شرحه وضبطه وصححه وعنون موضوعاته: محمّد أحمد جاد المولى بك- محمّد أبو الفضل إبراهيم- علي محمّد البجاوي، (د. ط) ، بيروت- صيدا: المكتبة العصريّة، 1: 319.

التَّمييز بين اللَّهجات المختلفة؛ إذ تُنوسيت الفروق الدَّقيقة بينها، أو حُفِظ بعضها وأُهمِل الآخر[1]. أمَّا سبب استعارة بعض الكلمات الَّتي يوجد ما يؤدِّي دلالتها في لغة القبيلة ذاتها؛ فلربَّما يعود ذلك لخفَّتها على السَّمع -مثلًا- أو لطف جرسها، أو لسموّها؛ لأنَّها انحدرت من قومٍ أرقى في النَّاحية الاجتماعيَّة والسِّياسيَّة، ومثال على ذلك ما نلحظه من تخيُّر قبيلة قريش لبعض المفردات من القبائل الأخرى في مواسم الحجِّ؛ كالحرير مع السُّندس والإستبرق، وكاليمِّ مع البحر، والفردوس مع الجنَّة.. وسواها من المفردات[2].

3-**المشترك اللَّفظيّ**: وهو ظاهرةٌ لغويَّةٌ تعني تماثل الكلمتَين لفظًا واختلافهما معنى، ويكون سياق الكلام هو المُحدِّد للمعنى الَّذي يريده المُتكلِّم؛ و"اعلم أنَّ من كلامهم... اتفاقَ اللَّفظين واختلاف المعنيين"[3]، من ذلك كلمة (السَّرحان)، فهي تعني الأسد في لهجة هُذيل، في حين أنَّها تعني الذِّئب عند عامَّة العرب[4]. ونشوء المشترك اللَّفظيِّ في اللُّغة يرتبط بالمجتمع وما يولِّده من اختلاف في اللَّهجات سببه تنوُّع البيئات اللُّغويَّة، وبذلك تماثل اللَّفظان، واختلف استعمالهما بين الناس، فكلٌّ استعمله بدلالةٍ مختلفةٍ.

(1) الصالح، صبحي (2004) ، **دراسات في فقه اللُّغة**، (ط. 16) ، بيروت: دار العلم للملايين، ص 299.
(2) أنيس، إبراهيم (1992) ، **في اللَّهجات العربيَّة**، (ط. 8) ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص 182.
(3) سيبويه، أبو بشر عَمرو بن عثمان بن قَنبر (1988) ، **كتاب سيبَويه**، تحقيق وشرح: عبد السّلام محمّد هارُون، (ط. 3) ، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1: 24.
(4) عمر، د. أحمد مختار، (1998) ، **علم الدِّلالة**، (ط. 5) ، القاهرة: عالم الكتب، ص 159- 160.

الخاتمة

وبعد، فقد هدفت هذه الورقة إلى البحث في نشوء اللَّهجات وشيوع اللَّحن ونشوء الظَّواهر اللُّغويَّة وما يصيب الألفاظ من تغييراتٍ صوتيَّةٍ أو دلاليَّة... إلخ تثري اللُّغة، وبيان شأن المجتمع في ذلك كلِّه؛ فاختلاف قبائل العرب وتوزُّعها على مناحٍ متفرقةٍ أسهم في تنوُّع لهجاتها، كما أنَّ اختلاط العرب بغيرهم من الأقوام ساعد في تفشّي اللَّحن في لغتهم، وبذلك من الممكن القول: إنَّ ما يحيط باللُّغة من عوامل وظروف يؤثِّر فيها بطريقة أو بأخرى؛ لأنَّها غير منعزلة عن المحيط.

فاللُّغة تتأثَّر وتؤثِّر في الظُّروف الاجتماعيَّة والسِّياسيَّة والدِّينيَّة... إلخ، يتَّضح ذلك في شيوع بعض الدَّلالات لألفاظ معيَّنة؛ بسبب التَّغيُّرات الحاصلة في المجتمع. والنَّاظر في تاريخ الأدب العربيّ يَلحظُ ذلك جليًّا؛ ففي كلِّ عصرٍ من العصور نجد شيوع ألفاظٍ أو سماتٍ لغويَّةٍ أو فنيَّةٍ معيَّنةٍ تطبع العصر بطابعها الخاصّ، وهذا يفسِّر اختلاف الأدب في العصر الجاهليّ عنه في العصر الإسلاميّ أو الأمويّ أو العباسيّ... إلخ. في الحقيقة إنَّ النَّظر إلى الأدب العربيّ من منظور اللِّسانيَّات الاجتماعيَّة يغني البحث، ويجعلنا نرى جوانب أخرى في أدبنا وفي تعليل الأساليب الفنيَّة الَّتي شاعت في كلِّ عصر من العصور؛ لذلك أوصي بأن نستفيد من اللِّسانيَّات الاجتماعيَّة في مقاربة الأدب العربيّ، وعدم الرُّكون إلى محض الوصف للظَّواهر، بل نتجاوز ذلك في البحث عن دور المجتمع في خلق أساليب لغويَّة وهجر أخرى.

ثبت المصادر والمراجع

ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (د. ت)، **الخصائص**، تحقيق: محمَّد علي النَّجار، (د. ط)، (د. م): المكتبة العلميَّة.

ابن خلدون، عبد الرَّحمن (2005)، **المقدِّمة**، حقَّقها وقدَّم لها وعلَّق عليها: عبد السلام الشدادي، (ط. 1)، الدَّار البيضاء: خزانة ابن خلدون.

ابن فارس، أحمد (1910)، **الصَّاحبيُّ في فقه اللُّغة وسنن العرب في كلامها**، (د. ط)، القاهرة: المكتبة السلفية.

أنيس، إبراهيم (1992)، **في اللَّهجات العربيَّة**، (ط. 8)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الرافعي، مصطفى صادق (1997)، **تاريخ آداب العرب**، راجعه وضبطه: عبد الله المنشاوي- مهدي البحقيري، (ط. 1)، المنصورة: مكتبة الإيمان.

- سيبويه، أبو بشر عَمرو بن عثمان بن قَنبر (1988)، **كتاب سيبَويه**، تحقيق وشرح: عبد السّلام محمّد هارُون، (ط. 3)، القاهرة: مكتبة الخانجي.

- السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين (د. ت)، **المزهر في علوم اللُّغة وأنواعها**، شرحه وضبطه وصححه وعنون موضوعاته: محمّد أحمد جاد المولى بك- محمّد أبو الفضل إبراهيم- علي محمّد البجاوي، (د. ط)، بيروت- صيدا: المكتبة العصريّة.

- الصالح، صبحي (2004)، **دراسات في فقه اللُّغة**، (ط. 16)، بيروت: دار العلم للملايين.

عمر، د. أحمد مختار، (1998)، **علم الدِّلالة**، (ط. 5)، القاهرة: عالم الكتب.

الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي (د. ت)، **معاني القرآن**، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، (ط. 1)، مصر: دار المصرية للتأليف والترجمة.

قدوم، د. محمود محمد (2017)، **اللهجاتالفصيحةوأثرهافينظامالكتابةالعربيّة**، بحث في كتاب "الإملاء في نظام الكتابة العربية"، تحرير: أ. د. جاسم علي جاسم، (ط. 1)، الرياض: مركزالملكعبد اللهبنعبد العزيزالدولي لخدمةاللغةالعربية.

القرشي، أبو زيد محمد بن أبي الخطاب (د. ت)، **جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والإسلام**، حققه وضبطه وزاد في شرحه: علي محمد البجاوي، (د. ط)، (د. م): نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

هلال، عبد الغفار حامد (1993)، **اللَّهجات العربيَّة نشأة وتطوّرًا**، (ط. 2)، القاهرة: مكتبة وهبة.
الوافي، علي عبد الواحد (2004)، **علم اللُّغة**، (ط. 9)، القاهرة: نهضة مصر.

المراجع باللُّغة الإنكليزية

- Hudson, R (2001), *Sociolinguistics,* Second edition, Cambridge: Cambridge University Press.

- Murphy, M. Lynne (2003),Se*mantic Relations and the Lexicon - Antonymy, Synonymy and other Paradigms,* New Yourk: Cambridge University Press.

- Yule, George (2010), *The Study of Language***,** Fourth Edition, Cambridge: Cambridge University Press.

The Characteristic of Sequencing and Its Effect to Provide the Grammatical Rule
Applied aspects on the Qatari curriculum for the Arabic Language

Dr. Mo'ath Walid Hasan MOHAMMAD[(1)]

خصيصة التسلسل وأثرها في تقديم القاعدة النحوية

ـ جوانب تطبيقية على المنهاج المدرسي القطري للغة العربية ـ

*د. معاذ وليد حسن محمد – الأكاديمية العربية الدولية – الدوحة

ملخّص

تُعد القواعد النحوية والصرفية لدى أية لغة مكوّناً رئيساً من مكونات تعليم المهارات اللغوية، كمهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة. وتُعنى مناهج تعليم اللغة بتقديم هذه القواعد الصرفية والنحوية منذ المراحل التعليمية التعلّميّة المبكرة وانتهاء بالمراحل المتقدمة منها، حرصاً من فِرَق تصميم المناهج على إتقان المُتعلِّم اللغةَ المنشودة.

والمعرفة بالقواعد الصرفية والنحوية تشكل أساسًا مهمًّا في تعلّم المهارات اللغوية وضبط إتقانها فهماً وإنتاجاً، كما أنها تشكل معياراً للتقييم ولتقويم القدرة والأداء اللغويَّيْن.

وبعد رصد العديد من ملاحظات المشتغلين في حقل العربية وتعليمها حول ضعف المهارات اللغوية لدى المتعلمين، ومحاولات الباحثين الحثيثة في الكشف عن أسباب هذا الضعف، ووضع الحلول العلاجية الملائمة، وفق مناهج بحثية عديدة، كالمناهج التربوية واللغوية، فقد وجدت أن أستكمل هذه الجهود، وأسهم بالبحث في مشكلة الضعف في المهارات اللغوية، مُنطلِقا من جانب لغويٍّ متخصص يكمن في تسلسل بناء القاعدة اللغوية. وبهذا فإن البحث ينظر في أحد العوامل الداخلية التي قد تكون السبب الأبرز وراء الضعف اللغوي لدى متعلّمي مهارات اللغة العربية.

لذا، يسعى هذا البحث إلى تناول خصيصة "التسلسل" (أو التطور والانتقال المنطقي) في بناء بعض القواعد النحوية في مجال تعليم اللغة العربية، ابتداء من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثاني عشر الثانوي، متّخذًا من منهاج تعليم اللغة العربية في دولة قطر ميدانًا للتطبيق، وذلك لتتبّع هذه الخصيصة في تأليف مقرّراته في المستويات التعليميّة المختلفة، والكشف عن مدى مراعاة مصممي المنهاج وفِرق تأليفه لها.

وليحقق البحث هدفه فقد جاء في محورين رئيسين، هما:

ـ القاعدة اللغوية التعليمية: تعريفها، أهمّيتها في تعليم اللغة، إشكالية تعليم القواعد.

(1)Arab International Academy (AIA)- Doha, Qatar

- تتبع التسلسل في تقديم موضوع كان وأخواتها في المقررات المدرسية القطرية.

نتائج البحث وتوصياته في تقييم بناء القواعد في منهاج تعليم اللغة العربية القطري، كي تكون في المستقبل هادية لمصممي المناهج وفرق التأليف في مراحل تطويره.

الكلمات المفتاحية: التسلسل، القاعدة النحوية، منهاج اللغة العربية، تعليم اللغة العربية

مقدمة وتمهيد:

تُعدالقواعد الصرفية والنحوية مكوناً أساسيًّاً من مكونات تعليم اللغةومهاراتها الأربعة: القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة، لأية لغة. ومن المعلومأنّ كتب تعليم اللغة تَعمَدُ إلى تقديم هذه القواعد الصرفية والنحوية في مقرراتها ومناهجها منذ المراحل المبكرة في تعلم اللغة،وصولًا إلى المراحل المتقدمة منها؛ وذلك حرصاً من مصممي المناهج على إتقان المتعلم اللغة المنشودة.

ويشكل بناء القواعد الصرفية والنحويّةمرتكزًا رئيسًا في تعليم المهارات اللغوية الأربعة وضبط إتقانهاعلى مستويَي الفهم والإنتاج، كما أنّ قواعد الصرف والنحو تشكّل معياراً من المعايير التي ينبغي حضورها لتطوير القدرة والأداء اللغويَّيْن.

ومن خلال الانخراط في عملية التعليم التي هي جزء من حياتنا اليومية، يتاح لنا عامًا بعد عامٍ رصد العقبات التي تعترض العملية التعليمية، وملاحظة الأسباب الحقيقة وراء الضعف اللغوي لدى التلاميذ والذي بات يشكل فجوة كبيرة، وتعظم مصيبته بشكل متسارع جدًّا عامًا بعد عامٍ، لذا، أخذتُ أرصد بعض ملاحظات المشتغلين في ميدان العربية وتعليمها حول أسباب ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب المدارس بخاصة، والمتعلمين بعامة، وأتتبّعُ محاولات الدارسين الجادّة في البحث عن أسباب هذا الضعف، والحلول الملائمة التي وضعوها لعلاجه، وفق مناهج بحثية متعدّدة، كالمناهج التربوية واللغوية، من هنا آثرت استكمال هذه الجهود، والإسهام بدراسة مشكلةالضعف في المهارات اللغوية، ولكن من منظور متخصص، يعنى بجانب لم يتنبّه إلى أهميته كثير من الدارسين، وهو كامن في خصيصة تسلسل بناء القاعدة اللغوية. ولا شكّ أن البحث في مسلكه العلمي هذا ينظر في أحد العوامل الداخلية التي قد تكون وراء مشكلة الضعف اللغوي في مهارات اللغة العربية.

لذا، يتّجه هذا البحث إلى تناول خصيصة "التسلسل" (أو التطور والانتقال المنطقي) في بناء القواعد الصرفية والنحوية في مجال تعليم اللغة العربية، ابتداء من الصف الأول الأساسيّ وحتى الصف الثّاني عشر الثّانويّ، ويتخذ هذا البحث من منهاج تعليم اللغة العربية في دولة قطر ميدانا للتّطبيق، كي يقوم بتتبع هذه الخصيصة في تأليف مقرّراته في المستويات التعليمية المختلفة، والوقوف على مدى مراعاة مصمّمي المنهاج وفِرق تأليفه لها، معتمدًا المنهج الوصفي التحليليّ في تتبع أساس "التسلسل" في بناء القواعدالصرفية والنحويّة في مقررات منهاج تعليم اللغة العربية في دولة قطر.

وتظهر أهمية هذا البحث في قلة الدراسات اللغوية العربية التطبيقية التي تناولت القواعدالصرفية والنّحويّة في المجالات التعليميّة، وكذلك في تنبهه إلى عنصر داخلي أساسيّ في تعليم المهارات اللغوية، إذ قد يؤدي الكشف عن الخلل في تقديمه إلى الإسهام في تحديد الضعف المتفشي في اللغة العربية.

المبحث الاوّل

القاعدة اللغوية التعليمية: تعريفها، أهمّيتها في تعليم اللغة، إشكالية تعليم القواعد.

أولًا: مفهوم القاعدة من حيث:

-الاصطلاح العام: يتضمن لفظ مصطلح "قاعدة" في دلالته اللغوية معنى الثبات وقوام الشيء وأساسه[1].

-القواعد النحوية والصرفية: تعرّف القواعد النحوية، بأنها: "القواعد التي تختص بقواعدية الجمل، وترتيب المفردات فيها، وغموضها التركيبي، والعلاقات المعنوية بين الكلمات في الجمل، وغيرها، وتختص بالقدرة على إمكانية إنتاج تراكيب صحيحة تحاكي الأنماط التي تسير وفق ضوابط القواعد النحوية "، أما القواعد الصرفية، فتعرف بأنها: " تلك القواعد التي تختص ببنية الكلمات، ومكونات تشكيل الكلمة "[2].

ثانيًا: أهميّة تعلّم القواعد:

للقواعد اللغوية دور فاعل تؤدّيه في مجال تعليم اللغة؛ "إذ إن تعلمها يعني تعلم الأسس التي ينبني عليها التركيب اللغوي، والعناية بتعلمها تعني تنمية وعي التلاميذ بالأسس التي يبني عليها الاستخدام اللغوي، كما أن تلك الأسس هي عدَّة المتعلم في إدراك العلاقة بين عناصر الكلام، ومفتاح الوصول إلى المعنى"[3].

فأهمية تعلّم القواعد يكمن في تقويمها ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وتنمية ثروتهم اللغوية. وصقل أذواقهم الأدبية، بفضل ما يدرسونه ويطبقون عليه من أمثلة وشواهد وأساليب جيدة وتراكيب صحيحة بليغة. وهي كذلك تعمل على تعويد المتعلمين صحة الحكم، ودقة الملاحظة، ونقد التراكيب على نحو صحيح، وتمكنهم من التمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعونه

---

(1) . تُستمد هذه المعاني اللغوية من السياق اللغوي الذي ترد فيه الكلمة في الاستعمال، نحو :" قعد قعودا ومقعدا أي **جلس**... والقاعد من النخل ما تناله اليد، والقاعد من النساء التي قعدت عن الولد والحيض... وقواعد البيت **أساسه**..." (انظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1979، (مادة: قعد) . وانظر هذه المعاني في: القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، دار الجيل، بيروت، لبنان، (مادة: قعد) ، وجاء في المعجم الوسيط المعنى والاصطلاحي العام: " أقعد بالمكان: **أقام**... والقاعدة من البناء: **أساسه**... والضابط أو الأمر الكلي ينطبق على جزئيات..." انظر: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية (القاهرة) ، ط2، (د.ت) ، القاهرة، مصر، (مادة: قعد) .

(2) Kharm, N. , Baker, M, Introduction to linguistics, al-Quds open university Publication, second edition , 2001 , p 332.

(3) . تحديد مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وفاء بنت حافظ العويضي، (رسالة ماجستير) ، جدة، كلية التربية للبنات، 1995 .

ويقرؤونه. كما تعينهم في إدراك للمعاني والتعبير عنها بلغة واضحة وسليمة، وتجعل محاكاتهم للتراكيب الصحيحة التي يسمعونها أو يقرؤونها أمراً مبنياً على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون مجرد محاكاة آلية. وأمر لا يمكن إغفاله هو أنها تقوم بشحذ عقول المتعلمين وتدربهم على التفكير المتواصل المنظم؛ ورصد أثر العامل فيها.

ثالثًا: إشكالية تعليم القواعد:

يثير موضوع تعليم القواعد إشكالية ترتبط بعناصر العملية التعليمية، وهي: طبيعة الموضوع، ومنهاجه، وأسلوب تدريسه، والمُعلم والمُتعلِّم.

ويمكن إجمال هذه الصعوبات في تعليم القواعد في الآتي:

أولاً: **إشكالية في طبيعة القواعد اللغوية،** فالقواعد "تحتاج إلى حصر الفكر والانتباه؛ لاعتمادها على التعليل المنطقي والتحليل الفلسفي للغة، والملاحظة والموازنة والتجريد والتعميم لاستنباط الأحكام العامة من الأمثلة الكثيرة المتنوعة، وهذا كله يقتضي قدرة خاصة لا تنضج إلا في سن المراهقة أو زهائها، ولذلك أرجئ تدريسها إلى المرحلة الإعدادية. كما القواعد تبحث في الألفاظ مجردة من مسمياتها، أي في المعاني دون الذوات، في حين أن الاسم مرتبط بمسماه ارتباطاً وثيقاً في أذهان التلاميذ، ولذلك فإنهم يجدون صعوبة كبيرة في حل هذه الارتباطات، وفي إدراك الفروق الدقيقة بين المعاني التي تعتمد القواعد عليها، ويمكن التغلب على هذه الصعوبة باستنباط القواعد من أمثلة كثيرة محسَّة تتبع من بيئة التلاميذ وتتصل بمدركاتهم"[1].

فالقواعد وفقا لهذا، "ليست إلا نوعاً من التحليل الفلسفي المنطقي، وهي - إلى ذلك - أمور معنوية تجريدية، والتلميذ إنما يميل إلى المحسّات، وفيها كثير من التحليل الذي يعجز عنه صغار التلاميذ، والتقاسيم والمصطلحات التي تثقل كاهلهم"[2].

ثانياً: **إشكالية منهاج تعليم اللغة،** فصعوبة القواعد مردها في كثير من الأحيان إلى "كثرة الأقوال والأوجه الجائزة والشاذة فيها، ويمكن التغلب على هذه الصعوبة بتنقيح المناهج وتحريرها من الأبواب التي ليست لها فائدة عملية في الكلام، والاقتصار فيها على موضوعات النحو الوظيفي"[3].

ثالثاً: **إشكالية أساليب تدريس القواعد،** فدراسة "القواعد اللغوية ليست معضلة بحدِّ ذاتها، ولكن المعضلة في أن تُدَّرس بطريقة عقيمة، ثمَّ نتوقع من المتعلمين أن يتحدثوا العربية الفصيحة، دون خطأ أو لحن."[4]. فالملحوظ أن "القواعد غالبا ما تُدَّرس بطريقة إلقائية آلية جافة لا تستثير في التلميذ شوقاً ولا اهتماماً، والأمثلة مبتذلة متكلفة، والقواعد تأتي عند علاجها مفصولة عن أساليب الكلام الجيد، والواجب أن يراعى في تدريسها

(1) فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص 751 ، 752 .
(2) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم ابراهيم، دار المعارف، مصر، 1984، ص 204 .
(3) فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص 751 ، 752 .
(4) علم اللغة التعلمي، سمير شريف استيتية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، إربد، ص 111 .

ميول التلاميذ ومصادر اهتمامهم، وأن تكون القواعد وأمثلتها مستمدة من النصوص الأدبية والكلام البليغ، وأن تكون طريقتها التي تعالج بها طريقة استنباطية تثير نشاط التلاميذ وشوقهم واهتمامهم."[1]

رابعاً: **إشكالية ملاءمة القواعد للفئة العمرية،** فالقواعد "تحتاج إلى محصول وفير من الألفاظ والأساليب المتعددة الواضحة، والتلاميذ في السنة الأولى تكون ثروتهم اللغوية محدودة الألفاظ والأساليب، وهي على رغم قلتها تكون لديهم غامضة مبهمة، ولذلك يجب إرجاء دراسة القواعد حتى يحصل التلاميذ على قسط كبير من ألفاظ اللغة وأساليبها، وحتى يكونوا قد مرنوا مرونة كافية على التعبير والفهم"[2].

ولتحقيق الغاية المنشودة من تعلم القواعد اللغوية، والماثلة في إتقان اللغة فهما وإنتاجاً، فثمة مقترحات تنهض بهذه الغاية:

أولاً: الممارسة: ينبثق هذا المبدأ من مقولة أساسية في تعلم كل اللغات هذه المقولة هي: "اللغة ممارسة"، وعلى ذلك، لا يكفي أن يُدَّرس الطلاب القاعدة اللغوية، بل لا بدَّ من ممارسة اللغة الفصيحة في الحديث أولاً، وفي الإكثار من قراءة القرآن الكريم، وخطب النبي- صلى الله عليه وسلم -وأحاديثه، والأدب الرفيع من شعر، وكتابة فنية، وخطابة متميزة .... وغير ذلك من الممارسات التي تصل الطلاب باللغة العربية وصلاً قوياً ومتيناً. ساعتئذ ستكون دراسة القواعد النحوية والصرفية في إطار عملي بعيد عن مجرد حفظ القواعد؛ أي إنَّ دراسة القواعد تصبح عملاً منتجاً.

ثانياً: الكشف عن الأنماط اللغوية: وهذا المبدأ متصل بالسابق، من حيث إنّ الدارس يصبح معنيّاً بمعرفة سر الجملة العربية، وكيفية تركيبها، فإذا عرض الدارس كيفية تركيب الجملة العربية الصحيحة، ومارس النظر فيها، كان من السهل عليه أن يركب جملاً صحيحة، وسيجد أن معرفته بالقاعدة اللغوية قد ساعدته على ذلك، فنحن بذلك لا نبحث عن كلمة في جملة، بل نبحث عن سرَّ تركيب الجملة، وسرُّ الجملة هو النمط الذي بمقتضاه رُكّبت الجملة.

ثالثاً: دفع القدرة على التعبير: ويرتبط هذا المبدأ بالمبدأ الأول أيضاً، من حيث إن التعبير ممارسة عملية لقواعد اللغة، وهو مبدأ ينطلق من المقولة الآتية: اللغة = تعبير + قواعد لغوية.

ولا شكَّ أن دفع قدرة المتعلمين على التعبير، من شأنه أن يخفف من وطأة حفظ القواعد اللغوية، كما أنه يجعل هذه القواعد في خدمة التعبير الذي هو الغاية القصوى، والهدف النهائي من تعلم اللغة وقواعدها.

رابعاً: التكامل في التعليم: يهدف هذا المبدأ إلى تحقيق تكامل بين دراسة القواعد النحوية من جانب، وسائر الفروع اللغوية من جانب آخر، وعلى ذلك لا يكفي أن يقتصر تدريس القواعد النحوية في حصة النحو، ثمَّ يتم تجاوز هذه القواعد في دروس الأدب مثلاً. إن أي خطأ نحوي في أي درس من دروس العربية، هو خطأ في

(1) فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص 751 ، 752 .
(2) فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص751 ، 752 .

أداء مادة ذلك الدرس. وكما لا يجوز أن نتساهل نحو أي خطأ في مادة الأدب مثلاً، لا يجوز أن نتساهل في أداء تلك المادة[1].

خامساً: أن يكون درس القواعد وثيق الصلة بالأدب والحياة، أي اختيار النصوص الممتازة والأساليب الجيدة التي تبين استعمال القواعد، وبذلك يكون الدرس شائقاً غير باعث على السآمة والملل، ويجمل أن تكون هذه الأساليب المختارة مما يلتقي مع ميول التلاميذ وحاجاتهم، ويتصل بحياتهم وخبراتهم، ويثير في نفوسهم كثيراً من المشاعر والذكريات والأحاسيس.

سادساً: البعد عن الأمثلة المتكلفة المصنوعة؛ لأنَّ ذلك يزيد دروس القواعد جفافاً ولا يفيد في تربية أذواقهم تربية سليمة.

سابعاً: استغلال الفرص المناسبة في دروس الفروع الأخرى للغة؛ للتنبيه على قاعدة عرضت لها مناسبة في الدرس، ويشترط في هذه الحالة ألاّ يفيض المدرس في شرح القاعدة، حتى لا يبعد عن موضوع درسه، بل يكتفي بالإشارة إليها على قدر ما تقتضيه الحاجة.

ثامناً: العناية ببيان معاني الأدوات اللغوية، وطريقة استعمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون الدخول في تفاصيل الإعراب؛ لأنَّ ذلك ضرره أكثر من نفعه.

تاسعاً: الابتعاد عن التعمق في دراسة القواعد ما أمكن، والاكتفاء من ضروبها بما كانت له وظيفة في الكلام، وفائدة عملية محققة.

عاشراً: التدرج في تدريسها طبقاً للقواعد المقررة في علم النفس، وذلك بالانتقال من المحسوس إلى المعنوي، ومن السهل إلى الصعب، وأن تكون وحدة الفكرة في الجملة لا الكلمة، هي الأساس الذي ينبني عليه استخلاص القاعدة.

حادي عشر: أن يلتزم المدرسون الكلام باللغة الصحيحة، فإنّ ذلك يبعث في التلاميذ العناية بالتعبير، ويجنبهم كثيراً من الخطأ في ضبط الكلام [2].

المبحث الثاني

تتبع التسلسل في تقديم موضوع (كان وأخواتها) في المقررات المدرسية القطرية

نلاحظ في كتاب المستوى الأول أن الدرس النحوي هو عبارة عن أنماط يحاكيها الطالب (تراكيب)، وأغلبها على شكل تمارين، مثل: أن يصل الكلمة في العمود الأول بالكلمة المناسبة لتكوّن جملة بسيطة. ونمط آخر من

(1) انظر: علم اللغة التعلمي، سمير شريف استيتية، ص 111 - 113 .
(2) انظر: فن التدريس للتربية اللغوية، محمد سمك، ص752 ، 753.

التمارين يتألف من كلمات منفردة، أغلبها أسماء، ومنها أفعال، ليكوّن الطالب شفويًّا جملا مماثلة لأنماط مصوغة.

أما في كتاب المستوى الثاني فيستمر المنهاج بتقديم الدرس النحوي وفق أنماط لغوية، لكنه في هذا المستوى يعنونه باسم (التدريبات اللغوية) في الفهرس وفي الصفحة التي ورد فيها، فيقدّمه على شكل تمارين، مثل: ألاحظ الصور وأكوّن جملا شفويًّا مدعّما بمثال. وكذلك تمرين (ملء الفراغ بالحرف المناسب) بالاعتماد على ملاحظة الصور. ويلاحظ أن مستوى التمارين أكثر توسّعًا مما كانت عليه في المستوى الأول كنموّ تدريجيّ في الدرس النحويّ بما يتلاءم مع المرحلة العمرية.

وفي كتاب المستوى الثالث نلحظ بداية ظهور المصطلح النحوي، ومثاله درس (كان)[1]، حيث يورد الفعل كان وحده من دون ذكر لباقي إخوانه، وفي صيغة الماضي، ويبيّن أنه بدخوله على الجملة الاسمية يحدث تغييرًا في الخبر من حيث ضبط آخره، مثل: الطعام لذيذٌ، كان الطعامُ لذيذًا. ووُضع تدريبات مثل: إدخال كان على جمل، وحذف كان من جمل وإجراء التغيير اللازم بعد إعادة كتابتها.

إن لفت أنظار التلاميذ إلى تغيير حركة الآخر يلزمه شرح سابق لحركات إعراب المبتدأ والخبر، وهذا لم يتوافر في منهاجي الأول والثاني. فلو تم الاكتفاء بالأنماط اللغوية ومحاكاتها في المستوى الثالث دون ذكر للمصطلح النحوي لكان أكثر تحقيقا لإكساب الطالب المعرفة اللغوية من دون إقحامه في معرفة المصطلح والقاعدة.

وفي كتاب المستوى الرابع، نلحظ تغييرًا في عنونة الدروس اللغوية في فهرس الكتاب، حيث تمت تسميته بـ (الكلمة والجملة) بدلًا من (التدريبات اللغوية)، وفي ذلك إشارة صريحة بالانتقال من مرحلة الأنماط إلى مرحلة الدرس الصرفي والنحوي، لكن من دون فصل بينهما. ويظهر مجدّدًا درس كان، وهذه المرة بـ (كان وأخواتها)[2] معلنًا أن الفعل كان له إخوة يعملون عمله، لكن من دون ذكر جميع إخوة كان، بل يكتفي بذكر كان وإضافة فعلين جديدين (كان، صار، أصبح)، ويعرّفها على أنها أفعال ناقصة، تدخل على الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر) فيبقى المبتدأ مرفوعا ويسمّى اسمها، وتنصب الخبر ويسمى خبرها، ثمّ يعرّف معانيها وماذا تفيد.

وقد راعى فريق التأليف خصيصة التسلسل في تقديم درس (كان)؛ فهو ما يزال يقدّمه على شكل جرعات في مستويات متعاقبة.

(1) . اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى الثالث، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي- قطر، 2020- 2021، ص73.

(2) . اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى الرابع، الفصل الثاني، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي- قطر، 2019- 2020، ص129.

وفي المستوى الخامس، يرد درس كان واخواتها بصيغة الماضي فقط[1]، معيدًا ذكر القاعدة ومعاني الأفعال كما جاءت في المستوى الرابع، ويحافظ على تقديم الخبر بصورة المفرد، مضيفا فعلا جديدا على ما سبق (ليس).

وفي المستوى السادس، يرد درس كان بنفس الطريقة تماما[2]، وبصيغة الماضي فقط، مع إضافة فعلين آخرين لقائمة الأفعال السابق ورودها، وهما (ظلّ، أمسى).

في المستوى السابع، نجد تغيرا في عنونة الدرس النحوي في الفهرس، حيث صار يورده باسم (النحو)، وهو بذلك يؤسس إلى مرحلة الفصل بين الصرف والنحو. ويقدّم درس كان وأخواتها هذه المرة بتوسّع[3]، فيضيف على التعريف مصطلح (أفعال ناسخة)، ويذكر جميع ما بقي من أخواتها، ويوضّح عملها، ومعانيها، وما يتصرّف منها (تصرّفًا تامًّا وتصرّفًا ناقصًا)، وما لا يتصرّف تصرّفًا مطلقًا، وأنواع خبرها (مفرد، جملة، شبه جملة)، وذكر حالة من حالات جواز تقدّم خبر الأفعال الناسخة على اسمها إذا كان شبه جملة.

إنّ خصيصة التسلسل بارزة في هذا النموّ التدريجيّ في تقديم القاعدة النحوية، واتساع دائرتها بحسب المستوى التعليمي، لكن، كان الأولى أن يكتفي المنهاج باستكمال باقي أخوات كان وتصريفاتها في هذا المستوى، وإرجاء صور الخبر وحالات التقدم والتأخر في اسمه وخبره وجوبا أو جوازا إلى المستويين اللاحقين، ولا سيّما أنه أثناء تتبع سير القاعدة ونموّها في (كان وأخواتها)، فإننا لم نجدها في مستويي الثامن والتاسع بفصليهما، وهو ما شكّل فجوة بسبب حالة انقطاع التواصل في الدرس النحوي. وكذلك شكّل في المستوى السابع حالة من التوسّع المفاجئ في زخمه الذي عادة ما يعيق اكتساب المتعلم الإتقان للقاعدة النحوية بسبب كثرة تفريعاتها دفعة واحدة.

ثمّ يعود ذكر القاعدة في المستوى العاشر تحت مسمّى (النواسخ)[4]، ويشرح فيها كان وأخواتها، وإنّ وأخواتها، معنونا الدرس في الفهرس بمسمّى (تعزيز)، فهو هنا لا يضيف توسّعًا في القاعدة النحوية، بل يذكرها تعزيزًا وتثبيتًا لدى المتعلمين.

وفي المستوى الحادي عشر، يرد ذكر (كان) متضمنا في درس (كاد وأخواتها)[1]، وكذلك في مستوى الثاني عشر تحت مسمّى (أفعال المقاربة والرجاء والشروع)[2]، إذ يبين أنّها ناسخة مثل كان، وتعمل عملها.

---

(1) . اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى الخامس، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي- قطر، 2020- 2021، ص43.

(2) . اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى السادس، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي- قطر، 2020- 2021، ص 102.

(3) . اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى السادس، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي- قطر، 2020- 2021، ص 136.

(4) . اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى العاشر، الفصل الثاني، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي- قطر، 2019- 2020، ص139.

النتائج والتوصيات

خلُص البحثُ إلى جملة من النتائج والتوصيات التي عساها أن تفيد في تقييم بناء القواعد في منهاج تعليم اللغة العربية، لتكون هادية لفِرَق تصميم المنهاج في مراحل تطويره مستقبلا، وهي:

أولًا: مع تعدّد التعريفات للقاعدة اللغوية لدى الدارسين، يتوصّل الباحثُ إلى ضرورة التمييز بين مفهوم القواعد الصرفية ومفهوم القواعد النحوية، وضرورة التمييز بين القواعد العلميّة والقواعد التعليمية.

ثانيًا: من الملاحظ أن هناك نوعين من القواعد الضابطة للنظامين: الصرفيّ والنحويّ، يمكن إطلاق مصطلح القواعد العلمية على النوع الأول، وإطلاق مصطلح القواعد التعليمية على النوع الثاني. وهما نوعان مختلفان في الغاية والمادة اللغوية والمحتوى والخصائص التأليفية، ففي التراث اللغوي العربي، يُلحظ تباين التآليف العربية النحويّة (الصرفية والتركيبية) في منهجها، فمنها ما وضُع ليصِف اللغة ويؤصّلها ويجمع قواعدها، ومنها ما يقوم على منهج تعليميّ، يهدف إلى إيصال المتعلم إلى الكفاية اللغويّة من دون أن يُقحمه في المسائل الخلافيّة والجدلية. فهناك كتب تُعَدُّ تأصيليّة علميّة؛ لأنها لم تشتمل على خطة واضحة في إيراد الموضوعات النحويّة بقدر ما اشتملت عليه من الخلط بين الموضوعات، وتناثر الجزئيات دون تقسيمها في مباحث، ويُلحَظ فيها كثرة التكرار والطول، وصعوبة لغتها على المتعلمين، ومثال ذلك كتاب سيبويه، ومن سار سيْرَه، كالمقتضب للمبرد، والأصول في النحو لابن السّرّاج. في المقابل نجد كتبًا أخرى نهجت منهجاً تعليمياً، من حيث اختصار القواعد، وتتجنب الإطالة والتفريعات، فراعت الوضوح، وابتعدت عن التعليل المنطقي والمسائل الجدليّة والخلافيّة، ومثال ذلك كتاب الحدود للفراء، وتلقين المتعلم من النحو المنسوب لابن قتيبة، والموجز في النحو لابن السّراج، والإيضاح لأبي علي الفارسي، واللمع لابن جنّي، وغيرها من جهود العلماء والأساتذة إلى يومنا هذا.

ثالثًا: تبرز أهميّة تعليم القواعد اللغوية من خلال إدراكنا بأنّها الوسيلة الأهمّ التي تكسب المتعلمين المهارات اللغويّة، إذ يعتمدون عليها في المواقف الحياتيّة المتنوعة؛ كونها تضمن سلامة التعبير، وفهم الأفكار والمعاني، وتمكّنهم كذلك من اكتساب المهارات اللغويّة التي يعتمدون عليها في دروسهم، وتتمثل في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.

رابعًا: من الملاحظ ظهور اتجاهات حديثة في تعليم القواعد النحويّة، وذلك لما يشهده العالم اليوم من تسارع التغييرات في مجالات الحياة المتنوّعة، فكان لزامًا على المناهج أن تواكب هذه التغييرات كي تتمكّن من مواجهة العقبات التي تعترض طريق المتعلمين في فهم القواعد وتطبيقها، ومن أهم هذه السبل مراعاة

---

(1) . اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى الحادي عشر، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي- قطر، 2020- 2021، ص66.

(2) . اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى الثاني عشر، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي- قطر، 2020- 2021، ص99.

خصيصة التسلسل في تقديم القواعد اللغوية في المناهج على نحو متسلسل منطقي، يتناسب ومستويات الطلاب العمريّة والذهنيّة.

خامسًا: من الملاحظ بشكل واضح أنّ منهاج اللغة العربيّة القطريّ قد راعى- في الأغلب- جانب التسلسل في تقديم القواعد اللغوية للمتعلمين في المراحل المختلفة. إذ غالباً ما يقوم في المستويات الثلاثة الأولى بتقديم قواعد اللغة على شكل أنماط وتراكيب وتمارين يكتسب من خلالها المتعلم المعرفة الأوليّة لتكوين الجمل عند محاكاتها، ثم يتدرج به صعودًا في المستويات،فيصل إلى المصطلح أو المفهوم النحويّ ليبتني عليه المعرفة اللغويّة وصولًا به إلى المرحلة المركزيّة التي تعتبر مرحلة النضج والتوسع في تقديم القاعدة. لكنّنا نجد انقطاعًا عن هذا الدرس في مستويي الثامن والتاسع،فمع حرص المنهاج على مراعاة جانب التسلسل، إلا أنه لم يوظفه في جميع المستويات على نحو مطّرد ومنضبط.

سادسًا: قد نعلّل سبب انقطاع القاعدة النحوية في بعض المستويات دون وجود ذكر لها، راجع إلى عدم وضع خط سير أو رؤية شمولية في رسم خريطة تحدد المستوى المناسب لبدء القاعدة إلى غاية اكتمالها في المستوى المناسب كذلك، إذ ينبغي التخطيط على نحو منهجي مدروس بشكل دقيق في توزيع القواعد الصرفية والنحوية بشكل متوازن ومتناغم على المستويات التعليمية جميعها، يمكّن المتعلّم من أن يبتني من خلاله المعرفة اللغوية على نحو متدرّج. فنجد مثلًا، أن المنهاج قد كثّف الدرس النحويّ في المستوى الرابع والخامس والسادس والسابع، ولذلك لم نجد هنا انقطاعًا في قاعدة (كان وأخواتها)، بينما نجد تكثيفًا في الدرس الصرفي في المستويين الثامن والتاسع، حيث رأينا اختفاء قاعدة (كان وأخواتها) فيهما، وفي ذلك إشارة واضحة أنّ مردّ ذلك الانقطاع راجع إلى خلل في توزيع الدرس النحوي والصرفي، والذي يتطلّب أن يعيد فريق التأليف النظر في إيجاد حالة من التوازن والتوفيق في انتقائه وتقديمه للقاعدة النحوية والصرفية عبر المستويات التعليمية.

سابعًا:من المآخذ التي يمكن أن نراها في المناهج التي تعلّمناها أو علّمناها، تقديم القاعدة في المرحلة الأولى على نحو ميسّر ومختصر، ثمّ يُعاد تقديمها في مرحلة لاحقة بشكل مضخّم وإيراد كمّ هائل من التفريعات والجزئيات غير المتوقعة قياساً بما تم تقديمه سابقاً. فمع وقوع المنهاج القطري في ذلك حينما توسّع كثيرًا في جزئيّات قاعدة (كان وأخواتها) في المستوى السابع دفعة واحدة، إلّا أنّه-غالبًا- ما تفادى هذه الثلمة؛ إذ يحرص إلى حد كبير على إثراء حصيلة المتعلمين بالقواعد الوظيفية التي تعصمه عن اللحن، وتقوّم أداءه اللغوي دون التطرق إلى التفريعات التي لا تزيد على أن تكون قواعد رياضية. فيقوم بتقسيم جزئيات القواعد على مختلف المراحل لتجعل المتعلم في تواصل مع الموضوع دون انقطاع قدر المستطاع.

ثامنًا: يلاحظ أنَّ الأمثلة التوضيحيّة للقاعدة اللغويّة، كانت في الأغلب واضحة مناسبة، تتيح للمتعلم فهم القاعدة واستيعابها. إلا أن هناك عدداً من الأمثلة تتسم بالصعوبة، فزادت القاعدة إبهاماً، وهذا ما يجعل حظوظ الطلبة تتباين في فهم القاعدة حسب نوعية المدرسين، وإمكانيتهم في تقديم الأمثلة الواضحة من خارج المنهاج.

تاسعًا: يلحظ أن المنهاج قد راعى- غالبًا- تجنّب طول الدرس اللغوي وضمّ تفريعات كثيرة، خشية أن يكون ذلك على حساب الأمثلة فتغدو قليلة بغية الإيجاز، الأمر الذي قد يؤدي إلى قصور في فهم المتعلم لتلك القاعدة وتفريعاتها.

وختاماً، فالمرجو أن يسهم هذا البحث في لفت انتباه الدارسين في العموم، ودارسي العربية على وجه الخصوص إلى أهمية تقليب النظر العلمي في القواعد التعليمية في المستويات التعليمية المختلفة، سواء على المستوى المدرسي، أو على المستوى الجامعي، أو تعليم القواعد للأغراض الخاصة، وسواء أكان ذلك لمتعلمي العربية من أبنائها أو من الناطقين بغيرها. فالآفاق اللغوية التعليمية التعلمية لا تزال مشرعة على مصراعيها أمام المزيد من الدراسات التطبيقية.

والمرجوُّ أن يكون لمجامع اللغة العربية في العالم دورٌ فاعلٌ في توحيد الرؤية وفق نتائج دراسات الفرق المتخصصة، ووضع المعايير والأُطر الناجزة في تقديم القواعد اللغوية التعليمية في المناهج العربية، على مستوى المدارس والجامعات والمعاهد التعليمية، وأن لا تدعها متروكة للاجتهاد والتخبط أو إغفال غايتها في إكساب المتعلمين الكفاية اللغوية التي تقوّم اللسان وتصونه عن اللحن، الأمر الذي قد يكون سببا في الأغلب إلى جعل المنهاج عرضة للتغيير كل فترة وجيزة ويقع تحت التعديل الجوهري أو الشكلي حسب رؤية فرق التأليف المتعاقبة؛ فعدم استقرار المناهج في كيفية تقديم القاعدة اللغوية التعليمية في مراحل معينة ثمّ تسلسل بنائها موزّعة على المراحل الدراسية جميعها يشي بتخبط وعدم اتضاح في الرؤية، ويفتح الباب على مصراعيه للاجتهادات المبنية على الخبرات الشخصية أو الميولات العلمية، وخير دليل عليه ما نجده من تباين في مناهج الدول العربية في تقديم القواعد التعليمية، فمنهاج اللغة العربية في دولة ما يوصف بالقوة، وآخر بالميوعة، وآخر بالسلاسة.

المصادر

−Kharm, N. , Baker, M, Introduction to linguistics, al-Quds open university Publication, second edition , 2001

إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1984.

إستيتية، سمير شريف، علم اللغة التعلمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، إربد، 2010.

سمك، محمد، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1986م.

العويضي، وفاء بنت حافظ، تحديد مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير)، جدة، كلية التربية للبنات، 1995.

اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى الثالث، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي− قطر، 2020− 2021.

اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى الحادي عشر، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي− قطر، 2020− 2021.

اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى الخامس، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي− قطر، 2020− 2021.

اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى الرابع، الفصل الثاني، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي− قطر، 2019− 2020.

اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى السادس، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي− قطر، 2020− 2021.

اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى السادس، الفصل الأول، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي− قطر، 2020− 2021.

اللغة العربية، كتاب الطالب، المستوى العاشر، الفصل الثاني، إدارة المناهج الدراسية، وزارة التعليم والتعليم العالي− قطر، 2019− 2020.

لجنة تأليف، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية (القاهرة)، ط2، (د. ت)، القاهرة، مصر.

The place in the stories of Mustafa Taj al-Din al-Musa

Dr. Öğr. Üyesi Eyass ALRASHED[(1)]

المكان في قصص مصطفى تاج الدين الموسى

د. إياس الرشيد

ملخص البحث

اللجوء مصطلح حديث في هذا العصر، لأنه نتاج أزمة الإنسان المعاصر الذي كان ضحية الحروب؛ فتجلت هذه الأزمة قلقاً لعدم قدرة هذا الإنسان على تقبل واقعه المأساوي الجديد وعدم قدرته على الانسجام مع المجتمعات التي يفد إليها بدءاً من اللغة وصولاً إلى التفاعل الثقافي والحضاري.

يتناول هذا البحث (المكان في قصص مصطفى تاج الدين الموسى)، وهو قاص ومسرحي سوري؛ مقيم في تركيا، صدر له سبع مجموعات قصصية باللغة العربية، وقد تُرجم بعضها إلى الفرنسية والإنجليزية واليونانية واليابانية والكردية.

وتأتي أهمية البحث مما للبيئة من أثر كبير في إدماج القارئ في النص القصصي، وإتاحة الفرصة لـه للمشاركة بكل جوارحه في تصور مناخه الطبيعي بإحساس معين، وهذا مافعله الكاتب مصطفى تاج الدين الموسى، فكان لفضاء المدن التركية التي أقام فيها والعلاقات التي عقدها مع مواطنين أتراك أثر واضح في بناء الأمكنة والشخصيات والمقولات التي ساقها على ألسنة أبطال قصصه.

يدور البحث على مطلب رئيسيهو: الخطاب القصصي وكيفية معالجة المكان، ويتكون من أربعة مباحث؛ شعرية الخطاب القصصي، ومعالجة المكان فنياً، والمكان بين الواقع والتخييل، والأشكال المكانية.

والمكان الذي تصوره القصة عند مصطفى تاج هو مكان أقصوصي، له تفرده الخاص وواقعيته وطبيعته الخاصة؛ فقد خلق أمكنة تتميز بخصوصية إنسانية شاملة، صبغت أدبه بصبغة واقعية، لا تقف عند حدود الحاضر كلياً، بل تمتد إلى أعماق الماضي، من أجل وضع خطوط عريضة للمستقبل، يتحول خلاله الخيال إلى حقيقة شعرية، عبر عملية التذكر ومقارنة الأشياء والموجودات والمكونات القصصية، التي تُمكّن القارئ من تصور الجو العام للقصة، عبر دلالات الأشياء ورموزها.

الكلمات المفتاحية: أدب اللجوء، المكان، شعرية المكان، الشخصيات، البنية الفنية.

(1)Ataturk Üniversitesi, ilahiyat Fakültesi ،Arap Dili ve Belağati anabilim dalı **/Orcid0000-0003-2016-8364**

مقدمة

شغل مصطلح المكان اللغويين والفلاسفة والنقاد فهولغة:«موضع للكينونة»[1]، واصطلاحاً «الحاوي والقابل للشيء»[2]، وعده الفلاسفة :«النهايات المحيطة والبُعد المتخيل الذي يحيط بالجسم»[3]. وهو مكون أساسي في بنية السرد القصصي فلا حكاية دون مكان، و من ثم فإنه يستحيل تصور الحدث دون حيز مكاني، و تتعزز قيمة المكان في السرد القصصي كلما كان ممتزجاً ببناء النص ومولداً للحدث ومن ثم الدلالة؛ فهو: «محدد المساحة كاللوحة الفنية والتمثال والقصيدة والرواية، يشغل حيزاً معيناً في الكون الفسيح، ولكنه من جانب آخر يمثّل في هذا الحيز المحدود حقيقةً أوسع منه وأشمل هي العالم اللا متناهي الذي يتجاوز حدود العمل الفني»[4]؛ فالمكان بمعناه الفيزيقي «أكثر التصاقاً بحياة البشر من حيث أن خبرة الإنسان بالمكان وإدراكه له يختلفان عن خبرته وإدراكه للزمان، فبينما يدرك الزمان إدراكاً غير مباشر من خلال فعله في الشيء فإن المكان يُدرك إدراكاً حسياً مباشراً، يبدأ بخبرة الإنسان لجسده، هذا الجسد هو (مكان)أو مكمن القوى النفسية والعقلية والعاطفية للكائن الحي»[5]، ويتصل المكان بالشخصية اتصالاً عضوياً فيحدد سماتها، لأن «المكان الذي يسكنه الشخص مرآة لطباعه، فالمكان يعكس حقيقة الشخصية ومن جانب آخر إن حياة الشخصية تفسرها طبيعة المكان الذي يرتبط بها»[6]

إن المكان هو العتبة الأولى التي نطل من خلالها على العالم القصصي الذي يدعونا الكاتب إلى معاينته، وهذه العتبة هي التي تهيئ لنا شيئاً من أفق التوقع حول طبيعة الحدث وأنماط الشخصيات وصفاتها الذاتية والموضوعية التي سنشاهد حركتها المجازية على هذا العالم الورقي الذي ابتدعه المؤلف؛هذا العالم الذي«لا يوجد إلا من خلال اللغة، فهو فضاء لفظيEspace verbule بامتياز. ويختلف عن الفضاءات الخاصة بالسينما والمسرح، أي كل الأماكن التي ندركها بالبصر أو السمع، إنه فضاء لا يوجد سوى من خلال الكلمات المطبوعة في الكتاب، فهو يتشكل كموضوع للفكر الذي يخلقه الروائي بجميع أجزائه ويحمله طابعاً مطابقاً لطبيعة الفنون الجميلة ولمبدأ المكان نفسه»[7] ، فهو صورة متخيلة يمدنا بها السرد «يمكن أن تستدعيها المفردات الإشارية المباشرة direcrt Deixis في التفاعل بين الشخصيات في الرواية وفي الكلام المباشر للمتحاورين في التبادل الحواري»[8]

---

(1) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، **كتاب العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال، القاهرة،د. ت، ج5، ص: 387.

(2) العبيدي، حسن مجيد، **نظرية المكان في فلسفة ابن سينا**،دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987م، ص: 19.

(3) شلاش، غيداء أحمد سعدون، **المكان والمصطلحات المقاربة له: دراسة مفهوماتية**، مجلة أبحاث كلية التربية الإسلامية، بغداد، المجلد 11، العدد 2، 2011م، ص: 247.

(4) لوتمان، يوري، مشكلة المكان الفني، ترجمة: سيزا قاسم، مجلة ألف، القاهرة، العدد 6، 1986، ص: 84.

(5) المصدر نفسه، ص:79.

(6) قاسم، سيزا، **بناء الرواية؛ دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ**، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1985، ص: 115.

(7) نقلا عن: بحراوي، حسن، **بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990، ص: 27.

(8) فلودرنك، مونيكا، **مدخل إلى علم السرد**، ترجمة: باسم صالح حميد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2012، ص: 89.

إن المكان فضاء نفسي تعيشه الشخصيات وفق الشرط الفني الذي خطط له الكاتب، فما إن يغادر الكاتب تأثيث المكان من خلال الوصف حتى يتبين للمتلقي طبيعة الشخصيات فرادى أو مجتمعات « فهو مكان محدد جمالياً ويأسر في قبضته مجموعة من الكلمات لأنه مكان مصاغ من ألفاظ لا من موجودات»[1] ، وهذا المكان خاص بالكاتب؛ هو من اجترح تفاصيله وأجرى الحياة على متنه، على الرغم من إمكانية وجوده في الحقيقة، أضف إلى ذلك فالمكان لا تبنى صورته من الألفاظ فحسب، بل يشترك الواقع، والتخيّل الحكائي، في بناء هذه الصور؛ لذلك يسير المتلقي مع الكاتب وفق خطين خاصين بالمكان؛ الأول: المكان الجغرافي المحدد المساحات، والثاني المكان الخيالي المطلق الذي يصل الأديب من خلاله إلى أقاصي فكرته، وهنا تظهر قدرة الكاتب الفذ على نقل المتلقي بسلاسة من الواقع المعيش إلى المكان الفني دون أن يشعر بكسر في خط السرد القصصي؛ أي: أن على الكاتب أن يمتلك القدرة الفنية على «التحول من عالم الحياة اليومية بحسيته وأشيائه وظواهره المتنوعة والمختلفة إلى عوالم فعالة من التخيّل عبر لغات مختلفة، علامات لغوية، وألوان وأصوات وصور، ... حيث الخبرة المباشرة والحدسية بالأشياء إلى الوعي الجمالي بهذه الأشياء ودورها ودلالتها ووظائفها »[2]، وقد التفت نقاد الأدب إلى توصيف المكان، ووظيفته ودوره الحيوي في القصة، « فهو ليس بناء خارجياً مرئياً، ولا حيزاً محدود المساحة، ولا تركيبياً من غرف وأسيجة، ونوافذ، بل هو من الفعل المغير، والمحتوي على تاريخ ما»[3]

إن شعرية المكان تقع بين زوايتين، الأولى: زاوية التشكيل الفني وقدرة الكاتب على هندسة مكان متصل بالواقع ومثير للمتلقي، وفي الآن نفسه يحمل الأصوات البشرية والطبيعية وركام الطبقات الثقافية التي سكنته يوماً وشكلت ذاكرة الناس، ويضاف إليها قدرة الكاتب على توسيع هذا المكان ونقله من الصورة الفوتوغرافية إلى المكان المتخيل الذي لا وجود له ولكنه في الآن نفسه محتمل الوجود وحاضر في مخيلة المتلقي، ليمنح هذا المكان بعداً تأثيرياً جمالياً. أما الزاوية الثانية: فهي إحساس المتلقي ورؤيته الذوقية التي تشكلت عبر خبرات كثيفة ومعقدة لا تقل عن ظروف المبدع؛ فيكون لهذا الإحساس والذائقة والرؤية النقدية أثر في حياة وتجربة المبدع، وبهذا يكون المكان المُدمج ببنية القصة منفتحاً على عالم التخييل عند المتلقي، فحينما تلتقي حدود الواقع مع حدود الخيال في البناء القصصي دون أن يشعر المتلقي أنه في مساحتين متباينتين ساعتها تتحقق شعرية المكان.

1- المكان في قصص مصطفى تاج الدين الموسى

ستتناول هذه الدراسة مجموعة : (ساعدونا على التخلص من الشعراء) وهي آخر إصدار لمصطفى تاج الدين، وقد أعلن أنه سيتوقف عن كتابة القصة القصيرة؛ لذلك أخرج فيها 74 قصة في مجلد كبير بلغ 339 صفحة، وقد كُتبت أغلب هذه القصص في تركيا؛ في إسطنبول والريحانية، وكُتبت ثلاث قصص في إدلب وقصة واحدة في دمشق. وقد احتفى مصطفى تاج الدين بالمكان في قصصه، وقد تجلى ذلك في عدة أمور،

(1) حافظ، صبري، **الخصائص البنائية للأقصوصة**، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ع 4، 1982، ص: 28-29.

(2) حسين، خالد، **شعرية المكان في الرواية الجديدة**، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، ط1، 2000م، ص: 76.

(3) نصير، ياسين، **إشكالية المكان في النص الأدبي**، دراسة نقدية، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1986، ص: 8.

الأول: أنه وقَّع الكثير من قصصه باسم المدينة التي كُتبت فيها فنرى مثلاً: إسطنبول 40 مرة، والريحانية 31 مرة، وإدلب مرتين، ودمشق مرة واحدة، ولذلك دلالة على فقد الشاعر لمكانه الأول أو مجاله الحيوي الذي كان يسجل فيه فنه ومقاربته للمجتمع الذي يعيش فيه، أما الأمرالآخر فهو: العناوين التي تدل دلالة واضحة على المكان؛ فنجد على سبيل المثال العناوين الآتية: في غرفة الإعدام، اختناق في الحمام، العجوز في كوكب بعيد، أقدار كئيبة في دار العجائز، قط في قفص مظلم، بيت السلحفاة، موت حديقة، تهريب أبطال ديستوفسكي من إدلب، فزاعة القرية، من حكايات بيتنا، في سوق السمك، رواية وقبر، حافلة مليئة بالحقراء، المدينة المحاصرة، الغرفة الملعونة، نداء الحانات، بقايا غرباء على ضفة البوسفور.

ثمة علاقة خاصة انعقدت بين مصطفى تاج الدين الموسى ومدينة الريحانية، ويبدو لأول وهلة أن الحضور السوري الكثيف في المدينة هو السبب وراء حبه لهذه المدينة بعد أن أقام في إسطنبول لأكثر من عام، ثم فرَّ منها مشتاقاً للريحانية التي صارت وطنه الحالي. و لم تكن سهولة الحياة في الريحانية بسبب وجود كثيف للسورين من ربط مصطفى بهذه المدينة، ولكنَّ قرب هذه المدينة من الحدود السورية جعله مشدوداً إليها على الصعيد الفني لأن هذه المدينة تسمح له دائماً أن ينظر بطرف عينه إلى الجانب الآخر حيث المكان الذي يحترق، وقد أثر هذا في صياغة مصطفى الإنسان ومصطفى الفنان. إن هذه القرب المكاني من سوريا وطن الكاتب الأم يجعل يده طويلة للتغميس من الموضوعات التي لم تغادره إطلاقاً . إنه يجلس على تخوم الريحانية وحيداً كعجوز ناج من مذبحة،ولجأ إلى جبل يراقب من بعيد ما يحدث محاولاً إعادة ترتيب المشهد من جديد بعد أن صار مراقباً للحدث بعد أن كان جزءاً منه. يقول في قصته (موت حديقة): «**في هذه القرية الحدودية أعيش أنا وآلاف النازحين الهاربين خوفاً من الحرب، في منتصفها ثمة حديقة جميلة، قريبة من غرفتي التي أتقاسمها مع آخرين تشبه كثيراً حديقة حارتنا، بجانب بيتنا**»[1]

على الرغم من أن الكاتب صار في الضفة الأخرى من الدمار إلا أن كل تفاصيل البلد المدمر ترافقه، وكلما ظهرت سانحة فإنه ينجرف مع مُجالِس له ليتحدثا عن تلك البلاد التي صارت أوابد بالنسبة له، وهذه الأوابد التي صارت نهباً للجميع. في قصته: (ثلاث وحوش أثرية) يتحدث مصطفى تاج الدين عن المهربين الذين يسرقون آثار البلاد، ثم يهربونها ليبيعوها إلى لصوص آخرين، وعلى الرغم من أن الجغرافية تغيرت، إلا أنه يلح على الحديث عن المكان، يقول: «**في اليوم التالي خرج بعد استيقاظه، غاب لساعات، لكنه رجع إلى غرفتي مساء، وكان متضايقاً للغاية، جلس ليشعل بنزق سيجارة وهو يشتم بكلمات متشنجة وبذيئة أمهات المهربين كلهم.**

ـ لن تصل البضاعة حتى صباح الغد، يلعبون بأعصابنا لندفع لهم أكثر..

ذهب ليغسل وجهه، أعددت طعاماً متواضعاً، وسكبت كأسين أمامي لنشرب معاً، تحدثنا عن حارتنا، تحدثنا عن أبنية دمرتها الحرب وأخرى كانت محظوظة لأنها لم تدمر بعد، تحدثنا عن شوارع لعبنا فوقها بالكرة في

(1) الموسى، مصطفى تاج الدين، **ساعدونا على التخلص من الشعراء**، دار نون، غازي عنتاب، ط1، 2019،ص: 151

طفولتنا ، الشوارع ذاتها التي تلعب بها القذائف الآن، تحدثنا عن أقارب وجيران ومعارف: منهم من قُتِل، ومنهم من هاجر، ومنهم من خُطِف، ومنهم من أُصيب، ومنهم من بقي مكانه»[1]

2- المكان بين الواقع والتخييل

المكان هو البوابة التي يلج منه الكاتب، ومن خلال البَسْط الأول لتفاصيل المكان يمكنه أن يصوغ أفكاره ورؤاه، أو فهمه للواقع الذي يدور حوله، وأن يقدم تفسيرات لماحدث أو تكهنات للمآل. وليست مهمة الكاتب أن يعكس المكان أو الواقع كما هو، وإلا كان عمله توثيقياً، ولكنه يرواح بين الواقعية والتخييل؛ فالمعطيات الواقعية مبذولة أمامه وينطلق منها، ولكنه يعيد ترتيبها من جديد ويضفي عليها بعض الصفات أو التفاصيل الجمالية أو الفكرية التي تخدم المقولات التي يريد؛ فالمتخيل « بناء ذهني، أي أنه نتاج فكري بالدرجة الأولى، وليس نتاجاً مادياً، في حين الواقع معطى حقيقي وموضوعي»[2]، و « المتخيل يحيل إلى الواقع ويستند إليه، في حين أن الواقع يحيل إلى ذاته»[3]، فـ« المتخيل نوع من الممارسة لهذا الواقع»[4]، ويتفاضل الكتاب في هذا الأمر في قدرتهم على إيهام المتلقي بأن هذا الواقع موجود فعلاً، ولكنه بعد أن يخرج من عملية التلقي يدرك أن هذا الواقع هو محض تخيل ولا وجود له على صعيد الحقيقة، وهنا يتحقق المراد من الأدب« فالحقيقة في ذهن الفنان شيء يخلق وليست شيئاً موجوداً أصلاً وما يرمون إليه إيجاد أعراف جديدة تستطيع أن تحدث بصورة أفضل إيهاماً بالحياة الواقعية عن طريق تضييق الشقة بين المحاكاة الرمزية للعالم الواقعي والعالم الواقعي نفسه»[5]، ويساعد على هذا الإيهام ذكر الأمكنة الحقيقية؛ فيشعر المتلقي أن هذا الفضاء معلوم لديه، ثم يسلك الكاتب في الفجاج التي اجترحها هو، ويطلق الشخصيات التي صنعها، و يبدأ بسرد التفاصيل الجديدة التي ستكون مدهشة بالنسبة للمتلقي ولم يعاينها سابقاً، وإن كانت في العمق تمس حياته، وتشبه ما يمر به.يقول مصطفى تاج الدين في قصته: (رواية وقبر) : «**سرعان ما دفعني فوقعت بحفرة القبر، وبدأ صاحب الجثة يهيل عليَّ التراب حتى انتهى من دفني، ليرجع إلى غرفتي ويجلس خلف طاولتي، أمام أوراقي. بعد زمن وفي عتمة القبر، سمعت من الراديو عن صدور رواية، ملخصها يشبه روايتي تماماً، لكنها صدرت باسم شخص آخر . أنا متأكد أنه اسم ذلك الحقير صاحب الجثة. لقد سرق روايتي بعد أن دفنني**»[6]

إن الأمكنة التي ظهرت في هذه القصة هي الأمكنة الواقعية، ثمة غرفة لشخص يجلس وحيداً على طاولته يراقب من النافذة هطول المطر، وثمة طاولة وكرسي؛ فهو في مكان مغلق، ولكنه يطل على فضاء أوسع، وفي هذه الغرفةأيضاً سرير، وعند هذه النقطة ينتهي المكان الواقعي للكاتب ليبدأ المكان المُتخيَّل الذي يحمل على متنه تفاصيل مدهشة، فعلى هذه السرير جثة لشخص مجهول بالنسبة للكاتب، وهذه الجثة ممددة على

---

(1) الموسى، مصطفى تاج الدين، **ساعدونا على التخلص من الشعراء**، ص: 206-207.
(2) مو كاروفسكي، جان، **الفن بوصفه حقيقة سيميوطيقية**، ترجمة: سيزا قاسم، ضمن مدخل إلى سيميوطيقيا، دار إلياس، القاهرة، ط1، 1986، ص: 286.
(3) خمري، حسين، **فضاء المتخيل**، وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 2001، ص:9.
(4) يمنى، **في معرفة النص**، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط3، 1985، ص: 50.
(5) أ. أ، مندولا، **الزمن والرواية**، ترجمة: بكر عباس، مراجعة: إحسان عباس، دار صادر، بيروت،ط1، 1997،ص: 44.
(6) الموسى، مصطفى تاج الدين، **ساعدونا على التخلص من الشعراء**، ص: 242.

السرير دون مبالاة من الكاتب الذي انتهى للتو من كتابة روايته، وفجأة تستيقظ الجثة لتطلب من الكاتب أن يدفنها، ثم تلح في الطلب، حتى نهض الكاتب الحي وحمل معه راديو، ثم حمل الجثة، إلى خارج الغرفة وبدأ بحفر قبر، ثم نهضت الجثة وألقت بالحي في القبر (المكان الواقعي)، الذي سيتحول إلى مكان مُتخيَّل لا يخضع للشروط الطبيعية للموت، فمازال هذا الميت الذي أُهيل عليه التراب حياً يسمع من خلال الراديو أن الجثة التي حملها لدفنها أصدرت رواية ملخصها يشبه رواية الكاتب .

في هذه القصة مكانان واقعيان هما الغرفة بتفاصيلها التي ذكرها الكاتب والعراء الذي احتُفر فيه القبر. ولكنَّ هذا المكان يغادر صفته الواقعية ليتدخل خيال القاص في ترتيب الحياة من جديد، ويعطي للشخصيات خصائص غير واقعية؛ فالميت عاد حياً، والحي دخل القبر ومات، ثم ظل لديه تواصل مع العالم الخارجي ثم سرق رواية الكاتب. هذه القصة يلفها السواد والعتمة من كل جوانبها، فالشخصية الرئيسية بائسة وسلبية وليس لديها رغبة في الحياة على الرغم من أنها تمارس فعل الكتابة الذي هو فعل حياة، ولكنها استسلمت ببساطة للميت الذي حملته للدفن دون مبالاة أيضاً، وهكذا يعيد مصطفى تاج الدين تركيب الواقع الذي يشعره ويستشرفه من جديد، فالموت والسلبية واللاجدوى هي القانون التي تحكم الحياة من حوله على الرغم من أن ثمة محاولات هنا وهناك للتغلب على السكون والموات لصلح الحركة، ولكن هذه المحاولات دائماً تبوء بالفشل لينتصر السوء ويفرض قوانيه، بينما يعيش الأحياء دون رغبة في الحياة، ويعيش الأموات أحياء بالشروط الفنية التي أوجدها الكاتب.

و في قصة:(المدينة المحاصرة) يقسم الكاتب الزمن بشكل شاقولي حيث توقفت الكثرة الكاثرة قبل ألفي عام، وظل منطقها وطريقة حياتها مرهوناً بذلك الزمن، حتى إن رغبتها بالتوسع وإخضاع الجميع ما زال الميكانيزم الذي يحركها وعلى الطريقة نفسها، وعلى الجانب الآخر المدينة المُحَاصَرة التي دخلت عالم الحداثة، وتجاوزت هؤلاء المُحاصِرين، وصار المحاصِرون حالةً متحفيَّة يأتي السائحون ليشاهدوا أشكالهم وطريقة لباسهم، ليتحول المُحاصِر إلى مُحاصَر لأنه يعيش خارج الزمن.

إن المكان ليس حيزاً وحسب إنه « كون حقيقي بكل ما للكلمة من معنى»[1]، وهذا الكون خاص بالكاتب، لأنه يتعاطى مع الأبعاد التي يدركها حسياً ونفسياً؛ فقام بالتخطيط لهذه الحدود، ثم أطلق سراح الشخصيات لتتحرك وفق قوانين هذا الكون الفني. في قصته: (حافلة مليئة بالحقراء) يجترح مصطفى تاج الدين مكاناً متخيَّلاً، ولكنه مقتبس من الواقع بكل تفاصيله، ولكن مصطفى لا يترك السيروة الواقعية تأخذ مداها، بل يتدخل ليذهب بالحدث وفق فهمه له، ووفق استشرافه للمآلات، يقول: «**انتهيت لحافلة تبدو مثل عجوز شاحبة على وشك المغادرة، لوحت لها، أخذ المرافق حقائبي إلى صندوقها،وما إن صعدت الحافلة حتى صفعت مزاجي أغنية كئيبة، لا يمكن أن تروق حتى لسجين زنزانة منفردة منذ عقود، لم يرد السائق على سلامي، كان يدخن وينفث دخانه دون مبالاة، وجهه الغامض جعل الريبة ترفع أشرعتها داخل روحي لتبحر بين أفكاري، ثمة**

(1) باشلار، غاستون، **جماليات المكان**، ترجمة: غالب هلسا، المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط6، 2006، ص: 36.

شيء غير مفهوم وغامض بشكل مريب في هذه الحافلة، ذات العتمة المتواضعة مشيت كعادتي في سفراتي كلها إلى المقعد الأخير... أثناء الأغاني الكئيبة ومن خلفهم كنت أراقب الركاب الحقراء، أجساد صامتة وكأنها جثث غربان محنَّطة، ومن أنواع مختلفة، في متحف غير مضاء جيداً وسيء التهوية . أنفاسي تختنق، من هناك السائق عبر مرآته العلوية كان يراقبني بعينين ساخرتين .. انتبهت له مصادفة»[1]

تدور كاميرا سينمائية لتصف هذا المكان / المشهد؛ فالحافلة شاحبة معتمة، والضوء شحيح؛ أشبه بزنزانة منفردة، وثمة أغنية كئيبة، والركاب كأنهم جثث غربان، والسائق يراقب من خلال مرآته كل شيء. من خلال هذا المشهد / المكان يتأسس كل شيء لاحقاً في هذه القصة، فعلى الرغم من أن المكان مغلق ومحدود، ولكن الوصف والإشارات التي وضعها السارد في بداية القصة تجعل المتلقي يستشف أن المكان الضيق الذي وصفه الكاتب ما هو إلى بلاد واسعة ضيَّقها السائق المراقب لكل الحركات والسكنات. إنه الأخ الأكبرالذي يسير المهشمون بإرادته، وهم جثث غربان شاحبة معطلو الحركة والفعل، يسيرون في المجاهيل التي يريدها السائق عبر الإيقاعات التي يفرضها.

إن هذه التفاصيل هي من صنع القائد/ السائق، لذلك قرر السارد التخلص من كل هذا الشحوب المادي الذي يؤسس للمعنوي من خلال التخلص من كل شيء عبر تفجير الحافلة لأنها معادل موضوعي للموت،وليس لديه مانع أن يخرج هو أيضاً إلى الموت الحقيقي عوضاً عن ممارسته مجازياً، فكان ذلك؛ في حين ظلت عين السارد أو كاميرته السينمائية ترصد الحدث ساعة الانفجار وانتهاء كل شيء، فهلك الجميع إلا السائق الذي غادر الحافة ليقود أخرى في ختام مدهش للقصة نقلها من التصورات الواقعية للحدث ووصفه إلى اكتشاف كُنْه الخراب والسواد وسببه.في هذه الأمكنة التي يرسمها مصطفى تاج الدين السواد هو اللون المسيطر، والشخوص مجموعات بشرية، ليس لديها موقف من أي شيء، بل إنها وجود مادي وحسب، إنهم كتلة تملأ الحافلة وليس لها أي وزن سوى وزنها المادي، ولم تكن فاعلة وهي تسير في الحافلة إلى اللاشيء، وعندما ماتت لم يحدث شيء.

يحاول مصطفى تاج الدين من خلال هذه الأمكنة أو المسرح الذي ينصبه ويحرك فيه شخصياته وفق قوانينه الفنية المبنية على تحليله للواقع، أقول: يحاول مصطفى أن يفكك المنظومات السياسية الحاكمة لهذا المكان الذي صار معلوماً للجميع على الرغم من أن مصطفى يرسمه مرة مقبرة ومرة حافلة ومرة غرفة إعدام، ولكنه في الحقيقة بلاد كانت واسعة، ولكنها ضاقت بفعل سطوة الدكتاتور الذي صار في كل مكان وهو المحرك لكل شيء؛ فانتحى بقية الناس مكاناً قصياً إن برغبتهم وإن بسبب الشروط التي فرضها هذا الدكتاتور . لقد ضيَّق مصطفى البلاد كلها من خلال عدسته الفنية، وسحبها إلى خشبة مسرحه، وسلط عليها الضوء، فبرزت المقابر والمشانق والجثث المترامية هنا وهناك والعدمويون الذين ليس لهم رغبة في الحياة والفعل والناس الذين حوَّلَهم النظام السياسي إلى كومبارس وظيفته أن يسير كما يُرسم له على حوافٍ قاسية جداً إذا تجاوزها سيكون خارج النجاة التي حددها الدكتاتور، وستتلقفه مباشرة أقرب مشنقة أو أقرب مقبرة.

(1) الموسى، مصطفى تاج الدين، **ساعدونا على التخلص من الشعراء**، ص: 294.

3- المكان والثنائية الضدية

تحكم الثنائية الضدية الأمكنة في قصص مصطفى تاج الدين؛ فالضد يستدعي الضد، وبما إن هذه القصص أنتجت خلال الثورة السورية فإنها محكومة بفضائين، الفضاء الأول: الجحيم الذي يلف المكان؛ حيث القذائف تتساقط هنا وهناك، فيعج الفضاء بالجثث، وفي الوقت نفسه يحاول الناجون أن يخترعوا مكاناً آخر يقيهم مما هم فيه، فكانت فكرة العبور النفسي سابقة للعبور الجسدي، وبعض هذه الأفكار تتسلل إلى السوريين المُحَاصرين بحربهم ممن نجا وفر إلى خارج البلاد أو ممن نجا أيضاً من رحلة اللجوء الطويلة حتى استقر به المقام بعد عدة أشهر بعد مصارعة الأمواج والمهربين في أوروبا، فعاد هذا الناجي ليجمع نفسه على نفسه، ويعيد استرجاع شريط الذكريات الذي يرصفه مصطفى تاج الدين الموسى بإتقان، ففي قصة :(مجرد ذكرى سيئة) التي يقارن فيها بين مكانين؛ الزنزانة بالنسبة للمعتقلين، وفضاء التخيُّل للناجي الذي يرى أن المكوث هنا مؤقت، ولا بد من الخروج إلى أريكة وثيرة في مكان آخر من العالم، يقول في هذه القصة : «**هذه مجرد ذكرى سيئة، هكذا سوف تكون في المستقبل، عندما أتذكرها وأنا جالس على أريكة وثيرة، في بيت دافئ، في تلك البلاد البعيدة ...أنا لا أشعر بحالي الآن، ولا بمخاوفي، مايحدث الآن هو مجرد ذكرى سيئة أتذكرها في المستقبل وأضحك... الآخرون من الذين تسللوا عبر الحدود معه يتأملونه مندهشين، وهو يبتسم ببلاهة مغمض العينين متناسياً مخاوفه... كان مع عدد كبير من اللاجئين، في قارب يصارع أمواج البحر ليلاً، مال بهم القارب قليلاً فسقط بعض اللاجئين في البحر، وكان هو من بينهم، صارعوا الأمواج وهم يحاولون التعلق بالقارب، حاول الذين بقوا على القارب إنقاذ هذا وذاك قدر الإمكان. تخبط في الماء وهو يمسك طرف القارب بأصابعه المتعبة، أغمض عينيه والماء يشده بقوة، صار يهذي: إنها مجرد ذكرى سيئة، لست خائفاً، مايحدث الآن هو مجرد ذكرى سيئة، سوف أتذكرها في المستقبل وأضحك .. وأنا جالس على أريكة وثيرة في بيت دافئ، في تلك البلاد البعيدة**»[1]

لقد تلاشت ذاكرة المكان عند السارد؛ المكان بكل أنواعه الدافئ الحميم، مكان الذكريات القائم على الاختزال وتهميش المؤلم لصالح الجميل وفق النوستاليجيا التي تفرض نفسها على الإنسان وتجرّف إلى أعلى كل ماهو جميل من أمكنة وذكريات. لقد انتهى كل ذلك لأن السارد سار مطولاً عبر رحلات موت متنوعة، فمن النجاة من الاعتقال الذي يعني الموت، إلى قصف الطائرات التي تهدم البيوت فوق رؤوس ساكنيها، إلى الموت الماثل على الحدود حيث تنتظرك رصاصة قناص إلى الموت المتخفي في قارب العبور إلى أوربا؛ فكان عليه حتى يغالب كل هذا الموت أن يخترع مكاناً دافئاً متخيَّلاً فيه حياة حتى تقوى عزيمته على البقاء بعد أن عجزت النوستاليجيا عن مده بذلك.

كتب مصطفى تاج الدين هذه القصة في اسطنبول عام 2019، وقد صارت البلاد بعيدة جداً، بل صارت الزنازين أبعد، ولكن المكان في العالم بالنسبة له بوصفه كاتباً سورياً تحول إلى ضفتين؛ زنزانة في الوطن،وأريكة وثيرة في أي مكان آخر في العالم. ومثل ذلك أيضاً في قصته:(دفاتر أحلام الموتى)، حيث

(1) الموسى، مصطفى تاج الدين، **ساعدونا على التخلص من الشعراء**، ص: 308.

ينقسم أهل القرية إلى موتى وأحياء، أما الموتى فكانت لهم أحلام يخترعون فيها عالماً مناقضاً للعالم الذي يعيشون فيه، يقول مصطفى في هذه القصة:«**وفي الليالي التالية تابعت قراءة هذه الدفاتر، بعض الدفاتر صرت أفتحها فوراً على صفحتها الأخيرة، حيث كتب صاحبها حلمه الأخير، لأقرأه بذات الكلمات تقريباً، وقلبي يخفق بشدة في صدري ويكاد ينخلع عنه. هذا الحلم الأخير والمشترك بين جميع الموتى كان يحكي عن شاب من سكان القرية، لم يذكر اسمه على الأوراق، القرية كما وصفوها في هذا الحلم تبدو أكبر مما هي عليه الآن، وإنارتها تكون بالكهرباء وليس بالفوانيس كما هي عليه الآن**»[1]

وفي قصة: (تهريب أبطال دوستوفسكي من إدلب) تظهر فكرة الضدية بشكل واضح، بل إن شعرية القصة تتأسس عليها، فقد دارت القصة في فضائين إدلب في سوريا والريحانية في تركيا، وقد سجل الكاتب فيها رحلة هروبه الواقعية من إدلب بعد إن صار مطارداً من الأجهزة الأمنية، ورصدت عينه اللغوية والبلاغية الكثير من تفاصيل المكان الذي انقسم ضدين؛ فإدلب لم تعد واحدة؛فهناك قسم من إدلب يسيطر عليه النظام، وهناك قسم يسيطر عليه الثوار، ومن هنا تكسَّر المكان إلى نصفين فتولدت الثنائيات الضدية.

ثائر	عنصر مخابرات
مؤمن	كافر
المناطق التي يسيطر عليها النظام	المناطق المحررة
سوريا	تركيا
البشر العاديون	أبطال قصص دوستوفسكي
إدلب التي أكلها الدمار	تركيا العامرة الجميلة

على الرغم من أن القصة تسجل تفاصيل هروب السارد/ الكاتب، وهي تفاصيل واقعية إلا أنها سرعان ما تغادر هذا التسجيل الواقعي ليفتعل الكاتب مكاناً فنياً هو الحانة التي يجلس فيها السارد كل ليلة، وقد هُرّبتْ كتب دوستوفسكي من مكتبته في إدلب السورية ووصلت إلى الريحانية التركية، فصار أبطال هذه القصص جزءاً من حياة السارد، بعد أن صارت الحانة المكان الذي يجتمع فيه هؤلاء، وصار العالم ضيقاً إلا من عجوز هرم، وهذه الحانة البائسة التي لا يرتادها إلا مجموعة صغيرة من الهامشيين، ولكن السارد يظل بمنأى عنهم، يجالسه ويحاوره أبطالُ قصص دوستوفسكي الذين استطاع أن ينقلهم من فضاء الحجيم في إدلب إلى فضاء الحياة في تركيا؛ في عملية تهريب معقدة، ولكنه مع ذلك فشل في تهريب أمه الواقعية، وظلت هناك تحت ظل الموت الذي يطارد كل شيء.

يقول مصطفى تاج الدين: «**رجعت مخموراً في تلك الليلة إلى غرفتي، ما إن دخلتها حتى حاصروا جسدي بأجسادهم التي أحاطت بي من جهاتي كلها، السخط والكراهية التي تنقط من وجوههم، وكأن وجوههم غيوم سوداء ينهمر منها مطر داكن عليَّ، وكأنهم يريدون الانتقام مني والثأر لأولئك المؤمنين الثلاثة الذين قتلوا بعد إنقاذهم لي...غافريل، وآنا ستازيا، وبارفيون، وميشكين، وأركادي، وفيرسلوفوليزا، والعاهرة**

(1) المصدر نفسه، ص: 313.

غروسشنكا، والراهب زوسيم ...كل أفراد القبيلة الديستوفسكية كانوا يرددون بقسوة أمامي : ثلاثة مؤمنين قتلوا بعد أن أنقذوا كافراً»[1]

4- المكان الثقافي

يعد مفهوم المكان الثقافي أوسع من الحيز المحدود الذي يروي السارد فيه قصصه، فهو المدينة أو الدولة التي تشكلت فيها ملامح الشخصيات التي يؤرخ لها القاص، ومن خلال هذه المكان تكتسب هذه الشخصيات صفاتها.

في قصص مصطفى تاج الدين كان المكان ذا تفاصيل موحشة، فالمجتمع كله تحركه الحالة العسكرية، وينتشر المخبرون في كل مكان، والنقيض لهم مجموعة من المواطنين المصابين دائماً بالهلع من هؤلاء؛ ففي قصته:(أغاني أخينا الكبير) نجد مكاناً ذا تفاصيل عسكرية؛ فهناك الطائرات والقصف الذي سيخلف بالضرورة جثثاً، وتصبح الشخصيات الموجودة هنا شخصيات تعيش على حافة الموت الذي يصير الموضوع الرئيسي في حياتها، والتفاصيل اليومية إمَّا جثة أو قبر أو انتظار ميت جديد.

وفي قصة:(فزاعة القرية)، نجد القرية خاوية من الناس، ولا يوجد فيها سوى جنود يمشطونها باحثين عن أي حي لقتله، وعندما لم يعثروا على ضالتهم حاول أحد الجنود أن يصوِّب بندقيته على رأس الفزَّاعة التي يتركها الفلاحون في الحقول لطرد الطيور الطفيلية التي تؤذي محاصيلهم، ولكنَّ هذه الفزَّاعة أخرجت سكيناً وطعنت الجندي.

وفي قصته:(من حكايات بيتنا) يسخر مصطفى من مقولات النظام السياسي القائمة على مواجهة الاستعمار وتخطيطه الممنهج لترسيخ نمط المخبر في الحياة، يقول: «**على الغداء قلت لهما بصوت مرتفع : أين كان زعيم البلاد آنذاك؟ ألم ينتبه إلى أن هناك خونة يحشدون طاقاتهم لزجها بأمور معيبة خلف باب المطبخ ؟! عوضاً عن زجِّها بمعركتنا المصيرية مع الاستعمار ؟!**

ارتبكت أمي كثيراً وأسرعت إلى غرفتها، وصرخت بأبي: سوف أكتب بك تقريراً إلى المخابرات، أعطني نقوداً

عندما خرج من غرفة الضيوف ليجلب الشاي لزواره، أوقفته أمام المطبخ:تشرح لأصدقائك العدالة الاجتماعية ؟!أينقصنا مشاكل مع الحكومة ؟!لماذا لا تشرح لهم النهد ؟!عندك دراسة مطولة وعميقة بهذا الخصوص ؟! أعطني نقوداً»[2]

و يقول مصطفى تاج الدين في قصته :(نظارات سحرية):«**عشرات الأجساد الأنثوية والذكورية عارية أمامي في الشارع، لكن الفارق الوحيد غير العري هو أنه من خلف النظارات يصير لكل العراة الوجه نفسه، وهو وجهي ذاته.**

(1) الموسى، مصطفى تاج الدين، **ساعدونا على التخلص من الشعراء**، ص: 166.
(2) المصدر نفسه، **ساعدونا على التخلص من الشعراء**، ص:198.

تختلف أجساد العراة وتتنوع، لكنَّ فوقها وجهاً واحداً، إنه وجهي، لم أصدق بداية، ارتجفت خلايا جسدي كلها ...خلعت النظارات السحرية ومسحتها جيداً، نظرت إلى الناس في الشارع وفوق الأرصفة، رجالاً ونساء وأطفالاً، كلهم بثياب متنوعة، وكل واحد منهم له وجهه الخاص به، ارتديت النظارات السحرية مجدداً، ومن خلف زجاجها شاهدتهم عراة، نفس أجسادهم إنما دون ثياب، ولكنَّ وجوههم جميعاً، رجالاً ونساء وأطفالاً كانت وجهي.

تأكدت أن هذه النظارات الملعونة الشيطانية، تضع وجهي فوق أجساد العراة، لأصير أنا كل العراة في هذا الكوكب.نزعتها من عيني ورميتها أرضاً، ثم حطمتها وأنا أدوس عليها غاضباً.

العابرون، هنا وهناك ... انتبهوا إلي أحطم نظارتي بغضب على الرصيف، استغربوا قليلاً، ثم مضوا في طريقهم غير مكترثين»[1]

في هذه القصة يتحدث السارد عن فرد تلفه العبثية واللاجدوى في مجتمع تعطلت فيه أدواته الإنتاج، وارتدَّ إلى حالته البدائية والغريزية الأولى، وصار أكبر همه صناعة نظارات ليرى النساء العارية، وقد أجهد نفسه في مختبره لصناعة هذه النظارات، وهذا ما كان، ولكنه اكتشف أنه يشاهد العراة من الجنسين ومن الصغار والكبار، وهذا لم يكن في حسبانه، بل إنه صار يرى وجهه على كل الأجساد العارية التي تظهر من خلال هذه النظارة، فحطمها ولم يكترث أحد من العابرين. تعالج هذه القصة موضوع الأنظمة الشمولية التي تصنع المواطنين السلبيين المتشابهين في كل شيء؛ حيث تذوب الخصوصيات، ويظهر مواطن واحد فقط تم تصنيعه في مختبرات أجهزة السلطة، وهذا الأمر يريح النظام الحاكم في إدارة البلاد لأنه يتعامل مع عقل واحد فقط في أجساد كثيرة؛ هذا العقل هو من صنعه من خلال مؤسساتها الثقافية ابتداء من المدرسة إلى الجامعة، إلى التلفزيون إلى الصحافة؛ فيُنتجُ مواطناً مستقراً بسيطاً أجوفَ يسيرُعلى هدى النظام الحاكم؛ لذلك رأى السارد نفسه في كل الأجساد التي ظهرت من خلال النظارات إنه هو في جسد امرأة أو رجل أو طفل.

لقد أراد مصطفى تاج الدين أن يقول: إن هذه الشعوب لا ترى نفسها بعينها لأن عينها تشكلت بإرادة السلطة، ولا ترى نفسها بعين خارجية لأن السلطات لا تسمح للآخرين بمعاينتك لأنها تطبق عليك سوراً حديدياً وسوراً ثقافياً؛ فتحرمك من نعمة المرآة الحقيقة؛ فلا أحد يقول لك: من أنت؟ أنت الذي كنت شعباً كاملاً في لون واحد ووجه وواحد وعقل واحد وهدف واحد؛ لذلك فإن هذا الفرد الذي استجلَب عيناً ثانية للرؤيا وجد حقيقةً بشعة ستسبب له التفكر والنقد والمقارنة، ومن ثم الصداع فتخرجه من حالة الاستقرار إلى حالة التساؤل ومن ثم التغيير، ولكن تأثير الصانع الأول لهذه الشخصية كان أكبر؛ فعادت إلى حظيرة الاستقرار، وحطمت هذه النظارة الشيطانية التي أرته ما كان محجوباً عنه.

خاتمة ونتائج

في هذه الأمكنة التي يرسمها مصطفى تاج الدين السواد هو اللون المسيطر، والشخوص مجموعات بشرية، ليس لديها موقف من أي شيء، بل إنها وجود مادي وحسب؛ لذلك يعيد تركيب الواقع الذي يشعره ويستشرفه

(1) الموسى، مصطفى تاج الدين، **ساعدونا على التخلص من الشعراء**، ص: 202- 203.

من جديد، فالموت والسلبية واللاجدوى هي القانون التي تحكم الحياة من حوله على الرغم من أن ثمة محاولات هنا وهناك للتغلب على السكون والموات لصلح الحركة، ولكن هذه المحاولات دائماً تبوء بالفشل لينتصر السوء ويفرض قوانيه، بينما يعيش الأحياء دون رغبة في الحياة، ويعيش الأموات أحياء بالشروط الفنية التي أوجدها الكاتب.

ويحاول من خلال هذه الأمكنة أو المسرح الذي ينصبه ويحرك فيه شخصياته وفق قوانينه الفنية المبنية على تحليله للواقعأن يفكك المنظومات السياسية الحاكمة لهذا المكان الذي صار معلوماً للجميع على الرغم من أن مصطفى يرسمه مرة مقبرة ومرة حافلة ومرة غرفة إعدام، ولكنه في الحقيقة بلاد كانت واسعة، ولكنها ضاقت بفعل سطوة الدكتاتور الذي صار في كل مكان وهو المحرك لكل شيء؛ فانتحى بقية الناس مكاناً قصياً إن برغبتهم وإن بسبب الشروط التي فرضها هذا الدكتاتور . وهذا الكون خاص بالكاتب، لأنه يتعاطى مع الأبعاد التي يدركها حسياً ونفسياً؛ فقام بالتخطيط لهذه الحدود، ثم أطلق سراح الشخصيات لتتحرك وفق قوانين هذا الكون الفني.

لقد تلاشت ذاكرة المكان عند السارد؛ المكان بكل أنواعه الدافئ الحميم، مكان الذكريات القائم على الاختزال وتهميش المؤلم لصالح الجميل وفق النوستاليجيا التي تفرض نفسها على الإنسان وتجرّف إلى أعلى كل ماهو جميل من أمكنة وذكريات. لقد انتهى كل ذلك لأن السارد سار مطولاً عبر رحلات موت متنوعة، فمن النجاة من الاعتقال الذي يعني الموت، إلى قصف الطائرات التي تهدم البيوت فوق رؤوس ساكنيها، إلى الموت الماثل على الحدود حيث تنتظرك رصاصة قناص إلى الموت المتخفي في قارب العبور إلى أوربا؛ فكان عليه حتى يغالب كل هذا الموت أن يخترع مكاناً دافئاً متخيَّلاً فيه حياة حتى تقوى عزيمته على البقاء بعد أن عجزت النوستاليجيا عن مده بذلك.

المصادر والمراجع

أ. أ، مندولا، **الزمن والرواية**، ترجمة: بكر عباس، مراجعة: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1، 1997.

باشلار، غاستون، **جماليات المكان**، ترجمة: غالب هلسا، المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط6، 2006.

بحراوي، حسن، **بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990.

حافظ، صبري، **الخصائص البنائية للأقصوصة**، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ع 4، 1982.

حسين، خالد، **شعرية المكان في الرواية الجديدة**، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، ط1، 2000م.

خمري، حسين، **فضاء المتخيل**، وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 2001.

شلاش، غيداء أحمد سعدون، **المكان والمصطلحات المقاربة له: دراسة مفهوماتية**، مجلة أبحاث كلية التربية الإسلامية، بغداد، المجلد 11، العدد 2، 2011م.

العبيدي، حسن مجيد، **نظرية المكان في فلسفة ابن سينا**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987م

العيد، يمنى، **في معرفة النص**، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط3، 1985.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد، **كتاب العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال، القاهرة،د. ت.

فلودرنك، مونيكا، **مدخل إلى علم السرد**، ترجمة: باسم صالح حميد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2012.

قاسم، سيزا، **بناء الرواية؛ دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ**، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1985.

لوتمان، يوري، **مشكلة المكان الفني**، ترجمة: سيزا قاسم، مجلة ألف، القاهرة، العدد 6، 1986.

الموسى، مصطفى تاج الدين، **ساعدونا على التخلص من الشعراء**، دار نون، غازي عنتاب، ط1، 2019.

مو كاروفسكي، جان، **الفن بوصفه حقيقة سيميوطيقية**، ترجمة: سيزا قاسم، ضمن مدخل إلى سيميوطيقيا، دار إلياس، القاهرة، ط1، 1986.

النصير، ياسين، **إشكالية المكان في النص الأدبي، دراسة نقدية**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1986.

Text Semantics: Interpretation of Texts between Philology and Ideology

Dr. Mhanna Belal Al-Rashid[1]

علم الدّلالة النّصّيّ
تأويل النّصوص بين الفيلولوجيا والأيديولوجيا

د.مهنّا بلال الرّشيد

ملخّص:

شهد علم الدّلالة تطوّرًا كبيرًا بعد وثيقة عالم اللّسانيّات البريطانيّ وليام جونز **(William Jones) (1746-1794.م)** الّتي نشرها في الثّاني من شباط 1786.م حول الأصول المشتركة لدى الشّعوب واللّغات الهندو-أوروبّيّة، ولا تخفى على الباحث المدقّق أهداف تلك الوثيقة الأيديولوجيّة برغم لَبوسها التّاريخيّ التّنظيميّ وقِناعها الفيلولوجيّ التّأطيريّ أيضًا، فقد عكست تلك الوثيقة رغبة بريطانيا بتخفيف حدّة المقاومة الهنديّة ضدّ الوجود البريطانيّ في الهند أوّلًا، وكرّست الرّؤية التّوراتيّة في تقسيم الشّعوب إلى ساميّة وحاميّة و(آريّة-يافثيّة) نسبة إلى أبناء نوح عليه السّلام، وأسهمت في إرواء شَغَف الأوروبّيّين (الآريّين) الباحثين عن لغة أو ديانة قديمة وعريقة ينتسبون إليها في موازاة عراقة الشّعوب والدّيانات السّاميّة المشرقيّة، الّتي افتخرت على الدّوام بنبوّة رُسلِها وكتبهم السّماويّة، ولعلّ هذه الوثيقة أجّجت النّزاع الخفيّ بين التّأويل الأيدولوجيّ والتّأويل الفيلولوجيّ، وأظهرته إلى العلن، لكنّها-وبرغم هذا كلّه- أدّت إلى زيادة الاهتمام بعلم الدّلالة، وأسهمت بتفرّعه إلى علوم دلاليّة متعدّدة في أواخر القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين[2].

الكلمات المفتاحيّة: 1-الدّالّ 2-المدلول 3-علم الدّلالة 4-علم الدّلالة النّصّي 5-التّأويل 6-النّصّ 7-الفيلولوجيا 8-الأيديولوجيا.

مقدّمة تاريخيّة:

يزدهر بعض العلوم الإنسانيّة في عصور زمنيّة محدّدة، وقد تأفل نجوم علوم إنسانيّة غيرها في أزمنة أخرى، ويرتبط ازدهار بعض العلوم أو جمود بعضها الآخر بسياقات تاريخيّة محدّدة؛ تتراجع فيها حاجة البشر إلى علم ما، وتشتدّ حاجتهم إلى علم غيره؛ فيبنون على أصول العلم المزدهر، ويقسّمون فروعه وأبوابه ومباحثه إلى فروع جزئيّة تجعل العلم أكثر شموليّة وإقناعًا ودقّة، وحين تعجز بعض العلوم عن مواكبة عجلة التّاريخ المتسارعة؛ تفقد أهمّيّتها، أو تندثر نهائيًّا. ولعلّ علم الدّلالة واحد من أبرز العلوم الإنسانيّة الّتي لم تحتفظ بأهمّيّتها الكبرى منذ نشأتها الأولى وحسب، بل سُرعان ما اتسّعت أبواب هذا العلم، وتعدّدت فروعه ومستوياته وأهدافه؛ لأنّ بحث الإنسان عن المعنى ظلّ هدف علم الدّلالة الأبرز؛ الّذي لا يقود البحوث اللّغويّة الأخرى وحسب، وإنّما يوجّه دفّة الفكر الإنسانيّ، أو يؤثّر فيها لدى معظم الشّعوب على نطاق واسع أيضًا؛ فقد شُغف أعلام الفكر الإنسانيّ وما زالوا مشغوفين حتّى وقتنا الرّاهن بالبحث عن المعنى؛ معنى الوجود الإنسانيّ

---

(1) **Mardin Artuklu university/turkey**

(2) - يُنظر: أولندر. موريس، **لغات الفردوس؛ (آريّون وساميّون: ثنائيّة العناية الإلهيّة)** ، ترجمة: جورج سليمان، مراجعة: سميرة ريشا، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1، بيروت 2007.م، والاقتباس من مقدّمة المترجم، ص10، ويُنظر في: الصّفحتين 39، 40 من متن الكتاب.

ومنجزات الإنسان الحضاريّة؛ فاستطلعوا مرويّات البشر الشّفويّة، وبحثوا في معاني نقوشهم وأدواتهم وآثارهم الّتي خلّفوها وراءهم في هذا المجال الحيويّ من مجالات كوكبنا أو هذا السّياق التّاريخيّ أو ذاك.

يشكّل علم الدّلالة عمود نظريّة التّواصل وركنها الأبرز؛ والحقّ أنّه يصعب علينا الحديث عن أيّ حضارة إنسانيّة دونما حديث مفصّل عن نظامها التّواصليّ وتأويل علامات ذلك النّظام وتفسير دلالاتها على ضوء من خصائص مُنتجيها الفكريّة وسماتهم الثّقافيّة أيضًا؛ ولهذا كلّه يبدو علم الدّلالة علمًا عالميًّا قديمًا قِدم اللّغة ذاتها إن لم يكن قديمًا قِدم الإنسان نفسه؛ لأنّ الإنسان هو صانع المعنى الأوّل ومرسلُه ومستقبلُه ومؤوّله معًا[1]، وحين نتحدّث عن الإنسان في هذا المقام نعني به نموذجًا عن مجموعة من الشّعوب الّتي تعارف بعضها الأوّل إلى بعضها الآخر، وتعايش أبناؤها، وأنتجوا في مجالهم الحيويّ نصوصًا حضاريّة مدوّنة أو مرويّة، مصداقًا لقوله تعالى: "يا أيُّها النّاس إنّا خلقناكم من ذكرٍ وأُنثى وجعلناكم شعوبًا وقبائل لتعارفوا إنّ أكرمكم عند الله أتقاكم إنّ الله عليم خبير"[2]؛ حيث نحتاج إلى تأويل تلك النّصوص التّي أنتجتها الشّعوب والقبائل المتعارفة في سياقها التّاريخيّ على هدى من حصافة علميّة تقودنا، وحِسٍّ إنسانيٍّ عالٍ يُحَصِّنُنا من الانزالق في متاهات التّأويلات العنصريّة أو الأيدويولوجيّة، الّتي تسعى-في كثير من الأحيان-إلى تجيير منجزات حضاريّة لهذه الأمّة أو تلك دون سواهما، أو تهدف إلى توظيف النّصوص من أجل إثبات أحقّيّة تاريخيّة مزيّفة؛ مع أنّ الإبداع والمنجز الثّقافيّ القديم يكشف عن شراكة حضاريّة، ويؤكّد أنّ معظم شعوب الحضارات المزدهرة الّتي خدمت البشريّة في عصور قديمة كانت خليطًا من مجموعات بشريّة متعارفة متعايشة برغم تنوّعها الدّينيّ والعرقيّ والقوميّ؛ ولهذا نستغرب أن يُطلق أستاذنا الدّكتور أحمد مختار عمر حُكمًا قطعيًّا عامًّا في مقدّمة كتابه: **(البحث اللّغويّ عند الهنود وأثره على اللّغويّين العرب)**؛ حيث قال: "كان الهنود أسبق من العرب-ولا شكّ-في مجال الدّراسات اللّغويّة، بل ربّما كانوا أسبق من اليونانيّين كذلك في هذا المجال"[3] ، **مع أنّ كلمة (العرب) وعبارة (الأرض العربيّة) تحتاجان إلى ضبط وتحديد كبيرين قبل إطلاق مثل هذا الحكم، ولا سيّما أنّ الأراضي العربيّة في مصر واليمن وشبه الجزيرة العربيّة وبلاد الشّام والعراق قد قدّمت للحضارة الإنسانيّة آلاف النّقوش والألواح اللّغويّة والمنجزات الدّلاليّة القديمة، والّتي تسبق كتاب زاردشت: (الزّند أفسته) وأناشيد الهند الفيديّة ومدوّنات اليونان القديمة بمئات السّنين أو آلاف السّنين على وجه الدّقّة والتّحديد.**

لقد أستند أستاذنا أحمد مختار عمر في حكمه القطعيّ السّابق إلى آراء لغويّة لا تخلو من نزوع أيديولوجيّ واضح، أو لا تستند إلى حصافة علميّة على أقلّ تقدير، يتوق كثير من أصحابها-مثل: وايتني Whitneyوباندركر Bhandarker وسايسSayce وشليغل Schlegel-إلى ربط اللّغات والحضارة الغربيّة عمومًا بأصول مشرقيّة قديمة، ولعلّ وثيقة وليام جونز **William Jones** عن الأصول الهندو-أوروبيّة المشتركة كانت من أوائل التّقسيمات الّتي حاولت أن تُجيّر علم الفيلولوجيا لأهداف أيديولوجيّة واضحة، برغم أنّ الفيلولوجيا من أكثر العلوم الإنسانيّة حصافة ودقّة وموضوعيّة، وإن كان اكتشاف "السّنسكريتيّة قد خلق عصرًا جديدًا في علم اللّغة" بحسب آراء وايتني، و"وضع حدًّا لكلّ تلاعب بالألفاظ وخلق علم اللّغة"[4] بحسب آراء سايس، فإنّ الحصافة العلميّة كانت تقضتي مقارنة اللّغة السّنسكريتيّة-قبل هذا

---

(1) - يُنظر: الرّشيد. مهنّا بلال، **علم الدّلالة القديم؛ (مفهومه، نشأته، مصادره، مجالاته وتطبيقاته)** ، دار سونجاغ، ط1، أنقرة 2020.م، ص 150، بحث منشور في كتاب جماعيّ بعنوان: **مراجعات في علوم اللّغة والأدب التّراثيّة والوافدة**.

(2) - **سورة الحجرات**، الآية **13**.

(3) - عمر. أحمد مختار، **البحث اللّغويّ عند الهنود وأثره على اللّغويّين العرب**، دار الثّقافة، ط1، بيروت 1972.م، ص3.

(4) -**البحث اللّغويّ عند الهنود وأثره على اللّغويّين العرب**، ص 19.

النّزوع الأيديولوجيّ وإطلاق مجموعة من الأحكام العامّة من قبل علماء كبار-بلغات آلاف النّصوص المشرقيّة الأقدم منها، في كلّ من مصر واليمن والعراق وسوريا وشبه الجزيرة العربيّة؛ تلك الّتي دُوّنت بخطوط ولغات متعدّدة؛ كالأكديّة المدوّنة بالخطّ المسماريّ، وأبجديّة أوغاريت في رأس شمرا، والنّقوش المسنديّة والآراميّة والنّبطيّة وغيرها، وإن كان اكتشاف السّنسكريتيّة ثورة لغويّة، فإنّ مقارنة النّصوص الأكديّة باللّغات العالميّة الأخرى قديمة وحديثة أبو الثّورات اللّغويّة كلّها وأمّها أيضًا، فما الّذي يجعل من اكتشاف السّنسكريتيّة-في حدّ ذاته-ثورة لغويّة؟ ويدفعنا إلى إهمال آلاف النّقوش المشرقيّة الأخرى أو تجاهلها غير النّزوع الأيديولوجيّ؟ ولعلّ هذا التّساؤل من أهمّ الأسباب الّتي دفعت إلى إنتاج هذا البحث، والدّعوة-مع السّعي الدّؤوب-إلى الإلمام بجوانب علم الدّلالة النّصّيّ، الّذي يستعرض منجزات الشّعوب الدّلاليّة كلّها دونما إجحاف أو تهويل، ويؤسّس أدوات منهجيّة رصينة في علم الدّلالة، تحمي المؤوّل من الانزلاق-عن قصد أو دون قصد-وراء مزالق بحثيّة حينًا، وتقوده خلف مزالق أيديولوجيّة في معظم الأحيان؛ لذلك سيكون سؤالنا الآتي:

من أين نبدأ؟

قبل تأسيس علم الدّلالة النّصّيّ الشّامل تدعو الحصافة الفيلولوجيّة إلى استعراض المنجزات الدّلاليّة لدى الشّعوب والحضارات القديمة كلّها، وهذا الاستعراض سيقود إلى وضع المرويّات والمدوّنات الدّلاليّة القديمة في سياقاتها الثّقافيّة والحضاريّة أوّلًا، من أجل الوصول إلى قراءتها الفيلولوجيّة الدّقيقة ثانيًا، ثمّ تأويلها بعد الاطّلاع على ثقافة عصرها وخصائص لغتها ومعرفة أساليبها ومقارنتها بما سبقها وتبعها من نصوص ومدوّنات قريبة منها أو مجاورة لها[1].

بناء علم الدّلالة النّصّيّ مهمّة علميّة تحتاج إلى غير قليل من تضافر الجهود في المؤتمرات والمراكز البحثيّة؛ ومن هنا تأتي أهمّيّة هذا البحث لأنّه خطوة أولى في طريق علميّ طويل؛ ولأنّ الرّصانة العلميّة تستوجب على البحوث العلميّة أن تسير على هدًى من منهج علميّ مناسب، فإنّ المنهج الفيلولوجيّ المقارن، أو منهج فقه اللّغة المقارن أفضل منهج علميّ يعتمد عليه هذا النّوع من البحوث الدّلاليّة، ولا سيّما إن كان الهدف منها بناء علم دلالة نصّيّ شامل، يساعد في تأويل النّصوص المتعدّدة، بلغاتها المتنوّعة؛ قديمة وحديثة، ويسعى إلى فهمها الدّقيق برغم اختلاف أغراضها وكثرة أشكالها وأجناسها بالاستناد إلى أُسس منهجيّة رصينة، تطّلع على تاريخ البحث الدّلاليّ العالميّ قبل أن تشرع في قراءة النّصّ المؤوّل، وتُتقن لغته، وتعرف أساليبها، وتفهم خصائصها ودلالات أدوات الرّبط فيها من خلال رؤية شموليّة كبرى؛ لا تغفل أبدًا عن الخصائص الثّقافيّة لدى الحضارة الّتي أنتجت ذلك النّصّ؛ ولهذا لا يمكن تأويل العلامات ومعرفة دلالاتها دون النّظر إليها في سياقها اللّغويّ ووضع النّصّ في سياقاته التّاريخيّة والسّياسيّة والثّقافيّة الكبرى الّتي ظهر فيها؛ وإن كان هذا العمل الدّلاليّ يقوم في مرحلة من مراحلة على البحث عن دلالة العلامة المفردة قبل النّظر إلى تأثير كلّ من السّياقات الأخرى والتّفاعلات السّيميائيّة والدّلاليّة في المجموع الدّلاليّ؛ فإنّه يوجب علينا أن نُلمّ بمجموعة رئيسة من مفاتيح علم الدّلالة النّصّيّ وأدواته المنهجيّة أيضًا.

---

(1) - يُنظر: برجستراسر، **أصول نقد النّصوص ونشر الكتب (محاضرات المستشرق الألمانيّ برجستراسر)** ، إعداد وتقديم: محمّد حمدي البكري، دار المرّيخ، ط1، الرّياض 1982.م، ص 50.

مفاتيح علم الدّلالة النّصّيّ ومصطلحاته:

برغم إشارة كثير من الباحثين إلى حداثة علم الدّلالة فإنّنا نؤكّد على قِدمه وارتباطه الوثيق بالتّواصل الشّفويّ وتأويل دوالّه ومدلولاته أوّلًا، ثمّ تكرّست أهمّيّة علم الدّلالة مع اختراع الكتابة ووتدوينها وتأويل نصوصها المكتوبة بين 3750-3200 قبل الميلاد[1]؛ ولعلّ علم الدّلالة الحديث والنّظريّات الدّلاليّة المعاصرة لا تضيف إلّا لمسات تجديديّة طفيفة-توسّعًا أو اختزالًا-إلى ثلاثيّة (الدّالّ والمدلول والمرجع) الرّئيسة في علم الدّلالة القديم؛ فما معنى علم الدّلالة؟ وما الدّالّ والمدلول والسّياق والمرجع والنّصّ وعلم الدّلالة النّصّيّ؟

أ-علم الدّلالة:

إذا كان الإطار التّنظيميّ للبحوث المنشورة في هذا الكتاب يضبط عدد كلمات البحث الواحد، ويُحدّدها، ولا يساعد على الجمع بين التّنظير والتّطبيق إلّا من خلال أمثلة بسيطة موجزة لأنّ الشّرح سيقود إلى التّوسّع أو الإسهاب والاستطراد؛ وهذا ما يدفعنا إلى تكثيف اللّغة والتّركيز على المفاهيم الأساسيّة؛ ولذلك أيضًا سنقتصر على تقديم تعريفات موجزة وميسرّة؛ ولعلّ هذا البحث يكون نقطة انطلاق لبحوث ومؤتمرات وندوات مستقبليّة؛ ولهذا كلّه يمكن تعريف **علم الدّلالة بأنّه:علم البحث عن المعنى من خلال أدوات علميّة وطرائق منهجيّة محدّدة.**

ب-الدّالّ:

أمّا **الدّالّ:** فهو **العلامة الّتي نبحث عن دلالتها أو معناها،** وقد تكون هذه العلامة رمزًا تصويريًّا أو حرفًا لغويًّا أو صوتًا مفردًا أو مركّبًا أو شكلًا هندسيًّا أو راية أو بناء أو لونًا أو نارًا أو دُخانًا أو ضوءًا أو صوتًا أو حركةً أو أيّ شيء آخر يُمكن أن يحمل معنى ما بالاستناد إلى مرجع ثقافيّ أو سياق لغويّ أو تاريخيّ محدّد.

ج-المدلول:

المدلول: هو **المعنى الّذي يحمله الدّالّ،** ويمكن الحديث عن معنى مركزيّ اصطلاحيّ يشير إليه أيّ دالٍّ، ومعانٍ وأطياف دلاليّة أخرى من الممكن أن يشير إليها، أو يحتوي عليها، أو يكتسبها في سياقات معيّنة؛ حيث تتحدّد تلك المعاني من خلال التّفاعل الدّلاليّ أو السّيميائيّ (الأسلوبيّ-الدّلاليّ) بين الدّوالّ في سياقاتها: اللّغويّة والثّقافيّة والتّاريخيّة، وبتأثير كبير من ثقافة المؤوّل وتفاعلها مع النّصّ المؤوَّل أيضًا.

د-السّياق والمرجع:

السّياق والمرجع: مفهومان شائكان وشائقان، متقاربان حينًا، ومتباعدان حينًا آخر، وحولهما دراسات كثيرة؛ تُجمع في مُعظمها على تعدّد أنواع السّياقات والمراجع أو المرجعيّات الّتي تؤدّي دورها الأبرز في تحديد المجموع الدّلاليّ لأيّ نصّ كان من خلال السّياق أو المرجعيّة الّتي يُقرأ النّصّ من خلالها، أو يُؤوّل على هدى من ضوئها، وتُقارب مفهوم السّياق بمفاهيم أخرى؛ كمعنى العلامة في مقامها أو سياقها أو نَسَقِها؛ مع الإشارة إلى أنّ السّياق اللّغويّ من أضيق أنواع السّياقات، الّتي تحدّد المعنى، وتتأثّر بطبيعة اللّغة وأساليبها اللّغويّة والنّحويّة والبلاغيّة وأدوات الرّبط فيها وبِنى الألفاظ الصّرفيّة وخصائصها الصّوتيّة، وهناك سياقات أوسع؛ كسياق المقام أو جوّ النّصّ العامّ أو بيئته الّتي أنتجته ومرجعيّاتها الفكريّة والفلسفيّة والثّقافيّة العامّة في مفهومها الواسع.

ه-النّصّ وعلم الدّلالة النّصّيّ:

---

(1) - يُنظر: فخري، أحمد، **دراسات في تاريخ الشّرق القديم (مصر والعراق-سوريا-اليمن-إيران-مختارات من الوثائق التّاريخيّة)** ، مكتبة الأنجلوالمصريّة، ط2، القاهرة 2001.م، ص 26.

وقفنا على تعريف علم الدّلالة بمفهومه العامّ، لكنّنا-قبل الوصول إلى تعريف علم الدّلالة النّصّيّ-نحتاج إلى التّعريج على مصطلح النّصّ بإيجاز سريع لدى العرب والغربيّين؛ حيث تشير مادّة (ن، ص، ص) اللّغويّة في المعاجم العربيّة إلى معاني الرّفع والإشهار والإعلان؛ ونذكر من هذه المعاني: منصّة العروس المرتفعة الّتي ترنو إليها العيون لبروزها وارتفاعها واشتهارها[1]، ولعلّ هذا ما قصدته الخنساء حين أشارت إلى علوّ شأن أخيها صخر ورفعة قدره واشتهاره بين النّاس، حين قالت:

وإنّ صخرًا لتأتمّ الهداة به كأنّه علم في رأسه نارُ

ولعلّنا نستطيع التّوفيق بين دلالة مادّة (ن، ص، ص) اللّغويّة في المعاجم العربيّة، ودلالة مصطلح النّصّ Texet لدى الغربيّين في إشارتها إلى معاني النّسج أو النّسيج؛ أو بناء النّصّ من خلال الرّبط بين الألفاظ أو نسجها وتركيبها من خلال سياقات متفاعلة دلاليًّا لإيصال معنىً محدّد؛ فقد يكون النّصّ قصيرًا جدًّا؛ كأن يقتصر على صوت واحد، أو حرف من حروف المعاني؛ مثل حرف: (لا)، أو كلمة: (نعم) في اللّغة العربيّة؛ ويرتبط تأويل النّصّ في هذه الحال بتفاعل شيفرة Code هذا النّصّ القصيرة مع ثقافة المؤوّل والسّياق الّذي وقع فيه الفعل التّواصليّ والمرجعيّة الدّلاليّة العرفيّة أو الاصطلاحيّة المتّفق عليها في مثل هذا المقام أو النّظام التّواصليّ، وقد يتّسع النّص ليغدو كلمة أو عبارة أو جملة أو فقرة، وقد يطول إلى فقرات متعدّدة، ولربّما يمتدّ في صفحات متعدّدة، وقد يصير كتابًا كاملًا أو رسالة أو أنشودة أو ملحمة أو جنسًا أدبيًّا آخر، وقد يكون النّصّ لوحة فنّيّة أو ساحة معركة أو حقل ألغام أو أرضيّة ملعب؛ يؤوّله المختصّون بالاستناد إلى دوالّ النّصّ ومدلولاتها وخبرات المؤوّلين وتفاعل تلك الدّوالّ والمدلولات في سياقاتها أو مقاماتها؛ ولعلّ تعدّد الشّروط التّأويليّة تفرض على المؤوّل امتلاك ثقافة تأويليّة عالية، وإلمامًا بشروط الأعمال الفنّيّة وقوانين النّصوص والأجناس الأدبيّة والنّماذج البدئيّة منها.

ونقصد هنا **بالنّماذج البدئيّة**: مجموعة من أقدم النّصوص والأعمال الفنّيّة المشتهرة في أبوابها؛ كأساطير الخلق والطّوفان وملاحم: جلجامش والإلياذة والأوديسة وتراجيديّات سوفوكليس ومعلّقات الشّعر العربيّ القديم قبل الإسلام ومجموعة أخرى من أشهر الأعمال العالميّة الخالدة[2]؛ وعليه يمكن تعريف علم الدّلالة النّصّيّ بقولنا الآتي: **علم الدّلالة النّصّيّ: هو علم البحث عن دلالات النّصوص من خلال تقليب وجوه معانيها بعد الإلمام بلغتها الأصليّة وأساليبها الكتابيّة والإلقائيّة ومعرفة أدوات الرّبط والمعاني فيها، ومقارنة النّصّ المدروس بمجموعة من النّصوص الّتي سبقته وعاصرته وتبعته، والاسترشاد بهدي من نصوص النّماذج البدئيّة الرّئيسة الّتي تُساعد على تفسير النّصّ في ضوء سياقه الثّقافيّ**، ويكشف هذا التّعريف أنّ المؤوّل يزداد عمله دقّة وموضوعيّة كلّما ازداد إلمامه بنصوص سبقت النّصّ المؤوَّل أو عاصرته أو لحقت به، أو جاءت بعد بزمن طويل، ناهيك عن فائدة الإلمام بالنّماذج البدئيّة؛ لأنّ النّموذج البدئيّ لا يُتّخذ مقياسًا للنّصوص الأدبيّة الأخرى وحسب، وإنّما يُعدّ-في غالب الأحيان-نموذجًا شامخًا عن جنس أدبيّ كامل.

التّأويل بين الأيديولوجيا والفيلولوجيا ومُقارباتها:

يصارعُ النّزوعُ الأيديولوجيّ نحو التّأثير في المتلقّين رغبةَ الفيلولوجيا Philology الحصيفة في البحث عن طبقات المعنى وتقليب وجوه الدّلالة، وقد يكون الصّراع بين الفيلولوجيا Philology والأيديولوجيا Ideology جليًّا واضحًا لدى المؤوّل، وقد يكون صراعًا خفيًّا يحتاج إلى حصافة علميّة كبرى لدى الباحث الدّلاليّ لمعرفة ظلال الألفاظ وما تخفيه السّياقات وما يستتر وراء الصّور الأنيقة من أفكار سياسيّة أو

(1) - يُنظر: الفيروزابادي، **القاموس المحيط**، مادّة (ن، ص، ص) ، مكتبة الرّسالة، ط4، بيروت 2015.م، ص 632.

(2) - يُنظر: فراي، نورثروب، **تشريح النّقد، ترجمة وتقديم: محيي الدّين صبحي**، منشورات وزارة الثّقافة، ط1، دمشق 2005.م، ص 139.

أيديولوجيا مبطّنة، ولا سيّما إن كان كاتب النّصّ أديبًا مبدعًا؛ لديه قدرة كبيرة في ميادين: الخطابة والبلاغة والإعلام؛ تمكّنه من التّأثير في المتلقّين أو التّلاعب في عقولهم؛ ولذلك انتقد كارل بورديو أثر وسائل الإعلام ودورها في تحوير المعنى أو تنميطه أو أدلجته، "وشنّ نقدًا حادًّا على فساد وسائل الإعلام الفرنسيّة وتبعيّة المثقّفين الفرنسيّين-كلاب الحراسة الجُدد-لوسائل الإعلام من صحافة وإذاعات [ولا سيّما] الدّور الخطير الّذي يلعبه [التّلفاز] في تكريس الأوضاع والمصالح السّائدة وفي التّفريغ السّياسيّ والتّلاعب بعقول المستهلكين"[1].

وتُعرَّف **الأيديولوجيا**Ideology بأنّها علم النّظريّات المسبقة أو فنّ التّنميط؛ الّذي يؤثّر في نظرة صاحبه إلى مواضيع الكون المتعدّدة وتفسيرها وتقديم خِطابه تجاهها في ضوء تلك النّظريّة التّنميطيّة الشّموليّة؛ أمّا **الفيلولوجيا** Philology [فهي/هو] مصطلح غربيّ ينحدر من أصل لاتينيّ مؤلّف من كلمتين؛ هما: Philos بمعنى الصّديق أو المُحبّ، والثّاني Logos بمعنى الخطبة أو الكلام؛ وهكذا يتحدّد معنى الفيلولوجيا بحبّ اللّغة والخطابة أو صداقتهما من خلال نقد نصوصها وتحقيقها ونشرها والبحث في معانيها وتقليب وجوه بلاغتها من أجل الوصول إلى دلالتها الدّقيقة أو الاقتراب من مقاصد مُرسليها إلى أكبر حدّ ممكن، مع السّعي إلى معرفة دوافع مؤلّفي تلك النّصوص وأسباب تدوينها، والنّظر في قدرة المرسل على توظيف مهاراته التّداوليّة في حِجاج المتلقّي أو إقناعه أو التّأثير فيه[2]؛ وهكذا يبدو جليًّا أن المقاصد الأيديولوجيّة تُنازع الحصافة الفيلولوجيّة على كلّ من مستوى: المُرسل والرّسالة والمتلقّي، ويظهر لنا أنّ مصطلح الفيلولوجيا أو علم الفيلولوجيا الغربيّ يختلف عن كلّ من: علم اللّغة العربيّ وفقه اللّغة العربيّ وعلم تحقيق النّصوص ونقدها ونشرها وعلوم المصطلح أو الاصطلاح والمنهجيّة أيضًا، ولعلّ أفضل ترجمة لهذا العلم أو المصطلح الغربيّ هي: فقه اللّغة المقارن؛ لأنّ فقه اللّغة المقارن يمتدّ في علوم متعدّدة من جانب؛ ولأنّ السّياقات التّاريخيّة الّتي ظهرت فيها تلك العلوم العربيّة سياقات مختلفة عن السّياق التّاريخيّ الّذي ظهر فيه علم الفيلولوجيا الغربيّ من جانب آخر، ناهيك عن اختلاف السّياقات التّاريخيّة الّتي ازدهرت فيها تلك العلوم العربيّة عن السّياق التّاريخيّ الّذي ازدهر فيها علم الفيلولوجيا الغربيّ أيضًا.

يكشف التّنازع بين الفيلولوجيا والأيديولوجيا أنّ تأليف النّصوص وتأويلها يخضعان في كثير من الأحيان إلى آراء سياسيّة أو أفكار أيديولوجيّة تسبق بناء النّصّ أو فهمه، وتسيء إلى تأويله، في حين تقتضي المنهجيّة الفيلولوجيّة نزعة علميّة تهدف إلى قراءة النّصّ بتجرّد مطلق؛ (أيّ نصّ كان، قديم أو حديث، سياسيّ أو دينيّ أو أدبيّ...)، وهذا ما يوجب على المؤوّل أن يُلمّ بمعارف كثيرة، ويُمسك بأدوات منهجيّة متعدّدة، يحاول علم الدّلالة النّصّيّ أن يقدّمها له؛ كمصطلحات: علم الدّلالة، وعلم الدّلالة النّصّي، والدّالّ، والمدلول، والسّياق، والمرجع، الّتي شرحناها، وبعض المصطلحات الأخرى، الّتي ننتظر –مع المجتهدين في هذا المجال-إكمالها في بحوث أخرى؛ كالأسلوب وأدوات الرّبط والحِجاج والإقناع والتّأثير والمعنى الكلّيّ والمعنى الجزئيّ والتّفاعل الدّلاليّ والتّفاعل السّيميائيّ، ولعلّ هذه الأدوات المنهجيّة من أكثر ما يساعد المؤوّل في رحلة البحث عن معنى النّصّ والوصول إلى تأويله؛ ولذلك دفعت صعوبة الإمساك بهذه الأدوات المنهجيّة نفرًا كبيرًا من الباحثين العرب إلى تطبيق الأدوات والمناهج النّقديّة الوافدة إلينا من ثقافات أخرى على النّصوص العربيّة برغم مخاطر تطبيق تلك المناهج والأدوات الّتي لا تنسجم مع خصوصيّة النّصّ العربيّ قديمًا وحديثًا.

حاولت مناهج النّقد الغربيّة الحديثة أن تُجدّدَ نفسها، وتنحو منحًى علميًّا في تأويل النّصوص بعيدًا عن التّسييس والأدلجة؛ فوُلدت اللّسانيّات الغربيّة الحديثة من رَحِم الدّراسات الفيلولوجيّة، ولكي لا تقع في الجمود

---

(1) - بورديو، كارل، **التّلفزيون وآليّات التّلاعب بالعقول**، ترجمة وتقديم: درويش الحلوجي، منشورات دار كنعان للدّراسات والنّشر والخدمة الإعلاميّة، ط1، دمشق 2004.م، ص 9 من مقدّمة المترجم.

(2) - يُنظر: الجرّاح، عامر، **التّفكير البيانيّ عند العرب (قراءة تداوليّة)** ، دار سنابل، ط1، إسطنبول 2019.م، ص 12.

حاولت تلك اللّسانيّات تطوير نفسها على الدّوام؛ لكنّ دراساتها الجديدة المتطوّرة سُرعان ما وقعت في شَرك التّكرار أو النّظرة الجزئيّة، ولا يخفي على المتتبّع اعتماد كثير من المناهج النّقديّة الحديثة؛ كالأسلوبيّة والبنيويّة اعتمادًا واسعًا على اللّسانيّات مع بعض اللّمسات التّجديديّة الخجولة الّتي أوقعتها في حيّز التّكرار حينًا وحيّز النّظرة الجزئيّة حينًا آخر؛ فحين أعلنت الدّراسات البنيويّة موت المؤلّف؛ لتعتمد على تأويل بنية النّصّ ذاته في تحديد مقاصده من خلال مجموعة من الثّنائيّات الضّدّيّة كرّست النّزوع الأيديولوجيّ لدى المؤوِّل بشكل أو بآخر، وازداد الأمر سوءًا حين استوردت التّيّارات العربيّة النّقديّة المعاصرة بعضًا من مناهج أوروبّا النّقديّة الحديثة، وراحت تطبّقها على نصوص أدبنا العربيّ قديمةً وحديثةً دون إعطاء السّياق الثّقافيّ وخصوصيّة النّصّ العربيّ حقّه أثناء التّأويل.

إذا كان استيراد المناهج النّقديّة الجاهزة وتطبيقها على نصوص أدبنا العربيّ لا يخلو من أخطاء منهجيّة ومزالق بحثيّة كثيرة، فإنّ التّأسيس لعلوم ومناهج نقديّة أصيلة مهمّة تحتاج إلى جهد وعناء كبيرين؛ يمتدّان في أوقات زمنيّة طويلة، ويُستكملان في بحوث ومؤتمرات علميّة متعدّدة؛ لكنّ هذا التّأسيس-وبرغم صعوبته-يظلّ أكثر نفعًا وفائدة من استيراد العلوم والمناهج النّقديّة الجاهزة وتطبيقها على نصوص أدبنا العربيّ؛ فقد أسفر هذا الاستيراد عن تشتّت ملحوظ في مصطلحات نقدنا العربيّ الحديث، وبرزت اختلافات كبيرة في نتائج الدّراسات التّأويليّة على مقاصد كثير من نصوص أدبنا العربيّ الخالدة؛ لذلك كان طرحنا سؤالنا في مستهلّ البحث، وقلنا: من أين نبدأ؟ ولهذا أو لشبهه أكّد علماء الدّلالة على أهمّيّة العودة إلى الفيلولوجيا، وبيّنوا أنّ هذه العودة خطوة ضروريّة لتطوير علم الدّلالة وبلورة علم الدّلالة النّصّي وضبط أدواته المنهجيّة لتوظيفها في تأويل النّصوص في ظلّ تجاذب معانيها بين الفيلولوجيا والأيديولوجيا، والحقّ أنّ علم الدّلالة النّصّيّ ينزع لأن يكون علمًا شموليًّا يُطبَّق على النّصوص الفنّيّة المتعدّدة؛ قديمة وحديثة، ولا سيّما أنّه يستفيد من الفيلولوجيا واللّسانيّات النّصّيّة في تأويل النّصوص العربيّة قديمة وحديثة؛ ولذلك لا بدّ من استكمال هذا البحث والبناء عليه في بحوث ومؤتمرات علميّة آتية.

أثر الأيديولوجيا ومزالق التّأويل الفيلولوجيّ:

يقترب التأويل الفيلولوجيّ من مقاصد المرسل كلّما ازداد اطّلاع المؤوِّل أو الباحث الدّلاليّ على ثقافة المرسل وسياق النّصّ التّاريخيّ، وألمَّ بلغة النّصّ الأصليّة وأساليبها اللّغويّة وحِجاجها البلاغيّ، وانضبط بحصافة تلك القواعد المنهجيّة؛ ولهذا قد تدفع لفظة في نصّ ما المؤوّلَ إلى قراءات متعدّدة في مادّة اللّفظة المعجميّة والمدوّنات الّتي تحتوي على نقاش حول تلك اللّفظة ومقارباتها، وقد يدفع تكرار بعض الألفاظ مؤوّلًا ما إلى العزوف عن تأويل النّصّ نظرًا لعدم قدرته على الإحاطة بما كُتب حول تلك اللّفظة؛ ومن هنا يتّضح لنا أيضًا أنّ مزالق التّأويل الفيلولوجيّ ترتبط بهمّة المؤوّل واطّلاعه وثقافته وموضوعيّته ونزاهته ومعرفته بلغات النّصوص وبلاغتها وأساليب كُتّابها وقدرة المؤوّل أو الباحث الدّلاليّ على فهم الدّوافع الأيديولوجيّة الكامنة وراء تدوين هذا النّصّ أو إلقاء ذاك ومدى تأثير تلك الأيديولوجيا في كلّ من: المرسل والرّسالة والمتلقّي.

1-أثرها في المرسِل:

تؤثّر الأيديولوجيا في نظرة المرسل الكلّيّة إلى موضوعات العالم وعلومه وفنونه الفنّيّة كلّها، وغالبًا ما يرى تلك الموضوعات بمنظار أيديولوجيّته الّتي يتبّناها أو يؤمن بها؛ ولهذا يُجمع دارسو النّصّوص الفنّيّة ومؤوّلوها على تأثير الأيدولوجيا السّلبيّ في الفنّ عمومًا؛ مع أنّها هذه الأيديولوجيا قد يكون لها تأثير إيجابيّ في كلّ من المرسل والرّسالة بعض الأحيان؛ حيث تدفع المرسل إلى الاهتمام بأكثر الأساليب الحجاجيّة إقناعًا، والبحث عن أقوى الصّور البلاغيّة لإظهار أفكاره السّياسيّة بالأساليب البهيّة والحُلل التّصويريّة القشيبة في

مجال الشّعر والخطابة أو تلحين القول، ولعلّنا نستذكر في هذا المقام حديث الرّسول الكريم محمّد-صلّى الله عليه وسلّم-حيث قال: "إنّكم تختصمون إليّ، ولعلّ بعضكم ألحن بحجّته من بعض، فمن قضيتُ له بحقّ أخيه شيئًا، فإنّما أقطع له قطعة من النّار فلا يأخذها"[1].

2-أثرها في الرّسالة:

أمّا تأثير الأيديولوجيا في الرّسالة فيتراوح بين بُعدين: بعد إيجابيّ حينًا وبعد سلبيّ حينًا آخر؛ وإن كان البعد الإيجابيّ يتجلّى في تهيئة السّياقين: الثّقافيّ والتّاريخ لتطوّر بعض الأساليب البلاغيّة؛ كأسلوب الحجاج مثلًا[2]، أو ظهور فنون أخرى أو ازدهارها على أقلّ تقدير؛ كازدهار الشّعر السّياسيّ أو شعر الأحزاب السّياسيّة في العصر الأمويّ، فإنّ البعد السّلبيّ يدفع الشّاعر أو الخطيب أو الفنّان المؤدلج إلى تحويل نصّه الفنّيّ إلى رسالة سياسيّة قد لا تخلو من التّقرير والمباشرة؛ نتيجة لانطلاق معظم شعراء الأحزاب السّياسيّة أو خطبائها من رؤى أحزابهم السّياسيّة أو مناقشة قضايا نصوصهم الفنّيّة بالانطلاق من زوايا الرّؤية الّتي تؤمن بها أحزابهم السّياسيّة أو تنطلق منها.

3-أثرها في المُستقبِل أو المؤوِّل:

لعلّ تأثير الأيديوجيا الأكبر على مستوى الاستقبال أو التّأويل يكون من خلال الطّعن في نزاهة المؤوّل أو بعده عن المنطق والعقلانيّة والموضوعيّة، ولا سيّما حين يلجأ إلى استقبال النّصوص استقبالًا خاصًّا به أو تأويلها خارج سياقها التّاريخيّ أو الثّقافيّ الّذي أنتجها، هذا إن لم يلوِ المؤوّل المؤدلج عُنقَ النّصّ الأدبيّ لإثبات وجهات نظر غير منطقيّة، أو إن لم ينطلق من زاوية تأويليّة خاصّة به، قد لا تنسجم مع عتبات النّصّ أو مفاتيحه الدّلاليّة أو مقولته الرّئيسة، ولربّما يدخل المؤوّل المؤدلج في تأويلات طوطميّة لا روح فيها أو معنى، وقد ينتقل من حيّز تأويل النّصّ أو دراسة جماليّاته وهَنَاتِه معًا إلى حيّز مدح المرسل ذاته، ولربّما يكون النّصّ في أصله نصًّا مُنتحلًا؛ ولهذا كلّه لم يسلم كثير من المذاهب الأدبيّة والمناهج النّقديّة من نقد علميّ حصيف؛ فالبنيويّة حين تنادي بموت المؤلّف تُعلي شأن الرّسالة ذاتها، مع أنّ الرّسالة قد تحتوي في كثير من الأحيان على مواقف مؤدلجة تنافي الحقيقة أو لا تنسجم مع سياقها التّاريخيّ، مع أنّننا ندرك أنّ قول الحقيقة المطلقة أو الحقيقة الأخلاقيّة ليس مهمّة النّصّ الفنّيّ الرّئيسة؛ ومع ذلك يجب ألّا يكون النّصّ الفنّيّ مطيّة للكذب أو التّهويل أو التّدليس؛ ومن هنا فإنّنا قد نستسيغ الكذب الفنّيّ لتمرير مقولات جماليّة إمتاعيّة؛ لكنّنا-بكلّ تأكيد-لن نستسيغه إذا صار مطيّة للكذب والتّدليس والتّزوير وتحقيق الأيديولوجيّات الزّائفة، ولعلّ الخطأ الأكبر الّذي تقع فيه كثير من الدّراسات الأسلوبيّة يتجلّى في نظرتها التّأويليّة الضّيّقة والابتعاد عن نظرة الفيلولوجيا الشّموليّة؛ ولا سيّما حين ينتقي بعض الأسلوبيّين دوالّ محدّدة؛ ليبنوا عليها نتائج أكبر منها. ولعلّ منهج التّأويل النّفسيّ للنّصوص يتقاطع في كثير من مزالقه التّأويليّة مع مزالق التّأويل الأيديولوجيّ حين يُسهب المؤوّل في تأويل النّصوص معتمدًا على مصطلحات نفسيّة وإسقاطات سيكولوجيّة قد تكون صحيحة، ولربّما تكون بعيدة جدًّا عن الصِّدْقَين: الحقيقيّ والفنّيّ معًا.

---

(1) - البُخاريّ، الإمام محمّد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة، **صحيح البخاريّ**، حقّق أحاديثه وعلّق عليه: محمّد ناصر الدّين الألبانيّ، دار الصّدّيق للنّشر والتّوزيع، ط4، الرّياض 1997.م، ج3، ص 180.

(2) - للتوسّع في ذلك يُنظر: الجرّاح، عامر، **الإجراءات التداولية التأثيرية في التراث العربي بين التأويل والحِجاج والإنجاز**، دار سنابل، ط1، إسطنبول 2019م، ص 109.

خاتمة البحث ونتائجه:

كشف البحث عن أهمّيّة العودة إلى الفيلولوجيا أو بيّن ضرورة العودة إليها؛ لنبدأ منها ونحن نسعى إلى بناء علم الدّلالة النّصّيّ الشّموليّ، وإذا كانت اللسّانيّات النّصّيّة تمدّنا بأحدث النّظريّات التّأويليّة فإنّ العودة إلى الفيلولوجيا ستضعنا على أرض منهجيّة صُلبة وأصيلة؛ لأنّ الفيلولوجيا تنطلق في تأويلها من ضبط النّصوص وقراءتها وتحقيقها من أجل فهمها وتأويلها، وتبيّن لنا ضرورة التّنبّه إلى الفروق الدّقيقة بين مصطلح الفيلولوجيا الغربيّ من جانب ومصطلحَي: فقه اللّغة وعلم اللّغة العربيّين وعدم التّطابق بين هذه المصطلحات من جانب آخر؛ لذلك يبدو ترجمة مصطلح الفيلولوجيا بمصطلح: (فقه اللّغة المقارن) أكثر دقّة من المقاربات الأخرى في وقتنا الرّاهن؛ ولا سيّما أنّ مفهوم المقارنة لا يقتصر على محايثة نصّ بنظيره أو شبيهه، وإنّما يتعدّى ذلك إلى مقارنة النّصّ بسابقاته ولاحقاته من النّصوص؛ من أجل تأويله في سياقاته اللّغويّة والتّاريخيّة وظروفه الثّقافيّة والسّياسيّة؛ ليجد الباحث المؤوّل نفسه أمام سياقات متعدّدة، لا يستوعبها كثير من مناهج الدّراسة الحديثة، وأسئلة لا تفسّرها نظريّات النّقد المستوردة.

وإن كان الخوض في تأويل أيّ نصّ يستدعي فهم عصره وإدراك مقدّماته التّاريخيّة فإنّ المؤوّل الحصيف سيدرك حاجته الكبيرة لفهم بدايات الفيلولوجيا ونظريّات التّأويل وعلاقاتها بالأيديولوجيا الّتي تؤكّد أنّ النّصوص صور عن مرسليها وتعبير عن أفكارهم وظروفهم وسياقاتهم في الدّرجة الأولى؛ "وهذا يعني أنّ الآراء والأقوال والقضايا والمذاهب لا تُؤخذ بمعناها الظّاهريّ، ولكنّها تُفسَّر على ضوء الوضع الحياتيّ لمن يُدلي بها. كذلك فإنّه يعني أنّ الصّفات الخاصّة بالذّات ووضعها الحياتيّ يؤثّر [في] آرائها وإدراكاتها وتفسيراتها"[(1)] ؛ ولعلّ هذا التّنازع الشّديد على الدّلالة بين حصافة الفيلولوجيا ونفعيّة الأيديولوجيا ممّا يؤكّد على ضرورة استكمال علم الدّلالة النّصّي ورفده ببحوث تطبيقيّة أخرى، تكشف حصافته، وتزيد من رسوخه واستقراره.

(1) - مانهايم، كارل، **الأيديولوجيا واليوتوبيا (مقدّمة في سوسولوجيا المعرفة)** ، ترجمة وتقديم: محمّد رجا عبد الرّحمن الدّيرينيّ، شركة المكتبات الكويتيّة، ط1، الكويت 1980.م، ص 130.

ثبت المصادر والمراجع

1- **القرآن الكريم**.
2- أولندر. موريس، **لغات الفردوس؛ (آريّون وساميّون: ثنائيّة العناية الإلهيّة)**، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ترجمة: جورج سليمان، مراجعة: سميرة ريشا، ط1، بيروت 2007.م.
3- البُخاريّ، الإمام محمّد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة، **صحيح البخاريّ**، حقّق أحاديثه وعلّق عليه: محمّد ناصر الدّين الألبانيّ، دار الصّدّيق للنّشر والتّوزيع، ط4، الرّياض 1997.م.
4- برجستراسر، **أصول نقد النّصوص ونشر الكتب (محاضرات المستشرق الألمانيّ برجستراسر)**، إعداد وتقديم: محمّد حمدي البكري، دار المرّيخ، ط1، الرّياض 1982.م.
5- بورديو، كارل، **التّلفزيون وآليّات التّلاعب بالعقول**، ترجمة وتقديم: درويش الحلوجي، منشورات دار كنعان للدّراسات والنّشر والخدمة الإعلاميّة، ط1، دمشق 2004.م.
6- الجرّاح، عامر، **الإجراءات التّداوليّة التّأثيريّة في التّراث العربيّ بين التّأويل والحِجاج والإنجاز**، دار سنابل، ط1، إسطنبول 2019م.
7- الجرّاح، عامر، **التّفكير البيانيّ عند العرب (قراءة تداوليّة)**، دار سنابل، ط1، إسطنبول 2019.م.
8- الرّشيد. مهنّا بلال، **علم الدّلالة القديم؛ (مفهومه، نشأته، مصادره، مجالاته وتطبيقاته)**، دار سونجاغ، ط1، أنقرة 2020.م، بحث منشور في كتاب جماعيّ بعنوان: **مراجعات في علوم اللّغة والأدب التّراثيّة والوافدة**.
9- عمر. أحمد مختار، **البحث اللّغويّ عند الهنود وأثره على اللّغويّين العرب**، دار الثّقافة، ط1، بيروت 1972.م.
10- فخري، أحمد، **دراسات في تاريخ الشّرق القديم (مصر والعراق-سوريا-اليمن-إيران- مختارات من الوثائق التّاريخيّة)**، مكتبة الأنجلوالمصريّة، ط2، القاهرة 2001.م.
11- فراي، نورثروب، **تشريح النّقد**، ترجمة وتقديم: محيي الدّين صبحي،منشورات وزارة الثّقافة، ط1، دمشق 2005.م.
12- الفيروزابادي، **القاموس المحيط**، مكتبة الرّسالة، ط4، بيروت 2015.م.
13- مانهايم، كارل، **الأيديولوجيا واليوتوبيا (مقدّمة في سوسولوجيا المعرفة)**، ترجمة وتقديم: محمّد رجا عبد الرّحمن الدّيرينيّ، شركة المكتبات الكويتيّة، ط1، الكويت 1980.م.

Arabic dialects tributaries to facilitate the modern linguistic lesson

Dr. Ayman Ahmed Ali[1]

اللهجات العربية روافد لتيسير الدرس اللغوي الحديث

د. أيمن أحمد علي العوامري / نور للبحث والاستشارات العلمية / القاهرة

الملخص

هذا البحث المعنون بـ(اللهجات العربية روافد لتيسير الدرس اللغوي الحديث) هو دراسة لغوية تأصيلية تبتغي تيسير القواعد في الدرس اللغوي الحديث؛ إذ هناك شكايات متكررة من جفاف القواعد وصعوبة ما فيها من افتراضات أوجدتها نظرية العامل ومسألة التقدير والتأويل؛ ما أعنت الطالبين وسد عليهم أقطارهم، على أن أي محاولة للتجديد والتيسير اللغوي لا تتخذ من التراث مادة ومنطلقًا، فهي محاولة غير شرعية وغير موفقة، بل هي إساءة للماضي وتشويه للحاضر.

ومن هذا المنطلق اتكأ الباحث على الافتراضية القائلة بأن لهجات العرب كلها حجة ومقيسة وأن المتكلم بإحداها لم يجانب الصواب، ولم يعدم الفصاحة، غير أن هذا الافتراض يثير مجموعة من الأسئلة؛ هي:

- ما الفرق بين اللغة واللهجة؟ وما العلاقة بينهما؟
- هل اللهجات العربية كلها في الدرجة نفسها من الفصاحة والحسن؟
- ما حكم الأخذ عن القبائل العربية التي خالطت العجم على أطراف الجزيرة؟
- هل في اللهجات العربية ظواهر لغوية يمكن الاستناد إليها في محاولة تيسير الدرس اللغوي؟

اتخذ البحث من المنهج الوصفي التحليلي أداة لرصد الظواهر اللغوية وتحليلها؛ بغية الوصول إلى نتائج موضوعية تضع اللهجات العربية في مكانتها الصحيحة، وتبين كيفية الاستفادة منها.

(1) د. أيمن أحمد علي العوامري، باحث لغوي وشرعي، ومدرب باحثين، ومدير مركز نور للبحث والاستشارات العلمية.

وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، واتخذ عدة توصيات، أما النتائج، فلعل أهمها: أن لهجات القبائل العربية كلها مقيسة فصيحة حسنة ولا اعتبار للتفاضل بينها، وفيها من الظواهر اللغوية المختلفة ما يمثل روافد عذبة لا تنضب؛ لإمداد الدرس اللغوب بكل ما يحتاج إليه.

وأما التوصيات، فأهمها: ضرورة الاستفادة من الظواهر اللغوية في اللهجات العربية على مستوى المناهج التعليمية، وفي مجال التعريب والترجمة وصياغة ألفاظ الحضارة.

الكلمات المفتاحية: لغة، لهجة، الفصيح، تيسير، المعيارية.

مقدمة

تعد اللهجات العربية المنابع الأولى الصافية النقية للغة الموحدة المشتركة بين العرب جميعًا، وإن اللهجات بهذه الصفة تمثل مستندًا تاريخيًّا تأصيليًّا يستند غليها كل باحث رصين في محاولته تأصيل ما يطرأ على اللغة من ظواهر في مستوياتها كافة؛ الصوتي منها والصرفي والتركيب والمعجمي الدلالي، وإن اللغة بوصفها ظاهرة إنسانية عامة لا بخصوص لغة معينة بطبيعتها تميل إلى التيسير والتخفيف؛ وهذا ملاحظ لدى كل من تعلم لغة قوم بشكل أكاديمي، ثم خالط أهلها وشافههم، ومارس بينهم الاستعمال اللغوي في سياقات متعددة مختلفة، إن ذلك الدارس لا جرم أنه واجد اختلافًا كبيرًا بين ما تعلمه من ضوابط وقواعد ودلالات وطرائق استعمال للغة في نمطها المعياري، وبين طريقة القوم في الاستعمال الحي الذي يوجهه المقام والمقاصد، علاوة على العهود الذهنية بين المتكلمين، على أننا لا نرى كل تخفيف أو تيسير هو محل للاعتبار والتقدير فضلًا عن كونه يحظى بالاهتمام البحثي والتأصيلي، بل إن التيسير الذي نرتضيه ذلك الذي يتماشى مع روح اللغة ومنطقها، ولا يخل او يضر بأي نظام من أنظمتها، وإن هذا البحث المتواضع الذي هو جهد المقل محاولة لفهم منطق اللغة في نهجها التيسير والتخفيف في ظواهر شاعت على ألسنة المستعملين في العصر الحديث، ومحاولة النظر في تأصيلها وردها إلى منابعها الأولى.

أولًا: مشكلة الدراسة:

اللغة بطبيعتها تميل إلى التخفيف والتيسير؛ حتى إذا ما شاع تركيب بدأ يناله التخفيف والتصرف والاختزال، ولعل بعض ما نراه في اللغة من الركام اللغوي كان عبارات كبيرة ألحت عليها موجات الزمان بالنحت والتفتيت حتى احالتها إلى شفرات مفعمة بالدلالات؛ ومن ثم فالتيسير سنة لغوية ومطلب مشروع من مطالب المستعملين، لكن لا بد في دعوات التيسير والتخفيف أن تكون مبنية على وعي ومؤسسة على بصيرة من اللغة وأنظمتها وما تشمله تلك الأنظمة من علائق؛ فلا تضر تلك الدعاوى من حيث أرادت أن تنفع؛ ومن هنا تنبثق مشكلة الدراسة في البحث عن آلية للتيسير؛ فنحفظ على اللغة أنظمتها، ونبشر المستعملين بما تصبو إليه نفوسهم، ولما كانت اللهجات العربية كلها مقيسة وحجة، فإن التأصيل بالحمل عليها والاستناد إليها إنما هو تيسير يأمن فيه المستعملون من الخروج بالعربية عن جادة الطريقة أو انطماس معالمها أو انقطاع الصلات والوشائج بينها وبين منابعها العذبة الثرة؛ ومن ثم فإن تأصيل الظواهر اللغوية التي تنحو باللغة منحى التيسير بردها إلى اللهجات العربية مسلك لا ينعكس سلبًا على أي نظام من أنظمتها، بل يثريها عندما يسير جنبًا إلى جنب مع النمط المعياري الموحد.

ثانيًا: فرضيات الدراسة:

انطلق الباحث في هذه الدراسة من عدة افتراضات؛ هي:

- التطور اللغوي أمر حتمي لا مناص منه ولا مفر؛ فقد تطورت العربية في حقب سابقة، وما زلت، وستظل.
- اللهجات العربية هي نفسها اللغة العربية، ولا تباين بينها ولا تفاضل.
- اللهجات العربية كلها حجة ومقيسة ومستعملها لم يجانبه الصواب.
- الظواهر اللغوية التي تحميل التيسير في طياتها يمكننا قبولها إن كانت تستمد شرعيتها من الأصول اللغوية القديمة المهجورة.
- النمط المعياري الرسمي للعربية ما هو إلا مجموعة منتقاة من لهجات العرب التي ارتضاها اللغويون في مرحلة الجمع؛ بناء على افتراض أن العرب في أطراف الجزيرة خالطوا العجم

ودخل لهجتهم اللحن، وان بعض اللهجات أعذب وأفصح من بعضها، وهي افتراضات أثبت المحققون تهافتها ومجانبتها الصواب.

ثالثًا: منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يرصد الظواهر ويصفها ويحللها؛ لاستخلاص نتائج موضوعية، وقد اقتضت طبيعة الدراسة في بعض أجزائها استعمال المنهجين التاريخي الذي يتتبع الظاهرة تاريخيًّا في مراحل مختلفة، والمقارن الذي يوازن بين ظاهرتين أو بين مراحل ظاهرة واحدة.

رابعًا: أهداف الدراسة:

ترمي الدراسة الوصول إلى الأهداف الآتية:

- مسايرة اللغة في تطورها المشروع الذي لا بد منه دون كبح جماحها او عرقلة مسيرتها بحجة مخالفة النمط الاستعمالي الذي هو محض انتقاء.
- التيسير والتسهيل والتسويغ لأبناء العربية استعمالاتهم التي تمت بسبب على منابع العربية الأصيلة المتمثلة في اللهجات العربية.
- حث معلمي العربية لرصد الظواهر اللغوية الذائعة بين الطلاب من المتكلمين بالعربية أو بغيرها، ودراسة هذه الظواهر دراسة لغوية تأصيلية.
- إعادة الاعتبار إلى اللهجات العربية الأصيلة التي استمد النحاة منها نمطهم المعياري التعلمي.

خامسًا: مصطلحات الدراسة:

هناك عدة مصطلحات كثيرة الدوران في هذه الدراسة وتستند إليها في معظم أجزائها، ولا غناء عن تحريرها في مستهل العمل؛ وهي:

- **اللغة:**

عرفها ابن جني بأنها «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»(1)، وعرفها ابن سنان الخفاجي (ت: 466هـ) بأنها «ما يتواضع القوم عليه من الكلام أو يكون توقيفاً»(2)، على أن التعريف الذي أرتضيه أن يقال:

(1) ابن جني (ت: 392هـ) : الخصائص، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (دت) ، (34/1) .
(2) ابن سنان الخفاجي (466هـ) : سر الفصاحة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م، ص 48.

هي عبارة عن **ألفاظ يتفاهم بها كل أمة، ويحكمها أنظمة؛ صوتي، وصرفي، وتركيبي، ودلالي من معطيات المعجم والعرف والثقافة والتاريخ والاجتماع.**

- **اللهجة:**

عرفها إبراهيم أنيس بأنها «مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعًا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهمًا يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات»(1)؛ ومن ثم فإن العلاقة بين اللغة واللهجة هي علاقة العام بالخاص؛ ومن ثم يمكن أن يقال عن اللهجة بأنها **فرع من اللغة الأم، لها سمات تميزها عن غيرها من الفروع من الناحية الصوتية والصرفية والتركيبة؛ بسبب عوامل ثقافية واجتماعية وتاريخية؛ أي: هي نفسها اللغة، لكن بطريقة خاصة.**

المبحث الأول

اللهجات والعربية الموحدة

بين اللغويين والنحاة

عاش العرب الأوائل حياة قبلية لا تعرف الوحدة السياسية أو نظام الدولة المتحدة تحت لواء واحد، بل كانت منتشرة على امتداد الجزيرة العربية في الاتجاهات كافة، وقد تكون لكل قبيلة نظامها وعلاقاتها بالأمم الأخرى؛ فكان من الطبيعي أن ينعكس ذلك على لسان كل قبيلة بما يعطيه تفردًا وتميزًا، وإن كانت كل القبائل تفهم كل اللهجات وتتعامل وتتفاعل فيما بينها(2)، على أن الثنائية اللغوية كانت متوافرة بين العرب قبل الإسلام؛ تلك الثنائية المتمثلة في اللهجات المحلية من ناحية، والمستوى الأدبي الذي تعاطاه الأدباء في الجزيرة العربية يصوغون بها قصائدهم وخطبهم وحكمهم الخالدة(3)، ولا شك أن هؤلاء الأدباء قد أسهموا دون قصد منهم في توحيد العربية؛ إذ كانوا يتحاشون السمات التي تميز اللهجة وتأخذ بالكلام في حيز القبلية

(1) أنيس، إبراهيم: اللهجات العربية، (دط) ، دار الفكر العربي، (دت) ، ص 11.
(2) ينظر: ابن جني: الخصائص، (17/2) .
(3) ينظر: جونستون: دراسات في لهجات شرقي الجزيرة العربية، ترجمة: أحمد محمد الضبيب، (دط) ، الدار العربية للموسوعات، الرياض، 1983م، ص 5.

أو الجغرافية، فيعمدون إلى النمط المتعارف عليه والمشترك بين جميع القبائل(1)، والمتفق عليه بين المحققين لهجات العرب كلها ذات وجه في القياس مقبول، وأنه لا يصح أن تردَّ إحدى اللهجات الأخرى، بل كل ما ينبغي للمتكلم أن يتخير من اللهجات العربية ما يناسب السياق وما يراه تركيبيًّا وصوتيًّا وصرفيًّا أقدر على حمل المعنى المراد وتوصيله(2)، ولا شك أن هناك من الاستعمالات الفنية ما يجعل لهجة عربية أقوى وأفصح وأشد حضورًا من العربية الموحدة؛ كما هو الحال في السجع والتجنيس شعرًا ونثرًا؛ ومن ثم فالذي أراه كما رآه غيري من أرباب التحقيق والتدقيق أن اللهجات العربية هي المنابع الشرعية للعربية الموحدة(3)، تمثل المادة الخام النقية الخالصة التي استقت منها العربية المشتركة بعض الأساليب من هنا وهناك؛ تلك الأساليب التي اتفق حضورها في كل أولئك المنابع واتساقها من أنظمتها العامة(4).

لكن الملاحظ أن عمل اللغويين الذي سبق النحاة -بطبيعة الحال- قد اتسم بالانتقائية؛ فجمعوا المواد اللغوية التي تشكل العربية الموحدة من خلال الأخذ عن قبائل معينة؛ مغفلين -تحت مسوغات لا تصمد عند النقاش(5)- الكثير من اللهجات العربية التي كان من شأنها أن تثري العربية أيما إثراء؛ فعمدوا إلى الأخذ من قيس وتميم وأسد وهذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين(6)؛ فلم يأخذوا عن أهل الحضر، ولا عن سكان أطراف الجزيرة؛ فتركوا -على سبيل المثال- قبائل لخم وجذام وقضاعة وغسان وإياد وتغلب والنمر...(7)، ثم جاء النحاة وعملوا على هذه المادة المجموعة التي عمل فيها الانتقاء والتمييز ما شاء له العمل(8)، وأخذوا يضعون نحوهم التعليمي الذي أرادوا له أن يسير على وتيرة واحدة؛ فوصموا كل ما خالفه من كلام العرب بالشذوذ والندرة والضرورة...الخ، وعلى الرغم من الآثار السلبية التي خلفتها تلك الانتقائية من حرمان اللغة من منابعها وروافدها الكثيرة الجمة، فإننا لا نستطيع أن ننكر أن هذا كان أمرًا حتميًّا لا مناص منه في سبيل

(1) ينظر: أنيس، إبراهيم: اللهجات العربية، ص 28.
(2) ينظر: ابن جني: الخصائص، (12/2) .
(3) ينظر: السيد، إبراهيم يوسف: اللهجات القديمة وبناء الجملة في العربية الفصحى، بحوث ودراسات في اللغة العربية وآدابها، الجزء الثالث، 1413هـ، ص 33-34.
(4) ينظر: عبده، داود: أبحاث في اللغة العربية، (دط) ، مكتبة لبنان، بيروت، 1973م، ص 80.
(5) مذهب المحققين أن العربي لا يلحن، بل يمكن أن يجمع بين لهجة قبيلته ولهجات القبائل الأخرى، كما يمكنه أن يتكلم بغير العربية.
(6) ينظر: السيوطي (ت: 911هـ) : الاقتراح في أصول النحو وجدله، تحقيق: د. محمود فجال، ط1، دار القلم، دمشق، 1989م، ص 91.
(7) ينظر: السيوطي (ت: 911هـ) : المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م، (167/1) .
(8) ينظر: السيوطي: الاقتراح، ص 90؛ ...: المزهر، (167/1) .

غاية حميدة؛ هي توحيد العرب جميعًا على لسان واحد يستطيع اولهم وآخرهم من خلاله فهم كتاب الله العزيز، وسنة نبيه الكريم صلى الله عليه وسلم؛ وكم من غايات نبيلة جلبت في أثناء تحقيقها ما يُستكرَه من العوارض والآثار.

المبحث الثاني

المستوى الصوتي

هناك بعض الصفات الصوتية التي تميز لهجة عن أخرى يمكن إجمالها على النحو الآتي[1]:

1. تباين المخارج.
2. تباين أعضاء النطق في بعض الأصوات.
3. تباين المقياس في بعض أصوات اللين.
4. تباين النغمة الموسيقية للكلام.
5. تباين التفاعل بين الأصوات المتجاورة.
6. التباين في بعض صفات الأصوات؛ من جهر وهمس، وشدة ورخاوة...الخ.

وعلى المستوى الصوتي نجد أن هناك ظواهر قد شاعت في العصر الحاضر وفرضت نفسها بين المستعملين؛ وهو الأمر الذي يدعونا إلى التأصيل لا الرفض والاستهجان والتلحين؛ وفيما يأتي أتناول بعض هذه الظواهر:

أولًا: كسر الفاء من فعيل:

وقد شاع في اللهجة المصرية كسر العين من كل فعيل؛ نحو: شهيد، زعيم، رحيق، زبيب، رغيف...؛ وهي عند التحقيق والتحقيق لغة تميم وسُفلَى مُضَر، بيد أن هذه القبائل إنما تكسر العين إن كانت حرفًا حلقيًّا؛ [2]، ولا ضير عندي من اطراد الباب؛ إذ ذائقة المستعملين تمسك بزمام التطور اللغوي، ويظل هذا الزمام شرعيًّا طالما أن مشدود إلى أصوله العربية ومنابعها، ولا شك أن مجاراة هذا الباب بالاستناد إلى

(1) ينظر: أنيس، إبراهيم: اللهجات العربية، ص 15-16.
(2) ينظر: الفراهيدي (ت: 170هـ) : العين، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، (دط) ، دار ومكتبة الهلال، (دت) ، (398/3) .

المنابع الأصيلة فيه ما فيه من رفع سمة العامية عن ظواهر صوتية تكلم بها العرب في عصور النقاء والفصاحة.

ثانيًا: عدم التقيد بضبط واحد لبنية ما سُمِع فيه أكثر من وجه:

يحكم الكثير من المعلمين والباحثين بخطأ وجه من وجوه الضبط في بنية الكلمة، على الرغم من أن كثيرًا مما يحكمون بخطئه إنما هو لغة من لغات العرب؛ وهو الأمر الذي ينبغي فيه الرجوع إلى المعجمات لمعرفة ما أورده أرباب اللغة في ضبط بنية الكلمة من وجوه جائزة ترجع على اختلاف اللهجات العربية، وفيما يأتي أتناول بعض الأمثلة مما فيه أكثر من وجه مرده اللهجات.

(1) ما ورد من الثلاثي بفتح الفاء وسكون العين وفتحهما معًا:

الكلمة	المثال	لغتان	
		فتح الفاء والعين معًا	فتح الفاء وسكون العين
يبس	طريق يبس	يَبَس	يَبْس
قدر	له عندي قدر	قَدَر	قَدْر
درك	في الدرك الأسفل	دَرَك	دَرْك
شعر	شَعر أسود فاحم	شَعَر	شَعْر
بحر	بحر خضم	بَحْر	بَحَر
لحم	لحم شهي	لَحَم	لَحْم

الجدول (1) نماذج من (فعل) بلغتيه (فتح الفاء وسكون العين أو فتحهما معًا)

(2) ما ورد على (فعل) بسكون العين وفتح وكسر الفاء:

الكلمة	المثال	لغتان	
		فتح الفاء وسكون العين	كسر الفاء وسكون العين
حجر	وضعت ابني في	حَجْر	حِجْر

	حجري		
رطل	اشتريت مئة رطل من اللحم	رَطْل	رِطْل
زنج	الزنج أمة مسكنها البلاد الحارة	زَنْج	زِنْج
وتر	صليت الوتر قبل نومي	وَتْر	وِتْر
حجّ	الحج أشهر معلومات	حَجّ	حِجّ
جسر	بين المجرى جسر كبير	جَسْر	جِسْر

الجدول (2) نماذج من (فعل) بلغتيه (سكون العين وفتح الفاء أو كسرها)

(3)ما ورد على فعال بكسر الفاء وضمها:

الكلمة	المثال	لغتان	
		كسر الفاء	ضم الفاء
سوار	هذا سوار ذهبي	سِوار	سُوار
جوار	نعم حسن الجوار خلقًا!	جِوار	جُار
خوان	ما أكبر هذا الخوان!	خِوان	خُوان
شجاع	هذا بطل شجاع	شِجاع	شُجاع
نحاس	هذا إناء نحاسي	نِحاس	نُحاس
طِلاح	هذه إبل طلاحية	طِلاح	طُلاح

الجدول (3) نماذج من (فعال) بلغتيه (كسر الفاء وضمها)

التعليق:

السؤال الذي يناجز ويطرح غيره صريعًا في حلبة النقاش: ما الرابط بين تلك الكلمات؟ أم مردها الحفظ والسماع؟

أقول: الثلاثي المفتوح الفاء ساكن العين فيه أيضًا فتح العين؛ وهي لغة بين عقيل(1)، فإن لم تكن عينه حرفًا حلقيًّا، فيُرجَع فيه إلى المعجمات لمعرفة نصهم على لغتيه، وعلى الرغم من الكثرة الكاثرة من الأمثلة الواردة عند اللغويين(2) فلا أرى ذلك مطردًا، بل يجب الرجوع إلى المعجمات؛ بدليل ما جاء من المفتوح الفاء الساكن العين في الجدول (2).

إن تداخل اللغات العربية بهذا الشكل يفتح الباب أمام قبول الكثير مما يقع في ضبط البنية؛ والجدول الثالث يبين أن وزن فعال؛ سواء أكان اسمًا أم صفة؛ إن كان بكسر الفاء فالضم فيه جائز سائغ مقبول؛ استنادًا إلى ما ورد من المسموع عن لغات العرب، وقياسًا على هذا اللغات فيما لم يرد به سماع، أو فيما يستجد من ألفاظ حضارية توافق هذا الوزن، ويبقى الاستعمال وذائقة المستعملين فيصلًا في الترجيح بين تلك الوجوه... وإن الناظر المتأمل فيما جمعه اللغويون وتعج به معجماته ومطولاتهم ليتسع أفقه، وليدرك أن اللغة العربية غنية بأصواتها وبلغاتها المتعددة، بيد أن المقام يضيق عن الإطالة فضلًا عن الاستيعاب أو الاستقراء.

ثالثًا: كسر حرف المضارعة:

يشيع في بعض اللهجات المعاصرة كسر حروف المضارعة؛ كما هو الحال في اللهجة القاهرة؛ فيقولون: بِروح، بِيجي، بِكتب...، وهذه الظاهرة الصوتية ترجع إلى قبائل عربية من أفصح القبائل؛ هي: تميم، وقيس وأسد وربيعة(3)، بل هي لغة عامة العرب، في حين أن الحجازيين وبعض هوازن يفتحون(4)؛ ومن ثم فإن الكسر هو لغة جمهور قبائل العرب، بيد أن الفتح هو الشائع الذائع؛ لما سبق ذكره من الانتقائية التي انتهجها اللغويين.

(1) ينظر: ابن جني (ت: 392هـ) : المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، (دط) ، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، 1999م، (84/1) وما يعدها.

(2) ينظر: ابن قتيبة الدينوري (ت: 276هـ) : ـدب الكاتب، تحقيق: محمد الدالي، (دط) ، مؤسسة الرسالة، بيروت، (دت) ، ص 526 وما بعدها، 545 وما بعدها.

(3) ينظر: ابن فارس (ت: 395هـ) : الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ط1، محمد علي بيضون، 1997م، ص 29؛

(4) ينظر: ابن منظور (ت: 711هـ) : لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، 1414هـ، مادة (و، ق، ي) ، (402/15-403) .

المبحث الثالث

المستوى الصرفي

أولًا: إثبات ياء المنقوص المجرد:

الاسم المنقوص من الأسماء الكثيرة الدوران على ألسنة المستعملين، وقد شاع في العصر الحديث تتميمه وعدم حذف الياء عند تجرده من (أل) والإضافة؛ فيقولون: (هذا قاضي، ومحامي، ورامي...)، وعند النظر في هذا الاستعمال الحادث الذي يبتغي التخفيف والتيسير، يظهر أنه استعمال قديم أصيل؛ إذ هي لهجة لبعض القبائل الموثوق في عربيتهم(1)، وعليها قراءة ابن كثير لقوله تعالى: {وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالِي} [الرعد: 11](2).

ثانيًا: تصحيح اسم المفعول الثلاثي الأجوف:

شاع على ألسنة المحدثين تكميل اسم المفعول من الفعل الثلاثي الأجوف؛ فيقولن: (باعه، فهو مبيوع)، ودانه، فهو مديون)؛ وهي عند التحقيق والتأصيل لهجة بني تميم الذين يصححون جوازًا عين الأجوف اليائي(3)، وقد أكثر الفيومي من ذكر هذا الوجه في مصباحه(4)، ولا أرى مانعًا من طرد المسألة في الواوي؛ ليسير الباب على وتيرة واحدة؛ فيقال: (مقوول، مقووم، مصوون)، على أنه سُمِعت منه بعض الألفاظ؛ نحو: (مدووف(5)، مصوون)(6)؛ ولا شك أن هذا الشكل فيه ما فيه من البعد عن التكلف والتأويل، علاوة على

---

(1) ينظر: سيبويه (ت: 180هـ) : الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م، (183/4) .

(2) ينظر: أبو علي الفارسي (ت: 377هـ) : الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي، بشير جويجابي، ط2، دار المأمون للتراث، دمشق، 1993م، (23/5) .

(3) ينظر: سيبويه: الكتاب، (348/4) ؛ ابن جني (ت: 392هـ) : المنصف شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، ط1، دار إحياء التراث القديم، 1954م، ص 283.

(4) ينظر: الفيومي (ت: نحو 770هـ) : المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (دط) ، المكتبة العلمية، بيروت، (دت) ، (705/2) .

(5) يقال: (مسك مدووف) ؛ أي: مبلول؛ من الفعل (داف، يدوف) . ينظر: الجوهري (ت: 393هـ) : الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م، (1361/4) .

(6) ينظر: ابن السكيت (ت: 244هـ) : إصلاح المنطق، تحقيق: محمد مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي، 2002م، ص 164.

كونه رجوعًا إلى الأصل، إلى جانب رفع الحرج والعنت عن كواهل الطالبين من الدارسين والباحثين والمستعملين في عصرنا الحديث.

ثالثًا: حركة عين المضارع:

إن حركة عين المضارع من الأمور الشائكة المرهقة للطالبين؛ سواء المبتدئ منهم أم المنتهي، لكن بالرجوع إلى المعجمات نجد أرباب اللغة كثيرًا جدًّا ما يذكرون أن في عين الفعل لغة أخرى وربما لغتين أخريين؛ كما في الفعل (أَبَقَ)؛ إذ جاء منه ثلاث لغات؛ هي: باب (تعب)، و(قتل)، والأكثر باب (ضرب) إذا هرب من سيده من دون خوف أو كدٍّ عمل(1)، وقولهم: (أَتِمَ) بالمكان يأتِم بكسر العين؛ أي: أقام، ويأتَم بفتح العين؛ أي: من باب (تعب) لغة(2)، ويقال: (تسعت القوم أتسعهم)، إذا صرت تاسعهم أو أخذت تُسْع أموالهم، من باب (نفع)، وفي لغة من باب (قتل)(3)، هذا وقد صاحب التناوب بين الحركات بعين المضارع في لهجات العرب تغييرات صوتية؛ فلا ندري في عصرنا أي النمطين الأصل وأيهما المعل أو الفرعي الذي طرأ عليه التغيير؛ إذ يقولون: (بريت القلم بريًا) من باب (رمى)، و(بروته) من باب (قتل)(4).

إن هذه الأمثلة وغيرها كثير دليل واضح على تصرف العرب في عين المضارع من خلال اختلاط اللغات في استعمالهم، فإذا علمنا أن العربي يجوز له أن يقتصر على جزء من اللغة التي أخذها ويركبه مع جزء آخر من لغة أخرى؛ كأن يأخذ ماضي فعل من باب (تعب)، ويجعل مضارعه من باب آخر كـ(قتل) (5)، ظهر بجلاء أن مشكلة حركة العين في المضارع إنما هي مسألة حادثة مردها الاقتصار على لغة واحدة من لغات العرب، وأن هذه المشكلة لم تظهر إلا بعد ظهور العربية الموحدة، لا سيما في العصور المتأخرة التي ضعفت فيها السليقة، وصارت اللغة تُكتَسب من الكتب، لا الفطرة والسليقة والاستعمال.

(1) ينظر: الفيومي: المصباح المنير، مادة (ء، ب، ق) ، (2/1) .
(2) ينظر: السابق، مادة (ء، ت، م) ، (3/1) .
(3) ينظر: السابق، مادة (ت، س، ع) ، (75/1) .
(4) ينظر: السابق، مادة (ب، ر، ي) ، (46/1) .
(5) ابن جني: الخصائص، (381/1) .

المبحث الرابع

المستوى التركيبي

أولًا: اعتماد الوجه التميمي في عمل (ما) الشبيهة بـ(ليس):

إن (ما) تعمل عمل (ليس) عند الحجازيين، وهي مهملة على الأصل والقياس عند تميم؛ وهذا الوجه الأخير هو الأنسب بالاستعمال الحديث الذي يساير روح اللغة ووصفيتها، علاوة على ما فيه من التيسير والتخفيف الذي نرتضيه؛ ذلك التخفيف الذي يستند إلى المنابع الأصيلة للغة؛ فلغة تميم أقوى؛ سواء من ناحية القياس أم من ناحية الاستعمال؛ حتى إنك -أيها المتكلم- تفزع إلى التميمية متى رابك ريب في الحجازية من تقدم خبر أو انتقاض نفي أو غير ذلك مما وضعوه في شروط الحجازية(1)؛ فتقول مطمئنًا: (ما زيدٌ مقصرٌ) برفع الجزأين كما هو حقهما وأصلهما.

ثانيًا: إلحاق الفعل علامة مطابقة للفاعل:

يشيع على السنة الدارسين لا سيما من غير العرب إلحاق الفعل علامة مطابقة للفاعل عددًا ونوعًا؛ فيقولون مثلًا: حضروا الطلاب، وجاؤوا المعلمون)؛ وهي ظاهرة فصيحة صحيحة نجدها عند بعض القبائل العربية القديمة؛ مثل: طيئ وأزد شنوءة(2)؛ ومن ثم فهي ظاهرة متأصلة في العربية تغني عن التأويل وادعاء التقديم والتأخير، بل تغني عن تخطئة المستعملين من الدارسين والباحثين.

ثالثًا: تأنيث الفعل مع الفاعل مسألة اعتبارية:

انتهج أرباب التقعيد وضع ضوابط كثيرة في مطابقة الفعل فاعله نوعًا؛ حتى إنهم قسموا ذلك أقسامًا؛ بين الواجب، والممتنع، والجائز، والقليل، والغالب(3)، على أن في لغات العرب ما يحل ذلك الإشكال، ويجعلنا ننظر إلى المسألة بعين اللغة التي ترقب السماع، مغمضين العينَ الأخرى التي تتحرى النحو التعليمي

---

(1) ينظر: السابق، (126/1) .

(2) ينظر: أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ) : التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق: د. حسن هنداوي، ط1، دار القلم، دمشق، دار كنوز، إشبيليا، (دت) ، (203/6) .

(3) ينظر: مجد الدين أبو السعادات ابن الأثير (ت: 606هـ) : البديع في علم العربية، تحقيق: د. فتحي أحمد علي الدين، ط1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1420هـ، (103/1) وما بعدها.

وتطرب للمألوف المتعارف عليه والمتوارث؛ فإن لهجات العرب قد راعت المقامات والسياقات التي تجعل المتكلم ربما يؤنث المذكر؛ نحو: (جاءت زيد) علمًا لرجل؛ فلا شك أن بين المتكلم والمتلقي عهد بأن زيدًا هذا لين متخنث معروف عنه ذلك ومشهور؛ حتى إن السامع لا يخطئه ولا يلتبس عليه الأمر؛ وهي الدواعي نفسها والاعتبارات التي يستند إليها المتكلم عندما يذكر الفعل مع فاعله المؤنث الحقيقي(1)؛ نحو: (حضرت زينب)؛ علمًا لامرأة، وإن ترك المسألة للسياق والمقام بالاستناد إلى لهجات العرب التي تسوغ المسألة فيه ما فيه من الحسن والتماشي مع روح اللغة الوصفية.

رابعًا: التعدية واللهجات:

قسم النحاة الفعل من حيث الوصول إلى مفعوله بنفسه إلى متعدٍ ولازم، وجعلوا من أدوات التعدية الهمزة والتضعيف(2)، ومن التعدية واللزوم في لهجات العرب أن الفعل الواحد يكون لازمًا على وزن في لغة قبيلة، ومتعديًا على وزن آخر في لغة قبيلة أخرى؛ ومن ذلك قولهم: (سَعِدَ) من باب (تَعِب)، وهو لازم بطبيعة الوزن، وورد منه باب (ذهب) متعديًا على لغة إحدى القبائل(3)؛ وعليها قراءة حمزة والكسائي وحفص عن عاصم قوله تعالى: {وَأَمَّا الَّذِينَ سُعِدُوا} [هود: 108] بضم السين من (سعد) على البناء لما لم يُسمَّ فاعله(4)، ومثل ذلك أيضًا الفعل (بَشِرَ) بزنة ومعنى (فرح)، ويتعدى بنقله إلى باب (قتل) في لغة تهامة؛ فيقال: (بشرته أبشره بَشْرًا)، في حين أن تعديته بالتثقيل لغة عامة العرب(5)، وعليه قراءة ابن كثير وأبي عمرو قوله جل شأنه: {ذَلِكَ الَّذِي يَبْشُرُ اللَّهُ عِبَادَهُ} [الشورى: 23] (6).

والدليل على أن التعدية واللزوم في الفعل الواحد من اختلاط اللهجات العربية؛ وهو الأمر الذي يجعلني أذهب إلى أن حقيقة المسألة لا تعدو أن تكون انعكاسًا لحالة شعورية أو موقف نفسي راجع للعادات

---

(1) ينظر: سيبويه: الكتاب، (38/2) ، (45/2) .
(2) ينظر: السيوطي (ت: 911هـ) : همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، (دط) ، المكتبة التوفيقية، مصر، (دت) ، (11/3) وما بعدها.
(3) ينظر: ابن سيده المرسي (ت: 458هـ) : المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م، (467/1) .
(4) ينظر: ابن مجاهد البغدادي (ت: 324هـ) : السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، ط2، دار المعارف، مصر، 1400هـ، ص 339.
(5) ينظر: الفيومي: المصباح المنير، مادة (ب، ش، ر) .
(6) ينظر: أبو علي الفارسي: الحجة للقراء السبعة، (41/2) .

وثقافة كل قوم في بيئتهم ونمط معيشتهم؛ يقولن: (حرن الدابة) من باب (قعد)، وفيه لغة أخرى من باب (قرب)[1].

بل ربما كانت الهمزة المعروفة لدى أرباب التصريف بهمزة التعدية علامة على القصور واللزوم؛ كما في حجم وأحجم، وجفلتُ الطائر وأجفل، وخاض الماءَ وأخاض، وعرضتُ الشيءَ؛ أي: أظهرته، وأعرضَ، وقشعت الريح السحاب فأقشع؛ أي: كشفته، ونسل ريش الطائر ونسلته، وأمرتِ الناقةُ ومريتها، وأنقع العطشُ ونقعه الماء، وأخاض النهر وخضته، وأكبَّ على وجهه وكببته[2]... وغير ذلك كثير.

لقد توقف اللغويون عند ظاهرة تعدي الفعل ولزومه؛ غير قاطعين بتفسير يمكن الاستناد إليه والاطمئنان، ولا شك عندي في مسألتين؛ إحداهما: أن التعدية واللزوم في الفعل الواحد ظاهرة مردها اللهجات العربية وطريقة استعمال كل قبيلة، والثانية: أن الحالة النفسية والشعورية تجعل المتكلم ينزل المتعدي منزلة اللازم؛ اقتصارًا واختصارًا، كما تجعله ينزل اللازم منزلة المتعدي توصلًا وحذفًا... وقد عبر اللغويون عن تلك الحالة النفسانية للمتكلم التي تجعله يستعمل الفعل متعديًا تارة وقاصرًا أخرى بعبارة توصيفية تقريرية ليس فيها من التحليل والاستنتاج شيء؛ إذ كثيرًا ما يقولون في المعجمات عبارات من نحو: (يستعمل لازمًا ومتعديًا)؛ وهذا كثير فاشٍ كثرة لا يحتاج المرء معها إلى التمثيل والتنصيص.

(1) ينظر: الفيومي: المصباح المنير، مادة (ح، ر، ن) .
(2) ينظر: السابق، مادة (ق، ش، ع) .

الخاتمة

في نهاية هذا البحث المعنون بـ(اللهجات العربية روافد لتيسير الدرس اللغوي الحديث) والمقسم إلى أربعة مباحث بينت نشأة العربية المشتركة وأن منابعها الأصيلة هي اللهجات العربية كافة، وتناولت بعض مظاهر التيسير المستندة إلى السماع عن العرب من خلال ثلاثة مستويات؛ الصوتي، والصرفي، والتركيبي النحوي، وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، واتخذ بعض التوصيات.

أولًا: النتائج:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، لعل أهمها:

- اللهجات العربية كلها حجة ومقيسة؛ من تكلم بها لم يجانب الصواب.
- اللهجات العربية هي المنابع والروافد الأصيلة للعربية الموحدة المشتركة.
- كان الاقتصار على لغات بعض القبائل دون غيرها في مرحلتي الجمع والتقعيد محض انتقاء مؤسس على افتراضات أثبت المحققون تداعيها وتهافتها.
- التيسير اللغوي نزعة لغوية أصيلة في كل اللغات لا العربية وحدها، وقد صاحب العربية في تاريخها الطويل، لم يتخلف ويتوقف إلا بعد القيود الصارمة التي فرضها النمط التعليمي المعياري على المستعملين؛ فصارت أنماط وأساليب عربية أصيلة توصم باللحن والشذوذ.
- ينبغي أن يكون التيسير مبنيًّا على أساس علمي سليم ومنهجية تأصيلية ترد الظواهر إلى منابعها، وتبتغي الحفاظ على العربية وأنظمتها وعدم حرمان أبنائها من تراثهم الهائل الذي يتجلى على ألسنتهم بالفطرة من حين إلى آخر.
- إن التيسير اللغوي المستند إلى لهجات العرب يعمل على ثلاثة مستويات:

<u>الأول: المستوى التركيبي:</u>

ومن مظاهره على ما جاء في البحث:

- إلحاق الفعل علامة تتطابق مع الفاعل عددًا ونوعًا؛ نحو: (جاؤوا الطلاب، جئن الطالبات).

- تأنيث الفعل أو تذكيره مسألة اعتبارية لا علاقة لها بالمطابقة بين الفعل والفاعل.

الثاني: المستوى الصرفي:

ومن مظاهره على ما جاء في البحث:

- إثبات ياء المنقوص المجرد من أل والإضافة؛ نحو: (قاضي، ساعي).
- تصحيح اسم المفعول من الثلاثي الأجوف؛ نحو: (مديون، مبيوع، مقوول).

الثالث: المستوى الصوتي:

ومن مظاهره على ما جاء في البحث:

- كسر الفاء من فعيل؛ سواء أكانت العين حرفًا حلقيًّا؛ نحو: (شِهيد، زِعيم، رِحيق)، أم لا؛ نحو: (زِبيب، كبير)؛ على ما ارتضته ذائقة المستعلمين، لا سيما في مصر.
- عدم تخطئة الطالبين الذين ينطقون ببعض الكلمات على خلاف المشهور من قبل الرجوع إلى المعجمات والمظان اللغوية؛ كما في كلمات من نحو: (إخوة / أُخوة – نَحْو / نَحَو – بحْر / بحَر...).
- جواز كسر حرف المضارعة على ما شاع في اللهجة المصرية المعاصرة؛ إذ هي لغة جميع العرب عدا قريش وأسد.

ثانيًا: التوصيات:

اتخذ البحث بعض التوصيات؛ وهي:

- الاعتناء بلهجات العرب القديمة ودراستها جنبًا إلى جنب مع العربية الموحدة.
- الاستناد إلى لهجات العرب عند التعريب؛ لصياغة كلمات تدل بدقة على ألفاظ الحضارة، وتناسب ذائقة المستعملين.
- على معلمي العربية الانتباه إلى الظواهر اللغوية التي تشيع على ألسنة الطالبين، وكتابة تقارير بذلك تؤخذ بالاعتبار عن وضع المناهج التعليمية.
- على معلمي العربية لغير الناطقين بها الاهتمام بالنحو الوظيفي وإمداد طلابهم بثروة معجمية تركيبية صرفية من خلال لهجات العرب.

فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- أنيس، إبراهيم: اللهجات العربية، (دط)، دار الفكر العربي، (دت).
- ابن جني (ت: 392هـ): الخصائص، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (دت).
- ابن جني (ت: 392هـ): المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، (دط)، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، 1999م.
- ابن جني (ت: 392هـ): المنصف شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، ط1، دار إحياء التراث القديم، 1954م.
- جونستون: دراسات في لهجات شرقي الجزيرة العربية، ترجمة: أحمد محمد الضبيب، (دط)، الدار العربية للموسوعات، الرياض، 1983م.
- الجوهري (ت: 393هـ): الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
- أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ): التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق: د. حسن هنداوي، ط1، دار القلم، دمشق، دار كنوز، إشبيليا، (دت).
- ابن سيده المرسي (ت: 458هـ): المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.
- ابن السكيت (ت: 244هـ): إصلاح المنطق، تحقيق: محمد مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي، 2002م.
- ابن سنان الخفاجي (466هـ): سر الفصاحة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م.
- سيبويه (ت: 180هـ): الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م.
- السيد، إبراهيم يوسف: اللهجات القديمة وبناء الجملة في العربية الفصحى، بحوث ودراسات في اللغة العربية وآدابها، الجزء الثالث، 1413هـ.
- السيوطي (ت: 911هـ): الاقتراح في أصول النحو وجدله، تحقيق: د. محمود فجال، ط1، دار القلم، دمشق، 1989م.
- السيوطي (ت: 911هـ): المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- السيوطي (ت: 911هـ): همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، (دط)، المكتبة التوفيقية، مصر، (دت).
- عبده، داود: أبحاث في اللغة العربية، (دط)، مكتبة لبنان، بيروت، 1973م.
- أبو علي الفارسي (ت: 377هـ): الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي، بشير جويجابي، ط2، دار المأمون للتراث، دمشق، 1993م.

- ابن فارس (ت: 395هـ): الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ط1، محمد علي بيضون، 1997م.
- الفراهيدي (ت: 170هـ): العين، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، (دط)، دار ومكتبة الهلال، (دت).
- الفيومي (ت: نحو 770هـ): المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (دط)، المكتبة العلمية، بيروت، (دت).
- ابن قتيبة الدينوري (ت: 276هـ): أدب الكاتب، تحقيق: محمد الدالي، (دط)، مؤسسة الرسالة، بيروت، (دت).
- ابن مجاهد البغدادي (ت: 324هـ): السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، ط2، دار المعارف، مصر، 1400هـ.
- مجد الدين أبو السعادات ابن الأثير (ت: 606هـ): البديع في علم العربية، تحقيق: د. فتحي أحمد علي الدين، ط1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1420هـ.
- ابن منظور (ت: 711هـ): لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، 1414هـ.

İyâs Gâlib Er-Raşîd'in Hikâyelerinde Şiirsel Anlatım

Halid HALİD[1]

شعرية السرد في قصص إياس غالب الرشيد

د. خالد خالد

يضطلع هذا البحث بـ(شعرية السرد في قصص إياس غالب الرشيد) باحثًا عن مواطن الخلق والإبداع الفني الذي يتمتع به العمل الأدبي الرصين، هو مما لا شك فيه أحد صفات قصص الدكتور إياس،وما سيناقشه البحث ببعض من الافاضة والإمعان.

تأتي أهمية البحث من التمايز الذي غدا سمة غالبة على قصص السخرية والاستهزاء، وما يدور في فلكهما واسقاطهما على الواقع بغية خلق أنساق تركيبية ذات محتويات دلالية مفتوحة على قراءات متعددة لا تكاد تخرج عن ملامسة الواقع المعاش الذي لم يغادر صفحات الكاتب الأريب، واقع المجتمع الشرقي، أو العربي ،إن صح القول والمذهب، بما فيه من خلل سلوكي وأخلاقي، وترهل في نظم الحياة العامة والمؤسساتية التي كثيرًا ما كان القائمون عليها يكشفون عن صراع خفي بين قيم وطنية نظرية مهددة في جذورها وبين قيم فاسدة فشت بسبب انتشار أمراض كثيرة أبرزها التسلط والاستبداد والخوف وكبت الحريات وكم الأفواه وغيرها، وهو ما دفع بالكاتب في تغريبته الطويلة الممتدة لأكثر من خمسة عشر عامًا للتعبير عنها ليكون هذا الصراع منطلقًا ينير الأَبْهَاء المظلمة في عقول الأجيال المهزومة والمقهورة بفعل الممارسات السلبية العنيفة، كما يلحظ القارئ الحصيف إسقاطات وإفادات عريضة من التراث الحكائي القديم صبغتا أدب الرشيد وهي محط نظر وعناية استقاها الكاتب من ثقافته التراثية الواسعة ومعرفته بفنون النثر العربي، وقد ظهرت هذه القصص متخذة شكل معركة تفنن الكلام في صوغها فتساوى فيها الرأي والكتابة والعمل الأدبي والحضور الفني، يضاف إلى ما سبق أن كثيراً من هذه القصص كتبها الرشيد في تركيا مستفيدًا من فضاء الحريات الذي حازه.

(1)Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı. Orcid.org/0000-0001-6930-2523

يدور هذا البحث على ثلاثةمطالب، أما الأول منها فهو تعريف الأديب وقصصه. وأما الثاني فهو شعرية السرد ومكوناته.وأما المطلب الثالث شعرية العنوان.

وقد ذيلت البحث بخاتمة تضمنت أبرز النتائج التي أفضى إليها، ثم قائمة بالمصادر والمراجع.

وأخيرًا: اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي التحليليالذي تتيح آلياته لنا توصيف البنى الفنية لقصص الرشيد والغوص ما أمكنبغية الوصول إلى المأرب دون تحميلها مالا تحتمل. كما أفاد في بعض الأحيان من علم الجمال لكشف مواطنه في تلك القصص التي تذخر بالقيم المعرفية التي تُستشف من المواقف المختلفة التي تتشابك في أحداث القصص.

الكلمات المفتاحية : شعرية السرد، اللجوء، العنونة، إياس الرشيد، السخرية.

إشكالية البحث:

تتميز مجموعات الرشيد القصصية بلغة راقية من جهة، وأسلوب مساوق لما يطرحه من موضوعات من جهة أخرى، وهذا ما أضفى على قصصهشعريةً طبعتها فغدت لونًا ساحرًا من جهة، وساخرًا من جهة أخرى، فكانت صورة دقيقة لما تقول.تبقى هذه النصوص على صعيد الفن، نصوصًا يتجلَّى فيها الشكل الأرقى للسرد، كما يشكل فن الرشيد مدرسة في بابها، فما الذي ميز قصصه تلك وطبعها بطابعها الخاص حتى غدت نمطًا فريدًا في الأدب المهجري الساخر؟.

تعريف الكاتب وقصصه:

مِنْ كُتَّابِ القصّةِ الساخرةِ الأديب الدكتور إياس غالب الرّشيد[1] الذي أَمْضَى أَنْضَجَ أيامِ عُمُرِهِ في بلاد المهجر، فتنقّل بين دُوَلٍ عِدَّةٍ أسهمت في تكوينِ شخصيته ووعيه الثقافي، ثمَّ جرى ما جرى في سوريا واستقرَّ المقامُ بصاحبنا في تُركيا التي فيها فضاءٌ واسِعٌ من الـحُرّيَّاتِ التي تُمنَعُ في الوطنِ الأمُّ وتُحارَبُ فيها، فاستفادَ الكاتبُ من هذا الفضاءِ ليُبدِعَ لنا أربع مجموعاتٍ قصصيَّةٍ في فترةٍ قصيرةٍ، إنْ دلَّ ذلك عل شيءٍ فإنَّما

(1) د. إياس غالب الرشيد، مواليد القنيطرة، سوريا، 1976، دكتوراه في النقد الأدبي، له أربع مجموعات قصصية، هي: هل ظهر جعموم، دبكة نيوتن، عضة خرطوش، الشخرمة والبزرميط، وهذه الخيرة مشهديات كما وصفها الرشيد نفسه. وله كتابان مطبوعان: شاعرية لسان الدين بن الخطيب مقاربة نقدية؛ الخصائص البلاغية في شعر ابن خفاجة الأندلسي، له عدد من المقالات النقدية في مجلات محكمة، وعشرات المقالات السياسية في صحف ومواقع عربية، وعمل في الإعلام فقدَّم برامج حواريَّة سياسية، ويدرس حاليًّا في جامعة أرظروم.

يدُلُّ عل المفاهيم والقيمِ التي كانت مكبوتةً ـ إن صحَّ التعبير ـ حيناً من الزمنِ في صدرهِ، وما إنْ لاقى بيئة مُناسبةً أفرغَ ما بجُعبتِهِ أو كاد.

تصارعت القيمُ في قِصصهِ تماماً مثلما تصارعَ الألمُ والضحكُ، فإن كان ما خفيَ في صدره قد أبكى حيناً، فإن ما أفرغَهُ في هذه القصصِ قد أضحك أحايين كثرة، فـ(الإنسان لا يبكي فقط، ولكنَّه يضحكُ أيضاً، حتى لنقول مع (برجسون): إن الضحك ملكةُ إنسانيةٌ من طرفيها، فلا يضحكُ إلَّا الإنسانُ، وما مِنْ شيءٍ يُضحِكُنا إلا أن يكون إنسانياً في صورةٍ من صورهِ، ولو عل سبيل التشبيه)[1].

شعرية العنونة:

يعد العنوان سبيلا أوليًّا لأي متن يحمل مشروعًا قرائيًا أو أنساقًا معرفية متعددة، كما يعد عتبةً رئيسة في النص ومكوناته، إذ يشكل هويته الأولية كما ينسبه إلى أصوله التي ينتمي إليها،" بل يشكل بنية دلالية تنبئ عما في هذا النص من دلالات تساعد على كشف مساحات كبيرة من بنيته (النص) مثلما تجعلنا نمسك بالدلالة المركزية التي يتكئ عليها النص" (2)بلا مواربة تنم على انفتاحات متعددة تجعل القارئ في فضاء النصِّ وتقربه من فهمه ومراد الكاتب ما أمكن إلى ذلك سبيلا، بعبارة أخرى عنوان النص بابة فهمه واستكناه محتواه لاسيما إذا ما كان الناقد حصيفًا. وهذا قريب مما قال به علماؤنا القدامى: " العُنْوانُ والعِنْوانُ سِمَةُ الكِتابِ، وفي جَبْهَتِه عُنْوانٌ من كَثْرَةِ السُّجودِ أَي أَثَر" (3) تعرف به، وكذا الكتاب الذي يعرف من عنوانه، أو النصُّ، وهذا مما اهتم العرب القدامى به فتراهم قد اطلقوا على مصنفاتهم التي صنفوها كلٍّ في بابته عناوين تنبئ عنها، من مثل المستطرف في كل فن مستظرف للأبشيهي، وأوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لابن هشام الأنصاري، ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب، وغيرها من العناوين التي يصعب حصرها هاهنا، وتجد كل عنوان يرتبط ارتباط وثيقًا بمحتوى الكتاب وفحواه، ولست بصدد التفصيل بهذا الأمر إلا أنني أقول لو عدنا إلى مغني اللبيب وفهمنا فحواه فلا أظن متقن هذا الكتاب بحاجة لغيره لفهم النحو ومعرفة دقائقه في كتب الأعاريب الأخرى. ومن هذا ما لمسنا لمس العارف عند الأديب إياس الرشيد الذي ربط عناوين قصصه القصيرة بمحتواها، فجاء العنوان معبرا عن فحوى القصص، مثل مجموعته(هل ظهر جعموم) التي تتميز

(1) شرف، عبد العزيز، أدبيات الأدب الفكاهي،1992، الشركة المصرية للنشر، لو نجمان، مصر. مقدّمة الكتاب.

(2) المفارقة في شعر الجنوسة في القصيدة العربية المعاصرة، دراسة وتطبيق، رائد طالب الردينـي، العربية والترجمة ، ص41،https://platform.almanhal.com/Files/2/104102

(3) ابن منظور، جمال الدين بن محمد، **لسان العرب**،2003، دار صادر، بيروت. مادة (ع ن ن) .

قصصها بعرضها الواقع المعاش بما يحويه من الاعوجاج والفساد الضارب جذور الحياة وأرومتها ، وهذا كله متشح بأسلوب سردي ساخرٍ يتبنى الضحك مرة والحسرة والألم تارة أخرى على أمة مهزومة وجيل ضائع أنهكته سلسلة من الأزمات والمشكلات العويصة، وكأني بالكاتب يعرض قصصه لشريحة عريضة من الناس ، فلم يكن يخاطب فئة معينة من دون غيرها ، بل خاطب الناس جميعهم بلغة سهلة سلسة ، فصيحة، قريبة من فهومهم، تطرح الواقع بطريقة مباشرة، إلا أنها لغة مشحونة بالدلالة والإسقاطات البعيدة، وعلى الناقد التسلح بثقافة واسعة اجتماعية وأدبية وصرفية لفهم مراد التصغير الذي ألبس الرشيد عناوين قصص عديدة لبوسه، وما اراه إلا لتصغير كل شيء كان شائعًا في الحياة قبل اندلاع الثورة السورية، فالنظام الشمولي الحاكم كان يلجأ إلى تمييع الأمور وتصغيرها، بل وتسيسها لمصحلته.

ومن القصص التي تظهر اعوجاج معادلة الحياة ونظم سيرها الفاسدة ما جاء في قصته (الإصبع التي غيرت الخريطة السياسية في البلدة) التي لجأ فيها إلى تصوير بعض من مشاهد الحياة اليومية في بلدة كانت على موعد مع انتخاب قيادة سياسية لها، تدور أحداث هذه القصة حول شخوص عديدة ، أبرزها شخصية إبراهيم الذي اعتاد أن يضع إصبعه في منخره ويحركه حركةًلولبيَّةً، وكان الجميع يعنفه لقذارة فعله، يقول" صديقنا إبراهيم، أو الرفيق إبراهيم، اعتاد أن يضع إصبعه في منخره دائمًا، وهذا ما كان يثير حفيظة الجميع، فكلَّما وضع إصبعه صرخ الجميع في وجهه: أخرج إصبعك أيه القذر"[1]، إلا أن الانتخابات الحزبية في تلك البلدة كانت لصالح جماعة إبراهيم بسبب أن الأخير قام بدهن مؤخرة أبي عدنان، إذ" سريعًا جدًّا كانت مؤخرته في هواء الغرفة الطلق، وكان إبراهيم قد دهن أصابعه بالكريم، ومرَّت بحنان على السطح الناتئ، ونام البعثيُّ العجوز حتَّى الصباح"[2]،فالرجل الذي كان صوته مرجعًا كفَّة الفوز لصالحهم، هذه الإصبع التي تدور دائريًّا في كل ما تلامسه من أنف أو شرجٍ وازنة ولها قيمتها، أليس من العجب العجاب أن تكون مثل هذه الأصابع ذات قيمةٍ، وغيرها من الأصابع لا تكاد تجد لقمة نظيفة مع أنها تستطيع أن تغير العالم ، نعم هو كذلك، الإصبع التي غيرت معالم السياسة في بليدة، هي نفسها التي تغير معالمها في بلد أكبر، والأصابع الأخرى لا تستطيع أن تثبت نفسها ووجودها في مجتمع لا يقيم وزنًا لأصحاب العقول. ومن جانب آخر نستدل من هذه الإصبع على الفساد المنتشر في مجتمعنا الشرقي وما يرافقه من سنن فاسدة وعادات قميئة لا تناسب

(1) الرشيد، إياس غالب، هل ظهر جعموم قصص قصيرة،2018، دار السمان، إسطنبول. ص7.
(2) الرشيد، هل ظهر جعموم قصص قصيرة، ص15.

تفكير القرن الحادي والعشرين كالذي كان يجري في سوريا من انتخابات الفرق الحزبية التي لا تفرز إلا العملاء الخونة للأخلاق والسلوكيات الحسنة التي تنهض بالمجتمع وتساعد على رقيه.

ومن هذا الربط مثلا ما نجده في قصته (غداء علماني) التي تدور أحداثها في أحد مخيمات اللجوء في لبنان حينما كان الكاتب يبحث عن أصدقاء له ذات يوم بعثيٍّ حارٍّ، فبعد أن سار حصَّةً من الزمان باحثًا عن خيمة هؤلاء الأصدقاء الذين ركلوا الحرارة بأرجلهم بحثا عن نسائم عليلة تبعث الحياة في عروقهم المشتعلةٍ، لم يحظَ بهم بل أصابه جوع كاد أن يمزق معدته، إلى أن ساقه قدره إلى بيتٍ، تحلّقَ أهله حول مائدة عامرة بصنوف الأطعمة اللذيذة، وكان من هؤلاء القوم ثلاث فتيات إحداهن أستاذة في الجامعة الأمريكية تتحدث عن الحجاب وكرهها له لأنه يكاد يخنق المرأة بحبسه الدم في عروق عنقها، وتفاخر بعلمانيتها، وتفرط في حديثها عن نظرية الخنق الذي يحدثه الحجاب للمرأة،وقد نست أو تناست أن البنطال الضيق الذي تلبسه لا يحبس الدم في عروق قدميها، ويردف الكاتب أن بطنه امتلأ بالمحشي وسلطة الجرجير والقرنبيط، فصار لازمًا عليه أن يغادر بعد أن سألها عن خنق بنطالها لفخذيها، أو قدميها، يقول:" بعد أن ابتعد شبح الجوع عني، بدأت أدقَّقُ في تفاصيل الحضور، وجذبني حديث هذه الأستاذة وهي تتحدَّث عن نظرية الخنق، وهي تضع يدها على رقبتها، وتمثِّل حركات الخنق؛ التي يمكن أن يفعلها الحجاب، وبما أن الحديث كان منصبًّا على الجسد؛ فقد بدأت أتفحَّص جسد هذه المرأة وأنا أفكر بنظرية الخنق، وعندما صوبت نظري على كامل جسدها اكتشفت أنها تلبس بنطالًا(فيزون) نصف قطر حوالي 2سم، ويكاد يأكل جسدها...فقلت لها عفوًا أستاذة: بالنسبة إلى نقص التروية أليس مهمًّا في أسفل الجسد، أم أن هذا المكان ليس مشمولًا بنظرية الخنق.؟... كان علي أن أغادر سريعًا بعد هذا الرأي...خفت من نظرية الخنق أن تفتك بي..."[1].

إن ما يراه الكاتب هو فراغ العلمانية من طروحاته التي لا تتوافق ونظرية التفكير المنطقي كما عند أصحاب الاتجاهات الفكرية التي تشبع المسائل التي تعرض لها درسا وتمحيصا، إن ما تقدمه العلمانية من أفكار للناس هو أشبه بما يخنقهم من دون أن يشعروا، بل ويحيد بهم عن جادة الحق والصواب، ولا يستند إلى منطق ما. وهذا هو حال الغداء العلماني الذي كاد أن يخنق الكاتب بعد أن ملأ معدته من صنوف الأطعمة المختلفة، لايخفى على البصير الربط والتماسك المنطقي بين العنوان وفحوى النص الذي يسخره الرشيد للكشف عن فسادٍ أو تنديد بسلوكيات تسيء لمنظومة الأخلاق الرفيعةٍ التي يتبناها المجتمع الذي ينشد الرقي

(1) الرشيد، هل ظهر جعموم قصص قصيرة، ص36.

والسلام والاطمئنان وهو ما ألمح إليه الكاتب في قصته(هل ظهر جعموم) الذي تدور أحداث قصته حول تخفيه خلف شخصيات عديدة، بل ومختلفة ومتناقضةٍ إلى درجة لايكاد يجمع بينها جامع، فتارة يظهر جعموم عاملًا في موقف الحافلات بدمشق، ومرة أخرى يعمل فرَّانًا، وثالثة يعمل في الماخور يغسل الشراشف في قدر بلاستيكي ، ومرة رابعة كان يذبح الهدي في أحد المزارات ويكتب الحجب للنساء وصار الزهد أحد أهم سماته وصفاته، لتظهر شخصية جعموم الحقيقية وإذ به أحد أهم ضباط المخابرات ورئيس فرعٍ مهمٍّ. رجل المخابرات، والحاكم الفعلي في الظلِّ ومسؤول الخراب الأول. ومعروف لدى أحرار العقول ومغفليها ماهي شخصية رجل المخابرات السورية، يقول في نهاية القصَّة:" منذ أسبوع فقط رأى جميع الناس جعمومًا في اجتماع للقيادة، وقد تمَّ التعريف به: رئيس فرع المخابرات الرفيق جعموم"[1].

أليس فيما عرضه الكاتب تبيانٌ عن ارتباط وثيق بين العنوان وفحوى القصة التي تدور شخوصها وأحداثها في مجتمع متهتك متآكلٍ تخترقه المخابرات بطريقة عاطفية تستدر مشاعر الناس وتثير شفقتهم، وتدل على سيطرة الأنظمة الاستبدادية على المجتمعات التي تحكمها، أليس في هذا اسقاط على الواقع السوري المعاش، بلى، إنه كذلك بلا ريب، ولا نتبعد إذا ما ذهبنا إلى أن الاسم بحدود معناه يثير المشاعر ويبعثها من ربضتها، ويحدو بالقارئ لمعرفة محتوى هذه القصة.

نستطيع القول: إن الكاتب وفق رؤيتي حاول جاهدًا انتقاء عناوين قصصه بعناية واهتمام وربط بينها وبين محتواها، أو أنها جاءت القصة متممة لما بدأه في العنوان الذي غدا جزءًا قصيرًا ومهمًا ومكثفًا من قصته التي لا يمكن لها أن تستغني عن عنوانها.

وما نجده في مجموعته القصصية التي وسمها بـ(هل ظهر جعموم) ينسحب على مجموعاته الأخر في الغالب، فقد انتهج الكاتب لنفسه منهجًا واحدًا في جميع مدوناته على تنوع مضامينها وطروحاتها التي أنهبها للأدب الساخر حتى لا يَمَلَّ القارىء منها وكأني به ينحو منحى الجاحظ في استطراداته التي لا تند عن القارئ الحصيف.

ففي قصته(دبكة نيوتن) يصور بسخرية مفرطةٍ إلى درجة التُّمالة تصاوير عديدةً يبدو بعضها مفعمًا بالحركة والتجدد كالذي حصل مع الشاب والفتاة المومس في السرفيس حينما تعشَّقا بعضهما على ايقاعات

(1) الرشيد، هل ظهر جعموم قصص قصيرة، ص19.

الأغنية العصرية الصاخبة بما تحويه من حركة وتمايل...إلخ ويرجح الكاتب في نهاية القصة الحركة على الثبات والجمود، يقول:" قانون الجاذبية أهم من قانون الدبكة، لولا أنني حاولت تثبيت قدمي ممانعًا للإيقاع والانجراف النغمي لكنت ذلك الزبون، الذي سخرت منه المومسُ وغادرت. لذلك يجب الانتباه؛ فلحظةُ فيزياءٍ صغيرةٍ تفصلك عن موقعين في الحياة"[1]، ولهذا وسم قصته بدبكة نيوتن الذي ولد اكتشافه على مبدأ الحركة، أو قصته حول بيع الجولان بسجائر تبغ، المدلول من هذه القصة أن من باع الجولان باعه بثمن بخس هزيل، في إشارة منه إلى حافظ الأسد الذي في الحقيقة باع الجولان لإسرائيل بأبخس الأثمان في حين أن الأوطان لاتباع بل تشرى بالأرواح والدماء والأمثلة على ذلك كثيرة من واقعنا. وأن كثيرًا من حكومات الدول العربية تقيم علاقات مع إسرائيل في الخفاء، ونظرية الممانعة والصمود والتصدي كذبة عريضة مرت على شعوب المنطقة وصدقوها، كما يمكنني القول: إنَّ لكل قارئٍ بصيرته التي يستطيع بها إحداث مزية فيما يذهب إليه، وذلك يحتاج إلى" دارسٍ حصيفٍ يتمتع بنواميس متعددة تساعده على التبصر في زوايا النص العميقة حينما يعاود تسريح بصره فيها غير مرة؛ ليتذوق مالم يتذوقه غيره من الدارسين أصحاب التجارب العادية الذين لم يستطيعوا إحداث التفاعل بين ذواتهم والنصوص ذات الطاقات الإبداعية الدفينة؛ فالدارس الأريب يمكن أن يقف على معالم معقدةٍ(في النصِّ) تحدث مزيتها"[2] فالنصوص التي بين أيدينا مشبعة بثقافة الكاتب الواسعة، لهذا هي نصوص مفتوحة على قراءات متعددة.

شعرية السّرد:

السّردُ هو "نقلُ الحكاية من صورتها الواقعة إل صورةٍ لغويَّةٍ"[3] إنه "عرضٌ موجَّه لمجموعة من الحوادث والشخصياتِ المتخيلة، بوساطة اللغةِ المكتوبةِ، فالعرضُ يعني تقديم الحوادث والشخصيات متتابعة عل نحو مُعيّن، والتوجيه يعني إجادة تقديم الحوادث والشخصيات، بحيثُ تبدو مقنعة للمرويِّ له"[4]. وهذا يدلُّ عل أهمية السّرد باعتباره أحد أبرز المكونات، فبواسطة السّرد يتمُّ التحامُ مكونات القصة لتُشكِّل مجتمعة

(1) الرشيد، إياس غالب، دبكة نيوتن قصص قصيرة، تقديم: أ.د. أسامة اختيار، دار السمان، إسطنبول. ص69.
(2) Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi (KÜSBD) /2, (Temmuz 2020) , s.710),"بائية كعب بن سعد الغنوي دراسة في فحولتها وبنائها,Hafel AlYOUNES "
(3) آبادي، محبوبة محمدي، جماليات المكان في سعيد حورانية،2011، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق. ص20.
(4) الفيصل، سمر روحي، بناء الرواية للعربية السورية (1980 – 1990) ، 1995، اتحاد الكتاب العرب، دمشق. ص290.

نسيجها ولُحمتها. وعلى رأي (بو) "تعُدُّ القصة القصيرة الفن النثري الأقرب إلى القصيدة الشعرية، بوصفها نمطاً مثاليَّاً، مع احتفاظها بطبيعتها النثرية وخصائصها"[1].

تكمنُ أهميّة السّرد في قصص الرّشيد من خلال وظيفتها في القصص التي تُعبّر عمَّا يُسْتَثَارُ في الواقع المعاشِ، وفي تناوله للأحداثِ التي تبدو واقعيَّة في أكثرها، فهو يوظِّفُ السَّردَ توظيفاً فُكاهياً مُصوّراً فئاتِ المجتمع ولا سيّما تلك الفئات التي تكونُ في قاع المجتمع طبقيَّاً ومصوّراً أنماط السلوك الإنساني، وقد أسهمَ ذلك في إمتاعِ القارِئ وبخاصةٍ حين اعتمدَ عنصرَ المفاجأةِ في إجرائه للحوادثِ أو سياقته للفِكَر المختلفةِ، مُتأثِّراً بالتراث العربي في هذا الجانب، كالذي وردَ عندَ الجاحظِ الذي يُعدُّ" إمامَ هذا الفنّ، وكتبُهُ تحفل بهذهِ الأخبار إلى جانبِ ما فيها من معارف متنوّعة، ومختاراتٍ من الشعر والنَّثْر، وبعضُ كتبه يكادُ يكونُ مقصوراً على هذا الفن، ككتابِ (البخلاءِ)، و(المحاسن والأضداد)"[2].

مكوّنات السّرد في قصص إياس غالب الرَّشيد:

1. الزمن ودلالاته.

يمتدُّ الزَّمن في أغلب قِصصه من فتر الطغيان البعثي الذي خدَّرَ عقولَ البسطاءِ في المجتمع السوري إل ما قبل الثورة السورية حين كان القاصُّ في بلاد المهجر يستحضِرُ ذلك الماضي بأحداثه المتنوّعة، ثم يمضي ليُعاصِرَ الثورة والتهجير، ويبقى مفتوحاً على المستقبل ومآلاته، تماماً كما المأساة التي تستمرُّ. ويتمثَّلُ كُلُّ هذا في زمن القِصَّةِ وزمن النَّصِّ وزمن الخِطاب.

نلحظ من قصصه أنَّه يعودُ إلى الطفولة البريئة ليُعيدَ تشكيل ماضيها، فزمن النَّصِّ هو سنة 2018م. وزمن القِصَّةِ هو ثمانينيات القرن الماضي، وإذا تفهَّمنا العلاقَةَ الخفيَّة بين الزمنين التي تبدو وثيقة في جوهرها، فإنّ العلاقة بين زمن القصة وزمن الخِطابِ متشابكة فرضتها تداعيات السّردِ غير المنظَّمة، تداعياتٌ تفرُضُها فضاءات القصَّة المفتوحة، وحركةُ الزمن الارتداديَّة هذه ما زالت شواهدُها ماثلةً للعيان في الواقع بمختلف الظروف. واقعٌ كان مليئاً بالفُكاهةِ في الماضي على الرّغم من بؤس المجتمع، وواقع حاضِرٌ في البؤسُ ولكن بصورةٍ أعنف، هزَّت أعماق الطفولة البريئة فخَلَتْ حتى من الفكاهة، وخيرُ مثال على الفكاهة

(1) باريس ميخايلوفيتش إخِنباوم P. M. Eikhenbaum ، الأدب: نظرية- نقد- جدل، ترجمة د. غسان مرتضى، 2020. ص 190.

(2) عياد، شكري محمد، القصة القصيرة في مصر،1968، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة. ص14.

الممزوجة بالسخرية ما سرَدَهُ الراوي في قصَّةِ (لماذا توقف أبو صالح عن التبوَل الاستعراضي)، يقول: "أبو صالح هو الوحيد الذي يزعمُ أن التبول فوق جثث الأعداء بعد النصر كان موجودًا عند الشعوب القديمة، ولأنَّ أبا صالح لم يدخل مدرسة فهو لا يعرف شيئًا في التاريخ، ولا يستخدم أصلًا مصطلح الشعوب القديمة، وإنما يستخدم مصطلح(الناس من زمان)، ولذلك فهو يشرح للجالسين أن نظرية التبول الاستعراضي لا تأتي مصادفة، وإنما تأتي بالمِران، ومنذ كان صغيرًا، كان يقف هو ومجموعة من الصبية صفًّا واحدًا ويتبارون، من سيقذف البول إلى أبعد مسافة، وكان أبو صالح متفوّقًا في هذا المجال، ويدافع عن هذه الفكرة بقوله: لماذا يستخدم الناس البول في الشتيمة، من مثل: سأبول على الواقع، سأبول على مديري في العمل"[1].

يعقُبُ هذا الارتدادَ إلى زمنِ حدثٍ من أحداث القصَّة زمنٌ خطابيٌّ تمثِّله مفارقةُ الحدث في ذروة نهاية القصة، فأبو صالح(الرجل هنا) سيبول أيضاً، وسيتحدَّى ببوله، لكنْ شيءٌ ما تغيّرَ، أو أشياءُ كثيرة تغيّرت، بل حتى وتطوّرتْ فتطوُّرَ المشهدُ الذي كان بسيطاً في زمن القصَّةِ ليُصبح هنا مثقلاً بالألم مُثقلاً بالرموز، وأصبح كذلك مؤطَّراً بالسخرية من كُلِّ ما يمكن أن يتخيّله المتلقي وهو يرى أبا صالح يستعِدّ للبول على(جاكيت) مهندس المخابرات، يقول:" وضع أبو صالح(الجاكيت) على الأرض، وأعطى ظهره للعمال، ثم اخرج الـ... نظر إلى الجاكيت وحدَّق في هدفه جيدًا فوجئ أن مهندس المخابرات هذا وضع على جيب الجاكيت العلوي دبوسًا عليه صورة حافظ السد... ضغط أبو صالح على نفسه... لم يخرج شيء... زاد الضغط... سُدى لا شيء... نظر أبو صالح إلى الـ... لقد اختفى، لقد تضاءل... لا أثر له عاد إلى داخل السروال... رفع سرواله، ونظر إلى صورة حافظ الأسد على الجاكيتَ"[2].

تنتهي الأحداث بطريقة أقربُ ما تكون إلى منطق الأطفال في التفكير، لكنَّه منطقُ سليمٌ ها هنا، يقول:" لا أستطيع وحدي، يجب ان يكون عملًا جماعيًّا... كل الشعب يجب أن يحضر إلى هنا، ونصطف كما كنا صغارًا، ونرى ساعتها من سيصل إلى أبعد مسافة في البول..."[3]، تتشابك الأزمنة زمن الطفولة (الحدث)، وزمن الرجولة (الخطاب)، وزمن المستقبل (مستقبل الشعب) بعبارات قصيرة لكنها موحية ومفتوحة تثير في المتلقي الكثيرَ من التساؤلات. وبصنيعه هذا قد خفَّفَ من تأثير النهاية غير المتوقِّعة ببعض

(1) الرشيد، هل ظهر جعموم قصص قصيرة. ص46.
(2) الرشيد، هل ظهر جعموم قصص قصيرة ص51
(3) الرشيد، هل ظهر جعموم قصص قصيرة، ص51.

الميول الأخلاقيَّة والعاطفيّة، لكنَّ بنية القصَّة هي نفسُها لم تتغيَّر، وهذا وُجد عند بعض الأدباء كالذي لمسناهُ عند ف. برت ــ هارت مثلاً، إذ يكون اللُّغز بحدِّ ذاته أكثرَ إثارةً من حلِّهِ.[1].

إنه في نهاية قصته تلك يستدعي كل الشعب ويستدعي فيه كل نقاء الطفولة وبراءتها، فيوحِّد الأزمنة في هدف واحد ألا وهو التبول على نظام عائلة حافظ الأسد بكل ما فيه من فساد.

يتعمَّد الرشيد نسف أفقِ التوّقع عند القارئ زيادةً في الإثارة، فمن مفارقات المواقف مثلاً ما نراه في قصَّة (عضة خرطوش)، الذي يعضُّ كُل شيءٍ لأن والديه لم يُهذِّبا هذا السلوك عنده في صغره، فصار يعضُّ كُلَّ شيء، وخرطوش هذا أوكلت إليه مهمة استخباراتية في الكنيسة وحتى يقوم بهمته على أحسن حالٍ أقام علاقةً غرامية مع أخت الخوري، وكان المتوقع في تسلسلِ الأحداثِ أن يتزوجها، لكنه بدلاً من ذلك سرق إناءَ التعميد النحاسي الثقيل من الكنيسة، وهو إناءٌ من الفاتيكان كان أُهدي للكنيسة، وبذلك" أصبح خرطوش مطلوباً لجهاتٍ عدَّةٍ قام بعَضِّهَا... فقد عضَّ يد الخوري الذي آواه، وعضَّ يدَ مساعد المخابرات؛ الذي قدَّمه لمهمةٍ وطنيَّةٍ؛ مهمةٍ ستكون لو نجحت سببًا في تبييض سجله العدلي، وعضَّ يدَ الفاتيكان صاحب إناء التعميد... وعضَّ... عضَّ قلبَ سميرة"[2].

يربط الرشيد في هذه القصة الزمن الماضي بالزمن الحاضر مرةً أخر، ويعود إلى زمن الطفولة حين كان خرطوش عضاضاً ولم يُهذِّب أحدٌ سلوكه هذا، وهنا ثمة إشارة يمكن للقارئ أن يلتقطها بوصفها المُحرّك لأحداثِ القصَّةِ، ذلك أن خرطوشاً عندما يكبر ويجد نفسه في مهمة استخباراتية وفي الكنيسة، ثم يصنع علاقة حبٍّ مع (سميرة) أخت الخوري، يتوقع القارئ أن الكنيسة ستهذِّبُ خلقه وأن الحبَّ سيغيّرُ مسار حياته فينتظر نهايةً سعيدةً بذلك، لكن الرشيد يكسر هذا التوقُّع فجأةً حين يتحوَّل خرطوش إلى لصٍّ يعضُّ كُلَّ مَنْ في القصَّة من أشخاص وجهاتٍ وهيئات، وبذلك فقد تخلَّت القصَّة عن السذاجة العاطفية التي تعتمدُ استثارةَ دموع القارئِ لتحلَّ محلها ابتسامة الفنّان الذي يسخرُ من توقعاتِ القارئ وبذلك تأخذنا على نحوٍ مقصودٍ إلى نهايةٍ غير منتظرة بتاتاً فتُجمِّع حولها بتركِزٍ كُلَّ ما سبق.[3]

---

(1) باريس ميخايلوفيتش إخِنباوم P. M. Eikhenbaum ، الأدب: نظرية- نقد- جدل، ترجمة د. غسان مرتضى. ص192.
(2) الرشيد، إياس غالب، عضة خرطوش قصص قصيرة،2019، موزاييك للدراسات والنشر، إسطنبول. ص17.
(3) انظر، باريس ميخايلوفيتش إخِنباوم P. M. Eikhenbaum ، الأدب: نظرية- نقد- جدل، ترجمة د. غسان مرتضى، ص184 – 186.

وخيرُ مثالٍ عل ذلك قصة (لماذا مات أبو أحمد التركماني وهو يضحك)، فنهاية القصَّة غير مرتبطة بأي شكل من الأشكال بأحداثها وكأنه يبني المحاكاة الساخرة على المفارقة، لذا نراه ها هنا يتصنَّعُ الاستطراد، فيصف شخصية (أبي صبحي) وصفاً دقيقاً، بينما لا يذكرُ من صفاتٍ(أبي أحمد) بطل القصة شيئاً يُذكر، وفي طريقهما إلى حفل تكريمه يستطردُ أيضاً حين تتعطَّل عجلة السيارة ويهجم عليه (على الراوي) الناس ويظنونه العريس، ولا علاقة لهذا بحدث القصَّة ولا يؤثِّر ذلك في القصة ولا يُضفي إليها شيئًا ما، إنه استطراد فقط، وفي أثناء حفل التكريم ينتظر القارئ أن يعرف سبب موت أبي أحمد وضحكته أثناء الموت، ولكن هذا لا يحدث إطلاقاً، إنما يموت فجأةً وهو ضاحِكٌ، ويختزل الرشيد كُلَّ ذلك في جملة يختتم بها القصة، يقول" برأيكم لماذا مات أبو أحمد التركماني وهو يضحك"[1].

2. شخوص القصص:

تتسع مجموعات الأديب إياس الرشيد إلى ما يقرب من مئة وخمسين شخصية، تختلف كل واحدة منها عن الأخرى ولا تشابه فيما بينها إلا بمقادير ما أنتجه مجتمع هذه الشخصيات التي أفرزها حزب البعث في سوريا الذي يقوم في حقيقته على الفوضى والمحسوبيات وتبادل المصالح فيما بين القائمين عليه بغية الاستيلاء على مقدرات المجتمع السوري وإبقاء الشعب السوري بين أناشيد الخوف وسياط الوجع، واللافت للنظر أن ما يميز هذا الكم الهائل من الشخصيات توزعها على ثلاثة أقسام: شخصيات رئيسة، وشخصيات ثانوية وشخصيات مجازية، وكان قد أفردَ الكاتب لكل شخصية فضاءً تتحرك فيه يتفق وحجم الدور الذي تؤديه هذه الشخصية، ولاشك أن مقادير الأدوار التي تلعبها كل شخصية رئيسة أو ثانوية أو مجازية تختلف عن الأخرى، كل واحدة وفق سياقها الذي وضعت فيه.

الشخصيات الرئيسة:

تعد الشخصية وحدة دلالية، في حدود كونها مدلولا منفصلا، وسنفرض أن هذا المدلول قابل للتحليل والوصف، وإذ قبلنا فرضية المنطلق، يعني هذا المدلول عبارة عن جمل تتلفظ بها الشخصية أو يتلفظ بها، وتعتبر مجموعة أوصاف الشخصية ووظائفها ومختلف علاقتها المكون الأساسي لمدلول الشخصية، إذإن

(1) الرشيد، هل ظهر جعموم قصص قصيرة، ص141.

الشخصية هي سنة المحادثات وتحولات الحكاية[1]. هي التي تحرك أحداث القصة على لسان السارد بطريقة إنسيابية سلسة ، لا تكاد تشعر بحضورها الطاغي إلا فنيًا، تشد القارئ وتشوقه لمعرفة الحدث التالي للحدث السابق كشخصية (عطية) في قصة (عصص عطية) الذي يرفض كل عمل يعرض عليه، ويفضل الجلوس عاطلا عن العمل عالة على غيره ، وفي النهاية يشخص المحيطون به له الداء، ويقدمون له العلاج لكنه لا ينتفع به، يقول:" جاء أبو هلال بلوح خشبي، وتمدَّد عطية على اللوح، ثم قام الرجال الثلاثة بتثبيت عطية، وبدأ الشيخ أبو هلال بضرب طية بالعصا الغليظة، وهو يقول: اخرج أيها الجني الواطي من جسد عطية الطاهر، ودعه يذهب للعمل... وعطية يصرخ يا ابن الكلب يا أبو هلال أنا عطية، أنا مَنْ يتكلم... واستمرَّ الضرب، حتى خارت قوى عطية واغمي عليه...عاد الرجال بسيارة أبي صالح السوزوكي، وظلَّ عطية عاطلا من العمل حتى هذه اللحظة..."[2].

ليتبين أن عطية هذا هو الجيل الذي صنعه النظام الحاكم وقولبه وفق معطياته، فصار جيلا غير منتجٍ خاليًا من الطموح البناء والأفق الواسع، وهو ما تعتاش عليه الأنظمة الاستبدادية الفاسدة الشمولية التي لا تنتج جيلا حرًا يبني نفسه بنفسه على خلاف ما تمثله شخصية عطية التي صنعوا لها الداء وشخصوه ،ووصفوا لها العلاج، وكانوا أبعد ما يكونون عن الحالة الحقيقية له، فالذي لا يعمل ويفضل الجلوس عاطلا يحتاج لعلاج نفسي قبل العلاج الجسدي، وهذا ما يدور في أروقة المجتمع السوري المعوج الذي لا تكاد تجد فيه ما يبل صدى وينقع بلة. فكل شيء يسير معوجًا. والذي أراه من موقف الكاتب : أنه لا يمكن للأنظمة الفاسدة أن تستمر بحكم هذه البلاد إلا بمثل هكذا أجيال مغلفة بغلوف الجهل وعدم التطوير الذاتي، ولذلك ففي نهاية القصة نفسها قد" نجح الاحتمال الثالث، وتشظَّى الجني المقيم في عصعص عطية، ولبس الرجال الأربعة وأم حسام، ثم صارت انتخابات ديمقراطية في بلدتنا وتحولات سياسية، فصار أبو سليمان رئيس البلدية، وأبو عصمان أمين شعبة حزب البعث، والأستاذ فوزي مدير التربية، وأم حسام الأمين العام للاتحاد النسائي، وبدؤوا يعيثون فسادًا في البلدة، والناس تسبهم دون أن تعرف الحقيقة... الذي يحكم البلدة ليس هؤلاء، وإنما الجنِّي الواطي الذي انتقل إليهم من عصعص عطية"[3].

---

(1) دراسة سميائية للشخصيات في رواية " تَفُنست" لعبد الله حمادي، زهرة خوهاري وآخرين، رسالة جامعية في كلية اللغات والأدب العربي، جامعة أكلي محند أولحاج،2018، الجمهورية الجزائرية. ص15.

(2) الرشيد، هل ظهر جعموم قصص قصيرة، ص26-27.

(3) الرشيد، هل ظهر جعموم قصص قصيرة، ص27.

ويلحظ الناقد البصير كيف مرر السرد موقفه السياسي من جملة ما يعصف بالمنطقة من أحداث متتابعة وأزمات دمرت بنيتها الاجتماعية والاقتصادية مقرونة تلك الأحداث بالفكاهة الطاغية التي لا تكاد تغادر صفحاتها مثلما فعل السرد في قصة(لا تتركوا أبو عويد يكتب التاريخ) التي تحكي قصة شخص يروي للناس أحداثًا قديمة وقعت يرويها بطريقته الخاصة فيضفي عليها من شخصيته ما يشاء وما يخطر بباله وكأن الأحداث التاريخية على أهميتها أو عدم أهميتها خاضعة للمزاج والرؤية الخاصة بأبي عويد، وأبو عويد هو الشخصية الرئيسة التي تتحرك حولها التفاصيل كلها ، ليتبدى للقارئ العارف بتاريخ سوريا ولاسيما تاريخ حزب البعث بأنَّ أبا عويد هو أنموذج لأشخاص يستخدمهم نظام البعث الفاسد لرواية ما يريد روايته وبثه بين الناس، من دون الاعتماد على دلائل وأدلة دامغة، بل هو الوجهة الإعلامية الكاذبة التي لا توافق روايتها الواقع ومن هم على اطلاع وافٍ بحقائق التاريخ.

الشخصيات الثانوية:

هي شخصيات أفرزتها وتيرة الحياة نفسها التي أفرزت الشخصيات الرئيسة، بناها الكاتب على الروتين والاعتباطية في نظم الحياة اليومية، تعيش بلا تنظيم أو انسجام وفق أهداف محددة وأفق واضح، تتحرك في القصص وفق إرادة الشخصيات الرئيسة، أي أنها تكون عونًا للشخصيات الرئيسة التي تحرك أحداث القصة من مثل قصة(من قتل نبي الله أليخاندرو) في مجموعة دبكة نيوتن، فنسرين هذه الشخصية الثانوية التي نالت حظًا من فساد الشخصية الرئيسة التي كان يمثلها أبو عادل المساعد الأول في المخابرات، فهو زوجها ويمثل العصب الرئيس لأحداث القصة، فكانت إلى جانبه، وهي امرأة تقدم على فعل الرذيلة بعلم زوجها وفق السرد، ولا تقيم وزنًا للشرف أو الأخلاق ونحوهما، فهل يمكن أن تكون هذه الشخصية الثانوية بعيدة عن الشخصية الرئيسة؟ ومحور القصة ودفة السرد تدور على فساد الخلق والدسيسة والكذب والخداع. يقول:" هذا الرجل ديوث وقوَّاد، شباب البلدة يعرفون نسرين أكثر مما يعرفها هو..."[1]، وهي شخصية ثانوية لا نعرف عنها شيئًا سوى انها بائعة هوى وأنا رفيعة وطويلة، والكاتب يذكرها بين الفينة والأخرى فيظن القارئ أن تطورًا ما سيحصل على صعيد هذه الشخصية، لكنه لا يحصل بل تختفي تمامًا في نهاية القصة وقبلها بقليل، يصوِّر هذه الشخصية تصويرًا سطحيًّا، وهو تصوير يلامس الواقع المعاش، فمعظم نساء هؤلاء الذين يعملون في المخابرات كذلك، كما صورهم السرد العفوي الذي كان لا تبرحه الفكاهة حينًا والسخرية

(1) الرشيد، إياس غالب، دبكة نيوتن قصص قصيرة، ص88.

حينًا آخر. إن أحداث هذه القصة هي منتج ثقافي عن حقبة ما قبل قيام الحرب السورية التي دمرت النسيج الاجتماعي أكثر ما هو مدمر.

الشخصية المجازية:

هي الشخصية التي كان السرد يستحضرها للوصول إلى القفلة النهاية أو إلى ذيل القصة الذي يحوي الإسقاط الفني المكثف، أو يجعل منها عالمًا قائمًا بذاته مستقى من ثقافة المجتمع السوري في زمن الكتابة، لا تحتاج إلى الإفصاح عن نفسها؛ لأن الحوار وتتابع الأحداث وسيرورتها التراكمية هي التي تجعلها واضحةً كما في شخصية (اليخاندرو) التي براها السرد لإتمام عملية الإطاحة بالنظام الحاكم في كوستاريكا، وتنصيب خوسيه تونيكو رئيسًا، يقول:" أولًا ستقنع الـ 11% أن لهم نبيًّا اسمه أليخاندرو، وأنَّ بقية السكان تحالفوا على قتله منذ ثلاثة آلاف سنة، ونكتب قصَّةً كاملة لمأساة هذا النبي المسكين، الذي قتله الأوباش المتوحشون..."[1].

إنَّ شخصية النبي اليخاندروا شخصية هامشية انتظمت داخل نسق معين لتؤدي دورًا محددًا في طقس محدد،، " لأنَّ الشخصية علامة يصدق عليها ما يصدق على كل العلامات، فإن وظيفتها وظيفة خلافية، فهي كيان فارغ ...لا قيمة لها إلا من خلال انتظامها داخل نسق هو مصدر الدلالات فيها"(2) ولا يمكن للشخصية المجازية أن تخلق من الفراغ ، إذ هي تستمد محتواها من الثقافة المجتمعية السائدة، فتكون معرفة خاصة بذاتها، أو هي" هيكل فارغ يملأ تدريجيًا بالقص ليحول الشخصية من نكر إلى معرفة على اعتبارها بنية يمنحها سمات خافية تميزها عن باقي الذوات" (3) وعليه فإنَّ هذه الشخصية وأمثالها مستمدة من السخافات التي ولدها النظام الحاكم وروج لانتشارها وصدقها الناس، لأنهم متلقين من دون آلية تحليل، ولا يملكون خيار التصديق من عدمه. لأن الذين يتمتعون بهذه الملكة هم من المغضوب عليهم وكانوا أول الخارجين ضد النظام الفاسد عام 2011م وأشير هاهنا إلى أصحاب الأقلام والعقول.

(1) الرشيد، إياس غالب، دبكة نيوتن قصص قصيرة، ص91.
(2) سيمولوجيا الشخصيات الروائية، فيليب هامون، ترجمة، سعيد بن كيران، دار كرم الله، ط1، الجزائر. ص11
(3) معجم السرديات، محمد القاضي. ص13

الخاتمة والنتائج:

كتب الرشيد قصصًا قصيرةً مختلفةً تناسب أذواقًا متباينةً؛ تناسب القارئ العادي والقارئ المثقف والقارئ الناقد المتذوّق، أما الرشيد الحقيقي فيتجلَّى في القصص الكوميدية، تلك القصص التي تنتهي على نحوٍ غير متوقَّعٍ، ويكون الحوار فيها مُسْتَمْلَحًا، وهي قصص مكتنزةٌ بالسخرية الأدبية التي تظهر نتيجة لمعرفةِ التقاليد المتَّبعة على المستويين اللغوي والبنائي. وبذلك فقد استطاع أن يقدِّم لنا فنًّا في بابه، فثمَّة أدب ساخرٌ مع سردٍ مسرحيّ المشاهدة، كما تمتَّعت قصصه بلغة فنيَّة راقية، فظهر فيها متانة اللغة وسلاسة السرد، وظهر لا مألوف الفكرة مع المفاجأة في خاتمة كل قصة من قصصه. وعلى مستوى القيم برز تفكُّك المجتمع من خلال تفكيك كثافة الواقع والقيم المتسلطة، وهنا استطاع- كما ألمح أ.د. منذر العياشي- تفكيك المضمر الوجودي وتحويله إلى مضمر ساخر.

المصادر العربية:

آبادي، محبوبة محمدي، جماليات المكان في سعيد حورانية،2011، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.

دراسة سميائية للشخصيات في رواية "تَفُنست" لعبد الله حمادي، زهرة خوهاري وآخرين، رسالة جامعية في كلية اللغات والأدب العربي،2018، جامعة أكلي محند أولحاج، الجمهورية الجزائرية.

الرشيد، إياس غالب، دبكة نيوتن قصص قصيرة، تقديم: أ.د. أسامة اختيار، دار السمان، إسطنبول.

الرشيد، إياس غالب، عضة خرطوش قصص قصيرة،2019، موزاييك للدراسات والنشر، إسطنبول.

الرشيد، إياس غالب، هل ظهر جعموم قصص قصيرة، تقديم: أ.د. منذر عياشي،2018، دار السمان، إسطنبول.

شرف، عبد العزيز، أدبيات الأدب الفكاهي،1992، الشركة المصرية للنشر، لو نجمان، مصر.

عياد، شكري محمد، القصة القصيرة في مصر،1968، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

الفيصل، سمر روحي، بناء الرواية للعربية السورية (1980 ـ 1990)، 1995، اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

القاضي، محمد، معجم السرديات.

ابن منظور، جمال الدين بن محمد، **لسان العرب**،2003، دار صادر، بيروت.

المصادر الأجنبية:

باريس ميخايلوفيتش إِخِنباوم P. M. Eikhenbaum ، الأدب: نظرية- نقد- جدل، ترجمة د. غسان مرتضى، 2020.

سيمولوجيا الشخصيات الروائية، فيليب هامون، ترجمة، سعيد بن كيران، دار كرم الله، الجزائر.

ALYOUNES, Hafel, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD) Cilt 10, Sayı 2, Temmuz 2020, Sayfa 705-729.بائية كعب بن سعد الغنوي دراسة في فحولتها وبنائها

المواقع الإلكترونية:

المفارقة في شعر الجنوسة في القصيدة العربية المعاصرة، دراسة وتطبيق، رائد طالب الرديني، العربية والترجمة ، ص41، https://platform.almanhal.com/Files/2/104102

Grammar Learning Difficulties from Students Perspective: Reasons Solutions

[1]Dr. Abeer Abdel Hakeem RATEB

صعوبات تعلم القواعد كما يراها الطلاب

أسباب، مداخل، حلول

د/ عبير عبد الحكيم راتب

ملخص الدراسة:

تتمحور هذه الورقة البحثية حول استكشاف صعوبات تعلم قواعد اللغة للطلاب، وتهدف إلى بيان موجز لأهمية معيارية اللغة، ومكانة علم الإعراب وارتباطه بالمعنى وضرورته لفهم النص القرآني؛ ولكون هذه الورقة ترتكز على المنهج الوصفي التحليلي؛ فإنها تستقرئ الواقع اللغوي، وتحلل معطياته ونتائجَه؛ لتخلص إلى أسباب صعوبة تَعَلُّمِ قواعد اللغة باستطلاع آراء المتعلمين، واستكشاف الأسباب من وجهة نظرهم، وتُرّكز في الأساس على الجوانب التربوية والنفسية والتوظيفية لتعليم اللغة، وتسعى إلى تحسين أداء كل من المعلم والمتعلم؛ لاكتساب مهارات وتقنيات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها؛ ولتحقيق هذه الأهداف استخدمتْ الباحثة الاستبانة أداةً لبحثها.

الكلمات المفتاحية: صعوبات – قواعد اللغة- تعلُّم – الإعراب .

مقدمة الدراسة

تمثل اللغة بصورة عامة وسيلة الأفراد والجماعات للتواصل والتفاهم والتعبير؛ وهي عنوان الهُوية والذاتية الثقافية، واللغة لكلِ من نطق بها من أبنائها رمزُ الكيانِ القومي، وتبقى الأممُ وهُويتُها ببقاءِ لغتها قويةٍ حصينة، واللغةُ العربيةُ إضافة إلى ذلك كلِّه تتمتع بأنها لغةُ القرآن الكريم وشعائرِ الدين الإسلامي، وليس بوسعنا الحفاظُ عليها بغض النظرعن قواعدِها المؤطرةِ لها المحافظةِ على أركانها.

فقواعد اللغة – في أيّة لغة – تعدّ أساسُ النظام اللغوي وإطاره، وأحد الخصائص الرئيسة التي تميز بين لغةٍ وأخرى، خاصة فيما يتعلق بالشكل الذي تفرضه القواعد من حيث التراكيب، وبناء الجملة، ونظرًا لأهمّية قواعد اللّغة العربيّة بين فروع اللّغة الأخرى، فقد اهتممنا كثيرا لأمر طلابنا وتحدثنا عن صعوبات تعلم القواعد من واقع ما يظهر لنا أثناء صفوف تعليم قواعد اللغة العربية، وما يعتريهم في تطبيقها، لكنّا ارتكزنا على خبراتنا وما يظهر لنا من أحوالهم، ولم نسمع منهم، ولم نستطلع آراءهم أو نستقرئ واقعهم وحقيقةَ أسبابهم.

---

(1) faculty member at the College of Sciences and Humanities in Hotat Bani Tamim - Prince Sattam bin Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia

وهذا البحث يسعى للإفادة من خبرات المتخصصين، ومداخل ونظريات التعليم الحديثة، وضمها لمعالجة الأسباب التي ظهرت من خلال استطلاع آراء الطلاب أنفسِهم، من خلال الاستبانة التي تم تطبيقها على ستٍ وتسعين طالبةً من طالبات التخصص.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية دراسة قواعد اللّغة العربيّة بين فروع اللّغة الأخرى، ودورها في حفظ اللسان ووضوح البيان؛ إذ هي وسيلةٌ لضبط الكلام، وصحة النّطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، ولكنّها وسيلة تعين على استخدام اللّغة استخدامًا صحيحًا سواء في الحديث، أم في القراءة، أم في الكتابة، بل تؤدّي إلى سلامة التّعبير في مهارتي الإنتاج: التّعبير الشّفهي والكتابي.

ونظرًا لأهمّية دراسة قواعد اللّغة العربية ، وبناءً على أنّ دارسي تخصص اللغة العربية يجدون صعوبة في دراسة قواعد اللغة العربية (خاصة النحو)، وقد تعالت أصواتهم وتتعالى بصعوبته، اتّضحتْ أهمّية استطلاع آراء الطلاب، واستكشاف أسباب صعوبة القواعد من وجهة نظرهم، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذا البحث للإسهام في الوقوف على أبرز الصعوبات التي تواجههم، ووضع حلول مناسبة لها.

أسئلة الدراسة :

نظرًا لما نلحظه من معضلات في تعليم اللغة العربية عامة، وقواعدِها خاصة التي تتصل بكفاءة المتعلم اللغوية وقدراته التواصلية؛ يطرح البحث تساؤلا مهمًا :

ما الصعوبات التي تواجه الطالب العربي في دراسة قواعد اللغة العربية ؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية :

- ما درجةُ إقبالِ الطلابِ وتحمسِهم لدراسة تخصص اللغة العربية؟
- ما أسباب صعوبة دراسة القواعد من وجهة نظر الطلاب؟
- ما أساليب العلاج الإجرائية التي تقبل التطبيق وتناسب مقتضى الحال؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

- استكشاف أسباب صعوبة تعلم قواعد اللغة العربية من وجهة نظر الطلاب .
- اقتراح أساليب علاج إجرائية، قابلة للتطبيق .
- السعي إلى نقل الطالب من دور المتلقن الذي اعتاد عليه إلى دور فاعلٍ، متفاعلٍ موظِفٍ ومنتجٍ للغة.
- تحسين أداء كل من المعلم والمتعلم .

ولتحقيق هذه الأهداف استخدمتُ الاستبانة أداةً لبحثي، وقد اشتملت على أربعة محاور رئيسة، هي: تخصص اللغة العربية عامة، دراسة القواعد خاصة، المعلم، والطالب.

وتتكون عينة البحث من عينة عشوائية من طالبات قسم اللغة العربية بكلية العلوم والدرسات الإنسانية، عددُها ستٌ وتسعون طالبةً، وجمعتُ المعلوماتِ باستخدام الاستبانة، و حللتُ ما أسفرت عنه من بيانات وصولا إلى نتائج الدراسة .

اشتملتْ الدراسةُ - بعد الإطارِ النظريِ - على أربعةِ مباحثَ:

أولُها: مدخلٌ إلى علم الإعراب .

الثاني: مدخلٌ إلى الاتجاهات والمداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمِها.

الثالثُ: الدراسة التطبيقية (الاستبانة وتحليل النتائج).

الرابع: التوصيات والخاتمة، ثم المصادروالمراجع.

المبحث الأول: مدخلٌ إلى علم الإعراب .

أ- الإعراب لغة: مصدر الفعل "أَعْرَبَ يُعْرِب"، و الفعل "أعرب" في جميع تقلباته يعطي هذه المعاني: "أوضح ، وأفصح ، وأبان"، ومثله الفعل "عرَّب" بتشديد الراء الذي مصدره التعريب.
قال الأزهري: " الإعرابُ والتعريبُ معناهما واحد وهو الإبانة " وهما من الثلاثي "عرب"، وقال أيضاً: رجل مُعْرِب إذا كان فصيحاً وإن كان عجميّ النسب.[i]

والمعاني المتعددة التي تؤديها كلمتا – الإعراب والتعريب –مآلها إلى المعنى الأساس وهو الإبانة والإفصاح.

1- فقد جاء في لسان العرب: "أعْرَبَ عنه لسانُه، وعرَّبَ: أبان وأفصح" ويقال: أعْرِبْ عما في ضميرك، أي: أبِنْ، ومن هنا يقال للرجل الذي أفصح بالكلام "أَعْرَبَ".[ii]
2- ورد عن النبي –صلى الله عليه وسلم– أنه قال: "الثيب تعرب عن نفسها"[iii]أي: تفصح وتبين.
3- يقال: "عَرَّبَ منطقه" أي: هَذَّبه، و"أعرب كلامه" إذا لم يلحن فيه أو بيَّنه.[iv]
و**اصطلاحاً :**عرَّفه النحاة تعاريف عديدة ، أذكر منها ما هو أكثر انطباقًا على هذه الظاهرة.

قال الفارسي في الإيضاح:" الإعراب أن تختلف أواخرالكلم لاختلاف العامل مثال ذلك: هذا رجلٌ، ورأيت رجلاً، ومررت برجل، فالآخِرمن هذا الاسم قد اختلف باعتقاب الحركات على آخره واعتقاب هذه الحركات المختلفة على الآخرإنما هولاختلاف العوامل التي هي: هذا، ورأيت، والباء: في(مررت برجل).[v]

وعرفه ابن جني في الخصائص بأنه: هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ.[vi]

ب – نشأته :

في حديثنا عن نشأة الإعراب نوضح أمرين :

الأمر الأول: وجوده عملياً،والأمر الثاني : وضع قواعده وأحكامه.

1- وجوده عملياً في كلام العرب :

كان الإعراب موجوداً لدى العرب في لغتهم بشكل عمليّ فعليّ، إذ كانوا ينطقون بالإعراب بمقتضى سليقتهم وهي الفصاحةُ والبلاغةُ التي تحداهم القرآن بها؛ فالحركة الإعرابية في اللغة العربية ظاهرةٌ موجودة على أواخر كلماتها في تراكيبها، وفي أقدم النصوص العربية المعروفة قبل تقعيد النحو ووضع أبوابه وفصوله.[vii]

ولغة العرب تتألف من ألفاظ، والعرب لم تشأ أن تجعل ألفاظها مغلقة غير مفهومة، فإن "الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وإن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها."[viii]

والدليل على أن كلام العرب ورد معرباً أن:

1- أقوى الأدلة أن القرآن الكريم الذي ورد على أفصح اللغات وأبلغها قد ورد إلينا معرباً ووصف بأنه عربي، ولا يختلف في هذه الحقيقة اثنان، ومن أنكر هذا فإنه ينكر واقعاً ملموساً.
2- الحديث النبوي الشريف الذي ورد عن أفصح بشر– صلى الله عليه وسلم – جاءنا معرباً أيضاً.
3- الشعر الفصيح الذي يحتج به وصلنا معرباً أيضاً، بل وأبياته اتخذت شواهداًعلى ما قرره النحويون من قواعد، و إن وجود الإقواء[ix] في القافية لأكبر دليل على أن العرب كانت تستعمل حركات الإعراب للدلالة على المعاني المختلفة، فكانوا لحرصهم على المعنى الذي يريدونه يثبتون الحركة الدالة عليه وإن خالفت حركة الروي لسائر أبيات القصيدة ولو لم يكن الأمر كذلك لما ضحوا بالموسيقى التي تنتج من وحدة الحركة في كل الأبيات.[x]
4- سميت - العربية - بهذا اللفظ؛ لأن أصله اللغوي (ع ر ب) تعود كل مشتقاته و معانيه إلى الإبانة والإفصاح والإيضاح، والإعراب هو الذي يحقق ذلك، قال ابن يعيش:" وهو مشتق من لفظ العرب ومعناه؛ وذلك لما يعزى إليهم من الفصاحة، يقال: أعرب وتعرب: إذا تخلق بخلق العرب في البيان و الفصاحة، كما يقال: تمعدَد إذا تكلم بكلام معدّ".[xi]

إذن فالإعراب ظاهرة موجودة في العربية منذ أقدم العصور المعروفة؛ لأنها أداتها التي تساعد المتكلم ليعبر عما في نفسه من معانٍ، ونستدل بلزومها في القرآن الكريم، والشعر، والنثر الجاهلي، والإسلامي – على أن اللغة الفصحى التي ورثها العرب عن آبائهم مُعربةٌ وكانوا ينطقونها سليقة كما اكتسبوها.[xii]

2 – وضع قواعده وأحكامه :

أطلق لفظ الإعراب أول الأمر على النحو، وهو بهذا المعنى يكون أول علم نشأ من علوم العربية التي وضعت لها القواعد و الأحكام، وهذا التعبير – حينئذٍ- مجازيا بإطلاق الجزء وإرادة الكل، لأن الإعراب كما بدا مؤخرا جزء من النحو، ويبدو أنهم سموه بذلك؛ لأن هذه الظاهرة أجلى الظواهر النحوية وأبرزها، وترجع هذه النشأة إلى عاملين: عامل حضاري يتعلق بظهور اللحن وأسبابِه وتهديداتِه، وعامل قومي يتعلق بمعنى العربية في فطرة العربي.

أولاً: العامل الحضاري: ظهور اللحن:

قام الإجماع على أن نشأة النحو لدى العرب كانت وليدة الحاجة الماسة إليه، وتكمن تلك الحاجة في ظهور"اللحن" الذي برز وانتشر على ألسنة العرب حين اختلطوا بغيرهم واختلط غيرهم بهم من الأعاجم، وفي المقابل كان هناك جهد للحد منه والقضاء عليه، قال سعيد الأفغاني:" ويعدّ اللحن الباعث الأول على تدوين اللغة وجمعها، وعلى استنباط قواعد النحو وتصنيفها."[xiii] ولذلك اللحن أحداث ووقائع تتابعت وانتشرت شيئاً فشيئاً باتساع رقعة الدولة الإسلامية تحدث عنها المؤرخون للنحو،[xiv] وقد ترتب على ظهور اللحن الحاجة إلى:

1- الحفاظ على القرآن الكريم تلاوة وكتابة وهو أوثق مصدر للغة العربية- ؛فقد تطرق اللحن إلى القرآن نفسه، مما أدى إلى بروز خطر يهدد فصاحة القرآن، وسلامة أدائه.
2- الوصول إلى استنباط الأحكام من القرآن بشكل صحيح، ومن أحاديث النبي – صلى الله عليه وسلم – الذي هو أفصح من نطق بالعربية من البشر.
3- صيانة اللسان العربي الذي هو أداة فهم القرآن والسنة.[xv]

ثانياً: العامل القومي:

إذا كان العامل الأول يشترك فيه العربي وغير العربي بجامع الإسلام، وأن صيانة العربية تعني صيانة القرآن، فإن هذا العامل الثاني ينفرد فيه العربي وحده، فالحفاظ على العربية عنده حفاظ على عصبيته ومفخرة من مفاخره القومية، ولا عجب في ذلك فهي لغته التي يعبِّر بها عن مقاصده وأغراضه، وهي جزء من تكوينه منذ ولد إلى أن يَشبَّ ويترعرع، وحتى تدركه المنية؛ فحرص العربي على اللغة العربية آتياً من جهة كونها لغته ولغة قومه، فلابد إذن من مقاومة تيار اللحن الذي انتشر وذاع، ولابد من وضع القواعد والضوابط التي تضبط هذه اللغة ؛ لتظل على الدوام مشرقة بليغة صافية.[xvi]

ج – أهداف الإعراب :

يحققُ الإعرابُ للعربية وللمتكلمين بها أهدافاً عدة، أبرزَها وأهمَها ما يأتي:

1- إن الإعراب يعين على التعبير عن الأغراض والرغبات التي تكون سابقة عليه، ومعلوم أن تلك الرغبات والأغراض تتفاوت وتتنوع، والذي يفصح عنها هو التنوع في التعبير والتركيب، ورائد ذلك هو الإعراب الذي يوقف على أغراض المتكلمين؛ فبه تتميز المعاني؛ و ذلك أن قائلاً لو قال: "ما أحسن زيد" غير مُعْرِبٍ، لم يوقف على مراده ، فإذا قال: ما أحسَنَ زيداً! أو ما أحسنُ زيدٍ؟ أو ما أَحْسَنَ زَيْدٌ، أبان بالإعراب عن المعنى الذي أرادَه. وللعرب في ذلك ما ليس لغيرهم؛ فهم يفرقون بالحركات وغيرها بين المعاني، ويكون الإعراب هو المستخرج لها.[xvii]

2- ما من شك في أن أوثق نص عربي تستند إليه العربية في تقعيد قواعدها وفهمها واستجلاء بهائها وحليتها إلى النص القرآني، " وأقومُ طريقٍ يُسْلَك في الوقوف على معناه، ويُتَوصَّل به إلى تبيين أغراضه ومَغْزَاه معرفة إعرابِه".[xviii]

من أجل هذا اشترط العلماء شروطاً يجب أن تتوفر فيمن يريد الخوض في تفسير هذا الكتاب الكريم، وجعلوا تمامَها معرفة الإعراب ، فقد نقل السيوطي في كتابه الإتقان: أن تمامَ هذه الشرائط – أي شرائط التفسير – أن يكون المفسِّرُ ممتلئاً من عُدِّةالإعراب لا يلتبس عليه اختلافُ وجوه الكلام.[xix] والإعراب إنما هو المرقاة المنصوبة إلى علم البيان و المطلع على نكت نظم القرآن؛ فهو وصلة لفهم معاني كتاب الله عز وجل و معرفة فوائده، و هو طريق إلى ظهور ما في القرآن من حسن و بديع.[xx]

3- من الأصول التي تستند إليها القواعد النحوية القراءات القرآنية، والإعراب من أهم الوسائل التي تعين على ضبطها وفهمها ومعرفة الوجه فيها، لذلك يقول ابن مجاهد:

" فمِنْ حَمَلة القرآن المُعْرِبُ العالمُ بوجوه الإعراب والقراءات، العارف باللغات، ومعاني الكلمات، البصير بعيب القراءات، المنتقد للآثار، فذلك الإمامُ الذي يفزع إليه حُفَّاظُ القرآن في كل مصر من أمصار المسلمين."[xxi]

4- يسهم الإعراب في فهم السنة النبوية المطهرة فهما دقيقاً صحيحاً في معناها و أحكامها "ومن العلوم التي يلزمُ صاحبَ الحديث معرفتُه الإعراب لئلا يلحن وليورد الحديث على الصحة "[xxii]؛ لأنه لا تفهم معانيها على الصحة إلا بتوفيتها حقوقها من الإعراب.

5- يحتاج التذوق الأدبي للنثر و الشعر إلى التزود من الإعراب، لأن الصور الجمالية، و الأسلوب الرفيع للنص الأدبي لا يمكن أن يتذوقه القارئ له ما لم يكن على دراية بأصول الإعراب و قواعده، و الخيال الذي يحمله الشعر، و الوقوف على سلامة وزنه بحاجة ماسه إلى علم الإعراب، كي ينعم بإدراكه صاحب الذوق الرفيع.[xxiii]

صلة الإعراب بفهم النص القرآني:

تربط الإعراب صلة قوية بكثير من العلوم فبعضها يراد به فيها بيان الأحكام العملية و العقيدة كالعلوم الشرعية ـ تفسيراً و حديثاً و فقهاً ـ لأن الإعراب عنصر أساس في إيضاح المعنى، وفهم تلك الأحكام، و بعضها يراد به فيها الوصول إلى توجيه القراءات القرآنية، و ضبط الوقف والابتداء في الآيات بحسب ما

يقتضيه المعنى لأن للإعراب أثراًملموساً في ذلك. وبعضها يراد به فيها الوصول إلى الجمال البلاغي، وصلة الإعراب بالجانب البلاغي في النص من أقوى الصلات، وبعضها يراد به فيها الوقوف عند الدلالة النصية، والأداء الصوتي للتعبير، والإعراب رائد في هذا المجال.[xxiv] وأوجز بعض أوجه تلك الصلات، فيما يأتي:

1- صلته بالتفسير والقراءات القرآنية :

إن اللغةَ العربية تزخر بمزايا كثيرةٍ، وإذا كانت العربية بحراً فإنّ القرآن أنْفَسُها درراً ولؤلؤاً، ولكن الحصول على جواهره يحتاج إلى التدبّر العميق لآياته وسوره، وللوقوف على مدى بلاغة القرآن الكريم وإعجازه أركانٌ، أهمها: فهمُ علوم اللغة: نحوها وصرفها وبلاغتها ودلالات ألفاظها[xxv]، قال شيخ الإسلام ابن تيميّة: "لا بدَّ في تفسير القرآن والحديث من أن يَعْرِفَ ما يدلّ على مراد الله ورسوله – صلى الله عليه وسلم – من الألفاظ، وكيف يفهم كلامه، فمعرفة العربية التي خوطبنا بها مما يعينُ على أن نفقه مرادَ اللهِ ورسولِه بكلامه، وكذلك معرفة دلالة الألفاظ على المعاني، فإن عامّة ضلال أهل البدع كان بهذا السبب؛ فإنّهم صاروا يَحْمِلون كلامَ اللهِ ورسولِه على ما يدّعون أنّه دالٌّ عليه، ولا يكون الأمر كذلك."[xxvi]

فقد كان القرآنُ يمثلُ للصحابةِ - رضوان الله عليهم – النور الكاشف الذي يهدي إلى الصراط المستقيم؛ لذلك عايشوا تنزيله، وتعلقت به أرواحُهم، وشغلت به عقولُهم، ولم يقتصروا منه على جانبِ العبادات فقط، بل تمثلوه في كافةِ أحوالِهم ومعايشهم، واسترشدوا به في نظمهم وقضاياهم، وأقاموا معاملاتهم وأحكامهم على هدي من أوامره ونواهيه.

وبناء على ذلك، كان لزاماً عليهم أن يتدبروه؛ ليستوضحوا أحكامه، ويستبينوا معانيه، ويميزوا به الحلال من الحرام...والعمل بالقرآن لا يمكن أن يتم إلا بعد الفهم الصحيح له.[xxvii]

ونقل الزركشي في البرهان عن ابن عباس تقسيم التفسير إلى أربعة أقسام، وجعل الإعراب أساساً لأحدها.[xxviii]

كما لا بد لمن يشتغل بعلم القراءات من إتقان الإعراب؛ فإن للإعراب أهميته القصوى في توجيه كثير من القراءات وإيضاح معانيها، وكتب القراءات مليئة بالتوجيه المعنوي للقراءات القائم على أساس اختلاف الحركة الإعرابية، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها:

أ- قوله تعالى: "وامرأته حمّالةُ الحطب".[xxix]

لفظ"حمّالة" قرئ بالرفع والنصب مع الإضافة[xxx]، ووردت قراءة بالنصب مع التنوين "حمّالةً للحطب"؛ فتفسيرها على قراءة الرفع: أن الله تعالى أخبر عن امرأة أبي لهب بهذا الوصف وهو حمل الحطب الذي فسر على الحقيقة بحمل حزم الحطب والشوك الذي كانت ترميه في طريق النبي – صلى الله عليه وسلم -، وعلى المجاز بالمشي بالنميمة ورمي الفتن بين الناس، فجرَتْ صفةً عليها ؛ لأنها معرفة كما أن الموصوفة معرفةٌ[xxxi].

وتفسيرها على قراءة النصب بغير تنوين أن هذه المرأة مذمومة بهذه الصفة التي اشتهرت بها، فهي لا للإخبار عن صفتها وإنما ذكرت لشتمها وذمها؛ فصارت الصفة مصروفة عن إتباع ما قبلها، بإضمارِ فعلٍ ناصبٍ، كأنه قال: أذم أو أعيب أو أذكرُ.[xxxii]

ومع التنوين تكون حالاً والمراد بها الاستقبال "لأنه ورد في التفسير أنها تحمل يوم القيامة حُزْمَةً مِنْ حَطَبِ النار، كما كانت تحملُ الحطبَ في الدنيا.[xxxiii]

2- صلته بفهم الأحكام الفقهية :

صلة الإعراب بالفقه جزء من الصلة العامة بينه وبين النحو، فمن المقرر أن النحو قد اختلط اختلاطاً ظاهراً بالعلوم الإسلامية منذ أن استقام عوده فتأثر بها، وأثر فيها وبخاصة الفقه وأصوله.[xxxiv]

وقد استنبط الفقهاء كثيراً من الأحكام الشرعية بمقتضى الدلالة الإعرابية، وتغير الحكم لديهم بتغير حركة الإعراب، لأنهم "يرون الكلام فيمعظم أبواب أصول الفقه ومسائلها مبنياً على علم الإعراب".

وعماد الشريعة في تقنين الأحكام : القرآن الكريم ، والسنة النبوية ، وقد انصب جهد الفقهاء عليهما في استنباط الأحكام ، وكان لجهدهم ذلك أسس يبنون عليها أحكامهم ويفهمونها بمقتضاها، والإعراب من أبين تلك الأسس، والتفاسير مشحونة بالروايات عن سيبويه، والأخفش، و الكسائي، والفرّاء، وغيرهم من النحويين البصريين والكوفيين[xxxv]، وسأقتصرهنا على حكم من الأحكام الفقهية التي بناها الفقهاء على اختلاف الحركة الإعرابية.

في قوله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلاةِ فَاغْسِلُواوُجُوهَكُمْوَأَيْدِيَكُمْ إِلَى المَرَافِقِوَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْوَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الكَعْبَيْنِ"[xxxvi]

الفقهاء في حكم غسل الرجلين في الوضوء على فريقين: الأول: يرى وجوب مسحهما. والثاني: يرى وجوب غسلهما[xxxvii]. بناءً على الحالة الإعرابية التي وردت في القراءتين لقوله "وَأَرْجُلَكُمْ" من هذه الآية، إذ وردت قراءة بجر اللام، وقراءة أخرى بنصبها.[xxxviii]

قال الفريق الأول: قراءة الجر في "أَرْجُلَكمْ" تقتضي العطف على"رُؤوسِكُمْ" فأصبح الواجب المسح على الأرجل.

والفريق الثاني:قراءة النصب أقوى ثبوتاً وهي تقتضي العطف على"وُجُوهَكُمْ" فأصبح الواجب غسل الأرجل، وهو رأي جمهور الفقهاء.[xxxix]

ونُقِلَ عن ابن قتيبة أنه قال: "كان رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يتوضأ بِمُدِّ، وكان يمسح بالماء يديه ورجليه وهو لها غاسل".[xl]

فدلنا الإعراب على أن المسح والغسل واجبان جميعاً، فالمسح واجب على قراءة من قرأ بالخفض، والغسل واجب على قراءة من قرأ بالنصب.

ويمكن الجمع بين دلالة القراءتين بفعل النبي – صلى الله عليه وسلم – الذي كان يغسل رجليه إذا كانت ظاهرة، ويمسحها إذا كانت مغطاة بخف أو جورب قد لبسهماعلى وضوء تام أولاً. وهو من العرب الخلص الذين يفهمون وجوه العطف في اللسان العربي.[xli]

المبحث الثاني:مدخلٌ إلى الاتجاهات والمداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمِها.

في هذا المبحث نركز على بعض المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية؛ لنتجاوز بها المفهوم التقليدي لعملية التعليم القائم على تلقين المتعلم كمّا هائلا من المعارف النظرية الجاهزة، والمطالبة باسترجاعها في الاختبارات، إلى تعليم يكسبه القدرة على استثمار المهارات اللغوية بنجاح في المواقف التواصلية المختلفة، ولكي تصل اللغة العربية إلى تحقيق هذا الهدف يجب أن يقوم تعليمها على تخطيط محكم يأخذ في الحسبان ضرورة مواكبة المداخل الحديثة في تعليم اللغات وتعلّمها، واختيار المدخل المناسب لطبيعة اللغة العربية وخصائص تعليمها، باعتبار أنّ المدخل التعليمي هو المدار الذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللغة وتعلمها، وتحدّد من خلاله أسس بناء المنهاج اللغوي، وتنظيم محتواه، وتحديد طرق التدريس المناسبة، الوسائل التعليمية المساعدة، وأساليب التقويم[xlii]، ويقدم الأسس النظرية والفكرية لما يجب عمله على كل من معلم اللغة ومتعلميها في الصفوف الدراسية.[xliii]

ولعل أبرز هذه الاتجاهات الحديثة: التواصلي، والتكاملي، والوظيفي؛ ولكون هذا البحث يركز على المرحلة الجامعية سأستخلص من الاتجاهات الثلاث ما يناسب هذه المرحلة.

أولا- المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية:

ينظر هذا المدخل إلى اللغة على أنها عملية اتصال هادفة، تتضمنُ مرسلا ومستقبلا وقناة اتصال، سواء أكان الاتصال اجتماعيا أو وظيفيا[xliv]؛ إذ "أن أداة الاتصال اللغوي هي اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني التي تحملها الألفاظ التي تمثل المثير، وردة فعل المتلقي يمثل الاستجابة، وذلك كله هو نتاج عمليات عقلية و أدائية بين طرفي عملية الاتصال"[xlv]

وانطلاقا من ذلك فإن الاتصال قد يكون منطوقا أو مكتوبا، مباشرا أو غير مباشر، و مهما كان نوع الاتصال فالانسان دائما بحاجة إليه، ومن هذه الزاوية يجب أن ينظر الى تعليم اللغة العربية، وعلى هذا الأساس دعا المعنيون بتعليم العربية إلى تعليمها في ضوء مفهوم نظرية الاتصال، وأطرافها، ووجوب النظر إلى عملية الاتصال على أساس أنها نظام متكامل تتداخل فيه عناصر متعددة تتفاعل فيما بينها يؤثر أحدهما في الآخر في إطار أهداف عملية الاتصال.[xlvi]

فتعليم اللغة اتصاليا يعمل على خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفهية، ولذلك يقتضي المنحى التواصلي في تعليم اللغة وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، ومعنى ذلك أن مدخل الاتصال يهتم باستخدام اللغة المختلفة وقواعدها ووضعها موضع التطبيق الفعلي.[xlvii]

ثانيا- المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية:

يقوم المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، فالطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية لا تختص بتدريس القواعد، بل تجاوزه إلى تعلّم اللغة بأنشطتها المختلفة، ومن هنا فإن التكامل "أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحّدها بصورة تمكنهم من ادراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة و التدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري أو موقف تعبير شفهي أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها علي التكامل والممارسة والتدريب وتقويم الطلاب أول بأول".[xlviii]

الأسس والمبادئ العامة للمدخل التكاملي:

يستند مدخل اللغة التكاملي على أسس نفسية وتربوية ولغوية، أما الأسس النفسية فتتمثل في تجديد نشاط الطلاب بتنويع العمل وتلوينه، وأما الأسس التربوية فتعني أن التكامل يحقق ربط بين ألوان الدراسات اللغوية، و فيه ضمان النمو اللغوي للطلاب، وأما الأسس اللغوية فتعني أن التكامل يساير الاستعمال اللغوي.[xlix]

كيفية تدريس المدخل:

يعتمد هذا المدخل في طرائقه وأساليبه على العمل في إطار المجموعات، و مهارة طرح الأسئلة، واستخدام الأسئلة المفتوحة، واستخدام أساليب ونشاطات على أرض الواقع، ويمكن أن تشمل الاستراتيجيات عمل تقارير أو مجلات أو كتابة مقالات أو عروض أو برامج حاسوبية أو عمل مشاريع متنوعة في المجتمع المحلي، ويمكن الاستعانة بمصادر عدة منها المكتبة ومصادر التعلم.[l]

وهو يعتمد في تدريس اللغة العربية على نصوص أدبية مختارة بدقة؛ فهي من جهة مادة صالحة للمطالعة و صالحة لتدريس التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، ومن جهة أخرى تعدّ حقلا ممتازا للتطبيق الوظيفي للغة والنحو والصرف، فضلا عن كونها مجالا خصبا للدراسات البلاغية والنقدية.[li]

ثالثا المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية:

الوظيفة تعني العمل الإجرائي، فنقول فلان له وظيفة أي عمل يومي يؤديه، وهو يعني استخدام اللغة بشكل وظيفي في المواقف الحياتية المختلفة، وهو أحد المداخل الحديثة الذي يجعل من المواقف اليومية منطلقا لتعليم اللغة.[lii]

ومن ثم فإن المقصود بالتعليم الوظيفي تحقيق القدرات اللغوية عند الطالب بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، بحيث يمتلك الفرد القدرة على التعبير السليم، مدركا بذلك وظيفة الصوت في الكلمة، ووظيفة الكلمة في الجملة، ووظيفة الجملة في الموضوع، ومن ثم وظيفة اللغة في التعبير عن انشغالاته وحاجاته المختلفة، ولا يكون ذلك إلا بربط تدريس النحو وقواعده بالنواحي الوظيفية للغة بما يحقق المهارات اللغوية جميعها من خلال توظيف قواعد اللغة في كل مستوياتها توظيفا صحيحا.[liii]

من الأسس والمبادئ العامة للمدخل الوظيفي:

1- أن هذا المدخل ينطلق من الفلسفة الإسلامية التي ترى أن القيمة الحقيقية للعلم ليست في اكتسابه وإنما في توظيفه.

2- ربط اللغة بالمواقف الحياتية: وذلك لأن اللغة لا يمكن أن توظف بقواعدها المختلفة إلا من خلال مواقف حقيقية تقدم من خلالها.

3- يعتمد على نظريات لغوية في تحويله من التنظير الى التطبيق وأهمها النظرية الوظيفية لابن جني.

4-يعتمد أيضا على نظريات نفسية من أهمها نظرية التعلم الاجتماعي بأن يكون التعلم في سياقات اجتماعية وظيفية متنوعة.[liv]

التدريس في ضوء المدخل الوظيفي:

إعداد برامج تعليم اللغة لابد أن تنطلق من وظيفية اللغة؛ فيتعلم الفروع اللغوية المختلفة بشكل وظيفي، بحيث تُحول في نهاية التعلم في صورة مهارات لغوية متنوعة؛ فيتعلم النحو من أجل ضبط المهارات اللغوية نحويًا؛ كالتحدث والقراءة والكتابة وهكذا في بقية فروع اللغة.

1- الوظيفية في إعداد البرامج اللغوية تنعكس على جميع عناصر البرنامج على النحو التالي:

- أهداف البرنامج وكذلك المحتوى ينصب على مهارات اللغة المختلفة.[lv]

- اختيار أنشطة التعليم والتعلم على أساس مهارات اللغة، فهناك نشاط لغوي شفهي وهناك أنشطة تحريرية، كما يصبح للأنشطة اللغوية غير الصفية دور بارز في برامج تعليم اللغة العربية، حيث تعد أكثر حياةً واقعيةً من الأنشطة اللغوية الصفية.

-الوسائل التعليمية مهتمة بمهارات اللغة ويسهل استخدامها في شكل مجموعات أو في شكل فردي وتنقل الدارسين من الفصل الى مختلف المواقف التي توظف فيها اللغة بفعالية.

- يمكن الاستفادة من استراتيجيات التعلم التعاوني كاستراتيجية القراءة والكتابة الوظيفية وغيرها، وجميع استراتيجيات التدريس تعني بمشاركة المتعلم وايجابياته وقيامه بنشاطات لغوية لمهارات اللغة المختلفة داخل الاستراتيجية.[lvi]

ومن ثم فإن تبني المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية يوجب استحضار المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الإنسان، وتكييف ممارستها في قاعة الدراسة من المتعلمين كتابة وتحدثا، وتوظيف القواعد المدروسة في الأحاديث اليومية خاصة في مجال العمل والدراسة في الجامعة.

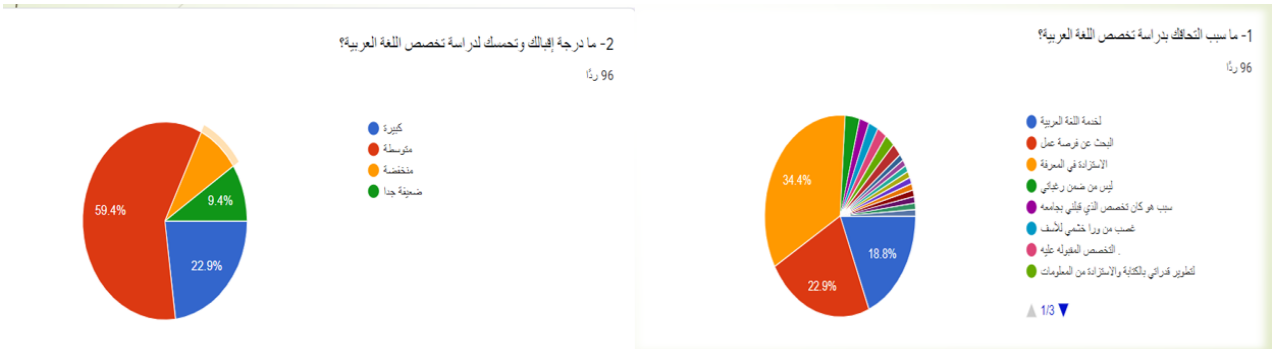
وهنا فإن بيئة التعلم أكثر ملامسة للواقع، أكثر تحفيزاللمتعلم ودافعية نحو التعلم؛ وأكثر اهتماما باللغة لشعوره بقيمتها، والخدمات التي تقدمها له في حياته لأنها السبيل الأمثل الذي يمكنه من مواجهة مختلف المواقف التي يكون فيها هذا المتعلم بحاجة الى اللغة.[lvii]

وأخيرا فإن المداخل الثلاثة: التواصلي، والتكاملي، والوظيفي رغم تعدد النظريات التي قامت عليها إلا أنها تركز على نفس الهدف، وهو ضرورة الانتقال من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، في المواقف الطبيعية تواصل فعالا على المستويين الشفهي والكتابي.

وهنا لابد لنا من مراعاة المستوى المعرفي والمهاري لطالب التخصص الجامعي؛ فهذه المداخل يُكمّل بعضها البعض، فالمدخل التكاملي لا أعدّه بديلا لطريقة تعليم اللغة فروعا، بل رابطا يربط المقررات اللغوية التي تُدرّس تدريسا تخصصيا مستقلا . "فيجب التفريق بين موقف التلاميذ في مراحل التعليم العام من اللغة واستعمالها، وبين موقف المتخصصين فيها على المستوى الجامعي. فحاجة الأولين كحاجة سائق السيارة الماهرالذي يحسن أثناء السير بما يطرأ على سيارته من خلل، ويستطيع التعامل مع بعض قضاياها وأجزائها العامة بحيث لا تقف به في الطريق.أما المتخصصون في أمور الملكة اللسانية على المستوى الجامعي من الباحثين والدارسين والمدرسين فلهم شأن آخر يقرب من شأن مهندس السيارات الذي هو ليس فقط قائدا ماهرا لها، بل أيضا مدركا لأسراراها، و للعلاقات الدقيقة بين جزئياتها."[lviii]

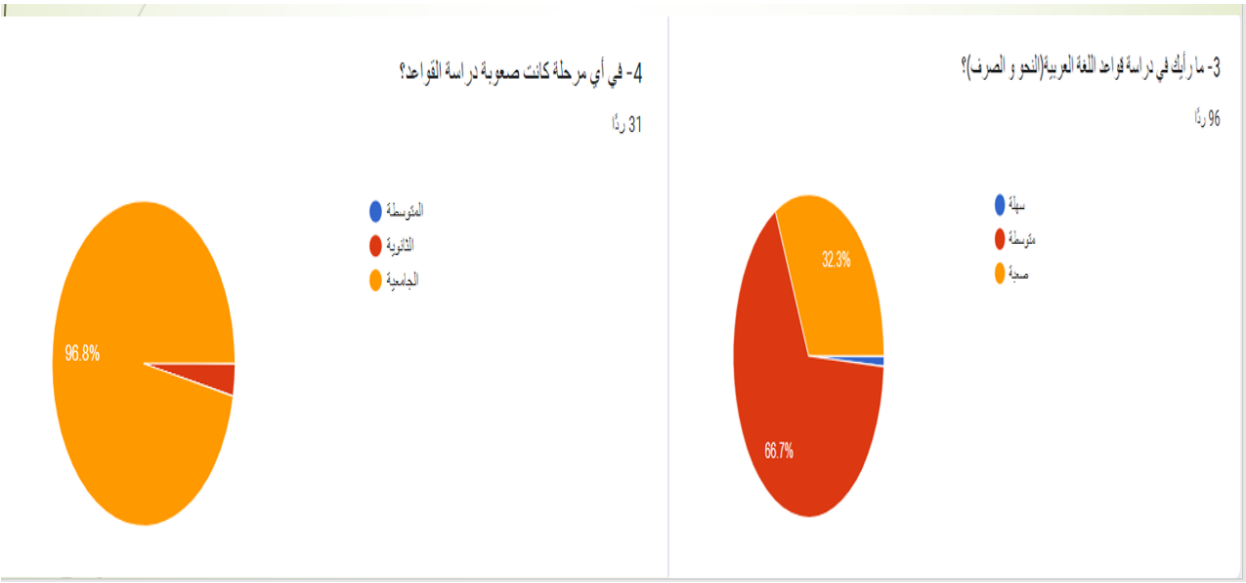
الثالثُ: الدراسة التطبيقية (الاستبانة وتحليل النتائج).

طبقت الاستبانة على عينة عشوائية من طالبات قسم اللغة العربية بكلية العلوم والدرسات الإنسانية، عددُها ستٌ وتسعون طالبةً، بدأت بأسئلة تمهيدية عن سبب الالتحاق بدراسة تخصص اللغة العربية، ودرجة الإقبال على دراسته ، وكانت النسب كالآتي:

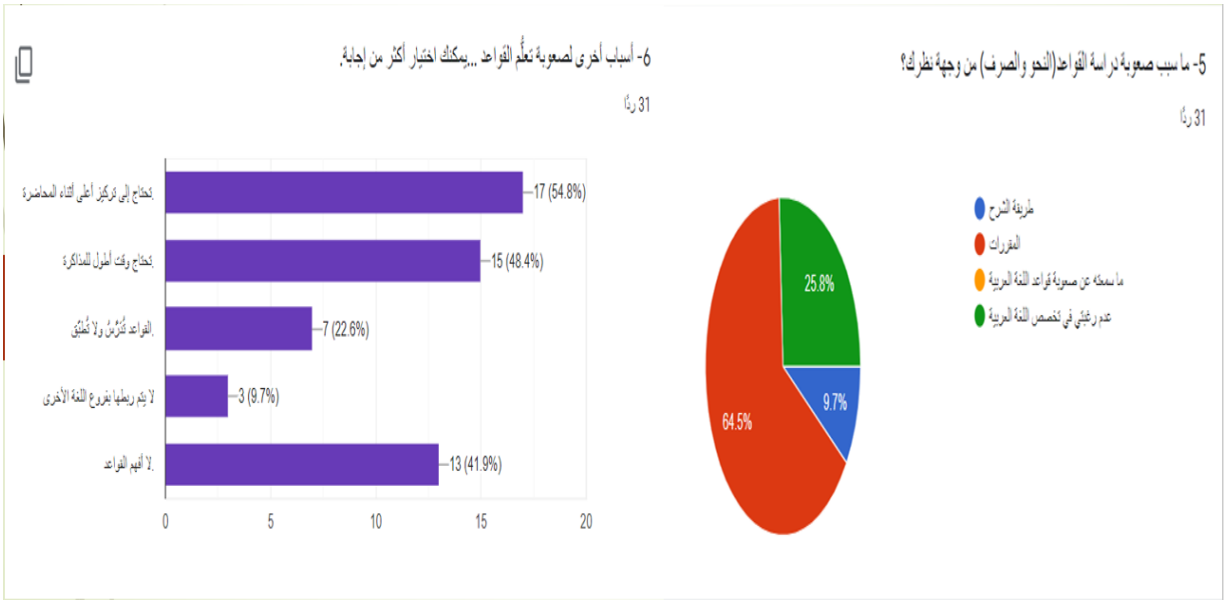


وأظهرت الاستبانة أن (67%) من الطالبات ترى أن دراسة قواعد اللغة العربية متوسطة الصعوبة، بينما (32%) رأت صعوبة دراستها، وهذه النسبة هي من تكمل الاستبانة في قسمها الثاني الخاص باستكشاف أسباب صعوبة دراسة القواعد من وجهة نظر الطالبات، وبشبه إجماع من الطالبات (97%) كانت صعوبة القواعد في المرحلة الجامعية.

وأثبتت الاستبانة أن المقررات سبب صعوبة دراسة القواعد بنسبة(65%)، تلتها عدمُ الرغبةِ في دراسة

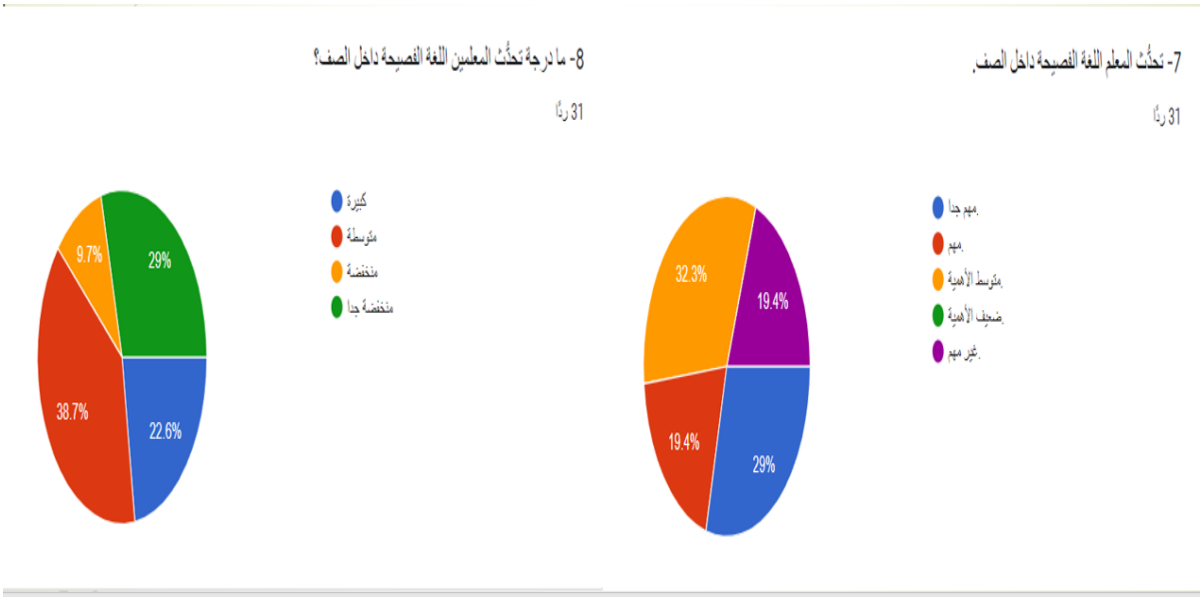


تخصص اللغة العربية(25%)، ثم طريقة الشرح (10%).



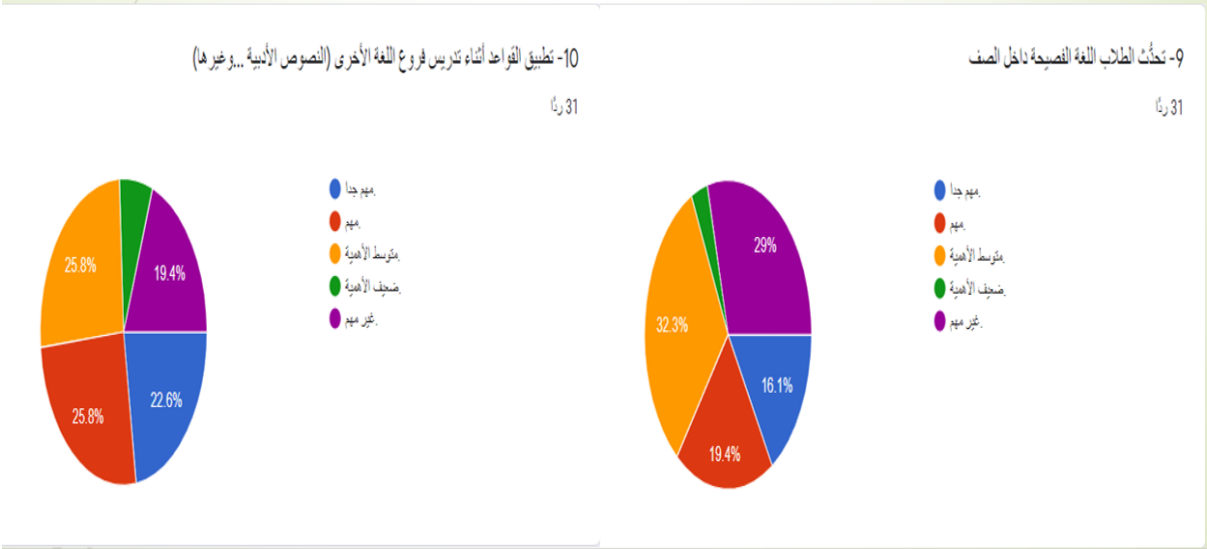
واستكشفت الاستبانة أسباب أخرى لصعوبة تعلُّم القواعد؛ فكانت على الترتيب الآتي:

1- تحتاج إلى تركيز أعلى أثناء المحاضرة: وهذا يعني ضرورة تخلل الأنشطة اللغوية -المناسبة للمرحلة الجامعية- المحاضرة.
2- تحتاج وقت أطول للمذاكرة: وحلا لهذه المشكلة يمكن اقتراح برامج تدريبية لهم على إدارة الوقت والتخطيط لإنجاز المهام.
3- لا أفهم القواعد: هذا سبب وعامل نفسي، قد يرجع إلى عدم الرغبة في دراسة التخصص.
4- القواعد تُدَرَّسُ ولاتُطبّق: وهذا الجانب نستكشفه ونعرض حلا مناسبا له في إجابة السؤال التالي.



فثبتت أهمية تحدُّث المعلم اللغة الفصيحة داخل الصف بنسبة (48%)، و متوسطة الأهمية (32%)، أما درجة تحدُّث المعلمين اللغة الفصيحة داخل الصف فتوزعت بين المتوسطة والمنخفضة بنسبة(39%) لكليهما.

- ورأت الطالبات تحدُّث الطلاب اللغة الفصيحة داخل الصفمهم(36%)، متوسط الأهمية (32%)، غير مهم(32%).

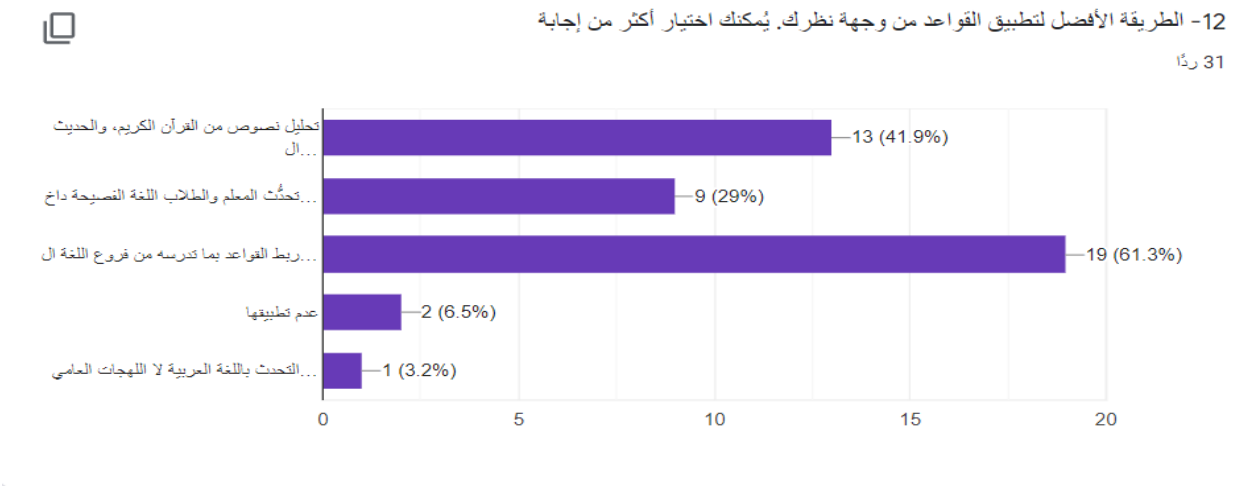


- أما عن تطبيق القواعد أثناء تدريس فروع اللغة الأخرى(النصوص الأدبية ...وغيرها)، رأت الطالبات أهميته (48%)، ومتوسط الأهمية (26%)، وغير مهم(26%).



- وعن سلبيات محاضرة القواعد؛ فقد جاء في مقدمتها (طول المحاضرة) بنسبة (48%) ، يليه(اعتمدها على التلقين والحفظ) بنسبة(29%)، (شرح نظري دون تطبيق) (13%).

ولمواجهة هذه السلبيات تأتي الأنشطة التفاعلية التطبيقية أثناء المحاضرة.



- وتفعيلا لدور الطالبات في العملية التعليمية وقضاياها كان السؤال عن الطريقة الفضلى لتطبيق القواعد من وجهة نظرهن؛ وجاء في أولها ربط القواعد بما تدرسه من فروع اللغة الأخرى، يليه تحليل نصوص من القرآن الكريم، والحديث الشريف، والنصوص الأدبية، وتطبيق القواعد عليها، يليه تحدُّث المعلم والطلاب اللغة الفصيحة داخل الصف.

المقترحات والتوصيات :

وبناءً على ما تم رصده؛ توصلتُ إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات التي أطمح أن تأخذ نصيبها من الاهتمام، وحيزها من التنفيذ والتطبيق على أرض الواقع:

- تظهر أهمية دراسة قواعد اللغة العربية في ضبطها للسان الناطق بالعربية، عربيّا كان أم ناطقا بلغاتٍ أخرى.
- وتظهر في التحدث باللغة الفصيحة وليست العامية، أو اللغة الهجين (عربيّها في أعجميّها، أو أعجميّها في عربيّها).
- ضرورة الحرص على أن يتحدثَ الطلابُ لغةً خالية من الألفاظ الأجنبية، وتدريبهم على تحدثِ اللغة الفصيحة (لغة الصحافة والإعلام).
- استخدامُ اللغةِ الفصيحةِ في العمليةِ التعليميةِ(من قِبَل المعلمِ والمتعلمِ) لا يقتصرُ على دقائقِ المحاضرةِ أو الحصة الصفيّة، بل له مواطنُ عديدةٌ تشكلُ وعيَ الطلابِ وقناعاتهم وممارستهم للغة، منها :
- داخلُ الصف: أثناء الفصول المخصصة لشرح فروع اللغة جميعها، وليست المخصصة لشرح القواعد فقط.
- في أروقة القسم ، والمكاتب الإدراية، وفي الساعات المكتبية المخصصة للتفاعل مع الطلاب خارج الصف.
- في المحاضرات الإضافية المخصصة لتحسين مستوى الطالبات المتعثرات دراسيا.

- في وسائلِ التواصلِ الإلكتروني: الرسمي، مثل بوابة التعلم الإلكتروني، وغير الرسمي، مثل الواتس وغيره.

كلُ هذه المواقف التواصلية بين المعلمين والمتعلمين هي مواقفُ وظيفيةٌ توظيفيةٌ لقواعد اللغةِ المتعَلَّمةِ المبنيةِ على ضبط اللسان وصحة البيان العربي للجملة العربية.

- تعددتْ الاتجاهات والمداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمِها، ولعل أكثرها مناسبة لتعليم وتعلّم اللغة الأمِ:التواصلي، والتكاملي، والوظيفي.
- علينا نحن معلمي قواعد اللغة السعيَ إلى تحقيق تكاملية تعليم اللغة بربط محاضرة القواعد بفروع اللغة الأخرى، واستحضار ما يمكن من النصوص المدروسة المقررة لهم وتطبيق القواعد عليها؛ فتخرج القاعدة من عزلتها وضيقِ أمثلتها المصنوعة إلى مجال رحبٍ.
- الدراسةُ الموسعةُ للغة وقواعدِها مُهِمَّةٌ لطلاب وطالبات التخصص، ومَهَمَّةٌ منوطةٌ بهم في قابل الأيام، وهذا الجانب لايمكن إغفالُه، ويستدعي النظر لمعالجته، وهنا يأتي دور مؤسسات التعليم العالي.
- ومن دور مؤسسات التعليم العالي إقرارُ مواصفات قبول الطلاب؛ فلا يُدْخَل قسمُ اللغةِ العربيةِ إلا من تحققتْ فيه الرغبة مع القدرة؛ وإلا فما تفيدُ منهم ولا تفيدُهم هذه الدراسة.
- محاولة تقريب المناهج، وتحقيق الكفاية منها.
- توظيف القواعد المدروسة؛فلا يخلو درس من دروس القواعد من التعبير الشفهي أوالكتابي في موضوع قصير من موضوعات الحياة اليومية.
- توظيف ملكة الحفظ ودعمها بالقدرة على التطبيق.
- تحليل الجُمَل والنصوص تحليلا لغويا يربط بين فروع اللغة، ويبين الصلة بينها.

الخاتمة :

وختاما أحمد الله حمد الشاكرين الذاكرين، حمدا يدوم بدوامه ، ويسمو بعظمته ، ويُقبل بكرمه، وصلِ اللهم على سيدِنا محمدٍ صلاةً تكشف بها غمي ، وتغفر بها ذنبي، وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد ...

فإن تعلّم النحو ليس غاية في ذاته، وإنما هو إحدى وسائل تقويم اللسان والقلم، وحفظ اللغة، واللغة العربية- كأية لغة- وسيلة بيد أصحابها تطلعهم على المراد بقدر عقدهم العزم، وبذلهم للجهد في سبيل تنميتها لتستجيب لمتطلبات العصر الراهن، ولابد من المحافظة عليها وحسن استثمارها؛ فإن فترت عزيمتهم وقلّ سعيهم لها؛ لا يمكن لعربيتهم والحال كذلك أن تتقدم وتزدهر؛ فالتخلف مرتبط بتقصير في ذاتنا، وفي تخلّفنا عن الدور الريادي المنوط بنا؛ استجابة لضرورات العصر، ووفاء لحضارتنا و مكانة لغتنا.

Arapça Bilmeyenler için Arapça Öğretiminde Medya Dili: Özellikleri, Esasları ve Adımları

Dr. Abduljabbar Mohammed KADHIM[(1)]

لغة الإعلام في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:خصائصها وأسسها وخطواتها

مُلخصالدراسة:
تعدُّ لغة الإعلام إحدى الوسائل المهمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها وهي لغة تتميز بميزات عديدة؛ كالمرونة والتشويق والجِدة والوضوح والجاذبية، بالإضافة إلى مواكبتها التطور الذي طرأ على الحياة بكافة مناحيها.
كما أنّ وسائل الإعلام بصورها المختلفة أصبحت مُتاحة يسيرة التناول، سهلة الاستعمال يستطيع كل متعلم الاستفادة منها وتسخيرها في تنمية قدراته اللغوية؛ لذلك وجد كثير من المعلمين والمتعلمين مبتغاهم في هذا النوع الوسائل، ولغة الإعلام واستثمارها في تعليم العربية لها أسسها وأصولها، فجاء هذا البحث ليشير إلى تلك الأسس التي يبنى عليها درس الإعلام.
ويسعى البحث للإجابة عن **الأسئلة الآتية**:

- ما خصائص لغة الإعلامومميزاتها؟
- ما الأسس النظرية والتطبيقية التي تقوم عليها لغة الإعلام؟
- ما الخطوات العملية في تعليم لغة الإعلام؟
- ما النتائج المرجوة والمتوقعة لتعليم العربية لغة الإعلام؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة فقد اشتمل البحث على عدة محاور هي:
الأول: لغة الإعلام: تعريفها، خصائصها، مميزاتها.
الثاني: الأسس التي يقوم عليها درس الإعلام لتعليم العربية للناطقين بغيرها من حيث(المحتوى، المعلم، الطالب).
الثالث: خطوات تطبيقية لدرس الإعلام من خلال المهارات الأربع.
وختم البحث بالنتائج التي توصل إليها الباحث.
وهذه الدراسة وصفية تحليلية تقوم على وصف لغة الإعلام ونظريات تعليمها وتحليل محتوى تلك النظريات والطرائق وتوضيحها.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية- الناطقين بغيرها -الإعلام – خصائصها- أسسها

---

(1) . د. عبد الجبار محمد كاظم – جامعة إسطنبول.

تقدِمة ومِهاد

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمّد وعلى آله وأصحابه أجمعين، اللهم إنّا نستلهم منك الهداية والرشاد والتوفيق والسداد، ونستمد منك العِصمة من الزَّلل، والصون من الخَطَل إنك على ما تشاء قدير وبالإجابة جدير. وبعد:

شهدت اللغة العربية إقبالا كبيرا على تعلُّمها في الآونة الأخيرة؛ لدوافع عديدة، منها: دينية كونها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، أو لدوافع علمية كإجراء الدراسات والبحوث، والتعرّف على أصول اللغة وعلاقتها باللغات الأخرى أو ثقافية للتعرُّف على ثقافة البلدان التي تتحدث العربية، أو تاريخية للتعرف على الكنوز التاريخية التي كُتبت باللغة العربية، أو أدبية لمعرفة ألوان الأدب العربي ومميزاته، ومع تعدُّد الأهداف والدوافع لتعلم العربية برزت حاجة ماسّة لتنوع الأساليب في تعليمها واستثمار الإمكانات المتاحة.

لقد دفع هذا الإقبال الكبير على تعلُّم العربية محبيها والمهتمين بها ومعلميها ومتعلميها إلى البحث عن أساليب وطرائق جديدة فكان أن استقر رأي الكثيرين على توظيف وسائل الإعلام المتنوعة والتكنلوجيا الحديثة لتعليم اللغة العربية؛ لأنّ لغة الإعلام لغة سهلة تقوم على توظيف اللغة الفصيحة البعيدة عن التعقيد والانزياحات وهو ما يسهم في سهولة تعليمها للناطقين بغيرها.

ومما يزيد من أهمية لغة الإعلام وجود وسائل الإعلام، وسهولة استعمالها، وإمكانية استثمارها فكان لزاما توجيه الأنظار لهذه الوسائل؛ لتطوير لغة المتعلمين والسير بهم نحو مرافئ التمكّن من هذه اللغة.

- **أهداف الدراسة ومسوّغاتها:**

- البحث في جذور مشكلة تراجع مستوى المتعلمين في معرفة المصطلحات المعاصرة في لغة الإعلام والسياسة.
- لفت أنظار المُعلمين والمُتعلمين إلى لغة الإعلام لاستعمالها في تعلّم العربية.
- الإشارة إلىالأسسالتييبنىعليهادرس لغة الإعلام.
- الإشارة إلى مميزات لغةالإعلاموأسبابِ اختيارها لتعليم العربية.
- بيان الآليات والطرائق التي يسير عليها درس الإعلام.

- **مشكلة الدراسة:**

لوحظ أنّ هناك تأخُّرا في مستوى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها خاصة، وأنّهم بحاجة لمزيد من التدرُّب والمُمارسة اللغوية خاصة في مجال المُصطلحات المعاصرة المستخدمة في وسائل الإعلام وفي المجال السياسي، كما لوحظ صعوبة الحصول على موادَّ تعليمية حيّة غير مصنوعة لتعليم العربية من موادّ مسموعة ومرئية ومقروءة تلائم المتعلمين؛ لذلك انطلقت الدراسة من الأسئلة الآتية:

- هل يمكن الاستفادة من اللغة المتوفرة في وسائل الإعلام في تطوير لغة متعلمي العربية؟
- ما الآليات والطرائق التي يمكن من خلالها الاستفادة من وسائل الإعلام؟
- ما مدى استفادة المتعلمين من هذه الوسائل؟

المبحث الأول: لغة الإعلام تعريفها خصائصها ومميزاتها

أولا: تعريف الإعلام:

يعرّف الإعلام بأنّه: لغة: عَلم: عَلِمْتُ الشيءأَعْلَمُهُ عِلْمَاً: عَرَفْتُه.[1] وهو الإبلاغ، والإفادة.

اصطلاحا: الإعلام: نشر الأخبار والحقائق والأفكار والآراء التي يتم التعبير عنها بطريقة مباشرة وغير مباشرة.[2]

ثانيا: خصائص لُغة الإعلام:

للغة الإعلام خصائص تتميز بها وهو ما جعلها محطّ اهتمام المعلمين والباحثين الذين وجدوا فيها مميزات تلبي حاجة الُمتعلمين وتساهم في تطوير مهاراتهم اللغوية، ويمكن حصر أهم هذه الخصائص بالآتي:[3]

- وضوح المفردات والجمل والتراكيب؛ لأنّ غاية الإعلام وهدفه الوصول إلى أكبر شريحة من المُتلقين فهو يتصور أن المتلقين بمستويات مختلفة تتراوح بين المتعلم وغير المتعلم، وهذا التفاوت يُلجئ وسائل الإعلام إلى تحري الوضوح والسهولة مراعاة لهذا التفاوت في المستوى التعليمي والعلمي والثقافي بين المتلقين.
- تميل لغة الإعلام إلى الألفاظ والصيغ المنسجمة مع روح العصر الذي يتسم بالتغير والتجديد، وألفاظها حديثة تواصلية تبتعد عن الألفاظ غير المستعملة أو غير المعروفة لدى المتلقين.
- يميل الإعلام إلى اختيار المفردات القادرة على الوصول إلى المعنى بأقصر الطرق وأسهلها المعتمدة على عنصر التشويق وجاذبية تلك الألفاظ المستخدمة.
- مواكبتها التطور العلمي والتقني فهي لغة تستخدم اللغة المتداولة في بيان أسماء المخترعات والمنتجات والمصطلحات التي يستخدمها المثقفون في كلامهم.
- اتساع لغة الإعلامفهي تتناول مختلف الموضوعات، كما أنها تخاطب جمهورا واسعا متعدد المشارب والثقافات والتوجهات وهي تحاول أن تكون لغة وسطا ترضي كل هؤلاء.

ثالثا: مميزات لغة الإعلام:

تتميز لغة الإعلام بعدة مميزات كانت سببا في تفضيلها لدى شريحة كبيرة من المعلمين والمتعلمين لاعتمادها في تعلُّم العربية، وسنركز على تلك المميزات التي جعلتها مفيدة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ويمكن إجمالها بالآتي:

- **تقريب الفصحى**: إنّ اللغة العربية تواجه تحديات كبيرة كغَلبة اللهجات في الاستعمال اليومي، واستخدام اللغات الأجنبية في تسمية المصطلحات والأدوات الحديثة، ويمكن مواجهة هذه التحديات بلغة تجمع المتحدثين من العرب على لغة تكون مستعملة من أغلب فئات المجتمع العربي، تتميز هذه اللغة بكونها لغة فصيحة وفي الوقت ذاته تميل إلى السهولة، ويمكن القول إنّ لغة الإعلام تحقّق هذه الغاية.

---

(1) . الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حمّاد (ت 398 هـ، الصِّحاح، دار الحديث، القاهرة، 2009م، مادة: علم، 807.

(2) . سفر، محمود محمد، الإعلام موقف، ط1، السعودية، 1982، 22.

(3) . الشريف، سامي وندا أيمن منصور، اللغة الإعلامية: المفاهيم- الأسس-التطبيقات، القاهرة، جامعة القاهرة، 2004، ص38- 39.

ومن الجدير بالذكر أن المتعلم يستطيع الانغماس في لغة الإعلام ووسائلها؛ لأنه سيتعلم ويعيش في بيئة لا تتكلم إلا العربية الفصيحة التي يفهمها الجميع.

- **السهولة**: إنّ لغة الإعلام لغة سهلة تتكئ على الفصيحة البعيدة عن الانزياحات والتعقيد وبالتالي فإنّ هذه الخصيصة تساهم في إمكانية استعمالها في تعليم العربية للناطقين بغيرها.[1]
- **المرونة**: تتميز لغة الإعلام بأنها لغة بسيطة ومرنة تتناسب مع مستويات المتلقين بشكل عام؛ لأن الإعلام يركّز على الجانب التواصلي للغة أكثر من التركيز على القواعد النحوية، وهذا ما يقود متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى اللجوء إليها خاصة لمن يريد أن يحقق تواصلا مع متحدثيها.[2]
- **الوظيفية**: اللغة الإعلامية لغة وظيفية بمعنى أنها تجعل الفصحى تأخذ مكانا في حياة المجتمعات فهي تهتم بشكل كبير باللغة التواصلية ولا تولي اهتماما كبيرا بالقواعد النحوية والصرفية المجردة.[3]
- **سهولة المفردات:** تعتمد لغة الإعلام على المفردات المتداولة التي تصل إلى أذهان المتلقين وفي الوقت ذاته تتكئ على الكلمات التي تؤثّر في المتلقين، ولا يخفى أنّ تلك المفردات التي تؤثّر في المتلقي ويتفاعل معها تبقى في ذهنه وبذلك يمكن تسخيرها في تعليم العربية للناطقين بغيرها.[4]
- **وضوح الجمل**: ومما تنماز به لغة الإعلام وضوح الجمل والتراكيب وقصرها.
- **التشويق**: لا يخفى أن عنصر التشويق طريقة وتركيبا من أهم المميزات التي تتميز بها لغة الإعلام لشدّ انتباه الجمهور، ولضمان متابعة الوسيلة الإعلامية خاصة في ظل المنافسة الكبيرة بين الوسائل الإعلامية، ولضمان أكبر عدد من المشاهدات لها.[5]
- **الإيجاز**: إن الوسائل الإعلامية وتواصلا مع روح العصر ومتطلباته التي تميل إلى السرعة والإيجاز فهي كذلك تميل إلى الإيجاز في أخبارها وتقاريرها وإعلاناتها.
- **التنوّع**: تمتاز لغة الإعلام بسعة الشريحة وكذلك الموضوعات فمنها السياسي والاقتصادي والاجتماعي والرياضي فهي تمسّ كافة الجوانب التي تخصّ الإنسان والكون.
- **إحياء اللغة**: يُساهم الإعلام بإحياء اللغة وجعلها مرنة؛ لكي تناسب فئات المجتمع المختلفة وهو ما يتناسب مع تعريف دو سوسير للغة:"اللغة وسيلة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي يستخدمها الفرد باختياره"[6].

---

(1) . أ.د. كزلجيك، عبد الله، عبد الجبار محمد، لغة الصحافة العربية: الأخبار والمقالات للمستوى المتقدّم، دار أنصار ـ تركيا، 2020، ص1.

(2) . حلواني، فادية المليح، لغة الإعلام العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد31، العدد3، 2015، 14.

(3) . عبد العزيز شرف، اللغة الإعلامية، ط1، بيروت، دار الجيل، 1991م، ص28.

(4) . سامي الشريف، ندا أيمن منصور، اللغة الإعلامية: المفاهيم - الأسس - التطبيقات، القاهرة، جامعة القاهرة، 2004م، ص38 - 39.

(5) . ربيع، أروى محمد، توظيف وسائل الإعلام والتكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، العدد 2، السنة 9، ديسمبر 2017، 60.

(6) . دي سوسير، فرديناند، علم اللغة العام، ترجمة: عزيز يوئيل يوسف، مراجعة: مالك يوسف المطلبي، بغداد، دار آفاق العربية، 1985م، ص38.

- **سعة الانتشار**: الإعلام يمتلك إمكانات حديثة ومتطورة تؤثّر في حياة المجتمع؛ كما أنّه يدخل كل بيت فأصبح بمثابة مدرسة أو مركز تعليمي يمكن من خلال برامجه أن ينمّي المهارات اللغوية لدى المتلقين.[1]

المبحث الثاني:أسس تعليم لغة الإعلام

هناك أسس ينبغي مراعاتها في تعليم العربية من خلال لغة الإعلام، وسيتناول البحث هذه الأسس من خلال المحاور الآتية:

- **المادة التعليمية**: يُعدُّمحتوى المادة التدريسية من الأهمية بمكان في التعليم عموما إذ يشكّل مع المعلّم والمتعلم ثلاثية التعليم، ويحتل المحتوى أهمية أكبر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ذلك أنه ينبغي أن يُعدّ المنهج إعدادا دقيقا؛ لأنّه يقود العملية التعليمية ويكون بمثابة الطريق الذي تسير فيه، خاصة مع عدم وجود المعلم المتخصص في تعليم العربية للناطقين بغيرها فالمنهج ممثلا بالكتاب يبين سير الدروس وتدرجها من الأسهل إلى الأصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن القليل إلى الكثير ومن المألوف إلى الجديد.[2] كما أنه يحتوي العناصر التعليمية والموضوعات والمفردات.

فالمحتوى يُعرّف بأنّه كلّ ما تضمنه الكتاب من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.[3]

وعلى هذا الأساس ينبغي إعداد مادة درس الإعلام إعدادا دقيقا مبنيا على أسس صحيحة، ويمكن تلخيص الأسس التي ينبغي أن تراعى في إعداد مادة الإعلام وهي:

- أن تكون مشوّقة ذات محتوى جاذب للمتعلم.
- أن تراعي الدروس المدة الزمنية للدرس والمادة في الموسم الدراسي.
- إعداد خطة الدرس بشكل مُحكم مبين فيها أسلوب التدريس الذي سيسلكه المعلم.
- التسلسل المنطقي في سير الدروس.
- ينبغي أن يحتوي درس الإعلام تدريبات متنوعة تراعي الفروق الفردية وفئات المتعلمين.
- يُستحسن احتواء المادة على معجم للألفاظ والمصطلحات والتعبيرات الجديدة التي تحتويها النصوص والمواد التعليمية.
- من الأهمية بمكان احتواء المادة على مواد بصرية ومشاهد للأحداث والأخبار والتقارير.

---

(1) . سعد الدين، محمد منير، دراسات في التربية الإعلامية، ط1، بيروت، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، 1995م، ص119.

(2) . د. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1984م، ص 160.

(3) . د. رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، مصر، دار الفكر العربي، 2004، ص59.

- **التعلُّم الذاتي:**التعلُّم الذاتي من القضايا المهمة في تعليم اللغات وتزداد أهميته للناطقين بغيرها إذ إن المتعلم بحاجة لإدامة التواصل في تعلم اللغة، وينبغي على المعلمين الذين يعلِّمون العربية للناطقين بغيرها تشجيعهم على التعلُّم الذاتي، وللمعلمين سلوك سبيلين من أجل استثمار الدرس بشكل أمثل:

- ينبغي إعداد مواد إعلامية (أخبار، تقارير، مقالات، إعلانات، أفلام وثائقية قصيرة، مقابلات ....إلخ) يعدُّها المعلم باحترافية؛ لتشجيع متعلمي العربية على استعمال هذه المواد والاستفادة منها.
- تدريب المُتعلمين كيفية البحث في المواد الإعلامية المناسبة لمستوياتهم من خلال المواقع والقنوات والمحطات التي تعرض مادة إعلامية رصينة للاستفادة منها في تعلُّم العربية.
- يمكن تشجيع الطالب على هذا النوع من التعليم وتسخيره في التعليم السّحابي.

- **حُسن اختيار المادة:** استثمار عنصر التشويق في المادة الإعلامية بزيادة دافعية الطلبة من خلال الأخبار والمواد المشوّقة أو التي تهم الطالب وتدفعه لمعرفة تفاصيلها، والبحث عن حيثياتها، خاصة الأخبار والتقارير والتحليلات الجديدة التي مازال المتعلمون لا يعرفون تفاصيلها أو ما زالت أحداثُها مستمرة ولها تفاصيل جديدة كل ساعة.
- **إثارة فضول المتعلمين:** استثمار المقاطع والصور التي تجذب انتباه المتعلمين وتجعل المتعلم يترقّب الحصول على معلومات إضافية حولها والتعرّف على تفاصيلها.
- **التنويع في التدريبات:** ينبغي أن يهتم المعلم بإعداد التدريبات المناسبة لأنماط المتعلمين ولا يقتصر على أنواع الأسئلة المعروفة في الكتب والسلاسل التعليمية المعتادة، فإذا كانت المواد مسموعة وجب تقديم تدريبات تنمّي مهارة الاستماع لديهم، أما إذا كانت المادة مقروءة وجب تقديم تدريبات لتنمية القراءة السريعة أو الفهم لدى المتعلمين، كما ينبغي إعداد تدريبات تشجّعهم على التحدّث والكلام والمناقشة، كما ينبغي إعداد تدريبات لتنمية مهارة الكتابة كالتعليق وتلخيص الأحداث والإجابة عن نقاط محدّدة في المادة وهو ما يجعل الطالب أكثر قربا من المادة والانجذاب لها.
- **التكرار والتعزيز:** يتعرض الناس عموما والمتعلمون بشكل خاص لسيل إخباري خاصة في الأحداث التي تهمهم وهذا ما يعزّز قدرات الاستماع لديهم ويكوّن مخزونا لغويا لدى المتعلمين، فتتعزّز التراكيب اللغوية وكذلك المخزون اللغوي كما أنها تساهم بتصحيح النطق لدى المتعلمين من خلال التكرار.
- **تطوير التكلُّم**: توفّر لغة الإعلام فرصة لتطوير مهارة المحادثة فعند عقد الدروس والنقاشات يحرص الطالب على إبداء رأيه في الموضوعات التي تطرح للمناقشة خاصة إذا كانت على صلة به وبحياته.
- **وسائل التواصل الاجتماعي**: توظيف التقنيات الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي التي تساعد المتعلم على التعلُّم خارج مركز اللغة.

المبحث الثالث: خطوات درس الإعلام

يسعى مُعلمو العربية للناطقين بغيرها إلى تطوير المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) بالإضافة إلى اكتساب المعلومات والثقافة التي تحتويها المادة، ويمكن من خلال الإعلام تعريف المتعلم بالثقافة العربية؛ لأنّ الثقافة مرتبطة ارتباطا وثيقا باللغة ومن الأهمية بمكان تعريف المتعلم على ثقافة

أهل اللغة لكي تتكامل العملية التعليمية ويصبح المتعلم قادرا على استعمال اللغة بما يتناسب مع ثقافة مستعمليها الأصليين.

- **مهارة الاستماع**: تُعدُّ مهارة الاستماع من أهم مهارات التعلم؛ لذلك ينبغي إيلاؤها أهمية كبيرة في درس الإعلام ذلك أنّ المتعلم يستمع لنص واقعي كما يتعلم أثناء هذا الاستماع كيفية نطق الأصوات والكلمات والجمل والنبر والتنغيم فيها، وهناك خطوات مهمة لتنمية هذه المهارة من خلال الدرس، فينبغي أولا تهيئة المتعلمين لاستماع النص أو الخبر بتوضيح نوع المسموع وطبيعته، كما ينبغي تحديد مستوى المتعلمين، واختيار المادة المناسبة لهم من ناحية السرعة، ويمكن إعادة القراءة إن وجد المتعلمون صعوبة في فهم محتواه، كذلك تهيئة أسئلة متنوعة تلائم أنواع المتعلمين بعد استماعهم للنص.

ويمكن لمعلم درس الإعلام أن يعطي المادة ليستمع لها المتعلمون خارج غرفة الصف خاصة إذا كانت المادة طويلة، بينما يمكن الاستماع لها في غرفة الصف إذا كانت المادة قصيرة.

وينبغي مراعاة النقاط الآتية لتنمية مهارة الاستماع في درس الإعلام:

- أن تكون النصوص مناسبة تُثير المتعلمين لمعرفة التفاصيل والاستماع لها.
- تفضّل المواد الأصلية كالأخبار والتقارير والإعلانات وغيرها على المواد الإعلامية.
- لا يلزم أن يفهم المتعلم كلَّ التفاصيل والمفردات الدقيقة داخل الخبر.
- من الضروري أن يشارك المتعلم في الدرس من خلال تلخيص الخبر أو التقرير أو المقال أو إبداء رأيه فيه.
- يمكن استثمار المواد المتوفرة في الشبكة الدولية خاصة على تطبيقات يوتيوب أو مواقع القنوات الإخبارية التي توفر مادة حقيقية مسموعة.
- ينبغي أن يوجّه المعلم طلابه نحو المادة المناسبة ولا يتركهم يختارون المواد التي لا تناسب مستوياتهم إذ إن الاختيار الخاطئ يؤدي إلى الإحباط لدى المتعلم.
- ينبغي تخمين عدد المرات التي ينبغي إعادة المادة من خلال مستوى المتعلمين خاصة بعد الاستماع الأول.
- تدريب المتعلمين على محاكاة الخبر بعد الاستماع الجيد له من خلال القراءة التعبيرية للخبر أو التقرير أو المقال أو الإعلان.
- ضرورة حل التدريبات التي تلي المادة الإعلامية التي أعدت لمعرفة مدى فهم الطالب للنص بعد استماعه النص.
- ينبغي محاورة المتعلمين في ما فهموه من المادة الإعلامية من خلال أسئلة تطرح عليهم.
- من الأهمية بمكان معرفة الصعوبات التي واجهت المتعلمين من خلال استبيان.

- **مهارة القراءة:**

يسعى المعلمون الذين يعلّمون اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال لغة الإعلام إلى جملة من الأهداف بأساليب وطرائق مختلفة، ويمكن تلخيص خطوات تعليم القراءة بالآتي:

أ. **التمهيد للقراءة**: ويقصد به التعرُّف على مضمون الخبر أو الحدث من خلال الاستنتاج فمثلا إذا كان الخبر عن تظاهرات أو احتجاجات فمن الأفضل عرض صورة لمحتجين أو تقريرا خبريا قصيرا ثم الطلب من المتعلمين التعرّف على الصورة أو التقرير وما يخصها من خلال معرفة كلمة (احتجاج، تظاهر، لافتات، هتافات، غاز مُسيل للدموع، الأعلام، احتشد الآلاف...إلخ).

كما يمكن طرح أسئلة عن مضمون النص فإذا ما كان الخبر عن الاحتجاجات فيمكن للمعلم أن يطرح الأسئلة التي تُثير المتعلمين لكي يجيبوا عنها مثل:

- ماذا تشاهدون في الصور؟
- ماذا يحمل المحتجون؟
- ماذا نفهم من عبارات اللافتات التي يرفعها المحتجون؟
- ما مرادفات لفظة احتجاج؟
- لماذا يحتجّ الناس عادة؟
- ما أنواع الاحتجاج؟
- ما الفرق بين الاحتجاجات والاعتصامات والمسيرات؟

ب. **القراءة الصامتة**: تهدف القراءة الصامتة التي يقوم فيها المتعلم بقراءة الخبر أو النص إلى فهم النص المقروء فهما عاما، وكذلك تدريب المتعلم على سرعة القراءة ويتم ذلك من خلال إعطاء وقت مُحدّد للقراءة. وهي فرصة أيضا لكي يستطيع الطالب تنمية قراءته للنصوص وزيادة السرعة مع تحصيل الفهم المناسب للنص.

ويكونذلك من خلال تهيئة مجموعة من الأخبار التي يكون عدد كلماتها مناسبا لمستوى المتعلمين ويطلب منهم قراءة الخبر قراءة سريعة وهكذا يعطي الطلاب عددا من الأخبار ويطلب منهم قراءتها.

ت. **القراءة الجهرية:** تهدف القراءة الجهرية إلى تصحيح نطق المتعلمين والتعرّف على طريقة قراءتهم إن كانوا يستخدمون القراءة المُعبّرة التي تُظهر مدى فهم الطالب لما يقرأ، مثل الجمل التعجبية، أو الجمل الاستفهامية، أو الجمل الخبريّة ..... إلخ.

وللقراءة الجهرية خطوات ينبغي اتباعها لتحقيق أهداف هذا النمط من أنماط القراءة:

ث. **القراءة الإعلامية:** قراءة المعلم النموذجية أو الاستماع إلى النّص سواء أكان خبرا أو تقريرا من خلال التسجيل أو أجهزة العرض الأخرى ويفضل أن ترافق قراءة المادة الصحفية الصور أو المادة الفيلمية؛ لكي ترسخ في ذهن المتعلم ولكي يربط بين الصورة والمعنى.

والفائدة المرجوة من هذا النوع من القراءة أن المتعلم يستمع للقراءة الصحيحة ويصحّح قراءته ويعالج الأخطاء الصوتية التي يعاني منها.

ج. **تدريب المتعلمين على القراءة المُعبّرة**: ويتم ذلك بالاستماع إلى القراءة النموذجية من المُقدمين أو المذيعين الإعلاميين أو من المعلم الذي يحاكي فيها القراءة الإعلامية في وسائل الإعلام،ثم يقرأ الطالب محاكيا ما سبق من قراءات وينبّه المعلم المتعلم أثناء قراءته إلى الأخطاء.

كما أنّ هذا النوع من القراءة يُدلِّل على فهم المتعلم لما يقرأ فيعرف أين يقف، وأين يبدأ، ومتى يخفض صوته وهو ما يعرف إجمالا بالتنغيم الصوتي في القراءة. ويحسن هنا بالمعلم أن يمرّن المتعلمين على قراءة عناوين الأخبار قراءة معبّرة؛ لأنها تتسم بالقصر وباحتوائها على عبارة موجزة ومعبّرة.

ح. **القراءة السريعة**: إذا يتم ذلك من خلال تشجيع المتعلمين على القراءة بسرعة مناسبة تتناسب مع عدد كلمات النص ويتم ذلك بالتمرن على سرعة القراءة بتزمين القراءة.

خ. الفهم: فهم النص المقروء فهما عاما ومعرفة فكرته الرئيسة وكذا فهم الأفكار الفرعية أو الثانوية في النص.[1]

ويمكن لإثارة المتعلمين وتشجيعهم على الفهم العام وفهم الأفكار الفرعية بعرض خبرين يتناولان الحدث نفسه ولكنهما من مصدرين مختلفين، والمتعلم يقوم باكتشاف الفروق بين الخبرين وكذلك فهم الأفكار الفرعية، ومعرفة نوع الصحيفة ودوافع كتابة الخبر بطريقة المؤيد أو المعارض، كما في المثال الآتي:

الخبر (أ)	الخبر (ب)
الخبر الأول: تظاهر العشرات وسط العاصمة العراقية بغداد مطالبين الحكومة بتحسين الخدمات، وتوفير الوظائف وتشغيل الشباب العاطلين عن العمل، وردّد المتظاهرون شعارات تدعو إلى استقالة الحكومة ممثلة برئيسها عادل عبد المهدي، واتهم المتظاهرون الحكومة بالفساد الإداري وأنها لا تعمل على توفير الخدمات الضرورية للشعب كتوفير الأمن والماء والكهرباء التي تعدّ أشياء ضرورية للحياة.	**الخبر الثاني:** أعلنت وزارة الداخلية العراقية اليوم خلال مؤتمر صحفي للناطق باسمها أن متظاهري ساحة التحرير قاموا بإغلاق الطُّرق وأعاقوا حركة المركبات، كما قام عدد منهم بإغلاق جسر السِّنك وقاموا بإحراق الإطارات وسط الشارع ما أدى إلى قطعه بالكامل، وأهابت الوزارة بجميع المتظاهرين إلى الالتزام بالتظاهر السلمي وعدم التسبُّب بإرباك حركة المرور. المتظاهرون من جهتهم نفوا ما ورد على لسان الوزير وقالوا بإن المتظاهرين لم يقطعوا الشارع الرئيس وإنما قوات الشرطة وضعت الحواجز وقطعت الطريق.

- ما المعلومات المشتركة بين الخبرين؟
- ما الاختلافات في الخبرين؟ وما أسباب تلك الاختلافات؟

(1) . الفوزان، د. عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، تركيا، 2015م، ص5.

- ماذا نستطيع أن نستنتج عن كلٍ من المصدرين؟ ولماذا؟

د. المقارنة بين العناوين: أو المقارنة بين عنواني الخبرين الآتيين وتطلب المقارنة بينهما:

الخبر أ	الخبر ب
متظاهرون يقطعون الطرق في عدة مدن سورية خرج العشرات من المتظاهرين في مدينة حلب وقاموا بقطع الطريق الرئيسي ووضعوا الإطارات في الميدان الرئيسي ما تسبّب بأزمة سير كبيرة. وطالب عدد من المواطنين شرطة المرور وقوات الأمن التدخل لفتح الطريق أمامهم. وبعد حضور قوات أمنية بادر هؤلاء المتظاهرون بقذف الحجارة على قوات الأمن ما أدى إلى جرح عدد من رجال الأمن.	**اندلاع مظاهرات كبيرة في المدن السورية** تجدّدت المظاهرات في مدينة حلب وخرج الآلاف إلى ميدان المدينة الرئيسي، رافعين اللافتات التي تطالب بالإصلاح السياسي وإجراء انتخابات حُرّة نزيهة، كما طالبوا برقابة دولية على هذه الانتخابات. وقد تدخلت قوات الأمن إذ أطلقت النار على المتظاهرين ما أدى إلى إصابة عدد منهم بعضهم حالته خطرة.

- علامَ يدل الفرق بين العنوانين؟
- ما الفرق في معلومات الخبرين؟
- لماذا اختلفت صيغة الخبرين؟
- كيف يشير كل خبر إلى المتظاهرين؟ لماذا؟
- هل يختلف المصدران اللذان نشرا هذا الخبر؟

ذ. **تنمية فهم المقروء**: من خلال تقنية القراءة الناقدة:[1]

وذلك بعرض خبرين يتناولان الحدث نفسه ولكن من مصدرين مختلفين، مثل:

الخبر (أ)	الخبر (ب)
بدء عملية لفض اعتصامي رابعة والنهضة، طبقا لبيان من وزارة الداخلية أعلن المتحدث الرسمي باسم وزارة الداخلية	قوات الأمن التابعة لوزارة الداخلية تقتحم اعتصام رابعة العدوية اقتحمت قوات أمنية مع عجلات مدرعة الساعة

(1) . الجبالي، علاء، نوفينكا كوريكا، لغة وسائل الإعلام العربية، الجامعة الأمريكية في القاهرة، 2007، 89.

المصرية صباح اليوم 14 أغسطس أن قوات الأمن بدأت بإجراءات فضّ اعتصام رابعة العدوية الذي يقيمه أنصار الرئيس المقال محمد مرسي. وقال المتحدث إنّ الحكومة المصرية طالبت المعتصمين بإخلاء الساحة وفض الاعتصام لعودة الحياة الطبيعية إلى مصر لكنهم رفضوا كافة الإجراءات لإخلاء الساحة، وقاوموا قوات الشرطة بالأسلحة التي كانوا يخبئونها داخل الخيام.	الثامنة من صباح اليوم موقع اعتصام رابعة العدوية وأحرقت الخيام وأطلقت النار باتجاه المعتصمين ما أدى إلى مقتل وجرح العشرات. وقال شهود عيان إنهم شاهدوا قوات الأمن تطلق النار على المعتصمين السلميين الذين كانوا في خيمهم ساعة الاقتحام.

- ما المعلومات المشتركة بين الخبرين؟
- ما الاختلافات في الخبرين؟ وما أسباب تلك الاختلافات؟
- ماذا نستطيع أن نستنتج عن كلٍ من المصدرين؟ ولماذا؟
- علامَ يدل الفرق بين العنوانين؟
- ما الفرق في معلومات الخبرين؟
- كيف يشير كل خبر إلى المتظاهرين؟ لماذا؟

ر. بعد القراءة:

يجري في هذه المرحلة حل أسئلة أعدها المعلم بعد النص، كما يجري التعرّف على معاني الكلمات الجديدة أو الغامضة أو المصطلحات.[1] ويمكن إعداد أسئلة مناسبة متنوعة تقيس مدى فهم المتعلم للنص والمعلومات فيه، وينبغي تنويع الأسئلة.

- **مهارة الكتابة:** مهارة الكتابة من المهارات الأساسية في تعليم العربية وهي تحتاج إلى الفهم والتمكّن من صياغة الجمل بعد استحضار المفردات المناسبة، ويمكن أن تستثمر لغة الإعلام في تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلمين والمقصود بها هنا مهارة التعبير الكتابي إذا يتم ذلك من خلال:

- كتابة خبر بعد إعطاء المتعلمين المعلومات الأساسية التي تجيب عن أسئلة الخبر الستة، وهي: مَنْ؟، ماذا؟، أين؟، متى؟، كيف؟، لماذا؟ مثل الخبر الآتي:

مَن: الرئيس الروسي.
ماذا: زيارة تركيا.
أين: أنقرة.

(1) . إضاءات، ص96.

متى: اليوم.
كيف: عقد محادثات ولقاءات مع الحكومة التركية
لماذا: للتشاور بخصوص القضايا الإقليمية
ثم يمكن للمعلم أن يعطي بعض أدوات الربط والتعبيرات المستعملة في لغة الإعلام ويطلب من المتعلم كتابة خبر.

- عرض مقطع قصير يوضح وصول الرئيس الروسي إلى أنقرة واستقباله ثم يطلب من المتعلمين كتابة خبر بعد إعطائهم مفاتيح الخبر.

ومما يجدر ذكره هنا أنّه ينبغي تدريب المتعلمين على كيفية كتابة الخبر الصحفي البسيط ثم المقال الصحفي ثم التعليق وهكذا حتى يستطيع الطالب كتابة الخبر بيسر.

- كتابة عنوان الخبر أو التقرير ومن المعروف أن هذه الخطوة لا تتم إلا إذا فهم المتعلم مضمون الخبر أو التقرير كي يقوم بكتابة عنوان له.
- تلخيص فكرة الخبر أو النص وهذا يتم بعد قراءته قراءة متعمقة واستيعاب الفكرة الرئيسة فيه والأفكار الثانوية.
- يمكن استخدام الصور أولا ليعبر المتعلم تحريريا عن مضمونها.
- إعطاء خبرين من صحيفتين مختلفتين للحدث نفسه ثم يطلب من المتعلم كتابة الفرق بينهما أو النقاط الرئيسية في الخبرين.
- ينبغي أن يقوم المعلم بعد كل درس بطلب الكتابة وأن يذيل الأخبار أو النصوص بتدريبات كتابية.

- **مهارة المحادثة في درس الإعلام:**

مهارة المحادثة من المهارات المهمة خاصة في درس الإعلام؛ لأن المتعلم يتحفّز للتحدث والتعبير عن رأيه في الحدث أو الأحداث التي يتم تداولها ويمكن استثمارها في درس الإعلام وذلك من خلال الاعتماد على الأخبار الجديدة والتي تراعي حاجات الطالب أو المتعلم ويمتلك معلومات عنها.

- إثارة المواد والأخبار والنصوص التي يمكن أن يعبّر المتعلم عن رأيه فيها كالأحداث السياسية أو أحداث الحروب والنزاعات وغيرها من الأحداث المهمة.
- يمكن عرض خبرين أو مادتين لوسيلتين مختلفتين وبعد القراءة والفهم وتحديد المفردات يهيء المعلم عددا من الأسئلة منطلقا مما نوقش داخل الدرس ويمكن أن يعبر عن رأيه من خلال ما اكتسبه من معلومات عن الحدث وهو ما سيزيد من إمكانية إشراكه في الدرس.

- **<u>نتائج الدراسة</u>:**

- لغة الإعلام لها إمكانية الوصول والتأثير في المتعلم؛ لذلك يمكن أن تكون مادة أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المراحل المختلفة وخاصة في السنة التحضيرية وفي مراكز تعليم اللغة العربية.
- تعدّ لغة الإعلام من الوسائل الضرورية لتعليم الطلبة وعموم متعلمي العربية المصطلحاتِ والسياقات والتعبيرات الحديثةَ في اللغة.
- الحث على التعلّم الذاتي للمتعلمين إذ تتميز وسائل الإعلام بتوفرها وسهولة استعمالها.

- الحذر من تحوُّل درس الإعلام إلى درس للقراءة.
- في المستويات الأولية ينبغي اختيار النصوص الإعلامية القريبة من ثقافة المتعلمين.

المصادر والمراجع

- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حمّاد (ت 398 هـ)، الصِّحاح، دار الحديث، القاهرة، 2009م.
- حلواني، فادية المليح، لغة الإعلام العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد31، العدد3، 2015.
- دي سوسير، فرديناند، علم اللغة العام، ترجمة: عزيز يوئيل يوسف، مراجعة: مالك يوسف المطلبي، بغداد، دار آفاق العربية، 1985م.
- رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، مصر، دار الفكر العربي، 2004.
- رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1984م.
- سعد الدين، محمد منير، دراسات في التربية الإعلامية، ط1، بيروت، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، 1995م.
- سفر، محمود محمد، الإعلام موقف، ط1، السعودية، 1982.
- الشريف، سامي وندا أيمن منصور، اللغة الإعلامية: المفاهيم- الأسس-التطبيقات، القاهرة، جامعة القاهرة، 2004.
- عبد العزيز شرف، اللغة الإعلامية، ط1، بيروت، دار الجيل، 1991م.
- الفوزان، د. عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، تركيا، 2015م.
- كزلجيك، عبد الله، عبد الجبار محمد، لغة الصحافة العربية: الأخبار والمقالات للمستوى المتقدّم، دار أنصار ـ تركيا، 2020.

Türkiye'deki Suriyelilerin Anadillerini Unutması ve Bunun Kalıcı Sonuçları : Ümraniye Bölgesi Örneği

Ahmet BALHAVAN [1]

مواجهة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا

(منطقة العمرانية أنموذجا)

دراسة ميدانية

أحمد بلهوان

لا يمكن للباحثين إغفال الوضع التعليمي للأطفال السوريين في تركيا، ومشكلة تسرب اللغة العربية منهم بشكل خاص. إن مشكلة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين معضلة حقيقية ذات أبعاد مستقبلية، غير أنه لم يشعر بحجمها كثير من أولياء الأمور وصانعي القرار التربوي، والتي لا تظهر آثارها المباشرة الآن، وإنما بعد أن نرى أبناءنا يتعلمون العربية ويقرأون القرآن ويطلعون على تراثهم وكأنهم عجم وليسوا عربا. إنه بالرغم من ادعاء البعض أن مشكلة الانفلات هذه عرضية، وأن للغة العربية مناعة داخلية تسمح لها بالصمود، مستدلين في ذلك بذكر نماذج المدن التركية الجنوبية ذات الأصول العربية التي يتحدث أهلها العربية إلى اليوم، غير أنه في واقع الأمر تظل مشكلة الانفلات اللغوي ذات أهمية قصوى وقدسية بالنسبة للمسلمين والعرب منهم خاصة. وللعلم فإن هناك جهوداً حثيثة تسعى لحل هذه المشكلة غير أنها في الغالب فردية أو أهلية غير مؤسسية واسعة. وقد بدأت في الآونة الأخيرة ظهور بعض من أمارات هذه الظاهرة في المدارس التركية، فبعض المدرسين العرب يواجهون صعوبات في تعليم العربية للطلاب السوريين المقيمين في تركيا منذ بداية الحرب ، ومع مرور الزمن سيضطر المعلمون إلى تعليم العربية لهؤلاء بالاستعانة إلى اللغة التركية، وكأن التركية هي لغتهم الأم. وبالإضافة فإن لغة القرآن الكريم والحديث والجسر الواصل بين الشعوب وحضاراتها الممتدة لقرون وما تحمله هذه اللغة الراقية في طياتها؛ هذه المعاني وأكثر سيفقدها هذا الجيل في المستقل إن لم يستدرك أولياء الأمور والمسؤولون الأمر قبل فوات الأوان. تسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على هذا الخطر عند أولياء الأمور وصانعي القرار، محاولة استجلاء الأسباب والحلول الممكنة واقتراح خطط مستقبلية ممكنة. تستعمل الدراسة المنهج الكيفي النوعي عن طريق اجراء المقابلة والملاحظة مع أولياء أمور طلاب المرحلة الابتدائية و معلميهم باعتبارهم الفئة الأكثر ملامسة لمشكلة الدراسة، وأيضا باعتبار طلاب هذه المرحلة الأكثر عرضة لفقدان لغتهم الأم. وتأتي أهمية البحث في إطار دراسة العلاقة بين اللغة والدين والحضارة والمستقبل، ومحاولة وضع ما يلزم من خطط لمنع تسرب اللغة من أبنائنا.

الكلمات المفتاحية: تسرب اللغة، اللاجئون السوريون، اللغة العربية.

(1) Ahmet BALHAVAN - İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

المقدمة:

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلام على نبيه المصطفى، وآله وصحبه وتابعيه الشرفا، وعلى كل من وفّى ووفى، وبعد:

فهذه دراسة صغيرة الحجم، ربما لا توازي حجم المشكلة التي تعالجها، ولكني عملت جاهداً أن أكتب كل ما هو عملي قابل للتطبيق بعيداً عن الحشو والكلام النظري. وبالله التوفيق.

لقد عاش السوريون أزمات متتالية، لا تكاد تنتهي أزمة حتى تبدأ الأخرى، فإن ويلات الحرب تدوم طويلاً، والسوريين عندما أعلنوا ثورتهم المباركة ضد الطغيان والظلم؛ أراد لهم أعداؤهم أن يدفعوا ثمن هذه المطالب، ولكن إصرار السوريين على العيش الكريم، وتجاوز صعوبات الحياة قد ذلل كثيراً من الأزمات أمامهم.

ولكن مشكلة التعليم بشكل عام ومشكلة فقدان العربية بشكل خاص، هي من المشاكل التي ربما لا يشعر بها كثير من الناس قبل فوات الأوان؛ فإنك تجد من أولياء الأمور من يرسل ولده للعمل ليساعد والده بسد رمق واحتياجات الأسرة، لشعور الأب بأهمية هذه المشكلة؛ ولكن هل يشعر أن فقدان الأولاد لتعليمهم ولغتهم مشكلة لا تقل خطورة عن مشكلة تأمين احتياجات الحياة الضرورية!؟ إن مشكلة التعليم عند اللاجئين في العالم هي مشكلة مشتركة، ولكن بالنسبة لنا العرب المسلمون، عندنا فقدان اللغة العربية لدى أبنائنا مشكلة أخرى يجب الاهتمام بها بجانب مشاكل التعليم.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة في توضيح مشكلة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا، إذ إن تسرب اللغة أصبحت ظاهرة واضحة عند أطفال السوريين؛ ولكن الشعور بأهمية هذا الخطر ليس منتشراً بين كل أولياء الأمور أو أصحاب القرار. وسيعالج البحث عزوف الطلاب عن تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ الأسباب والحلول.

إن معرفة الأسباب وإيجاد الحلول والتوصيات المناسبة، هي الشغل الشاغل لكثير من المعلمين ولكثير ممن يعي معنى انسلال اللغة من أبنائها. مما قد يحفّذ أصحاب القرار بفعل ما يلزم على ضوء هذه الدراسة.

أهداف البحث:

إن البحث يهدف إلى النقاط التالية:

- التعريف بمشكلة تسرب اللغة لدى أبناء السوريين في تركيا في منطقة العمرانية.
- دراسة واقع تراجع اللغة العربية لدى أبناء السوريين في تركيا في منطقة العمرانية.
- التعرف على الطرق التي يستخدمها الأهل في مواجهة تراجع اللغة العربية لدى أبنائهم في تركيا في منطقة العمرانية.
- إيجاد الحلول المناسبة لمشكلة تسرب اللغة لدى أبناء السوريين في تركيا في منطقة العمرانية.

مشكلة البحث:

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم وحديث رسوله صلى الله عليه وسلم وخسارة هذه اللغة خسارة لفهم الشرع الحنيف بلغته العربية. واللغة الأم هي الجسر الواصل بين الشعوب وحضاراتها الممتدة لقرون؛ لأن اللغة تحمل الفكر الراقي والمشاعر السامية من فرد إلى فرد ومن جيل إلى جيل. وقد وصلت اللغة العربية بأمة إلى قيادة الحضارة والمعرفة على مستوى العالم. نعم من المهم تعلم لغة ثانية، وما أجمل أن تتعلم لغتين من الصغر وتتكلم هاتين اللغتين مثل اللغة الأم؛ ولكن يبدو أن اللغة العربية بدأت تتسرب من أبناء السوريين في تركيا، ومع الوقت ستكون لغة أجنبية بالنسبة لقسم جيد منهم.

ومن الجدير بالذكر أن لأطفال سوريا أمل بإعمارها؛ وضعف لغتهم العربية، يعني تهميشهم في مرحلة إعادة إعمار سوريا إلى حد ما.

ناهيك عن ضعف نشر العربية بين الاخوة الأتراك في حال تسربت هذه اللغة منا؛ فنخسر بذلك أجر نشر اللغة العربية بين اخوتنا المسلمين.

والسؤال الإشكالي: كيف يمكنك أن تحافظ على اللغة العربية لأطفالك في ظل تحديات اللجوء؟

ما واجب المؤسسات والأفراد في إسطنبول (في منطقة العمرانية) لمواجهة هذه الحال؟

منهج البحث:

اتبعت المنهج الوصفي من خلال جمع المعلومات اللازمة لهذا البحث، عبر طرح مشكلة تعلم اللغة العربية عند الأطفال السوريين في تركيا والقيام بالبحوث الميدانية اللازمة لذلك وتحليل المعلومات ومقترحات حول المشكلة التي طرحت في بداية البحث.

صعوبات البحث:

لقد واجه الباحث العديد من الصعوبات قبل وأثناء إجراء هذا البحث، ومن هذه الصعوبات:

1- ندرة الدراسات السابقة حول هذا الموضوع.
2- صعوبة الوصول إلى عينة كافية تمثل المجتمع كله.

مجتمع البحث:

إن مجتمع الدراسة هو جميع الطلبة السوريين من المرحلة الابتدائية في تركيا، والذي يبلغ عددهم حسب أحدث الإحصائيات (339) ألف طالبًا وطالبة [1]، على أراضي تركيا.

---

(1) تقرير لوكالة الأناضول

https://www.aa.com.tr/ar/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%B1/%D8%A8%D8%AC%D9%87%D9%88%D8%AF-

العينة المختارة للبحث:

آباء ومعلمي طلاب الابتدائية في **العمرانية**، وتم اختيار هذه العينة لأنها الأقرب للمشكلة، فإن طلاب الثانوي قد نجو على الغالب من مشكلة فقدان اللغة الأم، وإن الآباء أو المعلمين هم الأقرب لتوصيف هذه الظاهرة.

أدوات البحث:

إن الأدوات المستخدمة في هذا البحث بغرض جمع البيانات، هما أداتان الأكثر شيوعًا بين أدوات جمع البيانات، واللتان هما (المقابلة والاستبيان) حيث تمَّ تصميم استبانة من ثمانية أسئلة تركز على مشكلة البحث، وتم مقابلة الفئة المستهدفة وأخذ الإجابات حول ذلك الاستبيان.

الكلمات المفتاحية:

(تسرب اللغة، اللاجئون السوريون، اللغة العربية)

الدراسات السابقة:

حتى الآن فالدراسات في هذا الموضوع خجولة، وغير كافية لإبراز المشاكل والتحديات والحلول الممكنة. وإنك إن دخلت الشابكة، وجدت الكثير الكثير عمن يتكلم في هذا الموضوع وينشر أخبار المدارس والطلاب السوريين في الولايات التركية عموماً، ولكن قلما تجد من يؤصل المشكلة ويحاول إيجاد حلول عملية ممكنة للموضوع، مع اتفاق الجميع أن هناك أجيال قادمة ستخسر لغتها العربية الأم.

وجدتُ دراسة واحدة تؤصل للموضوع بشكل علمي، وهي بحث الأستاذ أحمد الشاغل، **حال اللغة العربية عند الأطفال اللاجئين السوريين في تركيا، لمركز بحوث للدراسات، 2018م.**

إلا أن هذه الدراسة كانت عامة لكل تركيا، ولا يمكن تطبيق كل ما جاء فيها في كل المدن التركية.

تناول البحث في إطاره العام الوضع التعليمي لدى اللاجئين السوريين بشكل عام ويتناول ضمن إطاره الخاص الوضع التعليمي في تركيا في مجال تعلم اللغة العربية وتعليمها للأطفال السوريين وآثار ذلك على الوضع التعليمي العام والآثار السلبية التي لحقت وستلحق بالمستقبل السوري بعد الثورة السورية بسبب إهمال اللغة العربية التي تعد الهوية السورية الأولى.

%D8%AA%D8%B1%D9%83%D9%8A%D8%A7-%D9%86%D8%B3%D8%A8%D8%A9-%D8%AA%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%88%D8%B1%D9%8A%D9%8A%D9%86-%D8%AA%D8%B1%D8%AA%D9%81%D8%B9-%D8%A5%D9%84%D9%89-90-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A6%D8%A9-%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1-/1764901

ويتضمن البحث هذا نظرة عامة للبرامج التعليمية التي نظمت للطلاب السوريين في الجمهورية التركية وبرامج الاندماج ضمن المجتمع التركي وأثرها على تعلم العربية وبعد ذلك سيتم أخذ عينة من آراء أولياء الأمور والأطفال الراشدين ضمن المرحلة الثانوية عن الحال التي وصلت إليها العربية في الواقع والمأمول الذي يطمحون إليه. وتكمن مشكلة البحث هذا في الآثار السلبية التي لحقت بتعلم اللغة العربية الفصحى من قبل الأطفال السوريين في بلاد اللجوء العجمية من خلال طرح الجمهورية التركية مثالا على ذلك بالحديث عن تأثر لغة تعلم الأطفال بالبلد المضيف والآثار السلبية المترتبة بعد ذلك على المستقبل السوري والهوية السورية .والسؤال الإشكالي: ما هي حال اللغة العربية الفصحى عند الأطفال السوريين في تركيا وما "المرحلة التي وصلت إليها ورغبة المحافظة عليها من قبل الطلاب وأوليائهم"؟

ويهدف البحث لتوضيح مشكلة تعلم الأطفال السوريين اللاجئين للغة العربية في الجمهورية التركية ومعرفة الأسباب المؤثرة على ذلك سلبيا وإيجابيا وإيجاد الحلول والتوصيات المناسبة وشرح كيفية إزالة العوائق المعترضة لهذه المشكلة.

وقد اختار الباحث المنهج الوصفي لبحثه من خلال جمع المعلومات اللازمة لهذا البحث عبر طرح مشكلة تعلم اللغة العربية عند الأطفال السوريين في تركيا والقيام بالبحوث الميدانية اللازمة لذلك وتحليل المعلومات التي وصلنا إليها والوصول لنتائج ومقترحات حول المشكلة التي طرحت في بداية البحث. كما قام بانتهاج المنهج التاريخي في المبحث الأول عبر سرد وقائع من التاريخ حول التعليم في سوريا والقيام بمقارنة وتحليل لتلك المعلومات.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

يترتب على اللجوء آثار سلبية على التعليم تؤثر في جانب منها على حرمان الأطفال اللاجئين من حقهم في التعلم أولا وتبنيهم لثقافتهم واكتسابهم للغتهم بالشكل الصحيح ثانيا.

لتعلم اللغة العربية دور وأهمية كبيرة في الحفاظ على التراث السوري ونقله للأجيال القادمة.

لمراكز التعليم المؤقتة دور كبير في تعلم اللغة العربية من قبل الأطفال اللاجئين ولكن ضعف كوادرها وعدم الاعتراف بها والأهم من ذلك عدم دعمها بالشكل المطلوب أدى إلى إغلاقها تدريجيا ما يعني حرمان ٢٢٢ ألف طالب ممن سجلوا في هذه المدارس برغبتهم بتعلم العربية من تعلمهم للغتهم الأم الطلاب السوريون على موعد مع فقدانهم للغتهم الأم في سنوات محدودة ما لم يتم تدارك هذا الأمر من المعنيين بسبب إغلاق مراكز التعليم المؤقت وصعوبة الالتحاق بالمدارس العربية المرخصة في تركيا. الدعم الموجه لدعم تعليم اللغة العربية غير كاف على الاطلاق. خطط الاندماج المعدة من قبل الحكومة التركية أدت لتراجع المستوى اللغوي للغة العربية عند الأطفال السوريين في تركيا. تعلم اللغة العربية عند الأطفال السوريين في تركيا في تراجع مستمر.

وقد وصل الباحث إلى العديد من التوصيات للتربويين ولأصحاب القرار وللجمعيات الأهلية وللعوائل السورية.

الفصل الثاني: القسم النظري

أولاً: أثر اللجوء على التعليم:

عرّفت الأمم المتحدة في موقعها الرسمي على الشابكة، اللاجئون بأنهم: أشخاص لا يمكنهم العودة إلى بلدهم الأصل بسبب خوفٍ له ما يبرره ...[1]

وعلى هذا فإن اللاجئ ليس له خيار سوى قبول الأحكام والقوانين المعمول بها في بلد اللجوء، فليس له خيار العودة أو تغيير البلد الذي هو فيه.

ومما لا شك فيه أن للجوء آثار سلبية على كافة النواحي الاجتماعية أو النفسية أو التعليمية، وربما تواجه اللاجئ مشاكل أكثر من الذين بقوا في بلادهم، وخصوصاً على مستوى التعليم.

نشر موقع DW[2] الألماني باللغة العربية على الشبكة، أن حرمان اللاجئين من التعليم مشكلة عالمية والأمم المتحدة تحذر من العواقب. وذكر الموقع أن نسبة أطفال اللاجئين المحرومين من التعليم حول العالم تتجاوز نسبة أقرانهم من غير اللاجئين بخمس مرات. وهناك أطفال لم يدخلوا المدرسة إطلاقاً، وكلما ارتفع مستوى التعليم (يقصدون المراحل الدراسية) زادت نسبة اللاجئين المحرومين منه، والسبب نقص التمويل.[3]

هذا ما ذكرته المواقع العالمية، ويمكنني إضافة بعض النقاط الأخرى لأثر اللجوء على التعليم. منها:

- الثقافات المختلفة بين البلد الأصلي وبلد اللجوء وما يلحق ذلك من صعوبة في الاندماج.
- وأحيانا الفروقات العقائدية بين البلدين تصعب عملية التعليم.
- المضايقات التي يتعرض لها الطلاب في بلد اللجوء من أقرانهم.
- ربما أكبر مشكلة يواجهها الطلاب اللاجئون هي مشكلة اللغة في البلد الجديد، فهي تمنعهم من فهم الواقع الذي هم فيه.

ربما هذه أبرز الأسباب التي تواجه اللاجئ في بلد اللجوء، ولا يخلو من أسباب أخرى.

ثانيًا: أثر اللجوء على تعلم السوريين في تركيا:

بالإضافة للآثار الآنفة الذكر في أثر اللجوء على التعليم بشكل عام، نجد أن هناك بعض الآثار الأخرى على اللاجئين السوريين في تركيا؛ فمثلاً:

- انطلقت على عجل مراكز التعليم المؤقتة، التي لم يطلب القيّمون عليها الحصول على أوراق ثبوتية أو إفادات مدرسية، وبقي التعليم فيها مقتصراً على جهود المعلمين وكفاءاتهم، فينجح

---

(1) https://www.unhcr.org/ar/4be7cc2765f.html
(2) https://cutt.us/uDUWH
(3) https://cutt.us/iGcQm

كل الطلاب بغض النظر عن مستواهم العلمي. فبعضهم يتلقى تعليماً جيداً وبعضهم غير ذلك ولا نظام يحكم العملية التعليمية. رغم محاولات الحكومة تنظيم هذه المدارس، إلى أن انتهت بدمج الطلاب مع أقرانهم الأتراك.[1]

- وقد كان اللجوء في تركيا بأعداد كبيرة تفوق كل دول العالم مما أدى إلى ضعف إدارة العملية التعليمية من الحكومة.
- المناهج التي كانت تُدَرّس في فترة ما قبل الدمج، مناهج غير معدة بشكل دقيق، بل أُعدت على عجل، ففيها من الأخطاء العلمية الكثير الكثير، فكانت كل مدرسة مؤقتة تقوم بحذف وإدراج وتعديل في المناهج على حسب ما تراه مناسباً؛ فلم يكن هناك منهج موحد لكل الطلاب.[2]

ربما هذه آثار عامة عند غالبية الطلاب السوريين، ولا يخلو الأمر من آثار خاصة بكل طالب.

ثالثًا: أهمية تعلم اللغة العربية للأطفال السوريين:[3]

أبدأ بذكر بعض الأرقام التي ذكرها موقع الجزيرة[4] عن اللغة العربية، حقائق ومعلومات عنها:[5]

يتحدث اللغة العربية أكثر من 422 مليون نسمة، عدد كلماتها 12مليون كلمة مقابل 600 ألف كلمة للإنكليزية، أَثَّرت اللغة العربية بلغات أخرى كالتركية والفارسية...، الخط العربي يعتبر من أجمل فنون العالم.

أما بالكلام عن أهمية اللغة العربية فيضيق البحث بذكرها ولكن سأذكر أهم النقاط في ذلك.

كانت اللغة العربية لفترة من الفترات اللغة الحضارية الأولى ومنها انتقل العديد من العلوم والآداب.

هي لغة ثرية غنية بالمفردات، وهي قادرة على الوصف بدقة للعديد من الأمور.

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، ويحرص كثير من الأشخاص الذين ليسوا من أصول عربية على تعلمها؛ ليتقنوا القرآن الكريم.

وقد حافظت اللغة العربية على نظامها المحكم على مدى قرون طويلة من الزمن حتى وقتنا الحاضر.

بالنظر إلى هذه الأهمية الكبيرة للغة العربية من جهة، وبالنظر إلى حال أبنائنا في المهجر، وأهمية اندماجهم في البلد الذي لجؤوا إليه وتَعَلُّم لغته. تصبح أهمية الاهتمام بتعليم اللغة العربية بالنسبة لهم أهمية كبيرة لأن الوسط اللغوي مفقود تماماً لديهم. فإن كل المحاولات لخلق وسط خاص باللغة العربية في بلد اللجوء محاولات

---

(1)https://carnegieendowment.org/sada/74783

(2)https://cutt.us/gyaQE

(3) **يُنظر:** الزين، د. محمود أحمد، أهمية اللغة العربية في فهم القرآن والسنة، ص17، **ويُنظر:** بدوي، أ. د. عبده محمد، أهمية اللغة العربية،ص43، **ويُنظر:** الباتلي، أحمد بن عبد الله، أهمية اللغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة النحو، **ويُنظر:** آيدن، فريد الدين، محاضرة في أهمية اللغة، ص14.

(4)https://www.aljazeera.net/

(5)https://cutt.us/RUpoW

غير كافية؛ لأن سلطان اللغة الجديد وحيّزها أوسع. وهذه المشكلة في البداية لم تكن في الحسبان، لأن الهم الأوحد في البداية كان الاندماج وتعلم اللغة الجديدة، مع العلم أن الطفل يستطيع أن يتقن لغات عدة في آن واحد إن وجد الاهتمام والتوجيه والتحفيز والمتابعة من جانب الأهل.[1]

رابعًا: أهم البرامج الفاعلة لتعليم اللغة العربية للاجئين في العمرانية:

العمرانية هي إحدى بلديات مدينة إسطنبول، تقع في الشطر الأسيوي من المدينة. وهي من أكبر أحياء الطبقة العاملة. قصدها السوريون لتوفر العمل فيها، ولوجود أحياء شعبية رخيصة. فبلغ عدد السوريين فيها بحسب موقع أورينت الإخباري[2] حوالي 19 ألفا من 959 ألف عدد السوريين في إسطنبول، بتاريخ 2020/02/26م[3].

كانت هناك جهوداً لتعزيز تعليم العربية لأبناء السوريين في هذه المنطقة، منها استمر ومنها لم يكتب له الاستمرار. منها رسمي بقيود رسمية، والأكثر بجهود شخصية أو أهلية مدعومة من الأوقاف أو من بعض المحسنين.

1. الأكاديمية العربية الدولية/ آكاد، القسم الآسيوي، العمرانية – تشارتشي. مؤسسة تعليمية تركية خاصة في (القسم الاسيوي) توفر تعليم مدرسي بمنهج تركي مترجم للغة العربية للجالية العربية في تركيا. وهي تعلم من الروضة حتى الثانوي. لكن أجور التعليم فيها أجور التعليم الخاص الذي لا يستطيعه أغلب السوريين، لذلك عدد الطلاب السوريين في هذه الأكاديمية عدد قليل بالمقارنة بغيرهم من الجنسيات.

2. روضة الحروف المرحة: أول روضة عربية تعمل في القسم الآسيوي، رسالتها بناء جيل مؤمن قوي. وهي مؤسسة غير رسمية تعمل تحت غطاء فريق إحياء أمة المدعوم من بلدية العمرانية. تهتم باللغة العربية والأنشطة الدينية، أجورها رمزية؛ إلا أن عدد استيعابها قليل لا يتجاوز الستين طالباً. والأعمار حتى الست سنوات فقط.

3. تعليم اللغة العربية في المساجد، وربما هو النشاط الأكبر القائم حالياً والذي يستوعب أكبر عدد من الطلاب.
ويعد **مسجد قصر العلم** (الأربع مآذن) **ومسجد غمامة** في طليعة العمل والاهتمام بتعليم اللغة العربية.

- **مسجد قصر العلم:** يقع في حي الانقلاب في العمرانية، ومعروف لدى السوريين بمسجد الأربع مآذن.
- **مسجد غمامة:** يقع في حي الإستقلال في العمرانية.

هذان المسجدان الأبرز في مجابهة تسرب اللغة، وعندهم من البرامج والأعمال الظاهرة والمعروفة عند كل السوريين في المنطقة.

- مسجد كاظم كرابكر، **د.** مسجد السلام، **هـ.** مسجد الإمام الأعظم، **و.** مسجد السانترال.

---

(1) موقع الشرق الأوسط الإخباري https://aawsat.com/ رابط المقال بتصرف: (https://cutt.us/7G66j)
(2)https://orient-news.net/ar
(3)https://cutt.us/Q6dD0

وكل هذه المساجد فيها بعض البرامج؛ ولكن قدراتها الاستيعابية والأكاديمية ضعيفة جداً، تحتاج لدعم كبير علمياً ومادياً.

الفصل الثالث: القسم العملي

أولاً: الدراسة الميدانية:

اشتملت العينة في هذه الدراسة على 40 شخصاً من أولياء طلاب المرحلة الابتدائية ومدرسيهم، لأن هذه الفئة هي الفئة الأكثر تضرراً في هذه المرحلة. فكانت الدراسة خاصة بهم. وتمت الدراسة عن طريق الاستبيانات الكتابية أو المقابلات الشفهية عبر الهاتف أو الشبكة العنكبوتية. وقد اقتصرت الدراسة على منطقة العمرانية في إسطنبول؛ لحصر البحث في منطقة محددة وثم الخروج بنتائج عملية يمكننا تطبيقها.

وقد خلصت الدراسة مع هؤلاء إلى ما يلي:

تكاد تجتمع آراء العينة على قضايا ثلاث مشتركة وهي: 1- ضعف المؤسسات والبرامج المهتمة. 2- المشكلة المادية. 3- التعليم في المنزل وتحدياته.

1. **ضعف المؤسسات والبرامج المهتمة:** وقد تبين من خلال الحديث مع أولياء الطلاب أو معلميهم أن مشكلة ضعف المؤسسات والبرامج المهتمة بتعليم العربية، قد تكون هي المشكلة الأهم، فغياب البرامج التي تستوعب أعداد السوريين المتواجدين في المنطقة؛ وإن وجد البرنامج فغياب المتطلبات واللوازم لجعل البرنامج ناجحاً يعطي ثماره. عبره عن ذلك أحدهم بقوله: " لا كتب ولا أساتذة يجمعون الطلاب وفقط" وعبر آخر بقوله "أولادنا بدؤوا يكرهون العربية لأنهم يقارنون تعليمها بتعليم التركية" وذكر آخر أن " التحفيز والتشجيع والتنظيم تفتقده هذه المراكز". وهذا بالمقابل نجد هناك من المراكز القرآنية التي تعمل وبرامجها مميزة وتنظيمها رائع ولكن مشكلتها في القدرة الاستيعابية مقارنة بالأعداد الموجودة. كما ذكر بعض الأولياء" لا يجب أن نتأخر في تسجيل أولادنا وإلا فاتنا التسجيل فالعدد محدود".

2. **المشكلة المادية:** وقد تبين من خلال الحديث واللقاء والاستبيان، أن هذه المشكلة هي الحجر الأساس في المشاكل الأخرى، فلو كان الأولياء لديهم القدرة المادية الكافية لاستغنوا عن هذه المراكز المجانية التي تفتقر إما إلى القدرة الاستيعابية أو إلى التنظيم الفعال والدعم الكافي. عبر أحد الأولياء بقوله" خلينا نأمن لهم المأوى والأكل والشرب بعدها نفكر" بمعنى تأمين السكن والطعام والشراب؛ هي الأولوية قبل التعليم. وذكر آخر في معرض حديثه عن الحلول التي يجب فعلها لتعليم الأبناء اللغة العربية" تدريس خصوصي لكن الحالة المادية صفر" فيقول الحل العملي هو أن يُدرس الأولاد من خلال مدرسين مختصين ولكن الحالة المادية لا تسمح لذلك.

3. **التعليم في المنزل وتحدياته:** وهذه من إحدى الحلول التي اتفق عليها الكثير من أولياء الأمور ولكن لهذا الحل تحديات كثيرة منها: " حاولت تعليم اللغة لابني وفشلت بالبيت طبعاً" هذا ما ذكره أحدهم ويقول آخر" صعب ...نحاول معهم في البيت فقط وهذا لا يكفي". فالمحاولة في الاستغناء عن مدرسين خاصين يأتون إلى البيت بسبب الأجور التي لا يستطيعها لاجئ؛ ومحاولة الاستغناء عن المراكز المجانية الموجودة لمشاكلها التي ذكرت آنفاً، بقي أمام الأهل أن يعلموا أولادهم في المنزل بشكل شخصي، ولكن

تحديات هذا العمل من عدة نواحي؛ فمثلاً: ضعف خبرة أكثر الأولياء في ذلك، فإن مهمة التعليم ليست مهمة بسيطة يستطيعها أي شخص؛ أضف إلى ذلك أن تلقي الولد من والده يختلف عن تلقيه من أستاذ يخافه أو يهابه. وهو ما عبر عنه (س) بكلمة " فشلتُ".

ثانيًا: التحليل:

يتضح لنا من خلال هذا البحث أن المشاكل الأهم التي يجب أن ننظر إليها بجد في مواجهة تسرب العربية من أبناءنا هي إعادة النظر في خدمة ودعم المراكز الموجودة في تعليم العربية لأبنائنا لأنها المعول عليها في ظل الظروف الصعبة التي يواجهها اللاجئون. فإن ضعف الحالة المادية عند الأغلب تمنعه من إرسال ابنه إلى مراكز دولية أو مراكز مرخصة حكومياً أو أستاذ خاص لأن هذه الخيارات لا يستطيعها اللاجئ غالباً. وضعف الامكانات والخبرات التعليمية عند الأكثر تمنعه من تعليم أبنائه في بيته؛ أو تمنع الفائدة المرجوة في التعليم.

لم يبقى أمامنا إلا هذه البرامج والأنشطة والمؤسسات الأهلية ودورات القرآن الكريم، للجوء إليها لمنع تسرب العربية من أبنائنا. وإن هذه المراكز تحتاج إلى دعم مادي ومعنوي؛ حتى تستطيع الاستمرار وتتوسع دائرة استيعابها.

هذا يعني أن على هذه المؤسسات مسؤولية كبيرة في مواجهة هذه المرحلة، وأن علينا جميعا الوقوف معها كل حسب طاقته.

وهذه النتيجة التي عبر عنها هؤلاء تجد لها سنداً في المقابلتين التين أجريتا مع مديري برنامجين مهمين في العمرانية في مسجد قصر العلم ومسجد غمامة.

- **مسجد قصر العلم:** حول كيفية التعليم ومواجهة الصعوبات، قُمتُ بترتيب لقاء مع الأستاذ محمد العمر مدير البرنامج.

– **ماهي الأعمار التي تستقبلونها، وإلى أي مستوى يصل الطالب في اللغة العربية:**

– نستقبل أعمار الطلاب من خمس سنوات، نبدأ بتعليم القراءة والكتابة حتى التمكن والاتقان ضمن برنامج موسع يشمل كل مستويات الطلاب وفرزهم ضمن مجموعات حسب المستويات. ويتم اعتماد الجزء الرشيدي ثم منهاج من اعداد اللجنة في البرنامج حتى الانتهاء من شرح الآجرومية.

– **هل عدد الأساتذة والعاملين معكم يسدد المطلوب؟**

– عندنا ضغط كبير وحاجة لأساتذة بشكل دائم وهذه مشكلة واضحة عندنا دائماً، والمشكلة الأخرى التي نواجهها عدم اهتمام الأهل وتقصيرهم بمساعدة الأستاذ والإدارة لتعليم أولادهم.

– **كم عدد الطلاب المنتسبين للبرنامج، وهل هذا العدد يشكل نسبة كبيرة من الطلاب المحيطين بالمسجد؟**

- عدد الطلاب 200 طالب موجود، وبالنسبة لهذا العدد فلا يغطي أكثر من 1% من الطلاب المستهدفين في محيط مسجدنا، ويعود ذلك لمشكلة المواصلات وصعوبتها في إسطنبول والأمر الأهم القدرة الاستيعابية لدينا لاحتواء أعداد ضخمة، والآلة الإعلامية التي يحتاجها جذب هذه الأعداد. فهذا يحتاج لمؤسسة مختصة تتلقى الدعم اللازم لذلك.

- **ماهي الاقتراحات المطروحة لحل هذه المشكلة؟**

- إنشاء جمعية خاصة تتبنى هذا المشروع أو من المؤسسات الوقفية الكبيرة مثل İHH التركية. لأن أجور ونفقات التعليم لا يمكن للطلاب السوريين اللاجئين تحملها. وفي منطقة العمرانية لا يوجد مؤسسة تعليمية مرخصة يمكنها البدء بالعمل بشكل رسمي.

- **مسجد غمامة:** حول كيفية التعليم ومواجهة الصعوبات قمت بترتيب لقاء مع الأستاذ عدنان الطباع مدير البرنامج.

- **ما هي الأعمار التي تستقبلونها وكيف تعالجون ضعف اللغة عند الطلاب؟**

- عندنا 200 طالب من الذكور و200 طالبة من الإناث، والأعمار تبدأ من السن 5 سنوات ومن الإناث يبدأن من سن ال4 سنوات. نبدأ بحل مشكلة الحروف والقراءة ثم ننتقل إلى المستويات ودورات مخصصة لكل مستوى. حتى نصل لمستويات عالية في اللغة.

- **ما هي أكبر العوائق التي تواجهكم في العمل؟**

- أكبر عائق هو ضعف الكادر التعليمي بالنسبة للعدد الموجود. ثم مشكلة في تأمين المناهج والكتب للطلاب لعدم قدرة الطلاب تأمين أجرة الكتب. والأمر الثالث هو ضيق الوقت؛ لأن البرنامج يكون فقط يوم الأحد صباحاً؛ فبدلاً من أن ننتهي من المستوى بشهرين ننتهي منه بستة شهور!

- **كم نسبة الطلاب الموجودين في البرنامج من الطلاب المستهدفين في المنطقة؟**

- لا أظن أننا نستقبل أكثر من 10% من الطلاب الموجودين.

- **ما هي الحلول المقترحة لتحسين حال اللغة العربية عند الطلاب ومنعها من التسرب؟**

- الدرجة الأولى هو جانب الأهل؛ فإن النسبة الأكبر ليس عندهم وعي وأهمية للاهتمام بالعربية وعدم تسربها من أولادهم. حتى أن أكثرهم ليس عندهم أي اهتمام بهذا الموضوع. فالمطلوب هو توعية أولياء الأمور بحجم هذا الموضوع. حتى لو تم هذا الوعي فليس هناك قدرة لاستيعاب الأعداد المفترضة.

- **ما هي أهم معوقات الدعم المادي لهذه الأعمال؟**

- المشكلة الكبرى أن الأولويات تكون لدعم الأسر الفقيرة والمعدمة بدل من دعم التعليم والتعلم. فبدل من شراء الكتب والمناهج يشترون احتياجات الأسر الفقيرة، ولا يمكن التفلت من هذه المسؤولية مع المحتاجين، فالأيتام أولى.

- **هل يوجد تعاون بينكم وبين المراكز والمؤسسات الفاعلة في المجال؟**

- كل عمل له برنامج وأسلوب مختلف، ومع ذلك حصلت بعض الاجتماعات الخجولة، بإشراف المجلس الإسلامي.

- **الفئة الموجودة في البرنامج قريبة من 10% كما ذكرتم، ماذا عن الباقي؟ هل سيخسرون لغتهم برأيك.**

- كل من دخل إلى تركيا وعمره تسع سنوات فهذا لن يخسر اللغة تماماً ولكن من وُلد هنا ولنقل أن نسبتهم 30% يوجد منهم تقريباً 10% منشغلين ببرامج اللغة العربية هنا وهناك معنا أو مع غيرنا. والباقي ربما نعم سيخسرون اللغة العربية ولنقل نسبتهم 20%.

بعد هذان الحواران نستطيع أن نجزم بالنظرية التي توصلنا إليها، بأن المشكلة تكمن في دعم المراكز لأنها هي الحجر الأساس والمعول عليها الآن.

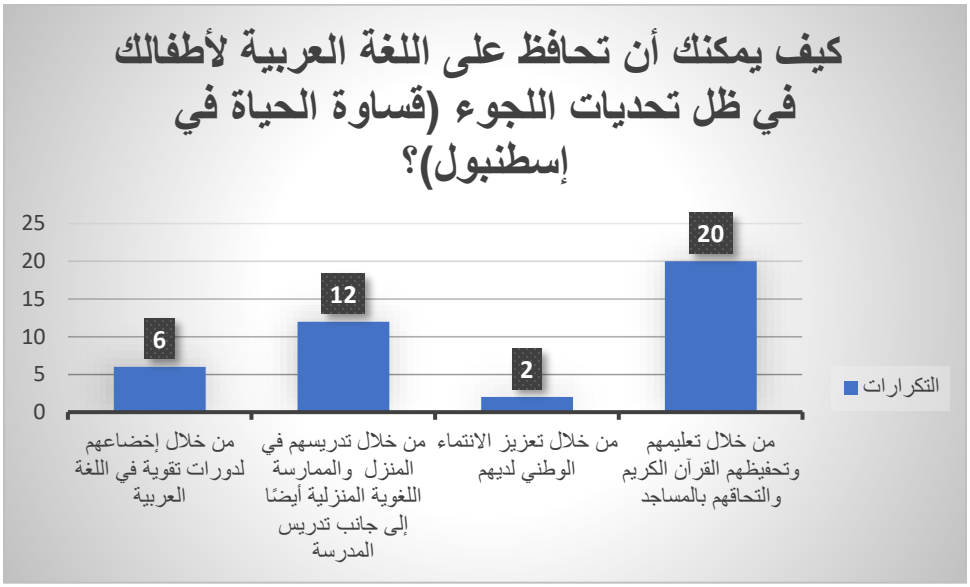
ثالثًا: الدراسة الإحصائية:

- **تحليل إجابات المبحوثين إزاء عبارات الاستبيان:**

أسئلة الاستبيان:

السؤال الأول:

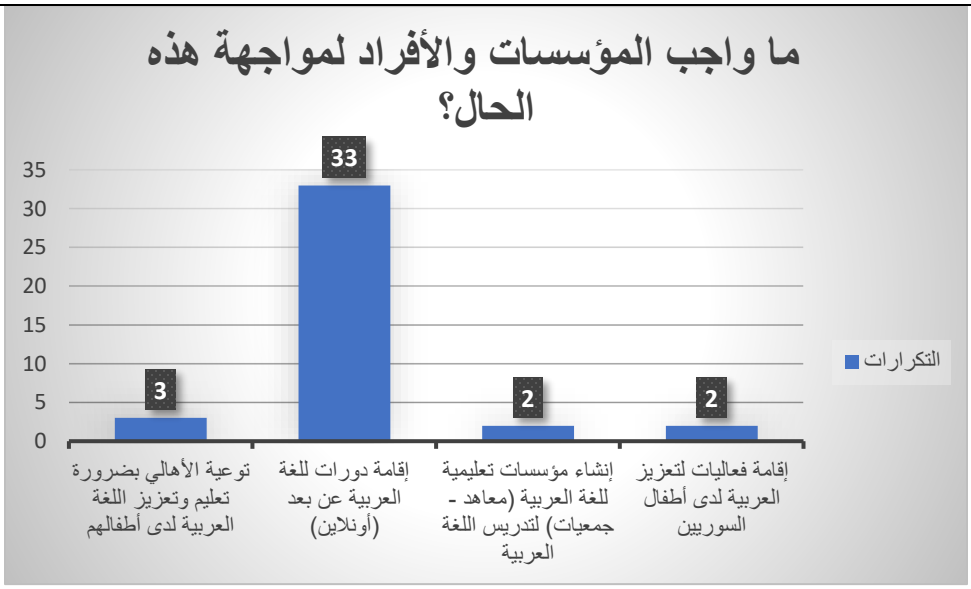
كيف يمكنك أن تحافظ على اللغة العربية لأطفالك في ظل تحديات اللجوء (قساوة الحياة في إسطنبول)؟



الرسم البياني رقم (6) والذي يوضح إجابات المبحوثين على السؤال الأول من أسئلة الاستبيان

السؤال الثاني: ما واجب المؤسسات والأفراد لمواجهة هذه الحال؟

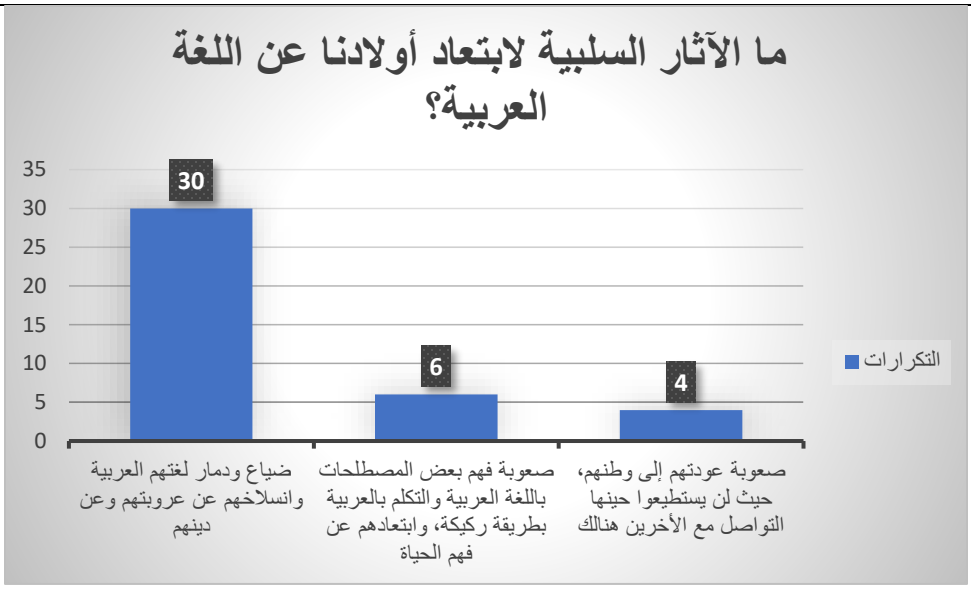
ما واجب المؤسسات والأفراد لمواجهة هذه الحال؟



الرسم البياني رقم (7) والذي يوضح إجابات المبحوثين على السؤال الثاني من أسئلة الاستبيان

السؤال الثالث: ما الآثار السلبية لابتعاد أولادنا عن اللغة العربية؟

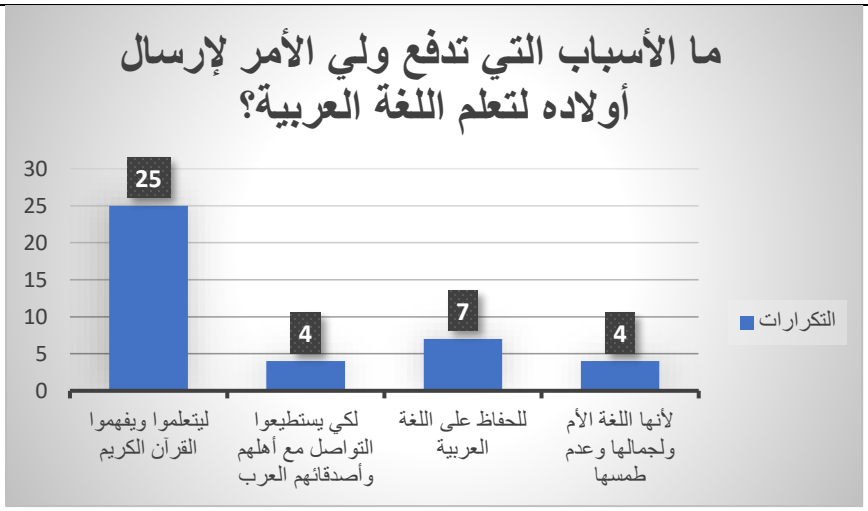
ما الآثار السلبية لابتعاد أولادنا عن اللغة العربية؟



الرسم البياني رقم (8) والذي يوضح إجابات المبحوثين على السؤال الثالث من أسئلة الاستبيان

السؤال الرابع: ما الأسباب التي تدفع ولي الأمر لإرسال أولاده لتعلم اللغة العربية؟

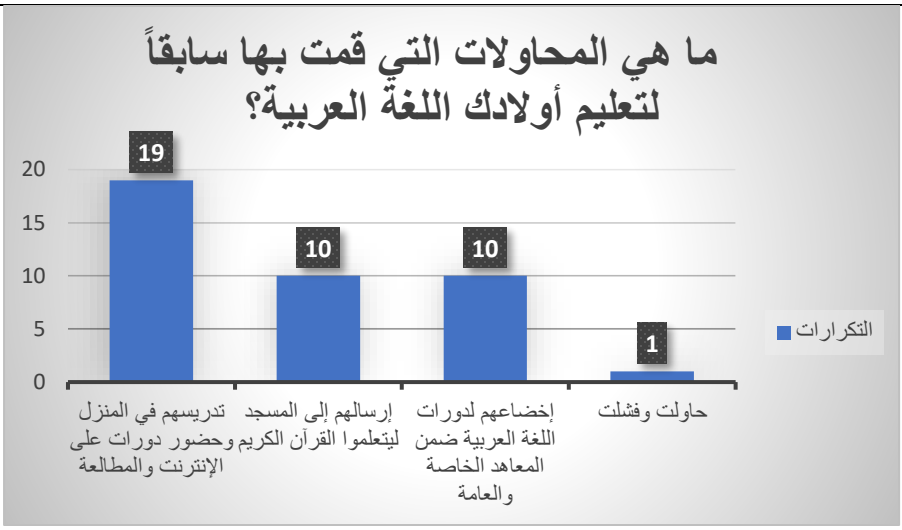
ما الأسباب التي تدفع ولي الأمر لإرسال أولاده لتعلم اللغة العربية؟



الرسم البياني رقم (9) والذي إجابات المبحوثين على السؤال الرابع من أسئلة الاستبيان وقد أوضحنا سابقًا شأن القرآن الكريم في حياة المسلمين، وفي حياة السوريين خاصة.

السؤال الخامس: ما هي المحاولات التي قمت بها سابقاً لتعليم أولادك اللغة العربية؟

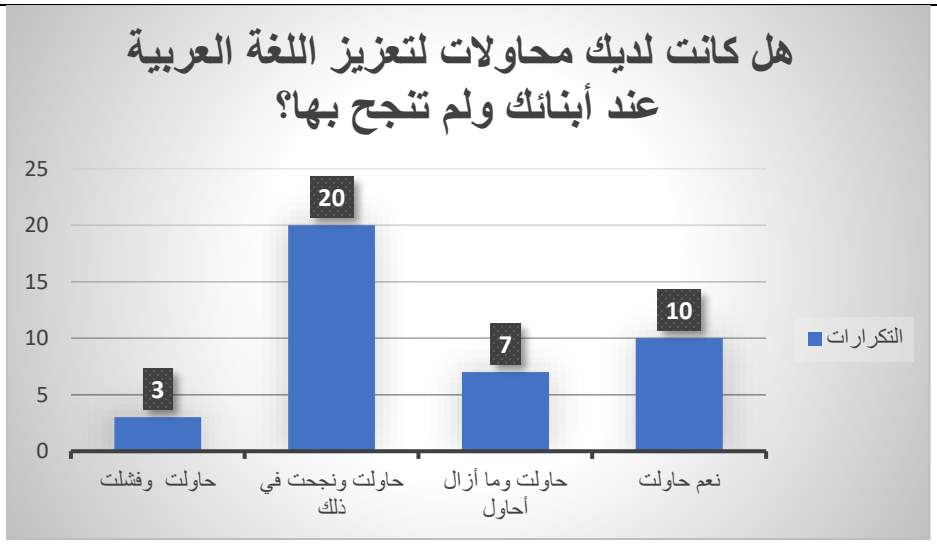
ما هي المحاولات التي قمت بها سابقاً لتعليم أولادك اللغة العربية؟



الرسم البياني رقم (10) والذي يوضح إجابات المبحوثين على السؤال الخامس من أسئلة الاستبيان

السؤال السادس: هل كانت لديك محاولات لتعزيز اللغة العربية عند أبنائك ولم تنجح بها؟

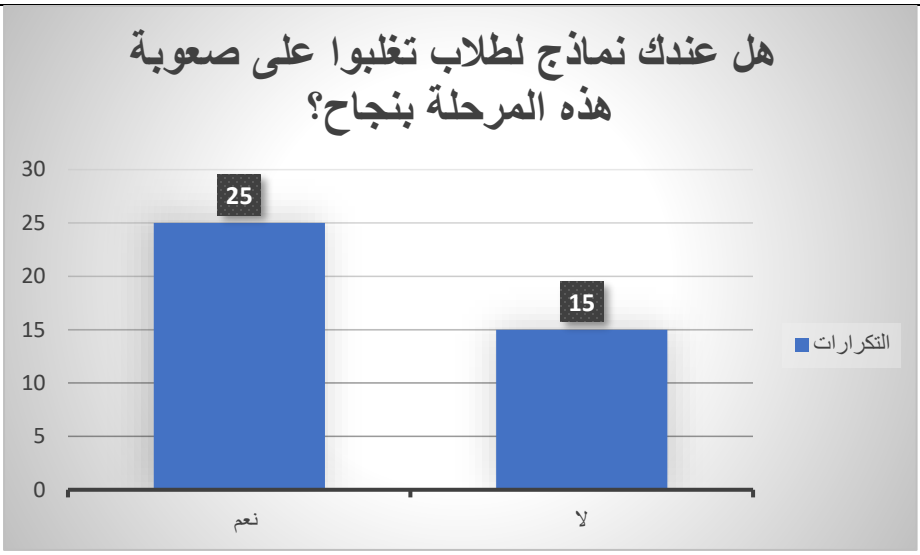
هل كانت لديك محاولات لتعزيز اللغة العربية عند أبنائك ولم تنجح بها؟



الرسم البياني رقم (11) والذي يوضح إجابات المبحوثين على السؤال السادس من أسئلة الاستبيان

السؤال السابع: هل عندك نماذج لطلاب تغلبوا على صعوبة هذه المرحلة بنجاح؟

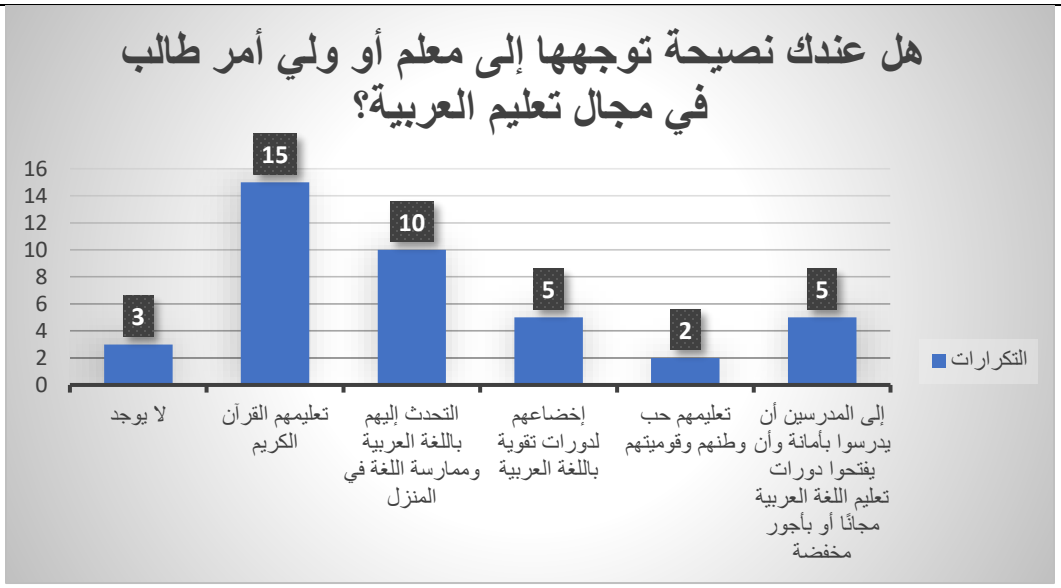
هل عندك نماذج لطلاب تغلبوا على صعوبة هذه المرحلة بنجاح؟



الرسم البياني رقم (12) والذي يوضح إجابات المبحوثين على السؤال السابع من أسئلة الاستبيان

السؤال الثامن: هل عندك نصيحة توجهها إلى معلم أو ولي أمر طالب في مجال تعليم العربية؟

هل عندك نصيحة توجهها إلى معلم أو ولي أمر طالب في مجال تعليم العربية؟



الرسم البياني رقم (13) والذي يوضح إجابات المبحوثين على السؤال الثامن من أسئلة الاستبيان

النتائج:

من خلال البحث توصل الباحث إلى العديد من النتائج وهي:

1. إن أجناس المبحوثين قد غلب عليهم الذكور وذلك بنسبة 85% من عينة البحث وهو أمر طبيعي نظرًا للفئة المستهدفة في البحث وهم أولياء الأمور والمدرسين.
2. سنة اللجوء للعينة المستهدفة متفاوتة ولكنها كانت أشد طفرًا في السنيتين (2011-2012) وهو أمر طبيعي بحيث كان اللجوء في أشده في تلك السنوات. ويستفاد في ذلك بأن نسبة 67% من المبحوثين قد أمضوا ثماني سنوات في تركيا، الأمر الذي يجعلهم على تماس مباشر وكبير في مشكلة البحث.
3. إنَّ نسبة 90% من المبحوثين لديهم أطفال في المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يجعل إجاباتهم محددة بإطار المشكلة، فهم على تماس بمشكلة البحث.
4. إنّ 50% من المبحوثين يحافظون على اللغة العربية لأطفالهم (من خلال تعليمهم وتحفظيهم القرآن الكريم في المساجد)، ويليهم بنسبة 30% بأنهم يحافظون على اللغة العربية (من خلال تدريسهم في المنزل والممارسة اللغوية المنزلية أيضًا إلى جانب تدريس المدرسة).
5. إنّ 82.5% يرون بأنه من واجب المؤسسات والأفراد لمواجهة هذه الحال (إقامة دورات للغة العربية عن بعد (أونلاين).
6. إنّ 75% من المبحوثين يرون بأن من الآثار السلبية لابتعاد أولادهم عن اللغة العربية هو (ضياع ودمار لغتهم العربية وانسلاخهم عن عروبتهم وعن دينهم).
7. إنّ 62.5% من المبحوثين يرون بأن من الأسباب التي تدفع ولي الأمر لإرسال أولاده لتعلم اللغة العربية (ليتعلموا ويفهموا القرآن الكريم).
8. إنّ 47.5% من المبحوثين قد حاولوا سابقًا أن يعلموا أولادهم اللغة العربية من خلال عدة أمور ولكن كان أكثرها (تدريسهم في المنزل وحصور دورات على الانترنت والمطالعة)، ويليها بنسبة 10% لمحورين هما (إخضاعهم لدورات اللغة العربية ضمن المعاهد، وإرسالهم إلى المسجد).
9. إنّ 50% من المبحوثين كانت لديهم محاولات لتعزيز اللغة العربية ونجحوا فيها.

التوصيات:

بعد الإبحار في مشكلة هذا البحث، والاطلاع على أهمية اللغة العربية، وأهمية الحفاظ عليها عند أبنائنا، ممكن أن نستخلص أن الجهود الفردية وبعض الأعمال التطوعية وبعض المحاولات التي يحاولها أولياء الأمور؛ جهود مشكورة مبرورة، لكنها لا تفي بالغرض ولا تمنع الكارثة. لذلك خلصت إلى مجموعة من التوصيات منها ما يخص أولياء الأمور ومنها ما يخص صانعي القرار ومنها ما يخص المعلمين ومنها ما يخص المؤسسات والأعمال الخيرية.

توصيات لأولياء الأمور:

- قدم ما تستطيع لخدمة المراكز القريبة منك (مال- وقت – جهد) وتواصل معهم دائماً، فهي أمل أبنائك.

- خصص مكتبة في بيتك واربط أولادك بالقرآن الكريم ليحبوا العربية.

توصيات للمعلمين:

- ابحث عن دورات وبرامج أو مراكز قريبة من بيتك وشاركهم العمل؛ وليكن زكاة علمك.
- استفد من الطلاب الجامعيين أو طلاب الثانويات لمساعدتك في العمل.

توصيات للمؤسسات والأعمال الخيرية (دورات القرآن الكريم):

- الحجم الأكبر من مشكلة تسرب العربية يقع على عاتقكم، فأروا الله من أنفسكم خيراً وتعاونوا فيما بينكم.
- إقامة ندوات ومحاضرات دورية لشرح وتوضيح أهمية هذا الموضوع لعامة الناس التي ربما لم تدرك حتى الآن أهميته.

توصيات لصانعي القرار:

- إنشاء أوقاف أو جمعيات خيرية لدعم هذه الأعمال ولتحافظ على استمراريتها.
- مساعدة الأعمال القائمة على الحصول على الأذونات اللازمة لتوسيع وتقنين أعمالها، للمحافظة على الاستمرار.

توصيات للباحثين:

- إجراء دراسات مشابهة ولكن لعينة أكبر من مجتمع البحث بحيث تكون النتائج أكثر واقعية وأكثر مصداقية وأكثر تنوعًا.

المصادر والمراجع:

- آيدن، فريد الدين، محاضرة في أهمية اللغة، إسطنبول 1996 محاضرة منشورة في مكتبة نور.
- الباتلي، أحمد بن عبد الله، أهمية اللغة العربية ومناقشة دعوى صعوبة النحو، دار الوطن للنشر، الرياض، الطبعة الأولى 1412هـ.
- بدوي، أ. د. عبده محمد، أهمية اللغة العربية، حولية كلية الآداب، الحولية السادسة عشر، الكويت، 1416هـ 1995م
- تقرير لوكالة الأناضول https://www.aa.com
- الزين، د. محمود أحمد، أهمية اللغة العربية في فهم القرآن والسنة، دار الشؤون الإسلامية، دبي، الطبعة الأولى، 1430هـ 2009م
- للاطلاع على ردود الاستبيان من خلال الرابط: https://forms.gle/MkhWHuiEAaZkWS8H7
- مركز حرمون للدراسات https://www.harmoon.org/
- المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، موقع ويب، https://www.unhcr.org/ar/4be7cc2765f.html
- الموقع الإخباري DW الألماني باللغة العربية https://cutt.us/uDUWH
- موقع الشرق الأوسط الإخباريhttps://aawsat.com/
- موقع أورينت الإخباري https://orient-news.net/ar
- موقع صدى الإخباري https://carnegieendowment.org/sada?lang=ar

الملاحق:

الاستبيان

بسم الله الرحمن الرحيم

إن هذا الاستبيان مخصص لأغراض البحث العلمي، وذلك بغية معالجة مشكلة بحثية بعنوان: (مواجهة انفلات اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا (منطقة العمرانية أنموذجا)

لذلك يرجى منكم مساعدة الباحث في الإجابة عن هذه الأسئلة، علمًا بأنَّ إجاباتكم لن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.

الباحث: أحمد بلهوان

عنوان البريد الالكتروني: .....

يضم الاستبيان قسمين:

القسم الأول: وفيه بيانات عن الجنس والعمر والمستوى التعليمي وسنة اللجوء وعدد الأطفال في المرحلة الابتدائية.

الجنس:

- ذكر
- أنثى

العمر:

- من 18-28
- من 28 - 38
- من 38 - 48
- أكبر من 48

المستوى التعليمي:

- ابتدائي
- إعدادي
- ثانوي
- جامعي
- دراسات عليا
- دكتوراه

سنة اللجوء:

- 2011سنة
- 2012سنة
- 2013سنة

- 2014سنة
- 2015سنة
- ما بعد 2015
- لست لاجئًا

عدد الأطفال في المرحلة الابتدائية:

- واحد
- اثنان
- ثلاثة
- أكثر من ثلاثة
- ليس لدي

القسم الثاني: وفيه ثمانية أسئلة عن مشكلة البحث:

1. كيف يمكنك أن تحافظ على اللغة العربية لأطفالك في ظل تحديات اللجوء (قساوة الحياة في إسطنبول)؟

.....

2. ما واجب المؤسسات والأفراد لمواجهة هذه الحال؟

.....

3. ما الآثار السلبية لابتعاد أولادنا عن اللغة العربية؟

.....

4. ما الأسباب التي تدفع ولي الأمر لإرسال أولاده لتعلم اللغة العربية؟

.....

5. ما هي المحاولات التي قمت بها سابقاً لتعليم أولادك اللغة العربية؟

.....

6. هل كانت لديك محاولات لتعزيز اللغة العربية عند أبنائك ولم تنجح بها؟

.....

7. هل عندك نماذج لطلاب تغلبوا على صعوبة هذه المرحلة بنجاح؟

.....

8. هل عندك نصيحة توجهها إلى معلم أو ولي أمر طالب في مجال تعليم العربية؟

.....

Reddedilmesine ve Belağat arasında Kur'an'da Teradüf Fenomeni

Dr. Öğr.Üyesi Amer ALJARAH*

ظاهرة الترادف في القرآن الكريم بين ردّها والقول ببلاغتها

الدكتور عامر خليل الجرّاح

ملخّص البحث

يُعدّ الترادف من البحوث اللغوية المعقّدة التي جرى حولها خلاف طويل بين مثبتين ومنكرين، ولا سيّما في القرآن. ورأينا أن نتجاوز الخلافات بإثبات الترادف وإدخاله في أبواب البلاغة بأن نجعله ظاهرة فنّيّة بلاغيّة، وذلك يكون من خلال التركيز على المترادفات في حال اجتماعها في جملة واحدة، فدراسة المترادفات في حال اجتماعها يسلّط الضوء على الفروق الدقيقة بين المترادفات لا على المعنى الكلّي الذي كان سببًا من أسباب الخلاف، فبين المترادفات فروق في التفاصيل والجزئيات والدرجات؛ تؤدي ملاحظتها إلى الكشف عن أسرار الترادف، وهنا تكمن أهمية البحث، ونسعى إلى الكشف عن بلاغة الترادف في القرآن الكريم بخاصّة.

أدرنا البحث على مبحثين: الأوّل في مفهوم الترادف وأنواعه، وهو مبحث نظريّ، والآخر تطبيقيّ؛ نتحدث فيه عن تجليّات الترادف الوصليّ والفصليّ في القرآن الكريم.

نظرًا لطبيعة البحث في سعيه لإبراز ظاهرة الترادف في القرآن الكريم رأينا أن نعتمد المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة، ونُشفع ذلك بالتحليل لنبيّن أثر الترادف في تقوية المعنى وتوكيده في الآيات القرآنية التي تحتضنه.

الكلمات المفتاحيّة: القرآن الكريم، البلاغة، الترادف، الفصل والوصل، التوكيد.

***Dr. Öğr.Üyesi Amer ALJARAH. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ . amer.j.80@gmail.com

المبحث الأوّل: مفهوم الترادف وأنواعه

نتحدّث في هذا المبحث عن مفهوم الترادف لغةً واصطلاحًا، ثم عن أنواعه معتمدين التجلّيات منطلقًا نتوصّل منه إلى الحديث عن نوعين بخاصّة يبرزان الصور التي يظهر عليها الترادف، والمفهوم الذي يثبت أنّ ظاهرة الترادف ظاهرة فنّيّة لها وجودها حتّى في القرآن الكريم، وهو ما سيتعزّز من خلال العرض التطبيقي في المبحث الثاني.

المطلب الأوّل: مفهوم الترادف

الترادف لغةً: يأتي بمعنى التّتابع والمصاحبة جاء في لسان العرب: "الرِّدْفُ: ما تَبِعَ الشيءَ. وَكلُّ شيءٍ تَبِع شيئًا، فهو رِدْفُه، وإذا تتابع شيءٌ خلف شيءٍ، فهو الترادف، والجمعُ الرُّدافَى... وهذا أمر ليسَ لَهُ رِدْفٌ؛ أي ليسَ لهُ تَبِعةٌ... الزَّجَّاجُ في قولهِ تَعالى: {بِأَلْفٍ مِنَ الْمَلائِكَةِ مُرْدِفِينَ}[الأنفال:9]؛ معناهُ يأتون فرقةً بعد فرقةٍ. وقال الفرَّاء: مُرْدِفِين مُتَتَابِعِينَ... الجوهريّ: الرِّدْفُ المرتدِفُ وهو الذي يركبُ خلف الراكب"[1].

الترادف اصطلاحًا: يظهرالمعنى الاصطلاحي للتّرادف بالتعريج على أبرز المحطات التاريخية التي مرّ بها، وقد يكون سيبويه (180هـ) أوّل من أشار إلى ظاهرة الترادف في الكلام حين قسّم علاقة الألفاظ بالمعاني ثلاثة أقسام؛ إذ قال: "اعلم أن من كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللفظين والمعنى واحد، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين...واختلاف اللفظين والمعنى واحد، نحو: ذهب وانطلق"[2]، غير أنّه لم يُصرّح بلفظ الترادف، ولعلّ أول من ذكر مصطلح الترادف صراحة هو علي بن عيسى الرّمانيّ (384هـ) في كتابه (الألفاظ المترادفة والمتقاربة المعنى).

انتبه الشريف الجرجانيّ (816هـ) إلى ذلك المعنى اللغويّ، وهو الركوب خلف الراكب، فحاول أن يُسقط ذلك الترادف (الإنسانيّ) على الكلمات، ليبيّن دلالة الترادف (الكلاميّ)؛ يقول: "المترادف ما كان معناه واحدًا، وأسماؤه كثيرة، وهو ضدُّ المشترك، أخذًا من الترادف الذي هو ركوب أحد خلف آخر، كأن المعنى مركوب، واللفظان راكبان عليه، كالليث والأسد"[3]، ويقول: "الترادف: عبارة عن الاتحاد في المفهوم، وقيل: هو توالي الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد. الترادف: يُطلق على معنيين: أحدهما الاتحاد في الصدق، والثاني الاتحاد في المفهوم، ومن نظر إلى الأول فرق بينهما، ومن نظر إلى الثاني لم يفرق بينهما"[4]. يتألّف تعريف الشريف الجرجانيّ للترادف من شِقّين: أولهما حين ذكر الاتحاد في المفهوم والإفراد والاعتبار الواحد، وهذه كلها تُفضي إلى المعنى العامّ للترادف، والشِّقّ الآخر حين بيّن أنّ الترادف يُطلق على معنيين: أحدهما الاتحاد في المفهوم، والثاني الاتحاد في الصدق حيث يكون إطلاق أحد الألفاظ المترادفة على

(1) ابن منظور، لسان العرب، الطابعة الثالثة، 1414هـ، دار صادر، بيروت. ويُنظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، 1415هـ-1994م، دار الفكر، بيروت. مادّة (ر د ف) .
(2) سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثالثة، 1988م، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج1، ص24.
(3) الشريف الجرجاني، التعريفات، تح: محمد صدّيق المنشاوي،(د.ط.ت) ، دار الفضيلة، القاهرة، ص167.
(4) المصدر السابق: 50-51.

المفهوم أو المعنى قد يصدق أكثر من الآخر المرادف له، عندئذٍ نستطيع أن نفرّق بينهما، ولهذا تفصيل في أثناء الحديث عن أنواع الترادف.

بلغت ظاهرة الترادف ودلالتها درجات متطوّرة عند المتأخّرين، فنقف على ما أورده السيوطيّ (911هـ) في الترادف؛ إذ يقول: "قال الإمام فخرُ الدين: هو الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد، واحترزنا بالإفراد عن الاسم والحدّ، فليسا مترادفين، وبوحدة الاعتبار عن المتباينين كالسيف والصارم، فإنهما دلاّ على شيء واحد ولكن باعتبارين: أحدهما على الذات، والآخر على الصفة، والفرقُ بينه وبين التوكيد أنَّ أحد المترادفين يُفيدُ ما أفاده الآخر كالإنسان والبشر، وفي التوكيد يفيد الثاني تقوية الأول، والفرق بينه وبين التابع أن التابع وحدَه لا يفيد شيئًا كقولنا: عَطْشان نطْشان"[1]. ومن هذا التعريف يتبين أن صاحبه يتحرّز من إطلاق الترادف على كثير ممّا جعله علماء اللغة ضمن المترادف، وهو الترادف التّوارديّ[2]، وعدّه من المتباين، ومثل ذلك ورد في المحاورة المشهورة بين أبي علي الفارسيّ (377هـ) وابن خالَويهِ (370هـ) بمجلس سيف الدولة الحمداني، حين قال ابن خالويه: "أحفظُ للسيف خمسين اسمًا، فتبسّم أبو علي وقال: ما أحفظ له إلا اسمًا واحدًا وهو السيف، فقال ابن خالويه: فأين المهنّد والصارم وكذا وكذا؟ فقال أبو علي: هذه صفات، وكأن الشيخ لا يفرق بين الاسم والصفة"[3]. يظهر أنّ التركيز في الترادف عند فخر الدين وعند أبي عليّ الفارسيّ يقتصر على اعتبار الأسماء دون الصفات، وهذا مجاله الأسماء المنقولة عن اللهجات العربية.

من كلام المحدثين نسوق تعريف محمود فهمي حجازي؛ إذ قال: "في ظل مبدأ نسبية الدلالة يندر أن تكون هناك كلمات تتفق في ظلال معانيها اتفاقًا كاملًا، ومن الممكن أن تتقارب الدلالات لا أكثر ولا أقل، فالألفاظ المترادفة هي بهذا المعنى الألفاظ ذات الدلالات المتقاربة"[4]. يتحدّث حجازيّ هنا عن معنى القسم الآخر للتّرادف، وهو الترادف الفنّيّ، وبدا كأنّه يستوحي كلام الرّماني أو عنوان كتابه (الألفاظ المترادفة والمتقاربة المعنى).

المطلب الثاني: أنواع الترادف

تلتقي الألفاظ المترادفة في معنى واحد، ولهذا الالتقاء تجلّيات عديدة، فقد يكون أحد المترادفين اسمًا، والآخر صفة؛ مثل: السيف والصارم، والفرس والصاهل، وقد يكون المترادفان اسمين التقيا على معنى واحد بتأثير اللهجات؛ مثل: العهن والصوف، أو الحقل والقَراح، أو التقيا بتأثير الاقتراض؛ مثل: السجنجل والمرآة،

---

(1) السيوطيّ، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: فؤاد علي منصور، الطبعة الأولى، 1998م، دار الكتب العلمية، بيروت، ج1، ص316.

(2) استعرنا مصطلح التوارد من أَلِكْيا الهرَّاسيّ. يُنظر: المصدر السابق: 319/1. وبيّنه أبو حامد الغزاليّ (505هـ) كذلك. يُنظر: المستصفى في علم الأصول، تح: محمد عبد السلام عبد الشافي، الطبعة الأولى، 1993م، دار الكتب العلمية، بيروت، ص26.

(3) السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها:405/1.

(4) حجازي، محمود فهمي: مدخل إلى علم اللغة، دار الثقافة 1978م. ص79.

والبَهرَج والباطل، وقد يكون انتقال اللفظ من معناه الوضعيّ إلى معنى جديد سببًا في الترادف؛ مثل: الصلاة والدعاء، أو القبر والمرقد، وقد يفترق اللفظان في درجة المعنى أو في قوّة الدلالة على المعنى؛ مثل: الاستماع والإنصات. إنّ أكثر الخلاف يقع بسبب عدم التمييز بين تجلّيات التقاء معنى المترادفات هذه، ولا سيّما في التجلّي الأخير المتعلّق بدرجة المعنى، فرأينا أن نفصل في القضيّة بأن نعدّ هذا النوع من الترادف من قبيل الترادف الفنّيّ، وسنسعى إلى توضيح مفهوم الترادف بالحديث عن تجلّياته، فأنواع الترادف تترسّم من خلال التجلّيات الآتية:

1. الترادف التّواردي

يرجع هذا النوع من الترادف إلى زمن اللغويين الأوائل الذين عمدوا إلى جمع اللغة، وقد كان عملهم هذا عملًا معجميًّا (معاجم المعاني) يهدفون منه إلى حصر الأسماء المترادفة في اللغة، لكن يبدو أن الأمر خرج عن تلك الغاية إلى غاية أخرى هي التفاخر بكثرة الحفظ، فقد كان الأصمعيّ (216 هـ)، على سبيل المثال، يفخر بأن يحفظ للحجر سبعين اسمًا[1]. وجب أن نحصي أبرز المصنّفات التي تدخل في هذا النوع من الترادف؛ نعني بها مصنّفات اللغويين القدماء، وهي على شكل رسائل جمعناها من كتاب الأعلام للزركلي[2]، ويمكن تصنيف بعضها كما وردت في الكتاب بالجزء والصفحة في الجدول الآتي:

المؤلِف	تاريخ الوفاة	المؤلّف	الجزء	الصفحة
أَبُو زِيَاد الكُلابيّ	(200هـ)	(الإبل)	8	183
النَّضْر بن شُمَيل	(203هـ)	(الصفات) و(الأنواء)	8	33
ابن السّائب الكلبيّ	(204هـ)	(نسب الخيل)	8	88
إسحاق بن مرّار الشَّيْبَاني	(206هـ)	(كتاب الخيل)	1	296
أبو عبيدة؛ مَعْمَر بن المثنّى	(209هـ)	(الخيل)	7	272

(1) يُنظر: السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها: 257/1.

(2) يُنظر: الزركلي، خير الدين: الأعلام، ط15 دار العلم للملايين، بيروت 2002 م، وللتوسّع أكثر يُنظر: المنجد، محمد نور الدين: الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق، ط1 دار الفكر المعاصر، بيروت- دار الفكر، دمشق 1997، ص17- وما بعدها. والرمّانيّ، أبو الحسن علي بن عيسى: الألفاظ المترادفة والمتقاربة المعنى، تح: فتح الله المصريّ، ط1 دار الوفاء، مصر 1987، ص8-9. مقدمة المحقّق. والسيوطيّ: المزهر في علوم اللغة وأنواعها: 320/1- وما بعدها.

أَبُو زَيْد الأَنْصاري	(215هـ)	(الغرائز) و(الشجر)	3	92
الأصمعيّ	(216هـ)	(الإبل) و(المترادف) و(الشاء) و(الخيل)	4	162
ابن الأَعْرَابي	(231هـ)	(أسماء الخيل وفرسانها) و(الأنواء)	6	130
أبو حاتم السِّجِسْتانيّ	(248هـ)	(الطير) و(الوحوش) و(الحشرات)	3	142
أبو إسحاق الزِّيَادي	(249هـ)	(أسماء السحاب والرياح والأمطار)	1	40
أبو عكرمة الضَّبِّي	(250هـ)	(كتاب الخيل) و (الإبل والغنم)	3	254
أبو الفضل الرّياشيّ	(257هـ)	(ما اختلف أسماؤه من كلام العرب) و(الخيل) و(الإبل)	3	264
ابن خالَوَيْه	(370هـ)	(الشجر) و(الآل)	2	231
أبو الحسن الرُّماني	(384هـ)	(الأسماء والصفات)	4	317
أبو سهل الهَرَويّ	(433هـ)	(أسماء الأسد) و(أسماء السيف)	5	275

إن هذه المصنّفات كانت البداية في توطيد ظاهرة الترادف واتّساع دائرتها وترسيخها في الأذهان، وهي- كما أسلفنا- تجمع بين الأسماء والصفات، ولعلّ سبب تسمية ذلك الترادف بالتواردي هو توارد الصفات على الأسماء، وقد يكون تأثير اللهجات فيها واضحًا لكنّه لا يُعدّ السبب الرئيس بقدر ما يكون التعويل على تعدّد صفات الاسم الواحد كالسيف والأسد والخيل والإبل، ونشير إلى ذاك الخلاف الواقع في هذا النوع أهو من باب الترادف أم هو ليس ترادفًا؟ على نحو ما رأينا في المناظرة التي جرت بين أبي عليّ الفارسيّ وابن خالويه، على أنّ الكشف عن أنواع الترادف وتجلّياته يسهم في إثبات وجود الترادف في بعض أنواعه على نحو يكون فيه أشدّ ظهورًا منه في بعضها الآخر.

2. الترادف اللَّهْجيّ

إنّ تعدد القبائل العربية واختلاف لهجاتها كان سببًا مهمًّا في بروز ظاهرة الترادف، وهو عامل مهمّ أسهم في مناقشة ظاهرة الترادف، ويمكن أن نجمل الحديث عن هذا النوع من الترادف في قضية (الأحرف السبعة

في القرآن الكريم)[1]، وهي قضية أسهمت في إثبات وجود الترادف عند علماء القراءات بخاصّة؛ إذ لا يمكن أن يؤدّي حرف (كلمة) في لهجة ما معنًى مختلفًا عنه في حرف (كلمة) لهجة أخرى، نعني هنا النوع الذي يختلف فيه اللفظ والمعنى واحد[2]، ونشير إلى أنّ تلك الأحرف محصورة معدودة شهيرة بين القرّاء لا يمكن نفي أحدها أو الزيادة عليها، ومن أمثلتها[3]:

القراءة الأولى	القراءة الثانية	القراءة الثالثة	السورة	الآية	السند
كالعهن المنفوش	كالصوف المنفوش		القارعة	5	ابن مسعود
مشوا فيه	مرّوا فيه	سمعوا فيه	البقرة	20	أُبيّ بن كعب
انظرونا نقتبس	أخّرونا	أمهلونا	الحديد	13	ابن مسعود
طعام الأثيم	طعام الفاجر		الدّخان	44	ابن مسعود
ساوى بين الصدفين	بين الجبلين		الكهف	96	ابن مسعود
أقوم قيلًا	أصوب قيلًا	أهيأ قيلًا	المُزّمّل	6	انس بن مالك

3. الترادف الاقتراضيّ

يسهم الاقتراض اللغويّ أو التعريب في إيجاد الترادف بين مفردات اللغة المُقترِضة ومفردات اللغة المُقترَض منها، فيحدث أن يجتمع اللفظان: الأصيل والمقترض فيصبحا من قبيل الترادف؛ إذ يدلّان على المعنى ذاته، فلفظة السجنجل، على سبيل المثال، كانت معروفة في الجاهلية؛ قال امرؤ القيس[4]:

مهفهفةٌ بيضاءُ غيرُ مُفاضةٍ ترائبُها مصقولةٌ كالسَّجَنْجَلِ

(1) يُنظر: الزركشيّ، بدر الدين: البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1 عيسى البابيّ الحلبيّ 1957. 211/1 وما بعدها.
(2) يُنظر: الدّاني، أبو عمرو: الأحرف السبعة للقرآن: تح: عبد المهيمن طحّان، ط1 دار المنارة للنشر والتوزيع، جدّة 1997، ص47-48.
(3) يُنظر: الشناوي، خالد نعيم: فقه اللغات العروبية وخصائص العربية، ط1 دار ومكتبة البصائر، بيروت 2013م، ص229-230.
(4) ديوان امرئ القيس: 15/1.

وأُطلقت وعُرّبت ويُراد بها المرآة؛ يقول الزوزنيّ (486هـ): "السجنجل: المرآة، لغة رومية عرّبتها العرب"[1]. فأصبحتا من المترادف، وهو كثير في اللغة، ونذكر أنّ من تلك الألفاظ ما طغى مُعرّبُها على أصيلها بفعل الزمن وكثرة الاستعمال وطلب الخفّة، ولا سيّما في الألفاظ العربية القديمة التي تتّسم بالوحشيّة والجزالة غالبًا، مثل كثير من ألفاظ الجاهليّة، ولعلّ بداية بروز ظاهرة الاقتراض كانت في العصر العبّاسي إثر اتساع رقعة الدولة الإسلامية وازدياد اختلاط العرب بالأعاجم الفرس والروم والترك، ونؤكّد هنا اهتمامنا بالألفاظ المعرّبة التي رافقت ألفاظًا عربيّة التقت معها في المعنى ذاته فكانت من قبيل الترادف، سواءٌ بقيت تلك الألفاظ مستعملة معًا في عصر من العصور، أو انقرض أحدها مع الزمن، ويبقى في النهاية هذا النوع من الترادف قليلًا ومحدودًا ورهين استمرار تزامن الألفاظ، غير أنّا رأينا أن نشير إليه، ونذكر طائفة من المُعرّبات وما يقابلها بالعربية ممّا اشتهر في الاستعمال من كتاب (المعرّب) للجواليقي (540هـ) في الجدول الآتي[2]:

المُعرّب	الأصل	العربيّ	الراوي	الصفحة
الإسفند والإسفنط والإصفند	روميّ	الخمر	ابن السِّكّيت	66
البَهرَج	فارسيّ	الباطل	ابن قتيبة وابن دريد	96
البَنْد	فارسيّ	العلم الكبير	النَّضْر بن شُميل	125
التَّنُّور	فارسيّ	وجه الأرض	ابن دريد	132
دِرياق وتِرياق	روميّ	دواء السّمّ		190
دِيوان ودِيباج	فارسيّ	شيطان	الأصمعيّ	202
زِنديق وفَرزين	فارسيّ	مُلحد	ثعلب	214
السَّرادق	فارسيّ	الدهليز		248
الصَّرْد	فارسيّ	البَرْد		260

(1) الزوزنيّ، أبو عبد الله: المعلّقات السبع مع الحواشي المفيدة، تح: محمد خير أبو الوفاء، ط1 مكتبة البشرى، باكستان 2011 م، ص23. ويُنظر: الجواليقيّ، أبو منصور: المعرّب من الكلام الأعجميّ على حروف المعجم، تح: أحمد شاكر، ط2 مطبعة دار الكتب، مصر 1969م. ص227.

(2) يُنظر: الجواليقيّ: المعرّب من الكلام الأعجميّ على حروف المعجم. وللتوسّع يُنظر: السامرائي، إبراهيم: دراسات في اللغة، مطبعة العاني، بغداد 1961، ص 136- وما بعدها.

الصِّهريج	فارسيّ	كالحِياض		263
الفِردوس	روميّ	البستان	الزجّاج	280
قِسطاس وقُسطاس	روميّ	ميزان	ابن دريد	299
المِسْك	فارسيّ	الطِّيب		373
المهندس	فارسيّ	المُقدِّر		400

4. الترادف التطوّريّ

يكون الترادف التطوّري بالنقل من داخل اللغة عن طريق التشبيه أو المجاز، وهو ما يُعرف بالتطوّر الدلاليّ؛ إذ يُنقل اللفظ من معناه الوضعيّ إلى معنى جديد بفعل اختلاف الأعراف، أو كثرة الاستعمال والتداول أو غير ذلك؛ مثل: الصلاة كانت تُطلق قبل الإسلام على معنى الدعاء، ثمّ صارت تدلّ على الشعيرة أو العبادة الإسلامية المعروفة، ويغلب على هذا النوع من الترادف نسيان أصل اللفظ المتطوّر دلاليًّا ودخوله في دلالة أصل المرداف له؛ مثل لفظ الصلاة.

ومن الممكن أن نجمل أهم طرق التطور الدلالي فيما يأتي[1]:

- التعميم: وهو انتقال الكلمة من معنى خاصّ إلى معنى عامّ؛ مثل: الوغى كانت تُطلق على اختلاط الأصوات في الحرب، ثمّ تطوّرت، فصارت تُطلق على الحرب وترادفها، وعلى ذلك نقيس.
- التخصيص: وهو انتقال الكلمة من معنى عامّ إلى معنى خاصّ؛ مثل: كلمة الهلاك كانت تُطلق على كل نوع من أنواع الذهاب، ثمّ تطوّرت، فصارت تُطلق على ذهاب الروح بخاصّة، فصارت تُطلق على الموت وترادفه.
- المجاز: وهو انتقال الكلمة من معنى إلى آخر عن طريق المجاز فتتحوّل مع كثرة الاستعمال إلى دلالة حقيقية؛ مثل: الرحمة مأخوذة من رَحِم الأمّ؛ إذ تتكوّن بين الإخوة الذين يُولَدون من رحم واحدة صلات من الحبّ والعطف والرأفة، ثمّ صارت الرحمة بفعل التطوّر والاستعمال حقيقة تُطلق على عاطفة الرأفة وترادفها.
- المجاورة: وهي انتقال الكلمة من معنى إلى آخر بسبب المجاورة؛ مثل: الحِلْس كانت تُطلق على ما يوضع على ظهر الفرس مثل البرذعة، ثمّ تطوّرت، فصارت تُطلق على الفارس الذي لا يغادر فرسه ولا يُنزل عنه الحِلْس، وترادفه.

(1) يُنظر: الرمّانيّ: الألفاظ المترادفة والمتقاربة المعنى: 29-30. مقدمة المحقّق

توجد أشكال عديدة للتطوّر الدلاليّ ذكرنا جانبًا منها، ويمكن التوسّع في هذا المجال من خلال الاطلاع على كتب علم اللغة وفقهها وهي كثيرة.

5. الترادف الفنّيّ

يشتمل هذا النوع من الترادف على النصيب الأوفر من ألفاظ العربيّة، وقد كان ميدان الخلاف الأرحب بين مُثبتي الترادف ومنكريه؛ فالأنواع الأخرى التي سبق ذكرها واضحة، فهي تُظهِر الاتّحاد بين الألفاظ في الدلالة على المعنى، وتجعلنا نجزم بوجود الترادف فيها، أمّا في الترادف الفنّيّ فإن لألفاظ وإن التقت باعتبار الدلالة على المعاني، فإنها تفترق باعتبارات أخرى رأينا أن نحصرها في دائرة التفاوت في درجة الدلالة على المعنى، وهي لا علاقة لها بوصف الذوات كالنوع الأوّل ولا باجتماع اللهجات كالنوع الثاني ولا بالاقتراض والتعريب كالنوع الثالث، إنما ندور في فَلَك العربية داخل الصفات (المشتّقات) والأحداث (الأفعال)، وهي ما يقبل التفاوت والتدرّج والتعدّد في المعنى.

يمكن أن نُعيد ترتيب أنواع الترادف وتجلّياته بطريقة أخرى، وذلك في جعله في قسمين: ترادف النقل، وترادف الأصل.

ترادف النقل: هو في الألفاظ المتّحدة المعنى (الاتحاد في المفهوم) بحسب الشريف الجرجانيّ، وهو الترادف الذي تجتمع فيه الألفاظ على معنى واحد اجتماعًا طارئًا ليس من أصل اللغة، إنما تُنقل إليه نقلًا وهو يشتمل على التجلّيات الأربعة الأولى المذكورة سابقًا؛ الترادف التّوارديّ، والترادف اللَّهْجيّ، والترادف الاقتراضيّ، والترادف التطوّري، ففي التواردي والتطوّريّ تُنقَل الألفاظ من داخل اللغة العربية الفصحى، وفي الاقتراضيّ تُنقَل الألفاظ من خارج اللغة، وفي اللهجيّ تُنقَل من داخل اللغة، وقد تُنقَل من خارج الفصحى، وفي ترادف النقل نستطيع أن نستخدم اللفظ المُرادف محلّ رديفه من غير إخلال بالمعنى، ويكون في الذوات غالبًا، وقد يجتمع المترادفان في جملة واحدة اجتماع صفة وموصوف؛ مثل: سيفٌ صارمٌ، وفرسٌ صاهلٌ، وذلك في الترادف التّواردي الذي تصل فيه الصفات مع كثرة الاستعمال إلى رتبة الذوات، وقد لا يجتمع المترادفان كما في الترادف اللَّهْجيّ، والترادف الزمنيّ، فلا نقول: قطنٌ وعهنٌ، أو مرآة وسجنجل؛ أو قبر ومرقد؛ لأن ذلك من التكرار أو العطف غير المفيد، ولنا أن نُسمّي هذا النوع من الترادف اسم الترادف الـمُطابِق التّامّ أو المتكافئ[1].

ترادف الأصل: هو في الألفاظ المتقاربة المعنى (الاتحاد في الصدق) بحسب الشريف الجرجانيّ، إنما سمّيناه ترادف الأصل لأن الألفاظ المترادفة فيه تكون غير منقولة، بل أصيلة في اللغة العربية، وهي تجتمع على المعنى ذاته لكن باعتبار؛ أساسه مراعاة درجات المعنى، وذلك هو الترادف الفنّيّ، وفيه تجتمع الألفاظ

(1) استعرنا كلمة متكافئ من إشارة ذكرها السيوطيّ؛ إذ رأى أن بعض المتأخرين أطلقوا هذا الاسم على هذا النوع من الترادف، وهو اسم مناسب. يُنظر: السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها: 318/1.

المترادفة، لا بوصفهما صفة وموصوف، بل يكون لكلّ لفظ كيانه الخاصّ، يتأسس على التعدّد الوصفيّ، ونعني بالتعدّد الوصفي أن تكون الألفاظ المترادفة مشتقّاتٍ أو أفعالًا أو مصادرَ.

رأى أَلِكْيا الهرَّاسيّ بحسب السيوطيّ أن "الألفاظ التي بمعنى واحد تنقسم إلى ألفاظٍ متواردة، وألفاظ مترادفة، فالمتواردة كما تُسمى الخمر عقارًا وصهباء وقَهْوَة، والسبع أسدًا ولَيْثًا وضِرْغامًا، والمترادفةُ هي التي يقام لفظ مقام لفظ لمعان متقاربة يجمعها معنى واحد كما يقال: أصلح الفاسد ولمّ الشّعث ورتق الفتق وشَعَبَ الصَّدع"[1]. فكان تقسيمه قريب ممّا قرّرناه، غير أنه أخرج الترادف التواردي من دائرة الترادف، وسمّاه بالمتوارد، وقد يُسمّى المتباين أيضًا[2]، كما أخرج من تقسيمه الترادف اللهجيّ والاقتراضيّ، وأطلق لفظ الترادف على ما رأينا أنه يدخل في باب الترادف الفنّيّ، وتلك هي الألفاظ المتقاربة المعنى.

نستطيع أن نقول: إن التوحّد في المعنى هو شرط ترادف النقل، سواء كان التوحّد بين ألفاظ قابلة للاجتماع كما في الترادف التّواردي، أو غير قابلة للاجتماع كما في الترادف الاقتراضيّ واللهجيّ، وإنّ التعدّد في المعنى هو شرط ترادف الأصل، كما نستطيع أن نعزّز ذلك الفرق بين ترادف النقل وترادف الأصل بما رآه الزركشيّ من أن الترادف يكمن في إفراد المترادفات أكثر منه في التركيب[3]، ففي الإفراد يكمن ترادف النقل، وفي التركيب يتجلّى ترادف الأصل. نشير أخيرًا إلى أن عثمان غريب قد انتبه إلى هذا التقسيم من قبل غير أنّه أطلق على ترادف النقل مصطلح الترادف المحض، وعلى ترادف الأصل مصطلح الترادف المتكافئ[4] الذي يبدو أنّه مأخوذ من السيوطيّ، ونحن نرى أن المتكافئ ينطبق على النوع الأول الذي يصحّ أن نطلق عليه الترادف المحض كما رأى عثمان غريب.

والواقع أن عدم التمييز بين نوعي الترادف: ترادف الأصل وترادف النقل أوقع الكثير من الباحثين في الخلاف بين القبول بالترادف وإنكاره، بل إن منهم من رأى عدم استحالة الترادف التامّ، وأنّه نادر الوقوع، وأنه قد يستمر لفترة زمنية قصيرة ثم يزول بسبب ظلال المعنى ذات الصبغة العاطفية أو الانفعالية، والحقّ أن هذا الأمر قد يصدق على بعض حالات الترادف، غير أنه لا يُعمّم، ونلحظ أن عدم الانتباه إلى تقسيم الترادف إلى ترادف نقل وترادف أصل أوقع البحث في شَرَك الانتقال من الترادف التامّ (ترادف النقل)، بفعل بروز ظلال المعنى، إلى الترادف الفنّيّ غير التامّ (ترادف الأصل)، فكيف تتحوّل الألفاظ من الاتحاد في المعنى إلى التقارب؟ وأين كانت ظلال المعنى قبل التحوّل؟!

إن الالتفات إلى ظلال المعنى والفروق الدقيقة بين الألفاظ المترادفة هو ما دفع الكثيرين إلى إنكار الترادف في اللغة، وثمّة من يرى أن ذلك يكثر عند الأدباء النقاد كونهم يوغلون في البحث في معاني الكلمات،

---

(1) المصدر السابق: 1/319-320.
(2) يُنظر: المصدر السابق: 1/318.
(3) الزركشيّ: البرهان في علوم القرآن: 4/78.
(4) يُنظر: غريب، عثمان محمد: الترادف في القرآن الكريم، مجلة النور للدراسات الحضارية والفكرية، مؤسسة إستانبول للثقافة والعلوم ع12، 2015م، ص20-21.

ويتخيّلون فيها أشياء لا يراها غيرهم، ولا يقف عليه إلا أمثالهم[1]، كما يكثر عند المفسّرين[2]، وهؤلاء هم أصحاب البحوث التطبيقية، أمّا القول بالترادف فيمثّل رأي اللغويين والأصوليين، وهم من المنظّرين كما يبدو.

نستنتج أن أصحاب البحوث التطبيقية ينظرون إلى الفروق، فيذهبون إلى نفي الترادف، أمّا أصحاب التنظير فيرون أن الترادف موجود في اللغة وفي القرآن كذلك، فالقسم الأوّل ينفي الترادف الفنّيّ بخاصة لما فيه من فروق، والآخر يذهب إلى لمح الدلالة بين المترادفات ووحدة المعنى.

يُعدّ الترادف الفنّيّ شكلًا من أشكال الترادف العامّ، وهو الترادف الذي أسميناه ترادف الأصل؛ إذ تكون فيه الألفاظ المترادفة أصيلة المعنى في اللغة وغير منقولة عن معنى آخر أو لغة أخرى، وهي التي يصحّ فيها الاجتماع مع التعدّد، ويأخذ اجتماع الألفاظ في الترادف الفنّيّ صورتين: فإمّا أن تجتمع بالعطف، وهذا ما يُسمّى في البلاغة (الوصل)، وإمّا أن تجتمع بغير العطف، أي بالفصل بحسب علم البلاغة، ومن ثمّ رأينا أن يكون الترادف الفنّيّ في نوعين: الترادف الوصليّ والترادف الفصليّ.

المبحث الثاني: الترادف الفنّيّ في القرآن الكريم

نتحدّث في هذا المبحث عن الترادف الفنّيّ في القرآن الكريم بتجلّييه اللذين استعرناهما من علم المعاني، وتحديدًا من مصطلح الفصل والفصل ومفهومه، فنكون أمام الترادف الوصليّ، والترادف الفصليّ.

المطلب الأوّل: الترادف الوصليّ الفنّيّ في القرآن الكريم

سنسير وفق منهج وصفي تحليلي نستهلّه ببيان المعنى الوضعيّ المعجمي للكلمات المترادفة، ثمّ المعنى الاستعماليّ لها في القرآن الكريم، ثم المعنى السياقيّ؛ أي في سياق الآيات والسور التي وردت فيها المترادفات والمقارنة فيما بينها، والمعاني التي تخرج إليها، وذلك في حالة الوصل أي العطف بالواو، وسنكتفي بعيّنة يسيرة تكفي لبيان حال الترادف في سائر الآيات المشتملة على الترادف؛ لأن الكلام يطول إذا رحنا نستقصيها آيةً آيةً، والغاية تتضح من هنا في بيان أهمية الترادف الفنّي في القرآن الكريم، وقبل ذلك القطع بوجوده فيه تجاوزًا لكل الخلافات حول ذلك.

1. الظلم والطغيان

قال تعالى: {وَقَوْمَ نُوحٍ مِنْ قَبْلُ إِنَّهُمْ كَانُوا هُمْ أَظْلَمَ وَأَطْغَى} [سورة النجم: 52].

(1) يُنظر: عبد التواب، رمضان: فصول في فقه العربية،ط6 مكتبة الخانجي 1999م. ص313.

(2) يُنظر: النجّار، ناديا رمضان: الترادف في القرآن الكريم؛ سورة يوسف نموذجًا، ع75 مجلة كلية الآداب بجامعة الإسكندرية 2007م. ص2.

جاء في لسان العرب: "الظُّلْمُ: وَضْع الشَّيْءِ فِي غَيْرِ موضِعه... وَأَصْلُ الظُّلم الجَوْرُ ومُجاوَزَة الحدِّ... وظَلَم الأَرضَ: حَفَرَها وَلَمْ تَكُنْ حُفِرَتْ قَبْلَ ذَلِكَ، وَقِيلَ: هُوَ أَنْ يَحْفِرَها فِي غَيْرِ مَوْضِعِ الحَفْرِ... وظَلَم السَّيلُ الأَرضَ إِذَا خَدَّدَ فِيهَا فِي غَيْرِ مَوْضِعِ تَخْدِيدٍ"[1]، ويرى أبو هلال العسكريّ أن "أصل الظلم نقصان الحق"[2]، ويتوسّع الراغب الأصفهانيّ (502هـ) في (مفرداته) في توضيح معنى الظلم ليشمل الزيادة والنقصان والعدول عن الزمان والمكان؛ يقول: "والظُّلْمُ عند أهل اللّغة وكثير من العلماء: وضعُ الشيء في غير موضعه المختصّ به، إمّا بنقصان أو بزيادة، وإمّا بعدول عن وقته أو مكانه"[3]. أمّا ما جاء في معنى الطغيان؛ فالآتي: "طَغَى يَطْغى طَغْيًا، وطغو يَطْغُو طُغْيانًا: جاوَزَ القَدْرَ وَارْتَفَعَ وغَلا فِي الكُفْرِ... وكلُّ مُجَاوِزٍ حدَّه فِي العِصْيانِ طَاغٍ... وكلُّ شيءٍ جَاوَزَ القَدْرَ فَقَدْ طَغَى كَمَا طَغَى الماءُ عَلَى قومِ نوحٍ، وَكَمَا طَغَتِ الصيحةُ عَلَى ثمودَ"[4]. ويرى أبو هلال العسكريّ أنّ "الطغيان مجاوزة الحدّ في المكروه مع غلبةٍ وقهرٍ؛ ومنه قوله تعالى: {إِنَّا لَمَّا طَغَى الْمَاءُ} [الحاقة:11] الآية. يقال: طغى الماء إذا جاوز الحدّ في الظلم"[5]، وإلى هذا المعنى ذهب الراغب الأصفهانيّ؛ أي مجاوزة الحدّ في العصيان[6]، والظلم والطغيان وردا في القرآن الكريم بصيغ مختلفة؛ أفعال ومصادر ومشتقات وأسماء، متفرّقَين، ومجتمعَين كما في الآية السابقة من سورة النجم، ومعاني الظلم في القرآن في افتراقها عن الطغيان لا تختلف عنه كثيرًا، فنجدها في: ظلم بني اسرائيل باتّخاذهم العجل (البقرة:54)، وطلبهم رؤية الله جهرة (البقرة:55)، وتبديل قول الله (البقرة:59)، وتخريب المساجد (البقرة:114)، وكتم الشهادة (البقرة:140)، وافتراء الكذب على الله (الصف:7)، وأشكال الظلم كثيرة، والظلم استُعمل في القرآن لمعان أخرى؛ مثل: الشّرك في قوله تعالى: {الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمانَهُمْ بِظُلْمٍ} [الأنعام:82]؛ "قال ابن عباس وجماعة أهل التفسير: لم يخلطوا إيمانهم بشِرك، وروي ذلك عن حذيفة وابن مسعود وسلمان، وتأوّلوا فيه قول الله عزّ وجلّ: {إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ} [لقمان:13]"[7]، واستُعمل الظلم بمعنى الكفر أيضًا؛ كما في "قوله عزّ وجلّ: {فَظَلَمُوا بِها}[الأعراف:103]؛ أي بالآيات التي جاءتهم، وعدّاه بالباء؛ لأنه في معنى كفروا بها"[8]، ويأتي الظلم في القرآن بمعنى النقص أيضًا، كما في " وقوله عزّ وجلّ: {آتَتْ أُكُلَها وَلَمْ تَظْلِمْ مِنْهُ شَيْئًا} [الكهف:33]؛ أي لم تنقص منه شيئًا. وقال الفرّاءُ فِي قوله عزّ وجلّ: {وَما ظَلَمُونا وَلكِنْ كانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ} [البقرة:57]، قال: ما نقصونا شيئًا بما فعلوا ولكن نقصوا أنفسهم"[9]، ويأتي لغير ذلك، ولن نقف بعد

---

(1) ابن منظور: لسان العرب: مادة (ظ ل م) .
(2) العسكري: الفروق اللغويةتح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة (د.ت) ، ص231.
(3) الأصفهانيّ، الراغب: المفردات في غريب القرآن، تح: صفوان عدنان الداودي، ط1 دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت 1412هـ. ص537.
(4) ابن منظور: لسان العرب: مادّة (ط غ ي)
(5) العسكري: الفروق اللغوية: 230.
(6) يُنظر: الأصفهاني: المفردات في غريب القرآن: 520.
(7) ابن منظور: لسان العرب: مادة (ظ ل م) .
(8) المصدر السابق: مادة (ظ ل م) .
(9) المصدر السابق: مادة (ظ ل م) .

ذلك على المعاني الاستعمالية تجنّبًا للتطويل والاستطراد، ولأن المعاني الاستعمالية مجالها الترادف غير الفنّيّ، ونشير إلى أنّ في معجم المفردات للراغب الأصفهاني ما يغني عن ذلك.

والطغيان جاء بمعنى مجاوزة الحدّ كما في قوله تعالى: {كَذَّبَتْ ثَمُودُ بِطَغْوَاهَا} [الشمس:11]، قال: أراد بطغيانها، وهما مصدران إلا أن الطغوى أشكل برؤوس الآيات فاختير لذلك... وفي التنزيل العزيز: {ونذرهم في طغيانهم يعمهون} [الأنعام:110]... وقوله عز وجل: {فأما ثمود فأهلكوا بالطاغية} [الحاقّة:5]؛ قال الزجاج: الطاغية طغيانهم اسم كالعاقبة والعافية. وقال قتادة: بعث الله عليهم صيحة، وقيل: أهلكوا بالطاغية أي بصيحة العذاب"[1].

فمعنى الظلم في اللغة وضعُ الشيء في غير موضعه، أو نقصان الحقّ أو زيادته، والطغيان مجاوزةُ الحدّ في الظلم والعصيان، وقد يجتمع الظلم مع الطغيان في الدلالة على مجاوزة الحدّ، ومعاني الظلم والطغيان متعددة في الاستعمال القرآنيّ، غير أنّ المعنى السياقي لاجتماعهما في حالة الترادف الفنّي في حال الوصل في آية سورة النجم السابقة {وَقَوْمَ نُوحٍ مِنْ قَبْلُ إِنَّهُمْ كَانُوا هُمْ أَظْلَمَ وَأَطْغَى} يبيّن لنا أنّ الطغيان بمعنى الظلم غير أنّه أشدّ منه في الدرجة، وتتبّعُ أغلب كتب التفسير يُظهر لنا أنّ أكثر المفسّرين لم يقفوا على الفرق اللغويّ بين الظّلم والطغيان؛ ربّما لأنهم رأوا أنّ دلالتيهما واضحتان، كما لم يفعل أبو هلال العسكريّ، إنما كان تفريقه بين الطغيان والعتوّ، وبين الظّلم والجَور، والظّلم والبغي، والظّلم والغَشْم، والظلم والهَضْم، ونجد إشارات في بعض التفاسير إلى ذلك الفرق الذي رأيناه من أن الطغيان أشدّ من الظلم؛ فمن ذلك قول الطبريّ: "إنهم كانوا هم أشدّ ظلمًا لأنفسهم، وأعظم كفرًا بربهم، وأشدّ طغيانًا وتمرّدًا على الله"[2]. وقول القشيريّ: "كانوا أظلم من غيرهم وأغوى لطول أعمارهم، وقوة أجسادهم"[3]. وقول المراغيّ، وهو أوضح: "أهلكنا قوم نوح من قبل عاد وثمود، وكانوا أظلم من هذين [يعني عادًا وثمودَ]؛ لأنهم بدؤوا بالظلم، و «من سنّ سُنّة سيئة فعليه وزرها ووزر من عمل بها» وأطغى منهما وأكثر تجاوزًا للحدّ، لأنهم سمعوا المواعظ وطال عليهم الأمد ولم يرتدعوا"[4]. والحدّ الذي تجاوزوه هو تكذيب نوح عليه السلام وعدم الاستجابة لدعوته إلى الله على طول مدّة الدعوة، فظلموا أنفسهم بعدم الاستجابة والتلذّذ بنعيم الإيمان، وطغوا بأن حاربوا نوحًا وسخروا منه ومنعوا غيرهم من الإيمان.

---

(1) المصدر السابق: مادّة (ط غ ي) .

(2) الطبري، ابن جرير: جامع البيان في تأويل القرآن، تح: أحمد محمد شاكر، ط1 مؤسسة الرسالة، بيروت 2000 م، ج22، ص553.

(3) القشيري، عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك: لطائف الإشارات= تفسير القشيري، تح: إبراهيم البسيوني، ط3 الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر بلا، ج3، ص491.

(4) المراغي، أحمد بن مصطفى: تفسير المراغي، ط1 شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده، مصر 1365 هـ - 1946م، ج27، ص68-69.

فالأسلوب المتّبع في إيراد الترادف الفنّيّ هو التدرّج من الشديد إلى الأشدّ، وفي ذلك استيفاءُ المعنى وتوكيدُه، والظلم أوّل الطغيان, والطغيان تقوية وتوكيد لمعنى الظلم، وبيان لصفة الظلم في قوم نوح ورسوخها فيهم.

2. البَثّ والحُزْن

قال تعالى: {إِنَّما أَشْكُوا بَثِّي وَحُزْنِي إِلَى اللَّهِ} [سورة يوسف: 86].

البثّ بمعنى النشر، وفي (لسان العرب) هو الحزن المنشور كما هو مدلول الآية السابقة؛ يقول ابن منظور: "البَثُّ: الحُزْنُ والغَمُّ الذي تُفْضِي به إلى صاحبكَ... والبَثُّ في الأصل شدَّة الحُزْن، والمرضُ الشديدُ، كأنه من شدته يَبُثُّه صاحبَه"[1]. ويقول الزمخشريّ: "البثّ: أصعب الهمّ الذي لا يصبر عليه صاحبه، فيبثّه إلى الناس أي ينشره"[2]. فالبثّ بهذا المعنى ضربٌ من الحزن يدلّ على الحزن المنتشر بخاصّة، أمّا "الحُزْنُ والحَزَنُ: فنقيضُ الفرَح، وَهُوَ خلافُ السُّرور"[3]. ويقف الراغب على أصل كلمة حزن، فيرى أنّ "الحُزْن والحَزَن خشونة في الأرض وخشونة في النفس لما يحصل فيه من الغمّ، ويضادّه الفرح، ولاعتبار الخشونة بالغمّ قيل: خشّنت بصدره... والحُزْن ليس يحصل بالاختيار"[4]. فهو عنده منقول من المعنى الحسّيّ (خشونة الأرض أو الحَزَن) إلى المعنوي (خشونة النفس أو الحُزْن)، ويقول في البثّ: " أصل البثّ: التفريق وإثارة الشيء كبث الريح التراب، وبثّ النفس ما انطوت عليه من الغمّ والسّرّ، يقال: بَثَثْتُهُ فَانْبَثَّ... [وهو في وقوله تعالى:] {إِنَّما أَشْكُوا بَثِّي وَحُزْنِي} [يوسف:86] أي: غمّي الذي أبثّه عن كتمان، فهو مصدر في تقدير مفعول"[5]. ويفصّل العسكريّ في معنى الحزن والبثّ، ويفرّق بين معنييهما، غير أنّه لم يقف على الفرق الدقيق الناتج عن اجتماعهما؛ يقول: الحزن "تكاثف الغمّ وغلظه؛ مأخوذة من الأرض الحزن وهو الغليظ الصلب... والحزن لا يُرى، ولكن دلالته على الوجه، وتلك الدلالات تسمى كآبة... والحزن يفيد غلظ الهمّ، والبثّ يفيد أنّه ينبثّ ولا ينكتم؛ من قولك: أبثثتُه ما عندي وبثثتُه إذا أعلمتُه إياه"[6]. ولو أنّه قرن قوله: إنّ الحزن لا يُرى بقوله: البثّ [حزن] ينبثّ ولا ينكتم، لوصل إلى الفرق الذي نرومه من أنّ الحزن عامّ يشمل المبثوث والمكتوم، والبثّ خاصّ بالحزن المبثوث المنتشر، ويُقال: إن الحزن الذي بثّه يعقوب عليه السلام هو حين قال: {يَا أَسَفَى عَلَى يُوْسُفَ} [يوسف:84][7]، فهنا استيفاء وتدرّج من الخاصّ إلى العامّ، فهو ترادف يختلف في الدرجة، ونشير إلى أنّ البثّ بمعنى الحزن لم يرد في آية أخرى، ولنعرّج إلى رأي المفسّرين في الآية والترادف فيها.

---

(1) ابن منظور: لسان العرب: مادّة (ب ث ث) .
(2) الزمخشريّ: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل،ط3 دار الكتاب العربي - بيروت 1407هـ. 499/2.
(3) ابن منظور لسان العرب: مادّة (ح ز ن) .
(4) الأصفهاني: المفردات في غريب القرآن: 231.
(5) المصدر السابق: 108
(6) العسكري: الفروق اللغوية: 267.
(7) يُنظر: المراغي: تفسير المراغي: 30/13.

وقف الطبري على معاني البثّ الآتية: الحاجة والهمّ والخبر والحديث والحزن[1]، ولم يُشر إلى اجتماع معنى البثّ والحزن، ولا إلى ترادفهما.

أمّا ابن عاشور فوقف على الفروق اللغويّة، غير أنه لم يُصرّح بلفظ الترادف؛ يقول: "البثّ: الهمّ الشديد، وهو التفكير في الشيء المسيء. والحزن: الأسف على فائت. فبين الهمّ والحزن العموم والخصوص الوجهيّ، وقد اجتمعا ليعقوب- عليه السلام- لأنه كان مهتمًّا بالتفكير في مصير يوسف- عليه السلام- وما يعترضه من الكرب في غربته وكان آسفًا على فراقه"[2]. فالبثّ هو الهمّ الناتج عن التفكير بما سيحصل ليوسف عليه السلام، والحزن ناتج عن الشعور بفراقه، هذا هو المفهوم من قول ابن عاشور، ولعلّ العموم في أنّ الحزن دائم مستمر، والخصوص في البثّ الطارئ المقترن بلحظات التفكير بمصير يوسف، وفي ذلك استيفاء وتدرّج من الخاصّ إلى العامّ، فمجيء الحزن مع البثّ وتلوًا له يبيّن أنّ يعقوب- عليه السلام- متوكّلٌ على ربّه ومفوضٌ إمره إليه تمام التوكّل والتفويض، وفي أحواله كلّها.

المطلب الثاني: الترادف الفصليّ الفنّيّ في القرآن الكريم

الترادف الفصليّ يختلف عن الترادف الوصليّ في أنه لا يكون بالعطف بالواو كما أسلفنا، فوجب أن نبيّن الأحوال التي يمكن أن يكون عليها الترادف الفصليّ، ثمّ نورد الشواهد القرآنية التي ينطوي عليها هذا النوع من الترادف، ثم نتحدّث عن دلالاته ونكته البلاغية بما هو ترادف فنّي حاضر بقوّة في القرآن الكريم، ومُدِلّ على وجوده من جهة، ومن جهة أخرى يكشف لنا عن أسلوبية القرآن الكريم وبلاغته، موضّحين امتيازه عن الترادف الوصليّ المذكور آنفًا.

ونشير إلى أنّ الحاتميّ(388هـ) تكلّم على بعض أضرب الترادف بنوعيه الفصل والوصل، من غير أن يسميّ ذلك ترادفًا أو فصلًا أو وصلًا، وذلك في قوله إنّ العرب: "إذا اختلف اللفظان، جاؤوا بالاسمين جميعًا، فيُجرونهما على جهات منه كما يُجرون الآخر منهما على الأوّل، تأكيدًا لشبهٍ أُلصِقَ به، ومنه: ما يعطفون الآخر منهما على الأول بحرف عطف، وأشد ما يضيفون الأول منهما إلى الآخر، فما جاء منه توكيدًا... قول رؤبة[3]:

قلت وقولي صائب سديد .....

وهما بمعنى واحد، وممّا جاء معطوفًا قول الحطيئة[4]:

---

(1) يُنظر: الطبري: جامع البيان في تأويل القرآن: 226/16.

(2) ابن عاشور: التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، الدار التونسية للنشر، تونس 1984هـ. 45/13.

(3) البيت لم أعثر عليه في الديوان، وهو في حلية المحاضرة كما أوردناه من شطر واحد.

(4) الحطيئة، ديوان الحطيئة، تح: مفيد محمد قميحة، ط1 دار الكتب العلمية، بيروت 1993. ص71.

ألا حبذا هند وأرض بها هند وهند أتى من دونها النأي والبعد

وهما بمعنى واحد... وممّا جاء [مضافًا][1]:

كأن حدوج المالكية غدوة خلايا سفين بالنواصف من دد

والخلايا هي السفن"[2].

فهو يذكر ثلاثة أشكال للترادف، وهي: التوكيديّ (من الفصل)، والمعطوف (الوصل)، والإضافيّ (من الفصل)، غير أن تحرّي أشكال الترادف الفصليّ وأحواله واستقراءها يكشف لنا عن تجلّيها في الأشكال أكثر ممّا وقف عليه الحاتميّ، فنرى أنها تتمثّل في الأشكال الآتية:

- الترادف الفصليّ الإضافيّ بين المضاف والمضاف إليه؛ مثاله قوله تعالى: {فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرِمِ} [سبأ: 16]، فالسيل والعرم مترادفان كما سيظهر لاحقًا.
- الترادف الفصليّ التوكيديّ بين الفعل والمصدر (المفعول المطلق) أو بين الفعل والمشتقّ (الحال)؛ مثاله قوله تعالى: {فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِنْ قَوْلِهَا} [النمل:19]
- الترادف الفصليّ التعدّدي بين الخبر والخبر وما شابههما كالصفة والصفة؛ ومثاله قوله تعالى: {مَنَّاعٍ لِلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ} [ن:12]
- الترادف الفصليّ الوصفيّ بين الصفة والموصوف؛ مثاله قوله تعالى: {واللهُ لا يُحِبُّ كلَّ مُختالٍ فَخور} [الحديد: 23]
- ترداف الفصل العطفيّ بغير الواو؛ مثاله قوله تعالى: {وَجَمَعَ فَأَوْعَى} [المعارج: 18].

العطف أو الوصل في العربية يقتضي المغايرة في اللفظ أو المعنى أو كليهما؛ إذ لا يمكن عطف الشيء على نفسه لفظًا ومعنى؛ ومن ثَمَّ كان الترادف في الوصل يقتضي المغايرة، لكن في جزء من المعنى لا في المعنى كلّه، فهي مغايرة جزئية تظهر من زاوية النظر إلى درجات المعنى وتفاصيله وأبعاده، أمّا في الفصل فالموافقة سيّدة الموقف لا المخالفة، وهي ما سمّاه البلاغيون (كمال الاتصال)[3] أو الاتّحاد، ويلحق به ما يقارب دلالته وذاك شبه كمال الانقطاع وشبه كمال الاتصال[4].

ركّز البلاغيّون على دراسة الجمل في مبحث الفصل والوصل، على أننا نرى، ونحن ندعو هنا إلى مشروع لتوسيع البلاغة ومباحثها، أن تشتمل الدراسة على الكلمات أيضًا، فالموافقة والمخالفة بين الجمل أمر

(1) البيت لطرفة بن العبد، يُنظر: ديوان طرفة بن العبد؛ شرح الأعلم الشنتمريّ، تح: درّيّة الخطيب ولطفي الصقّال، ط2 إدارة الثقافة والفنون، البحرين- والمؤسّسة العربية، بيروت 2000م، ص24.
(2) الحاتميّ، ابن المظفّر: حلية المحاضرة في صناعة الشعر، تح: جعفر الكتّانيّ، دار الرشيد، العراق 1979، ج2، ص17.
(3) القزوينيّ: الإيضاح في علوم البلاغة، 107/3.
(4) المصدر السابق: 117/3-119.

ميّسر، أمّا بين الكلمات فيحتاج إلى تمحيص وتدقيق، واستطعنا من خلال دراسة ظاهرة الترادف من تجاوز الإشكالات الممكنة، فالمترادفات تلتقي في المفهوم العامّ، وتختلف في الجزئيات، وهذه المراوحة بين الموافقة والمخالفة أكسبت ظاهرة الترادف بعدًا أسلوبيًّا، فهي خاضعة للوصل من جهة المخالفة والمغايرة، وللفصل من جهة الاتّحاد والموافقة. سنعمد بعد هذا التقديم إلى الكشف عن الآيات القرآنية التي انطوت على الترادف الفصليّ في بعض ضروبه المذكورة آنفًا، بما يسمح به حجم البحث، وبما يغني عن ذكر سائر الأمثلة وأثرها في تحديد وجود الترادف الفنّيّ الفصليّ في القرآن الكريم وأبعاده ودلالاته.

1. الاختيال والفخر

قال تعالى: {وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ} [الحديد: 23].

قال تعالى: {إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ} [لقمان: 18]

الترادف في الآيتين من قبيل الترادف الفصليّ الوصفيّ، فلفظة (مختال) موصوفة، و(فخور) صفة لها، وهما مترادفتان في المعنى العام في دلالتهما على معنى التكبّر[1]، وهما متقاربتان، وهما مختلفتان في التفاصيل التي سنبينها في الآتي:

يذكر ابن منظور جملة من معاني كلمة مختال؛ يقول: "المختال: المتكبّر؛ قال أبو إسحق: المختال الصلْف المتباهي الجهول الذي يأنف من ذوي قرابته إذا كانوا فقراء، ومن جيرانه إذا كانوا كذلك، ولا يُحسن عشرتهم"[2]. فالمختال هو المتكبّر الذي يأنف ممّن هم دونه برأيه، والفخور من الفخر الذي هو "ادعاء العظم والكبر والشرف"[3]. ويرى الراغب أن الفخور من الفخر و"الفَخْرُ: المباهاة في الأشياء الخارجة عن الإنسان كالمال والجاه"[4]، كما يرى أن المختال من الخُيَلَاء "والخُيَلَاء: التّكبّر عن تخيّل فضيلة تراءت للإنسان من نفسه"[5]. فاللفظتان تجتمعان في إفادة معنى التكبّر، غير أنّ الفخر تكبّرٌ من جهة أمر خارج عن النفس كالمال والجاه، والخيلاء تكبّرٌ من جهة النفس، وهذا ما سوّغ جمع المترادفين، والترادف الفصليّ يقتضي الاتّحاد والجمع، وإن كانت الفروق في التفصيل تقتضي التغاير، ونسأل أنفسنا هل المختال غير الفخور، أم هو هو، والواقع يبيّن لنا أنهما أمر واحد، وذلك من جهة الفصل، ومن جهة أن الفخور صفة للمختال بحسب الصناعة النحويّة، غير أنّ المعنى البلاغيّ يبيّن أنّ المختال والفخور صفتان لموصوف واحد، يجمعهما دلاليًّا معنى التكبّر، فهما بهذا الاعتبار النحوي والبلاغيّ والدلاليّ مترادفتان.

يكشف الرجوع إلى كتب التفسير عن تلك الصلة بين تراوح اللفظتين في آية سورة الحديد وآية سورة لقمان السابقتين بين الاتّحاد، ومن ثَمَّ الفصل، وبين الترادف مع وجود فروق دقيقة؛ يقول الطبريّ في تفسير

(1) يُنظر مثلًا: الطبري: جامع البيان في تأويل القرآن: 145/20.
(2) ابن منظور: لسان العرب: مادّة (خ ي ل) .
(3) المصدر السابق: مادّة (ف خ ر) .
(4) الأصفهاني: المفردات في غريب القرآن: 627.
(5) المصدر السابق: 304.

آية سورة الحديد: "والله لا يحبّ كلّ متكبّر بما أوتي من الدنيا، فخور به على الناس"[1]. فاختيال الإنسان بما أُعطي، وفخره على الناس، وهنا يتداخل المعنيان خلافًا لما ورد آنفًا، فالمختال تختال نفسه ويتكبّر بماله وما شابهه، ويفتخر به على الناس، ويفسّر الزمخشريّ معنى المختال والفخور بحسب سياق الآية في سورة لقمان وهي: {وَلا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحاً إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتالٍ فَخُورٍ} [لقمان: 18]؛ يقول: "والمختالُ: مقابلٌ للماشي مرحًا، وكذلك الفخور للمصعّر خدّه كبرًا"[2]. فالاختيال لأمر في النفس، والفخر يكون على الناس، على نحو ما ذكر الطبري آنفًا، ونجد هذا المعنى عند ابن كثير أيضًا[3]، وهذا المعنى مخالف لما ذكرناه عند المعجميين ابن منظور والراغب الأصفهانيّ، على أن الفخر الرازيّ وافق الأخيرين في تفسيره؛ إذ يقول: "مختال يعني من يكون به خُيلاء، وهو الذي يُري الناسَ عظمةَ نفسِهِ، وهو التكبّر، فخور يعني من يكون مفتخرًا بنفسه، وهو الذي يرى عظمةً لنفسه في عينه"[4]. فالترادف ظاهر عند المفسّرين بين المختال والفخور، وقد انتبهوا إليه وإلى الفروق الدقيقة فيه، غير أنهم لم ينتبهوا- وهذا ديدنهم- إلى ظاهرة الترادف، ولم يصرّحوا بأن ذلك ترادف، وإن أشاروا إلى اجتماع الكلمتين في معنى واحد هو التكبّر، ونلاحظ أن اللفظتين اجتمعتا لترسما صورة ذلك المتكبّر بما يحقق استيفاء الوصف والإحاطة به، فالمختال يتكبّر على الناس، والفخور يتكبّر أو يكبّر نفسه، ويمكن أن يكون العكس صحيحًا.

2. اليأس والقنوط

{لَا يَسْأَمُ الْإِنْسَانُ مِنْ دُعَاءِ الْخَيْرِ وَإِنْ مَسَّهُ الشَّرُّ فَيَئُوسٌ قَنُوطٌ} [فُصِّلتْ: 49]

نتحدّث هنا عن نوع آخر من الترادف الفصليّ، هو الترادف التعدّدي، وهو تعدّد خبر المبتدأ المحذوف في الآية السابقة، وذلك ترادف اليأس والقنوط.

يرى ابن منظور أنّ اليأس والقنوط مترادفان، وأنّ القنوطَ أشدُّ اليأس؛ يقول: "اليأس: القنوط، وقيل: اليأس نقيض الرجاء"[5]، ويقول في معنى القنوط: "القنوط: اليأس، وفي التهذيب: اليأس من الخير، وقيل: أشد اليأس من الشيء"[6]. ويرى الراغب أن "اليَأْسُ: انتفاءُ الطّمعِ"[7]، وأنّ "القُنُوطُ: اليأس من الخير"[8]. فاليأس بما هو نقيض الرجاء، وبما هو انتفاء الطمع يدلّ دلالة عامّة على عدم الشعور بأمل الحصول على المراد أيًّا كان مع التحديد؛ بمعنى اليأس من الحصول على شيء محدّد، والقنوط هو أشدّ من اليأس، وهو يأس من حصول الخير بعامّة، فهو يأس من كلّ شيء، وهو يأس مطلق.

---

(1) الطبري: جامع البيان في تأويل القرآن: 199/23.
(2) الزمخشريّ: الكشاف: 497/3.
(3) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر: تفسير القرآن العظيم، تح: سامي بن محمد سلامة، ط2 دار طيبة للنشر والتوزيع، 1420هـ- 1999م، ج6، ص339.
(4) الرازي: مفاتيح الغيب (التفسير الكبير) ط3 دار إحياء التراث العربي، بيروت 1420هـ. 122/25.
(5) ابن منظور: لسان العرب: مادّة (ي أ س) .
(6) المصدر السابق: مادّة (ق ن ط) .
(7) الأصفهاني: المفردات في غريب القرآن: 892.
(8) المصدر السابق: 685.

وقف الطبري على المعنى اللغوي ذاته الذي ذُكر سابقًا؛ يقول في معنى اليَئوس والقَنوط: "إنه ذو يأس من روح الله وفرجه، قَنوط من رحمته، ومن أن يكشف ذلك الشرّ النازل به عنه... قانط من الخير"[1]. أمّا الزمخشري فيقول في تفسيره (الكشاف): إنّ تعبير {فيَئوس قَنوط} "بولغ فيه من طريقين: من طريق بناء فعول، ومن طريق التكرير. والقنوط أن يظهر عليه أثر اليأس فيتضاءل وينكسر، أي: يقطع الرجاء من فضل الله ورَوحه"[2]، فالتكرير يبيّن معنى الترادف بين اليأس والقنوط، والقنوط هو ظهور أثر اليأس على القانط من خلال الانكسار والتضاؤل، وهو أثر حسّيّ، ومن خلال انقطاع الرجاء من فضل الله ورحمته، وهو أثر معنويّ. وإلى مثل هذا المعنى ذهب الرازي في تفسير معنى اليأس والقنوط في الآية السابقة، غير أنه رأى أنّ اليأس أمر قلبيّ باطن، والقنوط أمر حسّيّ ظاهر؛ يقول: "اليأس من صفة القلب، والقنوط أن يظهر آثار اليأس في الوجه والأحوال الظاهرة"[3]. ونلحظ أنه لم يُشر إلى معنى انقطاع الرجاء الذي ذكره الزمخشريّ، وكذلك نجد أن البيضاوي قد أشار إلى أنّ "القنوطَ... ظهورُ أثر اليأس"[4]. كما أشار إلى المعنى اللغوي للقنوط، وهو أنّ القنوط يعني اليأس من وقوع الخير؛ يقول: "فيَئوس قَنوط؛ أي يقع في ذهنه أنه لا يتهيأ له بعد هذا خير"[5], وكان ابن عاشور قد رأى ما رآه سابقوه من أنّ "اليأس فعل قلبي هو: اعتقاد عدم حصول الميئوس منه. والقنوط: انفعال يدني من أثر اليأس وهو انكسار وتضاؤل"[6].

هكذا نجد أنّ اليأس والقُنوط مترادفان في دلالتهما على معنى اليأس؛ أي فقدان الأمل والرجاء، غير أنّ القنوط هو شعور يعقب شعور اليأس؛ إذ هو اشتداد اليأس، وذلك الاشتداد يتجلّى في ظهور آثار اليأس والقُنوط في القانط، فذلك ترادف اتّحاد أو اتصال بلاغي دلاليّ؛ إذ إنّ اليائس والقانط هو شخص واحد، وهذا ما أدّى إلى القول بالتعدّد (تعدّد الخبر)، كما أدّى إلى وجوب الفصل نحويًّا من جهة، ومن جهة أخرى هو ترادف مختلف في الدرجة، إذ إنّ درجة القنوط أشد من درجة اليأس كما تبيّن.

3. السَّيْل والعَرِم

{فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرِمِ} [سبأ: 16]

العرم في الآية السابقة مضاف إلى السيل ومرادف له؛ يذكر ابن منظور أنّ السيل بمعنى الجريان، وهو مصدر سال يسيل، ويكون اسمًا بمعنى الماء الكثير السائل[7]، أمّا العرم فيدلّ على الشِّدّة والحِدّة والكَثرة

(1) الطبري: جامع البيان في تأويل القرآن: 490/21.
(2) الزمخشريّ: الكشاف: 205/4.
(3) الرازي: مفاتيح الغيب (التفسير الكبير) : 572/27.
(4) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل،تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، ط1 دار إحياء التراث العربي، بيروت 1418هـ. 74/5.
(5) ابن كثير: تفسير القرآن العظيم: 186/7.
(6) ابن عاشور: التحرير والتنوير: 10/25.
(7) يُنظر: ابن منظور: لسان العرب: مادّة (س ي ل) .

والشَّراسة والعِظَم[1]، فالسيل يدلّ على الكثرة، والعرم يكون أشدّ من السيل وأكثر، وهما عند الراغب الأصفهانيّ: "السَّيْلُ أصله مصدر، وجعل اسما للماء الذي يأتيك ولم يصبك مطره"[2]. "العَرَامَةُ: شراسةٌ وصعوبةٌ في الخُلُقِ، وتَظْهَرُ بالفعل، يقال: عَرَمَ فلانٌ فهو عَارِمٌ، وعَرَمَ: تَخَلَّقَ بذلك، ومنه: عُرَامُ الجيشِ، وقوله تعالى: {فَأَرْسَلْنا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرِمِ} [سبأ: 16]، قيل: أراد سيلَ الأمرِ العَرِمِ، وقيل: العَرِمُ المَسْنَاةُ، وقيل: العَرِمُ الجُرَذُ الذَّكَرُ، ونسب إليه السّيلُ من حيث إنه نَقَبَ المسناةَ"[3]. فالسيل والعرم مترادفان، وهما من باب إضافة الاسم إلى صفته كما يرى ابن كثير[4]؛ إذ المعنى هو السيل العرم، فالسيل اسم والعرم صفته، والصفة تدلّ على معنى غزارة الماء، وهذا المعنى أضاف إلى السيل معنى الشدّة والكثرة والشراسة، وهي معان لم تكن في السيل وحده، فيُعبَّر بذلك عن شدّة العذاب والتدمير الذي لحق بسبأ وجنّتيها، وهذا المعنى نقله أبو حيّان الأندلسيّ عن ابن عبّاس رضي الله عنهما، كما نقل عنه معنى آخر قريب، وهو أن العرم صفة لموصوف محذوف، أي: السيل الذي كان عن المطر الشديد[5]. ولأبي حيّان إشارة لطيفة إلى أنّ الإضافة تكون بأدنى ملابسة، وذلك بعد أن سرد مجموعة من معاني لفظة العرم، والملابسة بين العرم والسيل بحسب المعنى الذي أوردناه هي في الترادف وتحقق الوصف، وهذا المعنى أي أن يكون العرم صفة للسيل ذكره ابن عاشور مع معنى أنّ العرم اسم وليس صفة؛ يقول: " والعرم يجوز أن يكون وصفًا من العرامة، وهي الشدة والكثرة فتكون إضافة السيل إلى العرم من إضافة الموصوف إلى الصفة. ويجوز أن يكون العرم اسمًا للسيل الذي كان ينصب في السد، فتكون الإضافة من إضافة المسمى إلى الاسم، أي السيل العرم"[6]. ودارت معاني السيل والعرم حول ذلك في أغلب كتب التفسير، وقلّة من المفسّرين التفت إلى أنّهما من باب الترادف، وذلك لأنهم عدّوا السيل اسمًا لا مصدرًا، والترادف الذي نراه أفاد معنى الاتّحاد والاتصال الذي سمح بالإضافة والفصل، المعنى البلاغيّ هنا أفاد الشدّة كما في المعاني السابقة للاختيال والفخر، ولليأس والقنوط.

الخاتمة

تبيّن ممّا سبق أنّ الترادف أمر موجود في اللغة لا يمكن إنكاره، وهو موجود في القرآن الكريم، وأنه لا يُعدّ من باب الاتحاد المعنوي التامّ، إنما توجد فروق دقيقة بين المترادفات في حال اجتماعها تجعل لكل منها معنى خاصّ مع الاشتراك بالمعاني الكلّية، وتبيّن أيضًا أنّ تلك الفروق الدقيقة هي التي تُكسب الترادف سمة الأسلوبية- وتجعلها ظاهرة فنيّة، كما تُكسب النصوص التي تحتضنها بلاغة وبيانًا.

(1) المصدر السابق: مادّة (ع ر م) .
(2) الأصفهاني: المفردات في غريب القرآن: 437.
(3) المصدر السابق: 562.
(4) يُنظر: ابن كثير: تفسير القرآن العظيم: 507/6.
(5) يُنظر: الأندلسيّ، أبو حيّان: البحر المحيط في التفسير، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت 1420هـ، ج8، ص535.
(6) ابن عاشور: التحرير والتنوير: 169/22.

إن تلك النظرة للترادف تجعلنا نتجاوز كل الخلافات التي لم يخل منها بحث أو كتاب تناول الترادف بالدراسة، نتجاوزها إلى عدّ الترادف في حال اجتماع المترادفات من قبيل الترادف الفنّي، والحقّ أننا لم نكتفِ ببيان مفهوم الترادف، بل ذكرنا أنواعه بالنظر إلى مبحث الفصل والوصل في البلاغة؛ إذ إن اندماج الفنّين، نعني فنّ الترادف (الدلاليَ)، وفنّ الفصل والوصل (التركيبيّ) قد أسهم في تقسيم هذا البحث إلى فصلين، ولفت الانتباه إلى طريقة عرض تركيب المترادفات، وبلاغتها، ودلالاتها.

وظهر من البحث أهمية اعتماد أسلوب الانتقال التدرّجي من العامّ إلى الخاص في سبيل إثبات الترادف وتقوية وجوده وفنّيّته؛ إذ انتقلنا من الترادف العامّ إلى الترادف الفنّيّ الخاصّ، ومن تجلّيات الترادف إلى أنواعه، ومن الترادف الوصليّ إلى الترادف الفصليّ، ومن الاعتماد على اللغة في شرح معاني المترادفات إلى الاتّكاء على أقوال المفسّرين، كما كان لهذا التدرج أثر في ضبط البحث وأقسامه.

وتبيّن أن للترادف الفنّيّ في القرآن الكريم أبعادًا ودلالات فنّيّة وبلاغية عالية تتمثّل في الاستيفاء والإحاطة والشمول، أو التدرّج، أو التوضيح، أو التأكيد، أو غير ذلك، وهي دلالات تنسرب في المعنى الكلّيّ العامّ فتقوّيه أو تشرحه.

لم ننظر في هذا البحث إلى الترادف بوصفه انطباق معنى كلمتين على نحو تامّ، بل سرنا وفق الطرح الذي قدّمه الرمّانيّ حين سمّى كتابه (الألفاظ المترادفة والمتقاربة المعنى)، فكان سبّاقًا إلى النظر إلى الترادف من وجهة النظر إلى المعنى الكلّي العامّ للمترادفات مع مراعاة المعاني الجزئية الدقيقة المتقاربة، فعند النظر إلى المترادفات في العربية، ولا سيّما في حال الاجتماع تظهر تلك الفروق في الجزئيات والتفاصيل والدرجات، وهي قد لا تظهر في حال افتراق المترادفات، لذلك كان الترادف مثبتًا وفنّيًّا في حال اجتماع المترادفات، ظهر ذلك من خلال دراسة نماذج من القرآن الكريم، فتبيّنت تلك الفروق في الدلالات المتقاربة بما حملته من معان بلاغية دقيقة، كما انكشفت بلاغة الترادف وفنّيّته وأسلوبيّته.

إنّ عدّ الترادف من قبيل الأشكال الفنّيّة البلاغيّة لا يعني النظر إلى الاتحاد التامّ في المعنى، فالترادف يمكن أن يكون بتقارب المعاني ووجود صلات دقيقة بينها، واجتماع المترادفات في سياق واحد يزيل دلالة الاتّحاد التامّ، ويفتح المجال أمام ظهور الدلالات الجزئية والتفاصيل ودرجات المعاني لتكشف بدورها عن بلاغة فنّ الترادف وإيحاءاته، فنخلص إلى أننا نستطيع أن نركّز على دراسة المترادفات المجتمعة لنخرج بمعان دقيقة تثبت أنّ الترادف ذو طابع فنّيّ بلاغيّ، كما نستطيع التعبير بالترادف لنقوّي كلامنا ونوضحه، فالترادف يبدو بذلك فنًّا بلاغيًّا وإقناعيًّا؛ بالمعنيين الأسلوبيّ والتداوليّ.

المصادر والمراجع

1. الأندلسيّ، أبو حيّان: البحر المحيط في التفسير، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت 1420هـ.
2. الأصفهانيّ، الراغب: المفردات في غريب القرآن، تح: صفوان عدنان الداودي، ط1 دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت 1412هـ.

3. البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، ط1 دار إحياء التراث العربي، بيروت 1418هـ.
4. الجواليقيّ، أبو منصور: المعرّب من الكلام الأعجميّ على حروف المعجم، تح: أحمد شاكر، ط2 مطبعة دار الكتب، مصر 1969م.
5. الحاتميّ، ابن المظفّر: حلية المحاضرة في صناعة الشعر، تح: جعفر الكتّانيّ، دار الرشيد، العراق 1979.
6. حجازي، محمود فهمي: مدخل إلى علم اللغة، دار الثقافة 1978م.
7. الحطيئة، ديوان الحطيئة، تح: مفيد محمد قميحة، ط1 دار الكتب العلمية، بيروت 1993.
8. الدّاني، أبو عمرو: الأحرف السبعة للقرآن: تح: عبد المهيمن طحّان، ط1 دار المنارة للنشر والتوزيع، جدّة 1997.
9. الرازي: مفاتيح الغيب (التفسير الكبير) ط3 دار إحياء التراث العربي، بيروت 1420هـ.
10. الرمّانيّ، أبو الحسن علي بن عيسى: الألفاظ المترادفة والمتقاربة المعنى، تح: فتح الله المصريّ، ط1 دار الوفاء، مصر 1987.
11. الزركشيّ، بدر الدين: البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1 عيسى البابيّ الحلبيّ 1957.
12. الزركلي، خير الدين: الأعلام، ط15 دار العلم للملايين، بيروت 2002 م.
13. الزمخشريّ: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل،ط3 دار الكتاب العربي - بيروت 1407هـ.
14. الزوزنيّ، أبو عبد الله: المعلّقات السبع مع الحواشي المفيدة، تح: محمد خير أبو الوفاء، ط1 مكتبة البشرى، باكستان 2011.
15. السامرائي، إبراهيم: دراسات في اللغة، مطبعة العاني، بغداد 1961.
16. سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، ط3 مكتبة الخانجي، القاهرة 1988م.
17. السيوطيّ، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: فؤاد علي منصور، ط1 دار الكتب العلمية، بيروت 1998م.
18. الشريف الجرجاني، التعريفات، تح: محمد صدّيّق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة (د.ط.ت).
19. الشناوي، خالد نعيم: فقه اللغات العروبية وخصائص العربية، ط1 دار ومكتبة البصائر، بيروت 2013م.
20. الطبري، ابن جرير: جامع البيان في تأويل القرآن، تح: أحمد محمد شاكر، ط1 مؤسسة الرسالة، بيروت 2000 م.
21. طرفة بن العبد: ديوانه؛ شرح الأعلم الشنتمريّ، تح: درّيّة الخطيب ولطفي الصقّال، ط2 إدارة الثقافة والفنون، البحرين- والمؤسّسة العربية، بيروت 2000م.
22. ابن عاشور: التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، الدار التونسية للنشر، تونس 1984هـ.
23. عبد التواب، رمضان: فصول في فقه العربية،ط6 مكتبة الخانجي 1999م.
24. العسكري: الفروق اللغوية تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة (د.ت).

25. غريب، عثمان محمد: الترادف في القرآن الكريم، مجلة النور للدراسات الحضارية والفكرية، مؤسسة إستانبول للثقافة والعلوم ع12، 2015م.
26. الغزاليّ، أبو حامد: المستصفى في علم الأصول، تح: محمد عبد السلام عبد الشافي، ط1 دار الكتب العلمية، بيروت 1993م.
27. ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الفكر، بيروت 1415هـ-1994م.
28. القزوينيّ: الإيضاح في علوم البلاغة، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، ط3 دار الجيل، بيروت (د.ت).
29. القشيري، عبد الكريم بن عبد الملك: لطائف الإشارات (تفسير القشيري)، تح: إبراهيم البسيوني، ط3 الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر بلا.
30. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر: تفسير القرآن العظيم، تح: سامي بن محمد سلامة، ط2 دار طيبة للنشر والتوزيع، 1420هـ- 1999م.
31. المراغي، أحمد بن مصطفى: تفسير المراغي، ط1 شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده، مصر 1365هـ- 1946م.
32. امرئ القيس: ديوانه،تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط4 دار المعارف، (د.ت).
33. المنجد، محمد نور الدين: الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق، ط1 دار الفكر المعاصر، بيروت- دار الفكر، دمشق 1997.
34. ابن منظور، لسان العرب، ط3 دار صادر، بيروت 1414هـ.
35. النجّار، ناديا رمضان: الترادف في القرآن الكريم؛ سورة يوسف نموذجًا، ع75 مجلة كلية الآداب بجامعة الإسكندرية 2007م.

Meani Harflerinin Kıyamet Sahnelerinin Tasvirinde Belağat Açısından Anlamı (Tekvir, İnfitar ve İnşikak Sureleri Örneği)

Muhammed ELNECER[(1)]

الدلالة البلاغية لحروف المعاني في تصوير أهوال يوم القيامة التكوير والانفطار والانشقاق أنموذجاً

د. محمد النجار

هدفت ورقة البحث هذه إلى معرفة دلالات حروف المعاني في تصوير أهوال يوم القيامة بلاغياً، واتخذتْ من سور التكوير والانفطار والانشقاق أنموذجاً لاتفاقها فنياً وموضوعياً، فالسور الثلاث رسمت صورة متكاملة لمشهد يوم القيامة مع بيان سبيل النجاة من أهوال ذاك اليوم في نظم قرآني لا يجاريه أي كلام آخر، لا في فصاحته وبلاغته، ولا في أسلوبه ونظمه، ولا في تركيبه ومعانيه، وأنى لكلام غيره أن يزلف إليه، وقائله أحكم الحاكمين، فهو في الذروة حرفاً وكلمة وتآليف كلام. وقد قامت الورقة البحثية على جمع المادة المتعلقة بحروف المعاني والتنقيب عن أسرار دلالاتها، واختيار الأنسب عند الاختلاف، وتوصل البحث إلى جملة من النتائج، من أبرزها: أنّ حروف المعاني لها دلالات في سياقها، وأن لا تقاص بين حروف المعاني، وأن للسياق دوراً في تحريك بوصلة معانيها واختيار الأنسب منها.وجاءت الدراسة في مقدمة وتمهيد وخمسة مباحث ثم فهرس بالمصادر.

الكلمات المفتاحية: حروف ـ المعاني-القيامة. بلاغياً – الأسرار- البلاغية- الإعجاز

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد طه الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد، لفت نظري منذ مدة، وأنا في تدريسي الأكاديمي لمساق التفسير قول النبي ﷺ :«منسرهأنينظرإليومالقيامةكأنهرأيعينفليقرأ: إذاالشمسكورت،وإذاالسماءانفطرت،وإذاالسماءانشقت»، رواه الإمام أحمد عن ابن عمر- رضي الله عنهما- فعزمت على دراستها بلاغياً، مبيناً أوجه الترابط بينها فنياً وأسلوبياً ودلالياً، وبينما كنت في مرحلة الإعداد والجمع أعلنت جامعة العثمانية التركية في ولاية العثمانية عن مؤتمرها الدولي الثاني المحكم في اللغة العربية، وفيه محور حول "تحليل النص اللغوي وتفسيره"، فجعلت الفصل الأول: خصائص الحرف القرآني في السور الثلاث من الباب الأول: اصطفاء الكلمة واختيارها في السور الثلاث ورقة بحثية لهذا المؤتمر، وهدفت ورقة البحث إلى الإجابة عما يأتي:

(1)**Dr**.Gaziantep Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı, drmonajjar@gmail.com

1- ما أثر دلالات حروف المعاني في رسم مشهد يوم القيامة في السور الثلاث؟
2- هل تتغير دلالات حروف المعاني الأصلية بتغير السّياق؟
3- هل تنوب حروف المعاني عن بعض؟

وحاول البحث بيان النكت البلاغية في دلالتها التعبيرية، ولم يهتم كثيراً بذكر القاعدة البلاغية أو اللغوية إلا للانطلاق منها في بيان الدواعي التي اقتضتها، أو خرجت بها عنها، معتمداً على **المنهج التحليلي**القائم على النظر في الدلالات اللغوية والسياقية لحروف المعاني،**والمنهج الاستنباطي**القائم على استنباط أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بين دلالات حروف المعاني فيما يتعلق بالتعبير عن مشاهد يوم القيامة، ورسم الطريق لخلاص الإنسان من أهوالها والفوز بالسعادة الأبدية.

التمهيد:

الحروف في العربية قسمان: مبان ومعان، فالأولى: ما كانت من بنية الكلمة كـالظاء والفاء والراء في كلمة "ظفر"، فهي تتكون من ثلاثة حروف، وهي ما يسمى في العربية حروف الهجاء، فلا دلالة للحرف منفصلاً، وبتركيبه يدل على معنى لغوي خاص به.وأما حروف المعاني فهي كلمات تدل على معنى في غيرها، وهي أنواع عدة،منها: ما يتركب من حرف كالواو والباء/ ومنها: ما تركب من حرفين كـ بل ومن وإن، ومنها: ما يتركب من أكثر من ذلك كـ ثم وعلى وسوف حتى وكلا ولعل ولكن.

والأصل في هذه الحروف مجيئها لما وضعته العرب لها، وقد تخرج في كلام البليغ الأريب عن معانيها الأصلية لدواع بلاغية وأسرار خبيئة، وهذه الدواعي هي نهمة البلاغي في الكشف عن أسرارها، وغيره يقول: إن ذلك من تناوب الحروف دون الغوص وراء التراكيب ومستتبعاتها، قال ابن القيم: «ظاهرية النحاة يجعلون أحد الحرفين بمعنى الآخر، أما فقهاء أهل العربية فلا يرتضون هذه الطريقة، بل يجعلون للفعل معنى مع الحرف ومعنى مع غيره، فينظرون إلى الحرف، وما يستدعي من الأفعال، فيُشربون الفعل المتعدي به معناه، هذه طريقة إمام الصناعة سيبويه -رحمه الله- وطريقة حذاق أصحابه، يضمنون الفعل معنى الفعل، ولا يقيمون الحرف مقام الحرف، وهذه قاعدة شريفة جليلة المقدار، تستدعي فطنة ولطافة في الذهن، وهذا نحو قوله تعالى:﴿عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا﴾ [الإنسان:6]. فإنهم يضمنون (يشرب) معنى (يُروى) فيعدونه بالباء التي تطلبها، فيكون ذلك دليلاً على الفعلين، أحدهما بالتصريح به، والثاني بالتضمين والإشارة إليه بالحرف الذي يقتضيه مع غاية الاختصار، وهذا من بديع اللغة ومحاسنها وكمالها»[1] .وبناء على ما سبق سيقف البحث محاولاً الكشف عن الدواعي اللغوية والأسرار البلاغية في استعمال حروف المعاني بطريقة استقرائية تحليلية مقارنة ما أمكن ذلك.

(1) الكليات:1021.

المبحث الأول: حروف الشرط .

أدوات الشرط تتفاوت في دلالتها على المعنى، وتختار بناء على دلالتها في ربط الجمل حسبما يقتضيه المقام؛ فأداة الشرط "إنْ" تستعمل فيما هو محتمل الوقوع أومشكوك في حصوله، ومثله نادر الوقوع، والأشياء المفترضة، «ولا تدخل على متيقن ولا راجح»[1]، وتدخل على جملتين تعلق الثانية منهما بالأولى تعلق المسبب بسببه لتحيل فعل الشرط وجوابه جملة واحدة مفيدة[2] بخلاف استعمال (إذا)، وهي ظرف للمستقبل مضمنة معنى الشروط غالباً، وتختص بما يتعين وجوده أو رجح[3]، والفرق بينهما أن الأولى حرف، والثانية ظرف، ومدخول الثانية محقق الوقوع أو غالبه، هذا هو الأصل، وقد يخرج الكلام عن الأصل لغرض يرومه البليغ.

ولم ترد (إنْ) ولا أخواتها من حروف المعاني الشرطية في السور الثلاث إلا ما جاء من ورود (إذا) الظرفية الشرطية في مطالع السور الثلاث، وذكرت (أيّ) في الانفطار على وجه في تفسيرها، وهي اسم أيضاً، وذكرت (أمّا) في الانشقاق، وهي حرف « شرط وتفصيل وتوكيد»[4].
فالأصل في أداة الشرط (إذا) أن يكون فعل الشرط فيها فعلاً مضارعا غالباً، فإذا وليها فعل ماض خلص إلى الاستقبال لغرض بلاغي، وجل فعل الشرط فيها جاء بلفظ الماضي؛ لأن الفعل بعدها مجزوم بوقوعه أو راجح.
والسبب في اختيار الأداة دون(إن) في مطالع السور الثلاث التي يجمعها وحدة فنية تصور أهوال القيامة وهي أحداث لم تأت بعد -صدق مخبرها جل وعلا من جهة،ولأن الزمن عند الله كلا زمن، ولتأكيد ذلك وليها(إذا) الفعل الماضي الدال على التحقق والوقوع. ثم إن افتتاح السور الثلاث بـ (إذا) الظرفية الشرطية،وأحداثها كونية مهولة متوقعة، افتتاح بديع مشوق يسترعي الألباب، فالظرفية فيها تستدعي متعلقاً، وبتضمنها الشرطية تؤذن بذكر جواب بعده، فإذا سمعه السامع ترقب ما سيأتي بعده فعند ما يسمعه يتمكن من نفسه كمال تمكن»[5].

وأما أداة الشرط الثانية فهي في قوله تعالى من الانشقاق: ﴿فَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا ﴾[الانشقاق:7-8].وهي أداة شرط وتفصيل وتوكيد كما سبق، قال الزمخشري:«(أَمَّا) حرف فيه معنى الشرط، ولذلك يجاب بالفاء. وفائدته في الكلام أن يعطيه فضل توكيد. تقول: زيد ذاهب. فإذا قصدت توكيد ذاك، وأنه لا محالة ذاهب، وأنه بصدد الذهاب، وأنه منه عزيمة، قلت: أمّا زيد فذاهب،وهذا التفسير مدل لفائدتين: بيان كونه توكيداً، وأنه في معنى الشرط»[6].وهي هنا فصلت ما أجمل من ملاقاة الإنسان الكادح

---

(1) بدائع الفوائد 21/2.
(2) الكليات:1021.
(3) همع الهوامع السيوطي 179/2 والبلاغة العربية 472/1 .
(4) مغني اللبيب 80/1.
(5) التحرير والتنوير 140/30.
(6) الكشاف 117/1.

ربه، وفرقت بين حالين من أحواله لا ثالث لهما، والإتيان بـ (أَمَّا) الشرطية منح الكلام توكيداً وحسن إيجاز لإدماج شرطها فيها، ولهذا تلحظ القوة في ارتباط جوابها بشرطها فإذا أضيف إليها الفاء الدالة على الترتيب والتعقيب، وهي في الوقت نفسه تحوي تفريع ما بعدها على قبلها ازادت قوة الترابط بين الجمل القرآنية، فهي هنا فصلت وبينت أن ما بعدها من جزاء المؤمنين وكذا الكافرين مفرع ومرتب ومسبب عن كدح الإنسان، وتفصيل لإجمال الملاقاة.

المبحث الثاني: حروف العطف.

ولحروف العطف في مواضعها أسرار لطيفة المرمى دقيقة المسلك قد تظهر أحياناً، وقد تحتجب ليجهد في كشف سرها الحذاق، فالبليغ من ينتقي كلم معانيه؛ ليصوغها في قوالب لا تبتغي بها بدلاً، وقد ذكر علماء العربية أن الواو «لا توجب إلا الاشتراك بين الشيئين فقط في حكم واحد، وسائر حروف العطف توجب زيادة حكم على هذا ألا ترى أن (الفاء) توجب الترتيب، و(أو) للشك، و(بل) للإضراب»[1]. وحسب القارئ أن يوظف ما علمه على ما جاء في قوله تعالى: ﴿ الَّذِي خَلَقَنِي فَهُوَ يَهْدِينِ 78 وَالَّذِي هُوَ يُطْعِمُنِي وَيَسْقِينِ 79 وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ 80 وَالَّذِي يُمِيتُنِي ثُمَّ يُحْيِينِ 81 ﴾[الشعراء:78-79-80-81]. فسيجد سرّاً بلاغياً ماتعاً وراء اصطفاء هذه الأدوات.

فأما الفاء فإنها للترتيب والتعقيب، وهو ما أشار إليه سيبويه بقوله:«والفاء، وهي تضم الشيء إلى الشيء كما فعلت الواو، غير أنها تجعل ذلك متسقاً بعضه في إثر بعض»[2].ولعل من أجمل مواقع العطف في السور الثلاث -وكلها ذاك - وهي في ظاهرها غير متناسبة -الفاء في قوله تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ ﴾[الانشقاق] . فلو وضع موضع الفاء الواو لدل على حكم جديد مغاير للكدح لا غير، ولو وضع (ثم) لدل على تراخ وانقطاع زمني، وليس مراداً؛ فتعين الفاء مع أن بين لقاء الله أو لقاء الجزاء والعمل فسحة زمنيةإلا أنه لما كان الزمن بين العمل والملاقاة ساعة من النهار﴿كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَ مَا يُوعَدُونَ لَمْ يَلْبَثُوا إِلَّا سَاعَةً مِنْ نَهَارٍ35﴾[الأحقاف]. صلحت الفاء دون سواها؛ لما فيها من ترتيب وتعقيب مع تراخ مستمر لا منقطع، وبناء على ذلك ذكر علماء البلاغة أن الفاء فيها مهلة وفترة ولكنها ليست كـ(ثم). قال ابن مالك :« وتشركها الفاء في الترتيب، وتنفرد ثم بالمهلة... وقد تكون معها [مع الفاء]مهلة»[3].

وقد تتخلف الفاء في موطن لأسرار بلاغية خلافاً لمواطن أخرى ففي قوله تعالى:﴿ إِلَّا الَّذِينَ آَمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ﴾ [الانشقاق:25]. تخلفت الفاء المشعرة بالسببية في قوله: ﴿لَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ ﴾، بينما ذكرت في سورة التين مثلاً الفاء المؤذنة بالسبب؛ تنبيهاً على ذلك، بخلاف ما في سورة التين، ولكل سره ومقامه، والنكتة هنا- والله أعلم- لفت النظر إلى أن هذا الأجر غير مرتب على ما سبقه من عمل

(1) علل النحو 377/1 وانظر: المقتضب 10/1 والأصول في النحو 55/2- 58.
(2) الكتاب 217/4. ويقرو بمعنى يتبع أحدهما بعد الآخر.
(3) شرح التسهيل الفوائد 351/3.

صالح، بل هو بفضل الله ورحمته كما جاء في الحديث الصحيح [1] . وأما ذكر الفاء فلدلالة على أن هذا الثواب مسبب عن عملهم الصالح بمقتضى وعده الله تعالى، فترك (الفاء)هدي للمسبب الحقيقي، وذكرها من باب الأخذ بالأسباب؛ حثاً للعباد على اكتساب العمل الصالح.

وأما حرف العطف (ثم)فقد جاء مرة واحدةفي الانفطار: ﴿ ثُمَّ مَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمُ الدِّينِ 18 ﴾، والتراخي هنا في الرتبة؛ أي تباعد الرتبة في الغرض المسوق له الكلام، فسياق آية الانفطار التفخيم والتعظيم على سبيل التهويل، والمخاطب بها أولاً رسول الله^ ، وحسبك أن تتخيل مقدارهذا التهويل إذا كان رسول الله^ وقتئذ لا يدريه، إذاً هو يوم شديد هوله وفزعه، فأية قيمة لدراية الخلق إن وجدت، وبعد هذه الآية المستفهمة عطف عليها مثيلها بحرف العطف الدال على الترتيب والتراخي زيادة في التهويل والفظاعة فهو أعظم مما يتخيل ويتصور، قال البروسوي: تكرير بـ (ثم) المفيدة للترقي فى الرتبة؛ للتأكيد وزيادة التخويف، والمجموع تعجيب للمخاطبين وتفخيم لشأن اليوم [2].

وأما حرف العطف (الواو) فهو رأس حروف العطف، ويدل مع المغايرة على التشريك بين المعطوف والمعطوف عليه في الحكم والإعراب، ولا يقتضي ترتيباً ولا تعقيباً. وحسب القارئ أن يعلم أن أكثر أداة عطف مكررة في القرآن هي الواو، فمطالعها الشرطية كلها عطفت بالواو لاتفاقها في الخبرية، وهو مسوغ الوصل، وكذا اتفاقها في الغرض البلاغي كما سيأتي والواو في شروط سورة التكوير الاثني عشر لمطلق الجمع- وإن اقتضى ترتيباً وتعقيباً في بعضها كما لا يخفى؛ فالشرط الثاني يعقب الأول، والستة شروط الأخيرة تحصل عقب الستة الأولى - بينما عطف الشرط العاشر على ما قبله ﴿وَإِذَا السَّمَاءُ كُشِطَتْ﴾[التكوير:11]. وكشطها من علامات يوم الحشر[3]، ويكون بعد نشر الصحف، وثمة فائدة أخرى من تكرار حرف العطف الواو في أشراط السور الثلاث وهو ما يفيده من تحقيق اجتماع هذه الشروط وتقريرها مع مزيد تأكيد، وهذه لفتة طيبة في استعمال الواو، وجاءت مناسبة لإنكار المخاطبين يوم القيامة وما يجري فيه وكأنهم يعجبون من بعض أحداثها، فكيف وقد ربطن معاً بسلسلة واوية يندفع به أي توهم إنكار أو ارتياب.

المبحث الثالث: حروف الجر.

وأما حروف الجر فيؤتى بها لربط أجزاء الكلام حتى تتضح تفاصيل المعنى، وتظهر دلالتها السياقية بدقة حين تضفي على السياق معنى بالغ الدقة، والأصل عدم نيابة حرف جر عن آخر قياساً [4]إلا إذا أشرب لفظ الفعل أو الاسم قبله معنى لفظ آخر؛ فيعطى حكمه، وهذا هو التضمين،وفائدته البلاغية إعطاء مجموع المعنيين،

(1) عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله ^ : " لن يدخل أحدا منكم عمله الجنة " قالوا: ولا أنت يا رسول الله؟ قال: " ولا أنا، إلا أن يتغمدني الله منه بفضل ورحمة " أخرجه أحمد برقم7587. والبخاري برقم 5673.ومسلم برقم 2816.
(2) المصدر نفسه 362/10.
(3) انظر: التحرير والتنوير 171/30.
(4) هذا مذهب البصريين خلافاً للكوفيين. انظر: مغني اللبيب 151/1.

فالفعلان مقصودان معًا قصداً وتبعاً[1].وحفلت السور الثلاث بمجموعة من حروف الجر كالباء وفي وعلى واللام وغيرها.

وقد ذكر حرف الجر الباء،ومعناه الرئيس الالصاقُ والاختلاط، وما توسع فيه من معان فمتفرع عنه[2]. فمما جاءت فيه للإلصاق قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُوعُونَ﴾[الانشقاق:23]. فعلم الله بخفاياهم وما يضمرونه في صدورهم من حقد على الدين الجديد لا يغيب عنه؛ فهو شديد الاتصال بهم؛ لذا لا تخفى عليه خافية منهم، ويمكن أن تكون الباء للسببية وفيها معنى جديد، وإن كانت لا يغيب عنها معنى الإلصاق، والمعنى الذي أضافته السببية هو أن أعلم تتعدى بنفسها، وقد تعدى بحرف الجر لمغزى آخر، فثمة فرق في المعنى بين عِلم الله خفاياهم، وعِلم الله بخفاياهم؛ فتعديتها بنفسها دالة على علم الله سرائرهم وخفاياهم لا غير، وأما تعديتها بالباء فتفيد أن الله أعلم من أي أحد بأحوال إخفائهم كلها بدءاً بأسبابها وانتهاء بمآلها وما بين ذلك من استمرار أو رجوع عنها. وهذا الجواب مستقى من تفريق الخطيب الإسكافي بين ذكر الباء وحذفها في قوله تعالى:﴿ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ مَنْ يَضِلُّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾ [الأنعام:117] وقوله: ﴿إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾[القلم:7] [3]. ومثلها في الدلالة على الالصاق الباء في قوله تعالى:﴿بَلَى إِنَّ رَبَّهُ كَانَ بِهِ بَصِيرًا﴾ [الانشقاق:15]. فـ (بصيراً) صفة مشبهة من (بصُر) اللازم، فالله عليم بالعباد وبأحوالهم على اختلاف دواعيها ومآلاتها.

وجاءت اللام، ومعناها الملك واستحقاق الشيء [4]. ومنه الاختصاص كما في قوله تعالى :﴿لِمَنْ شَاءَ مِنْكُمْ أَنْ يَسْتَقِيمَ ﴾ [التكوير:28]. فاللام أفادت أن القرآن ذكر يختص به العالمون، فهو دعوة عالمية مختص بالمكلفين، واختُّص من هؤلاء المستقيمون المنتفعون بالقرآن﴿ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِلْعَالَمِينَ(27)﴾.

وأما (في)فهي للدلالة على الظرفية حقيقة أو مجازاً، وإن اتسعت في الكلام[5]). ويعد حرف الجر هذا من أكثر حروف الجر دلالة على الاستقرار حقيقة أو مجازاً، وخير ما يمثل كلا المعنيين في الدلالة على الاستقرار قوله تعالى:﴿ إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ ﴾[الانفطار:13-14]فظرفية (في نعيم) مجازية، فالنعيم صفة اعتبارية لاتكون وعاء، فقد« شُبِّهَ دَوَامُ التَّنَعُّمِ لَهُمْ بِإِحَاطَةِ الظَّرْفِ بِالْمَظْرُوفِ بِحَيْثُ لَا يُفَارِقُهُ»(6).وهذه غاية رضا ربهم عنهم. وأما (في جحيم) فهي ظرفية حقيقة دالة على استقرارهم وخلودهم في الجحيم. والجحيم اسم من أسماء جهنم.

---

(1) انظر: معاني النحو السامرائي 3/12-13. عن حاشية الجرجاني 1/ 97 والخصائص 2/310.
(1) التحرير والتنوير29/129-130..
(2) قال في المغني عن معنى الإلصاق: قيل: وهو معنى لا يفارقها ولذا اقتصر عليه سيبويه. انظر: مغني اللبيب 1/137. وكتاب سيبويه4/217.
(3) انظر: درة التأويل 2/542.
(4) الكتاب 217.
(5) الكتاب 4/226.
(6) التحرير والتنوير30/182

ودلت (في) على الظرفية المجازية الدالة على قوة الملابسة الشبيهة بإحاطة الظرف بالظروف لمنع الإنسان من الغرور بربه جل وعلا كما في قوله تعالى من الانفطار: ﴿ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَا شَاءَ رَكَّبَكَ ﴾،فجعلت الهندسة الإلهية للإنسان من حيث الطول والقصر ومراتب الحسن ونحوها كالظرف للمظروف دلالة على التمكن من موصوفها »[1].

وتأتي (في) للدلالة على المصاحبة بمعنى (مع) كما في قوله تعالى من سورة الانشقاق في بيان حال الأشقياء ﴿إِنَّهُ كَانَ فِي أَهْلِهِ مَسْرُورًا ﴾ أي مع أهله، إلا أن للتعبير بـ (في) معنى لا تفيده(مع) " لو صرح بها؛ لما في الأولى من الظرفية المجازية، فهم كانوا قلباً واحداً في الضلال والتكذيب شركاء في السرور البغيض، بخلاف السعداء، فحالهم حكاية الله عنهم:﴿ قَالُوا إِنَّا كُنَّا قَبْلُ فِي أَهْلِنَا مُشْفِقِينَ﴾ [الطور:26]. فأُبدل بحال كِلنقيضُه في الآخرة، وبذكر السرورين قبلُ وبعدُ تتمايز الأحوال.

وأما حرف الاستعلاء (على) في قوله تعالى: ﴿ وَمَا هُوَ عَلَى الْغَيْبِ بِضَنِينٍ﴾ [التكوير:24] على قراءة متواترة(بظنين)فهو استعلاء مجازي بمعنى الظرفية نحو: ﴿ إِذْ هُمْ عَلَيْهَا قُعُودٌ ﴾[البروج:7]. في نفي تهمة الافتراء عن النبي ρ: أي ما هو بمتهم في وحي الغيب، بل هو أمين في ذلك. ولا تضمين في المتعلق؛ لأن ظنين من الظِّنة بمعنى التهمة [2].

وأما على قراءة عاصم ومن وافقه{بضنين} أي: ليس ببخيل بالوحي، ولا يقصر في التبليغ والتعليم، و(ضنين) يتعدى بحرف الجر (الباء) لا (على) يقال: ضن بالشيء يضن ضناً، إذا بخل به، وشح عليه، إلا على أنّ (على) بمعنى الباء، على شاكلة قوله تعالى:﴿حَقِيقٌ عَلَى أَنْ لَا أَقُولَ عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ﴾[الأعراف:105]. أوعلى تضمين (ضنين) معنى حريص أو شحيح [3]. وفائدة التضمين الإيجاز، فلفظ الفعل أفاد معناه الأصلي، ثم أفاد معنى آخر حين ذكر حرف جر حسب تضمينه المعنى الآخر. ولكل من القراءتين وجه صحيح معتبر. والله أعلم.

ومن التضمين ما جاء في قوله تعالى: ﴿ وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَافِظِينَ﴾ [الانفطار:10]. فالفعل (حفظ) بمعنى (حرس ورعى) يتعدى بنفسه، من (حفظت الأمانة) أي: رعيتها وحرستها، وضمن كلمة (حافظين) معنى المراقبة، فعديت بـ (على)، وليس الخطاب خاصاً بالمشركين حتى يكون معنى الاستعلاء القهر والإلزام كما ذهب إلى ذلك ابن عاشور رحمه الله[4]. وما أميل إليه أن الخطاب للعموم بدلالة الخطاب في ﴿ يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ ...﴾ والنتيجة ﴿ إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ ﴾ فليس استعلاءَ قهر وتسلط، بل استعلاء إحصاء

---

(1) انظر: التحرير والتنوير 403/10 بتصرف.
(2) أسرار العربية 127.
(2) التحرير والتنوير129/29-130..
(3) انظر: معاني القرآن 242/3. وأبا السعود 119/9. والتحرير والتنوير 162/30.
(3) الفروق اللغوية 332.
(4) انظر: التحرير والتنوير 278/7.

وضبط للخير والشر حيث لا يغيب عنهم شيء على شاكلة قوله تعالى: ﴿وإني عليه لقوي أمين﴾ [النمل:39]، ومن وراء هذا الضبط والحفظ تهويل للعصاة ولطف للمؤمنين.

وأما حرف الجر(عن) فجاء في سورة الانشقاق دالاً على المجاوزة أي ابتعاد معنى متعلقها عن الاسم المجرور بها، وذلك في قوله تعالى: ﴿ لَتَرْكَبُنَّ طَبَقًا عَنْ طَبَقٍ﴾[الانشقاق:19]. وتحمل في الآية حسب الظاهر معنى(بعْد) إذ لا ينوب حرف عن اسم حقيقة؛ لنقصان الأول عن الثاني[1]. فحسب الظاهر حملت (عن) معنى (بعد) مجازاًناشئاً عن معنى المجاوزة، قال المفسرون: حالاً بعد حال[2]؛ لأن الإنسان إذا صار إلى شيء مجاوزاً عن شيء آخر، فقد صار إلى الثاني بعد الأول. وما أراه أن (عن) مستعملة حقيقة لا مجازاً؛ إذ إن هذه الأحوال لا انفكاك عنها، وهي مستمرة دون انقطاع زمني حتى نهايتها؛ فالطبق اللاحق ناتج عن السابق، وهكذا دواليك، أياً كان معنى الطبق، فهي أحوال صادرة عن أحوال سابقة. وفي (عن) صلاحية الاستخدام من الجهات الأربع، وهذا ما لا تؤديه (بعد)، وهيتحتمل المدة القصيرة والطويلة بخلاف (عن).

المبحث الرابع: حروف النفي.

وأما حروف النفي الواردة في السور الثلاث فيذكر البحث منها(لا ولن وما)، وتنوعت في دلالتها على نفي الحال أو المضي أوالاستقبال، وهي مسوقة للتأكيد على الهدف العام للسور. وأبرز موضع لـ (لا) دخولها على فعل القسم، ووردت مرتين في سورة التكوير﴿ فَلَا أُقْسِمُ بِالْخُنَّسِ (15)﴾ والانشقاق ﴿ فَلَا أُقْسِمُ بِالشَّفَقِ (16)﴾، وتنوعت كلمة العلماء في توجيه ذلك،فقالوا إنه قد يكون مختصراً من «ألا» التنبيهية، أو قد يكون حرف ابتداء فقط أي: لأقسم بمعنى إني لأقسم، أو قد يكون حرف نفي؛ ليفيد أن الأمر المذكور صحيح وواضح لا يحتاج إلى قسم، أو قد يكون زائداً، وليس حرف نفي... ومهما يكن من أمر، فالجملة قسمية على ما تلهمه روح الآيات [3]. وما أميل إليه أنها على ظاهرها من النفي، فالأمر لوضوحه وظهوره لا يحتاج إلى قسم، وهو أسلوب من أساليب العرب ما زال مستعملاً حتى يومنا هذا، حيث إذا أريد تأكيد الشيء بطريق أولى ترك القسم به، وفي ترك القسم به تعظيم للمقسم به والمقسم عليه، فهذه النجوم كانت معظمة بمجملها عند العرب، ففي ترك القسم بها أعظم دليل على قدرة منشئها، ثم في خنسها وكنسها وهي صفات نقص تعتريها ضمن مهمتها الموكلة إليها لدليل آخر على أنها مخلوقة لله تعالى، يصرفها كيف يشاء. وأما تعظيم المقسم عليه فلتنزه كلام الله العلام عن عيوب الخلق وعن كل نقص؛ فهو أعلى شأناً من أن يقسم عليه بأشياء فيها ما فيها من أمارات الخلق. قال القشيري: «وإنما نفى الإقسام بها؛ لأنها وإن كانت عظيمة في أنفسها بما ناط بها سبحانه من المصالح، وأنتم تعظمونها، وتغلون فيها؛ لأن فيها نقائص الغيبوبة وانبهار النور، والقرآن المقسم لأجله منزه عن ذلك، بل هو الغالب على كل ما سواه من الكلام غلبة هي أعظم من غلبة ضياء الشمس لنور ما سواها من الكواكب، فلذلك

(1) انظر: التحرير والتنوير18/58. 30/230.
(2) روح البيان 10/381.
(3) التفسير الحديث 1/504.

لا يليق أن يقسم بها لأجله...»[1]. وفي استعمال أداة النفي (لا) الدالة على نفي الاستقبال عند الإطلاق لدليل على مصداقية القرآن عبر الأزمان. وليقس القسم وجوابه في سورة الانشقاق على ما ذكر هنا.

وأما النفي بـ (لن) فيفيد تأكيد النفي في المستقبل لا تأبيده أصالة خلافاً للزمخشري[2]؛ لأن (حتى) الغائية تعقبها، فلو أفادته لما تبعتها، وكذا اقترانها بـ(أبداً)، وقد تدل على التأبيد بمعونة السياق كما في قوله تعالى:{ إنه ظن أن لن يحور} فهي سيقت في أسلوب توكيدي دال على أن بلوغ تكذيبهم مبلغاً لا رجعة عنه، فأكد بـ (إنّ)، واستعملت (ظن)بمعنى: علم وأيقن، ولكن هذا العلم في الحقيقة لا يخرج عن الظن، ثم أكّد موقفه مرة ثالثة بـ(أنْ) المخففة من الثقيلة، ثم جاءت (لن) لتعبر مع مدخولها تأكيد نفي الرجوع إلى الله وملاقاة جزاء ما اقترفوه وتأبيده، قال الزمخشري: «فإن قلت: ما معنى (لَنْ)؟ قلت: تأكيد النفي الذي تعطيه (لا)، وذلك أن (لا)تنفي المستقبل. تقول: لا أفعل غداً، فإذا أكدت نفيها قلت: لن أفعل غداً[3]. فـ (لن) دالة على تأكيد النفي،وأفادت تأبيداً من دليل خارجي، وهو جزمهم بعدم الرجوع وقطعهم بنفيه؛ لبعد زمانه فهم يكذبون به، ومبعث نفيه بعث آبائهم الأولين بعد موتهم. وثم أعقب النفي بحرف الجواب (بلى)، وهو مختص بإبطال نفي سابق، فجاء لتأكيد إبطال نفيهم الرجوع ﴿إِنَّهُ ظَنَّ أَنْ لَنْ يَحُورَ﴾ [الانشقاق:14].

وأما حرف النفي (ما) فورد في السور داخلاً على الجملة الاسمية والفعلية،فدخوله على الاسمية في أربعة مواضع: ثلاثة في التكوير﴿ وَمَا صَاحِبُكُمْ بِمَجْنُونٍ (22)وَلَقَدْ رَآهُ بِالْأُفُقِ الْمُبِينِ (23)وَمَا هُوَ عَلَى الْغَيْبِ بِضَنِينٍ (24) وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَيْطَانٍ رَجِيمٍ (25) ﴾وواحد في الانفطار﴿وَمَا هُمْ عَنْهَا بِغَائِبِينَ (16)﴾أفاد عموم النفي واستمراره حسب القرائن، وإلا لما كان معنى للرد على المشركين في افترائهم إذا نفى الحال فقط، واحتمل صدقهم في المستقبل، فهو ذو العقل الراجح قبل افترائهم وأثناءه وبعده، وما كتم شيئاً من الوحي أمر بتبليغه، ولا هو مكان تهمة بذلك، وأنى للشيطان سبيل على تقوّل القرآن، والله المتكفل بحفظه؛ لذا كان جزاء المكذبين بهذه الحقائق الساطعة العذاب السرمدي الدائم في الجحيم. قال تعالى: ﴿وَمَا هُمْ عَنْهَا بِغَائِبِينَ (16)﴾والنفي بـ (ما) النافية كالنفي بـ (ليس) إلا أنه بـ (ما) أبلغ وآكد في مقامه؛ لما في اسمية جملة (ما) من توكيد ليس في فعلية(ليس)، ولهذا يؤتى بـ (ما) النافية في الأمور التي تتطلب مزيد توكيد، وثمة دليل آخر على

---

(1) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور 286/21.

(2) ا لن قد تفيد التأبيد حسب السياق كما في قوله تعالى: لن يخلقوا ذباباً وقوله: فإن لم تفعلوا ولن تفعلوا، ولابن هشام رأي آخر يقول: (لن حرف نصب ونفي واستقبال، ولا تفيد لن توكيد النفي خلافا للزمخشري في كشافه، ولا تابيده خلافاً له في (انموذجه) ، وكلاهما دعوى بلا دليل) انظر المغني 374/1. وابن هشام تابه ابن مالك في نسبة القول إلى الزمخشري ولم أجد ذلك صريحاً في تفسيره وما نقل عن الأنموذج فيه كلام خلاصته إن صحت فهي قول لكثير سبقوا الزمخشري أو عاصره من المعتزلة كالخطيب الإسكافي والمرتضى والطبرسي وإن كانت تصحيفاً عن (التأكيد) فهي الموافق لما صرح به في تفسيره، وأما نواياه فالله أعلم بها.

(3) الكشاف 154/2. وقال في 101/1 «لا» و «لن» أختان في نفى المستقبل، إلا أن في «لن» توكيداً وتشديداً. تقول لصاحبك: لا أقيم غداً، فإن أنكر عليك قلت: لن أقيم غداً كما تفعل في: أنا مقيم، وإنى مقيم.أ.هـ وذكر ذلك أيضاً الخليل في العين 193/1 وقول الزمخشري هنا فيه إنصاف وبعد عن نحلته الاعتزالية. انظر رد ابن المنير عليه: الانتصاف 487/2.

أنها تحمل توكيداً، وهو وقوعها هنا جواباً للقسم، وجواب القسم مؤكد نفياً وإثباتاً «ولم ترد (ليس) في القرآن جواب قسم البتة» [1].

المبحث الخامس: حروف التوكيد.

للتوكيد الكلام طرق وأدوات يسلكه البليغ في تقرير ما يراد تقريره، أو إبطال ما يراد إبطالها حسب المقام ودواعي التوكيد قوة وضعفاً، ومن الأدوات المؤكدة(ونون التوكيد وقد وسوف) فأما (سوف) فتدخل على المضارع، وتمحض دلالته على الاستقبال. وفي (سوف) تراخ مثل (السين) إلا أنه أكثر تنفيساً[2]، وجاءت (سوف) في سورة الانشقاق مرتين للحديث عن مصير الخلق يوم القيامة: ﴿ فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا(8) وفي قوله:﴿ فَسَوْفَ يَدْعُو ثُبُورًا(11) وكلاهما من أحداث اليوم الآخر، ولما يأتيا، ولكن جيء بهما هنا متقابلين في طريقي ترغيب وترهيب، فإن ذكرها هنا مفيد تحقق ما بعدها من وعد أو وعيد، وأنه كائن لا محالة -وإن تأخر- فالغرض بها توكيد الوعد والوعيد لا كونه متأخراً[3].فذكر(سوف) في المقامين، وإن أفاد بعداً زمنياً، لكنه عند مُنزله- جل وعلا- ليس بزمن، بل هو عند الخلق يوم البعث كأنه ساعة من نهار.

وأما التوكيد بـ (لقد) في قوله تعالى:﴿وَلَقَدْ رَآهُ بِالْأُفُقِ الْمُبِينِ﴾[التكوير:23]. في حيز جواب القسم، وفيه تأكيد لا يخفى، والتأكيد ناسب نفوس المخاطبين المنكرة لمثل هذا التخاطب بين بشر وملك، فظنوه على ما خبروا من أحوال شعرائهم رئياً من الجن. ومثل هذا توكيد الفعل المضارع (تركب) في قوله تعالى: ﴿ لَتَرْكَبُنَّ طَبَقًا عَنْ طَبَقٍ﴾ [الانشقاق:19].الواقع جواباُ للقسم، وسببه إعراض الناس وتغافلهم عن اليوم الآخر، وتأكيدها باللام والنون في جواب القسم دليل استقباله، ولا علاقة لها بما كان ماضياً، ولكن ما هو مستقبل يصبح ماضياً، وهكذا دواليك، فلا تعارض بين أقوال جمهرة المفسرين حين ذكروا أن هذه الأطباق حياة الإنسان من الولادة إلى الموت إلى ما بعده، ودل اختيار النون المشددة دون الخفيفة على شدة غفلة الناس وإعراضهم عن دعوة الله ناهيك عن التكذيب بها قال سيبويه: « فإذا جئت بالخفيفة فأنت مؤكد، وإذا جئت بالثقيلة فأنت أشد توكيدًا»[4].

الخاتمة:

هذه جولة سريعة في بيان دلالة حروف المعاني في السور الثلاث التي رسمت مشهد يوم القيامة وبيان النجاة من أهواله، وقد حاولت الورقة البحثية بيان أهمية دلالة حروف المعاني السياقية في رسم المشهد نتيجة وطريق خلاص، وتوصلت الورقة إلى أن حروف المعاني لا تنوب عن بعضها حقيقية، وأن المعنى هو

(1) التحرير والتنوير182/30.
(2) انظر: شرح الرضي على الكافية 248/2.
(3) انظر ما قاله الزمخشري في تفسير قوله تعالى: { أُولَئِكَ سَوْفَ يُؤْتِيهِمْ أُجُورَهُمْ } [النساء: 152]. 583/1.
(4) كتاب سيبويه 509/3.

المقتضي هذا أو ذلك؛ لاعتبارات تلحظ من السياق، وتدرك، ظهرت أو خفيت. وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، والحمد لله رب العالمين.

المصادر:

- أسرار العربية: عبد الرحمن بن محمد الأنصاري، أبو البركات الأنباري، دار الأرقم، ط،1، 1420هـ 1999م
- إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: أبو السعود العمادي محمد بن محمد، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
- الأصول في النحو: محمد بن السري، المعروف بابن السراج، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- الانتصاف لابن المنير الإسكندري بذيل الكشاف،: دار الكتاب العربي – بيروت، ط،3 - 1407 هـ
- بدائع الفوائد: ابن قيم الجوزية محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين، دار الكتاب العربي، بيروت،
- البلاغة العربية: عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة الميداني الدمشقي، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت
- التحرير والتنوير: محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر - تونس، 1984.
- التفسير الحديث: دروزة محمد عزت الناشر، دار إحياء الكتب العربية – القاهرة ، 1383.
- الخصائص : أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط،4.
- درة التنزيل وغرة التأويل: محمد بن عبد الله المعروف بالخطيب الإسكافي تح: محمد مصطفى آيدين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط،1، 1422 هـ - 2001 م
- روح البيان: إسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي الحنفي الخلوتي، دار الفكر – بيروت.
- شرح تسهيل الفوائد: محمد بن عبد الله، ابن مالك الأندلسي، تح: عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط،1، (1410هـ - 1990م)
- صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري، تح: محمد زهيرالناصر، دار طوق النجاة، ط،1،، 1422هـ.
- صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
- علل النحو: محمد بن عبد الله بن العباس، ابن الوراق، تح: محمود الدرويش، مكتبة الرشد – الرياض، ط،1، 1420 هـ.
- الفروق اللغوية: أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة – مصر.
- الكتاب: عمرو بن عثمان بن قنبر، سيبويه، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط،3، 1408 هـ.

- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل: أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، دار الكتاب العربي،بيروت، ط:3، 1407 هـ
- الكليات: أيوب بن موسى الكفوي، أبو البقاء الحنفي، تح: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت.
- المسند: أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل، تح: شعيب الأرنؤوط ، وآخرين، مؤسسة الرسالة،ط،1، 1421 هـ - 2001 م
- معاني النحو: د. فاضل صالح السامرائي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – الأردن ، ط،1 1420 هـ - 2000 م .
- مغني اللبيب: عبد الله بن يوسف، ابن هشام ، تح: د. مازن المبارك / محمد علي حمد الله، دار الفكر – دمشق، ط،6، 1985.
- المقتضب: محمد بن يزيد، أبو العباس المبرد، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب، بيروت.
- نظم الدرر في تناسب الآيات والسور المؤلف: إبراهيم بن عمر البقاعي، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية – مصر، ط،1، 1416 هـ - 1996 م.

Dilbilimsel Metin Analizi ve Tefsirine Kıyâme Suresi Örneği

Hüseyin YUSUF1)

تَحْلِيلُ النَّصِّ اللُّغَوِيِّ وتَفْسِيرُهُ، سُورَةُ القِيَامَةِ نَمُوذَجًا

د. حسين يوسف

اتّخذ هذا البحث من سورة القيامة منطلقًا للتَّحْلِيلِ، وذلك لما تتضمّنه من أسرار بلاغيّة، ونِكَاتٍ أُسْلُوبِيَّةٍ توصَّلْتُ إليها بعد طول تأمل، فدرست هذه السورة جملة وتفصيلًا، ووقفت عند أجزائها، وتراكيبها، وقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي بُغْيَةَ الوُصُولِ إلى أسرار النّظم الإلهيّ، ثم تناولت السورة بالتّحليل من جوانب أربعة، وكان ذلك على النّحو التّالي: **التَّحْلِيلُ الصَّوْتِيُّ**: دَرَسْتُ سورة القيامة من النّاحية الصّوتيّة، وتناسب أصواتها المرقّقة، والمفخّمة للمواضيع التي تدور حولها، وقد لمست في أصواتها انعكاسًا لمعانيها. **التَّحْلِيلُ الصَّرْفِيّ**: تحوي سورة القيامة العَدِيدَ من البِنَى الصّرفيّة التي لها دَلَالات وإيحاءات، كصيغ المبالغة، وكالتّضعيف، وكالمَدّ، وغير ذلك. **التَّحْلِيلُ النَّحْوِيّ**: شاع في سورة القيامة الكثير من الجمل الاسمية، والجمل الفعلية، ولكل ضرب دلالته، كما أن حروف العطف استخدمت استخدامًا دقيقًا، ففي مقام التراخي نلمس ثم، وفي مقام التعقيب نلمس الفاء. **التَّحْلِيلُ البَلَاغِيّ**: تناولت في هذا القسم أحوال المسند إليه (المبتدأ، الفاعل، نائب الفاعل) من حيث أسرار الذكر، والحذف وغيره ذلك، كما تَنَاوَلت أَحْوَالَ المُسْنَدِ(الفِعْلِ، الخبرِ) من حيث الذكر، والحذف، وغير ذلك. وأخيرًا ذُيِّلَ البحث بأهم النتائج التي خلص إليها الباحث، فَثَبَتُ المصادر.

الكلمات المفتاحية: تحليل، النص، سورة، القيامة، نموذجًا.

تَمْهِيد:

سورة القيامة من السّور المكية، وآياتها أربعون آية، وقد تناولت آيات هذه السورة مواضيع متعددة، ومواقف مختلفة في الظاهر، ولكن الناظر المتأمل في آياتها، يدرك أنها تدور حول موضوع عام وهو خلق الإنسان وأطواره التي ستنتهي به إلى يوم القيامة، ففي مستهلّ السورة قَسَمٌ إلهيّ بيوم القيامة، ثم أُكِّدَ هذه القسم بتكراره أنّ الله قادر على جمع عظام الإنسان بعد أن تكون نَخِرَةً، بل إنّه -جل شأنه- قادر على جمع أَدَقِّ عظام الإنسان وأَعْقَدِهَا تركيبًا، وأَلْطَفِهَا التِئَامًا، فكيف بِكِبَارِ العِظَامِ؟ وهكذا تسير السورة فتذكر لنا طرفًا من يوم القيامة، وكيف أن ضوء القمر سيتلاشى، فيختلّ نظام هذا الكون، ثم يجمع القمر والشمس يوم القيامة ليكونا عذابًا على الكافرين، وحينَئِذٍ لاملجأ يهرب إليه، وسيعلم الإنسان علم اليقين أنه صائر إلى ربه لامحالة، فتشهد عليه جوارحه بما قدّم وأخّر، ثم تنتقل السّورة إلى طمأنة الله لصَفِيّهِ محمّد ﷺ بأن الله قد تكفل بعدم نسيانه لما قَرَّ من القرآن في صدره، ثم تنتقل السورة إلى شيء من مواقف يوم القيامة، فَثَمَّةَ وجوه ناضرة يكرمها خالقها

(1)Dr. Öğr. Üyesi - İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

بالنظر إليه، وهناك وجوه كالحة مُظْلِمَةٌ عابسة، تعتقد-دون شك-أنَّها ستُلَاقِي الويل والعذاب، ثم تتناول السورة مشهد موت الإنسان، ورحليه، وما يناله في سكرات الموت، ثم تُعَرِّضُ السّورة بأبي جهل الذي كذّب وتولّى، ثم تُختتم السّورة بالتدليل على قدر الله على إرجاع الخلق إلى الحياة من جديد، فالذي خلق الإنسان من ماء مهين، قادر على إحياء الموتى.

التّحْلِيلُ الصَّوْتِيُّ

الدَّلَالَةُ الصَّوتِية هِيَ تلك الدلالة المُسْتَمَدَّةُ من طبيعة الأَصْوَاتِ، فكل حرف في العربية له صوت يُوحِي بِمَعْنًى مَا، وقد أولى بعض القدماء التحليل الصوتي أهمية كبرى، فقد أصَّل عَبْقَرِيّ اللغة ابن جِنّي لهذه الدلالة، فعقد بابًا سَمَّاه (إِمْسَاس الأَلْفَاظِ أَشْبَاهَ المَعَانِي)، وبابًا سماه (قُوَّة اللَّفْظِ لِقُوَّةِ المَعْنَى).(1) ولم ينل هذا الضرب من التحليل والتفسير حقه، ولايعدو ما ورد منه نتفًا متفرقة في بطون أمات الكتب، بل إنه بحاجة إلى تشييد وتجديد، وتأصيل وتفصيل، ولابد لمن يتصدر لهذا النوع من التحليل أن يكون على دراية واسعة وفقه عميق بالعربية، وبخاصة فيما يتعلق بصفات حروفها من ترقيق، وتفخيم، واستعلاء، واستفال، وغير ذلك مما يقتضيه التحليل. وكذلك فإنه "لابد من دارس حصيف يتمتّع بنواميس متعدّدة تساعده على التبصّر في زوايا النّص العميقة حينما يعاود تسريح بصره فيها غير مرة؛ ليتذوق ما لم يتذوقه غيره من الدارسين أصحاب التجارب العادية الذين لم يستطيعوا إحداث التفاعل بين ذواتهم والنصوص ذات الطاقات الإبداعية الدفينة".(2)

وحين نرجع إلى سورة القيامة نلمس فيها ما أطلق عليه ابن جني إمساس الألفاظ أشباه المعاني، أو قوة اللفظ لقوة المعنى، ففي قوله تعالى: ﴿بَلَىٰ قَٰدِرِينَ عَلَىٰٓ أَن نُّسَوِّيَ بَنَانَهُۥ﴾القيامة الآية(4)استوقفني لفظ(قَٰدِرِينَ) الذي نلمس فيه شيئًا من التعبير عن القدرة الإلهية، فحرف القاف المفتوح في أعلى مراتب التفخيم، وهذا التفخيم يناسب ما تدور حوله الآية الكريمة من الحديث عن القدرة الإلهية على إعادة خلق أَدَقّ أجزاء الإنسان وأَلْطَفِهَا التئامًا، وهو البنان. ومثل هذه الآية في الدلالة قوله تعالى: ﴿أَلَيْسَ ذَٰلِكَ بِقَٰدِرٍ عَلَىٰٓ أَن يُحْۦِۦَ ٱلْمَوْتَىٰ﴾ القيامة الآية(40)، فيقال في (بِقَٰدِرٍ) ما قيل في قوله(قَٰدِرِينَ)، وسيأتي مزيد من التحليل للآية الأخيرة في مجال التحليل النحوي.

وأما قوله تعالى: ﴿بَلْ يُرِيدُ ٱلْإِنسَٰنُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُۥ﴾ القيامة الآية(5)، فقد استوقفني فيها لفظان: الأول (لِيَفْجُرَ)، والثاني (أَمَامَهُۥ)، وألمس في هذين اللفظين انعكاسًا لما تدور حوله الآية الكريمة، فالآية تشير إلى أنَّ الإنسان العَاصِيَ يريد المُضِيَّ في معاصيه، ولفظ(لِيَفْجُرَ) فيه حرف الراء الذي يدل على تَكْرَارِالحدث ودَيْمُومَتِهِ في أكثر أحواله كيفما كان حاله في الكلمة، نَحْوُ: جَرَّ، رَجَّ، قَرَعَ، رَقَصَ، وهنا ندرك التناسب بين ما يدل عليه

(1) أبو الفتح عثمان بن جِنّي، الخصائص، (مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4) ، جـ2، صـ159، 160.
(2) Hafel ALYOUNES بائية كعب بن سعد الغنوي، دراسة في فحولتها وبنائها Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD) Cilt 10, Sayı 2, Temmuz 2020, Sayfa:710.

حرف الراء من التكرار مع ما يَبْغِيه العاصي من الاستمرار في المعصية. وأما قوله: (أَمَامَهُ)، فَفِيه حرف المَدِّ الألف (ا) وهذا المد يلائم ما في الآية من معنى إرادة العاصي الاستمرار في معصيته.

وفي قوله تعالى: ﴿يَسْـَٔلُ أَيَّانَ يَوْمُ ٱلْقِيَـٰمَةِ﴾ القيامة الآية(6) تساءَلْتُ عن سِرّ استخدام اسم الاستفهام (أَيَّانَ) دون غيره، ويبدو لي أن الاستفهام هنا خارج عن معناه الحقيقي وهو طلب الفهم إلى معنى الِاسْتِبعاد، وهذا ما يُطْلِقُ عليه البلاغيون مستتبعات التركيب، وهو ضرب من المجاز، فالكافر يُنْكِرُ يوم القيامة ويَسْتَبْعِدُ حصوله، وهنا ندرك عظمة التعبير الإلهي باسم الاستفهام (أَيَّانَ) الذي يعكس -بما فيه من مَدٍّ وإطالة للصّوت- ما يعتقده الكافر من استبعاد لوقوع يوم القيامة.

وحين نتأمل في قوله تعالى: ﴿فَإِذَا بَرِقَ ٱلْبَصَرُ﴾ القيامة الآية(7)، أي: تحيّر ودهش من أهوال يوم القيامة(1)، نلمس شيئًا من الاضطراب العميق الذي يعيشه مكذّب أهوال يوم القيامة، فهناك اضطراب وانتقال في حركة الفعل(بَرِقَ) من الفتح إلى الكسر، فالفتح، وقرئ (بَرَقَ) بفتح الراء (2)، ومُضِيُّ الحركة على نَسَقٍ واحد -في هذه القراءة- في الحروف الثلاثة يُوحِي بما يعيشه منكر أهوال يوم القيامة من وُجُومٍ جعل بصره شاخصًا دون حِرَاكٍ. وحرف القاف المفتوح من الحروف المفخمة، بل إنه في أعلى درجات التفخيم، وهذا يدل على شدة الاندهاش.

وفِي قولِهِ تعالى: ﴿وَخَسَفَ ٱلْقَمَرُ﴾ القيامة الآية(8) أي: ذهب ضَوْءُهُ، وخَفَتْ نوره(3)، في هذه الآية الكريمة تصوير صوتيّ لأُفُولِ شيء من الأعلى إلى الأسفل، فحرف الخاء من حروف الاستعلاء الّتي يرتفع اللّسان عند نطقها إلى الأعلى، يتلوه حرفا استفال ينخفض اللسان عند نطقهما، فالآية بأصواتها تصوّر لنا اضمحلال ضوء القمر وذهابه، وذلك من خلال انحدار اللسان من الأعلى عند نطق حرف الاستعلاء (الخاء)، إلى الأسفل عند التلفظ بحرفي الاستفال (السين والفاء).

وحين نمعن النظر في قوله تعالى: ﴿وَجُمِعَ ٱلشَّمْسُ وَٱلْقَمَرُ﴾ القيامة الآية(9)، أي: طَلَعا مِن المَغْرِب، أوْ ذَهَبَ ضَوْءُهُما وذَلِكَ يَوْمَ القِيامَة.(4)، نشعر بِوَهَجِ الشّمس يَنْبَثِقُ من حرف التفشي الشين، والتفشي لغة: الانتشار، والاتساع، فكان حرف التفشي معبّرًا بصوته عما في هذا الجِرْمِ من إشعاع وانتشار لضوئه.

---

(1) علي بن أحمد الواحدي النيسابوري، الوسيط في تفسير القرآن المجيد، تح: مجموعة من المحققين، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1415هـ) ، جـ1، صـ 391.

(2) القراءة متواترة، وهي قراءة نَافِع وَأَبِي جَعْفَر، وَالْبَاقُونَ بِكَسْرِهَا. ينظر: محمد بن يوسف الجزري، تحبير التيسير في القراءات العشر، تح: د.أحمد محمد مفلح القضاة، (الأردن: دار الفرقان، ط1، 1421هـ) ، صـ581.

(3) جلال الدين المحلي، وجلال الدين السيوطي، تفسير الجلالين، (القاهرة: دار الحديث) ، صـ779.

(4) المرجع السابق نفسه، صـ779.

ويسير بنا الـمَطَافُ إِلَى قوله تعالى:﴿يَقُولُ ٱلۡإِنسَٰنُ يَوۡمَئِذٍ أَيۡنَ ٱلۡمَفَرُّ﴾ القيامة الآية(10)،والـمَفَرُّ -بفتح الفاءِ، وبه قرأ الجمهور- مَصْدَرٌ، أي: أَينَ الفِرارُ من أَهوال يوم القيامة؟ وبكسر الفاءِ -وبها قرأَ ابن عباس- الـمكان الذي يُفَرّ إليه من ملجأ أَو موئل.(1)فنُلْفِي في هذه الآية الكريمة لَفْظَةَ (ٱلۡمَفَرُّ) التي تحتوي على حرف الراء الذي من صفاته التكرار، وبهذا مَسّ اللفظ معناه، فالفرار يقتضي تكرارًا ناسَبَهُ حرف الراء، وكأننا نسمع أصواتَ خُطَا الهروب من كلمة(ٱلۡمَفَرُّ).

وَفِي مَوْضِعٍ آخَرَ يقول تعالى: ﴿إِلَىٰ رَبِّكَ يَوۡمَئِذٍ ٱلۡمُسۡتَقَرُّ﴾ القيامة الآية(12)، أَي: استقرار العباد، أَو مُسْتَقَرُّهُمْ، أَيْ: وَضْعُ قَرَارِهِمْ من جنّةٍ أَو نارٍ في يوم القيامة إلى ربّكَ وحده.(2) وهنا في هذه الآية الكريمة لفت انتباهي قوله تعالى: (ٱلۡمُسۡتَقَرُّ)، وكيف اشتملت هذه اللفظة على حروف الاستفال(م،س،ت،ر) التي تُوحِي بالهبوط والنّزول الذي يلائم ما في الآية من معنى الـمُكْثِ والبقاء والاستقرار، ولايضير ذلك وجود حرف استعلاء واحد(ق)، ثم إنّ حرف الرّاء يدلّ على التّكرار، وهذا يناسب معنى الدّيمومة والمكث الأَبَدِيّ في الجنة أو النار.

وحين نُعَرِّجُ على قوله تعالى: ﴿بَلِ ٱلۡإِنسَٰنُ عَلَىٰ نَفۡسِهِۦ بَصِيرَةٞ﴾ القيامة الآية(14) أي: حُجّة واضحة بينة على نفسه شاهدة بما صدر عنه من الأَعمال.(3)، نلحظ في كلمة (بَصِيرَةٌ) شيئًا من التفخيم الذي يصحب حرف الصاد، وهذا التفخيم يناسب معنى الآية الّتي تؤكّد أنّ الإنسان على دراية تامة بحقيقة نفسه. وفي لحاق التاء آخر كلمة (بَصِيرَةٌ) كلام للمفسرين، فمنهم من يرى أنها بمعنى حُجّة، وبعضهم يرى أن كلمة الإنسان قصد بها جوارحه؛ لذلك أخبر عنها بكلمة مؤنثة، وذهب فريق آخر إلى أن هذه التاء للمبالغة وليست من التأنيث في شيء.(4)، وهذا الأخير أسلم عندي، وأقوم قيلًا؛ لأن معنى المبالغة يناسب سياق الآية الكريمة.

وتعالوا معي إلى قوله تعالى:﴿وَقِيلَ مَنۡۜ رَاقٖ﴾ القيامة الآية(27) أي:أَيّكم يَرْقِيه لِيَشْفَى، وعن ابن عباس مَنْ يَرْقَى بروحه إلى السماءِ؟(5)وهنا استوقفنى السكت على نون(مَنۡۜ) من الناحية الصوتية، وأرى أن الأمر أعلى من مما قيل من أنّ السكت لعدم إدغام الرّاء في النون لِئلّا يُتوهَّمَ أن (مَنۡۜ رَاقٖ) كلمة واحدة، وهنا أرى أن

(1) مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، التفسير الوسيط، (مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ط10) ، جـ10، صـ1679.
(2) المرجع السابق نفسه، جـ10، صـ1679.
(3) مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، التفسير الوسيط، جـ10، صـ1678.
(4) أحمد بن يوسف المعروف بالسّمين الحلبيّ، الدّرّ المصون في علوم الكتاب المكنون، تح: الدكتور أحمد محمد الخراط، (دمشق: دار القلم) ، جـ10، صـ570.
(5) مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، التفسير الوسيط، جـ10، صـ1692.

السكت فيه جانب من الحالة النفسية التي يعيشها ذوو المحتضر، فهذا السكت يعبر عن مدى الضعف الذي مس ذوي المحتضر، فقد وصل الأمر إلى عدم القدرة على نطق ركني الجملة (مَنٌّ) و(رَاقٍ)، وفي هذا آيةُ الدِّقَّةِ في التعبير.

وانظر معي إلى قوله تعالى:﴿ثُمَّ ذَهَبَ إِلَىٰٓ أَهۡلِهِۦ يَتَمَطَّىٰٓ﴾ القيامة الآية(33) أي: يَتَبَخْتَرُ في مِشْيته اختيالًا وعُجْبًا، وأَصله يتمطط، أَي: يتمَدّد، لأَنّ المتبختر يمُدّ خطاه. (1)انظر إلى قوله: (يَتَمَطَّىٰٓ) وكيف تُشْعِرُكَ وتصور لك هذه الكلمة بحرف الطاء المفخم الذي يرتفع اللسان عند نطقه، وقد تلته ألف مفخمة تابعة للطاء في التفخيم تشعرك بتيك الصورة للمتكبر، وقد رفع رأسه تكبرًا وعجبًا.

التّحْلِيلُ الصّرفيّ

تحوي سورة القيامة العَدِيدَ من البِنَى الصّرفيّة التي لها دَلَالات وإيحاءات، كصيغ المبالغة التي تُوحِي بكثرة المعنى وتكراره، وكالتّضعيف الّذي له الدَّلالة نَفْسُها، وكالـمَدّ الذي يوحي بالبعد، وكاستخدام المصدر الميمي في سياقات يوم القيامة لما له من الدَّلالة على التأكيد ونفي الشبهة، وغير ذلك.

وبالرجوع إلى سورة القيامة، والوقوف عند البنى الصرفية فيها، نجد أن أول ما يقابلنا من ذلك صيغة المبالغة (فَعَّالَة) في قوله تعالى: ﴿وَلَآ أُقۡسِمُ بِٱلنَّفۡسِ ٱللَّوَّامَةِ﴾ القيامة الآية(2) أي: النّفس التي تلوم صاحِبَها على الخير لِمَ لَمْ تستكثر منه؟ وعلى الشّرّ لِمَ فعلته؟(2) فنلاحظ في الآية الكريمة أن تشديد العين في كلمة (ٱللَّوَّامَةِ) يدل على كثرة اللوم.

وانظر معي إلى بناء (نُسَوِّي) على وزن (نُفَعِّلُ) في قوله تعالى:﴿بَلَىٰ قَٰدِرِينَ عَلَىٰٓ أَن نُّسَوِّيَ بَنَانَهُۥ﴾القيامة الآية(4)، فهذا التشديد الذي في عين الفعل لايعدو كونه من قبيل قوّة اللفظ لقوة المعنى، فكانت الشدة في بناء (نُفَعِّلُ) دليلًا وبرهانًا على قوة القدرة الإلهية.

وإن أكثر ما لفت نظري في هذه السورة من الناحية الصّرفيّة مجي المصدر الميمي في ثلاث آيات، وقبل أن أقف عند هذه الآيات، أوَدُّ أن أشير إلى أني لم أقف على تَفْرِقَةٍ معنوية لقدماء النحاة، أوالبلاغيين، أو اللغويين بين المصدر الطبيعي والمصدر الميمي، ويُدْرَسُ في الصرف على أنه ضرب من المصادر التي لها دلالة المصادر نفسها، ولكن هذا لايقبل تُجَاه تحليل كتاب الله وتفسيره، ولابد أن يكون هناك فرق بين المصدر

(1) المرجع السابق نفسه، والصفحة نفسها.
(2) مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، التفسير الوسيط، جـ10، صـ1678.

الميميّ والمصدر الحقيقيّ في الاستخدام القرآني، ويكاد يكون المحدثون كالطاهر بن عاشور(1)، وعباس حسن، أول من أشار إلى ذلك، فقد قال عباس حسن:" المصدر الميمي يصاغ من المصدر الأصلي للفعل الثلاثي وغير الثلاثي صيغة قياسية، تلازم الإفراد، والتذكير، وتؤدي ما يؤديه هذا المصدر الأصليّ من الدّلالة على المعنى المجرد ومن العمل...لكنها تفوقه في قوة الدلالة وتأكيدها".(2)

وقد أشار فاضل السامرائي في كتابه (معاني الأبنية في العربية) إلى أنَّ ثمّة فرقًا آخَرَ بين المصدرين، فقال:"والنحاة يرون أن المصدر الميمي لايختلف عن المصادر الأخرى، غير أنّ الّذي يبدو لي أنّ هذا المصدر لايطابق المصدر الآخر في المعنى تمامًا، وإلّا فما اختلفت صيغته، فالمصير لايطابق الصيرورة، والمرجع لا يطابق الرجوع، والمفر ليس معناه الفرار تمامًا، والمساق لايطابق السوق، إن المصدر الميمي في الغالب يحمل معه عنصر الذات، بخلاف المصدر غير الميمي، فإنه حَدَثٌ مُجَرَّدٌ عن كل شيء".(3)

هكذا، فإن السّامرّائي يرى أن المصدر الميمي يحمل معه عنصر الذات، وليس حَدَثًا مجرّدًا كالمصدر الطبيعي، وهذا استنتاج قائم على الاستخدام القرآني، وأضيف إلى ذلك أن المصدر الميمي -كما سبق- يفيد تأكيد المعنى وإثباته، وهذا مستفاد من الأسلوب القرآن الكريم الذي يستخدم المصدر الميمي في سياقات الإنكار.

والآن نرجع إلى سورة القيامة؛ لنقف عند هذه الآيات الثلاثة، الأولى: قوله تعالى: ﴿يَقُولُ ٱلۡإِنسَٰنُ يَوۡمَئِذٍ أَيۡنَ ٱلۡمَفَرُّ﴾ القيامة الآية(10)، وحسب تفرقة السامرائي، فإن المفر في هذه الآيات الكريمة، لايمكن أن يكون حدثًا مجردًا، بل لابد أن يكون هناك حَدثٌ وذاتٌ تقوم بهذا الحدث، وهذا واضح في هذه الآية الكريمة، فلايتصور أن يكون فرار دون إنسان، وأرى أن جانب التأكيد قائم -كذلك- في هذه الآية، فالاستفهام في الآية يمكن أن يكون للاستبعاد، فالإنسان حين يبصر أهوال يوم القيامة وقد طوقته من كل جانب يدرك بلاشك أنه صائر إلى ربه، ولامفر من ذلك.

وَفِي المَوْضِع الثّانِي يقول تعالى: ﴿إِلَىٰ رَبِّكَ يَوۡمَئِذٍ ٱلۡمُسۡتَقَرُّ﴾ القيامة الآية(12)، أي: الاستقرار، وكما ذكر السامرائي، فإن المصدر الميمي هنا جيء به للدلالة على حدث قائم في ذات، وليس لمجرد الحدث فقط، كما أن الآية تدور حول موضوع أنكره الملحدون والكافرون؛ لذا عبر بالمصدر الميمي لإفادة التأكيد.

(1) محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، (تونس: الدار التونسية للنشر، 1984م) ، جـ2، صـ344.
(2) عباس حسن، النحو الوافي، (مصر: دار المعارف، ط15) ، جـ3، 231.
(3) فاضل السّامرّائي، معاني الأبنية العربيّة، (عمّان: دار عمار للنشر والتوزيع، ط2، 1428) ، صـ31.

وفي الموضع الثالث يقول تعالى:﴿إِلَىٰ رَبِّكَ يَوۡمَئِذٍ ٱلۡمَسَاقُ﴾ القيامة الآية(30)، أي: حشر الناس وسوقهم يكون إلى الله تعالى، ومجيء المصدر الميمي في هذا السياق يدل على توكيد معنى الآية؛ فحشر الناس بعد موتهم إلى الله تعالى أمر مؤكد لاشبهة فيه.

التَّحْلِيلُ النَّحْوِيّ

شاع في سورة القيامة الكثير من الجمل الاسمية، والجمل الفعلية، ولكل ضرب دلالته، كما أن حروف العطف استخدمت استخدامًا دقيقًا، ففي مقام التراخي نلمس ثم، وفي مقام التعقيب نلمس الفاء، كما نرى طائفة من المؤكدات التي تقوي المعنى، وغير ذلك.

وقفت عند الجمل الاسمية والفعلية في سورة القيامة، فألفيت أنّ الجمل الفعلية أكثر من الجمل الاسمية، وقد جرت عادة النحويين ألا يشيروا إلى دلالة الجمل من حيث كونها اسمية أو فعلية، وقد قام بذلك البلاغيون، فأشاروا إلى أن الجملة الاسمية تدل على الثبات والاستمرار، والجملة الفعلية تدل علة الحدث والتجدد(1) ويبدو لي أن أكثرية الجمل الفعلية في سورة القيامة تناسب عموم ما تدور حوله السورة، فالسورة فيها أحداث متنوعة وتدور حول قضايا الخلق، والموت، والبعث، فناسب هذه المعاني المتجددة كثرة الجمل الفعلية التي تدل على التجدد والحدث.

وقد ورد في السورة الكريمة أسلوب القسم المكرر الذي يدل على التوكيد، فقد قال تعالى مُقْسِمًا بيوم القيامة: ﴿لَآ أُقۡسِمُ بِيَوۡمِ ٱلۡقِيَٰمَةِ﴾ القيامة الآية(1)، وقال تعالى: ﴿وَلَآ أُقۡسِمُ بِٱلنَّفۡسِ ٱللَّوَّامَةِ﴾ القيامة الآية(2)، أضف إلى ذلك أن الآيتين تشتملان على حرف الصِّلَة (لا) (2) الذي يفيد التوكيد وتقوية المعنى

وقد ورد حرف (إنَّ) المشبه بالفعل في بعض الآيات الكريمة، فأفاد تأكيدها وتقوية معناها، فقد ورد في قوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيۡنَا جَمۡعَهُۥ وَقُرۡءَانَهُۥ﴾ القيامة الآية(17)، فهذا تأكيد من الله تعالى بأنه هو من سيتولى جريان نطق القرآن على لسان النبي محمد ﷺ، كما ورد في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّ عَلَيۡنَا بَيَانَهُۥ﴾ القيامة الآية(19) وهذا تأكيد آخر من الله تعالى بأنه هو من سيتولى بيان القرآن، وسيأتي مزيد حديث عن هاتين الآيتين في التحليل البلاغي.

(1) عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، (مصر: مكتبة الآداب، ط17، 1427هـ) ، جـ1، صـ163.

(2) جرت عادة المفسرين أن يطلقوا على الحروف التي تبدو زائدة في القرآن الكريم حرف صلة، أي: للتوكيد، ولا يقولون: حرف زائد تأدّبًا مع كتاب الله الذي لاحرف فيه دون معنى.

وانظر إلى قوله تعالى:﴿وَظَنَّ أَنَّهُ ٱلۡفِرَاقُ﴾ القيامة الآية(28)، أي: وظنّ الإنسان المُحْتضر أَن ما نزل به هو الفراق للدنيا ونعيمها، وقيل: فراق الروح للجسد، والظن هنا عند أَبي حيان على بابه، وأَكثر المفسرين على تفسيره باليقين، قال الإمام الرازي: ولعله إنما سمى اليقين هنا بالظن لأَنّ الإنسان ما دامت روحه متعلقة ببدنه يطمع في الحياة بشدة حبه لهذه الحياة العاجلة ولا ينقطع رجاؤُه عنها، فلا يحصل له يقين الموت، بل الظن الغالب مع رجاءِ الحياة، أَو لعله سماه بالظن على سبيل التهكم. (1) ومجيء حرف التأكيد (إنَّ) في الآية الكريمة أكد المعنى المراد أيًّا كان، حسب التفاسير الآنفة الذكر.

وانظر إلى قوله تعالى: ﴿أَلَيۡسَ ذَٰلِكَ بِقَٰدِرٍ عَلَىٰٓ أَن يُحۡۦِۧيَ ٱلۡمَوۡتَىٰ﴾ القيامة الآية(40)، فقد اتصل حرف الصلة (الباء) بكلمة (قادر)، وذلك يدل على تأكيد القدرة الإلهية.

وفي قوله تعالى: ﴿أَوۡلَىٰ لَكَ فَأَوۡلَىٰ﴾ القيامة الآية(34) وقوله تعالى: ﴿ثُمَّ أَوۡلَىٰ لَكَ فَأَوۡلَىٰٓ﴾ القيامة الآية(35)، تهديدووعيد أَي: هلاك لك أَيّها المكذب فهلاك، ثم هلاك دائم لك فهلاك، أَو وليك ما تكره ثم وليك ما تكره. وفي الصحاح عن الأَصمعي: قاربه ما يهلكه أَي نزل به. (2) وقد عطفت الجملة الثانية على مثيلتها الأولى للتأكيد.

ثم نسير في تحليل السورة الكريمة إلى قوله تعالى: ﴿أَلَمۡ يَكُ نُطۡفَةٗ مِّن مَّنِيّٖ يُمۡنَىٰ﴾ القيامة الآية(37) وقوله تعالى: ﴿ثُمَّ كَانَ عَلَقَةٗ فَخَلَقَ فَسَوَّىٰ﴾ القيامة الآية(38)، وقوله تعالى: ﴿فَجَعَلَ مِنۡهُ ٱلزَّوۡجَيۡنِ ٱلذَّكَرَ وَٱلۡأُنثَىٰٓ﴾ القيامة الآية(39) وهنا لفت نظري أسلوب العطف في الآية الكريمة، فنلاحظ أن الآية التي تتحدث عن أصل الإنسان من نطفة، قد عطفت عليها الآية التي تتحدث عن مرحلة كون الإنسان علقة، وقد كان هذا العطف بالحرف (ثم) الذي يدلّ على الترتيب والتراخي الزمني، وقد تساءلت عن سر مجيء حرف العطف (ثم) في هذا المقام، مع أن السياق يقتضي مجيء حرف الفاء؛ لأن الفترة بين كون الإنسان نطفة فعلقة، ليست بالفترة الطويلة، ولكن بعد إعادة النظر في الآية تبين لي أن حرف العطف (ثم) يفيد التراخي الرُّتْبي لا الزمني في الآية، فمرحلة النطفة تتلوها مرحلة أخرى وهي مرحلة العلقة، ثم جاءت الآية التالية معطوفة بحرف الفاء الذي يدل على الترتيب دون مَهْلَة للتدليل على أن مرحلة العلقة تتلوها مرحلة تالية دون فاصل زمني بعيد، وهي مرحلة الخلق وبث الروح في الجسد، ومرحلة تكوين معالم جسم الإنسان، فتبارك الله أحسن الخالقين.

---

(1) مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، التفسير الوسيط، جـ10، صـ1694. وينظر: أبو نصر إسماعيل الجوهري الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، (بيروت: دار العلم للملايين، ط4، 1407هـ) ، جـ6، صـ2529.

(2) المرجع السابق نفسه، جـ10، صـ1693.

التّحْلِيلُ البَلاغِيّ

للتحليل البلاغي القِدْحُ الـمُعَلَّى من هذه الدراسة، ففي هذا القسم سنقف عند أحوال المسند إليه (المبتدأ، الفاعل، نائب الفاعل) في سورة القيامة، وذلك من حيث أسرار الذكر، والحذف، والتعريف، والتنكير، والتقديم، والتأخير، كما سنتناول أَحْوَالَ الـمُسْنَدِ(الفِعْلِ، الخبرِ) من حيثالذكر، والحذف، والتعريف، والتنكير، والتقديم، والتأخير.

وإن أول ما استوقفني بلاغيًّا من سورة القيامة قوله تعالى:﴿أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَلَّن نَّجْمَعَ عِظَامَهُۥ﴾ القيامة الآية(3)، فالاستفهام في الآية الكريمة خرج عن معناه الحقيقي وهو طلب الفهم إلى معنى الإنكار والتوبيخ لما يعتقده الإنسان من عدم الرجوع إلى الحياة مرة أخرى، وهذه المعاني من مستتبعات التركيب، وهي ضرب من المجاز عند البلاغيين. وفي الآية الكريمة في قوله:(عِظَامَهُ) مجاز مرسل علاقته الجزئية، فقد أطلق العظام وأراد الإنسان كله.

وفي قوله تعالى:﴿بَلَىٰ قَٰدِرِينَ عَلَىٰٓ أَن نُّسَوِّيَ بَنَانَهُۥ﴾ القيامة الآية(4) إيجاز بالحَذْفِ، والتقدير: بلى نجمعها قادرين، فقادرين حال من الفاعل المستتر في الفعل المحذوف (نجمعها)، ولهذا الحذف عندي دلالة، فهو يدل على سرعة إثبات عظمة قدرة الله، فقد حذف الفعل لتكون الكلمة الدالة على القدرة أول ما يقرع الأسماع. والجملة المحذوفة(نَجْمَعُها) جملة فعلية؛ وعبر بها دون الاسمية للدلالة على تجدد علامات قدرة الله تعالى كلما اقْتَضَاهَا مُقْتَضٍ.

وانظر معي إلى قوله تعالى:﴿بَلْ يُرِيدُ ٱلْإِنسَٰنُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُۥ﴾ القيامة الآية(5)، فقد جاء الفعل(يُرِيدُ) دون ذكر مفعول به معه، وسرهذا الحذف هو إرادة العموم، ولتذهب النفس في تقدير هذا المحذوف كل مذهب، ولو أن المفعول به قد ذكر، لانحصرت إرادة الإنسان في هذا المفعول دون غيره، فلك بعد الحذف أن تقدره كما تشاء، فتقول: يريد شهوته، اتباع نفسه، مخالفة أمر ربه، وهلم جرًّا، وفي هذا ما فيه من الإيجاز.

وحين نقف عند قوله تعالى: ﴿فَإِذَا بَرِقَ ٱلْبَصَرُ﴾ القيامة الآية(7)، أي: اندهش(1)، نلاحظ أن الفعل(بَرِقَ) قد أسند إلى غير ما هو له، فالبصر لايندهش، وإنما يندهش صاحب البصر، وهذا ما نسميه المجاز العقلي، وعلاقة المجاز العقلي هنا السببية، فالبصر سبب دهشة الإنسان وحيرته، وفي هذا المجاز إعمال للفكر، وكد للذهن؛ لأن الكلام جرى على غير المألوف من إسناد الفعل إلى فاعله الحقيقي، وهذا أعز عند السامع، فالمحصول بعد التعب أعز من المنساق بلاطلب.

(1) علي بن أحمد الواحدي النيسابوري، الوسيط في تفسير القرآن المجيد، جـ1، صـ 391. (مرجع سابق)

ويسير بنا التطواف في هذه السورة الكريمة إلى قوله تعالى: ﴿وَجُمِعَ ٱلشَّمۡسُ وَٱلۡقَمَرُ﴾ القيامة الآية(9)، ونلحظ في هذه الآية الكريمة حذف المسند إليه، أي: الفاعل، وهو الله تعالى، والتقدير: وجَمَعَ الله الشّمس والقمر، وسر هذا الحذف يرجع إلى أنّ الفاعل معلوم لايخفى على ذي بصيرة، فليس ثمة داع إلى ذكره.

ومثل الآية السابقة قوله تعالى: ﴿يُنَبَّؤُاْ ٱلۡإِنسَٰنُ يَوۡمَئِذِۭ بِمَا قَدَّمَ وَأَخَّرَ﴾ القيامة الآية(13)، فقد حذف المسند إليه للعلم به، فالذي سينبئ الإنسان بنواياه، هو عالم السر وأخفى.

وفي قوله تعالى: ﴿يَقُولُ ٱلۡإِنسَٰنُ يَوۡمَئِذٍ أَيۡنَ ٱلۡمَفَرُّ﴾ القيامة الآية(10)، قد خرج الاستفهام عن معناه الحقيقي إلى معنى الاستبعاد، فمنكر يوم القيامة حين يرى أن أهوال القيامة قد أحاطت به من كل حَدَبٍ وصَوْبٍ، يدرك دون شك أو أدنى شبهة أنه هالك ونائل ما اقترفت يداه.

وهكذا تدهشنا بلاغة القرآن الكريم، وتأخذ بأيدينا إلى قوله تعالى: ﴿كَلَّا لَا وَزَرَ﴾ القيامة الآية(11)، أي:لا ملجأَ، وكل ما التجأْت إليه من جبل أَو غيره وتحصنت به، فهو وزَرَ. (1) وهنا يلفت نظرنا سر مجيء النكرة في سياق النفي، وذلك لإفادة العموم، فكل ملجأ ينطوي تحت الآية الكريمة، وفي هذا ما فيه من الإيجاز بالقِصَرِ.

وانظر معي إلى قوله تعالى:﴿إِلَىٰ رَبِّكَ يَوۡمَئِذٍ ٱلۡمُسۡتَقَرُّ﴾ القيامة الآية(12)، فقد قدم المسند(إلى ربك) على المسند إليه(المستقر)؛ لإفادة القَصْر، فالاستقرار والمرجع إلى الله وحده دون غيره.

ومثل هذه الآية الكريمة في إفادة القصر قوله تعالى: ﴿بَلِ ٱلۡإِنسَٰنُ عَلَىٰ نَفۡسِهِۦ بَصِيرَةٞ﴾ القيامة الآية(14)، فقوله: (على نفسه بصيرة)، يحتمل أن يكون جملة اسمية، وهذه الجملة هي خبر المبتدأ(الإنسان)، وفي هذا التقدير يكون هناك قصر في الجملة بطريق تقديم ماحقه التأخير، فالإنسان مقصورة معرفته على ما فعل، وصدر منه، ويحتمل أن يكون يكون قوله تعالى: (بصيرة) خبرًا للمبتدأ (الإنسان)، وشبه الجملة (على نفسه) نتعلق بالخبر، وفي هذا التقدير هناك -كذلك- قصر بتقديم ما حقه التأخير.

كذلك في قوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيۡنَا جَمۡعَهُۥ وَقُرۡءَانَهُۥ﴾ القيامة الآية(17)، أي: إن علينا جمعه في صدرك، أَي: تكفلنا بذلك، (وَقُرۡءَانَهُۥ): أَي: جريانه على لسانك، والقرآن: القراءَة. (2)وقوله: ﴿ثُمَّ إِنَّ عَلَيۡنَا بَيَانَهُۥ ﴾القيامة الآية(19). هناك قصر في الآيتين بتقديم ما حقه التأخير، ففي الأولى قد قصر جمع القرآن على الله تعالى، وفي الثانية قصر تفسيره.

(1) مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، التفسير الوسيط، جـ10، صـ1679. (مرجع سابق)
(2) المرجع السابق نفسه، جـ10، صـ1687.

والأمر نفسه في قوله تعالى: ﴿إِلَىٰ رَبِّهَا نَاظِرَةٌ﴾القيامة الآية(19). فنظر وجوه المسلمين في الجنة مقصور على النظر إلى خالقها، فقد تقدم المسند على المسند إليه، فأفاد القصر. وفي قوله تعالى:﴿إِلَىٰ رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ ٱلْمَسَاقُ﴾القيامة الآية(30). قُصِرَ سوق الإنسان إلى ربه، فلامرجع إلا إليه.

ونأتي إلى قوله تعالى: ﴿كَلَّا بَلْ تُحِبُّونَ ٱلْعَاجِلَةَ﴾القيامة الآية(20) وقوله تعالى:﴿وَتَذَرُونَ ٱلْـَٔاخِرَةَ﴾القيامة الآية(21).فنلحظ في الآيتين أنه عبر عن حب الناس للدنيا، وتركهم للآخرة بالجملة الفعلية، وفي هذا دلالة على أن حب هؤلاء للدنيا متجدد، وإصرارهم على ترك الآخرة متجدد كذلك، وهذا مستفاد من التعبير بالجملة الفعلية؛ لأنها تدل بلاغيًّا على التجدد والحدث.

وأمّا قوله تعالى: ﴿وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاضِرَةٌ﴾القيامة الآية(22) وقوله تعالى:﴿وَوُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ بَاسِرَةٌ﴾القيامة الآية(24) نلحظ في الآيتين كلتيهما تنكيرًا لكلمة(وُجُوه)، ففي الآية الأولى نكرت كلمة وجوه للتعظيم، فأهل الجنة عظيمو القدر، رفيعو المكانة، وفي الآية الثانية نكرت كلمة (وُجُوه) للتحقير، فأهل النار وجوههم قبيحة، مكفهرة عليها قترة، وهذا ما أفاده التنكير في الآيتين كلتيهما.

وانظر كذلك إلى التّنكير في قوله تعالى: ﴿أَلَمْ يَكُ نُطْفَةً مِّن مَّنِيٍّ يُمْنَىٰ﴾القيامة الآية(37) وقوله تعالى:﴿ثُمَّ كَانَ عَلَقَةً فَخَلَقَ فَسَوَّىٰ﴾القيامة الآية(38). فقد نكر المسند وهو كلمة (نُطْفَةً)، وكلمة (عَلَقَةً) للتحقير، فهذا الإنسان المتكبر، أصله نطفة مَذِرَةٌ، وقطعة لحم مهينة تعلق بجدار الرحم، ومع ذلك يتكبر، ويُعْجَبُ بنفسه، وفي الآية الأولى استفهام إنكاري من الله تعالى لماعليه هذا الإنسان من إنكار للبعث والنشور، وفي الآية الثانية حذف المفعول من الفعلين: (خلق) و (سوى) وذلك لتذهب النفس في تقديرهما أي مذهب.

وفي قوله تعالى:﴿وَٱلْتَفَّتِ ٱلسَّاقُ بِٱلسَّاقِ ﴾القيامة الآية(29)أي: التصقت ساقه بساقه والْتَوَتْ عليها عند رِعْدَةِ الموت، فالساق حقيقية، وقيل: عبارة عن الشّدة.(1) وبهذا فإن في هذه الآية الكريمة كناية عن صفة، وهي شدة سكرات الموت.

(1) مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، التفسير الوسيط، جـ10، صـ1693. (مرجع سابق)

أهمّ نتائج البحث

وفي نهاية هذا البحث، وبعد الوقوف عند سورة القيامة، ودراستها دراسة تحليلية عامة، نستطيع أن نخلص إلى النتاج التالية:

1. المصدر الميمي في القرآن الكريم يدل على الحدث وذات تقوم به، كما في قوله تعالى:﴿إِلَىٰ رَبِّكَ يَوۡمَئِذٍ ٱلۡمَسَاقُ﴾، فلايتصور سَوق دون مسوق، بخلاف المصدر الطبيعي، فإنه يدل على الحدث المجرد.
2. المصدر الميمي يدل على التّوكيد، وقد أفدت هذا من السياقات التي استخدم فيها المصدر الميمي، وقد كانت سياقات إنكار تقتضي التوكيد، كالمستقر، والمرجع، والمفر مما يتعلق بيوم القيامة.
3. معظم كلمات القرآن الكريم يمكن تحليلها صوتيّا، أو درجها تحت ما يسمى: إمساس الألفاظ أشباه المعاني، أو قوة اللفظ لقوة المعنى، تَصَاقُب الألفاظ لتصاقب المعاني.
4. وردت في سورة القيامة الجمل الفعلية أكثر من الجمل الاسمية، والجمل الفعلية تدل على الحدث والتجدد، وهذا يناسب ما تدور حوله السورة من أحداث متعددة متجددة تتعلق بموت الإنسان وإعادة خلقه، وأحداث يوم القيامة.
5. تعكس سكتة سورة القيامة في قوله تعالى:﴿وَقِيلَ مَنۡۜ رَاقٖ﴾ القيامة الآية(27)جانبًا نفسيًّا فيزيولوجيًّا لذوي المحتضر، فقد بلغ بهم الجهد مبلغه، فلم يقووا على نطق جملة بطرفيها.

تَوْصِيَات البَحْثِ

بعد دراستي لسورة القيامة، والوقوف عندها من جوانب متعددة خلصت إلى بعض التوصيات التالية:

1. في سورة القيامة إحدى سكتات القرآن الكريم ، لذا أوصي بدراسة سكتات القرآن الكريم دراسة صوتية تحليلة، تثبت السر وراء هذه السكتات من الجانب الصّوتيّ.
2. أدعو إلى تفسير صوتيّ للقرآن الكريم يقوم على القواعد التي أسسها ابن جني، كقوله: إمساس الألفاظ أشباه المعاني، وقوة اللفظ لقوة المعنى.

المصادر

أبو الفتح عثمان بن جِنِّي، الخصائص، (مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4).

أبو نصر إسماعيل الجوهري الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، (بيروت: دار العلم للملايين، ط4، 1407هـ).

أحمد بن يوسف المعروف بالسّمين الحلبيّ، الدّرّ المصون في علوم الكتاب المكنون، تح: الدكتور أحمد محمد الخراط، (دمشق: دار القلم).

تحبير التيسير في القراءات العشر، تح: د.أحمد محمد مفلح القضاة، (الأردن: دار الفرقان، ط1، 1421هـ).

جلال الدين المحلي، وجلال الدين السيوطي، تفسير الجلالين، (القاهرة: دار الحديث).

عباس حسن، النحو الوافي، (مصر: دار المعارف، ط15).

عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، (مصر: مكتبة الآداب، ط17، 1427هـ).

علي بن أحمد الواحدي النيسابوري، الوسيط في تفسير القرآن المجيد، تح: مجموعة من المحققين، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1415هـ).

فاضل السّامرّائي، معاني الأبنية العربيّة، (عمّان: دار عمار للنشر والتوزيع، ط2، 1428).

مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، التفسير الوسيط، (مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ط10).

محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، (تونس: الدار التونسية للنشر، 1984م).

هفل اليونس، بائية كعب بن زهير الغنوي، دراسة في فحولتها وبنائها، جامعة كرك كالا، سوسيال بلملر، العدد الثاني، 2020م.

Kuran-ı Kerim ve Bilimlerinin Gramercilerin Yaklaşımına Etkisi

Khaled ALADWANI•

أثر القرآن الكريم وعلومه في منهج النحاة

د. خالد حسن العَدْوانيّ

جامعة ماردين آرتقلو - ماردين

الملخَّص:

يتناول هذا البحث الأثر الذي كان للقرآن الكريم أولًا، ثم لبعض علومه المهمة، من مثل علم جمع القرآن الكريم وعلم القراءات القرآنية وعلم أصول الفقه في منهج علماء النحو العربي.

وهو يسعى من وراء ذلك إلى رسم صورة واضحة لذلك الأثر، تُعين على تبيُّن معالمه، وتشرح أبعاده، وتكشف خفاياه، كما يسعى أيضًا إلى تقديم مقاربة أصولية جادة لمنهج النحاة.

أما خطته التي رسمها لإنجاز هذه المهمة، فقد قامت على مبحثين: الأول تناول فيه أثر القرآن الكريم خاصةً في منهج النحاة، والثاني تناول فيه أثر علوم القرآن التي ذكرناها منذ قليل في منهج النحاة.

كل ذلك في حدود منهج وصفي بنيوي يقوم على استقراء العناصر التي تدل على ذلك الأثر في بطون الكتب وما يقوم بينها من العلاقات الرابطة بغية تصنيفها تصنيفًا يساعد على بيان الصورة الحقيقة لذلك الأثر.

وقد توصَّل البحث إلى جملة نتائج نلخصها بالتالي:

1- لقد ترك القرآن الكريم وعلومه أثرًا كبيرا في تحديد المنهج العام للنحاة، تجلى على المستوى الأول (القرآن الكريم) من خلال ثلاث نقاط هي: تحديد المادة اللغوية وجمع المادة اللغوية ودراسة المادة اللغوية، وتجلى على المستوى الثاني (علوم القرآن) من خلال رسم صورة منهج جمع المادة اللغوية ومنهج تصنيف المادة اللغوية ومنهج دراسة المادة اللغوية من خلال بيان الأصول الكلية التي تتحكم بتلك الدراسة للوثوق بالأحكام الناتجة عنها.
2- لقد منح التزام النحاة بخصوصية القرآن الكريم وعلومه منهجهم الكثير من مزايا الدقة والموضوعية في جمع المادة اللغوية وكذلك في دراستها وتحليلها، ولا شك أن ذلك أمر في غاية الأهمية.
3- رغم الأهمية البالغة لالتزام النحاة بالقرآن الكريم وعلومه في منهجهم إلا أنه قد ترك بعض الآثار التي لا تناسب خصوصية الظاهرة اللغوية، ولعل أهم ما في ذلك هو ما نراه في مستوى أثر أصول الفقه، إذ إن

• Dr. Öğr Üyesi: Khaled AlAdwani -Yaşayan Diller Enstitüsü- Mardin-Artuklu Üniversitesi

ابتناء أصول النحو على شاكلة أصول الفقه قد حرمنا من النظر في الأصول الحقيقية التي قامت عليها النظرية النحوية العربية على مستوى تحديد مكونات الجملة وخصائص تلك المكونات والتغيرات التي تطرأ على تلك المكونات والخصائص على حد السواء. أضف إلى ذلك أن هذا الالتزام بالقرآن الكريم وعلومه في دراسة الظاهرة اللغوية قد أعطى تلك الدراسة والنتائج المتولدة عنها قداسة كبيرة جعلت كل محاولة لاحقة للنظر في ذلك هي أشبه ما يكون بالمساس بالمقدس.

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، علوم القرآن، المنهج، النحو.

1- المقدمة:

تطالعنا كتب تاريخ النحو العربي، وكذلك كتب أصول النحو، بل أحيانًا الكتب المصنفة في قواعد النحو[1]، تطالعنا بكثير من الإشارات الصريحة أو الضمنية إلى الأثر الذي كان للقرآن الكريم وللعلوم التي اتصلت به مما استقر الأمر على تسميته منذ عهود بعيدة باسم علوم القرآن الكريم ، من مثل علم أصول الفقه وعلم جمع القرآن الكريم وتدوينه وعلم القراءات القرآنية، في المنهج الذي ارتسمت بمقتضاه صورة النحو العربي.

على أن توزع هذه الإشارات الصريحة والضمنية في ثنايا تلك الكتب بأشكالها المختلفة وعدم انتظام حلقاتها في خيط جامع واحد، كل ذلك يحول دون تبلور الصورة الحقيقة لهذا الأثر[2]، كما أنه يفوت على الباحث فرصة فهم ذلك المنهج فهمًا أصوليًّا واضحًا ودقيقًا.

ومن هذا المنطلق يأتي البحث الذي بين أيدينا، والموسوم بـ" أثر القرآن الكريم وعلومه في منهج النحاة "، فهو يحاول، من جهة، أن يرسم صورة واضحة لذلك الأثر، تعين على تبيُّن معالمه، وتشرح أبعاده، وتكشف خفاياه، كما أنه يحاول، من جهة أخرى، وعلى نحو حثيث، يحاول أن يقارب هذا المنهج مقاربة أصولية جادة.

وهو يتبنى في سبيل تحقيق ما يهدف إليه في هذا المقام، يتبنى منهجًا بنويًّا وصفيًّا، يقوم على استقراء العناصر التي تدل على ذلك الأثر في بطون تلك الكتب وما يقوم بينها من العلاقات الرابطة بغية تصنيفها تصنيفًا يساعد على بيان الصورة الحقيقة لذلك الأثر.

أما الخطة التي ينطلق منها إلى موضوعه المدروس، فهي خطة تتكون من مقدمة ومبحثين أساسيين وخاتمة.

---

(1) لقد كان لتدريسنا مقرر النحو العربي بجوانبه الثلاثة: التاريخ والأصول والقواعد لطلبة الماجستير في معهد اللغات الحية بجامعة ماردين آرتقلو أكبر الأثر في التنبه على هذه المسألة.

(2) لا يعدم الباحث أن يجد بعض الدراسات التي تناولت شيئًا مما نحن بصدده، لكن الجديد لدينا هو أننا حاولنا أن نتوسع في جوانب التأثير بحيث شملت القرآن الكريم وبعض علومه الأساسية، كما أننا حاولنا أن نبحث في هذا الأثر على مستوى المنهج لا على مستوى علم النحو من حيث هو جملة النتائج المستخلصة من تطبيق المنهج.

أما المقدمة، فقد اقتصرت على الأمور التعريفية التي لا يحسُن بالباحث ألَّا يقف عندها في مقدمة بحثه، وذلك لما لها من المركزية والأهمية، وهي في عرفنا أربعة أمور، جماعها موضوع البحث وأهدافه ومنهجه والخطة التي يقوم عليها.

وأما المبحث الأول، فقد جُعِل لتتبع أثر القرآن الكريم خاصةً في منهج النحو العربي، وذلك على ثلاثة مستويات تراتبية: الأول هو مستوى تحديد المادة اللغوية، والثاني هو مستوى جمع المادة اللغوية، والثالث هو مستوى دراسة المادة اللغوية، وقد كان له في كل ذلك تفصيلات وتفريعات لا مجال لذكرها في هذا المقام التعريفي.

وأما المبحث الثاني، فقد جُعِل لتتبع ذلك الأثر، لكن من جهة علوم القرآن الكريم، وقد ارتأت الدراسة في هذا المقام أن تقصر جهدها على النظر في ثلاثة ميادين مما سبق، هي: أصول الفقه، وجمع القرآن وتدوينه والقراءات القرآنية، وذلك لما تراه من انحصار الجانب الأعظم من ذلك الأثر في هذه المجالات العلمية دون غيرها.

وأما الخاتمة، فقد جُعِلت لعرض النتائج التي توصل إليها البحث مما يتصل بأثر القرآن الكريم وعلومه في منهج نحاة العربية.

2- أثر القرآن الكريم في منهج النحاة:

إن نظرة سريعة في الناتج النحوي العربي تكفي لبيان حجم هذا الأثر وتعدد المستويات التي تجلى من خلالها، من مثل تحديد المادة التي يعنى هذا النحو بدراستها وأصول جمع هذه المادة، وكذلك أصول دراستها واستخلاص الأحكام منها.

2-1- أثر القرآن الكريم في منهج تحديد المادة اللغوية:

ويمكن أن نرصد هذا الأثر من خلال الوقوف عند أثره في تحديد المستوى اللغوي وكذلك في تحديد جانبي الزمان والمكان.

2 -1- تحديد المستوى اللغوي:

ويمكن أن نتناول هذا الموضوع من خلال الوقوف عند القاط التالية.

2-1-1- الالتزام باللغة الفصحى:

ومؤدى هذه النقطة هو أن نزول القرآن الكريم بلغة العرب الفصحى التي يطيب لبعض العلماء القدامى وصفها بلغة قريش[1] قد جعل العلماء يحرصون على توجيه جهودهم نحو المستوى اللغوي الفصيح بغرض دراسته وكشفخصائصه.

2-1-2- عدم إهمال اللهجات:

(1) العجيب أنك عندما تعود إلى النصوص تتحدث عن القبائل التي نقل عنها العلماء العربية، من مثل ما أورده صاحب الاقتراح ستجد أنه لا ذكر لقريش بين تلك القبائل. انظر: السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، ضبطه وعلق عليه عبد الحكيم عطية، راجعه وقدم له علاء الدين عطية، دار البيروني، ط2، 1427هـ - 2006م، ص 47 – 48.

إن اهتمام علماء النحو بالمستوى اللغوي العربي الفصيح واتخاذهم إياه الأساس في دراساتهم لم يحولا دون الاهتمام باللهجات التي تنسب إلى العرب[1]، وذلك لأن القرآن الكريم قد انطوى على الكثير من المظاهر اللهجية العربية على نحو ما تطالعنا به الدراسات القرآنية التي تتحدث عن الأحرف السبعة التي نزل بها القرآن الكريم[2]، إذ تشير تلك الدراسات إلى أن المراد بالأحرف السبعة اللهجات العربية أو بعض تلك اللهجات العربية.

2-1-3- تغليب اللغة الأدبية:

معلوم أن القرآن الكريم قد تحدى العرب وجاء ليقهر أعظم ما وصلوا إليه في ميدان القول والبيان من الشعر والخطب والأسجاع[3]، وهذا اقتضى أن تكون لغة القرآن الكريم لغة عالية سامية، وعندما انصرف العلماء إلى دراسة لغة العرب كان لزاما عليهم أن يغلبوا اللغة الأدبية الراقية على لغة الحياة اليومية مما يستخدمه الناس في حياتهم ومعاشهم، وذلك تمشيا مع لغة القرآن الكريم التي كانت الرغبة في دراستها وفهمها المنطلق الأول لدراسة العربية[4].

2-2- تحديد الزمان:

من تتبع موضوع الاحتجاج اللغوي في كتب تاريخ النحو يتبين أن النحاة العرب قد حددوا زمان الكلام المحتج به ما بين سنة 150 قبل الإسلام وسنة 150 بعد الإسلام، أي إلى تاريخ وفاة الشاعر إبراهيم بن هرمة[5]، وهو زمان يشمل تاريخ نزول القرآن الكريم في مكة ولا يمتد كثيرا قبله وبعده.

3-2- تحديد المكان:

إذا كان العلماء قد راعوا جانب الزمان، فحرصوا على ربطه بزمن نزول الوحي على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، فإن مراعاتهم لجانب المكان لم تكن أقل من ذلك مطلقًا، وحسبنا أن ننظر في إشارات الكتب إلى ذلك لنعلم أنهم لم يتجاوزوا منطقة أواسط الجزيرة العربية ومركزها الحجاز[6]، وهي المنطقة التي شهدت نزول الوحي في مرحلتيه المكية والمدنية.

2-2- أثر القرآن الكريم في منهج جمع المادة اللغوية:

---

(1) لقد انتقد بعض المحدثين ما قام به الأقدمون من الجمع بين المستوى الفصيح واللهجات في دراستهم للعربية ورأوا فيه خللًا منهجيًّا لا تقبله الدراسات الحديثة. انظر: أبو المكارم، علي، أصول التفكير النحوي، دار غريب، القاهرة- مصر، ط1، 2006م، ص37 - 38.

(2) انظر: عتر، نور الدين، علوم القرآن الكريم، مطبعة الصباح، دمشق، ط1، 1414هـ - 1993م، ص140-141.

(3) يدلك على ذلك آيات قرآنية كثيرة، من مثل قوله تعالى:" أم يقولون تقوّله، بل لا يؤمنون، فليأتوا بحديث مثله إن كانوا صادقين"{الطور، الآيتان33-34}

(4) وهذا ما يرد به على أولئك الذين انتقدوا انصراف النحاة نحو اللغة الأدبية دون لغة الحياة اليومية. انظر: الراجحي، عبده، النحو العربي والدرس الحديث- بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، 1979م، ص48-49.

(5) انظر: الأفغاني، سعيد، من تاريخ النحو، دار الفكر، ص19.

(6) وهو ما عبروا عنه بقولهم: عالية السافلة وسافلة العالية. انظر: السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، ص85.

لم يتوقف أثر القرآن الكريم في منهج النحاة العرب عند حدود رسم منهج تحديد المادة اللغوية، بل تجاوز ذلك إلى رسم منهج جمع تلك المادة، وقد تجلى ذلك على مستوى اللغة الفصيحة، كما تجلى على مستوى اللهجات المتصلة بها.

2-2-1- على مستوى الفصحى:

إذا كان القرآن الكريم قد وجه الأنظار على مستوى تحديد المادة اللغوية، وجهها نحو اللغة الفصحى فإنه قد حدد على مستوى جمع المادة اللغة طبيعة الفصيح الذي هو أولى بالاهتمام والتقديم، إذ يبدو من متابعة هذا الأمر في الكتب أن الفصيح الذي توجه الاهتمام إليه هو الفصيح الذي يتوافق مع فصحى القرآن، إذ طالما كانت الغاية من جمع لغة العرب هي دراسة النص القرآني وتبين أساليبه ومعانيه ومقاصده[1].

2-2-2- على مستوى اللهجات:

ويمكن أن نقول في شأن اللهجات ما قلناه في شأن الفصحى، إذ يبدو من متابعة أقوال العلماء في هذا الشأن أن الاهتمام بلجهات العرب كانت نتيجة طبيعية لاشتمال القرآن الكريم على لهجات كثيرة ورغبة العلماء الكبيرة في دراسة تلك اللهجات ومعرفة خصائصها وأحوالها معرفة دقيقة ليتسنى لهم بعد ذلك فهم ما اشتملت عليه من المعاني والمقاصد والدلالات[2].

2-3- أثر القرآن الكريم في منهج دراسة المادة اللغوية:

لم يكن أثر القرآن الكريم على هذا المستوى بأقل من أثره على المستويين الآخرين اللذين عرضنا لهما في ما سبق، وهما مستوى تحديد المادة اللغوية ومستوى جمع المادة اللغوية، ولعل أبرز ملامح هذا الأثر ما نجده في مسائل التلطف في الاصطلاح النحوي والخروج على الأصول المقررة والميل إلى التقدير والتأويل في ما خالف الأصل من الكلام المنقول عن العرب.

2-3-1- التلطف في الاصطلاح:

لقد ألزم القرآن الكريم النحاة أو بعض النحاة بأن يكونوا أكثر تلطفًا في المصطلحات التي كانوا يستخدمونها للتعبير عن مراداتهم النحوية، ومن يتتبع اجتهادات النحاة في هذا الباب لا يعدم أن يجد الكثير من الأمثلة الدالة، وحسبنا أن نشير إلى ما مال إليه بعضهم من تسمية ما يعرف بالحروف الزائدة في اللغة العربية، من مثل (مِن، الباء، والكاف، ... إلخ) عندما ترد في القرآن الكريم تسميتها بحروف التأكيد أو الصلة، انطلاقا من تحرجهم من القول بوجود زيادة في القرآن العظيم[3]، وكذلك ميل بعضهم إلى تسمية ما يعرف بالفعل المبني للمجهول باسم الفعل الذي لم يسم فاعله، وتسمية ما يعرف بنائب الفاعل باسم المفعول

---

(1) لقد كان القرآن الكريم منبعًا لكل العلوم الإسلامية، ومنها علوم اللغة العربية. انظر: العدواني، خالد حسن، اللغة بين التواصل والتعايش، وهو منشور ضمن كتاب(التعايش وأشكاله من منظر العلوم الإسلامية) ، دار صون جاق، أنقرة، ط1، 2020، ص231.

(2) إن اشتمال القرآن الكريم على(ما) العاملة والمهملة هو الذي ساق إلى الاهتمام باللهجات الحجازية والتميمية، وكذلك اشتماله على تراكيب توحي في ظاهرها بوجود فاعلين للفعل، كما في قوله تعالى:" وأسروا النجوى الذين ظلموا"{الأنبياء، الآية:3} هو الذي قاد إلى تسجيل اللهجة المعروفة بلغة أكلوني البراغيث.

(3) الزركشي، محمد بن عبدالله، البرهان في علوم القران، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث، القاهرة- مصر، ج3، ص70.

الذي لم يسم فاعله[1]، وتسمية ما يعرف ببدل الكل من كل باسم البدل المطابق[2]، وتسمية ما يعرف بفعل الأمر باسم فعل الطلب، ولام الأمر ولا الناهية باسمي لام الدعاء ولا الدعائية[3].

2-3-2- الخروج على الأصول المقررة:

ومن ذلك ما نجده في بيان بعضهم لمعاني(قد) التي تدخل الفعل المضارع المسند إلى الله عز وجل، إذ نرى هؤلاء يخرجون عن معنى التقليل المشهور في(قد) في مثل هذا المقام التركيبي إلى معاني أخرى كالتحقيق والتكثير[4]، وذلك لعدم إجازتهم أن ينسب هذا المعنى إلى المولى سبحانه وتعالى، ومنه أيضًا ما نجده في بيانهم لمعاني(عسى ولعل) عندما يردان في سياق يتصل بالبارئ عز وجل، إذ نراهم يصرفون الأولى عما هو مقرر لها من الترجي والإشفاق إلى معنى آخر يناسب ذات المتكلم سبحانه، وهو معنى التحقق[5]، ويصرفون الثانية عن معانيها المقررة إلى معنى الوقوع[6].

2-3-3- فتح باب التقدير والتأويل.

لقد أدى اشتمال القرآن الكريم على وجوه أداء مختلفة عرفت باسم القراءات القرآنية إضافة إلى التزام النحاة من بصريين[7]وكوفيين بما اتفق عليه علماء القراءات من قبلهم من أن" كل قراءة وافقت العربية ولو بوجه، ووافقت أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالًا فهي القراءة الصحيحة التي لا يجوز ردها ولا يحل إنكارها، بل هي من الأحرف السبعة التي نزل بها القرآن ووجب على الناس قبولها، سواء كانت عن الأئمة السبعة أم العشرة أم غيرهم من الأئمة المقبولين"[8] أدى ذلك كله إلى البحث عن وسيلة مناسبة للتوفيق بين أكثر ما جاء مخالفًا من تلك القراءات وبين النظام النحوي للغة العربية الفصحى إلى أن وجدوا ضالتهم في مذهبي التقدير حين ادعاء الحذف والتأويل حين ادعاء مخالفة الأصل.

---

(1) أول من أطلق عليه اسم نائب الفاعل هو صاحب الألفية، فكان من مصطلحاته المستحدثة. انظر: شوش، محمود، أثر ابن مالك صاحب الألفية في اللغة العربية، وهو بحث منشور في الكتاب الصادر عن المؤتمر الدولي الذي انعقد في جامعة ماردين آرتقلو التركية ما بين 15-17 أيار عام2017م تحت عنوان: المؤلفات الكلاسيكية السريانية والعربية والكردية ص201.

(2) ابن مالك، محمد بن عبد الله، شرح الكافية الشافية، تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي،دار المأمون للتراث، ط1، 1402هـ - 1982 ، ج3، ص1276- 1277.

(3) يفاد هذا مما درج عليه علماء المعاني الذين انشغلوا بمقاصد التركيب وأحوال استعماله أكثر من انشغالهم ببنية التركيب اللغوية.

(4) السمين الحلبي، أحمد بن يوسف، الدر المصون، تحقيق أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق- سورية، ج8، ص447.

(5) الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل القرآن، تحقيق عبدالله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، القاهرة، ط1، 1422هـ - 2001م، ج14، ص501.

(6) الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية، د.ت، ج1، ص425.

(7) الحق أن بعض البصريين قد اجترأ على تخطئة القراءات القرآنية إذا اصطدمت بالقواعد النحوية المقررة لديهم، ومن هؤلاء المبرد الذي وصف قراءة نافع(معائش) بأنها غلط ورمى القارئ بالجهل بالعربية. انظر: المبرد، المقتضب، تحقيق عبد الخالق عضيمة، القاهرة، 1415هـ - 1994م، ج1، ص261.

(8) ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، تحقيق علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، د.ت، ج1، ص9.

يقول صاحب كتاب(أصول النحو العربي):" وخلاصة الرأي في استشهاد نحاة البصرة على وجه العموم بالقراءات أنهم كانوا يقبلونها غالبًا إذا لم تعارض قاعدة وضعوها، أو أرادوا أن يخرجوا بها شاهدًا من الشعر أو كلام العرب، فإذا اصطدمت بما وضعوه من قواعد فإحدى ثلاث: إما التأويل والتخريج، وإما تضعيفها والطعن عليها أو على من قرأ بها، وإما إغفالها والإغضاء عنها"[1].

3- أثر علوم القرآن الكريم في منهج النحاة:

لاحظنا في ما تقدم الأثر الكبير الذي كان للقرآن الكريم وقراءاته في منهج النحاة والذي تجلى على مستويات تحديد المادة اللغوية من حيث ماهيتها وطبيعتها وشروطها الزمانية والمكانية، وجمع المادة اللغوية بشكليها الفصيح واللهجي، ودراسة المادة اللغوية من خلال التلطف في الاصطلاح والخروج على الأصول المقررة وفتح باب التقدير والتأويل.

وإذا جاز لنا أن نطلق على هذا النمط من الأثر اسم الأثر المباشر، فإنه لا يجوز أن نغفل أو نتغافل عن نمط آخر لا يقل أهمية عنه، ونعني به أثر العلوم التي اتصلت بالقرآن الكريم من ناحية نزوله، وترتيبه وجمعه، وكتابته، وتفسيره، وإعجازه، وناسخه ومنسوخه، وغير ذلك، والمعروفة عند أهل الاختصاص بعلوم القرآن.

ولذلك سوف نعمد إلى رصد هذا النمط من الأثر في الصفحات التالية من خلال الوقوف عند ثلاثة من علوم القرآن نراها أوفر نصيبًا من حيث التأثير في منهج النحاة، وهذه العلوم هي علم جمع القرآن الكريم وعلم القراءات وعلم أصول الفقه الذي يعد مكملًا لعلم الفقه الذي يعد من بين أهم العلوم التي تتصل بالنص القرآني الكريم.

3-1- أثر علم جمع القرآن في منهج جمع المادة اللغوية:

لقد مرت عملية جمع القرآن الكريم في عصر الإسلام الأول بثلاث مراحل، كل واحدة منها تكمل ما قبلها من حيث زيادة الحفظ لهذا النص الإلهي المبارك، فالأولى كانت في عهد النبي صلى الله عليه وسلم، وكل ما فيها أنه عليه الصلاة والسلام كان يحفظ القرآن الكريم في صدره بعد أن يتلقاه من جبريل عليه السلام، بل ورد أنه عليه الصلاة والسلام كان يراجعه بين الفينة والأخرى بين يدي جبريل عليه السلام، كما كان يحرص أشد الحرص على تبليغه النص وتحفيظهم إياه في صدورهم رضي الله عنهم أجمعين[2]، أضف إلى ذلك أنه عليه السلام كان يمليه على من كان يعرف الكتابة والقراءة منهم ويوصيهم ألا يكتبوا عنه إلا القرآن[3]، فقد ورد أنه صلى الله عليه وسلم كان يقول لهم:" لا تكتبوا عني، فمن كتب عني غير القرآن فليمحه "[4]، كل ذلك كان من باب توخي الدقة والتثبت من أن النص المكتوب يطابق تمامًا النص المحفوظ في صدره الشريف.

أما الثانية، فقد كانت في عهد أبي بكر الصديق بعد غزوة اليمامة واستشهاد الكثير من حفظة القرآن الكريم، وكانت بمشورة من عمر بن الخطاب رضي الله عنه الذي خشي من ضياع النص بسبب موت الحفاظ،

(1) نحلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، دار العلوم العربية، بيروت- لبنان، ط1، 1407هـ- 1987م، ص43.
(2) انظر تفصيل هذا الأمر في: عتر، نور الدين، علوم القرآن الكريم، ص161- 166.
(3) السابق، ص167 – 169.
(4) الإمام مسلم، صحيح مسلم، دار طيبة، الرياض- السعودية، ط1، 1427هـ - 2006م، ، المجلد1، ص1366.

والمتابع لتفاصيل هذه العملية يجد أنها قد اعتمدت اعتمادًا كبيرًا على ما تم في العملية الأولى، وذلك من خلال استنادها إلى ما تمت كتابته في عهد النبي صلى الله عليه وسلم، إذ تم الجمع من خلال ما كان في أيدي الصحابة من نصوص مكتوبة العسب واللخاف والعظام ونحو ذلك مع تحري الدقة من خلال اشتراط أن يكون النص قد كتب بين يدي الرسول عليه الصلاة والسلام وبحضور شاهدين يشهدان بذلك[1].

وأما الثالثة فقد كانت في زمن عثمان رضي الله عنه أيام فتح أرمينيا، وقد دعا إليها اختلاف الناس في الأمصار في أمر القراءة، وهذه أيضًا اعتمدت على العملية التي سبقتها، إذ تم فيها الاعتماد على النسخة التي جمعت في عهد أبي بكر رضي الله عنه والتي كانت عند حفصة بنت عمر رضي الله عنهما، وتم فيها جمع الناس على القراءات المتواترة عن الرسول صلى الله عليه وسلم، ولا يخفى ما في هذه العملية من توخي الدقة، إذ اختار لها عثمان رضي الله عنه أوثق الرجال وأوصاهم أن يكتبوا ما يختلفون فيه بلغة قريش التي بها نزل الوحي على الرسول صلى الله عليه وسلم[2].

هذه هي المراحل التي تمت فيها عملية جمع القرآن نصًّا ووجوه أداء، وإن الدارس المتتبع لهذه العملية يستطيع أن يميز في منهجها ثلاث نقاط أساسية، هي:

1- الاهتمام بجانب الحفظ في الصدور، وقد رأينا ذلك في حرص الرسول صلى الله عليه وسلم على حفظ النص في صدره وتحفيظ الصحابة الكرام إياه حتى كان بينهم الكثير من الحفاظ، وقد أشرنا إلى ذلك في حديثنا عن غزوة اليمامة في زمن الصديق التي استشهد فيها عدد كبير منهم، وهو ما دفع عمر إلى نصح أبي بكر رضي الله عنه بأمر جمع القرآن الكريم في مصحف واحد يلتزم به المسلمون جميعًا.
2- الاهتمام بجانب الحفظ في السطور من خلال كتابة النص، وقد رأينا ذلك من خلال قيام الرسول صلى الله عليه وسلم بأمر أصحابه الذين كانوا على معرفة بأمر القراءة والكتابة بأن يكتبوا ما يمليه عليه من القرآن الكريم مما كان قد استودعه صدره الشريف، فكتبوه على ما توفر لهم من الجلود والعظام والعسب واللخاف حتى استوفوا بذلك النص كاملًا، كما نراه في اعتماد أبي بكر رضي الله عنه في محاولته لجمع القرآن على تلك المكتوبات التي كانت قد كتبت بين يدي رسول الله، وكذلك اعتماد عثمان رضي الله عنه في محاولته على النسخة التي كتبت في زمن الصديق والتي كانت محفوظة في بيت حفصة بنت عمر رضي الله عنهم أجمعين.
3- تحري الدقة في الجمع مخافة الوقوع في اللبس، وقد رأينا ذلك في عهده صلى الله عليه وسلم من خلال مراجعته النص بين يدي جبريل عليه السلام بين الفينة والأخرى، وكذلك من خلال أمره لأصحابه ألا يكتبوا عنه شيئًا إلا القرآن ومن كتب عنه شيئًا غير القرآن فليمحه، كما نراه في عهد أبي بكر من خلال اشتراط أن يكون النص الذي يتقدم به الصحابي قد كتب بين يدي رسول الله وأن يكون هنالك شاهدان يشهدان بذلك، ونراه في عهد عثمان من خلال اختيار أوثق الرجال لهذه المهمة ومن خلال الالتزام بكتابة ما يقع فيه خلاف بلغة قريش لكونها اللغة التي نزل بها الوحي.

---

(1) انظر: عتر، نور الدين، علوم القرآن الكريم، ص169- 172.
(2) عتر، نور الدين، علوم القرآن الكريم، ص172- 179.

ولو حاولنا أن نتلمس أبعاد هذا المنهج في الجمع عند النحاة لوجدناه يتمثل حيًّا شاخصًا، فعلى مستوى الاهتمام بجانب الحفظ في الصدور نجد أن الروايات تطالعنا بكثير من الأخبار التي تتحدث عن اعتناء العلماء بحفظ كلام العرب في صدورهم ولا سيما الشعر، ومن ذلك ما نجده في هذه الرواية التي تشير إلى ما مقدار ما بلغه حماد الراوية رأس مدرسة الكوفة من حفظ شعر العرب، إذ يروي صاحبها أن الخليفة الأموي الوليد بن يزيد سأل مرة حمادًا الراوية عن السبب الذي جعله يستحق لقب الراوية، فقال:" بأني أروي لكل شاعر تعرفه يا أمير المؤمنين أو سمعت به، ثم أروي لأكثر منهم ممن تعرف أنك لم تعرفه ولم تسمع به، ثم لا أنشد شعرًا قديمًا ولا محدثًا إلا ميزت القديم منه من المحدث، فقال الوليد: إن هذا العلم وأبيك كثير، فكم مقدار ما تحفظ من الشعر؟، قال: كثيرًا، لكني أنشدك على كل حرف من حروف المعجم مئة قصيدة كبيرة سوى المقطعات من شعر الجاهلية دون شعر الإسلام، قال: سأمتحنك في هذا، وأمره بالإنشاد، فأنشد الوليد حتى ضجر، ثم وكل به من استحلفه أن يصدقه عنه، ويستوفي عليه، فأنشده ألفين وتسعمئة قصيدة للجاهليين، وأخبر الوليد بذلك، فأمر له بمئة ألف درهم "[1].

وأما على مستوى الاهتمام بجانب الحفظ في السطور فقد يكون كافيًا أن نقف عند تلك الرواية التي تشير إلى أن الكسائي بعد أن أحاط بعلم أهل الكوفة رحل إلى الخليل بن أحمد في البصرة ليأخذ عنه، فما أعجبه علمه سأله عن مصدر هذا العلم فقال الخليل: من بوادي الحجاز ونجد وتهامة، فخرج إلى البادية ورجع وقد أنفذ خمس عشرة قنينة حبرًا في الكتابة عن العرب سوى ما حفظ[2]، وتلك الرواية الأخرى التي تشير إلى أن أبا عمرو الشيباني قد دخل البادية ومعه دستيجتان من حبر، فما خرج حتى أفناهما بكتب سماعه عن العرب[3].

وأما على مستوى تحري الدقة في الجمع فقد حرص العلماء أشد الحرص على تحقق هذا الشرط، ظهر ذلك في مقامات كثيرة، منها ما اشترطوه من وجوب أن يكون الكلام الذي يتخذ مصدرا من مصادر الاحتجاج منقولًا عن عربي فصيح سليم السليقة، ولذلك حصر هذا الأمر بالقبائل التي كانت تسكن أواسط الجزيرة العربية بحيث يؤمن جانب اختلاطها بالأعاجم الذي يفسد اللغة. يقول السيوطي:" والذين عنهم نقلت اللغة العربية، وبهم اقتدي، وعنهم أخذ اللسان العربي من قبائل العرب هم قيس وتميم وأسد، فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتكل في الغريب وفي الإعراب والتصريف، ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم ".[4]

ومما يظهر فيه حرص العلماء على تحري الدقة في الجمع أيضًا ما اشترطوه في ناقل اللغة أو الراوي من العدالة والنزاهة رجلًا كان أم امرأة، حرًّا كان أم عبدًا[5]، ولعل ذلك هو ما فتح باب الانتقاد على بعض

---

(1) ضيف، شوقي، العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة- مصر، ط11، 1960م، ص151.
(2) ياقوت الحموي، معجم الأدباء، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان، ط1، 1993م، ج4، 1738.
(3) ابن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق إبراهيم السامرائي، دار المنار، الزرقاء- الأردن، ط3، 1405هـ- 1985م، ص78.
(4) السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، ص47.
(5) ابن الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تقديم وتحقيق سعيد الأفغاني، دار الفكر، دمشق، ط1، 1377هـ 1957م، ص85.

الرواة الذين قيل: إنهم لم يكونوا ملتزمين بشرط العدالة والنزاهة، من مثل حماد الراوية الكوفي وخلف الأحمر البصري. يقول ابن الأعرابي في حماد الراوية نقلًا عن المفضل:" قد سلط على الشعر من حماد الراوية ما أفسده، فلا يصلح أبدًا، فقيل له: وكيف ذلك؟، أيخطئ في روايته أم يلحن؟. قال: ليته كان كذلك، فإن أهل العلم يردون من أخطأ إلى الصواب، لا، ولمنه رجل عالم بلغات العرب وأشعارها ومذاهب الشعراء ومعانيهم، فلا يزال يقول الشعر يشبه به مذهب رجل ويدخله في شعره ويحمل عنه ذلك في الآفاق فتختلط أشعار القدماء ولا يتميز الصحيح منها إلا عند عالم ناقد، وأين ذلك؟ "[1] ، ويقول الأصمعي في خلف الأحمر:" وضع على شعراء عبد القيس شعرًا موضوعًا كثيرًا وعلى غيرهم عبثًا بهم، فأخذ ذلك عنه أهل البصرة وأهل الكوفة "[2].

2-3- أثر علم القراءات في منهج تصنيف المادة اللغوية:

قد يكون الغوص في علم القراءات في هذا المقام أكبر بكثير من علمنا ونحن من غير المختصين بهذا المجال العظيم، أضف إلى ذلك أننا لسنا في وارد تعريف القارئ الكريم بماهية هذا العلم وأحواله وقضاياه، ولذلك سوف نقتصر على عرض قضاياه مما نرى له أثرًا في منهج النحاة في تصنيف المادة اللغوية، ومن ذلك:

1- النقل والرواية: من النظر في جوانب علم القراءات يتبين أن القراء قد قرروا أن المعول في صحة القراءة على النقل والرواية. يقول الإمام ابن الجزري:" وأئمة القراء لا تعمل في شيء من حروف القرآن على الأفشى في اللغة والأقيس في العربية، بل على الأثبت في الأثر والأصح في النقل والرواية، وإذا ثبت عنهم لم يرده قياس عربية ولا فشو لغة، لأن القراءة سنة متبعة يلزم قبولها والمصير إليها "[3].

2- السند ودرجاته: لقد حظيت مسألة السند ودرجاته باهتمام كبير من جهة قراء القرآن الكريم، يدلك على ذلك ما اشترطوه في صحة القراءة من وجوب صحة سندها، إذ نص هذا الشرط على معرفتهم بأمر السند كما هي الحال عند رجال الحديث، وكذلك على معرفتهم بأمر درجاته من خلال إشارته إلى موضوع الصحة.

3- التواتر والصحة: وقد حظيت هذه المسألة باهتمام علماء القراءات، وقد تناولها في ضوء المعايير التي وضعوها للقراءات، وهي صحة السند وموافقة العربية ومطابقة النص، ومن يعد إلى كتاب(منجد المقرئين) للإمام ابن الجزري يجد فيه تفصيلًا للقول في هذه المسألة، أهم ما فيه هو تقسيم القراءة إلى متواترة وصحيحة[4]

4- شروط صحة القراءة: تعد هذه المسألة من المسائل المهمة في علم القراءات، إذ تناولت الشروط اللازمة لصحة القراءة محددة إياها بثلاثة شروط، هي[5]:

أ- موافقة العربية ولو بوجه من الوجوه النحوية.

---

(1) ضيف، شوقي، العصر الجاهلي، ص152.
(2) السابق نفسه، ص154.
(3) ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ج1، ص10- 11.
(4) ابن الجزري، منجد المقرئين ومرشد الطالبين، عنيت بنشره مكتبة القدسي، القاهرة، 1350هـ، ص15 – 17.
(5) نحلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، ص40.

ب- موافقة الرسم ولو احتمالًا.
ت- صحة السند.

وقد رأى علماء القراءات أن اختلال أي شرط من تلك الشروط يؤثر في تصنيفها، فإذا اختل الشرط الأول، وهو والخاصة بموافقة العربية كانت القراءة ضعيفة، وإذا اختل الشرط الثاني، وهو المتعلق بمطابقة الرسم كانت القراءة شاذة، وإذا اختل الشرط الثالث وهو المتعلق بصحة السند كانت القراءة باطلة[1].

هذه هي قضايا علم القراءات التي نرغب في الوقوف عندها في هذا المقام، وهي قضايا لو أردنا أن ننظر في منهج النحاة العرب في تصنيف المادة اللغوية التي جمعوها في ضوئها لوجدنا لها أكبر الأثر في رسم ملامحه، إذ سنجد للنقطتين الأوليين دورًا كبيرًا في صوغ النحاة لتعريف الاحتجاج اللغوي بقولهم: إنه" إثبات صحة قاعدة أو استعمال كلمة أو تركيب بدليل نقلي صح سنده إلى عربي فصيح سليم السليقة"[2]، إذ انطوى هذا التعريف على مسألتي النقل وصحة السند.

على حين يظهر أثر النقطة الثالثة في منهج النحاة في أنهم قسموا المادة اللغوية إلى قسمين: متواتر وآحاد، وجعلوا شرط التواتر أن يبلغ عدد النقلة حدًّا لا يجوز فيه على مثلهم الاتفاق على الكذب، والآحاد ما تفرد بنقله بعض أهل اللغة، وهو دليل مأخوذ به، واعتدوا الأول دليلًا قطعيًّا يفيد العلم، أما الثاني فيفيد الظن "[3].

ويظهر أثر النقطة الأخيرة في منهج النحاة في أنهم قد التزموا بها في تعاملهم مع القراءات القرآنية وإن كانوا قد تشددوا في شرط موافقة العربية ولو بوجه أكثر من غيره على خلاف القراء الذين كان شرط صحة السند هو الشرط المقدم لديهم، وبناء عليه نظروا إلى القراءة التي لا يتحقق فيها صحة السند قراءة توصف بأنها باطلة[4].

3-3- أثر علم أصول الفقه في منهج دراسة المادة اللغوية:

لم يتوقف أثر علوم القرآن الكريم في النحو العربي عند حدود التأثير في منهج جمع المادة اللغوية الذي كان لعلم جمع القرآن الكريم قصب السبق فيه، ومنهج تصنيف المادة اللغوية الذي كان لعلم القراءات القرآنية قصب السبق فيه، بل امتد الأمر إلى ما هو أبعد من ذلك، وهو التأثير في منهج دراسة المادة اللغوية، وذلك من خلال تأثير علم أصول الفقه الذي هو امتداد لعلم الفقه ولاحق به في علم أصول النحو الذي هو امتداد لعلم النحو ولاحق به.

ولكيلا يبقى الأمر في نطاق النظرة التخمينية لا بأس في وقفة سريعة عند علمي أصول الفقه وأصول النحو قبل تفصيل القول في أوجه التشابه بينهما والحكم بتأثير الأول في الثاني نشأة وتسمية وموضوعًا.

---

(1) نحلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، ص40.
(2) الأفغاني، سعيد، من تاريخ النحو، ص17.
(3) ابن الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، ص83- 84.
(4) نحلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، ص40.

أ- علم أصول الفقه:

يعد علم أصول الفقه من العلوم المستحدثة في بيئة العلوم القرآنية كما يقول ابن خلدون في مقدمته المعروفة[1]، إذ إن أقدم كتاب وصل إلينا في هذا الموضوع هو رسالة الإمام الشافعي(ت 204ه) التي كتبها استجابة لطلب عبد الرحمن بن مهدي المحدث المشهور(ت198ه)، لكن ذلك لا يعني أن المشتغلين بالفقه قبل ذلك لم يكونوا يطبقون تلك الأصول التي يبينها هذا العلم في جهودهم الفقهية التطبيقية[2].

فالثابت أن أهل هذا الدين كانوا يعرفون هذه الأصول ويطبقونها منذ عهد النبي صلى الله عليه وسلم، يظهر ذلك في مواقف كثيرة، منها ما نراه في جواب معاذ بن جبل عندما أرسله الرسول صلى الله عليه وسلم إلى اليمن، إذ سأله عليه الصلاة والسلام:" كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟ قال: بكتاب الله، قال: فإن لم يكن في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: فإن لم يكن في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ ، قال: أجتهد رأيي ولا آلو ، قال: فضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم صدره وقال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله صلى الله عليه وسلم لما يرضي رسول الله "[3]، إذ يشير هذا الجواب إلى معرفة معاذ بثلاثة أصول، هي الكتاب والسنة والاجتهاد.

وإذا كان هذا في عهد النبي عليه الصلاة والسلام فإن الدارس لا يعدم أن يجد أمثلة كثيرة أخرى بعده[4] وصولًا إلى عهد الإمام الشافعي الذي ينسب إليه هذا العلم، وهو ما يعني أن استحداث الإمام الشافعي له هو استحداث تدوين، وليس استحداث إيجاد، وإن كان ذلك لا يقلل من قيمة عمل الشافعي الذي دفع كثيرًا من العلماء بعده إلى البحث والكتابة في هذا الأمر حتى أصبح علمًا شامخًا مستقرًّا.

وهو بعد ذلك علم يتناول أدلة الفقه التي قام على أساس من مراعاتها والعمل بها. يقول صاحب الاقتراح في علم أصول النحو نقلًا عن ابن الأنباري الذي راح يقارن بين أصول الفقه وأصول النحو، يقول: " كما أن أصول الفقه أدلة الفقه التي تنوعت عنها جملته وتفصيله "[5].

أما موضوعه، فهو يتمثل في أمرين، هما: الأدلة الشرعية والأحكام الشرعية. يقول الدكتور وهبة الزحيلي:" وموضوع أصول الفقه أمران هما الأدلة الشرعية من حيث كونها أداة الاستنباط، والأحكام

---

(1) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، دار ومكتبة الهلال، بيروت- لبنان، 2008م، ص288.

(2) نحلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، ص9.

(3) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، الدمام - المملكة العربية السعودية، ط1، 1414هـ- 1994م، ص845.

(4) يدل على ذلك ما ورد من أن أبا بكر رضي الله عنه كان إذا ورد عليه حكم نظر في كتاب الله تعالى فإن وجد ما يقضي به قضى، وإن لم يجد في كتاب الله نظر في سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، فإن وجد فيها ما يقضي به قضى، فإن أعياه ذلك سأل الناس: هل علمتم أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قضى فيه بقضاء؟، فربما قام إليه القوم فيقولون: قضى فيه بكذا وكذا، فإن لم يجد سنة سنها النبي صلى الله عليه وسلم جمع رؤساء الناس فاستشارهم، فإذا اجتمع رأيهم على شيء قضى به، كما يدل على ذلك أن عمر بن الخطاب كان يسلك هذا المسلك من النظر في الكتاب والسنة فإن لم يجد عن قضاء لأبي بكر في مثل ما يقضى به، فإن لم يجد جمع علماء الناس واستشارهم. انظر: خلاف، عبد الوهاب، علم أصول الفقه، دار القلم، دمشق، ط8، د.ت، ص22.

(5) السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، ص23.

الشرعية من حيث كونها نتيجة الاستنباط وأنها تثبت بالأدلة، وهذه نظرية جمهور الأصوليين، وهي الراجحة، لأنهم يقولون: موضوع أصول الفقه هو الأحكام الشرعية من حيث ثبوتها بالأدلة "[1].

وأما الغاية منه، فهي" تمكين المجتهد من تطبيق قواعده لأخذ الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية، فمن توافرت لديه أهلية الاجتهاد يستطيع بقواعد الأصول فهم النصوص الشرعية الجلية والخفية واستخلاص ما تدل عليه من أحكام، كما يستطيع استخدام القياس والاستحسان والاستصلاح والاستصحاب وغيرها من المصادر لمعرفة أحكام الوقائع الجديدة.

أما من لم تتوافر لديه أهلية الاجتهاد فيستفيد من علم الأصول للتعرف على طرق استنباط الأحكام وتخريج أحكام جديدة للمسائل الطارئة بالاعتماد على قواعد الأئمة وفتاويهم في مسائل مشابهة والموازنة بين آراء الفقهاء وأدلتهم في مختلف القضايا الاجتهادية والترجيح بينها واعتماد الأقوى دليلًا "[2].

وأما الأصول التي هي ميدان بحثه فهي إن كانت في جواب معاذ بن جبل ثلاثة أصول هي: القرآن الكريم والسنة الشريفة والاجتهاد فإنها قد وصلت في كتب أصول الفقه إلى أحد عشر أصلًا، هي: القرآن الكريم والسنة الشريفة والإجماع والقياس والاستحسان والمصلحة المرسلة والعرف وشرع من قبلنا ومذهب الصحابي وسد الذرائع والاستصحاب[3].

لكن هذه الإضافات لا تلغي حقيقة الأصالة والتقدم للأصول التي ذكرها معاذ رضي الله عنه، فالعلماء بعد أن أضافوا هذه الإضافات لم يلغوا حقيقة أن الأصول التي ذكرها معاذ مضافًا إليها أصل الإجماع تمثل الأصول المتفق عليها بين جمهور المسلمين، في حين تمثل الأخرى الأصول المختلف بها في عملية الاستدلال الفقهي[4].

ولاشك أن السبب الرئيس في تقدم تلك الأصول الأربعة راجع، بالإضافة إلى اتفاق علماء المسلمين عليها، راجع إلى ورودها في النص القرآني في قوله تعالى:﴿ يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم، فإن تنازعتم في شيء فردوه إلى الله والرسول إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر ذلك خير وأحسن تأويلًا ﴾{ النساء،الآية59 }.

وثمة تقسيم آخر لتلك الأصول اعتمد معيارًا آخر غير معيار الاتفاق، وهو معيار المصدر الذي تعود إليه، وقد قسمت هذه الأصول بمقتضاه قسمين أيضًا[5]:

1- أدلة نقلية: وهي الكتاب والسنة ويلحق بهما الإجماع وشرع من قبلنا ومذهب الصحابي.

2- أدلة عقلية: وتقتصر على القياس، ويلحق به الاستحسان والمصالح المرسلة والاستصحاب.

---

(1) الزحيلي، وهبة، الوجيز في أصول الفقه، دار الفكر المعاصر، بيروت، ودار الفكر، دمشق، إعادة الطبعة الأولى، 1419هـ 1999م، ص14.

(2) السابق، ص15.

(3) السابق، ص21.

(4) السابق، ص21.

(5) نحلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، ص13- 14.

ب- علم أصول النحو:

إذا كان علم أصول الفقه من العلوم المستحدثة في بيئة العلوم القرآنية فإن علم أصول النحو هو أيضًا من العلوم المستحدثة في بيئة علوم اللغة العربية، إذ إننا لا نكاد نقع على تصنيف فيه واضح المعالم قبل كتاب الخصائص لابن جني(ت392ه) الذي تحدث فيه عن الاطراد والشذوذ والسماع والقياس وتعارضهما وعلل العربية وتخصيص العلل والفرق بين العلة الموجبة والمجوزة وتعارض العلل وتعدي العلة وعلة العلة وحكم المعلول بعلتين وإدراج العلة واختصارها والزيادة في صفتها ودور الاعتلال والاستحسان والاحتجاج بقول المخالف وإجماع أهل العربية متى يكون حجة وعدم النظير وإسقاط الدليل والحمل على أحسن الأقبحين والحمل على الظاهر وغلبة الفروع على الأصول وترافع الأحكام وخلع الأدلة وحمل الأصول على الفروع والحكم يقف بين حكمين وبقاء الحكم مع زوال العلة وغير ذلك[1].

نقول ذلك وإن كنا ندرك تمامًا أن تلك الأصول أو بعضها لم تكن بعيدة عن تطبيقات النحاة قبل ابن جني، وما أمر السماع والقياس وخلافات أهل البلدين فيهما ببعيد عنا، بل إننا لا نعدم أن نجد إشارات صريحة إلى حرف أو حرفين من تلك الأصول على حد قول ابن جني في إشارته إلى كتاب أبي بكر بن السراج(ت316ه) السابق للخصائص والمسمى: الأصول في النحو[2].

فابن جني هو المؤسس الحقيقي لهذا العلم، وكل من جاؤوا بعده ونظروا في هذا الفن من مثل أبي البركات عبد الرحمن كمال الدين بن محمد الأنباري(ت577ه) وجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي(911ه) قد أفادوا منه وبنوا على جهوده حتى استقامت قناة هذا العلم وتميز بين علوم العربية المعروفة، فكان له مفهومه الخاص الذي عبر عنه ابن الأنباري في ما نقل عنه السيوطي بقوله:" هي أدلة النحو التي تفرعت عنها فروعه وفصوله "[3].

كما كان له موضوعه الخاص المتمثل بالأدلة النحوية والأحكام النحوية المستنبطة من خلال الالتزام بتلك الأدلة، وغايته الخاصة المتمثلة بتمكين من توافرت له أهلية الاجتهاد في اللغة من فهم النصوص اللغوية واستخلاص ما تدل عليه من أحكام ، ومن لم تتوافر له أهلية الاجتهاد في اللغة من التعرف إلى طرق استنباط الأحكام.

كما كان له تصوره الواضح لتلك الأصول وإن كان هنالك اختلاف بين العلماء في هذه المسألة، إذ جعلها ابن جني ثلاثة أصول، هي: السماع والإجماع والقياس، وجعلها ابن الأنباري ثلاثة، هي النقل والقياس واستصحاب الحال، وجعلها السيوطي أربعة، هي: السماع والإجماع والقياس واستصحاب الحال، فجمع بين ما اختلف فيه الأولان[4].

---

(1) يمكن تتبع هذه الموضوعات تفصيلًا في كتاب الخصائص لابن جني.
(2) ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية- المكتبة العلمية، القاهرة ، 1952م، ج1، ص2.
(3) السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، ص23.
(4) نحلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، ص26.

وكذلك لماهية كل أصل، إذ شرح مقصوده بالسماع وحدد مصادره من قرآن كريم وسنة شريفة وكلام منسوب إلى العرب من نظم ونثر، وفصل في ذلك كله خير تفصيل وأوفاه[1]، كما شرح مقصوده بالإجماع اللغوي وعرض لمشروعية مخالفته وبين أنواعه من مثل إجماع الرواة وإجماع العرب وإجماع النحاة، والإجماع القولي والإجماع السكوتي[2]، وشرح أيضًا مقصوده بالقياس وحدد أركانه من المقيس عليه والمقيس والعلة الجامعة والحكم مبينًا ماهية المقيس عليه الذي قد يكون كلامًا مسموعًا مطردًا أو شاذًّا، وقد يكون حكمًا نحويًّا، كما بين ماهية المقيس الذي قد يكون كلامًا(صيغ ومفردات واشتقاقات غير منقولة تقاس على مثيل منقول)، وقد يكون حكمًا هو من باب الفرع على الأصل أو الأصل على الفرع أو النظير على النظير أو الضد على الضد، وبين أيضًا العلة النحوية ومسالكها كالإجماع والنص والإيماء والسبر والتقسيم والمناسبة والشبه والطرد وإلغاء الفارق، والقوادح فيها كالنقض وتخلف العكس وعدم التأثير وفساد الاعتبار، وأقسامها كالعلة التعليمية والعلة القياسية والعلة الجدلية إضافة إلى تقسيمات أخرى أوغلت في التفصيل ليس ههنا مجال الحديث عنها، وبين أيضًا الحكم فتحدث عن أنواعه كالحكم الذي ثبت استعماله عن العرب والحكم الذي ثبت بالقياس، وعن درجاته كالحكم الواجب والحكم الحسن والحكم الممنوع والحكم القبيح وحكم خلاف الأولى والحكم الجائز على السواء[3].

وهو إذا كان قد تحدث عن ماهيات كل الأصول السابقة فإن لم يدع الحديث عن أصل استصحاب الحال، وقد تناول حديثه عنه المعنى المقصود به ومكانته عند القائلين به وأثره في تجريد الأصول وغير ذلك من المسائل التي تتعلق به[4].

ج- أوجه التشابه بينهما والحكم بتأثير أصول الفقه في أصول النحو:

بعد هذا الاستعراض لقضايا العلمين تبين مدى التلاقي بين بينهما من حيث المفهوم والموضوع والغاية، بل ومن حيث الأصول التي يقررها كل منهما للفقه وللنحو وحيثيات تلك الأصول.

فعلى مستوى المفهوم نجد أن كلا العلمين يدرس أدلة موضوعه التي تفرعت عنها فروعه وأصوله، فأصول الفقه يدرس أدلة الفقه، وأصول النحو يدرس أدلة النحو.

وعلى مستوى الموضوع نجد أن أصول الفقه يدرس الأدلة الشرعية والأحكام الشرعية المستنبطة من تطبيق تلك الأدلة، وأصول النحو يدرس الأدلة النحوية والأحكام النحوية المستنبطة من خلال الالتزام بتلك الأدلة.

وعلى مستوى الغاية نجد أن غاية أصول الفقه هي أن يستطيع من توافرت لديه أهلية الاجتهاد فهم النصوص الشرعية الجلية والخفية واستخلاص ما تدل عليه من أحكام، كما يستطيع استخدام القياس والاستحسان والاستصلاح والاستصحاب وغيرها من المصادر لمعرفة أحكام الوقائع الجديدة، وأن يستطيع من لم تتوافر لديه أهلية الاجتهاد التعرف على طرق استنباط الأحكام وتخريج أحكام جديدة للمسائل الطارئة

(1) السابق، ص29 – 74.
(2) السابق، ص75 – 93.
(3) نحلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، ص95 – 138.
(4) السابق، ص139 – 148.

بالاعتماد على قواعد الأئمة وفتاويهم في مسائل مشابهة والموازنة بين آراء الفقهاء وأدلتهم في مختلف القضايا الاجتهادية والترجيح بينها واعتماد الأقوى دليلًا.

وهي غاية لا تختلف كثيرًا عن غاية أصول النحو الذي يرمي إلى تمكين من توافرت له أهلية الاجتهاد في اللغة من فهم النصوص اللغوية واستخلاص ما تدل عليه من أحكام ، ومن لم تتوافر له أهلية الاجتهاد في اللغة من التعرف إلى طرق استنباط الأحكام.

وعلى مستوى الأصول التي يقررها كل منهما لموضوعه نجد أن أصول الفقه يعتد بأحد عشر أصلًا، هي القرآن الكريم والسنة الشريفة والإجماع والقياس والاستحسان والمصلحة المرسلة والعرف وشرع من قبلنا ومذهب الصحابي وسد الذرائع والاستصحاب، ثم يجعلها على درجتين: الأولى هي الأصول المتفقة عليها بين جمهور المسلمين، وهي القرآن الكريم والسنة الشريفة والإجماع والقياس، والثانية هي الأصول المختلف بها في عملية الاستدلال الفقهي، وهي الاستحسان والمصلحة المرسلة والعرف وشرع من قبلنا ومذهب الصحابي وسد الذرائع والاستصحاب.

في حين نجد أصول النحو يعتد بخمسة منها، هي القرآن الكريم والسنة(وقد جمع بينهما تحت اسم السماع بعد أن أضاف إليهما كلام العرب المنظوم والمنثور) والإجماع والقياس واستصحاب الحال.

وعلى مستوى حيثيات تلك الأصول وتفاصيلها نجد أن كلا العلمين قد ذهب مذاهب متشابهة يمكن أن نلخصها أهمها بما يلي:

1- الاهتمام الكبير بالنصوص اللغوية واتخاذها الأساس الذي تستنبط منه الأحكام الشرعية واللغوية.
2- الاهتمام بقضية الأصل والفرع.
3- الاهتمام بالعلة التي تقود إلى الحكم.
4- الاهتمام بقضية التبويب وتعريف الأبواب.
5- الاهتمام بقضية تقسيم الحكم إلى أقسام.
6- الاهتمام بقضية قواعد الترجيح بين الأدلة المتعارضة.
7- تشابه المصطلحات، ومن ذلك ما نراه من إطلاق مصطلح الأصول على أدلة الأحكام في العلمين فضلًا عن المصطلحات الدالة على الأصول كالإجماع والقياس واستصحاب الحال وكذلك المصطلحات الدالة على طرق الاستدلال.

كل ذلك يدل على مدى التشابه بين العلمين ويحكم بالتأثير الكبير الذي كان لأصول الفقه في أصول النحو بوصف أصول النحو متأخرًا عن أصول الفقه من حيث النشأة، فإذا كان علم أصول النحو قد نشأ مع ابن جني الذي عاش في القرن الرابع الهجري فإن أصول الفقه قد نشأ مع الإمام الشافعي الذي عاش في القرن الثاني الهجري وتوفي في بداية القرن الثالث الهجري.

4- الخاتمة:

حاول البحث أن يتبين الأثر الذي كان للقرآن الكريم وعلومه في منهج علماء النحو العرب من خلال الالتزام بخطة تناولت أثر القرآن الكريم أولا ثم أثر علومه، ولاسيما علم جمع القرآن الكريم وعلم القراءات وعلم أصول الفقه، وقد انتهى إلى النتائج التالية:

1- لقد ترك القرآن الكريم وعلومه أثرا كبيرا في تحديد المنهج العام للنحاة، تجلى على المستوى الأول(القرآن الكريم) من خلال ثلاث نقاط هي: تحديد المادة اللغوية وجمع المادة اللغوية ودراسة المادة اللغوية، وتجلى على المستوى الثاني(علوم القرآن) من خلال رسم صورة منهج جمع المادة اللغوية ومنهج تصنيف المادة اللغوية ومنهج دراسة المادة اللغوية من خلال بيان الأصول الكلية التي تتحكم بتلك الدراسة للوثوق بالأحكام الناتجة عنها.

2- لقد منح التزام النحاة بخصوصية القرآن الكريم وعلومه منهجهم الكثير من مزايا الدقة والموضوعية في جمع المادة اللغوية وكذلك في دراستها وتحليلها، ولا شك أن ذلك أمر في غاية الأهمية.

3- رغم الأهمية البالغة لالتزام النحاة بالقرآن الكريم وعلومه في منهجهم إلا أنه قد ترك بعض الآثار التي لا تناسب خصوصية الظاهرة اللغوية، ولعل أهم ما في ذلك هو ما نراه في مستوى أثر أصول الفقه، إذ إن ابتناء أصول النحو على شاكلة أصول الفقه قد حرمنا من النظر في الأسس والأصول الحقيقية التي قامت عليها النظرية النحوية العربية على مستوى تحديد مكونات الجملة وخصائص تلك المكونات والتغيرات التي تطرأ على تلك المكونات والخصائص على حد السواء. أضف إلى ذلك أن هذا الالتزام بالقرآن الكريم وعلومه في دراسة الظاهرة اللغوية قد أعطى تلك الدراسة والنتائج المتولدة عنها قداسة كبيرة جعلت كل محاولة لاحقة للنظر في ذلك هي أشبه ما يكون بالمساس بطهر مقدس.

كما انتهى البحث إلى بعض المقترحات والتوصيات، نوجزها بالتالي:

1- إعطاء الدراسات المتعلقة بهذا الجانب المزيد من العناية والاهتمام.

2- البحث في المؤثرات الأخرى التي تركت بصمتها في النحو العربي والمنهج الذي قام عليه، ونخص بالذكر المنطق الإغريقي وعلم الكلام.

3- عقد مؤتمر أو ورشة علمية تتناول أثر كل الجوانب السابقة في منهج النحو العربي.

المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم

2- ابن الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تقديم وتحقيق سعيد الأفغاني، دار الفكر، دمشق، ط1، 1377هـ 1957م.

3- ابن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق إبراهيم السامرائي، دار المنار، الزرقاء- الأردن، ط3، 1405هـ- 1985م.

4- ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، تحقيق علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، د.ت، ج1.

5- ابن الجزري، منجد المقرئين ومرشد الطالبين، عنيت بنشره مكتبة القدسي، القاهرة، 1350هـ.

6- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية- المكتبة العلمية، القاهرة ، 1952م، ج1.

7- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، دار ومكتبة الهلال، بيروت- لبنان، 2008م.
8- ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، الدمام - المملكة العربية السعودية، ط1، 1414هـ- 1994م.
9- ابن مالك، محمد بن عبد الله، شرح الكافية الشافية، تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي،دار المأمون للتراث، ط1، 1402هـ - 1982 ، ج3.
10- أبو المكارم، علي، أصول التفكير النحوي، دار غريب، القاهرة- مصر، ط1، 2006م.
11- الأفغاني، سعيد، من تاريخ النحو، دار الفكر، دمشق، د.ت .
12- الإمام مسلم، صحيح مسلم، دار طيبة، الرياض- السعودية، ط1، 1427هـ - 2006م، ، المجلد1.
13- خلاف، عبد الوهاب، علم أصول الفقه، دار القلم، دمشق، ط8، د.ت.
14- الراجحي، عبده، النحو العربي والدرس الحديث- بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، 1979م.
15- الزحيلي، وهبة، الوجيز في أصول الفقه، دار الفكر المعاصر، بيروت، ودار الفكر، دمشق، إعادة الطبعة الأولى، 1419هـ 1999م.
16- الزركشي، محمد بن عبدالله، البرهان في علوم القران، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث، القاهرة- مصر، ج3.
17- السمين الحلبي، أحمد بن يوسف، الدر المصون، تحقيق أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق- سورية، ج8.
18- السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، ضبطه وعلق عليه عبد الحكيم عطية، راجعه وقدم له علاء الدين عطية، دار البيروني، ط2، 1427هـ - 2006م.
19- شوش، محمود، أثر ابن مالك صاحب الألفية في اللغة العربية، وهو بحث منشور في الكتاب الصادر عن المؤتمر الدولي الذي انعقد في جامعة ماردين آرتقلو التركية ما بين 15-17 أيار عام2017م تحت عنوان: المؤلفات الكلاسيكية السريانية والعربية والكردية.
20- الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوفيقية، د.ت، ج1.
21- ضيف، شوقي، العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة- مصر، ط11، 1960م.
22- الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل القرآن، تحقيقعبدالله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، القاهرة، ط1422،1هـ - 2001م.
23- عتر، نور الدين، علوم القرآن الكريم، مطبعة الصباح، دمشق، ط1، 1414هـ - 1993م.
24- العدواني، خالد حسن، اللغة بين التواصل والتعايش، وهو منشور ضمن كتاب(التعايش وأشكاله من منظر العلوم الإسلامية)، دار صون جاق، أنقرة، ط1، 2020.
25- المبرد، المقتضب، تحقيق عبد الخالق عضيمة، القاهرة، 1415هـ - 1994م، ج1.
26- نحلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، دار العلوم العربية، بيروت- لبنان، ط1، 1407هـ- 1987م.
27- ياقوت الحموي، معجم الأدباء، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان، ط1، 1993م، ج4.

Elektronik Teknolojilerin ve Dil Oyunlarının Arapça Konuşmayanlar İçin Konuşma Geliştirmedeki Etkisi

Dr. Öğr.GörEnasMahrous BOUBES (1)

أَثَرُ التِّقنيّاتِ الإلكترونيّة والألعابِ اللُّغَويّةِ في تَطوير المُحادَثةِ لغير النَّاطقين بالعربيّة

د. إيناس محروس بوبس

المُلخَّص

تُركِّز هذه الدِّراسةُ على استعراض ما يُواجِه تعليمَ مهارةِ المحادثة باللُّغة العربيّة للطُّلاب الأتراك في الجامعات من مشكلات، وتُقدّم حلولًا تعتمد على استخدام التّقنيّات الإلكترونيّة والنّشاطات والألعاب اللُّغويّة لتدعيم هذه المهارة وتطويرها لديهم.

وحُدودُ الدِّراسةِ الميدانية تَتَمثَّلُ بطلاب كليات الإلهيات في الجامعات التّركيّة، فطلّاب العلوم الإسلاميّة يتفرّغون في السّنة التّحضيريّة لدراسة اللُّغة العربيّة فحسب، بهدف إتقانها والتَّمكُّنِ منها، لِما لها من صلة وثيقة بدراستهم في مرحلة الإجازة (اللِّيسانس).

إنّ **أهمّيّة هذه الدّراسة** تَتَجلّى في كونها تؤكِّد فاعليّةَ التّقنيّات الإلكترونيّة والألعاب اللُّغويّة في تدعيم مهارة المحادثة خاصّة، وتشويق الطّالب وحثّه على التّطوّر راغبًا ومستمتعًا بذلك، وستقدّم هذه الدّراسة حديثًا تفصيليًا عن أهمّية استخدام التّقنيّات الإلكترونيّة في مسار تعليم اللّغة، وستتحدّث عن الصُّعوبات التي تُعيق ذلك وستقترح حلولًا لتجاوز ذلك وتَخطّيه.

وستقدّم هذه الدّراسة أيضًا عرضًا شارحًا لبعض الألعاب اللُّغويّة المُوصَى باستخدامها في دروس المحادثة وفقًا لسويّات الطُّلَّاب، ممّا يمكن للأساتذة والمُهتمّين أن يَفِيدوا منه، وللباحثين أن يبنوا عليه فيما يذهبون إليه من مشاريع أكاديمية تهدف إلى تسليط الضَّوء على كلِّ مهارة من المهارات اللُّغوية على حِدَة، من حيث السّبُل المُتّبعة في تدريسها وتمكينها وتطويرها، وجعلها أقرب إلى نفوس الطُّلَّاب وأكثر متعة.

معظم **الدراسات السَّابقة** التي ركزت اهتمامها على الألعاب اللُّغوية كانت تَعْرِضُ هذا الموضوع عرضًا عامًّا، ولا تُخَصِّصُ بالدراسة كلّ مهارة على حِدَة، فتبدو الألعاب المذكورة قابلةً للتَّطبيق في الدُّروس كافّة

(1) İzmir Katip Çelebi Üniversitesi. İlahiyat Fakületesi. Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9358-7186

كالقراءة والمحادثة والكتابة والاستماع، والأمر في حقيقته ليس بهذا الاتّساع، ومن الأفضل أن يخضع لتَخْصيصٍ دقيقٍ ومَدروسٍ يجعل اتّباع هذه الوسيلة – استخدام الألعاب اللُّغويّة في تعليم اللُّغات- أمرًا أدقّ وذا حدود واضحة، فذلك سيجعله أكثر فائدة وأعمق تأثيرًا.

تبدأ الدِّراسةُ بمقدّمة بسطتُ الحديث فيها عن أساليب السَّلاسل التَّعليمية للُّغة العربيّة وما يَعْتَريهَا من ضعف في التَّركيز على المهارات الأربع، ثم تَدْلُفُ الدّراسَةُ إلى الحديث عن مهارة المحادثة وما يَعْتَرِضُها من مشكلات وعوائق، ثم تقترح حلولًا، وتستفيض في شرح الموضوع الرَّئيس للدِّراسة؛ وهو تدعيم مهارة المحادثة وتطويرها لدى غير النَّاطقين بالعربيّة باستخدام التَّقنيّات الإلكترونيّة والأنشطة والألعاب اللُّغويّة اعتمادًا على تقسيم سَوِيَّاتِهم إلى مُبتدِئ ومُتوسِّط ومُتقدِّم.

وفي الختام تُثْبِتُ الدِّراسةُ النتائج التي وصلت إليها مُلحَقَةً بالمراجع التي استُنِد إليها.

الكلمات المفتاحيّة: **مَهارة المُحادَثةِ – غير النَّاطِقين بالعَربيّة – التّقنيّات الإلكترونيّة - الأَنْشِطة الصّفّيّة واللّاصفّيّة - الألعاب اللُّغويَّة**

مُقدّمة

تُركِّز هذه الدراسةُ على استعراض ما يُواجِه تعليمَ مهارةِ المحادثة باللغة العربية للطلاب الأتراك في الجامعات من مشكلات، وتقدم حلولًا تعتمد على استخدام التّقنيّاتِ الإلكترونية والنشاطات والألعاب اللغوية لتدعيم هذه المهارة وتطويرها لديهم. **وحُدودُ الدِّراسةِ** الميدانية تَتَمثَّلُ بطلاب كليات الإلهيات في الجامعات التركية، فطلاب العلوم الإسلامية يتفرغون في السنة التحضيرية لدراسة اللغة العربية فحسب، بهدف إتقانها والتَّمكُّنِ منها، لِما لها من صلة وثيقة بدراستهم في مرحلة الإجازة (الليسانس).

إنّ **أهمية هذه الدراسة** تَتَجلّى في كونها تؤكِّد فاعليةَ الألعاب اللغوية في تدعيم مهارة المحادثة خاصّة، وتشويق الطّالب وحثّه على التطوّر راغبًا ومستمتعًا بذلك، وستقدّم هذه الدراسة عرضًا شارحًا لبعض الألعاب اللغوية المُوصَى باستخدامها في دروس المحادثة وفقًا لسويّات الطّلّاب، مما يمكن للأساتذة والمُهتمّين أن يَفِيدوا منه، وللباحثين أن يبنوا عليه فيما يذهبون إليه من مشاريع أكاديمية تهدف إلى تسليط الضوء على كل مهارة من المهارات اللغوية على حدة، من حيث السّبُل المُتّبعة في تدريسها وتمكينها وتطويرها، وجعلها أقرب إلى نفوس الطُّلّاب وأكثر متعة.

معظم **الدراسات السَّابقة** التي ركزت اهتمامها على الألعاب اللغوية كانت تَعْرِضُ هذا الموضوع عرضًا عامًّا، ولا تُخَصِّصُ بالدراسة كلّ مهارة على حِدَة، فتبدو الألعاب المذكورة قابلةً للتطّبيق في الدروس كافّة كالقراءة والمحادثة والكتابة والاستماع، والأمر في حقيقته ليس بهذا الاتّساع، ومن الأفضل أن يخضع لتَخْصيصٍ دقيقٍ ومَدروسٍ يجعل اتّباع هذه الوسيلة – استخدام الألعاب اللغوية في تعليم اللغات- أمرًا أدقّ وذا حدود واضحة، فذلك سيجعله أكثر فائدة وأعمق تأثيرًا. ويمكننا هنا أن نذكر من الدّراسات العامّة دراسة الكلباني 1997، ودراسة الزعبي 2000[1].

تبدأ الدراسةُ بتمهيد تحدَّثت فيه أساليب السلاسل التعليمية للغة العربية وما يَعْتَرِيهَا من ضعف في التركيز على المهارات الأربع، ثم تَدْلُفُ إلى الحديث عن مهارة المحادثة وما يَعْتَرِضُها من مشكلات وعوائق، ثم تقترح حلولًا، وتستفيض في شرح الموضوع الرئيس للدراسة؛ وهو تدعيم مهارة المحادثة وتطويرها لدى الطلاب الأتراك في الجامعات التركية باستخدام التّقنيّات الإلكترونيّةوالأنشطة والألعاب اللغوية اعتمادًا على تقسيم سَوِيَّاتِهم إلى مُبتدِئ ومُتوسِّط ومُتقدِّم. وفي الختام تُثْبِتُ الدِّراسةُ النتائج التي وصلت إليها. مُلحَقَةً بالمراجع التي استُنِد إليها.

1- مهارةُ المُحادثة لغير النّاطقين بالعربيّة: العَوائِق والحُلول المُقترَحَة.

إنّ الأسلوبَ المُتَّبعَ عادةً في تعليم العربية هو الانتقال بالطالب بسلاسل تعليمية خاصة من مستوى إلى مستوى يَعْلُوه، بحيث يتعلَّم في المستوى الأول الحروف ويُتْقِنُها ويَتَعرَّف إلى كلمات، ورويدًا رويدًا ينتقل إلى مستوى آخر بحيث يصبح قادرًا على التَّعرُّف إلى اللغة العربية ومهاراتها من حيث الاستماع والمحادثة، والقراءة، ثم الكتابة والإنشاء. وغالبًا ما يَطْغَى الاهتمامُ بمهارات أخرى من اللغة على مهارة المحادثة، لا سيّما الاهتمام بإتقان قواعد اللغة والجانب الصَّرفيّ.

حتَّى إنَّ بعضَ السَّلاسل التعليمية الخاصة باللغة العربية تجعل مُعظمَ المهارات في قالب شَكليّ واحد، مِمَّا يجعلها في نهاية المَطافِ تَصُبُّ في مصلحة مهارة واحدة على حساب غيرها. وغالبًا ما تختلط الأمور بين المحادثة والقراءة، لاسيَّما حين يبدأ الأمر بترجمة المفردات وشرح التراكيب وقراءة حوار ثم الإجابة عن أسئلة تؤكِّدُ فَهْمَ الطالب للحوار، وقد تعرج التدريبات على حَثِّ الطالب على استعمال بعض القوالب اللغوية،

---

(1) يُنظر: قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية (الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2011) ، المجلد 7، العدد 1، 23-24.

لكن حتى هذا الاستعمال يغدو أَبْتَرَ من دون حوار افتعالي كامل، فالقدرة على التوظيف وخَلْقِ نَسيجٍ لُغوي لها هي التي تجعل هذه القوالب مُفعّلة في الحديث، وتُجرّئ الطالب على توظيفها واستعمالها، لاسيَّما أنَّ الصُّورة الحيَّة للُّغة هي الصوت، وهذا ما يؤكده تعريفُ ابن جِنّي للغة حين قال: هي "أصوات يُعبّرُ بها كل قوم عن أغراضهم"[1]، فاللغة ظاهرة إنسانية مُخْرَجُها الصوت بالتكلم والمحادثة.

ناهيك من أهمية إقبال الطالب على تعلّم المحادثة، وإجادتها، فهناك من الطلاب من لا يشعر بأهمية إتقان المحادثة لا سيَّما أنه غير مُضْطَرٍّ لها في حياته اليومية. إن الانطلاق بالعملية التعليمية من هذا المُنْطَلَقِ سَيُعِيقُ المُعلِّمَ والطالب عن الاستواء على بَرِّ الإنجاز، ولن تُؤْتِيَ الجهودُ المَبذولَةُ أُكُلَها مُطلقًا، على الرَّغمِ من أَهمّيَّة هذه المهارة، فهي التي تُبَلْورُ المهارات الأخرى وتُفْصِحُ عن جَدْوى ما قدّمْتَه للطالب.

وإذا ما فكّرنا **باقتراحٍ لأَجود شكلٍ للسَّلاسِلِ التَّعليميّة** فنرى أنَّه لابد أن تكون الوحدة التَّعليميّة في السَّلاسل المُعتَمَدَةِ كُلًّا واحدًا متماسكًا، يجذب أطرافُه بعضَها ويَعْضُدُها، لا أن تهدف إلى خدمة مهارة واحدة على حساب غيرها، فبعضُ السَّلاسلِ تَهْتَمُّ بجانب النَّحْوِ والصَّرفِ، وتدريبِ الطَّالبِ على إتقانِ استعمالِ القواعدِ وفَهْمِها حين يُصادِفُها، وبعضُها تجعل جميع المهارات ترجع إلى تدعيم مهارة القراءة والفهم، والواجِبُ هو أن تكون المهاراتُ مُتداخِلةً مُنْسَجِمةً وإنْ تَفَرَّقتْ في صفحات، كَأَنْ تَنْضَوِي تحتَ موضوعٍ واحدٍ يُهِمُّ الطالبَ ويُعبّرُ عن مُحِيطِه ورغباته؛ كموضوع التّسوُّق مثلًا.

وبالحديث عن مهارة المحادثة فإنَّنا سَنَتَطَرَّقُ إلى ما يُواجِهُ تعليمَ هذه المهارة من **عَوائِق ومُشكلات، وسَنَقْتَرِحُ لهاحُلولًا مُسْتَعِينِينَ بالألعاب اللُّغويةِ لِتَدْعيمِها وتَطويرِها**، لكنْ قبلَ ذلكَ لابُدّ من التَّمييز بين الكِفايةِ اللغوية والأداء الكَلامِيّ، هذا التَّفريقُ هو حَجَرُ الزَّاوِيةِ في نَظَرِيّة تشومسكي؛ فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضِّمْنِيّة بقواعد اللُّغة، أَمَّا الأداءُ اللُّغَوِيّ فهو استعمالُ اللُّغةِ وتَفْعيلُها في مَواقِفِ الحياة[2]. بِمَعْنى أَنَّهُ يَجِبُ التَّفريقُ هنا بين الكَفاءةِ اللُّغويةِ المُتعلِّقَةِ بقواعد اللُّغةِ وصِحَّتِها، والكفاءَةُ التَّواصُلِيّة، وهي قُدْرَةُ المُتعلِّمِ على الفَهمِ بعد الاستماع والرَّدِّ بالمحادثة والتَّفاعُلِ مع المُقابِل، وهذا يعني بالضَّرورَةِ وُجودَ المُكافِئِ اللُّغويّ المُتَمَثِّلِ بمُحاوِرٍ ومُتَحدِّثٍ يُعينُ المُتَعَلِّمَ على توظيفِ ما تَعَلَّمَهُ واستعمالِه وتَفعِيلِه، بحيث لا يَبقى معلوماتٌ في حالة السُّبات،

(1) يُنظر: محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث (مصر/ القاهرة، دار غريب، 2001) ، 45.

(2) يُنظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية (السعودية/ الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، 1999) ، 80.

وهي حالة يحتاج الانطلاق منها إلى مراحل زمنية تجعل قوة البَدِيهةَ والحافِظة تَرُدّانِ من دون الرُّجوعِ إلى مَصْفوفةِ اللغة النَّحْوية والصَّرْفية، اتِّكاءً على المُمارسَةِ والخِبْرةِ المُتَحَصّلةِ منها.

قد تكون المحادثةُ بعد الخِبرةِ والاطِّلاعِ هي أَعْسَرُ مهارة على الطالبِ التُّركِيّ حين يَتَعَلَّمُ اللغةَ العربية، وغالبًا ما يعود سبب ذلك إلى أنَّ في طريقة تدريسها ثغرةً لمّا تُسَدّ كما ينبغي، مما يجعل نتائجها غير مكتملة، فاعتقاد المُدرّسين أنّ وظيفتهم تقتصر على التّلقين، واتّباعهم أسلوبًا واحدًا ونمطيًا وتقليديًّا في التّدريس، ناهيك من عدم الكفاءة وغياب التّخصّص في أحيان كثيرة[1]. والأمر مرتبط أيضًا بالطالب ومهاراته الشخصية وثقافته والبيئة التعليمية التي نشأ فيها. ومن أسباب قصور الطلاب عن امتلاكها أنها لا تَتَطَرَّقُ غالبًا في السلاسل التعليمية المدروسة إلى واقع الحياة وأساليب التواصل اللازمة، بل تجعل ميدانها غالبًا مواضيع لا تهم الطالب ولا تُفيدُه في الحياة العملية، أو تكون المواضيع تاريخية بعيدة عن احتياج الطالب للغة الجديدة في الحياة، والسُّؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: **ما المواضيع التي ستُفيدُ الطالبَ التركيَّ في أثناء تعلّمه لمهارة المحادثة وممارستها باللغة العربية؟**

إنّ من أكبر **المشكلاتالتي تواجه الطلاب في مهارة المحادثة** عدمُ كفاءة المدرّسين في مجال التدريب على المحادثة في بعض الأحيان، فهذه المهارة تتطلب صبرًا كبيرًا من الأستاذ، وأسلوبًا يُقَرِّبُ المسافات بين المُعلِّمِ والطالب، حتى يغدو التدريب أشبه بعلاقة صداقة تربط بين المتعلمين وأستاذهم.

أَضِفْ إلى ما سبق أنَّ مهارة المحادثة تحتاج إلى جهود مُضاعفة خارج الوقت الصَّفِّي، فإنْ لم تتحوَّل اللغة الجديدة المُتعلَّمةُ إلى أسلوب في التفكير والتعبير بين الطالب ونفسه في نَجْواه الداخلية، وإن لم يحاول في بعض الأحيان التفكيرَ بها في المواقف التي تعترضه، ومُمارسَتَها مع محيطه فستبقى قُدرتُه قاصرة، ولن يُتقِنَها بطلاقة، ومَحظوظٌ ذاك الطالب الذي يستطيع مُمارسةَ اللغة مع أهلها الأَصْلِيّين.

كما أنَّ بعض الصُّفوف قد تَضُمُّ عددًا كبيرًا من الطلاب فلا يَتَّسِعُ الوقتُ المُخَصَّصُ للدرس لمشاركة الطلاب جميعًا، وقد يَنالُ الطَّالبُ جملةً أو اثنتين في أحسن الأحوال إن لم يكن مُبادِرًا وراغبًا وجَريئًا ومُدرِكًا أنَّه لن يَتَعلَّم ما لم يُخْطِئ ويُحاوِل.

(1) يُنظَر: ضعف الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة، يعقوب جيولك ومحمود قدوم، أبحاث مؤتمر إسطنبول الثاني/ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (إضاءات ومعالم) ، مركز أثر، تركيا/ إسطنبول، ط1، 2016.

ومن **مُشكلاتِ تَعَلُّمِ اللغة العربية**أنها اللغة التي لا يستطيع الراغب بتعلّمها أن يذهب إلى بلد من بلادها الأصلية لمُمارستها، فالعربية الفصيحة ليست للحياة والاستعمال اليومي، وكل بلد يَنْفَرِدُ بلَهجةٍ خاصّة، بل في البلد الواحد قد تنفرد كلُّ مدينة بلهجة خاصة بها أيضًا، وهذا ما زَعْزَعَ أولئك الراغبين بتعلم العربية بغرض التجارة والسياحة وجعلهم يميلون إلى تعلم العامية بدلًا من الفصحى، ورأينا مِمَّنْ لا يَغارون على العربية من أهلها من انْبَرَى إلى تأليف كتبٍ لتعليم العامِّيّة وأساليب التواصل المحلّي بها!

ومن **الحُلولِ المُقْتَرَحَةِ** أن تكون دروسُ المحادثةِ في مواضيعها مُنْصَبّةً على المحيط والاهتمامات التي تَضُمُّ معظم فئاتِ المُتعلِّمينَ تحتها، وهي التَّعبيرُ عن النَّفْسِ وعن المحيط والرغبات والأفكار والمشاعر والسؤال في حالات متعددة، ويمكن الاستفادة هَهنا من تجربة تعليم طفل ما لغةً أخرى غيرَ لغته الأصلية، إذ يكتسب المهارة بالكلام والمحادثة لأن تركيزه يكون على المحيط وعلى احتياجاته التي يريد التعبير عنها.

وفي اختيار الموضوعات لا بد من مُراعاةِ الثَّقافةِ والبيئة والمَنْشأ والاهتمامات والمَشاربِ المختلفة للطلاب، وفي أثناء إجراء التدريبات اللغوية لا بد من الانتباه إلى العوامل النفسية واختلاف الشخصيات بين الطلاب واختلاف قدراتهم وسرعة البديهة لديهم. ولا بد من تحريض كلِّ طالب بِحَسَبِ طَبعِه ومُيولِهِ، لذا ينبغي أن يُحيط المعلم بأساليب التَّحْفيزِ المُعتمِدة على آليات علم النفسي الشخصي.

وإن ما يقال عن فكرة قُدرة الطفل على تعلُّم لغة جديدة واكتسابها بسرعة مقارنة بالكبار ليس دقيقًا، فالكبير يعتمد على الاكتساب والقياس إلى لغته الأم أو إلى لغات أخرى يعرفها، مما يجعل اكتسابه للغة التي يتعلّمها - إن كان جادًّا- دقيقًا ومُحكمًا.

2- سُبُل تَطويرِ مهارةِ المُحادثةِ باللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها:

2-1- باستخدامِ التّقنيّات الإلكترونيّة.

- **أهمّيّة التّقنيّات الإلكترونيّة الحديثة في مجال التّعليم:**

إنَّ الحاجةَ إلى مواكبة العصر والتّقدّم التّكنولوجيّ مُلِحّةٌ، وينبغي أن تكون من أَوْلَويّات الباحثين المهتمّين بإنشاء السّلاسلِ التّعليميّة المُوَجّهةِ لمُتعلّمي اللّغة العربيّة من غير النّاطقين بها، وأن تكون ممّا يُعْنَى به الأساتذةُ الرّاغبون بإحراز نجاحٍ مميَّزٍ في مجال تعليم اللّغة العربيّة عامّة، ولغير الناطقين بها خاصّة.

ولا بُدّ في ظلِّ الإقبالِ على حَوسَبَةِ اللُّغةِ والإفادة من التّقنيّات الحديثة أن نُوجِّه الأنظار نحو ما يمكننا أن نستغله استغلالاً حسنًا من تقنيّات الذّكاء الصّناعيّ والآليّات التّكنولوجيّة، لا سيّما أنّها توفّر الجهد والوقت، وتُسهّل البحث والوصول إلى المعلومات المطلوبة، وتُبسّط عمليّات البحث والتّنقيب في الكتب والنّصوص، وتوفّر أساليب المعالجة اللّغويّة من النّواحي الصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة.

ولعلَّ أوَّلَ سؤالٍ يُواجِه العاملين على حَوسَبةِ تعليم اللُّغة، والإفادة من التّقنيّات الإلكترونيّة في إنشاء برامج أو مواقع تُعنى بتعليم اللّغة العربيّة، على غرار تلك المواقع والبرامج التي تُعنى بتعليم الإنكليزيّة وغيرها من اللّغات؛ هو: **هل يُمكن حَصْرُ مجالات اللّغة العربيّةكغيرها من اللُّغات الأخرى في آلياتٍ إلكترونيّة؟** لا سيّما أنّها لغةٌ غَنيّةٌ عميقةٌ كثيرة التّقاليب والاشتقاقات، وقد صُنِّفت بِوَصفها رابعَ أصعب لغة في العالم بعد الصّينيّة والكوريّة واليابانيّة (وفي ذلك كلام كثير وترتيبات وتصنيفات أخرى)؟

لا بدَّ من مُواجَهة الحقائق عند الإجابة عن هذا التّساؤل، فالصّعوبات والتّحديّات حاضرةٌ، وطبيعة اللُّغة العربيّة وتشعّباتها ليست من الأمور اليسيرة التي يُحاط بها بسهولة، ناهيك من قلّة الخبرات وقلّة المُشتَغِلين في هذا المجال. **فإلى أيِّ مدى يمكن أن نفيد من التّقنيّات الإلكترونيّة في دعم تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها من جهة، وتطوير قدراتهم على المحادثة باللّغة العربية من جهة أخرى؟**

لِننظرْ إلى اللسِّانِيَّات الحاسُوبِيَّة التي تُعنى بالصّناعة اللّغوية الحاسُوبيَّة، والتي تحاول الإفادة من التّقنيّات الحاسوبيّة القائمة على كمٍّ هائلٍ من البيانات والخوارزميات الضّرورية التي يُعتمد عليها في تسهيل العمل على الحاسوب. إنَّ للتّقنيّات الحاسوبيّة أثرًا مهمًا في "تحديث المعجم العربي من خلال استغلال طاقة تخزينه الهائلة، وقدرته الفائقة على الاسترجاع، وذلك لتجميع المصطلحات وتبويبها، وحفظ عينات النّصوص والوثائق الأصلية المستخدمة لهذه المصطلحات"[1]. هذا يعني بالضّرورية أنَّ للتّقنيّات أهمّيّة عالية المستوى في حَبكِ مفردات اللّغة في نسيجٍ حداثيّ الشّكل والمخرَج.

إنّ الاعتماد على التّقنيّات الإلكترونيّة والحاسوبيّة في تعليم اللّغة عامّة يُلبّي حاجة الأجيال إلى التّواصل مع الأجهزة الحديثة والاعتماد على المواقع التّعليميّة الموجودة في شبكةِ الإنترنت، واستخدام الأجهزة الإلكترونيّة للتّعلّم باللّعبِ بدلاً من اللَّعب فَحَسب، وهو من جهة ثانية يحفظ الذّاكرة اللّغوية للأُمّة ويُحييها

(1) علي، د. نبيل، اللغة العربيّة والحاسوب: دراسة بحثيّة، تقديم : د. أسامة الخولي، بيروت: دار التعريب، د. ط، 1988، ص 499.

ويوشّيها بحُلّة العصر الحديث، بحيث تتناسب طرقُ تعليمها مع الدَّفْقِ المعرفيّ المجتمعي المتزايد والمتسارع على الدّوام. كما أنّ الاتّكاء على الحواسيب والأجهزة التّقنيّة الحديثة يُسهّل العمليّات اللّغويّة كالإحصاء والتّوصيف والتّعداد الدّلاليّ والصّوتيّ والصّرفيّ والنّحويّ وما إلى ذلك.

أضف إلى ما سَبق أنّ الاعتماد على التّقنيّات الإلكترونيّة والحاسوبيّة في تعليم اللّغة يجعل المادّة اللّغوية بكلّ أشكالها مُتاحةً بصورةٍ رقميّةٍ، كتلك التي نجدها على أقراصٍ مضغوطة، أو في أقراصٍ صلبة داخلية أو خارجية، أو في ذَواكرَ صغيرة الحجم وسهلة الحَمْلِ والنَّقْلِ.

كلُّ ذلك يُمَكِّننا من الإفادة من المساحات التّخزينيّة الكبيرة، ويربطنا بالمعلومات ويُمكِّننا من ضبطها وتعديلها ومعالجتها وتحديثها بصورة مستمرة.

- **صعوبات تطبيق التّقنيات الإلكترونيّة وفقًا لطبيعة اللّغة العربيّة:**

قد لا يكون التَّعامل مع التَّقنيات الإلكترونيّة الحديثة سهلًا على الباحثين، لكنّه أمرٌ مهمٌّ ومُلِحٌّ في عصرنا ولخدمة لُغَتِنا، ومعلومٌ أنَّ إخضاع الآلة لفهمِ أركان اللُّغة وقواعدِها ليس أمرًا بسيطًا، ويُواجه تحدّيات وصعوبات كثيرة تتجلّى في "نقص في الخبرة اللّسانية الحاسوبية ونقص في فهم الحاسوبي لمتطلبات اللّغوي، وانعدام التّعاون بين المتخصّصين في كلا الاتّجاهين"[1].

ومن المعروفِ لدى الباحثين والقائمين على المهمّات التّكنولوجيّة الخاصّة بالمجال اللّغوي أنّ الخبرة التّقنيّة تُذلِّلُ الصِّعاب، وتُكثِّف الفوائد المَرْجُوّة، وتُرضي المتعلّمين والمعلّمين على حدٍّ سواء، لكنّ قلّة الخبرات التّقنيّة أمرٌ لا بدّ من الاعتراف به أولًا لإيجاد سُبُلٍ للتّعامل معه ودعمه وتطويره بما يُرضي الأطراف كلّها، ويَصبّ في خدمة اللُّغة العربيّة أوّلاً وآخرًا. ولنا في الصّناعة المعجميّة الحاسوبيّة أسوةٌ حسنةٌ، فالجهود المبذولة في (معجم الدوحة التاريخيّ للغة العربيّة) في قطر لا يُستهان بها، وقد سُبقنا إلى ذلك من دولٍ غربيّة مثل إنكلترا وفرنسا؛ إذ اهتمّت "في إحداث قواعد بيانات رقميّة تجمع مئات المعاجم الإلكترونيّة التي تضمّ

(1) الحناش، أ. د. محمد محمد (2002) ، اللغة العربية والحاسوب: قراءة سريعة في الهندسة اللسانية العربية أو مقاربة في محاكاة الدماغ العربي لغويًّا، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، ص 20.

الرّصيد المصطلحي، والمنجز التّعبيري واللّساني لتلك المجتمعات، وهي معاجم محوسبة متنوّعة متطوّرة قابلة للتّحميل والتّحيين والتّداول على الشّابكة وهي شاملة لمختلف مجالات المعرفة "[1].

لا يمكن لأحدٍ أن يُنْكرَ جهود الباحثين والعاملين في المجال اللّغوي المستفيدين من التّقنيّات الإلكترونيّة الحديثة، لكن ما تزال الجهود المبذولة في خدمة اللّغة العربيّة في هذا المجال قاصرةً عن تحقيق الأهداف المُرادة، وبدقّةٍ أكثر؛ ما تزال قاصرةً عن تحقيق ما يمكنُها تحقيقُه من نجاحٍ ودعمٍ ووصولٍ إلى مختلف المتعلّمين في شتّى بقاع الأرض.

والحقيقة أنّنا في عَوزٍ تقنيّ يَلفّ جوانب اللُّغة العربيّة وتعليمها، فالجهود والتّقنيّات المتُاحة ما زالت تَحبو وتشقّ طريقّها لتنهلّ من التّقنيّات الحاسوبيّة، متجاوزةً طبيعةَ اللُّغة الاشتقاقيّة التي تقف أحياناً بوصفها عائقًا أمام حَوسبةِ اللّغة العربيّة، فنظام الجملة من ناحية، وأحواله المتعدّدة القائمة على التّقديم والتّأخير والحذف والزيّادة، يُربكُ البرمجة الحاسوبيّة ويزيد من تشابكاتها من ناحية أُخرى.

ولا نغفل عند ذِكرِ الصّعوبات ما لِغِنى اللّغة العربيّة من أَثرٍ في برمجتها، لا سيّما في الحقل الدّلاليّ، فلكلّ كلمة مرادف، أو مرادفات كثيرة تختلف باختلاف السّياق أحيانًا، ولا عجب فهي اللّغة التي لا يُحيط بها إلا نبيٌّ كما قال الشّافعيّ، لكنّ غناها أمرٌ يُعسر على البرمجة، ويعسر على المتعلّمين من غير النّاطقين بها، إذ يَعجَبون من كثرة المرادفات، والمشترك اللّفظي، وأهمّيّة السّياق في بيان المعنى، ويُدهشهم نموّ المعاني وتطورها عبر العصور، ويزيدُ عجبُهم حين تشرح لهم فرقًا دقيقًا بين كلمتين مترادفتين لكن تفترقان في شَعرة بسيطة لا يُدركها إلا أهل اللُّغة؛ كالفرق بين قولنا: جلس وقعد، أو قام ووقف، وما إلى ذلك من جماليّات اللّغة ودقائقها.

- **فوائِد التّقنيّات الإلكترونيّة في تعليم اللغّة العربيّة**

إنّ للتّقنيّات الإلكترونيّة ومزايا الحاسوب والتّقانة عامّةً أهمّيّةٌ كبيرةٌ في تقديم اللُّغة لغير الناطقين بها وجعلها طبقًا جميل المظهر بديع الطَّعم شهيًّا مُحفّزًا جذّابًا، فبرمجة اللُّغة وإحاطتها بعالم رقميٍّ تمنح المتعلّم مزايا كثيرة تُمكّنه من التّعلّم بمتعةٍ وسهولة، وتُعينه على تذكّر المعلومات واسترجاعها متى شاء براحةٍ وافرةٍ من حيث الجهد والوقت.

(1) الجمعاوي، أنور (2014) ، المعجم الإلكتروني العربي المختصّ: قراءة نقديّة في نماذج مختارة ، بحث مقدّم في إطار المؤتمر العربي الخامس للتّرجمة: الحاسوب والتّرجمة نحو بنية تحتيّة متطوّرة للتّرجمة، فاس- المغرب، ص 2.

- **مُقْترحات في سبيل الإفادة من التّقانة الإلكترونيّة في تطوير مهارة المحادثة باللُّغة العربية:**

في إطار تعليم المحادثة لغير النَّاطقينَ بها لا بدّ من الانتباه إلى مستوياتِ اللّغة المتعدّدة؛ الصّوتيّ والصّرفيّ والتّركيبيّ والدّلاليّ، فلكلٍّ تركيبٍ تطبيقاتٌ خاصّة يجب أن ينتبه إليها المُدرّس والدّارس على حدٍّ سواء، **فكيف السبيل إلى ذلك؟**

لا بدَّ من الاهتمام بالتّراكيب اللّغويّة وفهم آليّاتها، ويكون ذلك بـ "فكِّ اللَّبس النّاجم عن غياب التّشكيل، وهو عمليّة مُعقّدة وتحتاج إلى سرعة عالية، مع صغر الكمبيوتر وزيادة سرعته يمكن تطوير شرائح إلكترونيّة متخصّصة للتّشكيل التّلقائيّ تدمج مع لوحات المفاتيح وفي برامج تعليم اللّغة العربيّة وفي نظم الفهم الأتوماتي وتحليل مضمون النّصوص العربيّة"[1].

وفي تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها أو للنّاطقين بها صغارًا يجب الاهتمام بجانب التَّشكيل اللّغوي الذي يُعنى بضبط الكلمة بالحركة المناسبة لموقعِها من الإعراب، ويميّز بين الكلمات المتشابهة في ماهيّة الحروف وعددها وترتيبها والمختلفة في الحركات.

ويُخطِئ كثيرٌ من مُتعلّمي اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها في الحركات الإعرابيّة، ويدرك المدرّسون أهمّيّة ضبط الكلمات والنّصوص؛ إذ يصعب على الطّلّاب أن يقرؤوا من دون حركات، لا سيّما في المستويين المبتدئ والمتوسّط، فالحركات تساعد في فهم المعنى وتوضيحه، وإعراب الكلمات في سياقها، فالإعراب هو المعنى، والحركات تؤدّي "وظيفة فونيميَّةأقربإلىوظيفةالحروففيتغييرمعاني الكلمات؛ إذالحركةصوتفيالكلمةوجزءلايتجزَّأمنها، فحركةالحرفلاتنفصلعنهأثناء نطقه"[2].

إنّ التَّطبيقات الحاسوبيّة كالنّاطق الآليّ الذي يحوّل الكلام المكتوب إلى منطوق وبرامج التّرجمة الفوريّة كذلك لا يمكن الإفادة منها بدون الاهتمام بالتّشكيل، فالحركات ذات وظائف صوتيّة، وليست محض ظواهرَجماليّة. فهناك كلمات قد تتساوى وتتّفق في حروفها، لكنَّ حركاتها المختلفة تمنحها معانيَ مختلفةً؛ مثل: (عِبْرة) و(عَبرة)، وهذا يؤكد ضرورة التَّشكيل الآليّ تفاديًا لالتباسٍ مُحتَمَل.

(1) علي، د. نبيل، العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، العدد 184، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1994.ص 79.

(2) مجاهد، د .عبدالكريم، الدِّلالةاللُّغويَّةعندالعرب، عمَّان، دار الضِّياء للنَّشر والتَّوزيع، د. ط، د. ت ، ص 166

نأتي الآن إلى فكرة اللَّواحِق التي تتّصل بالكلمة واختلاف التّصاريف وفقًا لتغيّر الضّمير في الأسماء وتغيّر الضّمير والزّمن في الأفعال، إنَّ إعدادًا تقنيًّا يشمل تصاريف اللّغة العربيّة بدقّة كتابيّة وصوتيّة وإخراجيّة ليس مما يسهل القيام به بجودة عالية إذا ما كان هدفُنا جعلَ المتعلّم يقف وجهًا لوجهٍ أمام الجهاز الإلكتروني والبرنامج التّعليميّ بدون معلّمٍ حقيقيٍّ يرشده ويبيّن له الطّريق.

2-2- سُبُل تَطويرِ مهارةِ المُحادثةِ باللّغة العربيّة لغير النّاطقين بهابالأنشطةِ والألعاب اللُّغوية:

- **فَوائدُ التَّعلُّم باللَّعب وشُروطُه:**

بداية لابُدَّ من لَفْتِ الانتباه إلى أنَّ عمليات تعليم اللغات الجديدة تختلف عن عمليات تعليم العلوم الأخرى، وتحتاج إلى أساليب خاصّة، وخير وسيلة تُكتَسَب اللغة بها هي الاكتساب اللا واعي؛ بمعنى أن يتعلّمها المرءُ وهو مُستمتع وغارق بغيرها في حضورها، وهذا بكلمات أخرى ما يطلق عليه اسم التعلّم باللعب من غير دراية، بحيث تُكتسب اللغة بتلقائية. فـ "الألعاب اللغوية من أفضل الوسائل التي تساعد كثيرًا من الدارسين على ... التّخفيف من رَتابةِ الدروس وجَفافِها"[1]. والمقصود بالأنشطة هو كل ما يقوم به الطالب بإشراف الأستاذ لكن من خارج المُقَرَّرِ المَدْروس، وفي القديم كان يُستهان بهذه الأنشطة لكنها اليوم حاضرة بقوة في الأساليب التعليمية الحديثة، فهي مُكمِّلة للعملية التعليمية ومُفعّلة لها، وقد أُثبتَ ذلك في كثير من التجارب العملية[2].

عند الحديث عن التعلّم باللعب لا بد من الوقوف على أحد تعريفات اللعب؛ فهو "نشاط موجه Directed أو غير موجه Free يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار عادة لِيُسْهِمَ في تَنميةِ سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية الجسمية والوجدانية"[3].

ومن **أهم فوائد التّعلّم باللّعب** أنه يُنمّي الذاكرة ويُوسّع أُفُقَ التفكير والخيال، ويُحَفّزُ العقل على الفهم والإدراك، ناهيك من تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم، ودفعهم للمحاولة والاعتماد على الذات وتفعيل الطاقات التي يحتاجون إليها، وقد يكونون في غَفْلَةٍ عن طاقاتهم الكامنة التي سيساعد التعلّم باللعب على إخراجها إلى السّطح وتَسْلِيطِ الضوء عليها لِتَفْعِيلِها والاستفادة منها. ولا يَخْفَى على أحد ما في أسلوب اللعب من مهارات تدعم العمل الجماعي وتُشجِّعُ عليه وتُنظّمه وتترك أثرها في شخصية الأفراد المشاركين، وتُعزّزُ انتماءهم للجماعة واحترامهم للقواعد والقوانين.

---

(1) ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية (السعودية/ الرياض، دار المريخ، 1983) ، 9.
(2) يُنظر: علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية (لبنان/ بيروت، دار الرائد العربي، 1984) ، 100.

(3) مجدي عزيز إبراهيم، مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية (مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، 1989) ، 190.

كما أن أسلوب التعلّم باللعب يُخفِّفُ من حِدّة الشعور بثقل المعلومات الجديدة والحاجة إلى تكرارها وحفظها وتخزينها وتوظيفها واستعمالها، فينجلي بذلك التوتر والخوف في أثناء عملية التعليم. ويفتح المجال للطلاب الخجولين أو الانطوائيين، إذ يشعرون بالانتماء إلى الفريق والرغبة بالمشاركة والتعبير. أمّا الطلاب الذين يتمتّعون أساسًا بالثقة بالنفس والجسارة والإقدام فإن هذا الأسلوب يمنحهم فرصة لِصَقْلِ مهاراتهم وتطويرها واكتساب طَلاقة لغوية تُشعِرهم بالرّضى عن أنفسهم وما يبذلونه من جهود تعود عليهم بنتائج ملحوظة، إذ "تسهم الألعاب اللغوية أيضًا في ترقية الطلاقة اللغوية عند الطلاب، فاستخدام الألعاب اللغوية يحتاج إلى السرعة والبديهة والعفوية في التفكير والتعبير باستخدام اللغة المتعلمة"[1].

- **شُروطُ التَّعلُّم باللَّعب:**

ومن **شروط الألعاب اللغوية** أن تكون ألعابًا ذات أهداف تعليمية محددة، ومتعلّقة بما يدرسونه ومتّصلة بمنهاجهم اتصالًا وثيقًا، لِتَزيدَ من فَهْمِهم وإدراكهم للغة الجديدة التي يتعلّمونها، وأن تكون في الوقت نفسه ماتِعة ومُسلّية، وأن تكون واضحة وقواعدها سهلة وغير معقدة، وأن تكون مناسبة لسويّة الطّلاب واهتماماتهم وميولهم وبيئاتهم المختلفة. ومن المهم أن يشعر الطلاب بمساحة جيدة من الحرية في أثناء اللعب ليُبدعوا ويُضيفوا إليها من أنفسهم. ولا بد أن تكون ألعابًا تدفع الطلاب إلى التفكير المَنْطِقيّ والقِياس، وتُحَرّضهم على دقة الملاحظة والابتكار.

ومن زاوية أخرى يجب أن تُعين هذه الألعاب الأستاذ على تحديد مدى تطور الطلاب مع الزمن، وملاحظة كمية المعلومات والمفردات التي حصّلوها واستطاعوا تفعيلها. وملاحظة مواطن الضعف لديهم لتجاوزها وتغطيتها بأساليب داعمة أخرى [2].

- **بعضُ الأَنشِطةُ والألعاب اللُّغويَّةالموصى بها لتَدعيم مهارةِ المُحادثةِ وفقًا لمُستوياتِ الطُّلاب:**

أ- المُستوى المُبتَدِئ:

➢ **لُعبةُ التَّوقُّعِ والتَّخْمين:**

في هذه اللعبة يخرج أحد الطلاب ويتَّفق مع الأستاذ على كلمة محددة، ثم يقف أمام أصدقائه ويحاول أن يشرحها لهم بالإشارة. ولابدّ هنا في المستوى الأول أن تدلّ الكلمة المختارة على معنى حِسّي يُدرَك بالحواسّ لا بالأذهان، كي يسهل على الطالب الإشارة إليه ببعض الحركات أو برسم أو بتمثيل وإيماء.

---

(1) دلال محمد العساف ونور محمد الحاج عفانة، توظيف الألعاب اللغوية في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية (الجزائر، مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط ، 2017) ، العدد 60، 190.

(2) يُنظر:

Fathul Mujib dan Nailur Rahmawati ,Permainan Edukatif Pendukung Pembelajaran Bahasa Arab (Jogjakarta: DIVA Press, 2012) , 44-46.

إنّه من المعلوم أنّ استخدام مثل هذه الألعاب اللغوية في تعليم اللغة"يُعطي مجالًا واسعًا في الأنشطة الفصلية، لِتَزْوِيدِ المُعلِّمِ والدَّارِسِ بوَسيلةٍ مُمْتِعَةٍ ومُشَوِّقةٍ للتدريب على عناصر اللغة، وتوفير الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة. وهي أيضًا توظف بعض العمليات العقلية مثل التخمين لإضفاء أبعاد اتصالية على تلك الأنشطة"[1].

- **لعبة تأليف حكاية**:

بداية هذه اللعبة تكون بتَخَيُّل حكاية ما؛ وتبدأ بجملة من الأستاذ، يُمرِّرُها إلى الطلّابِ، ويزيدون عليها تِباعًا جُملًا بسيطة ومُتسلسِلة، حتى يصلوا إلى نهايتها. قد تبدو حكايةً مُضحِكةً وغير مُتناسقة في المستويات الأولى، لكنها لعبة مُسلّية للطلاب ومُحمّسة، والجمل التي يحاولون تركيبها لاستكمال الحكاية لن تُنسى وستبقى في خزائن ذخائرهم اللغوية التي يملؤونها رويدًا رويدًا. ومن الجيد أن يصحح الأستاذ للطلاب ما يُنْشِئونَهُ من جُمَلٍ ويطلب منهم تكراره بوجهه الصحيح مع الإيحاءات الصوتية المناسبة له في لغته، فهذه التقنية ستجعل اللعبة أكثر فائدة ومتعة للطلاب، فللنَّبْرِ والتنغيم دلالة مهمّة في اللغة، فهي "المظاهر الصوتية التي تصاحب الكلمات المتصلة أو الجمل، فيكون لها دور في المعنى"[2].

- **لعبة الموسيقا واللُّغة العاطفيَّة**:

في هذه اللعبة يستمع الطُّلّاب إلى نوع من أنواع الموسيقا المُحمّلة بعاطفة واضحة، كالحزن، أو الهدوء والسكينة، أو الفرح والنشاط، ويطلب منهم الأستاذ أن يُعبّروا عن مشاعرهم النّاشئة عن الاستماع إلى الموسيقا باستعمال قوالب لُغويّة جاهزة؛ مثل: (أشعر بـ) في الزمن الحاضر، أو (شعرت بـ...) في الزمن الماضي، ويطلب منهم أن يطلقوا العِنانَ لخيالاتهم ويحاولوا إنشاء حَدَثٍ بسيط كان سبب هذه العاطفة التي تولّدت في عواطفهم نتيجة السّماع، أو استحضار حَدَثٍ من الذاكرة أطلَّ بوجهه في مُخيَّلاتهم حين استمعوا إلى الموسيقا المختارة.

هذه الألعاب تَرُوقُ للطُّلاب عادةً لأنهم يَميلُونَ إلى سماع الموسيقا والخروج عن الأسلوب التّقليدي في التّلقّي والتّعلّم، ولأنها تُوافِقُ أهواءهم الشبابيّة وتجعل اللغة العربية في أذهانهم منفتحةً على جوانب أخرى من الحياة غير الدِّين وعلومه.

---

(1) ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية (السعودية/ الرياض، دار المريخ، 1983) ، 12.
(2) صالح الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية (مصر/ الإسكندرية، نشر المكتب العربي الحديث، د. ت) ، 191.

➢ **لعبة المِشْنَقة:**

ينقسم الطلاب في هذه اللعبة إلى مجموعتين أو أكثر بحسب العدد الموجود في الصف، لكن سيكون من الأجمل والأجود لو أنهم انقسموا إلى فريقين فقط، يختار كلُّ فريق كلمة، ثم يخرج أحدٌ منهم ويرسم على السبورة خطوطًا أفقية صغيرة بحسب عدد حروف الكلمة التي اختاروها، ويبدأ الفريق الثاني بتخمين حروفها تِباعًا، بشرط ألا تكون حروف المد الثلاثة (ا – و – ي) ضمن اختياراتهم في الدور الأول حتى ينتهي أعضاء الفريق الثاني من التخمين بحيث يخمن كل طالب حرفًا واحدًا فقط، والطالب الذي يقف عند السبورة من الفريق الأول إن كان أحد الحروف التي خمنها أحد أعضاء الفريق المنافِس موجودًا في الكلمة يكتبه في موقعه منها، وإن لم يكن فإنه يبدأ برسم مِشنقةٍ لشخص الفريق الثاني المُتخيَّل، وكلُّ حرفٍ خاطئ سيُكلِّف الفريق خطًّا جديدًا في رسم الشخصية المشنوقة. ويحقّ لأعضاء الفريق الثاني الذي يخمن الحروف في الدور الثاني ما لم يصلوا إلى معرفة الكلمة في أثناء الدور الأول أو بعد انتهائه؛ أن يختاروا من حروف المد، وسبب منعهم من تخمين أحد حروف المد في الدور الأول أنه قَلَّما تجد كلمة لا حرف مَدّ فيها، ممّا يجعل معرفة الكلمة سهلًا وسريعًا. قد يستطيع الفريق الثاني أن يعرف الكلمة قبل انتهاء الدور الأول وقد لا يستطيع حتى وصول الرسم إلى المشنقة والحكم بالنصر للفريق الأول.

تُعدّ لعبةُ المشْنَقة لعبةً جميلة ومُسلّية ومُحفِّزة، وتعتمد على ذاكرة الطلاب واستدعاء الكلمات التي تعلّموها، لكنها تحتاج إلى روح رياضيّة من كلا الفريقين، وأن يذكرا دائمًا أنها مَحْضُ لعبة وأنّ الفوز فيها ليس للفريق المنتصر، بل للجميع، وذلك باكتسابهم وتذكّرهم لكلمة قد لا تُمحى من ذاكراتهم بعد ذلك أبدًا.

➢ **لعبة البطاقات:**

لابدَّ في هذه اللعبة من بطاقات مُلَوّنة يُعدّها الأستاذُ أو يطلبُها من أحد مواقع الإنترنت المُهتمّة بنشر وبيع وسائل متعددة لتعليم اللغة العربية للأتراك. والبطاقات عبارة عن مجموعات متعددة، تصلح كل مجموعة منها أن تكون مِضْمارَ لعبة واحدة، ففي كل واحدة منها بطاقات تحوي صورًا وأسماء تدل على الصور باللغتين العربية والتركية، وتندرج تحت موضوع واحد كالبيئة مثلًا أو المواصلات أو الطعام أو الحيوانات أو المِهَن. يختار الأستاذ مجموعة منها ثم تُوزَّع البطاقات على الطلاب ويُطلب منهم قراءة ما فيها وإخفاؤه عن بقيّة الأصدقاء، ثم يرفع أحدُ الطلاب الصورة بحيث يظهر منها الجزء الذي يحوي الصورة من دون الكلمة ويسأل

أصحابه: ما هذا؟ أو من هذا؟ مراعيًا التأنيث والتذكير والعاقل وغير العاقل في سؤاله. ومَنْ يُجيبُ منهم جوابًا صحيحًا بالعربية ينتقل إليه الدّور ليسأل أصحابه، وهكذا حتى ينتهي الطلاب من بطاقاتهم.

يستمتع الطلاب عادة بهذه اللعبة لاعتمادها على الصور من جهة، ولشعورهم أنها تعود بهم إلى الطفولة ومرح الصفوف الأولى من أعمارهم، وتَشِيعُ فيما بينهم روح المشاركة والدُّعابة، وتُقرّب الأستاذ من عالمهم، ويشعرون أنه شريكهم في اللعب.

ب- المُستوى المُتَوسّط:

- **لعبة الأسماء الخمسة:**

في هذه المرحلة يُدرِكُ الطلاب الفَرْقَ بين المفاهيم الحسية؛ الجماد والحيوان والنبات ولديهم مفردات لا بأس بها منها، وفي هذه اللعبة يُطلب إليهم أن ينقسموا إلى مجموعات، ومن الأفضل ألا يكونوا أكثر من ثلاث مجموعات، لكل مجموعة جدول كما هو مبين في الأسفل:

الحرف	اسم إنسان	حيوان	نبات	جماد	بلد/ مدينة
س	سامر	سلحفاة	سبانخ	سبورة	سوريا
ف					

يختار الأستاذ حرفًا ويُسرع كل فريق إلى ملْء الجدول بكلمات تبدأ بالحرف المختار وفقًا للخانات الموجودة والمطلوبة، والفريق الأسرع هو الذي يحصل نقطة تُسَجّل له، ويستمر الأمر حتى يفوز في النهاية الفريق الحاصل على أكبر عدد من النقاط.

غالبًا ما تُسْفِرُ هذه اللعبة عن احتشادِ كَمٍّ كبير من المفردات لدى الطلاب، ويتعلمون من بعضهم، ويتذاكرون ما مرّ معهم، وتنشأ بينهم روح الجماعة والمشاركة، ويتفنّنون في استباق غيرهم والحصول على كلمات صحيحة ودقيقة بأسرع وقت ممكن.

وأكثر ما يلفت النظر في **الأخطاء التي يقعونفيها** في هذه اللعبة هو اختلاط بعض الحروف ببعضها بحسب قدراتهم على لفظها وتخمينها، كالحاء والهاء والخاء، فهم إذ يريدون اسمًا يبدأ بالخاء تجدهم يختارون اسمًا يبدأ بالحاء، ولا يدركون الفرق بوضوح بينهما، والأمر كذلك بين الهاء والحاء، كأنْ يكتبوا اسم (خديجة) بوصفه اسمًا يبدأ بالهاء لا بالحاء، وذلك اتّساقًا مع كتابتهم له باللغة التركية مبدوءًا ب (H)، واختلاط هذين الحرفين ببعضهما وتعثّر الطلاب بالتمييز بينهما ليس أمرًا غريبًا، فناهيك من كونهما حرفين حلقيَّين، فإن حرف الحاء "من الناحية الأكوستيكية مثل الهاء على هيئة ضَجَّة. وعلى أي حال فإن ضجة الحاء أقوى"[1].

وفي هذه النقطة بالذات لا بد أن يكون الأستاذ واعيًا لأهمية الألعاب التي تُعنى بالأصوات وتصويب النُّطق لدى الطلاب، "وتختلف أخطاء النطق التي تقع في اللغة الأجنبية بالطبع من لسان إلى آخر، بالرغم من شيوع بعضها... وليس من الضروري أن نقدم دراسة صوتية عامة للطلاب المبتدئين، فلن يكون ذلك مفيدًا ولا ممتعًا لهم في مَسيرة دراستهم للغة الجديدة. ومن المفيد عزل الصوت وإظهار الخصائص المرئية التي تتركب منه، مثل حركة اللسان ووضع الفكين والشفتين"[2].

- **التَّأليف والتَّمثيل:**

لابُدَّ في لعبة كهذه أن يتَّفق الأستاذ مع طلابه مُسبَقًا، فيختار منهم فريقًا يتقاسمون المَهام فيما بينهم، ويجهّزون المطلوب منهم للدرس القادم؛ والمطلوب هو تأليف سيناريو بسيط يناسب خبراتهم اللغوية وذخائرهم وما اكتسبوه من مفردات، ثم تمثيله في مشهد متخيَّل؛ كأن يكون مشهدًا من برنامج إذاعي أو تلفزيوني بين مذيع وضيف من المشاهير أو الخبراء.

تدفع هذه اللعبة الطلاب إلى التحضير قبل الدّرس وتفريغ طاقاتهم اللغوية في سياقات إبداعية أخرى، وتؤلّف بينهم وتُنمّي حِسَّ الفريق والعمل الجماعي، وهذا مِمَّا يرفع مستوى التَّدافُعِ اللغوي الذهني لديهم جميعًا، ويجعل اللغة في قالب إمتاعيّ يكتسبونها وهم يلعبون ويمرحون.

ويُنصح في الألعاب اللغوية التي تعتمد على التَّحضير المُسبَق أن يعمد الطلاب إلى تسجيل أصواتهم بعد أن يتدرّبوا على قراءة أو حفظ ما أَعَدُّوه من أجل النشاط اللغوي المطلوب منهم، ثم سماع ما سَجَّلوه بحيث

(1) سلمان حسن العاني، التشكيل الصوتي في اللغة العربية (السعودية/ جدة، النادي الثقافي الأدبي، 1983) ، 94- 95.
(2) صلاح عبد المجيد، تعليم اللغة الحية و تعليمها بين النظرية و التطبيق (لبنان/ بيروت، مكتبة لبنان، 1981) ، 165.

يسهل عليهم اكتشاف مواطن الضعف في تلفّظهم ونطقهم وتشكيلهم الصوتي، وسيدفعهم ذلك إلى محاولات جادّة للتَّصويب والتعديل والتطوّر[1].

- **المُذكَّرات والخواطر الآنِيّة**:

يطلب الأستاذُ من الطلاب في هذه اللعبة فجأة ومن دون سابق عِلْمٍ أن يكتبوا بِضْعَ جمل تُعبِّرُ عن روتينهم اليومي، أو عن خاطرة أو ذكرى عاشوها وبقيت حاضرة في نفوسهم، أو عن شعور آني شعروا به جرّاء حدث ما، وبعد كتابتها يُطلعون أصدقاءهم عليها شَفَهيًّا بدون الاستعانة بالورقة التي كتبوها، بشرط أن يُعطَوا وقتًا كافيًا لكتابة الجمل ومحاولة استعمالها والتلفّظ بها وتكرارها شفهيًا. ويُترك لهم وقت للحوار فيما بينهم وسؤال بعضهم عمّا لم يفهموه أو ما لا يعرفونه من مفردات ومصطلحات، وعلى الأستاذ أن يُقوّم أخطاءهم ويحفّزهم على تكرار الجمل بعد تصحيحها.

تُقوّي هذه اللعبة حِسَّ المبادرة بالتّحدّث واستعمال المفردات الكامنة في الذاكرة، واكتساب الجديد منها بحثًا عن تعبيراتٍ ملائمة لما يريد الطالبُ أن يُعبّرَ عنه.

ت- المُستوى المُتَقَدِّم

- **اختيار نصٍّ أدبي**:

يختار الأستاذ بعض النصوص الأدبية من شعر أو نثر تُناسب سوية الطلاب ويوزّعها عليهم، ويطلب منهم أن يختار كلٌّ منهم ما يَرُوقُ له منها؛ خطبة، أو قصيدة، ويحفظها، ثم يُلقيها على زملائه في موعد يتّفقون عليه معًا.

ويُشتَرط في هذا النشاط أن يُراعي الأستاذ في اختياراته ما يناسب ميول الطلاب وتَوُجُّهاتِهم ودراستهم، كأن يختار بعض الخطب الإسلامية لطلّاب كلية الإلهيات، وبعض القصائد الصوفية المشهورة قريبة المأخذ بسيطة الكلمات والتعابير، ولا مانع من اختيار نصوص شعرية غنائيّة من الغزل العفيف، فمثل هذه الموضوعات تروق للطلاب ويشعرون بأنهم يتعرفون إلى جزء عميق ومختلف من الثقافة العربية وبحُلّة جذّابة وأنيقة.

(1) يُنظر: فخري محمد صالح، اللغة العربية أداء ونطقًا وإملاء وكتابة (د. م، الوفاء للطباعة والنشر، د. ت) ، 58.

- **المُناظَرَة:**

وهي من الفنون الأدبية التي يهتمُّ الأتراك بتدريسها في مراحل ما قبل الجامعة، ويُجْرُونَ في مجالها مسابقاتٍ بين الطلاب، لذلك سيبدو موضوع كهذا مثيرًا لاهتمامهم، إذ يختار الأستاذ بعض نصوص المناظرة المناسبة للطلاب أو يُؤلّفها بنفسه ويدفعها للطلاب لحفظها وتمثيلها، ويترك لهم حرية الإضافة إليها أو التعديل فيها، فيشعرون بحريّة في المساحة المعطاة لهم ويزيد حماسهم.

مثل هذه اللعب تُقوّي البديهة وتَزْخمُ الذَّاكرة وتُحفّز العقل وتُنطق اللسان وتُطْلِقُه باللغة التي يريد الطالب إتقانها.

- **الجَزاء:**

يبدأ الأستاذ هذه اللعبة بفتح موضوع ما، ويترك النِّقاشَ ليدورَ بين الطلاب باللغة التي تعلّموها ووصلوا إلى المستوى المُتقدِّم منها، وكلُّ واحد منهم يُعبّر عن رأيه في الموضوع المطروح ويُمرِّر الكلام إلى غيره بسؤال؛ كقوله مثلًا: وأنت يا يوسف ما رأيك؟ ويجب على الطالب الذي يصل إليه السؤال أن يتابع باستخدام العربية، وإن تعثّر بكلمة واحدة من لغته الأصل فعليه الجزاء؛ والجزاء يفرضه عليه الصديق الذي مرَّر له الكلام؛ كأن يكون إحضار كوب من الشاي أو الوقوف لمدّة من الزمن أو كتابة جملة يُمليها عليه على السبورة، أو يجيب عن سؤال آخر يطرحه عليه، أو... على أن يكون الجزاءُ تحت حِزامِ الفُكاهةِ والروحِ الرياضيّة والمَنطقِ القريب.

الخاتمة والنَّتائج

يُمْكِنُنا تَلْخِيصُ أَهمَّ النَّتائِجِ التي وَصلَت إليها الدِّراسةُ بالنّقاطِ الآتية:

تأكيد أهمّيّة الإفادة من التّقنيّات الإلكترونيّة في خدمة التّعليم عامّة، وتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها خاصّة، وأهمّيّة الاستفادة من الذّكاء الصّناعيّ ومجالاته المتعدّدة في عمليّات التّحرير والضّبط ومعالجة النّصوص المستخدمة في عمليّة التّعليم، لتوفير الجهود، وتسهيل عملية التّعليم وجعلها أكثر متعة.

الإقرار بالصّعوبات التي ستُواجِه تَقْعِيد اللّغة في خوارزميّاتٍ حاسوبيّة خاصّة ومنسجمةٍ مع طبيعة اللّغة العربيّة الاشتقاقيّة، لذا لابدّ من العِنايةِ بالتّراكيب اللّغويّة وفهم آليّاتها.

يجب الاهتمام بجانب التَّشكيل اللّغوي الذي يُعنى بضبط الكلمة بالحركة المناسبة لموقعِها من الإعراب، ويميّز بين الكلمات المتشابهة في ماهيّة الحروف وعددها وترتيبها والمختلفة في الحركات، فالتَّطبيقات الحاسوبيّة

كالنّاطق الآليّ الذي يحوّل الكلام المكتوب إلى منطوق وبرامج التّرجمة الفوريّة كذلك لا يمكن الإفادة منها بدون الاهتمام بالتّشكيل.

يجب أن تخضع الأنشطة والألعاب اللُّغوية المستخدمة في التَّعليم إلى شروط وأهداف تربويّة وتعليميّة مُحدَّدة، وأن تكون شائقةً ومُحفِّزةً وماتِعةً، لا مَلَلَ فيها، وتدفع الطّلاب نحو التّعلّم الذّاتيّ.

للألعاب اللغوية أهمية كبيرة في تدعيم تعلّم اللغة وإتقانها عامّة، وفي مُمارَسَتِها والتَّمَكّنِ منها خاصة فيما يَخصُّ اللغة العربية، فهي تُحفّز الطلاب وتجعلهم أكثر مشاركة وفاعلية في العملية التعليمية، لا سيَّما أنَّها ترتكز إلى شدِّ الانتباه والحَثّ على التّخيُّلِ والابتكار والإبداع واسْتِنْفارِ الحَواسّ كلّها في خدمة الهدف المَنْشودِ من التّعلّم.

يَتَجَلَّى دَورُ الأنشطة والألعاب اللغوية في تَحْطِيمِ الروتين وحَرْفِ مَسارِ الطَّريقةِ التّقليديّة في التّعليم، وجعلها شائقة وأكثر متعة. كما أنّها تُرِيحُ الطلاب من تكثيف عمليات التعليم والتركيز على المهارات المختلفة؛ المؤدي بالضرورة إلى تشتيت الأذهان في بعض الأحيان.

إن الألعاب اللُّغوية من أسهل وأقصر السُّبل لتعلّم اللُّغة واكتسابها وإتقان المهارات الأربع، فهي وسائل تعزيز للعملية التعليميّة، تَرْفُدُها بما يُنشّطها ويجعلها أكثر حيوية، بما فيها من روح المنافسة والتّحدّي بالشّكل الإيجابيّ، وما فيها من حُبّ للمشاركة الجماعيّة والتّفاعل مع الآخرين وإثبات الذّات.

تمنح الألعابُ اللُّغويّةُ الطُّلابَ فرصةَ استعمالِ اللُّغة والتَّمرّن على استخدامها في مواقف الحياة العامة، وتعمل على تطوير لُغَتِهم وتَنْمِيَتِها، ومن هنا اكتسبت أهمّيّة في عملية التّدريس وصارت رُكنًا أساسيًّا في التّعليم الحديث.

أثبتت التّجاربُ العملية فاعليةَ استخدام الأنشطة والألعاب اللغوية في التدريس وملاءمتها لكلِّ المتعلمين على اختلاف أعمارهم وبيئاتهم وثقافاتهم.

يكتسب الطلابُ بِفِعْلِ الألعاب اللغوية القدرةَ على مُعالجةِ اللغة والنّظر إليها في إطار كامل مُكَوَّنٍ من حوارات ومحادثات وقراءات وتعابير وتراكيب وقواعد ناظمة لها، لا سيما حين يعتمد النشاط أو اللعبة على ما يُشرك الحواسَّ كلَّها في التَّعليم.

بعضُ الألعاب اللغوية تدعم مهارة واحدة من مهارات اللغة، وبعضها يدعم اثنتين وبعضها أكثر، لكن كلّما كانت أهداف اللعبة محددةً أكثر حصلنا على نتائج أدقّ وأكثر.

وخِتامًا أقول: إنّ من أوجه الوفاء لُلغتنا العربيّة أن نسعى جاهدين إلى تقديمها لمُحبِّيها ومتعلّميها من غير العرب بصورة بَهيّة تُظهر جمالَها وسحرَ بيانِها بأبسطِ الطُّرق وأسهلِها وأكثرها متعةً وحداثةً.

المَرَاجِع

- إبراهيم، مجدي عزيز. مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، 1989.
- داود، محمد محمد. العربية وعلم اللغة الحديث. مصر/ القاهرة: دار غريب، 2001.
- صالح، فخري محمد. اللغة العربية أداء ونطقًا وإملاء وكتابة. د.م، الوفاء للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، د. ت.
- الطاهر، علي جواد. أصول تدريس اللغة العربية. لبنان/ بيروت: دار الرائد العربي، الطبعة الثانية، 1984.
- العاني، سلمان حسن. التشكيل الصوتي في اللغة العربية. تر: ياسر الملاح. السعودية/ جدة: النادي الثقافي الأدبي، الطبعة الأولى، 1983.
- عبد العزيز، ناصف مصطفى. الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية. السعودية/ الرياض، دار المريخ، الطبعة الأولى، 1983.
- عبد المجيد، صلاح. تعليم اللغة الحية و تعليمها بين النظرية و التطبيق. لبنان/ بيروت: مكتبة لبنان، 1981.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. السعودية/ الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 1999.
- علي، د. نبيل، العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، العدد 184، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1994.
- علي، د. نبيل، اللغة العربيّة والحاسوب: دراسة بحثيّة، تقديم : د. أسامة الخولي، بيروت: دار التعريب، د. ط، 1988.
- الفاخري، صالح. الدلالة الصوتية في اللغة العربية. مصر/ الإسكندرية: نشر المكتب العربي الحديث، د. ت.
- مجاهد، د .عبدالكريم، الدِّلالةاللُّغويَّةعندالعرب، عمَّان، دار الضِّياء للنَّشر والتَّوزيع، د. ط، د. ت.

المجلات:

- البري، قاسم. أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية. الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 7، العدد 1،2011 .
- العساف، دلال. وعفانة، نور. توظيف الألعاب اللغوية في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية. الجزائر: مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط، مجلة دولية محكمة، العدد 60، 2017.

المحاضرات:

- الحناش، أ. د. محمد محمد (2002)، اللغة العربية والحاسوب: قراءة سريعة في الهندسة اللسانية العربية أو مقاربة في محاكاة الدماغ العربي لغويًّا، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها.

المؤتمرات:

- الجمعاوي، أنور (2014)، المعجم الإلكتروني العربي المختصّ: قراءة نقديّة في نماذج مختارة ، بحث مقدّم في إطار المؤتمر العربي الخامس للتّرجمة: الحاسوب والتّرجمة نحو بنية تحتيّة متطوّرة للتّرجمة، فاس- المغرب.
- ضعف الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة، يعقوب جيولك ومحمود قدوم، أبحاث مؤتمر إسطنبول الثاني/ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (إضاءات ومعالم)، مركز أثر، تركيا/ إسطنبول، ط1، 2016.

مراجع أجنبية:

- Permainan Edukatif Pendukung ,Fathul Mujib dan Nailur Rahmawati .Jogjakarta: DIVA Press, 2012. Pembelajaran Bahasa Arab

“Türkiye Göçünde Vatan ve Kadın Konularında Münbüçlilerin Şiirinde Dil Yapısı”,

[1]**Bekir Mehmetali**

البناء اللُّغَويُّ في شِعْر المَنْبِجِيِّين في المَهْجَر التُّرْكِيّ"الوَطن والمرأة"

د. باكير محمدعلي

الملخَّص:

الشِّعرُ حالةٌ شُعوريّة، وُجدانيّة، فِكريّة، وتَجربة مُعاشَة أو مُتخيَّلة تَصدُر عن الشَّاعر. وهو حَدثٌ كسائر الأحداث لا بُدَّ أنْ يَحُدَّه زمان، ومكانٌ مُعيَّنان، واللغةُ وِعاؤُه، ولِباسُه، وحُلَّتُه. وفي أدب المَهجَر يَتغيَّر المكان المعهود للنتاج الشِّعري؛ لأنّ الشَّاعر يَعيشُ في مكان مُختلف عن وَطنه الأصل، هُو الوَطن البَديل الذي يُسمَّى المهجَر. وليس المَهجَر الذي أتناوله ذلك المَهجَر القديم المَعروف بل أتناوَل تَجارب شعريَة غَضّة، وبِكْراً في موضوعي الوطَن والمرأة لدى بعض من شُعراء مَنبِج في المهجر التركي المُعاصِر. فأتناول البناء اللغويّ لأشعارهم في الغرضين السّابقين؛ للوقوف على مَدى التزامهم بقواعد اللغة العربيّة؛ لأنّهم ما عادوا يَعيشون في بيئة لغويّة فصيحة من حيثُ المكان، والمجتمع. وأسعى للإجابة على الأسئلة الآتية: هلْ فَسَدتِ المَلَكةُ اللغويّةُ عِندهم أم ما زالوا عَلى فَصاحتِهم التي كانوا عليها في وَطنهم؟ وما أسباب فَسادها أو ضعفِها أو حِفاظِها على نَقائها؟ وهل نَجَحوا في الاستفادة من إمكانات اللغة؛ للتعبير عن مكنونات نفوسهم، وخَواطرهم، وهَواجِسهم، وأحاسيسهم، وأفكارهم، ونقل تَجاربهم الذاتيّة في هذين الغرضين؟ وهل استطاعوا تقديم لغة شعريّة مُحكَمة في بيئة مكانيّة، واجتماعيّة غير عربيّة؟. وخَصَصْتُ المَهْجَر التّركيّ بالدِّراسة؛ لأنّه واقِع نَعرفُه، ونَعيشه، ونَعرف الشُّعراء الذين سندرس تَجارِبَهم. وخَصصْتُ شُعراء مَنبِج بالدِّراسة؛ لأنّه بلدُ الشُّعراء منذ القَديم، ومازال، ولم يأخذ نِتاجُهُم الشِّعري، ولا سِيّما المعاصِر منه، على غَزارته حظَّه من الدِّراسة. فقد أورد موقع ويكيبديا الإلكتروني أسماء سبعة وخمسين شاعراً مَنبجياً في العصر الحديث. واخترْتُ المَهْجَر المُعاصِر؛ لأنّه الأَولَى، ولمَّا يُدرَس بَعدُ، ولأنّ التَّجربة واقِعيّة حيّة، نَشأت بيننا، وما زالت مُستمِرَّة، ولتوجيه الدِّراسات، والدّارسين إليها. فنِتاجُ الأحياء أولى بالدّراسة مِن نِتاج الأموات مع أهمية كِليهما. واخترتُ غرضي الوطن، والمرأة؛ لأنهما المَيدانُ المُعين للشُّعراء على استنهاض مَلَكاتِهم الشِّعريّة، والإبداعيّة، واللغويّة. وتَتجلَّى أهميّةُ البحث في كلّ ما سبق. وسيعتمد البحث مناهج الوصف، والاستقصاء، والتَّحليل، والمناقشة، والاستنتاج.

الكلمات المفتاحيّة: المَهجر، الشِّعر، مَنبج، البِناء، التُّركيّ.

(1) Kilis7Aralık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi/ Doğu Diller Bölümü/Arap Dili. Dr. Öğr. Üyes -0003-0000ve Edebiyatı, Tel: 05511610113 - Email: bekler2006@gmail.com - Orcid No: 2783-8543

- مَدْخَل:

ليست الهِجرة من الأوطان، والابتعاد عنها حديثة العهد، وهي ليست مقصورة على زمن معيَّن، أو مكان ما، أو شَعب مُعيَّن دون غيره. فالهجرةُ تعني الابتعاد عن الوطن الأصل، والالتحاق بوطن بديل التحاقاً مؤقَّتاً، أو دائماً.[1] فتتعدَّد غُربةُ المُهاجِر في وطنه البديل الذي يُسمَّى مَهْجَراً لا وَطناً أيْ مَكان الهِجرة. فيعيش غُربةً نَفسيَّة، أو رُوحيّة، أوجَسديّة، أوفِكريّة، أواجتماعيّة، أواعتقاديّة، أو يَعيشُ بَعضها، أو كُلَّها سَويّاً. وتختلفُ في المَهجَر غربةُ الشّاعر عن غُربة الإنسان العاديّ؛ لأنّه صاحب أحاسيس، ومشاعر خاصّة، مختلفة. فيعيش الشاعرُ غُربةً مُثَلَّثة، هي غُربةُ الجُغرافيا؛ لأنّه ما عاد في وطنه، وغُربةً شِعريّة؛ لأنّ أدوات الإلهام، والإبداع الشّعريّ تَغيّرت، واختلفت باختلاف المَكان، والظُّروف، والمُجتمع، وغربة رائِيّة؛ لأنّه ما عاد يُشاهَد الجُغرافيا الأصل التي هي وَطنُه، فراحَ يَعتمِد في نِتاجه الشّعريّ حول وطنه على الخَيال، والتَّصوُّر، والتذكُّر، فما عادت الأَشياء، والأماكن، والعناصر المتعلِّقة بوطنه مَحسوسة،مُشاهَدة بل مُتصوَّرة، مُتخيَّلة. وهذه الغُربة المُثَلَّثة ولَّدتْ عِندَ شُعراء المَهْجَر حَنيناً مُثَلَّثاً. فالغُربة الجُغرافيَّة ولَّدت حَنيناً إلى الجُغرافيا، والغُربةُ الشِّعريّة ولَّدت حنيناً إلى مُجتمع مِثاليّ يلجأ إليه الشَّاعرُ، ولو كان ذلكَ في الخيال، وولَّدت الغربةُ الرَّائيّةُ حنيناً إلى عالَم مُفارَق يَمكُث خلفَ المكان، والزَّمان.[2]

إذن، فالمهجر هو الوطَن البديل، وهو صارَ بالنِّسبة للأدباء، والشّعراء العرب في العصرين الحَديث، والمُعاصِر مَهاجِر في الحقيقة. هذه المَهاجِر بدأت بالمَهجَر القَديم المَعروف، والمَشهور الذي بدأ في عام 1860 أمريكا الشَّماليّة، والجَنوبيّة حيثُ تشكَّلت الرّابطة القلمية في أمريكا الشَّماليّة، والعُصبة الأَندلسيّة في أمريكا الجَنوبيّة.[3] أما المرحلةُ الثانيةُ، أو المَهجَر الثّاني، فقد بدأت عام 1948 مع نَكبة فِلسطين، وأفرزت شُعراء المُقاومة الفِلسطينيّة الَّذين أُكرِهوا على مُغادرة وَطنهم فِلسطين، وتلا ذلك المَهجَر المُعاصِر الذي بدأت مرحلتُه في نِهاية سبعينيات القرن العِشرين عِندما استقبلت سوريَا مُهجَّرين عِراقيّين. وبالتالي صار الاغترابُ في ذهن العرب يعني تركَ الأهل، والوطن، والابتعاد الجَسديّ عن الدِّيار،[4] وهو بهذا المفهوم لا يَختلفُ عن مَفهومه التَّقليدي عند الأقوام الأُخرى. وذهب أَحدُ الدّارسين إلى استبعاد كلمة اغتراب، واستبدالها بمُصطلح (الأدب المَهجريّ المُعاصِر) أو (الشِّعر المَهْجَريّ المُعاصِر) أو (الأدب المَهجَريّ الحديث). وزمنُه يَبدأ بِنهاية سَبعينيّات القرن العِشرين عِندما صارت سُوريا مَقصَداً لِمهاجِرين عِراقيّين. ونحنُ نَميل إلى ما ذَهب إليه الدَّارسُ تَمييزاً لِهذا الأَدب مِن غيره، وإيلائه الأهميّة التي يستحقّها، ومَنحِه شَخصيَّة مُستقلّة عن أدب المَهجر القديم الذي نشأ قبله بِمئة عام تَقريباً في ظروف مُختلفة من حيثُ المَكان، والزَّمان، وظُروف الهِجرة. فالمَهجَر القديم كان إلى الأمريكتين غالباً، واقتصر في عمومه على أُدباء لُبنان، وسوريا فيما نَعلم، وكانت دوافعُه سِياسيّة غالباً. وأمّا المَهجَر المُعاصِر، فكان إلى مَهاجِر عربيّة، إلى سُوريا، ومِنها، وإلى العراق، ومنه، وإلى لُبنانَ، وإلى الدُّول المُجاورة، وإلى مَهاجرَ إسلاميّة، وغيرها بمعنى تعدَّدت المَهاجِر من حيث الجغرافيا،

---

(1) ينظر: جبران خليل جبران، الأعمال الشعريّة الكاملة، 2015م، مكتبة بغداد، بيروت، ص: 9.

(2) المرجع السّابق، والصّفحة نفسها.

(3)Bak: Turgay GökGöz, Doğu Göç Edebiyatı Sempozyum Kitabı, DemaEvi, 2017, İstanbul, s. 126.

(4) ينظر: هدى سَلامة الصَّحْناوي، الشِّعر المهجري المُعاصِر/ قُصَيّ عَسْكَر نَموذَجاً/، 2015، مجلة دراسات البصرة، العدد20، ص: 100-101.

وانقسمت إلى مَهاجِر عربيّة كَهجرة العِراقيّ إلى سُوريا ، وبالعكس، وإلى مَهاجِر إسلاميّة كالهِجرة إلى دول إسلاميّة غير عربيّة كالهِجرة إلى تُركيا، و مَهاجِر أوربيّة، وأمريكيَة.

وتمتازُ الهِجرةُ بطبيعة المُجازَفة، والمُغامَرة، وعدم مَعرفة العواقِب، والبناء على التّخمين، والأَحلام. فهي مَحفوفةٌ بالمَكاره، والمَخاطر.[1] فالمُهاجِر قد لا يَصل إلى الجُغرافيا التي يُهاجِر إليها، فقد يَموتُ قبلَ بُلوغ الأَرب، وهذا ما رأيناه في هِجرة كثير من السُّوريين من بلادهم بعد عام 2010، فكثير مِنهم ابتلعته الأمواج دون تمييز بين طِفل، أو شَيخ، أو رجل، او امرأة، وكَثيرٌ مِنهم كان ضحيّة تُجار البَشر مِن مُهرّبين على الحُدود، همُّهم المالُ في وسط ضاعت فيه مَعايير الإنسانية، فالمُهاجِر في نَظرهم مُجرَّد سِلْعة لِجلْب المال لا غير. فلا قِيمة لروحه، ولِوُجوده. وقد تَصيرُ الهِجرةُ سبباً في زوال عائلة كاملة بعد أن كانت أملاً للخلاص، ورَجاء للنَّجاة من الموت، والظُّلم، والجُوع، والبُؤس. فكم مُهاجِرٍ صار البَحرُ قبراً له، وكَمْ مُهاجِر قَضى المُهرّب، أو حَرسُ الحُدود على أحلامه.

وصارت الأقدامُ، والسَيّارات، والدَّرَاجات النّاريّة إلى جانب الطَّائرات – إن كانت الهِجرة نِظاميّة-، والقواربُ المَطاطيّة وَسائطَ الهِجرة في الوقت المُعاصِر بينما كان الوُصول إلى الأوطان البديلة يكون بالبواخر في زمن المَهجَر القَديم.[2]

وفي الأوطان البديلة وُلِد أدبٌ جَديد على ألسنة شُعراء عرب بأسلوب عربيّ، وعَواطِفَ عربيّة خالِصة، وكلامٍ عربيّ في قواعدَ، وصُور، ونِظامٍ شِعريّ عربيّ جَلبوه معهم من وَطنهم العربي الأصل. وما يَميزه عن الأَدب الذي أَنتجوه في أوطانهم اختلاف البيئات المكانيّة، والاجتماعيّة. فأدب المَهجَر أدب عربيّ أَصيل في لغته، وموضوعاته، ومُنتِجيه، وبَيانه، ومَشاعره، وأَحاسيسه، وتوجُّهه، لكنَّه افتقد الجغرافيا، والمُجتمع العربيين. فالشُّعراء لم يَنفصلوا في الغالب عن قضايا وَطنِهم الأَصل، فتناولوا هُمومه، وتَطلَّعوا إلى خلاصِه، والعودة إليه.[3] وبذلك صار هذا الأدبُ امتداداً أُفقيّاً للأدب العربيّ، فغَدا لَبنة أساسيّة في هَرم بِنائه.[4] فهو ليس أدباً عبثيّاً، أو شَخصيّاً بل هو أدب موجَّه، له أهدافُه، وتَطلُّعاتُه القوميّة، والإنسانيّة، والذّاتيّة.[5]

وتَتعدّد أسبابُ الهجرة من الأوطان، فتكون سِياسيّة، أو اقتصاديّة، أو دينيّة، أو تاريخيّة، أوغير ذلك...[6]

وكان شِعرُ الحنين إلى الوطن، وموضوعُ المرأة في مقدِّمة اهتماماتهم. وطالما كان هذان الموضوعان مُلهِمَين للشُّعراء على اختلاف العُصور، والأمكنة، ومُحرِّكَيْن لِقرائحهم. ومن شُعراء المهجر القديم إلياس فرحات،

---

(1) ينظر: العروبة تكرّم إلياس فرحات، وزارة الثقافة والإرشاد القومي للإقليم السوري، ص: 12.
(2) ينظر: لَحْد خاطِر، اللنانيّون والمَهجَر، 1950-1951، بيروت، ص:158.
(3) ينظر: حَسَّان أحمد قَمْحِيّة، الشّاعر المهجري حُسْني غُراب/ حياتُه وشِعره/، ط1، 2020 ، دار الإرشاد للنشر، الرياض، ص: 13.
(4) صابر عبدالدايم، أدب المهجر، ط1، 1993، دار المعارف، القاهرة، ص: 5.
(5) ينظر: محسن جمال الدين، العراق في الشعري العربيّ والمهجري، 1966م، مطبعة الإرشاد، بغداد، ص: 110.
(6) ينظر: نَجدة فتحي صَفوة، إيليّا أبوماضي والحركة الأدبيّة في المهجر، ط1، 1945، مطبعة الحكومة، بغداد، ص: 32، 38- 39، وعبدالدايم، أدب المهجر، ص: 23- 26، و Sultan Şimşek, MEHCER EDEBİYATINDA DİN ANLAYIŞI, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Arzurum, 2011,s. 29, ve Turgay GökGöz, Vqtana Dönüş Edebiyatı Sempozyum Kitabı, DemaEvi, 2018, İstanbul, s. 101.

ونَسيب عَريضة، ونَدْرة حَدّاد، وزَكي قُنصل، وجُورج صَيْدَح، وحُسني غُراب، ومِيشيل مَغْربي، وإيليّا أبوماضي، وشُكر الله الجرّ، وغيرهم...[1]

فالحنينُ إلى الوطن دَيدنُ شُعراء المَهجر؛ لأنه يُغادرونه بأجسادهم تاركين مُهجَهم فيه.[2] فالوطَنُ هو القاسم المُشترَك عند المُهاجِرين عامَة، والشُّعراء منهم خاصّةً.[3] وكان الشَّاعر زكي قُنصل مِمّن حنَّ إلى وطنه أيّامَ المهجَر القديم، فقال:[4]

أَحِنُّ إليكَ مَهْمَا شَطَّ عَنْكَ دَرْبي فكَيْفَ أُحقِّقُ الْحُلْمَ الشَّرِيدْ؟

وقال يَحِنُّ إلى رُبوع الشَّام مُعلِناً أنّ حياتَه كائِنةٌ لوطنه الذي يَهتف باسمه:[5]

حَنَّ الغَريبُ إلى رُبوع الشَّامِ أَتُرَى يَعودُ على جَنَاحِ مَنَامِ؟

أَبداً نَعِيشُ لَها وَنَهْتِفُ باسْمِها يَسْلُو الحِمَى مَنْ عاشَ للأَرْقامِ

وكذلك فعلَ الشَّاعرُ المَهجريّ حُسني غُراب ابن مدينة حِمْصَ السُّوريّة الذي رأى أنّ مَقرَّه في وطنه الأصل فقط، فقال:[6]

وَطَنٌ لوْ خُيِّرَ الحُرُّ لَمَا اخْتَارَ إلَّاهُ مِنَ الدُنْيَا مَقَرّ

يَشتَهِي كُلُّ مَشُوقٍ وَصْلَهُ وقَضاءُ اللهِ يَأْبَى والْقَدَرْ

وذَهَب بَعضُهم إلى أنّ الرُّوحَ الرومانتيكيَّة هي الغالبة على أدب المَهجَر القَديم؛ لأنّه كان ردَّ فِعلٍ على الكلاسيكيّة، وإلى أنّ أُدباء المَهجَر القَديم لم يَكونوا مُحترفي أدبٍ بل كانوا هُواةً يَنظمون الشِّعْرَ في أوقات الفَراغ.[7]

1. مَنْبِج:

مَدينةٌ تَقَعُ شَرقَ مُحافظة حلبَ في سُوريَا، وهِي إداريّاً تُصنَّفُ مَنْطِقةً تابعةً لِمُحافَظةِ حلبَ. وتَرتفِع عن سَطح البَحر 465م، ويَتجاوز عددُ سُكَّانِها مِئةَ أَلْفِ نَسَمة.

(1) ينظر: صابر عبدالدايم، أدب المهجر، 18-20، و قَمْحِيّة، الشّاعر المهجري حُسْني غُراب/ حياتُه وشِعره/، ص: 14، ومحمد قره علي، شعر من المهجر، 1954، مطابع دار الإنصاف، ص: 5.
(2) ينظر: العروبة تكرّم إلياس فرحات، 10.
(3) ينظر: زكي قنصل، الأعمال الشّعريّة الكاملة، ط1، 1995/1416، عبدالمقصود خوجه، جدَّة، ص: 13.
(4) قنصل، الأعمال الشعرية الكاملة، 13.
(5) قنصل، الأعمال الشعرية الكاملة، 13.
(6) قَمْحِيّة، الشّاعر المهجري حُسْني غُراب/ حياتُه وشِعره/، 48.
(7) ينظر: نَجدة فتحي صَفوة، إيليّا أبوماضي والحركة الأدبيّة في المهجر، 34، 47.

وهي قَديمةٌ قِدَمَ التَّاريخ، فهي موجودة مُنذُ آلافِ السِّنين، مُنذُ عَهْد الحِثِّيّين، والآشُوريّين، والآراميّينَ، والرُّومان، وتَعاقبَ على السَّيطرة عليها أكثرُ مِن قَومٍ، ودَولة، وزارَ ها الخَليفةُ العَباسيّ هارونُ الرَّشيدُ، وسَمَّاها مدينةَ العَواصِم؛ لأنّها كانت تَعصِمُ المُسلِمين من الرُّومان.

ومِن أسمائها قَديماً (هِيرَا بُولُس) أيْ المَدينة المُقدَّسة. أمّا اسمُها الحاليّ، فَهو (مَنْبِج) على وزن (مَفْعِل) وهو اسمُ مَكان من الفعل الثُّلاثي الصّحيح، السَّالِم، المكسور العَين في صيغة المُضارع (نَبَج: يَنبِجُ) من الباب الصَّرفيّ الثاني (فَعَل: يَفْعِلُ) (فَتْحُ كسْرٍ). و (مَنْبِج) مُحرَّفة عن لفظة (مَنْبَغ) السِّريانيّة، وتعني النَّبْع؛ لِوجود عَينٍ كَبيرة فيها تُسمَّى (الرَّام).

وهي مِن النَّاحية الأَدبيّة مَدينةُ الشُّعراء، فمِن شُعرائها القُدَامَى الشَّاعرُ العبّاسيّ المَعروف أبو عبدالله البُحْتُريّ، وأبو فِراس الحَمْدانيّ (932- 967م)، والشَّاعرُ السُّوري عُمَر أبوريشة (1908 – 1990م) . وأمّا شُعراؤُها المُعاصِرون، فقد أورد موقعُ ويكيبديا الإلكترونيّ أسماء سَبعة وخَمسينَ شاعراً، وشاعرة، منهم: محمد مِنِلَا غزَيِّل، وحَسن النِّيفي، وعلي صالح الجاسم، وعبدالجليل العليّان، وصلاح الحَسَن، ومُصطفَى البَطْران، وحُسَين الحَسَن، وعبدالباسط العليّان، وحكمت الجاسم، ونارت حسن الشّيخ، وعَهْد الجَعْبَريّ...[1]

وبالرَّغم من القيمة التَّاريخيّة، والأدبيّة لهذه المَدينة لم تأخذ حقَّها، ونَصيبها مِن الدِّراسة الأدبيّة، والبَحثيّة. ومن الطَّريف اللافت أنّ اسمها يعني نَبْجَ الماء أي خُروجَه مُستمرَّاً، عَذْباً، وكذلكَ كان الحالُ بالنِّسبة لِشُعرائها، وسَيَلانِ الشِّعر على أَلسنتهم، فكأَنَّهم نَبَجوا فيها مُستمرّين، يَنظُمونَ أَشعاراً عَذْبة، تَروقُ السّامِع، وتُبهِج نَفْسَه كمائها العَذْبِ البَهِيج.

2. البِناء اللُّغويّ في شِعر الوَطَن:

شُعراءُ مَنبِج الذين سأدرس البناء اللغويّ في موضوعي الوطن، والمرأة في أشعارهم جميعُهم يَعيشون في المَهْجَر التّركيّ. وهم مُصطفى البَطْران، وحَسن النِّيفي، وعبدالباسط العليّان، وأحمد البرهو، وأَيْمن الجبليّ، ولي ببعضهم معرفة شخصيّة. ولعلّهم اختاروا المَهجَر التُّركيّ؛ لِقُربها من مدينتهم مَنْبِج على أمل العودة إليها، وبذلك تكونُ هِجْرتُهم مُؤقَّتة. وكلُّ أَشعارهم الواردة في هذا البحث حصلتُ عليها منهم عن طريق الأستاذ الشَّاعر مصطفى البَطران، وهي غير مَطبوعة، ولا موجودة في أيّ مَصدَر للتوثيق؛ ولذلك سترِدُ غَيْرَ مُحالَةٍ إلى مَصدر ورَقيٍّ، أو غيره. وهذا يُكسِب الدِّراسة قيمةً مُضافَة بتناوله نِتاجاً شعريَّاً بِكراً.

فالشاعرُ مصطفى البطران[2] يَفتخر بسوريّته، متحدّياً عدُوَّه، مُبالغاً في إظهار قُوّة الإنسان السّوري، ولعلَّ ذلك من أَثر مَرارة الغربة، والبُعد عن الوطن. فوطنُه جميل، حسَنٌ، فيه نَهرا بَردى، والفُرات. وهو يَفدي وطنه بروحه، هذا الوَطَنُ الذي ما فارَق خَيالَه، وسَيطَر على رُوحه، ويَرى أنّ نَجاتَه تتحقَّق بالعودة إليه،

---

(1) ينظر: موقع ويكيبيديا الإلكتروني، مَنبج ,/or.wikipedia.org/wiki

(2) هو مصطفى حجي البَطران ابن جمعة، وحليمة شيخو. وُلِد في مَنبِج بتاريخ 1964/1/10م. تَخرَّج في قسم اللغة العربيّة في كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة في جامعة حلب عام 1991م، وقدَّمَ الماجستير التَّحضيري في جامعة الإمام الأَوزاعي في بيروت عام 2006م. درَّس اللغةَ العربيّة في إعداديَات مَنبِج، وثانويّتها، وفي مَعهد إعداد المعلِّمين فيها، وفي السّعوديّة، وحاضر في جامعة الاتِّحاد الخاصَّة في مَنبِج. وهو مُجاز بِتحفيظ القُرآن الكَريم بأكثر من رواية، ورئيس مَجلس إدارة جمعيّة آفاق للإبداع الأدبي، وله دِيوانُ شِعر مَخطوط، ويَتكلَّم اللغات العربيّة، والتُّركيّة، والكُرديّة، والإنكليزيّة.

فيحمي أحدُهما الآخر. وهو يَعتمد في صياغة هذه المعاني، وتَصوير مشاعر الفخر بسوريّته، والحنين إلى وطنه، والأمل بالعودة إليه على ضمائر المتكلم (أنا، ياء المتكلّم) وعلى الجملة الاسميّة المكرَّرة (أنا السوري) وعلى النِّداء المُكرَّر (أيَا وَطني) لإشعار القارئ بحقيقة ما يقول، وصِدقه، وعلى أزمنة الماضي، والحاضر، والمستقبل؛ لِيوحي أنّ علاقته بوطنه من الناحية الزَّمنية مستمرة بالرَّغم من انقطاع العلاقة المكانيّة بينهما بسبب الهجرة، فقال في قصيدة (أنا السُّوريّ) التي أنتجَها في ولاية عَنتاب التركيّة عام 2016:

أنا السوريُّ لا أخشَى عدوّاً ... وباتَ يخافُني حتَّـــى المَماتُ

أنا السوريُّ لي وطَنٌ جميلٌ ... ويَروي حُسْنَــه بَرَدَى فُراتُ

أيا وطني الذي أفديه روحي ... ومَسكنُه الجِـــــنانُ الخالداتُ

أيا وطني الذي ما غبتَ عني ...برغم البعد تجذبني الـفـــلاةُ

أيا وطناً ظفرتَ بكل روحي ... ويوم رجوعنا يأتي النجــاةُ

ووَطنُ الشَّاعر في قصيدته (وطنُ الأَطياب) مَعشُوقٌ يَملؤه الطِّيبُ، والأَحبابُ الذين زادوا عُذوبَتَه، فهو وَطَنٌ اختلَطت مَحبَّتُه بأَضلُع الشَّاعر الذي رأى عِزَّتَه فيه. فعيُونُه لا تَرَى مَشهَداً غيرَه في بلاد الغُربة حتّى غَدا يَعيشُه في الأَحلام لَيلاً، والخَيالِ نَهاراً. هذا الخَيالُ الشِّعريّ مكَّنَه من تَقبيل تُراب وطنه تَقبيلاً فَنيّاً أَشعره بالسَّعادة والرَّاحة فترةً ما. فالشَّاعرُ يَتَّكئ على الجمل الاسميّة نحو (وَطنٌ يُسطِّرُ، الليلُ سِفرٌ، فالماءُ شَهْدٌ...) وعلى الجُمل الفِعليّة مُنوّعاً بين صيغة الماضي نحو (كَتَبْتُ وِدادَه، عِشْتُه، لَثَمْتُ...) وصِيغة المُضارع نحو (يُسطِّرُ، ويَزيدُ، وتَمَّحي، ويُحلِّق...). وهو تارةً يُركِّبُ جُملاً قصيرة تتألّف من المُسنَد، والمُسنَد إليه فقط دون عناصر نَحويّة مُكمِّلة كالمفاعيل، والحال، وغيرها نحو (تَمَّحي الأَسباب، الليلُ سِفْرٌ،النَّهارُ كِتابُ، والماءُ شَهْدٌ...) وكأنّه جَعلَها حمَّالةً لِدفقاتِه الشّعوريّة السَّريعة، الهائِجة، فإذا هدأت مَشاعرُه، عرَّج على الجمل الطَّويلة؛ لأنّه الأَنسب لحالة الهُدوء، والسَّكينة، فيذكرُ رُكنَي الجملة الأَساسيَّين مع بعض مُتمِّماتها نحو (وَطَنٌ يُسطِّر عِشْقَه الأَطيابُ، ووطَنٌ يُحلِّقُ في فَضاء نَواظِري...) فقال:

وطنٌ يُسطِّرُ عِشقَهُ الأَطْيابُ	**ويَزيدُ عَذْبَ فُراتِه الأَحبابُ**
وطنٌ كتبتُ وِدادَه في أَضلعي	**وبه أُعَزُّ وتَمّحِي الأَسبابُ**
وطنٌ يُحلِّقُ في فضاء نَواظري	**فالليلُ سِفْرٌ والنهارُ كِتابُ**
حَسبي على الأحلامِ أَنّي عِشْتُه	**فالماءُ شَهْدٌ والهَواءُ رُضابُ**
وطنٌ لثمْتُ تُرابَه في لَهفةٍ	**يا طِيبَ ثَغْرٍ قَد حَواهُ تُرابُ**

ولا تَستطيع مُجرَيَات الحَياة، وتعاقب الزّمن على تَهدئة أمواج حنينه إلى وطنه الذي رسم لهُ صورةً تَكادُ تكونُ مِثاليّةً. فهو يَحنُّ حنيناً فائضاً إلى وطنه، إلى المَكان، والنَّاس. فيسرد تَفصيلاتِ جَماله. فوطنُه فيهِ أصحابٌ (رَبْعٌ) وكُروم كَنَّى عنها بكلمة (دالية)، وتِيْنٌ، وأَهلٌ، وصَحْبٌ يُحبّون المُجالَسةَ، ورجلٌ كَبيرٌ، لَعلَّه والده، اشتاق إلى تَقبيل يَده، أو يَرمز إلى احترام المُسنّين في وطنه. ولولا تَمكُّنُ الشَّاعر من اللغة - وهو

مُدرّسُ اللغة العربيّة- لمَا استطاع في رأينا أن يرسم هذه الصُّورةَ الجميلةَ لوطنه في لوحة شِعريّة، عِدادُها أربعةُ أبيات. فالتّكرارُ، والفعل الماضي (فاض) الذي أراد به القَطعيّة، والتَّوكيد، والجملة الفعليّة الطَّويلة كانت المَركَب اللغويّ للشاعر؛ للتعبير عن هذا الحَنين إلى وَطنٍ حُبِيَ هذا الجمال بِناسه، ومَكانِه. ولعلَّه عزَف هنا عن الجُمل القَصيرة؛ لأنّها غيرُ قادرة على حَمل كُلِّ هذا الحَنين المُتراكِم الذي كادت قُوّتُه تكونُ سَيلاً يَحتاجُ إلى مَجرىً لُغويّ واسع، فقال في قصيدته (على ضِفاف الأشواق):

فاضَ الحنيـــــنُ إلى رَبْعٍ ودالِيَة وتِينةٍ غَضَّةٍ جادت بأثمـــــــارِ

فاض الحنين إلى صحب نجالسهم إلى أُهَيلٍ لنا في كل مضمـــــار

فاض الحنيـــن إلى شيخ يعاتبني ويذرف الدمـــع في شوق وتذكار

فاض الحنيـــــن إلى كفٍّ أُقبّلُه فأستريحُ رضا في كفِّ إيثـــــار

وأما الشّاعرُ حَسن النّيفي،[1] فيتذكَّر بَلدَه مَنبج. فلمّا شَيّعه الحَنينُ إليه، أبصرَ في السَّماء نَجماً، وبدأ الحَنينُ يُسيطِر عليه حتّى غَدت مَنبِجُ أمامَه يَتوهَّجُ طَيفُها جميلةً، فتتالت صورُها عليه حتّى صارتْ روحُه موطِناً لِسواقي الحُبّ لِمَنبِج. ويتنقّلُ الحنينُ في جَسده، فيسري من بعد أضلُعه في قلبه، ولمّا يَئسَ من اللّقاء الحَقيقيّ بها، نام لعلّه يَعيشُ فيها في الحُلُم. فصباحاتُه مليئةٌ بذكرى مَنبج، وقلبُه لا يَرْضى عِطراً سِوى عُطورها. فحَسن النّيفي كَمُواطنه مُصطفى البَطران يُطوّعُ إمكانات اللغة؛ لِرسْم صورة جميلة لوطنه، لكنه لا يَدخل في تفصيلات جَماله مُكتفياً بالصُّورة الجُزئيّة؛ لتكون دليلاً على الصُّورة الكُلّيّة لِجمال بَلده مَنبِج. وهو في هذا التَّصوير يَتّكئ على الجمل الطّويلة نحو (فأبصرتْ عيناي...، ورعشَتْ شآبيبُ...). وانعدَمت الجُملُ القصيرة في هذه اللوحة الشّعرية، وكأنّه لم يَجدها مُناسبة لحالة الذِكرى التي أراد أن تَطول بِدلالة أنَّه تابع ذلك في النَّوم، او لأنّ الجمل الطّويلة أسعفَتْه قبلَ القصيرة. وقدَّم الجارّ والمَجرور (في سَمائه) على مُتعلَّقه الفعل المضارع (يُدلِج) في البيت الأوّل؛ لأنه أراد قَصْر إدلاج النَّجم على سَماء وَطنه دون غيره، وهذا يُحقِّق له الانفراد بِسماء وَطنه؛ لأنّه لا يُريد سماءً غيرَها. وأبياتُه تارةً تبدأ بالجمل الفعليّة ذات الفعل الماضي؛ لتوكيد وُقوع المعنى الّذي تَحمله حقيقةً لا خَيالاً، وذلك في البيتين الأول، والثاني مَثلاً، وتارةً بالجملة الاسميّة؛ للدلالة على تَجرّد هذه المعاني من الزَّمن كالصُّور التي تَقاذَفَها الخيالُ في بداية البيت الثالث؛ للدلالة على استمرار الخيال في تقاذفها، وكالذِّكرى المشرقة في البيت الأخير؛ للدلالة استمرار إشراقها، ودَيمومته، فقال في قصيدته (ذِكْراكِ):

أتراهُ شيّعني الحنيـــــــــنُ فأبصرتْ عيناىَ نجماً في سمائـــــــــــكِ يُدْلِجُ

---

(1) حسن النيفي ابن إبراهيم - تولد عام 1963م – مدينة منبج. حصل على إجازة في اللغة العربية وآدابها من جامعة حلب. لـه ثلاثة دواوين شعرية مطبوعة، ومنشورة هي: هواجس وأشواق الذي صدر عام 1986 عن دار مجلة الثقافة بدمشق، ورماد السنين الذي صدر عام 2004 – عن دار الوعي العربي بحلب، و مرافئ الروح الذي صدر عام 2010 عن دار اليمان بدمشق.

يكتب في مجال النقد الادبي والدراسات الأدبية، وله العديد من البحوث، والدراسات المنشورة في الصحف والدوريات المحلية، والعربية. وهو مقيم في مدينة غازي عينتاب التركية منذ عام 2014م . ويعمل حالياً كاتباً صحفياً، وباحثاً في الشأن السياسي، والثقافي . وهو كاتب في موقع تلفزيون سوريا. ويعمل محللاً سياسياً لدى العديد من القنوات التلفزيونية العربية والتركية (تلفزيون سوريا – الجزيرة – أورينت – الحرة – ت ر ت عربي - ....) .

رَعشَت شآبيبُ الحنيـــــــنَ بأضلعي وانساب طيفُكِ ساطعاً يَتـــــــوَهَّج

صورٌ تَقاذفها الخيـــــــالُ وصبوةٌ حفرتْ سواقيها بروحيَ مَنبـــــــجُ

عصف الحنيـــنُ بمهجتي فوددتُ لو قلبي على أحجـــــــارها يَتدحرجُ

أغفو على أرق السُّهاد وأقتـــــفي أشلاءَ حـــــــــلمٍ بالمنى يتبرَّجُ

ذكـــــــراكِ تُشرق من صباحاتي فما قلبي بغير عـــــــــطورها يتأرّجُ

وأمّا الوطنُ الذي رَسَمه الشَّاعر عبدالباسط العليّان،[1] فهو وَطنٌ يُطارِد فيه قنّاصُ التّقاطُع الحاقِدُ النَّاسَ، والشَّاعرُ الذي يَحملُ بَعضَ الدّواء، والحلْوَى لأمّه واحدٌ مِنهم. وطنُه حَصَدت فيه المَدافع، والقَذائِف أرواحَ الأحبّة، وهي تُلاحِقُه؛ لِتقتله، فتسقط عن يَمينه، وشَماله، وأَمامِه، وخَلفِه؛ ولكنَّها تُخطِئه، فهو كالحَمامة التي نَجَت مِن الصّيّاد. فهو يرسُمُ صورةَ وطَنٍ مُمزَّق، لا يأمَنُ فيه أبناؤه الذين تَحوَّلوا إلى طُيور يَستهدفها صيّادٌ حاقِد، هو القَنّاص الذي رمَز بِه إلى كُلّ القَتلَة الذين أبادوا أحبابَه في وَطنه. وهو يَلتزمُ قواعِد النَّحو العربيّ في إنتاج هذه اللَّوحة الشّعريّة. فلا نَجِد عنده في هذه المَقطوعة أيّ خرقٍ لقواعد اللغة العربية. فثروتُه اللغويّة هنا مجموعة من الأفعال الماضية، والمضارعة نحو (أتعب، عاد، يُسدِّد، شَيَّعَ...) ومجموعة من الضمائر المتصلة نحو التاء المتحرّكة المتّصلة بالفعل الماضي (أتعبْتُ) وياء المتكلّم المتّصلة بالفعل المضارع (يرمقني) وكاف الخطاب المتصلة بحرف الجر (إليكِ)...وهو يَستخدم المفرد نحو (قنّاص، الحَلْوى، قلب...) والجمع نحو (القذائف، والمَدافع، والمَواجِع...) والنِّداء (يا قلبُ) والظرف بنوعيه الزمان نحو (حينَ، وإذا...) والمكان نحو: (يَمين، خَلف، وأمام...) والتَرَجّي نحو (لعلّي أستحيلُ غَمامةً أو نَخلةً) فقال في قصيدته (إلى أُمّي):

أتعبتُ قنّاصَ التقاطع

حين يرمقني

و يسعدُ

إذ يسدّدُ حقدَه نحوي

إذا ما عدت منتشياً إليك وفي يدي

بعضُ الدواءِ و قطعةُ الحلوى

وأصواتُ القذائف والمدافع

---

(1) عبدالباسط عليان تولد منبج 1977/12/20م. وتخرج في دار المعلمين في منبج 1999م، وفي جامعة حلب – كلية الآداب، قسم الجغرافيا البشرية 2005 م، ودرس الماجستير الدراسات الجغرافية البشرية والاقتصادية في جامعة تشرين، و لم يحصل على الشهادة. وهومعلم صف، و مدرّس مادة الجغرافيا في مدارس منبج، وثانويّاتِها.
يكتب الشعر العمودي، والتفعيلة، والنثر، وله حضور في المشهد الأدبي العربي، ومخطوطان شعريان، ومشاركات شعرية في المحافل الأدبية السورية. وهوخطاط محترف، وحائز على عدة جوائز محلية وعربية، وناشط إعلامي، وكاتب.

شيّعت" كلَّ الذين أحبهم "

وبقيتُ مثلَ حمامةٍ

يا قلبُ - في طَلَل - تنوحُ

تكبو القذائفُ حين تتبعني

فتسقطُ مرّةً خلفي

وأخرى عن يميني أو أمامي

والطريقُ يطولُ

والوقتُ ريحُ

فدعي المواجعَ لي

أنا وحدي

تُمزِّقني لعلّي أستحيل غمامةً

أو نخلةً

في ظلِّها وطني المُمزّقُ

يستريحُ

وهو في قصيدته: (إنْ كان يَشغلكَ التكهُّن) يتّكئ على أسلوب الشَّرط غير الجازم، ويَختارُ أداة الشَّرط غير الجازمة (كُلّما) التي تُفيد تكرُّر وقوع جواب الشَّرط؛ لتكرُّر وقوع فعل الشَّرط، لِيرسُمَ صورةً مُختصرة لوطنه، ويذكر سببَ هِجرته منه، وهو الحُروب، فقال:

فكلَّما

لاحت

لأشرعتي المرافئ

أبعدَتني عن

شواطئها

الحروبُ

وأمّا الشّاعرُ أَيمَن الجَبليّ،[1] فيرسُمُ صورةً كَئيبةً لوطنه سُوريا الذي صرَّح باسمه في البيت الثالث. فهو وَطَنٌ قَتلَت النّوائبُ كَثيراً من أهله. فالشّاعرُ يأسَى على أيّام الطُّفولة التي قَضاها هناك، ولكن لمْ يَبقَ شيْءٌ من معنى الطُّفولة سِوى ضَحِكاتٍ خلفَ الحُدود التي رَمزَ إليها بالسُّور. فوطنُه سُوريا أقامَ الشَّقاءُ فيه، وبات يَفتِكُ بأهله. فامتزجَت مشاعِر الألم، والحنين، واليأس دَفْعةً واحِدة عند الشّاعر. فجاءت جُملُهُ فِعليّة، طويلةً، تعاوَرت فيه صِيغ الماضي المثبت نحو (شَبِع العَراءُ...، وأَرْخَى الشَّقاءُ...) والمُضارع المَنفيّ في الماضي نَحو (لَمْ يَبقَ... إلَّا صَدَى) والأمر نحو (دُوري). ومنها ما ورد على التَرتيب المعهود دون تَقديم أو تأخير للعناصر النّحويّة نحو (شَبِعَ العَراءُ مِن الأديمِ السُّوريّ) ومنها ما حَدثَ فيه تقديم، وتأخير كتأخير الفاعل (صَدى) وتقديم الجار والمجرور (مِن معنى) والظَّرف (عِنْدَ) عليه؛ لأنّ الكلام على الاستثناء، والأصل تقديم المستثنى منه على المستثنى. وكذلك أخرج النِّداء عن طبيعته اللغويّة الأصل، فنادَى به ما لا يعقل (يا نوَائبُ) والأصلُ فيه أنَّه للعاقل، فقال في قصيدته (العابِرون):

شَبِعَ العَرَاءُ مِنَ الأَدِيمِ السُّورِي فَعَلَى البَقِيَّةِ يَا نَوَائِبُ دُورِي

لَمْ يَبْقَ مِنْ مَعنَى الطُّفُولَةِ عِنْدَنَا إِلَّا صَدَى الضَّحِكَاتِ خَلْفَ السُّورِ

سُورِيَا أَرخَى الشَّقَاءُ سُدُولَهُ وَأَذَاقَنَا مِنْ نَابِهِ المَسْعُورِ

وفي قصيدة أُخرى له لم يَذكُر لها عنُواناً يَحنّ إلى وَطنه، وإلى بيته الذي تركَه هُناك، وإلى والده، ومَجالِس أصحابه، وصوت أمّه، وإخوتِه، ولُعبته، ومَنْبِجَ التي بَقي فُؤادُه عِنْدها، وحاراتِها. فالوَطَنُ عِنَده في هذه الأبيات ذِكْرياتٌ، وأبٌ، وأمٌّ حَنونٌ ذاتُ دُعاءٍ دافئ، ومَجالِسُ أصحاب، وإخوةٌ، ولُعْبَةٌ، وحاراتٌ، ومَنطِقةٌ أي هوَ وَطَنٌ جَميلٌ، فيه أسبابُ الحَياة الإنسانيّة. وهو يبدأُ هذه اللوحة بالنداء، وتشخيص الثّلج (يا ثَلْج) ويَجعلُه مِرْسالاً، ومُحدّثاً، ويُكثِر من استخدام حرف الجرّ (عَن) لأنّه العنصر النَّحويّ الأَنفع هُنا؛ لأنّ المَقام مَقامُ سُؤال، واسْتِخبار، وهذا يُناسبُه (عَنْ). فقصد بـ (خَبِّرْنِي) معنى السُّؤال، فنقول: (سألَ عَن كَذا، وكَذا...) وبذلك غدا (عَنْ) عنصراً لُغويّاً مَركزيّاً في رَسم صورة وطن الشّاعر، وتَصوير حنينه إليه، وألمه؛ لِبُعدِه عنه، فقال:

يا ثلجُ خبِّرْني عن الأحباب عن منزلي عن مُنتدَى الأصحاب

عن والدي هل ما يزالُ مُصابِراً ويُنادِمُ الأشواقَ كأسَ غيابِ

عن صوت أمّي حينِ يهطلُ دافئاً بدعائها الفَجرِيّ عندَ البابِ

عن إخوتي عن لعبةٍ كُنَّا بها نَلهُو عن الدُّنيا وعن أسبابِ

عن مَنبجَ الباقي فؤادي عندَها ويُحدِّثُ الحاراتِ عن أَوصابي

---

(1) شاعر، وكاتب سوري من مدينة منبج في ريف حلب الشرقي . ولد في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية بتاريخ ١٩٨٤/٥/٢٢م، وحصل على إجازة في اللغة العربية وآدابها ، ورئيس رابطة خريجي اللغة العربية في مرسين ، وشارك في تأسيس العديد من المؤسسات والملتقيات الثقافية، وفي تحكيم عدد من المسابقات الثقافية، وهو أحد أعضاء لجنة اختيار القصائد في ديوان الثورة بجزأيه الأول، والثاني الصادر عن منظمة الرواد للتعاون والتنمية. ونُشرت له قصائد عدة في دواوين مشتركة، ودُرسَت عدد من قصائده في كتب نُشرت باللغتين العربية، والتركية عن الشعراء العرب في المهجر . وله مجموعة شعرية قيد الطبع بعنوان " العابرون ".

ونَجِدُ عند الشَّاعر أحمد البرهو صورةً جَميلة لِبَلَده مَنْبِج لا تَقلّ جمالاً عنها عند سابِقيه،[1] ولعلّ هذا يُدلِّل على صِدق مَشاعرهم نحو جَمالِها الحقيقيّ، على الأقلّ في نَظَرهم. فمَنبِجُ قلبُه، فيها الفُراتُ، والضِّفاف، والغُيومُ، والجَنَّاتُ، والظِّلال، والعَناقِيد المتدلِّيَة، والحَدائقُ. فهي الرُّوحُ، والقِبلةُ، وهو بذلك يُضفي عليها صِبغةً قُدسيّةً، فَنيّة، مَجازيّة. وهو حينَ يَذكُرُها يَتحوّلُ إلى طِفلٍ يُريد ملاعِبَ حدائقها، ولعلَّ في ذلك دلالةً على أنّه لا يَعدّ حياتَه في المَهجر بعيداً عن مَنبِج من عُمرِه. والشَّاعرُ يُكثِر من استعمال التثنية، ولعلَّ ذلك للقافية المنتهية بالنّونِ المَكسورة، والمثنَّى نُونُه مَكسورة، أو جاء هذا الاستعمالُ عَفوَ الخَاطِر مُنساباً مع عاطفته الإنسانيّة، الوطنيّة نحو (الضِّفَّتَيْنِ، وجَنَّتَيْنِ، اليدَيْنِ...). وغلبت الجُملُ الفِعليّة، وتنوَّعت بين صِيغ الماضي نحو (قفَزَ الطِّفلُ، ويَمَّمتَ...) والمُضارع نحو (يَبذرُ الشَّوقُ، وتُخبّي...) وكذلك غلبت الجُملُ الطَّويلةُ نحو (تَعبُرُ الحلمَ...، وأَتَشَهَّى...) وقدَّم المفعولَ به (الحُلْمَ) على الفاعل (غَيمةٌ) في البيت الثاني؛ للدلالة على اقتصار عبور الغيمة للحلم دون غيره، واستعمل التنكير؛ للدلالة على العموم، والكثرة نحو (عَناقِيداً) للدلالة على كثرتها في مَنبج حقيقةً أو مَجازاً ومُبالَغة، واستعملَ النّكرةَ بمعنى المعرفة نحو (جَنَّتَيْنِ) والمعرفةَ للدلالة على معنى النّكرة نحو (الشَّوق) للدلالة على شوقٍ كثير، غير مَحدود، ولو قصد به شَوقاً مَحدوداً، مَعروفاً، لَمَا كانت لهُ قِيمة، واستعمل المفرد (عَيني) بمعنى المثنَّى (عَيْناي) لأنّ العَيْنَين تَبكِيان مَعاً، ولا تَبكي إحداهما دون الأُخرى، ولو حَدث ذلك، لدلَّ على اضطراب في مشاعره، وأحاسيسه، فقال في قصيدة لم يَضعْ لَها عُنواناً:

منبجَ القلبِ إذ مَررْتِ فُراتاً ... يَبْذُرُ الشَّوقَ في لظَى الضّفَّتَينِ

تَعْبُرُ الحُلْمَ غَيمَةٌ تَتَمشَّى.. ... وتُخبّي في صَدرِها جنَّتينِ

أَتَشَهَّى مِنَ الظِّلالِ عَنَاقِيداً ... تَدَلَّتْ.. وأومأت باليدين

قَفَزَ الطِّفْلُ مِنْ ضُلُوعِي إليها ... وبَكَتْها على الحدائِقِ عيني

مَنْبِجُ الروحِ قِبْلَتِي.. وفُؤَادِي ... حَيثُ يَمَّمْتُ يَرتَضِي قِبلتَينِ

3. البِناء اللُّغويّ في شِعر المَرأة:

كانت المرأةُ منذُ القَديم، ومازالَتْ مُلهِمةَ الشُّعراء بِصفتها أمّاً، وزوجةً، وحبيبةً، وابنةً، فكم شاعرٍ وَقفَ على أطلالها، وذَرَف الدُّموعَ لأجلها، وحَنَّ إليها. ومِن المُدرَكات البدهيَّة والاجتماعية أنَّ المرأة هي الشّقُّ الثاني من الإنسان المُعمِّر لهذه الأرض[2]. وقدْ سَلَكَ شُعراءُ مَنبِج في المَهجَر المُعاصِر مَسلَكَ سابِقيهِم، وساروا عل خُطاهُم، ولكن بأحسيس، وتَجارب ذاتيّة، خاصّة بِهم في بيئة، وزمانٍ مُختلِفين. وكانت المرأةُ بِصفتها أمّاً هي التي حازت على اهتمامهم. ولعلّ سبب ذلك أنّ المرأةَ بصفتها زوجةً، أو ابنةً جاءت معهم إلى المَهجر، وأمّا المرأةُ الأمُّ، فظلَّت في الوطن تُعاني وَيلاتِ الحَرب، وبُعدَ الأبناء، وجَفوةَ الهِجرة، فغدتْ عُشّاً خاوياً من الفِراخ، يرقبُ الآفاقَ، منتظراً عودتَها قبلَ أن يُغمض الموتَ أجفانَها، أو أجفانَهم.

---

(1) من مواليد منبج 1980م. يعيش في تركيا، في ولاية عينتاب منذ 2014م. وهو متخرج في قسم اللغة العربية، جامعة حلب 2006/2005م. وهو شاعر، ومدرس للغة العربية.

(2) ينظر: محمود قدوم، تحليل الخطاب النبوي للمرأة: دراسة لسانية اجتماعيّة، 2016 م، دار كنوز المعرفة، عمّان، ص 19.

فالشاعر مصطفى البطران يَحِنّ إلى أمّه مَبْسَمِ الخير، وإشراقه، وعبير الرُّبا، متمنياً أن تأتي نَفحةٌ من سرايا الحُبّ تَحمله إليها، فينتهي عذابُه، وعذابُها، وهو متفائلٌ بتحقّق ذلك، ولو كان تفاؤلُه فنيّاً لا يَعدو اللّحظات التي أنتجَ فيها هذه القصيدة. وسبيلُه إلى هذا التَّصوير النّداء المتكرّر (أمّاه، ويا مَبَسماً، ويا عبيرَ الرُّبا، ويا نَفحَةً...) وكأنّه بذلك يَستحضرُها أمامه استحضاراً فنيّا، شِعريّاً يُنسيه ألمَ الغربة، والهجرة حتّى غدا هذا الاستحضارُ سبباً لتفاؤله، وتفجَّر نَبع رِضاه في البيت الأخير. ويَتكئ على الأفعال الثلاثيّة نحو (حمل، وناء، وفاض، وغرَب، ورَسَم) لِتحملَ دَفقاته الشُّعوريّة السَّريعة التي تتناسَب مع دَفقات حنينه إلى أمّه، ولَهفته إليها، فقال في قصيدته (على ضِفاف الأَشْواق):

أمَّاهُ يا مَبسَماً لِلخَيرِ في مُقلِي ويا عَبيرَ الرُّبَى في بَحرِ أزهارِ

يا نَفحةً من سَرايَا الحُبِّ تَحملُني مِنّي إليكِ وقد ناءتْ بأَعْذاري

فاضَ الحَنينُ إلى إشراقِ مَبْسمِها فيا نُجومُ اغْرُبِي عن لَيلِ أَفكاري

وكمْ رَسمْتُ بكِ الآمالَ مُشرِقةً ففاضَ نبعُ الرِّضَا في صَفو أَنْهَاري

وأمّا الشّاعرُ حسن النّيفي، فلم تَشغلْه الأحزان عن أمّه، ولم يَبك سواها حتّى غدت ذكراها مَوطناً له، وبات قلبُه يُسرِع الخَطْوَ إليها، فبات يَشعرُ بالوحدة حين تَغيب ذِكراها. فهو يَستخدم التَّقديم، فقدّم الجارّ والمجرور (عَنكِ) على فعله (ما شَاغَلني) للدلالة على عدم نِسيان أمّه بسبب أحزان الغربة، وهذا توكيد. واستعانَ بالنَّفي مرّتين في البيت الأوّل (ما شاغَلَني... ولا حدَّثتني...)؛ لتوكيد حنينه إلى أمّه، وعدم نِسيانه لها، وجعلَ الفعل المضارع (يَهْرَع) في البيت الثالث مطيّةً لُغويّة؛ للدلالة على استمرار حُزنه، واستمرار حنينه إلى أمّه، وكانت الجملة الاسمية (مَوطِني ذِكراكِ) الخالية من زمن مُعيَّن مُوضِّحةً ثُبوتَ هذه الذِكْرى، وعدم زوالها، وهو في كلِّ ذلك عبّر عن صِدق مَشاعره نحو أمّه، وواقِعيّة تَجربته المُرَّة بالبُعدِ عنها مُكرَهاً لا طائعاً، فقال في قصيدته (إلى أُمِّي):

عنكِ ما شاغَلَني الحُزنُ ولا حدَّثتْني عن سِواكِ الأَدمُـــعُ

موطني ذكراكِ، إنْ غادرْتُها حاصرَتْ ظِلّي الجِـهاتُ الأَربعُ

يَهرَعُ الحُزنُ إلى جُرحِي كَمَا نحوَ مَثـــــواكِ فُؤادي يَهرَعُ

وأمّا الشَّاعر عبد الباسط العليّان، فقد وعَدَ أمَّه بأن يَعود إليه حيّاً، لِيستريح قلبُها، ولذلكَ تغلَّب على قنّاص المَعبَر، وأتَعبَه، وخيَّبَ أملَه بِقتلِه كسائر العابرين. إنّ وعدَه لأمّه بالحياة لأجل قلبها، وعينيها مَنحَه قُوَّةً إضافيّة جعلته يتغلَّب على حِقد ذلك القَنَّاص الغادر الذي يَبتهج بِقتل الأَبرياء، وانتصر الشَّاعرُ عليه بالرَّغم من أنّ المُنازَلةَ لم تكُن بينهما مُتكافِئة. فالقنَّاصُ مُختبِئ، حاقِد، يَحملُ سِلاحاً فتَّاكاً، خالٍ من الرَّحمة، والإنسانيّة بينما الشَّاعرُ أَعزَل، ظاهِرٌ لا يَعرِف وجهَ خَصمِه، ولا مَكانَه، مُتسلِّحٌ بالوعد الذي قَطعهُ لأمه. فرسمَ الشَّاعرُ هذه اللوحةَ الشّعريّة التي عكَسَت واقِعاً حقيقيّاً عاشَه بالاتِّكاء على الجمل الفعليّة الطَّويلة نحو (وعدتكِ...، ومازلتُ...) الدّالة على طولِ صَبْره، ونَفَسه في صِراعه غير المُتكافئ مع القنَّاص. وكذلك غلبت الجمل الفعليّة في هذا المَشْهَد نحو(وعَدتُكِ، وأتعبْتُ، يرمُقني، ويُسدِّدُ...) للدلالة على تنوّع الأحداث، وتطوّرها، واستعمل الفعل الماضي (وَعَد) للدلالة على أنّ الوَعْد منه لأمّه وَقَع مرَّةً واحدة، وهو مازال مُحافِظاً عليه، ولم يَحنَث به.

واستعمالُ الفعلين المُضارعين (يَرمُقني، ويُسدِّد) دلَّا على تجدُّد حدوثهما، وتكرُّرهما من فاعلهما القنَّاص لإيقاعهما على الشَّاعر، وهذا يدلُّ على صُعوبة الموقِف، وخُطورتِه، فقال في قصيدته (أُمِّي):

أمي

وعدْتُكِ أن أعيشَ على عُيوني

عَلَّ قلبَكِ يَستريحُ

من أجل عينكِ الكئيبة

لم أمتْ

ما زلتُ محتاطاً لكل رصاصةٍ

أتعبْتُ قنّاصَ التَّقاطعِ

حينَ يرمُقُني

و يَسعدُ

إذْ يُسدِّدُ حِقدَه نَحوي

إذا ما عُدْتُ مُنتشِياً إليكِ وفي يدي

بعضُ الدَّواءِ و قطعةُ الْحَلوى

وأصواتُ القذائفِ والمَدافعِ

شيّعتْ" كلَّ الَّذينَ أُحبّثهُم "

وبقِيتُ مثلَ حمامةٍ

وأمّا الشَّاعرُ أيمن الجَبليّ، فيرسُمُ لنا صورةَ أمٍّ فقدت قلبَها، واختلطَ دمْعُها بالخبز حتّى ظَهَرت مُلوحَتُه، وكانَ القَهْرُ وسيلةً لِعجنِ هذا الخُبز حتّى صارت عمليّةُ العَجْنِ فترةً لتذكُّر ابنها المَقتول دون أن يُؤخَذ حقّه، وهي في هذا القَهْر، والألَم تُهديهِ دُعاءَها الطَّاهر، البَريء، وقُبلتَها. ونَجِدُ غلبةَ الأفعال الماضية نحو (فقدت، وعَجنتْ، وأهدْت، وذُقْتَ) للدلالة على قَطعيّة وقوع هذه الأَحداث في الواقع الماضي، وأنّها ليست من خياله. واستعمل الاستفهامَ بـ (هلْ) في قوله: (هلْ ذُقْتَ...) بِمعنى النَّفي أي بمعنى (لمْ تذُقْ...) ولعلّه أراد المعنيَين معاً، معنى السُّؤال، والاستفسار، ومعنى الجواب بالنَّفي، فحقُّق بذلك الإيجاز، والاختصار، والاقتصاد في استعمال العناصر اللغويّة، ولا سِيّما أنّه يُوجّهُ السُّؤال لِنفسه لا لِشخص آخر، فقال في قصيدته (العابرون):

مَا ثَمَّ أُمٌّ كَالَّتِي فَقَدَتْ وَمَا فِي الكَوْنِ مِثْلُ فُؤَادِهَا المَفْطُورِ

مِنْ دَمْعِهَا فِي الخُبْزِ مِلْحٌ ثَائِرٌ تُذْكِي بِهِ النِّيرَانَ فِي التَّنُّورِ

عَجَنَتْهُ بِالقَهْرِ المُعَتَّقِ صُورَةً عَنْ طِفْلِهَا عَنْ دَمِّهِ المَهْدُورِ

أَهْدَتْهُ قُبْلَتَهَا وَقُدسَ دُعَائِهَا هَلْ ذُقْتَ مِثْلَ رَغِيفِهَا المَمْهُورِ

وهو في قصيدة أُخرى لم يَتّخذ لها عُنواناً يُعبّر عن أَلمِه، وأوجاعِه؛ لِبعده عن أُمّشه، فقد غدا ضَعيفاً، ليست لَه القُوّة على مُواجَهة مَصاعِب الحياة. وهو بالرَّغم من شَيبه في شَبابه مازال غُلاماً في عينها، وهو بذلك يُقدِّم نَظرة الأمّ تِجاه ابنها الذي لا يَكبُر في عَينها، ويَظلُّ بِحاجة إلى رِعايتها. فالغُربةُ ولّدت مَرارةً، وشَوقاً يَلتَهِب، وهو لا يَملِك سِوى الصَّبر، وهو بالرّغم من ذلك لا يَفقد الأمل بالعودة إليها، وإلى أصحابه، وكانت سينُ الاستقبال في (سَيعود) أداتَه اللغويّة؛ للتعبير عن هذا التَّفاؤل. ونَلحَظُ أنّ الأفعال المُضارِعة هي الغالبة نحو (نَصبِر، ويَقدِر، ويُرتِّب، ويُبعثِر...) للدلالة على تجدُّد هذه الأحداث، وتَجدُّدها دلالة على تَجدُّد معاناته، وآلامه، ودَوام غُربته، وبُعدِه عن أمّه، واستعمل الاستفهام بِـ (مَنْ) في قوله: (مَنْ ذَا يَقدِرُ) للدلالة على النَّفي القاطع بمعنى (لا) النَّافية للجنس أي (لا أَحدَ) مُستفيداً من إمكانات اللغة، وجوازاتها، وانزياحاتِها. وكأنّه لا يُريدُ جواباً، ولا حِواراً في هذا المَعنى. وهو نَفيُ عدم قُدرة أحد على التغلُّب على لَهيب الشَّوق، فجاءت أبياتُه كُتلةً لُغويّة مُلتهِبةً بالشَّوق، مُغلَّفةً بالصَّبر، مَعجونةً بالحَنين، فقال:

غُرباءُ يا أمّي ولكنْ نَصبِرُ وعلى لهيب الشَّوقِ مَنْ ذَا يَقدرُ

وَلَّى بَياضُ العُمرِ ثُمَّ اجتاحَنَا شَيْباً يُرَتِّبُ قهرَنَا ويُبعثِرُ

كنتِ اتِّكَاءَ القلبِ ذاتَ طفولةٍ واليومَ يا أمّي غُلامُكِ يَعثِرُ

قولي لصحبي حينَ يسألُ دمعُهُمْ عن غَيبتي سيعود يوماً فاصْبروا

وقدَّمَ الشَّاعرُ أَيمنُ الجَبَليّ في مَهْجَره التُّركيّ صورةً للمرأة اليَتيمة، وهي طفلةٌ مَذهولةٌ، مُرتَعبةٌ مِمّا عانتْه من أَهوال الحرب في بَلَدها سُوريا. وهذا الذُّهولُ جعلَها تَطرح أسئلةً مُتتالِية، مُتسارعة عن مَصير أَبيها، وأُمِّها، وإخوتِها، وعن ذاكِرتها التي فقدتها بدليل أنّه لم تَعدْ تذكُر اسمَ أمِّها، ولا شَكْلَها، أو أنّ أُمَّها قُتِلت، واليتيمةُ ما زالتْ رَضيعةً. فرسَم الشَاعرُ صورةَ فتاةٍ طِفلةٍ، يَتيمة، بَريئة، طاهرة كالوردة، ولَطيفة كالنُّور. وكان الاستفهامُ المُكثَّفُ بتنويع أدوات الاستفهام (هلْ، كَيفَ، وأَيْنَ، ومَا) وسيلة الشَّاعر اللغويّة لرسم هذا المَشْهد الإنسانيّ الحَزين لِطفلة فقدت كُلّ أُسْرتها في وَطنها الذي أتت الحربُ فيه، وجرائمُها على كُلِّ أَحبَّتها، فباتتْ وَحيدةً، وكأنّها مَقطوعة من شَجرة، فقال:

تِلْكَ اليَتِيمَةُ لَمْ أَعُد أَدرِي بِمَا سَأُجِيبُ شَكَّ سُؤَالِهَا المَوْتُورِ

هَلْ لِي أَبٌ؟ هَلْ لِي كَغَيْرِي إِخْوَةٌ؟ كَيْفَ اقْتُلِعتُ؟ وَأَيْنَ أَيْنَ جُذُورِي؟

مَا شَكْلُ أُمّي؟ مَا اسْمُهَا؟ هَلْ يَا تُرَى مِثْلِي تُشَابِهُ وَردَةً مِنْ نُورِ؟

وأمّا الشّاعرُ أحمدُ البَرْهُو، فيُخاطِب في قصيدته (لَيْلَى) امرأةً، اسمُها لَيْلَى دون أنْ يُفصِح عن مكانتها مِنه. ولعلَّه رَمَزَ بِها إلى المرأة المَحبوبة التي هي رَمزُ الذِّكريات، والأوطان، وعَهد الصَّبابة، والشَّباب. فهي جميلةٌ

كالغِزلان، وعواطِفُه نَحوَها ما عادَت آمِنةً لَها. ولعلَّها آثارُ الغُربة، والهِجرة جعلته يَعيش في غُرْبة عن المرأة التي يَعرفُها، ويُحبُّها سواء أكانت أُمّاً، أم زوجةً، أم ابنةً، أم مَحبوبةً. وكأنّ قصيدتَه مَجموعة من الرُّموز التي تَحتاجُ إلى فكٍّ، وتَخمين. ونَجِدُ غَلَبةَ الأَفعال المُضارِعة (يَنتاب، وتَمرُّ، وأُهدهِد، يُنضِج...) للدلالة على تَجدُّد الأحداث، واستمرارها، وهذا يدلُّ على استمرار الضَّبابيّة في هذه القصيدة، او خشية الشَّاعر من الإفصاح، أو عدم قُدرته في تلك اللَّحظة على التَّوفيق بين لُغته الشّعريّة، وحالته الشُّعوريّة، فغدتِ اللغةُ لُغزاً يَحتاجُ إلى كَشْفٍ، وتَبيين، فقال:

ينتابُني الحُلمُ

حين تمُرّينَ بينَ الحروفِ

تمرُّ غَزالاتُ هَديكِ بينَ ذِئابي الحنونة

أهدهدُ روحَ النَّشيدِ

وجرسَ الحُدوث الشَّهيّ..وأُمطِرُ..أمطرُ ...

لا تَعبريني...

حزيرانُ، حضنتك ...يُنضِجُ قمحَ التّشوُّق ...في طين آدم..

النَّتيجة:

تبيَّنَ لَنا من خلال هذه الدِّراسة أنّ أدبَ المَهجَر ليس أدباً مَقصوراً على ذلك المَهْجَر القديم بل هو أدبٌ مَقسوم على فترات زمنيّة مُتنوّعة، وأنّنا الآن في مرحلة أدب المَهجَر المُعاصِر الذي نَرى أنّه بدأ نِهاية سبعينات القرن الماضي. وتوصّلنا إلى أنّ أدب المَهجر المُعاصِر لا يَقلّ أهميّةً من حيثُ المَكان، والزّمان، والنِّتاج الشِّعريّ، والشُّعراء عن أدب المَهْجَر القَديم، ولاسِيّما أنّ أركانَه مازالت قائمة بيننا، تُحيطُ بِنا. ويُضاف إلى ذلك أنّ أدب المَهجَر المُعاصِر بيئةٌ بِكْرٌ، خَصبَة للدِّراسة، وهي أولى بِذلك، وإلى أنّ نِتاجَ شُعراء مَنبِج جَديرٌ بالتَّناول، والاهتمام من قِبل الدّارسين في بُحوثهم التي يَكتبونها للمؤتمرات العلميّة، أو للمَجلّات البَحثيّة، أو للحصول على درجتَي الماجستير، والدُّكتوراه.

لقد استطاع شُعراءُ مَنبِج الخمسة أن يَنقلُوا تَجربتهم الشّعريّة في المَهجَر التّركيّ في مَوضوعَي الوَطَن، والمرأة بأمانة، وصِدق مُستنِدين إلى لُغةٍ عربيّة أَصيلةٍ، سَليمة، قِوامُها الأُلفةُ، والسُّهولةُ، والعَفويّةُ، بعيداً عن التَّقعُّر، والتكلُّف؛ إذْ لا حاجةَ للمعاجِم؛ للبحث عن مَعنى هذه الكَلِمة، أوتِلك. وهذا يُحقِّق للقارئ الأُلفةَ، والانسِجام معَ هذه الأَشعار حينَ سَماعِها. ودلّ ذلك على الطَّبْع اللّين لِبيئتِهِم المَنبِجيّة التي حملُوها مَعهم، ومازالُوا مُحافِظينَ عليها.

وقدْ جاءتْ أَشعارُهم في هذين الموضوعين ببنائها اللغويّ، وصِياغتها الفنيّة امتداداً لشعر عربيّ أَصيل. وأوصي بالبحث، والتَّنقيب عن هذه التَّجارب الشِّعريّة، وأمثالها في المَهاجِر، والأَخذ بيد أَصحابها، والعمل على وَضع تَجاربهم في أيدي القارئ العربيّ، وغيره.

المَصادر والمَراجع:

جبران، جبران خليل ، الأعمال الشعريّة الكاملة، 2015م، مكتبة بغداد، بيروت.

جمال الدين، محسن ، العراق في الشعري العربيّ والمهجري، 1966م، مطبعة الإرشاد، بغداد.

خاطِر، لَحْد ، اللبنانيّون والمَهجَر، 1950-1951، بيروت.

الصَّحْناوي، هدى سَلامة ، الشِّعر المهجري المُعاصِر/ قُصَيّ عَسْكَر نَموذَجاً/، 2015/، مجلة دراسات البصرة، العدد20

صَفوة، نَجدة فتحي ، إيليّا أبوماضي والحركة الأدبيّة في المهجر، ط1، 1945، مطبعة الحكومة، بغداد

عبدالدايم، صابر ، أدب المهجر، ط1، 1993، دار المعارف، القاهرة.

العروبة تكرّم إلياس فرحات، وزارة الثقافة والإرشاد القومي للإقليم السوري.

قدوم، محمود ، تحليل الخطاب النبوي للمرأة: درسة لسانية اجتماعيّة، 2016 م، دار كنوز المعرفة، عمّان.

قَمْحِيّة، حَسَّان أحمد ، الشّاعر المهجري حُسْني غُراب/ حياتُه وشِعره/، ط1، 2020 ، دار الإرشاد للنشر، الرياض.

قنصل، زكي ، الأعمال الشِّعريّة الكاملة، ط1، 1995/1416، عبدالمقصود خوجه، جدَّة،

موقع ويكيبيديا الإلكتروني، مَنبج ,or.wikipedia.org/wiki/

المراجع التركيّة:

Sultan Şimşek, MEHCER EDEBİYATINDA DİN ANLAYIŞI, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi,

, 2011,Arzurum.

Turgay GökGöz, Doğu Göç Edebiyatı Sempozyum Kitabı, DemaEvi, 2017, İstanbul.

Turgay GökGöz, Vqtana Dönüş Edebiyatı Sempozyum Kitabı, DemaEvi, 2018, İstanbul.

The Science of Analysing Arabic Texts in Light of Modern Methods of Text Analysis

Chapter: regarding what religious beliefs the Arabic language enforces/confirms. In the book" Al-Khasaa'is of Abul Fath Ibn Jinni "as an example.

Mohamme MOHAMMED[1]

(صناعة تحليل نصوص اللغة العربية في ضوء أساليب تحليل الخطاب الحديثة)

باب: فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية في كتاب "الخصائص لأبي الفتح ابن جني" **أنموذجاً**

ملخص البحث

اللغات : هي الوعاءُ الذي ينشر الثقافة واللغة هي الطريقةُ الأفضل للتعبير عن المشاعر والحالات النفسية التي تعتري الأفراد, ومن خلالها يتحقَقُ التفاهم بين أفراد البشرية, الناطقين بنفس اللغة, وهذه اللغة: لها جوانب متنوعة تختلف باختلاف ثقافة و طبيعة و بيئة واهتمامات كل فرد من الأفراد الناطقين بها, وعلى ذلك تسير اللغةُ طيعةً في لسان وقلم كل من يريد الاستفادة منها, ليعبّرَ عن مقصوده ومراداته .

لأجل ذلك حاول العلماء في الأزمنة المعاصرة إيجادَ أساليبَ و موازينَ تحليلية يصِلون من خلالها إلى معرفة مدى قوة أو ضعفِ الخطاب, و ليصلوا من خلال التحليل المباشر والمعمق للنَّص, إلى طريقة السبك والحبك الذي اختاره كاتب ,لتكون قابلة للتطبيق على أي نص وبأي لغة كُتب .

وهذا البحث ومضمونه يمكن أن يصنف ضمن المنهج التحليلي التطبيقي.

وستظهر المشكلة التي يعالجها البحث من خلال الإجابة عن **السؤال الرئيس** الآتي:

- هل تصلح كتب أصول النحو العربي كمادة للتحليل التطبيقي للنصوص؟

و **الأسئلة الفرعية** التالية:

1- هل ستكشف صناعة تحليل النصوص عن طريقة الإمام ابن جني في التأليف؟
2- هل يمكن استخراج التحليل المباشر والتحليل المعمّق من نصوص النحاة واللغويين؟

(1) محمد محمد , طالب ماجستير , كلية الإلهيات, جامعة صباح الدين الزعيم, إسطنبول, تركيا.

فكتاب (**الخصائص**) يعتبر المرجع الأول الذي استقى منه جميع من ألّف في أصول النحو بعد ابن جني و يعدّ عند علماء أصول اللغة وأصول النحو ككتاب سيبويه بالنسبة للنحاة لا بد لكل وارد عليه أن ينهل منه أو يَعُبَّ "وكتابه الخصائص: لا يزال محط إعجاب علماء العرب والغرب على السواء.

وسيكون الهدف من وراء هذا البحث الوصول إلى ما يلي:

1- التطبيق العملي لصناعة تحليل النصوص على الناحية اللغوية في كتب أمهات أصول اللغة.
2- ربط علوم اللغة العربية مع المناهج التطبيقية الحديثة في معرفة قوة النصوص .

وسيكون تركيز هذا البحث على صناعة تحليل النصوص من ناحية الروابط اللغوية و التماسك الدلالي في ناحية التطبيق العملي , أما حدود البحث من الناحية النصّية فستكون على باب واحد من أبواب الكتاب وهو باب (فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية) لوجود التنوع المعرفي الواضح في هذا الباب.

للوصول إلى نتائج البحث عن طريق :

1: تحديد مجموعة الروابط اللغوية التي شكَّلت النص

2: بيان وجه التلاحم و التماسك الدلالي.

ليصل من خلاله إلى مجموعة من النتائج التي تساعد على تصنيف النصِّ وتوضيح أسلوب كاتبه, و من خلال هذه النتائج يوضح مدى ترابط النصوص مع معتقدات أصحابها.

الكلمات المفتاحية:(تحليل , النصوص, ابن جني , الخصائص ,المُباشر, المعمَّق **).**

<u>شكليات البحث:</u>

اللغات: هي الوعاءُ الذي ينشر الثقافة، **واللغة:** هي الطريقةُ الأفضل للتعبير عن المشاعر والحالات النفسية التي تعتري، الأفرادومن خلالها يتحقَقُ التفاهم بين أفراد البشرية، الناطقين باللغة نفسها على اختلاف ألوانهم وأعمارهم وتوجهاتهم، فطريقة التواصل المُثلى بينهم عبر الرموز الصوتية التي تصدر من جهاز النطق، مما تعاقدوا عليه معبراً عن المعاني المرادة" فاللغة وعاء الثقافة ووسيلة التعبير عن العواطف والرغبات، وبها يتحقق التواصل بين أفراد الجماعات اللغوية المنوعة"[1].

- **موضوع البحث :**

ومن هنا نعلم أن هذه اللغة: لها جوانب متنوعة تختلف باختلاف ثقافة وطبيعة وبيئة واهتمامات كل فرد من الأفراد الناطقين بها، فالطريقة التي يتكلم بها الشاعر غالباً ما تختلف عن طريقة كلام الجندي و تعبيرات المرأة تميل للشرح والسهولة أكثر من الرجل، والطريقة التي يستعملها النَّحويُّ في كتبه تختلف عن طريقة استعمالها عند الفقيه، وعلى ذلك تسير اللغةُ ضبط في لسان وقلم كل من يريد الاستفادة منها، ليعبّرَ عن

(1) عبد الواحد توفيق الدويك، محاضرات في علم اللغة التطبيقي، (ص: 4) .

مقصوده ومراداته .فتحليل النصوص "إجراء يقوم الفرد بواسطته بعمل استنتاجات معينة حول كل من مصدر الرسالة ومستقبلها في ضوء دلائل معينة تشتمل عليها هذه الرسالة" [1]

لأجل ذلك حاول العلماء في الأزمنة المعاصرة إيجادَ أساليبَ وموازينَ تحليلية يصِلون من خلالها إلى معرفة مدى قوة أو ضعفِ الخطاب الذي يصدر عن صاحب النصوليصلوا من خلال التحليل المباشر والمعمق للنَّص، إلى طريقة السبك والحبك الذي اختاره كاتب ما في أي مجال من مجالات العلوم المكتوبة والمقروءة، وهذه الأبحاث قابلة للتطبيق على أي نص وبأي لغة كُتب وهذه" حقيقة جوهرية: أنَّ المعاني لا تكمن في الأدوات اللغوية المستعملة، بل لدى المتكلم الذي يستعمل تلك الأدوات ويوظفها بشتى السبل، ليحقق مقاصده ونواياه"[2]

- **منهج البحث:**

وهذا البحث ومضمونه يمكن أن يصنف المنهج التحليلي والمنهج التطبيقي.

أما توصيفه بالبحث التحليلي فلأن المنهج التحليلي:" يقوم على دراسة الإشكالات العلمية المختلفة،تفكيكاً، أو تركيباً،أوتقويماً"[4].

وأما جعله ضمن المنهج التطبيقي فلأن: "الهدف المباشر من البحث التطبيقي هو اكتشاف جديد للتجربة التي يقوم بها الباحث للوصول في النهاية إلى نظرية عامة من علاقات الأشياء بعضها مع البعض الآخر"[3].

- **مشكلة البحث :**

تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن **السؤال الرئيسي** الآتي:

- هل تصلح كتب أصول النحو العربي كمادة للتحليل التطبيقي للنصوص؟

- كما يجيب البحث عن **الأسئلة الفرعية** التالية:

3– هل ستكشف صناعة تحليل النصوص عن طريقة بعض المؤلفين لأصول النحو والنحاة في التأليف؟

4– هل يمكن استخراج التحليل المباشر والتحليل المعمَّق من نصوص النحاة واللغويين؟

5– هل استطاع الباحث أن يصل إلى فهم جانب من جوانب شخصية المؤلف الإمام ابن جنِّي من خلال تحليل باب واحد من أبواب الخصائص؟

---

1)) رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، (ص: 70) .

(2) جيليان براون وجورج بول ، تحليل الخطاب ، ترجمة: محمد لطفي الزليطني و منير التريكي، مقدمة المترجمين، (ص: و) .

(4) - عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة ، ص27.

- **سبب اختيار الموضوع:**إن كتاب الخصائص يعتبر المرجع الأول الذي استقى منه جميع من ألَّف في أصول النحوولاغنى لأي مؤلف في علم النحو ممن ألَّف بعد ابن جنّي عن الرجوع إلى آراء أبي الفتح ، فهو إما ناقل عنه أو عمن نقل عنه، أو ناقش رأيه وأخذ عمن خالفه في رأيه، لكن في النهاية فإن هذا الكتاب يعدُّ عند علماء أصول اللغة وأصول النحو ككتاب سيبويه بالنسبة، للنحاة لا بد لكل وارد عليه أن ينهل منه أو يَعُبَّ، ويكفي أنّ ابن جنّي لما أراد أن يعرف بهذا الكتاب قال :" واعتقادي فيه أنَّه من أشرف ما صنف في علم العرب وأذهبه في طريق القياس والنظر"[1].

"وكتابه الخصائص: لا يزال محط إعجاب علماء العرب والغرب على السواء، وحسبك أنّ ابن جنّي هو مبتدع نظرية الاشتقاق الكبير، ومؤسس علم فقه اللغة على ما يحسن أن يفهم عليه هذا العلم اليوم"[2].

- **أهداف البحث:**

3- التطبيق العملي لصناعة تحليل النصوص من الناحية اللغوية في كتب أمهات أصول اللغة.
4- بيان طريقة علماء أصول النحو في الاستدلال والتفريع على القواعد التي تنتج بعد التفريع عندهم.
5- ربط علوم اللغة العربية مع المناهج التطبيقية الحديثة في معرفة قوة النصوص، وبيان النبوغ الفكري عند اللغويين من خلال المعايير الحديثة في الاستدلال لمتانة الأفكار والنصوص وفق أساليب التحليل المعاصرة.

- **حدود البحث :**

يتركز هذا البحث على صناعة تحليل النصوص من ناحية الروابط اللغوية والتماسك الدلالي فيناحية التطبيق العملي، أما حدود البحث من الناحية النصّية فستكون على باب واحد من أبواب الكتاب وهو باب (فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية) لوجود التنوع المعرفي الواضح في هذا الباب.

- **إجراءات البحث:**

وسيكون الوصول إلى نتائج البحث عن طريق :

1: تحديد مجموعة الروابط اللغوية التي شكَّلت النص وهو ما يعرف عند علماء هذا الفن بالتحليل المباشر.

2: بيان وجه التلاحم والتماسك الدلالي في هذا النص ويسمى عند علماء هذا الفن بالتحليل المعمَّق.

ليصل من خلاله إلى مجموعة من النتائج التي تساعد على تصنيف النصِّ وتوضيح أسلوب كاتبه، و من خلال هذه النتائج يتضح مدى ترابط النصوص مع معتقدات أصحابها.

الدراسات السابقة:

هذا البحث يعتبر باكورة لصناعة تحليل النصوص فيما يتعلق بكتب أصول النحو؛ وذلك أن من ألَّف وجمع في تحليل النص فإنما اهتم بنواحي الشعر والنثر في كلام العرب ولم يتوجه إلى تحليل الكتب المتعلقة بالعلوم الإنسانية أو المعرفية وما ذلك إلالسهولة النصوصالأدبية والقدرةعلىتحليلها بيسر فلذلك كثرت التآليف في

(1) أبو الفتح ابن جني، الخصائص ، ج1 (ص: 33) .
(2) سعيد الأفغاني ،في أصول النحو ، ص91.

تحليل النصوص الأدبية مثل كتاب:(تحليل النصوص الأدبية) للمؤلفين: عبد الله إبراهيم و صالح هويدي، وكتاب:(تحليل النصوص الشعرية) ل:إيمان محمد صالح النجيري وغير ذلك مما هو داخل تحت هذا التصنيف، إلى جانب ما يصنف ضمن كتب قواعد تحليل الخطاب والتراكيب اللغوية بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: (تحليل، النصوص، ابن جنِّي، الخصائص، المُباشر، المعمَّق**).**

1. **الناحية النظرية من البحث وفيها ثلاثة مطالب:**

1.1:ابن جنِّي نحوياً.

1.1.1:مولده و نشأته:

هو عثمان بن جنِّي، (ولا يعرف من نسبه ما وراء هذا) وذلك أنَّه غير عربي، كان أبوه جنِّي رومياً يونانياً، وكان مملوكاً لسليمان بن فهد بن أحمد الأزدي، ومن ثمَّ ينتسب ابن جنِّي أزدياً بالولاء.

(وجنِّي) : عَلَم رومي - ويذكرون أنَّه معرب: كُنَّي.

ويقول ابن ماكولا [1] في كتابه الإكمال[2]:

(وحكى لي إسماعيل بن المؤمل أنَّ أبا الفتح كان يذكر أنّ أباه كان: فاضلاً بالرُّومية).

وُلد ابن جنِّي قبل الثلاثين والثلاثمئة من الهجرة في الموصل وذكر أبو الفداء في المختصر[3] أنَّ وفاته كانت سنة (392هـ).

ويقول ابن قاضي شهبة [4] في كتابه طبقات النحاة أنَّه توفي وهو في سن السبعين فإذا أخذ بهذا فإن ولادته تكون في سنة 321 أو 322 هـ.

وقد نشأ ابن جنِّي بالموصل وتلقى مبادئ العلوم فيها.

2.1.1: صحبته لأبي علي الفارسي:

وقد كان لابن جنِّي رحلة في طلب العلم وتلقي الروايات عن الشيوخ، فقد كان مع شيخه الفارسي في الموصل وصحبه في سفره إلى شيراز وبغداد ثم إلى حلب التي كانت في ذلك الوقت بيد الحمدانيين، ودخل معه في بلاطهم وهناك لقي المتنبي وسمع منه شعره، ثم عاد مع شيخه إلى بغداد، وكان عند تصنيف كتبه يعرضها على شيخه أبي علي فتقع عنده موقع القبول والرضا، وكثيراً ما ذكر شيخه في تصانيفه وهو يثني عليه الثناء الجمَّ، على أنّ ابن جنِّي كثيراً ما يذكر أنَّ شيخه كان يسأله في بعض المسائل ويرجع إلى رأيه فيها، وأنَّ أبا علي كان يقتنع بعلم ابن جنِّي في بعض الأمور فيدون رأيه في كتبه، غير أنَّه لا يخفى أن ابن جنِّي كان له آراؤه الخاصة في بعض المسائل، ويخالف فيها شيخه ولا يرضى بقوله فيها، وقد أورد ذلك في كتابه

(1) سعد الملك أبو نصر، على بن الوزير أبي القاسم هبة الله بن علي، ت475ه.
(2) الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف من الأسماء والكُنى والأنساب.
(3) اسماعيل ابن علي، المختصر لأخبار البشر، ت1331ه.
(4) تقي الدين أبي بكر بن أحمد بن محمد بن عمر بن قاضي شهبة الأسدي الدمشقي، طبقات النحاة واللغويين، ت851ه.

الخصائص في مسألة: تاء (تِـجفاف)[1] هل تاؤه للإلحاق بباب قرطاس فيقول أبو علي: نعم ويحتج لذلك، ويقول ابن جنّي معقباً عليه: (ويبعد هذا عندي) ويأخذ في الاحتجاج لإنكاره على أستاذه.
فلما مات أبو علي تصدر ابن جنّي مكانه في بغداد للتدريس، وبقي على تبجيله لشيخه ويذكِّر الناس بعلمه وفضله وينتسب إليه ويتشبثُ بأسبابه.

3.1.1: صحبته للمتنبي:

وكان ابن جنّي يحسن الثناء على المتنبي في كتبه، ويستشهد بشعره فيالمعاني والأغراض ويعبر عنه: بشاعرنا يقول في الخصائص[2]: (وحدثني المتنبي: شاعرنا وما عرفته إلا صادقاً).
ومن دلائل عناية ابن جنّي بالمتنبي أنّه أخذ عنه شيئاً من أخباره عن علي بن حمزة البصري[3]، لأن المتنبي لما دخل بغداد نزل عليه وكان ضيفه إلى أن رحل عنها.

4.1.1: مذهبه النحوي :

إن المطالع لكتب أبي الفتح يجدها في غالبها تميل إلى آراء البصريين تبعاً لشيخه أبي علي الفارسي، لكن هذا لا ينفي وقوع الاختلاف في مذهبه النحوي حيث عدَّه بعض العلماء من البغداديين، وكل ذلك كان تبعاً لترجيحات نقلها النحاة عنه في ترجيحاته لمسائلَ نحوية جرت له، ففصل القول في مذهبه النحوي لا يكاد يعرف "لقد اختلف في مذهب أبي الفتح ابن جنّي النحوي، فهو بصريٌ عند طائفة، بغدادي عند آخرين، واتخذ لنفسه منهجاً وسطاً بين الكوفيين والبصريين كما يذكر بعضهم، وصاحب مذهب مستقل كما يصوّره بعض الباحثين، وكان في مذهبه هذا أقرب إلى البصريين والبغداديين"[4].
صنف ابن جنّي كتباً مهمة شاهدةً بعلمه ودقيق نظره وتعمقه في مسائل النحو والصرف، حتى زادت كتبه على أربعين كتاباً بين تأليف وشرح، ومن أشهرها:
(الخصائص، وسر صناعة الإعراب، والمصنف في شرح تصريف المازني، واللمع في النحو، وتفسير معاني ديوان المتنبي، والمذكّر والمؤنث).

2.1: ابن جنّي عقيدةً:

لقد كان لصحبة ابن جنّي لأبي علي الفارسي أثراًكبيراً من الناحية العقدية على فكر وتآليف ابن جنّي حتى صارت كتب ابن جنّي النحوية محشوة بأفكار المعتزلة التي تمسك بها الفارسي، وتبعه عليها تلميذه ابن جنّي كما سيظهر من خلال التحليل المعمَّق في هذا البحث.
ولعل مرجع الخطأ عند ابن جنّي هو اعتداده بنفسه وإن لم يجد من تقدمه إليه، مع عقيدته الاعتزالية التي تبيح لمتبيعها إعمال الفكر مع النصوص القطعية أو التي فسرها السابقون من المفسرين أو النحاة ولم يلحظوا فيها عقائد الاعتزال التي رآها ابن جنّي وبينها من خلال نصوصه وقواها من خلال استدلالاته اللغوية، فها هو في نهاية باب

---

(1) الخصائص، ابن جني ، 231/1.
(2) باب أنّ العرب قد أرادت في العلل والأغراض ما نسبناه إليها وحملناه عليها، 239/1.
(3) علي بن حمزة البصري، ت375ه، صاحب كتاب: بقية التنبيهات على أغاليط الرواة، تحقيق: خليل العطية.
(4) فاضل صالح السامرائي، ابن جني النحوي، ص245.

(فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية) يأتي بمسألة فيها عقيدة اعتزالية ثم يتعجب من قطبي الاعتزال في زمانيهما كيف لم يتنبها إليها فيقول:"وأنا أعجب من الشيخين أبوي علي-رحمهما الله تعالى- وقد دوخا هذا الأمر وجوّلاه، وامتخضاه وسقياه، ولم يمرر واحد منهما ولا من غيرهما فيما علمته به على قربه وسهولة مأخذه"
يريد بأبوي علي: الفارسي والجبَّائي وهما من شيوخ الاعتزال."وقد أورد الأستاذ محمد علي النجار والدكتور عبده الراجحي والدكتور محمد خضر أمثلة كثيرة من كتب ابن جنِّي تؤيد اعتزال ابن جنِّي "[1].

3.1: التعريف بكتاب الخصائص ومنهج ابن جنّي فيه :

كتاب الخصائص: كتاب عمدة في أصول اللغة وفقهها وفلسفتها في بابي النحو والصرف، لم يُسبق ابن جنِّي إلى مثله، حيث يقولفي مقدمته مشيراً إلى تمكنه من لبابهذا الباب ومتقدماً به على جميع الأتراب "على أن أبا الحسن[2] قد كان صنَّف في شيء من المقاييس كتيباً، إذا أنت قرنته بكتابنا هذا علمت بذاك أنا نبنا عنه فيه، وكفيناه كلفة التعب به"[3].
فقد فتح ابن جنِّي في كتابه أبواباً غير معهودة في مؤلفات سابقيه، وتناول مباحث جديدة تناقش قضايا في فقه اللغة وعلم الصوتيات ،و بنية اللغة العربية وتركيبها واشتقاقها ونظامها العام بطريقة علمية وصفية تتناول وظائفها العلمية، "ويذكر ابن جنِّي أنَّ الغرض الرئيسي لتصنيفه "الخصائص" هو دراسة أصول النحو، وتشغل المباحث النحوية التركيبية الأغلبية العظمى من أبواب وصفحات الكتاب"[4].
وقد صنفه مؤلفه على طريقة أصول الكلام والفقه، وعزا سبب إحجام غيره عن التأليف لمثله أنهم لم يستطيعوا خوض غمار هذا المنحى الذي نحا إليه في كتابه، حيث قال: "وتُريني أنّ تعريد كلّ من الفربقين: البصريين والكوفيين عنه، وتحاميهم طريق الإلمام به، والخوض في أدنى أوشاله وخُلَجِه، فضلاً عن اقتحام غماره ولججه، إنَّما كان لامتناع جانبه وانتشار شعاعه، وبادي تهاجر قوانينه وأوضاعه"[5].
فعلى ذلك يكون ابن جنِّي قد فتح ما استغلق من أبواب اللغة ليقوم علماء اللغة في ما بعد ببث ما تتفتق عنه أذهانهم وقرائحهم، ليكملوا منها ما بدأ أو يبينوا فيه ما دق وخفيَ مما أشار إليه المؤلف،وكان المتنبي يقول فيه:"هذا رجل لا يعرف قدره كثير من الناس"[6].
فما من متكلم في أصول اللغة وفلسفتها ومقاييسها إلّا وهو ينهل من معين ابن جنِّي ويرجع إليه إشارةً أوتصريحاً.

(1) غنيم غانم الينبعاوي ، جهود ابن جني في الصرف وتقويمها في ضوء علم اللغة الحديث، ص27.
(2) الأخفش الأوسط ، سعيد بن مسعدة المجاشعي، تلميذ سيبويه، نحوي ،عالم باللغة والأدب، ت 215ه .
(3) الخصائص، ابن جني ، 35/1.
(4) حسين الفتلي، أصول التفكير النحوي عند ابن جني في كتابه الخصائص، ص535.
(5) الخصائص، ابن جني ، 35/1.
(6) خديجة الحديثي، المدارس النحوية، ص 344.

2: التطبيق العملي لصناعة تحليل النصوص:

إن صناعة تحليل النص فن يعتمد على فهم النصوص اللغوية وفق أعلى مستويات الفهم السليم والذوق الواضح صاحب النصّ، ولا يتم ذلك للباحث في هذه الصنعة حتى يكون متقناً تماماً للغة التي جاء النص بها وذلك يكون بأمرين واجبين ينبغي للمتصدر لتحليل أي نص أن يتحلَّى بهما:

الأمر الأول: الواجب هو تكرار النص لمرات كثيرة، حتى يصير شبه محفوظ لدى القارئ ليستطيع الوصول إلى أساسيات التحليل المباشر التي تتطلب الوصول إلى عناصر أساسية في النص لا يمكن إيجادها إلا لمن وعى النص. **الأمر الثاني**: فهم النص على وجهه الذي أراده المؤلف من دون اللحن في القراءة ولا الخطأ في الفهم وذلك لعدم التحكم على النص ولا على صاحبه. وقديماً قال الشاعر:

فكم من عائب قولاً صحيحاً وآفته من الفهم السقيم

- **بل لا يجوز لمن لم يتمكن من علم ما أن يخوض فيه، لأنه سيكون كحاطب ليلٍلا يدري ما يأخذ وما يذر.**

ولا بد من الإشارة إلى عناصر ينبغي مراعاتها أثناء تحليل النصَّ وهي :

- صاحب النصِّ (فكره، مذهبه، عقيدته، منهجه في التأليف).
- مجال النصِّ (هل هو ضمن اختصاص المؤلف، هل يتناول إثباتاً لفكرة مختلف فيها).
- الزمن الذي تشكَّل فيه النص(هل جاء النص لإثبات مشكلة فكرية أو علمية انتشرت في زمن صاحب النص، هل أثرت الحال المجتمعية المحيطة بصاحب النص على نَصِّه)
- المرجع الفكري واللغوي الذي اعتمد عليه صاحب النص، "تحليل الكلام إلى عناصره ومكوناته الأولى حتى نصل إلى المعنى"[1] .
- وبعد ذلك يعرضالقارئ ما نتج عنده، من خلال التفكيك المبدئي للنص على معارفه و خبراته السابقة في الفن الذي يتم التحليل ضمن نطاقه .

وفي نموذج البحث المطروح سيتناول القارئ الأفكار المعرفية السابقة في علمي النحو و الكلام، وذلك لأنَّ صاحب النص قد عنوَنه بما يقتضي الربط بين العلمين، وسار في سياقه على مقتضى العنوان (باب فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية) حتى شكل تلاحماً فكرياً بين الصيغ السياق المكون للنّص مؤدياً إلى النتيجة التي أرادها.

فلا بدَّ لصاحب صنعة تحليل النصوص أن يحكم على هذا النص المراد كنموذج من خلال:

1- النظر في هذا السياق والتلاحم المطروح.
2- يقيسه على ما هو متيقن به، من القواعد والأحكام العقيدية التي تعلمها ووعاها قبل الخوض بتحليل هذا النص.

1)) عزة شبل محمد، علم اللغة النصي النظرية والتطبيق، ص 2.

1.2 :بيان مشكلة النص.

عادة ما تظهر هذه المرحلة من التحليل من خلال عنصرين أساسيين هما:

1.1.2:الفكرة الرئيسية التي يجيب عنها النص :

وهي الفكرة المحورية التي بنى عليها صاحب النصِّ نصه، والتي أراد أن يوصلها للمخاطبين عن طريق طرح الفرضية ثم وضع البرهان عليها، ليصل بعدها إلى النتيجة التي أرادها من خلال المقدمات، وخلال هذه المراحل يقوم صاحب النص ببعض اللفتات لا ينتبه إليها إلا من كان متيقظاً للخطاب، واعياً لهدفه من وراءسياق النص على هذا النحو دون غيره، وهذا يتم عن طريق السبر والتقسيم لكل فقرة من فقرات النص المراد ووضعها على شكل محاور مساندة للمحور الرئيسي، ثم صياغة الأسئلة التي تنقدح في الذهن على كل محور فرعي، لكي يستطيع الباحث التمييز بين الأفكار المساهمة في بناء الفكرة الرئيسية والأفكار التي جاءت لأفكار ثانوية فرعية لم يقصدها الكاتب لذاتها.

ويسمي أصحاب فن تحليل النصوص الملمح المتعلق بالفكرة الرئيسية للنص ب:

مشكلة النص: وذلك لأنها كانت السبب الذي دفع المؤلف إلى البحث فيها ومحاولة تجلية الغشاوة التي غطت على عين من يوجه خطابه ونصّه إليهم، لتكون بمثابة المنارة التي سيصل إليها السائر في السبيل عن طريق تخطيه لسلسة الأفكار التي صاغها الكاتب بأسلوبه، وتكمن مشكلة النص في الباب الذي وضعه الإمام ابن جنِّي (باب فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية) في الإجابة عن **السؤال الرئيس** التالي :

هل سبب ضلال المشبهة والمجسمة هو جهلهم باللغة العربية وعدم اطلاعهم على حقائقها وعدم تمكنهم منها فكان هذا الضعف سبباً في فهمهم الخاطئ لكثير من آيات كتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم وأخذهم لظاهر النصوص دون النظر في معانيها وبواطنها وتركهم لمجازها اعتماداً على حقائقها فقط؟

2.1.2: السبر والتقسيم لاستخراج المحاور المساندة (الفرعية) للنص

المحاور الأساسية التي بني عليها النص :

وبعد معرفة مشكلة النص الأساسية يلتفت الباحث إلى سبر وتقسيم النص، لإيجاد الأفكار الأساسية التي شكلت البنية الأساسية لهيكل النص وتنحصر هذه الأفكار الفرعية في نصِّ ابن جنِّي فيما يلي:

- بيان خطأ وجهل المشبِّهة في الاعتقاد[1].
- الآيات والأحاديث وكلام العرب التي لا يمكن أن يريدها العربي على ظاهرها[2].
- تفرده بمعنى قوله تعالى:(ولا تطع من أغفلنا قلبه عن ذكرنا) [3] الكهف:28.

وبعد التعرف على مدى الترابط اللغوي والمعنوي في هذا النص، وهو ما يسمى عند علماء هذه الصنعة بالسبك والحبك سيعرف الباحث إن كان ابن جنِّي قد استطاع أن يربط بين العبارات التي تؤدي إلى إيصال المعنى الذي أراده من خلال العنوان بدقة أم كان النص بعيداً عن عنوانه.

2.2: التحليل المباشر للنص:

---

(1) ابن جني ، الخصائص، 3/ 245.

(2) ابن جني ، الخصائص، 3/ (254- 252) وما بينهما.

(3) ابن جني ، الخصائص، 3/ 253-254.

ويقف الباحث في هذه المرحلة مع عبارة صاحب النص، ولا يغوص إلى بواطنها محاولاً تفكيك العبارات ومعرفة قوة الكلمات وتوضيح ما يشكل الفهم عليه فيها من خلال:

- **المفردات والتراكيب** وهل هي متناسبة مع عبارات هذا العلم ومأخوذة من رحم هذا الفن الذي وضع النص فيه ولأجله وهنا تكمن قوة السبك.
- يلتفت إلى **الأفكار الفرعية** التي تشكلت منها فقرات النص.
- يقوم بصياغة **الأسئلة التي تنقدح في الذهن** أول ما يقرأها دون محاولة إيجاد الأجوبة العميقة عن هذه الأسئلة ليتكون في ذهنه معرفة ذهنية واضحة عن جميع أجزاء هذا النص .
- يحاول **إيجاد عناوين يمكن أن تصلح كبديل عن العنوان الذي وضعه المؤلف** ليرى هل هناك ثغرات في العنوان لم يغطها صاحب النص في عباراته التي سبك بها الباب، وليعرف من خلال هذه العناوين هل كانت هذه الفقرات التي أخذ منها العناوين مساهمة في بناء العنوان الذي اختاره المؤلف.

وبذلك يحصل: التقييم المبدئي لهذا النص ومعرفة **الالتحام والتماسك في النص،** حيث تتابع الدلالات والمعاني قضية الهيئة التذوقية والجمالية للنص، المتمثلة في قوة الدلالة على العنوان، حيث تكون جميع الفقرات بمثابة الإشارات التعريفية التي توصل إلى الهدف فبمقدار دلالتها على الأجزاء التي تألف منه عنوان البحث ستكون قوة صاحب النص في التعبيرات والتوضيحات، وبمقدار بعدها عن العنوان وتشتت الأفكار والاستطرادات في المحاور الفرعية التي لا تشكل هيكل النص ستؤدي إلى الذهول عن النص والتشتت عما أراده الواضع صاحب النص.

1.2.2: بيان المفردات والتراكيب :

وهذا شرح لأهم المفردات والتراكيب، حيثينظر الباحث في هذه المرحلة إلى الكلمات التي يصعب عليه فهم معانيها، نتيجة بعده عن الكلمات أو نتيجة كونها خارج اختصاصه، فيبحث عن معانيها ضمن فنِّها وصنعتها، فإن علم اللغة الاجتماعي يوضح" أن المتكلمين الأصليين بلغةٍ ما يستخدمونها على نحو مختلف عن غيرهم"[1]

م	الكلمة أو التركيب	الجزء الثالث **صفحة/سطر**	الشرح	المصدر	ج + ص	الجذر
1	أَحِنَاتها	11/245	أَحِن الرجل (يأحن) من باب تَعِبَ وحَقَد وأضمرَ العداوة	المصباح المنير[2]	6/1	أَ حِ نَ
2	جَنْبِ	13/245	**جَنْبُ الإنسان: ما تحت إبطه إلى**	**المصباح**	110/1	جَ نْ بِ

(1) عبد الواحد توفيق الدويك، محاضرات في علم اللغة التطبيقي، (ص: 4) .
(2) الفيومي، أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقرئ ت770ه، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، 1977.

			كشحِه	**المنير**		
3	مُعَضَّى	6/246	عضَّيت الذبيحة: بالتشديد: جعلتها أعضاء والعُضوُ: كل عظم وافر من الجسد والجمع: أعضاء	المصباح المنير	416/2	عَ ضَ يَ
4	لحَنَ	10/246	لَحَنَ في كلامه: لحْناً من باب نَفَع أخطأ في العربية قال أبو زيد (لحنَ) في كلامه (لحْناً) و (لُحُوناً) إذا أخطأ الإعراب وخالفَ وجه الصواب	المصباح المنير	515/2	لَ حَ نَ
5	سداد	12/246	السَّداد: بالفتح: الصوابُ من القول والفعل و(أسدَّ الرجل) جاء بالسَّدَاد	المصباح المنير	270/1	سَ دَ دَ
6	مجاز	1/247	جاوزت الشيءَ وتجاوزته: تعديته	**المصباح المنير**	115/1	جَ وَ زَ
7	الفَرَأ	9/247	الحمار الوحشي وفي المثل (كل الصيد في جوف الفرَا) وجمعه فِرَاءٌ كجبلٍ وجبال، وقد أبدلوا من الهمزة ألفاً فقالوا: أنكحنا الفَرَا فسنرى	مختار الصحاح[1]	435	ف ر أ
8	قَيْدُ الأَوَابِد	2/248	وقولهم للفرس(قيد الأوابد) على الاستعارة ومعناه أنَّ الفرسَ لسرعة عدوه يُدرك الوحوش ولا تفوته فهو يمنعها من الشِرَادَ كما يمنعها القَيْدُ	المصباح المنير	521/2	ق ي د
9	الجارحة	9/249	الجوارح من السباع والطير ذوات الصيد وجوارح الإنسان: أعضاؤه التي يكتسب بها	مختار الصحاح	87	جَ رَ حَ
10	للأعراض	14/250	والعَرَضُ: في اصطلاح المتكلمين ما لا يقوم بنفسه ولا يوجد إلا في محل يقوم به وهو خلاف الجوهر وذلك نحو: حُمرَةِ الخجلِ وصفرةِ الوَجَل	المصباح المنير	404/2	ع ر ض

(1) الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر ت660ه، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، دائرة المعاجم، ب.ط، 1989.

11	الخفوف	3/251	خَفَّ إلى العدو خُفُوفاً: أسرع	**المصباح المنير**	175/1	خ ف ف
12	الإلمام بحراه	8/251	حَرْوَى: القرب والقصد، ويقال: إنَّ الحَرا مقصور: هو موضع البيض، ومنه تحرَّى بالمكان: تلبَّث، ومنه نزلت بحَرَاه وبعَرَاه: أي: بِعَقْوته	مقاييس اللغة[1]	236/1	ح ر و ى
13	ركسوا	7/251	الرِّكس بالكسر: الرِّجس	**مختار الصحاح**	223	ر ك س
14	بطواره	13/251	عدا طَوْرَه أي: جاوز حدَّه	**مختار الصحاح**	350	ط و ر
15	الصراح	13/252	صَرُح الشيء صراحة وصُرُوحة: خَلُصَ من تعلقات غيره، وكأس صُراح: لم تُشَب بمزاج	المصباح المنير	337/1	ص ر ح
16	حُقِيِّ	3/253	الحَقْوُ: موضع شدِّ الإزار والخاصرة ثمَّ توسعوا حتى سمَّوا الإزار الذي يشدُّ على العورة (حَقواً) والجمع (أَحقٍ) و (حُقِيّ)	المصباح المنير	145/1	ح ق و
17	جوّلاه	6/255	جال الفرس في الميدان (يجول) قطع جوانبه وجال في البلاد: طاف غير مستقر فيها فهو: جوَّال	المصباح المنير	115/1	ج و ل
18	امتخضاه	6/255	مخض فلان رأيه: قلّبه وتدبَّر عواقبه حتى ظهر له وجهُه	المصباح المنير	565/2	م خ ض

- بعد أن يقوم الباحث بشرح المفردات والتراكيب الغريبة يعود إليها في النص، ليقرأ النص بعد أن وعى مفرداته وتراكيبه ليرى، مدى تقارب الفهم الذي نتج عنده من ظاهر عبارات المؤلِّف، ويقف هنا على المعاني التي أرادها المؤلف دون محاكمتها، لكي يستطيع الوصول إلى تقسيم النص وفق المراحل التالية.

2.2.2: الأفكار الرئيسة التي شكلت النص :

بيان أهمية هذا الباب وضرورة الكلام فيه[1].

(1) ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ت395ه، معجم مقاييس اللغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001.

ذكر بعض الآيات التي دعت بعض الناس إلى عقيدة التشبيه[2].

الاستشهاد بحديث " أرشدوا أخاكم " على ضرورة التعلم للغة العربية

- أن العرب كان من عادتهم استخدام المجاز وترك الحقيقة[3].

-استعمالهم كلمة " جَنْب " على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك من قوله تعالى:(**يا حَسْرَتى عَلى ما فَرَّطْتُ فِي جَنْبِ اللهِ**) الزمر:56

-استعمالهم كلمة " وَجْه " على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك من قوله سبحانه: (**فَأَيْنَما تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللهِ**) البقرة:115

استعمالهم كلمة " أَيْدينا " على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك من قوله تعالى: (**مِمَّا عَمِلَتْ أَيْدِينا**) [4] يس :71.

استعمالهم كلمة " عيني " على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك من قوله تعالى: (**وَلِتُصْنَعَ عَلى عَيْنِي**) (5)

طه: 39.

- استعمالهم كلمة "بيمينه" على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك من قوله تعالى: (**وَالسَّماواتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِه**) (6) الزمر: 67.

التأويلات المحتملة في قوله صلى الله عليه وسلم : «خلق الله آدم على صورته»-[7].

-في قوله سبحانه: (يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ ساقٍ) القلم: 42 ووجوب إخراجها على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك

- في قوله سبحانه: (يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ ساقٍ) ووجوب إخراجها على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك[8].

- فائدة بيّنها المؤلف من قوله تعالى (وَلا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنا)الكهف:28.

- تبيين مكانة العلم باللغة والتمكن فيها وما يترتب على ذلك من فهم نصوص اللغة [1].

---

(1) الخصائص، ابن جني، 3/ 245.
(2) الخصائص، ابن جني، 3/ 245-246.
(3) الخصائص، ابن جني، 3/ 247.
(4) الخصائص، ابن جني، 3/ 248.
(5) الخصائص، ابن جني، 3/ 249.
(6) الخصائص، ابن جني، 3/ 250.
(7) الخصائص، ابن جني، 3/ 251- 252.
(8) الخصائص، ابن جني، 3/ 253- 254.

- الإشارة لكتاب قطرب في الرد على الملحدين واسم كتابه: الرد على الملحدين في متشابه القرآن.

3.2.2: . الأسئلة العامّة التي عنّت أثناء القراءة :

ومن خلال هذه الأسئلة المطروحة يتم تحريك الفكر، بطريقة **العصف الذهني، لتحليل بعض الأفكار والفوائد** التي يريد صاحب النص إيصالها للقارئ على الوجه الذي طرح النص بسياقه فيها، ثم يقوم الباحث بالمحاكمات العقلية لوضع عدد من الأسئلة المتعلقة بظاهر النص، من خلال عبارات النص بحيث لا تخلو فكرة من الأفكار الرئيسة المكونة للنص يمر عليها الباحث عن سؤال ينقدح في ذهنه ليثبته فيما بعد إيحاباً أو سلباً في نتائج بحثه.

ولا بد من الإشارة أن عمل الباحث هنا فقط هو وضع الأسئلة التي تعنُّ في باله أثناء القراءة، حيث تلعب التراكيب المستعملة الدور الأكبر في صياغة هذه المرحلة من التحليل، ولا يهتم الباحث هنا بإيجاد أجوبة الأسئلة، لأن عمله هنا مع ظاهر النصوص مباشرة .

وعند إرادة وضع النموذج من البحث التطبيقي عند ابن جنّي في باب ما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية.

1.3.2.2: استخلاص الأسئلة المباشرة :

- ما علاقة هذا المبحث بالأبحاث السابقة واللاحقة ؟
- هل يريد ابن جنّي إثبات عقيدته من خلال هذا المبحث ؟
- استدلالات ابن جنّي بدلالات الآيات والأحاديث والأبيات، هل هي مسلَّمة له ؟
- هل عاصر ابن جنّي زمن من قالوا بالحقيقة والمجاز ،أم كان متأخراً عنهم ؟
- هل هناك ارتباط بين علم اللغة العربية والعقيدة ؟
- هل نأخذ العقيدة فقط بالنظر إلى المدلولات النحوية والقواعد العربية ؟
- استعمال ابن جنّي للألفاظ الغريبة، هل كان بسبب قوته في اللغة أم أراد أن يزيد الكتاب تعقيداً وصعوبة فلا يقترب منه إلا المتقن للأصول والفروع اللغوية ؟
- هل استوعب ابن جنّي جميع الآيات التي فيها التشبيه في مبحثه وردَّ عليها ؟
- ما هو سبب اختلاف النسخ والسقط الكثير في النص كما هو واضح من الهوامش ؟
- ما أثبته ابن جنّي من العقيدة من خلال مبحثه، هل يتوافق مع عقيدة القارئ ؟
- عندما كتب ابن جنّي هذا المبحث هل كان ينظر إلى كتب غيره أم كان يأخذه من فكره فقط ؟
- هل ينبغي على القارئ للنص أن يبينهذا المبحث من الناحية النحوية استدلالاً فقط، أم يشرحه من الناحية العقدية أيضاً ؟
- هل يمارس المؤلف سياسة التحكم والإملاءعلى القارئ، من خلالسبكه لنصِّه بطريقة التقرير والاحتجاج، أم يتبع أساليب أخرى ؟

2.3.2.2: الأسئلة المباشرة الخاصة بعبارات وأفكار النص :

---

(1) الخصائص، ابن جني، 3/ 255.

- ما هي مسألة إضافة المصدر إلى المفعول، وأين أبحث عنها ؟ الصحيفة < 248 >
- فَهْمُ ابن جنّي لقوله تعالى "ولا تُطع من أغفلْنا قلبه عن ذكرنا"، هل يوجد من وافقه عليه من المفسرين ؟ الصحيفة < 253- 254-255>
- (الفاء والواو) من حروف العطف، ما هي معانيهما عند النحويين ؟ الصحيفة < 254 >
- هل تكون الباء ظرفاً ؟ وما هي معانيها عند النحويين ؟ الصحيفة < 250 >
- هل قرأ ابن جنّي كتاب قطرب الذي رد فيه على المشبِّهة فيه، ثم عنَّ له أن يضع هذا الباب ؟ الصحيفة < 255>

- بعد أن يقوم الباحث بوضع الأسئلة الذهنية و التطبيقية على النص يكون قد ملك ناحيتين مهمتين في تحليل النص، وهو أنه قد فهم ظاهر النص، والناحية الثانية : أنه صار يستطيع الموازنة بين النتائج التي وضعها صاحب النص، والنتائج التي سيخرج بها الباحث في نهاية تحليله للنص.

4.2.2. بعض العناوين المقترحة للنِّص:

ويحاول القارئ من خلال هذه الفقرة الوصول إلى مرحلة متقدمة من فهم النصِّ، وذلك من خلال ما مضى من المراحل التي طبقها، حتى يصل إلى إمكانية التعبير بلغة الكاتب وبطريقته عن قصده الذي يريده من خلال نصّه، إذ إن عنوان الكتاب: هو الذي يعبر عن محتواه، وكذلك وضع عناوين الأبواب هي التي تؤدي إلى التوضيح التام لما ينضوي تحتها،" فبمقدار دلالتها على الأجزاء التي تألف منه عنوان الباب ستكون قوة صاحب النص في التعبيرات والتوضيحات" وبمقدار بعدها عن العنوان وتشتت الأفكار والاستطرادات في المحاور الفرعية التي لا تشكل هيكل النص ستؤدي إلى الذهول عن النص والتشتت عما أرداه الواضع صاحب النص.

- فعندما يضع الباحث عناوين جديدة للباب ستكون بمثابة الميزان الذي سيقيس عليه مقدار التقارب مع العنوان الذي اختاره صاحب النص، فكلما تقارب المعنيان بين العنوان الذي وضعه الباحث الذي يقوم بالتحليل بناء على قراءته لعناصر النص وأفكاره، و العنوان الذي وضعه الكاتب للباب الذي عنونه سيكون ذلك مؤشراً على قوة النص ومتانته، وسيكون أوضح في ذهن القارئ، وكلما تباعدت العناوين عن العنوان الذي اختاره صاحب النص سيكون دليلاً على أحد أمرين: إما عدم إتقان صاحب النصّ لمؤلَّفه الذي صاغه، وإما يدل على عدم إتقان الباحث لصنعة التحليل، حيث لم يقترب من مرادات صاحب النص في نصِّه.

- **وبتطبيق ذلك على الباب الذي اختير من الخصائص، فيرى الباحث أن يسمَّى بأحد ستةِ عناوين تتفاوت في قوة تعبيرها عن المراد بحسب ما يفهم من النص.**

أ: المقترح الأول: وهو أقربها من عنوان صاحب النص من وجهة نظر الباحث.

تقوية النظر في وجوب إخراج ظاهر النص إلى ما لا يتعارض مع المراد من الأثر :

حيث إنَّ المؤلف - رحمه الله - قد عقد هذا الباب للرد والنكير على الذين ذهبوا إلى الأخذ بظاهر النصوص الموهمة للتشبيه.

وأنهم إنَّما ذهبوا إلى ذلك نتيجة ضعف نظرهم في اللغة وما ورد من كلام العرب، فلو أن هؤلاء مارسوا و اشتغلوا على فهم النصوص على الوجه البلاغي المستعمل عند أهل السليقة و الفطرة السليمة من العرب "لاتَّضح لهم ضرورةُ تنزيهه سبحانه عن الجسمية والجزئية الشاغلة لحيز من الفراغ"، ولكنهم أبَوا ذلك ففسدت بذلك عقيدتهم، وضلَّ معهم من سار على جادَّتهم.

ب: المقترح الثاني:

باب دفع ظاهر اللفظ لمن عرف المجاز في كلام العرب:

وذلك لأن الانتفاع باللغة العربية لا يكون إلا لمن فهم ووعى استعمالات كلام الفصحاء المجرَّبين، وخاض غمار بحور الكلام بسفن أهل الأداء فدلُّوه بسليقتهم على مسالكها، ووضعوا له خرائطها وممراتها

فإن سلَّم لهم سلِم وإلا: فهِم عكس المراد من كلامهم فندم.

فمن دخل في بحرهم دون الفهم والتلقي عنهم غرق في لُججه، وكسر سفينة من اغتروا به وساروا على نهجه.

ج: المقترح الثالث:

من وجوه قوّة العربية (الحقيقة والمجاز) :

وذلك أن العرب قد اشتد ساعد بلاغتها، وتوسعت في استعمال اللفظ الواحد لمعان باطنة عديدة، ثمَّ أدخلت هذا اللفظ في كلامها دون تقييد بسابق مبشِّر أو لاحق مقيِّد، تاركةً ذلك المراد لصاحب الفهم الصحيح السليم الذي جرَّب طريقهم واجتاز وعورة مسالكهم، ليجد بعدها هذا المعنى واضحاً جليًّا لا يحتاج إلى تقييد، وذلك بعدما تفتَّقت عنده القريحة، وظهرت له قوتهم في تقليب وجوه العبارات.

د: المقترح الرابع:

باب إذا تعارض ظاهر اللفظ مع ضرورة التأويل فبأيهما نأخذ :

وذلك لأنَّ لبعض النصوص ظواهر تدفع من أخذ بها على ظاهرها إلى اعتقاد عقيدة وتبنِّي فكرٍ لربما وردت نصوص الشريعة الأخرى بنفيه والتنزيه عن الأخذ به، فما بيَّنه الإمام ابن جنِّي - رحمه الله - أننا هنا ينبغي أن نترك الظاهر ونؤوله على عادة العرب في ذلك؛ ليتماشى مع نصوص الشريعة التي جاءت بالتنزيه عن التجسيم.

هـ : المقترح الخامس:

باب في استعمال الحقيقة والمجاز وما ينبني عليه من العقائد :

وذلك أنَّ اللفظ الواحد يتوجه لمعانٍ عدَّة منها ما يكون على حقيقته، ومنها ما يكون من باب المجاز على غير حقيقته، فينبني على اختيار كل معنى: مذهبٌ فكري ومنهج عقدي ينعقد في القلوب، فبمقدار اختلاف الناس في الفهوم وعلى قدر تلقيهم للعلوم وتتبعهم للثقات في اللغة والدِّين يكونون من الناجين، أو تزل بهم الأقدام فيسيرون وراء من قالوا: بالتجسيم والتشبيه ولم يدفعوا ذلك بأكف التنزيه فيدفعونهم إلى سوء الاعتقاد، ويلغون معهم في وحول الفساد.

و:المقترح السادس:

باب في وجوب إخراج الألفاظ عن حقائقها المتبادرة إلى معانيها البعيدة لتتحقق السلامة في الدِّين :

وذلك أن بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية في ظواهرها توهم التشبيه ونسبةَ الأعضاء لله سبحانه وتعالى، وهذه الظواهر غير مرادة بل المراد معانٍ دقيقة فهمت عن طريق المجاز والتأويل، وهذا الأمر معلوم في استعمالات العرب في كلامهم، وهذه النصوص إنما وردت على كلامهم فتركت لهم الفهم السليم لما درجوا عليه من الفهم المستقيم، أما من دخل في هذا الميدان وقال برأيه من غير استئذان فقد ضلَّ وأضلَّ و فسدت عليه عقيدته وخابت في الآخرة همته.

- وبهذه المراحل الأربعة تنتهي التحليلات المباشرة للغة وتراكيب النص و بعدها الانتقال إلى التحليل المعمَّق.

3.2: التحليل المعمق للنص:

يعتبر هذا المحور بمثابة الغوص الذي يقوم به الباحث بعد أن اطمأن إلى وصوله إلى أقصى غايات التواصل مع ظاهر عبارات صاحب النص عن طريق التحليل المباشر، وقد وضع أصحاب هذا الفن أركاناً أساسية يتناولها الباحث في التحليل المعمَّق، تظهر من خلالها غايات ومقاصد النصّ المراد تحليله، ليصل إلى نتائج شبه يقينية تعبِّر عن وجهة النص التي أراد واضعها إيصالها إلى كل من يتعامل مع نصِّه، وهذه الأركان يمكن حصرها فيما يلي:

1- كيفية بناء النص وتماسكه.
2- الحقول الدلالية.
3- المخطط العام.
4- الاتفاق والاختلاف مع صاحب النص.

و يعتبر التحليل المعمق للنص: طريقة ناجحة للإحاطة بدلالات النص ومقاصده عن طريق تتبع السياق ، ولهذه العملية:فوائد عملية وعلمية ومعرفية ومنهجية، حيث تساعد الباحث أو القارئ بصفة عامة، على تحليل النص تحليلاً علمياً، و فهم الخطاب تفكيكاً وتركيباً، وذلك بقصد استخلاص الغايات التي أرادها الواضع واستكشاف قدرته على إيصال مراده الظاهر والباطن

1.3.2:كيفية بناء النص عند المصنف:

وتقوم هذه المرحلة على قراءة النص قراءةَ سبر وتقسيم، حيث يقسم المحلِّل النصَّ إلى محاوره الثلاثة الأساسية وهي:

المقدمة والموضوع والخاتمة ثم ينظر في كل قسم على حدة لاستكشافعناصره من التنبيهات و القواعد والشواهد، والأمثلة والبيانات والاستطرادات، والفوائد والنتائج... وغير ذلك من العناصر الأساسية التي بني النص عليها، ويكون ذلك بقصد النظر في مقدار التزام صاحب النص بالفكرة الرئيسة التي يريد إيصالها من خلال هذه العناصر ،وهل شكّلَت في مجموعها المراد الذي أراده أم أنها كانت مشتتة غير واضحة المعالم ولم تساهم في بناء الكتلة المعرفية المرادة.

1.1.3.2التطبيق العملي:

عدد صفحات النص: عشر صفحات من (245) حتى (255):

بناء النص	م	بناء النص	رقم الصحيفة
المقدمة	-	4 أسطر فقط فيها : بيان أهمية المبحث بشكل عام	245
الموضوع	1	**تنبيه** : بيان خطأ وجهل المشبّهة في الاعتقاد	245
	2	**تنبيه** : ذكر الآيات التي زلَّ في فهمها المشبِّهة	246-245
	3	**تنبيه** : ذكر حديث أخطأ في فهمه المشبِّهة	246
	4	**استطراد** من الحديث إلى قوله تعالى "يوم يكشف عن ساق"	246
	5	**قاعدة** كراهية النبي صلى الله عليه وسلم لمن يلحن في اللغة وما ينبني عليه من سوء الاعتقاد	246
	6	**قاعدة**: أن هذه اللغة أكثرها جارٍ على المجاز وقلّما يخرج الشيء منها على الحقيقة	247
	7	**شاهد** على المجاز من كلام العرب [في جنب كذا]	247
	8	**شاهد** على المجاز من الحديث الشريف [في جوف الفرا]	247

	9	**استدلال** على أن الوجه يكون بمعنى الاتجاه	248-247
	10	**قاعدةنحوية:** إضافة المصدر إلى المفعول [من وعاء الخير]	248
	11	**رجوع** لمثال عن المجاز [مما عملته أيدينا]	248
	12	**شاهد** عن المجاز في قولهم [لعمر الله]	248
	13	**شاهد** على المجاز في القرآن في قوله تعالى [ولتصنع على عيني]	249
	14	**شاهد** على المجاز في قوله تعالى [مطويات بيمينه]	249
	15	**استطراد** في ذكر معاني اليمين من الشعر والقرآن	250-249
الموضوع	16	**رجع** لبيان وتوضيح ما أجمله من الحديث النبوي [خلق الله آدم على صورته]	251-250
	17	**رجع** لبيان ما أجمله من قوله تعالى [يوم يكشف عن ساق] والاستدلال على المجاز فيه من كلام العرب	252-251
	18	**تحكّم** :رأي ابن جنّي في قوله تعالى [ولا تطع من أغفلنا قلبه] أنه من باب المجاز، والاستدلال عليه أنه من باب أقتلت الشيء وأمثلة عليه من كلام العرب	254-253
	19	**رجع** للاستدلال على أن قوله [أغفلنا قلبه] هو المجاز بقوله [واتبع هواه] بذكر معاني الواو في النحو	254
	20	**نتيجة فرعية** : في مسألة [أغفلنا قلبه] أي: صادفناه غافلاً	254
الخاتمة	1	**فائدة المبحث**: سطر واحد [وإذا صح هذا الموضع ...]	255
	2	**مرجع** مهم في هذا المبحث وهو كتاب قطرب	255
	3	**مرجع** ثان في هذا المبحث وهو تفسير أبي علي الفارسي	255

2.1.3.2. تماسك النص :

بعد السبر والتقسيم لمباحث هذا النص:
يمكن القول بأن موضوع البحث: صحيح البناء اللغوي، متماسك الأفكار، قوي العبارة، كثير الأمثلة على القاعدة نفسها، حيث احتوى على :

ثلاثة تنبيهات، و ثلاثة قواعد، وبيان وتوضيح للباب بستة شواهد أساسية وشواهد كثيرة فرعية، وقد تحكم في بيان شاهد واحد واستطراد واحد ، وكل ذلك يدل على وضوح رؤية صاحب النص في مراده الذي يريد أن يوصله للقارئ،فجاء الموضوع فيه استفاضة في نفس المعنى الذي يريد بيانه من خلال العنوان، وهو أن من عرف العربية لا بد أن يقول بالمجاز، لأجل ذلك لم يُعرّج صاحب النصِّ جميع المباحث التي تذكر عادة ضمن الحقيقة والمجاز مثل: بم يعرف الفرق بين الحقيقة والمجاز، ووجوه الفرق بين الحقيقة والمجاز وجهات المجاز.

- في حين أنَّ مقدمته وخاتمته جاءتا مقتضبتين مختصرتين؛ نظراً للبُينية العامة للنص حيث بلغت صفحات النص عشر صفحات لم يكن للمقدمة والخاتمة فيهما إلا عشرة أسطر تقريباً، وذلك أيضاً لإظهار اهتمامه بموضوع النص وبيان أهمية معرفة اللغة العربية؛ لكي ينجو المشبهة من العقائد الفاسدة التي وقعوا فيها؛ نتيجة عدم اطلاعهم الدقيق على حقائق استعمالات العرب للنصوص.

وقد كان بإمكان المؤلف-رحمه الله تعالى ـ أن يزيد فيهما بعض ما يهم مثل:

1. أن يضع في المقدمة تعريف الحقيقة والمجاز.
2. أن يوضح في الموضوع لماذا يعدل عن الحقيقة إلى المجاز.
3. وكان بإمكانه في الخاتمة: أن يوضح أوجهاً جمالية للقول بالمجاز و التصريح بمن قال بالحقيقة دون المجاز وبعض كتبهم التي فيها مثل هذه الأقوال .

ـ لكنه عدل عن ذلك نتيجة حرص منه على تأدية مراده بأقصر سبك و أقوى تركيب، وهذا يعتبر ناحية مميزة لهذا النص، حيث استغنى عما يمكن أن يجده القارئ في أبواب أخرى من الكتاب.

2.3.2: **الحقول الدلالية:**

ويكون العمل ضمن هذه المرحلة عبارة عن إحصاء وفرز، حيث يتفرغ الباحث لمتابعة أدق تفاصيل العبارات؛ لكي يقوم بتحديد مضامينها اللغوية ليسهل عليه تعيين الأصول التي يمكن أن تجمع هذه التفاصيل، ليكوَّن منها إحصاءً يستطيع من خلاله تعيين مدى قوة النص، حيث يبنيه على عناصر دلالية ظاهرة من عبارات صاحب النص، ثم يقيس هذه الحقول على مراد الكاتب؛ ليظهر من خلالها الجواب عن السؤال التالي :

هل استطاع صاحب النص إيصال مراده ؟

ويكون الجواب عن ذلك مرتبطاً ارتباطاً تاماً بالحقول الدلالية الأكثر استعمالاً في النص المراد التطبيق عليه،

ولا بد من بيان معنى الحقول الدلالية لكي يستطيع الباحث الوصول إليها بيسر وسهولة، فالمقصود بها: مجموع الكلمات التي تدخل تحت عنوان جامع لها بعلّة جامعة هي المؤدى المتقارب أو المتعاكس، فكلما ازداد مدى دقة الإحصاء والفرز تشعبت الحقول الدلالية الرئيسة إلى حقول فرعية، لكنها في النهاية توصل الباحث إلى حسابات رياضية دقيقة، تعب عن مدى قوة النص أو ضعفه،

فلا بد لمن يقوم بعملية استخراج الحقول الدلالية مما يلي:

1- الاطلاع الكامل على النص ومعرفة مفرداته وتراكيبه بشكل واضح، وهذا الأمر قد تم من خلال المراحل التي اتبعها في التحليل المباشر.
2- تحديد الحقول الدلالية الرئيسة، وذلك يتم من خلال محاولة تحديد العلل الجامعة للمفرادات التي يريد إحصاءها.
3- تفريغ الحقول الرئيسة ضمن حقول فرعين، لتسهيل التمييز بين أقسامها.

وبهذا الإحصاء يمكن التعرف على دلالة المفرادات والتراكيب من خلال الحقل الدلالي الذي تضمنه من جهة، ومن خلال علاقته بالألفاظ والتراكيب التي اجتمعت معه في ذات الحقل الدلالي.

أهم مبادئ نظرية الحقول الدلالية تتلخص فيما يأتي:

1- أن المفردات والتراكيب المعجمية تنتمي إلى حقل دلالي واحد.
2- كل المفردات والتراكيب المعجمية تنتمي إلى حقول خاصة بها.
3- لا يصح إغفال السياق الذي وردت فيه المفردات والتراكيب.
4- مراعاة التركيب النحوي في دراسة مفردات وتراكيب الحقل .

التطبيق العملي:

عدد صفحات النص: عشر صفحات من (245) حتى (255):

1.2.3.2. بيان تفصيلي للحقول الدلالية:

م	البيان		الصفحة	الكلمة	السطر
1	**الترادف**	كلي	245	ضلَّ	8
2				حاد	9
3				غاية	8
4				نهاية	8
5				الكريمة	10
6				الشريفة	10
7			246	عزَّ وجهه	6
8				علا قدره	7
9			247	يألفونه	4
10				يعتادونه	4
11				انحطت	7
12				دونه	7
13				لي	8
14				إياي	8
15				الله	13
16				رب العباد	13
17			251	سيّد	1
18				رئيس	1
19				شناعته	7
20				غوايته	8
21				حاملة	11

22				منهضة	11
23			253	مغبون	7
24				منتقص	8
25			255	صحّ	3
26				ثبت	3
27				قوة	4
28				دربة	4
29		جزئي	245	أشرف	7
30				الانتفاع	7
31				سبحانه	12
32				علا	12
33			246	ضعفة النظر	5
34				فساد المعتبر	5
35			247	مذاهب	3
36				أنحاء	3
37				عرف	4
38				عادة	4
39			251	العبد	2
40				المبتذل	2
41			255	دوّخا	6
42				جوّلا	6
43				امتخضاه	6
44				سقياه	6
45		اشتمال	245	استهواه	9
46				استخف حلمه	9
47				حواشيها	11
48				أحنائها	11
49				علوّاً	13
50				كبيراً	13
51			247	سعة	3
52				انتشار	3
53			249	ناظر	5
54				كافل	5
55			251	مخلوق	1
56				مدبّر	1

57				الخفوف	3
58				التصرف	3
59			253	مصاد	2
60				معقل	2
61	التضاد	حاد	245	الجنة	10
62				النار	11
63			246	الجهل	12
64				السداد	12
65			248	القوة	14
66				الضعف	14
67		متعاكس	246	السعادة	8
68				الشقاوة	9
69			247	المجاز	1
70				الحقيقة	1
71			249	شهدوا	7
72				غبنا	7
73		اتجاهي	245	بها	12
74				عنها	12
75			254	أولينا	2
76				آخرنا	2
77	بيان معانٍ		247	الوجه	13
78			248	الاتجاه	1
79			248	وجه الشيء	3
80				أكرمه وأوضحه	4
81			252	العقيلة	5
82				هي المرأة الكريمة	5
83	المعنى المجازي		246	ضعفة النظر	5
84				فساد المعتبر	5
85			248	اليد	12
86				القوة	13
87			249	اليمين هنا ...	عدة أسطر
88			251	وإنما الساق هنا ...	8 . 9
89	المشترك اللفظي		245	علم	6
90			245	أبواب	8
91	مصطلحات نحوية		248	مصدراً - مضافاً -	7

			مفعول - فاعل	
92		248	القسم	14
93		250	كانت الباء هنا ظرفاً	5
94		254	العطف ...	8
95	**مصطلحات صرفية**	248	وضع الفعل موضع الافتعال	1 . 2
96		254	جذبته فانجذب	12 . 13
97			كسرته فانكسر	14
98	**قاعدة نحوية**	248	إلا أنك إذا جعلت الوجه ...	6
99			مما أضيف فيه المصدر ...	9
100		254	العطف بالفاء دون الواو	8
101	**قاعدة صرفية**	253	من باب أفعلت الشيء	10
102		254	مسبباً عن الأول ومطاوعاً له	10
103	**العلوم**	248	علم البلاغة: الاستعارة	3
104		250	علم البلاغة: التشبيه	7
105		248	علم المنطق: إن شئت قلت	11 . 12
106		254	علم المنطق: فلو كان على ما ذهبوا إليه	7
107		249	علم الكلام: نسب العمل للقدرة	1
108		250	علم الكلام: محلاً للأعراض	14
109		ينظر حقل مصطلحات نحوية	علم النحو	-
110		ينظر حقل مصطلحات صرفية	علم الصرف	-
111	**مصطلحات علم الكلام**	245	الاعتقادات الدينية	6
112			أهل الشريعة	8
113			التشبيه لله	11

114		249	نسب العمل للقدرة	1
115		250	محلاً للأعراض	14
116	مصطلحات العلوم	245	أبواب الكتاب	8
117		246	الجارية هذا المجرى	2
118		251	وكذلك نظائر هذا	4
119	دعوى	245	فيما يؤمنه علم العربية ...	6
120			ذلك أن أكثر من ضلَّ ...	8
121		247	أن هذه اللغة ...	1
122		249	وهو باب واسع	8
123		250	يحتمل الهاء فيه ...	8
124		251	أنه أراد به ...	6
125		255	ولم يرَ واحد منهما ...	6
126			وإذا قرأته ...	9
127	تقريرات	245	إعلم ...	7
128			فإنما استهواه ...	9
129		246	ولم يشكوا ...	5
130			فسمّ اللحن ضلالاً	11
131		247	وكان القوم ...	3
132		248	فهو المراد منه	4
133			فيكون إذا ...	8
134			إلا أن القديم سبحانه	15
135		249	أي تكون مكنوفاً ...	4
136		253	وأذكر يوماً ...	6
137	تحكّم	253	لو أقام إنسان على هذا ...	6 . 7
138		254	وإذا لم يكن عليه ...	15 . 16
139		255	وإذا صودف غافلاً ...	11 . 12
140	آراء معتزلية	248	أي القوة التي أعطيناها الأشياء	13
141		254	كان معنى أغفلنا قلبه ...	15 .16
142	انتقادات لفظية	245	استخف حلمه	9
143			ضعفه في هذه اللغة	10

144			الجاهلون	13
145		246	هؤلاء الجهال	2
146		251	طغى به جهله	5
147			غلبت عليه شقوته	5
148		254	الخصم	6
149			المخالف	15
150	الاستدلال العقلي	245	ذلك أنهم لما سمعوا ...	12
151		246	ولم يشكوا ...	5
152			وإذا كانت ...	6
153			ولو كان لهم ...	7
154		248	لو كان تعالى ...	5 . 6
155			لما كان أكثر الأعمال باليد ...	11
156		249	وإنما ذكرت اليمين ...	11
157		254	ألا ترى أنك عندما ...	12
158	الاستدلال النقلي	247	ذلك أنهم يقولون ...	5
159		249	كما يقال قطعه السيف ...	2
160		250	قولهم لعمر الله ...	12
161		254	حكى الكسائي ...	5
162	الآيات	245	يا حسرتى ...	13
163			فأينما تولوا ...	14
164			لما خلقت بيدي ...	14
165		246	مما عملت ...	1
166			ويبقى وجه ...	1
167			ولتصنع ...	1
168			والسماوات ...	2
169			يوم يكشف ...	4
170		248	لقد ظلمك ...	9
171			لا يسأم الإنسان ...	9
172			مما عملته ...	11
173		249	ولتصنع ...	4
174			والسماوات ...	9

175			فراغ عليهم ...	16
176		250	مطويات بيمينه ...	3
177		251	في أي صورة ...	4
178			يوم يكشف ...	6
179		253	ولا تطع من أغفلنا ...	8 .9
180	**الأحاديث**	246	خلق الله آدم ...	3
181			أرشدوا أخاكم ...	10
182			رحم الله ...	11
183	**الأشعار**	247	استغفر الله ...	13
184		249	شهدوا ...	7
185			إذا ما راية ...	14
186		252	كشفت لهم ...	1
187			تذهل الشيخ ...	3
188			لما رأيت ...	7
189		253	إذا أبرز ...	2
190			ارفعن أذيال ...	4
191			أهيج الخلصاء ...	11
192			فمضى وأخلف ...	13
193		254	أصمّ دعاء ...	2
194			فأصممت عمراً ...	4
195	**الأمثال**	247	هذا الأمر يصغر في جانب كذا	5
196	**الأقوال**	249	قال في قوله تعالى ...	16
197		251	كقولك في السيد والرئيس ...	1
198			وفي العبد والمبتذل ...	2
199	**الاستطرادات**	246	حديث أرشدوا أخاكم ...	10
200			حديث رحم الله ...	11
201		249	وحدثنا أبو علي ...	15 .16
202		252	وأما قول ابن قيس ...	2
203			كقول الآخر ...	6
204	**الفوائد**	249	كما أن من يشاهده ...	5
205			ليس كغائب من يشهد	7

206		255	كتاب قطرب في الرد على الملحدين	7
207	**العلماء من أهل الفن**	249	أبو علي الفارسي	16
208		254	الكسائي	5
209		255	أبو علي الفارسي	5
210			قطرب	7
211	**العلماء من غير أهل الفن**	255	أبو علي الجبائي	5
212	**المفردات الغريبة**	245	أَحِنَاتها	11
213			جَنْبِ	13
214		246	مُعَضَّى	6
215			لحَنَ	10
216			سداد	12
217		247	مجاز	1
218			الفَرَأ	9
219		248	قَيْدُ الأَوَابِد	2
220		249	الجارحة	9
221		250	للأعراض	14
222		251	الخفوف	3
223			الإلمام بحراه	8
224			ركسوا	7
225			بطواره	13
226		252	الصراح	13
227		253	حُقِيّ	3
228		255	جوّلاه	6
229			امتخضاه	6

2.2.3.2: بيان إجمالي للحقول الدلالية التي اشتمل عليها النص:

م	البيان	العدد
1	الترادف	60
2	التضاد	16
3	بيان معانٍ	6
4	المعنى المجازي	6

5	المشترك اللفظي	2
6	مصطلحات نحوية	5
7	مصطلحات صرفية	3
8	قواعد نحوية	3
9	قواعد صرفية	2
10	العلوم	8
11	مصطلحات علم الكلام	5
12	مصطلحات العلوم	3
13	دعوى	8
14	تقريرات	10
15	تحكّم	3
16	آراء معتزلية	2
17	انتقادات لفظية	8
18	الاستدلال العقلي	8
19	الاستدلال النقلي	4
20	الآيات	18
21	الأحاديث	3
22	الأشعار	12
23	الأمثال	1
24	الأقوال	3
25	استطرادات	5
26	الفوائد	3
27	علماء من أهل الفن	3
28	علماء من غير أهل الفن	1
29	المفردات الغريبة	18

وبعد الإحصاء التام للبحث بشكل تفصيلي وإجمالي يقوم الباحث بمعايرة البحث، ليرى ما هي الحقول الأكثر استعمالاً في البحث ليكتشف من خلال ذلك مدى قوة البحث أو ضعفه، إذ الدليل على قوة نص أو ضعفه هو ارتباط أكثر الحقول الدلالية استعمالاً بالقصد الذي يهدف إليه صاحب النص، وبعد تطبيق ذلك على النص ظهر للباحث أن النص: قد اشتمل على الكثير من المترادفات والآيات والأشعار والاستدلالات العقلية والنقلية التي استعملها ابن جنّي في إثباته لضرورة الإحاطة بالعربية لمن يريد الخوض في المسائل العقدية الدينية، وهذا مقياس دقيق في بيان هدف الكاتب.

3.3.2: المخطط العام:

هذه الخطوة تعتبر الخطوة الأخيرة التي يقوم بها المحلل في تعامله مع النص، حيث يقوم بمحاولة وضع الخريطة الحقيقية للنص ليرى من خلالها :

هل كان صاحب النص يسير عبر خطوات واضحة من بداية النص إلى منتهاه؟

هل كان استعماله للمفردات والتراكيب متماسكاً مع الأفكار ومتمماً لها ؟

هل كان استعمل صاحب النص الأفكار التي يريد إيصالها بشكل متوازن أم استطرد وخرج عن موضوع النص؟

هل قام صاحب النص بتنظيم المادة العلمية وترتيبها بشكل منطقي ليصل من النظرية إلى الإثبات، ثم استخراج النتائج بشكل واضح أم أنه كان متعثراً في طريقه؟

من خلال الإجابة على هذه الأسئلة ستظهر شخصية صاحب النص وفي النص بشكل مجرد، ولا يستطيع إخفاء نفسه إذ أن الباحث قد لاحقه من أول كلمة في عنوانه حتى وصل إلى خاتمته بتدرج واضح في التحليل.

لكن لابد من بيان :**أن الحكم بعد هذه الخطوة يستطيع الباحث إثباته على النص وعلى صاحبه في هذا النص فقط وليس بشكل عام إذ إن التحليل يعطي حكم جزئياً وليس كلياً ولا يستطع المحلل إعطاء الحكم الكلي إلا بعد تحليل غالب النصوص أو الخطابات التي نص عليها الناطق بالنص.**

- **التطبيق العملي :**

المخطط العام للربط بين بناء النص وأفكاره الرئيسية وتوزيع الحقول الدلالية عليهما ليتم من خلاله: قياس قوة النص ومدى متانته وتماسك أجزائه بعضها مع بعض.

1.3.3.2: فيما يتعلق بالمقدمة :

جدول 1 : بناء النص	المقدمة	4 أسطر فقط فيها : بيان أهمية المبحث بشكل عام						
الأفكار الرئيسة	ص 245	بيان أهمية هذا الباب وضرورة الكلام فيه						
الحقول الدلالية	الترادف	التضاد	مشترك لفظي	مصطلحات علم الكلام	مصطلحات العلوم	دعوى	تقريرات	انتقادات لفظية
	3	2	2	2	1	2	2	3

2.3.3.2: فيما يتعلق بالموضوع:

جدول 1 : بناء النص	بداية الموضوع : ص 245- 246	تنبيه : بيان خطأ وجهل المشبّهة في الاعتقاد تنبيه : ذكر الآيات التي زلَّ في فهمها المشبّهة تنبيه : ذكر حديث أخطأ في فهمه المشبّهة استطراد من الحديث إلى قوله تعالى "يوم يكشف عن ساق"

		قاعدة كراهية النبي صلى الله عليه وسلم لمن يلحن في اللغة وما ينبني عليه من سوء الاعتقاد
الأفكار الرئيسة	ص 245- 246	ذكر بعض الآيات التي دعت بعض الناس إلى عقيدة التشبيه الاستشهاد بحديث " أرشدوا أخاكم " على ضرورة التعلم للغة العربية

الحقول الدلالية	**الترادف**	**التضاد**	**المعنى المجازي**	**انتقادات لفظية**	**الاستدلال العقلي**	**الآيات**	**الأحاديث**	**الاستطرادات**
	1	**3**	**2**	**1**	**3**	**8**	**3**	**2**
	المفردات الغريبة	**تقريرات**	مصطلحات العلوم					
	5	**2**	1					

جدول 2 :		
بناء النص	من وجوه الاستدلال ص : 247	قاعدة: أن هذه اللغة أكثرها جارٍ على المجاز وقلّما يخرج شيء منها على الحقيقة مثال على المجاز من كلام العرب [في جنب كذا] مثال على المجاز من الحديث الشريف [في جوف الفرا] استدلال على أن الوجه يكون بمعنى الاتجاه
الأفكار الرئيسة	ص : 247	- أن العرب كان من عادتهم استخدام المجاز وترك الحقيقة -استعمالهم كلمة " جَنْب " على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك من قوله تعالى :(**يا حَسْرَتى عَلى ما فَرَّطْتُ فِي جَنْبِ اللهِ**) -استعمالهم كلمة " وَجْه " على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك من قوله سبحانه ـ : (**فَأَيْنَما تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللهِ**)

الحقول الدلالية	**الترادف**	**التضاد**	**بيان معانٍ**	**دعوى**	**تقريرات**	**الاستدلال النقلي**	**الأشعار**	**الأمثال**
	12	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
	المفردات الغريبة							
	2							

جدول 3 :		
بناء النص	من وجوه الاستدلال ص 248	- الاستدلال على أن الوجه يكون بمعنى الاتجاه - قاعدة نحوية: إضافة المصدر إلى المفعول [من دعاء الخير] - رجوع لمثال عن المجاز [مما عملته أيدينا]
الأفكار الرئيسة	ص 248	استعمالهم كلمة " أَيْدِينا " على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك من قوله تعالى : (**مِمَّا عَمِلَتْ أَيْدِينا**)

الحقول الدلالية	**التضاد**	**بيان معانٍ**	**المعنى المجازي**	**مصطلحات نحوية**	**مصطلحات صرفية**	**قاعدة نحوية**	**العلوم: بلاغة - منطق**	**آراء معتزلية**
	2	**3**	**2**	**2**	**1**	**2**	**2**	**1**
	الاستدلال	**الآيات**	**المفردات**	**تقريرات**				

	العقلي		الغريبة					
	2	3	1	3				

جدول 4 :	من وجوه الاستدلال ص : 249- 250	-مثال على المجاز في القرآن في قوله تعالى [ولتصنع على عيني] - مثال على المجاز في قوله تعالى [مطويات بيمينه] - استطراد في ذكر معاني اليمين من الشعر والقرآن
بناء النص		
الأفكار الرئيسة	ص : 249- 250	- استعمالهم كلمة " عيني " على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك من قوله تعالى : **(وَلِتُصْنَعَ عَلَى عَيْنِي)** - استعمالهم كلمة " بيمينه " على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك من قوله تعالى: **(وَالسَّماواتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِه)**

الحقول الدلالية	الترادف	التضاد	المعنى المجازي	دعوى	العلوم بلاغة	مصطلحات علم الكلام	الاستدلال العقلي	الاستدلال النقلي
	2	2	1	2	1	2	1	2
	الآيات	**الأشعار**	**الأقوال**	**الاستطرادات**	**الفوائد**	**العلماء من أهل الفن**	**المفردات الغريبة**	**تقريرات**
	4	2	1	1	2	1	2	1

جدول 5 :	من وجوه الاستدلال ص: 251- 252	- رجع لبيان وتوضيح ما أجمله من الحديث النبوي(خلق الله آدم على صورته) - رجع لبيان ما أجمله من قوله تعالى [يوم يكشف عن ساق] والاستدلال على المجاز فيه من كلام العرب
بناء النص		
الأفكار الرئيسية	ص: 251- 252	التأويلات المحتملة في قوله صلى الله عليه وسلم : «خلق الله آدم على صورته»- -في قوله سبحانه: (يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ ساقٍ) ووجوب إخراجها على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك

الحقول الدلالية	**الترادف**	**المعنى المجازي**	**مصطلحات نحوية**	**دعوى**	**انتقادات لفظية**	**الآيات**	**الأشعار**	**الأقوال**
	12	**2**	**1**	**1**	**2**	**2**	**3**	**2**
	الاستطرادات	**المفردات الغريبة**	**بيان معانٍ**					
	2	**5**	**2**					

جدول 6 :	من وجوه الاستدلال ص 253-254	- تحكّم :رأي ابن جنّي في قوله تعالى [ولا تطع من أغفلنا قلبه] أنه من باب المجاز، والاستدلال عليه أنه من باب: أفعلت الشيء .وأمثلة عليه من كلام العرب - رجع للاستدلال على أن قوله [أغفلنا قلبه] هو على المجاز، بقوله: [واتبع هواه] بذكر معاني الواو في النحو - نتيجة فرعية : في مسألة [أغفلنا قلبه] أي: صادفناه غافلاً
بناء النص		
الأفكار الرئيسة	ص 253-254	- في قوله سبحانه: (يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ ساقٍ) ووجوب إخراجها على غير حقيقتها والاستدلال على ذلك - فائدة بيّنها المؤلف من قوله تعالى " وَلا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنا"

الحقول الدلالية	**الترادف**	**التضاد**	**مصطلحات نحوية**	**مصطلحات صرفية**	**قاعدة نحوية**	**قاعدة صرفية**	**العلوم المنطق**	**تقريرات**
	4	**2**	**1**	**2**	**1**	**2**	**1**	**1**
	تحكّم	**آراء معتزلية**	**انتقادات لفظية**	**الاستدلال العقلي**	**الاستدلال النقلي**	**الآيات**	**المفردات الغريبة**	**الأشعار**	**العلماء من أهل الفن**
	2	**1**	**2**	**1**	**1**	**1**	**1**	**6**	**1**

3.3.2.2:فيما يتعلق بالخاتمة:

جدول 1 :		
بناء النص	نتيجة و مراجع ص255	**- فائدة المبحث**: سطر واحد [وإذا صح هذا الموضع ...]. - ذكر **مرجع** مهم في هذا المبحث هو كتاب قطرب. - ذكر **مرجع** ثانٍ في هذا المبحث هو تفسير أبي علي الفارسي.
الأفكار الرئيسة	ص255	- تبيين مكانة العلم باللغة والتمكن فيها وما يترتب على ذلك من فهم نصوص اللغة. - الإشارة لكتاب قطرب في الرد على الملحدين واسم كتابه : الرد على الملحدين في متشابه القرآن.

الحقول الدلالية	**الترادف**	**دعوى**	**تحكّم**	**الفوائد**	**العلماء من أهل الفن**	**العلماء من غير أهل الفن**	**المفردات الغريبة**
	8	**2**	**1**	**1**	**2**	**1**	**2**

4.3.2: وجوه الاتفاق والاختلاف مع صاحب النص والتعليل لذلك:

هذه المرحلة من البحث لم تعد تتعلق مع عبارة النص ولا مع صاحبه بشكل مباشر، بل هي عبارة عن محاكمة يحاكم الباحث فيها نفسه مع النص وصاحبه؛ ليصل من خلال هذه المحاكمة إلى إيصال وجهة نظره التي تشكلت لديه من خلال تعامله الطويل مع النص.

ولا يشترط أن تكون هذه النتيجة حقيقية و لا الحكم قاطعاً، إذ إنها تعتمد على القوة المعرفية التي يتكئ عليها الباحث، وهذه المعرفة تختلف باختلاف الأصول المعرفية المرجعية التي يعتمد عليها كل باحث، وهذه الأصول قد تتفق وقد تختلف مع صاحب النص، فاتفاقها واختلافها يؤديان إلى حكم مغاير ربما لا يتصل بنتيجة التحليل الذي وصل إليه الباحث من خلال التحليل المباشر والمعمق، فالقائم بصنعة تحليل النصوص اللغوية يتعامل مع نصوص متعددة المصادر، فلربما كان صاحب النص القوي المتين مخالفاً في فكره أو مذهبه للمحلل، لكنه في الوقت نفسه قد صاغ بحثه بأبهى حلَّة وأمتن أسلوب، فلا يصح أن يحكم على نصِّه قبل التحليل والتتبع على وَفق ما سبق من المراحل، ولا يضير الباحثَ أن يظهر موافقته أو مخالفته للنص الذي أنتج تحليله، وذلك هو لب البحث العلمي المعاصر الذي يفصل بين النصوص وأصحابها، ويرفض الحكم على العلوم بالنظر إلى من خرجت منه لا بالنظر إلى القيمة المعرفية التي أضافتها.

1.4.3.2: وجوه الاتفاق مع صاحب النص:

توطئة:لا بدَّ في بداية هذا المبحث المهم من بيانٍ ضروري، وهو أنه لا يمكن لأحد أن يغضَّ من مكانة الإمام ابن جنّي -رحمه الله- في علمه وسعة اطلاعه، فلقد أوتي أسلوباً قوياً في ربط وجوه الكلام والجمع بين المعاني البعيدة وتقريبها بأسلوب جزلٍ وعبارة متينة، حتى لكأنه يقرؤها من كتاب واحد في مبحث متناسق.

ولكن لابدَّ من إظهار مدى الاتفاق والاختلاف، ليظهر الفرق بين الحكم على النص ومدى القبول للنص عند الباحث.

على ضوء ما أثبته العلماء في علم الكلام فقد سار ابن جنّي على مذهب أهل السنَّة والجماعة في مسائل ذكرها في هذا الباب وهي:

1. القول بالمجاز والتأويل في بعض الآيات القرآنية والنصوص من الأحاديث النبوية.
2. وجوب الخروج عن عقيدة التجسيم الباطلة التي تنسِبُ الجسميةَوالتبعيض والمكانية لله سبحانه وتعالى، وهو قول فاسد باطل يترتب عليه الخروج عن الملَّة.

- أما القول بالمجاز فهو قول وارد عن أئمة الأمة المعتبرين الذين أرادوا حفظ عقيدة عوام الأمة عن البطلان والزيغ. فأخذوهم إلى ما لا يتعارض مع النصوص من التأويل.

وكلُّ ذلك جرياً على استعمالات العرب وكلامهم، وظهر ذلك واضحاً من استشهادات ابن جنّي في قوله بالتأويل من بداية هذا المبحث إلى منتهاه، ومن الأمثلة على ذلك دون تتبع لجميع ما ذكره؛ تركاً للتطويل

وجوب التأويل، في قوله تعالى: " يوم يكشف عن ساق " [القلم:42]، وذكر أن من قال بها على ظاهرها بأنه "طغى به جَهلُه وغلبت عليه شِقوَته"[1]،وذكر صوراً من كلام العرب تدل على أن المعنى المراد: "شدة الأمر" وضرب أدلة على ذلك.

وبعد مراجعة تفسير هذه الآية في بعض التفاسير المعتمدة عند أهل السنة والجماعة تبين أن الأقوال في التأويل متشابهة مع ما ذكر الإمام باختلافاتٍ بسيطة في العبارة.

فقد ذكر الإمام البيضاوي (ت791ه) في تفسيره تأويلاً للآية فقال: "يوم يكشف عن ساق": يوم يشتد الأمر ويصعب الخطب، **وكشف الساق:** مَثَلٌ في ذلك وأصله تشمير المخدَرات عن سوقهنّ في الهرب

قال حاتم: أخو الحرب إن عضَّت به الحرب عضها وإن شمَّرت عن ساقها الحربُ شمرا

أو يوم يكشف عن أصل الأمر وحقيقته بحيث يصير عياناً. مستعارٌ من ساق الشجر وساق الإنسان وتنكيره للتهويل أو للتعظيم "[2].

---

(1) الخصائص، ابن جني، 3/ 251.

(2) البيضاوي، القاضي ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، دار الرشيد ومؤسسة الإيمان، بيروت، الطبعة الأولى، 2000م، ج3 ص436.

وذكر الإمام القرطبي (ت671ه) في كتابه الجامع لأحكام القرآن في تفسير هذه الآية فقال: (يوم يكشف عن ساق): أي عن كرب وشدة.
وذكر أدلة على هذا المعنى من كلام ابن عباس رضي الله عنهما ومن كلام العرب ثم قال: "فأما ما روي أنّ الله يكشف عن ساقه فإنه عز وجل يتعالى عن الأعضاء والتبعيض وأن يكشف ويتغطى"[1].
الخلاصة: ظهر أن صاحب النص في هذه الآية قد وافق تماماً القول المختار في تفسير هذه الآية.
المثال الثاني:

في تأويله لقوله سبحانه وتعالى (والسماوات مطويات بيمينه) [الزمر:67].
قال: "إن شئت جعلت اليمين هنا الجارحة، فيكون على ما ذهبنا إليه من المجاز والتشبيه أي: حصلت السماوات تحت قدرته، وإن شئت جعلت اليمين هنا القوة"[2].
فهنا أيضاً وافق ابنُ جنِّي بهذا التأويل قولَ أهل السنة والجماعة في وجه التأويل لهذه الآية،
فقد قال الإمام القرطبي في تفسيره لهذه الآية: "ثم نزه نفسه عن أن يكون ذلك بجارحة فقال: (سبحانه وتعالى عما يشركون)" [3].

- أما الإمام الطبري رحمه الله (ت310ه) قد أخذ بقول أهل الظاهر في المسألة، وذكر أحاديث تفيد أن هذه الآية يقال بها على حقيقتها وأن السماوات والأرض مطويات بيمينه سبحانه، ثم نفى قول التأويل في هذه الآية فقال: "وقال بعض أهل العربية من أهل البصرة "والأرض جميعاً قبضته يوم القيامة والسماوات مطويات بيمينه" يقول في قدرته نحو قوله: "وما ملكت أيمانكم" أي: وما كانت لكم عليه قدرة وليس الملك لليمين دون سائر الجسد، قال: وقوله "قَبْضَتُهُ" نحو قولك للرجل: هذا في يدك وفي قبضتك، والأخبار التي ذكرناها عن رسول الله صلى الله عليه وسلم وعن أصحابه رضي الله عنهم وغيرهم، تشهد على بطول هذا القول" [4].

الخلاصة:

ومن خلال المتابعة والتقييم لكلام الإمام ابن جنِّي فإنه في مجمله كان متوافقاً تماماً مع قول السلف من علماء جمهور أهل السنة والجماعة.

2.4.3.2: وجوه الاختلاف مع صاحب النص:

ما جنح إليه في تفسيره لقوله سبحانه وتعالى "ولا تطع من أغفلنا قلبه عن ذكرنا واتبع هواه وكان أمره فرطاً" [الكهف:28].

---

(1) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنته من السنة و آي الفرقان، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 2006م، ج21 ص176.
(2) الخصائص، ابن جني، 3/ 249.
(3) الجامع لأحكام القرآن ، مرجع سابق، ج18 ص308.
(4) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، دار هجر، الطبعة الأولى، 2001م، ج20 ص253.

قال ابن جنّي في هذه الآية بقول المعتزلة:(أن العبد يخلق أفعال نفسه) وهو أصل من أصول عقيدتهم، خالفوا فيه قول أهل الحق من الأشاعرة و الماتريدية.

فقال : "ولن يخلو "أغفلنا" هنا من أن يكون من باب (أفعلتُ الشيء) أي: صادفته ووافقته كذلك"[1].. وذكر شواهد وأمثلة تدلل على ما أراد من الحكم، وأنكر على أهل السنة قولهم عندما قال: "أو يكون ما قاله الخصم: أن معنى أغفلنا قلبه: منَعْنَا وصددنا نعوذ بالله من ذلك"[2]..

وبسطَ الردَّ على ذلك دون التعرض لأدلة مذهب أهل الحق في هذه المسألة، انتصاراً لرأيه وتثبيتاً لحكمه لكن بعد تتبع التفاسير المتعددة لهذه الآية تبين وضوح مخالفة قول ابن جنّي في هذا التفسير الذي ذكره لجمهور المفسرين.

فقد ذكر الإمام الرازي (ت604ه) الوجه المعتمد في هذه المسألة فقال: "احتج أصحابنا بهذه الآية على أنه تعالى هو الذي يخلق الجهل والغفلة في قلوب الجهال، لأن قوله: "أغفلنا" يدل على هذا المعنى، وقالت المعتزلة: المراد بقوله تعالى: "أغفلنا قلبه عن ذكرنا" أنا وجدنا قلبه غافلاً وليس المراد خلق الغفلة فيه"[3].

وذكر الإمام الرازي أدلة ووجوهاً قوية لرد مذهب المعتزلة واستدلالهم بهذه الآية تراجع في كتابه عند تفسير هذه الآية.

وهذا الإمام النسفي (ت710ه) في تفسيره عندما ذكر هذه الآية "ولا تطع من أغفلنا قلبه عن ذكرنا" يقول: " أي من جعلنا قلبه غافلاً عن الذكر وهو دليل لنا على أنه تعالى خالق أفعال العباد"[4].

وعلى هذا ما ذكره الإمام البيضاوي في تفسيره للآية السابعة من سورة البقرة (ختم الله على قلوبهم وعلى سمعهم وعلى أبصارهم غشاوةٌ ولهم عذاب عظيم) وغيره من الأئمة الأعلام المشهورين.

نتائج البحث:

1- صناعة تحليل النصوص فن مهم في بيان حقيقة وجوهر أي نصٍّ، فهي تختزل الأبواب والعبارات الكثيرة من خلال مؤشرات تعريفية تحليلية ثابتة تؤدي إلى فهم الأفكار المهمَّة عند الكتّاب والمؤلفين.

2- إن نتائج تحليل النصوص هي نتائج ظنية وليست يقينية، لأنها تتبع إلى الخلفية المعرفية لدى محلل النص بعناصر كثيرة تساهم في بناء الغرض من تحليل النص على ما يريده المحلل.

---

(1) الخصائص، ابن جني، 3/ 253.

(2) الخصائص، ابن جني، 3/ 254.

(3) الفخر الرازي، محمد الرازي ابن العلامة ضياء الدين عمر، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، 1981م، ج21 ص116.

(4) النسفي، أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، الطبعة الأولى، 1998م، ج2 ص298.

3- إن صناعة تحليل النص تساهم -بشكل كبير- في معرفة جميع أفكار النص، و يمكن من خلال التحليل : التركيز على الأفكار الضعيفة أو غير المفهومة لتوضيحها وبيانها .

4- إن كتاب الخصائص لابن جنّي كتاب قيّم، ويعتبر نموذجاً قوياً في صناعة تحليل النصوص.

5- إن الإمام ابن جنّي يعتبر من أهم المؤلفين في عِلمي النحو وأصوله، لما أنتجه من القضايا والأحكام التي لم يسبق إليها في هذين الأصلين أو خالف فيها جمهور النحويين .

6- ظهر في (باب ما يؤمنه علم العربية من العقائد الدينية) النظرة الشمولية في فكر الإمام ابن جنّي وقوة السبك والحبك من خلال التعاطي التدريجي مع المسائل التي يريد إثباتها، ولم تخل أحكامه من بعض التحكُّم في العبارات لما يريد إثباته من العقائد .

7- ظهرت في عبارات النص القوة التأثيرية للكاتب من خلال:

- الإكثار من القواعد النحوية أو الصرفية .
- اتباعه أسلوب النقد للمخالف بعبارات قوية.
- كثرة الشواهد والقواعد التي استدل بها.
- الإشارة إلى المتقدمين في هذا العلم من شيوخه أو المؤلفين القدامى ليعطي انطباع الفكر الجماعي لما أراده.

توصيات الباحث:

1- يوصي الباحث بإقامة دورات وورشات تخصصية في صناعة تحليل النصوص، يقوم بها أصحاب الدراسات التخصصية في تحليل النصوص والخطاب ليتم ملء الفراغ الحاصل في هذا المجال .

2- تعريب المراجع الأجنبية التي سبقت المؤلفات العربية في هذا المجال، وهي في غالب أبحاثها معتمدة على المراجع الأجنبية.

3- إقامة مجمع تخصصي متكامل لتحليل النصوص والخطابات الرسمية والسياسية المعاصرة، وتحويل هذه التحليلات إلى أصحاب القيادات العليا في الأمة، للاستفادة منها في كيفية الردود والمعاملات المحلية والمجتمعية والدولية.

فهرس المراجع

1. أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، المطبعة الحسينية, القاهرة , مصر , الطبعة الأولى، 1998م
2. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2001م.
3. أبو الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية، 1952- 1957م.
4. أبو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري، دار هجر، الطبعة الأولى، 2001م.
5. أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، القرطبي، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنته من السنة وآي الفرقان، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 2006م.
6. أحمد بن محمد بن علي، الفيومي المقرئ، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، 1977م.
7. جيليان براون وجورج بول، تحليل الخطاب، ترجمة :محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1997م.
8. حسين الفتلي، أصول التفكير النحوي عند ابن جنّي في كتابه الخصائص، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، العدد14، كانون الأول، 2014م.
9. خديجة الحديثي، المدارس النحوية، دار الأمل، إربد، الأردن، الطبعة الثالثة، 2001م.
10. رشدي أحمد طعيمة ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2008م.
11. سعيد الأفغاني ،في أصول النحو ، دار المكتب الإسلامي، بيروت ،بدون طبعة، 1987م.
12. عبد الواحد توفيق الدويك، محاضرات في علم اللغة التطبيقي، دار الكتب، القاهرة، مصر، بدون طبعة، 2007م.
13. عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، مكتبة الرشد ، السعودية ، الطبعة التاسعة ، 1426 هـ / 2005 م.
14. عزة شبل محمد،علم اللغة النصي النظرية والتطبيق،مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية،2009م.
15. غنيم غانم الينبعاوي، جهود ابن جنّي في الصرف وتقويمها في ضوء علم اللغة الحديث، المكتبة التجارية، مكة المكرمة، السعودية، الطبعة الأولى، 1995م.
16. فاضل صالح السامرائي، ابن جنّي النحوي،دار النذير للطباعة والنشر، بغداد، العراق، بدون: ط، 1969م.
17. فريد الأنصاري،أبجديات البحث في العلوم الشرعية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 1997م.

18.محمد الرازي ابن العلامة ضياء الدين عمر، الفخر الرازي، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، 1981م.
19.محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، دائرة المعاجم، ب.ط، 1989م.
20.ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي، البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، دار الرشيد ومؤسسة الإيمان، بيروت، الطبعة الأولى، 2000م.

The Technical Approach in Teaching Arabic to Non-Native Speakers and Its Most Important Applications in Conversation Skill

Mahmoud HARIRI

المُدخل التقنيّ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأهمّ تطبيقاته في مهارة التحدُّث

محمود حريري[1]

الملخّص: تتناول هذه الدراسة توظيف المدخل التقني في تعليم مهارة التحدّث للناطقين بغير العربية، وتتضمن هذه الدراسة ثلاثة مباحث رئيسة، في المبحث الأول قام الباحث بعرض مهارة التحدّث فبدأ بتعريفها ووضح أهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأهداف تدريسها. ثمّ انتقل في المبحث الثاني إلى الحديث عن المدخل التقني فقام بتعريفه وعرضِ نشأته وتطوّرِه موضّحاً أهميّته وإيجابيّاته وسلبياته. وفي المبحث الأخير وضّح الباحث كيفية استثمار وسائل التقنيّات الحديثة لخدمة وتطوير مهارة التحدُّث, وذكر أهم البرامج التي يمكن استخدامها في التعلّم والتعليم كالحاسب الآلي والسبّورة الذكيّة والفصول الافتراضيّة والمختبرات اللغويّة وسلّط الضوء على تطبيقات الهواتف المحمولة كالفيسبوك والإنستغرام ومقاطع الصوت والفيديو وغيرها, وفصّل القول في كيفية الاستفادة من كل تطبيق من تطبيقات المدخل التقنيّ على حدة. وفي نهاية الدراسة توصّل الباحث إلى ضرورة استخدام التقنيّات الحديثة وتطبيقاتها في تعليم مهارة التحدُّث لما أثبتته التجارب الواقعية من فعالية المدخل التقني في تسهيل عمليّة تعلّم اللغة العربيّة وجعلها أكثر فائدة ومتعة لدى المتعلّمين. وقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة لسد ثغرة واضحة في تدريس مهارة التحدّث للناطقين بغير العربيّة وتقديمها للدارسين بأسلوب سهل وشيّق من خلال تطبيقات المدخل التقنيّ.

الكلمات المفتاحيّة: المدخل التقنيّ, التحدّث, الناطقين بغير العربيّة, التعليم، التقنيّات التعليميّة.

(1) مُحاضِر، كليّة العلوم الإسلاميّة في جامعة آرتقلو ماردين – تركيا

1. مقدّمة:

نتيجةً للتقدّم العلمي الكبير في الآونة الأخيرة شهدت العمليّة التعليميّة قفزةً نوعيّة في المجال التقنيّ, حيث ظهرت العديد من الوسائل التقنيّة الحديثة كالحاسوب والإنترنت والأقمار الصناعيّة, وأصبح دور المعلّم مقتصراً على تبسيط وتسهيل العمليّة التعليميّة لطلّابه, فهو بمثابة المرشد والموجّه في سير آليّة التعليم حتى يصل بالمتعلّمين للأهداف المبتغاة. كما أنّ دور المتعلّم لم يعد كما كان في السابق فقد تحوّل من متلقٍّ سلبي إلى باحثٍ وناشطٍ يتعامل بنفسه مع المادّة التعليميّة ويتفاعل معها.حتّى المناهج التعليميّة كان لها نصيبٌ وافرٌ من هذه التغيّرات, فتبدّلت الأهداف وتغيّر المحتوى وأخذت الأنشطة طابعاً جديداً في العرض والتقديم. وفي هذه الحقبة التقنيّة الجديدة أخذ المتعلّمون قسطاً وافراً من الحريّة وخاصّةً في المواقف التعليميّة, وبفضل هذه التقنيّات تحسن التعليم كثيرًا وارتقت جودته بشكل مذهل, حيث ساهمت بتوفير المعلومات وتحسين طريقة عرضها وجاذبيّتها وإشراك جميع حواس الطالب في التعلّم. كما تمّت الاستفادة من التطبيقات التقنيّة على الحاسوب والهاتف بشكل رائع. وهذا الكلام ليس مقتصراً على تعليم اللغات بل على كافّة مجالات التعليم, ففي درس العلوم مثلاً كان الطالب قبل دخول التقنيّة يسمع عن الدماغ والأعصاب والقلب وغيرها أمّا بفضل التقنيّات الحديثة فأصبح باستطاعته أن يرى صورتها الحقيقية، ويشاهد تشريحها في الفيديو بشكل واقعيّ.

وبناءً على ما سبق ذكره فإشكاليّة دراستنا هذه تنحصر في إطار الأسئلة التالية: ما هو مفهوم المدخل التقني في التعليم؟ وما أهميّته في حقل تعليم اللغات؟ وكيف يمكننا استثماره في تعليم مهارة المحادثة العربية للناطقين بغيرها؟ سنقوم في هذه الدراسة بالإجابة عن الأسئلة السابقة بالاعتماد على التجارب الحيّة والنظريّات التي أثبتت جدواها في هذا المجال. ونهدف من خلال هذه الدراسة بيان الأثر الإيجابي للتقنيّات التعليميّة في تطوير آليّة التحدّث لدى متعلّمي اللغة العربيّة من الأجانب, إذ لا يخفى على العاملين في هذا المجال بأنّ معظم متعلّمي اللغة العربية من الأجانب يتقنون كل مهاراتها ويخفقون في مهارة المحادثة, ويرجع سبب ذلك الإخفاق لضعف التقنيّات المستخدمة في عرض هذه المهارة ولذا جاءت هذه الدراسة لتتبيّن أهمية التقنيّات التعليميّة في تطوير مهارة المحادثة.

2. المحادثة:

1.2. تعريف مهارة المحادثة:

الكلام هو مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقّة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث أي أن الكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمن دافعا للمتكلم، ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بوساطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة[1]. كما يعرّف بأنه عملية تبدأ صوتية وتنتهي بإتمام عملية الاتصال مع متحدث من أبناء اللغة في موقف اجتماعي.

إذاً مهارة المحادثة هي قدرة الشخص على التواصل اللغوي مع الآخرين وتوظيف المهارات اللفظية واللغوية بهدف نقل الأفكار والمشاعر والأحاسيس والمعارف، ويكون ذلك في النقاشات والحوارات والاجتماعات التي تجري في الحياة اليومية، أو في وسائل الاتصال الغير مباشرة كالهاتف والانترنت وغيرها مع التأكيد على أهميّة الصحة في التعبير والسلامة في الأداء.

2.2. أهميّة مهارة المحادثة:

تعتبر المحادثة وسيلة هامّة يحقق المتعلّم من خلالها هدفه الرئيسي وهو التواصل مع الآخرين, فهي ركنٌ أساسي في عمليّة الاتّصال بين الأشخاص حيث يستطيع المتعلّم المتمكّن منها إظهار قدراته ومهاراته وإيضاح أفكاره, ممّا يمنحه الثقة بالنفس ويعكس مستوى ثقافته ونضجه الفكريّ.فالمحادثة هي الجانب العملي الذي لا يلزمه تفكير وعمليات ذهنية معقدة لذلك ينبغي تدريب المتعلّمين على الاسترخاء أثناء المحادثة والابتعاد عن الصراخ و الصوت الحاد و الخشونة كما يجب تدريب جهاز النطق عندهم على الإلقاء السليم بشكل قوي وجميل بنفس الوقت.

ومن أنشطة المحادثة ترديد عبارات كررها المعلم، والقراءة الجهرية، وحفظ نصوص مكتوبة أو مسموعة وترديدها، وتعتمد كفاءة المتعلم في ذلك على الذاكرة السمعية التي تمكّنه من ترديد أصوات سبق له

(1) ينظر: الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، مكّة المكلرمة, 1985م، ص153.

سماعها، وعلى التناسق الذهني العضلي بين المخ وأعضاء الكلام من لسان وشفتين ولهاة وحبال صوتية، وعلى التمييز المتعلم بين الصوتيات الساكنة والمتحركة في اللغة الأجنبية وقدرته على التأكيد، والتنغيم، والتعبير، ومعرفة النظام الصوتي للغة الأجنبية.[1]

ويمكننا تلخيص أهميّة تعليم مهارة المحادثة بما ذكره أستاذنا محمود كامل الناقة في كتابه بهذه النقاط[2]:

أ- إنّ النجاح في تعلم الكلام باللغة الثانية يدفع إلى تعلمها والإتقان فيها.

ب- أنّنا لا نتصوّر إمكانية الاستمرار في تعلم القراءة والكتابة باللغة الأجنبية دون التحدث فيها.

ت- إنّ عمليّة تعلّم اللغة ذاتها والاستفادة من المعلم تعتمد على الحديث، فالمعلم يستخدم الكلام في تدريسه وتصحيحه أخطاء الدارسين، وعندما يصحح كتابات الدارسين إنما يناقشهم في ذلك شفوياً.

3.2.أهداف مهارة المحادثة :

إنّ شدّة الرغبة والإصرار من قبل كلّ متعلّم للغةٍ جديدة للتعبير عمّا في نفسه هو أمر بديهيّ، لذلك كان لزاماً على كلّ معلّم أن يشجع هذه الرغبة لدى الطالب وأن يمدّ له يد العون للانطلاق في كلامه. ومن أهم الأهداف التي يجب أن يعمل المعلّم على تحقيقها:

أ- تمكين المتعلّم من التعبير عن الأفكار والمشاعر وإدارة الشؤون الخاصة والعامة بسهولة وثقة.

ب- إجادة الأداء اللغوي وإتقان الصياغة والنطق.

ت- إشباع الرغبة والنزعة الذاتيّة للحوار مع الأخرين.

ث- تزويد المتعلّم بفنون الإلقاء المناسبة.[3]

ويرى الأستاذ رشدي طعيمة أنّ التركيز على النطق ومخارج الحروف عند المتعلّم هي من أهمّ أهداف المحادثة, إضافةً إلى تمييزه بين الحركات والأصوات المتجاورة وتركيزه على النبر والتنغيم, واستخدامه

(1) ينظر: صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها: بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، 1981م، ص137-38.
(2) ينظر: الناقة، 1985م، ص153.
(3) الشنطي, محمد صالح, المهارات اللغويّة, دار الأندلس, ط1, حائل, السعوديّة, 1994م, ص197.

التعبيرات المناسبة في المواقف المختلفة, كما ينصح باستخدام الإشارات والإيحاءات لإيصال الأفكار وترتيب التحدّث لأفكاره بشكلٍ منطقيّ.[1]

4.2. الخطوات التطبيقيّة لمهارة المحادثة:

أ- التمهيدالمناسب: ويعني إثارة انتباه الطلبة إلى ما سيقدّمه المعلّم من خلال حوار مشوّق أو موقف تعليمي جذّاب, كما يطلب المعلّم من طلّابه التركيزعلى صور المحادثة الموجودة في الكتاب المدرسي ومن ثمّ يبدأ بحوارهم فيما شاهدوه في الصور.

ب- "يقدّم المعلم نموذجاً لنطق الحوارات. وذلك بأن ينطق كل جملة على حدة، ثم يلقي الحوار كاملاً ويحاكيه الدارسون بعد ذلك على مختلف المستويات (جماعياً و فئوياً و فردياً) "[2].

ت- يقوم المعلّم بعرض صور المحادثة على الشاشة أمام الطلّاب كل صورة على حدة.

ث- يطلب المعلّم من الطلّاب التعبير عن الصورة الّتي أمامهم بلغة عربية فصيحة بسيطة قدر الإمكان.

ج- يقوم المعلّم بطرح أسئلة بسيطة ومنظّمة وواضحة على الطلّاب للكشف عن مضمون الصورة.

ح- يجيبُ الطلّاب عن الأسئلة ويقوم المعلم بإعادة السؤال لعدد منهم لتكرار الجمل المطلوبة والتأكّد من فهمهم لها على نحو جيّد، وتصويب الأخطاء في الألفاظ والتعبير إن وجدت.

خ- يكلّف المعلم الطلاب بعد ذلك بواجب حواريّ يقومون بتسجيله في البيت على شكل مقطع فيديو لا تتجاوز مدّته الدقيقة الواحدة.

د- على المعلّم حثّ الطلاب ودفعهم لاستخدام تطبيقات الهاتف المحمول من واتس اب وفيسبوك وإنستغرام في درس المحادثة, من خلال مقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتيّة.

3. المُدخل التقني:

1.3. نشأة المدخل التقني:

(1) طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1985م، ص170.

(2) طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلاميّة للتربية والثقافة والعلوم الإيسسكو, ط1، المغرب الرباط، 1989م، ص124–125.

يرجع تاريخ تقنيّات التعليم لمئات آلاف السنين, ولا نقصد هنا التقنيات الحديثة أو الانترنت أو الحواسيب فهي حديثة العهد كما نعلم بل يرجع بنا علماء الأنثروبولوجيالحقبة اكتشاف الإنسان لكيفيّة التعامل مع النار، واختراعه للدولاب سنة 4000 قبل الميلاد، ولزمن صنع الفؤوس البسيطة قبل ملايين السنين، فهي بمجملها تقسيمات تقنيّة قديمة اتّكأت على تاريخ الإنسان ومُخترعاته، ويمكننا القول بأنّ هناك مراحل متدرّجة في تطوّر التعليم التقني بدأت بالتعليم البصريّ فقد أكّد العلماء وجود صورٍ ورسومٍ توضيحية وخرائط ترجع لآلاف السنين في أكثر من مكان, كما أنّ جدران معابد المصريين القدماء كانت قد زيّنت بالرسومات والصور لتشرح لهم المناسك والطقوس الدينية.[1] ولاننسى بأنّ المعلّمين في الماضي استعانوا بالمعينات البصرية في عمليّة التعليم فقد كان المعلّم يحضر ورقة شجرة أو حجر أو أيّ شيء آخر من مكوّنات الطبيعة ويقوم بالشرح عليه أمام طلّابه.

ويرى روبرت جانييه (Robert Mills Gagné) أنّ استخدام الصورة والصوت معاً في العمليّة التعليميّة يبعث على الإثارة ويسهم في تكرار عملية التعلم دون الحاجة لمعلم كما أنها تتدارك أيّ خطأٍ يمكن أن يقع فيه المعلم في إيصال معلوماته.[2] إلّا أنّ مصطلح تكنولوجيا التعليم لم يكن حاضراً آنذاك فكان يطلق على هذه العمليّة المعينات التدريسية أو الوسائل السمعية البصريّة.[3] ويعدُّ الاتصال ودخوله إلى التعليم أهم الأسس النظرية التي قامت عليها تقنيّات التعليم والمرحلة الأبرز في مسيرة تطوّره، والاتصال كعمليّة يتضمّن المشاركة أو التفاهم حول شيء أو فكرة أو إحساس أو اتجاه أو سلوك أو فعل ما, ويعد من أقدم أوجه النشاط الإنساني.[4] كما عرّفه محمد عبد الحميد بأنه: "العملية الاجتماعية التي يتم بمقتضاها تبادل المعلومات والآراء والأفكار في الرموز الدالة، بين الأفراد أو الجماعات داخل المجتمع، وبين الثقافات المختلفة، لتحقيق أهداف معينة"[5] وقد ازدهرت العمليّة التعليميّة عند دخولها في مجالات الاتّصال سواءً كانت لفظيّة أو غير لفظيّة. ومن ثمّ بدأ تطبيق مفهوم النظم للعملية التعليميّة على يد روبرت جانييه (Robert Mills Gagné) في كتابه

(1) الطوبجي، حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت, 1987م، ص21.
(2) ينظر إلى جانييه، روبرت، أصول تكنولوجيا التعليم، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض, 2000م، ص15.
(3) مينا، فايز مراد، توجهات في الدراسة والبحث التربوي في مجال المناهج، دار الانجلو المصرية, القاهرة, 2004م، ص108.
(4) حبيب، راكان، وآخرون، مقدمة وسائل الاتصال، مكتبة دار زهران للنشر والتوزيع، ط1، جدة, 2001م, ص26.
(5) عبد الحميد, محمد, نظريّات الإعلام واتجاهات التأثير, دار عالم الكتب, ط1, القاهرة, 1997م, ص21 .

"شروط التعلّم" سنة 1965م حيث قام بتحليل أهداف التعلم وأبدع في شرح التصميم التعليمي.[1] وقد أسهم تطبيق النظام في ترتيب العملية التعليمية والتي كانت تتصف بالتعقيد وكثرة التفصيلات, ويرى تشارلز هوبان أنّ تكنولوجيا التعليم عبارة عن تنظيم متكامل يضم عناصر الإنسان والآلة والأفكار والآراء وأساليب العمل والإدارة بحيث تتّسق وتعمل جميعاً داخل إطار واحد.[2]

وتعتبر نظرية سكينر في التعزيز الفوري والاستفادة من سلوك المتعلّم مرحلةً هامّةً في تطور تقنيّات التعليم وكان ذلك في بداية ستينيّات القرن الماضي والّتي قامت على أساس التركيز على سلوك المتعلّم وتعزيزه باستخدام الآلة وتقويم المتعلّم على أساس ما يحقّقه من أهداف سلوكيّة.[3] وأخيراً جاءت مرحلة التصميم التعليميّ كنتيجةٍ طبيعيّة لتعدّد وتنوّع وسائل التعليم وكثرة استعمال الأجهزة السمعيّة البصريّة داخل العمليّة التعليميّة حيث أصبح المجال التقني في التعليم أكثر اتّساعاً وشمولاً.

2.3. تعريف المُدخل التقنيّ:

المدخل: هو أمرٌ متّفقٌ عليه في صورةٍ مبدئيّة من وجهة نظر أصحابه, و هو عبارة عن وصف لطبيعة الموضوع الدراسي الذي سيعلّم (اللغة), وبيانٌ لوجهة نظر بعض الناس بحيث لا تحتاج منهم بالضرورة إلى برهان أو دليل.[4] وهو "مجموعة من الافتراضات تربطها مع بعضها علاقات متبادلة هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها"[5].كما أنّ المدخل في ذات الوقت هو توصيفٌ لطبيعة المتعلّمين وخصائصهم، وفيه يحدّد الزمان والمكان لتعليم المادّة, فيمكن للمعلم عن طريق معرفته بكلّ ذلك أن يكوّن رؤيةً لكيفية إعطاء هذه المادة وتدريسها بشكل مميّز.

تقنيّات التعليم: قام سلبر (Kenneth Sliber) عام 1970م بتعريف تقنيّات التعليم على أنّها: تطوير لمكوّنات النظم التعليمية من رسائل و أفراد ومواد وأدوات وأساليب ومواقف وإدارة هذا التطوير بهدف حل

(1) أنجلين، جاري، تكنولوجيا التعليم بين الماضي والحاضر والمستقبل، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض, 1425هـ، ص22.
(2) الطوبجي، حسين حمدي, مصدر سابق, ص33.
(3) المشيقح، محمد بن سليمان، مدخل إلى منظومة تكنولوجيا التعليم، دارالنشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض,2001م, ص4.
(4) ينظر: الناقة، محمود كامل، "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه مداخله طرق تدريسه", وحدة البحوث والمناهج للنشر, المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 1985م, ص43.
(5) بادي، غسان خالد, تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، سلسلة دراسات تربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، 1406هـ, ص86.

المشكلات التربوية. وفي سنة 1971م جاء تعريف مكينزي (MacKenzie) الصادر عن المملكة المتحدة والذي اتّسم بالإيجاز رغم شموليّته حيث يصفها بأنّها: الدراسة النظامية للوسائل التي تستخدم لتحقيق الغايات التربوية. وفي عام 1994م أصدرت جمعية الاتصالات والتكنولوجيا التربوية تعريفاً موجزاً لتتقنيّات التعليم وهو: النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم.[1] وفي عام 2008م عرّفتها جمعية الاتصالات والتكنولوجيا التربوية الأمريكية (AECT) بأنها "الدراسة والممارسة الأخلاقية لتيسير التعلم وتحسين الأداء (التعليم والتعلم) من خلال إنشاء واستخدام وإدارة العمليات والموارد التقنية المناسبة التعلّم"[2]. كما عرفها المجلس البريطاني لتكنولوجيا التربية بأنها: "تطوير وتطبيق النظم والأساليب والوسائل لتحسين عملية التعلم الإنساني"[3].

إذاً فتقنيّات التعليم هي أسلوب لحل المشكلات بالاعتماد على منهج علمي منظّم يقوم بمعالجة المعلومات بواسطة الأجهزة والبرمجيّات الحديثة.

3.3. أهميّة المُدخل التقني في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:

في عصر الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتقني، أصبح من الواجب علينا مواكبة هذه التطوّرات ولاسيّما في العمليّة التعليميّة الّتي أثقلت بالمشاكل كعدد الطلّاب الذي وصل للضعف بسبب الزيادة السكّانية, وعدم وجود كوادر تعليميّة مؤهّلة لمثل هذه الظروف الخاصّة والحاجة الماسّة للتعليم في ظل هذه المتغيّرات. ممّا أدّى لظهور مفاهيم وطرائق جديدة في التعليم, كالتعليم عن بعد الذي استغنى فيه المتعلّم عن الوجود الدائم لأستاذه, والتعليم عن طريق الحاسوب والتعليم المبرمج. فاستعمال تقنيّات التكنولوجيا أصبح حاجةً ملحّة وخاصّةً لتطوير آلية تعليم اللغة العربية وتحديث طرائقها للناطقين بغيرها. فالوسائط المتعددة وما تحويه من نصوص ورسومات وصور وفيديوهات... هي من أهمّ التقنيّات التكنولوجيّة الحديثة التي يجب التركيز عليها في العمليّة التعليميّة لما تقدّمه من محتوى علمي بأسلوب تفاعلي شيّق عن طريق الحاسوب والانترنت وغيرها من الأدوات والوسائل التقنيّة كالسبّورة الالكترونيّة وجهاز عرض البيانات ومعامل اللغات الحديثة. وقد ظهرت تطبيقات الوسائط المتعددة وأخذت تتطوّر بشكلٍ سريع وملفت للانتباه باعتبارها وسيلةً مهمة لإيصال

(1) سيلز ، باربارا، ريتا، ريتشى، تكنولوجيا التعليم التعريف ومكونات المجال، مكتبة الشقري، الرياض, 1998م، ص47.
(2) سيلز ، باربارا، ريتا، ريتشى، المصدر السابق, ص47.
(3) المشيقح، محمد بن سليمان، مدخل إلى منظومة تكنولوجيا التعليم, دار النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض, 2001م, ص8.

المعلومات ولإدارة العملية التعليميّة، كما ساعدت المتعلمين بمختلف فئاتهم العمريّة على الانتقال من منظومة التعلم التلقيني الجاف والممل إلى التعلم الإبداعي المشتمل على عمليّة التقويم والتغذية الراجعة وغيرها، إضافةً إلى تزويد المتعلّمين بالخبرة الكافية لإنجاز أهدافهم المبتغاة وإثارة اهتمامهم أثناء سير العمليّة التعليميّة.

إنّ إدخال التقنيّات الحديثة وإدراجها في عمليّات التعليم والتعلّم هو الحل الوحيد لمعظم مشكلاتنا وكل ذلك يصبُّ في مصلحة المتعلّم ويرتقي بمستوى تحصيله العلمي ويزيد من فاعليّته ونشاطه, فعصرنا هذا هو عصر التقنيّات التكنولوجيّة والانترنت والحاسوب ولا أحد منّا ينكر حاجتنا لها ولا سيّما في مجتمعاتنا العربية التي يتوجّب عليها أن تواكبَ هذه الثورة التكنولوجيّة الهائلة في العالم, حيث أصبحت المعلومات تتدفّق بسرعة كبيرة وخصوصاً فيما يتعلّق بتعليم اللغات, فلا بدّ من استثمار طاقات الشباب وإمكانيّاتهم وإعطائهم الدور الكبير لتغيير وتطوير وحتّى تجديد قضايا تعليم اللغة العربيّة.

4.3 مميّزات المُدخل التقنيّ:

لقد أصبحت التقنيّات البرمجيّة جُزءاً أساسياً من حياتنا وعنصراً أساسيّاً في العمليّة التعليميّة، فقد أثّرت بشكلٍ إيجابي في مختلف مناحي التعليم. فالمعلّم أصبح يسعى دائماً لتطوير مهاراته التدريسيّة وتطويعها في مجال التّقنيات الحديثة، والمتعلّم يستعملها في دروسه وواجباته اليوميّة. حيث تقوم هذه التقنيات بتنظيم العمليّة التعليميّة وتسهيل آليّة التواصل بين المعلم وطلابّه وإيجاد أفضل الطرق للتعاون فيما بينهم، ومن أهمّ مزايا المدخل التقني في العمليّة التعليميّة:

أ- إنّ استخدام التقنيّات الحديثة في التّعليم يجعل الدرس أكثر مُتعة للطُلاب، مما يزيد من تفاعلهم ومشاركتهم خلال الدروس، حيث أنّ استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية يحفّز الطلاب ويزيد من حماسهم تجاه التعلّم.

ب- تعمل على القضاء على الجهل التكنولوجي، حيث تُطوّر القراءة والكتابة الرقمية مما يمحو الأمية الرقمية.

ت- استخدام التقنيّات التكنولوجيّة في التعليم تتيح للمعلّم الحصول على الدروس بسهولة, وبالتالي استثمار هذا الوقت بتطوير نفسه في هذا المجال

ث- تساعد التقنيّات الحديثة معلّم اللغة في عملية تقييم أداء طلّابه مما يوفّر الوقت والجهد الكبير على المعلّم.

ج- التعليم من خلال تطبيقات المدخل التقني تتيح للمعلّم التواصل مع طلّابه بشكل لحظي طوال اليوم، حيث يرسل الطلبة واجباتهم المنزليّة عبر شبكة الإنترنت ويستقبلها المعلم عبر (البريد الإلكتروني, الواتس أب, الأنستغرام...)

ح- التعليم التقنيّ يوفّر الوقت والجهد على المعلّمين فيريحهم من السهر الطويل لوضع الخطط التعليمية, ويعفيهم من هموم مراقبة الطلاب في القاعات الامتحانيّة.

خ- التطبيقات التقنيّة الحديثة غالباً ما تقوم في آليّتها التعليميّة على الألعاب، وهذا الأسلوب يكسر جمود الدراسة التقليدية, ويجعل الطلّاب يشعرون بالمتعة والسعادة أثناء الدرس.

د- "قدّمت التّكنولوجيا الحديثة وسائل وأدوات أدّت دورًا كبيرًا في تطوير أساليب التّعليم والتّعلّم، وأتاحت الفرصة لتحسين أساليب التّعليم الّتي من شأنها أن توفّر المناخ التّربوي الفعّال الّذي يساعد على إثارة اهتمام الطلّاب وتحفيزهم، ومواجهة ما بينهم من فروق فرديّة بأسلوب فعّال"[1]

ذ- التقنيات الحديثة تمكّن الطالب والمعلم من التحكم في عناصرها كما تحقق عنصر التغذية الراجعة والتقويم، وتؤدي إلى ارتباط الطالب بالبيئة التعليمية وشعوره بالإنجاز والتفاعل فهي تلعب دوراً كبيراً في إعادة بناء المعرفة اكساب مهارة الخلق و الإبداع، ومحاولة إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجه المعلم والمتعلم.[2]

5.3. عيوب المُدخل التقنيّ:

لا أحد من الدارسين في العصر الحديث ينكر بأن التقنية طورت حياتنا بشكل كبير وجعلتها أسهل وأبسط في مختلف المجالات، ولكن في الوقت نفسه للتقنية من السلبيات الخطيرة مايجب لفت الانتباه إليه نظراً لتوظيفها بأسلوب خاطئ أو استخدامها في غير مكانها اللازم أو الإفراط في الاعتماد عليه ولاسيّما في العمليّة التعليميّة. فالمعلم هو ضرورة حتميّة في التّعليم أمّا التقنيّات فهي وسائل وأدوات مساعدة له فقط، وسنوضّح هنا أبرز المساوئ لتقنيّات التعليم لتلافي الوقوع بها:

أ- أولى عيوب المدخل التقني كما ذكرت هي تقليص دور المعلمين بشكل واضح, فمرجعيّة الطالب أصبحت الإنترنت, يأخذ منه معلوماته بدلاً من الرجوع لمعلّمه.

(1) الموسى، أنور عبد الحميد، التكنولوجيا في خدمة التعلم والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت, لبنان, 2014م, ص 175.
(2) صياح، أنطوان، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، دار الفطر اللبناني، ط1، لبنان, 1995م, ص 74.

ب- أصبحت تقنيّات التعليم بأشكالها المتطوّرة جدّاً عائقاً أمام المعلّم صاحب الإمكانيّات البسيطة والخبرة المحدودة في هذا المجال, وبالتالي أصبح لزاماً على الجهات المعنيّة بالتعليم أن تقوم بتدريب المعلّمين وتأهيلهم لاستخدام هذه التقنيّات ممّا يشكّل عبئاً ماديّاً ثقيلاً.

ت- النقطة الأكثر خطورة في استخدام التقنيّات الحديثة هو لجوء الطلّاب إلى المواقع الإلكترونيّة والأخذ من معلوماتها الغير دقيقة أحياناً واعتبارها هي المنبع الصافي لمختلف العلوم.

ث- تدهور مستوى الطلّاب في المهارات الأساسية كالكتابة الجيدة وغيرها بسبب استخدام أجهزة الحاسوب والهواتف النقّالة والأجهزة اللوحيّة كبديلٍ عن الورقة والقلم, فأصبح من المستحيل تقريباً وجود طالب يتقن الكتابة بخط جيد.

4. تطبيقات المُدخل التقني في تعليم مهارة المُحادثة :

1.4. الحاسب الآلي (الكمبيوتر)

يعتبر الحاسب الآلي من أبرز الوسائل التكنولوجيّة الحديثة وأحد أقوى اختراعات القرن العشرين, وقد انتشر بشكل كبير جدّاً واستخدم في مختلف ميادين الحياة بسبب خصائصه وميّزاته التي بوّأته صدارة التقنيّات التعليميّة, فقد وفّر الجهد والوقت في كلّ المجالات وخاصّةً في العمليّة التعليميّة. والحاسوب من الوسائل التعليميّة المهمّة في تعليم اللغة العربيّةفهويمتاز عن بقيّة الوسائل بقدرته على حفظ الصور والصوت والحركات ومقاطع الفيديو والقدرة على التفاعل مع المتعلّم عن طريق التغذية الراجعة الفوريّة، ولدى المتعلّم الفرصة الكاملة في اتّخاذ القرار المناسب والقيام باختيار المستوى الملائم بحسب قدراته. كما أنّ الحاسب الآلي يعزّز من آليّة التعلم التعاوني بين الطلبة وهذا له أثر إيجابيّ كبير لمتعلّم اللغة العربيّة، فالعمل من خلال المجموعات يشجّع المتعلّم ويحثّه ويدفعه للأمام. ونخلص إلى أنّ الحاسب الآلي يجذب انتباه الطلبة ويبعدهم عن الروتين الممل ويخفّف عن المعلّم ما يهدره من جهد ووقت ويزيد من التحصيل ويقرّب المفاهيم اللغويّة لإدراكها وفهمها بشكلٍ أفضل.

2.4.السبورة الذكيّة (التفاعليّة):

وهي من أهم التقنيّات التعليميّة الحديثة وتعتبر تطويراً للسبّورة التقليديّة فهي شاشات كبيرة تامّة الوضوح يتم التحكّم بها عن طريق اللمس يُكتب عليها بأقلام قابلة للمسح, قادرة على الاتّصال بالحواسيب أو أجهزة عرض أخرى. وتستخدم في القاعات الدراسية، أو المؤتمرات والاجتماعات وورشات العمل، ويستطيع

المتعلّم من خلالها أن يحفظ ويخزّن ويرسل المعلومات لأصدقائه عن طريق البريد الإلكتروني. تساعد على تسهيل العمليّة التعليمية وخاصّة في المدارس والجامعات ويستفاد منها في تطوير مهارة التحدّث من خلال إثارة الحوار والنقاش أثناء العرض للدرس لقدرتها على جذب انتباه وتركيز الطلّاب لأنّها تعرض المادة العلمية بأساليب مثيرة وممتعة وجذّابة. وبهذا الأسلوب سيتمّ كسر حاجز الخجل عند الطلّاب الّذين يعانون من مشكلة المحادثة لأنّهم سيشاهدون تفاعل زملائهم مع تقنيّة السبورة الذكية وتتشكّل لديهم الرغبة في الكلام.

3.4. الفيديوهات التعليميّة:

وهي تطبيق تعليمي تفاعلي، إذ يقوم المعلّم باختيار عدّة فيديوهات مناسبة لمستوى الطلاب, يطرح فيها مفاهيم وموضوعات علميّة ومعرفيّة، وهي من الوسائل التعليميّة الحديثة الّتي أثبتت نجاحها و فاعليّتها وخاصّةً في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها, وهي بعيدة كل البعد عن الأسلوب التقليدي الذي يعتمد على المعلّم وسرده للمعلومات والكتابة على السبّورة فالفيديو التعليمي يشد انتباه الطلّاب ويجذبهم ويجعلهم متحمّسين للمشاهدة و المعرفة, وتستثمر هذه الوسيلة في مهارة المحادثة بشكل فعّال فبعد عرض الأستاذ للفيديو يطلب من المشاهدين أن يلخّصوا محتواه بعدّة جمل فقط.

4.4.الفصول الافتراضية (القاعات الذكية):

هي قاعات دراسيّة تشبه القاعات التقليدية بالشكل لكنّها ترتبط بالشبكة العالميّة للمعلومات, حيث يتمّ فيها مناقشات وحوارات تفاعليّة بين الطلّاب والمعلم أو الطلّاب فيما بينهم وأحياناً بين طلّاب من بيئات تعليميّة مختلفة, وكل ذلك يكون بالصوت والصورة وبالمحتوى العلميّ المطروح للمناقشة وبوجود المعلّم المشرف على سير هذه التقنيّة التعليميّة. وهذه التقنيّة مهمّة جدّاً في تطوير أداء المتعلم الشفويحيثتقوم بتنمية مهارات الاتصال والتفاعل والمشاركة بين الطلّاب وتنمية الرغبة لديهم في التحدّث بسبب الأسلوب المشوّق في طرح المادّة اللغويّة.

5.4. المختبر اللغويّ:

غرفة خاصّة لتعليم اللغات الأجنبية، مزوّدة بميكروفون وجهاز تسجيل وسمّاعات للمعلّم فقط. يجلس الطلاب بأمكنة صغيرة مخصّصة لهم يفصل بينهم جدران مانعة للصوت فلا يسمع الطالب ما يقوله من بجانبه. والمعلّم يجلس أمام الطلاب على منصّة خاصّة به ويضع السماعات ويشغّل جهاز التسجيل ليسمع

ويتحدّث مع جميع طلّابه. هذه التقنيّة في تعليم اللغة تسمح للطالب أن يتدرّب على التحدّث باللغة التي يتعلمها دون ازعاج الآخرين ودون شعورٍ بالخجل أو الارتباك وبنفس الوقت يخفّف العبء عن معلّم اللغة الهدف.

6.4.مؤتمرات الفيديو:

تستعمل هذه التقنية غالباً على المستوى الأكاديمي بين الأساتذة المشرفين وطلابهم من خلال شبكة تلفازية مرتفعة القدرة، وهي شبيهة بالتعليم داخل الحجرة الصفيّة باستثناء وجود متعلّمي اللغة في أماكن مختلفة وبعيدة أحياناً, حيث تمكّن هذه التقنيّة متعلّم اللغة من رؤية وسماع أستاذه المشرف, إضافةً لإمكانيّة الاستفسار والحوار معه, فهي تركّز على خاصيّة التفاعل بين الطالب والأستاذ لتحسين ورفع القدرة الكلاميّة وتسهّل عمليّة التعاون بين دارسي اللغة.

7.4. الهواتف المحمولة:

وهي من أهم التقنيّات في وقتنا الحالي, فقد أصبحت هذه الهواتف في متناول الجميع حيث دخلت مدارسنا وأماكن عملنا وبيوتنا وأصبحت وسيلة التواصل الوحيدة بين الناس, ولسنا هنا بصدد الحديث عن محاسنها أو عيوبها بل للحديث عن كيفيّة توظيفها بالشكل الأمثل في التعليم لأبنائنا وهذا ما يقع على عاتق المعلّم فأوّل خطوةٍ يجب القيام بها إنشاء مجموعةٍ على الواتس أب يتواصل المعلّم من خلالها مع طلّابه باللغة المراد تعليمها ويتناقش فيها معهم حول الواجبات ومعاني الكلمات والقوالب اللغويّة اليوميّة وكل ما يتعلّق بها, ويقوم المعلّم بالتركيز على مخارج الحروف لدى الطلّاب وتصحيحها لهم إن لزم .

8.4. واجبات تسجيل مقاطع الفيديو:

من خلال تجربة الباحث في تعليم مهارة المحادثة للطلاب الأتراك في جامعة ماردين وجد أن الواجبات التي يعطيها للطلاب وهي عبارة عن مقاطع فيديو قصيرة يقوم الطالب بتسجيلها وإرسالها عبر تطبيق الواتس أب أو أي تطبيق آخر كانت مفيدة جدا، فبهذا الأسلوب يعزّز المعلّم من مهارة المحادثة عند المتعلّم ويكسر حاجز الخجل والخوف لديه ممّا يدفعه لاستخدام أكبر قدر ممكن من القوالب اللغوية في محادثته اليوميّة. و يطلب المعلّم من كل طالب أن يقوم بالتعريف عن نفسه بشكل كامل كواجب أسبوعيّ مثلاً ويرسله إلى المجموعة ليتشارك مع زملائه معلوماته الشخصيّة عن طريق القوالب التي علّمه إيّاها أستاذه في الصف.

9.4. التسجيلات الصوتيّة:

إنّ هذه الخاصيّة في الهواتف الذكيّة لا تقلّ أهميّةً في تعليم مهارة التحدّث عن مقاطع الفيديو بل بإمكاننا القول بأنّها اللبنة الأولى في طريق المهارة الشفويّة من خلال استخدام الهواتف, فبعض المتعلّمين يخشى من ردّة فعل أصدقائه بالسخرية والاستهزاء في حال وقوعه بخطأٍ أثناء عرضه لكلامه في الفيديو, فيقوم بإرسال تسجيلات صوتيّة لمعلّمه الذي بدوره يصحِّحها له إلى أن يكون قادراً على تسجيل مقاطع الفيديو وإرسالها للمجموعة. وبإمكان المعلّم تبادل حواراتٍ قصيرة مع الطلّاب عن طريق هذه التسجيلات.

10.4. الفيسبوك والإنستغرام:

يطلب المعلّم من طلّابه متابعته على مواقع التواصل الاجتماعي وأن يقوموا بالتعليق والتفاعل مع الصور و الفيديوهات لخلق جو من التفاعل الغير مباشر, وبهذا الأسلوب يزيد من حماس الطلّاب في تلقّيهم للتعليم ويشوّقهم للفائدة اللغويّة بشكل معاصر و حديث.[1]

5. الخاتمة: (نتائج وتوصيات)

إنّ المدخل التقني وتطبيقاته الكثيرة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها لا يلغي الدور الهام للمعلّم بل يساعده ويعزّزه, لأنّ المعلّم الماهر والناجح في تدريس اللغة العربيّة سيقوم باستثمار هذه التقنيّات لخدمة الموقف التعليمي. وقد توصّلنا في نهاية الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- تطبيقات المدخل التقني في تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية تجعل المتعلم يتمكّن من هذه المهارة بشكل أسرع.

ب- استخدام التقنيّات الحديثة في المواقف التعليمية يجعل الدرس أكثر إثارةً وتشويقاً ويجذب المتعلمين للغة الهدف.

ت- قضيّة تعلُّق الطلاب بالإنترنت وبتطبيقات العالم الافتراضي جعلت من استخدام التقنيّات في التعليم أمراً حتميّاً لا مفرّ منه, ويجب أن نتكيّف معه عن طريق تسخير هذه الميول في خدمة تعليم اللغة العربيّة.

(1) حريري, محمود يحيى, وآخرون, تعليم العربيّة للناطقين بغيرها ـــ تجارب في جامعة ماردين أرتوقلو ـــ دار صن جاغ للطباعة, ط1, أنقرة, 2020م, ص77.

ث- تعليم مهارة التحدّث بالعربيّة الفصحى لطلّابنا الأجانب تؤتي ثمارها عن طريق تسجيلهم لمقاطع الفيديو, حيث يكسر المتعلّم حاجز الخجل الذي يقف عائقاً أمام انطلاق لسانه في اللغة الجديدة.

ج- تقنيّة تسجيل المقاطع الصوتية للمتعلّمين من خلال تطبيق الواتس أب وإرسالها للمعلم يسهم بإتقان الطالب لمهارة المحادثة عبر تبادل الحوارات بينه وبين معلّمه.

ح- تتطور لغة المتعلّم التواصليّة بشكلٍ ملحوظ من خلال حواراته مع أستاذه وأصدقائه عبر تقنيّات الدردشة كالواتس أب وإنستغرام وغيرها.

خ- إنّ معلّم اللغة العربيّة المتمكِّن من التقنيّات الحديثة في التعليم والذي يقوم بتطبيقها في دروس المحادثة هو الأنجح في إيصال معلوماته وتثبيتها في أذهان الطلّاب مقارنةً بغيره من المعلّمين.

وأخيراً ومن خلال النتائج السابقة نوصي بما يلي:

أ- ضرورة بل ووجوب إلزام معلمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها بالالتحاق بدورات تدريبية تساعدهم على استخدام التقنيّات الحديثة، ليكونوا قادرين على تنفيذ دروس نموذجيّة ملائمة لكلّ موقف تعليميّ.

ب-ضرورة استثمار الحاسوب والإنترنت وتطبيقاته في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها, وذلك للوصول إلى أفضل النتائج في الاتّصال اللغويّ.

ت-ضرورة تجهيز وتهيئة الصفوف التعليميّة بأحدث التقنيّات لخدمة اللغة العربيّة وسرعة إيصال المعلومات وللأثر النفسي الإيجابي الذي تتركه لدى المتعلّمين.

ث-يجب تزويد المؤسسات التعليميّة (جامعات, مدارس, معاهد...) بالسبورات الذكيّة والمختبرات اللغويّة لكي يستفيد منها المتعلّمون في تنمية مهاراتهم اللغويّة.

ج-تجهيز المؤسسات التعليمية بتقنيات التعليم الحديثة وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلّم، وإذالم يكن لدى المؤسسة التعليميّة القدرة الماديّة لتوفير هذه التقنيات بسبب ميزانياتها المحدودة, فيجب عليها التعاون مع المسؤولين في التعليم، لإيجاد جهات داعمة على وجه السرعة.

ح-ينبغي علينا توحيد الجهود المبذولة في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها على مستوى الوطن العربي وخاصّة في مجال التقنيّات التعليميّة والاستفادة من تجارب الآخرين في العالم.

7. المصادر والمراجع

- جانييه، روبرت، **أصول تكنولوجيا التعليم**، ط1, 2000م, دار النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض.
- الطوبجي، حسين حمدي, **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، ط1, 1987م, دار القلم، الكويت.
- مينا، فايز مراد، **توجهات في الدراسة والبحث التربوي في مجال المناهج**، 2004م, دار الانجلو المصرية, القاهرة.
- حبيب، راكان، وآخرون، **مقدمة وسائل الاتصال**، ط1, 2001م, مكتبة دار زهران للنشر والتوزيع، جدة.
- أنجلين، جاري، **تكنولوجيا التعليم بين الماضي والحاضر والمستقبل**، 1425هـ, دار النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض.
- المشيقح ، محمد بن سليمان، **مدخل إلى منظومة تكنولوجيا التعليم**، ط1, 2001م, دار النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض.
- حريري, محمود يحيى, وآخرون, **تعليم العربيّة للناطقين بغيرها ـ تجارب في جامعة ماردين أرتوقلو** ـ ط1, 2020م, دار صن جاغ للطباعة, أنقرة.
- سيلز، باربارا، ريتا، ريتشى، **تكنولوجيا التعليم التعريف ومكونات المجال**، 1998م, مكتبة الشقري، الرياض.
- الموسى، أنور عبد الحميد، **التكنولوجيا في خدمة التعلم و التعليم**، 2014, دار النهضة العربية, بيروت ـ لبنان.
- صياح، أنطـوان، **دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها**، ط1, 1995م, دار الفطر اللبناني، لبنان.
- الناقة، محمود كامل، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، المملكة العربية السعودية، 1985م, جامعة أم القرى، مكّة المكرمة.
- صلاح عبد المجيد العربي، **تعلم اللغات الحية وتعليمها، بين النظرية والتطبيق**، ط1, 1981م, مكتبة لبنان، بيروت.

- طعيمة، رشدي أحمد، **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، 1985م, مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد، **تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه**، ط1, 1989م, المنظمة الإسلاميّة للتربية والثقافة والعلوم الإيسسكو, المغرب, الرباط.
- عبد الحميد, محمد, **نظريّات الإعلام واتجاهات التأثير**, ط1, 1997م, دار عالم الكتب, القاهرة.
- أحمد، محمد عبد القادر، **الجديد في تعليم التربية الإسلامية**، ط1, 1989م, مكتبة النهضة المصرية, القاهرة.
- يونس، فتحي، **دراسة بعض العوامل المساعدة في تعليم القرآن الكريم للمبتدئين**، 1982م, بحث منشور في كتاب قراءات في التربية الإسلامية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

Diasporic Literature between National Values and Westernization
Focusing on Psychological Approaches in Raising National Awareness

Ahmad Ali OMAR*

أدب المهجر بين القيم الوطنية والتغريب
ارتكازية المقاربات النفسية في إثارة الوعي الوطني

د. أحمد علي عمر

ملخص البحث:

تناول البحثُ بالدراسة ظاهرةَ إثارةِ الوعي الوطني عند أدباء المهجر، إذ إن الأديب المهجري يصدر في أدبه وفكره عنمكونات يمتزج فيها الشرقي بالغربي، وبهذه الازدواجية حاول المهجريُّ تحقيقَ التوازن، بين معطيات الحياة الجديدة، ومعطيات الماضي بأساليبه الفنية، من هنا بيّن البحث طبيعةالمحاولات لإثارة الوعي الوطني عبر إقامة التوازن الصادر عن مقاربات نفسية، ولا سيما أنها إثارات تستند على القديم الموروث، لكنها لا تطمئن إليه، وتسترشد بالجديد الذي هم فيه، لكنها لا تنصرف كلياً إليه، فالأدب المهجري في كثير منه، أدب شرقي الملامح والسمات، ذو رسالة وطنية وفكرية باعثة، حملها المهجريون في ثنايا جوانحهم، وهاجروا بها، إحساساً وفكراً وثقافة، وهناك وُلد هذا الأدب، في ديار غربةٍ لا تعرف اللسانَ العربي، فجاءت الإثاراتُ صادقةً في إرادة التغيير، ولم تعد العلاقة بين الأدب المهجري وروّاده منزويةً في أزقة الحنين أو التمرد، ولاسيما أن الأدب المهجري قد تأثر بحركتين، حركة التجديد في الشعر العربي منذ مطلع القرن العشرين، وحركة البعث الأدبي الأمريكي المتجاوبة مع خير ما في أوربا من الأدب.

الكمات المفتاحية: الأدب المهجري، أدباء المهجر، الوعي الوطني، الاغتراب، التجديد الشعري.

المدخل:

لم يقتصر أثرُ الأدبِ المهجريِّ في التَّشجيع على الوثبة التحرُّريَّة للأنماط الأدبيَّة العربيَّة ومضامينها، إنَّما كانت له مرتكزاتٌ نفسيَّةٌ جعلتْ أدبَ المهجر يَصْدُر عن عالَمٍ داخليٍّ ارتكازيٍّ مشترَك، في إشاعة الأنماط الوطنيَّة والوعي القيميّ، وَفق ظلالٍ مميَّزةٍ في الأبعاد النَّفسيَّة والفنيَّة والموضوعيَّة، بما جعل الأدبَ المهجريَّ

*Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
ahmad-ali-omar@htmail.com Orcid.org/0000-0002-5208-0466

ينحو إلى تحقيق ازدواجيَّةِ التَّوازن بين معطيات الحياة ومعطيات التعبير الفنِّي.

وتظهر إشكاليَّةُ البحث في طريقة استكناه الوعي الشعريّ والأدبيّ المهجريّ عامَّةً، بما يكتنزه من ممارساتٍ وظيفيَّةٍ تتصارع بين قيمٍ ارتكازيَّةٍ غريبةٍ، وقيمٍ معياريَّةٍ حاكمةٍ وموجِّهة، في مرحلة مهمةٍ من مراحل الاضطراب النفسي الذي لم تَخبُ ظلالُه وملامحُه في التجلِّيات الأدبيَّة، ممَّا جعل البحث يبسط أدواتِه الإجرائيةَ؛ ابتغاءَ الوصولِ إلى فرضيَّةٍ اتجاهيةٍ، في إثبات العلاقة بين المقاربات النَّفسية والتصدير الواعي للأديب، ولاسيما أنَّ الآثارَ المرجعيَّةَ المعرفيَّةَ في إثرائه وتطويره، إنما استلهمتِ القيمَ الاغترابيَّة وحاولتْ توظيفَها في قناتين مختلفتين، بين الأطر والقوالب الملائمة للأنماط الاجتماعية والمرجعيات الفكرية للأديب، وبين الأطر الثائرة المتحررة من كلِّ مرجعيَّةٍ محليةٍ في عمليَّات إثارةِ الوعي الوطنيّ المستورد.

إضافة إلى ذلك، إنَّ الارتكازَ على المقاربات النفسيَّة لأدباء المهجر مقارنةً بالجهود الدِّراسيَّةِ التي استلهمتْ إجراءاتِ المناهج التحليليَّة أو الوصفيَّة،منح البحثَ نتائجَ ارتكازيةً نفسية، ذاك أنَّ المرجعيَّةَ النفسيَّةَ، أو الخلفيَّةَ الانبعاثية، ينبغي أن تبقى حاضرةً في عمليَّات استنطاقِ القيمِ المعياريَّةِ الوطنيَّة عند الأديب المهجريّ، الأمر الذي جعل المعياريَّةَ الوطنيَّةَ المخالفةَ للسائد محلَّ قراءةٍ جديدةٍ، في فضاءٍ متحرِّكٍ لا يلتبس فيه الانطباعيُّ بالموضوعيِّ.

وقد سلك البحثبهذه الإشكالية منهجاً أجاب فيه عن عددٍ مِن التساؤلات النَّابعة من الخلفيَّة النفسيَّة الواعية في بث القيم الوطنيَّة للأدب المهجريِّ؛ ابتغاءَ ضبطِ إيقاعِ هذه الرؤية والعلاقة بينها وبين الإثارة الواعية للوعي الوطنيّ.

كما تناول البحث مزيَّة العناصر البارزة للقيم الوطنيَّة في أدب المهجر، على ضوء المعطيات النفسيَّة والنزعة الإنسانيَّة المؤثِّرة، والتَّجلِّيات الفنِّيَّة المغايرة؛ إذ إنَّ القراءة المنصفةَ تُعرَف قيمتُها بما بين يديها مِن مبادئَ تضمن لها المقايسة وديمومة الصلاحية، من غير أن تقع تحت سطوةِ التأثُّر الانطباعيِّ المخالفِ لأيديولوجية الدَّارس.

وقد اشتملت حدود الدراسة على البنية المعرفية التي يقوم عليها الحسّ الوطني عند روَّاده، ورؤيتِهم الكونيَّةِ الوجوديَّةِ للأشياء، لأنَّ مِن شأن هذه البنية في بُعدها المعرفي الواعي أن تُظهِر العلائقَ الوشيجةَ بين القيم الجديدة، والأديب المتأثر بالإحداثيات المستجدة أيضاً.

وقد هدف البحث بعد تحديد الفرضية الاتجاهية في إثبات العلاقة النفسية المؤثرة بالمخرجات النصية إلى

استجلاء مفهوم الوطنيَّة والمواطنة والقيم التأطيريَّة القائمة على المعطيات الاغترابيَّة، وتجلِّياتها الإجرائيَّة في الأدب المهجريّ، عبر استقصاء الأدوات الإجرائية للمنهج النفسي التحليلي.

المرتكز النفسي للانزواء الجديد:

لم تعد العلاقة بين الأدب المهجري وروّاده منزويةً في أزقة الحنين أو التمرد، ولم تعد كذلك منصبَّةً على التشجيع الانزوائي نحو التمرد من قيود الأنماط الأدبية العربية ومضامينها، إنما صارت له مرتكزات نفسية، جعلته يَصدر عن عالم داخلي ارتكازي مشترك، بين القيم الثابتة في الذات الأولى، وما يرتبط بها من مؤثرات قيمية ووعي مشتجر مع جذور الحياة كلها، ولاسيما الوعي الوطني، وبين القيم الطارئة، تلك التي شكلت هوية المهجري، إذ راحت تصطدم بالقديم فيه، وتصطك في حروفه، تريد أن تتفرد بالظهور، ويريد الوعي الأول أن يزاحم التشكيلات الجديدة، لتختلف الأنماط التصديرية بين أدباء المهجر، تبعاً لدرجات الانغماس المتفاوتة بينهم في بئري الأنماط الشرقية ومضامينها، والغربية وآثارها.

ولم تكن المرتكزات الأولى صافية من عوامل التأثير التجديدي، نظراً للظروف السياسية والاجتماعية التي صار إليها المجتمع، وليس الأديب سوى فرد من أفراده، بيد أنه الفرد الناطق المصور، ليس التصوير الذي يتبعه المؤرخ، وليس الوصف الذي ينحوه الجغرافي، إنه فوق ذلك كله، وصّاف لما يقبع في خرائط الفكر الجمعي.

وقد تأثر الأدب المهجري بحركتين، حركة التجديد في الشعر العربي منذ مطلع القرن العشرين وحركة البعث الأدبي الأمريكي المتجاوبة مع خير ما في أوربا من الأدب، ليظهر اليوم في طابعه الإنساني ذي الشخصية القوية الحرة، إذ إنه أدب واقعي يتجاوب مع الحضارة والحياة، مع الحركة الابتداعية في الشعر العربي الحديث، ولاسيما الصوفية وظلالها المشكلة لجوهر الإنساني في الحياة، والروحية التأملية الهادفة، كما أن الأدب المهجري بهذا، أدَبٌ ثقافي ناضج كامل التفاعل مع الحضارة الأمريكية، إنه أدب مشغول بالحياة، ومقوماته كلها في منتهى درجات التفاعل مع الحياة فكراً ووجداناً، إلا أنه التفاعل ذو الاتجاه الإيجابي، وإن كانت فيه قيم اتجاهية سالبة، إنما هي في نهايتها تحث على العودة خطوات لتصحيح الانطلاق، ولئن عرف أدباء المهجر كيف يستوعبون الروح الاغترابية بجميع خصائصها، ولئن استطاعوا الانصهار الواعي في قصصها[1]. إنهم كذلك انغمسوا من غير أن تبتل الروح فيهم بللها الذي يتنكّر للمجتمع القادمين منه.

(1) خفاجي، محمد عبد المنعم، دراسات في الأدب العربي الحديث ومدارسه، دار الجيل، ط1، 1992، 1/ 326-327

بواعث التصدير:

إن الأديب المهجري يصدر في عمليات التخليق الواعي لأدب يمتزج فيه الشرقي بالغربي، عن ازدواجية تحقق التوازن بين معطيات الحياة الجديدة، ومعطيات الماضي بأساليبه الفنية، من هنا تغدو محاولات إقامة التوازن صادرة عن مقاربات نفسية، تستند على القديم لكنها لا تطمئن إليه، وتسترشد بالجديد، لكنها لا تصرف النظر عن النمط المشكل الأول، فالأدب المهجري، أدب شرقي الملامح والسمات، في كثير منه، ذو رسالة حملها ناشئة عرب في ثنايا جوانحهم، وهاجروا بها، إحساساً وفكراً وثقافة، وهناك وُلد هذا الأدب، في ديار غربة لا تعرف اللسان العربي، وقد غذّاه الصبر والكفاح، فاكتسب ملامح امتزج فيها الشرق بالغرب، أدب عربي البذور، عربي التربة، هاجر في ظروف قاسية، أدب شريف الوسيلة والغاية، ولاسيما أنه تَخلَّص وخَلَّص من المطامع، مما جعل الصدق أوضح خصائصه وأعظم مزاياه، إذ لم يخطط لشهرة، ولم يعبر عن مصلحة، بل أكسب الفكر حريته، وحرية التعبير عنه، فكان النبوغ الفكري أساسه والارتقاء بالعقل والتوسع فيه عنوانه[1]، إلا أنها لا شك سينتظرها عقبات مترابطة في إثارة الوعي الوطني المرتبط بأطر متداخلة في الشرق العربي.

إن الانفعال الهادئ والعاطفة الحزينة لا تغنيان عن عوامل التصدير والتشكل، وهو ما انسدل على أدبهم بموسيقا تمتح من خصائص أوزان شعراء الرومانسية كثيراً، " لقد كان صوت التجديد في شعر المهجر من أوائل المحاولات الجادة لتطوير الصورة الموسيقية للقصيدة العربية... بسبب كونها حركة ثورة تجديدية من ناحية، وبحكم تأثرها بالفكر الرومانسي الغربي من ناحية ثانية، هذا الفكر الذي لا يمكن أن نغفل موقفه من موسيقا الشعر، وارتباطه بالانفعال والعاطفة"[2].

لم تكن القيم الوطنية، أو الوعي الوطني الذي يرتكز على شحن الشعور بإثارتها، لم تكن مرتبطة بالمعاني السياسية وحدها، بل كانت إلى ذلك تريد بإصرار نفض عوامل النوم والتخلف التي تمنع المجتمعات من التفاعل مع الوعي الوطني، فأمين الريحاني ذو مزاج ثوري، ولاسيما أنه احتك بالأدب الإنكليزي، إلا أن تلك الصبغة لا نعدم فيها بواعث الرومانس المرتكز على المقاربات النفسية في إثارة الوعي الوطني غير المباشر:

قم أيها القاعس المتقاعس، اليائس من الحياة

قم أيها البخيل النائم على الصكوك والأوراق

---

(1) عبد البديع، نظمي، أدب المهجر بين أصالة الشرق وفكر الغرب، دار الفكر العربي، د.ط، ص9

(2) الورقي، السعيد، لغة الشعر العربي الحديث، مقوماتها الفنية وطاقاتها الإبداعية، دار المعارف، ط2، 1983، ص200

قم أيها المقامر العبوس المكتئب

قم أيها المسرور المحبور المبتهج

قم أيها الساخر بأفراح الشعب الساذج

انهضوا من رقادكم، أُخرجوا من سجونكم

أطلقوا النفس من قيودها

في هذه الليلة يتحرر الإنسان[1]

تشكل قصيدة النثر مرتكزاً أساساً في أدب الريحاني، وقد ارتكز في إثارة الوعي الوطني على عوامل النفس وصلتها بليلة الميلاد، تلك التي تكون مشحونة بعواطف الذكرى ودفء الماضي، فلم تمرّ هذه الليلة من غير أن تكون محل استثمار أدبي في وعي المهجري ينطلق منها إليها لتستمر في خلود.

إلا أنَّ المهجريين في إثارتهم للوعي الوطني قد ركزوا في جوانب الإثارة الداخلية، لداخلية التصدير الناشئ، ولم يعيروا الإثارة الفنية كبيرَ اهتمامهم؛ ذاك أن الشعر العربي - والأدب عامة - لم يكن مستعداً بعد لتقبل مثل هذا التغيير، إذ كان الاهتمام التجديدي مركّزاً أكثر على المضمون"[2].

الأبعاد النفسية للارتكازات الخطابية:

ترتبط العوامل النفسية بالإشكاليات الخطابية عند المهجريين، في استكناه الوعي الشعري والشعوري، بما يكتنزه الأديب من ممارسات وظيفية لازمة لأحوال النفس، تتصارع فيها القيم الارتكازية الغربية، والقيم الحاكمة الموجهة، الأمر الذي يجعل ملامح النفس حاضرة في خيوط النتاج الأدبي، فعلم النفس وإن كان يبحث في الحياة العقلية، إلا أنها حياة تتألف من عناصر مختلفة يرتبط بعضها ببعض، فعلماء النفس يقسّمون العقل إلى ثلاثة مناطق:

- منطقة الشعور
- منطقة ما وراء الشعور، أو شبه الشعور
- منطقة اللاشعور، أو العقل الباطن

ولئن كانت منطقةُ الشعور موطنَ الأفكار والتجارب العقلية، ولئن كانت منطقة شبه الشعور مستودعاً للتجارب العقلية، الصالحة للاستدعاء إلى منطقة الشعور، إن منطقة اللاشعور تدّخر بعض التجارب العقلية

(1) الريحاني، أمين، هتاف الأودية، دار ريحاني، 1955، ص50
(2) لغة الشعر العربي الحديث، ص209

من جهة، إلا أنها منحدرة بألمها ومرارتها[1]. وهذا ما تميز به الأدب المهجري، فهو قبس من العقل وقبس من الواقع، وقبسات من النفس والنستلوجيا العميقة الموجهة، المنبثقة من الواقع الشرقي الذي ما زال يستولد في نفوس المهجريين الخوف والتحفيز على الإثارة، وليس الخوف الذي يُقيد، إنه الخوف المرتبط بمعاني القلق على الأهل والبلاد ومستقبلهم معاً " في تلك الغمرة من القلق على أهلي ومستقبلي ومستقبل بلادي وردتني رسالة عربية من مجهول متكتم يخبرني فيها ..."[2]

وقد أفاد المهجريون من الآثار المرجعية المعرفية في إثراء الخطاب الممتزج بالنفس وعواملها تجاه المجتمع، وقد بقوا مشدودين في اتجاهين متناقضين:

- اتجاه حداثي يميل إلى شرعةٍ مازالت غريبة عن أرض المولد.
- واتجاه ماضوي تقليدي النزعة، مازال غريباً عن أرض المقام.

إلا أن ذلك لم يثن عزمات الأديب المهجري عن توظيف مرجعياته كلها في إثارة الوعي الوطني، بشقيه، المحلي والمستورد من أصقاع اغترابية:

أنا الغريب فلا أهل ولا وطن إذا انتسبت أمام الناس وانتسبوا
ومن يكون غريباً في مواطنه لا بِدْعَ إن أنكرته الأرض والشهب
صرنا وصار حِمانا منزلاً خرِباً يدبُّ في ساحه مِن دائنا العطبُ
تمضي القرون ولا يُخْليه مغتصبٌ إلا ليحتلّه بالسيف مغتصب

ثم يمضي أمين معلوف في عمليات الاستثارة الوطنية من منطلقات ذاتية ترتكز على المقاربات النفسية، سواء أكانت مباشرة، أو غير مباشرة، وسواء أكانت هادئة تصالحية، أم صاخبة متحجرة، فعلَّة الوطن أبناؤه لا غزاته، في فهمهم للدين، في استمراء الجهل، في الاعتياد على الإهمال:

والجهل والدين والإهمال علته وليس علته غاز ومنتدب
فينا الدواء وفينا الداء واعجبي ونحن يأخذنا من حالنا العجب
فإن طمحنا إلى العلياء نطلبها فحقه الهدم ذاك المنزل الخرب

(1) عتيق، عبد العزيز، في النقد الأدبي، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1972، ص62-64
(2) نعيمة، ميخائيل، سبعون، المرحلة الثانية، 1911-1932، دار نوفل، بيروت، ط7، 1991، ص43

ويعود أمين ليتذكر أنه يخاطب أبناء وطنه، وأن ارتكازه النفسي إنما يقوم بهم، وأن حنينه إنما هو من صنع الصمت، وأن البناء يحتاج إلى المعاول لا الأقاويل:

إيــهٍ بنــي وطنــي والنــاس قاطبــة لرفــع أوطانهــا قامــت لهــا أَهُــب
هُبّوا إلى المجد ولننشئ لنا وطناً قوامــه العلــم لا الهنديــة القُضُــب
وليرفــع العــزمُ والأعمــالُ ســدَّتَه فـــوق السَّـــمَاكين لا الأقـــوال

ومما يُلحظ، أن الشعر المهجري يحمل موضوعات كبْرىٰ، حواملها المنهجيات التأليفيّةُ والتعليمية، لا الأنماط الشعرية، إلا أن الارتكاز النفسي، والحنين المفرط، جعل حوامل الفكر أدبية، ذاك أن " الشعر هو الصورة التعبيرية الأدبية الأولى التي ظهرت في حياة الإنسان منذ العصور الأولى"[2]، ولكأنها استمرت أولى مادام الإنسان ينكفئ على نفسه في استظهار مخبوء الإثارة، ولاسيما حين تكون إثارة وطنية واعية، لها ارتباط بالأديب قبل كل شيء.

الإثارة ذات النمط السائد:

لم يُهمل المهجريون - في بثّ لواعج الإثارة إلى استنهاض الوعي الوطني - قضايا المجتمع الشرقي، ذي النمط السائد، فخاطبوه بالمُدرَك السائد عنده، ولم تخل التشكيلات النصية من عوامل الامتزاج النفسي، ففاضت النصوص إثر ذلك بالإنسانية ممتزجة بالقيم العظيمة والحنين والرغبة الملحّة في الاستنهاض والوقوف.

ومن القضايا التي ارتبطت بالمستثار الوطني، مفاهيم القومية، ومحاولات غرسها لتلتف حولها المجتمعات التي آن لها أن تتخلص من غير تلك الروابط، ومما زاد في اتجاهية هذه النزعة، اطلاع المهجري على مفاهيم القوميات التي شكلت قواسم التشكل في المجتمعات والدول في القارة الأمريكية، وما لحق الوطنَ العربي من عوامل يرونها اضطهادية:

فَلْتَحْــيَ قوميَّــةٌكانــت لنــا نســباً يضــمُّ أشــتاتَنا مــا فاتنــا النســبُ
ومَـن يكـونُ بـلا قـومٍ يَـدِلُّ بهـم فـــلا يشـــرّفه ديـــنٌ ولا لَقـــبُ
دينــي لنفســي ولكــنْ قبلــه وطنــي ودينـــه الوَفـــقُ والإخـــلاصُ لا

(1) المعلوف، فوزي، ديوان فوزي المعلوف، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013، ص49-50
(2) إسماعيل، عز الدين، الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، مصر، 1988، ص98
(3) ديوان أمين معلوف، ص49

وتبدو عوامل الإثارة متصلة بالنمط السائد، حين لا يترك فراغات في المخاطب الشرقي، تجعله ينفضّ عن دعوات القومية، بل نراه يتجه إلى التعزيز البديل، فالقومية ليست محض انكفاء جماعي تنبثق عنه معطيات الدولة، بل لابد لها من عوامل أخرى، لا تجعل القومية في صراع مع الدين، بل متكاملة، ولاسيما أن القومية التي يريدها، مبنية على دعائم العلم والتآخي ووحدة اللغة:

تــالله لا نرتقــي إلا متــى اتحــدت تلـك المـآذن فـي الأوطـان والقبـب
ولنكـرم العلـم أيـا كـان مصـدره فإنـــه للتـــآخي والعـــلا ســـبب
لا ديـن للعلـم فـي الـدنيا ولا وطـن فالعلم كالنور لـم تحصـر بـه تـرب
ولتسـتعد لغـة الضـاد التـي دعيـت أم اللغـــات شـــباباً بـــرده قشـــب
إن لـم نكـن كلنـا فـي أصـلنا عربـاً فـنحن تحـت لواهـا كلنـا عـرب[1]

إن مقاربات النمط السائد عند المهجري في رسائله إلى الشرق، أشبه بالفأس، لا أقول إنها الفأس التي تضرب المجتمع لتقطعه عن جذوره، ولكنها الفأس التي تزيح وعورة الطريق، وبهذا تبقى المرجعية النفسية، حاضرة في الخلفية الانبعاثية، أو التي تريد الانبعاث لإنسان الموطن، فالقيم المشتركة بين أدباء المهجر والمجتمع الذي خرجوا منه، ستبقى حاضرة في عمليات استنطاق القيم المعيارية الوطنية عند المهجري، فالمجتمع بحاجة إلى أدب إنساني، يجعله يشعر شعوراً عميقاً بالصلة التي تربطه بكل بني الحياة وتربطهم به، لتؤلف منهم جميعاً جوقة ترتل نشيد الحياة الواحدة الشاملة، التي لا تتفرق ولا تتنابذ[2].

ولهذا كان الأدب القومي أكثر نتاج أبرز أدباء المهجر، ولاسيما أمين الريحاني، والشاعر القروي، وإلياس فرحات، وإلياس طعمة، حاولوا كثيراً أن يجعلوه مرتكز انطلاق هدار في إثارة الوعي الوطني في نفوس مجتمعاتهم، فالريحاني جعل قلمه وسيلة لتهذيب قومه، وفتح عيونهم على ما كانوا فيه من مذلة وعبودية، وعلى الطرق الممكن اتباعها لنهج سبيل الحرية الصحيحة، فقد أراهم أن ما هم عليه من تفرقة متعددة الأسباب والنواحي هي السبب الأهم في ما عانوه من ذل، فالطائفية والحزبية والمذهبية كلها أمراض عنده، تنخر في جسد العروبة والوطن العربي، وتساعد على إضعافه وإذلاله، والسبيل الوحيد إلى نهوضه يكمن في إزالة كل هذه الفروق، والاتحاد الصحيح في ظل لواء عربي واحد، لا يميز ديناً ولا طائفة ولا حزباً ولا جنساً في

(1) ديوان أمين معلوف، ص50
(2) الناعوري، عيسى، أدب المهجر، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1966، ص196- 197

وطنيته، وبغير هذا السبيل لا يمكن للشرق أن يزيل عنه الهوان، وفي ذلك يقول الريحاني:

إخواني أبناء وطني إن أول ما يلزمنا في هذه البلاد... هو هذا الشعور الوطني الخالص من شوائب المذهبيات والطائفيات كلها، الشعور الصافي السليم، الخالص للوطن... علينا أن نرفع في شؤون الحياة المدنية الوطن... بل علينا أن نفكك الطوائف كلها لنستطيع أن نؤلف طائفة الوطن الكبرى، أجل علينا أن نسعى في تأليف وطنية عالية شاملة، ركنها الأول الوحدة القومية، وأن نعزز هذه الوحدة بالأعمال لا الأقوال، وعلينا أن نغرس هذه الفكرة في البيت وفي المدرسة، وأن نؤسس لها الجمعيات من النساء والرجال لتبثها في الأمة[1].

ويعزز المهجريون النمط السائد في إثارة الوعي الوطني، ليس من خلال الخطاب التصالحي والغرس في حقوله، وتنمية ما يحثهم عليه واقعٌ مِن قيمٍ لا تتعارض مع معتقدهم، بل يضيفون إلى ذلك مقاربات تعزيزية تبدو في تنمية الجوانب الإيجابية والافتخار بها، فليس كل ما عند مجتمعهم محل مذمة ونقص، ولذا راحوا ينقلون ذخائر المكتبة العربية إلى لغات أخرى، كما فعل الريحاني، إذ أطلع الغربَ على أحسن ما في الأدب العربي من كنوز، وما في الشرق العربي من ذخائر، فقد ترجم إلى الإنكليزية لزوميات المعري، وألف في تلك اللغة عدداً من الكتب التي تتحدث عن العرب والعروبة والبلاد العربية، فكان بذلك رسولاً بين الشرق والغرب، ينقل إلى الغرب خلاصة أدب الشرق وروحه، وإلى الشرق أحسن ما في مدينة الغرب[2].

غير أن ذلك لم يقعدهم عن الإثارة الوطنية بالحض والتقريع، تبعاً للارتكاز النفسي الذي يحيونه، إذ هو حنين وقلق واضطراب:

أمدون التاريخ مرحمة ولا تذكر لهم لبنان في صفحاته

لا تمح رسم المجد من تاريخه يكفيه عبث بنيه في آياته

لا تخبر الأحفاد أن جدودهم لم يشهروا سيفاً بوجه عداته[3]

لكن ذلك لم يمنع المهجري، من أن يظهر لنا أمراس النفس تشده ليتلاطف في الإثارة الوطنية:

قالوا أتعشقه وهذي حاله يا حبذا وطني على حالاته

(1) أدب المهجر، ص197
(2) أدب المهجر، ص198
(3) الخوري، رشيد سليم، الأعاصير، مطبعة مجلة الشرق، ص51

العـيش حلـو فـي سـبيل رقيـه والموت أحلـى فـي سـبيل حياتـه[1]

الإثارة ذات النمط الاغترابي:

لم يكتف المهجريون في بث خطاباتهم الأدبية من مقاربة النمط الممكن، بل تعدوا هذا نتيجة الإخفاق تـارة، ونتيجة اليأس مرة ثانية، ونتيجة استلهامٍ علاجيٍّ للـذات المهجريـة نفسـها، مـن خـلال كسـر حـدة الألـوان بـين الأنماط الاجتماعية الكائنة، والأنماط التي صاروا إليها، إلا أن منْية النفس لا تنفك تطلب مرابع الصـبا ومعقـد الحب ومنتهى الروح، ولذا رأينا نماذج حاولت كسر الأنماط السائدة، ففـي روايـة زنبقـة الغـور، وفـي الفصـل الرابع من الرواية، يقول أمين الريحاني " مثل الست هند مـن النسـاء تـدعى عنـد العـرب الأخصـائيين: امـرأة زَنْمَرْدَة، ولكننا نكتب لأبناء العرب لا لأجدادهم، ولجمهور الناس لا للأخصائيين، لـذلك نتحـرى البسـاطة فـي الوصف والتعبير، ولكن اللبيب إذا تدبر هذه اللفظ العبلة الرجراجة وحللها، يجد فيهـا ألفاظـاً عديـدة تـدل علـى ذكاء واضعها وصفات المتصف بها، كيف لا وفيها (زنـى) و(مرد) و(تمرد) وغير ذلك من مفاتيح أسرارها... كانت تتدخل في سياسة الأديرة لسد فراغ في وقتها، فتلعب بالرهبان كما تلعـب بالقمـار وتـدخن الأركيلـة عنـد جثة خصمها كما لو كانت تقرأ في ديوان أحد شعرائها المحبوبين، أما ابنها فقد كان يدمن الخمرة احتراماً لأبيه ويقامر حتى الفجر توقيراً لأمه[2].

فالاتجاه ذو النمط المحظور في عرف المجتمع على الأقل، كانـت لـه أصـداء فـي الأدب المهجـري عامـة، ولابد أن ينحو ويتجه إلى الإسقاطات الإثارية للوعي الوطني في تلك المجتمعـات، فهـم يـرون أن علـة الـدين، علةٌ في فهم المجتمع له، لا في الدين، وفي هذا يقول الريحـاني: مـا نفعـت كثـرة الصـلاة المنـافق المحتـال ولا ضرت قلتها أو عدمها بالصالح الأمين[3]. ويؤكد ذلك أننا دخلنا القرن العشرين، ولم يزل من يقول إن للشيطان دخلاً في شؤون الناس، وأن التعاليم الدينية قد نقحـت ولـم يـزل للشـيطان أثـر فيهـا وأنـه متـى يمـوت الخنـاس الموهوم[4].

وكذلك جبران، فقد درج في السير وناوب بين النمطين، فالناس لم يعودوا سوى آلات لا يحركها إلا أصابع الدهر، وهذا منتهى التبرّم الذي وصل إليه الأديب المهجري نتيجة اليأس من التغيير:

---

(1) الأعاصير، ص53
(2) الريحاني، أمين، زنبقة الغور، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2013، ص31
(3) الريحاني، أمين، الريحانيات، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2013، ص37
(4) الريحانيات، ص85

الخيـر فـي النـاس مصـنوع إذا والشـر فـي النـاس لا يفنـى وإن

وأكثـر النـاس آلات تحركهـا أصـابع الـدهر يومـاً ثـم تنكسـر

فأفضـل النـاس قطعـان يسـير بهـا صـوت الرعـاة ومـن لـم يمـش

إن مقاربات النمط الاغترابي لم يكن مرتبطاً بالعوامل التأثرية في موطن المقام، بل له صلات بالوطن وأهله قبل كل شيء، إن الخنوع والخضوع ليس سوى فهم خاطئ للدين عند بعض أدباء المهجر، وتنحدر الرؤيا القاتمة كلما اتجهت نحو اليأس والقنوط من أمل الانبثاق الوطني للمجتمعات التي خرجوا منها، فالمعطيات النفسية تتفاعل مع الاستجابة السلبية في المجتمعات لتغيب النزعة الإنسانية والتصالحية مع الأشياء:

والدين في الناس حقل ليس يزرعه غير الألى لهم في زرعه وطر

مـن آمـلٍ بنعـيم الخلـد مبتشـر ومن جهول يخاف النار تستعر

فالقوم لولا عقاب البعث ما عبدوا رباً ولولا الثواب المرتجى كفروا

كأنما الدين ضرب من متاجرهم إن واظبـوا ربحـوا أو أهملـوا

لكنه في قصيدة أخرى، يحاول أن يقيم ارتباطات تصالحية مع المجتمع، فهو منه، وهم أساسه ومادة فكره وشوقه:

لـيس فـي الغابـات ديـن لا ولا الكفـر القبـيح

فـإذا البلبـل غنـى لـم يقـل هـذا الصـحيح

إن ديـن النـاس يـأتي مثـل طـل ويـروح

لـم يقـم فـي الأرض ديـن بعـد طـه والمسـيح[3]

إن قوام الإثارة لوعي الناس في مصائر أوطانهم إنما يتجلى بفهمهم لمعاني الحرية، ولاسيما الحرية الدينية، فالحرية هي الدعامة الأولى التي قام عليها الأدب المهجري، سواء في المعتقدات الفكرية والمذهبية

(1) جبران، خليل جبران، المواكب، ص57
(2) المواكب، ص63
(3) المواكب، ص64

والاجتماعية، أو في التعبير وفنون البيان، ولعل أول من جهر من المهجريين برأيه الصريح في الدين ورجاله جبران خليل جبران، وأمين الريحاني، على الرغم من الاختلاف الكبير في المنحى الفكري لكل من هذين الأديبين[1].

قيم وطنية معززة:

إن استجلاء قيم المواطنة والوطنية وبثها في خطابات نصية هادفة لم تقتصر على عوامل الإثارة، بل كانت كذلك معزَّزةً بالقيم التأطيرية للوعي الإنساني، ابتغاء الوصول إلى علاقة ارتباطية جامعة بين المرسل المغترب والمتلقي بقسميه: المغترب والمقيم، انطلاقاً من الانفكاك من البنية المحفزة المباشرة، إلى البنية الموضوعاتية المتنوعة، وتتصف في معظمها بالهدوء ومزاوجة النزعة الإنسانية والفكرية الواعية، ومن ذلك أن العيد عند المهجري، هو كل ما يبعث في المجتمع وحدته ورفعته وسيادته وتحرره من قيود الجهل، ومن أصفاد التبعية:

صياماً إلى أن يفطر السيف بالدم وصمتاً إلى أن يصدح الحق يا
ولكني أحبو إلى عيد أمة محررة الأعناق من رق أعجمي
إلى علم من نسج عيسى وأحمد وآمنة في ظله أخت مريم
هبوا لي عيداً يجعل العرب أمة وسيروا بجثماني على دين برهم
فقد مزقت هذي المذاهبُ شملَنا وقد حطمتنا بين ناب ومنسم
سلام على كفر يوحد بيننا وأهلاً وسهلاً بعدها بجهنم[2]

وقد أكدوا على مفهوم الوحدة في المنطلقات التي راحوا يبثون القيم الوطنية الواعية بها، فمن غير التوحد لا يمكن أن تكون هناك مواطنة، ولا مجال إلى وعي وطني:

فيم التقاطع والأوطان تجمعنا قم نغسل القلب مما فيه من وضر
ما دمت محترماً حقي فأنت أخي آمنت بالله أم آمنت بالحجر[3]

وكذلك قوله في عيد المولد:

(1) أدب المهجر، ص115
(2) بيضون، حيدر توفيق، الشاعر القروي رشيد سليم الخوري، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993، ص77
(3) أدب المهجر، ص120

عيد العروبة عيد المولد النبوي في المشرقين له والمغربين دوي
عيد النبي ابن عبد الله من طلعت شمس الهداية من قرآنه العلوي
يا قوم هذا مسيحي يذكركم لا يُنهض الشرقَ إلا حبنا الأخوي
فإذا ذكرتم رسول الله تكرمة فبلغوه سلام الشاعر القروي[1]

كما أنهم بثوا قيم الحب أساساً من أسس الوعي المنشود، فليس يمكن أن يكون الوعي قاتماً، والبغض بارز، وليس يمكن أن تتحد المجتمعات والكراهية سائدة:

أيها الطين لست أنقى وأسمى من تراب تدوس أو تتوسد
لا يكن للخصام قلبك مأوى إن قلبي للحبيب أصبح معبد
أنا أولى بالحب منك وأحرى من كساء يَبلى ومال ينفد

بل إن مطلعها ذهب مذهباً في التمكين للحب الأخوي الذي تُبنى عليه مفاهيم الوعي الذي حاولوا رصد ملامحه وخصائصه ليسهموا في تطويره وتوجيهه، ولاسيما أن أدباء المهجر انضووا في فضاء مكاني جديد، أثر في إحداث معرفة جديدة، ولم تكن لهذه الغرسة أن تستمر لولا الوعي القائم على الحب والوحدة ونبذ الخصام في مجتمعات تقبّلتهم، وتقبّلت اختلافاتهم:

يا أخي لا تمل بوجهك عني ما أنا فحمة ولا أنت فرقد
أنت في البردة الموشاة مثلي في كسائي الرديم تشقى وتسعد
لك في عالم النهار أماني ورؤى، والظلام فوقك ممتد
ولقلبي كما لقلبك أحلا مُ حسان فإنه غيرُ جَلمَد
أنت مثلي يبَشُّ وجهُك للنعمى وفي حالة المصيبة يكمد
قمر واحد يُطلّ علينا وعلى الكوخ والبناء الموطّد[2]

إن شعراء المهجر على الرغم من كل الظروف التي دعتهم إلى القسوة، رغم الحرمان وضنك الحياة وسوء

(1) أدب المهجر، ص120
(2) أبو ماضي، إيليا، الجداول، دار العلم للملايين، 1961، ص29-45

الأمل، لم ينكفئوا على ذواتهم في قطيعة مع أوطانهم ومجتمعاتهم، بل كان ذلك مسوغاً باعثاً في إنارة الوعي الوطني في إنسان بلادهم، عبر مرتكزات نفسية ساعدتهم في الوقوف رغم الألم، فكانوا دلالاتِ إرشادٍ في التنبيه المبكر من خطر الاستبداد والجهل والتخلف والظلم.

خاتمة البحث:

لم تكن العلاقةُ التي جمعتْ أدباءَ المهجر بأوطانهم منزويةً عن هموم المجتمع وتطلعاته، بل اشتركوا فيها وكتبوا لها كأنهم فيها، لأنها فيهم، وبذا أظهر البحث طبيعة الوثبة التحررية في أدب المهجر، إذ ارتكزت في مضامينه وموضوعاته، ومهدتْ للأبنية المحدَثةكي تُسَاق خلفَ التجديد.

كما كشف البحث عن المرتكزات النفسية التي انطلق أدباء المهجر من خلالها يبثون قيم الوعي الوطني، بين الاستثارة المحرضة والتأثير التراكمي؛ إذ الصلة مع المجتمعات تبقى صلة تراكمية لا تجاوزية فيها، إلا أن الظروف السياسية والاجتماعية تحيل تلك المرتكزات إلى قوالب لغوية مشحونة بالانفعال والتوجيه.

أظهر البحث كذلك الأبعاد النفسية للارتكازات النصية عند أدباء المهجر، فالتأزمات النفسية الواعية أقدر على ربط جسور اتصال بين الانفعالات النفسية والكلمة بوصفها المكون الأول للانبثاقات الهادفة.

كما أن التجربة المغرقة في الحنين وانشراخ الروح بين مجتمعات لا تجانس بينها، أمضى بالاتجاه السائد إلى أن ينزوي قليلاً، أو كثيراً عند بعض أدباء المهجر، لتكون له قطيعة إلى حين، فتحول الخطاب من أن يكون من المدرك السائد عند الشرقي إلى النمط الممكن في بلاد المغترب، وامتزجت مرتكزات النفس مع تلك العوامل، لتفيض النفوس بالنمط المحظور، الشبيه بالشطحات الصوفية، إلا أنها شطحات واعية بألفاظ محددة الدلالة.

ولأن التجربة المهجرية تجربة وجدان ووعي، وجدان يعي كل محتويات الارتباط العقلي، فقد عززوا من عوامل الإثارة، لا من خلال الارتكاز النفسي للأديب نفسه فحسب، بل من خلال استجلاء قيممهدة لإثارة كبرى فاعلة.

وإن الزعم بكمال البحث والإحاطة بفصوله وهمٌ، وحسبي تبيان بعض الارتكازات، ليكمل ويضيف وينقد، باحثون قادمون، والحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع:

1. خفاجي، محمد عبد المنعم، دراسات في الأدب العربي الحديث ومدارسه، ط1، 1992 دار الجيل.
2. عبد البديع، نظمي، أدب المهجر بين أصالة الشرق وفكر الغرب، د. ط، دار الفكر العربي.
3. الورقي، السعيد، لغة الشعر العربي الحديث، مقوماتها الفنية وطاقاتها الإبداعية، ط2، 1983، دار المعارف.
4. الريحاني، أمين، هتاف الأودية، 1955، دار ريحاني.
5. عتيق، عبد العزيز، في النقد الأدبي، ط2، 1972، دار النهضة العربية، بيروت.
6. نعيمة، ميخائيل، سبعون، المرحلة الثانية، 1911-1932، ط7، 1991، دار نوفل، بيروت.
7. المعلوف، فوزي، ديوان فوزي المعلوف، 2013، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.
8. إسماعيل، عز الدين، الأدب وفنونه، 1988، دار الفكر العربي، مصر.
9. الناعوري، عيسى، أدب المهجر، ط3، 1966، دار المعارف، القاهرة
10. الخوري، رشيد سليم، الأعاصير، مطبعة مجلة الشرق
11. الريحاني، أمين، زنبقة الغور، 2013، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
12. جبران، خليل جبران، المواكب، دار الكتب العلمية، بيروت.
13. بيضون، حيدر توفيق، الشاعر القروي رشيد سليم الخوري، 1993، دار الكتب العلمية، بيروت.
14. أبو ماضي، إيليا، الجداول، 1961، دار العلم للملايين، بيروت.

Türkiye'de Uzaktan Yüksek Öğretimin Durumu -Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Örneği
(Betimleyici Analitik Bir İnceleme)

Kutaiba ALİBRAHİM[(1)*]

وَاقِعُ التَّعليمِ العالي عن بُعْدٍ في تُركيا
ولايةُ كوتاهيا ـ جامعةُ دوملو بينار Dumlupınar نموذجًا
(دراسةٌ وصفيَّةٌ تحليليَّةٌ)

قتيبة خالد الإبراهيم

بِسْمِ اللهِ الرَّحمَنِ الرَّحِيمِ

الملخَّصُ:

في ظلِّ ظروفِ جائحةِ كورونا توقَّفَ عَصبُ الحياةِ عالميًّا فَفَرَضَتِ الدُّولُ على شعوبِها إجراءاتٍ وتدبيراتٍ عديدةٍ على جميعِ الأصعدةِ، وكانَ منْ بينِ تلكَ الفرضيَّاتِ ما فُرِضَ على الصَّعيدِ التَّعليميِّ في جميعِ مستوياتِه، حيثُ تَمَّ فرضُ التَّعليمِ عن بُعدٍ أو ما يُسمَّى بالتَّعليمِ السَّحابي أو بالإنكليزيَّةِ (ONLİNE)، ومن بينِ هذه الدُّولِ كانت الجمهوريَّةُ التُّركيَّةُ الَّتي طبَّقتْ على طلَّابِها نِظامَ التَّعليمِ عن بُعدٍ المُسَمَّى باللُّغةِ التُّركيَّة (Uzaktan Eğitim).

لذا جاءَ هذا البحثُ لِيُلقِي بظلالِه على واقعِ التَّعليمِ العالي في تركيا عمومًا، وفي ظلِّ جائحةِ كورونا خصوصًا، إضافةً إلى جامعةِ دوملو بينار في ولاية كوتاهيا نموذجًا، مُمثَّلًا بالحديثِ عنِ التَّعليمِ عن بُعْدٍ في الجامعةِ ذاتِها، وذلك من خلالِ تجربتي التَّعليميَّة الَّتي قُمْتُ بها مع الطُّلَّابِ الأَتراكِ في الصُّفوفِ التَّحضيريَّة، إضافةً إلى طلَّابِ مرحلةِ اللِّيسانس من خلالِ تدريسِهم لمادَّةِ البلاغةِ العربيَّةِ وذلك عبرَ برنامجِ (EYS) للتَّعليمِ عن بُعْدٍ الَّذي فُرِضَ علينا من قِبَل رئاسةِ الجامعةِ وإدارةِ التَّعليم عن بُعْدٍ في تركيا.

وقد بُدِئَ البحثُ بمقدِّمةٍ، وخُتِمَ بعددٍ منَ النَّتائجِ والتَّوصياتِ، تخلَّلها أربعةُ مباحثَ هي على النَّحو التَّالي:

---

* أستاذ اللُّغةِ العربيَّةِ والبلاغة في جامعة دوملو بينار – ولاية كوتاهيا. دكتوراه في اللُّغةِ العربيَّةِ وآدابها.

- **المبحثُ الأوَّلُ:واقعُ التَّعليم العالي في تركيا عمومًا.**

تناولَ الحديثَ عنِ المرتبةِ الَّتي تَتحلَّى بها تركيا في منطقةِ التَّعليمِ الأوربيَّة (EHEA)، والنُّمو الكمِّي الَّذي تُحقِّقُهُ لكسبِ المزيدِ من الطُّلَّابِ والمدرِّبين منَ الْبُلدانِ الأخرى.

وتحدَّثَ عن الجهةِ المسؤولةِ عن إدارةِ التَّعليمِ العالي في تركيا وعن حقوقِ أبناءِ البلدِ في الحصولِ على حقِّ التَّعليمِ، واللُّغاتِ الَّتي تُطبَّقُ في التَّعليمِ الجامعي، وعن شروطِ التَّعليمِ للطُّلَّابِ الوافدين من الخارجِ، إضافةً إلى ذكرِ مراحلِ نظامِ التَّعليمِ التُّركي، وأنواعِ مؤسَّساتِ التَّعليمِ العالي.

- **المبحثُ الثَّاني: واقعُ التَّعليم العالي التُّركي عن بُعدٍ في ظلِّ جائحةِ كورونا.**

تناولَ الحديثَ عن نوعي التَّعليمِ في تركيا؛ التَّعليمِ الوجاهي، والتَّعليمِ عن بُعدٍ، وعن أقدمِ الجامعاتِ التُّركيَّةِ الَّتي تُمارسُ التَّعليمَ عن بُعدٍ، كما تطرَّقَ إلى الحديثِ عن الإجراءاتِ والتَّدبيراتِ والجهودِ الَّتي قامتْ بها الحكومةُ لتطويرِ التَّعليمِ في ظلِّ جائحةِ كورونا وإحداثِ منصَّاتٍ وذلكَ لإنجاحِ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ، إضافةً إلى بعضِ الفعَاليَّاتِ الأخرى.

- **المبحثُ الثَّالثُ:واقعُ التَّعليم في جامعةِ دوملو بينار في ولايةِ كوتاهيا.**

تناولَ تعريفًا موجزًا عن الموقعِ الجغرافيِّ الجميلِ الَّذي تتَّصفُ به ولايةُ كوتاهيا، ثمَّ الحديث عن تاريخِ تأسيسِ جامعتِها المسمَّاةِ بـ (دوملو بينار) نسبةً إلى واقعةٍ تاريخيَّةٍ وعن موقعها الاستراتيجي، وترتيبها المحلِّي في الجمهوريَّةِ التُّركيّةِ وترتيبها عالميًّا، إضافةً إلى عددِ الكليَّاتِ والمعاهدِ الَّتي تتضمَّنها، ولغةِ التَّدريسِ فيها، ومنْ يشَغلُ منصبَ رئيسِ الجامعةِ حاليًّا.

- **المبحثُ الرَّابعُ:برنامجُ (EYS) للتَّعليمِ عن بُعدٍ إيجابيَّاته وسلبيَّاتُه.**

تناولَ الحديثَ عن إيجابيَّات هذا البرنامجِ الَّتي يَمنحُها للمُعلِّمِ والطَّالبِ إضافةً إلى سيرِ العمليَّةِ الامتحانيَّةِ، وعن السَّلبيَّاتِ الَّتي تؤثِّرُ على العمليَّةِ التَّعليميَّةِ للمعلِّمِ والطَّالبِ إضافةً إلى العمليَّةِ الامتحانيَّةِ.

- **النَّتائجُ والتَّوصياتُ.**

- **الكلماتُ المفتاحيَّةُ:** واقع – التَّعليم عن بُعد – تركيا – ولاية كوتاهيا - جامعة دوملو بينار – برنامج (EYS).

المقدّمةُ:

في ظلِّ ظروفِ جائحةِ كورونا توقَّفَ عَصبُ الحياةِ عالميًّا فَفَرَضَتِ الدُّولُ على شعوبِها إجراءاتٍ وتدبيراتٍ عديدةٍ على جميعِ الأصعدةِ، وكانَ منْ بينِ تلكَ الفرضيَّاتِ ما فُرِضَ على الصَّعيدِ التَّعليميِّ في جميعِ مستوياتِه، حيثُ تَمَّ فرضُ التَّعليمِ عن بُعدٍ أو ما يُسمَّى بالتَّعليمِ السَّحابي أو بالإنكليزيَّةِ (ONLİNE)، ومن بينِ هذه الدُّولِ كانت الجمهوريَّةُ التُّركيَّةُ الَّتي طبَّقتْ على طلَّابِها نِظامَ التَّعليمِ عن بُعدٍ المُسَمَّى باللُّغةِ التُّركيَّة (Uzaktan Eğitim).

لذا جاءَ هذا البحثُ لِيُلقِي بظلالِه على واقعِ التَّعليمِ العالي في تركيا عمومًا وفي ظلِّ جائحةِ كورونا خصوصًا، إضافةً إلى جامعةِ دوملو بينار في ولاية كوتاهيا نموذجًا، مُمثَّلًا بالحديثِ عنِ التَّعليمِ عن بُعْدٍ في الجامعةِ ذاتِها، وذلك من خلالِ تجربتي التَّعليميَّة الَّتي قُمْتُ بها مع الطُّلَّابِ الأَتراكِ في الصُّفوفِ التَّحضيريَّة، إضافةً إلى طلَّابِ مرحلةِ اللِّيسانس من خلالِ تدريسِهم لمادَّةِ البلاغةِ العربيَّةِ وذلك عبرَ برنامجِ (EYS) للتَّعليمِ عن بُعْدٍ الَّذي فُرِضَ علينا من قِبَل رئاسةِ الجامعةِ وإدارةِ التَّعليم عن بُعْدٍ في تركيا.

وقد تناولَ البحثُ المباحثَ التَّاليةَ:

- **المبحثُ الأوَّلُ:** واقعُ التَّعليمِ العالي في تُركيا عُمومًا.
- **المبحثُ الثَّاني:** واقعُ التَّعليمِ العالي التُّركي عن بُعْدٍ في ظِلِّ جائحةِ كورونا.
- **المبحثُ الثَّالثُ:** واقعُ التَّعليمِ في جامعةِ دوملو بينار في ولايةِ كوتاهيا.
- **المبحثُ الرَّابعُ:** برنامجُ (EYS) للتَّعليمِ عن بُعْدٍ إيجابيَّاته وسلبيَّاتُه.
- **النَّتائجُ والتَّوصياتُ.**

المبحثُ الأوَّلُ: واقعُ التَّعليمِ العالي في تركيا عمومًا

حَقَّقتْ تركيا تقدُّمًا كبيرًا في العديدِ منَ المجالاتِ في السَّنواتِ الأخيرةِ وكانَ النُّموُّ في التَّعليمِ العالي في المقامِ الأوَّلِ، فقد أصبحَ نظامُ التَّعليمِ العالي التُّركي هو الثَّاني في منطقةِ التَّعليم العالي الأوروبيَّةِ (EHEA) بعد روسيا.

بالإضافةِ إلى هذا النُّمو الكمِّي، يتمُّ تحديدُ السِّياسَاتِ من أجلِ تمكينِ الجامعاتِ من تحقيقِ مهامِّها بطريقةٍ أكثرَ تأهيلًا.

كما يتمُّ تطويرُ استراتيجياتٍ مختلفةٍ لِتَمكينِ نظامِ التَّعليمِ العالي التُّركي مِنْ أنْ يُصبحَ مركزَ جَذبٍ عالميٍّ لكسبِ المزيدِ منَ الطُّلَّاب والمدرِّبين من البلدانِ الأخرى.

وإنَّ نظامَ التَّعليمِ في تركيا يخضعُ لرقابةِ وإشرافِ الحكومةِ عن طريقِ وزارةِ التَّعليمِ العالي (YÖK)، ووفقًا لدستورِ الجمهوريَّة التُّركيَّةِ فإنَّ حَقَّ الحصولِ على التَّعليمِ مصونٌ للجميعِ.

تبدأ السَّنةُ الدِّراسيَّة في المؤسَّسات التَّعليميَّةِ مِنْ مُنتصفِ أيلول أو بداية تشرين الأوَّل وتستمرُّ إلى نهايةِ أيَّار أو بداية حزيران، وهناك أيضًا عطلةٌ في منتصف كانون الثَّاني مدَّتُها أسبوعان.

وهناك ما يقارب من (206) جامعة تابعةً لوزارةِ التَّعليم العالي (YÖK)، فهناك (77) جامعة خاصَّة، و(129) جامعة حكوميَّة.

وإنَّ جميعَ الولاياتِ التُّركيَّةِ لديها جامعةٌ حكوميَّةٌ أو أكثرَ، حيثُ بَلَغَ عددُ طلَّابِ اللِّيسانسِ (4538926) طالبًا، والماجستير (297001) طالبًا، والدُّكتوراه (101242) طالبًا، إلَّا أنَّ الجامعاتِ التأسيسيَّةِ يتمُّ إنشاؤُها عادةً في المدنِ الكُبرى، مثل: إسطنبول وأنقرة وأزمير.

ومنَ اللَّافتِ للنَّظرِ أنَّ أكثرَ مِنْ نصفِ الجامعاتِ التَّأسيسيَّةِ تَمَّ تأسيسُها في إسطنبول، حيثُ يوجدُ فيها (55) جامعةً، (9) تِسعٌ منها جامعاتٌ حكوميَّةٌ بالإضافةِ إلى (46) ستٍّ وأربعينَ جامعةً خاصَّةً.

اللُّغةُ الرَّئيسةُ للتَّدريسِ في الجامعاتِ التُّركيَّة هي اللُّغةُ التُّركيَّةُ، وتدرَّسُ الأقسامُ العلميَّة منها باللُّغةِ الإنجليزيَّةِ بنسبة 30 إلى 40% مثل جامعة إسطنبول التَّقنيَّة و جامعة الشَّرق الأوسط التَّقنيَّة وجامعة مرمرة وجامعة كارابوك، إضافةً إلى الفرنسيَّة أو الألمانيَّةِ في بعضِ الأقسامِ بنسبةٍ ضئيلةٍ.

إضافةً إلى أنَّ اللُّغةَ العربيَّةَ تُدرَّسُ في الصُّفوفِ التَّحضيريَّة في العديدِ من كليَّاتِ الإلهيَّاتِ الَّتي بلغَ عددُها ما يُقاربُ (104) كليَّةً.

مراحلُ النِّظامِ التَّعليميّ التُّركيّ:

1- **مرحلةُ رياض الأطفال:** التَّعليمُ فيها اختياريٌّ في هذه المرحلةِ ويبدأُ من سنِّ الثالثةِ حتَّى الخامسةِ.

2- **مرحلةُ التَّعليمِ الابتدائيّ (الأساسيّ):** التَّعليمُ فيها إلزاميٌّ ومجانيٌّ في المدارسِ الحكوميَّةِ، ويبدأُ من سنِّ السادسةِ حتَّى العاشرةِ، يستمرُّ لمدَّةِ أربعِ سنواتٍ للصُّفوفِ الأربعةِ الأولى.

3- **مرحلةُ التَّعليم الإعداديّ (المتوسطة):** التَّعليمُ فيها إلزاميٌّ ومجانيٌّ في المدارسِ الحكوميَّةِ، ويبدأُ من سنِّ الحاديةَ عشرةَ حتَّى الرَّابعةَ عشرةَ. ويستمرُّ لمدَّةِ أربعِ سنواتٍ (الصُّفوف الخامس والسَّادس والسَّابع والثَّامن)، ولإنهاءِ المدرسةِ الإعداديَّة، يُمنحُ التَّلاميذُ معلوماتٍ حول المدارسِ العامَّةِ والمهنيَّةِ والفنيَّةِ وأنواع الوظيفةِ الَّتي يُعدُّونَ لها.

4- **مرحلةُ التَّعليمِ الثَّانويّ:** التَّعليمُ فيهااختياريٌّ وحكوميٌّ ومجانيٌّ، يضمُّ المدارسَ الثَّانويَّةَ العامَّةَ والمهنيَّةَ والفنيَّةَ،مُدَّةُ التَّعليمِ فيه (4) أربعُ سنواتٍ، يَبدأُ من سنِّ الخامسةَ عشرةَ حتَّى الثامنةَ عشرةَ.

(الصُّفوف التَّاسع والعاشر والحادي عشر والثَّاني عشر)، وقد يوجد في بعض المدارسِ سنةٌ إضافيَّةٌ لدراسةِ اللُّغةِ.

5- **مرحلةُ التَّعليم العالي:** تضمُّ هذه المرحلةُ جامعاتٍ حكوميَّةً وخاصَّةً ومعاهدَ،مُدَّةُ الدِّراسةِ في المرحلةِ الجامعيَّةِ اللِّيسانس (4) أربعُ سنواتٍ، وبعضُها تُعطي سَنةً إضافيَّةً لِتعليمِ اللُّغةِ، أمَّا في الجامعاتِ العلميَّةِ كالطِّبِّ فتصلُ إلى سِتِّ سنواتٍ. في حين تكونُ مُدَّةُ الدِّراسةِ في المعاهدِ المهنيَّةِ العاليةِ سنتين.

أمَّا بالنسبةِ للدِّراساتِ العليا فمدَّةُ دراسةِ الماجستير سنتان، والدكتوراه من 3 إلى 5 سنوات. تَضمُّ هذه الفئةُ جميعَ المؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ الَّتي توفِّر مقاعدَ للدِّراساتِ العليا.

أنواعُ مؤسَّساتِ التَّعليمِ العالي التُّركيَّة:

1- **الجامعاتُ الحكوميَّةُ:** يخضعُ نظامُ الجامعاتِ في تركيا لرقابةِ مجلسِ التَّعليمِ العالي (YÖK)الَّذي تَمَّ إنشاؤُه عام 1981م، وتمتلكُ تركيا (129) جامعةً حكوميَّةً.

وبشكلٍ عامٍّ إنَّ التَّعليمَ الجامعيَّ يستغرقُ أربعَ سنواتٍ في الجامعاتِ، ولكن بعض التَّخصُّصاتِ تَستغرقُ وقتًا أطولَ، مثل: دراسة الطِّبِّ تستغرقُ ستَّ سنواتٍ، وطب الأسنان والعلوم البيطريَّة خمس سنوات. يَلتحقُ الخرّيجون منَ المدارسِ الثَّانويَّةِ التُّركيَّةِ مباشرةً بمجالِ تخصُّصِهم مثل: الطِّبِّ، والقانون، وطبِّ الأسنان والهندسات وغيرها. لا تطلبُ أي أقساط في المدارس العامَّة، حيثُ يدفعُ الطُّلَّابُ رسومًا رمزيَّةً بسيطةً.

ويجبُ على الطُّالبِ النَّجاحُ في اختبارِ القبولِ في الجامعاتِ إلى جانبِ درجتِهِ في امتحانِ الشَّهادةِ الثَّانويَّةِ ليتمَّ تحديد الجامعة والتَّخصُّص الَّذي سيدرسُهُ.

وبالنِّسبةِ إلى الطَّالبِ الأجنبيِّ عند تقدُّمِه إلى اختبارِ القبولِ الجامعيِّ، فإنَّ معرفةَ اللُّغةِ التُّركيَّةِ ليست أمرًا ضروريًّا، إلَّا أنَّه يُمنَحُ عامًا دراسيًّا لاكتسابِ المهارةِ في اللُّغةِ التُّركيَّةِ. فهناكَ آلافُ الطُّلَّابِ الأجانبِ الَّذين يدرسون في تركيا، معظمُهم يأتي من دولِ آسيا الوسطى، المتأثرةِ بالثَّقافةِ التُّركيَّةِ.

يُمنَحُ الخرّيجون منَ البرامج الَّتي مُدَّتُها أربعُ سنواتٍ شهادةَ اللِّيسانسِ، وتَضمُّ الجامعاتُ الحكوميَّةُ بعدَ التَّخرُّج برامجَ لدارسةِ الماجستيرِ والدُّكتوراه، يتمُّ تَنسيقُها من قِبَلِ المعاهدِ في الجامعاتِ. وتُستكمَلُ برامجُ التَّخصُّص في الطِّبِّ ضمنَ كليَّة الطِّبِّ ومشافي التَّدريب الَّتي تمتلكُها وزارةُ الصِّحَّةِ ومؤسَّسةُ الضَّمانِ الاجتماعيِّ.

2- **الجامعاتُ الخاصَّةُ:** امتلكتِ المؤسَّساتُ الخاصَّةُ في تركيا الحقَّ في تأسيسِ وتطويرِ جامعاتٍ تَمَّ إنشاؤُها في عام 1984م، هدفُها الأساسيُّ هو خَلْقُ مركزٍ للامتيازِ في البحثِ والتَّعليمِ العالي، وصلَ عددُها إلى (77) جامعةً خاصَّةً تقعُ خمسٌ منها في جمهوريَّة قبرص الشَّماليَّة التُّركيَّة.

تأخذُ الجامعاتُ الخاصَّةُ مبادراتٍ نَشطةً أكثرَ لاختيارِ شبكاتِ بحثٍ وتعليمٍ وطنيَّةٍ وعالميَّةٍ.

لغةُ التَّعليمِ المعتمدةِ في معظمِ الجامعاتِ الخاصَّةِ هي اللُّغةُ الإنكليزيَّةُ، وتجدُ تقريبًا فيها جميعًا عامًا واحدًا لتعليمِ اللُّغةِ لأولئكِ الطُّلَّابِ الَّذين مستواهم في اللُّغةِ الإنكليزيَّةِ دونَ المستوى المطلوبِ.

تَتَقاضى الجامعاتُ الخاصَّةُ أقساطًا تتراوحُ بين 6000 و20000 على الرَّغمِ من أنَّها جامعاتٌ خاصَّةٌ إلَّا أنَّها تُقَدِّمُ مساعدةً ماليَّةً، وحوالي 40% من الطُّلَّابِ يتلقَّونَ نوعًا منَ المساعدةِ الماليَّةِ.

3- **المعاهدُ المهنيَّة العليا:** عددُها في تركيا غير قليل، وهيتخدمُ سوقَ العملِ وتوفِّرُ برنامجًا للدِّارسةِ الجامعيَّةِ مُدَّتُها سنتان بعد الثَّانويَّة، وهي تشابهُ الجامعاتِ الاجتماعيَّة في الولايات المتَّحدة. الفرقُ الوحيدُ هو أنَّ الطُّلَّابَ لا يمكنُهم الانتقالَ بسهولةٍ من الجامعاتِ الَّتي مُدتُها أربع سنوات في الولايات المتحدة بسبب عدم توفر الأماكن الشَّاغرة في هذه الجامعات. ويجبُ على الخرّيجين أنْ يخضعوا لاختبارِ الانتقالِ الوطني وأنْ يمتلكوا معدلًا عاليًا لكي يتمكنوا من التَّقدُّمِ لهذه الجامعاتِ. ويمنحُ الخريجون في هذه المعاهد درجةَ ما قبلَ اللِّيسانس.

المبحثُ الثَّاني: واقعُ التَّعليم العالي التُّركي عن بُعدٍ في ظلِّ جائحةِ كورونا:

التَّعليمُ العالي التُّركي على نوعين:

الأوَّلُ: التَّعليمُ (الوِجاهي)؛ أي وجهًا لوجهٍ وهو السَّائدُ والمتَّبعُ في التَّدريسِ في الجمهوريَّةِ التُّركيَّةِ وفي هذا النَّوعِ من التَّدريسِ فإنَّ على الطَّالبِ المشاركةَ في الدُّروسِ النَّظريَّةِ والدُّروسِ العمليَّةِ، وهو إلزاميٌّ وعليه تحقيقُ نسبةٍ منَ الدَّوامِ.

والثَّاني: التَّعليمُ عن بُعدٍ وهو الأقلُ، وبهذه الطَّريقةِ فإنَّ على الطَّالبِ أنْ يُتابِعَ الدُّروسَ عن طريقِ مَنصَّاتِ التَّعليمِ عن بعدٍ أو قنواتِ اليوتيوبِ الَّتي تتطلَّبُ منه توافرُ إنترنت في مكانِ إقامتِه أو عن طريقِ التِّلفازِ أو الإذاعةِ.

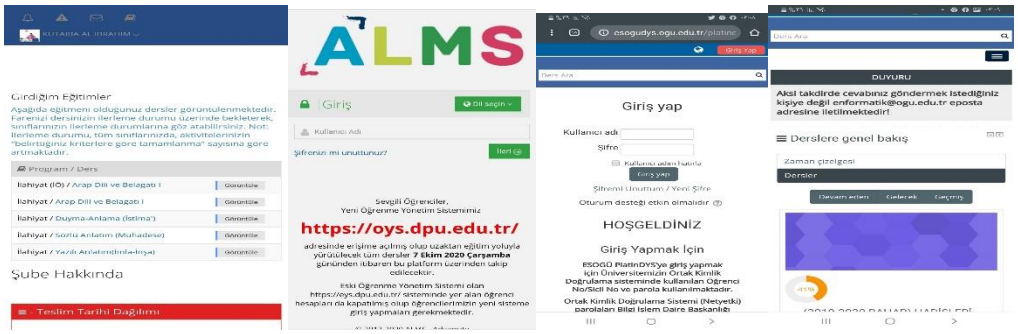
ومنذ عام 1982م وإلى يومنا الحاضر فإنَّ جامعةَ الأناضول تمارسُ طريقةَ التَّدريس عن بُعدٍ بالنسبةِ لبرنامجِ السَّنتينِ والأربع سنوات لليسانس.

ولِمَا تمرُّ به البشريَّة من ظروفٍ صعبةٍ في جائحةِ كورونا فإنَّ الجمهوريَّةَ التُّركيَّةَ قامتِ في ظلِّ هذه الجَائحةِ بإجراءاتٍ وإنجَازَاتٍ وتطويراتٍ على جميعِ القطاعاتِ والأصعدةِ وعلى نطاقٍ واسعٍ، فكان للقطاعِ التَّعليمي نصيبٌ كبيرٌ من ذلك.

ففي هذه الجائحةِ الَّتي عمَّتِ البلادَ لم تتأثَّر بشكلٍ كبيرٍ في القطاع التَّعليميّ، نتيجةً لتدبيراتٍ أوَّليَّةٍ سابقةٍ، إضافةً إلى أنَّها قامت بإحداثِ وتطويرِ العديدِ من الوسائلِ التَّعليميَّةِ حفاظًا على سلامةِ الطُّلَّابِ ولإنجاحِ العمليَّة التعليميَّة وعدمِ انقطاعِ الطَّالبِ عن تحصيلِه العلميّ، حيثُقامتِ الحكومةُ بتعطيلِ التَّعليمِ الوجاهي (وجهًا لوجهٍ) في الثَّالث عشر من آذار لمدَّة ثلاثةِ أسابيع للمرحلةِ الجامعيَّة، وأسبوع واحد لما قبلَ المرحلةِ الجامعيَّةِ (الابتدائيَّةِ والإعداديَّةِ والثَّانويَّةِ)، وفرضَت التَّعليمِ عَن بُعْدٍ Online)، أو ما يُسمَّى في تركيا (Uzaktan Eğitim).

فعلى نطاقِ التَّعليمِ الجامعيّ مع أنَّ تركيا لم تقم بتعميمِ تجربةِ التَّعليمِ عن بُعدٍ من قبلُ على جميعِ الجامعاتِ وتطبيقها على طلَّابها، إلَّا أنَّها قامت بأعمالٍ عديدةٍ ونجحتْ فيها وبفترةٍ وجيزةٍ، فمن ذلك:

1) قامت إدارةُ التَّعليمِ عن بعدٍ بإصدارِ قرارٍ بإحداثِ منصَّاتٍ تعليميَّةٍ للتَّعليمِ عن بُعدٍ خاصَّةٍ بكلِّ جامعةٍ، وَبِجَودَةٍ جيدةٍ، وبلغاتٍ ثلاثٍ (التُّركيَّة والعربيَّة والإنكليزيَّة) كما في جامعةِ غازي عينتاب تسهيلًا على الطُّلَّابِ الأجانبِ الَّذين يدرسون فيها، فمن هذه البرامج التَّعليميَّة الجامعيَّة على سبيلِ المثالِ: (dys الخاصِّ بجامعةِ عثمان غازي في ولايةِ إسكي شهير، وبرنامجِ eys) الخاصِّ بجامعةِ دوملو بينار في ولاية كوتاهيا الَّذي هو محورُ بحثنا هذا.



2) إضافةً إلى تلك المنصَّات التَّعليميَّةِ السَّابقةِ فقد تمَّ استخدَامُ بعضِ المنصَّاتِ التَّعليميَّةِ الأخرى المتاحةِ على الشَّابكةِ، نحو: (Zoom meeting – Google Meet) وغيرها.

3) قيامُ الكثيرِ منَ الأكاديميِّين بإنشاءِ قنواتِ يوتيوب (You Tube)لتحميلِ مُحاضراتِهم عليها، ليتمكَّنَ الطَّالبُ من الوصولِ إليها متى شاءَ.

4) تحتاجُ هذه المنصَّات إلى إنترنت فقامتِ الحكومةُ بمَنْحِ باقاتِ إنترنت مجَّانيَّةً للطُّلَّابِ الَّذين لا يمتلكون شبكةَ إنترنت (WiFi)؛ لاستمرارِ تواصل العمليَّة التَّدريسيَّةِ، وقد بلغ حجم الباقة الواحدة (8) جيغا بايت.
5) قيامُ العديدِ من المعلِّمين بتفعيلِ دورِ وسائلِ التَّواصلِ الاجتماعيّ بينَهم وبين طلَّابِهم، وإنشاءِ مجموعاتٍ كالواتساب والتليغرام وغيرها.
6) تَمَّ تحديد مدّة الدَّرسِ الواحدِ بما لا يتجاوزُ (45) دقيقةً، وليس كما كانَ في السَّابقِ لمدَّةِ ساعةٍ ونصفِ السَّاعةِ؛ الهدفُ من ذلك إيصالُ الفكرة للطَّالبِ بأبسط صورةٍ وبأقصرِ مدَّةٍ زمنيَّةٍ من أجلِ عدمِ انقطاعِ الطَّالبِ عن تحصيلِهِ العلميّ، إضافةً إلى أنَّ الطَّالبَ ليسَ ملزَمًا بحضورِ الدَّرسِ المباشرِ كما في السَّابقِ، فالقرارُ الصَّادرُ يَنُصُّ على أنَّه لن يَرسُبَ في حالِ عدمِ قدرتِهِ على مُتابعةِ الدَّرسِ في أثناءِ بَثِّهِ المُباشِر، وهذا يُسَهِّلُ عليه الأمرَ ويتيحُ له مشاهدةَ الحصَّةِ الدَّرسيَّةِ في الوقتِ الَّذي يُناسِبُهُ.
7) تقومُ كلُّ جامعةٍ بتقسيمِ أيَّامِ الأسبوعِ بين الكليَّاتِ كما حصل في جامعةِ دوملو بينار ليتمكَّنَ الطُّلَّابُ من الدُّخولِ إلى هذه المنصَّاتِ التَّعليميَّة في اليومِ المحدّدِ لكلِّ كليَّةٍ كيلا يتسبَّبَ دخولُ آلافِ الطُّلَّابِ دفعةً واحدةً بإيقافِ هذه المنصَّاتِ.
8) إجراءُ اختباراتٍ عن بُعدٍ وفقَ نموذجٍ مؤتمتٍ وإرسالِ رابطِ الامتحانِ إلى الطَّالبِ حسب زمنٍ مُحدَّدٍ، أو عن طريقِ واجباتٍ مقاليَّةٍ يكتُبُها الطَّالبُ ثمَّ يرسلُها إلى معلِّمِهِ عن طريقِ البرنامجِ المخصَّصِ، أو إلى بريده الشَّخصيّ.
9) أتاحتْ كلُّ جامعةٍ عبرَ الإنترنت لكلِّ طالبٍ فيما إذا أراد إيقاف قيدِهِ في الفصلِ الدِّراسيِّ الثَّاني في حالِ عدمِ تمكُّنِهِ من مشاهدةِ الدُّروسِ أو دخولِ الامتحاناتِ.

المبحثُ الثَّالثُ: واقعُ التَّعليم في جامعةِ دوملو بينار في ولايةِ كوتاهيا

تعدُّ ولاية كوتاهيا إحدى الولاياتِ التُّركيَّة الَّتي تَقَعُ غربَ الأناضول، وهي نقطةُ صلةِ الوصل بين كلٍّ من منطقةِ الأناضول الوسطى ومنطقةِ مرمرة ومنطقة البحر الأبيضِ مع بحر إيجة بواسطة الطُّرقِ والسِّككِ الحديديَّةِ.



وتبعدُ عن ولايةِ إسطنبول حوالي (300) كم تقريبًا، ويمكنُ التَّنقُّل بسهولةٍ بين كوتاهيا وباقي المدنِ، مثل: أنقرة وأزمير وإسطنبول بواسطة الحافلات، وهي مدينةٌ عريقةٌ يمتدُّ عمرها إلى سبعةِ ألافِ سنة حيث تتَّصفُ بآثارها القديمة مثل قلعتها التَّاريخيَّة الَّتي تعودُ إلى العصرِ البيزنطي الَّتي استُخدمت سابقًا كسجنٍ، كما تتصفُ بصناعاتها الفيسفسائيَّة العثمانيَّة الجميلة وبمساحاتِها الخضراء الشَّاسعة ومياهها الكبريتيَّة وحمَّاماتها السَّاخنة وبطابعها الدِّيني ومناخها الشَّتوي البارد بسببِ سلسلةِ الجبالِ العالية الَّتي تتسوَّرُ المدينةَ.



أمَّا التَّعليمُ الجامعيُّ فيتمثَّلُ بجامعتِها دوملو بينار الواقعة في ولايةِ كوتاهيا، ويبلُغُ ترتيبها على مستوى تركيا: 86، وترتيبها على مستوى العالم: 2397.



وهي من الجامعاتِ الحكوميَّةِ في المدينةِ، أُنشئت بتاريخ: 3 / 7 / 1992م كجامعةٍ تابعةٍ لجامعةِ الأناضول، وكانَ يوجدُ فيها أربعُ كليَّاتٍ ومعهدان.

تمتلكُ الجامعةُ الآن حرمين؛ حرمُ أوليا شلبي وحرم جرميان وأكثر من (14) مركز تعليمٍ عالي، مَثَّلت كليَّة الإدارة والاقتصاد والمعاهد المهنيَّة نواةَ هذه الجامعة.

مركز الجامعة الرئيسي في كوتاهيا في منطقة أوليا شلبي حيثُ يبلغُ مساحةُ حرمِها 7.887.684 مترًا مربعًا، والطِّراز المعماري المعتمدُ في الأبنيةِ والسَّكنِ الطُّلَّابي هو الطِّرازُ العثمانيُّ السَّلجوقيُّ.

ويمكنُ الوصولُ من الحرمِ الجامعيّ إلى مركزِ المدينةِ والمناطقِ المحيطةِ بواسطةِ الموصلاتِ العامَّةِ وسياراتِ الأجرةِ.

يشغلُ منصبَ رئيسِ الجامعةِ حاليًا الدُّكتور البروفسور كاظم أويصال وثلاثة نوابٍ يساعدونُه.

تحوي الجامعة حوالي (46582) طالبًا جامعيًّا؛ منهم (13453) طالب معهد، و(27353) طالب ليسانس، و(5019) طالبَ ماجستير، و(757) طالبَ دكتوراه.

وتضمُّ الجامعةُ: (11) كليَّةً، و(14) معهدًا مهنيًّا، ومعهدًا للُّغاتِ، ومعهدًا مسؤولًا عن مرحلةِ الماجستير والدكتوراه، و(24) مركزًا للأبحاثِ والدِّراسات، ومكتبة عامَّة يرتادُها جميعُ الطَّلبة، ولغةُ التَّدريسِ فيها هي اللُّغةُ التُّركيَّةُ والإنكليزيَّةُ.

وفي سنةِ 2012م افتُتحتْ كليَّةُ العلومِ الإسلاميَّة (الإلهيَّات)، فَفُرِضَتِ اللُّغةُ العربيَّةُ فيها إلى جانبِ التُّركيَّةِ، لكونِ العربيَّةِ تُعدُّ مفتاحًا لفهمِ القرآنِ والسُّنَّةِ وعلومِ الدِّين.

المبحثُ الرَّابعُ: برنامج (EYS) للتَّعليمِ عن بُعدٍ إيجابيَّاته وسلبيَّاتُه

زوَّدَت جامعةُ دوملو بينار كادرَها التَّدريسيّ عمومًا ببرنامجٍ للتَّعليمِ عن بُعدٍ أسمَتْهُ بـ (eys) وقد اتَّسمَ هذا البرنامجُ أو هذه المنصَّةُ التَّعليميَّةُ بمزايا عديدة كانَتْ منها إيجابيَّةٌ وأخرى سلبيَّةٌ، سَنَعرضُ لها على الشَّكلِ الآتي:

أوَّلًا- إيجابيَّاتُ برنامج (Eys) التَّعليميّ:

يُمكِنُنا تقسيمُ الإيجابيَّاتِ المتاحة على ثلاثةِ أشكالٍ، وهي على النَّحو التَّالي:

أ- الإيجابيَّاتُ المتاحةُ للمعلِّمِ:

1- يمكِّنُ المعلِّمَ من البثِّ المباشرِ لدروسِه والتحاقِ الطُّلَّابِ به في الزَّمنِ المحدَّدِ لهم.
2- وجود عددٍ من الأدواتِ المساعدة للمعلِّمِ في أثناءِ شرحِه وعرضِه للدَّرسِ كالقلمِ والممحاةِ وغيرها.
3- يَعرضُ للمعلِّمِ اسمَ الطَّالبِ الَّذي التحقَ بالدَّرسِ.
4- يُمَكِّنُ المعلِّمَ من عرضِ ما يريد من وسائلَ لإنجاحِ درسِهِ؛ منْ ملفَّاتِ pdf أو word أو PowerPoint أو فتح فيديو عن طريق (You Tube).
5- يُمكِّنُ المعلِّمَ من استدعاءِ الطَّالبِ الَّذي يريدُه من خلالِ الضَّغطِ على اسمِهِ فيطلبُه صوتيًّا فقط أو صوتًا وصورةً معًا.
6- يُمكِّنُ المعلِّمَ من إرسالِ الواجباتِ المنزليَّة أو الامتحانيَّة إلى الطُّلَّابِ حسب الزَّمنِ الَّذي يحدِّده، وبعد انتهاءِ المدَّةِ الزَّمنيَّةِ المعلومةِ يتمُّ إغلاقُ المنصَّة فلا يستطيع الطَّالب من إرسالِ واجبِه.
7- يُمكِّنُ المعلِّمَ من تحميلِ فيديو مسبقِ التَّسجيلِ ليراه الطَّالبُ متى شاءِ.
8- يمكِّنُ المعلِّمَ والطَّالبَ معًا من تبادلِ الرسائِلِ (الدَّردشة) أثناءِ عرضِ الدَّرسِ المباشر.

ب- الإيجابيَّاتُ المتاحةُ للطَّالبِ:

1- يُمكِّنُ الطَّالبَ من رؤيةِ المعلِّمِ وما يعرضُهُ أثناء إلقاءِ الدَّرسِ المباشِر.
2- يمكِّنُ الطَّالبَ من تحميلِ الواجبِ (الوظيفة) المفروضِ عليهِ من معلِّمِه ضمنَ هذه المنصَّاتِ وفق زمنٍ معلومٍ كما أشرنا سابقًا.
3- يمكِّنُ الطَّالبَ من إرسالِ رسائلَ عاديَّة إلى معلِّمِه في أثناء الدَّرسِ المباشِر، وغير المباشر في حال حاجتِهِ إلى استفسارٍ أو سؤالٍ.
4- يمكِّنُ الطَّالبَ منْ تحميلِ الملفَّاتِ المرسلةِ إليه من معلِّمِهِ.

ج- إيجابيَّاتُ البرنامجِالمتاحةُ للعمليَّةِ الامتحانيَّةِ:

1- يُمكنُ إجراءُ اختباراتٍ عن بُعدٍ وفقَ تاريخٍ وزمنٍ مُحدَّدين، وإعلان النَّتيجة فور انتهاءِ الطَّالبِ أو لاحقًا وذلك حسبَ تزويدِ البرنامجِ بالمعلومات المطلوبةِ.
2- بعض المزايا الجميلة في تحميل الأسئلةِ الامتحانيَّة من خياراتٍ متعدِّدةٍ، أو توصيلٍ بين مجموعتينٍ، أو بينَ سؤالٍ يتضمَّنُ تحميلَ صورةٍ، وله خياراتٌ متعدِّدة ذات صورٍ أو بدونِ صور، أو سؤال لمجموعةٍ من الخيارات ذات الصُّورِ، وغير ذلك.

3- يُمكِّنُ المعلِّمَ من تصويبِ الخطأ في شقّ السُّؤالِ الامتحاني أو في الخياراتِ المتعددةِ.
4- يمكِّنُ المعلِّمَ من الكتابةِ الفوريَّةَ عن طريقِ البرنامجِ، أو القصِّ واللَّصقِ من برنامج Word.
5- يُمكِّنُ المعلِّمَ من إضافةِ أسئلةٍ جديدةٍ إلى أسئلتِه السَّابقة، إضافةً إلى تمكينهِ من إبطالِ الأسئلةِ الَّتي لا يريدُ تكرارها مرَّةً أخرى.
6- يُمكِّنُ المعلِّمَ من تمديدِ مدَّةِ الفترةِ الامتحانيَّةِ حسبَما يرغب.
7- يقومُ البرنامجُ بتخليطِ الأسئلةِ عندَ جميعِ الطُّلَّابِ كي لا تظهرَ بشكلٍ موحَّدٍ عندهم.
8- وجودُ تقريرٍ كاملٍ عن حركةِ الطَّالبِ في أثناءِ الامتحانِ يشرحُ كلَّ حركةٍ قامَ بها الطَّالبُ منذُ بدايةِ التحاقِهِ بالامتحانِ إلى لحظةِ خروجِهِ منه.
9- يزوّدُ المعلِّمَ بدرجاتِ الطُّلابِ جميعهم عن طريق ملفٍ واحدٍ عبرَ برنامجِ (EXCEL).



ثانيًا- سلبيَّات برنامج (EYS) التَّعليمي:

1- يحتاجُ البرنامجُ قبلَ البثِّ المباشِرِ إلى وقتٍ مسبقٍ يصل ما بين (5) إلى (10) دقائق لإدخالِ المعلومات المطلوبةِ لفتحِهِ وذلك من شيفرة واسم الدَّرسِ وتاريخ اليوم وتحميل الملفات المطلوبة للعرضِ وغيرها، ثمَّ إعطاء الإذنِ ببدء الدَّرسِ.
2- يحتاجُ البرنامج إلى شبكة إنترنت قويَّةٍ نوعًا ما لسهولةِ التَّواصلِ بين المعلِّمِ والطَّالبِ وحفظِ الفيديو بعد الانتهاءِ من الدَّرسِ.
3- بسببِ ضعفِ الإنترنت وأعدادِ الطُّلَّابِ الكبيرة ما أدَّى إلى تعطيلِ البرنامجِ، الأمر الَّذي جعلَ رئاسة الجامعة ترك البرنامج مفتوحًا أمام جميع المعلِّمين وقامتْ بتقسيمِ أيَّامِ الأسبوعِ بين الكليَّاتِ ليتمكَّنَ

الطُّلَّابُ من الدُّخولِ إلى هذه المنصَّاتِ التَّعليميَّة للبثِّ المباشرِ في اليومِ المحدّدِ لكلِّ كليَّةٍ كيلا يتسبَّبَ دخولُ آلافِ الطُّلَّابِ دفعةً واحدةً في إيقافِ هذه المنصَّة.

4- أثناء العرض المباشر الطَّالبُ يرى المعلَّمَ، في حين أنَّ المعلِّمَ لا يرى الطَّالبَ بل يرى اسم الطَّالبِ الَّذي التحقَ بالدَّرسِ أو أن يطلبه بالضَّغطِ على اسمه فيفتح الطَّالبُ، وفي بعض الأحيان يحتجُّ الطَّالبُ بأنَّ الإنترنت ضعيفٌ فلا يتمكَّن من التَّكلُّمِ أو فتحِ الكاميرا لمعلِّمِهِ، هذا يعني أنَّ حسَّ التَّبادلِ بينهما ضعيفٌ وكأنَّ المعلِّمَ في هذه الحالة يتكلَّمُ مع نفسِهِ.

5- في أثناءِ ضعفِ الإنترنت عندما يحاول المعلم إشراك الطَّالبِ معه في الدَّرسِ ولا يتمكَّنُ من ذلك وينتقلُ إلى آخر وتكونُ المشكلة ذاتها عند طالبٍ آخر فهذا هدرٌ من الوقتِ الَّذي يضيع من حقِّ الطَّالبِ، ومجهودٌ مضاعفٌ للمعلِّمِ الَّذي يحاولُ طلبَ أكثرَ من طالبٍ ولا يتمكَّنُ من ذك.

6- قلَّة الأدوات الَّتي تمكِّنُ المعلِّمَ من عرضِ درسِهِ، وصعوبةِ بعضها في التَّعامل والتَّنقُّل فيما بينها.

7- ضعفُ الإنترنت يؤدي إلى انقطاع الدَّرسِ بين الطَّرفين، ممَّا يؤدِّي أيضًا إلى عدمِ حفظِ الفيديو وتقييدِه على البرنامج.

8- صحيحٌ أنَّ المعلِّمَ يرى اسمَ الطَّالبِ الَّذي التحقَ بالدَّرسِ لكن يا هل ترى هل هذا الطَّالب يصغي إلى الدَّرسِ أو أنَّه التحقَ شكليًّا ورمى بحاسوبِه أو هاتفِه جانبًا وذهب إلى شأنٍ آخر، وهذا ما يحدثُ فعلًا مع عددٍ من الطُّلَّابِ اللامبالين.

9- لا يسمحُ البرنامجُ بتحميلِ فيديو مسجّل إلَّا من نوع MP4 وبحجمٍ لا يزيدُ عن 4 جيغا بايت.

10- صعوبةُ التَّعامل معه في تحميلِ أسئلةِ الامتحان على شكلِ خياراتٍ متعدّدةٍ وغيرها في بنك أسئلة.

11- لا يمكِّنُ المعلِّمَ من فتحِ بنكِ أسئلةٍ جديدةٍ، إلَّا إذا قامَ بحذفِ الأسئلةِ السَّابقةِ.

12- إذا كانَ زمنُ الفترةِ الامتحانيَّةِ (45) خمسًا وأربعين دقيقةِ فيجبُ أنْ ينتهي في وقتِهِ إلَّا أنَّ إدارةَ الجامعةِ سمحتْ بزمنٍ مفتوحٍ لمدَّةِ ساعتين ليتمكَّنَ الطالبُ من الدخولِ خلالَ هذه المدَّةِ متى شاءَ ممَّا يسببُ عمليَّةَ غُشٍّ بين الطلَّابِ، أو يجبُ أنْ يقومَ المعلِّمُ بتحميلِ أكبرِ قدرٍ من الأسئلةِ كيلا تتكرر عند الطَّلَّابِ، وقد تمَّ تلافي هذه الثَّغرة في هذه السَّنة الدِّراسيَّةِ.

النَّتائجُ والتَّوصياتُ:

- تُشكر الجامعات التُّركيَّة على الجهود الَّتي قامت بها لإنجاحِ التَّعليم وعدم انقطاعِ الطُّلَّابِ عن دروسهم.
- عدمُ إيقافِ التَّعليمِ عن بُعدٍ وتطبيقُه على جميعِ الجامعاتِ ولو بينِ الفينةِ والأخرى؛ ليبقى المعلِّمُ والطَّالبُ على معرفةٍ وتواصل فيما إذا حصلَ طارئٌ ما وتمَّ إيقاف التَّعليمِ الوجاهي.
- تدريبُ المعلِّمين والمتعلِّمين على مثلِ هذه المنصَّات وعدمِ انقطاعهم عنها؛ ليبقوا على درايةٍ بها.
- تفعيل أدوات أكثر لهذه المنصَّات، وتسهيل العمل عليها بطريقةٍ أفضل كالدُّخولِ إلى البرنامجِ بأقلِّ فترةٍ زمنيَّةٍ.
- تفعيل مزيَّة رؤية المعلِّمِ لطالبِهِ باستمرارٍ دونَ أن يقومَ بطلبِهِ عن طريقِ الضَّغطِ على اسمِهِ وغير ذلكَ، ممَّا يؤدِّي إلى مضيعةِ الوقتِ.
- إتقانُ اللُّغةِ التُّركيَّةِ للمُعلِّمِ الوافدِ من خارجِ الدَّولةِ شيءٌ ضروريٌّ ومهمٌّ من أجلِ سهولةِ التَّعاملِ مع منصَّةٍ باللُّغةِ الأمِّ للبلدِ.
- تزويد هذه المنصَّات بلغاتٍ ثلاث على الأقل وذلك كما في (جامعةِ غازي عينتاب) الَّتي زوَّدتها بالعربيَّةِ وبالتُّركيَّةِ والإنكليزيَّةِ.
- عدم تمكُّن المعلِّم من نسخ الدَّرسِ المباشر لشعبةٍ أخرى إلا بإذن من المسؤولِ عن البرنامجِ.
- تفعيل بعض الأدوات والمزايا لإنجاحِ العمليَّةِ الامتحانيَّةِ، نحو: تخزين أكثر من بنك أسئلةٍ، أو سهولة التَّعامل في كتابة الأسئلة وخياراتِها والتَّعامل مع حجم الخطِّ، أو القص واللَّصق من وإلى.
- في هذا العام الدِّراسي الجديد تَمَّ تغيير اسم البرنامج من (EYS) إلى (OYS) وذلك لخللٍ فنِّي في عدمِ تمكُّنِ الجهات المعنية من القدرة على إبقاء الدُّروسِ السَّابقةِ محفوظةً والسَّماح بالبدءِ بدروسٍ جديدةٍ لعامٍ جديدٍ.

المصادرُ والمراجعُ:

1- للاطِّلاع على معلومات عن جامعة دوملو بينار:

www.adwhit.com/في-جامعة-دوملوبنار

almujtahed.com/kutahya-dumlupinar-universitesi

ar.wikipedia.org/wiki/جامعة-كوتاهيا...

www.icsturk.com/جامعة-دوملوبينار...

2- للاطِّلاع على الموقع الإلكتروني لجامعة دوملوبينار: http://www.dpu.edu.tr/

3- للاطِّلاعِ على برنامجِ (eys): eys.dpu.edu.tr/Account/LoginBefore

4- للاطِّلاعِ على كيفيّةِ إجراءِ الامتحانات عن طريقِ برنامجِ (eys) مشاهدة الفيديو التَّعريفي:

http://uzem.dpu.edu.tr/tr/index/sayfa/11266/eys-uzerinden-sinav-uygulamasi

5- للاطِّلاعِ على التَّعليم العالي في تركيا:

ar.wikipedia.org/wiki/التعليم-في-تركيا

www.arageek.com/edu/turkey-educational-system

www.assel-edu.com/التعليم-العالي-في...

www.adwhit.com/تركيا/نظام-التعليم...

نظام التعليم العالي التركي Study in Turke -

6- التَّعليم الإسلامي في تركيا: دراسة وصفيَّة لواقع التَّعليم الإسلامي في تركيا: إعداد: الطَّالب علي عبده أحمد الشهلي (ماجستير مناهج وطرق تدريس)، إشراف: د. عيد الجهني، وزارة التَّعليم العالي الجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنوَّرة، كليَّة الدَّعوة وأصول الدِّين، قسم التَّربية، العام الجامعي: 1436-1437هـ. رابط البحث alialshehli.blogspot.com

Contextual Clues Disambiguating Different Senses of Arabic Ambiguous Words (Corpus-Based Research)

Ahmed Abdelghany MOHAMMED [1]

القرائن السياقية المساهمة في التفريق بين معاني المشترك اللفظي

(دراسة مبنية على مدونة لغوية)

د. أحمد عبد الغني محمد

1- ملخص

أشار القدماء والمحدثون - بشكل عام - إلى نظرية السياق ودورها في معالجة الالتباس الدلالي وتحديد المعنى المقصود للمفردات دون أن يتعرض أحد منهم بشيء من التفصيل إلى حصر وتقسيم القرائن السياقية التي تميّز المعاني، وقد يرجع ذلك إلى نقص المكانز والمتون اللغوية المميكنة والممثلة للغة التي تساهم بشكل فعال في مثل هذه النوعية من الأبحاث اللغوية التي تحتاج إلى مادة لغوية ضخمة وقدرة آلية فائقة في البحث وإظهار الشواهد والأمثلة، أمّا في وقتنا هذا فقد أتيحت العديد من المدونات اللغوية الضخمة والبرامج الآلية التي تسهّل من عملية استكشاف المدونات والبحث داخلها مما أتاح للباحثين إجراء الأبحاث التي كان يصعب إجراؤها من قبل، ويهدف هذا البحث إلى استقراء وتقسيم مجموعة القرائن اللغوية السياقية التي تساهم في التفريق بين معاني الكلمات المشتركة في اللفظ من أجل تطوير نظام آلي قادر على معالجة الالتباس الدلالي، وقد اعتمدت في استنباط القرائن السياقية على أمثلة واستشهادات من المدونة العربية العالمية (ICA) الممثلة للغة العربية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: اللبس الدلالي – القرائن السياقية - المشترك اللفظي – المدونات اللغوية

2- مقدمة

لاشك أن للسياق أثر في تحديد المعنى، وقد أشار اللغويون القدماء إلى ذلك فقال ابن القيم **"السياق يرشد إلى تبيين المجمَل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلقوتنوع الدلالة، وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم فمن اهمله غلط في نظره وغالط في مناظرته فانظر إلى قوله تعالى ﴿ذق إنك أنت العزيز الكريم﴾ [الدخان: 49] كيف تجد سياقه يدل على أنه الذليل الحقير"**[2]، وقال الأنباري في مقدمة كتاب الأضداد **"إن كلام العرب يصحح بعضه بعضًا، ويرتبط أوله بآخره، ولا يعرف معنى الخطاب منه إلا باستيفائه واستكمال جميع حروفه"**، وقال العز ابن عبد السلام **"السياق مرشد إلى تبيين المجمَلات، وترجيح المحتملات، وتقرير الواضحات، وكلُّ ذلك بعُرف الاستعمال، فكل صفةٍ وقعت في**

(1)Ahmed abdelghany is a lecturer of computational linguistics in the department of Linguistics and Phonetics Department, Faculty of Arts, Alexandria University.

(2) بدائع الفوائد ج 4 ص 1314

سياق المدح كانت مدحًا، وكل صفة وقعت في سياق الذمّ كانت ذمًّا، فما كان مدحًا بالوضع، فوقع في سياق الذم، صار ذمًّا واستهزاءً وتهكمًا بعرف الاستعمال، مثاله قول قوم شعيب (إِنَّكَ لَأَنْتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ) [هود: 87]؛ أي: السفيه الجاهل؛ لوقوعِه في سياق الإنكار عليه، وكذلك :﴿ وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا﴾ [الأحزاب: 67]؛ لوقوعه في سياق ذمِّهم بإضلال الأتباع"[1].

واهتم اللغويون المحدثون أيضًا بدور السياق في فهم وتحديد المعنى فقال Firth - زعيم النظرية السياقية والمنهج السياقي للمعنى - **"المعنى لا ينكشف إلا من خلال "تسييق" الوحدة اللغوية ، أي وضعها في سياقات مختلفة"**[2].

أما Ullmann فقد اعتبر المنهج السياقي خطوة تمهيدية للمنهج التحليلي، ويتضح ذلك في قوله : **"المعجميّ يجب أولًا أن يلاحظ كل كلمة في سياقها (كما ترد في الحديث أو النص المكتوب). بمعنى أننا يجب أن ندرسها في واقع عملي (أي في الكلام)، ثم نستخلص من هذه الأحداث الواقعية العامل المشترك العام، ونسجله على أنه المعنى (أو المعاني) للكلمة."**[3]، وقال bertrand russell **"الكلمة تحمل معنى غامضًا لدرجة ما، ولكن المعنى يُكتشف فقط عن طريق ملاحظة استعماله، الاستعمال يأتي أولًا، وحينئذٍ يتقطر المعنى منه."**[4]

والمقصود بالسياق "التوالي" أي توالي العناصر التي يتحقق بها السبك والتركيب، وهو ما يُعرف بسياق النص أو السياق اللغوي أو سياق المقال، وقد يقصد به توالي الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي، وهو ما يعرف بسياق الموقف أو سياق الحال أو سياق المقام[5].

ومن الأمثلة التي توضح دور السياق في كشف المعنى، قول الخليل ابن أحمد الفراهيدي:

يا ويح قلبي من دواعي الهوى إذ رجل الجيران عند الغروب
أتْبعتُهم طرفي وقد أزمعوا ودمع عيني كفيض الغروب
كانوا وفيهم طفلة حرة تفترّ عن مثل أقاحي الغروب

فالغروب الأولى: غروب الشمس، والثانية: جمع غَرْب، وهو الدلو العظيمة المملوءة، والثالثة: جمع غرب، وهي الوهاد المنخفضة.

وقول سلامة الأنباري، في شرح المقامات[6]

لقد رأيت هذريا جَلْسا يقود من بطن قديد جَلْسا
ثم رقى من بعد ذاك جَلْسا يشرب فيه لبنا وجَلْسا
مع رفقته لا يشربون جَلْسا ولا يؤمون لهم جَلْسا

فجلْس الأول: رجل طويل، والثاني: جبل عالٍ، والثالث: جبل، والرابع: عسل ، والخامس: خمر ، والسادس: نجد.

---

(1) الإمام في بيان أدلة الأحكام ص 159

(2)A note on some uses of the term meaning in descriptive linguistics, R.Fowler, P : 418 (نقلًا عن علم الدلالة ، أحمد مختار عمر ، ص : 68)

(3)New trends in linguistics, B. Malmberg, P : 133

(4) Meaning and style, S.ullmann, P : 9(نقلًا عن علم الدلالة ، أحمد مختار عمر ، ص : 72

(5) قرينة السياق للدكتور تمام حسان.

(6) المزهر ، 376/1

3- المشترك اللفظي

تنقسم الألفاظ العربية من حيث دلالاتها إلى ثلاثة أقسام:
المتباين: وهو أكثر اللغة، وهو أن يدل اللفظ الواحد على معنى واحد.
المشترك: وهو أن يدل اللفظ الواحد على أكثر من معنى.
المترادف: وهو أن يدل أكثر من لفظ على معنى واحد[1]
يقول سيبويه **"واعلم أن من كلامهم، اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللفظين والمعنى واحد، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين"**[2].
والأصل في اللغة أن يستخدم اللفظ الواحد في الدلالة على معنى واحد، وأن يكون للمعنى الواحد لفظ واحد، لكن يتولد من المعاني المفردة عدة معانٍ بشكل تدريجي وبطيء، وهذا ما نسميه تطور المعنى، فيستخدم نفس اللفظ للدلالة على معنى آخر قريب، ومنه إلى ثالث متصل به، وهكذا حتى تصل الكلمة أحيانًا إلى معنى بعيد كل البعد عن معناها الأول[3].
واختلف العلماء في إثبات المشترك اللفظي في اللغة العربية، فمنهم من ينكر هذه الظاهرة بالكلية محتجًا بأن الأصل في اللغة الإبانة، والإبانة تقتضي امتناع الالتباس[4]، ومنهم من يثبت وقوعها في اللغة محتجًا بأن المعاني غير متناهية والألفاظ متناهية، فإذا وُزّع لزم الاشتراك[5]، واختلف المثبتون في تحديد إطار ومجال الظاهرة، فمنهم من أطلقها، ومنهم من قيّدها، ومنهم من غالى في تقييدها إلى الحد الذي قصره على اللفظة التي تؤدي إلى معنيين مختلفين كل الاختلاف، ليس بينهما أدنى ملابسة، أو أية علاقة، أو أي نوع من أنواع الارتباط.
وتنقسم أسباب حدوث الاشتراك اللفظي إلى أسباب خارجية متعلقة بالبيئة (مثل اختلاف اللهجات واقتراض الألفاظ من لغات أخرى)، وأخرى داخلية متعلقة بتغير اللفظ أو تغير المعنى، أما تغير اللفظ فيكون نتيجة تغير النطق بسبب العمليات الصوتية كالإبدال والقلب المكاني، وأما تغير المعنى فيكون إما مقصود (كما في المصطلحات العلمية) أو تلقائي كما في التطور الدلالي بسبب ظواهر المجاورة والمشابهة والتقادم وغيرها[6].
وتُعد ظاهرة الاشتراك اللفظي أحد أهم أسباب وأبرز أشكال الالتباس الدلالي في اللغة العربية. وتُعد مشكلة الالتباس الدلالي في اللغة العربية الأكثر حدوثًا عنها في أي لغة أخرى، وذلك لأن الالتباس ينشأ في أي لغة من اشتراك اللفظ في أكثر من معنى، وهذا ينطبق على اللغة العربية، ولكن يضاف إلى ذلك شكل آخر من أشكال الالتباس الدلالي وهو الناشئ عن غياب علامات التشكيل (Missing of diacritics) في اللغة العربية على وجه الخصوص، فهذا السبب يضيف كمية كبيرة من الالتباسات الدلالية التي لا توجد في غيرها من اللغات، وهذا ما يجعل ظاهرة الالتباس الدلالي في اللغة العربية الأكثر انتشارًا والأولى بالاهتمام والمعالجة.
ولم تحظ اللغة العربية بمحاولات كثيرة لمعالجة الالتباس الدلالي، فمعظم الاتجاهات والخوارزميات المبتكرة لمعالجة الدلالة تم تطبيقها على اللغة الإنجليزية ولغات أخرى، وقد حققت معدلات صحة في معالجة الالتباس

---

(1) أحمد مختار عمر : علم الدلالة ، ص : 145.
(2) سيبويه : الكتاب ، تحقيق عبد السلام هارون ، ص : 7/1.
(3) علي عبد الواحد وافي : علم اللغة ، ص : 314 (نقلًا عن المشترك اللفظي في الحقل القرآني) .
(4) عبد العال سالم مكرم : المشترك اللفظي في ضوء غريب القرآن الكريم ، ص12.
(5) المزهر : 369/1
(6) أحمد مختار عمر، علم الدلالة ، ص : 159

تصل إلى 90%[1]. ويرجع سبب تأخر اللغة العربية في تطوير أنظمة معالجة الدلالة إلى الافتقار إلى المدونات العربية المحللة لغويًا التي تعتبر أساس عمل الأنظمة الموجّهة (supervised approach) في المعالجة الآلية.

4- المدونات اللغوية

تلعب المدونات اللغوية دورًا محوريًا في قضية الالتباس الدلالي، وذلك من جانب تحديد المعاني المتداولة للكلمات الملتبسة، وإلا فإن الكثير من الكلمات الملتبسة لها معانٍ كثيرة في المعجم لكنها غير متداولة واقعيًا، لذلك فإن المدونة الممثلة للغة هي القادرة على كشف المعاني المتداولة المستخدمة للكلمات (Alansary et al, 2006). من جانب آخر تساهم المدونات في عملية معالجة الالتباس ذاتها من خلال توفير السياق اللغوي الذي تحدث فيه الكلمات الملتبسة. فمستوى الدلالة من أعمق المستويات اللغوية، ولذلك فهو يحتاج نطاقًا أوسع من المعلومات اللغوية، بخلاف المستويات الأقل عمقًا مثل المستوى الصوتي الذي يستفيد من مساحة صغيرة من المعلومات اللغوية التي تكاد تنحصر في نطاق الكلمة الواحدة.
والمدونة اللغوية هي مجموعة من النصوص اللغوية المحددة الحجم، والمعروضة في شكل آلي- مكتوبًة كانت أو منسوخةً صوتيًا (transcribed) لكلام تم تسجيله مسبقًا- تم جمعها بطريقة مدروسة من أجل دراسة ظاهرة لغوية معينة أو من أجل الدراسة اللغوية بصفة عامة (David crystal.1992). ويوجد العديد من المحاولات لبناء مدونات عربية من أجل أغراض بحثية محددة أو من أجل البحث اللغوي بشكل عام، ومنها ما هو متاح للاستخدام المجاني، ومنها غير المتاح.

1.4- المدونة العربية العالمية (ICA)

تهدف المدونة العربية العالمية (ICA) إلى جمع وتحليل مائة مليون كلمة من النصوص العربية المكتوبة لتكون ممثلة للغة العربية المعاصرة بهدف دعم البحث اللغوي بشكل عام، ودعم تطبيقات وأدوات معالجة اللغة العربية بشكل خاص، وقد تم نشر حوالي 75% من هذه المدونة، وتم إتاحتها للباحثين في كل أنحاء العالم على أحد صفحات موقع مكتبة الإسكندرية (www.bibalex.org/ica)، وتتيح المدونة للباحث تحديد البحث بدقة بفضل كون هذه المدونة محللة لغويًا (على المستوى الصرفي)، وبذلك يتمكن الباحث من الوصول لمادته البحثية بدقة وسرعة بالغتين، أيضًا يستطيع الباحث تحديد نطاق البحث من حيث مجالات ومصادر جمع المدونة، فيستطيع تحديد البحث في النصوص الأدبية، أو العلمية، أو الصحف والمجلات، أو الكتب، أو غيرها من المصادر والمجالات.
وقد بولغت العناية والدقة في تصنيف مجالات النصوص ومصادرها بشكل يحافظ على تمثيلها للواقع اللغوي المعاصر ويخدم الاتجاهات البحثية المختلفة ويسهّل على الباحث الوصول لبغيته، وهذا مما يميز هذه المدونة عن غيرها من المحاولات السابقة لبناء مدونات عربية، إلى جانب إتاحتها مجانًا للباحثين.
ويمكن تلخيص ميزات المدونة العربية العالمية عن المحاولات السابقة لبناء مدونة عربية في النقاط التالية:

- تمثيلها للغة العربية العالمية المكتوبة وعدم اقتصارها على لغة الكتابة المصرية
- شمولها لجميع المجالات الرئيسة والفرعية لكتابة اللغة.
- شمولها لجميع المصادر الرئيسة والفرعية لكتابة اللغة.

" (1)Combination of information retrieval methods with LESK algorithm for Arabic word sense disambiguation".

- تمثيل المدونة للغة في كل مستوى فرعي لمجالات ومصادر كتابة اللغة بما يضمن تمثيل المستويات الرئيسة للمجالات والمصادر.
- توازن المدونة،أي جمعها بما يحاكي انتشار مجالات ومصادر جمعها في الواقع
- عدم تقييدها بهدف محدد مما قد يؤثر سلبًا على طريقة جمعها.
- إتاحتها مجانًا للباحثين المهتمين بالبحث اللغوي.
- تنقيحها بشكل مستمر عن طريق فتح الباب للباحثين في تصحيح الأخطاء التحليلية وعرض أفكار جديدة.
- تحليل المدونة على المستوى الصرفي بما يتيح للباحث تحديد بحثه بدقة من خلال اختيارات البحث (search options) المتاحة في صفحة البحث.
- السماح للباحث بتحديد نطاق البحث من حيث المجالات والمصادر المكونة للمدونة.
- كبر حجم المدونة بما يناسب الأبحاث المتعلقة بالنحو والدلالة ومجال الكلام (discourse).
- جمع المدونة بشكل مدروس ومنهجي يضمن صحة تعميم النتائج على اللغة بأكملها.

5- القرائن السياقية لمعالجة المشترك اللفظي

يتضح لدينا من خلال استقراء مجموعة من السياقات لكلمات مشتركة لفظًا وجود أربعة أقسام من القرائن السياقية التي تساهم في معالجة الالتباس، هي:

- قرائن لغوية معيارية مرتبطة بقواعد اللغة النحوية والصرفية
- قرائن لغوية وصفية مرتبطة بالسلوك النحوي والصرفي العام للمعاني
- قرائن لغوية مرتبطة بالسياق اللغوي المحيط بالكلمات الملتبسة
- قرائن غير لغوية مرتبطة بمجال النص، وتكرار حدوث المعاني المختلفة للكلمة.

1.5- القرائن اللغوية المعيارية (prescriptive rules)

تشمل العوامل اللغوية المعيارية الخصائص الصرفية والتركيبية المعيارية (prescriptive rules) التي تنظم وتضبط استخدام المعاني، وبالتالي تمكّن من كشف المعنى المقصود. وتُعد المعلومات الصرفية والتركيبية من أدق القرائن التي تفصل بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة، وذلك لأنها مرتبطة بقواعد معيارية مطّردة في النحو والصرف العربي.

ومن مظاهر تأثير الخصائص النحوية والصرفية في معالجة الالتباس

- عندما يصاحب اختلاف المعنى اختلاف في الإطار التركيبي للكلمة (subcategorization frame)، ويظهر ذلك بوضوح في حالة الأفعال الملتبسة بين معنى متعدٍ بحرف جر، وآخر متعدٍ لمفعول مباشر، مثل الفعل "صمّم" الذي يحتمل معنى "الإصرار"، وفي هذه الحالة يكون فعلًا متعديًا بحرف جر "صمّم على"، ويحتمل معنى "التخطيط والابتكار" كما في "صمم بيتًا"، وفي هذه الحالة يتعدى لمفعول مباشر، فظهور الفعل متبوع بحرف الجر "على" يحسم المعنى المقصود. كذلك كلمة "محافظة" التي تحتمل كونها مصدرًا للفعل "حافظ"، وفي هذه الحالة تتعدى بحرف الجر "على"، وتحتمل معنى "وحدة إدارية تمثل جزءًا من الدولة"، وفي هذه الحالة لا ترتبط بحرف جر بعدها. كذلك كلمة "تعليق" في "التعليق على

الموضوع"، بخلاف "تعليق عضويتها في الأمم المتحدة"، وكلمة "معقود" كما في "الاتفاق المعقود بين" – "الأمل معقود على"، بخلاف "سكر معقود أي مذاب"، إلى غير ذلك من الأمثلة.

- عندما يتلازم اختلاف المعنى مع اختلاف قبول بعض الأسماء للتعريف بأل، مثل كلمة "شطر" التي قد تعني "جزءًا من" (شطر ماله)، أو قد تعني "تجاه" (شطر المسجد الحرام)، فالمعنى الأول يقبل التعريف بأل، والآخر يلزم الإضافة لاسم ظاهر أو ضمير، وبالتالي يمتنع تعريفه بأل للزومه الإضافة، مما يسهّل من تمييز المعنيين في حالة التعريف بأل. أيضًا كلمة "نحو" التي قد تعني "قدْر" (approximately)، أو "تجاه" (towards)، فإنه يمتنع تعريفُها بأل للزوم الاضافة، بينما في حالة معنى "علم النحو" أو معنى "الطريقة" كما في (على النحو التالي) فيصح تعريفها بأل.
- عندما يتبع اختلاف معنى الفعل اختلاف في صفة اللزوم التعدي، وبالتالي قبول الضمائر المتصلة كما في الفعل "اعتمد" الذي قد يعني "وافق وأنفذ"، كما في "اعتمد القرار"، وفي هذه الحالة يقبل الاتصال بالضمائر مباشرًة، وقد يعني "اتّكل"، كما في "اعتمد على نفسه"، وفي هذه الحالة لا يقبل الاتصال بالضمائر بشكل مباشر. وكذلك الفعل "أدّى" الذي قد يعنى "أتم وأنجز وقضى" (أدي الفريق مرانه)، ويتصل في هذه الحالة بالضمائر لتعديه بمفعول مباشر، وقد يعنى "نتج عنه" كما في (أدى إلى مضاعفات خطيرة)، ولا يتصل في هذه الحالة بالضمائر لتعديه بحرف الجر "إلى". كذلك الفعل "دَقّ" الذي قد يحتمل المعنى اللازم ("صَغُر وخَفِيَ وقَلَّ" أو "نبض وخفق" كما في "دق جسمه" و"دقت الساعة")، وفي هذه الحالة لا يتصل بضمير، وقد يحتمل المعنى المتعدي ("قرع وضرب ونقر" كما في "دقّ البابَ") ، وفي هذه الحالة يمكن اتصاله بضمير (دقّه).
- عندما يصاحب اختلاف المعنى اختلاف الصيغة التصريفية، كما في كلمة "بيت" التي تختلف صيغة جمعها باختلاف معناها ("بيوت" للمسكن و"أبيات" للشِعر). وكذلك كلمة "ترجمة" التي تُجمع على "تراجم" في حالة قصد "السيرة الذاتية"، أو "ترجمات" في حالة قصد "النقل من لغة إلى لغة"، وكلمة "ضابط" التي تُجمع "ضباط" في أحد معانيها و"ضوابط" إذا قصد المعنى الآخر، وكذلك كلمة "سائل" (سائلون - سوائل)، وكلمة "عامل" (عمال - عوامل)، إلى غير ذلك من الأمثلة.
- عندما يصاحب اختلاف المعنى اختلاف المصدر من حيث دلالته على معنى المصدر الجنسي المطلق (ولا يمكن جمعه في هذه الحالة)، أو المصدر المقيد بنوع أو عدد (بالتالي يمكن جمعُه)، كما في كلمة "إجراء" التي قد تكون مصدرًا بمعنى الجنس المطلق، كما في "إجراء عملية جراحية"، أو تكون محددة بنوع أو عدد فتُجمع كما في "إجراءات مشدّدة". وكذلك كلمة "قضاء" التي قد تعني (العدالة – الإبادة – ما يقدره الله – أداء – بذل الوقت)، ولا تُجمع في هذه الأحوال لأنها معاني مصدرية مطلقة، وقد تأتي بمعنى "حي أو منطقة" كما في "قضاء صلاح الدين" فتُجمع في هذه الحالة على "أقضية"، فمجيء الكلمة بصيغة الجمع يحسم المعنى. وكذلك كلمة "فصْل" إذا قُصد بها المصدر لا تُجمع كما في "الفصل بين السُلُطات"، أما "فصل الشتاء" (season)، أو "فصلٌ في الكتاب" (chapter)، أو "فصلٌ في المدرسة" (class)، أو "فصلٌ من المسرحية" (part) فتُجمع. كذلك كلمة "قلب" التي تجمع على "قلوب" لغير المصدر بخلاف المعنى المصدري "تحويل الشيء عن وجهه" (inversion)، إلى غير ذلك من الأمثلة.

2.5- القرائن السلوكية الوصفية (descriptive behavior)

ترجع أهمية القرائن اللغوية الوصفية الى حقيقة أن الكثير من الكلمات العربية تكون قابلة للعديد من التصريفات والاستخدامات الدلالية نظريًا (من واقع اللغة والمعجم)، أما عمليًا (من واقع الاستخدام) فنجد تلك الكلمات منحصرة في استخدامات وتركيبات وتصريفات محدّدة، والذي يهمّنا هو معالجة اللغة المستخدمة في الواقع وليس اللغة النظرية الموصوفة في المعاجم، لأن اللغة بصفتها المعيارية (prescriptive) نظام معقّد يصعب تتبعُه وتطويعه للمعالجة بشكل كامل، كما أنه لن يعود علينا بفائدة أن نعالج استخدامات ووظائف نظرية غير موجودة على أرض الواقع.

ومن مظاهر تأثير السلوك الصرفي في معالجة التباس المشترك اللفظي

قرينة العدد (الإفراد والجمع)

ظهرت كلمة "مصير" بمعنى "الْمِعَى الَّتِي يَنْتَقِلُ إِلَيْهَا الطَّعَامُ بَعْدَ الْمَعِدَةِ" بصيغة الجمع (مصارين) في جميع سياقات ورودها في المدونة العربية العالمية، ولم تظهر بصيغة المفرد بهذا المعنى، بينما كان ظهورها بصيغة المفرد من نصيب المعنى الآخر ("المآل وما ينتهي إليه الأمر")، فالسلوك الصرفي الذي يغلب على المعنى الأول إتيانه بصيغة الجمع، وانعدام ظهوره بصيغة المفرد في السياقات المختلفة، مما يحسم الالتباس عند مجيء الكلمة مفردة.

كذلك كلمة "طقس" التي تحتمل معنى "حالة الجو" أو معنى "نظام العبادة والشعائر الدينية" ، فالمعنى الأول لا يظهر بصيغة الجمع، والمعنى الثاني لا يظهر بصيغة المفرد.

قرينة التعريف (التعريف والتنكير)

تفصل هذه القرينة سلوكيًا في الكثير من الالتباسات، إذ تتسم بعض المعاني بعدم أو ندرة ظهورها معرّفة بأل مما يساعد في إيجاد ضابط فاصل ومطّرد أو شبه منتظم في الفصل بين المعاني. ومن أمثلة دور هذا الضابط في تمييز المعاني فصله في التباس كلمة "شارع" (street - legislator)، إذ يتميز السلوك العام لمعناها "المشرّع" بعدم ظهوره نكرة في السياقات المختلفة التي تم فحصها ودراستها، وبذلك يكون المعنى محسوم في حالة ورود الكلمة مفردة نكرة.

كذلك كلمة "مرارة" (bitterness - gall bladder)، إذ يختص معناها "كيس لاصق بالكبد" بعدم ظهوره نكرة نهائيًا في جميع أمثلة حدوثه بهذا المعنى (كما أنه لم يأتِ معرّفًا بالإضافة إلى اسم ظاهر إلا في حالات محصورة في ("مرارة السمكة - مرارة الحوت - مرارة الثور")، وهذا سلوك صرفي عام للكلمة وليس مرتبطًا بقاعدة صرفية.أيضًا كلمة "قضاء" لا تُعرّف بأل إذا قُصد بها بذل الوقت (spending) (قضاء وقت ممتع).

قرينة الاتصال بالضمائر

تُعد الضمائر المتصلة من أهم اللواصق التي تُبرِز دور السلوك التركيبي للكلمة في معالجة التباسها، فنظريًا أغلب الأسماء تقبل الاتصال بالضمائر، لكن الاستخدام الفعلي للمفردات قد يفرض واقعًا مختلفًا.

ومن أمثلة دور هذا الضابط في معالجة الالتباس عدم اتصال كلمة "حامل" بالضمائر إذا قصد بها المرأة الحبلى ("pregnant")، بخلاف المعنى الآخر ("carrier").كذلك كلمة "براءة" إذا قصد بها براءة الاختراع "license" لا يتصل بها الضمائر، بخلاف معنى "السلامة من التُهم" ("innocence") فقد وردت متصلة بالضمائر في بعض سياقات المدونة. أيضًا كلمة "شارع" إذا قصد بها "المشرّع" لا يتصل بها الضمائر، بخلاف المعنى الآخر ("street"). وكلمة "مَيْسَرة" لم تظهر متصلة بالضمائر حال دلالتها على معنى "السعة واليسر والثراء"، بخلاف معنى "الجهة اليسرى" فقد وردت متصلة بالضمائر. ومن الأمثلة أيضًا ندرة ورود

كلمة "قرش" (بصيغتي المفرد والجمع) متصلة بالضمائر إذا قصد بها "سمكة القرش"، وكثرة اتصالها بالضمائر إذا قصد بها "العملة النقدية"، وكذلك ندرة اتصال كلمة "فتحة" بالضمائر إذا قصد بها "علامة النصب"، بخلاف معنى "الثغرة أو الفُرجة" فيكثر اتصالها بالضمائر، وكذلك ندرة اتصال كلمة "عين" بالضمائر إذا قصد بها "عين الماء" بخلاف معاني "عين الإنسان" و"حرف العين" فيكثر اتصالها الضمائر، وكذلك ندرة اتصال كلمة "خِيار" بالضمائر إذا قصد بها "نبات الخيار" بخلاف إذا قصد بها مصدر الفعل "اختار"، وندرة اتصال كلمة "سائل" بالضمائر إذا قصد بها "المائع" بخلاف مصدر الفعل "سأل"، إلى غير ذلك من الأمثلة.

ومن مظاهر تأثير السلوك التركيبي في تمييز معاني المشترك اللفظي

اختصاص كل معنى من معاني كلمة "تحقيق" (فحص ومساءلة – تنفيذ وإثبات) بمجموعة محددة من النماذج التركيبية عند ظهورها بصيغة المفرد النكرة في المدونة العربية العالمية. والجدولان التاليان (1-2) يوضحان الأنماط التركيبية المختلفة لكل معنى من معاني الكلمة.

فحص ومساءلة	
النمط التركيبي	مثال
تحقيق + صفة	تحقيق صحفي (عاجل)
تحقيق + حرف جر	تحقيق في طرق صرف المستحقات
تحقيق + ظرف	تحقيق حول موضوع المالية
تحقيق + علامة ترقيم + علم على شخص	تحقيق – هبه عبد الحافظ
تحقيق + علم على شخص (مسبوق بلقب)	تحقيق (د.) إحسان عباس
تحقيق + فعل	تحقيق استمر عامًا
تحقيق + اسم معطوف	تحقيق وشرح

جدول (1) – النمط التركيبي لكلمة "تحقيق" بمعنى "فحص ومساءلة"

تنفيذ وإثبات	
النمط التركيبي	مثال
تحقيق + مضاف إليه (اسم مجرد من أل)	تحقيق مصلحة عامة
تحقيق + مضاف إليه (اسم إشارة)	تحقيق هذا الهدف
تحقيق + مضاف إليه (اسم موصول)	تحقيق الذي تتمناه
تحقيق + مضاف إليه (أي - كل)	تحقيق (كل الأرباح) – (أي نصر)
تحقيق + مضاف إليه (معرف بأل)	تحقيق الإنتاج المادي

جدول (2) – النمط التركيبي لكلمة "تحقيق" بمعنى " تنفيذ وإثبات "

والفرق بين الخصائص الصرفية والنحوية للكلمة، والسلوك الصرفي والتركيبي للكلمة هو أن الخصائص الصرفية والنحوية مرتبطة بقواعد معيارية، أما السلوك الصرفي والنحوي فهو ليس قواعد تخضع للصحة

والخطأ، ولكن سلوكًا غالبًا على استخدام الكلمة جَرَى مَجْرَى القاعدة من استقرار حدوثه وثباته، فمن الوارد أن تستخدم كلمة "قرش" بمعنى "سمك القرش" متصلة بالضمائر، وليس خطأً لغويًا أن ترد كلمة "مرارة" بمعنى "كيس لاصق بالكبد" نكرة، أما أن يُجمع المصدر الجنسي أو يستخدم الفعل المتعدي بحرف جر بدون حرف الجر فهذا لا يحدث لأنه مخالف لقواعد اللغة المعيارية.

وتتبُّع السلوك الصرفي والتركيبي لمعاني الكلمات الملتبسة من خلال استكشاف استخدامها في المدونات العربية يساهم في حل كثير من الالتباسات التي يصعب التغلب عليها بالقواعد المعيارية، مما يشير إلى أهمية وضرورة تفعيل ذلك النوع من الطرق والمنهجيات (لسانيات المدونات) في دراسة اللغة.

3.5- القرائن السياقية

في أحيان كثيرة يُحكَم الالتباس بين معاني الكلمة الواحدة، فتتحد التصريفات والوصف النحوي، ويتحد السلوك الصرفي والتركيبي العام للمعاني المختلفة، ولا يبقى أي سبيل للفصل بين المعاني إلا السياق للدلالة على المعنى.

والسياق اللغوي هو علاقة الكلمة التي وقع فيها الاشتراك أو الالتباس مع ما قبلها وما بعدها من كلمات الجملة، وكلمات السياق هي المصباح الذي يُهتدَى بضوئه على تحديد معاني الكلمة المشتركة[1].

وتتمثل العوامل السياقية في :

- المتصاحبات اللفظية (collocation)، وغالبًا ما تظهر ملازمة للكلمة الملتبسة في التركيبات الوصفية والإضافية.
- الكلمات السياقية البارزة (salient words)، وتكون في نطاق أوسع من الكلمة المجاورة.

وتتميز القرائن السياقية عن نظيرتها المعيارية بأنها تتعامل مع المعاني الملتبسة الدقيقة المتطابقة في التصريفات والسلوك اللغوي العام، والتي يصعب الفصل بينها بقواعد اللغة أو ملاحظة السلوك اللغوي، وفي المقابل تتميز الضوابط المعيارية والوصفية بقدرتها الأدق في الفصل بين المعاني لاعتمادها على قواعد معيارية (prescriptive)، أو سلوك لغوي وصفي (descriptive) عام لاستخدام المعاني، وبالتالي سهولة ودقة تمييز المعاني المشتركة في اللفظ.

1.3.5- المتصاحبات اللفظية "الرصف" (collocations)

دور المتصاحبات اللفظية في كشف المعنى ومعالجة الالتباس ليس أمرًا مبتدعًا، فقد أشار أصحاب النظرية السياقية إلى توافق الوقوع أو "الرصف" (collocation) على أنه امتداد أو تطور لنظرية السياق، بل إن من علماء اللغة مَن فصله عن نظرية السياق وعدّه نظرية مستقلة "collocational theory" أو "distributional method" (كما سمّاها Coseriu[2] نظرًا لما تميّزت به من أحكام وما وضع لها من قواعد. وذكر firth أن قائمة الكلمات المتصاحبة مع كل كلمة تعد جزءًا من معناها[3].

---

(1) المشترك اللفظي في الحقل القرآني ، ص : 23

(2) Linguistics and semantics, E.Coseriu and H. Geckeler, P: 129 نقلًا عن أحمد مختار عمر ، علم الدلالة ص : 74) .

(3) Theory of meaning, P: 13 نقلًا عن أحمد مختار عمر ، علم الدلالة ص : 77) .

ويُعرَّف الرصف بأنه "الارتباط الاعتيادي لكلمة ما في لغة ما بكلمات أخرى معينة"[1] أو "استعمال وحدتين معجميتين منفصلتين - استعمالهما عادةً مرتبطتين الواحدة بالأخرى"[2].

ومن أمثلة الرصف ارتباط كلمة "منصهر" مع " حديد – نحاس – ذهب – فضة..." (لكن ليس مع "جلد" مثلًا)، ولا يشترط أن تتقاسم مجموعة الكلمات المنتظمة مع كلمة معينة نفس السياقات اللغوية الأخرى[3] ، كما أنه لا يشترط أن يتطابق الرصف في لغتين، فكلمة "يشرب" تتوافق في العامية مع (سيجارة – من كيعانه – مقلب – من البحر)، ولو ترجمت إلى الإنجليزية بنصّها أو إلى الفصحى لكانت مثارًا للضحك.

وتأتي المتصاحبات اللفظية (الرصف) في المرتبة الثالثة من حيث الدقة في الفصل بين المعاني بعد القرائن المعيارية، والقرائن الوصفية السلوكية، وتتقدم على الكلمات السياقية (salient words) لدقتها النسبية في الحكم على المعنى بحكم التلازم القريب الدال على المعنى المقصود.

ومن نوعيات الكلمات الملتبسة التي تساهم المتصاحبات اللفظية في معالجة التباسها: الصفات التي تحمل معنى حقيقي ومعنى مجازي، فتلك النوعية من الصفات يتّحد معنياها الحقيقي والمجازي في السلوك العام الصرفي والنحوي بما لا يسمح بوجود أي قرائن لغوية معيارية أو وصفية سلوكية لمعالجة الالتباس، مثل كلمة "مكسور" التي قد تستخدم مجازًا بمعنى "مهزوم" (defeated)، كما في "قلب مكسور". وسبب مطابقة المعنيين المجازي والحقيقي في السلوك الصرفي والتركيبي هو أن الصفة لم تخرج عن معناها الحقيقي الأصلي، ولكن الموصوف هو الذي عُومِل معاملة الموصوف الحقيقي بهذه الصفة، ومن هنا حصل التشبيه أو الاستعارة، فنحن نقول شبّه "القلب" بأنه شيء قابل للكسر، فالموصوف هو الذي حصل له التشبيه، أما معنى الصفة فهو ثابت على الأصل (وبالتالي لم يتغيّر سلوكه النحوي أو الصرفي)، ولكن أُستعمل أو حُمِلعلى المعنى المجازي وهو الانهزام والحزن ليناسب الموصوف.

والمركّبات المرصوفة المميزة لهذا المعنى من واقع المدونة العربية العالمية تشمل (مكسور الخاطر – مكسور الجناح – قلب مكسور – مكسور الروح – صوت مكسور – الروح المكسورة - ذليل مكسور – عينين مكسورتين – مكسور القلب – مهزوم مكسور – نفس مكسورة – عين مكسورة – حزينة مكسورة – مكسور الجنان – دمعة مكسورة – أحلام مكسورة – ضعيف مكسور).

أيضًا من نوعيات الكلمات التي تساهم المتصاحبات اللفظية في معالجة التباسها: الكلمات المرتبط ظهورها بتركيب معين لا تنفك عنه، مثل "مسقط" التي تدل على معنى "مكان الميلاد"، فهي لا تظهر إلا في التركيب "مسقط رأسه" فيسهل تمييزها عن "مسقط المياه" الذي ينتظم مع مجموعة كلمات أخرى مثل ("المياه" – "النهر" – "الغيث" – "مائي").

أيضًا كلمة "ميسَرة" لم تظهر في المدونة العربية العالمية بمعنى "Comfort" إلا وهي منتظمة في المركبات ("حين ميسرة" – "فنظرة إلى ميسرة")، أما المعنى الآخر "left wing" فينتظم مع ("الجيش" – "الفرنجة" –"الروم" – "المرتدين" – "المشركين"). أيضًا كلمة "أبيب" التي قد تحتمل معنى "اسم شهر قبطي" تنتظم

---

(1)Meaning and style, S.ullmann, P : 10

(2) Dictionary of language and linguistics, P : 41 (نقلًا عن أحمد مختار عمر ، علم الدلالة ص : 74)

(3) "powerful" و "strong" كلا اللفظين ينتظم مع "argument"، ولكنهما لا يتقاسمان نفس السياقات اللغوية الأخرى، فكلمة "powerful" تنتظم مع "car"، وكلمة "strong" تنتظم مع "tea" (Semantic fields , P : 174) .

في "تل أبيب" إذا قصد بها المعنى المكاني، وكلمة "بيت" تنتظم مع ("لحم" - "حانون" - "المقدس") إذا قُصد بها اسم المكان، بخلاف المعاني الأخرى المحتملة لها (verse - home)، وغيرها.

ويُعد ظهور الاسم بصيغة المفرد أو الجمع المجرد من "أل" ومن الإضافة للضمائر المتصلة من أكثر أوضاع الظهور التي يبرز فيها دور المتصاحبات اللفظية وتكون عاملًا مؤثرًا في كشف المعنى، إذ يكثر إضافته إلى أسماء ظاهرة والتي كثيرًا ما تكون محددةً للمعنى المقصود.

2.3.5- الكلمات السياقية البارزة (salient words – signatures)

على الرغم من التشابه بين عمليتي الوسم الصرفي (POS tagging)والوسم الدلالي (WS tagging) للكلمات (كلاهما يشتمل على معالجة التباس، ووسم برموز تمثل المعاني أو الوصف الصرفي، وكلاهما يعتمد على السياق في معالجة الالتباس)، إلا أن تمييز قِسم الكلام قد يتحقق بمعلومية الكلمة المجاورة مباشرًة إلى ثلاث كلمات مجاورة، أما تمييز المعني فيتعدى هذا العدد المحدود من الكلمات المجاورة ليشمل السياق بالكامل الذي تحدث فيه الكلمة الملتبسة (Anis Zouaghi[1], 2011).

والكلمات السياقية هي الكلمات التي تظهر بشكل ملحوظ في سياقات مجال معين في المدونة، وبالتالي تكون مؤشرًا في الاستدلال على هذا المجال، وقد استخدمها Yarowsky في التنبؤ بالقسم الدلالي للسياقات المختلفة (yarowsky, 1992)[2]، واستعان بها Anis Zouaghi في بناء طريقة هجين لمعالجة الالتباس الدلالي(Anis Zouaghi[3], 2012)، وكانت تمثل الجزء الأكثر أهمية وأساس النموذج الذي عرضه (Extraction of the signatures).

و يكثُر اللجوء إلى الكلمات السياقية المحيطة من أجل التوصل للمعنى المقصود في حالة ظهور الكلمات الملتبسة غير مقيدة بقيد يكشف معناها مثل الإضافة أو الوصف المميّز للمعنى، أو عندما تكون الكلمات المجاورة عامة وغير مميّزة للمعنى (Topic Independent) مما يجعل توسيع نطاق الاستكشاف عاملًا مؤثرًا في الاستدلال على المعنى المراد، ويتضح ذلك في كلمة "بيت" (house/verse) عند ظهورها معرَّفة بأل، فهي كثيرًا ما تحاط بكلمات محايدة غير محدِّدة للمعنى (خاصة الأدوات والحروف) مثل ("هذا البيت" – "في البيت" – "إن البيت الذي" – "يكون البيت على" – "يجعل البيت غريبًا")، في حين أن وجود مجموعة محدودة من الكلمات السياقية غير المجاورة يميّز المعنيين بسهولة، مثل (الشاعر - القصيدة - قافية - موسيقى - كلمات - المتنبي - يسكن - بيوت – زوجة - أُسْرَة).

ومن أشكال ظهور الكلمة الملتبسة غير مقيّدة بقيد يكشف معناها اتصالها بالضمائر، وذلك لأن الضمير المتصل يقلل من فرصة عمل المتصاحبات اللفظية (حيث ينعدم الإضافة لاسم ظاهر وتقل احتمالية الوصف المميّز للمعنى)، ولا يبقى سوى الكلمات السياقية في معالجة الالتباس، كما في كلمة "تحليتها" التي تحتمل

" (1)Combination of information retrieval methods with LESK algorithm for Arabic word sense disambiguation".

(2) "Word-Sense Disambiguation Using Statistical Models of Roget's Categories Trained on Large Corpora" by David yarowsky, 1992.

" (3)A Hybrid Approach for Arabic Word Sense Disambiguation".

معنى "تجميل" (decoration/sweetening)، أو معنى "معالجة المياه لجعلها صالحة للشرب" (softening (water)/desalination).

ويظهر دور الكلمات السياقية بوضوح في الكلمات التي يرتبط اختلاف معناها باختلاف مجال الكلام أو الموضوع حيث تدور المفردات الميحطة في إطار المجال، مثل كلمة "صرْف" التي قد ترتبط باللغة (علم الصرف)، وقد ترتبط بالاقتصاد (سعر الصرف)، وكلمة "جذر" التي تعني في علم اللغة غير ما تعني في علم النبات، والكلمات "عَلَم" و"ظَرْف" اللاتي تعني في علم النحو والصرف معنى مخصوص، وكلمة "عجلة" التي تعني في الفيزياء مفهوم اصطلاحي متخصص غير ما يذهب إليه الذهن، وكلمة "نثر" التي تعني معنى مخصوص في الأدب بخلاف المعنى العام (مصدر نَثَرَ)، وكلمة "تسديد" التي قد ترتبط بالرياضة (shoot) أو الاقتصاد (payment)، وكلمة "أَجْر" التي تعني الثواب والجزاء (remuneration) فترتبط بالنصوص الدينية بخلاف المعنى الآخر (Wage-fee)، وكلمة "نقدي" (critical) ترتبط بمجال الأدب في هذا المعنى بينما المعنى الآخر (monetary/cash) يرتبط بالاقتصاد، وكلمة "سهم" (stock) ترتبط بالاقتصاد بخلاف المعنى الآخر (arrow)، وكلمة "مرارة" (gall bladder) التي تظهر غالبًا في سياقات طبّية تدور فيها الكلمات والمصطلحات حول وصف الأمراض والتشريح بخلاف المعنى (bitterness).

4.5- القرائن غير اللغوية

يأتي الاعتماد على مجال النص وتكرار حدوث المعنى في المرتبة الأخيرة من حيث الدقة في الفصل بين المعاني الملتبسة، ويكون الاعتماد على مجال النص والتكرار عند الاهتمام بتحقيق سرعة أكبر في الأداء الآلي على حساب دقة التحليل.
وقد يحقق الاعتماد على مجال النص نتائج جيدة وسريعة في حالة المعاني المرتبطة بمجالات معينة، والمجالات المتَّسمة بمفردات مميزة مثل النصوص الدينية، والاقتصادية كما وضّحت في الفقرة السابقة، لكن يظل الاعتماد على الكلمات السياقية أقوى في الحُجّة على إثبات المعنى المقصود لاعتماده على عوامل مباشرة ودقيقة في تحديد المعنى وهي الكلمات السياقية المحيطة، في حين أن مجال النص يعتبر عاملًا غير مباشر في الحكم على المعنى لأنه يستلزم تصنيف النصوص أولًا قبل تحليلها، كما أنه أقل دقة في إثبات المعنى المقصود لاحتمال الخطأ في تصنيف النصوص بسبب التداخل بين الكثير من المجالات وعدم وجود حدود فاصلة بينها.

أما الاعتماد في تحديد المعنى المقصود على التكرار ونسبة حدوث كل معنى من المعاني الملتبسة فقد يحقق نتائج جيدة وسريعة في حالة المعاني الملتبسة التي بينها فروقات ملحوظة في نسبة التكرار داخل النصوص.

والاعتماد على نسبة التكرار ومجال النص قد يكون مطلقًا في جميع الأشكال الصرفية لظهور الكلمة، بحيث يرجّح أحد معاني الكلمة مطلقًا بغض النظر عن شكل ظهوره في النصوص، وقد يتقيد الترجيح بشكل صرفي محدّد تظهر فيه الكلمة الملتبسة، فمثلًا قد تفصل نسبة التكرار في فك التباس الكلمة حال اتصالها بالضمائر لصالح أحد المعاني، في حين تحسم قرينة آخر غير نسبة التكرار الالتباس لصالح المعنى الآخر حال ورودها معرفة بأل.

6- الخاتمة

سَعَت هذه الدراسة إلى التعرض بشيء من التفصيل إلى نظرية السياق ودورها في معالجة الالتباس الدلالي وتحديد المعنى المقصود للمفردات، وذلك بحصر وتقسيم القرائن السياقية التي تميّز المعاني، وقد ساعد في ذلك توافر المكانز والمتون اللغوية المميكنة والممثلة للغة التي تساهم بشكل فعال في مثل هذه النوعية من الأبحاث اللغوية. وهذه النظرة المفصلة والواقعية للقرائن السياقية وتقسيمها يساهم بشكل فعال في تطوير أنظمة آلية تقوم بمعالجة الالتباس الدلالي بشكل آلي وتساهم بدورها في تطوير مدونة عربية محللة على المستوى الدلالي لتكون بمثابة النواة أو نقطة الانطلاق التي تمكّن اللغة العربية من الخوض والمنافسة بقوة في تطوير أنظمة معالجة الدلالة الحديثة والمعروفة على مستوى باقي اللغات التي سبقتنا بسبب امتلاكها مدونة ممثلة للغة محللة دلاليًا.

المراجع العربية

[1] علي عبد الواحد وافي ، علم اللغة ، نهضة مصر للطباعة والنشر ، الطبعة التاسعة ، إبريل 2004م.

[2] صبحي صالح ، دراسات في فقه اللغة ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، الطبعة الثالثة ، 1388هـ.

[3] إبراهيم أنيس : دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الخامسة ، 1984م.

[4] إبراهيم أنيس :في اللهجات العربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ، 1965م.

[5] إدريس ميموني : قضايا الدلالة في اللغة العربية بين الأصوليين واللغويين: المشترك اللفظي نموذجا ، مجلة محكمية علوم إنسانية ، السنة السابعة: العدد 42: 2009.

[6] أحمد مختار عمر ، علم الدلالة، عالم الكتب مصر، الطبعة الثانية، 1988م.

[7] السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وتعليق، محمد أحمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، الطبعة الثالثة ، مكتبة دار التراث ، القاهرة.

[8] عبد الواحد وافي: فقه اللغة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة، القاهرة.

[9] إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، المطبعة الفنية الحديثة.

[10] صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت ، لبنان.

[11] عبد العال سالم مكرم : المشترك اللفظي في الحقل القرآني ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، 1996م.

[12] سيبويه : الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتب، بيروت، لبنان1403هـ/1983م.

[13] تمام حسان: قرينة السياق، الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم، مطبعة عبير للكتب، 1993م.

[14] ابن القيم: بدائع الفوائد، تحقيق علي بن محمد العمران، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، 2003م.

[15] عز الدين بن عبد السلام: الإمام في بيان أدلة الأحكام، تحقيق رضوان مختار بن غربية، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، 1987م.

المراجع الأجنبية

[16] A. Zouaghi, L. Merhben, and M. Zrigui (2010). "*Ambiguous Arabic Words Disambiguation: The results*". Published in: Software Engineering Artificial Intelligence Networking and Parallel/Distributed Computing (SNPD), 11th ACIS International Conference on June 2010, pages 157 – 164

[17] A. Zouaghi, L. Merhbene and M. Zrigui (2012) "*Combination of information retrieval methods with LESK algorithm for Arabic word sense disambiguation*". Published in: Journal Artificial Intelligence Review, Volume 38, Issue 4, December 2012 , Pages 257-269.

[18] Zouaghi, A., Merhbene, L., & Zrigui, M. (2012). A hybrid approach for Arabic word sense disambiguation. International Journal of Computer Processing Of Languages, 24(02), 133-151.

[19] Malmberg, B., & Carney, E. (1971). "*New trends in linguistics*".

David Yarowsky (1995) "*Unsupervised word sense disambiguation rivaling supervised methods*". Proceeding ACL '95 Proceedings of the 33rd annual meeting on Association for Computational Linguistics, Pages 189-196 [20]

D. yarowsky. (1992). "*Word-Sense Disambiguation Using Statistical Models of Roget's Categories Trained on Large Corpora*". Proceedings of the 14th conference on Computational linguistics:COLING -92, Volume 2. [21]

M. Lesk, (1986), "*Automatic sense disambiguation using machine readable dictionaries: how to tell a pine cone from an ice cream cone*", in 'SIGDOC '86: Proceedings of the 5th annual international conference on Systems documentation' , ACM, New York, NY, USA , pp. 24--26 . [22]

R. Navigli. "*Word Sense Disambiguation: a Survey*". ACM Computing Surveys, Vol. 41, No. 2, Article 10, Publication date: February 2009 [A complete State of the Art in Word Sense Disambiguation] [23]

Karşıtsal Çözümleme Çerçevesinde Türklere Arapça Öğretiminin Önemi Kıyasî Fiillerin Mastarlarının Öğretimi Örneği

M. Rami AWWAD[(1)]

أهمية تعليم العربية للطلبة الأتراك ضمن الإطار التقابليّ

تدريس المصادر الفعليّة القياسيّة أنموذجاً

د. محمّد رامي عوّاد، كليّة العلوم الإسلاميّة، جامعة أوشاك

لا غرابة في أن يميل متعلّم أيّ لغة أجنبية إلى مقابلة مفرداتها وظواهرها المختلفة بمفردات لغته الأمّ وظواهرها، أو أن يعمد إلى محاكمة هذه اللغة بالمنطق ذاته الذي يحاكم به لغتَه الأمّ،بل إنّه أمرٌ طبيعيّ ومُسوَّغ؛فالمتعلّم بطبيعة الحال يمتلك مسبقاً نظامَهُ اللغويَّ الخاصَّ، وهو يعدُّ الأساس الذي يُمِدّ المتعلّم بالأدوات اللغوية الجاهزة، والوعاء الذي يحتوي اللغة الجديدة المكتسبة.

ومع التسليم بأنّ تلك المقابلة قد توقع المتعلّمفي بعضِ السلبيات كخلطِه بين المفاهيمِ اللغويّة الخاصّة بكلّ لغة، أو توهّمِه ما ليس موجوداً في اللغةِ المُتَعلَّمةبالنظر إلى ما هو موجودٌ في لغتِهِ الأمّ، وغير ذلك، إلا أنّ لها الكثيرَ من الإيجابيّات والفوائد والمكتسبات التعليميّة، وتسليط الضوء على بعض تلك الإيجابيات هو مقصد البحث وغايته.

من هذا المنطلق تبرز أهميّة علم اللغة التقابليّ(Contrastive linguistics) في ميدان تعليم اللغات الأجنبيّة، وهو العلم الذي نشأ وتبلور في كنف معاهد تعليم اللغات الأجنبيّة بحكم الضرورات التعليميّة واحتياجاتها، فَعُنيَ بدراسة أوجه التّشابه والاختلاف بين اللغات، وتوصيف المشكلات اللغوية التي تواجه متعلّمي اللغات الاجنبيّة والتنبّؤ بها، كما وجّه إلى ضرورة تطوير مناهج تعليم اللغات الأجنبيّة والموادّ التعليميّة المتعلِّقة بها.

إنّ تعليم العربيّة للطلبة الأتراك موضوع ذو خصوصيّة لاعتبارات كثيرة؛ من أهمها تلك الألفاظ المشتركة التي تحفل بها معاجم اللغتين، وذلك بحكم تأثّر التركيّة بالعربيّة في عصورٍ خلت، وهو ما يجعل اللجوء إلى المقابلة في كثيرٍ من الأحيان ضرورة أمام الباحث المختصّ في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها.

وقد سعت هذه الدراسةُ وفق آليات المنهج الوصفي التحليليّ إلى إبراز أهميّةِ استثمارِ معطياتِ علمِ اللغةِ التقابليّ في سبيلِ النهوضِ بسويّةِ تعليم العربيّة للطلبة الأتراك والارتقاء بمناهجها، متخذة من موضوع تعليم المصادر الفعليّة القياسيّة أنموذجاً، محاولةً الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف يستطيع المعلِّمُ توظيفَ المقابلة اللغوية في الدروس ومجرياتها؟
- كيف يستفيدُ الطُّلاب والمعلّمُ من المقابلات اللغويّة؟
- هل يستطيع المعلّم تطبيق تلك المقابلة في مستويات اللغة المختلفة، وما أهميّة ذلك؟

الكلمات المفتاحية:تعليم العربيّة، علم اللغة التقابليّ، المصادر القياسيّة.

(1)Dr. Öğr. Üyesi, İslami İlimler Fakültesi, UŞAK Üniversitesi. ORCİD ID: 0000-0002-5660-9857

المقدمة:

يُعَرَّف عِلمُ اللغة (Linguistics) على أنّه "العلمُ الذي يبحثُ في اللغةِ ويتَّخِذها موضوعاً لهُ، فيدرسُها من النّواحي الوَصفيّةِ، والتّاريخيّةِ، والمقارنةِ، كما يَدرُسُ العلاقاتِ الكائنةَ بين اللغاتِ المختلفةِ، أو بينَ مجموعةٍ من هذه اللغات، ويدرسُ وظائفَ اللغةِ وأساليبَها المتعدّدةَ، وعلاقَتَها بالنُّظُمِ الاجتماعيّةِ".[lix]

وفي ضوء هذا التعريفِ فإنّ علمَ اللغةِ يتفرَّعُ إلى أربعة فُرُوع رئيسةٍ، هي:

- علم اللغة الوصفيّ (Descriptive linguistics).
- علم اللغة التاريخيّ (linguisticsHistorical).
- علم اللغة المقارَن (linguisticsComparative).
- علم اللغة التّقابُليّ (Contrastive linguistics).[lx]

فَعِلمُ اللغةِ الوصفيُّ يُعنى بوصفِ ظَواهِرِ اللغة ومظاهِرها، كدراسة تراكيبِها وأصواتِها وغيرِ ذلك في فترة تاريخيّة معيّنة، وعِلمُ اللغةِ التّاريخيُّ يُعنى بِدراسةِ اللغةِ دِراسةَ تَتَبُّعٍ، بُغيةَ رَصْدِ تطوُّرِ هذهِ اللغةِ وما طرأَ عليها من تَغَيُّرٍ، وعلمُ اللغةِ المقارَنُ يُقارنُ بينَ لغتينِ أو أكثر من أصلٍ واحدٍ (كدراسة اللغاتِ الساميّةِ مثلاً) بهدفِ الوصولِ إلى الأصولِ المشتركة لهذه اللغات[lxi].

أمّا علم اللغة التّقابليُّ أو ما يسمّى بالتَّحليلِ التقابليّ وتحليلِ الأخطاءِ، وهو موضوع بحثنا، فيعرّف على أنّه مقارنةٌ بين لغتين ليستا مشتركتين في أرومة لغويّة واحدة كالمقارنة بين العربية والإنجليزية، أو العربيّة والتركيّة،[lxii] ويعتمدُ اعتماداً كبيراً على معطيات علم اللغة الوصفي[lxiii].

وقد بدأت بوادر هذا المنهج اللغوي في النصف الثاني من القرن الماضي[lxiv]، وذلك في جامعة (ميشيجان- آن آربرMichigan- Ann Arbor) الأمريكيّة على يد بعض أساتذة تعليم اللغات الأجنبية الذين أكّدوا ضرورة القيام بالدّراساتِ التقابليّةِ بين اللغات المختلفة بهدف أن يستفيد منها دارسو اللغات الأجنبيّة، كدراسة الإنجليزية والإسبانيّة، أو غير ذلك.[lxv] وفي ذلك الوقت أصدر (روبرت لادوRobert Lado) كتاباً بعنوان (علمُ اللغةِ عبر الثقافات Linguistics Across Cultures) بيّنَ فيه أنّ التجارب العمليّة أثبتتْ أنّ الموادّ الدراسيّة التي تمّ إعدادها على أساس من المقارنة الهادفة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف أدّت إلى نتائج إيجابيّة وفعّالة في تسهيل تناول اللغة الهدف بمدة قصيرة، كما بيّن أنّه من الممكن إجراء الدراسات التقابليّة على عدّة مستويات صوتيّة ونحويّة وتركيبيّة وصرفيّة ودلاليّة وثقافيّة.[lxvi]

أوّلاً- أهميّة علم اللغة التقابليّ وأهدافه:

تُعَدّ الدراسات التقابليّة جزءاً من الدراسات التطبيقيّة التي غَدَتْ في وقتنا الحالي سمة من سمات العصر الحديثِ وعلومه، إذ تتخذ هذه الدراسات وجهة تطبيقيّة ونفعيّة، أكثر منها وجهة وصفيّة أو نظريّة، وبناءً على ذلك فإنّ علم اللغة التقابليّ بوصفه علماً نفعياً يساعد في معرفة الصعوبات التي تواجه متعلّم اللغة الأجنبية[lxvii].

من هذا المنطلق نقول إنّ لعلم اللغة التقابلي أهميّة كبيرة في ميدان تعليم اللغات للأجانب بوصفه يقف على الظواهر اللغوية ليبرز أوجه التقارب والاختلاف، ثم يلتمس طريقاً لاستثمار أوجه التقارب هذه في سبيل تمتين العلاقة بين الطالب واللغة الأجنبيّة الهدف، أو يقترح حلولاً لتذليل المشكلات، أو يسعى إلى إيجاد روابط وعلاقات منطقيّة لتقريب المختلف، وكذلك يساعد على تقويم محتويات الكتب المقررة على المستوى

اللغوي والثقافي، وفي اختبار مفردات اللغة لتمييز السهل من الصعب على الطالب، كذلك يساعد في وضع الاختبارات اللغوية والمواد التعليميّة الإضافيّة التي تدعم العمليّة التعليمية بشكل أو بآخر.[lxviii]

وفي ضوء ما ذُكرَ أعلاه فإنّ لعلمِ اللغة التطبيقيّ أهدافاً تَخدُمُ آلياتِ تعليم اللغات الأجنبيّة، وقد لخّصها الدكتور عبده الراجحي في كتابه (علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة) في ثلاث نقاطٍ رئيسةٍ، هي الآتية:

1- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.
2- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبيّة، ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
3- الإسهام في تطوير موادّ دراسيةٍ لتعليمِ اللغةِ الأجنبيّة.[lxix]

إنّ هذه الأهداف بلا شكّ ترسم خطةً واضحة لاستثمار علم اللغة التقابليّ في تعليم اللغات الأجنبية، هذه الآلية تقوم في البداية على الفحص أي الاختبار للوقوف على المختلف والمتشابه بين اللغتين، وهذا مهمّ جداً في مراحل التعلّم الأولى فالاستعداد الأوّلي للمتعلّم يدفعه إلى المقابلة، وهو ما يساعد الطالب في الوقوف أمام معطيات اللغة الجديدة، كما يساعدُ المعلّمَ في رسمِ طريقِ التعلّم ووضعِ أُسُسِهِ وأركانِهِ، ومثال ذلك أنّني عندما أقدّم الجملة الاسميّة في العربيّة للطالب التركيّ، تلك الجملةُ التي تبدأ باسم هو المبتدأ ويخبر عنهُ باسمٍ آخرَ مُتتمٍ لمعنى جمُلته هو الخبر، أستعينُ بمنطق لغته الأمّ الموافقِ للعربيّة، وبذلك أرتكزُ على أساسٍ لغويٍّ عَقليٍّ متينٍ ليس بالغريب على الطالب التركيّ، وهو ما يساعد على إنجازِ المهمّةِ بشكلٍ سريعٍ وبجدوى كبيرة؛ وثاني هذه الأهداف هو التنبّؤ بالمشكلات ومحاولة تفسيرها، فطريق التعليم محفوف بالمشكلات ووجودها طبيعيّ، وهذه المشكلات مختلفة متنوعة، منها ما له علاقة بطبيعة اللغة نفسها وبتركيبها الداخليّ، ومنها ما له علاقة بطرائق التعليم وقدرة المعلّم وكفاءته، ومنها ما له علاقة بالطّالبِ نفسِه وما لديه من استعدادات نفسيّة أو لغويّة، وللمثال فإنّ من أهمّ المشكلات التي تصادف معلّم العربية للأتراك، مفهوم التذكير والتأنيث في الأفعال والأسماء، فالمقابلة هنا قائمة على وجود الحالة في العربيّة وعدمها في التركيّة، أو بتعبير أدقّ، إنّ المقابلة هنا تقتضي إيضاحَ المفهومِ وترسيخِه في أذهان الطلاب، بمقابل نفيه في لغتهم الأمّ، فالأفعال: قالتْ وقُلنَ وقلتُنَّ ويَقلنَ، للمؤنّث في العربيّة دون المذكّر، بينما تقابلها في اللغة التركيّة على الترتيب:

Dedi, Dediler, Dedisiniz, Diyorlar

وهي صيغ فعلية تصلح للمذكّر والمؤنّث مع غياب مفهوم الجنس في الأفعال التركية؛ وثالث هذه الأهداف الإسهام في تطوير المواد الدراسيّة للأجانب ولعل ذلك هو المقصد والغاية الأهمّ، فبقدر ما تُراعي المناهجَ الدراسية مبدأ الدراسة التطبيقية التقابليّة بقدر ما تلبّي طموح المتعلّم في دراسة عصريّة تصل إلى الغايات المرجوّة.

ثانياً- المصدر الفعليّ في العربيّة (تعريفه وأبنيته):

تعريف المصدر:

- **لغة:** الصاد والدال والراء أصل يدلّ على"أعلى مُقَدَّم كُلِّ شَيءٍ وأوَّلِهِ"[lxx]، والمصدر اسم مكانٍ من (صَدَرَ) يدلّ على بدايةِ الشيء وأوّله.
- **اصطلاحاً:**

المصدر اسم يدلّ على معنى مجرد غير مرتبط بزمنٍ، وله أسماء أخرى كالحَدَثِ والحدثان واسم المعنى، واسم الفعل، والاسم الفعلي، والحدث الجاري على الفعل، وغيره.[lxxi]

أبنية المصدر الفعليّ:

في الآتي لابُدّ من عرض سريع لأبنية المصادر الفعلية، وخصوصاً أبنية الأفعال غير الثلاثيّة التي يتعلق بها موضوع البحث بشكل مباشر.

1- أبنية مَصادرِ الثلاثيّ المجرّد:

تتعدّد أبنية مصدر الثلاثيّ المجرّد ليصل عددها إلى اثنين وثلاثين بناء، وهي: فَعْل، فِعْل، فُعْل، فَعْلَة، فِعْلة، فُعْلة فَعْلى، فِعْلِى، فُعْلي، فَعْلان، فِعْلان، فُعلان، فَعَلان، فَعَل فِعَل، فَعِل فُعَل، فَعَلَة، فِعَلَة، فَعَال، فِعَال، فُعَال، فَعَول، فِعَالة، فُعُول، فَعِيل، فُعُولة، مَفْعَل، مَفْعِل، مَفْعَلْة، ومَفْعِلْةْ، وهو ما أحصاه سيبويه، وأيده عليه علماء عدّة كالزمخشري، وابن يعيش، والأستراباذي[lxxii]، وهذه المصادرُ في الغالب سماعيّةٌ، إلا أن الصرفيين وضعوا لها ضوابط على أساس المبنى والمعنى للتقريب والرجوع إليها عندما يحتاج الدارس،[lxxiii] والتفصيل في ذكرها يطول، وهو ليس مقصد بحثنا، ولا يتّسِعُ المجالُ لِذكره.

2- أبنية مصادرِ غير الثلاثيّ:

هي مصادر قياسيّة مطّردة، فلكلّ فعلٍ مصدره، وذلك وفق الآتي:

أ) مصادرُ الأفعال الرُّباعِيّة:

1- **(فعَّل) صحيح اللام،** يُصاغ مصدره على ووزن **(تَفعيل)**، نحو: كَلَّمَ تَكليم، ويَسَّرَ تَيسِير، أمّا **(فعَّل) معتلّ اللام،** فيصاغ مصدره على وزن **(تَفْعِلة)**، نحو: زَكّى تَزكِية، وربّى تَربية، كما يكثر في **مَهموز اللام،** نحو: بَرّأ تبرئة، وجَزّأ تجزئة، ويندر في صحيح اللام، نحو: جَرَّبَ تَجرِبة، وفَرَّقَ تَفرِقة.[lxxiv]

2- **(أَفْعَلَ) صحيح العين،** يُصاغ مصدره على وزن **(إفعال)**، نحو: أحسَنَ إحسان، وأعَدَّ إعداد، أمّا **(أَفْعَلَ) معتلَّ العين،** فيُصاغ مصدره على وزن على وزن **(إفْعِلة)** على مذهب سيبويه أو (إفالة) على مذهب الأخفش والفرّاء، نحو: أقام إقامة، وأطاع إطاعة.[lxxv]

3- **(فاعَلَ)** يُصاغ مصدره عُموماً على وزن **(مُفاعَلة)** وبنسبة أقلّ على وزن **(فِعال)**، نحو: قاتَلَ مُقاتَلة وقِتال، وخاصَمَ مُخاصَمَة وخِصام، ويمتنع الوزن الثاني (فِعال) في الأفعال يائيّة الفاء، إذ يكون مصدره على وزن (مُفاعَلة)، نحو: يامَنَ مُيامَنة وياسَرَ مُياسَرة، لا على وزن (فِعال) لاستثقال الكسرة على الياء.[lxxvi]

4- **(فَعْلَلَ)**[lxxvii] يُصاغ مصدره عموماً على وزن **(فَعْلَلة)، نحو:** دحرج دَحْرَجة وبَعْثَرَ بَعْثَرة، وقد سُمِعَ للرباعي المضاعف مصدرٌ آخر على وزن **(فِعْلال)**، فنقول: زلزلَ زَلزلة وزِلْزال ووَسْوَسَ وِسْوِسة ووِسْواس.[lxxviii]

ب) مصادر الأفعال الخماسيّة والسداسيّة:

إنّ الأفعال الخماسيّة والسداسيّة في العربيّة، إمّا أن تكون مبدوءة بتاء زائدة، أو تكون مبدوءة بهمزة وصل:

1- الأفعال المبدوءة بتاء زائدة:

وهي أفعال خماسية، وأوزانها: تَفَعَّلَ، وتَفاعَلَ، وتَفَعْلل وما ألحق بها، ويصاغ مصدرها **بضمّ الحرف الرابع من الفعل الماضي،** وهي وفق الآتي:

- **(تَفَعَّلَ)** يُصاغ مصدرُه على وزن **(تَفَعُّل)**، نحو: تَكَلَّمَ تَكَلُّم،وتَعَلَّمَ تَعلُّم.

- **(تَفاعَلَ)** يُصاغ مصدرُه على وزن **(تَفاعُل)**، نحو:تَكاثَرَ تَكاثُر وتَشاوَرَ تَشاوُر.
- **(تفَعْلَلَ)** يُصاغ مصدرُه على وزن **(تَفَعْلُل)**، نحو: تَدَحْرَجَ تَدَحْرُج وتَبَعْثَرَ تَبَعْثُر.[lxxix]

2- الأفعال المبدوءة بهمزة وصل:

وهي إمّا خماسيّة أو سداسيّة، وأوزانها: اِنْفَعَلَ وافْتَعَلَ وافْعَلَّ من الخماسيّ، واستَفْعَلَ وافعالَّ وافْعَوْعَلَ وافْعَوَّلَ وافْعَلَّلَوافْعَنْلَلَ وما ألحق بها من السداسيّ، ويصاغ مصدرها **بكسر الحرف الثالث وزيادة حرف قبل آخر حرف من الفعل الماضي**، وفق الآتي:

- **(اِنْفَعَلَ)** يُصاغ مصدره على وزن **(اِنْفِعال)**، نحو: اِنكسَرَ اِنكسار واِنْطَلَقَ اِنْطِلاق.
- **(اِفْتَعَلَ)** يُصاغ مصدره على وزن **(اِفْتِعال)**، نحو: اِشْتَرَكَ اِشْتِراك واِرْتَضى اِرتِضاء.
- **(اِفْعَلَّ)** يُصاغ مصدره على وزن **(اِفْعِلال)**، نحو: اِحْمَرَّ اِحْمِرار واخضَرَّ اِخْضِرار.
- **(اِسْتَفْعَلَ)** يُصاغ مصدره على وزن **(اِسْتِفعال)** من صحيح العين، نحو: اِسْتَغْفَرَ اِسْتِغفار، وعلى وزن **(اِسْتِفْعِلة)** أو **(اِسْتِفالة)** من معتلّ العين[lxxx]، نحو: اِسْتَقام اِسْتِقامة واِسْتَغاثَ اِسْتِغاثة.
- **(اِفْعالَّ)** يُصاغ مصدره على وزن **(اِفعيلال)**، نحو: اِحْمارّ اِحْميرار، واِصْفارّ اِصْفيرار.
- **(اِفْعَوعَلَ)** يُصاغ مصدره على وزن **(اِفْعِيعال)**، نحو:اِغْرَوْرَقَ اِغْرِيْراق واِخشَوْشَنَ اِخْشِيْشان.
- **(اِفْعَوَّلَ)** يُصاغ مصدره على وزن **(اِفْعِوَّال)**، نَحو: اِجلَوَّذ[lxxxi] اِجْلِوَّاذ واِعْلَوَّط[lxxxii] اِعلِوّاط
- **(اِفْعَلَلَّ)** يُصاغ مصدره على وزن (اِفْعِلَّال)، نحو: اِطْمَأَنَّ اِطْمِئنان واِقْشَعَرَّ اِقْشِعْرار
- **(اِفْعَنْلَلَ)** يُصاغ مصدره على وزن **(اِفْعِنْلال)**، نحو: اِحْرِنْجَمَ[lxxxiii] اِحرِنجام واِعْرَنْزَمَ[lxxxiv] اِعْرِنزام.[lxxxv]

ثالثاً- المصدر الفعليّ العربيّ في ضوء المنهج التقابليّ:

من وحي التجربة الميدانيّة في مضمار تعليم اللغة العربيّة للطلبة الأتراك وجدنا أنّ ردّ الصيغة الفعليّة إلى مصدرها، في كثير من الأحيان، يغدو الطريقة الأسرع لتوضيح معنى تلك الصيغة الفعليّة، وذلك لأنّ المعجم التركيّ يزخر أصلاً بالكثير الكثيرِ من المصادر الفعليّة ذات الأصل العربيّ بلفظهاومعناها، ومثال ذلك أنّي كنتُ أستهلك وقتًا من أجل توضيح معنى الفعل (أثبت) أو الفعل (اختلف) بعيداً عن الترجمةِ المباشرةِ، لكنّني استطعتُ أن أُدركَ مبتغايَ بشكلٍ أسرعَ عندما رددتُ الفعلين إلى مصدريهما العربيّ: (إثبات) و(اختلاف)؛ لأنّ الصيغتين موجودتانِ في المعجم التركي، وتستعملان على نحو واسع في اللغة التركيّة، كما تُستعملُ الكثيرُ من المصادرِ الأخرى الموجودة في المعجم اللغويّ العربيّ.

ولتوضيح ذلك بالأمثلة سيسعى البحث في الآتي إلى تبويب عدد من المصادر العربية المشهورة وما يقابلها من المصادر التركية الموافقة، غالباً، للفظ وللمعنى وفق أبنية المصادر العربية فوق الثلاثيّة القياسيّة المشهورة في الاستخدام اللغويّ، مبيّناً ما لذلك من أهمّيّة على المستويات الدلالية والصرفية والصوتيّة في ميدان تعليم العربية للأتراك، ومقترحاً طريقة وفق عدة نقاط لاستثمارها وتفعيلها.

أ) على المستوى الدلاليّ والصرفيّ:

المصادر على وزن (استفعال):

المصدر على وزن (استفعال)	فعله	وزن الفعل	المصدر المقابل في التركيّة	معناه
اِسْتِغفار	اِسْتَغْفَرَ	اِسْتَفْعَلَ	İstiğfar (Etmek)	استغفار[lxxxvi]
اِسْتِرحام	اِسْتَرْحَمَ		İstirham (Etmek)	استرحام[lxxxvii]
اِسْتِفْراغ	اِسْتَفْرَغَ		İstifrağ (Etmek)	استفراغ/ تقيُّؤ[lxxxviii]
اِسْتِقْلال	اِسْتَقَلَّ		İstiklal	استقلال[lxxxix] (اسم)
اِسْتِملاك	اِسْتَمْلَكَ		İstimlak (Etmek)	استملاك/ مُصادرة[xc]
اِستثمار	اِسْتَثْمَرَ		İstismar (Etmek)	استثمار/ استغلال[xci]
استخدام	استخدم		İstihdam (Etmek)	استخدام/ استعمال[xcii]

المصادر على وزن (إفعال):

المصدر على وزن (إفْعَال)	فعله	وزن الفعل	المصدر المقابل في التركيّة	معناه
إنْصاف	أَنْصَفَ	أَفْعَلَ	İnsaf (Etmek)	إنصاف/ رحمة[xciii]
إكْرام	أكرَمَ		İkram (Etmek)	إكرام/ إنعام/ تقديم[xciv]
إقْناع	أَقْنَعَ		İkna (Etmek)	إقناع/ إرضاء/ إفحام[xcv]
إثْبات	أَثْبَتَ		İspat (Etmek)	إثبات/ تقديم البراهين[xcvi]
إعْلان	أعْلَنَ		İlan (Etmek)	إعلان[xcvii]
إيجاد	أَوْجَدَ		İcat (Etmek)	اختراع/ إبداع/ إيجاد[xcviii]
إمضاء	أمْضى		İmza (Atmak)	إمضاء/ توقيع[xcix]
إهمال	أهمل		İhmal (Etmek)	إهمال/ تقصير[c]

المصادر على وزن (مُفاعَلة):

المصدر على وزن (مُفاعَلَة)	فعله	وزن الفعل	المصدر المقابل في التركيّة	معناه
مُخالفة	خالف	فاعَلَ	Muhalefet (Etmek)	مُخالفة/ معاكسة[ci]
مُحافظة	حافظ		Muhafaza (Etmek)	مُحافظة/ وقاية/ حماية[cii]
مُشاهدة	شاهد		Müşahede (Etmek)	مُشاهدة/ مراقبة[ciii]
مُراجَعة	راجَعَ		Müracaat (Etmek)	مُراجعة/ التِماس/ طَلَب[civ]
مُخابَرة	خابَرَ		Muhabere (Etmek)	مُخابرة/ مُراسلة/ تبادُل الأخبار[cv]
مُذاكرَة	ذاكَرَ		Müzakere (Etmek - Yapmak)	مُذاكرة/ تباحُث/ تفاوُض[cvi]
مُعامَلَة	عامَلَ		Muamele (Etmek)	مُعاملة[cvii]

المصادر على وزن (فِعال):

المصدر على وزن (فِعال)	فعله	وزن الفعل	المصدر المقابل في التركيّة	معناه
خِطاب	خاطَبَ	فاعَلَ	Hitap (Etmek)	خِطاب[cviii]
فِراق	فارَقَ		Firak	فِراق (اسم)[cix]
مزاح	مازح		Mizah	مِزاح (اسم)[cx]
جِهاد	جاهَدَ		Cihat (Etmek)	جهاد[cxi]
نِفاق	نافَقَ		Nifak	نفاق (اسم)[cxii]
عِناد	عانَدَ		İnat (Etmek)	عناد[cxiii]
عِلاج	عالَج		İlaç	عِلاج (اسم)[cxiv]

المصادر على وزن (تّفاعُل):

المصدر على وزن (تَفاعُل)	فِعله	وزن الفعل	المصدر المقابل في التركيّة	معناه
تجاوُز	تَجانَسَ	تَفاعَلَ	Tecavüz (Etmek)	اعتداء/ انتهاك/ تجاوُز[cxv]
تَصادُف	تَصادّفَ		Tesadüf (Etmek)	تصادُف/ مُصادفة[cxvi]
تلافٍ	تَلافى		Telafi (Etmek)	تلافٍ/ تعويض[cxvii]
تداوٍ	تَداوى		Tedavi (Etmek)	مداواة المرضى/ علاج[cxviii]
تعاطٍ	تعاطى		Teati (Etmek)	تعاطى/ تبادل[cxix]
تَناسُخ	تَناسَخَ		Tenasüh (Etmek)	تناسُخ (انتقال الأرواح)[cxx]
تَواضُع	تَواضَعَ		Tevazu	تواضُع/ حشمة (اسم)[cxxi]

المصادر على وزن (تَفعِيل):

المصدر على وزن (تَفْعِيل)	فِعله	وزن الفعل	المصدر المقابل في التركيّة	معناه
تَقدِيْم	قَدَّمَ	فَعَّلَ	Takdim (Etmek)	تقديم/ عَرْض[cxxii]
تَسْلِيْم	سَلَّمَ		Teslim (Etmek)	تسليم[cxxiii]
تَصْديق	صَدَّقَ		Tasdik (Etmek)	تَصديق/ تأكيد/ مُوافقة[cxxiv]
تَأسيس	أسَّسَ		Tesis (Etmek)	تأسيس/ إنشاء[cxxv]
تَرْكِيْب	رَكَّبَ		Terkip (Etmek)	تركيب/ ضمّ الشيء إلى الشيء[cxxvi]
تَخمين	خَمَّنَ		Tahmin (Etmek)	تَخمين/ ظَنّ[cxxvii]
تَعريف	عَرَّفَ		Tarif (Etmek)	تعريف/ تحديد[cxxviii]
تَطبيق	طَبَّقَ		Tatbik (Etmek)	تطبيق[cxxix]

المصادر على وزن (اِفْتِعال):

المصدر على وزن (اِفْتِعال)	فِعله	وزن الفعل	المصدر المقابل في التركيّة	معناه
اِخْتِلاف	اِخْتَلَفَ	اِفْتَعَلَ	İhtilaf (Etmek)	اختِلاف/ خِلاف[cxxx]
اِعْتِماد	اِعْتَمَدَ		İtimat (Etmek)	اعتماد/ ثِقة/ اتّكال[cxxxi]
اِعْتِراض	اِعْتَرَضَ		İtiraz (Etmek)	اعتراض/ معارضة[cxxxii]
اِتِّفاق	اِتَّفَقَ		İttifak (Etmek)	اتِّفاق/ تجاوُب[cxxxiii]
اِفْتِخار	اِفْتَخَرَ		İftihar (Etmek)	افتِخار/ اعتِزاز[cxxxiv]
انتحال	انتَحَلَ		İntihal (Etmek)	انتِحال[cxxxv]
اقتِباس	اِقتَبَسَ		İktibas (Etmek)	اقتِباس/ استِشهاد[cxxxvi]
احتِواء	احتوى		İhtiva (Etmek)	احتِواء/ تضمين[cxxxvii]
افتِراء	افتَرى		İftira (Etmek)	افتِراء/ قَذْف[cxxxviii]

المصادر على وزن (تَفَعُّل):

المصدر على وزن (تَفَعُّل)	فِعله	وزن الفعل	المصدر المقابل في التركيّة	معناه
تَعَهُّد	تَعَهَّدّ	تَفَعَّلَ	Taahüt (Etmek)	تَعَهُّد/ التزام[cxxxix]
تحكُّم	تَحَكَّمَ		Tahakküm (Etmek)	تَحَكُّم/ استبداد/ تسلُّط[cxl]
تَلَفُّظ	تَلَفَّظَ		Teleffuz (Etmek)	تلَفُّظ/ نطق[cxli]
تَردُّد	تَردَّدَ		Terddüt (Etmek)	تردُّد/ تلكُّؤ/ تَرَيُّث[cxlii]
تَصَوُّر	تَصَوَّرَ		Tasavvur (Etmek)	تَصَوُّر/ تَخَيُّل[cxliii]
تَكرُّر	تَكَرَّرَ		Tekerrür (Etmek)	تَكرُّر/ تَجَدُّد/ إعادة[cxliv]
تَشَكُّر	تَشَكَّرَ		Teşekkür (Etmek)	تَشَكُّر/ شُكْر[cxlv]

المصادر على وزن (انفِعال):

المصدر على وزن (انفِعَال)	فِعله	وزن الفعل	المصدر المقابل في التركيّة	معناه
اِنْدفاع	اِنْدفَعَ	اِنْفَعَلَ	İndifa (Etmek)	اندفاع/ ثَوَران (خاص بالبراكين)[cxlvi]
اِنْفِراد	اِنْفَرَدَ		İnfirat (Etmek)	انفراد/ انعزال[cxlvii]
انطِباق	انطَبَقَ		İntibak (Etmek)	انطباق/ تَسايُر/ تكيُّف[cxlviii]
انقِلاب	انقَلَبَ		İnkılap (Etmek)	انقلاب/ ثَورة/ تَحَوَّل[cxlix]

بالنظر إلى الجداول السابقة، والقياس عليها، يتّضح أنّ بين يدي مُعلّم العربيّة للمتعلمينَ الأتراك مادّة تعليميّة لغويّة تقابليّة ثرّة من شأنها أن تسهّل عمليةَ الشرحِ والإدراكِ والتحليلِ وصولاً إلى الأهداف اللغويّة والتعليميّة المرجوّة، وقد انكشفت أمام أعيننا جملة من الفوائد التعليمية واللغوية التي من الممكن أن يفيد منها المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء، وفي الآتي يعرض البحثُ أهمّها:

1- إنّ إدراكَ الطالبِ هذا التقاربَ الكبيرَ في مبحث المصدر الفعليّ بين اللغتين من شأنّه أن يكسر الحاجز النفسيّ بينه وبين العربيّة، ويغير وجهة النظر القائلة إنّ العربيّة مستحيلة التعلّم، أو شديدة الصعوبة، وهو أمرٌ عاينّاه بالتجربة العمليّة الميدانيّة، إذ يدخل كثيرٌ من الطلاب الصفّ التحضيريّ في كليّات الإلهيات والعلوم الإسلاميّة في تركيا، وهم يحملون فكرة مسبقة عن صعوبات تحصيل العربيّة وفهم قواعدها واستحالة تمثُّلها، لكنّهم يستأنسون ويستبشرون الخيرَ عندما نشير إلى العدد الكبير من المفردات المشتركة أو المتقاربة بين اللغتين.
2- إنّ مقابلة الطالب المصدر الفعليّ العربيّ بنظيره التركيّ وفق هذا التطابق اللفظي من شأنه أن يجعل المصدر العربيّ أكثر التصاقاً بذهنه، وأسرع في عملية الاستدعاء والتوظيف عند حاجته إلى ذلك.
3- إنّ هذا التطابُق اللفظي من شأنه أن يُسهّل عملية فهم الأبواب الصرفية للفعل العربي على الطالب وفق ما هو مبيّن في الجداول، وخصوصاً إذا كان عمل المعلّم في الحصّة الدرسيّة ضمن هذا الإطار التقابليّ، وهذا كفيل بأن يستنتج وزن الفعل العربيّ باستحضارِه مثالاً أو اثنين لكُلّ مصدر.
4- معلوم أنّ أكثر المصادر العربيّة تستخدم في التركيّة بمعناها المعمول به في العربيّة، وهو ما بيّنته الجداول السابقة، لكنّ البعض الآخر يستخدم باختلافٍ ما، تامّ[cl] أو جُزئيّ[cli]، ولعلّ وقوفَ الطالبِ على

بعضِ المصادرِ المشتركةِ لفظيّاً والمختلفةِ دلالياً بين اللغتين من شأنه أن يوضّح أمامه مسألة النظائر المخادعة (Faux amis)[clii]، وهذا يجنّبُه الوقوع في الخطأ أو الخلط عند استخدام هذه المصادر، وهو ما من شأنه أيضاً أن يُقوّي عند الطالب حسّاً تقابليّاً يجعله قادراً في المستقبل على تطبيقه على ظواهر لغويّة مشتركة أخرى في أيّ مستوى من مستويات اللغة.

5- إنّ إدراك الطالب هذه العلاقات بين المصدر الفعليّ وفعله من شأنه أن يؤسِّسَ عند الطالب لقاعدة صرفيّة تساعده في فهم أساسيّات علم الصرف العربيّ، وكذلك استجلاء مفهوم السماعيّ والقياسيّ في قواعد اللغة العربيّة.

6- هناك مقابِلات لفظية للمصادر العربيّة لكنها تستخدم أسماءً في التركيّة لا مصادر فعليّة، مثل: Mizah وNifak وTevazu، والإشارة إليها وإلى أمثالها ضرورية، ليقفَ الطالب على الفرق بين المعنى الاسميّ البحت ومعنى المصدر الفعليّ بين لغته الأمّ واللغة العربيّة.

ب) على المستوى الصوتيّ:

إنّ المقابلة الصوتيّة لنظامين صوتيين في لغتين مختلفتين تَمُرُّ بثلاثِ مراحل، هي:

- التحليل اللغوي للنظامين الصوتيين
- المقارنة للنظامين الصوتيين
- وصف التقابلات التي تُمثّل مشكلات التعلم.[cliii]

ففي مرحلة التحليل الصوتي يُعنى الباحث أو المتخصّص اللغوي بدراسة النظام الصوتيّ لكلّ لغة على حدة، ليخلص إلى جملة من المسلمات والأحكام حول صفات الأصوات وأشكالها ومخارجها، وغير ذلك.

وفي مرحلة المقارنة يعمد الباحث إلى تحديد المشترك من أصوات اللغتين المدروستين وفق صفات تلك الأصوات ومخارجها، ثم يشير إلى ما تنفرد فيه كلّ لغة عن الأخرى من أصوات موجودةٍ في إحداهما وغير موجودة في الأخرى.

أما في المرحلة الأخيرة، ولعلّها الأهمّ بين تلك المراحل، فإنّ الباحث يقفُ على دراسة أهمّ المشكلات التي قد تعترض المتعلّم جرّاء المقابلة بين أصوات لغته الأمّ وأصوات اللغة الهدف، وقد وضعنا ما سبق من الخطوات في الاعتبار عند دراسة أصوات العربية والتركية في هذا البحث.

وتجدر الإشارةإلى أنّه قد عنيت عدّة دراسات بالمقابلة بين أصوات العربية والتركيّة، منها دراسة من منشورات جامعة الملك سعود للدكتور: جودت جقمقجي، بعنوان: أصوات اللغة التركية والعربية (بحث مقارن)، ودراسة أخرى للدكتور أمر الله إيشلر بعنوان: الأصوات اللغويّة في التركية والعربيّة (دراسة تقابليّة).

وفي الآتي يبرز الجدول التقابليّ جملة من الأصوات العربية وما يقابلها من الأصوات التركية في ضوء ما طرح من الأمثلة التي عُرِضت في الجداول السابقة، وليست الغاية من إدراجه في سياق هذا البحث إجراء دراسة صوتية تقابلية شاملة بين العربية والتركية، وذلك ليس هدفاً للدراسة، وقد سبقت الإشارة إلى بحثين سابقين عُنيا بذلك؛ إنّما هي محض إضاءات وملاحظات تتعلّق بعدد محدود من المصادر التي تناولها البحث، ويطلب من المعلِّم أن يُعززها ويتوسَّعَ فيها باقتراحه أمثلة أخرى من المعجمين العربيّ والتركيّ:

الصّوت العربيّ	مقابله في التركيّة		مثال
ب	P		انقِلاب: İnkılap
ث	S		İspat:إثبات
ص			İnsaf:إنصاف
ج (في آخر الكلمة)	Ç		İlaç:عِلاج
ح	H		İstirham:اِسْتِرحام
خ			İftihar : اِفْتِخار
ط	T		Hitap:خِطاب
د (في آخر الكلمة)			İcat:إيجاد
ذ	Z		مُذاكَرة: Müzakere
ظ			Teleffuz:تَلَفُّظ
ض			İtiraz:اعتراض
	يعبّر عنه بحروف المدّ الآتية:	A	Taahüt :تَعَهُّد
ع		İ	İnat :عِناد
		U	Tevazu :تواضُع
ق	K		İstikbal:اِسْتِقْبال

الفوائد المُستخلصة:

- إنّ تلك المقابلة تُساعِدُ المعلّمَ على تدريسِ أصواتِ العربيةِ خلالَ تقديمِهِ للنماذجِ المشتركةِ من مصادرِ اللغتينِ، وهذا بلا شكٍّ يكونُ مَقبولاً ومُستساغاً لدى الطّالبِ لأنّه تعوّدَ استخدامَ هذه المصادرِ الفعليّة في لغته الأمّ.
- يستطيعُ الطالبُ خلالَ المقابلةِ بين المصادر المشتركة في اللغتين أن يدرك العلاقة بين أصوات كلّ من اللغتين خلالَ وقوفِهِ على الأمثلةِ المشتركةِ لتلكَ المصادرِ، وهذا الأمرُ مُهمٌ في مرحلةِ (التمييز الصوتي)؛ إذ يستطيعُ أنْ يلمُسَ الفرقَ الواضحَ بينَ صَوامتِ اللغتين، فمثلاً يميّز بين صَوتَي (T) والطّاء في تَقسيط: Taksit، أو صَوتَي الضاد و(z) في اعتراض: İtiraz، أو صَوتَي الثاء و(S)،والباء و(p) في إثبات: İspat.
- وكذلك يميز بين الصوائت فيدرك الفرق بين صوت الضمة وصوت الحرف ü في مثل: مُذاكرة: Müzakere، أو صوت الضمّة وصوت الحرف u، في مثل: تَلَفُّظ: Teleffuz.
- إنّ تلك المقابلة بين أصوات اللغتين تمكّن الطالب من معرفة المشترك من أصوات اللغتين من صوائت قصيرة (الحركات) وطويلة (الحروف الصوتيّة)، أو صوامتَ على اختلاف أنواعها، وتجعله يدرك صفات أشكالها ومخارجِها بشكل دقيق.
- إنّ تلك المقابلة كفيلة بأن تجعل الطالب يكتشف الخطأ في نطقه للأصوات العربية غير الموجودة في التركيّة كالضاد والطّاء والخاء والذال والعين، وعلى ذلك فإنّه يُخرِج الأصواتَ من مخارِجها الحقيقيةِ دونَ الخلطِ بينها، أو التداخل بين أصوات النظامين الصوتيينِ للعربيّة والتركيّة، ولا بدّ من أن يتمّ ذلك بإشراف المعلّم ومساعدته.

رابعاً- نصائح وتوجيهات للتطبيق العمليّ:

- يقوم المعلمُ قبليّاً بإحصاء تلك المصادرِ المتقابلةِ الواردة في متون المنهج المدروس، ثم ينظمها في جداولَ موافقةٍ لما هو مبيّن سابقاً، ويقدّمها للطلاب على شكل أوراق عمل، يعودون إليها لدى ورودها خلال الدروس، على ألا يهملها؛ كأنْ يُضَمِّنها في مسابقات لغوية مستقبلاً، أو يستذكرها مع طلابه كُلّما دعتِ الحاجةُ إلى ذلك.
- يقوم المعلم بقراءة تلك المصادر بالعربية مشدداً على الأصواتِ المتقابلة وطريقة نطقها، ويطلب إلى طلابه التكرار بمعونته ومتابعته، مع مراعاة لفظ المصدر التركي المقابل، بغية ضبط الإخراج الصحيح لأصوات العربيّة، وبذلك يسعى إلى التخلص من كلّ أشكال التداخل الصوتيّ بين النظامين الصوتيين للغتين.

- في المستويات المتقدّمة يكلّفُ المعلِّمُ طلاّبَهُ باستنتاج نظائرِ هذهِ المصادرِ وأمثلتِها من الكتابِ المقرّر ومن خارجه والقياسِ عليها، بغيةَ تدريبِ ملكة القياس اللغويّ وصقلها، وتمكينها.

خامساً- نتائج البحث:

- إنّ تعليمِ العربيةِ للطلبةِ الأتراكِ ضمن الإطار التقابليّ المشارِ إليه في هذا البحث أمرٌ مهمٌّ جدّاً، وتنبع أهميته من الحاجةِ إليه؛ حاجةِ الطالبِ وحاجةِ المُعلّمِ على حَدٍّ سواء.
- لمّا كانَ من الصَّعبِ عزلُ الطّالبِ عن لغتِه الأمّ أو صرف نظره كليّاً عنها، كان من الضروريّ أخذ ذلك الإطار التقابليّ بعين الاعتبار.
- إنَّ الاستثمارَ الأمثلَ لمَلامحِ التَّقابلِ بينَ اللغتينِ على المستويات اللغوية المختلفة مِن شأنه أن يرسمَ استراتيجياتٍ تعليميّةً متطوّرةً وهادفةً، تَخرج بالعمليّة التعليمية عن الرتابة والنمطيّة إلى الخلق والإبداع
- إنّ العمل ضمن هذا الإطار التقابليّ يساعدُ في التَماس طُرُقٍ لحلِّ المشكلاتِ اللغويّةِ والتعليميّةِ التي تَعترضُ مُتَعلّمَ العربيّةِ ومُعلمَها على حَدٍّ سواء.
- إنّ كلّ ما سبق يفتحُ الأفقَ مستقبلاً لتطوير مَناهج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، في ضوء النتائج التي تَوَصَّلَ إليها معلمو اللغة العربيّة في الميدان.

- عبد التّوّاب، رمضان، المدخل إلى علم اللغة، ومناهج البحث اللغويّ، الطبعة الثالثة، مكتبة الخانجي، مصر، 1997م، ص: 7.
- ينظر: معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، نخبة من اللغويين العرب، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان، بيروت، 1983م، ص: 65.
- يُنظر: باي، ماريو، أسس علم اللغة، ترجمة: أحمد مختار عمر، الطبعة الثامنة، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص: 36.
- ينظر: ياقوت، أحمد سليمان، في علم اللغة التقابلي، (دراسة تطبيقية)، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 1985 م، ص: 7.
- ينظر: أبو الخير، أحمد مصطفى، علم اللغة التطبيقيّ (بحوث ودراسات)، دار الأصدقاء المنصورة، 2006 م، ص: 11.
- لا شكّ في أنّ لهذا العلم جذوراً في تاريخ التراث اللغويّ العربيّ، وخصوصاً عند دراسة بعض علماء اللغة لأصوات العربيّة، فكثيراً ما عمدوا إلى مقابلتها بأصوات لغات الفرس أو الروم أو السريان أو غيرهم، كذلك درسوا المُعرَّبَ والدخيلَ من الفارسيّة والعبريّة والسريانية وغيرها، وللتوسُّع في هذا الموضوع يُنظر: سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثالثة، مكتبة الخانجي القاهرة، 1988 م، ج4، ص: 303-307، والثَّعالبي، فقه اللغة وسرُّ العربيّة، تحقيق: عبد الرزاق المهديّ، الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص: 207-210، والسُّيوطيّ، المزهر في علوم العربيّة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م، ج1، ص: 211-235.
- يُنظر: صيني، محمود إسماعيل، والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغويّ وتحليل الأخطاء، الطبعة الأولى، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1402 هـ، ص: هـ.
- طعيمة رشدي، والناقة محمود، تعليم اللغة اتّصالياً بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة (إيسيكو)، المملكة المغربيّة، 2006 م، ص: 267
- علم اللغة التطبيقيّ (بحوث ودراسات)، ص: 12
- ينظر: التركي، يوسف إبراهيم فخري. الضمائر في اللغتين العربية والتركية، رسالة ماجستير، إشراف: علي جاسم، جاسم، الجامعة الإسلامية، المدينة المنوّرة، 1437 هـ. ص:16-17.
- الراجحيّ، عبده. علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 1995 م، ص: 47-48.
- ابن منظور. لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1414 هـ، مادّة: ص د ر.
- يُنظر: الجرجانيّ، عبد القاهر. المفتاح في الصرف، تحقيق: علي توفيق الحمد، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1987 م، ص: 52، والمبرّد. المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، عام، ج3، ص: 68، والأسمر، راجي. المعجم المفصّل في علم الصرف، مراجعة: إيميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997 م، ص: 372.
- ينظر: الزَّمخشريّ. المفصّل في صَنعة الإعراب، تحقيق: علي بو ملحم، الطبعة الأولى، مكتبة الهلال، بيروت، 1993 م، ص: 275، ابن يعيش. شرح المفصل، تحقيق: إميل يعقوب، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، ج4، 2001 م، ص: 46، والإستراباذي، الرضيّ. شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: عبد المقصود محمد، الطبعة الأولى، مكتبة الثقافة الدينية، ج1، 2004 م ص: 291.

- ينظر: الطنطاوي، محمد، تصريف الأسماء، الطبعة الأولى، دار الظاهريّة، الكويت، 2017 م، ص: 49.
- يُنظر: الحملاويّ، أحمد. شذا العرف في فنّ الصرف، تحقيق: عبد الرحمن نصر الله، نصر الله، مكتبة الرشد، الرياض، ص: 58- 59، وكحيل، أحمد حسن. التبيان في تصريف الأسماء، الطبعة السادسة، جامعة الأزهر، الناشر: مؤلف الكتاب، القاهرة، ص: 40-41
- يُنظر: شذا العرف في فنّ الصرف، ص: 59، والتبيان في تصريف الأسماء، ص: 39-40، وتصريف الأسماء، ص: 59-61
- يُنظر: شذا العرف في فن الصرف، ص: 60، وتصريف الأسماء، ص: 64-65.
- يقصد بـ(فَعْلَلَ) الرباعي المجرّد، وتلحق به مجموعة من الأبنية، والمقصود بالإلحاق أن تزيد على أصول الفعل الثلاثة حرفاً لا للمعنى بل كي يجري عليها صرفيّاً ما جرى على الكلمة المُلْحَق بها، وضابط الإلحاق في الأفعال اتحاد المصدر، وأبنية الملحق بالرباعيّ المجرّد، هي الآتية: فَعْلل (مكرر اللام)، نحو: جلبب وشملل، وفَعْوَلَ، نحو: جَهْوِر ودَهْوَرَ، وفَوْعَلَ، نحو: رَوْدَنَ وهَوْجَلَ، وفَيْعَلَ، نحو: بَيْطَرَ وسَيْطَرَ، وفَعْيَلَ، نحو: شريَفَ ورَهْيَأ، وفَنْعَلَ، نحو: سَنْبَلَ وشَنْتَرَ، وفَعْنَلَ، نحو: قَلْنَسَ، وفَعلى، نحو: سلقى، ينظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الطبعة العشرون، دار التراث، القاهرة، 1980 م، ج4، ص: 261.
- ينظر: شذا العرف، ص: 60، والتبيان في تصريف الأسماء، ص: 38.
- ينظر: السيد، أمين علي، في تصريف الأسماء، الطبعة الأولى، مكتبة الزهراء، القاهرة، 1994 م، ص: 55-56.، والتبيان في تصريف الأسماء، ص: 43-44.
- ينطبق عليه ما ينطبق على (أفعل) معتلّ العين الذي تناوله البحث في الفقرة السابقة.
- اجلوَّذَ السيرُ بالقومِ اِجْلِوَّاذاً: دام مع السرعة، وهو من سير الإبل، وكذلك اِجْلَوَّذَ المطرُ: أي امتدّ وقتُ تأخره وانقطاعه. يُنظر: لسان العرب، مادّة: (ج ل ذ).
- اعْلَوّط الجملُ الناقةَ: ركبَ عُنقَها وتَقَحَّمَ من فوقها، والإعلِوّاط كذلك: الأخذ والحبس، يُنظَرُ: لسان العرب، مادّة: (ع ل ط).
- احرنجمَ القومُ: اجتمع بعضُهم إلى بعض، واحرنجمتِ الإبلُ: اجتمعت وبركت، واحرنجمَ الرجلُ: أرادَ الأمرَ ثم كَذَبَ، لسان العرب، مادّة: (ح ر ج م).
- الاعرنزام: التَجَمُّعُ والتّقَبُّضُ، واعرنزم الشيءُ: اشتدّ وصَلُبَ. ينظر: لسان العرب، مادّة: (ع ر ز م).
- في تصريف الأسماء، ص: 65-67، وتصريف الأسماء، ص: 98.

SARI, Mevlüt, P.K. 25 Ödemiş, İzmir, Tarihsiz, s 788

Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 790

Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 788

Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 789

Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 789

Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 789

Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 788

Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 777

Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 759

Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 759

- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 786
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 761
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 740
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 771
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 753
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1081
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1080
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1095
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1092
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1080
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1098
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1078
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 716
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 574
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1073
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 325
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1117
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI,, s 1450
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI,, s 760
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI,, s 1460
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI,, s 1477
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1460
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1452
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1449
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1468
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1482
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1420
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1478
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1438
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1478
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1474
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1418
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1418
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1443
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 754
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 797
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 797

- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 798
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 751
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 779
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 759
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 755
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 751
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1411
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1416
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1460
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1473
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1437
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1457
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 1480
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 774
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 775
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 779
- Turkçe Arapça sözlük. Mevlüt SARI, s 776

- مثال ذلك المصدر (التفات: İltifat) فهو في العربية بمعنى: مال بوجهه، أمّا في التركيّة فهو بمعنى الرعاية واللطف والحظوة، وكذلك (تمكين: Temkin) فهي في العربيّة بمعنى: جعل له قدرة وسلطاناً، أمّا في التركية فهو بمعنى الاحتياط والوقار، وكذلك (مُساعَدة: Müsaade) فهي في العربيةبمعنى تقديم المعونة لكنها في التركية بمعنى: إذْن أو رخصة أو مناسب. ينظر: صابان، سهيل. معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، الطبعة الأولى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2005 م، ص: 43 وص:70، وكذلك:
  - İŞLER, Emrullah. Turkçede anlam kaymasına uğrayan, Arapça kelime ve kelime grupları, Türk dünyası araştırmaları vakfı, İstanbul, 1997, s:105.
- ورد منه عدة أمثلة في الجداول السابقة، كالمصدر (تجاوُز) الذي يدلّ في العربية على معنًى عامٍّ، لكنّه في التركية يدلّ على معنى الاعتداء أو الاغتصاب، وكذلك المصدر (اندفاع) الذي يدلّ في التركية على معنى جزئيّ خاصّ هو الثوران الاندفاع البركانيّ.
- النظائر المخادعة (Faux amis): مصطلح فرنسيّ يدلّ على وجود كلمات تبدو متشابهة بين لغتين لكنّها في الحقيقة مختلفة في الاستعمال، وقد ضربنا أمثلة عليه في الحاشيتين السابقتين، ينظر: علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربية، ص: 46.
- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص:18.

Professional Standards (Linguistic, Educational, and Psychological) of The Arabic Language Teachers for Non-Native Speakers.

Dr. Öğr. Üyesi Ziad ABDULLAH (1)

الكفايات المهنية اللغوية والتربوية والنفسية الواجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

د. زياد العبد الله

تناولت الدراسة أهم المعايير اللغوية والتربوية والنفسية الواجب توافرها لدى معلمي اللغة لغير الناطقين بها، حيث
تم وضع كل من هذه المحاور الثلاثة تحت مظلة البحث من خلال النظريات التي تناولتها وآراء اللغويين والتربويين والنفسيين
في كل منها، وتم التطرق إلى علم اللغة التطبيقي وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي والتي تعتبر من أهم العلوم التي
بحثت في ميدان تعلم اللغة وتعليمها، وقد تم في نهاية البحث وضع تصور مقترح لأهم النقاط الواجب على معلم اللغة الثانية
أن يتحلى بها حتى يؤدي مهمته التعليمية على الوجه الأمثل بهدف تحقيق الكفاية اللغوية والأداء اللغوي.

الكلمات المفتاحية: علم اللغة التطبيقي، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مقدمة

تعتبر عملية التعليم بشكل عام فن متغير غير محدد بمعايير ثابتة، فمن المحال وضع نموذج رياضي لها وجعلها تنتظم وفق مسلك منطقي محدد، وعملية تعليم اللغات من هذا الضرب؛ لأن المتغيرات إن استعصت عن التكميم والضبط النوعي تعذّر قياسها، ويدخل في هذا المجال قدرة الشخص واستعداده الفطري وملكته الذهنية وموقفه مما يتعلم والحوافز التي تقدَّم له، وكل ذلك يعتبر من العوامل التي دققها علماء النفس وعملوا على ضبط معالمها وآثارها. ومن هنا كان لابد لمعلمي اللغات أن يستنيروا بما تقدمه اللسانيات التطبيقية من معارف ونظريات حول طبيعة الظاهرة اللغوية والاستفادة منها في تسهيل وتيسير العملية التعليمية. وهنا يبرز السؤال المهم: ماهي الصلة بين اللسانيات التطبيقية وبين تعليم اللغات؟ وهل من الممكن الربط بينهما ربطاً آلياً مباشراً؟إن الصلة بين اللسانيات وتعليم اللغات لابد وأنها قائمة ولكنها في نفس الوقت متغيرة وليست على نسق واضح، وبالتالي يصعب ربطهما ربطاً آلياً مقيداً. فلابد للممعن في علم اللسانيات أن يدرك الارتباط الوثيق بين اللسانيات كعلم نظري له نظرياته ويسعى للكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، وبين تعليم اللغات باعتباره علما تطبيقيا يهدف الى تعلم اللغات سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الثانية، حيث يمثل مجال تعليم اللغات الحقل التطبيقي والميدان العملي لاختبار نظريات علم اللسانيات، وليس هذا فحسب بل يتداخل مع علوم أخرى كثيرة كعلم التربية، وعلم النفس، وعلم الكلام، وعلم الاجتماع ...الخ. ورغم الاختلاف الواضح بين هذه العلوم من حيث الاهداف ومناهج البحث والنظريات التي تمثل كل منها، إلا أنها تتكامل فيما بينها في ميدان تعليم اللغات، ومن هذا السياق نجد أنه من المحال الاعتماد الكلي على إحدى هذه العلوم فقط لتعليم اللغات، وبالتالي يمكن القول بأن تعليم اللغات هو علم تطبيقي متعدد الاهتمامات يبحث في ظواهر النحو اللغوي في مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد مستنداً الى أساس علمي قائم على حقائق تمثل علم النفس وعلم التربية وما يتضمنه من نظريات سلوكية ومعرفية وبيولوجية. وميدان

(1) **أستاذ مساعد في كلية الإلهيات جامعة غازي عنتاب**

اللسانيات هو مضمار غني بالأفكار والنظريات التي تبدأ بمحاولة فهم الظاهرة اللغوية فهماً عميقاً قائماً على إدراك خصائصها وبنيتها حتى يتسنى الانطلاق إلى تحقيق الهدف النهائي وهو تعلم اللغة وإتقان مهارة الأداء اللغوي، وحتى يتم فهم هذه الظاهرة لابد من النظر في مكوناتها الأولى المتمثلة بالكلمة ثم الجملة وكذلك فيما يتعلق بالهيكل الصوتي للغة من الناحية الفيزيائية والدلالية.

اللغة وعلاقتها بالعلوم الأخرى:

في إطار العلوم المعرفية يوكل الإنسان الى علم النفس، وتوكل اللغة إلى علم الدلالة، كما يوكل التعليم إلى علم التربية، ولما تقاطعت هذه الأبعاد الثلاثة في قضية تعليم اللغات كان لابد للقائمين على تعليم اللغات من العودة إلى الأسس التي تجعل منها وحدة تعليمية تكاملية قادرة على تحقيق الأهداف من أقصر الطرق، ومن هنا كان لابد من الوقوف عند كل بعد وقفة تحليلية تنظيرية لاشتقاق أهم مايلزم من عوامل تؤهل معلم اللغة للوصول إلى الهدف المنشود. ولذلك يمكن اعتبار عملية تعلم وتعليم اللغات نواة مركزية لتمازج الاختصاصات الدراسية، وربما يكون علم التربية أكثرها أهمية كونه من أوائل العلوم التي عكفت على دراسة قضية الاكتساب وطرقها الاختبارية ووسائلها العملية، باعتبار أن الاكتساب يمثل المحور الأهم في تعليم اللغات وهو وثيق الصلة بسياسة النفوس وترويضها على اكتساب المعرفة وتحصيلها، ولايقل علم النفس أهمية في هذا المضمار باعتباره عكف على دراسة ظاهرة الاكتساب بوصفها نتاج تفاعل النفس مع عالمها الخارجي بما فيها من تقلبات ومؤثرات ومحفزات واستجابات لأفعال شرطية وغير شرطية، وإذا اعتبرنا موضوع الاكتساب والتحصيل هدفاً أساسياً في عملية التعليم فهنا يأتي الدور المهم لعلم النفس التربوي والذي دمج بين التربية وعلم النفس ودأب على دراسة قضية التحصيل باعتبارها إشكالاً نفسياً وبيداغوجياً سواء في تربية الأطفال أو في تعليم الكبار. ولعل هذا مامهمد لما يعرف بفلسفة المناهج للولوج إلى جدلية التحصيل ومشاركة الكثير من العلوم الاخرى كمناقشة أصول الاكتساب المعرفي لدى الإنسان. ومن بديهيات العقل التي يجب التسليم بها هو أن حصول الإدراك عند الإنسان يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعلم اللغة لأنها تمثل سبيلاً شاملاً غير مقيد بكل ما يتعلق من تحصيل معرفي واكتساب إدراكي بالإضافة إلى كونها أداة الاتصال بين الإنسان وعالمه الخارجي، وكذلك تعتبر اللغة عقدة الجدل بين العقل كأداة للتفكير وبين مكتسباته من حيث هي موضوع التفكير. ومع كل ذلك ظلت اللغة إلى فترة طويلة بعيدة تماماً عن التواصل مع العلوم الإنسانية قاطبةً.وعندما بدأ الاهتمام بتعليم اللغات يتزايد تدريجياً، بدأت مسألة الظاهرة اللغوية تصبح أكثر وضوحاً وتناولاً للبحث، فقد درج العرف منذ النشأة الأولى لتعليم اللغات بأن يتولى بعض القائمين على تعليم اللغات والمعنيين بوضع المناهج، بإعداد البرامج اللازمة والتخطيط المبرمج لتحقيق الغاية المطلوبة في تعليم اللغة ولم يكن للمعنيين باللسانيات التطبيقية أو اللغويين أي دور في هذا الشأن، إلا أنه ونظراً لظهور الكثير من القصور ونقاط الضعف كان لابد من فتح المجال في مضمار تعليم اللغات أمام كل الاختصاصات التي يمكن أن تؤثر إيجاباً بهذا الأمر ليتحول بذلك موضوع تعليم اللغات إلى حقل تعاوني اشتمل على اللسانيين التطبيقيين والتربويين والنفسيين وغيرهم ممن له أي تأثير في مجال اللغة، وبهذا أصبحت مسألة تعليم اللغة ظاهرة تربوية نفسية لغوية، وهنا كان لابد من نشوء إشكالية تتعلق بكيفية الحكم على نجاح عملية التعليم، فهل سيُعتمد على معايير تربوية أم لغوية أم نفسية لاطلاق أحكام تقييمية تتعلق بنجاح عملية التعليم؟ ولعل الإجابة منوطة بالدافع الرئيسي وراء سعي الفرد لتعلم اللغة، فالبعض ينطلق لتعلم اللغة من حبه للاتساع المعرفي، والبعض الآخر لشغفه بالتنوع الثقافي والاختلاط بالثقافات الأخرى، وبعضهم لدوافع مهنية أو لحوافز دراسية تتعلق بالإرتقاء على سلم الجامعة وهكذا ...إلخ وبالتالي يمكن لكل شخص أن يقيّم تجربته في الوصول إلى المهارة اللغوية بناءً على الدافع الذي ساقه لاتقانها، فقد يكون في نظره فشلاً في حين يكون نجاحاً عند سواه، وبالتالي يمكن القول أن معايير التقييم لمهارة الأداء اللغوي هي معايير نسبية وقد تكون ذاتية في بعض الأحيان. كما أن الوصول إلى الاتقان اللغوي وثيق الصلة بطبيعة اللغة المتعلَّمة، وهذه الطبيعة تتمايز بين اللغات المختلفة، وهنا تبرز الأهمية الوظيفية للسانيات التطبيقية والتي تبحث في مكنونات اللغة وميّزاتها.

وبالتالي كان لابد لعلم اللسانيات من ولوج حقل اكتساب اللغة وتحصيلها من الباب الواسع، وذلك باعتبارها ركيزة معرفية تتسم بالتجريد والشمول، وقد تجلى ذلك من خلال روادها عبر التطرق إلى قضية التفكير وعلاقته بالكلام، كما أن ازدهار اللسانيات التطبيقية في حقل تعليم اللغات سواء اللغة المكتسبة للطفل أو لغير الناطقين بها، وكذلك ظهور علم النفس اللغوي والذي عكف على دراسة ظاهرة الكلام وكيفية نشوئها لدى المُرسل وظاهرة الإدراك وكيفية تحققها لدى المستقبل، كل ذلك مهّد السبيل أمام اللسانيات لولوج حقل اكتساب اللغة وتعلمها وتقديم رؤية جديدة ترسخ لأهمية هذا العلم في تحقيق مهارة الأداء اللغوي.

مشكلة الدراسة:

لم تعد الخبرة العامة التي يتحلَّى بها معلم اللغة كافية لقياس مدى قدرته على أداء المهمة التعليمية المرجوة، بل لابد لهذه الخبرة اللغوية أن تقترن بالأداء، فالخبرة والأداء هما الجناحان اللذان ترتكز عليهما نجاح المهمة التعليمية، فالعلم لابد أن يقترن بالعمل حتى يحقق مبتغاه، ومشكلة الدراسة الحالية هي في تحديد الخطوات العلمية والعملية التي من شأنها الوصول بالمعلم إلى أفضل كفاءة تدريسية ممكنة تجمع بين الخبرة والمهارة، وباعتبار أن التدريس عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم وباقي عناصر الموقف التعليمي من وسائل تعليمية وغيرها، لذا لابد من النظر إلى خطوات تأهيل المعلم من خلال أبعاد ثلاثة: لغوية، وتربوية، ونفسية، ومن هنا يمكن تلخيص مشكلة الدراسة عبر التساؤل التالي:

ماهي أهم المعايير اللغوية، والتربوية، والنفسية الواجب توافرها لدى معلم اللغة الأجنبية (اللغة الثانية) والتي من خلالها يصل الأداء المهني للمعلم إلى أفضل صورة ممكنة ؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للوصول إلى برنامج تأهيلي مقترح يرتكز إلى أبعاد لغوية، وتربوية، ونفسية، يرمي إلى تزويد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمهارات اللازمة لتحقيق أفضل تواصل لغوي ممكن بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين أنفسهم والوسط المحيط بهم من جهة أخرى.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من خلال وضع الأبعاد اللغوية والتربوية والنفسية تحت مظلة البحث ككتلة مترابطة، كلٌّ منها يؤثر بالآخر ويتأثر به، حيث تعددت الدراسات في ميدان تعلم وتعليم اللغة لغير الناطقين بها ولكن دأب الباحثون دائما في التركيز على جانب واحد من العناصر المتعددة للعملية التعليمية، وهذا يعتبر قصوراً مهماً في ميدان التعليم يجب العمل على تلافيه على اعتبار أن المستهدف هو الفرد الذي يتأثر بمؤثرات متعددة لغوية وتربوية ونفسية في آن واحد، وهذه المؤثرات لايمكن فصلها عن بعضها البعض ومعاملتها كأجزاء متفرقة أثناء سير عملية التعليم، وبناءً على ذلك كان لِزاماً على المهتمين بمجال تعليم اللغات إعادة النظر بكيفية التأهيل المهني للمعلين وعدم التركيز على الجانب اللغوي فحسب، بحيث تتحول عملية التعليم من طريقة تقليدية قائمة على التلقين الذي يجعل من المعلم هو محور العملية التعليمية والمتعلم هو المتلقي، إلى عملية تفاعلية يلعب المعلم فيها دوراً توجيهياً إرشادياً، وهذا يفرض على المعلم أن يكون مُلِمّاً بأبعاد الموقف التعليمي كاملة التربوية والنفسية واللغوية.

التعريف بمصطلحات الدراسة:

علم اللغة النفسي: هو العلم الذي يُعنى بدراسة العلاقة بين السلوك اللغوي والعمليات النفسية التي يُعتقد أنها السبب وراء هذا السلوك، وقد عمل على كشف جوانب القصور في التفسير السلوكي للغة.

علم اللغة الاجتماعي: هو العلم الذي يُعنى بدراسة اللغة ضمن إطارها الاجتماعي التفاعلي المحيط، ويبحث في التغيرات التي تطرأ على بنية اللغة استجابة للعوامل الاجتماعية المختلفة، مع بيان هذه العوامل وتحديد مدى تأثير كل منها على تعلم اللغة.

علم اللغة المعرفي: هو العلم الذي يُعنى بدراسة اللغة وعلاقتها بالجوانب النفسية التي تهتم بعمل الدماغ ومتابعة العمليات العقلية المختلفة التي تتصل بالمعرفة الإنسانية والإدراك بشكل عام، ويتبنى فكرة عدم الفصل بين المعرفة اللغوية والتفكير عموماً.

علم اللغة التطبيقي: هو ميدان تلتقي عنده العلوم المختلفة عندما تتناول تعلم وتعليم اللغة سواء الأم أو اللغة الثانية، ويمكن اعتباره جسراً يربط بين مختلف العلوم التي تتناول النشاط اللغوي عند الانسان كعلم اللغة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية وغيرها من العلوم الأخرى.

الكفاءة اللغوية: هي امتلاك الشخص لأساسيات تعلم اللغة من مفردات وقواعد ومصطلحات أساسية.

الكفاءة التواصلية: هي قدرة الشخص على استخدام كفاءته اللغوية (مفردات، قواعد، جمل) في التواصل مع الآخرين.

مدخل إلى الدراسة

إن علم اللغة يرتكز على دعامتين أساسيتين هما النظرية اللغوية Linguistic Theory والوصف اللغوي Linguistic Description حيث تقدم النظرية اللغوية إطاراً معرفياً عاماً عن طبيعة اللغة ومواصفاتها، في حين أن الوصف اللغوي يشرح الطريقة العلمية التي من خلالها يتم معالجة اللغة عبر ما تتميز به اللغة من أصوات وقواعد النحو والصرف وعلم الدلالة وغيرها، أما علم اللغة التطبيقي فقد ظهر هذا المصطلح كموضوع مستقل سنة 1946، وتحديداً في معهد تعليم اللغة الانجليزية (كلغة ثانية) بجامعة ميتشجان، وقد بدأ هذا المعهد بإصدار مجلته المشهورة (تعلم اللغة - مجلة علم اللغة التطبيقي) وبعد ذلك تم تأسيس (مدرسة علم اللغة التطبيقي) في جامعة أدنبرة سنة 1958 والتي تعتبر من أهم الجامعات تخصصاً في هذ المجال، ومع ازدياد رقعة انتشار هذا العلم الجديد تم تأسيس (الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي) سنة 1964 والذي ينتسب إليه أكثر من خمس وعشرين جمعية لعلم اللغة التطبيقي في العالم، حيث ينظم هذا الاتحاد مؤتمراً عالمياً كل ثلاث سنوات لعرض أهم ما تم التوصل إليه من أبحاث جديدة في هذا المجال. وتجدر الإشارة إلى أنه ليس ثمة اتفاق قطعي على مجالات هذا العلم الجديد، حيث نُظِّمت العديد من المؤتمرات تحت مسمى "علم اللغة التطبيقي" وقد تضمنت موضوعاتها (علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة الحاسوبي، علم اللغة التقابلي، تعليم اللغة الأجنبية، الترجمة، المعجم، ....) ومع التنوع الواسع في هذه المسميات إلا أن مجال تعليم اللغة سواء لأبنائها أو لغير الناطقين بها ظل العلامة البارزة ضمن هذه المجالات، وبالتالي فهو يمثل ميداناً علمياً وتعليمياً بآن واحد[1]. وخلاصة الأمر أن علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقاً لعلم اللغة وليست له نظرية مستقلة، بل هو ميدان تلتقي عنده العلوم المختلفة عندما تتناول تعلم وتعليم اللغة سواء الأم أو اللغة الثانية، ويمكن اعتباره جسراً يربط بين مختلف العلوم التي تتناول النشاط اللغوي عند الانسان كعلم اللغة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية وغيرها من العلوم الأخرى. ولأجل ذلك سنعرض فيما سيأتي لأهم المجالات ارتباطاً بعلم اللغة التطبيقي وأكثرها تأثيراً وتأثراً بتعليم اللغة لغير الناطقين بها.

(1)Els, T., and others, Applied linguistics and the learning of foreign languages. Edward Arnold, London, 1984, p.7.

اللغة كظاهرة سلوكية (علم النفس اللغوي) :

إن تعلم اللغة لابد أن يمر عبر العديد من المراحل المعرفية الذهنية وصولاً إلى مرحلة التمكن النحوي والصرفي والمعجمي، بمعنى أن تعلم اللغة والوصول إلى الأداء اللغوي المطلوب لابد أن يكون مسبوقاً بالكفاية المعرفية اللازمة، وهذا مايقودنا إلى التساؤل التالي: ماهو دور النحو في تحقيق هذه الغاية؟ أو بتساؤل آخر: ماهو الدور التعليمي للنحو لتحقيق الكفاية المعرفية؟ وهل تدريس النحو هو هدف بحد ذاته أم أنه وسيلة لتجنب اللحن اللغوي لإرساء أسس النظام اللغوي وبالتالي تقويم اللسان من الأخطاء؟ للإجابة على هذا التساؤل لابد من معرفة ماهية النظام اللغوي عند الإنسان وكيفية التأثير على هذا النظام، وهذا ماسيقودنا إلى النظريات السلوكية والبنيوية والمعرفية التي استفاضت في شرح هذا النظام كل حسب رؤيتها الخاصة. وكان عبدالقاهر الجرجاني أول من طرح فكرة البنيوية تحت مسمى "نظرية النَّظْم" ثم أعاد دي سوسير طرحها في القرن العشرين تحت اسم "البنيوية" ثم تحدث نعوم تشومسكي عنها تحت اسم "النحو التوليدي" . وقد انطلق علم النفس اللغوي من الأسس التي وضعتها النظرية السلوكية فيما يخص عملية تعلم اللغة عند الانسان، حيث تعتبر هذه النظرية أن التعلم يحصل من خلال استقبال مثير وإصدار استجابة، وأن تعزيز استجابة معينة يؤدي إلى تكرارها حتى نصل إلى مايسمى بالعادة اللغوية أو مايسميها ابن خلدون بالمَلَكة اللسانية، واللغة بنظر أصحاب هذه النظرية هي نظام صوتي وليس كلامياً وبالتالي لابد من البدء بتعلمها عن طريق الاستماع أولاً ثم النطق بحروفها وكلماتها قبل البدء بكتابتها، كما أن تعلم اللغة يبدأ من البيئة وتؤثر فيه عوامل خارجية كثيرة، ومحطُّ الاهتمام أثناء التعلم هو السلوك الظاهر القابل للملاحظة فقط مع إغفال تام لكل سلوك غير قابل للملاحظة (أي لم يبحثوا بالعمليات الذهنية المعرفية)، وبناءً على هذا النهج الذي اعتمده علم النفس اللغوي فقد ميّز العاملون بهذا الميدان بين اكتساب اللغة وبين تعلُّمها، فأما الاكتساب فيكون في مرحلة الطفولة، في حين أن التَّعلُّم يكون في مرحلة متأخرة عندما يكون الاداء اللغوي قد اكتمل عند الفرد، وبالتالي تصبح العمليات العقلية قد وصلت مرحلة النضوج، وهذا ما يوضح الفرق بين الاكتساب والتعلم الذي يحصل بعد حدوث تغيُّراً كيفياً في الوظائف العضوية للفرد، وكذلك في الجانب النفسي، ويبحث علم اللغة النفسي في مجال الأداء اللغوي، ويطرح العديد من الأسئلة في صدد تعلم الفرد للغة، وماهي العمليات النفسية والذهنية التي تكمن وراء هذا التعلم وماذا يحصل بالضبط عندما يستقبل الانسان لغة ثانية؟ وانطلاقاً من هذه التساؤلات كان لابد لعلم اللغة النفسي من دراسة العلاقة بين اللغة والنفس البشرية من خلال الاهتمام بالإدراك ومدى تمايزه بين الأفراد، وكذلك دراسة عيوب النطق والعلاقة بين النفس واللغة بشكل عام، وكذلك العلاقة بين اللغة والعقل الإنساني وبين اللغة والتفكير باعتبارهما عمليتين عقلية ونفسية، وبالتالي يمكن القول أن علم النفس اللغوي يركّز على دراسة أهم العمليات العقلية التي تمكن الناس من قول مايرونه (إنتاج اللغة) وأخيرا دراسة الطريق الذي يتبعه الأطفال في تعلم وفهم وإنتاج اللغة في المراحل العمرية المبكرة (الاكتساب والإرتقاء) أما فيما يتعلق بدور النحو في تعلم اللغة فيرى أصحاب هذه النظرية أن تعليم اللغة لا يحتاج إلى تعليم النحو، فالفرد يمكنه تعلم اللغة بالمحاكاة، والتذكّر، والحفظ، واكتساب العادات، كما يتعلم الطفل لغته الأم، كما أن اللغة يتم تعلمها من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغات أخرى، حيث لابد من الوقوف عند المنهج الفكري والنظام الدلالي للغة حتى يتم تعلمها، بالإضافة إلى ضرورة صناعة بيئة لغوية طبيعية، يتم من خلالها دراسة النصوص والمواقف اللغوية الطبيعية وربطها بمدلولات النص. وأما النحو فيتم تعلمه من خلال النماذج اللغوية التي يتم الاستماع إليها أثناء عملية التعلم وليس عن طريق عزل قواعده عن النصوص المستخدمة، حيث لايتم التركيز إلا على القواعد النحوية الواردة في النص والتي تكون ذات صلة مباشرة بالمواقف الحياتية التي يحتاجها المتعلم، أما القواعد النحوية والصرفية التي تكون بعيدة عن الاستخدام فليس هناك من داعٍ لتعلمها.

اللغة كظاهرة بنيوية (نظرية النَّظْم) :

أول من طرح فكرة البنيوية هو عبدالقاهر الجرجاني وكانت تحت مسمى "نظرية النظم" ثم أعاد دي سوسير طرحها في بدايات القرن العشرين تحت مسمى "البنيوية" ومن بعد ذلك تحدث نعوم تشومسكي عنها تحت مسمى " النحو التوليدي" حيث تقوم فكرة هذه النظرية على أن اللفظ تابع للمعنى، وأن العلم بمواقع المعاني بالنفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق[1]، حيث نظْم الكلام عند الجرجاني ذو مستويين: مستوى فكري نفسي، ومستوى لفظي صوتي، والأول هو الذي يستدعي الثاني ويؤلِّفه وليس العكس. وكذلك النَّظم هو إدراك للمعاني النحوية والملاءَمة بينها وبين المعاني النفسية في تركيب الكلام، والمقصود بالمعاني النحوية هو المرونة التي يجب على متعلم اللغة أن يتقنها من حذف وإضافة وتعديل وتقديم وتأخير يضفي جمالية وانسجام متناغم على تركيب الجملة، وليس المقصود بها النحو التقليدي الجامد بقوالب محددة. فقد يتم تقديم الاسم مرة واستخدامه كفاعل مرة وكمفعول مرة أخرى وهكذا حسبما يقتضيه محتوى تركيب الجملة، وهذا كله يتحكم به المعنى النفسي الخاص الذي يتولد في نفس المستخدم للغة، ويرى الجرجاني أن بناء الجملة ونسجها يتحكم به أمرين: الأول الاختيار والثاني التأليف، فأما الاختيار فيقصد به اختيار الكلمة المناسبة المتوافقة مع المعنى النفسي للمتعلم، وأما التأليف فهو وضع الكلمة في المكان المناسب وفقاً للإطار النحوي بحيث تضفي جمالاً خاصاً على نسج الجملة وهذا ما يتميز به أديب عن آخر من حيث الجمال الأدبي والإبداع اللغوي. وقد نتج عن النظرية البنيوية هذه طريقة النحو والترجمة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتقوم هذه الطريقة على شرح القواعد العامة في النحو ثم الاستخدام التطبيقي لهذه القواعد من خلال النصوص العربية وترجمتها إلى اللغة المحلية، حيث يتم شرح القواعد التي تساعد على فهم التراكيب في النص ثم التدريب على قراءة النصوص وكتابتها وترجمتها لأن هذه النظرية تعتبر أن نظام اللغة وقواعدها النحوية والصرفية هي الإطار المرجعي لتعلمها وتعليمها.

اللغة كظاهرة معرفية (علم اللغة المعرفي) :

يُعتبر علم اللغة المعرفي من العلوم الحديثة نسبياً في ميدان علم اللغة التطبيقي، وهو علم ذات صلة وثيقة بالنظرية المعرفية في مجال علم النفس والتي تبحث في العمليات العقلية المتصلة بالإدراك والمعرفة الإنسانية، ويرى مؤيدوا هذه النظرية أن اللغة الحية محكومة بقواعد أو نظم ثابتة وتعلمها عبارة عن عملية إدراكية قائمة على فهم هذه النظم، حيث إن القدرة على استعمال اللغة ليس سببه تكرار مايتم سماعه آلياً وإنما القدرة الذهنية على تطبيق القواعد الثابتة لهذه اللغة في مواقف متغيرة، والإنسان مزوّد بقدرة خاصة على تعلم اللغات وبالتالي فإن تعلم اللغة هي صفة إنسانية تتم من خلال الممارسة الواعية وليس قائماً على التدريب الآلي والتكرار غير الواعي، وهذا مايبين ضرورة السيطرة على النظام اللغوي حتى تتم ممارسة اللغة، بمعنى أن تتم السيطرة على القواعد الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية للغة، وبالتالي فإن التعلم الواعي لقواعد اللغة شرط أساسي لممارستها وفهم القواعد لابد أن يسبق تطبيقها. وقد عارض أصحاب هذا المنهج فكرة استقلالية النظام اللغوي والتي اعتبرت أن كل فرد مزوّد بجهاز الاكتساب اللغوي المستقل وبالتالي العمل على البحث في إطار معرفة ماهية هذا الجهاز وطرق التأثير عليه، وهم يرون أن الفصل بين المعرفة اللغوية والتفكير بشكل عام غير ممكن[2] ، وبالتالي فهم يرفضون ماذهب إليه تشومسكي وأتباعه من أن التطور اللغوي عند الطفل ينطلق من وجود نموذج نحوي مستقل في الدماغ، وعلينا تزويد هذا النموذج بالتعليمات الخاصة التي ترتقي بإمكانياته[3]، ويرون أيضاً بأن المعرفة اللغوية هي مكون أساسي من الإدراك العقلي عند الإنسان وبالتالي لايمكن التمييز بين المعلومات اللغوية والمعلومات غير اللغوية لأن العمليات

(1) ، عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز. تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر. بيروت: دار المعرفة، (2008) ، ص 44.
(2)John I, Saeed, Semantics. (UK: Blackwell publishes Ltd, 1997) . p299.
(3)Mark Turner , The Literary Mind ,(Oxford, Oxford University Press, 1996) , p. 141.

العقلية التي تكمن وراء خطوات التفكير وتكوين المعرفة عند الإنسان هي نفسها التي تتحكم بالمعرفة اللغوية وفي تشكيل البنية اللغوية العامة، حيث يوجد مستوى واحد لمعالجة المعلومات اللغوية والعلومات غير اللغوية (الحركية، الصوتية، السمعية) أطلق عليه مستوى البنية التصورية Conceptual Structure[1]، لذلك لاينبغي التمييز بين ماهو لغوي وماهو غير لغوي[2]، وبناء على هذا التوجه المعرفي في تعلم اللغة فهي لابد وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالخبرة الإنسانية التي تسلكها التجربة الحياتية وتتمحور الدراسات في هذا المجال حول أولوية الدراسة بين اللغة كظاهرة بذاتها وبين آلية فهم العقل البشري لهذه الظاهرة.

اللغة كظاهرة اجتماعية (علم اللغة الاجتماعي) :

لقد تعدد تسميات هذا العلم حيث أطلق عليه علم اجتماع اللغة أو علم الاجتماع اللغوي The Socialogy of language أو علم الانثروبولوجيا اللغوية Linguastic Anthropology وأياً كانت التسمية فإن هذا العلم يعتبر من العلوم الكثيرة التي تبحث في ثنايا تعلم اللغة ضمن ميدان علم اللغة التطبيقي وهو علم قائم بذاته له مذاهبه و ضوابطه، ويدرس اللغة كظاهرة لغوية تفاعلية ضمن وسط اجتماعي محيط بالمتعلم، حيث يرى أنه لايمكن عزل النطق الإنساني في قِطَعٍ وأجزاء من أجل دراستها دراسة موضوعية، وبالتالي لابد من دراسة اللغة من خلال علاقتها بالمجتمع والنظر في المتغيرات التي تصيب بنية اللغة استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة مع بيان هذه الوظائف وتحديدها. ومن خلال هذه النظرية كان لابد من دراسة العلاقة بين اللغة والثقافة لأن تعلم اللغة لابد أن يكون نابعاً من ثقافة المجتمع سواء كان المتعلم من أهل اللغة أو أجنبياً عنها.

ماهي النظرية المثلى لتعليم اللغة؟

بعد العرض الموجز لأهم ماجاء من نظريات حول اللغة وتعلمها وماهيتها فإنه لابد من التوصل إلى رؤية توافقية تجمع وتتكامل عندها النظريات البنيوية والمعرفية والسلوكية والأسس التي استندت اليها، ويرى الباحث أن هذه النظريات الثلاثة تكمِّل بعضها بعضاً ولايمكن لأي منها الادّعاء بأنها الأكمل لتحقيق المهارة اللغوية المطلوبة، ذلك أن المنطق الأساسي التي بنيت عليه هذه النظريات هو كينونة الإنسان ذاته، وهذه الكينونة لابد وأنها متغيرة وليس ثابتة وتختلف من إنسان لآخر ومن مجتمع لآخر ومن المحال أن تتطابق بين شخصين أو مجتمعين، فأي منهج تعليمي يتم اعتماده لابد وأن يقوم على أسس نفسية ولغوية واجتماعية وفلسفية، لأن هذه العناصر تشكل المكونات الأساسية لأي شخصية، وباعتبار أن المنهج يخاطب هذه الشخصية ويسعى لإفادتها فلابد من مراعاتها بشكل نسبي، فهناك من الأفراد من تتناسب خصائصه النفسية والمعرفية والذهنية مع تعلم اللغة عبر الفهم الواعي والإدراك المسبق لقواعدها، وهناك من يناسبه أسلوب التكرار القائم على مبدأ المثير والاستجابة، وأيضاً يوجد من يستخدم الأسلوبين معاً للتعلم، وبناءً على ذلك لايمكن تقنين قواعد تعلم اللغة ضمن إطار نظري محدد والادعاء بأنه الوسيلة الأمثل للتعلم، لأن التعاطي مع قواعد اللغة وأساسياتها مختلف بين فرد وآخر وبين مجتمع وآخر، وفي هذا الصدد يمكننا الحديث فقط عن الإطار العام لتعليم وتعلم اللغة -وتحديداً النحو الوظيفي- أما تفاصيل عملية التعليم فيجب على المعلم أن يحددها بما يتناسب مع الموقف التعليمي الحاضر وعناصره الممثلة بالمتعلم والبيئة والهدف والمنهج وغيره. ويمكن النظر في النقاط التالية والتي تساعد في تكوين الرؤية لهذا الإطار العام:

1. لابد لأي عمل أن يبدأ بخطوات ثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. فأما التخطيط فيتمثل في وضع خطة عامة لخطوات سير الدرس آخذاً بالاعتبار الأهداف الواجب تحقيقها في نهايته والكيفية الواجب

(1)Ray Jackendoff, Semantics and Cognition, (The MI Tress, Cambridge, Mass. 1985) , pp. 16-22

(2) محمد غاليم ،.مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي. عمان: عالم الكتب الحديث. 2010، ص 66.

تنفيذها. وأما التنفيذ فيتمثل بطريقة التفاعل بين المعلم والمتعلم وكذلك التفاعل مع الأدوات المساعدة المتوفرة لإيصال الأفكار مع مراعاة المرونة والابتعاد عن الجمود الذي يجعل المتعلم وكأنه أداة لتسجيل المعلومات دون معالجتها والتفاعل معها. وأما التقويم فهو العملية التي تعقب أي عمل لمعرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعة في مرحلة التخطيط والحكم على مدى نجاحها.

2. المرونة في تحديد الطريقة المناسبة للموقف التعليمي وعدم السير بجمود وفق نهج ثابت قد يضر بالموقف التعليمي، فقد يكون التكرار مناسباً في مكان أكثر من التعمق والغوص في التفاصيل، وقد يكون الفهم هو الأجدى في موقف آخر بحيث يجب أن يسبق أي عملية أخرى وقد يتطلب الموقف التكرار والفهم معاً، وكل هذا يحدده معلم اللغة بما يتناسب مع الموقف التعليمي والذي يلعب فيه المتعلم الدور الرئيس.
3. النحو في تعليم الكلام سلاح ذو حدين واستخدامه محفوف بالمخاطر ويحتاج إلى دقة كبيرة، وقد قيل بأن النحو في الكلام كالملح في الطعام، فإن ازداد عن الحد المطلوب حوَّل عملية التعليم إلى موقف جامد مقيَّد يترتب عليه نفور المتعلم وضجره، وإن تم الاستغناء عنه كلياً ضاع السَّبك السليم للجملة فضلاً عن فقدان جمالية الصياغة الأدبية لها، لذا على المعلم أن يتوخَّى الحيطة ويكون معتدلاً لا مُفْرِطاً في الاعتماد على النحو ولا مُفَرِّطاً به. فحاله كمن يريد تعلم القيادة فليس مطلوباً منه المعرفة التفصيلية الدقيقة لميكانيك السيارة وآلية عمل محركها وكيفية تسلسل الأوامر وانتقالها، لأن تحقق ذلك لن يزيد من مهارته في فن القيادة، وكذلك من غير المقبول أن يجهل أساسيات عملها الضرورية التي يحتاجها كل شخص للقيادة، فالتوسط بين الأمرين هو المطلوب وهذا مايسمى بفن التعامل مع الموقف من خلال معرف متطلباته الأساسية، فالنحو كإشارة المرور التي تعمل على تسهيل الحركة وتنظيمها بطريقة سلسلة دونما تعقيد بحيث يتحقق جمالية المنظر العام، وكذا النحو فهو ينظم الجملة ويساعد على سلامة النطق ودقة التعبير.

علم التربية وتعليم اللغة:

لقد عنيت النظريات السلوكية والمعرفية والبنيوية وغيرها بالجانب التنظيري للغة من حيث بنيتها وتركيبها وخصائصها الصوتية والنحوية والدلالية والصرفية والنفسية والاجتماعية وغيرها الكثير من النقاط التي تناولتها بالبحث والتحليل وطرح الأطر العامة للتعامل مع اللغة ومعالجتها، إلا أن كل النتائج التي تم التوصل إليها لابد من تحويلها إلى منتج تعليمي تربوي يُرى أثر نتائجه على الأفراد، وهنا يبرز الدور المهم الذي يلعبه علم التربية من خلال البيداغوجيا وتحويل النظريات إلى عمل منظم وممارسة حية، وحتى يتحقق ذلك لابد من مراعاة ثلاثة محاور أساسية تقوم عليها أية عملية تربوية تعليمية وهي: طرق التدريس المعنية بإيصال المعلومة إلى المتعلم، وهي متنوعة بحسب المدرسة التي تنتمي إليها (سلوكية، معرفية، بنيوية، ...)، تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة التي تساعد على ترسيخ المعلومة واسترجاعها واستخدامها في المواقف المناسبة، وأخيرا عملية التقويم التي تعتبر عملية مرحلية ونهائية في آن واحد، ومن خلالها نتعرف على مدى تحقق الأهداف الموضوعة في بداية العملية التعليمية. وسنتناول فيمايلي كل من هذه الأبعاد الثلاثة بشيء من التفصيل.

أولا: طرق تدريس اللغة لغير الناطقين بها:

إن المعرفة بفنون تعليم اللغة لايعني بالضرورة القدرة على ممارستها وتطبيقها، لأن المعرفة شيء واستخدامها شيء آخر، فيمكن لأي شخص أن يعرف كل مايتعلق بفنون السباحة وحركاتها، ولكن هذه المعرفة لاتكفيه لممارستها، وهذه مشكلة تعاني منها معظم الجامعات ومراكز تعليم اللغة لغير الناطقين بها، فالملاحظ بأن جلَّ الاهتمام ينصب على علوم النحو والصرف والدلالة والمعاجم مع إغفال للكيفية التي يتم من خلالها إيصال المعلومة للمتعلم، وفي كثير من الأحيان يكون المعلم سبباً لنفور المتعلم، كما يتم الحكم على صعوبة تعلم اللغة من خلال المعلم والطريقة التي ينتهجها، ولذلك لابد للمعلم أن يكون ملماً بأهم طرائق التدريس وأحدثها، كما ينبغي عليه التركيز فيها على الجانب التطبيقي، والبحث عن الطرق المناسبة تربوياً

التي يمكن في ضوئها تنظيم مايختار وينتقى بشكل يقع من نفس المتعلم وعقله موقع القبول والتفاعل[1]، لأن الطريقة تمثل الخطة العامة التي من خلالها يتم عرض المادة اللغوية بشكل منتظم وفعّال ودون تعقيد، وغالباً ماتكون الطريقة المستخدمة مستمدة من نظريات وافتراضات معينة. وسنعرض لأهم طرق التدريس المعنية بتعليم اللغة لغير الناطقين بها مع إبراز جوانب القصور التي تعتري كل منها:

- **طريقة النحو والترجمة:**

تقوم هذه الطريقة على أساس استخدام القواعد والنحو في تعليم اللغة، وبالتالي فهي لاتعتمد عل رؤيو تربوية معينة، وأيضاً لا تستند إلى نظرية بحد ذاتها، وهناك من يحكم على هذه الطريقة بالفشل رغم أنها مازالت مستخدمة في مناطق مختلفة من العالم، ومن أهم المرتكزات التي تقوم عليها هذه النظرية:

1. استخدام النحو طريقة أساسية لتعليم اللغة، حيث يتم تقديمه للمتعلم بطريقة استقرائية.
2. لاتجعل هذه الطريقة من الكلام والاستماع هدفاً أولياً لها، بل ترتكز على القراءة والكتابة لأنها تعتبر أن الغرض الأساسي من تعليم اللغة هو قراءة النصوص الأدبية والاستفادة منها في تنمية الملكات العقلية.
3. تعتمد أسلوب المقارنة بين اللغة الأم واللغة الهدف.
4. دور المعلم في التعليم دوراً تلقينيّاً، في حين أن دور المتعلم هو تلقّي هذه المعلومة دون مراعاة التفاعل بين الطرفين.
5. وقد وجهت لهذه الطريقة انتقادات كثيرة من أبرزها التركيز على مهارتي القراءة والكتابة وإغفال العناصر الأساسية في تعليم اللغة وهي الاستماع والكلام، وكذلك التركيز المفرط على تعليم النحو بحيث يظهر وكأنه هدفٌ بحد ذاته لا وسيلة لتعلم اللغة، هذا فضلاً عن اعتمادها على اللغة الأم ومقارنتها مع اللغة الهدف، الأمر الذي يقلِّل من ممارسة اللغة بطريقة مستقلة، كل ذلك مع عدم إغفال بعض النقاط الإيجابية المتمثلة بملاءمتها لأعداد كبيرة من المتعلمين في الفصل، وكذلك اعتمادها على استخدام الجملة كعنصر أساسي في التعليم باعتبارها تعتمد طريقة تحليل القواعد النحوية عبر عرض الجملة وتحليلها.

- **الطريقة المباشرة:**

تسمى أيضاً بالطريقة الطبيعية، أو الشفوية، وربما اقترحت هذه الطريقة لتلافي القصور والانتقادات التي تعرضت لها طريقة النحو والترجمة، وسميت بالطبيعية لاعتمادها على المبادئ الطبيعية في تعليم اللغة وكيفية اكتساب الطفل للغته الأم. وتعتبر هذه الطريقة أن استخدام لغة وسيطة في التعليم أمر شديد الخطورة، وتعتمد على الحركة والتمثيل في التعليم، كما تستخدم التقليد والحفظ وتهتم بالجانب الشفوي وتتجنب الترجمة وتهمل القراءة والكتابة وتركز على الكلام، وتستخدم مبدأ الشيوع للكلمات والجمل وتقدِّم النحو بطريقة استقرائية، وتعرض للكلمات المحسوسة عن طريق التمثيل والمدلولات والصور، أما الكلمات المجردة فيتم تعليمها عن طريق ترابط الأفكار، وفيما يتعلق بعلاقة المعلِّم مع المتعلِّم فهي علاقة تبادلية مرنة، وتستخدم هذه الطريقة الحوار والسرد القصصي كأساس لتعليم المهارات اللغوية المختلفة، وهي لا تغفل استخدام الوسائل التعليمية كأداة وسيطة في التعليم. ورغم كل هذه المزايا إلا أنها لم تسلم من انتقادات عديدة كتركيزها على مهارة الكلام على حساب المهارات الأخرى، وتحييدها التام للغة الأم في التعليم مما أدى إلى وصفها بأنها أبعد ماتكون عن الطبيعية، وكذلك ضعف اعتمادها على النحو في التعليم مما ينتج عنه سوء تنظيم الجملة وتركيبها، كما أن إعطاء الحرية الكاملة للمتعلم في الكلام قد يجعل الدرس يخرج عن الخطة الموضوعة، وبالتالي يصعب تقييم الموقف التعليمي وما وصل إليه من نتائج، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة معنية بتعليم المبتدئين فقط، في حين أنها عاجزة عن التعامل مع المراحل المتقدمة لتعليم اللغة، بمعنى أنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذلك لاتصلح للفصول الدراسية كثيرة العدد، فضلاً عن حاجتها لمدرسين ذوي كفاءات تربوية عالية.

(1) محمد الأبرش، عناصر اللغة وخصائصها،مكتبة الرشيد، الرياض، 2000، ص111

- **الطريقة السمعية الشفوية:**

اقتُرحت هذه الطريقة ردّاً على الطريقتين السابقتين، وترى بأن اللغة هي الكلام وليست الكتابة، أي هي رموز صوتية، وتقدِّم المهارات بشكل متدرج، وترى أن المعلم الأفضل هو الناطق الأصلي للغة، وهي تقدم النصوص على شكل حوارات، وتعلم المفردات من السياق وتستخدم الوسائل التعليمية بكثرة، وتعمد على مبدأ الشيوع في المفردات والجمل، وتعتبر أن طريقة تعلم اللغة الأجنبية مماثلة لتعلم الطفل للغته الأم من حيث السمع، ثم الكلام، ثم القراءة فالكتابة، ولم تسلم هي الأخرى من انتقادات عدّة، حيث يرى طعيمة أن المشكلة التي تعاني منها برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي صعوبة التخلص من هذه الطريقة رغم إقتناع الكثير من القائمين على هذه البرنامج بوجوب تغييرها وإستبدالها بطرائق تحقق الهدف المرجو، وأن التخلص من هذه الطريقة صعب بل يبدو مستحيل مادامت محتويات مقررات تعليم العربية من مفردات وصيغ وتراكيب قـــــد إختيرت ونظمت على أساس من هذه الطريقة[1]، وأيضاً من الانتقادات الأخرى أنها تركز على الكلام على حساب المهارات الأخرى لأن الكلام ليس الشكل الوحيد لتعليم اللغة، كما أن ترتيب عملية التعليم من حيث السمع ثم الكلام ثم القراءة فالكتابة ليست الطريقة الوحيدة، فقد يتقدم إحداها على الأخرى، كما أن عملية اكتساب اللغة عند الطفل تختلف جوهرياً عن تعلم اللغة الثانية لأن الطفل يرتبط ارتباطاً عاطفياً وسلوكياً بوالديه وأسرته، أما المتعلم فلا يحقق هذا الارتباط مع معلمه، يضاف لذلك أن اعتماد هذه الطريقة على التكرار في التعليم قد يكون بطيئاً، ولو ترافق التكرار مع عملية إدراك لماهية اللغة وتركيبها لأصبح التعلم أسرعاً، ومن هنا تظهر أهمية دور النحو في التعليم، كما أنه يمكن للترجمة أن تؤدي دروراً مهماً في التعليم ولايجب تحييدها واعتبارها مضرة لسير العلمية التعليمية، وبالنسبة للمتعلم الأصلي فليس بالضرورة أن يكون هو الأفضل لتعليم اللغة، لأنه قد لا يدرك كثيراً من المشكلات التي يعاني منها الطلاب الذين يتعلمون اللغة الأجنبية، بسبب الفجوة الثقافية واللغوية التي تفصله عنهم.

- **الطريقة الانتقائية:**

تقوم هذه الطريقة على فكرة أنه من الصعوبة بمكان تبني طريقة محددة في التعليم واعتبارها الطريقة الأمثل، فلكل طريقة مزايا ومساوئ، وبالتالي لابد من انتقاء طريقة تجمع بين الطرق السابقة وتكون مناسبة للموقف التعليمي، بمعنى أنه من الأفضل أن ننظر إلى كل طرق التدريس على أنها تكمِّل بعضها بعضاً، فما يؤخذ على إحداها لايكون كذلك في الأخرى، وبذلك نتخلص من النظر الى هذه الطرق على أنها متناقضة ومتعارضة، مع الأخذ بالاعتبار أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وليس الولاء لطريقة التعليم، وبذلك يكون المعلم حرّاً في اختياره للطريقة التي تناسب الموقف التعليمي، وهذا من شأنه أن يسمح بمرونة التعامل مع المتعلمين واختيار الانسب دوماً.

ثانياً: دور تكنولوجيا التعليم في تعليم اللغة :

إن استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم (ومن الأفضل استخدام الكلمة العربية "تقنية" بدل تكنولوجيا) يساهم في تحقيق أهداف التعليم، ورفع مستوى التدريس، وتحسين عمليات التعليم والتعلم، وزيادة تحصيل الطالب [2]، وحتى تؤدي التكنولوجيا وظائفها على الوجه السليم والمطلوب لابد أن تكون جزءً متكاملاً من العملية التعليمية، وحتى يتحقق ذلك يجب توافر أجهزة إدارية تنظيمية في كل كلية أو معهد تعمل على تحديد الأهداف والوظائف الواجب تحقيقها من خلال هذه الوسائل، وبالتالي لابد من العمل على تأهيل الكوادر البشرية من متخصصين في مجالات الوسائل والتكنولوجيا والمناهج وكل ماله صلة بهذا المجال، والعمل

(1) طعيمة، رشدي، المبادئ والأسس العامة لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض عامة. الرياض: مكتبة الرشيد، 2011، ص 113.

(2) حسين حمدي الطوبجي، التكنولوجيا والتربية. الكويت: دار القلم. 1988، ص 155-156.

على تطوير برامج لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وزيادة الجانب التقني وربطه بمدخل الاتصال اللغوي، وتدريب المعلمين على استخدام الحاسوب وملحقاته لتحقيق أهداف الاتصال اللغوي، كما يجب على المؤسسات التعليمية تقديم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لتنمية المهارات المهنية وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية الفعلية، والاهتمام بتوفير مصارد التعلم ومختبرات اللغات. ويمكن الاختصار بالقول أنه يجب العمل على تخطيط وتنظيم بنية تعليمية الكترونية متكاملة تأخذ بالاعتبار عناصر التعلم الأساسية (السمع، والكلام، والقراءة، والكتابة) وإجراء دورات تدريبية تأهيلية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لامتلاك القدرة على استخدام هذه البنية والتفاعل معها لتحقيق أهداف الاتصال اللغوي بأفضل صورة ممكنة.

ثالثاً: دور التقويم في تعليم اللغة:

لا شك أن للتقويم أهمية كبيرة في العملية التعليمية سواء على المستوى التعليمي ومايتعلق به من خطوات تصنيفية وانتقائية وتشخيصية وبنائية وتحصيلية، أو على المستوى الإداري من خلال ما تقدمه من معلومات تفيد في اتخاذ القرارت التربوية للمعنيين بتطوير الإدارة التربوية، وأيضاً على المستوى النفسي وماله من انعكاسات إيجابية سواء للمعلم أو المتعلم، وتعتبر عملية التقويم مؤشراً مهماً لمدى تحقق الأهداف القابلة للقياس سواء في المرحلة البنائية أو الختامية، وعادة ماتكون عملية التقويم مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها، وبالتالي فإن تنظيم التقويم يجب أن يرتكز على رؤية واضحة مسبقاً، وإذا ما علمنا بأن عناصر التعليم الأساسية للغة الثانية قائمة على السمع والكلام والكتابة والقراءة، اقتضى ذلك أن تكون عملية التقويم موزعة على هذه المحاور الأربعة، وقبل الشروع بعملية التقويم لابد من تحديد الأهداف التي نرمي إليها من خلال هذه الخطوة والتي يمكن إجمالها بالتالي:

- تزوّدنا بمعلومات حول مدى تحقق الاهداف التعليمية الموضوعة (القابلة للقياس).
- التعرُّف من خلال التقويم على المستوى التعليمي المناسب لمجموعة الطلاب المستهدفة.
- تزوّدنا بمعلومات حول المشكلات التي تعترض المتعلمين.
- تعرّفنا بمدى نجاح الطالب في تعلم اللغة الثانية على المستوى الفردي والجماعي التفاعلي مع الوسط المحيط.
- تعرّفنا بمدى فعالية وسائل التقويم المستخدمة ومدى صلاحيتها في تحقيق الأهداف.
- تعرّفنا بطبيعة الخبرات التعليمية المناسبة الواجب تقديمها للطلبة.

وحتى يتم تحقيق هذه الأهداف لابد للمعلم أن يكون ملمّاً بالطرق المختلفة لعملية التقويم حتى يحسن استخدامها في الموقف التعليمي المناسب، وكما هو معلوم فإن للتقويم أنواع وأدوات يمكن إيجازها بالتالي:

1. **التقويم التشخيصي:** ويهدف إلى تحديد معوقات العملية التعليمية التعلمية التي تواجه المتعلم.
2. **التقويم البنائي**: ويهدف إلى معرفة مدى تطور المتعلم أثناء تنفيذ عملية التعليم.
3. **التقويم التصنيفي:** ويهدف إلى تصنيف الطلاب بناءً على معرفتهم المسبقة قبل البدء بعملية التعليم.
4. **التقويم التحصيلي:** وهو التقويم النهائي لمعرفة مدى ما حققه المتعلم من الأهداف الموضوعة وإمكانية انتقاله إلى مرحلة متقدمة جديدة.

أما أدوات التقويم فيمكن أن تكون اختبارية وغير اختبارية، فأما الاختبارية فتتمثل بالاختبارات التشخيصية والبنائية والتصنيفية والتحصيلية، وأما الأدوات غير الاختبارية فلها أساليب متنوعة أهمها المقابلة والملاحظة والاستبانة والبورتفوليو Portfolio. ولابد أثناء إجراء عملية التقويم من مراعاة المبادئ العامة للتقويم:

1. مراعاة الهدف من عملية التقويم: فالتقويم المراد منه اختبار الاتصال الشفهي يختلف عن التقويم الذي يهدف الى اختبار مهارة الاستماع أو مهارة الكتابة.

2. **الشمولية في التقويم**: يجب أن يتناول المهارات الأساسية في تعلم اللغة الثانية وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.
3. **التكاملية**: يجب أن تتكامل كل وسائل التقويم في تحقيق الهدف النهائي المحدد مسبقاً.
4. **الاستمرارية**: فعملية التقويم عملية مستمرة مرافقة لجميع مراحل العملية التعليمية.
5. **الاقتصادية**: يجب مراعاة الجوانب الزمنية والمالية أثناء علمية التقويم.

المعايير اللغوية والتربوية والنفسية المقترحة:

بعد الاطلاع على أهم ماجاء من نظريات وأفكار ومناهج في أدبيات تعليم اللغة لغير الناطقين بها يمكن للباحث أن يضع إطاراً لغوياً تربوياً نفسياً يمكن للمعنيين الاهتداء به لتأهيل معلم اللغة الثانية ليؤدي المهمة التعليمية المنوطة به على الوجه الأفضل.

أولا": المعايير اللغوية:

تعتبر قواعد اللغة العربية من اكثر المجالات صعوبة في منهج تعليم اللغة العربية عموما سواء لأبنائها أو للناطقين بغيرها، ومن هذا المنطلق يجب على معلم اللغة العربية أن يتمتع بالصفات اللغوية التالية:

1. أن يحسن تحديد الهدف والغرض الرئيسي من القاعدة اللغوية قبل تقديمها للمتعلم، وربط هذا الهدف بتنمية المهارة اللغوية، لا أن تقُّدم بقالب جامد منعزل عن التوظيف اللغوي التواصلي.
2. أن يمتلك المعلم القدرة على توظيف قواعد النحو بطريقة تتقاطع عندها جميع فروع اللغة، من قراءة وكتابة وصرف وإنشاء وغيرها؛ فتعلم النحو لذاته غير مجدٍ، ولا بد من توظيفه ضمن سياق تفاعلي يتذوقه المتعلم وتظهر نتائجه عملياً.
3. أن يمتلك القدرة على التحديد الدقيق لمستوى المتعلم؛ فاتباع طريقة تقليدية في تحديد المستوى دون مراعاة خصوصية الطرف المتلقي سينعكس سلباً على التوظيف الصحيح لها فضلاً عن سوء اختيار الطريقة المناسبة في التدريس؛ لذا على المعلم أن يراعي تمايز مستويات المتعلمين في جميع مراحل العملية التعليمية.
4. أن يمتلك مهارة استخدام التدريبات اللغوية لتحقيق الهدف منها، سواء كانت تدريبات لغوية صفية أو واجبات منزلية، فلكل طريقتها الخاصة في التفاعل.
5. أن يمتلك المرونة اللازمة في طرح أمثلة تدعم الموقف التعليمي وتكون ذات صلة وثيقة بثقافة المتعلم وبيئته، مع مراعاة عامل السهولة على مستوى الكلمة والتركيب.
6. أن يمتلك الخبرة الكافية لتحقيق التوازن بين التعليم والاكتساب، فالهدف النهائي هو تعلم الفرد وقد يتحقق هذا الهدف بالاكتساب عبر طرح أمثلة كافية دون الغوص في قواعد النحو أو الصرف.
7. أن يمتلك القدرة على الانتقاء المفيد تطبيقا لقاعدة الاهم فالاهم، فليس بالضرورة أن يُعطى المتعلم كمًّا كبيراً من القواعد والنحو، فالمعلم يختار ماهو مناسب لمستوى وتخصص المتعلم وفي نفس الوقت يرفع من الأداء اللغوي لديه.
8. قدرة المعلم على تحقيق التدرُّج والتبسيط في عرض المعلومة، وهو مايسمى بفن تقديم المادة العلمية للمتلقي، فليس من الصواب إغراق المتعلم المبتدئ بسيل من القواعد الصعبة وهو بالكاد يفرق بين الفعل والفاعل.
9. أن يمتلك المعلم معرفة كافية في علم النظم الصوتية من نطقها وانتقالها وإدراكها وأثر بعضها على بعض إذا تجاورت، بالإضافة لمعرفة واسعة بالوحدات الصوتية المكوّنة للنظام الصوتي العربي والتي تتوزع عبر الحركات القصيرة، والحركات الطويلة، وأنصاف الحركات، والصوامت، وهذا مايجنب

المعلم أحد أهم الصعوبات اللغوية التي يعاني منها المتعلم وهو مايعرف بالتداخل interference بين اللغة العربية واللغة الأم للمتعلم وذلك في الجوانب الصوتية والنحوية والدلالية والكتابية.

10. أن يمتلك المعلم معرفة كافية في علم الدلالة وأنواع المعنى، فالمعنى الأساسي التصوري الذي تحمله الكلمة حينما تكون منفردة في المعجم قد يختلف عن المعنى الإضافي الثانوي الذي يتم إدراكه من خلال السياق، ويوجد أيضا المعنى الأسلوبي الذي يحدد القيم التعبيرية الخاصة بثقافة المجتمع، بالإضافة إلى المعنى النفسي الذي يدل على المكنونات النفسية للمتكلم.
11. أن يملك المعلم معرفة كافية في علم الصرف ومعرفة صيغ الكَلِم العربية وتحليل أجزائها وحروفها ومعرفة مافيها من محذوف أو زائد أو تقديم أو تأخير، فيقي المتعلم من اللحن ويساعده على ضبط الصيغ وسلامة استعمالها في الكلام ويجنِّبه مخالفة القياس المخلَّة بالفصاحة.
12. أن يمتلك المعلم القدرة على التطبيق العملي لمبدأ الشيوع والذي يقصد به استخدام المفردات الأكثر انتشارا واستعمالاً في الحياة اليومية، والعمل على التدرج في تقديم كلمات الشيوع من الحقيقة إلى المجاز، فالكلمات المجازية تتطلب فهماً عميقاً لم يبلغه بعدُ دارس اللغة العربية.

ثانياً: المعايير التربوية:

إن من أكثر المشكلات التي يعاني منها ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها، قلة التخصص الدقيق لمعلمي اللغة والذين يملكون القدرة على ربط الأهداف الموضوعة المتعلقة بالمواد التعليمية، وطريقة التدريس مع نوعيات الدارسين وحاجاتهم وحاجات البيئة التي يعيشون فيها [1]، ولتحقيق هذه الغاية يرى الباحث أنه على المعلم امتلاك الكفايات التربوية التالية:

1. المعرفة الكافية بأهم نظريات التعلم عموماً، والنظريات المعنية بتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها خصوصاً.
2. المعرفة الكافية بالطرق العلمية لصياغة الأهداف الإجرائية للعملية التعليمية وتحديداً تعليم اللغة الثانية والتي تتوزع عبر مستويات المهارات الرئيسية (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) بحيث تكون هذه الأهداف قابلة للملاحظة والقياس لمعرفة مدى تحققها في أثناء ونهاية العملية التعليمية.
3. المعرفة الكافية بالاتجاهات الحديثة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، والاطلاع على أهم المشكلات التي حددتها كثير من الدراسات السابقة في هذا الميدان، وهذا مايساعد على تجاوز هذه العقبات قدر الإمكان.
4. المعرفة الكافية بأهم المصطلحات الرئيسية الخاصة بعملية التعليم كالاستراتيجيات والفنيات والطريقة والمدخل .
5. المعرفة الكافية في تحديد الفروق الرئيسية بين تعليم اللغة العربية لأبنائها وتعليمها كلغة ثانية، وكذلك القدرة على تحديد الفروق بين تعليمها لذاتها وتعليمها لأغراض خاصة.
6. المعرفة الكافية بطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وشروط استخدام كل طريقة والقدرة على التمييز الدقيق بينها، وكذلك مرونة التطبيق مع إمكانية الدمج إن كان ذلك يدعم الموقف التعليمي وهذا مايتطلب القدرة على تطبيق مبدأ التناسبية مع الموقف فيما يتعلق باختيار طريقة التدريس.
7. القدرة على خلق نشاطات صفية تفاعلية تنمي مهارات التواصل اللغوية المختلفة وترتبط بشكل مباشر بالأهداف التعليمية المحددة مسبقاً.

(1) محمود كامل الناقة، المدخل في تدريس النحو. الطبعة الأولى. الرياض: مكتبة الرشيد، 2011، ص 307

8. امتلاك المهارة اللازمة لاستخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية كلغة ثانية، مع معرفة الشروط الدقيقة لكل منها ومدى فعاليتها في دعم الموقف التعليمي واختيار الوقت المناسب لاستخدامها أثناء التعليم.
9. امتلاك المهارة اللازمة للتعامل مع المختبرات اللغوية الحديثة المنشأة خصيصاً لتعلم اللغة العربية كلغة ثانية والاستخدام الأمثل لها من خلال ما تتضمنه من وسائط متعددة تخدم العملية التعليمية وتزيد من مهارات التواصل اللغوية.
10. الإلمام بأهم الاتجاهات الحديثة التي تتناول دراسة الأخطاء الشائعة وتحليلها، وهذا ما يستلزم معرفة واسعة بكل من منهج الدراسات التقابلية ومنهج تحليل الأخطاء اللذان يساعدان على تحقيق هذا الغرض.
11. امتلاك المهارات اللازمة ذات الصلة بالتخطيط البحثي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لإغناء هذا الميدان بالمعلومات اللازمة.
12. المعرفة الكافية بطرق التقويم المختلفة والتي تحاكي المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) وعدم الخلط بينها، فلكل منها طريقتها الخاصة في التقويم والتي تختلف عن الأخرى، وهذا مايفرض على المعلم المعرفة الدقيقة بشروط كل منها أثناء التطبيق.
13. المعرفة الكافية بطرق تصميم المواد التعليمية التي تدعم وتتكامل مع الوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم.
14. المعرفة الكافية بأنواع الاختبارات اللغوية وطرق تصميمها واساليب تصحيحها، فهناك الاختبارت الخاصة بالاستعداد اللغوي والتي تختلف عن اختبارات الاتجاهات والميول نحو تكلم اللغة العربية، وكذلك اختبارات الذكاء اللغوي فضلاً عن اختبارات الكفاءة اللغوية واختبارات التحصيل النهائية، فلكل منها الطريقة الخاصة في التصميم والتطبيق والتصحيح.

ثالثاً: المعايير النفسية:

1. المعرفة الكافيةبنظريات التعلم التي طرحتها المدرسة السلوكيةوالتي تبنت مبدأ (المثير - الاستجابة) كقاعدة أساسية ترتكز عليها عملية التعليم والتعلم سواء للغة الام أو للغة الأجنبية، وهذا يستلزم معرفة جيدة بميدان علم النفس التربوي.
2. المعرفة الكافيةبنظريات التعلم التي طرحتها المدرسة المعرفية والتي جاءت رداً على المدرسة السلوكية، حيث اعتبرت أن تعلم اللغة بالنسبة للإنسان لا يختلف عن تعلم أي شيء آخر جديد، ورفضت التمييز بين ماهو لغوي وماهو غير لغوي في التعلم والتعليم، وهذا كله يستلزم معرفة جيدة بميدان علم النفس المعرفي.
3. المعرفة الكافيةبأهم المصطلحات النفسية المتعلقة بالنشاط الذهني كالإدراك، والذكاء، والانتباه، والفهم، ومهارات التفكير العليا، وطرق العصف الذهني وغيرها من المصطلحات التي تلعب دوراً مهماً في تعلم اللغة وتحقيق التواصل اللغوي.
4. المعرفة الكافيةبالتطور التاريخي لنظريات تعليم اللغة الأجنبية وعلاقتها بالعلوم النفسية وتوظيف هذه المعرفة في المواقف التعليمية المناسبة.
5. معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين تعلم اللغة واكتسابها على المستوى النفسي، فالاكتساب خاص باللغة الأولى والتعلم خاص باللغة الأجنبية.
6. القدرة على معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين على المستوى النفسي والعقلي وذلك في مهارات اللغة الاربعة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة).

7. معرفة المشكلات النفسية التي يواجهها المتعلم، والعمل على تذليلها وامتلاك القدرة على خلق مواقف تعليمية تشجيعية تجذب الانتباه وتنمي الثقة لدى المتعلم.
8. المعرفة الكافية بعلم اللغة الاجتماعي وأثره في تعلم وتعليم اللغة والتوظيف الصحيح له بما يخدم زيادة الكفاءة اللغوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأبرش، محمد الأبرش. (2000). *عناصر اللغة وخصائصها*. الرياض: مكتبة الرشيد. ص 111.

الجرجاني، عبدالقاهر. (توفي 471هـ/1010م). دلائل الإعجاز. تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر. بيروت: دار المعرفة، (2008)، ص 44.

الطوبجي، حسين حمدي. (1988). *التكنولوجيا والتربية*. الكويت: دار القلم. ص 155-156.

الناقة، محمود كامل. (2011). المدخل في تدريس النحو. الطبعة الأولى. الرياض: مكتبة الرشيد. ص 307

طعيمة، رشدي. (2011). المبادئ والأسس العامة لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض عامة. الرياض: مكتبة الرشيد. ص 113

غاليم، محمد. (2010) . *مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي*. عمان: عالم الكتب الحديث. ص 66.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Els, T., and others, *Applied linguistics and the learning of foreign languages*. Edward Arnold, London, 1984, p.7.

John I, Saeed, Semantics. (UK: Blackwell publishes Ltd, 1997). p299.

Mark Turner , *The Literary Mind* ,(Oxford, Oxford University Press, 1996), p. 141

Ray Jackendoff, *Semantics and Cognition*, (The MI Tress, Cambridge, Mass. 1985), pp. 16-22

Kaynakça**:**

El-Ebraş, Muhammed el-Abraş, Anasiru'l-Luğa ve Hasaisuha,Mektebetu'r Reşid, Riyad, 2000.

El-Curcâni, Abdu'l-Kahir, Delailu'l-İ'caz, Tahkik (MahmudMuhammed Şakir), Beyrut, Daru'l-Ma'rife, 2008.

Et-Tuvayci, Huseyn Hamdi,et-Taknolocya ve't-Tebiye, Daru'lKalem, Kuveyt, 1988.

En Nake, Mahmud Kamil, el-Medhal fi Tedrisi'n-Nahv, et-Tabatu'lUla, Mektbetu'r-Raşid, Riyad, 2011

Tuayme, Ruşdi, el-Mebadiu ve'l-Usus el-Amme li beramicu'l-Luğa el Arabiyye li Ağrad Amme, Mektbetu'r-Raşid, Riyad, 2011.

Ğalim Muhammed, Mebadiu li Tasili'l-Bahsi'd-Dilali el-Arabi, Alemu'l-Kutubi'l-Hadis, Amman, 2010.

The Effect of Lying Down of The Rules (Altaqi"ed) in Listening and Measurement; Exclamation formulas and Superlatives as a model

Dr. Ayman Ahmed Ali(1)

أثر التقعيد في السماع والقياس؛ صيغ التعجب والتفضيل نموذجًا

د. أيمن أحمد علي العوامري / نور للبحث والاستشارات العلمية / القاهرة

الملخص

هذا البحث الموسوم بـ(أثر التقعيد في السماع والقياس؛ صيغ التعجب والتفضيل نموذجًا) هو دراسة لغوية تأصيلية تبتغي الوقوف على منهجية النحاة في التقعيد، وبيان أثر القواعد اللغوية في الحد من تطور اللغة وتقييدها في التعامل مع المستجدات، علاوة على فرض أنماط تعبيرية بعينها ووصفها بأنها هي وحدها الفصيحة التي يجب محاكاتها والنسج على منوالها؛ بناء على افتراضات وضعها النحاة جاءت تالية بطبيعة الحال للاستعمال لا سابقة.

اتخذ البحث من المنهج الوصفي التحليلي أداة تبتغي رصد الظواهر اللغوية وتحليلها؛ للوصول إلى نتائج موضوعية من شأنها تفصيح أساليب عربية أصيلة موصومة بالشذوذ، وفتح الباب أمام القياس عليها؛ إيمانًا بأن اللغة كائن حي ينمو، ويتطور، ويتفاعل، ويؤثر، ويتأثر.

انطلق الباحث من فرضية ترى أن ما قيس على كلام العرب، فهو من كلام، ومن خلال هذه النظرة أثار البحث عدة تساؤلات؛ هي:

1. ما المنهجية النحاة في التقعيد؟
2. ما المقصود بالقياس اللغوي؟ وما السماع وحدوده؟
3. ما التعجب والتفضيل؟ وما الشروط أو الإطار العام الذي ينبغي أن يدور فيه اشتقاق صيغهما؟

وقد توصل البحث إلى مجموعة كبيرة من النتائج، واتخذ عدة توصيات، أما النتائج، فلعل أهمها: أن أمن اللبس هو مبدأ رئيس تدور في فلكه القواعد العربية، ومن خلال هذا المبدأ يمكن صياغة القواعد برؤية جديدة.

وأما التوصيات، فأهمها: ضرورة الاستفادة من نتائج هذا البحث في قضايا التعريب والترجمة التي صارت من أهم قضايا العولمة وصمود الهوية الثقافية.

الكلمات المفتاحية:التقعيد، السماع، القياس، التعجب، التفضيل.

(1) د. أيمن أحمد علي العوامري، باحث لغوي وشرعي، ومدرب باحثين، ومدير مركز نور للبحث والاستشارات العلمية.

مقدمة

لما كانت أحوال الناس وطرائق وأنماط معايشهم واتجاهات تفكيرهم ومظاهر حضارتهم ومنجزاتها تتغير وتتطور من زمن إلى آخر، فكان من الطبيعي أن تنال اللغة حظها من التغير والتطور؛ كونها غير منفصلة عن أبنائها، بل هي مرآة حياتهم بكل ما تحمله هذه الحياة من مناحٍ وزوايا وعلى حسب حال أبنائها واحتياجاتهم اللغوية على مستويات التركيب والاشتقاق، علاوة على التغيرات الدلالية على مستوى المعجم وما يصيب الدلالة من سعة أو ضيق أو علو أو انحطاط، ومن ثم فاللغة كائن حي يستمد حياته الافتراضية من المستعملين الذين يوجهون هذا النمو والتطور من خلال ما تفيض به عقولهم وتوجهاتهم ومعارفهم؛ حتى إننا يمكننا القول بأن اللغة ابنة شرعية لعصرها، بيد أنها في تطورها ونموها لا تنفصل عن جذورها وأصلها، ولا يصح لها الانفصال، بل تنمو وتترعرع على حسب يسمح به ويتيحه أصلها وجذورها.

إن الكلام على تطور اللغة من خلال ما أتاحته جذورها والأصول يجعلنا ننظر إلى مسألتين من الأهمية بمكان؛ وهما: القياس والاستعمال، ومعايير وضوابط كل منهما بعد بيان حقيقته؛ لأن هذا يقودنا إلى حلول لبعض المشكلات التي تطرأ من حين لآخر على أنظمة اللغة التركيبي منها والصرفي والصوتي، علاوة على احتياجات المعجم إلى روافد تمده بما يحرك ركوده؛ وهذا ما ستحاول الدراسة استجلاءه وبيانه في السطور الآتية.

وها هو العلامة المحقق ابن جني (ت: 392هـ) يؤكد أن باب التعليل والاجتهاد في اللغة لم يُقْفَلْ، وأن من ظهرت له علة لا تنقض ما أجمعوا عليه، فإنما هو خليل نفسه، على أن الأخذ من أولئك الأئمة إنما يكون بحب وحفاوة، والرد عليهم إنما يكون باحترام وتقدير وإجلال؛ فإن الله -سبحانه- قد هداهم لهذا العلم الكريم بعد طول بحثهم، وأراهم وجه الحكمة فيه، وجعله ببركاتهم خادمًا لكتابه العزيز(1).

إن هذا الرأي النفيس يجعل الباحث الرصين المحب للعربية يبحر في بحارها الواسعة الخضمة لاقتناص نفائسها؛ مستشعرًا الإجلال والتعظيم للسادة العلماء الأماجد الذين بنوا هذا الصرح العظيم الخالد؛ متبعين في ذلك -في كثير من الأحيان- المنهج الوصفي الذي يليق باللغة ويناسبها؛ ذلك المنهج الذي يلوح في كلام الخليل الفراهيدي (ت: 170هـ) عندما أكد أن دور النحاة مقصور على الوصف، وما التعليل إلا اجتهادات ربما تصمد، وربما يأتي ما هو أفضل منها (2)؛ وهذا يجعلني أؤكد أن باب الاجتهاد في اللغة والقياس لم يغلق، لا سيما إن كان يعضده السماع، ويشد من أزره آراء السابقين ولو رأيًا مفردًا يخالف الإجماع.

---

(1) ينظر: ابن جني (ت: 392هـ) : الخصائص، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (دت) ، (191/1) .
(2) ينظر: أبو القاسم الزجاجي (ت: 337هـ) : الإيضاح في علل النحو، تحقيق: د. مازن المبارك، ط5، دار النفائس، بيروت، 1986م، ص 66.

أولًا: مشكلة الدراسة:

لا شك أن التقعيد من الأهمية بمكان في أي لغة؛ لما يطرأ عليها من تطورات بعضها غير شرعي منبت عن أصولها ومنابعها النقية العذبة؛ لأسباب اجتماعية وثقافية وحضارية؛ فيمثل التقعيد إطارًا يحتوي اللغة بظواهرها وقوالبها المتفق على صحتها؛ تلك القوالب التي تمثل جادة الطريق، من سلكها أمن العثار وجانَب الأخطار، لا سيما بعد انقطاع الصلة بين القواعد وسياقاتها القديمة، وعلى الرغم من تلك الأهمية القصوى للتقعيد والضوابط التي تميز النحو التعليمي، فقد كان لهذه الظاهرة المحمودة وجه آخر يتمثل في التقييد وكبح جماح اللغة ومنعها من التطور، وفرض قيود على أبنائها في أثناء محاولتهم محاكاة أسلافهم في كل ما تفوهوا به ولو كان قليلًا أو نادرًا، علاوة على تكبيل ألسنتهم وأقلامهم بالدوران في فلك لا يمكن الخروج عنه أو التحليق باللغة على حسب السياق وما يقتضيه التخاطب ويحسن به الإفهام؛ ومن ثم فقد انعكس التقعيد سلبًا على اللغة من حيث أراد أن يحسن إليها ويصونها؛ ومن هنا حصل الإشكال والصدام؛ الأمر الذي تحاول هذه الدراسة المتواضعة فك رموزه وحل ألاغيزه بتقديم رؤية توفق بين القاعدة والسياق في أثناء الاستعمال الحي النابض الذي يغادر الأرفف التي علاها غبار الحقب المتوالية، والتعمق في منطق اللغة وفقه مسالكها.

ثانيًا: فرضيات الدراسة:

انطلق هذا البحث من عدة افتراضات؛ أهمها:

- ما قيس على كلام العرب، فهو من كلام العرب.
- العربي القح لا يلحن، بل يمثل وحده مثالًا ونموذجًا يُحتذى؛ وعدوله عن الكثير إلى القليل النادر إنما هو رجوع إلى أصل قديم مهجور أو استعمال لغة قبيلة أخرى غير قبيلته.
- الضرورة الشعرية مصطلح تعليمي محض يحتاج إلى إعادة نظر.
- الاستعمال سابق على التقعيد، لا العكس.
- السياق هو كبرى القرائن النحوية التي توجه المعنى، ويسوغ بالاستناد إليها كثير مما منعه النحاة.

ثالثًا: منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظواهر ويحللها ويناقشها بغية الوصول إلى نتائج موضوعية مقيسة، وقد اقتضت طبيعة الدراسة في بعض أجزائها الاستعانة بالمنهج المقارن؛ للموازنة بين بعض الآراء، علاوة على المنهج التاريخ الذي يتتبع الظواهر زمنيًّا؛ بغية تأصيلها، ورصد تطوراتها.

رابعًا: أهداف الدراسة:

لهذه الدراسة المختصر عدة أهداف؛ لعل أهمها:

- تأكيد أن النحو العربي علم كبير جسيم يمثل صرحًا سامقًا من الجهود الطيبة المباركة، لكنه علم لم ينضج ولم يحترق، بل يحتاج إلى جهود مخلصة تستفيد من هذا التراث الضخم؛ توجيهًا، وتصنيفًا، وإثراءً.
- التيسير والتسهيل على الدارسين الذين ضاقوا ذرعًا بكثرة التقعيد والضوابط، علاوة على الافتراضات والتأويلات التي خرجت باللغة عن طبيعتها الوصفية.
- تمهيد الطريق أمام الباحثين والمصنفين لتناول النحو العربي من خلال إعداد مناهج تعليمية تراعي منطق اللغة، وتعرض القواعد بمفهوم جديد وطراق جديدة بعد تصفية النحو مما علق به من شوائب عرقلت مسيرته.
- ربط القواعد والضوابط بالسياق والاستعمال الحي النابض؛ ذلك السياق الذي تفنى القواعد ولا يفنى.

خامسًا: مصطلحات الدراسة:

هناك عدة مصطلحات ترتكز عليها الدراسة في أثناء سيرها عبر أجزائها المختلفة، تتمثل فيما يأتي:

- **التقعيد:**

التقعيد تفعيل مصدر قعَّد؛ أي: وضع القواعد، وقد عرف الجرجاني (ت: 816هـ) القاعدة بأنها «قضية كلية منطبقة على جميع جزئياتها»(1)، وعرفها التفتازاني (ت: 793هـ) بأنها «حُكْمٌ كُلِّيٌّ يَنْطَبِقُ عَلَى جُزْئِيَّاتِهِ لِيَتَعَرَّفَ أَحْكَامَهَا مِنْهُ»(2).

ومن ثم يمكن تعريف التقعيد اللغوي بأنه وضع الأحكام العامة للغة ما تنطبق على جزئياتها على سبيل التغليب؛ من خلال استقراء كلام أصحاب اللغة، واعتبار الكثرة، لا القلة؛ كيما تستقيم القاعدة أو الحكم.

- **السماع:**

عرفه أبو البركات الأنباري (ت: 577هـ) بأنه «الكلام العربي الفصيح المنقول بالنقل الصحيح الخارج عن حد القلة إلى حد الكثرة»(1)، وعرفه السيوطي (ت: 911هـ) بأنه «ما ثبت في كلام من يوثق

(1) الشريف الجرجاني (ت: 816هـ) : التعريفات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983م، ص 171.
(2) التفتازاني (ت: 793هـ) : شرح التلويح على التوضيح، (دط) ، مكتبة صبيح، مصر، (دت) ، (34/1) .

بفصاحته؛ فشمل كلام الله تعالى، وكلام نبيه صلى الله عليه وسلم، وكلام العرب، قبل بعثته، وفي زمنه، وبعده، إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولدين، نظمًا ونثرًا، عن مسلم أو كافر»(2).

ويلاحظ أن تعريف ابن الأنباري انتقائي؛ فلا يكتفي بأن يكون المنقول عنه عربيًّا فصيحًا قحًّا، بل يشترط الكثرة، وبغض النظر عن رفضنا لهذا الاتجاه، فإن التعريف لا يبين حدود تلك الكثرة أو ضوابط القلة!

أما تعريف السيوطي، فهو تعريف ناضج شامل لا يستند إلى قيد الكثرة أو القلة، علاوة على شموله ما ورد في الشعر؛ ليضم ما وصموه بالضرورة، كما أنه أدخل في التعريف القرآن بقراءاته المتواتر منها والشاذ، والحديث النبوي الشريف، ولم يقصر النقل على المسلمين، بل يؤخذ أيضًا من غيرهم بشرط الفصاحة والعروبة الأصيلة.

ومن ثم فإن السماع يمكن تعريفه بأنه كل النصوص العربية في عصور الفصاحة حتى القرن الرابع في البادية، والثاني في المدينة؛ سواء أكان شعرًا أم نثرًا أم قراءة متواترة أم شاذة عن كل عربي قح من أي قبيلة كانت على مستويات اللغة كافة؛ من صوتي وصرفي ومعجمي وتركيبي ودلالي.

- **القياس:**

عرفه أبو البركات الأنباري بأنه إجراء حكم الأصل بجامع وعلة؛ ومن ثم اشترط لأي قياس توافر أربعة أركان؛ هي: (أصل، فرع، علة، جامع)(3)، بيد أن القياس لا سيما اللغوي لا يمكن قصره على ما ذكره الأنباري بوجه عام؛ **ومن ثم يمكن تعريف القياس اللغوي بأنه حمل الفرع على الأصل والنظير على النظير والأصل على أصل آخر، والنقيض على النقيض؛ بجامع المشابهة أو الاشتراك في بعض الأحكام أو لعلاقة التضاد؛ بغية الاشتقاق أو التركيب أو التصوير؛ وهذا في مستويات اللغة كافة؛ من معجم واشتقاق وتركيب ودلالة وسياقات.**

- **التعجب:**

بالنظر في تعريفات التعجب من مظانها، يُلاحظ أنهم أجمعوا على أن التعجب هو استعظام فعل فاعل مع خفاء السبب، وأن ما يُعلَم سببه لا يصح التعجب منه(4)، **بيد أن الذي أراه أن التعجب لغة يعني**

---

(1) أبو البركات كمال الدين الأنباري (ت: 577هـ) : الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تحقيق: سعيد الأفغاني، ط1، دار الفكر، دمشق، 1957م، ص 81.

(2) السيوطي (ت: 911هـ) : الاقتراح في أصول النحو وجدله، تحقيق: د. محمود فجال، ط1، دار القلم، دمشق، 1989م، ص65.

(3) ينظر: أبو البركات كمال الدين الأنباري: الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، ص 93.

(4) ينظر: ابن السراج (ت: 316هـ) : الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، (دط) ، مؤسسة الرسالة، بيروت، (دت) ، (102/1) ؛ ابن بابشاذ (ت: 469هـ) : شرح المقدمة المحسبة، تحقيق: خالد عبد الكريم، ط1، المطبعة العصرية،

الاستحسان بمادته المعجمية[1]، ويدل بصيغته الصرفية على المطاوعة؛ أي: عجَّبه أو أعجبه، فتعجَّب؛ ومن ثم فالتعجب مصدر الفعل المطاوع، وهو اصطلاحًا يعني التعبير عن انفعال بالاستعظام أو الاستحسان؛ سواء علم المتعجب السبب أم لا، وسواء أكان بفعل فاعل أم لا.

- **التفضيل:**

التفضيل بزنة تفعيل مصدر للفعل (فضَّل) المضعف العين، ويراد به عند النحاة، **ويراد به اصطلاحًا الدلالة على اشتراك شيئين أو أكثر في معنى، وزيادة أحدها عليه أو عليها في هذا المعنى؛ وذلك من خلال صياغة اسم على زنة (أفعل) ولو تقديرًا، ويكون التفاضل في معنى ذلك الاسم.**

المبحث الأول

التعجب والتفضيل دراسة صرفية

إنما بدأت بالصرف؛ لتعلقه بالكلمة المفردة؛ وهي بلا شك سابقة عقلًا ووجودًا على الكلام الذي يتعلق به التركيب الذي هو موضوع النحو، وفي هذا المبحث أتناول صيغ التعجب والتفضيل بالدراسة والمناقشة؛ مستفيدًا مما ورد عن العرب في عصور الفصاحة، ومستندًا ومستأنسًا بآراء أيمة اللغة والمحققين؛ في محاولة لإعادة قراءة النحو العربي من خلال نظرة شاملة أتاحها التأخر الزمني وتوافر الكثير من المعطيات التي تشكل صورة متكاملة شاملة، وربما عبرت بالتعجب قاصدًا به التعجب والتفضيل؛ إذ الأحكام في البابين واحدة والضوابط والتقعيد.

أولًا: منع تصغير (أفعل) التعجب:

منعوا تصغير هذا الفعل على الرغم من ورود السماع بذلك، وكان الأولى قبول ما ورد، لا سيما أنه جامد يجري مجرى الأمثال؛ أي: يتبع طريقة واحدة في الاستعمال[2]، وعلى ذلك ورد قول مجنون ليلى [البسيط][3]:

الكويت، 1977م، (379/2) ؛ ابن السيد البطليوسي (ت: 521هـ) : رسائل في اللغة، تحقيق: د. وليد محمد السراقبي، ط1، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، 2007م، ص 126؛ ابن الخشاب (ت: 567هـ) : المرتجل في شرح الجمل، تحقيق: علي حيدر، (دط) ، (دن) ، 1972م، ص 145؛ أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ) : التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق: د. حسن هنداوي، ط1، دار القلم، دمشق، دار كنوز، إشبيليا، (دت) ، (177/10) ؛ وغير ذلك من المصادر.

(1) ينظر: الفيومي (ت: 770هـ) : المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (دط) ، المكتبة العلمية، بيروت، (دت) ، مادة (ع، ج، ب) .

(2) ينظر: ابن خالويه (ت: 370هـ) : ليس في كلام العرب، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط2، (دن) ، مكة المكرمة، 1979م، ص 201.

(3) هذا البيت منسوب لأكثر من شاعر؛ هم: علي بن أحمد العريتي، العرجي، كامل الثقفي، مجنون ليلى، ذو الرمة، الحسين بن عبد الله. ينظر على الترتيب: ابن منظور (ت: 711هـ) : لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، 1414هـ، مادة (شجن)

يَـا مَـا أَمَـيْلِحَ غِزْلانًـا شَـدَنَّ لَنَـا مِـنْ هؤُلَيَّـائكُنَّ الضَّـالِ والسَّـمُرِ

فصغر (أميلح) وإن الكلام عن الضرورة بعد ما حرره المحققون من كونها رجوعًا لأصل أو استعمال لغة يعد -في رأيي- ضربًا من التساهل في أفضل تعبير وأقل تقدير؛ ويترتب على جواز تصغير (أفعل) في التعجب جواز تصغير (أفعل به) وتصغير (نعم وبئس)؛ لأن هذه الصيغ كلها تشترك في الجمود والإنشاء والجري مجرى الأمثال، ومن المعروف حمل العرب على النظير والنقيض، أما ما ذكره البصريون من كون (أميلح) شاذًا(1)، فهذا هو الداء العضال الذي قدَّم التقعيد على الاستعمال؛ مُغْفِلًا السياق والموقف الكلامي، وما يرمي إليه المتكلم من دلالات تنبع من العدول عن النمط الغالب إلى القليل النادر، على أننا لا نسلم بمسألة الندرة والغلبة؛ لأنها مسألة غير موضوعية؛ فلا شك أن بعض السياقات أقل من الأخرى، لا أن نمطًا تعبيريًّا أقل من الآخر؛ فإن تصغير المستملَح الممدوح لشيء في نفس المتكلم ليس مما يكثر في العرف والعادة واللغة؛ ومن ثم فإن استعمال نمط تعبيري يناسبه لا يعني قلة أو ندرة هذا النمط، وعلى أي حال فقائله عربي فصيح يحتج بكلامه، وقد ثبت أن العربي لا يلحن، بل يمكنه أن يجمع بين أكثر من لهجة وبين أكثر من لغة مع العربية؛ وهذا أصل يجب الاستمساك به، وسيأتي له أمثلة في أثناء البحث.

ثانيًا: شروط صياغة أفعل في التعجب والتفضيل:

اشترط النحاة لصياغة أفعل التعجب والتفضيل شروطًا تسعة؛ هي: أن يكون المراد صياغته للتعجب: **فعلًا -ثلاثيًّا – متصرفًا – مثبتًا – ليس الوصف منه على أفعل – مبنيًّا للمعلوم أو للفاعل – قابلًا للتفاوت – تامًّا – ألا يستغنى عنه بالمصوغ من غيره.**

الشرط الأول: الفعلية:

اشترطوا أن تكون صياغة التعجب والتفضيل من الفعل لا الاسم؛ ومن ثم منعوا صياغة أفعل من غير الفعل لغياب الصفة محل التعجب والتفاضل؛ كما في حجر، وحمار، وجلف(2)، على أنني لا أسلم بأن الاسم الجامد يفتقد الدلالة على صفة ما بشكل مطلق، بل عن بعض الجوامد فيها من الصفة ما لا تدل عليه المشتقات الأصيلة في الوصفية؛ ألا ترى الأسد أصيلًا في باب الشجاعة وعلمًا عليها، والذئب في الشراسة،

، (235/13) ؛ العرجي: ديوان العرجي، تحقيق: د. سجيع جميل الجبيلي، ط1، دار صادر، بيروت، 1998م، ص 241؛ الباخرزي، علي بن الحسن بن علي بن أبي الطيب أبو الحسن (ت: 467هـ) : دمية القصر وعصرة أهل العصر، ط1، دار الجيل، بيروت، 1414هـ، (85/1) ؛ البغدادي (ت: 1093هـ) : خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط4، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1997م، (97/1) .

(1) ينظر: سيبويه (ت: 180هـ) : الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م، (478-477/3) .

(2) ينظر: سيبويه: الكتاب، (98/4) ؛ ابن السراج: الأصول، (103/1) ؛ ابن قيم الجوزية: إرشاد السالك إلى حل ألفية ابن مالك، تحقيق: د. محمد بن عوض بن محمد السهلي، ط1، أضواء السلف، الرياض، 1954م، (564/1) .

والفهد في السرعة، كما أن الحمار في الغباوة والحمق، والثور في والقوة؛ ومن ثم لا ضير ألبتة من أيصاغ مما له صفة مشهورة؛ فيقال: ما أجلفه، وهو أجلف من زيد وأحمر وأذأب وآسد، وما أحجر قلبه، وقلبها أحجر من أختها...الخ(1)، هذا وقد ورد عن العرب قولهم: (ما أذرعها!)(2)؛ أي: ما أخف يدها في الغزل، أما ما ذكره ابن الحداد من أنه سُمِع عن العرب (ذُرِعَتِ المرأةُ)(3)، فغايته استقامة شرط الفعلية وتخلف شرط البناء للفاعل.. كما أن العرب قد صاغوا (أفعل) في التعجب والتفضيل من الوصف الذي لا فعل له؛ نحو: (أقمن به)؛ أي: (أحقق به)؛ فهو مأخوذ من (قَمِنٌ بكذا)(4)؛ بمعنى: حقيق به، ومن أسماء جوامد لا أفعال لها ولا أوصاف؛ نحو: (أحنك الشاتين والبعيرين)، و(آبل الناس)(5)، و(هذا التمر أصقر من غيره)، (وهذا المكان أشجر من هذا)، و(فلان أضيع من غيره)(6).

الشرط الثاني: أن يكون الفعل ثلاثيًّا:

اشترطوا في الفعل المصوغ منه للتعجب أن يكون ثلاثيًّا(7)؛ لكي يمكن التوصل إلى الصيغة نفسها (أفعل)؛ إذ لا شك أن غير الثلاثي سيُحذف منه للوصول إلى الصيغة؛ سواء بحذف أصل من أصوله أم حذف زيادة تؤدي معنًى وظيفيًّا؛ فيلتبس بغيره، أقول: هذا كلام سديد مقنع، لكن إن كانت المشكلة هي اللبس، فيجوز عند أمنه، وقد اختلفوا في (أفعل)؛ مثل: (أخرج، وأذهب) الثلاثي المزيد بالهمزة بين الجواز مطلقًا والمنع مطلقًا، وأراني موافقًا ابن مالك في التسهيل في إجازته؛ لورود ذلك عن العرب؛ نحو: ما أفقره وما أشهاه وما أحياه وما أمقته)؛ معللًا ذلك بأن العرب استعملت (فَقُر، شَهِي، وحيي، ومَقُت)، لكن خفي ذلك على بعض العلماء؛ كسيبويه والفارسي(8)، ويجوز في رأيي صياغة (أفعل) من غير الثلاثي إن فُهِم المقصود وأُمِنَ اللبس؛ ومن المسموع عن العرب: (ما أتقاه!)، و(ما املأ القربة!)، و(ما أخصره) من (اتقى، امتلأ، اختصر)، والملاحظ على هذه الأمثلة أن اللبس فيها غير وارد؛ إذ المتبادر إلى الذهن من (أتقى) (اتقى) لا (وقى)؛ لأن

---

(1) ينظر: أبو البركات، كمال الدين الأنباري (ت: 577هـ) : أسرار العربية، ط1، دار الأرقم بن أبي الأرقم، 1999م، ص 106.

(2) من قولهم: (امرأة ذراع) بفتح الفاء وكسرها. ينظر: الفيروزآبادي (ت: 817هـ) : القاموس المحيط، ط8، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005م، ص 717.

(3) ينظر: ابن الحداد (ت: بعد 400هـ) : كتاب الأفعال، تحقيق: حسين محمد محمد شرف، (دط) ، مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، القاهرة، 1975م، (591/3) .

(4) ينظر: ابن سيده المرسي (ت: 458هـ) : المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م، (455/6) .

(5) سيبويه: الكتاب، (100/4) .

(6) ينظر: أبو حيان الأندلسي: التذييل والتكميل، (250/10) .

(7) ينظر: ابن الوراق (ت: 381هـ) : علل النحو، تحقيق: مود جاسم محمد الدرويش، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 1999م، ص 328.

(8) ينظر: ابن مالك (ت: 672هـ) : شرح التسهيل، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون، ط1، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، 1990م، (46/3) .

هذا الأخير بمعنى آخر يختلف عن (اتقى) لغة وعرفًا[1]، ومن (أخصر) (اختصر) لا (خصر)؛ لأن (خصر) دلالته مختلفة عن (اختصر)[2]، أما (امتلأ) فلا يلتبس بـ(ملأ)، لأن هذا الأخير يوقعه فاعل حقيقي، أما (امتلأ) فيأتي من فاعل صناعي كالقربة؛ ومن ثم يمكن القول بأن المانع من صياغة (أفعل) من غير الثلاثي هو اللبس، وعند أمنه بقرائن نحوية ومعجمية وعرفية، فالمسألة مباحة ولا يصح منعها، لا سيما مع توافر السماع، على أن مذهب سيبويه والمحققين من أصحابه قياسية التعجب من المزيد على وزن (أفعل)، ولا يُقتصَر فيه على السماع[3].

لكن يبقى نوع من غير الثلاثي لا يمكن الإتيان منه بالتعجب أو التفضيل مباشرة؛ إما لكون حروفه كلها أصلية وحذف أحدها بغية التوصل للصيغة يفوت الدلالة عليه؛ نحو: (دحرج، بعثر، زلزل)، أو لكونه مزيدًا وحذف الزائد منه للتوصل إلى الصيغة يجعله ملتبسًا بغيره؛ كما في نحو: (ضارب، واستخرج)، على أنني لا أمنع النوع الثاني (المزيد) منعًا مطلقًا، بل هو بين بين؛ أي: بين المنع والإباحة على حسب المقامات والسياقات؛ كما لو قلنا: (المملكة العربية السعودية أخرج للبترول من مصر)، (ما أضرب المصارعين أحدهما للآخر)؛ إذ دل العرف والعادة والسياق على أن (أخرج) و(أضرب) مأخوذان من غير الفعلين المزيدين (استخرج)، (ضاب)؛ إذ البترول مما يحتاج إلى عمل وجهد وطلب يناسبه صيغة (استفعل9، كما أن تبادل الضرب بين المتصارعين يدل على صيغة المفاعلة التي يعبر عنها الفعل (ضارب)؛ وهذا عندي من الإجمال لا اللبس؛ ذلك الإجمال الذي سوغ حذف الزوائد من الاسم عند تغيره تصغير ترخيم دون أن يلتبس بغيره[4]، بل إن حذف الزوائد للوصول إلى الصيغة هو عندي أيضًا من الترخيم عند أمن اللبس، ويمكن تسميته بصيغة التعجب المرخمة أو صيغة التفضيل المرخمة، وقد فرق بعض العلماء بين اللبس والإجمال بقوله [الرجز][5]:

وَالْفَرْقُ بَيْنَ اللَّبْسِ وَالْإِجْمَالِ ... مِمَّا بِهِ يُهْتَمُّ فِي الْأَقْوَالِ
فَاللَّفْظُ إِنْ أَفْهَمَ غَيْرَ الْقَصْدِ ... فَاحْكُمْ عَلَى اسْتِعْمَالِهِ بِالرَّدِّ
لِأَنَّهُ اللَّبْسُ وَأَمَّا الْمُجْمَلُ ... فَرُبَّمَا يَفْهَمُهُ مَنْ يَعْقِلُ

(1) فاتقى معناه تجنب، في حين معنى وقى حفظ. ينظر: الجوهري (ت: 393هـ) : الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م، (2527/6) .
(2) يقال: خَصِرَ الرجل من باب (تَعِبَ) ، إذا شعر بألم في أطرافه من جراء البرد، وكذلك يقال: خَصِرَ اليوم: اشتدّ برده. ينظر: الرازي (ت: 666هـ) : مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، ط5، المكتبة العصرية، بيروت، 1999م، ص 91.
(3) ينظر: ابن مالك: شرح التسهيل، (46/3) .
(4) ينظر: سيبويه: الكتاب، (476/3) .
(5) العليمي (1061هـ) : حاشية على شرح التصريح، ط2، المطبعة الأزهرية، مصر، 1325هـ، (281/1) .

وَذَاكَ أَلَّا تَفْهَـــــمَ الْمُخَالِفَـــــا وَلَا سِـــوَاهُ بَـــلْ تَصِـــيرُ وَاقِفَـــا
وَحُكْمُـــهُ الْقَبُـــولُ فِـــي الْمَـــوَارِدِ فَاحْفَظْـــهُ نَظْمًـــا أَعْظَـــمُ الْفَوَائِـــدِ

ومما ورد شاهدًا على صحة الصياغة من غير الثلاثي عند امن اللبس ما كتبه عمر بن الخطاب - رضي الله عنه- على عماله؛ قائلًا: «إِنَّ أَهَمَّ أَمْرِكُمْ عِنْدِي الصَّلَاةُ، مَنْ حَفِظَهَا وَحَافَظ عَلَيْهَا، حَفِظَ دِينَهُ، وَمَنْ ضَيَّعَهَا، فَهُوَ لِمَا سِوَاهَا أَضْيَعُ»(1)، يقول ابن مالك: «ومن المحكوم بشذوذه لكونه مزيدًا فيه قول عمر رضي الله عنه... فأوقع أضيع موقع أشد تضييعًا»(2)، وليت شعري: ماذا يقصدون بالشذوذ؟ إن كانوا يقصدون أنه خطا محض، فمن ذا الذي يمكنه تخطئة كلام العرب لا سيما في جيل الصحابة؛ حيث اللغة غضة نضيرة في عنفوانها وصباها وبكارتها التي تفتضها العجمة أو تبتذلها الهجنة! وغن كانوا يقصدون بالشذوذ مخالفة قواعدهم وضوابطهم، فأي قواعد تلك وأي ضوابط التي تحجر على المتكلمين وتضيق واسعًا وتنفصل عن السياق والعهود الذهنية في الخطاب! وكان الأولى فتح الباب أمام أبناء العربية؛ كي يحاكوا -في الأقل- كلام أسلافهم دون تقييد وتضييق ومحاذير؛ وها هو ذا المحقق المدقق الشيخ يس بن زين الدين العليمي يرد على أبي حاتم السجستاني الذي ادعى أن لبني أسد مناكير لا يؤخذ بها(3)، فقال رحمه الله: «كيف يُنكَر عليهم ما هو لغتهم التي طبعهم الله عليها»(4).

الشرط الثالث: التصرف:

إن فكرة الجمود نفسها -على التسليم بأنها أفعال؛ إذ المسألة خلافية- مرجعها النقل والسماع- علاوة على أن المجمع القاهري قد اتخذ قرارًا باستكمال فروع المادة اللغوية؛ استنادًا لآراء بعض المحققين؛ كابن جني، ويس العليمي(5)، أما ما يعرف بالأفعال ناقصة التصرف، فإن عدم ورود بعض تصاريف هذه الأفعال لا يعني أنها لم توضع أو ان العرب لم تستعملها في حقبة ما من تاريخها، وقد عبروا عن غياب بعض التصاريف بظاهرة الاستغناء؛ كما في الفعل يدع ويذر اللذين استغنت العرب عن ماضيهما (ودع، وذر) بماضي فعل آخر؛ هو (ترك)، لكننا نرى هذا الماضي الغائب المستغنى عنه يظهر في قراءة النبي -صلى الله

(1) أخرجه مالك في الموطأ، باب (وقوت الصلاة) ، الحديث (9) .
(2) ابن مالك: شرح التسهيل، (51/3) .
(3) خالد الأزهري (ت: 905هـ) : شرح التصريح على التوضيح، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م، (323/2) .
(4) العليمي (ت: 1061هـ) : حاشية يس على شرح التصريح، (213/2) .
(5) ينظر: العليمي (ت: 1061هـ) : حاشية العليمي على ألفية ابن مالك، مكتبة جامعة الملك سعود، قسم المخطوطات، رقم (7031) نحو، اللوح (128 أ) ؛ محمد شوقي أمين، إبراهيم الترزي: القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب من 1934 إلى 1987م، (دط) ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، 1989م، ص 257.

عليه وسلم وعروة بن الزبير: ما ودعك ربك وما قلى بتخفيف (ودع)[1]، كما أن هذا الفعل المهجور قد ورد أيضًا في قول الشاعر[الرمل][2]:

لَيْتَ شِعْرِي عَنْ خَلِيلِي مَا الَّذِي غَالَهُ فِي الْحُبِّ حَتَّى وَدَعَهْ

أما الصيغ النحوية التي صاحبها الجمود لجريانها مجرى الأمثال؛ نحو: (نعم، وبئس) في المدح والذم، فإني لا أسلم بمصاحبة الجمود عند الانفكاك من حيز أسلوب المدح أو الذم الاصطلاحي؛ فيقال في التعجب: (نِعْمَ الرجلُ زيدٌ؛ فأنعم به، وما أنعمه!)؛ فيكون استعماله في التعجب مقرونًا باستعماله في المدح والذم قرينة على المقصود تدفع التباس (نَعِمَ) الذي يعني لين العيش ورغده، بـ(نِعْمَ) الإنشائية التي تعني أحسن وأجاد[3]؛ ويؤيد ذلك ما ورد عن العرب من قولهم: (ما أعساه)، و(أعسِ به)[4]؛ فهذا من تداخل الإنشاء؛ إذ اجتمع في نحو هذه الأمثلة التعجب باعتبار الصيغة النحوية، والرجاء باعتبار المادة المعجمية، أما اعتراض الدماميني بأن قولهم: (ما أعساه) ليس من (عسى) التي هي من أفعال الرجاء بدليل أن المعنى (ما أحقه، وأحقق به)[5]، فهو اعتراض مدفوع بأن هذا المعنى مستفاد من الصيغة النهائية التي فيها الجمع بين التعجب والرجاء لا معنى (عسى) وحدها، على أن صاحب المحكم ذكر أن (عسى أن يفعل كذا)؛ أي: خليق[6].

الشرط الرابع: أن يكون معنى الفعل قابلًا للتفاوت:

اشترط الدلالة على قبول الكثرة والزيادة الفراء؛ فلا يُتَعَجَّب ولا يستقيم التفضيل من أفعال نحو: (مات، هلك، فني، حدث)؛ فلا يقال: (ما أموت زيد، وأموت به! وزيد أموت من عمرو وأهلك وأفنى)[7]، لكن يرد على هذا الاشتراط ما شاع على ألسنة العرب ولم ينكره أحد؛ نحو: (ما أحسن زيدًا، وما أقبحه، وما

---

(1) ينظر: ابن جني (ت: 392هـ) : المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، (دط) ، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، 1999م، (364/2) .

(2) البيت منسوب لأنس بن زنيم الليثي في: أبو منصور ابن الجواليقي (ت: 540هـ) شرح أدب الكاتب لابن قتيبة، (دط) ، دار الكتاب العربي، بيروت، (دت) ، ص 76؛ ولعبد الله بن كريز في: أبو الحسن البصري (ت: 659هـ) : الحماسة البصرية، تحقيق: مختار الدين أحمد، (دط) ، عالم الكتب، بيروت، (دت) ، (10/2) ؛ ولأبي الأسود الدؤلي في: البغدادي: خزانة الأدب، (150/5) .

(3) ينظر في هذه الفروق الدلالية: الزمخشري (ت: 538هـ) : أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م، (287/2) .

(4) ينظر: أبو علي الفارسي (ت: 377هـ) : الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي، بشير جويجابي، ط2، دار المأمون للتراث، دمشق، 1993م، (350/2) ؛ ابن سيده المرسي: المحكم والمحيط الأعظم، (220/2) .

(5) ينظر: الدماميني (ت: 872هـ) : تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، تحقيق: د. محمد بن عبد الرحمن بن محمد المفدى، ط1، (دن) ، 1983م، (317/3) .

(6) ينظر: ابن سيده المرسي: المحكم والمحيط الأعظم، (220/2) .

(7) ينظر: الفراء (ت: 207هـ) : معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي وآخرون، ط1، دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، (دت) ، (128/2) .

أقصره، وما أطوله، وما أهوجه!)[1]، لكن أرى أنه لا ضير من التعجب والتفضيل مما لا يقبل التفاوت؛ إذ المسألة اعتبارية؛ فما لا يقبل التفاوت من وجه، يقبله من وجه آخر؛ ومن ثم يمكننا القول: (ما أموت زيدًا!)، (زيد أموت من عمرو)، باعتبار أنه أقدم منه موتًا، وربما يفحص الطبيب الشرعي جثتين؛ إحداهما أكثر تحللًا من الأخرى؛ فيقول: (هذه أموت من تلك) باعتبار أثر التعفن والبكتريا في كل منهما، وحالة الجثتين؛ فلا ينبغي أن يصرف معنى الفعل إلى جانب واحد وزاوية معينة من الدلالة، وعلاوة على ذلك فإن الموت والهلاك والفناء وغير ذلك مما يرونه لا يقبل التفاوت قد يراد به الضعف أو انعدام الهمة والعزيمة؛ وهذا بلا شك مما يقبل التفاوت والتفاضل، وليت شعري كم ناديت بربط النحو بالسياق؛ فالقواعد من دون ربطها بسياقها لن تغادر الأرفف بجوار خيوط العنكبوت، لكن لما كانت القواعد تفنى والسياقات تزيد وتتجدد، فلم يكن مطلوبًا من المقعِّد أن يحصي تلك السياقات عددًا؛ فلا يغادر منها أحدًا، كي وسيظهر منها ما لا يعرفه في زمان، ولا سمع به في عصره وأوانه!

الشرط الخامس: أن يكون الفعل تامًّا:

بنى النحاة على هذا الشرط امتناع أن يقال: (ما أكون زيدًا قائمًا)، وعللوا المنع بأن ذلك يلزم منه نصب (أفعل) معمولين؛ أحدهما: مفعوله (زيدًا) الذي هو اسم كان في الأصل، وثانيهما: (قائمًا) الذي هو خبر كان في الأصل، غير أن هذا محض افتراض ومنع دون دليل، يمكن أن يجاب عنه بأن الإعراب مسألة صناعية يحكمها العامل وما ترتضيه كل مدرسة لغوية على وفق مذهبها وضوابطها؛ حتى إن الفراء وابن الأنباري لا يسلمون للجمهور بهذا المنع، بل يجيزون التعجب من الفعل الناقص[2]، على أنه قبل الخوض في مناقشة المانعين ينبغي التصدي لمسألتين تلوحان على الطريق:

المسألة الأولى: المقصود بالنقصان والتمام عند النحويين:

وقد أشار شيخ النحاة سيبويه إلى مسألة التمام بقوله: «وقد يكون لكَانَ موضعٌ آخَرُ يُقتصَرُ على الفاعل فيه تقول: قد كان عبدُ الله، أي قَد خُلِق عبدُ الله. وقد كان الأمرُ، أي وقعَ الأمرُ»[3]، وأشار إلى

(1) ينظر: أبو حيان الأندلسي: التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، (229/10) .
(2) ينظر: ابن السراج: الأصول في النحو، (108/1) ؛ أبو حيان الإشبيلي: التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، (228/10) .
(3) سيبويه: الكتاب، (46/1) .

النقصان بقوله: «كان ويكون، وصار، وما دام، وليسَ وما كان نحوهنَّ من الِفعل مما لا يَستغني عن الخبر»(1).

وقد ذهب قوم إلى ان المقصود بالنقصان كونها لا تدل على الحدث، ومن ثم لا تعمل في غير الخبر؛ فلا تنصب الفضل بكل أنواعها(2)؛ وهذا لا أوافقهم عليه؛ لما أذكره في السطور الآتية عن أبي حيان الإشبيلي (ت: 745هـ)، والذي أراه متجهًا في تحرير معنى النقص والتمام هو ما ذكره شيخ النحاة سيبويه؛ ومن ثم فالفعل التام هو ما يكتفي بمرفوعه دلالة وصناعة، ولا يحتاج إلى منصوب يكمل به المعنى، في حين أن الفعل الناقص هو ما لا يكتفي بمرفوعه دلالة وصناعة، بل يحتاج إلى منصوب يكمل به المعنى.

المسألة الثانية: المنصوب في باب كان وأخواتها حال أم خبر:

اختلف البصريون والكوفيون في معمول (كان) المنصوب أخبر هو أم حال، وإلى الأول ذهب البصريون، واختار الثاني الكوفيون(3)؛ وهذا الخلاف راجع إلى الخلاف في دلالة (كان) على الحدث من عدمه؛ وهو الأمر الذي اختاره قوم في معنى التمام والنقصان؛ كما أشرت في المسألة الأولى، وقد ذكر سيبويه ما يفيد دلالة (كان) وأخواتها على الحدث؛ إذ سوى بينها وبين غير أفعال هذا الباب؛ يقول: «وتقول: كُنَّاهم، كما تقول ضربناهم وتقول: إذا لم نكنْهم فمَن ذا يكونُهم، كما تقول إذَا لم نَضربُهم فمن يضربهم؛ قال أبو الأسود الدُّؤَليّ [الطويل]:

فَإِنْ لَا يَكُنْهَا أَوْ تَكُنْهُ فَإِنَّهُ أَخُوهَا غَذَتْهُ أَمُّهُ بِلِبَانِهَا

فهو كائن ومكَونٌ، كما تقول ضاربٌ ومضروبٌ»(4)، ولعل أقدم من استعمل مصطلح النسخ هو ابن مالك (ت: 672هـ)(5)؛ ذاهبًا بذلك مذهب البصرية الذي يرى أن المنصوب خبر لا حال.

وقد رجَّح العلامة أبو حيان الإشبيلي (ت: 745هـ) دلالة (كان) على الحدث؛ معارضًا ابن عصفور (ت: 669ه) الذي تبع ابن خروف في القول بأن هذه الأفعال مشتقة من أحداث لم ينطق بها؛ وهما بذلك

---

(1) السابق، (45/1) .
(2) ذهب إلى ذلك المبرد والفارسي وابن جني والجرجاني وابن برهان والشلوبين. ينظر: ابن هشام الأنصاري (ت: 761هـ) : مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: د. مازن المبارك، محمد علي حمد الله، ط6، دار الفكر، دمشق، 1985م، ص 570.
(3) ينظر: السيوطي (ت: 911هـ) : همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، (دط) ، المكتبة التوفيقية، مصر، (دت) ، (408/1) .
(4) سيبويه: الكتاب، (46/1) .
(5) ينظر: ابن مالك (ت: 672هـ) : ألفية ابن مالك، (دط) ، دار التعاون، (دت) ، ص 22؛ شرح التسهيل، (72/2) .

يريانها -ولو ضمنًا- غير داخلة في حيز الأفعال، وقد أورد أبو حيان عشرة أدلة على دلالة (كان) وبابها على الحدث[1]؛ وهذا الذي أختاره وأذهب إليه؛ والذي أراه مناسبًا أن يكون المنصوب بعدها حالًا أسوة بسائر الأفعال في العربية، لا سيما أن الراجح كونها تدل على الحدث.

وبناء على أن هذه الأفعال الناقصة تدل على الحدث فيصح التعجب والتفضيل منها؛ فيقال: (ما أكون زيدًا قائمًا!)، أما منع ذلك بأنه يترتب عليه نصب (أفعل) (زيدًا) و(قائمًا) معًا، أقول: إن منع ذلك محض افتراض؛ حتى إن العلامة الشاطبي اكتفى بأن قال: «لأنك بين أمَرِيْن؛ إما أن تَنصب الخبرَ ولا تجرهَّ باللام، وإما أن تحذفه رأسًا، وكلاهما ممنوع»[2]، وقد أعرب الكوفيون (قائمًا) حالًا على ما كان عليه قبل التعجب[3]، وأما أنه لا فائدة فيه، فإني لا أسلم بذلك؛ إذ من قواعدهم التغليبية أن زيادة المبنى تدل على زيادة المعنى؛ ولا شك أن قولنا: (ما أكون زيدًا قائمًا!) يختلف لفظًا ومعنًى عن (ما أقوم زيدًا!)؛ فالأول تعجب من وجوده على هذه الهيئة التي لا تنبغي له أو لا يستطيعها، أما الثاني فالتعجب من قيامه في نفسه... ويبقى السياق فيصلًا.

الشرط السادس: أن يكون مبنيًّا للفاعل:

اشترط العلماء لصياغة التعجب أن يكون الفعل على الصيغة الأصلية التي هي صيغة الفاعل، ومنعوا صياغته من المبني للمفعول، وعللوا ذلك بأن هناك فرقًا بين (أذهبت زيدًا)، و(ضُربَ زيدٌ)؛ لأن زيدًا في الجملة الأولى فاعل في المعنى؛ إذ له حظّ في الذهاب، في حين أنه في المثال الثاني المبني للمفعول لا حظَّ له في الفعل بوجه[4]، كما انبرى ابن الحاجب يدلل ويعلل سبب منع صياغة التعجب والتفضيل من الفعل المبني للمفعول، ورأى أنهم -أي العرب- لو فضلوا على المفعول دون الفاعل، لبقيت كثير من الأفعال لا يتعجب منها، ولما كان غرضهم التعميم، فلو فضلوا منها جميعًا، لأدى إلى اللبس؛ ومن ثم لم يبقَ أمامهم إلا التعجب من الفاعل؛ لأنه المقصود بالنسبة؛ أي: الإسناد[5]؛ وهذا من أعجب ما يقال؛ فلا شك أن أي فعل هو مشترك بين الفاعل والمفعول على اختلاف الجهة؛ أي: جهة وقوعه؛ فهو من الفاعل واقع منه، ومن المفعول واقع عليه؛ فغاية الأمر وقصاراه أنها مسألة اعتبارية؛ حتى إن الكوفيين ربما أدركوا ذلك عندما جوزوا صياغة

---

(1) ينظر: أبو حيان الأندلسي: التذييل والتكميل، (134/4) وما بعدها.
(2) الشاطبي (ت: 790هـ) : المقاصد الشافية، تحقيق: د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين وآخرون، ط1، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2007م، (461/4) .
(3) ينظر: السابق، (474/4) .
(4) ينظر: عبد القاهر الجرجاني (ت: 471هـ) : المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: د. كاظم بحر المرجان، (دط) ، دار الرشيد للنشر، الجمهورية العراقية، 1982م، (384/1) .
(5) ينظر: ابن الحاجب (ت: 646هـ) : الإيضاح في شرح المفصل، تحقيق: د. موسى بناي العليلي، (دط) ، إحياء التراث الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الجمهورية العراقية، (دت) ، (654/1-655) .

التعجب من المبني للمفعول؛ مستدلين بكثرة دوران ذلك في اللسان العربي، وأن الشاذ إنما هو ذلك المخالف للاستعمال(1)؛ ومن ذلك قولهم: (ما أجنه!)، (ما أشغله!، أشغل من ذات النحيين)، (ما أحبه وأبغضه وأخشى وأخوف وأبرك وأعجبه برأيه، والعود أحمد)(2).

الذي يعنينا أن تكون المسألة خلافية، فهذا عندي يكفي مستندًا يمكن الاعتماد عليه في تحرير اللغة من أغلال التقعيد وقيود الضوابط والتنظير؛ تلك الأغلال والقيود التي صاحبتها النيات الحسنة والرغبة في إقامة عمود اللغة على منهاج الوسطية التي يسلم سالكه ويأمن تابعه، على أن ما كان محمودًا في عصور، ربما لم يعد مناسبًا التمسك به اليوم إلا على سبيل التأصيل والمرجعيات.

ومما استدلوا به صياغة المصدر من الفعل المبني للمفعول، وقد ورد في القرآن الكريم؛ كما في قوله تعالى: {يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللهِ} [البقرة: 65]، {كَذَلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِين} [البقرة: 191]، {الَّذِينَ يَنْقُضُونَ عَهْدَ اللهِ مِنْ بَعْدِ مِيثَاقِهِ} [البقرة: 26]، {هَذَا ذِكْرُ مَنْ مَعِيَ وَذِكْرُ مَنْ قَبْلِي} [الأنبياء: 24]، {وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْرَاتِ وَإِقَامَ الصَّلاةِ وَإِيتَاءَ الزَّكَاة} [الأنبياء: 33]، وعلى أي حال مسألة صياغة المصدر أو التقدير في المصدر أنه لفعل لم يُسَمَّ فاعله مسألة خلافية(3) لا يزعم أحد أنه امتطى صهوة النقاش؛ ممسكًا بعِنان الصواب، بيد أن التيسير ومراعاة السياقات ومقتضيات الأحوال وعدم فصلها عن القواعد يجعلني أختار مذهب الكوفيين، ولا أرضى به بدلًا، وذكر ابن قيم الجوزية في زاد المعاد أن اسم (أحمد) المسمى به النبي -صلى الله عليه وسلم- إنما هو من (حُمِدَ) المبني للمفعول؛ إذ لو كان من المبني للفاعل، لكان بصيغة المبالغة (حمَّاد)؛ لأنه -صلى الله عليه وسلم- كان أكثر الناس حمداً لربه، فلو كان اسمه أحمد باعتبار حمده لربه، لكان الأولى له الحماد، كما سميت بذلك أُمته(4)؛ وهذا هو الرأي السديد المتجه عندي الذي يتناسب مع روح اللغة التي تتعانق ضوابطها مع السياقات، ويتلمس فيها المجتهدون من كلام العرب الأقحاح ما يُعَدّ تأصيلًا ومستندًا لأية ظاهرة لغوية ربما لا تظهر الحاجة إليها في زمن أكثر من آخر.

على أن هناك فريقًا آخر من العلماء ذهب إلى أن المنع إنما مرده مخافة اللبس؛ ومن ثم فالمسألة جائزة عن أمنه، وإلى ذلك ذهب خطَّاب الماردي(5) وتبعه ابن مالك، بل ذهبا إلى أن غير الملبس مقيس، ولا

---

(1) ينظر: ابن قيم الجوزية (ت: 751هـ) : زاد المعاد في هدي خير العباد، ط27، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1994م، (92/1) .

(2) ينظر: سيبويه: الكتاب، (98/4-100) ؛ أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ) : ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م، (2080/4-2082) ؛ الميداني (ت: 518هـ) : مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (دط) ، دار المعرفة، بيروت، (دت) ، (34/2) .

(3) ينظر: أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضرب، (2259/5-2260) .

(4) ينظر: ابن قيم الجوزية: زاد المعاد، (89/1-90، 93) .

(5) هو خطاب بن يُوسُف بن هِلَال الْقُرْطُبِيّ أَبُو بكر الماردي، من أجل محققي النحاة، صاحب كتاب (الترشيح) ، كان أبو حيان وابن هشام يكثران النقل منه، توفي بعد سنة (450هـ) . ينظر: الفيروزآبادي (ت: 817هـ) : البلغة في تراجم أئمة

يقتصر فيه على السماع كما ذهب الجمهور[1]؛ وهذا هو الرأي الجدير بالاعتبار؛ لأن القياس غير مقصور على صياغة اللفظة والتركيب، بل أيضًا يمتد في رأيي إلى المقامات والسياقات؛ فكما يُحمَل اللفظ على اللفظ والتركيب على التركيب، يُجمَل أيضًا السياق على السياق، والمقام على المقام؛ فالذي جعل العربي القديم يخالف المطرد إنما هو الاطمئنان إلى عدم اللبس، علاوة على توافر الداعي الذي يجعله يذهب إلى وجع بعينه؛ لأنه في رأيه ادق من المطرد الذائع، ولا شك أن هذا الاطمئنان وذلك الداعي يتجددان في كل زمان ومكان وغير مقصورين على متخاطبَين معينَين.

الشرط السابع: ألا يكون الوصف منه على (أَفْعَل فعلاء):

منعوا أيضًا بناء التعجب والتفضيل مما كان الوصف منه على وزن (أفْعَل)؛ لئلا تلتبس صيغة التعجب والتفضيل باسم الفاعل من ذلك الفعل؛ ومن ثم فالمنع راجع إلى خشية اللبس[2]؛ ومن ثم لا يبنيان من نحو: (عرج) و(حور)، و(خضر) مما يدل على مرض وزينة ولون[3]، لكن الناظر في لسان العرب العذب دون أن تداخله ضوابط التقعيد وتنعكس على صفحته النقية المصقولة آثار التقييد يجد أن ذلك الممنوع قد ورد عنهم في عصور الفصاحة الزاهية؛ ومن ذلك ما جاء ورد عنه -صلى الله عليه وسلم- من قوله: «وَمَاؤُهُ أَبْيَضُ مِنَ الْوَرِقِ»[4]، وعلى افتراض أنها لغة قليلة[5]، فهل تُعَدّ القلة مستندًا للتخطئة والحكم بالشذوذ[6] على أسلوب ورد في كلام أفصح البشر صلى الله عليه وسلم!، ولله در العلامة الدماميني؛ فقد ردّ على علامة الزمان أبي حيان الأندلسي في تشنيعه على ابن مالك لاستشهاده بالحديث؛ فقال رحمه الله: «وقد أكثر المصنف -يقصد ابن مالك رحمه الله تعالى- من الاستدلال بالأحاديث النبوية على إثبات الأحكام النحوية، وشنع أبو حيان عليه، وقال: إن ما استند إليه من ذلك لا يتم له؛ لتطرق احتمال الرواية بالمعنى إلى ما يستدل به من تلك الأحاديث، فلا يوثق بأن ذلك المحتج به لفظه عليه الصلاة والسلام حتى تقوم به الحجة، وقد أجريت ذلك لبعض شيوخنا فصوب رأي ابن مالك فيما فعله من ذلك بناءً على أن اليقين ليس بمطلوب في هذا الباب، وإنما المطلوب غلبة الظن الذي هو مناط الأحكام الشرعية، وكذا ما يتوقف عليه من نقل مفردات

النحو واللغة، ط1، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، 2000م، ص 131؛ السيوطي (ت: 911هـ) : بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق:محمد أبو الفضل إبراهيم، (دط) ، المكتبة العصرية، صيدا، (دت) ، (553/1) .

(1) ينظر: أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضرب من لسان العرب، (2081/4-2082) ؛ السيوطي: همع الهوامع، (317/3) .

(2) ينظر: ابن مالك: شرح التسهيل، (45/3) ؛ ناظر الجيش (ت: 778هـ) : تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تحقيق: أ.د. علي محمد فاخر وآخرون، ط1، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 1428هـ، (2640/6-2641) .

(3) ينظر: أبو سعيد السيرافي (ت: 368هـ) : شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008م، (473/4) ؛ مجد الدين أبو السعادات ابن الأثير (ت: 606هـ) : البديع في علم العربية، تحقيق: د. فتحي أحمد علي الدين، ط1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1420هـ، (502/1) .

(4) رواه مسلم في صحيحه، باب (إثبات حوض نبينا صلى الله عليه وسلم وصفاته) ، الحديث (2292) .

(5) ينظر: الطيبي (ت: 743هـ) : الكاشف عن حقائق السنن، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، ط1، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، 1997م، (3516/11) ؛ الشهاب الخفاجي (ت: 1659هـ) : شرح درة الغواص في أوهام الخواص، تحقيق: عبد الحفيظ فرغلي علي قرني، ط1، دار الجيل، بيروت، 1996م، ص 160.

(6) ينظر: السيوطي: همع الهوامع، (320/3) .

الألفاظ وقوانين الإعراب، فالظن في ذلك كله كافٍ، ولا يخفي أنه يغلب على الظن أن ذلك المنقول المحتج بـه لم يبدل؛ لأن الأصل عدم التبديل، لاسيما والتشديد في الضبط والتحرّي فـي نقـل الأحاديـث شـائع بـين النقلـة والمحدّثين، ومن يقول منهم بجواز النقل بالمعنىإنمـا هـو عنـده بمعنـى التجـويز العقلـي الـذي لا ينـافي وقـوع نقيضيه؛ فلذلك تراهم يتحرّون في الضبط ويتشددون مع قولهم بجواز النقل بالمعنى، فيغلب على الظن من هذا كله أنها لم تبدل، ويكون احتمال التبديل فيها مرجوحا فيلغي، ولا يقدح في صحة الاستدلال بها، ثم إن الخلاف في جواز النقل بالمعنى إنما هو فيما لم يدوّن في الكتب، وأما ما دُوّن وجعل في بطون الكتب فلا يجوز تبـديل ألفاظه من غير خلاف بينهم في ذلك»(1)، وقد ذكر ابن الصلاح بعد أن ذكر الخلاف في نقل الحديث بالمعنى: «ثُمَّ إِنَّ هَذَا الْخِلَافَ لَا نَرَاهُ جَارِيًا - وَلَا أَجْرَاهُ النَّاسُ فِيمَا نَعْلَمُ - فِيمَـا تَضَـمَّنَتْهُ بُطُـونُ الْكُتُـبِ، فَلَـيْسَ لِأَحَـدٍ أَنْ يُغَيِّرَ لَفْظَ شَيْءٍ مِنْ كِتَابٍ مُصَنَّفٍ، وَيُثْبِتَ بَدَلَهُ فِيهِ لَفْظًا آخَـرَ بِمَعْنَـاهُ، فَـإِنَّ الرِّوَايَـةَ بِـالْمَعْنَى رَخَّـصَ فِيهَـا مَـنْ رَخَّصَ، لِمَا كَانَ عَلَيْهِمْ فِي ضَـبْطِ الْأَلْفَـاظِ، وَالْجُمُـودِ عَلَيْهَـا مِـنَ الْحَـرَجِ وَالنَّصَـبِ، وَذَلِـكَ غَيْـرُ مَوْجُـودٍ فِيمَـا اسْتَمَلَتْ عَلَيْهِ بُطُونُ الْأَوْرَاقِ، وَالْكُتُبِ، وَلِأَنَّهُ إِنْ مَلَكَ تَغْيِيرَ اللَّفْظِ، فَلَيْسَ يَمْلِكُ تَغْيِيرَ تَصْنِيفِ غَيْرِهِ»(2).

إن هذا الاستعمال موغل في العربية القديمة؛ حتى إنه ورد في شعر طرفة بن العبد؛ يقول [البسيط](3):

إِذَا الرِّجَـالُ شَـتَوْا وَاشْـتَدَّ أَكْلُهُـمُ فَأَنْـتَ أَبْيَضُـهُمْ سِـرْبَالَ طَبَّـاخِ

أما الذهاب إلى أن (أبيض) في البيت ليس للمفاضلة، بل بمعنى اسم الفاعل(4)، فهو مـدفوع بوقـوع التمييز بعده (سربال)؛ فهو على حد قولنا: (أكثرهم مالًا)؛ فالذهاب إلى انسلاخ معنـى التفضـيل عـن (أبـيض) محض تكلف لاستقامة المذهب واتجاه الرأي؛ ومن ثم فإن الذي أراه متجهًا هو جواز التعجـب والتفضـيل ممـا الوصف منه على وزن (أفعل)؛ وذلك لأن الالتباس واقع على مستوى الصيغة الصرفية (أفعل)، أمـا الصـيغة النحوية (ما أفعل، أفعل به، أفعل من)، فإنها قرينة لفظية دافعة للبس وآخذة بعِنان المعنـى إلـى سـياق التعجـب والتفضيل، ولا يمكن ادعاء اللبس عندما أقول لأحدهم: (هذا الثوب أحمر من ذاك)، و(ما أحمر تلك الـدماء!)، بل المعنى واضح لا لبس فيه ولا خلط، وادعاء اللبس محض تحكم.

الشرط الثامن: أن يكون مثبتًا:

(1) الدماميني: تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، (4/241-242) .
(2) ابن الصلاح (ت: 643هـ) : معرفة أنواع علوم الحديث (مقدمة ابن الصلاح) ، تحقيق: نور الدين عتر، (دط) ، دار الفكر، سورية، 1986م، ص 214.
(3) أبو العلاء المعري (ت: 449هـ) : اللامع العزيزي شرح ديوان المتنبي، تحقيق: محمد سعيد المولـوي، ط1، مركـز الملـك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 2008م، ص 1294.
(4) ينظر: المرتضى العلوي (ت: 436هـ) : غرر الفوائد ودرر القلائد، تحقيـق: محمـد أبـو الفضـل إبـراهيم، ط1، دار إحيـاء الكتب العربية، 1954م، ص 92.

اشترط العلماء لصياغة التعجب والتفضيل أن يكون الفعل مثبتًا؛ ومن ثم لا يجوز الصياغة من المنفي؛ سواء أكان ملازمًا للنفي؛ نحو: (عاج)، أم نفيه عارض نحو: (ما ضرب)[1]؛ وذلك لفقدان الدلالة على النفي في هاتين الصيغتين (التعجب والتفضيل)؛ وفي رأيي لا حاجة أصلًا للتعجب أو التفضيل من الفعل المنفي، بل يؤنى بالصيغة من فعل يناسب ذلك السلب؛ فإن ذلك الذي لا يضرب مثلًا، إنما يرجع عدم ضربه إلى جبنه أو وداعته أو ضعفه أو غير ذلك من الأسباب؛ حتى إذا ما صار معروفًا بذلك وكأنه منه سجية، تعجبنا؛ قائلين: (ما أجبنه! أودع به! ما أضعفه! زيدٌ أضعف من عمرو) ...الخ.

الشرط التاسع: ألا يستغني عنه بالمصوغ من غيره:

ذكر شيخ النحاة سيبويه في باب (يستغنى فيه عما أفعله): «يستغنى فيه عما أفعله بما أفعل فعله وعن أفعل منه بقولهم: هو أفعل منه فعلاً، كما استغنى بتركت عن ودعت وكما استغنى بنسوةٍ عن أن يجمعوا المرأة على لفظها وذلك في الجواب. ألا ترى أنك لا تقول: ما أجوبه، إنما تقول: ما أجود جوابه، ولا تقول هو أجوب منه، ولكن هو أجود منه جواباً، ونحو ذلك، وكذلك لا تقول: أجوب به، وإنما تقول: أجود بجوابه. ولا يقولون في قال يقيل ما أقيله، استغنوا بما أكثر قائلته. وما أنومه في ساعة كذا وكذا، كما قالوا تركت ولم يقولوا ودعت»[2].

وقد ذكر العلامة الصبان ما يفيد أن للمعنى جوانب كثيرة وزوايا، وأنه لا يصح النظر للمعنى باتجاه واحد أو بعين واحدة؛ إذ يعلق على منع نحو: (ما أقيله!)؛ استغناءً بـ(ما أكثر قائلته!)، و(ما أسكره!)؛ استغناء بـ(ما أكثر سكره!)، ومنع (قام، غضب، نام، قعد) بقوله: «وعندي فيه نظر؛ لأنها تقبل الفضل من حيث طول زمنها»[3].

أما كونهم عدلوا عن (ما أسكره!) إلى (ما أكثرَ سُكْرِهِ!)، فإن مرد ذلك منع اللبس؛ إذ حكى ابن السكيت[4] وغيره[5] من أرباب اللغة أن السَّكْر بسكون الكاف يعني السد؛ يقولون: (سَكَرْتُ النهرَ أَسْكُرُهُ سَكْرًا) من باب (قتل)؛ ومن ثم فإن اللبس لفظي فقط يندفع بالمقامات؛ إذ لا شك أن قولنا: (ما أسكره!) بعود الضمير على عاقل من بني الإنسان لا يعني في ذهن المتلقي (ما أسده!) كيف والإنسان ليس مما يُسَدّ! وعلاوة على ذلك فإن حالة السُّكر البادية على ذلك الإنسان قرينة حالية تعيين المراد.

---

(1) ينظر: ابن الصائغ (ت: 720هـ) : اللمحة في شرح الملحة، تحقيق: إبراهيم بن سالم الصاعدي، ط1، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2004م، (516/1) .

(2) سيبويه: الكتاب، (99/4) .

(3) الصبان (ت: 1206هـ) : حاشية على شرح الأشموني، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997م، (32/3) .

(4) ينظر: ابن السكيت (ت: 244هـ) : إصلاح المنطق، تحقيق: محمد مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي، 2002م، ص 145.

(5) ينظر: الجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، (687/2) ؛ الفيومي: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (281/1) .

أما منع سيبويه أن يقال: (ما أجوبه!)، فإن كان يرى أن جاب بمعنى أجاب، فغير وارد في المعجمات هذا المعنى على الرغم من كثرة التناوب بين فعل وأفعل، وعلى التسليم بصحته، فيكون تركهم التعجب منه والتفضيل إنما هو مخافة اللبس؛ أي: اللبس بين (جاب) بمعنى أجاب، و(جاب) بمعنى (قطع) وخرق الذي منه قوله تعالى: {وَثَمُودَ الَّذِينَ جَابُوا الصَّخْرَ بِالْوَادِ} [الفجر: 9] على أنه ورد التفضيل من (جاب) كما في حديث: «أَيُّ اللَّيْلِ أَجْوَبُ»(1)، أما نام، فقد ورد عن العرب قولهم: (أنوم من فهد)(2)، و(أنوم من غزال)(3)، ودائمًا أقول: ليس بعد السماع إلا القبول؛ فالثابت عند المحققين أن العربي لا يلحن(4)، بل يمكنه أن يتكلم بلغة أخرى غير لغة قبيلته، كما يمكنه أن يتكلم بغير العربية(5)، علاوة على تسوية بعض الأيمة بين الفصيح والشاذ في القياس(6)؛ حتى إن القاضي الجرجاني (ت: 392هـ) يقضي بأن العربي القح كالقبيلة في حجية كلامه كما أن القبيلة كالأمة(7)؛ وبهذا يتهافت توجيه بعض ما ورد عن العرب بكونه ضرورة شعرية، بل تُعَد الضرورة مجرد التماس لعلة حاضرة دون الرجوع إلى المقامات والسياقات التي تجعل المتكلم يعدل عن الكثير الشائع إلى القليل النادر.

المبحث الثاني

التعجب والتفضيل دراسة نحوية

حتى إذا ما وصلنا إلى التركيب، رأينا العلماء في تعاملهم مع صيغتي التعجب والتفضيل على طريقتهم السابقة في الناحية الصرفية؛ إذ تعددت آراؤهم، ومنعوا تراكيب عربية أصيلة فصيحة ووصفوها بالشذوذ والندرة وغير ذلك مما فاضت به مطولاتهم، بل سدوا أيضًا باب القياس مكتفين بما سُمِع عن العرب الأقحاح؛ متناسين أن اللغة يحكمها السياق والمقام كما تحكمها الضوابط والقواعد، كما أنهم اختلفوا فيما بينهم بين مجيز ومانع لتراكيب أخرى، وفي السطور الآتية أتناول أبرز ما ورد في هذا الباب مما يبين التقييد الناجم عن التقعيد...

أولًا: (أفعل به) ماض جاء على صورة الأمر:

(1) رواه أحمد في مسنده، باب (حديث كعب بن مرة البهزي) ، الحديث (18896) .
(2) ابن سلام (ت: 224هـ) : الأمثال، تحقيق: د. عبد المجيد قطامش، ط1، دار المأمون للتراث، 1980م، ص 361؛ الميداني: مجمع الأمثال، (158/1) .
(3) أبو هلال العسكري (ت: نحو 395هـ) : جمهرة الأمثال، (دط) ، دار الفكر، بيروت، (دت) ، (319/2) .
(4) ينظر: الصبان: حاشية على شرح الأشموني، (366/1) .
(5) ينظر: العليمي: حاشية على ألفية ابن مالك، لوحة (366) .
(6) ينظر: السيوطي (ت: 911هـ) : المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م، (185/1) .
(7) ينظر: القاضي الجرجاني (ت: 392هـ) : الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، (دط) ، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، (دت) ، ص 455.

ذهبوا إلى أن (أفعل به) ماض جاء على صورة الأمر، وقد زيدت الباء في فاعله لتحسين الصورة؛ إذ ليس في كلامهم إسناد الأمر إلى الفاعل الظاهر(1)، وما كان أغناهم عن هذا التقدير والتأويل في حين أن الصيغة تدل على أنه فعل أمر، وأن المأمور هو المخاطب بدليل أنه يقال: (أحسن بزيد يا عمرو)(2)، والباء للتعدية كما ذهب الفراء والزجاج والزمخشري وابنا كيسان وخروف أن لفظه ومعناه الأمر، وفيه ضمير، والباء للتعدية، ورأى ابن كيسان أن الضمير للحسن، ورأى غيره أنه للمخاطب، وإنما التزم إفراده؛ لأنه كلام جرى مجرى المثل(3)، والهمزة عندي لا للتعدية ولا النسب، بل هي للتعجب أو التفضيل، أما احتجاجهم على أنه ليس فعل أمر بلزومه حالة واحدة على الرغم من تغير حال الفاعل عددًا(4)، فقد ذكروا أن التعجب والتفضيل والمدح والذم صيغ تجري مجرى الأمثال؛ ومن ثم فالاستدلال على نفي أمريته بجمود الصيغة غير مستقيم ولا متجه، وقد ذهب الأخفش أن (أفعل) أمر حقيقي والباء للتعدية أو زائدة(5)، أما التعليل بأنه عُدِل عن الخبر الذي يحتمل الصدق والكذب إلى الإنشاء؛ لأنه أفخم وأبلغ(6)، فهذا لعمري من التهافت بمكان؛ لأن التعجب أصلًا معنى إنشائي لا نحتاج معه إلى هذا العدول، ثم لماذا جاءت إحدى صيغ التعجب على هذه الخبرية المزعومة! وعلاوة على ذلك فقد ورد توكيده بنون التوكيد؛ كما في قول الشاعر [الطويل] (7):

ومُستَبدِلٍ مِن بَعد غَضبَى صُرَيمَةَ فَأحرِ بِه مِنْ طَولِ فَقرٍ وَأَحْرِيَا

أي: أحرين به، كما أن الادعاء بأنه ماضٍ جاء على صورة المر غير معهود في كلامهم، بل العكس هو الوارد المسموع؛ نحو: (اتقى امرؤ ربه)؛ أي: (ليتقِ...)، كما أن (أفعل) بمعنى النسب؛ أي: صار ذا كذا قليل في كلامهم، ولو كان هذا الادعاء (صار ذا كذا) صحيحًا، لجاز أيضًا: (ألحم وأشحم بزيد)، كما أن زيادة الباء في الفاعل قليلة والمطرد زيادتها في المفعول(8)؛ ومن ثم فهو أمر حقيقي للمخاطب، فيه ضمير مستتر، ويكون معنى هذه الصيغة: تعجب يا مخاطب من حسن زيد أو علمه...الخ؛ وهذا هو الأولى والجدر بالتقرير بدلًا من التكلفات والتقديرات والافتراضات التي أرهقت الدارسين.

ثانيًا: منع أن يكون مفعول (أحسن) ومجرور (أحسن به) نكرة:

---

(1) ينظر: ابن جني (ت: 392هـ) : اللمع في العربية، تحقيق: فائز فارس، (دط) ، دار الكتب الثقافية، الكويت، (دت) ، ص 137؛ المنصف لابن جني، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، ط1، دار إحياء التراث القديم، 1954م، ص 316.

(2) ينظر: الرضي الاستراباذي (ت: 686هـ) : شرح الكافية، تحقيق: يوسف حسن عمر، ط2، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 1996م، (235/4) .

(3) ينظر: الأشموني (ت: 900هـ) : منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م، (266/2) .

(4) ينظر: ابن جني: اللمع في العربية، ص 137.

(5) ينظر: ابن الحاجب (ت: 646هـ) : الكافية في علم النحو، تحقيق: د. صالح عبد العظيم الشاعر، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2010م، ص 49.

(6) ينظر: ابن الصائغ: اللمحة في شرح الملحة، (509/1) .

(7) ينظر: العيني (ت: 855هـ) : المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية، تحقيق: أ.د. علي محمد فاخر وآخرون، ط1، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 2010م، (1476/3) .

(8) ينظر: الرضي الاستراباذي: شرح الكافية، (234/4-235) .

منع النحاة أن يكون مفعول (أحسن) نكرة؛ فلا يقال: (ما أحسن رجلًا)[1]، على أنني لا أرى منعه مطلقًا؛ إذ مرد المنع عدم الفائدة، فإن تحققت الفائدة، فلا منع؛ كأن يراد بالنكرة الجنس؛ أي: ما أحسن جنس الرجل على حسب موضع الحسن الذي يحدده السياق وقرائنه، وكقولهم: (ما أحسن رجلًا، إذا طُلِبَ ما عنده، أعطاه)[2]؛ أي: أن تختص النكرة بوصف أو إضافة تجعلها مفيدة صالحة للأحكام.

ثالثًا: منع حذف المجرور بالباء إن لم يتكرر:

منع جمهور النحاة حذف المجرور بالباء في التعجب وإن تكرر على الرغم من ورود السماع بذلك؛ كما في قول عروة بن الورد [الطويل][3]:

فَـذَلِكَ إنْ يَلْـقَ المَنِيَّـةَ يَلقَهَـا حَمِيْـدًا وإنْ يَسـتَغْنِ يَومًـا فَأَجْـدرِ

أي: فأجدر بهوالمتجه عندي الجواز لورود السماع؛ إذ يكفي وضوح المراد من خلال الصيغة، وقد أجازه العلامة ابن مالك[4]، واختاره العلامة الصبان[5].

رابعًا: منع قياس التعجب من صفات الله تعالى:

ذهب الكوفيون إلى منع التعجب من صفاته -تعالى- قياسًا، فلا يقال: (ما أعلم الله)[6]؛ لأن علمه لا يقبل الزيادة، وشذ قول العرب: ما أعظم الله وما أقدره، لكن أجاز ذلك جماعة؛ منهم: ابنا السراج والأنباري والصيمريوالسبكي والسيوطي[7]، ومعنى (ما أعظم الله!) أنه -تعالى- في غاية العظمة وأن عظمته مما تحار فيه العقول، والقصد الثناء عليه بذلك، ويكفي في وجود شرط قبول الزيادة هنا أن مطلق العلم، ومطلق القدرة ومطلق العظمة مثلًا مما يقبل الزيادة وإن لم يقبلها خصوص علمه تعالى وقدرته وعظمته[8]، وقد ورد في القرآن التعجب منه سبحانه؛ كما في قوله عزَّ من قائل: {أَبْصِرْ بِهِ وَأَسْمِعْ} [الكهف: 26]، وهل بعد السماع

(1) ينظر: المبرد (ت: 285هـ) : المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة، (دط) ، عالم الكتب، بيروت، (دت) ، (186/4) .
(2) ينظر: السابق، (187/4) .
(3) أبو زيد القرشي (ت: 170هـ) : جمهرة أشعار العرب، تحقيق: علي محمد البجادي، (دط) ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، (دت) ، ص 457.
(4) ينظر: ابن مالك: شرح التسهيل، (37/3) .
(5) ينظر: الصبان: حاشية على الأشموني، (29/3) .
(6) ينظر: الفراهيدي (ت: 170هـ) : الجمل في النحو، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، ط5، (دن) ، 1995م، ص 78؛ أبو سعيد السيرافي: شرح كتاب سيبويه، (354/1) .
(7) ينظر: السيوطي: همع الهوامع، (321/3) .
(8) ينظر: الصبان: حاشية الصبان على الأشموني، (22/3-23) .

إلا القياس، لا سيما أن المسموع في كتاب الحق العزيز الحكيم! ومن المسموع عن العرب قول حندج بن حندج المري [البسيط][1]:

مَا أَقْدَرَ اللهَ أَنْ يُدْنِي عَلَى شَحَطٍ مَنْ دَارُهُ الْحَزْنُ مِمَّنْ دَارُهُ صُولُ

خامسًا: تأكيد فعل التعجب:

ذهب الجمهور إلى منع تأكيد فعل التعجب، وأجازه الجرمي؛ فتقول: ما أحسن زيدًا إحسانًا، وأحسن بزيد إحسانًا، والقياس يقتضيه[2]؛ ومن ثم فلا مانع من تأكيده إن اقتضى ذلك المقام.

سادسًا: جمود صيغة التعجب:

ذهبوا إلى جمود هذه الصيغة؛ فلا يُستعمل من (ما أفعله) مضارع ولا أمر، ولا من (أفعل به) ماض، ولا مضارع، وذهب هشام بن معاوية الضرير[3] فأجاز في (ما أفعل زيدًا) أن يؤتى له بمضارع فتقول: ما يحسن زيدًا وما قاله قياس، ولم يسمع فوجب طرحه؛ هكذا يرى أبو حيان في الارتشاف[4]؛ وهذا الذي ذهب إليه هشام في رأيي غير ممنوع، بل هو مباح إن كان ثمة احتياج له عند المستعملين، ولم يحصل لبس في مقاصدهم.

سابعًا: الفصل بين الفعل ومعموله:

ذهب الجرمي، وهشام، إلى جواز الفصل بينهما بالحال، والجرمي إلى جواز الفصل بينهما بالمصدر نحو: ما أحسن إحسانًا زيدًا، ومذهب الجمهور المنع في المسألتين، وأما الفصل بالمنادي، فمنعه ابن الناظم بدر الدين ابن مالك، ونص على عدم الخلاف في ذلك، في حين أجازه والده العلامة ابن مالك، وإن تعلق الظرف أو المجرور بالفعل فذهب الجرمي، والفراء، والأخفش في أحد قوليه، والمازني، والزجاج، والفارسي، وابن خروف، والأستاذ أبو علي الشلوبين إلى جواز الفصل، وهو الصحيح المنصور؛ كما ذكر العلامة أبو حيان في الارتشاف[5]؛ ومن ثم فالفصل جائز صحيح استنادًا إلى من أجاز ذلك من العلماء.

ثامنًا: الكلام على همزة (أفعل):

---

(1) التبريزي (ت: 502هـ) : شرح ديوان الحماسة، (دط) ، دار القلم، بيروت، (دت) ، (392/2) .
(2) ينظر: أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضرب، (2070/4) .
(3) أخذ النحو عن الكسائي، من مصنفاته: كتابا (المختصر) ، و(القياس) ، توفي سنة 209هـ. ينظر: أبو البركات كمال الدين الأنباري (ت: 577هـ) : نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، ط3، مكتبة المنار، الزرقاء، 1985م، ص 129-130؛ ياقوت الحموي (626هـ) : معجم الأدباء، تحقيق: إحسان عباس، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1993م، (2782/6) .
(4) ينظر: أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضرب، (2070/4) .
(5) ينظر: السابق، (2071/4-2072) .

إن الكلام على همزة (أفعل) وكونها لتعدية أو للتقوية أو التعجب والتفضيل إنما يرجع إلى ما ذهب إليه الجمهور من دلالة التعجب على الغرائز، وأن قبل صياغة الفعل يُنْقَل إلى صيغة (فَعُلَ) بضم العين؛ فإن كان الفعل في الأصل متعديًّا؛ نحو: (ضرب)، فالهمزة في التعجب للتقوية، وإن كان لازمًا؛ نحو: (قام)، فالهمزة للتعدية(1)، وذهب صاحب الخصائص أبو الفتح ابن جني إلى رأي الجمهور بقوله: «وكذلك نعتقد في الفعل المبني منه فعل التعجب أنه قد نقل عن (فَعَلَ) و (فَعِلَ) إلى (فَعُلَ) حتى صارت له صفة التمكن والتقدم، ثم بني منه الفعل، فقيل: (ما أفعله) ، نحو: ما أشعره، إنما هو من (شَعُرَ)، وقد حكاها أيضاً أبو زيد، وكذلك: ما أقتله وأكفره، وهو عندنا من (قَتُلَ) و(كَفُرَ) تقديرًا، وإن لم يظهر في اللفظ استعمالًا»(2).

بيد أن أبا علي الفارسي لم يرَ ذلك الافتراض غير المدعوم بالأدلة والبراهين، بل سوى بين الفعل في التعجب وغيره، على أن الفعل عنده لا يقع في هذا الباب حتى يكثر من فاعله؛ فكأنه غريزة(3)، أما (شَعُرَ) التي حكاها أبو زيد في النوادر(4)، فإنما هي لغة جماعة من العرب، وليست منقولة من (فَعَلَ)(5).

وقالوا عن الفعل المصوغ منه التعجب أنه ينقل قبل الصياغة إلى باب (فَعُل) المضموم العين؛ لأن التعجب في رأيهم لا يتأتى إلا من فعل كثر وقوعه حتى صار كالغريزة؛ ومن ثم «وجب الامتناع عن التعجب في فعل المفعول؛ لأن الفعل يصح أن يصير كالغريزة والعادة للفاعل الذي منه يوجد، فأما المفعول فلا يتصور فيه ذلك»(6)؛ وهو رأي واضح التكلف ومغرق في الافتراض والتخيل، والأولى من ذلك والأجدر أن يقال بأن صيغة (أفعل) صيغة مشتركة بين التعدية والتعجب، أما الاعتراض بأنه يقال: (ما أضرب زيدًا لعمرو)، باللام على الرغم من أن (ضرب) متعدٍّ بنفسه في الأصل، أقول: هذه اللام فارقة بين الفاعل والمفعول المعنويين؛ فدخولها على المفعول في المعنى أبان وكشف عن المعنى المراد؛ حتى إذا ما أردنا التعجب من (ضُرِب) المبني للمفعول، قلنا: (ما أضرب زيدًا من عمرو!)؛ باستعمال (من) بدلًا من اللام للتفرقة أيضًا بين الفاعل والمفعول المعنويين؛ وهذا قياس على ما ذكره سيبويه من حروف الجر في مسألة (ما أمقتني له! وما أمقته إليَّ)(7)، وبالقياس أيضًا على ما ذكره أبو حيان من كون وجود حرف الجر وحذفه يضع التركيب في إطار التعجب او يخرجه؛ كما في قولهم: (لكَرُمَ الرجلُ زيدٌ) باللام لإفادة التعجب، ومن

(1) ينظر: أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ) : تذكرة النحاة، تحقيق: د. عفيف عبد الرحمن، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986م، ص 467-468؛ ابن قيم الجوزية: زاد المعاد في هدي خير العباد، (90/1) .
(2) ابن جني: الخصائص، (227/2) .
(3) ينظر: أبو علي الفارسي (ت: 377هـ) : التعليقة على كتاب سيبويه، تحقيق: د. عوض بن حمد القوزي، ط1، (دن) ، 1990م، (110/1) .
(4) ينظر: أبو زيد الأنصاري (ت: 215هـ) ، النوادر في اللغة، تحقيق: د. محمد عبد القادر أحمد، ط1، دار الشروق، 1981م، ص 557.
(5) ينظر: الفيومي: المصباح المنير، مادة (ش، ع، ر) .
(6) عبد القاهر الجرجاني: المقتصد، (383/1-384) .
(7) ينظر: سيبويه: الكتاب، (99/4) .

دونها (كَرُمَ الرجلُ زيدٌ) لسلب التعجب وجلب إنشاء المدح[1]؛ ما يعني توسع العرب في استعمال حروف المعاني في الأساليب الإنشائية لتحديد المعنى بدقة، وقد فاتهم أن مسألة الدلالة على الغريزة كما تدل عليها الصيغة الصرفية (فَعُلَ) بضم العين، تدل عليها أيضًا الصيغة النحوية (ما أفعله، وأفعل به!) في هذا الأسلوب؛ وهو الأمر الذي يجعلني لا أقصر الاشتراك اللفظي على المادة المعجمية، بل يتعدى الاشتراك ليشمل الصيغ ذات الوظائف الصرفية والنحوية؛ وها هي تي صيغة (أفعل) تدل على التعدية والتعجب والتفضيل والصفة المشبهة؛ كما لو قلنا على اللف والنشر المرتب: (أخرج، ما أخرجه، أكبر، أحمر)؛ وتعمل الصيغة النحوية قرينة على طريق السياق تبين المقصود بتلك الصِّيَغ الصرفية، وليت شعري هل جانبني الصواب عندما أرى مضروبًا من إنسان أو ما دونه؛ فأقول: ما أضربه!، ويلتبس على المتلقي والحضور المبني للفاعل بالمبني للمفعول؟ ومن ثم فلا بد من اعتبار السياق والمقام عند التعاطي مع القواعد ونظم الكلام؛ وها هم أولاء العرب قد صاغوا التعجب من المبني للمفعول؛ كما في نحو: (ما أخصره!)[2]؛ وهو مبني للمفعول ومن غير الثلاثي أيضًا؛ وهذا دليل قوي على أن أمن اللبس ووضوح المراد هو المعول عليه والمستند إليه.

تاسعًا: استعمال (أفعل) التفضيل:

إن الدارس لباب (أفعل) التفضيل من الناحية النحوية، ليروعه ما تعمه من فوضى وما تكتنفه من جلبة مردهما كثرة الآراء والخلافات بين العلماء، علاوة على التمسك بالأقيسة المنطقية وإعمال الفكر ولو مع ورود السماع؛ ومن ذلك رفضهم عبارة (زيد أفضل إخوته)؛ معللين ذلك بأنه محال؛ إذ يلزم منه أن يكون زيد أخًا لنفسه، لكن يجوز أن يقال: (زيد أفضل الإخوة)[3]؛ وهذا مبني على افتراضهم أن ما قبل أفعل التفضيل بعض مما بعده عند الإضافة، أما عند المغايرة بينهما، فينتصب ما بعد أفعل تمييزًا؛ كما في نحو: (زيد أكثر علمًا)؛ فزيد غير العلم؛ ومن ثم وجب النصب، بخلاف قولنا: (زيد أفضل فقيه)؛ فالفقيه هو زيد؛ هكذا قالوا وقرروا المسألة...

أقول: لا شك أن صيغة التفضل من الصيغ الكثيرة الدوران على الألسنة؛ سواء في العلم أم الأدب أم كلام الناس وأحاديثهم وأوصافهم ومحاولتهم تقريب الأشياء إلى المتلقي أو السامع؛ من خلال الموازنة بين شيئين أو أكثر؛ فيستطيع السامع أن يرسم صورة ذهنية لما الحديث بصدده، لكن السؤال الذي يعرض نفسه ويزاحم غيره: هل لصيغة التفضيل دلالة واحدة ثابتة لا تتعداها أو لا تتجاوزها إلى غيرها؟

---

(1) ينظر: أبو حيان الأندلسي: تذكرة النحاة، ص 465.

(2) ينظر: ابن عقيل (ت: 769هـ) : المساعدعلى تسهيل الفوائد، تحقيق: د. محمد كامل بركات، ط1، دار الفكر، دمشق، 1400هـ، (166/2) ؛ ابن هشام الأنصاري (ت: 761هـ) : أوضح المسالكإلى ألفية ابن مالك، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، (دط) ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (دت) ، (75/3) .

(3) ينظر: ابن السراج: الأصول، (225/1-226) ؛ الأشموني: منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، (48/2-94) .

إن الواقع اللغوي والاستعمال العربي الأصيل الفصيح يشي بأن لصيغة التفضيل أكثر من دلالة، يمكن للمتلقي أن يحددها ويقف عليها من خلال ما يكتنف الكلام من قرائن؛ سواء أكانت قرائن لفظية أم معنوية أم عرفية، وفي السطور الآتية أتناول دلالات صيغة التفضيل الأربعة كما تناولها أئمة اللغة وأرباب المعاني من خلال كلام العرب واستعمالهم؛ دلالات تحكم الاستعمال وتقرب المنوال؛ هي:

الأولى:الدلالة على أن موصوفه زائد في الصفة على مصحوبه؛ نحو: (زيد أكبر من عمرو)؛ وهذا هو الأصل في صيغة التفضيل؛ فكل من زيد وعمرو اشتركا في الصفة (الكبر)، غير أن زيدًا فاق عمرًا.

الثانية: الدلالة على أن موصوفه زائد فيما اتصف به على مصاحبه فيما اتصف به هذا المصاحب؛ وذلك بأن يتصف أحد الشيئين بصفة مميزة له، ويتصف الآخر بصفة أخرى تميزه، وتكون الزيادة في التميز؛ نحو: (العسل أحلى من الخل)، فالصفة المميزة للعسل هي الحلاوة، والصفة المميزة للخل هي الحموضة، ولا يشترك العسل والخل إلا في كون كل منهما له صفة مميزة؛ ومن ثم فمعنى المثال السابق: العسل أكثر حلاوة من الخل في الحموضة، وكما نقول: (النار أحر من الثلج)؛ أي: النار أشد في حرارتها من البرد في برودته، ولا داعي ألبتة لما تكلفه ابن مالك في توجيه المسألة(1)، وقد جعلها أبو حيان في الارتشاف من المجاز المراد به التنبيه(2)، لكنه ذكرها في البحر المحيط باعتبار أن أفعل التفضيل ليس على بابه(3)؛ أي: ليس مرادًا به المعنى الأصلي؛ وهو الزيادة في أصل الفعل المشتق من أفعل التفضيل؛ وهذا هو المراد بكلامي هنا.

الثالثة: أن يكون لمجرد الاتصاف بالحدث أو المعنى دون زيادة؛ ومن ثم فهو بمعنى اسم الفاعل أو الصفة المشبهة ولا تفاضل ولا زيادة؛ نحو: (النار أحر من الجنة)، هنا أيضًا لا اشتراك بين الموصوفين (النار، الجنة)، والمراد أن النار حارة لا بقيد زيادة الحرارة على الجنة، ومن ذلك قولنا: (الله أكبر)؛ إذ لا كبير معه، ومنه قوله جل شأنه: {وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ} [الروم: 27]؛ أي: هين(4)؛ وهي رواية العوفي عن ابن عباس(5)؛ إذ لا تفاوت في السهولة والهوان لما يباشره ملك الملوك من خلق وتدبير وتصريف؛ فله القدرة المطلقة سبحانه، وله الملك والملكوت والعز والجبروت، ومن ذلك أيضًا قول معن بن أوس المزني [الطويل](6):

---

(1) ينظر: ابن مالك: شرح التسهيل، (56/3) .
(2) ينظر: أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضرب، (2374/5) .
(3) ينظر: أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ) : البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، (دط) ، دار الفكر، بيروت، 1420هـ، (338/1) .
(4) ينظر: ابن قتيبة الدينوري (ت: 276هـ) : تأويل مشكل القرآن، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، (دط) ، دار الكتب العلمية، بيروت، (دت) ، ص 221.
(5) الثعلبي (ت: 427هـ) : الكشف والبيان في تفسير القرآن، ط1، دار التفسير، جدة، 2015م، (146/21) .
(6) المبرد (ت: 285هـ) : الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997م، (157/2) .

لَعَمْـرُكَ مَـا أَدْرِي وَإِنّـي لَأَوْجَـلُ عَلَـى أَيْنَـا تَغْـدُو الْمَنِيَّـةُ أَوَّلُ

وقول الشنفرى [الطويل](1):

وإِنْ مُـدَّتِ الْأَيْـدِي إِلَـى الـزَّادِ لَـمْ أَكُـنْ بِـأَعْجَلِهِمْ إِذْ أَجْشَـعُ القَـومِ أَعْجَـلُ

الرابعة: مطلق الزيادة في المعنى من دون التقيد بأن هذه الزيادة على مصاحبه، أو التقيد بمشاركة صاحبه له في المعنى؛ نحو: (زيدُ أفضل إخوته)؛ ومن ثم يندفع الاعتراض بأن زيدًا ليس من إخوته وإضافة أفعل للإخوة تدل على أنه منهم؛ إذ يلزم من إضافة أفعل التفضيل إلى إخوة زيد أن يكون الأخير واحدًا منهم، وهذا محال، بيد أن المعنى: زيد أفضل الإخوة؛ للتناوب بين (أل) والضمير في كلام العرب؛ ومنه قوله تعالى: {يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَتِهِ} [البقرة: 121]؛ أي: حق التلاوة(2)، ومن المسموع قول الفرزدق: (هو أشعر أهل جلدته)(3)، وقول أبي عبد الرحمن العتبي [المنسرح](4):

يَـا خَيْـرَ إِخْوَانِـهِ وَأَعْطَفَهُـمْ عَلَـيْهِمُ رَاضِـيًا وَغَضْـبانَا

وقد رأى الزمخشري أن (أفعل) هنا بمعنى (فاعل)(5)، والمهم هو إجازته للتركيب؛ بناء على سماعه عن العرب، ومن ذلك أيضًا قول زيادة الحارثي [الطويل](6):

وَلَـمْ أَرَ قَومًـا مِثْلَنـا خَيـرَ قَـومِهِمْ أَقَـلَّ بِـهِ مِنّـا عَلَـى قَومِنَـا فَخْـرَا

وقد أجاز ذلك الكوفيون على تقدير (من)؛ أي: أفضل من إخوته، كما أجازها الزمخشري وجماعة على أن أفضل هنا بمعنى (فاضل)؛ أي: فاضل إخوته(7)، والذي يهمنا -بغض النظر عن التأويل والتقدير الذي لا يعدمه من طلبه- هو السماع عن العرب الذي يشهد بصحة التركيب.

الخاتمة

---

(1) الخالديان أبو بكر الخالدي (ت: نحو 380هـ) ، أبو عثمان الخالدي (ت: 371هـ) : الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين والجاهليين والمخضرمين، تحقيق: د. محمد علي دقة، (دط) ، وزارة الثقافة، سورية، 1995م، ص 60.

(2) الطبري (ت: 310هـ) : جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2000م، (571/2) .

(3) ينظر: الأصمعي (ت: 216هـ) : فحولة الشعراء، تحقيق: المستشرق ش. توري، ط2، دار الكتاب الجديد، بيروت، 1980م، ص 16.

(4) ينظر: المبرد: الكامل في اللغة والأدب، (78/4) .

(5) ينظر: أبو حيان الأندلسي: التذييل والتكميل، (266/10) .

(6) المرزوقي (ت: 421هـ) : شرح ديوان الحماسة، تحقيق: غريد الشيخ، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003م، ص 178.

(7) ينظر: أبو حيان الأندلسي: التذييل والتكميل، (266/10) .

تناول البحث صيغ التعجب والتفضيل في تطواف بين المذاهب والآراء لأيمة اللغة من النحاة واللغويين في محاولة للتقريب والتيسير وتأكيد أهمية السماع والقياس، وضرورة فتح الباب أمام المستعملين لأخذ اللغة من مظانها العذبة المتمثلة في اللسان العربي في عصور الفصاحة، والابتعاد باللغة عن التأويلات والافتراضات التي ابتعدت بها عن طبيعتها الوصفية، ومن نافلة القول التذكير بأن جهود اللغويين وكل ما امتلأت به كتبهم القيمة إنما هو تراث للأمة يجب استغلاله والاستفادة منهم وتوظيفه، والتعامل مع كل الآراء باحترام وحفاوة، دون تقديس حتى الذوبان، ودون تهوين أو استهجان، بل الموضوعية والتقدير والعناية والدرس والبحث والبناء على جهود السابقين العظيمة العالية الغالية، وفي نهاية هذا البحث المتواضع توصل الباحث على مجموعة من النتائج، واتخذ مجموعة من التوصيات.

أولًا: النتائج:

- اللغة وصفية أكثر منها معيارية، يناسبها المنهج الوصفي بعيدًا عن التقديرات والافتراضات والتكلف.
- العربي القح لا يلحن، بل يمكنه الجمع بين لغة قبيلته ولغات القبائل الأخرى، كما يمكنه أن يتكلم بغير العربية.
- لا يصح رفض الشواهد التي تجيز بعض المسائل الخلافية بدعوى الضرورة أو الشذوذ؛ إذ الاستعمال سابق على التقعيد لا العكس.
- يجوز تصغير كل صيغة صرفية اتسمت بالجمود؛ لأنها تجري مجرى الأمثال؛ ومن ثم يجوز تصغير (أفعل)، و(أفعل به) في التعجب، و(نعم) و(بئس)، ونحو ذلك من الصيغ الفعلية ذات الأساليب أو القوالب التي تأخذ صورة واحدة.
- أمن اللبس ومخافته من القواعد الكبرى التي تحكم اللغة أي لغة لا العربية فقط؛ ومن ثم فما يكون ممنوعًا في سياق، يكون مأمونًا في غيره؛ وهذا يقودنا إلى ضرورة ربط القواعد بالسياق والموقف الكلامي، وعدم التعامل مع تطبيقاتها بوصفها أمثلة مبتورة معلقة في الهواء.
- صاغ العرب التعجب والتفضيل من كلمات لا أفعال لها، أو أسماء؛ ومن ثم لا تُشترَط الفعلية لصياغة التعجب.
- صاغ العرب التعجب والتفضيل من أفعال غير ثلاثية عند أمن اللبس وانفهام المقصود ووضوح الغرض والغاية.
- الفعل الرباعي المجرد؛ نحو: (زلزل)، (بعثر) لا يتأتى التعجب والتفضيل منه إلا إن توافرت قرينة على المقصود، وهو غير ممنوع بشكل مطلق، بل يتوقف جوازه على توافر القرائن والسياقات، ولا شك أن لكل جيل قرائنه واستعماله، وعلى أي حال هي أفعال قليلة في اللغة.

- لم يكن الجمود -وهو مسألة اعتبارية- مانعًا للعرب من صياغة التعجب والتفضيل.
- مسألة قبول الفعل للتفاوت؛ لكي يصاغ منه التعجب اشترطها الفراء، وقد ثبت أن التفاوت له أكثر من زاوية، وما لا يتفاوت من ناحية، يتفاوت من غيرها.
- التعجب والتفضيل من الفعل الناقص مسألة خلافية ينبغي فيها اتباع ما يناسب حاجة المستعملين.
- ورد عن العرب صياغة التعجب مما لم يُسَمَّ فاعله عند أمن اللباس ووضوح المقصود.
- ورد عن العرب صياغة التعجب مما الوصف منه على (أفعل، فعلاء) عند أمن اللبس ووضوح المقصود.
- لا حاجة لبناء التعجب والتفضيل من الفعل المنفي؛ إذ النفي أمر عارض خارجي، ولا شك أن أي فعل منفي له مرادف من الإثبات؛ كما في نحو: (لا يضرب = عفا).
- مسألة استغنائهم عن التعجب من فعل بالتعجب من غيره مسألة افتراضية مردها عدم سماع بعض الأيمة لاستعمال بعض المواد اللغوية، ولا شك أن مَن سَمِع فهو حجة على من لم يسمع.
- المختار والأنسب تبعًا لوصفية اللغة والذي اختاره بعض المحققين أن يكون (أفعل به) في التعجب أمرًا حقيقيًّا لا ماضيًا جاء على صورة الأمر؛ ما يغنينا عن التكلف والعناء والافتراضات.
- يجوز مجيء مفعول (أفعل) ومجرور (أفعل به) نكرة إذا حصلت الفائدة.
- يجوز حذف المجرور في صيغة (أفعل به)؛ ويؤيد ذلك السماع.
- يجوز التعجب من صفات الله تعالى؛ لأن قابلية الكثرة والقلة غير معتبرة في كل موضع، بل هي من اشتراط الفراء وتبعه على ذلك القوم، وقد بينا أن الكثرة والقلة مسألة اعتبارية لها جوانب وزوايا، كما أن مسألة خفاء السبب محض افتراض من العلماء لا يؤيده السماع، بل الأصل في التعجب الاستحسان؛ سواء أخفي السبب أم لا.
- يجوز تأكيد فعل التعجب إن دعت إلى ذلك حاجة، أو إن اقتضاه السياق.
- يجوز تبعًا لهشام الضرير استكمال الصيغ الفعلية في التعجب عند الحاجة وأمن اللبس.
- يجوز الفصل بين الفعل في التعجب ومعموله؛ استنادًا لرأي كثير من العلماء.
- لأفعل التفضل أربع صور في الاستعمال يكون (أفعل) على بابه في واحدة منهن فقط.

ثانيًا التوصيات:

- من الأهمية بمكان تصنيف مناهج تعليمية لقواعد اللغة العربية تراعي منطق اللغة وجانبها الوظيفي الاستعمالي، بعبارة أدبية بليغة رشيقة تتحاشى ما اتصف به النحو من جمود وجفاف.

- أهمية إدخال القصص والحكايات في تعليم قواعد اللغة؛ لأن ذلك يربطها بالسياق؛ فلا تكون القواعد وأمثلتها مبتورة عن السياق والاستعمال، فإن قيل: تفنى القواعد والسياقات لا تفنى، فأقول: ما لا يؤخذ كله، لا يترك كله، ويكفي قصة على كل قاعدة؛ كي يدرك الطالبون أن القواعد لا بد لها من سياق.
- على معلمي العربية للناطقين بها أو بغيرها مراعاة منطق اللغة وفقهها والاطلاع على توصيات المجامع اللغوية وما تقره من استعمالات حديثة تربط اللغة بالحياة.
- على معلمي اللغة العربية؛ سواء للناطقين بها أم بغيرها الاهتمام بمسرحة المناهج ووضع طلابهم في سياقات مختلفة تُعنَى بالتوظيف، وتضفي على اللغة الحياة والنضارة والاستعمالية.

فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الأشموني (ت: 900هـ): منهج السالك إلى ألفية ابن مالك، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- الأصمعي (ت: 216هـ): فحولة الشعراء، تحقيق: المستشرق ش. توري، ط2، دار الكتاب الجديد، بيروت، 1980م.
- ابن بابشاذ (ت: 469هـ): شرح المقدمة المحسبة، تحقيق: خالد عبد الكريم، ط1، المطبعة العصرية، الكويت، 1977م.
- الباخرزي، علي بن الحسن بن علي بن أبي الطيب أبو الحسن (ت: 467هـ): دمية القصر وعصرة أهل العصر، ط1، دار الجيل، بيروت، 1414هـ.
- أبو البركات، كمال الدين الأنباري (ت: 577هـ): أسرار العربية، ط1، دار الأرقم بن أبي الأرقم، 1999م.
- أبو البركات كمال الدين الأنباري (ت: 577هـ): الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تحقيق: سعيد الأفغاني، ط1، دار الفكر، دمشق، 1957م.
- أبو البركات كمال الدين الأنباري (ت: 577هـ): نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، ط3، مكتبة المنار، الزرقاء، 1985م.
- البغدادي (ت: 1093هـ): خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط4، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1997م.
- التفتازاني (ت: 793هـ): شرح التلويح على التوضيح، (دط)، مكتبة صبيح، مصر، (دت).
- لثعلبي (ت: 427هـ): الكشف والبيان في تفسير القرآن، ط1، دار التفسير، جدة، 2015م.
- ابن جني (ت: 392هـ): الخصائص، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (دت).
- ابن جني (ت: 392هـ): اللمع في العربية، تحقيق: فائز فارس، (دط)، دار الكتب الثقافية، الكويت، (دت).
- ابن جني (ت: 392هـ): المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، (دط)، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، 1999م.
- ابن جني (ت: 392هـ): المنصف شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، ط1، دار إحياء التراث القديم، 1954م.

- الجوهري (ت: 393هـ): الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
- ابن الحاجب (ت: 646هـ): الإيضاح في شرح المفصل، تحقيق: د. موسى بناي العليلي، (دط)، إحياء التراث الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الجمهورية العراقية، (دت).
- ابن الحاجب (ت: 646هـ): الكافية في علم النحو، تحقيق: د. صالح عبد العظيم الشاعر، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2010م.
- ابن الحداد (ت: بعد 400هـ): كتاب الأفعال، تحقيق: حسين محمد محمد شرف، (دط)، مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، القاهرة، 1975م.
- : أبو الحسن البصري (ت: 659هـ): الحماسة البصرية، تحقيق: مختار الدين أحمد، (دط)، عالم الكتب، بيروت، (دت).
- أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ): ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م.
- أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ): البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، (دط)، دار الفكر، بيروت، 1420هـ.
- أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ): تذكرة النحاة، تحقيق: د. عفيف عبد الرحمن، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986م.
- أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ): التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق: د. حسن هنداوي، ط1، دار القلم، دمشق، دار كنوز، إشبيليا، (دت).
- خالد الأزهري (ت: 905هـ): شرح التصريح على التوضيح، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.
- الخالديان أبو بكر الخالدي (ت: نحو 380هـ)، أبو عثمان الخالدي (ت: 371هـ): الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين والجاهليين والمخضرمين، تحقيق: د. محمد علي دقة، (دط)، وزارة الثقافة، سورية، 1995م.
- ابن خالويه (ت: 370هـ): ليس في كلام العرب، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط2، (دن)، مكة المكرمة، 1979م.
- ابن الخشاب (ت: 567هـ): المرتجل في شرح الجمل، تحقيق: علي حيدر، (دط)، (دن)، 1972م.
- الدماميني (ت: 872هـ): تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، تحقيق: د. محمد بن عبد الرحمن بن محمد المفدى، ط1، (دن)، 1983م.
- الرازي (ت: 666هـ): مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، ط5، المكتبة العصرية، بيروت، 1999م.
- الرضي الاستراباذي (ت: 686هـ): شرح الكافية، تحقيق: يوسف حسن عمر، ط2، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 1996م.
- الزمخشري (ت: 538هـ): أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- أبو زيد الأنصاري (ت: 215هـ)، النوادر في اللغة، تحقيق: د. محمد عبد القادر أحمد، ط1، دار الشروق، 1981م.
- أبو زيد القرشي (ت: 170هـ): جمهرة أشعار العرب، تحقيق: علي محمد البجادي، (دط)، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، (دت).

- ابن السراج (ت: 316هـ): الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، (دط)، مؤسسة الرسالة، بيروت، (دت).
- أبو سعيد السيرافي (ت: 368هـ): شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008م.
- ابن السكيت (ت: 244هـ): إصلاح المنطق، تحقيق: محمد مرعب، ط1، دار إحياء التراث العربي، 2002م.
- ابن سلام (ت: 224هـ): الأمثال، تحقيق: د. عبد المجيد قطامش، ط1، دار المأمون للتراث، 1980م.
- سيبويه (ت: 180هـ): الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م.
- ابن السيد البطليوسي (ت: 521هـ): رسائل في اللغة، تحقيق: د. وليد محمد السراقبي، ط1، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، 2007م.
- ابن سيده المرسي (ت: 458هـ): المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.
- السيوطي (ت: 911هـ): الاقتراح في أصول النحو وجدله، تحقيق: د. محمود فجال، ط1، دار القلم، دمشق، 1989م.
- السيوطي (ت: 911هـ): بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (دط)، المكتبة العصرية، صيدا، (دت).
- السيوطي (ت: 911هـ): المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- السيوطي (ت: 911هـ): همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، (دط)، المكتبة التوفيقية، مصر، (دت).
- الشاطبي (ت: 790هـ): المقاصد الشافية، تحقيق: د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين وآخرون، ط1، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2007م.
- الشريف الجرجاني (ت: 816هـ): التعريفات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983م.
- الشهاب الخفاجي (ت: 1659هـ): شرح درة الغواص في أوهام الخواص، تحقيق: عبد الحفيظ فرغلي علي قرني، ط1، دار الجيل، بيروت، 1996م.
- ابن الصائغ (ت: 720هـ): اللمحة في شرح الملحة، تحقيق: إبراهيم بن سالم الصاعدي، ط1، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 2004م.
- الصبان (ت: 1206هـ): حاشية على شرح الأشموني، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997م.
- ابن الصلاح (ت: 643هـ): معرفة أنواع علوم الحديث (مقدمة ابن الصلاح)، تحقيق: نور الدين عتر، (دط)، دار الفكر، سورية، 1986م.
- الطبري (ت: 310هـ): جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2000م.
- الطيبي (ت: 743هـ): الكاشف عن حقائق السنن، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، ط1، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، 1997م.
- عبد القاهر الجرجاني (ت: 471هـ): المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: د. كاظم بحر المرجان، (دط)، دار الرشيد للنشر، الجمهورية العراقية، 1982م.

- العرجي: ديوان العرجي، تحقيق: د. سجيع جميل الجبيلي، ط1، دار صادر، بيروت، 1998م.
- ابن عقيل (ت: 769هـ): المساعد على تسهيل الفوائد، تحقيق: د. محمد كامل بركات، ط1، دار الفكر، دمشق، 1400هـ.
- أبو العلاء المعري (ت: 449هـ): اللامع العزيزي شرح ديوان المتنبي، تحقيق: محمد سعيد المولوي، ط1، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 2008م.
- أبو علي الفارسي (ت: 377هـ): التعليقة على كتاب سيبويه، تحقيق: د. عوض بن حمد القوزي، ط1، (دن)، 1990م.
- أبو علي الفارسي (ت: 377هـ): الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي، بشير جويجابي، ط2، دار المأمون للتراث، دمشق، 1993م.
- العليمي (1061هـ): حاشية على شرح التصريح، ط2، المطبعة الأزهرية، مصر، 1325هـ.
- العليمي (ت: 1061هـ): حاشية العليمي على ألفية ابن مالك، مكتبة جامعة الملك سعود، قسم المخطوطات، رقم (7031) نحو.
- العيني (ت: 855هـ): المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية، تحقيق: أ.د. علي محمد فاخر وآخرون، ط1، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 2010م.
- الفراء (ت: 207هـ): معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي وآخرون، ط1، دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، (دت).
- الفراهيدي (ت: 170هـ): الجمل في النحو، تحقيق: د. فخر الدين قباوة، ط5، (دن)، 1995م.
- الفيروزآبادي (ت: 817هـ): البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، ط1، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، 2000م.
- الفيروزآبادي (ت: 817هـ): القاموس المحيط، ط8، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005م.
- الفيومي (ت: نحو 770هـ): المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (دط)، المكتبة العلمية، بيروت، (دت).
- أبو القاسم الزجاجي (ت: 337هـ): الإيضاح في علل النحو، تحقيق: د. مازن المبارك، ط5، دار النفائس، بيروت، 1986م.
- القاضي الجرجاني (ت: 392هـ): الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، (دط)، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، (دت).
- ابن قتيبة الدينوري (ت: 276هـ): تأويل مشكل القرآن، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، (دط)، دار الكتب العلمية، بيروت، (دت).
- ابن قيم الجوزية: إرشاد السالك إلى حل ألفية ابن مالك، تحقيق: د. محمد بن عوض بن محمد السهلي، ط1، أضواء السلف، الرياض، 1954م.
- ابن قيم الجوزية (ت: 751هـ): زاد المعاد في هدي خير العباد، ط27، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1994م.
- ابن مالك (ت: 672هـ): ألفية ابن مالك، (دط)، دار التعاون، (دت).
- ابن مالك (ت: 672هـ): شرح التسهيل، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون، ط1، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، 1990م.
- المبرد (ت: 285هـ): الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997م.

- المبرد (ت: 285هـ): المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة، (دط)، عالم الكتب، بيروت، (دت).
- مجد الدين أبو السعادات ابن الأثير (ت: 606هـ): البديع في علم العربية، تحقيق: د. فتحي أحمد علي الدين، ط1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1420هـ.
- محمد شوقي أمين، إبراهيم الترزي: القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب من 1934 إلى 1987م، (دط)، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، 1989م.
- المرتضى العلوي (ت: 436هـ): غرر الفوائد ودرر القلائد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، دار إحياء الكتب العربية، 1954م.
- المرزوقي (ت: 421هـ): شرح ديوان الحماسة، تحقيق: غريد الشيخ، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003م.
- أبو منصور ابن الجواليقي (ت: 540هـ) شرح أدب الكاتب لابن قتيبة، (دط)، دار الكتاب العربي، بيروت، (دت).
- ابن منظور (ت: 711هـ): لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، 1414هـ.
- الميداني (ت: 518هـ): مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (دط)، دار المعرفة، بيروت، (دت).
- ناظر الجيش (ت: 778هـ): تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تحقيق: أ.د. علي محمد فاخر وآخرون، ط1، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 1428هـ.
- ابن هشام الأنصاري (ت: 761هـ): أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، (دط)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (دت).
- ابن هشام الأنصاري (ت: 761هـ): مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: د. مازن المبارك، محمد علي حمد الله، ط6، دار الفكر، دمشق، 1985م.
- أبو هلال العسكري (ت: نحو 395هـ): جمهرة الأمثال، (دط)، دار الفكر، بيروت، (دت).
- ابن الوراق (ت: 381هـ): علل النحو، تحقيق: مود جاسم محمد الدرويش، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 1999م.
- ياقوت الحموي (626هـ): معجم الأدباء، تحقيق: إحسان عباس، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1993م.

Textual Continuity of the Holy Quran;

The Chapter of Fajr (No.89) as Case Study

Dr. Taghreed Mohammed SALEH

الترابط النّصي في القرآن الكريم(سورة الفجر أنموذجًا)

[1]د. تغريد محمد صالح

كانت الجمل في بداية الدرس اللساني محور الاهتمام ، واعتبرت الوحدة الاساسية عند اصحاب النظريات اللسانية ولكن مع تطور الدّراسات والعلوم ، انتقل الاهتمام من الجملة الى مستوى أعمّ هو النّص ، إذ لايمكن الاحاطة بمعنى الوحدات الجملية إلا بوضعها في أطارها الكلي ألا وهو النّص .

واذا كان اصطلاح نحو النّص اصطلاحا حديث النشأة فأنّ مفهومه له جذور عميقة وأصيلة في الفكر العربي والتراث الإسلامي، حيث أدرك العلماء الأجلاء القدماء بحكمتهم وبصيرتهم روابط النّص الأدبي أو اللغوي وربطوا بين الجمل ودلالاتها وسياقاتها الكلية ، فتحليل النص يبدأ بتحليل وحداته الصغرى ومكوناته ، الصوتية والصرفية والنحوية وينتهي بالنظرة الكلية والوقوف على الروابط اللغوية والدلالية .

يهدف هذا البحث الموسوم **" بالترابط النصي في القرآن الكريم سورة الفجر إنموذجا "** على إلقاء الضوء على موضوع من أهم مواضيع اللسانيات الحديثة التي تعنى بدراسة النص ، لذا تطلب البحث ان يكون في مبحثين :

اما المبحث الاول: ذكرت فيه الترابط الشكلي والمفهومي من جانبه النظري.

والمبحث الثاني: دراسة تطبيقية للترابط النصي في القرآن الكريم من خلال سورة الفجر

كلمات مفتاحية:النص/ الترابط النصي / القرآن الكريم / سورة الفجر

المبحث الأول : الترابط الشكلي والمفهومي من جانبه النظري مفهوم النّص لغة واصطلاحًا:

لامناص لنا ونحن نباشر تعريف النّص ، من أن نبدأ بتدبُّر المفهوم اللغوي لهذا المصطلح ، وهو ماقد نستمد منه بعض المؤشرات التي يمكن أن تضيء لنا دروب الاهتداء إلى تعريف النّص على المستوى الاصطلاحي ، فالمفهوم اللغوي لكلمة النّص في المعاجم دلالات كثيرة ومتعددة ، نذكر منها ماجاء في لسان العرب لابن منظور (1): (النّص ، هو أقصى الشيء وغايته ، ومنه نصّ الناقة أي استخرج أقصى سيرها، ونصّ الشيء منتهاه) .

وأمّا في (أساس البلاغة) ، فهو يفيد الرّفع : (فالنّص : رفعك الشيء . نصّ الحديث ينصه نصّاً : رفعه)(2).

(1) أستاذمساعد،الجامعةالعراقية/ العراق.

ويدل على الاستقصاء ومنه نصّ الرجل نصّاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ماعنده (3) .

وفي القاموس المحيط : المنتهى والاكتمال ، حيث يعلق الفيروز آبادي على قول الإمام علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه) : (إذا بلغ النساء نصّ الحقاق – يعني منتهى البلوغ للعقل – فالعصبة أولى) (4) ، والمدلول نفسه يعطيه ابن منظور لقول عليبن ابي طالب(كرم الله وجهه): (اذا بلغن غاية الصغر إلى أن تدخل في الكبر ، فالعصبة أولى بها من الأمّ) (5) ، وهو يقصد بذلك الإدراك والغاية . ومن هنا نستنتج أن أكثر ماتدلّ عليه هذه الكلمة لغويّاً : (هو الظهور والوضوح والاكتمال) .

أمّا اصطلاحاً : للنّص في التراث اللساني عدّة تعريفات نخص بالذكر منها:

تعريف كلاوس برينكر للنص : بأنه تتابع متماسك من الجمل غير أن هذا لايعني أن الجملة كما كانت الحال من قبل ينظر اليها على أنها (معلم رئيسي) في تدارك وحدات لغوية أي تعد وحدة بناء النّص)(6).

اما دومينك مانغونو فيرى أن النّص : يستعمل كمرادف لملفوظ اي كمتوالية لغوية مستقلة اكانت شفوية أو مكتوبة ، انتجها متلفظ واحد أو عدّة متلفظين في سياق تبليغي اتصالي معين (7).

علما أن **بول بريكور** جعل الكتابة مثبتًا للنّص وكأنها حافظ لها من الزوال والأندثار ، وهذا مايتجلى لنا من خلال قوله: (تطلق كلمة النّص على كل خطاب ثم تثبيته بواسطة الكتابة ، وهذا التثبيت امر مؤسس للنّص ذاته ومقوم له)(8).

ومن التعريفات الجامعة تعريف النّص الذي نقله كل من سعد مصلوح ، وسعد البحيري عن روبرت دي بوجراند ، والفجاج ، ولايسلار : أنّه حدث تواصلي يلزم لكونه نصّا أن تتوفر له سبعة معايير للنّصية مجتمعة ، ويزول عنه هذا الوصف اذا تخلف واحد من هذه المعايير(9) :

1 -السبك أو الربط النّحوي .

2-الحبك أو التماسك الدّلالي ، وترجمها تمام حسّان بالالتحام.

3-القصد : أي هدف النّص .

4-القبول أو المقبولية : وتتعلق بموقف المتلقي من قبول النّص

5-الأخبارية أو الاعلام : أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه .

6-المقامية : وتتعلق بمناسبة النّص للموقف .

7-التناص.

التماسك النّصي النحوّي

نال البحث في كيفية تماسك النّص القرآني العناية الفائقة من لدنِ علماء الاسلام ، فتعاملوا معه على أنّه وحدةُ يرتبط بعضها ببعض وتتعلّق أجزاؤه على نحوٍ تكاملي ، فأسهموا إسهامًا واضحًا في تحليل النّص وربطوه بالسياق وبيّنوا بعض الظواهر اللغوية في (التماسك النّصي).

كالتكرار ، والحذف ، والاحالة وغيرها من الخصائص ، وقد رصد ابن حزم (ت456هـ) هذه الخصيصة (التماسُك الدّلاليّ) في كتاب الله (القرآن الكريم) ، واصفًا إياه بـ (اللفظة الواحدة) ، وأنّ كلَّ جزءٍ من أجزاء

هذه اللفظة ينبغي النظر فيه في ظلّ علاقته مع الأجزاء الأخرى ، ولاينبغي النظر في نصٍّ ما نظرةُ منفردة بمعزلٍ عن السياقات الداخلية والخارجية (10)

فالنّص القرآني أوضح نصّ تتجلى فيه مظاهر التماسك النَّصي فهو النّصُ الإلهي المعجز في لفظه ونظمه ومعناه ، والمعجز في تماسكه وانسجامه ، ولاشكَّ أنّ الباحث في النّص القرآني لايمكنه الوصول إلى الحقائق البنيوية والأسرار الأعجازية التعبيرية في النّص القرآني إلاّ إذا ماسبرَ غور اللغة القرآنية وكشف سرَّ جمال تعابيرها ، لاجرم أنّ التعبير القرآني ليس تعبيرًا فنيّا إبداعيًا من صنع البشر ، بل هو تعبيرٌ إعجازي لايُدانيه أحدٌ ، ولايستطيع إنسان مهما امتلك من معرفةٍ وقدرةٍ على استجماع العلوم والمعارف أن يصل إلى المرادات السماوية ، فالنّص القرآني يُعطيك بقدر ماتعطيه من فهمٍ وقدرةٍ وتحليل ، فهو عصيّ على من لايمتلك الأدوات البحثيّة والآليات التحليلية من أجل الولوج في ساحته المباركة (11) .

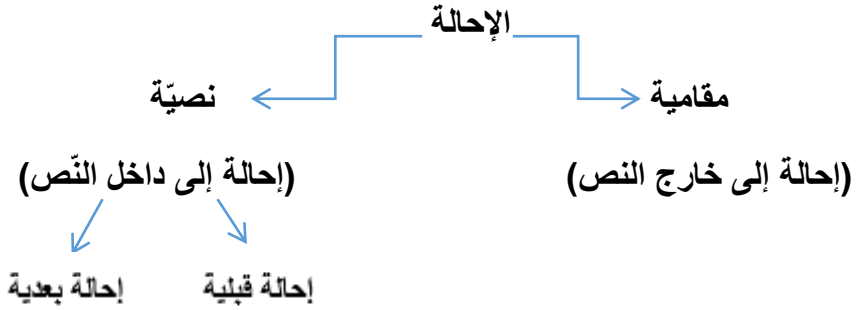
فالتماسك النّصي :هو مصطلح من المصطلحات التي ظهرت في إطار علم اللغة النّصيّ ، أو نظرية النّص ، وهو مصطلح يعبر عن التماسك الدّلالي بين الوحدات اللغوية المكونة للنّص الأدبي ، سواء اكانت في صورتها الجزئية أم الكلية ، وبه يحدث نوع من الانسجام الداخلي التام بين وحداته، وتظهر في صورة لحمة واحدة ، تحملُ خصائصها الذاتية والنوعية التي تتميز بها عت غيرها من النصوص)(12)

فالتماسك النّصي خاصية نحويّة للخطاب تعتمد على علاقة كلّ جملة منه بالأخرى (13) ، وهو ينشأ في الأعم الأغلب عن طريق اقترانات لفظية لازمة والتي تظهر في النّص مباشرة، كأحرف العطف، وأسماء الإشارة، والاسم الموصول، وسواها وسنستجلي قسمًا منها ؛ من أجل استظهار التماسك النّصي بوصفه سمة جمالية وبنيوية في استثمار الإعجاز التعبيري في النّص القرآني.

1-الإحالة :

للإحالة وسائل متنوعة وأدوات لايتحقق تماسك النّص إلاّ بوجودها ، وهي لاتملك دلالة مستقلة بذاتها بل يجب الرجوع إلى عناصر أخرى داخل النّص أو خارجه لتحديد المحال إليه ، وقد أختلف الدارسون في تسميتها ، فمنهم من سماها " ألفاظ كنائية " معتبرًا (الضمير) أهم أنواعها (14) ، ومنهم من أطلق عليها أدوات كما هو الشأن عند " هاليداي" و" رقية حسن" فيما نقله بعض الدارسين الغربيين وذلك في قولهما : (هي الأدوات التي تعتمد في فهمنا لها على معناها الخاص ، بل على إسنادها على شيء آخر ....) (15) في الوسائل الاحالية بين الدارسين إلاّ أنها تعدّ ركيزة مهمة واساسية في تماسك النصوص ، ولايتم الترابط والتلاحم بين أجزائها إلا من خلال هذه الوسائل والتي تسمى (أدوات الاتساق الإحالي) وهي حسب هاليداي ورقية حسن (ثلاث وسائل: الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة) (16)، وهناك من حصرها في الضمائر واسماء الاشارة فقط .

أنواع الإحالة : تقسم الإحالة على قسمين : إحالة قبلية ، و إحالة نصيّة وهي على النحو التالي :



الاحالة المقامية: هي إحالة عنصر لغوي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي ، فهي تساهم في خلق النّص لكونها تربط اللغة بالسياق والمقام إلا أنها لاتساهم في اتساقه بشكل مباشر.

(الم تر كيف فعل ربك بعاد)الفجر6 ⟸ إحالة مقامية خارجية ⟸ (الرسول).

امّا الإحالة النّصية : تنقسم بدورها إلى:

إحالة قبلية : وهي تعود على مفسر سبق التلفظ به وفيها يجري تعويظ لفظ المفسر الذي كان من المفروض أن يظهر حيث يرد المضمر:

(ٱلَّتِي لَمۡ يُخۡلَقۡ مِثۡلُهَا فِي ٱلۡبِلَٰدِ٨الفجر8 ⟸ إحالة قبلية ⟸ (إرم).
(كَلَّاۖ بَل لَّا تُكۡرِمُونَ ٱلۡيَتِيمَ١٧)الفجر17 ⟸ حالة ضميرية قبلية ⟸ (الانسان)

إحالة بعدية : وهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النّص ولاحق عليها.
(هَلۡ فِي ذَٰلِكَ قَسَمٞ لِّذِي حِجۡرٖ٥) الفجر5 ⟸ إحالة بعدية اشارية ⟸ (ذي حجر).

-الضمائر

تعد الضمائر اهم وسيلة من وسائل الترابط النصي ، اذ تنوب عن الاسماء ،والعبارات ،والجمل وتعد عنصرا من عناصر الربط النحوي فهي تربط اجزاء النص بعضها ببعض فتحدث بذلك انسجاما وتوازنا بين عناصره ، فتسهم الضمائر في ازالة الغموض والابهام عن العديد من الالفاظ والجمل ، وتعد بمثابة الواسطة التي تربط بينهما ؛ اذ يعد الربط بالضمير

" بديلا لاعادة الذكر ايسر من الاستعمال ، وادعى الى الخفة والاختصار ، بل ان الضمير ان اتصل فقد اضاف الى الخفة والاختصار عنصرا ثالثا وهو الاقتصار " (17)

* فالضمائر عبارة عن عناصر لغوية ، الغرض من استعمالها هو الاختصار، وتجنب تكرار الالفاظ في النص ، يكنى بها عن الاسماء او المسميات.

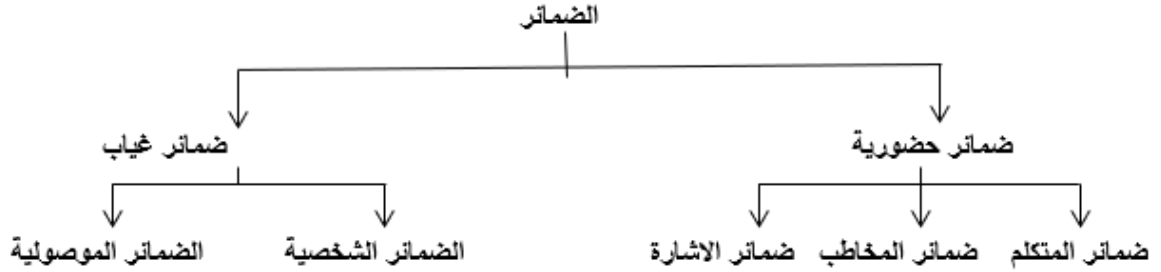
وقد قسم محمد خطابي الضمائر الى قسمين هما:

ضمائر وجودية: مثل: انا،نحن،هو،هم،هن...الخ

ضمائر ملكية: مثل: كتابي،كتابك،كتابهم...الخ

في حين تنقسم الضمائر الوجودة والملكية الى ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب . وغالبا ما تكون الاحالة مع هذه الضمائر خارجية مقامية، كاستعمال الضمائر التي تشير الى المتكلم او الكاتب، او الضمائر التي تشير الى المخاطب (18)

وقد قسم تمام حسان الضمائر الى قسمين اساسيين يندرج تحت كل قسم فروع وهي ممثلة في المخطط كالاتي: (19)



ومن خلال رصدنا للضمائر في "سورة الفجر" نلحظ انها اسهمت بشكل كبير في ترابط النص القراني وتماسكه حسب ما يقتضيه السياق او الموقف ، ومنه قوله تعالى : ٱلَّتِي لَمۡ يُخۡلَقۡ مِثۡلُهَا فِي ٱلۡبِلَٰدِ٨ الفجر8، وفي قوله تعالى: أَلَمۡ تَرَ كَيۡفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ٦ الفجر6، وحققت بذلك ربطا جليا بين اجزاء النصوص وابراز جماليتها

وكان للضمير الدور البارز في التماسك النصي بين النصوص في سورة الفجر ، اذ احتل المرتبة الاولى بين ادوات التماسك النصي وهذا ماوبيناه في الجانب التطبيقي من هذا البحث(20)

- الاسم الموصول :

وهو من الالفاظ الكنائية التي تتميز بالابهام والغموض وتحتاج الى مايزيل ابهامها ويفسر غموضها ، وهي من ادوات الاحالة بحسب ما يرى بعض الباحثين (21)

والاسماء الموصولة " لا تحمل دلالة خاصة وكانها جاءت تعويضا عما تحيل اليه ، وهي ايضا تقوم بالربط الاتساقي من خلال ذاتها ومرتبطة بما ياتي بعدها من صلة الموصول التي تصنع ربطا مفهوميا بين ماقبل (الذي) وما بعده" (22)

ويستجلى التماسك النصي باستشراف الاسم الموصول في ظل صلته التي تعد قرينه مقالية من جهة ، وقرينة وظيفية من جهة اخرى ، فهي تفسر الاسم الموصول وتزيل ابهامه .

فضلا عن ذلك تخلق تماسكا نصيا ، وانسجاما تعبيريا قد لا يستشعر ، بل يفقد بتركه .

وعودا على بدء فالاسماء الموصولة ثنائية الوظيفة اذ تعوض المحال اليه من جهة وتقوم بالربط التركيبي بين ما قبلها وما بعدها من جهة اخرى (23).

ومنه في قوله تعالى : ٱلَّذِينَ طَغَوۡاْ فِي ٱلۡبِلَٰدِ١١ الفجر11، اسم الموصول (الذين) عائد على متقدم شاملا لجميع المذكورين ، عاد ، وثمود وفرعون ويجوز ان يكون نعتًا لفرعون لأن المراد هو وقومه (24)

اليات التماسك المعجمي

التماسك المعجمي وسيلة لفظية من وسائل التماسك التي تقع بين مفردات النص ، وعلى مستوى البنية السطحية فيه ، تعمل على الالتحام بين أجزائه معجميًا ، في ضوء إحكام العلاقات الدلالية القريبة والبعيدة فيه ، إذ يؤدي ذلك إلى تلازم الأحداث وتعالقها من بداية النّص حتى آخره ، حتى يحقق للنّص نصيّته (25) ،

ويُعد التماسك المعجمي من أجلى عناصر التماسك كونه يربط بين مفردات النّص ، وكذلك الوحدات اللغوية المكونة له .

وسنسلط الضوء على احدى هذه العناصر والاكثر اسهاما في (التماسك النّصي) ، الا وهي :

التكرار: يعرف التكرار بأنه " شكل من أشكال الاتساق المعجمي ، يتطلب إعادة ذكر عنصر معجمي ، أو ورود مرادف له أو شبه مرادف (26) أو عنصر مطلق أو اسم عام (27) ومن الدارسين من يجعل التكرار ضمن أنواع الإحالة،ويسميها الإحالة التكرارية ، ومنهم الأزهر الزناد ؛ إذ يعرف الإحالة التكرارية بأنها: " الإحالة بالعودة ، وتتمثل في تكرار لفظ أو عدد من الألفاظ ، في بداية كل جملة من جمل النص ؛ قصد التأكيد ، والإحالة بالعودة أكثر أنواع الإحالة دورانًا في الكلام "(28) .

يتبين مما تقدم، أن التكرار هو إعادة جزء من أجزاء الكلام الى سابق ، وهذه الإعادة إما أن تكون باللفظ أو أن تكون بالمعنى دون اللفظ ، لتحقيق أغراض كثيرة أهمها تحقيق التماسك النّصي بين عناصر النص المتباعدة (29) ، على أن تكون هذه الإعادة وفق نسق ترتيب داخل الخطاب.

ويرى بعض العلماء ومنهم الزركشي أنّ في التكرار تحسينًا للكلام ، وعاملا من عوامل الفصاحة والبلاغة ، بل يصرّح بدور التكرار في تحقيق التماسك النصيّ ، إذ يقول : " وقد غلط من أنكر التكرار كونه من أساليب الفصاحة ظنا أنه لافائدة له ، وليس كذلك بل هو من محاسنها ، لاسيما إذا تعلق بعضه ببعض"(30).

ويشترط صلاح فضل شرطا أساسيا حتى يقوم التكرار بتحقيق وظيفة التماسك ، هو " أن يكون لهذا الملمح المكرر نسبة ورود عالية في النّص ، تجعله يتميز عن نظائره ....، وأن يساعدنا رصده- التكرار على فك شفرة النّص ، وأدراك أدائه لدلالته"(31)

ومن التكرار في سورة الفجر ، الليل ⟸ وليال ⟸ (2) رقم الاية

ذلك قسم ⟸ (الفجر ، والليل ، والشفع والوتر) ⟸ (2+3) رقم الاية

التي ⟸ (إرم) ⟸ (7) رقم الاية

البلاد ⟸ (البلاد) ⟸ (8)

ربّكَ ⟸ (ربُّكَ) ⟸ (6+13)

اذن نلحظ من خلال البحث انه كان للتكرار الدور البارز في (التماسك النّصي) في السورة الكريمة.

المبحث الثاني : دراسة تطبيقية للترابط النّصي في القرآن الكريم من خلال سورة الفجر

وقع اختياري على سورة الفجر لدراسة أوجه التماسك النّصي النحوي للسورة ، لما رأيته من انّها تمثل قدراً مستقلا ، وإن من وراء استقلال السور القرآنية ارتباطاً وثيقاً بينهما ، تتعدد مظاهره وهذا من مظاهر الترابط القوي .

لابدّ لنا اولاً من الوقوف على الخطوط العامّة لمضمون السورة الكريمة, لنتعرّف ما ستتناوله من معانٍ تعبّر عنها آياتها ببنائها اللغوي ، والبياني ، فسورة الفجر التي آياتها ثلاثون آية (32) بنيت مقاصدها على الأصول الأساسية شأنها في ذلك شأن السور المكية ، غيرأنها تتميز بشخصيتها عن بقية السور فيما حوته من أهداف ومقاصد خاصة بها ، ومن ذلك:

1) من مقاصد القرآن المكي،اصول التوحيد والاستدلال بدلائل الكون فابتدأ في سورة الفجر بالقسم العظيم بالفجر كدليل على قدرة الله ووحدانيته ثم عظمت شعائر الله التي هي من تقوى القلوب .
2) بسطت بإيجاز قصص الأمم المكذبين لرسل الله ، كقوم عاد ، وثمود، وقوم فرعون ، وبيان ماحلّ بهم من العذاب ، والدمار بسب طغيانهم ، وهي من باب ضرب المثل لمشركي أهل مكة في إعراضهم عن قبول رسالة ربهم (33)
وذلك تسلية للرسول (صلى الله عليه وسلم) وتثبيت فؤاده بالنصر ووعده باضمحلال إعدائه .
3) ثم انتقلت الى بيّان سنّة الله في ابتلاء العباد بالخير والشر ، وأن ذلك فتنة لهم مخصوصاً بالغنى والفقر ، وليست دليلاً على الأكرام والإهانة .
4) ختمت السورة ببيان حقيقة الآخرة والدنيا وإثبات البعث والجزاء كعادة السور المكية ، مع عرضها لمصير الكافرين المكذبين مقروناً بمصير المؤمنين المهتدين في دخولهم الجنة بنفس مرضية على ما فعلت (34)

المناسبات في سورة الفجر

1.المناسبة بين اسم السورة ومحورها :

الفجر ادل شيْ على قيام الساعة ، والسورة كلها توكيد لما ينتظر الكافرين عند قيام الساعة ومايليها ، فالفجر يتفجر عن صبح قد اضاء وليل قد انقضى فكأنه بعث جديد بعد موت متكرر ، فكان استهلال السورة بذكر الفجر غاية التناسق مع موضوعها (35)

2.مناسبة سورة الفجر لما قبلها :

القسم الصادر في أول سورة الفجر دليل على صحة ماختمت به السورة التي قبلها من قوله جل جلاله
إِنَّ إِلَيْنَآ إِيَابَهُمْ٢٥ ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُم٢٦الغا ﴿٢﴾ 26,25)

وقال مجاهد وعكرمة والكلبي : وجواب القسم محذوف يدل عليه ماقبله من آخر سورة الغاشية ، وتقديره: لإيابهم إلينا وحسابهم علينا (36)

3.مناسبة سورة الفجر لما بعدها :

ذكر في آخر سورة الفجر حال النفس المطمئنة وما اعد الله تعالى لها من الجنة ، وهي اشرف ماخلق الله كرامة للمؤمنين في الآخرة . بقوله تعالى " يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ٢٧ ٱرْجِعِيٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ٢٨ فَٱدْخُلِي فِي عِبَٰدِي٢٩ وَٱدْخُلِيجَنَّتِي٣٠"الفجر (27،28،29،30)
فناسب ذلك أن تبدأ سورة (البلد) بذكر أشرف بقاع الدنيا مكة (37) لَآ أُقْسِمُ بِهَٰذَا ٱلْبَلَدِ١البلد (1)

4.مناسبة خاتمة السورة لما بعدها :

أورد السيوطي في كتابه (أسرار ترتيب القرآن) في مناسبة ترتيب سورة الفجر بما قبلها : أي ارتباط سورة الفجر بما بعدها : أنه لما ذم فيها من أحب المال ، وأكثر التراث ، ولم يحض على طعام المسكين .

ذكر في سورة البلد الخصال التي تطلب من صاحب المال من فك الرقبة ، والإطعام في يوم ذي مسغبة (38)

5.محور تماسك فاتحة سورة الفجر لخاتمتها :

امَا ارتباط فاتحة السورة بآخرها فهو أن المقسم به هنا خمس مسميات "والفجر، ليال عشر ،والشفع والوتر ،والليل اذا يسر " والذي في آخر السورة أيضاً خمس مسميات قال تعالى :" كَلَّآ إِذَا دُكَّتِ ٱلۡأَرۡضُ دَكّٗا دَكّٗا٢١ وَجَآءَ رَبُّكَ وَٱلۡمَلَكُ صَفّٗا صَفّٗا٢٢وَجِاْيٓءَ يَوۡمَئِذِۭ بِجَهَنَّمَۚ يَوۡمَئِذٖ يَتَذَكَّرُ ٱلۡإِنسَٰنُ وَأَنَّىٰ لَهُ ٱلذِّكۡرَىٰ٢٣ الفجر (23،22،21)

صور اشتملت على اليوم الآخر كله من أول النفخ في الصور الى نهاية الحساب وتذكر كل انسان ماله وماعليه تقابل اشتمل عليه القسم المتقدم من امور الدنيا .

التحليل النّصي النّحوي لسورة الفجر

تؤمن الباحثة إيماناً يقيناً بنصية القرآن الكريم وتماسكه وتناسقه ، وانسجام حروفه وكلماته وجمله ، وآياته وسوره في اعلى المستويات ، وأرفعها درجة ، كأنها حلقة واحدة ، متماسكة البناء ، يتصل أول آياته بآخرها ، وآخرها بأولها .

وما اختيار هذه السورة الكريمة من سور القرآن إلا دراسة تطبيقية عملية ، لبيان آلية القرآن وطريقته في التعامل مع ادوات وعناصر التماسك النصي ، المختلفة ، وذلك لكي تقف الباحثة على أدوات التماسك والاتساق النحوي : إحصاء ، وعدداً ، وتنوعاً ودلالة .

ولما كانت الطريقة المنهجية في تحليل السورة هي ذاتها الطريقة التي وضعها هاليدي ورقية حسن ، لوصف اتساق ما ، فقد وقفت على السورة ، آية آية وكلمة كلمة ، للبحث عن ادوات التماسك النّصي النحوية (39)

للوقوف على نسبة مساهمة أدوات التماسك النّصي في المستوى النحوي ، والتي جعلت من نصوص سورة الفجر نصوصاً متماسكة ، وتشمل هذه الادوات حسب ترتيبها .

في الجدول والإحالة الضميرية (إ ح ض) الموصولية (إ ح .مو) ، والإحالة الإشارية (إ ح . إش) ، والعطف (عط) ، والحذف (حذ) ، مقارنة (مقا) ، والوصف (صف) ، ومن ذلك توصلنا للنتائج الأتية :

السورة	إ ح ض	إ ح . مو	إ ح . إش	عط	حذ	مقا	صف
الفجر	**43**	**3**	**1**	**24**	**17**	**7**	10

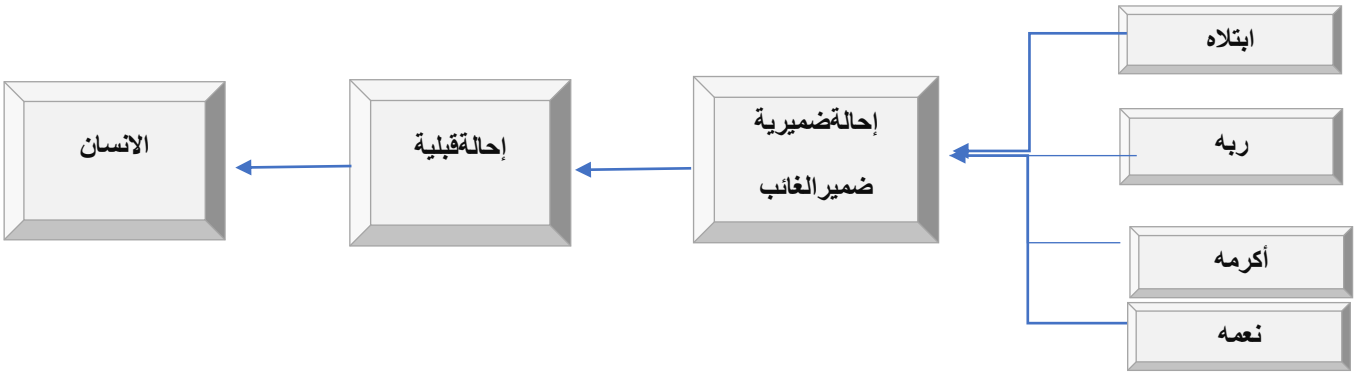
عند تامل الجدول السابق نجد ان الإحالة الضميرية هي الأعلى بين أدوات التماسك النحوية ، إذ بلغ عددها (43) إحالة ضميرية وهي نسبة عالية والدراسة بهذه النسبة تتفق مع دراسة كل من : محمد الخطابي (40) وأسامة جبر وخالد خميس فراج في ان الأحالة الضميرية تأخذ المرتبة الاولى ولعل ذلك يرجع الى سببين :

الاول : ان الربط بالضمائر هو الأصل فيه من جهة ولسهولة التعامل معها من جهة اخرى ، إذ تبدي هذه الضمائر ، مرونة كبيرة بهذا الشان فهي تتبدل كثيراً ، فتأتي مرة منفصلة ومرة متصلة وثالثة منفصلة .

الثاني : أن الربط بالضمائر وخاصة ضمائر الغائب تتميز بقدرتها على المدى القريب والبعيد ، أي أن دورها لاينحسر في الربط بين عناصر جملة واحدة انما يتعداها إلى الربط بين جملة متصلة أو جملة متباعدة في فضاء النّص .

فالضمير الغائب في الأعم الأغلب – يشير إلى شيْ داخل النّص وهي احالة نصية تفرض على المتلقى أن يبحث في النّص بما يعود أليه الضمير .

فيتحقق بذلك التماسك النّصي ويتجسد ذلك في قوله تعالى " فَأَمَّا ٱلۡإِنسَٰنُ إِذَا مَا ٱبۡتَلَىٰهُ رَبُّهُۥ فَأَكۡرَمَهُۥ وَنَعَّمَهُۥ فَيَقُولُ رَبِّيٓ أَكۡرَمَنِ ١٥" الفجر (15) .



الضمائر في " أَلَمۡ تَرَ كَيۡفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ ٦" الفجر (6)
وقوله تعالى : " فَصَبَّ عَلَيۡهِمۡ رَبُّكَ سَوۡطَ عَذَابٍ ١٣" الفجر (13)
وقوله تعالى : " إِنَّ رَبَّكَ لَبِٱلۡمِرۡصَادِ ١٤" الفجر (14)
وقوله تعالى : " وَجَآءَ رَبُّكَ وَٱلۡمَلَكُ صَفّٗا صَفّٗا ٢٢" الفجر (22)

كلها خارجية تحيل الى الرسول (صلى الله عليه وسلم) الذي لم يجر له ذكر صريح في نص السورة ، ومجيء الإحالة الضميرية على هذا النحو ، حقق تماسكاً شكلياً نتج عنه تماسكاً دلالياً ، في تحقيق مقصدية السورة ، وهي التسرية عن نفس الرسول (صلى الله عليه وسلم) وكيد المشركين وتوبيخهم .

-اما أدوات العطف فتاتي في المرتبة الثانية من حيث الاستخدام كأدوات للتماسك النصّي في السورة الكريمة فقد تم احصاء

(24) اداة للربط بين عناصر الجملة الواحدة وبين الجمل المتتالية ويؤدي العطف وظيفية رئيسية هي الربط بيك كل من الجملتين المتجاورتين وهذا التجاور يفضي الى تلاحم النّص وتماسكه (41) وادوات الوصل عند عبدالقاهر الجرجاني : " هي روابط التي لاغنى عنها في وصل الجمل بعضها عن بعض وقد تنبه البلاغيون ومنهم الجرجاني على اثر الوصل في التعبير القرآني . فمن تعريفاته في البلاغة العربية : (معرفة الوصل من الفصل) (42)

ناهيك عن كتب اعجاز القرآن التي عدت الوصل من ضروب الاعجاز التعبيري ، فتلاحق الجمل والتعابير ، والاساليب بوساطة احرف النسق (العطف) يخلق تراتيبة وتوالية في النصوص الادبية ، ولاسيما النّص القرآني ويؤدي العطف الى الربط بين الألفاظ والترابط في المعاني وتكثيفها واختصار الكم الجملي وتوفير الاتساق للنص (43)

وكان استخدام (الواو) اكثر شيوعاً للجمع بين اشتات متباعدة دلالياً فهو يقوم بالجمع مطلقاً بين جمل وعناصر تنتمي الى حقول دلالية متباعدة .

ومن العطف بحرف الواو ماجاء في قوله تعالى :" وَلَيَالٍ عَشْرٍ ٢ وَٱلشَّفْعِ وَٱلْوَتْرِ ٣ وَٱلَّيْلِ إِذَا يَسْرِ ٤" الفجر(2،3،4)

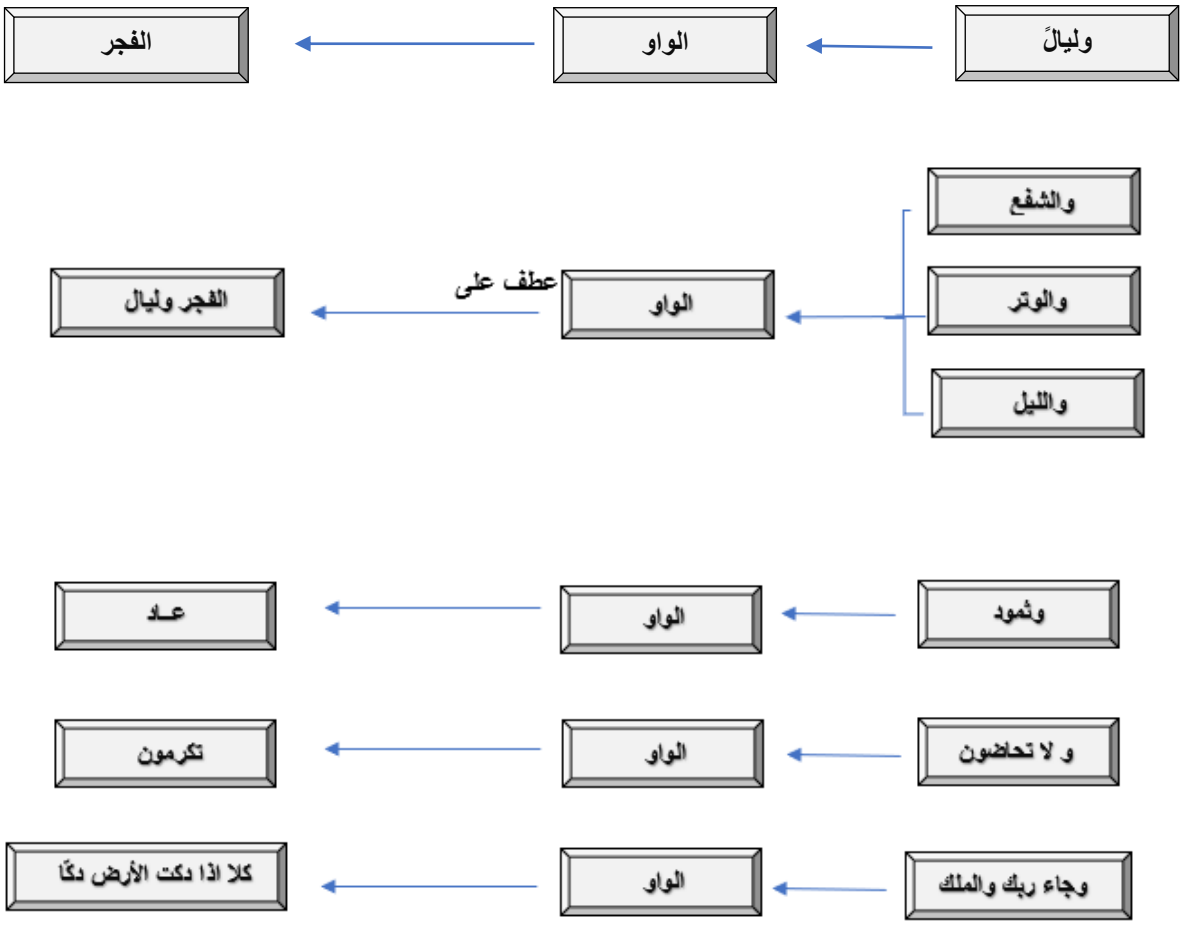
وقوله تعالى : " وَلَا تَحَٰٓضُّونَ عَلَىٰ طَعَامِ ٱلْمِسْكِينِ١٨ وَتَأْكُلُونَ ٱلتُّرَاثَ أَكْلًا لَّمًّا١٩ وَتُحِبُّونَ ٱلْمَالَ حُبًّا جَمًّا٢٠ " الفجر (18،19،20)

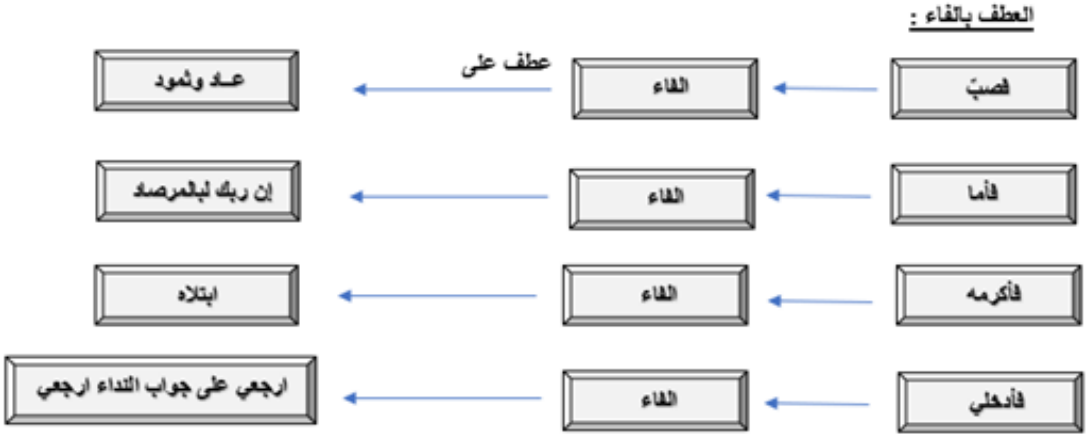
وقوله تعالى : " وَجَآءَ رَبُّكَ وَٱلْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا٢٢" الفجر (22)

ومن احرف العطف حرف (الفاء) الذي يعمل على الربط بين جملتين أو أكثر في ظل علاقة السبب والنتيجة فيكون خبر الجملة الثانية سبباً في خبر الاولى وقد تكون الاولى ناتجة عن الثانية ، ومن ذلك ماجاء في قوله تعالى : " وَأَمَّآ إِذَا مَا ٱبْتَلَىٰهُ فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ فَيَقُولُ رَبِّيٓ أَهَٰنَنِ١٦الفجر(16) وقوله تعالى : " فأما ٱلْإِنسَٰنُ إِذَا مَا ٱبْتَلَىٰهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَّمَهُ فَيَقُولُ رَبِّيٓ أَكْرَمَنِ١٥الفجر(15) وقوله " فَأَكْثَرُواْ فِيهَا ٱلْفَسَادَ١٢" الفجر(12)

إن ارتفاع الإحالة الضميرية والعطف بهذه النسبة دلالة واضحة على قوة الربط بين نصوص سورة الفجر وآيات .

أمثلة على العطف :





اما الحذف فشغل المرتبه الثالثه في التحليل وهي تدل على اهمية الحضور الذهني عند المتلقي وقدرته على ملىء الفراغات التي يفرضها النّص ، ليتمكن المتلقي من كشف واظهار خفايا انسجام النّص ،ثم اذا تم استخدامه(17) والحذف صوره من صور الايجاز و دليل على ان هذا الكتاب من عند الله (جل وعلا) .فلا تحذف كلمه الا وحذفها ابلغ وانسب و اكثر ارتباطاً في الاسلوب ، فلا يحدث حشو ولا تطويل يفسد المعنى ولا اختصار تستغلق به الافكار ويعسر معه الفهم . ومما جاء في باب في الحذف قول قول عبد القاهر الجرماني : " الحذف بابٌ دقيق المسالك ، لطيف المأخذ عجيب الأمر ، شبيهٌ بالسحر ، فانك ترى به ترك الذكر والصمت عن الافادة ، أزيد للإفادة ، وتجدك انطق ماتكون إذا لم تنطق واتم ماتكون بياناً إذا لم تُبِن " (44)

ومن مظاهر الحذف في سورة الفجر :

" إرم ذات العماد " ← حذف مضاف (إرم) اي اهلها وعمدتها (45)

" والليل اذا يسر " ← و (اقسم) بالليل .

" وجاء ربك والملك " ← حذف (امر) ربك .

" يقول ياليتني قدمت لحياتي " ← ماذا يقول

وفي قوله تعالى " وَٱلَّيۡلِ إِذَا يَسۡرِ ٤" الفجر (4)

واختلف في ياء (يسري)بين الاثبات والحذف فقد اثبت الياء في (يسري) ابن كثير ويعقوب ، وحذفها الباقون ، وعلة حذفها قد سأل عنها المؤرج ، قال : سألت الأخفش عن العلة في اسقاط الياء من يسر فقال : لا اجيبك حتى تبيت على باب داري سنة ، فَبت على باب داره سنة ، فقال : الليل لايسري ، وانما يسري فيه فهو مصروف عن جهته ، وكلَّ ماصرفته عن جهته بخسته من إعرابه الا ترى الى قوله : " وَمَا كَانَتۡ أُمُّكِ بَغِيّٗا٢٨" مريم (28)

ولم يَقل بغية ، لأنه صرفها عن باغية (46)

والحكمة المعنوية فيه – والله اعلم – من جهة الساري ومايقع السرى فيه ، فاما من جهة الساري فانقسامهم ليلة النفر الى مجاور وراجع إلى بلاده ، فأشير الى المجاورين بالحذف حثا لهم على ذلك لما فيه من جلالة

المسالك ، فكان ليل وصالهم ماانقضى كله. فهم يغتنمون حلولـه ويتلـذون طولـه مـن تلـك المشـاهد والمشـاعر والمعاهد .

والى الراجعين بالاثبات لما سرى الليل بحذافيره عنهم آبوا راجعين الـى ديـارهم فيمـا انكشـف مـن نهـارهم ، واما من جهة ماوقع فيه السرى فللإشارة إلى طوله تارة وقصره أخرى . فالحذف إشارة الى القصير والإثبات إشارة الى الطويل (47) .

ومن مواضيع الحذف في قوله تعالى :" كَلَّآ إِذَا دُكَّتِ ٱلۡأَرۡضُ دَكّٗا دَكّٗا٢١ وَجَآءَ رَبُّكَ وَٱلۡمَلَكُ صَفّٗا صَفّٗا٢٢ وَجِاْيٓءَ يَوۡمَئِذِۭ بِجَهَنَّمَۚ يَوۡمَئِذٖ يَتَذَكَّرُ ٱلۡإِنسَٰنُ وَأَنَّىٰ لَهُ ٱلذِّكۡرَىٰ٢٣ الفجر(21-23)

أي : وجيء يوم (إذا دكت الارض دكا ، وجاء ربك والملك صفا) ، بجهنم ، يوم (إذا دكـت الارض دكـا ، وجاء ربك والملك صفا ، وجيء يومئذ بجهنم) يتذكر الانسان و أنى له الذكرى .

والدليل ماذكر في الايتين (21, 23) مع وجود تنوين العوض ، للدلالة اللغوية على المحذوف ، والمحـذوف من لفظ المذكور ، والمرجعية واضح انها داخلية سابقة ، والتماسك هنا بين أكثر من آية (48) .

وكان حضور الوصف واضحاً في السورة ، ممـا يـدل علـى أهميـة الوصـف فـي تخصـيص الشـيء وتحديـد معالمه . فالغاية من عملية الوصف هذه ليست مقصودة لـذاتها ، بـل هـي وسـيلة للتاكيـد علـى نصـيّة الـنّص ، ونوعية العلاقات الاتساقية التي يبنى عليها

وبناء على ما تقدّم ، يتبين ان الرابط في سورة الفجر تنوعت وتعددت بشكل ملحـوظ غيـر انهـا اكثرهـا ، بـلا شك كان الربط بوساطة الإحالة الضميرية والعطف .

خـــاتمـــة

بعد هذه الدراسة العلمية في رحاب(التماسك النّصي في سورة الفجر) توصل البحث إلـى جملـة مـن نتـائج ، يمكن إجمال أبرزها على النّحو الآتي :

1-اظهر تحليـل الباحثـة لسـورة الفجـر خصـوبة أدوات التماسـك النّصـي ، ممايـدل علـى أن التماسـك النّصي في كتاب الله هو في مستوى واحد من السمو والعظمة والإعجاز.

2-إنّ أهم العناصر التـي بوظيفـة الأتسـاق هـي: الإحالـة ، والعطـف ، والوصـف أمّـا بقيّـة العناصـر فحضورها يأتي في المرتبة الثانية وبدرجات متفاوتة.

3-خلص البحث إلى أنّ ادوات الترابط النّصي تسـهم فـي تأسـيس وظـائف نصـيّة محـددة وثابتـة مـن شأنها أن تعزز الأبعاد التواصلية التأثيرية للنّص القرآنـي ، كمـا أنّهـا تقـوم بتوجيـه الخطـاب القرآنـي الوجهة المحددة وفقًا للمقصدية القرآنية .

4-تتمتع سورة الفجـر بتماسـك قـوي بـين اجزائهـا بفضـل تـواتر جملـة مـن أدوات التماسـك الشـكلية والدلالية.

.

الهوامش

(1) ينظر: ابن منظور ، لسان العرب ، دار المعارف ، مصر (د.ت) . الجزء (6) ، مادة (نص) ص444.

(2) الزمخشري ، اساس البلاغة : تحقبق : عبد الرحيم محمود ، دار المعارف ، بيروت 1982م ، مادة (نصّ)

(3) ينظر : ابن منظور ، لسان العرب مادة(نصص) .

(4) ا لفيروز آبادي ، مجدالدين بن يعقوب الشيرازي ، القاموس المحيط ، بيروت- لبنان ، مؤسسة الرسالة ط6 1988 .ص331

(5) ابن منظور لسان العرب ، الجزء 6 ، مادة (نصص)، ص444.

(6) كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنّص ، مدخل الى المفاهيم الأساسية والمناهج ، ص 24

(7) دومينك مانغو ، المفاتيح لتحليل الخطاب ، ص128

(8) محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه .ص17

(9) صبحي ابراهيم الفقي ، علم اللغة النّصي بين النظرية والتطبيق ، دراسة تطبيقية على السور المكية. ج1/ص3

(10) ابن حزم، علي بن محمد، الإحكام في أصول الأحكام: 6: 118

(11) د.سيروان عبد الزهرة، مناهج تفيير النّص القرآني : 63

(12) د.خليل عبد الفتاح ، ود.حسين العايدي ، أثر العطف في التماسك النّصي في ديوان على صهوة الماء 329:

(13) -ينظر:العيد علاوي:التماسك النّحوي أشكاله وآلياته دراسة تطبيقية من شعرمحمد العيد آل خليفة:ص 127.

(14) دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء : ص320

(15) براون (جليان)، ويول(جورج) ، تحليل الخطاب : ص 230.

(16) محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى إنسجام الخطاب : ص 18.

(17) خليل بن ياسر البطاشي ، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب ، ص 167

(18) محمد خطابي: ص 81

(19) تمام حسان، العربية معناها ومبناها : ص109

(20) ينظر: الجانب التطبيقي من هذا البحث : ص

(21) ينظر: الازهر الزناد ، نسيج النص:118

(22) احمد عفيفي ، الاحالة في نحو النص : 27،28

(23) ينظر : د.حسين علي هاوي : الاعجاز التعبيري في سورة الواقعة (التماسك النصي انموذجا) ، ص110

(24) ابن عاشور ' التحرير والتنوير :ص 330

(25) د.محمد الشاويش ، لسانيات النّص أصول تحليل الخطاب ،:ص142.

(26) أحمد عفيفي ، نحو النّص :ص 106.

(27) محمد خطابي، لسانيات النص:ص24.

(28)الأزهر الزنّاد، نسيج النص ، ص119.

(29) الفقي ، علم اللغة النّصي :ج2/ص 20

(30)الزركشي ، البرهان في علوم القران :ج3/ص3

(31) صلاح فضل، ظواهر أسلوبية في شعر شوقي ص 210

(32) القرطبي , الجامع لأحكام القرآن :. 28/2 , الرازي , التفسير الكبير 162/31,أبو حيان الاندلسي , البحر المحيط : 461/4

(3 3) الصابوني ، صفوة التفاسير : 3/ 555 ، ابن عاشور ، التحرير والتنوير

(34) القرطبي 113/3 ، الجامع لأحكام القرآن : 28/2

(35) مصطفى مسلم وآخرون ، التفسير الموضوعي لسور القآن الكريم ، ص 126

(36) أبو حيان الاندلسي ، البحر المحيط ج 1 / ص 485

(37) د. مصطفى مسلم ، التفسير في سور القرآن الكريم ج 9 / 134

(38) السيوطي ، أسرار ترتيب القرآن ، ج1 /22

(39) اعتمدت الدراسة على مجموعة من الكتب المختصة في إعراب القرآن نحو : محي الدين الدرويش ، إعراب القرآن الكريم وبيانه ، والعكبري ، البيّان في إعراب

(40) ينظر الخطابي ، محمد ، لبيانات النص مدخل الى انجاح الخطاب ، وجبر ، اسامة ،احمد عبدالله ، سورة الإسراء (دراسة تحليلية نصية) ، إطروحة دكتوراه ، وفراج ، خالد خميس ، التماسك النصي في سورة التوبة (اطروحة دكتوراه)

(41) ينظر مراد حميد عبدالله ، من انواع التماسك النصي :59

(42) ينظر الجرجاني ، دلائل الاعجاز : 222 .

(43) ينظر : محمد سليمان الهواوشة : اثر عناصر الاتساق في تماسك النص دراسة نصيه من خلال سورة . رسالة ماجستير ص 89

44) الجرجاني ، دلائل الاعجاز ، ص 146

(45) البقاعي ، نظم الدر في تناسب الايات والسور ، ج 22 / 27

(46) ينظر : مريم مجور ، سورة الفجر دراسة تحليلة (رسالة ماجستير) ص 66 / 6

(47) البقاعي : نظم الدور في تناسب الايات والسور ، ج 22/ 13

(48) ينظر : نوال فالح ربابعة ، التماسك النصي في جزء عمه ، (رسالة دكتوراه) ، ص 88 ، 89

المصادروالمراجع

- القرآن الكريم

1- احمد عبد الموجود ، والشيخ علي محمد معوض واخرون ، 1422 هجري-2001 م ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان

2-براون(جيليان)و(يول جورج)، تحليل الخطاب ، ترجمة وتعليق: محمد لطفي الزليطي ومنيرالتريكي (د.ط)،(د.ت)، جامعة الملك سعود، السعودية.

3- تمام حسان ، العربية معناها ومبناها ، (د،ط) ، 1994م ، دار الثقافة ، دارالبيضاء ، المغرب .

4- ابو حيان الاندلسي ، البحر المحيط ، دراسة وتحقيق الشيخ : عادل أحمد عبد الموجود ، والشيخ علي محمد معوض ، وشارك في التحقيق الدكتور: عبد المجيد المنوتي ، 1422هـ- 2001م ، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان.

5- د.خليل عبد الفتاح ،و د.حسين العابدي ، اثر العطف في التماسك النصي في ديوان على صهوة الماء للشاعر مروان جميل محيسن ،دراسة نحوية تحليلية، المجلد العشرون/العدد الثاني ، مجلة الجامعة الاسلامية للبحوث

6-خليل بن ياسر البطاشي ، الترابط النّصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب ، ط1 ،1430هـ-2009م ، دار جريرللنشر والتوزيع ، عمان/الاردن.

7- الدرويش ، يحيى الدين ، اعراب القران الكريم وبيانه ، ط 7 ، 1420 هجري-1999 م ، دار اليمامة ، دار ابن كثير دمشق-بيروت ، المجلد الثامن .

8- دومنيك مانغو ، المفاتيح لتحليل الخطاب ، ترجمة : محمد يحياتن ، 1428 هجري- 2008 م ، الدار العربية للعلوم الجزائر.

9- دي بوجران ، النص والخطاب والاجراء ، ترجمة تمام حسان ، ط1، 1418هـ-1998م، عالم الكتب ، القاهرة- مصر.

10- الزمخشري ، أساس البلاغة ،تحقيق : عبد الرحيم محمود (د.ط) ، 1982 م ، دار المعارف ، بيروت .

11-د.سيروان عبد الزهرة، مناهج تفسير النص القرآني ،ط1، 1437هـ-2015م ، دار الأمير(عليه السلام)، النجف الأشرف- العراق.

12- الصابوني ، محمد علي ، صفوة التفاسير ، 1406 هجري- 1986 م ، دار القلم ، بيروت .

13- صبحي ابراهيم الفقهي ، على اللغة النفسي بين النظرية والتطبيق ، دراسة تطبيقية على السور الملكية ، ط1، 1431هـ-2000م ، دارقباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

14- ابن عاشور ، التحرير والتنوير ، (د.ط) ، (د.ت) ، الدار التونسية للنشر ، دار الجماهير للنشر والتوزيع

15-علي بن أحمد بن سعيد، ابن حزم ، الإحكام في اصول الأحكام ، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة ، بيروت.

16-عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي ، القاهرة.

17-علي بن أحمد بن سعيد،ابن حزم ، الإحكام في اصول الأحكام ، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة ، بيروت.