

# Lider

LİSANÎ İLİMLER DERGİSİ  
*Journal of Linguistic Studies*



Sayı-Issue: 2 / Cilt-Volume: 1 / Kış-Winter 2023

**ISSN: 2980-2954**



**LİSANİ İLİMLER DERGİSİ**

---

**JOURNAL OF LINGUISTIC STUDIES**

**ISSN: 2980-2954**

**Cilt 1  
Volume 1**

**Sayı 2  
Number 2**

**Yıl 2023  
Year 2023**

## **İLETİŞİM/CONTACT**

### **Dergi Yazışma Adresi / Correspondence:**

Dergi Yazışma Adresi: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, C Blok  
No: 106, Yenimahalle /Ankara

**Tel:** 0(505) 583 14 58

**E-posta / E-mail:** mozcan58@gmail.com / editor@lidergi.com

LİDER Lisani İlimler Dergisi uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olarak yayımlanır. Dergide yayımlanan yazıların her türlü içerik sorumluluğu ve etik ihlalleri yazara aittir. Yazilar yayincinin izni olmadan kısmen veya tamamen başka bir yerde yayımlanamaz.

Yayın Tarihi: 31 Aralık 2023

## **LİSANÎ İLİMLER DERGİSİ** **JOURNAL OF LINGUISTIC STUDIES**

### **Editör / Editor**

Prof. Dr. Murat ÖZCAN  
Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ

### **Editör Yardımcıları / Editorial Assistants**

Öğr. Gör. Dr. Muhammet KURT  
Arş. Gör. Ökkeş HENGİL

### **Yazı İşleri Müdürü / Directorate of Editorial Affairs**

Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ

### **Dil Editörleri / Language Manuscripts Editor**

Prof. Dr. Nora Gülsün MEHMET (*Türkçe*)  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK (*Almanca*)  
Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU (*İngilizce*)  
Dr. Öğr. Üyesi Maiya MYRZABEKOVA (*Rusça*)  
Öğr. Gör. Dr. Neslihan KOCAMAN (*İspanyolca*)  
Dr. Öğr. Üyesi Nesibe ERKALAN ÇAKIR (*Fransızca*)  
Dr. Öğr. Üyesi Çile MADEN KALKAN (*Çince*)  
Arş. Gör. Dr. Arife ERAY (*Arapça*)

### **Alan Editörler / Field Editors**

#### **Çeviribilim**

Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞI (*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*)

#### **Dil Eğitimi**

Doç. Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ (*Süleyman Demirel Üniversitesi*)

#### **Edebiyat**

Doç. Dr. Yasin Murat DEMİR (*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*)

#### **Dilbilim**

Dr. Öğr. Üyesi Gülfem KURT (*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*)

### **Etik Editörü / Ethics Editor**

Arş. Gör. Dr. Meryem Melike GÜNGENCİ (*Gazi Üniversitesi*)

### **Haberleşme**

Tel: 0(505) 583 14 58

E-posta / E-mail: mozcan58@gmail.com / editor@lidergi.com

**Yayın Kurulu Üyeleri / Editorial Board**

Prof. Dr. Murat ÖZCAN	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Erdinç DOĞRU	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞI	<i>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Yasin Murat DEMİR	<i>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Zeynep ARKAN	<i>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi</i>
Doç. Dr. İbrahim ÖZAY	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ	<i>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ersin ÇİLÉK	<i>Bartin Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Abdulmuttalip IŞIDAN	<i>Gaziosmanpaşa Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nadir ACET	<i>Kafkas Üniversitesi</i>

**Danışma Kurulu Üyeleri / Advisory Board**

Prof. Dr. Musa YILDIZ	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Bedrettin AYTAÇ	<i>Ankara Üniversitesi</i>
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK	<i>Ankara Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Rahmi ER	<i>Ankara Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Muammer SARIKAYA	<i>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Kemal TUZCU	<i>Ankara Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Derya ADALAR	<i>Ankara Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Osman DÜZGÜN	<i>Yıldırım Beyazıt Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU	<i>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi</i>
Prof. Dr. İsmail ÇAKIR	<i>Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Perihan YALÇIN	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Sevim ÖZDEMİR	<i>Süleyman Demirel Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Senem SOYER	<i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Semra SARAÇOĞLU	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Betül CAN	<i>Selçuk Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	<i>Ankara Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KAYAPINAR	<i>Cumhuriyet Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İSPİR KURUN	<i>Gazi Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Hasan AKREŞ	<i>Batman Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi GüL ŞEN YAMAN	<i>Süleyman Demirel Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Evren BARUT	<i>Afyon Kocatepe Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi İ Nayetullah AZİMOV	<i>İstanbul Aydın Üniversitesi</i>

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### Editörden / Editorial

VI-VII

### Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Mahmûd Dervîş'in "Leyletu'l-Bûm" Adlı Şiirinin Türkçeye Yapılmış Çevirilerinin Karşılaştırmalı Analizi  
*Comparative Analysis of The Turkish Translations of Mahmoud Darwish's Poem "Leyletu'l-Bûm"*  
**Ersin BOZKURT** 95-120
- فن المسرحية وأهميته في تعليم المحادثة للناطقين بغير العربية  
*Art of Game and Its Importance in Teaching to Non-Arab Speakers*  
**Doç. Dr. Ahmed ALDYAB** 121-126
- YDS Arapça Sınavlarında Kelime ve Eşdizimler  
*Vocabulary and Collocations in Arabic Exams*  
**Doç. Dr. İbrahim ÖZAY, Hilal KARA TANRIVERDİ** 127-139
- استخدام منهج التدريس القائم على المهام في تدريس الأدب العربي  
*Using A Task-Based Teaching Approach in Teaching Arabic Literature*  
**Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Ayat ALSAOUR** 141-172
- مفهوم الربط في الجملة العربية  
*The Concept of Conjunction in Arabic Sentence*  
**Prof. Dr. Musa YILDIZ, Ghassan MUSTAFA** 173-182
- Arapçada Telaffuz Hatalarından Kaynaklanan Anlam ve Anlatım Bozuklukları  
*Understanding and Diagnosis Defects from Arabic Pronunciation Errors*  
**Öğr. Gör. Dr. Hayrullah ÇETINKAYA** 183-192
- النواخ الفعلية وعملها في الآيات القرآنية والآيات الشعرية  
*The Abrogating Verbs and Their Work in The Holy Quran and Arabic Poetry*  
**Prof. Dr. Musa YILDIZ, Senar YILMAZ** 193-213
- İmam Hatip Liseleri 9-10. Sınıf Arapça ve 11-12. Sınıf Mesleki Arapça Ders Kitaplarının Derlem Tabanlı Karşılaştırılması  
*A Corpus-Based Comparison of 9th-10th Grade Arabic Textbooks And 11th-12th Grade Vocational Arabic Textbooks in Imam-Hatip High Schools*  
**Emrullah SOĞANLI, Ökkeş HENGİL, Mustafa AĞBAHT, Ahmed Wathek ABDULATEEF, Firdevs DERVİŞ, Emine YAVUZ** 215-231
- Orhan Pamuk'un "Beyaz Kale" İsimli Romanının Victoria Rowe Holbrook Tarafından Yapılan İngilizce Çevirisinin Erek Odaklı Çeviri Kuramına Göre İncelenmesi  
*An analysis of Orhan Pamuk's "Beyaz Kale" in English translation by Victoria Rowe Holbrook in terms of Target Oriented Approach*  
**Hakan KARADEMİR, Doç. Dr. Zeynep ARKAN** 233-248

## TAKDİM / EDİTÖRDEN

Değerli okurlarımız;

LİDER Lisânî İlimler Dergisi'nin 2023 yılı 2. sayısıyla karşınızdayız. Dergimizin dil alanında yayınlanan özel bir dergi olması nedeniyle hem araştırmacıların hem de okuyucuların tarafından ilgisini çekmiştir. Bu alanda yayınlanan müstesna bir dergi olması ile birlikte, uluslararası birçok farklı indeksler tarafından taramaya başlamıştır. Kapak tasarımlı, mizanpaj uygulaması ve kullanmakta olduğu internet ara yüzü ile birlikte diğer dergiler arasında hemen fark edilir hale gelmiştir. Alanında uzman, akademik dergi yayınılama hususunda tecrübeli büyük bir ekibin elinin emeği olan LİDER'in daha iyi yerlere gelmesi için herkes var gücüyle çalışmaya devam etmektedir. Hedefimiz siz değerli okuyuculara dil alanında birçok araştırmayı doğrudan ulaştırmaktır. Bu uğurda katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın kurulumuza, grafikerimize ve dergimizin mizanpajını yapan Kaan KÖKSAL'a teşekkür ederim. Dergimizin bu sayısında dilbilim, dil eğitimi ve çeviribilim alanında farklı 9 makale bulunmaktadır. Hepinize keyifli okumalar dileriz. 2024 yılının sağlıklı, huzurlu ve barış içerisinde geçmesini temenni ederiz.

**Prof. Dr. Murat ÖZCAN**

Editör

Ankara/TÜRKİYE

31 Aralık 2023

## **EDITORIAL**

Dear esteemed readers,

We are here with the 2nd issue of LİDER Journal of Linguistic Studies in 2023. Since our journal is a special journal published in the field of language, it has attracted the attention of both researchers and readers. Although it is an exceptional journal published in this field, it has started to be scanned by many different international indexes. It has become immediately noticeable among other magazines with its cover design, layout application and the internet interface it uses. Everyone continues to work with all their strength to bring LİDER, which is the work of a large team of experts in their fields and experienced in publishing academic journals, to better places. Our goal is to directly deliver many research studies in the field of language to our valued readers. I would like to thank our authors, referees, editorial board, graphic designers and Kaan KÖKSAL, who designed the layout of our magazine. This issue of our journal contains 9 different articles in the fields of linguistics, language education and translation studies. We wish you all a pleasant reading. And we also hope that 2024 will be healthy, peaceful and tranquil.

**Prof. Dr. Murat ÖZCAN**

Founding Editor

Ankara/TURKEY

31 December 2023



## Mahmûd Dervîş'in "Leyletu'l-Bûm" Adlı Şiirinin Türkçeye Yapılmış Çevirilerinin Karşılaştırmalı Analizi

### Comparative Analysis of The Turkish Translations of Mahmoud Darwish's Poem "Leyletu'l-Bûm"

Ersin BOZKURT

Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü  
Selçuk University, Institute of Social Sciences, Department of Arabic Language and Literature  
bozkurtersin33@gmail.com  
ORCID: 0009-0005-7436-4530

#### Makale Bilgisi / Article Information

**Makale Türü / Article Types :** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received :** 20.08.2023

**Kabul Tarihi / Accepted :** 07.12.2023

**Yayın Tarihi / Published :** 30.12.2023

**Yayın Sezonu / Pub Date Season :** Aralık / December

**Cilt / Volume:** 1 • **Sayı / Issue:** 2 • **Sayfa / Pages:** 95-120

#### Atif / Cite as

BOZKURT, E. (2023). Mahmûd Dervîş'in "Leyletu'l-Bûm" Adlı Şiirinin Türkçeye Yapılmış Çevirilerinin Karşılaştırmalı Analizi, *Lisanî İlimler Dergisi*, 1(2), 95-120.

#### İntihal / Plagiarism

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermemiği teyit edildi.

*This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.*

#### Yayın Hakkı / Copyright®

LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.

*Journal of Linguistic Studies is an international, scientific and peer-reviewed journal.*

*All rights reserved.*

**Öz:** Çeviri genel bir ifadeyle kaynak dildeki iletiyi, iletideki içeriğin tek ya da birkaç düzeyde eşdeğerliğini en üst seviyeye çıkararak anlatılmış bir iletiye dönüştürme işlemi olarak tanımlanabilir. Başlarda yanlış avcılığı olarak görülen çeviri eleştirisini, günümüzde "çeviriyi bir bütün olarak olumlu ve olumsuz yanlarıyla değerlendiren olabildiğince nesnel bir etkinlik" olarak tanımlanmaktadır (Wilss, 1982, s.216).

Bu makale, Modern Arap Edebiyatının simgelerinden biri olan ve adeta Filistin'in ulusal şairi olarak kabul edilen Mahmûd Dervîş'in Leyletu'l-Bûm adlı şiirinin Türkçeye yapılan çevirilerinin karşılaştırmalı incelemesini içermektedir. Şiirin Türkçeye yapılmış iki çevirişi bulunmaktadır. Çevirilerden biri Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin'e, diğeri ise Metin Fındıkçı'ya aittir. Bu çeviriler, Raymond Van den Broeck tarafından önerilen karşılaştırmalı çözümleme yöntemi kullanılarak ele alınmıştır.

Çalışmada öncelikle çeviri, edebî çeviri, şiir çevirisini, çeviri eleştirisini ve şiir çeviri eleştirisini hakkında bilgiler verilmiş ve çalışmanın temelinde yer alan karşılaştırmalı çözümleme yöntemi tanımlanmıştır. Sonrasında şairin hayatı ve eserleri anlatılmış ve ardından çevirmenler hakkında da bilgiler verilmiştir. Çalışmanın bulgular kısmında ise

Mahmûd Dervîş'in Leyletu'l-Bûm adlı şiirinin Türkçeye yapılan çevirileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin'in çevirisinin kabul edilebilir bir çeviri olduğuna ulaşılmış, Metin Fındıkçı'nın çevirisine ise yeterli bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Edebî Çeviri, Çeviri Eleştirisî, Mahmûd Dervîş, Şiir, Modern Arap Edebiyatı

**Abstract:** In general terms, translation can be defined as the process of transforming the message in the source language into a narrated message by maximizing the equivalence of the content in the message at one or more levels. Translation criticism, which was initially seen as a false hunt, is now defined as "an objective activity that evaluates translation as a whole with its positive and negative aspects" (Wilss, 1982, s.216).

This article contains a comparative analysis of the Turkish translations of the poem Layletu'l-Bûm by Mahmûd Dervish, one of the symbols of Modern Arabic Literature and considered as the national poet of Palestine. There are two translations of the poem into Turkish. One of the translations was made by Gazi University lecturer Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin and the other one belongs to Metin Fındıkçı. These translations were discussed using the comparative analysis method proposed by Raymond Van den Broeck.

In the study, firstly, information about translation, literary translation, poetry translation, translation criticism and poetry translation criticism was given and the comparative analysis method, which is the basis of the study, was defined. Afterwards, the poet's life and works are explained, and then information about the translators is given. In the findings section of the study, the Turkish translations of Mahmûd Dervîş's poem Leyletu'l-Bûm were examined comparatively.

According to the findings, it was found that Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin's translation was acceptable, while Metin Fındıkçı's translation was not sufficient.

**Keywords:** Literary Translation, Translation Criticism, Mahmoud Darwish, Poem, Modern Arabic Literature

## Giriş

Çeviri, "Kaynak dilde anlatılmış bir iletiyi, iletideki içeriğin tek ya da birkaç düzeyde eşdeğerliğini en üst düzleme çıkararak anlatılmış bir iletiye dönüştürme işlemidir" (Slype, 1983, s.33). Aynı zamanda çeviri başka dilde ifade edilen bilgiye ulaşma isteğinden ortaya çıkan diller arası sözlü ya da yazılı bir etkinliktir. (Gündüzalp, 2008, s. 1) Çeviri, aynı dili konuşmayan toplumlar ya da bireyler arasındaki iletişimini mümkün kılan bir bilgi aktarım tekniği olarak da kabul edilmektedir (Dağbaşı, 2017, s.178).

Aksoy'a (2001, s.5) göre günümüzde betimleyici çeviri araştırmalarının gelişimi sonucunda kaynak metindeki dilsel unsurların aynı şekilde erek dilde yaratılması anlayışı ortadan kalkmış, her çeviri metni ayrı ayrı ve üretildiği koşullar içerisinde değerlendirilmeye başlanmış ve eşdeğerlik hedef kültürün sahip olduğu

dil, sosyolojik yapı ve yazinsal koşullar açılarından oluşturulmaya çalışıldığı bir kavram haline gelmiştir. Bu bağlamda kaynak metnin, erek dilde de tıpkı kaynak dildeki yarattığı etki, taşıdığı önem ve verdiği mesajın eşdeğer olması önemli kabul edilmektedir, dolayısıyla metni kaynak dilden erek dile taşıyacak olan çevirmenin her iki dili de iyi bilmesi gerektiği düşünülmektedir (Hengil, 2023, s.472).

Edebî çeviri ise Can'a (2023, s. 345) göre "Edebiyat, sanat ve benzeri konularda kaleme alınmış metinlerin, hedef dilde de aynı anlamı ve üslûbu koruyacak şekilde, eşdeğer kelimelerle ve kültürel kayıplara yol açmadan aktarıldığı bir çevirmenlik dalıdır." şeklinde ifade edilmektedir. Bu ifadeye göre edebî çeviri diğer çeviri türlerinden birçok yönyle ayılmaktadır. Kelimesi kelimesine çeviri, edebî çevirinin hedefi olmamaktadır. Kaynak dildeki anlamların erek dildeki kültürel karşılığını ifade etmesi hedeftir. Bu hedef gerçekleştirilirken kültürel kayıplardan kaçınılmalıdır. Aynı zamanda bu açıklamaya göre, üslûp da çeviride bir diğer etkenidir. Kaynak dildeki metnin üslûbunun erek dilde karşılığını bulması gerekmektedir. Bunu yaparken eşdeğer kelimelerin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Şiir çevirisi de edebî çeviri içerisinde ele alınmaktadır. Şiir çevirisi, en korkulan çeviri türüdür çünkü anlatım şekli, imgesi vb. unsurlarıyla beraber çevirmeni en çok zorlayan edebî türdür (Dağbaşı, 2018, s.4). Şairler sözcükleri yan yana getirirken alışılmışın dışına çıkabilir ve böylece bir yerde içerik kendi biçimini, biçim de kendi içeriğini yaratabilir. Böylece ortaya iç içe geçmiş bir yapı çıkar. Şiirlerde az kelimeyle çok şey ifade edilmekte ve ses, uyak, ölçü gibi unsurlar bulunmaktadır. Şiiri diğer yazın türlerinden ayıran bu ve benzeri özellikler şiir çevirisini zorlaştırmaktadır (Dağbaşı, 2017, s.178).

Şiir çevirisi hakkında Kuçuradi (1978, s.113) belirli bir dille kurulmuş imgeyi başka bir dille yeniden kurmanın, bahsedilen başka dille bu belirli imgenin arasında bir ilişki kurmak olduğunu söylemektedir. Aslında bunun da yeni bir şiir olduğunu savunmaktadır. Bu yeni ilişkiye kurma gerekliliğinin şiir çevirmeyi en zor yapan şey olduğunu da vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığından şiir çevirisinin sadece bir çeviri işlemi mi olduğu ya da yeniden bir şiir ortaya koyma işlemi mi olduğu konusu da tartışılmaktadır.

Çeviri eleştirisi başlarda yanlış avcılığı olarak görülmekteyken günümüzde çeviri anlayışı değişmiş ve çeviri eleştirisi, 'çeviriyi bir bütün olarak olumlu ve olumsuz yanlarıyla değerlendiren olabildiğince nesnel bir etkinlik' olarak tanımlanmağa başlanmıştır (Wilss, 1982, s.216). Bunların yanı sıra Dağbaşı (2017, s.1410), çeviri eleştirisinin kimin tarafından yapıldığının, eleştirinin kime seslendiğinin, çeviri eleştirisinin nerede yayımılandığının ve ne amaçla yapıldığının çeviri eleştirisini belirleyen önemli etmenlerden olduğunu ifade etmektedir.

Şiir çeviri eleştirisinde "rahat okunur, özgün yapıta bağlı, orijinalinden daha başarılı, yazarın sesini aktaran" gibi övgü veya yergilerle dolu öznel yargılarla eleştiri yapıldığı sanılmaktadır. Bazen de bu söylenenleri nesnelleştirmek adına

bir kelimenin ya da deyimin çevirisine yeni bir çeviri önerisi getirerek yanlış-doğru avcılığı yapılmaktadır. Çevrilen metinle çeviriyi karşılaştırmak çeviri eleştirisi için önemlidir ama çeviri eleştirisi için bu yeterli değildir. Yazın eserlerinin çevirisinde çevirmenin şahsiyeti, alımlama koşulları, dilbilimsel etkenler de dikkate alınmalıdır. Yanlış-doğru ayrimı yapmanın çeviri eleştirisinde yeri yoktur. Çeviri eleştirisi bir süreç olarak ele alınmalıdır. Bu süreç boyunca ortaya çıkan değişiklikleri ve farklılıklarını çevirinin kendi dinamiklerine göre betimleyip tanımlamak daha yararlı sonuçlar ortaya koymaktadır. (Dağbaşı, 2018, s.38-39).

Bu çalışmada yer alan çeviriler Raymond Van den Broeck'ün karşılaştırmalı çözümleme yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Van den Broeck, çeviri eleştirisine dair betimleyici yaklaşım perspektifinde bir model sunmuştur (Dağbaşı, 2018, s. 56). Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin ilk aşamasında kaynak ve çeviri metinler karşılaştırılarak sessel, sözcüksel, söz dizimsel düzeyleri ve dil değişkenleri, söz sanatları, anlatısal ve şiirsel yapıları, metinsel imleri ve kurgusal özellikleri incelenir. İkinci aşamada, kaynak metindeki özellikler çeviri metinde aranır. Bu aşamada karşılaştırmalı dilbilim vebicembilik yöntemleri ile bilgileri kullanılır. Üçüncü aşamada yeterli çeviriyi oluşturacak koşullar iki dilin ve kültürün olanakları açısından değerlendirilip sapmalar ve kaymalar belirlenir. Son aşamada eleştirmen betimleyici bir süreç olarak eleştiriye başlar. Bu aşamada verilerini sunan eleştirmen, yargılarını ve bunların somut nedenlerini çeviri metni oluşturan tüm unsurlar kapsamında ortaya koyabilmelidir (Aksoy, 2001, s.5).

Raymond Van den Broeck, çeviri eleştirisinde, herhangi bir çeviri için "iyi" ya da "doğru" ifadelerini kullanmamakta, bu şekildeki yargılamalardan kaçınmaktadır. Bunun yanı sıra çeviri eleştirmeninin yazınbilim, ayırmsal dilbilimi ve bicembilik gibi alanlarda birikiminin bulunması gerektiğini, bu niteliğe sahip bir çeviri eleştirmeninin sıradan ya da amatör çevirmenden farklı olarak bilimsel çeviri eleştirileri yazabileceğini ifade etmiştir (Karantay, 1993, s.21).

Broeck (1985, s.60-61) aynı zamanda çeviri eleştirmeninin kişisel yargılarının ayırt edici bir role sahip olduğunu fakat eleştirmenin kendi normlarının çevirmeninkilerin önüne geçmemesi gerektiğini söyler. Bunun için de eleştirmenin çevirmenin normlarını iyi kavrayabilmesi gerektiğini ifade eder. Eleştirmen, çevirmenin öncül normlarını fark ettiğinde nesnel bir eleştiri gerçekleştirebileceğini savunur.

Karşılaştırmalı çözümlemedeki amaç, kaynak metindeki anımların, çevirmenin hangi seçimleri ışığında hedef dile aktarılabilirliğinin nedenlerine ulaşmaktır. Bu süreçte eleştirmen çevirmenin dil ile ilgili seçimlerini bir bütünlük içinde ele almalı ve çevirmenin hedeflediği okuyucu kitlesinin bekłentisine göre belirlediği çeviri yöntemini ortaya koyabilmelidir. Bunun yanı sıra eleştirmen çevirmenin bu amacı gerçekleştirmeye yönelik seçimlerini ve tutumlarını da belirleyebilmelidir (Aksoy, 2001, s.4).

Çalışmanın amacı, çalışmaya konu olan şiirin kaynak dili Arapçadan Türkçeye yapılan iki farklı çeviriyi de bir arada karşılaştırıp okurun bu çevirilerin birbirleri arasındaki farkları görmesini, okumakta olduğu şiirin çevirilerine eleştirel açıdan bakmasını ve şiirin kaynak dilden hedef dile ulaşmasında ortaya koyulan çeviri tekniklerinin farkına varmasını sağlamaktır.

Bu çalışmada Modern Arap Edebiyatının simgelerinden biri olan şair Mahmûd Dervîş'in "Leyletu'l-Bûm" adlı şiirinin Türkçe çevirileri Raymond Van den Broeck'ün karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle ele alınmış ve biçim, dil, anlam, üslûp ve eşdeğerlik yönlerinden de incelenmiştir.

Şiirin Türkçe'ye yapılan iki çevirisini bulmakta olup bu çeviriler sırasıyla Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin ve Metin Fındıkçı'ya aittir. İncelenen tüm çeviriler kaynak metnin Arapça aslının esas alındığı çevirilerdir.

## 1. Şair

### **Mahmûd Dervîş (1941-2008)**

Mahmûd Dervîş, 1941 yılında Akka'ya yakın bir köyde dünyaya gelmiştir. Üniversite öğrenimini almak için Moskova'ya gitmiştir. Buradan sonra ise 1970 yılında Mısır'a, 1972 yılında ise Beyrut'a gitmiştir. Burada aylık Filistin Dergisi'nin editörü olarak Filistin Kurtuluş Örgütü için çalışmaya başlamıştır. 1975 yılında ise bu örgütün araştırma merkezi müdürlüğünü üstlenmiştir. 1982 yılında Filistin Kurtuluş Örgütü Beyrut'tan uzaklaştırıldıktan sonra Kıbrıs Rum Kesimi'nde yaşamaya başlamıştır. 1987 yılında ise Filistin yönetiminde görev almış, 1993 yılında bu görevinden çekilmiştir. Sonrasında Paris'te yaşamaya başlamış ve burada Filistin ile ilgili duygularını ifade etmeye devam etmiştir. Sonrasında ise Amman'da yaşamış ve buradan da ayrılarak Gazze'ye yerleşmiştir. 9 Ağustos 2008 tarihinde Teksas'ta vefat etmiştir. (Ürün, 2018, s.136-137).

Şair, Filistin konulu birçok esere sahiptir (Akşit, 2016, s. 14). İsmi Filistin davasıyla özdeleşmiş, adeta Filistin'in ulusal şairi olarak bilinmektedir. Filistin direniş edebiyatının önemli isimlerinden biridir. Şiirlerinde Filistin halkın direnişinden, acılarından ve umutlarından bahsetmiştir (Ürün, 2018, s.138).

Mahmûd Dervîş'in şiirlerine üslup açısından bakıldığından, şiirlerin çok sanatlı ya da karmaşık olduğu görülmemektedir. Bunun yanında, günlük hayatı kullanılan kelimeleler eserlerinde yer vererek bu kelimelerden güçlü anımlar yaratmayı başarmıştır (Ürün, 2018, s.138).

Mahmûd Dervîş'in ilk dönem şiirlerinde toplumcu gerçekçi anlayışın izleri hakimdir. Bu dönemde toplumu devrimci bir çizgiye taşıyacak araç olarak gören Mahmûd Dervîş, şiirlerinde dili ve sembollerî halkın anlayacağı şekilde basit bir tarz ile kullanır. Bu dönemde "vatan mefhumu ve Filistin sorunu" şiirlerinde öne çıkan temadır. Şiirlerinde halkın direnişini konu alması sebebiyle Direniş Şairi olarak anılmaktadır (Akşit, 2016, s.31).

Beyrut işgali sonrası sığındığı Paris'te edebi olarak yeniden doğan Mahmûd Dervîş, Dünya edebiyatı tarafından Paris'te tanınmaya başlamıştır. Artık o "Direniş Şairi" değil "Yeryüzü Şairi"dir. Paris yıllarda yaşama dair sorgulamaya girişmiştir. Bu yüzden şiirlerinde "ben" vurgusu ön plana çıkmaktadır ve lirik özellikler yer almaktadır. Bu dönemde kaleme aldığı şiirlerinde tarihi semboller de öne çıkmaktadır. Her şeyin üstüne geldiği bir ortamda kendini varoluşsal ve tarihi açıdan yeniden inşa etmiştir. Önceki döneme kıyasla şiirlerinin satırları azalmıştır. Bu dönemde içerik açısından da değişen şiirleri epik şiir niteliğindedir ve tarihi olaylar ana temayı oluşturmaktadır (Akşit, 2017, s.31).

### **Eserleri**

Lise çağından itibaren edebi alanda eserler kaleme almaya başlayan Mahmûd Dervîş, yüzlerce şiir yazmıştır. Şiirlerinin yanı sıra onlarca kitap, siyasi ve sosyal içerikli makaleler ve mektuplar kaleme almıştır. Çalışmaları, ölümünden hemen sonra üç ciltlik "Divanu'l-Amal" ve yine üç ciltlik "el-A'mâlu'l Cedideti'l-Kâmile" olmak üzere Riyad el-Rayyes Books S.A.R.L adlı yayinevi tarafından Beyrut'ta basıtılmıştır (Yılmaz, 2018, s.170).

Şiir koleksiyonlarından bazıları şu şekilde sıralanabilir: Asâfir bilâ Ecniha (Ka-natsız Serçeler) (1960), Evrâku'z-Zeytûn (Zeytin Yaprakları) (1964), Âşık min Filistin (Filistinli bir Âşık) (1966), Âhiru'l-Leyl (Gecenin Sonu) (1967), Matar Nâim fi harîf ba'id (Uzak Bir Sonbaharda Yumuşak Bir Yağmur) (1971), Habîbetî Tenhad min Nevmihâ (Sevgilim Uykusundan Kalkıyor) (1970), Uhîbbuk ev lâ uhîbbuk (Seni Severim, Sevmem) (1972), Muhâvele rakam 7 (7 Numaralı Deneme) (1973), 'Arâs (Düğünler) (1977), Medîhu'z- Zilli'l-Âlî (Yüksek Gölgenin Övgüsü) (1983) (Ürün, 2018, s.138).

### **2. Çevirmenler**

Bu makalede incelenen çeviriler Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin ve Metin Fındıkçı'a aittir.

Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin, Arap Dili ve Edebiyatı öğretim üyesi ve çevirmenidir. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalından mezun olmuştur. Yüksek lisans tezinde Misırlı yazar Yahya Hakkı'nın öykücüğünü değerlendirmiştir (1998), Doktora tezinde Arapça-Türkçe çeviri sorunlarını incelemiştir (2004). Manchester Üniversitesinde misafir akademisyen olarak çalışmış (2006), Ortaöğretim ve lise düzeyinde Diller İçin Ortak Başvuru Metni'ne göre (CEFR) Arapça öğretim programları hazırlayan komisyonbaşkanlığı etmiştir (2010-2012). 2014 yılında "Arabic Booker" olarak bilinen Uluslararası Arap Romanı Ödülü'ne juri üyesi olarak seçilen Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin, 2016 yılında Türkiye Yazarlar Birliği Çeviri Ödülü'nü almıştır. 2012 yılından itibaren Türkiye ve yurtdışında yazılı ve sözlü çeviri atölyelerini yürütmektedir. (Suçin, 2020, s.1).

Ibn Hazm'dan Güvercin Gerdanlığı (2018), Halil Cibran'dan Ermış (2016); Adonis'ten İşte Budur Benim Adım (2020), Belli Belirsiz Şeyler Anısına (2017), Maddenin Haritalarında İlerleyen Şehvet (2015); Mahmud Dervîş'ten Badem Çiçekleri Gibi yahut Daha Ötesi (2020), Atı Neden Yalnız Bıraktın? (2017), Bu Şiirin Bitmesini İstemiyorum (2016), Mural (2015); Nizar Kabbani'den Aşkın Kitabı (2015); Nuri el-Cerrah'tan Midilli'ye Açılan Tekne (2019); Hulûd el-Mualla'dan Gölün Gölgesi Yok (2014); Ahmed Şehavi'den Benim Adıma Bir Gökyüzü (2013); Melek Mustafa'dan İçimden Göçenler (2019); Yahya Hakkı'dan Umm Hasım'in Lambası (1998) ve Şiir Şiir Ayetler: Amme Cüzü Çevirişi (2015) çeviri eserlerinden bazlarıdır (Suçin, 2020, s.1).

Metin Fındıkçı, çağdaş Arap edebiyatından yaptığı çevirilerle tanınan çevirmen ve şairdir. Şiir ve çevirileri birçok dergide yayımlanmıştır. Bu dergilere Yazılı Günler, Yarın, Cumhuriyet Kitap, Yeni Biçem, Adam Sanat, Uç, Rüzgar, Şiir-lik ve Kitap-lik örnek olarak gösterilebilir. Nazik El Melaike'den Rüyadan Çağrılmak (1996); Adonis'ten Rüzgarda Yapraklar (1998); Nizar Kabbani'den Hüzünlü Irmak (2000); Adonis'ten Ayna ve Düş (2002); Mahmud Dervîş'ten Unutulanı Anmak (2002); Ğada El Seman'dan Beyrut'ta Deniz Yok (2002); Hanan Avvad'dan Filistin Senin İçin (2003); Mahmud Dervîş'ten Beyrut Kasidesi (2003), Mavi Bir Gün (2003); Adonis'ten Doğu ve Batı (2004), Güllerin Aydınlığından (2004), Aşk Şiirleri (2007); Fetva Tukan'dan Kapalı Kapının Önünde (2008) ve Mahmud Dervîş'ten Yalnızlık Yenilemeden Kendini (2009) Arapçadan Türkçeye çevirdiği şiir ve nesir kitapları arasındadır (Yıldız, 2017, s.181).

Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin'in çevirisisi, 2017 yılında basılan Atı Neden Yalnız Bıraktın isimli çeviri kitabı yer almaktadır. Bu kitap, Mahmûd Dervîş'in Suçin tarafından yapılan şiir çevirilerini içermektedir.

Metin Fındıkçı'nın çevirisisi ise 2019 yılında basılan Yalnızlık Yenilemeden Kendini isimli, çevirmenin Mahmûd Dervîş'ten yaptığı şiir çevirilerinin bulunduğu kitapta yer almaktadır. Bu kitabı adı, bu makalede ele alınacak olan şiirin Metin Fındıkçı çevirisinin içinde geçmektedir.

### **3. Bulgular**

Bağımsız açıdan değerlendirildiğinde, Arapça dilindeki kaynak eserin 46 dizeden oluştugu görülmektedir. Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin'in çevirisisi 52 dizeyken, Metin Fındıkçı'nın çevirisisi ise 48 dizedir. Şiir çevirilerinin karşılaştırmalı analizi, her iki çevirinin belirli dizelerinin tablolarda gösterilmesiyle yapılmıştır. Tabloda ayrıca, kaynak metne de yer verilmiştir. Bu sayede daha iyi bir karşılaştırmalı analiz yapma hedeflenmiştir. İncelenen çeviriler, Van den Broeck'ün karşılaştırmalı çözümleme yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

### 3.1. Kaynak Metin

ليلة البوّم

هُنَا حاضِرٌ لَا يَلْامِسُهُ الْأَمْسُ ...

حِينَ وَصَلَنَا

إِلَى آخِرِ الشَّجَرَاتِ انتبهنا إِلَى أَنَا

لَمْ نَعْدُ قَادِرِينَ عَلَى الانتِباهِ، وَهِنَّ

الْتَّقَنَّا إِلَى الشَّاحنَاتِ رَأَيْنَا الْغَيَابَ

يَكْدُسُ أَشْيَاءَ الْمُشَقَّةِ ، وَيَنْصُبُ

خِيمَتَهُ الْأَدِيَّةَ مِنْ حَوْلَنَا ...

هُنَا حاضِرٌ لَا يَلْامِسُهُ الْأَمْسُ ،

يَنْسَلُّ مِنْ شَجَرِ التوتِ خِيطُ الْحَرِيرِ

حِروْفًا عَلَى دَفْتَرِ الْلَّيلِ. لَا شَيْءٍ

غَيْرَ الْفَرَاشِ يُضَيِّعُ حَسَارَتَنَا فِي

الثُّرُولِ إِلَى حُفْرَةِ الْكَلِمَاتِ الْعَرَبِيَّةِ :

هَلْ كَانَ هَذَا الشَّقِيقُ أَبِي؟

رَبِّيَا أَنْدَبِرُ أَمْرِيْ هَنَا. رِبَّا

أَيْدِيْ الْآنِ نَفْسِي بِنَفْسِي ،

وَأَخْتَارُ لَاسْمِي حِروْفًا عَمْوَدِيَّةً ...

هُنَا حاضِرُ

جَالِسٌ فِي خَلَاءِ الْأَوَانِيِّ يُحَدِّدُ

فِي أَنْتِ الْعَابِرِينَ عَلَى قَصْبِ النَّهْرِ ،

يَصْفُلُ نَايَاتِهِمْ بِالْهَوَاءِ ... لَعَلَّ الْكَلَامَ

يَشْفُ فِي بَصَرِهِ النَّوَافِدَ مَفْتُوحَةً ،

وَلَعَلَّ الزَّمَانَ يَحْتُ الْخَطِّ مَعَنَا

حَامِلًا عَدَنَا فِي حَقَائِيْهِ ...

هُنَا حاضِرُ

لَا زَمَانَ لَهُ ،

لَمْ يَجِدْ أَحَدٌ، هُنَا، أَحَدًا يَتَذَكَّرُ

كَيْفَ خَرَجْنَا مِنَ الْبَابِ، رِيَاحًا ، وَفِي

أَيْ وَقْتٍ وَقَعْنَا عَنِ الْأَمْسِ فَانْكَسَرَ

الْأَمْسُ فَوْقَ الْبَلَاطِ شَظَايَا يُرْكِبُهَا

الآخِرُونَ مَرَايَا لِصُورِتِهِمْ بَعْدَنَا... .

هُنْا حَاضِرٌ  
لَا مَكَانَ لَهُ،  
رُبَّمَا أَتَدِبَّرْ أَمْرِي، وَأَصْرَخَ فِي  
لِيلَةِ الْبُوْمٍ: هَلْ كَانَ ذَاكَ الشَّقِيقُ  
أَبِي، كَيْ يُحَمِّلَنِي عَبَّةَ تَارِيخِهِ؟  
رَبِّمَا أَنْتَيْزَ فِي اسْمِي، وَأَخْتَارْ  
أَفَاقَطْ أَمِي عِوادَاتِهَا مُثْلِمًا يَنْبَغِي  
أَنْ تَكُونَ: كَأَنْ تَسْتَطِعَ مُدَاعِبَتِي  
كُلُّمَا مَسَّ مَلْحُ دَمِي، وَكَأَنْ تَسْتَطِعَ  
مَعَالِجِي كَلَمًا عَصَنِي بِلَبْلٍ فِي فَمِي!

هُنْا حَاضِرٌ  
عَابِرٌ،  
هُنْا عَلَقَ الْعَرَبِيُّ بِنَادِقَهُمْ قَوْقَ  
أَصْصَانَ رَيْتَوْنَهُ، وَأَعْدُوا عِشَاءً  
سَرِيعًا مِنَ الْعِلَبِ الْمَعْدِيَّةِ، وَانْطَلَقُوا  
مَسْرِعِينَ إِلَى الشَّاحِنَاتِ...

(Dervîş, 2001, s.14-15).

### 3.1.1. Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin'in Çevirisisi:

*Baykuşun Gecesi*

Burada bir şimdi var dünün dokunmadığı  
Vardığımızda son ağaçlara yitirdiğimizi fark ettik  
fark etmeyi. Kamyonlara yiğdiğini gördük  
yokluğun derleme nesnelerini şöyle bir baktığımızda  
ve diktiğini gördük sonsuz çadırını etrafımıza...

Burada bir şimdi var  
dünün dokunmadığı  
Dut ağacından sıyrılıyor ipek iplik  
harfler halinde gecenin defterinde.  
Hiçbir şey aydınlatmıyor cesaretimizi  
kelebeklerden başka

*yaban kelimelerin çukuruna dalarken:  
Babam mıydı bu perişan adam?  
Belki yoluna koyarım işlerimi burada. Belki  
doğurabilirim kendi kendimi şimdi  
ve adım için dikey harfler seçebilirim...*

*Burada bir şimdi var  
oturuyor kap kacağın boşluğununda  
ve gelip geçenlerin bıraktığı  
izlere dikiyor bakışlarını  
nehrin kamışlarına  
cilalayarak neylerini rüzgârla... Ola ki  
şeffaf olur da konuşma, görürüz ondaki  
açık pencereleri  
ola ki zaman adımlarını sıklaştırır bizimle  
taşıyıp yarısını bavullarında...*

*Burada bir şimdi var  
zamanı olmayan  
Bulamadı hiç kimse burada  
nasıl rüzgâr olup kapıdan çıktıığımızı  
hatırlayan birini, yahut ne zaman koptuğumuzu  
dünden ve dünün nasıl parçalandığını döşemenin üzerinde  
ve başkalarının bu parçaları nasıl kendilerine ayna yaptığını  
bizden sonra...*

*Burada bir şimdi var  
Mekâni olmayan  
Belki yoluna koyarım işlerimi ve haykırırım  
baykuşun gecesine: Babam mıydı o perişan  
adam, tarihinin yükünü üzerime yıkan?  
Belki değişimim ismimin içinde  
sözlerini seçerim annemin ve alışkanlıklarını  
nasıl olması gerekiyorsa öyle:*

*Beni pişpişlayabilmesi mesela  
tuz kanıma dokunduğunda  
ve tedavi edebilmesi beni  
bir bülbü'l ağızımı ısırdığında!*

*Burada bir şimdî var  
geçip giden  
Burada tüfeklerini astı yabancılard  
bir zeytin ağaçının dallarına ve alelacele  
bir akşam yemeği hazırladılar konservelerden  
ve çıkıştılar apar topar kamyonlarla... (Dervîş, 2017, s.44-46).*

### **3.1.2. Metin Fındıkçı'nın Çevirisi:**

*Baykuşların Gecesi*

*Dünü okşamadan işte buradayım...  
Vardığım zamanda  
son ağaçlarda ansızın bulunurum,  
gücü yetenlere geri dönerim ansızın bulduğum yerden,  
gemiler etrafımı sardığında uzakları görürüm,  
bölgedeki istekler bastırıyor etrafımda kurulan  
sonsuz çadırlarda...*

*İşte buradayım  
dünü okşamadan,  
ipeğin ipleri dut ağaçlarından doğar  
gece defterinde harfler olarak. Cesaretimizi  
aydınlatacak yataktan başka bir şey yok  
garip sözcüklerin çukuruna inen:  
Bu babamın mezarı mıydı?  
Belki de bana verilen emir burada. Belki de  
şimdiki inadım benim benliğimledir,  
harflerin ilettiği dünü hatırlamaktır...*

*İşte buradayım,  
tomurcuklanan üzümün durumunda oturuyorum  
ağlayanların yaşlarından nehrin işildayan siminde,  
bu havayla düzler amaçlarını... sözü içtiğinde  
dudakların içinde parlar açık pencereler,  
zamanı içtiğinde adımların anlamını kıskırtır  
yarınımıza heybemizde taşıyarak...*

*İşte buradayım  
herhangi bir zamanı olmayan,  
yalnızlık yenilemeden kendini, işte burada, yalnızlığı anarak  
kapıdan nasıl çıktıysam, rüzgârda, dünde kırılan  
hangi zamana düştüm  
dün parçalanan naklılı taşlara binip  
son kalanlar aynalardan suretleri uzak...*

*İşte buradayım  
yersiz yurtsuz,  
belki de bana verilen emri hazmetmediğimden, çığlık atarım  
baykuşların gecesinde: Babamın  
mezarı miydi tarihi koynunda taşıyan?  
Belki de adım da değişmiştir, anadilimi  
anımsayarak ve bununla övünerek ona dönen  
olsaydım: Yaptığım bu şaka yayılıyor,  
her şey kanımın tuzunu emiyor, yayılıyor  
acelemle her şey ağızındaki bülbülü öfkelendiriyor!*

*İşte buradayım  
ağlayan ve  
işte burada gurbeti asarak tüfeklerin üstünde  
zeytini öfkelendirerek,  
hadi çabuk madeni kutuların içindeki  
akşam yemeğine koşun, boşalın  
deliler gibi yük gemilerinden... (Derviş, 2009, s.134-136).*

### 3.2. Seçili Dizelerin Karşılaştırılması:

#### 3.2.1. Tablo 1:

	ليلة اليوم (Dervîş, 2001, s.14)
<i>Baykuşun Gecesi</i>	(Suçin, 2017, s.44)
<i>Baykuşların Gecesi</i>	(Fındıkçı, 2009, s.134)

Başlığının çevirisi iki çeviride farklı şekillerde ifade edilmiştir. Arapça aslı olan başlığı Suçin "Baykuşun Gecesi" şeklinde, Fındıkçı ise "Baykuşların Gecesi" olarak çevirmiştir. Her iki çeviride de "Gecesi" kelimesi ortak iken, "Baykuş" kelimesini Suçin tekil, Fındıkçı çoğul olarak kullanmıştır. Arapça'da "Baykuş" kelimesi "بُوام", "Baykuşlar" kelimesi ise "بَوْاْم" olarak geçmektedir.

#### 3.2.2. Tablo 2:

	... هُنَا حَاضِرٌ لَا يَلَامُهُ الْأَمْسُ حِينَ وَصَلَنَا إِلَى آخِرِ الشَّجَرَاتِ اتَّبَعْنَا إِلَى أَنَّا لَمْ نُعْدُ قَادِرِينَ عَلَى الانتِبَاهِ. وَحِينَ التَّقَنَّتَا إِلَى الشَّاحِنَاتِ رَأَيْنَا الْغَيَابَ يُكَدِّسُ أَشْيَاءَ الْمُنْتَقَأَةَ، وَيَنْصُبُ ... خِيمَتُهُ الْأَبْدِيَّةُ مِنْ حَوْلِنَا (Dervîş, 2001, s.14)
<i>Burada bir şimdi var dünün dokunmadığı Vardığımızda son ağaçlara yitirdiğimizi fark ettik fark etmemi. Kamyonlara yiğdiğini gördük yokluğun derleme nesnelerini şöyle bir baktığımızda ve diktigini gördük sonsuz çadırını etrafımıza...</i>	(Suçin, 2017, s.44)
<i>Dünü okşamadan işte buradayım... Vardığım zamanda son ağaçlarda ansızın bulunurum, gücü yetenlere geri dönerim ansızın bulunduğum yerden, gemiler etrafımı sardığında uzakları görürüm, bölgedeki istekler bastırıyor etrafımda kurulan sonsuz çadırlarda...</i>	(Fındıkçı, 2009, s.134)

Buradaki ilk dizede “şimdi” anlamına gelen “حاضر” kelimesini fiil cümlesi olarak sıfat yan cümleciğini takip ettiği görülmektedir. Bu durumda bu fiil cümlesi, kelimeye genellikle “an/en” ekleyerek kelimenin sıfat görevini üstlenecektir. Suçin, bu gramer kurallarını göz önünde bulundurarak bir çeviri ortaya koymuştur. Fakat Fındıkçı bu dizede özne yazın kendisi olarak almıştır. Oysaki şiirde bulunan, “dün” anlamına gelen “الأمس” kelimesi damme almış yani merfu konumdadır. Bu açıdan bakıldığından şiirde göre “dün” kelimesi, “şimdi” kelimesini takip eden sıfat yan cümleciğini öznesidir. Fındıkçı, şairin özne konumuna koyduğu bir cümle oluşturup “dün” kelimesini bu cümlenin nesnesi konumunda değerlendirmiştir. Ayrıca Fındıkçı ilk dizede günü okşayan kişinin şair olduğunu ifade etmektedir. Fakat anlamının “okşamak” olarak ifade edilen fiil, şiirde “و” zamiriyle çekimlenmiştir. “يلامس” ifadesi, “okşamak” ve “dokunmak” anlamlarıyla kullanılmış ve yakın anlamlar verilmiştir. Bunun yanında, “şimdi” anlamına gelen “حاضر” kelimesinin karşılığına çeviririsinde yer vermeyerek eksiltme yaptığı söylenebilir.

Arapça aslında “حين وصلنا” olarak geçen ifadeyi Suçin “Vardığımızda”, Fındıkçı ise “Vardığım zamanda” olarak ifade etmiştir. Fındıkçı, Arapça aslında bulunan “biz” öznesini kullanmak yerine “ben” öznesini kullanmış, çevirmen kendi tercihi-ne göre özneyi değiştirmiştir.

Bu kısımda, şairin Arapça aslında “وصلنا” ve “أنت” kelimeleriyle sessel bir ritim yakalanmıştır. Bu sessel ritimlerin çevirilerde yer almadığı görülmektedir.

“Artık” anlamına gelen “لم نعد” ifadesi, her iki çeviride de yer bulmamıştır. İki çevirmen de eksiltme yaparak bu ifadeye çevirilerinde yer vermemiştir.

Fındıkçı, “ansızın bulunurum” şeklinde bir çeviri yapmıştır. Buradaki “ansızın” sözcüğü, “انته” fiilinin “aniden fark etmek” anlamına da sahip olduğu için kullanıldığı düşünülebilir fakat “fark etmek”, “dikkat etmek” gibi çeviriler kullanmak yerine “bulunurum” sözcüğüne yer vermiştir. Çevirmen, şairin Arapça aslında olmayan “geri dönerim ansızın bulunduğu yerden” ifadesini kullanmıştır. Bu nedenle Fındıkçı’nın çevirisinin bu kısmında ekleme yaptığı söylenebilir. Fındıkçı’nın, “geri dönerim” şeklinde bir çeviri yapması “لم نعد” fiilinin “dönmek” anlamına gelen “عاد” fiilinden geldiğine dayandırılabilir. Fakat bu fiil şeklinde kullanıldığından, başına gelen cümleyi olumsuzça çevirmekte ve “artık” anlamına gelmektedir. Ayrıca şairin Arapça aslında özne “biz” olarak kullanılmaktadır. Çevirmen özne olarak “ben” sözcüğünü kullanmayı tercih etmiştir. Ayrıca Fındıkçı “الشاحنات”，“الاتجاه”，“الغِيَاب”，“انتهنا” ve “الشاحنات” sözcüklerinin çevirilerine yer vermemiştir. Çevirmenin eksiltme yaptığı söylenebilir. Fındıkçı’nın çeviririsinde yer alan “gemiler etrafımı sardığında uzakları” ve “بُلْجَدَكِيْسِيْكَلْ بَسْتَرِيْيُور” ifadelerindeki hiçbir sözcük şairin Arapça aslında yer almamaktadır. Çevirmen bu ifadeleri de kendi tercihine bağlı olarak çevirisine eklemiştir. Böylece çevirmenin yine ekleme yaptığından söz edilebilir.

Şiirin Arapça aslındaki "أشياء المتنقاة" kısmı Suçin'in çevirisinde "derleme nesneler" olarak geçmektedir. Cümplenin tam hali "أشياء المتنقاة" şeklindedir. Suçin, "أشياء المتنقاة" ifadesini, "الغِيَاب" sözcüğünün tamlanını olarak kullanmıştır. Fakat şiirin Arapça aslında bu duruma rastlanmamaktadır. Fındıkçı ise "أشياء المتنقاة" kısmını çevirmemiştir. Fındıkçı'nın eksiltme yaptığı söylenebilir.

Şiirin ele alınan bu kısmında Fındıkçı'nın çoğunlukla anlamsal eşdeğerliği sağlayamadığını, Suçin'in ise sağlayabildiğini söylemek doğru olacaktır. Çevirmenin ikisinin de çeviride devrik cümleler kurmayı tercih ettiği görülmektedir. Bu da her iki çevirmenin sessel ritmi yakalama amacında olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### 3.2.3. Tablo 3:

	<p>هُنَا حَاضِرٌ لَا يَلْامِسُهُ الْأَمْسُ، يَنْسُلُ مِنْ شَجَرِ التوت خِيطُ الْحَرِير حِروفاً عَلَى دَفْتَرِ اللَّيلِ. لَا شَيْءٌ غَيْرَ الْفَرَاش يُضِيءُ جَسَارَتَنَا فِي الْتُّزُولِ إِلَى حُقْرَةِ الْكَلْمَاتِ الْغَرِيبَةِ (Dervîş, 2001, s.14)</p>
<p>Burada bir şimdi var dünün dokunmadığı Dut ağacından sıyrılıyor ipek iplik harfler halinde gecenin defterinde. Hiçbir şey aydınlatmıyor cesaretimizi kelebeklerden başka yaban kelimelerin çukuruna dalarken:</p>	<p>(Suçin, 2017, s.44)</p>
<p>İşte buradayım dünu okşamadan, ipeğin ipleri dut ağaçlarından doğar gece defterinde harfler olarak. Cesaretimizi aydınlatacak yataktan başka bir şey yok garip sözcüklerin çukuruna inen:</p>	<p>(Fındıkçı, 2009, s.134)</p>

Bu kısımda ise biçimsel açıdan dikkat çeken şey, şairin ilk kısma ve bu kısma da ”هُنَا حَاضِرٌ لَا يَلَمِسُ الْأَمْشَ” cümlesiyle başlamış olmasına rağmen her iki çevirmenin de burada bu cümleyi iki dizeye ayırmasıdır. Burada, çevirmenlerin şiirsel ritmi yakalamak istediklerinden söz edilebilir. Ayrıca Fındıkçı, aynı cümleyi ilk kısmda ”Dünü okşamadan işte buradayım” şeklinde, bu kısımda ise ”İşte buradayım günü okşamadan” şeklinde çevirerek, cümleyi devrik kurmayı tercih etmiştir.

Fındıkçı, ”خَبِطُ الْحَرِيرِ” ifadesini Arapça kaynak metne bağlı kalıp ”ipeğin ipleri” olarak çevirmiştir, aynı ifadeyi Suçin ise ”ipek iplik” olarak tercüme etmemi uygun bulmuştur. Suçin’in tercümesinin hedef dil odaklı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü buradaki Arapça isim tamlaması, aslında ipin ya da iplığın türünü ifade etmek için kullanılmıştır.

Suçin ”يَسْلُلُ” fiilini ”sırıltıyor” şeklinde, Fındıkçı ise ”doğar” şeklinde çevirmiştir. Bu fiilin ”سُزُلْمَكُ”, ”سِزْمَكُ”, ”نُفُذُ إِتْمَكُ” ve ”سِيَرْلِمَكُ” gibi anlamları vardır. Bu açıdan bakıldığından Suçin’in burada sözcük düzeyinde anlamsal eşdeğerliği sağladığı söylenebilir.

Burada, ”الْفَرَاشُ” sözcüğü Suçin tarafından ”kelebekler” olarak, Fındıkçı tarafından ise ”yatak” olarak çevrilmiştir. ”الْفَرَاشُ” sözcüğü ”kelebekler” anlamına gelmemektedir. Sözcüğün tekili ise ”فَرَاشَةُ” olarak bilinmektedir. Yatak kelimesinin Arapça karşılığı ”الْفَرَاشُ” olarak bilinmektedir. ”Kelebekler” ve ”yatak” sözcüklerinin Arapça karşılıkları telaffuzları bakımından oldukça benzemektedir. Burada, telaffuz benzerliği nedeniyle çevirmenin kelimeyi başka bir kelime gibi algılamasının söz konusu olduğu söylenebilir. Bu nedenle çevirinin bu kısmında anlamsal sapmanın olduğundan söz edilebilir.

Suçin, ”الْغَرِيبَةُ” kelimesini ”yaban” olarak, Fındıkçı ise ”garip” olarak çevirmiştir. Fındıkçı, kelimenin ilk akla gelen ve yaygın anlamını kullanırken Suçin kelimenin aslında az tercih edilen bir anlamına yer vermiştir. Burada Suçin’in, şiirin okuyucuya verdiği genel hissi bu kelimeyle de desteklemeye çalıştığı söylenebilir.

Son dizede Fındıkçı ”garip sözcüklerin çukuruna inen” ifadesini, ”الْفَرَاشُ” kelimesinin sıfatı olarak kullanmıştır. Fakat şiirde bu ifadenin sıfat olmasını destekleyecek gramer açısından bir durum söz konusu değildir. Suçin ”النُّزُولُ” sözcüğünü ”dalmak” şeklinde, Fındıkçı ise ”inmek” şeklinde kullanmıştır. Suçin’in, bu uzak anlamı tercih etmesinin şiirin Arapçaaslındaki ahengini Türkçe’ye de yansıtma çabası olduğu söylenebilir.

**3.2.4. Tablo 4:**

<p style="text-align: right;">هل كان هذا الشقِّيُّ أَيْ؟ ربما أَنْدِرُ أَمْرِي هُنَا. ربما أَلْدُ الآن نفسي بِنفسي، ... وأَخْتَارُ لاسمي حروفًا عِموديَّةً (Dervîş, 2001, s.14)</p>	
<p><i>Babam mıydı bu perişan adam?</i>  <i>Belki yoluna koyarım işlerimi burada. Belki</i>  <i>doğurabilirim kendi kendimi şimdî</i>  <i>ve adım için dikey harfler seçebilirim...</i></p>	<p>(Suçin, 2017, s.44)</p>
<p><i>Bu babamın mezarı mıydı?</i>  <i>Belki de bana verilen emir burada. Belki de</i>  <i>şimdiki inadım benim benliğimledir,</i>  <i>harflerin ürettiği dünü hatırlamaktır...</i></p>	<p>(Fındıkçı, 2009, s.134)</p>

Burada ilk dizedeki "الشقِّيُّ" sözcüğü Fındıkçı tarafından "mezâr" olarak çevrilmiş ve "أَيْ" (babam) sözcüğünün tamlayıcı olarak kullanılmıştır. Arapça'da "الشقِّيُّ" sözcüğü "mutsuz", "kötü" ve "şanssız" gibi anımlara gelmektedir. Sözcüğün "mezâr" olarak çevrilmesinin anlamsal sapma olarak yorumlanabilmesi mümkünündür. Ayrıca gramer açısından bir isim tamlamasından söz edilememektedir. Suçin ise "الشقِّيُّ" sözcüğünü "perişan adam" olarak çevirmiştir. Suçin'in bu çevirisinde şiirin Arapça aslında olmayan "adam" kelimesini kullanarak ekleme yaptığından söz edilebilir. Buna rağmen, şiirin vermek istediği anlamı bu şekilde bir kullanımla ifade edebildiği de söylenebilir. Suçin'in burada hedef dil odaklı bir çeviri yaptığı görülebilmektedir.

Suçin, "أَنْدِرُ" fiilini "yoluna koyarım" olarak çevirmiştir. Fiilin Arapça'da "düşünüp taşınmak", "özen göstermek" ve "idare etmek" gibi anımları bulunmaktadır. Suçin'in bu çevirisine kaydırma yapılmıştır şeklinde yorum yapılabilir. Fındıkçı ise "أَنْدِرُ" fiilini çevirisinde hiç kullanmamıştır. Bu durumda ise Fındıkçı'nın çevirisini için eksiltme yapılmıştır denilebilir.

Fındıkçı, şiirin Arapça aslında bulunan "أَلْدُ" ve "أَخْتَارُ" fiillerine çevirisinde yer vermemiştir. Burada Fındıkçı'nın çevirisi için eksiltme yapıldığı söylenebilir.

Şiirdeki "أَنْدِرُ أَمْرِي" ifadesi, Fındıkçı tarafından "bana verilen emir" şeklinde çevrilmiştir. Çeviride yer alan fakat şiirin Arapça aslında yer almayan "bana verilen" ifadesi ile bu ifadenin yer aldığı dizenin hemen altındaki dizede bulunan "inadım" sözcüğü çevirmenin kendi tercihine göre çeviriye eklenen ifadelerdir. Aynı

zamanda “ilettiği günü hatırlamaktır” kısmı da şiirin Arapça aslında bulunmamaktadır. Bu durumda, Fındıkçı’nın çevirisinin bu kısımlarında ekleme yapıldığı söylenebilir.

Ayrıca şiirin ele alınan bu kısmında “أَيْ” ve “بِنفْسِي” kelimeleriyle sessel bir ritim yakalanmıştır. Bu ritim Suçin’in çevirisinde aktarılmaya çalışılmışken Fındıkçı’nın çevirisinde hiç bulunmamaktadır.

### 3.2.5. Tablo 5:

هُنَا حاضِر جَالِسٌ فِي خَلَاءِ الْأَوَانِيِّ يُحَدِّدُ فِي أَثْرِ الْعَابِرِينَ عَلَى قَضَبِ النَّهَرِ، يَصْقُلُ نَايَاتِهِمْ بِالْهَوَاءِ ... لَعَلَّ الْكَلَامَ يُشَفِّعُ فِي نَبَرِ النَّوَافِذِ مَفْتُوحَّاً، وَلَعَلَّ الزَّمَانَ يَحْتَلُّ الْخَطَرَ مَعَنَا ... حَامِلاً غَدَنَا فِي حَقَائِيقِهِ	(Dervîş, 2001, s.14)
Burada bir şimdi var oturuyor kap kacağın boşluğunda ve gelip geçenlerin bıraktığı izlere dikiyor bakışlarını nehrin kamışlarına cilalayarak neylerini rüzgârla... Ola ki şeffaf olur da konuşma, görürüz ondaki açık pencereleri ola ki zaman adımlarını sıklaştırır bizimle taşıyıp yanısını bavullarında...	(Suçin, 2017, s.45)
İşte buradayım, tomurculanan üzümün durumunda oturuyorum ağlayanların yaşlarından nehrin işildayan siminde, bu havayla düzler amaçlarını... sözü içtiğinde dudakların içinde parlar açık pencereler, zamanı içtiğinde adımların anlamını kıskırtır yarınımıza heybemizde taşıyarak...	(Fındıkçı, 2009, s.134)

Burada Fındıkçı, şiirde özne olarak şairi temel almaya devam etmektedir. Fındıkçı, oturan kişinin şair olduğunu, Suçin ise bu fiili “şimdi” kelimesinin gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

Şiirin Arapça aslında geçen "أَلْوَانٍ" kelimesi, sözlüklerde eşya olarak mutfak vb. yerlerde de kullanılan "kaplar" olarak yer almaktır, tekili ise "آئِنَّةٌ" olarak bilinmektedir. Yine şiirin Arapça aslında bulunan "خَلَاءٌ" sözcüğü "boşluk" ve "açıklık" anımlarına, "يُحَدِّقُ" fiili ise "bakıyor" ve "gözlerini dikiyor" anımlarına gelmektedir. Çevirilere bakıldığından Suçin'in devrik cümleler kurmaya devam ettiği ve bunun sonucunda, aynı dizede bulunmalarına rağmen "جَالِسٌ فِي خَلَاءِ الْأَوَانِ" "يُحَدِّقُ" ifadelerini birbirinden ayırip farklı dizelerde yazmayı tercih etmiştir. Fındıkçı'nın ise çevirisinin bu kısmında "يُحَدِّقُ" fiili bir sıfat olarak kullandığı düşünülebilir. Fakat burada Fındıkçı'nın, şiirin Arapça aslındaki sözcükleri doğru karşılıklarıyla Türkçeye aktaramadığı söylenebilir. Çünkü "tomurcuklanan üzümün durumunda" ifadesinin şiirin Arapça aslında bir karşılığı bulunmamaktadır. Fındıkçı'nın burada anlamsal eşdeğerliği sağlayamadığı söylenebilir.

Suçin, "gelip geçenlerin bıraktığı izlere" şeklindeki ifadesinde "العَابِرِينَ" sözcüğünü "gelip geçenler" olarak çevirmiştir. Anlamı "geçenler" olarak bulunan "العَابِرِينَ" sözcüğü "gelip geçenler" olarak ifade edildiği için burada kaydırma yapıldığından söz edilebilir. Bu çeviride, "biraktığı" sözcüğü ise çevirmenin kendi tercihi doğrultusunda şire eklenmiştir. Burada ise ekleme yapıldığından bahsedilebilir.

Fındıkçı'nın çevirisinde "ağlayanların yaşılarından" ve "ışıldayan siminde" ifadeleri şiirin Arapça aslında bulunmamaktadır. Bunun yanında, "bu", "düzler", "amaçlarını" ve "içtiğinde" sözcüklerinin hepsi aynı dizede yer almaktır ve aynı şekilde şiirin Arapça aslında yer almamaktadır. Fındıkçı'nın çevirisindeki "dudakların içinde" ifadesinin de şiirin Arapça aslında bir karşılığı yoktur. Çevirinin bu kısımlarında anlamsal eşdeğerlikten söz edilememektedir. Çevirmenin şiirdeki Arapça sözcüklere gerçek anımlarından çok uzak anımlar verdiği ve şiirde anlatılmak isteneni doğru bir şekilde ifade edemediği söylenebilir. Yine Fındıkçı'nın çevirisindeki "içtiğinde" ifadesi şiirin Arapça aslında bulunmamaktadır. Çevirmen bu ifadeyi çevirisiye fazladan bir sözcük olarak eklemiştir. Burada, çeviride ekleme yapılmıştır yorumu yapılabilir.

Şiirin Arapça aslında geçen "يَحْثُ الخَطَّ" sözlüklerde "حَتْخَطَه" olarak geçen ve "apar topar gitmek" gibi anımlara sahip olan bir kalıp ifadeye dayanmaktadır. Şiirdeki bu kısmı Suçin "adımlarını sıklaştırır" şeklinde deyimsel bir ifade kullanarak çevirmiştir. Bu kısmda şiirin Arapça aslında ifade edilmek istenen Türkçeye uygun bir şekilde aktardığı söylenebilir. Fındıkçı ise şiirin Arapça aslındaki "يَحْثُ" ifadesini "adımların anlamını kıskırtır" şeklinde çevirmiştir. Fındıkçı'nın, Türkçe karşılığı "anlam" olan "معنى" sözcüğünü, şiirin Arapça aslında bulunan ve anlamı "bizimle" olan "معنا" ifadesinin yerine kullanmış olma ihtimalinin yüksek olduğu düşünülebilir. Çevirinin bu kısmında anlamsal sapmadan söz edilebilir.

**3.2.6. Tablo 6:**

<p>هُنَا حَاضِرٌ لَا زَمَانَ لَهُ، لَمْ يَجِدْ أَحَدٌ، هُنَا، أَحَدًا يَنْذَكِرُ كَفِ خَرْجَنَا مِنَ الْبَابِ، رِيحًا، وَفِي أَيِّ وَقْتٍ وَقَعْنَا عَنِ الْأَمْسِ فَانْكَسَرَ الْأَمْسُ فَوْقَ الْبَلَاطِ شَطَابِيُّ يُرْكَبُهَا ... الْآخِرُونَ مَرَايَا لِصُورَتِهِمْ بَعْدَنَا</p> <p>(Dervîş, 2001, s.15)</p>	
<p>Burada bir şimdi var zamanı olmayan Bulamadı hiç kimse burada nasıl rüzgâr olup kapıdan çıktığımızı hatırlayan birini, yahut ne zaman koptuğumuzu dünden ve dünün nasıl parçalandığını döşemenin üzerinde ve başkalarının bu parçaları nasıl kendilerine ayna yaptığını bizden sonra...</p>	(Suçin, 2017, s.45)
<p>İşte buradayım herhangi bir zamanı olmayan, yalnızlık yenilemeden kendini, işte burada, yalnızlığı anarak kapıdan nasıl çıktıysam, rüzgârda, dünde kırılan hangi zamana düştüm dün parçalanan naklılı taşlara binip son kalanlar aynalarдан suretleri uzak...</p>	(Fındıkçı, 2009, s.135)

Fındıkçı'nın, şiirdeki "zaman" kelimesine "herhangi bir" ifadesini sıfat olarak getirerek ekleme yaptığı söylenebilir. Ayrıca Fındıkçı'nın kitabının ismi olarak kullandığı "yalnızlık yenilemeden kendini" söz öbeği ve "yalnızlığı" sözcüğü şiirin Arapça aslında bulunmamaktadır. Bu kısımda ekleme yapıldığından bahsedilebilir. Şiirin Arapça aslında yer alan "البلاط" ifadelerine, çevirisinde yer vermeyen Fındıkçı, "أَيِّ وَقْتٍ" ifadesini de şiirin Arapça aslında bulunduğu yerde değil, şiirin 26. dizesindeki "زَمَانٌ" kelimesine sıfat olarak kullanmıştır. Aynı zamanda Fındıkçı'nın çevirisindeki, "nakışlı taşlara" ifadesi de şiirin Arapça aslında bulunmamaktadır. Bunun yanında "binip" sözcüğünün ise, Fındıkçı'nın "يُرْكَبُهَا" ifadesindeki "fiilini" "يُرْكِبُ" olarak okuduğu ihtimali bulunduğu için, doğru anlamıyla çevrilmediği söylenebilir. Burada bir anlamsal sapmadan söz edilebilir.

Suçin ise "وَقَعْنَا عَنِ الْأَمْسِ" ifadesini "koptuğumuzu dünden" şeklinde çevirmiştir. Türkçe anlamı "sapmak" olan "وَقَعَ عَن" ifili, deyimsel bir anlam kullanılarak "kopmak" olarak kullanılmıştır. Burada ise kaydırma yapıldığından söz etmek mümkündür.

**3.2.7. Tablo 7:**

ههُنَا حاضِرٌ لَا مَكَانَ لَهُ، رُبَّمَا أَنْدَرَ أَمْرِي، وَأَصْرَخَ فِي لِيلَةِ الْلَّوْمِ: هَلْ كَانَ ذَاكَ الشَّقْعُ أَبِي، يَكُوْنُنِي عَبْءَ تَارِيخِهِ؟ <small>(Dervîş, 2001, s.15)</small>	
<i>Burada bir şimdi var Mekâni olmayan Belki yoluna koyarım işlerimi ve haykırırm baykuşun gecesine: Babam mıydı o perişan adam, tarihinin yükünü üzerime yıkan?</i>	<small>(Suçin, 2017, s.46)</small>
<i>İşte buradayım yersiz yurtsuz, belki de bana verilen emri hazmetmediğimden, çığlık atarırm baykuşların gecesinde: Babamın mezarı mıydı tarihi koynunda taşıyan?</i>	<small>(Fındıkçı, 2009, s.136)</small>

Fındıkçı'nın, "لَا مَكَانَ لَهُ" ifadesini "yersiz yurtsuz" olarak çevirdiği görülmektedir. Çevirmen, şiirin Arapça aslında anlatılmak istenenin hedef dile yönelik bir çeviri kullanarak aktarmıştır. Bu çevirinin ayrıca şîrsel ifadeyi güçlendiren bir özelliğe de sahip olduğu söylenebilir. Fındıkçı, "verilen" sözcüğünü sıfat olarak kullanmıştır fakat bu sözcük şiirin Arapça aslında bulunmamaktadır. Şiirin Arapça aslinin 14. dizesinde de "رُبَّمَا أَنْدَرَ أَمْرِي" cümlesi yer almaktadır ve Fındıkçı 14. dizedeki cümleyi "belki de bana verilen emir burada" şeklinde çevirmiştir, "verilen" sözcüğünü kullanmamıştır. Burada, şiir çevirisinin dizeler arasındaki tutarsızlığından söz edilebilir. Suçin'in, 14. dize ve 33. dizelerde bulunan "رُبَّمَا أَنْدَرَ أَمْرِي" ifadesinin çevirileri ise birbirile tutarlıdır. Çevirmen her iki cümleyi de "belki yoluna koyarım işlerimi" şeklinde çevirmiştir.

Fındıkçı'nın çevirisinde bulunan "hazmetmediğimden" sözcüğü ise şiirin Arapça aslında bulunmamaktadır. Burada yine bir ekleme yapılması durumundan söz edilebilir. Çevirmenler "يَ" ifadesini çevirilerinde kullanmadığı için her ikisinin de eksiltme yaptığını söylemek mümkündür. Şiirin Arapça aslında geçen ve "yük" anlamına gelen "عَبْءٌ" sözcüğüne Fındıkçı çevirisinde yer vermemiştir. Burada eksiltme yapıldığından söz edilebilir.

Bu kısımda da şiirde "الشَّقْعُ" ve "تَارِيخِهِ" kelimeleri sayesinde -i sesiyle biten bir kafiyeyle oluşturulan ritimden söz edilebilir. Bu ritim iki çeviride de bulunmaktadır.

**3.2.8. Tablo 8:**

رِبَّمَا أَنْتَعَزُزْ فِي اسْمِي، وَأَخْتَارُ الْفَاظُ أُمِّي وَعَادَاتُهَا مَثَلًا يَنْبَغِي أَنْ تَكُونَ: كَانْ تَسْتَطِيعُ مُدَاعَبَتِي كُلُّمَا مَسْ مَلْحُ دَمِي، وَكَانْ تَسْتَطِيعُ مُعَالِجَتِي كَلَمًا عَصَّيِ بَلْلُ فِي فَمِي (Dervîş, 2001, s.15)	
<i>Belki değişimim ismimin içinde sözlerini seçerim annemin ve alışkanlıklarını nasıl olması gerekiyorsa öyle: Beni pişpişlayabilmesi mesela tuz kanıma dokunduğunda ve tedavi edebilmesi beni bir bülbül ağızımı ısırdığında!</i>	(Suçin, 2017, s.46)
<i>Belki de adım da değişmiştir, anadilimi anımsayarak ve bununla övünerek ona dönen olsaydım: Yaptığım bu şaka yayılıyor, her şey kanının tuzunu emiyor, yayılıyor aceleme her şey ağızındaki bülbülü öfkelendiriyor!</i>	(Fındıkçı, 2009, s.136)

Suçin, şiirin Arapçaaslındaki "ربما أنتعزر في اسمي" cümlesiindeki "ق" sözcüğünü dikkate alarak "ismimin içinde" şeklinde bir çeviri yapmıştır. Fındıkçı ise, bu cümlenin öznesini şair olarak değil "اسمي" sözcüğü olarak dikkate almıştır. Böylece bu kısmı Suçin "değişimim ismimin içinde", Fındıkçı ise "adım da değişmiştir" şeklinde çevirmiştir.

Fındıkçı, "أم" sözcüğünü "anadilim" olarak çevirmiştir. Sözcüğü, ona farklı bir anlam yükleyerek ifade ettiği görülmektedir. Burada ise anlamsal sapmadan söz edilebilir. Ayrıca "ona dönen" şeklinde bir ifade kullanması, çevirmenin "عاداتها" sözcüğünü yanlış okumasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü "عاداتها" sözcüğündeki "عادتها" ifadesinin Arapça karşılığı "gelenekleri", "alışkanlıklar" ve "huyları" anımlarına gelmektedir. Arapçada "döndü" anlamına gelen "عاد" fiiliyle bu sözcük benzemektedir. Çevirmenin ifadeler arası telaffuz benzerliği ya da yazım benzerliği nedeniyle bu kısmı doğru çevirememiştir.

Şiirin Arapçaasında yer alan "مداعبتي" ifadesi, muttasıl zamire birleşmiş bir mastardan oluşmaktadır. Mastar "داعبة", fili ise "avutmak", "eğlenmek" ve "oynamak" anımlarına gelen "داعب" olarak bilinmektedir. Bu ifadenin mastar olduğunu söyleyemek için buradaki dayanak " تستطيع مداعبتي" yardımcı fiilidir. Suçin, "كأن تستطيع مداعبتي"'

sözcük öbeğini "beni pişpişlayabilmesi mesela" olarak çevirmiş, "pişpişlama" sözcüğünü "avutma" anlamında kullanarak hedef dile uygun bir çeviri yapmıştır. Fındıkçı ise "مُدَاعِبَتِي" sözcüğünü "yaptığım bu şaka" olarak çevirmiştir. Çevirmenin burada ekleme yaptığını söylemek mümkündür. Ayrıca Fındıkçı "dokundu" anlamına gelen "مسن" sözcüğünü "emiyor" şeklinde kullanmıştır. Arapça'da "emdi" sözcüğünü karşılığı "هَصَّ" olarak bilinmektedir. Çevirmenin burada yanlış okuma sonucu sözcük düzeyinde anlamsal eşdeğerliği sağlayamadığından söz edilebilir. Buna benzer şekilde çevirmen "معالجتِي" sözcüğüne de "acelem" şeklinde bir anlam yüklemiştir. Fakat buradaki "معالجتِي", aslında "مُدَاعِبَتِي" gibi bir mastardır ve "معالجة", "tedavi etmek" anlamına gelmektedir. Fındıkçı, şiirin Arapça aslında bulunan "أَفَاظٌ", "وَعَادَاتٍ", "مُلْمَامًا", "يَنْغِيًّا" sözcüklerini çevirmemiştir. Diğer yandan "يَا يَلِيْلُوك" ve "أَفْكَلَنْدِيرِيْلِوك" isə doğru anımlarıyla çevrilmeyen sözcükler olarak ifade edilebilir.

Şiirde "فِي" ve "مُدَاعِبَتِي", "يَنْغِيًّا" kelimeleriyle sessel ritim yer almaktadır. Bu ritmin her iki çeviride de yer almadığından söz edilebilir.

### 3.2.9. Tablo 9:

هُنَا حاضرٌ عَابِرٌ، هُنَا عَلَى الْعَزِيزِ بِنَادِقَهُمْ فَوْقَ أَغْصَانِ زَيْنَوَةٍ، وَأَعْدُوا عَشَاءً سَرِيعًا مِنَ الْعِلَبِ الْمَعْدِنِيَّةِ، وَانطَلَقُوا ... مُسْرِعِينَ إِلَى الشَّاحنَاتِ (Dervîş, 2001, s.15)	<b>Burada bir şimdi var geçip giden</b> <b>Burada tüfeklerini astı yabancılar bir zeytin ağacının dallarına ve alelacele</b> <b>bir akşam yemeği hazırladılar konservelerden ve çıkıştılar apar topar kamyonlarla...</b>
(Suçin, 2017, s.46)	<b>İşte buradayım ağlayan ve</b> <b>işte burada gurbeti asarak tüfeklerin üstünde zeytini öfkelendirerek,</b> <b>hadi çabuk madeni kutuların içindeki akşam yemeğine koşun, boşalın deliler gibi yük gemilerinden...</b>
(Fındıkçı, 2009, s.136)	

Fındıkçı, ”عابر“ sözcüğünü ”ağlayan“ şeklinde çevirmiştir. Arapça'da bu sözcük-gün karşılığı ”geçici“ ve ”geçen“ anlamlarına gelmektedir. Ayrıca Fındıkçı ”الغُرباء“ sözcüğünü de ”gurbet“ olarak ifade etmiştir. Bu sözcüğün Arapça karşılığı ”ya-bancılar“ olarak bilinmektedir. Burada bir anlamsal sapmadan söz edilebilir. Suçin'in ise bu sözcüğü ”geçip giden“ şeklinde çevirerek hedef dile uygun bir çeviri yaptığı söylenebilir.

Fındıkçı'nın çevirisindeki ”öfkelendirerek“ sözcüğü ise şiirin Arapçaaslındaki, ”dalar“ anlamına gelen ”اغصان“ için kullanılmıştır. Burada yine bir anlamsal sapmadan bahsedilebilir. Ayrıca çevirmenin şiirde kullandığı ”boşalın“ sözcüğü şiirin Arapça aslında yer almamaktadır. Çevirinin bu kısmında ekleme yapıldığı söylenebilir. Çevirmen, şiirde geçen ”الساحرات“ kelimesini yine ”yük gemileri“ olarak hedef dile aktarmıştır. Burada da anlamsal sapma vardır şeklinde bir yorum yapılabilir. Suçin'in, ”fırlamak“ ve ”yola çıkmak“ gibi anlamlara sahip olan ”انطلقوا“ sözcüğünü ”çıkıp gittiler“ şeklinde çevirmesi ve ”hızlı bir şekilde“ anlamına gelen ”مسرعين“ sözcüğünü de ”apar topar“ şeklinde çevirerek hedef dile uygun bir çeviri yaptığı söylenebilir.

### Sonuç

Makalede yer alan çevirmenlerin tercümeleri Raymond Van den Broeck'ün karşılaştırmalı çözümleme yöntemi kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda yapılan değerlendirmelerden sonra ise Suçin'in kaynak metne anlamsal ve biçimsel olarak bağlı kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca kaynak metnin üslubunu hedef dile aktarırken korumaya dikkat ettiği ve bu üsluba göre kelime seçimleri yapmaya dikkat ettiği görülmüştür. Fındıkçı ise çevirisinde çoğunlukla kaynak metnin biçimsel özelliklerini aktaramamıştır. Bunun yanı sıra bazı sözcükleri yanlış okuması ve çeviriye kaynak metinde olmayan ifadeler ve cümleler eklemesi sonucu şiirin Arapça asıyla örtüşmeyen çevirilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Suçin'in şiirin Arapçaaslındaki gramer kurallarını dikkate alarak, çoğunlukla şairin ele aldığı özneyi değiştirmeden vermeye çalışarak ve şiirin üslubunu bozmadan hedef dile taşıma gayesiyle bir çeviri ortaya koyduğu görülmektedir. Çevirmenin çeviri tercihleri kaynak metni anlamsal ve biçimsel olarak büyük oranda yansımaktadır. Fındıkçı da şiirin üslubunu korumaya çalışmış fakat sözcük düzeyindeki çeviri hataları ve çok fazla eklemeler yapması nedeniyle şiirin Arapça aslini hedef dile tam olarak aktaramamıştır. Şiiri okuyan bir okur, Fındıkçı'nın çeviri tercihleri nedeniyle aslında Mahmûd Dervîş'i değil, Fındıkçı'yı okumuş olacaktır. Her iki çevirmen de eklemelere ve eksiltmelere başvurmuş, aynı zamanda her ikisi de çevirilerini devrik cümleler kurarak oluşturmuşlardır.

Şiirde yer alan sessel ritimler çevirilere tam olarak yansıtılamamıştır. Çevirmenlerin ikisinin de devrik cümleler kurdugu görülmektedir. Böylece şiirdeki ritimin çevirilerde yakalanması amaçlanmıştır. Buna rağmen sessel ritimlerin çeviri-

lere yansıtılaması bazı dizelerde şiirdeki ahengin kaybedilmesine yol açmıştır. Ayrıca çevirmenler şirin şekilsel yapısını da bazı yerlerde korumayarak dizeleri bölmüşlerdir.

Böylece Suçin'in çevirisinin kaynak metnin biçimsel yapısını, kaynak metinde ifade edilenleri ve verilmek istenen mesajı büyük oranda hedef dile aktarabildiği için kabul edilebilir bir çeviri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fındıkçı'nın çevirisinin ise kaynak metnin biçimsel yapısından oldukça uzak olduğu ve şiirin Arapça aslında anlatılmak istenenleri doğru aktaramayıp anlamsal eşdeğerliği büyük oranda sağlayamadığı için yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

## Kaynakça

- Aksoy, B. (2001). Çeviride Eşdeğerlik Kavramı. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, (11), 1-6.
- Aksoy, B. (2001). Çeviride Çevirmen Seçimleri Işığında Çeviri Eleştirisı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2).
- Akşit, E. (2016). Mahmud Derviş'in Şiirinde Evreler- I. *Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi*, (3), 13-36.
- Akşit, E. (2017). Mahmud Derviş'in Şiirinde Evreler- II. *Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi*, (4), 13-33.
- Broeck, R. (1985). Second Thoughts on Translation Criticism: A Model of its Analytic Function. *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. (Ed: Theo Hermans). London& Sdyney: Croom Helm. 60-61.
- Can, B. (2023). Filistinli Şair Mahmûd Dervîş'in "Kaktüsün Sonsuzluğu" Adlı Şiirinin Türkçe Çevirileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Söylem Filoloji Dergisi*, (Çeviribilim Özel Sayısı), 344-362. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1187180>
- Dağbaşı, G. (2017). Arapçadan Türkçeye Yapılan Şiir Çevirilerinde Nitelik Sorunu. *21. Yüzyıl da Eğitim ve Toplum*, 6(16), 177-196.
- Dağbaşı, G. (2018). *Şiir Çeviri Eleştirisı*. Akdem Yayıncıları.
- Dağbaşı, G. (2017). Muhammed Teymûr'un Fî'l-Kitâr İsimli Kısa Öyküsünün Farklı Çevirilerinin Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Hittit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1409-1424. <https://doi.org/10.17218/hitsosbil.296620>
- Dervîş, M. (2009). *Yalnızlık Yenilemeden Kendini*. (Çev. M. Fındıkçı). İstanbul: Can Yayıncıları.
- Dervîş, M. (2017). *Atı Neden Yalnız Bıraktın*. (Çev. M. H. Suçin). İstanbul: Ayrıntı Yayıncıları.
- Dervîş, M. (2001). *Limâzâ Terekte'l-Hisâne Vahîden*. Londra.
- Hengil, Ö. (2023). Teysir Halef'in "Darwin'in Serçeleri" Romanındaki Deyimlerin Çevirilerinin Mona Baker'in Çeviri Stratejilerine Göre İncelenmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, (Çeviribilim Özel Sayısı), 460-473. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1186163>
- Karantay, S. (1993). Çeviri Eleştirisinin Bilimsel Konumu Üzerine Eleştirel Görüşler ve Bir Model Önerisi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, (4), 17-24.
- Kuçuradi, Ioanna. (1978). Şiir Çevirisini Değerlendirme ve Türkçe'de Homeros. *Türk Dili Dergisi*, (Çeviri Sorunları Özel Sayısı), 111-116.
- Slype, G. V. (1983). Better Translation for Better Communication. Oxford: Pergamon Press. 373-373. <https://doi.org/10.1002/asi.4630350613>
- Suçin, M. H. (2020). *Yedi Aski Şiirleri (Muallakalar)*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Ürün, A. K. (2018). *Modern Arap Edebiyatı*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayıncıları.
- Yıldız, Ş. (2015). "Katkat Yasemin" Adlı Şiir Çevirisi Üzerine Bir Eleştiri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (23), 179-192.
- Yılmaz, N. (2018). Filistinli Şair Mahmud Dervîş'in Şiirlerinde Kimlik Sorunu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(20), 168-183.
- Wilss, W. (1982). *The Science of Translation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

## فن المسرحية وأهميتها في تعليم المحادثة للناطقين بغير العربية

## ***Art of Game and Its Importance in Teaching to Non-Arab Speakers***

**Doç. Dr. Ahmed ALDYAB**

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları, Mütercim Tercümanlık (Arapça)

Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, The Department of Eastern Languages and Literatures, Translation and Interpretation (Arabic)  
ahmed.aldyab@aybu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-9497-9197

### **Makale Bilgisi / Article Information**

**Makale Türü / Article Types :** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received :** 30.10.2023

**Kabul Tarihi / Accepted :** 06.12.2023

**Yayın Tarihi / Published :** 30.12.2023

**Yayın Sezonu / Pub Date Season :** Aralık / December

**Cilt / Volume:** 1 • **Sayı / Issue:** 2 • **Sayfa / Pages:** 121-126

### **Atif / Cite as**

ALDYAB, A. (2023). Art of Game and Its Importance in Teaching to Non-Arab Speakers, *Lisanî İlimler Dergisi*, 1(2), 121-126.

### **İntihal / Plagiarism**

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmedi ve intihal içermemiği teyit edildi.  
*This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.*

### **Yayın Hakkı / Copyright®**

LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.  
*Journal of Linguistic Studies is an international, scientific and peer-reviewed journal.*  
All rights reserved.

**الملخص:** لا يخفى على أحد أهمية المحادثة للناطقين بغير العربية، فتعلم الطالب المحادثة يعطي له قوة في فهم اللغة العربية وتزيد من ثقته بنفسه. ومن المعلوم أيضاً صعوبة هذه المهارة لدى الطالب والمعلم في أن معًاً، فالطالب يستصعب الحديث باللغة العربية نتيجة نقص بعض الشروط الواجب توفرها لكي يقوم بالمحادثة والمعلم كذلك يجد صعوبة في تعليم مهارة المحادثة نتيجة لعدة أسباب، منها أسباب تتعلق بالطالب ومنها أسباب تتعلق بالظروف المحيطة. ويحاول هذا البحث إيجاد حلول مناسبة باستخدام نوع أدي مهم لأنّ وهو المسرحية. على الرغم من أن مهارة المحادثة واحدة من أهم المهارات اللغوية إلا أنها مازالت في مكان متاخر بالنسبة للمهارات الأخرى. فالطالب يحاول أن يتجنّب الحديث باللغة العربية نتيجة شعوره بالنقص المتكون في هذه المهارة. ومشكلة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مشكلة تكاد تكون قديمة ومستمرة حتى وقتنا الراهن. ولا شك أن الباحثين والدارسين تتبعوا لهذه المشكلة فأخذ كل باحث يدلي بدلوه عسى أن يجد حلّاً لهذه المشكلة. ومن هذا القبيل يأتي هذا البحث ليناقش ويجد حلولاً لظاهرة الضعف في المحادثة عند الطلاب بتطبيق فنّ أدي مرموق في الأدب العربي وهو المسرحية.

**الكلمات المفتاحية:** المسرحية، اللغة العربية، المحادثة، مهارة، الأدب العربي

**Summary:** The importance of speaking for those who do not speak Arabic is not secret to anyone. Learning to speak gives the student strength to understand Arabic and increases their self-confidence. It is also known that this skill is difficult for both the student and the teacher at the same time because the student has difficulty in speaking Arabic as a result of the absence of certain conditions that must be fulfilled in order to speak. The teacher finds it difficult to teach the speaking skill for a variety of reasons including student-related reasons and other reasons related to the surrounding conditions.

This research tries to find suitable solutions through play, which is a quite important literary genre. Although speaking skill is one of the most important language skills, it still lags behind other skills. The student tries to avoid speaking Arabic because he feels lacking in this skill. Speaking problem in teaching Arabic to non-native speakers is an old problem and still continues to these days. There is no doubt that researchers and scientists have drawn attention to this problem, so every researcher has started to give his opinion by hoping to find it. In this context, this research comes to discuss and finds a solution to the phenomenon of weakness of conversation upon request by referring to the playing work, which is a prestigious literary genre of Arabic literature.

**Keywords:** Playing, Arabic language, conversation, skill, Arabic literature

#### المقدمة:

تطور تعليم اللغة العربية في السنوات الأخيرة على مستوى العالم، وكان لهذا أسبابه العديدة، منها أن اللغة العربيةأخذت دورها في المحافل الدولية وخصوصاً في المؤسسات الرسمية العالمية ومنها هيئة الأمم المتحدة التي جعلت من اللغة العربية لغة رسمية داخل مناقশاتها، ومن ذلك أيضاً موجة الهجرة التي انتشرت وتمددت في البلاد الغربية، فقد رأى وتعرف أصحاب هذه البلاد على اللغة العربية ووجدوا فيها شيئاً جديداً يمكن أن ينقبلوه ويعايشوا معه، وخصوصاً هؤلاء الأشخاص الذين يمتلكون حب التعرف على ثقافات العالم ومنها ثقافة اللغة العربية وعادات وتقاليده شعبها.

ويبقى البلد الأگر استقبالاً للشعوب العربية هو تركيا التي فتحت يديها بكل رحابة صدر لهؤلاء الأشخاص التي أجبرتهم الظروف على ترك بلددهم والتوجه إلى تركيا البلد الإسلامي الذي وجده في هؤلاء الأشخاص توّعاً لثقافته واستفاده من لغتهم التي هي في الأساس لغة القرآن الكريم ولغة نبي الإسلام. وقد بدأ التمازج بين هؤلاء الأشخاص المهاجرين والشعب التركي يأخذ عدة نواح، كان من أبرزها التمازج اللغوي، فقد وجد الأتراك في هؤلاء الأشخاص افتتاحاً في تعليم اللغة العربية وإيجاد طرق جديدة في تعليم هذه اللغة، فأعطى هؤلاء المهاجرون مادياً لهم وقدّم الأتراك ما لديهم، فكانت الفكرة تتمّ الفكرة الأخرى وتقوم بتطويرها آخذةً من ثقافة وتجربة كل الطيفين. وقد انفتحت هذه التجارب على طرق ومناهج جديدة في تعليم اللغة للناطرين بغيرها.

ومن هذه الطرق ما استقاها المعلمون من علوم التربية الحديثة ومناهجها، فأدخلوا أساليب التعليم الحديثة في تطوير تعليم اللغة العربية للناطرين بغيرها، ومنهم من استفاد من العلوم النفسية فسخر مناهج علوم النفس ليطبقها على الطلاب والظروف المحيطة وكان هدفه من ذلك إيجاد وسائل بديلة عن التعليم التقليدي. ومن هؤلاء المعلمون من طبق الأدوات الأدبية في خدمة تطوير وتقديم الجديد في تعليم اللغة العربية للناطرين بغيرها. وب يأتي هذا البحث ليقدم تجربة المسرحية في تطوير المحادثة لدى طلاب اللغة العربية للناطرين بغيرها. وقد اعتمد الباحث في عمله وبحثه على المنهج التحليلي الوصفي، فالواقع المسرحي الموجود في العصر الحديث يحتم علينا إظهار استخدام العناصر المسرحية في مجالات مختلفة وفق المنهج الوصفي من جهة ومن جهة أخرى استخدام المنهج التحليلي الذي يبين الأنشطة والفعاليات التي يمكن أن نطبيقها على المسرح.

#### المسرحية:

هي شكل في لأحداث درامية تتقمصها شخصيات بأقوالها وأفعالها وحركاتها. وهي تعد شكلاً من أشكال الأدب. وتقوم فكرة المسرحية على فكرة ينسجها الكاتب على شكل حبكة متسجمة ومتفقة مع عدد من العناصر التي تكونها. وقيمة المسرحية

كعمل في تظاهر من خلال الاهتمام بكل أقسامها على حد سواء، فكتاب المسرحية يحاولون أن يوفقا بين عناصر المسرحية (الجوس، 1993: 99)، وهنا تظهر براعة المسرحية كمظهر من مظاهر الفن يمكن أن يؤدي نحو جمالية ونواحي تعليمية في كافة المجالات الاجتماعية والسياسية والدينية وغيرها، وأحياناً يختلف اهتمام الكاتب بعنصر دون غيره، ويكون ذلك لخدمة هدف تعليمي بحت، فمثلاً ربما يهتم كاتب بإبراز دور الشخصيات على حساب العناصر الأخرى ويكون هدفه من ذلك إظهار جوانب عند الشخصية رأى الكاتب فيها مصلحة لإبراز فكرة معينة في ذهنه، وكذلك الحال يهتم الكاتب أحياناً بعنصر المكان ليدل على أهمية المكان في عمله المسرحي، والحال يسير على العناصر الأخرى (الموسي، 2015: 32). ولا ننسى أن المسرحية تتكون من أقسام تؤدي على خشبة المسرح. وتتخذ المسرحية من الحوار نقطة أساسية في تطوير الأحداث والحبكة.

### عناصر المسرحية: الشخصيات:

هي الأمثلة البشرية على خشبة المسرح والتي تحاكي الواقع بكل تجلياته وحركاته، وهي تقوم بتنفيذ الأحداث الدرامية وتعمل على تطوير الحوار والحبكة وفق أساليب وطرق معينة. وربما تكون الشخصيات غير بشرية لكنها تلعب دور العنصر البشري في محاكاة الأحداث وتقوم في أحوال كبيرة على توطيع الحدث الدرامي وإذكاء روحًا من الحرارة داخل العمل المسرحي، فالشخصية في النهاية رمز لحدث أو هي محاكاة واقع ما (مايرخولد، 1979: 52). وتتعدد أنواع الشخصيات في العمل المسرحي وفق فكر الكاتب وهدفه، فنجد مثلاً شخصيات رئيسية وثانوية، وتدرك هاتين الشخصيتين شخصيات أخرى تختلف مسمياتها بحسب العمل المسرحي، لكن على الأغلب نجد الشخصية البسيطة والشخصية النامية، فالشخصية البسيطة هل التي تسير في الحدث الدرامي بشكل ونمط واحد، حيث لا يوجد تطوراً في أسلوبها وحضورها وتركبيتها، ويمكن توقع أفعالها ببساطة، وأما الشخصية النامية فهي التي تسير مع الحدث وتتطور بشكل منسجم من حيث الارقاء وليس من حيث التوقع، فهي شخصية حرّيّة تتتطور وتتأخر بحسب الحدث الدرامي، ولا يمكن أن تتوقع أفعالها ولا طريقة تحركها ( Hammond، 1985: 155). وكانت العمل المسرحي يضع وفق قدره أبعاداً لشخصياته تمحور في الناحية الثقافية والتاريخية والعلمية والطبقة الاجتماعية التي تتسبّب إليها هذه الشخصية وفي النهاية الجسمية واللُّفْقَة. وعادة تظهر هذه الأبعاد من خلال الشكل الخارجي للشخصية ومن خلال الحوار التي تقامر بأدائه ومن خلال الأفعال والحركة ( Hammond، 1985: 72).

### الحوار:

هو الركيزة الأساسية في العمل المسرحي، فمن خلاله تعبير الشخصيات عن همومها وأحزانها وسعادتها ومشاكلها. والكاتب من خلال الحوار يصل إلى فكرته التي يريد أن يقولها. والحوار الوسيلة الأساسية في تطوير الأحداث، فيدونه لا يمكن أن نصل إلى الحبكة وإلى إتمام الأحداث (Njim، 2002: 61). ويختلف الحوار بحسب الشخصية، فنجد حواراً متقدماً وحواراً يسير وفق الأحداث والأفعال، وهذا ينبع من مستوى الشخصية المتكلمة ودورها في الحدث المسرحي. وقد تختلف لغة الحوار بين العامية والفصحي بحسب نوع المسرحية ورؤيتها كاتب العمل المسرحي، فنحن نشاهد الحوار في بعض المسرحيات صُمم باللغة الفصحي، لكن بعض نقاد المسرح رأى أن اللغة الفصحي في المسرح تميّز المسرحية وتجعلها جامدة بعض الشيء، وبالمقابل نرى بعض المسرحيات استخدمت بعض اللهجات في حوارها تمثيلاً لواقع واستجابة لمستوى الشخصيات في المسرحية، فنحن لا نستطيع أن نلّيس اللغة الفصحي لإنسان فلاح ومستواه الثقافي بسيط.

ومن هنا كان لراماً على كتاب المسرحية أن يدخلوا بعض اللهجات في عملهم. وقد لاقت هذه الفكرة انتقاداً لأنها تقلل من أهمية اللغة العربية الفصحي، وقد نتج عن هذا الخلاف رأي ينادي باستخدام الفصحي والعامية في آن واحدن بحسب مستوى الشخصية وبحسب بعض الأحداث التي تتطلب استخدام نوع معين من لغة الخطاب. (القط، 1978: 39).

### الصراع الدرامي:

ينطلق مبدأ الصراع الدرامي من حقيقة الحياة التي يعيشها الإنسان، فالحياة مليئة بالتعارضات والتتصادمات والمتقابلات، فهي لا تسير في اتجاه واحد، فكل حدث يومي يعرضه ما يغير اتجاهه ويشبه عن إتمام مهمته وهدفه. ويعتبر الصراع وسيلة لتناسك العمل المسرحي، فكل الأحداث تدور حوله وفق تدرجاته وتطوره. وبختلاف الصراع بحسب نوع المسرحية، فالصراع الدرامي في المأساة مختلف عن الصراع الدرامي في الملهأة والأنواع الأخرى (مندور، 2020: 72). وأحياناً يكون الصراع الدرامي داخلياً،

أي داخل الشخصية المحتدمة، فيتناصر في نفس الشخصية أمناً كالخير والشر أو الشر والواجب أو الحب والواجب وغيرها من الأمور. في الحقيقة الصراع أداة تشويب في العمل المسرحي وبدونه تفقد المسرحية نكتها وحملها. وعادة ما يتدرج الصراع الدرامي في المسرحية فيكون هادئاً يسبر مع الأحداث وفق التوقع المنطقي، وأحياناً جد أن الصراع ينتقل من نقطة إلى نقطة بشكل غير متوقع ولا يحسس منطق التدرج (حمادة، 1985: 162).

الحدث الدرامي:

هو الواقع التي تحدث فوق خشبة المسرح وتكون من قبل شخصيات العمل المسرحي أو من قبل بعض العوامل الفيزيائية من زمان ومكان ومؤثرات يضعها الكاتب ليوجه عمله إلى الفكرة الأساسية التي ينطلق منها. النقطة المهمة في الحدث الدرامي هي أنه يجب أن يكون متلماً بحوار حدي وليس بحوار سري، معنى أن الحدث الدرامي لا يجب أن يكون ثابتاً بدون حركة أو بدون تفاعل بين الحدث وال الحوار، وهذا ما يسبب أن تكون المسرحية ضعيفة ولا تجذب الانتباه وتكون عادة مثل هذه المسرحيات غير مشوقة، بالمقابل نجد العمل المسرحي الناجح يتمازج فيه الحوار بالحدث الدرامي، فيكون الحوار عالياً بالتناسق مع حركات مناسبة له، ويكون ضعيفاً بشكل يتاسب مع اللهجة المحاكاة (باورز، 2002: 80). ويقدر ما يكون الحدث الدرامي متناسقاً مع الحوار بقدر ما يحقق اقتناعاً لدى الجمهور. ويمكن القول إن نجاح العمل المسرحي يهين باختيار الأحداث المناسبة على خشبة المسرح، فكاتب العمل المسرحي الجيد يحاول أن يختار الأحداث بشكل مكثف وبشكل يتحقق المتعة ويتحقق الهدف المنشود، فأحداث العمل المسرحي ربما تكون كثيرة ومتعددة وعلى كاتب المسرحية أن يختار من هذه الأحداث ما يغطي فكرته دون إخلال أو نقص. وتتفاوت شدة الحدث الدرامي بحسب نوع المسرحية، فالحدث الدرامي الذي تتصارع فيه نوازع الخير والشر يختلف عن الحدث الدرامي الذي تكون أحداته مائلاً إلى ملامح الخير والهداوة (الراعي، 2014: 94)، لكن بالإجمال يعتقد كتاب المسرح عن الأحداث العنيفة على خشبة المسرح لأنها تبعد المشاهد عن متابعة المسرح وتدخل في قلبه الرهبة والخوف.

البناء أو الحبكة:

البناء المسرحي أو الحبكة هي تطور الأحداث وفق خطة معدّة مسبقاً من قبل كاتب العمل المسرحي، وهي الخط الناظم للأحداث بكل تجلياتها وفروعها. عادة ما يكون للحبكة بداية ووسط ونهاية، وفي كل مرحلة تمر الحبكة فيها تصل إلى نقطة تأزم مؤقتة قبل أن تبلغ النهاية، وهذا يثير المشاهد ويدخله في توقعات وتوترات وافعّلات عديدة (حمادة، 1985: 93). وتكون المسرحية من عدة فصول، تصل الأحداث في كل فصل إلى نقطة معينة إلى أن تصل هذه الأحداث في النهاية إلى الذروة وعادة تكون مشحونة بالتوتر الذي يؤدي إلى الحل النهائي.

## الجمهور:

الجمهور هو العنصر الأساسي في العمل المسرحي فهو كالملح للطعام، وبدونه لا يمكن أن يكتمل العمل المسرحي ويتجه إلى الغاية المنشودة. وتتنوع مستويات الجمهور، فمنهم من يحضر الممتعة والتسلية ومنهم من يجد في المسرح حلاً لبعض المشكلات الفردية والمجتمعية، وبعضهم يحضر إلى المسرح لأنه يجد في داخله بعض المشاعر يريد أن يشاركها مع العمل المسرحي، فهو يشعر أن أفكاره تتطابق مع أفكار المسرح بكل توعاه، وهذا يجعل الترابط قوي بين الجمهور وبين المسرح، ومهما بلغت قيمة العمل المسرحي إن لم ينعكس إيجاباً على الجمهور يظل في عداد العمل المسرحي ولا يأخذ صفة العرض المسرحي، فالجمهور يمثل عنصر التلقى في العمل الإبداعي، وبقدر تعامله مع العرض المسرحي يكون لهذا العمل درجات النجاح والتلمس.

أنواع المسرحية:

المأساة (الراجيديا) : يتميز هذا النوع بالجدية ، وعادة ما يتولد صراع عند الشخصيات متوجهة إلى قدر يثير الشفقة والألم .  
الملهأة (الكوميديا) : وهي نقىض المأساة، ويغلب على هذا النوع الحس الفكاهي والسخرية والمزاح، وتكون نهاية الملهأة نهاية سعيدة.

الدراما؛ وتكون ممزوجة بين النوعين السابعين أي، بين الجدية والهزل.  
المونولوج؛ وهو نص يقوم على مناجاة الممثل لنفسه.  
هل يصلح المسرح في تعليم اللغة العربية عموماً والمحادثة خصوصاً؟  
المسرح أداة ووسيلة تربوية وتعلمية وهو فرصة للتعبير عن النفس واكتساب الخبرات اللغوية والاجتماعية  
كما أنه وسيلة للتعاون في المهارات اللغوية وخصوصاً المحادثة.  
المسرح يعطي الطالب ثقة وقدرة على مواجهة الجمهور وهذا بدوره يزيل بعض الجوانب السلبية عند الطلاب وأحياناً  
الحالات المرضية  
من خلال المسرح نستطيع أن نستخدم اللغة بمستوياتها المختلفة، فيمكن أن نستخدم اللغة البسيطة واللغة المعقدة  
واللغة الحوارية  
ولانسى أن المسرح يُخرج الطالب من جوه الروتيني في الفصل الدراسي ويعطيه دفعة من المرح والسعادة والسرور.  
المسرح يُزيل بعض الاضطرابات النفسية التي يعاني منها بعض الطالب أثناء الحادة مثل الخجل والانطواء والتrepid وبعض  
الأمراض النطقية.

المسرح يوفر التمثيل النقافي للغة (الجيار، 2006: 74)، فمثلاً نستطيع أن نرى ثقافة الطعام واللباس ووضعيات الحركة  
والجلوس والكلام الخاصة بثقافة هذه اللغة.

#### كيف يمكن أن أوظف المسرح في تعليم المحادثة؟

كما هو معروف أن المحادثة لا تكون فعالة إلا من خلال المواقف الحياتية، وهذا ما توقره خشبة المسرح، فعندما أريد  
أن أعلم الطالب التعبير عن المرض مثلاً أخلق على خشبة المسرح حالات مشابهة للمواقف المرضية في حياتنا اليومية متمثلة  
بشخصيات الطيب والمريض والممرضة والأسرة في جو كلامي حقيقي.  
حصر موضوع المحادثة في نوع معين من المسرحية:

أنواع المسرحية كبيرة ومنها المسرحية الاجتماعية والتي تحوي تقسيمات متعددة، فأنا أريد أن أعلم الطالب عادات وتقالييد  
الزواج مثلاً، فعندئذ أجمع المفردات والتعابير التي تُقال في هذا الموضوع وأحصرها وأضع لها حدوداً ضمن المستوى اللغوي  
الخاص بالطالب.

#### التمازج الحرفي النطقي:

لا يمكن في المسرح أن تؤدي المسرحية بطريقة ثابتة وبدون حركة، وهذا ما يقع فيه بعض من ينظمون المسرحيات التعليمية  
والمسابقات اللغوية، فأشاهد مثلاً الطالب يتكلم بدون حركة ويشكل ثابت على خشبة المسرح. هذا الشيء يُفقد المسرحية روحها  
ويحولها إلى قاعة تدريسية. الطالب عندما يتكلم وهو يتحرك يتمثل الموقف بكل عناصره فتكون المحادثة متمازجة مع الحركة.  
فعقل الطالب يتجه للتنسيق بين المحادثة والحركة دون وعي منه.

#### تمثيل الدور الكلامي المناسب:

تقسم الشخصيات على خشبة المسرح إلى شخصيات أساسية وثانوية، والحوار الذي يدور بين الشخصيات يجب أن يكون  
مناسباً للشخصية من حيث فكرها ونمطها، فلا يمكن أن أعطي للشخصية الرئيسية كلاماً غير مناسب للدور الذي تلعبه.  
فمثلاً حضرت مسرحية تعلمية قبل ثلاث سنوات، وكانت لغة الشخصية الرئيسية لا تتناسب مع تكوينها المسرحي، فكان  
يستخدم لغة المحادثة الجافة، على الرغم من أن الطلاب كانوا في مستوى متقدم من المحادثة (أكل الطعام، استيقظت مبكراً  
، ثم ذهبت ثم لعبت ....) فهذه اللغة تصلح في المستويات البسيطة والمبتدئة.

### **خلق تفاعل بين شخصيات المسرحية والجمهور:**

من الأشياء التي يجب أن ننتبه إليها في المسرحية عند تعليم المحادثة هي خلق تفاعل بين أبطال المسرحية والجمهور، فكثير من المسرحيات التي شاهدتها وجدت أن شخصيات المسرحية في واد والجمهور في واد آخر. لغة المسرحية يجب أن تكون مسجمة مع فهم الجمهور من حيث المفردات والتعبير والمصطلحات وسرعة وتقسيمات الكلام

### **التعاون الكلامي بين شخصيات المسرحية:**

الشخصيات يجب أن تعاون بعضها في إكمال الحوار والمحادثة، فلا يجب أن ترك شخصية تطغى كلاماً على خشبة المسرح، بغض النظر عن الشخصيات الثانوية التي تساعد في تطوير الحدث الكلامي، فمثلاً في إحدى المسرحيات الطالية التي شاهدتها طغت إحدى الشخصيات في الكلام وهذا خلق جواً من الممل عند الجمهور وأثر سلبياً على محادثة الشخصيات الأخرى.

### **الخاتمة:**

لابطال مجال المسرح مفتوحاً للباحثين والدارسين للاسيقاء منه، فكثير من الباحثين يعرضون عن المسرح وهو بدون شك يمتلك مفاتيح جديدة للدراسة والبحث.

طغت الدراسات التقليدية على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولابد من إيجاد وسائل جديدة ومناهج أكثر فاعلية في تعليم مهارات اللغة العربية.

من النتائج المهمة التي توصل إليها هذا البحث أن المسرح أداة تجمع بين النظري والتطبيق في نفس الوقت، فهو من جهة يعلم النواحي النظرية ومن الناحية الأخرى يقوم بتطبيق ما تعلمه الطالب نظرياً.

من النتائج المهمة أيضاً هو إيجاد نقطة مشتركة بين كاتبي المسرح ومتعلمي اللغات، فيمكن لكاتبي المسرح أن يبنوا مناهج جديدة وفعالة في تعليم اللغات بشكل عام ولللغة العربية بشكل خاص.

لابد لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يطبقوا عناصر المسرح على طلابهم لي يكونوا أكثر فاعلية وأكثر نشاطاً، فكما قلنا إن المسرح يشجع نشاط الطلاب و يجعلهم أكثر فاعلية.

### **المصادر والمراجع**

إنجري لاجوس. (1993)، فن كتابة المسرحية، القاهرة، دار سعاد الصباح.

باورز فوبيون. (2002)، المسرح في المشرق، هلا للنشر والتوزيع.

الجياري محدث. (2006)، المسرح العربي، دار الجمهورية للصحافة.

حمادة إبراهيم. (1985)، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، القاهرة، دار المعارف.

الراعي علي. (2014)، المسرح في الوطن العربي، عالم المعرفة.

شكري عبد المجيد. (2010)، فنون المسرح والاتصال الإعلامي، دار الفكر العربي.

القط عبد القادر. (1978)، من فنون الأدب - المسرحية، بيروت، دار النهضة العربية.

مايرخولد فسيغواود. (1979)، في الفن المسرحي، دار الفارابي.

مندور محمد. (2020)، المسرح التثري، مكتبة المشرق الإلكترونية.

الموسى خليل. (2015)، المسرحية في الأدب العربي الحديث، دار المحرر العربي.

نجم يوسف محمد. (2002)، المسرحية في الأدب العربي الحديث.

## **YDS Arapça Sınavlarında Kelime ve Eşdizimler**

### **Vocabulary and Collocations in Arabic Exams**

**Doç. Dr. İbrahim ÖZAY**

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi A.B.D.  
Gazi University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of  
Arabic Language Education  
ozay@gazi.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-3276-1918

**Hilal KARA TANRIVERDİ**

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Gazi University, Institute of Educational Sciences  
hilalkara1539@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-3860-3440

#### **Makale Bilgisi / Article Information**

**Makale Türü / Article Types :** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received :** 01.11.2023

**Kabul Tarihi / Accepted :** 16.12.2023

**Yayın Tarihi / Published :** 30.12.2023

**Yayın Sezonu / Pub Date Season :** Aralık / December

**Cilt / Volume:** 1 • **Sayı / Issue:** 2 • **Sayfa / Pages:** 127-139

#### **Atif / Cite as**

ÖZAY, İ., TANRIVERDİ, H. K., (2023). YDS Arapça Sınavlarında Kelime ve Eşdizimler,  
*Lisanî İlimler Dergisi*, 1(2), 127-139.

#### **İntihal / Plagiarism**

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

#### **Yayın Hakkı / Copyright®**

LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.  
*Journal of Linguistic Studies is an international, scientific and peer-reviewed journal.*  
*All rights reserved.*

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, 2011-2021 yılları arası ÖSYM tarafından yapılan Arapça dil sınavlarındaki kelime ve eşdizimleri yapısal, anlamsal ve sayısal açıdan incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı bu çalışmada, belgeler ÖSYM'nin resmi sayfasından alınmıştır. Araştırma giriş, sınav, kelime, eşdizimler, yöntem, bulgular ve sonuçlar olmak üzere 7 kısımda incelenmiştir. Elde edilen belgeler eşdizimler ve kelime adı altında isim, fiil ve harfi cer olarak kısımlara ayrılmış bu kelimelerin sınavda kullanım sıklıkları ve anlamları tablolardan halinde ifade edilmiştir. Bu kapsamında yapılan incelemeler ve analizler Arapça yabancı dil sınavlarında özellikle isim ve harfi cerli fiillerde mükerrer kelimelerin bulunduğu, eşdizimlerin 2011-2021 yılları arasında yapılan sınavlarda mutlaka metin içerisinde veya şıklarda sorulduğunu ve bu eşdizimlerin güncel ve günlük hayatı sıkça kullanılan ifadeler olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Arapça dil sınavları, İsim, Fiil, Eşdizim

**Abstract:** The aim of this research is to examine the words and collocations in Ösym Arabic language exams between 2011-2021 in terms of structural, semantic and numerical. In this study, in which document analysis, one of the qualitative research methods, was used, the documents were taken from the official page of ÖSYM. The research has been examined in 7 parts: introduction, exam, words, collocations, method, findings and results. The documents obtained are divided into parts as noun, verb and preposition under collocations and word names, the frequency of use of these words in the exam and their meanings are expressed in tables. In this context, the examinations and analyzes have shown that there are repeated words in Arabic foreign language exams, especially in verbs with nouns, that collocations are definitely asked in the text or in the choices in the exams held between 2011-2021, and that these collocations are expressions that are frequently used in current and daily life.

**Keywords:** Arabic language exam, Noun, Verb, Collocation

## Giriş

Dil, insanların birbirleriyle iletişimini sağlayan en önemli araçtır. Bireyler kendi dillerinin yanı sıra farklı kültürlerde oluşmuş yabancı dilleri de öğrenme ihtiyacı hissederler. Dili insan ve toplumdan ayrı düşünmek olanaksızdır, bilimden sanata, teknik konulardan kültüre bütün alanlarla doğrudan ilgisi bulunan ve tüm bunların oluşmasında etkin rol oynayan bir yapıdır (Aksan, 1998, s. 11). Araştırmalar, dilin birbirile çok sıkı ilişkiler kuran, birbirile değerlenen birimlerin oluşturduğu bir sistem olduğunu ortaya koymıştır (Üstünova, 2002, s. 150). Dolayısıyla her dil kendi içerisinde bir bütünlük oluşturur.

Her birey, eğitim hayatının ilk yıllarda ana dilinin yanı sıra yabancı dil eğitimi de almaya başlar ve bu eğitim yüksek öğretime geçene kadar zorunlu bir şekilde devam eder. Günümüzde aileler çocukları için yabancı dil eğitimine çok erken yaşlarda başlamaktadır. Arapça da bu dillerden biridir. Dünya üzerinde Arapça dilini konuşan birçok ülke bulunmaktadır. Dolayısıyla bu dilin geniş bir coğrafayı kapsadığını ve o dili konuşan insan sayısının ne kadar fazla olduğunu göstermektedir. Bireyler, eğitim kademelerinin ortaokul kısmından başlayarak İmam Hatip ortaokulları da dahil olmak üzere Arapça eğitimi almaya başlarlar. Lise ve üniversitelere geçiş aşamasında her bölüm farklı sınavlar aracılığı ile öğrenci alır. Türkiye'de yapılan önemli dil sınavları arasında yer alan Arapça dil sınavları, sınava girenlerin kelime, gramer, cümle yapısı ve bunları kavrama becerisini ölçmektedir. Yabancı dil sınavına hazırlanan kişilerin o dilin kelime yapısını, cümle yapısını, paragraf mantığını, soru çözüm tekniklerini ve zaman yönetimini çok iyi bilmeleri gereklidir. Bu alanda hazırlanmış gramer, çeviri, test teknikleri, daha önceki yıllara ait geçmiş soruların ve çözümlerin yer aldığı birçok kaynak bulunmaktadır. Bu kaynakların en başında Yökdil, Yds Arapça Metin Okumaları, Arapça Anahtar Kitap, Çıkmış Soru Çözümleri vd. sayılabilir. Doğru ve planlı çalışmak, kişilerin yabancı dil sınavlarında başarılı olmaları açısından önemlidir. Dünyada

olduğu gibi ülkemizde de birçok dil sınavı yapılmaktadır. Yaygın olan bu sınavlardan biri de Arapça dil sınavıdır. ÖSYM tarafından yapılan Arapça dil sınavları Yds, Kpds, Yökdil ve e-Yds'dır. Bu sınavlar her sene belirli tarih ve süre dahilinde yapılır. 2011-2021 yılları arasındaki Arapça dil sınavları değerlendirildiğinde 2011 ve 2012 yıllarında Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı adıyla uygulanmıştır. 2013 yılı ve sonrası adı Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı olarak değiştirilmiş olup günümüzde de aynı isimle uygulanmaya devam edilmektedir. Bu sınavın amacı, adayların Arapça seviyelerini ölçmektir. Kpds ve Yds sınavları arasında şekil açısından çok farklılık olmasa da Türkçeden Arapçaya veya Arapça-dan Türkçeye çeviri ve diyalog soruları, içerik açısından değiştirilmiştir. Kpds 2011 ve 2012 yıllarında çeviri soruları 71'den 76'ya kadar olan sorulardır. 2013 Yds ve sonrasında Türkçe-Arapça ve Arapça-Türkçe çeviri soruları 37-42. sorular arasına dahil edilmiştir. Kpds, Yds ve Yökdil sınavları sorulan soruların mantığı açısından birbirlerine benzerlik göstermektedir. Bu üç sınav da dilbilgisi konuları paragraf soruları, boşluk doldurma soruları ve çeviri üzerinde yoğunlaşır. Dilbilgisi açısından incelendiğinde müenneslik-müzekkerlik, boşluğa uygun masdar kelimeler, kendinden önceki kelimeyi tamamlayan ve fiille uyumlu olan sonu zamirli kelimeler, cümledeki anlamaya göre fiili veya o fiille kullanılan harfi ceri bulma gibi konuları içerir. Her sınavda 5 paragraf bulunur ve her paragrafta 4 sorusu vardır.

Okuduğunu anlamanın yanı sıra zaman yönetiminin de önemli olduğu bu sınavlarda yanlış doğruyu götürmez. Sınavlarda, başka bir kelimeyle karıştırılacak kelimeler hariç diğer tüm kelimeler hakesiz verilir. Kişi, sınava hazırlanma sürecinde ne kadar çok hakesiz Arapça kelimeye maruz kalmışsa sınavdaki metinleri doğru bir şekilde okuma ve okuduğunu anlaması oranı da o kadar artmaktadır.

### **Kelime**

Kelime, herhangi bir dili meydana getiren en önemli unsurdur. Zira kelimeler olmadan bir dili kullanmak ve sürekliliğini sağlamak mümkün değildir. Bu kavramla ilgili bazı tanımlar şu şekildedir: Tek bir anlamı ifade eden sözcüğe kelime denir (Dayf; vd., 2004, s. 796). Kelime, alfabetin bir anlam ifade ettiği herhangi bir birleşik harf grubudur (Ebu'l-Azm, 1999, s. 3241). Bir anlamı ifade eden tek bir sözcük veya sözcük grubudur (Ömer, 2008, s. 1954).

Fiil, bir olay ve zamanını ifade eden kelimedir (Dayf; vd., 2004, s. 695). İbn Manzûr (2000, s. 201) fiili, geçişli veya geçisiz iş bildiren olgu olarak tanımlar. Belirli zamanda meydana gelen olay veya duruma fiil denir. Örneğin: عَلِمَ, يَعْلَمُ, إِغَامَ. Geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zamana bağlı olarak bir durumu ya da olayı ifade eden terime fiil denir. Arapçada fiiller mazi, muzari ve emir fiil olmak üzere üç kısma ayrılır (es-Sêmarrâî, 1983, s. 15-22).

İsim, zamandan bağımsız olarak kendi içinde anlam ifade eden kelimedir (Ahmed el-Âyed; vd., 2003, s. 24). Bu tanımlardan yola çıkarak bir kelimenin, içerisinde isim, fiil ve harfin tüm bölümlerini içerisinde barındırdığı anlaşılmaktadır.

Dolayısıyla bu üç kavram, kelime ve oluşumlarını anlamak açısından son derece önemlidir.

### Eşdizim

Her dilde, o dilin kendine özgü yapısıyla ve kültürüyle bütünleşmiş ve kalıplaşmış yapılar vardır. Türkçede eşdizim olarak adlandırılan bu yapılar, yaygın olarak bir arada kullanılan, iki veya daha fazla sözcükten oluşan kelime dizimleridir. Arapçada eşdizim için genellikle ”الملازمات اللفظية“ ifadesi kullanılmaktadır. Burada geçen ”*تلازم*“ fiili, iki şeyin veya iki kişinin ayrılamayacak kadar bağlı olmaları anlamına gelmektedir (Ömer, 2008, s. 2007).

1951'de ilk kez bu terimi kullanan Firth'e göre, eşdizim, "kelimeleri bir arada tutan ortaklıktır" (Aktaran: Suçin, 2007, s. 114). Klasik Arap dilcilerinden el-Muberred eşdizimsel ifadeleri "مطابقات" (uyumlu sözcük dizileri) terimiyle adlandırmıştır (Suçin, 2007, s. 115). Arap dil bilgini Sa'leb (ölümü 904), Arapçada bazı sözcük birlikteklilerini, "mucâveret el-eddâd" (zıtların birlikteliği) terimiyle ifade etmektedir (Suçin, 2004, s. 107). Bir başka tanımla "eşdizim (collocation), aralarında anlamsal belirli bir yakınlığın olduğu, sık sık bir arada bulunan veya dilbilgisel açıdan birbirleriyle bağlantılıları olan kalıplılmış ifadelerdir" (Kurt, 2016, s. 9).

Cambridge Learner's Dictionary English-Turkish (2009) sözlüğünde ise eşdizimlilik "ana dilini konuşanların sık sık birlikte söyledikleri veya yazdıkları iki veya daha fazla kelime ortaklıkları" şeklinde tanımlanmaktadır (Balı, 2020, s. 7-8). Balı ve Köksal da çalışmasında eşdizimliliği şu şekilde tarif etmektedir:

"Dikkate değer anlamsal ve sözdizimsel bağımlılıkları paylaşan sözlük birimlerinin alışışlagelmiş şekilde oluşturduğu iki veya daha fazla kelimededen müteşekkil sözcük öbekleri." (Balı & Köksal, 2009, s. 5).

Tanımların hepsi eş dizimi bir yönyle esas almakta, her yönyle eşdizimi ifade eden bir tanım bulunmamaktadır (Önder, 2014, s. 8). Eşdizimler, isim, fiil, zarf, edat ve harfi cerlerden oluşabilir. Eşdizimler en az iki kelimedenden oluşur ve tipki bazı atasözü ve deyimlerde olduğu gibi bazı eşdizimlerde de, kullanılan kelimeler değiştirilemez ve bir kelime yerine başka bir kelime getirilemez. Arapçada *ال الفتاة الصفراء [sarı kız]* şeklinde bir kullanım bulunduğu halde *الورقة الصفراء [sarı sayfa]* şeklinde bir kullanım bulunmaktadır (Suçin, 2005, s. 106-107). Burada kastedilen sarı kelimesinin yanına gelen her sözcük eşdizimsel bir anlam oluşturmaktadır. Dili konuşan kişilerin aklına gelen kelimeleri yanyana koymak eşdizim oluşturmalrı mümkün değildir. Çünkü eşdizimler bir dilde hazır halde bulunur ve zaten mevcuttur. Dili anadili olarak konuşanlar (native speakers) eşdizimleri doğal olarak bilirler ve kullanırlar ancak yabancı dil öğrenenler için bu birlikteklilerin öğrenim sürecinde edinilmesi, dili daha doğal, akıcı, kvrak, etkili ve ana dili konuşanlara benzer şekilde kullanmak açısından oldukça önemlidir. Eşdizimler kendi dillerindeki kelimelerle anlam kazanır, yani başka bir dile çevrilirken aynı

kelimeler kullanıldığı zaman uyuşmazlık ve anlam kayması meydana gelebilir. Suçin buna örnek olarak Türkçede “ağır kayıplar” eşdizimi Arapçaya birebir <sup>خسائر</sup> şeklinde aktarıldığı taktirde “eşdizimsel uyuşmazlık” olacağını ifade etmiştir (2004, s. 110). Tek başına anlamlı olan kelimeler bir araya gelerek anlamlı kalıplar oluştururlar. Dilin inceliklerini yansıtan eşdizimler, tüm dillerde yaygın olarak kullanılır. Gazala'nın da ifade ettiği gibi eşdizimler retoriğin (söz söyleme sanatının) kalbinde yer alır (Gazala, 2007, s. 19). O dilin kültürünü yaşayışını ve dilin ince özelliklerini içerisinde barındırır. Bu nedenle bir dilin inceliklerini öğrenerek konuşmak için eşdizimsel ifadelerin bilinmesi son derece önemlidir.

Eşdizimler çeşitli biçimlerde gelebilirler. Bunlar;

- 1- isim+isimden oluşmuş eşdizimler: **زمام الأمور، عتمة الدّجى، لفمة العيش**
- 2- isim+sifattan oluşmuş eşdizimler: **حاجة ملحة، علاقات قوية**
- 3- fiil+isimden oluşmuş eşdizimler: **بغ نْجَمْه، ألقى كلمة، بذل جُهْدَه، لفت انتباهه إِلَى**
- 4- fiil+harfi cer+isimden oluşmuş eşdizimler: **أخذ على عاتقه، أخذت بـ، أَتَهُـ بـ، أَسْفَرَـ عنـ، قَامَـ بـ، اتَّصَلَـ بـ، أَدَىـ إِلَىـ**
- 5- fiil+harfi cerden oluşmuş eşdizimler: **اتَّهَـ بـ، أَسْفَرَـ عنـ، قَامَـ بـ، اتَّصَلَـ بـ، أَدَىـ إِلَىـ**

Yukarıda çeşitli türleri bulunan eşdizimlerden en yaygın kullanıma sahip olanı, isim+sifat şeklinde oluşan eşdizimlerdir (Gazala, 2004, s. 2).

### **Yöntem**

Bu kısımda araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analiz edilmesine degenilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2003) 'in belirttiği üzere "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (s. 217).

Araştırmada kelime kategorileri, eş dizimler vb. nitelik ve nicelik açısından ayrıntılı bir şekilde incelenip analiz edildiği için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kelime grupları ve eşdizimler kategorilere ayrılmış bunların yıllara göre sınavlarda ne şekilde kullanıldıkları belirlenmiş ve mükerrerlik açısından ele alınmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmacıların evrenini 2011-2021 yılları arasında yapılan Arapça dil sınavları dokümanları oluşturmaktadır. Araştırmacıların örneklemi ise bu sınav dokümanları içerisinde belirlenen kelime, gruplar ve eş dizimler oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması, Analizi ve Bulgular**

ÖSYM resmi sayfasından 2011-2021 yılları arasında gerçekleştirilen Arapça dil sınavı dokümanlarına ulaşılmıştır. Doküman analizi yöntemiyle hem yazılı ola-

raç hem bilgisayar ortamında bu yillardaki belgeler Pdf ve Microsoft Edge gibi çeşitli programlar aracılığıyla taramıştır. Kelime ve söz grupları kullanım sıklığı açısından değerlendirilip sınavlarda bulunan isim, fiil, edat, eş dizim vb.'nin hangi sınavda ne ölçüde sorulduğu incelenerek analiz edilmiştir. Kelimelerin sıklığı açısından en çok sorulan isim ve fiiller yıllara göre tablolar halinde sayısal olarak listelenmiştir. Aşağıdaki tabloda Kpds sınavında yaygın olarak kullanılan eşdizimler anlamları ve soru sayısı bakımından listelenmiştir;

### Kpds Sınavı Eşdizimler (2011-2012)

Eşdizim	Anlamı	Yıl/Soru sayısı/Dönem
وزارة الصحة	sağlık bakanlığı	2011/8 / sonbahar
اتخذ قراراً	karar aldı	2011/8 / sonbahar
تحمل على عاتهها	üstlendi	2011/13 / sonbahar
موارد طبيعية	doğal kaynaklar	2011/20 / sonbahar
قلب رأساً على عقب	olayı tersine çevirmek	2011/25 / sonbahar
الحرب العالمية الثانية	ikinci dünya savaşı	2011/35-38 / sonbahar
بذل جهدة	çaba sarfetmek	2011/43 / sonbahar
بَيْنَ عَيْنَيْهِ وَصُخْلَاهَا	çok geçmeden	2011/47 / sonbahar
أشعة الشمس	güneş ışınları	2011/57-2012/36-2016/2 / ilkbahar
على قدم وساق	hummalı, devamlı	2011/73 / sonbahar
عاطلين عن العمل	işsizler	2011/79 / sonbahar
حقوق المرأة	kadın hakları	2012/7 / ilkbahar
زمام الأمور	hakimiyet, yetki gücü	2012/11 / sonbahar
اجتاحت الأرض واليابس	hepsini yok etmek, silip süpürmek	2012/13 / ilkbahar
لَقَثَ اُتْبَاهَةً إِلَى ..	dikkatini çekmek	2012/28 / sonbahar
خطف الاتّصار إلى	gözlerini almak	2012/28 / sonbahar
ناظحة السحاب	gökdelen	2012/47-49 / sonbahar
برَزَجَتْ جَمْهُورَةً	yıldızı parlamak	2012/49 / sonbahar
عتمة الدّجى	karanlık, kapkaranalık	2012/51 / sonbahar
فاحمة السواد	kapkara	2012/58 / ilkbahar
سهل المناں	ulaşılması kolay	2012/60 / sonbahar
وَصْمَةً غَارِ	utanç verici, yüz karası	2012/63 / ilkbahar
سوء حظ	kötü şans	2012/66 / ilkbahar
مَوْقِفٌ لَدُجْسَدْ عَلَيْهِ	kıskanılmayacak bir durum, kötü bir durum	2012/66 / sonbahar
جدير بالذكر	anmaya değer	2012/80 / sonbahar

**Yds Sınavı Eşdizimler (2013-2021)**

Eşdizim	Anlamı	Yıl/Soru sayısı/Dönem
تولى منصبه	görev üstlenmek	2013/10 / ilkbahar
وزارة المالية	maliye bakanlığı	2013/30-2018/8 / sonbahar
دول مستقلة	bağımsız devletler	2013/32 / sonbahar
اتخذ طريقة	üslup, metot benimsemek	2013/34 / ilkbahar
نشبت الحرب/معارك	savaş patlak vermek	2013/36 / ilkbahar
رأس مال	sermaye	2013/43-46 / sonbahar
زمام الادّور	hakimiyet, yetki gücü	2013/50-2018/70 / ilkbahar
الوجبات السريعة	fastfood	2013/55-56 / ilkbahar
فقدان الوزن	kilo kaybı	2013/57 / ilkbahar
اكتسب العادات	alışkanlık kazanmak	2013/59 / ilkbahar
قوس قرح	gökkuşağı	2013/61 / sonbahar
الشُّغُل الشَّاغِل	asıl, temel, esas mesele	2013/63 / ilkbahar
بُنْث شَفَةٍ	kelime, söz	2013/64 / sonbahar
علَى قَدْمِ وَسَاقِ	hummalı, devamlı	2013/67 / sonbahar
مراسيم التشيع	cenaze töreni	2013/69 / ilkbahar
أَلْقَ نَظَرَةً عَلَى	göz atmak, incelemek	2014/29 / sonbahar
ارتکب الأخطاء	hata yapmak	2014/35 / sonbahar
ألقَ كَلْمَة	konuşma yaptı	2014/39 / ilkbahar
عمر يَمْرُّ مَرَّ السَّاحَابَ	hayat rüzgar gibi geçmek	2014/50 / sonbahar
تلوث المياه	su kirliliği	2014/10 / sonbahar
وزارة الزراعة	tarım bakanlığı	2014/51 / sonbahar
أزمة سياسية	siyasi kriz	2014/69 / sonbahar
فقدان الشخصية	kİŞİLİK KAYBI	2014/74 / sonbahar
نوبات القلبية	kalp krizi	2014/78 / sonbahar
مسقط رأسه	doğum yeri	2015/43 / ilkbahar
أطلق النار	ateş açmak	2015/66 / ilkbahar
يَقْعُ عَلَى عَاتِقِهِ / كَاهِلِهِ	üzerine düşer, ...e aittir	2015/69 / sonbahar
منذ تُوْجُهَةُ الْأَطْفَارِ	çocukluğundan beri	2015/71 / sonbahar
حاجةً مُبِحَّةً	acil ihtiyaç	2016/11 / sonbahar
لُقْمَةُ العَيْشِ	ekmek parası	2016/12 / ilkbahar
تلوث البيئة	çevre kirliliği	2016/34 / sonbahar
أخذ على مأخذ الجد / حَمَلَ	bir kişiyi veya şeyi ciddiye almak	2016/59 / sonbahar
على محمل الجد		

<b>حَطَّ بِنَاهِ / عَلَى بَاهِ / فِي بَاهِ</b>	hatırladı, aklına geldi	2017/9 / ilkbahar
<b>هَجْرَةُ الْأَدْمَغَةِ / الْعُقُولِ</b>	beyin göçü	2017/43-63-65 / ilkbahar
<b>يَطْلُقُ عَلَيْهَا تَسْمِيَةُ</b>	isimlendirmek	2017/59-2018/78 / ilkbahar
<b>فَقْدَانُ الْوَعِيِّ</b>	bilinç kaybı	2017/60 / sonbahar
<b>ضَعَدُ تَجْمُعِهِ</b>	yıldızı parlamak	2018/55 / ilkbahar

Kullanılan eşdizimler yapı ve anlam bakımından birbirinden farklıdır. Sınavlarda isim, fiil, sıfat, edat, zarf vb. kalıplarla olmuş bir çok eşdizim bulunmaktadır. Bazı eşdizimler birden fazla soruda geçmektedir. İçinde geçtiği cümlede tam olarak kastettiği anlam ortaya çıkmaktadır.

Aşağıdaki tablolarda sınav yılları bazında sık kullanılan isimler listelenmiştir;

### Kpds 2011-2012 Yılları 10 Kez ve Üzeri Tekrar Eden İsimler

	<b>Kelime</b>	<b>Anlamı</b>
<b>1</b>	لون - ألوان	Renk – Renkler
<b>2</b>	قرار	Karar
<b>3</b>	فن - فنون	Sanat – Sanatlar
<b>4</b>	سنة - سنوات	Yıl – Yıllar
<b>5</b>	مكان - أماكن	Yer – Yerler
<b>6</b>	نفس	Aynı
<b>7</b>	مصدر - مصادر	Kaynak – Kaynaklar
<b>8</b>	زراعة	Tarım
<b>9</b>	جسم	Beden
<b>10</b>	كوكب - كواكب	Yıldız- Yıldızlar
<b>11</b>	علاج	İlaç
<b>12</b>	بلد - بلدان	Ülke – Ülkeler
<b>13</b>	خَاصَّةٌ	Özellikle
<b>14</b>	طفل - أطفال	Çocuk – Çocuklar
<b>15</b>	حركة - حركات	Hareket – Hareketler
<b>16</b>	عنف	Şiddet
<b>17</b>	رواية	Roman
<b>18</b>	عالَمٌ	Dünya
<b>19</b>	عمل - أَعْمَالٌ	İş – İşler
<b>20</b>	ثقافة	Kültür
<b>21</b>	شخص - أشخاص	Kişi – Kişiler

22	أهل	Aile, Ahali
23	حَفَّاش - خفافيش	Yarasa – Yarasalar
24	إِنْسَان - ناس	İnsan – İnsanlar
25	طَبِيعَيٌّ	Doğal, Olağan
26	يَوْم - أيام	Gün – Günler
27	جَلْد	Deri
28	نَوْع - أنواع	Çeşit – Çeşitler
29	طَاقَة	Güç, Enerji
30	عَام - أعوام	Yıl - Yıllar
31	لُغَة - لغات	Dil – Diller
32	نَصّ	Metin

**Yds 2013-2021 Yılları Arası 10 Kez ve Üzeri Tekrar Eden İsimler**

	Kelime	Anlamı
1	دراسة	Arastırma
2	حيوان	Hayvan
3	شعب - شعوب	Halk – Halklar
4	بلد - بلاد	Ülke – Ülkeler
5	فن - فنون	Sanat – Sanatlar
6	دولة - دول	Devlet – Devletler
7	ليل	Gece
8	نصّ - نصوص	Metin – Metinler
9	قوس	Yay
10	حرب - حروب	Savaş – Savaşlar
11	لون - ألوان	Renk – Renkler
12	ماء - مياه	Su – Sular
13	مشكلة	Sorun
14	أبحاث	Araştırmalar
15	علم - علوم	İlim – İlimler
16	طريقة - طرق	Yol - Yollar
17	مريض - مرضى	Hasta – Hastalar
18	سبب - أسباب	Sebep – Sebepler
19	ناس - إنسان	İnsan – İnsanlar
20	طفل - أطفال	Çocuk – Çocuklar
21	جهاز - أجهزة	Cihaz – Cihazlar

22	يُوم - أَيَّامٌ	Gün - Günler
23	عادَة - عادَات	Adet - Adetler
24	عَالَمٌ	Dünya
25	أَسْانَان	Dişler
26	حُكْمٌ - حُكَّامٌ	Hüküm - Hükümler
27	يُومٌ - أَيَّامٌ	Gün - Günler
28	بَلَدٌ - بَلَادٌ	Ülke - Ülkeler
29	كِتَابٌ - كُتُبٌ	Kitap - Kitaplar
30	نَبَاتٌ - نَبَاتَاتٌ	Bitki - Bitkiler
31	مَدِينَةٌ - مُدُنٌ	Şehir - Şehirler
32	شَاعِرٌ - شُعَرَاءٌ	Şair - Şairler
34	عَصْرٌ - عَصَوْرٌ	Asır - Asırlar
35	يَدٌ - أَيْدِيْز	El - Eller
36	مَنَاطِقٌ - مَنَاطِقٌ	Bölge - Bölgeler
37	صَيْفٌ	Yaz
38	خَضْرَوَاتٌ	Sebzeler
39	وْقْتٌ - أَوْقَاتٌ	Vakit - Vakitler
40	فَوَاكِه	Meyveler
41	حَضَارَةٌ - حَضَارَاتٌ	Medeniyet - Medeniyetler
42	مَلحٌ	Tuz
43	فَتْرَةٌ	Dönem
44	ثَقَافَةٌ	Kültür
45	فَكْرٌ - أَفْكَارٌ	Fikir - Fikirler
46	سَهْرٌ	Uykusuzluk
47	مَعَابِدٌ - مَعَابِدٌ	Mabet - Mabetler
48	صَنَاعَةٌ	Sanayi
49	اسْمٌ	İsim
50	غَربٌ	Batı
51	بَحْرٌ	Deniz
52	وَرْمٌ - أَوْرَامٌ	Tümör - Tümörler
53	أَشْعَةٌ	İşinler
54	عَامٌ	Yıl
55	شَمْسٌ	Güneş
56	وَظَائِفٌ	Vazifeler
57	مَرْضٌ - أَمْرَاضٌ	Hastalık - Hastalıklar

<b>58</b>	مرحلة - مراحل	Aşama – Aşamalar
<b>59</b>	زعفران	Safran
<b>60</b>	رجل - رجال	Adam – Adamlar
<b>61</b>	عمر	Ömür
<b>62</b>	مركز - مراكز	Merkez – Merkezler
<b>63</b>	علماء	Alimler
<b>64</b>	سبب	Sebep
<b>65</b>	حياة	Hayat
<b>66</b>	امرأة	Kadın
<b>67</b>	تمارين	Egzersizler
<b>68</b>	نظام - أنظمة	Yasa – Yasalar
<b>69</b>	محيط	Çevre
<b>70</b>	كلمة	Kelime
<b>71</b>	سمك - أسماك	Balık - Balıklar

Yukarıda verilen tekrar tablosunda, bazı kelimeler tekil olarak, bazı kelimeler ise çoğulları ile birlikte verilmiştir. Sınavlarda cem’isi ile birlikte kullanılan kelimeler tabloda tekil-çoğul olarak ifade edilmiştir.

### **Yds ve Kpds Sınavı 10 Kez ve Üzeri Tekrar Eden Fiiller**

	<b>Kelime</b>	<b>Anlamı</b>
<b>1</b>	تَمَّ	Sona ermek – Bitmek
<b>2</b>	اَهْمَّ	Önem vermek- İlgilenmek
<b>3</b>	أَنْقَنَّ	Bir şeyi çok iyi bilmek
<b>4</b>	عِرْفٌ	Bilmek - Anlamak
<b>5</b>	قال	Demek – Söylemek
<b>6</b>	استخدم	Kullanmak
<b>7</b>	جري	Akmak – Gitmek
<b>8</b>	أُمْكَنٌ	Mümkün olmak
<b>9</b>	فَهْمٌ	Anlamak
<b>10</b>	تناول	Almak
<b>11</b>	بدأ	Başlamak
<b>12</b>	انْخَفَضَ	Düşmek - Azalmak
<b>13</b>	عاش	Yaşamak - Varlığını sürdürmek
<b>14</b>	أُمْكِنَةٌ	Mümkün olmak

<b>15</b>	نشأ	Yetişmek
<b>16</b>	تطوّر	Kalkınmak - Gelişmek
<b>17</b>	تعلم	Öğrenmek
<b>18</b>	اعتبر	Saymak- Kabul etmek
<b>19</b>	تقدّم	İlerlemek
<b>20</b>	استنتاج	Sonuç çıkarmak
<b>21</b>	بلغ	Ulaşmak
<b>22</b>	تمكّن من	-a bilmek, -e bilmek

### **Sonuç**

Araştırmada elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınavlarda kullanılan kelimelerin birçoğunun cem'isi ile birlikte (çoğuluyla) sorulduğu saptanmıştır. 2011 yılından itibaren uygulanan sınavların tümünde kullanılan kelimeler, fiiller, eşdizim ve diğer kelime gruplarının güncel kelimelerden seçildiği görülmüştür. Soru kökleri, paragraflar ve şıklar da dahil olmak üzere ikinci dili edinen kişilerce anlaşılması zor sözcüklerin kullanımının yok denecek kadar az olduğu sonucuna varılmıştır.

Yds (Yabancı Dil Sınavı) ve Kpds (Kamu Personeli Yabancı Dil Seviye Tespit Sınavı) sınavlarında eşdizimlerin atasözlerine kıyasla her yıl metin içerisinde ve şıklarda daha sık sorulduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda incelenen yabancı dil sınavlarında atasözleri yok denecek kadar az kullanılmıştır. Yapılan araştırmalar ve incelemeler sonucunda sınavlarda kullanılan kelimelerin birçoğunun (özellikle fiiller) diğer yıllarda da çok kez sorulduğu görülmüştür. Dolayısıyla bir yabancı dil sınavı kelimelerini incelemek, aslında diğer yıllarda yapılacak olan yabancı dil sınavlarına hazırlanmak anlamına gelmektedir.

Sınavlarda harfi cerler, soru köklerinde ve paragraflarda sıklıkla kullanılmıştır. Arapçada bir fiil birçok harfi cerle kullanılabilir ve anlamı, birlikte kullanıldığı harfi cere göre değişkenlik gösterir. Bu nedenle yabancı dil sınavına hazırlanan adaylar fiil - harfi cer ilişkisini iyi bilmelidir.

## Kaynakça

- Abdulgañî Ebu'l-Azm. (2013). *Mu'cemu'l-Ganî*. Ribat: Muessesetu'l-Ganî li'n-Neşr
- Ahmed el-Âyed; vd. (2003). *el-Mu'cemu'l- Arabiyyu'l- Esâsî*. Tunus: el-Munazzametu'l- Arabiyye li't-Terbiye ve's-Sekâfe ve'l-'Ulum
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK
- Balı, E & Köksal, H. (2019). *Yaygın Eşdizimleriyle Arapçada Anahtar Fiiller*. İstanbul: Akdem Yayıncıları
- Balı, E. (2020). *Medya Arapçasında Siyaset Konulu Eşdizimler – Örnek ve Çözümlemeleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Dayf, Ş., Atiyye, Ş. A., Hüseyin, A. H., & Hilmi, C. M. (2004). *el-Mu'cemu-l Vasît* (4. ed). el-Kahira: Mektebetu's-Şurûki'd-Duveliyye
- Gazala, H. (2004). *Makalât fi't-Terceme ve'l-Uslûbiyye*. Beirut: Dâru'l-'Ilm li'l-Melâyîn
- Gazala, H. (2007). *Kâmus li'l-Mutelâzimâti'l-Lafziyye (Dictionary of Collocation)*. Beirut: Dâru'l-'Ilm li'l-Melâyîn
- İbn Manzur. (2000). *Lisânu'l-Arab*. Beirut: Dâr Sadîr
- Kurt, M. (2016). *Arapça Yazılı Basında Yer Alan Spor Metinlerindeki Eşdizimsel İfadelerin Sınıflandırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- es-Sêmarrâî, İ. (1983). *el-Fi'lu Zamânuhû ve Ebniyetuhû*. Beirut: Muessesetu'r-Risâle
- Suçin, H. (2004). *Arapça Çeviride Sözcük ve Kalıplılmış İfadeler Düzeyinde Genel Eşdeğerlilik Sorunları*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Suçin, H. (2007). *Öteki Dilde Varolmak*. İstanbul: Multilingual
- Ömer, A. M. (2008). *Mu'cemu'l-Lugati'l-'Arabiyyeti'l-Mu'âsîra*. Kâhire: Âlemu'l-Kutub.
- Önder, Ş. G. (2014). *Arap Dilinde Eşdizim*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi
- Üstünova, K. (2002). *Dil Yazları*. İstanbul: Akçağ
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



## استخدام منهج التدريس القائم على المهام في تدريس الأدب العربي

## **Using A Task-Based Teaching Approach in Teaching Arabic Literature**

**Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN**

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi A.B.D.  
Gazi University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of  
Arabic Language Education  
mhsucin@gazi.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-4433-7468

**Ayat ALSAOUR**

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Gazi University Institute of Educational Sciences  
ayat.sarah@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-9819-4709

### **Makale Bilgisi / Article Information**

**Makale Türü / Article Types :** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received :** 01.11.2023

**Kabul Tarihi / Accepted :** 06.12.2023

**Yayın Tarihi / Published :** 30.12.2023

**Yayın Sezonu / Pub Date Season :** Aralık / December

**Cilt / Volume:** 1 • **Sayı / Issue:** 2 • **Sayfa / Pages:** 141-172

### **Atıf / Cite as**

SUÇİN, M. H., ALSAOUR, A., (2023). Using A Task-Based Teaching Approach in Teaching Arabic Literature, *Lisanî İlimler Dergisi*, 1(2), 141-172.

### **İntihal / Plagiarism**

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

### **Yayın Hakkı / Copyright®**

LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.  
*Journal of Linguistic Studies* is an international, scientific and peer-reviewed journal.  
All rights reserved.

**الملخص:** لا شك أن الإقبال على تعلم اللغة العربية في السنوات الأخيرة جعل دراسة طرائق التدريس موضوعاً يتطرق له معلمون اللغة و المتعلمينها. وعلى الرغم من اتباع الطرق والمناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية، فإن تدريس الأدب العربي لم يحظ بالاهتمام الكافي لما يجد فيه البعض من تحديات أثناء عملية التعليم. في هذا السياق، يتناول هذا المقال بين أسطره الحديث عن أحدث مناهج التدريس التواصلية المتباينة في العالم في يومنا هذه، ألا وهو منهج تدريس اللغة القائم على المهام (TBLT)، فيتطرق للمهام وتعريفها وأنواعها ومكوناتها، وكذلك المبادئ العامة والأساسية لهذا المنهج. كما يسلط المقال الضوء على أهمية الأدب العربي في عملية التعليم، ويقترح في نهاية نموذجاً درسياً يمكنه أن يكون مثالاً على تدريس الأدب العربي من خلال منهج تدريس اللغة القائم على المهام (TBLT).

**الكلمات المفتاحية:** تدريس اللغة القائم على المهام، تدريس الأدب العربي، المناهج الحديثة

**Summary:** There is no doubt that the demand for learning the Arabic language in recent years has made the study of teaching methods a topic addressed by language teachers and learners. Despite the adoption of modern methods and approaches in teaching the Arabic language, the teaching of Arabic literature has not received sufficient attention due to the challenges some find in it during the education process. In this context, this article discusses between its lines the most recent communicative teaching approach followed in the world today, which is the task-based language teaching approach (TBLT). It also deals with the "task", its definition, types, and components, as well as highlighting the general and basic principles of this approach. Moreover, the article sheds light on the importance of Arabic literature in the education process, and ends up with a proposed lesson model that could serve as an example for teaching Arabic literature through the TBLT approach.

**Keywords:** Task-based language teaching approach, TBLT, teaching Arabic literature, modern methods

#### المقدمة:

شُغل موضوع تعلم اللغات وتعليمها أهمية بالغة عبر الزمن، حيث شهد هذا المجال تغيرات وتطورات عديدة واكبت الحاجة لتعلم اللغات الأجنبية والهدف من استخدامها. فكان في هذا المجال الدراسات العديدة التي ناقشت تعليم اللغة من مختلف الجوانب سواء الفلسفية أو النفسية أو الاجتماعية أو الثقافية أو حتى من الناحية العملية. وخلال ذلك تم بذل الجهود الكبيرة من قبل الباحثين للوصول إلى نهج يمكن اتباعه في عملية التعليم ليكون مثالاً يمكّن كلّاً من المعلمين والمتعلمين الاستفادة منه ويسهل عليهم دورهم في هذه العملية، خصوصاً عندما أصبحت الحاجة ملحة لتعلم اللغات الأجنبية في ظل المواقف المختلفة التي تعرضت لها الشعوب من الحروب القائمة بين الدول وحملات الهرج، وأيضاً لأسباب أخرى متعلقة بالتجارة والتعليم وكذلك التواصل الثقافي بين الأمم. (ريتشاردز، ج. س.، وروذرز، ت. س.، 2014: 3)

وكانت أهم إنجازاتهم بإيجاد طرق التدريس والتي بدأت بالظهور الجلي والتطور في مطلع القرن العشرين، فأوجدوا الطرق المختلفة كالطريقة السمعية اللغوية والطريقة الإيحائية والنهج الطبيعي وكذلك النهج التواصلي. وانطلاقاً من النهج التواصلي أضفت الجهات إلى تطوير منهاجً عملياً يراعي الهدف من تعلم واستخدام اللغة، فكان منهاج التدريس القائم على المهام (TLT) والذي يعتبره الكثيرون أنه ولideaً للنهج التواصلي.

في الوقت الذي تراجعت معظم الطرق والأساليب الأخرى للتدرис بعد الانتقادات والثغرات التي واجهتها من قبل اللغويين وعلماء اللغة، فقد لاق منهاج التدريس القائم على المهام (TLT) ترحيباً واسعاً باعتباره منهاجاً فعالاً وناجحاً في غرس مبادئ استخدام اللغة بشكل فعال و حقيقي، وتم إجراء العديد من الدراسات حوله لمناقشة أهميته ومدى فعاليته وكيفية تطبيقه وكذلك تمت دراسة الاعتبارات التي يجبأخذها خلال اتباعه. كانت نتائج الدراسات والتي غطت الجوانب الأساسية لاكتساب اللغة إيجابية ومُرضية لحد كبير، مما دفع العديد من البلدان إلى استخدام هذا المنهج في مناهجها الدراسية مثل اليابان وفيوزيلندا وكذلك وغيرها من البلدان الأخرى.

الجدير بالذكر أن أغلب الدراسات التي أجريت على هذا المنهج ركزت على المهارات اللغوية التي يحتاج المتعلم استخدامها في الحياة اليومية وفي المواقف الحقيقة، مما جعل التوجه إلى تدريس الأدب باستخدام هذا المنهج ليس موضع تركيز أو اهتمام رغم المعرفة بأهمية الأدب في تعزيز المهارات الأساسية عند المتعلم. كما أن النظرة السائدة إلى الأدب على أنه مادة صعبة قد تواجه عقبات أثناء تدرسيه بدلاً من كونه مادة ممتعة زاخرة بمواقع الجمال والمتعة شكلت حاجزاً حال دون استخدامه في المناهج الدراسية كمادة أساسية في عملية التعلم.

في هذا المقال س يتم تسليط الضوء على المهام وأنواعها ومكوناتها، وكذلك التطرق للتعریف بمنهج التدريس القائم على المهام ومبادئه الأساسية، ومن ثم سوف يتم التوجه للأدب والتعریف على أنواعه وفروعه وأهمية تدرسيه حيث يمكن تغيير النظرة السائدة للأدب على أنه مادة صعبة لجعله مادة غنية ممتعة يمكن تكريسها والاستفادة منها في عملية التعلم وذلك من خلال تزويد نموذج درسي باستخدام أداء المهام في نهاية هذا المقال.

### تعريف المهمة

من المهم قبل كل شيء تعريف ما تعنيه «المهمة» بشكل عام وأيضاً وفق السياق الذي يقتضيه هذا المقال، فوفقاً لقاميس اللغة العربية، فقد ورد في الوسيط أن «مهمة/مهمة» هي مفرد «المهام/المهمات» والتي تعني «وظيفة، توكل أو صلاحية تعطى شخص ما من أجل القيام بأمر محدد».

وبشكل مشابه في قاميس اللغات الأجنبية مثلما ورد في قاموس كولتز فهي «نشاط أو جزء من العمل الذي يجب القيام به» ويرادفها في اللغة الكلمات «وظيفة أو واجب».

أما المعنى اصطلاحاً فقد ظهرت العديد من التعريفات للمهمة تباعث وتتشابه عند الباحثين حيث لاق بعضها منها نقداً من قبل الباحثين الآخرين في هذا المجال، ويمكن عرض كل منها وفقاً للسلسل الزمني التي أتت به عند كل منهم في الجدول الآتي:

النقد	التعريف	اسم الباحث
يمكن القيام بكثير من الأعمال اليومية دون استخدام اللغة كأداة مثلاً، فهو غير مرتبط بالتواصل اللغوي ولا تحتاج إليه كهدف. (1989 Nunan)	المهمة هي أي عمل يقوم به الشخص بإرادته الخاصة أو بناءً على طلب أحد ما، وقد تشمل الأعمال اليومية مثل طلاء جدار، أو استعارة كتاب، أو ملء استمارة.. إلخ	لونغ (1985 Long)
على الرغم من أن المهمة أخذت القالب التربوي فإنها لا تركز على النشاط اللغوي للمتعلم، وتقصر على إنجاز المطلوب منه دون ربطه بما يمكن تحقيقه خارج الصالفة. (2004 Nunan)	نشاط أو فعل داخل الصالف لا يتطلب إنتاج اللغة ويعتمد على فهمها، غالباً ما يكون رد فعل من قبل المتعلمين كرسم خريطة أثناء الاستماع لتسجيل صوتي؛ ونجاح المهمة يحدده المعلم؛ كما أن تنويع المهام يزيد من فرصة تحقيق هدف التواصل الذي يرمي تعلم اللغة إليه.	ريشارد وأخرون (1986 Richard et al)
إن هذا التعريف واسع جداً حيث أن أي فعل يقوم به المتعلم داخل الصالف يمكن تصفيفه بالـ« مهمة» وهذا لا يدعم الهدف التعليمي. (2004 Nunan)	أيّ فعل يقوم به المتعلم داخل الصالف له هدف وإجراءات ونتائج محددة، ويشترط التخطيط وتحديد الأهداف والتدرج بالمهامات من الأسهل إلى الأصعب.	برين (1987 Breen)
	يمكن تحديد المهمة من خلال خمسة خصائص: التركيز على المعنى، تجنب التقليد الأعمى للأقرءين، محاكاة أنشطة العالم الحقيقي، إنعام المهمة وتقسيمها من حيث الترتيبة والمرجعات.	سكيهان (1998 Skehan)
	المهمة هي نشاط يتضمن استخدام اللغة الهدف لغرض التّواصل (الهدف) وتحقيق (نتيجة) محددة.	ويليز (2001 Willis)
	خطوة عمل تشتغل من المتعلم معالجة اللغة ل لتحقيق النتيجة وتقدير نقل المحتوى بشكل صحيح؛ وبعد تصميم المهمة عنصرًا أساسياً لتوجيه المتعلمين وتهيئتهم لاستخدام اللغة بشكل فعال يحاكي الواقع.	إيليز (2003 Ellis)
	المهمة هي عمل تواصلي يمزج بيدائية ومتناصف ونهائية؛ وتقسم إلى نوعين: - المهام الهدف (Target tasks) أو مهام العالم الحقيقي (Real-world tasks) والتي يقوم بها المتعلم في العالم الحقيقي خارج الصالف. - والمهام التربوية (Pedagogical tasks) وتكون داخل الصالف.	نيونان (2004 Nunan)

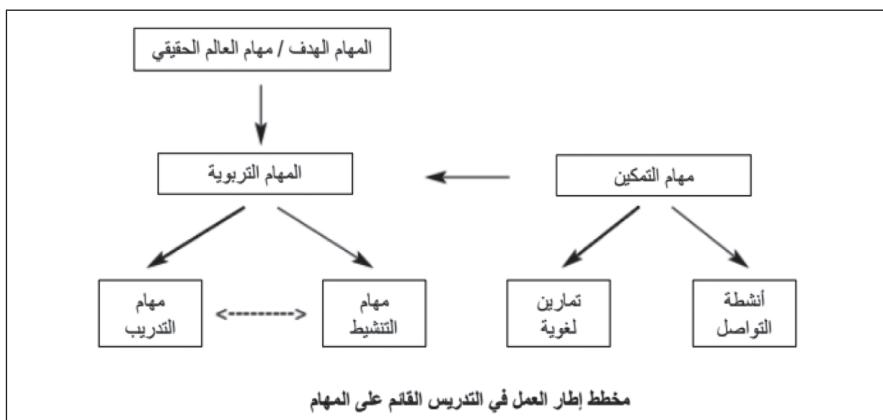
### المهمة التربوية (Pedagogical Tasks)

وهي سلسلة من المهام التي تشبه مثيلاتها في العالم الحقيقي، وهي نوعين:

- 1 مهام التدريب (Rehearsal rationale): وتكون ذات أساس منطقي للتدريب وتهدف لتدريب المتعلمين على تجربة مشابهة لتلك في العالم الحقيقي، مثالاً كتابة سيرة ذاتية وتبادلها بين المتعلمين لتقييمها ومقارتها بإعلانات في مجلة ما.
  - 2 مهام التشغيل (Activation tasks): وتكون ذات أساس تشثطي يهدف إلى تحفيز الذاكرة اللغوية وتنمية المهارات اللغوية عند المتعلم فينتقل من مرحلة إعادة الصياغة إلى مرحلة الإبداع من خلال خلق تراكيب جديدة غير تقليدية. تميز هذه المهام بأنها تكون غالباً خيالية وغير واقعية لتشجيع المتعلمين على التفكير الإبداعي، مثلاً القيام بمهمة على سطح القمر؛ ويتم التركيز فيها على المعنى والاستخدام، أما الشكل فيتم تقديمها من خلال «مهارات التمكين» (2004 Nunan).
- ويمكن تصنيف مهارات التمكين وفقاً لطبيعتها في نويعين:
- 1 التمارين اللغوية (Language exercise): وتعني بالتراكيب النحوية والمعجمية، مثل تمارين ملء الفراغات، وتكون اجاباتها دقيقة ومحددة.
  - 2 أنشطة التواصل (Communicative activities): وهي أنشطة ما بين التمارين اللغوية حيث تركز على عناصر لغوية محددة، وما بين المهمة التربوية حيث تعتمد على التواصل والاستعمال الحقيقي للغة مما يجعل الإجابة غير محددة بشكل دقيق (Larsen-Freeman 2001, Long 1985, Kumaravadivelu 1991, Kumaravadivelu. 1993, Nunan 2004)

### تدريس اللغة القائم على المهام

قد يعتبر البعض أن منهج التدريس القائم على المهام هو منهاجاً منثقاً من المنهج التواصلي، إلا أن الفرق بينهما كبير، فالمنهج التواصلي هو نهج فلسفى يقوم على النظريات والبحوث في المجالات الإنسانية العديدة، بينما يستند تدريس اللغة القائم على المهام عليه لتحقيقه عملياً من خلال تصميم المنهاج وطرق التدريس وطرق التعلم وتطبيقاتها في الفصول الدراسية. يتغير منهج التدريس القائم على المهام أن اللغة ليست الهدف الأساسي وإنما وسيلة للوصول إلى المعنى؛ أما المنهاج التقليدية الأخرى فهي تركز على الشكل بشكل أساسي وتجعله الأداة لتعلم اللغة بطريقة منظمة ومدروسة. كما يعتمد منهج التدريس القائم على المهام على التحليل عن طريق المهام الموكلة للمتعلم وذلك على ثلاثة مستويات هي:



- 1 تحديد الأهداف ومعرفة الأمور الوظيفية الازمة لأداء «المهمة الهدف / Target task».
- 2 الأنشطة التربوية التي تعكسها «الطريقة / Methodology»، من خلال إعطاء المتعلمين «مهام تربوية / Pedagogical tasks» مماثلة للمهمة الهدف.
- 3 إجراء تقييم للكفاءة اللغوية عند المتعلم وقدرته على أداء المهمة الهدف من خلال «مهام التقييم / Assessment tasks» (Van de Branden, 2004; Ellis et al, 2006)

### **مبادئ تدريس اللغة القائم على المهام**

ربما تشابهت وجهات نظر الباحثين حول مبادئ التدريس القائم على المهام في جوهرها، ولكنها اختلفت في طريقة تفصيلها، ويمكن عرضها وفق ثلاثة مستويات هي:

#### **أولاً: المبادئ العامة لمنهج التدريس القائم على المهام (وفقاً لمبادئ براندن 2006)**

حيث قام براندن (Van de Branden) بوضعها في ثلاثة نقاط رئيسية، وهي:

- 1 تحديد الهدف تعلم اللغة
- 2 تصميم أنشطة تعليمية تدعم هدف التعلم بشكل تفاعلي
- 3 استخدام «مهام التقييم» لمتابعة وتقييم عملية التعلم ونتائجها

#### **ثانياً: المبادئ الأساسية من حيث التسلسل التعليمي للمهمة (وفقاً لمبادئ نيونان 2004)**

وفيها اعتمدت على التسلسل التعليمي للمهمة (قبل المهمة، وأثناء المهمة، وبعد المهمة)، وقد لخصها نيونان (Nunan, 2004) في سبعة نقاط وهي كالتالي:

- 1 التأثير الداعم (السائلات): يكون بتوفير إطار عمل يدعم عملية التعلم من خلال دروس ومواد تعليمية تتيح للمتعلم القيام بالتحليل، ويمكن تشيبيتها بالسائلات الداعمة فلا تكون فاصلة بالعناصر الجديدة فتعزز سير العملية التعليمية ولا شحذحة بحيث تؤدي لانهابها.
- 2 تبعية المهام: يتم تحقيقه من خلال بناء كل مهمة على التي سبقتها بشكل تكامل يسهل على المتعلم إنتمام المهمة بشكل مستقل، ويشمل هذا المبدأ أيضاً ضمنه مبدأ التحول من مستقبل (مهام القراءة والاستماع) إلى مُنتج (مهام الكتابة والمحاكاة)، كما التحول من إعادة إنتاج اللغة إلى الإبداع اللغوي.
- 3 إعادة التدوير: يتم من خلال إعادة تقديم عناصر لغوية بسيئات وبيئات مختلفة ومع عناصر أخرى متنوعة مما يساعد على استخدامها بطريقة صحيحة وفعالة.
- 4 التعلم الفعال: يتحقق من خلال الممارسة واستخدام المعرفة اللغوية السابقة عند المتعلم، فالتركيز يكون عليه دون إلغاء دور المعلم في الشرح والإشراف.
- 5 : الدمج: يكون بدمج الجوانب الشكلية وكذلك الوظيفية للغة من خلال منهج تربوي يربط بين كل من الشكل والوظيفة والمعنى، حيث أن المناهج السابقة اعتمدت على تدريس كل منها بشكل منفصل.
- 6 التحول من إعادة إنتاج اللغة إلى الإبداع اللغوي: وذلك باستخدام مهام إعادة إنتاج اللغة التي تساعد المتعلم وتمكنه استخدام اللغة لينتقل من إعادة إنتاج اللغة إلى الإبداع في استخدامها، فيكون جاهزاً للقيام بالمهام الإبداعية بطرق جديدة مبتكرة خاصة به.
- 7 التأمل: حيث يُمنح فرصه للمتعلمين للتركيز على عمليات التعلم بدلاً منه على محتوى اللغة من خلال المهام التربوية المتنوعة.

### ثالثاً: المبادئ الأساسية من حيث تحقيق هدف التدريس (وفقاً لمبادئ لاوبر 2007)

يناقش لاوبر (2007) أنه هناك تسعه من المبادئ الأساسية التي يجب اتباعها وفق تسلسل معين وإلا سيشعر المتعلمون بالإحباط وبالتالي ستتعسر قل العملي التعليمية، وهي كالتالي:

- 1 ربط المهمة بالهدف من التعلم.
- 2 تحديد التجربة التي سيحصل عليها المتعلم من المهمة.
- 3 جعل المهمة والدور الذي يؤديه المتعلم طبيعياً وأقرب إلى الواقع قدر الإمكان.
- 4 خلق المواقف وما يحيط بها ليشعر بها المتعلم وإن كانت لا تجاهي واقعه.
- 5 وضع قائمة بالأشياء التي يمكن للمرأقبين (المتعلمين المشاهدين للمهمة / للدور) ملاحظتها وتذويب النقاط عنها.
- 6 توزيع المهام على جميع المتعلمين المتواجدين عند أداء المهام / الأدوار.
- 7 إعطاء دافع لكل مهمة لتشجيع المتعلمين على المشاركة بشكل فعال.
- 8 التغذية الراجعة التي تزيد في ثقة المتعلمين بأنفسهم لتفادي الأخطاء وتطوير أدائهم في المستقبل.
- 9 وضع المتعلمين في جو يسمح لهم بنصوص الجو الحقيقي للمهمة كاستخدام مؤشرات صوتية أو إضاءة معينة.

### مكونات المهمة

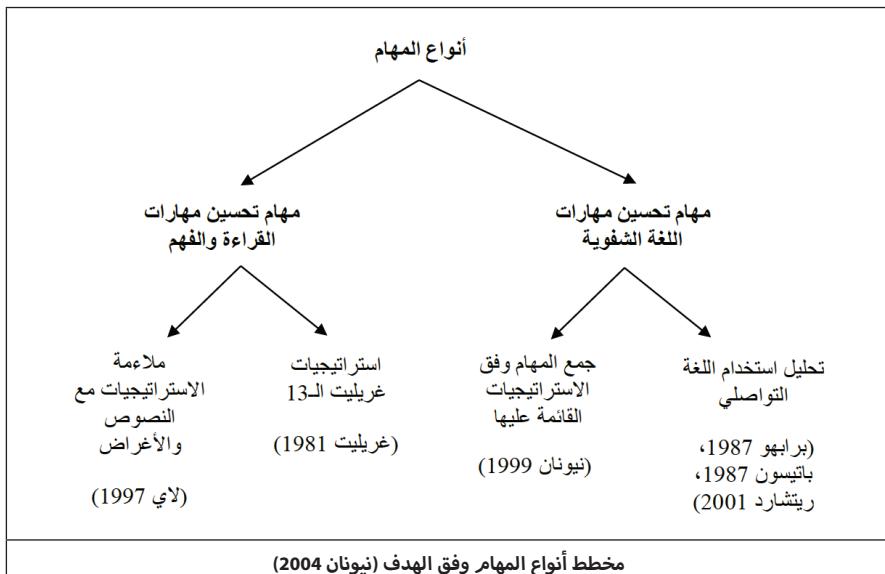
بني كل من الباحثين رؤيته حول مكونات المهمة بشكل منفصل؛ في الجدول أدناه مقارنة بين مكونات المهمة عند كل من شافلسن وستيرن (1981) Shavelson و Candlin (1987)، و كاندلن (1987) Candalin، و رايت (1987) Wright و نيونان (2004) Nunan.

كاندلن (1987 Candlin)	شافلسن وستيرن (1981 Shavelson)
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ المدخلات: وهي التي يتم تقديمها للمتعلم.</li> <li>❖ الأدوار: وتشمل العلاقة بين الأطراف ضمن المهمة.</li> <li>❖ الوسط: المكان الذي تتم تأدية المهمة به.</li> <li>❖ الإجراءات: العمليات التي يجب أن يقوم بها المتعلم.</li> <li>❖ المراقبة: بالإشراف على المهمة التي يتم تنفيذها.</li> <li>❖ النتائج: أو "الخرجات" التي تمتلكها أهداف المهمة.</li> <li>❖ التغذية الراجعة: التي يتم من خلالها تقييم المهمة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ المحتوى: الموضوع المُراد تدريسه.</li> <li>❖ المواد: وهي التي يمكن للمتعلم استخدامها.</li> <li>❖ الأدشطة: والتي يمارسها المتعلم والمعلم أثناء الدروس.</li> <li>❖ الأهداف: وهي الأهداف العامة للمهمة.</li> <li>❖ الطالب: إعطاء أهمية لقدراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم.</li> <li>❖ الوسط الاجتماعي: أي الصّفّ ككلّ، وتمكن السّعور بالاتّمام للجماعة.</li> </ul>
نيونان (2004 Nunan)	رايت (1987 Wright)
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ الأهداف: وهي الغايات والأغراض من المهمة.</li> <li>❖ المدخلات: البيانات الجميع أشكالها خلال أداء المهام.</li> <li>❖ الإجراءات: وهي ما سيقوم به المتعلّمون بالمدخلات وتتضمن الأربعة محاور: <ul style="list-style-type: none"> <li>- «أصلحة الإجراءات» ومصداقيتها.</li> <li>- وهدف الإجراءات.</li> <li>- الذقة والطلاقة أمن تكامليان و ليسا متضادان.</li> <li>- تقييم الإجراءات.</li> </ul> </li> <li>❖ دور المعلم والمتعلم: حيث أنها متكاملة في حملتها كقطع الأحجية عند تركيبها مع بعضها لإتمام الصورة.</li> <li>❖ الإعدادات: وهي التّرتيبات والتّجهيزات الصّفتية الخاصة بالمهام</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ المدخلات: يتم تقديمها من خلال المواد أو من قبل المعلمين أو المتعلمين.</li> <li>❖ الإجراءات: تحدد بسؤال المتعلمين حول ما يجب فعله بالبيانات.</li> <li>❖ يُذكر أن رايت يرفض إلزامية وجود أهداف أو نتائج محددة، حيث أنه من الممكن أن تكون النتائج متعددة ومختلفة عما يتوقعه المعلم، بشكل كلي.</li> </ul>

### أنواع المهام

بالنظر إلى أنواع المهام فقد لخصها نيونان (2004) حسب الهدف إلى نوعين:

- 1 مهام تحسين مهارات اللغة الشفوية: ترتكز إما على تحليل استخدام اللغة التواصلية كما عند برابهو (1987) وباتيسون (1987) وريتشارد (2001)، أو على استراتيجيات يتم تجميع المهام وفقها كما عند نيونان (1999).
  - 2 مهام تحسين مهارات القراءة والفهم: كما استراتيجيات غريليت (1981)، واستراتيجيات لاي (1997).
- بين المخطط التالي تقسمها بشكل أوضح:



#### أولاً: مهام تحسين مهارات اللغة الشفوية

##### المهام عند برابهو (1987)

قام برابهو (1987) أثناء عمله في مشروع بنغالور في الهند بتقسيم المهام إلى ثلاثة أنواع من النشاطات هي كالتالي:

- 1 نشاط فجوة المعلومات: يتم بجموعات صغيرة ثانية أو أكثر بحيث يكون عند كل منهم معلومات عن جزء معين مفقود لا يعلمه الآخر فيقوموا بتحليل البيانات ونقلها أو تحويلها من شكل إلى آخر لإكمال الجزء المفقود. غالباً ما يكون استكمال المعلومات وصحتها شرطاً في هذا النشاط.
- 2 نشاط التفكير المنطقي: يعتمد على الاستنتاج والاستدلال من خلال معلومات تعطى للمتعلمين ليصلوا لمعلومات جديدة؛ مثلها القيام بالتحطيط لرحلة لمكان سياحي ما بناء على الأسعار والفرص لكل من الأماكن المتاحة.
- 3 نشاط فجوة الرأي: يتبع هذا النشاط للمتعلم اختيار تقضياته والتعبير عنها دون قيد أو شرط للنتائج؛ مثاله القصة ذات النهاية المفتوحة.

### المهام عند باتيسون (1987)

- اشتمل تصنيف باتيسون (1987) للمهام والنشاطات سبعة أنواع هي كالتالي:
- 1 نشاط الأسئلة والأجوبة: يستخدم فيه المتعلمون الأسئلة والأجوبة للحصول على معلومات واكتشاف خيارات المتعلم من قبل زملائه، كما في نشاط فجوة المعلومات.
  - 2 الحوارات ولعب الأدوار: يُعطى المتعلمون مهام لتنفيذها بشكل يحاكي تلك الواردة في المنهاج الدراسي أو في العالم الحقيقي على شكل حوارات.
  - 3 نشاطات التوصيل: يقوم فيها المتعلمون بتوصيل عناصر معينة كالجمل أو التعابير أو الحوارات مثلاً بما يشبهها أو يكملها.
  - 4 استراتيجيات التواصل: والتي تتيح فرصة الإبداع للمتعلم ليستخدم أسلوبه الخاص في التواصل.
  - 5 الصور والقصص المصورة: تستخدم فيها الأداة البصرية كوسيلة لتنشيط ذاكرة المتعلم وتحقيق التواصل، مثلها استخدام صور إيجاد الفوارق.
  - 6 الألغاز وحل المشاكل: حيث أنها تحسن مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج وتحفز الخيال لدى المتعلمين، وهي تشبه نشاط فجوة التفكير المنطقي.
  - 7 النقاشات والقرارات: مهام مماثلة لنشاط فجوة الرأي، حيث تكون فيها الناقاشات وسيلة لتبادل المعلومات والوصول للقرارات، مثلاً توزيع الأعمال للمتعلمين فيما بينهم بناء على خياراتهم وشخصياتهم.

### المهام عند ريتشارد (2001)

- وهي خمس تصنيفات وضعها كما يلي:
- 1 مهام قطع الأحجية: حيث يقوم المتعلمون بجمع أجزاء المعلومات وترتيبها لتكون قصة كاملة بالشكل الصحيح.
  - 2 مهام فجوة المعلومات: يتبدل فيها المتعلمون البيانات لإكمال نقص المعلومات وإتمام الصورة بشكل صحيح، وهي مماثلة لتلك عند برايهو (1987).
  - 3 مهام حل المشكلات: يقوم المتعلمون بمناقشة مشكلة ما باستخدام المعلومات التي لديهم لإيجاد حل مشترك يكون هو الحل الوحيد الممكن لها.
  - 4 مهام صنع القرار: حيث يتناقش المتعلمون حول قضية ما معأخذ القرارات المتعلقة بها بعين الاعتبار ليصلوا للقرار الأنساب لها.
  - 5 مهام تبادل الآراء: تشبه مهام صنع القرار بيد أنها لا تشترط الوصول لقرار ويمكن تركها دون نتيجة نهائية.

### المهام عند نيونان (1999، 2004)

- يبينما اعتمد الباحثون على تحليل استخدام اللغة التواصلية في تصنيفهم للمهام، فقد قام نيونان (1999، 2004) بتصنيف المهام وفق الاستراتيجيات القائمة عليها إلى خمس استراتيجيات ضمت العديد من النشاطات وهي كالتالي:
- 1 الاستراتيجيات المعرفية: تضم التصنيف كفرز الأسماء المذكورة والمؤكّنة، والتبنّي لأنّ المتعلّمون معرفة مضمون الدروس من العنوان، والاستقراء في تعلم التمادج اللغويّة من خلال أثناء النشاطات، وتسجيل الملاحظات وإعادة صياغتها بأسلوبهم الخاص، وعمل خريطة المفاهيم أو ما يسمى بالمخطط الشجري للأفكار الرئيسية في التصوّص، واستخدام الاستنباط لاستنتاج ما لا يعرفه المتعلّمين بعد، والمميّز بين كلّ من الأفكار الرئيسية والأفكار الداعمة لها في نص ما، وأيضاً إنشاء الرسوم البيانية بناء على المعلومات الواردة في التصوّص.
  - 2 الاستراتيجيات بين شخصيّة: تضم نشاطات التعاون كالعمل في مجموعات صغيرة لإتمام جدول أو حوار، وأداء الأدوار يعتمد على كتجسيد المتعلّم لشخصيّة أو موقف موجود في العالم الحقيقي.

- الاستراتيجيات اللغوية: تتضمن نشاطات أنماط المحادثة كبدء حوار باستخدام صيغ التعبير وجعله يستمر، ونشاطات الممارسة لتحسين المهارات عند المتعلمين كالتدريب على حوار لتحسين مهارق الاستماع والمحادثة، واستخدام السياق للتبني بمعانٍ المفردات الجديدة ، ونشاطات التلخيص لنص أو حوار بهدف زيادة تركيز المتعلمين، ونشاطات الاستماع الانتقائي لتدريب المتعلمين على الفهم العام من السياق أثناء الاستماع، ونشاطات القراءة السريعة لتمكّن الفكرة الرئيسية لنص ما.
- الاستراتيجيات التأثيرية: تتضمن نشاطات التخصيص لتشجيع المتعلمين على مشاركة آرائهم وأفكارهم حول قضية ما كتقديم نصيحة لصديق، ونشاطات التقييم الذاتي التي يقوم المتعلمين فيها بتقييم أدائهم للمهمة المطلوبة، ونشاطات التأمل والتي تتيح للمتعلم التفكير بطرق التعلم الأدسب لهم، حيث أن معرفتهم بالاستراتيجيات المتنوعة تجعلهم متعلّماً أفضل.
- الاستراتيجيات الإبداعية: تمثل بالعصف الذهني فمثلاً يمكن أن يعمل المتعلمون بمجموعات صغيرة للتفكير بأجهزة الكمبيوترية الأكثر استخداماً ويفوضون بعمل قائمة بها.
- ثانياً: مهام تحسين مهارات القراءة والكتابة
- المهام عند غرييليت (1981)
- قام غرييليت (1981) بتقسيم المهام إلى نوعين، الأول يعني بالقراءة وتقنياتها وفيه صنفها بالمهام اللغوية التي تعنى بالنص ولغته، وغير لغوية والتي تتعلق بالتجذيد البصري؛ والثاني يعني بفهم المعانٍ والمفردات وفيه وضعها ضمن ثلاث استراتيجيات لتحسين القراءة وتقنياتها وهي:
- مهام النوعية مثل نشاطات الاستنتاج و فهم الروابط بين الجمل.
  - مهام تحسين مهارة سرعة القراءة مثل نشاطات قراءة التصفح و نشاطات القراءة الفاحصة.
  - المهام التي تنقل المتعلم من التصفح السريع للنص إلى التفّصّص الدقيق له بحثاً عن معلومة معينة فيه.

#### المهام عند لاي (1997)

قامت لاي أيضاً بوضع قائمة من الاستراتيجيات وهي كالتالي:

- تحديد الهدف ليتم التركيز عليه.
- نظرية عامة تمهيدية لتحديد موضوع النص وفكربته التنسيق العام له.
- التّصمّح لمعرفة الفكرة أو الأفكار الرئيسية للنص.
- التّفّصّص أو القراءة الفاحصة لإيجاد معلومات محددة في النص.
- تجميع الكلمات مما يتيح للمعلم التعرف على مفردات جديدة مرادفة أو مشابهة للي يعرفها.
- تجّب العادات السيئة أثناء القراءة مثل التركيز الشديد على كل جملة بمفردها أو القراءة كلمة كلمة.
- التّساؤ بالآحداث أو الأفكار التي سرده، وتخمين المعانٍ وفق السياق.
- القراءة الفعالة باستخدام الأسئلة والبحث عن إجابات لها.
- الاستنباط لما له دور كبير في تحسين عملية الفهم العميق.
- تحديد نوع النص بهدف معرفة النموذج الهيكلي له.
- تمييز الفقرة ويُقصد به تمييز بنيتها الهيكلية.
- تحديد بنية الجمل لأن يتم تحديد عناصر الجملة من فعل وفاعل.. إلخ.
- ملاحظة أدوات الربط ومعرفة وظيفتها.

- تخمين معنى المفردات من السياق النصي.

- معرفة اللغة التصويرية كاستخدام الاستعارات مما يغطي معلومات وثقافة متعلم اللغة.

- توظيف المعرفة السابقة مما يسهل فهم الأفكار وتلقي المعلومات الجديدة.

- تحديد الأسلوب وهدفه فأسلوب الكاتب قد يجعل فهم كتابته والغاية منها أسهل.

- التقييم فينظر المتعلمون للنص بمنظور ناقد.

- دمج المعلومات بلاحظة الأفكار الرئيسية في النص وتدرجها بشكل منظم.

- المراجعة أو التلخيص بهدف إجراء نظرة شاملة للنص.

- القراءة بقصد العرض وهي الخطوة الأخيرة، قراءة متممة للแทبعات التي أفلتها المتعلمون لفهم تام للنص.

### مراحل التدريس القائم على المهام

يشير نيونان (2004) إلى أن المهمة هي عمل تواصلي يمرّ ببداية و中途 ونهاية مؤكداً على أهمية شعور المتعلم باكمال المهمة عند نهايتها. وهذا يلخص رأي الباحثين الآخرين، فوفقاً لبرابهو وبراندن و ويثير وغيرهم، فالدرس القائم على المهام يمرّ بثلاث هي:

1. مرحلة ما قبل المهمة (الإعداد): يكون فيها دور المعلم هو الأكبر حيث يختار المهمة المناسبة للموضوع، وبهيئة المتعلمين لها بتعريف الموضوع لهم وتأكده من فهمهم له وللمهمة، كما يستخدم أنشطة داعمة (أشطة التمكين) وقد يعرض لهم تسجيلات أو فيديوهات عن المهمة. أما المتعلمون فيكون دورهم بالتدريب على المهمة واستخدام المفردات التي لاحظوها خلال التهيئة.

2. مرحلة المهمة (التنفيذ): قام بشرحها ويلز (1996) على أنها تمر بثلاث خطوات، أولها التدرب على المهمة أو الدور بمجموعات صغيرة حيث يكون دور المعلم فقط المراقبة والتشرجيع دون التدخل بالتصحيح إلا إن اقتضت الحاجة، ومن ثم التخطيط للمهمة وإعدادها لعرضها على باقي المتعلمين وفيها يكون دور المعلم مساعداً ومشجعاً لهم مع إمكانية تصحيح بعض الأخطاء اللغوية أو غير اللغوية، وأخيراً تطبيق المهمة أو تقديم تقرير عنها حيث أن دور المعلم هو الإشراف مع إمكانية تقديم النصائح للمتعلمين أثناء أداء مهمتهم.

3. مرحلة ما بعد المهمة (التقييم): وهي مرحلة التركيز اللغوي وتنقسم لجزئين، أولهما هو التحليل الذي يقوم به المتعلمون من خلال نشاطات الأسئلة والاستفسارات لرفع الوعي اللغوي عندهم، وفيه يقتصر دور المعلم على الاجابة على الاستفسارات وقد يعرض أمثلة توضيحها؛ الجزء الثاني هو الممارسة والتي يكون دور المعلم بتقديم أنشطة ترتكز على المفردات الجديدة مثلاً من المرحلة التي سبقتها وتوضيح أي استفسارات جديدة، أما المتعلم فدوره بمارسة تلك المفردات والتعابير وتدوينها في دفاترهم.

### الأدب العربي في التدريس

#### الأدب والأدب العربي

بالنظر إلى معنى لفظة «الأدب» لغةً، فقد توسع تعاريفها في قواميس اللغة العربية، فهي التهذيب وحسن الخلق كما في قول النبي الأكرم (ص): «أَبْيَنِي رَبِّي فَأَحْسِنْ تَأْدِيبِي»، وهي انتقام الناس على شيء ونبههم له فهو: «يَأْدِبُ النَّاسَ إِلَى الْمُحَمَّدِ»، ويَهَاهُمْ عَنِ الْمَقَايِّحِ»، وهي دعوة الناس إلى الطعام في «مَادِيَةٍ وَمَادِيَّةٍ». (لسان العرب، معجم المعاني الجامع)

أما الأدب اصطلاحاً فيمكن وضعه ضمن نوعين، أولهما ما شملته كتب العلوم والآداب المتعددة، وثانيهما ضمن المجال اللغوي وهو ما وأشار إليه فاخوري على أنه الآثار المكتوبة التي يتجلّ فيها العقل والفكر الإنساني ويتم فيها التعبير عن المشاعر والقضايا المتعددة من خلال الذوق السليم، فهي من الفنون الحية التي تجسد الجمال بشكل إيجابي وتصويري. (37: 1953)

وهذا كان قريباً لتعريف سيد قطب على أنه تعبير ايجي عن تجربة شعورية، فهذه المكونات الثلاث هي مانع الأدب عن أي كلمات مرصوف آخر، يربّيه جمال التراكيب والأفاظ لنقل التجارب الحياتية والشعورية بشكل دقيق.

### الأدب العربي وفروعه

إن من أعظم الآثار التي تركتها الأمم والحضارات هي الآثار الأدبية التي تم نقلها وتطورها والارتفاع بها لتصل إلينا أدباً راقياً متنوعاً يعكس التاريخ والحضارة كما هو الحال في الأدب العربي، حيث اعتمد الأدب العربي القديم على الرواية المتمثلة بالتجارب الشعورية الخاصة والمعتمدة على الفطرة والسلبية لتصل شعراً منظوماً منقوتاً غير مكتوب بخطاب العاطفة والوجدان؛ أما الفنون التشكيلية فهي فنون أُوجدت وتطورت مع تطور الندوين والكتابة لخاطب العقل والفكر.

وهنا يمكن وضع الأدب العربي ضمن نوعين؛ أولهما يسمى «الأدب الإنساني» أو «الإيجادي» وهو ما يشمل جميع أنواع الأدب من شعر وثر وقصة وغناء وتمثيل ومناظرات أدبية؛ وثانيهما يسمى «الأدب الوصفي» أو «الموضوعي» وهو الذي يدرس الأدب الانساني كدراسة تحليلية ويشار إليه بالفقد الأدبي، وأيضاً كدراسة تاريخية تشمل الأدب وتطوره عبر تاريخ زمنياً أو من خلال المدارس الأدبية.

### أهمية تدريس الأدب العربي

لا شك أن تدريس الأدب دور كبير في إثراء الفكر والثقافة كما توفر المتعة للدارس عند توظيفه بالشكل المناسب، فهو كبسولة السفر عبر الأزمنة والعالمات والبيئات المختلفة التي تسمح لمستخدمها بالتعرف على أنواع جديدة من المعرفة يمكنها أن تهدى الروح وتغنى النفس وتوسيع الافق وتزيد الإدراك وسرعة البديهة عند المتعلم فيرتقي بنفسه ومجتمعه.

وفي ذلك ممكن أن نذكر العديد من النقاط التي يقوم الأدب على تعزيزها والتي من شأنها أن تافت نظر معلم اللغة العربية وكذلك متعلميها لأهمية تدريس الأدب وإدراجه كمادة أساسية في مناهج تعليم اللغة العربية، وهي كما يلي:

- زيادة الذكاء العاطفي: يخاطب الأدب مشاعر الإنسان وعقله ووجوده من خلال المواقف المختلفة الغير مباشرة كما في الشخصيات الدرامية، فتساعده على التعرف على لغة التعاطف وفهم الشخصيات والسلوكيات.
- زيادة الوعي الاجتماعي: إن التجربة الأدبية من شأنها أن تساعد المتعلم على فهم المجتمعات وعاداتهم وتقاليدهم وأفكارهم والتفاعل معهم على الرغم من الاختلاف الشاسع بين تجربتهم الشخصية والتجربة الجديدة التي يتعرض لها من خلال الأدب؛ فالأدب جدير بأن يفتح له آفاقاً جديدة للتعاطف الوجداني والإنساني ليحلل ويفهم ويستجيب باللغة الهدف بشكل فعال ووايجاري.
- زيادة الذكاء المعرفي: للأدب دور هام في تنمية الذكاء المعرفي حيث أنه يزيد من القدرة على التفكير والفهم مما يتيح للمتعلم جمع المعلومات وتنظيم الأفكار والقيام بالمقارنات والتحليلات والتغيير المنطقي للوصول للنتائج والتي تعزز عملية التعلم.
- رفع الوعي الثقافي: يمنح الأدب المتعلمين فرصة التعامل مع اللغات والثقافات المتعددة المرتبطة بها، فيتسنى لهم الإطلاع على المواقف المختلفة أو المشابهة الكفيلة بإخراجهم من دائرة الثقافة الواحدة إلى فسحة كبيرة من العالم الغني بالثقافات والعادات والسلوكيات والقيم مما يعزز الوعي الذائي لديهم وبكل ما يحيط بهم فيكونوا قادرين على فهم وتقدير الثقافات الأخرى.
- تعزيز المهارات الأساسية: تقدم النصوص الأدبية المتعددة من الاستخدامات اللغوية مثل المفردات والتراتيب والدلالات المختلفة في سياقات متعددة، وهذا يساعد على حفظ الحصيلة اللغوية عند المتعلم كما إن إثراء المفردات والمهارات اللغوية عنده، فيتمكن من فهمها وتوظيفها بشكل فعال عند استخدامه للغة، وربما يتجاوز ذلك ليصل إلى مرحلة الإبداع اللغوي.
- تحسين الذوق الأدبي: لقراءة الأدب متعة فريدة تجذب قارئه وتحرك اهتمامه، فهو يساعد على تكين المتعلمين من فهم وتقدير الجمال والتأغمير في النصوص الأدبية، وكذلك اكتشاف مصادر هذا الجمال والاستفادة منه، حتى يصلوا إلى مرحلة الإدراك الأدبي للغوص في عوالم من المتعة والجمال تاسب ميلهم وأفكارهم فيجمجون بين المتعة والثقافة في آن معاً.

- تحفيز التفكير النقدي: يقوم الأدب بتحفيز التفكير النقدي من خلال النصوص الأدبية المتعدة التي تعكس أفكاراً وقيمأً وعادات وتقالييد متشابهة أو مختلفة بشكل جليٌّ أو ضمنيٍّ، مما يزيد الإدراك والقدرة على فك الموزع ويفعّل الذكاء والفهم والحكمة عند المتعلم، وهذا بدوره كفيل بتسهيل العملية التعليمية على كل من المعلمين والمتعلمين.

### نموذج درسي

#### إضاءات حول تطبيقات التدريس القائم على المهام

قبل عرض النموذج الدراسي لقصيدة مختارة، فإنه تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من ورود العديد من التجارب في هذا الميدان، إلا أنها غالباً ما تمت على المواد الدراسية المختلفة، أما في نطاق اللغة فقد شملت تدريس اللغة الإنكليزية والقليل منها تناول تدريس اللغة العربية؛ أما في مجال تدريس الأدب، فقليل من تلك الدراسات وجدت وكانت تتناول الأدب الإنكليزي. مع هذه، فإنه من الممكن الاستفادة من تلك التجارب المعنية بتدريس الأدب الإنكليزي كما في تجربة شيرين (2016) والتي أشار فيها إلى العديد من الخطوات الواجب اتباعها خلال تنظيم وأداء الأدوار وهي:

- اختيار النص الأدبي الذي من شأنه أن يجذب المتعلمين ويحمسهم على المشاركة أثناء القيام بالمهام المنوطة به، مع مراعاة مستوى النص ومحتوياته وملامحه للمنهج.
- استخراج المصادر الأولية والثانوية المتعلقة بالنص والتي يمكن استخدامها في إيصال المعلومات للمتعلم لأداء الدور بالشكل الأمثل.
- لربما تكون الشخصيات محددة مسبقاً في العمل الأدبي، لكن توزيع الشخصيات وملامحها بين المتعلمين أمر مهم، ويمكن للأدوار في المشاهد القصيرة استخدام طريقة حوض السمك (والتي تقوم على تبديل مؤدي الأدوار بالمراقبين للمشهد)، أو تأدية المهام بمجموعات صغيرة.
- تحديد المشاهد من النص الأدبي والتي تعطي المعنى العام للنص، ويمكن إدراج سردخلفية القصة واستخدام بطاقات الحوار ضمن الأدوار كما عرض نقطة الصراع ولحظة اتخاذ القرارات، ليتني بأداء الأدوار المطلق للمتعلمين.
- كما تمر ذكره، فإنه من الممكن تضمين الخلية السردية للقصة، فهي تمهد رئيسياً للمتعلم ليتعرف ويتنيأ للمشهد والأدوار والمحيط الزمني والمكاني.
- فيما بعد تأتي خطوة اتخاذ القرار من قبل المتعلمين أثناء أدائهم للأدوار، وفي الأغلب يكون قرارهم ذاتوجه أخلاقي أو انساني تجاه الزواج أو الموقف القائم.
- يمكن لبطاقات الحوار أن تنظم المشهد وتربّيه كما تضمن مرور بعض الأحداث الهامة التي ستبني عليها الآراء والآراء والآراء والآراء والأدوار.
- للوسائل المستخدمة دور كبير في دعم تمثيل الدور الحقيقي وإحضاره، فهي وإن كانت بسيطة فإنها تخلق جو من المرح والحماس عند المتعلمين.
- من المفيد القيام بأداء الأدوار بشكل أولي دون اطلاع المتعلمين على النتيجة في النص الأدبي، وذلك لمنحهم حرية التصرف واتخاذ القرار، ويتم فيما بعد مقارنة توجهاتهم بالقصة الحقيقة وإعادة المشهد وفقه.
- المرحلة النهائية هي مرحلة التقييم والتي يمكن أن تتم من خلال نماذج التقييم المجهزة من قبل المعلم أو من قبل المتعلمين أنفسهم، كما اختبارات التقييم الذاتي والاختبارات القصيرة، وأيضاً مشاريع الكتابة وغيرها من المشاريع التي تهدف للتأكد من تغطية المحتوى وفهم المتعلمين له.

### نموذج خطة درسية عن شعر قيس بن الملوح بواسطة أداء الأدوار

المستوى: المرحلة الثانوية (الصف الحادي عشر)

المدة الزمنية: 45 دقيقة

الهدف: دراسة حول الشاعر قيس بن الملوح، حياته وشعره بواسطة أداء الأدوار.

#### الوسائل الداعمة:

- نسخ من الدرس
- ورقة الخلفية السردية للقصيدة (ملحق 1)
- صور توضيحية لجبل التوباد وموقعه اليوم
- بطاقات الحوار (ملحق 2)
- بطاقات حوار داعمة توجيهية (ملحق 3)
- لوائح المتابعة والتقييم الخاصة بالمراقبين (ملحق 4)
- لوائح التقييم العام (ملحق 5)
- لائحة التقييم الذاتي كواجب منزلي (ملحق 6)
- وسائل ملائمة للمحيط والدور (قطعة قماش تمثل ستار الكعبة، عدد من الكراسي لتمثيل ركوب الجمال، بالونات باللون الرمادي والأسود لتمثيل الحجارة، موسيقى تصويرية للخلفية)

#### المهارات المستهدفة:

- فهم القصة والأبيات الواردة ضمنها
- تحليل القصة وتحديد تفاصيلها
- تعزيز المهارات اللفظية والتعبيرية عند المتعلمين
- تطوير المهارات السمعاوية والتفاعلية عند المتعلمين
- تطوير مهارات الكتابة والتعبير عند المتعلمين

#### مراحل المهمة

##### مرحلة ما قبل المهمة:

- يتم توزيع نسخ من الدرس وأوراق الملحقات على المتعلمين.
- يتم تعريف المتعلمين بموضوع القصة بشكل تمهيدي من قبل المعلم.
- يتم قراءة الدرس (القصة والأبيات الشعرية) بصوت عالٍ.
- يتم استخراج قائمة المفردات الجديدة أو الصعبة الواردة في الدرس من قبل المتعلمين.
- يتم تطبيق بعض أنشطة التمكين للتأكد من فهم المتعلمين للقصة والأبيات والمفردات الواردة في الدرس.
- يتم شرح سير عملية أداء الأدوار للمتعلمين والتأكد من فهمهم لها.
- يتم الحديث عن التقييم العام وكذلك الواجب المنزلي أو التقييم الذاتي.

#### مرحلة أثناء المهمة:

##### النهاية:

- يتم توزيع نسخ من الخلفية السردية (الملحق 1)، ومشاهد الحوار (الملحق 2) على المتعلمين.
- تتم قراءة الخلفية السردية بصوت عالي من قبل المتعلمين على أن يقرأ كل منهم قسم منها.
- تتم قراءة مشاهد الحوار بصوت عالٍ من قبل المتعلمين بشكل متناوب.
- يتم تحديد مفصليات الحكاية وجرياتها وشخصياتها من قبل المتعلمين وكذلك النقاط الحساسة فيها.
- يُعطي المتعلمون فرصة السؤال عن أي إشكالية أو استفسار حول القصة والقصيدة والشخصيات وما يدور حولهما.
- يمنح المتعلمون فرصة المشاركة في توزيع المهام.
- يُعطي بعدها المتعلمون فرصة التدرب وممارسة مشاهد الحوار في مجموعات صغيرة (ثنائية أو أكثر) مع إمكانية القراءة المباشرة من بطاقات الحوار (ملحق 2).
- يتم الاستماع لآراء المتعلمين وأفكارهم حول تأدية الأدوار وتهيئة المحیط المناسب.

#### التخطيط:

- في حال كان عدد المتعلمين في الصنف كبيراً، فإنه من الممكن تقسيم الصنف إلى مجموعتين (كل منها تضم 6-7 متعلمين على الأقل).
- يتم توزيع الشخصيات والمهام بين ممثلي الشخصيات والمراقبين وأيضاً أشخاص تفعيل المؤثرات.
- في حال وجود مجموعتين، فتؤدي كل منهما دور المراقبين عند تأدية المجموعة الأخرى للأدوار.
- يتم إخبار المراقبين أنهم قد يكونوا بديلاً لأحد الشخصيات عند الحاجة (طريقة حوض السمك).
- يتم توزيع بطاقات الحوار الداعمة التوجيهية (ملحق 3) على المتعلمين مؤدي الأدوار، والتي من شأنها نقل ما جاء على لسان شخصيات القصة بشكل دقيق، وكذلك الحفاظ على سير الحوار ضمن منح محدد يتوافق مع القصة الأساسية.

#### التنفيذ والتقرير:

- يتم تمثيل مشاهد الحوار (ملحق 2) من قبل المتعلمين ممثلي الشخصيات المذكورة وكذلك قارئ الخلفية السردية.
- يمكن في هذه المرحلة استخدام بطاقات الحوار التوجيهية (ملحق 3).
- يمكن أخذ فاصل بين المشاهد للتحليل وأخذ ملاحظات المراقبين مؤدي الأدوار.
- من الممكن أن يتم إعادة أداء الأدوار مع مراعاة الملاحظات التي تمت مناقشتها.
- يمكن ترك بعض النهايات في المشاهد مفتوحة لمخيلة المتعلم وأفكاره لذاك الموقف.

#### مرحلة ما بعد المهمة:

- يتم تحليل أداء كل من الشخصيات من خلال لواحة المتابعة والتقييم الخاصة بالمراقبين (ملحق 4).
- يتم تحليل الأداء من خلال لواحة التقييم العام (ملحق 5).
- يتم إجراء التحليل اللغوي بـلقاء الضوء على المصطلحات والتعابير الملفقة في النص.
- يتم إجراء اختبار قصير من قبل المعلم للتركيز على بعض المصطلحات أو المفردات الجديدة.
- يتم تطبيق بعض الشططات لممارسة وتمكن المفردات والمصطلحات والتعابير الجديدة.
- يتم تسجيل الملاحظات الخاصة بالعناصر اللغوية الجديدة من قبل المتعلم.
- يتم إعطاء كل من المتعلمين واجب منزلي عبارة عن تقييم ذاتي لأداء الأدوار وكتابة تعليق حول فاعليتها (ملحق 6).
- كما يتم تشجيع المتعلمين على ممارسة أداء الأدوار بما يهتم بالأدب العربي.

## الدرس

## قيس بن الملوج

## التعریف بالشاعر

توعت حكايات العشق في التاريخ والأدب، فكان لكل زمن وكل أمة شخصياتها التي ضرب فيها المثل في الحب والعشق والهمام والإخلاص. وكانت قصة عشق «قيس بن الملوج» المعروفة بلقب «مجنون ليل» لمحبوبته «ليل العامريّة» من أشهر الحكايات التي خلّدها الأدب العربي.

جرت أحداث قصة «قيس وليل» في ظل الخلافة الأموية في أوائل القرن الأول الهجري، أي ما بين عامي 645 و688 للميلاد، وكانت فترة الحكم آنذاك لل الخليفة مروان بن الحكم وال الخليفة عبد الملك بن مروان.

سمّي قيس بن الملوج بمجنون ليل على قيس بن الملوج لشدة هياقه بمحبوبته ليل العامريّة، والتي يُقال إنها كانت ابنة عمّه حيث كانا طفلين صغيرين يرعيان الماشية على سفح جبال «توباد» فأعجب بهما، وأعجبت به، وكبر حبهما معهما ونشأ معاً وأحبّ كل منهما الآخر لكن حبهما قوبل بالرفض من أهلهما، وقيل إن رفضهما كان بسبب عادة العرب بعدم تزويج الفتاة في حال تم التصريح بحبها، أو لخصوصة بين الآباء الأخوة حول الميراث.

بعد أن رفض أهل ليل العامريّة تزويجه قيس ابنته، قاموا بتزويجها لرجل آخر وسافرت معه إلى الطائف. عند معرفة قيس بذلك، أصبح يتنقل بين نجد والشام والجazan ينشد الأشعار بليل وذكراها. بعد وفاتها، ذهب فغّرّ بها واستدل على قبرها وارتمنى فوقه يبكي وينشد الأشعار ثم هام في الصحراء حتى فقد عقله فأصبح يصاحب الوحش، ولا يعود له عقله إلا عند ذكر محبوبته فيذكرها حتى يُغضّن عليه.

## صور من حياة وشعر مجنون ليل

لما اشتهر قيس بحب ليل وابتلي، قام أبوه وإخوه وبنو عمه وأهل بيته فأتوا أبا ليل وسألوه بالرحم والقرابة والحق العظيم أن يزوجهما منه، وأنه ابتلي بها. فأبى أبو ليل ولح وحلق وقال: والله لا حدث العرب أبى زوجت عاشقاً مجنونة.

فأقبل الناس إلى أبي المجنون وقالوا له: لو أخرجته إلى مكة فخوذته ببيت الله الحرام لعل الله يعافييه مما ابتلي. فأخرجه أبوه إلى مكة وهو راكبان جملان في محمل، فلما قدما مكة قال له أبوه: يا قيس تعزل بأسثار الكعبة، ففعل، فقال: قل: اللهم أرجو من ليل وجها، فقال: اللهم مُنْ عَلَى بِلِيلٍ وَقَرِيبَاهُ، فضرره أبوه، فأداً يقول:

السَّاقِطِينَ عَلَى الْأَيْدِي الْمُكَبَّنَا

وَيَرْحَمُ اللَّهُ عَبْدًا قَالَ آمِنَا

يَا رَبَّ، إِنَّكَ ذُو مَّنْ وَمَغْفِرَةٍ

الَّذِي كَبَرَنَ الْهَوَى مِنْ بَعْدِ مَا رَأَدُوا

يَا رَبَّ، لَا تَسْلُبْنِي حُبَّهَا أَبْدًا

أقبل أبوه بعد أن قضى نسكه، وجمع أهله وأعمامه وأحواله وقالوا: (لا خير لك في ليل ولا لها فيك، وقد زدنا عنها)

فأنشاً يقول:

أَيْ وَلَبْنُ عَمِّي وَلَبْنُ خَالِي وَخَالِي	قَدْ لَقَنَنِي فِي حُبٍ لَيْلَ أَقْارِبِي
يَنْفَسِيَ لَيْلَ مِنْ عَدُوٍّ وَمَالِيَا	يَقُولُونَ لَيْلَ أَهْلَ بَيْتِ عَدَاوَةِ
بِشَّيْءٍ وَلَا أَهْلِي بُرِيدَوْهَا لِيَا	أَرَى أَهْلَ لَيْلَ لَا يُرِيدُونَ بِيَعْهَا
وَبِالسَّوقِ وَالإِبَاعَادِ مِنْهَا قَضَى لِيَا	قَضَى اللَّهُ بِالْمَعْرُوفِ مِنْهَا لِغَيْرِنَا

يقول أحد الأرباب: فلما أن بكرت إليه وطلبته فلم أقدر عليه فانصرفت إلى الحي وأعلمتهم. فقام أخوه وبنو عمه وأهل بيته فطلبناه يومنا ولينا، فلما أصبحنا هبطنا إلى وادٍ كثیر الحجارة والرمل إذا به ميتاً وقد كان خط ياصبعه عند رأسه هذين البيتين من الشعر:

وَمَاتْ جِزْعُ الْقَلْبِ مُنْدَمِلُ الصَّدْرِ	تُوسِدُ أَحْجَارُ الْمَهَامَةِ وَالْقَفْرِ
فَيَعْلَمُ مَا يَلْقَى الْمُحَبُّ مِنَ الْهَجْرِ	فِيَالِيْلَتِ هَذَا الْحَبُّ يَعْشُقُ مَرَةً

ففيئناه وعلت أصواتنا بالبكاء وحملناه إلى الحي، فيك على الغريب والقريب وكل من سمع باسمه يوماً ثم غسلناه وكفناه ودفناه إلى جانب قبر ليلي، رحمهما الله تعالى.

## ملحقات الدرس

## ملحق (1): الخلفية السردية

<p>تنوعت حكايات العشق في التاريخ والأدب، فكان لكل زمن ولكل أمة شخصياتها التي ظَرِب فيها المثل في الحب والعشق والهياج والإخلاص. وكانت قصة عشق "قيس بن الملوح" المعروفة بلقب "مجنون ليل" لمحبوته "ليل العامرة" من أشهر الحكايات التي خلَّدها الأدب العربي.</p>	قارئ الخلفية السردية 1
<p>جرت أحداث قصة «قيس وليل» في ظل الخلافة الأموية في أوائل القرن الأول الهجري، أي ما بين عامي 645 و688 للميلاد، وكانت فترة الحكم آنذاك للخليفة مروان بن الحكم وال الخليفة عبد الملك بن مروان.</p>	قارئ الخلفية السردية 2
<p>سمى قيس بن الملوح بمجنون ليلي على قيس بن الملوح لشدة هياجته بمحبوبته ليل العامرة، والتي يُقال إنها كانت ابنة عميه حيث كانا طفليْن صغيرين يرعيان الماشية على سفح جبال نوباد فأعجب بها، وأعجبت به، وكبر جبهما معهما.</p>	قارئ الخلفية السردية 3
<p>ونشأ معاً وأحب كل منهما الآخر لكن جتهما قوبل بالرفض من أهلهما، وقيل إن رفضهم كان بسبب عادة العرب بعدم تزويج الفتاة في حال تمر التصرير بحبها، أو لخصوصية بين الآباء الأخوة حول الميراث.</p>	قارئ الخلفية السردية 4
<p>بعد أن رفض أهل ليل العامرة تزويجه قيس ابنتهما، قاما بتزويجها لرجل آخر وسافرت معه إلى الطائف. عند معرفة قيس بذلك، أصبح يتنقل بين نجد والشام والحجاز ينشد الأشعار بليلي وذكرها.</p>	قارئ الخلفية السردية 5
<p>بعد وفاتها، ذهب فعزى بها واستدل على قبرها وارتمى فوقه يبكي وينشد الأشعار ثم هامر في الصحراء حتى فقد عقله فأصبح يصاحب الوحوش، ولا يعود له عقله إلا عند ذكر محبوبته فيذكرها حتى يُغشى عليه.</p>	قارئ الخلفية السردية 6

ملحق (2): مشاهد الحوار

الأدوار / مشهد 1:

قیس، وأهلاً، بسته: سلام الله عليكم يا أبا لبل

أبو قيس وأهل بيته: يا أبا ليل، قد أتيتك ساكتي، فلا ترددنا خاتميأسألك بالرحم والقرابة والحق العظيم أن تقبل زواج ابنتكم ليل  
بubo ليل: عليكم السلام ورحمة الله، عله خيرٌ ما أتيمتنا به!

داء الأدواز / مشهد 2:

جمع من الناس: يا أبا قيس، إننا قد أتيناك ناصحين؛ اخرج إلى مكة مع ابنك قيس وادعوا بيت الله الحرام عَلَى اللَّهِ أَنْ يعافيه مما ابتلاه  
لبقاء أمير.

**نarrative** **the** **romantic** **side**: **and** **the** **gold** **dust** **of** **the** **gold** **mines** **was** **blown** **into** **the** **air**.

**باب بُو بُوقيس: أي بيقيس، ها نحن في بيت الله الحرام، لا تعلقت بأستان الكعبة فادعو الله قل: اللهم أرجي من ليل وحبها واجعلني من هذا البناء من المتعافر.**

نَادَاهُ الْخَلِفَةُ السَّدِيدُ: فَهَا كَانَ مِنْ أَنْ قَسَى، إِلَّا أَنْ ضَرَبَهُ عَلَى دَعَائِهِ ذَاكِرًا.

**بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ**

بِيَتِ يَعْفَافِيَةِ لِلْمُحَمَّدِ  
الشَّاقِطِينَ عَلَى الْأَيْدِيِّ الْمُكَبَّتِا  
رَبِّيَّا، إِنَّكَ ذُو مَنْ وَمَغْفِرَةٍ  
اللَّذَّادِرِينَ الْمَوْقِيِّ مِنْ تَعْدَدِ رَقْدَوْا  
رَبِّيَّا، لَا شَكِلَيِّ خَبَّهَا أَبْدًا  
وَتَدْخُلَ اللَّهُ عَصْمَأَ قَارِئًا

أبو قيس وأهله: يا بني، لا خير لك في ليل ولا لها فيك، وقد دُردننا عنها، لا سبيل لنا إليها لنزوجك إياها، أهلها اتخذونا عدواً وما زرطنا لها لك زوجاً بعد هذا، فارجع عما أنت فيه يسكن حالك ونكون من المهتمين.

لِمَنِي فِي حُبٍ لِّي أَقْرَبِي  
يُتَقْبَلُونَ لِي أَهْلَ بَيْتِ عِدَّاوةٍ  
أَرِي أَهْلَ تِلْيَ لَا يُرِيدُونَ يَعْهَا  
فَقَمْ، اللَّهُ يَالْمَعْرُوفِ مِنْهَا لَعْنَا

Digitized by srujanika@gmail.com

ثُمَّ يُحْكَلُ قِيسُ عَلَى الْأَكْنَافِ وَيُكَبَّكَفُ الْغَرِيبُ وَالْقَرِيبُ وَيُدْفَنُ بِجَانِبِ قَبْرِ مَحْبُوبَتِهِ، رَحْمَهُمَا اللَّهُ.

لَا فَلَيْدُنْ يَجْانِبُ قَبْرَ أَحْبَاهُ..

يُبَيَّسُ هَذَا الْحُبُّ يَعْشُقُ مَرَةً

فَيُعَلَّمُ مَا يَلْقَى الْمُحَبُّ مِنَ الْهُجْرِ

وَمَاتٌ جِزَعٌ لِلْقَلْبِ مِنْ دَمْلِ الصَّدَرِ

وَفَسَدٌ أَحْجَارُ الْمَهَامَةِ وَالْوَقْرِ

أَلْعَابِيٌّ: يَا حُسْنَتَهُ عَلَى الْعَاشِقِ الْوَلَهَانِ، قَدْ ماتَ وَقِيْ قَلْبِهِ حَسْرَةُ حَبِّهِ وَأَلْمَ فَرَاقِهِ.. انْتَرُوا إِلَى مَا خَطَّهُ يَاصْبِعُهُ عَلَى الْحَجْرِ..

يُقْوِمُ الْمُتَعَلِّمُ الْمُؤْدِي دُورَ قِيسٍ بِالْاسْتِقْنَاءِ بَيْنِ الْبَالَوَنَاتِ السُّودَاءِ وَالْمَارَادِيَّةِ الَّتِي تَمَثِّلُ الْحَجَّارَةِ

حَدَّ أَهْلَهُ: هُنَاكِ.. فِي الْوَادِي بَيْنِ الْحَجَّارَةِ وَالْبَرْلِمِ، قِيسًا مَلْقُوتَ وَاصْبِعَهُ عَلَى الْحَجْرِ

عَرَبِيٌّ: يَا أَهْلَ قِيسٍ! يَا أَهْلَ قِيسٍ! إِنِّي ذَهَبْتُ بِطْلَبِ ابْنِكُمْ فَمَا وَجَدْتُهُ، وَإِنِّي لَأَطْنَأُ أَنْ مَكْرُوهًا قَدْ أَلْمَ بِهِ..

دَاءُ الْأَدْوَارِ | مَشْهُدٌ : 3

ملحق (3): بطاقات الحوار الداعمة التوجيهية

المشهد 1

- «سألناك بالرحم والقرابة والحق العظيم أن ..... فإنه قد ابتهل بحباها»
- «والله لا حدثت العرب أني زوجت عاشقاً مجنوناً»
- «ألا تعلقت بأستار الكعبة فادعو الله وقل: اللهم أرجuni من ليل وحبها»
- «اللهم منْ عَلَيْ بِلِيلٍ وَقُرْبَاهَا»
- «يا ربّ، إلَّا ذُو مَنْ وَمَغْفِرَةٍ يَعْافِي لَيْلَ الْمُجَبِّيَا
- «السَّاقِطِينَ عَلَى الْأَيْدِي الْمُكَبِّيَا  
وَيَرْحَمُ اللَّهُ عَبْدًا قَالَ آمِيَّنَا  
يَا رَبّ، لَا تَسْلُبْنِي حُبَّهَا أَبَدًا»

المشهد 2

- «لا خير لك في ليل ولا لها فيك، وقد زدنا عنها»
- «فَقَدْ لَامَنِي فِي حُبِّ لَيْلٍ أَقْارِبِي  
أَبِي وَإِبْنِ عَمِّي وَإِبْنِ خَالِي وَخَالِي  
يَقُولُونَ لَيْلٌ أَهْلُ بَيْتِ عَدَّادٍ  
يَنْسَيِّ لَيْلٌ مِنْ عَدُّ وَمَالِيَا  
أَرِي أَهْلَ لَيْلٍ لَا يُرِيدُونَ بِعِيْهَا  
فَصَّى اللَّهُ بِالْمَعْرُوفِ مِنْهَا لِعَيْرِنَا  
وَبِالشَّوْقِ وَالْيَبْعَادِ مِنْهَا قَضَى لِيَا»

المشهد 3

- «إني ذهبت بطلب ابنكم فيما وجدته
- «ومات جزع القلب مندل الصدر  
فيعلم ما يلق المحب من الهجر»
- «تسد أحجار المهمة والقفز  
فياليت هذا الحب يعشق مرة

ملحق (4): لائحة المتابعة والتقييم الخاصة بالمراقبين

اسم المراقب: \_\_\_\_\_  
التاريخ: \_\_\_\_\_  
النشاط: \_\_\_\_\_  
اسم الشخصية: \_\_\_\_\_  
(التقييم من 1 إلى 5 حيث أن 5 هي أعلى درجة)  
مؤدي الدور: \_\_\_\_\_

درجة التقييم					معيار التقييم
5	4	3	2	1	درجة الاقناع أثناء تمثيل الدور
5	4	3	2	1	جذب المشاهد والمحافظة على ذلك حتى النهاية
5	4	3	2	1	الملابس والمؤثرات الصوتية
5	4	3	2	1	استخدام اللغة والتعابير المناسبة
5	4	3	2	1	طريقة الكلام والحوار مع باقي مؤدي الأدوار

معايير إضافية: \_\_\_\_\_  
.....  
.....  
.....

تعليقات أخرى: \_\_\_\_\_  
.....  
.....  
.....

ملحق (5): لائحة التقييم العام لأداء الأدوار

\* ضع ملاحظاتك وتقييمك بالنسبة لكل مما يأي في الجدول

					اسم المتعلم / الشخصية
					فاعلية شخصية المتعلم بالنسبة للدور
					فهم المتعلم للدور وانعكاسه على أدائه
					استخدام النبرات الصوتية المناسبة للموقف
					انتقاء واستخدام التعبير ال المناسبة
					القدرة على الارتجال وتدارك مواقع السكون
					القدرة على التواصل مع باقي الشخصيات والأداء العام
					القدرة على جذب اهتمام المشاهد وتحريك عاطفته

ملحق (6): لائحة التقييم الذاتي

\* قم بتقييم أدائك وفق المعايير المذكورة أدناه، واتكتب تعليقك حول سبب التقييم هذا، حيث أن درجات التقييم من 1 (الأدنى) إلى 5 (الأعلى).

المعيار التقييم	الدرجة	السبب
فاعلية الأداء بشكل عام		
فهم جوانب الدور وانعكاس ذلك على الأداء		
استخدام النبرات الصوتية المناسبة للموقف		
انتقاء واستخدام التعبير المناسبة		
القدرة على الارتجال وتدارك مواضع السكون		
القدرة على التواصل مع باقي الشخصيات والأداء العام		
القدرة على جذب اهتمام المشاهد وتحريك عاطفته		

\* قم بكتابه تعليق حول رأيك بفاعلية أداء الأدوار بالنسبة لدراسة قصة حياة وشعر قيس بن الملوح واذكر الأسباب

تطور تعليم اللغة العربية في السنوات الأخيرة على مستوى العالم، وكان لهذا أسبابه العديدة، منها أن اللغة العربيةأخذت دورها في المحافل الدولية وخصوصاً في المؤسسات الرسمية العالمية ومنها هيئة الأمم المتحدة التي جعلت من اللغة العربية. العربية رسمية داخل مناقشتها، ومن ذلك أيضاً موجة الهجرة التي انتشرت وتندثرت في البلاد الغربية، فقد رأى ونعرف أصحاب هذه البلاد على اللغة العربية ووجودها فيها شيئاً جديداً يمكن أن يتقبلوه ويعايشوا معه، وخصوصاً هؤلاء الأشخاص الذين يمتلكون حب التعرف على ثقافات العالم ومنها ثقافة اللغة العربية وعادات وتقاليده شعبها.

وييق البلد الأكثر استقبالاً للشعوب العربية هو تركيا التي فتحت يديها بكل رحابة صدر لهؤلاء الأشخاص التي أجبرتهم الظروف على ترك بلدتهم والتوجه إلى تركيا البلد الإسلامي الذي وجد في هؤلاء الأشخاص المهاجرين والشعب التركي يأخذ عدة هي في الأساس لغة القرآن الكريم ولغة نبي الإسلام. وقد بدأ التمازج بين هؤلاء الأشخاص المهاجرين والشعب التركي يأخذ عدة نواح، كان من أبرزها التمازج الجنسي، فقد وجد الأتراك في هؤلاء الأشخاص افتتاحاً في تعليم اللغة العربية وإيجاد طرق جديدة في تعليم هذه اللغة، فأعطى هؤلاء المهاجرين مالديهم وقدر الأتراك ما لديهم، فكانت الفكرة تتم تعميم الفكرة الأخرى ونقوم بتطويرها آخذةً من ثقافة وتجربة كلا الطرفين. وقد افتتحت هذه التجارب على طريق ومناهج جديدة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

ومن هذه الطرق ما است涯ه المعلمون من علوم التربية الحديثة ومنها، فأدخلوا أساليب التعليم الحديثة في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنهم من استفاد من العلوم النفسية فسحر منهاج علوم النفس ليطبقها على الطلاب والظروف المحيطة وكان هدفه من ذلك إيجاد وسائل بديلة عن التعليم التقليدي، ومن هؤلاء المعلمون من طوّع الأنواع الأدبية في خدمة تطوير وتقدير الجديد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتأتي هذا البحث ليقدم تجربة المسريحة في تطوير المحادثة لدى طلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد اعتمد الباحث في عمله وبمحضه على المنهج التحليلي الوصفي، فالواقع المسرحي الموجود في العصر الحديث يحتم علينا إظهار استخدام العناصر المسريحة في مجالات مختلفة وفق المنهج الوصفي من جهة ومن جهة أخرى استخدام المنهج التحليلي الذي يبين الأنشطة والفعاليات التي يمكن أن نطبقها على المسرح.

#### **المسرحية:**

هي شكل في الأحداث درامية تتقمصها شخصيات بأقوالها وأفعالها وحركاتها، وهي تعد شكلاً من أشكال الأدب، وتقوم فكرة المسريحة على فكرة ينسجها الكاتب على شكل حبكة منسجمة ومتقدمة مع عدد من العناصر التي تتوزعها. وقيمة المسريحة تحصل في تظاهر من خلال الاهتمام بكافة أقسامها على حد سواء، فكتاب المسريحة يحاولون أن يوفقاً بين عناصر المسريحة (الاجوس، 1993: 99)، وهذا تظاهر براعة المسريحة كمظهر من مظاهر الفن يمكن أن يؤدي نواحي تعليمية في كافة المجالات الاجتماعية والسياسية والدينية وغيرها، وأحياناً يختلف اهتمام الكاتب بعنصر دون غيره، ويكون ذلك لخدمة هدف تعليمي بحث، فمثلاً ربما يهتم كاتب بإبراز دور الشخصيات على حساب العناصر الأخرى ويكون هدفه من ذلك إظهار جوانب عند الشخصية رأي الكاتب فيها مصلحة لإبراز فكرة معينة في ذهنه. وكذلك الحال يهتم الكاتب أحياناً بعنصر المكان ليدل على أهمية المكان في عمله المسرحي، والحال يسير على العناصر الأخرى (الموسي، 2015: 32). ولا ننسى أن المسريحة تتكون من أقسام تؤدي على خشبة المسرح. وتتخذ المسريحة من الحوار نقطة أساسية في تطوير الأحداث والحبكة.

#### **عناصر المسريحة:**

##### **الشخصيات:**

هي الأمثلة البشرية على خشبة المسرح والتي تحاكي الواقع بكافة تجلياته وحركيته، وهي تقوم بتنفيذ الأحداث الدرامية وتعمل على تطوير الحوار والحبكة وفق أساليب وطرق معينة. وربما تكون الشخصيات غير بشرية لكنها تلعب دور العنصر البشري في محاكاة الأحداث وتقوم في أحوال كبيرة على تبويح الحدث الدرامي وإذكاء روحًا من الحرارة داخل العمل المسرحي، فالشخصية في النهاية رمز لحدث أو هي محاكاة واقع ما (مايرخولد، 1979: 52). وتتعدد أنواع الشخصيات في العمل المسرحي وفق فكر الكاتب وهدفه، فنجد مثلاً شخصيتان رئيسيتان في المسريحة، وتدير هاتين الشخصيتين شخصيات أخرى تختلف مسمياتها بحسب العمل المسرحي، لكن على الأغلب نجد الشخصية البسيطة والشخصية النامية، فالشخصية البسيطة هل التي تسير في الحدث الدرامي بشكل ونمط واحد، حيث لا نجد تطواراً في أسلوبها وحضورها وتركيبتها، ويمكن توقيع أفعالها ببساطة، وأما الشخصية النامية فهي التي تسير مع الحدث وتطوره بشكل منسجم من حيث الارقاء وليس من حيث التوقع، فهي شخصية حركية تتطور وتتأخر بحسب الحدث الدرامي، ولا يمكن أن تتوقع أفعالها ولا طريقة تحركها (حمادة، 1985: 155). وكانت العمل

المسرح يضع وفق فكره أبعاداً لشخصياته تمحور في الناحية الثقافية والتعليمية والطبقية الاجتماعية التي تتناسب إليها هذه الشخصية وفي الناحية الجسمية والحقيقة. وعادة تظهر هذه الأبعاد من خلال الشكل الخارجي للشخصية ومن خلال الحوار التي تقوم بأدائه ومن خلال الأفعال والحركة ( حمادة، 1985: 72).

#### الحوار:

هو الركيزة الأساسية في العمل المسرحي، فمن خلاله تعبير الشخصيات عن همومها وأحزانها وسعادتها ومشاكلها، والكاتب من خلال الحوار يصل إلى فكره التي يريد أن يقولها. والحوار الوسيلة الأساسية في تطوير الأحداث، فبدونه لا يمكن أن نصل إلى الجهة وإلى إتمام الأحداث (جم، 2002: 61). ويختلف الحوار بحسب الشخصية، فنجد حواراً متقدماً وحواراً سيراً وفق الأحداث والأفعال، وهذا ينبع من مستوى الشخصية المتكلمة ودورها في الحدث المسرحي. وقد تختلف لغة الحوار بين العامية والشخص بحسب نوع المسرحية ورؤيه كاتب العمل المسرحي، فنحن نشاهد الحوار في بعض المسرحيات صُمم باللغة الفصحي، لكن بعض نقاد المسرح رأى أن اللغة الفصحي في المسرح تمثل المسرحية وتجعلها جامدة بعض الشيء، وبال مقابل نرى بعض المسرحيات استخدمت بعض اللهجات في حوارها تمثيلاً ل الواقع واستجابة لمستوى الشخصيات في المسرحية، فنحن لا نستطيع أن نُلِّيس اللغة الفصحي لإنسان فلّاح ومستواه الثقافي بسيط.

ومن هنا كان لزاماً على كتاب المسرحية أن يدخلوا بعض اللهجات في عملهم. وقد لاقت هذه الفكرة انتقاداً لأنها تقلل من أهمية اللغة العربية الفصحي، وقد تتج عن هذا الخلاف رأي ينادي باستخدام الفصحي والعامية في آن واحدن بحسب مستوى الشخصية وبحسب بعض الأحداث التي تتطلب استخدام نوع معين من لغة الخطاب. (القط، 1978: 39).

#### الصراع الدرامي:

ينطلق مبدأ الصراع الدرامي من حقيقة الحياة التي يعيشها الإنسان، فالحياة مليئة بالتعارضات والتصادمات والم مقابلات، فهي لا تسير في اتجاه واحد، فكل حدث يومي يعتريه ما يغيّر اتجاهه ويشبه عن إتمام مهمته وهدفه. ويعتبر الصراع وسيلة لتناسك العمل المسرحي، فكل الأحداث تدور حوله وفق تدرجاته وتطوره. ويختلف الصراع بحسب نوع المسرحية، فالصراع الدرامي في المأساة مختلف عن الصراع الدرامي في الملهأة والأنواع الأخرى (مندور، 2020: 72). وأحياناً يكون الصراع الدرامي داخلياً، أي داخل الشخصية المتحدثة، فيتناصر في نفس الشخصية أمان كالخير والشر أو الشر والواجب أو الحب والواجب وغيرها من الأدوار. في الحقيقة الصراع أداة تشويب في العمل المسرحي وبدونه تفقد المسرحية تكتتها وجمالها. وعادة ما يتدرج الصراع الدرامي في المسرحية فيكون هادئاً يسير مع الأحداث وفق التوقع المنطقى، وأحياناً تجد أن الصراع ينتقل من نقطة إلى نقطة بشكل غير متوقع ولا بحسب منطق التدرج (حمادة، 1985: 162).

#### الحدث الدرامي:

هو الواقع الذي تحدث فوق خشبة المسرح وتكون من قبل شخصيات العمل المسرحي أو من قبل بعض العوامل الفيزيائية من زمان ومكان ومؤثرات يضعها الكاتب ليوجه عمله إلى الفكرة الأساسية التي ينطلق منها. النقطة المهمة في الحدث الدرامي هي أنه يجب أن يكون متلازماً بحوار حديث وليس بحوار سري، بمعنى أن الحدث الدرامي لا يجب أن يكون ثائباً بدون حركة أو بدون تفاعل بين الحدث والحوار، وهذا ما يسبب أن تكون المسرحية ضعيفة ولا تجذب الانتباه وتكون عادة مثل هذه المسرحيات غير مشوقة، بالمقابل نجد العمل المسرحي الناجح يتمازج فيه الحوار بالحدث الدرامي، فيكون الحوار عاليًا بالتناسق مع حركات مناسبة له، ويكون ضعيفاً بشكل يتناسب مع اللهجة المحاكاة (باورز، 2002: 80). وبقدر ما يكون الحدث الدرامي متناسباً مع الحوار بقدر ما يحقق اقناعاً لدى الجمهور. ويمكن القول إن نجاح العمل المسرحي لهين باختيار الأحداث المناسبة على خشبة المسرح، فكاتب العمل المسرحي الجيد يحاول أن يختار الأحداث بشكل مكثف وبشكل يحقق المتاعة ويهحقق الهدف المنشود، فأحداث العمل المسرحي ربما تكون كثيرة ومتعددة وعلى كاتب المسرحية أن يختار من هذه الأحداث ما يغطي فكرة دون إخلال أو نقص. وتتفاوت شدة الحدث الدرامي بحسب نوع المسرحية، فالحدث الدرامي الذي تصارع فيه نازع الخير والشر يختلف عن الحدث الدرامي الذي تكون أحداثه مائلة إلى ملامح الخير والهدوء (الراعي، 2014: 94)، لكن بالإجمال يبتعد كتاب المسرح عن الأحداث العنيفة على خشبة المسرح لأنها تبعد المشاهد عن متابعة المسرح وتدخل في قلبه الرهبة والخوف.

### البناء أو الحبكة:

البناء المسرحي أو الحبكة هي تطور الأحداث وفق خطة مُعدّة مسبقاً من قبل كاتب العمل المسرحي، وهي الخيط الناظم للأحداث بكل تجلياتها وفروعها. وعادة ما يكون للحبكة بداية ووسط ونهاية، وفي كل مرحلة تمر الحبكة فيها تصل إلى نقطة تأثر مؤقتة قبل أن تبلغ النهاية، وهذا يثير المشاهد ويدخله في توقعات وتندرات وانفعالات عديدة (حمادة، 1985: 93). وتكون المسرحية من عدة فصول، تصل الأحداث في كل فصل إلى نقطة معينة إلى أن تصل هذه الأحداث في النهاية إلى الذروة وعادة تكون مشحونة بالتوتر الذي يؤدي إلى الحل النهائي.

### الجمهور:

الجمهور هو العنصر الأساسي في العمل المسرحي فهو الملهم للطعام، وبدونه لا يمكن أن ينكمش العمل المسرحي ويتجه إلى الغاية المنشودة. وتنوع مستويات الجمهور، فمنهم من يحضر للمنعة والتسلية ومنهم من يجد في المسرح حلّاً لبعض المشكلات الفردية والمجتمعية، وبغضّه يحضر إلى المسرح لأنّه يجد في داخله بعض المشاعر يريد أن يشاركها مع العمل المسرحي، فهو يشعر أن أفكاره تتلقى صدى في أفكار المسرح بكل تنواعاته، وهذا يجعل الترابط قوي بين الجمهور وبين المسرح، ومهمًا بلغت قيمة العمل المسرحي إن لم ينعكس إيجاباً على الجمهور يظل في عداد العمل المسرحي ولا يأخذ صفة العرض المسرحي، فالجمهور يمثل عنصر التلقي في العمل الإبداعي، وقدر تفاعله مع العرض المسرحي يكون لهذا العمل درجات النجاح والتفوق.

### أنواع المسرحية:

المأساة (التراجيديا) : يتميز هذا النوع بالجدية ، وعادة ما يتولد صراع عند الشخصيات متوجهة إلى قدر يثير الشفقة والألم. الملهأة (الكوميديا) : وهي تقضي المأساة، ويغلب على هذا النوع الحس الفكاهي والساخرية والمزاج، وتكون نهاية الملهأة نهاية سعيدة.

الدراما: وتكون ممزوجة بين النوعين السابقين أي، بين الجدية والهزل.

المونولوج: وهو نص يقوم على مناجاة الممثل لنفسه.

هل يصلح المسرح في تعليم اللغة العربية عموماً والمحادثة خصوصاً؟

المسرح أداة ووسيلة تربوية وتعلمية وهو فرصة للتعبير عن النفس واكتساب الخبرات اللغوية والاجتماعية كما أنه وسيلة للتعاون في المهارات اللغوية وخصوصاً المحادثة.

المسرح يعطي الطالب ثقة وقدرة على مواجهة الجمهور وهذا بدوره يزيل بعض الجوانب السلبية عند الطالب وأحيانا الحالات المرضية

من خلال المسرح نستطيع أن نستخدم اللغة بمستوياتها المختلفة، فيمكن أن نستخدم اللغة البسيطة واللغة المعقدة وللغاية الحوارية

ولأنّ المسرح يُخرج الطالب من جوه الروتيني في الفصل الدراسي ويعطيه دفعة من المرح والسعادة والسرور.

المسرح يزيل بعض الاضطرابات النفسية التي يعاني منها بعض الطلاب أثناء الحادث مثل الخجل والانبطاء والتrepid ويعوض الأمراض النطقية.

المسرح يوفر التمثيل التناقلي للغة (الجيار، 2006: 74)، فمثلاً نستطيع أن نرى ثقافة الطعام واللباس ووضعيّات الحركة والجلوس والكلام الخاصة بثقافة هذه اللغة.

كيف يمكن أن أوظّف المسرح في تعليم المحادثة؟

كما هو معروف أن المحادثة لا تكون فعالة إلا من خلال المواقف الحياتية، وهذا ما توفره خشبة المسرح، فعندما أريد أن أعلم الطالب التعبير عن المرض مثلاً أخلق على خشبة المسرح حالات مشابهة للمواقف المرضية في حياتنا اليومية متمثلة بشخصيات الطيب والمريض والممرضة والأسرة في جو كلامي حقيقي.

### حصر موضوع المحادثة في نوع معين من المسرحيّة:

أنواع المسرحية كثيرة ومنها المسرحية الاجتماعية والتي تحوي تقسيمات متعددة، فأنا أريد أن أعلم الطالب عادات وتقالييد الزواج مثلاً، فعندئذٍ أجمع المفردات والتعابير التي تُقال في هذا الموضوع وأحضرها وأضع لها حدوداً ضمن المستوى اللغوي الخاص بالطالب.

### التمازج الحرفي النطقي:

لا يمكن في المسرح أن تؤدي المسرحية بطريقة ثابتة وبدون حركة، وهذا ما يقع فيه بعض من ينظمون المسرحيات التعليمية والمسابقات اللغوية، فأشاهد مثلاً الطالب يتكلّم بدون حركة ويشكل ثابت على خشبة المسرح. هذا الشيء يُفقد المسرحية روحها ويحولها إلى قاعة درسيّة. الطالب عندما يتكلّم وهو يتحرّك يتمثّل الموقف بكل عناصره فتكون المحادثة متمازجة مع الحركة. فعقل الطالب يتجه للتنسيق بين المحادثة والحركة دونوعي منه.

### تمثيل الدور الكلامي المناسب:

تتقسم الشخصيات على خشبة المسرح إلى شخصيات أساسية وثانوية. والحوار الذي يدور بين الشخصيات يجب أن يكون مناسباً للشخصية من حيث فكرها ونمطها، فلا يمكن أن أعطي للشخصية الرئيسية كلاماً غير مناسب للدور الذي تلعبه.

فمثلاً حضرت مسرحية تعليمية قبل ثلاث سنوات، وكانت لغة الشخصية الرئيسيّة لا تتناسب مع تكوينها المسرحي، فكان يستخدم لغة المحادثة الجافة، على الرغم من أنّ الطلاب كانوا في مستوى متقدم من المحادثة (أكل الطعام، استيقظت مبكراً ، ثم ذهبت ثم لعبت ..... ) فهذه اللغة تصلح في المستويات البسيطة والمبتدأة.

### خلق تفاعل بين شخصيات المسرحية والجمهور:

من الأشياء التي يجب أن تنتبه إليها في المسرحية عند تعليم المحادثة هي خلق تفاعل بين أبطال المسرحية والجمهور، فكثير من المسرحيات التي شاهدتها وجدت أن شخصيات المسرحية في واد والجمهور في واد آخر.

لغة المسرحية يجب أن تكون منسجمة مع فهم الجمهور من حيث المفردات والتعابير والمصطلحات وسرعة وتقسيمات الكلام

### التعاون الكلامي بين شخصيات المسرحية:

الشخصيات يجب أن تعاون بعضها في إكمال الحوار والمحادثة، فلا يجب أن تترك شخصية تطغى كلامياً على خشبة المسرح، بغض النظر عن الشخصيات الثانوية التي تساعد في تطوير الحدث الكلامي، فمثلاً في إحدى المسرحيات الطلاقية التي شاهدتها طغت إحدى الشخصيات في الكلام وهذا خلق جوًّا من الملل عند الجمهور وأثر سلبياً على محادثة الشخصيات الأخرى.

### الخاتمة:

لزيال مجال المسرح مفتوحاً للباحثين والدارسين للأسيقاء منه، فكثير من الباحثين يُعرض عن المسرح وهو بدون شك يمتلك مفاتيح جديدة للدراسة والبحث.

طغت الدراسات التقليدية على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولابد من إيجاد وسائل جديدة ومناهج أكثر فاعلية في تعليم مهارات اللغة العربية.

من النتائج المهمة التي توصل إليها هذا البحث أن المسرح أداة تجمع بين النظري والتطبيق في نفس الوقت، فهو من جهة يعلم النواحي النظرية ومن الناحية الأخرى يقوم بتطبيق ما تعلمه الطالب نظرياً.

من النتائج المهمة أيضاً هو إيجاد نقطة مشتركة بين كاتبي المسرح ومتعلمي اللغات، فيمكن لكتابي المسرح أن يبنوا مناهج جديدة وفعالة في تعليم اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص.

لابد لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يطبقوا عناصر المسرح على طلابهم لي يكونوا أكثر فاعلية وأكثر نشاطاً، فكما قلنا إن المسرح يشجع نشاط الطلاب و يجعلهم أكثر فاعلية.

### المصادر والمراجع

- ابن منظور، م. (2022). لسان العرب، مجلد ٩، بيروت: دار صادر.
- أحمد، م. ع. (1983). طرق تعليم اللغة العربية، ط٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- . Journal of New ثانوية طلاب المرحلة البرقاوي، ج. ع. ف. (2012). فاعلية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في التدوّق الأدبي لدى . Results in Science 87386www.iasj.net/iasj/article/، (9)1
- تعريف ومعنى «أدب» في معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي ، www.almaany.com، يتصرف.
- الخزرجي، ر. ج. ع. (2021). قضايا الحوار في العصر الجاهلي، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ع 1، ص 203
- الريضي، م. (٨٠٢)، التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق ، اربد-الأردن: دار الكتاب التقافي للنشر و التوزيع
- شقيق، س. ج. ح. و عوض، أ.أ. (2018). The Effect of Drama on Enhancing Students' Critical Thinking Skills and their Achievement from the Students' and Teachers' Perspectives in Safaet Directorate ( رسالة ماجستير غير منشورة). تايلرس: جامعة النجاح الوطنية. مسترجع من 1234848 http://search.mandumah.com/Record/
- طعيمة، ر.أ. (1982). قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي، مجلة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، العدد الأول، ص 211 - 211.
- طعيمة، ر.أ. (1989) . تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهج وأساليبه، الزيات، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- عاشرور، ر.ق. (2003) . أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن
- عبد الحميد، ش. (2001). التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التدوّق الفني، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- العصيلي، ع. (2005). الحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشرعية واللغة العربية وأدابها، ج 33، ص 71.
- العنبر، ن. إ. ي. (2011). تقنيات القص الهازلي في غزل عمر بن أبي ربيعة. مجلة آداب البصرة، ع 55 ، 106 - 141. مسترجع من http://310518search.mandumah.com/Record/
- فيشر، آ. (1997). مقدمة في التفكير الناقد، تعرّيف: ياسر العتيبي، السعودية: دار السيد.
- مذكور، ع. أ. (2010). طرق تدريس اللغة العربية، ط 2 ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مندور، م. (2022). في الأدب وال النقد، ط 2، مؤسسة هنداوي pdf27268168. https://downloads.hindawi.org/books/

باللغات غير العربية

- Allen, P. G. (2016). The sacred hoop: A contemporary Indian perspective on American Indian literature. In J. Rothenberg & D. Rothenberg (eds.), *Symposium of the whole: A range of discourse toward an ethnopoetics* (pp. 173–187). Berkeley: University of California.
- Al-Musawi, M. (2017). Arabic literature for the classroom. Routledge.
- Alsaour, A. (2023). *Teaching Arabic Literature Using Task-based Language Teaching Method* [MA Thesis]. Gazi University.
- Bagherkazemi, M., & Harati-Asl, M. (2022). Interlanguage pragmatic development: Comparative impacts of cognitive and interpersonal tasks. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 10(2), 37–54. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2022.121182>
- Breen, M.P. (1987). Learner contributions to task design. In C.N. Candlin, and D. F. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Breen, M.P. (2016). Learner contributions to language learning: new directions in research. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Breen, M.P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, I(2), 89–112. <https://doi.org/10.1093/applin/i.2.89>
- Brosnan, D., Brown, K., & Hood, S. (1984). *Reading in context*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, Ny: Longman.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. In C. N. Candlin & D. F. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5–22). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Carson, L. (2012). The role of drama in task-based learning: Agency, identity and autonomy. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, VI(2), 47–60. <https://doi.org/10.33178/scenario.6.2.6>
- Clarke, M. A., & Silberstein, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning*, 27(1), 135–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00297.x>
- Cox, K. M. (2018). Use of emotional intelligence to enhance advanced practice registered nursing competencies. *Journal of Nursing Education*, 57(11), 648–654. <https://doi.org/10.3928/01484834-20181022-04>
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. New York, Ny: Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University.

- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. New York: Prentice-Hall.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1996). *Planning classwork: A task based approach*. UK: Macmillan Heinemann ELT.
- Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical thinking its definition and assessment*. Norwich: Centre for Research in Critical Thinking.
- Fisher, A. E. (2011). *Critical thinking: An Introduction* (2nd ed.). Cambridge; New York: Cambridge University.
- Ghosn, I. (1994, March). New directions in EFL: Literature for language and change in the primary school. Presented at the 32nd Annual TESOL Convention, Seattle.
- Ghosn, I. (1999). *Caring kids: Social responsibility through literature*. Beirut: Dar El-Ilm Lilmalayin.
- Ghosn, I. (2001). Nurturing emotional intelligence through literature. *The English Teaching Forum*, 39(1). Retrieved from [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/01-39-1-c.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/01-39-1-c.pdf)
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold; New York.
- HRA/Department of Social Services, & Office of Citywide Health Insurance Access (OCHIA). (n.d.). Cultural sensitivity respect for people's strength, culture and knowledge. In NYC Office of Citywide Health Insurance Access (OCHIA). New York: Bronx. Retrieved from [https://www.nyc.gov/assets/ochia/downloads/pdf/cultural\\_sensitivity\\_wkshp.pdf](https://www.nyc.gov/assets/ochia/downloads/pdf/cultural_sensitivity_wkshp.pdf)
- Kasper, G., & Schmidt, R. R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 149–169. <https://doi.org/10.1017/s0272263100014868>
- Khatib, M., Derakhshan, A., & Rezaei, S. (2011). Why & why not literature: A task-based approach to teaching literature. *International Journal of English Linguistics*, 1(1). <https://doi.org/10.5539/ijel.v1n1p213>
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Phoenix.
- Kreuger, L., & Neuman, W. L. (2006). *Social work research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Kumaravadivelu, B. (1991). Language-learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*, 45(2), 98–107. <https://doi.org/10.1093/elt/45.2.98>
- Kumaravadivelu, B. (1993). The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks in a pedagogical context*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Grammar. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University.
- Lauber, L. (2007). Role play: Principles to increase effectiveness. In M. L. Silberman (Ed.), *The handbook of experiential learning*. San Francisco: Pfeiffer/J. Wiley.

- Lee, T. C., Abd Samad, A., Ismail, L., & Razali, A. B. (2020). A review of literature on task-based vocabulary teaching and learning. *Journal of Critical Reviews*, 7(13). <https://doi.org/10.31838/jcr.07.13.96>
- Linder, R. (2021). Enhancing social awareness development through multicultural literature. *Middle School Journal*, 52(3), 35–43. <https://doi.org/10.1080/00940771.2021.1893594>
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition. In K. Hytenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Long, M. H. (2015). Second language acquisition and task-based language teaching. Malden, Ma.: Wiley-Blackwell.
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as resource. In R. Carter, R. Walker, & C. Brumfit (Eds.), *Literature and the learner: Methodological approaches*. Oxford: Modern English Publications in association with the British Council.
- McCarthy, M., & Walsh, S. (2003). Discourse. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp. 173–195). New York: McGraw Hill.
- Meek, M. (1982). "The role of the story", in story in the child's changing world. The 18th Congress of the International Board on Books for Young People. Cambridge.
- Meek, M. (2011). How texts teach what readers learn. Stroud, Glos: Thimble.
- Mississippi College. (2021, February 4). Importance of cultural awareness for educators. Retrieved from Mississippi College Online website: <https://online.mc.edu/degrees/education/cultural-awareness-for-educators/>
- Morales, R. (2007). Empowering your pupils through role-play: Exploring emotions and building resilience. Routledge.
- Morrell, E., & Morrell, J. (2012). Multicultural readings of multicultural literature and the promotion of social awareness in ELA classrooms. *New England Reading Association Journal*, 47(2), 10, 47(2), 10–16.
- Nestian Sandu, O., & Lyamouri-Bajja, N. (2018). T-Kit 4 - intercultural learning (2nd ed.; M. Georgescu, Ed.). Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262514/PREMS+042218+T-kit4+WEB.pdf>
- Nunan, D. (1985). Language teaching course design: Trends and issues. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge; New York: Cambridge University.
- Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teachers. New York: Longman.
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University.
- Pinsent, P. (1997). Children's literature and the politics of equality. London: David Fulton.
- Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities1. *ELT Journal*, 36(1), 37–47. <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.37>
- Prabhu, N. S. (1987). Second language pedagogy. Oxford: Oxford University.

- Ramsey, A. (2020). Cognitive development in children: Stages & changes in adolescence. Retrieved from Cincinnatichildrens.org website: <https://www.cincinnatichildrens.org/health/c/cognitive>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University.
- Rimm, S. B., Siegle, D., & Davis, G. A. (2018). Education of the gifted and talented (7th ed.). New York: Pearson.
- Roohani, A. (2009). The study of emotional intelligence and literature in education: Gender and major of study. *The Journal of Asia TEFL*, 6(4), 39–66. Retrieved from <https://www.earticle.net/Article/A182250>
- Ryan, I. E., Dawson, C., & McCarthy, M. (2018). Role-play in literature lectures: The students' assessment of their learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.20429/ijstotl.2018.120108>
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Shehadeh, A., & Coombe, C. A. (2012). Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Sherrin, D. (2016). *The classes they remember*. Routledge.
- Shqair, S. J. H. (2018). The effect of drama on enhancing students' critical thinking skills and their achievement from the students' and teachers' of English perspectives in Salfeet Directorate (MA Thesis). An-Najah National University, Nablus. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1234848>
- Skehan, P. (1998). A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University.
- Skehan, P. (2014). Processing perspectives on task performance. Editorial: Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Skehan, P. (2018). *Second language task-based performance*. Routledge.
- Van Den Branden, K. (2006). Task-based language education: From theory to practice. Cambridge England; New York: Cambridge University.
- Van Den Branden, K. (2009). Mediating between predetermined order and chaos: The role of the teacher in task-based language education. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 264–285. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00241.x>
- Van Den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. M. (2009). Task-based language teaching. Amsterdam: John Benjamins.
- Widdowson, H. (1987). Aspects of syllabus design. In M. L. Tickoo (Ed.), *Language syllabuses* (pp. 65–89). Singapore: RELC.
- Willing, K., Nunan, D., Adult Migrant Education Program (Australia), & National Curriculum Resource Centre (Australia). (1993). *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University.

- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Harlow: Longman.
- Willis, J., & Willis, J. R. (1996). A framework for task-based learning. Addison Wesley.
- Woolf, V. V. (1968). A study of literature on role playing with possible applications to the LDS institutes of religion (MA Thesis). Department of Graduate Studies in Religious Instruction, Brigham Young University, USA. Retrieved from <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6224&context=etd>
- Wright, T. (1987). Roles of teachers and learners. USA: Oxford University.
- Yu, H. (2007). Application of TBT in reading class. *US-China Education Review*, 4(5), 39–42. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502894.pdf>

## مفهوم الربط في الجملة العربية

### The Concept of Conjunction in Arabic Sentence

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi A.B.D.  
Gazi University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of  
Arabic Language Education  
ymusa@gazi.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-5274-9481

Ghassan MUSTAFA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Gazi University Institute of Educational Sciences  
ghsnyhm@gmail.com  
ORCID: 0009-0000-1884-0129

#### Makale Bilgisi / Article Information

**Makale Türü / Article Types :** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received :** 02.11.2023

**Kabul Tarihi / Accepted :** 06.12.2023

**Yayın Tarihi / Published :** 30.12.2023

**Yayın Sezonu / Pub Date Season :** Aralık / December

**Cilt / Volume:** 1 • **Sayı / Issue:** 2 • **Sayfa / Pages:** 173-182

#### Atif / Cite as

YILDIZ, M., MUSTAFA, G. (2023). The Concept of Conjunction in Arabic Sentence,  
*Lisanî İlimler Dergisi*, 1(2), 173-182.

#### İntihal / Plagiarism

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

#### Yayın Hakkı / Copyright®

LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.  
*Journal of Linguistic Studies* is an international, scientific and peer-reviewed journal.  
All rights reserved.

**الملخص:** إن لغة العربية نظام يعتمد على علاقات نحوية وسياقية ولدلالية وبدوره هذا النظام يتمثل في عدة أبعاد لغوية أبرزها الجملة التيأخذت حيزاً واسعاً في الدراسات القديمة والحديثة في كيفية نظم تركيبها، وتعد قضية الربط فيها أهمها على الإطلاق نظراً لأنه المتحكم في بنائها وتركيبها، ولكن لا يتم الدخول في قضية الربط مباشرة لا بد من تعريف الجملة وطريقة تأليفها وذكر قضية التقدير والتأخير فيها، ومن ثم الوصول إلى أقسامها بشكل خالٍ من التعقيد حتى البدء في تعريف الربط وأنواعه كالمعنوي بشكل مبسط، يليها ذكر أهم أنواع الروابط اللغوية والتوسيع في قصة الإسناد، وهو الأهم في الجملة لما له من تأثير على المعنى الحقيقي المُراد من القائل ونقله إلى المتلقى، وخاتمة بمثال عن جملة طوبيلة ذات معنى دلالي واحد.

**الكلمات المفتاحية:** اللغة العربية، الربط، جملة

**Summary:** The Arabic language has a system that is based on grammatical, contextual, and semantic relationships. This system, in turn, is represented by several linguistic structures, the most prominent of which is the sentence, which has taken up a wide space in ancient and modern studies regarding how it is structured. The issue of linking in it is considered the most important of all since it is the one controlling its construction and composition, and so that it is not entering into the issue of linking directly, it is necessary to define the sentence and the way it is composed, mention the issue of precedence and delay in it, and then enter into its sections in a manner free of complexity until beginning to define linking and its types. Such as moral in a simplified manner, followed by mentioning the most important types of verbal links and expanding on the story of attribution, which is the most important in the sentence because it has an impact on the true meaning intended by the speaker and conveying it to the recipient, and it concludes with an example of a long sentence with one semantic meaning.

**Keywords:** Arabic language, conjunction, sentences

#### المقدمة:

#### 1. تعريف الجملة

لمعرفة ماهية وكيفية الربط في الجملة لا بد من معرفة تكوين سياقها الدالي، وللكشف عن تلك الماهية لابد كذلك من معرفة نقاط ارتكازها والعوامل المشتركة التي تتضاد حتى تصبح الجملة ذات مدلول مفهوم يؤدي وظيفته إلى المتلقى كما يقصده القائل، وتتبين تلك العملية التركيبية من خلال البدء في تعريف الجملة، فالجملة العربية لها عدة تعریفات بخاصة من ناحية الاصطلاح.

#### 1.1. من ناحية اللغة

ذكر ابن منظور في لسان العرب مادة «ج. مر. ل» فقال هي المفردة جُمْلَة، والجمع جُمْلٌ فهي واحدة منها، والجملة جماعة الشيء أي جماعة عن تفرقه، وأجمل له العدد كذلك، والجملة جماعة كل شيء بكماله من العدد وغيره، يقال أجملت له العدد، والكلام يكون بجملة لا بمفرد إلا في حالة الحوار في السؤال والجواب حينها يكون الحوار عبارة عن جُمْلٍ أجزاؤها تقسم بين المخاطرين، (ابن منظور، 1984، ج 1، ص 203).

#### 2. من ناحية الاصطلاح

الجملة هي كلام مفيد مستقل ذات تركيب يتكون من عدة ألفاظ تتحد فيما بينها مؤدية فائدة معينة، (حسين، 2004، ص 212)، كما أنها تركيب يُدعى «وَجْدَة» يؤدي معنى دالياً واحداً واستقلالها فكرة نسبية تحكمها علاقات الربط والانفصال في السياق، (حميدة، مصطفى، 1997، ص 204)، والجملة هي أصغر صورة من الكلام تدل على معنى الوحدة الكلامية.

قبل البدء في كيفية بناء الجملة يتوجب ذكر قسم من المصطلحات التي يذكرها النحوين على الكلام وما يتالف منه وبيانها بشكل موجز:

قسم من النحوين توجه إلى أن الجملة والكلام هما شيء واحد فالجملة هي الكلام والكلام هو الجملة، وذلك ما ذكره ابن جني في الخصائص حيث جاء: «الكلام لفظ مستقل بنفسه، وبشرط الإفاده في معناه، وهو الذي يسميه النحوين الجُمْلَ» نحو: «عمر أبوك، وجلسن أحمد» (ابن جني، 1952، ج 1، ص 17).

كما ذكر ابن يعيش أن الزمخشري قال في المفصل: الكلام هو كل مركب من كلمتين أحدهما أنسنت إلى الأخرى وذلك لا يكون إلا في اسمين نحو: «خالد أخوه ومروان صاحبه»، أو في فعل واسم نحو: «ضرب علي وانطلق خالد»، ويُسمى ما سبق بالجملة، (ابن يعيش، ج 1، ص 18).

لكن جمّور التحويين قالوا: أن الكلام والجملة مختلفان، لأن شرط الكلام يمكن في الإفاده، ولا يشترط في الجملة أن تكون مفيدة وإنما الشرط فيها أن يكون فيها إسناد سواءً أفاد أمر لم يفده هي أعمّ من الكلام؛ إذ أن كل كلام مفيد، لكن ليس كل جملة بالضرورة أن تكون مفيدة.

وفي تعريف آخر للجملة أنها عبارة عن تركيب يحتوي على كلمتين أو سنتين إحداهما إلى الأخرى سواءً أفاد نحو: «زيد قائم» أمر لم يفده نحو: «إن يكُمي»، فإنه جملة لا تفيد إلا بعد مجيء الجواب تكون أشمل من الكلام، (ابن هشام، 1969، ص247)، وجاء في المعني: الجملة عبارة عن الفعل وفاعله مثل قام زيد، والمبدأ، وبخبر كزيد قائم، وما كان بنزهة أحدهما نحو «ضرب اللص» و«أقام الزيدان»، وما كان زيد قائماً وظنته قائماً؛ ثم ذكر أنها أعمّ من الكلام؛ إذ أن الشرط يكون بالإفاده عند خلافها، لذلك يقولون عن بعض الجمل بأنها لا محل لها من الإعراب كجملة صلة الموصول والجملة الابتدائية وجملة جواب القسم، وغيرها من الجمل وهي ليست بكلام.

ذلك يقسم التحويون الجمل إلى قسمين: **الجمل** التي تكون مقصودة لذاتها لا لغيرها، والجمل المقصودة لغيرها لا لذاتها. فالجمل المقصودة لذاتها نحو: حضر محمد، ونحو: ليتك معنا، أما المقصودة لغيرها فهي الجمل التي تكون مستقلة كالجمل التي تقع خيراً أو نعنة أو حالاً أو صلة (الأشمري، 1998، ج 1، ص20)، نحو: أقبل صديقك وهو متّعجل؛ فجملة هو متّعجل ليست مستقلة بل هي مُقيّدة بالجملة التي سبقتها.

## 2. طرق تأليف الجملة

تكون الجملة من ركتين: **المُسند**، وال**المُسند إليه** وهما أُسّ الكلام وعموداه، ولا يمكن تأليف أيّة جملة بمعنى إلا من خلالهما، فشرط المُسند إليه أن يكون إلا اسمًا أما المُسند فيمكن أن يكون اسمًا وفعلاً والفعل دائماً يكون مُسندًا ، فالكلام أصلًا إما أن يتّألف من اسم واسم معًا، وإنما من فعل واسم معًا، وذلك نحو: «أخذتك قادمة»، و«تقدّم أختك»، والأصل في الجملة التي يكون فيها المُسند اسمًا أن يتّألف المُسند إليه نحو: «أخذك قادمة»، ولا يجوز أن يتقدّم المُسند إلا لسبب، باستثناء النعت الذي يكفي بالذى رفعه نحو: **أسافر الرجلان**، واسم الفعل وفاعله نحو: **هيّات الصديق**، فلا يجوز تقدير المُسند إليه فيه البة. (السامري، 2007، ص34).

كما أن الجملة إذا كان مُسندها فعل فهو المُتقدّم في الجملة نحو: «يقول أي» لأن المتحدث يقصد القول لا الآب، ولا أحد من المتلقين سوف يسأل عن سبب تقديم الفعل لأن فعل القول هو مقصود القائل وهو الذي فهم معناه المتلقى، وإذا قلنا: «أي يقول» سوف نردها إلى الأصل لأن المهم أن المقصود هو القول لا الآب، هذا يندرج تحت باب تقديم وتأخير طرق الإسناد في الجملة، وهي تدرج أيضًا تحت باب التبيّه من القائل واتباعه من المتلقى حول أي طرف يكون مقصود القائل هو الأهم. (السامري، 2007، ص35).

ونحو «ضررت محمد خالد»، فهنا قد أكينا على الأصل، وإن جعلناها «محمد ضرب خالد» فقد صرنا في باب مسألة التقديم والتأخير التي لا بد لها من سبب حتى تقال، وهذه النقطة بالذات هي تفسير لمقولة أن كل كلام له أصل ثم يبدأ بالاتساع، وهذه إحدى جماليات اللغة العربية إذا تحتوي على مرونة فائقة في تلك المسألة، وهذا ما سوف يتم عرضه لاحقًا. (السامري، 2007، 36).

## 3. التقديم والتأخير

رتّب التحويون الجمل بحسب أسبقيتها ببعضها على بعض؛ فكل الكلام وكل الجمل لها أصل واحد، ولا علاقة للتقديم والتأخير في هذا الأصل إذ يأتي دورهم ثانيةً لكنه يكشف عن مكان مخفية تزيد جماليتها، فإن وضعنا أيّة كلمة بغير مكانها تكون قد ولجت هذا الباب نحو: «أهدى محمد سالماً قيسًا» ليس فيه تقديم وتأخير فقد جاء الفعل أولاً ثم الفاعل ثُم المفعول به الأول ثم المفعول به الثاني، وإذا تغيير ترتيب أيّة مفعول ثُم الفاعل دخلت في باب التقديم والتأخير الذي يدل على أن ما قدمنه أهدر مما أخرته، فلو قلت مثلاً: **أهدى محمد قيسًا سالماً** كنت قدّمت المفعول الثاني على المفعول الأول وكان ترتيب القبيص هو الأسبق فنستنتج أن القبيص أهدر من سالم، ولو قلت: **أهدى محمد سالماً قيسًا** نستنتج أن القبيص في هذه العبارة أهدر من ذكر محمد وسالم، وإن قلت: **أهدى محمد سالماً قيسًا** كانت أهمية القبيص أكثر مما جاء بعده. ثم ترتيب الأهمية بحسب وضع الكلمات في العبارة حتى تصل إلى آخر الكلمة التي هي الأقلّ أهمية وهذا ما يقصده القائل، وما يدرك معناه المتلقى بدوره. (السامري، 2007، ص37).

#### 4. أقسام الجملة

للحجّمة أقسام بحسب نوع مكوناتها، ولا يمكن أن تفهم إلا بتلك المكونات، فإذا كانت مؤلفة من اسم و فعل تنقسم إلى اسمية و فعلية، وإذا كان يوجد بها ذي وإثبات تكون إما مثبتة أو منافية، أو خبرية أو إنشائية، وهكذا، ومن هذه الأقسام:

الجملة الاسمية التي يتتصدرها اسم نحو: «محمد طالب»، والفعلية هي التي يتتصدرها فعل «كان أخوك مسافرًا» و«ظننت أخاك مسافرًا»، ونحو: «حضر محمود» و«كان أحمد مريضًا». (السامراني، 2007، ص157).

ويراد بمعنى صدر الجملة الفعل والمensisد إليه فلا قيمة لكل الكلمة لتكون جملة ذات معنى، وكلما كان اختيار الأداة اللفظية دقيقة، كان المعنى أدقّ وبه تتحقق فائدة وضوح المعنى وتكشف جماليات وبخاصة اللغة العربية التي تحتوي على عدد يفوق أضعاف ما تحمله لغة حية أخرى؛ لذا يُعدُّ نظام الربط فيها من أبرز الظواهر التي تساعده على إحكام صياغة الجملة حيث لا نظام، ولا تنسيق، ولا ترتيب فيها حتى تتعلق فيما بينها وتبني وتتدخل لتحدد مفرداتها وأدواتها ببعض غایتها إدراك وفهم دلالات المعانى التي تنتج عن هذه العملية التي وحدت أجزاء الجملة، وجعلتها كتلة متراصنة واحدة.

ولتأكيد أهمية التركيب في أداء المعنى أورد الجرجاني في كتابه (دلائل الإعجاز) قاعدة عامة ألا وهي:

«أنه كلما تغير النظر تغيرت الدلالة حتى ولو كانت الألفاظ متشابهة، مؤكداً بأن النظر ليس إلا غاية يطلبها المتلقى»، ونجد صفاً معاصرًا وتطویراً لنظرية الربط عند تمام حسان في نظريته (تضافر القرآن)؛ إذ أقام دراسته لللغة على أساس وصفي يعني بيان العلاقة بين أجزاء التركيب. (حسان، 2000، ص92).

وتقسام الروابط إلى نوعين:

#### 1.1.5 روابط معنوية

هي مجموعة علاقات وقرائن متراقبة بشكل منسق تربط بين أجزاء التركيب وهي روابط غير ملفوظة تكون عن طريق ربط ملفوظ غير ملفوظ ولا محدود، وعن طريق تسلسل المعنى من بداية الحديث إلى نهايته، وتسمى في اللسانيات الحديثة بالروابط العززية. (استيتية، 2008، ص187).

من روابط الجملة المعنوية:

1. الترتيب من الكل (العام) إلى الجزء (الخاص)، ومن الخاص (الجزء) إلى العام (الكل).
2. علاقة إسنادية مثل التي بين الفعل والفاعل، وبين المبتدأ والخبر، وغيرها من أنواع الجمل. نحو: «الشمس ساطعة» و«أكل أحمد».
3. الانتقال من السؤال إلى الجواب. نحو: «أنا سوري» بعد السؤال من أين أنت؟.
4. الترتيب المكاني والزمني
5. الانتقال من البسيط السهل إلى المعقد الصعب، ومن المألوف إلى الغريب. (استيتية، 2008، ص187).

#### 2.1.5 روابط لفظية

هي مجموعة من الألفاظ التي توضع بين الجمل فترتبط بينها ربطاً لفظياً واضحـاً؛ ذلك أن للجملة معنى دلالي يجب أن تؤديه

أجزاؤها من خلال الارتباط فيما بينهم بما يسمى بالربط اللغطي من أجل البيان والإيهام والإيضاح، والحرص على زوال اللبس عن المعنى في ذهن المتنقي، وتسمى هذه الروابط بالصريحة، وهي تخفف العبء الاستدلالي عن المتنقي. (قدور، 1996، ص291).

كما لاحظنا أن الربط هنا قربة لفظية، وظاهرة تركيبية تثبت، وتوكد العلاقة المتينة بين الكلمات والجمل في السياق؛ فتوجد روابط تؤكد هذه أنواع العلاقة سواء أكان على مستوى المفردة الواحدة أم على مستوى التراكيب في الجمل التي تقع فيها، وهذه الروابط إما تكون لفظية، وإنما تكون معنوية فاللفظية تكون أوضح ظهوراً في الكلام منها في المعنوية، فمنها الحروف والضمائر، ونحو ذلك، ومن أمثلة الروابط المعنوية العلاقات الإنسانية القائمة بين أن تكون فعلية كالربط بين الفعل وفاعله، أو القائمة بين أن تكون اسمية كالربط بين المبتدأ وبخه، ونحو ذلك من الجمل كل، (قدور، 1996، ص290). كما يكون الربط بإعادة اللفظ أو المعنى نحو قوله تعالى: «الحالة، ما الحالة» (سورة الحاقة، الآية.12).

#### 2.5. أدوات الربط ووظائفها

هي ألفاظ وتعابير تقوم بدور الربط بين جملة، أو الجمل في النص، وبالتالي تؤدي إلى تمسك النص، وترتبط بالنمط المهيمن الذي يحدد نوعية هذه الأدوات في الاستعمال، وتمثل وظائفها في: (مارون، 2003، ص269).

1. الربط بين الأفكار لإتمام المعنى.

2. يهدف إلى إبراز رأي المرسل والتأثير على المرسل إليه.

3. الحفاظ على التمسك بين أجزاء النص وأقسامه. (مارون، 2003، ص269).

من خلال تلك الوظائف فإن أدوات الربط تعددت واختلفت فيها وجهات النظر فمنهم من رأى أن تلك الأدوات لا معنى لها إن جاءت مفردة، بل إن معناها ينحصر بارتباطها مع الكلمات وبها يتحقق معناها وتحدد بدقة معنى الكلمة التي ارتبطت بها فجملة مثل: « جاء إلى » لا يفهمها المتنقي فهو يريد أن يعرف إلى أين، أما جملة: « جاء إلى البيت » ففيها تم المعنى المقصود من القائل، وتوضحت دلالة المعنى عند المتنقي، ويدورها تحققت غالباً وفادة الكلام.

#### 3.5. الربط عند اللغوي تمام حسان بين الحرف والأداة

عَرَضَ اللغوِيُّ تَقْمَامَ حَسَانَ هَذِهِ الْأَدْوَاتِ وَالْحُرُوفِ مِنْ خَلَالِ الْمَعْنَى الَّذِي تَؤْدِيهِ فِي تَحْدِيدِ مَعْنَى الْجَمْلَةِ مُقَابِلَةً لِّتَبْيَاجِ مَاجَاءَ فِي كُتُبِ النَّحْوِ التَّرَاثِيَّةِ بِرَوْءَةِ مُعاصرَةٍ، سَوَاءَ كَانَتْ مُهْمَلَةً أَمْ عَامَلَةً، وَحُرُوفَ مَعْنَى كَانَتْ أَمْ زَانِدَةً وَذَكَرَ الْأَدْوَاتِ كَالآتِيِّ: (حسان، 2000، ص70).

1. للتوكيد: إِنْ، أَنْ، إِنْ، أَنْ، اللَّدْمُ.

2. الإيجاب: تَعَمَّر، تَلَى، إِيُّون. (حسان، 2000، ص70).

3. النفي: مَا، لَمْ، لَمَا، لَا، لَيْسُ، لَاتْ، كَلَّ.

4. للشرط: إِنْ، إِذْ، إِذَا، مَا، مِنْ، أَيْ، أَيْمَانًا، حَيْثَمَا، لَوْ، لَوْلَا. (حسان، 2000، ص71).

5. للتضييق: هَلْ، هَلَّا، أَلَا، لَوْمَا، لَوْلَا.

6. للعرض: أَلَا، أَمَا، كَفُولُنَا: أَمَا وَالَّتِي أَسْعَدَتْ حَيَاتَهَا. (حسان، 2000، ص72).

7. للتنفي: لَيْتَ، لَوْلَا.

8. للأمر: الْأَمْرُ (+المضارع)

9. للنهي: لَا.

10. للنداء: الْهَمْزَة، يَا، أَيَا، هَيَا، أَيْيَ. (حسان، 2000، ص73).

11. للقسم: الْبَاءُ، التَّاءُ، الْلَّامُ، الْوَاوُ، مِنْ، الْمِيمُ مَثَلُ: « مَرَّ اللَّهُ »، وَهِيَ نَادِرَةُ الْإِسْتِعْمَالِ.

12. للتعجب: مَا، وَيْكَ، وَهَذِهِ الْأُخْرِيَّةُ نَادِرَةُ الْإِسْتِعْمَالِ، وَيَكَانُ، وَقَدْ اخْتَلَفَ جَمِيعُو النَّحْوِيِّينَ بِأَنَّهُ مِنَ الْحُرُوفِ الْرَّابِطِيَّةِ الَّتِي لَا فَائِدَةُ مِنْهَا.

13. للترجي: لعلّ.
14. للاستغاثة: اللام (يالله للفقراء).
15. للاستفهام: الهمزة، هل، كم، كيف، ما، من، أي، أيّما، أى، أين، أيّان. (حسان، 2000، ص74).

كما عرض الحروف كالاتي:

1. للمصدر: أَنْ، إِنْ، مَا، إِذْ، كِي، اللام وهذه الأخيرة تُضمر بعد الواو وأو وثم ولام الجحود.
2. للعطف: الواو، ثمّ، الفاء، أَمْ، أَوْ، حَتَّى، لَكَنْ، لَا.
3. للاستثناء: إِلَّا، غَيْرِ، لَيْسَ، عَدَ، خَلَاء، حَاشَاء، سَوْيَ.
4. للاستفهام: أَلَا.
5. إِنْ وآخواتها: إِنْ، أَنْ، كَأَنْ، لَيْتَ، لَعَلَّ، لَكَنْ.
6. لنصب الفعل المضارع: أَنْ، لَمْ، أَلَمْ، لَامُ الْأَمْرِ، لَا النَّاهِيَةِ.
7. لجزم الفعل المضارع: لَمْ، لَمَّا، لَامُ الْأَمْرِ، لَا النَّاهِيَةِ.
8. للاستدراك: لَكَنْ، لَكَنْ، إِلَّا.
9. للإضراب: بَلْ، لَكَنْ (في بدء الكلام).
10. للمعية: وَوْ المفعول معه نحو: سُرْتُ وَالنَّهَرَ.
11. للملابسية: وَوْ الحال.
12. لجر الاسم: مَنْ، إِلَى، عَنْ، عَلَى، فِي، الْبَاءُ، اللامُ، الْوَاوُ، التَّاءُ، الْكَافُ: مَقِ، مُدْ، مَنْدُ، حَقِّ، خَلَاءُ، عَدَ، حَاشَاءُ.
13. لتأكيد الكلام: اللام، الواو، أَلْ، أَنْ، فِي، لَا، مَنْ، مَا: الْبَاءُ.
14. للتшибية: الْكَافُ، كَأَنْ، كَمَا.
15. للتعليل: إِذْ، اللام.
16. للظرفية: في نحو: جَاسِينَ فِيهَا أَبْدًا.
17. للتعدية: الهمزة، التشديد.
18. للتفسيير: مَنْ، نَحْوُ اشْتَرِيتَ قَمِيْضًا مِنْ قَطْنٍ.

بهذا التقسيم يؤكد تمام حسان بأنه قائم على التفريق والتمييز بين نوعين هما: الأدوات، وحروف المعاني، وهو بذلك يعارض رأي الكثيرين الذين اعتبروا أن الحرف هو الأداة نفسها. (حسان، 2000، ص79).

#### 6. القراءان اللفظية:

##### 1.6. العادة الإعرابية:

بالغ النحاة القدامي في دراسة الإعراب لعل أهمهم ابن جني وكتابه (رسـ صناعة الإعراب)، وفوق ذلك دخلت علوم المتنطق والفلسفة وعلم الكلام والفقه فيها مما زادها تعقيداً إذ شاع بينهم إن الإعراب عرض حدث لا بد له من محدث فإن لم يكن ظاهراً فهو مقدر لامحالة، (جطل، ص22)

كما قد تكون القراءة اللفظية الواحدة هي التي توضح عملية الإسناد نحو: «إِنَّمَا يَهَابُ الْأَبُّ مِنْ أَوْلَادِهِ الْمُتَعَلِّمُ»؛ فلولا العلامة الإعرابية ألا وهي الضمة في الكلمة المتعلّم لفُسرت الجملة بشكل معكوس لكن التقدير والتأخير في الجملة أي تقدم المفعول به على الفاعل هو الذي أضفت اللبس فيها لأنّه خالف عادة العرب وهي أن يقدموا الفاعل على المفعول به، وهذا هو الشائع.

## 2.6. الرتبة

هي توصيف واستبيان لمركز الكلمات في التركيب، وتقسم إلى:

- 1- الرتبة المحفوظة، وتخص النحو بحيث أنه يحافظ على الجملة ويمنع عنها أي خلل فيها.
- 2- الرتبة غير المحفوظة وتخص البلاغة من ضمنها أمر التقديم والتأخير كما في المثال الأسبق وهي تدرس الأسلوب لا التركيب، (قدور، مبادئ اللسانيات، ص ٨٨)؛ لكن ماذا عن مثال: «وَجَهْتُ ضُحى فَدُوى» ما الدليل على أن ضحى هي الفاعل كما يُشاع عن العربية أن الفاعل يتقدم على المفعول به، فالعلامة الإعرابية لضحى وفدوى مقدرتان، والجملة بقرين لفظي فيها الرتبة المحفوظة يغير المحفوظة والنحو اخليط في الاسمين كذلك ولكي نزيلالليس تُفَرِّغ على أن ضحى هي الفاعل وفدوى هي المفعول به كما هو الشائع في الترتيب.

## 3.6. الصيغة

هي المبني الصريفي للأسماء والأفعال والصفات، ولا يتوقع أن يجيء الفاعل غير اسم نحو: «تأبط شَرًّا» (قدور، ١٩٩٦، ص ٢٨٩)، وإن حدث كذلك الجملة لجأنا لتأويلاها عن طريق الحكاية، كما في جملة « جاء أَنْ مسْرَعًا » فالفاعل أَنْ هو اسم على وزن الفعل أَنْ ومطابق لبنائه الصرفية كذلك نلجلأ للحكاية لفهم معناها.

## 4.6. المطابقة

هي التي تمنح وثيقة الصلة بين أجزاء تركيب الجملة، وهي التي تدفع على فهم واستيعاب العلاقة التي تربط بين المتطابقين، فجملة مثل: «الشباب الصابرون يفوزون» كان فيها التركيب تام المطابقة وصحيح، أما إذا حذفنا كلمة منها احتل توازنها. (قدور، ١٩٩٦، ص ٢٨٩).

من خلال المثال الأسبق سوف يتم تحليل مفهوم المطابقة بما يأتي:

1. إذا أزلنا مطابقة الإعراب تصبح: الشباب الصابرين يفوزون.
2. إذا أزلنا مطابقة العدد تصبح: الشباب الصابرون يفوز.
3. إذا أزلنا المطابقة في الأشخاص تصبح: الشباب الصابرون نفوزون.
4. إذا أزلنا المطابقة في النوع (الذكر والتأثر) تصبح: الشباب الصابرون يفوزون.
5. إذا أزلنا المطابقة في التعين (التعريف) تصبح: الشباب صابرون يفوزون.
6. إذا أزلنا جميع ما تقدم تصبح الجملة بشكلها النهائي: الشباب صابرين أفر. (قدور، ١٩٩٦، ص ٢٩٠).

## 7. الإسناد أساس الجملة:

الإسناد هو الأساس الذي يحدد معنى الجملة وبافي العلاقات هي تابعة له، إذ هو العلاقة التي تربط بين طرفين كما العلاقة التي تكون بين المبتدأ والخبر والفعل والفاعل، وقوりنة معنوية تساعد على الفهم على أن هذا هو المبتدأ وذاك خبره، أو أن هذا الفاعل وذلك المفعول به، وبذلك يكون الإسناد من القرائن المعنوية لا اللفظية في سياق الجملة أو ما بين الجمل، ويلاحظ في هذا أن الأفعال المساعدة تكون في كل اللغات ولا تقتصر على اللغة العربية فقط. (قدور، ٢٠٠٨، ص ٢٨٤).

من أمثلة هذه القرينة أن النحاة قسموا الأفعال التي تتعدى إلى مفعولين إلى مفعولين لمعنى: إذ أن مجموعة منها تتعدى إلى مفعولين يكون أحدهما مبتدأ وخبر، والأخرى تتعدى إلى مفعولين ليس أحدهما مبتدأ وخبرًا، وما ذلك إلا لاحتساب معنى الإسناد الأصلي مع تغيير في التركيب نحو: ظننتُ الجُوْ مُمطَرًا، فهنا المفعولان بالأصل هما جملة اسمية، ولذلك بقي جزء من معنى الإسناد بهما، ويسبب هذا يقبلون الرجوع إلى الحال الأولى من التركيب إلى شكل الجملة الاسمية، نحو قولنا: الجُوْ مُمطَرُ.

أما نحو: «أعطيتُ الرجلَ مالًا»، فلا علاقة إسناد بين المفعولين، لأنهما ما كاتا أصلًا جملة اسمية، ولا يصح أن يكونا كذلك؛ فلا يمكن أن نقول: «الرجل مال»، إذ لا يجوز إسناد مال إلى الرجل (قدور، ٢٠٠٨، ص ٢٨٥). بينما يقسم السامرائي الإسناد إلى

قسمين:

1. إسناد أصلي: هو ما تضaffer فيه الكلام، ويعني إسناد الفعل إلى الفاعل، وإسناد الخبر إلى المبتدأ.
2. الإسناد غير الأصلي: هو إسناد للمصدر، واسمي الفاعل والمفعول والصفة المشبهة والظرف فإنها إذا كانت ضمن ما أُسند إليه فهو ليس بجملة نحو: «أمسافر العمران»، بسبب أن الفاعل هو بمثابة أو بمنزلة الفعل ومعناه. (السامرائي، 2007، ص25).

تؤكد من خلال التعريفات السابقة من أنها خاصة بالنحو العربي وضوابطه ويقاد لم يخلو شيء في اللغة لم يذكره النحاة لكن ما هي العلاقة بين المعاني الدلالية والمعاني النحوية وهل يشترط توافق الاثنين حتى يتحقق شرط السلامة في تركيب الجملة الواحدة؟ للإجابة على هذا السؤال لا بد من بعض الأمثلة:

1. النساء باكيّة: فالمسند هو الخبر باكية، والمسند إليه هو السماء فتحقق الشرط النحووي في الجملة، أما المعنى الدلالي في الجملة فقد انفصل عن النحووي ولم يتوافقاً بسبب أن النساء لا تبكي بل تمطر، لكن التركيب النحووي هو الذي جعل الجملة تقبل على أساس ما يسمى بالمجاز في اللغة وأجازوه لاستعمال المجازي لتوصيع اللغة وكشف مكامنها.
2. يفضلُ زيدٌ أن يأكل الطعام خارج البيت والجُوْ صحُّ.»

هاتان جملتان إذاً فصلت إدحاماً عن الأخرى لن يختل معانهما الدلالي أو النحووي على الرغم من وجود رابط لفظي هو وأو الحال، وإذا جعلناها جملة واحدة فقد انفصلت الجملة الأولى عن الثانية إذ لا علاقة بينهما دلائياً، فكل جملة تستطيع أن تستقل بنفسها وهذا ما يسمى بالفصل.

3. الفيل إنسانٌ: جملة تحقق فيها شرط الإسناد فالمسند إنسان والمسند إليه الفيل، وهي نحويّاً صحيحة لكنها لم تتمكن من رأب الصدع الدلالي فيها ولا حتى المجازي لأنّه من طبيعة المتكلّي أن تلتقي مبادرة عند السمع أو القراءة صورة عن الكلام فلا يستطيع أن يفهم المعنى الدلالي للجملة فلم تقبل.

4. إنها ميدالية الفائز: جملة اسمية تحقق فيها شرط الإسناد من مبتدأ وخبر لكن الشرط النحووي لا يجزي أن تبدل بين المسند والمسند إليه كما جملة السماء باكية، نستطيع أن نقول باكية السماء لكن لا نستطيع أن نقول الفائز ميدالية، من هنا تستنتج أنه بالرغم من سعة اللغة العربية وليوثتها لها ضوابط غاية في الدقة لا يستطيع الناطق بها أن يشدّ عن قواعدها فهي لغة متينة ولينة بـأن.

5. الجُوْ حارٌ صيفاً: جملة تحمل معنيين جزئيين ليس فيهما أداة ربط لفظي.
6. درس أحمد الكوفي علم النحو دراسة جديدة جيدة» جملة تحتوي على عدة معانٍ جزئية بدون أن تحتاج إلى رابط لفظي.

كذلك يمكن تحويل طرق الإسناد ضمن أركان الجملة و من صورها:

1. التحول من الفاعل نحو: «خالد جاء» حيث أنّ أصلها «جاء خالد».
2. التحول من المفعول به نحو: «الولُدُ أطعمَتُ أمَّهُ»: حيث أنّ أصلها «أطعمتِ الأمَّ ولَدَهَا» حتى أن الضمير المتصل لا وهو الهاء قد ارتبط بالفعل بسبب وجوب التقديم أن الخبر جملة فعلية في الجملة الأولى، وعاد للارتباط مع المفعول به أي عاد للأصل في الجملة الثانية.
3. التحول من اسم الفعل الناقص نحو: «حسامٌ كان غاضبًا» وأصلها «كان حساماً غاضبًا».

من خلال الأمثلة السابقة نلاحظ أن العربية تفضل أن يتقدم الفعل للصادرة، وهذا ما يميزها عن لغات عديدة منها التركية التي تؤخر الفعل لنهاية الجملة، وكذلك الإنكليزية والفرنسية.

8. نبذة عن الجملة ذات المعنى الدلالي الواحد، ودور الرابط اللفظي، وغير اللفظي (المعنوي) فيها:
- يقول عبد القادر الجرجاني في الدرائل: «ضررت زيدٌ عمّا يوم الجمعة ضررًا شديداً تأييده له» ويشرح تلك الجملة كلها بأننا نحصل من مجموع على مفهوم دلالي واحد، وليس عدة دلالات عدة معانٍ كما يظن الناس. (ابن جني، 1947، ج 1، ص289)

فحلمة ضرب زيد عمراً هي الدلالة الرئيسية في الجملة تبعها جمل ذات دلالات جزئية لذلك نرى أن مفهوم الجرجاني قد أرسى أهم مبادئ دلالة الجملة حتى لو كانت تحمل عدة جمل داخل الجملة نفسها، فقد جعلها ذات معنى دلالي واحد وتتضمن معانٍ جزئية لكنها لا تكون مثلكم بـ مبنية التابع لها.

ذلك تلك المعاني الجزئية ليست هي ما يقصده المتكلم بل إن الذي يقصد هو أن «ضرب زيد عمرًا»، والمتألق بدوره يتبع هذا القصد، فاللغة هي اتفاق ضمني بين الناس يتفاهمون فيما بينهم حولها وعليها.

كما أن الغوص في تلك المعاني الجرئية نراها تتضادر بشكل هندسي لا اعتباطي غايتها إبراز المعنى الدلالي الواحد لذلك لا يمكن تدوّقها إلا من خلال جملة متكاملة ذات معنى دلالي واحد وبقيمة المعاني ما هي إلا إضفاء لغونتها ومزيداً لحملاتها، وإثبات مفهوم الجرجاني لابد من تحليل جملة نحو:

«اليوم نمت باكراً من شدة التعب مُستلقياً على سريري بدون أن أغير ملابسي حيث غفوْت سريعاً».

المعنى الدلالي الواحد الذي تدل عليه الجملة هو النوم المبكر، وشدة التعب والاستلقاء على السرير وعدم تغيير الملابس والغفوة هي معانٍ جزئية تفاعلـت مع المعنى الدلالي الواحد ألا وهو النوم المبكر لتكون جملة متـنة ورصينة حيث تضمنـت أربع جمل وطـريـق زمان وخمس أدوات ريطـه: من، على، دون، أن، حيث.

كما أنها تضمنت جملًا اسمية، وفعالية، وحالية، ففي كل ذلك يتبع المقصد الأول للسائل وهو النوم المبكر وباقى المعانى هي تابعة للمعنى المقصد تشايرت معه لتشكل هذه الجملة، وهى ما يفهمه المتلقى كذلك.

اما إذا أدخلنا مفهوم النبر التقابلية داخل الجملة ترى هل يتغير الحدث المقصود؟ وهل الضغط على كلمة «مستقلياً» يحول المعنى الدلالي للجملة إلى به؟

إن النبر التقابل يكون على الكلمة المقصدوبة وبالتالي هي التي سوف تحمل المعنى الدلالي الواحد للجملة، ويستخدم النبر التقابلتحول المعنى من جملة إلى جملة نحو:

1. «اليوم نمت باكراً من شدة التعب مستلقياً على سريري بدون أن أغير ملابسي حيث غفوت سريعاً».

إذا ضغطنا على نمت فالمعنى الدلالي للجملة هو النوم والباقي تفاصيل ليست بمستوى الحديث بل أدنى لكنها تتشكل معه كاللوحة.

2. «اليوم نمت باكراً من شدة التعب مستلقيةً على سريري بدون أن أغير ملابسي حيث غفوت سريعاً».

هنا يتحول المعنى المقصود للسائل إلى شدة التعب لا إلى غيره.

3. «اليوم نمت باكراً من شدة التعب مستلقياً على سريري بدون أن أغير ملابسي حيث غفوت سريعاً».

كذلك يكون الحدث الأبرز والذي يحمل المعنى الدلالي الواحد هو الضغط على جمة غفوت سريعاً.

لكن ماذا إذا ضغطنا على حروف الجر من، وعلى؟

هنا لا يمكن لحرروف الجر أن تحمل معنىًّا بمفرداتها إذ لا بد لها أن تربط بين شيئين حتى يكون لها معنى.

لكلها ينبع الوقت هي التي مكنت الجملة من أن تكون سليمة ومتناهكة فخالية حروف الجر هي الربط بين المفردات بهدف إبراز المعانٍ.

### المصادر والمراجع:

- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجاري، بيروت دار الهدى للطباعة، والنشر، ط 1، 1952م.
- ابن منظور، لسان العرب، إعداد: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد البازلي، سيد رمضان أحمد، الناشر: دار المعارف، كورنيش النيل، القاهرة، 1984م.
- ابن شهار الأنصاري، جمال الدين، مغنى الليبب، حققه: مازن المبارك، محمد علي حمد الله، سعيد الألغاني، الجزء الاول، الناشر دار الفكر، دمشق، سوريا، 1964م.
- ابن يعيش، بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، شرح المفصل للزمخشري، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2001م.
- الجرجاني، عبد القادر، دلائل الإعجاز، مطبعة المناج، مصر، 1947م.
- جطل، مصطفى، فصول من النحو، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة حلب، 1982/1981.
- حسان، نَّمَّار، الخلاصة النحوية، الناشر: عالم الكتب، ط ١ ، مصر، 2000م.
- حميد، مصطفى، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، الناشر: مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1997.
- السامرائي، فاضل صالح، الجملة العربية، تأليفها وأقسامها، الناشر: دار الفكر، الطبعة الثانية، عُمان، الأردن، 2007م.
- استبيطة، سمير شريف، اللسانيات / المجال، والوظيفة، والمنهج، جداراً للكتاب العالمي، ط 1، عمان، الأردن، 2008م.
- سيبويه، أبي بشر بن عثمان بن قبر، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، توزيع مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998.
- قدور، أحمد محمد، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، برامكة، دمشق، ط 3، 2008م.
- القرآن الكريم.
- مارون، جورج، تقنيات التعبير وأنماطه، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، 2003م.

## Arapçada Telaffuz Hatalarından Kaynaklanan Anlam ve Anlatım Bozuklukları

### ***Understanding and Diagnosis Defects from Arabic Pronunciation Errors***

**Öğr. Gör. Dr. Hayrullah ÇETİNKAYA**

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

Gazi University, College of Foreign Languages

hayrullahcetinkaya@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0001-7489-4762

#### **Makale Bilgisi / Article Information**

**Makale Türü / Article Types :** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received :** 02.11.2023

**Kabul Tarihi / Accepted :** 06.12.2023

**Yayın Tarihi / Published :** 30.12.2023

**Yayın Sezonu / Pub Date Season :** Aralık / December

**Cilt / Volume:** 1 • **Sayı / Issue:** 2 • **Sayfa / Pages:** 183-192

#### **Atif / Cite as**

ÇETİNKAYA, H. (2023). Arapçada Telaffuz Hatalarından Kaynaklanan Anlam ve Anlatım Bozuklukları,  
*Lisanî İlimler Dergisi*, 1(2), 183-192.

#### **İntihal / Plagiarism**

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

*This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.*

#### **Yayın Hakkı / Copyright®**

LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.

*Journal of Linguistic Studies is an international, scientific and peer-reviewed journal.*

*All rights reserved.*

**Öz:** Arapça ve Türkçe farklı dil ailelerine mensup diller olup Arapçada bulunan bazı sesler Türkçede bulunmamaktadır. Bu seslerin telaffuzları doğru bir şekilde yapılmadığı durumlarda ana dil kullanıcısının söyleyen bir ifadeyi ya farklı anlamasına ya da hiç anlamamasına yol açabilecektir. Böylece söyleyenin söz, amaçlanan göstergeyi ifade etmekten uzak kalmaktadır. Dil öğrenim sürecinde amaç: dinleme, konuşma, okuma ve yazma olan temel dil becerilerinin kazanılmasıdır. Yapılacak olan telaffuz hatalarının bu dört temel dil becerisinden hangisinde olursa olsun diğerlerini etkileyeceğinin gerektiği. Hatalı dinleme hatalı konuşmaya, hatalı konuşma hatalı okumaya ve hatalı yazmaya yol açacaktır. Yapılan seslendirme hatalarının düzeltilmemesi ve bu hatalarla dil öğrenim sürecinden sonra öğretmen konumuna gelenlerin aynı hataları karşılaşlarında bulunan dil öğrencilerine aktaracakları bir gerçektir. Böylece bu hatalar nesilden nesle devam edecektir. Yapılan çalışmalar bu hataların Arapça açısından yaygın olduğunu ve hatta dilin merkezine yani Arap ülkelerine gelen yabancı öğrencilerde problemin uzun süre devam ettiğini göstermektedir. Türkiye gibi Arapçanın günlük dilde konuşulmadığı ve konuşma pratiği yapmanın çok az olduğu ülkelerde bu duruma önem

vermek gerekmektedir. Bu çalışmada Arapçadaki seslerin hatalı seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneklerle ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Arap Dili, Fonetik, Mahreç, Gösterge, Telaffuz.

**Abstract:** Arabic and Turkish are languages belonging to different language families and some voices in Arabic are not available in Turkish. If the pronunciation of these sounds is not done correctly, it may cause the native language user to either understand a spoken expression differently or not understand it at all. Thus, the spoken word is far from expressing the intended indicator. The aim of the language learning process: listening, speaking, reading and writing skills is to win. It is a fact that the pronunciation errors will affect the others regardless of which of the four basic language skills. These pronunciation errors will cause misunderstandings for the native language user. Incorrect listening will result in improper speech, incorrect communication, incorrect readings, and incorrect typing. This error will not be corrected by voice errors and the errors of those who come to the position of the instructor will transfer the same errors to the language students. Thus, these errors will continue from generation to generation. The studies show that these errors are common in Arabic language and even the problem of foreign students who come to the center of the language, namely Arab countries, continues for a long time. In countries such as Turkey, where Arabic is not spoken as a dailiy language and there is little practice in speaking this situation needs to be given importance. In this study, the meaning and narrative disturbances resulting from the misleading voices in Arabic were discussed with examples.

**Keywords:** Arabic Language, Phonetic, Makhrac, Indicator, Pronunciation.

## Giriş

Yabancı bir dilin öğrenilmesinde ve kullanılmasındaki amaçlardan biri, ana dil kullanıcısıyla sözlü veya yazılı olarak doğru bir iletişimim ve doğru bir haberleşmenin sağlanabilmesidir. Doğru bir iletişimim ve haberleşmenin sağlanması alıcı ile vericinin ortak bir dil kullanmalıyla mümkündür. Dil öğretimi ve öğreniminde temel hedef, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dilin dört temel becerisini doğru şekilde geliştirmektir. Bu becerilerin geliştirilmesinde bir eksiklik ya da yanlış kullanım durumu olursa verilmek istenen mesaj ile alınan mesaj arasında bir uyuşmazlık görülecektir. Örneğin: "gitmek istiyorum yerine itmek istiyorum" (Aksan, 2015, s. 46). Örneğinde olduğu gibi sözlü veya yazılı olarak, bir sesin değişmesi anlamın tamamen değişmesine yol açmaktadır.

Yabancı bir dil olarak Arapça açısından durum daha büyük bir ciddiyet kazanmaktadır. Zira Arapça, bir toplumun dili olmasının yanı sıra aynı zamanda tüm Müslümanların ibadet diliidir. Amaç ne olursa olsun bu dili öğrenmeye olan ilgi ve yönelim son yıllarda geçmişे oranla daha da artmıştır. Bu nedenle değişik ülkelerden öğrenciler ya Arap ülkelerine giderek ya da kendi ülkelerinde Arapçayı öğrenme çabasına girmektedirler.

Her ülke insanının dil yapısının ve seslerinin Arapçaya birebir uymadığı da bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla bu durumda Arapça öğrenim sürecinde ister istemez bazı zorluklar ve sorunlar yaşanmaktadır. Bunların en öne çıkanlarından biri de Arapça fonetiğine özgü bazı seslerin telaffuzunda yaşanmaktadır. Bu telaffuz hataları da anlam ve anlatım yanlışlarına neden olmaktadır. Dolayısıyla dil öğrenimi ve öğretiminde hedeflenen dört temel dil becerisini edinme tam anlaşımlıa hedefine ulaşmamaktadır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin herhangi birinde yapılan hata diğerlerine de yansımaktadır. Özellikle boğaz harflerinin seslendirilmesinde doruk noktaya ulaşan zorluk nedeniyle anlatılmak istenen ile anlaşılan arasında büyük farklılıklar oluşmaktadır. Bu zorluklardan kaynaklanan sorunlar konusunda son zamanlarda sesbilim, fonetik ve mahreç başlıklarında çalışmaları yapılmaktadır.

Sesbilim, insan dilinin seslerinin nasıl meydana getirildiğini, ne gibi nitelikleri olduğunu, ses dalgalarıyla nasıl aktarılırak dinleyene nasıl ulaştırıldığını, dinleyenin de bu sesleri alışını, kısacası, dilin ve bildirimimin ses yönünü inceleyen bilimdir. (Aksan, 2015, s. 26). Sesler ve seslerin yazıya dökülmüş şekli olan harflerin çıkış yerleri ve özellikleri dilbilgisi kitaplarının vazgeçilmez bir bölümü olarak işlenmiştir. Arapça sesler ve seslendirme sistemi Tecvid veya Mahreç başlığı altında ele alınırken günümüzde İlmü's-Sawtiyyat/sesbilim başlığı altında ele alınır olmuştur.

Arapçada her bir harfin kendine özgü bir mahreci bulunmakta ve farklı bir sesi yansımaktadır. Sarıkaya'nın belirttiğine göre Arapçada ses, seslerin çıkış yerleri (mahreçleri), harfler ve özetle Fonetik konusundaki çalışmalar el-Halil (ö. 791) ile başlamış, Sibeveyh (ö. 796) tarafından geliştirilmiş ve ilk kez İbn Cinni (ö. 1002) tarafından sarf ve nahiv ilimlerinden bağımsız bir ilim dalı olarak ele alınmıştır (Sarıkaya, 2004, s. 117). Terim anlamıyla Mahreç, bir harfin kendisine ait olan yeden çıktığı ve diğer harflerden ayrıldığı ve fark edildiği yere denmektedir (Ateşyürek, 2016, s. 190).

Bütün dillerde var olan sesler, seslenen ile seslenilen arasındaki ilişkiyi oluşturmaktadır. Bu ilişki ne kadar sağlam ve doğru ise iletişim de o kadar doğru ve sağlam olacaktır. Seslerin yerli yerinde çıkarılmaması seslenen ile seslenilen arasındaki iletişim isteğinin anlaşılmamasına ya da yanlış anlaşılmasına sebep olabilecek, ister yazılı ister sözlü iletişim olsun durum değişmeyecektir.

### **Araştırmancın Amacı**

Bu araştırmancın amacı, Arapçadaki seslerin hatalı telaffuzundan kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklularına dikkat çekmektir. Türkiye'de daha çok ibadet dili diğer bir ifadeyle din dili olarak algılanan Arapçadaki seslerin hatalı telaffuzundan kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklularının sadece "namazı bozar-boz-maz" tartışmalarının dışında dilin asıl amacı olan iletişimini ve haberleşmeyi de bozduğunu ortaya koymaktır. Bu bağlamda Arapça öğreticileri ve öğrencilerinin

ses hatası yapmama konusuna daha bir önem ve özen göstermeleri gerektiğine dikkatleri çekmektedir.

### **Yöntem**

Bu çalışmada Arapça sesler ve doğru seslendirilmesi/telaffuzu ile ilgili olarak tarama modeli ve içerik analizi ile birlikte teorik bir çalışma yapılmıştır. Gerek Türkiye'de gerekse Türkiye dışında Arapça ses ve telaffuz hatalarından kaynaklanan sorunlar konusunda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmada özellikle Arapça ses ve telaffuz hatalarından kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları ile ilgili çalışmalara degenilmiştir. Bu çalışmalar işliğinde Arapça harfleri Türkçede en yakın sesle ve hatalı olarak seslendirmeden kaynaklanan anlam ve anlatım bozukluklarına örnekler verilmiştir. Bu örnekler hem seslerin/harflerin kelime içinde hatalı seslendirilmeleri ve yazılmaları hem de cümle içerisinde hatalı seslendirilmeleri ve yazılmalarından kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları olarak iki ayrı bölümde ele alınmıştır.

### **Bulgular**

Bilindiği gibi Arapçada 28 ses/harf bulunmaktadır. Arapçada var olan bu 28 harften her birinin çıkış yerleri birbirinden farklıdır ve Kahyaoğlu'na göre Her sesin belirli bir şekli ve kalibi vardır. (Kahyaoğlu, 2016. s. 93). Kendi dillerinde bu sesleri kullanmayan yabancıların bu sesleri çıkarmada zorluk yaşamaları normal bir durumdur. Bu nedenle, Arap olmayanlar Arapça harfleri kendi dillerinde en yakın ses ile telaffuz etme yoluna gitmektedirler. Bu da anlam ve anlatım bozukluğu problemini doğurmaktadır. Hussein'e göre, harflerin mahreç ve diğer özelliklerinin yanlış telaffuz edilmesi pek çok kelimenin anlamının farklılaşmasına, anlaşılması zayıflığına ve kelimenin asıl anlamının değişmesine yol açmaktadır (Hussein, 2017, s.68). Bu da anlam ve anlatım bozukluklarına yol açabilmektedir.

Arapça harflerin hatalı seslendirilmesinin dini boyutunun bir başka önemi vardır. Zira Arapça bir toplumun dili olmasının yanı sıra aynı zamanda tüm Müslümanların ibadet dilidir. Bilindiği gibi, bir duanın yanlış okunması, yanlış değerlendirilmesi hiçbir dinde hoş karşılanan, doğru bulunan bir şey değildir (Aksan, 2015, s. 16). Müslümanların ibadetlerinde Arapçanın temel dil olduğu düşünüldüğünde olay daha ciddi bir durum arz etmektedir.

Arapça konuşmayan öğrencilerin Arapça öğrenirken yaşadıkları sorunların en önemlisi kendi ana dillerinden etkilenmeleri ve bazı yönlerini Arapçaya aktarmalarıdır. Örneğin ana dilde telaffuz alışkanlıklarını öğrenim sırasında Arapçaya aktarmaya çalışıklarını görmekteyiz. Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar öğrencilerin birtakım seslerin telaffuzzunda zorlandıklarını ve zorlandıkları bu sesleri kendi dillerinde en yakın seslerle telaffuz ettiklerini ortaya koymuştur. Bu durum öğrencilerin Arapça sesleri doğru öğrenmelerinde bir engel oluşturmaktadır (Masiry, 2012, s. 4). Örneğin "Türkler

harflerin telaffuzunda sıkıntı yaşamakta ve çoğunlukla (ص) harfini (س) harfine (ض) harfini (د) harfine, (ط) harfini (ت) harfine ve (ظ) harfini (ج) harfine dönüştürmektedirler. Türklerin hata yaptıkları harflerin tamamına baktığımızda bu harflerin tamamının Türkçede olmadığı görülmektedir (Abdulhamid, 2016, s. 359).

Civelek'in saptamasına göre (2016, s. 134) Arapçada olup Türkçede bulunmayan harfler şunlardır: (ء، ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، ق، و). Türk öğrenciler bu harfleri çıkarmada zorluk yaşamaktadırlar. Abdullah, 32 Türk öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin, yazma sınavında رمضان kelimesini olarak, القرآن رمظان olarak yazmışlardır. Kelimesini de يتحدى يتحدث olarak yazdıkları belirtmektedir (Abdullah, 2018, s. 224). Bu durum Türk öğrencilerin harfleri telaffuz ettikleri gibi yazdıkları göstermesi açısından dikkate değerdir. Bu da temel dil becerilerinin her birinde oluşan hatanın diğerlerine de yansadığını ortaya koymaktadır.

Arapça öğreniminde dil sorunları, dil farklılıklarını ve harflerin seslendirilmemesindeki farklılıklar okuma becerisinin zayıf olmasının arkasında yatan sebepler arasındadır. Öğrenciler (ع) harfini (ف) olarak, (ح) harfini (ه) olarak, (خ) harfini (خ) olarak, (ق) harfini (ك) olarak telaffuz etmektedirler (Melik, 2016, S. 213). İngilizce konuşanlar (ض) harfini (د) harfine dönüştürmekte ve (ضرب) kelimesini de (درب) olarak telaffuz etmektedirler. Türkçe konuşanlar da (ض) harfini (ج) harfine dönüştürmekte ve (رمضان) kelimesini (رمضان) olarak telaffuz etmektedirler (Masiry, 2012, s. 23).

el-'Acremî, Koreli öğrencilerin Arapça seslerde yaptıkları hatalara ilişkin olarak (ص) harfini (س) harfine, (خ) harfini (ك) harfine ve (ر) harfini (ج) harfine dönüştürükleri, (صخر) kelimesini (سکل) ve (منخفض) kelimesini (منخفض) olarak telaffuz etiklerini ve yazdıkları belirtmektedirler. Yine aynı çalışmada Korelilerin kendi dillerinde sesi olmayan (غ) harfini atarak (الشوارع) kelimesini (السؤال) olarak telaffuz ettiklerini ifade etmektedirler (el-'Acremî, 2015, s. 1091). Bu örneklerde göre Koreli bir Arapça öğrencisi (ر) harfini (ل) harfine dönüştürerek telaffuz ettiğinde (حرارة) kelimesi "sıcaklık" anlamından çıkacak ve (حللة) "helal" anlamına dönüşecektir. Yine (غَرَف) kelimesi "tanitti" anlamında değil (علف) kelimesine dönüşerek "yem verdi" anlamına gelecektir. Bu nedenle Arapça öğrencisi harfleri tek tek, sıralı bir şekilde ve rastgele seçilen harfleri doğru bir şekilde telaffuz etmelidir (Feydûh, 2015, s. 167).

el-Cenzûrî, (2011, s. 79) yaptığı araştırmada öğrencilerin bazı Arapça harfleri istenilen düzeyde doğru telaffuz edemediklerini belirtmiş ve bu oranın % 77.411 (s. 79). olduğu sonucunu çıkarmıştır.

Hussein, yaptığı çalışmada Türk öğrencilerin (رأيت صاحب السيارة) cümlesini okurlarken (رأيت ساحب السيارة) şeklinde okuduklarını ifade etmektedir. Bu da "Arabanın sahibini gördüm" anlamındaki cümle "Arabayı çekeni gördüm" cümlesine dönüşmekte ve anlam tamamen değişmektedir (Hussein, 2017, s.53). Benzer bir çalışmada Dabbağ, öğrencilerin (صورة) kelimesini (سورة) şeklinde yazdıklarını belirtmiştir (Dabbağ, 2015, S. 26). Bu örnekte (صورة) kelimesi "fotoğraf, resim, tablo" gibi anımlara gelirken hatalı telaffuz sonucu (سورة) kelimesine dönüşmüştür ve an-

lamı Kur'an'da kullanılan "sure" kelimesini hatırlatır olmuş ve anlamın değişmesine neden olmuştur.

Çetinkaya, yaptığı çalışmada Türk öğrencilerin **عِبَادَة** kelimesini okurlarken (**ءِبَادَة**) şeklinde okuduklarını ifade etmektedir. Bu da "ibadet" anlamındaki kelimemin "soykırım" kelimesine dönüştürmekte ve anlam tamamen değişmektedir (Çetinkaya, 2023, s.103)

Ses/telaffuz hatalarının anlam ve anlatım bozukluklarına yol açması sadece Arapçaya özgü bir durum değildir. Araplar açısından İngilizcede var olup Arapçada olmayan "p" sesi için de durum aynıdır. "Park" kelimesi "park etmek" anlamına gelirken bunu "bark" olarak telaffuz eden bir Arap kelimeyi "havlamak" anlamında kullanmış olacaktır. "May I park here?" diye istekte bulunan biri "Buraya park edebilir miyim?" anlamında bir cümle kurmuş olacaktır. Ancak aynı cümleyi "May I bark here?" şeklinde söylediğinde anlam değişecek ve "Burada havlayabilir miyim?" olacaktır. Cümplenin akışından ne demek istediği anlaşılmış olsa da söz sahibi alaycı bir gülümsemeyle karşılaşmaktan kurtulamayacaktır. Aynı şekilde "bad" kelimesi "kötü" anlamına gelirken "pad" kelimesi "yastık" anlamına ve "bit" kelimesi "matkap" anlamına gelirken "pid" kelimesi de "çukur" anlamına gelmektedir.

#### A- Kelimelerde Oluşan Anlam Ve Anlatım Bozuklukları

Dil insanlar arasında haberleşme ve iletişim temel aracıdır. Dili oluşturan sesler yerli yerinde ve doğru seslendirilmeliidir. Aksan'a göre ( 2015, s. 44) sağlıklı bir bildirişmenin/haberleşmenin olabilmesi için sözcüklerin söylenişinde yanlışlıklar olmamalıdır. Sözcüklerin doğru telaffuz edilmemeleri onların yazılı hallerine de hatalı olarak yansıyabilecek ve okunabilecektir. Bu da yanlış iletişime ve haberleşmeye yol açacaktır. Konuya ilişkin aşağıdaki örneklerin verilmesiyle yeterlidir. Örnekler Türkçedeki ortak ses etrafında hazırlanmış ve kelimeler aynı harekelerle verilmiştir.

1. Arapçadaki (ص، س، ث) seslerinin (S) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Kilo verdi, aşağıladı	حَسَّسَ	Tahsis etti, ayırdı	خَصَّصَ	Çoğalttı	خَتَّ
-----------------------	---------	---------------------	---------	----------	-------

2. Arapçadaki (ط ، ت) Seslerinin (T) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Akim	آلَتَيْأُرْ	Pilot	آلَطَيْأُرْ
------	-------------	-------	-------------

3. Arapçadaki (ظ، ض، ز، ذ) seslerinin (Z) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Kurudu	رَنَّ	Sertleşti	دَنَّ	Zannetti	ظَنَّ	Cimri oldu	ضَنَّ
--------	-------	-----------	-------	----------	-------	------------	-------

4. Arapçadaki (د، ض، ط) seslerinin (D) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve bozuklukları örneği:

Eğlendirdi	طَرَبَ	Eğitti	دَرَبَ	Karıştırdı	ضَرَبَ
------------	--------	--------	--------	------------	--------

5. Arapçadaki (هـ، خـ، حـ) seslerinin (H) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Yıktı	هَذَمْ	Yaktı	خَذَمْ	Hizmet etti	حَذَمْ
-------	--------	-------	--------	-------------	--------

6. Arapçadaki (كـ، قـ) seslerinin (K) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Tarttı	كَأَلَ	Söyledi	قَالَ
--------	--------	---------	-------

7. Arapçadaki (عـ، ءـ) seslerinin (A/E/i) sesleriyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

İgne	إِبْرَةٌ	İbret	عِبْرَةٌ
------	----------	-------	----------

## B- Cümlelerde Oluşan Anlam ve Anlatım Bozuklukları

Seslendirme hataları sadece kelimelerin yanlış anlaşılmasına sebep olmakla kalmamakta, kelimelerden oluşan cümleler de bundan nasibini almaktadır. Cümle, bir düşünceyi, bir durumu, bir işi, bir yargıyı açıklayan ve temelini bir yüklemeyi oluşturduğu, dilin sözdizimine uygun bir kuruluşun dinleyen/okuyana aktardığı bildiridir (Aksan, 2009, s. 162). Cümlede yapılacak ses/harf hatası bildirinin anlam yönünden tamamen değişmesine neden olacaktır. Konuya ilişkin aşağıdaki örneklerin verilmesiyle yetinilmiştir. Örnekler Türkçedeki ortak ses etrafında hazırlanmıştır.

1. Arapçadaki (صـ، سـ، ثـ) seslerinin (S) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Hâkim adamı kovdu	ثُبَّ القاضي الرَّجُل
Hâkim adamı soydu	سُلِّبَ القاضي الرَّجُل
Hâkim adamı çarmıha gerdi	صُلِّبَ القاضي الرَّجُل

2. Arapçadaki (طـ ، تـ) Seslerinin (T) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Cömert adam misafirlere taze hurma ikram etti.	رَطِّبَ الرَّجُل الْكَرِيمُ الضَّيْوَفَ
Cömert adam misafirleri sıraya koydu.	رَتِّبَ الرَّجُل الْكَرِيمُ الضَّيْوَفَ

3. Arapçadaki (ظ، ض، ذ) Seslerinin (Z) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Adamı sapitti.	أَصْلُ الرَّجُلَ
Adamı gölgeledi.	أَظْلَالُ الرَّجُلَ
Adamı rezil etti.	أَذْلَالُ الرَّجُلَ
Adamı sıkıntıya soktu.	أَزْلَالُ الرَّجُلَ

4. Arapçadaki (د، ض، ط) Seslerinin (D) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Öğretmen sapitti.	ضُلُّ المُدَرِّسَ
Öğretmen şimardı.	دُلُّ المُدَرِّسَ
Öğretmen sevindi.	طُلُّ المُدَرِّسَ

5. Arapçadaki (هـ، خـ، حـ) Seslerinin (H) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Polis arkadaşını kızdırdı.	حَرَبَ الشَّرْطِي صَدِيقَهُ
Polis arkadaşını kaçırıldı.	هَرَبَ الشَّرْطِي صَدِيقَهُ
Polis arkadaşını tahrip etti.	خَرَبَ الشَّرْطِي صَدِيقَهُ

6. Arapçadaki (كـ، قـ) Seslerinin (K) sesiyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Adam oğluyla konuştu.	كَلَمَ الرَّجُلَ وَلَدَهُ
Adam oğlundan bir parça kopardı.	قَلَمَ الرَّجُلَ وَلَدَهُ

7. Arapçadaki (عـ، ءـ) Seslerinin (A/E/i) sesleriyle seslendirilmesinden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları örneği:

Tarih putlara tapınıldığına sahne olmuştur.	لَقَدْ شَهَدَتِ التَّارِيخُ عَبَادَةَ الْأَصْنَامِ.
Tarih putların yok edildiğine sahne olmuştur.	لَقَدْ شَهَدَتِ التَّارِيخُ إِبَادَةَ الْأَصْنَامِ.
Sorunuz varsa sorunuz.	إِذَا عَنْدَكُمْ سُؤَالٌ فَاسْأُلُوا.
Öksürüğünüz varsa öksürünüz.	إِذَا عَنْدَكُمْ سُعالٌ فَاسْعُلُوا.

## Sonuç

Yabancı bir dilin öğrenilmesinde ve kullanılmasında ana dil kullanıcısıyla sözlü veya yazılı olarak doğru bir iletişim, doğru bir haberleşmenin sağlanabilmesi; alıcı ile vericinin ortak bir dil kullanmalarıyla mümkündür. Öğrenilen dilin kalıcı ve işlevsel olabilmesi buna bağlıdır. Burada temel hedef, okuma, yazma, dinleme

ve konuşmadan oluşan dilin dört temel becerisini doğru kullanabilmektir. Bu becerilerin kullanımında bir eksiklik ya da yanlış kullanım durumu olursa verilmek istenen mesaj ile alınan mesaj arasında bir uyuşmazlık görülecektir.

Arapçada her bir ses diğerlerinden farklı bir yerden çıkmakta ve farklı bir sesi yansımaktadır. Kendi ana dillerinde bu sesleri kullanmayan Arapça öğrencileri bu sesleri çıkarmada zorlanmakta ve çıkarmada zorlandıkları bu sesleri kendi dillerinde en kolay sesle çıkarmaktadırlar. Bu da kelimelerin, kelimelerden oluşan cümlelerin anımlarının değişikliğe uğramasına yol açmakta, istenilen göstergeden uzaklaşmaktadır. Konuşmanın akışından ne söylemek istediği tahmin edilecek olsa bile ana dil konuşanının alaycı tavıyla karşılaşmak da hoş olamayacaktır. Sonuçta hedef dili konuşanlar ile anlaşılır düzeyde iletişim kurmak zor olacaktır.

Bu çalışmada Arapçadaki harfleri hatalı seslendirmelerden kaynaklanan anlam ve anlatım bozuklukları ele alınmıştır. Yapılan hataların dil öğrencilerinin seslendirmede zorluk yaşadıkları sesleri kendi dillerindeki en yakın sesle telaffuz ettiklerinde konuşmalarının yanlış anlaşılabileceğine dikkat çekilmiştir.

Arapça harflerin doğru telaffuzunda öğretmenin büyük bir rolü vardır. Arapça öğrencilerine sesler ve seslerin yazılı şekilleri olan harfler öğretildirken yanlış telaffuz hataları örnekleri verilmeli ve öğrencilerin en baştan bu seslere aşina olmalarına özen gösterilmelidir. Öğretmenin kendisi ses hataları yapıyorsa en uygun yol öğrencilere sesi ana dil konuşucularından dinletmesidir. Zira ses hataları sadece konuşmaya değil yazmaya ve okumaya da yansımaktadır.

## Kaynakça

- Abdulhamid, A. A. (2016). Ellügatu'l 'Arabiyyetu fi Turkiyâ, Muşkilâtu't Ta'lîmi'l Luğati'l 'Arabiyye Liğayirinnatikine Biha: Kulliyâtü'l İláhiyat fi Turkiyâ Enmuzecen "Kalbu's Saffi Huwa'l Hall", Markazü'l Melik 'Abdullâh b. 'Abdulaziz ed Dawli Li Hidmeti'l Luğati'l 'Arabiyye, Riyad, el-'Acremî, M. ve Beydis, H. H. (2015). Tahsilü'l Ahtâ'i'l Luğawiyeti Lidarisî'l Luğati'l 'Arabiyyeti Li'l Mutawa'r Rabi' Mine't Talabati'l Kuriyyin fi Merkezi'l Luğati'l Câmi'atîl Urduniyye, *Dirâsat, el' Ulum el Însâniye ve'l İctimâ'iyye, cilt 42, ek 1.* Erş: <https://journals.ju.edu.jo/DirasatHum/article/viewFile/6371/4845>
- Aksan, D. (2015). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, Türk Dil Kurumu Yayıncıları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2009). Anlambilim, anlam bilim konuları ve Türkçenin anlambilimi, Engin Yayınevi, Ankara.
- Ateşyürek, R. (2016). Yasin ve mülk sürelerinde görülen yaygın kırâat hataları, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi Cilt 16, Sayı 3.* Erş: [http://www.dinbilimleri.com/Makaleler/1326694238\\_1603072073.pdf](http://www.dinbilimleri.com/Makaleler/1326694238_1603072073.pdf)
- el-Cenzûrî, F. M. ve Abdulgâni, K. (2011). Bina' İstibyan Likiyası Su'ubat't Taallumi'l Luğati'l 'Arabiyyet li't Tullab Ğayıri'n Natikine bi'l 'Arabiyye, *Journel of Islamic and Arabic Education, 3(1), 75-86.* Erş: <http://journalarticle.ukm.my/2371/1/26.pdf>
- Civelek, Y. (2016). et Tedahulu'l Luğavy ve Eseruhu fi Ta'lîmi'l Luğati'l 'Arabiyye li't Talabeti'l Etrak, el Mu'temeru'd Dawliyyu's Sanî li Tatwîri Ta'lîmi'l Luğati'l 'Arabiyye li'n Nâtkîne Biğayrihâ, Tedrisu'l Luğati'l 'Arabiyye fi Barâmic's Seneti't Tahdîriyye fi Turkiyâ "elwâqî" ve Âliyyâtu't Tatwîr", Akdem Yayıncıları, İstanbul.
- Çetinkaya, H. (2023). Arapça Öğrenen Üniversiteli Türk Öğrencilerin Dil Hataları ve Çözüm Önerileri (Ses Ve Anlam Örneği), Basılmamış Doktora Tezi, Ankara. Erş: <https://avesis.gazi.edu.tr/hayrullahcetinkaya/egitim>
- Dabbağ, S. M. B. (2015). El Ahtâ'u's Sawtiyye fi Kitâbâti Telamîzi Nihâyeti'l Merhalati'l İbtidâiyye, el İbdâl Namuzcen, *Mecelletü İskâliyyat fil Luğati ve'l Edeb, 8. Sayı, Aralık, Cezair.* Erş: <https://portal.arid.my/Publications/6e5aa12b-0ad6-4c.pdf>
- Feydûh, A.H. ve Hamrûş, İ, el Habaşe, S, Atiyye, İ.V, Mûmini, M.A, el Kûş, H. (2015). Tecârib Ta'lîmi'l Luğati'l 'Arabaiyye fi Duwelî'l Qârretti'l Asywâyya, King Abdullah Bin Abdualaziz Int'l Center For The Arabic Language, 1. Baskı, Riyad,
- Hussein, H. (2017). Arapça öğrenen türk öğrencilerinin arapça harflerini telaffuzu ve sözcük üzerinde olan etkisi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. Erş: [http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc\\_ID=15309](http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=15309)
- Kahyaoğlu, Y. (2016). Arap Dili Fonetiği ve Telaffuz Problemi, *Nûsha Dergisi, Yıl: VI, Sayı:20, Kış, 2016.* Erş: <http://dergipark.gov.tr/download/issue-full-file/29734>
- Masiry, D. ve el-Emin, S.D.A. (2012). El Muşkilâtu's Sawtiyye fi T'allumi'l Luğati'l 'Arabiyyeti lin'Natikine bi Ğayırihâ, Câmi'atû'l Medine Enmuzecen, Malezya Yüksek Öğretim Bakanlığı, el Medina el Alemiyye Üniversitesi, Araştırma ve Geliştirme Ajansı, *Bilimsel Araştırma Dekanlığı, Kampüs Dergisi.* Erş: <https://drive.google.com/file/d/0B2no2BbwkiD8MlhDUMVSX1JnY2M/view>.
- Melik, N. T. ve Hayâtullah (2016). İşkâliyyat ve İstirâticîyyat Kirâeti'l Luğati'l 'Arabiyye Liğayıri'n Natikine Biğayrihâ, *Tezhibu'l Efkar, cil 3, sayı 2, Temmuz-Aralık.* Erş: <http://docplayer.net/60709527-Shklyt-wstrtyjt-qr@-llg@-l%60rby@-llntqyn-bgyrh.html>
- Sarıkaya, M. (2004). Araplarda Fonetik İlminin Doğuşu, *Bilimname Dergisi, IV, 2004/1, 117-131.* Erş: [http://isamveri.org/pdfdrg/D02237/2004\\_4/2004\\_4\\_SAKARYAM.pdf](http://isamveri.org/pdfdrg/D02237/2004_4/2004_4_SAKARYAM.pdf)

## النواخ الفعلية وعملها في الآيات القرآنية والأبيات الشعرية **The Abrogating Verbs and Their Work in The Holy Quran and Arabic Poetry**

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi ABD  
Gazi University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of  
Arabic Language Education  
ymusa@gazi.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-5274-9481

Senar YILMAZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Gazi University Institute of Educational Sciences  
ysanar14@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-9819-4709

### Makale Bilgisi / Article Information

**Makale Türü / Article Types :** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received :** 14.11.2023

**Kabul Tarihi / Accepted :** 17.12.2023

**Yayın Tarihi / Published :** 30.12.2023

**Yayın Sezonu / Pub Date Season :** Aralık / December

**Cilt / Volume:** 1 · **Sayı / Issue:** 2 · **Sayfa / Pages:** 193-213

### Atif / Cite as

YILDIZ, M., YILMAZ, S. (2023). The Abrogating Verbs and Their Work in The Holy Quran and Arabic Poetry,  
Lisanî İlimler Dergisi, 1(2), 193-213.

### İntihal / Plagiarism

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermemiş teyit edildi.  
This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

### Yayın Hakkı / Copyright®

LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.  
Journal of Linguistic Studies is an international, scientific and peer-reviewed journal.  
All rights reserved.

**الملخص:** النواخ الفعلية من الموضوعات التي اختلفت النحاة في تسميتها وتعددت آرائهم حولها فمنهم من اسمها بالناصبة ومنهم من اسمها الناسخة للجملة الاسمية او الناسخة للخبر ومنهم من اسمها بالفاظ العبارة وكل منهم حجته في اختيار التسمية، ومن ثم تأثير هذه التسمية على الجملة الاسمية التي تدخل عليها لفظياً ومعنوياً، ومن هنا ظهرت فكرة اختيار موضوع البحث هذا.

ان اختلاف النحاة في تسمية هذه الأفعال أدى إلى الاختلاف في تحليل بعض الآيات القرآنية والأبيات الشعرية الواردة في التراث العربي والتي تعتبر كمراجع أساسية في موضوع النواخ الفعلية، وهذه الدراسة هدفها بيان هذه الآراء والاختلافات ووضوح حجتهم فيه، وهذا كل بجهود الباحثين في التراث العربي القديم.

**الكلمات المفتاحية:** الفعل الناخص، الفعل الناقص، الفعل التام

**Summary:** Abrogated verb are among the topics on which grammarians differed in their names and their opinions varied about them. Some of them called them incomplete, some of them called them the abolition of the nominal sentence or the abrogating of the predicate, and some of them called them the phraseological words, and each of them has his own argument in choosing the naming, and then the effect of

this designation on the nominal sentence that is included in it verbally and morally. Hence the idea of choosing this research topic emerged.

The disagreement of grammarians in naming these verbs led to differences in the analysis of some Qur'anic verses and poetic verses contained in the Arabic heritage, which are considered a basic reference on the subject of actual annulants. This study aims to clarify these opinions and differences and clarify their argument for it, and all of this is through the efforts of researchers in the ancient Arab heritage.

**Keywords:** Abrogated verb, Imperfect verb, Perfect verb

#### المقدمة:

تعتبر النواصخ الفعلية من ضمن الأفعال التي تدخل على الجمل الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر فتحول الجملة من الاسمية الى الفعلية لتقدم العنصر الفعلي على العنصر الاسمي، وتعمل هذه الأفعال على رفع المبتدأ اسمًا لها ونصب الخبر خبرًا لها.

وعلى الرغم من ان هذه الأفعال تصنف من ضمن الجمل الفعلية الا انها تختلف عن الجمل الفعلية في جملة من العوامل والمميزات التي وضعت معياراً للدلالة الكلمة على فعليتها وهذا هو سبب اختلاف النحوة في تسميتها، ومن هذه المميزات: انها تختلف عن الجملة الفعلية التي تدل على حدث مقترب زمن، وصحة دخول قد عليها، وحروف الاستقبال (السين، سوف)، والجوازم، ولحوق المتصل البارز من الضمائر، و Tate التأنيث الساكنة.<sup>١</sup>

والاعمال الناسخة هي:

كان، اضحي، اصبح، امسى، بات، صار، ليس، ظل، مازال، مابرح، مافتئ، مانفك، مادام.

وأضاف بعضهم افعالاً أخرى وهي: غدا، راح، اض، عاد، جاء، قعد.<sup>٢</sup>

وبعضهم الآخر أضاف: رجع، استحال، حار، ارتد، تحول، انقلب، ارتد، اذا أنت بمعنى صار فلها حكمها.<sup>٣</sup>  
وزاد بعض البغداديين في هذا الباب «ماوني» لانها بمعنى مازال مثل: ماوني زيدُ قائماً، أي ماقت عن القيام ولذلك الحق بها.<sup>٤</sup>

وذكروا افعالاً أخرى في هذا الباب ولكن لم يتفق عليها من قبل النحوين والمتفق عليه هو الأفعال الثلاثة عشرة المذكورة اولاً.

#### 1- كان وآخواتها أفعال امر حروف

ذهب بعض النحوين الى ان الأفعال الناسخة أفعال للأسباب الآتية:

- يجوز ان تتصل بهم ضمائر الرفع المتصلة ( ت المترکة، او الجماعة، الف الاثنين، نَ النسوة ).
- يجوز ان تتصل بهم ( ت التأنيث الساكنة ).

1 ابن يعيش، موقف الدين. (د.ت). شرح المفصل. (ج7): مصر. ص2.

2 السبيقي، ابن اي الربيع الاشبيلي. (1986). البسيط في شرح جمل الزجاجي. (تحقيق د. عياد بن عيد الثبيقي). (طا). بيروت - لبنان: دار الغرب الإسلامي. ص673.

3 الغلايبي، مصطفى. (1912). جامع الدروس العربية. (راجحه د. عبد المنعم خفاجة). (ج2). بيروت: منشورات المكتبة العصرية. ص272.

4 الاشبيلي، أبو حسن علي بن مؤمن ابن عصفور. (1998). شرح جمل الزجاجي. (اشراف د. أميل بدیع يعقوب). (ج1). (طا). بيروت - لبنان: دار الكتب العلمية. ص36.

- 3. يمكن ان تصرف كما تصرف الأفعال التامة فيكون لها مصدر، والمشتقات الأخرى كاسم الفاعل، صيغة المبالغة، أسم مفعول، وغيرها.
- 4. يجوز ان تدل على الزمن مثل اضحي للدلالة على وقت الضحى واصبح للصبح وامسي للمساء وبات للليل.
- 5. يجوز دخول علامات الفعل عليها مثل: قد، السين، سوف.
- 6. يجوز ان تسبقهم أدوات الجزم.

وذهب بعضهم الآخر الى ان الأفعال الناسخة حروف لانها لا تدل على المصدر (الحدث) فلو كان افعالاً حقيقةً لوجب ان تدل على المصدر.<sup>٥</sup>

وقد ذكر ابن أبي الربيع في كتابه البسيط في شرح جمل الزجاجي :

« ليست بحروف وإنما هي أفعال، وإنما سمّاها حروفًا لأحد الامرين :-»

- 1. ان يزيد بالحروف الـلـكـمـ، فـكـأـهـ قـالـ بـابـ الـكـلـمـ الـيـ تـرـقـعـ الـاـسـرـ وـتـنـصـبـ الـخـبـرـ، وـيـعـرـ الـحـوـيـوـنـ عـنـ الـكـلـمـ بـالـحـرـفـ.
- 2. لأنـهـ ضـعـفـ انـ تـكـونـ كـانـ وـاـخـوـاتـهـ اـفـعـالـاـ وـذـلـكـ لـسـبـبـينـ:

#### الضعف الأول:

لان كل فعل تام ملازم لفاعله، اما المفعول به فانت غير ملزم بذكره إن شئت ذكره و إن شئت لم تذكره، اما في كان و اخواتها فلا يجوز أن تذكر الاسم دون الخبر ولا الخبر دون الاسم .

#### الضعف الثاني:

ان جميع الأفعال التامة تؤكد بالمصدر، ”ومصدر الفعل هو ما تضمن احرفه لفظاً او تقديرها، دالاً على الحدث مجردًا من الزمن، مثل علم علمًا، ناضل نضالاً، علم تعليمًا، استغفارًا“<sup>٦</sup> فنقول، ضرب زيد عمراً ضرباً، اذا اردت ان تؤكد الفعل، ونقول، ضرب زيد عمراً ضرباً شديداً، في بيان نوع الفعل، ونقول ضرب زيد عمراً ضربتين، في بيان عدد مرات الفعل، وهذا سائب على جميع الأفعال التامة، ولابد من ذلك مع كان و اخواتها فلا نقول، كان زيد قائمًا كوناً، ولا كان زيد قائمًا كونتين، وكذلك جميع اخواتها.

#### 2- مسميات كان و اخواتها:

##### 2.1. النواسخ الفعلية:

لأنها تنسخ الجملة التي تدخل عليها وهي جملة المبتدأ والخبر وتغير حكمها معناً واعراباً.

##### 2.2 نواسخ الخبر:

وتسمى بنواسخ الخبر لأن هذه الأدوات عندما تدخل على الجملة الاسمية المتكلمة من المبتدأ والخبر تزيل حكمها، وتغييرها من الرفع إلى اسم مرفوع وغير منصوب، ويظهر هذا التغيير واضحاً على الخبر اكثر على اعتبار ان الاسم كحالته السابقة مرفوعة.

5 الانباري، أبو بركات. (د.ت). اسرار العربية. (تحقيق محمد بهجت الجبار). دمشق: مطبوعات المجمع العلمي العربي. ص.55.

6 السبتي، ابن أبي الربيع الاشبيلي. (1986). البسيط في شرح جمل الزجاجي. (تحقيق د. عياد بن عبد الشبيتي). (ط). بيروت - لبنان: دار الغرب الإسلامي. ص.661.

7 الافغانى، سعيد. (د.ت). الموجز في قواعد اللغة العربية. دمشق - سوريا: دار الفكر. ص.163.

## 2.3 الأفعال الناقصة:

قيل تسمى بالافعال الناقصة لافتقارها الدلالة على الحدوث، فهذه الأفعال لا تحمل في فحواها معنى الحدث فاختفت عمّا سواها من الأفعال الدالة على الحدث والزمن، وقيل انها سميت ناقصة لانها لا تكفي بمفهومها واما تحتاج الى اسم منصوب بعدها،

وقد ذكرنا سابقاً دلالتها على الحدوث حسب رأي جماعة من النحاة، اما الجواب عن كونها تسمى ناقصة لعدم اكتفائتها بمفهومها، فقد ذكر البعض انّ قائل هذا القول قد غفل عن الفعل المتعدي الذي لا يكتفي بفاعليها ايضاً وإنما يحتاج الى المفعول به لتكامل المعنى، والحقيقة انّ المفعول به تعتبر فضلة في باهه - يمكن الاستغناء عنه - اما الخبر فيعتبر عدمة في الجملة - لا يمكن الاستغناء عنه - وبذلك يمكن ان يكون القول الثاني هو الأقرب الى الصواب .

ولعل السبب يرجع في تسميتها بالافعال الناقصة لما لهذه الأفعال من خصائص ومميزات تختلف عن الأفعال الحقيقة، كعدم احتياج هذه الأفعال للفاعل كما الفعل الحقيقي، ولهذا السبب اعتبروها ناقصة.

### 2.4 الفاظ العبارة ( أفعال لفظية ) :

أي هي أفعال باللفظ فقط وليس أفعالاً حقيقة، لأن الفعل يجب ان يدل على الحدث، فلما كانت هذه الأدوات لا تدل على الحدث فهي ليست افعالاً إلا باللفظ والتصرف.

### 3- لماذا سميت كان وآخواتها وليس اختوانها ؟

قبل نسية الى كون الاخوات أدوات وكلمة الأدوات مؤنثة، أي كان وآخواتها من الأدوات الأخرى، وكلمة أدوات تشمل الأفعال والحرروف، مثل ما نقول أدوات الاستفهام التي تشمل حروف الاستفهام وأسماء الاستفهام، وأدوات الشرط لانها تشمل الحرروف والاسمهاء، ونقول حروف النصب لأن جميعها حروف، ونقول أسماء الإشارة والأسماء الموصولة لأن جميعها أسماء، وغيرها من الأدوات التي تتطابق عليها نفس القاعدة، وبما انّ كان وآخواتها قد أختلف في كونها أفعال امر حروف تسميتها بأدوات لكي تشمل الرأيين.

### 4- ما العلة في قولنا كان وآخواتها بضمير التأنيث وليس اختوانه بالتذكير ؟

ان استخدام ضمير المؤنث ( ها ) في اخواتها لا تعتبر ضميراً عائداً على كان، لأن كان مذكر وليس مؤنث، وإنما يعود هذا الضمير على ضمیر المؤنث تقديرها ( لفظة، كلمة )، و كان من الممكن ان نقول كان وآخواته على تقدير ضمیر ( فعل )، ولكن اختيار التأنيث يمكن ان يكون سببه ان العرب تميل الى التأنيث عندما تكلم عن عدمة الأشياء، فمثلاً نقول: أمهات الكتب، وليسباء الكتب.

### 5- ما معنى اخواتها :

اخواتها أي نظائرها في العمل فكلها أفعال ناسخة تدخل على المبتدأ والخبر فترفع المبتدأ اسمها لها وتنصب الخبر خبراً لها .

### 6- سبب اختيار كان دون سائر اخواتها لتكون اماً وعنواناً لبابها ؟

- ان الفعل الماضي كان تدل على الزمن الماضي المطلق، و الفعل المضارع منه ( يكون ) تدل على الزمن الحاضر و المستقبل بشكل مطلق، اما سائر الاخوات تدل على زمن مخصوص و معين، كال صباح والمساء وغيرها، فالعام اصل للمقييد.

- كان هو الفعل الأكثر استعمالاً من سائر الأخوات، والدليل مثلاً يجوز حذف نون كان - حسب شروط وحالات سنأتي إلى ذكرها
- والعرب تجأ إلى الخفة إذا كثر استخدام لفظ في لسانهم.
- يجوز في كان ما لا يجوز في أخواتها.
- يجوز أن تكون بقية الأخوات خبراً لكان، ولا يجوز أن تكون كان خبراً لبقية الأخوات، مثل:
- كان زيدٌ أصبحَ منطلقاً، ولا يجوز أن نقول أصبحَ زيدٌ كان منطلقاً.
- كان له كون مطلق، أما بقية الأخوات له كون مقيد، والمقييد جزء من المطلق، بمعنى:
- كان زيدٌ قائماً، زيدٌ له قيام في الزمن الماضي بشكل مطلق.
- صار زيدٌ قائماً، زيدٌ له قيام في الزمن الماضي بعد ان لم يكن.
- اصبح زيدٌ قائماً، زيدٌ له قيام في الزمن الماضي ووقت الصباح.
- وكذلك بقية الأخوات، فكل الأخوات مقيد بشرط معين مع معنى الكون، إلا كان فله مطلق الكون دون قيود وشروط.
- سعة اقسامها، مثل الناقصة والتامة والرايحة، بخلاف أخواتها.
- يمكن حذف كان، أو كان مع اسمها، أو كان مع اسمها وخبرها لفظاً لا تقديرأ ولا يمكن ذلك مع بقية الأخوات.
- كان تدل على الاستمرار والثبت، مثل:
- "إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا" (سورة النساء، ١)، بمعنى كان الله رقيباً و ما يزال كذلك، وليس ذلك لبقية الأخوات.
- إن كان التامة دالة على الكون، وكل شيء داخل تحت مدلول الكون، ويعم جميع مدلولات أخواتها.
- يجوز أن يكون خبرها جملة فعلية فعلها ماضٍ بخلاف أخواتها فلا يجوز الاخبار عنهم بفعلٍ ماضٍ مثل قوله تعالى:-
- "وَلَقَدْ كَانُوا أَعْاهَدُوا اللَّهَ مِنْ قَبْلٍ لَا يُولُونَ الْأَدْبَارَ" (سورة الأحزاب، ٥١).

#### 7- الحالات التي يأني عليها اسم الأفعال الناسخة

- الأصل في اسم الأفعال الناسخة أن يكون معرفة وهناك حالات يجوز أن يأتي الاسم نكرة - سنأتي على شرحه بشكل مفصل
- أما الأشكال التي يأني عليها الاسم فهي:-
- 1- الاسم ظاهر، مثل قوله تعالى:-
- "وَكَانَ رِبُّكَ قَدِيرًا" (سورة الفرقان، ٤٥).
- 2- الاسم ضمير مستتر، مثل قوله تعالى:-
- "قَالُوا نَعْبُدُ اصْنَاماً فَنَظَلَ لَهَا عَاكِفِينَ" (سورة الشعراء، ١٧).
- 3- الاسم ضمير متصل، مثل قوله تعالى:-
- "وَقَالُوا كُونُوا هُودًا أَوْ نَصَارَى تَهَذَّبُوا" (سورة البقرة، ٥٢).
- 4- الاسم مصدر مؤول متكون من (أنْ و الفعل المضارع) أو (أنْ مع اسمها وخبرها)، وفي هذه الحالة يتقدم الخبر على الاسم وجوباً، مثل:-
- "لَيْسَ الْبَرُّ أَنْ تَولِوا وجوهكُمْ قَبْلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ" (سورة البقرة، ٧٧).

كان في اعتقادي أنك مسافر.

-5 الاسم مجرور بحرف الجر من، مثل:

” ما كان على النبي من حرج ” ( سورة الأحزاب ، ٨٣ ).

#### 8- الحالات التي يأتي عليها خبر الأفعال الناسخة

الأصل في الخبر أن يكون تكراً ولكن هناك حالات يجوز أن يأتي الخبر معرفة - سنأتي على ذكره بشكل مفصل - أمّا أنواع خبر الأفعال الناسخة فهي نفس أنواع الخبر للمبتدأ وهي:-

-1 الخبر المفرد، أي ليس جملة ولا شبه جملة، مثل:-  
كان زيد قائماً.

-2 الخبر الجملة، وينقسم إلى:-

أ-جملة فعلية، وهو الأكثر انتشاراً ويمكن أن يأتي فعلاً مضارعاً، مثل:-  
كان خالد يكرم أصدقائه.

أو يأتي فعلاً ماضياً، وفي هذه الحالة يجوز أن يسبق حرف التوكيد ( قد )، مثل:-  
امسى سعد قد اكتسب محبة الناس.

أو لا يسبقه، مثل قوله تعالى:-

” و لقد كانوا عاهدوا الله من قبل لا يولون الأذبار ” ( سورة الأحزاب ، ٥١ ).

ب-جملة اسمية، مثل:-

كان زيد أبوه منطلق.

كان زيد هو منطلق.

ومن الجدير بالذكر أن في خبر الجملة يجب أن يكون هناك رابط يربطه بالاسم لانه يعود عليه كما سبق وان ذكرنا ذلك في أنواع الخبر للمبتدأ، والرابط يمكن ان يكون ضميراً منفصلاً أو متصلةً أو مستترًا، فالرابط في الجمل الذي ذكرناها هو الضمير المستتر هو في ( يكرم أصدقائه ) و ( قد اكتسب محبة الناس )، الضمير المتصل واو الجماعة في ( عاهدوا الله ) و ( أبوه منطلق )، و الضمير المنفصل في ( هو منطلق ).

-3 شبه جملة:-

ـ1ـ الجار والمجرور، مثل قوله تعالى:-

” و قالوا كونوا هوداً او نصارى تهتدوا قل بل ملة إبراهيم حنيفاً وما كان من المشركين ” ( سورة البقرة ، ٦٦ ).

ـهـ الظرف ( الزمان، المكان )، مثل:-

امسى الكتاب فوق المنضدة.

كان اللقاء بعد الظهر.

#### 9- تصارييف الأفعال الناسخة

- ما يتصرف تصريفاً تاماً، أي يأتي منهم الأفعال الثلاثة الماضي والمضارع والامر وكذلك المصدر وبعض المشتقات، وهو:  
كان، أصبح، أضحي، امسى، بات، صار، ظل.
- ما يتصرف تصرفاً ناقصاً، أي يأتي منهم الماضي والمضارع فقط، ولا يأتي منهم الفعل الامر؛ لأن من شروط عملهم ان يسبقهم النفي، والنفي لا يدخل على فعل الامر، وهو:  
ما لا يتصرف، أي لا يأتي منهم لا المضارع ولا الامر فهم أفعال ماضية جامدة، وهو: ليس، دامر.

#### 10- أنواعهم من حيث العمل:

- ينقسم الأفعال الناسخة من حيث طبيعة عملها إلى:  
الناقصة، وهو الذي يحتاج إلى مرفوع ومنصوب، أي ان الأفعال الناسخة تدخل على الجمل الاسمية من المبتدأ والخبر فترفع المبتدأ اسمياً لها وتتصبب الخبر خبراً لها.
- التامة، وهو الذي يحتاج إلى مرفوع ولا يحتاج إلى منصوب، أي ان الأفعال الناسخة ترفع بعدها فاعلاً ولا تتصبب مفعولاً أي تحمل الفعل الذي يحتاج إلى فاعل بعدها.
- الزائدة، وهو الذي لا يحتاج إلى مرفوع ولا إلى منصوب، وإن سبب زيادة لاتها اشبهت الحروف.

#### 11- أنواعهم حسب شروط العمل:

- ما يعمل بدون شروط: كان، أصبح، أضحي، امسى، بات، صار، ظل، ليس.
- ما يعمل بشرط وجود النفي أو النهي او الدعاء قبلها: ما زال، ما برح، ما فتن، ما انفك.
- ما يعمل بشرط ان يسبقها ما المصدرية الظرفية: مادام.

#### 12- الأفعال الناسخة

- كان

وهي امر الأفعال الناسخة والأكثر استخداماً في اللغة من اخواتها، وزنه ( فعل )<sup>٨</sup> وتفيد اتصاف المسند اليه ( المبتدأ ) بالمسند ( الخبر ) ومن معانيها الزمنية:

- الماضي المنقطع الدال على الثبوت، ويدلّ على حدوث الصفة في الماضي على وجه الثبوت، وذلك اذا كان الخبر اسمياً مفرداً، مثل:  
كان عمر عادلأً.

8 السيوطي، جلال الدين. (1992). همع الهوامع. ( تحقيق عبد العال سالم مكرم). (ج.2). بيروت: مؤسسة الرسالة. ص.78.

- 2- الماضي المقطوع غير الدال على النبوت، أي أن الصفة حدث مرة واحدة وليس صفة ثابتة، وذلك اذا كان الخبر جملة فعلية فعلها ماضٍ، مثل:  
”تجري بأعيننا جرأً لمن كان كفر“ (سورة القمر، ٤١).
- 3- الماضي المستمر، أي الحدث الذي حصل مرة واستمر في وقته، وذلك اذا كان الخبر جملة فعلية فعلها مضارع ويعقه فاء العاطفة الدالة على فعل اخر، مثل:  
كنت اقرأ فجاءني خالد.
- 4- الماضي المعتاد، وذلك اذا كان الخبر جملة فعلية فعلها مضارع، مثل:  
”وكان يأمر أهله بالصلة“ (سورة مريم، ٥٥).  
واحياناً يتعرض الاسم والخبر، جملة شرطية، مثل:  
”اَهُمْ كَانُوا اذَا قِيلَ لَهُمْ لَا إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ يَسْتَكْبِرُونَ“ (سورة الصافات، ٥٣).
- 5- المتوقع حدوثه في الماضي، و ذلك اذا كان الخبر جملة فعلية فعلها مضارع مسبوق بحروف الاستقبال (س، سوف)، ويجوز ان ترد قرينة الماضي في الجملة او لا ترد، مثل:  
كان زيدٌ سيقوم امس.
- 6- الديومة، ويجوز ان يتصرف بالدوم والاستمرارية بمعنى ( لم يزل )، مثل ” وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا“ (سورة النساء، ٦٩).
- 7- الحال، بمعنى اوحد، مثل:  
”كَتَمَ خَيْرَ امَةٍ أَخْرَجَتْ لِلنَّاسِ“ (سورة ال عمران، ٤١).
- 8- المستقبل، ويأتي بصيغة الماضي المتوقع حصوله في المستقبل، مثل:  
”وَيَخَافُونَ يَوْمًا كَانَ شَرِهِ مُسْتَطِرًا“ (سورة الانسان، ٧).
- 9- بمعنى ( صار ) عندما تغير التحول من حالٍ الى اخر كقوله تعالى:  
”وَفُتَحَ السَّمَاءُ فَكَانَ ابْوَابًا“ (سورة النبأ، ٩١).
- 10- المقدرة والاستطاعة، بمعنى ( ينبغي )، وتأتي على صيغة ( ما كان له أن يفعل )، مثل:  
”ما كان لبني إِنْ يُؤْتِيهِ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولُ لِلنَّاسِ كَوْنُوا عَبَادًا لِّي مِنْ دُونِ اللَّهِ“ (ال عمران، ٩٧).
- اما من ناحية التصرف فيتصرف الفعل ( كان )، أي يأتي منه جميع الأفعال والمشتقات:
- الفعل الماضي: ”إِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَّحِيمًا“ (سورة النساء، ٦١).
  - الفعل المضارع: وذكرها في المضارع يكون او يكن.
  - المثبت، المبني المجزوم ”أَنْ يَكُونَ لَهُ وَلَمْ تَكُنْ لَهُ صَاحِبَةً“ (سورة الانعام، ١١).
  - المسبوق بنهي ” وَلَا تَكُنْ كَصَاحِبِ الْحَوْتِ“ (سورة القلم، ٨٤).
  - الفعل الامر: ” قُلْ كَوْنُوا حَجَارًا أَوْ حَدِيدًا“ (سورة الاسراء، ٥٠).
  - اسم الفاعل:  
وَمَا كُلَّ مَا يَبْشِّي الْبَشَاشَةَ كَائِنًا اخاك اذا لم تلفه لك من جداً

- اسم مفعول: ”كَانَ وَمَكَونٌ كَمَا نَقُولُ ضَارِبٍ وَمَضْرُوبٍ“.<sup>٩</sup>
  - اسم مكان: ويشتق اسم المكان على وزن (مَفْعَلٌ، مَفْعِلٌ) فنقول في الفعل كان، مكان او مكين كما نقول في الفعل بات، مبات او مبيت ، ويشتق من الفعل التام المتصرف على وزن مَفْعَلَة فنقول مَكانَة.
  - المصدر:
    - أـ الصرح: وذكروا في مصدر كان، (كُوْنًا وَكِيْنًا) على وزن فَعَلَّاً، (كِيْنًا) على وزن فِعَالًا، و(كِيْنَة) على وزن فَعُلُولَة عند الكوفيين وفي لغة عند البصريين.<sup>١٠</sup>
- ببَذِيلٍ وَحَلِيمٍ سَادَ فِي قَوْمِهِ الْفَقِيرِ      وَكُوْنُكَ إِيَاهُ عَلَيْكَ يَسِير.
- بـ المؤول: ويتكون من (أـ والفعل المضارع، ما والفعل الماضي)، مثل:  
”الَا أَنْ تَكُونَا مَلْكِيْنِ“ (سورة الأعراف، ٤٢).

#### 12.1 أنواع كان من حيث العمل:

- الناصفة: أي ان كان لا تكتفي برفع ما بعدها وإنما يحتاج إلى اسم منصوب ايضاً فتعمل على رفع الاسم ونصب الخبر، وتقييد اتصاف اسمها بخبرها في زمن صيغتها، فإن كانت صيغتها الماضي دلت على الماضي، وإن كانت صيغتها المضارع او الامر دلت على الحال والاستقبال، مثل:  
”كَانَ رُبُّكَ قَدِيرًا“ (سورة الفرقان، ٤٥).
- وتأتي بمعنى صار مثل قوله تعالى:  
”الَا إِبْلِيسُ اسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ“ (سورة ص، ٤٧).
- بمعنى يكون مثل قوله تعالى:  
”تَرْجَعُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مَقْدَارُهُ خَمْسِينَ الْفَ سَنَةً“ (سورة المعارج، ٤).

- التامة: وتدل على الحدث والزمن مثل بقية الأفعال ولها تكتفي بالمرفوع بعدها ويسمى فاعلاً، مثل قول الشاعر:  
إذا كان الشقاء فأدْفَئْنِي      فَإِنَّ الشَّيْخَ يَهْرِمُ الشَّتَاءَ.

وكان في البيت السابق بمعنى حديث.

وتأتي بمعنى ثبت وتعبر عنه بالازلية مثل: ”كَانَ اللَّهُ وَلَا شَيْءٌ مَعْهُ“. <sup>١١</sup>

9 سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قتيبة، (1988). الكتاب. تحقيق عبد السلام محمد هارون، (ج)، (ط3). القاهرة: مكتبة الخانجي، ص.46.

10 الرأزي، محمد بن أبي بكر، (1983). مختار الصحاح. الكويت: دار الرسالة، ص. 584.

11 الاندلسي، جمال الدين محمد بن عبدالله الطائي، (د.ت.). سُجُّ التَّسْهِيلِ لَابْنِ مَالِكٍ، (ت). تحقيق د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختصون، (ج)، ص342.

وتأتي بمعنى حضر او جاء كما في قوله تعالى: "إِنْ كَانَ ذُو عَسْرَةً" (سورة البقرة، ٨٣).

وبمعنى وقع مثل "ما شاء الله كان".

وبمعنى كفل مثل "كنت الصبي".

وبمعنى غزل مثل "كنت الصوف".

وبمعنى حل مثل "اذا كان الربيع ازهرت الاشجار".<sup>12</sup>

وبمعنى خلق مثل: انا اعرفه مذ كان زيد.

- الزائدة: وتأتي كأن الزائدة لاجل التوكيد، وتأتي في الجملة لتدل على الزمن الماضي، وسميت بالزائدة لأنها لا ت العمل، ولا تتصل بصير، وتأتي بلفظ المفرد المذكر، اما شروط زيادتها:

أ- يجب ان تأتي بصيغة الماضي.

ب- يجب ان تكون بين شيئين متلازمين ليسا جار ومجرور:

تراد بين ما وفعل التعجب ( افعل )، مثل:

ما كان اعدل عمر.

بين فعل المدح (نعم) وفاعلها في قول الفراء، مثل:

ولبسٌ سرِّيال الشَّابِ ازورُهَا ونعمٌ كان شبيبةُ المحتالِ.

· بين الفعل الذي لم يسرّ فاعله ونائب الفاعل، مثل:

ولدتُ فاطمة - بنتُ الخرشب الكلمة من بني عبس - لم يوجدْ كان مثُلُهم.

· بين المعطوف عليه والمعطوف كقول الفرزدق:

في لجة غمرت اباك بحوزها في الجاهليّة كان والإسلام.

· بين الصفة والموصوف كقول الفرزدق:

في غرف الجنة العليا التي وجبت لهم هناك بسعى كان مشكور.

· بين المبتدأ والخبر، مثل:

زيدُ كان قانِم.

· بين الصلة والموصول، مثل:

12 الياس، جوزيف / ناصف، جرجس. (د.ت). الوجن. بيروت - لبنان: دار العلم للملاتيني. ص259

جاء الذي كان اكرمه.

. بين اسم ان وخبرها، مثل:

إن من افضلهم كان زيداً.

" وجاء في المقتضب قولنا، إن زيداً كان منطلق، ان تجعل كان زائدة مؤكدة للكلام " <sup>13</sup>

وجاء شاداً بصيغة المضارع بين المبتدأ والخبر في قول امر عقيل ابن اي طالب:

انت تكون ماجد نبيل اذا تهب شمال بليل .

كما شد زياتها بين الجار والمجرور، مثل:

جياد بني اي بكر تسامي على كان المسومة العرب.

كما وشد زياتها متصلة بضمير في قول الفرزدق، مثل:

فكيف اذا مررت بدار قوم وجيران لنا كانوا كرام.

ولا يجوز ان تقع كان زائدة في اول الكلام، لأن كان زائدة فيجب ان يسبقها المؤكد، ويجوز ان تقع في الأخير، مثل: حضر الخطيب كان.

## 12.2 صور حذف نون كان:

ويحذف (ن) كان إما للتخفيف او لشيء بحروف العلة، سواء كانت ناقصة او تامة، والحدف في التامة اقل من الناقصة؛ وذلك لأن الناقصة تصرفها في الكلام اكثر من التامة.

ويشترط لحذفها ان يكون الفعل مضارعاً -يشمل جميع حروف المضارعة- مسبوقة بأدوات الجزم وعلامة الجزم هي السكون (غير مكسور للتقاء الساكدين)، وغير متصل بضمانه النصب (هـ، كـ، يـ، نـ)، مثل:

" ولم اك بغياً" (سورة مريم، ٢٠).

ويحوز الحذف اذا كان بعده ضمير منفصل، مثل: لا تك انت الجاني.

اما اذا فقدت الشروط فلا تحذف النون.

13 المبد، اي العباس. (1979). المقتضب. ( تحقيق محمد عبد الخالق عصيمة). (ط2). (ج4). القاهرة. ص116.

### 12.3 صور حذف كان

#### 1- وجوباً :

تحذف كان وحدها:

وتحذف في كل موضع اريد فيه تعليل شيء بشيء، وتحذف كان بعد أن المصدرية ويبقى الاسم والخبر للاهتمام به او قصد الاختصاص ويعوض بدل كان ما الزائدة، مثل:

أبا خراشة، أمّا انت ذا نفر فلنّ قومي لم تأكلهم الضبع.

والاصل: لأنّ كنت ذا نفر، فحذفت لام التعليل وكان وعوض بعدها ما وتحول الضمير المتصل بكان الى ضمير منفصل فأصبح (أنّ ما انت) فأدغم نون أن مع ما الزائدة فأصبحت أمّا.

#### ب- جوازاً :

تحذف كان مع اسمها ويبقى الخبر اختصاراً واعتماداً على فهم السامع:

· وتحذف كثيراً بعد إن مثل قول النعمان بن المنذر:

قد قيل ما قيل إن صدق وإن كذباً فما اعتذراًك من قول إذا قيلا.

والاصل: إن كان القول صدقاً وإن كان القول كذباً.

· وقد تحذف بعد لو:

اعطني ولو درهما، الأصل: أي ولو كان عطاوك درهماً.

· " وقد شدّ حذفها بعد لدن، كقوله:

من لُدْ شولاً فَإِلَى اتَّلَاهَا

والتقدير: من لُدْ ان كانت شولاً" ١٤

تحذف (ن) لدن اذا لم يتصل بضمير.

- تحذف كان مع خبرها وبقاء الاسم: وهو ضعيف ومثاله ضعيف ايضاً وهو: ولو ثمر وإن خير.

· ٣- تحذف كان مع اسمها وخبرها:

· بلا عوض وتدل عليه السياق:

قالت بنات العمر يا سلمي: وإن كان فقيراً معدماً، قالت: وإن.

الأصل: اتزوجه وإن كان فقيراً معدماً.

· بعوض ما الزائدة بعد إن الشرطية، مثل: اشرب هذا إنما لا

والاصل: اشرب هذا ان كنت لا تشرب غيره.

تحذفت كان مع اسمها وخبرها وعوض عنها ب ما الزائدة فيصبح إنما.

14 الهمذاني، بهاء الدين عبدالله بن عقيل المصري، (1980). سخّ ابن عقيل، (ج1)، (ط20). القاهرة: دار الجراث. ص295.

### صار-

من الجدير بالذكر ان معظم أفعال كان واخواتها يحمل في طياتها معنى صار في زمن يحدده الفعل نفسه او مجردًا من الزمن الذي يحدده هذه الافعال ماعدا ( ظل وافعال الاستمرار )، وتستعمل للتتحول والانتقال، وتأتي بمعنىين ناقصة وتمامة، اما كونها ناقصة فستعمل بمعنى " كان بعد ان لم يكن " أي اثبات معنى الخبر بعد ان لم يثبت، مثل: صار زيد عالماً، أي انتقل الى هذا الحال .

ولم تزد صار الناقصة في القرآن الكريم بينما وردت التامة كما في قوله تعالى:  
" الا الى الله تصير الأمور " ( سورة الشورى ، ٣٥ ).

### اضحى، اصبح، امسى-

وتسمى هذه الأفعال، أفعال التوقيت، وتفيد اسناد المسند اليه في زمن معين وهي زمن الضحى او الصباح او المساء.

وتصير هذه الأفعال، أي تأتي منهم الماضي والمضارع والامر، مثل:

تمسي وتصبح فوق ظهر حشية وايت فوق سرير ادهم ملجم.

يمكن ان تأتي هذه الأفعال ناقصة او تامة، وقد ورد ( اصبح ) في القرآن الكريم ٨٢ مرة ناقصة وتمامة، اما امسى فقد وردت تامة فقط ، ولم يرد ( اضحي ) في القرآن الكريم ابداً.

### 4.6.2 الأوجه التي تأتي عليها هذه الأفعال:

#### - الناقصة:

اولاً: بمعنى ( كان )

أي تحتاج الى اسم مرفوع وخبر منصوب، وتدل على الزمان الذي اشتقت منه، مثل:

امسى زيد قائماً، اضحي زيد منطلقاً، أصبح زيد ضاحكاً.

ثانياً: بمعنى ( صار )

وتحتاج ايضاً الى اسم مرفوع وخبر منصوب، ولكنها لا تدل على الزمن الذي اشتقت منه بل تدل على تحول الحالة، مثل قول الشاعر:

اصبحت لا احمل السلاح ولا املك رأس البعير إن نفرا.

### -2 الناتمة:

ويعني بهذه الحالة الدخول في هذه الأوقات، أي لا تحتاج إلى اسم منصوب بعدها، والتمام يعني دلالتها على الزمن والحدث، وتأتي (اصبح) بمعنى استيقظ، و (امسى) بمعنى نام، و (اضحى) بمعنى دخل في الضحى، مثل قوله تعالى:  
”فسبحان الله حين تمسون وحين تصبحون“ (سورة الروم، ٧٦).

### -3 الزائدة:

حي بعض أهل الكوفة ان (اصبح، امسى) يمكن زيادتها بين ما التعبيرية وخبرها، مثل:  
ما اصبح ابدها وامسى ادفأها، يعنون الدنيا.  
وقول الشاعر أبو علي الفارسي:

عدو عينيك وشأنهما اصبح مشغول بمشغولي.

اصبح زائدة بين المبتدأ ( العدو ) والخبر ( مشغول ).

وقوله:

أعاذل قولي ما هويت فأؤبّي كثيراً أرى امسي لديك ذنوبي.

وهذه الامثال لا يقاس عليه؛ لأنه رأي القلة.  
كما أجاز بعض النحوين زيادة ( اضحي ) اذا كان يمكن الاستغناء عنه دون الاخلال بمعنى الجملة، مثل:  
ما اضحي احسنَ زيداً.

### -بات، ظل

” بَيْتِ: بَيْتُ الْأَمْرِ، زُورَهُ وَسَوَّاهُ، وَقَضَاهُ بَلِيلٌ وَالتَّبِيِّنُ مِنَ الْبَيْتَوَةِ لَأَنَّهُ قَضَاءُ الْأَمْرِ وَتَدْبِيرُهُ بِالْبَلِيلِ يُقَالُ: هَذَا أَمْرٌ بَيْتٌ بَلِيلٌ.  
اما ظل فالاصل فيه ان يخصص الفعل لوقت النهار.  
وهما من الاعمال الذي يتصرف تصرفًا تاماً أي يأتي منهم المضارع والامر والمشتقات.

### الأوجه التي تأتي عليها هذه الأفعال:

- أ- الناقصة: أي يرفعان المبتدأ اسمًا لها وينصبان الخبر خبراً لهما، عندما يتضمنان الأوقات الخاصة بهما، ويأتي معنيين:  
-1 بمعنى كان، مثل: ظل كثيباً، وبات حزيناً.  
-2 والأخر بمعنى صار، كقوله تعالى:  
”وَإِذَا شُرِّقَ أَدْهَمَ بِالآنِي ظلَ وَجْهَهُ مَسُودًا“ ( سورة النحل ، ٨٥ ).

**بـ التامة:**

يعني انهم لا يرفعون المبتدأ ولا ينصبان الخبر وإنما يعاملان معاملة الفعل التام الذي يرفع فاعلاً بعده، وتستعمل ظل تامة اذا جاء بمعنى دامر او طال او اقام نهاراً، ويات بمعنى اقام ليلًا او اذا حدث الامر في الليل او نزل بالقوم ليلاً، ويمكن ان تتعدى نفسها او بحرف الجر الباء، كقول الشاعر:

أجي كلما ذكرت كلبٌ ايت لأنني أكوي بجمِّ.

- مازال واخواتها ( ما فتئ ، ما انفك ، ما برح )

وتفيد هذه الأفعال الاستمرار والثبوت والبقاء والاتصال بزمن المتكلم وتتصرف في الماضي والمضارع فقط ومن شروط عملها ان تسبق بنفي او شبه نفي ( الاستفهام او لا النافية او الدعاء باستخدام لا النافية مع الفعل الماضي )، " وسبب ذلك لأن هذه الأفعال تحمل في نفسها معنى النفي ونفي النفي اثبات "<sup>١٥</sup> ، فعندما نقول ( زال ) معناه لم يثبت وعندما تأي بنفي قبلها يتتحول نفي النفي إلى اثبات.

**الأوجه التي تأتي عليها هذه الأفعال:**

**أـ الناقصة:**

فعندما نقول ( زال ) معناه لم يثبت وعندما تأي بنفي قبلها يتتحول نفي النفي إلى اثبات.  
قال تعالى:

" اَللّٰهُ يمسك السموات والارض ان تزولا " ( سورة فاطر ، ١٤ ).

معناه ماذهب وما انفصل وما ترك، وعندما نقول ( مازال زيد قائمًا ) أي لم يترك القيام وبقي مستمرا عليه وهو بهذا يتتحول الى معنى الاثبات، ويستمر معنى الخبر الى زمن المتكلم ويمكن ان ينقطع بعدها بوقت قصير او طويل.  
ومضارعه ( يزال ) بمعنى ( يبقى ) مثل قوله تعالى:

" ولما زال الذين كفروا في مريءٍ منه " ( سورة الحج ، ٥٥ ).

والماضي ( زال ) بمعنى ( بقى ) مثل قوله تعالى:

" ولقد جاءكم يوسف من قبل بالبينات فما زالت في شك مما جاءكم به " ( سورة غافر ، ٤٣ ).

أبو رجاء، محمد محى الدين عبد الحميد. (1937). تقيق الازهرية. القاهرة: دار الفرقان. ص.8.

وللنها<sup>١٦</sup>:

صاح شمُّر، ولاترل ذاكر الموتِ؛ فنسيانه ضلالٌ مبينٌ.

والدعاء - البيت للشاعر ذا الرمة :-

الا ياسلمي يدار ميَّ على الـِّيل ولازال مـُـنـَهـَـلاً بــجــعــائــكــ القــطــرــ.

" لن نـَـرـَـحــ عليه عــاكــفــينــ " ( ســوــرــةــ طــهــ ، ٩٠ــ ).

لــيســ يــنــفــكــ ذــاـ غــنــيــ وــاعــتــزــازــ كــلــ ذــيــ عــفــةــ مــقــلــ قــبــوــعــ

بــ التــامــةــ:

ونــكــونــ هــذــهــ الأــقــعــالــ تــامــةــ اــذــا لــمــ يــســبــقــوــ بــالــنــفــيــ وــنــكــونــ مــعــانــيــهــمــ كــالــاــتــيــ:

ــ زــالــ: نــزــحــ، تــنــحــ، ذــهــبــ، اــنــفــصــلــ، تــرــكــ، اــنــتــقلــ مــثــلــ: زــالــ عــنــ مــكــاــنــهــ، اوــ زــالــ مــنــ بــلــدــ ايــ بــلــدــ.

ــ بــرــحــ: ذــهــبــ اوــ ظــهــرــ المــكــاــنــ وــغــادــرــ مــثــلــ: بــرــحــ الــخــفــاءــ، وــقــدــ فــســرــ الجــمــلــةــ بــالــمــعــنــيــيــنــ.

ــ اــنــفــكــ: بــمــعــنــيــ فــلــ، اوــ اــنــحــلــ اــجــزــأــهــ، اوــ فــصــلــ وــخــلــصــهــ مــثــلــ: اــنــفــكــ عــقــدــةــ ســانــهــ، اوــ اــنــحلــتــ.

ــ فــقــيــ: كــســرــ اوــ ســكــنــ وــاــنــطــفــاــ اوــ نــســيــ مــثــلــ قــوــلــ الــفــرــاءــ: فــتــأــتــ عــنــ الــاــمــرــ ايــ نــســيــتــهــ، فــتــأــتــ النــارــ ايــ اــطــفــأــهــاــ.

ويجوز ان تأتي هذه الأفعال بدون حرف النفي ولا تعتبر تامة بل ناقصة ولكن يجب ان تسبق بقسم في هذه الحالة مثل:

" تــالــلــهــ تــفــتــوــ تــذــكــرــ يــوــســفــ حــتــىــ تــكــوــنــ حــرــضــاــ " ( ســوــرــةــ يــوــســفــ ، ٥٨ــ ).

فــقــلــتــ: يــمــنــ اللــهــ اــبــرــحــ قــاعــداــ وــلــوــ قــطــعــوــ رــأــيــ لــدــيــكــ وــاوــصــالــيــ.

كــمــاــ أــجــازــ بــعــضــهــمــ وــرــوــدــ هــذــهــ الأــقــعــالــ مــنــفــيــهــ وــلــكــنــهاــ تــامــةــ مــســتــدــلــيــنــ بــهــذــاــ الــبــيــتــ:

" وــمــاــ إــنــ يــزــأــلــ رــســمــ دــارــ قــدــ اــخــلــقــتــ وــعــهــدــ لــمــيــتــ بــالــفــنــاءــ جــدــيــدــ " .<sup>17</sup>

### مــصــدــرــ وــمــشــتــقــاتــ هــذــهــ الأــقــعــالــ

الأــصــلــ فــيــ هــذــهــ الأــقــعــالــ اــنــهــ لاــ تــتــصــرــفــ أــيــ لــاــ يــرــيدــ لــهــمــ مــصــادــرــ وــلــاــ مــشــتــقــاتــ وــلــكــنــ وــرــدــ بــعــضــ الــإــيــاتــ لــعــضــ الشــعــرــاءــ اــســتــخــدــمــوــاــ مــشــتــقــاتــ لــهــمــ مــثــلــ:

16 الشيرازي، علي خان عثمان المديني. (د.ت). الحدائق الندية. ( تحقيق السيد أبو الفضل سجادى)، قم - ايران: روح الامنى. ص206.

17 الاندلسي، جمال الدين محمد بن عبدالله الطاين. (د.ت). سچ التسهیل لابن مالک. ( تحقيق. عبدالرحمن السيد، د. محمد بدوى المختارون). (ج.). ص.135.

قضى الله يا سماه ان لست زائلاً احبك حتى يغمض العين مغمض.

مقيم، باذن الله، ليس ببارِجٍ  
مكان الثرياً فاھرٌ كُلَّ منزلٍ

-مادام-

وهي من اخوات كان وتفيد الاستمرار والدوام، وتكون جامدة دائمًا أي تأني بصيغة الماضي فقط، ولابد منها المضارع والامر، ومن شروطها:

- 1- يجب ان تسبق بـ " ما المصدرية الظرفية ".
- 2- لا يجوز ابتداء الجملة بها.
- 3- لا يجوز ان يكون خبرها فعلًا ماضياً، لأن الفعل يدل على الدوام والاستمرار والفعل الماضي يدل على الماضي المنقطع .
- 4- لا يجوز ان يتقدم خبرها.
- 5- لا يجوز ان يكون خبرها طلبًا ( أي الاستفهام ) لأن أدوات الاستفهام لها الصدارة في الكلام ( مادام ) لايجوز ان يتقدم خبرها فلا نقول:

#### سبب تسمية ما مصدرية ظرفية

تسمى " ما " مصدرية لأن يمكن تأويل ما مع دام بمصدر صريح والمصدر هو " الدوام " ، وتسمى ظرفية لأنه دال على التوقيت وتتوب عن الظرف وهو " مدة " فيقدر " مادام " بـ " مدة دوام ".

#### معنى تكون مادام تامة

تأني مادام تامة

-1- اذا لم تسبق بـ " ما المصدرية الظرفية " مثل:  
دام زيدً صحيحاً، ( صحيناً ) حال وليس خبر.

-2- اذا كانت بمعنى " بقي " ويمكن ان تأتي في بداية الجملة، مثل قوله تعالى:  
" خالدين فيها مادامت السموات والأرض " ( سورة هود، ٣٠١ ).

-3- اذا كانت ما " مصدرية " فقط وليس ظرفية مثل:

عجبت من ما دام زيدً صحيحاً، أي عجبت من دوام زيد صحيحاً.

-ليس

#### اللغة:

واصله ليس ثم سكتت الياء للتحقيق او اصله لا أيس ثم طرحت الهمزة والصقت اللام بالياء مثل قول العرب: أئنني من حيث أئنني وليس.<sup>18</sup>

وهو فعل ماضي جامد غير متصرف أي ليس له مضارع ولا الامر ولا المصدر ولا المشتقات ويكون ناقصاً فقط ولا يمكن ان يأتي تامة ابداً، وذلك لأنها اشبهت ما وهي حرف لا يتصرف وجوب الا يتصرف.<sup>19</sup>

ويستعمل لنفي الحال في الجمل غير المقيدة بزمان اما المقيدة فنفيها على حسب القيد، ومن امثلة دلالتها على المستقبل:

" الا يوم يأن لهم ليس مصروفاً عنهم " ( سورة هود، ٨ ).

وقول حسان بن ثابت:

فما مثله فيهم ولا كان قبله وليس يكون الدهر ماداماً يدلُّ.

وحى ابن عصفور اتفاق النحوين على الجواز من غير تقييد.<sup>20</sup>

#### اختلاف النحاة حول حرافية او فعلية "ليس"

مذهب الجمهور يقول بفعالية ليس بدليل اتصال الضمائر البارزة به ( ت المتحركة، نا المتكلمين، الف الاثنين، واو الجماعة )، واتصاله ب ( ت التأنيث الساكنة )، بينما ذهب ابن السراج والفارسي وغيرهم الى حرافية ليس بشرط دخولها على الجمل الفعلية كقول الشاعر نابغة الذبياني:

تهدي كتاب خضرٍ ليس يعصمها الا ابتداؤ الى موتِ بالجامِ.

ولكن الفعلية بها ارجح ويؤكد ذلك اتصالها بالضمائر..

#### خصوصية ليس

احياناً يأتي ليس بمعنى ( لا العاطفة ) كقول الشاعر نفيل بن حبيب:

اين المفرُّ والاه الطالبُ والاشمر المغلوب ليس الغالب.

يمكن ان يدخل ليس على المبتدأ والخبر المرفوعين كقولنا:

ليس سمِّيْر مريضٌ؛ ففي هذه الحالة تعتبر اسمها ضمير شأن و ( سمير ) مبتدأ مرفع، و ( مريض ) خبر مرفع، والجملة الاسمية من المبتدأ والخبر ( سمِّيْر مريضٌ ) في محل نصب خبر ليس.

18. السامرائي، إبراهيم. (1996). الفعل زمانه وابنيته. بغداد: مطبعة العاين. ص.65.

19. الانباري، أبو بركات. (د.ت). اسرار العربية. ( تحقيق محمد بهجت النجار). دمشق: مطبوعات المجمع العلمي العربي. ص33.

20. السيوطي، جلال الدين. (1992). همع الهوامع. ( تحقيق عبدالعال سالم مكرم). (ج.2). بيروت: مؤسسة الرسالة. ص.73.

أحياناً تأتي (ليس) مهمة اذا دخلت على الجملة الفعلية ( فعلها ماض او مضارع ) وكانت بمعنى ( ما، لا ) النافية مثل:

ليس يعلم الغيب الا الله، أي لا يعلم الغيب الا الله.

لِسْنٍ خَلَقَ اللَّهُ مِثْلَهُ، أَيْ مَا خَلَقَ اللَّهُ مِثْلَهُ.

ويجوز ان نقول في مثل هذه الجمل ان اسم ضمير مستتر ويكون الجملة الفعلية خرًّا له.

لست بجواز زيادة الباء في خبرها مثل قوله تعالى:

"لست عليهم بمصطر" (سورة الغاشية، ٢٢).

- 1- انَّ الْبَاءَ حِرْفٌ يُفِيدُ الالْصاَنَ فَيُوجِبُ شَدَّةَ اتِّصالِ أَحَدِ الشَّيْئَيْنِ بِالْأَخْرَى.
  - 2- انَّ الْبَاءَ مِنْ حِرْفَاتِ الشَّفَةِ فَعَتَّبَرَ مِنْ أَقْوَى حِرْفَاتِ الْجَرِّ.
  - 3- انَّ جَمِيعَ حِرْفَاتِ الْجَرِّ لَهَا مَعْنَى إِضَافَى بِحَانِي التَّعْدِيَّةِ كَالتَّعْبِيَّعِ وَالتَّمْلِكِ وَالتَّشْبِيهِ، اما الْبَاءُ فَلَا مَعْنَى لَهَا بِحَانِي التَّعْدِيَّةِ.

ليس الاستثنائية

اولًا

ويأتي معنى ( الا ) الاستثنائية مثل حضر الفريق ليس واحداً، أي الا واحداً ويكون المستثني بعد ليس منصوباً على اعتباره خبراً له، والاسم ضمير مستتر وجوباً تقديره ( هو ) يعود على المستثني منه ( الفريق ).

وبحوز ان يكون المستثنى ضميراً متصلاً به كقولنا:

حاء القوم ليسك، أي، إلا إياك.

وقتكم

حاء القوم لسي، أي الا اباه.

والاحسن ذكره مع الضمير المنفصل مع جواز المتصل.

وشط محيّه بمعنى، (الا) هو الافراد مثل:

جاءوا ليس المتخلفين، ولایجوز ان نقول ليسوا؛ لأن الأصل في استثنائية ليس ان يكون اسمها ضميراً مستترأً وليس متصلة.

ثانياً:

ويأتي بمعنى ( عدا ) الاستثنائية مثل زارني الأصدقاء ليس محمدأً على اعتبار ليس فعل واسمه ضمير مستتر والمستتر ( محمدأً ) خيراً وليس ، او ليس محمد ، على اعتبار ليس حرف جر والمستتر ( محمد ) اسم مجرور وعلامة جره الكسرة.

الخاتمة

بعد ان عرضنا موضوع التواصل الفعليه وبينا معاناتها في اللغة والاصطلاح ودرستها دراسة شاملة نستعرض اهم النتائج التي توصلنا اليها في هذه الدراسة:

ان كان وأحوالها أفعال يعدها أيّ تاماً - أحياناً - مكتفياً بمعرفته (الفاعل) وتأتي ناقصة فتحتاج إلى منصوب يكمل معنى الكلام؛ لأن الفعل التام يتعلق بالذوات، أي يكمل معناه بمعرفته، والفعل الناقص يتعلق بالأحكام، كما وتأتي بعضها - أحياناً أخرى - زائدة للتوكيد تأتي لاحل أن تدل على الزمن الماضي فقط.

وتنقسم أخوات (كان) من حيث المعنى إلى مجموعات:

- 1 أفعال التوقيت: وتفيد إسناد الخبر إلى الاسم في زمان معين، وهي: (أصبح، أمسى، أضحي، ظل، بات).
- 2 أفعال الاستمرار: وتفيد استمرار إسناد الخبر إلى الاسم، وهي ناقصة التصرف، يأتي منها الماضي والمضارع، وهي (ما زال وأخواتها).
- 3 أفعال التحول: وتفيد تحول الفعل من حال إلى حال وهي: (صار) وما يحمل معناها من الأفعال.
- 4 فعل النفي: ويفيد نفي إسناد الخبر إلى الاسم (ليس).

و(كان) هي أمر الباب فتجمع بين دلالات الأفعال السابقة كلها وتفيد معنى (ليس) إذا كانت مسبوقة بـ(ما) النافية ويكثر حذفها في بعض المواضع.

كما تقوم الجملة الفعلية المكونة من (كان) واسمها وخبرها بدور اللفظ المفرد في بناء الأساليب، فتأتي في موضع الخبر والنعت والحال، وفي هذه الحالة يقدر وقوعها في محل الاسم المفرد، وتكون لا محل لها من الإعراب إذا كانت معتبرة أو صلة للموصول.

### المصادر والمراجع

- ابن يعيش، موفق الدين. (د.ت). شرح المفصل. (ج7): مصر.
- أبو رجاء، محمد محي الدين عبد الحميد. (1937). تبيح الازهرية. القاهرة: دار الفرقان.
- الاشبيلي، أبو حسن علي بن مؤمن ابن عصفور. (1998). شرح جمل الزجاجي. (اشراف د. اميل بديع يعقوب). (ج1). (ط1). بيروت - لبنان: دار الكتب العلمية.
- الافغاني، سعيد. (د.ت). الموجز في قواعد اللغة العربية. دمشق - سوريا: دار الفكر.
- الانباري، أبو بركات. (د.ت). اسرار العربية. (تحقيق محمد بهجت النجار). دمشق: مطبوعات المجمع العلمي العربي.
- الاندلسي، جمال الدين محمد بن عبدالله الطائي. (د.ت). شرح التسهيل لابن مالك. ( تحقيق د. عبدالرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون). (ج1).
- الياس، جوزيف/ ناصف، جرجس. (د.ت). الوجيز. بيروت - لبنان: دار العلم للملائين.
- الرازي، محمد بن أبي بكر. (1983). مختار الصحاح. الكويت: دار الرسالة.
- السامرائي، إبراهيم. (1996). الفعل زمانه وابنيته. بغداد: مطبعة العاني.
- السبتي، ابن أبي الربيع الاشبيلي. (1986). البسيط في شرح جمل الزجاجي. ( تحقيق د. عياد بن عيد التبيتي). (ط1). بيروت - لبنان: دار الغرب الإسلامي.
- سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. (1988). الكتاب. (تحقيق عبد السلام محمد هارون). (ج1). (ط3). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- السيوطى، جلال الدين. (1992). همع الهوامع. ( تحقيق عبد العال سالم مكرم). (ج2). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الشيزاري، علي خان عثمان المدنى. (د.ت). الحدائق الندية. ( تحقيق السيد أبو الفضل سجادي). قم - ايران: روح الأئمين.
- الغلائىنى، مصطفى. (1912). جامع الدروس العربية. (راجحه د. عبد المنعم خفاجة). (ج2). بيروت: منشورات المكتبة العصرية.
- المبرد، أبي العباس. (1979). المقضب. ( تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة). (ط2). (ج4). القاهرة.
- الهمذانى، بهاء الدين عبدالله بن عقيل المصري. (1980). شرح ابن عقيل. (ج1). (ط20). القاهرة: دار التراث.



# İmam Hatip Liseleri 9-10. Sınıf Arapça ve 11-12. Sınıf Mesleki Arapça Ders Kitaplarının Derlem Tabanlı Karşılaştırılması

## *A Corpus-Based Comparison of 9th-10th Grade Arabic Textbooks And 11th-12th Grade Vocational Arabic Textbooks in Imam-Hatip High Schools*

**Emrullah SOĞANLI, Ökçeş HENGİL, Mustafa AĞBAHT, Ahmed Wathek ABDULATEEF,  
Firdevs DERVIŞ, Emine YAVUZ**

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi A.B.D.  
Gazi University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of  
Arabic Language Education  
seyyidemrullah@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-8915-4556

### **Makale Bilgisi / Article Information**

**Makale Türü / Article Types :** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received :** 24.11.2023

**Kabul Tarihi / Accepted :** 19.12.2023

**Yayın Tarihi / Published :** 30.12.2023

**Yayın Sezonu / Pub Date Season :** Aralık / December

**Cilt / Volume:** 1 • **Sayı / Issue:** 2 • **Sayfa / Pages:** 215-231

### **Atif / Cite as**

SOĞANLI, E., vd., (2023). İmam Hatip Liseleri 9-10. Sınıf Arapça ve 11-12. Sınıf Mesleki Arapça Ders Kitaplarının Derlem Tabanlı Karşılaştırılması, *Lisanî İlimler Dergisi*, 1(2), 215-231.

### **İntihal / Plagiarism**

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenindi ve intihal içermemiği teyit edildi.

*This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.*

### **Yayın Hakkı / Copyright®**

LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.

*Journal of Linguistic Studies is an international, scientific and peer-reviewed journal.*

*All rights reserved.*

**Öz:** İmam Hatip liseleri Arapça ders programlarının incelendiği bu çalışmanın amacı, 9.-10. sınıf Arapça ders kitapları ile 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarının isim, fiil, sıfat kelime türleri bakımından derlem tabanlı karşılaştırmasını yapmaktadır. Derlem çalışmaları, internet ortamında bulunan yazılı veya sözlü veri tabanları üzerinden en sık tekrar edilen kelime veya kelime gruplarının incelenerek başta dil öğretimi alanı olmak üzere pek çok alanda kullanılmaktadır. Çalışmada İmam Hatip liseleri 9.-10. sınıf Arapça ders kitapları ile 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarının isim, fiil, sıfat kelime türlerinde derlemi çıkarılmıştır. İnceleme sonucunda 9.-10. sınıf kitaplariyla 11.-12. sınıf kitaplarının ortaöğretim programında benimsenen sarmal yaklaşım ilkeleriyle uyumsuzluk gösterdiği görülmektedir. İlk iki sene Arapça dersi bir yabancı dil dersi olarak görülpasarlanırken son iki sene bir din dersi/meslek dersi olarak

görülmektedir. Buna bağlı olarak belirlenen kazanımların gerçekleşmediği görülmektedir. Örneğin ilk iki sene verilen Arapça dersi sonrasında son iki sene verilen Mesleki Arapça dersi ile dilde kopukluk oluştuğu için programda hedef olarak belirlenen B1 dil seviyesine ulaşmanın uzak olduğu düşünülmektedir. 11.-12. sınıf ders programlarına, Mesleki Arapça derslerine ek olarak 9.-10. sınıfta olduğu gibi Arapçanın yabancı dil olarak ele alındığı bir dersin eklenmesi gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Arapça dersi, Ortaöğretim, İmam hatip liseleri, Mesleki Arapça

**Abstract:** The aim of this study, which examines the Arabic curricula of Imam Hatip high schools, is to make a corpus-based comparison of 9th-10th grade Arabic textbooks and 11th-12th grade Vocational Arabic textbooks in terms of noun, verb and adjective word types. Corpus studies are used in many fields, especially in the field of language teaching, by examining the most frequently repeated words or word groups through written or oral databases on the internet. In this study, the corpus of Imam Hatip high schools 9th-10th grade Arabic textbooks and 11th-12th grade Vocational Arabic textbooks in noun, verb and adjective word types were extracted. As a result of the analysis, it is seen that the 9th-10th grade books and 11th-12th grade books are incompatible with the principles of the spiral approach adopted in the secondary education program. In the first two years, the Arabic language course is seen and designed as a foreign language course, while in the last two years it is seen as a religion course/vocational course. Accordingly, it is seen that the determined outcomes are not realized. For example, it is thought that it is far from reaching the B1 language level, which is set as a target in the program, since there is a disconnect in the language with the Arabic course given in the first two years and the Vocational Arabic course given in the last two years. In addition to the 11th-12th grade curriculum, it is suggested that a course in Arabic as a foreign language should be added to the 9th-10th grade curriculum in addition to the Vocational Arabic course.

**Keywords:** Arabic lessons, Secondary education, Imam hatip high schools, Vocational Arabic

## Giriş

Derlem, (İng. corpus/ Ar. مُدْرَس) terimsel anlam olarak "bir dilin türlü kullanım alanlarından derlenmiş örneklerinin dil bilgisi ve kuramsal dil bilimi araştırmalarında kullanılmak üzere bilgisayar tarafından okunabilecek biçimde bir araya getirilmiş kümesi; bütünce, korpus" şeklinde açıklanmaktadır (TDK Güncel Sözlük). Literatürde kullanılmaya başlandığı ilk zamanlarda korpus veya bütünce terimleri de derlem sözcüğüne alternatif olarak kullanılmıştı. 2010 ve sonrasında derlem sözcüğü alternatiflerinden ayrışarak yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Sabancı, 2016, s.5). Başta sözlük yazımı, sözcük anlambilimi ve sözcüklerin içlem özelliklerini belirlemek gibi amaçlara yönelik olarak elektronik ortama girilmiş yazılı ve/veya sözlü veri girdileri olan büyük veri tabanları üzerinde sözcüklerin kullanım sıklığı ve eşdizim bilgilerinin sorgulanması/incelenmesi işlemektedir (Aksan, vd., 2008, s.559). Derlem işleminin gerçekleştirilebilmesi için verilerin elektronik ortamda bulunması gerekmektedir. Bilgisayarda yazılı olarak bulun-

mayan metinlerin elektronik ortama aktarılması gerekmektedir. Aynı zamanda kaydedilmiş sözlü olarak bulunan verilerin de bilgisayar ortamında yazılması gerekmektedir. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişmesi sayesinde İngilizce için oluşturulan British National Corpus ve Corpus of Contemporary American English gibi büyük derlem veri tabanları oluşturulmuştur. Taranarak kullanım sıklığı ve eşdizim bilgileri bulunan veriler başta dil öğretimi alanı olmak üzere pek çok alanda kullanılmaktadır. Bu özellikleyle derlemler bir nevi arşiv görevi görürler ancak arşivlerden farklı olarak örnek sunabilme ve doğal iletişim metinleri içermeye özellikleri sayesinde fonksiyon bakımından arşivlerden daha kullanışlıdır. Öte yandan derlemler, pek çok farklı türden metnin bulunduğu veri tabanları üzerinden incelendiği için sıradan kelime listeleri olarak değerlendirilemez. Bu derlemler sayesinde yapılan dilbilim çalışmalarıyla dilin başka yöntem ve araçlarla fark edilemeyen özellikleri ortaya çıkarmaktadır (Aksan, vd., 2014, s.724).

Derlemenin yapılacağı veri tabanı oluşturulurken seçilen metinlerin, derlemenin kullanılacağı alanı temsil etmesi son derece önemlidir. Söz konusu derlemenin niteliğidir. Seçilen metinler başta hedefe uygun, nitelikli, güvenilir ve herkesçe bilinmesi açısından şeffaf olmalıdır. Böylece derlemenin geçerliği konusunda şüphe oluşmayacaktır (Ruhi, Aksan, Aksan, 2014, s.264). Örneğin dil öğretimi için kullanılacak bir derlemede bu alana uygun metinlerin tercih edilmesi alanda yapılacak araştırmalar için önem arz etmektedir. Dolayısıyla derlem oluşturulurken kullanılan açık kaynak yazılımlar kaynakçada gösterilmeli ve yapılan değişiklikler yazılımın kullanım ilkelerine uymalıdır (McEnery ve Hardie, 2012, s.60-69).

Türkçe için hâlihazırda, ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) Türkçe Derlemi, BOUN (Boğaziçi Üniversitesi) Derlemi, TS Corpus Projesi (Turkish Speech, Herkes için Türkçe derlem) ve Türkçe Ulusal Derlemi olmak üzere dört adet büyük derlemden söz etmek mümkündür. Türkçenin ilk yazılı derlemi sayılan ODTÜ Türkçe Derlemi, 1990 sonrası yazılı metin örneklerini 291 farklı veri kaynağından almaktadır, 2 milyon sözcükten oluşmaktadır ve on farklı metin türünü kapsamaktadır. BOUN Derlemi, Türkiye'de okunan başlıca üç farklı gazetenin internet sayfalarını içeren dört farklı alt derlemi kapsamaktadır ve 423 milyon sözcükten oluşmaktadır. TS Corpus Projesi Türkçe için, öncülü ve çağdaşı diğer derlemlerde bulunmayan sözcük türü ve biçimbirimsel çözümleme etiketlerini içeren ve büyük bir veriye sahip bir derlem oluşturma amacıyla tasarlanmıştır. Bu derlem ile hedeflenen ilk amacın British National Corpus XML Edition (BNCWeb XML) ile aynı arama ve istatistik özelliklerini Türkçe bir derlemde sunmak olduğu açıklanmaktadır. Türkçe Ulusal Derlemi ise yukarıda özetlenen derlemlerden farklı olarak, derlem dilbilimin derlem kurma ilkelerine göre geliştirilen, en iyi uygulamaları örnek alan ve derlem tasarım sürecine uyarlayan bir derlemdir. Ayrıca web tabanlı, kendine özgü arayüzü olan, dili temsil gücüne (Ing. representativeness) sahip, dengeli (Ing. balanced), yazılı ve sözlü Türkçe metin örneklerini içeren Türkçenin ilk referans derlemi olduğu varsayılmaktadır.

Arap dili bağlamındaki derlem çalışmalarına bakıldığından ise kelime düzeyinde geçmişten günümüze yapılan en kapsamlı derlem çalışmasının, Tim Buckwalter tarafından 1986-2023 yılları arası internet üzerindeki kamuya açık yazılı kaynakların taranmasıyla yapılan derlem çalışması olduğu görülmektedir. 2.5-3 milyar kelimenin tarandığı çalışma sözlükçülük (İng. lexicography) amacıyla hazırlanmıştır (Al-Sulaiti ve Atwell, 2006, s.137). Al-Sulaiti ve Atwell (2006) ayrıca 2006 öncesi yazılı veya sözlü taranmış, lehçe ve fusha kelimeler içeren Arapça derlemleri belirtirken bunların etiketsiz ve yapılandırılmamış olduğunu ifade etmişlerdir (Al-Sulaiti ve Atwell, 2006).

Ancak Alansary ve Nagi (2014) bildirilerinde, analiz imkânı veren ve kullanımı geniş, yaklaşık 100 milyon kelimenin tarandığı ilk uluslararası Arapça derlemi (İng. International Corpus of Arabic (ICA)) projesine odaklanmışlar. Daha önce yapılan derlemleri dar kapsamlı olmaları veya analiz yönünden zayıf ve bölgesel olmaları bakımından eleştirmişlerdir. Bununla beraber önceki derlem çalışmalarının çoğunu belli amaçlarla yapıldığını, kamuya açık olarak paylaşılmadığını ve Arapça derlemlere yönelik ihtiyacın günden güne arttığını belirttilerlerdir (Alansary ve Nagi, 2014, s.8). Teknolojilerin gelişmesiyle beraber bu tarz kapsamlı derlem çalışmalarının kolaylaşlığı ve bu sebeple bu çalışmaların artması gerektiği düşünülmekte; ayrıca sözlükçülük, dilbilim, eğitim vb. alanlara katkı sağlama beklenmektedir.

### **Çalışmanın Amacı ve Kapsamı**

Çalışmanın amacı, yukarıda bahsedilen derlem disiplininin sınırları içerisinde yabancı dil eğitiminde kullanılacak materyallerin incelenmesi ve öğretim programlarının teorik ve pratik izdüşümlerinin karşılaştırılarak birbirleri arasında bir koordinasyon sağlanmasıdır. Ülkemizde İmam Hatip liselerinde uzun yillardır sistematik şekilde Arapça ve İngilizce gibi yabancı dillerin eğitimi verilmektedir. Çalışmanın konusu, İmam Hatip liselerinin 9 ve 10. sınıflarında okutulan Arapça derisi ile 11. ve 12. sınıflarında okutulan Mesleki Arapça ders kitaplarının fiil, isim ve sıfat kelime türlerinde kullanım sikliği bakımından derlemini çıkararak, öğretim programının benimsediği sarmal yaklaşım ilkeleriyle uyumunun incelenmesidir.

Bu çalışma, internet üzerinde açık erişime sunulmuş Sketch Engine isimli yazılıma söz konusu sınıf seviyelerinin ders kitaplarının yüklenerek taranmasıyla yapılmıştır. Taranan ders kitapları içerisinde isim, fiil ve sıfat türündeki kelimeler tablolaştırılmış ve niceliksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmada 9.-10. sınıflarla 11.-12. sınıflar olmak üzere kitaplar arası kelimelerde devamlılık araştırılmış ve benimsenen teorik yaklaşım olan sarmal yaklaşımın uygulanma seviyesi tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **MEB Orta Öğretim Düzeyi Arapça Öğretim Programları ve Ders Kitapları**

Eğitim-öğretim sürecinin plansız, programsız gerçekleştirilemesinin mümkün

olmadığı düşünülmektedir. Çınar (2013), Cumhuriyetten 2000'li yıllara kadar İmam Hatip Liselerinde uygulanmış olan öğretim programlarını analiz etmiş ve kıyaslamıştır. Tevhid-i Tedrisat döneminden sonra birçok siyasi gelişmeye ve İmam Hatip okullarının tekrardan açılmasına rağmen (Emiroğlu ve Uyanık, 2017, s.58) 1971 yılına kadar öğretim programlarında ve müfredatlarında pek bir değişiklik söz konusu olmamıştır (Çınar, 2013, s.183). 1972 yılından itibaren İmam Hatip Liselerinde, diğer okullardan farklı olarak mesleğe yönelik Arapça, Kur'an ve Din Kültürü dersleri seçmeli ve zorunlu olarak yer almaya başlamıştır. Daha sonra MEB Talim ve Terbiye Kurulu, 19-08-1998 tarih ve 174 sayılı kararı ile İmam Hatip Lisesi, Arapça ve Kur'an'ı Kerim ağırlıklı hazırlık döneminden sonra üç yıl eğitim veren bir liseye dönüştürülmüştür (Öcal, 1995, s.218). Kur'an-ı Kerim ve Arapça derslerinin ders programlarındaki ders süreleri yıllar içinde ihtiyaçlara yönelik sürekli değiştirilmiştir. Sürekli gelişen ve değişen durumlar neticesinde MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 22.07.2008 tarih ve 152 sayılı kararı ile öğretim programları yapılandırıcı eğitim anlayışına göre hazırlanmıştır (MEB TTKB, 2009). 10.03.2011 tarih ve 23 sayılı kararı ile öğretim programları güncellenmiş ve Arapça dersinin yanında Mesleki Arapça dersleri de yer almaya başlamıştır (MEB DÖGM, 2011). O tarihten itibaren 9. ve 10. Sınıflar için Arapça, 11. ve 12. Sınıflar için Mesleki Arapça dersi öğretim programları yayınalmaya başlamıştır. 2012 yılında Ortaöğretim düzeyinde tüm sınıflara yönelik 166 sayfalık ayrıntılı bir öğretim programı yayınlanmıştır (MEB TTKB, 2012). Bu öğretim programından sonra tüm sınıflar düzeyinde 2013 yılında ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları basılmıştır. Aşağıdaki tabloda 2011 yılından itibaren MEB tarafından yayınlanan öğretim programları ve ders kitapları yer almaktadır (Tablo A).

**Tablo A.** 2011-2022 Yılları Arası Ortaöğretim Düzeyi MEB Arapça Öğretim Programları ve Ders Kitapları

Yıl	Düzey/Sınıf	Okul	Öğretim Programı/Ders Kitabı Adı
2011	11-12. Sınıflar	İHL ve AİHL	İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Mesleki Arapça Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB DÖGM, 2011)
2012	9-12. Sınıflar	Diğer -Ortaöğretim	Ortaöğretim I. II. ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB TTKB, 2012)
2013	9-12. Sınıflar	İHL ve AİHL	Tüm sınıflar düzeyinde çalışma, ders ve öğretmen kılavuz kitapları
2014	11-12. Sınıflar	AİHL	Arapça (Metin-Mükaleme) Dersi (11. Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB DÖGM, 2014)
2015	11-12. Sınıflar	AİHL	11. ve 12. Sınıf Arapça Metin-Mükaleme Ders Kitabı

2016	9-10. Sınıflar	AİHL	Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi (9. Ve 10. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB DÖGM, 2016)
2017	9-12. Sınıflar	Diğer -Ortaöğretim	Ortaöğretim İkinci Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB DÖGM, 2017)
2017	9-10. Sınıflar	Diğer -Ortaöğretim	9. ve 10. Sınıf Seçmeli Arapça Dersi Kitapları
2018	11-12. Sınıflar	AİHL	Mesleki Arapça Dersi (11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB DÖGM, 2018)
2019	11-12. Sınıflar	AİHL	11. ve 12. Sınıf Mesleki Arapça Ders Kitabı
2022	9-10. Sınıflar	AİHL	9. ve 10. Sınıf Arapça Dersi Kitapları

2011-2018 yılları arasında yayınlanan programların yaklaşımları; iletişimsel yaklaşım, sarmal yaklaşım, dört dil becerisine odaklanma, öğrenci merkezlilik olarak belirtilemiştir. Ayrıca öğretim ilkeleri bakımından öğrencilerin hazır bulunmuşluk durumlarını geliştirmek ve pekiştirmek amacıyla kolaydan zora, özelden genele, somuttan soyuta ilkeleri benimsenmiş, ayrıca kelimeinden kalıplara, kalıplardan cümlelere, cümlelerden diyalog ve/veya metinlere kademeli olarak devam eden, sonrasında ise tersine işleyen analitik bir yapı da yer almıştır (MEB DÖGM, 2017, s.3). Bununla beraber bu programlarda genelde, dil öğrenmek isteyen bireylerin hedef, bilgi ve beceriler bakımından dil yeterlik seviyelerine ilişkin bir çerçeve sunan ve Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2001) esas alınmıştır. Bu metne göre dil yeterlik seviyeleri temel kullanıcı (A1 ve A2), bağımsız kullanıcı (B1 ve B2), ve yetkin kullanıcı (C1 ve C2) şeklinde sınıflandırılmıştır (Avrupa Konseyi, 2009). Ortaöğretim 9-12. sınıflar için belirlenen düzeyler MEB öğretim programlarında A1-B1 olarak belirlenmiştir.

Diller için Ortak Başvuru Metni'ne göre A1 seviyesindeki bir kullanıcı basit bir şekilde etkileşim kurabilir; kendisi, yaşadıkları yer, tanıldığı insanlar ve sahip olduğu nesneler hakkında basit sorular sorup bu sorulara yanıt verebilir; öncelikli ihtiyaçlar veya çok aşina olduğu konulara ilişkin basit ifadeler ortaya koyup bunlara karşılık verebilir. Ayrıca gün, günün saatleri ve tarihi sorup buna yanıt verebilir. Temel selamlama ifadelerini kullanabilir. "Evet", "hayır", "affedersiniz", "lütfen" ve "teşekkürler" ifadelerini kullanabilir. İsim, adres, uyruk ve medeni hâl gibi kişisel bilgilerin yer aldığı basit formları doldurabilir. Basit ve kısa kartpostallar yazabilen. Öğretim programlarında ve ders kitaplarında bu ortak başvuru metni

esas alınmasına rağmen 2022 yılında basılan Arapça ders kitaplarında Diller için Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)'nın 2020 yılında yayınlanan güncel versiyonunun dikkate alınmadığı görülmektedir (Council of Europe, 2020). Güncel versiyonda dört temel dil becerisi kazanımları "alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık" gibi yeni dil becerilerine göre ifade edilmektedir (Council of Europe, 2021). O yüzden bu çalışmada derlem çalışması analizinde Avrupa Konseyinin yalnızca 2001 yılındaki çerçeve metni bakımından incelenmiştir. Bu çalışmada yer alan derlemenin analizinde ders kitaplarının ve öğretim programlarının filen uygulanma düzeyini analiz etmek için öğretim programlarında esas alınan temel yaklaşımların özellikleri kısaca belirtilemiştir.

### **Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımları**

Bu çalışmaya temel oluşturan 9-10. sınıflar Arapça ve 11-12. sınıflar mesleki Arapça ders kitapları, 2011 ve 2022 yıllarında güncellenen öğretim programları temel alınarak hazırlanmıştır. Bu nedenle bu başlık altında, özellikle bu iki öğretim programının temel yaklaşımları incelenmiştir.

#### **İletişimsel Yaklaşım**

İngiliz dilbilimci Wilkins (1972, 1976), dilin öğrencilerin anaması ve ifade etmesi gereken iletişime dayalı evrensel anımlardan oluştuğunu ileri sürmüştür. Wilkins iki tür anlam tanımlaması yapmıştır; "Kavramsal" kategoriler (zaman, miktar, konum vb.) ve "iletisimsel işlev" kategoriler (talepler, ret, şikayetler vb.). Kavramsal ve işlevsel içerik anlayışına göre yabancı dil eğitimi sadece dil bilgisi yapılarına göre değil iletişim gerekliliklerine göre de düzenlenmelidir. Yabancı dil öğretimine ilişkin çokça yöntem bulunsa da bu yöntemleri geleneksel ve iletişimsel bakımından ikiye ayırmak mümkündür (Onay, 1998, s. 28). Bu yaklaşım da dilin gramer kuralları yerine dil, öncelikle yazılı ve sözlü olarak bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Kelime ve kalıpların ezberletilmesi veya sadece örnek cümlede kullanılması yerine doğrudan dili işlevsel üretimde kullanma, tartışma, aracılık etme, dil kullanıcıları ile etkileşimde bulunma becerileri ön plandadır.

#### **Sarmal Yaklaşım**

Sarmal yaklaşım, öğretim programları gibi geniş kapsamlı ve sürece yayılan öğretim ortamlarının düzenlenmesinde yararlanılan bir içerik oluşturma yöntemidir (Bruner, 1960). Sönmez (2007), sarmal yaklaşımı, hazırlıbulunuşluk üzerine yapılan yeni öğrenmelerin tümünü aşamalılık ilkesine göre yapılandırılmasını ve öğrenmelerin pekiştirilmesi için yeri geldikçe önceki öğrenilenlerin tekrar edilmesi olarak ifade etmiştir. Özellikle yabancı dil öğreniminde, o yabancı dili kendi ortamında edinilmediğinden bilgilerin birbirinden kopuk olarak verilmesi düşünülemez. Bu çalışmada ise özellikle öğretim programlarında belirtilen ve kaçınılmaz olarak uygulanması gereken bu yaklaşımın uygulanıp uygulanmadığına bakılmıştır.

## Öğrenci Merkezlilik

Geleneksel yöntemlerde öğretmen anlatıcı ve aktif, öğrenciler sadece dinleyici ve pasif olarak görülmüştür. Öğrenciler adeta içleri doldurulması gereken bir bidon addedilmişlerdir (Freire, 1991). Oysa iletişimsel yöntemlerde öğrenciler birer nesne değil, bir özne olarak görülmüş, eğitim anlayışı da öğretmekten öte onların öğrenmesine rehberlik etme olarak değişmiştir. Bu sebeple bu çalışmada, 2022 yılı öğretim programında vurgulandığı üzere öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlanan ortaöğretim düzeyi Arapça ders kitaplarının öğrenci merkezli bir odak ile hazırlanma durumları incelenmiştir.

## Dört Dil Becerisinin Esas Alınması

2011 ve 2022 yıllarında yayınlanan Arapça öğretim programlarında ders planlamalarının dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri diye adlandırılan dört temel dil becerilerinin doğal iletişim ortamlarına benzer şekilde etkileşimle yapılması hedeflenmiştir. Ders kitaplarındaki alıştırmaların bu dört dil becerisinin beraberce öğretimine yönelik ne derecede başarılı olduğunu ortaya koymak başka bir çalışmanın konusudur.

## Öğretim Programlarının Vizyonları

2011 yılından itibaren Arapça öğretim programlarının vizyonları bize ders kitaplarının hangi bakış açısıyla hazırlandıklarına yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu derlem çalışmasında seçilen ders kitaplarının esas aldıkları 2022 (Arapça 9. ve 10. sınıflar) ve 2018 (Mesleki Arapça 11. ve 12. sınıflar) yılındaki öğretim programlarının vizyonları yer almaktadır (Tablo B).

**Tablo B.** 2018 ve 2022 yılında yayınlanan Arapça Öğretim Programlarının Vizyon Kıyaslaması

Yıl	Vizyon
2018	"Arapça öğrenmeye ilgi duyan, Arapça bilgi düzeyini sürekli geliştirmeye istekli, başkallarıyla işbirliği yaparak birlikte öğrenen ve özgüvenle günlük yaşantısında Arapçayı konuşabilen, bunun yanı sıra İslâmi kaynaklardan da istifade edebilen bireyler yetiştirmektir" (MEB DÖGM, 2018, s.2).
2022	"Dört Temel Dil Beceri"sinin yanı sıra "Temel Dinî Kaynakları Tanıma ve Kullanma", "Dinî Metinleri Anlama ve Yorumlama" gibi becerilerin gelişmiş, İslami ilimlere ait klasik/güncel Arapça literatür ve metinlerden yararlanabilen bireyler yetiştirmektir (MEB DÖGM, 2022, s.106).

Bu vizyonlara bakıldığından ilk kez 2011 yılında İmam hatip liseleri öğretim programlarında yer edinen Mesleki Arapça dersi, içeriği bakımından diğer meslek derslerinin Arapçaya entegresi mahiyetinde olduğu için dil öğretmenleri nedinde öğretim yöntem ve teknikleri bakımından bazı problemlere sebep olmak-

tadır. Çünkü “Mesleki Arapça” dersi için yukarıda belirtilen temel dil becerilerinin yanı sıra “temel dini kaynakları tanıma ve kullanma”, “dinî metinleri anlaması ve yorumlama” gibi becerileri öğrencilere kazandırmayı hedeflediğiinden aslında iki ayrı alanda uzmanlık gerektirmektedir. Bu durumda şu temel soru gündeme gelmektedir; “Mesleki Arapça” dersi öğretmenler ve öğrenciler tarafından doğru bir şekilde algılanmış mıdır? Bu dersi veren öğretmenler dil becerilerinin öğretimine yeterince hakimler midir? Ya da dil becerilerinin öğretiminde uzman oldukları söyleyebileceğimiz öğretmenler ilgili derslerin içeriğine (Temel Dinî Bilgiler, Fıkıh, Kelam, Akaid vb.) hakimler midir? Bu sorulara olumlu cevaplar verildiği takdirde asıl sorular, öğrencilerin bu dersi nasıl algıladıkları konusunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler bu içerikleri yabancı dil içerisinde almaya ne derece hazırlardır? Öğrenciler bu dersi herhangi bir yabancı dil dersi olarak mı yoksa diğer meslek dersleri gibi bir ders olarak mı görmektedirler?

Yukarıdaki çeşitli soruları cevaplandırmabilmek için çeşitli faktörlere yönelik bir dizi çalışma yapmak gerekmektedir. Fakat alan yazında ilgili sorulara yönelik yeterince çalışma görülmemiştir. İmam Hatip Liselerinde meslek derslerine yönelik Mücahit (2017) tarafından yapılan tutum çalışmada öğrencilerin meslek dersleri içerisinde memnuniyet düzeylerinin en düşük olduğu dersin Mesleki Arapça Dersi olduğu görülmektedir. Sadece bu veriyle Mesleki Arapça dersine yönelik genel bir çıkarım yapmak mümkün değildir; fakat öğrencilerin olumsuz tutum göstermesi bu dersin öğretim programını sorgulanabilir kılmaktadır. Bu vesileyle öncelikle iki ayrı ders olan Arapça (9. ve 10. sınıf) ve Mesleki Arapça (11. ve 12. sınıf) dersleri kendi içlerinde sarmal bir yapı teşkil edebilir fakat bütünüyle iki ders arasında bir sarmallık olduğunu söyleyemek pek mümkün gözükmektedir. Bu çalışmanın amacı, bu ders kitapları arasında bir sarmallık ve sürdürilebilirliğin mevcudiyetini derlem çalışması yaparak ortaya çıkarmaktır. Ayrıca eğer böyle bir sarmallık söz konusu dejilse “iki ayrı dersin birbirile sarmal bir örüntüde hazırlanması mı gereklidir yoksa bu dersleri ayrı kategoride ele alıp derslerin sürdürilebilirliğine ve öğrenci memnuniyetini artırmaya yönelik neler yapılabilir” sorusuna yanıt aranmaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışma, internet üzerinde açık erişime sunulmuş ondan fazla dilde derlem çalışmasına imkân sunan “Sketch Engine” isimli yazılım ile yapılmıştır. Çalışmada çalışma grubunu 2023-2024 yılında İmam Hatip liselerinde okutulmakta olan 9-10. sınıf Arapça ders kitapları ve 11-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan ders kitaplarının içerikleri derlem tabanlı nicel içerik analizi yöntemiyle taramış, elde edilen veriler tablolarla karşılaştırmalı analiz yöntemiyle incelenmiştir. Kitapların “Sketch Engine” isimli yazılıma yüklenmesiyle elde edilen verileri isim, fiil ve sıfat türündeki kelimelere göre tablolAŞtırılmışlardır. Bağlaçlar, zarflar ve belirli karakterleri içeren sınıflandırmaların anlamlı veriler elde edinilmeyeceği düşünüldüğünden çalışmaya

eklenmemişlerdir. İsim, fiil ve sıfat türündeki karşılaştırmalı analizlerden kitaplar-daki kelimelelere yönelik anlamsal ve bağlamsal devamlılık araştırılmış ve öğretim programlarında benimsenen sarmal yaklaşımın uygulanma seviyesi tespit edil-meye çalışılmıştır.

### Araştırmamanın Soruları

9.-10. sınıflarda okutulan Arapça ders kitabımda en çok kullanılan fiil, isim ve sıfatlar nelerdir?

11.-12. sınıflarda okutulan Mesleki Arapça ders kitabımda en çok kullanılan fiil, isim ve sıfatlar nelerdir?

9.-10. sınıflar Arapça ders kitabı ile 11-12. sınıflarda okutulan Mesleki Arapça ders kitapları arasında sözcük devamlılığı var mıdır?

9.-10. sınıflar Arapça ders kitabı ile 11-12. sınıflarda okutulan Mesleki Arapça ders kitapları sarmal yaklaşım bakımından birbirleri ile uyumlu mudur?

Ortaöğretim Arapça ders kitaplarında ilgili öğretim programlarında belirtilen program yaklaşımlarına ilişkin anlamlı bir bağ var mıdır?

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 9.-10. sınıflar Arapça ders kitabı ile 11-12. sınıflarda okutulan Mesleki Arapça ders kitaplarında bulunan isim, fiil, sıfat sözcük türleri bakımından derlemi çıkarılmıştır. Daha sonra bu sözcükler sarmallık açısından karşılaştırılmıştır.

i. 9. ve 10.sınıf

a. Tablo 1. İsim

Noun	Frequency <sup>7</sup> ↓	Noun	Frequency <sup>7</sup> ↓	Noun	Frequency <sup>7</sup> ↓	Noun	Frequency <sup>7</sup> ↓
صلحة	118 ...	مدرسة	54 ...	والد	41 ...	جد	31 ...
الله	107 ...	غرفة	54 ...	علم	40 ...	مثال	30 ...
يوم	106 ...	أحمد	53 ...	كرم	38 ...	واحد	30 ...
طالب	84 ...	رسول	52 ...	رقيقة	35 ...	عدد	29 ...
مدينة	80 ...	سنة	51 ...	كل	35 ...	إسطنبول	29 ...
درس	72 ...	صديق	50 ...	مكتبة	35 ...	حج	29 ...
اسم	69 ...	بيت	46 ...	احت	34 ...	تركيا	29 ...
عشرة	68 ...	كتاب	45 ...	عند	34 ...	مكة	29 ...
مسجد	64 ...	معلم	45 ...	محمد	34 ...	آخر	29 ...
صف	63 ...	كلمة	45 ...	قبل	33 ...	أب	28 ...
بعد	60 ...	دفتر	44 ...	غير	32 ...	مسلم	27 ...
ساعة	59 ...	مكان	42 ...	حسب	32 ...		
نادي	56 ...	طبيب	41 ...	عمر	31 ...		

b. Tablo 2. Fiil

Verb	Frequency <sup>7</sup> ↓	Verb	Frequency <sup>7</sup> ↓	Verb	Frequency <sup>7</sup> ↓	Verb	Frequency <sup>7</sup> ↓	Verb	Frequency <sup>7</sup> ↓
كتب	108 ...	قال	31 ...	أراد	19 ...	تحدث	15 ...	آخر	12 ...
ذهب	108 ...	سلم	29 ...	زار	18 ...	إمكان	15 ...	شرب	12 ...
كان	86 ...	أشهر	27 ...	أشترى	18 ...	فتح	14 ...	عمل	11 ...
صلى	75 ...	جلس	26 ...	لعب	18 ...	ذنن	14 ...	درس	11 ...
أدب	49 ...	أعد	24 ...	ووقع	17 ...	فعل	13 ...	تعلم	11 ...
خرج	46 ...	صام	24 ...	ولد	17 ...	سعن	13 ...	عرف	11 ...
وجه	42 ...	سافر	23 ...	علم	16 ...	وصل	13 ...	عد	11 ...
أفوه	38 ...	بدأ	21 ...	أجمل	16 ...	دخل	12 ...	أصبح	11 ...
طالب	38 ...	فضل	21 ...	راوند	15 ...	عاد	12 ...	حافظ	10 ...
قرآن	35 ...	وجد	20 ...	تعالى	15 ...	هاجر	12 ...	قام	10 ...

c. Tablo 3. Sifat

Adjective	Frequency <sup>7</sup> ↓	Adjective	Frequency <sup>7</sup> ↓	Adjective	Frequency <sup>7</sup> ↓	Adjective	Frequency <sup>7</sup> ↓
أول	62 ...	تسع	15 ...	وطني	11 ...	جديد	8 ...
ثاني	43 ...	مسلم	14 ...	آخر	11 ...	سياسي	8 ...
صائم	29 ...	قادم	13 ...	سنت	10 ...	اجتماعي	8 ...
ثلاث	25 ...	ذكر	13 ...	قريب	10 ...	قصير	7 ...
حسن	24 ...	كبير	13 ...	مشهور	10 ...	ديني	7 ...
منور	23 ...	نامن	13 ...	مقدم	10 ...	أفضل	7 ...
عربي	22 ...	أكبر	13 ...	نافذ	10 ...	ثمايني	7 ...
ذكري	20 ...	بن	13 ...	يدوي	10 ...	كامل	7 ...
ذاهب	20 ...	طويل	12 ...	أكبر	10 ...	سيفي	7 ...
سميد	19 ...	قائم	12 ...	مشروع	9 ...	قليل	7 ...
سابق	18 ...	مکرم	12 ...	أول	9 ...	ساعي	7 ...
تاريخي	18 ...	إسلامي	11 ...	أربع	9 ...		
صحيح	16 ...	أثنان	11 ...	ثالث	9 ...		

## ii. 11-12. sınıf

a. Tablo 4. İsim

Noun	Frequency <sup>7</sup> ↓	Noun	Frequency <sup>7</sup> ↓	Noun	Frequency <sup>7</sup> ↓	Noun	Frequency <sup>7</sup> ↓	Noun	Frequency <sup>7</sup> ↓
الله	600 ...	رسول	138 ...	غير	87 ...	مدينة	75 ...	صلة	64 ...
كلمة	340 ...	إيمان	118 ...	صورة	87 ...	درس	74 ...	حمل	63 ...
فعل	279 ...	حرف	118 ...	حول	83 ...	مثل	74 ...	قاعدة	62 ...
جملة	205 ...	إسلام	115 ...	تركيب	82 ...	سؤال	74 ...	تحت	60 ...
بين	176 ...	علم	104 ...	آمام	82 ...	كل	72 ...	مسلم	60 ...
حديث	166 ...	مثال	102 ...	حضارة	82 ...	حكم	72 ...	نوع	60 ...
مناسبة	164 ...	عبارة	97 ...	فراغ	81 ...	دعوة	70 ...	مستعينا	59 ...
خلف	161 ...	زميل	91 ...	أمر	80 ...	نوم	69 ...	دائرة	58 ...
قرآن	154 ...	نص	90 ...	بعد	78 ...	دين	66 ...	سبب	58 ...
أسم	149 ...	آية	87 ...	قوس	77 ...	ناس	65 ...	كتاب	58 ...

b. Tablo 5. Fiil

Verb	Frequency <sup>2</sup> ↓	Verb	Frequency <sup>2</sup> ↓	Verb	Frequency <sup>2</sup> ↓	Verb	Frequency <sup>2</sup> ↓	Verb	Frequency <sup>2</sup> ↓
كان	300 ...	سمع	56 ...	وجب	36 ...	دعا	28 ...	كان	23 ...
قال	254 ...	اصبح	50 ...	دل	34 ...	استعمل	26 ...	أخبار	23 ...
سلم	156 ...	أمل	48 ...	أنشأ	32 ...	أكل	26 ...	جاء	22 ...
تعالى	140 ...	عرف	44 ...	أعد	30 ...	جرى	26 ...	تحدث	21 ...
صلب	124 ...	نزل	42 ...	خطا	30 ...	درس	25 ...	جاز	21 ...
علم	118 ...	أفر	41 ...	أمن	29 ...	قدم	25 ...	صار	20 ...
ذكر	88 ...	عبر	40 ...	لعل	29 ...	سسى	24 ...	أخرج	20 ...
كتب	80 ...	أشار	39 ...	بدأ	28 ...	ترك	24 ...	قرأ	20 ...
نطق	76 ...	لبت	39 ...	قام	28 ...	عبد	24 ...	أمر	19 ...
لاحظ	70 ...	ليس	39 ...	زال	28 ...	وصل	24 ...	عهد	19 ...

c. Tablo 6. Sıfat

Adjective	Frequency <sup>2</sup> ↓	Adjective	Frequency <sup>2</sup> ↓	Adjective	Frequency <sup>2</sup> ↓	Adjective	Frequency <sup>2</sup> ↓
صحيح	114 ...	أول	31 ...	ظليم	18 ...	مقبول	15 ...
إسلامي	108 ...	سابق	27 ...	منضل	18 ...	مستعمل	14 ...
أول	94 ...	مدني	26 ...	وارد	17 ...	اجتماعي	14 ...
ثاني	83 ...	رابع	26 ...	نبي	17 ...	ديني	14 ...
فاعل	77 ...	مكي	24 ...	مكرهه	17 ...	شديد	13 ...
مسلم	68 ...	طيب	24 ...	مدحوم	17 ...	سادس	13 ...
مقيد	58 ...	سري	22 ...	فعلن	17 ...	أسمى	13 ...
ماضي	47 ...	محفوظ	21 ...	منين	16 ...	مني	13 ...
ثالث	44 ...	مذكور	20 ...	مضاف	15 ...	قصير	12 ...
ثلاث	39 ...	ثاني	20 ...	عربي	15 ...	خمس	12 ...
نحو	36 ...	أصل	20 ...	حامض	15 ...	بخاري	12 ...
آخر	35 ...	إلهي	19 ...	خاص	15 ...		
نبوي	34 ...	غائب	19 ...	المعروف	15 ...		

Tablo 1'de görüldüğü gibi 9.-10. sınıf Arapça ders kitapları isim derleminde en fazla tekrarlanan ilk 10 isim - الله - يوم - طالب - مدينة - درس - امر - عشرة - مسجد - جملة - بین - حديث - مناسبة - خلق - قرآن - امر - فعل - كلمة - حرف - مفهوم ve bu isimler 138 defa tekrar ederken 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitapları isim derleminde Tablo 4'te görüldüğü gibi en fazla tekrarlanan ilk 10 misi tekrarlanmıştır. Mesleki Arapça kitaplarındaki bu 10 isme bakıldığına isimlerin yarısının Arapçadan Türkçeye geçen ve günümüzde de kullanılan Allah, sözcük, cümle, hadis ve Kur'an kelimeleri olduğu ve en sık tekrarlanan ilk iki ismin 940 defa tekrarlandığı görülmüştür ki bunlar كلامه ve كلام الله sözcükleridir. İsim derlemelerine bakıldığından 9.-10. sınıf Arapça ders kitaplarında ilk 3 sıradaki ismin sırasıyla 118, 107 ve 106 defa tekrar edildiği, 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarında ise ilk 3 sıradaki ismin sırasıyla 600, 340 ve 279 defa tekrar edildiği görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede, öğrencilerin zaten Türkçeden aşina oldukları bu isimlerin bu kadar fazla tekrar edilmesi yerine farklı kelimelere yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi 9.-10. sınıf Arapça ders kitapları fiil derleminde en fazla tekrarlanan ilk 10 fiil ذهب - كان - صلّى - أحب - خرج - وجب - أقر - طلب - قرأ olmak - ذهب - كان - صلّى - أحب - خرج - وجب - أقر - طلب - قرأ ve bu fiiller 1250 defa tekrar etmektedir. 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitapları fiil derleminde Tablo 5'te görüldüğü gibi en fazla tekrarlanan ilk 10 fiil ذهب - كان - صلّى - علم - تعالى - ذكر - كتب - نطق لاحظ olmuş ve bu fiiller 1406 defa tekrarlanmıştır. Bu fiillerin derlemesinde bakıldığından 9.-10. sınıf Arapça ders kitaplarında ilk 50 fiil 1317 defa tekrar ederken 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarında ilk 50 fiil 2722 defa tekrarlanmıştır. Buna göre; her iki tabloda fiillerin tekrarlanması sayılarda yarıya yakın kullanım sayısının artışı sonucu ortaya çıkmıştır. Fiil derleminde dikkat çeken en belirgin fark fiil seçimlerinde ortaya çıkmıştır. 9.-10. sınıf Arapça ders kitapları fiil derleminde en sık tekrarlanan ilk 50 fiil arasında yer alan ذهب - خرج - جلس - اشتهر - صام - سافر - فضل - وجد - زار - اشتري - لعب - وقع - ولد - فتح - سعي - دخل - عاد - هاجر - شرب - تعلم - حافظ gibi fiiller, 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarında en sık tekrarlanan ilk 50 fiil arasında bulunmamaktadır. Ancak bu fiiller günlük hayatı sık kullanılan fiiller arasındadır. Bu da 9.-10. sınıf Arapça ders kitapları fiil derleminde yer alan ilk 50 fiillin 23 tanesinin yanı neredeyse yarısının, 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarının fiil derlemiyle örtüşmediği ve bir kopukluk olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Yabancı dilde tekrarın önemi büyütür ve yukarıda yazılı olan fiiller 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarında sık tekrarlanan fiiller arasında yer almazlarından dolayı öğrencilerin bu fiilleri unutabilecekleri düşünülmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi; 9.-10. sınıf Arapça ders kitapları sıfat derleminde en fazla tekrarlanan ilk 10 sıfat - أول - ثانٍ - صائم - ثالث - خمس - منور - عربي - ذاهب - تري سعيد olmuştur. Bu sıfatlar 982 defa tekrar ederken 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitapları sıfat derleminde Tablo 6'da görüldüğü gibi en fazla tekrarlanan ilk 10 sıfat - صحيح - إسلامي - أول - ثانٍ - فاعل - مسلم - مفيد - ماضي - ثالث olmuştur. Bu sıfatlar 237 defa tekrarlanmıştır. Sıfatlar sıralamasında ilk sırada yer alan sıfatlar arasında 114 defa tekrarlanan صحيح 108 defa tekrarlanan إسلامي ve 94 defa tekrarlanan أول sözcükleri yer almıştır. Bu sıfatların kullanılması; din diline ayırt edici bir karakter kazandırmakta, dini değer ve kavramlarla etkileşimi artırmakta, dini anımların doğru tahsis edilmesine ve yönlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Daha az sıklıkla tekrarlanan diğer sıfatlar ise - خامس - سادس - ثالث - فاعل - ماضي - سابق - رابع - غائب - متعلّل - وارد - مُتّصل - مُتّصل olmuştur. مُستعمل - مفيد - ثانٍ - مجهول - مذكور - مذموم - معروف - مجهول - مذكور - مذموم ve sözcükleri 17 defa ve sözcüğü 15 defa tekrarlanmıştır. 9.-10. sınıf Arapça ders kitapları sıfat derleminde en fazla tekrarlanan ilk 10 sıfat içinde Türkçede de kullanılan 3 sıfat أول-ثانٍ-صائم 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitapları sıfat derleminde Türkçede de kullanılan 3 sıfat صحيح-إسلامي-مسلم 11-50 arasındaki sıfatlar içinde Türkçede kullanılan 4 sıfat تاريجي-مسلم-إسلامي ديني 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitapları sıfat derleminde, sıralamada yer alırken, 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitapları sıfat derleminde, sıralamada 11-50 arasındaki sıfatlar içinde Türkçede kullanılan 7 sıfat نبو - مدنی إلهي - عظيم -

می - عربی - دینی - bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin ana dillerinden aşina olduğu bu sıfatları, bu sıklıkla kullanmanın gereksiz ve faydasız olduğu düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak her iki tablodaki ilk 50 sıfat içinde قديم - طويل كبير - رخيص - كثير gibi sık kullanılan sıfatların yer almamasını da hem 9.-10. sınıf Arapça ders kitapları için hem de 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitapları için bir eksiklik olarak saymak mümkündür.

### Sonuç ve Öneriler

9.-10. sınıf Arapça ders kitaplarında en çok kullanılan 50 fiilin çoğunun 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarında en çok kullanılan 50 fiilden farklı olduğu görülmektedir. Bu da öğretim programının belirlemiş olduğu sarmal yaklaşım ile uyumsuzluk doğurmaktadır. 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarının çoğunlukla dinî içerikli kelimeler içermesi doğal bir durumdur. 9.-10. sınıf kitaplarında kullanılan günlük Arapça kelimelerin bir dil öğretim programının tam anlamıyla uygulanabilmesi için 11.-12. sınıfta da devam etmesi gerekmektedir.

9.-12. sınıflar için uygulanan programa bakıldığından öğrencilerin A1-B1 seviyesinde dil öğrenmelerinin hedeflendiği görülmektedir. Ancak 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarının önceki iki sınıfta yürütülen programdan uzak olduğu görülmekte ve dolayısıyla program ile hedeflenen noktaya ulaşmanın zorlaşlığı, programlar arasında kopukluk olduğu düşünülmektedir.

Türkçede kullanılan ve öğrencilerin aşina olduğu, öğrenmede zorlanmadığı isimler, fiiller ve sıfatların, 11.-12. sınıf Mesleki Arapça ders kitaplarında olduğu gibi, gereğinden fazla tekrar edilmesi hem vakit kaybı olacak hem de dört temel dil becerisinin gelişim hızını yavaşlatacaktır.

Arapça kitapları ve Mesleki Arapça kitapları yazılırken kelimelerdeki tekrarın ortalama bir sayıda olması kitapların içinde birbirinden farklı daha fazla isim, daha fazla fiil ve daha fazla sıfat olmasına imkân verecek bu da öğrencinin dil gelişimine büyük katkı sağlayacaktır.

11.-12. sınıf Mesleki Arapça kitapları, öğrencilerin meslek derslerinde öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri açısından faydalıdır fakat İslami kelimelerin pek çoğu değişime uğramadan dilimize geçtiği için öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmekten uzaktır. Halihazırda bu kelimeler, meslek derslerinde çokça kullanılmakta ayrıca Mesleki Arapça dersi adı altında bu kelimelerin tekrar edilmesi anlamlı bulunmamaktadır.

İمام Hatip liselerinde; Arapçanın İslam'ın dili olmasının yanı sıra yabancı dil olarak da öğretimini desteklemek, dört temel dil becerisini geliştirmek için 11.-12. sınıf Mesleki Arapça kitapları yanında, 9.-10. sınıf Arapça ders kitaplarının devamı niteliğinde 11.-12. sınıf Arapça kitaplarının müfredata eklenmesi Arapça öğretimine ivme kazandıracaktır.

9.-10. sınıfından sonra 11. sınıfda içerik bakımından keskin bir şekilde farklı bir ders materyaline geçmesi öğrenci açısından motivasyon kırıcı olabilmektedir. Bu sebepten iki ayrı ders arasında tema ve üslup farklarını olabildiğince minimum seviyeye indirmenin yararlı olacağının düşünülmektedir.

Bu bağlamda 9.-10. sınıfda işlenen Arapça derslerinden sonra 11.-12. sınıflarda Mesleki Arapça adında devam eden derslere ek olarak tıpkı 9.-10. sınıflarda okutulan Arapça dersi gibi bir dersin eklenmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Aksan, Y., vd. (2008). Türkçede yakın anlamlı sözcükler: bir derlem çalışması. 22. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı*, Van, s. 558-567.
- Aksan, Y., vd. (2014). Web tabanlı Türkçe ulusal derlemi (TUD). 16. *Akademik Bilişim Konferansı Bildiriler Kitabı*, (5-7 Şubat 2014), Mersin Üniversitesi. S.723-730.
- Alansary, S. and Nagi, M. (2014). "The International Corpus of Arabic: Compilation, Analysis and Evaluation" In *Proceedings of the EMNLP 2014 Workshop on Arabic Natural Language Processing (ANLP)*: 8-17, Doha, Qatar. Association for Computational Linguistics.
- Al-Sulaiti, L. and Atwell, E. S. (2006). "The design of a corpus of contemporary Arabic (CCA)". *International Journal of Corpus Linguistics*, Sayı 11 (2), 135-171.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: COE (CEFR)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1bf> sayfasından erişilmiştir.
- Council of Europe. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretim-değerlendirme* (TTKB Komisyonu, Çev.). Ankara: MEB TTKB. [http://www.dilbilimi.net/ab\\_diller\\_icin\\_ortak\\_avrupa\\_basvuru\\_metni\\_meb\\_tarafindan.pdf](http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Council of Europe. (2020). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment- companion volume COE (CEFR)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> sayfasından erişilmiştir.
- Council of Europe. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretim-değerlendirme- tamamlayıcı cilt* (MEB, Çev.). Ankara: MEB. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/04144518\\_CEFR\\_TR.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Çınar, F. (2013). "1924'ten 2000'e kadar uygulanmış olan İmam Hatip Lisesi öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması". *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı 197, Kış/2013, s: 187-208.
- Emiroğlu, A., Uyanık, N. (2017). Demokrat parti dönemi din eğitimi bağlamında imam-hatip okulları. *Tarihin Peşinde -Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 18, 53-69.
- McEnery, T., Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB DÖGM, 2011. *İmam hatip ve Anadolu imam hatip lisesi mesleki Arapça dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB DÖGM, 2014. *Arapça (metin-mükaleme) dersi (11. ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB DÖGM, 2016. *Anadolu imam hatip lisesi Arapça dersi (9. ve 10. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB DÖGM, 2017. *Ortaöğretim ikinci yabancı dil Arapça dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB DÖGM, 2018. *Mesleki Arapça dersi (11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.

- MEB TTKB, 2009. *İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB TTKB, 2012. *Ortaöğretim I. II. ve III. yabancı dil Arapça dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. Arapça 10. Sınıf Ders Kitapları. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. Arapça 11. Sınıf Ders Kitapları. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. Arapça 12. Sınıf Ders Kitapları. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. Arapça 9. Sınıf Ders Kitapları. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.
- Mücahit, M. (2017). Öğrencilerin gözüyle İmam hatip lisesi meslek dersleri ve meslek dersleri öğretmenleri (Sivas ili örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41 (1), 73-99. Retrieved from <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/30110/284926>.
- Onay, Ö. (1998). *Yabancı dil öğretiminde ders kitabı değerlendirmesi: Headway*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öcal, M. (1995). "Kuruluşundan günümüze İmam Hatip Liseleri". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. Sayı 6. İstanbul: MÜJV Yayıncıları.
- Ruhi, Ş., Aksan, M., Aksan, Y. (2014). Derlem dilbilim yöntemlerinin etkin olarak araştırmalarda kullanımı: Uygulamalar. *27. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 264-270.
- Sabancı, O. (2016). Dil öğretimi açısından derlem dilbilim uygulamaları. (Yüksek Lisans Tezi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Sezer, T., Sezer, B. T. (?). TS corpus: herkes için Türkçe derlem.
- Sketch Engine. 15/11/2023 tarihinde <https://www.sketchengine.eu/> adresinden ulaşılmıştır.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- TDK Güncel Sözlük. 15/11/2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- <https://ii.metu.edu.tr/tr/odtu-derlem>
- <https://tscorpus.com>
- <https://www.cmpe.boun.edu.tr/>
- <https://v3.tnc.org.tr/login>



# Orhan Pamuk'un "Beyaz Kale" İsimli Romanının Victoria Rowe Holbrook Tarafından Yapılan İngilizce Çevirisinin Erek Odaklı Çeviri Kuramına Göre İncelenmesi

## An analysis of Orhan Pamuk's "Beyaz Kale" in English translation by Victoria Rowe Holbrook in terms of Target Oriented Approach

Hakan KARADEMİR

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Çeviri ve Kültürel Çalışmalar Yüksek Lisans Programı  
Ankara Hacı Bayram Veli University Translation and Cultural Studies Master's Program

Doç. Dr. Zeynep ARKAN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü  
Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Arts, Arabic Translation and Interpreting Department  
zeynep.arkan@hbv.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-0534-186X

### Makale Bilgisi / Article Information

**Makale Türü / Article Types :** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Received :** 28.11.2023

**Kabul Tarihi / Accepted :** 16.12.2023

**Yayın Tarihi / Published :** 30.12.2023

**Yayın Sezonu / Pub Date Season :** Aralık / December

**Cilt / Volume:** 1 · **Sayı / Issue:** 2 · **Sayfa / Pages:** 233-248

### Atif / Cite as

ARKAN, Z. (2023). Orhan Pamuk'un "Beyaz Kale" İsimli Romanının Victoria Rowe Holbrook tarafından yapılan İngilizce Çevirisinin Erek Odaklı Çeviri Kuramına Göre İncelenmesi, *Lisanî İlimler Dergisi*, 1(2), 233-248.

### İntihal / Plagiarism

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenindi ve intihal içermemiği teyit edildi.

*This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.*

### Yayın Hakkı / Copyright®

LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Tüm hakları saklıdır.

*Journal of Linguistic Studies is an international, scientific and peer-reviewed journal.*

*All rights reserved.*

**Öz:** Nobel Edebiyat ödülünü kazanmış olan Orhan Pamuk, kitapları altmış üç dile çevrilmiş olan bir yazardır. Bu araştırmada bu eserlerden biri olan Orhan Pamuk'un "Beyaz Kale" isimli eserin Victoria Rowe Holbrook tarafından çevrilmiş "The White Castle" isimli İngilizce eseri Gideon Toury'nin "Erek Odaklı Kuramı" kapsamında ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiş olan bu çalışmada, veri toplama teknigi olarak doküman analizinden faydalanyılmıştır. Araştırmanın verileri, betimsel analiz teknigi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerden toplam on üç adet metin örneği seçilmiş ve incelenen kuram ışığında "yeterlik", "kabul edilebilirlik" ve "normlar" çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma neticesinde elde edilen bulgular değerlendirildiğinde çevirmenin her iki kültürde bulunan veya yakın ifadeleri kaynak kültür odaklı çevirerek "yeterli", erek kültürde bulunmayan ifadelerin çevirisinde erek kültür önceleyerek "kabul edilebilir" çeviri yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Süreç öncesi, çeviri süreci ve öncül normlar kapsamında değerlendirildiğinde ise çeviri eserin "yeterli"

çeviri olduğu belirlenmiştir. Çevirmenin yanlış çeviri yapacak kadar kaynak dil dizgesine sadık kalmış olması "The White Castle" isimli eserin "yeterli" çeviriye daha yakın olduğu gerektiğini ön plana çıkarmıştır. Çalışmanın sonunda incelenen eserin başka dillerdeki çeviriler ile karşılaştırmalı analizlerin yapılması ve kültürel/dilsel unsurların aktarımı arasındaki farklılıkların yorumlanması önerilmiştir. Ayrıca, Orhan Pamuk'un diğer eserlerine ait çevirilerin de incelenerek sadece ulusal değil, uluslararası literatüre de katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çeviribilim, Erek Odaklı Kuram, Orhan Pamuk, Victoria Rowe Holbrook, Beyaz Kale Romanı.

**Abstract:** Orhan Pamuk, awarded Nobel Prize in Literature, is an author whose books were translated into sixty three languages. In this study, the English translation of Orhan Pamuk's "Beyaz Kale", "The White Castle" translated by Victoria Rowe Holbrook was analyzed in terms of Target Oriented Approach of Gideon Toury. Document analysis as the data collection method was used in this study which had been designed by qualitative research method. The data were analyzed by descriptive analysis technique. A total of thirteen text units were selected as a result of the collected data and analyzed in accordance with "adequacy", "acceptability" and "norms" in the light of the approach concerned. When the findings obtained in consequence of this study was assessed, it was concluded that the translator did an "adequate" translation by translating phrases available in both cultures or close to source culture on a source oriented basis and "acceptable" translation by prioritizing the target culture while translating phrases not available in target culture. Upon being assessed under preliminary, operational and initial norms, it was found that "The White Castle" was regarded as "adequate" translation. The fact that the translator remained too faithful to source language to do wrong translation proves that "The White Castle" literally seems to be closer to "adequate" translation. At the end of the study, it was recommended that comparative analyses be conducted along with the translations in other languages of the literary work concerned and comments on disparities between the transfer of cultural/linguistic elements be made. Moreover, it is considered that it would make contribution not only to national, but also to international literature by analyzing the translations of other literary works of Orhan Pamuk.

**Keywords:** Translation Studies, Target Oriented Approach, Orhan Pamuk, Victoria Rowe Holbrook, Beyaz Kale.

## 1. Giriş

Çeviribilim her ne kadar 1970'li yıllarda itibaren kendi kavramsal ve kuramsal altyapısını bina etmeye başlamışsa da çevirinin insanlık tarihi kadar eski olduğu ifade edilebilir. Çeviribilimin yakın tarihi incelendiğinde dünyada ilk kez "çeviribilim" terimini 1972 yılında gerçekleştirilen III. Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Kongresi'nde sunulan "Çeviribilimin Adı ve Doğası" ("The Name and Nature of Translation Studies") başlıklı bildiride kullanan ve bu terimi kabul gören bilim insanının James S. Holmes (1972) olduğu söylenebilir. Holmes'e göre "Çeviribilim, çeviri eylemi ve çeviri olgularını inceleyen bütün araştırma etkinliklerini içeren tüm kapsayıcı ve ortak bir tanım olarak ele alınmalıdır." (Holmes, 1988: 71). Başka bir

tanımda da çeviribilim terimi, "*çevirinin kültürel, siyasi ve ideolojik bağlamda analizi*" ifade eder (Bassnett ve Lefevere, 1990: 8). Çeviribilimci Gideon Toury'nin (1995) ise çeviribilim gibi disiplinlerin asıl hedeflerinin kendi alanı kapsamına giren olguları betimlemek, açıklamak ve öngörmek olduğunu öne sürdüğü bilinmektedir.

James S. Holmes'un çeviriye ve çeviribilime yönelik diğerlerinden farklı bir yaklaşım benimsemesi ile başlayan bu süreçte; erek okuru, erek kültürü, erek metni önceleyen çalışmalar ile birlikte yeni bakış açılarının ortaya çıkmaya başladığını söylemek mümkündür. Bu yaklaşımın çeviri kuramları olarak tanımlanmıştır (Yazıcı, 2005: 17). Bu kuramlardan biri olan ve bu çalışmanın odak noktasını oluşturan *Erek Odaklı (Betimleyici)* Çeviribilim kuramının kurucusu Gideon Toury, 1980 yılında yazdığı "*In Search of a Theory of Translation*" başlıklı kitabında Betimleyici Çeviribilim'i, 1995 yılında "*Descriptive Translation Studies and Beyond*" adlı kitabında ise kuramla ilgili bilgiler ve alana kazandırıldığı yenilikleri anlatmıştır. Toury (1995), çeviribilimin birbirile etkileşim halinde olan üç alandan olduğunu düşünür. Bu alanlar çeviri kuramı, betimleyici çeviribilim, uygulamalı çeviribilimdir. Toury'ye (1995) göre çeviri erek kültüre yönelik bir çaba olup bu kültürde anlam kazanmaktadır. Bu nedenle, çeviri erek kültür için yapılmaktadır ve çeviri sürecini erek kültür başlatmaktadır (Yazıcı, 2010: 132). Toury (1995) eşdeğerlik kavramına yeni bir açıklama getirmiştir ve eşdeğerliğin tespit edilmesi maksadıyla yapılan çalışmanın betimleyici olması ve bu çalışmanın "norm" kavramı üzerinden ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kapsamında süreç öncesi (preliminary), süreç (operational) ve öncül (initial) normlar olmak üzere üç farklı normdan bahsetmiştir:

a) Süreç normları: Çeviri süreci sırasında alınan kararların tümünü kapsar. Bu normlar, Metinsel – dilsel ve Matriks normları olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Toury, 1995: 59).

b) Süreç öncesi normlar: Başlangıç normları olarak da tanımlanmıştır. Birbiriyile iliştili olarak çeviri politikasının doğasına ve varlığına yönelik normlar ile çeviriinin doğrudanlığını ilgilendiren normları içerir (Toury, 1995: 59).

c) Öncül normlar: Bu aşamada, çevirmen kaynak ya da erek odaklı çeviri konusunda bir seçim yapar (Guidère, 2008: 100). Kaynak kültürde yer alan normlara mı, yoksa erek kültüre hâkim olan normlara mı uyacağını belirler (Toury, 1995: 59).

Çevirilerin erek dil dizgesi için yapıldığını belirten Gideon Toury'e göre çeviriyi yönlendiren normlardır. Bu normlar çevirmenin çeviri stratejisini şekillendiren ve çeviri esnasında aldığı kararların tümünü kapsar; çevirmeni yönlendirir (Toury, 1995: 199). Toury'nin üzerinde durduğu diğer iki terim ise "kabul edilebilir" çeviri ve "yeterli" çeviridir. Toury (1995: 201-203): "*Çeviride eşdeğerliği ölçmek için, çevirmen erek kitlenin dilsel ve kültürel normlarına göre çevirirse kabul edilebilir (ac-*

*ceptable) bir çeviri yapmış sayılır; eğer kaynak metnin dilsel ve kültürel normlarına göre çevirirse yeterli (adequate) bir çeviri yapmış olduğunu gösterir*" ifadelerini kullanmıştır. Gideon Toury'nin erek odaklı yaklaşımı kapsamlı bir çerçevede çeviri olgularının tümünü kapsamaya çalışan bir kuramıdır.

"*Erek Odaklı Kuram*" kapsamında güncel çeviri metnine ilişkin birçok incelemeye rastlamak mümkündür. Sarı ve Söylemez (2022) George Orwell'in '1984' adlı romanını inceledikleri makalelerinde iki farklı çevirmenin eğretilemeli ifadeler ait çevirilerini incelemiştir. Bu bağlamda kitabın çevirmenleri olan V. Turhan ve S. Tonguç'un eğretilemeli ifadelerin çevirisini yaparken bazen kaynak kültürde yer alan normlara bazen de erek dilin ve kültürün normlarına bağlı kaldıklarını ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle, hem "yeterli" hem de "kabul edilebilir" özellikle çeviriler yapıldığını belirtmişlerdir. İkinci erek metin çevirmeni Celal Üster'in ise "kabul edilebilir" nitelikte çeviri yaklaşımını benimsedğini öne sürmüşlerdir.

Diğer bir çalışmada Akan Bağdat (2020), Bahâ Tahir'in Türkçeye çevrilen hikâyelerine "*Erek Odaklı Çeviri Kuramı*" çerçevesinde odaklanmıştır. Bu çerçevede "*Bahâ Tahir'in Öykülerinin Türkçe Çevirilerinin Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramına Göre İncelenmesi*" adını taşıyan yüksek lisans tezinde; sayısal verileri incelediğinde hikâyelerin çevirisinin "kabul edilebilir" çeviri kategorisine daha yakın olduğunu ortaya koymuştur.

Bir diğer çalışmada ise Kurt (2019), "*Necîb Mahfûz Romanlarının Arapçadan Türkçeye Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı ve Çeviri Stratejileri Açılarından İncelenmesi*" isimli doktora tezinde, Necîb Mahfûz'un Arapçadan Türkçeye çevirisi yapılmış, Hân el-Halîlî, Sersera Fevka'n-Nîl (Nil Üstünden Gevezelik) ve Yevme Kutile'z-Zâ'îm (Başkanın Oldürüldüğü Gün) gibi üç eseri çeviri stratejileri kapsamında incelemiştir ve Gideon Toury'nin "*Erek Odaklı Kuramına*" göre karşılaştırmalı bir biçimde analiz etmiştir. Bu bağlamda Sersera Fevka'n-Nîl (Nil Üstünden Gevezelik) isimli eser çevirisinin "kabul edilebilir" bir çeviri; Hân el-Halîlî romanında çevirmenin kaynak metne daha yakın bir çeviri tercih ettiği için "yeterli" bir çeviri; Yevme Kutile'z-Zâ'îm (Başkanın Oldürüldüğü Gün) isimli eser çevirisinde kaynak metinde olmayan ifadelerin erek metne eklenerken aktarılmış olmasından dolayı "kabul edilebilir" çeviri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Kaynak metin yazarı Orhan Pamuk'un Nobel Edebiyat Ödülü'nü 2006 yılında ve çevirmen Holbrook tarafından yapılan "*The White Castle*" çevirisinin 1990 yılında İngiltere'de "Bağımsız Yabancı Kurgu Ödülü (Independent Foreign Fiction Prize)" kazanmış olması çalışmanın önemine katkı yapmaktadır. Ayrıca, literatür taraması neticesinde "*Erek Odaklı Kuram*" ekseninde çeşitli dillerden birçok çeviri eserin incelendiği görülmüştür. Bununla birlikte, bu çalışmanın amacını oluşturan Orhan Pamuk'un "*Beyaz Kale*" isimli romanının İngilizce çevirisinin erek odaklı kurama göre incelenmesi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, çağdaş Türk edebiyatının onde gelen yazarlarından Orhan Pamuk'un

Doğu ile Batı arasındaki benzerliklere ve farklılıklara dikkat çeken "Beyaz Kale" romanı çevirisinin "Erek Odaklı Kuram" ışığında bir çözümlemesini ortaya koyan bu çalışma önem kazanmaktadır.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, Orhan Pamuk'un "Beyaz Kale" romanının kaynak dili olan Türkçeden hedef dil İngilizceye çevirilerinde "yeterli" ya da "kabul edilebilir" çeviri örneklerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda hedef dil çevirisinin Gideon Toury'nin "Erek Odaklı Kuramı" bağlamında araştırılması ve öncül, süreç öncesi ve süreç normları kapsamında betimleyici bir şekilde değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) "Beyaz Kale" isimli eserin çeviri metninde çevirmenin temel aldığı çeviri kategorisi "yeterlilik" midir yoksa "kabul edilebilirlik" midir?
- b) "Erek Odaklı Kuram" kapsamında normların kullanılma çerçevesi ne yönde gerçekleşmiştir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmanın teorik altyapısını yorumlayıcı (hermeneutik) paradigma oluşturmaktadır. Yüzeysel ve görünür olanın arka planında yer alan gerçek anlamı bulup çıkarmak, yorumlayıcı paradigmmanın hedefleri arasındadır (Neuman, 2006: 130). Yorumlayıcı paradigmın teorik temel olarak alınmasının nedeni, "Beyaz Kale" isimli eserin İngilizce çevirisinin incelenmesi neticesinde elde edilecek çeviri örneklerinin "Erek Odaklı Kuram" kapsamında yorumlanmasıdır. Bu araştırma, yorumlayıcı paradigmın dayandığı nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 39). Nitel araştırmaların bir diğer özelliği ise keşfedici olmalarıdır. Keşfedici özellikteki araştırmalar, az çalışılmış konuları gün yüzüne çıkarmada oldukça kullanışlı ve faydalıdır (Neuman, 2012: 228).

### 2.2. Veri toplama teknikleri

Bu araştırmada veri toplama teknikleri arasında yer alan doküman analizinden faydalanylmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini büyük bir titizlikle ve sistemli biçimde analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemlere benzer şekilde doküman analizi de anlam çıkarmak, konuya ilişkin bir anlayış geliştirmek, empirik bilgi elde etmek amacıyla verilerin incelenmesini ve yorumlanması gerektiğini gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Doküman analizi temel kavramları da ortaya koymaz, hipotez de önermez (May, 1986: 149). Bunun yerine doküman analizi

kuram oluştururken mevcut bilgi birikimindeki boşlukları veya önyargıyı gösterir ve söz konusu nitel araştırmnanın gereklisini ortaya koyar (Creswell, 2013: 231). Bu nedenle, Orhan Pamuk'un "Beyaz Kale" isimli eserinin Victoria Rowe Holbrook tarafından çevrilen "The White Castle" isimli eserin Gideon Toury'nin "Erek Odaklı Kuram" doğrultusunda incelenmesinde araştırma aracı olarak doküman analizi seçilmiştir.

Bu kapsamda istenen analizlerin yapılabilmesi amacıyla hem "Beyaz Kale" isimli esere hem de Victoria Rowe Holbrook tarafından çevrilen "The White Castle" isimli İngilizce çeviri metne ulaşılmıştır. Bu çalışmada Orhan Pamuk'un Yapı Kredi Yayınları yayınevinden 2021 yılında basılan 138 sayfalık "Beyaz Kale" isimli eserinden ve Victoria Rowe Holbrook tarafından çevirisini yapılmış 1998 yılında Vintage International yayınevinden çıkan 161 sayfalık "The White Castle" isimli eserden faydalانılmıştır. Bu çalışma oluşturulurken kullanılan veriler tarama modeliyle elde edilmiştir. Kaynak ve erek metinler betimsel ve karşılaştırmalı bir yöntemle analiz edilmiş ve metinlerden seçilen örneklerle yorumlanarak değerlendirilmiştir. Analiz esnasında çeviri metni ayrıntılı bir şekilde incelenerek çevirmenin "Erek Odaklı Kuram" kapsamında hangi stratejileri ve normları tercih ettiği üzerine odaklanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda seçilen örnek metinlerin "kabul edilebilir" ya da "yeterli" çeviri kategorilerinden hangisine daha yakın olduğu belirtilmiştir.

Yazar Orhan Pamuk, 'Benim Adım Kırmızı' adlı eseri ile 2002 yılında Fransız "Prix du Meilleur Livre Étranger" ile İtalyan "Premio Grinzane Cavour" ödülleri ile birlikte 2003 yılında Uluslararası Dublin Edebiyat Ödülü'nü kazanmıştır. 12 Ekim 2006 tarihinde Nobel Edebiyat Ödülü'nü alarak Nobel kazanan ilk Türk vatandaşı olmuştur. Pamuk'un eserleri altmış üç dile çevrilmiş, yüzden fazla ülkede yayımlanmış ve on üç milyon baskiya ulaşmıştır. 2006 yılında TIME dergisi Orhan Pamuk'u dünyanın en etkili 100 kişisinden biri seçmiştir ("Orhan Pamuk", 2022).

Çevirmen Victoria Rowe Holbrook, Amerikalı bir akademisyen ve Türk dili ve edebiyatı çevirmenidir. Harvard ve Princeton'da okumuştur ve Yakın Doğu Çalışmalarında doktorasını tamamlamıştır. 'The Unreadable Shores of Love: Turkish Modernity and Mystic Romance' isimli kitabı ile Turkish Studies Association M. Fuad Köprülü Kitap ödülünü kazanmıştır. "The White Castle" çevirisini ile de 1990 yılında İngiltere'de "Bağımsız Yabancı Kurgu Ödülü" (Independent Foreign Fiction Prize) kazanmıştır. Çevirdiği diğer eserler arasında Şeyh Galip'in 'Hüsн-ü Aşк' ve Ece Vahapoğlu'nun 'Öteki' isimli eseri yer almaktadır ("Victoria Holbrook", 2022).

### **2.3. Verilerin Analizi**

Çalışma dokümanlarından ulaşılan veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizin seçilme sebebi, "Erek Odaklı Kuram" kapsamında temaların önceden belirlenmiş olmasıdır. Betimsel analiz, verilerin özgün hali muhafaza edilerek doğrudan alıntılar vasıtasyyla betimsel bir yaklaşımla sunul-

masıdır (Wolcott, 1994). Bu bağlamda çalışmada kullanılan betimsel analiz teknigi dört aşamadan oluşmaktadır. İlgili aşamalar; analiz için bir çerçeve oluşturma, verilerin kodlanması, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 244-249). Bu aşamaları dikkate alarak çalışmadaki veriler, araştırma soruları kapsamında betimlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda kaynak ve erek metinler betimsel bir yöntemle analiz edilmiş ve metinlerden seçilen örnekler yorumlanarak değerlendirilmiştir. Söz konusu örnekler, Gideon Toury'nin "*Erek Odaklı Kuramı*" göre incelenmiş ve çeviri metnin "kabul edilebilir" ya da "yeterli" çeviri kategorisinden hangisine daha yakın olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, diğer araştırma sorusu kapsamında Erek Odaklı Kuram Işığında "normaların" kullanılma çerçevesi incelenmiştir. Bu bağlamda "kabul edilebilir", "yeterli" ve "normalar" olmak üzere üç analiz birimi belirlenmiştir ve tematik alan Gideon Toury'nin "*Erek Odaklı Kuramı*" ile sınırlandırılmıştır.

#### **2.4. Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik, ölçme aracının olgunu doğru ölçmesini ifade ederken (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 281), güvenirlik ise veri setlerinin birden fazla kodlayıcı cevaplarında yer alan tutarlığını ifade eder (Creswell, 2013: 255). Nicel araştırmalara kıyasla nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlayabilmenin daha güç olduğu ve bu nedenle daha titizlikle uygulanması gerekiği söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın geçerliliğini artırmak için "inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik" başlıklarını altında belirli kurallar dikkate alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1986). İnardırıcılık ile ilgili olarak araştırmacının rolü sadece veri toplama süreci ile sınırlı bırakılmıştır. Aktarılabilirliği temin etmek amacıyla başka araştırmacıların, aynı çalışmayı tekrar edebilmelerini sağlayacak ölçüde ayrıntılı ve açık bilgilerin verilmesine dikkat edilmiştir. Güvenilebilirlik açısından ise incelenen örnekler "*Erek Odaklı Kuram*" Işığında dikkatlice seçilmiş ve tarafsız bir biçimde yorumlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın onaylanabilirliğini gerçekleştirmek için bulgular doğrudan alıntılarla raporlanmıştır ve veriler üzerinde herhangi bir değişiklik ya da düzeltme yapılmamıştır.

Araştırmancı güvenirliğini artırma amacı doğrultusunda bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur ve "*Erek Odaklı Kuram*" kapsamında seçilen örneklerin ilişkin geri bildirim alınmıştır. Uzlaşma sağlanamayan bulguların gerekçeleri tartışılmış ve son hali verilmiştir.

#### **3. Bulgular**

Çalışmanın bulguları, araştırma soruları Işığında iki aşamada incelenmiştir. Birinci bölümde "*Beyaz Kale*" isimli eserin çeviri metninden seçilen örneklerin Gideon Toury'nin "*Erek Odaklı Kuramı*" kapsamında "kabul edilebilir" ve "yeterli" çeviri kategorilerinden hangisine yakın olduğu analiz edilmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde ise "sureç öncesi normalar", "çeviri süreci normaları" ve "öncül normalar" dikkate alınarak "*The White Castle*" isimli çeviri metni incelenmiştir.

Bulgularda kaynak metinden alınan örnekler "KM", erek metinden alınan örnekler ise "EM" şeklinde kısaltılarak tablolarda verilmiştir.

### 3.1. Bölüm 1

Bu bölümde kaynak ve erek metinlerden seçilen örneklerin, "Erek Odaklı Kuram" kapsamında "kabul edilebilir" ya da "yeterli" çeviri kategorilerinden hangisi-ne yakın olduğu incelenmiştir.

#### Örnek 1

KAYNAK METİN (KM)	EREK METİN (EM)
<b>"Rampacılar gemimize ayak basarlarken kitaplarımı sandığımı koyup dışarı çıktı. Gemi ana-baba günüydü. Dışarıda herkesi toplamışlar çırlıçıplak soyuyorlardı."</b> (s. 6)	<i>"When the Turkish sailors threw down their ramps and came on board I put the books in my trunk and peered outside. <b>Pandemonium</b> had broken out on the vessel. They were gathering everyone together on deck and stripping them naked."</i> (s. 15)

"Erek Odaklı Çeviri" kuramına göre incelendiğinde kaynak metinde "ana-baba günü" deyimi, erek metinde kargaşa anlamına gelen "**pandemonium**" kelimesiyle ifade edilmiştir. Erek kültür öncelenerek çeviri yapılmış olduğundan kuram bağlamında "kabul edilebilir" çeviri olarak değerlendirilmiştir.

#### Örnek 2

KM	EM
<b>"Sisin içinde, kargacık burgacık dar sokaklarda yürütken birden evimize gelivereceğimizi, ya da onları, bir rüyadan uyanır gibi karşısında buluvereceğimi sanıyordum."</b> (s. 9)	<i>"As I walked through the fog down the twisting, narrow streets, I felt as if I would suddenly come upon my house, or find myself face to face with my loved ones as though awakening from a dream."</i> (s. 18)

Kaynak metinde yer alan "kargacık burgacık" ifadesi, erek metinde dolambaçlı anlamında gelen "twisting" kelimesiyle ifade edilmiştir. Çevirmen Holbrook, erek dil ve kültür dizgesine yakın çeviri benimsediği için bu örnek "kabul edilebilir" çeviri olarak sınıflandırılmıştır.

#### Örnek 3

KM	EM
<b>"Kâhya sonra açıkladı: Paşa öteki hekimler kıskansın istemiyormuş. Ertesi gün de gittim, öksürüğünü dinleyip aynı ilaçları verdim."</b> (s. 11)	<i>"The <b>officer</b> later explained that the pasha did not want to arouse the envy of the other doctors. I returned the next day, listened to his cough, and gave him the same medicine."</i> (s. 19)

"*Erek Odaklı Kurama*" göre incelendiğinde, "kâhya" kelimesi İngilizcede "butler, bailiff" gibi tam karşılıkları olmasına rağmen "memur, görevli, subay" anlamlarına gelen "**officer**" kelimesi ile karşılanmıştır. Çevirmen burada kaynak metnin normlarına sadık kalmamış ve erek kültür odaklı çeviri yapmayı tercih etmiştir. Kuram bağlamında bu örnek "kabul edilebilir" çeviri olarak değerlendirilmiştir.

#### Örnek 4

KM	EM
<p><b>"Paşa'nın ricası üzerine, bir işini görmek için gidip üç ay kaldığımız Gebze'de camiler arasındaki namaz vakitlerindeki tutarsızlık, Hoca'ya başka bir düşünce verdi: Namaz vakitlerini gösteren kusursuz bir saat yapacaktı."</b> (s. 21)</p>	<p><i>"While in Gebze, a town not far from Istanbul where we'd gone at the pasha's request for three months to look after some business of his, the discrepancies between times of prayer at the mosques gave Hoja a new idea: he would make a dock that would show the times of prayer with flawless accuracy."</i> (s. 34)</p>

Çevirmen bu örnekte yer alan cümlelerin tamamında kaynak metin odaklı çeviri yaparak erek metne aktarım gerçekleştirmiştir ve "*Erek Odaklı Kuram*" kapsamında kaynak dil ve kültüre sadık kalarak "yeterli" bir çeviri ortaya koymuştur.

#### Örnek 5

KM	EM
<p><b>"Araçları bahçesine indirdikten ve Paşa, bu tuhaf şeyleri şakadan pek de hoşlanmayan tatsız bir ihtiyanın soğukluğuyla inceledikten hemen sonra, Hoca ezberlediği metinleri ona okumuş."</b> (s. 23)</p>	<p><i>"After he'd unloaded the instruments in the garden of the mansion and the pasha had examined these odd objects with the severity of a disagreeable old man in no mood for jokes, Hoja immediately recited to him the speech he'd memorized."</i> (s. 36)</p>

Bu örnek "*Erek Odaklı Kuram*" ışığında incelendiğinde, çevirmenin kaynak metni önceleyerek çeviri yapmayı tercih ettiği görülmektedir. Kaynak metin temel alındığından dolayı incelenen kuram kapsamında cümlenin "yeterli" çeviri yapıldığı değerlendirilmiştir.

#### Örnek 6

KM	EM
<p><b>"Gökgürültüsünün bununla ilgisi var mıydı? Yoktu! Neyle ilgisi vardı? Yağmurla! Yarın yağacak mıydı? Göge bakılrsa yağmayaacaktı! Gök, Padişah'ın hasta aslanı için ne diyordu? iyileşeceğini, ama sabırı olmak gerektiğini; vb. vb."</b> (s. 26)</p>	<p><i>"Did thunder have any relation to this? None! What did it relate to? Rain! Was it going to rain tomorrow? Observation of the sky showed it would not! What did the sky reveal about the sultan's ailing lion? It was going to get better, but one must be patient, and so on."</i> (s. 41)</p>

Çevirmen alıntılanan bu cümlelerde neredeyse hiçbir kelimeyi atlamanadan kaynak metne sadık kalarak çeviri yapmıştır. Bu bağlamda çevirmenin bu tercihi ile kaynak kültürü öncelediği gözlenmiştir ve "Erek Odaklı Kuram" kapsamında "yeterli" çeviri olarak sınıflandırılmıştır.

### Örnek 7

KM	EM
<p><i>"Hoca'nın, hayal gücümün ne kadar sınırlı olduğunu söylemesi üzerine, nilüferli havuzumuzdaki bıyıklı frenk kurbağalarını, Sicilya lehçesiyle konuşan mavi papağanları ve çiftleşmeden önce karşılıklı oturup birbirlerinin tüylerini temizleyen sincapları hatırlayarak anlattım." (s. 31)</i></p>	<p><i>When Hoja remarked that my powers of imagination were all too limited, I remembered the <b>mustachioed</b> French turtles in <b>our lily-pond</b>, the blue parrots that talked with Sicilian accents, and the squirrels who would sit facing one another preening their coats before mating." (s. 48)</i></p>

Çevirmenin bu örnekte gerek "bıyıklı" gerek "nilüferli havuzumuzdaki" gibi ifadeleri "**mustachioed**" ve "**ourlily-pond**" ifadeleriyle kaynak metne sadık kalarak çevirdiği görülmüştür ve incelenen kurama göre "yeterli" çeviri yapıldığı değerlendirilmiştir.

### Örnek 8

KM	EM
<p><i>"Düşmanları, ölüm tehlikesinden söz eden, hattâ Padişah'la tavşanı bir tutan bu yorumu kötülemeye kalkmışlar da, aralarında yeni Müneccimbaşı Sıtkı Efendi de olan kalabalığı Sultan susturmuş, Hoca'nın sözlerinin kulağına küpe olacağını söylemiş." (s. 33)</i></p>	<p><i>"When Hoja's rivals, among them the new Imperial Astrologer Sitki Efendi, criticized this interpretation for raising the spectre of death - even going so far as to compare the sovereign with a rabbit - the sultan silenced the mall saying he would take Hoja's words as <b>the earring for his ear</b>." (s. 50)</i></p>

Çevirmen kaynak metindeki "kulağına küpe" deyimini erek dil ve kültür dizgesinde "**the earring for his ear**" gibi bir tabir olmamasına rağmen sözcüğü sözcüğe çeviri yapmayı tercih etmiştir. "Erek Odaklı Kuram" ışığında incelendiğinde yanlış çeviri yapmak pahasına dahi kaynak metne bağlı kalıldığı görülmüştür ve "yeterli" çeviri kategorisinde değerlendirilmiştir.

### Örnek 9

KM	EM
<p><i>"Selimiye Medresesi'ne kabul edilmişti, bitirecekken bir iftiraya uğramış." (s. 42)</i></p>	<p><i>"Accepted at the Selimiye <b>seminary</b>, he'd been falsely accused just as he was about to graduate." (s. 63)</i></p>

Çevirmen, "medrese" kelimesinin "madrasa" terimiyle karşılanan İngilizce karşılığımasına rağmen "**seminary** (papaz okulu)" ifadesini kullanarak erek kültürde yakın bir çeviri yapmıştır. Çeviri metinde yapılan erek kültür odaklı bu tercihten hareketle "*Erek Odaklı Kuram*" kapsamında "kabul edilebilir" çeviri yapılmış olduğu değerlendirilmiştir.

### Örnek 10

KM	EM
<p><b>"Arada bir evden fırlayıp sarhoş gibi sokaklara çıkıyor, çarşı pazar alışveriş eden kadınlarla, dükkanlarında iş gören esnafa, yakınlarını gömdükten sonra kahvelerde toplananlara bakıp vebaya alışmaya çalışıyordu."</b> (s. 50)</p>	<p><i>"Once in a while I'd burst out into the street like a drunkard, watch the women shopping in the market-place, the tradesmen working in their shops, the men gathering in the coffee-houses after burying their dear ones, and try to learn to live with the plague."</i>(s. 74)</p>

Bu örnek metnin genelinde kaynak metne yakın çeviri yapılmış olsa da kaynak kültürdeki "kahvelerde" ifadesi, erek kültürde benzeri olmadığından "**coffee-house**" ifadesi kullanılarak uyarlanmaya çalışılmıştır. Çevirmenin burada erek dil ve kültür dizgesini öncelediği açıktır. "*Erek Odaklı Kuram*" ışığında çevirmen erek kültür odaklı çeviri yapmıştır ve bu nedenle incelenen kuram ışığında "kabul edilebilir" çeviri olarak sınıflandırılmıştır.

### Örnek 11

KM	EM
<p><b>"...Sabah birelikte gördüğümüz ıslak bir köpek, iki ağaç arasına asılmış çamaşır dizisinin renk ve biçimlerindeki gizli geometri, hayatın simetrisini ortaya çıkarıveren bir dil sürçmesi!"</b> (s. 110)</p>	<p><i>"...a wet dog we'd seen together in the rain that morning, the hidden geometry in the colours and shapes of a line of laundry hung between two trees, a slip of the tongue that suddenly brought out life's symmetry!"</i>(s. 157)</p>

Çevirmen bu örnekte kaynak metne sadık kalarak çeviri yapmıştır. Bu nedenle, çevirmenin kaynak metinde ifade edilmek istenen duyguyu öncelediği söyлемek mümkündür. Kaynak dil dizgesine yakın yapılan tercihlerden dolayı Erek Odak Kuram ışığında incelenen örnekte "yeterli" çeviri yapıldığı değerlendirilmiştir.

### 3.2. Bölüm 2

Bu bölümde aynı eserler Gideon Toury'nin "*Erek Odaklı Kuramı'nda*" çeviride eşdeğerliliğe yeni bir bakış açısı getirmek amacıyla ileri sürdüğü "norm" kavramı üzerinden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda bu normlar "süreç öncesi normlar", "çeviri süreci normları" ve "öncül normlar" başlıklar altında incelenmiştir.

### **3.2.1. Süreç Öncesi Normlar Işığında Değerlendirme**

Bu normlar, birbiri ile bağlantılı olan çeviri politikası (translation policy) ve çevirinin doğrudanlığı (directness of translation) alt başlıklarını altında incelenmektedir.

#### **3.2.1.1. Çeviri Politikası**

Çevirmen Holbrook, bazı Türk üniversitelerinde akademik düzeyde dersler vermiştir ve bu sayede kendisinin erek kültüre aşinalık kazandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Türkçeden İngilizceye roman türünde birçok eser de çevirmiştir. Bu nedenle, kaynak ve erek metinler rastgele seçilmemiş olduğundan dolayı çevirmenin çeviri politikası açısından uygun bir çeviri yapmış olduğu değerlendirilmektedir.

#### **3.2.1.2. Çevirinin Doğrudanlığı**

Çevirinin doğrudanlığı açısından incelendiğinde bu eserde kaynak dilden erek dile (Türkçeden İngilizceye) ara dil kullanılmadan çeviri yapıldığı görülmüştür.

### **3.2.2. Çeviri Süreci Normları Işığında Değerlendirme**

Çeviri edimi sırasında alınan gerçek kararları ilgilendiren çeviri süreci normları, Matriks normlar ve Metinsel-Dilsel normlar olarak iki başlık altında incelenmektedir.

#### **3.2.2.1. Matriks Normlar**

Matriks normlar bağlamında incelendiğinde kaynak metinde hiç dipnot kullanılmıştır. Erek metinde ise sadece bir yerde 152'inci sayfada Türkçe metindeki Evliya isminin Evliya Çelebi'yi kastettiğine dair bir dipnot verilmiştir. Çevirmenin biçimsel tercihleri, cümle yapıları açısından değerlendirildiğinde kaynak metne sadık kalınarak aynen muhafaza edildiği görülmüştür.

#### **3.2.2.2. Metinsel-Dilsel Normlar**

Metinsel-Dilsel normlar açısından incelendiğinde biçimsel olarak kaynak metnin 125 sayfa ve 11 bölümdenoluğu görülmektedir. Çeviri eserde de bölüm sayıları aynıdır. Ayrıca, erek metinde, kaynak metne sadık cümle yapıları gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili örnek cümleler şöyledir:

#### **Örnek 1**

KM	EM
<p><b>“Paşa hatırlıyormuş, ona bilimden, astronomiden, mühendislikten anladığımı söylemişim, peki ya gökyüzüne fırlatılan o fişeklerden, baruttan anlıyor muymuşum hiç? Hemen anladığımı söylediğim...”</b> (s. 13)</p>	<p><i>“It seemed that <b>the pasha remembered</b> I'd told him I had knowledge of science, astronomy, engineering - well then, <b>did</b> <b>I know anything</b> of those fireworks hurled at the sky, of gunpowder? Immediately I replied that I did.”(s.23)</i></p>

Çevirmen, bu örnekte de gözlemlendiği üzere “paşa hatırlıormuş” (KM) ve “anlıyor muymuşum hiç” (KM) gibi kaynak metindeki doğrudan ve dolaylı anlatımları “**the pasha remembered**” (EM) ve “**did I know anything**” (EM) çevirileriyle aktarmış ve kaynak metindeki cümle yapılarını dilbilgisel açıdan erek dil dizgesinde de muhafaza ettiği görülmüştür.

## Örnek 2

KM	EM
<i>“İçten içe küçümsediğim bu sorunlarla ilgilenmediğimi gördükçe, Hoca beni hor göründü, ama benim “üstünlüğümü ve farklılığını” sezdığını düşünüyordum...”</i> (s. 28)	<i>“The more he realized that I was indifferent to these problems, the more contemptuous he became, but I thought at the time that he discerned my ‘superiority and difference’...”</i> (s.35)

Noktalama işaretleri bağlamında incelendiğinde bu örnekte çevirmenin kaynak metindeki virgül (,) kullanımlarını dahi erek kültüre aynen aktardığı görülmüştür. Ayrıca “üstünlüğümü ve farklılığını” (KM) ifadesi erek kültüre ‘**superiority and difference**’ (EM) çevirisile aktarılırken kaynak metindeki gibi tırnak içinde aktarıldığı gözlemlenmiştir. Metinsel-Dilsel normlar açısından bakıldığından çevirmenin kaynak dil dizgesine sadık kaldığı değerlendirilmiştir.

### 3.2.3. Öncül Normlar Işığında Değerlendirme

Genel olarak, yapılan çevirilerin başından sonuna kadar erek odaklı ya da kaynak odaklı olarak değerlendirilmesinin pek olası olmadığı bilinmektedir. Çevirmenin çeviri eserde kullandığı stratejiler kapsamında derecelendirme yapılabilir ve öne çıkan taraf çeviri metninin öncül normunu gösterir. Bu bağlamda bu çalışmanın odak noktasını oluşturan eser, çevirmenin çeviri süreci boyunca takındığı en genel tavrı ifade eden “Öncül Normlar” kapsamında incelenmiştir. Değerlendirmede, çevirmen Holbrook'un “*The White Castle*” adlı çevirisinde kaynak metne sadık kalarak çeviri yapmayı tercih ettiği ve bu yüzden “yeterli” çeviri kategorisine daha yakın olduğu öne çıkmıştır.

## 4. Tartışma

Bu çalışmada Orhan Pamuk'un “Beyaz Kale” romanının Holbrook tarafından çevrilen “*The White Castle*” isimli eseri, Toury'nin “*Erek Odaklı Kuramı*” çerçevesinde incelenmiştir. Bilimsel bir niteliği olması amacıyla bu çalışmada kuramsal çerçeve belirgin şekilde oluşturulmuştur ve çeviri analizini ön plana çıkaracak hırsızların vurgulanmasına ve örneklerin seçilmesine gayret edilmiştir.

Literatürde “*Erek Odaklı Kuram*” kapsamında yapılmış birçok çeviri eleştirisine rastlamak mümkündür. Sarı ve Söylemez (2022) George Orwell'in '1984' adlı romanını inceledikleri makalelerinde iki farklı Türkçe çevirisini karşılaştırmalı olarak “*Erek Odaklı Kuram*” kapsamında sadece “kabul edilebilirlik” ve “yeterlilik” açısından

dan incelemiştir. Söz konusu araştırmadan farklı olarak bu çalışmada, Toury'nin (1995) eşdeğerliliğin "norm" kavramı üzerinden ele alınması önerisinden hareketle "süreç öncesi", "çeviri süreci" ve "öncül normlar" bağlamında da inceleme yapılmıştır.

Benzer şekilde Akan Bağdat (2020), "Baha Tahir'in Öykülerinin Türkçe Çevirilerinin Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramına Göre İncelenmesi" adını taşıyan yüksek lisans tezinde bu çalışmadan farklı olarak sadece "kabul edilebilirlik" ve "yeterlilik" kapsamında değerlendirmelerde bulunmuştur.

Bu bağlamda öne çıkan bir diğer çalışma olan Kurt'un (2019), "Necîb Mahfûz Romanlarının Arapçadan Türkçeye Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı ve Çeviri Stratejileri Açısından İncelenmesi" isimli doktora tezinde bu çalışmada olduğu gibi hem "kabul edilebilirlik" ve "yeterlilik" hem de "süreç öncesi" ve "çeviri süreci" normları bağlamında inceleme yapılmıştır.

Kaynak metin yazarı Orhan Pamuk'un Nobel Edebiyat Ödülü'nü 2006 yılında ve çevirmen Holbrook tarafından yapılan "The White Castle" çevirisinin 1990 yılında İngiltere'de "Bağımsız Yabancı Kurgu Ödülü" (Independent Foreign Fiction Prize) kazanmış olması çalışmanın önemine katkı yapmaktadır. Literatürde, kaynak dil İngilizceden erek dil Türkçeye "Erek Odaklı Kuram" kapsamında birçok çeviri analizi çalışması mevcuttur. Bu çalışmada olduğu gibi kaynak dil Türkçeden erek dil olarak yabancı dillere yapılan çevirilerde bahsi geçen kuram kapsamında çok az incelemeye rastlanılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Çalışmanın kapsamını "Beyaz Kale" romanının İngilizce çevirisinin Gideon Toury'nin "Erek Odaklı Kuramı" bağlamında incelenmesi oluşturmaktadır. Bu çalışma, kaynak metnin Holbrook tarafından yapılmış "The White Castle" isimli çeviri eseri ile sınırlıdır. Söz konusu eserin Victoria Rowe Holbrook tarafından yapılan çevirisinden dışında bir İngilizce çevirisini bulunmamaktadır. Bundan dolayı kaynak metnin farklı çevirileri incelenerek karşılaştırmalı bir çeviri analizi yürütülememiştir.

## 5. Sonuç

Modern Türk Edebiyatı dikkate alındığında akla ilk gelen isimlerden birisi de Nobel ödüllü yazar Orhan Pamuk'tur. Birçok eseri gibi incelenen "Beyaz Kale" isimli eseri de İngilizcəye çevrilmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde "The White Castle" isimli çeviri eserinden seçilen örnekler "Erek Odaklı Kuramın" öngördüğü normlar kapsamında betimleyici biçimde incelenmiştir. Bulgular bölümünün ilk kısmında "kabul edilebilirlik" ve "yeterlilik", ikinci kısmında ise "süreç öncesi", "çeviri süreci" ve "öncül normlar" kapsamında değerlendirme yapılmıştır.

Bir çevirinin tamamen kabul edilebilir ya da yeterli çeviri olarak değerlendirilemeyeceği gerçeği unutulmamalıdır. Çevirmen her iki kültürde bulunan veya yakın ifadeleri kaynak kültür odaklı çevirerek "yeterli", ancak erek kültürde bu-

Iunmayan ifadelerin çevirisinde erek kültürü önceleyerek "kabul edilebilir" çeviri yapmıştır. Süreç öncesi, çeviri süreci ve öncül normlar kapsamında değerlendirildiğinde ise çeviri eserin "yeterli" çeviri olduğu bariz biçimde görünülmektedir. Öte yandan, incelenen kurama göre Victoria Holbrook'un yanlış çeviri yapacak kadar dahi kaynak dil dizgesine sadık kalmış olduğu düşünüldüğünde "*The White Castle*" isimli eserin "yeterli" çeviriye daha yakın olduğu hissedilir ölçüde göze çarpmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular dikkate alındığında şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Bu çalışmada "Beyaz Kale" isimli eserin Victoria Rowe Holbrook tarafından yapılan İngilizce çevirisini incelenmiştir. İlgili romanın Rusça, Fransızca ve Almanca başta olmak üzere birçok dünya diline yapılmış çevirileri mevcuttur. Bu bağlamda başka dillerdeki çevirisini ile karşılaştırmalı bir analiz yapılarak kültürel ve dilsel unsurların aktarımı arasındaki farklılıklar yorumlanabilir.
- "Erek Odaklı Kuram" kapsamında literatürde Türkçeden yabancı dile çeviri incelemeleri sayıca nispeten az olduğundan bu alanda yeni araştırmalar ortaya konulabilir.
- Bu çalışmada incelenen eser, "Erek Odaklı Kuram" bağlamında "kabul edilebilirlik", "yeterlilik" ve "normlar" açısından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Aynı eser üzerinde çalışmak isteyen araştırmacılar, eğretilemeli ifadeler, deyim, deyiş ve atasözlerin aktarımını odak noktası alarak "Erek Odaklı Kuram"lığında inceleme yapabilir.
- Bu çalışmaya kaynak teşkil eden eser, Orhan Pamuk'un "Beyaz Kale" isimli eseridir. Kitapları altmış üç dile çevrilmiş ve on üç milyon baskı yapmış yazarın diğer eserleri aynı kuram kapsamında ya da çeviribilim disiplinindeki diğer kuramlar bağlamında incelenerek gerek ulusal gerekse de uluslararası literatüre katkı sağlanabilir.

## Kaynakça

- Akan Bağdat, A. B. (2020). "Baha Tahir'in Öykülerinin Türkçe Çevirilerinin Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramına Göre İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: Ankara.
- Bassnett, S., & Lefevere, A. (1990). *Translation, History and Culture*. Printer Publishers.
- Bengi-Öner, I. (2001). *Çeviribilim Terimleri Sözlüğü*. Sel Yayıncılık.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Creswell J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Holbrook, V. R. (1998). *The White Castle*. Vintage International.
- Holmes, J. (1972). *The Name and the Nature of Translation Studies*. Copenhagen.
- Holmes, J. (1988). *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Rodopi.
- Kurt, G. (2019). *Necîb Mahfûz Romanlarının Arapçadan Türkçeye Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı ve Çeviri Stratejileri Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1986). *But Is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. New Directions for Evaluation*. (30), 73-84.
- May, K. A. (1986). *Writing and Evaluating the Grounded Theory Report*. In W. C. Chenitz & J. M. Swanson (Eds.), *From practice to grounded theory* (pp. 146-154). Addison Wesley.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). Yayın Odası Yayıncıları.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II. Cilt*. (Ö. Akkaya, Çev.). Siyasal Kitabevi (Orijinal eserin basım tarihi 2006, 2. Baskı).
- Orhan Pamuk. (2022, Nisan 23). In *Wikipedia*. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Orhan\\_Pamuk](https://tr.wikipedia.org/wiki/Orhan_Pamuk)
- Pamuk, O. (2021). *Beyaz Kale*. Yapı Kredi Yayıncıları.
- Sarı, Z. & Söylemez, A. S. (2022). George Orwell'in '1984' romanının iki Türkçe çevirisindeki eğitilemeli ifadelerin norm ve eşdeğerlik temelli betimleyici bir incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1191-1207.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Porter Institute.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. (Vol. 4). John Benjamins Publishing Company.
- Victoria Holbrook. (2022, Mart 26). In *Wikipedia*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Victoria\\_Holbrook](https://en.wikipedia.org/wiki/Victoria_Holbrook)
- Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning About Qualitative Document Analysis*. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013, www.ids.ac.uk. IDS.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. SAGE Publications.
- Yazıcı, M. (2005). *Çeviri Biliminin Temel Kavram ve Kuramları*. Multilingual Yabancı Dil Yayıncıları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi,  
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü  
Teknikokullar/ANKARA Tel: +90 (312) 2028473  
Web: [www.lidergi.com](http://www.lidergi.com) | E-posta: [editor@lidergi.com](mailto:editor@lidergi.com)

Mahmûd Dervîş'in "Leyletu'l-Bûm" Adlı Şiirinin Türkçeye Yapılmış Çevirilerinin Karşılaştırmalı Analizi  
*Comparative Analysis of The Turkish Translations of Mahmoud Darwish's Poem "Leyletu'l-Bûm"*

Ersin BOZKURT

فن المسرحية وأهميته في تعليم المحادثة للناطقين بغير العربية  
*Art of Game and Its Importance in Teaching to Non-Arab Speakers*  
Doç. Dr. Ahmed ALDYAB

YDS Arapça Sınavlarında Kelime ve Eşdizimler  
*Vocabulary and Collocations in Arabic Exams*  
Doç. Dr. İbrahim ÖZAY, Hilal KARA TANRIVERDİ

استخدام منهج التدريس القائم على المهام في تدريس الأدب العربي  
*Using A Task-Based Teaching Approach in Teaching Arabic Literature*  
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Ayat ALSAOUR

مفهوم الربط في الجملة العربية  
*The Concept of Conjunction in Arabic Sentence*  
Prof. Dr. Musa YILDIZ, Ghassan MUSTAFA

Arapçada Telaffuz Hatalarından Kaynaklanan Anlam ve Anlatım Bozuklukları  
*Understanding and Diagnosis Defects from Arabic Pronunciation Errors*  
Öğr. Gör. Dr. Hayrullah ÇETINKAYA

النواصخ الفعلية وعملها في الآيات القرآنية والأيات الشعرية  
*The Abrogating Verbs and Their Work in The Holy Quran and Arabic Poetry*  
Prof. Dr. Musa YILDIZ, Senar YILMAZ

İmam Hatip Liseleri 9-10. Sınıf Arapça ve 11-12. Sınıf Mesleki Arapça Ders Kitaplarının Derlem Tabanlı Karşılaştırılması  
*A Corpus-Based Comparison of 9th-10th Grade Arabic Textbooks And 11th-12th Grade Vocational Arabic Textbooks in Imam-Hatip High Schools*

Emrullah SOĞANLI, Ökkeş HENGİL, Mustafa AĞBAHT,  
Ahmed Wathek ABDULATEEF, Firdevs DERVİŞ, Emine YAVUZ

Orhan Pamuk'un "Beyaz Kale" İsimli Romanının Victoria Rowe Holbrook Tarafından Yapılan İngilizce Çevirisinin Erek Odaklı Çeviri Kuramina Göre İncelenmesi  
*An analysis of Orhan Pamuk's "Beyaz Kale" in English translation by Victoria Rowe Holbrook in terms of Target Oriented Approach*  
Hakan KARADEMİR, Doç. Dr. Zeynep ARKAN