# Lider

## LİSANÎ İLİMLER DERGİSİ

*Journal of Linguistic Studies*

Sayı-Issue: 1 / Cilt-Volume: 3 / Yaz-Summer 2025

**ISSN: 2980-2954**

# LİSANÎ İLİMLER DERGİSİ

# *JOURNAL OF LINGUISTIC STUDIES*

**ISSN: 2980-2954**

| Cilt 3 | Sayı 1 | Yıl 2025 |
|---|---|---|
| ***Volume 3*** | ***Number 1*** | ***Year* 2025** |

**İLETİŞİM/*CONTACT***

**Dergi Yazışma Adresi / *Correspondence*:**
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 Lisanî 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. Yazılar yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen başka bir yerde yayımlanamaz. .

Yayın Tarihi: 30 Haziran 2025

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

**Sahibi / *Owner***
Prof. Dr. Murat ÖZCAN

**Editör / *Editor***
Prof. Dr. Murat ÖZCAN

**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 Arife ERAY, *(Arapça)*
Dr. Öğr. Üyesi Nesibe ERKALAN ÇAKIR, *(Fransızca)*

**Alan Editörler / *Field Editors***

**Alan Editörü (Çeviribilim)**
Prof. Dr. Gürkan DAĞBAŞI, *Gazi Üniversitesi*

**Alan Editörü (Dil Eğitimi)**
Doç. Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ, *Süleyman Demirel Üniversitesi*

**Alan Editörü (Edebiyat)**
Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR, *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*

**Alan Editörü (Dilbilim)**
Dr. Öğr. Üyesi Gülfem KURT, *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*

**Etik Editörü**
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, | *Gazi Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Erdinç DOĞRU, | *Gazi Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Gürkan DAĞBAŞI, | *Gazi Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR, | *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi* |
| Doç. Dr. Zeynep ARKAN, | *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi* |
| Doç. Dr. İbrahim ÖZAY, | *Gazi Üniversitesi* |
| Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, | *Gazi Üniversitesi* |
| Doç. Dr. Ersin ÇİLEK, | *Bartın Üniversitesi* |
| Doç. Dr. Abdulmuttalip IŞIDAN, | *Gaziosmanpaşa Üniversitesi* |
| Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ, | *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi* |
| Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nadir ACET, | *Kafkas Üniversitesi* |

**Danışma Kurulu Üyeleri / *Advisory Board***

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU, | *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Bedrettin AYTAÇ, | *Ankara Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Derya ADALAR, | *Ankara Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Erdinç DOĞRU, | *Gazi Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Gürkan DAĞBAŞI, | *Gazi Üniversitesi* |
| Prof. Dr. İsmail ÇAKIR, | *Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Kemal TUZCU, | *Ankara Üniversitesi* |
| Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK, | *Ankara Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, | *Gazi Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Muammer SARIKAYA, | *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Musa YILDIZ, | *Gazi Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Osman DÜZGÜN, | *Yıldırım Beyazıt Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Perihan YALÇIN, | *Gazi Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Rahmi ER, | *Türk Hava Kurumu Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Semra SARAÇOĞLU, | *Gazi Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Senem SOYER, | *Dokuz Eylül Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Sevim ÖZDEMİR, | *Süleyman Demirel Üniversitesi* |
| Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR, | *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi* |
| Doç. Dr. Abdulmuttalip IŞIDAN, | *Gaziosmanpaşa Üniversitesi* |
| Doç. Dr. Betül CAN, | *Selçuk Üniversitesi* |
| Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, | *Gazi Üniversitesi* |
| Doç. Dr. Ersin ÇİLEK, | *Bartın Üniversitesi* |
| Doç. Dr. Gül ŞEN YAMAN, | *Süleyman Demirel Üniversitesi* |
| Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, | *Gazi Üniversitesi* |
| Doç. Dr. İbrahim ÖZAY, | *Gazi Üniversitesi* |
| Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ, | *Ankara Üniversitesi* |
| Doç. Dr. Zeynep ARKAN, | *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi* |
| Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İSPİR KURUN, | *Gazi Üniversitesi* |
| Dr. Öğr. Üyesi Evren BARUT, | *Afyon Kocatepe Üniversitesi* |
| Dr. Öğr. Üyesi Hasan AKREŞ, | *Batman Üniversitesi* |
| Dr. Öğr. Üyesi İnayetulla AZİMOV, | *İstanbul Aydın Üniversitesi* |
| Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nadir ACET, | *Kafkas Üniversitesi* |
| Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ, | *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi* |
| Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KAYAPINAR, | *Cumhuriyet Üniversitesi* |

# İÇİNDEKİLER / *CONTENTS*

## Editörden / *Editorial* VI-VII

## Araştırma Makaleleri / *Research Articles*

- Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Uyarlanması **1-16**
  *Adaptation of the Attitude Scale for Literature Courses to the Arabic Literature Course*
  **Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, Arş. Gör. Zeliha ÇİLEK**
- التقنيات السردية والتداخلات النصية في "ما تبقى لكم" لغسان كنفاني **17-34**
  Gassan Kenefani'nin "Benden Sana Kalanlar" Adlı Eserinde Bulunan Anlatım Teknikleri ve Metinlerarasılık
  *Narrative Techniques and Intertextuality in Ghassan Kanafani's "What's Left to You"*
  **Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Ayat Abu ALYAQIN**
- اكتساب اللّغة البيئيّة وتعليم اللّغات الأجنبيّة **35-48**
  Environmental Language Acquisition and Foreign Language Education
  *Çevresel Dil Edinimi ve Yabancı Dil Eğitimi*
  **Prof. Dr. Musa YILDIZ, Öğr. Gör. Dr. Mohamad Amin MOSTO**
- التعليم الفعّال للكتابة لغير الناطقين باللغة العربية باستخدام المنهج التواصلي **49-62**
  Effective Communicative Approach to Teaching Writing to Non-Native Arabic Speakers
  *Arapçayı Anadil Olarak Konuşmayanlara Yazma Öğretiminde Etkili İletişimsel Yöntem*
  **Doç. Dr. Ahmet ALDYAB**
- Mehcer'de Bir Şairin İzleri: Reşîd Eyyûb'un Şiirlerinde Vatan Hasreti ve Hüzün **63-76**
  *Traces of a Poet in Mahjar: Homeland Longing and Sadness in the Poems of Rashid Ayyub*
  **Fatma İPEKÇİOĞLU**
- المنهج الاجتماعي ودوره في تعلم اللغة الثانية **77-88**
  The Social Approach and Its Role in Second Language Learning
  *Sosyal Yaklaşım ve İkinci Dil Öğrenimindeki Rolü*
  **Mohammad ALSOKHNY**
- الدلالات الثقافية للأرقام في العرف اللغوي العربي **89-110**
  The Cultural Connotations of Numbers in Arabic Linguistic Tradition
  *Arap Dil Geleneğinde Sayıların Kültürel Çağrışımları*
  **Prof. Dr. Erdinç DOĞRU, Manal ALSALAHAT**
- Diplomatik Yazı Türleri **111-122**
  *Types of Diplomatic Correspondence*
  **Serra JOUGHEL**
- Yusuf İdris'in "Gökyüzünden Bir Sofra" Adlı Kısa Öyküsü Üzerine Bir İnceleme **123-138**
  *An Analysis on the Short Story Titled "A Table from the Sky" by Yusuf Idris*
  **Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ**

## TAKDİM / EDİTÖRDEN

Değerli Okuyucular,

Dil ve edebiyat alanlarında nitelikli akademik üretimi teşvik etmeyi amaçlayan Lisani İlimler Dergisi, bu sayısında da çeşitli disiplinlerle kesişen özgün çalışmalara yer vermektedir. Dil, edebiyat ve dil öğretimi bağlamında kaleme alınmış makaleler hem teorik hem de uygulamalı yönleriyle alana katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bu sayıda yer alan ilk çalışma olan "Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Uyarlanması", eğitim bilimleri ile dil eğitimi kesişiminde yer almakta olup, ölçme-değerlendirme bağlamında önemli bulgular sunmaktadır. Bu makale, Arap edebiyatı derslerine yönelik öğrenci tutumlarının sistematik bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

"Gassan Kenefani'nin 'Benden Sana Kalanlar' Adlı Eserinde Bulunan Anlatım Teknikleri ve Metinlerarasılık" başlıklı makale, çağdaş Arap edebiyatının önde gelen yazarlarından Kenefani'nin anlatı dünyasını metinlerarasılık kuramı çerçevesinde analiz etmekte; edebi çözümleme ve kuramsal yaklaşımı bir araya getiren bir perspektif sunmaktadır.

Dil edinimi ve öğretimi alanına katkı sağlayan "Çevresel Dil Edinimi ve Yabancı Dil Eğitimi" adlı çalışma, çevresel faktörlerin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkilerini ele almakta ve doğal girdilerin öğrenme süreçlerindeki rolünü irdelemektedir.

"Arapçayı Anadil Olarak Konuşmayanlara Yazma Öğretiminde Etkili İletişimsel Yöntem" başlıklı makale, Arapça'nın yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımların yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemekte; yöntemsel ve uygulamalı açılımlarla dikkat çekmektedir.

Arap diasporası şiiri bağlamında değerlendirilen "Mehcer'de Bir Şairin İzleri: Reşîd Eyyûb'un Şiirlerinde Vatan Hasreti ve Hüzün" başlıklı makale, göç teması ekseninde şairin şiirlerinde öne çıkan duygusal temaları incelemekte ve edebi gelenekle bireysel deneyim arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

"Sosyal Yaklaşım ve İkinci Dil Öğrenimindeki Rolü", dil ediniminde sosyal etkileşim ve toplumsal bağlamların belirleyici rolünü ele almakta; ikinci dil öğreniminde sosyal yaklaşımın kuramsal temellerini ve uygulamadaki yansımalarını tartışmaktadır.

Kültürel dil göstergeleri üzerine odaklanan "Arap Dil Geleneğinde Sayıların Kültürel Çağrışımları" başlıklı çalışma ise sayıların Arap kültür ve dilindeki sembolik anlamlarını incelemekte, dil-kültür ilişkisini örnekler üzerinden ortaya koymaktadır.

"Diplomatik Yazı Türleri" başlıklı makale, resmi yazışmalar bağlamında kullanılan diplomatik dilin biçimsel ve işlevsel özelliklerini değerlendirmekte ve bu tür metinlerin iletişimsel yapısını analiz etmektedir.

Sayının son makalesi olan "Yusuf İdris'in 'Gökyüzünden Bir Sofra' Adlı Kısa Öyküsü Üzerine Bir İnceleme", modern Arap kısa öykücülüğünün önemli temsilcilerinden Yusuf İdris'in eserini yapısal ve tematik yönlerden incelemekte, sosyo-kültürel bağlam içerisinde eseri çözümlemektedir.

Bu sayıda yer alan çalışmaların, alana yönelik akademik birikimi artıracağına ve araştırmacılar için yeni tartışma zeminleri oluşturacağına inancımız tamdır. Lisani İlimler Dergisi olarak, dil ve edebiyat araştırmalarında bilimsel standartları önceleyen bir yayın politikasıyla, nitelikli katkıları yayın dünyasına kazandırmayı sürdürmek üzere yeni sayımızda görüşmek dileğiyle keyifli okumalar dileriz.

Saygılarımızla,

**Prof. Dr. Murat ÖZCAN**
Editör
Ankara/TÜRKİYE
30 Haziran 2025

## EDITORIAL

Dear Readers,

Journal of Language Studies, which aims to promote high-quality academic output in the fields of language and literature, continues in this issue to present original research intersecting with various disciplines. The articles included here focus on language, literature, and language education, offering both theoretical and applied contributions to the field.

The first article in this issue, "Adaptation of the Attitude Scale for Literature Courses to the Arabic Literature Course", lies at the intersection of educational sciences and language instruction. It presents significant findings in the context of assessment and evaluation by enabling the systematic measurement of students' attitudes toward Arabic literature courses.

The article titled "Narrative Techniques and Intertextuality in Ghassan Kanafani's "What's Left to You"" analyzes the narrative structure of one of modern Arabic literature's leading authors through the lens of intertextuality. It offers a perspective that combines literary analysis with theoretical inquiry.

The study titled "Environmental Language Acquisition and Foreign Language Education" contributes to the field of language learning and teaching by examining the influence of environmental factors on foreign language acquisition and exploring the role of natural input in the learning process.

The article "Effective Communicative Approach to Teaching Writing to Non-Native Arabic Speakers" investigates the impact of communicative approaches on developing writing skills in Arabic as a foreign language. The study draws attention with its methodological and applied dimensions.

The article "Traces of a Poet in Mahjar: Homeland Longing and Sadness in the Poems of Rashid Ayyub" is situated in the context of Arabic diaspora poetry. It explores themes of exile and nostalgia, highlighting the relationship between literary tradition and personal experience.

"The Social Approach and Its Role in Second Language Learning" discusses the determining role of social interaction and context in language acquisition. The article examines both the theoretical foundations and practical implications of the social approach in second language instruction.

Focusing on cultural linguistic indicators, "The Cultural Connotations of Numbers in Arabic Linguistic Tradition" examines the symbolic meanings of numbers in Arabic culture and language, revealing the close relationship between language and culture through concrete examples.

The article "Types of Diplomatic Correspondence" evaluates the structural and functional characteristics of diplomatic language within the context of formal correspondence. It provides a detailed analysis of how diplomatic discourse shapes communication practices.

The final article, "An Analysis on the Short Story Titled "A Table from the Sky" by Yusuf Idris", offers a structural and thematic reading of the work of one of the key figures in modern Arabic short fiction. The study situates the story within its socio-cultural context and provides a critical interpretation of its literary elements.

We believe that the studies presented in this issue will enrich the academic body of knowledge and provide new grounds for discussion for researchers in the field. As Journal of Language Studies, we remain committed to publishing high-quality scholarly contributions and upholding scientific standards in language and literature research.

Best regards,

**Prof. Dr. Murat ÖZCAN**
Founding Editor
Ankara/TURKEY
30 June 2025

*Lisanî İlimler Dergisi*
*Journal of Linguistic Studies*
*Haziran / June 2025, 3 (1): 1-16*

# Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Uyarlanması*

# *Adaptation of the Attitude Scale for Literature Courses to the Arabic Literature Course*

**Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT**

*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*
*iepolat@gazi.edu.tr*
*ORCID: 0000-0002-3117-6872*

**Arş. Gör. Zeliha ÇİLEK**

*Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü*
*Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting*
*zelihacilek@bartin.edu.tr*
*ORCID: 0000-0003-2703-9207*

**Makale Bilgisi / *Article Information***

**Makale Türü / *Article Types* :** Araştırma Makalesi / *Research Article*
**Geliş Tarihi / *Received* :** 06.03.2025
**Kabul Tarihi / *Accepted* :** 30.05.2025
**Yayın Tarihi / *Published* :** 30.06.2025
**Yayın Sezonu / *Pub Date Season* :** Haziran / *June*
**Cilt / *Volume*:** 3 • **Sayı / *Issue*:** 1 • **Sayfa / *Pages*:** 1-16

**Atıf / *Cite as***
POLAT, İ.,E., ÇİLEK Z., Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Uyarlanması. LİDER, Lisanî İlimler Dergisi, 3/1 (2025), 1-16.

**Doi:** 10.5281/zenodo.15590140

**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.*

Dergimizde yayımlanan makaleler,
Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

*The articles published in our journal are licensed under*
*Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*

* Bu makale Doç. Dr. Ethem POLAT danışmanlığında yürütülmekte olan Zeliha ÇİLEK'in doktora tezinin verilerinden faydalanılarak üretilmiştir.
Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 20.02.2024 tarih ve E.882720 sayılı yazısı ile onaylanarak etik kurul izni alınmıştır.

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, Özdemir (2008) tarafından geliştirilen Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini Arap Edebiyatı dersine uyarlamaktır. Bu doğrultuda, Türkçe olarak hazırlanmış ve 4 alt boyut ile 33 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak Arap Edebiyatı dersi içerik ve kapsamına uygun hale getirilmiştir. Ölçek, 2023-2024 Akademik Yılı Bahar Döneminde Gazi Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören toplam 258 öğrenciye uygulanmıştır. Öncelikle, ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, KMO değeri 0,87 olarak tespit edilmiş ve Bartlett testi sonucunda $x^2$= 1263,27 (p= 0,01, p<0,05) bulunmuştur. AFA sonucunda, toplam varyansın %66'sını açıklayan ve faktör yükü 0,30'un altında kalan maddeler ölçekten çıkarılarak, 25 maddeden oluşan üç alt faktörlü bir yapı oluşturulmuştur. Ölçeğin model uyumunu değerlendirmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve üç boyutlu yapının doğrulandığı belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde, ölçeğin genel ve alt boyutlara ait Cronbach's Alpha değerleri incelenmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı 0,88 olarak hesaplanmış, birinci alt faktörün iç tutarlık katsayısı 0,76, ikinci alt faktörün 0,74 ve üçüncü alt faktörün de 0,74 olduğu görülmüştür. AFA, DFA ve güvenirlik analizleri sonuçlarına göre, Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir. Ölçek uyarlama sürecinden elde edilen bu bulgular, ölçüm aracının etkinliğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Arap Edebiyatı, Ölçek Uyarlama, Tutum, Geçerlik, Güvenirlik

**Abstract:** This study aims to modify the Attitude Towards Literature Course Scale, initially created by Özdemir in 2008, to make it applicable for an Arabic Literature course. To achieve this, the scale, which includes four sub-dimensions and 33 items in its original Turkish version, was revised to align with the content and scope specific to the Arabic Literature course, incorporating necessary modifications based on expert feedback. A total of 258 students from the Arabic Language Education Departments at Gazi University and Süleyman Demirel University participated in the administration of the adapted scale during the Spring Semester of the 2023-2024 academic year. To evaluate the construct validity of the scale, an Exploratory Factor Analysis (EFA) was initially conducted. The analysis produced a KMO value of 0.87, and Bartlett's test results revealed a Chi-square value of 1263.27 (p = 0.01), confirming the validity of the adapted scale. Through EFA, a structure consisting of three subfactors and 25 items was identified by excluding items with factor loadings below 0.30, which accounted for 66% of the total variance. Subsequently, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was carried out to evaluate model fit, which verified the three-dimensional structure of the scale. Reliability was assessed by calculating Cronbach's Alpha values for the entire scale and its sub-dimensions. The overall internal consistency was determined to be 0.88, with the first sub-factor at 0.76 and the second and third sub-factors each at 0.74. Based on the results of the EFA, CFA, and reliability analysis, it can be concluded that the Attitude Towards Arabic Literature Course Scale is a valid and reliable measurement tool. The outcomes of the adaptation process further highlight the effectiveness of this instrument.

**Keywords:** Arabic Literature, Scale Adaptation, Attitude, Validity, Reliability.

**Giriş**

Edebiyat, yazar tarafından insana ve yaşama ait olan duygu, düşünce ve özlemlerin kendine özgün bir kurgu içerisinde estetik ve etkileyici bir dil biçimiyle anlatılma sanatıdır (Aslan, 2022: 2). Edebiyat, toplumların kültürünün önemli bir parçasıdır ve tarih boyunca insanlar duygu, düşünce ve hayallerini yazmak için edebiyatı kullanmışlardır. Edebiyat, bir toplumun kültürü ve genel dil özellikleri hakkında bilgi edinmede yardımcı olmaktadır.

Edebiyatın temel unsuru, ana kaynağı dildir. Dil ve edebiyat birbirinden ayrılmaz bir bütündür ve dil olmadan edebiyat vücut bulamaz. Brumfit ve Carter (1986) edebiyatı dilin bir müttefiki olarak tanımlamaktadır (s.1). Dilimizde edebiyat kavramı dediğimizde akla ilk gelen ve yaygın olan anlamı "dille yapılan güzel sanat dalı" şeklindedir (Çetişli, 2006). Lazar (1993)'a göre, dil ve edebiyat arasındaki güçlü bağ nedeniyle edebiyat, öğrencileri dil öğrenmeye teşvik eder. Bundan dolayı dil öğretiminin yapıldığı bölümlerde edebiyatın tarihi sürecini ve edebiyat eserlerini incelemenin dil için önemli bir rol oynadığını söyleyebiliriz.

Yabancı dil öğretim sınıflarının amacı yalnızca dil öğretmekten ibaret değildir; aynı zamanda öğrencilerin dili çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanabilmesini, farklı bağlamlarda iletişim kurabilmesini ve öğrenilen dilin kültürel zenginliklerine ulaşmasını sağlamaktır (Tarakçıoğlu, 2016: 174). Edebiyat öğretiminin amacı, öğrencilerin dilsel ve kültürel farkındalığını artırarak, onları hedef dil ile o dilin kültürü arasında bir köprü kurmaya yönlendirmektir. Bu nedenle, yabancı dil öğretim programlarında edebiyat dersinin yeri büyük bir önem taşımaktadır.

Başlangıcı yaklaşık 1500 yıl öncesine dayanan Arap Edebiyatı beş ana dönemi kapsamaktadır ve bu dönemlerin her biri kendi eşsiz karakteristik özellikleri, içerdiği edebi türler ve bu türlerin önemli temsilcileriyle birlikte zengin bir literatür sunar. Aynı zamanda Arapçanın da hem gelişmesine hem de yaygınlaşarak evrensel bir dil olmasına katkı sağlamıştır. Dereli (2020) Arapça için 'Bir dilin her yönüyle gelişimi ve evrensel bir bilgi kaynağı ile iletişim aracı haline gelmesi, en az bin yıllık bir geçmişe sahip olmasını gerektirir (s. 77)' diyerek Arap Edebiyatı'nın derinliğini ve önemini vurgulamıştır. Bu hususta diyebiliriz ki yabancı dil olarak Arapçanın öğretildiği programlarda öğrencilerin bu literatür bilgisine hâkim olmasıyla birlikte Arapçanın dil yapısını ve kültürel özelliklerini keşfedebilmesi bakımından Arap Edebiyatı dersleri müfredatta büyük bir öneme sahiptir. Gerek kültürel ve tarih bilgisi açısından gerek dört dil becerisi açısından sağladığı katkıyla önemli bir ders olan Arap Edebiyatı dersinin aynı zamanda öğretim stratejileri ve dersin yapısı gibi unsurların değerlendirilmesi için öğrenenlerin tutumları göz önünde bulundurulmalıdır.

Tutum kelimesinin anlamı Türk Dil Kurumu sözlüğünde ‘’tutulan yol, tavır’’ şeklinde geçmektedir (TDK, 2011: 2393). Tutum, insanların nesnelere ya da düşüncelere verdiği olumlu veya olumsuz eğilimler olarak tanımlanabilmektedir (Çelik, 2015: 276). Eğitim açısından tutum, öğrencinin derse, öğretmenine, eğitim sürecine ve diğer unsurlara karşı eğilimidir ve bunun olumlu veya olumsuz olması durumunda diğer bütün değişkenleri de etkileyebilmektedir.

Öğrencilerin derslerde kazanması gereken duyuşsal özellikler arasında derse olan sevgiyi, ilgi duyma yetisini ve derse karşı olumlu bir tutum geliştirmeyi sayabiliriz. Tutumlar, sadece bir davranış eğilimi ya da his olmanın ötesinde; biliş, duygu ve davranış eğilimlerinin bir araya gelerek oluşturduğu bütünsel bir yapıyı temsil eder (Kağıtçıbaşı, 1999: 103). Bu bütünlüğü sağlamada da duyuşsal bir özellik olan tutumun bilişsel özellik olan akademik başarıyla iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Öyle ki öğrencilerin bir derse yönelik geliştirmiş oldukları olumlu veya olumsuz tutumlarının onların akademik başarılarını da etkilediğine yönelik birçok araştırma yapılmıştır ve pozitif yönde korelasyon bulunduğu ortaya koyulmuştur (Kazazoğlu, 2013; Karahan, 2007; Tay & Tay, 2006). Bu yüzden öğrencilerin derse karşı tutumlarını belirlemek, olumsuz tutumlar varsa bunların nedenlerini ortaya koyarak eksiklikleri gidermeye çalışmak ve bu yönde eğitimin niteliğini artırmak büyük önem arz etmektedir.

Alan literatürü incelendiğinde yabancı dil olarak Arapçanın öğretilmesine yönelik edebi materyallerin kullanımına ilişkin çalışmalar mevcuttur (Medni, 2010; Işıdan, 2019; Dağbaşı, 2018; Işıdan, 2020). Fakat öğrencilerin Arap Edebiyatı dersine yönelik tutumlarını ölçebilecek herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Özdemir (2008) tarafından geliştirilmiş olan Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Arap Edebiyatı dersine yönelik uyarlanmasıdır. Bu doğrultuda uyarlama sürecinde ölçekte gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlik analizlerinin sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturmak ve oluşturulan bu ölçeğin alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

**Tablo 1:** Örneklemin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

| Özellik | | n | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Erkek | 76 | 29,5% |
| | Kadın | 182 | 70,5% |
| Yaş | 18-22 | 126 | 48,8% |
| | 23-27 | 96 | 37,2% |
| | 28 ve üzeri | 36 | 14,0% |
| Üniversite | Gazi Üniversitesi | 128 | 49,6% |
| | Süleyman Demirel Üniversitesi | 130 | 50,4% |
| Sınıf | 2. Sınıf | 120 | 46,5% |
| | 3. Sınıf | 64 | 24,8% |
| | 4. Sınıf | 74 | 28,7% |

Örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme yönteminden biri olan ölçüt örnekleme şekli kullanılmıştır. Burada ölçüt olarak Arap Dili Eğitimi bölümünde öğrenim görüyor olması ve Arap Edebiyatı dersini alıyor veya almış olması göz önünde bulundurulmuştur. Örneklem grubunun büyüklüğünü belirlemede ise ölçekte mevcut olan madde sayısının en az 5 katı olmasına dikkat edilmiş (Erkuş, 2012) ve belirlenen iki üniversitede öğrenim gören öğrenci sayısı bunu karşılamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu 76'sı erkek ve 182'si kadın olmak üzere 2023-2024 Akademik Yılı Bahar Dönemi'nde öğrenim gören 258 öğrenciden oluşmaktadır. Bunların 128'i Gazi Üniversitesi, 130'u ise Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

### Ölçek Uyarlama Süreci

Bu çalışma, Özdemir'in (2008) geliştirmiş olduğu "Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nin Arap Edebiyatı dersine yönelik uyarlanma sürecini kapsamaktadır. Psikometrik çalışmaların farklı kültürler için tasarlanmış bir ölçme aracının farklı dillere ve kültürlere çevrilmesi, ölçek uyarlama olarak bilinir (Deniz, 2007: 4; Çapık, Gözüm & Aksayan, 2018: 199). Bu çalışmaların ana amacı, ölçeğin özgün içeriğini ve kültürel eşdeğerliğini koruyarak hedef kültüre uyarlanmasını sağlamaktır (Hernández vd., 2020: 390). Bu nedenle öncelikli olarak ölçek Arap Edebiyatı dersinin bağlam, kültür ve içeriğine uygun hale getirilme çalışması yapılmıştır. Ölçeğin orijinal dili Türkçedir ve belirlenen örnekleme ölçek bu dil ile uygulanmıştır. Böylelikle ölçek

maddelerinin başka bir dile çevrilmesi gerekmediğinden dolayı dil geçerliğine gerek duyulmamıştır. Ancak dört alt boyuttaki toplam 33 maddeden oluşan ‘’Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’’ Türk Dili ve Edebiyatı dersinin içerik ve kapmasına göre geliştirilmiş olduğu için ölçekte yer alan maddelerin Arap Edebiyatı dersinin içeriğine ve kültürüne uyumlu olmayan maddeler incelenmiştir. Bu hususta bir Ölçme ve Değerlendirme, iki Arap Dili Eğitimi ve bir Arap Edebiyatı alan uzmanı olmak üzere dört uzman görüşü alınmış ve uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alan ifadelerde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Böylece ölçek Arap Edebiyatı dersinin içeriği ve kültürel bağlamına uyumlu hale getirilmiş ve son hali verilmiştir.

Son hali itibariyle 5’li likert şeklinde seçenekleri içeren (katılmıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum) ve 33 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliğini ve güvenirliğini belirlemede pilot uygulama için alanda öğrenim gören 258 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Bu bağlamda toplanan nicel verilerin SPSS 25.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

**Bulgular**

Bu bölümde, gerekli değişikliklerle son hali verilen 33 maddelik Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Öncelikle, ölçekteki ifadelerin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach’s Alpha analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen güvenirlik katsayısı 0,89 ($\alpha > 0,80$) olarak belirlenmiştir. Kayış (2009), bu değeri “0,80” ile “0,90” arasındaki aralığın yüksek bir güvenirlik seviyesi olarak nitelendirdiğini belirtmektedir.

**Açımlayıcı Faktör Analizi**

Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kapsamında toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla öncelikle KMO ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Analiz sonucunda, KMO değeri 0,87 olarak belirlenmiş, Bartlett testi sonucu ise $x^2 = 1263,27$ ($p = 0,01$, $p < 0,05$) olarak tespit edilmiştir. Faktör analizine uygunluk açısından, KMO değerinin 0,60’ın üzerinde olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Field, 2005; Seçer, 2015). Veri setinin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra, maddelerin ayırt edicilik gücünü incelemek amacıyla faktör yükleri değerlendirilmiş, buna bağlı olarak faktör sınıflamaları yapılmış ve alt faktörlerin açıkladıkları varyans oranları analiz edilmiştir. Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile ilgili olarak gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

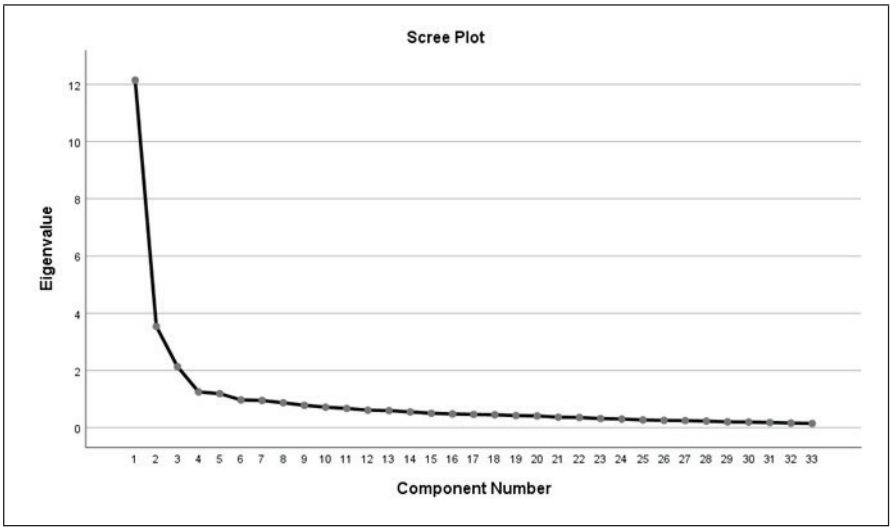
**Tablo 2:** Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri, Faktör Sınıflaması, Alt Ölçeklerin Açıkladığı Varyanslar ve KMO Barlett Değeri

| Maddeler | Boyutlar | | |
|---|---|---|---|
| | Derse Bakış Önem | Dersi Sevme Benimseme | Derse Karşı Olumsuz Tutum |
| 1.Edebiyat dersinde Arap Edebiyatı dünyasını tanıma fırsatı bulduğum için mutlu olurum. | 0,784 | | |
| 2.Arap Edebiyatı dersine genel kültürümü artırdığı için ilgi duyuyorum. | 0,749 | | |
| 3.Arap Edebiyatı dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmam beni derse karşı isteklendiriyor. | 0,635 | | |
| 4.Arap Edebiyatını bilmek çok önemlidir. | 0,632 | | |
| 5.Arap Edebiyatı dersini kişisel gelişimime yararlı olduğuna inandığım için seviyorum. | 0,666 | | |
| 6.Arap Edebiyatı dersi benim için gerekli ve önemli bir derstir | 0,620 | | |
| 28.Arap Edebiyatı dersi öğretmenimin olumlu tavırları benim derse ilgimi artırıyor. | 0,776 | | |
| 29.Öğretmenimin mesleki yeterliliğinin iyi olması benim derse bakış açımı olumlu olarak etkiliyor. | 0,794 | | |
| 7.Arap Edebiyatı derslerinde daha çok şey öğrenmek isterim. | | 0,601 | |
| 8.Arap Edebiyatı dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor. | | 0,548 | |
| 9.Arap Edebiyatı dersi beni arkadaşlarımla yakınlaştırıyor. | | 0,582 | |
| 10.Arap Edebiyatıyla ilgili kitapları okumaktan hoşlanırım. | | 0,599 | |
| 13.İleride Arap Edebiyatıyla ilgili bir meslek seçmek isterim. | | 0,746 | |
| 14.Boş vakitlerimde Arap Edebiyatıyla ilgili etkinliklerle uğraşmaktan zevk alırım. | | 0,741 | |
| 15.Arap Edebiyatı dersinin işlenişi araştırmaya dayalı olarak öğrenmek isterim. | | 0,716 | |

**Tablo 2 devam**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 16.Arap Edebiyatı dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum. | | 0,669 | |
| 17.Arap Edebiyatı dersinde edebi ürünler ortaya koymak hoşuma gidiyor. | | 0,692 | |
| 18.Arap Edebiyatı dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum. | | | 0,645 |
| 21.Arap Edebiyatı dersinin sınavlarına çalışırken zorlanıyorum. | | | 0,742 |
| 22.Arap Edebiyatı dersine çalışsam da düşük notlar alıyorum. | | | 0,715 |
| 23. Arap Edebiyatı dersi konularını anlamakta güçlük çektiğim için sevmiyorum. | | | 0,794 |
| 24.Arap Edebiyatı dersinden korkuyorum. | | | 0,778 |
| 25.Arap Edebiyatı dersine yeteneğim olmadığını düşünüyorum. | | | 0,808 |
| 26.Arap Edebiyatı dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor. | | | 0,774 |
| 27.Arap Edebiyatı dersinde işlediğimiz konuları daha sonra unutuyorum. | | | 0,702 |
| Açıklanan Varyans | %23 | %22 | %21 |
| Toplam Açıklanan Varyans | %66 | | |
| KMO Barlett | 0,87 | | |

Tablo 2'ye baktığımızda toplam varyansın %66'sını açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edildiğini görmekteyiz. Açıklanan toplam varyans değerinin gerekli koşulları sağlaması için Kline (2011) ve Seçer (2015)'e göre bu düzeyin % 40'ın üzerinde olması gerektiği söylenmektedir. Buna göre çalışmada bu koşul sağlanmaktadır. Madde faktör yük değerlerinin ise 0,30'un üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2008). Bunun için faktör yükü 0,30'un altında kalan 11, 12, 19, 20, 30, 31, 32, 33 numaralı maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Sonuç olarak oluşan üç faktörden birinci faktör varyansın %23'ünü açıklamaktadır ve 1, 2, 3, 4, 5, 6, 28, 29 maddelerinden oluşan Derse Bakış-Önem alt boyutudur. İkinci faktör varyansın %22'sini açıklamaktadır ve 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17 maddelerinden oluşan Dersi Sevme-Benimseme alt boyutudur. Üçüncü faktör ise varyansın %21'ini açıklamaktadır ve 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 maddelerinden oluşan Derse Karşı Olumsuz Tutum alt boyutudur.




**Şekil 1.** Faktör yapısı için Scree-Plot grafiği

Scree-Plot Grafiği, faktör sayısı bakımından bir ön kestirim yöntemi olarak kullanılır. Grafik, özdeğer istatistiğine göre kaç faktör altında toplandığını görsel olarak belirtmektedir. Grafiğe göre Scree eğrisinin 3. faktör sonrasında kırılarak eğimlerinin azalmaya başladığı görülmektedir. Bu durumda faktör sayısını üç olarak belirlendiğini kanıtlar niteliktedir.

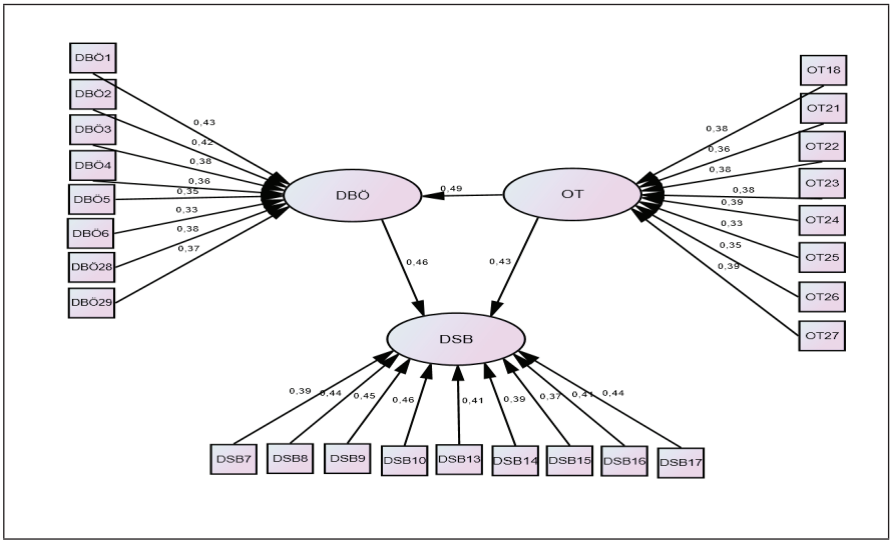
**Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin uyarlanma sürecinde, Açımlayıcı Faktör Analizinin (AFA) ardından elde edilen üç faktörlü yapının model uyumunu değerlendirmek amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Model uyumunu belirlemek için, çeşitli uyum indeksi değerlerinin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2004: 217). En yaygın kullanılan uyum indeksleri arasında sd χ, AGFI, GFI, CFI, IFI, RMSEA, SRMR, PNFI ve PGFI yer almaktadır.

Yapılan incelemeler neticesinde, ölçeğin uyum düzeylerine baktığımızda, χ2/sd değeri 1,98 ve AGFI değeri 0,91 olarak belirlenmiştir; bu durum mükemmel bir uyum sergilemektedir (Kline, 2011; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). GFI ve CFI değerleri 0,95 ile mükemmel; IFI değeri ise 0,94 ile kabul edilebilir bir düzeydedir (Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh vd., 2006). RMSEA değeri 0,07 ve SRMR değeri 0,08 olarak kabul edilebilir seviyededir (Browne & Cudeck, 1993). Ayrıca, PNFI değeri 0,92 ile kabul edilebilir bir uyum göste-

rirken (Hu & Bentler, 1999), PGFI değeri 0,91 ile benzer bir kabul edilebilirlik sunmaktadır (Meyers vd., 2006).

Bu veriler ışığında, çalışmada yer alan üç alt faktörden oluşan ölçeğin uyum parametrelerinin yüksek düzeyde uyum sağladığı gözlemlenmiştir. Belirlenen boyutlarla ilgili yol analizleri ve genel yapı, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.




*Derse Bakış Önem: DBÖ, Dersi Sevme Benimseme: DSB, Derse Karşı Olumsuz Tutum: OT*

**Şekil 2.** Yapısal eşitlik diyagramı

### Güvenirlik Analizi

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulandıktan sonra, ölçeğin alt faktörlerinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık analizi gerçekleştirilmiştir. Test puanlarının güvenilir sayılabilmesi için güvenirlik katsayısı değerinin 0,70 veya daha yüksek bir seviyede olması yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018: 183).

**Tablo 3:** Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alfa (İç Tutarlılık) Güvenirlik Sonuçları

| Boyutlar | İç Tutarlık (a) | Madde Sayısı (n) |
|---|---|---|
| F1 | 0,76 | 8 |
| F2 | 0,74 | 9 |
| F3 | 0,73 | 8 |
| Toplam Ölçek | 0,88 | 25 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçeğin totalde güvenirlik katsayısı 0,88 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlar bazında ise Faktör 1 (Derse Bakış Önem) boyutunun iç tutarlılık düzeyinin α=0,76 olduğu, Faktör 2 (Dersi Sevme Benimseme) boyutunun iç tutarlılık düzeyinin α=0,74 olduğu ve Faktör 3 (Derse Karşı Olumsuz Tutum) boyutunun ise iç tutarlılık düzeyinin α=0,74 olduğu görülmüştür. Her bir alt faktöre ait güvenirlik katsayısı 0,70 değerinden yüksektir ve bu da iç tutarlığın (güvenirliğin) sağlandığını göstermektedir.

**Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada, Özdemir (2008) tarafından Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik olarak geliştirilmiş olan ölçek, Arap Edebiyatı dersine uyarlanmış ve bu bağlamda geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Orijinal ölçek, 4 alt faktör ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin kapsam ve içeriğine uygun olarak hazırlandığı için, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve herhangi bir madde çıkarılmadan Arap Edebiyatı dersi içeriğine uyarlanmıştır. Beşli Likert tipi ölçek, maddelerin sayısının en az beş katı büyüklüğünde bir çalışma grubunda uygulanmış ve bu grup, Gazi Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi Arap Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören toplam 258 öğrenciden oluşmuştur. İlk aşamada, ölçek ifadelerinin güvenilirliğini test etmek için Cronbach's Alpha analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayısı 0,89 ($\alpha > 0,80$) olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett testleri uygulanmış, KMO değeri 0,87 ve Bartlett testi sonucu $x^2 = 1263,27$ ($p = 0,01$, $p < 0,05$) olarak bulunmuştur. KMO değerinin 0,60'ın üzerinde olması ve Bartlett testinin anlamlı sonuç vermesi, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2005; Seçer, 2015). Bu doğrultuda veri setinin faktör analizine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %66'sını açıklayan üç faktörlü bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Gerekli şartların sağlanabilmesi için toplam varyans oranının %40'ın üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Kline, 2011; Seçer, 2015). Bu çalışmada bu şart sağlanmıştır. Ayrıca, madde faktör yük değerlerinin alt sınırı olan 0,30'un altında kalan 11, 12, 19, 20, 30, 31, 32, 33 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak elde edilen üç faktörlü yapıda, birinci alt faktör "Derse Bakış-Önem" boyutu olarak belirlenmiş ve 1, 2, 3, 4, 5, 6, 28, 29 maddelerinden oluşmuştur. İkinci alt faktör "Dersi Sevme-Benimseme" boyutu olarak adlandırılmış ve 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17 maddelerinden oluşmuştur. Üçüncü alt faktör ise "Derse Karşı Olumsuz Tutum" boyutu olarak tanımlanmış ve 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 maddelerinden oluşmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının model uyumunu incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan sd $\chi$, AGFI, GFI, CFI, IFI, RMSEA, SRMR, PNFI ve PGFI gibi uyum indekslerinin değerlendirildiğinde, analiz sonuçlarının yüksek ve kabul edilebilir düzeyde bir uyumu işaret ettiği görülmüştür. Bu bulgular, uyarlanan Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Geçerlik sürecinin ardından ölçeğin güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen toplam güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar bazında birinci alt faktörün iç tutarlılık katsayısı 0,76; ikinci alt faktörün 0,74 ve üçüncü alt faktörün ise 0,74 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzerinde olması yeterli kabul edildiğinden (Büyüköztürk, 2018) ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak Özdemir (2008) tarafından geliştirilmiş olan 4 alt faktörlü 33 maddeden oluşan ölçek, Arap Edebiyatı dersine yönelik uyarlanması ve ölçek maddelerinde yapılan gerekli değişikliklerden sonra geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması sonucunda 3 alt faktörden oluşan 25 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Bu durum, elenen faktöre ait maddelerin düşük yük değerleri ve diğer faktörlerle yüksek korelasyon göstermesiyle ilişkilidir. Ayrıca, katılımcıların bu boyutu bağımsız bir yapı olarak algılamaması da etkili olmuştur. Faktör sayısındaki bu değişiklik, ölçeğin kuramsal kapsamını daraltmış ancak daha yalın ve tutarlı bir yapıya sahip olmasını sağlamıştır. Gelecekte farklı örneklemlerle yapılacak çalışmalar, bu boyutun yeniden değerlendirilmesini mümkün kılabilir.

Elde edilmiş geçerli ve güvenilir olan Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir ve bu alanda yapılacak olan çalışmalar için öğrencilerin olumlu veya olumsuz tutumlarını belirleyerek bunlara neden olan sebeplerin etkileme düzeylerinin incelenmesi için kullanılabileceğini söyleyebiliriz.

## Kaynakça

Aslan, C. (2022). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe: Türk dili ve edebiyatı öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International journal of Research in Marketing, 13*(2), 139-161.

Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Reviewof Psychology, 31*(1), 419-456.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin, 88*(3), 588-606.

Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. (K. A. Bollen ve J. S. Long Ed.). *Testing structural equation models* içinde (s. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

Brumfit, C.J. & R. Carter, (1986). Literature and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıcılık.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *4*(2), 207-239.

Çapık, C., Gözüm, S., & Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing, 26*(3), 199-210.

Çelik, T. (2015). Öğrencilerin e-kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(3), 271-284.

Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebi metnin yeri ve anlamı. *Milli Eğitim Dergisi, 34*(169), 0-0.

Dağbaşı, G. (2018). Şiirle yabancı dil olarak Arapça öğretimi. *Turkish Studies, 13*(4), 378-402.

Deniz, Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40* (1), 1-16.

Dereli, M. V. (2020). Arap dili ve edebiyatının İslâm medeniyeti için önemi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 49*(49), 65-68.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1: Temel kavramlar ve işlemler.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS.* London: Sage.

Hernández A, Hidalgo MD, Hambleton RK & Gómez-Benito J. (2020). International test commission guidelines for test adaptation: a criterion checklist. *Psicothema, 32*(3), 390-398.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 55-65.

Işıdan, A. (2019). *Yabancılara Arapça öğretiminde kısa hikâyenin yeri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işıdan, A. (2020). Yabancı dil öğretiminde şiirin yeri, *Journal of Instıtute of Economıc Development and Socıal Researches, 6*(23), 197-201.

Kağıtçıbaşı, C. (1999). *Yeni insan ve insanlar. Sosyal psikoloji dizisi: 1*. İstanbul: Evrim Basım Yayım ve Dağıtım.

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish Students Towards the English Language and Its Use in Turkish Context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 7, 73–87.

Kayış, A. (2009). Güvenirlik Analizi. (Ş. Kalaycı Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. İçinde (403- 419). Ankara: Asil Yayıncılık.

Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim, 38* (170), 294-307).

Kline, R. B. (2011*). An easy guide to factor analysis*. New York: The Guilford Press.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing, 6*(4), 311-360.

Medni, B. (2010). *Arapça öğretiminde edebî materyallerin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation.* New York: Sage Publications.

Özdemir, B. (2008). *9. sınıf öğrencilerinin türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, *8*(2), 23-74.

Tarakçıoğlu, A. Ö. (2016). Edebiyat ve dil öğretimi. (E. Yücel, H. Yılmaz & S. Öztürk Ed.), *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış* içinde (174-184). Konya: Çizgi Kitapevi.

Tay, B., & Tay, B. A. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 73-84.

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

## EK

| ARAP EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLAR | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| **Derse Bakış-Önem** | | | | | |
| 1. Edebiyat dersinde Arap Edebiyatı dünyasını tanıma fırsatı bulduğum için mutlu olurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Arap Edebiyatı dersine genel kültürümü artırdığı için ilgi duyuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Arap Edebiyatı dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmam beni derse karşı isteklendiriyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Arap Edebiyatını bilmek çok önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Arap Edebiyatı dersini kişisel gelişimime yararlı olduğuna inandığım için seviyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Arap Edebiyatı dersi benim için gerekli ve önemli bir derstir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Arap Edebiyatı dersi öğretmenimin olumlu tavırları benim derse ilgimi artırıyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Öğretmenimin mesleki yeterliliğinin iyi olması benim derse bakış açımı olumlu olarak etkiliyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **Dersi Sevme-Benimseme** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Arap Edebiyatı derslerinde daha çok şey öğrenmek isterim. | | | | | |
| 10. Arap Edebiyatı dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Arap Edebiyatı dersi beni arkadaşlarımla yakınlaştırıyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Arap Edebiyatıyla ilgili kitapları okumaktan hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. İleride Arap Edebiyatıyla ilgili bir meslek seçmek isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Boş vakitlerimde Arap Edebiyatıyla ilgili etkinliklerle uğraşmaktan zevk alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**EK devam**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 15. Arap Edebiyatı dersinin işlenişi araştırmaya dayalı olarak öğrenmek isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Arap Edebiyatı dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Arap Edebiyatı dersinde edebi ürünler ortaya koymak hoşuma gidiyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **Derse Karşı Olumsuz Tutumlar** | | | | | |
| 18. Arap Edebiyatı dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Arap Edebiyatı dersinin sınavlarına çalışırken zorlanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Arap Edebiyatı dersine çalışsam da düşük notlar alıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Arap Edebiyatı dersi konularını anlamakta güçlük çektiğim için sevmiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Arap Edebiyatı dersinden korkuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Arap Edebiyatı dersine yeteneğim olmadığını düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Arap Edebiyatı dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Arap Edebiyatı dersinde işlediğimiz konuları daha sonra unutuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

*Lisanî İlimler Dergisi*
*Journal of Linguistic Studies*
*Haziran / June 2025, 3 (1): 17-34*

# التقنيات السردية والتداخلات النصية في "ما تبقى لكم" لغسان كنفاني

# Gassan Kenefani'nin "Benden Sana Kalanlar" Adlı Eserinde Bulunan Anlatım Teknikleri ve Metinlerarasılık

# *Narrative Techniques and Intertextuality in Ghassan Kanafani's "What's Left to You"*

**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 Abu ALYAQIN**

*Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu*
*Ankara Social Sciences University, School of Foreign Languages*
*ayat.abualyaqin@asbu.edu.tr*
*ORCID: 0009-0007-8034-8363*

**Makale Bilgisi / *Article Information***

**Makale Türü / *Article Types* :** Araştırma Makalesi / *Research Article*
**Geliş Tarihi / *Received* :** 20.01.2025
**Kabul Tarihi / *Accepted* :** 06.03.2025
**Yayın Tarihi / *Published* :** 30.06.2025
**Yayın Sezonu / *Pub Date Season* :** Haziran / *June*
**Cilt / *Volume*:** 3 • **Sayı / *Issue*:** 1 • **Sayfa / *Pages*:** 17-34

**Atıf / *Cite as***
SUÇİN, M.H., ALYAQIN, A.A., (2025). Narrative Techniques and Intertextuality in Ghassan Kanafani's "What's Left to You", Lisânî İlimler Dergisi, 3(1), (2025), 17-34.

**Doi:** 10.5281/zenodo.15590200

**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.*

Dergimizde yayımlanan makaleler,
Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

*The articles published in our journal are licensed under*
*Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*

**الملخص**

يهدف هذا المقال إلى إجراء دراسة متعمقة في رواية «ما تبقى لكم» لغسان كنفاني، مع التركيز على تحليل الأساليب الروائية والتداخلات النصية فيها. يعالج المقال البنية السردية التي اعتمدها كنفاني، بما في ذلك استخدام التقنيات السردية مثل التلاعب بالزمن الروائي وتعدد الأصوات السردية. كما يناقش المقال كيفية بناء الشخصيات وتطويرها، حيث يُظهر كنفاني شخصياته كأدوات لتعميق التوترات الداخلية والصراعات النفسية والاجتماعية. يتناول المقال أيضاً استخدام اللغة بوصفها وسيلة لتجسيد الأفكار والمشاعر المعقدة، مع تسليط الضوء على دورها في التعبير عن مفاهيم مثل الاغتراب والهوية والمقاومة. بالإضافة إلى ذلك، يستكشف المقال التداخلات النصية، بما في ذلك الاستلهام من النصوص الأدبية الأخرى والتفاعل مع السياق الثقافي والسياسي الذي كتبت فيه الرواية. تُختتم الدراسة بنتائج نقدية تُبرز كيف أسهمت هذه الأساليب في تكوين رؤية نقدية جديدة في الأدب العربي الحديث، مع الإشارة إلى الأنماط الأدبية والتاريخية في هذا السياق.

**الكمات المفتاحية:** غسان كنفاني، ما تبقى لكم، الأساليب الروائية، التداخلات النصية، السرد، التناص، الاغتراب، الهوية، المقاومة.

**Abstract:** This article seeks to conduct an in-depth analysis of Ghassan Kanafani's novel *What's Left to You'* focusing on the examination of its narrative techniques and intertextual elements. The article examines the narrative structure employed by Kanafani, including techniques such as manipulation of narrative time and the multiplicity of narrative voices. It also explores character construction and development, illustrating how Kanafani uses his characters as tools to intensify internal tensions and psychological as well as social conflicts. Furthermore, the study investigates the use of language as a medium for conveying complex ideas and emotions, emphasizing its role in expressing themes such as alienation, identity, and resistance. Additionally, the article highlights the intertextual interactions within the novel, including inspirations drawn from other literary works and its engagement with the cultural and political context of its creation. The article concludes with critical insights that demonstrate how these narrative techniques have contributed to shaping a new critical perspective in modern Arabic literature, while referencing relevant literary and historical patterns.

**Keywords**: Ghassan Kanafani, *What's Left to You*, narrative techniques, intertextuality, narration, alienation, identity, resistance.

**مقدمة**

يُعتبر الفن الروائي الفلسطيني جزءًا مهمًا من تاريخ الأدب العربي، حيث يحمل في طياته سجلاً تاريخيًا يعكس تاريخ الصراع الممتد على أرض فلسطين منذ قرون. ولذا، فإن فلسطين تُعدّ أرضًا خصبة لنشوء الأدب وسببًا كامنًا لتحفيز الكتّاب على التعبير عن هذا الصراع من خلال أعمالهم الأدبية. تُبرز هذه الأعمال وجودهم وتسجّل تاريخهم بعد رحيلهم، لتكون سجلاً يوثّق الأحداث ومضامينها. وكما أشار ميلان كونديرا في كتابه عن أهمية الرواية، فإن الرواية مسألة وجود، حيث قال: "هي الحفاظ على عالم الحياة مضاء دومًا وهي حمايتنا من نسيان الوجود... كما أن الرواية تستقصي البعد التاريخي للوجود الإنساني، وتُعَدّ إيضاحًا لوضعية تاريخية ووصفًا لمجتمع ما في لحظة معينة" (كونديرا، 2017، ص 26).

وقد برز عدد كبير من الكتاب الفلسطينين الذين كان لهم أثر كبير على تطور الأدب الروائي في فلسطين والأدب العربي بشكل عام، ومن أبرز هؤلاء الكتّاب غسان كنفاني، الذي نتناول في هذا المقال روايته *ما تبقّى لكم* (2014)، بالتركيز على تحليل الأساليب النصية التي ميَّزت نصَّه الروائي وأكسبته طابعًا فريدًا.

وُلد كنفاني في مدينة عكا عام 1936، وأُجبِر مع عائلته على مغادرة الوطن في أعقاب نكبة 1948 متجهين إلى لبنان. اُستشهد في بيروت عام 1972 إثر انفجار سيارة مفخخة. يُعتبر كنفاني من أبرز الصحفيين والكتّاب في عصره، حيث كرس حياته للدفاع عن حقوق الشعب الفلسطيني من خلال أدبه. وقد تناولت أعماله القضايا السياسية والاجتماعية التي ساهمت في إبراز اسمه في عالم الفكر والأدب (AlGhussein, 2020).

نشأ كنفاني على أرض فلسطين، وفرضت عليه ظروف النكبة، كغيره من الفلسطينيين، اللجوء إلى الدول المجاورة. ظلّت فلسطين قضيّته الأولى، وحملت رواياته مواضيع رئيسة، تجلّت في النضال والدفاع عن حقوق الشعب الفلسطيني، وعكس همومه، والتأكيد على حق العودة، والارتباط الوثيق بالأرض. بذلك، أصبح كنفاني نموذجًا بارزًا في الفضاء الروائي الواعي الذي يحمل رسالة تحررية. تُرجِمت أعماله إلى عدة لغات، مما يجعلها انعكاسًا لواقع الأديب الفلسطيني وتجربته، سواء داخل الوطن أو في الشتات.

تُعتبر رواية كنفاني *ما تبقّى لكم* نموذجًا متفردًا في الأدب الروائي الفلسطيني. فهي رواية موجَّهة إلى فئة واعية من القراء، إذ تعتمد أسلوبًا غير مباشر يختزن شخصيات رئيسة تتداخل حواراتها بطريقة مدمجة، متنقلة بين الذاكرة الماضية والحاضرة. هذا الأسلوب يتطلب من القارئ إعادة القراءة مراتٍ عدة لفهم العلاقات السردية المتشابكة، التي لا تسير بشكل خطي بل تأخذ شكل شبكة سردية متفردة.

تتناول الرواية حكاية أسرة فلسطينية خرجت من يافا نتيجة الاضطهاد الذي مارسه الاحتلال، ما أجبر العائلات الفلسطينية على الهجرة بين غزة والأردن. في حين يصل حامد وأخته مريم وخالته إلى غزة، تصل الأم إلى الأردن على متن قارب آخر لتقيم عند أخيها. يعلم حامد لاحقًا من خلال الإذاعة أن والدته لا تزال على قيد الحياة. ومع مرور الزمن، يكبر حامد وأخته مريم؛ فيسعى حامد

جاهدًا لتحسين وضعه المعيشي ويرفض الزواج، كما يرفض من يتقدم للزواج من أخته، منتظرًا من يراه أكثر استحقاقًا لها.

تتخذ الأحداث منحىً آخر مع دخول زكريا، الخائن الذي تسبب في مقتل سالم، الفدائي وصديق حامد. كان زكريا قد وشى بسالم للجنود الإسرائيليين، مما أدى إلى مقتله في ساحة المعسكر تحت تهديد الجنود بقتل الجميع في حال عدم الكشف عن هويته. بذلك، نجا زكريا بنفسه، لكنه لُقب بـ"النتن" كوصمة عار تلازمه.

مع تطور الأحداث، يتقرب زكريا من مريم وينتهي الأمر باغتصابها، لتصبح حاملًا منه رغم كونه متزوجًا ولديه خمسة أطفال. يعجز حامد عن تقبل ما حدث لأخته ويقرر مغادرة غزة لعبور الصحراء للوصول إلى والدته في الأردن. تبقى مريم في مواجهة صراعين داخليين: الأول نفسي، بسبب رحيل أخيها وخوفها المستمر عليه خلال عبوره الصحراء، والثاني اجتماعي، نتيجة رفض زكريا الزواج منها وإصراره على أن تجهض الجنين.

تنتقل الرواية مجددًا إلى الصحراء، حيث يواجه حامد جنديًا تائهًا، فينتزع منه سلاحه وسكينه. في النهاية، تتمثل ذروة الرواية في التمسك بالحق؛ حيث يقتل حامد الجندي الإسرائيلي، وتقتل مريم زكريا، مما يُبرز الرسالة المركزية للرواية: لا مكان لمغتصب الحق، ولا خضوع لمن يدنس الأرض أو يغتصب الحقوق (كنفاني، 2013).

تنبع أهمية رواية *ما تبقى لكم* من كونها تجسيدًا لرسالة ثقافية موحدة تهدف إلى توعية القارئ بضرورة التمسك بالأرض وحق العودة، رغم التباعد الزمني والجغرافي بين الفلسطينيين وأرضهم. كما أنها تعكس سلسلة من العلاقات الاجتماعية التي يشوبها الغدر والخيانة، وتُظهر النتائج المدمرة للعلاقات السامة. الرواية تُدخل القارئ في عوالم متشابكة من الأفكار والأحداث، بحيث يبدو كل نص فيها وكأنه يُكمل نصًا آخر، ويُجسد التداخل النصي الذي تحدث عنه باختين: "كل نص هو لقاء بين ثقافات ونصوص متعددة، يعيد النظر فيها، ويكثفها، ويعيد صياغتها لتكتسب معاني جديدة" (بسمة وهناء، 2006، ص 11).

الرواية تحمل طابعًا فكريًا تقنيًا مميزًا، إذ تجمع بين أساليب سردية مختلفة ضمن بنية متماسكة. أي نص أدبي، وفقًا للمنهج الشكلي، هو انعكاس للتجارب النفسية والاجتماعية للكاتب، التي يصوغها بأسلوبه الخاص. يظهر ذلك في استخدام كنفاني لمصطلح "التعالق" لتجسيد العلاقات بين النصوص، حيث تتكامل الشخصيات والأحداث داخل الرواية وفي أعماله الأخرى، لتكوين شبكة سردية تُعبّر عن هموم الشعب الفلسطيني (ابن خروف، 2019، ص 2). لذلك فإن الطابع الأسلوبي للكاتب هو الذي يجعل الأعمال الروائية رائدة وأكثر شهرة، فرواياتهم تميزت بأسلوب سردي وصفي، وتحوي مزيجا متشابكا من العلاقات التي تحاك فيها أحداث قصة، تتنامى فيها وتلتقي أو تنتمي بطريقة معينة إلى نصوص أخرى، بالرغم من اختلاف دلالاتها المكانية أو الزمانية، فيضعها الكاتب في قوالب مغايرة وربما جديدة معاكسة أو مشابهة نوعا ما لغيرها، تتعلق بالأفكار والموضوعات الرئيسية أو الأساليب الفنية أو الموروثات الشعبية التي تضمن سيرورة الأعمال وتجعلها سهلة التناول، وهذا ما أكده شيكلوفسكي "*بأن العمل الفني يدرك في علاقته بالأعمال الأخرى، وبالاستناد إلى الترابطات التي تقيمها فيما بينها* " (عزام،2001، ص 28). عند التأمل في

الأسلوب السردي المستخدم في روايات كنفاني، نجد أنه يتمثل في حوارات متداخلة ومربكة تتخذ شكل الصوت الداخلي للشخصيات، وتُقدَّم بطريقة خطية يتم فيها الجمع بين تعليق الشخصية والرد عليها ضمن السياق السردي. هذا الأسلوب لا يُظهر الحوارات المفتوحة المباشرة بشكل تقليدي، بل يعتمد على ذكاء القارئ وقدرته على استيعاب النص وفهمه. وقد لجأ كنفاني في بعض الأحيان إلى التمييز بين الحوارات باستخدام تغييرات في نوعية الخطوط وحجمها، أو ببدء الجمل بفواصل لفظية، كما يظهر في نصه: "كنفاني، 2013، ص 7". كان هدفه من هذه التقنية هو الاقتصاد في اللفظ وتكثيف المعاني، بدلاً من الإطالة في السرد.

كما يُلاحظ أن كنفاني قد ربط بين الشخصيات والأماكن بطريقة بارعة. فهو لم يكتفِ بوصف الأماكن كخلفية للأحداث، بل قام بشخصنتها، كما فعل مع الصحراء والساعة، حيث أضفى عليهما دورًا حيًّا في الرواية. على سبيل المثال، وصفه للصحراء في بداية الرواية جاء كالآتي: "وفجأة جاءت الصحراء. رآها مخلوقًا يتنفس على امتداد البصر، غامضًا ومريعًا وأليفًا في وقت واحد... لم تكن صامتة تمامًا، وإنما أحس بها جسدًا هائلًا يتنفس بصوت مسموع" (كنفاني، 2013، ص 9).

اعتمد كنفاني في روايته على حبكة متوازية تجمع بين قصص مختلفة ترتبط جميعها بهدف واحد. الرواية تأخذ شكل الفصل الواحد دون تقسيم، وتتبع السرد الواقعي لتسليط الضوء على أحداث تاريخية حقيقية صيغت بأسلوب روائي محكم. يتضح ذلك من خلال تناولها عدة محاور سردية، مثل قصة الهجرة عبر الصحراء إلى الأردن، وقصة زكريا ومريم، وخيانة زكريا لسالم، وقصة حامد مع الجندي الإسرائيلي. وعلى الرغم من تعدد الحكايات، فإن جميعها تتوحد حول هدف مركزي يتمثل في التمسك بالأرض والوطن باعتبارهما قيمًا سامية يجب صونهما.

من الملاحظ أن كنفاني كان يهدف، في مجمل أعماله، إلى إبراز قضية الأرض بوصفها قضية جوهرية تعبر عن هوية الفلسطيني. وقد صوَّر غالبية شخصياته من الطبقات البسيطة، ما يبرر التداخل النصي الذاتي في أعماله. رواياته لم تخلُ من التناص، بل بدت وكأنها تكمل بعضها بعضًا؛ كشخصية حامد في *ما تبقى لكم*، وشخصيات *رجال في الشمس*، وشخصية أم سعد وولدها، وشخصيات *عائد إلى حيفا* .كأن كنفاني أراد في مرحلة ما أن يُفهم القارئ أن الهم الوطني هو الشاغل الأكبر للكتاب الفلسطينيين، وأن معظم أعماله قد استلهمت من معاناة الشعب وتأثرت بها.

يبرز هذا التداخل النصي بشكل خاص في شخصية البطل، الذي عادة ما يحمل هم الرواية ويُعبِّر عن أهدافها الكبرى، ليكون الحامل لقضيتها والرافض للخطأ، والساعي إلى معالجة الصراعات التي تواجهها الرواية، وربط نهايتها بشخصيته. هذا الأسلوب يُعرف في الأدب بـ"نمذجة النص"، حيث يُحَوِّل التناص النص إلى نموذج مُستلهم باستمرار. وكما قال تامر عبده: "التناص يُحوِّل النص إلى نموذج مستلهم باستمرار... نمذجة الشخصيات المستدعاة وتصويرها بطابع عام يجعلها تصلح للقياس عليها في مختلف الأزمنة والأمكنة" (عبده، 2010، ص 17).

**الأسلوب السردي وتقنيات السرد**

تُعَدُّ البنية السردية الأساس المحوري الذي يبني عليه الكاتب رؤيته الخاصة في أي عمل روائي. وتُعرَّف البنية السردية بأنها "ترجمة لمجموعة من العلاقات بين عناصر مختلفة أو عمليات أولية، على شرط أن يصل الباحث إلى تحديد خصائص المجموعة والعلاقات القائمة بينها، وهي وجهة نظر معينة تتميز بالتنظيم والتواصل بين عناصرها المختلفة" (فضل، 1998، ص 122). أما السرد، فهو "نسج الكلام ولكن في صورة حكي" (يوسف، 2015، ص 28). بعبارة أخرى، البنية السردية تُعنى بالحكي، أي الرسالة التي يحكيها الراوي من خلال مجموعة من العلاقات القائمة على الأبعاد الزمانية والمكانية، والتي يُنظِّمها الكاتب ليوصلها إلى المتلقي عبر عناصر رئيسية، أبرزها الشخصيات. يعالج الكاتب في هذه البنية قضية محورية أو مجموعة من القضايا، كما رأينا عند كنفاني، الذي عالج قضايا مرتبطة بالسلب والاضطهاد، وقدمها في النهاية ضمن رؤية تهدف إلى استرداد الحقوق المسلوبة.

القضايا التي تناولها كنفاني تستند إلى تيار الوعي، وهو منهج سردي يرتكز على الجوانب الذهنية والنفسية وكل ما يدور في أعماق الشخصية. تيار الوعي، كما عرّفه زيتوني، يُعبِّر عن "تدفّق الأفكار الذي يجري كتيار الماء في النهر"، ويمثل المكان الذي يجري فيه هذا التدفق: الوعي ذاته. وأضاف: "الوعي، وإن كان دائمًا في داخلنا، فإننا ندركه، ولا نستطيع التعبير عنه مباشرة، بل ندرك ما يرد منه إلى وعينا كأجزاء الأحلام وزلات الفم واللسان" (زيتوني، 2015، ص 163).

عند تبنّي الكاتب لتيار الوعي، يُركّز أولًا على مستويات الوعي قبل ترجمتها إلى كلمات أو أفعال. يعتمد هذا الأسلوب على الذاكرة الرجعية كأسلوب التداعي الحر، حيث يستحضر الكاتب الأحداث ويمررها عبر المونولوج الداخلي لسرد ردود الأفعال والحوار الداخلي. قد يلجأ الكاتب أيضًا إلى مناجاة النفس، حيث تُقدِّم الشخصية أفكارها مباشرة، أو يستخدم تقنيات مثل الاسترجاع أو التلاعب الزمني. كنفاني وظّف جميع هذه التقنيات السردية بعناية، بدءًا من وعيه الأول بفكرة الرواية، مرورًا باختيار العنوان، ووصولًا إلى رسم الغلاف الخارجي، وتطوير الشخصيات والأحداث . إذا بدأنا بعنوان الرواية، نجد أن كنفاني اختاره بعناية ودقة شديدتين وكرّره في مواضع مختلفة داخل النص. العنوان *ما تبقّى لكم* يخدم الرواية بشكل كبير، حيث صِيغ بنمط تساؤلي يتسم بالسخرية من واقع المعاناة والشؤم الذي يعيشه الفلسطينيون. هذا يتجلى في أحداث الرواية التي تبدأ بالهجرة إلى غزة وانفصال الأسرة عن الأم. العنوان يحمل تساؤلًا ضمنيًا: "ما الذي تبقّى لنا من الوطن بعد كل هذا الألم والمعاناة؟"

يتداخل العنوان مع الأحداث، مثل زواج مريم من زكريا "النتن" بعد اعتدائه عليها وحملها منه، وهروب حامد عبر الصحراء بحثًا عن والدته، التي تمثل في الرواية رمزًا للوطن الذي تشتت أماكنه وتفرقت مكوناته. هذا التداخل يظهر بوضوح في الحوار الداخلي لحامد وهو يعبر عن خوفه من الصحراء: "استدار ومرر شفتيه فوق التراب الدافئ: ليس بمقدوري أن أكرهك، ولكن هل سأحبك؟ أنتِ تبتلعين عشرة رجال من أمثالي في ليلة واحدة، إنني أختار حبك، إنني مجبر على اختيار حبك، ليس ثمة من تبقى لي غيرك" (كنفاني، 2013، ص 17).

يوظف كنفاني العنوان ليُضفي على شخصية حامد نوعًا من التحمل والصمود. فالصحراء، رغم كونها مكانًا فارغًا ومنعزلًا، تحمل بعدًا نفسيًا عميقًا؛ إذ تُجسد الخوف الداخلي لحامد، الذي

يحاول إقناع نفسه بأن هذه المواجهة هي "شر لا بد منه"، في إشارة رمزية إلى التحديات التي يواجهها الفلسطينيون في سبيل استعادة وطنهم.

تتوالى الأحداث ليجعل الكاتب مريم في دائرة الاضطراب التي تظهر جليًا في دقات الساعة، التي ترمز إلى صبر بات ينفد وقلق مستمر. صوت الدقات يعمل كتنبيه دائم لاقتراب خطر وضرورة اتخاذ قرار، والتقدم خطوة للأمام. أصبحت الساعة بمثابة شخص ثالث يوجه حركة الشخصيات، متنقلًا بينها في مدارات من الصدمة، الاستيقاظ، الدخول في عوالم اللذة، ثم العودة إلى الصحوة. كما جاء في النص: "منذ ذلك اليوم وهي معلقة هناك، تدق خطواتها الباردة كصوت عكاز مفرد بلا توقف. تدق، تدق، تدق. يا زكريا، والآن ليس لي غيرك وغيرها" (كنفاني، 2013، ص 19).

ينقل كنفاني حسرة مريم على ذهاب حامد دون أن تفعل شيئًا لردعه، وهي حالة تعبّر عن خجل داخلي ورغبة في تصحيح موقفها. إلا أن التردد يمنعها، فتترك أخاها يذهب، وكأنها تتقدم خطوة وتعود خطوتين إلى الوراء. هذا الصراع الداخلي يعكس شخصيتها المترددة، التي تعجز عن اتخاذ قرار حاسم. في المقابل، يشير حامد إلى أن الخسارة، حتى عند محاولة تفاديها، قد تكون خسارة أخرى. فهو يحاول تطهير الخبث وإنقاذ ما يمكن إنقاذه، فيطلب من مريم التخلص من الطفل بأي طريقة: "فإذا كنت قد ارتضيت أن تخسري نفسك وتخسري زوجك، فحاولي أن لا تخسري الطفل. إن الطريقة الوحيدة الباقية كي لا تخسريه هي التخلص منه" (كنفاني، 2013، ص 71).

يتفنن كنفاني في اختيار ألفاظه ليُظهر أن عدم الخسارة يعني خسارة ما هو مفروض حمله، تمامًا كالطفل. كما يُبرز ذلك في النص: "وتركني وانزلق فوق السلم ثم صفق الباب. ما تبقى. ما تبقى لكم جميعًا" (كنفاني، 2013، ص 71). تحاول مريم إسقاط الذنب على الآخرين، في حين أنها تمثل رمزًا للصراع بين الحق والباطل.

يجعل كنفاني قضية الأرض محور اهتمامه، فيمنح حتى رفاة الشهداء مكانة سامية. يظهر ذلك عندما يجمع العدو الشباب الفلسطيني في ساحة المعسكر لإعدام سالم الفدائي. يُبرز كنفاني من خلال هذا المشهد أن عدد المدافعين عن الأرض كبير، وأن الوطن يستحق تضحيات الأبطال. في المقابل، يُظهر الخونة مثل زكريا، الذي وشى بصديقه وسلمه للعدو. أراد الكاتب أن يوصل فكرة "هذا ما تبقى لكم"، مجسدًا ذلك في جثة سالم التي دُفنت خلسة. يقول على لسان أم سالم: "ذهبت في الليل ولكنني لم أجده، لقد دفنوه خلسة. ألا تعرف أين دفنوه؟ ولدي، كبدي، حشاشتي، ما تبقى لي" (كنفاني، 2013، ص 68).

رفاة الميت في الرواية تُصبح رمزًا للأرض والشرف. الأرض التي عاش عليها الفلسطينيون ودُفنوا فيها تُجسد هويتهم وكرامتهم. أراد كنفاني أن يُظهر أن شواهد القبور ليست مجرد علامات صامتة، بل هي دليل على البطولات التي صنعها المدافعون عن الوطن. يربط كنفاني فكرة الأرض بفلسفة الفقد والخسارة، حيث يصبح الفقد جزءًا من الهوية الفلسطينية. يقول حامد عن أمه: "لقد حملت أمي السر معها وتركتنا. ما تبقى لها. ما تبقى لكم. ما تبقى لي. حساب البقايا. حساب الموت. ما تبقى لي في العالم كله: ممر من الرمال السوداء، عبارة عن خسارتين، نفق مسدود من طرفيه" (كنفاني، 2013، ص 69). الفقد هنا يأخذ أشكالًا متعددة: غياب الأم، اغتصاب مريم،

والتيه في الصحراء. الرمال السوداء ترمز إلى الضياع والتشتت في ليالي الصحراء. المواجهة مع الجندي الإسرائيلي في الصحراء تُظهر نوعًا من الإسقاط النفسي، حيث تتحول المواجهة إلى صراع داخلي يعكس تحديًا رمزيًا للعدو.

**تقنية المنولوج الداخلي**

في ضوء الحوارات التي ساقها الكاتب بين حامد ومريم، نجد أن تقنية المونولوج الداخلي سيطرت على الجزء الأكبر من الرواية. هذه التقنية أضفت بُعدًا نفسيًا، حيث تبدو الشخصيات وكأنها تروي نفسها بنفسها من خلال هواجس نفسية بشكل غير مباشر. تظهر الشخصيات الرئيسية وكأنها "الراوي الحكيم" الذي يعالج نفسه ذاتيًا، فتتذكر وتسترجع الماضي وتخاطب نفسها. يوضح ذلك أن المونولوج الداخلي لا يتبع قيودًا صارمة، كما يشير التمساحي: "المونولوج يستخدم بأسلوب السخرية والتندر من الواقع، أو الماضي، أو من صفات، أو أفعال الشخصية صاحبة المونولوج، أو تسخر الشخصية في حديث مع نفسها من صفات أو أفعال غيرها" (التمساحي، 2020، ص 3).

هذا التأكيد على الأنا يمنح الشخصيات حرية التعبير عن أفكارها ضمن الاضطرابات التي صاغها الكاتب داخل الحكاية. يُسهّل ذلك على القارئ تقمص الشخصيات والشعور بشعورها. ومن الأمثلة على ذلك حديث حامد الداخلي في ثورته على فعل أخته: "لقد حرصت عليك حرصي على حياتي ذاتها أيتها البقرة، أمضيت كل أيامي وأنا غارق في خدمتك... وكنت أريدك امرأة شريفة... سأقول لأمك إنك متِّ، وأنني دفنتك في سروال رجل نتن" (كنفاني، 2013، ص 40). هنا يتحدث حامد عن نفسه بطريقة مباشرة، لكنه في مواضع أخرى يجعل السارد يذكره وكأنه غائب لوهلة، فيتكلم عنه بصيغة الغائب الماضي: "استمد شعورًا بضرورة التوقف، فوقف، كان الأفق أمامه يتوهج... وقف وأخذ يفكر، كانت حركته قد أعطته حرارة في وجه الريح الباردة... وفجأة بصق" (كنفاني، 2013، ص 28). ثم ينتقل السرد إلى مريم لتصبح هي الراوية لنفسها، كما في قولها عن حامد: "فأنا لا أتعامل مع الإحساسات التي تعصف في أعماقه" (كنفاني، 2013، ص 28).

من الملاحظ أيضًا أن السرد المتداخل يغطي الجزء الأكبر من الرواية، حيث ينتقل بين حديث الغائب، الحديث المباشر، والمونولوج الداخلي. هذا التناوب يعزز قيمة الكتابة، ويجعل كنفاني يتفرد بأسلوبه السردي، مُضفيًا بُعدًا استراتيجيًا إبداعيًا يضعه في مصاف الروائيين المبدعين.

**تقنية التداعي الحر**

يشير التداعي الحر إلى الصور الذهنية التي تطرأ فجأة في المخيلة نتيجة تشابه مع وقائع سابقة خُزنت تلقائيًا لأسباب نفسية. تظهر هذه الصور لاحقًا بسبب معززات من العقل الباطن. كما يقول بول ويست: "من خصائص الوعي أن يتداعى بأفكار أو صور متداخلة أحيانًا ومنسابة أحيانًا أخرى، فكرة فكرة، أو صورة صورة... لكن محاكاة التداعي بالكلمات غالبًا ما تعوض المتأمل المختلي بمغزى مؤثر" (ويست، 1981، ص 63).

هذه التقنية تثير القارئ وتحثه على الغوص في أعماق الشخصيات والتفاعل معها. الشخصيات قد تتخذ من الأمور المستدعاة نموذجًا، إما تقتدي به، أو تعتب عليه، أو تلجأ إليه كوسيلة إنقاذ. على سبيل المثال، نجد سرد حامد لنظرات سالم عندما وشى به زكريا: "وقد رأيناه يغسلنا بنظرة الامتنان التي لا تُنسى فيما كانوا يقتادونه أمامهم. إلا إنه عاد فالتفت إلى زكريا وشيعه بنظرات رجل ميت" (كنفاني، 2013، ص 26). في هذا المثال، يستدعي حامد صورة الرجل الميت ويمزجها مع صورة سالم، وكأنه يستشرف مصيره المحتوم.

تظهر هذه التقنية أيضًا في مونولوج مريم، عندما تصف حامد أثناء رحيله: "وغابت أصوات خطواته فوق السلم... وتذكرت فجأة أنني ما زلت منذ أول الليل أحدق ملء عيني بالعتمة، محمولة دون أن أكتشف فوق ذراعيه الجبارتين، مطوفة مثل بحار حطم الموج دفة سفينته الثقيلة" (كنفاني، 2013، ص 73). في هذا المشهد، تستدعي مريم صورة البحار لتحاكي ذراعي حامد، وهو ما يبرز التداخل بين الصور المتشابهة. مثال آخر على ذلك: "لقد بدت حركته صغيرة مثل انتفاضة عصفور مطبق عليه في كفين محكمتي الإغلاق" (كنفاني، 2013، ص 56).

هنا نجد أن صورة العصفور المقبوض عليه تمثل حركة جنين مريم، مما يعكس حالتها النفسية والفكرية في تلك اللحظة. الصور المتداخلة والمشحونة بالتوتر تُظهر الأثر العميق للتجارب النفسية المُخزنة في وعي الشخصيات.

**تقنية المناجاة النفسية**

في هذه التقنية، يُفسح الكاتب المجال للشخصيات لتصرخ بأفكارها بصوت عالٍ، دون تدخل الراوي أو الشخصيات الأخرى. المناجاة النفسية وسيلة للتنفيس والتعبير المباشر، تصل القارئ دون وسيط. على عكس المونولوج الداخلي، الذي قد يتضمن حضور الراوي، فإن المناجاة تعتمد كليًا على الأنا وتُقدم محتوى الذهن والعمليات الفكرية بشكل مباشر. كما يقول روبرت همفري: "المناجاة هي تقديم المحتوى الذهني والعمليات الذهنية للشخصية مباشرة للقارئ، بدون حضور المؤلف، ولكن مع افتراض وجود الجمهور افتراضًا صامتًا" (همفري، 1974، ص 16).

غياب العامل الزمني والمكاني في المناجاة يكشف عن عمق الأزمة، ويتيح للشخصية تفريغ مشاعرها بشكل قهري. على سبيل المثال، تكررت جملة "لو كانت أمي هنا" على لسان حامد ومريم (كنفاني، 2013، ص 30). هذه الجملة تكشف الملامح النفسية للشخصيات وشعورها بالخسارة. يتجلى ذلك أيضًا في ردود حامد على فعل أخته وانتقامه لشرفه: "كان أحرى بك أن تذبحها فوق ركبتيك. أن تقذف به إلى جهنم، وأن تمسح كفيك الداميتين بوجهك وجدران بيتك وتبقى هناك" (كنفاني، 2013، ص 48). المناجاة النفسية تُظهر الشخصيات في أضعف حالاتها وأكثرها إنسانية، مما يجعلها قريبة جدًا من القارئ ويُضفي على النص بُعدًا نفسيًا عميقًا.

**تقنية التلاعب الزماني القائم على الاسترجاع والاستباق**

تبنّي كنفاني لتيار الوعي يعني أنه تبنّى الرواية الزمنية، حيث تُكثّف الأحداث، والتقنيات، والشخصيات بناءها من خلال الزمن. فإما أن يستحضر الماضي بتذكره واسترجاعه، أو يستبق

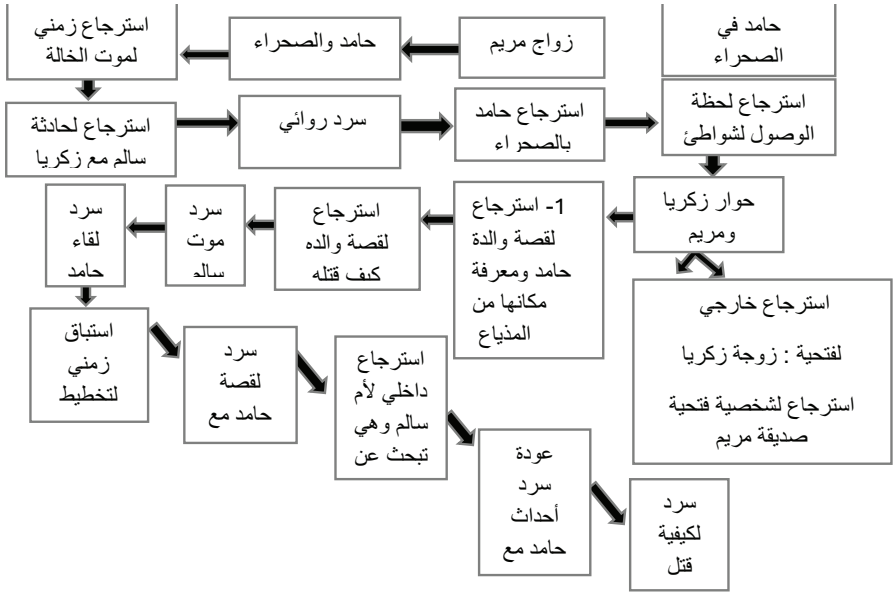
الأحداث ليبني توقعات في ضوء ما سبق. كما قال أفلاطون: "كل مرحلة تمضي لحد سابق إلى حدث لاحق" (مرتاض، 1998، ص 172). الزمن، بهذا المعنى، يُعد المحور الأساسي في الرواية، وإذا أعدنا التفكير سنجد أن العلاقة بين تيار الوعي والبعد الزمني تتمحور حول العلاقة الواعية بين الذهن والزمن منذ اللحظة الأولى لكتابة الرواية.

وجب التفريق بين أنواع الزمن المختلفة في النص السردي. هناك زمن خاص بالقصة، وهو الزمن الذي تُطرح فيه الأحداث للمرة الأولى، سواء في الواقع أو عند لحظة نشوء الفكرة في ذهن الكاتب إذا كانت مختلقة. وهناك زمن خاص بالخطاب، وهو الزمن الذي يُرتِّب فيه الكاتب أحداث القصة داخل المتن السردي عند لحظة الإنتاج. وأخيرًا، هناك زمن النص، وهو الزمن الذي يتعلق بقراءة الرواية وتفاعل القارئ مع أحداثها واستيعابها.

تُعد تقنية الاسترجاع من أبرز التقنيات الحاضرة في الرواية، حيث يعتمد كنفاني على استرجاع الأحداث الماضية أثناء استمرار السرد الحاضر، ليُصبح الماضي جزءًا لا يتجزأ من النسيج البنائي للسرد (القصراوي، 2004، ص 192). الاسترجاع يتخذ شكلين أساسيين، أولهما الاسترجاع الخارج الذي يُستعاد فيه أحداث تعود إلى ما قبل بداية الحكاية (زيتوني، 2002، ص 19). في هذا النوع، يسمح الكاتب باستحضار شخصيات أو أحداث خارجية ساهمت في تشكيل الحكاية قبل بدايتها، وتُذكر بشكل طفيف للإثراء السردي، مثل شخصية أم حامد ووالده. أما ثانيهما فالاسترجاع الداخلي الذي يُسترجع فيه الكاتب تفاصيل داخل الرواية لشخصيات غُيِّبت في ذروة الأحداث، لكنه يستعيدها لاحقًا بهدف توضيحي أو رمزي.

على سبيل المثال، يعتمد كنفاني نمطًا معينًا لترتيب الأحداث، ابتداءً من زمن النكبة وانفصال أم حامد عن أبنائها، مرورًا بالتواجد الزمني في غزة، ثم أحداث مريم مع زكريا، وأخيرًا رحلة حامد وتواجده في الصحراء. الشكل الخارجي للرواية يتبع هذا التسلسل الزمني، ولكن الأحداث الداخلية تزخر باسترجاعات عديدة تُخرِج الخط الزمني عن مساره الواضح للقارئ. رغم ذلك، فإن عملية الاستباق تُعد جزءًا أساسيًا منذ البداية، مما يجعل القارئ يُدرك أن الرواية ليست مجرد عرضٍ خطيٍّ للأحداث، بل بناء زمني مُعقد يعتمد على التداخل بين الماضي، الحاضر، والمستقبل، وهو ما يُبرز تفرد أسلوب كنفاني في تقديم الحكاية.

التسلسل المنطقي لأحداث الرواية وسيلة مهمة لتنظيم السرد، ليساعد القارئ على فهم تطور القصة والشخصيات بشكل طبيعي ومنطقي. ويبعد الرتابة عن تسلسل الأحداث،ويجعل القارئ في مستوى المثقف ليبحث في مخيلته عن السبب والمسبب ويجعله متوقعا لها، ونسرد هنا الشكل التالي لتوضيح آليات السرد كالاستباق والاسترجاع التي اعتمدها كنفاني.




ومن الجدير بالذكر أيضًا أن الساعة التي وصفها الكاتب بـ"النعش" تُعَدّ من أبرز الدلالات الرمزية الزمنية المستخدمة في الرواية. ففي كل حدث جديد ومفاجئ، يُبرز السارد الساعة بـ"تدق، تدق، تدق"، وكأن الكاتب يخلق من هذه اللحظة أزمات الرواية، ويجعل من الساعة شخصية رئيسة شاهدة على الأحداث ومنبئة بحدوث خطر. يبدأ الكاتب الرواية بها عندما سرقها حامد وجلبها إلى المنزل، مانحًا إياها صفة "النعش: "ساعة حائط تشبه نعشًا صغيرًا... ودخلنا إلى التي كنا ننام فيها... إلا أنها لم تتحرك... أعتقد أنها ليست مستقيمة. إن ساعة الرقاص لا تشتغل إذا كانت مائلة" (كنفاني، 2013، ص 18). اختار الكاتب كلمات بعناية فائقة مثل: "نعشًا، ليست مستقيمة، لا تشتغل إذا كانت مائلة"، ليُبرز العلاقة بين الزمن (الساعة) والأحداث غير المستقيمة التي تشهدها الرواية. فالساعة، التي ترمز إلى الزمن، لا تعمل إلا إذا استقامت، وهو ما يعكس رغبة الكاتب في الإصلاح وتصحيح المسار. عدم استقامة الساعة يُشير إلى حالة من الرفض والغضب، وهي لا تدق إلا عند حدوث أمر طارئ، كما في مشهد موت الخالة: "وحين ماتت خالتي على سريره... وقد ماتت بعد أن دقت الساعة دقة واحدة" (كنفاني، 2013، ص 23).

موضوع النيات والإصرار على تصحيح الخطأ يأخذ حيزًا كبيرًا في دقات الساعة، كما في النص التالي: "ودقت دقتين وصمتت لحظة... لقد منحتني هذا النعش، علقته أمامي، كي أدفنك فيه، هذا النعش الصغير سيحتوينا جميعًا" (كنفاني، 2013، ص 66). دقات الساعة هنا تحمل بُعدًا رمزيًا للصَحوة، وشعورًا بضرورة معالجة الأمور. إلا أن زكريا، الشخصية التي تُجسد التهرب من المسؤولية، يثور على الساعة: "إذا أملناها قليلًا إلى الجانب توقف الرقاص، أنا أعرف هذا النوع اللعين من ساعات الحائط" (كنفاني، 2013، ص 75). الزمن بالنسبة لزكريا يُمثل محاولة للهروب من المسؤولية، لكن هذا الهروب ينتهي بموته، الذي يرمز إلى استعادة الحق والشرف.

يقول النص: "تدق في جبيني إصرارها القاسي الذي لا يرحم. تدق فوقه مكوّمًا هناك قطعة من الموت. تدق. تدق. تدق" (كنفاني، 2013). فالقضية والحق الشرعي لا ترتبط بزمن محدد، والمطالبة بهما مستمرة ودائمة. المرأة والأرض، في رؤية كنفاني، هما مسألة وجودية، والزمن يُعد دلالة على الاستمرارية الشرعية لهذه المطالبة، ليُبرز أن الحق الوطني لا يُنسى ولا يُغفل مع مرور الوقت.

**الشخصيات**

يُعتبر أسلوب كنفاني المتفرّد في كتابة هذه الرواية نابعًا من جوهر الشخصيات، التي جعلها أساسًا لعكس الصراعات المجتمعية والتقلّبات النفسية الناتجة عن التوتر السياسي السائد في المجتمع الفلسطيني أثناء وبعد النكبة. عكست هذه الشخصيات الطبقات المجتمعية وصراعاتها المتعددة بواقعية رمزية.

تمثل شخصية حامد مجتمعًا ممزقًا بين الواجب الوطني والنزعة القومية، المتمثلة في رحلتهم من الداخل إلى غزة، ثم عبر الصحراء إلى الأردن، حيث والدته. في الوقت نفسه، يمثل حامد الواجب المجتمعي المتجسد في علاقته بأخته. هذا الصراع الداخلي والخارجي يرمز للكفاح والإرادة، ويُظهر للعالم أن القوة والإرادة هما الرمزان الوحيدان للدوام والبقاء. يعتبر حامد الشخصية الرئيسية التي عكست البُعد التاريخي والاجتماعي من خلال رحلته، حيث تُبرز الرواية مشاهد قسوة التهجير، إلى جانب انعكاسات الخيانة الاجتماعية التي أظهرتها أحداث مقتل صديقه سالم بسبب وشاية زكريا. هذا البُعد الاجتماعي يُبرز أزمة الهوية التي تتشوه بفعل الخيانة.

أما شخصية مريم، فتمثل صراع الأرض، فهي رمز للرغبة في البقاء والمقاومة ضد الظلم الاجتماعي. تعكس مريم القهر النفسي، وكأنها الأرض التي تنطق ضد الصراع السياسي وتتنفس الحرية من خلال كفاحها. تحاول مريم تحدّي القيود الاجتماعية وتحطيمها، وهو ما يظهر جليًا في نهاية الرواية حين قتلت زكريا، الذي أُطلق عليه "النتن" في تشبيه لقذارته بقذارة الاحتلال. هذا الفعل يُبرز البُعد النفسي المتأزم لشخصية مريم، التي تغرق في كينونة العار الاجتماعي نتيجة اغتصاب زكريا لها. ومع ذلك، فإن تخطيطها لاسترداد حقها وإثبات وجودها يعكس البُعد الوجودي في الرواية، حيث إن وجود مريم وكيانها في النص يُعد رمزًا للحرمة الأبدية التي خصها كنفاني بالأرض والمرأة. هذه الحالة التي خلقها كنفاني تتجلى في مشاهد القلق والإحباط، بهدف عكس الأبعاد النفسية المتمثلة في مشاعر الفقد، الاغتراب، والضياع (زعبي، 2013).

**استخدام اللغة**

يصدمنا كنفاني في أسلوبه المتفرّد الذي يُبرز عمق الألم. لغته حادة في فرض الأفكار ومليئة بالرموز، بأسلوب استفزازي يثير عقلية القارئ مع إبقاء الكاتب على تحفظاته. فاللجوء إلى الرمز بالنسبة إليه يُعَدُّ "تعبيرًا غير مباشر عن فكرة بواسطة استعارة أو حكاية بينها وبين فكرة مناسبة" (مصطفى، موهوب، ص 138)، وهو أسلوب يُغني عن الإطالة ويُحقق الهدف بدقة.

السرد عند كنفاني يُعطي إيحاءً يقود القارئ من خلال الترميز، متجنبًا المباشرة في الحديث والوصف. لكنه يبقى ضمن إطار خانق من الأبعاد المجتمعية، يكشف ويثير القضايا المنتقدة مثل الخيانة والزنا، مُبرزًا الهواجس التي تلعب بالشخصيات والرغبات المكبوتة خلف هذه الآلام. هذه الآلام تتصاعد من عبء عائلي إلى وطني، في ظل التأثيرات السياسية القمعية للاستعمار. فالصحراء لدى كنفاني تُجسّد صراعًا داخليًا، مثل رفض حامد لوجود زكريا كجزء من عرض أخته، وصراعًا خارجيًا يعكس ألم الظلم الناجم عن فقدان صديقه سالم الفدائي. هذا يُبرز رمزية وحدة الهم الوطني الفلسطيني، حيث تقود اللغة لتمثيل مفهوم الإنسان المقاوم. الصحراء تُصبح رمزًا للاغتراب الذي يحاول حامد مقاومته كما قاوم سنوات من الضياع بعد افتراقه عن أمه. في بعض الأحيان، يجعل كنفاني لغته ذات طابع فلسفي واعتراضي، كما في قوله: "إن الطريقة الوحيدة الباقية كي لا تخسريه هي التخلص منه" (كنفاني، 2013، ص 71). التلاعب بالألفاظ هنا يُبرز بُعده الفلسفي؛ فالبقاء عنده يمكن أن يكون الخسارة. الضدّ اللفظي يتصاعد في ذروة الحدث، مما يجعل حامد يُقدّم حلولًا مغايرة للواقع. فالطفل في بطن مريم يُمثل حرامًا اجتماعيًا وأخلاقيًا، وفلسفة حامد تقضي بالتخلص منه للحفاظ على البقاء. هذه الحوارات الداخلية، باستخدام لغة الصراع النفسي، تنقل القارئ إلى جو تصويري بصري حي، وكأنه يشاهد الأحداث أمامه مباشرة.

تتميّز جمل كنفاني بقصرها وتتابعها المتلاحق. ورغم خلوها من التعقيد، فإن اللبس في تتبع الأحداث والشخصيات لا يأتي من صعوبة اللغة، بل من أسلوب الالتفات والتنقل المتفرّد بين الشخصيات وخلط الأحداث. هذا الأسلوب اللغوي المكثف يُبقي القارئ في حالة توتر دائم، وكأنه يلهث مع تسارع الأحداث التي تعيشها الشخصيات، مما يجعل اللغة أداة تُشرك المتلقي في استيعاب ما وراء السطور من قضايا تتعلق بالاضطهاد الذي عاشه الشعب الفلسطيني في تلك الحقبة.

يتّسم كنفاني باقتصاد لغوي دقيق، حيث يستخدم كلمات قليلة تحمل معاني كثيرة. لغة الرواية قريبة من القارئ، خالية من الألفاظ الغريبة أو التصويرات البلاغية المعقدة. هذه البساطة تخدم هدف النص السردي في تكثيف المعنى، خاصة في الحوارات الداخلية التي تُبرز الأبعاد النفسية المضطربة، دون أن تزعزع النظام السردي. بهذه اللغة، التي تُبرز المونولوج الواعي، ساق كنفاني أحداث الرواية بطريقة تحقق أهدافه السياسية والاجتماعية بأسلوب فني سردي. الكلمات، التي يعتبرها "عمياء"، أصبحت سلاحًا يستخدمه لتحقيق ما لم يستطع تحقيقه على أرض الواقع بسبب الاضطهاد السياسي الذي ذهب ضحيته. كما أن استخدامه المتقن لأسلوب الاسترجاع خلق ترابطًا بين زمن النكبة الذي عاشته والدته وزمنه الحالي. كلا الزمنين مرتبطان بماضٍ منهار ونضال يمثل الحاضر الفلسطيني. وظّف كنفاني هذا الترابط بلغة شعرية وصفت مشاعر حامد، تنقلاته النفسية، وصراعه بين العيب والعار والحقيقة المرة لما حدث لمريم. هذه اللغة الشعرية أضافت بُعدًا جماليًا للرواية، مما عمّق قيمتها الفنية والرمزية.

**التداخلات النصية**

إذا أمعنّا البحث في تاريخ كلمة التناص، نجد أن الشكلانيين الروس كانوا أول من تطرق إلى هذا المصطلح، حيث يرى شيكلوفسكي أن "العمل الفني يُدرك في علاقته بالأعمال الأخرى، وبالاستناد إلى الترابطات التي تقيمها فيما بينها" (عزام، 2001، ص 28). إلا أن الفضل، بحسب معظم

النقاد، يرجع إلى جوليا كريستيفا التي أخرجت هذا المصطلح إلى النور كمصطلح وإجراء نقدي، متأثرةً بحوارية ميخائيل باختين. يرى باختين أن النصوص عبارة عن مجموعة متواليات متحاورة ومتجاورة تحمل في فحواها خطابات تتلاقح لتنتج نصًا متكاملاً غنيًا بالثقافات المتنوعة. وقد طوّر باختين هذا المفهوم وطرح المصطلح بناءً على مبدأ الحوار وتداخل السياقات في الخطاب الروائي، حيث "يمثل موقع لقاء ثقافات ومواقع متعددة، وكل نص يقع عند ملتقى نصوص أخرى، فهو يُعيد النظر فيها ويُكثّفها ويُراجع صياغتها، أي أنه يُحوّلها لتُصبح حاملة لدلالة جديدة تختلف عن دلالتها الأصلية، وهذا ما سعت إليه الشعرية في اللغة الروائية من خلال الرمز والأسطورة والتخييل" (بسمة، وهناء، 2006، ص 11).

وقد قام باختين، إلى جانب كريستيفا وسوسير، بتوضيح معنى التداخل النصي من خلال بيان العلاقة بين الدال والمدلول، وركزوا على توسيع العلاقة الأدبية إلى لغوية لتشمل جميع ما في النص من جمل وشخصيات وطرق سرد وعبارات. فكل خطاب سردي يعكس تفكير الكاتب وأيديولوجيته، سواء كانت أصيلة أم مستعارة من كتابات سابقة (ابن خروف، 2019، ص 2) .بناءً على ما سبق، يتضح أن للقارئ الدور الرئيس في تحديد تداخل النصوص. فالقارئ المتمكن يقوم باستدعاء الذاكرة لتحديد ما إذا كان النص قد كُتب في نص آخر، أو إذا أُعيدت صياغة بعض العبارات أو اشتُقت كما هي، أو قام الكاتب بحذف أو إضافة عناصر نصية بهدف البناء أو الإثراء. وهذا ما اختصره رولان بارت بقوله: "كل نص هو مناص؛ هناك نصوص أخرى حاضرة فيه، في مستويات مختلفة، تحت أشكال قابليتها لأن يتم التعرف عليها... نصوص الثقافة السابقة ونصوص الثقافة المحيطة؛ كل نص هو نسيج جديد من الاستشهادات المتنامية. تتخلل النص، تتوزع فيه من جديد، أمشاجًا من السنن، من الصيغ، من النماذج الإيقاعية، مقاطع من اللغات الاجتماعية (Barthes, 1973). وهذا ما أكده ابن خلدون (1984، ص 574) أيضًا حين قال: "كلّ نص هو تناصٌّ، والنصوص الأخرى تتراءى فيه بمستويات متفاوتة، وبأشكال ليست عصية على الفهم بطريقة أو بأخرى. إذ نتعرف نصوص الثقافة السابقة والحالية، فكلّ نصٍّ ليس إلا نسيجًا جديدًا من استشهادات سابقة". وبذلك، فإن مبدأ التداخل النصي عبارة عن أمر حتمي فني؛ فكل كيان نصي أدبي يتضمن بداخله جذورًا للتداخل مع النصوص الأخرى، لكنه يستعاد بطريقة فنية محترفة. ومع ذلك، فإن هذا لا ينفي الخصوصية النصية للنص الجديد؛ لأنه بالتأكيد يمتلك صياغة جديدة مغايرة تجعل منه نصًا مستقلاً. هذه الإنتاجية تصدر من تفاعل النصين: الغائب والماثل. وعملية القراءة عبارة عن علاقة تبادلية تشمل الأخذ والعطاء؛ أخذ من النص وإعطاء له من المخزون الثقافي الأدبي للقراء (عزام، 2001، ص 11).

التداخل النصي عند غسان كنفاني يُعدُّ عنصرًا محوريًا في بناء أعماله الأدبية، إذ يُظهر براعة الكاتب في توظيف النصوص الأخرى، سواء كانت دينية أو تاريخية أو أدبية أو ثقافية، لخلق سياقات جديدة تُثري النص وتمنحه عمقًا دلاليًا وفكريًا. يُعد هذا التداخل أداة بارزة تعكس رؤيته الثقافية والسياسية التي تهدف إلى تعزيز الهوية الفلسطينية، والتأكيد على استمرارية النضال ضد الاستعمار والاغتراب.

كنفاني في نصه المبدع لرواية *ما تبقى لكم* سعى إلى عملية توليدية؛ إذ لا يمكنه البدء من نقطة الصفر، لأنه لا يعيش في منعزل عن المحيط الاجتماعي والبيئة الثقافية، ولا يمكن أن تكون أفكاره قد تبلورت دون حاجة ملحة استفزتها للخروج. لكنه بدرجة عالية من الذكاء حاول أن يتجنب

التناص غير المدروس، ولم يلجأ إلى تضمين نصه أي اقتباس أو معارضة دون تقديم مبررات واضحة. هذا الحرص نلاحظه بشدة في جميع أعماله، حيث ينجو من شبهة السرقة النصية.

ومن أبرز أنواع التناص المتعارف عليها والتي توظف بكثرة في الأعمال الأدبية، هو ما استخدمه كنفاني من باب التناص الأدبي، وهو "تداخل نصوص أدبية مختارة قديمة وحديثة، شعرًا ونثرًا، مع نص الرواية الأصلي بحيث تكون متسقة، وموظفة، ودالة قدر الإمكان على الفكرة التي يطرحها المؤلف أو الحالة التي يجسدها ويقدمها في روايته" (عبد الحميد، زهير، 2024). يهدف الكاتب في هذا النوع إلى تدعيم نصه وتقويته مرتين: الأولى من خلال نصه، والثانية بتذكير القارئ بالنص الغائب واستحضاره، لأنه يتماشى مع هدفه الفكري ويمنح النص جمالية نصية تثري قيمته الفنية. يتضح ذلك جليًا في اختيار كنفاني للصحراء كرمز عميق الدلالة، مرتبط بشدة بالنصوص الأدبية القديمة التي وصفت الصحراء. على سبيل المثال: "وتحت قدميه المتجهتين إلى الموت تفجرت الصحراء الصامتة بلا هوادة... ما تبقى لي في العالم كله: ممر من الرمال السوداء... ونبعت نسمة ريح حملت معها سوطًا من الرمل الناعم على علو منخفض جلد أقدامهما، ومضت الريح فغطت كل شيء" (كنفاني، 2013، ص 70-72).

اختار كنفاني أن يجعل من نصوصه نقطة التقاء، من خلال إبراز النص الغائب في روايته الأخرى *رجال في الشمس* .نلاحظ مدى تشابه المعاني واقتراب الألفاظ بين الروايتين. ففي *رجال في الشمس*، عكس أبطاله عمق الألم الناتج عن مواجهة الصحراء ولهيبها الحارق، حيث كانت الصحراء رمزًا للضياع وسببًا للهلاك، لأن أبطال الرواية لا وطن يأويهم. خرجوا من بلادهم بحثًا عن لقمة العيش في مكان آخر. استطاع كنفاني عبر هذا التناص أن يعكس ليس فقط رمزية الصحراء، بل أيضًا موضوع الاغتراب وفقدان الهوية. يقول: "الشمس وسط السماء ترسم فوق الصحراء قبة عريضة من لهب أبيض، وريط من الغبار يعكس وهجًا يكاد يعمي العيون" (كنفاني، 2015، ص 90).

هناك تناص داخلي واضح في الوصف بين الروايتين. الشمس، والغبار، والرياح، واللهيب تظل، من وجهة نظر كنفاني، عوامل تؤدي إلى الموت وإنهاء الحياة. ولا يمكن إغفال التناص الفكري الأدبي، حيث تناول العديد من الكتّاب، مثل محمود درويش، موضوع الصحراء كرمز للضياع والبحث عن الوطن المفقود: "الصحراء امتداد للمنفى... ومنفى منفى للتيه في متاهات الغياب" (درويش، 2008).

مزج كنفاني بين رمزية الغياب، التيه، والواقع المعاش، مما يجعل هذا النوع من التناص في رواياته يُسمى بالتناص الذاتي. فقد استرجع نصيًا منجزاته الواردة في النصوص السابقة، سواء لأسباب نفسية أو بدافع ذاتي، أو لرؤية ضرورة الربط بين النصوص واستكمال بعضها البعض. يمكن القول إنه يعزز أفكارًا ومعاني معينة تتكرر في ذهنه (رحاحلة، 2015، ص 463).

أما النوع الثاني فهو التناص الشعبي، الذي يرتبط بالأنواع الأدبية الشعبية التي تسود فيها العلاقات الاجتماعية. يُعد المثل الشعبي من أبرز أشكال هذا التناص، حيث إنه يُعبّر عن تجارب الناس السابقة، بما تحمله من مواقف وخبرات واقعية، بعيدًا عن الوهم والخيال. يقول المفضل: "هو تركيب ثابت شائع موجز، يستخدم مجازيًا صائب المعنى، يعتمد كثيرًا على التشبيه" (الضبي،

2011، ص 9). الهدف الأساسي من اللجوء إلى الأمثال الشعبية هو دعم القضايا الوطنية أو تقديم العظة والعبرة من موضوعات أخلاقية واجتماعية.

يتخذ التناص الشعبي شكلين رئيسيين: الأول من خلال الأمثال الشعبية، والثاني من خلال التراث الأسطوري. تشير الأسطورة إلى "محاولة لفهم الكون بظواهره المتعددة، أو تفسير له. إنها وليدة الخيال، لكنها لا تخلو من منطق معين أو فلسفة أولية تطور عنها العلم والفلسفة فيما بعد" (إبراهيم، 1974، ص 9). على سبيل المثال، قول حامد لأخته: "لو كانت أمي هنا" (كنفاني، 2013، ص 17)، يتداخل بشكل كبير مع المثل الشعبي القائل: "اللي ماله كبير، ماله تدبير". يعكس هذا التشابه معاناة حامد في مواجهة المصيبة التي تخالف الموروثات والتقاليد الشعبية المتعلقة بالشرف، والتي بدورها تعكس الشرف الأكبر المرتبط بالوطن. المرأة، في رؤية كنفاني، تُجسد الوطن المصغر، والتعرض إليها يُعد بمثابة التعرض للوطن.

يعتمد كنفاني أيضًا على التراث الأسطوري في رواية *ما تبقى لكم* لتمثيل أبعاد الهوية الفلسطينية وصراع الشعب الفلسطيني مع قضيتي الاحتلال والتهجير. يتداخل التراث الأسطوري مع الواقع المعاش ليبعث رؤية جديدة تنبض بالحياة والمقاومة. تُعتبر أرض فلسطين الرمز الأسطوري الأكبر، باعتبارها مهد الحضارات وأول قبلة للمسلمين. يبرز "حامد وسالم" كشخصيتين رمزيتين في الرواية، مدافعتين عن كينونة الأرض وقدسيتها. رغم أن هذه الأسطورة تحمل صورًا مأساوية تتمثل في القتل، التشريد، النفي، والشتات، إلا أن أسطورة العودة تبقى أملًا يعبر عنه كنفاني. من رموز هذه الأسطورة في الرواية قدرة مريم على الاقتصاص من "زكريا النتن" وقتله، مما يمثل خلاصة لأسطورة الخلاص من المحتل ونجاح المقاومة في تحقيق التحرير.

أما التناص الديني، فهو "تداخل نصوص دينية مختارة عن طريق الاقتباس أو التضمين من القرآن الكريم، الحديث الشريف، أو الأخبار الدينية مع النص الأصلي للرواية، بحيث تنسجم هذه النصوص مع السياق الروائي وتؤدي غرضًا فكريًا أو فنيًا أو كليهما معًا" (الزعبي، 2000، ص 37). غالبًا ما يلجأ الكاتب إلى هذا النوع لتبرير فكرة وإثباتها بالدليل، أو معارضة فكرة أخرى. من أمثلة ذلك مسألة الضياع والتيه في الصحراء. يظهر حامد كشخص يبحث عن أمه في صحراء قاحلة، وهو تداخل مع قصة بني إسرائيل وتيههم في الأرض بعد الخروج من مصر. واسى كنفاني أبطال قصته برمز ديني آخر، وهو الصبر، كقيمة دينية تتداخل مع النص القرآني: "وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ" (النحل: 127). هذا الرمز يعكس إيمان الفلسطينيين بعدالة قضيتهم وتمسكهم بحقهم رغم المعاناة والصراع القائم.

**الخاتمة**

كشفت الدراسة عن أن غسان كنفاني استطاع عبر روايته *ما تبقى لكم* أن يوظف تقنيات سردية متطورة مثل تيار الوعي، والمونولوج الداخلي، والتداعي الحر، والتلاعب الزمني، مما أضفى أبعادًا نفسية واجتماعية عميقة تعكس تجربة الشعب الفلسطيني في مواجهة الاحتلال والاغتراب. أبرزت الرواية دور التداخلات النصية في إثراء السياقات الثقافية والسياسية، حيث استلهم كنفاني نصوصًا أدبية ودينية وتراثية، ودمجها بأسلوب مبتكر يخدم الرؤية الفكرية للرواية ويمنحها عمقًا دلاليًا.

ركزت الرواية على البعد النفسي للشخصيات من خلال تصوير الصراعات الداخلية والانقسامات الاجتماعية، مما جعل الشخصيات الرئيسية، مثل حامد ومريم، تمثل انعكاسًا حيًا للتوترات بين الواجب الوطني والاجتماعي. برزت الرمزية المكثفة في النص كأداة قوية للتعبير عن مفاهيم مثل الهوية والمقاومة، مما جعل الرواية تجمع بين قربها من القارئ وغناها بالدلالات المتعددة.

أكدت الرواية على أن الأرض والمرأة يمثلان رمزين محوريين للوجود الفلسطيني، حيث عبّر كنفاني من خلالهما عن مسائل الشرف والحق الوطني الذي لا يمكن التنازل عنهما. هذه الرمزية لم تكن مجرد عنصر أدبي، بل جسّدت رؤية أيديولوجية متجذرة في السياق الثقافي والسياسي للنضال الفلسطيني.

في ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بتوسيع البحث في تقنيات السرد التي وظفها كنفاني، لا سيما في مجال تيار الوعي والتداخلات النصية، لاستكشاف مدى تأثيرها على الأدب العربي الحديث. كما تُشدد على ضرورة تضمين روايات كنفاني، مثل *ما تبقى لكم*، في المناهج الدراسية لتسليط الضوء على الأدب المقاوم الذي يجمع بين الإبداع الفني والرسالة السياسية.

يمكن أيضًا للكتّاب والباحثين الاستفادة من أسلوب كنفاني في توظيف اللغة الرمزية والتداخلات النصية لتعميق الأبعاد الفكرية للنصوص الأدبية. وتدعو الدراسة النقاد الأدبيين لإجراء دراسات مقارنة بين أعمال كنفاني وأعمال أدبية أخرى تناولت موضوعات الاغتراب والمقاومة، لتحديد أوجه التشابه والابتكار.

وأخيرًا، تشجع الدراسة القراء المهتمين بالقضية الفلسطينية على قراءة أعمال كنفاني ليس فقط كإبداعات أدبية، بل أيضًا كوثائق تاريخية وثقافية تحمل روح النضال الفلسطيني، وتُجسد معاناة الشعب وآماله في التحرر واستعادة الحقوق. يمثل إرث كنفاني الأدبي حجر زاوية في تعزيز الهوية الثقافية والنضال الفكري في وجه التحديات الراهنة.

**المصادر والمراجع**

AlGhussein, W. (2020). Mandated to report: The role of the nationalist press in reporting Zionist land expropriation and labor conquest in Palestine during the 1930s.

Barthes, R. (1973). Texte (théorie du). Encyclopædia Universalis.

ابراهيم، نبيلة .(1974) .*أشكال التعبير في الأدب الشعبي* .دار نهضة مصر للطبع والنشر.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد .(1984) .*المقدمة* (ط. 5). دار القلم.

إلياس، ماري، و باشي، حنان .(1997) .*المعجم المسرحي: مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض* (ط. 1). مكتبة لبنان ناشرون.

بسمة، ودي، وهناء، نوري. (2016). تجليات الحوارية في رواية (العشق المقدس) لعز الدين جلاوي .*جامعة العربية التبسي تبسة، كلية الاداب واللغات، الجزائر*.

البيك، سليم. (2021، 23 يناير). جبرا مؤسسا للذاتية في الأدب الفلسطيني.

التمساحي، عادل. (2020). بين المونولوج الداخلي وخصوصية التشكيل مقاربة في رواية "ستر" لرجاء عالم .*مجلة جامعة الملك عبد العزيز، 28*.(7)

درويش، محمود .(2008) .*أثر الفراشة* https://wdian.org/archives/33292 .

رحاحلة، أحمد. (2015). تجليات التناص في ديوان محمود درويش الأخير "لا أريد لهذه القصيدة أن تنتهي ." *دراسات كلية السلط للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 42*(2)، 463.

الزعبي، أحمد .(2000) .*التناص نظريا وتطبيقيا* (ط. 2). مؤسسة عمون للنشر والتوزيع.

زعبي، رامي. (2018). الهوية والاغتراب في الأدب الفلسطيني .*مجلة الدراسات الأدبية*.

زيتوني، لطيف .(2002) .*معجم مصطلحات نقد الرواية: عربي، انجليزي، فرنسي* (ط. 1). دار النهار للنشر.

زيتوني، لطيف .(2015) .*معجم مصطلحات نقد الرواية* (ط. 1). مكتبة لبنان.

الضبي، المفضل بن سلمة .(2011) .*الفاخر في الأمثال* (ط. 1). دار الكتب العلمية.

عبده، تامر. (2010). التناص في تراث ابن الجوزي الوعظي .*كلية الاداب جامعة تعز، 17*.

عزام، خالد .(2001) .*النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي* .منشورات اتحاد الكتاب العرب.

عناني، محمد .(2003) .*معجم المصطلحات الأدبية الحديثة* (ط. 3). الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان.

غنايم، روضة .(2022) .*حيفا في الذاكرة الشفوية: أحياء وبيوت وناس* .المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

فضل، صلاح .(1998) .*نظرية البنائية في النقد الأدبي* (ط. 1). دار الشروق.

القصراوي، مها .(2004) .*الزمن في الرواية العربية* (ط. 1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

كنفاني، غسان .(2013) .*ما تبقى لكم* (ط. 1). دار منشورات الرمال.

كنفاني، غسان .(2015) .*رجال في الشمس* (ط. 1). دار منشورات الرمال.

كونديرا، ميلان .(2017) .*فن الرواية* (ط. 1). المركز الثقافي العربي.

مرتاض، عبد الملك .(1998) .*في نظرية الرواية: بحث في نظريات السرد* .المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

مروة، كريم .(2013) .*فلسطين وقضية الحرية في سير وابداعات المثقفين الفلسطينيين* .الدار العربية للعلوم ناشرون.

مصطفى، تامر. (2022). تأثيرات مسرح شكسبير في المسرحية المصرية المعاصرة .*مجلة كلية الآداب بقنا، 56*.

موسى، فاطمة .(1965) .*بين أدبين (دراسات في الأدب العربي والانكليزي)* .مكتبة الأنجلو المصرية.

موهوب، مصطفى .(1981) .*الرمزية عند البحتري* .الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

همفري، روبرت .(1974) .*تيار الوعي في الرواية الحديثة* (ط. 2، ترجمة محمد الرفيعي). دار المعارف.

ويست, بول .(1981) .*الرواية الحديثة* (ترجمة عبد الواحد لؤلؤة). دار الرشيد للنشر.

يوسف، آمنة .(2015) .*تقنيات السرد بين النظرية والتطبيق* (ط. 2). دار فارس للنشر والتوزيع.

*Lisanî İlimler Dergisi*
*Journal of Linguistic Studies*
*Haziran / June 2025, 3 (1): 35-48*

# اكتساب اللّغة البيئيّة وتعليم اللّغات الأجنبيّة

# Environmental Language Acquisition and Foreign Language Education

# *Çevresel Dil Edinimi ve Yabancı Dil Öğretimi*

**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*

**Öğr. Gör. Dr. Mohamad Amin MOSTO**

*Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu*
*Atatürk University, School of Foreign Languages*
*mohamadaminmosto@gmail.com*
*ORCID: 0009-0002-2332-0827*

**Makale Bilgisi / *Article Information***

**Makale Türü / *Article Types* :** Araştırma Makalesi / *Research Article*
**Geliş Tarihi / *Received* :** 13.01.2025
**Kabul Tarihi / *Accepted* :** 05.03.2025
**Yayın Tarihi / *Published* :** 30.06.2025
**Yayın Sezonu / *Pub Date Season* :** Haziran / *June*
**Cilt / *Volume*:** 3 • **Sayı / *Issue*:** 1 • **Sayfa / *Pages*:** 35-48

**Atıf / *Cite as***
YILDIZ, M., MOSTO, M., E. (2025). Environmental Language Acquisition and Foreign Language Education، Lisânî İlimler Dergisi, 3(1), (2025), 35-48.

**Doi:** 10.5281/zenodo.15590239

**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.*

Dergimizde yayımlanan makaleler,
Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

*The articles published in our journal are licensed under*
*Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*

**الملخص**

لا غرابة في أن يسعى الباحث في مضمار تعلّم اللغات إلى الكشفِ عن موضوع مهمّ للغاية؛ هو كيفية اكتساب اللغة، وأن يسعى للإجابة عن التساؤلات الّتي تدور في ذهن العامّة من الناس والخاصّة من المهتمّين والباحثين والدّارسين حول لغز اكتساب اللّغة وما يتعلّق به؛ لذلك جاء هذا البحث ليساهم في هذا الحقل الحيويّ، منطلقاً من أهميّة معرفة كيفيّة اكتساب اللّغة لدى الطفل خاصّة؛ لأنّها الطريق الأوضح لمعرفة كيفيّة اكتساب اللّغة ومعرفة مراحل اكتساب اللغة، فالنمو اللغويّ للطفل يمرّ بعدّة مراحل، وتُعدّ السنة الرابعة من عمره الأهمّ في اكتساب أنظمة اللّغة الأم.

وأكدّ البحث على أنّ ذهن الطفل مهيّأٌ لتعلّم اللغة؛ لأنّه يستوعب المعلومات (المدخلات) ويدركها، وله القدرة على معالجتها عقلياً، لتنتهي إلى مخرجات لغويّة (صوتيّة).

وأشار البحث إلى أهميّة البيئة اللغوية الّتي يوفّرها المحيط الاجتماعيّ للطّفل، وبالأخصّ الوالدان في مرحلة ما قبل المدرسة، ذلك أنّ مهارتَي الاستماع والتحدّث يكتسبهما الطفل اكتساباً طبيعياً في مرحلة مبكّرة في البيت من والديه.

وعرّجَ البحث على العوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة ونموّها وتطورها، ومراحل اكتسابها، والعمر المناسب لتعلم اللغة، وأنّ هناك عوارض تقف حائلًا أمام تعلّم اللّغة الأجنبيّة، خاصّة لذوي الأعمار المتقدّمة الذين يرومون تعلّم اللّغة الأجنبيّة، فقد تقلّ دافعيّتهم إلى التعلّم عند شعورهم بتأخّر تعلّمهم اللّغة الأجنبيّة.

وانطلق البحث من عدّة أسئلة أجاب عنها، وهي:

- كيف يكتسب الأطفال قبل دخولهم المدرسة لغتهم المنطوقة من البيئة المحيطة بهم (اللغة البيئية) بشكل تلقائي؟
- كيف يتم تعليم اللّغة الأجنبيّة؟

وتفرع عنها بعض الأسئلة منها:

- ما العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة؟
- وما أثر الدافعية في تعلم اللغات؟

*** الكلمات المفتاحية:** الطّفل، اكتساب اللغة، تَعَلُّمُ اللغة، اللّغة الأجنبيّة، المحيط الاجتماعيّ، الدّافعيّة الذّاتية.

**Summary**

It is only normal that a researcher in the field of language learning is keen on exploring the crucial topic of language acquisitioning in an attempt to answer any queries in the minds of the public, particularly enthusiasts, scholars and researchers, about the mystery of language acquisition and all that is relevant to this process. This research thus aims to contribute to this vital domain of knowledge, addressing, first and foremost, the importance of language acquisition in children, which can tell us a lot about gaining the ability to learn language and the multi-stage language learning process children go through. It is argued that the 4th year of a child's age is the most critical stage in the process of acquiring their mother tongue.

The research stresses that a child's mind is already equipped to acquire language, because it can perceive and comprehend information/inputs, and is capable of processing them before they are reproduced as linguistic/phonemic outputs.

Also, the research indicates the significance of the linguistic environment provided by children's social circle, particularly their parents, during the pre-school years, since they naturally acquire the listening and speaking skills from their parents at home at an early stage.

The research looks into the factors affecting the acquisition and development of language and the stages of this process, and the suitable age to learn a language. It explains that there are obstacles impeding the ability to learn a second language, particularly among older learners whose motivation to learn decreases when it takes them longer to learn a second language.

The research was based on the following questions:

- How do pre-school children acquire their spoken language from their environment (environmental language) spontaneously?

- How is a foreign language taught?

These questions were followed by some sub-questions:

- What factors influence language learning?

- What is the impact of motivation on language learning?

**Key terms:** Child, language learning, language acquisition, second language, social circle, motivation

## 1- اكتساب الأطفال لغة البيئة المحيطة بهم (اللغة البيئية):

**مدخل:** أكد البحث على الفرق الواضح الدّقيق بين مفهوم تعليم اللّغة الأجنبية وبين مفهوم اكتساب الأطفال للغة بشكل تلقائي غير مقصود من دون معلّم ومن دون أن يكون هناك تعليم مخطط له وفي مواقف طبيعيّة من خلال البيئة المحيطة بهم، حيث تختلف الدّوافع والأسباب بين الاكتساب والتعلّم؛ فاكتساب الأطفال للغة المحيطة بهم تكون بسبب دوافع داخلية؛ وذلك لتلبية حاجاتهم اليوميّة الضروريّة لا خارجية كما في عملية التعلّم.

ومن الملاحظ أنّ الطفل يكتسب لغته المنطوقة من بيئته ومحيطه الّذي يعيش فيه قبل ذهابه للمدرسة، وفي المدرسة يتعلّم مهارتَي القراءة والكتابة، وبمعنى آخر إنّ مهارتي الاستماع والمحادثة يكتسبهما اكتسابًا في مرحلة عمريّة سابقة، **(الفوزان،2017 ، ص 30 )**

وهنا نتساءل عن كيفيّة النموّ اللّغويّ لدى الطفل، وماهي العوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة ونموها والخصائص البيولوجيّة الطبيعيّة التي تمكّنه من اكتساب اللغة، وماهي مراحل اكتساب اللغة، وما أثر الازدواجيّة اللغويّة في اكتساب اللّغة العربيّة، ونجد تفاصيل ذلك فيما يأتي :

**1.1. النّمو اللّغويّ للطفل:**

يلاحظ أنّه في عمر السّنة تقريباً، ينطق الطفل الصّحيح الكلمات المنفردة، وفي عمر السّنة والنصف إلى السنتين يمتلك الطفل القدرة على تركيب جمل بسيطة مؤلّفة من كلمتين أو ثلاث كلمات متتابعات، وفي السّنة الرّابعة من عمر الطفل يكون قد اكتسب تقريباً معظم أنظمة لغته القوميّة أو بشكل آخر لغة محيطه الّذي يعيش فيه. **(زكريّا، 1984، ص 25)**

** نستنتج من ذلك أنّه في غضون ثلاث إلى أربع سنوات يكتسب الطفل المبادئ الأساسيّة للغته الأولى.

ويتّفق جمهور علم اللّغة النّفسيّ على أنّ اكتساب اللّغة يرتبط بالبعد الإدراكيّ البشريّ، فاكتساب اللّغة بشكلها البشريّ المعقّد والمتطوّر هو ميزة من ميزات العقل البشريّ وسمة من سماته.

ويرى العلماء السلوكيون أنّ ذهن الطفل عبارة عن صفحة بيضاء تتلقى المثيرات من البيئة المحيّطة فقط.

إلا أنَّ الدكتور ميشال زكريا يرى خلاف ذلك إذ يقول:

"نشبه ذهن الطّفل شبيه بآلية مبرمجة هيّأتها الطّبيعة البشريّة لإتمام عمليّة تعلّم اللّغة.." . **(زكريّا، 1984، ص27)**

فالطفل يتلقّى معلومات أوّليّة "مدخلات" فيستوعب معانيها ويدركها "معالجة عقليّة"، ثمّ يحوّلها إلى إشارات ورموز صوتيّة لتنتهي إلى أداء كلامي واضح مفهوم في النّهاية "المخرجات".

وبمعنى آخر الطّفل يمتلك حصيلة لغويّة تمثّل بيئته وتحتوي على مجموعة محدّدة من حيث عددها، وتحتوي على الجمل الّتي يسمعها من حوله، وبعد ذلك يقوم الطفل بإيجاد تنظيم قواعدها وبنيتها اللّغوية من خلال تمرير هذه الجمل على بنيته الذّهنيّة ثمّ نحصل على مخرجات تمثّل محاولاته للكلام.

والواقع أنّ الاتجاه المتعارف عليه في تفسير اكتساب اللّغة عند الطفل يمكن تلخيصه في أنّ الطفل ينقل لغة بيئته المحيطة ويحاكيها إلى أن يستطيع الإحاطة بها، وهذا الاتجاه يقودنا إلى التّساؤل الآتي:

* ما دور العائلة أو البيئة والممارسة والمِران والمُحاكاة في اكتساب الطفل اللغةَ؟

من الملاحظ أنّ الطّفل يكتسب لغته من محيطه العائليّ والاجتماعيّ، والواقع أنّ هذا بدوره يقودنا إلى عدد من الأسئلة الآتية حول تحديد دور هذا المحيط:

* هل هو دور تعليميّ مباشر؟ أو دور توجيهيّ فحسب؟ أو هو دور ينحصر في توفير المادّة اللغويّة؟

من المعلوم هنا أنّ العائلة والبيئة لا يمكنهما أن تقوما بدور تعليميّ مباشر أو صِرف، فاللغة الأمّ لا تُعلّم؛ ذلك أنّ المدرسة تعلّم القراءة والكتابة (بالنسبة للّغة الأمّ)، أمّا اكتساب الطّفل مهارتَي الاستماع والمحادثة فيتمّ بصورة طبيعيّة في مرحلة تسبق ذهابه للمدرسة.

* ممّا سبق نستنتج استحالة إمكانيّة قيام العائلة بدور تعليميّ مباشر أو حتّى دور تصحيحيّ توجيهيّ، فدور العائلة والبيئة هو تسهيل عمليّة اكتساب اللّغة للطفل عبر عرض نماذج وقوالب جاهزة تساعده في تقبّل الرّموز اللّغويّة وإدراكها، وتطوير هذه الملَكة الفطريّة الذاتيّة وتنميتها للخصائص المميّزة للغة محيطه وبيئته، فهو دور توسيعيّ.

* والجدير بالاهتمام أنّ الطفل الصّحيح يمتلك القدرة على اكتساب أيّة لغة بشريّة منطوقة تبعاً للبيئة الّتي يعيش فيها دون أيّة فروقات أو تمييز، فهو يمتلك الملَكة أو الاستعداد العقليّ الفطريّ المُسبق، أي يمتلك كلّ الآليات البرمجيّة العامّة (القواعد الكلّيّة) المشتركة، أو الكفاية الذّاتيّة الفطريّة، بين كلّ اللّغات لاكتساب أيّة لغة بشرية منطوقة.

وتتفاعل هذه الآليات البرمجيّة مع لغة البيئة المحيطة بالطفل؛ ليكتشف الطفل من خلال هذا التفاعل قواعد لغته الأمّ أو لغة محيطه الأسريّ أو الاجتماعيّ.

ويختلف دور العائلات والبيئة المحيطة في زيادة جُمَل الطفل من عائلة لأخرى ومن مجتمع لآخر، وبالتالي زيادة حصيلته اللغويّة.

** ونلاحظ ممّا سبق ضعف مزاعم علماء النفس السّلوكيّين حول عملية اكتساب الطفل للغته في أنّ الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء، وعبر تعرّضه لمثيرات معيّنة تُحدث استجابات معيّنة كردود أفعال ومنعكسات شرطيّة... إلخ، فهي عندهم سلوك يكتسب بالتدريب المستمر والتكرار والمران والممارسة والتعزيز.

* إذاً الطفل يولد ولديه استعداد فطريّ (كفاية ذاتيّة) مسبق يشبه البرنامج الحاسوبيّ- إن جاز التعبير - مجهّز بتعليمات معيّنة لتَقَبُّل كلّ اللغات الإنسانيّة المنطوقة، وهذا البرنامج الفطريّ تزوّده البيئة المحيطة بالطفل بالمعطيات الأوّلية ثمّ تخضع هذه المعطيات الأوّليّة للعديد من العمليات الذهنيّة المعقّدة، والّتي تزداد تطوّراً وتعقيداً مع النمو العقليّ والإدراكيّ للطفل حتّى تخرج بشكلها النهائيّ، وكلّ ذلك يتمّ وفق قواعد هذا البرنامج العامّ الضابط لهذه العمليات العقليّة اللغويّة بحيث يمتلك الطفل بعد ذلك كفايته اللغويّة المتناسبة مع مراحل نموّه المختلفة.

واللغة فطرة عند الإنسان تميّزه عن كافّة الأحياء، واكتساب اللّغة قدرة حيويّة موجودة فيه قبل الولادة، فأيّ طفل يكتسب لغة البيئة الّتي وُلد فيها مالم يكن مصاباً بإعاقة شديدة عقليّة أو بدنيّة؛ كالعمى أو الطرش أو الخرس الكامل، بحيث تمنعه هذه الإعاقة من سماع لغته أو فهمها أو استعمالها.

* ويشير الدكتور ميشال إلى أنّ النمو اللّغويّ لدى الطفل مرتبط بالنمو العقليّ العامّ لديه.

وهذا الرّأي يمثّله عالم النفس السويسريّ "جان بياجيه"، الّذي اهتم بمراحل النمو اللّغويّ لدى الأطفال؛ حيث يرى "بياجيه" أنّ الوظائف المعرفيّة تسبق النّموّ اللغويّ، فالعمليات الفكريّة هي الّتي تسمح باستغلال اللّغة بكلّ قدراتها. **(زكريا، 1984، ص 66)**

**2.1. العوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة ونموها:**

يعدّ التّركيب العصبيّ والنّفسيّ والبيئة الّتي يعيش فيها الطفل من العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة ونموها. **(سيد أحمد منصور، 1982ص 149)**

وتشير الأبحاث والدراسات الخاصّة بالعوامل المؤثّرة في اكتساب اللّغة إلى عوامل عدّة منها ما يتصل:

1- الذّكاء. 2- البيئة الاجتماعيّة. 3- البيئة اللغويّة. 4- المرض.5- السّلوك المُضادّ. 6- الازدواج اللّغويّ.7- الفروق اللّغوية بين الجنسين.

* يتميّز الإنسان بوجود خصائص بيولوجيّة تمكّنه من اكتساب اللّغة؛ مثل:

1- العلاقة بين اللّغة وتركيب جهاز السمع وجهاز النطق.

2- العلاقة بين اللّغة والدّماغ؛ فهناك أجزاء من الدّماغ مختصّة ومرتبطة بإنتاج اللّغة.

3- العلاقة بين اللّغة ومراكز التّحكم والتّنسيق في حركات العضلات المُخْتَصّة بالنّطق.

4- العلاقة بين اللّغة ومراكز السّيطرة على التّنفس؛ لتمكين الإنسان من مواصلة الكلام لأطول فترة ممكنة.

5- اللّغة البشريّة لا يمكن تعليمها لغير البشر؛ فالبشر وحدهم لهم القدرة على الاتّصال المنظّم والابتكار.

* وترتكز الدّراسات الحديثة على محاولة الكشف عن العمليات اللازمة للكلام، ومكان تمركزها. **(خرما، 1978، ص 173-175)**

وفيما يلي أهمّ النتائج الّتي تمّ التوصل إليها في هذا المجال:

1- توجد منطقة في الجزء الأيسر من الدّماغ تقع أمام الأذن اليسرى، وتسمى منطقة "بروكا"، وهناك أيضاً منطقة أخرى تدعى منطقة "فرنيكه" وهاتان المنطقتان

مسؤولتان عن التّخطيط للكلام وإدراكه.

2- توجد منطقة أخرى تمتدّ من منتصف الدّماغ باتجاه رأسيّ تسيطر على المنطقة المختصّة بالنّطق والكلام.

3- المساحة المخصّصة في دماغ الإنسان للإدراك والنّطق أكبر من تلك الموجودة في دماغ الحيوان.

4- يرجع اكتساب اللّغة الإنسانية أيضاً إلى عوامل بيولوجيّة تظهر في اختلاف طبيعة تركيب جهاز النّطق عند الإنسان عن جهاز النّطق عند الحيوان.

**3.1. مراحل اكتساب اللغة:**

تتجلّى مراحل اكتساب اللّغة في النّمو اللّغويّ في كلٍّ من مرحلَتي الطّفولة والمراهقة، وكلّ منهما لها خصائص معيّنة في اكتسابها.

ويكتسب كل طّفل لغته اللفظيَّة أو غير اللفظيَّة منذ ولادته، وفي مراحل مختلفة من عمره حتّى يصل المستوى اللّغويّ المطلوب الّذي يمَكِّنَه من استخدام اللّغة بيسر

وسهولة في تواصله مع أبناء جنسه.

** ومما لا شكّ فيه أنَّ القراءة تؤثّر إلى حدّ كبير في اكتساب اللّغة ونموّها عند الإنسان وفي تطوير هذه الملكة.

**4.1. أثر الازدواجيّة اللغويّة في اكتساب اللّغة العربيّة:**

تأثّرت لغة المحادثة العربيّة بسبب الاحتكاك بالوافدين على العربيّة، فقد كانت اللّغة العربيّة في الجزيرة العربيّة سليمة قبل الفتوحات الإسلاميّة وقبل دخول الأعاجم الإسلام، ثم بدأ اللحن يتسرّب إلى الألسنة، وأخذ يتّسع نطاقه إلى أن أدّى ذلك إلى تشكيل لغتين؛ لغة الكتابة والخطابة والأعراب الفصحاء، ولغة العامّة أو الدّارجة، والّتي تعدّدت اليوم وتنوّعت بتعدّد الناطقين باللغة العربيّة، وهو أمر خطير يحتاج إلى التّصحيح والتّقويم.

** ويتمّ القضاء على هذه الازدواجيّة، المحصورة في التكلّم والمحادثة، بالتّخلص من العاميّات في مختلف أقطار العالم الإسلاميّ والعمل على نشر الفصحى. **(الركابيّ، 1988، ص20)**

**2- تعليم اللّغة الأجنبيّة:**

**مدخل :** عندما نريد أن نتعلّم لغة أجنبيّة ما فإنّنا نحاول قدر الإمكان الحصول على كفاية لغويّة مقبولة تمكّننا من استخدام اللّغة بشكل جيّد عبر اكتشاف معرفيّ مباشر للقواعد والبنى اللغويّة المختلفة وذلك عبر تعلّم كافة المهارات والعناصر اللّغويّة ، وتكون أسباب ودوافع التعلّم هنا خارجية (اقتصادي ، سياسي ، ثقافي ، طبي ...). **(الفوزان،2017 ، ص 30 )**

ومما شك فيه أنَّ عمليّة تعلّم اللغة الأجنبيّة عمليّة عقليّة واعيّة تعتمد على التفكير، لا على الحفظ الغيبيّ؛ وبالتّالي ترتبط بالقدرات العقليّة المتخصّصة بتعلّم اللّغات والّتي قد تتأثّر عند البشر بعدّة مؤثرات وعوامل.

وهنا يتبادر إلى أذهاننا في قضيّة تعلّيم اللّغات الأجنبيّة أو اللّغة الثّانية عدّة أسئلة، لعل أبرزها:

**1.2. ما العمر المناسب لتعليم اللّغات؟**

لعلّ أوّل سؤال يمكن أن يتبادر إلى أذهاننا في قضيّة تعلّيم اللّغات الأجنبيّة أو اللّغة الثانية هو:

* ما العمر المقترح لتعليم اللّغات؟

- في البدء كانت أغلب الآراء تدعو إلى تعليم اللّغة الأجنبيّة مباشرة مع اللّغة القوميّة أو اللّغة الأولى الّتي يكتسبها الطفل، وإلى جانبها تماماً، وكانت ذريعتهم وحجتهم أنّ مستوى إجادة اللغة الأجنبيّة قد يوازي مستوى إجادة اللّغة الأولى، بل ذهب بعضهم إلى إمكانيّة تعليم لغتين أو ثلاث في الوقت نفسه إلى جانب اللّغة الأولى، متذرّعين بحجة سهولة النطق في البداية عند الأطفال لمختلف الصوامت والصوائت الموجودة في جميع اللّغات البشريّة، إضافة إلى أنّ القدرة الأكبر في تعلّم اللّغات الأجنبيّة تكون في مرحلة الطفولة المبكّرة جدّاً، ذلك أنّ العقل البشري يفقد مرونته بعد البلوغ، وتعلّم اللغات يزداد صعوبة بمرور الزمن.

ويؤيّد ذلك العالم الكندي الشهير "بنفيلد" Penfield.

إلا أنّ هذا الرأي تعرّض للنّقد والمعارضة الشديدة فيما بعد من قبل كثيرين، حيث يؤثّر تعليم اللّغة الأجنبيّة في سن مبكرة من مرحلة الطفولة المبكّرة في اكتساب اللّغة الأولى أو اللّغة القوميّة، بل إنّ ذلك يؤثّر على تربية الطفل بشكل عامّ وعلى النمو العقليّ للطفل.

- ويرى بعضهم أنّ العمر الأنسب يقع بين السّنة التّاسعة والثّانية عشرة من العمر؛ ذلك أنّ العقل البشريّ يكون في ذروة نشاطه وقدرته على تعلّم الكلام، وهو في هذا العمر قادر على تعلّم أكثر من لغة إلى جانب اكتساب لغته الأمّ أو اللّغة الأولى بدرجة قويّة، فعقل الطفل يكون أكثر مرونة في تقبّل اللّغات، وخاصّة أنّ البالغ يصبح فيما بعد مشتّتاً في اتجاهات عدّة مختلفة.

* من الملاحظ بشكل واضح أنّه كلّما تقدّم الإنسان في العمر يصبح أكثر مقاومة لتعلّم اللّغات، فتزداد صعوبة تعلّم اللّغات مع تقدّم الإنسان في العمر، ولكنّ هذا لا يمنع من وجود ما يشّذّ عن هذه القاعدة، وذلك تبعاً لعوامل نفسيّة وعقليّة مختلفة؛ منها: الدافعيّة الذاتيّة والطموح والقدرات العقليّة المتميّزة، ولا ننسى هنا دور الاتّجاهات الاجتماعيّة والبيئة والأسرة في تعلّم اللغات.

*ومن الملاحظ أنّ الأطفال من عمر الخامسة إلى الخامسة عشر تقريباً، الّذين يهاجرون مع عائلاتهم إلى بلاد جديدة، لأسباب مختلفة كالحروب مثلاً....، يستطيعون تعلّم لغة البلد الجديد، والتحاور بهذه اللّغة الجديدة لدرجة كبيرة جدّاً تقترب من نطق أهل هذا البلد الجديد، ويتفوقون على والديهم في درجة الإتقان والطلاقة.

* ويلاحظ الباحث دليل هذا الادّعاء بشكل عمليّ واضح عند الأطفال العرب الّذين هاجروا مع أسرهم إلى بلدان مختلفة من العالم الأوربي؛ فهم أسرع وأمهر وأكثر تقبّلاً للغات هذه البلدان الّتي حلّوا فيها، لدرجة تصل إلى أنّ أهل هذه البلدان قد لا يجدون فروقاً ملحوظة بينهم وبين أبناء المهاجرين من حيث الدقّة والإتقان والطّلاقة اللغويّة.

### 2.2. ما أثر الدّافعيّة الذّاتيّة في تعلّم وتعليم اللّغات الأجنبيّة ؟

تُعرف الدّافعيّة الذّاتيّة: هي قوة ذاتية داخلية في الإنسان تحرّك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية أو هدف محدد يحتاجه، وتنشط بسبب عوامل تنبع من الفرد (عوامل داخلية) أومن البيئة المادية المحيطة به ( عوامل خارجية ) . **(السليتي ،2008 ،ص277)**

وتعدّ الدافعيّة الذّاتيّة عاملاً مهمّاً في تعلّم اللّغات وتعليمها، ويؤثّر في ذلك عامل تقييم الإنسان لنفسه سلباً كان أو إيجاباً؛ فتقييم المتعلّم السلبيّ لنفسه، نتيجة إحساسه بعدم كفاءته في استخدام اللّغة الأجنبيّة يؤثّر سلباً في إضعاف الدافعيّة الذاتيّة في تعلّم اللّغة الهدف، والعكس صحيح، كما تؤثّر ميول المتعلّم واتجاهاته في زيادة الدافعيّة الذاتيّة أو نقصانها، ويكون ذلك لأسباب عدّة منها:

عدم تناسب المناهج أو الأنشطة اللغويّة المصاحبة مع متطلّبات تدريس اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها، فقد يشعر الطلبة بضعفها أو عدم تناسبها مع ميولهم واتجاهاتهم الاجتماعيّة والنفسيّة.

من هنا نجد أنّه لا بدّ أن تتوافق هذه المناهج والأنشطة اللغويّة المصاحبة على اختلافها وتنسجم مع ميول الطلبة واتجاهاتهم وأهدافهم من تعلّم اللغة الأجنبيّة لزيادة الدافعية الذّاتية لديهم.

كما نجد أنّه كلّما زادت الدّافعية الذاتيّة لتعلّم اللّغة الأجنبيّة كلّما زادت نتائج التعلم أو ما يدعى بِ(المخرجات التعليميّة) وأصبحت أفضل وأكثر جودة ، والعكس صحيح ، فالعلاقة بين الدّافعية الذاتيّة وتعلم اللغات الأجنبية هنا علاقة طرديّة .

**3.2. ما أثر التّداخل اللّغويّ في تعلّم اللّغات الأجنبيّة وتعليمها؟**

** يُعرَّف **التّداخل اللّغويّ**: بأنّه "نقل المتعلّم أنماط لغته الأمّ وعاداتها إلى اللّغة الثّانية الّتي يتعلّمها، أي تتداخل أنظمة اللّغة الأمّ في أنظمة اللّغة الهدف...". **(العصيلي، 1999، ص 101)**

وهنا نتساءل السؤال الآتي:

* ما دور اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة الأجنبيّة أو اللّغة الثانية؟

وهذا بدوره يقودنا إلى ما يعرف بالأثر السلبيّ والأثر الإيجابيّ في مصطلحات علم اللّغة النفسيّ لعمليات التعلّم والتعليم.

قد يساعد وجود التشابه بين لغتين ما في تسهيل وتيسير تعلّم اللغات وتعليمها، ولكن قد ينقل المتعلّم لا شعوريّاً أشكال لغته الأمّ وأنماطها وقواعدها إلى اللّغة الثّانية بشكل خاطئ، ممّا يسبب إرباكاً للعمليّة التعليميّة برمّتها، وندعو ذلك بالأثر السلبيّ للتعلّم.

والواقع أنّ الكثير من الأخطاء والصعوبات بالنسبة لدارس اللّغة الثّانية أو اللغات الأجنبيّة ينجم عن هذا التداخل اللّغويّ.

** ويقلّل منهج التحليل التّقابليّ من التّداخل اللّغويّ بين اللّغة الأمّ واللّغة الهدف أو اللّغة الّتي يراد تعلّمها قبل عمليّة التعلّم أو أثناءها، وذلك عبر معرفة أنظمة اللغتين (الأمّ والهدف) وأنماطهما معرفة علميّة دقيقة بحيث يستفيد منها واضعو مناهج تعليم اللّغات الأجنبيّة ومصمّموها، كما يستفيد معلّم اللّغات الأجنبيّة من نتائج مناهج التّحليل التّقابليّ وتحليل الأخطاء في التّنبّؤ بأخطاء الدّارسين والتّقليل منها قدر الإمكان أو تفسير هذه الأخطاء عند حدوثها.

* ولكن هذا لا يعني بشكل عامّ أنّ جميع الأخطاء الّتي تحدث عند تعلّم اللّغة الهدف تحدث نتيجة التّداخل اللّغويّ بين أنماط اللغتين (اللغة الأم واللغة الهدف) وأنظمتهما.

والواقع أنّ التداخل اللّغويّ حسب رأي الكثير من الباحثين ومنهم الدكتو رعبد العزيز العصيلي لا يتعدّى 25%، وهو مقصور أيضاً على المراحل الأولى من عمليّة تعليم اللّغة الأجنبيّة أو اللّغة الهدف. **(العصيلي، 1999، ص 103)**

**4.2 . ما هي منهجيّة تعلّم اللغات الأجنبيّة وتعليمها؟**

وتعني كيف يعلّم معلّم اللّغة الأجنبيّة اللغة الهدف بشكل دقيق مخطط ومنظّم، وهذا يقتضي منه أن يضع خطّة علميّة تربويّة دقيقة يسيرعليها ليؤدّي مهمّته التعليميّة بشكل أمثل وبصورة فاعلة متكاملة، فلا يكفي أبداً، بأيّ حال من الأحوال، أن يلمّ معلّم اللّغات الأجنبيّة بأنظمة اللّغة الهدف فقط ، وإنّما يستلزم منه أنْ يلّمَّ بمناهج وطرائق وأساليب تعليم اللّغات الأجنبيّة والتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء وعلم اللّغة النّفسي وتصميم الاختبارات وتحليلها عبر استخدام أساليب التقويم والقياس كما يجب أن يلم باستخدام تقنيات التّعليم الحديثة وعلم اللّغة التطبيقي الذي يتفرع منه علم تعليم اللغات ،أي لديه إعداد لغوي علمي تربوي وملم بأساليب التطوير الذّاتي ،

والواقع أنّ معلّم اللّغات غالبًا، إلا فيما ندر، يفتقر لجانب من هذه الجوانب، والكثير من كتب تعليم اللغة الأجنبية تفتقر إلى منهجية علميّة تربوية واضحة محددة متكاملة. **(الفوزان،2017 ، ص 13)**

* وتقتضي منهجية تعليم اللغات الأجنبية الآتي:

**1.4.2. اختيار المادة التعليميّة:** لابد من اختيار المسائل اللغويّة المناسبة للطلاب واحتياجاتهم وميولهم واستعداداتهم، ويرتبط ذلك بـ:

أ- الهدف المحدد: فاختيار المادة التّعليمية يختلف باختلاف الهدف المحدد أو الغرض من تعلم اللغة الأجنبية كأن يكون الهدف لأغراض

(طبية –إعلامية – سياسية- أكاديمية- سياحية – تواصليّة- وما إلى ذلك من أغراض مختلفة)،

أي: (ماهي الفئة المستهدفة؟) أو (لماذا سيتعلم الطلاب؟)

ب- مستوى الطلبة: أي المستوى اللغوي للطلبة ، فاختيار المادة التّعليمية يختلف باختلاف مستوى الطلبة (مبتدئ – متوسط – متقدّم )، أي : (منْ سأدرس ؟)

ج- الوقت المحدد للمادة: واختيار المادة التّعليمية يختلف أيضاً باختلاف الوقت المحدد للمادة التعليمية (قصير- متوسط – طويل)، وتساعد المعلّم على تنظيم محتويات المادة التّعليميّة بما يتناسب مع الوقت المحدد له ،أي : (كم منَ الوقت سأدرس ؟ ) **(الرهبان وآخرون ،2017،ص 240)**

**2.4.2. التّدرج:** بعد أن يختار معلم اللغة المادة التعليمية المناسبة لعرضها على الطلبة نتساءل هنا:

هل ينبغي على مدرّس اللّغة الأجنبيّة أن يدرّس القضايا القواعديّة اللغويّة دفعة واحدة وبدون أيّ ترتيب؟

والواقع أنه ينبغي أن تكون التراكيب المختارة والمضمَّنة في تلك المؤلفات أولًا من التراكيب الشائعة والمستعملة بكثرة في حياة المتعلم، فمن المؤكد أن

المفعول به أكثر استعمالًا من المفعول المطلق، والفعل المبني للمعلوم أكثر استعمالا من المبني للمجهول، والواقع أنّ التّدرج في التعليم يستلزم الآتي:

أ . الانتقال من الأكثر سهولة إلى الأكثرصعوبة : أي من المفردات والتراكيب الأكثر سهولة إلى الأقل سهولة.

ب .الانتقال من العامّ إلى الخاصّ: بحيث تدرّس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصّة المتخصّصة بمسائل لغويّة فرعيّة، فمن غير المنطقي أن ندرس الطّلاب الحالات الإعرابية الشّاذة قبل القواعد الأساسيّة العامّة.

ج. البدء بالمفردات الأكثر تواتراً: أي الأكثر تكراراً وشيوعاً في الاستخدام وهنا لابد من استخدام قوائم التكراروالشيوع. **(الرهبان وآخرون ،2017،ص 30)**

**3.4.2. طرائق عرض المادة التعليميّة:** أي ما الوسيلة المتّبعة لعرض المادّة التعليميّة؟ وكيف سأعرض المادة التعليميّة ؟

إنّ منهجيّة العرض ترتبط بشكل مباشر بهدفيّة تطويرإدراك اللّغة واستيعابها بالشكل الأمثل.

* إذاً لابدّ من وضع الأهداف الواضحة لعمليّة التعلّم، إذ يختلف أسلوب العرض باختلاف الهدف العامّ والأهداف الجزئيّة للمادّة التعليميّة المنتقاة، وبالتالي

يجب أن تشتمل أهدافه على الآتي:

1- إدراك الأصوات اللغويّة والحروف الأبجديّة، إذ تشكل قضية عدم إدراك الأصوات والحروف مشكلة أساسية في تعلم اللغات، وخاصّة مخارج الحروف التي قد لا تتواجد في لغته الأم.

2- تفهّم معنى الكلمات وإدراكها، فإذا لم تشتمل أهداف المعلم ذلك لن يتحصل لدى الطالب حصيلة لغوية (رصيد لغوي) يستخدمها فيما بعد في مواقف مشابهة، وبالتالي سوف تنتفي وتستحيل عملية التعلّم برمتها.

3- اختيار المحتوى البنيويّ اللّغويّ التعبيريّ، وتضمين الكلمات في هذا المحتوى.

4- تركيب الجملة الصحيح، ليستطيع أن يبني جمل مشابهة بشكل صحيح وهذا بدوره يؤدي إلى بناء لغويّ صحيح، مما يقوّي ويعزز كفاءة الطّالب اللغويّة.

5- إتقان مهارات اللّغة (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، لذا ينبغي التّركيز للنجاح في التعليم أنْ يتحصّل المتعلمون عناصر اللغة ومهاراتها الأربعة، وهي الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة، وهذا هو الأصل في تعليم اللغات عمومًا.

6- إجراء الحوارات وتشجيعها ما أمكن، وجعل الطلاب مشاركين في الدروس وتكليفهم ببعض النشاطات. **(كاظم، 2023، ص70).**

**4.4.2.التّدريب اللّغوي:** يُجَسِّد التدريب اللّغويّ المستمرّ التطبيق العمليّ لعملية تعليم اللّغة؛ لذا يجب أن تخصّص له الكثير من الساعات لتدريب الطّلاب على استعمال اللّغة الأجنبيّة، وتقوية ملكته اللغويّة بحيث ينوّع المُتعلّم أشكال التعبير عنده، هذا ويعدّ التمرين اللّغويّ من الأساسيات الأوليّة في تعليم اللّغات،

وله منهج محدّد في إعداده بما يضمن تحقيق الأهداف التعليميّة المحدّدة.

**النّتائج والتّوصيات:**

1- يكتسب الطفل المبادئ الأساسيّة لمهارتي الاستماع والمحادثة للغته المنطوقة الأولى من بيئته في غضون ثلاث إلى أربع سنوات.

2- إنَّ اكتساب اللّغة بشكلها البشريّ المعقَّد المتطوّر هو ميزة من ميزات العقل البشريّ وسمة من سماته.

3- إنَّ الطفل يُولد وهو مجهّز ومُبرمج لتعلّم اللُّغات، أي أنَّ لديه استعداداً فطريّاً مُسبقاً مجهّزاً ومبرمجاً لتقبّل كلّ اللّغات الإنسانيّة، فالطفل السَّليم مجهَّز لإدراك

اللّغات ومعالجتها عقليًّا لتنتهي إلى مخرجات لغويّة (صَوتيَّة) مفهومة واضحة في النِّهاية.

4- لكلِّ طفل حصيلة لغويَّة، تمثِّل بيئته المُحيطيَّة، تتناسب طرداً مع غِنى هذه البيئة لغويًّا.

5- الطفل ينقل بيئته المحيطيّة ويحاكيها إلى أن يستطيع الإحاطة بها.

6- ينحصر دور العائلة والبيئة المحيطيَّة في تسهيل عمليّة اكتساب اللّغة وتطوير هذه الملكة الفطريّة وتنميتها، فدورها توسيعيّ .

7- يرتبط النّمو اللّغويّ بالنّمو العقليّ العامّ.

8- هناك عدّة عوامل تؤثّر في اكتساب اللّغة.

9- إنَّ العمر الأنسب لتعلّم اللّغة الأجنبيّة أو الثّانية يقع بين السّنة التَّاسعة والثانية عشرة من العمر.

10-تزداد صعوبة تعلّم اللّغات مع تقدّم الإنسان في العمر عموماً، ولكنّ ذلك يختلف تبعاً لعوامل نفسيّة وعقليّة مختلفة.

11- تعدّ الدافعيّة الذّاتيّة عاملاً مهمّاً في تعلّم اللّغات، ويؤثّر عليها التّقييم الذّاتي للمتعلّم وميوله واتجاهاته وأهدافه.

12- يؤثّر التّداخل اللّغويّ، في المراحل الأولى في عمليّة تعلّم اللّغات، ويقلّل من هذا الأثر السّلبيّ اتّباع منهج التحليل التقابليّ وتحليل الأخطاء لو اعتمد عليه واضعو

مناهج تعليم اللغات ومعلّمو اللغات الأجنبيّة.

13- يحتاج معلّم اللّغات لمنهجيّة دقيقة يسير عليها، كاختيار المادة التّعليمية المُناسبة للطلاب الّتي تلبّي احتياجاتهم وميولهم واستعداداتهم، كما تقتضي هذه

المنهجيّة التّدرّج من الأسهل إلى الأصعب، ومن الأكثر شيوعاً إلى الأقلّ شيوعاً.

14- ترتبط منهجيّة التّعلّم بطرائق عرض المادّة التعليميّة، والتي تسهّل تطوير إدراك اللّغة واستيعابها، كما ترتبط بالتمرين اللّغويّ الذي يمثّل التّطبيق العمليّ لعمليّة تعلّم اللّغة.

**المصادر والمراجع**


1- أبو سكّين، عبد الحميد محمّد، "فقه اللّغة"، المدينة المنورة: السعوديّة، مطابع الجّامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة، 1977.

2- حسّان، تمام "التّمهيد في اكتساب اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها". جامعة أم ـ القرى، مكّة المكرّمة: السعوديّة ، شركة مكّة للطّباعة والنّشر،1984.

3- الركابي، جودت، "طرائق تدريس اللّغة العربيّة"، دمشق: سورية، دار الفكر 1988.

4 - زكريّا، ميشال، "قضايا ألسنيّة تطبيقيّة: دراسات لغويّة اجتماعيّة نفسيّة"، بيروت: لبنان، دار العلم للملايين، 1992.

5 - زكريّا، ميشال، "مباحث في النظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغات"، بيروت: لبنان، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، 1983.

6 - السليتي، فراس، "استراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق"، الأردن: عمان، مكتبة مؤمن قريش، 2008.

7- العصيليّ، عبد العزيز، "النّظريات اللّغوية والنّفسيّة وتعليم اللّغة العربيّة"، الرّياض: السّعودية، مطابع التّقنية للأوفست، 1999.

8 - العربيّ، صلاح عبد المجيد، "تعلّم اللغات الحيّة وتعليمها بين النظريّة والتطبيق"، بيروت: لبنان، مكتبة لبنان، 1981.

9- الفوزان، عبدالرحمن، "إضاءات لمعلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها"، السعودية: الرياض، العربية للجميع (Tekin Kitabevi )، 2017 .

10- كاظم، عبد الجبار محمد، معاذ وليد حسن، "ضعف الطلبة مزدوجي اللّغة في مهارة التركيب النحويّ" ،كتاب المؤتمر الدّوليّ الرابع: تعليم اللّغات الأجنبيّة، جامعة مرمرة ، تركيا: إسطنبول،2023.

11- منصور، عبد المجيد سيد أحمد، "علم اللّغة النفسيّ". الرياض: السعودية، مطابع جامعة الملك سعود،1982.

12- مجموعة من المؤلفين، "دليل تطبيقي لمعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها". إسطنبول: تركيا، مطابع أكدم: بيت الكتاب العربيّ في تركيا،2017.

**المجلات العلميّة والدّوريات**

1– زكريّا، ميشال، "نموّ الطفل اللّغويّ" المجلّة التربويّة، العدد الأوّل، بيروت: لبنان المركز التربويّ للبحوث والإنماء، 1979.

2- خرما، نايف، وعلي حجّاج، "اللغات الأجنبيّة: تعليمها وتعلّمها" الكويت: دولة الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، العدد ( 126)، 1988.

3- خرما، نايف، "أضواء على الدراسات اللغويّة المعاصرة" الكويت: دولة الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، العدد (9)، 1978.

*Lisanî İlimler Dergisi*
*Journal of Linguistic Studies*
*Haziran / June 2025, 3 (1): 49-62*

# التعليم الفعّال للكتابة لغير الناطقين باللغة العربية باستخدام المنهج التواصلي

# Effective Communicative Approach to Teaching Writing to Non-Native Arabic Speakers

# *Arapçayı Anadil Olarak Konuşmayanlara Yazma Öğretiminde Etkili İletişimsel Yöntem*

**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* :** 05.05.2025
**Kabul Tarihi / *Accepted* :** 01.06.2025
**Yayın Tarihi / *Published* :** 30.06.2025
**Yayın Sezonu / *Pub Date Season* :** Haziran / *June*
**Cilt / *Volume*:** 3 • **Sayı / *Issue*:** 1 • **Sayfa / *Pages*:** 49-62

**Atıf / *Cite as***
ALDYAB, A. (2025). Effective Communicative Approach to Teaching Writing to Non-Native Arabic Speakers, Lisânî İlimler Dergisi, 3(1), (2025), 49-62.

**Doi:** 10.5281/zenodo.15590278

**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.*

Dergimizde yayımlanan makaleler,
Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

*The articles published in our journal are licensed under*
*Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*

**الملخص:**

يركّز المنهج التواصلي في تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، مع التركيز على التواصل الفعّال والمعنى بدلاً من القواعد الشكلية وحدها. يعتمد هذا المنهج على التفاعل بين المتعلمين والمدرّس، وعلى استخدام مواقف حياتية حقيقية، مما يُنمّي القدرة على التعبير الكتابي بطريقة طبيعية وسياقية. يتميّز هذا المنهج بتكامله مع المهارات اللغوية الأخرى، مثل الاستماع والقراءة والمحادثة، حيث يُنظر إلى الكتابة كأداة تواصل لا كمهارة منفصلة. وبدلاً من حفظ التراكيب اللغوية، يُشجّع الطلاب على إنتاج نصوص تعكس أفكارهم ومشاعرهم، مع تعزيز وعيهم بالقرّاء المحتملين وغرض الكتابة. كما يراعي المنهج التفاعلي التواصلي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويستخدم تقنيات مثل العمل الجماعي، والعصف الذهني، والكتابة التشاركية، والتغذية الراجعة البنّاءة. ويُعدّ المعلم مرشدًا وميسّرًا أكثر من كونه ناقلًا للمعرفة، حيث يعمل على تهيئة بيئة داعمة ومحفّزة للكتابة. يُعزز هذا المنهج الاستقلالية والتفكير النقدي، ويُنمّي الكفاءة الكتابية تدريجيًا من خلال مراحل تبدأ بالتخطيط، ثم المسودة، ثم المراجعة، فإعادة الكتابة. كما يُعتمد على موضوعات ذات صلة بحياة المتعلم واهتماماته لتعزيز الدافعية. وسيعالج هذا المقال مدى فاعلية المنهج التفاعلي التواصلي في تعليم الكتابة للناطقين بغيرها.

**الكلمات المفتاحية:** المنهج، الكتابة، العربية، التواصل، التعليم.

**Özet**

Etkili iletişimsel yöntem, Arapça'yı yabancı dil olarak öğrenenlere yazma öğretiminde öğrenciyi eğitimin merkezine yerleştirir ve yalnızca dilbilgisel kurallar yerine anlam ve etkili iletişime odaklanır. Bu yöntem, öğrenciler ile öğretmen arasında etkileşimi ve gerçek yaşamdan alınan durumların kullanılmasını esas alır; böylece yazılı anlatım becerisi doğal ve bağlama uygun bir şekilde gelişir. Dinleme, okuma ve konuşma gibi diğer dil becerileriyle bütünleşmiş olan bu yöntemde, yazma bağımsız bir beceri değil, bir iletişim aracı olarak değerlendirilir. Dil yapılarını ezberletmek yerine, öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını yansıtan metinler üretmeleri teşvik edilir; hedef okuyuculara ve yazmanın amacına dair farkındalık geliştirilir. Bu yöntem, bireysel farklılıkları dikkate alır; grup çalışması, beyin fırtınası, ortak yazma ve yapıcı geribildirim gibi teknikler kullanılır. Öğretmen, bilgi aktaran biri olmaktan çok bir rehber ve kolaylaştırıcıdır; yazma için destekleyici ve motive edici bir ortam hazırlar. Bu yaklaşım, bağımsızlık ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder; yazılı yeterlilik, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve yeniden yazma gibi aşamalarla kademeli olarak geliştirilir. Ayrıca, öğrencinin hayatıyla ve ilgi alanlarıyla ilgili konular kullanılarak motivasyon artırılır. Bu makalede, etkili iletişimsel yöntemin Arapça'yı yabancı dil olarak öğrenenlere yazma öğretimindeki etkinliği ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yöntem, Yazma, Arapça, İletişim, Eğitim.

**Summary**

The interactive communicative approach in teaching writing to non-native speakers of Arabic places the learner at the center of the educational process, focusing on effective communication and meaning rather than solely on formal grammar rules. This method emphasizes interaction between learners and the teacher, using real-life situations to develop writing skills in a natural and contextual way. It integrates with other language skills such as listening, reading, and speaking, viewing writing

as a communicative tool rather than an isolated skill. Instead of memorizing linguistic structures, students are encouraged to produce texts that reflect their thoughts and emotions, while also raising their awareness of the potential audience and purpose of writing. The approach considers individual differences among learners and employs techniques such as group work, brainstorming, collaborative writing, and constructive feedback. The teacher acts more as a facilitator and guide than a transmitter of knowledge, creating a supportive and motivating environment for writing. This method enhances autonomy and critical thinking, developing writing competence progressively through stages that include planning, drafting, revising, and rewriting. Topics related to the learner's life and interests are used to boost motivation. This article will explore the effectiveness of the interactive communicative approach in teaching writing to non-native speakers of Arabic.

**Keywords:** Curriculum, Writing, Arabic, Communication, Education.

مقدمة:

تعد اللغة العربية من أقدم وأغنى اللغات في العالم، وتمثل جزءاً مهماً من الهوية الثقافية والإنسانية للعديد من الشعوب في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وبالرغم من تاريخها العريق وتنوعها الواسع، فإن تعلم اللغة العربية يعد من التحديات الكبيرة للطلاب غير الناطقين بها. فعند دراسة هذه اللغة، يواجه الطلاب العديد من الصعوبات التي تختلف عن تلك التي قد يواجهونها عند تعلم لغات أخرى. تتمثل هذه التحديات في خصوصيات اللغة العربية، مثل الكتابة من اليمين لليسار، وتغيير شكل الحروف حسب موقعها في الكلمة، فضلاً عن تعدد الحركات التي قد تؤثر في المعنى بشكل كبير.

لكن، على الرغم من هذه الصعوبات، فإن تعلم اللغة العربية يقدم فرصًا هائلة للطلاب غير الناطقين بها، سواء من حيث تعزيز مهاراتهم التواصلية أو فتح أبواب لفهم ثقافة غنية ومتنوعة. مع تزايد الحاجة لتعلم اللغة العربية في العصر الحديث، سواء في مجالات الدراسة الأكاديمية، أو في بيئات العمل، أو حتى من خلال التعرف على التراث العربي، أصبح من الضروري التفكير في كيفية تبسيط طرق تعلم هذه اللغة.

وفي ظل التطور التكنولوجي السريع، أصبحت وسائل التعليم تتنوع وتزداد تطورًا، ما يتيح للمعلمين والطلاب استخدام أساليب وتقنيات حديثة لتجاوز التحديات التي قد تنشأ. وهنا تكمن أهمية البحث في استراتيجيات وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، والبحث عن حلول مبتكرة يمكن أن تساعد الطلاب في التغلب على العقبات التي قد يواجهونها في تعلم الكتابة، وهي إحدى المهارات الأساسية التي لا غنى عنها في أي عملية تعلم للغة. ومن هنا كان لا بد أن تُستخدَم أساليب وطرق في تنمية مهارة الكتابة عند طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها ومن هذه الطرق والأساليب هو دمج أسلوبين مع بعضهما ليعطي ذلك حيوية ومرونة في تعليم الكتابة، وهذا ما أظهر منهج التفاعل التواصلي في تعليم الكتابة

عند دراسة المنهج التفاعلي التواصلي لتعليم الكتابة للناطقين بغير العربية، لا بد من التركيز على عدة جوانب مهمة. من المهم تعريف هذا المنهج بشكل عام وتوضيح أهدافه الرئيسية، والتي تتمثل في تعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم. يتطلب هذا المنهج استخدام اللغة في مواقف تواصلية حقيقية، مما يساعد الطلاب على التعلم من خلال التفاعل مع نصوص ومواقف يومية تتناسب مع حياتهم.

من المهم أيضًا التطرق إلى كيفية استخدام الأنشطة التفاعلية كجزء أساسي من هذا المنهج. يتضمن ذلك الحوارات الكتابية، الرسائل، النقاشات الكتابية، والمقاطع السردية أو الوصفية التي تتيح للطلاب التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بطريقة طبيعية. كما يسهم المنهج في تحسين الكتابة عن طريق ربط الطلاب بالكتابة في سياقات حقيقية، سواء كانت رسائل شخصية أو نصوص تعبيرية تروي تجاربهم.

يتطلب هذا المنهج أيضًا أن يكون للمعلم دور مهم في توجيه الطلاب خلال الأنشطة التفاعلية، وتقديم التغذية الراجعة البناءة التي تساعد الطلاب على تحسين مهارات الكتابة. هذا التفاعل بين المعلم والطلاب يمكن أن يعزز من قدرة الطلاب على تنظيم أفكارهم وتطوير مهارات الكتابة لديهم بشكل تدريجي.

من جانب آخر، يشجع المنهج على التفاعل الكتابي بين الطلاب بعضهم البعض. يمكن للطلاب أن يتعلموا من خلال مشاركة كتاباتهم وتصحيح بعضهم لبعض. كما يمكن للأنشطة الكتابية أن تضم التغذية الراجعة من قبل المعلم وكذلك من الطلاب أنفسهم مما يعزز مهارات الكتابة لدى الجميع.

من النقاط المهمة في هذا المنهج أيضًا التركيز على استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة التي يمكن أن تدعم هذا التفاعل الكتابي. مثل استخدام منصات التعليم الإلكتروني أو التطبيقات التعليمية التي تسمح بالتفاعل بين الطلاب والكتابة بشكل مستمر. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تطبيق منهج التفاعل التواصلي في فصول الدراسة من خلال مهام كتابية تفاعلية تشجع الطلاب على الكتابة والتفاعل باستمرار.

هذا المنهج لا يعزز فقط مهارات الكتابة، بل يساهم أيضًا في زيادة قدرة الطلاب على الفهم العميق للنصوص. من خلال التفاعل الكتابي، يمكن للطلاب تحسين قدرتهم على فهم النصوص وتكوين أفكار واضحة حول ما يقرأونه أو يكتبونه.

في الختام، من خلال دراسة منهج التفاعل التواصلي، يمكن التعرف على كيفية استفادة الطلاب من التفاعل الكتابي وتطبيقه بشكل فعّال لتحسين مهارات الكتابة لديهم، ما يسهم في تعزيز تواصلهم اللغوي بشكل عام.

**أهمية تعلم الكتابة باللغة العربية:**

تعلم الكتابة باللغة العربية لغير الناطقين بها يعد من المهام الأساسية التي تساهم بشكل كبير في تطوير مهارات التواصل وفهم اللغة بشكل أعمق(الحلاق،2010، 229). الكتابة لا تقتصر فقط على كونها وسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، بل هي أيضًا أداة لتفكير الطالب، حيث يعبر عن ذاته ومعتقداته بأسلوب منظم وواضح. هذه القدرة على التعبير تساعد الطلاب على بناء هويتهم

اللغوية والثقافية في سياق جديد، ما يجعل تعلم الكتابة في اللغة العربية أمرًا بالغ الأهمية لعدة أسباب.

أحد الأبعاد الأساسية لتعلم الكتابة هو تحسين القدرة على التواصل. فبواسطة الكتابة، يمكن للطلاب التعبير عن أفكارهم وآرائهم بشكل دقيق وواضح، سواء في النصوص الشخصية أو الأكاديمية أو المهنية. من خلال ممارسة الكتابة، يتعلم الطلاب كيفية تنظيم أفكارهم في جمل وفقرات مترابطة، مما يعزز قدرتهم على نقل الرسائل بشكل فعال. هذه المهارة مهمة جدًا، خاصة في المجتمع العربي، حيث يعتبر فن الكتابة أحد أهم المهارات التي تفتح المجال للطلاب ليبرزوا في مجالات مختلفة، مثل الأدب، والصحافة، والإعلام، وحتى في الأعمال التجارية والتقنية.

على مستوى آخر، تساعد الكتابة في تقوية فهم الطلاب للغة العربية من حيث النحو والإملاء والصرف. عندما يكتب الطلاب نصوصًا، يصبح لديهم فرصة لتطبيق قواعد اللغة العربية بشكل عملي. فالكتابة تجعلهم يواجهون مباشرة التحديات المتعلقة بتشكيل الحروف، واختيار الحركات المناسبة، وتنظيم الجمل. هذا التمرين المستمر في الكتابة يعزز مهارات اللغة بشكل عام، ويجعل الطلاب أكثر دقة وثقة في استخدام اللغة في الحياة اليومية(عمار،2002، 146). بالإضافة إلى ذلك، تعلم الكتابة يساعد على تعزيز الذاكرة والتركيز، حيث يتطلب من الطالب الاستفادة من معرفته السابقة من أجل بناء جمل صحيحة ومترابطة.

الكتابة أيضًا تساهم في توسيع نطاق التفكير النقدي لدى الطلاب. من خلال الكتابة، يتعلم الطلاب كيفية التفكير بشكل منطقي، وتحليل المعلومات، وتنظيمها قبل أن يضعوها في نص. هذا النوع من التفكير يعزز مهارات النقد والتحليل، مما يسمح للطلاب بمناقشة مواضيع معقدة ومختلفة. كما تتيح الكتابة للطلاب التعبير عن آرائهم بطريقة مدروسة، وبالتالي، فإنها تكون وسيلة رائعة لتطوير الحوار والنقاش في المجتمع العربي.

من جهة أخرى، الكتابة باللغة العربية تعد وسيلة لفهم أعمق للثقافة العربية. من خلال الكتابة، يتمكن الطلاب من استكشاف التراث الثقافي العربي، بما في ذلك الأدب العربي الكلاسيكي والمعاصر. على سبيل المثال، من خلال قراءة وكتابة نصوص مثل الشعر العربي، والنثر، والقصص الشعبية، يتعرف الطلاب على القيم والمعتقدات التي شكلت الثقافة العربية على مر العصور. الكتابة أيضًا تمكن الطلاب من فهم التقاليد الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في العالم العربي، ما يجعلهم قادرين على تكوين رؤى أوسع عن هذا العالم. إن تعلم الكتابة في هذا السياق يساعد الطلاب على تقدير تاريخ وثقافة العرب بشكل عميق، ويزيد من قدرتهم على التأثير في المجتمع العربي عند الكتابة أو الحديث(عبد الباري،2010، 54).

الجانب الاجتماعي للكتابة أيضًا لا يمكن تجاهله. من خلال الكتابة باللغة العربية، يطور الطلاب القدرة على التفاعل مع المحيطين بهم من خلال رسائل مكتوبة، سواء كانت رسائل شخصية أو رسمية. فهم يتعلمون كيفية كتابة رسائل مهنية أو حتى رسائل بريد إلكتروني، وتقديم أنفسهم بأسلوب مناسب في السياقات المختلفة، مما يعزز قدرتهم على الاندماج في المجتمع الذي يتحدث العربية. هذا النوع من التواصل المكتوب أساسي في مجالات العمل المختلفة، سواء في القطاع الخاص أو العام، حيث تتطلب الكتابة الجيدة في الكثير من الأحيان تقديم تقارير، كتابة مقترحات، أو حتى إعداد محتوى إعلامي.

أخيرًا، تعلم الكتابة باللغة العربية يمكن أن يكون أداة فعالة في تعزيز الهوية الثقافية للطلاب. من خلال تعلم اللغة العربية كتابةً وقراءة، يرتبط الطلاب بشكل أكبر بالثقافة العربية، مما يساعدهم على تطوير علاقة قوية مع هذه الثقافة. الكتابة تصبح وسيلة من وسائل التفاعل مع المحيط العربي، ويمكن للطلاب عبر الكتابة التعبير عن مواقفهم وآرائهم حول قضايا اجتماعية أو ثقافية معينة، مما يعزز روح الانتماء لدى الطلاب.

إذن، الكتابة ليست مجرد أداة أكاديمية في اللغة العربية، بل هي وسيلة متكاملة تسمح للطلاب بالتواصل والتفاعل بشكل أعمق مع العالم العربي. من خلال تعزيز مهارات الكتابة، يتطور الطالب ليس فقط لغويًا، ولكن ثقافيًا وفكريًا، ما يسهم في إعداده ليكون جزءًا فاعلًا في المجتمع العربي وعلى مستوى العالم.

**التحديات التي تواجه غير الناطقين بالعربية:**

من التحديات التي قد يواجهها الطلاب هي صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة. في اللغة العربية، توجد العديد من الحروف التي تشبه بعضها في الشكل ولكن تختلف في النقاط، مثل "ب" و"ت"، "د" و"ذ"، مما يجعل من الصعب على الطلاب غير الناطقين التمييز بين هذه الحروف عند الكتابة.

أيضًا، قد يواجه الطلاب مشكلة في تعلم كيفية استخدام الأفعال في الجمل بشكل صحيح. في اللغة العربية، الأفعال تتغير وفقًا للزمن (الماضي، المضارع، الأمر) وللشخص (أنا، أنت، هو، هي)، وهذا قد يكون محيرًا للطلاب الذين لم يعتادوا على هذا النظام في لغاتهم الأصلية.

التحدي الآخر يكمن في استخدام "اللام" الشمسية والقمرية، حيث تتطلب بعض الحروف القمرية كتابة "ال" التعريف بشكل واضح، بينما يتطلب البعض الآخر حذف اللام، مثل "ال" في "القمر" و"الشمس". هذه القاعدة قد تكون محيرة للطلاب غير الناطقين الذين ليس لديهم قاعدة مماثلة في لغاتهم.

من التحديات أيضًا أن اللغة العربية تتميز بوجود أزمنة وأفعال تتطلب توافقًا نحويًا مع الجملة بشكل معقد. على سبيل المثال، قد يتغير ترتيب الكلمات في الجملة بناءً على نوع الفاعل والمفعول به، أو بناءً على نوع الفعل، مما يتطلب إلمامًا عميقًا بالقواعد النحوية.

قد يواجه الطلاب صعوبة في تعلم الكتابة بشكل مرتب وواضح بسبب الشكل الفني للخط العربي. الكتابة بخط جميل ومرتب قد تتطلب مهارات فنية إضافية، مثل استخدام أقلام خاصة أو الخطوط المنحنية، وهو ما قد يكون تحديًا بالنسبة لهم.

أيضًا، تعتبر الاستفهامات والتعجبات والتراكيب التفسيرية من القواعد التي يمكن أن تكون معقدة للطلاب. على سبيل المثال، في جمل مثل "هل تذهب إلى المدرسة؟" أو "ما أجمل هذا المكان!"، تتطلب الكتابة في اللغة العربية القدرة على وضع الحركات بشكل صحيح، وهذا قد يكون مربكًا للطلاب الجدد.

من التحديات الأخرى هو صعوبة التعامل مع الاستفهام والتعجب بشكل صحيح. في اللغة العربية، تُستخدم الكلمات مثل "هل"، "ما"، "من"، "متى"، و"أين" لبدء الجمل الاستفهامية، وهذه القواعد قد تكون غير مألوفة للطلاب الذين لم يتعاملوا مع هذه الأساليب في لغاتهم الأم.

كما أن استخدام التراكيب اللغوية مثل الجمل الفعلية والجمل الاسمية يشكل تحديًا آخر. الجمل الفعلية تبدأ بالفعل بينما الجمل الاسمية تبدأ بالاسم، وهذه القاعدة قد تكون غريبة بالنسبة للطلاب الذين يعتادون على ترتيب كلمات مختلف في لغاتهم.

ومن التحديات أيضًا أن الطلاب قد يواجهون صعوبة في استخدام الأفعال المتعدية وغير المتعدية بشكل صحيح. في اللغة العربية، بعض الأفعال تتطلب مفعولًا به بينما البعض الآخر لا يتطلب ذلك، مثل "ذهب" (لا يتطلب مفعولاً به) و"أعطى" (يتطلب مفعولًا به).

وأخيرًا، قد يكون لدى الطلاب صعوبة في التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق ولكنها تختلف في الكتابة. مثلًا، كلمات مثل "علم" و"عالم" قد تُنطق بشكل مشابه ولكن تختلف في المعنى والكتابة، مما يسبب ارتباكًا للطلاب غير الناطقين.

**استراتيجيات المنهج التواصلي في تعليم الكتابة:**

تعليم الكتابة يتطلب استراتيجيات شاملة ومتنوعة تسهم في تطوير مهارات الطلاب بشكل تدريجي. تعد القصص التفاعلية والتمارين الكتابية المتدرجة من الأدوات الأساسية في هذا السياق. وعند النظر في الاستراتيجيات المختلفة، يمكن تصنيفها إلى عدة مجالات رئيسية:

أولاً، **التدريب على الحروف والكلمات** :

في البداية، يركز المعلم على تعليم الحروف العربية بشكل منفصل. يبدأ هذا من الحروف الأبجدية مع التأكيد على رسم الحروف بشكل صحيح. على سبيل المثال، يُعرض على الطالب الحروف "أ"، "ب"، "ت"، "ج"، وتُستخدم أنشطة تفاعلية مثل تلوين الحروف أو تتبع شكلها بالإصبع على الورق أو السبورة( النجار، 2011، 31).

يمكن للمعلم أن يطلب من الطالب رسم حرف "أ" في أماكن مختلفة أو في سطر مستمر. بعد ذلك، يمكن تعليم الطالب الصوت المرتبط بالحرف، مثل "أ" في كلمة "أحمد" أو "ب" في كلمة "باب"، بحيث يتعلم الطالب الربط بين الشكل والصوت.

عندما يتقن الطالب الحروف، يتعلم الكتابة في مواضع مختلفة داخل الكلمة. في اللغة العربية، يظهر كل حرف في أشكال مختلفة تبعًا لموقعه داخل الكلمة. على سبيل المثال، حرف "ب" يتغير شكله بحسب موقعه. في بداية الكلمة، يظهر الحرف بشكل "بـ" كما في كلمة "باب". في وسط الكلمة يظهر "ـبـ" كما في كلمة "جبن". أما في نهاية الكلمة، يظهر "ـب" كما في كلمة "قلب."

بعد أن يتقن الطالب الكتابة بشكل صحيح للحروف، يبدأ المعلم بتعليم الكلمات البسيطة التي تضم هذه الحروف. على سبيل المثال، يمكن البدء بكلمات مكونة من حرفين أو ثلاثة حروف، مثل "ماء"، "نور"، و"باب". هذه الكلمات سهلة الفهم والكتابة لأنها تحتوي على حروف متصلة بطريقة بسيطة.

من أجل تعزيز تعلم الكتابة، يمكن استخدام بعض الأنشطة التفاعلية، مثل أنشطة الطباعة والتكرار حيث يكتب الطلاب الحروف والكلمات بشكل متكرر على الورق أو السبورة، مع التركيز على الدقة في الشكل. يمكن أيضًا استخدام ألعاب التوصيل، مثل توصيل الحرف بالصورة المناسبة، مثل توصيل "ب" بصورة "باب" أو "م" بصورة "ماء". وأيضًا يمكن للطلاب تدوين الكلمات على ورقة أو في دفتر لكتابة الكلمات التي تعلموها في جمل بسيطة.

بهذه الطريقة، يتمكن الطالب من الانتقال تدريجياً من الحروف إلى الكلمات، ما يمهد الطريق لتطوير مهارات الكتابة بشكل متقن في اللغة العربية.

ثانياً، **التدرج في بناء الجمل** :بعد إتقان الحروف والكلمات، يبدأ التركيز على تكوين جمل بسيطة. هنا، يتم توفير تمارين تساهم في تعلم كيفية ترتيب الكلمات بطريقة منطقية. مثل هذه الأنشطة لا تقتصر على تكوين جمل فقط، بل تشمل أيضاً تنمية فهم الطالب للقواعد النحوية واستخدام أدوات الربط والتراكيب الصحيحة. تدريجياً، تتوسع الجمل لتصبح أكثر تعقيداً وتنوعاً، مما يعزز قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره بشكل أكثر وضوحاً.

ثالثاً، **القصص التفاعلية** :تُعد القصص التفاعلية أداة تعليمية هامة، حيث تشجع الطلاب على استخدام خيالهم وترتيب أفكارهم في تسلسل منطقي. من خلال هذه القصص، يتم تحفيز الطالب على الكتابة بطرق مبتكرة، ويُطلب منهم إضافة تفاصيل أو نهايات بديلة للقصص (خرما، 2005، 56) مما يعزز مهارات التفكير النقدي والابتكار الكتابي. القصص التفاعلية توفر أيضاً بيئة تفاعلية يمكن للطلاب من خلالها التعبير عن أنفسهم بطريقة ممتعة.

رابعاً، **التمارين الكتابية المتدرجة** :يتم تقسيم هذه التمارين إلى مستويات تتناسب مع تطور مهارات الطلاب. يبدأ الطالب بتمارين بسيطة جداً مثل الكتابة عن موضوعات مألوفة أو يومية، ثم تتصاعد التحديات تدريجياً لتشمل الكتابة عن مواضيع أكثر تعقيداً تتطلب بحثاً أو تفكيراً عميقاً. هذا التدرج يساعد على بناء الثقة في قدرة الطالب على الكتابة والتعبير عن نفسه في مواقف مختلفة.

خامساً، **التفاعل والتغذية الراجعة** :يعتبر التفاعل بين المعلم والطالب عنصراً أساسياً في تحسين مهارات الكتابة. يُنصح بأن يتلقى الطلاب تغذية راجعة بناءً على جهودهم الكتابية بشكل دوري. هذه التغذية تساعدهم في تحديد الأخطاء والعمل على تحسينها، فضلاً عن تشجيعهم على تطوير أسلوبهم الكتابي.

باستخدام هذه الاستراتيجيات المتنوعة، يمكن للطلاب تحسين مهارات الكتابة بشكل تدريجي، مما يساعدهم في تكوين قاعدة قوية للتعبير الكتابي والإبداع.

**التعلم من خلال الممارسة:**

التعلم من خلال الممارسة يعد من أهم الطرق التي تساهم في تحسين مهارات الكتابة. فالممارسة المستمرة تساعد الطالب على اكتساب الثقة في قدراته الكتابية، وتؤدي إلى تحسين قدرته على التعبير عن نفسه بوضوح ودقة. الممارسة لا تقتصر على الكتابة فقط، بل تتضمن أيضًا الفهم الصحيح للأفكار وترتيبها بطريقة منطقية ومترابطة. (الصوفي، 2005 ، 40)

في البداية، من المفيد للطلاب البدء بكتابة نصوص قصيرة تتعلق بموضوعات بسيطة، مثل كتابة جمل تصف أشخاصًا أو أشياء محيطة بهم. مثلاً، قد يُطلب من الطالب كتابة جملة مثل "السماء صافية"، أو "الكتاب على الطاولة". هذه الجمل البسيطة تساعد الطالب على فهم كيفية تكوين الجملة العربية، واستخدام الحروف بشكل صحيح في سياق نص مكتوب.

مع مرور الوقت، يمكن للطلاب البدء في كتابة نصوص أطول وأكثر تعقيدًا. على سبيل المثال، يُمكن أن يكتب الطالب نصًا عن يومه أو عن نشاط معين قام به، مثل "اليوم ذهبت إلى المدرسة، وحضرت درس اللغة العربية. ثم ذهبت إلى المكتبة للقراءة." هذه الأنواع من التمارين تساهم في تعزيز قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره وتنظيمها بطريقة منطقية.

من المهم أيضًا أن يتدرب الطلاب على الكتابة بطريقة تعكس مهاراتهم في الفهم والترتيب المنطقي. يمكن للمعلم أن يشجع الطلاب على كتابة قصة قصيرة باستخدام مجموعة من الكلمات التي تعلموها. على سبيل المثال، يمكن أن يطلب المعلم من الطالب كتابة قصة عن "طفل ذهب إلى الحديقة"، حيث يتعين عليه تكوين جمل مثل "الطفل كان سعيدًا في الحديقة" و"ركض خلف الكرة" و"رآى الأزهار الملونة". من خلال هذه الأنشطة، يمكن للطالب تحسين قدراته في تكوين الجمل والمقاطع التي تتناسب مع القصة وتكون مترابطة.

عندما يكتسب الطلاب مهارة في الكتابة، يمكنهم التقدم إلى كتابة نصوص تعبيرية أكثر تعقيدًا، مثل مقاطع أو مقالات قصيرة عن موضوعات مختلفة، مثل "كيف يمكننا الحفاظ على البيئة؟" أو "ما هي فوائد القراءة؟". هذه الكتابات لا تساعد الطلاب فقط على التعبير عن أفكارهم، بل أيضًا على تطوير قدرتهم على بناء نصوص متكاملة.

في هذا السياق، يمكن أيضًا استخدام التمارين الابتكارية التي تدعم الكتابة الإبداعية (الشنطي،2005 ،39)مثلًا، يمكن للمعلم أن يطلب من الطلاب كتابة رسائل أو حوارات قصيرة بين شخصيات خيالية، مما يحفز الطلاب على تطوير خيالهم واستخدام اللغة بطريقة مبتكرة.

الممارسة المستمرة للكتابة تجعل الطالب أكثر إلمامًا بقواعد اللغة، وأكثر قدرة على استخدام الكلمات والتراكيب بشكل صحيح. كلما كانت الممارسة متنوعة، كلما أصبح الطالب قادرًا على تطوير مهاراته الكتابية بشكل تدريجي وتحقيق تقدم ملحوظ.

**التحديات النفسية والتحفيزية:**

التحديات النفسية والتحفيزية تعد من العوامل التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على قدرة الطلاب على الكتابة. بعض الطلاب قد يعانون من القلق والخوف عند الكتابة، سواء كان ذلك بسبب قلة الثقة في قدراتهم أو بسبب القلق من ارتكاب الأخطاء. هذه التحديات قد تعيق تقدمهم وتطورهم في مهارات الكتابة، لذا من المهم أن يسعى المعلم إلى خلق بيئة تعليمية مشجعة وداعمة.

لذلك، من الأهمية بمكان أن يعمل المعلم على تحفيز الطلاب وإزالة أي خوف قد يرافقهم أثناء الكتابة. يمكن تحقيق ذلك من خلال التغذية الراجعة الإيجابية، حيث يعزز المعلم الثقة بالنفس لدى الطالب ويشجعه على الاستمرار في تحسين مهاراته. على سبيل المثال، إذا كتب الطالب جملة بسيطة مثل "أمي تحبني"، يمكن للمعلم أن يقدم له ملاحظات إيجابية مثل "جملتك

صحيحة جدًا، وحاول إضافة تفاصيل أكثر مثل: ماذا تفعل أمك؟". هذا النوع من التغذية الراجعة يعزز من شعور الطالب بالنجاح ويحفزه على الاستمرار في الكتابة.

من جانب آخر، يمكن للمعلم تحفيز الطلاب عن طريق تقديم الأنشطة الكتابية بطريقة ممتعة وغير ضاغطة. على سبيل المثال، قد يُطلب من الطلاب كتابة قصة قصيرة عن مغامرة خيالية، مثل "اكتشاف جزيرة سحرية"، حيث يمكن للطلاب استخدام خيالهم لتكوين أفكار جديدة. هذا النوع من الأنشطة لا يتطلب منهم الالتزام بقواعد معينة في البداية، بل يتيح لهم فرصة للإبداع والتعبير بحرية دون شعور بالضغط. هذا يساعد في تقليل التوتر لدى الطلاب ويزيد من رغبتهم في الكتابة.

يمكن أيضًا تنظيم منافسات ودية بين الطلاب تشجعهم على المشاركة والكتابة. على سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يطلب من الطلاب كتابة رسالة إلى صديق وهمي عن يومهم، ثم يعرض بعض الرسائل أمام الفصل لتشجيع الجميع على المشاركة. هذه الأنشطة لا تقتصر فقط على الكتابة، بل تعزز من التفاعل الاجتماعي بين الطلاب، مما يساعدهم في بناء الثقة بالنفس والتغلب على القلق.

بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يحرص المعلم على توجيه الطلاب بطريقة إيجابية في حال ارتكبوا أخطاء أثناء الكتابة. بدلاً من تصحيح الخطأ بشكل صارم، يمكنه أن يوضح لهم كيف يمكن تحسين الجملة أو تصحيح الخطأ بطريقة مشجعة. مثلًا، إذا كتب الطالب "الكتاب جميل"، يمكن للمعلم أن يقول: "جملتك جيدة، ولكن ماذا لو كتبت 'الكتاب جميل جدًا ومفيد'؟". هذه الطريقة تحفز الطالب على تحسين مهاراته دون شعور بالإحباط.

باختصار، التحديات النفسية والتحفيزية قد تؤثر بشكل كبير على تطور مهارات الكتابة لدى الطلاب. من خلال خلق بيئة تعليمية تشجع على الكتابة بحرية ودون خوف، وتقديم التغذية الراجعة الإيجابية، يمكن للطلاب التغلب على قلقهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. كما أن الأنشطة الكتابية التي تشجع على الإبداع وتحفز على المشاركة تساعد الطلاب على بناء مهارات الكتابة بثقة وبدون ضغط. (طعيمة، 2006 ، 80)

**دور المعلم في تعليم الكتابة:**

دور المعلم في تعليم الكتابة يعد من أهم العناصر التي تسهم في تطوير مهارات الطلاب الكتابية. المعلم ليس فقط مصدرًا للمعرفة، بل هو أيضًا مرشد يساعد الطلاب في تجاوز التحديات التي قد يواجهونها أثناء تعلم الكتابة. من خلال الدعم المستمر والملاحظات البناءة، يمكن للمعلم إحداث فرق كبير في مسار تعلم الكتابة لدى الطلاب.

أحد الأدوار الأساسية التي يلعبها المعلم هو تقديم التغذية الراجعة الفعالة. عندما يكتب الطلاب نصوصًا، يمكن للمعلم أن يوجههم بتعليقات بناءة حول كيفية تحسين كتاباتهم. على سبيل المثال، إذا كتب الطالب نصًا قصيرًا حول "المدرسة" وقال: "أنا أحب المدرسة لأنها مكان جيد."، يمكن للمعلم أن يقدم ملاحظات مشجعة مثل: "جملتك واضحة، ولكن يمكنك إضافة تفاصيل أخرى لتجعلها أكثر حيوية. مثلًا: 'أنا أحب المدرسة لأنها مكان مفيد ألتقي فيه بأصدقائي وأتعلم

فيه أشياء جديدة.'" بهذه الطريقة، يعزز المعلم مهارات الطالب الكتابية ويشجعه على التفكير بشكل أعمق في كيفية تحسين النصوص التي يكتبها.

بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يشجع المعلم الطلاب على تطوير أسلوبهم الكتابي الخاص. في البداية، قد يتبع الطلاب أسلوبًا تقليديًا أو قد يقتصرون على كتابة جمل بسيطة. لكن مع التوجيه الصحيح، يمكن للمعلم مساعدتهم على اكتشاف أسلوبهم الفريد في الكتابة. على سبيل المثال، إذا كان الطالب يكتب قصة قصيرة، يمكن للمعلم أن يحفزه على إضافة وصف دقيق للأماكن أو الشخصيات لتجعل القصة أكثر تشويقًا. يمكن أن يقول المعلم: "كيف يمكن أن تصف المكان الذي حدثت فيه القصة؟ هل هناك تفاصيل معينة تساعد القارئ على تخيل المكان بشكل أفضل؟" بهذا الشكل، يشجع المعلم الطالب على تحسين مهاراته الكتابية وتطوير أسلوبه الخاص.

من المهم أيضًا أن يمنح المعلم طلابه الفرصة للتعبير عن أنفسهم بحرية. يمكن أن يتطلب هذا أحيانًا منح الطلاب موضوعات كتابة إبداعية تتيح لهم استخدام خيالهم. مثلًا، يمكن للمعلم أن يطلب من الطلاب كتابة قصة خيالية عن "رحلة إلى الفضاء"، مما يسمح لهم بالتفكير والإبداع بعيدًا عن القواعد التقليدية. هذا النوع من الكتابة يساعد الطلاب على اكتشاف أسلوبهم الخاص في السرد واختيار الكلمات المناسبة.

علاوة على ذلك، يجب أن يعمل المعلم على توفير بيئة تشجع على الكتابة. ذلك يشمل منح الطلاب وقتًا كافيًا للتفكير والكتابة دون شعور بالضغط. يمكن للمعلم تخصيص فترات زمنية معينة لكتابة النصوص، مثل إعطاء الطلاب عشرين دقيقة يوميًا لكتابة جمل أو فقرات حول موضوع محدد، دون التوقف لتصحيح الأخطاء في الوقت نفسه. هذه الطريقة تمنح الطلاب الفرصة للتعبير عن أفكارهم بحرية، مما يعزز من شعورهم بالراحة أثناء الكتابة.

من خلال هذه الأساليب المتنوعة في التدريس، يمكن للمعلم أن يساهم بشكل كبير في تطور مهارات الكتابة لدى الطلاب. من خلال الدعم المستمر والتغذية الراجعة الإيجابية، سيشعر الطلاب بالثقة في مهاراتهم الكتابية ويطورون أسلوبهم الخاص بشكل تدريجي.

**أمثلة ونماذج تطبيقية:**

تعزيز تعلم الكتابة من خلال الأمثلة العملية والتمارين التطبيقية يعد من الطرق الفعالة في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب. عندما يتعرض الطلاب لكتابات ناجحة يمكنهم تحليلها، فإن ذلك يساعدهم على فهم كيفية تنظيم الأفكار، واختيار المفردات بشكل دقيق، واستخدام الأسلوب المناسب. كما أن توضيح الأخطاء الشائعة ومساعدتهم على تصحيحها يمكن أن يكون له تأثير كبير في تحسين قدراتهم الكتابية.

من الطرق المهمة التي يمكن استخدامها هي عرض نماذج من الكتابات الناجحة وتحليلها. على سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يقدم نصًا جيدًا من قصة قصيرة باللغة العربية ويطلب من الطلاب تحديد النقاط التي جعلت هذا النص مميزًا. مثلًا، إذا قدم المعلم نصًا مثل "ذهب محمد إلى السوق، حيث شاهد الكثير من الناس يبيعون الفواكه والخضروات. شعر بالسعادة لأنه استطاع شراء التفاح الأحمر الذي يحبه." هنا، يمكن أن يطلب المعلم من الطلاب التركيز على

الوصف البسيط والفعال، مثل وصف "التفاح الأحمر"، الذي أضاف جمالية للنص. من خلال هذا التحليل، يمكن للطلاب أن يتعلموا كيفية إضافة التفاصيل الصغيرة التي تجعل النص أكثر واقعية وجاذبية.

كما يمكن للمعلم أن يعرض نماذج تحتوي على أخطاء شائعة ويطلب من الطلاب تصحيحها. على سبيل المثال، إذا كتب الطالب: "أريد الذهاب إلى المدسة غداً"، هنا يوجد خطأ إملائي في كلمة "المدسة"، ويجب أن تكون "المدرسة". في هذه الحالة، يقوم المعلم بتوضيح الخطأ للطلاب ويشرح لهم الفرق بين الكلمة الصحيحة والخاطئة، بالإضافة إلى كيفية تجنب هذا النوع من الأخطاء في المستقبل. يمكن للطلاب، بعد هذا التوضيح، كتابة جمل مشابهة وتطبيق ما تعلموه.

علاوة على ذلك، من المفيد أيضًا استخدام التمارين التطبيقية التي تحفز الطلاب على الكتابة. على سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يطلب من الطلاب كتابة فقرة قصيرة عن موضوع معين، مثل "أجمل يوم في حياتي". من خلال هذا التمرين، يتمكن الطلاب من تطوير أفكارهم بشكل منظم، واستخدام أسلوب سردي متسلسل يبدأ بمقدمة، ثم يقدم تفاصيل، وأخيرًا يستنتج النتيجة أو الختام. بعد كتابة الفقرة، يقوم المعلم بتوجيه الملاحظات حول كيفية تحسين التنظيم اللغوي وتقديم النص بشكل أكثر تنسيقًا.

تمرين آخر يمكن أن يكون كتابة نصوص قصيرة حول موضوعات يومية مثل "كيف أستعد للامتحان؟" أو "وصف يوم في المدرسة". هذه الأنواع من الكتابة تساعد الطلاب على التعبير عن أفكارهم بشكل متسلسل ومنطقي، مع التركيز على استخدام اللغة بشكل صحيح. من خلال هذا النوع من الكتابة التطبيقية، يمكن للطلاب التدرب على استخدام جمل مترابطة، مع تحسين مهارات القواعد والنحو.

من خلال استخدام هذه الأمثلة العملية والتمارين التطبيقية، يصبح لدى الطلاب فرصة كبيرة لتحسين مهاراتهم الكتابية بشكل تدريجي. كما أن التحليل النقدي للنماذج الكتابية الناجحة ومقارنة الكتابات الخاطئة بالكتابات الصحيحة يساعد الطلاب على اكتساب مهارات الكتابة بشكل أسرع وأكثر فعالية.

بعض المقترحات التي تساعد طلاب اللغة العربية والمعلمين في تسهيل الكتابة وتبسيطها

من أهم المقترحات لتعليم الكتابة للناطقين بغير العربية التركيز على تبسيط أساسيات الكتابة وتقديمها بطريقة تفاعلية. من خلال ذلك، يتمكن الطلاب من فهم القواعد الأساسية للغة العربية بشكل تدريجي، مثل كيفية كتابة الحروف بشكل صحيح، وتنظيم الجمل. يمكن استخدام الأنشطة التفاعلية مثل الألعاب التعليمية، التي تجمع بين التعلم والمرح، لمساعدة الطلاب على التعرف على الحروف والأصوات بطريقة ممتعة وسهلة.

من المقترحات أيضًا توفير تمارين كتابية متدرجة (عبد الغني، 2012، 101)، تبدأ من الكلمات البسيطة وتنتهي بالجمل والفقرات المعقدة. هذا يساعد الطلاب على بناء مهاراتهم بشكل تدريجي ويفهمون أفضل كيفية تكوين الجمل وتطوير أفكارهم. علاوة على ذلك، يمكن تشجيع

الطلاب على كتابة نصوص قصيرة تعبر عن أفكارهم أو تجاربهم الشخصية، مما يعزز قدرتهم على التعبير عن الذات باستخدام اللغة العربية.

استخدام الوسائط المتعددة يعد من المقترحات الفعالة الأخرى، حيث يمكن تضمين مقاطع فيديو وصوت لتوضيح نطق الحروف والكلمات، مما يعزز الفهم السمعي والكتابي لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام برامج تعليمية تطبيقية تساعد في التدريب على الكتابة، حيث يمكن للطلاب تحسين مهاراتهم الكتابية باستخدام أجهزة الكمبيوتر أو الهواتف الذكية.

من المقترحات أيضًا تخصيص وقت لممارسة الكتابة الجماعية أو الكتابة التعاونية بين الطلاب. من خلال هذه الأنشطة، يتعلم الطلاب كيفية تصحيح أخطاء بعضهم البعض وتبادل النصائح حول أساليب الكتابة الصحيحة. هذه الطريقة تعزز التفاعل الاجتماعي وتنمي روح التعاون بين الطلاب.

علاوة على ذلك، يمكن تقديم تغذية راجعة بناءة ومستمرّة للطلاب حول كتاباتهم. يجب أن تكون هذه التغذية متوازنة بين الإشادة بالأشياء التي قاموا بها بشكل جيد، والإشارة إلى النقاط التي يمكن تحسينها، مما يحفز الطلاب على الاستمرار في تطوير مهاراتهم الكتابية.

من المقترحات المهمة أيضًا تعزيز معرفة الطلاب بالثقافة العربية من خلال نصوص أدبية وشعرية، مما يساعدهم على فهم السياق الثقافي بشكل أعمق. هذه المعرفة تسهم في تعزيز الكتابة، لأن الطلاب سيتعلمون كيف يرتبط التعبير الكتابي بالعادات والتقاليد والمفاهيم الثقافية.

من خلال الجمع بين هذه الاستراتيجيات المتنوعة، يمكن تحقيق تعلم فعال للكتابة باللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يعزز مهاراتهم ويمنحهم الثقة في استخدام اللغة في مختلف السياقات.

الخاتمة:

في الختام، يعتبر تعلم الكتابة في اللغة العربية رحلة تتطلب الوقت والجهد، خاصة للناطقين بغيرها، حيث يواجه الطلاب تحديات فريدة ترتبط بالتركيب اللغوي والفكري للغة. ومع ذلك، من خلال تبني أساليب تعليمية مبتكرة وداعمة، يمكن تسهيل هذه العملية، مما يسمح للطلاب بتطوير مهارات الكتابة تدريجياً. الابتكار في طرق التدريس، مثل استخدام الوسائط المتعددة والتمارين التفاعلية، يمكن أن يكون له دور كبير في تسريع وتسهيل تعلم الكتابة. كما أن توفير بيئة تعليمية تشجع على المحاولة والتعبير عن الذات يسهم في بناء الثقة لدى الطلاب، مما يجعلهم أكثر استعداداً لتحمل التحديات ومواجهة الأخطاء.

إضافة إلى ذلك، من المهم أن يكون هناك تركيز على التعليم التفاعلي، حيث يساعد التعاون بين الطلاب في تحسين مهارات الكتابة، مما يعزز التفاعل الثقافي واللغوي. كما أن تقديم التغذية الراجعة البناءة يسهم في تحسين مستوى الكتابة، ويحفز الطلاب على التقدم المستمر. ليس فقط من خلال الجوانب الأكاديمية، بل إن تعلم الكتابة يعزز من قدرة الطلاب على التواصل الفعال في الحياة اليومية والمهنية، مما يفتح أمامهم آفاقاً أوسع للمشاركة في المجتمعات العربية.

عندما يتمكن الطلاب من إتقان الكتابة باللغة العربية، يصبحون قادرين على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بشكل أكثر دقة، ويفتح لهم هذا الباب لفهم أعمق للثقافة العربية. إن تعلم الكتابة ليس مجرد مهارة لغوية، بل هو وسيلة لفهم وإيصال رسائلهم في سياقات متنوعة، سواء كانت أكاديمية، مهنية أو حتى اجتماعية. لذلك، يعتبر تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية استثماراً هاماً في بناء الجسور الثقافية واللغوية بين مختلف الشعوب.

إن نجاح عملية تعلم الكتابة في اللغة العربية يعتمد بشكل كبير على المعلمين الذين يمتلكون القدرة على تحفيز الطلاب وتوجيههم، وكذلك على الأساليب الحديثة التي تجعل تعلم الكتابة عملية ممتعة وفعّالة. ومن خلال الالتزام والصبر، يمكن للطلاب أن يحققوا تقدماً ملحوظاً في مهاراتهم الكتابية، مما يساهم في نجاحاتهم الأكاديمية والمهنية في المستقبل.

المصادر والمراجع:


الحلاق، علي سامي(2010).الرمجع في تدريس مهارات العربية وعلومها.

خرما، نايف، مصطفى عبد الرؤوف، سامي أبو زيد (2005)، مهارات الكتابة العربية، عمان، دار الثقافة.

الشنطي، صالح (2005)، المهارات اللغوية مدل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، الشارقة، دار الأندلس.

الصوفي، عبد للطيف(2005)، فن الكتابة أنواعها مهاراتها أصول تعليمها للناشئة، دمشق، دار الفكر.

طعيمة، أحمد رشدي (2006)، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان(2010). الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الغني، أيمن (2012)، الكافي في الإملاء والكتابة، القاهرة، دار التوقيفية للتراث.

عمار، سام(2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة االرسالة.

النجار، فخري خليل(2011)، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

*Lisanî İlimler Dergisi*
*Journal of Linguistic Studies*
*Haziran / June 2025, 3 (1): 63-76*

# Mehcer'de Bir Şairin İzleri: Reşîd Eyyûb'un Şiirlerinde Vatan Hasreti ve Hüzün

# *Traces of a Poet in Mahjar: Homeland Longing and Sadness in the Poems of Rashid Ayyub*

**Fatma İPEKÇİOĞLU**

*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Arap Dili ve Edebiyatı*
*Ankara Yıldırım Beyazıt University, Institute of Social Sciences, Department of Arabic Language and Literature*
*ipekcioglufatma929@gmail.com*
*ORCID: 0009-0001-2795-1821*

**Makale Bilgisi / *Article Information***

**Makale Türü / *Article Types* :** Araştırma Makalesi / *Research Article*
**Geliş Tarihi / *Received* :** 12.05.2025
**Kabul Tarihi / *Accepted* :** 12.06.2025
**Yayın Tarihi / *Published* :** 30.06.2025
**Yayın Sezonu / *Pub Date Season* :** Haziran / *June*
**Cilt / *Volume*:** 3 • **Sayı / *Issue*:** 1 • **Sayfa / *Pages*:** 63-76

**Atıf / *Cite as***
İPEKÇİOĞLU, F. (2025). Mehcer'de Bir Şairin İzleri: Reşîd Eyyûb'un Şiirlerinde Vatan Hasreti ve Hüzün, Lisânî İlimler Dergisi, 3(1), (2025), 63-76.

**Doi:** 10.5281/zenodo.15590352

**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.*

Dergimizde yayımlanan makaleler,
Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

*The articles published in our journal are licensed under*
*Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*

**Öz:** Bu makale, Arap edebiyatının önemli bir kolu olan Mehcer edebiyatını ve bu edebiyatın öne çıkan isimlerinden Reşîd Eyyûb'un şiirlerinde "hüzün" ve "gurbet" temalarını incelemektedir. 19. yüzyılın sonlarından itibaren Lübnan, Suriye, Filistin ve Ürdün gibi bölgelerden Amerika'ya yapılan göçler, Arap edebiyatında yeni bir edebi oluşumun doğmasına yol açmıştır. Göç eden Arap şairler, karşılaştıkları ekonomik ve sosyal sıkıntılar, memleket özlemi ve yabancılaşma gibi duygularını şiirlerine yansıtmışlardır.

Bu ortamda iki ana edebi topluluk ortaya çıkmıştır: Kuzey Amerika'da er-Râbıtatu'l-Kalemiyye ve Güney Amerika'da el-Usbetu'l-Endelusiyye. Bu gruplar, göçmen Arapların edebi kimliklerini korumalarını ve yaşadıkları duyguları ortak bir dille ifade etmelerini sağlamıştır.

Reşîd Eyyûb da bu edebi çevre içinde önemli bir şair olarak öne çıkmaktadır. Şiirlerinde özellikle vatan hasreti, yalnızlık, melankoli ve mistik duygulara yer vermiş; doğa ve orman gibi temalarla sade bir yaşam özlemini dile getirmiştir. Onun şiirleri sadece Mehcer edebiyatının değil, aynı zamanda modern Arap şiirinin de önemli örnekleri arasında sayılmaktadır.

Makale, Mehcer edebiyatının tematik yapısını tanıttıktan sonra, Reşîd Eyyûb'un hayatı, edebi kişiliği ve şiirlerinde sıkça işlediği hüzün ve gurbet duygularını örneklerle analiz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mehcer Edebiyatı, Reşîd Eyyûb, hüzün ve gurbet

**Abstract:** This article examines Mehjar literature, an important branch of Arabic literature, and the themes of "sorrow" and "exile" in the poetry of one of its prominent figures, Rashid Ayyub.

Beginning in the late 19th century, migrations from regions such as Lebanon, Syria, Palestine, and Jordan to the Americas gave rise to a new literary movement within Arabic literature. Arab poets who emigrated expressed their feelings of economic and social hardship, homesickness, and alienation in their poems.

In this context, two main literary communities emerged: al-Rābiṭah al-Qalamiyyah in North America and al-ʿUṣbah al-Andalusiyyah in South America. These groups helped migrant Arab writers preserve their literary identity and express their shared emotions in a common language.

Rashid Ayyub stands out as a significant poet within this literary environment. In his poetry, he frequently explored themes of longing for homeland, loneliness, melancholy, and mystical sentiments; he also expressed a yearning for a simple life through themes such as nature and forests. His poems are considered important not only within Mehjar literature but also in modern Arabic poetry.

After introducing the thematic structure of Mehjar literature, the article analyzes Rashid Ayyub's life, literary identity, and the recurring themes of sorrow and exile in his poetry with examples.

**Keywords:** Mehjar Literature, Rashid Ayyub, sorrow and exile

**Giriş**

Ortadoğu'dan ilk göç hareketleri 1854 yılında Kuzey Amerika'ya yapılmıştır. Zamanla göç hareketleri artmış ve Kuzey Amerika'daki Arap göçmenlerin sayısı 60.000'e ulaşmıştır. Bu da 1920 yılında göçmen kanununun çıkmasına ve göçün Güney Amerika'ya kaymasına sebep olmuştur (Yazıcı, 2003).

Arapların göç yoluyla Batı'yla kurdukları bağlantı bütün Arap ülkelerini kapsamasına rağmen bu konudaki en büyük pay Lübnan ve Suriyelilerindir. O kadar ki Lübnan'da, fertlerinden biri Batı'da olmayan bir aile bulmak zordur (Makdîsî, 1982, s. 278). Gittikleri yerleri kendilerine vatan edinmişlerdir fakat bu, manevi kişiliklerini kaybetmelerine ve özlerini unutmalarına sebep olmamıştır. Yaşadıkları yerlere dillerini ve edebiyatlarını da taşımışlardır.

Göçü tetikleyen çeşitli sebeplere yönelik pek çok düşünce öne sürülmüş olup en önemli neden olarak kötüleşmekte olan ekonomi ve siyasi durumlar görülmüştür. Amerika'ya göç eden göçmenlerden biri olan Tevfik Zâ'ûn'un da; *"Sûriye'den ayrılanlar sadece fakirlik ve baskıdan kaçmak için göç ettiler…"* cümlesinde dile getirdiği gibi, bu durumun içerisinde yer alan insanlar göç ederek öncelikle fakirlikten kaçıyorlardı (Ḥasan, 1962, s. 24).

Mehcer edipleri çeşitli sebeplerle Amerika'ya göç eden kimselerdir. Gittikleri toplumda zamanla yalnızlıklar çekmeye başlayan bu şairler bir araya gelerek kendi aralarında edebi dergiler çıkarmaya başlamışlardır. Ülkelerine duydukları özlem duygusu şiirlerine de yansımıştır. Özellikle 19. yüzyılın sonlarından itibaren Lübnan, Suriye, Filistin ve Ürdün gibi Arap coğrafyalarından Amerika kıtasına yapılan büyük göç dalgası, Arap edebiyatında Mehcer Edebiyatı adı verilen yeni ve özgün bir edebi oluşumun doğmasına zemin hazırlamıştır.

Mehcer edebiyatı, farklı nedenlerin ortaya çıkarmış olduğu sonuçlardan ibarettir. Bu edebiyat, göç neticesinde ortaya çıkan kimlik, aidiyet (identity), gurbet, hürriyet, yabancılık, hasret, aşk gibi soyut duyguların somut halinin kâğıda resmedilişidir (Gemi, 2018).

Bu ekolün konuları çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliği de doğa, doğa sevgisi, hoşgörü, insanlara verilen değer gibi birbirinden farklı fakat bir o kadar da birbirleriyle bağlantılı konular oluşturmaktadır.

En çok işlenen tema makalenin de konusu olan özlem duygusudur ki bu özlem; sılaya, köye, aileye olacak şekilde sınıflandırılabilir.

Mehcer ediplerinin eserlerinde işlenen diğer bir önemli konu da temel mistik eğilimler temasıdır. Hıristiyanların kiliseden umut keserek kendi içlerine kapanmaları ve Tanrı'yı kendi içlerinde aramaları neticesinde bir

akım olarak beliren mistisizmin etkileri Mehcer edebiyatında açık bir şekilde varlık göstermektedir (Şimşek, 2020, s. 60).

Reşîd Eyyüb ve diğer ediplerinde rastladığımız bir diğer tema ise ormana yani tabiata yapılmış olan bir çağrıdır. Ormanda şehir yaşamı gibi karmaşık bir yapı bulunmadığı için onu çok sade ve öz görmüşlerdir. Orman teması hemen hemen her edip tarafından kullanılmış olan bir temadır.

Göçmen Arapların devam ettirdikleri edebi faaliyetler sonucunda Kuzey ve Güney Amerika'da iki tan olmak üzere iki ekol ortaya çıkmıştır. İlk olarak ve Kuzey Amerika'da ortaya çıkan ve orada faaliyet gösteren er-Rabıṭatu'l-Kalemiyye (Kalem Birliği), ikincisi; Güney Amerika'da faaliyet gösteren el-Usbetu'l-Endelusiyye'dir. Bu edebi topluluklar Mehcer edebiyatının farklı yönlerini temsil ederken, göçmenlerin üzüntülerini, toplum üzerinde yapmış oldukları gözlemlerini, kültürel yaklaşımlarını ortak konu olarak eserlerinde işlemişlerdir.

Bu edebi çevre içerisinde de öne çıkan isimlerden olan Reşîd Eyyûb, özellikle hüzün ve gurbet temalarına değindiği şiirleriyle dikkat çekmiştir. Reşîd Eyyûb'un şiirlerinde rastladığımız vatan özlemi, yalnızlık, yabancılaşma ve derin melankoli, onu sadece Mehcer edebiyatının değil modern Arap şiirinin de önemli ediplerinden biri haline getirmiştir.

Bu çalışma, Mehcer edebiyatının genel çerçevesi içinde Reşîd Eyyûb'un şiirlerinde "hüzün" ve "gurbet" temalarının nasıl işlendiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Öncelikle Mehcer edebiyatının tarihi bağlamı ve tematik yapısı kısaca ele alınacak, ardından Reşîd Eyyûb'un şiirlerinden seçilen örneklerle bu iki ana temanın şiirsel karşılıklarının tahlili yapılacaktır.

**Mehcer Edebiyatı ve Tematik Yapısı**

Aynı zamanda Amerika'ya göçen edipler, göçmelerinden bir süre sonra zorluk ve sıkıntılarla karşı karşıya kalmışlardır. İş bulmak, geçimlerini sürdürmek onlar için bir hayli zor olmuştur. İlk yıllarda anavatanlarını tüm özellikleriyle mehcere taşımaya özen göstermişlerdir. Giyim kuşamdan yeme içme gibi alışkanlıklarını değiştirmemek için büyük çaba göstermişlerdir.

Ancak zamanla içine girdikleri toplumun, farklı bir kültüre sahip olduğunu ve kendilerinin yabancı olduklarının farkına varmışlardır. Öyle ki kendi aralarında olan gruplaşmaları terk edip bir araya gelmişler ve edebi topluluklar oluşturmaya başlamışlardır.

Bu ekolleri veya toplulukları oluşturmadaki ortak amaçları da Arap alemini olumsuzluklardan kurtarmaktır. Sanat faaliyetleriyle bu amaçlarına ulaşmaya çalışmışlardır. Yapılan çalışmaların artmasıyla ve bir edebi kimlik kazanmasıyla da "Mehcer Edebiyatı" ekolü ortaya çıkmıştır. Bu edebiyatın

aydınları çoğunlukta Hristiyan idi ve Amerikan ve Batı edebiyatından etkilenmişlerdir.

Bu edebiyatın temsilcileri gittikleri ülkelerde eğitimler almış, yeni edebi formlarla karşılaşmış ve bunları edebiyatlarına da yansıtmışlardır. Roman ve öykü başta olmak üzere yeni muhtevaya sahip nesir ürünlerinin edebî sahaya sürülmesi ve aynı şekilde şiirde de farklı bir tarzın geliştirilmesi çok geçmeden anavatandaki edebiyatta da yansımasını bulmuştur (Landau, 1994, s. 85).

Ayrıca bu Arap yazarlar ülkelerinde karşılaştıkları siyasal ve sosyal sıkıntıları geride bırakarak fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri yeni yerler bulmuşlardır. Bu özgürlük ortamı onların memleketlerinde rahatlıkla dile getiremedikleri, kadın, fakirlik, feodalite, dinî ve mezhebî meseleler gibi birçok konuda fikirlerini beyan etme rahatlığına vesile olmuştur (Landau, 1994, s. 85).

Bu fikirleri beyan etmeleri de şiirlerine taşımış oldukları temalarda çözümlenebilmektedir. Bu temalar çeşitlilik göstermekle birlikte genel olarak özgürlük, özlem, doğa ve mistik eğilimlere yoğunlaşmıştır.

Hıristiyanların kiliseden umut keserek kendi içlerine kapanmaları ve Tanrı'yı kendi içlerinde aramaları neticesinde bir akım olarak beliren mistisizmin etkileri Mehcer edebiyatında açık bir şekilde varlık göstermektedir (Şimşek, 2020, s. 66).

Mehcer edebiyatçıları aynı zamanda ölüm ve sonrasındaki alemi de eserlerine konu edinmişlerdir. Mîḫâîl Nu'ayme ve İliyyâ Ebû Mâḍî Mevlana gibi ölümün güzelliğine inanmışlardır (Yazıcı, 2022, s. 100).

Mehcer edebiyatının fikir hayatında üç ismin büyük rol oynadığı kabul edilir. Bunlar Cibrân Halîl Cibrân, Mîhâîl Nuayme ve Emîn er-Reyhânî'dir. 1920 yılında Cibrân'ın önderliğinde bazı Lübnanlı ve Suriyeli gençlerin gayreti, Mîhâîl Nuayme, Îliyyâ Ebû Mâdî, Nesîb Arîza, Reşîd Eyyûb gibi kişilerin bir araya gelmesiyle Kuzey Amerika'da er-Râbıtatü'l-kalemiyye adlı bir dernek kuruldu. Derneğin resmî yayın organı Abdülmesîh el-Haddâd'ın çıkardığı *es-Sâʾiḥ* adlı dergiydi. Bu dergi Amerika kıtasından Arap dünyasına önemli mesajlar taşımış, birçok edip ve şairi etkilemiştir (Yazıcı, 2003).

Bu topluluğun kurulmasındaki asıl amaç Arap diline canlılık kazandırmak, edebi türleri ve ürünlerini bir araya getirmek, klasik edebiyatla bağları koparmaktır. Kalemiyye topluluğunun temaları; bireyin iç dünyasını, kişisel özgürlüğünü, yalnızlığı ön plana çıkarmaktır.

Şiiri aydınlığın karanlığa hâkimiyeti olarak gören şair ve edip Mîhâîl Nuayme vezinle kafiyeyi şiirin gereklerinden görmeyen yenilikçi tavrıyla dikkat

çeker. Genç yaşta Lübnan'dan ayrıldıkları için Arap diline tam vâkıf olamamaları sebebiyle dil hataları yapan mehcer şairlerinden biri de odur (Yazıcı, 2003).

Emin er-Reyhânî ve Cibrân Halîl Cibrân eserleri de üslup ve fikir açısından benzerlik göstermektedir. İkisi de din adamlarına karşı bir tavır sergilemiştir. Emir er-Reyhânî'nin eserlerinde de diğerlerinden farklı olarak milliyetçi bir tema ve üslup kullandığı görülmektedir.

er-Râbıtatü'l-kalemiyye'ye mensup şairlerin çoğu aynı zamanda nesir yazarıydı. Onların nesirlerinde özgün, duygulu ve tasvirci bir üslûp dikkati çeker. Ateşli duyguları ve sürükleyici üslûbuyla mehcer edebiyatının en büyük şairi sayılabilecek olan gazeteci İlyâ Ebû Mâzî'nin mehcer edebiyatına getirdiği yenilik tek kafiye ve tek vezinle şiir nazmıdır (Yazıcı, 2003).

er-Râbıtatü'l-kalemiyye mensuplarının aksine eski edebiyatla bağlarını koparmayan Mehcer şairlerinden biri Mes'ûd Semâha'dır. Kendisine Amerika'da "Colonel rütbesi" nişanı verilen şair klasik şiiri taklit etmiş, yenilikçi hareketlerden etkilenmemiştir (Yazıcı, 2003).

er-Râbıtatü'l-Kalemiyye 1931 yılına kadar aktif olarak faaliyet göstermiş olup güderek gücünü kaybetmiştir. Bu da güney'de yeni bir cemşyet kurulmasına zemin hazırlamıştır. 1933 yılında Şükrullah el-curr tarafından tarafından el-Usbetü'l-Endelüsiyye derneği kurulmuştur (Yazıcı, 2003). Kurucuların düşünceleri Kuzey'deki dernekle olmakla beraber edebî konularda birtakım farklı görüşlere sahiptiler.

**Reşîd Eyyûb'un Hayatı ve Edebi Kişiliği**

Arap dünyasını etkileyen en önemli olgulardan biri, Arap edebiyatçılarının Batı dünyasına göç etme olgusudur. Bu edebiyatçıların en çok yöneldiği yerlerden biri ise "Amerika" olmuştur. Ancak bu göç süreci, edebiyatçılar için her zaman kolay ve sorunsuz olmamıştır. Yeni bir hayata adım atan bu yazarlar, çoğu zaman ailelerinden ve sevdiklerinden uzak, yalnız bir yaşam sürmek zorunda kalmışlardır. Onların karşılaştığı en temel sorunlardan biri, hiç şüphesiz gurbet duygusu ve memlekete, aileye, geçmişe duyulan derin özlemdir.

Özellikle Lübnanlı göçmenlerin bu alanda önemli bir yoğunluk oluşturduğu görülmektedir. Bu grup içerisinde yer alan **Reşîd Eyyûb**, gurbetin acılarını ve vatan hasretini hem şiirlerinde hem de nesirlerinde sıklıkla işleyen bir isim olarak dikkat çeker. Onun edebî eserlerinde bu temalar sadece bir arka plan değil, bizzat şiirin yüzeyine yansıyan temel duygular hâline gelmiştir.

**Reşîd Eyyûb'un Hayatı ve Göç Serüveni**

Reşîd Eyyûb (1871–1941), Amerikan Mehcer edebiyatı çerçevesinde

öne çıkan Lübnanlı bir şairdir. 1871 yılında Lübnan'ın Cebel bölgesindeki Biskinta kasabasında dünyaya gelmiştir. 1889 yılında Fransa'nın başkenti Paris'e göç etmiş ve burada üç yıl ikamet etmiştir. Ardından İngiltere'nin Manchester kentine geçmiş ve ticaretle uğraşarak özellikle mal ihracatı alanında faaliyet göstermiştir. Bu süreçten sonra doğduğu köye dönmüş, kısa bir süre burada kaldıktan sonra yeniden yola çıkarak Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etmiştir (2024,"رشيد أيوب).

**Amerika Yılları ve Edebî Ortamla Bütünleşme**

Amerika'ya göç ettikten sonra ilk olarak New Orleans'a yerleşen Reşîd Eyyûb, burada ticaret alanında faaliyet göstererek sınırlı bir başarı elde etmiştir. Ancak maddî kazanç, onun edebî tatmin arayışını karşılamamıştır. Bu nedenle, daha canlı ve üretken bir edebî çevreye ulaşma ümidiyle New York'a taşınmıştır (2019 ,الميادين | صدور الأعمال الشعرية الكاملة للشاعر رشيد أيوب).

Bu şehirde, dönemin önde gelen Arap asıllı yazar ve şairleriyle tanışma fırsatı bulmuş, Mehcer edebiyatının düşünsel ve sanatsal merkezine dahil olmuştur. Nihayet, 1920 yılında Cibrân Halîl Cibrân'ın öncülüğünde kurulan ve Amerikan topraklarında Arap edebiyatını temsil eden en önemli oluşumlardan biri olan Rabıta Kalemiyye'nin kurucuları arasında yer almıştır. Bu topluluk, yalnızca edebî üretimi değil, aynı zamanda kültürel kimlik, göçmenlik deneyimi ve sosyal adalet gibi temaları da içeren bir fikrî zeminde faaliyet göstermiştir.

Reşîd Eyyûb'un bu topluluk içindeki konumu, onu sadece bir şair değil, aynı zamanda göçmen Arap edebiyatının şekillenmesinde aktif rol oynayan bir entelektüel olarak da değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Edebî üretimiyle olduğu kadar, göçmen toplulukların kültürel belleğini koruma ve yeni bir edebî kimlik inşa etme çabasıyla da öne çıkan Eyyûb, Rabıta Kalemiyye'ye yön veren isimlerden biri olmuştur.

**Sanat Anlayışı ve Edebî Kimliği**

Reşîd Eyyûb'un şiiri yüksek bir estetik duyarlılık, sade fakat etkili bir anlatım ve güçlü bir duygusal akışla dikkat çeker. Eserlerinde iç dünyasına dair melankolik izlenimlerin yanı sıra doğa sevgisi, memleket özlemi, gurbetin acısı, savaş ve zulme karşı duyduğu tepki ile adalet ve barışa duyduğu özlem öne çıkar. Şair, zamanın zorluklarından sıkça bahsettiği için "Şikayetçi Şair" lakabıyla anılmış; "Dervîş" sıfatı ise en bilinen divanı *Ağânî'd-Dervîş* (Dervişin Şarkıları)'dan kaynaklanmıştır.

**Şiirlerinde Öne Çıkan Özellikler ve Unsurlar**

Reşîd Eyyûb'un kullandığı dil, sade ama etkileyici bir yapıya sahiptir. Şiirlerinde Lübnan doğasına dair imgeler sıklıkla yer almakta; Cemâcim Vadisi,

çobanlar, yıldızlar ve bağlar gibi unsurlar, onun memleket özlemini şiirsel bir zeminde dile getirmesine olanak tanımaktadır.

Onun şiirlerinde göze çarpan temel eğilim, bireysel duygular ile kolektif deneyimi bir araya getirme çabasıdır. Eyyûb'un edebî karakteri, özellikle gurbet, özlem, melankoli ve kader gibi temaları yoğun bir duygusallıkla işlemesinde kendini gösterir. Bu bağlamda, şiirleri sadece estetik bir haz sunmakla kalmaz; aynı zamanda göçmenlik tecrübesinin ruhsal ağırlığını da taşır.

Eyyûb'un şiirlerinde özellikle Lübnan'ın dağlık doğasını çağrıştıran kelimeler sıkça yer almaktadır. "Cemâcim Vadisi", "bekçi çadırı", "bağlar", "dere", "sis", "yıldızlar", "bülbül lambası", "çobanlar", "bülbül", "çiftçi" ve "hasat türküleri" gibi doğa ve kırsal hayata ait imgeler onun şiirinin karakteristik unsurları arasındadır.

**Edebi Mirası ve Değerlendirmeler**

Eyyûb'un edebî mirası üç ana divan üzerinden şekillenmiştir: *el-Eyyûbiyyât*, *Hiyye'd-Dünyâ* ve *Ağânî'd-Dervîş*. Bu eserler 2018 yılında Beyrut'taki Bîsân Yayınevi tarafından tek cilt hâlinde neşredilmiştir. Mihâîl Nu'ayme'ye göre, Eyyûb'un *Ağânî'd-Dervîş* adlı divanı Rabıta Kalemiyye'nin kurulmasından önce kaleme alınmış olup, şairin eski bir buhran döneminden yenilik arzusunun filizlendiği bir döneme geçişini temsil etmektedir. Buna karşılık sonraki iki divanı, Eyyûb'un edebî kişiliğini çok daha isabetli biçimde yansıtmaktadır (2019, الميادين | صدور الأعمال الشعرية الكاملة للشاعر رشيد أيوب).

**Reşîd Eyyûb'un Şiirlerinde "Hüzün" Teması ve Şiir Tahlili**

Reşîd Eyyûb, Mehcer edebiyatının en güçlü duygusal seslerinden biridir. Lübnan'dan göç ederek Amerika kıtasına yerleşen bu şair, gurbetin ruhunda açtığı derin yaraları, bireysel ve toplumsal bir hüzne dönüştürerek dizelerine taşımıştır. Şiirlerinde sıklıkla karşılaşılan **hüzün teması**, onun yaşadığı kültürel kopuşun, vatan özleminin ve insanî hayal kırıklıklarının edebî bir yansımasıdır. Bu tema, sadece kişisel bir duygulanım biçimi değil, aynı zamanda bir kuşağın ortak acısını dile getirme biçimi olarak da değerlendirilebilir.

Mehcer edebiyatının özelliklerinden biri olan **yurt özlemi**, Reşîd Eyyûb'un hüzün anlayışının merkezinde yer alır. Ancak onun şiirlerindeki hüzün, sadece memlekete dönme arzusu etrafında şekillenmez. Şair, bazen bir **gece sessizliğini**, bazen bir **insan kalabalığındaki yalnızlığı**, bazen de **unutulmuşluk hissini** anlatırken de hüznün farklı yüzlerini ortaya koyar. Dolayısıyla onun şiirlerinde hüzün; çok katmanlı, dinamik ve metaforlarla yüklü bir biçimde karşımıza çıkar.

**"يا قلبُ- Ey Kalbim "**

يا قلبُ، لا تجزعْ إذا ما خانك الأمل

فالدهرُ ذو وجهينِ: بشرٌ ومُستلَبُ

Ey kalbim, üzülme, eğer umut seni terk ederse

Çünkü zaman iki yüzlüdür: bazen sevinç, bazen yıkımdır

إنْ جارَ قومُكَ لا تأسَفْ على وطن

فالوطنُ حيثُ يكونُ العدلُ ينتسب

Eğer halkın sana zulmederse, vatana üzülme

Çünkü vatan, adaletin olduğu yerdir

ما كنتُ في وطني إلا غريبَ دُجىً

واليومَ في غربتي ألقى به الطَّربُ

Ben kendi vatanımda bile karanlıkta kalmış bir yabancıydım

Bugünse gurbetimde huzuru buluyorum

الناسُ لا عدلَ فيهم، لا وفاءَ لهم

فاغرُبْ إذا شئتَ عنهم حيثُ تنتسبُ

İnsanlarda ne adalet var ne de sadakat

O halde istersen, onlardan uzaklaş; nereye ait hissediyorsan oraya git

Şiir, kalbe hitap ederek kişin içsel olan konuşmasıyla başlamaktadır. Şiirin genel teması, umut kırıklığı, adalet arayışı, aidiyet hissi ve gurbettir (insanlardan uzaklaşma).

**Umut Kırıklığı**

İlk beyitte geçen فالدهرُ ذو وجهينِ: بشرٌ ومُستلَبُ - Çünkü zamanın iki yüzü vardır: sevinç ve kayıp ifadelerinde şair kalbini, zamana karşı uyarır. çünkü zamanın hem güzellik hem de kayıplarla dolu olduğunu belirtir. Zaman (الدهر), klasik şiirde olduğu gibi hem nimet hem de musibet getirendir.

**Adalet ve Vatan Algısı**

Şairin kullanmış olduğu "**vatan**" ve "**adalet"** kavramları birbiriyle bağlantılı olup, şair "vatan" sadece coğrafi bir konum olarak değil adaletin de mevcut olduğu bir yer olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşım mehcer edebiyatında sıkça rastlanan bir yaklaşımdır. Bu da göç edenlerin göç sebepleri arasında adalet ve huzursuz ortamdan kaçış olmasıdır. Göç edilen yer; huzur, adalet, özgürlük sağlıyorsa "vatan"dır.

**Hüzün**

İlk beyitte de geçen "إذا ما خانك الأمل" "Eğer umut seni terk ederse" ifadesi, Reşîd Eyyûb'un hayal kırıklığını tanımlamaktadır. Fakat bundan önce olası bir durum karşısında ona "لا تجزعْ" ifadesiyle teselli vermektedir. Ne olursa olsun üzülme, sarsılma demektedir. Kalbini sükûnete çağırmaktadır.

**Kendi Yurdunda Yabancı Hissetme/ Yalnızlık**

Şair, **ait hissetmediği** bir vatanla yüzleşmiş; kendi toprağında dahi **karanlıkta kalmış bir yabancı** gibi yaşamıştır. İlginçtir ki şimdi gerçek anlamda "gurbet"te olmasına rağmen **bir tür rahatlık ve neşe hissetmektedir**. Bu durum, bireyin fiziksel değil, **ruhsal olarak** nerede huzur bulduğuna dair derin bir sorgulamadır.

**Güven Kırıklığı**

Son beyitte de ilk beyitteki gibi kalbine bir yönlendirme yapmaktadır. Uzaklaşmasını önermektedir ki bu uzaklık hem fiziksel ve zihinsel bir uzaklıktır. İlk başta zamanın iki yüzlü olduğundan bahsederken son beyitte de insanların güvenilmez olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım da kendi hayatından bir ders aldığını ve bunu bir şiar olarak görüp şiirlerine de yansıtmıştır.

**Şiirdeki Sanatlar**

Hitap sanatı: Şair "Yâ Kalbû" diyerek içsel bir konuşma kurar.

Zıtlık/ Tezat: "Büşr" (sevinç) ve "müstelab" (yıkım) arasında, "vatan" ve "gurbet" arasında zıtlık kurulmuştur.

Kişileştirme: "Zamanın iki yüzü vardır." Zaman yani "رهد" ifadesini iki yüzlü bir varlık gibi tasvir etmiştir.

İstiare: Kalp, umut, vatan gibi kelimeler doğrudan anlamlarının ötesine taşınır.

**"الحنين إلى الوطن– Vatana Özlem"**

بَكَتْ عيني فَذَكَّرَني البُكاءُ

عُيونًا لا تَفارقُها الدُّموعُ

Gözüm ağladı, gözyaşı bana hatırlattı

Gözleri ki, gözyaşı onlardan hiç ayrılmaz

ودارًا كنتُ أَحسَبُها مَقامي

فأصبحتِ الدُّهورُ بها تَبيعُ

Bir yurt ki, onu meskenim sanırdım

Zamanla orası satılık hale geldi

تَنازَعني الحَنينُ إلى ثَراها

وَحُبٌّ لا يُطاقُ لهُ نُزوعُ

Toprağına duyduğum özlem beni çekiştiriyor

Ve dayanılmaz bir sevgiye yönelme arzusu

فَأينَ الدارُ؟ أينَ الأهلُ؟ قَفرٌ

كَأَنَّ الأرضَ قد مَاتَتْ جُموعُ

Nerede o yurt? Nerede o halk? Çöle dönmüş

Sanki yeryüzü topluca ölmüş gibi

Şiir, gözyaşıyla başlayan ilk dizesiyle hem bireysel hem de kaybedilen vatan sembolünü bize göstermiştir ve hüzün atmosferi kurmuştur. Bu duygu ilerleyen beyitlerde içten bir hasret ve yalnızlık duygusuna dönüşmektedir. Genel teması da vatan hasreti, yalnızlık, zamanın getirdiği değişimdir.

**Hüzün ve İçsel Acı**

Şair, şiirin ilk dizesi olan "بَكَتْ عيني فَذَكَّرَني البُكاءُ" ("Gözüm ağladı, gözyaşı bana hatırlattı") ifadesiyle, bireyin yoğun duygusal durumunu okuyucuya doğrudan geçirmektedir. Buradaki "**gözyaşı**", sadece fiziksel bir tepki değil; geçmişe, kayıplara ve özleme dair çağrışımların tetikleyicisidir. Ağlamak, bir hafıza fiilidir.

Ayrıca şiirin ilk kelimesi veya cümlesi şiirin tematik yönünü belirleyen en güçlü göstergedir. Burada da gözyaşı hem bireysel kederin hem de vatan kaybının sembolü hâline gelmektedir.

**Süreklilik**

İkinci dizede yer alan "عُيونًا لا تَفارقُها الدُّموعُ" ("Gözleri ki, gözyaşı onlardan hiç ayrılmaz") ifadesi, acının geçici değil kalıcı olduğunu vurgular. Fakat bu acı şaire ait olan bir acı iken bunu genel bir durummuş gibi yansıtmıştır okuyucuya. Bu dizelerle beraber şairin yalnızca bir anlık melankoli yaşamadığını, sürüp giden bir yas hali içinde olduğunu görürüz.

**Vatan ile Kurulan Bağ ve Zamanın Onu Değiştirmesi**

"وَدارًا كنتُ أَحسَبُها مَقامي" ("Bir yurt ki, onu meskenim sanırdım") ifadesinde, yurt bir mekândan öte, aidiyetin, güvenliğin ve kimliğin taşıyıcısı olarak anlamlandırılmıştır. Ancak bu yurt zamanla şair için bir "**satılık nesneye**" dönüşür.

"فأصبحتِ الدُّهورُ بها تَبيعُ" – "Zamanla orası satılık hale geldi." Burada yurdun kutsallığının bozulması, zamanın çürütücü etkisiyle birlikte vurgulanır. **Maddileşen bir vatan** söz konusudur.

**Vatan Özlemi**

"تَنازَعني الحَنينُ إلى ثَراها" – "Toprağına duyduğum özlem beni çekiştiriyor." Bu dizeyle birlikte toprak kavramı metafizik bir boyut kazanır. Vatan yalnızca bir ülke değil, insanın kök saldığı, geçmişinin, anılarının ve kimliğinin şekillendiği yerdir. "Çekiştirme" fiili, içsel çatışmayı, duygusal bölünmüşlüğü ifade eder.

**Terk Edilmişlik**

"كَأَنَّ" فَأَينَ الدارُ؟ أينَ الأهلُ؟ قَفرٌ" – "Nerede o yurt? Nerede o halk? Çöle dönmüş." "الأرضَ قد مَاتَتْ جُموعُ" – "Sanki yeryüzü topluca ölmüş gibi." Bu son dizelerde şair, vatanın artık yaşanabilir bir yer olmadığını, halkın yokluğunu ve yaşamın sönüşünü anlatır. Çöl ve ölüm imgeleriyle **mutlak bir yalnızlık** duygusu yaratılır.

**Şiirdeki Sanatlar**

Kişileştirme: "بَكَتْ عيني" – "Gözüm ağladı." Gözün ağlaması bir gerçeklik olsa da burada göz, **duygusal olarak canlandırılmış** ve şiirin öznesi hâline getirilmiştir. Bu bir kişileştirmedir.

İstiare: "الدُّهورُ بها تَبيعُ" – *"Zamanla orası satılık hâle geldi"* "Zaman" burada **ticaret yapan bir varlık** gibi düşünülmüştür. Zamanın yurdu satılığa çıkarması, geçip giden yılların vatanı terk edilebilir kılması anlamındadır.

Tezat/ Zıtlık: "كنتُ أَحسَبُها مَقامي - فأصبحتِ..."**-** "Orayı meskenim sanırdım – ama..." Beklentiyle (mesken, huzur) gerçekleşen durum (satılık hâle gelme) arasında **tezat** vardır. Şairin vatanına dair hayaliyle, bugünkü gerçeklik çarpışır.

Nîdâ: "فَأَينَ الدارُ؟ أينَ الأهلُ؟" – "*Nerede o yurt? Nerede o halk?"* Bu cümle, içli bir **çağrı**, bir **yoklama** niteliğindedir. Hem geçmişin izini sürer hem de hayal kırıklığını açıkça dile getirir.

**Sonuç**

Reşîd Eyyûb'un şiirleri, klasik Arap şiirinin duygusal derinliğini, modern bireyin yalnızlık ve aidiyet kaybı gibi içsel temalarıyla birleştirir. Şair, duygularını sadece bireysel bir şekilde değil, toplumsal çözülüşün izlerini taşıyan bir biçimde dile getirir. Eyyûb'un şiirlerinde hüzün, yalnızlık ve vatan hasreti, birer duygu halinden daha fazlasıdır; bunlar, şairin içsel dünyasında bir çatışmanın yansımasıdır.

"Ey Kalbim" şiirinde, kalbe hitap eden içsel monologlar, şairin yalnızlık ve toplumsal adaletsizlikle yüzleşmesini simgeler. Burada, vatanın anlamını yitirmesi hem fiziksel hem de manevi bir göçü dile getirir. Şiirin dilindeki sade ama yoğun anlatım, kişileştirme, mecaz ve zıtlık gibi sanatlarla desteklenir. Şairin kalbine seslenmesi hem bir avutma hem de ruhsal bir yüzleşmedir.

"Vatana Özlem" şiirinde ise gözyaşı, geçmişin ve kaybolan kimliğin hatırlatıcısıdır. Şair, kaybolmuş bir vatan ve silinmiş bir kimlik üzerine ağlar. Burada aidiyet kaybı, daha belirgin ve sarsıcı bir şekilde ifade edilir. "Sanki yeryüzü topluca ölmüş gibi" dizesi, sadece kaybolan bir yurdu değil, aynı zamanda şairin dünya algısının da çöküşünü gösterir.

Her iki şiir de müzikaliteyle güçlendirilmiş bir dil kullanır. Kafiye ve tekrarlanan sesler, duygusal yoğunluğu artırırken, şiirlerdeki temalar – ümitsizlik, gurbette huzur bulamama ve adaletsizlik – bireysel bir krizle birleşir. Vatan, artık sadece bir coğrafya değil, değerlerin kaybolduğu, kimliklerin silindiği bir simge haline gelir.

Eyyûb'un şiirlerinde hüzün ve yalnızlık, bireysel bir duygudan çok toplumsal bir eleştiri halini alır. Klasik Arap şiir geleneğini koruyarak, modern insanın yaşadığı içsel ve toplumsal çatışmaları en derin şekilde işler. Bu şiirler, sadece bireysel bir yalnızlık değil, aynı zamanda evrensel bir aidiyet kaybının da yansımasıdır. Reşîd Eyyûb hem Mehcer edebiyatının hem de modern Arap şiirinin önemli bir temsilcisi olarak edebiyat dünyasında kendine sağlam bir yer edinmiştir.

## Kaynakça

Gemi, A. (2018). *Mehcer edebiyatı üzerine bir değerlendirme*. *Journal of Turkish Studies*, *13*(28), 437–451. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14558

Ḥasan, Ḥ. C. (1962). *el-'Edebu'l-'Arabî fi'l-Mehcer*.

Landau, J. M. (1994). *Modern Arap edebiyatı tarihi (20. yüzyıl)* (1. bs.). Gündoğan Yayınları.

الميادين. (2019, Aralık 1). صدور الأعمال الشعرية الكاملة للشاعر رشيد أيوب. الميادين. https://web.archive.org/web/20191201083608/http://m.almayadeen.net/books/853518

Şimşek, D. S. (2020). *Amerika'daki Arap göç edebiyatında din anlayışı: (Cibran Halîl Cibran, Mîhâîl Nuayme, Emîn er-Reyhânî ...)*. Yalın Yayıncılık.

Wikipedia. (2024). رشيد أيوب. *Wikipedia*. Erişim tarihi: 11 Mayıs 2025. https://ar.wikipedia.org/w/index.php?title=رشيد_أيوب&oldid=65642703

Yazıcı, H. (2003). *Mehcer edebiyatı*. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. https://islamansiklopedisi.org.tr/mehcer-edebiyati

Yazıcı, H. (2022). *Göç edebiyatı: Doğu'yu Batı'ya taşıyanlar*. Akdem Yayınları.

*Lisanî İlimler Dergisi*
*Journal of Linguistic Studies*
*Haziran / June 2025, 3 (1): 77-88*

# المنهج الاجتماعي ودوره في تعلم اللغة الثانية

# *The Social Approach and Its Role in Second Language Learning*

# *Sosyal Yaklaşım ve İkinci Dil Öğrenimindeki Rolü*

**Mohammad ALSOKHNY**

*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)*
*mhmmadsok.ms@gmail.com*
*ORCID: 0009-0009-7195-3769*

**Makale Bilgisi / *Article Information***

**Makale Türü / *Article Types* :** Araştırma Makalesi / *Research Article*
**Geliş Tarihi / *Received* :** 07.05.2025
**Kabul Tarihi / *Accepted* :** 01.06.2025
**Yayın Tarihi / *Published* :** 30.06.2025
**Yayın Sezonu / *Pub Date Season* :** Haziran / *June*
**Cilt / *Volume*:** 3 • **Sayı / *Issue*:** 1 • **Sayfa / *Pages*:** 77-88

**Atıf / *Cite as***
ALSOKHNY, M. (2025). The Social Approach and Its Role in Second Language Learning, Lisânî İlimler Dergisi, 3(1), (2025), 77-88.

**Doi:** 10.5281/zenodo.15590402

**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.*

Dergimizde yayımlanan makaleler,
Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

*The articles published in our journal are licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*

**المخلص:**

يُعد المنهج الاجتماعي أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال تعلم اللغة الثانية، إذ يركز على البعد التفاعلي والاجتماعي لاكتساب اللغة، متجاوزًا التصورات التقليدية التي تضع المتعلم في إطار فردي معزول. تسعى هذه المقالة إلى إبراز أهمية المنهج الاجتماعي في تطوير كفايات المتعلمين اللغوية والثقافية من خلال تفاعلهم مع المحيط الاجتماعي واللغوي، سواء في البيئة الصفية أو المجتمعية الأوسع. يستند المقال إلى نظريات علم اللغة الاجتماعي وعلم النفس التربوي، مبرزًا كيف يُسهم التفاعل، والمواقف الحياتية الواقعية، والتعاون بين المتعلمين في تعزيز مهارات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. كما يستعرض المقال بعض

النماذج التعليمية المبنية على هذا المنهج مثل التعلم التعاوني، والتعلم بالمهمات، والممارسة المجتمعية. وتشير النتائج إلى أن إدماج المتعلم في سياقات اجتماعية حقيقية يعزز دافعيته للتعلم، ويساعده على استخدام اللغة بصورة طبيعية وفعّالة. وتُختتم المقالة بتوصيات لتوظيف المنهج الاجتماعي في برامج تعليم اللغة الثانية، خاصة في البيئات متعددة الثقافات، لضمان تعلم أكثر تكاملاً وإنسانية.

**الكلمات المفتاحية**: المنهج الاجتماعي، المحادثة، اللغة، مهارات، التواصل

**Özet:**

Sosyal yaklaşım, ikinci dil öğreniminde öne çıkan modern yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım, dili edinme sürecinde etkileşimsel ve toplumsal boyutu ön plana çıkararak, öğreneni izole ve bireysel bir çerçeveye hapseden geleneksel görüşlerin ötesine geçer. Bu makale, sınıf içi ya da daha geniş toplumsal ortamlarda öğrenenlerin dilsel ve kültürel yeterliliklerini geliştirmede sosyal yaklaşımın rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sosyodilbilimsel teoriler ve eğitim psikolojisine dayanan çalışma, etkileşim, gerçek yaşam durumları ve işbirliğine dayalı öğrenmenin; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini nasıl geliştirdiğini tartışmaktadır. Ayrıca işbirlikli öğrenme, göreve dayalı öğrenme ve topluluk temelli uygulamalar gibi bu yaklaşıma dayalı bazı eğitim modelleri incelenmektedir. Bulgular, öğrenenin gerçek sosyal bağlamlara dâhil edilmesinin motivasyonunu artırdığını ve dili daha doğal ve etkili kullanmasına olanak sağladığını göstermektedir. Makale, özellikle çokkültürlü ortamlarda daha bütünsel ve insani bir öğrenme süreci sağlamak için sosyal yaklaşımın dil öğretim programlarına nasıl entegre edilebileceğine dair önerilerle son bulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal yaklaşım, konuşma, dil, beceriler, iletişim

**Abstract:**

The social approach is considered one of the most prominent modern trends in second language learning, as it emphasizes the interactive and social dimension of language acquisition, moving beyond traditional views that place the learner in an isolated, individual framework. This article highlights the importance of the social approach in developing learners' linguistic and cultural competencies through their interaction with the social and linguistic environment, whether in the classroom or the wider community. Drawing on sociolinguistic theories and educational psychology, the article explores how interaction, real-life situations, and collaboration among learners enhance the skills of listening, speaking, reading, and writing. It also reviews educational models based on this approach, such as cooperative learning, task-based learning, and community practice. The findings indicate that integrating the learner into real social contexts increases motivation and enables more natural and effective language use. The article concludes with recommendations for applying the social approach in second language education programs, especially in multicultural environments, to ensure more holistic and human-centered learning.

**Keywords:** Social approach, conversation, language, skills, communication

**مقدمة:**

يشكل المنهج الاجتماعي في تعليم اللغات أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تؤكد أن اللغة ليست مجرد نظام نحوي ومفرداتي، بل هي **وسيلة للتفاعل الاجتماعي والتعبير الثقافي والمعرفي.** ينطلق هذا المنهج من أن تعلم اللغة يحدث بفاعلية أكبر عندما يُمارس في **سياقات تواصلية حقيقية**، حيث يُصبح المتعلم جزءًا من حوار يومي، وموقف اجتماعي حي، وتفاعل ثقافي مباشر. فاللغة، في هذا السياق، تنمو وتُكتسب من خلال **التفاعل الحي بين الأفراد**، لا من خلال التكرار المجرد أو الحفظ الصامت للقواعد.

يركز هذا النهج على أهمية **المشاركة في مواقف واقعية** لتعزيز اكتساب اللغة. على سبيل المثال، عندما ينخرط المتعلم في تنظيم فعالية مجتمعية داخل بيئة ناطقة باللغة المستهدفة—كأن يشرح أهداف الحملة لمجموعة من الزوار أو يوزع منشورات تعريفية—فإنه يتعلم استخدام اللغة في سياق وظيفي يعزز المعنى ويخلق ارتباطًا بين اللغة والتجربة. بذلك، تتكامل **مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة** ضمن إطار اجتماعي ديناميكي.

كما يعزز المنهج الاجتماعي من **أهمية التعلم الجماعي** والتشاركي، حيث تُشجع التفاعلات بين المتعلمين أنفسهم على تبادل الأفكار وتطوير المهارات التواصلية. مثلًا، من خلال حلقات نقاش يديرها الطلاب حول موضوعات آنية كالتغير المناخي أو التحول الرقمي، يكتسب المتعلمون مهارات التعبير والحوار والتفاوض باستخدام اللغة المستهدفة ضمن بيئة محفزة.

ولا يقتصر هذا النهج على الجانب اللغوي فقط، بل يُدمج فيه **البعد الثقافي والاجتماعي (aldyab,35,2025.)**، ففهم العادات وقواعد اللباقة، والإشارات الثقافية، كلها جزء لا يتجزأ من الكفاءة اللغوية. على سبيل المثال، تختلف صياغة التحية أو الاعتذار باختلاف السياق الاجتماعي؛ فطالب يتحدث إلى أستاذ جامعي باللغة العربية قد يستخدم تعابير مثل: "هل تسمح لي أن أستوضح نقطة؟"، بينما يستخدم في موقف غير رسمي مع صديق تعبيرًا بسيطًا كـ: "شو رأيك؟."

ومن خلال هذه البيئة التفاعلية، **يُنمّى الحس اللغوي** لدى المتعلم بشكل متوازن؛ إذ يصبح التحدث أكثر طلاقة بفضل الممارسة المتكررة، ويُعزز الفهم من خلال الاستماع إلى متحدثين أصليين في مواقف متعددة، بينما تتحسن مهارات القراءة والكتابة عبر التفاعل مع نصوص نابعة من الواقع، كإعلانات، مقالات رأي، أو مدونات شخصية.

كما أن التعلم التشاركي يفتح المجال أمام المتعلمين لتبادل وجهات النظر والخبرات، وهو ما يدفعهم نحو استخدام اللغة للتعبير عن الذات، وبناء الرأي، ومناقشة القضايا، لا لمجرد الإجابة على الأسئلة. هذا ما يتقاطع مع الرؤية الفلسفية التي طرحها "هيدغر" حين قال: **"إن اللغة هي منزل الكائن البشري"** (خرما، 1978، ص 16)، فهي ليست وسيلة تواصل فحسب، بل كيان يتشكل فيه الوعي الإنساني، وتنمو من خلاله العلاقات.

يقدم المنهج الاجتماعي رؤية **شاملة وواقعية لتعلم اللغة**، تجعلها جزءًا حيًا من حياة المتعلم، لا أداة معزولة داخل جدران الصف، بل جسرًا للاندماج في المجتمع وفهم الآخر والتعبير عن الذات بثقة ومرونة.

**اكتساب اللغة من خلال التفاعل الاجتماعي**

يرى المنهج الاجتماعي في تعليم اللغات أن اللغة ليست مجرد منظومة من القواعد والمفردات تُحفظ أو تُختبر داخل الصفوف الدراسية، بل هي **وسيلة اتصال حيّة ومباشرة بين البشر**، تتطور وتنمو داخل البيئات الاجتماعية. ولهذا، لا يتحقق التعلم الحقيقي والفعال ما لم تُستخدم اللغة في **سياقات تفاعلية واقعية**، حيث يُصبح المتعلم جزءًا من عملية تواصل تُبنى فيها اللغة على الحوار، والموقف، والتجربة. فاللغة كما يصفها طه حسين هي أداة للتفكير والتعبير عن الشعور، وليست بنية جامدة منفصلة عن الإنسان وواقعه. (حسين،1938، 39)

**أولًا: التفاعل مع الناطقين الأصليين للغة**

أحد أبرز أوجه التفاعل الاجتماعي في تعلم اللغة يتمثل في **التواصل مع المتحدثين الأصليين** . فعندما ينخرط المتعلم في مواقف حياتية حقيقية، مثل مشاركته في ورشة عمل أدبية بلغة أجنبية، أو حجزه لإقامة عبر الهاتف في نُزل ناطق باللغة المستهدفة، فإنه يُجبر على استخدام اللغة بشكل عملي وفوري. على سبيل المثال، حين يتواصل الطالب مع أحد منظمي مؤتمر ثقافي ليحجز مكانًا أو يستفسر عن الفعاليات، سيكتسب مفردات تتعلق بالتنظيم، والتوقيت، والضيافة—مفردات يصعب العثور عليها في المحتوى المدرسي التقليدي.

**ثانيًا: التفاعل مع زملاء الدراسة**

حتى في غياب فرص التواصل مع ناطقين أصليين، يُعد التفاعل مع **متعلمين آخرين** فرصة ذهبية لتقوية اللغة. من خلال حلقات نقاش غير رسمية في المدرسة أو عبر تطبيقات المحادثة، يمكن للطلاب أن يتبادلوا تجاربهم حول موضوعات متنوعة، مثل التحدث عن مشاريع تطوعية قاموا بها، أو تبادل الآراء حول كتاب قرأوه مؤخرًا. هذه الحوارات تُنمّي مهارات الاستماع والتحدث، وتشجع على الاستعمال العفوي للغة، مما يجعل التعلم أكثر حيوية وتشاركية.

**ثالثًا: اللغة كأداة داخل الحياة اليومية**

عندما تُستخدم اللغة في **تجارب الحياة اليومية**، تصبح أكثر ترسخًا في الذاكرة. فمثلاً، إذا تطوّع متعلم في فعالية لجمع تبرعات لمؤسسة خيرية بلغة يتعلمها، واضطر إلى شرح أهداف الفعالية للزوار أو طباعة منشورات توعوية، فإنه يكتسب مفردات تتعلق بالتبرع، والمساعدة، والعمل الاجتماعي—وهو محتوى حيّ غير متاح غالبًا في كتب القواعد.

**لماذا يعتبر التفاعل الاجتماعي محوريًا في تعلم اللغة؟**

**بيئة تعليمية واقعية** :التفاعل الاجتماعي يمنح المتعلم فرصة لرؤية اللغة وهي تُستخدم في سياقات ثقافية واجتماعية حقيقية. على سبيل المثال، تُستخدم عبارات الترحيب أو التهذيب بطريقة تختلف من مجتمع إلى آخر، مما يستدعي من المتعلم فهم الخلفية الثقافية للكلمات أيضًا، وليس فقط معناها الظاهري.

**تعزيز مهارات التواصل** :وفقًا لظاظا، لا تقتصر اللغة التفاعلية على مجرد الكلمات المنطوقة، بل تشمل **الاستماع النشط، والانفعالات، ولغة الجسد**، وهي كلها عناصر يتعلمها الطالب بشكل أفضل عندما يكون جزءًا من موقف اجتماعي حيّ. (ظاظا،1990 ،75)

**دمج اللغة في السياق اليومي** :عندما يُمارس المتعلم اللغة ضمن أنشطة حياته اليومية، تصبح اللغة **أداة وظيفية** تُستخدم للتعامل مع الواقع. فمثلاً، يمكنه أن يُجري مكالمة هاتفية لحجز تذكرة لحضور معرض فني، أو يتحدث مع موظف في مركز ثقافي حول ورشة معينة، مما يعزز من استخدام اللغة في سياق عملي.

**اكتساب اللغة بطريقة طبيعية** :كما يتعلم الطفل لغته الأم عبر المحاكاة والتكرار دون الحاجة إلى دراسة قواعد معقدة، كذلك يكتسب البالغون اللغة الأجنبية من خلال التفاعل المتكرر. فاللغة لا تُستوعب نظريًا فقط، بل تُكتسب من خلال التكرار العملي ضمن مواقف اجتماعية حقيقية.

**أمثلة توضح أهمية التفاعل الاجتماعي:**

**في مركز تعليمي شبابي:** يُشارك أحد المتعلمين في تنظيم فعالية للقراءة باللغة المستهدفة، ويتحدث مع الزوار حول الكتب المفضلة، فيتعلم مفردات مثل "رواية"، "سيرة ذاتية"، "حوار أدبي."

**في تطبيق للتبادل اللغوي:** يستخدم المتعلم تطبيقًا للتواصل مع شخص من دولة ناطقة باللغة المستهدفة، ويتبادلان الحديث حول الطبخ المحلي، فيتعرّف على كلمات مثل "وصفة"، "مكونات"، "نكهات تقليدية."

**في فعالية رياضية مجتمعية:** يشارك المتعلم في ماراثون خيري ويبدأ حوارًا مع المشاركين، مما يتيح له تعلم مفردات مثل "التسجيل"، "المسار"، "الفريق التطوعي"، ضمن سياق حيّ.

**استخدام اللغة في الحياة الواقعية**

إن **تعلم اللغة في المواقف الطبيعية**، سواء في الأسواق، أو وسائل النقل، أو حتى في محيط العمل التطوعي، يخلق بيئة تُشبه البيئة الأصلية للغة، ويجعل المتعلم يتفاعل بطريقة طبيعية دون توتر أو تكلف. هذه التجارب تعزز من ثقة المتعلم، وتساعده على اكتساب اللغة كما اكتسب لغته الأم، مما يجعل اللغة تعيش معه وترافقه في كل موقف يومي جديد.

**التفاعل الاجتماعي ودوره في اكتساب اللغة الثانية**

يُعد التفاعل الاجتماعي أحد الركائز الجوهرية في المنهج الاجتماعي لتعليم اللغات، حيث يستند إلى فرضية أن التعلم الفعلي لا يتم بمعزل عن الآخرين، بل ينبثق من الانخراط في علاقات اجتماعية حقيقية. ويُعتبر التفاعل مع المتحدثين الأصليين للغة، أو حتى مع زملاء الدراسة، وسيلة فعّالة لتحسين الكفاءة اللغوية، إذ يُمكّن المتعلم من استخدام اللغة ضمن سياقات طبيعية وواقعية، بعيدًا عن الجمود النظري والاعتماد الحصري على حفظ المفردات والقواعد.

يشجع هذا التوجه التربوي على ممارسة اللغة في مواقف الحياة اليومية، مثل الحوارات العابرة، والمناقشات الجماعية، وتقديم العروض، مما يسمح للمتعلمين باستخدام اللغة بطريقة وظيفية وتواصلية. فالتفاعل يُمثل عنصرًا محوريًا في هذا السياق، حيث لا يُكتسب المعنى الحقيقي للّغة من خلال التكرار الآلي، بل من خلال **الاستخدام العملي والمقصود** في مواقف ملموسة.

وقد لخّص الباحث **فندريس** هذه الفكرة بقوله" *في أحضان المجتمع تكونت اللغة* "(فندريس، 1950، 35)، في إشارة واضحة إلى أن اللغة نتاج اجتماعي لا يمكن فصله عن السياق التواصلي الذي نشأت فيه.

وفي إطار تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، يمكن للمتعلمين ممارسة اللغة من خلال محادثات بسيطة حول مواضيع حياتية مألوفة، مثل الحديث عن الطقس أو الأنشطة اليومية. فعوضًا عن حفظ مفردات معزولة كـ "سماء" أو "أمطار"، يصبح الطالب قادرًا على استخدامها ضمن جمل طبيعية مثل: "السماء اليوم صافية" أو "أمطار غزيرة تتساقط في الخارج"، مما يُضفي على التعلم طابعًا حيًّا وواقعيًا.

إضافة إلى ذلك، تُعد المناقشات الجماعية حول موضوعات ثقافية أو اجتماعية بيئة غنية للتعلم، حيث تمنح الطلاب فرصة لتوسيع مفرداتهم، وفهم التنوع الثقافي، والتدرب على تبادل الآراء بأسلوب تواصلي فعّال. كما تُنمّي هذه الأنشطة مهارات التفكير النقدي والاستماع، إذ يضطر الطالب للإنصات، والتحليل، والرد بلغة سليمة.

وتُعد العروض التقديمية أحد أبرز أشكال التفاعل الرسمي، حيث تُتيح للمتعلم تنظيم أفكاره وصياغتها بلغة واضحة أمام جمهور. يمكن تكليف الطلاب بعروض حول موضوعات لغوية أو أدبية مثل تاريخ اللغة العربية أو أحد أعلام الشعر العربي كأحمد شوقي، مما يربط بين اللغة والمحتوى الثقافي ويعزز الاستخدام المتقن للمفردات والتراكيب.

في ضوء ما سبق، فإن التفاعل الاجتماعي لا يثري المهارات اللغوية فحسب، بل يُحوّل عملية التعلم إلى تجربة ديناميكية ذات طابع إنساني وتواصلي، تُعزز من ثقة المتعلم بنفسه، وتمنحه أدوات فعّالة للتواصل باللغة الجديدة في مختلف السياقات الاجتماعية.

**اللغة بوصفها وسيلة للتفاعل الاجتماعي والثقافي**

تتجاوز اللغة في جوهرها كونها أداة للتعبير عن الأفكار والمعلومات، فهي تُعد وسيلة جوهرية للتفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات داخل المجتمع. وكما يشير عبد الواحد، فإن اللغة ليست مجرد قناة لنقل المعاني، بل هي عنصر حيوي في نسيج التفاعل البشري. من هذا المنطلق، لا يُعد اكتساب مفردات جديدة أو إتقان قواعد اللغة كافيًا وحده لتعلم اللغة الثانية؛ بل يكمن التحدي الحقيقي في القدرة على توظيف هذه المعرفة اللغوية في مواقف حياتية واقعية تستدعي التواصل الفعلي مع الآخرين. (عبد الواحد، 1946، 58)

ففي المواقف اليومية، كالذهاب للتسوق، يجد المتعلم نفسه في حاجة إلى استخدام اللغة بأسلوب يتناسب مع طبيعة الموقف وسياقه الاجتماعي. على سبيل المثال، حين يطلب المساعدة من أحد البائعين، قد يُستخدم تعبير مهذب ومباشر مثل: "لو سمحت، أين يمكنني أن أجد الملابس الرياضية؟"، أما في حالات التفاوض على الأسعار، فقد يتعين عليه قول عبارات مثل: "هل يوجد خصم على هذه المنتجات؟" أو "هل يمكن تخفيض السعر قليلاً؟". هذه الأمثلة لا تعكس فقط إتقان اللغة، بل قدرة المتعلم على استخدامها في إطار تفاعلي يناسب الموقف.

وفي أماكن عامة كالمطاعم والمقاهي، يصبح التفاعل أكثر تعقيدًا ويحتاج إلى مستوى معين من اللباقة الثقافية. فطلب الطعام يتطلب معرفة عبارات مثل: "أريد طبقًا من الحساء، لو سمحت"، أو "هل يمكنني الحصول على قائمة الطعام؟". هذه العبارات تحمل في طياتها ليس فقط جانبًا لغويًا، بل أيضًا احترامًا لأعراف التواصل المحلية، وهو أمر بالغ الأهمية في التواصل بين الثقافات.

أما في السياقات الرسمية كالمؤتمرات أو الاجتماعات المهنية، فإن اللغة تكتسب طابعًا أكثر ضبطًا وتنظيمًا. وهنا يظهر دور المتعلم في استخدام تعبيرات أكثر رسمية مثل: "أود أن أبدأ في مناقشة هذا الموضوع"، أو "هل يمكننا تأجيل هذه النقطة لمناقشتها في وقت لاحق؟". مثل هذه العبارات تُظهر قدرة المتحدث على التفاعل بفعالية في بيئات تتطلب احترامًا للبروتوكولات والسياقات الرسمية.

ولا يمكن إغفال أهمية التفاعل اللغوي في المناسبات الاجتماعية، كالزيارات العائلية أو المناسبات الخاصة، حيث تبرز الحاجة إلى استخدام عبارات ترحيب وتقدير مثل: "أهلاً وسهلاً، كيف حالك؟" أو "أشكركم على الدعوة الكريمة". فهذه العبارات لا تُستخدم فقط للتواصل، بل تُجسد فهم المتعلم لخصوصية العلاقات الاجتماعية والثقافية داخل المجتمع الذي يتعلم لغته.

إن ممارسة اللغة في مثل هذه المواقف تتيح للمتعلم تجاوز الاستخدام الميكانيكي للكلمات إلى تفعيل اللغة كوسيلة للتفاعل الاجتماعي الحقيقي. فاللغة، في هذا الإطار، تُصبح جسرًا للتواصل الفعّال، وتُسهم في بناء فهم أعمق للثقافة والسلوكيات المجتمعية. وكما أشار القاسمي، فإن اللغة ليست مجرد وسيلة تواصل، بل أداة لفهم عادات وأفكار الشعوب، مما يعكس عمق الترابط بين اللغة والمجتمع. (القاسمي،1979)

**السياق الاجتماعي والثقافي: مفتاح لاستخدام اللغة بفعالية**

يُعد إدراك السياقين الاجتماعي والثقافي عنصرًا أساسيًا في تعلم أي لغة، إذ لا تُستخدم اللغة في عزلة، بل هي امتداد حيّ لثقافة معينة، وقيم مجتمعية، وسلوكيات تواصلية متجذرة. فالتعلم الفعّال للغة لا يقتصر على اكتساب المفردات أو استيعاب القواعد النحوية، بل يشمل أيضًا معرفة كيف تُستخدم هذه اللغة في مواقف متباينة، تُحكم فيها اللغة بالعادات والتقاليد والرموز الثقافية. وبهذا يصبح المتعلم أكثر قدرة على التكيف والاندماج في المجتمع المحلي أو في بيئات متعددة الثقافات.

في اللغة العربية، على سبيل المثال، يتغيّر أسلوب الحديث تبعًا للسياق الاجتماعي. ففي المواقف الرسمية أو أثناء التحدث إلى شخصية أكاديمية أو إدارية، يُتوقّع من المتعلم أن يستخدم لغة رسمية تُعبّر عن الاحترام. على سبيل المثال، قد يُقال: "هل يمكنني الحصول على إذنكم لإبداء مداخلة؟" أو "تفضل حضرتك بإعطائي توجيهاتك حول المشروع؟". مثل هذه التعبيرات تُظهر فهمًا لقواعد التخاطب في بيئة رسمية، وتُعبّر عن الوعي بالمقام الاجتماعي للمخاطَب.

في المقابل، تختلف اللغة المستخدمة في المواقف غير الرسمية، كالحوارات مع الأصدقاء أو المعارف من الجيران. فقد تُستخدم عبارات مثل: "شو رأيك نروح نشرب شي؟" أو "زمان عنك، وينك مخفي؟"، وهي عبارات تعكس قربًا وعفوية في العلاقات الاجتماعية. هنا، لا يكون التعبير اللغوي فقط وسيلة للاتصال، بل أداة للتقارب الاجتماعي وبناء الثقة. وهو ما يُبرِز دور اللهجة في

تحديد طبيعة العلاقة. وفي هذا السياق يؤكد يود، وهو أستاذ سويسري متخصص في اللغات الأوروبية، على أهمية فهم اللهجات بقوله" :*من المستحيل أن يكتب تاريخ صحيح للشعب الفرنسي والإيطالي أو الإسباني، إلا إذا عرفت اللغات المحلية في تلك البلاد* (عبد التواب، 1982، 147)

كذلك، يؤثر السياق الثقافي بشكل مباشر في نمط استخدام اللغة. ففي المجتمعات العربية، تُعتبر عبارات التحية والمجاملة جزءًا لا يتجزأ من التواصل اليومي. فعند دخول أحد المحلات أو الأماكن العامة، من المألوف قول: "نهاركم سعيد" أو "يسعد مساكم"، وهي تعبيرات بسيطة لكنها تحمل بُعدًا ثقافيًا عميقًا يتجاوز مجرد الكلمات، إذ تُشير إلى الاحترام والتقدير المتبادل. وفي المناسبات الاجتماعية، مثل زيارة مريض، تُستخدم عبارات مثل: "سلامتك، طهور إن شاء الله"، والتي تعبّر عن التعاطف والدعم ضمن سياق ثقافي مشبع بالقيم الإنسانية.

كما تختلف طبيعة النقاشات باختلاف السياق الاجتماعي. فبعض المواضيع، مثل الدين أو القضايا السياسية، تُعد حساسة في بعض البيئات، وتتطلب من المتعلم وعيًا ثقافيًا لاختيار التوقيت والمفردات المناسبة. في مجتمع ما، قد يُعتبر طرح رأي سياسي أمرًا مقبولًا في المحادثات العامة، بينما في مجتمع آخر يُفضَّل تجنبه احترامًا للمقام أو الأعراف. لذا، يصبح على المتعلم أن يتحلى بالذكاء الثقافي عند خوض مثل هذه النقاشات، مستخدمًا عبارات معتدلة ومحايدة، مثل: "أحترم رأيك، لكن لدي وجهة نظر مختلفة"، أو "ربما نترك هذا الموضوع لمناسبة أخرى."

إن فهم السياقين الاجتماعي والثقافي يمنح المتعلم أدوات قوية لبناء تواصل فعّال، يُراعي الاختلافات الدقيقة بين المواقف ويُظهر احترامًا للبيئة التي يتحدث ضمنها. فبهذا الفهم، لا تُستخدم اللغة فقط كوسيلة تواصل، بل تتحول إلى جسر لفهم الثقافة والتفاعل معها على نحو عميق. وهنا تتجلى الفكرة التي أشار إليها ماريو باي بقوله *"فمن المسلم به أن اللغة تتميز تبعاً للطبقة التي تتحدث بها"* (باي، 1970، 82)، مما يبرز العلاقة الوثيقة بين اللغة والبُنى الاجتماعية والثقافية للمجتمع.

**تنمية مهارات التواصل من خلال الأنشطة التفاعلية والتركيز على مهارات الاستماع والتحدث**

في إطار المنهج الاجتماعي لتعليم اللغات، يحتل **التعلم القائم على الأنشطة والمشروعات التفاعلية** مكانة مركزية، إذ يُعد وسيلة فعّالة لتحفيز المتعلمين على استخدام اللغة في مواقف واقعية. كما أن التركيز على **مهارتي الاستماع والتحدث** لا يقل أهمية، فهما يمثلان أساس التفاعل الحقيقي مع اللغة، ويعكسان مدى تمكّن المتعلم من التواصل الفعّال في السياقات المختلفة. ويرى العربي أن الأنشطة الجماعية تُسهم في تعزيز الثقة الذاتية والتعاون، وهي ليست مجرد وسيلة لغوية بل وسيلة اجتماعية تعلُّمية أيضًا. (العربي، 1981، 15)

تُشجع المشروعات التربوية التفاعلية المتعلمين على الانخراط في مواقف تتطلب استخدامًا حيًّا للغة. على سبيل المثال، يمكن للطلاب تنفيذ مشروع توثيقي حول "معالم أثرية في الوطن العربي"، يتضمن جمع المعلومات، والتواصل مع مختصين، وتقديم عرض باللغة العربية أمام الزملاء. مثل هذا المشروع لا يُنمي المهارات اللغوية فحسب، بل يعزز أيضًا مهارات العرض والبحث والتنظيم.

كذلك، يُمكن أن يشارك الطلاب في أنشطة المحاكاة، مثل تمثيل مقابلات عمل، أو محاكاة حوار بين موظف استقبال وزائر في فندق، مما يساعدهم على التعامل مع مواقف رسمية وغير رسمية باستخدام اللغة المناسبة للسياق. هذه المواقف تتطلب استخدام عبارات مثل: "يسرني الترحيب بك، كيف يمكنني مساعدتك؟" أو "هل ترغب في الحجز لليلة واحدة أم أكثر؟"، مما يُكسب المتعلمين خبرة تواصلية مباشرة تُنمّي الطلاقة والثقة.

في مجال الكتابة الجماعية، يُمكن للمتعلمين العمل معًا على إعداد نشرة إلكترونية مدرسية باللغة العربية تتناول مواضيع مثل "البيئة في الوطن العربي" أو "الرياضة والصحة". في هذه التجربة، يبحث الطلاب عن مفردات دقيقة، ويكتبون بأسلوب منظم، ويُراجعون اللغة معًا، مما يُنمّي الحس اللغوي والتعبيري في آنٍ واحد.

أما العروض التقديمية، فهي نشاط تطبيقي فعّال لتقوية مهارات التحدث أمام الجمهور. يمكن للطلاب، مثلًا، تقديم عرض عن "دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعلم اللغة العربية"، مستخدمين لغة واضحة وتنظيمًا منطقيًا للأفكار. خلال العرض، يكتسب المتعلمون القدرة على اختيار الألفاظ المناسبة، وضبط الإيقاع والنغمة، والتفاعل مع الأسئلة، وهو ما يرسّخ مهارات التواصل المتكاملة.

في المقابل، تُعزز التكنولوجيا هذا التوجه من خلال منصات المحادثة والتعلُّم الافتراضي. إذ يمكن للطلاب الانضمام إلى مجموعات محادثة افتراضية عبر تطبيقات تفاعلية للتواصل مع ناطقين أصليين. على سبيل المثال، قد يشارك الطلاب في نقاش مباشر حول فيلم عربي حديث أو مهرجان ثقافي محلي، ما يسمح لهم بالتعرف على المصطلحات الحديثة والتعابير العامية، ويجعل تعلم اللغة أكثر حيوية وواقعية.

أما فيما يخص **مهارات الاستماع والتحدث**، فهي تُعتبر الأساس في بناء الكفاءة التواصلية للمتعلم. فكما يشير طعيمة، فإن المنهج القائم على التفاعل لا يكتفي بتعليم القواعد، بل يركز على التمرين العملي في مواقف واقعية تتطلب الاستجابة الفورية (طعيمة،1989). إذ إن الاستماع الجيد يُكسب المتعلم القدرة على فهم النغمة، والإيقاع، والتراكيب في سياقها، وهو ما يُعد مهارة معقدة تتطلب الممارسة المستمرة (aldyab,2024,131).

على سبيل المثال، في سياق الاستماع إلى تسجيل صوتي لحوار بين طبيب ومريض في عيادة، يتعلم المتعلم كيف يلتقط المفردات الخاصة بالصحة، ويفهم النبرة التي يستخدمها الطبيب في إعطاء التعليمات. هذا النوع من الاستماع يُنمّي القدرة على تحليل الموقف اللغوي وتحديد النوايا والمعاني غير المباشرة.

أما في التحدث، فالمتعلم مطالب باستخدام اللغة بأساليب متنوعة تبعًا للموقف. على سبيل المثال، في موقف رسمي كالإجابة عن سؤال في ندوة، قد يقول الطالب: "في رأيي أن التغيرات المناخية تمثل تحديًا عالميًا يتطلب التعاون المشترك"، بينما في موقف غير رسمي، كالتحدث مع زميل، قد يقول ببساطة: "الجو اليوم حار كتير، مو هيك؟". هذا التباين في التعبير يعكس وعيًا بالسياق الاجتماعي وقدرة على اختيار الأسلوب المناسب. (aldyab,2025,531)

التدريب على الحوارات الواقعية يُساعد أيضًا على إتقان التعبير التلقائي. مثلًا، في موقف كطلب المساعدة في محطة قطار، قد يقول المتعلم: "من فضلك، متى ينطلق القطار إلى القاهرة؟"، بينما في حالة الطوارئ، يجب أن يعرف عبارات مثل: "أحتاج إلى طبيب بسرعة، صديقي لا يشعر بخير"، مما يبين أهمية التحدث الفوري بلغة دقيقة.

من خلال دمج هذه الأنشطة التفاعلية مع ممارسات الاستماع والتحدث، يصبح تعلم اللغة تجربة شاملة ومتكاملة. فالمتعلم لا يكتفي بالتعرض للمادة اللغوية، بل يعيشها، ويتفاعل بها، ويُعيد إنتاجها ضمن سياقات متجددة. هكذا تتحول اللغة من مجرد "مادة دراسية" إلى **أداة فعّالة للتعبير والمشاركة والانخراط في المجتمع**.

**النتائج:**

أوضحت نتائج هذا البحث أن المنهج الاجتماعي لتعليم اللغة يحقق جملة من الفوائد التعليمية والتواصلية، تجعله أحد أكثر الأساليب فعالية في تمكين المتعلم من استخدام اللغة في حياتها الواقعية. وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يلي:

**تنمية الكفاءة التفاعلية والاجتماعية**

يسهم المنهج الاجتماعي في صقل قدرة المتعلم على استخدام اللغة ضمن مواقف حياتية واقعية ومتنوعة، سواء في أماكن العمل، أو في المحادثات اليومية، أو أثناء التنقل والسفر. هذا التمرين المستمر على التواصل يعزز من مرونته وثقته في التفاعل مع الآخرين.

**تعزيز مهارات الاستماع والفهم السياقي**

لا يُدرّب هذا المنهج المتعلم على استقبال اللغة فحسب، بل يوجهه إلى كيفية فهم المعاني من خلال السياق الاجتماعي. فالمتعلم يصبح قادرًا على التقاط المقصود من التعبيرات، حتى وإن لم تكن مألوفة له من قبل، مما ينمّي لديه مهارة الاستجابة السريعة والملائمة للموقف.

**تحقيق طلاقة أكبر في الحديث**

من خلال الانخراط المتكرر في مواقف تواصلية حية، تزداد طلاقة المتعلم، ويتمكن من التعبير عن أفكاره بمرونة وثقة. فالتحدث يصبح ممارسة يومية لا تمرينًا نظريًا، مما يقلل من التردد ويكسر حاجز الخوف من الحديث.

**تطوير متكامل للقراءة والكتابة**

التفاعل مع نصوص حقيقية – مثل المقالات، الإعلانات، الرسائل، أو حتى المشاركات الإلكترونية – يجعل عملية القراءة والكتابة أكثر قربًا من الواقع. وهذا يعزز من قدرة المتعلم على فهم أنماط النصوص المختلفة واستخدامها في سياقات حقيقية، لا في بيئة أكاديمية فقط.

**تحفيز التعلم النشط والتعاوني**

يعتمد المنهج على أنشطة جماعية ومشاريع تفاعلية، ما يجعل تجربة التعلم أكثر حيوية ومتعة. في بيئة كهذه، يتشجع المتعلمون على تبادل المعارف والتجارب، ويشعرون بأنهم شركاء فاعلون في العملية التعليمية، لا مجرد متلقين سلبيين.

**تقوية الثقة بالنفس وتقليل رهبة الخطأ**

يخلق العمل الجماعي والمشاركة التفاعلية بيئة آمنة، تجعل من الخطأ فرصة للتعلم، لا مصدرًا للقلق. وبالتالي، يصبح المتعلم أكثر جرأة في استخدام اللغة، وأكثر تقبلًا لتطوير مهاراته من خلال التجربة والمحاولة.

**رفع مستوى الوعي الثقافي والاجتماعي**

من خلال انخراط المتعلم في مواقف ذات طابع ثقافي، وتعرضه لنصوص وسيناريوهات مستمدة من الحياة اليومية لمجتمعات اللغة، يُصبح أكثر وعيًا بالسياقات الاجتماعية المختلفة، وقادرًا على فهم القيم والعادات المرتبطة باللغة.

**المصادر والمراجع:**


باي، م .(1970) .*لغات البشر* .القاهرة.

العربي، ص. ع. م .(1981) .*تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق* .مكتبة لبنان.

القاسمي، ع. م .(1979) .*اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى* .عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض.

خرما، ن .(1978) .*أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة* .عالم المعرفة.

عبد التواب، ر .(1982) .*المدخل إلى علم اللغة* .القاهرة.

طه حسين .(1938) .*مستقبل الثقافة في مصر* .دار المعارف.

ظاظا، ح .(1990) .*اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة* .دار القلم.

طعيمة، ر. أ .(1989) .*تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

فندريس .(1950) .*اللغة* (ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص). القاهرة.

Abd al-Tawwāb, R. (1982). *Al-madkhal ilā ʻilm al-lugha*. Al-Qāhira.

Academic of Journal The-Studies Jass.

al-ʻArabi, Ş. ʻA. M. (1981). *Taʻallum al-lughat al-ḥayya wa-taʻlīmuha bayna al-naẓariyya wa-l-taṭbīq*. Maktabat Lubnān.

Aldyab, A. (2025). Yabancı Dil Öğretiminde Sosyal İletişimsel Yöntem. Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 18(103), 527-534.

Aldyab, A. (2025). Yabancı Dillerin Sosyal Yapısal Yaklaşımla Öğretimi. ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi, 9(9), 33-42.

Aldyab, A.(2024). Psychological Factors and Their Impact on the Speaking Skills of Arabic Language Learners. Social Science Studies, 17(102), 129-138.

al-Qāsimī, ʻA. M. (1979). *Ittiǧāhāt ḥadītha fī taʻlīm al-ʻarabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bihā*. ʻImādat Shuʼūn al-Maktabāt, Jāmiʻat al-Riyāḍ.

Bay, M. (1970). *Lughat al-bashar*. Al-Qahira.

Ḥusayn, Ṭ. (1938). *Mustaqbal al-thaqāfa fī Miṣr*. Dār al-Maʻārif.

Khurma, N. (1978). *Aḍwāʼ ʻalā al-dirāsāt al-luġawiyya al-muʻāṣira*. ʻĀlam al-Maʻrifa.

Ṭuʻayma, R. A. (1989). *Taʻlīm al-lugha al-ʻarabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa-asālībuhu*. Munashshūrāt al-Munazzama al-Islāmiyya li-l-Tarbiyya wa-l-ʻUlūm wa-l-Thaqāfa (ISESCO).

Vendryes. (1950). *Al-lugha* (trans. ʻAbd al-Ḥamīd al-Dawākhilī & Muḥammad al-Qaṣṣāṣ). Al-Qāhira.

Ẓāẓā, Ḥ. (1990). *Al-lisān wa-l-insān: Madkhal ilā maʻrifat al-lugha*. Dār al-Qalam.

*Lisanî İlimler Dergisi*
*Journal of Linguistic Studies*
*Haziran / June 2025, 3 (1): 89-109*

# الدلالات الثقافية للأرقام في العرف اللغوي العربي

# The Cultural Connotations of Numbers in Arabic Linguistic Tradition

# *Arap Dil Geleneğinde Sayıların Kültürel Çağrışımları*

**Prof. Dr. Erdinç DOĞRU**

*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*
*derdinc@gazi.edu.tr*
*ORCID: 0000-0002-1601-8008*

**Manal Mustafa Najeb ALSALAHAT**

*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*
*manal.salahat20@gmail.com*
*ORCID:0009-0009-2852-6059*

**Makale Bilgisi / *Article Information***

**Makale Türü / *Article Types* :** Araştırma Makalesi / *Research Article*
**Geliş Tarihi / *Received* :** 20.01.2025
**Kabul Tarihi / *Accepted* :** 06.03.2025
**Yayın Tarihi / *Published* :** 30.06.2025
**Yayın Sezonu / *Pub Date Season* :** Haziran / *June*
**Cilt / *Volume*:** 3 • **Sayı / *Issue*:** 1 • **Sayfa / *Pages*:** 89-109

**Atıf / *Cite as***
DOĞRU, E., ALSALAHAT, M.M.N., (2025). The Cultural Connotations of Numbers in Arabic Linguistic Tradition, Lisânî İlimler Dergisi, 3(1), (2025), 89-109.

**Doi:** 10.5281/zenodo.15590467

**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.*

Dergimizde yayımlanan makaleler,
Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

*The articles published in our journal are licensed under*
*Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*

**الملخص**

تُعنى هذه المقالة بتحليل الدلالة المعنوية والرمزية للأرقام في الثقافة العربية، وذلك بالاعتماد على فكرة أن الأرقام في الثقافة العربية لا تقتصر على المعاني الحقيقية فحسب بل تحمل العديد من الدلالات المعنوية ذات الأبعاد الرمزية، والتي تعود إلى البُنى العقائدية والقيمية للمجتمع العربي. كما سيتم تناول الأرقام ذات الحضور البارز في العرف اللغوي والثقافي العربي، مثل: الرقم ثلاثة، أربعة، خمسة، سبعة، ثمانية، عشرة. إضافة إلى العدد أربعين والأعداد الكبيرة: 100، 1000، 50,000، 70,000. فالرقم "ثلاثة" يُجسّد دلالة الكمال والتوازن، بينما يُعد «أربعة» رمزاً للتمام والاكتمال والتوازن في الخلق الكوني، والرقم «خمسة» يرمز إلى التنظيم والتكامل والقوة والحماية من الشر، والرقم "سبعة" هو رقم مقدس يرتبط بكمال الكون ويشيع في الطقوس والشعائر الدينية، والرقم «ثمانية» يرمز إلى الشمول والتحول والتجدد، والرقم «عشرة» البركة والجهد والتضحية، والرقم "أربعون" فيرمز إلى مدة الابتلاء والتزكية والتطهير، أما الأعداد يرمز إلى الكبير (100،1000،70,000،) فهي تعبر عن المضاعفة في الأجر وسِعة الشفاعة والرحمة الإلهية، وقد اكتسبت هذه الأرقام دلالتها الدينية من خلال ورودها في النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، إضافة لحضورها في الأدب العربي والتراث القصصي والأمثال الشعبية والتعبيرات الاصطلاحية بوصفها وسائط تعبيرية تُجسد القيم الأخلاقية والاجتماعية، وتعتمد هذه المقالة على بيانات مستخلصة من رسالة ماجستير سابقة، مدعومة بأحدث الدراسات المعاصرة، في إطار تحليل شمولي للدلالات الرمزية والثقافية للأرقام في السياقات الاجتماعية والدينية والأدبية.

**الكلمات المفتاحية**: الثقافة العربية، الأرقام، الرمزية، الأمثال، العرف اللغوي العربي، العدد.

**Özet**

Bu makale, Arap kültüründe sayıların anlamsal ve simgesel değerlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Arap kültüründe sayılar yalnızca gerçek anlamlarıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda toplumun inanç ve değer temelli yapılarından kaynaklanan çeşitli sembolik anlamlar da taşımaktadır. Çalışmada, Arap dilsel ve kültürel örfünde belirgin bir şekilde yer alan sayılar ele alınmaktadır: Bunlar; üç, dört, beş, yedi, sekiz, on, kırk ve büyük sayılar olarak 100, 1000, 70.000, 50.000 sayılarını içermektedir. Bu sayılar, Kur'an ayetlerinde ve Hadislerde yer almalarıyla dini anlamlar kazanmış; Arap edebiyatı, halk anlatıları, atasözleri ve deyimlerde ahlaki ve toplumsal değerleri yansıtan birer ifade aracı olarak yer almışlardır. Makale, daha önce hazırlanmış bir yüksek lisans tezinden elde edilen verilere ve güncel akademik çalışmalara dayanarak sayıların sosyal, dinî ve edebî bağlamlardaki simgesel ve kültürel anlamlarını kapsamlı bir analiz çerçevesinde ele almaktadır.

"Üç" sayısı, mükemmellik ve dengeyi; "dört" sayısı, tamamlanmışlığı, bütünlüğü ve kozmik uyumu; "beş" sayısı, düzeni, bütünleşmeyi, gücü ve kötülükten korunmayı; "yedi" sayısı, kutsal bir sayı olarak evrenin tamamlayıcılığını ve dini ritüellerdeki yaygınlığını; "sekiz" sayısı, bütünselliği, dönüşümü ve yenilenmeyi; "on" sayısı, bereket, çaba ve fedakârlığı; "kırk" sayısı ise sınanma, arınma ve tasfiyeyi simgeler. Büyük sayılar (100, 1000, 70.000) ise sevabın katlanması, geniş şefaat ve ilahi rahmet anlamlarını ifade eder.

**Anahtar Kelimeler**: Arap kültürü, sayılar, sembolizm, atasözleri, Arap dil örfü, rakamlar

**Abstract**

This article focuses on analyzing the semantic and symbolic significance of numbers in Arab culture, based on the premise that numbers in Arab culture are not limited to their literal meanings but also carry numerous symbolic connotations rooted in the society's religious and ethical structures. The study addresses numbers with a prominent presence in Arabic linguistic and cultural traditions, such as: three, four, five, seven, eight, ten, forty, and larger numbers like 100, 1,000, 70,000, and 50,000. These numbers have acquired religious meanings through their mention in Qur'anic texts and prophetic traditions, in addition to their appearance in Arabic literature, folklore, proverbs, and idiomatic expressions as expressive tools reflecting moral and social values. This article relies on data extracted from a previous master's thesis, supported by contemporary academic studies, within a comprehensive framework that explores the symbolic and cultural implications of numbers in social, religious, and literary contexts.

The number three represents completeness and balance; four symbolizes perfection, wholeness, and cosmic harmony; five denotes order, integration, strength, and protection from evil; seven is considered a sacred number associated with cosmic completeness and widely found in religious rituals and practices; eight signifies totality, transformation, and renewal; ten stands for perfection, blessing, effort, and sacrifice; while forty symbolizes periods of trial, purification, and spiritual growth. As for the large numbers (100, 1,000, 70,000), they convey meanings of multiplied reward, vast intercession, and divine mercy.

**Keywords:** Arabic culture, numbers, symbolism, proverbs, Arabic language tradition, numerals

**المقدمة**

تحمل الأرقام من وجهة نظر سيميائية دلالات رمزية ومفاهيم عميقة، ويظهر ذلك جلياً في مختلف الثقافات والمعتقدات الدينية، إلا أن الثقافة العربية تمتاز بسعة وعمق تلك الدلالات المتجذرة في اللغة والعرف العربي، مما أضفى عليها أبعادًا رمزية ترتبط بالمعتقدات الدينية والثقافية في المجتمعات العربية، وبالتالي أصبحت مجالاً مثيراً للاهتمام في الدراسات المعاصرة، فقد أشار جابر وزملاؤه إلى أن "الأرقام في الثقافة العربية تحمل معانٍ تستند إلى التقاليد القديمة والمعتقدات الثقافية"، إضافة لوجود علاقة لغوية تربط بين الأرقام والقيم الاجتماعية والدينية. (Jaber&others، 2023، ص. 1855).

ولفهم كيفية تشكل دلالات الأرقام في السياق الاجتماعي، فقد اقتضت الحاجة لإجراء دراسة تقف على المصادر اللغوية والتاريخية والدينية والفولكلور حيث تم تناول بعض القصص والأمثال العربية والمعتقدات الدينية والاجتماعية إضافة للقرآن الكريم والحديث الشريف. وفي هذه السياقات، تقوم المقالة بتعرف تلك الدلالات للأرقام وتفسيرها والوقوف على توظيفها الذي انعكس على الحياة الاجتماعية ووسائل التواصل الاجتماعي إضافة لظهور أثر تلك الدلالة الرمزية للأرقام في التسوق وفن العمارة.

**الرقم 3 ودلالاته في اللغة**

ثلاث / ثلاثة (3) (٣)

يقول ابن منظور: "الثَّلاث عدد مذكر، والمؤَنث ثلاثة، وثَلَثَ الاثنينِ يَثْلِثُهما ثَلْثاً: صار لهما ثالثاً، وفي التهذيب: ثَلَثْتُ القومَ أَثْلِثُهم إِذا كنتَ ثالِثَهم".( ابن منظور، 1990، ص. 121).

اصطلاحًا: هو عدد طبيعي يلي العدد اثنان ويأتي قبل العدد 4، وهو ثاني الأعداد الفردية.

يعكس هذا الرقم نظاماً رياضيًا يعتمد على فكرة الكمال في التقسيم الثلاثي (التثليث)، فنجده في التثليث الإلهي في المعتقدات الدينية المسيحية ليحمل فكرة كمال الألوهية، وفي الثالوث الزمني: الماضي، والحاضر، والمستقبل. وهنا يحمل دلالة اكتمال دورة الزمن، وثلاثية تكوين الإنسان: الجسد، والنفس، والروح (ابن سينا في تفسيره للأحلام)، لترمز إلى الإنسانَ الكامل الذي يجمع بين التكوينين المادي والمعنوي، كما يظهر الرقم ثلاثة في دلالته الرمزية من خلال ثلاثية الكون: السماء، والأرض، وما بينهما. وبالتالي فالرقم ثلاثة في اللغة العربية ليس مجرد عدد يحمل دلالة الكمية، بل هو نموذجٌ بنيوي كامل يُستخدم لوصف بعض الظواهر المركبة التي تتجاوز الثنائيات، وفي الأدب تظهر رمزية الكمال في تباين صفات الأبطال (الشخصيات) في الجانب القصصي فيظهر أحدهما بصفة الجَسور والآخر بصفة الجبان والثالث من يقدم النصح، وهذه أبرز طبائع الإنسان التي يمكن أن تؤدي دوراً مهما في الحياة، وهذا يظهر جلياً في قصة *رجال في الشمس للكاتب* غسان كنفاني، وحكاية *الإخوة الثلاثة* (من القصص الشعبية العربية) للكاتب أحمد نجيب.

ومن هذه الدلالة الرمزية يأتي التعبير الاصطلاحي "ثالثة الأثافي" أو "ثالوث الأثافي" من التعبيرات التراثية ذات الدلالة العميقة في اللغة العربية، وهو يُشير إلى المصيبة الكبرى والداهية، وتتمثل بالركن الثالث (ثالثة)، والثلاثة عناصر مجتمعة تُشكل الأساس المتين الذي يقوم عليه البناء المادي ( فايد،2007، ص. 145) . الثالوث هُوَ "إِحْدَى الأَثَافِي يضرب للذي يُعين عليك عَدُوَّك". (الميداني، 2004، ص. 394) ويعود أصل هذا المصطلح إلى الأحجار التي كانت تُستخدم عند العرب؛ لإقامة القِدر فوق النار، حيث كان يُوضع ثلاثة أحجار؛ لتشكيل قاعدة متينة ومتوازنة للطبخ. وكان الحجر الثالث يُعد الأهم، إذ يُكمل التوازن ويُصبح الركيزة الأساسية التي لا يكتمل البناء دونها، وهذا التعبير يشبه تماماً التعبير الاصطلاحي العامي " القدر ما بركب إلا على ثلاث". وكما جرى على ألسنة الناس قولهم: "أخذت حقي ثالث ومثلّث" ليشير هذا التوظيف للرقم ثلاثة إلى الكمال والتمام ويقال عندما يستوفي الإنسان حقه وثأره كاملًا غير منقوص.

وفي بعض السياقات اللغوية في اللغة العربية يشير الرقم ثلاثة إلى دلالة تأكيد الحدث، فتظهر الدلالة الرمزية في التعزيز وحسم الموقف، كما في قوله تعالى: [إِذْ أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمُ اثْنَيْنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ] (يس، 14)، فعزز الله اثنين (الرسولين) بثالث لتأكيد إقامة الحجة على الناس، فإرسال رسول ثالث يُعزز الرسالة بإعادة تأكيد الدعوة وهذا ما يؤكده الطبري في تفسيره (الطبري، 2001، ص. 415).

والرقم ثلاث له دلالة رمزية أخرى في سياقات أخرى، كما أن الرقم ثلاثة يحمل رمزية دلالة الاستقرار والحسم، حيث أن العرب قديماً استخدموا هذا الرقم في الحرب ليدل على التحذيرات "التحذيرات ثلاثاً"، كما أنه يدل على الصدق والحسم عند قولنا "أقسم ثلاثاً". وفي القرآن الكريم

وردت في وصف مكان استقرار الجنين [فِي ظُلُمَاتٍ ثَلَاثٍ] (الزمر، 6) وهي: ظلمة الرحم، وظلمة المشيمة، وظلمة البطن. فهي ظلمات ثلاث، فكأنها ظلمة في بطن ظلمة في جوف ظلمة، لتحقق الأمان والحماية للطفل في كل مراحل نموه.

وكذلك حينما طلب الله من قوم النبي صالح أن يستقروا ويبقوا في بيوتهم ثلاثة أيام في قوله تعالى: [فَعَقَرُوهَا فَقَالَ تَمَتَّعُوا فِي دَارِكُمْ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ ذَلِكَ وَعْدٌ غَيْرُ مَكْذُوبٍ] (هود، 65) إضافة إلى قو الله للسيدة مريم [ثُمَّ كُلِي وَاشْرَبِي وَقَرِّي عَيْنًا فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنسِيًّا] (مريم، 26)، حيث تم تحديد عدد أيام الصوم عن الكلام بثلاثة أيام، لمنح فرصة لقوم مريم للتفكير ومراجعة قراراتهم قبل الحديث معها.

وفي الأحكام الشرعية [وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ] (البقرة، 228) فالثلاثة أشهر كفيلة بحسم موضوع الحمل إذا وجد، كما أن الدراسات أثبتت أن ثلاثة شهور هي المدة اللازمة لزوال بصمة الرجل بعد الجماع بما يعادل (25) إلى (30) بالمئة شهرياً وبعد الشهور الثلاثة يمكن أن تزول البصمة، فالرقم ثلاثة هنا يحمل دلالة حفظ الأنساب وحسم نسب المولود لوالده الحقيقي.

وفي الحديث الشريف حدد الرسول حدّ الهجر بين الأخوة بأن لا يزيد عن ثلاثة أيام، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "لا يَحِلُّ لمسلم أن يَهْجُرَ أخَاه فوق ثَلَاث، فمن هَجَر فوق ثَلَاث فمات دخل النَّار" (سنن ابي داود، مج. 4، ص. 279، الحديث رقم. 4914) .

ومن التعبيرات الاصطلاحية قول دارج على ألسنة العامة في مصر: "راجل ما بيسواش ثلاثة أبيض (رجل لا يساوي في قيمته الثلاثة قروش) ليدل على قيمة هذا الرجل، وكأنهم يجزمون أنه لا قيمة له مثل الثلاثة قروش.

كما أن الرقم ثلاثة يحمل أيضا دلالة القوة والتجدد، ففي الإسلام تكبيرات العيد ثلاثًا، وفي الوضوء يغسل العضو ثلاثًا "مَنْ تَوَضَّأَ ثَلَاثًا، ثُمَّ قَالَ: أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ... فُتِحَتْ لَهُ أَبْوَابُ الْجَنَّةِ" وذلك لتأكيد طهارة العضو وتمام الغسل، وثلاث دعوات مستجابات: "ثَلَاثُ دَعَوَاتٍ مُسْتَجَابَاتٌ: دَعْوَةُ الصَّائِمِ، وَدَعْوَةُ الْمَظْلُومِ، وَدَعْوَةُ الْمُسَافِرِ" (الألباني، ج. 1، 1988، ص. 582، الحديث رقم. 3030). كما أن الرقم ثلاثة له مكانة في الأساطير العربية، فهو يشير إلى سر الحياة والألوهية، وقد ورد في كتاب *الأساطير* أن النقوش القديمة تظهر بأن الشمس والقمر والزهرة كان لها أهمية دينية كبيرة عند العرب والساميين فهي تحمل رمزية اسطورية دينية، فهي تشير إلى الثالوث الإلهي الرئيسي، فمملكة سبأ عرفت عبادة الثالوث المقدس: القمر(المقه)، الشمس، كوكب الزهرة (عشتار)، وكذلك بلاد ما بين النهرين كان لها ثلاثة آلهة: سين (إله القمر)، شماش (إله الشمس)، عشتار (كوكب الزهرة).

وهناك علاقة بين الرقم ثلاث ودلالة مستويات جودة الشيء، فالمستوى الثالث من الشيء كدلالة رمزية على الجودة: حيث يطلق على البضائع الأقل جودة بالنخب الثالث، وحصول المتسابق الأقل مهارة على المستوى الثالث.

ومن التعبيرات الاصطلاحية قولهم: "دول العالم الثالث "third world"، وهو تعبير دولي رسمي يعني الدول الأقل نموًّا في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية، ويطلق على "الدول النامية" ذات المستوى المعيشي المنخفض بالمقارنة مع الدول المتقدمة.

وبالتالي فإن الرقم ثلاث- ثلاثة يحمل دلالات رمزية منها الكمال، القوة والتجدد، تأكيد الحدث، الحسم والاستقرار، الجودة، التعزيز.

**الرقم 4 ودلالاته في اللغة**

يفصّل ابن منظور في لسان العرب القول في العدد "أربعة" و"أربعون"، موضحًا أن "الأربعة" تُستعمل لعدد المذكر، بينما "الأربع" تخصّ المؤنث، في حين يُشير العدد "أربعون" إلى ما يُتم به الثلاثين، ورَبَعَ القومَ: تَمَّمَهُم بنفسِه أَرْبَعينَ أو أَرْبَعَةً وأَرْبَعينَ"(ابن منظور، 1990، ص. 99)، و يُعد الرقم "أربعة" في اللغة العربية امتدادًا دلاليًّا لجذر (ر- ب-ع)، الذي يحمل في طياته معاني التتمة والتكامل، وخير مثال على ذلك التقسيم الرباعي هو الاتجاهات الأساسية الأربعة والتي تعني كمال الإحاطة المكانية في كل الاتجاهات، وفصول السنة الأربعة التي تعني الإحاطة الزمنية.

ويقال "رَبَعَ": يشير إلى اكتمال العدد أربعة أو أربعين، ويُقال في اللغة: "رَبَعَ القومَ"، أي أَتَمَّ عددهم وجعلهم أربعين، في دلالة على بلوغ الاكتمال العددي. ومن هذا المعنى يتضح أن للعدد أربعين قيمة رمزية تعبّر عن التمام والكمال العددي في سياقات متعددة.

أما لفظ "الرُّبع"، فيحمل دلالة رياضية دقيقة، إذ يُشير إلى جزء من أربعة أجزاء متساوية (25%)، ويُستخدم في التقسيمات العملية كالميراث وتوزيع الأراضي، ما يعكس البعد العملي والتجريدي لهذا العدد في الحسابات اليومية، إلى جانب رمزيته في الاكتمال.

قال الله تعالى: "وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ " (البقرة، 260) لقد طلب إبراهيم -عليه السلام- من الله أن يعرض عليه كيف يحيي الموتى، فأمره الله بأن يأخذ أربعة من الطير ويوزعها على الجبال، وعندما يدعو تلك الطيور ستأتيه بقدرة الله لأنه أعاد إحياءها، و الرقم أربعة هنا في هذه الآية يحمل دلالات رمزية عميقة تتعلق بالإحاطة والمعرفة اليقينية، فالله محيط بكل شيء في كل اتجاه.

وقال تعالى في سورة فصلت: "وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِنْ فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِلسَّائِلِينَ" (فصلت، 10) خلق الله تعالى الأرض في يومين، وقدّر فوقها أربعة: جبال، أنهار، دواب، أشجار" تفسير الطبري (الطبري، 2001، ص. 386) "والرقم أربعة يشير إلى دلالة التدرج في خلق ما وجد على الأرض "حيث أن التدبير الجيولوجي للأرض جاء منذ بدء تصلب القشرة الأرضية وحتى ظهور الإنسان وقد استغرق زمنًا قدره (4,5) مليار سنة" ( الفيومي، 2009، ص. 47).

في السنة النبوية، تتجلى رمزية العدد "أربعة" أيضًا في شعيرة من شعائر الدين، وهي صلاة الجنازة، التي شُرعت بأربع تكبيرات، كما ثبت في الحديث الشريف. فقد نعى النبي محمد ﷺ النجاشي، ملك الحبشة، حين توفي، وأقام عليه صلاة الغائب، فجاء في الرواية: "أن رسول الله ﷺ نعى

النجاشي في اليوم الذي مات فيه، فخرج بهم إلى المصلّى، فصفّ بهم وكبّر عليه أربع تكبيرات"(صحيح مسلم، ج. 2، ص.657، الحديث رقم. 951) .

يحمل العدد "أربعة" في بعض التعبيرات الشعبية دلالة رمزية تُشير إلى تشتّت النفع وضياع الجدوى عند تعدد الشركاء في الشيء القليل. ومن الأمثال الدارجة على ألسنة العامة في مصر قولهم: "فرخة بين أربعة ما منها منفعة"( باشا، 2017، ص. 335)، أي أن دجاجة يتقاسمها أربعة أشخاص لا تعود بالنفع على أيٍّ منهم، لأنها لا تكفي حتى واحدًا منهم. ويُضرب هذا المثل للدلالة على أن قلة المورد إذا تعدد المنتفعون به، ضاعت فائدته وتلاشى أثره". وفيه لتفضيل الذات على الآخرين، وهو مالم تعده العرب، فالكرم والتشارك وإيثار الآخرين هي من صفات العربي الأصيل.

وبذلك يحمل الرقم أربعة دلالة رمزية تظهر من خلال الإحاطة والمعرفة اليقينية، التدرج في الخلق.

**الرقم 5 ودلالاته في اللغة**

اصطلاحاً: يقع بين الرقمين أربعة وستة. كما يُعدّ من الأعداد الكمية الأساسية، ويُعرّفه بعض علماء الرياضيات العرب بأنه أول عدد مركب يتجاوز البنية الرباعية، ممثّلًا نقطة تحوّل في تسلسل الأعداد من 1 إلى 10، إذ يُنتقل به من التوازن الرباعي إلى التوسع العددي الأكثر تعقيدًا وتركيبًا.

يقول ابن منظور: "الخمسةُ: من عدد المذكر، والخَمْسُ: من عدد المؤَنث معروفان؛ يقال: خمسة رجال وخمس نسوة"( ابن منظور، 1990، ص. 66).

يحمل الرقم "خمسة" في بعض السياقات اللغوية العربية دلالة على التكاثف، والقوة، والتنظيم. فقد ورد في لسان العرب لابن منظور أن الخميس يُطلق على الجيش أو الجماعة الكبيرة، وسمّي بذلك لتقسيمه إلى خمسة أقسام: المقدمة، والمؤخرة، والميمنة، والميسرة، وقلب الجيش(ابن منظور، 1990، ص. 7)، وهو تقسيم يُبرز دقة الترتيب وقوة البنية الجماعية.

وفي العروض الشعري: التَّخْمِيسُ يشير إلى تقسيم البيت إلى خمس تفعيلات، مما يربط الرقمَ بالتنظيم الفنّي المُحكم.

يرتبط التقسيم الخماسي في الفكر الإسلامي بجملة من القضايا الجوهرية التي تُجسّد معنى التنظيم. فركائز الإسلام الخمس—الشهادتان، الصلاة، الزكاة، الصوم، والحج—تشكّل أساس البنيان الديني للمسلم، وتمنحه توازنًا بين الروح والجسد، وبين الفرد والمجتمع.

وتنعكس هذه الرمزية أيضًا في الصلوات الخمس، التي توزّع أوقات اليوم على خمس فترات، تنسجم مع إيقاع الحياة اليومية، كما أشار قوله تعالى: [أقم الصلاة لدلوك الشمس إلى غسق الليل] (الإسراء، 78)، مبيّنًا لحظات التحوّل الزمني التي تتخللها العبادة وتنسج بها نسيجًا من السكينة والاتصال بالخالق.

بل إن هذا النمط الخماسي يمتد إلى الخلق ذاته، فنراه في اليد التي تضم خمس أصابع، وكأن هذا العدد يُجسّد حضورًا متكررًا في التكوين والتنظيم، مشيرًا إلى فطرة الخلق وانسجامه مع نظام كوني متوازن.

يحمل الرقم "خمسة" في بعض التصورات الرمزية دلالة على الشر والفساد، كما ورد في كتاب في طريق الميثولوجيا عند العرب، حيث يُروى أن لإبليس خمسة أبناء، وقد أوكل إلى كل واحد منهم مهمة تخريبية محددة، تُشكّل فيما بينها نسقًا متكاملًا لإفساد حياة الإنسان فذكر أن أسماءهم: (ثبر)، و(الأعور)، و(مبسوط)، و(داسم،) و(زلنبور) أما (ثبر) فصاحب المصائب يأمر بالثبور وشق الجيوب، واما (الأعور) فانه صاحب الزناء يأمر به ويزينه في أعينهم. واما (مبسوط) فصاحب الكذب، واما (داسم) فيدخل بين الزوجين ويوقع بينها البغضاء. وأما (زلنبور) فهو صاحب السوق، وبسببه لا يزال اهل السوق مخاصمين"( الحوت، 1955، ص. 220).

كما يحمل الرقم خمسة في الوعي الشعبي دلالة رمزية متجذّرة في مفهوم الحماية من الحسد، حيث يُنظر إليه كدرعٍ واقٍ ضد قوى الشر. فإذا كان للشر خمسة وجوه، كما تُصوّره بعض الأساطير والمعتقدات، فإن مواجهته تستدعي بناء نسق دفاعي مماثل، يتكوّن من عناصر خمسة تُوازن قواه وتكافئها.

وقد تجلّت هذه الفكرة في عدد من الممارسات الرمزية، مثل تعليق التمائم التي تتضمن خمس إشارات أو رموز، تُشكّل ما يشبه الطلسم الواقي، كما يُستخدم رمز "الكفّ الخماسي الأزرق" – بكامل أصابعه الخمسة – باعتباره حاجزًا بصريًا في وجه الحسد. ومع مرور الزمن، تحوّل هذا الرمز إلى عبارة لفظية شائعة تقال ردّاً للعين: "خمسة وخميسة".

ومن التعبيرات الاصطلاحية قول دارج على ألسنة العامة في مصر

-خمسة وخميسة:

وورد أيضا: الخمسة بعين الحسود"

وتناولت الكاتبة الألمانية Annemarie هذا الموضوع في كتابها وقالت: "اليد بالخمسة أصابع "الكفّ"، وبعضهم يسميها "يد فاطمة" نسبة لفاطمة الابنة الصغرى للنبي محمد ﷺ فهذه اليد هي تميمة ضد العين الشريرة (الحسد) والأصابع الخمسة تمثل خمس أشخاص هم: (النبي محمد، علي بن ابي طالب زوج فاطمة، فاطمة، وابنيها الحسن والحسين)، وهي مجرد علامة تعويذة. يؤمن بفاعليتها في الوقاية من العين الحاسدة في التقاليد الشعبية في أنحاء الشرق الأوسط كله وشمال إفريقيا وبعض الدول مثل تركيا. وهي أيضا معروفة عند الشعب اليهودي، يتم نسج علامة اليد أو تطريزها على مداخل البيوت أو الغرف، كما يتم تعليقها في السيارات من أجل تجنب الشر" (Schimmel، 1993، ص. 115).

وفي الثقافة المصرية وعند بعض الدول العربية يقولون أيضا: (خمسة في عين الشيطان، خمسة بعين الحسود، خمسة بعين إللي ما يصلي عالنبي، خمسة بعين العدو) للحماية من الشرور والحسد، هذه الأمثال متجذرة في الثقافة العربية، حيث يُعتقد أن الرقم خمسة واليد المفتوحة (الكف) وسيلة لطرد الحسد والشر.

كما ظهر الرقم خمسة في تصميم المباني والزخارف كتعويذة معمارية مثلاً: في القباب الخماسية: في بعض المساجد القديمة، تُبنى خمس قباب صغيرة حول قبة مركزية، في إشارة إلى محاصرة الشر (المركز) بالخير (الأطراف)، كما ظهر في النجمة الخماسية: نجدها منحوتة على أبواب البيوت اليمنية القديمة، كرمز للحماية، متأثرة بالرمزية البابلية لكوكب عطارد.

وفي المجال الاقتصادي، تُستخدم الأرقام كأدوات (سيميائية) تحمل دلالات رمزية تؤثر على سلوك المستهلكين، وتجعلهم يتهافتون على الشراء على سبيل المثال: يُستغل الرقم (5) في العالم العربي كعلامة على التنزيلات وتخفيض سعر البضائع، عبر عبارات مثل: "كُلُّه بِخَمسة".

وبذلك يكون الرقم خمسة يحمل دلالة التكاثف والقوة والتنظيم، إضافة إلى بعض التصورات الرمزية التي تتمثل في دلالة الشر والفساد وضده من الحماية كدرع واقي من الشر.

**الرقم 7 ودلالاته في اللغة**

لغة: يُعرِّف ابن القيم في مفتاح دار السعادة الرقمَ "سبعة" بأنه "العدد الجامع لمعاني العدد وخواصه"، حيث يُعتبر نهايةَ السلسلة العددية الأساسية (1-7) وبدايةَ التكرار (8=7+1)، وهو يستند إلى بعض خصائص الرقم سبعة الرياضية: فهو عددٌ أوليٌّ لا ينقسم إلا على نفسه والواحد، مما يجعله رمزًا للاستقلالية والاكتمال.

وللرقم سبعة دلالات رمزية في الكون والخلق تتعلق بالنظام المتقن الذي يُظهر قدرة الله على التنظيم الدقيق في الخلق والإبداع، حيث يحظى بارتباطه بفلسفة يطلق عليها (النظام السباعي في الكون) وفقًا للفلسفة الإسلامية حيث ورد في القرآن الكريم،[ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ] (الطلاق، 12) أي أن السماوات السبع والأرضين السبع هما جزء من الخلق الإلهي، مما يُظهِر النظام الكوني المتقن والذي يرتبط بمفهوم الترتيب والتنظيم حيث خلق الله كل شيء بنظام و السبعة أيام: من المعروف أيضًا أن السبع أيام من الأسبوع هي ترتيب طبيعي في النظام الزمني.

كما يتجلى الرقم سبعة في العديد من الظواهر الطبيعية التي تؤكد على النظام الكوني المدعوم بهذا الرقم، فألوان قوس قزح سبع والنغمات الموسيقية سبع والكواكب المرئية سبعة وهذا كله يعكس طبيعة التوازن والتناغم في الفنون.

كما أن له استخدامات واسعة في علم الأعداد والتفسير الصوفي، مما يعكس عمق معانيه الروحية والكونية، ولقد حظي هذا الرقم بالعديد من الدراسات التي تناولته بشكل معمق في الديانات النصرانية واليهودية وفي القرآن الكريم

ومن الدلالات الأخرى للرقم سبعة العقاب والثواب (دلالة التوازن): فالرقم سبعة يحمل دلالات رمزية في القرآن الكريم والسنة النبوية تتعلق بكل من العقاب والثواب، حيث يظهر هذا الرقم في سياقات تشير إلى التفاوت في الجزاء وفقًا للأعمال التي يقوم بها الأفراد.

يقول تعالى: [لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لِكُلِّ بَابٍ مِنْهُمْ جُزْءٌ مَقْسُومٌ] (الحجر، 44)، أبواب جهنم السبعة وهنا يحمل الرقم سبعة دلالات عميقة على التدرج في درجات العذاب والتفاوت في شدة العقاب. لكل باب من هذه الأبواب نصيب مخصص من العذاب، بحسب نوع المعاصي والذنوب التي

ارتكبها الأشخاص في حياتهم، ففي بعض التفاسير، الباب السابع – الأسفل – مخصص للمنافقين والكافرين، بينما الباب الأول لأخف الذنوب.

السبعة الذين يظلهم في ظله يوم القيامة: في الحديث: "سَبْعَةٌ يُظِلُّهُمُ اللَّهُ فِي ظِلِّهِ يَوْمَ لَا ظِلَّ إِلَّا ظِلُّهُ"(صحيح بخاري، ج. 1، ص. 234، الحديث رقم 629). العدد هنا يشير إلى كمال الأجر، فكما أن النار سبعة أبواب، فإن النجاة منها لها سبع درجات.

كذلك يحمل الرقم سبعة دلالة رمزية في الشفاء والتحصين والبراءة، حيث ورد عن النبي محمد ﷺ أنه قد شكا إليه رجلٌ وجَعاً، يجده في جسده، فقال له "ضعْ يدك على الذي يَألم مِن جَسَدِك وقُل: بسم الله ثلاثا، وقُل سبعَ مرات: "أعوذُ بعزة الله وقُدرتِه من شَرِّ ما أجد وأُحاذر" (صحيح مسلم، ج. 4، ص. 1728، الحديث رقم. 2203) .فتكرار الدعاء للمريض سبع مرات قد تحقق الشفاء.

وقد ارتبطت بعض العبادات بالرقم سبعة، حيث يؤديها المسلم لتكفير الذنوب والتقرب إلى الله كالطواف والسعي، فإن ذات الرقم يرتبط بالاستشفاء والتبرؤ من المرض والتحصين، وكأن الرقم سبعة يتضمن فكرة البراءة والتقرب إلى الله بالمغفرة.

الرقم سبعة له مكانة في الأساطير العربية، فهو يشير إلى دلالات رمزية تتمثل في قوى التغيير والسحر ففي قصة (الصندوق الخشبي والعروس والسبع بحار في قصة ألف ليلة وليلة) ، وبالتحديد في سياق الأقفال السبعة التي تحيط بالصندوق المخبأ في قاع البحر، تروي شهرزاد أن الملك، بعد أن صعد إلى الشجرة هربًا من العفريت، قد شاهد ذلك العفريت يفتح صندوقًا خشبيًا لتخرج منه صبية حسناء تشع جمالًا كالشمس المضيئة، حيث قالت الفتاة: إن الجنيّ قد اختطفها ليلة زفافها، ثم وضعها داخل علبة، وأغلق عليها داخل الصندوق، الذي أحكم إغلاقه بسبعة أقفال، وألقاه في قاع البحر العاصف بالأمواج المتلاطمة. يعكس قوة أسطورية تحمل دلالات رمزية وثقافية غنية. في هذه القصة، الرقم سبعة لا يُستخدم عشوائيًا، بل يحمل دلالات اسطورية تتمثل في قوى التغيير والسحر، لأنه يريد أن يسيطر على هذه العروس ويحتجزها لنفسه؛ ليمتع عينه بها وتشعره بالراحة، كما أنه يريد لها الحياة الأبدية من أجل نفسه، فألقاها في قاع البحر؛ ليتحقق تأثير الرقم سبعة وسحره الخفي.

ومن التعبيرات الاصطلاحية قول دارج على ألسنة العامة

- سَبعَّ الإِنَاءَ: تأثيل عربيّ.

في المعجم الوسيط "سَبَّعَ الشيءَ: صَيَّرَه سبعةً، وسَبَّعَ جعلَهُ ذا سبعة أركان، وسَبَّعَ العمَلَ: عَمِلَهُ سَبْعًا، أو ضاعَفَه مطلقًا ويقال: سبَّعَ الإِنَاءَ: غَسلَه سبعَ مرات، وقد درج على ألسنة العامة قولهم: سبّعت الإناء أو الملابس ويقصد بها التطهير من النجاسة وكأن في تلك العبارة إشارة إلى الدلالة الرمزية التي يحملها الرقم سبعة بتكرار غسل الشيء سبع مرات حيث برأ من النجاسة"، وهذا يذكرنا بحديث النبي محمد ﷺ عن وجوب تنظيف الإناء سبع مرات بعد أن يأكل أو يشرب منه الكلب، قال النبي ﷺ : "إذا ولغ الكلب في إناء أحدكم فليغسله سبعًا أولاهن بالتراب" (سنن الدار قطني، 2004، ص. 104، الحديث رقم. 181) .

وفي الاستخدام الشائع، يُقال "سَبَّعَ الإِنَاءَ" للدلالة على غسل الإناء سبع مرات، وقد ساد على ألسنة العامة استخدام تعابير مثل "سبّعت الإناء" أو "سبّعت الملابس" للإشارة إلى عملية التطهير من النجاسة، مما يوحي بأن تكرار الغسل سبع مرات يحمل دلالة رمزية ترتبط ببراءة الشيء من النجاسة.

- زَيّ القطّ بسبع تِرْوَاح(أرواح).

استعمال: عامّي.

"يُضرب لمن تكثر نجاته من الأمراض الشديدة ونحوها، فهو عندهم كالقطط في حياته؛ لأنهم يزعمون أن لها سبع أرواح إذا خرجت روح قام ما بقي مقامها"( باشا، 2017، ص. 243).

-سبع صنايع (صنائع) والبَخْت ضَايِع: هو تعبير اصطلاحي عاميّ أردنيّ. والبخت: في لسان العرب هو "بَخت حالة التنبّؤ بالمستقبل، قليل البَخْت، سَيِّئ البَخْت: غير محظوظ، الرقم "سبعة" في هذا القول يحمل دلالة وجود مجموعة مهارات كبيرة تكاد تكون متكاملة لدى الفرد إلا أنه قليل البخت عاثر الحظ، حتى أنه يبحث عن عمل لكنه في النهاية لا يجد وظيفة، وإذا وجدت فرصة عمل ونافس للحصول عليها، فهي تذهب لغيره من لا يملك خبرة أو مهارة تجاري مهاراته.

وبذلك يكون الرقم سبعة من الأرقام الذهبية في الكون فهو يتجلى في الظواهر الطبيعية التي تحمل إشارة الأبدية في التناغم والتكامل والانسجام مع الكون وأسرار خلق الله، كما يحمل دلالة تكامل المهارات، والاتصال مع الكون من خلال العبادات التي يقوم بها المسلم سبعاً طلباً للمغفرة والشفاء.

**الرقم 8 ودلالاته الرمزية في اللغة**

لغة: لسان العرب "ثَمان هو اِسْمٌ مَحْذُوفُ الياءِ إِذا لَمْ يَكُنْ مُعَرَّفاً بِأَلْ وَلا مُضافاً، وَصَلَ مِنَ الطَّالِباتِ ثَمانٍ، مَرَرْتُ بِثَمانٍ مِنَ الطَّالِباتِ، ويقول ابن منظور: أَيضاً، قال: ثَمانٍ، والثمانونَ من العدد: معروفٌ، ثَامِنٌ (فاعل مِنْ ثَمَنَ). عَدَدٌ يَدُلُّ عَلى التَّرْتِيبِ، وَيَكُونُ مَعْدُودُهُ مُذَكَّراً: -هُوَ الثَّامِنُ فِي الفَصْلِ، أَيْ مَنْ كَانَتْ رُتْبَتُهُ بَيْنَ السَّابِعِ وَالتَّاسِعِ".

اصطلاحًا هو عدد أصلي فوق السَّبْعة ودون التِّسعة

يظهر الرقم ثمانية في بعض السياقات اللغوية العربية ليحمل دلالة الاتساع والإحاطة، كما في قوله تعالى: "والملك على أرجائها، ويحمل عرش ربك فوقهم يومئذ ثمانية"(الحاقة، 17). تتحدث الآية عن حملة العرش يوم القيامة، حيث يُفهم الرقم ثمانية بوصفه رمزًا للإحاطة والاتساع، ومشهدًا يُجسد عظمة الله في إحكام النظام الكوني. ففي هذا السياق، يرمز العدد إلى تمام القدرة الإلهية في تدبير الخلق وتنظيم شؤون العالمين.

ففي التأويل الذي أوردته بعض المصادر ومنها كتاب "في طريق الميثولوجيا عند العرب"، أن حملة العرش في الدنيا أربعة ملائكة، يُضاف إليهم أربعة آخرون يوم القيامة، فيكتمل بهم هذا التكوين السماوي المهيب، إيذانًا بتحول جوهري في بنية الكون. ووصفهم السيوطي وصفًا مُهيبًا لهؤلاء الملائكة، فقال: "ثمانية صفوف من الملائكة، لا يعلم عدتهم إلا الله، ويقال: ثمانية ملائكة، رؤوسهم عند العرش في السماء السابعة، وأقدامهم في الأرض السفلى، ولهم قرون كقرون

الوعلة، ما بين أصل قرن أحدهم إلى منتهاه خمسمئة عام"؛ في تصوير يملؤه الجلال، ويعكس مدى الهيبة والعظمة التي تكتنف مشهد يوم الفصل (السيوطي، 2009، ص. 269).

"ويأتي الرقم ثمانية حاملاً في طياته معنى التجدد والتحول، إذ يُفهم من تقسيم الملائكة إلى قسمين—أربعة في الدنيا وأربعة يُضافون إليهم في الآخرة—إشارة إلى التحول الجوهري الذي سيشهده الكون يوم القيامة؛ حيث ينتقل النظام السماوي من طورٍ زمني إلى آخر، أكثر كمالًا واتساعًا، يعكس عظمة المشهد الإلهي في نهايته المهيبة."

**الرقم 10 ودلالاته في اللغة**

لغة: يُعرِّفه ابن منظور على أنه أوّل العقود من الأعداد ويحمل دلالات رمزيةً أعمق، فحيثما ذكر الرقم عشرة ذكر معه الكمال والتمام.

اصطلاحًا: هو الرقم الذي يأتي بعد التِّسعة وهو أساس النظام العشري.

خلق الله السماوات والأرض في ستة أيام، ويرى ابن كثير أن العدد "عشرة" يرمز لاكتمال التدبير الإلهي عبر الزمن. كما أن الوصايا العشر تمثل جانبًا من الأخلاق القرآنية في الإسلام. كما في قوله تعالى: [قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ] (الأنعام، 151)، حيث تُذكر محرماتٌ عشر كالشرك وقتل النفس.

يدل الرقم عشرة على الوفرة والبركة، كما في قولهم "عشر الأرض" للدلالة على خصوبتها، و"عشرت الدابة" إذا حملت. ويرتبط أيضًا بالكمال، إذ يُستخدم في التقييم بنسبة من عشرة، مما يجعله رمزًا للنجاح خاصة في المجال التعليمي، حيث يُعد تحقيق العلامة الكاملة مؤشراً على بلوغ الأهداف.

وفي الاستعمال الشائع يقال " عشرة على عشرة "

وهو استعمال عامّي، يرمز الرقم عشرة إلى الكمال والامتياز، إذ يُستخدم للدلالة على الدرجة النهائية في التقييم، كما في التعبير الشائع "عشرة على عشرة" الذي يُقال لوصف شيء بلغ أعلى درجات الجودة أو التفوق، مثل: "هذا الطعام عشرة على عشرة".

و"افتح عينيك عشرة على عشرة" أي تنبه بشكل كامل.

أوضح الدكتور إنجي حسن أن تعبير "عشرة من عشرة" يحظى بانتشار عالمي لأنه يحمل دلالة لغوية مشتركة، فمثلاً في الثقافة الصينية يُرمز بالرقم عشرة إلى الكمال، ويُعد بمثابة تتويج للأرقام الزوجية، مما يعزز فكرة التمام والامتياز المرتبطة به (حسن، 2023، ص. 215).

أشارت الباحثة ميساء جابر إلى أن تعبير "عشرة من عشرة" يُستخدم للدلالة على الكمال أو الاكتمال، ويمكن توظيفه في سياقات متعددة، سواء لوصف شيء مثالي أو موقف يتمتع بدرجة عالية من التميز (Jaber&others، 2023، ص. 1853-1859).

-على سنجة عشرة: وهو استعمال عامّي، والسنجة: في معجم لسان العرب "ما يوزَنُ به كالرِّطْل والأُوقيَّة والجمع: سِنَجٌ "."سِنجة" هي كلمة فارسية، وتعني الثقل الذي يتم وضعه في الميزان مقابل ما نريد وزنه.

يُستخدم هذا التعبير للإشارة إلى الإتقان والدقة والكمال، كما في وصف امرأة ترتدي لباساً أنيقاً ومتناسقاً، فيُقال إنها بدت "عشرة على عشرة" تعبيراً عن جمال مظهرها وتناسق إطلالتها.

-ولّعت صوابعي (أصابعي)العشرة شمع: وهو استعمال عامّي.

في الثقافة العربية، ترمز اليد والأصابع إلى الجهد والعمل، لذا فإن اشتعال الأصابع العشرة يصوّر أقصى درجات التضحية. ويُضفي الشمع على هذا المعنى بعدًا أعمق، إذ يضيء للغير بينما يذوب بنفسه، في تشبيه لمن يقدّم كل ما لديه دون مقابل. هذا التعبير يُستخدم للتعبير عن المعاناة من الجحود ونكران الجميل، خاصة عندما لا يُقابل العطاء بالتقدير.

وبذلك يكون الرقم عشرة رمزاً للوفرة والبركة، وتحقيق النجاح الكامل، وبلوغ درجة الكمال والإتقان.

**الرقم 40 ودلالاته في اللغة**

يحمل العدد أربعون في القرآن الكريم والسنة النبوية دلالات رمزية تتجاوز معناه العددي، ويُنظر إليه في التراث الإسلامي والروحي عمومًا كعدد يشير إلى: النضج العقلي والتحول الروحي حيث يبلغ الإنسان أشدّه في سن الأربعين، كما في قوله تعالى [حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً] (الاحقاف، 15)، فالنبي محمد ﷺ بدء دعوته في سن الأربعين وهو العمر الذي يكتمل فيه الإدراك العقلي والتجربة الحياتية، ويُعد ذروة النضج الروحي والذهني.

كما له دلالة رمزية تظهر في التطهير والتأهيل: حيث يظهر الرقم أربعون في سياقات تطهيرية، ففي الحديث الشريف ورد عن أنس بن مالك رضي الله عنه "أَنَ النّبي ﷺ أُتِي بِرَجُل قَدْ شَرِب الْخَمْرَ، فَجَلَدَهُ بِجَريدة نحو أربعين"(سنن الترمذي، ج. 3، 1996، ص. 113، الحديث رقم. 1443). فعقوبة شرب الخمر هي أربعين جلدة للتطهير.

وفي سياق التأهيل ورد في الحديث النبوي الشريف:" كانت النفساء تجلس على عهد رسول الله أربعين يومًا" (القزويني، ج. 1، ص. 213، الحديث رقم. 648). أربعون يومًا للنفساء، للتعافي الروحي والجسدي، فالرقم 40 يحمل في سياق التطهير الروحي والجسدي للمرأة بعد الولادة دلالات زمنية، تعكس فكرة التجديد والاستراحة والتخلص من التأثيرات السلبية التي قد تصاحب الولادة. فأربعون النفساء هي فترة لتطهير جسدها وهو مفهوم يشمل الجوانب النفسية والبدنية على حد سواء، ويرى أن هناك علاقة بين أربعين المرأة بعد الولادة وأربعين الميت، فهي تشبه علاقة من المهد إلى اللحد، ويقول بأن الموت هو تجديد لحياة جسم تأكل بفعل التراكم والتقادم وتلف النسيج" (الفيومي، 2009، ص. 29).

وللرقم 40 أيضاً دلالة الفداء : ويُعَرّف الفِداء على أنه إطلاق سراح أسير الحرب مقابل مال يُفتدى به، و إن أول قضية فداء في الإسلام أقرها الرسول في حكمه على أسرى بدر- أولى معارك المسلمين- كان مقداره أربعون أوقية من الذهب عن كل أسير "كان الفداء يوم بدر كل رجل من المشركين بأربعين أوقية والأوقية أربعون مثقالاً" (المجلسي، 1983، ص. 241) فقد روي عن النبي أنه استشار أصحابه في أسرى بدر، فأشار عمر بن الخطاب بقتلهم بضرب أعناقهم لأنهم أئمة الكفر، وأما أبو بكر فقد رأى أن يؤخذ منهم فدية عسى الله أن يهديهم بعد ذلك للإسلام، وأخذ الرسول

برأي أبي بكر في الفداء، تنزلت على الرسول في اليوم الآية التي تؤيد رأيه في عدم قتل الأسرى وتُحلّ أخذ الفدية.

إن قضية فداء الأسرى لم يكن فيها نص صريح، فكان الرأي من الصحابة والقرار من الرسول، ولم أجد أي الكتب ما يعلل سر تحديد الرسول لقيمة الفدية بالعدد أربعين، إلا أننا نقول إن الرسول لا ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى.

كما يرتبط العدد أربعون ببعض الجوانب التاريخية والدينية التي ترتبط بأربعين الميت "أربعين يوماً من الحداد

حيث تولي العائلات في مختلف الثقافات اهتمامًا خاصًا بتكريم المتوفى، ومن بين هذه الطقوس إحياء ذكراه بعد مرور أربعين يومًا على وفاته، حيث تُعاد الزيارات والتعازي، ويُزار القبر فيما يُعرف بـ "أربعين المتوفى". وتُعد هذه العادة شائعة في بعض المجتمعات العربية، ولها جذور تاريخية تمتد إلى طقوس مشابهة لدى المصريين القدماء.

بحسب الدكتور عثمان الصيني (2020)، اعتقد الفراعنة أن الموت مدخل إلى الخلود، فابتكروا فن التحنيط لضمان استعداد الميت للحياة الأخرى، واستغرقت هذه العملية أربعين يومًا تحت إشراف أربع من الآلهة: "إيزيس"، و"نفتيس"، و"نيت"، و"سركت". كل واحدة تحمي الجثة لعشرة أيام. وعند انتهاء فترة التحنيط، كانت تُقام مراسم العزاء، ويُعتقد أن هذه الطقوس هي أصل عادة الأربعين.

تشير بعض الدراسات إلى وجود تبادل ثقافي بين المصريين القدماء والشعوب المعاصرة لهم، ويتجلى ذلك في تشابه رموزهم الدينية، مثل "نسر" رمز الحماية، و"ودّ" إله الشمس. وتدعم بعض الأبحاث الحديثة هذا الطرح، إذ كشف تحليل الحمض النووي لمومياوات مصرية عن صلة جينية بحام بن نوح، ما يعزز فرضية تأثرهم بمفاهيم دينية مرتبطة بالطوفان وورد في الكامل في التاريخ أن ذرية نوح عليه السلام [وجعلنا ذريته هم الباقين] (الصافات، 77) كما أشار لذلك المؤرخون والنصوص الدينية.

علاوة على ذلك، كان المصريون القدماء يؤمنون بالتجدد بعد الكوارث، كما يظهر في رمزية فيضان النيل والتحنيط الذي يعكس الإيمان بالبعث. ويشير بعض الباحثين إلى تشابه بين تماثيلهم، مثل "أبو الهول"، ومعتقدات أقدم تعود لما قبل الطوفان، فالأسد كان من بين الآلهة التي قدّسها قوم النبي نوح قبل الطوفان. كما يُعتقد أن دفن أجزاء من التماثيل وظهور رؤوسها يرمز لانتقال الأرواح، وهو ما يُشبه وضع "أبو الهول" الذي ظل مدفونًا جزئيًا لقرون قبل اكتشافه.

والرقم 40 له مكانة في الأساطير العربية فقصة علي بابا والأربعين حرامياً (لصًا) تعد من أشهر حكايات ألف ليلة وليلة، أُعيد سرد هذه الحكاية وتم نقلها إلى عالم التمثيل وأفلام الكرتون كأدب الأطفال، حيث تمثل شخصية علي بابا الحطاب الأمين الصادق الذي يكتشف سر مخبأ اللصوص ويدخل بالعبارة السحرية «افتح يا سمسم». يحاول اللصوص قتل علي بابا، لكن جاريته الوفية تحبط مكائدهم.

الرقم 40 في حكاية "علي بابا والأربعون لصًا" يُعتبر رمزًا ذو دلالات متعددة تتجاوز مجرد كونه عددًا عشوائيًا من اللصوص في القصة. هذه الدلالة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالثقافة الدينية والأدبية التي تملأ الحكايات الشعبية.

تتساءل الباحثة الألمانية في كتابها "لماذا كان على علي بابا أن يتعامل مع أربعين لصًا؟ حيث يُستخدم هذا الرقم على نطاق واسع في أنحاء الشرق الأوسط كله، وخاصة في المناطق الفارسية والتركية، ومن وجهة نظر علمية بحتة فإنه يظهر تأثر الكاتب بالرقم (40) والذي يعود إلى رواية عودة الثُّريا من "منفاها" بعد أربعين يومًا في بابل قديمًا" (Schimmel، 1993، ص. 254) .

من الطبيعي أن تتأثر الكتابات الأدبية بالمنظومة الفكرية الدينية والمعتقدات، على الرغم من أن الظاهر في سبب اختيار هذا الرقم هو لإضفاء طابع درامي وشد الانتباه للقصة، إلا أن ذلك يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمنظومة الدينية والفكرية التي تُشبع الأدب الشعبي وتغذي معانيه الرمزية. حيث يُعتبر العدد (40) في الكثير من الديانات هو فترة التحضير والاختبار؛ للتطهر من الذنوب.

وله دلالة في التعبيرات الاصطلاحية فمن التعبيرات الاصطلاحية قول دارج على ألسنة العامة

- حَطّوا ذَنَب الكلب في القالب أربعين سنة ويَقِي أعوج.

استعمال: عامّي. يُستخدم للإشارة إلى صعوبة تغيير الطباع والعادات الراسخة، حتى لو طالت مدة المحاولة، فهو يعبّر عن فكرة أن بعض الأشياء، مهما حاولنا تعديلها، تبقى على حالها.

أوردت الكاتبة الألمانية Annemarie في كتابها في باب الأمثال الشعبية المثل" دنب الكلب بِضَل أعوج لو حطيتو بالقالب أربعين سنة" وقالت هو يشبه مثلا شعبيا لدينا "الأحمق بعد الأربعين يبقى أحمقًا" "لا يمكن تقويم ذيل الكلب حتى لو وضع في أنبوب لمدة 40 يومًا".

you can put a dog's tail in a tube for 40 days and it still will not “ becomestraight”. .(Schimmel، 1993، ص. 250).

- حجة الشبعان أربعين لقمة / عيار الشبعان أربعين لقمة.

استعمال: عامّي. يُقال للضيف عندما يبالغ في تبرير رفضه لتناول الطعام حتى لو كانت مقنعة، "كما يفعل الشبعان يأكل أربعين لقمة بعد الشبع" وهذا العدد أربعون هنا لا يُستخدم بمعناه الحرفي، بل كرمز للمبالغة والتكثير.

يقول الدكتور انجي حسن: "أربعون لقمة ستشبعك"، أي أنه على الإنسان أن يأكل أربعين لقمة حتى يشبع، وهذه مبالغة وقد ورث المصريون هذا التعبير عن أجدادهم.(حسن، 2023، ص. 209) وبذلك يكون الرقم أربعون رمزاً للنضج العقلي والتحول الروحي، التطهير والتأهيل، الفداء، التجدد بعد الكوارث.

**الدلالة الرمزية للأعداد الكبيرة في الثقافة الإسلامية (100، 1000، 70,000، 50,000)**

تحمل الرموز العددية، ولا سيما الأعداد الكبيرة مثل "100"، "1000"، "70,000"، و"50,000"، دلالات رمزية عميقة في معظم الثقافات، غير أن هذه الأرقام في الثقافة لا تكتفي

بالإشارة إلى الكم، بل تتجاوز ذلك لتعبر عن الكرم والبركة والخير، فمن خلالها يتعرف الإنسان على مظاهر تجليات رحمة الله.

ورد في الحديث النبوي: "كان فيمن كان قبلكم رجل قتل تسعة وتسعين نفسًا..."(صحيح مسلم، ج. 4، ص. 2118، الحديث رقم. 2766). وهو يُظهر أن العدد "100"يُستخدم كعلامة فاصلة بين اليأس والأمل، بين عِظم الذنب وسعة المغفرة. فرغم أن الرجل بلغ حدًّا من القتل كاد يُغلق عليه أبواب التوبة، فإن الله سبحانه قبله وغفر له، في إشارة بليغة إلى أن الرحمة الإلهية لا تحدها أرقام ولا تُقاس بمقاييس بشرية.

وتبرز الأرقام مثل: "100"، "1000"، "70,000"، "50,000" في القرآن والحديث النبوي الشريف، لتعظيم الأفعال أو التعبير عن سِعَة الكون وقدرة الخالق ورحمته، وهنا سيتم ذكر بعض السياقات الدينية والاجتماعية التي تظهر فيها هذه الأرقام، وكيفية توظيفها لبناء تصورات عن عدالة الله وسعة رحمة.

الدلالة الرمزية في الزيادة والمضاعفة

يحمل العدد "100" في الثقافة الإسلامية دلالة خاصة على الزيادة والمضاعفة، إذ لا يُنظر إليه كقيمة عددية فحسب، بل كوعاء رمزي يتسع للخير المتجدد. ففي الحديث الشريف: "أَيَعْجِزُ أحدُكم أن يكسِبَ كلَّ يومٍ ألفَ حسنة؟ يُسَبِّحُ اللهَ مائةَ تسبيحة؛ فيكتبُ اللهُ له بها ألفَ حسنة، ويَحُطُّ عنه بها ألفَ خطيئة"(الالباني، ص. 520، الحديث رقم. 2665)، نرى كيف تتحول المئة تسبيحة إلى ألف حسنة، وألف مغفرة، في صورة بليغة عن فيض العطاء الإلهي الذي يضاعف القليل حتى يبلغ الكمال، أما العدد "1000"، يُستخدم السياقات النبوية للدلالة على التعظيم والمضاعفة. ففي الحديث: "صلاة في مسجدي هذا خيرٌ من ألف صلاة فيما سواه إلا المسجد الحرام" (صحيح بخاري، ص. 287، الحديث رقم. 1190)، نجد أن الرقم "1000" لا يُستخدم هنا لحصر الأجر بعدد معين، بل لتكبير أثر الصلاة في المسجد النبوي، وبيان منزلة هذا المكان الطاهر في منظومة الجغرافيا المقدسة. فهو رقم يُجسّد الفضل المضاعف، ويُبرز كيف تتداخل الرمزية العددية مع رمزية المكان في تشكيل الوجدان الديني للمسلم.

الدلالة الرمزية للعدد 70,000 في الشفاعة

في الحديث النبوي الشريف: "وعدني ربِّي أن يُدخِلَ الجنَّةَ من أمَّتي سبعينَ ألفًا لا حسابَ عليهم ولا عذاب، معَ كلِّ ألفٍ سبعونَ ألفًا، وثلاثُ حثياتٍ من حثياتِ ربِّي"( القزويني، ج. 2، ص. 1433، الحديث رقم. 4286.)، تتجلى الرمزية العددية في أبهى صورها، حيث لا تأتي الأرقام للدقة الحسابية، بل لتُعبّر عن سعة الرحمة الإلهية وامتدادها اللامحدود.

العدد "70,000" في هذا السياق لا يُراد به الحصر، بل يراد به التعظيم وبيان الكَرَم الإلهي، والإشارة إلى اتساع شفاعة النبي ﷺ لأمّته. فهؤلاء الذين يدخلون الجنة بلا حساب ولا عذاب هم فيض من رحمة الله التي لا تُقاس بمقادير البشر، ويُزاد على كل ألف منهم سبعون ألفًا أخرى، في تتابع عددي لا يخلو من الإعجاز الرمزي، وكأن الجنة تفتح أبوابها على مصراعيها لمن رحمهم الله وغفر لهم.

ويختتم الحديث بثلاث "حثيّات من حثيات ربي"، وهي تعبير بليغ عن العطاء غير المحدود؛ إذ أن الحثية، كما جاء في لسان العرب، هي ما يُؤخذ بالكف دون وزن أو تقدير، وهي صورة شاعرية عن عطاء ربّاني لا يُضبط بمقياس، بل يُمنح بكفّ الرحمة الواسعة، دون عدّ أو حصر

الدلالة الرمزية للعدد 50,000 في القدر

يحمل العدد "50,000" دلالة رمزية عميقة فهو يُشير إلى الزمن المطلق المرتبط بالقدر الإلهي الأزلي، كما في قول النبي ﷺ: "كتب الله مقادير الخلائق قبل أن يخلق السماوات والأرض بخمسين ألف سنة"(بن تيمية، 2004، ص. 146) .

وكذلك، في حديث النبي ﷺ: "أَيَعْجِزُ أَحَدُكم أن يَكْسِبَ في كل يوم ألف حسنة؟!" فسأله سائل من جُلَسَائِه: كيف يَكْسِبُ ألف حَسَنَة؟ قال: "يُسبح مئة تسبيحة؛ فيُكْتَبُ له ألفُ حسنة، أو يُحَطُّ عنه ألف خَطِيئة". (الالباني، 1988، ص. 520)،نجد أن العدد "1000" يُستعمل لتوسيع أفق الرجاء، فبمئة تسبيحة فقط يُكتب للعبد ألف حسنة أو يُحطّ عنه ألف خطيئة، وهو توظيف رمزي يبيّن فيض الكرم الإلهي. ويعزّز هذا المفهوم قوله تعالى: [من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها] ( الأنعام، 160)، وهو الحدّ الأدنى من التضعيف، وقد يتسع ليبلغ سبعمئة ضعف أو أكثر، وفق ما يقدّره الله.

ويتجاوز حضور الأرقام الكبيرة هذا البعد العقائدي، لتؤدي أيضًا دورًا تربويًا عظيمًا في النصوص الدينية، حيث تُستخدم لتحقيق أهداف تربوية مثل: عدم استصغار المعروف ففي القول "سبق درهمٌ مئةَ ألف درهم"، نُدرك أن الأرقام لا تُقاس بمقدارها الظاهري، بل بنية صاحبها وصفاء قلبه، فتفوق درهمٌ واحد في الأجر على مئة ألف درهم، لأنه خرج من قلب مؤمن لم يملك غيره.

إن توظيف الأعداد الكبيرة، وعلى رأسها "1000" و"50,000"، في النصوص الإسلامية ليس مجرد إحصاء، بل هو تعبير رمزي عن عظمة المقادير، وسعة الرحمة، وامتداد الأجر، وهو ما يعكس عمق البُعد الروحي والأخلاقي في بناء الوعي الديني للمسلم.

وبذلك ترمز الأعداد الكبيرة مثل: "100"، "1000"، "70,000"، و"50,000" إلى الكرم والبركة والخير، الرحمة الإلهية، تعظيم الأفعال، سعة الكون وقدرة الخالق ورحمته، الزيادة والمضاعفة بالأجر، الشفاعة.

## دلالا ت الرقم 3 والرقم 40 في الثقافة التركية

### الرقم 3 في الثقافة التركية

يحظى الرقم ثلاثة بمكانة بارزة في الثقافة التركية؛ لما له من دلالات رمزية عميقة، إذ يُعدّ من أكثر الأرقام شيوعًا في الاستخدام، كما يشير البروفيسور Mehmet H. Avni Yüksel نقلاً عن الباحثة أن الشامانية، وهي من أبرز المعتقدات التركية القديمة، تقسم الكون إلى ثلاثة عوالم رئيسة: (أ) الأرض، وتُعرف بـ "العالم الأوسط"، (ب) العالم المظلم الذي يقع تحت الأرض، ويُسمى "العالم السفلي"، و(ج) عالم النور الذي في السماء، ويُطلق عليه "السماوات العُلى" ( yardımcı، 2021، ص. 1).

وتُعدّ الشامانية من أبرز المذاهب الفكرية التي أثّرت في فهم الكون لدى الأتراك، خاصة بين قبائل الأوغوز، حيث تجلى ذلك في شعار الأوغوز المكوّن من ثلاثة سهام متجهة إلى الأعلى، في دلالة رمزية على طبقات السماء الثلاث. وتعكس هذه الرمزية ارتباطًا روحانيًا بالأبعاد العلوية، وتمثل امتدادًا لفلسفة شامانية تقسّم الوجود إلى ثلاث طبقات رئيسة.

وفي هذا السياق، فإن شيوع الرقم ثلاثة في الثقافة الشعبية التركية يُعزى إلى تراكمات الوعي الجمعي الذي توارث هذه الرمزية عبر الأجيال. فالأرقام عمومًا تكتسب دلالاتها من خلال التكرار والاستخدام في الحياة اليومية. ويظهر الرقم ثلاثة في كثير من الأمثال والتعابير الاصطلاحية، منها:

Üçe beşe bakmamak . لا تنظر إلى التفاصيل الصغيرة.

Balık ile misafir üç gün sonra kokmaya başlar السمك والضيف تنتهي صلاحيتهما بعد ثلاثة أيام، أي أن الضيف يصبح من أهل البيت بعد ثلاثة أيام.

ويرى الباحث Erkan: "أن الرقم ثلاثة قد يُستخدم أحيانًا للإشارة إلى أفعال سلبية، كما قد يُعبّر عن الكثرة أو القلة بحسب السياق، مما يجعله رمزًا متعدد الدلالات يحمل أبعادًا لغوية وثقافية متنوعة"(Hirik، 2017، ص. 229).

**الرقم 40 في الثقافة التركية**

العدد (40) Kırk sayısı

يعتبر العدد (40) من الأرقام ذات الخصوصية والدلالة الرمزية في كل من الثقافتين العربية والتركية. ويُوظف بكثرة في الأمثال الشعبية التركية، حيث يستخدم للدلالة على المبالغة أو الفرح الشديد أو الطقوس الدينية والاجتماعية. فعلى سبيل المثال، يُقال في المثل التركي:" Bir adama kırk gün ne dersen o olur". أي: "إذا قلت شيئًا لرجل أربعين يومًا، فسيصبح ذلك كما قلت"، في إشارة إلى التأثير الناتج عن التكرار وطول المدة.

ومن العبارات الأخرى التي تحمل هذا العدد العبارة " Kırk gün، kırk gece"ويعني "أربعون يومًا وأربعون ليلة" وتستخدم هذه العبارة للدلالة على الفرح المبالغ فيه. (Somuncu، 2020، ص. 812) ويُلاحظ أن هذا الاستخدام حاضر في الثقافة العربية، حيث كان الناس قديمًا يحتفلون بالأفراح والمناسبات السعيدة لمدة أربعين يومًا وأربعين ليلة، تعبيرًا عن الفرح الكبير والمبالغة فيه.

ومن الاستخدامات الأخرى للعدد (40) في الثقافة التركية ما يُعرف بـ "Kırkı çıkmak" أو "Kırkını çıkarmak" أي "خروج الأربعين"، وهي فترة النفاس التي تمر بها المرأة بعد الولادة، والتي تُعدّ مرحلة للتطهر الجسدي والنفسي، وترتبط بالثقافة الإسلامية، فهي ذات أبعاد شرعية تتعلق بالطهارة من أجل القيام بالعبادات مثل: الصلاة والصيام، حيث يشترط الطهارة الجسدية.

ويشير البروفيسور Mehmet. إلى أن "kırk""أربعين" في الثقافة التركية تُستخدم للدلالة على أهمية الأيام الأربعين بعد الولادة لكل من الأم والطفل، حيث يقول: "يُطلق على الأم والطفل في فترة الأربعين يومًا بعد الولادة "kırk"، وتُعدّ هذه الأيام ذات أهمية خاصة بالنسبة لهما". ( yardımcı، 2021، ص. 6)

ولا يقتصر ظهور العدد (40) على الحياة اليومية فقط، بل يمتد ليشمل الحكايات الشعبية والأساطير البطولية في معظم الثقافات، ومنها الثقافة التركية. ففي حكايات دده قورقوت Dede Korkut، نرى "الأربعين شجاعًا" kırk yiğit، و"الأربعين نمرودًا" kırk namert، و"الأربعين فتاة" kırk kız، وغيرها من الاستخدامات ذات الدلالة الرمزية في الملاحم والحكايات الخيالية التركية كلها. ( yardımcı، 2021، ص. 6)

وتظهر أهمية هذا العدد في أسماء الأماكن داخل تركيا مثل: Kırklareli، Kırkağaç، Kırkpınar، Kırktepe، Kırkkuyu، Kırkkavak، وكلها مشتقة من العدد (40)، مما يدل على انتشاره في الجغرافيا والثقافة الشعبية التركية.

(في الثقافة التركية يُطلق على الأم وطفلها خلال الأربعين يومًا الأولى بعد الولادة مسمى "الأربعين"، وتُعدّ فترة انتهاء هذه الأربعين يومًا حدثًا مهمًا بالنسبة لهما. وتظهر دلالة الرقم أربعين في كتاب "دده قورقوت" في تعابير مثل: أربعون فارسًا، أربعون جبانًا، أربعون بطلًا، أربعون خيمة، وأربعون يومًا وأربعون ليلة، حيث يتكرر ذكرها في مواضع عديدة. وكما يظهر رمز الأربعين فارسًا، فإن رمز الأربعين فتاة يُستخدم كذلك بكثرة في كل الملاحم والحكايات الشعبية التركية. وكما أن لدى البطل وابنه أربعين فارسًا، فإن لدى السيدات أيضًا أربعين فتاة) (Hirik، 2017، ص. 223-241).

وفقا لما ذكرته الباحثة Melike فإن العدد أربعين مرتبط بمفهوم القدر منذ أقدم فترات الثقافة التركية. فقد اكتسب هذا العدد معانٍ رمزية قوية في الوعي الجمعي، حيث ارتبط بالصبر، والانتظار، والعقوبة، والاستعداد (Somuncu، 2020، ص. 808) .

وتظهر علاقة هذا العدد بتلك الدلالات من خلال ارتباطه بأحداث تاريخية تلازمت مع الصبر، وفي الثقافات القديمة، أدّى اختفاء عنقود النجوم "أولكر" في سوريا من السماء لمدة أربعين يومًا إلى نشوء ذاكرة ثقافية في بابل، تمثلت في استقبال هذا الغياب المؤقت بمزيج من القلق، والتوقع، والصبر(Gürsoy Naskali، 1996، ص56-57 مشار إليه لدى Somuncu، 2020، ص. 808) وتدلّ هذه الحالة على أن العدد أربعين لا يُعدّ مجرد قيمة عددية، بل يحمل في طياته عالماً من المعاني العميقة المرتبطة بالظواهر الكونية وتأثر الناس بتلك الظواهر.

وفي كتاب لغز الارقام تؤكد الكاتبة Annemarie على أن العدد أربعين من الأرقام التي تحمل دلالة رمزية في الثقافة التركية، تقول: "وعندما يشرب المرء فنجانا من القهوة مع شخص ما، كما يزعم الأتراك، سيتم تأسيس علاقة لمدة (40) عاما" كما "نصحت الشخصية التركية الشهيرة المعروفة باسم نصر الدين هوجا، التي تروى نكاتها في أنحاء البلاد جميعها، الفرق الموسيقية باتباع نصيحة زوجاتهم مرة كل (40) عاما. في الواقع، تعني كلمة "مرة كل 40 عاما" باللغة التركية "مرة واحدة في العمر" (Schimmel، 1993، ص. 250).

**الخاتمة**:

تؤكد هذه المقالة على أن استخدام الأرقام في الثقافة العربية لا يقتصر على تلبية الاحتياجات الحسابية البحتة، بل يمتد ليشمل وظائف رمزية وثقافية ودينية تؤثر في الذاكرة الاجتماعية والهوية الجماعية، ولكن ما يمكن استنتاجه من هذه المقالة:

1. أظهرت هذه المقالة أن للأرقام دلالات رمزية تؤثر على المعاني في العرف اللغوي العربي فهي لا تقتصر على الحسابات البحتة، بل تحمل معاني رمزية وثقافية ودينية وأدبية عميقة.
2. تُعتبر الأرقام عناصر أساسية في تشكل المعاني في السياق الأدبي والاجتماعي.
3. الأرقام لها مكانة عظيمة في النصوص المقدسة والحديث الشريف.
4. في الأدب والحكايات الشعبية، لا تُستخدم الأرقام فقط كدلالة على الكمية، بل تُعبِّر أيضًا عن رسائل فلسفية، وشيفرات اجتماعية.

## قائمة المصادر والمراجع.

### المصادر والمراجع العربية :


ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد أحمد. (2004). *مجموع الفتاوى شيخ الإسلام*. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، السعودية.

ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين بن مكرم. (1990). *لسان العرب*. ج. 1-15. بيروت، لبنان: دار صادر.

الالباني، محمد ناصر الدين. (1988). *صحيح الجامع الصغير وزيادته*. ط. 3. مج. 1. بيروت، لبنان: المكتب الإسلامي.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422. ه). *صحيح البخاري*. ط. 1. تحقيق محمد زهير الناصر. دار طوق النجاة.

الترمذي، ابو عيسى محمد بن عيسى. *الجامع الكبير (سنن الترمذي)*، تحقيق بشار عواد معروف، ج. 3، ط. 1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1996.

الحوت، محمود سليم. (1955). في طريق الميثولوجيا عند العرب. ط.1. بيروت، لبنان: دار الكتب.

الدار قطني، ابو الحسن علي بن عمر بن دينار. (2004). *سنن الدار قطني*. ط. 1. تحقيق شعيب الارنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت.

السجستاني، سليمان بن الأشعث. (575. ه). *سنن أبي داود*. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت، لبنان: المكتبة العصرية.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير.( 2001) *تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل القرآن*، تحقيق د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، ج. 19، ط. 1، القاهرة، مصر :دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

الفيومي، سعيد صلاح. (2009) . *الاعجاز العددي في القرآن الكريم*. ط. 1.القاهرة، مصر: مكتبة القدسي للنشر والتوزيع.

القزويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد. (273. ه). *سنن ابن ماجه*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية.

القشيري، مسلم أبو الحجاج أبو الحسن. (261. ه). *صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.

المجلسي، محمد باقر. (1983). *بحار الانوار*. ج. 19. ط. 3. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.

الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد. (2004). *مجمع الأمثال*. ط. 2. تحقيق زرزور نعيم حسين، دار الكتب العلمية.

باشا، أحمد تيمور. (2017). *الأمثال العامية*. دار الكتاب العربي. مصر: مؤسسة هنداوي للنشر والتوزيع.

جلال الدين السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (2009). الدر المنثور. ج. 8. بيروت، لبنان: دار الفكر.

حسن، انجي عادل صلاح الدين محمد. (2023). 汉阿数词在社会生活中的特殊用法 الاستخدام الخاص للأعداد في الحياة الاجتماعية بين الصينية والعربية. مجلة فسيولوجي. المجلد. 40. العدد. 79. العدد. 79. ص. 199-220).

فايد، وفاء كامل. (2007). *معجم التعابير الاصطلاحية في العربية المعاصرة*. ط. 1. القاهرة، مصر: كلية الآداب، جامعة القاهرة.

## المصادر والمراجع الأجنبية :

Hirik, E. (2017). Türk Dünyası Atasözlerinde Sayılar ve Anlam Alanları. International Journal of Languages Education. 1(Volume 5, Issue 1), PP. 223-241

Schimmel, A. (1993). The Mystery of Numbers. New York Oxford University Press.

Jaber, M. S. & others. (2023). The Connotations of Numbers in Colloquial. Theory and Practice in Language Studies. (Vol. 13, No. 7). pp. 1853-1859

Somuncu, M. (2020). Deyimlerde Yer Alan Dokuz ve Kırk Sayılarına Anlam Temelli Bir Yaklaşım. Turkish Studies - Language and Literature. (Volume 15, Issue 2). PP. 805-818

Yardımcı, M. (2021). Geleneksel Kültürümüzde ve Âşıkların Dilinde Sayılar. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştirmalari Merkezi, Cilt. 1, Sayı. 19, Sayfa. 636-647.

*Lisanî İlimler Dergisi*
*Journal of Linguistic Studies*
*Haziran / June 2025, 3 (1): 111-122*

# Diplomatik Yazı Türleri

# *Types of Diplomatic Correspondence*

**Serra JOUGHEL**

*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili ve Edebiyatı*
*Ankara Yıldırım Beyazıt University, Institute of Social Sciences, Arabic Language and Literature*
*joughels@yahoo.com*
*ORCID: 0000-0002-1481-2611*

**Makale Bilgisi / *Article Information***

**Makale Türü / *Article Types* :** Araştırma Makalesi / *Research Article*
**Geliş Tarihi / *Received* :** 24.04.2025
**Kabul Tarihi / *Accepted* :** 28.05.2025
**Yayın Tarihi / *Published* :** 30.06.2025
**Yayın Sezonu / *Pub Date Season* :** Haziran / *June*
**Cilt / *Volume*:** 3 • **Sayı / *Issue*:** 1 • **Sayfa / *Pages*:** 111-122

**Atıf / *Cite as***
JOUGHEL, S. (2025). Diplomatik Yazı Türleri, Lisânî İlimler Dergisi, 3(1), (2025), 111-122.

**Doi:** 10.5281/zenodo.15590508

**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.*

Dergimizde yayımlanan makaleler,
Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

*The articles published in our journal are licensed under*
*Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*

**Öz:** Diplomasi, devletler arasında barışçıl ilişkilerin kurulması, sürdürülmesi ve yönetilmesinde temel araçlardan biridir. Bu ilişkilerin ruhunu taşıyan, iradeyi şekillendiren ve hafızaya kaydeden en önemli unsurlardan biri ise diplomatik yazıdır. Diplomatik yazılar, sadece mesaj ileten metinler değil; aynı zamanda devlet aklının kâğıda dökülmüş hâli, millî iradenin dışa yansıyan ifadesidir. Her diplomatik metin, belirli bir siyasal niyeti, stratejik pozisyonu ya da tarihsel bir süreci yansıtır. Bu yazılar, krizlerin eşiğinde bir uyarı, barışın eşiğinde bir niyet, iş birliğinin başında bir temel olabilir. Sözlü ifadelerin geçiciliğine karşılık, diplomatik yazılar kalıcılığı ve resmiyetiyle öne çıkar; geleceğe bırakılan bir tanıklık, uluslararası ilişkilerde kullanılan en rafine araçlardan biridir. Diplomatik yazışmalar, yalnızca günün siyasetini şekillendiren geçici metinler değil; aynı zamanda devletlerin asırlar boyu birbirleriyle ördüğü

ilişkilerin kayıt altına alınmış hafızasıdır. Bu yönüyle, diplomatik yazı hem diplomasinin konuşan dili hem de tarihin sessiz tanığıdır. Diplomatik yazıların taşıdığı bu tarihî ve stratejik anlam, onları sadece içerik bakımından değil, biçimsel olarak da titizlikle incelenmesi gereken metinler hâline getirir. Diplomatik yazı türlerini tanımak ve doğru şekilde kullanmak, uluslararası ilişkilerde hem hukuki geçerlilik hem de stratejik derinlik açısından büyük önem taşır. Bu nedenle, diplomatik metinleri sadece okunacak belgeler değil; aynı zamanda çözümlenmesi gereken çok katmanlı diplomatik araçlar olarak değerlendirmek gerekir.

**Anahtar Kelimeler:** Diplomasi, Diplomatik yazışma, Diplomatik yazı türleri, Uluslararası ilişkiler.

**Abstract:** Diplomacy is one of the main tools for establishing, maintaining and managing peaceful relations between states. Diplomatic writing is one of the most important elements that carry the spirit of these relations, shape the will and record it in memory. Diplomatic texts are not only texts that convey messages; they are also the state's mind on paper and the outward expression of the national will. Each diplomatic text reflects a specific political intention, strategic position or historical process. They can be a warning at the threshold of crisis, an intention at the threshold of peace, a foundation at the beginning of cooperation. In contrast to the ephemerality of oral expressions, diplomatic correspondence is characterized by its permanence and formality, a testimony left for the future, one of the most refined tools used in international relations. Diplomatic correspondence is not only ephemeral texts that shape the politics of the day; it is also the recorded memory of the relations that states have woven with each other over centuries. In this respect, diplomatic writing is both the spoken language of diplomacy and the silent witness of history. This historical and strategic meaning of diplomatic writings makes them texts that need to be meticulously analysed not only in terms of content but also in terms of form. Recognizing the types of diplomatic writing and using them correctly is of great importance in terms of both legal validity and strategic depth in international relations. For this reason, diplomatic texts should be considered not only as documents to be read, but also as multi-layered diplomatic tools to be analysed.

**Keywords:** Diplomacy, Diplomatic correspondence, Types of diplomatic writing, International relations.

## Giriş

Devletler arası ilişkilerin zarafetle biçimlendiği diplomasi, tarih boyunca kalemle yazılan; ancak çoğu zaman barışa ya da çatışmaya kapı aralayan satırların dünyası olmuştur. Bu dünya içerisinde, diplomatik metinler hiç kuşkusuz en temel iletişim araçlarından biri olarak öne çıkar. Her biri dikkatle seçilmiş ifadelerle oluşturulan bu belgeler, bir devletin iradesini, görüşünü ve tutumunu diğer devletlere resmî yollarla ileten önemli yazılı belgelerdir. Diplomatik yazışmalar yalnızca iletişim vasıtaları değil; aynı zamanda dev-

letlerin niyetini, tutumunu ve tarihî hafızasını yansıtan belgeler niteliğindedir. Her satırı dengeli bir üslupla şekillenir; her cümlesi stratejik bir hesapla oluşturulur. Diplomasi, bir yandan uluslararası hukuk çerçevesinde işlerken, diğer yandan insan tabiatının değişken dinamiklerini de dikkate alan karmaşık bir etkileşim alanıdır. Bu yönüyle diplomatik metinler, çoğu zaman görünürdeki anlamın ötesine geçerek, satır aralarına yerleştirilen mesajlarla dolaylı iletişimin bir aracı hâline gelir. Söz konusu belgeler, ilişkilerin gerildiği dönemlerde koruyucu bir araç, yumuşadığı zamanlarda ise yapıcı bir zemin işlevi görür. Kimi zaman sadece bir nezaket gereği yazılırken, kimi zaman da devletlerin tarihî kararlarını şekillendiren kritik süreçlerin öncüsüdür. Diplomatik metinler, tarafların birbirine ne düşündüğünü, neyi talep ettiğini ve neye hazır olduğunu ifade ettiği resmî belgeler olarak uluslararası ilişkilerde belirleyici rol oynar. Bu nedenle diplomatik yazışmalar, sadece yazılı bir iletişim biçimi değil; aynı zamanda diplomatik kültürün aynası (aldyab, 2023, s.104) ve uluslararası ilişkilerin nabzını tutan yapısal unsurlardır. Bir milletin sesi, hafızası ve kurumsal duruşu, bu belgeler aracılığıyla tarihsel sürece kaydedilir. Diplomasi tarihi, büyük ölçüde bu metinler üzerinden okunur; zira birçok uluslararası kriz bu belgelerle başlar, çözüm de yine bu belgeler aracılığıyla şekillenir. Barışın dili de, çatışmanın ön işaretleri de diplomatik belgelerde tezahür eder. Ayrıca diplomatik metinler, yalnızca iletilen mesajın içeriğini değil, bu mesajın nasıl, ne zaman ve hangi üslupla iletildiğini de tayin eden metinlerdir. Nitekim bir kelimenin özenli seçimiyle bir kriz önlenebilir; bir ifadenin zamansız kullanımıyla diplomatik ilişkiler zedelenebilir. Bu nedenle diplomatik belgeler, sıradan bir yazı dilinin değil, diplomatik bir stratejinin ürünüdür. Bu metinlerin ağırlığı sadece içeriklerinden değil; yazıldıkları tarihî bağlamdan, muhatapların kimliğinden ve taşıdıkları anlamlardan da kaynaklanmaktadır. Zira diplomatik yazışmalar, kimi zaman bir ülkenin egemenlik hakkının beyanı; kimi zaman yeni bir uluslararası iş birliğinin ilk adımıdır. Uluslararası ilişkilerde belirsizliklerin hâkim olduğu anlarda, diplomatik metinler yön tayin eden rehber belgeler hâline gelir. Kamuoyunun algısını şekillendirir, tarafların konumlarını netleştirir ve kimi durumlarda tarihî bir sorumluluğun taşıyıcısı olur. Gelecekte bu belgeler, tarihçiler ve karar vericiler için birer delil, değerlendirme ya da uyarı kaynağı olabilir. Bu bağlamda, diplomatik yazışmalar içerik, biçim ve işlev bakımından çeşitli türlere ayrılmaktadır. Bu metinler genel hatlarıyla şu şekilde sınıflandırılabilir:

**1. Sözlü ve Yazılı Diplomatik Belgeler (Resmî Yazışmalar)**

**1.1. Nota (Note Verbale / Nota Diplomatique)**

Ülkeler arası diplomatik ilişkilerde en çok kullanılan resmi yazışma türüdür. Bir ya da birkaç ülkenin yetkililerine yönelik önemli bir bildiriyi diplomatik temsilciler aracılığıyla karşı tarafa ilettiği imzalı diplomatik belge Nota olarak adlandırılır (Sönmezoğlu, 1987). Nota, uluslararası diplomatik ilişkilerde

hem biçimsel hem işlevsel olarak temel taşıyıcı belgedir. Bir devletin dış politika tutumunu, tepkisini, beklentisini ve nezaketini ifade etmesine olanak sağlayan bu yazışma biçimi hem içeriği hem de üslubuyla diplomatik protokolün temel öğelerinden biridir. Bu yönüyle nota, uluslararası ilişkilerin yazılı hafızasını oluşturan araçlardan biridir.

Diplomatik Notanın İçeriği ve Üslubu:

Diplomatik notalar belirli bir format ve protokol dili kullanılarak hazırlanır. İçerik genellikle şu unsurlardan oluşur:

1. Selamlama ve Giriş Cümlesi
    - Örneğin: *"The Ministry of Foreign Affairs of the Republic of X presents its compliments to the Embassy of Y and has the honour to..."*
2. Konunun Tanıtımı ve Gelişme
    - Bahsedilen olay, karar, talep ya da şikâyet bu kısımda açıklanır.
3. Resmî İfade / Talep
    - Protesto, tebrik, rica, ret gibi ifade türleri açık bir şekilde beyan edilir.
4. Kapanış ve Nezaket Formülü
    - Örneğin: *"The Ministry of Foreign Affairs avails itself of this opportunity to renew to the Embassy the assurances of its highest consideration."*

Notanın Diplomatik İşlevi ve Önemi:

- Yazılı Delil Niteliğindedir: Uluslararası ilişkilerde daha sonra hukuki veya siyasi bir ihtilaf yaşanırsa nota, tarafların tutumunu gösteren resmî delil olur.
- Diplomatik Protokolün Ayrılmaz Parçasıdır: Her düzeyde diplomatik temasın temelini oluşturur.
- Zımni Rıza Önlenir: Özellikle ihlaller karşısında sessiz kalmamak ve hukuken "rıza" göstermemek için kullanılır.
- Kapsayıcı Bir Araçtır: Diplomatik nezaket ifadeleriyle hem bağ kurar hem de resmî tepki gösterme imkânı sunar.

**1.2. Ültimatom (Ultimatum)**

Bir devletin başka bir devlete verdiği ve hiçbir tartışma veya karşı koymaya yer bırakmaksızın, tanıdığı sürede isteklerinin yerine getirilmesini istediği

nota (TDK, 2005). Diplomatik metin türleri içinde en sert ve bağlayıcı belge türlerinden biridir. Bu metin, karşı tarafa kesin koşullar sunar ve bu koşulların belirtilen süre içinde yerine getirilmemesi durumunda, ilişkilerin kesilmesi, yaptırımlar ya da askerî müdahale gibi ciddi sonuçların doğacağı önceden bildirilir. Genellikle protesto veya talep notalarının sonuçsuz kalması hâlinde kullanılır. Ültimatomlar, resmî diplomatik nota biçiminde sunulur ve diplomatik müzakerenin tükendiği noktada başvurulan son yazılı uyarı aracıdır. Süreli, bağlayıcı ve tek taraflı nitelikleriyle kriz dönemlerinin belirleyici metinleri arasında yer alır.

## 2. Uluslararası Anlaşmalar ve Belgeler

### 2.1. Antlaşma (Treaty)

Antlaşma (treaty-traite) terimi, 1980'de yürürlüğe giren 1969 tarihli Antlaşmalar Hukuku Konusunda Viyana Konvansiyonu'nda tarif edilmiştir. Bu tanıma göre, bir antlaşma, "Devletler arasında, verilen isim ne olursa olsun, tek bir belge veya iki ya da daha fazla ilişkili belge halinde de olabilen, yazılı biçimde akdedilmiş ve uluslararası hukuka tabi bir uluslararası anlaşma"dır ((İskit, 2018). Bu tanım çerçevesinde, bir anlaşmanın "antlaşma" sayılabilmesi için şu unsurları taşıması gerekmektedir:

1. Tarafların devlet olması – Söz konusu belge, devletler arasında yapılmalıdır. (Ancak 1986 tarihli ikinci Viyana Sözleşmesi ile uluslararası örgütler de taraf olabilir.)
2. Yazılı biçimde yapılmış olması – Sözlü anlaşmalar, Viyana Sözleşmesi kapsamı dışında kalır.
3. Uluslararası hukuka tabi olması – Anlaşma, iç hukuk kurallarına değil, uluslararası hukuk ilkelerine tabi olarak düzenlenmelidir.
4. Hukuki bağlayıcılık arz etmesi – Tarafların yalnızca siyasi taahhütte değil, hukuki yükümlülük altına girmeyi hedeflemesi gerekir.

Antlaşmalar, devletlerin dış ilişkilerini düzenleyen temel araçlardır. Bu belgeler, diplomatik, ekonomik, askerî, teknik veya kültürel alanlarda iş birliğini sağlamaya yönelik olabilir. Tarafların iradelerini karşılıklı olarak ortaya koydukları bu metinler, uluslararası barış, güvenlik, ticaret ve iş birliğinin temel hukuki dayanaklarını oluşturur.

### 2.2. Sözleşme (Convention)

Sözleşme (Convention), birden çok devlet (veya uluslararası örgüt) arasında belirli bir konuda karşılıklı hak ve yükümlülükler doğurmak amacıyla yapılan, yazılı, uluslararası hukuka tabi ve bağlayıcı nitelikteki bir anlaşmadır. Bu kavram, 1969 tarihli Viyana Antlaşmalar Hukuku Sözleşmesi kapsa-

mında “treaty” (antlaşma) genel başlığı altında değerlendirilir. Dolayısıyla “sözleşme” de, tıpkı “antlaşma”, “protokol” veya “mutabakat muhtırası” gibi, hukuken aynı türde bir uluslararası anlaşmadır; ancak isimlendirme, anlaşmanın kapsamına ve amacına göre değişiklik gösterebilir. Sözleşmeler, taraf devletler açısından bağlayıcıdır ve imza-onay süreci tamamlandıktan sonra yürürlüğe girer. Taraflar, bu sözleşmeye aykırı eylemlerde bulunamaz (pacta sunt servanda ilkesi gereği). Sözleşmelerin uygulanması, yorumlanması, askıya alınması ve sona erdirilmesi gibi süreçler Viyana Sözleşmesi hükümlerine tabidir.

### 2.3. Protokol (Protocol)

Protokol sözcüğü, Fransızca “protocole” kelimesinden Türkçeye geçmiştir. Bu sözcük, ilk kez Fransa’da 1330 yılında “resmi tutanak” anlamında kullanılmıştır; 1829 yılından itibaren, “Resmi ilişkilerde ve törenlerde önde gelme hakkı ve biçimsel davranışlar konusunda uyulması gereken kurallar bütünü” olarak kullanılmaya başlamıştır. Protokol kelimesi dar anlamda milletlerarası konferansların, anlaşmaların tutanakları ve kamusal belgelerin aslı demektir. Protokol, devlet ve diplomasi alanındaki törenlerde, resmi ilişkilerde ve sosyal hayatta uygulanması gereken kurallar toplamıdır (Akan, t.y.). Bu kurallar hem ulusal hem de uluslararası düzeyde resmî ilişkilerin düzenli ve saygılı bir şekilde yürütülmesini sağlar. Protokol, diplomatik temsilcilerin ağırlanması, devlet törenlerinin icrası, oturma ve hitap düzeni gibi alanlarda standartlaşmayı hedefler. Böylece, devletler arası iletişimde saygınlık, denge ve eşitlik ilkeleri gözetilmiş olur.

### 2.4. Mutabakat Muhtırası (Memorandum of Understanding)

Büyükelçilik ya da diplomatik bir makam tarafından başlıksız kâğıda genelde Dışişleri Bakanlığı’na hitaben yazılan; belirli bir konuda, yazan tarafın görüş ve önerilerini içeren gayri resmî yazıları içerir (Luque 1999). Uluslararası ilişkilerde sıkça kullanılan bu belge, çoğu zaman bağlayıcı olmayan, ancak diplomatik ve siyasi önemi yüksek bir ön anlaşma niteliği taşır. Bu tür metinler, taraflar arasında resmi bir anlaşma yapılmadan önce temel ilkelerde uzlaşıldığını gösterir ve iş birliğinin çerçevesini çizer. Gelecekteki bağlayıcı anlaşmalara zemin hazırlar.

### 2.5. Deklerasyon (Decleration)

Resmi bir bağlamda, deklarasyon, bir hükümet veya örgüt tarafından yapılan resmi bir duyuru veya ilan olabilir. Örneğin, Amerikan kolonilerinin Büyük Britanya’dan bağımsızlıklarını ilan ettikleri 1776’da imzalanan Amerikan Bağımsızlık Bildirisi bir deklarasyondur. Kişisel bir düzeyde ise, deklarasyon, birinin inançlarını veya niyetlerini açıkça beyan ettiği bir açıklama veya beyan olabilir (ODS Danışmanlık, 2024). Deklarasyonlar, uluslararası

hukukta da önemli bir yer tutar. Hukuki olarak bağlayıcı olmamakla birlikte, tarafların bir konuda ortak tutumlarını, ilkelerini veya niyetlerini ortaya koyan siyasi belgeler niteliğindedir. Örneğin, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) bir deklarasyondur; bağlayıcı bir sözleşme olmamasına rağmen, evrensel insan hakları normlarının temelini oluşturmuştur. Bu tür bildiriler, zamanla teamül hukukunun oluşmasına katkı sağlayabilir ve devletlerin dış politikalarını yönlendirecek güçlü referans metinler haline gelebilir.

### 3.6. Nihai Senet (Final Act)

Nihai Senet, bir Diplomatik Konferansın prosedürünü özetleyen ve müzakereci tarafların Konferansı bir sonuca bağladıkları bir belgedir. Nihai senedin imzalanması, Diplomatik Konferansta aksi belirtilmedikçe, Devlet için yasal yükümlülükler yaratmaz veya imzalayan tarafı ilgili anlaşmayı imzalama veya onaylama konusunda bağlamaz (World Intellectual Property Organization, 2024).

Bu nedenle nihai senet (final act), esasen bir belgelendirme ve kayıt altına alma aracı niteliği taşır. Diplomatik konferansın tarihini, yerini, katılımcı tarafları ve görüşülen belgeleri belirtir. Ayrıca, üzerinde uzlaşıya varılan anlaşma metinlerinin nihai biçimlerini içererek, ileride yapılacak imzalar, onaylar veya katılım işlemleri için temel bir referans noktası oluşturur.

Nihai senet, genellikle ekli belgelerle birlikte yayımlanır; bu belgeler taslak anlaşmalar, bildiriler veya konferansta benimsenen kararları kapsayabilir. Ancak bu durum, senedin hukuken bağlayıcı bir metin olduğu anlamına gelmez. Taraflar arasında imzalanan gerçek uluslararası anlaşmalar, nihai senetten ayrı olarak ele alınır ve ancak ayrı bir onay süreciyle bağlayıcılık kazanır.

Uluslararası teamül gereği, birçok diplomatik konferans nihai bir senetle sonuçlandırılsa da, bu senet tarafların siyasi iradesini göstermekten öteye geçmez. Tarafların konferansa dair tutumlarını, görüşlerini ve iş birliği yönelimlerini göstermesi bakımından sembolik ve diplomatik bir değer taşır. Bu yönüyle, nihai senet hem konferansın tarihsel belgesi hem de gelecekte yapılacak işlemler için usulî bir dayanak olarak işlev görür.

## 3. Diplomatik Temsilcilik Belgeleri

### 3.1. Güven Mektubu (Lettre de créance)

Güven mektubu, diplomasi temsilcisinin yani büyükelçinin gönderildiği devlet başkanına, temsilcinin resmî sıfat ve sınıfını bildiren, kendisine itimat edilmesini isteyen bir mektuptur (BilgiTara, 2021). Bu belge, gönderen devletin en yüksek makamı (cumhurbaşkanı veya hükümdar) tarafından imzalanır ve alıcı devletin devlet başkanına hitaben düzenlenir. Güven mektubu,

büyükelçinin göreve resmen başlaması için gereken temel diplomatik belgedir. Mektubun kabulü, alıcı devletin söz konusu temsilciyi resmen tanıması ve onunla diplomatik ilişki kurmayı kabul etmesi anlamına gelir. Bu kabul töreni genellikle devlet protokolü çerçevesinde gerçekleştirilir ve büyükelçinin resmî sıfat kazanması bu aşamadan sonra geçerli olur. Güven mektubu, aynı zamanda büyükelçinin hangi devlet adına hareket ettiğini ve hangi devlet nezdinde görev yapacağını açık biçimde ortaya koyar. Bu belgede, büyükelçinin gönderilme amacı, temsil ettiği devletin iyi niyeti ve alıcı devlete duyulan saygı da diplomatik dil çerçevesinde ifade edilir. Büyükelçi, güven mektubunu sununcaya dek yalnızca hazırlık ve nezaket ziyaretleri gerçekleştirebilir; ancak bu mektubun resmen takdimi ve kabul edilmesinden sonra tam yetkili temsilci olarak görevine başlayabilir. Bu durum, büyükelçinin diplomatik statüsünün uluslararası hukuk açısından fiilen kazanıldığı an olarak kabul edilir.

### 3.2. Geri Çağırma Mektubu (Lettre de rappel)

Başka bir göreve atanmış Büyükelçi için, Büyükelçinin görevinin bittiğine ilişkin mektubu içerir (Ünsal, 2019). Bu belge, gönderen devletin en yüksek makamı tarafından hazırlanır ve alıcı devletin devlet başkanına hitaben yazılır. Geri çağırma mektubu, büyükelçinin görev süresinin sona erdiğini ve artık söz konusu devlette o ülkeyi temsil etmediğini resmen bildiren diplomatik bir belgedir. Bu metin, çoğunlukla yeni büyükelçinin güven mektubuyla birlikte takdim edilir ve böylece diplomatik temsilin kesintisiz şekilde devamı sağlanmış olur.

### 3.3. Akreditif Belgesi (Letter of Credit)

Diplomaside akreditif, bir diplomatik temsilcinin – özellikle büyükelçinin – görev yapacağı ülke veya uluslararası örgüt nezdinde resmen tanınmasını ve yetkilendirilmesini sağlayan yazılı diplomatik belgedir. Bu belge, gönderen devletin en yüksek makamı (genellikle cumhurbaşkanı veya hükümdar) tarafından hazırlanır ve alıcı devletin ya da örgütün en üst düzey yetkilisine hitaben düzenlenir. Akreditif, büyükelçinin hangi ülke adına, hangi sıfatla ve ne tür yetkilerle görev yapacağını belirtir. Bu belge, temsilcinin resmî olarak göreve başlaması için olmazsa olmaz nitelikte bir diplomatik işlemdir. Akreditifin kabulü, alıcı devletin söz konusu temsilciyi resmen tanıdığını ve onunla diplomatik ilişki kurmayı kabul ettiğini gösterir. Diplomatik teamüllere göre, bir büyükelçi göreve başlamadan önce güven mektubu ile birlikte ya da bazı durumlarda onun yerine akreditif mektubu takdim eder. Akreditifin sunulması ve kabul edilmesiyle birlikte, temsilci tam yetkili diplomatik sıfat kazanır ve alıcı devletin protokol listesine göre resmî temsil işlevini yerine getirmeye başlar. Akreditif, diplomatik ilişkilerin temelinde yer alan karşılıklı tanıma ve temsil ilkelerinin somutlaşmış hâlidir. Aynı zamanda bu belge,

devletler arası ilişkilerde protokol düzenini korumak, temsilci sıfatını açıkça belirlemek ve diplomatik bağlamda yetki karmaşasını önlemek amacıyla işlev görür.

### 3.4. Yetki Belgesi (Full Powers)

Yetki Belgesi (Full Powers), uluslararası hukukta ve diplomatik uygulamalarda, bir devletin yetkili makamı tarafından belirli bir kişiye bir uluslararası antlaşmayı müzakere etme, parafe etme veya imzalama konusunda verilen resmî, yazılı ve sınırlı bir yetkilendirme belgesidir. Bu belge, özellikle çok taraflı toplantılar, uluslararası konferanslar veya antlaşma görüşmeleri sırasında, temsilcilerin hangi sınırlar içerisinde ve hangi yetkilerle hareket ettiklerini belirlemek amacıyla düzenlenir. 1969 tarihli Viyana Antlaşmalar Hukuku Sözleşmesi'nin 2. maddesinde "full powers" açık biçimde tanımlanmış olup, antlaşma imzalamaya veya kabul etmeye yetkili kişilerin, bu yetkilerini dayandırdıkları belgenin şekli ve içeriği uluslararası hukuk bakımından büyük önem taşır. Buna göre, bir kişinin devlet adına bağlayıcı uluslararası işlemler yapabilmesi için yetkilendirilmiş olması gerekir; aksi hâlde söz konusu işlemler devlet açısından geçersiz sayılabilir.

## 4. Ziyaret ve Görüşme Belgeleri

### 4.1. Tutanak (Proces-verbal)

Tutanak, diplomaside iki veya daha fazla taraf arasında gerçekleştirilen resmî görüşmelerin, toplantıların, oturumların veya müzakerelerin içeriğini, sürecini ve sonucunu yazılı şekilde kayda geçiren resmî belgedir. Fransızca kökenli "procès-verbal" terimiyle anılan bu kavram, diplomatik süreçlerin şeffaf, düzenli ve izlenebilir biçimde yürütülmesini sağlamada temel araçlardan biridir. Diplomatik tutanaklar, gerçekleştirilen bir görüşmede ifade edilen beyanları, tarafların tutumlarını, üzerinde uzlaşılan veya görüş ayrılığı yaşanan konuları yorum katılmadan, nesnel bir dille belgeleyen metinlerdir. Bu belgeler gerek görüşme sürecinin ilerleyen aşamalarında gerekse gelecekteki anlaşmazlıklarda başvurulabilecek resmî referans kaynakları olarak kullanılır.

Diplomaside Tutanakların İşlevi:

- Müzakere sürecinin kayda geçirilmesi
- Taraflar arasında mutabık kalınan noktaların belgelenmesi
- İleride yapılacak antlaşma ve protokollere dayanak oluşturulması
- Tarihî ve arşivsel kayıt değeri taşıması
- Diplomatik sorumlulukların belgelenmesi

### 4.2. Ortak Açıklama (Joint Communiqué)

Diplomatik kuruluşlar arasındaki önemli ikili veya çok taraflı toplantıların ardından yayınlanan, üzerinde mutabık kalınan ve genellikle tüm taraflarca imzalanan bir kamu açıklaması (Wikipedia, 2024). Bu açıklama, görüşmelerin içeriğini, üzerinde uzlaşıya varılan konuları ve tarafların ortak tutumlarını kamuoyuna bildirmek amacıyla hazırlanır. Ortak açıklamalar, genellikle zirveler, devlet başkanları görüşmeleri, dışişleri bakanları toplantıları veya uluslararası konferanslar sonrasında düzenlenir. Bu metinler hem kamuoyunu bilgilendirme işlevi görür hem de devletler veya örgütler arasındaki diplomatik iletişimin şeffaflığını ve resmiyetini ortaya koyar. Açıklamanın içeriği; toplantının tarihini, yerini, katılımcı tarafları, ele alınan başlıca meseleleri, tarafların ortak tutumlarını ve varsa gelecekte atılacak adımları özetler. Ortak açıklama, hukuken bağlayıcı bir belge değildir; ancak tarafların beyan ettiği siyasi iradeyi yansıttığı için diplomatik ve siyasi açıdan güçlü bir taahhüt niteliği taşır.

### 4.3. Basın Açıklaması (Press Release)

Basın Açıklaması, diplomasi alanında bir devletin dışişleri bakanlığı, büyükelçiliği veya uluslararası bir örgüt tarafından, belirli bir gelişme, karar, görüşme veya olay hakkında kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla yapılan resmî duyurudur. Bu açıklamalar, genellikle yazılı metin hâlinde hazırlanır ve ilgili kurumun internet sitesi, basın birimi veya sosyal medya kanalları aracılığıyla yayımlanır. Basın açıklamaları, kamu diplomasisinin temel araçlarından biridir; hem iç kamuoyuna hem de uluslararası topluluğa taraf devletin veya kurumun duruşunu, politikasını veya değerlendirmesini iletmek için kullanılır.

## Sonuç

Bu çalışma, diplomatik yazının uluslararası ilişkilerdeki tarihsel, hukuki ve iletişimsel önemine dikkat çekmekte; diplomatik metinlerin yalnızca birer yazışma türü değil, aynı zamanda devlet aklının kâğıda dökülmüş stratejik bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır. Diplomatik belgeler, devletlerin dış politikada benimsedikleri tutumları, talepleri ve yaklaşımları yazılı biçimde kodlayarak hem güncel ilişkileri yönlendirmekte hem de uluslararası sistemin işleyişine katkı sağlamaktadır. Barış çağrılarından protestolara, iş birliği tekliflerinden restleşmelere kadar çok geniş bir yelpazede kullanılan bu metinler, aynı zamanda devletler arasında güven inşa edilmesine, krizlerin yönetilmesine ve uzun vadeli ittifakların tesisine hizmet etmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan başlıca diplomatik yazı türleri —nota, nota verbal, deklarasyon, güven mektubu, mutabakat muhtırası, ültimatom ve diğerleri— biçimsel özellikleri ve kullanıldıkları bağlama göre farklılık arz

etmekle birlikte, ortak noktaları devletler arası iletişimin resmiyet ve ciddiyet taşıyan temel yapı taşları olmalarıdır. Bu metinler, sadece diplomatik teamüllerin değil, aynı zamanda uluslararası hukukun da yazılı belgeler yoluyla somutlaştığı araçlardır. Her bir tür, kendi içerisinde belirli bir üslubu, diplomatik tonu ve protokol kurallarına uygun bir biçimi barındırır. Bu nedenle yalnızca içerik değil, biçim de diplomatik mesajın anlaşılmasında ve yorumlanmasında belirleyici rol oynar.

Diplomatik metinlerin doğru okunması ve analiz edilmesi, yalnızca metinlerin tercümesi veya yorumu açısından değil; aynı zamanda devletlerin dış politika hedeflerinin, stratejik yönelimlerinin ve kriz yönetim tarzlarının anlaşılması bakımından da son derece kritiktir. Bu bağlamda, diplomatik yazıların hem tarihsel bağlamda belgelenmesi hem de içeriksel ve türsel düzlemde incelenmesi, diplomasi disiplininin temel araştırma alanlarından biri olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak bu araştırma, diplomatik yazışmaların taşıdığı çok katmanlı anlam dünyasını, işlevsel çeşitliliğini ve tarihsel sürekliliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Diplomatik metinler, yalnızca iki devlet arasında alışverişi yapılan resmî belgeler değil; aynı zamanda uluslararası ilişkilerin yönünü belirleyen, krizleri yumuşatan ya da yeni bir dönemi başlatan stratejik araçlardır. Bu nedenle söz konusu metinlerin türsel olarak doğru şekilde sınıflandırılması, içeriklerinin bağlamsal derinlikle analiz edilmesi ve tarihî süreçte üstlendikleri rolün bütüncül bir yaklaşımla kavranması, yalnızca akademik disiplinler için değil, uygulamalı diplomasi açısından da temel bir gerekliliktir.

Bu çerçevede, diplomatik yazıların yalnızca kuramsal düzeyde değil, aynı zamanda pratik ve işlevsel boyutlarıyla da değerlendirilmesi, devletler arası iletişimin niteliğini artıracak; uluslararası ilişkilerde daha sağduyulu, dengeli ve bilinçli bir diplomatik dilin kurulmasına katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça

Akan, C. (t.y.). *Akademik profil*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi. https://avys.omu.edu.tr/public/cemile.akan

Aldyab, A. (2023). Tercümede Anlam ve Bağlamın Etkisi. Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 16(95), 101-106.

BilgiTara. (2021). *Güven mektubu nedir? İtimatname örnekleri*. 26 Mayıs 2025 tarihinde https://bilgitara.com/guven-mektubu-nedir-itimatname-ornekleri/#Guven_Mektubu_Nedir adresinden erişildi.

İskit, T. (2018). *Diplomasi tarihi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/ULI407U/ebook/ULI407U-12V1S1-8-0-1-SV1-ebook.pdf

Luque, A. F. (1999). An Approach to Diplomatic Translation. *Translation*, 3(4). Retrieved from https://translationjournal.net/journal/10dipl.htm

ODS Danışmanlık. (2024). *Deklarasyon*. 15 Mayıs 2025 tarihinde https://odsdanismanlik.com/tr/makaleler/deklarasyon/ adresinden erişildi.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/

UliWiki. (2020). *Diplomatik yazışma türleri*. 20 Mayıs 2025 tarihinde https://uliwiki.org/index.php?title=Diplomatik_Yaz%C4%B1%C5%9Fma_T%C3%BCrleri adresinden erişildi.

Ünsal, G. (2019). Diplomasi dili ve çevirisi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,

(17), 22-39. DOI: 10.29000/rumelide.656595.

Wikipedia. (2024). *Joint communiqué*. 26 Mayıs 2025 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/Joint_Communiqu%C3%A9 adresinden erişildi.

World Intellectual Property Organization. (2024). *Diplomatic conference to conclude an international legal instrument relating to intellectual property, genetic resources and traditional knowledge associated with genetic resources: Procedural and legal aspects (Q&A)*. https://www.wipo.int/diplomatic-conferences/en/docs/gr-dip-conf-qa-procedural-and-legal-aspects.pdf

*Lisanî İlimler Dergisi*
*Journal of Linguistic Studies*
*Haziran / June 2025, 3 (1): 123-138*

# Yusuf İdris'in "Gökyüzünden Bir Sofra" Adlı Kısa Öyküsü Üzerine Bir İnceleme

# *An Analysis on the Short Story Titled "A Table from the Sky" by Yusuf Idris*

**Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT**

*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*
*iepolat@gazi.edu.tr*
*ORCID: 0000-0002-3117-6872*

**Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ**

*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*
*ctkoc@gazi.edu.tr*
*ORCID: 0000-0002-6881-732X*

**Makale Bilgisi / *Article Information***

**Makale Türü / *Article Types* :** Araştırma Makalesi / *Research Article*
**Geliş Tarihi / *Received* :** 04.03.2025
**Kabul Tarihi / *Accepted* :** 30.04.2025
**Yayın Tarihi / *Published* :** 30.06.2025
**Yayın Sezonu / *Pub Date Season* :** Haziran / *June*
**Cilt / *Volume*:** 3 • **Sayı / *Issue*:** 1 • **Sayfa / *Pages*:** 123-138

**Atıf / *Cite as***
POLAT, İ.E., KOÇ, C.T., (2025). Yusuf İdris'in "Gökyüzünden Bir Sofra" Adlı Kısa Öyküsü Üzerine Bir İnceleme, Lisânî İlimler Dergisi, 3(1), (2025), 123-138.

**Doi:** 10.5281/zenodo.15590533

**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.*

Dergimizde yayımlanan makaleler,
Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

*The articles published in our journal are licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*

**Öz:** Yüzlerce yıl öncesine uzanan çeşitli formlarda örnekleri bulunan kısa öykünün modern anlamda 20. yüzyıldan itibaren Arap Edebiyatında bağımsız bir tür olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Mısır tarihten gelen zengin edebi alt yapısından beslenerek bu türün ilk örneklerinin görüldüğü ülkelerden biri olmuştur. Mısır'ın en önemli edebiyatçılarından biri sayılan Yusuf İdris öykü alanında öne çıkmıştır. Eserlerinde Mısır halkının yaşadığı ekonomik, siyasi ve kültürel sorunlara ile çatışmalara yer veren yazar Mısır'a özgü bir edebiyat oluşturulması için büyük çaba sarf etmiştir. Bu çalışmaya konu olan Gökyüzünden Bir Sofra (ءامسلا نم ةيلبط) isimli kısa öykü Yusuf İdris tarafından 1958 yılında yayımlanan Bir Şeref Meselesi (فـرش ةثداح) koleksiyonunda yer alan yedi kısa öyküden biridir. Öykü Munyetu'n-Nasr isimli bir beldede yaşayan Şeyh Ali etrafında dönmektedir. Kısa öykü gözlemci bakış açısıyla anlatılmakta olup öykünün geçtiği zaman belli değildir. Fasih Arapçanın hâkim olduğu öyküde yakın bir dil kullanılmıştır. Sıkça kullanılan diyaloglar sayesinde okuyucu öykünün içine çekilmiş gibidir.

**Anahtar Kelimeler:** Mısır kısa öykücülüğü, Yusuf İdris, Gökyüzünden bir sofra

**Abstract:** It is possible to say that the short story, which has examples in various forms dating back hundreds of years, emerged as an independent genre in Arabic literature in the modern sense starting from the 20th century. Egypt, nourished by its rich literary infrastructure from history, became one of the countries where the first examples of this genre were seen. Yusuf Idris, considered one of the most important writers of Egypt, came to the fore in the field of short stories. The author, who included the economic, political and cultural problems and conflicts experienced by the Egyptian people in his works, made great efforts to create a literature specific to Egypt. The subject of this study, a short story called A Table from the Sky (ءامسلا نم ةيلبط), is one of the seven short stories in the collection A Matter of Honor (فـرش ةثداح) published by Yusuf Idris in 1958. The story revolves around Sheikh Ali, who lives in a town called Munyetu'n-Nasr. The short story is told from an observer's point of view and the time when the story takes place is not specified. The story, which is dominated by fluent Arabic, uses a familiar language. The reader is drawn into the story thanks to the frequent dialogues.

**Keywords:** Egyptian short story, Yusuf Idris, A table from the sky

## Giriş

Bir edebi tür olarak kısa öykü türü 20. yüzyılda Batı Edebiyatından doğmuş olsa da Doğu medeniyetinin tarihine bakıldığında bu türün benzerlerine rastlamak mümkündür. Söz konusu benzer örnekleri Arap edebiyatı için Arapların Cahiliye dönemlerindeki ahlak, örf, adet, gelenek, savaş ve kahramanlıkları işlendiği, Cahiliye döneminin ünlü şairi Antara Bin Şeddad kıssaları (Goldziher, 2012; 139); Kuran-ı Kerim'de geçen kıssalar; Emevi dönemindeki çeviri faaliyetleriyle Farsçadan Arapçaya geçen "Kelile ve Dimne", "Binbir Gece Masalları"; Abbasi döneminde ortaya çıkarak modern

kısa öykü türüne en yakın örnek sayılabilecek olan makâmeler olarak sıralamak mümkündür (Dağbaşı ve Tağlı, 2024, s.162). Ayrıca İslamiyet'in gelişiyle birlikte Kuran'da geçen kıssaların zamanının öne çıkan anlatısı olduğu değerlendirmeleri de bulunmakta, bu kıssalarda ahlâkî ve tarihsel dersler ile kullanılan üslup, dönemin edebiyat anlayışında değişikliklere neden olduğu düşünülmektedir (Yazıcı, 2004, s.21). Modern anlamda Arap edebiyatında ilk kısa öykü türünün görülmesi ise Modern Arap Edebiyatının başlangıcı sayılan 1798'de Napolyon'un Mısır'ı işgali ile başlayan dönemi takiben 19. yüzyıl sonlarında 20. yüzyılın başlarındaki "Nahda" adı verilen bir döneme denk gelmektedir. Arap Edebiyatında bu dönemde Batı Edebiyatının etkilerinin görüldüğü, yer yer Batı ile Doğu'nun sentezlendiği düşünülmektedir (Arkan, 2020, s.269). Dolayısıyla bu dönemde batılı anlamda ilk edebi ürünlerin verildiği görülmektedir. Buna bağlı olarak ilk öykü, ilk roman örneklerini belirleme konusunda kimi zaman anlaşmazlıklar yaşansa da genel kabule göre Arap Edebiyatındaki ilk kısa öykü Mısırlı yazar Muhammed Teymur'un 1917 yılında "es-Sefûr" gazetesinde yayımlanan "Fi'l-Kitar" (Trende) adlı öyküsüdür (Yıldız, 2002, s.46).

**Mısır Öykücülüğüne Kısa Bir Bakış**

Mısır, yaşanan işgal ile Batıyla tanışan ilk Arap ülkelerinden olurken bunun bir getirisi olarak edebi türler konusunda önemli gelişmelere ve ilklere şahit olmuştur. İşgalin sona erdikten sonra göreve gelen Kavalalı Mehmet Ali Paşa döneminde önemli gelişmeler yaşandığı söylenebilir. Bunlardan bazıları Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi, Mısır'da mesleki okulların açılması, matbaa kurulması ve resmî gazete basılması olarak sıralanabilir. Bu yeniliklerin bir sonucu olarak Avrupa'dan dönen öğrencilerin genelde Batı özelde Fransız edebiyatını okuması, çevirmesi ve dahi taklit etmesiyle ilerleyen süreçte (Hourani, 1994, s.70) 20. yüzyılın ilk çeyreğinin sonlarında Batı edebiyatı etkisi -deyim yerindeyse özenme ve taklit- giderek azalmış Mısırlı edebiyatçılar özgün eserlerini ortaya koymaya başlamıştır. Bu geçiş döneminde Mısır'da Mustafa el-Menfaluti, Hüseyin Heykel, Taha Hüseyin, İbrahim el-Mazini gibi isimler ön plana çıkmışlardır. Özelde Mısır'da genelde Arap Edebiyatında özellikle "el-Abarât" isimli eseriyle bilinen el-Menfaluti ve Muhammed Teymur başta olmak üzere öncülleri ardından 1930 sonrası kısa öykü büyük bir ivme kazanmıştır (Yazıcı, 1999, s.29). Mısır'dan Fransa'ya gönderilen öğrenci kafilesinin başında bulun Rifa Rafi et-Tahtavi dönemin Mısır'ında öne çıkan bir isimdir. Tahtavi, Fransa'da öğrendiği iyi derecede Fransızca ile döndükten sonra çeviriler yapmış, Fransa'daki gözlemlerini anlatmak için "Tahlisu'l-İbriz fi Telhisi Bariz" isimli seyahatname türü eseri kaleme almış, ayrıca Fenelon'dan çevirdiği "Les Aventures de Telemaque" isimli çeviriyle de Arap dünyası için örnek bir eser ortaya koyduğu düşünülmektedir (Velioğlu, 2023, s.43). Ayrıca Tahtâvî 1828 yılında

"el-Vaka'i el-Misriyye" isimli Mısır'da yayımlanan ilk gazete niteliğindeki gazeteyi basmıştır.

Arap edebiyatındaki ilk kısa öykü sayılan Muhammed Teymur'un Trende öyküsü aynı zamanda Mısır için de önem teşkil etmektedir. Teymûr, bir diğer Mısırlı yazar Menfalûtî'nin etkisi altında kalmış, sınıf farklılıklarına dikkat çektiği kısa öyküler kaleme almıştır. Trende adlı öyküde de kahramanlar arasında farklı toplum kesimlerinden bireylerin dünyayı algılayış biçimleri üzerinden bir çatışma vardır. Bu çatışmada Teymûr, realist eleştirilerde bulunarak toplumun problemlerini savunur. Özelde Mısır öyküsünün genelde ise Arap öyküsünün olgunlaşmasında Muhammed Teymur'un yanı sıra Mahmud Teymur'un ve Mahmud Tahir Laşin'in katkıları büyüktür. 1920'lerin sonunda Mahmud Teymur ve Mahmud Tahir Laşin'in eserleriyle Mısır'da öykünün oluşum dönemi tamamlanmıştır. Teymûr, romantik tarzda öyküler yazarken Laşin, realist tarzda öyküler kaleme almıştır. 1940'lı yıllarda Mısır'da öyküde romantizm akımı doğup gelişmiştir. Bu akımın doğup gelişmesinin en büyük nedeni, 1930'lu yılların gerginliklerin yaşandığı yıllar olması ve bu dönemde ulusal emellerin gerçekleşmesi için gerekli şartların sağlanamamış olmasıdır. (Hafız, 2003, s.19)

**Yusuf İdris'in Hayatı ve Öykücülüğü**

Mısır'ın önemli yazarlarından biri sayılan Yusuf İdris 19 Mayıs 1927 tarihinde Mısır'ın doğu vilayetlerinden Fakus'e bağlı Beyrum'da doğmuştur. Babası ziraat müfettişi olduğundan sık sık şehir değiştirmek zorunda kalmış, bu yüzden çocukluk ve gençliğinde ailesinden ayrı yaşamıştır. 1945 yılında gittiği Kahire Üniversitesi'nde aldığı tıp eğitimi esnasında tıp fakültesinde öğrenci birliği sekreterliği ve genel sekreterliği gibi görevler üstlenerek henüz öğrenciyken aktif bir sosyal hayat sürmüştür. Eğitimi sırasında ve sonrasında edebi faaliyetlere yönelmiş, gelenekle moderni sentezlediği bir Mısır tiyatrosu kurma girişimlerinde bulunmuş ancak dönemin siyasi isimlerine muhalifliğiyle okuldan uzaklaştırma cezaları almıştır.

İlk öykü kitabı "En Ucuz Geceler" adıyla 1954 yılında yayımlanan İdris, farklı zamanlarda "Ruzu'l-Yusuf, Şab, Misr Cumhuriye, Ahram" isimli dergi ve gazetelerde editörlük, köşe yazarlığı yapan yapmıştır. 1964 yılında Cumhurbaşkanı Cemal Abdunnasır tarafından edebiyat nişan ödülüne; 1988 yılında Irak Cumhurbaşkanı Saddam Hüseyin tarafından edebiyat nişan ödülüne; 1990 yılında Hüsnü Mübarek tarafından takdir nişanına layık görülmüştür. Hayatının son yıllarında yakalandığı beyin kanseri için önce Kahire'de tedavi görmeye başlamış ardından dönemin Cumhurbaşkanı Hüsnü Mübarek tarafından tedavi için Kahire'ye gönderilmiştir. 1991 yılında 64 yaşındayken Londra'da vefat eden İdris Kahire'de düzenlenen cenaze töreni ardından doğduğu yer olan Beyrum'a defnedilmiştir (Koç, 1995, s.14).

İlk edebi faaliyetleri 1950'de henüz tıp öğrencisiyken başlayan İdris, kaleme aldığı roman, öykü, tiyatro, anı, röportaj, senaryo vb. eserlerde biyografi ve yaşam temalarına sıkça yer vermesiyle bilinmektedir. Fransız yazarlar Maupassant, Hemingway, Rus yazar Anton Çehov, Çek yazar Franz Kafka gibi isimlerden genel olarak etkilenirken bu isimler içinde Çehov'un etkisinin diğerlerine nazaran daha büyük olduğu görülmektedir. Eserlerinde genellikle yoksul halk kitlelerinin yaşamını, Mısır'ın bağımsızlığını konu edinirken sıkça diyaloglara başvurur, çoğunlukla birinci tekil şahıs kullanımını tercih ettiği görülür. İdris, eserlerinde Mısır halkını ve halkın ekonomik, sosyal, siyasal sıkıntılarla geçen yaşantısını anlattığı ve buna ek olarak bu gerçeklikten uzak, romantik, halkın sorunlara parmak basmayan eserler yazan çağdaşlarına yönelik eleştiriler getirdiği bilinmektedir. İdris, Batı edebiyatından ayrı olarak konusunu Mısır›ın toplumsal hayatının gerçeklerinden alan, Mısır'a özgü milli bir edebiyat meydana getirmeye çalışmış, yerel renge ve eserlerindeki kişilerin inandırıcılığına gösterdiği hassasiyet nedeniyle öykü ve romanlarının anlatımında edebi dil, diyaloglarda ise halk dili kullanmıştır. Bu sebepten bazı eleştirmenlerce Mahmud Tahir Laşin, Mahmud Teymur ve Yahya Hakkı gibi edebiyatçıların öncülüğünü yaptığı "el-Medresetu'l-Hadise" adlı edebiyat ekolünün temsilcileri arasında sayılmıştır (Yıldız, 2009, s.288-301).

Yazarın toplamda 42 eseri bulunmakta olup bunların 12'si öykü kitabı, 8'i roman, 8'i tiyatro 14'ü ise anı ve düşünce yazılarıdır. Eserleri İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça, Japonca Çince gibi pek çok dile çevrildiyse de (Koç, 1995, s.14-18) süreli dergilerde veya öykü antolojilerinden yayımlanan öyküleri dışında tam bir eseri Türkçeye çevrilmemiştir (Yıldız ve Özcan, 2023). Yıldız (2001), Ceylan (2020), (2021), Arslan (2023) tarafından yapılan çalışmalarda da Yusuf İdris'in farklı koleksiyonlarından birer kısa öyküsü Türkçeye çevrilmiştir.

**Gökyüzünden Bir Sofra Adlı Kısa Öykünün Çevirisi**

Munyetu'n-Nasr'ın caddelerinden birinde koşan birini görürsen bu, bir olayın alametidir. Zira orada insanlar, nadiren koşar. Sahi, köyde koşmayı gerektirecek bir şey yokken neden koşsunlar ki? Randevular bir iki dakikayla sınırlandırılamaz. Trenler, güneşe göre hareket eder. Güneş doğduğunda bir tren, güneş gökyüzünü yarıladığında bir başkası, güneşin batışıyla da bir diğeri hareket eder. Orada telaşa yol açacak, acele etmeye neden olup sinirleri tahrip eden gürültü yoktur. Her şey ahestedir, zihin dingin. Herkes oranın bu sakinliğinden, sükûnetinden hoşnuttur. İvedilik asla tasvip edilmez, acelecilik şeytandandır.

Munyetu'n-Nasr'da koşan birini görürsen bu, bir olayın alametidir ve polis sirenlerini duymaya benzer. Nitekim bu koşuşun ardında galeyana getiren

bir durum olmalı, sessiz ve sakin bu beldede ortalığı ayağa kaldıran bir durum olması ne kadar da eğlenceli!

İşte o cuma günü, Munyetu'n-Nasr'da sadece bir kişi koşmuyordu, aksine dalga dalga artan bir telaş hâli vardı. Bu telaşın sebebini kimse bilmiyordu. Cadde ve sokaklar, her zamanki gibi cuma namazından sonra her yeri saran sonsuz bir sükûnette yüzüyordu. Bu vakitlerde sokaklar, ucuz sabun köpüğüyle yıkanır, ortalığı bir koku sarardı. Kadınlar evlerinde yemek hazırlamakla meşgul olur, erkeklerse yemek hazır olana dek aylak aylak dolaşmaktan takatten düşerdi. Birdenbire bu sükûnet, insanları galeyana getiren cüsseli bir şahsın koşuşturmacasıyla bozuldu. Bu şahıs, bir evin önünde oturan bir grup insanın önünden koşarak geçti. Koşarken onlara selam vermeyi de unutmadı. Orada bulunanlar, adamın bu telaşının nedenini sormak için birden ayağa kalkarak selamına karşılık verdi oysa adam, duraksamadan yoluna devam etti. İşte o vakit, merakla adamın peşinden yürümeye koyuldular. Sonra içlerinden biri acele etmeleri gerektiğini söyleyince koşmaya başladılar. Hepsi, kendilerini koşarken buldular ve oturanlara da selam vermeyi unutmadılar. İnsanlar, çok geçmeden kalabalıklar hâlinde koşmaya başladı.

Ama olay ne kadar gizemli olursa olsun, sonunda anlaşılması ve insanların çok geçmeden olay mahallinde toplanması kaçınılmazdır; çünkü belde, nefes nefese kalmaksızın bir baştan bir başa kat edilecek kadar küçük bir yerdir. Bu yüzden bir olay oldu mu herkes tarafından hızlıca öğrenilir.

Çok geçmeden onlarca insan harman yerinde toplandı. Koşabilen herkes oraya ulaştı, yolda ağır ağır yürüyen ihtiyarlar dışında başka kimse kalmadı. İhtiyarlar ile genç ve çocuklar arasındaki fark, bariz bir şekilde görülüyordu. Ama onlar da olayın heyecanı kaçmadan ve bir an evvel oraya ulaşmak için acele ediyorlardı.

Allah'ın diğer geniş beldelerinde olduğu gibi Munyetu'n-Nasr'ın insanları da cuma gününe karşı karamsardır. Onlara göre cuma günü vuku bulabilecek herhangi bir olay mutlaka bir felakete neden olur. Sadece bu da değil, hatta onlar karamsarlıklarında mübalağaya kaçıp bizatihi o günde başarısız olunacağı korkusuyla herhangi bir işlerini yapmazlar. Bu sebeple tüm işlerini cumartesi gününe ertelerler. Eğer sen "Bu karamsarlığın nedeni ne?" diye sorarsan "cuma gününde uğursuz bir saat vardır." diye cevap verirler. Fakat aşikâr ki gerçek sebebi bu değildir. Görünüşe göre o uğursuz saat, mazeretten başka bir şey de değildir; çiftçilerin cuma günkü işlerini cumartesi gününe erteleyebilme vesilesidir. Böylece cuma günü, dinlenme günü olur. Fakat "dinlenmek" kelimesi, çiftçilerin lügatinde hoş karşılanmayan bir kelimedir. "Dinlenmek" kelimesi, onların yorulmadan çalışmak konusundaki olağanüstü yeteneklerine ve dayanıklılıklarına bir ihanettir. Dinlenmeye

sadece taze eti bulunan, gölgede çalıştığı hâlde nefes nefese kalan belde halkının ihtiyacı var. Çiftçiler nezdinde haftalık dinlenme bir bidattir. Yalnız cuma gününde uğursuz bir saat vardır ki, o vakit işlerin tamamlanmak üzere cumartesi gününe ertelenmesi caizdir.

Bu nedenle belde halkı, eğer birileri bir yerde koşturuyorsa, bunun birinin başına gelen büyük bir felaket olduğunu tahmin eder. Ama onlar, harman yerine ulaştıklarında ne ölmüş bir hayvan ne yükselen bir yangın ne de birbirine bıçak çeken insanlar gördüler.

Belde halkı, hiddetli bir hâlde harmanın ortasında duran Şeyh Ali'yi gördü. Şeyh Ali, cübbesini ve sarığını çıkardı, asasını kavradı ve öfkeyle sallamaya başladı. İnsanlar, olan biteni sorup soruşturduklarında, daha önce oraya varanlar "Şeyh, Allah'ı inkâr edecek." diye cevap verdiler. O vakit, insanlar güldüler. Kuşkusuz bu, kendisi de bir fıkraya benzeyen Şeyh Ali'nin bir başka fıkrası olmalı. Onun eşek başı gibi kocaman bir başı, baykuş gözü gibi kan kırmızısı yusyuvarlak, iri gözleri vardı. Konuşurken sesi, bir vapurun sesi gibi boğuk çıkardı. Sustuğunda ve kendi kendine bir şeyler geveledi̇ğinde de yüzü gülmez. Mutlu olduğunda -ki nadiren mutlu olur- kahkaha atardı. Mutsuz olduğunda ise yüzünü ekşitirdi. Hoşlanmadığı tek bir laf işittiğinde kan beynine sıçrar ve o sözü söyleyenin üzerine silindir gibi kalın parmaklı elleriyle çullanırdı ya da sevdiği, değer verdiği ve "hükümdar" olarak adlandırdığı demir uçlu, sert kamıştan ve kancalı asasıyla üzerine yürürdü.

Babası, bir zamanlar Şeyh Ali'yi eğitim alması için Ezher'e gönderdi. Şeyh Ali'nin hocası bir keresinde ona "Sen bir öküzsün." deme hatasında bulundu ve bunun üzerine Şeyh Ali de ona "Sen altmış kez öküzsün!" diyerek aynı şekilde karşılık verdi. Ezher'den kovulup Munyetu'n-Nasr'a dönünce, camide imam ve hatip olarak çalışmaya başladı. Bir gün unuttu ve cuma namazını üç rekât olarak kıldı. Arkasındaki cemaat onu uyarmaya çalışınca Şeyh Ali, cemaatin yedi ceddine lanet etti, o gün bugündür imamlığı ve camiyi bıraktı. Onların bu tavrı yüzünden namaz kılmayı da bıraktı. İskambil oynamayı öğrendi ve sahip olduğu her şeyi kaybedene kadar oynamaya devam etti. O vakit, bırakmaya yemin etti. Kasabadaki ilkokulda öğretmen olan Muhammed Efendi, beldede bir dükkân açtı ve Şeyh Ali'ye sabah saatlerinde dükkâna göz kulak olmasını teklif etti, o da teklifi kabul etti. Fakat sadece üç gün çalıştı. Dördüncü gün Muhammed Efendi, dükkânın önünde durarak tahinli helva döküyordu. Şeyh Ali, Muhammed Efendi'nin ağırlığının artması için tartıya demir bir parça koyduğunu fark etti. Şeyh Ali ona "Sen sahtekârsın!" dedi. Muhammed Efendi "Ekmek parandan olmak istemiyorsan sus ve işine bak!" der demez Şeyh Ali bir parça helvayı alıp ona fırlattı. O günden sonra kimse Şeyh Ali'yi işe almaya cesaret edemedi. Cesaret etseler bile Şeyh Ali'nin kendisi de herhangi bir iş için hevesli değildi.

Şeyh Ali, çirkin, sabırsız ve işsiz biriydi. Buna rağmen beldede kimse ondan nefret etmezdi. Herkes onu severdi ve onun fıkraları dilden dile dolaşırdı. İnsanların en çok eğlendikleri vakit, onun etrafına oturup öfkelenmesi için uğraştıkları vakitti. Öfkelendiğinde yüzü şekilden şekle girer, sesi kesilir ve öfkesi onları güldürürdü hatta kimisi gülmekten kırılırdı. Hep bir ağızdan "Allah hayrını versin Şeyh Ali!" diyerek kalabalık dağılana kadar onunla uğraşır, onun öfkesi sürüp giderdi. Ebu Ahmet'e öfkesini kusması için onu yalnız bırakırlardı. Fakirliği "Ebu Ahmet" olarak adlandırırdı ve "Ebu Ahmet" onun en azılı düşmanlarından biri sayılırdı. Şeyh Ali, ondan bir adı varmış, canlı kanlı bir insanmış gibi bahsederdi. Kalabalık toplanmaya başladığında içlerinden biri "Şeyh Ali, bugün Ebu Ahmet sana ne yaptı?" diye sorardı.

İşte o vakit Şeyh Ali, çok öfkelenirdi. Çünkü hiç kimsenin yoksulluğu hakkında konuşmasından hoşlanmıyordu. Kendisi ya da insanlar fakirliği hakkında konuştuklarında öfkelenirdi. Şeyh Ali çehresindeki kasvete, sözlerindeki kırıcılığa rağmen oldukça utangaçtı. Halktan birinden kendisine sigara sarmasını istemek yerine günlerce sigara dumanından mahrum kalmayı yeğlerdi. Cübbesini yırtıldığında dikmek için daima yanında bir iplik ve iğne taşırdı. Giysileri kirlendiğinde beldeden uzağa gider; onları yıkar, kuruyana kadar da çıplak kalırdı. Bundan dolayı onun tek sarığı, beldedeki en temiz sarıktı.

Şimdi Munyetu'n-Nasr halkının bu yeni fıkraya gülmesi yerinde olurdu, fakat ansızın kahkahalar dindi! Akrep sokmuş gibi korkudan dilleri boğazlarına aktı. Küfür kelimesi, ülkedeki diğer beldeler de olduğu gibi Allah'ın himayesi altında yaşayan bu belde için de korkunç bir kelimeydi. Belde halkı, iş ve evlerinden başka bir şey bilmeyen iyi insanlardı. Diğer beldelerde olduğu gibi onların içinde de mısır koçanı çalan küçük hırsızlar, ahırlarına gizlice sızan ve büyükbaş hayvanlarını burunlarına taktıkları kancalarla sürükleyen büyük hırsızlar, küçük esnaflar ve büyük tüccarlar, tanınmayan işveli kadınlar ve tüm beldenin diline düşmüş malum kadınlar, dürüstler, yalancılar, bekçiler, hastalar, evde kalmış kızlar ve mütedeyyin kişiler vardı. Yine diğer beldelerde olduğu gibi müezzin namaz için ezan okur okumaz herkes camiye koşardı. Ramazan ayında oruç tutmayan olmazdı. Bu beldede herkesin hayatını düzenleyen ve prensip denilen belli başlı kanunlar bulunur. Bir hırsız başka bir hırsızdan çalamaz; bir kimse başka bir kimseyi mesleği nedeniyle kınamaz; hiç kimse bu genel kurallara karşı çıkmaya cüret edemez. Şeyh Ali, ansızın ayağa kalktı, kendisine çeki düzen vermeksizin destursuz bir şekilde Allah'la konuşmaya başladı.

Belde halkı, bir müddet güldü ancak Şeyh'in dediklerini duyar duymaz endişeye kapıldı. Şeyh Ali'nin başı çıplaktı ve ağarmış, kısa saçları terden parlıyordu. Asası "hükümdar", sağ elindeydi; gözlerinden ateş çıkıyordu, yüzünde çok şiddetli bir öfke belirdi. Gökyüzüne bakarak şunları söylüyordu:

"Benden ne istiyorsun? Söyle bana, benden ne istiyorsun?! Ezher'den, din üzerine ahkâm kesen birkaç şeyhin kıt akılları yüzünden ayrıldım. Eşimi boşadım, evimi sattım. Bütün dünyayı bir kenara bırakarak Ebu Ahmet'i, Şeyh Ali'ye musallat ettin. Koskoca dünyada neden ben? Ya Rabbi, gazabını ne Churcill'e ne de Eisenhover'a indirdin. Ben, Ali kulun dışında kimseye gücün yetmiyor mu? Şimdi benden ne istiyorsun? Bugün olduğu gibi çoğu zaman beni aç bırakıyorsun, ben de sanki ramazan ayıymış gibi 'Ey Şeyh Ali, farz et ki biz ramazan ayındayız, Şeyh Ali, bugün de geçer.' diyerek katlandım. Bu defa, en son dün ikindi vaktinde yemek yedim ve bir haftadır tek bir sigaram bile yok. Yeminle, on gündür esrar yüzü görmedim. Ve sen bana, cennette bal, meyve ve sütten ırmaklar olduğunu söylüyorsun ama bana neden hiçbirini vermiyorsun? Cennete gidip bu nimetlerin en iyilerini yemek için açlıktan ölmemi mi bekliyorsun? Hayır, efendim! Neymiş Allah bir kapıyı açarmış! Bugün yaşamama izin versin, beni kendi hâlime bıraksın ve beni ondan sonra istediği yere götürsün. Ey kardeş, bu Ebu Ahmet'i benden neden uzaklaştırmıyorsun? Neden onu Amerika'ya göndermiyorsun? O benim alın yazım mı? Neden bana işkence ediyorsun? Bu cübbe ve "hükümdar" dışında hiçbir şeyim yok? Benden ne istiyorsun? Ya bana şimdi hemen öğle yemeği ver ya da beni hemen yanına al, beni doyuracak mısın yoksa doyurmayacak mısın?"

Şeyh Ali, hiddetle dolup taşmış öfkeli bir sesle, kan ter içinde, ağzı köpürmüş bir hâlde, ürküten bir tedirginlikle bunları söylüyordu. Munyetu'n-Nasr halkı, yürekleri ağızlarında kalplerini korku salmış bir hâlde duruyorlardı. Şeyh Ali'nin sözlerine devam edeceğinden ve küfredeceğinden korkuyorlardı ve korkularının tek sebebi bu da değildi. Şeyh Ali'nin söylediği sözler tehlikeliydi. Şeyh Ali'nin söyledikleri Allah'ın (Subhanehu ve'te'alâ) gücüne gidecek ve belde halkı bu gazabın bedelini ödeyecekti; yaşın yanında kuru da yanacaktı. Şeyh Ali'nin sözleri tüm beldenin huzurunu tehdit ediyordu. Susması gerekirdi. Bu nedenle feraset sahipleri, Şeyh Ali'nin susması ve aklını başına alması için uzaktan onu sakinleştirecek hoş sözler söylemeye başladılar. Şeyh Ali, bir müddet bakışlarını gökyüzünden kendisini izleyenlere yöneltti: "Neden susayım? Hadi oradan. Açlıktan ölünce mi susayım? Neden susayım? Evleriniz, kadınlarınız ve tarlalarınız için mi korkuyorsunuz? Sadece korkanlar, bir şeye sahip olanlardır. Bana gelince benim korkacak hiçbir şeyim yok. Eğer Allah bana kızacaksa da alsın canımı. Dinimin üzerine yemin olsun ki, artık ona kulluk etmem. Eğer –Allah isterse- biri benim canımı almak için gelirse –Allah'ın izniyle- Azrail bile olsa "hükümdar"ın başıyla ona vururum. Dinim üzerine ant olsun ki hemen şimdi bana gökyüzünden bir sofra gelene kadar susmayacağım. Ben, ne kadar kutsal olursa olsun Meryem'den daha değersiz değilim! Ama ben bir adamım. Ve Meryem fakir değildi. Ancak ben, Ebu Ahmet olarak dinden çıktım. Dinim üzerine ant olsun ki hemen şimdi bana bir sofra gelene kadar susmayacağım."

Şeyh Ali, yeniden gökyüzüne yönelerek sözlerine devam etti: “Hemen şimdi bana göndereceksin, beni senin hakkında konuşmaya mecbur bırakma. Hemen şimdi bir sofra istiyorum. İki tavuk, bir tabak bal, bir torba sıcak ekmek –ama hepsi sıcak olacak- ve sakın salatayı da unutma. Dinim üzerine ant olsun ki ona kadar sayacağım ve sofra inmezse kork benden.”

Şeyh Ali, saymaya başladı ve Munyetu’n-Nasr halkı da onun peşi sıra içinden sayıyor, sinirler gerilmeye başlıyordu. Şeyh Ali’nin durdurulması gerekiyordu. İçlerinden biri, beldenin kuvvetli gençlerinden bir grubun onun etrafını kuşatmasını ve onu yere sermelerini, ağzını kapatmalarını ve unutmayacağı bir dayak atmalarını önerdi. Ancak Şeyh Ali’nin öfkeden deliye dönmüş ve yanıp tutuşan gözlerine bir kez bakmaları, bunu yapmaktan vazgeçmelerine yetti. “Hükümdar”ın başıyla bir ya da iki darbe yemeden önce Şeyh Ali’ye yaklaşmak imkânsızdı. Her bir genç, o darbelerden nasibini alacağını düşünüyordu. Azrail’in kafasını kırmaya nasıl cüret ediyorsa onların da kafasını aynı şekilde kırmaya muktedirdi. Dolayısıyla yaptıkları her plan suya düşüyordu.

Halktan biri, boşboğazlık yaparak şöyle söyledi: “Be adam, ömrün boyunca açtın, neden bugün?”

Şeyh Ali, hiddetle adama bakarak “Bu sefer, ey Abdulcevâd, iş çığırından çıktı!” dedi.

İçlerinden bir başkası, bağırarak “Peki kardeşim, madem açtın niçin bize söylemedin? Saçmalıklarını dinlemek yerine seni doyururduk? Bilip bilmeden ne konuşuyorsun?” dedi.

Şeyh Ali, birden silkindi: “Sizden mi isteyeceğim? Aç halk, ben sizden daha tokum. Siz benden daha açsınız! Sizden daha tokum bir kere ben. O’ndan istemeye geldim, eğer bana vermezse ne yapacağımı bilirim.” dedi.

Abdulcevâd, onun bu sözlerine “Be kardeşim yemek istiyorsan çalışsaydın! Allah seni kahretsin!” diyerek karşılık verdi.

O an Şeyh Ali’nin öfkesi son raddeye ulaştı. Bir kenara çekildi, titreyerek bağırmaya başladı. Sözleri uzakta toplanan kalabalık ve gökyüzü arasında yankılanıyordu: “Sen ne karışırsın hanım evladı Abdulcevâd? Çalışmıyorum. Çalışmak da istemiyorum. Nasıl çalışacağımı bilmiyorum. İş bulamadım. Ya senin işin ne? Seni sığır seni! Yaptığın iş eşeğin işi. Ama ben senin gibi eşek değilim. Bütün gün sırtımı bükemem. Sığırlar gibi tarlada duramam; ey hayvanlar, topunuzun canı cehenneme. Ben iş falan yapmam. Peygambere yemin olsun ki açlıktan ölsem bile senin yaptığın işi yapmam. Asla!”

Şeyh Ali’nin öfkesi, son raddeye gelmesine ve endişe içinde kalınmasına rağmen insanlar gülüyordu.

Şeyh Ali, zangır zangır titreyerek "Hah, ona kadar sayacağım ve Peygambere yemin olsun, bana bir sofra göndermezse korkun benden." dedi.

Şeyh Ali'nin gerçekten de geri adım atmayacağı, sövmekten caymayacağı ve iş işten geçtiği vakitte şükredilecek bir akıbetinin olmayacağı açıktı.

Şeyh Ali, saymaya başlar başlamaz alnından ter damlacıkları akmaya başladı. Öğlenin sıcaklığı dayanılmaz bir hâle gelmişti, hatta öyle ki bazıları Allah'ın gazabının tecelli ettiğini, bu şiddetli sıcaklığın alevlenecek korkunç bir yangının başlangıcı olduğunu ve hasat edilmiş bütün buğdayları kasıp kavuracağını fısıldadı.

İçlerinden biri, bir ara "Neden biriniz ona bir lokma ekmek getirmiyor? Belki sakinleşir" deme hatasında bulundu.

Şeyh Ali, yüksek sesle saymaya devam ederken söylenenler kulağına çalındı ve "Ne lokması hıyar herifler? Solucanlar tarafından yenen çürük ekmeğinizden ve bayat peynirinizden bir parça mı? Sen buna yemek mi diyorsun? Dinime yemin olsun ki sadece buraya iki tavukla bir yemek sofrası gelirse susarım." diyerek kalabalığa haykırdı.

Kalabalık arasından homurdanmalar yükselmeye başladı. Kadınlardan biri, "Lezzetli bir bamya yahnim var, sana bir tabak getireyim ister misin kardeşim?" diye sordu.

Şeyh Ali, kadına "Kes sesini kadın! Ne bamyası! Hepiniz ahmaksınız. Aklınız fikriniz bamya. Bu belde de baştan başa ekşimiş bamya gibi kokuyor." diyerek bağırdı.

Ebu Sirhan, "Balıkçı Ahmet'ten sabah aldığımız taze balığımız var." dedi.

Şeyh Ali "Bu küçücük balık da neyin nesi? Siz buna balık mı diyorsunuz? Kendinize gelin! Bu balık mı? Dinim üzerine yemin ederim ki bana iki tavuk ve istediğim diğer şeyleri göndermezse küfretmeye devam edeceğim ve olan olacak." diyerek kükredi.

Durum tahammül edilemez bir hâl aldı ya susulacak belde ve içindeki herkes kaybedecekti ya da Şeyh Ali'yi susturmanın bir yolu bulunacaktı. Yüzlerce kişi, onu öğle yemeğine davet etmek için nefes tüketti. Ama her seferinde onların davetini geri çevirdi ve "Artık cehennem ateşine oturmayacağım. Üç gündür kimse hâlimi hatırımı sorup bana bir lokma dahi vermedi. Şimdi mi aklınıza geldi beni yemeğe davet etmek. Allah katından bana sofra gelene kadar susmayacağım." dedi.

İnsanlar, bugün kimlerin yemek yaptığını anlamak için birbirine baktı. Çünkü herkes her gün yemek yapmıyordu ve birinin evinde et ya da tavuğun bulunması, olağandışı bir durumdu. Sonunda Abdurrahman'ın evinde

haşlanmış sığır eti olduğunu anladılar. İçi et dolu bir tepsiyi; turp, soğan ve mis gibi iki ekmekle birlikte Şeyh Ali'ye sundular. Şeyh Ali'ye "Bunlar sana yeter mi?" diye sordular.

Şeyh Ali, bir gökyüzüne bir tepsiye baktı. Gökyüzüne baktığında gözleri ateş saçıyordu. Tepsiye her baktığında ise yüzü öfkeden şekilden şekle giriyordu. Kalabalık sessizliğe bürünmüştü. Nihayet Şeyh Ali, "Çingeneler, ben bir sofra istedim. Siz bana bir tepsi getirdiniz. Ayrıca sigara paketi nerede?" diyerek sessizliği bozdu.

Orada bulunanlardan biri, Şeyh Ali'ye bir paket sigara da verdi.

Elini uzatıp etten büyük bir parça kopardı ve ağzına götürmeden önce "Peki ya esrar?" diye sordu.

Hep bir ağızdan, "Yeter artık, daha ne istiyorsun" dediler.

Şeyh Ali, öfkelendi ve "Tamam o zaman!" dedi. Yemeği bırakıp cübbesini ve sarığını çıkardı ve yeniden küfredeceği tehdidiyle asasını salladı. Onlar, esrar satıcısı Mendûr'u getirene ve esrardan bir parça alana kadar susmayacaktı. Mendûr ona "Al, al şunu Şeyh Ali, sen her şeyi hak ediyorsun. Anlamadık, istemekten çekindiğini bilmiyorduk. İnsanlar seninle oturduklarında mutlu oluyor ve daha sonra derdi kederi unutup yollarına gidiyorlar. Seni rahat ettirmemiz gerek Şeyh, bizim beldemizin sen ve Ebu Ahmet olmadan ne kıymeti var. Bizi güldürüyorsun, o hâlde biz de seni doyurmalıyız. Buna ne dersin?" dedi.

Şeyh Ali, öyle bir öfkelendi ki hiddeti son raddeye ulaştığında Mendûr'a doğru sıçradı. "Hükümdar"ı ona doğru sallamaya başladı ve neredeyse Mendûr'un kafasını yarıyordu. "Ben sizi güldürüyor muyum? Maskaranız mıyım sizin? Ey uyuz Mendur? Defol git! Sana ve babana lanet olsun!" dedi.

Mendûr, gülerek Ali'nin önü sıra koşuyordu, insanlar gülerek kovalamacayı izliyorlardı, hatta Şeyh hepsine küfredip lanet ederken bile gülmeye devam ediyorlardı.

Şeyh Ali, hâlâ Munyetu'n-Nasr'da yaşıyor ve fıkraları dilden dile dolaşmaya devam ediyor. Hâlâ çabuk öfkeleniyor ve insanlar da hâlâ onun bu öfkesine gülüyorlar. Ancak insanlar, onu harmanın ortasında sarığını ve cübbesini çıkarmış, elinde "hükümdar"ını tutarak gökyüzüne doğru sallar bir hâlde gördükleri o güne kadar onu ihmal ettiklerini ve Ebu Ahmet'le fazlasıyla baş başa bıraktıklarını anlamamışlardı. Eğer anlasalardı Şeyh Ali'nin ağzından tek bir küfür kelimesi çıkmadan önce üzerinde istediği her şeyin olduğu sofra çoktan gelmiş olurdu ve o da Allah'ın kendisine gönderdiklerine tevekkül ederek yetinirdi (Arslan, 2023, s.63-71).

**Gökyüzünden Bir Sofra Adlı Kısa Öykünün Tahlili**

Gökyüzünden Bir Sofra (طبلية من السماء) isimli kısa öykü Yusuf İdris tarafından 1958 yılında yayımlanan Bir Şeref Meselesi (حادثة شرف) koleksiyonunda yer alan yedi kısa öyküden biri olup koleksiyonun 31-38. sayfalarında yer almaktadır.

**1- Konu:** Gökyüzünden bir sofra kısa öyküsü, Munyetu'n-Nasr isimli bir beldede yaşayan, geçmişte başına gelen bazı olumsuz olaylardan dolayı adeta bir meczup gibi yaşayan, belde halkının kızdırmaktan hoşlandığı, adeta beldenin maskotuymuş gibi gördüğü Şeyh Ali isimli birinin fakirlik ve açlık sebebiyle cinnet getirip Allah'tan kendisi için gökyüzünden bir sofra indirmesini istemesini ve bu süreçte belde halkıyla arasında yaşanan olayları anlatmaktadır.

**2-Mekân**: Kısa öykü, Munyetu'l-Nasr isimli bir uçtan diğerine birkaç dakika içinde koşulabilecek kadar küçük, herkesin sakince yaşadığı, telaşın ve aceleciliğin şeytandan sayıldığı, halkın genelde çiftçilik yaptığı, küçük-büyük tüccarların, hayat kadınlarının, hastaların, mütedeyyinlerin, hırsızların kısaca her türlü insanın bulunduğu yerde geçmektedir.

**3-Zaman:** Kısa öykünün hangi tarihte yaşandığı belli olmamakla birlikte öykü içindeki diyaloglardan olayın sıcak bir cuma günü, öğlen vaktinde geçtiği anlaşılmaktadır.

**4-Kişiler:**

Şeyh Ali: Ezher'de başladığı eğitimi yarım kalmış, bir süre imamlık ve bakkal çıraklığı yapmış ancak bu işlerde başarılı olamamış, kumarda bütün varlığını kaybetmiş, eşinden boşanmış birisi. Fiziksel olarak çirkin denebilecek kocaman başlı, baykuş gibi kan kırmızımsı iri gözlü, kalın parmaklı, kısa ağarmış saçlı ve boğuk sesli. Genelde mutsuz, nadiren gülen, insanlardan bir şey istemekten son derece çekinen, kişisel bakımına önem veren, çoğu zaman aç gezen, hoşlanmadığı bir şey olduğundan hemen sinirlenen ve karşındakine saldıran bir yapıya sahip olsa da deli dolu hareketleri, haksızlığa gelemeyen tarafıyla belde halkınca çok sevilen, yolda görüldüğü zaman dalga geçilip şaka yapılan, yaptıkları dilden dile anlatılan bir karakter.

Ebu Ali: Aslında canlı bir karakter değil. Şeyh Ali'nin fakirliğe verdiği isim. Şeyh Ali'nin sanki bir insanmış gibi konuştuğu, çoğu zaman da kızdığı hayali bir figür. Şeyh Ali açlıktan, sigarasızlıktan bıktığında tüm öfkesini Ebu Ali'ye yöneltip rahatlıyor çünkü etrafında arkadaş denebilecek kimsesi yok.

Abdulcevad: Şeyh Ali'nin cinnet getirip Allah'a adeta isyan ettiği sırada onu yatıştırmaya çalışan ancak başarılı olamayan belde sakinlerinden birisi.

Mendur: Kısa öykünün sonunda Şeyh Ali'ye istediği esrarı getiren beldenin esrar satıcısı.

Abdurrahman: Evinde sığır etini Şeyh Ali'ye susması için veren belde sakini.

**5- Anlatıcı:** Bu kısa öyküde olaylar gözlemci bakış açısıyla, olayı dışarıdan izleyen birisinin ağzından anlatılmaktadır. Anlatıcı kişisel yorumlara yer vermemiş, olayları gördüğü gibi anlatmıştır.

**6- Olay Örgüsü:** Kısa öykü iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Şeyh Ali isimli karakterin kişisel özellikleri ve belde halkının nezdindeki imajı; ikinci bölümde ise Şeyh Ali'nin günlerdir yaşadığı açlık sebebiyle cinnet getirip Allah'tan kendisine içinde iki tavuk, bir tabak bal, bir torba sıcak ekmek ve salata olan bir sofra indirmesini istemesi ve bu sırada belde halkıyla yaşadıkları anlatılmaktadır.

**7- Dil ve Üslup:** Kısa öykü Fasih Arapça ile yazılmıştır. Çok uzun, karmaşık yapıdaki cümlelerden öyküde geçmemektedir. Kullanılan dil yalındır. Anlatımda Şeyh Ali ile Abdulcevad, Abdurrahman, Mendur arasında geçen diyaloglara ver verilmiştir. Bu diyaloglar sayesinde kısa öykünün okunurluğu üst seviyeye çıkmış, okuyucu adeta öykünün içine çekilmiştir. Şeyh Ali'nin gerek fiziksel gerekse ruhsal durumuna ait ayrıntılı betimlemeler bu karakterin okuyucunun gözünden canlanmasına sebep olmuştur. Kısa öykünün sonu Şeyh Ali'nin karnının bir şekilde doyurulmasıyla bitirilse de Şeyh Ali'ye ileride ne olduğuna dair bir ipucu verilmemiş, akıbeti okuyucunun hayal gücüne bırakılmıştır.

**Sonuç**

Bir edebi tür olarak Arap Edebiyatında önemli bir konuma sahip olan kısa öykü türü zamanla gelişmiş ve her ülkeye özgü, o ülkenin toplumunda yaşanan kültürel, siyasi, toplumsal, dini vb. gelişmeleri konu edinmiştir. Mısır'ın en önemli yazarlarından biri olan ve Mısır'a özgü milli bir edebiyat meydana getirmeye çalışan Yusuf İdris kısa öyküleriyle öne çıkmış bir yazardır. Toplumu yansıtmayan, gerçeklikten uzak eserleri eleştiren yazar, yayımladığı on iki kısa öykü koleksiyonunda Mısır'ı ve Mısır halkını tüm gerçekliğiyle yansıtmaya çalışmıştır. Yazarın 1958 yılında yayımlanan Bir Şeref Meselesi başlıklı koleksiyonda yer alan Gökyüzünden Bir Sofra isimli kısa öyküsü de Munyetu'n-Nasr özelinde toplumdaki duyarsızlığı sorgulamaktadır. Şeyh Ali'yi sevmelerine, onunla eğlenmelerine rağmen hiç kimse on aç olup olmadığını veya bir şeye ihtiyaç duyup duymadığını sormamaktadır. Ne zamanki Şeyh Ali açlıktan, yoksulluktan isyan edip Allah'tan olmayacak şeyler isteyince belde halkının aklına Şeyh Ali'ye istediklerini vermek gelmiştir. Aslında bunu yapmalarındaki temel sebep de adeta çıldırmış olan bu adama

yardım etmekten ziyade Allah'ın yaşadıkları beldeye lanet etmesi, musibetler göndermesinden korkmalarıdır. Yani yaptıkları şeyi aslında dolaylı olarak yine kendileri için yapmaktadırlar.

Dini değerlerin sorgulandığı bu kısa öyküde Şeyh Ali kendisine yardımın ve yiyeceğin Allah tarafından gönderilmesini talep ederek, belde haklından gelen şeyleri kabul etmeyerek kimseye muhtaç olmadığını göstermek istese de biraz et, bir paket sigara ve biraz da esrara ikna olmuştur. Şeyh Ali harman yerinde gözlerinden ateş çıkar bir vaziyette isyan ederken ve istediği sofra gökten inmese bile verilen yiyecekleri kabul edip yerken belde halkı ona gülmeye devam etmesi, eğlenmesi Munyetu'nNasr'daki insanların empati duygusundan ne kadar yoksun olduğunu göstermektedir.

Yusuf İdris tarafından yaklaşık seksen yıl önce yazılmış bu kısa öykünün günümüzde geçerliğini koruması belki de bu kısa öykünün en çarpıcı noktasıdır.

## Kaynakça


Arkan, Z. (2020). Ali Tantâvî'nin "İki Yetim (Yetîmân)" Adlı Hikâyesinin Tahlili. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi-Pamukkale University Journal of Divinity Faculty* 7(1), 255-285.

Arslan, T. (2023). Gökyüzünden Bir Sofra. *Arap Edebiyatı Öyküleri* (ed. Yıldız M., Özcan M.). Ankara: Hece.

Ceylan, S. (2020). Yusuf İdris'in el-Beyda Adlı Romanında Batılı Kadın. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, (5), 137-148.

Ceylan, S. (2019). Yusuf İdris' in Eserleri Ve Gerçekçilik Temelli Kadın Araştırması: El-Harâm, El-'Ayb, Hâdisetu Şeref Örnekleri. *Doğu Edebiyatında Edebi Akımlar ve Üsluplar içinde*, 113-125.

Dağbaşı, G. & Tağlı, F. (2024). Filistin kısa öyküsünün öncülerinden Semira Azzam'ın Lastik Pompacısı adlı kısa öyküsü üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy, 12*(1), 161-171.

Dağbaşı, G. & Yazıcı, S. (2023). Fuâd et-Tekerlî'nin geniş gölgeli bir ağacın altında (tahte şeceratin vârifeti'z-zilâl) adlı kısa öyküsü üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (36),* 1013-1023. DOI: 10.29000/rumelide.1369136.

Dayf, Ş. (1961). *el-Edebu'l-Arabî'l-Muâsır fi Mısır*. Mısır: Daru'l-Maârif.

Goldziher, I. (2012). *Klasik Arap Literatürü*, (çev.Azmi Yüksel&Rahmi Er). Ankara: Vadi Yayınları.

Hafız, S. (2003). Modern Arap Kısa Öyküsü(I). (çev.Azmi Yüksel). *Nüsha Dergisi*.

Hourani, A. (1994). *Çağdaş Arap düşüncesi, Arabic Thought in the Liberal Age (1798-1939),* (çev. Hüseyin Yıldız & Latif Boyacı). İstanbul: İnsan Yayınları.

Koç, C.T. (1995). Yusuf İdris (Hayatı, Eserleri ve Kısa Hikayeleri). Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Velioğlu, A. (2023). Modern Mısır Öyküsü Tahlili: İhsan ʿAbdu'l - Ḳuddus "El - Ḥair Beyne'l - Ḥelal ve'l - Ḥaram" İsimli Kısa Öykü Örneği, *Lisani İlimler Dergisi (Lider)* 1(1), 41-55.

Yazıcı, H. (1999). *Çağdaş Arap Öyküleri*. İstanbul.

Yazıcı, H. (2004) *The Short Story in Modern Arabic Literature.* Kahire.

Yıldız, M. (2002). Arap Edebiyatında İlk Modern Kısa Öykü: Muhammed Teymur'un fi'l-Kitâr'ı. *Nüsha Dergisi (4)* ,41-55.

Yıldız, M. (2001). Yûsuf İdrîs' in El-Harâm Adlı Romanı. *Nüsha Dergisi.*

Yıldız, M., Özcan, M. (2023). *Arap Edebiyatı Öyküleri*. Ankara: Hece.

Yıldız, Ş. (2009). Yusuf İdris'in Hayatı, Eserleri ve Edebi Kişiliği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. 22.* 279- 310.

Lider
LİSANÎ İLİMLER DERGİSİ
Journal of Linguistic Studies

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi,
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Teknikokullar/ANKARA Tel: +90 (312) 2028473
Web: www.lidergi.com | E-posta: editor@lidergi.com


- Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Arap Edebiyatı Dersine Yönelik Uyarlanması
  *Adaptation of the Attitude Scale for Literature Courses to the Arabic Literature Course*
  **Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, Arş. Gör. Zeliha ÇİLEK**
- التقنيات السردية والتداخلات النصية في "ما تبقى لكم" لغسان كنفاني
  Gassan Kenefani'nin "Benden Sana Kalanlar" Adlı Eserinde Bulunan Anlatım Teknikleri ve Metinlerarasılık
  *Narrative Techniques and Intertextuality in Ghassan Kanafani's "What's Left to You"*
  **Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Ayat Abu ALYAQIN**
- اكتساب اللّغة البيئيّة وتعليم اللّغات الأجنبيّة
  Environmental Language Acquisition and Foreign Language Education
  *Çevresel Dil Edinimi ve Yabancı Dil Eğitimi*
  **Prof. Dr. Musa YILDIZ, Öğr. Gör. Dr. Mohamad Amin MOSTO**
- التعليم الفعّال للكتابة لغير الناطقين باللغة العربية باستخدام المنهج التواصلي
  Effective Communicative Approach to Teaching Writing to Non-Native Arabic Speakers
  *Arapçayı Anadil Olarak Konuşmayanlara Yazma Öğretiminde Etkili İletişimsel Yöntem*
  **Doç. Dr. Ahmet ALDYAB**
- Mehcer'de Bir Şairin İzleri: Reşîd Eyyûb'un Şiirlerinde Vatan Hasreti ve Hüzün
  *Traces of a Poet in Mahjar: Homeland Longing and Sadness in the Poems of Rashid Ayyub*
  **Fatma İPEKÇİOĞLU**
- المنهج الاجتماعي ودوره في تعلم اللغة الثانية
  The Social Approach and Its Role in Second Language Learning
  *Sosyal Yaklaşım ve İkinci Dil Öğrenimindeki Rolü*
  **Mohammad ALSOKHNY**
- الدلالات الثقافية للأرقام في العرف اللغوي العربي
  The Cultural Connotations of Numbers in Arabic Linguistic Tradition
  *Arap Dil Geleneğinde Sayıların Kültürel Çağrışımları*
  **Prof. Dr. Erdinç DOĞRU, Manal ALSALAHAT**
- Diplomatik Yazı Türleri
  *Types of Diplomatic Correspondence*
  **Serra JOUGHEL**
- Yusuf İdris'in "Gökyüzünden Bir Sofra" Adlı Kısa Öyküsü Üzerine Bir İnceleme
  *An Analysis on the Short Story Titled "A Table from the Sky" by Yusuf Idris*
  **Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ**