



LİSANÎ İLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF LINGUISTIC STUDIES

ISSN: 2980-2954

**Cilt 3
Volume 3**

**Sayı 2
Number 2**

**Yıl 2025
Year 2025**

Dizinler / Index

ZENODO

DRJI

ESJI

ROAD

SUDOC

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

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2025

LİSANÎ İLİMLER DERGİSİ **JOURNAL OF LINGUISTIC STUDIES**

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Murat ÖZCAN

Editör / Editor

Prof. Dr. Murat ÖZCAN

Editör Yardımcıları / Editorial Assistants

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nadir ACET

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah YEŞİLYURT

Yazı İşleri Müdürü / Directorate of Editorial Affairs

Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ

Etik Editörü

Arş. Gör. Dr. Meryem Melike ARSLAN, Gazi Üniversitesi

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) / Field Editor (Translation Studies)

Prof. Dr. Gürkan DAĞBAŞI, Gazi Üniversitesi

Alan Editörü (Dil Eğitimi) / Field Editor (Language Education)

Doç. Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ, Süleyman Demirel Üniversitesi

Alan Editörü (Edebiyat) / Field Editor (Literature)

Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Alan Editörü (Dilbilim) / Field Editor (Linguistics)

Dr. Öğr. Üyesi Gülfem KURT, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Haberleşme

Tel: 0(505) 583 14 58

E-posta / E-mail: mozcans58@gmail.com / editor@lidergi.com

Yayın Kurulu Üyeleri / Editorial Board

Prof. Dr. Murat ÖZCAN,
Prof. Dr. Erdinç DOĞRU,
Prof. Dr. İbrahim ÖZAY,
Prof. Dr. Gürkan DAĞBAŞI,
Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR,
Doç. Dr. Zeynep ARKAN,
Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT,
Doç. Dr. Ersin ÇİLEK,
Doç. Dr. Abdulmuttalip İŞİDAN,
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah YEŞİLYURT,
Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ,
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nadir ACET,

Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi

Danışma Kurulu Üyeleri / Advisory Board

Prof. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU,
Prof. Dr. Bedrettin AYTAÇ,
Prof. Dr. Derya ADALAR,
Prof. Dr. Erdinç DOĞRU,
Prof. Dr. Gürkan DAĞBAŞI,
Prof. Dr. İbrahim ÖZAY,
Prof. Dr. İsmail ÇAKIR,
Prof. Dr. Kemal TUZCU,
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK,
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN,
Prof. Dr. Musa YILDIZ,
Prof. Dr. Osman DÜZGÜN,
Prof. Dr. Perihan YALÇIN,
Prof. Dr. Rahmi ER,
Prof. Dr. Semra SARAÇOĞLU,
Prof. Dr. Senem SOYER,
Prof. Dr. Sevim ÖZDEMİR,
Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR,
Doç. Dr. Abdulmuttalip İŞİDAN,
Doç. Dr. Betül CAN,
Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ,
Doç. Dr. Ersin ÇİLEK,
Doç. Dr. Gül ŞEN YAMAN,
Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT,
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ,
Doç. Dr. Zeynep ARKAN,
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İSPIR KURUN,
Dr. Öğr. Üyesi Evren BARUT,
Dr. Öğr. Üyesi Hasan AKREŞ,
Dr. Öğr. Üyesi İnayetulla AZİMOV,
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nadir ACET,
Dr. Öğr. Üyesi Murat DELİBAŞ,
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KAYAPINAR,

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Türk Hava Kurumu Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Batman Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden / Editorial

VIII-IX

Araştırma Makaleleri / Research Papers

- Ölümünden Cinselliğe Dilin Dolaylı Anlatımı: Defne (Hatay) 139-160
Arapçasında Örtmece İfadeler
From Death to Sexuality: Euphemistic Expressions as Indirect Language in Defne (Hatay) Arabic
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Aysel BAYRAMOĞLU SARİOĞLU
- Kahire Yunus Emre Enstitüsü Kursiyerlerinin Türkçe ve Türkiye Algıları 161-195
Turkish Language and Türkiye Perceptions of Yunus Emre Institute Cairo Course Participants
Kadir AY
- Yusuf İdris'in "Durak" Adlı Kısa Öyküsünün Tahlili 197-209
The Analysis of Yusuf Idris's Short Story "The Station"
Arş. Gör. Mahmut MANSUR
- Arapça Sözlü Çeviri Eğitimine Yönelik Örnek Ders Anlatımları ve Sınıf İçi Uygulama Önerileri 211-233
Sample Lectures and Classroom Practice Suggestions for Arabic Interpreting Education
Öğr. Gör. Dr. Muhammed KURT
- Eğitimde Drama ve Eğitim Müfredatının Tiyatrolaştırılmasının Anadili Arapça Olmayan Öğrencilerin Bilişsel Başarısına Etkisi 235-260
The Effect of Curriculum Dramatization on Enhancing Cognitive Achievement of Non-Native Arabic Speakers
أثر مسرحة المناهج التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي لدى الناطقين بغير العربية
Dr. Abdulğani ALHAYIK
- Arapça ve Türkçede Olumsuzluk Konusuna Dair Karşıtsal Bir Analiz 261-292
A Contrastive Analysis of Negativity in Arabic and Turkish
دراسة تقابلية بين اللغة العربية والتركية على مستوى النفي
Prof. Dr. Erdinç DOĞRU, Bashar B. YOUNES
- Fâtımîler Döneminde İsmâîlî Terimlerin Arap Şiirindeki Yeri 293-309
The Place of Ismaili Terms in Arabic Poetry During the Fatimid Period
Elif GEGİN
- Arapçayı Ana Dili Olarak Konuşmayan Öğrencilerde Konuşma Becerilerini Geliştirmek Amacıyla "Silsiletu'l-Lisân" Serisinin Bazı Ünitelerine Rol Yapma Tekniklerinin Entegre Edilmesi: Uygulamalı Bir Çalışma 311-328
Integrating Role-Playing Techniques into Some Units of the "Silsiletu'l-Lisân" To Develop Conversational Skills Among Non-Native Arabic Learners: An Applied Study

دمج أسلوب أداء الأدوار في بعض وحدات "سلسلة اللسان" لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلّمي العربية من الناطقين بغيرها: دراسة تطبيقية

Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Sara MANSOUR

- İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitiminde Karşılaşılan Bazı Sorunlar ve Çözüm Önerileri **329-346**
Some Problems Encountered in Arabic Language Education at Imam Hatip High Schools and Proposed Solutions
Muhammed AKÇAY
- İbn Cinni Açısından Tekrar Üslubunun İhtimâliyet Bağlamında Değerlendirilmesi **347-361**
An Evaluation of the Repetition Style from Ibn Jinni's Perspective in the Context of Probability
Nurcan ORHAN
- Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ve ACTFL Yeterlilik Kılavuzları Arasındaki Kültürel Yeterlilik **363-384**
Cultural Competence between the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the ACTFL Proficiency Guidelines
الكفاءة الثقافية بين الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Sara MANSOUR
- Arap Şiirinde Kadın Meselesi: Muhammed Mehdî el-Cevâhîrî Örneği **385-396**
The Issue of Women in Arabic Poetry: The Example of Muhammad Mahdi al-Jawahiri
Şeyma AKBAŞ
- Arap Mesellerinin Kaynakları **397-412**
Sources of Arabic Proverbs
Hikmet ÇADIR
- Etkileşimli Zihin Haritalarının Arapçayı Yabancı Dil Olarak Öğrenen Orta Düzey Öğrenciler İçin Yenilikçi Çevrim İçi Sınav Tasarımında Kullanımı **413-435**
Using Interactive Mind Maps to Design Innovative Online Tests for Non-Native Arabic Learners: Intermediate Level
توظيف الخرائط الذهنية التفاعلية في تصميم اختبارات إلكترونية مبتكرة لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها: المستوى المتوسط
Dr. Muhammed Reşit MUNİS
- Çeviride Estetik ve Ritmik Unsurlar: Bir Örnek Olarak El-Mütenebbi Şiirlerinin Çevirisi **437-451**
Aesthetic And Rhythmic Elements in Translation: The Translation of Al-Mutanabbi's Poems as a Sample
Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, Ahmet TUTUK
- Lübnan Diyalektinde Gündelik İfadeler **453-474**
Everyday Expressions in the Lebanese Dialect
Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Arş. Gör. Ökkeş HENGİL
- 20. Yüzyılda Kadın Edebiyat Salonları: Tarihsel Bir İnceleme **475-494**
Women's Literary Salons in the 20th Century: A Historical Study
الصالونات الأدبية النسوية في القرن العشرين: دراسة تاريخية
Hadeer MOUSA, Prof. Dr. Senem CEYLAN

- Yabancı Dil Öğretiminde Bilişsel Yönteme Dair Bir Değerlendirme **495-510**
An Evaluation of The Cognitive Method in Foreign Language Teaching
تقييم المنهج المعرفي في تدريس اللغات الأجنبية
Doç. Dr. Ahmed ALDYAB
- Arap Edebiyatında Gurbet ve Özlem Temalarının Tarihsel Seyri **511-529**
The Historical Development of Themes of Exile and Longing in Arabic Literature
Kader ÖZTÜNCÜ
- Mustafa Halife'nin Hapishane Romanı "el-Kavka'a" Üzerine Tematik Bir İnceleme **531-541**
A Thematic Analysis of Mustafa Khalifa's Prison Novel the Shell
Erva BEDRAN
- Çevirmenliğin Dijitalleşen Yüzü: SmartCAT, Matecat ve OmegaT Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme **543-577**
The Digitalized Face of Translation: A Comparative Analysis of SmartCAT, Matecat, and OmegaT
Nazifcan AYYILDIZ, Aycan COŞKUN, Nisanur ÖZKÖK
- Derlem Dilbilimi ile Makine Çevirisinin Tarihsel Gelişimi: Çeviribilimsel Bir İnceleme **579-598**
The Historical Development of Corpus Linguistics and Machine Translation: A Translation Studies Perspective
Alper ÇALIK, Prof. Dr. Giray FİDAN

Kitap Tanıtımları / Book Reviews

- Dr. Şahin Sarı'nın "Yapay Zekânın Deyim Çevirisi" Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme **599-601**
A Review of Dr. Şahin Sarı's Work Titled "The Translation of Artificial Intelligence's Phrases"
Mahmut KALKAN
- Dr. Ahmet Abdülhadioğlu'nun "Şiir Tadında Arapça Metinler" Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme **603-605**
A Review of Dr. Ahmet Abdülhadioğlu's Work Titled "Arabic Texts with a Poetic Touch"
Alaaddin CUMALİOĞLU
- Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR'in "Arapça Basın Dili Dersleri" Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme **607-610**
A Review of Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR's Work Titled "Arabic Press Language Courses"
Esra Nur AYDEMİR

TAKDİM / EDITÖRDEN

Değerli araştırmacılar,

Lider Lisani İlimler Dergisi'nin bu yeni sayısı, Arap dili, edebiyatı, çeviribilim ve yabancı dil öğretimi alanlarında yürütülen güncel akademik çalışmaları bir araya getirerek disiplinlerarası bir perspektif sunmayı amaçlayan bilimsel bir derleme niteliğindedir. Bu çerçevede, dilin yapısal ve semantik boyutlarından kültürel aktarım sorunlarına, edebî metin incelemelerinden çağdaş öğretim yaklaşımlarına uzanan kapsamlı bir yelpazede hazırlanmış makaleler, alanın teorik arka planına katkı sunmakta ve uygulamaya yönelik yeni araştırma imkânları önermektedir.

Sayıda yer alan çalışmalar; örtmece dil kullanımı, kültürel yeterlilik, bilişsel yöntemler, çeviride estetik ve ritmik unsurlar, Arap şiiri ve anlatı geleneği, çağdaş eğitim uygulamaları ve dil öğretiminde metodolojik sorunlar gibi temel başlıklara odaklanarak hem kuramsal hem de uygulamalı düzlemde özgün tespitler ortaya koymaktadır. Bu yönüyle söz konusu metinler, literatürdeki mevcut tartışmaları zenginleştirmekte, aynı zamanda alana dair metodolojik bir çeşitliliğin gelişmesine imkân tanımaktadır.

Bu süreçte bilimsel katkılarıyla sayımıza değer katan yazarlarımıza, değerlendirme süreçlerinde akademik titizlik gösteren hakemlerimize ve yayına hazırlık çalışmalarını düzenli bir biçimde yürüten editöryal ekibimize teşekkürü borç bilirim. İnaniyoruz ki bu sayı hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için yeni çalışma eksenlerinin oluşmasına ve literatürün metodolojik derinliğinin artmasına vesile olacaktır.

Bu vesile ile yeni yılınızı tebrik eder sağlık, mutlu ve huzurlu bir yıl dileriz.

Prof. Dr. Murat ÖZCAN

Editör
Ankara/TÜRKİYE
30 Aralık 2025

EDITORIAL

Dear researchers,

The present issue of Lider Journal of Language Studies constitutes a scholarly compilation that brings together contemporary academic studies in the fields of Arabic language, literature, translation studies, and foreign language teaching, with the aim of offering an interdisciplinary perspective. In this context, the articles included herein address a broad spectrum ranging from the structural and semantic dimensions of language to challenges of cultural transmission, and from literary analysis to modern pedagogical approaches. Collectively, they contribute to the theoretical foundations of their respective fields while proposing new directions for applied research.

The studies featured in this issue explore key thematic areas such as euphemistic language use, cultural competence, cognitive approaches, aesthetic and rhythmic elements in translation, Arabic poetry and narrative traditions, contemporary educational practices, and methodological concerns in language instruction. In doing so, they offer original findings on both theoretical and applied levels, enriching ongoing academic debates and supporting the development of methodological diversity within the literature.

We extend our sincere gratitude to the authors whose scholarly contributions have enhanced the value of this issue, to the reviewers who conducted the evaluation processes with academic rigor, and to the editorial team who undertook the publication preparation with precision. We trust that this issue will foster new axes of inquiry for researchers and practitioners and further strengthen the methodological depth of the field.

We would like to take this opportunity to congratulate you on the New Year and wish you a healthy, happy, and peaceful year.

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

Ölümden Cinselliğe Dilin Dolaylı Anlatımı: Defne (Hatay) Arapçasında Örtmece İfadeler

From Death to Sexuality: Euphemistic Expressions as Indirect Language in Defne (Hatay) Arabic

Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇIN

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
Ankara / Türkiye
mhsucin@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4433-7468

Aysel BAYRAMOĞLU SARIOĞLU

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı
Gazi University, Institute of Educational Sciences, Foreign Languages Education Department, Division
of Arabic Language Education
Ankara / Türkiye
ayselbs2018@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8460-8448

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 05.08.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 15.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • **Sayı / Issue**: 2 • **Sayfa / Pages**: 139-160

Atıf / Cite as

SUÇIN, M. H., BAYRAMOĞLU, S., A. (2025). Ölümden Cinselliğe Dilin Dolaylı Anlatımı: Defne (Hatay)
Arapçasında Örtmece İfadeler, *Lisânî İlimler Dergisi*, 3(2), 139-160.

Doi: 10.5281/zenodo.18030920

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, Lisânî 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 çalışma, Türkiye'nin Hatay iline bağlı Defne ilçesinde konuşulan Arapça diyalektinde kullanılan örtmece (euphemism) ifadeleri, dilbilimsel ve sosyo-kültürel boyutlarıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Ölüm, hastalık, cinsellik, beden işlevleri, regl ve menopoza, sosyal statü ve giyim gibi toplumda mahrem ya da hassas kabul edilen temalar etrafında şekillenen örtmeceler, tematik analiz yöntemiyle sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada, farklı yaş, cinsiyet ve eğitim düzeylerine sahip ana dili Arapça olan bireylerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bulgular, örtmece kullanımının yalnızca bireysel bir dil tercihi değil; aynı zamanda toplumsal normlara, dini inançlara, kültürel değerlere ve mahremiyet anlayışına dayalı bir iletişim stratejisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ölüm ve cinsellik temaları başta olmak üzere, katılımcıların örtmece ifadeleri sıklıkla dolaylı anlatım, mecaz ve dini göndermeler yoluyla kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, örtmece kullanımında toplumsal cinsiyet rollerinin etkili olduğu ve kadın katılımcıların örtmecelere daha fazla başvurduğu tespit edilmiştir. Çalışma, Defne Arapçasında örtmece kullanımının hem kültürel sürekliliğin hem de dilsel yaratıcılığın bir göstergesi olduğunu ortaya koyarken, dilin sosyo-kültürel işleyişine dair özgün veriler sunarak alana katkıda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örtmece, Arapça diyalekt, Defne, Sosyodilbilim, Tabu, Dil ve kültür.

Abstract: This study aims to examine euphemistic expressions used in the Arabic dialect spoken in the Defne district of Hatay, Turkey, from both linguistic and socio-cultural perspectives. Euphemisms related to socially sensitive or private topics such as death, illness, sexuality, bodily functions, menstruation and menopause, social status, and clothing were analyzed within a thematic framework. Data were collected through semi-structured interviews with native Arabic speakers of varying ages, genders, and educational backgrounds and analyzed using thematic analysis. The findings reveal that the use of euphemisms is not merely a matter of individual linguistic preference but functions as a communicative strategy grounded in societal norms, religious beliefs, cultural values, and understandings of privacy. The data show that euphemisms are most commonly employed in relation to death and sexuality, often involving indirect expressions, metaphors, and religious references. Furthermore, the study identifies a gendered pattern in euphemism use, with female participants tending to use euphemistic expressions more frequently. Overall, the study demonstrates that euphemisms in Defne Arabic serve as indicators of both cultural continuity and linguistic creativity, offering valuable insights into the socio-cultural dynamics of local language use.

Keywords: Euphemism, Arabic dialect, Defne, Sociolinguistics, Taboo, language and culture

1. Giriş

Dil, toplumların kültürel ve sosyal yapısını yansıtan en önemli araçlardan biridir. İnsanlar, iletişim kurarken yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal normları ve değerleri de dile getirirler. Ancak, bazı kavramların doğrudan ifade edilmesi rahatsız edici, kaba ya da uygunsuz bulunabileceğinden, daha yumuşak ve nazik anlatım stratejileri geliştirilmiştir. Bu tür dilsel stratejilere örtmece (euphemism) denir. Leech'in de dikkat çektiği gibi (1974, s.40-58) örtmece ifadeler, bireylerin ve toplumların hassas konulara yaklaşımlarını şekillendiren önemli dilsel unsurlardır.

Hasselgård (1999, s.1-16), örtmeceyi hoş karşılanmayan ya da rahatsızlık yaratabilecek durumların daha nazik bir dille aktarılması için kullanılan alternatif anlatım biçimleri olarak ele alır. Leech (1974, s.46) ise örtmece kullanımının yalnızca olumsuz çağrışımları azaltmakla kalmadığını, aynı zamanda daha olumlu bir etki yaratma amacına da hizmet ettiğini belirtir. Lyons (1981, s.151) bu yaklaşımı destekleyerek, örtmeceyi toplumda tabu kabul edilen kelimelerden kaçınma pratiği şeklinde yorumlar.

Fromkin ve Rodman (1993, s.266–267) ise örtmece terimlerin, dilsel göstergesel ve çağrışımsal anlamlara sahip olduğunu ve tutumları, duyguları ve değer yargılarını yansıttığını belirtir.

Örtmece ifadeler, doğrudan söylenmesi kaba, rahatsız edici veya sosyal olarak uygunsuz kabul edilen kelimelerin yerine kullanılan daha yumuşak ve dolaylı anlatımlardır. Bu tür ifadeler, toplumsal uygunluk sağlama, duygusal hassasiyetin korunması, resmi ve diplomatik kullanım, tabuların yumuşatılması ve mizahi ya da ironik anlatımlar gibi çeşitli işlevlere sahiptir (Brown & Levinson, 1987, s.61). Örtmeceler, toplumun dilsel normlarına ve nezaket kurallarına uyum sağlayarak bireylerin sosyal ilişkilerinde kabul edilebilir bir iletişim biçimi oluşturmalarına katkıda bulunur.

Özellikle ölüm, hastalık ve iş kaybı gibi duygusal açıdan hassas konuların ifade edilmesinde örtmece kullanımı, bireylerin psikolojik tepkilerini hafifletmek ve toplumsal dayanışmayı güçlendirmek amacı taşır. Bürokratik, politik ve hukuki söylemlerde doğrudan ifadeler yerine daha dolaylı anlatımlar tercih edilerek, taraflar arasında olası yanlış anlamaların ve iletişim kazalarının önüne geçilir (Fairclough, 1995: 58–59). Cinsellik, tuvalet alışkanlıkları ve fiziksel kusurlar gibi toplumsal açıdan mahrem veya hassas kabul edilen konular, örtmece ifadeler aracılığıyla daha dolaylı bir şekilde ele alınarak bu tür konuların konuşulabilirliği artırılır. Belirli bağlamlarda espri, hiciv veya eleştirel söylem aracı olarak da kullanılabilen örtmece ifadeler, böylece dilin pragmatik işlevselliğini genişleten bir unsur hâline gelir (Wardhaugh & Fuller, 2021).

Türkçede örtmece ifadeler, özellikle ölüm, hastalık, cinsellik ve ekonomik zorluk gibi doğrudan dile getirildiğinde rahatsızlık yaratabilecek konularda sıkça kullanılır. Örneğin, “öldü” yerine “hayata gözlerini yumdu” veya “işsiz” yerine “geçim sıkıntısı çekiyor” gibi ifadeler, sosyal hassasiyetleri gözeterek iletişimi yumuşatır. Bu durum, yalnızca Türkçeye özgü değildir; İngilizcede “passed away” (ölmek) veya “laid off” (işten çıkarılmak) ve Arapçada فقد حياته /faqad ħa.ja:.ta.hu/ (hayatını kaybetti) gibi ifadeler de benzer işlevi üstlenir (Al-Husseini, 2007; Leech, 1974; Wardhaugh & Fuller, 2021). Dolayısıyla örtmece kullanımı, farklı dillerde ve kültürlerde gözlemlenen evrensel bir dilsel strateji olarak değerlendirilebilir. Örtmece ifadeler,

Arapça konuşan topluluklarda da önemli bir yer tutmaktadır. Ölüm, hastalık, cinsellik ve sosyal statü gibi konular, birçok kültürde olduğu gibi Arap dünyasında da doğrudan ifade edilmek yerine daha dolaylı, nazik ya da kibar ifadelerle dile getirilir. Defne ilçesi, tarihsel olarak Arapça konuşan toplulukların yoğun olarak yaşadığı bir bölge olup, burada kullanılan dilsel pratikler hem Arapçanın kendi dinamiklerinden hem de Türkçeye olan etkileşimlerden etkilenmektedir.

Bu çalışma, Defne (Hatay) ilçesindeki Arapça diyalektinde kullanılan örtmece ifadeleri tematik bir çerçevede incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, bölgedeki yerel halkın kullandığı örtmece ifadeler ve bu ifadelerin hangi bağlamlarda tercih edildiği analiz edilecektir. Bu bağlamda, Defne ilçesindeki Arapça konuşan bireylerin örtmece kullanımını ve bunun sosyokültürel faktörlere göre nasıl değiştiğini anlamaya yönelik sorulara odaklanılacaktır. Örtmecelerin toplumsal yapı, kültürel normlar ve bireyler arası iletişimdeki rolü değerlendirilecek; örtmece kullanımı yalnızca bireylerin dilsel tercihlerine değil, aynı zamanda toplumun değer yargılarına, tabu kabul edilen konulara ve kültürel etkileşimlere dair önemli ipuçları sunacaktır.

Çalışmanın Önemi ve Amacı

Bu çalışma, dilbilimsel ve sosyokültürel bir perspektifle, örtmece kullanımının Defne ilçesindeki Arapça konuşan topluluklar üzerindeki yansımalarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın bulguları, dilin sosyokültürel dinamiklerini anlamaya katkı sağlayarak örtmece ifadelerin hangi bağlamlarda ve neden kullanıldığını açıklamaya yardımcı olacaktır. Çalışmada özellikle, Defne ilçesindeki Arapça konuşan bireylerin örtmece kullanımının sosyokültürel faktörlere göre nasıl değiştiği incelenecek; örtmecelerin toplumsal yapı, kültürel normlar ve bireyler arası iletişimdeki rolü değerlendirilecektir. Örtmece kullanımı, yalnızca bireylerin dilsel tercihlerine değil, aynı zamanda toplumun değer yargılarına, tabu kabul edilen konulara ve kültürel etkileşimlere dair önemli bilgiler sunmaktadır.

Araştırmanın **alt amaçları** beş temel başlık altında toplanmaktadır. İlk olarak, **dilsel işlevlerin incelenmesi** kapsamında, Defne Arapçasında örtmece ifadelerin pragmatik, semantik ve sosyolinguistik işlevlerinin ortaya konması hedeflenmektedir. İkinci olarak, **sosyokültürel bağlamın analizi** ile örtmece kullanımının toplumsal yapı, kültürel normlar ve bireyler arası iletişimdeki rolü değerlendirilecektir. Üçüncü olarak, **diyalekt özelliklerinin belirlenmesi** amacıyla, Defne Arapçasına özgü örtmece ifadelerin derlenmesi, sınıflandırılması ve karşılaştırmalı analizlerinin yapılması planlanmaktadır. Dördüncü olarak, **araştırma bulgularının uygulama alanları** kapsamında, çalışmanın sonuçlarının dil eğitimi ve toplumsal iletişim pratiklerine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Son olarak, **literatüre katkı** hedefi doğrultusunda, Batı merkezli araştırmaların eksikliğini tamamlayarak yerel dil ve kültür bağlamında bilimsel katkı sunulması hedeflenmektedir.

Araştırma, Defne ilçesinde yaşayan ve anadili Arapça olan katılımcılarla yürütülmüştür. Katılımcılar farklı yaş, cinsiyet ve eğitim seviyelerine sahip bireylerden seçilmiş; veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doğal konuşma analizleri yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde örtmece ifadelerin kullanım bağlamları sistematik bir biçimde incelenmiş, tematik analiz yöntemiyle belirli başlıklar altında kategorize edilmiştir. Katılımcılardan alınan örtmece ifadeler, diyalekt alanında çalışan araştırmacıların da faydalanabilmesi için **Uluslararası Fonetik Alfabe (IPA)** ile kaydedilmiştir. Çalışmada tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış, kişisel bilgiler gizli tutulmuş ve etik kurallara uygun hareket edilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışma yalnızca Defne ilçesiyle sınırlıdır ve farklı bölgelerdeki Arapça diyalektleri kapsamamaktadır. Veriler katılımcıların kendi beyanlarına dayandığı için kişisel deneyim ve algılar sonuçları etkileyebilir. Ayrıca örtmece ifadelerin bağlamsal kullanımı bireyler arasında farklılık gösterebileceği için verilerin genellenebilirliği sınırlı olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma Defne ilçesindeki Arapça diyalektine özgü örtmece ifadeleri analiz ederek bölgenin dilsel ve kültürel yapısına dair önemli veriler sunmayı, örtmece kullanımının bireysel, toplumsal ve kültürel boyutlarını anlamaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2. Kavramsal Çerçeve ve Literatür Taraması

Örtmece ifadeler (euphemism) ve tabu kelimeler, dilbilimsel araştırmaların önemli inceleme alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu kavramlar, bireysel psikolojik süreçlerden toplumsal normlara, kültürel yapılardan ideolojik pratiklere kadar geniş bir yelpazede değerlendirilmiş ve farklı teorik çerçeveler içinde ele alınmıştır. Freud'un Psikanalitik Kuramı, örtmecelerin bilinçaltında bastırılmış duygu ve düşüncelerle ilişkili olduğunu öne sürmekte

olup, bireylerin doğrudan ifade edilmesi rahatsızlık verebilecek kavramları savunma mekanizmalarının etkisiyle yumuşatarak aktardığını belirtmektedir (Freud, 1910, s. 154). Bu bakımdan örtmece, psikolojik bir koruma işlevi de üstlenmektedir.

Örtmece kullanımına ilişkin bir diğer önemli yaklaşım, Brown ve Levinson'un (1987, s. 61) Nezaket Kuramı'dır. Bu kuram, örtmece ifadelerin konuşmacıların "yüz kaybını önleme" (face-saving) stratejilerinin bir parçası olduğunu vurgular. Toplumsal ilişkilerde tehdit edici unsurları azaltmak, saygınlığı korumak ve nazik bir iletişim ortamı sağlamak amacıyla dolaylı ifadelerin tercih edildiği belirtilmektedir. Buna paralel olarak Sapir ve Whorf'un (1956) Dilsel Görelilik Hipotezi, dilin düşünce yapısını şekillendirdiğini ve bu nedenle örtmece kullanımının kültürden kültüre önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Her toplumun belirli kavramlara ilişkin hassasiyet düzeyi, o toplumda yaygın kullanılan örtmece türlerini doğrudan etkilemektedir.

İdeoloji ve iktidar bağlamında ise Fairclough'un (1995) Eleştirel Söylem Analizi, örtmece ifadeleri toplumsal güç ilişkilerinin bir yansıması olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşıma göre örtmece, yalnızca bireyler arası nezaketin bir aracı değil, aynı zamanda söylemdeki ideolojik yapıları görünmez kılan ve toplumsal hiyerarşileri yeniden üreten bir stratejidir. Bu nedenle örtmeceler, dilsel tercihlerden öte sosyo-politik yapıların bir sonucu olarak da anlaşılmalıdır.

Örtmece ifadeler, dilin işlevi bakımından pragmatik, semantik ve sosyolingüistik açılardan da değerlendirilmektedir. Pragmatik açıdan örtmece, konuşmacının niyetine, bağlama ve iletişimsel hedeflerine bağlı olarak stratejik bir kullanım alanı bulur. Örneğin "öldü" yerine "hayata gözlerini yumdu" ifadesinin kullanılması, olumsuz duygusal etkiyi azaltma amacına yönelik tipik bir pragmatik örtmece örneğidir.

Anlambilim açısından ele alındığında, örtmece ifadeler anlam genişlemesi, anlam daralması ve anlamın yeniden çerçevelenmesi gibi süreçler doğrultusunda zaman içerisinde değişim göstermektedir. Leech (1974, s. 46), örtmece kullanımının toplumun değerleri ve duyarlılıkları doğrultusunda şekillendiğini ve kelimelerin anlam yapılarının bu süreç içinde yeniden yapılandırıldığını belirtir. Örneğin, "hizmetçi" yerine "yardımcı personel" ifadesinin tercih edilmesi, anlamın sosyal açıdan daha kabul edilebilir bir çerçevede yeniden sunulmasına işaret etmektedir.

Sosyolingüistik bağlamda ise örtmece kullanımı; toplumsal sınıf, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve kültürel faktörlere bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Wardhaugh ve Fuller (2021) dilin toplumsal değişimlere uyum sağlama sürecinde örtmece kullanımının önemli bir rol oynadığını vurgular. Bazı

sosyal gruplarda belirli örtmece türleri daha yaygınken, diğer gruplarda aynı kavramlara yönelik farklı örtmece biçimlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, dilin yalnızca bireysel bir iletişim aracı olmadığı, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve kültürel normların bir yansıması olduğunu göstermektedir.

Örtmece ifadelerin kültürler arası değişkenliği literatürde sıkça ele alınmıştır. Lakoff (1973, s. 56), özellikle kadınların toplumsal beklentiler nedeniyle daha yumuşatıcı ve belirsiz ifadeler kullanma eğiliminde olduğunu öne sürmüştür. Allan ve Burridge (1991, s. 11) ise örtmece ve disfemizmin dilin iki zıt ucu olduğunu belirterek, örtmecenin daha çok politik doğruluk, dini hassasiyetler ve toplumsal normlara uyum amacıyla ortaya çıktığını ifade eder. Arapça ve İngilizce üzerine yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda da örtmece kullanımının kültürel kodlarla yakından ilişkili olduğu gösterilmiştir (Al-Husseini, 2007; Almufawez, Alalwani & Altalhi, 2018). Özellikle Arapçada dini inançlar ve sosyal gelenekler örtmece üretimini belirleyici şekilde etkilerken, Türkçe ve Arapça karşılaştırmalarında da benzer bir kültürel belirleyicilik dikkat çekmektedir (Demir, 2020).

Sonuç olarak, örtmece ifadeler gerek bireysel gerek toplumsal düzeyde çok yönlü bir dilsel olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Nezaket stratejileri (Brown & Levinson, 1987), anlambilimsel süreçler (Leech, 1974), sosyodilbilimsel perspektifler (Wardhaugh & Fuller, 2021) ve kültürler arası karşılaştırmalar (Al-Husseini, 2007; Almufawez et al., 2018) örtmece kullanımının farklı yönlerini açıklamaya katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, örtmece kullanımının kapsamlı bir şekilde anlaşılabilmesi için hem dilsel hem de toplumsal, kültürel ve ideolojik bağlamların birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Gelecek çalışmaların daha geniş kültürel karşılaştırmalar ve sosyolojik analizlere yer vermesi, örtmece kullanımının evrensel ve yerel dinamiklerinin daha derinlikli bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

3. Örtmece Kavramı ve Dildeki Yeri

Örtmece (euphemism), toplum içinde doğrudan dile getirildiğinde rahatsızlık, utanç veya sosyal gerginlik yaratabilecek kavramların daha yumuşak ve kabul edilebilir ifadelerle aktarılmasını sağlayan bir dilsel stratejidir. Dil kullanıcıları, özellikle ölüm, hastalık, cinsellik, ekonomik durum, fiziksel kusurlar ve toplumsal itibar gibi tabu ya da hassas kabul edilen konuları dolaylı biçimde ifade ederek sosyal ilişkilerde uyumu sürdürmeyi amaçlarlar. Bu yönüyle örtmece, yalnızca bir sözcük değişimi değil; dil, kültür ve toplum arasındaki etkileşimin görünür kıldığı çok boyutlu bir söylem olgusudur (Leech, 1974; Lyons, 1981).

Örtmece kavramının dildeki yerini açıklayan teorik yaklaşımlardan biri Freud'un Psikanalitik Kuramı'dır. Freud (1910), bireylerin bilinçaltında bastı-

rılmış duygu ve düşünceleri doğrudan ifade etmekten kaçındıklarını, bunun yerine örtmeceleri bir savunma mekanizması olarak kullandıklarını belirtmektedir. Brown ve Levinson'un (1987) Nezaket Kuramı ise, bireylerin iletişim sırasında hem kendi yüzlerini hem de karşı tarafın yüzünü korumak için örtmeceyi stratejik olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca Sapir ve Whorf'un (1956) dilin düşünceyi ve kültürel algıları şekillendirdiğini savunan hipotezi, örtmece kullanımının kültürler arası farklılaşmasını açıklamaktadır. Fairclough (1995) ise örtmeceyi iktidar ilişkileri, toplumsal hiyerarşi ve ideoloji çerçevesinde değerlendirerek, dolaylı ifadelerin toplumsal güç yapısını yeniden ürettiğini göstermektedir.

4. Bulgular

Defne (Hatay) Arapçasında **hastalık ve bedensel rahatsızlıklar, ölüm, beden organları ve fonksiyonları, giyim, sosyal statü, regl-menopoz ve cinsellik** gibi tabu kabul edilen alanlara ilişkin örtmece kullanımı tematik bir çerçevede ele alınmış; her temaya özgü örnekler sunulurken bu ifadelerin **pragmatik, semantik ve sosyokültürel** boyutları tartışılmıştır. Elde edilen bulgular, örtmece dil kullanımının toplumun hassas konuları ele alış biçimini, dilsel inceliklere verdiği önemi ve kültürel normların iletişim üzerindeki belirleyiciliğini açık biçimde ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda örtmece ifadeler, yalnızca tabu temaların dolaylı bir dille ifade edilmesini sağlamamakta; aynı zamanda bireyler arası ilişkilerde nezaket, yüz koruma (face-saving) ve toplumsal uyum gibi işlevleri yerine getirerek kültürel değerlerin dildeki yansımalarını görünür kılmaktadır. Dolayısıyla söz konusu örtmeceler, Defne Arapçasının hem toplumsal hem de kültürel yapısını anlamada önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Bu çerçevede, Defne Arapçasındaki örtmece kullanımlarının evrensel bir olgu olduğu da söylenebilir. Nitekim Türkçede "ince hastalık" ifadesi geçmişte özellikle verem gibi ağır hastalıkları doğrudan söylemekten kaçınmak için kullanılan tipik bir örtmecedir. Benzer şekilde İngilizcede ölüm için "passed away" ("hayatını kaybetti") veya Fransızcada "il nous a quittés" ("bizi bıraktı, aramızdan ayrıldı") gibi ifadeler, tabu konuların dolaylı ve daha yumuşak biçimde dile getirildiğini göstermektedir. Bu örnekler, farklı kültürlerde örtmece kullanımının benzer gerekçelerle ortaya çıktığını ve dilsel stratejilerin kültürel normlarla güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

4.1. Hastalık ve Bedensel Rahatsızlıklarla İlgili Örtmece İfadeler

Ağır hastalıklar, toplumda genellikle doğrudan ifade edilmez. Bunun yerine, hastalıkların şiddetini ve doğasını daha yumuşak şekilde anlatmak için örtmece ifadeler kullanılır. Bu tür ifadeler hem hastalara karşı duyulan empatiyi hem de toplumun hastalıkla ilgili duyduğu rahatsızlığı yansıtır. Türkçe'

de 'kötü hastalık' veya 'ince hastalık' gibi örtmeceler bu gibi durumlarda kullanılmaktadır.

(1) مَرَضٌ مَا كَيْسَ (ma.ra:d^ç ma: kej.jis)

Bu ifade, "kötü hastalık" anlamına gelir ve kanser gibi ciddi hastalıkları tanımlamak için kullanılır. Kanser gibi ölümcül hastalıklar, toplumsal tabulardan ve rahatsızlıktan kaçınmak amacıyla doğrudan adlandırılmak yerine daha yumuşak bir dil ile anlatılır. Bu tür ifadeler, hastalıkla ilgili empatiyi vurgularken aynı zamanda toplumsal duyarlılığı da gösterir. Hastalıkların doğrudan ifade edilmesinin toplumsal açıdan rahatsızlık yaratabileceği durumlarda, daha dolaylı anlatımlar tercih edilir.

(2) حَالُهُ خَطَرٌ (hālu xat^çi:r)

Bu ifade, "durumu tehlikeli" anlamına gelir ve ölümcül hastalıkların durumunu tanımlamak için kullanılır. Bu ifadeyle, hastanın sağlık durumunun ciddi olduğunu belirtirken doğrudan ölüm ya da ölümcül hastalık gibi sert ifadeleri kullanmaktan kaçınarak daha yumuşak bir dil kullanılır. Bu tür örtmece ifadeler, hastanın durumunu empatik bir şekilde ifade etmeye yardımcı olur ve aynı zamanda toplumda hastalığın ciddiyetini belirtirken rahatsız edici ifadeler yerine kullanılır. Bu şekilde hastaya duyulan saygı ve toplumsal normlara uygun bir dil kullanımı sağlanır.

Bu ifadeler, hastalıkla ilgili duygusal bir mesafe yaratmayı amaçlar ve hastalara yönelik empatik bir yaklaşımı ifade eder.

4.2. Ölümle İlgili Örtmece İfadeler

Ölüm, özellikle Arap toplumlarında oldukça hassas bir konudur ve bu nedenle ölümle ilgili ifadelerde doğrudanlık yerine örtmece kullanımı yaygındır. Ölüm hem dinî inançlar hem de toplumsal duyarlılıkla şekillenen bir olgudur. Arap kültürlerinde ölüm genellikle yalnızca bir geçiş olarak görülür ve bu geçişi daha saygılı bir biçimde ifade etmek için dilde dolaylı anlatımlar tercih edilir. Bu örtmece ifadeler, ölen kişinin öte dünyadaki yolculuğuna dair olumlu bir inancı yansıtarak kayıptan duyulan üzüntüye saygı gösterir.

Topladığımız derlemde bu kategoride yer alan örtmece ifadeler şöyledir:

(3) أَخَذَ رَبِّيَ لَا عِنْدَهُ (Axadu Rabbo la-çando)

Bu ifade, ölümün daha saygılı bir şekilde ifade edilmesini sağlar. "Rabbi onu yanına aldı" ifadesi, ölen kişinin artık Allah'ın yanına gittiğine dair bir inancı yansıtır. Ölümün doğrudan anlatılmasından kaçınılarak, kişi bir geçiş aşamasına girmiş olur.

(4) رَحِمَهُ اللَّهُ (Raḥimu Allah)

İfade, ölümle ilgili en yaygın dinî örtmece kullanımlarından biridir. Ölen kişinin arkasından Allah'tan rahmet dilemek hem dinî bir temele dayalı hem de ölümün doğrudan anlatılmasından kaçınılarak yapılan bir dua biçimidir. Bu tür ifadeler, aynı zamanda bir taziye ifadesi olarak da kullanılır.

(5) قَرَّبَ لِرَبِّهِ (Qarreb li-rebbo)

Bu ifade, ölümün bir sona erme değil Allah'a daha yakın olma süreci olarak algılandığını gösterir. "Rabbine yakınlaştı" ifadesi, ölen kişinin dünyadan ayrılmasını doğrudan ifade etmeden onun artık Allah'a daha yakın olduğu düşüncesini taşır. Bu ise ölümün ahirete geçiş olarak görülmesinin bir yansımasıdır.

(6) نَامَ وَمَا فَاقَ (Nām wa mā fa:q)

Bu ifade, ölümün doğal bir süreç olduğunu ve bir dinlenme veya uyku haline benzetildiğini ima eder. "Uyudu ve uyanmadı" ifadesi, ölen kişinin artık uyanmayacağı bir uykuya dalmış olduğu fikrini ifade eder. Bu tür örtmece kullanımı, ölümün korkutucu ve trajik doğasını yumuşatarak daha kabul edilebilir hale getirir.

4.3. Beden Organları ve Beden Fonksiyonlarıyla İlgili Örtmece İfadeler

Toplumda mahrem kabul edilen organlar ve işlevlerine dair örtmece ifadeler, genellikle utanma ve nezaketle ilişkilidir. Bu tür ifadeler, mahremiyetin korunması amacıyla kullanılır ve sosyal normlarla güçlü bir bağ kurar.

Topladığımız derlemde bu kategoride yer alan örtmece ifadeler şöyledir:

(7) صَدْر (S'ıdır)

Bu kelime, "göğüs" anlamına gelir ancak burada özellikle kadınların memelerini ifade etmek için kullanılır. Doğrudan "meme" demekten kaçınılarak daha genel bir terim olan "göğüs" tercih edilir. Bu tür örtmece kullanımlar, bedenin belirli bölgelerinin doğrudan adlandırılmasının ayıp veya mahrem kabul edildiği toplumsal yapılar içinde yaygın olarak görülür. Fasih Arapçada göğüs kelimesi ' S'adrın'olarak geçmektedir .Yerel dilde ise ses değişimlerine uğrayarak 'S'ıdır' olarak seslendirilmektedir.

(8) خَلْف (Xalf)

Bu kelime, "arka, popo" anlamına gelir ve vücudun bu bölgesini ifade ederken kullanılan dolaylı bir ifadedir. Popo gibi bedenin mahrem bölgelerine dair konuşmaların doğrudan yapılmasının uygun görülmediği kültürel bağlamlarda bu tür ifadeler tercih edilebilir. Bu kullanım, saygılı bir dil oluşturmayı ve konuşma sırasında rahatsız edici olabilecek doğrudan anlatımlardan kaçınmayı amaçlar.

(9) بَدَّى اِطْلَعَ لِلْبَرَّة (Beddé itlaṣ la-berra)

Bu ifade, “dışarı çıkmak istiyorum” anlamına gelir ve tuvalete gitme isteğini belirtmek için kullanılan dolaylı bir anlatımdır. Tuvalet gibi fizyolojik ihtiyaçlarla ilgili doğrudan konuşmanın ayıp veya gereksiz görüldüğü toplumsal bağlamlarda, daha kibar ve örtük ifadeler tercih edilir. Bu tür anlatımlar, mahremiyetin korunmasına ve sosyal etkileşimde nezaketin sürdürülmesine katkı sağlar.

(10) بَدَّى كِب مَي (Beddé kib maj)

Bu ifade, “su dökmek istiyorum” anlamına gelir ve idrar yapma eylemini ifade etmek için kullanılan bir örtmecedir. Doğrudan “işemek” ya da “tuvalete gitmek” demekten kaçınarak daha hafif ve toplumsal olarak kabul edilebilir bir anlatım tercih edilmiştir. Bu tür ifadeler, fizyolojik ihtiyaçlarla ilgili konuşmaları daha saygın ve ölçülü bir hale getirir.

4.4. Giyim ile İlgili Örtmece İfadeler

Arap toplumlarında giyim, mahremiyetin ve toplumsal değerlerin yansımasıdır. Özellikle kadınların giyimiyle ilgili örtmece ifadeler, toplumsal normlara ve dini değerlere sıkı sıkıya bağlıdır.

Topladığımız derlemde bu kategoride yer alan örtmece ifadelerden bazıları şöyledir:

(11) لِبَاس دَاخِلِي (Liba:s da:xili)

Bu ifade, “iç çamaşırı” anlamına gelir ve doğrudan vücudu saran giysileri tanımlamak için kullanılır. İç çamaşırlarının doğrudan adlandırılmasının mahrem kabul edilebileceği toplumsal yapılar içinde, bu tür ifadeler daha ölçülü ve örtük bir anlatım sunar. Bu kullanım, giyim ve mahremiyet arasındaki kültürel hassasiyetleri yansıtır.

(12) شَي جِسْتَر (Şej jistér)

Bu ifade, “örtün şey” anlamına gelir ve geniş, bol kıyafetleri tanımlamak için kullanılan bir örtmecedir. Bu ifade, yalnızca kıyafetin fiziksel özelliklerine değil, aynı zamanda onun sağladığı mahremiyet ve toplumsal normlara uygunluk konusuna da vurgu yapar. Geleneksel ve modern toplumlarda, örtünme bir edep ve saygınlık göstergesi olarak değerlendirildiğinden, bu tür ifadeler kıyafetin işlevi kadar, onun kültürel anlamını da vurgulamaktadır.

4.5. Sosyal Statü ile İlgili Örtmece İfadeler

Sosyal statü ve ekonomik durumla ilgili örtmece ifadeler, bireylerin toplum içindeki konumlarını daha dolaylı bir biçimde ifade etmeye yarar. Bu ifadeler, toplumsal hiyerarşiyi ve sınıfsal farkları nazik bir dil kullanarak

yansıtmayı amaçlar. Özellikle düşük sosyo-ekonomik statüye sahip bireyler hakkında konuşurken, örtmeceler, karşı tarafı rencide etmemek ve toplumun nezaket kurallarına uygun bir dil kullanmak için tercih edilir.

Bu tür ifadeler aynı zamanda toplumsal tabakalaşmayı ve güç ilişkilerini gizleyerek, belirli sosyal rollerin daha kabul edilebilir bir biçimde ifade edilmesine olanak tanır. Bireylerin ekonomik durumları ve sosyal pozisyonları hakkında doğrudan konuşmak yerine, örtmece ifadeler kullanarak daha nazik ve dolaylı bir iletişim kurulur.

Topladığımız derlemde bu kategoride yer alan örtmece ifadeler şöyledir:

(13) أَبُو الْوَلَدِ **Ebu: luwla:d**

Bu ifade, “çocukların babası” anlamına gelir ve evli erkekler için kullanılan bir örtmece ifadedir. Kişinin doğrudan ismiyle anılması yerine, aile içindeki rolünü vurgular. Bu kullanım, bireyin ebeveynlik kimliği üzerinden tanımlanmasını sağlarken, aynı zamanda toplum içinde statüsünü belirleyen önemli bir unsur olarak ebeveynliği ön plana çıkarır. Geleneksel toplumlarda, erkeklerin baba kimliğiyle anılması, onların aile içinde otorite ve sorumluluk sahibi bireyler olarak görülmesiyle ilişkilidir.

(14) أُمُّ الْوَلَدِ (Imm luwla:d)

Bu ifade, “çocukların annesi” anlamına gelir ve evli kadınlar için kullanılan bir örtmece anlatımdır. Bu ifade, kadının bireysel kimliğinden çok annelik statüsüne vurgu yaparak, toplumun kadına biçtiği temel rollerden birini yansıtır. Geleneksel toplum yapılarında, kadınların annelik üzerinden tanımlanması yaygın bir yaklaşımdır ve bu tür ifadeler, kadının aile içindeki yerini ve toplumsal algısını şekillendirir.

(15) بِيَشْتِئِلْ بِجُدُو (Biyiştiiil bijdo)

Bu ifade, “kendi işini yapıyor” veya ‘elinin emeğiyle çalışıyor’ anlamlarına gelir ve amele olarak çalışan kişiler için kullanılan dolaylı bir anlatımdır. Fiziksel işgücü gerektiren meslekleri doğrudan ifade etmek yerine, yapılan işi daha prestijli veya tarafsız bir biçimde sunmayı amaçlar. Bu tür örtmece ifadeler, işçinin statüsünü yumuşatarak, mesleki algıyı daha olumlu bir çerçevede sunmaya yardımcı olur.

(16) مَا عِنْدَهُ شَيْءٌ (Ma: Ğindo jé:)

Bu ifade, “hiçbir şeyi yok” anlamına gelir ve fakirlik durumunu anlatmak için kullanılan nazik bir örtmecedir. Bir kişinin doğrudan “fakir” olarak tanımlanması yerine, ekonomik yetersizliğini daha yumuşak bir dille ifade etmeye olanak tanır. Bu tür ifadeler, bireyin sosyal statüsü hakkında olumsuz bir yargıda bulunmaktan kaçınarak, daha saygılı ve incelikli bir anlatım sunmayı hedefler.

4.6. Regl ve Menopoz ile İlgili Örtmece İfadeler

Regl ve menopoz gibi biyolojik süreçler, genellikle toplumsal tabular ve kültürel normlarla şekillenen konulardır. Özellikle kadınların bedenine dair bu tür süreçlerin konuşulması, çoğu kültürde mahrem ve utandırıcı olarak kabul edilir. Bu yüzden, regl ve menopoz gibi doğal süreçlere dair kullanılan dil, toplumların değer yargılarına ve mahremiyet anlayışına dayalı olarak dolaylı ve örtmeceler ile ifade edilir. Bu örtmece ifadeler, doğrudan konuyu gündeme getirmemek amacıyla, daha nazik ve örtülü bir dil kullanımı sağlar.

(17) صَارَتْ /sʕa:rat/

Bu kelime, “adet oldu” anlamına gelir ve bir kadının regl dönemi başladığını ifade etmek için kullanılan nazik bir ifadedir. Doğrudan “regl oldu” demek yerine, biyolojik süreci daha dolaylı ve örtük bir şekilde tanımlamayı amaçlar. Bu tür örtmeceler, kadının mahremiyetini korurken, toplumun tabularına ve geleneksel dil kullanımına uygun bir ifade biçimi sunar. Aynı zamanda, regl sürecinin toplum içinde açıkça konuşulması yerine daha özel bir mesele olarak ele alınması gerektiğine dair kültürel bir anlayışı yansıtır.

(18) لِحَقَّتْ (Liḥqét)

Bu kelime, “ilk adet” anlamına gelir ve bir kadının ilk regl dönemini tanımlamak için kullanılır. Ergenlik dönemine girmenin ve fiziksel gelişimin önemli bir göstergesi olarak kabul edilen bu süreç, kültürel bağlamda hassas bir konu olabilir. Bu nedenle, doğrudan bir ifade yerine daha nazik ve dolaylı bir anlatım tercih edilir. İlk adet görmek, sadece biyolojik bir değişim değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel olarak da önemli bir dönüm noktası olarak kabul edildiğinden, bu sürecin anlatımı da geleneksel normlara uygun biçimde şekillenir.

(19) مَا شِفْتُ الْأَحْمَرَ (ma šift El-eḥmer)

Bu kelime, “kırmızıyı görmedim” anlamına gelir ve regl döneminin henüz başlamadığını anlatan örtmecelerden biridir. Regl kanamasının renginden yola çıkarak dolaylı bir şekilde adet sürecini ifade eden bu kelime, doğrudan kanamaya atıfta bulunmadan, toplum içinde daha kabul edilebilir bir anlatım sunar. Reglin doğrudan dile getirilmesinin rahatsız edici bulunabileceği kültürel bağlamlarda, bu tür dolaylı ifadeler, kadın bedenine dair konuların daha mahrem ve saygılı bir şekilde konuşulmasını sağlar.

(20) انْقَطَعَتْ (Inkataṣét)

Bu kelime, “kesildi” anlamına gelir ve menopoz sürecini ifade etmek için kullanılan bir örtmecedir. Kadınların üreme dönemlerinin sona erdiğini belirten bu kelime, biyolojik bir gerçeği nazik ve dolaylı bir şekilde ifade etmeyi amaçlar. Menopoz, kültürel olarak “sonlanma” ve “yaşlanma” ile ilişkilendi-

rilebileceğinden, doğrudan dile getirilmekten kaçınılarak daha hafif bir anlatımla ifade edilir. “Kesildi” ifadesi, kadın bedeninde gerçekleşen bu doğal değişimi toplumsal normlara uygun bir şekilde anlatırken, sürecin mahremiyetini ve saygınlığını da korumaya yardımcı olur.

4.7. Cinsellikle İlgili Örtmece İfadeler

Cinsellikle ilgili örtmece ifadelerin kullanımı, çoğunlukla toplumların ahlaki değerleri, dini inançları ve toplumsal normlarıyla yakından ilişkilidir. Birçok kültürde, cinsellik özel bir konu olarak kabul edilir ve bu nedenle dilde doğrudan cinsel ifadelerden kaçınılır.

Bu nedenle, cinselliğe dair doğrudan ifadeler yerine, daha dolaylı anlatım teknikleri kullanılır. Cinsel ilişki ve cinsellikle ilgili tabular, dilde örtmece ifadelerin kullanılmasına yol açar. Bu örtmece ifadeler, toplumun ahlaki, dini ve kültürel değerleriyle şekillenir, böylece bireyler ve toplum, bu tür özel ve mahrem konuları daha nazik bir şekilde dile getirebilirler.

Cinselliğe dair kullanılan örtmece ifadeler, aynı zamanda sosyal normlar ve ahlaki değerlere dayalı olarak şekillenir. Bu tür ifadeler, genellikle bireylerin mahremiyetini koruyarak, cinselliği toplumda utanç verici veya tabu sayılan bir konu olmaktan çıkarma amacını taşır. Bununla birlikte, örtmece dilin kullanımı, kültürel olarak kabul edilen ahlaki yapılar ve dini inançlarla yakından ilişkilidir.

(21) لَقَّى (Laqqa)

Bu kelime, cinsel ilişkiyi anlatmak için kullanılan yaygın bir örtmece ifadedir. Bu kelime, cinselliği doğrudan dile getirmek yerine, daha masum bir eylemi çağrıştırarak cinsel birleşmeyi dolaylı bir şekilde ifade eder. “Laqqa” sözcüğü, kelime anlamı olarak “dokunmak” fiilini karşılar. Bu anlamı nedeniyle, toplum içinde cinsellikle ilgili konuşmalarda daha örtülü bir anlatım sağlamak amacıyla tercih edilir. Bu kullanım, cinselliğin toplumsal normlara uygun bir şekilde ve mahremiyet korunarak tartışılmasını mümkün kılar.

(22) أَخَذَ، نَأَمَ مَعَ (Axade, Na:m maʿa)

Bu ifadeler, “onunla yattı” anlamına gelir ve cinsel ilişkiyi anlatırken daha dolaylı bir dil kullanma amacını taşır. Bu tür ifadeler, cinsel ilişkiyi doğrudan tanımlamaktan kaçınarak, daha örtük ve dolaylı bir anlatım sunar. Cinselliğin tabu bir konu olarak kabul edildiği toplumlarda bu tür dolaylı ifadeler yaygın olarak kullanılır. “Onunla yattı” demek, cinsel birlikteliği doğrudan ifade etmek yerine, üstü kapalı bir anlatımla mahremiyetin korunmasına yardımcı olur.

(23) مَصَّ (m^ʕas^ʕ)

Bu kelime, “öpüşmek” anlamına gelir ve öpüşme eylemini doğrudan ifade etmek yerine daha örtük bir anlatımla dile getirir. Bu ifade, yalnızca öpüşmeyi tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda cinsel ilişkiyi dolaylı bir biçimde ima eder. Toplumda cinselliğin doğrudan konuşulmasının hoş karşılanmadığı durumlarda, bu tür dolaylı anlatımlar tercih edilir. Böylece, cinselliğe dair konuşmalar daha saygılı ve mahrem bir çerçevede tutulur.

(24) أَكَلُوا بَغْضٍ / بَغْدِين (Akalo baʕd^ʕ / baʕdin)

Bu ifade, “birbirlerini yediler” anlamına gelir. Öpüşme için kullanılan mecaz bir anlatımdır. Bu ifade, doğrudan cinselliği anlatmak yerine, daha masum bir eylem üzerinden benzetme yaparak öpüşmeyi ifade eder. Öpüşmenin tutkulu doğasını vurgulayan bu metafor, cinsel temaları doğrudan dillendirmekten kaçınarak, toplumun kültürel ve ahlaki normlarına uygun bir söylem sunar. Böylece, cinsellikle ilgili konuşmalar, sosyal açıdan daha kabul edilebilir hale gelir.

Bu tablo, Hatay’ın Defne ilçesi Arapçasında kullanılan örtmeceleri ve diğer Arap lehçelerindeki (Levant, Irak ve Mısır Arapçası) karşılıklarını göstermektedir. Her ifade hem Arap harfleriyle hem de IPA ile sunulmuş, lehçeler arasındaki fonetik farklılıklar görünür hâle getirilmiştir. Tablo, sağlık, ölüm, bedensel organlar, giyim, sosyal statü, regl ve cinsellik gibi mahrem konularda kullanılan örtmecelerin sosyopragmatik işlevlerini ve kültürel bağlam içindeki kullanımını karşılaştırmalı olarak sunar. Bu yaklaşım, örtmecelerin dilsel ve kültürel işlevlerini sistematik biçimde incelemeyi mümkün kılar.

No	İfade (Defne)	IPA (Defne)	Levant Arapçası	IPA	Irak Arapçası	IPA	Mısır Arapçası	IPA
1	مراض ما كيس	/ma.ra:d ^ʕ ma: kej.jis/	مرض مو هين	/marad mu hayjen/	مرض قوي	/marad gawi/	المرض الوحش	/el-marad el-wehef/
2	حاله خطر	/ħa:lu x ^ʕ atʕi:r/	وضعه مو منج	/wadʕo mu mni:ħ/	حالته تعبانه	/ħaltah taʕba:na/	حالته صعبة	/ħal-to s ^ʕ aʕba/
3	أخذ ربه لا عنده	/ʔaxadu rabbo la- ʕando/	راح لعند ربه	/ra:ħ laʕand rabbo/	الله أخذه	/alla:h axaḡah/	ربنا افكره	/rabbena iftakara/
4	رجمه الله	/rahimu allāh/	الله يرحمه	/alla yirħamu/	الله يرحمه	/alla jirħama/	الله يرحمه	/allah yerħamu/
5	قرب لربه	/qarrab li-rabbo/	قرب عالله	/qarrab ʕal-la:h/	قرب لربه	/qarrab li-rabbo/	قرب لربه	/qarrab li-rabbo/
6	نام وما فاق	/na:m wa ma: fa:q/	نام وما صحى	/na:m wa ma saħa/	نام وما دوره	/na:m wa ma da:ra/	نام وما مقامش	/na:m w maʔa:mif/

No	İfade (Defne)	IPA (Defne)	Levant Arapçası	IPA	Irak Arapçası	IPA	Mısır Arapçası	IPA
7	صَدْر	/sʕɪdɪr/	صدر	/ʃadr/	صدر	/ʃadr/	صدر	/ʃadr/
8	خَلْف	/xalf/	ورا	/wara/	وره	/wara/	ورا	/wara/
9	بَدِي اِطْلَع لِلْبَرَّةِ	/beddē itlaʕ la- berra/	بدی روح عالحمام	/baddi ru:h ʕal- ħamma:m/	أروح للمراحض	/aru:h lil- maraħiḍ/	عالیز أروح الحمام	/ʕa:yez aruħ el- ħamma:m/
10	بَدِي كِب مَي	/beddē kib maj/	بدی إسقي الورد	/baddi ysqi el-ward/	أفضي ماي	/afaddī māy/	أفضي ماي	/afaddī māy/
11	لِبَاس دَاخِلِي	/liba:s da:xili/	تياب جَوَا	/tya:b juwwa/	ليس داخلي	/libs da:xili/	هدوم داخلية	/hudūm da:xiliyyah/
12	شَي يَسْتَر	/ʃi yister/	شي عريض	/ʃi ʕari:d/	ليس ساتر	/libs sa:tir/	ليس يستر	/libs yister/
13	أَبُو الْوَلَد	/abu l-wla:d/	أبو الشباب	/abu ʃʃaba:b/	أبو الأولاد	/abu l-awla:d/	أبو العيال	/abu l-ʕiyā:l/
14	أُمُّ الْوَلَد	/ʔimm l-wla:d/	أم الشباب	/imm ʃʃaba:b/	أم الأولاد	/imm l-awla:d/	أم العيال	/umm el- ʕiyā:l/
15	بِيشْتِغَل بَجْدُو	/bijʃtiyil bijdo/	بِيشْتِغَل على حاله	/biʃtiyil ʕa- ħa:lu/	يشتغل بایده	/jishtiyl bi-ʔi:da/	بِيشْتِغَل على نفسه	/biʃtaʔal ʕala nafs/
16	مَا عِنْدَهُ شَيْءٌ	/ma: ʕindo je:/	وضعه بسيط	/waḍʕo basʕi:t/	حالته ميسور	/ħāltah maysu:r/	غلبان	/ʔalba:n/
17	صَارَتْ	/sʕa:ret/	إجتها	/ʔejθa/	جتها	/ʒitha/	جات لها	/ga:t laha/
18	لِخَقِتْ	/lihqet/	بلشت	/ballaʃet/	بدت	/badat/	ابتدت	/ibtiddit/
19	مَا شِفْتُ الْأُخْمَرِ	/ma ʃift el- ehmer/	ما نزل الدم	/ma nizel ed-damm/	ما شافت الدم	/ma ʃa:fat id-dam/	لسه ما جالها	/lissa ga:lha/
20	انْقَطَعَتْ	/inqaʔaʕat/	وقفت	/waʔafat/	انقطعت	/inqaʔaʕat/	انقطعت	/inʔaʔaʕit/
21	لَقَى	/laqqa/	لمسها	/lmasʕha/	لمسها	/lmasʕha/	قرب منها	/ʔarrab minha/
22	أَخَذَ، نَامَ مَعَ	/ʔaxade, na:m maʕa/	ضناجع	/dʕa:ʒaʕ/	نام وياها	/na:m wijja:ha/	نام معاها	/na:m maʕa:ha/
23	مَصَّ	/masʕ/	لمس	/lmas/	مصّ	/masʕ/	لمس	/lamis/
24	أَكَلُوا بَعْضُ بَعْضِينَ	/ʔakalu baʕdʕ/	التهمو بعض	/ilta:hamu baʕdʕ/	حضنو بعض	/ħaḍʕno baʕdʕ/	مسكوا في بعض	/misku fi baʕdʕ/

5. Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, Defne ilçesinde yaşayan Arapça konuşan bireylerin dilsel pratiklerinde örtmece kullanımının yalnızca bireysel bir dil tercihi değil; aynı zamanda toplumsal normlar, kültürel değerler, dini inançlar ve mahremiyet ilkeleriyle şekillenen güçlü bir iletişim stratejisi olduğunu göstermektedir. Topluluğun dilsel yaklaşımı, Arapçadaki tabular ve hassas kabul edilen temaların doğrudan ifadelerle değil; incelikli, dolaylı ve çoğunlukla metaforik bir söylemle aktarılması yönündedir. Bu söylem tarzı hem toplumsal bütünlüğün korunmasını hem de bireyler arasındaki sosyal ilişkilerin çatışmadan sürdürülmesini amaçlar.

Elde edilen veriler, örtmece kullanımının özellikle ölüm, hastalık, cinsellik, sosyal statü ve mahrem kabul edilen diğer alanlarda yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Özellikle ölüm ve hastalık gibi hem kişisel hem de toplumsal düzeyde duygusal ağırlığı olan konularda doğrudan ifadelerden kaçınıldığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların “Allah’ın rahmetine kavuştu”, “rahmetli oldu” gibi dolaylı ifadeler kullanmaları, yalnızca dilsel bir yumuşatma çabası değil; aynı zamanda dini inançların, tevekkül anlayışının ve kaybı kabullenmeye yönelik kolektif bir yas kültürünün dildeki yansımalarıdır. Bu örtmeceler, topluluğun ölüm karşısındaki düşünsel pozisyonunu yansıttığı kadar, bireylerin duygusal etkilenimini başkalarına yansıtırken kullandıkları nazik ve sosyal olarak kabul gören iletişim yollarını da temsil etmektedir. Ölüm gibi derin ve travmatik bir deneyimi dolaylı anlatımlarla aktarmak hem anlatıcıyı hem de dinleyiciyi olumsuz duygulardan koruyan bir “dilsel tampon” işlevi görmektedir.

Cinsellik konusundaki örtmece ifadeler de benzer biçimde toplumsal tabularla yakından ilişkilidir. Bu temada kullanılan örtük anlatım biçimleri, özellikle mahremiyetin ve edebin önemsendiği geleneksel toplum yapısında iletişimdeki dolaylılığın kaçınılmaz olduğunu ortaya koymaktadır. “Dokundu”, “onunla yattı”, “birlikte oldu” gibi ifadeler, cinsel ilişkiye doğrudan atıfta bulunmadan anlamı dolaylı biçimde taşıyan örtmecelerdir. Bu kullanım biçimleri, hem bireyin özel yaşam alanına saygıyı hem de topluluk içinde ahlaki bir sınırın gözetildiğini gösterir. Aynı zamanda bu örtmeceler, söylemin geçtiği bağlamdan bağımsız düşünülemez; çünkü anlamı belirleyen yalnızca sözcükler değil, bu sözcüklerin kullanıldığı sosyal durumlar ve paylaşılan kültürel kodlardır. Yani, aynı ifade farklı bağlamlarda farklı çağrışımlar yaratabilir ve bu, dilin çok katmanlı doğasını gözler önüne serer.

Brown ve Levinson’un (1987) Nezaket Kuramı çerçevesinden değerlendirildiğinde, bu dolaylılık stratejileri, bireyin “yüz kaybı” yaşamasını engelleyen ve iletişimdeki gerilimi azaltan sosyal mekanizmalardır. Cinsellik gibi toplumda doğrudan konuşulması ayıp sayılan konularda bu tür stratejiler,

yalnızca sözü yumuşatmakla kalmaz; aynı zamanda bireyin sosyal çevresiyle olan ilişkilerini de sürdürmesine olanak tanır. Özellikle ataerkil yapıların baskın olduğu topluluklarda bu tür dolaylı ifadeler, kadınların cinselliğiyle ilgili konuşmaların sınırlarını belirleyen ve bu sınırlar içinde bir tür “gizli dil” oluşturan kültürel kalıpların varlığına da işaret eder.

Bu bağlamda, örtmece kullanımı yalnızca dilin işlevsel yönleriyle değil, aynı zamanda kültürün taşıyıcısı, düzenleyicisi ve aktarım aracı olarak dilin rolüyle de yakından ilişkilidir. Cinsellik ve ölüm gibi uç temalar, dil kullanıcılarının kültürel kimliklerini ve toplumsal rollerini yeniden ürettikleri söylemsel alanlar hâline gelir. Böylece, örtmece hem bireyin kendini ifade etme biçimini hem de içinde bulunduğu toplumun değerlerini aynalayan çok katmanlı bir anlatım biçimi olarak ortaya çıkar.

Çalışmamızda Defne (Hatay) ilçesinde konuşulan Arapça diyalektinde kullanılan örtmece ifadeler tematik başlıklar altında sınıflandırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, örtmece kullanımının yalnızca dilsel bir tercih değil, aynı zamanda toplumsal normlara, kültürel değerlere, dini inançlara ve mahremiyet anlayışına sıkı sıkıya bağlı bir iletişim stratejisi olduğunu göstermektedir. Araştırma, özellikle ölüm, cinsellik, hastalık, beden işlevleri, regl ve menopoza, sosyal statü ve giyim gibi toplumsal açıdan hassas kabul edilen alanlarda örtmece kullanımının yoğunlaştığını ortaya koymuştur.

Veriler, örtmece ifadelerin en çok ölüm ve cinsellik temalarında kullanıldığını göstermektedir. Bu iki alan, toplumda en yoğun duygusal ve ahlaki yargılarla çevrili olan konular arasında yer almakta ve doğrudanlık genellikle sosyal rahatsızlık yaratmaktadır. Ölümle ilgili ifadelerde dini söylem ön plana çıkarken (örneğin, “Allah rahmet eylesin”, “Rabbine kavuştu”), cinsellik temalı örtmecelerde ise dolaylılık, metafor ve edebi çağrışımlar dikkati çekmektedir (örneğin, “dokundu”, “onunla yattı”). Bu kullanım, Brown ve Levinson’un (1987) Nezaket Kuramı ile uyumludur; bireyler, “yüz kaybı”na yol açabilecek ifadeleri dolaylılıkla telafi etmektedir.

Toplumda mahrem kabul edilen beden fonksiyonları, regl, menopoza ve iç çamaşırı gibi konular doğrudan adlandırılmaktan kaçınılarak, daha genel, nazik ve örtük terimlerle ifade edilmektedir. Kadın bedeniyile ilgili süreçlerde kullanılan örtmeceler (“kırmızı oldu”, “kesildi”, “libas daxili”) özellikle dikkat çekicidir. Bu ifadeler, kadınların biyolojik deneyimlerinin toplum içinde konuşulabilirliğini sınırlandırırken, aynı zamanda bu sınırların aşılmasına olanak tanıyan örtülü bir anlatım alanı da açmaktadır. Bu durum, dilin kültürel tabularla kurduğu ilişkiyi açıkça göstermektedir.

Sosyoekonomik durumu ifade eden örtmece kullanımı (“kendi işini yapıyor”, “hiçbir şeyi yok”) sınıfsal farkların ve güç ilişkilerinin dolaylı biçimde ifade edilmesini sağlamaktadır. Kişilerin doğrudan “amele”, “fakir” ya da “işsiz”

olarak tanımlanması, sosyal yüz kaybına yol açabileceğinden, bu tür tanımlar daha yumuşatılmış formlarda dile getirilmektedir. Bu da Fairclough'un (1995) Eleştirel Söylem Analizi'nde işaret ettiği gibi, dilin iktidar ilişkilerini hem yeniden üreten hem de gizleyen bir araç olarak rol üstlendiğini göstermektedir.

Defne Arapçasında örtmeceler sıklıkla dinsel söylemle iç içedir. "Tanrı yanına aldı", "Tanrısına yaklaştı" gibi ifadeler, hem ölümün doğrudan anlatımından kaçınmayı sağlamakta hem de dini kabul ve tevekkülü yansıtmaktadır. Bu örtmeceler, ölüm olgusunu bir son değil, ilahi bir geçiş olarak konumlandırmakta ve toplumsal yas sürecini daha kabul edilebilir hale getirmektedir.

Örtmece kullanımı, sadece dilin pragmatik yönünü değil, aynı zamanda kültürel devamlılığı ve kolektif hafızayı da besleyen bir olgudur. Genç kuşakların da bu örtmeceleri kullanmaya devam etmesi, söz konusu ifadelerin toplumsal geçerliliğini ve kültürel aktarım işlevini sürdürdüğünü göstermektedir. Ancak bazı ifadelerin, özellikle Türkçenin etkisiyle biçim veya anlam değişikliğine uğradığı gözlemlenmiştir. Bu durum, Sapir-Whorf Hipotezi kapsamında dilsel etkileşimin düşünce ve ifade biçimlerine etkisi açısından dikkate değerdir.

Bu çalışmanın verileri, örtmecelerin yalnızca sözcük düzeyinde bir anlam kaydırması değil, aynı zamanda konuşma edimlerinin sosyal olarak düzenlenmesi anlamına geldiğini ortaya koymaktadır. Dilsel dolaylılık, bireyin sadece karşısındakine duyduğu saygının değil, aynı zamanda toplumun yazılı olmayan kurallarına bağlılığının da bir ifadesidir. Elde edilen bulgular, dilin kültürle ne denli iç içe geçmiş bir sistem olduğunu ve sözlü anlatımda dil kullanıcılarının stratejik tercihlerde bulunduğunu göstermektedir.

6. Sonuç

Bu çalışma, Defne (Hatay) Arapçasında örtmece (euphemism) ifadelerinin dilsel ve sosyo-kültürel işlevlerini inceleyerek, bu tür ifadelerin toplumun değer yargıları, tabular ve kültürel normlarla nasıl iç içe geçtiğini ortaya koymuştur. Ölümünden cinselliğe, hastalıktan toplumsal statüye kadar uzanan geniş bir yelpazede kullanılan örtmece ifadeler, bireylerin hem kendi mahremiyetlerini hem de muhataplarının yüzünü koruma çabasının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle, sosyal statü, cinsellik, hastalık ve ölüm gibi hassas konuların doğrudan dile getirilmek yerine örtmece ifadelerle aktarılması, toplumun değerleri ve hassasiyetleri ile yakından ilişkilidir.

Elde edilen bulgular, örtmece kullanımının yalnızca dilsel bir strateji değil, aynı zamanda toplumsal bir uzlaşma biçimi olduğunu göstermektedir. Bu ifadeler, bireyler arasındaki iletişimde sosyal normları koruma, nezaketi

sağlama ve tabuları aşırı doğrudanlıktan kaçınarak ifade etme gibi işlevler üstlenmektedir. Katılımcıların kullandığı ifadeler, Arapçanın kendi iç dinamiklerinin yanı sıra, Türkçeye olan etkileşiminden de izler taşımaktadır. Bu durum, dilsel örtmecelerin yalnızca bireysel tercihlere değil, kültürel etkileşimlere ve sosyal bağlama da bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Defne Arapçasındaki örtmece kullanımı, diğer Arap diyalektleriyle benzerlikler taşımakla birlikte, bölgenin kültürel yapısı, Türkçeye olan etkileşimi ve yerel gelenekler nedeniyle kendine özgü örnekler de içermektedir. Özellikle dini ifadelerin yoğunluğu ve toplumsal cinsiyet rollerine dayalı örtmece kullanımı, bu diyalektin karakteristik özelliklerinden biridir. Erkek ve kadın konuşmacılar arasında örtmece kullanımı açısından belirgin farklılıklar gözlemlenmiş, kadınların daha fazla örtmece ifadeye başvurduğu tespit edilmiştir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin dilsel yansımalarına işaret etmektedir.

Çalışma kapsamında kullanılan tematik analiz yöntemi, örtmece ifadelerin yalnızca sözcüksel düzeyde değil, bağlamsal ve anlamsal düzeyde de ele alınmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca, örtmece ifadelerin dinî ve geleneksel değerlerle iç içe geçerek toplumsal kabulleri yansıttığı görülmüştür. Özellikle “Allah’ın rahmetine kavuşmak” gibi ifadeler hem dini inançları hem de duygusal yumuşatmayı içinde barındıran çok katmanlı dilsel yapılarıdır.

Bu çalışma, Defne Arapçasına özgü örtmece kullanımlarını sistematik bir şekilde belgelemesi ve tematik olarak sınıflandırması bakımından alana önemli bir katkı sunmaktadır. Aynı zamanda, dilin sosyo-kültürel işlevlerinin daha iyi anlaşılmasına yönelik değerli veriler üretmiştir. Ancak, araştırmanın yalnızca Defne ilçesiyle sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Gelecek çalışmalarda farklı Arap diyalektleriyle karşılaştırmalı analizler yapılması, örtmece kullanımının kültürel çeşitliliğini daha geniş bir perspektifle ortaya koymaya katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, örtmece ifadeler yalnızca birer dilsel örtü değil, aynı zamanda toplumun hassasiyetlerini, değer yargılarını ve iletişim biçimlerini şekillendiren önemli göstergelerdir. Defne (Hatay) Arapçası örneğinde görüldüğü gibi, dilsel dolaylılık hem bireysel nezaketin hem de toplumsal ahenginin bir aracıdır.

Kaynakça

- Al-Husseini, H. (2007, February). Euphemism in English and Arabic: A contrastive study. In The First Scientific Conference of College of Education in Babylon University .
- Allan, K., & Burridge, K. Euphemism and Dysphemism: Language Used As Shield and Weapon-PDFCOFFEE. COM (2025).
- Almufawez, J. A., Alalwani, R. M., & Altalhi, H. (2018). A contrastive study of using euphemism in English and Arabic. Journal of Applied Linguistics and Language Research.
- Behnstedt, P., & Woidich, M. (2011). *Arabische Dialektgeographie: Eine Einführung*. Brill.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Cowell, M. W. (1964). *A Reference Grammar of Syrian Arabic*. Georgetown University Press.
- Demir, T. (2020). *Türkçede ve Arapçada örtmece kullanımı üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. İstanbul: Akademisyen Yayınevi.
- Enright, D. J. (1985). *Fair of speech: The uses of euphemism*. Oxford University Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.
- Freud, S. (2010). *Totem and Tabu: Resemblances Between the Psychic Lives of Savages and Neurotics*. Lits.
- Fromkin, V., & Rodman, R. (1993). *An Introduction to Language* (5th ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Hasselgard, H. (1999). Euphémisme et tabou: Une étude sur les stratégies de l'expression indirecte. *Journal of Pragmatics*.
- Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties*. Georgetown University Press.
- Khanfar, A. M. (2012). Euphemism in Arabic: Typology and formation. Journal of the College of Arts.
- Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in society*.
- Leech, G. (1974). Semantics: The study of meaning.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Salih, A. M. (2013). *Taboo words and euphemism in English and Arabic a contrastive study*.
- Waltisberg, M. (2006). *Dictionary of Syrian Arabic*. Harrassowitz Verlag.

Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2021). *An introduction to sociolinguistics*. John Wiley & Sons.

Whorf, B. L. (1997). The relation of habitual thought and behavior to language. *Sociolinguistics: A reader*.

Kahire Yunus Emre Enstitüsü Kursiyerlerinin Türkçe ve Türkiye Algıları

Turkish Language and Türkiye Perceptions of Yunus Emre Institute Cairo Course Participants

Kadir AY

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Doktora Öğrencisi
Gazi University, Institute of Educational Sciences, Turkish Language and Literature Education
PhD Student
Ankara / Türkiye
kadiray14@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8407-0572

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 08.08.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 03.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 161-195

Atıf / Cite as

AY, K. (2025). Kahire Yunus Emre Enstitüsü Kursiyerlerinin Türkçe ve Türkiye Algıları,
Lisanî İlimler Dergisi, 3(2), 161-195.

Doi: 10.5281/zenodo.18030998

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: Türkçe hem ülkemizde hem de yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmektedir. Mısır da Türkçenin öğrenilmesi noktasında ilginin fazla olduğu ülkelerden biridir. Bu araştırma, Mısır'da bulunan Kahire Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sebeplerini belirlemeye yönelik bir yaklaşım denemesidir. Araştırmanın evreni dünyada Yunus Emre Enstitüsü bulunan 66 ülkeden biri olan Mısır'ın başkenti Kahire olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Kahire Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen ana dili Arapça olan çeşitli yaş, meslek, cinsiyet ve eğitim düzeyinde 169 kursiyerden oluşmaktadır.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış anket formu, kursiyerlere Google form kullanılarak internet üzerinden uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış tutum ölçeğinin güvenilirliği ve kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuş ve ölçek iki dilde (Türkçe- Arapça) hazırlanmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışma, 2023 yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Kahire Yunus Emre Enstitüsüne devam eden öğrencilerle alakalı Türk dili, edebiyatı, kültür ve sanatı hakkındaki görüşleri ile ilgili veriler yirmi beş karma soru aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, Kahire Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçeyi ve Türkiye'yi sevdikleri, Türkiye ve Türk kültürünü takdir ettikleri vb istatistikî bilgilere ulaşılmıştır. Bu istatistikî bilgilerden hareketle, Kahire Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye'ye karşı olumlu algı içinde oldukları ve daha iyi bir iş sahibi olma fikri yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sebepleri içinde en önemlisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk Kültürü, Algı, Türkçe, Türkiye, Yunus Emre Enstitüsü

Abstract: Turkish is taught as a foreign language both in our country and abroad. Egypt is one of the countries with high interest in learning Turkish. This research attempts to identify the perceptions of Turkey and the reasons for learning Turkish as a foreign language among trainees at the Yunus Emre Institute in Cairo, Egypt. The research population was determined as Cairo, the capital of Egypt, one of the 66 countries with a Yunus Emre Institute in the world. The research sample consisted of 169 native Arabic-speaking trainees of various ages, professions, genders, and educational levels learning Turkish at the Yunus Emre Institute in Cairo. A semi-structured questionnaire developed by the researcher to collect the research data was administered to the trainees online using Google Form. To ensure the reliability and content validity of the semi-structured attitude scale used in the study, expert opinions were consulted, and the scale was prepared in two languages (Turkish and Arabic). The study, which used a descriptive survey model, was conducted in the spring of 2023. Data regarding the views of students attending the Yunus Emre Institute in Cairo on Turkish language, literature, culture, and art was obtained through twenty-five mixed-use questions. The study revealed statistical data indicating that students learning Turkish at the Yunus Emre Institute in Cairo love the Turkish language and Turkey, and appreciate Turkey and Turkish culture. Based on this statistical data, it was concluded that students at the Yunus Emre Institute in Cairo have a positive perception of Turkey, and that the idea of getting a better job is the most important reason for learning Turkish as a foreign language.

Keywords: Turkish Culture, Perception, Turkish, Turkey, Yunus Emre Institute

Giriş

Teknoloji, ulaşım imkânları ve kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle ülkeler arasındaki mesafeler azalmış ve küresel anlamda insanlar arasındaki etkileşim artmıştır. Bunun sonucunda insanlar arasında ikinci hatta üçüncü yabancı dil öğrenme ihtiyacı hâsıl olmuştur. Toplumlar arasındaki etkileşimin sürekli ve yoğun biçimde devam ettiği günümüzde, bireylerin ana dillerine hâkim olmalarının yanında farklı dilleri de etkili şekilde kullanmaları önemli bir yeterlilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yeterliliğe sahip kişiler, küresel değerleri özümseyerek farklı kültürlerle duyarlı hâle gelmektedir.

Türkoloji, Türklük bilimi olarak adlandırılmaktadır. İlk Türkoloji Kürsüsü 1795'te Paris'te kurulmuştur. Bunu Şarkiyat ve Türkoloji ile ilgili diğer enstitüler takip etmiştir. Moskova (1814), Paris (1821), Londra (1906) gibi merkezlerde Türkoloji'yle ilgili çeşitli müesseseler kurulmuş ve bu merkezlerin başlıca amacı Türkçenin öğretilmesi olmuştur (Çetin, İ., ve Eskimen, 2012: 21).

Yabancılarla Türkçe öğretimi, insanlara ikinci bir dil öğretiminin yanında onlara ülkemizi, kültürümüzü, tarihimizi, edebiyatımızı da öğretmektir. İnsanlar, öğrendikleri bir dilin kültürüne de otomatik olarak aşına olurlar. Öğrendikleri dilde kitaplar okurken, müzik dinlerken, televizyon seyrederken ve sosyal medyayı takip ederken o dilin kültürüne de maruz kalırlar. Yurt dışında yer alan Türkoloji bölümleri ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan Türk Kültür Merkezleri, Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı önemli kurumlardır. Bu kurumlarda eğitim, ticaret, turizm, aile birleşimi, eğlence vb. pek çok gerekçe ile binlerce birey yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir (Başar ve Akbulut, 2016).

Dolunay (2005) çalışmasında Türkiye Türkçesinin öğretildiği ülkeler ve merkezleri sıralarken Mısır'da üç üniversitenin ismini zikretmiştir. Bunlar, El-Ezher Üniversitesi Diller ve Tercüme Fakültesi Türkoloji Bölümü, İskenderiye Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri Bölümü, Kahire Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalıdır (Dolunay, 2005). Ancak bu araştırmanın yapıldığı yılda Kahire Yunus Emre Enstitüsü açılmadığından bu merkezden bahsedilmemiştir.

İslamoğlu (2010) ise yazdığı makalede Türkçenin öğretildiği Mısır'daki üniversite sayısını sekiz olarak tespit etmiş ve bu bölümler hakkında şu bilgileri vermiştir:

“Mısır üniversitelerinde Türk dili (ve edebiyatı) adı altında, lisans ve lisansüstü düzeydeki öğretim faaliyetleri, tespit edebildiğimiz kadarıyla aşağıdaki bölümlerde sürdürülmektedir:

Ayn Şems Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ayn Şems Üniversitesi

Diller Fakültesi Türk Dili Bölümü, Ezher Üniversitesi Diller ve Tercüme Fakültesi Türk Dili Bölümü, Ezher Üniversitesi Beşerî Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kahire Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İslâmî Diller Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Munîfiyye Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri Bölümü Fars Dili Anabilim Dalı, Mansûra Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri Bölümü Türk Dili Ana Bilim Dalı, Hilvan Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri Bölümü Türk Dili Ana Bilim Dalı, Suhâc Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı” (İslamoğlu,2010: 169).

Yukarıda zikredilen İslamoğlu (2010)’nın araştırmasından sonra Mısır’da farklı üniversitelerde de Türk dili ve edebiyatı öğretilen yeni bölümlerin açıldığı bilinmektedir. Azız (2024) hazırladığı yüksek lisans tezinde Mısır’da 27 devlet üniversitesi bulunduğunu ve bunların 9’unda Türk Dili ve Edebiyatı adı altında lisans düzeyinde öğretim faaliyetlerinin devam ettiğini ifade etmiştir. Türkiye’nin bölgesinde önemli bir siyasi, askeri ve ekonomik gücünün olması son yıllarda başka ülkelerde olduğu gibi Mısır’da da Türk dili, edebiyatı ve kültürünün öğrenilmesine olan talep her geçen gün artmaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleştirildiği Kahire Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe öğretiminin yanında Türk edebiyatının, kültürünün, coğrafyasının eğitim öğretimini veren en önemli merkezlerden biridir. Bölümde, Türk dili ve kültürüne dair eğitim görmek, Türkçeyi öğrenmek isteyen öğrenciler arasında Mısır Cumhuriyeti vatandaşları yanında başka ülke vatandaşları da bulunmaktadır. Başka ülkelerdeki Yunus Emre Enstitülerinde verilen dil eğitimi-öğretimi ile ilgili yapılmış çalışmalar literatürde yer alsa da Kahire Yunus Emre Enstitüsünde eğitim gören öğrencilerin Türk diline, edebiyatına, kültür ve medeniyetine ilişkin görüşlerini tespit etmeye, değerlendirmeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Işidan (2015) yabancılara Türkçe öğretiminde Yunus Emre Enstitülerinin yeri -Ürdün Mısır Lübnan Yunus Emre Enstitüleri örnekleri- adlı çalışmasında Kahire Yunus Emre Enstitüsünden bahsetmiştir. Ancak bu çalışmada Enstitü hakkında genel bilgiler verilerek Enstitünün tanıtımı yapılmıştır.

Ülkemize ve dilimize yönelik yabancıların algısını öğrenmek için Yunus Emre Enstitülerinde eğitim gören kursiyerlerin görüşleri bizim için çok önemlidir. Bu merkezlerde Türkçe öğrenen kursiyerler Türkiye’yle alakalı fikir sahibidirler. Başar ve Akbulut (2016) çalışmalarında öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından Tiflis Yunus Emre Enstitüsü örneğini ele almışlardır. Yiğit (2021) ise çalışmasında kursiyerlerin Türkiye algısı bakımından Saraybosna Yunus Emre Enstitüsü örneğini incelemiştir. 2010 yılında açılan ve kursiyer sayısı bakımından yoğun merkezlerden biri olan Kahire Yunus Emre Enstitüsü üzerinden Mısırlıların Türkçe ve Türkiye algısını öğrenmek fikrinden hareketle bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Yurt dışındaki Türkoloji bölümleri, Yunus Emre Enstitüleri, Maarif Vakfı, TİKA gibi kurumlar Türk dilinin dolayısıyla kültürünün yurt dışında temsil edildiği, Türkçe öğrenmek isteyenlere yardım eden kuruluşlardır. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında 66 kültür merkezi bulunmaktadır. Kültür merkezlerinde verilen Türkçe eğitiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir. Kültür merkezleri aracılığıyla kültür ve sanatımızı tanıtmak amacıyla birçok etkinlik düzenlenmekte, ulusal veya uluslararası etkinliklerde ülkemiz temsil edilmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2025). Araştırmamıza kaynak teşkil eden Kahire Yunus Emre Enstitüsü de bunlardan biridir.

Kültür Etkileşiminde Kahire Yunus Emre Enstitüsünün Önemi

Türkiye'nin uluslararası çevrede gün geçtikçe saygınlığının artması ve jeopolitik konumundan dolayı bütün ülkeler açısından önemli bir devlet olması dünyada Türkçeye olan ilgiyi her geçen gün arttırmaktadır. Bu ilgi dolayısıyla her yıl dünyanın farklı bölgelerinde merkezler açılmaktadır. Bu merkezler Türkçenin öğretimi, Türk kültürünün, sanatının, tarihinin tanıtımı noktasında çok önemli bir işleve sahiptir (Şahin, 2022). Özellikle yüzyıllardır Türk varlığı olan Mısır'da Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla Türk dilini, kültürünü, sanatını ve tarihini tanıtmak oldukça önem arz etmektedir.

Türkiye'nin uluslararası arenadaki algısı; dil, kültür, sanat, tarih vb. enstrümanların Türkiye algısına etkilerinin araştırılması ve uluslararası ölçekte gerçekleştirilecek politikaların bu veriler çerçevesinde oluşturulması gerekmektedir. Özellikle geçmişte aynı medeniyet değerlerini paylaştığımız, Osmanlı devleti çatısı altında bulunmuş milletlerle olan; dinî, kültürel, sanatsal, tarihi ortak kültürel değerlerimize dönük çok yönlü çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Yiğit, 2021). Mısır da tarihi süreç içerisinde çokça irtibat içinde olduğumuz ülkelerden biridir.

2009'da açılan Saraybosna ve Tiran'daki merkezlerden sonra Kahire Yunus Emre Enstitüsünün 3 Mart 2010'da açılışı gerçekleştirilmiştir. Enstitü, Kahire merkezli olmak üzere, Orta Doğu bölgesinde Türk dilinin öğretilmesi, Türk kültürünün tanıtılması ve kültürel çerçevede Türk-Arap ilişkilerinin geliştirilmesi gibi hususlarda faaliyetlerde bulunmaktadır (Işıdan, 2015). Kahire Yunus Emre Enstitüsü sadece bir dil öğretme merkezinin ötesinde Türk kültür ve sanatının tanıtıcısı durumundadır. Her yıl yüz yüze ve çevrim içi olarak binlerce öğrenci eğitim görmektedir. Bu kurslara katılan öğrenciler Türkçe öğrenirken Türk kültürünü de öğrenmektedirler. Mısır'daki Türkçeye olan ilgi yalnızca bir dil öğrenme arzusu değildir. Türkçe, Mısır'da bir kültür simgesi, bir dostluk köprüsü, ortak bir geçmişin taşıyıcısı olarak kabul edilmektedir. Mısır'da Yunus Emre Enstitüsü Türkçe kurslarına ve çeşitli üni-

versitelerdeki Türkçe bölümlerine olan yoğun ilgi, Türk kültürüne duyulan sevginin de bir göstergesidir.

Kahire Yunus Emre Enstitüsü, yabancılara Türkçe öğretiminin yanı sıra Türkiye'nin kültürel yönden tanıtılması maksadıyla konser, geleneksel el sanatları sergisi, sahne gösterisi, film gösterisi, geleneksel kıyafet defilesi, söyleşi ve bilimsel toplantı gibi pek çok faaliyete ev sahipliği yapmaktadır. Doğu'da kurulmuş olan merkezler ise yapmış oldukları faaliyetler ile gerek dinî gerekse kültürel bağlarımızın bulunduğu toplumlarla yeniden yakınlaşmamıza imkân sağlayabilmektedir (YEE, 2025).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkçenin, dolayısıyla Türk kültürünün öğretildiği Kahire Yunus Emre Enstitüsünde öğrenim gören kursiyerlerin görüşlerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- 1- Kahire Yunus Emre Enstitüsüne devam eden kursiyerlerin Türkçe öğrenme sebepleri nelerdir?
- 2- Kursiyerlerin bu bölüme girmeden önce Türkiye ile ilişkileri var mıdır?
- 3- Kursiyerler en çok hangi beceriyi kazanmada zorlanmaktadırlar?
- 4- Kursiyerlerin Türk dili, edebiyatı, sanatı ve kültürüne yönelik bakış açıları nasıldır?
- 5- Kursiyerlerin Türkiye'ye yönelik algıları nasıldır?

Çalışma, bu Enstitüye devam eden kursiyerlerin Türk dili, edebiyatı, kültürü ve sanatına ait bilgilerini, kazanımlarını ve Türkiye'ye ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Türkiye dışında Türkoloji bölümlerinde Türk dili, edebiyatı, kültürü ve sanatıyla ilgili yapılan faaliyetleri tespit etmeyi ve bu faaliyetlerin uluslararası boyutunu göstermeyi amaçladığı için önemlidir. Kahire Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe kurslarına katılan kursiyerlerin Türk diline olan ilgisini, Türkiye ve Türkçeyle ilgili görüşlerini değerlendirmek Türklük araştırmaları için önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Yöntem

Araştırmada veri toplama, veri analizi ve sonuçların tartışılması süreçlerinde nitel araştırma metodlarından biri olan durum araştırması yapılarak içerik analizinden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmıştır. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dâhilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2021: 273).

Anket yöntemi ile elde edilen verilerin betimsel analiz yöntemiyle tablo veya grafik hâline getirilmesi ve bu tablo ve grafiklerin amaca göre yorumlanmasıyla içerik açısından nesnel olana yakın bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Anket uygulanan bireylerin görüşlerini daha iyi yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın Mısır'da yapılmasının nedeni, buradaki Yunus Emre Enstitüsünün ilk açılan merkezlerden biri olması ve Ortadoğu bölgesinde öğrenci sayısı bakımından en fazla olan bir kuruluş olmasındandır. Bu nedenle araştırmanın Kahire Yunus Emre Enstitüsünde gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur. Anketin uygulandığı dönemde kursiyerlerden 169'u çalışmaya katılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın evreni 169 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2023 bahar döneminde Kahire Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çeşitli meslek ve yaş gruplarında 144 kadın 25 erkek olmak üzere toplam 169 kursiyerden elde edilmiştir.

Kahire Yunus Emre Enstitüsüne devam eden kursiyerlerin Türk dili, edebiyatı, sanatı ve kültürü hakkındaki görüşleri ile alakalı verileri toplamak için yirmi beş sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Kursiyerlerin Türkçe öğrenme nedenlerine, daha önce Türkiye ile ilişkileri olup olmama durumlarına, Türk edebiyatına, sanatına ve kültürüne ait algılarına, Türkçe kitle iletişim araçlarını takip edip etmeme durumlarına, Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra Türkiye'ye yönelik bakış açılarında değişiklik olup olmama ve Türkçe öğrenmeyi başkalarına tavsiye edip etmeme durumlarına yönelik görüşleri alınmış, bunların analizleri yapılmıştır.

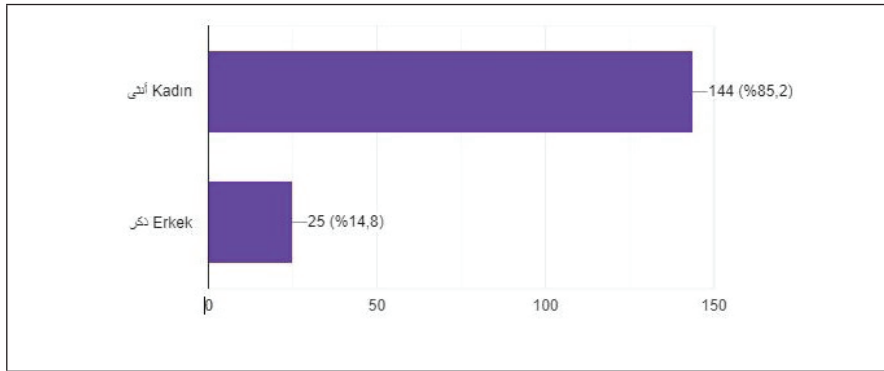
Araştırma kapsamında hazırlanan anketin güvenilirliğinin ve kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuş, güvenilirliği/kapsam geçerliliğini olumsuz yönde etkileyecek bazı maddeler çıkarılmıştır. Anket içerisinde kursiyerlere düşüncelerini serbestçe ifade etme imkânı tanıyan açık uçlu sorular da yer almıştır. Açık uçlu sorular katılımcıyı görüşmecinin anlayış, tutum veya değerlerine yönlendirmeden, tarafsız ifade edilmeye çalışılan sorulardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 140).

Anket, araştırmaya katılan kursiyerlere Google formlar üzerinden hazırlanarak sosyal mesajlaşma programı aracılığıyla bağlantı verilerek ulaştırılmıştır. Bilgisayar yoluyla anket uygulama, elektronik haberleşme adreslerini veya internet sitelerini kullanarak çok büyük bir kesime hızlı bir şekilde uygulama olanağı sunar ve maliyeti düşüktür (Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022).

Bulgular ve Yorum

Anket soruları birinci kısımda kursiyerlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleği hakkında oluşturulmuştur. İkinci kısımda ise evet/ hayır cevabı gerektiren sorularla birlikte “evet ise” diye başlayan açık uçlu sorular aracılığıyla kursiyerlerin Türkçe ve Türk kültür ve sanatına ait duygu ve düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Google form üzerinden alınan cevaplar tablo ve grafik hâline dönüştürülerek analiz edilmiştir. Ankette yer alan soruların sırası takip edilerek analizleri yapılmıştır.

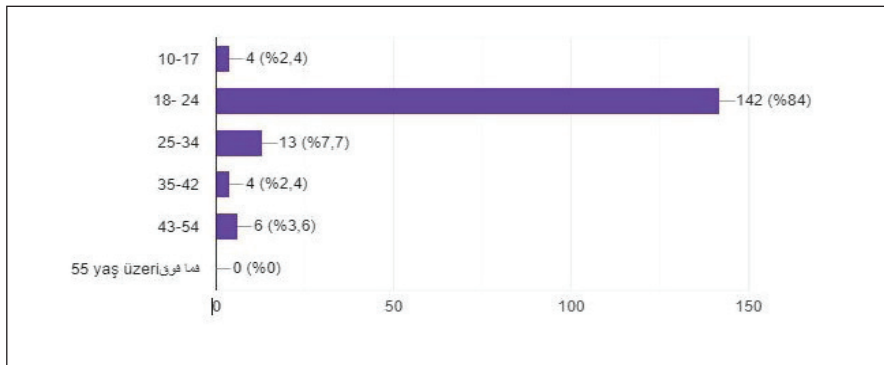
A. Araştırmaya katılan kursiyerlerin cinsiyet durumları Şekil 1’de belirtilmiştir.



Şekil 1. Kursiyerlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan kursiyerlerin %85,2’si kadındır. Mısır’da Türkçe öğrenmeye istekli olan kadınların oranı erkeklere göre çok daha fazladır.

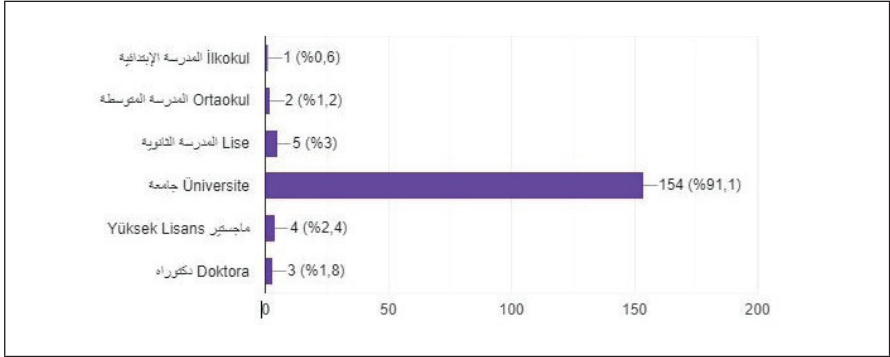
B. Araştırmaya katılan kursiyerlerin yaş durumları Şekil 2’de belirtilmiştir.



Şekil 2. Kursiyerlerin Yaşa Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan kursiyerlerin %84'ü 18-24, %7,7'si de 25-34 yaş aralığındadır. Türkçe öğrenmeye istekli olanların genç olması bu kişilerin gelecek beklentisiyle de alakalıdır.

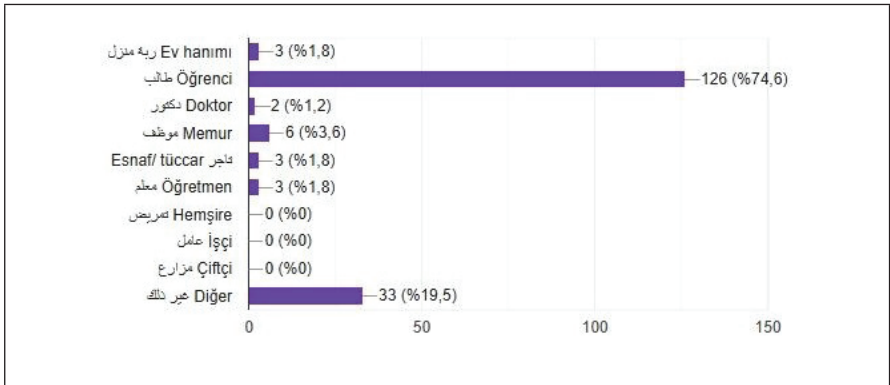
C. Araştırmaya katılan kursiyerlerin eğitim durumları Şekil 3'te belirtilmiştir.



Şekil 3. Kursiyerlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Şekil 3'ten anlaşılacağı üzere kursiyerlerin %91,1'i üniversite mezunudur. Yüksek lisans ve doktora okuyanların toplam oranı ise %4,2'dir. Türkçe öğrenmek isteyenlerin eğitim durumlarının yüksek olduğu görülmektedir.

D. Araştırmaya katılan kursiyerlerin meslekleri Şekil 4'te belirtilmiştir.

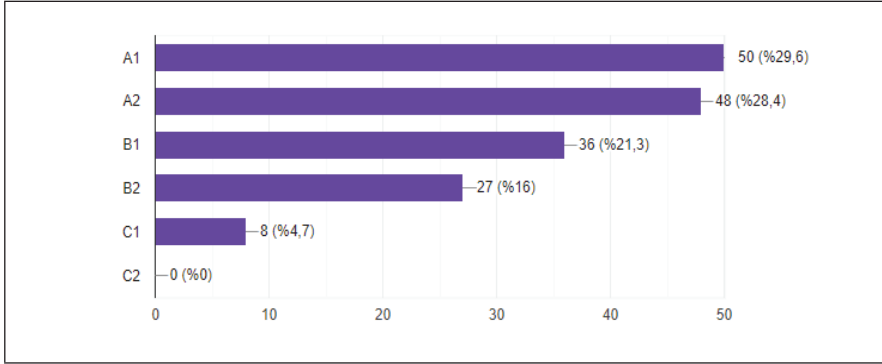


Şekil 4. Kursiyerlerin Mesleklere Göre Dağılımı

Kahire Yunus Emre Enstitüsünde kursa katılanların %74,6 gibi bir oranla çoğunluğu öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun öğrenci olması kariyer hedefleriyle Kahire Yunus Emre Enstitü-

sünü tercih etme eğilimlerini ve yine aynı beklentilerle Türkiye'ye, Türk dili ve kültürüne ilgi duyduklarını göstermektedir.

1. Kursiyerlerin “Yunus Emre Enstitüsünde şu an hangi seviyede ders görüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Kursiyerlerin Eğitim Gördükleri Türkçe Seviyelerine Göre Dağılımı

Şekil 5'e göre Kahire Yunus Emre Enstitüsü kurslarına katılanların Türkçe seviyeleri %58 oranında başlangıç seviyesi olan A1 ve A2'dir. Kursiyerlerin sadece %4,7'si ileri düzey seviye olan C1 kursuna katılmıştır.

2- Öğrencilerin Kahire Yunus Emre Enstitüsü kursiyerlerin “Türkçe öğrenme sebebiniz nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Öğrenme Sebebine İlişkin Kursiyer Görüşleri

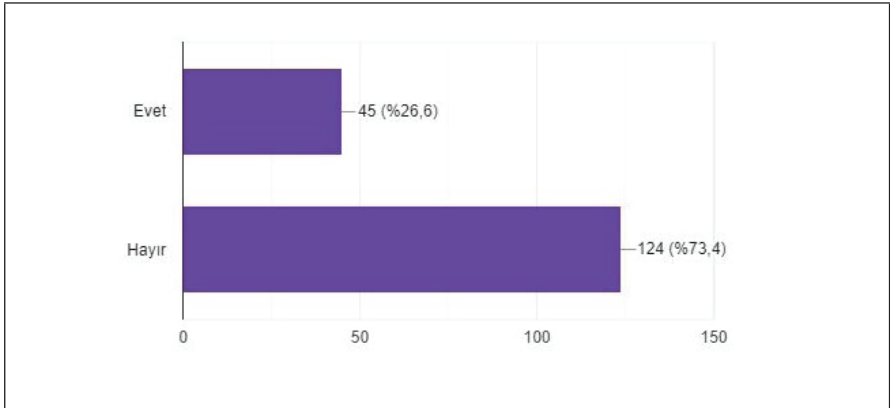
Türkçe Öğrenme Sebebine İlişkin Görüşler	f	Yüzde
Türk dizilerini anlamak istiyorum.	35	% 20.7
Türkiye’de yaşayan akrabalarım ile iletişim kurmak istiyorum.	7	% 4.1
Mısır’daki Türklerle daha iyi ilişkiler kurmak istiyorum.	50	% 29.6
Mısır ve Türk ortak tarihini öğrenmek istiyorum.	40	% 23.7
Daha iyi bir iş bulmak istiyorum.	130	% 76.9
Türkiye’de tatil yapmak istiyorum.	29	% 17.2
Gelecekte Türkiye’de okumak istiyorum.	84	% 49.7
Türkiye ile ticaret yapmak istiyorum.	21	% 12.4
Bir Türk ile evlenmek istiyorum	6	% 3.6
Türk vatandaşlığı almak istiyorum.	17	% 10.1
Türkiye’yi ve Türk kültürünü daha iyi tanımak istiyorum.	81	% 47.9
Türk müziğine ilgi duyuyorum.	20	% 11.8
Diğer	35	% 20.7

Bu soruda ankete katılan bazı kursiyerler birden fazla seçenek işaretlemişlerdir. 130 kursiyer “Daha iyi bir iş bulmak istiyorum.” seçeneğini tercih etmiştir. Bundan sonra 84 kişi “Gelecekte Türkiye’de okumak istiyorum.”, 81 kişi de “Türkiye’yi ve Türk kültürünü daha iyi tanımak istiyorum.” seçeneğini işaretlemiştir. Buradan anlaşıldığına göre kursiyerlerin Türkçe öğrenme sebepleri arasında;

- 1- Daha iyi bir iş sahibi olma %76,9
 - 2- Gelecekte Türkiye’de okuma %49,7
 - 3- Türkiye’yi ve Türk kültürünü daha iyi tanıma %47,9
- amaçları önceliklidir.

Kahire Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenme nedenleri çeşitlilik göstermektedir. Türk diline, tarihine, kültürüne, Türk dünyasına duyulan merak ve sevgi yanında ailevi ve kişisel nedenler, dillere duyulan merak, ileride Türkiye’de çalışma isteği gibi çok çeşitli nedenler sayılmıştır.

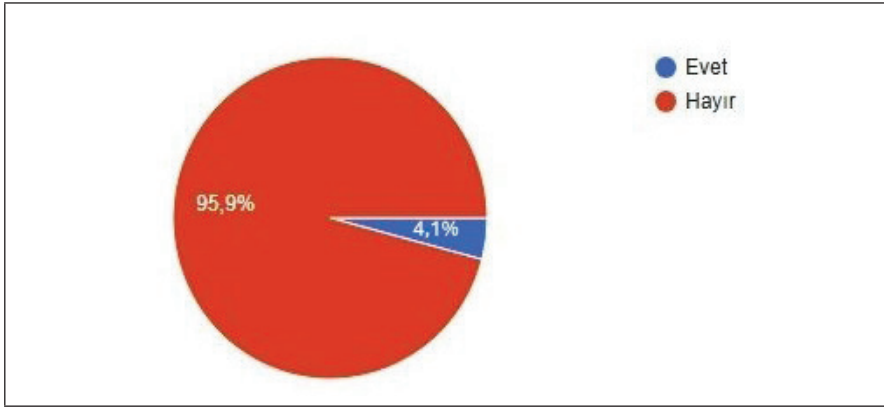
3- Türkçe öğrenmeye başlamadan önce Türk arkadaşınız veya tanıdığınız var mıydı? Sorusuna verilen cevaplar Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Kursiyerlerin Türkçe Öğrenmeye Başlamadan Önce Türk Arkadaşı veya Tanıdığı Olup Olmama Durumu

Şekil 6’ ya göre araştırmaya katılan kursiyerlerden sadece %26,6’sının en az bir tane Türk arkadaşı olduğu anlaşılmaktadır.

4- Daha önce Türkiye’ye gittiniz mi? sorusuna verilen cevaplar Şekil 7’de gösterilmiştir.

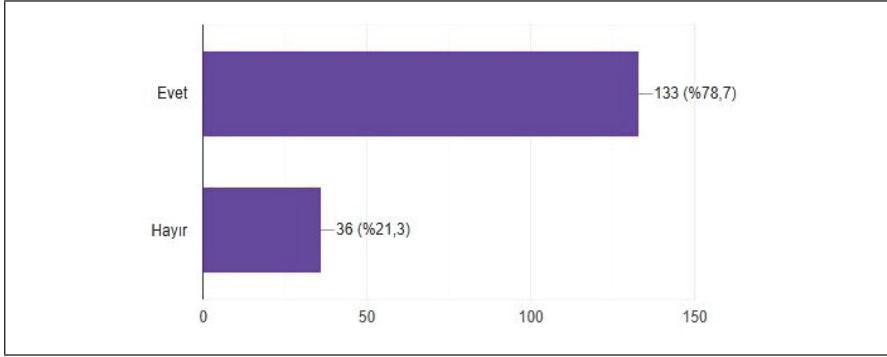


Şekil 7. Kursiyerlerin Daha Önce Türkiye'ye Gidip Gitmeme Durumu

Şekil 7'de Daha önce Türkiye'ye gittiniz mi? sorusuna evet diyenlerin sayısı çok azdır. Sadece %4,1 oranında kişi Türkiye'ye gidebilmiştir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun öğrenci olması ve yeterli maddi imkânâna sahip olmamaları Türkiye'ye gitme konusunda engel teşkil etmektedir.

5- “Gittiyseniz seyahat sebebiniz ve gittiğiniz yerler” şeklindeki açık uçlu soruya şu cevaplar verilmiştir:

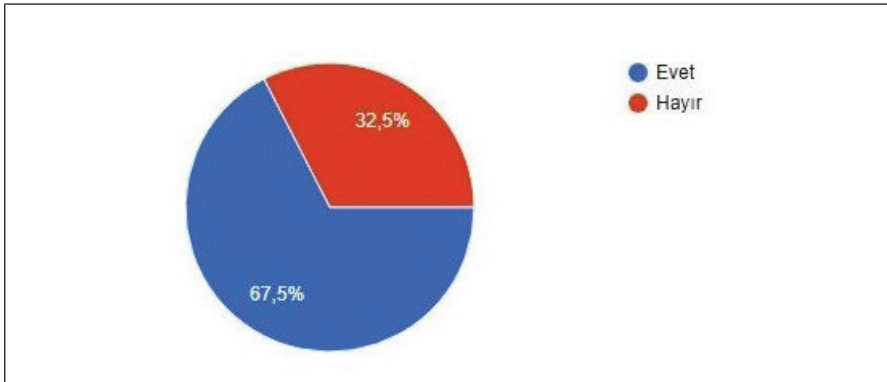
- 1- İş ve seyahat etmek için
- 2- Ben Türkiye'ye Turizm için iki kere gittim. Gittiğim yerler: İstanbul, Bursa, Sapanca, Maşukiye
- 3- Tatil yapmak için
- 4- Gezmek için gittim. Gezdiğim yerler: İstanbul, Antalya, Fethiye
- 5- Master eğitimi ve gezmek için gittim. Gezdiğim yerler: Fethiye, Trabzon, Nemrut Dağı
- 6- Gezmek için gittim. Gezdiğim yerler: İstanbul, Antalya, Bursa, Kuşadası, İzmir
- 7- Seyahat için gittim. Gezdiğim yerler: İstanbul ve Ankara
- 6- Yunus Emre Enstitüsüne başlamadan önce Türkçe biliyor muydunuz? sorusuna verilen yanıtlar Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Kursiyerlerin Enstitüye Başlamadan Önce Türkçe Bilip Bilmeme Durumu

Şekil 8'e göre Kahire Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe kurslarına katılan öğrenciler %78,7 oranında kursa katılmadan önce Türkçe bildiğini ifade etmişlerdir. Bazı kursiyerlerin daha önceden dizi izleyerek veya başka yöntemlerle biraz Türkçe öğrenmiş olsalar bile kendilerini Türkçe biliyor olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

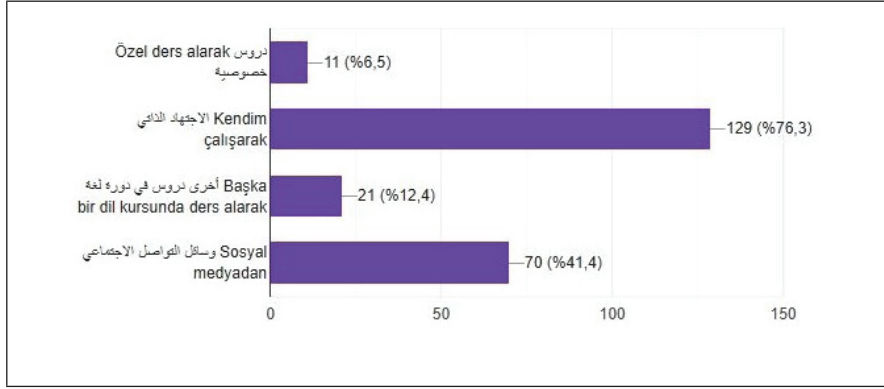
7- Enstitü dışında Türkçe öğreniyor musunuz? sorusuna verilen yanıtlar Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Enstitü Dışında Türkçe Öğrenip Öğrenmeme Durumu

Şekil 9'a göre kursiyerlerin çoğunluğu (%67,5) Enstitü dışında da Türkçe öğrenmektedir. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun öğrenci olduğu düşünüldüğünde bu kişilerin Kahire ve civarında bulunan üniversitelerin Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde okudukları da anlaşılmaktadır.

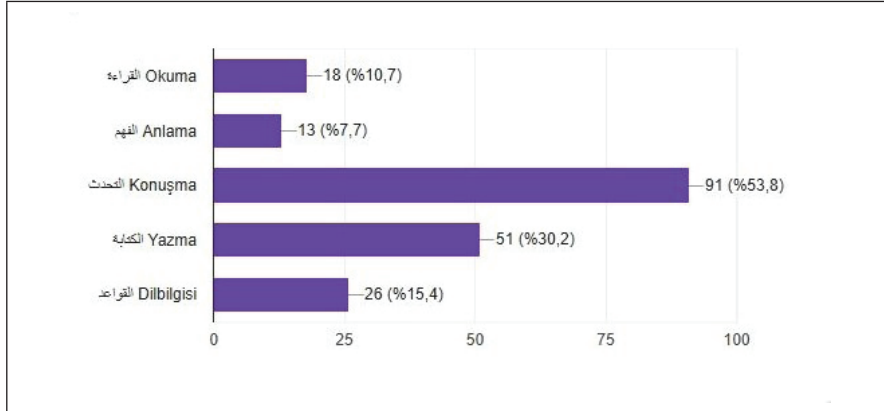
8- Yukarıdaki soruya evet cevabı verenlere hangi yolla Türkçe öğrendikleri sorulmuştur. Alınan cevaplar Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Kursiyerlerin Enstitü Dışında Türkçe Öğrenme Şekilleri

Günümüzde internet ortamında farklı uygulamalar vasıtasıyla dil öğrenme olanakları artmıştır. Şekil 10'daki veriler de bu durumu destekler mahiyettedir. Enstitü dışında, kursiyerlerin %76,3'ü "kendileri çalışarak" Türkçe öğrenme becerisini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

9- Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenenlere sorulan "En çok hangi beceride zorlandınız?" sorusuna verilen yanıtlar Şekil 11'de gösterilmiştir.

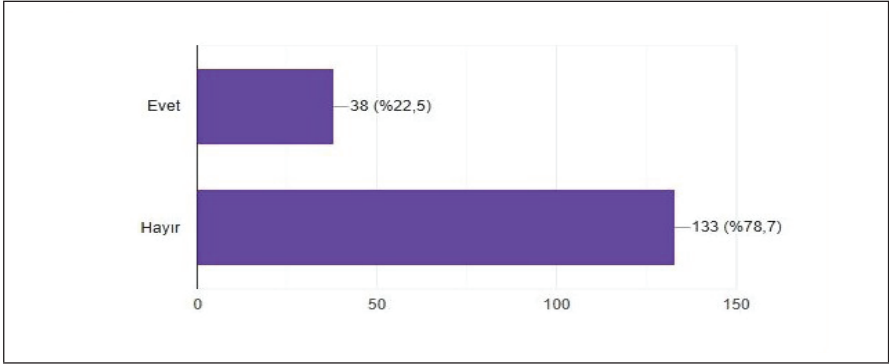


Şekil 11. Kursiyerlerin Zorlandıkları Beceriler

Yunus Emre Enstitülerinde kur sistemine göre dört dil becerisine yönelik eğitimler verilmektedir. Yabancı dil öğreniminde en zor beceri konuşmadır. Konuşma becerisi anladıklarımızı yediden ifadelendirme becerisini içerdiği

için en son kazanılan beceridir. Konuşma becerisinin gelişmesi için dil öğrenenlerin bol bol pratik yapması gerekir.

10- Kursiyerlere yöneltilen “Gazete okuyor musunuz? sorusuna verilen yanıtlar Şekil 12’de yer almaktadır.

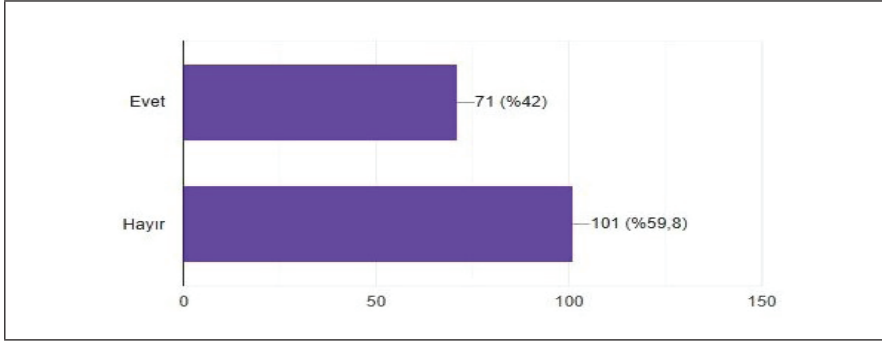


Şekil 12. Kursiyerlerin Türkçe Gazete Okuma Durumları

11- Türkçe gazete okuyor musunuz? sorusuna “evet” cevabını verenlere “Ne tür gazete okuduğunuzu yazınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya bazı kursiyerler tür bazıları ise gazete ismiyle cevap vermişlerdir. Genel olarak cevaplar şu şekildedir:

- 1- Son dakika haberleri
- 2- Spor hakkında okudum.
- 3- Birkaç kere TRT haberleri okuyordum.
- 4- Evet, Milliyet gazetesi ve Hürriyet gazetesi
- 5- Sabah / Yeni Şafak
- 6- Cumhuriyet, Aydınlık
- 7- Sağlıkla ilgili
- 8- Üniversite eğitimim sırasında siyasi gazeteleri okudum.
- 9- Sabah, Şark-ül Avsat, Hürriyet, Habertürk
- 10- Siyasi haberleri ve magazin haberleri
- 11- Anadolu Ajansı
- 12- Habertürk, Hürriyet gazetesi ya da Akşam
- 13- Hürriyet, Milliyet, TRT
- 14- Cumhuriyet, Akşam, Kent ve Yaşam

12- Kursiyerlere yöneltilen “Türkçe kitap okuyor musunuz? sorusuna verilen yanıtlar Şekil 13’te yer almaktadır



Şekil 13. Kursiyerlerin Türkçe Kitap Okuma Durumları

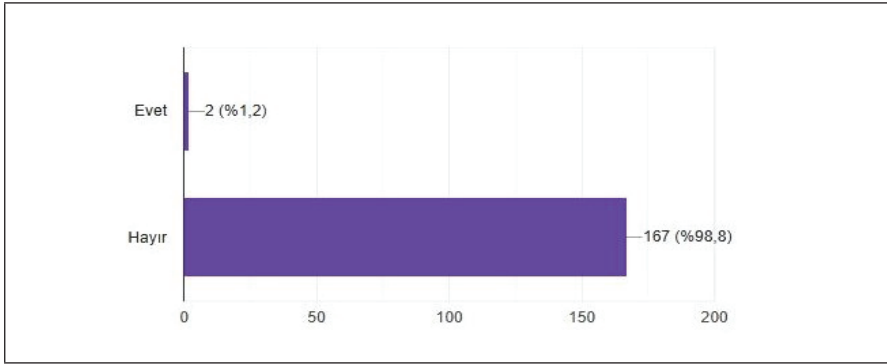
13- Türkçe kitap okuyor musunuz? sorusuna “evet” diyen kursiyerlere “Ne tür kitap okuduğunuzu yazınız.” Sorusu yöneltilmiş ve aşağıdaki cevaplar alınmıştır:

- 1- Romanlar
- 2- Hikâyeler
- 3- Kısa masallar okuyorum.
- 4- Yazarların sosyal hayatı
- 5- Çocuk masalı
- 6- Roman ve şiir okuyordum.
- 7- Edebiyat kitapları
- 8- Çocuk kitapları ve hikâyeler
- 9- Kısa hikâyeler
- 10- Çizgi romanlar
- 11- Osmanlı tarihi hakkında
- 12- Kürk Mantolu Madonna ve Sakız Sardunya
- 13- Roman ve tarihi kitaplar
- 14- Oğuz Atay ve başka kitaplar
- 15- Dinî kitap
- 16- Cemo, Bir Sürgün, Türk Tarihi, İçimizdeki şeytan
- 17- Sanat ve tasarım
- 18- Bazı hikâyeler ve dil bilgisi kitaplarını okuyorum.
- 19- Fen kitaplarını okuyorum.

- 20- Romantik kitaplar
- 21- Romanlar ve psikolojik kitaplar
- 22- Kişisel gelişim
- 23- Roman (Kalbin Temizse Hikâyen Mutlu Biter)
- 24- Leyla ile Mecnun, Aşk konulu

Açık uçlu olan “Ne tür kitap okuduğunuzu yazınız.” sorusuna genelde “Hikâye ve roman” cevabı verilmiştir. Hikâye ve roman gibi anlatmaya bağlı metinlerin daha kolay ve anlaşılır olması bu tür kitapların ikinci yabancı dil öğrenen bireylerce daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

14- Kursiyerlere yöneltilen “Türkçe dergi okuyor musunuz? sorusuna verilen yanıtlar Şekil 14’te yer almaktadır



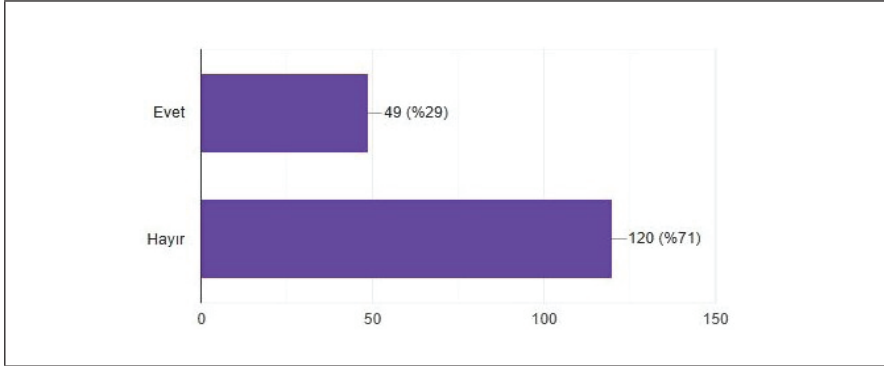
Şekil 14. Kursiyerlerin Türkçe Dergi Okuma Durumları

15- Türkçe dergi okuyor musunuz? sorusuna “evet” seçeneğini işaretleyenlere “Ne tür dergi okuduğunuzu yazınız.” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar aşağıda listelenmiştir:

- 1- Bilim ve teknik
- 2- Sağlık ilgili
- 3- Bazen ünlüler için çıkan dergileri

Kursiyerlerin çok azının Türkçe dergi okuduğu bunun yerine daha çok kitap okumayı tercih ettikleri görülmüştür.

16- Kursiyerlere yöneltilen “Türkçe radyo dinliyor musunuz? sorusuna verilen yanıtlar Şekil 15’te yer almaktadır.



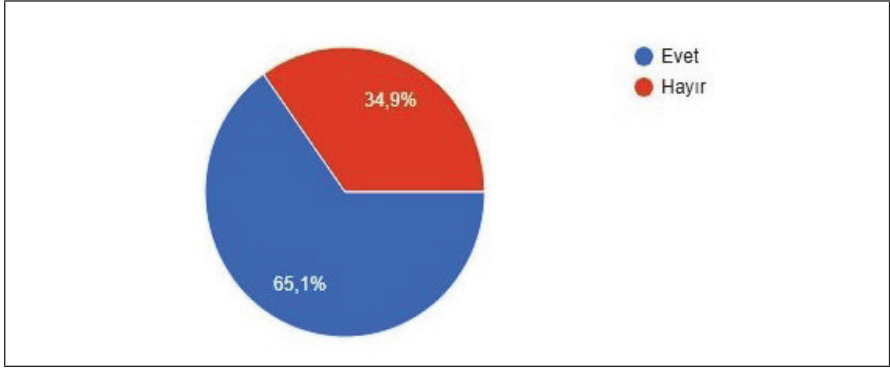
Şekil 15. Kursiyerlerin Türkçe Radyo Dinleme Durumları

17- Türkçe radyo dinliyorsunuz? sorusuna “evet” cevabı verenlere “Ne tür programları dinledikleri” sorulmuştur. Alınan cevaplar aşağıda listelenmiştir:

- 1- Haberler
- 2- A haber, spor haber
- 3- A haber radyo ve şarkı
- 4- TRT, CNN Türk
- 5- TRT haber. Siyasete ilgi duyuyorum.
- 6- Özel bir program yok, herhangi bir programı dinlerim.
- 7- Haber radyo, sağlık programları
- 8- İstanbul FM/ Joy Türk FM
- 9- Bazen müzik ya da sanat programları
- 10- Devlet haberleri, seyahat programları
- 11- Haberler ve dinî programlar

“Ne tür radyo programı dinliyorsunuz? sorusuna bazı kursiyerler program türü yazarken bazıları da radyonun adını yazmışlardır. Tür olarak yazanların çoğunluğu haber programlarını dinlediklerini ifade etmişlerdir.

18- Kursiyerlere yöneltilen “Türkçe TV izliyor musunuz? sorusuna verilen yanıtlar Şekil 16’da yer almaktadır.



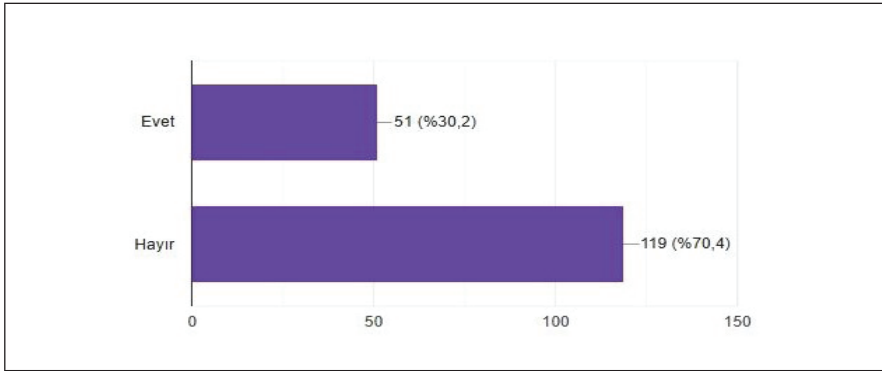
Şekil 16. Kursiyerlerin Türkçe Radyo Dinleme Durumları

19- Türkçe TV izliyor musunuz? Sorusuna “evet” diyenlere “Ne tür programları izledikleri” sorulmuştur. Kursiyerlerin bu soruya dönütleri aşağıda belirtilmiştir:

- 1- Türk dizileri
- 2- Diziler ve filmler izliyorum
- 3- Son dakika haberi
- 4- Dizi, haber ve yarışma programları
- 5- Magazin programları
- 6- Haberleri, mutfak programları ve dizileri izlerim.
- 7- O Ses Türkiye
- 8- Sağlık programları
- 9- Öğretmen dizisi, Halil ve Menekşe, Yasak Elma
- 10- Çukur, Kardeşlerim dizileri
- 11- Çok Güzel Hareketler
- 12- Gelinim Mutfakta ve Kuruluş Osman ve TRT 1
- 13- Diziler, şarkı programları
- 14- Poyraz, Karayel, Ezel, Yasak Elma
- 15- Çukur, Beyaz ve Siyah Aşk, Aziz, Yalı Çapkını, Senden Daha Güzel, Ertuğrul
- 16- Birçok Türk dizi ve programları izliyorum. Mesela, Beyaz Show
- 17- Aksiyon filmleri ve dizileri
- 18- Tarihî ve sosyal diziler

Araştırmaya katılanların genel olarak izledikleri programlar dizilerdir. Bazı kursiyerler izledikleri dizilerin isimlerini de belirtmişlerdir. Dizilerden sonra haber ve yemek programlarının izlendiği görülmüştür.

20- Kursiyerlere yöneltilen “Türk edebiyatında eserlerini okuduğunuz yazar veya şairler var mı? sorusuna verilen yanıtlar Şekil 17’de yer almaktadır.



Şekil 17. Kursiyerlerin Türk Yazar veya Şairleri Okuyup Okumama Durumları

Araştırmaya katılan kursiyerlerden Türk yazar veya şairlerin kitaplarını okuyanların oranı okumayanlara göre %30,2’dir. Türk yazar veya şairleri okuma oranı daha azdır. Bunda kursiyerlerin çoğunun A1ve A2 (%58) seviyesinde olması etkili olabilir. Çünkü A1 veya A2 seviyesinde olan bir kişinin yabancı dilde bir kitabı okuyup anlaması zor olacaktır.

21- Türk Edebiyatında eserlerini okuduğunuz yazar veya şairler var mı? sorusuna cevabınız “evet” ise “Kimler olduğunu yazınız” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2’de cevaplarda yazılan yazar/ şair isimleri ve tekrar sıklığı belirtilmiştir.

Tablo 2. Kursiyerlerin Türk Edebiyatından Bildikleri/Tanıdıkları Şair ve Yazarlar

Yazar/ Şair	f	Yazar/ Şair	f
Yunus Emre	10	Fuzuli	2
Mevlâna Celaleddin Rûmi	3	Behçet Necatigil	2
Mehmet Akif Ersoy	3	Muhibbi	1
Âşık Veysel	1	İsmet Özel	1
Nazım Hikmet	3	Cahit Zarifoğlu	1
Orhan Pamuk	3	Elif Şafak	2

Tablo 2. Devam

Namık Kemal	4	Oğuz Atay	5
Halit Ziya Uşaklıgil	1	Refik Halit Karay	1
Şinasi	1	Abbas Sayar	1
Mehmet Rauf	1	Aşık Paşa	2
Sezai Karakoç	2	Ziya Paşa	1
Nesimi	1	Şems-i Tebrizi	1
Sabahattin Ali	3	Sinan Paşa	2
Halide Nusret Zorlutuna	1	Süleyman Çelebi	1
Miraç Çağrı Aktaş	1	Halide Edip Adivar	1
Ahmet Paşa	1	Yusuf Ziya Ortaç	2
Orhan Veli Kanık	2		

Tablo 2'ye göre şair ve yazarlar içinde en bilineni Yunus Emre'dir. Mısır'da Yunus Emre'nin bu denli biliniyor ve okunuyor olması onun evrensel bir şahsiyet olduğunu gösterir. Daha sonra Oğuz Atay, Namık Kemal gibi şair/ yazarların bilinirliği en fazladır. Mevlâna Celaleddin Rûmî, Mehmet Akif Ersoy, Orhan Pamuk, Sabahattin Ali Mısır'da bilinen ve okunan edebî kişiliklerdir.

22- Türkiye'den siyasetçi, sporcu, sanatçı kimleri tanıyorsunuz? sorusuna genel olarak verilen cevaplar Tablo 3'te listelenmiştir:

Tablo 3. Kursiyerlerin Türkiye'den Bildikleri /Tanıdıkları Siyasetçi, Sporcu ve Sanatçılar

Yazar/ Şair	f	Yazar/ Şair	f
Demet Özdemir	2	Deniz Baysal	1
Burak Deniz	3	Pınar Deniz	2
Murat Boz	3	Kaan Urgancıoğlu	1
Salih Mutlu Şen	1	Tuba Büyükcü	1
İbrahim Tatlıses	3	Damla Sönmez	1
Mustafa Ceceli	2	Toygar Işıklı	1
İbrahim Çelikkol	2	Beren Saat	2
Yasin Aktay	1	İlker Kaleli	1
Ali Özgür	1	Burçin Terzioğlu	1
Murat Yılmaz	1	Murat Yıldırım	1
Aslı Tandoğan	2	Akın Akınöz	1

Tablo 3. Devam

Eda Ece	1	Sezen Aksu	3
Recep Tayyip Erdoğan	4	Ebru şahin	1
Engin Altan Düzyatan	2	Ayça Ayşin Turan	1
Burak Özçivit	3	Alp Navruz	1
Aras Bulut	4	Alperen Duymaz	1
Engin Akyürek	3	Hafsanur Sancaktutan	1
Başak Aslı Enver	1	Özcan Deniz	2
Oğuzhan Uğur	1	Esra Bilgiç	1
Gökhan Çınar	1	Dilan Çiçek	2
Barış Arduç	3	Elçin Sangu	1
Barış Manço	1	Arda Turan	1
Mustafa Abdulhalık	1	Nil Karaibrahimgil	1
Gökhan Alkan	2	Cem Adrian	1
Handa Erçel	2	Can Yaman	1
Hazal Kaya	1	Nilüfer	1
Mevlüt Çavuşoğlu	1	Kerem Aktürkoğlu	1
Yusuf Demir	1	Hakan Çalhanoğlu	1
İsmail Hacıoğlu	2	Kadir Doğulu	1
Neslihan Atagül	2	CZN Burak	1
Mesut Özil	1	Şükrü Özyıldız	1

Tablo 3'e göre ankete katılan kursiyerlerin verdikleri cevaplardan izledikleri diziye göre oyuncuları bildikleri anlaşılmıştır. En fazla bilinen sanatçılar dizi/film sektöründendir. En fazla ismi zikredilen sanatçı Aras Bulut'tur. Şarkıcılardan İbrahim Tatlıses, Sezen Aksu ve Murat Boz en bilinenleridir. Siyaset alanından Recep Tayyip Erdoğan en fazla tanınan kişidir. Futbolculardan Arda Turan, Kerem Aktürkoğlu, Mesut Özil, Hakan Çalhanoğlu ve Yusuf Demir'in isimleri zikredilmiştir.

23- Türkçe öğrenmeyi başkalarına tavsiye eder misiniz? Niçin? sorusuna genel olarak verilen cevaplar aşağıda listelenmiştir:

- 1- Evet Çünkü güzel bir dil. Arapçadan kelimeler aldı, o da öğrenecek için kolay olacak.
- 2- Evet, çünkü öğrenilmesi en güzel ve en kolay dillerden biri ve çalışması da oldukça faydalı ve kazançlı.

- 3- Evet, tavsiye ediyorum çünkü Türkçe güzel ve kolay bir dil.
- 4- Evet, çünkü Türkçe başka bir şekilde düşünmeyi bana yardım etti.
- 5- Evet, çünkü dil öğrenmek çok önemlidir.
- 6- İyi bir dil.
- 7- Evet, çünkü yeni bir dil öğrenmek insanı destekliyor.
- 8- Evet, çünkü Türkçe çok güzel.
- 9- Evet, çünkü güzel bir dil. Arapça ile Türkçe arasında çok fazla ortak kelimeleri var, bu yüzden bizim için öğrenmesi kolaydır.
- 10- Evet, tavsiye ederim, çok ilginç ve kolay bir dil olduğu için.
- 11- Evet, edebiyat, tarihi ve kültür öğrenmek için.
- 12- Evet, tavsiye ederim. Çünkü dünyada Türkçe en önemli bir dildir.
- 13- Evet, eğlenceli ve güzel bir dil.
- 14- Evet, onların dili harika. Tarihi doğru anlayabilmek için onların dilini anlamak gerekir.
- 15- Evet, çünkü Türkçe öğrenmek çok önemli.
- 16- Evet, Türkçe dili çok sayıda insan tarafından konuşulduğu için kültür ve iş açısından önemlidir.
- 17- Evet, çünkü güzel bir dil ve Arapça dilimize benziyor. Ayrıca, Türkiye güzel bir ülke ve tarihimizde, kültürümüzde ve inançlarımızda birçok ortak noktamız var.
- 18- Türk tarihine ya da Türklere ilgi duyan insanlara tavsiyede bulunabilirim, çünkü bir şey hakkında kesin gerçeği bilmek için ana dilinde yazılan eserleri okumalısınız.
- 19- Evet, çünkü Türkçe telaffuzu çok özeldir, hem Arapça ile bir sürü ortak şey var.
- 20- Evet, çünkü çok eğlenceli bir dil, bir de Türkçe ne zor ne de kolay ortada yani birisi dilleri öğrenmeyi severse Türkçeye başlamasını tavsiye ederim.
- 21- Evet, Türkiye gitmek için.
- 22- Evet, onlara tavsiye ediyorum, çünkü güzel ve keyifli bir dil ve Türkiye güzel yerlerle dolu bir ülke ve Türk kültürü zengin bir kültür ve kadim bir tarihe sahip. Ayrıca Mısır kültürüne biraz benziyor.
- 23- Evet, çünkü o güzel bir dil ve bizim kültürümüze daha yakın.
- 24- Evet, tavsiye ediyorum. Çünkü bize başka bir ülkenin kültürünü tanıtıyor ve onlarla iletişim kurabiliyoruz.
- 25- Türkiye, Avrupa'da önemli bir yer alır; ayrıca Türkiye iki kültürü birleştirir Batı ve Doğu. Türk insanlar sıcakkanlı ve sevimli.

- 26- Evet, çünkü o çok güzel bir dil ve bence Türkiye güzel bir ülke. Bu yüzden her zaman onu başkalarına tavsiye ederim.
- 27- Elbette... Dünyanın en güzel dillerinden biridir. Türk medeniyeti aynı zamanda kültür, edebiyat, gelişme ve çalışkanlıkla doludur.
- 28- Evet, çünkü düzenli kuralları olan bir dildir ve Arapça ile çok sayıda ortak kelime vardır, tarihi açıdan en önemli ülkelerden biridir, ortak bir dinimiz ve ortak geleneklerimiz vardır.
- 29- Evet, tavsiye ederim. Çünkü bu çok tatlı bir dil ve Türkiye çok güzel bir ülke.
- 30- Evet, çok tavsiye ederim. Çünkü Türkçe çok basit bir dil ve Türkiye çok güzel bir ülkedir. Bence de Yunus Emre'de öğrenmek bana çok yardım ediyor.
- 31- Evet, çünkü öğrenilmesi ve Türk kültürü hakkında bilgi edinilmesi gereken önemli bir dil ve ilgi çekici.
- 32- Evet, diğer kültürleri tanımak ve dünyadaki yeni ufuklara bakmak.
- 33- Evet, çünkü Türkçe, Arapçaya benzer; kolay bir dildir, harflerin ve kelimelerin telaffuzu basittir.
- 34- Evet, etkileyici ifadelerle ya da atasözleri kolay ve eğlenceli bir dil olduğu için.
- 35- Evet, çünkü Türkçe önemli dillerden biridir.

Türkçe öğrenmeyi başkalarına tavsiye eder misiniz? sorusuna cevap veren kursiyerlerin hepsi “evet” yanıtını vermişlerdir. Kursiyerler çoğunlukla Türkçenin güzel, kolay ve önemli bir dil olduğunu ve Arapçayla çok ortak kelimelerinin bulunduğunu belirterek Türkçe öğrenmeyi başkalarına tavsiye edeceklerini ifade etmişlerdir.

- 24-** “Türkçe öğrenmeye başlamadan önce Türkiye hakkında düşünceleriniz neydi? Lütfen birkaç cümle ile yazınız.” sorusuna kursiyerlerin verdikleri cevaplar aşağıda listelenmiştir:
- 1- Başlamadan önce düşünmedim ama onun dizilerin izledim, kültürünü beğendim ve yemekleri nasıl yapılır o da sevdim ve onun yemekleri Mısır yemeklerine çok benziyor.
 - 2- Aklımda sadece Galata Kulesi ve Kız Kulesi'ni görmek için oraya gitmek vardı ama öğrendikçe uzun süre orada yaşamak istedim.
 - 3- Güzel bir dil, kolay olduğunu biliyordum.
 - 4- Türkiye hem büyük hem güçlü hem de güzel bir ülke ve Türkiye ve Mısır'ın dil ve kültürde pek çok ortak noktası var.
 - 5- Türkiye laik bir ülkedir ve nüfusunun çoğunluğu Müslüman'dır. Demokratik bir ülkedir ve en önemli şehirleri İstanbul, Ankara ve diğer-

leridir. Resmi dili Türkçedir. Çeşitlilik gösteren bir turizm şehridir ve çeşitli bir kültüre sahiptir.

- 6- Hiçbir fikrim yoktu.
- 7- Seyahat etmek, öğrenmek ve gezmek için harika bir ülke.
- 8- Sadece diziler ve ülkenin fotoğraflarını izliyordum ve dilin telaffuzunu beğendim o yüzden Türkçe okumaya karar verdim.
- 9- Diziler
- 10- Türkiye'yi çok seviyorum, ikinci ülkem olarak görüyorum. Türkiye gelişmiş bir ülkedir.
- 11- Hiçbir şey bilmiyordum. Bazı dizileri izliyordum ama gerçekten Türk kültürü ilgilenmiyordum.
- 12- Arap dili ile Türk dili arasındaki yakınlığı fark ettim.
- 13- Zaten eskiden Türkiye ve Türkçe sevmedim ama şimdi çok seviyorum ve Türkiye'ye gezmek istiyorum.
- 14- Tatil yerleri çok güzel, kültürler Mısır'a benziyor.
- 15- Çok iyi bir ülke ve onlarda çok güzel doğa var.
- 16- O ülke çok güzel. Onun insanları çok samimiler.
- 17- Üniversitede bu ülkenin antik ve modern tarihini ve onu yöneten başkanları inceleyerek bu ülke hakkında çok şey öğrendim.
- 18- İnşallah orada karşılıksız bursla yüksek lisans yapacağım.
- 19- Çok güzel ve değişik bir ülke, başkalarına benzemez.
- 20- Hiç, gerçekten hiçbir şey bilmedim sadece dizilerden İstanbul'u bildim.
- 21- Güzel bir ülkedir. Birçok arkeolojik alana sahiptir. Dizileri tüm dünyada gösteriliyor.
- 22- En çok sevdiğim ülkelerden biri ve istikrar ve iş için dilini öğrenmek istiyorum. Kültürü ve tarihini de öğrenmek istiyorum.
- 23- Çok güzel bir Ülke ve çok büyük bir tarihi var, umarım bir gün giderim.
- 24- Çok zor bir dil ama şimdi çok kolay oldu.
- 25- Türkiye hakkında hiçbir şey bilmediğim için hiçbir fikrim yoktu.
- 26- Diziden çok beğendim, sosyal medyada olduğu gibi Mısırlı bir kadın için güvenli olmasa da yine de ziyaret etmek istiyorum.
- 27- Güzel bir ülke, Osmanlı tarihi ilginçtir, Türkiye'ye gitmek çok istiyorum.
- 28- Güzel bir ülke olduğunu ve insanların da tıpkı dizide gördüğüm gibi dost canlısı olduğunu düşündüm. Türkçe öğrendikten sonra bundan emin oldum ama pek fazla Türk ile muhatap olmadım.

- 29- Adalet ve iyi yaşam.
- 30- Demokratik bir ülke. İnsanları dilleriyle çok gurur duyuyor. Güzel bir ülke ve insanları barışçıl.
- 31- Çok güzel bir ülke. Her yerde doğal manzarası var, tarihi eserler var ve insanlar çok meraklı.
- 32- Türkler eskiden çok kötü bir durumdaydılar ve şimdi daha iyi daha güzel bir duruma döndü. Eğitime ve sağlığa da çok ilgi duyan bir ülke.
- 33- Çok güzel bir ülke. Ticaret ve eğitim merkezidir. Halkı dillerine çok değer verir.
- 34- Araplar ile ortak kültür yok. Onların dili biraz zor.
- 35- Maalesef dizileri hariç o kadar bilgim yoktu.
- 36- Çok güzel bir ülke. Türkiye kültürü Mısır'a çok yakın. Hava çok güzel. Birçok sanatçı, edebiyatçı ve şairler var. Birçok Arapça kelimeleri var.
- 37- Çok güzel bir ülke. Türk insanlar çok sıcakkanlı.
- 38- Güçlü bir devlettir.
- 39- Dizi, Türkçe dilini öğrenmemin sebebiydi ve Türkiye'nin yerler ve şehirler açısından güzel bir ülke olduğunu biliyordum ve ülke hakkında bildiğim tek şey buydu. Buradan Türkiye'yi ve kültürünü ve tarihini araştırmaya başladım ta ki üniversiteye girip Dil Fakültesi Türk Dili Bölümünde okuyana kadar ve buradan Türkiye, kültürü ve tarihi hakkındaki bilgim başladı.
- 40- Ben Türkçe dizilerden, filmlerden öğrendim, sonra Türkiye'ye tanımak istedim o yüzden ülkeye hakkında okudum sosyal medyadan veya internetten. Orada çok güzel yerler var, kültür farklı hepsini bilmek isterim detaylı bir şekilde.
- 41- Yani sadece güzel ve gelişmiş bir ülke.
- 42- Güzel bir ülke. Ülkede çok tarihi eser yerler var.
- 43- Sanırdım ki Türkiye Doğu ülkelerden biri değil.
- 44- Düzenli bir ülke. Türkiye'de çok tarihi mekân var.
- 45- Kültürlere açık, gelişmiş ve kültürlü bir ülke.
- 46- Bence Türkiye güzel bir ülke. Bu yüzden her zaman onu başkalarına tercih ederim.
- 47- Türkiye'nin tarihi hakkında çok şey biliyordum ve birkaç yıldır gündem, haberlerini takip ediyordum.
- 48- Çok güzel bir ülke. Türkiye'de iyi oyuncular ve şarkıcılar bulunuyor.

- 49- Türkiye’de eğitim çok güzel Türkiye’de insanlar çok ahlaklı. Türkiye’nin ülkesi çok çok düzenli.
- 50- Türkiye’nin güzel olduğunu ve insanların tatillerde oraya gitmeyi sevdiğini düşünürdüm.
- 51- Güzel, nazik insanların olduğu bir ülke ve bir gün ziyaret etmek istiyorum.
- 52- Her zaman güzel, nazik insanların olduğu bir ülke olarak gördüm ve ziyaret etmeyi çok isterim.
- 53- Bir zamanlar İslam’ı destekleyen ve zengin bir tarihe sahip bir İslam ülkesi.
- 54- İyi düşünülmüş bir politikaya dayanan harika bir ülke ve insanları sadık, sevgi dolu ve iş birlikçi.
- 55- Dünyanın dört bir yanından lise, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine çok sayıda burs sunuyor. Avrupa’nın en büyük Müslüman nüfusuna sahiptir.
- 56- İnsanları başkalarına karşı nazik. Kültür ve eğitime önem veren güzel, gelişmiş bir ülke. Temizliği ve büyüleyici, göz alıcı doğal manzaralarıyla öne çıkan birinci sınıf bir turizm ülkesi. Allah onu tüm kötülüklerden korusun ve her zaman ilerlemesini ve refahını sağlasın.
- 57- Farklı bir sanat tarzına sahip büyük ve önemli bir ülke.
- 58- Türkiye İslam devleti kültürünün bir parçasıdır, Türkiye Allah’ın yer-yüzündeki cennetidir, Türkiye otantik bir Avrupa’dır.
- 59- Güzel turistik yerleri ve şehirleri vardır, TV dizileri, yemekleri ve tatlılarıyla ünlüdür ve sokakları kendine özgüdür. Ayrıca Ayasofya Camii, Sultan Ahmet Camii ve diğerleri gibi en ünlü camilere de sahiptir.
“Türkiye çok güzel ve gelişmiş bir ülke. Türkler sıcaklı insanlar, Araplara benziyorlar. Türkiye’de eğitim çok iyi.” diye düşünüyordum.
- 60- Müslüman bir ülke, nazik ve sevimli insanlar, güzel manzaraları var, Türkçe kolay bir dil.
- 61- İnsanları açık fikirlidir.
- 62- Türkiye Müslüman bir ülke. İnsanları çok samimi hem de çok cömert. Türkiye’nin insanları Arap’tan çok yakın. Onlarda bizim için çok özel insanlar.
- 63- İslam ülkesi demokratik ülke ders çalışmak iyidir. Güzel bir turizm ülkesidir.
- 64- Sadece dizi olduğunu sanıyordum. Oraya hiçbir şekilde gidemeyeceğimi düşündüm.

Kursiyerlerin bu açık uçlu soruya verdikleri cevaplardan Türkçe öğrenmeye başlamadan önce Türkçe ve Türkiye ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmıştır. Türk insanlarını samimi, nazik olarak nitelendirmişlerdir. Mısır'da, Türkiye doğal güzellikleri ve tarihi mekânları çok olan bir ülke olarak tanınmaktadır. Türkiye denilince mekân olarak Mısırlıların aklına ilk önce İstanbul gelmektedir. Araştırmaya katılan Mısırlılar; Türkiye'yi Müslüman, özgür ve gelişmiş bir ülke olarak bilmektedirler.

25- Kahire Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkiye ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Açık uçlu sorulan bu soruya kursiyerlerin verdikleri cevaplar aşağıda listelenmiştir:

- 1- Güzel bir ülke.
- 2- Daha önce gitmedim oraya, o yüzden onun milleti nasıl davranırlar bilmem ki. Sadece fotoğraflardan gördüm, doğal ve tarihi bir yer çok güzel. Ben Uzungöl, Mardin. Trabzon. İstanbul ve Kapadokya bunları çok sevdim.
- 3- Türkiye güçlü bir ülke ve içinde meydana gelen depremlere rağmen yine güçlü duracağına kendi içimden inanıyorum.
- 4- Türkiye, Asya ve Avrupa arasında yer alan ve yüzölçümünün büyük kısmını bu kıtada oluşturan bir ülke olup turizm alanında hızla gelişmektedir.
- 5- Büyük bir ülke, burslarının şartları herkese uygun. Ekonomik olarak da seviyesi iyi o yüzden orada okumaya devam etmeyi düşünüyorum.
- 6- Türkiye köklü bir geçmişe sahip bir ülkedir.
- 7- Güzel bir ülke. Bir gün oraya gitmek istiyorum ve daha fazla onu bilmek istiyorum.
- 8- Seyahat ve turizm.
- 9- Çok güzel bir ülke, yemekler güzel ve çok iyi ekonomisi vardır.
- 10- Bana göre İstanbul en güzel bir şehir.
- 11- İyi bir ülke, çünkü çok yabancı insanlar Türkiye 'de yaşıyorlar, o yüzden çok kültür öğrenebiliriz.
- 12- Çok seviyorum ve bir gün ziyaret etmeyi umuyorum. Çok güzel bir ülke olduğunu ve çok güzel turistik yerleri olduğunu biliyorum.
- 13- İstanbul'u, Eskişehir'i, Ayasofya'yı ve çok daha fazlasını gezmek istiyorum.
- 14- Çok güzel ve değişik bir ülke başkalarına benzemez.
- 15- Şu an dünyada Türkiye gerçekten en güzel ülkedir.
- 16- Orası güzel bir ülke ve ben oraya gitmek istiyorum.

- 17- Türkiye'nin şehirleri çok güzel.
- 18- Çok güzel bir ülke ve çok büyük bir tarihi var, umarım bir gün giderim.
- 19- Çok güzel bir ülke, kültürü çeşitlidir.
- 20- Biraz öğrendikten sonra iyi bir dil ve harika bir tarihi ülke olduğunu düşünmeye başladım. En sevdiğim ülke değil ama yine de iyi. Benim fikrim fena değil.
- 21- Düşüncelerim aynı aslında daha saygı duydum Türkiye'ye.
- 22- Çok güzel bir ülke. Ticaret ve eğitim merkezidir. Halkı dillerine çok değer verir.
- 23- Çok nazik bir ülkedir. Çoğu halkları Arapları severler. Halkları çok dayanışırlar.
- 24- Doğal manzaralı bir ülkedir, birkaç yabancılar orada yaşıyor hassaten İstanbul'da, bize birkaç benzeyen gelenekleri vardır.
- 25- Çok iyi bir kültür var.
- 26- Türkiye'yi çok seviyorum ve oraya gitmek istiyorum inşallah.
- 27- Türkiye zengin bir ülkedir, ülkenin insanları ülkelere karşı sevgi dolu ve sadık. Oradaki yerler, doğal manzaralar, kültür ve zengin tarihi var. Ziyaret etmeye değer bir ülke ve öğrenmeye değer bir dil.
- 28- En sevdim ülke.
- 29- Güzel bir ülke, gitmek isterim en kısa zamanda.
- 30- Doğal manzaralarla dolu bir şehir, gecede sakin olur.
- 31- Güzel bir ülke ve oradaki yaşayan insanlar birbirlerine çok yardım eder. Türkiye'de sanatçılar çok iyi. Türk mutfağı dünyanın en güzel mutfaklarından biridir.
- 32- Bence Türkiye güzel bir ülke, bu yüzden her zaman onu başkalarına tercih ederim.
- 33- Avrupa ülkelere göre düşük yaşam maliyetleri, Türk turizmi ve kültürü.
- 34- Önemli bir konuma sahip, öğrenilmesi ve keyif alınması heyecan verici bir dile sahip ve eşsiz bir vilayeti olan bir ülke ve oraya seyahat etmeyi çok isterim.
- 35- Çok başarılı ve gelişmiş bir ülke ve turizm orada çok önemli bir unsur.
- 36- Diğer İslam ülkelerinden farklı, güzel bir karaktere ve güzel bir çevreye sahip bir ülke.
- 37- İyi düşünülmüş bir politikaya ve insanların sadakatine, sevgisine ve birbirlerine olan iş birliğine dayanan harika bir ülke.

- 38- Türkiye çok güzel bir ülke, Türkçeyle daha iyi bir iş bulabilirim.
- 39- Çok güzel bir ülkedir. Harika manzaraları ve yerleri var. Onun lezzetli yemekleri var.
- 40- Türkiye, yatırımı teşvik eden ve daha iyi bir yaşam hedefleyen herke-
se iş fırsatları sağlayan gelişmiş bir ülkedir.
- 41- Çocuklarımı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi büyütmek konusunda
endişelenmeme gerek kalmayacağı için Türkiye’de okutmak ve ora-
da yaşamak için seyahat etmek istiyorum. Umarım varsayımlarım
doğrudur.
- 42- Güzel turistik yerleri ve şehirleri var, TV dizileri, yemekleri ve tatlıla-
rıyla ünlü. Sokakları benzersiz ve en ünlü camileri, Ayasofya Camii
ve Sultan Ahmet Camii’ni barındırıyor.
- 43- Düşüncelerim hâlâ aynı, ama yeni şeyler öğrendim, örneğin: Türk-
ler din eğitime önem veriyorlar, Türkiye’de çok güzel turistik yerleri
var, Türkiye ekonomisi iyi, Türkiye turizm ülkesidir ve sanayiye önem
veriyorlar.
- 44- Güzel ve nazik insanların olduğu güzel bir ülke.
- 45- Güzel bir devlet, doğal manzaralar var, iş var.
- 46- İçeride çalışmak eğlenceli ve iyi insanlar.
- 47- Çok güzel bir ülke.
- 48- Türkiye Müslüman bir ülke. İnsanları çok samimi hem de çok cömert.
Türkiye’nin insanları Arap’tan çok yakın. Onlar da bizim için çok özel
insanlar.
- 49- Güzel mekân
- 50- Sanayi ülkesi, örf ve adetlere ilgi duyan
- 51- Ben Türkiye’yi çok seviyorum ve hayallerimin ülkesi
- 52- Türkiye, küresel düzeyde eğitim ve bilimsel araştırma alanına önem
veren en iyi ülkelerden biridir ve küresel düzeyde bilimsel araştırma
alanında 18. sırada yer alır ve eğitim alanında küresel düzeyde ilk 50
ülke arasında sınıflandırılır. Ayrıca Kapalıçarşı, Ayasofya, Sultan Ah-
met Camii ve diğer simge yapılar ve İstanbul ve Antalya gibi harika
şehirler gibi birçok simge yapısı nedeniyle en iyi turistik şehirlerden
biridir. İçinde ırkçılık yoktur ve herkesi memnuniyetle karşılar. Müslü-
manlar, Hristiyanlar ve Yahudiler de orada yaşar.
- 53- Güzel bir ülke çünkü Türkiye’de çok tarihi yerler var. Kız Kulesi ve
Sultan Ahmet Camii gibi.
- 54- Düzenli bir ülke birbirlerini çok seviyorlar.
- 55- Türkiye eskiden ve şimdiye kadar çok güçlü, görkemli bir tarihe sahip

ve seyahat için güzel bir devlet olduğunu düşünüyorum. Türkiye'nin Arap kültürüne yakın olduğunu da düşünüyorum. Türkçe ve Arapça'nın arasında benzer kelimelerin aracılığıyla Arapların Türkçe öğrenmekte işini kolaylaştırır.

Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra da kursiyerlerin Türkiye algısında fazla bir değişiklik olmamıştır. Mısırlılar, Türkiye'yi çok sevdiklerini ve Türkiye'nin insanlarıyla, tabiatıyla, tarihi eserleriyle güzel bir ülke olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılanlar açık uçlu sorulan bu soruya verdikleri cevaplarda Türk insanının samimi, nazik, yardımsever ve cömert olduğuna dair ifadeler kullanmışlardır.

Sonuç

Kahire Yunus Emre Enstitüsünde 2023 yılı bahar döneminde gerçekleştirilen çalışmaya katılan kursiyerlerin sayısı 169'dur. Ankete katılanların 144'ü kadın, 25'i erkektir. Oran olarak %85,2'si kadın, %14,8'i erkektir. Kadınların Türkçe öğrenmeye daha meyilli ve istekli oldukları tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin yorumlarda en fazla daha iyi bir işe sahip olma (%76,9) düşüncesinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de bir iş edinmek, Mısır'da Türkiye ile ilgili çalışmak gibi planları doğrultusunda Enstitüye gelen kursiyer sayısı hayli fazladır. Araştırmaya katılan kursiyerler Türkiye'de çalışmak istemenin dışında; gelecekte Türkiye'de okuma (%49,7), Türkiye'yi ve Türk kültürünü daha iyi tanıma (%49,7), Mısır'daki Türklerle daha iyi ilişkiler kurma ve Mısır- Türk ortak tarihini öğrenme gibi Türkçe öğrenme gerekçelerini ifade eden dönütlerde bulunmuşlardır. Bunun dışında bazı kursiyerler ise merak, ilgi ve başka diğer etkenleri saymışlardır. Buradan hareketle, Mısır'da Türkiye'ye, Türk diline, kültürüne, sanatına ve tarihine yönelik olumlu bir algının olduğu söylenebilir.

Kursiyerlerin Kahire Yunus Emre Enstitüsüne başlamadan önce Türkiye ile bir şekilde ilişkileri olduğu anlaşılmıştır. Ancak sadece %26,6'sının bir Türk arkadaşı veya tanıdığı vardır. Araştırmaya katılan kursiyerler, Türkiye'yi daha çok Türk dizilerinden veya okudukları üniversitenin Türk dili ve edebiyatı bölümünden tanımaktadırlar.

Kursiyerlerin dört dil becerisinden en fazla zorlandıkları beceri "konuşma"dır. Bu veri Karatay, Güngör ve Çangal'ın (2018) Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri başlıklı çalışmasından elde edilen verilerle benzerlik göstermektedir. Yabancı dil öğreniminde dört temel dil becerilerinden en zor kazanılanı konuşmadır. Çünkü konuşma becerisi uygulamaya dönük bir beceridir ve bunun için de pratik yapmak gerekir. Çelik (2029) de yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi adlı çalışmasında konuşma becerisinin zor kazanılan bir beceri olduğunu ifade etmiştir.

Kursiyerler her ne kadar konuşma becerisinde zorlansalar da Türkçeyi, öğrenilmesi kolay bir dil olarak ifade etmişlerdir. Türkçenin öğrenilmesi kolay bir dil olduğu bulgusu, Tunçel'in (2016) Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri başlıklı araştırma verileriyle de desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan kursiyerler, popüler olan ya da kursta duydukları Türk yazar ve şairleri bildiklerini ifade etmişlerdir. Kursiyerler arasında en fazla ismi zikredilen Yunus Emre olmuştur. Enstitü'nün adının Yunus Emre olması da bunda etkili olduğunu hatıra getirmektedir.

Takip edilen veya okunan Türkçe kitle iletişim araçlarından televizyon izleme oranı %65,1, kitap okuma % 42, gazete okuma % 38, radyo dinleme % 29, dergi okuma % 1,2'dir. Televizyon programları arasında en fazla Türk dizileri takip edilmektedir. Kitap okuma konusunda ise çoğunlukla popüler yazarların romanları okunmaktadır. Dergi okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bunda Mısır'da yaşayanların Türkçe yayımlanan süreli dergilere ulaşma noktasında zorluk yaşamaları etkilidir.

Araştırmaya katılan Mısırlı öğrencilerin çoğunlukla izledikleri televizyon programlarının diziler olduğu tespit edilmiştir. Türk dizileri tüm dünyada hem dil öğrenmenin hem de eğlenmenin ve iyi vakit geçirmenin bir aracı olarak görülmektedir. Nitekim Demirel (2023) de araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk dizilerini eğlenceli, heyecan verici; Türk dilini, kültürünü, tarihini, coğrafyasını öğretici araçlar olarak gördüklerini tespit ederek benzer bir sonuca ulaşmıştır. Tüm bunlar değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dizilerinden kültür aktarımı ve dil öğretimi amacı ile yararlanılabileceği sonucuna varılabilir.

Kursiyerlerin, Türkçe öğrenmeye başlamadan önce ve başladıktan sonra Türkiye'ye yönelik bakış açılarında herhangi bir olumsuz düşünce hâsıl olmamıştır. Kursiyerlerin Türkçe ve Türkiye algısı oldukça olumludur. Bu veri, Yiğit'in (2021) Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri başlıklı çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir.

Kursiyerlerin çoğunluğu Türkiye'yi tarihi eserleriyle, turistik mekânlarıyla, insanlarıyla ve imkânlarıyla yaşanılabilir güzel bir ülke olarak ifade etmişler ve çok sevdiği Türkiye'ye gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Mısırlı kursiyerler için Türkiye; ekonomi, kültür, sanat ve eğitim alanında gelişmiş bir ülkedir. Mısırlılar, Türkiye'yi Müslüman, özgür ve gelişmiş bir ülke olarak görmektedirler. Yabancıların Türkiye'ye karşı besledikleri bu olumlu algılar Uçak'ın (2017) Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı adlı çalışmasında elde ettiği verilerle uyusmaktadır.

Araştırmaya katılan Mısırlılardan bazıları Türkiye'nin Müslüman bir ülke olduğu için kendi ülkeleriyle benzer kültürde olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'ye karşı olumlu düşüncelere sahip olmalarında din olgusu da önem arz etmektedir. Türkiye, Mısır halkı tarafından hem Müslüman hem de özgür bir ülke olarak bilinmektedir. Bu bulgu, Tok ve Yılgin'ın (2013) yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması başlıklı araştırma verileriyle desteklenmektedir.

Kursiyerlerin tamamı Türkçe öğrenmeyi, ikinci yabancı dil öğrenmeyi düşünenlere tavsiye etmektedirler. Bu da Türkçenin uluslararası alanda etkisinin arttığını ve öğrenilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu yüzden Türkçe öğretimini daha fazla yaygınlaştırmak ve talep gören bölgelerdeki insanlara imkânları seferber etmek çok lüzumludur. Dolayısıyla gerek araç-gereç, gerek öğretim elemanı temin etmek yoluyla Türkiye'den Millî Eğitim Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, çeşitli üniversiteler ve başka kurumlar aracılığıyla Mısır'da açılan Türkçe kurslar mutlaka desteklenmelidir.

Kaynakça

- Azız, A. P. R. (2024). Mısır Üniversitelerinde Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi ve Bir İzlençe Önerisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Başar, U., ve Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim (teke) dergisi*, 5(2).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çelik, F. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisini. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 32-41.
- Çetin, İ., ve Eskimen, A. D. (2012). Avrupa'da Türkoloji Öğrenimi Gören Öğrencilerin Türk Dili, Edebiyatı ve Kültürüne İlişkin Görüşleri: Fransa Inalco Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Demirel, A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gözüyle Türk dizi ve filmleri ile bunların Türkçe öğrenme sürecindeki rolü. *EKEV Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 38-54.
- Dolunay, S.K. (2005). "Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme", XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı II. Cilt, (Ed. H. Kıran) Ankara, s. 286-292 Avrupa'da Türkoloji Öğrenimi Gören Öğrencilerin Türk Dili, Edebiyatı... 35 Turkish Studies International.
- Işıdan, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde Yunus Emre Enstitülerinin yeri (Ürdün Mısır Lübnan Yunus Emre Enstitüleri Örnekleri). *International Journal of Languages Education* · January.
- İslamoğlu, A. (2010). Mısır Üniversitelerinde Türkoloji Çalışmaları. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(18), 143-171.
- Karatay, H., Güngör, H., & Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amacı, Tutumu ve Öğrenme Becerileri. *Kesit Akademi Dergisi*, (16), 18-31.
- Metin, O., ve Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 273-294.
- Şahin, M. M. (2022). Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretimi Kapsamında Ortadoğu'daki Varlığı ve Ortadoğu Vatandaşlarının Türkçe Öğretim Portalı'ne İlgisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 55-71.
- Tok, M. & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
- Tunçel, H. (2016). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 107-128.
- Uçak, S. (2017). Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 491-512.

- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yiğit, M. (2021). Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki Kursiyerlerin Türkiye Algısı ve Türkçe Öğrenme Sebepleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 207-216.
- Yunus Emre Enstitüsü (2025). Kurumsal. https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu_adresinden 02.07.2025 tarihinde erişilmiştir.
- YEE (2025). Mısırlılardan Türkçeye yoğun ilgi. <https://www.yee.org.tr/en/node/14937> adresinden 03.07.2025 tarihinde erişilmiştir.

Yusuf İdris'in "Durak" Adlı Kısa Öyküsünün Tahlili

The Analysis of Yusuf Idris's Short Story *"The Station"*

Arş. Gör. Mahmut MANSUR

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Gazi University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of Arabic
Language Education
Ankara / Türkiye
mansur.mahmut@gazi.edu.tr
ORCID: 0009-0005-7962-1735

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 16.10.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 04.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 197-209

Atıf / Cite as

MANSUR, M. (2025). Yusuf İdris'in "Durak" Adlı Kısa Öyküsünün Tahlili,
Lisânî İlimler Dergisi, 3(2), 197-209.

Doi: 10.5281/zenodo.18031048

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, Lisânî 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: Batı'da 19. yüzyılın başlarında biçimlenen modern kısa öykü, Arap edebiyatında ise 20. yüzyılın başlarından itibaren edebi bir tür olarak gelişim göstermeye başlamıştır. Bu sürecin önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilen Yusuf İdris, toplumsal meseleleri yalın ama derinlikli anlatımıyla kısa öykü türü içinde ustalıkla işlemiştir. İdris'in "Durak" adlı öyküsü de bu bağlamda dikkat çeken bir örnektir. Kala-balık bir şehir otobüsünde geçen hikâye, kuşak çatışması, toplumsal değer yargıları ve bireysel duygular gibi çok katmanlı temaları sade ama etkili bir dille işler. Sınırlı bir zaman ve mekânda geçen olaylar, gözlemci anlatıcının bakış açısıyla aktarılırken, delikanlı bir gencin utangaç bir kıza yaklaşma çabası etrafında şekillenen olaylar aracılığıyla toplumun değişen ahlaki algıları sorgulanır. Bu çalışma doküman analizi

yöntemiyle analiz edilen ve dört ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde kısa öykü türünün tanımı, tarihsel gelişimi ve Arap edebiyatındaki yeri üzerinde durulmuş; ardından Yusuf İdris'in hayatı, edebi kişiliği ve kısa öykü anlayışı tanıtılmıştır. Devamında "Durak" adlı öykü; konu, anlatıcı, zaman ve mekân, karakterler, olay örgüsü, ana düşüm, dil ve üslup gibi yapısal unsurlar bakımından ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda öykünün kış mevsiminde, şehir içi bir otobüste geçtiği; mekânın yalnızca fiziksel bir alan değil, toplumsal gözlemin gerçekleştiği simgesel bir sahneye dönüştüğü; olayların bir gün içinde gerçekleştiği ve anlatıcının birinci tekil şahıs bakış açısıyla olaylara hem gözlemci hem yorumlayıcı olarak yaklaştığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada ayrıca, Arap kısa öykülerinde sıkça gözlemlenen sosyo-kültürel imgeler, yerel motifler göndermeler ve gündelik yaşamın gerçekçi temsillerinin belirgin bir şekilde ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Yazarların bu anlatı aracıyla bireyin toplumsal konumu, cinsiyet ilişkileri ve toplumsal travmalar gibi güçlü temaları yansıttıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kısa öykü, Arap edebiyatı, Yusuf İdris, Toplumsal değişim.

Abstract: The modern short story, which took shape in the early 19th century in the West, began to develop as a literary genre in Arabic literature at the beginning of the 20th century. Yusuf Idris, regarded as one of the significant representatives of this process, skillfully explored social issues within the short story form through his simple yet profound narrative style. Idris's short story "The Station" ("Al-Maqf") is a remarkable example in this context. Set on a crowded city bus, the story deals with multi-layered themes such as generational conflict, social values, and individual emotions in a straightforward yet impactful language. The events, which unfold within a limited time and space, are narrated from the perspective of an observer narrator. Through the depiction of a young man's timid attempt to approach a shy girl, the story questions society's shifting moral perceptions. This study, based on document analysis, is composed of four main sections. The introduction discusses the definition of the short story, its historical development, and its place in Arabic literature. This is followed by an overview of Yusuf Idris's life, literary character, and understanding of the short story. Subsequently, "The Station" is analyzed in detail in terms of structural elements such as theme, narrator, time and place, characters, plot, main conflict, language, and style. The study concludes that the story takes place during winter on a city bus, where the setting functions not only as a physical space but also as a symbolic stage for social observation. The events occur within a single day, and the first-person narrator approaches the story both as an observer and as an interpreter. Furthermore, the study highlights that socio-cultural imagery, local motifs, references, and realistic representations of daily life—common features in Arabic short stories—are clearly evident in this text. It is also observed that through this narrative form, authors reflect powerful themes such as the individual's social position, gender relations, and collective traumas.

Keywords: Short story, Arabic literature, Yusuf Idris, Social change.

Giriş

Kısa öykü, edebi türler arasında yalın yapısı ve yoğun anlam düzeyiyle dikkat çeken tek bir etkili olay ya da sahne üzerine kurulmuş anlatısal bir formdur. Bu tür, mekân tasvirinde sadeleşmeyi, anlatımda özlülüğü ve karmaşık olay örgüsünden uzak durmayı tercih eder. Karakterler, genellikle eylem ya da dramatik çatışmalar aracılığıyla tanıtılır; ancak bu karakterler ayrıntılı biçimde geliştirilmez. Buna rağmen, kısa öykü, sınırlı kapsamına karşın, karakter ve temasını bütünlüklü ve doyurucu bir şekilde sunma becerisiyle edebiyat içinde önemli bir konuma sahiptir (Hansen, 2025).

Kısa öykü, tam anlamıyla tanımlanması zor olan, ancak büyüleyici bir etki yaratan bir anlatı türüdür. Okuyucuda dirençsiz bir ilgi uyandırarak sürekli bir anlatısal ritim sunar ve duygusal yoğunluk sağlar. Zamanı askıya alır, anlam katmanlarını canlı ve kuvvetli şekilde ortaya çıkarır; konuyu tüketmeden ve yüzeyde kalmadan tek bir deneyime odaklanır. Bu bağlamda, yerleşik algıları sarsar, alışlagelmiş kabulleri sorgular. Kısa öykü; sezgisel, mitolojik, maddi olmayan, parçalı, yoğun, gizemli, sözlü ve lirik nitelikler taşıyabilir. Aynı anda hepsi olabilir ya da hiçbirleriyle tam anlamda örtüşmez. Bu yönüyle, belirsizliği benimseyen ve tanımlanmaya direnç gösteren bir yapıya sahiptir (March-Russell, 2009, s. ix).

Kısa öykünün tarihsel gelişimi incelendiğinde, eleştirmen Ch. E. May (1994), bu türün aslında uzun anlatı türlerinden daha eski ve köklü bir geçmişe sahip olduğunu belirtmektedir. May'e göre, kısa anlatı biçimi, insanlığın özgün dini deneyimlerini ifade etmekte kullandığı en doğal anlatısal formdur. Bu ilk anlatılar, genellikle birbirinden bağımsız şekilde ortaya çıkan kısa anlatılardan oluşmakta ve daha sonra daha uzun ve tutarlı yapılarla dönüşmektedir. Bu noktada, iki temel anlatı formundan söz edilebilir: Birincisi, Edgar Allan Poe'nun (1994 [1986]) "bir oturuşta okunabilecek anlatı" olarak tanımladığı kısa anlatıdır ki bu form zamanla masal, halk baladı ve modern kısa öykünün temelini oluşturmuştur. İkincisi ise, aktarımı birden fazla oturum gerektiren ve buradan saga, destan ve roman gibi daha uzun türlerin geliştiği yapılarıdır. May (1994), çalışmasının sonunda masallar, mitler ve fabllar ile kısa öyküler arasındaki "aile benzerliğine" dikkat çekerek, bu yapıların kısa anlatının ontolojik ve epistemolojik yapısını biçimlendirdiğini savunur. Bu bakış açısı, daha önceki dağınık bulguların sistematik bir bütün içinde değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır (Tucan, 2014).

Ancak kısa öykünün modern anlamda ortaya çıkışı ise hala tartışmaya açıktır. Bununla birlikte, Walter Scott'un 1827 yılında yayınladığı *The Two Drovers* adlı eseri, çoğu kaynakta modern kısa öykünün öncüsü olarak kabul edilmektedir. Scott'un uluslararası edebi etkisi, sadece İngiltere'deki George Eliot ve Thomas Hardy gibi isimlere değil; Fransa'da Balzac'a,

Rusya'da Puşkin ve Turgenyev'e, Amerika'da ise Fenimore Cooper ve Hawthorne'a kadar geniş bir alana yayılmıştır. Bununla birlikte, 19. yüzyıl ortalarında İngiltere'de romanın baskın tür haline gelmesi, kısa öykünün neredeyse unutulmasına neden olmuştur. Aynı dönemde Fransa, Rusya ve Amerika'da kısa öykü türü daha dinamik bir gelişim göstermiştir. İngiltere'de türün yeniden canlanması ancak 1880'lerde Robert Louis Stevenson ile mümkün olmuş, ardından H. G. Wells, Arnold Bennett, Henry James ve Rudyard Kipling gibi isimlerle devam etmiştir (Boyd, 2006).

Amerikan edebiyatı ise modern kısa öykünün gelişiminde belirleyici bir rol oynamıştır. Nathaniel Hawthorne'un 1837'de yayınlanan *Twice-Told Tales* başlıklı eseri, bu gelişimin ilk önemli aşaması olarak kabul edilir. Edgar Allan Poe, Hawthorne'un eserlerini değerlendirerek, kısa öykü ile roman arasındaki temel farkları sistemli bir şekilde ortaya koymuş ve kısa öyküyü "bir oturuşta okunabilen anlatı" olarak tanımlayarak türün kuramsal altyapısını oluşturmuştur (Body, 2006).

Bu tarihsel ve kuramsal çerçeve, kısa öykünün yalnızca "kısa" olmakla sınırlı bir tür olmadığını; aksine derin bir anlatısal ve kavramsal geleneğe dayandığını ortaya koymaktadır. Kısa öykü hem tarihsel kökenleriyle hem de kuramsal olarak tanımlanmasının güçlüğüyle, edebiyat dünyasında sürekli olarak sorgulanan ve yeniden değerlendirilen bir tür olmaya devam etmektedir.

Arap dünyasında ise kısa öykü ise modern anlamda 19. yüzyılın ikinci yarısında gelişmeye başlamış ve 20. yüzyılın ilk yarısında belirgin bir olgunluğa ulaşmıştır (Suçin, 1998, s.14).

Kısa öykünün Arap edebiyatındaki gelişim süreci, özellikle 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında önemli isimler aracılığıyla ivme kazanmıştır. Bu türün öncülerinden biri kabul edilen Abdullah Nedim (1854–1896), toplumsal sınıflar arasında serbestçe hareket edebilen bir yaşam tarzı sürmüş; çeşitli sosyal katmanları, grupları ve etnik yapıları gözlemleyerek geleceksel ve modernleşmiş aile yapıları gibi birbiriyle çelişen kültürel oluşumları eserlerine yansıtabilmiştir (Hafız, 1992/2003). Modern anlamda kısa öykü türü, ilk olarak Mısır'da ortaya çıkmış ve buradan diğer Arap ülkelerine yayılmıştır (Polat, 2024). Arap kısa öyküsünün gelişip olgunlaşmasında özellikle Mısır'da eser veren yazarların önemli katkıları olmuştur. Bu çerçevede, modern kısa öyküye öncülük eden ve türün ilk örneğini veren isim olarak Muhammed Teymûr öne çıkar. Onun 1917'de kaleme aldığı *fi'l-Kitâr* ("Trende") adlı eseri, Arap edebiyatında modern kısa öykünün başlangıcı kabul edilmektedir (Yıldız, 2002). Ayrıca Mahmud Teymur (1894–1973), Mahmud Tahir Haşim (1894–1954) ve 1925 yılında ilk haftalık edebiyat dergisi olan *el-Fecr*'i yayımlayan 'Cem'iyetu'l-Medreseti'l-Hadîse' (Modern Okul Derne-

ği) mensupları önemli bir rol oynamıştır. Mahmud Teymur, kısa öykünün Arap edebiyatındaki kurumsallaşmasında ve edebi bir tür olarak tanınmasında öncü kabul edilen Muhammed Teymur'un küçük kardeşidir ve onun kısa öyküye olan öncülüğünden büyük ölçüde etkilenmiştir. Genel olarak bakıldığında, modern Arap kısa öyküsü Şam ve Mısır merkezli olarak gelişmiş; buradan diğer Arap coğrafyalarına yayılarak bölgesel edebiyatlarda derin izler bırakmıştır (Hafız, 1992/2003). Arap edebiyatı bağlamında kısa öykü türünü incelerken, anlatı biçimini sosyal ve kültürel bağlamdan bağımsız bir şekilde ele almak doğru ve isabetli bir yaklaşım olmayacaktır. Zira Arap dünyasında kısa öykü, yalnızca bireysel ya da estetik bir anlatı formu olmanın ötesine geçerek, toplumsal yapının, tarihsel dönüşümlerin, geleneksel değerlerin ve kültürel kodların bir yansıması olarak şekillenmiştir. Bu nedenle, Arap kısa öyküsünü anlamak, onu üretim koşullarından, toplumsal bağlamından ve kültürel arka planından koparmadan, bütüncül bir bakışla değerlendirmeyi gerektirir.

Bu çerçevede Arap edebiyatının öne çıkan kısa öykü yazarlarından biri Yusuf İdris'tir. Yusuf İdris 1927'de Mısır'ın Beyrûm köyünde doğmuş ve 1991'de vefat etmiştir (Yıldız, 2024, s.1). Tıp eğitimi almış ve bir süre hekimlik yapmıştır. Köyde geçen çocukluğu ile tıp eğitimi, ona topluma hem insani hem de bilimsel bir bakış açısı kazandırmıştır. Öğrencilik yıllarında siyasi eylemlere katılmış, bu süreçte tutuklanmış ve çeşitli yazılar yayımlamıştır. Yazarlık serüvenine üniversite yıllarında başlamış; 1956'da yayımladığı hikâye kitabı "En Ucuz Geceler" ile ün kazanmaya başlamıştır. 1958'de Cezayir direnişine katılmış, yaralanmış ve madalya ile ödüllendirilmiştir. Sonrasında gazetecilik yapmış, öykü, roman, tiyatro ve makaleler yazmıştır. Bazı tiyatroları siyasi nedenlerle sansürlenmiştir. Eserleri birçok dile çevrilmiş, bazıları sinemaya uyarlanmıştır. Özellikle halkın sorunlarını ele alan, sosyal eleştirilerle dolu yapıtları sayesinde Arap edebiyatında özgün bir yere sahiptir. Yusuf İdris, yazdıklarıyla hem döneminin siyasi atmosferine karşı duruş sergilemiş hem de sıradan insanın yaşamına ışık tutmuştur (Fei, 2020).

Buna karşın, Yusuf İdris'in eserlerinde dile yeterince önem vermediği ve dili sadece bir ifade aracı olarak kullandığı yönünde eleştiriler de bulunmaktadır. Özellikle diyaloglarında sıkça argo ve günlük konuşma diline yer vermesi, bu eleştirilerin temelini oluşturur. Ancak bu dil kullanımı, onun kısa öykülerinin halka daha yakın ve anlaşılır olmasını sağlamış; böylece eserleri geniş kitleler tarafından daha kolay benimsenmiş ve halkın yaşamına daha gerçekçi bir şekilde dokunmuştur (Taha, 2022).

Bu çalışma, belgesel tarama olarak bilinen doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri elde edilmesini sağlayan; belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bir yöntemdir

(Karasar, 2005). Bu doğrultuda çalışma, kısa öykü türünün genel tanımını, tarihsel gelişimini ve Arap edebiyatındaki öne çıkan özelliklerini ele almaktadır. Ayrıca, Arap kısa öykü edebiyatının önemli temsilcilerinden biri olan Yusuf İdris'in hayatı ve "*Durak*" başlıklı hikâyesi detaylı biçimde incelenmiştir. Hikâye; konusu, anlatıcısı, zaman ve mekân unsurları, karakter kadrosu, olay örgüsü, ana düşümü, dil ve üslup özellikleri ile yapısal yönleri bakımından değerlendirilmiştir.

Bu öykü, kış aylarında, kalabalık bir şehir içi otobüsünde geçmektedir. Anlatının merkezinde, yaşları ve toplumsal konumları birbirinden farklı dört ana karakter yer almaktadır: İki olgun adam, bir delikanlı genç ve genç bir kız. Hikâye, genç delikanlının otobüse binmesiyle başlar. Hemen ardından genç bir kız, yanında küçük erkek kardeşiyle otobüse biner. Küçük kardeş, ailesi tarafından kız kardeşine eşlik etmesi ve onu koruması amacıyla gönderilmiştir.

Otobüs, gündelik yaşamın sıradan mekânlarından biri gibi görünse de bakışlar ve davranışlar üzerinden gelişen gerilimlerle doludur. Otobüsteki yaşlı yolcuların bazıları, genç kıza şehvetle bakar; ancak bir noktada, yaş farkını fark ettiklerinde bakışlarını geri çekerler. Bu esnada, yan yana oturan iki olgun adam, genç kıızı ve erkek kardeşini dikkatle izlemeye başlar. Onlar için bu izleme bir tür eğlenceye dönüşür.

Delikanlı, otobüste kıza iletişim kurma çabası içine girer. Bu durum, olgun adamlardan birinde nostaljik çağrışımlara yol açar; gençliğinde bir kıza yaklaşmanın, reddedilmenin nasıl hissettirdiğini ve o dönemlerdeki ahlâkî normları anımsar. Buna karşın delikanlı, onlara göre oldukça cesurdur. Genç kız ise utangaç tavırları sebebiyle diyaloglara pek karşılık vermez. Ancak delikanlı, tüm çekingenliğine rağmen konuşmayı sürdürür ve nihayet kıza telefon numarasını verir.

Olgun iki adam bu sahneyi dikkatle izlemeye devam ederken, genç delikanlının bu girişimini olgun adamlardan biri kendi döneminde ahlâk anlayışıyla karşılaştırarak eleştirir. Zamanında böyle bir davranışın büyük bir ayıp olduğunu düşünmektedir. Delikanlı ineceği durağa geldiğinde otobüsten iner. Kız ise onun ardından "Bugün seni arayacağım," der. Bir sonraki durakta o da otobüsten iner.

Kız indikten sonra, bu sahneler tanıklık eden olgun adamlardan biri, bir anda Sesi yükselerek, avuçlarını birbirine vurmaya başlar. Olgun adam sanki bir tanık arıyormuş gibi heyecanla konuşmaya başladı: "Bu ne boş bir konuşma! Bu memleket bitmiş artık! Bu ne rezalet böyle?!" "Her otobüse ahlâk polisi koymaları gerek! Bunlara, yankesicilere nasıl karşı çıkılıyorsa öyle karşı çıkılmalı! Bu düpedüz saçmalık!" "Kendi gözümle gördüm, eli kıza uzandı! Değil mi efendim? Vallahi biz olmasak, uzanırdı da sesi bile çıkmaz-

dı kızın!" "Bu bildiğin suç! Böyle ahlâk çöküşü görülmedi! Kendi kulaklarımla duydum, telefon numarasını veriyor kıza! Kendi kulaklarımla! Öyle değil mi sayın beyefendi? Bir durakta olup bitenlere bak! Vallahi kıyamet kopacak! Belki de çoktan koptu! Kıyamet kopmuş da biz farkında değiliz!" der

Bu Öyküde kahramanlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

Delikanlı genç (Ahmet): Otobüse ilk binen karakter olan genç delikanlı, dış görünüşüyle dikkat çeker. Açık gömleği, zincirleri ve rahat tavırlarıyla kendine güvenli bir izlenim verir. Yanına denk gelen genç kıza ilgi duyar, onu bakışlarıyla süzer ve çeşitli yollarla iletişim kurmaya çalışır. Başlangıçta utangaç görünse de kısa sürede cesurca kıza yaklaşır, birkaç kez konuşmayı dener. Başarısız girişimlerden yılmaz; aksine her seferinde daha ısrarlı ve sabırlı davranır. Sonunda kızıdan olumlu tepki almayı başarır, adını ve telefon numarasını alır. Cesareti ve ısrarı, onun kuşağının kendine özgü özgüvenini ve rahatlığını yansıtır.

Genç kız: Genç kız yanında küçük erkek kardeşiyle birlikte otobüse biner. Zarif, narin ve çekingen bir yapıya sahiptir. Başta genç delikanlının ilgisine karşılık vermez, hatta tepki göstererek yüzünü çevirir. Ancak zamanla onun bakışlarını fark eder, gülümsemesi ve davranışlarıyla bu ilgiyi görmezden gelmediğini belli eder. Başlangıçta sert duran tutumu yavaş yavaş yumuşar; sonunda konuşmalara kısmen yanıt verir ve delikanlının verdiği telefon numarasını ezberleyerek tekrar eder. Genç kız, bir yandan utangaçlığıyla masumiyeti simgelerken, diğer yandan içten gelen ilgiyi reddetmekte zorlanan bir gençliğin ruh hâlini temsil eder.

Küçük çocuk: Küçük kardeş, ailenin "güvenlik" amacıyla genç kıza eşlik etmesi için gönderdiği figürdür. Genç kızın yanında sessizce durur, aralarında fiziksel bir bağ vardır: El ele tutuşurlar. Ancak olaylar geliştikçe bu bağ da gevşer. Kız, delikanlının ilgisine karşılık vermeye başladıkça, küçük çocuk arka plana çekilir. Finalde, ablasının elini tekrar tutmak ister ama başarılı olamaz. Çocuk figürü hem ailenin geleneksel kontrolünü hem de bu kontrolün modern duygular karşısında nasıl zayıfladığını simgeler.

Beyefendi adam: Anlatıcının yanındaki bu adam, vakur, sert bakışlı ve geleneksel değerlere bağlı bir figürdür. Kız otobüse bindiğinde onu ahlak-sızlıkla suçlayacak kadar katı bir bakış açısına sahiptir. Ancak aynı adam, kısa sürede genç kız ve delikanlı arasındaki iletişime yoğun ilgi göstermeye başlar. Onları gizlice izler, sahne kapanınca müdahale eder, hatta yolcuları yönlendirerek yeniden izlemeye devam eder. Finalde, gençlerin arasında geçen bu masum ilişkiyi dramatize eder, bağırarak toplumsal çöküşten şikâyet eder. Bu karakter, geleneksel değerlerin modern değişimle nasıl değiştiğini ve gözlemcinin içindeki ikizlülüğü ortaya koyar.

Anlatıcı (Gözlemci): Otobüsteki olaylara dışarıdan bakan ve aynı zamanda okuyucuya aktaran karakterdir. Başlangıçta olan biteni objektif bir şekilde gözlemler. Ancak olayların ilerlemesiyle gençler arasındaki etkileşime duygusal olarak dahil olur. Kendi gençliğini hatırlar, delikanlıya hem kıskançlıkla hem hayranlıkla bakar. Arada sıkılır, utanır, heyecanlanır, hatta bazen kendini sahnenin bir parçası gibi hisseder. Onun içsel hesaplaşmaları, farklı kuşakların duygu dünyasını ve değişen değerleri sorgulama biçimini ortaya koyar. Hikâyede hem gözlemci hem de yorumlayıcıdır.

İri Yapılı, Göbekli Adam: Bu karakter kısa süreliğine ortaya çıkar ama hikâyede simgesel bir rol oynar. Otobüste ayakta durarak manzarayı kapatır ve anlatıcıyla yaşlı adamın gençleri izlemelerini engeller. Ancak hemen tepki görür, yaşlı adamın uyarısıyla yer değiştirir.

Bu öykü birinci tekil şahıs anlatıcı, yani kahraman bakış açısıyla kaleme alınmıştır. Anlatıcı, otobüste yolculuk eden sıradan bir yolcudur ve tüm olayları hem gözlemler hem de kendi iç dünyasından süzerek aktarır. Genç delikanlı ile genç kız arasındaki iletişimi dikkatle izler; bu izleme sürecinde sadece gördüklerini değil, aynı zamanda geçmişte yaşadığı benzer deneyimlerle kurduğu bağları, düşüncelerini ve duygusal tepkilerini de okuyucuya sunar. Anlatıcının bu öznel tutumu, metne sadece dış gözlem değil, aynı zamanda içsel çözümleme ve yorum katmanı da ekler. Okuyucu, olayları doğrudan değil, anlatıcının zihinsel ve duygusal filtresinden geçerek öğrenir. Bu anlatım tarzı hem karakterleri hem de temaları daha derinlikli ve çok boyutlu bir şekilde sunar.

Öyküde olayların geçtiği mekânlar şu şekilde belirlenmiştir:

Şehir içi bir otobüs: Öykünün ana mekânıdır.

صعد الشاب في المحطة الأولى وفي المحطة التالية صعدت الفتاة وكان الأتوبيس مزدحماً ومزدحماً بالرجال الكبار.

(Genç adam ilk durakta bindi ve sonraki durakta kız bindi. Otobüs kalabalıktı ve yaşlı adamlarla doluydu).

Olayların neredeyse tamamı bu kısa diyalogdan ve öykünün başlığından otobüsün içinde geçtiğini doğrular. Otobüs, yalnızca bir ulaşım aracı olmanın ötesine geçerek farklı yaş, cinsiyet ve toplumsal geçmişe sahip insanların bir araya geldiği, gözlemlerin, gerilimlerin ve içsel hesaplaşmaların yaşandığı bir sosyal sahneye dönüşür. Kalabalık, yolcuların oturuş biçimleri, davranışları ve tepkileri ayrıntılı bir şekilde tasvir edilir. Otobüs hem fiziksel hem de simgesel bir mekân olarak anlatının temelini oluşturur.

Edebiyat Fakültesi: Genç delikanlının kızı ilk gördüğü yerdir.

أنا شفت حضرتك في الجامعة في الآداب مش كده.

(Seni üniversitede gördüm, edebiyat fakültesinde, değil mi?).

Bu ifadeler, onların ortak bir mekânda bulunduklarını ima eder. Üniversite, karakterlerin toplumsal konumunu ve entelektüel geçmişini ima eden bir bağlam sunar. Ancak olaylar fiziksel olarak bu mekânda geçmez; yalnızca konuşmalar aracılığıyla mekânsal bir gönderme yapılır.

Zaman: Öyküde olaylar ise kış mevsiminde geçmekte olup, anlatı kalabalık bir şehir otobüsünde yaşanmaktadır.

في المحطة الأولى سعد شاب واحد من شبان هذه الأيام القميص نص كم و مفتوح مع أننا لأنزال في الشتاء.

(İlk durakta, genç bir delikanlı bindi. Kış mevsiminde olmamıza rağmen yarım kollu, düğmeleri yarı açık bir gömlek giymişti).

Bu ifade mevsimsel zaman açıkça belirtilmiştir. Olaylar, tek bir otobüs yolculuğu süresince, yani birkaç saat içinde yaşanmakta; bu yönüyle öykü dar bir zaman diliminde ilerlemektedir. Ancak Öyküde doğrudan bir tarih verilmemektedir. Sonuç olarak, "Durak" gerçekçi ve yaşanabilir bir toplumsal bağlamda, kış mevsiminde, tek bir gün içinde ve yakın geçmişte ya da günümüzde geçen olayları anlatmaktadır.

Bu öykü, kısa bir öykü olup. Olay örgüsü, giriş, gelişme ve sonuç olarak ele alınabilir:

1. Giriş:

Hikâye, kış mevsiminde şehir içi bir otobüste geçmektedir. İlk olarak genç bir delikanlı otobüse biner; ardından genç bir kız, küçük erkek kardeşiyle birlikte otobüse katılır. Otobüs oldukça kalabalıktır ve özellikle yaşlı erkek yolcularla doludur. Anlatıcı, bu kalabalığı ve yolcuların duruşlarını ayrıntılı bir şekilde betimleyerek toplumsal atmosferi kurar. Yanındaki yaşlı adamın tutumları, bakışları ve söylemleriyle birlikte, otobüsteki farklı kuşaklar arasındaki zihinsel ve kültürel farklar yavaş yavaş belirginleşmeye başlar.

2. Gelişme:

Genç delikanlı ile genç kız arasında söze dökülmeyen ama giderek yoğunlaşan bir etkileşim başlar. Delikanlı, bakışları ve gülümsemeleriyle kıza yaklaşmaya çalışır, sonunda konuşmayı dener. İlk denemeleri kız tarafından reddedilir; ancak zamanla aralarında bir yakınlık oluşur. Anlatıcı ve yanındaki yaşlı adam da bu sahneyi ilgiyle izlemeye başlar. Anlatıcı, delikanlı-

nın çabalarını kendi gençliğiyle karşılaştırır; yaşlı adam ise başta eleştirdiği bu etkileşimi merakla takip eder. Delikanlı sonunda kıza telefon numarasını verir ve karşılıklı gülümsemelerle bir iletişim kurulur.

3. Sonuç:

Genç delikanlı otobüsten inerken, genç kız ona numarayı tekrar ederek gün içinde arayacağını söyler. Bu sahne, ikisi arasında bir iletişimin gerçekten başladığını gösterir. Otobüsteki gözlemci yaşlı adam ise bir anda yüksek sesle tepki verir, toplumsal ahlâkın bozulduğunu, memleketin halinin perişan olduğunu haykırır. Böylece hikâye, bireysel bir iletişimin başarıya ulaştığı ama toplumsal değerlerle çatıştığı bir tabloyla sona erer.

Öyküdeki ana düğümü, otobüste karşılaşan genç bir delikanlı ile genç bir kız arasında geçen iletişim çabası etrafında şekillenir. Hikâyenin merkezinde, delikanlının kıza duyduğu ilgi ve bu ilgiyi söze dökme çabası yer alır. Genç delikanlı, otobüse bindiği andan itibaren kızın dikkatini çekmeye çalışır; bakışları, gülümsemesi, vücut dili ve sonunda konuşma girişimleriyle kıza yaklaşmayı dener. Ancak bu çaba, kolay ve sorunsuz bir şekilde ilerlemez. Kız, başta utangaç ve mesafeli durur; ilk yaklaşımı reddeder ve yüzünü çevirerek ona tepki verir. Fakat delikanlı pes etmez, yeniden denemeler yapar, küçük fısıltılarla konuşmaya çalışır. Bu durum, sadece iki genç arasındaki bireysel bir yakınlaşma girişimi değildir; aynı zamanda kuşaklar arası çatışmaları ve toplumsal değer yargılarını da içinde barındırır. Otobüste bulunan yaşlı adam ve anlatıcı, bu sahneyi dışarıdan gözlemler; yaşlı adam başta durumu ahlaki bir sorun olarak görürken zamanla ilgisini gizleyemez hâle gelir. Anlatıcı ise geçmişte kendi yaşadığı benzer duyguları hatırlayarak delikanlının yaşadığı gerilimi anlayışla karşılar. Delikanlının konuşma çabası giderek belirginleşir, sonunda kıza adını sorar, telefon numarasını verir ve karşılık bulur. Genç kız da başta dirense de sonunda numarayı tekrar eder ve arama sözü verir. Böylece hikâyenin ana düğümü olan “iletişim kurulabilecek mi?” sorusu çözülür ve iki genç arasında bir bağ kurulmuş olur. Bu düğüm, sadece romantik bir temas değil; aynı zamanda toplumsal bakışların, içsel çatışmaların ve kuşaklar arası algı farklarının da düğümüdür. Bu öyküde genel olarak orta zorlukta bir dil kullanılmıştır. Anlatım, yer yer günlük konuşma diline yaklaşıp da çoğunlukla edebî ve betimleyici bir üslupla ilerler. Bazı bölümlerde ağır ve anlamı derinlemesine düşünmeyi gerektiren kelimelere yer verilmiş; bu da hikâyenin dilini zaman zaman zorlaştırmıştır. Özellikle anlatıcının iç monologları ve toplumsal gözlemler içeren paragraflarda kullanılan kelimeler daha soyut ve düşündürücüdür. Bunun yanı sıra, hikâyede ara ara yerel ağızları veya konuşma diline özgü ifadeleri andıran anlatımlar da kullanılmıştır. Bu durum, karakterlerin konuşmalarına doğallık kazandırır da metnin bazı yerlerinde anlamı takip etmeyi güçleştirmiştir. Deyim ve atasözlerine çok sık yer verilmese de yer yer sembolik anlatımlar

ve dolaylı göndermeler bulunmaktadır. Genel olarak dil ne tamamen sade ne de fazlasıyla ağırdır; okuyucunun dikkatini diri tutacak, düşündürcek, ama gerektiğinde akıcı ilerleyecek bir dengede tutulmuştur.

Sonuç

Kısa öykü, edebî türler arasında yalın yapısıyla dikkat çeken, sınırlı zaman ve mekânda yoğun bir anlatım sunabilen özel bir anlatı formudur. Tek bir olay ya da sahne üzerine kurulan kısa öyküler, karakterlerin ruh hâllerini ve toplumsal bağlamlarını kısa ama etkili bir şekilde aktarabilme becerisiyle öne çıkar. Bu tür, uzun anlatı formlarından farklı olarak ayrıntıya değil, yoğunluğa ve anlam derinliğine dayanır. Edgar Allan Poe'nun bir oturuşta okunabilecek metin olarak tanımladığı kısa öykü, 19. yüzyıldan itibaren Batı'da gelişmiş, zamanla evrensel bir anlatı biçimine dönüşmüştür. Arap edebiyatında ise bu tür, modern anlamda 20. yüzyılın ilk yarısında gelişmeye başlamış, Mahmud Teymur, Muhammed Teymur, Yusuf İdris gibi yazarlarla birlikte kurumsallaşmış ve özgün kimliğini kazanmıştır. Bu bağlamda kısa öykü hem bireysel hem de toplumsal dönüşümleri yansıtan bir araç olarak, Arap edebî geleneğinde önemli bir yer edinmiştir.

Yusuf İdris'in "Durak" adlı kısa öyküsü, bu türün Arap dünyasındaki başarılı örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir. Kısıtlı bir zaman ve mekânda geçen bu hikâye, gündelik hayatın içinden alınmış sıradan bir olay üzerinden bireyler arası ilişkiler, kuşak çatışmaları ve toplumsal değerler üzerine düşündürür. Kış mevsiminde kalabalık bir şehir otobüsünde geçen olaylar, yalnızca bir genç delikanlının utangaç bir kıza yaklaşma girişimi gibi görünse de aslında bu basit olay, farklı bakış açıları ve toplumsal tepkiler aracılığıyla çok katmanlı bir anlam kazanır. Delikanlının cesareti, kızın çekingenliği, küçük erkek kardeşin edilgenliği ve yaşlı yolcuların gözlemci-yargılayıcı tavırları, toplumun değişen değerlerini, modernleşmeyle gelen bireysel özgüveni ve geleneksel ahlâk kalıplarını gözler önüne serer. Öyküde kullanılan anlatıcı, birinci tekil şahıs bakış açısıyla olayları hem dışarıdan gözlemler hem de içsel değerlendirmelerle yorumlar. Bu anlatım biçimi, okuyucunun olayları sadece izlemekle kalmayıp, aynı zamanda anlatıcının zihninde gelişen duygu ve düşünce dünyasına da ortak olmasını sağlar. Dili yer yer edebî ve betimleyici, yer yer konuşma diline yakın bir doğallıktadır. Karakterler, özellikle beden dili ve davranışları üzerinden tanıtılır; uzun açıklamalara yer verilmeden ama etkili biçimde çizilir. Otobüs, yalnızca bir ulaşım aracı değil, aynı zamanda farklı yaş, sınıf ve ahlaki anlayışlara sahip bireylerin geçici olarak bir araya geldiği toplumsal bir kesit olarak işlenmiştir. Bu yönüyle mekân, simgesel bir değer de taşır. "Durak", modern Arap kısa öyküsünün tematik zenginliğini ve anlatı gücünü gösteren önemli bir metindir. Yusuf İdris, orta derecede zorluk ama yoğun anlatımıyla hem bireysel psikolojiyi hem de toplumsal zihniyeti çözümlerebilmiş; kısa öykü türünün "az sözle

çok şey anlatma" ilkesine sadık kalarak derinlikli bir yapı ortaya koymuştur. Bu öykü, yalnızca gençler arasında filizlenen bir duygusal yakınlaşmanın hikâyesi değil, aynı zamanda modernleşen toplumlarda ahlaki değerlerin nasıl değiştiğine, farklı kuşakların bu değişimi nasıl algıladığına dair güçlü bir edebi sorgulamadır. Sonuç olarak, "Durak" hem kısa öykü türünün temel ilkelerine uygun biçimde kurgulanmış, hem de Arap edebiyatının toplumsal işlevini yansıtan nitelikli bir eserdir.

Kaynakça

- Boyd, W. (2006). A short history of the short story. *The quarter*, 3, 5-9.
- Fei, H, H. (2020). Sûrat el-muctema' fi riâyât Yûsuf İdris. *Mecellet-u Kulliyâtü'l-âdab ve'l-ulûmu'l- insâniyye*. 3(35), 45-70.
- Hafız, S. (1992). Modern Arap kısa öyküsü (A. Yüksel, Çev.). *Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 77–96.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- March-Russell, P. (2009). *The Short Story: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- May, C, E. (1994). "The Nature of Knowledge in Short Fiction" in *The New Short Stories Theories*. Charles E. May (Ed.). Athens, Ohio: Ohio University Press, pp. 131-143.
- Poe, E., A. 1994 [1846]. "The *Philosophy of Composition*" in *The New Short Stories Theories*. Charles E. May (Ed.). Athens, Ohio: Ohio University Press, pp. 59-72.
- Polat, İ. E. Dağbaşı, G. &, Özcan, M. (2024). Tevfik el-Hakim'in "Kara Bir Gece" isimli öyküsünün tahlili. *Turkish studies - educational sciences*, 19(1ö), 257-267. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.78250>
- Suçin, M. H. (1998). *Yahyâ Hakkî ve Kısasuhâ el-Kasîra* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taha, Ş, S, M. (2022). El-luga fi edeb Yusuf İdris. *Mecelletü Külliyyeti'l-Âdâb. Cami'at Bursaid*, 22(22), 129-149.
- Tucan, G. (2014). What is a short story besides short? Questioning minds in search of understanding short fiction. *Romanian Journal of English Studies*, 11(1), 144–151. <https://doi.org/10.2478/rjes-2014-0018>
- Yıldız, M. (2002). Arap Edebiyatında İlk Modern Kısa Öykü: Muhammed Teymûr'un Fî'l-Kitâ'ı. *Nûsha*, 2(4), 45-57.
- Yıldız, Ş. (2025). Yûsuf İdris'in hikâye ve romanlarında eğitim. *Nûsha*, 25(60), 1-28. <https://doi.org/10.32330/nusha.1614731>

Arapça Sözlü Çeviri Eğitime Yönelik Örnek Ders Anlatımları ve Sınıf İçi Uygulama Önerileri

Sample Lectures and Classroom Practice Suggestions for Arabic Interpreting Education

Öğr. Gör. Dr. Muhammed KURT

Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
Gazi University, School of Foreign Languages
Ankara / Türkiye
muhammetkurt@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0001-7190-8313

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 21.10.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 10.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 211-233

Atıf / Cite as

KURT, M. (2025). Arapça Sözlü Çeviri Eğitime Yönelik Örnek Ders Anlatımları ve Sınıf İçi Uygulama Önerileri, *Lisânî İlimler Dergisi*, 3(2), 211-233.

Doi: 10.5281/zenodo.18031137

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, Lisânî 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: Sözlü çeviri, profesyonel çevirmenlerin en önemli becerilerinden biridir. Sözlü çeviri, dilin yalnızca yazılı metinlerle değil, hızlı ve doğru biçimde sözlü olarak da aktarılmasını gerektirdiği için, dil becerilerinin en üst düzeyde kullanıldığı alanlardan biridir. Bu beceri, sadece dil bilgilere doğru çeviriler yapmayı değil; aynı zamanda kültürel anlayış, hızlı düşünme, anlamı doğru bir şekilde aktarabilme ve dilin sosyal bağlamını anlama becerilerini de gerektirir. Arapça ve Türkçe hem dil bilgilere yapıları hem de kültürel bağlamları açısından önemli farklılıklar barındıran diller olup; bu diller arasında doğru ve etkin bir sözlü çeviri yapmak, profesyonel çevirmenler için

belirli bir uzmanlık gerektirir. Ancak, bu becerinin öğrenciler tarafından kazanılması ve geliştirilebilmesi için doğru öğretim yöntemlerinin ve sınıf içi uygulamaların önemi büyüktür. Bu makalede, Arapça-Türkçe dil çiftleri üzerinden sözlü çeviri eğitimi için uygulanabilecek çeşitli öğretim yöntemleri ve sınıf içi pratik uygulamaları ele alınmıştır. Ayrıca, değerlendirme yöntemleri ve geri bildirim süreçlerinin öğrencilerin sözlü çeviri becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığı açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sözlü çeviri, Çeviri eğitimi, Arapça, Türkçe, Çeviri edinci

Abstract: Interpreting is one of the most important skills for language learners and professional translators. Since the language must be conveyed orally quickly and accurately rather than simply through a written text, interpreting is one of the areas where language skills are used at the highest level. This skill requires not only grammatically correct translations, but also cultural understanding, quick thinking, the ability to convey meaning accurately, and the ability to understand the social context of the language. Arabic and Turkish are languages with significant differences in both their grammatical structures and cultural contexts, and performing accurate and effective interpreting between these languages requires a certain level of expertise for professional translators. However, correct teaching methods and classroom practices are of great importance for students to acquire and develop this skill. This article will discuss various teaching methods and classroom practical applications that can be applied to interpreting education in the Arabic-Turkish language pair. It will also explain how assessment methods and feedback processes contribute to the development of students' interpreting skills.

Keywords: Interpreting, Translation training, Translation skills, Arabic, Turkish

GİRİŞ

Sözlü çeviri, konuşmacının söylediklerini hedef dile anında veya kısa bir süre içinde sözlü olarak aktaran, dilsel ve kültürel aracılık işlevi gören bir çeviri türüdür. Bu tür çeviri, genellikle konuşmaların gerçek zamanlı olarak çevrilmesini sağlar ve çevirmenlerin dinleme, hızlı anlama ve uygun dilde yeniden ifade etme becerilerini gerektirir. Sözlü çeviri hem birebir hem de çoklu katılımcıların bulunduğu toplantılar, konferanslar, resmi görüşmeler vb. ortamlarda yapılabilir. Sözlü çeviri, yazılı çeviriyle kıyaslandığında çevirmene daha çok sorumluluk yükleyen bir süreci ifade etmektedir. Aymil Doğan sözlü çeviri işini, “seri düşünebilen, aynı anda birkaç işe odaklanabilen, yaşama merak duyan, yoğun stresten yılmayan, iletişimde farklı diller ve kültürler arasında bir aracı olmanın coşkusuyla özleyen insan tipinin, tadına doyamadan yaşayacağı dolu dolu bir serüven” olarak tanımlar (2003, s. 7). Snell-Hornby vd. (1998, s. 302) ise sözlü çeviriyi, “çevirmenin bir papağan gibi kelimeleri duyup aktardığı bir süreç değil, kaynak dilde yapılan konuşmanın anlamını anlayarak algıladığı ve erek dile aktardığı bir süreç” olduğunu vurgular. Bu açıdan bakıldığında çok kısa bir zaman dilimi içerisinde

duyulanı anlayıp, aktarılması gereken bilgiyi not alıp çevirebilmek azımsanmayacak derecede önemli bir iştir.

Sözlü çeviri, temel olarak iki şekilde yapılır:

1. Eşzamanlı Çeviri: Konuşmacının söylediklerini anlık olarak çevirmek, genellikle konferanslarda ve büyük toplantılarda kullanılır. Çevirmenler, bir kulaklık aracılığıyla konuşmaları dinler ve hemen ardından çevrilen dilde aktarımda bulunurlar. Bu, çok hızlı düşünme ve doğru aktarma becerisi gerektirir.

2. Ardıl Çeviri: Konuşmaların daha kısa bölümler halinde çevrilmesidir. Bu tür çeviri genellikle mahkeme gibi resmi toplantılarda veya yüz yüze yapılan görüşmelerde kullanılır. Çevirmen, konuşmacı durduğunda çevirisini yapar. Bu da çevirmenin daha fazla zaman ve dikkatle çalışmasını sağlar.

Sözlü çeviri Türkiye’de 1950’lerin ikinci yarısında ilk örneklerini vermeye başlamıştır. 1980’lerde Türkiye’de dışa açılma hamleleri yapıldığı için uluslararası ilişkilere de ihtiyaç artmış ve bu durum beraberinde sözlü çeviri gereksinimini de getirmiştir (Doğan, 2003). Sözlü çeviri eğitiminin kurumsallaşması ise 1969’da Türkiye’de Konferans Tercümanları Derneği’nin kurulması ve 1982’de Hacettepe Üniversitesi’nde lisans düzeyinde Mütercim Tercümanlık ve Boğaziçi Üniversitesi’nde 1983 yılında Çeviribilim bölümlerinin açılmasıyla başlamıştır (Diriker, 2018, s. 24).

Sözlü çeviri eğitime yönelik pratikler, alanın ilk yıllarında önerildiği şekilde usta-çırak modeline dayanan aktif ve bireysel uygulamalarla sürdürülmektedir (Bayraktar Özer, 2023, s. 3). Bu geleneksel modele göre, eğitmen öğrencilerin sözlü çeviri performanslarını dinler ve bazı değerlendirme kriterlerine dayanarak öğrencilere geribildirim verir. Alanyazında, sözlü çevirmen adaylarını dil ve bilişsel becerilerin yanı sıra, takım çalışması, iletişim ve organizasyon becerileri ile de donatılması gerektiği sıkça belirtilmektedir (Orlando, 2016).

Çeviri edinci, sadece iki dil arasında birebir kelime çevirisi yapmaktan ziyade, anlamı doğru bir şekilde aktarmayı ve kültürel uyumu sağlamayı amaçlar. Bu yetkinlik, dilbilgisi, anlam bilgisi, kültürel bilgi ve metin çözümleme gibi çeşitli alanları kapsar (Kurt, 2025, s.1241). Sözlü çeviri, dil öğreniminde yalnızca kelime ve gramer bilgisinin ötesine geçerek öğrencinin dili bütüncül bir şekilde kullanmasını sağlayan önemli bir süreçtir. Dinleme, anlama ve ifade etme becerilerini aynı anda harekete geçiren bu yöntem, öğrencinin yeni bir dildeki konuşmaları bağlamıyla birlikte kavrama yeteneğini güçlendirir. Örneğin Arapça–Türkçe çeviri yapan bir öğrenci, farklı aksan ve konuşma hızlarını ayırt etmeyi öğrenirken, anlam kaymalarını fark etme ve konuşmanın tonlamasına uygun bir şekilde tepki verme becerisi kazanır.

Bu süreç, yalnızca doğru kelimeleri bulmayı değil, anlamı kültürel yönleriyle birlikte aktarabilmeyi de gerektirir.

Aynı zamanda sözlü çeviri, öğrencinin iletişim becerilerini ve zihinsel esnekliğini de geliştirir. Çevirmen, konuşmayı anında çözümleyip uygun ifadeleri seçerek hedef dile aktarmak zorunda olduğundan, düşünme hızını ve dil kullanma çevikliğini artırır. Arapçadan Türkçeye yapılan çevirilerde tonlama, vurgu ve beden dili gibi unsurların doğru yansıtılması, öğrencinin hem çeviri sürecinde hem de günlük iletişimde daha etkili olmasını sağlar. Böylece sözlü çeviri, dil becerilerini derinleştiren, kültürel farkındalık kazandıran ve öğrenciyi dili aktif biçimde kullanmaya teşvik eden kapsamlı bir öğrenme aracına dönüşür.

Sözlü çevirinin bir diğer önemli rolü, dilin kültürel ve duygusal yönlerinin anlaşılmasıdır. Dil, kültürle iç içe bir yapıdır, bu nedenle çevirmenlerin hem dil bilgisi hem de kültürel bilgiye sahip olmaları gerekir. Dil öğrencileri, sözlü çeviri pratiği yaparken, farklı kültürlerin etkilerini dildeki ifadelerde ve kelimelerde nasıl yansıttığını gözlemler ve kültürel farkındalıklarını artırır (Kommisarov, 1991). Örneğin, Arapçada bir deyim veya halk tabiri, Türkçeye birebir çevrilemez. Çevirmen, bu tür deyimleri ve halk ifadelerini hem dil bilgisi hem de kültürel bilgi ışığında doğru şekilde aktarmalıdır. Dil öğrencileri bu tür pratiklerle kültürel farkındalıklarını geliştirirler. Arapça alanındaki araştırmalar incelendiğinde, deyimsele ifadelerin diğer yabancı dillerde olduğu gibi tamamen bağımsız bir yapı sergileyemediği görülmektedir. Arapça, geniş deyim yapısıyla tanınan bir dil olmakla birlikte, bu deyimlerin tam anlamıyla anlaşılabilmesi için atasözleri veya özlü sözler gibi bağlamlardan bağımsız bir şekilde ele alınmaları gerekmektedir (Demirkazık & Yıldız, 2023, s.1749).

Sözlü çeviride yetkin olabilmek için sahip olunması gereken yetiler üzerine yazılmış-pek çok çalışma görülebilir ancak genel olarak tespit edilen ortak beceriler şu şekilde sıralanabilir (Doğan, 2003, s. 81-82):

1. Düşünme ve Bellek Becerileri
2. Dinleme ve Duyduğunu Anlama Becerileri
3. Konuşma Becerileri
4. Duyuşsal Beceriler
5. Devinsel Beceriler

Sözlü çevirmenin başarılı bir sözlü çeviri süreci gerçekleştirmesini sağlayan en önemli şeylerden biri, Toury'nin normlarında (1995) belirttiği gibi, yeterli bir hazırlık sürecinin çeviri öncesinde yapılmış olmasıdır. "Toury'nin normları yalnızca çeviri sürecinin başlangıç öncesini değil; çevirinin sosyal ve kültürel boyutunu, çeviri dışında var olan sosyal yapı ve politikaları, çevirinin güç ilişkilerini de içine alarak, çevirmenin tüm yetiştirme, eğitim ve hayata

bakış açısından başlayıp çeviriye somut olarak gerçekleştirmesine kadar varan uzun bir çeviri oluşum sürecini içerir. Normlar aynı zamanda toplumsal normların çeviri sürecini etkilemesi anlamına gelmektedir. Toplumsal normlar, çevirinin belirleyicisi olarak, çevirmene etki eden ve çeviri sürecini çevirinin fiziksel ve psikolojik bağlamının ötesinde etkileyen, tüm öğrenilmiş ve deneyimlenmiş bilgilerdir” (Arı, 2014, s. 61).

Daniel Gile ise sözlü çeviri sürecini kendi modelinde üçe ayırmıştır ve bu modeli “effort” olarak belirtmiştir. Bu modelin ilk aşamasını dinleme, çözümleme çabası, ikinci aşamasını üretim çabası ve üçüncü aşamasını ise bellek çabası oluşturmaktadır. Bu modele göre sözlü çeviri sürecinde ortaya çıkan hatalar yeterlilik sorunlarına dayanmaktadır. Sözlü çevirmen bireysel eksikliklerinden dolayı toplam kapasitesini doğru ayarlayamayarak, diğer bir deyişle bir aşamaya ayırması gereken kapasiteden fazlasını kullandığında, diğer bir çabaya yetersiz kalmaktadır. Yani dinleme, çözümleme çabasına aşırı yüklendiğinde diğer iki çabaya gerekli olan kapasite yetersiz kalmaktadır. Sözlü çevirmen tarafından yorumlama etkinliğine sarf edilen bu üç çabanın toplamıdır: (ET = P + E + M). Çaba modeli, yoğun söylem, birleşik özel isimler, öncelemenin ve doğru bir dilbilgisinin önemi, ilgili dillere göre eşzamanlılığın görece zorlukları gibi pek çok güçlüğe de açıklama getiriyor (aktaran Özbent vd., 2016, s. 92).

Gile, söz konusu çeviri modelinde dinleme aşamasını ilk aşama olarak ele almıştır. Sözlü çevirinin ilk aşaması denebilecek dinleme becerisi bu süreç için oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada Arapça dil özelinde dinleme becerisi ve sözlü çeviri süreci ele alınacaktır.

Bu çalışma, Arapça-Türkçe sözlü çeviri eğitimine yönelik örnek ders anlatımları ve sınıf içi uygulama önerileri sunarak hem akademik hem de pratik açıdan alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Literatürde sözlü çeviri eğitimi üzerine çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte, özellikle Arapça-Türkçe dil çiftine odaklanan kapsamlı araştırmalar sınırlıdır. Bu bağlamda, çalışma, çeviri eğitimi alanına yeni bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda, sınıf içi uygulamalara yönelik somut öneriler getirerek, öğretim elemanları ve öğrenciler için uygulanabilir bir rehber niteliği taşımaktadır. Çalışma, sözlü çeviri becerilerinin geliştirilmesine yönelik özgün yöntemler sunmasıyla hem akademik hem de mesleki düzeyde önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

1. YÖNTEM

Bu araştırmada, Arapça-Türkçe sözlü çeviri eğitimi sürecine yönelik örnek ders anlatımları ve sınıf içi uygulama önerileri sunmak amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda genel olarak sayısal analizler değil, betimlemeler kullanılır (Büyüköztürk vd., 2011, s.262). Nitel

araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili olarak doküman analizi yapılabilir. Söz konusu çalışmamızda da bu yolla veriler toplanmıştır

Çalışma, çeviri eğitimi alanındaki mevcut kuramsal çerçeveyi temel alarak, sözlü çeviri pratiğine yönelik etkinlikler ve sınıf içi uygulama önerilerini temel almaktadır.

Araştırmanın yöntemi literatür taraması, örnek ders anlatımları ve uygulama önerileri ve eğitim süreci değerlendirmesi şeklinde üç ana aşamadan oluşmaktadır. Örnek ders anlatımları ve uygulama önerileri kısmında, sözlü çeviri eğitimine yönelik çeşitli yöntemler ve uygulamalar belirlenmiş, bunlar ders anlatımları ve sınıf içi etkinlikler çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu aşamada verilen Arapça örnek cümlelerin araştırmacı tarafından hazırlanmış olması dolayısıyla kaynak bilgisi verilmemiştir. Eğitim süreci değerlendirmesi aşamasında ise; belirlenen ders anlatımları ve uygulamalar, sözlü çeviri eğitimi bağlamında değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur. Bu süreçte, öğrencilerin çeviri sürecindeki bilişsel zorlukları, kültürel uyarlama becerileri ve iletişim stratejileri dikkate alınmıştır.

2. BULGULAR

2.1. Arapça Sözlü Çeviri ve Dinleme Becerisi

Arapça sözlü çeviri, bir dildeki konuşmaların anlık olarak başka bir dile, doğru ve anlamlı bir şekilde çevrilmesi sürecini ifade eder. Bu süreç, yalnızca dil bilgisi ve kelime dağarcığından çok, dinleme becerileri, anlama, hızlı düşünme, dilin inceliklerini kavrayabilme ve kültürel bağlamı doğru bir şekilde aktarma yeteneği gerektirir. Arapça sözlü çeviri; aynı zamanda çevirmenin profesyonel deneyimi ve becerilerini sürekli olarak geliştirmesini gerektiren bir alandır.

2.1.1. Dinleme Becerisinin Önemi

Dinleme becerisi, yabancı dil öğretimi sürecinde önemli rol oynayan becerilerden biri olmasının yanı sıra sözlü çevirinin de temel unsurlarından biridir. “Dil becerileri içinde en geri planda kalan ve bu yüzden de “ihmal edilmiş, unutulmuş, yetim kalmış dil becerisi” olarak nitelendirilse de bu beceri üzerine yapılan çalışmalar günden güne artmaktadır” (Doğan, 2010, s.263). İster çocuk ister yetişkin olsun, anadilini veya herhangi bir yeni yabancı dili öğrenen her kişinin bu beceriyle başlaması gerekir. Çünkü o, dil öğrenmek isteyenlerin hedef dille etkileşimini sağlayan ilk giriş kapısıdır (Alalı, 2022, s.24).

Dinleme esnasında birçok bileşeni olduğu dikkat çekmektedir. Bunlar şu şekilde belirtilebilir (en-Nâka, 1978, s. 126):

- a) Sesleri ve tonlama kalıplarını ayırt edip, bu ses yapılarının ana dildeki karşılığını bilme ve fark etme
- b) Konuşan kişinin mesajının genel anlamını fark etme
- c) Mesajın anlaşılması ve dinleyicinin hafızasında tutulması
- d) Mesajla etkileşim
- e) İletinin içeriğini tartışmak ve uygulamak

Sözlü çeviri sürecinde de çevirmen, konuşmacının söylediklerini hızlı ve doğru bir şekilde anlamalı ve aynı zamanda bu bilgiyi hedef dilde aktarabilmelidir. Dinleme, sadece kelimelerin anlamını çözmek değil, aynı zamanda konuşma hızını, tonlamayı, vurguyu, jest ve mimikleri doğru yorumlamakla ilgilidir. Arapça gibi sesli harflerin, kelime köklerinin ve dil bilgisel yapılarının güçlü bir şekilde işlediği bir dilde, dinleme becerileri oldukça kritik bir öneme sahiptir.

Bu bağlamda dinleme esnasında aşağıdaki aşamalar önerilebilir:

1. İlk Anlamlandırma: Çevirmen, konuşmanın konusunu ve içeriğini hızlıca kavrayarak, dinlemeye başlar. Arapçanın farklı aksanları ve lehçeleri dikkate alınarak, doğru bir şekilde anlamlandırma yapılmalıdır.

2. Anlamanın Çözülmesi: Kelimeler ve cümle yapıları analiz edilir. Arapçadaki bazı sözcükler Türkçeye doğrudan çevrilemeyeceği için, çevirmenin kültürel ve dil bilgisel bilgiye sahip olması önemlidir.

3. Bağlamanın Yorumlanması: Konuşmanın yapısal anlamı dışında, konuşmanın bağlamı da çok önemlidir. Arapçadaki deyimler, kültürel referanslar ve kelimelerin bağlama göre değişen anlamları doğru şekilde anlaşılmalıdır.

4. Zamanlama ve Hız: Arapçadaki cümle yapıları ve uzun cümleler, bazen hızlı bir şekilde anlamlandırmayı zorlaştırabilir. Bu nedenle, hızlı dinleme ve doğru zamanlamayla çeviri yapmak gerekir.

Arapça sözlü çeviri yaparken çevirmenlerin karşılaştığı dinleme zorlukları, dilin özellikleri, dil bilgisel yapısı ve aksan farklılıklarından kaynaklanır. Bu zorlukları anlamak, çevirmenin dinleme becerilerini geliştirirken karşılaşılabileceği engelleri belirlemek açısından faydalıdır.

Arapçadaki Sesli Harfler ve Kelime Yapıları:

Arapça, sesli harflerin rolünün büyük olduğu bir dildir. Birçok kelime, sesli harflerin farklı kullanımlarıyla türetilir ve bu da kelimenin anlamını değiştirebilir.

كَتَبَ “Yazdı”

كُتِبَ “Yazıldı”

كِتَاب “Kitap”

كُتُب “Kitaplar”

كَاتِب “Yazar”

Bu örneklerde görüldüğü gibi, sadece sesli harflerin (harekelerin) değişmesiyle kelimenin anlamı ve hatta dilbilgisel yapısı tamamen değişebilmektedir. Aynı üç harfli kök, farklı kalıplara girdiğinde fiil, isim, sıfat ya da edilgen yapılar oluşturur. Bu da Arapçanın sesli harflere ne kadar bağımlı ve zengin bir yapı sunduğunu gösterir.

Çevirmenin bu tür benzerliklere dikkat etmesi ve cümlelerin bağlamına göre doğru anlamı çıkarması gerekir.

Aksan ve Lehçeler:

Arapçada farklı bölgelere ait çok sayıda aksan ve lehçe vardır. Mısır, Lübnan, Suudi Arabistan, Tunus, Irak, Cezayir gibi ülkelerdeki aksanlar, aynı kelimenin farklı şekilde telaffuz edilmesine yol açabilir. Bu çeşitlilik, sözlü çeviri sırasında çevirmenin doğru anlamasını zorlaştırabilir. Arapça çevirmenin bu aksan farklılıklarını tanıyıp, doğru bağlamda anlamlandırabilmesi gerekmektedir.

2.1.2. Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tavsiyeler

Arapça sözlü çeviri sırasında dinleme becerilerini geliştirmek, çevirmenin başarısını artıran önemli faktörlerden biridir. Dinleme becerisini geliştirmek için birtakım tavsiyeler verilebilir. Dinleme pratikleri, bağlama dayalı anlamlandırma, not tutma tekniklerini etkin bir şekilde kullanma ve hızlı bir dinleme ve çeviri çözümlemesi yapmak bunlardan bazılarıdır.

Arapça Dinleme Pratikleri:

Çevirmenin, Arapça konuşmalarını sürekli dinlemesi, bu dildeki sesleri ve kelimeleri daha iyi tanımasına yardımcı olur. Gelişmiş dinleme becerileri, çevirmenin daha hızlı ve doğru bir şekilde anlam çıkarmasına olanak tanır.

- **Dinleme Kaynakları:** Arapça radyo, televizyon programları, haber bültenleri ve podcast’ler dinleyerek, farklı konuşma hızları ve aksanlar üzerinde pratik yapılabilir.
- **Sesli Kitaplar ve Hikâyeler:** Arapça sesli kitaplar dinleyerek kelime bilgisi ve anlamın nasıl geliştiğini öğrenmek faydalıdır. Aynı zamanda Arapça kültürel öğelere de hâkim olunabilir.

İleri Seviye Anlamlandırma:

Çevirmen, sadece kelimeleri dinlemekle kalmamalı aynı zamanda konuşmanın genel bağlamını anlamaya çalışmalıdır. Bağlama dayalı anlamlandırma, kelimelerin doğru bir şekilde aktarılmasını sağlar. Örneğin; deyimler, halk tabirleri veya kelimelerin çok anlamlı olması durumunda doğru anlamı çıkarmak için bağlama dayalı düşünmek önemlidir.

Dinleme ve Not Tutma Teknikleri:

Sözlü çevirmenlerin hızlı bir şekilde not alması gerekebilir. Bu, çevirmenin sesli olarak dinlediği konuşmayı doğru şekilde aktarmasında önemli bir beceridir. Özellikle karmaşık veya uzun cümleler, not alarak takip edilebilir.

- **Not alma yöntemi:** Arapça konuşmaların anlık çevirisini yapmak için not alma teknikleri geliştirmek çok önemlidir. Çevirmen, anahtar kelimeleri ve cümle yapılarını not alarak, konuşmayı daha etkili bir şekilde çevirebilir. Not alma becerileri hususunda profesyonel bir eğitim önemlidir. Not alma teknikleri bu anlamda önem taşır. Ancak her çevirmen adayının, eğitimi almış olsa da bir süre sonra kendi not alma tekniğini oluşturması önemlidir. Notlar bir süre sonra kişiselleşir. Bir çevirmenin notunu diğeri çözemez.

Dinleme ve Çeviriyi Hızlandırma Çalışmaları:

Çevirmenler, dinledikleri metni hızla çözümlmek ve hızlı bir şekilde doğru çeviriyi yapmak için hızlandırılmış dinleme çalışmaları yapabilirler. Bu tür çalışmalarda, konuşmaların hızını artırarak çeviri becerisi geliştirilebilir.

2.1.3. Dinleme ve Kültürel Bağlam

Dinleme becerisinin gelişmesinde, sadece dilin yapısal ve fonetik özelliklerini anlamak değil, aynı zamanda kültürel bağlamı da doğru bir şekilde kavrayabilmek önemlidir. Arapça, kültürel ve sosyal öğelerin yoğun olduğu bir dil olduğu için, çevirmenlerin Arap toplumlarına dair bilgi sahibi olmaları, doğru bir çeviri yapabilmelerine yardımcı olur.

Arapça konuşmalarda, kullanılan bazı kelimeler ve ifadeler, sadece dilin kendisine değil, o dilin konuşulduğu kültüre de dayalıdır. Bu nedenle, çevirmenin kültürel anlamları doğru bir şekilde tanıyıp yorumlaması gerekir. Örneğin, Arapçadaki “ما شاء الله” ifadesi, genellikle “Allah dilerse” anlamında kullanılır, ancak Türkçede kültürel bir karşılık yoktur. Çevirmenin, bu tür ifadeleri doğru şekilde anlamlandırıp, hedef dilde uygun bir şekilde aktarması gerekir.

2.1.4. Örnek Ders Anlatımları

Ders 1: Temel Çeviri Teknikleri

Dersin Amacı: Öğrencilerin, çeviri yaparken dikkate alması gereken temel ilkeleri anlamalarını sağlamak. Dil bilgisel unsurların ve anlam aktarımının nasıl yapılması gerektiğine dair bilgi sunmak. Bu derste fiil yapıları, harf-i cer yapıları, belirlilik-belirsizlik konusu, bağlaçlar, edatlar, retorik yapılar (Vurgu **فَدَّ، لَفَدَّ، لَفَدَّ، لَفَدَّ** - Seslenme **يا...vb.**) verilebilir.

Dersin İçeriği: Bu derste, öğrenciler Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken anlamın doğru bir şekilde aktarılabilmesi için dikkate almaları gereken dil bilgisel yapıları öğrenirler. Ayrıca, Arapça dilindeki belirli ifadelerin Türkçeye nasıl aktarılacağı üzerine örnekler yapılır.

Arapça Cümle: “فَصَلْتُ الشَّرْكَهَ عَلاَقَتَهَا مَعَ الْمُوظَّفِينَ” (Şirket çalışanlarla ilişkisini kesti.)

Dersin Uygulama Aşaması:

1. Arapça Cümledeki Dil bilgisel Yapıların İncelenmesi:

- “فَصَلْتُ” (fiil): Geçmiş zaman fiili, kelime anlamı olarak “ayırdı” anlamına gelmektedir. Çevirisinde bağlama daha uygun olacak şekilde “keti, sonlandırdı” olarak kullanılmıştır. Bu tür fiillerin çevirisinde, Türkçedeki doğru zaman kipi ve kişi eklerinin kullanılması gerektiği vurgulanır.
- “الشَّرْكَهَ” (isim): “Şirket” olarak çevrilmiştir. İsimlerin doğru cinsiyet ve tekil/çoğul formda çevrilmesi önemlidir.
- “عَلاَقَتَهَا” (ها zamir): “İlişkisini” olarak çevrilmiştir. Arapçadaki zamirlerin doğru şekilde Türkçeye aktarılması gerektiği, özellikle bağlamdaki nesnelerin ve kişilerin dikkatlice takip edilmesi gerektiği anlatılır.
- “مَعَ” (harf-i cer): Türkçeye “ile” olarak çevrilmiştir. Bu tür eklerin doğru bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanır.

2. Dil bilgisel Yapıların Türkçedeki Karşılıkları Üzerine Tartışma:

- Arapçadaki geçmiş zaman fiili, Türkçede hangi zamanla karşılanmalıdır?
- Türkçedeki özne ve yüklem ilişkisi nasıl işler? Özellikle Arapçadaki özne-yüklem ilişkisini Türkçeye aktarırken dikkat edilmesi gereken hususlar.

Ödev: Öğrencilerden, benzer yapılarla Arapça cümleler oluşturmaları ve bunları Türkçeye çevirmeleri istenir.

Ders 2: Kültürel Farklılıkların Çeviriye Etkisi

Dersin Amacı: Öğrencilere, Arapça ve Türkçe arasındaki kültürel farklılıkların çeviriye nasıl etki edebileceğini göstermek. Kültürel bağlamda yerel ifadelerin, deyimlerin ve terimlerin çevirisinde karşılaşılan zorlukları açıklamak.

Dersin İçeriği: Arapça ve Türkçe'nin farklı kültürel yapıları, çeviri sırasında anlam kaymalarına yol açabilir. Bu derste, kültürel öğelerin çeviriye etkisi üzerinde durulacak ve özellikle deyimler, mecazlar ve halk arasında kullanılan ifadeler ele alınacaktır.

Arapça Cümle:

”يد واحدة لا تصفّق“

في مدرسة صغيرة، أراد الطلاب أن يُنظّموا حملة يلتفتون فيها إلى أهمية النظافة في ساحة المدرسة. حاول سامي أن يعمل وحده، فحمل المكنسة وبدأ يُنظّف. ولكن بعد دقائق شعر بالتعب، ولم يستطع أن يُكْمِل. رآه صديقه علي وقال له:

”يا سامي، يد واحدة لا تُصَفِّقُ. لِنَعْمَلْ جميعاً معاً.“

جاء الطلاب، وبدأوا يُنظّفون الساحة معاً. وبعد وقتٍ قصير أصبحت الساحة نظيفةً وجميلة. ابتسم سامي وقال:

”عندك حقّ يا علي، فالعمل يكون أسهل عندما نتعاون.“

Dersin Uygulama Aşaması:

1. Deyimlerin Çevirisi:

- Bu cümledeki ”يد واحدة لا تصفّق“ ifadesi, kelime anlamıyla Türkçeye “ Bir el alkışlamaz” şeklinde çevrilebilir, ancak anlam aynı şekilde aktarılmayabilir. Bu deyim, tek başına yapılan çabanın yeterli olmayacağını, iş birliği ve dayanışmanın önemini vurgular. Ancak bu şekilde doğrudan Türkçeye çevrilirse anlam tam aktarılmayabilir Türkçede benzer bir anlamı taşıyan ve başarıya ulaşmak için birlik olmak gerek» anlamında kullanılan “Bir elin nesi var, iki elin sesi var” (Türk Dil Kurumu, 2025) atasözü aynı anlamı çok daha doğal ve kültürel bağlama uygun bir şekilde ifade eder. Dolayısıyla, birebir çeviri yerine deyimsele eşdeğer kullanmak gerekir.

2. Kültürel Yorumlama:

- Öğrenciler, kültürel olarak farklı deyimlerin çevirisinin nasıl yapılması gerektiğini öğrenirler. Çevirmenler, deyimlerin anlamını tam olarak yansıtmak için hedef dildeki benzer deyimleri ya da açıklamaları kullanabilirler.
- Arapçadaki deyimlerin Türkçedeki karşılıkları ile ilgili kültürel farkların üstesinden gelme yöntemleri anlatılır.

Ödev: Öğrenciler, Arapçadan Türkçeye farklı deyimler çevirecek ve her birinin anlamını açıklayacaklardır.

Ders 3: Hızlı Çeviri ve Zaman Yönetimi

Dersin Amacı: Öğrencilere, sınırlı bir süre içinde doğru ve hızlı çeviri yapma becerisini kazandırmak. Sözlü çeviri sırasında zaman baskısının nasıl yönetileceği üzerine uygulamalar yapmak.

Dersin İçeriği: Bu derste, öğrenciler hızlı çeviri yaparken karşılaşılabilecekleri zorlukları aşabilmek için zaman yönetimi teknikleri üzerinde çalışacaklardır. Bu beceri, çevirmenlerin hızlı düşünme ve karar verme yeteneklerini geliştirir.

Arapça Metin:

يعتبر الوقت من أهم الموارد التي يمتلكها الإنسان، فهو عامل أساسي في تحقيق النجاح والتقدم في الحياة. ومع ذلك، يعاني كثير من الناس من ضياع الوقت بسبب عدم التخطيط الجيد أو الانشغال بأمر غير ضروري لذلك يعد تنظيم الوقت مهارة ضرورية يجب على كل فرد تطويرها. من أهم طرق إدارة الوقت تحديد الأولويات، حيث ينبغي للفرد أن يركز على المهام الأكثر أهمية قبل غيرها. كما أن وضع جدول زمني يومي أو أسبوعي يساعد في تحقيق الأهداف بكفاءة أكبر.

Dersin Uygulama Aşaması:

1. Zaman Yönetimi Alıştırmaları:

- Öğrenciler, verilen metinleri 1-2 dakikada hızlıca çevirmeye çalışırlar. Burada önemli olan, doğru anlamı hızlıca yakalayarak çeviriyi yapmak ve zaman kaybını önlemektir. Verilen cümle ya da metinlerin uzunluğu ve zorluğuna göre süre uzatılabilir.
- **Çevirmenin dikkat etmesi gereken başlıca noktalar:** Anlamın kaybolmaması, zamanında bitirilmesi, doğru terimlerin kullanılması.

2. Zaman Baskısı Altında Çeviri:

- Öğrenciler, verilen metni kısa süre içinde çevirmek için “görsel” ve “duysal” ipuçlarını nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Türkçeye geçiş yaparken, Arapçadaki yapısal unsurları hızlıca analiz etmeleri gerekmektedir.

Ödev: Öğrenciler, beş kısa Arapça metin alacak ve bunları üç dakikada çevireceklerdir. Her metin için çeviriyi yaptıktan sonra, hangi tekniklerle zaman kazandıklarını yazılı olarak açıklayacaklardır.

Ders 4: Etkileşimli Çeviri Pratikleri

Dersin Amacı: Öğrencilerin çevirilerini diğer öğrencilerle etkileşim içinde yapmalarını sağlayarak hem dinleme hem de hızlı tepki verme becerilerini geliştirmelerini sağlamak.

Dersin İçeriği: Bu derste, öğrenciler arasında etkileşimli çeviri pratikleri yapılır. Bir öğrenci Arapça metni sesli okur ve diğer öğrenci aynı metni hemen Türkçeye çevirir. Bu alıştırma, öğrencilerin gerçek zamanlı çeviri yapma yeteneklerini geliştirir.

Arapça Metin:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

اليوم أفف أمامكم بفخر وسعادة لأشارككم أهم الإنجازات التي حققناها خلال السنوات الماضية. فمنذ أن توليت منصبي، كنت أؤمن بأن خدمة الشعب هي مسؤولية عظيمة، وعملت بكل جهد من أجل تحسين حياة كل فرد في مجتمعنا. في مجال البنية التحتية، قمنا بتحديث الطرق والجسور لتسهيل حركة المواطنين وتقليل الازدحام المروري. كما نفذنا مشاريع لتطوير شبكات المياه والكهرباء، حتى تصل الخدمات الأساسية إلى كل منزل. أما في قطاع الصحة، فقد افتتحنا عدة مستشفيات ومراكز طبية جديدة، وزودناها بأحدث الأجهزة والتقنيات لضمان حصول الجميع على رعاية صحية متقدمة. كما قمنا بدعم الكوادر الطبية وتوفير الأدوية اللازمة للمستشفيات الحكومية. وفيما يتعلق بالتعليم، عملنا على بناء مدارس جديدة، وتحديث المناهج الدراسية، وتوفير منح دراسية للطلاب المتفوقين، لأننا نؤمن بأن التعليم هو أساس بناء المستقبل. كما ركزنا على تحسين الاقتصاد من خلال دعم المشاريع الصغيرة والمتوسطة، وتوفير فرص عمل جديدة للشباب، وتعزيز الاستثمار لجعل اقتصادنا أقوى وأكثر استقراراً. أيها الإخوة والأخوات، إن هذه الإنجازات لم تكن لتتحقق لولا دعمكم وثقتكم. ونحن مستمرون في العمل بكل إخلاص من أجل مستقبل أفضل لنا جميعاً.

شكراً لكم، وعاشت أمتنا قوية مزدهرة!

Dersin Uygulama Aşaması:

- Öğrenciler, aynı anda çeviri yaparken dikkat etmeleri gereken ipuçları verilir. Anlamanın korunması ve hızlı tepki verilmesi üzerinde durulur.
- Etkileşimli çalışma ile bir öğrenci Arapça metni sesli okur ve diğer öğrenci aynı metni hemen Türkçeye çevirir. Bu ders anlatımları üzerinden öğrenciler, Arapça-Türkçe sözlü çeviri becerilerini geliştirebilir ve sınıf içinde çeşitli alışımlarla pratik yapabilirler.

2.1.5. Sınıf İçi Uygulamalar

Sözlü çeviri eğitimi, sadece dil bilgisi ve teknik beceriler değil, aynı zamanda öğrencilerin hızlı düşünme, doğru anlam aktarımı yapabilme ve çeşitli kültürel bağlamlarda uygun tercüme yapma yeteneklerini de geliştirir. Aşağıda belirtilen sınıf içi uygulamalar, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak tasarlanmıştır.

1. Dinleme ve Anlama Çalışmaları

Amaç: Öğrencilerin Arapça ve Türkçe metinleri dinleyerek anlamalarını geliştirmek.

Açıklama: Sözlü çeviri yapabilmek için ilk adım, dinleme becerisinin güçlü olmasıdır. Bu uygulama, öğrencilerin Arapça metinleri doğru şekilde

anlamalarını ve Türkçeye doğru çevirebilmelerini sağlar. Öğrencilere, sesli Arapça metinler dinletilir ve ardından bu metinlerin çevirisi yapılır.

Uygulama Adımları:

1. **Metin Seçimi:** Öğrencilere kısa Arapça metinler dinletilir. Bu metinler günlük konuşmalardan, haber bültenlerinden veya basit sohbetlerden seçilebilir.
2. **Dinleme Alıştırması:** Öğrenciler, metni bir veya iki kez dinlerler. Ardından, anlamadıkları kelimeler için sözlükten yardım alırlar.
3. **Çeviri:** Dinlenen metnin ardından öğrenciler, dinlediklerini doğru bir şekilde Türkçeye çevirmeye çalışırlar.
4. **Geri Bildirim:** Öğrencilerin yaptığı çeviriler, öğretim elemanı tarafından kontrol edilir ve doğru olmayan noktalar üzerinde durulur.

Arapça Metin:

مشاهدينا الكرام، أهلاً وسهلاً بكم في النشرة الجوية لهذا اليوم. نبدأ بتوقعات الطقس في العاصمة أنقرة. تشير الأرصاد الجوية إلى أن الطقس اليوم سيكون معتدلاً خلال ساعات النهار، حيث تبلغ درجة الحرارة العظمى حوالي ٠٢ درجة مئوية، مع سماء صافية إلى غائمة جزئياً. أما في المساء، فمن المتوقع أن تنخفض درجات الحرارة إلى ٢١ درجة مئوية، مع احتمال تشكل الضباب في بعض المناطق. الرياح ستكون خفيفة إلى معتدلة السرعة، قادمة من الشمال الشرقي، مما يجعل الأجواء لطيفة ومناسبة للأنشطة الخارجية. ولكن يُنصح بأخذ الاحتياطات مساءً بسبب انخفاض درجات الحرارة. كانت هذه آخر التحديثات حول حالة الطقس، نتمنى لكم يوماً سعيداً. ابقوا معنا لمتابعة المزيد من الأخبار!

2. Yansımali Çeviri Egzersizleri

Amaç: Öğrencilerin anında ve doğru bir şekilde çeviri yapabilmelerini sağlamak.

Açıklama: Yansımali çeviri, öğrencilerin dinledikleri veya okudukları metni hızlıca çevirmelerini gerektirir. Bu uygulama, öğrencilerin hem anlama hem de çeviriyi hızlı bir şekilde yapma yeteneğini geliştirir. Ayrıca, öğrencilerin kısa süreli hafızalarını ve zihinsel esnekliklerini kullanmalarını sağlar.

Uygulama Adımları:

1. **Metin Seçimi:** Öğrencilere kısa, anlamlı Arapça metinler verilir.
2. **Çeviri Yapma:** Öğrenciler, metni hızlıca Türkçeye çevirmeye çalışırlar. Buradaki ana hedef, çeviriyi doğru yapabilmek ve zamanı etkin kullanabilmektir.
3. **Çeviri Sonrası Tartışma:** Öğrencilerin yaptığı çeviriler üzerinde bir tartışma yapılır. Öğrenciler, doğru veya yanlış yaptıkları noktalar hakkında geri bildirim alır ve daha iyi nasıl çeviri yapabilecekleri üzerine konuşurlar.

- 4. Tekrar Çalışması:** Öğrenciler aynı metni bir kez daha çevirir, bu sefer önceki hatalarını düzelterek daha hızlı bir çeviri yapmaya çalışırlar.

Örnek Uygulama:

Arapça Cümleler:

النظام التعليمي في بلادنا يتطور بسرعة.
يحب على الكثير من الناس قراءة الكتب في أوقات فراغهم.
ذهبْتُ إلى السوق أمس لشراء بعض الفواكه والخضروات.
الطقس اليوم معتدل والشمس مشرقة في السماء.
أدرس اللغة العربية منذ عامين وأحاول تحسين مهاراتي يوميًا.
في العطلة القادمة، سأزور عائلتي وأقضي وقتًا ممتعًا معهم.

Hedef: Bu uygulama, öğrencilerin hızla doğru çeviriler yapabilmelerini, hatalarını anında fark edip düzeltmelerine yardımcı olur.

3. Rol Oynama

Amaç: Öğrencilerin gerçek yaşam senaryolarında çeviri yapma becerilerini geliştirmek.

Açıklama: Bu uygulama, öğrencilere günlük yaşamda veya iş ortamlarında karşılaşılabilecekleri senaryolar üzerinden çeviri yapma pratiği sağlar. Rol oynama, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirirken, aynı zamanda çeviri yeteneklerini de pekiştirir.

Uygulama Adımları:

- 1. Senaryo Belirleme:** Öğrenciler için bir senaryo seçilir. Bu senaryo, bir diplomatik toplantı, ticari bir görüşme, bir turistik gezi veya bir telefon görüşmesi gibi günlük yaşamda karşılaşılabilecek bir durum olabilir.
- 2. Rol Dağılımı:** Öğrenciler iki grup halinde çalışır: Bir grup Arapça konuşanları, diğer grup ise Türkçe konuşanları temsil eder.
- 3. Çeviri Yapma:** Öğrenciler, senaryo üzerinden konuşmalarını yaparken, anlık olarak çeviri yaparlar. Çeviriler, bir öğrenciye veya gruba aktarılan sözlü metinleri doğru şekilde iletmeye dayanır.
- 4. Geribildirim:** Rol oyunu sonunda öğretim elemanı, öğrencilerin çevirilerinin doğruluğunu değerlendirir ve geribildirim verir.

Örnek Uygulama:

- **Senaryo:** Bir turistin Türkçe bilmeyen bir Arap turist ile konuşarak, şehirdeki önemli yerleri öğrenmesi.
- Öğrencilerden biri turist rolünü üstlenirken, diğer öğrenci bir şehir rehberi olur ve Arapça cevaplar verir. Öğrenci Türkçeye doğru çeviriler yaparak rehberlik eder.

Hedef: Bu tür simülasyonlar, öğrencilerin kendilerini çevirmen olarak hissetmelerine ve gerçek dünyada karşılaşılabilecekleri durumlara daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olur.

4. Sözlü Çeviri Pratikleri

Amaç: Öğrencilerin, kısa metinler üzerinden çeviri yaparak sözlü çeviri becerilerini geliştirmeleri.

Açıklama: Bu uygulama, öğrencilerin gerçek zamanlı sözlü çeviri yapmalarını sağlar. Öğrenciler, metinleri doğru şekilde dinleyip, hızlıca ve akıcı bir biçimde Türkçeye çevirmelidirler. Bu uygulama, çeviri hızını ve doğruluğunu artırmak için oldukça etkilidir.

Uygulama Adımları:

1. **Metin Seçimi:** Öğrencilere kısa ve anlamlı Arapça metinler verilir. Bu metinler, haber bülteni, basit bir sohbet ya da röportaj olabilir.
2. **Çeviri Pratiği:** Öğrenciler, metni dinledikten sonra, metni hızlıca ve doğru bir şekilde Türkçeye çevirmeye çalışırlar.
3. **Zaman Kısıtlaması:** Bu uygulama, öğrencilere belirli bir süre içinde çeviri yapmalarını gerektirir. Örneğin, 3 dakika içinde kısa bir metnin Türkçeye çevrilmesi hedeflenir.
4. **Değerlendirme:** Çeviriler tamamlandıktan sonra öğretim elemanı, doğru ve yanlış noktaları belirtir ve çeviri sürecinin hızını değerlendirir.

Örnek Uygulama:

Arapça Metin:

المحاور : أهلاً وسهلاً بك أستاذ أحمد، نحن سعداء بوجودك معنا اليوم. في البداية، هل يمكنك أن تخبرنا عن روايتك الجديدة؟

الكاتب : شكراً لكم على الاستضافة. روايتي الجديدة تحمل عنوان "رحلة بلا نهاية"، وهي تتحدث عن شاب يبحث عن معنى الحياة من خلال رحلاته إلى أماكن مختلفة وثقافات متنوعة.

المحاور : ما الذي ألهمك لكتابة هذه الرواية؟

الكاتب : الفكرة جاءت من تجربتي الشخصية في السفر والتعرف على أشخاص من خلفيات مختلفة. أردت أن أنقل هذه التجارب إلى القراء من خلال قصة مليئة بالمغامرة والتأمل.

المحاور : ما هي الرسالة التي تحاول إيصالها من خلال هذه الرواية؟

الكاتب : أريد أن أوضح أهمية البحث عن الذات وعدم الخوف من التغيير. الرواية تسلط الضوء على أن الحياة مليئة بالفرص، ويجب على الإنسان أن يكون شجاعاً ليغتنيها.

المحاور : جميل جداً! هل لديك مشاريع جديدة للمستقبل؟

الكاتب : نعم، أعمل حاليًا على كتاب جديد سيكون مختلفًا عن أعمالي السابقة، ولكنني لن أفصح عن التفاصيل الآن.

المحاور : نتمنى لك كل التوفيق، وشكرًا على هذه المقابلة الشيقة!

الكاتب : شكرًا لكم، وأنا سعيد بهذا اللقاء.

Hedef: Öğrencilerin hızla doğru çeviriler yapabilmelerini sağlamak, böylece sözlü çevirilerde doğru aktarım becerilerini pekiştirmelerini sağlamak.

5. Zaman Yönetimi Uygulamaları

Amaç: Öğrencilerin sözlü çeviri sırasında zaman baskısını yönetmelerini öğretmek.

Açıklama: Zaman baskısı altında çeviri yapmak, özellikle sözlü çeviride önemli bir beceridir. Bu uygulama, öğrencilerin çeviri yaparken zaman yönetimini geliştirmelerine olanak tanır.

Uygulama Adımları:

- 1. Zaman Kısıtlı Çeviri:** Öğrenciler, bir metni dinlerken sadece belirli bir süre içinde Türkçeye çevirmeleri istenir. Bu süre genellikle 3-5 dakika arasında olur.
- 2. Zamanı Etkin Kullanma:** Öğrenciler, zaman yönetimini sağlamak için hızlıca anlamaya odaklanmalı, gereksiz detaylardan kaçınmalıdırlar.
- 3. Çeşitli Zorluk Seviyeleri:** Metinler, başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar farklı zorluk derecelerine sahip olabilir. Zaman baskısı altında daha zor metinler seçilir.

Hedef: Bu uygulama, öğrencilerin çeviriyi hem doğru hem de hızlı bir şekilde yapmalarını sağlar, zaman baskısı altında etkili çeviri yapabilme yeteneğini artırır.

2.1.6. Değerlendirme Yöntemleri ve Geri Bildirim

Sözlü çeviri eğitimi, sadece dil becerilerinin gelişmesini sağlamakla kal-

maz, aynı zamanda öğrencilerin iletişim, hızlı düşünme, anlam aktarımı, kültürel farkındalık ve zaman yönetimi gibi becerilerinin de güçlenmesine katkı sağlar. Bu nedenle, doğru değerlendirme yöntemleri ve geri bildirim, öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve onları doğru yönlendirmek için kritik öneme sahiptir.

1. Sürekli Değerlendirme

Amaç: Öğrencilerin gelişim süreçlerinin sürekli olarak izlenmesi ve gerektiğinde yönlendirilmesidir.

Açıklama: Sürekli değerlendirme, öğrencilerin ilerlemesini günlük veya haftalık olarak izlemek, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu tür bir değerlendirme, öğretim elemanlarının öğrencilerin çeviri becerilerindeki değişiklikleri takip etmelerine ve gerektiğinde ek destek vermelerine olanak tanır.

Uygulama Adımları:

- 1. Ders İçi Çalışmalar:** Öğrenciler, ders içinde yapılan uygulamalar sırasında gözlemlenir. Öğretim elemanı, öğrencilerin çeviri hızlarını, doğruluklarını ve kültürel bağlamı anlama becerilerini değerlendirir.
- 2. Çeşitli Formatlarda Uygulamalar:** Öğrencilerin sesli ve yazılı çevirilerini, bireysel ve grup çalışmaları üzerinden değerlendirilebilir. Bu şekilde öğrencilerin farklı durumlar altında nasıl performans gösterdiği gözlemlenir.
- 3. Çalışma Günlükleri:** Öğrenciler, her ders sonrası hangi becerileri geliştirdiklerini, hangi alanlarda zorluk çektiklerini yazılı olarak paylaşabilirler. Bu günlükler, öğrencilerin kendi gelişimlerini değerlendirmelerine yardımcı olur.

Örnek: Öğrenci, her hafta Arapça bir metni Türkçeye çevirmeye çalışırken, hız ve doğruluk açısından nasıl ilerlediği öğretim elemanı tarafından takip edilir. Öğrencinin zayıf olduğu konularda ek alıştırmalar önerilebilir.

2. Performans Değerlendirmesi

Amaç: Öğrencilerin çeviri becerilerini gerçek zamanlı olarak değerlendirmek.

Açıklama: Performans değerlendirmesi, öğrencilerin çeviri yeteneklerini gerçek bir ortamda, yani dinleme ve anında çeviri yaparak ölçmeyi amaçlar. Bu değerlendirme türü, öğrencilerin ne kadar hızlı ve doğru çeviri yapabildiklerini anlamak için kullanılır.

Uygulama Adımları:

- 1. Zaman Kısıtlatmalı Çeviri Uygulamaları:** Öğrenciler, belirli bir süre içinde Arapça bir metni Türkçeye çevirmelidirler. Bu metinler, dersin seviyesine uygun olarak kısa ve anlamlı olabilir. Performans, çevirinin doğruluğu ve hızlı yapılması üzerinden değerlendirilir.
- 2. Karmaşık Metinler Üzerinden Çeviri:** Öğrenciler, daha karmaşık ve uzun metinlerle çalışabilirler. Öğrencilerin, metnin anlamını doğru şekilde aktarabilme yetenekleri de göz önünde bulundurulur.
- 3. Sözlü Çeviri:** Öğrenciler, sesli bir Arapça metni dinleyip, anında Türkçeye çevirmeye çalışırlar. Bu işlem, çevirinin doğruluğu, hız ve öğrencinin sesi düzgün bir şekilde aktarma becerisini içerir.

Örnek: Öğrenciler, bir haber metnini dinlerken anında çeviri yaparlar. Metnin tamamlanması üç dakika içinde olmalıdır. Hedef hem hızlı hem de doğru bir şekilde çeviri yapabilmektir.

3. Anket ve Öz Değerlendirme

Amaç: Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmelerini sağlamak ve öğretim elemanı ile iş birliği içinde gelişimlerini izlemektir.

Açıklama: Öğrencilerin, gelişimlerini izlemek için kendi performanslarını değerlendirdiği anketler veya öz değerlendirme formları kullanılır. Bu, öğrencilerin hangi konularda zorlandıklarını ve hangi alanlarda başarılı olduklarını anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğretim elemanı ve öğrenci arasında daha açık bir iletişim kurulmasına olanak tanır.

Uygulama Adımları:

- 1. Öz Değerlendirme Formları:** Her ders veya uygulama sonrasında öğrencilere kısa bir öz değerlendirme formu verilir. Bu formda, öğrencilerin ne kadar başarılı olduklarını ve hangi konularda daha fazla çalışmaları gerektiğini belirlemeleri istenir.
- 2. Anketler:** Öğrencilerden, çeviri derslerinin sonunda veya belirli aralıklarla, öğretim yöntemleri hakkında geri bildirim almaya yönelik anketler doldurmaları istenir.
- 3. Hedef Belirleme:** Öğrenciler, hangi becerileri geliştirmek istediklerine dair hedefler koyar. Bu hedefler, öğretim elemanı ile birlikte gözden geçirilir ve ilerleme izlenir.

Örnek: Bir öğrenci, metin çevirisi sırasında zorlandığı dil bilgisel yapılar veya kelime seçimlerini belirler ve öğretim elemanına geri bildirir. Bu geri bildirim, sonraki derslerde ek alıştırmalarla desteklenir.

4. Geri Bildirim ve Düzenleme

Amaç: Öğrencilerin yaptığı hataları doğru bir şekilde anlamalarını sağlamak ve gelişimlerini teşvik etmektir.

Açıklama: Geri bildirim, öğrencilerin gelişim süreçlerinde rehberlik eder ve öğrenme hatalarını düzeltmeye yardımcı olur. Etkili geri bildirim, sadece hataları belirtmekle kalmaz, aynı zamanda nasıl düzeltileceği konusunda öğrencilere yol gösterir. Bu, öğrencinin motivasyonunu artırmak ve doğru çeviri tekniklerini öğrenmelerine yardımcı olmak için kritik öneme sahiptir.

Uygulama Adımları:

- 1. Anında Geri Bildirim:** Öğrencilerin çeviri sırasında öğretim elemanı, doğru çeviri tekniklerini ve dil bilgisel hataları anında belirleyebilir. Bu, öğrencinin çeviri sürecinde hatalarını hemen düzeltmesini sağlar.
- 2. Grup Çalışmalarında Geri Bildirim:** Grup çalışmaları sırasında, öğrenciler birbirlerinin çevirilerine geri bildirimde bulunurlar. Bu, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır.
- 3. Kapsamlı Değerlendirme:** Her öğrencinin yaptığı çevirinin ardından, çeviri metninin tümü üzerine geri bildirim verilir. Öğrencinin çeviri sürecinde hangi stratejileri kullandığı, hangi noktaların geliştirilmesi gerektiği ve güçlü yönlerinin neler olduğu açıklanır.

Örnek: Öğrenci, bir metni çevirdiğinde öğretim elemanı, «Bu cümlelerin çevirisinde zaman kipini yanlış kullanmışsın, ‘geçtiğimiz yıl’ demelisin. Ayrıca ‘reklam’ yerine ‘ilan’ kullanmak daha uygun olurdu» gibi özel geri bildirimler verir.

5. Akran Değerlendirmesi

Amaç: Öğrencilerin birbirlerinin çevirilerini değerlendirerek, farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak.

Açıklama: Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinin çevirilerini gözden geçirdiği ve geri bildirim sağladığı bir değerlendirme yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin kendi çeviri becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda başkalarının hatalarından öğrenmelerine olanak tanır.

Uygulama Adımları:

- 1. Çeviri Paylaşımı:** Öğrenciler, kendi yaptıkları çevirileri bir başkasıyla paylaşır.
- 2. Akran Geri Bildirimi:** Öğrenciler, birbirlerinin çevirilerini değerlendirir ve yorumlar yaparlar. Bu geri bildirim, dil bilgisel doğruluk, anlamın aktarımı ve kelime seçimleri üzerine olabilir.

- 3. İyileştirme:** Öğrenciler, aldıkları geri bildirimleri dikkate alarak çevirilerini yeniden gözden geçirir ve düzenlerler.

Örnek: Öğrenci A, bir Arapça metni çevirdikten sonra, öğrenci B bu çeviriyi inceler ve “Burada kullanılan ‘serbest’ kelimesi yerine ‘özgür’ daha doğru olur” gibi geri bildirimlerde bulunur. Öğrenci A, bu geri bildirimi dikkate alarak çevirisini düzeltir.

6. Final Değerlendirmesi

Amaç: Öğrencilerin genel performanslarını ve gelişimlerini ölçmek.

Açıklama: Final değerlendirme, öğrencilerin çeviri becerilerinin genel bir değerlendirmesidir. Bu değerlendirme, öğrencinin bir dönem boyunca öğrendiği tüm becerilerin kapsamlı bir ölçümüdür.

Uygulama Adımları:

- 1. Final Testi:** Öğrenciler hem Arapça hem de Türkçe metinlerden oluşan bir final testi yaparlar. Bu test, öğrencinin çeviri hızını, doğruluğunu, dil bilgisel bilgilerini ve kültürel farkındalıklarını değerlendirir.
- 2. Bireysel Çalışmaların Değerlendirilmesi:** Öğrencilerin ders boyunca yaptığı bireysel çalışmalar ve öz değerlendirme formları gözden geçirilir.
- 3. Final Geri Bildirimi:** Öğrenciler, final sınavı ve genel performanslarına dair öğretim elemanından kapsamlı geri bildirim alırlar.

Örnek: Öğrencilerden bir haber metnini çevirerek hem anlamı hem de kültürel bağlamı doğru bir şekilde aktararak final değerlendirmesinde başarılı olmaları beklenir.

SONUÇ

Sözlü çeviri, sadece dil bilgisi ve teknik becerilerle sınırlı bir süreç değildir aynı zamanda öğrencilerin hızlı düşünme, doğru anlam aktarımı ve kültürel farkındalık geliştirmelerini sağlayan bir eğitim alanıdır. Arapça ve Türkçe dillerindeki yapısal farklılıklar, öğrencilerin sözlü çeviri becerilerini geliştirmeleri için doğru stratejiler gerektirir. Bu stratejiler arasında dinleme ve anlama çalışmaları, yansımali çeviri egzersizleri, rol oynama ve simülasyonlar gibi uygulamalar yer alır. Ayrıca, öğrencilerin gelişim süreçlerini izleyebilmek için sürekli değerlendirme, performans değerlendirmesi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme gibi yöntemler kullanılarak öğretim süreci desteklenebilir.

Geri bildirim, öğrencilerin hatalarını anında fark etmelerini ve düzeltmelerini sağlamak için önemli bir araçtır. Geri bildirim süreçleri, öğrencilerin

çeviri becerilerini daha hızlı geliştirmelerine yardımcı olurken, onların özgüven kazanmalarını ve çeviri stratejilerini daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlar.

Sözlü çeviri, yalnızca iki dil arasında aktarım yapılan teknik bir süreç değil; aynı zamanda bilişsel esneklik, kültürel yorumlama, hızlı karar verme ve etkili iletişim gibi çok boyutlu becerilerin bir araya geldiği dinamik bir alandır. Bu bağlamda, Arapça ve Türkçe gibi dil ve kültür bakımından birbirinden farklı iki dil arasında sözlü çeviri yapmak, özel stratejilerle desteklenen nitelikli bir eğitimi gerekli kılmaktadır.

Çalışmada önerilen dinleme-anlama egzersizleri, yansımali çeviri çalışmaları, rol oynama ve simülasyon gibi uygulamaların sistematik şekilde derslerde kullanılması hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının çok yönlü kazanımlar sağlamasına yardım edebilir. Öğrenciler, bu tür uygulamalar sayesinde gerçek çeviri ortamlarına daha yakın deneyimler elde ederek, özgüven geliştirebilir; anlamı hızlı ve doğru biçimde aktarma, kültürel içerikleri uyarlama, anlık karar verme gibi mesleki yeterliliklerini artırabilirler. Ayrıca, bireysel ve grup çalışmaları yoluyla dilsel yetkinliklerinin yanı sıra sosyal ve duygusal becerileri de gelişebilir.

Öğretim elemanları açısından ise bu etkinlikler, öğrenci performansını daha yakından gözlemleme, öğrenme süreçlerini yapılandırma ve ihtiyaçlara göre ders içeriklerini esnek biçimde uyarlama imkânı sunar. Geri bildirim, öz ve akran değerlendirme gibi ölçme yöntemlerinin kullanılması, öğrenme süreçlerinin daha etkin bir şekilde yönetilmesini sağlar. Böylece öğretim elemanları, sadece bilgi aktaran değil, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif tutan birer rehberle dönüşür.

Bu bütüncül yaklaşım, sadece akademik düzeyde bir çeviri yeterliliği kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin profesyonel hayatta karşılaşacakları çokdilli ve çokkültürlü iletişim ortamlarında etkili çeviri yapabilme becerisini geliştirebilir.

Sonuç olarak, sözlü çeviri eğitiminin uygulamalı, öğrenci merkezli ve değerlendirme odaklı yöntemlerle desteklenmesi hem bireysel dil gelişimini hem de mesleki yeterliliği teşvik eden sürdürülebilir bir öğrenme süreci sunmaktadır. Söz konusu bu çalışma bu süreçte katkı sağlamak amacıyla bir öneri niteliği taşımakta, yapılacak sonraki çalışmalar için bir örnek sunmaktadır.

Kaynakça

- Alalı, Almuttasm (2022). *Anadili Arapça Olmayanlara Arap Dili Öğretiminde Dinleme Becerisinin Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Arı, Sevinç (2014). *Çeviri Sosyolojisi*. İstanbul: Aylak Adam Yayınevi.
- Bayraktar Özer, Özge (2023). "Sözlü Çeviri Eğitiminde Sınıf İçi Uygulamalar ve Yaklaşımlar". *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, (34), 1-24. <https://doi.org/10.37599/ceviri.1269294>
- Büyüköztürk, Şener vd. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkazık, Emine & Yıldız, Musa (2023). "Modern Arapçadaki Deyimlerin Yapısal ve Semantik Olarak İncelenmesi ve Öğretimi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1741-1766. <https://doi.org/10.37217/tebd.1349633>
- Diriker, Ebru (2018). *Türkiye'de Sözlü Çeviri: Eğitim, Uygulama ve Araştırmalar*. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Doğan, Aymil (2003). *Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Hacettepe Doktorlar Yayınevi.
- Doğan, Yusuf (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 27(1), 263-274.
- en-Nâka, Mahmûd Kâmil (1978). *Esâsiyyâtü ta'limi'l-lugati'l-'Arabiyye li gayri'l-'Arab*, Hartûm: Ma'hedü'l-Hartûmi'd-devlî li'l-lugati'l-'Arabiyye.
- Komissarov ,Vilen Naumovich (1991). "Language and Culture in Translation: Competitors or Collaborators?". *TTR*, 4(1), 33–47. <https://doi.org/10.7202/037080ar>
- Kurt, G. (2025). Arapça çeviri eğitiminde teknoloji kullanımı. *Turkish Studies - Language*, 20(2), 1239- 1252. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.80504>
- Orlando, Marc (2016). *Training 21st Century Translators and Interpreters: At The Crossroads of Practice, Research and Pedagogy*. Frank & Timme.
- Özbent, Sueda vd. (2016). "Simultane Çeviri Eğitimi Alan Öğrencilerin Çeviri Becerilerinin Geliştirilmesinde Çeviri Kuramlarının ve Simultane Çeviri Laboratuvarının Katkısı". *International Journal of Language Academy*, 4, 88-99. <https://doi.org/10.18033/ijla.438>
- Snell-Hornby, Mary vd. (1998). *Handbuch Translation*, Tübingen: Stauffenburg Handbücher.
- Toury, Gideon (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library.
- Türk Dil Kurumu (2025) *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: Ağustos 2, 2025, <https://sozluk.gov.tr/>

أثر مسرحة المناهج التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي لدى الناطقين بغير العربية

Eğitimde Drama ve Eğitim Müfredatının Tiyatrolaştırılmasının Anadili Arapça Olmayan Öğrencilerin Bilişsel Başarısına Etkisi

The Effect of Curriculum Dramatization on Enhancing Cognitive Achievement of Non-Native Arabic Speakers

Dr. Abdulğani ALHAYIK

Millî Eğitim Bakanlığı
Ministry of National Education
haykalhayk041@gmail.com
ORCID: 0009-0003-4164-3256

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 31.10.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 11.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 235-260

Atıf / Cite as

ALHAYIK, A. (2025). The Effect of Curriculum Dramatization on Enhancing Cognitive Achievement of Non-Native Arabic Speakers, *Lisanî İlimler Dergisi*, 3(2), 235-260.

Doi: 10.5281/zenodo.18031450

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

يهدف هذا البحث إلى بيان فاعلية توظيف الدراما التعليمية من خلال تقنيات مسرحة المناهج في تعزيز التحصيل المعرفي لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية. وتُعنى مسرحة المناهج بتحويل المحتوى التعليمي إلى مشاهد درامية تفاعلية، تُعرض داخل البيئة الصفية بأسلوب تمثيلي حيوي، يدمج بين الجانبين المعرفي والانفعالي لدى المتعلم، ويسهم في تنمية الفهم والتفاعل مع المادة العلمية.

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي في رصد الظاهرة وتحليل أبعادها التربوية واللغوية، مع التركيز على مدى توافق هذه الآلية التعليمية مع خصائص المتعلم غير الناطق بالعربية وحاجاته اللغوية في المراحل الدراسية المختلفة. وتشير النتائج إلى أن المسرحة تمثل أداة فاعلة في ترسيخ المفاهيم، وتنشيط الذاكرة، وتقوية مهارات التعبير والتفاعل، كما تساهم في الحد من الشعور بالملل والرتابة المصاحبة للأساليب التقليدية في التعليم. ويوصي البحث بدمج تقنيات المسرحة ضمن استراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لا سيما في البرامج التي تهدف إلى تنمية الكفايات اللغوية والتواصلية، لما لها من أثر إيجابي واضح في رفع مستوى التحصيل، وتعزيز الدافعية، وتيسير الانتقال من الفهم النظري إلى التطبيق العملي الكلمات المفتاحية: مسرحة المناهج التعليمية -الدراما التعليمية -التحصيل المعرفي -تعليم اللغة العربية -اللغة الأجنبية الثانية -الناطقون بغير العربية.

Öz: Bu araştırma, eğitimde dramanın kullanımının ve eğitim müfredatının tiyatrolaştırılması tekniklerinin, anadili Arapça olmayan öğrencilerin bilişsel başarılarını artırmadaki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Müfredatın tiyatrolaştırılması, eğitim içeriğinin sınıf ortamında canlı ve temsili bir tarzda sunulan etkileşimli dramatik sahnelerle dönüştürülmesini ifade eder. Bu yöntem, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yönlerini bir araya getirerek öğrenme materyalini anlama ve onunla etkileşim kurma sürecine katkı sağlar.

Araştırma, olguyu incelemek ve eğitimsel ile dilbilimsel boyutlarını analiz etmek amacıyla betimsel-analitik yöntemi benimsemiştir. Çalışmada, bu öğretim yönteminin anadili Arapça olmayan öğrencilerin özellikleri ve farklı eğitim kademelerindeki dil ihtiyaçlarıyla ne ölçüde uyumlu olduğu üzerinde durulmuştur. Sonuçlar, tiyatrolaştırmanın kavramların pekiştirilmesinde, hafızanın etkinleştirilmesinde, ifade ve etkileşim becerilerinin güçlendirilmesinde etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, geleneksel öğretim yöntemlerine eşlik eden sıkıcılık ve tekdüzeliğin azaltılmasına da katkı sağlamaktadır.

Araştırma, özellikle dilsel ve iletişimsel yeterliliklerin geliştirilmesini hedefleyen programlarda tiyatrolaştırma tekniklerinin Arapça öğretim stratejilerine dahil edilmesini önermektedir. Bu teknik, başarı düzeyini yükseltme, motivasyonu artırma ve teorik bilgidен uygulamalı pratiğe geçişi kolaylaştırma açısından açık bir olumlu etki göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde drama, Eğitim müfredatının tiyatrolaştırılması, Bilişsel başarı, Arapça öğretimi, İkinci yabancı dil, Anadili Arapça olmayan öğrenciler

Abstract: This study aims to demonstrate the effectiveness of employing educational drama through curriculum dramatization techniques in enhancing cognitive achievement among non-native Arabic learners. Curriculum dramatization involves transforming educational content into interactive dramatic scenes, presented within the classroom environment in a lively and performative manner, integrating both the cognitive and emotional aspects of the learner, and contributing to the development of understanding and interaction with academic material.

The study adopted the descriptive-analytical method to observe the phenomenon and analyze its educational and linguistic dimensions, focusing on the extent to which this educational mechanism aligns with the characteristics of non-native Arabic learners and their linguistic needs at different educational stages. The results

indicate that dramatization serves as an effective tool for consolidating concepts, activating memory, strengthening expression and interaction skills, and helping to reduce the boredom and monotony associated with traditional teaching methods.

The study recommends integrating dramatization techniques into Arabic language teaching strategies for non-native speakers, particularly in programs aimed at developing linguistic and communicative competencies, due to their clear positive impact on improving achievement levels, enhancing motivation, and facilitating the transition from theoretical understanding to practical application.

Keywords: Curriculum dramatization, Educational drama, Cognitive achievement, Arabic language teaching, Second foreign language, Non-native Arabic speakers

المقدمة

في العصر الحديث، الذي تتسارع فيه وتيرة التطور التكنولوجي وتعدد فيه الأساليب التعليمية، أصبح المسرح أداة تعليمية فعالة تثرى تجربة التعلم وتعزز التفاعل بين الطلاب والمحتوى الدراسي. ومن بين هذه الأساليب، تبرز تقنيات تحويل المناهج إلى مشاهد تعليمية كاستراتيجية مبتكرة تهدف إلى تقديم المحتوى الدراسي في صورة درامية تفاعلية داخل البيئة الصفية، عبر تمثيل حي يدمج بين الجوانب المعرفية والانفعالية للمتعلمين، ويسهم في تعزيز الفهم والتفاعل مع المادة العلمية.

يرى الباحث أن القيمة الأساسية لهذه التقنية تكمن في توفير تجربة تعليمية ملموسة وواقعية، حيث يمكن للمتعلمين الانخراط في أنشطة تشمل المشاهدة والاستماع وتكرار الكلمات، ما يؤدي إلى ترسيخ المفاهيم وتحويل المعرفة إلى صور ذهنية متكاملة. كما تسهم هذه التجربة في تنمية مهارات الطلاب الفكرية واللغوية والاجتماعية، وتحويل جو التعليم التقليدي إلى بيئة محفزة وممتعة.

علاوة على ذلك، تتوافق هذه الاستراتيجية التعليمية مع مبادئ التعلم النشط والتعلم القائم على الخبرة، حيث تربط بين النظرية والتطبيق، وتشجع الطلاب على المشاركة الأساسية والتفكير النقدي، والتألق في معالجة المعلومات، وتدعم تطوير مهاراتهم اللغوية والمعرفية بشكل متكامل. لذلك، تمثل إعادة تقديم المحتوى بصيغة درامية أداة استراتيجية فعالة لتحقيق أهداف التعلم المعرفي والمهاري بطريقة مبتكرة وجذابة.

مشكلة الدراسة

تنشأ مشكلة الدراسة من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في بعض المناهج نتيجة اعتماد أساليب تدريس تقليدية وغير مناسبة ما يؤدي إلى تقليل مشاركة الطلاب الفاعلة في عملية التعلم ويحد من تفاعلهم مع المحتوى الدراسي. ومع التغيرات الجوهرية التي شهدها النظام التعليمي نتيجة التطور المستمر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحول دور المعلم من كونه ناقلاً تقليدياً للمعرفة إلى منظم وموجه لتسهيل تعلم الطالب، أصبح من الضروري تطوير أساليب

التدريس وابتكار طرق جديدة تسهم في إثراء المحتوى الدراسي داخل الغرفة الصفية. وفي هذا السياق، تبرز مسرحية المناهج التعليمية كأحد الأساليب الفعالة التي تحول المحتوى الدراسي إلى مشاهد تعليمية تفاعلية تقدم بطريقة تمثيلية حية، مما يخلق بيئة تعليمية محفزة وممتعة. إذ إن مشاركة الطلاب في هذه التجربة التعليمية المباشرة والممارسات التمثيلية المرتبطة بالمادة الدراسية، تساعد على ترسيخ المفاهيم وتنمية التفكير النقدي والإبداعي وتحفيز التعلم الفعال، بما ينعكس إيجاباً على النمو المعرفي والمهاري والشخصي للطلاب، ويجعل العملية التعليمية أكثر تأثراً وفعالية (النواصرة، 2014، صفحة، 82-83)

أسئلة البحث

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى تأثير مسرحية المناهج التعليمية على التحصيل المباشر للمتعلمين مقارنة بأساليب التدريس التقليدية؟
2. ما مدى تأثير مسرحية المناهج على مستويات المعرفة المختلفة، بما في ذلك الفهم والتطبيق والمستويات العليا من التفكير؟
3. ما مدى تأثير مسرحية المناهج على التحصيل المؤجل للمتعلمين مقارنة بأساليب التدريس التقليدية؟
4. كيف تسهم مسرحية المناهج في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المادة التعليمية لدى المتعلمين؟
5. كيف تساهم مسرحية المناهج في زيادة تفاعل المتعلمين ومشاركتهم الفاعلة أثناء الحصص الدراسية؟
6. ما مدى تأثير مسرحية المناهج في تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات وتثبيتها في الذاكرة على المدى الطويل؟
7. كيف تساهم مسرحية المناهج في تحسين قدرة المتعلمين على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي داخل البيئة التعليمية؟

2.1 أهداف البحث

يهدف البحث إلى توضيح دور مسرحية المناهج التعليمية في إثراء عملية التعلم وتعزيز التحصيل المعرفي، وتتمثل أهدافه فيما يلي:

1. التعرف على أهمية مسرحية المناهج التعليمية وكيفية توظيفها بشكل فعال داخل الصفوف الدراسية لتعزيز فهم المواد التعليمية.
2. تقديم تصور مقترح لتحويل المحتوى الدراسي إلى مشاهد تعليمية تفاعلية، بما يتناسب مع مستويات المتعلمين واحتياجاتهم المعرفية.

3. دراسة أثر مسرحة المناهج التعليمية في تعزيز الفهم العميق للمواد الدراسية مقارنة بأساليب التدريس التقليدية.

4. بيان الإيجابيات المرتبطة باستخدام مسرحة المناهج في تقديم المحتوى التعليمي، مثل زيادة التفاعل، وتحفيز التفكير، وتنمية مهارات التعلم الذاتي.

5. التعرف على الصعوبات التي قد تواجه العملية التعليمية عند استخدام الأساليب التقليدية، وإبراز قدرة المسرحة على تجاوز هذه التحديات.

6. التأكيد على مسرحة المناهج التعليمية كأسلوب فعال وجذاب يساهم في جعل التعلم تجربة ممتعة وشيقة، ويحفز المتعلم على المشاركة الفاعلة والتفاعل مع المحتوى.

٣-١- أهمية البحث

تنبع أهمية هذه الدراسة من الحاجة إلى استثمار مسرحية المناهج التعليمية المميزة والفعالة لتعزيز التحصيل المعرفي وتطوير العملية التعليمية البرازيلية مبتكر وجذاب. إذ توفر المسرح التعليمي أساليباً تفاعلية يمكن للمتعلمين من الانخراط المباشر في المادة الدراسية، ويجمع بين الجانب المعرفي والتطبيقي بعيداً عن الأساليب التقليدية المحدودة للتحفيز.

وتتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. تعزيز فهم المتعلمين للمحتوى الدراسي لجعله أكثر وضوحاً وجاذبية.
2. تنمية الكفايات المعرفية واللغوية للمتعلمين وزيادة تفاعلهم مع المادة التعليمية.
3. تعزيز الشعور بالانفعال والمتعة لدى المتعلمين لجعل تجربة التعلم أكثر تشويقاً.
4. تقديم رؤية لتطوير المناهج التعليمية لجعلها أكثر فاعلية في تحسين التحصيل وتنمية المهارات التعليمية

منهج البحث

اعتماد البحث على المنهج النوعي

اعتمد هذا البحث على المنهج النوعي لما يوفره من إمكانية دراسة الظواهر التربوية في سياقها الطبيعي وفهم التجارب الصفية المرتبطة بتطبيق مسرحة المناهج بوصفها ممارسة تعليمية تفاعلية. يقوم المنهج النوعي على تحليل المعاني والسلوكيات والأنماط التي تنشأ داخل البيئة التعليمية، وهو ما يجعله الأكثر ملاءمة لدراسة التفاعل الطلابي أثناء استخدام الدراما التعليمية. ويتوافق هذا التوجه مع ما أشار إليه يلدريم وشيمشك في منهجية البحث النوعي، حيث يؤكدان على أهمية الفهم العميق للعمليات التعليمية لاستخلاص الأنماط والدلالات التربوية كما ذكر (Yıldırım & Şimşek, 2005, ص. 12، 45).

وبناءً عليه، صُممت خطوات البحث في هذه الدراسة لتتماشى مع طبيعة المنهج النوعي، بحيث تتيح دراسة أثر مسرحية المناهج على التحصيل المعرفي لغير الناطقين بالعربية بطريقة شاملة ومتعمقة.

تحديد المشكلة

تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى فهم كيفية تنفيذ ممارسات تعليمية نوعية تفاعلية مثل مسرحية المناهج وتأثيرها على التحصيل المعرفي للطلاب غير الناطقين بالعربية، مع مراعاة معايير الدقة العلمية والصرامة المنهجية. ويشير البحث النوعي إلى أن الهدف الأساسي هو فهم الظواهر المعقدة عبر تحليل تجارب الأفراد وتفسير المعاني في سياقاتها الطبيعية. ومن هذا المنطلق، أصبح تحديد إشكالية البحث خطوة محورية لضمان الاتساق بين أهداف الدراسة، وأسئلتها، وأدوات جمع البيانات المستخدمة كما أشار (El-Yezidi, 2025, ص. 39-37).

اختيار المشاركين في البحث النوعي

يُعد اختيار المشاركين خطوة منهجية مقصودة للوصول إلى الأشخاص الأكثر قدرة على تقديم معلومات غنية ومرتبطة مباشرة بالظاهرة محل الدراسة، أي التفاعل الطلابي مع مسرحية المناهج. ويفضل الباحث النوعي التركيز على نوعية المعلومات وعمقها بدلاً من تمثيل المجتمع إحصائياً، حيث يهدف البحث إلى بناء معرفة تفسيرية معمقة لا تعميم النتائج على مجتمع أكبر كما أشار (العبد الكريم، 2008، ص. 3).

جمع البيانات

استند جمع البيانات في هذه الدراسة إلى المقاربات النوعية المعيارية، ويشمل ذلك ثلاث طرق رئيسية متكاملة: المقابلات المنظمة وشبه المنظمة وغير المنظمة، والملاحظة المشاهدة المشاركة والملاحظة المهيكلية/غير المهيكلية، بالإضافة إلى تحليل الوثائق الرسمية وغير الرسمية ذات الصلة بسياق الدراسة. وتمت عملية الجمع وفق خطة زمنية محددة تضمن تكرار الزيارات الصفية وتوزيع محاور المقابلات على شرائح العينة، مع اعتماد التسجيل الصوتي لتسهيل تفريغ النصوص وتهيئتها للتحليل الموضوعي. كما تم توظيف تقنية المجموعات البؤرية لاستكشاف التفاعلات الجماعية ووجهات النظر المشتركة، مع مراعاة مبادئ التشبع النظري والتعدد في مصادر البيانات لتعزيز صلاحية الاستنتاجات (العبد الكريم، د.ت، ص. 5-6).

تصميم أدوات جمع البيانات وربطها بالدراسة

نُصمِّم أدوات جمع البيانات بما ينسجم مع أهداف البحث وأسئلته، لضمان الحصول على بيانات ثرية وموثوقة حول أثر مسرحية المناهج على التحصيل المعرفي لغير الناطقين بالعربية. وقد اشتملت أدوات هذا البحث على:

1. دليل المقابلة شبه المنظمة: يتضمن محاور رئيسية وفرعية قابلة للتوسع تبعاً لتجارب المشاركين، ويُسهّم في تعميق الحوار والحصول على بيانات دقيقة وذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة.

2. استمارة الملاحظة الميدانية: تشمل مؤشرات سلوكية وبيئية يمكن تسجيلها لحظة حدوثها داخل البيئة الصفية، مما يسمح برصد التفاعلات الطبيعية أثناء تطبيق الدراما التعليمية.

3. جدول مراجعة الوثائق: يُستخدم لفرز وتقنين الوثائق المتعلقة بموضوع البحث، مثل المناهج وخطط الدروس والأعمال الطلابية والتقارير الإشرافية، مما يمكن الباحث من تحليلها واستخلاص شواهد داعمة للنتائج.

بعد إعداد الأدوات، أُجري اختبار تجريبي على عينة صغيرة لضبط صياغة الأسئلة، وتقدير الزمن المناسب للمقابلة، والتحقق من فاعلية قوائم الملاحظة. كما وُضعت أدلة واضحة لعمليات التفرغ والتدوين لضمان الشفافية وتعزيز صدق الأدوات وموثوقيتها. ولتحقيق أعلى درجات المصدقية، تم الاستفادة من إجراءات الضبط مثل التثليث المنهجي، ومراجعة الأقران، وإتاحة الفرصة للمشاركين لإعادة قراءة نصوصهم وتصحيحها قبل الانتقال إلى مرحلة التحليل كما ذكر (العبد الكريم، د.ت، ص. 6-7).

تحليل البيانات في البحث النوعي

يمثل تحليل البيانات في البحوث النوعية عملية محورية لتحويل البيانات الأولية إلى مفاهيم وأنماط ذات معنى. ويقوم الباحث بقراءة البيانات مراراً وتكراراً، وتجزئتها إلى وحدات دلالية، ثم تصنيفها والبحث في العلاقات بينها بهدف الوصول إلى تفسيرات أعمق للظاهرة. ويُنفذ التحليل بصورة تدريجية تبدأ منذ اللحظات الأولى لجمع البيانات وتستمر بالتطور حتى الوصول إلى مرحلة الإشباع النظري، وهي المرحلة التي لا تضيف فيها البيانات الجديدة أي معلومات إضافية كما أشار (العبد الكريم، 2008، ص. 5).

وتتيح هذه الخطوات للباحث فهم أثر مسرح المناهج على التحصيل المعرفي للطلاب غير الناطقين بالعربية بطريقة دقيقة وموضوعية، مع استثمار جميع الأدوات والبيانات في تقديم رؤية شاملة للنتائج التربوية.

1- الإطار النظري

1-1- مسرح المناهج

توجد مجموعة من المفاهيم المتقاربة التي تُستخدم في مجال توظيف المسرح في التعليم، مثل: الدراما التعليمية، المسرح المدرسي، الخبرة المسرحية، التربية المسرحية، دراما المنهاج، المسرح التعليمي، ومسرح المناهج. والمقصود هنا هو تحويل المحتوى التعليمي للمباحث الدراسية إلى نصوص مسرحية مبسطة تُبنى وفق العناصر الرئيسة للفن المسرحي، بحيث تُعرض أمام المتعلمين بطريقة ممتعة وجذابة. (النواصرة، 2014، صفحة 42)

2-1-1-تعريف مسرح المناهج

مسرح المناهج:

وقد عرّفها حسين (2004) بأنها إعادة تقديم الموضوع التعليمي بشكل غير مباشر من خلال وضعه في خبرة حياتية وصياغته في قالب درامي، يقدّم للمتعلمين داخل المؤسسات التعليمية في إطار عناصر الفن المسرحي، بهدف تحقيق فهم أعمق وتفسير أوضح.

وقد عرّفها أحمد (2006) بأنها لون من الفنون الأدبية يتكون من مجموعة عناصر، يؤدي فيه الأطفال أدواراً في مسرحيات منتقاة، خصوصاً إذا أعيدت صياغة موضوعات المقررات الدراسية بصورة مسرحية، مما يعزز استيعابهم للمادة التعليمية.

وقد عرّفها أبو مغلي وهيلات (2008) بأنها وضع المادة التعليمية في إطار مسرحي يحورها من الجمود، من خلال قيام الطلبة بأداء أدوار مختلفة لشخصيات وأحداث ومواقف درامية متعددة.

وقد عرّفها عفانة واللوح (2008) بأنها مجال من مجالات أنشطة المسرح التعليمي داخل المؤسسات، يقوم على الإعداد المسرحي لجزء أو كل من المقرر الدراسي، لتقديمه في إطار من المتعة الفنية بما يسهل الفهم والشرح ويوضح الجانب المعرفي.

كما ذكر (الطائي والكلاك. د.ت.). أثر مسرح المناهج في اكتساب قواعد اللغة العربية وزيادة الدافعية نحوها لدى طلبة المرحلة المتوسطة).

فمسرح المناهج "من أحدث الأساليب في التربية التي تستخدم المسرح وسيلة مساعدة في تعليم الطفل وتنقيفه، وتحول حجرة الدرس إلى حجرة مسرحية، وتخرج بعملية التدريس من شكلها التقليدي المعتاد إلى صورة مشوقة تكسر حدة الملل، فتستخدم مسرح المناهج كوسيلة تربوية ناجحة في تدريس الكثير من المواد، أو كطريقة من طرق التدريس" (شواهين، عبيدات، & بندي، 2014، صفحة 23)

" ومسرح المناهج هي مغادرة لأساليب وطرائق التدريس التقليدية إلى صورة ممتعة ومشوقة تكسر الملل عند التلاميذ، وهي كذلك من الأنشطة التربوية والتعليمية التي تسهم في نمو شخصية التلميذ فكرياً وبدنياً وروحياً وتؤدي إلى خلق الشخصية الواعية المتكاملة القادرة على ربط المفهوم النظري بالواقع العملي الملموس ومواجهة المواقف الحياتية بشجاعة" (كاظم الوادي، 2023، صفحة 251)

وهي " تعبر عن الأفكار والمعلومات والقيم التربوية والجمالية عن طريق الحوار الذي يدور بين الشخصيات بأسلوب جذاب متناسق الشكل والمضمون محتوياً على عنصري المتعة والفائدة

ويقوم هذا الأسلوب على تقديم المواد الدراسية بأسلوب محبب للطلاب يسهل استيعابها من قبلهم، ويكون الطالب فيها مشاركاً ومشاهداً، مرضياً لنفسه، وملبياً لحاجاته ورغباته" (نواصرة، 2002، صفحة 163-164)

فمسرح المناهج الدراسية" تهدف إلى تنظيم المحتوى التعليمي وتنفيذه في قالب مسرحي أو درامي، بغية تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات والمفاهيم، بالإضافة إلى القيم

والاتجاهات، بما يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بطريقة جذابة ومشوقة. كما يُفهم منها أنها نموذج متكامل لتنظيم المحتوى الدراسي وطريقة للتدريس، تقوم على إعادة تنظيم الخبرات التعليمية وإلباسها صيغة درامية جديدة، بهدف خدمة المادة التعليمية وشرحها وتوضيحها. وعليه، يمكن استنتاج أن مسرح المناهج تتضمن إطاراً نظرياً ونموذجاً عملياً يمكن تطبيقه كطريقة تدريسية في الممارسات التربوية أو في البيئة التعليمية. "كما أشار (مودنان، 2022، صفحة 38)

2-1-2- المنهج الدراسي ومسرح المناهج

المنهج الدراسي هو مجموعة من المقررات التي يتم تدريسها من خلال الدراما التعليمية والمسرح المدرسي، حيث تتيح هذه الوسائل تحويل المحتوى التعليمي إلى تجارب حية تفاعلية تُساهم في تنمية مهارات المتعلمين وإبراز قدراتهم الإبداعية.

تعمل مسرح المناهج على تعزيز الإمكانيات الإيجابية للمتعلمين، إذ يتيح الاهتمام بالممارسات المسرحية وتحليلها وتطويرها تحقيق أثر مستقبلي على القدرات الإبداعية، مما يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية في إعداد أفراد قادرين على التطور ومواجهة متطلبات المجتمع بوعي ومسؤولية.

إن فن المسرح والتمثيل يُعد من أهم الوسائل التعليمية، لما له من أثر في تطوير تقنيات التعليم والمناهج بشكل عام، وتعزيز روح التعاون بين المعلمين والمتعلمين. كما أن مسرح المناهج تساهم في تسهيل استيعاب المحتوى الدراسي وتقديمه بأسلوب تفاعلي داخل الصف، مما يزيد من فاعلية التعليم ويجعل عملية التعلم أكثر ديناميكية وجاذبية.

علاوة على ذلك، تسعى مسرح المناهج إلى إعادة المنهج الدراسي إلى أصوله الإنسانية، حيث تُعد الدراما أداة فعالة لتحقيق هذا الهدف. كما ينبغي أن تأخذ المسرحية التعليمية على عاتقها تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، والمساهمة في رفع مستوى الجودة في التعليم، وخلق جيل واع وذكي ومبدع قادر على مواجهة تحديات المستقبل. (الموجه التربوي. (2025). المسرح المدرسي ومسرح المناهج.)

2-1-3- تأثير المناهج الدراسية المعززة بالدراما على الطلاب ودعمها لمفهوم مسرح المناهج

تُعد المناهج الدراسية المعززة بالدراما من أكثر الأساليب التعليمية فاعلية في تطوير العملية التربوية وتحقيق مبدأ مسرح المناهج، الذي يقوم على تحويل المحتوى المعرفي إلى مواقف درامية حية تُساهم في تفعيل دور المتعلم وإثراء خبراته التعليمية. وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات التربوية أن إدماج الدراما في المناهج يساهم في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، خاصة في مجالات الكتابة، وتنمية التميز اللغوي، والاستعداد للقراءة، وفهم النصوص، وتذكر الأحداث. كما تبين أن الطلاب الذين يتلقون التعليم القائم على الدراما يحققون نتائج أفضل من غيرهم في مختلف الجوانب اللغوية والمعرفية.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن استخدام الدراما في تدريس المواد الدراسية يؤدي إلى تحسين مستوى الفهم والتحصيل، وتنمية المواقف الإيجابية لدى الطلاب نحو التعلم، دون أن تتأثر

النتائج بعوامل الجنس أو الخلفية التعليمية السابقة. كما أظهرت الأبحاث أن الفئات العمرية الصغيرة تستفيد بدرجة أكبر من هذا النوع من التعليم، وأن زيادة الوقت المخصص لتدريس الدراما يعزز العلاقة بين التعلم والمخرجات التعليمية.

كذلك تبين أن إدماج الدراما في فصول تعلم اللغات يساهم في تشجيع الطلاب على الحوار والمبادرة والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية، حيث تساعد المواقف التمثيلية على كسر الجمود وتنمية مهارات التواصل والتفاعل.

ومن خلال هذه النتائج، يتضح أن دمج الدراما في المناهج التعليمية يمثل خطوة أساسية نحو تحقيق فلسفة مسرحية المناهج، إذ تتحول العملية التعليمية من تلقين جامد إلى تجربة حية قائمة على الحوار، والمشاركة، والإبداع، مما يجعل التعلم أكثر متعة وفاعلية، ويساهم في بناء شخصية الطالب المتكاملة من الناحية الأكاديمية والنفسية والاجتماعية. (بدر، 2022، صفحة 265)

تؤكد الأدبيات الحديثة في تعليم اللغات أن الدراما تُعدّ أحد أبرز الأساليب التي تعزز التعلم السياقي وتُنشّط مشاركة المتعلمين، إذ تتيح لهم استخدام اللغة في مواقف تخيلية تحاكي الواقع وتدمج التعبير اللفظي وغير اللفظي في آن واحد. فالدراما، بما توفره من تفاعل، وحركة، وتمثيل أدوار، ترفع من الدافعية، وتُنمّي القدرات الاجتماعية والعاطفية، وتزيد الكفاءة التواصلية للطلاب. وتشير الدراسات إلى أن الأنشطة الدرامية تمنح المتعلم فرصة للتعبير الحرّ، والتفكير المعقّد، وبناء الوعي الثقافي، مما يجعلها رافداً أساسياً في دعم مفهوم مسرحية المناهج وتعزيز التحصيل اللغوي (Uysal & Yavuz, 2018, p. 377).

2-1-4- مفهوم مسرحية المناهج

مسرحية المناهج هي أسلوب تربوي يستخدم عناصر المسرح والدراما لتنظيم المحتوى الدراسي وتنفيذه بطريقة عملية وتجريبية. يقوم هذا الأسلوب على تحويل الخبرات التعليمية إلى مشاهد تمثيلية وحوارات درامية يؤديها الطلاب، بحيث يصبح التعلم تفاعلياً ومباشراً. يهدف هذا النموذج إلى تعزيز اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات والمفاهيم والقيم والاتجاهات، مع إضفاء عنصر الجذب والمتعة على العملية التعليمية. كما يمكن تطبيقه داخل الصف أو خارجه، وفي بيئات تعلم متنوعة، مما يجعله وسيلة فعالة لدمج التعلم النظري بالتجربة العملية والتفاعل الاجتماعي. كما أشار (الطائي والكلاك. د.ت). أثر مسرحية المناهج في اكتساب قواعد اللغة العربية وزيادة الدافعية نحوها لدى المرحلة المتوسطة).

"ويتمثل مفهوم مسرحية المناهج في تحويل المقررات الدراسية إلى مشاهد تمثيلية تعكس الأفكار والمعلومات والقيم التربوية والجمالية، من خلال حوارات بين الشخصيات بأسلوب جذاب، يجمع بين الشكل والمضمون ويحتوي على عناصر المتعة والفائدة. وتشكل هذه العملية جزءاً من أنشطة المسرح التعليمي داخل المؤسسات التعليمية، حيث يتم إعداد جزء أو كل المقرر الدراسي ليقدم في إطار فني ممتع يسهل فهم المحتوى وشرحه وتوضيح الجانب المعرفي فيه. ويتم ذلك من خلال معالجة أجزاء من المنهج بأسلوب درامي وفق خطوات محددة،

بحيث يؤدي الطلاب الأدوار المرتبطة بالمحتوى المسرح داخل الفصل الدراسي، تحت إشراف وتوجيه المعلم. "كما أشار (محمد السيد، 2017، صفحة 53).

فمفهوم مسرح المناهج هي مقارنة تعليمية تعتمد على التمثيل وأداء الأدوار والحوار، تهدف إلى نقل المحتوى التعليمي من مستوى المجردات إلى مستوى الخبرة العملية والمحسوسة. وتعمل على تحويل أسلوب التعليم من الطريقة التلقينية إلى أسلوب تفاعلي، بحيث يتمكن المتعلم من بناء معارفه وتعليماته بنفسه، ويصبح أكثر نشاطاً وتفاعلاً ضمن العملية التعليمية والتواصلية. كما ذكر كل من (حفيظة ومقران، 2021، صفحة 343).

في الختام، يمكن القول "إنَّ مسرح المناهج تمثل استراتيجية تعليمية تقوم على معالجة المناهج الدراسية بأسلوب درامي مسرح، من خلال تقديم فقرات المنهج بطريقة جذابة ومسلية تعتمد على التمثيل. يتيح هذا الأسلوب للطلاب أن يكون مؤدياً ومتلقياً في الوقت نفسه، بما يسهم في تبسيط المعلومات ووضوحها في قالب محبب وشيق. كما يهدف إلى تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف والقيم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والأخلاقية، مما يعزز تحقيق الأهداف التعليمية الشاملة للمنهج الدراسي." كما أشار (كاظم الوادي، 2023، صفحة 251).

5-1-2- أهمية مسرح المناهج

تعتبر مسرح المناهج من الاستراتيجيات التربوية الفعالة التي تحول المحتوى الدراسي من أسلوبه التقليدي الجامد إلى بنية جمالية تفاعلية في قالب مسرحي مشوق. يتيح هذا الأسلوب للطلاب المشاركة والتفاعل، مما يعزز قدرتهم على التحصيل العلمي وفهم المعلومات بسهولة، إذ تقوى العلاقة بين الكلمة المؤداة والمعاشة لها داخل سياق المجتمع التعليمي، كما يسهم الشكل الدرامي الممتزج بين المعلومة المسموعة والمتعة البصرية في تسهيل التذكر والاستيعاب.

كما توفر مسرح المناهج العديد من الفوائد التربوية، منها تحويل التعلم من واجب مفروض إلى تجربة ممتعة مرغوبة، وزيادة رغبة الطلاب في حضور المدرسة، وتوسيع مداركهم وآفاقهم الفكرية، وتعزيز قيم المشاركة والتفاعل مع الآخرين من خلال الدروس. إضافة إلى ذلك، تسهل عملية إيصال المعلومات والمضامين التعليمية من المعلم إلى الطالب، وتعمل على ترسيخ المعلومات في ذاكرة الطالب بطريقة غير مباشرة. كما ذكر (محمد السيد، 2017، صفحة 54).

وتتجلى أهمية مسرح المناهج في عدة نقاط:

1. تنمية القيم الاجتماعية: تساعد المتعلمين على اكتساب قيم مثل التعاون، والمشاركة، وتحمل المسؤولية، وفهم الحقوق والواجبات، من خلال مشاركتهم في جميع مراحل العمل المسرحي.
2. تسهيل الفهم والتعلم: تركز المسرحية على إظهار الحقائق والمفاهيم والقيم المهمة، مما يسهل على الطلاب استيعاب المادة التعليمية.
3. تعزيز التعبير الشخصي: تمكن الطلاب من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم بحرية.
4. جذب الانتباه: تثير المسرحية اهتمام الطلاب بما يشاهدونه ويسمعونه، مما يعزز التركيز والاستيعاب.

5. إدخال المتعة والبهجة: تضيف المسرحة جواً من المرح والسرور على العملية التعليمية، مما يزيد من رغبة الطلاب في التعلم.
6. معالجة المشكلات السلوكية والنفسية: تساعد في التغلب على بعض المشكلات مثل عيوب النطق، وأمراض الكلام، والخجل، والانطواء، وفقدان الثقة بالنفس، والتوتر النفسي، والعذوانية.
7. تنمية مهارات اللغة: تسهم في تحسين مهارة القراءة والنطق الصحيح لدى الطلاب.
8. تعزيز العلاقات الإيجابية: توفر المسرحة جواً من الصداقة والود والتفاهم بين المعلم والطلاب، من خلال مشاركتهم في تخطيط وتنفيذ العمل الدرامي، مما يزيد من التحصيل الدراسي ويكون اتجاهات إيجابية تجاه المعلم والمادة الدراسية والمدرسة بشكل عام. كما أشار (عبد المعطي، 2021، صفحة 1302-1303).

2-1-6-أهداف مسرحة المناهج

تهدف مسرحة المناهج إلى تعزيز التفاعل بين المتعلم والمعلم وتوسيع المساحات الاستيعابية للطلاب من خلال بيئة تعليمية تشاركية. فهي تعمل على نقل العملية التربوية من أسلوب "الوصاية المعرفية" التقليدي إلى فضاءات الفعل التشاركي، حيث يصبح المتعلم فاعلاً ومشاركاً في المادة الدراسية، مع الاستفادة من المبادئ الدرامية التي تجعل المتلقي عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية.

كما تساهم مسرحة المناهج في إعادة تنظيم المحتوى العلمي وتحويله إلى مواقف وأنشطة ممسحة تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، مع التركيز على الأفكار والمفاهيم الجوهرية المراد إيصالها. ويعتمد هذا الأسلوب على عدة عناصر أساسية هي: المعلم، المتعلم، المادة الدراسية، وبنية التدريس.

كما تعمل هذه الاستراتيجية على زيادة فعالية وأساليب التدريس، وتعزيز نشاط الطلاب وإيجابيتهم تجاه التعلم، وتمكينهم من التفاعل مع المادة التعليمية، إضافة إلى إدخال عنصر المتعة في العملية التعليمية، مما يمنح المتعلم فرصاً أكبر للفهم والاستيعاب. كما أشار (الصهب، 2021، صفحة 621) وتسعى مسرحة المناهج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية التي تتوافق مع مبادئ التعلم النشط، إذ تعمل على تطوير الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية لدى المتعلمين بصورة متكاملة. وقد أوضحت الأدبيات أن الدراما التعليمية تسهم في تنمية التفكير النقدي، وتعزيز الإبداع، وزيادة الثقة بالنفس، إضافة إلى دعم مهارات التواصل واللغة وتوسيع الخيال، وتحسين القدرة على فهم الآخرين عبر تنمية مهارات التعاطف. كما تُنمي الدراما مهارات اتخاذ القرار، والعمل التعاوني، والقدرة على التعامل مع المشكلات بطرق جديدة، وتُتيح للطلاب فرصة تحويل المفاهيم المجردة إلى خبرات محسوسة، مما يجعل عملية التعلم أكثر عمقاً وارتباطاً بالحياة الواقعية. وتؤكد هذه الأهداف الدور الحيوي لمسرحة المناهج في دعم تعلم فعال وشامل يدمج الفكر والعاطفة والسلوك في آنٍ واحد (Üstündağ, 1994, p. 30).

تسعى مسرحة المناهج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية والتعليمية التي تعزز تعلم الطلاب وتنمي مهاراتهم المختلفة، وتشمل ما يلي:

1. تحسين الجانب اللغوي: تطوير اللغة العربية الفصحى السليمة لدى المتعلمين، من خلال التركيز على مخارج الحروف والنطق الصحيح للكلمات، باعتبار اللغة العربية الركيزة الأساسية للمسرح التعليمي.
2. إثراء أسلوب التعلم: تنوع طرق التعلم وإضفاء الحيوية على العملية التعليمية لجعلها أكثر تشويقاً وجاذبية.
3. زيادة الدافعية نحو التعلم: تحفيز المتعلم على الإنجاز والمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية.
4. تيسير الاستيعاب المعرفي: تبسيط المفاهيم وجعلها أقرب للفهم لدى الطلاب بأسلوب مشوق وجاذب.
5. اكتشاف وتنمية المواهب: صقل مواهب المتعلمين وتوجيهها بطريقة سليمة لتعزيز مهاراتهم الفنية والإبداعية.
6. تنمية الذوق الفني والجمالي: تعزيز تقدير الطلاب للفنون من خلال الأداء اللغوي والحركي والتعبيري والتشكيل الفني ضمن العمل المسرحي.
7. تعزيز لغة الجسد: إكساب المتعلمين القدرة على التعبير الجسدي وإبراز أهميته في التواصل والتعلم.
8. غرس القيم المتكاملة: تنمية القيم الدينية، والأخلاقية، والاجتماعية، والسياسية لدى الطلاب، بما يدعم النمو الشامل والمتكامل لهم.
9. تنمية المهارات الاجتماعية والاتصالية: تعزيز مهارات مثل الجرأة في التحدث أمام الجمهور، الاتصال الشفهي، التركيز والانتباه، تحمل المسؤولية، إبداء الرأي، الاستماع، وفنون الخطابة.
10. تعزيز الشعور بالمسؤولية الجماعية: تنمية مفهوم الضمير الجمعي لدى المتعلمين من خلال المشاركة في مهام جماعية، مما يعزز شعورهم بالانتماء إلى فريق أو منظومة تعليمية مشتركة.
11. تقريب الثقافة المدرسية من الثقافة الاجتماعية: ربط التعلم المدرسي بالواقع الاجتماعي الأوسع للمتعلمين.
12. تحسين السلوكيات: تهذيب سلوك المتعلمين وغرس القيم والمبادئ المطلوبة من خلال بيئة تمثيلية تعليمية.
13. التفريغ الانفعالي: توفير فرص للمتعلمين للتخلص من الضغوط النفسية، القلق، العدوانية، وحب الذات، وتحقيق الرغبات بطريقة صحية.
14. تقييم الأداء والملاحظة: إتاحة فرصة لتقويم أداء الطلاب من خلال الملاحظة المباشرة أثناء الأنشطة المسرحية.

15. التعرف على تجارب جديدة: إتاحة الفرصة للطلاب للاطلاع على تجارب حية ومتنوعة تعزز تعلمهم.
16. معالجة صعوبات التحدث: مساعدة الطلاب على التغلب على التلعثم والخجل والانطوائية وفقدان الثقة بالنفس.
17. المشاركة الجماعية في التعلم: تعزيز العمل الجماعي والتفاعل بين الطلاب في مواقف تعليمية حقيقية، مما يساهم في تعزيز التعلم التشاركي. كما أشار (السيد أحمد، 2018، صفحة 12-13).

2-2- مسرحية المناهج تكسر رتابة التعليم

تُعَدُّ مسرحية المناهج من الأساليب التربوية الحديثة التي تسعى إلى تجاوز الجمود في العملية التعليمية، حيث تنتقل بالدرس من شكله التقليدي القائم على التلقين والحفظ إلى تجربة تفاعلية حية يشارك فيها المتعلمون بصورة مباشرة. ويقوم هذا الأسلوب على تحويل المادة التعليمية إلى مشاهد درامية، أو مواقف تمثيلية، تُعرض داخل الصف لتجسد المفاهيم والأفكار بطريقة حسية تجمع بين المشاهدة والاستماع والمشاركة العملية.

وتكمن أهمية مسرحية المناهج في قدرتها على كسر رتابة التعليم، إذ تجعل الدرس أكثر جذبًا وتشويقًا، وتدفع الطالب إلى التفاعل والمشاركة بدلاً من الاكتفاء بدور المتلقي السلبي. كما تُساهم في صقل شخصية المتعلم، وتنمية مهاراته الاجتماعية، وتعزيز ثقته بنفسه من خلال توزيع الأدوار بعدالة وإتاحة الفرصة للجميع للمساهمة في النشاط.

ومن الناحية التربوية، فإن هذا الأسلوب لا يقتصر على تبسيط المعلومة أو ترسيخها في الذاكرة، بل يعمل على إثارة خيال المتعلم ووجدانه، وتنمية قدراته الإبداعية، وهو ما يجعله أكثر قدرة على توظيف ما تعلمه في مواقف حياتية مختلفة. كما أثبتت الدراسات أن مسرحية المناهج تتيح بيئة تعليمية مرنة قادرة على مواكبة التطور، وتُساهم في تكوين خبرات تعليمية عميقة لدى الطلاب.

وبذلك، فإن مسرحية المناهج ليست مجرد وسيلة إيضاح، وإنما هي استراتيجية تعليمية فاعلة تُعيد صياغة الدرس في صورة درامية ممتعة، تكفل تكافؤ الفرص بين الطلاب، وتساعد المعلم على تحقيق أهدافه التعليمية بصورة أسرع وأكثر تأثيراً كما ذكر في (وكالة الأنباء الأردنية، 2025، مسرحية المناهج تكسر رتابة التعليم).

2-3- استراتيجيات مسرحية المناهج التعليمية

تتمثل استراتيجيات مسرحية المناهج في النقاط التالية:

أداء الأدوار أو التمثيل ويتم من خلال توفير مواقف مستوحاة من واقع المتعلم وتشجيعه على تجسيدها، وجعله بطل المسرح، وتوجيهه لأدائها بكل تلقائية موظفاً مشاعره، دون قيود أو شروط.

الممثلون: وهم التلاميذ أنفسهم؛ وقد يكون التمثيل فردي، أو ثنائي، أو جماعي.

أساليب وتقنيات تطبيق المنهج الدراسي: يجب أن تحدد أساليب وتقنيات تطبيق المنهج المسرحي؛ حتى يتمكن المعلم من أداء درسه بفعالية ونجاح.

المؤطرون والمتخصصون وهم أشخاص لهم خبرة في المجال المسرحي، وأيضا في مجال معالجة الاضطرابات النفسية، والسيكو دراما.

السيناريوهات ونقصد بها المحتوى المسرحي المناسب لهذه للمتعلمين، ويجب أن

يشرف على تحضيرها خبراء في المجال التعليمي والمسرحي.

المناخ التفاعلي: بمعنى مكان تجسيد المسرح؛ ويفضل أن يكون مكان مناسب يبعث الراحة، في نفوس الأطفال، مع تهيئة الظروف الملائمة. (حفيفة ومقران، 2021، صفحة 353-354).

2-4- شروط مسرحية المناهج

لبناء مسرحية المناهج لا بد إن يتحقق جملة من الشروط، وهي ما تقوم عليه العملية التعليمية منها:

1. الفكرة هي المفهوم التعليمي المتوقع نقله من التعقيد الى مرحلة الوضوح للمتعلمين؛ فمسرحية المناهج قائمة على الفكرة المراد تبليغها للمتلقى.

2. الموضوع: هو الحدث العام الذي يعرض الفكرة بأساليب بسيطة وملائمة للتلاميذ المستهدفين، فهو يعتمد على القدرات الدرامية لفن الكتابة وفن المسرح. ولذلك يجب أن يكون الموضوع معادلة موضوعية للفكرة التي نريد علاجها.

3. الحبكة جزء رئيسي في بنيه الموقف الدرامي؛ وتعني التنظيم العام لمجرى الأحداث في النص الدرامي.

4. الشخصيات هي ناقلة لأفكار وتجسد الصراع والأداءات المختلفة من خلال أحداث متعددة ولها أهداف تسعى لتحقيقها من خلال الموقف الدرامي.

5. الحوار -اللغة: المتلقي بوصفها وسيلة الاتصال الدرامية بين المؤلف والملقي والمتلقي فاللغة وسيلة لنقل الأفكار والمعلومات بين المعلم والمشاهد، وهي أهم المتطلبات الأساسية في مسرحية المناهج، وهي مفتاح للشفرات الجديدة، التي تحمل في طياتها عندما يملك المتعلم لغتين ولم يكن يتقن اللغة العربية المعلومات التي يرسلها المعلم وخصوصا فالحوار وسيلة مهمة لذلك؛ لتدريبه على النطق وإجراء الحوار ولتقوية الملكة اللغوية لغير الناطقين بها. (الموجه التربوي. 2025). المسرح المدرسي ومسرحية المناهج.

تحديد الهدف من مسرحية الدرس والرسائل المطلوب توصيلها (تعليمية سلوكية).

تحديد المدرس للأفكار التي يتضمنها الدرس.

تحديد القيم التربوية والاجتماعية والنفسية المراد معالجتها.

إعداد القصة المناسبة التي تحوي هذه الأفكار والمعلومات بمشاركة المتعلمين أنفسهم في تحديد الشخصيات والاعداد والتجهيز حتى يصبح ممثلاً ومخرجاً، والأهم من ذلك مراعات المدرس لظروف العوق السمعي وتقسيم الأدوار بما يناسب كل طالب بظروف سمعه وعوقه والحوار المناسب للمرحلة الدراسية والعمرية للمتعلمين الصم وضعاف السمع.

مراعات عناصر التشويق والابهار والخيال وتيسير الفهم، وتعميق الأثر وسهولة التذكر أثناء كتابة المسرحية.

مراعات اللغة المبسطة للمتعلمين الصم مع استخدام كافة الوسائل المساعدة من لغة إشارة إيماءات حركات جسدية، وتعابير الوجه.... الخ.

مراعات استخدام اشكال مسرحية عند التنفيذ مثل: الارجوز والدمى المتحركة والأقنعة.

إعطاء فكرة واضحة عن شخصيات المسرحية.

تدريب المتعلمين الصم وضعاف السمع على تقمص الدور وإعطائهم فرصة التمثيل بالتركرار تحديد الهدف من مسرحة الدرس والرسائل المطلوب توصيلها (تعليمية سلوكية).

5-2- طريقة مسرحة درس من المنهج الدراسي

مسرحة المناهج تخدم جميع المواد الدراسية ولكن بنسب مختلفة، فهناك مواد يمكن مسرحتها أكثر من غيرها، كما أن استعمالها يختلف باختلاف المراحل الدراسية، لكن مما لا شك فيه أن هذا يتوقف على المدرس الناجح المبدع الملم بالنواحي التربوية، وأن كثيراً من المقررات الدراسية أمكن عرضها عن طريق المسرحة كمواضيع التربية الدينية والاجتماعية والعلمية وكذلك مواد اللغة العربية. لا يشترط بالدرس أن يكون ذا طابع مسرحي بأكمله، بل أن المدرس الجيد هو الذي يتقلب في الأساليب من أسلوب لآخر بحسب طبيعة الموقف المعرفي.

ولكي نتمكن من مسرحة درس من المنهاج المدرسي على المدرس أن يخطط جيداً وأن يطلع على كافة وحدات المقرر الدراسي قبل تدريسه، وأن يحدد الأهداف الخاصة بكل درس حتى تتكون لديه صورة واضحة في ذهنه أي درس يمكن مسرحته بشكل أكبر؟ وما هي أهم المفاهيم والمهارات التي ينوي تدريسها؟ كما أن عليه أن يتوقع الصعوبات التي قد يواجهها المتعلمون الصم في استيعاب المفاهيم ومن خلال ما سبق يمكن تحديد بعض النقاط الهامة والتي منها:

اختيار الدرس المراد مسرحته مع مراعات إمكانية تحويله لمسرحية، مع مراعات أن يكون الدرس قد سبق وأن أعطى للمتعلمين الصم وضعاف السمع من قبل وفهموا محتوياته.

6-2- ملائمة المادة العلمية لمستوى المتعلمين

تتطلب مسرحة المناهج الدراسية مراعاة مجموعة من المواصفات المرتبطة بالدرس المراد مسرحته وفقاً للمرحلة العمرية للطلاب ومستوى تفكيرهم، إذ تختلف الاعتبارات التربوية والجمالية باختلاف المراحل التعليمية من الابتدائية إلى المتوسطة ثم الثانوية، وبما يتناسب مع احتياجات كل فئة عمرية. ومن أهم الضوابط التي ينبغي مراعاتها عند إعداد النصوص المسرحية التعليمية:

- 1- اختيار درس يتناسب مع القدرات اللغوية والسمعية والعقلية والعمرية للطلاب، ويلبي حاجاتهم وميولهم.
- 2- تضمين النص خبرات سابقة مألوفة لدى المتعلمين لزيادة مستوى الارتباط والفهم.
- 3- إدراج عروض حركية واستعراضية تضفي عنصر التشويق.
- 4- توظيف الخيال والإيهام لإثراء التجربة المسرحية.
- 5- صياغة النص بأسلوب جذاب وممتع يشد انتباه الطلاب.
- 6- تقديم نماذج بطولية إيجابية تعزز القيم وتحفز التفاعل.
- 7- استخدام شخصيات محبة تجذب اهتمام المتعلمين.
- 8- الاعتماد على الحوار البسيط والفكرة الهادفة الواضحة.
- 9- توافق النص مع المستوى الثقافي واللغوي والعاطفي للطلاب.
- 10- مراعاة أن يكون النص ذا أهداف تربوية واضحة
- 11- تعزيز القيم الأخلاقية الإيجابية.
- 12- تقليص زمن العرض لتجنب شعور المتعلم بالملل.
- 13- الاهتمام بجاذبية الديكور، وتنوع الأزياء، وحسن توظيف الإضاءة.
- 14- الاعتماد على الوسائل الحسية، والحركة، والتمثيل الصامت أكثر من الإكثار من الكلام.
- 15- تجنب النهايات ذات الطابع الحزين. كما ذكر كل من (شواهين، عبيدات، وبدندي، 2014، صفحة 26)

7-2- دور المعلم في مسرح المناهج:

لابد للمعلم عند مسرح المناهج أن تكون لديه مهارات متنوعة في هذا المجال كي يتمكن من مسرح المناهج بكفاءة، لتحقيق الأهداف التربوية المنشود، وتمثل تلك المهارات في الآتي:

7-2-1- مهارات إعداد الدرس المسرحي: وتمثل في:

- تحديد الدروس التي يمكن مسرحتها.
- قراءة الدرس قراءة جيدة لتحديد أهدافه وكيفية تحقيقها.
- مراعاة مناسبة الأهداف لزمن الحصة.
- وضع تصور لما يمكن أن يحدث خلال الدرس المسرحي مراعاة التسلسل الزمني والمنطقي للأحداث.

- تحديد أدوار المتعلمين المشاهدين.

يقوم المعلم بتخطيط الأنشطة المسرحية ضمن المنهج الدراسي وتحديد أهدافها التعليمية والتربوية.

يشرف المعلم على تنفيذ الأنشطة المسرحية داخل الصف ويشارك فيها بشكل فعال، ليكون قدوة للمتعلمين.

يطرح المعلم الأسئلة المناسبة لتحفيز التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين، ويشجعهم على المشاركة والتفاعل.

يقوم المعلم بتقييم أداء العرض المسرحي وأداء المتعلمين، ويستخدم النتائج لتحسين العملية التعليمية المستمرة.

المعلم في مسرح المناهج لا يقتصر دوره على التدريس التقليدي، بل يكون المعلم والقائد، الممثل والمخرج، والموجه والمنسق للأنشطة.

لم تعد مهمة التدريس تقتصر على إيصال الحقائق أو المعلومات فقط، بل على طريقة تقديمها بشكل جذاب وفعال، بما يعزز الفهم ويطور التفكير والقدرات الإبداعية.

تساهم مسرح المناهج في إبراز قدرات المعلم الابتكارية والجمالية في اللغة والتفكير والحركة التعبيرية، وتمكنه من تعزيز التعامل الإنساني وتوجيه المتعلمين نحو تغيير إيجابي في التفكير، العاطفة، السلوك، والحركة الاجتماعية. (Hui, Cheung, Wong, & He, 2011, pp. 24-25)

2-7-2-مهارات تطبيق الدرس المسرح : وتتمثل في :

- إثارة دافعية المتعلمين للمشاركة في الدرس المسرح.

- إعداد حجرة الفصل الأداء الدرس المسرح.

- توظيف مهارات المتعلمين لخدمة الدرس المسرح.

- إدارة الفصل إدارة جيدة أثناء تمثيل الدرس.

- توجيه المتعلمين أثناء أدوارهم برفق.

- إتباع أساليب تقويم تساعد على تنمية الخيال والإبداع لدى المتعلمين.

2-7-3-مهارات تقويم الدرس المسرح : وتتمثل في :

- التأكد من أداء المتعلمين لأدوارهم بإتقان.

- التأكد من انتهاء الدرس المسرح بانتهاء زمن الحصة الوقوف على مدى تحقيق الدرس لأهدافه الموضوعية.

- الوقوف على مدى انضباط الفصل أثناء الدرس المسرح.

- تحديد إيجابيات وسلبيات الدرس المسرح (السيد، 2017، صفحة 56 - 57).

ويشير الباحثون إلى أنّ تمكين المعلم من امتلاك الخبرة التربوية المناسبة، وفهمه لأساليب التدريس الحديثة مثل الدراما التعليمية، يعدّ عنصراً حاسماً في نجاح العملية التعليمية. فالمعلم هو الذي يوجّه التعلم، ويضبط مساره، ويوفّر بيئة صقيّة تتيح للمتعلّمين التعبير الحر، وتطبيق الأنشطة الدرامية بصورة فعّالة. كما أنّ امتلاك خلفية بيداغوجية متينة يسهّل على المعلم توظيف الدراما في الدروس بشكل يخدم أهداف المنهج، ويعزّز مهارات الطلاب اللغوية والاجتماعية على حدّ سواء. ولذلك، فإنّ إعداد المعلمين وتأهيلهم في مجال الدراما التعليمية يُعدّ شرطاً أساسياً لنجاح مسرح المناهج وتحقيق نتائج ملموسة في تعلم الطلبة (Zeyrek, 2020, p. 2).

2-8- مسرح المناهج بين الواقع والطموح

من المتعارف عليه أن عملية مسرح المناهج هي بلا شك فكرة مطروحة من ذو القدم لكن الكثير لم يعرها اهتمامه نظراً لأن من يتبنّاها هم أرباب الفلسفة التربوية والتقدمية، وسيعرض الباحث بعض النقاط الهامة التي تبرز واقع مسرح المناهج:

2-8-1- الطرق التدريسية: إنّ المتابع لحال منظومة التعليم في بلداننا العربية يجد أنّ الشكوى مستمرة مما آلت إليه من عدم قدرة تلك الطرائق التدريسية في غالبية المدارس بالوقوف على مكامن الضعف المتأصلة في اكتساب المهارات اللازمة للغة العربية خاصة ما يتعلق منها بعنصر الإملاء والنحو، ولعل البعض يجد ضالته في منظومة مسرح المناهج كأحد أهم العناصر الرئيسية في مجال مسرح المنهج الدراسي والتي تساهم بشكل كبير في تذليل وتيسير تعلم اللغة العربية بشكل خاص، وبقيّة المواد حسب المتاح.

المعلم الدور المنوط بالمعلم في ظل عملية مسرح المناهج، لا شك أنّ المعلم داخل المنظومة التعليمية ذو اتجاهين اتجاه يتبنى تطبيق الطرق التقليدية في التعليم بحيث يقوم بالعبء الأكبر في العملية التعليمية، واتجاه يتبنى الفكر التجديدي متسلحاً بكل ما هو جديد في المجال التربوي ومنها ما يطلق عليه مسرح المناهج.

2-8-2- المتعلم: أمّا بالنسبة للطالب فهو قد يكون ضمن المنظومة يؤدي دوره كما يطلب منه فقط ولا يتعداه، وإمّا أنّ يعمل على الحوار والمناقشة من خلال التفكير والنقد والبحث والتأليف لعدد مختلف من المسرحيات التعليمية والقصص الدرامية الإبداعية مما يسهم بدرجة كبيرة في اكتشاف مواهبه وتفعيل قدراته الكامنة لتحقيق تعلم منظم ومنتج.

أجهزة مصادر التعلم مما لا شك فيه أن العالم يعاصر الآن بيئة تقنية جديدة وعصر معلوماتيا فريدا في منجزاته التقنية وثورته التكنولوجية، إلا أنّ هناك صعوبات عديدة في توفير التقنيات المستحدثة للعملية التعليمية خاصة ما يستجد في هذا السياق من مسرحيات منهجية تعليمية ومبرمجة إلكترونياً.

2-8-3-وسائل الإعلام: لا شك أن هناك المسرحيات التي تقدمها البرامج التلفازية. ولكن الذي تفتقر إليه الآن وجود اتصال وتواصل بين هذه البرامج والمدرسة. والطموحات والتوجهات المقترحة في إطار مدخل مسرحية المناهج ومن أبرزها مراعاة مخطط المناهج قابلية المحتوى للمسرحية، وذلك كخطوة لجعل الحجرة الدراسية مشوقة ومحبة لدى التلاميذ، وضرورة التنسيق بين وزارة التعليم ووزارة الثقافة والإعلام بهدف مسرحية المناهج، والاستفادة من وسائل الإعلام تربوياً وتعليمياً إلى أقصى درجة ممكنة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين بالميدان، لتدريبهم على كيفية مسرحية المحتوى، وتوظيف هذا المدخل في التدريس، مع ضرورة توفير المسرح المدرسي، ومسرح الدمى كوسيلة فاعلة لإثراء المحتوى التعليمي، وتطوير أساليب التقويم في المواد الدراسية المختلفة، بحيث لا تركز على الجانب المعرفي فحسب، وإنما عليه وعلى الجانبين المهاري والوجداني أيضاً، وتضمن برامج إعداد المعلم خبرات تمكنهم من استخدام مسرحية المناهج في تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه. واستعانة المؤسسات والمراكز التربوية والمنهجية بخبراء في المسرح للمشاركة في تخطيط المناهج وتطويرها، وتعزيز التلاميذ على مشاهدة المسرحية التعليمية، وتحليلها، ونقدها، وتأليف مسرحيات وقصص تعليمية. مع تخصيص حصة أسبوعياً أو شهرياً لتدريب التلاميذ على الأداء المسرحي عبر الإذاعة المدرسية، وعرض أعمال الطلاب في مجلات إبداعية تعزيزاً لهم (الشهري، 2022، صفحة 92 - 93 - 94).

2-9- المتطلبات عند مسرحية المناهج:

1-اختيار الدرس الذي يحتاج إلى المسرحية

2 -تحويل الأفكار إلى شخصيات

3-كتابة الحوار

4-مشاركة أكبر عدد ممكن من المتعلمين بالتمثيل

5-أن يحتوي النص على أفكار تربوية.

6-خدمة الأهداف السلوكية والتربوية من خلال الحوار (النباهين، 2011، صفحة 14).

2-10- العلاقة بين مسرحية المناهج والتحصيل الدراسي

يُعد التحصيل الدراسي من أبرز مؤشرات نجاح العملية التعليمية، إذ يعكس مدى اكتساب الطالب للمعارف والمهارات التي درسها، ويتيح تقييم مستواه الأكاديمي بدقة. يمثل التحصيل أداة أساسية لفهم قدرات الطالب، وتحديد المجالات التي يحتاج إلى تطويرها، وكذلك لتوجيهه نحو المسارات الدراسية أو التخصصية الأنسب. كما يعكس التحصيل مدى ارتباط الطالب بالمواد الدراسية ومدى تمكنه من استيعاب المفاهيم والحقائق العلمية والتطبيقية، مما يؤثر بشكل مباشر على أدائه في الاختبارات والتقييمات المختلفة.

الاختبارات التحصيلية تُعد وسيلة فعالة لقياس مدى استيعاب الطالب للمعارف والمهارات، فهي تمنح المعلمين القدرة على تقييم التعلم بشكل موضوعي ومنهجي. ولكي تكون هذه الاختبارات فعالة، يجب أن تتسم بالموضوعية والصدق والثبات، وأن تغطي الأهداف التعليمية المراد قياسها، مما يضمن تقديم صورة دقيقة عن مستوى الطالب وإمكاناته التعليمية.

أثبتت الدراسات والخبرات التربوية أن التعلم الذي يرتبط بالخبرات العملية والوسائل الحسية والبصرية يكون أكثر فعالية واستيعاباً من التعلم النظري المجرد. فالمواقف التعليمية التي تُتيح للطلاب المشاركة الفعلية والتفاعل المباشر مع المحتوى تعزز من قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة، كما تساهم في تنمية التفكير النقدي والإبداعي لديه.

في هذا السياق، تُعد مسرح المناهج من الأساليب التعليمية المبتكرة التي توفر بيئة تعليمية حيوية وتفاعلية، تدمج التعلم بالخبرة العملية. فهي تعمل على تحفيز الطالب وتنمية مهاراته الذهنية والاجتماعية، وتزيد من دافعيته نحو التعلم، كما ترفع من مستوى تحصيله الأكاديمي من خلال تفعيل دوره في العملية التعليمية. إن استخدام المسرح كأداة تعليمية يساهم في تعزيز التفاعل الصفي، وتحويل المعلومات النظرية إلى خبرات عملية ملموسة، مما يجعل التعلم أكثر متعة واستدامة في ذاكرة الطالب. كما ذكر (النواصرة، 2014، صفحة 47-48) وتُظهر الدراسات أن دمج المسرح والدراما في العملية التعليمية يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي من خلال تعزيز المشاركة الفعالة وتوظيف الخبرة الحية في فهم المحتوى. فالمتعلم يتفاعل مع المعرفة عبر التمثيل والمحاكاة، مما يزيد من ثبات المفاهيم في الذاكرة ويدعم اكتساب المهارات اللغوية والاجتماعية. كما تؤدي هذه الأنشطة إلى زيادة دافعية المتعلمين وثقتهم بأنفسهم، وهو ما ينعكس مباشرة على أدائهم الأكاديمي (Zeyrek, 2020, p. 89).

11-2- المبادئ الأساسية لمسرح المناهج

يتفق العديد من الباحثين على مجموعة من المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند تطبيق مسرح المناهج، على النحو الآتي:

1. يجب أن تتسم المسرحية المدرسية بصحة المعلومات ودقة عرض الحقائق والمفاهيم العلمية المرتبطة بالدرس.
2. من الضروري أن تتضمن المسرحية حركةً وحيويةً وأساليب إثارة وتشويقٍ وطرافةٍ، مع تجنّب المبالغة أو الإسفاف.
3. ينبغي أن تُقدّم الشخصيات بطريقة تمكّن الطلبة من التفاعل معها والتعاطف مع مواقفها من خلال الخيال والإدراك الوجداني.
4. يُستحسن عدم الإكثار من الشخصيات أو تشابه أسمائهم وصفاتهم، حتى لا يختلط الأمر على المتعلمين أثناء متابعة الأحداث.
5. يجب الحفاظ على الفكرة الأساسية للدرس المسرح، دون التوسع في تفاصيل ثانوية قد تُضعف وضوح الهدف التعليمي.
6. لا بد أن تكون العلاقة بين محتوى الدرس وأحداث المسرحية علاقةً وثيقةً وواضحة، لتجنب التشتت بين موضوعين منفصلين.
7. يُفضّل استخدام لغةٍ واضحةٍ وأسلوبٍ بسيطٍ خالٍ من التعقيد التركيبي أو الجمل المركبة الطويلة.

8. يجب أن تتناسب المادة العلمية المقدّمة في المسرحية مع مستوى فهم الطلبة، سواء من حيث المفردات أو طبيعة الأداء التمثيلي.

كما أشار (عبد المعطي، 2021، صفحة 1304-1305).

12-2- العلاقة بين مسرحية المناهج والتدريس

يرى الباحث أنّ العلاقة بين مسرحية المناهج والتدريس علاقة تبادلية قائمة على التفاعل المستمر والمتعلّم بين التعليم التقليدي وبين التقنيات المسرحية وهذه العلاقة تتجسد في جوانب تسهم في تحقيق أهداف تعليمية والتكامل بين النظرية والتطبيق من خلال التعليم التقليدي الذي يقوم على الأساس النظري من خلال تقديم العرض للدرس بطريقة قديمة على السبورة وطريقة العروض المسرحية التي تتيح تطبيق المعارف في سياقات واقعية أو شبه واقعية وهذا التكامل يبعد الطلاب على فهم أعمق وتعزيز قدرتهم على تطبيقها في هذه الحياة العملية والتفاعل المباشر مع المحتوى الدراسي عند تحويل النصوص إلى مشاهد درامية في أسلوب شيق وجذاب وتحقيق تعلّم متعدد الحواس ، وهنا نقطة هامة في مجال التعليم لأنّ استخدام الحواس في وقت واحد عند العروض المسرحية لأي درس من الدروس تعطي القدرة للطلاب على استرجاع معلوماته.

"وقد أثبتت الدراسات التربوية أنّ التعليم القائم على الوسائل الحسية والبصرية يعد أكثر فاعلية في تسهيل الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين، حيث يساهم في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية، إضافةً إلى أبعاد اجتماعية ونفسية تنعكس إيجاباً على كل من المتعلّم والمتعلّم. كما يتضح أنّ ارتباط الخبرات التعليمية بواقع المتعلم واحتياجاته ومشاركته المباشرة في الموقف التعليمي يعزز من سرعة تعلمه ويزيد من قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول." كما أشار (حفيظة ومقران، 2021، صفحة 352).

وإنّ هناك " مجموعة من السمات المشتركة بين التدريس والمسرح، من أبرزها أن كليهما يقوم على التخطيط المسبق، ويعتمد على المعلم والمتعلم والمادة التعليمية والبيئة الصفية. كما يساهم كل منهما في تزويد المتعلم بالحقائق والمفاهيم والاتجاهات والمهارات والخبرات داخل غرفة الصف، مع التركيز على المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية. ويعتمد الأسلوبان بشكل أساسي على النشاط اللغوي بوصفه وسيلة اتصال لنقل المعرفة، إضافةً إلى الاهتمام بخصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم، والسعي للتنبؤ بالمتغيرات السلوكية المرتبطة بأدائهم عبر خبرات تعليمية متنوعة. كما يتم فيهما توظيف استراتيجيات تدريسية متعددة، بعضها يتمحور حول المعلم وأخرى تركز على دور المتعلم، بما يساهم في تحقيق أهداف المنهج الدراسي." كما ذكرت (اللي، 2016، صفحة 46).

النتائج

استناداً إلى مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، يمكن استنتاج التأثيرات النظرية لمسرحية المناهج التعليمية على المتعلمين الناطقين بغير العربية كما يلي:

1. تعزيز التحصيل المعرفي: تشير الدراسات إلى أن مسرحة المناهج قد تسهم في رفع مستوى التحصيل المعرفي من خلال تحويل المفاهيم المجردة إلى مواقف محسوسة يسهل على المتعلم استيعابها وتثبيتها في الذاكرة، مما يجعل التعلم أكثر فعالية وإثارة للاهتمام.
2. تنمية مهارات التفكير العليا: تُظهر المراجعة أن الأنشطة المسرحية توفر فرصاً للمتعلمين للمشاركة في مواقف تعليمية عملية، مما يمكن أن يدعم تطوير مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والمقارنة، والاستنتاج، والفهم العميق للمفاهيم.
3. تعزيز التفاعل والمشاركة الصفية: من المتوقع أن تسهم المسرحة في تعزيز روح المشاركة والتفاعل داخل الصف، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية، مما يزيد من دافعيته للتعلم وتحسين جودة تفاعله مع المادة التعليمية.
4. تطوير المهارات اللغوية: تشير الدراسات النظرية إلى أن دمج الأداء الحركي واللغوي في المواقف التمثيلية يمكن أن يساعد على تحسين التعبير اللغوي والفهم القرائي للمتعلمين، إذ توفر المسرحة فرصاً لتطبيق اللغة في سياقات عملية وتفاعلية.

التوصيات

- بناءً على ما تم استنتاجه من المراجعة النظرية، يمكن تقديم التوصيات التالية:
1. دمج مسرحة المناهج في استراتيجيات التعليم الحديثة: يُنصح بتوظيف المسرحة كأداة لتعزيز التحصيل المعرفي والوجداني، من خلال تصميم أنشطة تعليمية تمكن الطلاب من التفاعل والمشاركة الفاعلة داخل الصف.
 2. تطوير قدرات المعلمين في الدراما التعليمية: من المهم إعداد برامج تدريبية للمعلمين تمكّنهم من إعداد النصوص المسرحية وتنفيذها بطريقة تربوية فعالة، بما يضمن استثمار الإمكانيات التعليمية للمسرح بشكل صحيح.
 3. تهيئة بيئة صفية داعمة للأنشطة المسرحية: يُنصح بتوفير صفوف مرنة ومجهزة بالوسائل والأدوات اللازمة لتطبيق الأنشطة المسرحية، بما يعزز قدرة الطلاب على المشاركة والتعلم النشط.
 4. تشجيع البحوث المستقبلية التطبيقية: على الرغم من طبيعة هذه الدراسة النظرية، فإنه من المستحسن تشجيع الدراسات التطبيقية المستقبلية لقياس أثر مسرحة المناهج على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ومقارنة نتائجها بأساليب التدريس التقليدية، بما يسهم في تعزيز الأدلة العلمية حول فاعلية هذه الاستراتيجية.

خاتمة

في ضوء ما تقدّم عرضه من مفاهيم واستراتيجيات حول مسرحة المناهج، يمكن التأكيد على أنّ هذه المنهجية التعليمية تمثل نقلة نوعية في طرائق التدريس الحديثة، إذ تسعى إلى تجاوز الأطر التقليدية للتعليم القائم على التلقين إلى بيئة تعليمية أكثر تفاعلاً وحيوية. إن مسرحة المناهج، بما تتضمنه من شروط محددة وخطط مدروسة، ليست مجرد نشاط فني أو وسيلة لجذب انتباه

الطلاب فحسب، بل هي آلية تعليمية تقوم على أسس علمية ونفسية وتربوية تهدف إلى تحقيق تعلم فعال ومستدام. ومن خلال تحديد الأهداف الدقيقة لكل درس، وصياغة الرسائل المعرفية والوجدانية المراد إيصالها، يصبح من الممكن تحويل المادة العلمية إلى تجربة تعليمية ممتعة يسهل تذكرها واستيعابها.

كما أن التزام المعلم بملاءمة المحتوى لمستوى المتعلمين، وإتقانه لأدواره في إدارة الموقف التعليمي بأسلوب مسرحي، يساهمان في تنمية قدرات الطلاب على التفكير النقدي والتعبير الإبداعي والعمل التعاوني، مما ينعكس بصورة مباشرة على تحصيلهم الدراسي. فالتجارب الميدانية والدراسات السابقة تثبت أن مسرحية المناهج تؤدي إلى تحسين مستويات الفهم، وزيادة دافعية الطلاب للتعلم، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم مقارنة بالطرائق التقليدية.

وبذلك، يمكن القول إن مسرحية المناهج تمثل حلقة وصل حقيقية بين النظرية التربوية والنتائج التعليمية؛ فهي تجسيد عملي لفلسفة التعليم النشط الذي يركز على الطالب بوصفه محور العملية التعليمية، ويسعى إلى إشراكه في بناء المعرفة بدلاً من تلقينها بشكل سلبى. ويتيح هذا النهج للمتعلمين فرصاً أوسع للتجربة والممارسة، ويعزز لديهم القيم والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، مما يجعلها خياراً استراتيجياً واعداً لتطوير التعليم وتحقيق مخرجات نوعية أكثر فاعلية على المستوى الأكاديمي والسلوكي معاً.

المراجع العربية والأجنبية

المراجع العربية

- العبد الكريم، راشد بن حسين. (بدون تاريخ). *البحث النوعي نحو نظرة أعمق في الظواهر التربوية*. وزارة التربية والتعليم. الصفحات 1-9.
- النواصرة، جمال محمد. (2014). *مسرحة المناهج الدراسية* (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الطائي، محمد إسماعيل، والكلاك، عائشة إدريس. (د.ت.). *أثر مسرحة المناهج في اكتساب قواعد اللغة العربية وزيادة الدافعية نحوها لدى طلبة المرحلة المتوسطة*.
- شواهين، خير سليمان، عبيدات، كامل، وبدندي، شهرزاد. (2014). *المسرح المدرسي: النظرية والتطبيق* (الطبعة الأولى). إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الوادي، حيدر مجيد كاظم. (2023). استخدام مسرحة المناهج لتنمية الانتماء المدرسي لدى طلاب المرحلة الأساسية. في *وقائع المؤتمر الافتراضي العلمي السنوي السادس لقسم معلم الصفوف الأولى: مشكلات الواقع المدرسي... التشخيص والحلول* (ص. 250-262). مجلة كلية التربية الأساسية.
- مودنان، مروان. (2022). *مسرحة المناهج الدراسية لمادة اللغة العربية: دراسة تطبيقية* (الطبعة الأولى). جمعية قناع الفنون للإبداع والتنشيط الثقافي.
- السيد، أحمد السيد محمد. (2017). دور مسرحة المناهج في تحسين بعض جوانب العملية التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، 9(1)، 84.39-.
- حفيظة، بورية، ومقران، فصح. (2021). *مسرحة مناهج اللغة العربية وأثرها في الفعل التواصل التعليمي لتلاميذ المرحلة المتوسطة*. مجلة *البحوث التربوية والتعليمية*، 10(2)، 358.337-.
- لصهب، عبد القادر. (2021). *مسرحة المناهج ودورها في العملية التعليمية*. مجلة *دراسات إنسانية واجتماعية* (*Journal of Social and Human Science Studies*)، 10(2)، 617. 624-
<https://doi.org/10.46315/1714-010-002-047>
- أحمد، ورغي سيد. (2018). *مسرحة المناهج: رؤية حديثة في إدارة النشاط التعليمي الصفي*. مجلة *متون*، 9(3)، 172.7-.
- وكالة الأنباء الأردنية. (27 أيلول 2025). *مسرحة المناهج تكسر رتابة التعليم*. بئرا.
- الموجه التربوي. (27 سبتمبر 2025). *المسرح المدرسي ومسرحة المناهج* <https://almuajih.com/20>.
- إبراهيم، أحمد مالك. (2021). *المناهج التربوية المعاصرة وسبل الارتقاء* (الطبعة الأولى). صلاح الدين.
- اللي، سماهر مصطفى إبراهيم. (2016). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم واستخدام المسرح التعليمي لدى الطالبات الملمات في الجامعة الإسلامية بغزة* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة.
- الغيلاني الشهري، خالد بن علي بن محمد. (2022). *الإدارة الصفية: حقيقتها وكفائاتها* (الطبعة الأولى). دار فايز للإبداع.
- الموجه التربوي. (27 سبتمبر 2025). *المسرح المدرسي ومسرحة المناهج*. تم الاسترجاع في 16 أكتوبر 2025، من <https://almuajih.com/20>

النباهين، ميسون محمد عليان. (2011). أثر توظيف المسرح والدراما بالفيديو في اكتساب مفاهيم الفكر الإسلامي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بغزة [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية – غزة، كلية التربية، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم].

عبد المعطي، كريمان مصطفى مجي الدين. (2021). استخدام مسرح المناهج في تدريس الرياضيات لتنمية بعض مهارات حل المشكلات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (114)، 1293. 1313-جامعة المنصورة.

بدر، صبا. (2022). أثر دراماتيكية المناهج في تنمية مهارات التحدث والاستماع في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 3(6)، 269-<https://doi.org/10.53796/hnsj3616259>

المراجع الأجنبية

Üstündağ, T. (1998). Components of creative drama curriculum. *Education and Science*, 22(107), 28–35.

Kara, Ö. T. (2023). Examining perceptions of Turkish language and literature teacher candidates with pedagogical formation towards drama method. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(2), 1–18. <https://doi.org/10.29329/ijite.2013.566.1>

Zeyrek, S. (2020). Theatre and drama in the context of teaching Turkish as a foreign language within the framework of language teaching. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2020(2021), 88–101.

Uysal, N. D., & Yavuz, F. (2018). Language learning through drama. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(4), 376–380.

El-Yezidi, R. (2025). المنهجية العلمية في البحوث النوعية الاستكشافية: الأساليب، التقنيات، والأدوات. *مجلة الإنسان والعلوم الاجتماعية*، المجلد 5، العدد 6، الصفحات 37–59.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hui, A. N. N., Cheung, P. K., Wong, S. T. K., & He, M. W. J. (2011). How effective is a drama-enhanced curriculum in increasing the creativity of preschool children and their teachers? *Hong Kong Drama Theatre and Culture Forum*, 21–48.

دراسة تقابلية بين اللغة العربية والتركية على مستوى النفي

Arapça ve Türkçede Olumsuzluk Konusuna Dair Karşıtsal Bir Analiz

A Contrastive Analysis of Negativity in Arabic and Turkish

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
Ankara / Türkiye
derdinc@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1601-8008

Bashar B. YOUNES

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi
Gazi University, Institution of Education Sciences Phd Student
Ankara / Türkiye
21811005103@gazi.edu.tr
ORCID: 0009-0009-3519-8401

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 26.08.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 04.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 261-292

Atıf / Cite as

DOĞRU, E., YOUNES, B. B. (2025). A Contrastive Analysis of Negativity in Arabic and Turkish,
Lisanî İlimler Dergisi, 3(2), 261-292.

Doi: 10.5281/zenodo.18031522

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

تهدف هذه الدراسة التقابلية إلى الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين أساليب النفي في اللغة العربية والتركية اعتماداً على المنهج الوصفي والتحليلي، لغرض تذليل المعوقات والمشكلات التي تواجه متعلمي أسلوب النفي في اللغة العربية من الطلبة الأتراك؛ بسبب اختلاف لغتهم الأم عن اللغة العربية، وانتهى البحث بتقديم الحلول والمقترحات التي تسهم في تذليل تلك الصعوبات.

وتوصل البحث إلى نتائج أبرزها وجود أوجه شبه واختلاف بين اللغتين العربية والتركية في أسلوب النفي، من أوجه التشابه اشتراك اللغتين في بعض الأدوات مثل الأداة (غير) ووجود أدوات نفي خاصة بالأفعال والأسماء في اللغتين، واختلاف أدوات النفي بحسب الزمن والدلالة.

ومن أوجه الاختلاف بين اللغتين أن بعض أدوات النفي بالعربية تعمل ضمن شروط محددة، وتؤثر في إعراب الكلمة اللاحقة، وأغلب أدوات النفي في العربية تستخدم في دلالات أخرى غير النفي فمثلاً (ما) يمكن أن تكون استفهامية أو موصولة أو موصوفة أو زائدة أو تعجبية وغيرها.

الكلمات المفتاحية: النفي، اللغة العربية، اللغة التركية، التحليل التقابلي.

Öz: Bu karşıtsal çalışma, Arapça ve Türkçe dillerindeki olumsuzluk yapılarına dair benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışma, Arapçadaki olumsuzluk yapısını öğrenen Türk öğrencilerin karşılaştığı engel ve sorunları azaltmak amacıyla betimleyici ve çözümleyici yöntemlere dayanılarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu zorlukların, öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olması nedeniyle ortaya çıktığı varsayılmaktadır.

Araştırma, bu zorlukların giderilmesine katkı sunabilecek çözüm ve önerilerin sunulmasıyla sonuçlanmıştır. Araştırma bulguları, Arapça ve Türkçedeki olumsuzluk yapıları arasında hem benzerliklerin hem de farklılıkların bulunduğunu göstermektedir.

Benzerliklerden bazıları, her iki dilde de «غير» gibi bazı olumsuzluk edatlarının ortak olarak kullanılması ve fiiller ile isimlere özgü olumsuzluk araçlarının bulunmasıdır. Farklılıklar ise, olumsuzluk edatlarının zaman ve anlam açısından farklılık göstermesiyle ilgilidir.

İki dil arasındaki diğer bir fark da, Arapçadaki bazı olumsuzluk edatlarının belirli dilbilgisel şartlar altında işlev göstermesi ve ilgili sözcüğün i'rabını (sözdizimsel konumunu) etkilemesidir. Ayrıca, Arapçadaki çoğu olumsuzluk edatı yalnızca olumsuzluk bildirmekle kalmaz; bağlamına göre soru edatı, ilgi zamiri, sıfat, sıfat tamlayıcı veya hayret ifadesi olarak da kullanılabilir. Örneğin «ام» edatı bu tür çoklu işlevlere sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Olumsuzluk, Arap Dili, Türk Dili, Karşıtsal Analiz.

Abstract: This contrastive study aims to reveal the similarities and differences between Arabic and Turkish negative structures. The study was conducted using descriptive and analytical methods to mitigate the obstacles and problems encountered by Turkish students learning the negative structure in Arabic. It is assumed that these difficulties arise because the students' native language is Turkish.

The study concludes with the presentation of solutions and suggestions that can contribute to overcoming these difficulties. The research findings indicate both similarities and differences between Arabic and Turkish negative structures.

Some of the similarities include the shared use of certain negative prepositions, such as (غير) and the existence of specific negative devices for verbs and nouns. Differences relate to the differences in tense and semantic characteristics of negative prepositions.

Another difference between the two languages is that some negative prepositions in Arabic function under specific grammatical conditions and affect the i'rab (syntactic position) of the relevant word. Furthermore, most negative prepositions in Arabic do not only express negation; they can also be used as interrogative prepositions, relative pronouns, adjectives, adjectival complements, or expressions of surprise, depending on the context. For example, the preposition (ام) has multiple functions.

Keywords: Negation, Arabic Language, Turkish Language, Contrastive Analysis.

المقدمة

يعد أسلوب النفي من الأساليب اللغوية الشائعة في اللغات كسائر الأساليب الأخرى مثل أسلوب التوكيد والشرط والقسم وغيرها، وهو ضد الإثبات، ويتحقق بأداة من أدوات النفي أو ضمناً يفهم من خلال السياق وتستخدم لنفي الجملة الاسمية والفعلية.

ومن الواضح وجود صلات قرابة بين اللغات، وهذا يعني أنها تتشابه في كثير من الظواهر الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية والدلالية وغيرها، وتتشابه تلك اللغات في استخدامها لأسلوب النفي.

أما اللغات التي تنتمي إلى أصول لغوية مختلفة فتختلف في كثير من الظواهر اللغوية كأسلوب النفي لكونهما تعودان إلى نظامين لغويين متباينين، رغم وجود تشابه بينهما نتيجة التأثير والتأثر الحاصل بين هاتين اللغتين.

وهذا البحث يتناول أسلوب النفي في لغتين تنتميان إلى أصول مختلفة، هي اللغة العربية المنتمية إلى أسرة اللغات السامية، وهي فرع من اللغات الأفرو-آسيوية، وتنتمي إلى مجموعة اللغات الاشتقاقية التي تقوم بتوليد كلمات جديدة عن طريق الاشتقاق، وبين اللغة التركية المنتمية إلى مجموعة اللغات الأورالية-اللطائية، وهي من اللغات الإلصاقية أو الإلحاقية التي يتم توليد كلمات جديدة فيها بإضافة اللواحق إلى جذور الكلمات فتنتج بذلك كلمات ومعاني جديدة.

إشكالية البحث

يُعد أسلوب النفي من أهم الأساليب اللغوية في اللغات البشرية ومنها اللغة العربية، وله أدوات وطرائق متنوعة تؤدي معاني ودلالات مختلفة، ويجد الطلبة الأتراك صعوبات في تعلم واستخدام هذه الأدوات بالشكل الصحيح ووضعتها في الموضع المناسب بما ينسجم مع النظام اللغوي للعربية ويؤدي المعنى المطلوب، وهناك عوامل عدة أدت إلى ظهور هذه الصعوبات منها:

- 1- انتماء اللغتين إلى عوائل لغوية مختلفة أدى إلى اختلاف قواعد وأساليب النفي فيهما.
- 2- أغلب المصادر النحوية في اللغة العربية تخلو من أبواب مستقلة تتناول النفي وقواعده.
- 3- تعدد الآراء والخلافات بين المدارس النحوية وبين نحوي المدرسة الواحدة في موضوع النفي.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- معرفة قواعد النفي في اللغة العربية والتركية.
- 2- بيان أوجه الشبه والاختلاف في أسلوب النفي باللغتين.
- 3- التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تعترض الطلبة الأتراك عند تعلمهم لأسلوب النفي.
- 4- تقديم حزمة من الحلول للتغلب على المشاكل والصعوبات التي تعترضهم.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من خلال الأمور الآتية:

- 1- تعريف الطلبة الأتراك بالأخطاء التي يمكن أن يقعوا فيها خلال تعلمهم لأسلوب النفي.
- 2- يساعد المعلمين الأتراك في تدريس أسلوب النفي بطريقة فعالة بوصفها لغة منشودة.
- 3- يساهم في تأليف كتب ومناهج تعليمية بطريقة علمية وتربوية.

أسباب اختيار الموضوع

لا يخفى وجود إقبال كبير من الطلبة الأتراك لتعلم اللغة العربية، وثمة صعوبات تواجههم في أثناء تعلمهم؛ فكان من الضرورة إجراء مقارنة أسلوب النفي بين اللغتين العربية والتركية لبيان أوجه التشابه والاختلاف وتحديد الصعوبات وتقديم الحلول المناسبة، اعتماداً على المنهج التقابلي.

منهج البحث

تقوم هذه الدراسة على المنهجين: المنهج الوصفي ومنهج التحليل التقابلي، من خلال قواعد أسلوب النفي في اللغتين العربية والتركية ثم تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهما في اللغتين.

النفي في اللغة العربية

النفي أحد الأساليب اللغوية التي يراد بها نقض معنى وإنكاره، وهو عكس الإثبات، ويفيد عدم ثبوت نسبة المسند للمسند إليه في الجملتين الاسمية والفعلية، ويتألف من ركنين أساسيين المنفي والمنفي عنه، وهو من الظواهر اللغوية التي تشترك فيها جميع لغات البشر.

وترتبط أدوات النفي في اللغة العربية بالزمن، فلكل أداة منها زمن معين، فالأداة (ليس) مثلاً تفيد النفي في الزمن الحاضر، و(لن) للنفي في المستقبل، و(لم) للنفي في الزمن الماضي، ومع القرائن

الأخرى تدل على الأزمنة المختلفة، فالأداة (لم) تدل على الزمن الماضي، مثل (لم يدرسْ بجدي ليلة الامتحان). وعند دخول أداة الشرط عليها يصح زمنها للمستقبل، مثل (إنْ لم تدرسْ بجدي ليلة الامتحان تفشلْ).

وقد يحصل تغيير في تركيب الجملة المنفية فتتقدم بعض العناصر أو تتأخر فتترك بذلك أثراً دلاليّاً مغايراً لدلالة التركيب الأصلي للجملة، مثل (ما تركْتُ البابَ مفتوحاً)، فقد نفيتُ عن نفسي تركي البابَ مفتوحاً، ولم أثبت أو أنفِ هذا الفعل عن شخص آخر، ولو قلتُ (ما أنا تركْتُ البابَ مفتوحاً) فقد نفيت عن نفسي ترك البابَ مفتوحاً، وأثبتته لشخص آخر.

ومثلما يكون التوكيد في الإثبات يكون في النفي أيضاً، فالمتكلم قد يلجأ إلى توكيد كلامه وتقويته لغرض إزالة الشك والاحتمال عن الجملة المنفية للتأثير على السامع وكسب ثقته، فيستعمل لذلك أدوات وأساليب، مثل (ما أنا بمساعدٍ الخائنِ)، فقد دخلت الباء الزائدة للتوكيد على خبر (ما) المنصوب لغرض تقويته وتثبيته، وأصل الجملة (ما أنا مساعدُ الخائنِ).

وقد تدخل على جملة النفي ما ينقضها ويلغيها ويؤدي ذلك بالضرورة إلى تغيير دلالتها بتقبيد نفيها أو تحويلها إلى جملة مثبتة، ويتحقق ذلك بأدوات وأساليب كالنفي والاستثناء ونفي النفي وغيرها، مثل (ما دعوتُ الأصدقاء لحفلة تخرجي إلا مصطفى).

ويقسم النفي في اللغة العربية إلى قسمين:

1- النفي الصريح: ويتحقق هذا النفي بأدوات النفي المعروفة (ما، لا، لَنْ، إِنْ، ليس، لَمْ، لما، لا، غير)، وهذه الأدوات ثلاثة أقسام:

أ- الأفعال: وهي الأداة (ليس).

ب- الأسماء: وتشمل الأداة (غير).

ج- الحروف: وهي بقية أدوات النفي (لا، ما، لا، إِنْ، لَنْ، لَمْ، لما).

2- النفي الضمني: ويكون بدون أدوات النفي ويفهم من قرائن السياق.

1. النفي الصريح

1.1. الأفعال

- (ليس)

فعل ماضٍ جامد تدخل على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ وتنصب الخبر وتنفي اتصاف خبرها باسمها، مثل (ليس أداؤُك كافياً) (ابن هشام، 1985م، 387).

وتدخل على الجملة الفعلية قليلاً فتكون مهملة أو عاملة واسمها محذوف والجملة الفعلية بعدها في محل نصب خبرها، مثل (ليس يهمل تربية أبنائه) (ابن مالك، 1990م، 379/1).

وهي تفيد النفي في الزمن الحاضر عند الإطلاق، وتنفي الأزمنة الأخرى مع القرائن، مثل (لستُ تاركاً والدي أمس ولا أبداً)، فالنفي هنا للمستقبل بقرينة (أبداً) التي تفيد استغراق الزمن المستقبل (ابن مالك، 1990م، 380/1).

ويجوز تأكيد النفي بها بحرف الجر (الباء)، مثل (لستُ بواثقٍ بك في إدارة المصنع) (السامرائي، 2000م، 260/1).

2.1. الأسماء

- غير

اسم موعَّلٌ في الإيهام، لا يتضح معناه إلا بإضافته إلى اسم آخر، ويغايّر ما قبله لما بعده، مثل (قابِلْتُ في المعرض رسماً غير مشهورٍ) (السامرائي، 2000م، 262/2).

ويأتي بمعنى (إلا) الاستثنائية فيُعرب إعراب الاسم الواقع بعد (إلا)، مثل (قرأتُ الكتبَ غيرَ كتابِ البلاغةِ) (السامرائي، 2000م، 265/2). وقد يأتي بمعنى (لا) ويعرب حالاً، كقوله تعالى (فمن اضطرَّ غيرَ باغٍ ولا عادٍ) (البقرة: 173)، أي: من اضطرَّ جائعاً لا باغياً ولا عادياً (الحمد- الزعبي، 1993م، 215).

3.1. الحروف

1.3.1. (لا) النافية

هي أكثر أدوات النفي استعمالاً في اللغة العربية، وتدخل على الجملتين الاسمية والفعلية، وتستعمل مع الفعل كثيراً، وعندها تكون غير عاملة (مصطفى، 1959م، 134).

وتُقسم (لا) النافية من حيث العمل إلى قسمين رئيسين:

1.3.1.1. (لا) النافية العاملة

1.1.3.1.1. (لا) النافية للجنس

تدخل على الجملة الاسمية وتنفي الخبر عن جميع أفراد الجنس فتعمل عمل (إنّ) فتُنصب المبتدأ وترفع الخبر بشروط (حسن، د.ت، 686/1)، (الحمد - الزعبي، 1993م، 265):

- 1- أن تكون نافية، أي أن لا تكون زائدة أو ناهية.
- 2- أن تنفي الجنس كله بلا استثناء.
- 3- أن يكون اسمها وخبرها نكرتين.
- 4- أن لا يفصل بينها وبين اسمها فاصل، فإن فصلَ ثلثي ولا تعمل ويجب تكرارها.
- 5- أن لا يدخل حرف جر عليها، فإذا دخلت كانت ملغاة.

وهي تفيد النفي في مطلق الزمن وعند وجود قرينة تفيد النفي في زمن معين حسب تلك القرينة، مثل (لا مجدّ فاشلٌ أبداً) (حسن، د.ت، 686/1).

2.1.3.1.1. (لا) النافية للوحدة

وسميت بالوحدة لتمييزها عن (لا) النافية للجنس، وهي تحتل نفي الجنس ونفي الوحدة، والقرينة تحدد أحد هذين الاحتمالين (ابن هشام، 1985، 315-316)، مثل (لا جبان في ساحة القتال)، فالجملة تحتل نفي الجنس والمعنى نفي وجود جنس الجبان في ساحة المعركة، وتحتل وجود جبان واحد فيها فقد يكون فيها جبانان أو أكثر.

وهي تعمل عمل (ليس)، تدخل على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ اسماً لها وتنصب الخبر خبراً لها، وتفيد النفي في الزمن الحاضر بدون قرينة، وعلى زمن محدد مع القرينة، مثل (لا ظالم ناجياً من الحساب أبداً) (حسن، د.ت، 601/1).

وتدخل الباء الزائدة في خبرها للتوكيد، مثل (لا خائنٌ بمأمونٍ) (المرادي، 1992م، 54). وهي مهملة لا عمل لها في لغة تميم، مثل (لا أستاذٌ غائبٌ) (ابن عقيل، 1980م، 312/1).

2.3.1.1. لا النافية غير العاملة**1.2.3.1.1. (لا) النافية غير العاملة في الأسماء****1.1.3.2.1.1. (لا) العاطفة**

وهي حرف وتنفي الحكم عما بعدها وتثبته لما قبلها، وتُشرك المعطوف في إعراب المعطوف عليه دون الحكم، مثل (الفشلُ للمهملِ لا للنشيطِ)، فقد نفينا حكم الفشل عن المعطوف عليه (النشيط) وأثبتناه للمعطوف عليه (المهمل) (يعقوب، 2006م، 484/7)، ويشترط النحاة لعملها ثلاثة شروط (ابن هشام، 1985، 318): 1- أن يسبقها مثبت أو أمر أو نداء. 2- ألا تقترن بحرف عطف. 3- اختلاف المتعاطفين، أي أن لا يعد المعطوف أحد أفراد المعطوف عليه.

2.1.3.2.1.1. لا الجوابية

وهي حرف جواب غير عامل مناقض للحرف (نعم)، وتحذف بعدها الجمل كثيراً، مثل (أتناولت الدواء؟) فتقول (لا) أي (لا، لم أتناوله) (المرادي، 1992م، 296).

وقد تُكرر (لا) لغرض التوكيد، مثل (لا لا) لمن سألَكَ (هل تثق بالخائن؟) (الأزهري، 2000م، 143/2).

3.1.3.2.1.1. لا الداخلة على جملة اسمية صدرها معرفة

إذا دخلت (لا) على جملة اسمية صدرها معرفة أهملت، ويجب تكرارها مثل (لا أنا أخالف التعليمات ولا أحمدُ يساعدني في عملي) (سيبويه، 1988م، 296/2).

4.1.3.2.1.1. لا الداخلة على جملة اسمية صدرها شبه جملة

إذا دخلت (لا) على جملة اسمية صدرها شبه جملة أهملت ويجب تكرارها، مثل (لا في الكذبِ نجاةٌ ولا في الصديقِ هلاكٌ) (المبرد، د.ت، 361/4).

5.1.3.2.1.1. لا الداخلة على الخبر والصفة والحال

إذا دخلت (لا) النافية على الاسم الواقع خبراً أو صفةً أو حالاً تهمل ويجب تكرارها (المرادي، 1992م) مثال الخبر (عليّ لا جائع ولا متعب) والصفة (رأيت رجلاً لا طويلاً ولا قصيراً)، والحال (استمعتُ إلى النصيحة لا متكبراً ولا منزعجاً).

6.1.3.2.1.1. لا الداخلة على اسم منصوب

إذا دخلت (لا) النافية على اسم منصوب بفعل مقدر أهملت ولم تُكرر بل تأتي مفردة، مثل (لا مرحباً بكل صديقي يسعى إلى خيانة صديقه) (المبرد، د.ت، 380/4).

2.2.3.1.1. (لا) النافية غير العاملة في الأفعال

1.2.2.3.1.1. (لا) النافية غير العاملة مع الفعل المضارع

(لا) النافية غير العاملة تدخل على الفعل المضارع فتنتفيه بدون شروط ولا تُكرر، مثل (لا أتهاون في طلب الحقوق) (المرادي، 1992 م، 296).

(لا) الداخلة على الفعل المضارع لا تعمل فيه وتفيد نفيه في الزمن المستقبل كثيراً، وقد يفيد النفي في الأزمنة الأخرى حسب القرينة، كفادتها النفي في الزمن الماضي، مثل (حاولت مساعدة جاري البارحة لكنه يرفض المساعدة) (الزركشي، 1957م، 353/4).

2.2.2.3.1.1. لا النافية غير العاملة مع الفعل الماضي

تدخل (لا) النافية على الفعل الماضي فلا تعمل ويجب تكرارها مثل (لا تفوّق عليّ في دراسته ولا تعلم مهنة) (الأصبهاني، 1995م، 486).

وإذا جاءت مع الفعل الماضي بلا تكرار أفادت الدعاء، وتجعل زمن الفعل للمستقبل، مثل (لا بارك الله في المال الحرام) (ابن هشام، 1985، 320).

2.3.1. (ما) النافية

من أكثر أدوات النفي استعمالاً وتدخل على الجملة الاسمية والفعلية، وتُقسم إلى قسمين:

1- عاملة: وهي الداخلة على الجملة الاسمية، وتسمى بالحجازية.

2- غير عاملة: وهي الداخلة على الجملة الفعلية، وتدخل على الفعل الماضي والفعل المضارع، وإليك تفصيل هذه الأنواع.

1.2.3.1. ما الحجازية

تدخل (ما) الحجازية على الجملة الاسمية فتنتفيها وتعمل عند الحجازيين عمل (ليس) فترفع المبتدأ وتنصب الخبر، وتدخل على المعرفة والنكرة مثل (ما الجوُّ بارداً) و (ما مِنْ مُجِدٍّ فاشلاً)، وعلى الظاهر والمضمر واسم الإشارة، مثل (ما الحارسُ نائماً) و (ما أنتُ مهملاً) و (ما هذا كريماً) (ابن الأنباري، 1999م، 143).

ويشترط في عملها عمل (ليس) شروط (الأزهري، 2000م، 261/1):

1- أن يتقدم الاسم على الخبر 2- ألا يقترن الخبر بـ (إلا) 3- ألا تدخل عليها (إن) الزائدة 4- ألا معمول الخبر على الاسم.

وتفيد النفي في الزمن الحاضر عند الإطلاق، مع القرينة تفيد النفي في الأزمنة المختلفة حسب نوع القرينة، مثل (ما الضيفُ مسافراً غداً) (ابن مالك، 1990م، 380/1).

وتدخل الباء الزائدة على خبرها لتوكيد النفي، مثل (ما أخوك بمصاحبٍ الخونة) (الفراء، د.ت، 42/2).

2.2.3.1. ما الداخلة على الفعل الماضي

تدخل (ما) النافية غير العاملة على الفعل الماضي فتتفي حدوثه في الزمن الماضي، وإذا دخلت عليها (إلا) و(غير) انتقض نفيها، مثل (ما قرأت كتاباً غير النحو) (الحمداي، 2018م، 139)

وتدخل (من) الزائدة في خبرها لإفادة العموم، مثل (ما شرحتُ من موضوعٍ) (سيبويه، 1988م، 225/4).

3.2.3.1. ما الداخلة على الفعل المضارع

تدخل (ما) النافية غير العاملة على الفعل المضارع فتتفي حدوثه في الزمن الحاضر، ومع القرينة تفيد غيره، مثل (ما أنا م بكرّاً) (السامرائي، 2000م، 192/4). وتأتي بعدها (من) الزائدة لإفادة العموم، مثل (ما أحقر من سائلٍ محتاجٍ) (المرادي، 1992م، 316).

3.3.1. (لات)

من الأدوات التي تدخل على الجملة الاسمية فتتفي الوقت في الزمن الحاضر، وتعمل عمل ليس بشرطين (ابن عقيل، 1980م، 319/1):

1- أن يكون اسمها وخبرها من ألفاظ الزمان. 2- أن يُحذف أحدهما والغالب أن يُحذف الاسم. مثل (لات وقت اجتهد) أي: لات الوقت وقت اجتهد.

4.3.1. (إن) النافية

حرف بمعنى (ما) النافية، تدخل على الجملتين الاسمية والفعلية، فإذا دخلت على الجملة الاسمية أفادت النفي في الزمن الحاضر عند الإطلاق، وتفيد نفي غيره مع القرينة مثل (إن معاتب أبوك جازه أمس)، وإذا دخلت على الفعل الماضي أفادت النفي في الزمن الماضي، مثل (إن شاركت في تنظيم بطولة لعبة التنس)، وإذا دخلت على الفعل المضارع أفادت النفي في الزمن الحاضر، مثل (إن يركض المتسابق سريعاً) (حسن، د.ت، 604/1؛ بوهادي، 2018، 101).

5.3.1. (لن)

حرف نفي ونصب واستقبال، تدخل على الفعل المضارع فتتفي نفيًا مؤكداً وتنصبه وتجعل زمنه للمستقبل، والاستقبال قد يكون قريباً أو بعيداً بحسب القرينة، مثل (لن أسكت عن قول الحق)

(المالقي، د.ت، 285؛ السامرائي، 2000م، 359/3). ويدخل عليها الاستفهام فتفيد النفي على سبيل الإنكار، مثل (ألن تكفَّ عن قول الكذب؟) (السمين الحلبي، د.ت، 384/3).

6.3.1. (لم)

حرف نفي وجزم وقلب، تدخل على المضارع فتنفية وتجزمه وتقلب زمنه إلى الماضي، وقد يكون الماضي منقطعاً أو متصلاً بالحاضر أو مستمراً، ويفيد النفي بالمستقبل إذا دخلت عليه أدوات الشرط، مثل (إن لم تستغل الوقت يفثك الكثير) (ابن السراج، د.ت، 157/2).

ويجوز أن يتقدم المفعول به على الأداة (لم) وعلى الفعل، ولا يتقدم على الفعل وحده، مثل (سيكارة لم أدخن) ولا يجوز (لم سيكارة أدخن) (الحمد – الزعبي، 1993م، 285).

7.3.1. (لما)

حرف نفي وجزم وقلب، تدخل على الفعل المضارع، فتنفية وتجزمه وتقلب زمنه من المضارع المحتمل للحاضر والاستقبال إلى الماضي المتصل بالحاضر، مثل (لما يحضر الأستاذ) أي أن الأستاذ لم يحضر حتى لحظة الكلام ولكن من المتوقع أن يحضر بعد ذلك. (حسن، د.ت، 413/4)

يجوز حذف المضارع المجزوم بعدها إذا دل عليه دليل، مثل (قدمتُ سريعاً للمشاركة في المؤتمر ولما) أي: ولما ألحق (الإريلي، 1991م، 424-425).

ولا تدخل أدوات الشرط على (لما) النافية (الجوهر، 2004م، 592/2)، فلا يقال (إن لما تتقنُ عملك تفشل).

2. النفي الضمني

هذا النوع من النفي لا تستعمل فيه أدوات النفي المعروفة، يُفهم النفي فيه من القرائن السياقية كالاستفهام المجازي، أو القرائن الصوتية كالتنغيم، أو القرائن الصرفية أو الأساليب النحوية كالتمني أو المواقف الاجتماعية وغيرها، ويُؤدى النفي الضمني بالصيغ والأساليب الآتية:

1- النفي الضمني من خلال أسلوب التمني، وهو طلب حصول شيء غير ممكن حصوله غالباً، وهذا الأسلوب يتضمن معنى النفي لتعلقه بالأمر المستحيل، مثل (ليتني أرجع صبيّاً) (الصبان، 1997م، 399/1).

2- النفي الضمني من خلال أسلوب الشرط، وهو يتضمن معنى النفي في كون الشرط لم يتحقق فيما مضى ويتحقق بأدوات الشرط (لو، لولا، لوما) مثل (لو تناولت الدواء في وقته لشفيت). (المبرد، د.ت، 76/3؛ ابن مالك، د.ت، 1650/3).

3- النفي الضمني من خلال أسلوب الاستفهام، كالاستفهام الإنكاري الذي يتضمن معنى النفي في الغالب وتدخل عليه (إلا) ويُعطى المنفي عليه مثل (من يجتاز هذا الاختبار إلا الذي) أي: لا يجتاز هذا الاختبار إلا الذي (ابن هشام، 1985، 460؛ الزركشي، 1957م، 328/2).

4- النفي الضمني من خلال أسلوب الاستثناء بالأدوات (إلا، غير، سوى، حاشا، خلا، عدا، دون)؛ فالاستثناء من الإثبات نفي مثل (سقيتُ الأشجارَ إلا شجرةً)، والمعنى سقيت الأشجار ولم أسقي شجرةً واحدةً (السيوطي، د.ت، 268/2).

5- النفي الضمني من خلال أسلوب القصر، ويُقصد به تخصيص شيء بشيء مخصوص ويتم بأساليب كـ(النفي والاستثناء) و(إنما) مثل (إنما مصطفى متفوق)، فقد أثبتنا صفة التفوق لمصطفى، ونفيناها عن غيره (التفتازاني، 2013م، 395؛ عتيق، 2011م، 229).

6- النفي الضمني من خلال الأفعال، توجد في اللغة العربية أفعال تتضمن معنى النفي عندما تخلو من أدوات النفي، ومع وجود تلك الأدوات تتحول إلى إثبات كالأفعال (أبى، قلّ، أنكر، كاد، منع، امتنع، رفض، جحد، اعترض) مثل (رفض المدير إقامة حفلة داخل القاعة الدراسية)، أي لم يوافق على إقامة تلك الحفلة (سيبويه، 1988م، 314/2؛ جعمات، 2006م، 32).

7 - النفي الضمني من خلال الصبغ الصرفية الدالة على معنى النفي كصبغة (أفعل، فَعَلَ، تَفَعَّلَ) مثل (فَشَرْتُ التفاحَ) أي: أزلت قشره فلم يبق فيه قشرٌ (ابن جني، د.ت، 79/3).

8- النفي الضمني من خلال القرائن الصوتية كالتنغيم والنبر مثل (هل اعترف الخصم بظلمه لك؟) فتقول بنغمة فيها إنكار (نعم !!!!!) أي: لم يعترف بظلمه لي (قاسم، 1998م، 425).

النفي في اللغة التركية

كلمة (olumsuz) في اللغة التركية مشتقة من الجذر (-ol) ويعني الحدوث والظهور والتحقق، أضيفت إليه اللاحقة (-um) فتحوّلت إلى اسم، ثم أضيفت لاحقة النفي (suz) إليه فأدى إلى ظهور هذا المصطلح النحوي (İlhan- Kabadayı, 2017: 19-20).

وكلمة (olumsuz) في القواميس التركية تعني غير بّناء، غير مفيد، الذي لم يحقق أي نتيجة، المنفي، سلوكياته غير مستحسنة، يحمل أفكاراً هدامة، ضار، الذي ينكر شيئاً، يحمل صفة الإنكار أو الرفض (TDK, 1988:2/ 1683).

معلوم أن القواميس اللغوية في التركية تؤكد على أن النفي يعني تحقق الشيء بصورة سلبية وغير مرغوب فيها، وفي الاصطلاح النحوي يراد به ما يقابل المثبت، ويفيد عدم حدوث الفعل أو غياب الاسم.

ويجوز تأكيد النفي في اللغة التركية ببعض الكلمات مثل (Hiç لا شيء، hiçbir لا أحد، hiç kimse لا أحد، asla أبداً، Katiyen قطعاً) وهذه الكلمات لا تدل على النفي بمفردها بل تستعمل مع الجمل المنفية لتقويتها وتعزيزها مثل (Caddede hiç bir araba yok)

وقد تأتي أدوات نفي معاً في الجملة الواحدة فيتحوّل النفي إلى إثبات؛ فنفي النفي إثبات Karahan, (2010: 104) مثل:

- Kardeşinin paraya ihtiyacı olduğunu bilmiyor değilsin.

ويُقسم النفي في اللغة التركية إلى قسمين:

1. **النفي الصريح açık olumsuzluk**، ويكون النفي فيه بأدوات النفي، وهو قسمان:
 - 1.1. **النفي باللواحق eklerle olumsuzluk**، ويشمل: (ma, maz, madık, siz).
 - 2.1. **النفي بالكلمات kelimelerle olumsuzluk**، ويشمل: (değil, hiç, hayır, yok, gayr).
 2. **النفي الضمني dolaylı olumsuzluk**، ويكون النفي في هذا النوع خالياً من الأداة ويُفهم النفي من المعنى.
 1. **النفي الصريح**
 - 1.1. **النفي باللواحق**
 - 1.1.1. **اللاحقة (-ma, -me) لا/ما/لم/عدم**
 - 1.1.1.1. **نفي الأفعال**
 - 1.1.1.1.1. **الأفعال البسيطة**: هي الأفعال التي لا يمكن تفكيكها إلى أجزاء أصغر، وتتكون من جذور الفعل، ويتم صياغة النفي معها بالشكل الآتي:
 - 1.1.1.1.1.1. **الصيغ الإخبارية**
 - 1.1.1.1.1.1.1. **صيغة الزمن الحاضر**، ويشير إلى وقوع الحدث أو العمل في الوقت الحالي، وعلامته وجود اللاحقة (-ıyor, -iyor, -uyor, -üyor) (Boz, 2015: 70). ويُبنى بدخول اللاحقة (-ma, -me) إلى جذر الفعل وبعدها لاحقة الزمن الحاضر ثم الضمائر الشخصية، وفي لاحقة النفي يتغير الصائتان (e, a) إلى أحد الصوائت (ı, i, u, ü) فتصبح بهذه الصورة (-mi-) (Korkmaz, 2009: 573), -mi-, -mu-, -mü- (yapmıyor) مثل (Mahmut her sabah kahvaltı).
 - 1.1.1.1.1.1.2. **صيغة الماضي الشهودي**، وتفيد وقوع الحدث في الزمن الماضي بشكل مؤكد لكون الشخص شهد الحدث وعينه، وتُصاغ بإضافة اللاحقة (-dı, -di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü) وفق قاعدة التوافق الصوتي، وتليها اللواحق الشخصية (Boz, 2015: 69)، وتُنفي بإضافة لاحقة النفي إلى جذر الكلمة بعدها لاحقة الماضي الشهودي ثم الضمائر الشخصية، مثل:

- Kötü hava durumundan dolayı yurt dışına kara yolu ile gittik.
 - 1.1.1.1.1.1.3. **صيغة الماضي النقلي**، وتدل هذه الصيغة على أن الشخص لم يعاين الحدث ولم يشاهده وتم نقله إليه من شخص آخر، وتُصاغ بإضافة اللاحقة (-mış, -miş, -muş, -mü) إلى جذر الكلمة بعدها اللواحق الشخصية (Ergin, 2009: 402-404)، وتُنفي هذه الصيغة بإضافة لاحقة النفي إلى جذر الكلمة ثم لاحقة تصريف الماضي النقلي ثم الضمائر الشخصية (Hengirmen, 2015: 180)، مثل:

- Dün hasta olduğundan dolayı işe gitmemişsin.

4.1.1.1.1.1.1.1. صيغة الزمن المستقبل، وتستخدم للتعبير عن الأحداث التي تقع في وقت لاحق، وتُصاغ بإضافة لاحقة الزمن المستقبل (-acak, -ecek) إلى جذر الفعل، ويقبل فيها الحرف (k) إلى (ğ) مع الضمير (Ben) و(Biz) وبعدها اللواحق الشخصية (Vardar, 2007: 100-101)، وتُنفي بإضافة لاحقة النفي إلى جذر الفعل بعدها الحرف (y) ثم لاحقة صيغة الزمن المستقبل مع قلب (k) إلى (ğ) مع الشخصين الأول والرابع ثم تأتي اللواحق الشخصية (Hengirmen, 2006: 221)، مثل:

- Hoca ders anlatırken kimseyle konuşmayacağım.

5.1.1.1.1.1.1.1. صيغة الزمن المستمر، وتفيد هذه الصيغة أن الحدث يتكرر وقوعه في أوقات مختلفة، أي في الماضي والحاضر والمستقبل، وعلامة هذه الصيغة وجود أحد اللواحق (-ar, -er, -ır, -ir, -ur, -ür) ونفي هذه الصيغة يكون بالشكل الآتي (Korkmaz, 1992: 69) (Korkmaz, 2009: 638-639):

1- مع المتكلم (ben) نضيف لاحقة النفي (-ma, -me) بعدها اللاحقة الشخصية (m) بعد حذف الصائت منها.

2- مع المتكلمين (Biz) نضيف الحرف (y) بين لاحقة النفي وبين اللاحقة الشخصية.

3- مع بقية الضمائر نضيف لاحقة النفي (maz, mez) وبعدها اللواحق الشخصية، مثل (Siz işe erken gelmediniz).

2.1.1.1.1.1.1.1. الصيغ الافتراضية (الإنشائية)

1.2.1.1.1.1.1.1. صيغة الطلب، تستخدم للتعبير عن الطلب أو الرغبة في القيام بفعل معين، وتُصاغ بإضافة (-a, -e) إلى جذر الفعل ثم اللاحقة الشخصية، مع إضافة الحرف (y) بين أحد الحرفين واللاحقة الشخصية لضمير المتكلم (Korkmaz, 1992, S.90)، وتُنفي هذه الصيغة بدخول لاحقة النفي (-ma, -me) إلى جذر الفعل بعدها الحرف (y) ثم أحد الحرفين (a, e) وبعدها اللاحقة الشخصية (Ercilasun, 2007: 60)، مثل (Hoca ders anlatırken konuşmayalım).

2.2.1.1.1.1.1.1. صيغة التمني والشرط، وتفيد أن الفعل يُتمنى حصوله مع الشرط، وتتحقق بإضافة (-sa, -se) إلى جذر الفعل وفق قاعدة التوافق الصوتي بعدها الضمائر الشخصية (Teker, 2021: 166)، ويتحقق نفي هذه الصيغة بإضافة لاحقة النفي (-ma, -me) إلى جذر الفعل ثم لاحقة الشرط، وتليها اللواحق الشخصية (Boz, 2015: 72)، مثل:

- Geç kalmamak için trenle gitmesek iyi olur.

3.2.1.1.1.1.1.1. صيغة الوجوب، تفيد وجوب القيام بالعمل، وتُصاغ بإضافة لاحقة الوجوب (-malı, -meli) إلى جذر الفعل تليها اللواحق الشخصية، ويدخل الحرف (y) بين لاحقة التصريف واللاحقة الشخصية، مع الشخصين الأول والرابع (Vardar, 2007: 102)، ويتم نفي الصيغة بإضافة لاحقة النفي بين جذر الفعل وبين لاحقة التصريف (Eleren, 2018: 111)، مثل (İşçiler, işlerine geç gitmemelidirler).

4.2.1.1.1.1.1. صيغة الأمر، وتفيد طلب القيام بعمل معين، ولا تستخدم هذه الصيغة مع المتكلم (ben) والمتكلمين (biz) (Teker, 2021: 167-168)، وتُنفى بإضافة لاقة النفي إلى جذر الفعل ثم اللاحقة الشخصية بينهما الحرف (y) للشخص الخامس (Hengirmen, 2006: 225) مثل (Yatak odasında oynamayın).

2.1.1.1.1. الأفعال المركبة، وتتضمن هذه الصيغ أكثر من زمن، بإضافة لاحقة زمن إلى الصيغة البسيطة، وهي ثلاثة أنواع (صيغة الحكاية، صيغة الرواية، صيغة الشرط).

1.2.1.1.1.1. صيغة الحكاية، وتفيد حدوث الفعل في الزمن الماضي وانتهائه منذ فترة، وتصاغ بإضافة اللاحقة (dü-du-di-di) إلى الصيغ الفعلية البسيطة (Bozkurt, 2017: 82)، وتشمل:

1.1.2.1.1.1.1. صيغة حكاية الماضي الشهودي، وتدل على حدث وقع بالماضي وتم سرده في سياق الزمن الماضي، ويصاغ بإضافة (-di) إلى الفعل الماضي الشهودي، بينهما الحرف (y) (Boz, 2015: 85)، وتُنفى بدخول لاحقة النفي إلى جذر الفعل، مثل (Yorgun olduğumda (evden çıkmadığımdı).

2.1.2.1.1.1.1. صيغة حكاية الماضي النقلي، تتم صياغتها بإضافة اللاحقة (-di) إلى الماضي النقلي المتصل باللاحقة (-mış)، وتتحول اللاحقة (-di) إلى (-ti) حسب قاعدة مماثلة الصوامت (Ercilasul, 2007: 63)، وتُنفى بإضافة لاحقة النفي بعد جذر الفعل، مثل (Beni aradığında eve dönmemiştin).

3.1.2.1.1.1.1. صيغة حكاية الزمن الحاضر، وتفيد وقوع الفعل في الماضي بشكل متكرر، وتُصاغ بدخول اللاحقة (-di) إلى الفعل المتصل باللاحقة الزمن الحاضر (-iyor) بعدها اللاحقة الشخصية، وتُنفى بإضافة لاحقة النفي إلى جذر الفعل (Ercilasun, 2007: 63)، مثل:

- İbrahim kaza geçirdikten sonra arabayı hızlı sürmüyordu.

4.1.2.1.1.1.1. صيغة حكاية الزمن المستمر، وتصاغ من المضارع المستمر تليه اللاحقة (-) di ثم اللاحقة الشخصية، وتُنفى بإضافة (maz) إلى جذر الفعل بعدها اللاحقة (-di) ثم اللاحقة الشخصية (Korkmaz, 2009: 743)، مثل (Hasan üniversiteye geç gitmezdi).

5.1.2.1.1.1.1. صيغة حكاية الزمن المستقبل، وتفيد التخطيط لعمل ما في الماضي لكنه لم يقع، وتتحقق بإضافة (-dı) إلى صيغة الزمن المستقبل، تليها اللواحق الشخصية، ويُقلب فيها الحرف (d) إلى الحرف (t)، وتُنفى بدخول لاحقة النفي إلى جذر الفعل، ويُضاف الحرف (y) بين لاحقة النفي وبين لاحقة الزمن المستقبل (Korkmaz, 2009: 741)، مثل (paraya ihtiyacı olmasaydı arabayı satmayacaktı).

6.1.2.1.1.1.1. صيغة حكاية الطلب، وتتم بإضافة اللاحقة (-dı) إلى صيغة الطلب بينهما الحرف (y) تليها اللواحق الشخصية، وتُنفى بإضافة لاحقة النفي إلى جذر الفعل (Korkmaz, 2009: 749)، مثل (Randevuya geç kaldık, otobüsle gitmeyeydik).

7.1.2.1.1.1.1. صيغة حكاية التمني والشرط، وتفيد تمني حدوث الفعل في الماضي، وتأتي بإضافة اللاحقة (-dı) إلى صيغة التمني والشرط المارّ ذكرها، ويدخل الحرف (y) بينهما ثم اللاحقة

1.3.2.1.1.1.1. صيغة شرط الماضي الشهودي، وتفيد شرط أو تمنى وقوع الفعل في الماضي الشهودي، وتتحقق بدخول لاحقة الشرط إلى الفعل الذي اتصلت به لاحقة الماضي الشهودي، بينهما الحرف (y)، ويأتي النفي منه باتصال لاحقة النفي بجذر الفعل (Hengirmen, 2006: 235)، مثل (Sen bu kitabı okumasaydın dersi anlamazdın).

2.3.2.1.1.1.1. صيغة شرط الماضي النقلي، وفيها تدخل لاحقة الشرط إلى الماضي النقلي، وتدخل لاحقة النفي على جذر الكلمة (Korkmaz, 2009: 768)، مثل (Telefonla konuşmasaydı, araba kazası geçirmezdi).

3.3.2.1.1.1.1. صيغة شرط الزمن الحاضر، وفيها تدخل لاحقة الشرط على الفعل الذي اتصلت به لاحقة الزمن الحاضر، وتُنفى أيضاً بدخول لاحقة النفي على جذر الفعل (Hengirmen, 2015: 203)، مثل (Okulda başarılı olamıyorsan bir meslek öğrenmelisin).

4.3.2.1.1.1.1. صيغة شرط الزمن المستمر، وفيها تضاف لاحقة الشرط إلى صيغة الفعل المتضمن للزمن المستمر، وتدخل فيها لاحقة النفي على جذر الفعل (Ergin, 2009: 442)، مثل (Okuduğunu yazmazsan unutursun).

5.3.2.1.1.1.1. صيغة شرط الزمن المستقبل، وتتحقق بدخول لاحقة الشرط إلى صيغة الفعل التي تتصل بها لاحقة المستقبل، وتُنفى باتصال لاحقة النفي بجذر الفعل (Ergin, 2009: 442)، مثل (Dedeni ziyaret etmeyeceksen, üzülecek).

6.3.2.1.1.1.1. صيغة شرط الوجوب، وتضاف فيها لاحقة الشرط إلى صيغة الوجوب للفعل، وفي حالة النفي تدخل لاحقة النفي على جذر الفعل (Hengirmen, 2006: 236)، مثل (Arapça kursuna katılmamalıysanız, öğretmene haber vereceksin).

2.1.1.1. نفي مشتقات الأفعال، وتعني الكلمات المشتقة من الأفعال وتعمل عمل الأفعال في حاجتها إلى الفاعل والمفعول وغيرها، وتُنفى باللاحقة (-ma, -me)، وتشمل (الشامان، 1994: 273):

1.2.1.1.1. الأسماء الفعلية (المصادر) Eylemliler، مثل (Yorgun olduğundan dolayı ders çalışmamak istedi).

2.2.1.1.1. الصفات الفعلية Ortaçlar، مثل (Sınıfta başaramayan öğrenci yok).

3.2.1.1.1. الروابط أو الظروف الفعلية Ulaçlar، مثل (Yahya'nın arabası olmadığından festivale otobüsle gitti).

2.1.1. اللاحقة (-maz, -mez) لا، تتركب هذه اللاحقة من أداة النفي (-ma-, -me-) ولاحقة بناء الفعل (-z)، وتستعمل لنفي الفعل في الزمن المستمر مع الضمائر الشخصية عدا الضميرين الأول والرابع (Ergin, 2009: 264)، مثل (O hasta olduğunda spor yapmaz).

وعندما تضاف هذه اللاحقة إلى جذر الفعل ويأتي بعدها اسم تتكون صفات فعلية تدل على الصفة المشتقة من الفعل وتفيد النفي في الزمن المستمر (İlhan- Kabadayı, 2017: 91)، مثل (Yaramaz çocuk) أي: الطفل غير المؤدب (الطفل المشاغب).

3.1.1. اللاحقة (-siz, -siz) بلا – بدون، وتستخدم لاشتقاق الصفات من الأسماء، وهي نقيض المثبت باللاحقة (-lı, -li, -lu, -lü) فتفيد التعبير عن العدم أو غياب الشيء أو نقصانه، مثل (güçsüz) يعني (بلا قوة) (Hengirmen, 1974: 201).

4.1.1. اللاحقة (bi) بلا، وتؤدي هذه اللاحقة معنى لاحقة النفي (siz)، وهي من اللواحق الدخيلة من اللغة الفارسية إلى التركية، مثل Biçare (çaresiz) ويعني بلا حل (İlhan- Kabadayı, 2017: 149).

5.1.1. اللاحقة (Nâ) غير، بلا، وهي من اللواحق الدخيلة من الفارسية، وتتضمن معنى النفي، وتقع في بداية الكلمات، مثل Nâmünasip (uygunsuz) غير مناسب، (İlhan-Kabadayı, 2017: 149).

2.1. النفي بالكلمات

1.2.1. النفي بكلمة (değil) ليس، وتنفي الجملة الاسمية والفعلية، فتأتي في نهاية الجملة الاسمية بعد الاسم أو الصفة، وتتصل الضمائر الشخصية بها فتؤدي وظيفة المسند في الجملة، (Karahan, 2010: 105)، مثل (Sami çalışan bir öğrenci değil).

وإذا دخلت على الفعل نفتته في الأزمنة المختلفة حسب القرائن، فهي تلي الفعل ثم تأتي الضمائر الشخصية بعده (Karahan, 2010: 105)، مثل (Her sabah kahvaltıyor yapıyor) (değil).

وإذا دخلت على النفي أفادت الإثبات لأن (نفي النفي إثبات) (Çalışır, 2007, S.73) مثل (Müdürle konuşmak istemiyor değil).

2.2.1. النفي بكلمة (hiç) أبداً/ لا شيء، من أدوات النفي التي تقع جواباً للاستفهام المنفي والمثبت (Çalışır, 2007, S.73)، مثل (Baban sınavı geçemediğine ne dedi?).

3.2.1. النفي بكلمة (hayır) لا، هذه الكلمة أصلها عربي وتفيد النفي والإنكار، وتأتي جواباً للاستفهام المثبت والمنفي وتتضمن معنى الجملة (İlhan, 2017: 171)، مثل:

هل أنهيت أطروحتك؟ - Tezini bitirdin mi?

لا (لَمْ أَنهِ أَطْرُوحَتِي) - Hayır (tezimi bitirmedim)

4.2.1. النفي بكلمة (yok) لا / لا يوجد، من الأسماء التي تفيد النفي وهو نقيض (var)، ويقع موقع المسند (الفعل، الخبر) في الجملة، ويتم تصريفه مع لواحق حالات الاسم (Karahan, 2010: 106)، مثل (Sinirli konuşmaya hakkın yok).

5.2.1. النفي بكلمة (gayr) غير، وهي من الكلمات ذات الأصول العربية، وتسبق الأسماء فتعبر عن النفي أو العدم على شكل تعبيرات ثابتة مثل (Gayr-ı menkul) (taşınamayan/taşınmaz) غير منقول (Ergin, 2009: 503).

2. النفي الضمني

في اللغة التركية يتم التعبير عن النفي الضمني بصيغ عدة هي:

1.2. النفي الضمني من خلال الأفعال، مثل (yalanla-) يكذب، (reddet-) رفض، (inkar) et- أنكر، وغيرها (Hirik, 2010: 15-16)، مثل (Öğretmen sınavın ertelenme) (ihtimalini yalanladı).

2.2. النفي الضمني من خلال الظروف، كالظرف (yalnız) وحيد/ فقط، (yalnızca) وحيد/ منفرد، (sadece) فقط، (Özkan, 2006: 277)، مثل (Bu soruyu yalnız ben) (çözdüm).

3.2. النفي الضمني من خلال الضمائر، ككلمة (başka) بمعنى عدا (Ergin, 2009: 339)، مثل (Üniversitede bu elbiseden başkasını giymelisin).

4.2. النفي الضمني من خلال اللواحق، كلواحق الاستفهام التي تتضمن معاني أخرى مجازية كمعنى النفي حسب قرينة السياق (Karahana, 2010: 107)، مثل (Babanın nasihatini) (dinlemedikten sonra özür dilemenin ne faydası var).

5.2. النفي الضمني من خلال الروابط، وهي الكلمات التي تقوم بالربط بين الجمل والعبارات بمعنى متضاد، ككلمة (yoksa) و (aksi halde) بمعنى (وإلا) (Ergin, 2009: 483)، مثل (Arkadaşını ziyaret etmelisin, yoksa sana kızacak).

6.2. النفي الضمني من خلال التصغير، ويكون بإضافة اللواحق (ca, cık, cak, çağız) إلى الأسماء، (Banguoğlu, 1974: 340)، مثل (Kız kardeşinin irice gözleri var).

7.2. النفي الضمني من خلال بعض التراكيب والتعابير، منها (hiç değilse) و (gel de) (İlhan, Kabadayı, 2017: 201)،

مثل (Doktora gitmeden önce hiç değilse yemek yeseydin)

التحليل التقابلي لأسلوب النفي في اللغتين العربية والتركية

1. أسلوب النفي

1.1. النفي بشكل عام

1.1.1. أوجه الشبه

1- معنى النفي في المعاجم اللغوية تدل على الإنكار والرفض والسلب في كلتا اللغتين.

- 2- النفي في الاصطلاح النحوي باللغتين هو عكس الإثبات.
- 3- جملة النفي باللغتين جملة خبرية تحتل الصدق والكذب.
- 4- قد تتضمن الجملة معنى النفي في اللغتين ويُفهم ذلك من السياق.
- 5- يمكن تقوية النفي وتوكيده باللغتين باستخدام كلمات وأدوات وحروف.
- 6- يمكن نقض النفي باللغتين لاستخدام كلمات وأدوات تؤدي إلى إلغاء النفي فتصبح مثبتة.

2.1.1. أوجه الاختلاف

- 1- تختلف قواعد وتراكيب النفي في اللغتين لاختلاف البنية اللغوية لهما.
- 2- معظم أدوات النفي بالعربية تتضمن الزمن كالأداة (لن، لم، ليس)، وأغلب كلمات ولواحق النفي بالتركية لا تتضمن الزمن.
- 3- بالعربية يمكن توكيد النفي الضمني بالصريح والصريح بالضمي بخلاف التركية، مثل (لأعامل أولادي بعنف فقل والد يفعل ذلك إلا الظالم). فقد أكدنا النفي الصريح بأداة النفي (لا) بالنفي الضمني من خلال كلمة (قل) التي تتضمن معنى النفي.

2. أدوات النفي

1.2. الأفعال

1.1.2. ليس و*değil*

1.1.1.2. أوجه الشبه

- 1- الاداتان تقعان مسندين (فعل أو خبر) في الجملة مثل (ليس الجو ممطراً) هنا المسند هو الفعل (ليس)، ومثال وقوع (*değil*) خبراً بالتركية (*Ali meşhur yazar değildir*).
- 2- الاداتان تدخلان على الجملة الاسمية كالأمثلة السابقة، وعلى الجملة الفعلية مثل (ليس يحنّ أحدٌ على الطفل كالوالدين)، وبالتركية مثل (*O yeni elbise alıyor değil*).
- 3- الضمائر الشخصية تتصل بالاداتين (لستُ، لستِ، لستم، لستم، لستن)، ومثل (*değiller, değilsiniz, değiliz, değil, değilsin, değilim*).
- 4- تنفي الاداتان الفعل في مختلف الأزمنة بحسب القرائن مثل (لستُ مسافراً غداً) أي: في المستقبل، ومثاله بالتركية (*Bu kitabı daha önce okumuş değilim*) أي في الماضي.

2.1.1.2. أوجه الاختلاف

- 1- (ليس) بالعربية فعلٌ يقبل علامات الفعل مثل تاء الفاعل وتاء التأنيث الساكنة، و(*değil*) بالتركية ليس فعلاً فلا يأخذ لواحق الفعل مثل (*-di, -mı, -yor, -ecek, -er*).

2- (ليس) تعمل إذا دخلت على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ وتنصب الخبر، مثل (ليس الأسد أليفاً)، ولا وجود للإعراب بالتركية.

3- استخدام (ليس) مع الفعل قليل في العربية، واستخدام (değil) مع الفعل في التركية مطرد.

2.2. الأسماء

1.2.2. غير

2.1.2.2. siz, siz, suz, süz و غير

1.2.1.2.2. أوجه الشبه

1- الأداتان تفيدان معنى العدم، مثل (غير مؤدب) وبالتركية (terbiyesiz).

2- كلتا الأداتين تختصان بالدخول على الأسماء مثل (شرحك للموضوع غير وافٍ)، وفي التركية مثل (Sami fakülteye kitapsız gitti).

3- الأداتان تقعان صفة لاسم، مثل (اشترى فاكهة غير ناضجة)، ومثاله بالتركية (işsiz adama yardım ettim).

2.2.1.2.2. أوجه الاختلاف

1- (غير) في العربية اسم لقبوله علامات الاسم، أما (siz) فهي لاحقة.

2- كلمة (غير) تعرب صفة للاسم الموصوف قبلها، ولا توجد ظاهرة الأعراب بالتركية.

3- (غير) يمكن أن تستخدم للاستثناء مثل (دعوتُ الطلاب غير زيدٍ)، واللاحقة (siz) لا تأتي للاستثناء في اللغة التركية.

4- تقع (غير) مسنداً (فعلاً أو خبراً) بالجملة، مثل (الأشجار غير مثمرة)، أما (siz) فهي لاحقة تتصل بالكلمة ولا تقع مسنداً.

2.2.2. غير و gayr

1.2.2.2. أوجه الشبه:

1- تعود أصول الكلمتين إلى اللغة العربية.

2- كلتاهما تقعان صفة لاسم يليهما ويراد نفيه بهما كالأمثلة التي ذكرناها.

3- الأداتان تستخدمان للاستثناء، مثل (أحب الألوان غير البنفسجي)، ومثاله في التركية (Fatma'dan gayrı iyi yazar tanımam).

2.2.2.2. أوجه الاختلاف

- 1- تستخدم (غير) في جمل وعبارات مختلفة، و(gayr) تأتي في الغالب في تعابير ثابتة في اللغة التركية مثل (Gayr-ı menkul، Gayr-ı ihtiyarî).
- 2- (غير) معرب في العربية، ولا تخضع (gayr) في اللغة التركية للإعراب.

3.2. الحروف

1.3.2. (لا) النافية

1.1.3.2. (لا) النافية العاملة،

1.1.1.3.2. (لا) النافية للجنس

1.1.1.1.3.2. (لا) النافية للجنس (التي خبرها مفرد أو جملة اسمية) و değil

1.1.1.1.1.3.2. أوجه الشبه

- 1- الأداتان تنفيان الجملة الاسمية، مثل (لا كاذب موثوق)، ومثاله في التركية (kimse yorgun değil).
- 2- لا تدل الأداتان بذاتهما على الزمن، بل يفهم ذلك من خلال القرائن مثل (لا مخلص نادماً أبداً)، وفي التركية مثل (Fabrikada hiçbir işçi uyumuş değil).
- 3- تتكرر الأداتان في الجملة الواحدة مثل (لا خائن موثوق ولا وفيّ مذموم)، ومثاله في التركية (Hiçbir anne vicdansız değil merhametsiz de değil).

2.1.1.1.1.3.2. أوجه الاختلاف

- 1- (لا) النافية تنفي الجنس بدون قرينة، أما (değil) فتتفیه بقرينة كلمات (hiçbir) و(kimse) كالأمثلة السابقة.
- 2- (لا) النافية للجنس تعمل عمل (إنّ) فتتصب المبتدأ وترفع الخبر، ولا توجد ظاهرة الإعراب في اللغة التركية.
- 3- لا تقع (لا) النافية مسنداً في الجملة، فلا تقع خبراً ولا فعلاً، وتأتي (değil) مسنداً، فقد تأتي خبراً في مثل (Zeynep iyi ressam değil).

2.1.1.1.3.2. (لا) النافية للجنس (التي خبرها جملة فعلية) و maz- mez

1.2.1.1.1.3.2. أوجه الشبه:

- 1- (لا) النافية هذه تنفي الخبر عن عموم الجنس، مثل (لا شريف يستهين بكرامته)، ويقابله بالتركية الفعل المتضمن لللاحقة (maz-mez) مع كلمة (hiçbir) أو (kimse) مثل (Kimse babasına karşı kaba davranmaz).

2- الأدوات تتكرر في الجملة مثل (لا أحمّل ولا صديق يترك وقت الضيق)، وفي التركية مثل (Bu cep telefonunu kimse beğenmez, almaz).

3- كلتا الأدوات لا تقعان مسنداً بالجملة.

2.2.1.1.1.3.2. أوجه الاختلاف

1- (لا) النافية للجنس تنفي بلا قرينة، واللاحقة (maz) تنفي مع قرينة كلمات مثل (kimse) أو (hiçbir) كالأمثلة التي مرت.

2- تعمل (لا) النافية للجنس التي خبرها جملة فعلية عمل (إنّ)، ولا وجود للإعراب في التركية.

3- (لا) النافية هذه حرف، أما (maz) فهي لاحقة تتصل بالكلمات.

3.1.1.1.3.2. (لا) النافية للجنس (التي خبرها شبه جملة) و YOK

1.3.1.1.1.3.2. أوجه الشبه:

1- كلتاها تنفيان الخبر عن جنس الأفراد مثل (لا لاعب في الساحة)، ومثاله بالتركية (Caddede hiçbir çocuk yok).

2- لا تتضمن الأدوات الزمن ويُفهم من خلال القرائن مثل (لا طالب في القاعة الآن)، و (Yarınki hiçbir genç yok).

2.3.1.1.1.3.2. أوجه الاختلاف

1- (لا) النافية للجنس تنفي الجنس بدون قرينة، أما الأداة (yok) فتتفني مع قرينة كلمات مثل (hiçbir) و (kimse) كالأمثلة السالفة.

2- تعمل (لا) النافية عمل (إنّ) بشروط، ولا توجد ظاهرة الأعراب باللغة التركية.

3- لا تقع (لا) النافية للجنس في الجملة موقع المسند، و (yok) يقع مسنداً في الجملة مثل

(Okulda müdür yoktur).

2.1.1.3.2. لا النافية للوحدة و yok

1.2.1.1.3.2. أوجه الشبه

1- الأدوات تنفيان الجملة الاسمية مثل (لا دينار ضائعاً) وفي التركية (Odada çocuk yok).

2- الأدوات لا تتضمنان الزمن، بل يفهم الزمن من السياق مثل (لا صديق قد عاد مصطفى في مرضه) ومثاله بالتركية (Fabrikada elektrik yoktu).

3- تتضمن الأدوات معنى الاحتمال، ف(لا) النافية للوحدة تحتمل نفي الجنس ونفي الوحدة مثل (لا قائد جباناً) فالجملة تحتمل نفي الجبن عن القائد الواحد أو عن جنس القائد، والقرينة هي

التي تحدد ذلك، وفي التركية إذا أضفنا اللاحقة (tur) إلى الاسم (yok) أفادت الاحتمال أيضاً مثل (Ali sınıfta yoktur).

2.2.1.1.3.2. أوجه الاختلاف

- 1- (لا) الوحدة تعمل عمل (ليس) فترفع المبتدأ وتنصب الخبر، ولا وجود للإعراب في التركية.
- 2- (لا) الوحدة تدل على الزمن الحاضر بدون قرينة، أما الاسم (yok) فيدل على الزمن بقرينة مثل (Samir kütüphanede yokmuş).
- 3- (لا) النافية للوحدة حرف، و(yok) اسم.

2.1.3.2. (لا) النافية غير العاملة

1.2.1.3.2. (لا) النافية غير العاملة في الأسماء

1.1.2.1.3.2. (لا) العاطفة وdeğil

1.1.1.2.1.3.2. أوجه الشبه

- 1- تفيد الأداتان نفي الحكم عن شيء وإثباته لآخر مثل (سافرتُ براً لا جواً) ومثاله في التركية (Şı) (yerine değil pazara gittim).
- 2- تستخدم (لا) العاطفة مع الاسم والفعل مثل (شربتُ قهوة لا شاياً) و(يسرني أن تبقى لا تذهب)، ومثال دخوله على الاسم في التركية (Yemeği Mustafa değil Mehmet yedi) وعلى الفعل مثل (Çocuk uyuyor değil oynuyor).

2.1.1.2.1.3.2. أوجه الاختلاف

- 1- تقع (لا) العاطفة في وسط الجملة، أما (değil) فتكتب في وسط الجملة أو نهايتها.
- 2- (لا) العاطفة لا تستخدم مع الجمل المنفية، أما (değil) فتستخدم مع الجمل المنفية فتجعلها مثبتة (Konuyu ezberlemiyorum değil okumuyorum bile).

2.1.2.1.3.2. لا الجوابية hayır

1.2.1.2.1.3.2. أوجه الشبه

- 1- الكلمتان تعود أصولهما إلى اللغة العربية .
- 2- تستخدم الأداتان للجواب عن الاستفهام مثل (هل أنت جاد؟ لا)، ومثاله في اللغة التركية (Borcunu ödeyecek misin? : Hayır).
- 3- الأداتان لا تتركان أثراً إعرابياً في الكلمة التي بعدهما.
- 4- تتكرران للتوكيد (هل نمّت مبكراً؟ لا لا) (Koşacak mısın? Hayır hayır).

2.2.1.2.1.3.2. أوجه الاختلاف

1- (لا) الجوابية تقع جواباً عن الاستفهام المثبت فقط مثل: ألا تساعد والدك؟ - نعم (أي نعم، لا أساعد والدي) - بلى (أساعد والدي)، وبالتركية تقع (hayır) جواباً للمثبت والمنفي مثل:

(Erken uyuyacak mısın? – Hayır (uyumayacağım)

(Erken uyumayacak mısın? Hayır (uyumayacağım)

3.1.2.1.3.2. (لا) الداخلة على جملة اسمية صدرها معرفة و ne... ne...

1.3.1.2.1.3.2. أوجه الشبه

1- الأدوات تدخلان على الجملة الاسمية مثل (لا العلم يضر ولا الجهل ينفع)، وفي التركية مثل

(Ne Fatma sustu ne de annesi onu dinledi).

2- تتكرر الأدوات بالجملة كما سبق.

3- الأدوات لا تعملان فيما بعدهما.

2.3.1.2.1.3.2. أوجه الاختلاف

1- يدخل هذا النوع على المعرفة فقط كما مثلنا، أما (ne... ne...) فتدخل على المعرفة كما مثلنا وعلى النكرة مثل (Ona ne bir dost ne de bir düşman yardım etti).

2- (لا) الداخلة على جملة اسمية صدرها معرفة حرف، و(ne... ne...) ضمير في الأصل.

3- يختص هذا النوع بالدخول على الأسماء فقط، أما (ne... ne...) فتدخل على الأسماء والأفعال مثل (Büşra ne annesine yardım etti ne de uyudu).

4.1.2.1.3.2. (لا) الداخلة على جملة اسمية صدرها شبه جملة و ne... ne...

1.4.1.2.1.3.2. أوجه الشبه

1- تدل الأدوات على الجملة الاسمية مثل (لا في التعلم ندامة ولا في الكسل سلامة) وفي التركية مثل (Okulda ne müdür ne de yardımcısı var).

2- كلتاهما لا تتركان أثراً في الكلمة التي بعدهما.

2.4.1.2.1.3.2. أوجه الاختلاف

1- تدخل (لا) هذه على جملة اسمية صدرها شبه جملة كالمثال السابق، ويقابل هذه الأداة في التركية لواحق حالات الاسم مثل (Emel ne okulda ne de festivalde var).

2- (لا) هنا حرف، و(ne... ne...) أصلها ضمير.

5.1.2.1.3.2. (لا) الداخلة على الخبر والصفة والحال و ne... ne...

1.5.1.2.1.3.2. أوجه الشبه

1- الأدوات تدخلان على الخبر والصفة والحال مثال الخبر (الماء لا حارٌّ ولا باردٌ) والصفة (شريتُ شيئاً لا حلوّاً ولا مرّاً) والحال (قرأتُ القصة لا سريعاً ولا بطيئاً)، ومثال الخبر بالتركية الخبر (Arkadaşın ne sevimli ne de dürüsttür)

والصفة (Ne güzel ne de ucuz bir gömlek aldı)

والحال (Kardeşin ne gülerek ne de ağlayarak konuştu)

2- لا تعملان ولا تغيران حركة ما بعدهما.

2.5.1.2.1.3.2. أوجه الاختلاف

1- (لا) حرف و (ne... ne...) ضمير.

2- (لا) الداخلة على الخبر والصفة والحال تقع في وسط الجملة، و (ne... ne...) تقع في بداية الجملة ووسطها.

6.1.2.1.3.2. (لا) الداخلة على اسم (مصدر) منصوب و yok

1.6.1.2.1.3.2. أوجه الشبه

1- كلتا هما لا تحدثان أثراً إعرابياً فيما بعدهما.

2- لا تدلان على الزمن إلا بالقرائن مثل (لا مرحباً بكل من يريد السوء للآخرين)، ومثل (Bugünkü yarışmada yokmuşsun).

2.6.1.2.1.3.2. أوجه الاختلاف:

1- (لا) الداخلة على مصدر منصوب حرف و (yok) اسم.

2- (لا) لا تقع مسنداً في الجملة، أما (yok) فيقع مسنداً مثل (Baban evde yoktu).

2.2.1.3.2. (لا) النافية غير العاملة في الأفعال

1.2.2.1.3.2. (لا) النافية غير العاملة مع الفعل المضارع و ma-me

1.1.2.2.1.3.2. أوجه الشبه

1- كلتا هما لا تتركبان أثراً إعرابياً فيما بعدهما.

2- لا تتضمنان معنى الزمن إلا من خلال القرينة كقرينة (إن) الشرطية مثل (إن لا تساعد أخاك يرحل) ومثل (Arkadaşımla mağazaya gitmeyeceğim).

2.1.2.2.1.3.2. أوجه الاختلاف

- 1- المضارع بعد (لا) النافية يجزم مع أداة الشرط كالمثال السابق) ولا وجود للجزم بالتركية.
- 2- يمكن أن يدخل فاصل (كالجملة الاعتراضية) بين (لا) النافية والفعل المضارع مثل (لا – أظنك- تجاملُ على حساب الحقيقة). ولا يدخل فاصل بين اللاحقة (ma-me) وجذر الفعل.
- 3- (لا) النافية حرف تكتب منفصلة عن الفعل و (ma-me) لاحقة تتصل بالفعل.

2.2.2.1.3.2. (لا) النافية غير العاملة مع الفعل الماضي / ma-me**1.2.2.2.1.3.2. أوجه الشبه**

- 1- الحرف (لا) واللاحقة (ma-me) لا تتركان أثراً إعرابياً في الكلمات.
- 2- ككلاهما لا تدلان على الزمن بذاتهما بل بالقرائن، مثل (والله لا أهملتُ تربية أبنائي ولا تعليمهم) وبالتركية مثل (Öğretmen bu konuyu unutmamış).

2.2.2.2.1.3.2. أوجه الاختلاف

- 1- يكون الفعل الماضي مبنيًا مع (لا) النافية، ولا يوجد بناء في اللغة التركية.
- 2- إذا لم تتكرر (لا) النافية مع الفعل الماضي تفيد الدعاء ويكون للمستقبل مثل (لا وفق الله الأكلين أموال اليتامى ظلماً) ولا يتحقق ذلك مع (ma-me) في التركية.

2.3.2. (ما) النافية**1.2.3.2. (ما) النافية العاملة****1.1.2.3.2. (ما) الحجازية / değil****1.1.1.2.3.2. أوجه الشبه**

- 1- ككلاهما تدخلان على الجملة الاسمية مثل (ما الهواءُ بارداً) و (Ahmet yorgun değil).
- 2- تنفيان الاسم في الأزمنة المختلفة حسب القرائن مثل (ما الأستاذُ حاضراً أمس) و (Yarın iş yerine gidecek değilim).

2.1.1.2.3.2. أوجه الاختلاف

- 1- تعمل (ما) الحجازية عمل (ليس)، ولا وجود للإعراب في اللغة التركية.
- 2- (ما) الحجازية تقع في بداية الجملة و (değil) تقع في نهاية الجملة أو وسطها.
- 3- تدخل (ما) على الضمير الظاهر (ما أنا كاتبُ البحثِ) و (değil) تتصل بالضمائر الشخصية مثل (Sen bu evin sahibi değilsin).

3.3.2. لن و (ma+y+acak)

1.3.3.2. أوجه الشبه

- 1- كلتاهما تفيضان النفي في الزمن المستقبل (لنْ أكرّر هذا الخطأ مرة أخرى) و (Doktorun yazdığı ilacı almayacak mısın?)
- 2- تدخل أداة الاستفهام عليهما فتفيضان النفي على سبيل الإنكار مثل (ألن تترك السهر؟) وفي التركية مثل (Hırsızlığı bırakmayacak mısın?)

2.3.3.2. أوجه الاختلاف

- 1- تنفي (لن) الفعل نفيا مؤكداً، أما (ma, me) فنفيها غير مؤكد.
- 2- (لن) تنصب المضارع وتجزمه في بعض لغات العرب وتخلو التركية من ظاهرة الإعراب.

4.3.2. لم و (ma+di)

1.4.3.2. أوجه الشبه

- 1- كلتاهما تنفيان الفعل المضارع مثل (لم يشاهد سميّر مباراة أمس) و (Ali ile komşusu anlaşıyorlar).
- 2- أداة الشرط تدخل عليهما مثل (أنْ لم تفارق أصدقاءك السوء تندم) و (Fakülteye araba ile gitmiyorsanız geç kalırsınız).

2.4.3.2. أوجه الاختلاف

- 1- الحرف (لم) تدل على الزمن بلا قرائن، و (ma, me) لا تدل على الزمن بذاتها بل بالقرائن.
- 2- (لم) تدخل على المضارع فتقلب زمنه للماضي بخلاف (ma, me) التي لا تغير زمن الكلمة.
- 3- (لم) تجزم الفعل المضارع ولا وجود لظاهرة الإعراب في التركية.

5.3.2. لمّا و (henüz ... ma+di)

1.5.3.2. أوجه الشبه

- 1- كلتاهما تستخدمان لنفي الأفعال مثل (لمّا يستيقظ الطفل من نومه) و (Sen henüz sınav için çalışmadın).
- 2- تفيضان نفي الفعل في الزمن الماضي كالمثالين السابقين.

2.5.3.2. أوجه الاختلاف

- 1- (لمّا) تدل على الزمن بدون قرائن بخلاف (ma, me).
- 2- تدخل (لمّا) على المضارع فتجعل زمنه للماضي المتصل بالحاضر بخلاف (ma, me).

3- (لما) تجزم الفعل المضارع، ولا توجد ظاهرة الإعراب في التركية.

6.3.2. لات و deḡil

1.6.3.2. أوجه الشبه

1- كلتاهما تنفيان الجملة الاسمية مثل (لات وقت العمل) و (Artık aḡlama zamanı deḡil)

2- (لات) و (deḡil) تفيدان النفي بالزمن الحاضر كالمثالين السابقين.

2.6.3.2. أوجه الاختلاف

1- تختص (لات) بالدخول على ألفاظ الزمان، أما (deḡil) فتدخل على الأسماء كلها.

2- تعمل (لات) عمل (ليس) فترفع المبتدأ وتنصب الخبر ويجب حذف أحدهما، وتخلو التركية من ظاهرة الإعراب.

3- تفيد (لات) النفي بالزمن الحاضر من غير قرينة، و (deḡil) تنفيه بقرينة.

7.3.2. إن النافية

1.7.3.2. إن النافية (الداخلية على الجملة الاسمية) و deḡil

1.1.7.3.2. أوجه الشبه

1- كلتاهما تنفيان الجملة الاسمية مثل (إن الوقت متأخراً) و (Mustafa tembel deḡil).

2- تفيد (إن) النفي بالزمن الحاضر بدون قرينة وتنفي الأزمنة المختلفة مع القرينة مثل (إن متفوقاً إلا استلم الجائزة أمس) و (Sen benim en çalışkan öğrencim deḡilsin).

2.1.7.3.2. أوجه الاختلاف

1- تعمل (إن) عمل (ليس)، ولا وجود للإعراب في التركية.

2- (إن) لا تتصل بها الضمائر و (deḡil) تتصل بها مثل (Arapçada uzman deḡilim).

3- تستخدم (إن) غالباً مع أدوات الاستثناء بخلاف (deḡil) مثل (إن السخاء إلا من شيم الكرام).

2.7.3.2. إن النافية (الداخلية على الجملة الفعلية) و ma-me

1.2.7.3.2. أوجه الشبه

1- كلتاهما لا تعملان فلا تؤثران في الكلمات الأخرى.

2- (إن) لا تدل على الزمن بذاتها من خلال صيغة الفعل مثل (إن يتساهل أحمد في الامتحان) واللاحقة (ma-me) لا تدل على الزمن بنفسها بل من خلال القرائن كما مر سابقاً.

2.2.7.3.2. أوجه الاختلاف

- 1- تأتي (إن) النافية في بداية الجملة، أما اللاحقة (ma-me) فتقع في وسط الكلمة.
- 2- (إن) تدخل على الماضي والمضارع، و(ma-me) تدخل على الصيغ البسيطة والمركبة في الزمن الماضي الشهودي والنقلي والحاضر والمستمر والمستقبل والطلب والشرط والأمر والوجوب.

الخاتمة

الصعوبات المحتملة

ثمة صعوبات من المحتمل أن يواجهها الطلبة الأتراك في أثناء تعلمهم لأسلوب النفي باللغة العربية، أهم هذه الصعوبات:

- 1- تعدد أدوات النفي في اللغة العربية وتفرعها واختلاف دلالاتها ووظائفها واستخداماتها.
- 2- اختلاف زمن الجملة بعد أدوات النفي في العربية كقلب زمن الفعل المضارع إلى الزمن الماضي بعد (لم) و (لما)، ولا يقع مثل ذلك مع أدوات النفي في اللغة التركية.
- 3- تتضمن أدوات النفي في العربية فروقات دقيقة في الدلالة والزمن والاستخدام كالفرق بين (لم) و(ما)، والفرق بين (لا) النافية للوحدة و(لا) النافية للجنس.
- 4- وجود ظاهرة الإعراب في اللغة العربية، مما جعل الأداة تترك أثراً في الكلمة التي بعدها، فالأداة (لن) مثلاً تنصب المضارع، و(لا) النافية للجنس تنصب الاسم وترفع الخبر وغيرها.
- 5- انتماء اللغتين إلى مجموعات لغوية مختلفة يولد فروقاً بينها في النظام اللغوي وبالتالي يميل الطلبة الأتراك إلى تطبيق قواعدهم اللغوية على قواعد اللغة العربية في موضوع النفي.
- 6- اعتماد طرائق تدريس تقليدية تقوم على التلقين دون التطبيقات العملية.

5- الاقتراحات

- 1- اعتماد منهج التحليل التقابلي في تعليم أسلوب النفي باللغة العربية للطلبة الأتراك.
- 2- تقديم أداة واحدة في كل درس مع مراعاة التركيز على الأدوات الأكثر استخداماً.
- 3- الاهتمام والتأكيد على العلامات الإعرابية للأدوات وكذلك الدلالة والزمن وغيرها.
- 4- اللجوء إلى أساليب التدريس التفاعلية التي تشجع الطلبة على المشاركة كالمناقشات وغيرها مع تقديم نصوص معاصرة وتحليلها لتدريب الطلبة على اختيار الأداة المناسبة.
- 5- ترجمة نصوص عربية تتضمن أساليب النفي إلى التركية والعكس.
- 6- الرجوع إلى المتخصصين باللغة العربية وسؤالهم في أثناء تعلم أسلوب النفي في العربية.

المصادر العربية

- 1- ابن الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري (ت: 577هـ)، "أسرار العربية"، دار الأرقم بن أبي الأرقم، ط: 1، 1420هـ-1999م.
- 2- ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (ت: 316هـ)، "الأصول في النحو"، المحقق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان - بيروت، (د.ت.).
- 3- ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت: 769هـ)، "شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك"، ابن عقيل، المحقق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه، ط: 20، 1400 هـ - 1980 م.
- 4- ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبد الله بن عبد الله بن مالك الطائي الجبالي الأندلسي (ت: 672هـ)، "شرح التسهيل"، تحقيق: عبد الرحمن السيد، محمد المختون، دار هجر، ط: 1، 1410هـ - 1990م.
- 5- ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (ت: 761هـ)، "مغني اللبيب عن كتب الأعاريب"، تحقيق: مازن المبارك / محمد علي حمد الله، دار الفكر - دمشق، ط: 6، 1985.
- 6- الإربلي، علاء الدين بن علي الإربلي، "جواهر الادب في معرفة كلام العرب (معجم للحروف العربية)"، صنعة الدكتور: إميل بديع يعقوب، دار النفائس، ط: 1، 1412هـ-1991م.
- 7- الأزهرى، خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهرى، زين الدين المصري، وكان يعرف بالوقاد (ت: 905هـ)، "شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو"، دار الكتب العلمية - بيروت-لبنان، ط: 1، 1421هـ-2000م.
- 8- الأصبهاني، إسماعيل بن محمد بن الفضل بن علي القرشي الطليحي التيمي الأصبهاني، أبو القاسم، الملقب بقوام السنة (ت: 535هـ)، "إعراب القرآن"، تقدمت له ووثقت نصوصه: الدكتورة فائزة بنت عمر المؤيد، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية-الرياض، ط: 1، 1415 هـ- 1995 م.
- 9- بابستي، عزيزة فوال بابستي، "المعجم المفصل في النحو العربي"، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط: 1، 1413هـ-1992م.
- 10- بوهادي، عابد بوهادي، "الاحالة الزمنية لادوات النفي وتطبيقاتها في القرآن الكريم"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2018.
- 11- التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني (ت: 792هـ)، "المطول شرح تلخيص مفتاح العلوم"، تحقيق الدكتور: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط: 3، 1434 هـ - 2013م.
- 12- جعمات، توفيق جعمات، "النفي في النحو العربي منحي وظيفي وتعليمي"، (رسالة ماجستير) جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2006 م.
- 13- الجوجري، شمس الدين محمد بن عبد المنعم بن محمد الجوجري القاهري الشافعي (ت: 889هـ)، "شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب"، المحقق: نواف بن جزاء الحارثي، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية (أصل الكتاب: رسالة ماجستير للمحقق) ط: 1، 1423هـ/2004م.
- 14- حسن، "النحو الوافي"، عباس حسن (ت: 1398هـ)، دار المعارف، ط: 15، (د.ت.).
- 15- الحمد - الزعي، علي توفيق الحمد/ يوسف جميل الزعي، "المعجم الوافي في أدوات النحو العربي"، دار الأمل، ط: 2، 1414 هـ، 1993م.
- 16- الحمداني، عبد الجبار فتحي زيدان ذنون صوفي علي الحمداني، "ما في القرآن الكريم - دراسة نحوية"، الموصول، ط: 2، 1438هـ-2018م.

- 17- الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت: 794هـ)، "البرهان في علوم القرآن"، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، ط: 1، 1376 هـ - 1957 م.
- 18- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (ت: 538هـ):
أ- "أساس البلاغة"، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان
ط: 1، 1419 هـ - 1998 م.
- 19- السامرائي، فاضل صالح السامرائي، "معاني النحو"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط: 1، 1420هـ- 2000م.
- 20- السمين الحلبي، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (ت: 756هـ)، "الدرر المصونة في علوم الكتاب المكنون"، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، (د.ت.).
- 21- سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه (ت: 180هـ)، "الكتاب"، المحقق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط: 3، 1408 هـ - 1988 م.
- 22- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، "الأشباه والنظائر في النحو"، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، (د.ت.).
- 23- الشامان، مسعد بن سويلم، (1994). *قواعد اللغة التركية*. (ط: 2). جامعة الملك سعود، الرياض.
- 24- الصبان، أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي (ت: 1206هـ)، "حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك"، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط: 1، 1417هـ-1997م.
- 25- عتيق، عمر عبد الهادي عتيق، "علم البلاغة بين الأصالة والمعاصرة"، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط: 1، 2012م.
- 26- الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (ت: 207هـ)، "معاني القرآن" المحقق: أحمد يوسف النجاشي/ محمد علي النجار/ عبد الفتاح إسماعيل الشلي، دار المصرية للتأليف والترجمة - مصر، ط: 1، (د.ت.).
- 27- قاسم، محمد أحمد قاسم، "النحو الجامع"، جروس برس، 1998م.
- 28- المبرد، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبو العباس، المعروف بالمبرد (ت: 285هـ)، "المقتضب"، المحقق: محمد عبد الخالق عظيم، عالم الكتب. - بيروت، (د.ت.).
- 29- المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (ت: 749هـ)، "الجنى الداني في حروف المعاني"، المحقق: د فخر الدين قباوة/ الأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط: 1، 1413 هـ - 1992م.
- 30- مصطفى، إبراهيم مصطفى، "إحياء النحو"، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر- القاهرة، 1995م.
- 31- يعقوب، إميل بديع يعقوب، "موسوعة علوم اللغة العربية"، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط: 1، 2006م.

المصادر التركیة

- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. Baha Matbaası, İstanbul.
- Boz, E. (2015). *Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevi Biçimbilgisi*. (4. Baskı). Gazi Kitabevi, Ankara.
- Bozkurt, F. (2017). *Türkiye Türkçesi*. (5. Baskı). Eğitim Yayınevi, Konya.
- Çalışır, S. (2007). *Türkçede Bilimsel Metinlerde Olumsuzluk*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Elveren, A. (2018). *Türkçede Zamanlar*. (3. Baskı). Akdem Yayınları, İstanbul.
- Ercilasun, A. (2007). *Türk Lehçeleri Grameri*. (1. Baskı). Akçağ Yayınları, Ankara.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak, İstanbul.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe Temel Dilbilgisi*. (5. Baskı). Ankara.
- Hengirmen, M. (2015). *Arapça Açıklamalı Türkçe Dilbilgisi*. Tercüme ve Arapçalaştırma: SUÇİN, M. H. (2. Baskı). Engin Yayınevi, Ankara.
- Hirik, E. (2010). *Türkiye Türkçesinde Olumsuzluk Eki*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- İlhan, N., & Kabadayı, C. (2017). *Türk Dilinde Olumsuzluk*. (2. Baskı). Kesit Yayınları.
- Karahan, L. (2010). *Türkçede Söz Dizimi*. (15. Baskı). Akçağ Yayınları, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. (3. Baskı). Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. (1. Baskı). Ankara.
- Teker, Z. (2021). *Doğrudan Türkçe Dilbilgisi*. (1. Basım). Godoro Yayıncılık, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu, (1988). *Türkçe sözlük*. (8. Baskı). Ankara.
- Özkan, B. (2006). *Türkçede Dilbilgisel Terim Olarak Olumlama ve Olumsuzlama*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1).
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. (2. Baskı). İstanbul.

Fâtımîler Döneminde İsmâilî Terimlerin Arap Şiirindeki Yeri

The Place of Ismaili Terms in Arabic Poetry During the Fatimid Period

Elif GEGİN

*Batman Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı A.B.D.
Batman University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Arabic Language
and Rhetoric.*

Batman / Türkiye

elif.dmr0272@gmail.com

ORCID: 0009-0001-7702-7629

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 05.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 22.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 293-309

Atıf / Cite as

GEĞİN, E. (2025). Fâtımîler Döneminde İsmâilî Terimlerin Arap Şiirindeki Yeri, *Lisanî İlimler Dergisi*, 3(2), 293-309.

Doi: 10.5281/zenodo.18031641

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: Şiir ve edebiyat, tarih boyunca her toplumda ilgi gören ve kültürel kimliğin inşasında önemli rol oynayan alanlar olmuştur. Arap dili ve edebiyatı, İslamiyet öncesi ve sonrası dönemlerde sayısız şair ve edip ile şiir, gazel, kaside gibi edebi türlerde her zaman ön planda olmuştur. Fâtımîler döneminde ilim, bilim ve şiir ile uğraşan insanların devlet eliyle korunması ve maaşa bağlanması ile pek çok kişinin bu alanlara yönelmesine sebep olmuştur. Fâtımîlerde edebiyat ve özellikle şiir, devletin resmî ideolojisini teşkil eden Şîî-İsmâilî düşünce çerçevesinde şekillenmiş

ve bu düşüncenin etkisiyle yeni anlam boyutları kazanmıştır. Bu dönemin şairleri, geleneksel dinî kavramları sadece zâhîrî anlamlarıyla değil, aynı zamanda İsmâîlîliğe özgü bâtînî yorumlarla ele almışlardır. Velâyet, nûr, oruç, namaz, hac ile hüccetullâh, yedullâh, vechullâh gibi terimler, dönemin şiirinde sıradan kullanımından ayrılarak imam merkezli bir teolojik göndergeler ağı içerisinde yeniden yorumlanmıştır. Söz konusu terimler, imâmın ilahî otoritesini, mânevî rehberliğini ve kozmik konumunu vurgulayan sembolik motiflere dönüşmüştür. Bu yönüyle şiir, İsmâîlî propagandanın önemli bir ifade alanı hâline gelmiş; halifeler, imamların yeryüzündeki temsilcileri olarak yüceltilmiş ve şiirler onlara yönelik medih üslûbu içerisinde şekillenmiştir. Bu makalede, Fâtımî dönemi şiirinde İsmâîlî terminolojinin kullanım biçimleri incelenmekte; terimlerin söz konusu şiirsel bağlamda nasıl anlam genişlemesine uğradığı örnek metinler üzerinden analiz edilmektedir. Böylece dönemin şiirinin, sadece estetik bir ürün değil, aynı zamanda mezhebî düşüncenin taşıyıcısı olan ideolojik bir söylem alanı olduğu ortaya konulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Velâyet, Hac, Nûr, Namaz, Oruç, Hüccetullâh, Yedullâh, Vechullâh

Abstract: Poetry and literature, like other scholarly disciplines, have always had devoted adherents in every society. In the Arabic intellectual tradition, both before and after the advent of Islam, poetry—and genres such as the qasîda, ghazal, and madîh—occupied a central place and were cultivated by numerous poets and literati. During the Fâtimid period, state patronage played a significant role in the flourishing of literature and poetry. Scholars, poets, and men of letters were supported and salaried by the state, which encouraged many individuals to pursue these fields. In this period, literature—and particularly poetry—was shaped within the framework of the Shî‘î-İsmâ‘îlî ideology that formed the official doctrine of the state, thereby acquiring new layers of meaning. The poets of the era interpreted traditional religious concepts not only in their exoteric (zâhir) sense but also through esoteric (bâtîn) meanings distinctive to İsmâ‘îlî thought. Terms such as walâya (spiritual authority), nûr (divine light), fasting, prayer, pilgrimage, hujjat Allâh, yad Allâh, and wajh Allâh were re-appropriated and reinterpreted within a theological framework centered on the figure of the imâm. In this context, such terms became symbolic motifs emphasizing the imâm’s divine authority, spiritual guidance, and cosmic role. Thus, poetry became a significant medium of İsmâ‘îlî da‘wa (religious-political propagation), where the caliphs—considered the imâm’s earthly representatives—were praised and exalted through elaborate madîh compositions. This article examines how İsmâ‘îlî terminology was employed in Fâtimid poetry and analyzes the semantic expansions these terms underwent within poetic usage through selected examples. In doing so, it demonstrates that poetry in this period functioned not merely as an aesthetic creation, but also as an ideological discourse conveying the doctrinal principles of the state.

Keywords: Guardianship, Hajj, Nûr, Prayer, Fasting, Hüccetullah, Yedullah, Vechullah

Giriş

Fâtımî Devleti, 909 yılında Kuzey Afrika'da İsmâîlî dâîlerin yoğun propagandası neticesinde kurulmuş ve 1171 yılına kadar varlığını sürdürmüş Şîî-İsmâîlî bir siyasi yapılanmadır (Halm, 1997). Devlet, kuruluş aşamasından itibaren kısa süre içinde bölgesel etkinliğini artırmış, Abbâsî halifeliğine alternatif bir imamet-hilafet anlayışını kurumsallaştırarak İslâm dünyasında aynı anda iki halifenin hüküm sürdüğü bir dönem meydana getirmiştir (Daftary, 2007).

Fâtımîler, 969 yılında Mısır'ı ele geçirerek Kahire'yi yeni siyasi ve kültürel merkez olarak inşa etmiş ve burada eğitim faaliyetlerinin odağı hâline gelen el-Ezher'i kurmuşlardır (Walker, 2002). El-Ezher, zamanla kurumsal nitelikleri sebebiyle dünya tarihinde üniversite karakteri taşıyan ilk eğitim kurumlarından biri olarak kabul edilmiştir (Berkey, 1992). Bunun yanı sıra Fâtımîler, halka açık kütüphaneler kurmuş, ilim adamlarını ve edebî çevreleri himaye ederek onlara maaş bağlamışlardır. Bu kültürel destek ortamı, bilim, edebiyat ve özellikle şiir alanındaki üretimin gelişmesine ve toplumda İsmâîlî ideolojinin yayılmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır (Sanders, 1994).

“Şîa” kelimesi Arapça ş-y-a' kökünden türemiş olup “bir kimseyi destekleyen topluluk, bir görüş etrafında toplanan taraftarlar grubu” anlamına gelir (Öz, 2010, s. 129). Kur'ân-ı Kerîm'de kelime, aynı düşüncüyü paylaşan grup veya fırka anlamlarında kullanılmıştır (İbn Manzûr, ts.). Hadis literatüründe de benzer şekilde, herhangi bir kişinin taraftarlarını ifade etmek üzere kullanıldığı görülmektedir (İbn Manzûr, ts.). Terimsel anlamı bakımından “Şîa”, Hz. Peygamber'in vefatından sonra imamet, yani dinî-siyâsî otoritenin, Hz. Ali ve onun soyundan gelenlere ait olduğunu savunan toplulukları ifade eder (Madelung, 1997, s. 15–17). Bu anlayış, imamların Allah tarafından nass ile tayin edildiği ve imamların mânevî otoritesinin tartışılmaz olduğu inancına dayanır (Hodgson, 1955, s. 23–25).

Hız. Ali ve soyunun siyasal ve dinî önderliğini savunan Şîilik, hicrî ilk yüzyıllarda hızla kurumsallaşarak mezhep hüviyeti kazanmış ve zamanla üç ana kola ayrılmıştır: İsnâ'âşeriyye (Oniki İmam Şîası), Zeydiyye ve İsmâîliyye (Daftary, 2007, s. 3–10). Tarihsel süreç içerisinde bu üç ana yapı da kendi içlerinde alt fırkalara ayrılmış olmakla birlikte, Keysâniyye, Ğâliyye, Vâkıfiyye ve Tâvûsiyye gibi bazı kollar zamanla zayıflamış veya tarih sahnesinden çekilmiştir (Halm, 1991, s. 15–18). Bu çalışma, adı geçen fırkalardan İsmâîliyye geleneği üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Şîiliğin temel inanç esasları tevhid, adl, nübüvvet, imamete iman ve me'âd olarak özetlenebilir. Bu bağlamda imamet doktrini, Şîî teolojisinin merkezinde yer almakta; imamın ilâhî nass ile tayin edildiği, günahsız (ma'sûm) olduğu ve dinî bilgilerin hakikî yorumunun ancak imam aracılığıyla müm-

kün kılındığı kabul edilmektedir (Madelung, 1997, s. 15–17). Şîî topluluklar, kelime-i şehâdeti “‘Alîyyun Veliyyullâh” ifadesini ekleyerek Hz. Ali’nin velâyet makamını vurgularlar (Halm, 1991, s. 22). Namaz, oruç, zekât ve hac gibi ibadetler farz kabul edilmekle birlikte; humus, tevellâ-teberrâ, imam ziyareti ve Âşûrâ matem ritüelleri mezhebin pratik dindarlığını belirleyen unsurlar arasındadır (Daftary, 2007, s. 79–84).

İsmâîlîliğin bağımsız bir mezhep kimliği kazanması, İmam Ca’fer es-Sâdık’ın (ö. 148/765) vefatı sonrasında imamet konusunda ortaya çıkan görüş ayrılıklarına dayanmaktadır (Hodgson, 1955, s. 41). Rivayetlere göre Ca’fer es-Sâdık’ın oğlu İsmâîl, babası tarafından veliaht olarak belirlenmiş; ancak onun babasından önce vefat etmiş olması, iki farklı yorumun doğmasına yol açmıştır. İlk gruba göre İsmâîl ölmemiş, sadece tâkıyye yapmış ve “gizlenen imam” olarak mehdî vasfıyla geri dönecektir. Bu gruba Hâlis İsmâîlîler veya Mübârekiyye denmiştir (Daftary, 2007, s. 97–102). İkinci gruba göre ise imamet, İsmâîl’in oğlu Muhammed b. İsmâîl’e intikal etmiş; böylece İsmâîlî imamet silsilesi bu hat üzerinden devam etmiştir. Daha sonraki yüzyıllarda bu çizgi Fâtımî Devleti’nin ideolojik temelini oluşturmuştur (Halm, 1991, s. 66–70).

İsmâîlî düşüncenin şekillenmesinde sadece siyasî faktörler değil, aynı zamanda İran, Mezopotamya ve Helenistik kültür dairelerinde güçlü kabul gören gnostik eğilimler, Yeni Eflâtunculuk ve Hermesçi kozmoloji de etkili olmuştur (Walker, 1993, s. 25–33). Bu entelektüel etkileşim, İsmâîlîliğin bâtın-zâhir ayrımı ve te’vîl yöntemini merkezî bir öğretisel ilke haline getirmesini sağlamıştır. Buna göre her nas, biri sıradan inananlara yönelik zâhirî, diğeri ise yalnızca seçkinlerin anlayabileceği bâtınî anlam olmak üzere iki düzlemde yorumlanır (Daftary, 2007, s. 140–145).

İsmâîlî öğretide yedi sayısı kozmolojik ve tarihsel düzlemde kutsal kabul edilmektedir. İnsanlık tarihinin yedi peygamberî devir üzerinden ilerlediği; her devrin son peygamberinin şeriat getirdiği, sonraki dönemin ise bir “kâmil vâris” tarafından bâtınî yönden devam ettirildiği ileri sürülmüştür. Bu peygamberler: Âdem, Nûh, İbrâhim, Mûsâ, İsâ, Hz. Muhammed ve Muhammed b. İsmâîl’dir (Halm, 1991, s. 120–125).

Fâtımîler döneminde ise şiir, hem kültürel bir ifade alanı hem de mezhebî propagandanın önemli bir aracı olarak kullanılmıştır. Dönemin şairleri, halifeleri “ilâhî nurun ve velâyetin mazharı” olarak yücelten medhiyeler kaleme almış; velâyet, nûr, hac, salât, hüccetullâh, yedullâh, vechullâh gibi kavramlar, bâtınî bir anlam örgüsü içinde yeniden yorumlanmıştır (Walker, 1993, s. 115–120). Bu yönüyle Fâtımî dönemi şiiri, yalnızca estetik bir edebî üretim değil, aynı zamanda teolojik ve ideolojik söylemin poetik biçimde inşasıdır.

Velâyet

Velî (çoğulu: *evliyâ*), Arapça ‘v-l-y’ kökünden türemiş olup sözlükte “yakın olmak, dostluk kurmak, desteklemek ve sahip çıkmak” gibi anlamlara gelmektedir (İbn Manzûr, *Lisânü’l-‘Arab*, “v-l-y” md.; Lane, 1863, s. 3074). Kavram, ayrıca “yardım eden, koruyan, efendi, sahip, komşu, halife ve nimeti veren veya nimet verilen kimse” anlamlarında da kullanılmaktadır. Kelimenin temel anlamı olan “yakınlık”, başlangıçta kan bağı ve toplumsal dayanışma ile ilişkili iken, zamanla manevî yakınlık ve ruhânî bağlılık anlamlarını da ihtiva edecek şekilde genişlemiştir (Çelik, 2018, s. 112).

Kur’an-ı Kerîm’de velî kavramı hem Allah’ın müminlere dostluğu hem de müminlerin birbirine destek oluşu bağlamlarında çeşitli ayetlerde yer almaktadır (ör. Yunus 10/62; Bakara 2/257). Bu ayetlerde kavram, ilk dönemlerde daha çok basit ve sosyal bağlamlı anlamlarda kullanılmıştır. Ancak tarihsel süreç içinde özellikle mezhebî yorumlarla birlikte terim teolojik derinlik kazanmıştır.

Velâyet kavramının en belirgin anlam genişlemesi Şîî düşünce sisteminde ortaya çıkmıştır. Şîî doktrine göre velî; yalnızca siyasi önder değil, aynı zamanda ilahi olarak tayin edilmiş (nass) ve günahlardan korunmuş (masum) ruhani rehberdir (Madelung, 1997, s. 15–18). Bu anlayış gereği velâyet, Hz. Muhammed’den Hz. Ali’ye ve onun soyundan gelen imamlar silsilesine aktarılmıştır.

İsmâîlî öğreti içinde velâyet kavramı daha da sistematik bir yapı kazanmıştır. İsmâîlî doktrine göre velâyet makamı, nübüvvet makamından sonra gelen, fakat imâmet makamı ile özdeşleşen üstün bir ruhânî mertebedir (Daftary, 2007, s. 108–110). Her peygamberin, şeriatın zahirî hükümlerini açıklamakla görevli olduğu; buna karşılık velînin, bu hükümlerin bâtinî ve hakiki anlamlarını te’vil ettiği kabul edilir. Bu nedenle velâyet, bâtinî bilginin (ilmü’l-bâtın) kaynağı olarak görülür. Ayrıca velînin, Allah tarafından kalbine ilham yoluyla seçildiği inancı hâkimdir (Corbin, 1983, s. 65).

Fâtımî Devleti’nin ideolojik temelini oluşturan İsmâîlî öğretilerde velâyet, yalnızca dinî bir konum değil, aynı zamanda politik otoritenin metafizik temeli olarak işlev görmüştür. Bu nedenle Fâtımî dönemi şiir ve edebiyatında velâyet kavramı, imam merkezli sembolik bir söylemin anahtar terimi hâline gelmiştir. Bu konu hakkında El-Ferra’ diyor ki; “الولاية في السلطان والولاية في الدين” “velâyet sultandadır velayet ise dindedir.” El- Kadî’n-Nu’mân ise; “بني الإسلام” “على سبع دعائم وهي الولاية والطهارة والصوم والصلاة والحج والزكاة والجهاد والولاية أفضلها” “İslam yedi temel üzere kurulmuştur. Bunlar velâyet, temizlik, oruç, namaz, hac, zekât ve cihattır. Velâyet bunların en hayırlısıdır.” demiştir. Veli olan kişinin sözü hüccet ve delil olarak kabul edilmiştir. Bu kişiye itaat ve tabi olmak ise farz görülmüştür. Böyle bir anlayışa ve inanışa sahip Şîî-İsmâîlî mezhep

temelli Fâtımî Devleti şiirlerinde inancın tesirlerine rastlamak mümkündür. Bu tesir yalnızca Velâyet konusunda olmamıştır. Şu beyitler bu konu hakkında örnek gösterilebilir:

اللَّهُ يُنْصِرُ رَايَةَ الْمُسْتَنْصِرِ

حَمْدٌ لِرَبِّ قَاهِرٍ سَيِّدِ

قَدْ مَحَا آيَةَ الشَّيْبَابِ الْمَشِيبِ

وَ أَظْهَرَ الْإِمَامَ فِي حُسْنِ التَّمَلُّدِ

Türkçe karşılığı ise; “Allah, el-Mustansır’ın sancağını muzaffer kılsın, Kahredici ve yüce Rabbe hamd olsun! O, gençliği karartan ihtiyarlığın izini silmiş. Ve imamı, tazelenmiş bir güzelliğin içinde ortaya çıkarmıştır” şeklinde çevirmek mümkündür. İlk beyitteki kılıç ve koruyucu imgeleri zahiri düzeyde siyasî güç ve askeri kudreti işaret eder; fakat Fatımî bağlamında bu unsurlar ilahî meşruiyete bağlanır: Kılıç, dinin savunucusu olarak halifenin/da’înin görevinin sembolüdür. Bu nedenle şiir, hem siyasî propaganda hem de teolojik meşruiyet söylemi üretir.(Qutbuddin, T. (2005).)

İmam’ın nûr(ışık) olarak sunulması, İsmâilî teolojide imamın ilâhî nurî otoritesine işaret eder. Bu tür betimlemeler, yüzeyde halifeye övgü görünürken bâtınî okuma, imam-muhabbet/ilmî rehberlik ve kurtuluş-teolojisiyle ilişkilidir. Şiirdeki ışık metaforu, te’vil yoluyla ilahî hakikatin açığa çıkışını sembolize eder.

Bu şiir, ya saray-davanın eliti (halife, ileri gelen dâ’îler) ya da inisiyatif çevreler (bâtınî bilenler) için yazılmıştır. Bazı beyitlerin zahirî anlamı halka hitap ederken, bâtınî anlamları yalnızca muhatap içsel bilgiye sahip okur tarafından kavranır. Bu durumu Hint kökenli Tahera Qutbuddin “committed literature” yani ideolojik bağlılık taşıyan edebiyat bağlamında ele alır.

Hac

İslam dininin temel ibadetlerinden biri olan hac, Fâtımîler döneminde de önemini korumuştur. Fâtımîler, Kâbe’nin kutsallığına ve hac mevsiminin dini değerine inanmaya devam etmişlerdir. Mısır merkezli iktidarları döneminde hâc organizasyonu ve Kâbe törenlerini himaye ederek bu meşruiyeti somutlaştırmışlardır. Ancak kaynaklar, Fatımî halifelerinin bizzat Hac yapmak yerine, genellikle Mısır’dan Hicaz’a gönderilen hac kervanları ve amîr el-hac gibi görevlendirmeler aracılığıyla otoritelerini sahaya yansıttıklarını göstermektedir. Bu durum, Fâtımî yönetiminin siyasî ve dinî merkezini Mısır’da kurma stratejisiyle ilişkilendirilebilir; dolayısıyla halifenin fizikî olarak hacda bulunması yerine hac vesikaları, himaye ve sembolik hediyelerle meşruiyet vurgulanmıştır.

علم الدين, علم العلم, مولى
فيه من نور ربه اعلام
ر وَالرُّكْنُ وَالصَّفَا وَالْمَقَامُ
شَمْسُ آلِ النَّبِيِّ وَالْحَرَمِ الْأَكْبَرِ

“Dini öğretti, ilmi öğretti Mevla. Rabbinin nurundan alametler bulunan. Peygamber ailesinin güneşi ve harem en büyüğü, rüknü, safası, makamı.” (el-Mu’eyyad fî’-d-Dîn, 10. Şiir, 233) manalarına gelmektedir. Bu kasidede anlaşılacağı üzere ilmin İslam’daki konumunun merkezi olduğunu, sadece bir bilgi birikimi olmadığı dini ve manevi bir değer olduğu anlamlarını taşımıştır. Hz. Peygamberin kutsal mekânlarla olan bağına ve oradaki önemine atıfta bulunulmuştur. Peygamber’de yaratıcının işaretlerinin var olduğunu söylemektedir. Ayrıca safa motifi hac ibadetinden bir parça olması dikkat çeken bir başka delildir. Sembolik olarak bir başlangıç noktasını temsil etmektedir. Makamdan kasıt Makam-ı İbrahim’dir. Bu kaside, şiirin dini ve tasavvufi bir derinliğe sahip olduğunu, ilahi aşkın ve kutsal mekânların önemini vurgulamaktadır. Anlaşılacağı üzere dini öven ve yücelten bir şiirdir. Fâtımî şiirinin ayırt edici yönlerinden biri, İsmâîlî-Bâtınî hermenötüğün şiir diline taşınmasıdır. Buna göre şairler, Kur’ân ayetlerini zâhirî anlamıyla sınırlı olmayan, imam merkezli bâtinî bir yoruma tâbi tutmuşlardır. Nitekim “وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ” ayetinin (Bakara 2/150) zâhirî anlamı yüzlerin Kâbe’ye çevrilmesi gerektiğini belirtirken; Fâtımî-İsmâîlî yorumda bu ayet, “yüzlerin imam’a çevrilmesi” gerektiğine dair bir teolojik delil olarak okunmuştur (Halm, 1997, s. 133). Bu anlayışa göre haccın hakikati, Kâbe’yi ziyaret etmekten ziyade yaşayan imamla karşılaşmak ve ona bağlılık göstermek olarak kabul edilmiştir (Daftary, 2007, s. 159). Dolayısıyla imam’a yönelen kimsenin, dünyevî ve uhrevî musibetlerden emin olacağı düşüncesi, bu şiirlerde merkezî bir tema hâline gelmiştir.

Bu çerçevede kaside, yalnızca bir övgü veya dinî duyarlılık ifadesi değil; imam merkezli İsmâîlî inancın şiirsel düzeyde doktriner bir temellendirilmesi olarak da değerlendirilebilir.

Nûr

Nûr yani ışık kavramına değinecek olursak Kur’an-ı Kerim en güzel şekilde ifade etmiştir. اللَّهُ نُورُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ مِثْلُ نُورِهِ كَمِشْكُوتٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يَضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُّورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ “Allah, göklerin ve yerin nûrudur. O’nun nûru şöyle bir misâl anlatılabilir: İçinde lamba bulunan bir fanus. Bu lamba kristal bir cam içindedir. Bu kristal cam da inci gibi parlayan bir yıldız benzer. Lamba doğuya da batıya da ait olmayan mübârek bir zeytin ağacının yağından tutuşturulur. O yağ, neredeyse kendisine ateş değmezse bile kendiliğinden ışık verecek haldedir. Bu durum, nûr üstüne nûrdur! Allah dilediği kimseyi kendi nûruna eriştirir. Allah, gerçeği anlamaları için insanlara böyle misâller verir. Allah her şeyi hakkıyla

bilmektedir.” şeklinde yüce Allah(c.c) misal vermiştir. Fâtımî şiirinde Allah'ın yeryüzündeki nûrunun İmamlar olduğuna inanıp bunu şiirlerine yansıtmışlardır. Bu bilgiye şu Ayet-i Kerimeyi delil olarak göstermektedirler: “فَالَّذِينَ آمَنُوا بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُوا النُّورَ الَّذِي أُنْزِلَ مَعَهُ أُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ □” “O peygambere inanan, onu koruyup destekleyen, ona yardım eden ve onunla birlikte gönderilen nûra uyanlar, işte kurtuluşa erenler bunlardır.” Gönderilen nûr ifadesinden imamların kast edildiğini iddia etmektedirler. Fâtımî kozmolojisine göre “nûr” kavramı, yaratılıştan önce de var olan ezeli bir hakikattir. Bu anlayışta nûrun kaynağı, Ummü'l-Kitâb'a (İlahi Bilgi Levhası'na) kadar uzanır. Allah Teâlâ'nın ilk olarak zâhîrî nûru, yani Hz. Peygamber'in nübüvvet nûrunu yarattığı; ardından ikinci olarak bâtınî nûru, yani Hz. Ali'nin velâyet nûrunu var ettiği kabul edilmektedir. Böylece nübüvvet ve velâyet, varlığın başlangıcında iki tamamlayıcı ilahî tezahür olarak görülmüştür (Daftary, 2007, s. 159).

وَلَمْ يَخْوِهْ طُولُ الْبِلَادِ وَعَرَضُهَا وَلَكِنَّهُ فِي مَسَلِكِ الشَّمْسِ سَالِكٌ
وَمَا كُنْهَ هَذَا النُّورِ نُورُ جَبِينِهِ وَلَكِنْ نُورُ اللَّهِ فِيهِ مُشَارِكٌ

“Ne ülkenin uzunluğu ne de genişliği onu kapsayabildi, fakat o güneşin yolunda ilerliyor. Bu aydınlık, onun alınının nûru değil, bilakis Allah'ın nûrunda ortaklığı vardır.” (İbn Hânî, ed-Dîvân, s. 260)

Bu beyitlerde meth edilen kişinin herhangi bir mekânla sınırlı kalmadığını, geniş coğrafyalara tesir ettiğini ifade etmektedir. Bu kişi aydınlatıcı, yol gösterici ve her mekâna ulaşabilecek vasfa sahip olduğu ima edilmektedir. Bu nûrun Allah'ın bir yansıması olduğunu anlatılmaktadır. Böylelikle söz konusu kişi yani halife imam, manevi bir derinliğe ve ilahi bir desteğe sahip olmaktadır. Kısacası, bu dizeler yöneticinin sadece fiziksel varlığıyla değil, aynı zamanda manevi yüceliği, evrensel etkisi ve ilahi bir bağa sahip olmasıyla ön plana çıktığını ifade eden derin anlamlı ve övgü dolu bir şiirdir.

Namaz ve Oruç

İsmâilî mezhebinde namaz ve oruç ibadetlerine ilişkin iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki Musta'lîlerin yaklaşımıdır. Musta'lîler, namazın beş vakit olarak farz olduğuna inanmakla birlikte, bu vakitleri üç zaman dilimi içinde kılarak eda etmişlerdir: öğle ile ikindiye, akşam ile yatsıyı birleştirmişlerdir. Ayrıca Ramazan ayında bir ay boyunca oruç tutma uygulamasını da sürdürmüşlerdir. İkinci yaklaşım ise Nizârîlere aittir. Nizârîler, namaz ibadetine sembolik ve bâtınî bir anlam yüklemişlerdir. Onlara göre namazda Kâbe'ye yönelip secde etmek zahirî bir uygulamadır; asıl olan, kişinin kendi hüccetine yönelmesi, hüccetin ise imama yönelmesidir. Bu bağlamda namaz, imama ve onun temsil ettiği hakikate yöneliş olarak yorumlanmıştır. (Institute of Ismaili Studies, n.d.)

رَمَضْتُ يَا رَمَضَانَ السَّيَّاتِ لَنَا	بَشِّرِنَا لِلتَّقَى غُلَا عَلَى نُهْلٍ
صَوْمٌ وَبِرٌّ وَ نُسُكٌ فِيكَ مَتَّصِلٌ	بِصَالِحٍ وَخُشُوعٍ غَيْرِ مُنْقَصِلٍ
يَا لَيْتَ شَهْرَكَ حَوْلٌ غَيْرُ مُنْقَطِعٍ	وَلَيْتَ ظِلَّكَ عَنَا غَيْرُ مُنْتَقِلٍ
مَا أَنْتَ فِي أَشْهُرِ الْحَوْلِ الَّتِي سَلَفَتْ	إِلَّا كَمِثْلٍ نَزَارٍ فِي بَنِي الرِّسَالِ

“Sıcaklık verdin Ey Ramazan nesiller boyunca bize, takva ile müjdeledin, susuzluğu giderdin. Oruç, iyilik ve takva senin içinde kesintisiz mevcuttur, ayrılmaz salih ve huşu ile. Keşke ayın kesilmeden dönseydi ve keşke gölgen üzerimizden hiç ayrılmayıp duran aylar içinde sen ancak elçilerin soyundan gelen Nizar gibisin.” (İbn Hânî, ed-Dîvân, s.403) Yukarıdaki şiirde, oruç kavramına bâtinî yorumlar getirildiği görülmektedir. Şair, oruç ayı olan Ramazan’ı sembolik bir şekilde imamla özdeşleştirmiştir. Nasıl ki Ramazan ayında tutulan oruç, müminlerin günahlardan arınmasına vesile oluyorsa; şair de bu benzetme aracılığıyla imâmın affı ve bağışlaması dileğini ifade etmektedir. Ramazan ayının diğer aylardan daha hayırlı ve bereketli oluşu, şiirde halifenin veya imâmın üstünlüğü ve cömertliğiyle ilişkilendirilmiştir. Böylece şair, dini bir ibadeti sembolik bir biçimde imamın manevî mertebesini yüceltmek amacıyla kullanmıştır.

Övgü ve şükür kavramları, Fâtımî şiirinde önemli motifler arasında yer almıştır. Bu temalar etrafında çok sayıda kaside ve şiir kaleme alınmıştır. Ancak bu kavramlar, yalnızca yüzeysel anlamlarıyla değil, bâtinî ve sembolik anlam katmanlarıyla ele alınmıştır. Nitekim “nûr”, “oruç”, “hac”, “namaz” gibi diğer dinî terimlerde olduğu gibi, övgü ve şükür kavramları da derin teolojik ve tasavvufî anlamlar kazanmıştır. Ayrıca övgü ve şükür, anlam yönüyle oruç ibadetiyle de bağlantılı iki kavram olarak değerlendirilmiştir. Zira oruç, nefsin arınmasını ve kulun şükürünü ifade ederken; övgü, imamın ilahi sıfatlarının yüceltilmesini temsil etmiştir. Övgü ve şükür, Fâtımîler için önemli motifler olmuştur. Buna dair çok fazla kasideler ve şiirler yazılmıştır. Elbette ki övgü ve şükür kavramları batını anlamlar yüklenerek kullanılmıştır tıpkı nur, oruç, hac, namaz ve diğer terimlerde olduğu gibi. Ayrıca oruç ile bağlantılı olan iki kavramdır.

اللَّهُ يَقْبَلُ نُسُكَنَا عَنَّا يَمَّا	يُرِيدُكَ مِنْ هَذِي وَ أَنْتَ مَعِين
فَرَضَانَ مِنْ صَوْمٍ وَ شُكْرِ خَلِيفَةٍ	هَذَا بِذَلِكَ عِنْدَنَا مَقْرُون
فَارْزُقْ عِبَادَةَ مِنْكَ فَضْلَ شَفَاعَةِ	وَاقْرَبْ بِهِمْ زُلْفَى قَانَتْ مَكِين!
لَكَ حَمْدًا لَا أَنَّهُ لَكَ مَفْخَرٌ	مَا قَدْرَكَ الْمُتَنَوِّرُ وَ الْمُؤَزَّوْنُ
قَدْ قَالَ فِيكَ اللَّهُ مَا أَنَا قَانِلٌ	فَكَانَ كُلَّ قَصِيدَةٍ تَضْمِينُ
اللَّهُ يَعْلَمُ أَنَّ رَايَكَ فِي الْوَرَى	مَامُونُ حَزَمَ عَنْدَهُ وَ آمِين

“Allah amellerimizi kabul eylesin, senin rızıklandırman yeter ve sen bizimle olansın, iki farzdır oruç ve halifeye şükür ve onları seninle yaklaştırdı, sen yüce bir makamdasın. Sana hamd olsun ki bu sana layık bir övgü değil. Senin kaderin ölçülü ve menşur olandır. Allah senin hakkında ne dedi ki ben ne söyleyebilirim? Sana yazılan tüm şiirler doğru, Allah senin görüşünün sağlam ve güvenilir olduğunu bilir.” (İbn Hânî, ed-Dîvân, s.406)

Yukarıdaki şiirde de şükür ve övgüye layık olarak görülen kişi halife yani imam kast edilmiştir. Sıradan bir okuyucu bunu okurken Allah’a şükür edilmiş olduğunu düşünecektir. Fakat daha önce de dillendirdiğimiz gibi Fatımi tasavvufunda batın anlamlar yüklenerek bambaşka manalar yüklenmiştir. Oruç ve halifeye şükür edilmesinin farz olduğu, edilen ibadetlerin kabul edilmesi için yalvarış ve yakarıшта bulunulduğu, övgüye layık olanın imam olduğu ve kendisinden bağış ve şefaata talep edildiği, kulların aciziyeti ve muhtaçlığı konularına vurgu yapılmıştır.

Hüccetullâh

Sözlükte hüccet kelimesi “delil, burhan, kesin kanıt” anlamlarına gelmekte olup, bir iddianın doğruluğunu ispat eden şey için kullanılmaktadır (İbn Manzûr, n.d., Lisan al-‘Arab, “h-c-c” md.). Hicrî ikinci asrın ortalarından itibaren kavram, sözlük anlamının ötesine geçerek imam, ilâhî temsilci veya ilâhî hakikatin canlı delili anlamlarında kullanılmaya başlanmıştır (Madelung, 1988). Erken Şîî çevrelerde Selmân-ı Fârisî ve Muhtâr es-Sekaffi gibi şahsiyetler, imamın hakikatinin ve ilâhî bilginin taşıyıcısı kabul edilerek “hüccet” olarak tavsif edilmiştir (Daftary, 2007, s. 57). İmamet makamının nass ile tayin edilip edilmediği konusundaki tartışmaların yoğunlaştığı İmam Muhammed el-Bâkır ve Ca’fer es-Sâdık döneminde bazı Şîî gruplar, imamların Allah’ın hücceti olduğu; onları tanımayan kimselerin ise “hüccetsiz”, yani ilâhî delilden mahrum kalacağını ileri sürmüşlerdir (Amir-Moezzi, 1994, s. 34). İmamiyye Şîası, imam sayısını on iki ile sınırlandırınca, hüccet kavramı da bu sistem dâhilinde her bir imamın Allah’ın yeryüzündeki hücceti olduğuna işaret eden bir unvan hâline gelmiştir (Madelung, 1988). Buna karşılık İsmâilî gelenekte kavram daha farklı bir kurumsal ve kozmolojik anlam kazanmıştır. İsmâilî öğretiyeye göre imam, ilâhî bilginin ve kozmik düzenin merkezi olup ona ulaşma yolu hüccet aracılığıyla gerçekleşir. Setr (gizlilik) dönemlerinde imamın görünürde bulunmadığına inanılan dönemlerde, hüccet imamın yerini temsil eden vekil olarak kabul edilmiştir (Daftary, 2007, s. 221-222). Ayrıca İsmâilî düşünceye göre yeryüzü on iki bölgeye ayrılmıştır ve her bölge, imamın varlığının ve otoritesinin delili olan bir veya birden fazla hüccet tarafından temsil edilir (Walker, 1998, s. 63). Bu bağlamda hüccet, yalnızca idarî bir görevli değil; “Allah’ın nûrunun ve hakikatinin kalplere ilham edilen taşıyıcısı” olarak görülmüştür. Nitekim Fâtımî dönemi dâvet hiyerarşisinde, imamdan dâilere uzanan on iki dereceli yapıda hüccet, imam

ile başdâî arasında yer almakta olup, Selmân-ı Fârisî'nin Hz. Ali ile ilişkisindeki yakınlığın sembolik karşılığı olarak imamın nâibi sayılmıştır (Daftary, 2007, s. 222). Diğer Arap şiir geleneğinden daha farklı ve kendine has ifadeler kullanan Fâtımî şairleri hüccet kavramına batını manalar getirmiştir. Bu duruma Fâtımî şairlerinden Temim'in şu beyitleri misal teşkil etmektedir:

قُلْ لِأَبِي الْمُنْصُورِ يَا بِنَ الْعَلَا وَوَارِثِ الْمُلْكِ وَحَامِي الذَّمَارِ
يَا حُجَّةَ اللَّهِ الَّتِي أَشْرَقَتْ فَيُنَا وَيَا صَاهِبَ كَخَزِ الْجِدَارِ

“Mansur'un babasına söyle ey A'la'nın oğlu, ey Allah'ın burhanı ki o burhan parlar. Saltanatın varisi ve şerefine hamisi, içimizdeki sırların cansız duvardan bile koruyan.” Şair Temim burada Kur'an ayetine atıfta bulunmuştur. Bunu duvar sözcüğünden anlamaktayız. “... الْمَدِينَةِ فِي الْيَمِينِ فِي الْمَدِينَةِ...” bu Ayette şöyle buyrulmuştur: “Duvara gelince o, şehirde iki yetim çocuğun idi; altında da onlara ait bir define vardı...” İsmaili şairler duvardan kasıt da'vet yani çağrı olarak yorumlamışlardır. Duvarın hazinesi olarak da imameti işaret ettiğini belirtmişlerdir. Allah'ın burhanından kasıt çağrı yapanların mertebelerinden bir mertebe olmasıdır. Bu mertebeler vasi, hüccet ve nakib'den oluşmaktadır. Bu mertebeler Fâtımî şairleri tarafından sık sık kullanılmıştır.

وَحُجَّةَ اللَّهِ الَّتِي لَمْ تُرَدِّدْ بَعْدَ النَّبِيِّ الْمُصْطَفَى الْمُحَمَّدِ
دَعَا بِكَ الْمَلْجِدِ كَالْمَوْحِدِ جَرَدَتْ عَزْمًا كَانَتْ لَمْ يَجْرَدِ
حَتَّى عَقَدَتْ دَوْلَةً لَمْ تُعَقَّدْ قَبْلَكَ يَا بِنَ الْخُلَفَاءِ الْمُجَدِّ
فَفَضْلِكَ الْفَضْلُ الَّذِي لَمْ يُجَدِّ شَهِدْتُ وَالْمَلْعُونِ مَنْ لَمْ يَشْهَدِ
بِأَنَّكَ الطَّالِبُ ثَارِ أَحْمَدِ وَأَنَّكَ الرَّائِحُ فِيهِ الْمَغْتَدِي
وَأَنَّكَ الْوَارِثُ كُلِّ السُّودِّ وَأَنَّكَ الْوَاوَدُ مَا لَمْ يَوْجَدِ
أَعْطَاكَهَا فَخَذَهَا وَاحِدِ فَأَلَّهِ يَكْفِيكَ عِيُونَ الْحَسَدِ

“Huccetullah ki o tereddüt etmedi, mülhit sana dua eder tıpkı muvahhit gibi. Sen bir devlet kurana kadar kurulmamış bir devlettin, senin faziletin inkâr edilemez bir lütuftur, senin isteğindir Ahmet'in intikamını almak, sen tüm ululuğun varisisin. Onun verdiklerini al ve şükret. Nebi Muhammed Mustafa'dan sonra, hiç kimsenin eksiltemediği azmi, kararlılığı yok ettin ey şanlı halifelerin oğlu senden önce ben şahit oldum, şahit olmayanlar melundur. Ve muhakkak sen akşamlayan ve sabahlayansın. Ve sen olmayan şeyi var edensin. Böylece Allah seni haset gözlerden korur.” Bu şiirde Fatımilerin Allah'ın hücceti, Allah'ın hikmeti, ilahi nûr ve Hz. Muhammed'i örnek alma,

gibi ifadelerine dayanarak kendilerinden önce dini siyasi yönetimleri konusunda eşi benzeri olmayan bir devlet olduklarını ve halifeliğin vasısı olma haklarını teyit eden bir şiir olduğu görülmektedir. Hilafet sistemini ve bunun saltanat halinde devam etmesini destekleyen Fâtımî şairleri, Nebinin(as) vasısı Şif-İsmailî halifelerin olduğunu kabul etmektedirler. Bu yüzden de halifeleri ve oğullarını çok yüceltmişlerdir. Eşi benzeri olmayan sultanlar olduklarını şiirlerinde sık sık ifade etmişlerdir. Ca'feri Sadık'tan şöyle rivayet edilmiştir: “بنا يعبد الله وبنا يطاع الله وبنا يعصى الله، فمن أطاعنا أطاع الله ومن عصانا فقد عصى الله.” Türkçe karşılığı şöyledir: “Bizimle Allah'a ibadet edilir, bizimle Allah'a itaat edilir ve bizimle Allah'a isyan edilir. Kim bize itaat ederse Allah'a itaat etmiş olur, kim de bize isyan ederse şüphesiz Allah'a isyan etmiş olur.” (en'Nu'man, Dea'im'ul-İslam, s.39.) Bu ifadeden de anlaşıldığı üzere İmamların üstün oldukları ve merkezi konumda bulundukları vurgulanmaktadır. Onların, Allah'ın yeryüzündeki tecellisi ve insanlara ulaşma yolu olduğu düşüncesi yansıtılmıştır. Yani onlara itaat etmenin doğrudan Allah'a itaat etmek anlamına geldiğini onlara karşı gelmenin ise Allah'a karşı gelmek anlamına geldiğini ifade etmektedir. Allah hiçbir asrı hüccetsiz bırakmamıştır. Çünkü insanlar her zaman bir hüccete ihtiyaç duymaktadırlar. Zeyn el-Abidin'den şu hadis aktarılmıştır: “ولم تخل الارء منذ خلق الله اءم من حءة الله فيها ظاهر مشهور او غائب” Hadisin Türkçesi şudur: “Âdem'in yaradılışından beridir yeryüzü, ister açık ister gizli olsun Allah'ın bir hücceti olmadan kalmamıştır. Kıyamet saati gelinceye kadar da hüccetsiz kalmayacaktır. Eğer böyle olmasaydı Allah'a ibadet edilmezdi.” (el-Meclisi, Bihar'ül-Envar, s.3) Aynı şekilde er-Rıza da şöyle demiştir: “نحن حءة الله في ارضه وخلفاؤه في عبادة و اءناؤه على سره ونحن شهداء الله و اءلامه في بريءه لاءخلو الارض من قائء منا ” “biz yeryüzünde Allah'ın hüccetiyiz, kulları içinde onun halifeleri-yiz ve sırlarını emanet ettiği kişileriz. Ve biz Allah'ın karasında O'nun şahitleri-yiz ve bilgilendirmesiyiz. Yeryüzünde ister açık ister gizli olsun bizden biri çıkıp dirilişinden yoksun kalmaz.” (Ja'far ibn Mansur al-Yaman, 1995, s. 58) Bu ifadeler de İsmaililer tarafından imamlara ilahi anlamlar yüklenmek için birer delil olarak gösterilmiştir.

Yedullâh ve Vechullâh

Arapça kökenli vech kelimesi sözlükte yüz, çehre, yön, zat ve hakikat anlamlarını taşır (İbn Manzûr, 1990, “w-j-h” md.). Tasavvufta ise kelime, bir şeye varlık, yön ve gerçeklik kazandıran Hakikatin yansıması anlamında kullanılmaktadır. Kur'ân-ı Kerîm'de kelime çoğunlukla “vechullâh” veya “vechü rabbik” şeklinde izafet tamlaması yapısında geçer. Örneğin, “O'nun yüzünden başka her şey yok olacaktır” ayeti (el-Kasas 28/88), birçok müfessir tarafından ezeli ve baki tek varlığın Allah olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Gazzâlî, varlığı “kendinden var olan (vâcibu'l-vücûd)” ve “varlığı başkasına bağlı olan (mümkünü'l-vücûd)” şeklinde ikiye ayırarak, ayeti şu

şekilde tefsir eder: “Allah’tan başka her şey, ezelde ve ebedde hakikatte yok hükmündedir.” (Gazzâlî, el-Maksadü’l-Esnâ, 2007, s. 112). Fâtımî-İsmâîlî düşüncesinde ise vechullah kavramı, doğrudan imamın bâtınî ve kozmik konumu ile ilişkilendirilmiştir. Fâtımî davet literatüründe Hz. Peygamber nü-büvvetin, Hz. Ali ise velâyet ve vasîliğin kaynağı olarak görülür; dolayısıyla imam, ilahî hakikatin yeryüzündeki canlı tecellisi ve “Allah’ın vechi”nin temsil edeni kabul edilir (el-Kâdî en-Nu’mân, 2002, s. 65-67). Bu bakış açısına göre imam, hem Allah’ın hücceti hem de insanların Hak’ka yönelmelerinin tek meşru vasıtasıdır (Walker, 1998, s. 44). Bu nedenle Fâtımî şiir ve hitabetinde “Allah’ın yüzüne yönelmek” ifadesi, Kâbe’ye yönelmekten ziyade, yaşayan imama yönelmek anlamında yorumlanmıştır. Böylece vechullâh, İsmâîlî düşüncede soyut bir ilahî hakikat değil, tarih içinde varlığını sürdüren imamın şahsında müşahhaslaşmış bir mânevî otorite hâline gelmiştir. Fâtımîler, hilafetin kendi hakları olduğuna inanarak imamı ilahi olarak tayin edilmiş siyasî ve ruhani lider konumunda değerlendirmişlerdir.

Arapça yed kelimesi sözlükte el anlamına gelmekle birlikte, mecazî olarak güç, kudret, tasarruf, otorite, himaye, nimet ve lütuf gibi anlamlar taşımaktadır (İbn Manzûr, 1990, “y-d-y” md.). Kelime, Kur’ân’da farklı bağlamlarda geçmekte olup, özellikle “yedullâh (Allah’ın eli)” tamlaması, ilahî kudret ve tasarruf kavramlarını temsil eden bir mecaz olarak yorumlanmıştır. Kur’ân’da “يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ” (el-Feth 48/10) ayeti, Hudeybiye Biatı bağlamında inmiştir. Bu ayetin meali; Allah’ın eli onların ellerinin üzerindedir.” Bu ifade, çoğu müfessire göre Allah’ın Hz. Peygamber aracılığıyla inananlar üzerinde kurduğu otoriteyi ifade etmektedir (Taberî, *Câmi’u’l-Beyân*, 48/10). Benzer şekilde “خَلَقْتُ بِيَدَيَّ” (Sâd 38/75), “onu iki elimle yarattım” ayeti de özen, ihtimam ve doğrudan ilahî tasarruf anlamında tefsir edilmiştir (Râzî, 1999, IX, 211). Bu ayetlerde geçen “el” kavramını insan uzuvlarına benzeterek yorumlayan Müşebbihe ve Mücessime gibi fırkalar, Allah’a cismî özellikler izafe etmişlerdir. Buna karşın selef âlimleri, teşbih ve tecsime düşmemek gerektiğini, bu hususların hakikatinin ancak Allah tarafından bilinebileceğini ifade etmişlerdir (Beyhakî, *el-İ’tikâd*, 2010, s. 43-46). Fakat İsmâîlî-Fâtımî ekolünde, bu kelimeye bâtınî ve imam-merkezli bir anlam verilmiştir. Buna göre: “Vechullah” Hz. Peygamber’in nü-büvvet hakikati, “yedullâh” ise Hz. Ali’nin velâyet ve tasarruf gücü olarak yorumlanmıştır (el-Kâdî en-Nu’mân, 2002, s. 88-90; Walker, 1998, s. 41). Bu yorum, Hz. Ali’ye nispet edilen şu rivayetle temellendirilmiştir: “Ben Allah’ın yeryüzüne uzanan eliyim.” (Necfî, *Bihârü’l-Envâr*, 2001, c. 26, s. 267). Ayrıca Hz. Peygamber’den rivayet edilen: “الدنيا ملعونة وملعون كل ما فيها الا ما اريد به وجه الله” (Tirmizî, *Zühd*, 33). Tükçe anlamı ise şöyledir: “Dünya lanetlenmiştir ve içindeki herşey lanetlenmiştir vech’ullahı arzu edenler hariç.” Fâtımî şairleri bu rivayetleri, ilahi rahmet ve kudretin yeryüzündeki tezahürünün imam olduğu yönünde yorumlamış; imama yönelmenin Hak’ka

yönelmek olduğu fikrini işlemişlerdir. “Yedullâh” kavramı, bu çerçevede İmam’ın koruyuculuğu, tasarrufu ve hidayet rehberliği ile ilişkilendirilmiştir. Şairler, imamın insanlara fayda sağlayan, kötülükten koruyan ve toplumsal düzeni ayakta tutan güç olduğunu vurgulamışlardır.

فَوَجَّهَكَ وَجْهَ الْإِلَهِ الْمُنِيرِ وَنُورَكَ مِنْ نُورِهِ كَالْحَجَابِ

“Senin yüzün aydınlatan ilahın yüzüdür. Ve senin nûrun onun nurundandır tıpkı bir perde gibi.” Bu örnek, Fâtımî düşüncesinin bâtinî karakterini yansıtan şiirlerin tipik özelliklerini göstermektedir. Şiirde imam övgüsü, doğrudan ve basit bir yüceltme şeklinde değil; mecaz, istiare ve sembolik göndermelerle zenginleştirilmiş edebî bir dille ifade edilmiştir. Buradaki anlatımda imamın yüzü ve varlığı, olağanüstü güzellik, saflık ve parlaklıkla tasvir edilmekte; imamın ilahî bir nûra mazhar olduğu düşüncesi öne çıkarılmaktadır. Böylece imama yönelik sevgi, hayranlık ve saygı duyguları mistik bir estetik içerisinde sunulmaktadır. Şiirde geçen “senin aydınlığın” ifadesi, imamın hakikati kavrama yeteneğini, ruhani varlığını ve içsel nurunu işaret etmektedir. “Onun aydınlığı” ise mutlak hakikatin kaynağı olan Allah’ın nûruna gönderme yapar. Bu bağlamda imamın nûru, bağımsız ve müstakil bir ışık değil; ilahî nûrun yeryüzündeki bir yansıması olarak yorumlanmıştır. Böylece imam, Tanrısal hikmet ve rahmetin tezahür ettiği bir vasıta konumuna yerleştirilmektedir. Şiirdeki “bir perde gibi” ifadesi ise düşüncenin en dikkat çekici boyutunu oluşturur. İmam ilahî nûrdan pay alsa da, mutlak ve sınırsız hakikati doğrudan idrak etmesi önünde bir sınırın veya perdenin bulunduğu işaret edilmektedir. Tasavvufî literatürde “perde”, insanın benliği, sınırlılıkları ve ontolojik ayrılığına gönderme yapan temel bir metafordur. Bu nedenle söz konusu mecaz, ilahî hakikate yaklaşma sürecinde aşılması gereken içsel engellere vurgu yapmaktadır. Böylece şiir, imamın hem ilahî nurla ilişkilendirilen kutsal yönünü hem de yaratılmış olmanın tabii sınırlarını aynı anda ifade eden dengeli bir mistik söylem ortaya koymaktadır.

Sonuç

Fâtımî dönemi şiirleri, hem siyasi hem de doktriner açıdan güçlü bir ideolojik söylemin taşıyıcısı olması bakımından İslam edebiyatı tarihinde ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Bu çalışmada ele alındığı üzere, İsmailî düşüncenin temel kavramları olan velâyet, nûr, oruç, namaz, hac, hüccetullâh, yedullâh, vechullâh gibi terimler, yalnızca teolojik tartışmaların kavramsal unsurları olmaktan öte, dönemin şiirinde belirleyici bir söylem alanı oluşturmuştur. Şairler, bu kavramları, imamın ilahî bir kaynağa bağlılığını göstermek ve imamet kurumunun kutsallığını vurgulamak amacıyla özellikle mecaz, kinaye ve sembolik anlatımlar içinde işlemişlerdir. Böylece şiir, Fâtımî ideolojisinin hem temsil edildiği hem de yeniden üretildiği bir kültürel alan haline

gelmiştir. Bu bağlamda İsmailî şiirde görülen en temel özellik, zahir ile batın arasındaki anlam ilişkisine dayalı sembolik dil kullanımıdır.

İsmailî kozmoloji ve imamet öğretisinde yer alan “hakikat-perde” ilişkisi, şiirsel söylemde estetize edilmiş formlarla karşımıza çıkmaktadır. İmamın nûrunun ilahî nûrun bir yansıması olarak tasvir edilmesi, onun yeryüzündeki ilahi hikmet ve rahmetin mazharı olarak görülmesini mümkün kılmıştır. Özellikle yedullâh ve vechullâh kavramlarının, fiziksel anlamlarından soyutlanarak imamın ruhani ve metafizik konumunu ifade eden mecazi bir düzleme taşınması, şiirin teolojik içeriğini daha da derinleştirmiştir. Böylece dil, yalnızca bir ifade aracı değil, aynı zamanda doktriner anlamların gizli olarak nakledildiği ezoterik bir araç haline dönüşmüştür. Öte yandan, Fatimî şiirlerinde imamın yeryüzündeki temsil gücü, toplum düzeninin ilahi esaslara göre devamlılığının teminatı olarak sunulmuştur. İmam, hem zahirî otoriteyi elinde bulunduran siyasi bir lider hem de batınî bilgiyi muhafaza eden ruhani bir rehber olarak tanımlanmıştır. Şiirlerdeki övgü ifadeleri, sıradan bir methiye üslubunun ötesinde, imamı ilahî hakikatin zuhur yeri olarak konumlandıran metafizik bir saygının ürünüdür. Dolayısıyla şiirin amacı yalnızca duygusal bir bağlılık üretmek değil, aynı zamanda toplumsal ve inançsal aidiyeti güçlendirmektir.

Sonuç olarak, Fatimî döneminde üretilen Arap şiiri, İsmailî düşüncenin soyut kavramlarını estetik bir söylem içinde somutlaştırarak, mezhebin teolojik görüşlerini hem halka hem de seçkin zümreye doğrudan ya da dolaylı biçimlerde aktarmıştır. Böylece şiir, ideolojik, dini ve kültürel bir tebliğ aracı haline gelmiş; hem inanç kimliğinin inşasında hem de imamet kurumunun meşruiyetinin sürdürülmesinde etkin bir rol üstlenmiştir. Bu yönüyle Fatimî şiiri, yalnızca edebî bir üretim alanı olarak değil, aynı zamanda mezhebi kimliğin hafızasını taşıyan ve yeniden üreten bir metinler bütünü olarak değerlendirilmeyi hak etmektedir. Bu çalışma, söz konusu şiirlerin doktriner ve estetik boyutlarını ortaya koyarak, İsmailî edebî geleneğin tarihsel ve düşünsel sürekliliğine dair yeni bir kavrayış sunmayı hedeflemiştir.

Kaynakça

- Amir-Moezzi, Mohammad Ali. (1994). *The Divine Guide In Early Shi'ism: The Ismaili Oception of the Imamate*. State University of New York Press.
- Bağdadî, Abdülkâhir. (1990). *el-Fark Beyne'l-Fırak* (M. Bediruddin, Ed.). Mektebetü'l-Asriyye.
- Beyhakî, Ebû Bekir Ahmed b. Hüseyin. (2010). *el-İ'tikâd*. Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Berkey, Jonathan P. (1992). *The Transmission Of Knowledge in Medieval Cairo: A social history of Islamic education*. Princeton University Press.
- Bulut, Halil İbrahim. (2016). *İslam Mezhepleri Tarihi*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Daftary, Farhad. (2007). *The Ismā'īlīs: Their History and Doctrines* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Daftary, Farhad. (2016). *Şiî İslam Tarihi* (M. Dağ, Çev.). Alfa Yayınları.
- El-Kâdî en-Nu'mân. (2002). *Da'ā'im al-İslām* (Asaf A. A. Fyze, Ed.). Institute of Ismaili Studies; Dâr al-Ma'ârif.
- El-Meclisî, Muhammed Bâkır. (1983). *Bihârü'l-envâr* (Cilt 7). Dâr İhyâ'it-Türâsî'l-'Arabî.
- El-Mu'ayyad fî'd-Dîn el-Şirâzî. (1950). *Dîvân* (M. Kâmil Hüseyin & S. Dekkâk, Ed.). Dârü'l-Ma'ârif.
- Ebû Hanîfe, Nu'mân b. Sâbit. (1985). *el-Fikhü'l-Ekber* (H. B. Çantay, Çev.). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Firuzâbâdî, Mecdüddin Muhammed b. Ya'küb. (1987). *el-Kâmûsü'l-muḥîṭ*. Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Halm, Heinz. (1991). *The Empire of the Mahdi: The Rise of the Fatimids*. Brill.
- Halm, Heinz. (1997). *The Fatimids And Their Traditions Of Learning*. I.B. Tauris.
- Hodgson, Marshall G. S. (1955). *The Order of Assassins: The Struggle Of The Early Nizari Ismailis Against The Islamic World*. Mouton.
- İbn Bâbeveyh el-Kummî (Şeyh Sadûk). (1982). *Risâletü'l-i'-'Tiqâdâtî'l-İlmâmiyye* (A. el-Gaffâr el-Fârûkî, Ed.). Müessesetü'l-Neşr el-İslâmî.
- İbn Manzûr, Muhammed b. Mukarram. (1990). *Lisânü'l-'Arab*. Dâr Sâdır.
- Ja'far b. Mansûr el-Yemen. (1995). *The Book Of The Seven And The Shadows (Kitâb al-Haft wa'l-Azîlla)* (Paul E. Walker, Trans.). Cambridge University Press.
- Kutlu, Sönmez. (2006). *İslam Düşünce Ekolleri Tarihi*. Ankara Okulu Yayınları.
- Madelung, Wilferd. (1997). *The Succession To Muhammad: A Study Of The Early Caliphate*. Cambridge University Press.
- Öz, Mustafa. (2010). Şîa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 39, ss. 129–135). TDV Yayınları.
- Öz, Mustafa. (2012). *İslam Mezhepleri Tarihi*. Ensar Neşriyat.
- Râzî, Fahrüddin. (1999). *Mefâtîḥü'l-Ğayb*. Dâr İhyâ'it-Türâsî'l-'Arabî.

- Sanders, Paula. (1994). *Ritual, Politics, And The City in Fatimid Cairo*. State University of New York Press.
- Taberî, Muhammed b. Cerîr. (2000). *Câmi' u'l-Beyân*. Dârü'l-Hadîs.
- Tirmizî, Muhammed b. İsâ. (2013). *Sünen*. Dârü's-Selâm.
- Üzüm, İlyas. (2009). Şîa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/sia>
- Walker, Paul E. (1993). *Early Philosophical Shiism: The Ismaili Neoplatonism of Abū Ya'qūb al-Sijistānī*. Cambridge University Press.
- Walker, Paul E. (1998). *Exploring An Islamic Empire: Fatimid History And Its Sources*. I.B. Tauris.
- Wensinck, Arent Jan. (1955). *Concordance Et Indices De La Tradition Musulmane* (Cilt 3). Brill.

دمج أسلوب أداء الأدوار في بعض وحدات «سلسلة اللسان» لتطوير مهارة
المحادثة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها: دراسة تطبيقية

Arapçayı Ana Dili Olarak Konuşmayan Öğrencilerde
Konuşma Becerilerini Geliştirmek Amacıyla “Silsiletu’l-
Lisân” Serisinin Bazı Ünitelerine Rol Yapma Tekniklerinin
Entegre Edilmesi: Uygulamalı Bir Çalışma

*Integrating Role-Playing Techniques into Some Units of the
“Silsiletu’l-Lisân” To Develop Conversational Skills Among
Non-Native Arabic Learners: An Applied Study*

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
Ankara / Türkiye
mhsucin@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4433-7468

Sara MANSOUR

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı
Gazi University, Institute of Educational Sciences, Foreign Languages Education Department,
Division of Arabic Language Education
Ankara / Türkiye
saram380.sm@gmail.com
ORCID: 0009-0007-5546-2041

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 16.07.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 23.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December
Cilt / Volume: 3 • **Sayı / Issue:** 2 • **Sayfa / Pages:** 311-328

Atıf / Cite as

SUÇİN, M. H., MANSOUR, S. (2025). Integrating Role-Playing Techniques into Some Units of the
“Silsiletu’l-Lisân” To Develop Conversational Skills Among Non-Native Arabic Learners: An Applied
Study, *Lisanî İlimler Dergisi*, 3(2), 311-328.

Doi: 10.5281/zenodo.18032668

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

شهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تطورًا ملحوظًا خلال العقدين الأخيرين، إلا أن مهارة المحادثة ما زالت تشكل تحديًا رئيسيًا في العديد من البيئات التعليمية، ولا سيما في تركيا، حيث تسود الطرائق القائمة على التركيز المفرط على القواعد. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف أثر دمج تقنية «أداء الأدوار» في بعض وحدات «سلسلة اللسان»، إحدى السلاسل التعليمية الأكثر شيوعًا في مراكز تعليم العربية بتركيا، على تطوير مهارة المحادثة لدى المتعلمين. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أنشطة أداء الأدوار على عينة مكونة من أربعين طالبًا وطالبة في الصف التحضيري بكلية الإلهيات في جامعة أنقرة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2024-2025م، بعد إجراء اختبار قبلي وآخر بعدي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح نتائج الاختبار البعدي، بما يدل على فاعلية هذه التقنية في تعزيز الطلاقة اللغوية، والثقة بالنفس، ومستوى التفاعل داخل الصف. كما كشفت الملاحظات الصفية عن تحسن ملحوظ في دافعية الطلاب للمشاركة وميلهم المتزايد إلى استخدام اللغة في مواقف حوارية. توصي الدراسة بإدماج أنشطة أداء الأدوار ضمن وحدات سلسلة اللسان، وتوسيع نطاقها لتشمل مهارات لغوية أخرى. كما تقترح تطوير أدلة إرشادية للمعلمين تحتوي على نماذج تطبيقية لهذه الأنشطة، بهدف تفعيل البيئة الصفية وتحولها إلى فضاء تواصل قائم على الحوار والتجريب.

الكلمات المفتاحية: مهارة المحادثة، أداء الأدوار، تعليم العربية للناطقين بغيرها، سلسلة اللسان، التواصل الشفوي، الطلاقة.

Abstract: The teaching of Arabic as a foreign language has witnessed significant progress over the past two decades. However, speaking remains a major challenge in many educational settings, particularly in Turkey, where instruction tends to be overly grammar focused. This study aims to examine the impact of integrating the “role-play” technique into selected units of the *al-Lisān* series—one of the most widely used Arabic language textbooks in Arabic language centers in Turkey—on the development of speaking skills among learners. The study adopted a descriptive-analytical approach and implemented role-play activities with a sample of forty preparatory-level students at the Faculty of Theology, Ankara University, during the first semester of the 2024–2025 academic year. Pre- and post-tests were administered. The results showed statistically significant differences in favor of the post-test scores, indicating the effectiveness of the technique in enhancing learners’ fluency, self-confidence, and classroom interaction. Classroom observations also revealed a notable increase in student’s motivation and willingness to use the language in communicative contexts. The study recommends incorporating role-play activities into the *al-Lisān* series and expanding their use to other language skills. It also suggests developing teacher manuals that include practical models for implementing such activities, with the goal of transforming the classroom into an interactive environment grounded in dialogue and experiential learning.

Keywords: speaking skill, role-play, teaching Arabic as a foreign language, *al-Lisān* series, oral communication, fluency.

1. المقدمة

مع التطوّر الذي يشهده العالم المعاصر، والذي طال مختلف جوانب الحياة، لم يعد الهدف الرئيس من تعلّم لغة جديدة مقتصرًا على اجتياز الامتحانات أو نيل درجات مرتفعة، بل أصبح التواصل الفعّال مع الناطقين بها هو الغاية والمقصد في آنٍ واحد. ويزداد هذا الاتجاه وضوحًا في ظل الانفتاح الواسع الذي فرضته وسائل التواصل الاجتماعي، حيث أصبح الأفراد يتفاعلون عبر هذه المنصات، ويُنشئون صداقات عابرة للحدود، وقد يسافر بعضهم إلى بلدان ناطقة بتلك اللغة لممارستها والانخراط في بيئتها الطبيعية. وقد أسهم هذا الانتشار الواسع للتكنولوجيا التفاعلية في تعزيز حضور اللغة العربية عالميًا، ووفّر للمتعلمين فرصًا متعددة لممارستها بشكل يومي، حتى من دون الحاجة إلى السفر.

ورغم هذا التطوّر، ما تزال التحديات قائمة أمام عدد من متعلّمي اللغة، خصوصًا في بعض البيئات التعليمية التي تعتمد طرائق تقليدية تركز على الحفظ والقواعد، وتفتقر إلى فرص حقيقية للتفاعل الشفوي. فالتّالِب قد يُتقن قواعد عديدة، ولكنه يعجز عن إنتاج جمل بسيطة في مواقف الحياة اليومية، وهو أمر متوقّع؛ إذ لا يمكن اكتساب اللغة نظرًا فقط، بل لا بدّ من ممارستها في سياقات وظيفية. فكما أن مشاهدة برنامج طبخ ونسخ مكُوناته لا يُعدّ كافيًا لإعداد الطبق دون تجربة عملية، كذلك الأمر في تعلّم اللغة: فالإكتفاء بتلقين القواعد لا يُنتج مستخدمًا حقيقيًا للغة. وهذا ما يحدث في كثير من المؤسسات التعليمية التقليدية، حيث يتم التركيز المفرط على القواعد، دون أن يتشرب الطالب روح اللغة أو يدرك منطقها، الأمر الذي يؤدي إلى مفارقات لغوية عند محاولة استخدام ما تعلّمه في مواقف حقيقية.

ومن بين العوامل التي تزيد من صعوبة المحادثة، بعض التصورات المغلوطة المتجذّرة حول اللغة العربية، من حيث صعوبتها وتشعبها. وتُسهم هذه التصورات في تقليل دافعية المتعلّمين، وتزيد من صعوبة مهمة المتعلّمين في تغيير قناعاتهم، رغم أن العربية تُعدّ لغة حيّة تُستخدم في أكثر من عشرين دولة، وتتميّز بثروة لغوية تُعدّ في نظر المتقدّمين في التعلّم مصدرًا للجمال والمتعة، لا للتعقيد.

ومع ذلك، لا يمكن تجاهل أثر الأساليب الجافة التي يتّبعها بعض المتعلّمين، والتي تسهم بدورها في تراجع مهارة المحادثة مقارنة بباقي المهارات اللغوية. فالمحادثة نشاط تفاعلي لا يمكن أن يتم بشكل فردي، بل يتطلب بيئة صفيّة حوارية، وتفاعلًا ديناميكيًا بين المتعلّم وطلابه، وكذلك فيما بينهم. وإذا لم يسخّ المعلم إلى تحفيز الطلبة على استخدام اللغة في مواقف حقيقية، فإنهم غالبًا لن يشعروا بالحاجة إلى ممارستها.

ومن الملاحظ أن العديد من المعلمين والمتعلمين يبدؤون بدراسة القواعد، ثم ينتقلون إلى قراءة النصوص وترجمتها، دون تخصيص وقت كافٍ لمهارة الحديث. ونتيجة لذلك، لا يشعر الطالب بالحاجة إلى استدعاء ما تعلّمه أو توظيفه في السياق الطبيعي، بل قد يفقد الكثير مما تعلّمه بسبب الاعتماد على الترجمة الحرفية فقط. ويُلاحظ هذا الأمر بوضوح في كليات الإلهيات، حيث يُنظر إلى المحادثة بوصفها مهارة ثانوية، ويكتفى بتدريس قواعد اللغة والترجمة الحرفية للنصوص التراثية.

ولا بد من التأكيد على أهمية دور المعلم في تشجيع الطلبة، خصوصاً أن كثيراً منهم يحجمون عن استخدام اللغة خجلاً من الوقوع في الخطأ، ما يُبرز الحاجة إلى استراتيجيات تدريسية تُشعر الطالب بالأمان اللغوي، وتحفّزه على المبادرة والتفاعل.

وفي ضوء هذا السياق، تبرز الحاجة إلى اعتماد تقنيات تفعل مهارة المحادثة، وعلى رأسها تقنية أداء الأدوار، باعتبارها مدخلاً تدريبياً يُمكن المتعلمين من استخدام اللغة في مواقف حياتية افتراضية تحاكي الواقع.

وانطلاقاً من ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى دمج تقنية أداء الأدوار ضمن وحدات مختارة من "سلسلة اللسان"، نظراً لكونها من أكثر السلاسل التعليمية استخداماً في تركيا، واستكشاف إمكانية توظيفها كشط صفي فعال يُسهم في تعزيز الثقة والطلاقة لدى الطلاب.

وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل يمكن دمج تقنية أداء الأدوار في أنشطة وتدريبات "سلسلة اللسان"؟ ما التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند تطبيق هذه التقنية؟ ما أثر أداء الأدوار على تفاعل المتعلمين وثقتهم بأنفسهم أثناء الحديث باللغة العربية؟

ولتقويم أثر هذه التقنية، طُبّق نموذج عملي على عيّنة من أربعين طالباً وطالبة في الصف التحضيري للغة العربية في كلية الإلهيات بجامعة أنقرة في تركيا، خلال العام الدراسي 2024-2025م. وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي الذي تم تطبيقه على مجموعة من الطلاب وقد تم جمع البيانات من خلال اختبار قبلي، أعقبه تنفيذ أنشطة مصممة وفق وحدات مختارة من "سلسلة اللسان"، ثم اختبار بعدي، بالإضافة إلى الملاحظة الصفية لتقويم مستوى التفاعل والثقة والطلاقة. كما شملت الدراسة تسجيل ملاحظات حول سهولة تطبيق هذه التقنية في البيئة الصفية، ومدى توافقها مع محتوى السلسلة، ولا سيما أنشطة المحادثة، بهدف الوقوف على مدى مواءمتها لمعايير التواصل الشفوي.

2. الدراسات السابقة

تم تناول تقنية أداء الأدوار في سياقات تعليمية متعددة، سواء في مجالات لغوية أو غير لغوية. ومن أبرز الدراسات التي تناولت هذه التقنية في مادة التاريخ، دراسة حلس (2011)، التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام تقنية أداء الأدوار في التحصيل الدراسي وتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزّة، وذلك بالاعتماد على المنهج التجريبي. وقد توصّلت الباحثة إلى أن هذه التقنية أسهمت في تفعيل دور الطالبات داخل الصف، وساعدت في تقليل مشاعر الخجل والخوف لديهن، وأوصت بتبنيها نظراً لدورها في الحدّ من الملل داخل البيئة التعليمية.

أما دراسة الجدي (2012)، فقد هدفت إلى قياس أثر توظيف بعض استراتيجيات التعليم النشط، بما فيها تقنية أداء الأدوار، على تنمية المهارات الحياتية كحل المشكلات واتخاذ القرارات، وذلك من خلال تدريس وحدة "جسم الإنسان" من كتاب العلوم. وقد أوصت الباحثة في ضوء النتائج الإيجابية التي توصلت إليها، بضرورة تعميم هذه الاستراتيجيات على تدريس مواد أخرى.

وفي سياق قريب، ناقش (Maden 2008) في مقالته الدراما بوصفها أداة تعليمية حديثة تتناسب مع متطلبات التعليم العصري، مركزاً على استخدام تقنيات الدراما في تعليم اللغة التركية، دون أن يربطها مباشرة بتنمية مهارة معينة، مع تقديمه لبعض المقترحات لمن يرغب في اعتمادها ضمن صفوفه الدراسية.

أما (Kusnierek 2015)، فقد ركزت في دراستها على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من خلال أداء الأدوار. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 16 طالباً في إحدى المدارس الإعدادية في بولندا، وذلك بعد أن لاحظت الباحثة ضعفاً واضحاً في مهارة التحدث باللغة الإنجليزية نتيجة تركيز المعلمين المفرط على القواعد. وكشفت النتائج عن أن توظيف أداء الأدوار كان فعالاً وجاذباً للمتعلمين، إذ شعر الطلاب بالراحة والحرية في التعبير، على عكس الطريقة التقليدية التي ولدت لديهم شعوراً بالضغط النفسي.

أما فيما يخص تعليم اللغة العربية، فقد أجرت خصاونة والعكل (2012) دراسة ميدانية هدفت إلى قياس فاعلية الدراما المسرحية في تنمية المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تطبيق الدراسة على عينة من طالبات الصف الرابع في مدارس مدينة الطائف بالملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي 2010-2011. وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مستوى الأداء الشفهي، إلا أن مفهوم أداء الأدوار في هذه الدراسة يختلف إلى حد ما عن المفهوم المعتمد في هذه الورقة؛ إذ تبنت الباحثتان مفهوماً أقرب إلى المسرح المدرسي المصغر، لا إلى الأداء التفاعلي داخل الصفوف الدراسية.

كما أجرت سعيد (2013) دراسة ميدانية بعد مراجعة عدد من الدراسات التي تناولت عناصر الابتكار والتشويق في تدريس مادة النحو، حيث ركزت على تطبيق تقنية أداء الأدوار في تدريس دروس "المستثنى بالاً" و"الحال" و"التمييز" على عينة من طلاب الصف الثامن (121 طالباً وطالبة) في مدرستين بمحافظة اللاذقية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2008-2009. وقد تضمن الأداء في هذه الدراسة توزيع الأدوار على الطلاب بعد تحويل النصوص إلى مشاهد تمثيلية، وهو ما يختلف عن المفهوم المعتمد في هذه الورقة، الذي يقوم على خلق مواقف افتراضية مفتوحة تمكن الطلاب من توظيف ما تعلموه من مفردات وتركيب.

أما (Soyer 2016)، فقد ناقشت في مقالتها إمكانية استخدام الدراما في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مع تأكيدها على ضرورة تجاوز الأساليب التقليدية واعتماد طرائق إبداعية تسهم في تعزيز مشاركة الطلاب وتفاعلهم. وقد تناولت الباحثة الدراما بوصفها إطاراً شاملاً لتطوير مهارة المحادثة، وصنّفت أداء الأدوار ضمن التقنيات المتفرعة عنها، إلى جانب الحوار والارتجال. وأشارت إلى أن تعلم اللغة الأجنبية يجب ألا يقتصر على الجانب القواعدي، بل ينبغي أن يستند إلى مواقف تفاعلية حقيقية تعزز تبادل الخبرات الحياتية.

وقد طبقت الباحثة عدداً من هذه التقنيات في جامعة كيرك قلعة، خاصة في دروس تعليم اللغة العربية، وأبرزها دروس الألوان، حيث خضت أداء الأدوار بركن مستقل بوصفه أقرب الأساليب إلى ما تتبناه هذه الدراسة. فمثلاً، في أحد الدروس، قُسم الطلاب إلى مجموعات، وكل مجموعة إلى فئتين، وتوُرع عليهم مواقف افتراضية للنقاش؛ مثل موقف بين أم وابنتها تتناقشان حول اختيار الملابس المناسبة للخروج في عطلة نهاية الأسبوع باستخدام الألوان المتعلمة.

وقد أظهرت النتائج أن استخدام هذه الأساليب ساعد الطلاب على التعامل مع مواقف حياتية مشابهة، وأن أداء المجموعة التجريبية التي خضعت لتقنيات الدراما كان أفضل بكثير من أداء المجموعة الضابطة التي تعلمت وفق الطرائق التقليدية.

وكما وضحت (2020) تيكيلي فإن دور المعلم النشط في تعليم اللغة مازال يقابله خمول الطلاب بل وإحساسهم بالملل في دروس المحادثة، وإن من أهم الاستراتيجيات التي تساعد على جذب انتباه الطلاب أثناء دروس المحادثة هي استراتيجية أداء الأدوار.

وقد تحدّث (2022) العلي في مقالته عن أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات وأثره في تعليم مهارة الكلام للناطقين بغيرها عن أنّ المدرّسين يجب أن يستغلّوا ميزات هذا الأسلوب الكثيرة من نشره لجوّ المرح إلى إوائته التوتّر عن الدراسين في تعليم مهارة الكلام بطريقة مثلى.

وقد طبّقت (2022) برويج استراتيجية تمثيل الأدوار في تعليم قواعد النحو العربيّ في ضوء أزمة كورونا على الصف الثاني المتوسط، ووجدت أنّ تفاعل المتعلّمين مع هذه التقنية كان كبيراً وتمّ ترسيخ المعلومات في أذهانهم بشكل أسهل، وأنّه بعد تطبيق هذه الاستراتيجية على الصف الثاني المتوسط طوّرتها توصي بتطبيقها على المراحل المتقدمة، ولتدريس مهارات اللغة العربية الأخرى كالإملاء والبلاغة.

ويُلاحظ في معظم الدراسات السابقة اتفاقها من حيث الإطار النظري في تعريف التقنية وشروط استخدامها، غير أن الدراسات التطبيقية التي توثق تجربة الأداء داخل الصفّ وتدوّن ملاحظات تعليمية مباشرة ما تزال محدودة. وتكمن أهمية هذا الجانب في دوره المحوري في تطوير المناهج التعليمية المستقبلية، بما يتوافق مع معايير المحادثة التفاعلية، ويُسهّم في نقل الدراسات من المستوى النظري إلى الحقل العملي. ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية، التي تحاول سدّ هذه الفجوة من خلال معالجة تطبيقية لتقنية أداء الأدوار داخل الصفوف المخصّصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

3. الإطار النظري

أ. أداء الأدوار

يُعَدّ التواصل أحد أبرز الأهداف التي يسعى إليها متعلّمو اللغات، وتُعتبر المحادثة –بوصفها ثمرة لمجمل المهارات اللغوية الأخرى– الوسيلة الأساسية لتحقيق هذا الهدف. ومع ذلك، فإن تنمية مهارة المحادثة لا تعد من أولويات المراحل التأسيسية لتعلّم اللغة، حيث تتركز تلك المراحل على اكتساب المفردات والتراكيب الأساسية، والتعرّف على القواعد الضرورية التي تمكّن المتعلّم لاحقاً من توظيف هذه المعرفة بشكل تواصلٍ فعّال. ولذلك، فإن تقنية أداء الأدوار غالباً ما تطبّق على المستويات المتوسطة والمتقدمة، لا سيّما عندما يصبح المتعلّم أكثر قدرة على الإنتاج اللغوي.

ويُشير سيد يوسف (1990، ص 24) إلى الفرق بين نشاطي الكلام والاستماع، موضحاً أن المتحدث يقوم بوضع أفكاره في كلمات للتعبير عن إدراكاته ومشاعره ومقاصده، بينما يقوم المستمع بتحويل الكلمات المسموعة إلى أفكار، ويعيد تركيب المحتوى لفهم الرسالة المقصودة.

وانطلاقاً من ذلك، يتعين على معلم اللغة إدراك هذا التمايز بين المهارتين، والعمل على تصميم مواقف تدريسية تحفز الطالب على التفاعل اللغوي، بحيث ينتقل من دور المتلقي السلبي إلى دور المتعلم النشط، عبر تقديم "مثيرات" لغوية تُفضي إلى "استجابات" حقيقية داخل الصف.

وتُعد تقنية أداء الأدوار من أبرز الأساليب التربوية الحديثة التي لا تقتصر على تقديم اللغة بوصفها وحدات لغوية معزولة، بل تسعى إلى توظيفها ضمن سياقات ثقافية واجتماعية محددة، بما يعكس الطبيعة التفاعلية لاستخدام اللغة. وتهدف هذه التقنية إلى خلق بيئة صفية مصغرة تمكن المتعلمين من ممارسة اللغة في مواقف شبه واقعية تحاكي الحياة اليومية، مع تقليل الضغط النفسي المصاحب للمواقف الحقيقية. فمثلاً، يُقلل أداء الأدوار من رهبة الوقوع في الخطأ، خاصة إذا تم في بيئة داعمة بين الزملاء والمعلم، مما يساهم في تهيئة الطالب لاستخدام اللغة لاحقاً في الحياة العامة بثقة أكبر. كما تُسهّم هذه التقنية في نقل اللغة من الإطار النظري إلى واقع الاستخدام العملي، بحيث تُصبح عادة مكتسبة.

وتُعزى هذه التقنية، كما أوردت حلس (2011، ص 33) نقلاً عن الحصري العنيزي (2000، ص 143)، إلى العالم النمساوي "مورينو"، الذي طوّرها لأول مرة عام 1911م في مدارس النساء، قبل أن تنتشر لاحقاً بأسماء متعددة مثل "أداء الأدوار"، و"تمثيل الأدوار"، و"المحاكاة". وعلى الرغم من تنوع التسميات، فإن المضمون يظل واحداً: خلق بيئة تفاعلية داخل الصف تُحاكي العالم الخارجي.

وقد عزف الكخن وهنية (2009، ص 202) تقنية أداء الأدوار بأنها "استراتيجية تعتمد على لعب أدوار مستمدة من الحياة العامة في مواقف اجتماعية مختلفة، ومن خلال هذه الحوارات تتضح البنى النحوية ويُدرّب الطلاب على استخدام اللغة السليمة."

وفي السياق ذاته، يعرفها Arslan ve Gürsoy (2008, s. 115) بأنها "تطبيق تلقائي لحدث أو موقف دون الاعتماد على نص مكتوب، بهدف تعزيز قدرة الطالب على التعبير عن نفسه، وتمكينه من المشاركة النشطة في حل المشكلات التعليمية بنفسه." ويشير الباحثان إلى أنّها من أقدم التقنيات المستخدمة في تعليم اللغات، ولا تزال تُوظف على نطاق واسع، خصوصاً في تعليم اللغة الإنجليزية.

وتكمن أهمية تقنية أداء الأدوار في إتاحتها فرصة للمتعلمين لاستخدام المفردات والتراكيب التي اكتسبوها في بيئة آمنة، لا يُخشى فيها الوقوع في الخطأ، بل يُنظر إلى الخطأ بوصفه جزءاً من عملية التعلم. كما تُسهّم هذه البيئة في تنمية الثقة بالنفس، وتعزيز التفاعل باللغة العربية، فضلاً عن دورها في تجاوز بعض العوائق النفسية مثل الخجل أو الخوف من المواجهة. ومن الجوانب التربوية المهمة أيضاً أن هذه التقنية تُنمّي لدى الطلاب مهارات اجتماعية متعدّدة مثل التعاون، والمشاركة، وتقبّل الآراء المخالفة.

والأهم من ذلك، أنّها تنقل المتعلم من دور المتلقي السلبي إلى متعلم نشط وفاعل في العملية التعليمية، وتُسهّم في تحويل الدرس من كونه نظرياً إلى موقف تطبيقي يحاكي الواقع، ما يوفر أساساً أقوى لاستخدام اللغة في الحياة اليومية.

ب. أداء الأدوار ضمن سلسلة "اللسان"

تتناول هذه الدراسة بالتحليل "سلسلة اللسان" (عبس، 2015)، وهي من أكثر السلاسل التعليمية شيوعاً في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا، بهدف الوقوف على كيفية تناول أنشطة وتدريبات المحادثة الشفوية ضمن وحداتها، والتحقق من مدى إدراج تقنية أداء الأدوار فيها، وإذا كانت موجودة، فما مدى توظيفها؟ وهل توجد أنشطة أخرى يمكن اقتراح دمجها في هذه السلسلة لتطوير مهارة المحادثة بشكل أفضل؟

تتكوّن سلسلة اللسان من أربعة مستويات رئيسة: التمهيدي، المبتدئ، المتوسط، والمتقدم، ويُقسّم كلّ مستوى إلى كتابين. ومع ذلك، لا تعتمد السلسلة تقسيماً واضحاً بحسب المهارات اللغوية، بل تُدمج الدروس جميعها ضمن وحدات تعليمية شاملة.

في المستوى التمهيدي، يتضمّن الكتاب الأول ثلاث عشرة وحدة، بينما يحتوي الكتاب الثاني على خمس عشرة وحدة. ولا تتضمّن وحدات الكتاب الأول أي تدريبات تتعلق بالمحادثة الشفوية. أما في الكتاب الثاني، فثمة تمرينان فقط في السياقين التاليين: أولهما في الصفحة 90، ضمن درس "الفندق"، ويطلب من الطالب التعاون مع زميله لأداء حوار مستند إلى جمل مقترحة في سيناريو يجمع بين موظف استقبال وزبون في الفندق. وثانيهما في الصفحة 115، ضمن درس "الصحة"، ويطلب من الطالب كتابة حوار، دون توفير إطار تفاعلي واضح.

أما في المستوى المبتدئ، فيحتوي كلّ كتاب على عشر وحدات، وتقتصر تدريبات المحادثة فيهما على نمط موحد، يتمثل في "اسأل زميلك الأسئلة التالية"، من دون تعزيز للتفاعل أو بناء مواقف محاكية للسياق الحقيقي.

وفي المستويين المتوسط والمتقدم، حيث يتضمن كل كتاب عشر وحدات في المستوى المتوسط، وتسع وحدات في المستوى المتقدم، لا تتوفر تدريبات ممنهجة للمحادثة الشفوية، باستثناء بعض التوجيهات العامة من قبيل "اسأل زميلك الأسئلة التالية"، أو "تحدث عن موضوع من المواضيع". وتُعدّ هذه الأنشطة، بصيغتها الفضفاضة وغير الموجهة، غير كافية لتحفيز الطالب أو مساعدته على تطوير مهارة الحديث، بل قد تتركه في حالة من التردد والارتباك بسبب غياب الإطار التواصلي الواضح.

يتضح من هذا التحليل أنّ أنشطة وتدريبات المحادثة الشفوية في سلسلة اللسان ما تزال محدودة، ولا ترقى إلى مستوى تفعيل المهارة بالشكل المطلوب، ولا تتضمّن في أي من مستوياتها تقنية أداء الأدوار بالمعنى المحدّد في هذه الدراسة. وبناءً على ذلك، تم إعداد مجموعة من الأنشطة التطبيقية المقترحة لتكملة هذه السلسلة، ودعم معلمي اللغة الذين يستخدمونها في صفوفهم، أو الباحثين في تطوير مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها. وقد تم اختيار هذه الأنشطة ميدانياً للتحقق من مدى فاعليتها في تنمية مهارة المحادثة، وتعزيز الثقة والطلاقة لدى المتعلّمين.

ج. تصميم أنشطة أداء الأدوار والتطبيق عملياً

بعد الاطلاع على كتب سلسلة اللسان لمعرفة الأساليب والمناهج المتبعة لتحفيز الطّالِب على إجراء المحادثات، تبين من خلال جمع البيانات وتحليلها أنّ تقنيّة أداء الأدوار لم تستخدم في هذا الكتاب بل كانت الأسئلة المحفّزة للمحادثة عبارةً عن تحدّث عن كذا أو ناقش زميلك في موضوع كذا، أي أنّه حتى المحادثات التبادليّة كانت فضفاضةً ولا تشبه التقنيّة كما تمّ شرحها هنا، لذلك فمن الممكن أن تكون هذه الأنشطة مكملّةً لهذه السلسلة ومتّمة لها من حيث النوع، وحتّى من الناحية الكميّة فقد تمت ملاحظة تفوّق بعض الوحدات على الوحدات الأخرى من حيث عدد الأسئلة والمواضيع المطروحة، لذلك من الممكن أيضاً أن تكون هذه الدراسة متممّة للنقص في مناقشة بعض المواضيع أو إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة ما تعلّموه واكتسبوه من مفردات وجمل وتراكيب من خلال مناقشة هذه الوحدات المختارة، مع مراعاة أن تكون هذه المواضيع قابلةً لأكثر من رأي مما يحفّز الطلاب ويساعدهم على مشاركة آرائهم مع أصدقائهم.

وقبل تطبيق أداء الأدوار على الوحدات المختارة من سلسلة "اللسان" تمّ إعداد تقييمين: أحدهما تقييم قبلي والآخر بعديّ. يهدف التقييم القبلي إلى الوقوف على آراء الطلبة تجاه أنشطة وتدريبات المحادثة عموماً، بينما يُراد من التقييم البعدي قياس مدى استفادتهم من تنفيذ هذه التقنية بعد التطبيق.

وقد جرى تنفيذ التقنية في ثلاث مراحل أساسية: مرحلة الإعداد، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقييم. في مرحلة الإعداد، تم تصميم بطاقات مكتوبة تتضمن الأدوار التي سيؤديها الطلبة. تُرك للطلبة هامش حرية في كتابة الحوارات وتنسيقها، وتم تحديد عدد من الحوارات (ثنائية أو جماعية) بحسب الموضوع وعدد الطلاب في الشعبة. راعى الباحثان مستوى الطلبة عند إعداد الحوارات، وتم تنفيذ النشاط بشكل مكثّف خلال الأسبوعين الأخيرين من الفصل الأول من العام الدراسي 2023-2024، وذلك على شكل أربع ساعاتٍ يوميّاً أي ما يعادل عشرين ساعة في الأسبوع الواحد، وذلك بعد أن كان الطلاب قد اكتسبوا رصيداً لغويّاً أوليّاً يُمكنهم من أداء الأدوار المطلوبة. وقد صُمّمت البطاقات بطريقة تُسهّل توزيعها الفردي على الطلاب، بحيث يحصل كل منهم على دور محدد ضمن سيناريو تفاعلي.

في اليوم الأول من مرحلة التنفيذ، تمّ شرح هذه التقنيّة للطلبة مع توضيح قواعدها وشروطها، وبُنيت فيهم روح الحماس، ثم جرى تقسيمهم إلى مجموعات وتوزيع المواضيع والأدوار. تولّت المدرسة دور الإشراف، وأجابت عن بعض الأسئلة المتعلقة بتراكيب لغوية ظهرت في الحوارات. وبعد إعداد الطلبة لحواراتهم، انتقلوا إلى الأداء العملي، حيث استمعت كل مجموعة إلى المجموعات الأخرى بالتتابع، كما استمعت المدرسة بدورها، وقامت بتصحيح الأخطاء التي قد تعيق الفهم أو التواصل داخل الصف.

أمّا المرحلة الأخيرة فهي مرحلة التقييم والتي تقسم إلى قسمين: القسم الأول بعد انتهاء كل مجموعة من العرض، تمّ توجيه بعض الأسئلة للطلاب، مثل: هل فهمتم ما قاله أصدقاؤكم؟ هل فهمتم الحوار كاملاً؟ ماهي الأشياء التي لم تفهموها؟

والقسم الثاني هو بعد انتهاء كل المجموعات من العرض، فقد تم سؤال الطلاب عن رأيهم وملاحظاتهم عن المجموعات بشكل عام، وبعد إبداء الطلاب لملاحظاتهم الخاصة تمت إضافة بعض الملاحظات من قبل المدرسة.

وقد نُفذت أنشطة أداء الأدوار على أربع وحدات من الكتاب المخصّص للمستوى المبتدئ ضمن سلسلة اللسان، وهي: عصر الاتصالات، الأخلاق، بلدان وأقاليم، الماضي والحاضر. وتم إعداد بطاقات أداء الأدوار وفق الأمثلة التالية:

الوحدة الأولى: عصر الاتصالات

الطالب الأول: أنت والد يطلب منك ابنك وعمره عشر سنوات أن تشتري له هاتفاً محمولاً، وأنت ترفض هذا الطلب، معدداً أضراره وخصوصاً في هذا العمر المبكر.

الطالب الثاني: أنت الطفل صاحب العشر سنوات، الذي يطلب من والده أن يشتري له هاتفاً محمولاً، حاول أن تقنع والدك كي يشتري لك هذا الهاتف المحمول.

الوحدة الثانية: الأخلاق

الطالب الأول: أنت مدير لشركة، ترتدي ساعةً غالية الثمن، وفي يوم من الأيام، تنسى هذه الساعة في مكتبك، تستدعي عامل التنظيف الذي ينظف مكتبك لتسأله عنها، اكتب مع زميلك هذا الحوار، مستخدماً بعض الأخلاق الحميدة التي وردت في هذه الوحدة كالأمانة والصدق.

الطالب الثاني: أنت مسؤول التنظيفات في هذه الشركة، استدعاك المدير ليسألك عن ساعته الفخمة التي نسيها في الغرفة، تعاون مع زميلك في كتابة هذا الحوار مستفيداً من الكلمات الواردة في الوحدة.

الوحدة الثالثة: بلدان وأقاليم

النشاط 1 (جماعي):

أنتم عائلة تريد قضاء عطلة، ويقترح كل فرد مدينة أو دولة يودّ زيارتها. يحاول كل واحد إقناع الآخرين بخياره.

النشاط 2

الطالب الأول: أنت طالب في جامعة في تركيا، أنت تركي ومعكم طالب صيني، وفي استراحة بين درسين تشعر برغبة للتعرف على هذا الشخص وعلى بلده، فتفتح معه حديثاً للتعرف عن قرب، فيتحدث كل واحد منكما عن بلده من خلال مقارنة بسيطة بين بعض النواحي.

الطالب الثاني: أنت طالب في الجامعة، أنت صيني وتدرس في تركيا، وأثناء جلوسكما في مقصف الجامعة يسألك زميلك التركي عن بلدك وعاداتك، للتعرف عليك، فيتحدث كل واحد منكما عن بلده من خلال مقارنة بسيطة بين بعض العادات.

النشاط 3

الطالب الأول: تتحدث مع زوجتك عن المكان الذي ستقضيان فيه العطلة، فأنت تريد الذهاب إلى مصر لأنها دولة تاريخية، تحمل رائحة التاريخ وعلى أرضها مرت العديد من الحضارات، وأنت تريد الاطلاع على هذه الدولة التاريخية العريقة، بينما زوجتك تريد أن تذهب إلى دبي لأنها مدينة مزدهرة عمرانياً. حاول إقناع زوجتك بالذهاب إلى مصر.

الطالبة الثانية: أنت زوجة، تتحدثين مع زوجك عن المكان الذي ستقضيان فيه العطلة، فأنت تريد الذهاب إلى دبي للاطلاع على حضارتها العمرانية، والاستمتاع بمشاهدة ناطحات السحاب والأبراج العالية، ولكن زوجك يريد الذهاب إلى مصر لأنها مكان تاريخي. حاولي إقناع زوجك بالذهاب إلى دبي.

الوحدة الرابعة: الماضي والحاضر

الطالب الأول: أنت مراهق، اشتريت هاتفاً حديثاً وأنت سعيد به، تذهب إلى جدك لترى إياه شارحاً له عن مميزات الهاتف التي يستصعب الجد فهمها، فيبدأ الجد بالحديث لك عن الحياة البسيطة في الماضي، وكيف كان الناس يتواصلون، اكتب مع زميلك حواراً مستفيداً من الكلمات الواردة في الوحدة.

الطالب الثاني: أنت الجد المتفاجئ من كل هذه التطورات والتعقيدات التي تطرأ يومياً على وسائل التواصل، ولا تجد لها مبرراً، شارحاً لحفيدك عن طرق تواصل الناس في الماضي، وعن بساطة الحياة وسهولتها في الماضي.

4. النتائج والمناقشة

تم إعداد تقييمين قبلي وبعدي قبل تطبيق تقنية أداء الأدوار على الوحدات المختارة من سلسلة "اللسان". كان الهدف من التقييم القبلي الوقوف على تصورات الطلبة تجاه أنشطة المحادثة الشفوية بشكل عام، ومدى إلمامهم المسبق بتقنية أداء الأدوار، بينما هدف التقييم البعدي إلى قياس مدى التحسن في المهارة بعد تطبيق التقنية. وبعد استكمال التدريس المكثف على مدار أسبوعين للوحدات الأربع، طُبّق التقييم البعدي، وكانت النتائج كما يلي:

التحليل الإحصائي الكمي

تم اعتماد اختبار العينات المترابطة (Paired Samples Test)، وأسفرت النتائج عن الجداول التالية:

الجدول رقم (1): المتوسطات الحسابية

خطأ المعيار	الانحراف المعياري	عدد العينة	المتوسط	
0.09991	0.63187	40	2.8607	بعد التطبيق
0.12462	0.78816	40	2.5929	قبل التطبيق

يُظهر هذا الجدول أن متوسط الأداء بعد تطبيق التقنية (2.8607) كان أعلى من المتوسط السابق للتطبيق (2.5929).

الجدول رقم (2): معامل الارتباط

الدالة الإحصائية	معامل الارتباط	العدد	العينة
0.000	0.913	40	بعد التطبيق وقبله

تشير النتائج إلى وجود ارتباط قوي جدًا بين القياسين القبلي والبعدي، وهو ما يعزز مصداقية الفروق المرصودة. كما أن الدلالة الإحصائية أصغر من 0.05. من شأنها تشير إلى أن الاختبار دال إحصائياً.

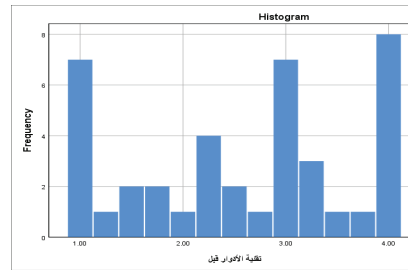
الجدول رقم (3): اختبار الفروق

الفروق بين القياسين	متوسط الفرق	الانحراف المعياري	خطأ المعيار	حدود الثقة %95	القيمة t
بعد التطبيق وقبله	0.26786	0.33337	0.05271	0.16124 – 0.37447	5.082

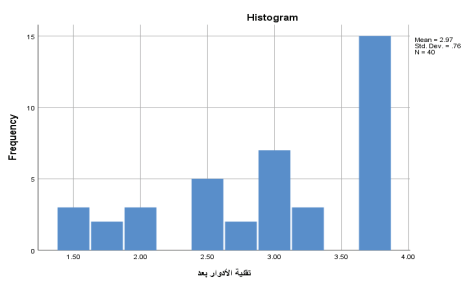
تشير هذه النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p < 0.05$) لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على تأثير ملموس لتقنية أداء الأدوار في تحسين مهارة المحادثة. وهذا يعني أن دمج أسلوب أداء الأدوار في بعض وحدات سلسلة "اللسان" قد أدى إلى تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.

وقد أُجري اختبار ويلكوكسون للترتيب الموقعة (Wilcoxon Signed-Ranks Test) لمعرفة طبيعة توزيع البيانات، حيث تشير النتائج إلى أن التوزيع غير طبيعي، ومع ذلك، فإن القيمة الاحتمالية (000.) تؤكد وجود فرق دال إحصائياً، كما يلاحظ في الشكلين التاليين:

الشكل (1)



الشكل (2)



أما الاختبار على الاستبانة ككل، فقد عزّزت النتائج أن أغلب القياسات بعد التطبيق كانت أعلى من القياسات قبل التطبيق، مما يشير إلى تأثير واضح وفعال لتقنية أداء الأدوار في تطوير أداء الطلبة كما يلاحظ في الجدول.

الجدول رقم (4): الاختبار على الاستبانة ككل

Asymp. Sig. (2-tailed)	القيمة Z	الفرق بين القياسات
0.000	-4.087	بعد التطبيق وقبله

مناقشة النتائج

أوضحت النتائج الكمية لهذه الدراسة أنّ دمج تقنية أداء الأدوار في وحدات مختارة من سلسلة "اللسان" أسهم بشكل فعال في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. فقد ارتفع متوسط الأداء من 2.59 قبل التطبيق إلى 2.86 بعده، وهو تحسّن دال إحصائيًا كما أثبتته نتائج العينات المزدوجة واختبار ويلكوكسون. يُشير ذلك إلى أن التغيير في الأداء ليس عشوائيًا، بل ناتج عن فاعلية التقنية المستخدمة.

أما على المستوى الكيفي، فقد كشفت الملاحظات الصفية وردود فعل الطلبة عن تحسّن ملحوظ في الثقة بالنفس أثناء الحديث، وتزايد الرغبة في التفاعل الشفوي. عبّر معظم الطلبة عن ارتياحهم لاستخدام هذه التقنية، إذ شعروا بمزيد من الحرية في التعبير عن أنفسهم دون الخوف من الوقوع في الخطأ. وقد لعبت طبيعة الأدوار المصممة، والتي تمحورت حول مواقف حقيقية مثل: نقاش بين والد وابنه حول اقتناء هاتف، أو حوار بين حفيد وجدّه حول الحياة في الماضي والحاضر، دورًا مهمًا في تحفيز الطلبة على استدعاء المفردات والتراكيب وتوظيفها في سياقات دالة.

وتتسق هذه النتائج مع ما أوردته أدبيات تعليم اللغات الأجنبية، والتي أكدت أن أداء الأدوار من أكثر الأساليب فعالية في تعزيز مهارات التواصل، والتغلب على الخجل، وتطوير التفاعل الاجتماعي داخل الصف. وقد أظهرت التجربة أن بعض الطلبة المترددين في بداية الفصل أصبحوا أكثر انفتاحًا ومشاركة بعد اعتماد هذه التقنية بشكل متكرر.

ومن جانب آخر، أبرزت الدراسة وجود فجوة واضحة في سلسلة "اللسان" من حيث تصميم أنشطة المحادثة الشفوية، إذ تقتصر أغلب التدريبات الحالية على أسئلة مغلقة أو تعليمات نمطية مثل "اسأل زميلك..."، دون تقديم سيناريوهات تواصلية واقعية. ومن هنا تنبع الحاجة إلى تطوير هذه السلسلة أو إثرائها بأنشطة تفاعلية مثل أداء الأدوار، تعزيز الطلاقة والتواصل داخل الصف وتحويله إلى فضاء تعلم نشط.

كما أظهرت النتائج أن بيئة التعلم القائمة على أداء الأدوار توفر للطلبة شعورًا بالأمان اللغوي، وتساعدهم على التعلم من أخطائهم دون شعور بالحرج، بل وتحفزهم على التعاون والمشاركة في إعداد الحوارات، مما يعزز شعورهم بالمسؤولية والانخراط الإيجابي في العملية التعليمية.

وعليه، يمكن القول إن تقنية أداء الأدوار ليست مجرد نشاط ترفيهي، بل تُعد أداة تعليمية متكاملة تنسجم مع توجهات التعلم النشط القائم على التفاعل والتجريب. وقد أسهمت هذه الدراسة في تقديم نموذج تطبيقي يمكن البناء عليه لتطوير مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، بما يتوافق مع المعايير العالمية للتواصل الشفهي.

5- الخاتمة والمقترحات

تبين هذه الدراسة، من خلال نتائجها الكمية والميدانية، أن دمج تقنية أداء الأدوار في تدريس مهارة المحادثة ضمن وحدات مختارة من سلسلة اللسان يُمثل خطوة فاعلة نحو تحسين الأداء الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. وقد أظهرت التجربة الصفية أن المتعلمين استطاعوا، بفضل هذه التقنية، التفاعل بحرية ومرونة، وتوظيف مكتسباتهم اللغوية في سياقات تواصلية تحاكي الواقع، الأمر الذي أسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، والتقليل من رهبة الحديث لديهم، وتحفيزهم على الاستمرار في التعلم بطريقة نشطة وفعالة.

كما كشفت الدراسة، من خلال تحليل سلسلة اللسان، عن محدودية التدريبات المخصصة للمحادثة فيها، وعدم كفايتها لتلبية متطلبات تنمية الكفاءة التواصلية، لا سيما في المستويات المتوسطة والمتقدمة، حيث يُلاحظ تغليب المهارات التحليلية أو القواعدية على حساب المهارات التفاعلية. وقد أظهر التطبيق العملي أن تقنية أداء الأدوار تُعد وسيلة مناسبة لسد هذه الفجوة؛ إذ تقدم نموذجًا تطبيقيًا يوازن بين البعد الأكاديمي والبعد التواصلية، وتتيح للمتعلمين فرصة حقيقية لممارسة اللغة في بيئة تعليمية آمنة تحاكي أنماط التفاعل الواقعي.

وأظهرت النتائج كذلك أن تقنية أداء الأدوار تصلح لأن تكون نشاطًا صفّيًا رئيسيًا في تدريس المحادثة، لما توفره من فرص للتواصل الشفهي، ولقدرتها على معالجة أبرز العقبات التي يواجهها المتعلمون، كالخجل، وضعف الثقة بالنفس، فضلًا عن محدودية فرص ممارسة اللغة خارج بيئة الصف. ومن هذا المنطلق، يمكن لتضمين هذه التقنية في الأنشطة الصفية أن يُحدث تحولًا

نوعياً في مهارات المتعلمين الشفوية، ويمنحهم مساحة للتجريب الآمن قبل الانخراط في مواقف تواصلية فعلية.

وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بما يلي:

(1) تضمين أنشطة أداء الأدوار ضمن وحدات سلسلة اللسان، بوصفها تدريبات داعمة ومرافقة، تسهم في تعزيز مهارة المحادثة وتفعيلها.

(2) إعداد ملاحق تطبيقية موجهة للمعلمين تتضمن بطاقات أدوار ونماذج حوارية يمكن تعديلها وتكييفها بحسب المستوى الدراسي والهدف التعليمي، مما يُيسّر عملية التوظيف العملي لهذه التقنية داخل الصف.

(3) إجراء دراسات لاحقة تستكشف إمكانات تطبيق تقنية أداء الأدوار في مهارات لغوية أخرى مثل القراءة، والكتابة، والنحو، لما لهذه التقنية من طاقة تفاعلية كامنة يمكن استثمارها في تنشيط المتعلم وتعزيز مشاركته.

إنّ التوسّع في استخدام هذه التقنية من شأنه أن يساهم في خلق بيئة تعليمية شاملة، تُخرج اللغة من إطارها التجريدي النظري، وتنقلها إلى حيّز وظيفي واقعي يشارك فيه الطالب بفاعلية، ويُطوّر فيه مهاراته بشكل متوازن ومندمج.

وفي الختام، تعدّ هذه الدراسة خطوة أولى على طريق طويل يهدف إلى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفتح آفاق بحثية جديدة لاستكشاف أدوات وأساليب تدريسية مبتكرة، تجمع بين الأساس النظري والواقع التطبيقي، وتستجيب لحاجات المتعلمين وتطلعاتهم في عالم يتسارع فيه الإيقاع، وتزايد فيه الحاجة إلى بناء جسور التفاهم بين الثقافات من خلال اللغة.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر باللغة العربية

- السلطان، م ، ضيف الله، أ. (2024) . أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار على تنمية المفردات لدى طلاب المستوى المبتدئ في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 51، العدد 3، ص 481 – 498 .
- العلي، م.(2022)، أسلوب تمثيل الأدوار وأداء الحركات وأثره في تعليم مهارة الكلام للناطقين بغير العربية، مجلة روملي دي للدراسات اللغوية والأدبية، العدد 27 ابريل ، ص 672 – 684 .
- برويج، ج. (2022) أهمية استراتيجية تمثيل الأدوار في تعليم قواعد النحو العربي – السنة الثانية متوسط أنموذجاً – (رسالة ماجستير في اللغة والأدب، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي).
- تيكلي، م. (2020). أثر استراتيجية لعب الأدوار في تحفيز طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها لتنمية مهارة المحادثة لديهم، مجلة العلوم الأكاديمية الاجتماعية العدد 111 ، ص 160 .
- الجدى، م. ع. (2012). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة (رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، كلية التربية).
- حلس، م. ي. (2011). أثر استخدام أسلوب أداء الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة (رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، كلية التربية).
- خصاونة، ن. أ. س.، و العكل، إ. أ. خ. (2012). فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 1 (4)، 182-206.
- سعيد، ش. (2013). أثر تمثيل الأدوار في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثامن في القواعد النحوية (اللغة العربية) . *مجلة جامعة دمشق*، 29 (1)، 357-392.
- سيد يوسف، ج. (1990). *سيكولوجية اللغة والمرض العقلي* (عالم المعرفة، العدد 145). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عيس، م. ص. وآخرون (2015). *سلسلة اللسان في تعليم العربية لغير الناطقين بها* (الطبعة السادسة). إسطنبول: منشورات جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية.

ثانياً: المصادر باللغة الأجنبية

- Arslan, M., & Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılarla Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2, 109–124.
- Idhan, M (2025). Improving Arabic Speaking Skills Through Role Play Method in Class, *Jurnal of Pedagogi : Jurnal Pendidikan*, UIN Datokarama Palu, Indonesia .
- Kusnierek, A. (2015). Developing student's speaking skills through role-play. *World Scientific News*, 1, 73–111.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *TÜBAR Dergisi*, 27, 504–519.
- Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama ve etkileri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 157–163.

المرفق رقم 1 (الاستبيان القبلي والبُعدي)

سؤال عام

1. ما هو مستواك في اللغة العربية؟ متوسط / متقدّم

أسئلة تتعلق بالمحادثة

2. هل تشعر بالراحة عندما تتحدث اللغة العربية؟

أ. لا أشعر بالراحة مطلقاً.

ب. لا أشعر بالراحة.

ج. أشعر بالراحة نوعاً ما.

د. أشعر بالراحة كثيراً.

3. ماهي الصعوبات التي واجهتك أثناء حديثك باللغة العربية؟

أ. نقص الحصيلة اللغوية.

ب. صعوبة القواعد.

ج. الخجل.

د. نقص التدريب والممارسة.

4. هل شاركت في نشاطات مشابهة لأداء الأدوار داخل الصف؟

☐ نعم ☐ لا

5. إذا كان جوابك نعم، فهل كانت هذه النشاطات مفيدة لك؟

☐ نعم ☐ لا

6. برأيك هل تزيد هذه التدريبات من ثقتك أثناء الكلام باللغة العربية؟

☐ نعم ☐ لا

7. برأيك ما هي التدريبات الأكثر فائدة لتطوير مهارة المحادثة؟ التدريبات التي في الكتاب أم الأنشطة التي يتمّ تحضيرها وتطبيقها في الصف؟

☐ تدريبات الكتاب ☐ أنشطة الصف

8. متى تشعر بالراحة أكثر عند ممارسة المحادثة باللغة العربية؟

☐ داخل الصف ☐ خارج الصف

أسئلة تتعلق بسلسلة اللسان

9. ما هو تقييمك للتدريبات في هذه السلسلة؟

أ. ليست كافية.

ب. كافية نوعاً ما.

ج. كافية.

د. كافية جداً.

10. برأيك هل سلسلة اللسان مناسبة لتطوير مهارة المحادثة اليومية باللغة العربية؟

أ. ليست مفيدة أبداً.

ب. مفيدة نوعاً ما.

ج. مفيدة.

د. مفيدة جداً.

أسئلة تتعلق بالتعليم التفاعلي وتقنية أداء الأدوار

11. هل تؤيد وجود أنشطة مثل أداء الأدوار تطبق في الصف إلى جانب الكتاب؟

☐ نعم ☐ لا

12. برأيك ماهي أهم فائدة من تقنية أداء الأدوار؟

أ. حفظ الكلمات والتعبيرات

ب. التفاعل مع الأصدقاء

ج. التغلب على الخجل

د. التغلب على الملل أثناء الدروس

13. برأيك ما هي أكبر مشكلة تحول دون تطبيق تقنية أداء الأدوار؟

أ. ضيق الوقت

ب. الكتاب

ج. عدم رغبة الطلاب

د. عدم مناسبة كل المواضيع

İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitiminde Karşılaşılan Bazı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Some Problems Encountered in Arabic Language Education at Imam Hatip High Schools and Proposed Solutions

Muhammed AKÇAY

*Batman Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı A.B.D.
Batman University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Arabic Language
and Rhetoric.*

Batman / Türkiye

muhammedocs@gmail.com

ORCID: 0009-0001-0315-2443

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 25.07.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 21.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 329-346

Atıf / Cite as

AKÇAY, M. (2025). İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitiminde Karşılaşılan Bazı Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Lisânî İlimler Dergisi*, 3(2), 329-346.

Doi: 10.5281/zenodo.18032788

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, Lisânî 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 çalışmada, Türkiye’de Arapça öğretiminin yapıldığı en temel kurumlardan biri olan İmam Hatip Liselerinde dil eğitimi bağlamında karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Arapça, bu okullarda hem dinî metinlerin anlaşılması hem de akademik hedefler açısından hayati öneme sahiptir. Ancak, eğitim süreci içerisinde öğrencilerin Arapçayı öğrenmede çeşitli zorluklar yaşadığı gözlemlenmektedir. Bu zorlukların temelinde, yalnızca dilin yapısal gücü değil; aynı zamanda eğitim ortamındaki yetersizlikler, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilememesi, öğrencinin motivasyon

eksikliği ve dersin işleniş biçiminde yaşanan sorunlar da yer almaktadır. Günümüz dünyasında, teknoloji başta olmak üzere birçok gelişme, bireylerin sadece ana dilleriyle değil ikinci bir dili de etkin biçimde kullanabilmesini zorunlu kılmaktadır. Arapça da Türkiye'nin kültürel, coğrafi ve tarihî bağlamı göz önüne alındığında önemli bir yabancı dil konumundadır. Buna rağmen, İmam Hatip Liselerinde verilen Arapça eğitimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede çoğu zaman yetersiz kalmakta; bu durum, öğrencilerin yükseköğretimde karşılaşacakları dinî kaynakları anlamakta zorlanmalarına yol açmaktadır. Arapça'nın öğrenilmesinde öğrencinin bireysel tutumu kadar, öğretmenin bilgi birikimi, tecrübesi ve kullandığı yöntemler de belirleyici olmaktadır. Ancak sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin büyük oranda geleneksel yöntemlere bağlı kalması, öğrencilerin dili etkin şekilde kullanmalarını engellemekte; dinlemeye, konuşmaya ve anlamaya dayalı etkinliklerin yetersizliği dil öğrenimini yüzeysel bir noktada bırakmaktadır. Ayrıca ders saatlerinin sınırlı olması, materyal eksiklikleri, teknolojiden yeterince faydalanılamaması ve öğrencilerin Arapçayı günlük hayatta kullanamaması, öğrenme sürecini daha da zorlaştırmaktadır.

Bu bağlamda, İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretiminin niteliğini artırmak için yöntemsel yeniliklere, öğrenci merkezli yaklaşımlara ve dilin doğal kullanımıyla ilgili uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, Arapça öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunları ortaya koymayı ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İmam Hatip Liseleri, Arapça Eğitimi, Dil Öğretimi, Öğretim Yöntemleri, Öğrenci Motivasyonu, Eğitim Ortamı, Dil Öğrenme Zorlukları

Abstract: This study addresses the problems encountered in language education at İmam Hatip High Schools, which are among the main institutions where Arabic is taught in Turkey. Arabic holds vital importance in these schools both for understanding religious texts and for academic goals. However, it is observed that students face various difficulties in learning Arabic during the educational process. These difficulties are not only due to the structural complexity of the language itself but also stem from inadequacies in the educational environment, lack of diversity in teaching methods, low student motivation, and problems related to how the lessons are conducted. In today's world, developments—especially in technology—require individuals to use not only their native language but also a second language effectively. Considering Turkey's cultural, geographical, and historical context, Arabic holds an important position as a foreign language. Nevertheless, Arabic education in İmam Hatip High Schools often falls short in developing students' language skills; this leads to difficulties in understanding religious sources they will encounter in higher education. In learning Arabic, the teacher's knowledge, experience, and methods used are as decisive as the student's individual attitude. However, in classroom practices, teachers largely rely on traditional methods, which prevents students from using the language effectively. The lack of listening, speaking, and comprehension-based activities leaves language learning at a superficial level. Moreover, limited course hours, shortage of materials, insufficient use of technology, and the inability of students to use Arabic in daily life make the learning process even more difficult.

In this context, to improve the quality of Arabic education in Imam Hatip High Schools, there is a need for methodological innovations, student-centered approaches, and practices related to the natural use of the language. This study aims to identify the main problems encountered in Arabic teaching and to present solution proposals for these problems.

Keywords: Arabic Education, Language Teaching, Teaching Methods, Student Motivation, Educational Environment, Language Learning Difficulties

1. Giriş

İmam Hatip liseleri, Türkiye’de hem dinî eğitim hem de genel akademik eğitimi bir arada sunan ve zaman içinde öğrenci profili, işlevi ve müfredatı bakımından çeşitli dönüşümler geçirdiği düşünülen kurumlardır. Bu okullarda Arapça, çoğu zaman yalnızca bir yabancı dil dersi olmanın ötesinde, Kur’an-ı Kerim, hadis, fıkıh ve klasik İslam düşüncesine ait metinlere doğrudan ulaşmayı kolaylaştıran temel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, Türkiye’nin tarihsel, kültürel ve coğrafi bağları, göç hareketleri ve Ortadoğu ile gelişen siyasi-ekonomik ilişkileri dikkate alındığında, Arapçanın dinî alanın ötesinde eğitim, ticaret, diplomasi ve turizm gibi farklı sahalarda da anlam kazanan bir dil haline geldiği ileri sürülebilir.

Bununla birlikte, İmam Hatip liselerinde yürütülen Arapça öğretiminin her zaman istenen düzeyde sonuç vermediğine dair gözlemler ve değerlendirmeler bulunmaktadır. Öğrencilerin dil becerilerini beklenen yeterlilikte geliştirmekte güçlük yaşayabildikleri, özellikle okuma-anlama, konuşma ve yazma alanlarında çeşitli sınırlılıklarla karşılaşabildikleri ifade edilmektedir (Yeşilyurt, 2017, s. 886). Bu durumun yalnızca Arapçanın yapısal özellikleriyle açıklanamayacağı; öğrenci algısı, motivasyon düzeyi, öğretim yöntemleri, öğretmen yeterlilikleri ve okulun fiziksel/teknolojik imkânları gibi bir dizi etkenle birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Sağdan sola yazım, harflerin kelime içi konuma göre değişen biçimleri ve ses yapısındaki farklılıklar, Türkçe temelli bir eğitim sisteminde Arapçanın başlangıçta “zor” bir dil olarak algılanmasına yol açabilmekte; bu algı da öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Bu çerçevede, İmam Hatip liselerinde Arapça eğitimine ilişkin sorunların yalnızca program hedefleri veya sınav başarısı üzerinden değil, daha geniş ve çok boyutlu bir perspektiften incelenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öğrenci algısı, motivasyon, sınıf içi etkileşim, teorik-betimleyici bilgi ile uygulamaya dönük etkinlikler arasındaki denge ve öğretim ortamının imkânları birlikte değerlendirildiğinde, Arapça öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin daha görünür hâle geldiği düşünülmektedir. Bu çalışma, İmam Hatip liselerinde Arapça eğitiminde öne çıkan temel sorunları mevcut veriler ve

gözlemler ışığında tartışmayı, bu sorunların arka planında yer alabilecek pedagojik ve yapısal dinamikleri irdelemeyi ve son aşamada Arapça öğretiminin niteliğini güçlendirmeye katkı sunabilecek bazı öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

2. Arapçanın Önemi

Arapça, Türkiye’de hem yaygın eğitim alanında hem de örgün eğitim kurumlarında öğretilen önemli yabancı dillerden biridir ve önemi gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle Suriye’de yaşanan iç savaş nedeniyle ülkemize büyük bir göç dalgası olmuş; göç edenler kendi dillerini ve kültürel miraslarını beraberinde taşımışlardır. Bu gelişmelerin ardından, Türkiye’de İngilizceden sonra en çok konuşulan yabancı dillerden biri Arapça haline gelmiştir. Ancak, dil öğretiminde istenilen düzeye ve başarıya henüz ulaşamamıştır. Bu durum, imam hatip ortaokulları ve liselerinde verilen Arapça eğitimi için de geçerlidir ve bu alanda beklenen gelişme maalesef sağlanamamaktadır. Türkiye nüfusunun büyük çoğunluğunu Müslümanların oluşturması, Arap ülkeleriyle coğrafi ve tarihsel bağların bulunması, Türk halkının yüzyıllardır Arap kültürü ve dili ile iç içe olması, Arapçanın eğitim sistemimizdeki önemini artırmaktadır. Binlerce yıllık kültürel birikimden süzülen Arapça, özellikle imam hatip liseleri gibi din temelli eğitim kurumlarında ayrı bir konuma sahiptir (Kaya, 1990; Uludağ, 2015).

Günümüzde, uluslararası ticaret ve akademik alanlarda çok dilliliğin gerekliliği artarken; Arapça, Birleşmiş Milletler’in resmi dillerinden biri olarak ve İslam’ın kutsal metinlerinin dili olması nedeniyle, tarih boyunca İslam eğitiminde vazgeçilmez bir araç olmuştur. Bugün de yükseköğretim din programlarında Arapça eğitiminin önemi tartışılmazdır. İmam hatip liseleri ve ilahiyat fakültelerinde Arapça eğitiminin ne derece etkili olduğu, hangi yöntemlerle verilmesi gerektiği üzerine süregelen değerlendirmeler mevcuttur. Arapça, sadece bölgesel değil, küresel çapta da önemli bir dildir. Yirmi iki ülkede ana dil olarak konuşulan Arapça, İslam dünyasının pek çok bölgesinde ikinci dil işlevi görmektedir. Dünya nüfusunun yaklaşık yedide biri Arapçayı ana dili olarak kullanmaktadır. Ayrıca, ana dili Arapça olmayan ancak çoğunluğu Müslüman olan ülkelerde, halk Arapçaya karşı pozitif bir yaklaşım sergilemekte, Kur’an’ın Arapça olmasından dolayı bu dili öğrenmeye gayret göstermektedir (Temel, 2015, s. 170).

Türkiye ile Arapça konuşan ülkeler arasındaki tarihi ve ticari ilişkiler çok derindir. Bu ilişkiler her geçen gün yoğunlaşmakta ve çeşitlenmektedir. Böyle bir ortamda ülkelerin sadece kendi dillerinde iletişim kurması mümkün değildir. Tıpkı diğer yabancı dillerde olduğu gibi Arapça öğretiminde de öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. İmam hatip liselerinde Arapça eğitiminin kalitesini yükseltmek, öğrencilerin dili daha etkin öğrenmesini

sağlamak bakımından büyük önem taşır. Bu nedenle, Arapçanın eğitimdeki yeri ve önemi üzerine ciddi şekilde eğilmek, öğretim süreçlerini iyileştirmek ülkemizin kültürel ve sosyal zenginliği için elzemdir.

2.1. Arapçanın Öğretilme Gerekçeleri

Arapça, yalnızca bir iletişim dili değil; aynı zamanda bir inanç, kültür, medeniyet ve bilim dilidir. Hem İslam dünyası açısından hem de Türk milletin tarihi serüveni bağlamında Arapça, özel bir yere sahiptir. Günümüzde Arapça eğitiminin tüm eğitim kademelerinde ele alınması, sadece bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda kültürel, akademik ve uluslararası ilişkiler bakımından da büyük önem taşımaktadır.

2.1.1. Dini ve Manevi Gerekçeler:

Arapçanın öğrenilmesinin en temel sebeplerinden biri, İslam dininin asli kaynaklarının bu dille yazılmış olmasıdır. Kur'an-ı Kerim'in dili Arapçadır. Peygamber Efendimiz'in (s.a.v.) sözleri olan hadisler ve ilk dönem İslam alimlerinin eserleri de Arapça kaleme alınmıştır. Bu metinlere doğrudan ulaşabilmek, onları doğru anlayabilmek ve başkalarına aktarabilmek için Arapça bilgisi zaruridir. Arapçayı bilmeden dini metinlerle tam anlamıyla bağlantı kurmak mümkün değildir.

2.1.2 Tarihi ve Kültürel Derinlik:

Türk milletinin İslamiyet'le tanışmasından itibaren Arap diliyle kurduğu ilişki son derece köklüdür. Talas Savaşı (751) sonrası İslamiyet'i benimseyen Türkler (Yılmaz, 2008, s. 105), Arapçayı hem din dili olarak hem de ilim dili olarak öğrenmeye başlamışlardır. Osmanlı Devleti boyunca Arap dili, medreselerde öğretilmiş; fıkıh, kelam, tefsir gibi dinî ilimlerde temel kaynak dili olarak kullanılmıştır (Demircan, 1988). Osmanlı arşivlerinde bulunan binlerce vesika, yazma eser ve matbu kaynak hâlâ Arapça bilgisi gerektirir. Bu kaynaklara ulaşmak isteyen araştırmacılar, Arapçayı öğrenmek zorundadır.

2.1.3. Bilimsel ve Akademik Katkıları:

Tarih boyunca Arapça, yalnızca bir din dili değil; aynı zamanda bilimsel ve entelektüel üretimin ana taşıyıcı dillerinden biri olmuştur. İslam medeniyetinin altın çağını yaşadığı dönemlerde, özellikle Abbâsîler devrinde (Akgün, 2013, s. 115) (8.–13. yüzyıllar), Arapça, bilim, düşünce ve kültür hayatının ortak dili hâline gelmiştir. Bu dönem, Doğu'nun ilimle Batı'ya ışık tuttuğu bir çağ olarak hafızalara kazınmıştır. Bağdat'ta kurulan Beytül-Hikme (Bilgelik Evi) (Kaya, 1990, ss. 87–91), farklı milletlerden alimlerin bir araya gelerek bilimsel çalışmalar yaptığı, klasik Yunan, Hint ve İran kaynaklarının Arapçaya çevrildiği, özgün bilimsel eserlerin üretildiği önemli bir ilim merkezidir. Arapçanın bilim dili olarak yükselişinde, Müslüman bilim insanlarının yal-

nızca tercüme faaliyetleriyle yetinmemesi; aynı zamanda bu bilgi birikimini geliştirerek özgün katkılar sunması etkili olmuştur. Matematikte el-Hârizmî, “cebir” biliminin kurucusu olarak modern matematiğin temellerini atmış; adı “algoritma” terimine ilham kaynağı olmuştur (Topdemir, 2012, s. 72). Tıpta İbn Sina (Avicenna), “El-Kanun fi’t-Tıbb” adlı eseriyle yüzyıllar boyunca Avrupa üniversitelerinde ders kitabı olarak okutulmuştur (Yıldırım, 2006, ss. 182–186). Astronomide el-Battânî, İbn Yunus ve Nasîrüddîn Tûsî gibi isimler hem gözlemevleri kurmuş hem de gökcisimlerinin hareketlerini yüksek doğrulukla hesaplamışlardır (Demir, 2002, ss. 65–72). Fizik ve optik alanında İbnü’l-Heysem, ışık kırılması, yansıması ve görme mekanizması üzerine yaptığı deneysel çalışmalarıyla modern optiğin kurucularından biri sayılır (Kırman, 2014, ss. 49–55). Coğrafyada İdrisî, ayrıntılı haritaları ve seyahat notlarıyla döneminin dünya algısına yön vermiştir. Edebiyat alanında ise, el-Câhiz, İbn Mukaffa, Mutanabbî gibi isimler, Arapçayı yalnızca bilim dili değil aynı zamanda estetik ve edebi derinliği olan bir kültür dili hâline getirmiştir (Çetindağ, 2008, ss. 92–97). Arapça, bu bilimsel üretimlerin hem dili olmuş hem de farklı coğrafyalardaki bilgi alışverişinin aracı görevini üstlenmiştir. Hint matematiği, Yunan felsefesi, Fars tıbbı gibi çeşitli kültürlerin birikimleri Arapçaya çevrilerek İslam dünyasının ortak aklına kazandırılmış, sonrasında Latin dillerine yapılan tercümelerle Avrupa Rönesansı’nın temelleri atılmıştır (İhsanoğlu, 1996, ss. 131–140). Bugün, bu eşsiz entelektüel mirası anlamak ve geçmişte yapılan bilimsel katkılardan faydalanmak isteyen bir araştırmacı için Arapça bilgisi temel bir gerekliliktir. Çünkü bu eserlerin büyük kısmı henüz modern dillere tam olarak çevrilmemiştir veya yapılan çeviriler, orijinal metnin kavramsal zenginliğini aktarmada yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla, Arapça öğrenmek sadece dini metinleri değil; aynı zamanda insanlık tarihinin en üretken dönemlerinden birinin bilimsel arşivini doğrudan keşfetme imkânı sunar.

2.1.4. Ekonomik ve Ticari İlişkiler:

Türkiye ile Arap ülkeleri arasında uzun yıllardır süregelen köklü ekonomik, kültürel ve diplomatik ilişkiler, Arapça bilen bireyler için çok çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Özellikle son yıllarda Türkiye’nin Orta Doğu ülkeleriyle geliştirdiği ticari anlaşmalar ve yatırım projeleri, bu bölgede çalışabilecek nitelikli eleman ihtiyacını artırmıştır. İthalat ve ihracat alanında faaliyet gösteren firmalar, Arapça bilen personel istihdamına öncelik vermekte, bu durum da iş bulma imkânlarını ciddi oranda genişletmektedir (Çalışkan, 2019). Sadece dış ticaret değil; turizm, sağlık turizmi, inşaat, enerji, eğitim ve medya sektörlerinde de Arapça bilen uzmanlara olan talep artmaktadır (Duman, 2012, ss. 28–32). Körfez ülkelerinden gelen yatırımcıların Türkiye’deki yatırımlarında, Arapça iletişim kurabilen mühendis, avukat, sağlıkçı, tercüman ve danışmanlara duyulan ihtiyaç gün geçtikçe büyümektedir (Dış İlişkiler

Koordinatörlüğü [DİK], 2020, ss. 44–50). Ayrıca Türkiye’de üniversite öğrenimi gören binlerce Arap öğrencinin bulunduğu düşünüldüğünde, eğitim kurumlarında da Arapça bilen rehber öğretmen, idareci ve danışmanlara olan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Arapça bilgisi, bireylere yalnızca istihdam kapısı açmakla kalmaz, aynı zamanda onları uluslararası iş piyasasında rekabet edebilir hale getirir. Küreselleşen dünyada, çok dilli bireylerin değeri artarken, Arapça gibi stratejik diller hem ekonomik hem de diplomatik güç dengeleri açısından daha da önemli hale gelmektedir.

2.1.5. Siyasi ve Diplomatik Boyut:

Günümüzde Ortadoğu coğrafyasında meydana gelen siyasi, askeri ve sosyal gelişmeleri sağlıklı bir biçimde analiz edebilmek için Arapça bilgisi hayati bir öneme sahiptir. Zira bölge ülkelerinde yayın yapan medya organları, devlet kurumları ve resmî belgeler büyük ölçüde Arapça dilinde hazırlanmaktadır. Bu bağlamda, Arapça bilen analistlerin ve uzmanların bölgesel gelişmeleri yerinden ve birincil kaynaklardan takip edebilme kabiliyeti, stratejik yorum ve değerlendirmelerde doğruluğu artırmaktadır.

Özellikle Türkiye’nin dış politikasında Ortadoğu’nun merkezî bir konuma sahip olması, Arapçayı sadece kültürel değil, aynı zamanda diplomatik bir zorunluluk hâline getirmiştir. Arap ülkeleriyle yürütülen ikili görüşmelerde, diplomatik temaslarda, büyükelçilik ve konsolosluk işlemlerinde Arapça bilen personelin varlığı, ilişkilerin daha sağlıklı ve etkili yürütülmesini sağlamaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı [T.C. Dışişleri Bakanlığı], 2023, s. 15). Ayrıca Arapça bilen kişilere kamu kurumlarında, özellikle Dışişleri Bakanlığı, istihbarat kurumları ve uluslararası ilişkiler birimlerinde olan talep artmaktadır. Akademik çevrelerde de Arap diliyle kaynak taraması yapabilen araştırmacıların sayıca az olması, bu alanda uzmanlaşan bireylere önemli bir avantaj kazandırmaktadır (Uçar, 2023, ss. 42–45). Arapça bilen uzmanların sayısının artması, hem Türkiye’nin dış politikadaki etkisini artırmakta hem de Ortadoğu’daki krizleri daha sağlıklı yorumlayabilme imkânı sunmaktadır (Karakuş, 2021, ss. 61–65).

2.1.6. Turizm ve Hizmet Sektöründe İletişim Aracı:

Son yıllarda Türkiye’ye gelen Arap turist sayısında gözle görülür bir artış yaşanmakta; bu durum özellikle turizm ve hizmet sektörlerinde Arapça bilen bireylere olan talebi önemli ölçüde artırmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ve Kültür ve Turizm Bakanlığı verilerine göre Suudi Arabistan, Irak, Kuveyt, Katar ve Birleşik Arap Emirlikleri gibi ülkelere gelen turist sayısı her geçen yıl artmakta ve bu turistlerin büyük bir bölümü kendi anadillerinde hizmet alma talebinde bulunmaktadır (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2024, ss. 14–17). Turizm rehberliği, konaklama hizmetleri, alışveriş merkezi satış danışmanlığı, restoran işletmeciliği ve sağlık turizmi gibi alanlarda

Arapça bilen personel hem hizmet kalitesini yükseltmekte hem de müşteri memnuniyetini artırmaktadır. Özellikle sağlık turizmi alanında, hastaların tedavi süreçlerinde doğru iletişim kurulabilmesi hem tedavi etkinliğini artırmakta hem de ülke ekonomisine yüksek katma değer sağlamaktadır. Bu bağlamda Arapça bilen personel, sadece dilsel bir kolaylık sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda Türkiye'nin uluslararası itibarı açısından da önemli bir rol üstlenmektedir. Arapça'yı iyi derecede bilen bireyler, bu sektörlerde ortalamanın üzerinde maaşlar almakta ve mevsimlik değil, sürekli istihdam olanağına kavuşmaktadır. Bazı oteller ve turizm firmaları, doğrudan Arapça bilen personel alımı için ilanlar açmakta, bu çalışanlara dil tazminatı ve özel primler vermektedir (Sarı, 2022, ss. 80–84).

3. İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi

3.1. İmam Hatip Liselerinin Genel Yapısı ve Tarihçesi

Türkiye'de İmam Hatip liseleri hem dinî eğitim hem de çağdaş akademik eğitimi bir arada sunmayı amaçlayan eğitim kurumlarıdır. İlk İmam Hatip Okulu 1951 yılında Ankara'da açılmıştır. Bu okullar, özellikle dini hizmet alanında nitelikli insan kaynağı yetiştirmek amacıyla kurulmuş olup zaman içinde hem yapısal hem de eğitim programı açısından önemli dönüşümler geçirmiştir (Kaya, 2019, ss. 45–49). İmam Hatip liseleri, öğrencilerine hem modern fen ve sosyal bilimler alanında eğitim verirken hem de İslam dininin temel kaynaklarını öğrenme imkânı sağlar. Bu çerçevede Arapça eğitimi, hem dini metinlerin özgün dilinden anlaşılması hem de kültürel bağların güçlendirilmesi açısından temel bir ders olarak yer almaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2022, ss. 10–15).

3.2. İmam Hatip Liselerinde Arapça Eğitimi: Müfredat, Saat Dağılımı ve Kazanımlar

Millî Eğitim Bakanlığı'nın güncel müfredatına göre, İmam Hatip liselerinde Arapça dersi sınıf kademelerine göre haftada 3 ve 5 saat olarak planlanmıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2023, ss. 7–20). Arapça eğitiminin temel amacı, öğrencilerin hem temel dil becerilerini geliştirmek hem de Kur'an-ı Kerim, hadis ve diğer dini metinleri özgün dilinden anlamalarına yardımcı olmaktır.

Arapça derslerinde öğrencilere şu kazanımlar hedeflenmektedir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2023, ss. 7–20):

- Temel kelime ve dilbilgisi yapılarını öğrenmek,
- Dinî metinlerde kullanılan temel dil özelliklerini kavramak,
- Okuma, anlama ve yazma becerilerini geliştirmek,
- Dinî ve günlük iletişimde Arapça'yı aktif kullanabilmek.

Müfredata uygun olarak, Arapça öğretiminde geleneksel ezber yöntemleri yerine iletişimsel dil öğretimi teknikleri tercih edilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri dengeli olarak geliştirilmektedir (Demir, 2017, ss. 75–83). Ayrıca, dil öğretiminde rol oynayan görsel-işitsel materyaller, grup çalışmaları ve interaktif etkinlikler eğitim sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır (Demir, 2017, ss. 75–83).

3.3. Yeni Maarif Modeli ve Arapça Eğitimi

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında uygulamaya konulan Yeni Maarif Modeli, İmam Hatip liselerindeki Arapça eğitiminin niteliğini artırmayı amaçlamaktadır. Bu model, öğrencilerin dil becerilerini daha etkin kullanmalarına yönelik kazanımlar içermekte ve Arapça öğretiminde yeni yöntemlerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, ss. 22–35).

Yeni Maarif Modeli'ne göre, Arapça müfredatında şu önemli değişiklikler yapılmıştır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, ss. 22–35):

- Dilbilgisi ve kelime öğretileri, anlam temelli ve bağlama dayalı olarak verilmektedir.
- İletişim becerilerine öncelik verilerek, öğrencilerin aktif konuşma ve yazma pratiği yapmaları desteklenmektedir.
- Teknolojik araçlar ve dijital materyallerin kullanımı artırılmıştır.
- Proje tabanlı öğrenme ve işbirlikli çalışma yöntemleri benimsenmiştir.

Buna ek olarak, öğretmenlerin pedagojik formasyonları güncellenmiş, sürekli mesleki gelişim programlarıyla yeni öğretim teknikleri konusunda desteklenmektedirler (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, ss. 22–35). Bu değişiklikler hem dini metinlerin anlaşılması hem de modern iletişimde Arapça'nın daha etkin kullanılabilmesi açısından kritik önemdedir.

4. Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Her birey en az bir dili, yani anadilini kullanır. Sosyal varlık olan insanın hayatında dil olmazsa iletişim kurması neredeyse imkânsızdır. İnsanların kendilerine özgü dilleri olduğu gibi, konuşma veya görme engeli yaşayanların da kendilerine has iletişim biçimleri vardır. Örneğin, görme engelliler konuşarak, işitme engelliler ise yazılı işaretlerle iletişim kurar. Böylece sosyal varlıklar, farklı yöntemlerle anlaşma ve anlaşılma süreçlerini devam ettirirler.

Anadil dışında öğrenilen diller, bilinçli olarak edinilen yabancı dillerdir. Türkiye'de Arapça, Türkçe'den farklı bir dil olduğu için öğrenim sürecinde bazı zorluklar ortaya çıkmaktadır (Akın, 2016, s. 43). Arapça ve Türkçe arasında hem yapısal hem fonetik açıdan önemli farklılıklar bulunmaktadır. Kelimelerin yapısından cümle kuruluşuna, hatta edatların kullanımına kadar bu

iki dil birbirinden ayrılır. Örneğin, harflerin telaffuz edildiği yerler, yazılış ve okunuş yönleri bakımından tamamen farklılık gösterir. Türkçe soldan sağa yazılırken, anlamı doğru kavrayabilmek için de bu yön takip edilir. Arapçada ise yazı ve anlam sağdan sola doğru ilerler. Dil yapıları açısından Arapça ve Türkçe karşılaştırıldığında; Arapçada olup Türkçede olmayan, Türkçede olup Arapçada bulunmayan, her iki dilde ortak olan ya da benzer isimlere rağmen farklı yapıda kullanılan birçok ifade biçimi mevcuttur (Suçin, 2006, s. 294). Bu benzerlikler ve farklılıklar, Arapçanın Türkçe konuşanlar için öğrenilmesini karmaşık hale getirmektedir. Dil farklılığı, Arapçayı öğrenmeyi doğal olarak zorlaştıran en temel etkindir ve öğrenme sürecinin başında motivasyonu kayıplarına yol açabilir.

Türkiye’de anadili Türkçe olan bireylerin Arapçayı öğrenirken yaşadığı güçlüklerin kaynağı; çevresel faktörler, bireysel farklılıklar ve öğrenme koşullarıdır. Çevresel etkenlerin ve bireysel motivasyon eksikliklerinin giderilmesi öğrenme sürecini kolaylaştırırken, bu engeller devam ettiği sürece Arapçanın tam olarak öğrenilmesi zorlaşır. Arapça, sağdan sola doğru yazılan ve okunan bir dildir; bu özelliğiyle pek çok dilden farklılık gösterir. Öğrenilmesini zorlaştıran en önemli nedenlerden biri de bu yazım sistemidir. Ayrıca, Arapçadaki harflerin çıkardığı sesler ve aldıkları ekler sayesinde dil oldukça zengin ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Beynin sol yarım küresini daha çok aktif hale getirdiği kabul edilen Arapça, dünya dilleri arasında en farklı kabul edilenler arasındadır. Arapça öğrenen Türk öğrenciler için yazı yazma süreci, diğer dillerden farklıdır. Öğrenciler hem yeni bir dil öğrenirken hem de alışık oldukları soldan sağa yazma yönünün tersine, sağdan sola yazılan Arap alfabesiyle tanışır. Bu durum başlangıçta zorluklara neden olur. Ancak pratikle ve zamanla bu zorluklar aşılar, öğrenciler yazımda akıcılık kazanır (Temel, 2015, ss. 166–174).

Sonuç olarak, Türkiye’de Türkçe anadil olarak kullanıldığı için Arapça, sonradan öğrenilen bir dil olarak zorluklar barındırır. Ancak uygun eğitim metodları ve yeterli pratikle, bu zorluklar başarıyla aşılabılır.

4.1. Arapça’ya Mesafe: Algılarla Örülen Bir Duvar

Öğrenme sürecini etkileyen birçok unsur arasında bireyin algıları ve ön yargıları önemli bir yer tutar (Gömlüksiz & Kan, 2002, ss. 1160–1161). İnsan, yaşadığı deneyimler doğrultusunda algılar geliştirir; bu algılar zamanla olumlu ya da olumsuz tutumlara dönüşebilir. Özellikle yeterli bilgiye dayanmayan, geçmiş deneyimlere veya çevresel etkilerle şekillenen ön yargılar, öğrenme sürecini ciddi biçimde olumsuz etkileyebilir (Şimşek, 2004, s. 120). Yabancı dil öğreniminde bu durum daha belirgindir. Kimi bireyler Arapçayı zor, karmaşık ve öğrenilmesi imkânsız bir dil olarak algılamakta; bu algı da öğrenme isteğini kırmakta ve motivasyonu düşürmektedir. Harf sisteminin

Latin alfabesinden farklı oluşu, harflerin konumuna göre değişen yazımları ve hareke sistemi gibi unsurlar, Arapça'yı daha öğrenilmeden "zor bir dil" olarak etiketlemeye neden olmaktadır (Özdemir, 2017, s. 37). Bu noktada bireyin algısı, olguların önüne geçmekte ve öğrenme sürecini yönlendirmektedir. Ön yargılarla kuşatılmış bir zihin, dili öğrenmeye karşı direnç geliştirir. Daha önceki başarısız öğrenme girişimleri, olumsuz deneyimler ve toplumdaki yaygın kanaatler bu tutumu besler. Oysa Arapça gibi zor görünen başka diller de başarılı biçimde öğrenilebilmektedir. Sorun, genellikle bireyin zihnindeki "öğrenemem" algısından kaynaklanır (Demirbag, B., Unisen, A., & Yesilyurt, A. 2016, s. 377). Bu algı yıkılmadan yapılan öğretim çabaları çoğu zaman sonuçsuz kalır. Bu nedenle Arapça öğretimine başlamadan önce bireydeki olumsuz algı ve ön yargıların farkına varılması ve bunların dönüştürülmesi gerekir.

Ön yargıyı kırmamanın yolu, bireyin temel dil becerilerini geliştirmesi ve bu becerileri uygulamaya geçirme fırsatı bulmasıyla mümkündür. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerine dayalı bir eğitim süreci, zamanla bireyin kendi başarısını fark etmesini sağlar (Özdemir, 2017, s. 37). Böylece kişi, önceki önyargılarını sorgular ve Arapçaya yönelik algısını yeniden inşa edebilir. Sonuç olarak, Arapça'nın öğrenilmesinin önündeki en büyük engellerden biri, daha başlamadan oluşan zihinsel bariyerlerdir. Bu bariyerler aşılmadıkça, öğretim süreci ne kadar nitelikli olursa olsun, beklenen başarıya ulaşmak zorlaşacaktır. Algılarla örülen bu duvarı yıkmak, Arapçanın öğrenilmesini mümkün kılan ilk adımdır.

4.2. Zihinsel Kalıplarla Dolu Bir Sınıf: Öğrenmeye Engel Olan Koşullar

Bir öğrencinin bir bilgiyi öğrenmek istemesi için, o bilginin kendisine ne sağlayacağını bilmesi gerekir. Dil öğreniminde de benzer bir durum geçerlidir. Öğrenci, Arapçayı hangi amaçla öğreneceğini, bu bilginin ona hangi alanlarda katkı sağlayacağını önceden fark edebilmelidir (Özsunar, 2018, ss. 44–48). Bu farkındalık sağlanmadan başlayan bir öğrenme süreci, öğrenci açısından yönsüz ve isteksiz bir çabaya dönüşebilir. Arapçanın günlük hayatta ne işe yarayacağı ya da öğrencinin hedeflerine nasıl katkı sunacağı açıklanmadığında, öğrenci dili gereksiz görmeye başlar. Geçmişte yapılan öğretim hataları, etkisiz yöntemler ve başarısız deneyimler de bu olumsuz koşullanmayı pekiştirir. Sonuçta öğrencinin zihninde "öğrenemem" inancı yerleşir. Oysa etkili bir öğretim süreci, neyin, nasıl ve neden öğrenileceğini önceden netleştirmelidir. Öğrenci, hangi yöntemin izleneceğini, nasıl bir uygulamayla ne tür kazanımlar elde edeceğini bilirse; daha bilinçli, kararlı ve motive bir şekilde öğrenmeye katılır. Bu yaklaşım, önceki olumsuz öğrenme deneyimlerinin tekrarını da büyük ölçüde engeller. Aksi hâlde, öğrenme süreci plansız ve amaca yönelik olmayan bir çaba hâline gelir. Bu da öğrenci-

nin zihinsel kalıplarını değiştirmek yerine onları daha da pekiştirir. Öğrenme öncesinde amaç ve yöntemler açıklanmazsa, öğrencinin zihninde başarısızlıkla sonuçlanmış bir deneme daha yer edinir. Bu da Arapça'yı öğrenme sürecini daha da zorlaştırır.

Özetle, Arapça öğretiminde başarılı olabilmek için öğrencinin olumlu bir şekilde koşullandırılması gerekir. Olumsuz zihinsel kalıplar kırılmadıkça, öğrenme çabaları istenilen sonuca ulaşamayacak ve öğrenme süreci, öğrenci açısından bir yük olmaya devam edecektir.

4.3. İletişim Becerileri Bağlamında Dilin Kullanımı

Bir dili öğrenmek kadar, o dili iletişim aracı olarak etkili biçimde kullanabilmek de önemlidir. Arapça öğreniminde sık karşılaşılan zorluklardan biri, öğrenilen bilgilerin iletişim pratiğine dökülememesidir. Yeterince alıştırma yapmayan birey, duygu ve düşüncelerini ifade etmekte güçlük çeker. Bu durum, zamanla başarısızlık hissine ve yetersizlik algısına dönüşebilir. Kişi, her iletişim denemesinde başarısız olacağını düşünerek dili kullanmaktan çekinir hale gelir. Oysa iletişimsel yeterlilik, dil öğrenme sürecinin merkezinde yer alır. Öğrenci, sadece kelime ve dil bilgisi öğrenmekle yetinmemeli; aynı zamanda bu bilgileri gerçek iletişim ortamlarında nasıl kullanacağını da öğrenmelidir. Bu süreçte bireyin kendi öğrenme stratejilerini oluşturması, öğrenme sürecine uygun kaynaklarla desteklenmesi büyük önem taşır. Arapçanın öğrenilmesi, sadece bir dil yapısının değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kültürünün de öğrenilmesini gerektirir. Jest ve mimiklerden deyimlere, sosyal kodlardan geleneklere kadar iletişim, kültürel bağlam içinde şekillenir. Bu nedenle, iletişim kurulan kişilerle kültürel etkileşim kurulmadan dilin tam anlamıyla öğrenilmesi mümkün değildir. Dil yaşantısının ayrılmaz bir parçasıdır. Hayatla bağı zayıf olan bir dil, öğrencinin zihninde canlılığını kaybeder. Arapçayı öğrenen birey, bu dili kullanabileceği sosyal ortamlara girerek ya da iletişim fırsatları yaratarak öğrenimini pekiştirmelidir. Bu sayede dil sadece ezberlenen bir bilgi değil, anlam kurulan bir araç hâline gelir.

4.4. İçsel Güç Olmadan Olmaz: Arapça Öğrenmede Motivasyonun Rolü

Motivasyon, bireyin ihtiyaçlarını karşılamak üzere harekete geçmesini sağlayan ve davranışlarını belirli bir amaca yönelten içsel bir güçtür. Dil öğreniminde bu gücün varlığı, öğrenmeye yönelik ilgiyi ve performansı doğrudan etkiler. Yeterli güdülenme sağlanmadığında öğrenmeye yönelik ilgi azalır; birey, sürece karşı isteksizlik geliştirir (Çiftpınar, 2011, ss. 174–175). Bu nedenle motivasyon, sadece öğrenmenin değil, aynı zamanda öğrenmeye devam etmenin de temel unsurlarındandır. Arapça öğrenme sürecinde başarı yalnızca dil yeteneğine değil, bireyin bu öğrenmeye ne kadar istekli

olduğuna da bağlıdır. Öğrenmeyi istemek, öğrenileceğine inanmak ve sürece içsel bir hedefle yaklaşmak motivasyonu artırırken; dışsal baskılarla veya gönülsüzce başlayan öğrenme çabaları çoğunlukla başarısızlıkla sonuçlanır. Zorunlulukla, ilgi duymadan yaklaşılacak dil öğrenme süreçleri, kalıcı öğrenme sağlamaktan uzaktır. Motivasyon eksikliğinin altında genellikle şu düşünce yer alır: “Bu dili gerçekten öğrenebilir miyim?” Bu tür sorgulamalar, öğrenme isteğini azaltır. Ayrıca bireyin zihninde, sürece yön veren anlamlı bir hedef ya da ihtiyaç yoksa, öğrenme kolayca ertelenebilir ya da tamamen bırakılabilir. Başkalarının beklentisiyle, bireyin kendi istemi dışında başlanan dil öğrenimi; içsel kaynaklarla değil, dışsal baskılarla sürdürüldüğü için zayıf kalır.

Bu noktada içsel motivasyon, dışsal güdüleyicilerden çok daha güçlüdür. Kendi isteğiyle, anlamlı bir amaç doğrultusunda Arapça öğrenmeye yönelen birey, öğrenme sürecinde karşılaştığı güçlükleri daha kolay aşar. Ancak birey yeterince motive değilse, dili öğrenmeye çalışmaz; öğrenirken hata yapmaktan korkar ve yanlışlarının düzeltilme biçimi onu olumsuz etkileyebilir. Özellikle geçmişte etkisiz öğretim yöntemleriyle yaşanan başarısız deneyimler, motivasyonun daha da düşmesine neden olur. Motivasyonu düşük bireyler, öğrenme sürecinde dikkatlerini toplamakta zorlanır, çabuk sıkılır ve hedeflerine ulaşmadan süreci yarıda bırakabilir (Yılmaz & Buzlukluoğlu Arslan, 2014, ss. 1181–1196). Bu kişiler, dil öğrenmeyi üstesinden gelinemez bir problem olarak görme eğilimindedir. Oysa öğrenmeyi içselleştirmiş birey, yanlış yapma korkusunu daha kolay aşar, hedeflerine daha kararlı biçimde ilerler ve dışsal desteğe daha az ihtiyaç duyar.

4.5. Arapça Öğretiminde Öğretmen Niteliği ve Yeterlilik Sorunu

Bir dili, o dilin konuşulmadığı bir ülkede öğrenmeye çalışan bireyler için eğitimcilerin niteliği ve eğitimi büyük önem taşımaktadır. Dilin nasıl öğrenileceğine dair temel bilgiye sahip olmayan öğrenciler, bu süreci sağlıklı bir şekilde yönetebilmek için donanımlı bir eğiticie ihtiyaç duymaktadır. Ancak eğitimcilerin, öğretim yöntemlerini yeterince bilmemesi ya da bu yöntemleri öğrencilerin düzeyine ve öğrenme stillerine uygun şekilde kullanamaması, süreci hem öğrenci hem de öğretici açısından güçleştirmektedir (Aydoğdu, 2001, ss. 23–36). Hangi yöntem ve tekniklerin ne zaman ve nasıl uygulanacağı konusunda yaşanan tereddütler, öğretim sürecinin etkililiğini azaltmaktadır. Bu durum, özellikle Arapça gibi yapısal olarak farklı bir dili öğrenen bireyler için daha belirgin hale gelir. Türkiye özelinde bakıldığında, yeterli sayıda nitelikli Arapça öğreticisinin bulunmaması da ayrı bir sorundur. Bazı öğretmenler dili bilse de öğretme sürecinde hangi yöntemlerin etkili olacağına dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı genellikle geleneksel öğretim yöntemlerine başvurmaktadır. Diğer yandan, öğreticinin teorik bilgiye sahip olması da tek başına yeterli değildir. Öğrencinin seviyesini, ilgi alanlarını

ve öğrenme ihtiyaçlarını doğru analiz edemeyen bir öğretici, hangi öğretim araçlarını ve yöntemlerini kullanması gerektiğini belirlemede zorlanabilir. Bu durum, öğrenme sürecinin verimsiz olmasına ve öğrencinin motivasyon kaybı yaşamasına neden olabilir (Usta, 2012, s. 131).

4.6. Teoriden Pratiğe: Arapça Öğretiminde Uygulama Eksiklikleri

Arapça öğretiminde ağırlıklı olarak teorik yöntemlere başvurulması, dil öğreniminin verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Kişiye verilen eğitimin uygulamaya imkân tanımadan yalnızca teorik bilgiler üzerinden sürdürülmesi, öğrenilen bilgilerin aktif kullanılmasını engellemektedir. Bu durumda birey, öğrendiklerini sadece zihninde biriktirir; fakat pratik yapmadığı için dili kullanma becerisi gelişemez. Yıllar boyunca yalnızca teorik bilgiyle eğitilen bir birey, sahip olduğu bilgi miktarı ne kadar fazla olursa olsun, pratik deneyimi olan biri kadar başarılı olamayacaktır. Buna karşılık, sınırlı teorik bilgiye sahip ancak uygulama temelli öğrenme gerçekleştiren bir birey, dili daha etkili kullanabilir. Bu bağlamda, sadece teorik bilgiye dayalı bir öğretim yöntemi, öğrenenin dili hayata geçirme şansını ortadan kaldırmakta ve bu da öğrenme sürecinde ciddi zorluklara yol açmaktadır. Dil öğretiminde teori ve uygulama, birbirini tamamlayan unsurlardır. Bu nedenle her iki alana da dengeli biçimde önem verilmelidir. Dil öğretiminde hangi boyuta ne oranda ağırlık verileceği, öğrencinin ihtiyaçlarına ve seviyesine göre belirlenmeli; böylece teoriyle desteklenen uygulamalarla öğrenme pekiştirilmelidir.

Dil öğrenimini yalnızca ezberlemeye dayandıran bireyler ile öğrendiklerini sosyal ortamda veya hedef dili konuşan bireylerle etkileşim içinde uygulamaya çalışan bireyler arasında başarı düzeyleri bakımından önemli farklar gözlemlenir. Ezberlenen kelimeler pratiğe dökülemediği sürece kalıcı hâle gelmez ve anlamlı bir iletişim aracı olamaz. Buna karşın, daha az bilgiye sahip ancak öğrendiklerini kullanarak cümle kurmaya çalışan bireyler, dili daha etkili kullanabilir ve iletişimde daha başarılı olabilir. Sonuç olarak, dili ezberlemek için değil, kullanmak amacıyla öğrenmek esastır. Bilgilerin uygulamaya aktarılması, cümleler kurularak yaşama dâhil edilmesi, dilin kalıcılığını ve işlevselliğini artıracaktır. Bu sürecin daha etkili olabilmesi için kelime bilgisi de sürekli geliştirilmeli ve anlamlı bağlamlarda kullanılmalıdır.

4.7. İmkân Yetersizliği

Arapça öğreniminde karşılaşılan en temel zorluklardan biri, dil öğrenimi için gerekli fiziksel ve pedagojik imkânların yetersizliğidir. Dil öğretiminde etkili sonuçlar alınabilmesi için uygun sınıf ortamları, yeterli materyaller, teknolojik araçlar ve alanında yetkin öğreticiler gereklidir. Ancak birçok eğitim kurumunda bu tür imkânlar sınırlıdır. Özellikle kırsal bölgelerde ya da dilin yoğun olarak konuşulmadığı çevrelerde, öğrenciler uygulamalı dil eğitimi alma fırsatından mahrum kalmaktadır. Dil öğreniminde kullanılacak ses ve

görüntü materyalleri, etkileşimli dijital uygulamalar, konuşma pratikleri için uygun ortamlar ve güncel kaynaklara erişim, öğrenmenin kalitesini doğrudan etkileyen unsurlardır. Bu araçların eksikliği, öğrencinin dili duyarak, görerek ve deneyimleyerek öğrenmesini zorlaştırır. Ayrıca, dili öğreten kişinin de pedagojik formasyon eksikliği ya da yetersiz kaynaklarla çalışması, eğitimin niteliğini düşürür. Bir dili yalnızca gramer ve kelime ezberine indirgemek, o dili öğrenmek için yeterli değildir. Öğrencinin dili gerçek hayatta kullanabileceği fırsatlarla desteklenmesi gerekir. Bu da ancak yeterli imkânların sağlanmasıyla mümkündür. Dolayısıyla, Arapça öğretiminde başarıyı artırmak için sadece öğrenciye değil, eğitime ve eğitim ortamına yönelik de yatırımlar yapılmalı, fiziksel ve dijital kaynakların çeşitliliği artırılmalıdır.

5. Sonuç

Bu çalışma, Türkiye'deki İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretiminde karşılaşılan temel sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ele almıştır. Arapça, bu okullarda hem dini metinlerin anlaşılması hem de akademik hedefler açısından hayati öneme sahiptir. Ancak, öğrencilerin Arapça öğrenmede çeşitli zorluklar yaşadığı gözlemlenmektedir. Bu zorluklar, dilin yapısal güçlüğünün yanı sıra, eğitim ortamındaki yetersizlikler, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilememesi, öğrenci motivasyon eksikliği ve dersin işleniş biçiminde yaşanan sorunlardan kaynaklanmaktadır. Arapça, Türkiye'nin kültürel, coğrafi ve tarihi bağlamı göz önüne alındığında önemli bir yabancı dil konumundadır. Suriye'deki iç savaş nedeniyle yaşanan göç dalgası sonrası, Arapça İngilizceden sonra Türkiye'de en çok konuşulan yabancı dillerden biri haline gelmiştir. Arapça, İslam'ın kutsal metinlerinin dili olması ve Birleşmiş Milletler'in resmi dillerinden biri olması nedeniyle tarih boyunca İslam eğitiminde vazgeçilmez bir araç olmuştur. İmam Hatip Liselerinde Arapça eğitiminin kalitesi çoğu zaman öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yetersiz kalmakta, bu da öğrencilerin yükseköğretimde karşılaşacakları dini kaynakları anlamalarını zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin büyük oranda geleneksel yöntemlere bağlı kalması, dinleme, konuşma ve anlamaya dayalı etkinliklerin yetersizliği, dil öğrenimini yüzeysel bir noktada bırakmaktadır. Ayrıca, ders saatlerinin sınırlı olması, materyal eksiklikleri, teknolojiye yeterince faydalanılamaması ve öğrencilerin Arapçayı günlük hayatta kullanamaması öğrenme sürecini daha da zorlaştırmaktadır.

Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekilde sıralanabilir:

Öğrenci Algı ve Ön Yargılarının Kırılması: Öğrenmeye başlamadan önce öğrencilerin Arapçaya karşı oluşan “zor bir dil” algısının ve ön yargılarının farkına varılması ve bunların dönüştürülmesi gerekmektedir. Temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerine dayalı bir eğitim süreciyle öğrencilerin başarıyı deneyimlemesi sağlanmalıdır.

Öğrenme Amaçlarının Belirlenmesi ve Koşullanmaların Giderilmesi: Öğrencilere Arapçayı hangi amaçla öğrenecekleri ve bu bilginin onlara hangi alanlarda katkı sağlayacağı önceden netleştirilmelidir. Etkili bir öğretim süreci, neyin, nasıl ve neden öğrenileceğini açıklamalı, böylece öğrenci bilinçli ve motive bir şekilde sürece katılmalıdır.

İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi: Öğrenilen bilgilerin iletişim pratiğine dökülmesi için yeterince alıştırma yapılmalıdır. Öğrenciler sadece kelime ve dil bilgisi öğrenmekle kalmayıp, bu bilgileri gerçek iletişim ortamlarında kullanmayı da öğrenmelidir. Arapçayı kullanabilecekleri sosyal ortamlar ve iletişim fırsatları yaratılmalıdır.

Öğrenci Motivasyonunun Artırılması: Motivasyon, dil öğreniminde başarıyı doğrudan etkileyen içsel bir güçtür. Öğrencinin öğrenmeye istekli olması, öğrenileceğine inanması ve sürece içsel bir hedefle yaklaşması motivasyonu artıracaktır. Öğrenme sürecinde hata yapma korkusunu aşmalarına yardımcı olunmalı ve geçmiş başarısız deneyimlerin olumsuz etkileri giderilmelidir.

Öğretmen Niteliği ve Yeterliliklerinin Geliştirilmesi: Arapça öğretmenlerinin öğretim yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olması ve bu yöntemleri öğrencilerin düzeyine ve öğrenme stillerine uygun şekilde kullanabilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin pedagojik formasyonları güncellenmeli ve sürekli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmelidir.

Teoriden Pratiğe Geçişin Sağlanması: Arapça öğretiminde ağırlıklı olarak teorik yöntemlere başvurulması yerine, uygulamalı dil eğitimine ağırlık verilmelidir. Teori ve uygulama dengeli bir biçimde ele alınmalı, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta ve sosyal ortamlarda kullanma fırsatları yaratılmalıdır.

İmkân ve Materyal Yetersizliğinin Giderilmesi: Dil öğrenimi için uygun sınıf ortamları, yeterli materyaller, teknolojik araçlar ve güncel kaynaklara erişim sağlanmalıdır. Ses ve görüntü materyalleri, etkileşimli dijital uygulamalar ve konuşma pratikleri için uygun ortamlar artırılmalıdır.

Bu çözüm önerilerinin hayata geçirilmesiyle, İmam Hatip Liselerinde verilen Arapça eğitiminin niteliği artırılabilecek, öğrencilerin dil becerileri daha etkin bir şekilde geliştirilecek ve Arapçanın hem dini metinlerin anlaşılması hem de modern iletişimde daha etkili kullanılabilmesi sağlanması mümkün olabilir.

Kaynakça

- Akgün, A. (2019). *İslam'da bilgi ve bilim*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Akın, A. (2016). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının lise 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi*. Aydın.
- Aydoğdu, Ş. (2001). Çağdaş eğitimde etkileşim kavramı ve yabancı dil öğretiminde etkileşim biçimleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 23–36.
- Başar, H. (2003). Ön yargısız ve ezbersiz eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 214–235.
- Çalışkan, M. (2019). *Küreselleşme ve çokdillilik: Arapçanın Türkiye'deki önemi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetindağ, A. (2008). İslam edebiyatında nesir ve mensur edebiyatın temsilcileri. *Ü Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 44(2), 92–97.
- Çiftçınar, B. (2011). Yabancı dil öğreniminde motivasyon. *Kültür Evreni*, (9), 174–175.
- Demir, F. (2017). Arapça öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 75–83.
- Demir, R. (2002). *İslam medeniyetinde astronomi*. İstanbul: TDV Yayınları.
- Demirbag, B., Unisen, A., & Yesilyurt, A. (2016). Training of critical thinking skills in teacher candidates and placebo effect: A quasi experimental study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 375-392 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.21>
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil: Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce, Almanca, Latince, İtalyanca dillerinin öğretimi ve Türkçenin bu diller karşısındaki durumu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DİK (Dış İlişkiler Koordinatörlüğü). (2020). *Türkiye'nin Orta Doğu'ya yönelik eğitim ve yatırım politikaları raporu*. Ankara: TİKA Yayınları.
- Duman, M. (2012). Türkiye-Arap ülkeleri ekonomik ilişkileri. *Ortadoğu Analiz*, 4(42), 28–32.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2002). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1160–1161.
- İhsanoğlu, E. (1996). *Batı'ya bilgi köprüsü: Arapçadan Latinceye tercümeler*. İstanbul: IRCICA.
- Karakuş, S. (2021). *Ortadoğu çalışmalarında kaynak diline hakimiyetin önemi*. İstanbul: İLEM Yayınları.
- Kaya, M. (1990). *İslam felsefesi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaya, M. (2019). *Türkiye'de İmam Hatip okullarının tarihçesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Kırman, M. (2014). İbnü'l-Heysem ve görme kuramı. *Diyanet İlmî Dergi*, 50(1), 49–55.
- Özdemir, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin bir yabancı dil olarak Arapçaya ilişkin metaforik algıları. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (38).

- Özdural, A. (1996). İslam dünyasında matematik: El-Hârizmî ve cebirin doğuşu. *Bilim ve Teknik*, (347), 46–50.
- Özsunar, A. (2018). *Arapça öğretimine yeni yaklaşımlar ve görsel materyallerin kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, A. (2022). *Hizmet sektöründe Arapça'nın ekonomik katkısı*. İstanbul: Turizm Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Suçin, M. H. (2006). Türkçe ve Arapça ikilemelerde sözcük dizilişi ve ses benzeşmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 10(28), 281–294.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115–139.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2024). *Turizm istatistikleri raporu 2024*. Ankara: Yazar.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *İmam Hatip Liseleri Genel Müdürlüğü faaliyet raporu*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Ortaöğretim Arapça dersi öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Yeni Maarif Modeli rehberi: İmam Hatip liselerinde yabancı dil eğitimi*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Temel, A. V. (2015). Türkiye’de Arapça öğretiminde uygulanan metotlar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 166–174.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2023). *Orta Doğu ile diplomatik ilişkiler ve dil gerekliliği raporu*. Ankara: Dış Politika Araştırmaları Merkezi.
- Uçar, A. (2023). *Türkiye'nin Ortadoğu politikası ve dilin rolü*. Ankara: SETA Yayınları.
- Uçar, R., & Türkmen, S. (2015). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına olan etkisi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(3), 93–116.
- Usta, İ. (2012). Türkiye’de Arapça öğreniminin zorlukları ve çözüm yolları. *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 4(15), 128–135.
- Yeşilyurt, A. (2017). “Arapça Konuşma Becerisi Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi / Development of Self-Efficacy Perception Scale Related to Arabic Speaking Skills”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/6, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11596), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11596>, p. 881-902.
- Yıldırım, C. (2006). İbn Sînâ'nın tıp ilmi ve etkileri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (26), 182–186.
- Yılmaz, F., & Arslan, S. B. (2014). ÇOMÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 1181–1196.
- Yılmaz, İ. (2008). Tarihi ve edebî açıdan Türk-Arap ilişkileri. *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7(27), 101–114.

İbn Cinni Açısından Tekrar Üslubunun İhtimâliyet Bağlamında Değerlendirilmesi

An Evaluation of the Repetition Style from Ibn Jinni's Perspective in the Context of Probability

Nurcan ORHAN

*Batman Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı A.B.D.
Batman University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Arabic Language and Rhetoric.*

Batman / Türkiye

amira248248@gmail.com

ORCID: 0009-0003-4526-5483

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 21.09.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 20.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 347-361

Atıf / Cite as

ORHAN, N. (2025). İbn Cinni Açısından Tekrar Üslubunun İhtimâliyet Bağlamında Değerlendirilmesi. *Lisânî İlimler Dergisi*, 3(2), 347-361.

Doi: 10.5281/zenodo.18032845

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, Lisânî 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 dilinin klasik dil bilimi ve belâgat geleneğinin önemli isimlerinden İbn Cinnî'nin dil anlayışı çerçevesinde tekrar üslubu ve ihtimâliyet kavramlarını işlemiştir. İbn Cinnî, eserlerinde dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda insan düşüncesinin ve toplumsal etkileşimin çok katmanlı bir yansıması olduğunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda tekrar üslubu, sadece bir ifadenin yinelenmesinden ibaret olmayıp, anlamın derinleşmesi, güçlenmesi ve farklı açılardan kullanılabilir hâle gelmesi için bir araç olarak değerlendirilir.

Makale, öncelikle Arapçada tekrar üslubunun genel yapısını ve işlevlerini tanıtarak, klasik dilcilerin bu konuda ortaya koydukları görüşleri ele almıştır. İbn Cinnî'nin özellikle ihtimâliyet anlayışı, bir lafzın farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanabileceğini göstererek, tekrarın okuyucuda yeni düşünsel bağlantılar kurmasını sağlayan önemli bir yöntem olduğunu ortaya çıkarır. Bu yaklaşım hem dilin mantıksal yapısını hem de edebî anlatımını geliştirmektedir.

Çalışmada ayrıca Kur'an-ı Kerim'deki tekrar örneklerine de yer verilerek, dini metinlerde tekrarın hem estetik hem de öğretici boyutu incelenmektedir. İbn Cinnî'nin görüşleri, tekrar üslubunun sadece edebî bir süsleme değil, aynı zamanda düşünsel ve anlamı derinleştiren bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle makale, klasik Arap dili ve edebiyatı araştırmalarına katkı sunmayı, okuyucunun tekrarın işlevini hem dilsel hem de edebî açıdan kavramasını amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arap dili, Kur'an-ı Kerim, edebî anlatım, tekrar üslubu, İbn Cinnî, ihtimâliyet.

Abstract: This article examines the concept of rhetorical repetition and probability (ihtimâliyya) within the framework of Ibn Jinnî's understanding of language, one of the prominent figures in classical Arabic linguistics and rhetoric. Ibn Jinnî argued in his works that language is not merely a tool for communication but also a multi-layered reflection of human thought, emotions, and social interaction. In this context, rhetorical repetition is not limited to the mere reiteration of an expression but serves as a means to deepen, strengthen, and render meaning usable from different perspectives.

The article first introduces the general structure and functions of repetition in Arabic, discussing the views of classical linguists on this subject. Ibn Jinnî's approach to probability demonstrates that a single expression can acquire different meanings in varying contexts, making repetition an important method that enables the reader to establish new cognitive connections. This approach enriches both the logical structure of language and its literary expression.

Additionally, the study examines examples of repetition in the Qur'an, exploring its aesthetic and instructive dimensions in religious texts. Ibn Jinnî's insights reveal that rhetorical repetition is not merely a literary embellishment but also a method that deepens thought and meaning. In this respect, the article aims to contribute to research in classical Arabic language and literature while helping readers understand the function of repetition from both linguistic and literary perspectives.

Keywords: Arabic language, Qur'an, rhetorical repetition, literary expression, Ibn Jinnî, probability (ihtimâliyya).

GİRİŞ

Bireyin ve toplumun temelini oluşturan dil; bilgi, düşünce ve duyguların aktarılmasını sağlayan, toplumun kimliği niteliğindeki kültür ve değerleri kuşaktan kuşağa taşıırken düşüncelerin oluşması ve gelişmesini mümkün kılan bir iletişim aracıdır. Dili oluşturan kavramlar veya ifadeler aynı olsa da kullanıldığı bağlama göre açığa vurulmak istenen ya da verilmek istenen mesaj farklılık gösterebilmektedir. İbn Cinnî, kıraat, belâgat, tefsir ve dil felsefesi alanında yaptığı çalışmalarla dili sadece kaideler açısından değil; yapı, anlam ve zihindeki işleyişi bakımından da kayda değer önemli görüşler ortaya koymuştur. Arap dilinin teorik ve felsefi temellerini incelediği el-Hasâis eserinde dilin anlam yapısını, felsefi temellerini ve ihtimaliyetle delalet arasındaki ilişkisi üzerinde durmuştur. Lafız ve anlam arasındaki ilişkiyi kuramsal düzeyde, dilsel düşüncenin mantığını işlemiştir. Onun belagatta kazandırdığı en önemli kavram lafzın delalet ettiği birden çok anlam taşıyabilmesinin ifade edildiği ihtimaliyet kavramı olmuştur. İhtimaliyet, sözlükteki anlam karşılığıyla sınırlı kalmayıp niyet, bağlam ve kullanıma göre birçok anlamı ihtiva edebilmesidir. Yani anlatılmak istenen düşünce gramer yapısıyla farklı birçok yoruma açık olması, kıraat farklılıklarının mana katmanları oluşturmaları lafız ve anlam arasında her zaman bire bir anlam karşılığının olmaması ihtimaliyetin özelliklerindendir. Dil ihtimaliyetle tek bir anlamı sunmakla kalmayıp ihtimaliyet çerçevesinde anlamı genişletme alanı oluşturur. Dil hakkındaki görüşleri Klasik dili, dil felsefesine taşıyan özgün bakış açısıdır. İbn Cinni tekrar üslubunu aynı lafzın yinelenmesi değil anlam üretiminin aktifleştirilmesi şeklinde değerlendirir. Tekrarın farklı bağlamlarda yeni anlamlar ifade etmesi ihtimaliyet ilkesiyle anlatımı zenginleştiren bir yöntem haline gelir. Bu Arapçanın derinliğinin ve zenginliğinin temel unsurlarından olmakla birlikte çok anlamlılığa imkân tanıyan bir sistemdir. İbn Cinni Kur'an-ı Kerimde de tekrarların farklı anlam ihtimallerini doğurması kuranı kerimin icazî oluşunun delili şeklinde değerlendirmektedir. Kur'an-ı Kerimdeki bu hikmetli tekrarlar ihtimaliyet kavramının bir yansımasıdır.

İBN CİNNİ

Neseb itibarıyla Arap olmayan İbn Cinnî,(Yavuz, 2015, s. 245) (960, Bağdat – 1010, Kahire) Abbasiler döneminde yaşamış büyük bir Arap dili ve nahiv âlimidir. İbn Cinnî, daha çok babasının bu adına nispetle meşhur olmakla birlikte nahiv ilmindeki geniş bilgisi sebebiyle Nahvî, doğduğu yere nispetle Mevsîfî, lügat ilmindeki yüksek mevkiinden dolayı Lugavî, babasının hizmetinde bulunduğu aileye izâfetle Ezdî nisbeleriyle de anılmıştır. Künyesi olan Ebü'l-Feth'i ise dil ve edebiyat ilimlerine vukufu ve bunlarla ilgili problemleri çözmedeki (feth) mahareti sebebiyle almış olmalıdır. (TDV, t.y.; Yavuz)

İbn Cinnî, daha sonraki dönemlerde sistemli bir hale getirilen nahiv usulü ilminin temel ilkelerini koyan ve bilimsel anlamda bu hususa eğilen ilk nahiv usülcüsüdür. (Yavuz, 1998, s.255) Gramerde ve sarf ilimlerinde önemli çalışmalar yapmış bu alanlarda derinleşerek özellikle teorik analizleriyle öne çıkmıştır. Bu alanlarda iki önemli eser telif etmiştir. “İbn Cinnî’nin sarf ve nahve dair eserleri, Arapçanın felsefesini ortaya koymaktadır. Yine onun eserleri Arap gramerinin mahiyetini anlamak hususunda eski kaynaklar arasında en faydalı olanlarıdır. Bu yönüyle onun eserleri adeta birer hazine gibidir.” (Talaş, 1956, s.615)

El-Hasâis, onun en önemli eseri olup **Sırfu’l-Kelâm** adlı eseri ise farklı diller üzerine yaptığı karşılaştırmalı analizleri içermektedir. İbn Cinnî, dili yalnızca kaideler bütünü olarak değil; kullanım, anlam ve mantık açısından da değerlendirmiştir. Dil kaidelerin tespit edilmesinde rol oynayan kıyas, illet ve delil gibi unsurları ve bunların arkasındaki felsefî ve mantıkî faktörlerin neler olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. (Yavuz, 1998, s.249-250) Dilin vaz’î mi yoksa yaratılmış mı olduğu yönünde sorulara cevap arayarak dil felsefesinin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Ses bilimine (fonetik) alanda harflerin mahreçlerini, özelliklerini ve etkilerini açıklamış; ses temelli tahliller yapan ilk âlimlerden olmuştur. Arapçanın teorik ve yapısal özelliklerini ele aldığı başyapıt niteliğindeki *el-Hasâis* adlı eseriyle Arap dili çalışmalarında bir çığır açmıştır. İbn Cinnî, i’rabın takdiri, anlam açıklaması, istiğnâ (kelimelerin birbirlerinin anlamsal fonksiyonlarını üstlenmesi), hazif, ziyade, arizi durumlarda gramatik hiyerarşinin dışına çıkma, takdim-te’hîr ve cümle-i mu’tariza (ara cümle) konularını ele alır. En sonunda ise, anlamla direk bağlantısı olan, hakikat-mecâz, anlamın alışılmışın dışında bir lafızla ifadesi, fiilin yapısıyla eyleme; kipiyle zamana içerdiği isnad anlamıyla da faile delalet etmesi gibi konuları inceler. (Hassân, 2019, s.580)

Eserinde, gramerin yalnızca lafızdan ibaret olmadığını, derin anlamlar taşıyan bir sistem olduğunu savunmuştur. Ayrıca sarf ve nahiv konusunda önceki dilciler tarafından ortaya konulan kuralları temellendirmiş ve bu ilimlerin gelişmesine katkıda bulunmuştur. İbn Cinnî, dili sadece kurallar açısından değil; ses, anlam ve mantık yönleriyle de incelemiştir. Söz sanatı ve ifade metodundaki başarısını ise Arap dil ilimleri arasında ilk sıralarda yer alan iştikâk ilmi ve lafız–anlam ilişkisini ortaya koyarak göstermiştir. (Mankûr, 2001, s. 206) Çalışmaları hem klasik ve modern dil bilimine kaynak teşkil etmekle birlikte iştikak ve nahiv alanında belirlediği ölçütler sonraki dil âlimleri için de yol gösterici olmuştur. İbn Cinnî’den sonra iştikâk, fıkhu’l-luga ve Arapça’nın felsefesine dair yazılanlar, onun eserlerinin birer kopyasından ibarettir. (Mez, 1957, cilt 1, s. 419)

Kisâi (ö. 189/805) gibi kendinden önceki dil âlimlerinden yararlanmışsa da İbn Cinnî, ilimde özellikle de hocası Ebû Alî el- Fârisî'nin metodunu takip etmiş, eserlerinde hocasından nakiller yapmayı ihmal etmemiş ve birçok ihtilâflı meselede hocasının görüşlerinden yana tercihini kullanmıştır. O, bazı konularda hocasının da kendisine sorular sorduğunu, görüşlerine değer verdiğini hatta kitaplarında kendisinin görüşlerine de yer verdiğini ifade etmiştir. (Mintaş & Alslah, 2023, s. 217)

Dil, insanın gereksinimlerini ve kültürünü aktarmada beşerin oluşturduğu sistemli sesler bütünüdür. Bu çerçevede dilin temelini seslere dayandığı kabul edilir. Bilindiği gibi sesbirimler tek başlarına bir anlamı yansıtmazlar; ancak anlam ayırt edici birer birimdirler. (Aksan, 2000, s. 78) Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. (Aksan, 2000, s. 55) Diller, insanların anlaşma ihtiyacı duymasıyla ortaya çıkmış; zamanla ihtiyaçlar ölçüsünde gelişim göstermiştir. **İbn Cinnî'ye göre dil, insan ve toplumun ortak ürünü olup her toplumun ihtiyaçlarını ifade ettiği tüm kelimelerdir.** (İbn Cinnî, 1955, cilt 1, s. 33) Her bir dilin kendine özgü kuralları vardır. Kendi içinde belirli bir sisteme sahip olan diller, anlam üretmeye ve iletimin sağlanmasına uygun şekilde biçimlendirilmiştir. İnsan kendisine verilen dil yetisi sayesinde gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini; kısaca zihninde oluşan kavramları iletebilmek için sese dayalı lafızlar vaz 'etmiş; bir diğer ifadeyle kavramları adlandırmıştır. Bu adlandırma sürecinde, birbirini çağrıştıran lafız ve kavram arasındaki ilişki, Arap dili çalışmalarında delâlet terimiyle ifade edilmiştir. (Daşkıran, 2021, s. 724) Farklı dillerdeki ifade veya yapıların benzerlik göstermesinin sebebi ise insan beyninin aynı şekilde işleyişi sebebiyledir.

İbn Cinnî, içinde bulunduğu toplum dili olan Arapçayı farklı açılardan ele almıştır. Ona göre Arap dili, yalnızca iletişim amacıyla kullanılan bir dil değildir; mantık, felsefe ve anlam bakımından incelenmesi gereken, zenginliği ve inceliğiyle eşsiz bir ilimdir. Dilin tevkîfî mi yoksa ıstılâhî mi olduğu meselesini değerlendiren İbn Cinnî, "Ve Âdem'e bütün isimleri öğretti" (Bakara 2/31) ayetini delil göstererek dilin Allah tarafından öğretilmiş olmasının daha kuvvetli bir ihtimal olduğunu savunur. (İbn Cinnî, 1952, s. 33–36) Sistemli ve böylesine zengin bir dil olan Arapça dilinin ilkeleri ise belli kısmı toplum açısından belli bir kısmı da vahiyle belirlenmiştir.

Arap dilini birçok yönüyle değerlendirmiş; Arapçanın kurallarının veya düşüncelerin ifade edilme şekli insanın fitratına uygun olduğunu savunmuştur. Arapçayı diğer dillerden üstün görür çünkü irabı ve lafızla mana arasındaki uyumla anlamdaki inceliğin ifade etme gücünün en üst seviye de olduğu görüşündedir. (İbn Cinnî, 1993, s. 25–28) Arapçadaki kuralların hiçbirinin gelişigüzel konulmadığını, her birinin belirli bir hikmet üzerine bina

edildiğini ve bu kuralların akıl ile mâna ışığında değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dile icma olgusunu kazandırmış ve dilde kıyas yapılması gerektiğini düşünür. Yani aktarılan ifadeye olduğu haliyle bağlı kalmak yerine dilin kuralları doğrultusunda mantığını kavrayarak çözülmesi gerekir. (İbn Cinnî, 1955, s. 40)

Ona göre Arapçada harf dizilişleri anlamla ilişkilidir. Aynı kökten türeyen kelimeleri anlam bakımından derinlemesine işlemiştir. Anlamca birbirine yakın kelimelerin tek bir kavramsal yapı da birleştiği görüşünü ileri sürmüştür. Sarf ilminin kurucusu olan İbn Cinnî, Arapçanın üretken dil yapısını değerlendirirken şecaatu'l-arab ifadesini kullanır. (Dayf, 1968, s. 268) O Arapça da kelimelerin türetilme şeklini incelemiştir. Buna verdiği birçok örnekler arasından mesela ج-ب-ر kökü ve bunun diğer türemiş şekillerinin tamamındaki temel anlam, “güç ve şiddet”tir. (Yavuz, 1998, s. 256–257) Onun bulduğu kökler veya kelimelerin kökensel temeline göre gruplandırılması diğer dilciler tarafından da kabul edilmiş ve bu bilgilerden geniş ölçüde istifade edilmiştir.

Özetle, ilahî kökenli olma ihtimali daha güçlü olan Arapçanın ses ve anlam uyumu taşıyan, kıyas ve i'rabla ince anlamları da ifade edebilen, üretken ve gelişen üstün bir dil niteliği taşıdığı görüşündedir. İbn Cinnî, Arapçanın Kur'an-ı Kerim'in nazil olduğu dil olması için en uygun dil olduğunu savunmuştur. Ona göre sistemli, mantıklı ve sonsuz anlam derinliğine sahip olan Arapça, üstün bir dildir; bu üstünlüğün nedenlerinden biri de vahyin bu dilde inmiş olmasıdır.

İbn Cinnî'ye göre bir sözcük veya ifade, kullanıldığı bağlama göre farklı anlamlar taşıma potansiyeline sahiptir. Bu anlam çokluğu, dildeki zenginliği ve ifade gücünü artıran önemli bir unsurdur. Bu durumu “ihtimaliyet” kavramıyla açıklamıştır. İhtimaliyet bir kelimenin ya da yapının cümlede kullanıldığı duruma göre farklı anlamlara isabet etme ihtimalinin olmasıdır. Yani sözcüklerin anlamı sabit olmayıp bağlama göre değişkenlik göstermesidir. (İbn Cinnî, 1955, ss. 40–42) Bu durumun daha çok köklere türeyen ve zengin yapıli dillerde görüldüğünü savunur. Ona göre bu çok anlamlılık, dilin yapısında var olan anlam üretme kabiliyetinin bir göstergesidir. İhtimaliyet kavramı aynı zamanda dilin canlı ve yeni anlamlar türetebilen bir yapıya sahip olduğunun da delilidir. Kullanım amacı ve kullanım yeri değişikçe farklı anlamlar doğuran ifade yapısı, zamanla inşa edilen ve olgunlaşan bir süreç olarak değerlendirilir.

Her kelimenin taşıdığı farklı anlam katmanları vardır; kullanıldığı farklı bağlamlara göre bu katmanlar açığa çıkmaktadır. Lafız da karineye bağlı olarak şekil alır ve bu doğrultuda farklı anlamlar kazanır. Bir kelimenin kazanacağı yeni anlamların sınırı ise delâlet gücüyle ilişkilidir. Delâlet gücü yük-

sek olan bir kelimenin taşıyabileceği anlam kapasitesi de oldukça geniştir. Bir lafzın anlamına isabet etmek, yalnızca kelime bilgisiyle değil; kullanıldığı bağlam ve delâlet tarzıyla da doğrudan ilişkilidir. İbn Cinni ihtimaliyet kavramını lafzın delalet gücüyle ilişkilendirir.

Delâlet الدلالة, lügatte “bir şeyin başka bir şeye işaret etmesi” anlamına gelir. (Cürçânî, 2001, ss. 95–97) Sözlükte “yol gösterme, kılavuzluk etme” anlamına gelen delâlet kelimesi dil ve edebiyat, mantık, cedel, fıkıh usulü gibi ilimleri yakından ilgilendiren ve söz, davranış, yazı, hareket, durum gibi herhangi bir şeyin belli bir bilgi, anlam ve hükümle bağlantısını ifade etmek üzere müştereken kullanılan bir kavramdır. (Bolay, 1994, cilt 9, s. 119) De-lalette lafzı kavramı, kavram da lafzı çağrıştırmaktadır. (Şimşek, 2001, s. 81) Lafzın mâna üretme potansiyelinin; gerçek, mecaz ve söz sanatları bağlamında zâhiren, kapalı ya da imâî şekilde delâlet etmesiyle ilgili olduğunu savunur. Aynı durum harfler için de geçerlidir. Harflerin dizilme şekli, kök yapısı ve aynı kökten türeyen sözcüklerdeki farklılık delalet başlığı altında değerlendirilen bu anlam çokluğu, dilin mâna üretme kapasitesini artıran ve dilde esnekliği sağlayan bir unsurdur.

Sarf ilminde aynı kökten türeyen sözcükler, farklı kalıplarda kullanıldığında yeni anlamlar taşıya bilir. Bu durum, sentaks (kelime bilimi) açısından anlam alanını genişletir. İhtimaliyet kavramı sarf alanında da önemli bir yere sahiptir. “Sarf delâleti”, Arapçada kelime kalıplarının sözcüğe kattığı anlamları ifade eder. Her birinin bir anlamı olan kelime kalıplarından, istenen anlamla kıyaslayarak dilde yeni kelimeler türetilir. (Hassân, 1973, s. 154) Nahivde de kelimelerin irabı farklı manalarda yorumlanabilir. Özellikle de kelimenin cümledeki konumu fail-meful, mudaf-mudafun ileyh, hall-meful gibi bulunduğu duruma göre farklı manalara işaret eder. Buda ihtimaliyeti doğurur. (İbn Cinnî, 1993, s. 27–30)

İletişimin gerçekleşmesinde ses, sarf ve nahiv olgularının birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayan İbn Cinni, lafzın anlamından hareketle cümle öğeleri arasındaki irtibatı açıklarken ed-delaletü'l-maneviyye (anlam karinesi) tabirini kullanır. (es-Sa'ran, ts., s. 11) İbn Cinnî'nin işaret ettiği nahiv delaleti kavramı, bu bağlamda diğer dilcilerin kullandığı karineye gösteren râbıt, delil, imâre, gibi terimlere karşılık gelir. (Daşkiran, 2021, s. 726) Cümleyi izah ederken “ister isim ister fiil olsun sözcükler tek başına bir anlam ifade etmez. Birlikte kullanımıyla anlamlı söz meydana gelir” ifadesinde geçen karineyi rabt (bağlantı) anlamında kullanmıştır. (el-Müberred, ts., cilt 4, s. 126) Kelime belirli bir dereceye kadar kapalı bir anlam taşır. Ancak anlam, kelimenin kullanımın göz önünde bulundurmak suretiyle ortaya çıkar. (Daşkiran, 2021, s. 732) Lafızla ilgili her türlü tasarrufun arka planında anlam olgusu bulunmaktadır. (İbn Cinnî, 1955, cilt 1, s. 155)

Kıraat farklılıklarında ise Arap dilin tabii özelliği göz önünde bulundurularak ihtimaliyet ilkesi çerçevesinde değerlendirdiğinde taşıyacağı anlamlardan birinin seçilmesini dilsel bir tercih olduğunu savunur. Bu durum kuranı kerim gibi kutsal kitaplarda anlam çoğaltımını ve delaletinin gücünü artırır. İhtimaliyetle kıraat ilmi açısından aynı lafızların farklı kıraatlerle birden çok anlamsal, gramatik ve fonetik biçimde okunabilmesinin anlamlı ve caiz olduğunu savunur. Bu esneklik kuranın belâgatı ve mana derinliğinin zenginliği- dir. (İbn Cinnî, 1955, cilt 2, s. 148–150)

Fâtiha ve Tâhâ sûrelerinde olduğu gibi وَإِنْ تَجْهَر بِالْقَوْلِ فَإِنَّهُ يَعْلَمُ السِّرَّ وَمَا لِكَ يَوْمَ الدِّينِ kıraatlerinde tercih serbestliğinin bulunması, tefsir ilmine de yansı- mıştır. Müfessirler, farklı yorumlarda bulunmanın yanı sıra anlam katman- larını açığa çıkarmaya çalışmışlardır. Lafızların farklı i'rab ihtimalleriyle gra- mer yapısının değişebilmesi, müfessirlerin aynı ayet için birden fazla anlam önerebilmesine imkân tanımıştır. Her bir ihtimal, Kur'an'ın mânevî ve lafzî mucizesine işaret etmektedir. Kıraatle mânâ yelpazesi genişler; tefsirle de tüm ihtimaller tutarlı ve anlamlı yorumlara dönüşür.

Belâgat, ifadenin etkileyici, yerinde ve anlam bakımından güçlü olma- sını hedefleyen Arap dilinin estetik yönüdür. İhtimaliyet kavramını belâgat açısından değerlendirecek olursak; belâgat, me'ânî ve beyân olmak üzere iki temel ilkedен oluştuğu görülür. Me'ânî, söylenen ifadenin muhatap tara- fından ne kadarının alınabildiği veya ifadenin mânâ aralığı şeklinde tanımlanabilir. Beyân ise teşbih, mecaz ve kinaye gibi söz sanatlarıyla verilen mesajın anlamının çoğaltılması yönüyle ihtimaliyet ilkesiyle ilişkilendirilebilir. Anlatılmak istenen, okuyucunun yorumuna bırakılır.

İhtimaliyet, anlatımın belâgatını güçlendiren unsurlardan biridir. Çünkü aynı ifadenin farklı şekillerde kullanılabilmesi, sözün çok yönlülüğünü ortaya çıkarır. Sözün yüzeysel anlamı dışında başka birçok anlam taşıması, sözün çok yönlü ve derinlikli anlam kazanmasını sağlar. Manalar ihtimaliyet ilke- sinin harekete geçirilmesiyle ortaya çıkar. Belâgatta hedeflenen “az sözle çok şey anlatma” ilkesine uygun olarak, lafzın doğru seçilmesi ve anlam derinliğinin sağlanması, belâgatın temel anlatım yöntemlerindendir. Bunun- la birlikte Süyûtî, tekrar olgusunu belâgatın güzellikleriyle ilişkilendirmiştir; çünkü o, tekrarın üslûpla ilgili olduğuna işaret eder. Bu yaklaşımını “el-İtkân” adlı eserinde şu sözlerle dile getirir. (Bârimî & Zekkar, 2015, s. 7) “Tekrar, teyit etmekten daha etkilidir ve belâgatın güzelliklerinden biridir. (es-Süyûtî, 1988, cilt 3, s. 199) Sonuç olarak ihtimaliyet belagatin ilkelerinden olan mana derinliği, zenginliği ve etkileyicilik unsurlarını destekler niteliktedir. Çünkü hem anlam hem estetik yönden anlam katmanlarını arttıran bir unsurdur.

Dil felsefesi dilin anlam üretebilme, düşünceyi ifade edebilme ve gerçek- liği yansıtırma şeklini inceler. Dil felsefesinde önemli sorulardan biri olan laf-

zın anlamının sabit mi göreceli mi olduğu sorusuna ihtimaliyet anlamın çok yönlü ve farklı yorumlara açık olduğu yaklaşımını destekler. Anlamın sabit değil aksine bağlam ve yorum doğrultusunda sürekli inşa edilen dinamik yapıda olduğu görüşünü savunur. Her dilsel yapının işaret ettiği bir anlam vardır. Fakat bu bağlamına, kullanımına göre değişir bu da yorum alanının genişlemesini sağlar. Yorum esnekliği veya anlam derinliğiyle dil felsefesini destekleyen bir yapıdadır. Dil felsefesi dilde anlam çoğulluğu, yoruma açıklığı, bağlamsallığı ve sınırsız anlam kapasitesini savunan ihtimaliyet yaklaşımıyla örtüşmektedir. (İbn Cinnî, 1955, cilt 2, s. 148)

İbn Cinni'ye göre tekrar üslubu

Tekrar, sözlü anlatımda bir kelimenin bağlama göre anlam genişliği kazanmasını sağlayan, mana potansiyelini ortaya çıkaran ve çeşitli hikmetler içeren bir belâgat sanatıdır. Bu tekrar, sıradan bir yineleme olmayıp ifadeyi derinleştiren, yeni anlam katmanları oluşturan ve dikkat çekici bir üslupla gerçekleştirilen bir anlatım yöntemidir. İbn Cinnî tekrar üslubunun amaçlarını takid, tezyin, tefhim ve tenbih gibi ve en önemlisi lafızda anlam ihtimallerini ortaya çıkarması olduğunu savunur. (İbn Cinnî, 1955, cilt 2, ss. 157–160) Amaçlı bir şekilde yapılan tekrar, bağlama göre farklı anlam katmanlarına işaret eder. Tekrar sayesinde yinelenen lafzın delâlet gücü artar. Sözün güzelliğini ve belâgat değerini yükselten bu tekrar üslubu, aynı zamanda ifadeye derin anlamlar kazandıran ihtimaliyet ilkesinin bir yansıması olarak değerlendirilir.

Tekrar, Arapların bilinen üslup sanatlarından biridir ve dilin belâgat özellikleri arasında önemli bir yer tutar. (Menkel, 2011, s. 9) Arap dilinin yapısıyla uyumlu olan tekrar, belâgat açısından da anlamı çoğaltan ve pekiştirici etkisi bulunan bir anlatım biçimidir. Tekrar, yalnızca lafzın yinelenmesi değil; bir düşünceyi öğretmek, zihinde yerleştirmek veya mesajı kuvvetlendirmek amacıyla kullanılan, söze canlılık ve etki kazandıran bir unsurdur. Arap belâgatında taaccüb, teşvik, tehdit, vurgu ve merhamet gibi duyguları ifade etmek için başvuru olan bu üslup, bağlama göre değişerek anlam çeşitliliği meydana getirir. Bu yönüyle tekrar, Arap dilinde bir eksiklik değil, aksine dilin anlatım gücünü artıran önemli bir belâgat aracıdır. Hitabette ve şiirde sözün etkisini artırmak, dikkat çekmek ve anlatımı güçlendirmek için tekrar sanatının sıkça kullanılması da bunun en açık göstergesidir. Özellikle sözlü dil ve kültürde yaşayan toplumlarda bilgilerin ezberlenmesini kolaylaştırıcı tekrarların kullanılması olağan bir durumdur. (Gezer, 2015, s. 75)

İbn Cinnî de tekrar üslubunu Arapçanın bir kusuru olarak değil; bilakis dili zenginleştiren, onu etkileyici ve dinamik bir ifade gücüne ulaştıran güçlü anlatım yöntemlerinden biri olarak değerlendirir. Ona göre tekrar, anlamı genişleten, pekiştiren ve bağlama göre yeni anlam katmanları oluşturan bir

belâgat sanatıdır. Bu sebeple tekrar, Arapçanın üstün ifade kabiliyetinin ve Kur'an dilindeki i'câzın önemli göstergelerinden biridir. (İbn Cinnî, 1955, cilt 2, s. 157–160)

İbn Cinnî'nin dil anlayışı, Arap dilinin yapısında bulunan doğal anlam zenginliğinin, tekrar üslubu aracılığıyla ortaya çıkarılması esasına dayanır. Ona göre dil, kelimelerin her zaman sabit bir anlamla aktarılmasından ibaret değildir; aksine ses, yapı ve bağlam gibi unsurların etkisiyle yeni anlamlar üreten dinamik bir sistemdir. Tekrar edilen her lafız, içinde yer aldığı bağlamın değişmesiyle farklı bir anlam katmanı kazanır ve bu durum sözün hem zihinsel hem de duygusal etkisini artırır. Bu bağlamda mânâ, kelimenin sadece sözlük anlamında değil, konumlandığı yerdeki görevinde gizlidir. (Cürcânî, 2004, s. 112) Tekrarlarla anlam katmanlarının açığa çıkarılması, çeşitlenmesi ve derinleştirilmesi gibi amaçlar sağlanır. Her bir lafzın kendine özgü bir kullanımı inceliği vardır, onları birlikte zikretmek, dilin sırlarını açığa çıkarır. (es-Şa'îbî, 1998, s. 115)

Kur'an, tekrar üslubuna önem vermiş ve bunu eğitsel bir yöntem olarak kullanmıştır. Bu tekrarların amaçlarından biri, unutma özelliğine sahip olan insanın dikkatini sürekli olarak istenen konulara yönleltmek; diğeri ise bilgilerin insan zihnine tedricî biçimde yerleşmesini sağlamaktır. Bir sûrede bir kelimenin veya âyetin tekrarlanması, muhatabın söz konusu konuya yoğunlaşmasını temin eder. Ayrıca tekrarın oluşturduğu işitsel ahenk, muhatabın metne olan ilgisini artırır ve mesajın etkisini güçlendirir. (Doğan, 2017, s. 268)

İbn Cinni Kur'an-ı Kerimde sıkça başvurulan tekrar üslubu onun mucizevi yönünün delili olarak değerlenir. (El-Cürcânî, 1992, s. 95–98) Hepsi basit bir yineleme olmayıp anlamı pekiştirme, güçlendirme ve anlamı çeşitlendirme gibi birbirinden farklı hikmetleri vardır. (Es-Süyûfî, 1974, cilt 2, ss. 185–187) Tekrarlar vurgu yapma ve anlam katmanlarını çoğaltma gibi amaçlarla kullanılırken bazı yerlerde de öğretici ve düşündürücü gibi fonksiyonları üstlenmiştir. Kur'an'daki tekrarlar, lafzın değil maksadın te'kididir. Her tekrar, zahirde aynı görünse de bağlam itibarıyla farklı mânâ ve maksatlar taşır. (Ez-Zemahşerî, 2009, s. 241)

Bu duruma örnek olarak Rahmân Sûresi 13. âyette yer alan **فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ** ifadesinin tekrar edilmesi, Allah'ın nimetlerinin büyüklüğüne dikkat çekmek ve bu nimetlere karşı şükürün gerekliliğini insanın kalbine ve zihnine yerleştirmek içindir. Mürselât Sûresi 15. âyette tekrarlanan **وَيْلٌ لِّلْمُكَذِّبِينَ** ifadesi ise tehdidin ciddiyetini idrak ettirmek ve inkârın sonuçlarını muhatabın ruhunda daha güçlü bir şekilde hissettirmek amacıyla defalarca yinelenmiştir. İbn Cinni'nin bu konuya yaklaşımı Cahız'ın "Bazı sözler tekrar edildikçe daha güzelleşir" görüşüyle örtüşmektedir. (Câhiz, 1948, s. 75)

Tekrarlar, ihtimaliyet kavramıyla yakından ilişkilidir. Kullanıldıkları bağlama göre farklı anlamlar taşıyabilen lafızlar, çok yönlü manalara imkân tanıyarak Kur'ân dilinin derin yapısına işaret eder. Kur'ân-ı Kerim'deki tekrarlarla ortaya çıkan anlam çokluğu; maksadın çeşitliliği, etkinin kuvveti ve mâna zenginliği bakımından özgün bir yapı arz eder ve bu durum, Kur'ân'ın i'câzının delillerinden biri olarak kabul edilir. Lafızlar aynı şekilde tekrar edilse de lafzın anlamı ve etkisinin devamlı değişmesi dildeki belâgatı ve anlatımın muktedirliğini gösterir. (Süyûtfî, 1974, ss. 183-184)

Tekrarlarla farklı mesajların sunulması, anlam çokluğunu harekete geçirir. Her bir tekrar, yeni bir mananın inşasında bir basamak işlevi görür. Bu durum, Kur'ân-ı Kerim'in mucizevî anlatım yöntemlerinden biri olarak değerlendirilir. İbn Cinnî iç içe geçmiş iki kavram olan tekrar ve ihtimaliyet kavramı arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar. Tekrar ihtimaliyetteki anlam katmanlarının görünür kılmasını sağlayan üsluptur. Çünkü lafız aynı şekilde kullanılsa bile farklı anlamlara isabet eder. (İbnü'l-Esîr, 1967, ss. 221-225) Bu da ihtimaliyette istenilen anlam genişliğinin ortaya çıkarılmasıdır.

Tekrar üslubuyla birden fazla anlam alanının oluşması ihtimaliyeti fiilen ortaya çıkarılmasını sağlar. Tekrar burada ihtimaliyet için zemin niteliğindedir her kullanımda onu aktifleştirir. Bu iki kavram birbirini tamamlama niteliğindedir. Biri sözü tekrar ederken diğeri anlamlarını çoğaltır. (Ebû Mûsâ, 1999, ss. 211-215) Bunu belagat açısından değerlendirdiğinde, Arapçanın tabiatına uygun olduğunu, çünkü Arap dilinin de belâgatı az lafızla çok anlam verebilme gücüne sahip olduğunu savunur. Aynı ifadelerin farklı anlamlarını harekete geçirmek, Arap dilindeki belâgatının temel ilkelerinden olan tesir (etki oluşturma) açısından oldukça önem taşır.

Tekrar, Arapların kelâmında maruftur; bu, sözün güzelliğini bozmaz hatta fasih kelâmda tekrar hikmet ve kasıtlı yapılıdır. Aynı lafızla anlam ihtimallerini açmada kullanılan tekrar belâgatlı üslubun da göstergesidir. İşlevsel şekilde kullanılmasının yanı sıra etkili bir anlatımla belagat açısından bir zenginliğe dönüşmesi sağlanır. Her bir lafzın kendine özgü bir kullanımı inceliği vardır, onları birlikte zikretmek, dilin sırlarını açığa çıkarır. (Es-Şa'îbî, ts., s. 115) Belagatta da yine aynı şekilde, bu iki kavramın birbirini destekler bir yapıda olduğu görüşündedir. Tekrar sayesinde ihtimâllilik, okuyucunun kendi değerlendirmeleriyle anlam katmanlarının işlenmesine olanak sağlar. Farklı anlamların yüklenmesiyle anlam çeşitliliği ortaya çıkar. Bu ikisinin birleşimi ise, anlam derinliğini veya öğretici etkiyi artırmasının yanı sıra muhatabın düşünsel alanda tanınmasını sağlar.

Tefsir ilmi Kur'ân-ı Kerimin hem lafzi hem de lafzın altındaki anlamı ortaya koyma çabasında olan bir ilimdir. İhtimaliyet ve tekrar üslubu tefsir ilmiyle ilgili önemli iki unsurdur. Kur'ân-ı Kerim de tekrarlar öğretme, vurgulama,

müjdeleme ve tehdit gibi anlamları vermek için bu üslup sıkça kullanılmıştır. Kur'ân'daki tekrar, insanların dikkatini celp etmek, önemli bir meseleyi pekiştirmek, bir ifadenin başka bir yerde farklı yönüyle ele alınmasını sağlamak gibi çeşitli hikmetlere mebnidir. (Suyûtfî, 1988, cilt 1, s. 15) Lafzın her kullanılışında yeni bir anlam inşası vardır. Rahman sûresinde **فَيَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا** âyetinin tekrar edilmesi, muhataba sürekli bir uyarı mesajı vermesiyle birlikte hem estetik hem de psikolojik derinlik taşır. (İbnu'l-Esîr, ts, cilt 2, ss. 220-221)

Tefsirde ihtimaliyette kıraat farklılığı dilsel yapıdan dolayı ayetlerin yorumlanmasına imkân sunar. Kur'ân-ı Kerîm'deki tekrarlar her ne kadar sözlük düzeyinde tekrar görünse de bağlamda (siyak) farklılık olduğundan dolayı anlamda da değişiklik hâsıl olur. Müfessirler, ihtimâliyet ışığında çok katmanlı ve zengin anlamlar üretmiştir. Zemahşerî, Fahreddin er-Râzî ve Suyûtfî gibi âlimler, tekrarların hepsinin hikmetli yapıda olduğunu ve ihtimâliyetle birlikte düşünüldüğünde tefsirde zenginlik oluşturduğunu savunur; çünkü bu ilişki, dilsel, anlamsal ve yorumsal derinliği ortaya koyar.

Dil felsefesi

Dil felsefesine göre, dilin birçok anlam barındırması ve duruma göre farklılık göstermesi, onun değişken bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Mana, okuyucu ve bağlamla birlikte oluşur. Dil felsefesinde tekrar, basit bir yineleme değil, vurgulama ve yönlendirme aracıdır. Bu durum, okuyucunun dikkatini farklı noktalara yönlendirir ve anlam katmanlarını açığa çıkararak görüş penceresini genişletir.

İhtimâliyetle birlikte değerlendirildiğinde, aynı sözün farklı yerlerde yeni anlamlar kazanması, ihtimâliyetin işlenmesi olarak yorumlanabilir. Tekrar, anlamın durağan olmadığını ve çok anlamlı hâle geldiğini gösterir. İhtimâliyetle, lafzın yoruma açık olduğu tekrar, tüm ihtimalleri canlı tutma ve hepsini yeniden şekillendirme aracıdır. Bu iki kavram arasındaki ilişki, kelimelerin sınırsız anlamlar taşıdığını ve okurun yorumuna açık bırakıldığını gösterir. Bu iki kavram birlikte düşünüldüğünde ise, dilin esnek, açık uçlu ve çok katmanlı bir yapıya sahip olduğu görüşüne varılır.

Sonuç

İbn Cinni, sarf, nahiv ve ses bilgisi alanlarında klasik dil biliminin temel unsurlarını oluşturmakla birlikte, dili hem anlamsal hem de yapısal açıdan derinlemesine inceleyen eserler yazmıştır. Dilin, zamanla değişkenlik gösteren ve anlam potansiyelinin üretken olması sebebiyle canlı ve iç içe geçen bir anlamlar sistemi şeklinde değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Dili yalnızca gramer boyutuyla sınırlı tutmayıp, onu felsefi boyuta taşımıştır. Kelimelerin lafzın ötesinde, mana katmanları üzerinde durulması ve anlamların

açığa çıkarılması gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre dil, kurallara bağlı kalınmadan kullanıldığı bağlam ışığında anlam hikmetlerini barındıran bir yapıdır. Bu yorumlar, Arapçanın yalnızca konuşulan bir dil değil, düşündüren bir dil yapısı olma niteliğini kazandırmıştır.

İbn Cinni, bir lafzın birden çok anlam ihtiva edebileceğini, yani ihtimâliyet ilkesini, dilin zenginliği ve Kur'an-ı Kerim'deki anlam katmanlarının kaynağı olarak değerlendirmiştir. Bu kavram sayesinde dil daha esnek hâle gelir ve yoruma açık bir yapı kazanır. Kur'an-ı Kerim'de Arap dilinin zirvesi ve belâgatının en yüksek düzeyi bu anlayışla ortaya konmuştur. Kur'an'daki dilsel tercihler ve kıraat farklılıkları, belâgat ve ihtimâliyetle anlam kazanmıştır. Tek lafzın birçok anlam taşıması ve anlam katmanlarının çok yönlü olması da bu bağlamda değerlendirilebilir.

Arap dilinde sıkça kullanılan tekrar üslubunu ise, anlamın pekiştirilmesi, derinleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi için başvurulan bir yöntem olarak ele almıştır. Aynı ifade tekrar üslubuyla farklı noktalara isabet ettiğinde, bunun basit bir tekrarlama değil, anlamı güçlendirme ve anlam üretme yöntemi hâline geldiğini belirtmiştir. Tekrar, metinde anlamsal zenginliğin üretilmesini, belâgatın güçlendirilmesini ve ihtimâliyetin ortaya çıkarılmasını sağlar.

İbn Cinni, bu iki kavram arasındaki ilişkiyi şöyle değerlendirmiştir: Dilde ve belâgatta büyük önem taşıyan tekrar ve ihtimâliyet, birbirini tamamlayan iki temel anlatım biçimidir. Tekrarlar ihtimâliyeti ortaya çıkarır; çünkü aynı lafız veya ifade farklı bağlamlarda kullanıldığında, dildeki farklı anlam katmanları açığa çıkarılmış olur. Arapçanın yapısal zenginliği, ifadenin bağlama göre anlam kazanması ve kıraat farklılıkları buna olanak sağlar. Tekrar anlamı pekiştirirken, ihtimâliyet anlamı zenginleştirir; birlikte kullanıldıklarında dilin hem anlam derinliği hem de estetik gücü ortaya çıkar.

Arap dilinin en üstün örneği olan Kur'an-ı Kerim'de, tekrar lafzın değil, anlamın tekrar edilmesidir. İhtimâliyet ise yorum katmanlarını artırarak, az sözle çok anlamın ifade edilmesini sağlar ve Kur'an-ı Kerim'in belâgatını güçlendirir.

Kaynakça

- Aksan, D. *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK, 2000.
- Bârimî, Sa'de - Zekkar, M. *Kur'ân-ı Kerîm'de Tekrar: Seçme Örnekler*. Hıms Milyâne: Cilâlî Bûn'âme Üniversitesi, 2015.
- Bolay, M. N. *Delâlet*. İstanbul: TDV İslam Ansiklopedisi, 1994.
- Câhiz. *el-Beyân ve't-Tebyin*. thk. Abdüsselâm Muhammed Hârûn. Kahire: Mektebetü'l-Hancî, 1948.
- Cürcânî, A. *Delâ'ilü'l-İ'câz*. thk. Sa'îd es-Sa'd. Beyrut: Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2001.
- Cürcânî, A. *Esrârü'l-Belâğa*. thk. Şâkir. Beyrut: Dârü'l-Ma'rife, 2004.
- Cürcânî, A. *Delâ'ilü'l-İ'câz*. Kahire: Mektebetü'l-Hancî, 1992.
- Daşkıran, Y. "İbn Cinnî'ye Göre Anlamı Etkileyen Unsurlar". *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi*, 32 (2021), 722-736.
- Dayf, Ş. *el-Medârisu'n-Nahviyye*. Kahire: Dâru'l-Maarif, 1968.
- Doğan, D. "Rahman Suresinde Tekrar Eden Ayetlerin Amacı Ve Bağlam İlişkisi". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 (2017), 265-283.
- Ebû Mûsâ, M. *el-Belâğa ve'l-İ'câz 'inde İbn Cinnî*. Kahire: Dârü'l-Fikr, 1999.
- Gezer, S. *Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Kur'an*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2015.
- Hassan, T. "Chomsky'nin Üretici Dil Bilgisi Kuramı ile Klasik Nahiv İlminde Selika (Dil Yetisi)". çev. Mehmet Emin Güzel. *Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 6/12 (2019), 575-584.
- İbn Cinnî. *el-Hasâis*. thk. Muhammed Ali en-Neccâr. Kahire: Dâru'l-Kutubi'l-Mısriyye, 1955.
- İbn Cinnî. *el-Hasâis*. thk. Muhammed Ali en-Neccâr. Kahire: Dârü'l-Hilâl, 1952.
- İbn Cinnî. *Sirrü Şinâ'ati'l-İ'râb*. t hk. Hasan Hindâvî. Beyrut: Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, 1993.
- İbnu'l-Esîr, Ebu'l-Feth Ziyâüddîn Nasrullâh b. Muhammed. *el-Meselû's-Sâir fi Edebi'l-Kâtibi ve's-Şâir*. thk. Ahmed el-Hûfî - Bedvî Tebâne. Kahire: Dâru'n-Nehdeti Mısır, ts.
- İbnü'l-Esîr. *el-Meselû's-sâ'ir*. thk. M. Ebü'l-Fadl. Kahire, 1967.
- Mankûr, A. *İlmü'd-Delâle: Usûluhû ve Mebâhisuhû fi't-Türâsi'l-'Arabî*. Dimeşk: İttihâdu Küttâbi'l-'Arab, 2001.
- Menkel, Yârzamân Cennet Gul. *Kur'ân-ı Kerîm'de Tekrar ve Belâgatî Sırları Arap Âlimleri ve Hint Alt Kıtası Âlimlerinin Görüşleri Işığında (Karşılaştırmalı Uygulamalı Bir İnceleme)*. Islamabad: İslamî Uluslararası Üniversite, 2011.
- Mez, A. *el-Hağâratü'l-İslâmiyye fi'l-karni'r-râbi' el-hicrî*. kahire, 1957.
- Mintaş, Rüveyde - Alslah, Sajed Alkhlif. "İbn Cinnî'ye Göre Nahiv İletlerinin Hükümleri". *Mizânü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi* 17 (2023), 207-232.

- Müberred, Ebü'l-Abbas Muhammed b. Yezid el-. *el-Muktedab*. thk. Muhammed Abdülhalik Azime. Beyrut: Âlemu'l-Kutub, ts.
- Es-Sa'ran, M. *İlmu'l-Luga Mukaddime li'l-Kâri'l-arabî*. Beyrut: Dâru'n-Nahdati'l-'Arabiyye, ts.
- Râzî, F. *Mefâtîhu'l-Gayb*. 29 Cilt. Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1981.
- Şa'lâbî, Ebû Mansûr Abdülmelik b. Muhammed es-. *Fıkhu'l-Luğa*. thk. Emin Nasîb. Lübnan: Dârü'l-Cebel, 1. Basım, 1998.
- Suyûtî, Celâleddîn Abdurrahman b. Ebî Bekr. *el-İtkân fi 'Ulûmi'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhîm. Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye, 1988.
- Süyûtî, C. *el-İtkân fi 'ulûmi'l-Kur'ân*. Beyrut, 1974.
- Süyûtî, C. *el-İtkân fi Ulûmi'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhîm. Lübnan: el-Mektebetü'l-'Asriyye, 1988.
- Süyûtî, C. *el-İtkân fi 'Ulûmi'l-Qur'ân*. Kahire: Mektebetü'l-Âdâb, 1974.
- Şimşek, M. A. "Delâlet Kavramı Çerçevesinde Lafız ve Anlam İlişkileri". *Nüşa Dergisi* 1/2 (2001).
- Talaş, Muhammed Es'ad. "Ebu'l-Feth b. Cinnî". *Mübarek Galip Armağanı: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mecmuası – İslâm Araştırmaları Dergisi*.
- Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. (t.y.). *İbn Cinnî*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ibn-cinni>
- Temmâm, H. *el-Lugatu'l-'Arabiyye Ma'nâhâ ve Mebnâhâ*. Kahire: el-Heyetu'l-Misriyyetu'l-Âmme li'l-Kuttâb, 1973.
- Yavuz, M. "İbn Cinni ve Arap Gramerindeki Yeri". *Şarkiyat Mecmuası* 8 (1998), 245-265.
- Zemahşerî, Mahmud b. Ömer ez-. *el-Keşşâf 'an Haqâ'iki't-Tenzil ve 'Uyûni'l-Akâvil fi Vücûhi't-Te'vil*. thk. Abdurrezzâk el-Mehdî. Beyrut: Dârü'l-Kitâbi'l-'Arabî, 2009.

الكفاءة الثقافية بين الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم
اللغات وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

**Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ve ACTFL
Yeterlilik Kılavuzları Arasındaki Kültürel Yeterlilik**

***Cultural Competence between the Common European
Framework of Reference for Languages (CEFR) and the
ACTFL Proficiency Guidelines***

Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇIN

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
Ankara / Türkiye
mhsucin@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4433-7468

Sondos ODEH

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı
Gazi University, Institute of Educational Sciences, Foreign Languages Education Department, Division of
Arabic Language Education
Ankara / Türkiye
son.odeh@gmail.com
ORCID: 0009-0001-8619-1332

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 07.10.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 20.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 363-384

Atıf / Cite as

SUÇIN, M. H., ODEH, S., (2025). Cultural Competence between the Common European Framework of
Reference for Languages (CEFR) and the ACTFL Proficiency Guidelines,
Lisani İlimler Dergisi, 3(2), 363-384.

Doi: 10.5281/zenodo.18033025

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, Lisani 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

تتطرق هذه المقالة إلى البحث في العلاقة بين الثقافة وتعليم اللغة الأجنبية، وتسعى في هدفها الأساسي إلى وصف ما ورد في الكفاءة الثقافية في الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، وقد غُنيت هذه المقالة في البحث في أشهر إطارين من أطر تعليم اللغات الأجنبية، وهما الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وذلك من خلال عرض ما جاء في كلا الإطارين في الكفاءة الثقافية ثم المقارنة بينهما، وقد خلُصت هذه المقالة إلى وجود اختلاف بين الإطارين في تقديمهما للثقافة وذلك من حيث الشكل والمضمون.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الثقافية، الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، ACTFL، CEFR.

Öz: Bu makale, kültür ile yabancı dil öğretimi arasındaki ilişkiyi ele almakta ve özellikle kültürel yeterliğin yabancı dil öğretiminde kullanılan küresel çerçevelerde nasıl yer aldığını incelemektedir. Çalışma, bu alandaki en yaygın iki çerçeve üzerine odaklanmaktadır: Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi (CEFR) ve Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Konseyi Yönergeleri (ACTFL). Her iki çerçevenin kültürel yeterlik anlayışı tanıtılmış, ardından içerik ve sunum biçimleri bakımından karşılaştırılmıştır. İnceleme sonucunda, söz konusu iki çerçevenin kültürü ele alış tarzlarında hem biçimsel hem de içeriksel düzeyde farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel yeterlik, Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi, Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Konseyi Yönergeleri, CEFR, ACTFL.

Abstract: This article examines the relationship between culture and foreign language education, with a primary focus on how cultural competence is represented in global frameworks for language teaching. The study specifically addresses the two most prominent frameworks: the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines. It first describes how cultural competence is articulated within each framework and then compares them. The findings reveal that the two frameworks differ in their treatment of culture, both in form and in substance.

Keywords: Cultural competence, Common European Framework of Reference (CEFR), American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines.

1. مقدمة:

احتلت الدراسات الثقافية حيزًا واسعًا في البحث العلمي، ولا سيما في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، منذ أن حاول إدوارد تايلور تقديم أول تعريف شامل للثقافة، حين وصفها بأنها ذلك الكل المركب الذي يضم المعارف والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعادات وسائر القدرات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوًا في المجتمع (Tylor, 1871, p.1). ولا شك أن الثقافة لا يمكن فصلها عن الهوية والمعتقدات الفردية والجماعية، كما لا يمكن فصلها عن الممارسات اليومية والتجارب الجمعية التي تشكل إطار حياة الإنسان.

وفي هذا السياق برز علم اللسانيات بوصفه علمًا إنسانيًا حيًا، يتطور بسرعة ويؤثر في غيره من العلوم كما يتأثر بها، وهو ما جعله يحتل موقعًا مهمًا في الدراسات الثقافية، لاسيما في مجالات مثل التداولية وعلم اللغة الاجتماعي، فضلًا عن حضوره الواضح في مجال الترجمة حيث تتداخل الثقافة واللغة بشكل عضوي. أما في ميدان تعليم اللغات الأجنبية فقد برز سؤال جوهري ظل حاضرًا في الأوساط التربوية: كيف يمكن إدماج الثقافة في الدرس اللغوي؟ وما حدود ذلك الإدماج بحيث لا يطغى البعد الثقافي فيحول الحصّة إلى درس في الثقافة، ولا يُهمل في الوقت ذاته فتصبح اللغة جافة خالية من بعدها التواصلية والحياتي، مما قد يفضي إلى انفصال المتعلم عن السياق الحقيقي للغة التي يدرسها.

ومن هذا المنطلق تتحدد مشكلة هذه الدراسة في محدودية الاهتمام بالكفاءة الثقافية مقارنة بالكفايات اللغوية الأخرى، إذ غالبًا ما تُتناول الأطر العالمية للكفاءة اللغوية. مثل الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL). من زاوية لغوية بحتة، دون إيلاء العناية الكافية للبعد الثقافي ومكانته في عملية تعليم اللغات وتعلّمها. ومن هنا تطرح الدراسة سؤالين رئيسيين: كيف قدّم كل من ACTFL و CEFR مفهوم الكفاءة الثقافية؟ وما أبرز أوجه الاختلاف بينهما في تناول هذا الجانب؟

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يسلط الضوء على حضور الكفاءة الثقافية في الأطر العالمية الأكثر اعتمادًا في وضع المناهج والبرامج التعليمية، كما يهدف إلى الكشف عن الخصائص المميزة لكل إطار من خلال المقارنة بينهما، بما يتيح الإفادة من مواطن القوة وتجاوز مواطن القصور. وتعتمد المقالة في سبيل ذلك على المنهج الوصفي المقارن؛ إذ تبدأ بعرض ما ورد حول الكفاءة الثقافية في كل من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك وإرشادات المجلس الأمريكي، ثم تنتقل إلى عقد مقارنة بينهما تكشف جوانب التشابه والاختلاف في تصور الكفاءة الثقافية وموقعها من تعليم اللغات الأجنبية.

يسير هذا المقال وفق خطة بحثية واضحة تُمكن القارئ من تتبع موضوعه خطوة بخطوة. ففي البداية نستعرض أبرز الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الثقافة وتعليم اللغات، بما يتيح تأطير البحث في سياق علمي راسخ. ثم تنتقل إلى مناقشة الثقافة وتعليم اللغة الأجنبية بوصفها مدخلًا نظريًا لفهم أهمية الكفاءة الثقافية. بعد ذلك نسلط الضوء على الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، فنقدّم نظرة عامة على الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) مع عرض لمستوياته المرجعية، ثم نتوقف عند إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) مبينين خصائصها الأساسية. يلي ذلك تفصيل دور الثقافة في هذه الأطر،

حيث نعرض الكفاءة الثقافية في CEFR من خلال عناصرها المختلفة مثل استيعاب التعددية اللغوية والبناء على الذخيرة الثقافية، ثم نعرض الكفاءة الثقافية في ACTFL وما تضمنته من معايير وإرشادات. وفي القسم اللاحق نعقد مقارنة بين CEFR و ACTFL من حيث تناول كل منهما للكفاءة الثقافية، مبرزين أوجه الاتفاق والاختلاف. وأخيراً نختم المقال بعرض النتائج والتوصيات التي يمكن أن تُسهم في تطوير الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية.

2. الدراسات السابقة

ثمة دراسات كثيرة في مجال تعليم الثقافة في سياق تعليم اللغة الثانية، حيث تنوعت هذه الدراسات في موضوعاتها، فمنها ما تناول أهمية الدرس الثقافي في تعليم اللغة الثانية، ومنها ما قام بتحليل المضامين الثقافية في مناهج تعليم اللغة الثانية، ومنها ما قام بتقديم نماذج وتطبيقات عملية حول تقديم الدرس الثقافي بصورة فعالة، ومن الدراسات في المجال الثقافي أيضاً ما قام بدراسة ما أسسته الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية من نظريات في مجال الدرس الثقافي، الذي هو موضوع هذه الدراسة.

فمن ضمن الدراسات التي تناولت الدرس الثقافي عموماً، دراسة أجراها د. مؤمن العناني (العناني، 2020) بعنوان "المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معايير نواتج التعليم"، حيث تناول فيها الثقافة واللغة والدمج بينهما، حيث أدرج أهمية التدرج في مستويات الثقافة في تعليم اللغة الثانية وهي المعرفة فالوعي بالكفاءة، كما عرض الباحث لمؤشرات جودة الثقافة لدى المتعلمين، لكل مستوى من مستويات الثقافة الثلاثة التي حددها، وقد اقترح الباحث معياراً لفحص جودة الكفاءة الثقافية لدى المتعلمين.

وفي دراسة أخرى قام بها كل من Byram & Kramersch عُنونت بسؤال مباشر وهو: لماذا يصعب تعليم اللغة كثقافة؟ حيث حاولا الإجابة عن هذا السؤال استناداً لمثالين، أولهما من ندوة تدريبية لمعلمي الألمانية كلغة أجنبية في الصين، والثاني من صف لتعليم اللغة الألمانية في إحدى الجامعات الأمريكية، وقد ناقشا في الدراسة فكرة أن فهم الثقافة مرتبط بالحالة الاجتماعية والتاريخية، وأن وجهات النظر المختلفة المتعلقة بالتاريخ ليست صعبة الفهم فحسب، وإنما يستحيل القبول بها بالنسبة للكثيرين، وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثة مخاوف عبر عنها معلمو اللغة كثقافة، وهي الخوف من الصور النمطية، نقص المعرفة الثقافية لدى المعلمين، والمتطلبات الحديثة التي يتطلبها مجال تعليم اللغة الثانية، كمشاركة المتعلم في الدرس بدلاً من الاكتفاء بتلقيه (Byram & Kramersch, 2008).

أما في سياق المقارنة بين الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية فجاءت دراسة بعنوان "دراسة مقارنة بين توجهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات" لإسلام يسري الحديقي، الذي تناول مواضع الاختلاف والتشابه بين كلا الإطارين حيث توصلت الدراسة إلى نتائج منها اتفاق الإطارين في عدة جوانب منها اعتمادهما على أطر مسبقة، إمكانية استخدامهما في التقييم، كما اختلفا من حيث الحجم والسعة حيث تفوق الإطار الأوروبي على الأمريكي في ذلك (الحديقي، 2023) وقد تناولت دراسة الحديقي مقارنة بين الإطار الأوروبي وتوجهات المجلس الأمريكي بشكل عام دون تخصيص المقارنة في جانب من جوانب الكفاءة،

بينما خصصت دراستنا هذه المقارنة بين الإطار الأوروبي وإرشادات المجلس الأمريكي في جانب الكفاءة الثقافية حصراً، وهو الأمر الذي يشكل فرقاً بين الدراستين.

وفي دراسة بعنوان "الثقافة والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: دراسة تحليلية مقارنة لمدونة نصوص أعوام 2001 و2018 و2020" حيث عملت هذه الدراسة على البحث في ورود المصطلحات الخاصة بالثقافة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية عبر تتبع هذه المصطلحات في مدونة لغوية للوثائق الثلاث الخاصة بالإطار الأوروبي المرجعي المشترك CEFR التي صدرت في الأعوام 2001, 2018, 2020 وقد توصلت الدراسة من خلال هذا التحليل إلى نتائج عدة منها أن المصطلحات المتبعة في عام 2001 كانت "الثقافة الهدف، الثقافة الأجنبية"، بينما لم ترد بهذا الشكل في النصوص الصادرة عام 2018 و2020 وإنما استبدلت بمصطلحات مثل "الكفاءة بين الثقافات، التعليم بين الثقافات، اللقاءات بين الثقافات، التبادل بين الثقافات، الحوار بين الثقافات." (Dolmaci, 2021).

وفي رسالة دكتوراة أجريت في جامعة كانساس في الولايات المتحدة الأمريكية عُنونت ب: هل وصلنا هناك؟ دراسة نوعية حول تطبيق عناصر ACTFL الثلاثة (المنتجات، الممارسات، وجهات النظر) في المحتوى واستراتيجيات التدريس المستخدمة لتطوير الكفاءة التواصلية بين الثقافات في صف تعلم اللغة الأجنبية " حيث هدفت الدراسة إلى تحليل كيفية تمثيل العناصر الثلاثة: المنتجات، الممارسات، ووجهات النظر في المناهج الدراسية، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقييم، وقد أجريت الدراسة وفق المنهج النوعي، حيث شارك في الدراسة مطورو محتوى الكتب المدرسية للغات الأجنبية، المدربين في برامج إعداد المعلمين، ومعلمو اللغات الأجنبية في المدارس، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف عنصر الممارسات الثقافية، كما لاحظت الدراسة أن المعلمين مازالوا ينشؤون محتوى ثقافياً بأنفسهم نظراً لقلته في المناهج التعليمية، وقد استنتجت الدراسة أيضاً أن تدريس اللغات الأجنبية ما يزال يركز على اللغة الأكاديمية مقارنة بالاهتمام بتطوير كفاءة التواصل بين الثقافات (Marrs, 2014).

3. الثقافة وتعليم اللغة الأجنبية

لا تقتصر اللغة على كونها مجرد أداة للتواصل، بل هي أيضاً وسيلة للتعبير عن الهوية الثقافية والواقع الاجتماعي، كما أنها تعكس طريقة تفكير وثقافة المتحدثين بها، وهي ليست منفصلة عن السياق الاجتماعي والثقافي. ترى Kramersch أن تعلم لغة أجنبية لا ينحصر فقط في تعلم قواعد النحو والمفردات، بل هو أيضاً عملية لاكتساب وعي بين الثقافات، الأمر الذي ينمي عند الطلاب التفكير بطريقة ناقدة في ثقافتهم وفي ثقافة اللغة التي يتعلمونها، كما تقترح أمثلة حول كيفية دمج الثقافة في تعليم اللغة، مثل استخدام الأدب والمواقف الحياتية التي تعكس التفاعلات الثقافية، ووضع اللغة ضمن قيمها الاجتماعية وقولها السياقية التي تعبر عنها (Kramersch, 1993).

مفهوم الثقافة في صفوف تعليم اللغة لا ينحصر في الممارسات الثقافية المباشرة أو النصوص التي تحتوي على مضامين ثقافية واضحة فقط، ولكن الثقافة موجودة في البني والتركيب الأساسية للغة، فعلى سبيل المثال أول ما يواجه متعلم اللغة العربية في المستوى المبتدئ سؤال: كيف حالك؟ الجواب الأكثر تداولاً في الثقافات العربية، هو "بخير، الحمد لله"، إلا أن الطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية والناطقين باللغة التركية يقولون في خطأ الإجابة بهذا الشكل: "بخير،

الحمد لله، شكراً"، في حين أن الجواب المتداول ثقافياً لا يحتوي على كلمة "شكراً"، إضافة إلى أن تضمين كلمة شكراً في الجواب بات معروفاً عند الناطقين بالعربية أن قائل هذا الجواب غير عربي كونه يعد خطأ شائعاً نتج عن التأثر باللغة الأم، وجوابه هذا غير متفق مع العرف الثقافي في الإجابة على سؤال "كيف حالك؟" يتم التعرض لهذا الموقف في أول درس من دروس اللغة العربية، الأمر الذي يثير التساؤل لديهم حول عدم احتواء الجواب على كلمة "شكراً"، مما يؤكد أن متعلم اللغة الثانية يُواجه بالفعل بالجوانب الثقافية في المستويات المبتدئة في تعلم اللغة.

كما يشمل مفهوم الثقافة الممارسات والأفعال الثقافية اليومية التي يقوم بها أبناء اللغة في بيئتهم، حيث تعمل بعض معاهد اللغة على تعليم الثقافة بشكل مباشر وذلك عبر محاكاة وصناعة هذه الممارسات ضمن دروس تعليم الثقافة في صفوف تعليم اللغة، فعلى سبيل المثال قام معهد لتعليم اللغة العربية في عمان - الأردن بأخذ طلابه في موسم قطاف الزيتون في رحلة عملية إلى أشجار الزيتون لممارسة هذا النوع من التقليد الذي يمارس في بعض البلاد العربية بشكل سنوي، يقوم الطلاب في هذا المعهد بهذه الممارسة الثقافية مع ما يصابها من ممارسات مثل تحضير بعض الأطعمة التقليدية وتناولها بشكل جماعي، ترديد الأغاني الشعبية، وأداء بعض الرقصات الشعبية مثل رقصة الدبكة (Sijal Institute on Instagram, 2022).

من الصعب تدريس ثقافة اللغة الثانية بمعزل عن استحضار الطالب لثقافته الأصلية، فمن جهة فإن استحضار الوعي الثقافي للمتعلم يساهم في تنمية وعيه الثقافي وتفاعله مع ثقافة اللغة الثانية فكيف يمكننا طلب هذه المهمة منه إذا لم نوجهه إلى استحضار ثقافته الأصلية والتفاعل مع الثقافة الجديدة، ومن جهة أخرى فاستحضار ثقافته الأصلية يشكل له أرضية ثابتة يعزز من خلالها أداء وظائف لغوية منها المقارنة والسرد والوصف.

ففي تجربة عملية أجرتها Kramersch في فصل تعليم اللغة الألمانية كلغة أجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية، حين استعرضت لطلابها قصة باللغة الألمانية لطفل تركي كان يواجه مشكلة هوية حينما كان يُرفض من قبل أصدقائه الألمان بسبب كونه "أجنبي" حيث أثارت هذه القصة العديد من الأسئلة من طلاب Kramersch حول مفهوم الكلمة التي بُنى عليها القصة وهي كلمة "أجنبي".

كما اختلفت تفسيرات الطلاب لهذه الكلمة، وقد لاحظت Kramersch أن الطلاب لم يفهموا مشاكل الهوية التي يعاني منها الطفل التركي بطل القصة، وقد كانت هذه الملاحظة هي دافعها لإجراء هذه الدراسة، وهي عدم فهم الطلاب لمشاكل ثقافية أخرى غير موجودة في مجتمعهم.

وقد لاحظت في نهاية الدراسة أن استجابات الطلاب للنصوص التي يدرسونها أثناء تعلمهم للغة الأجنبية تختلف بناءً على خلفياتهم الثقافية، وذلك من حيث إدراك المفاهيم الثقافية التي تعد مألوفاً ومتداولة بشكل طبيعي في ثقافة اللغة الثانية، كما دعت Kramersch إلى التركيز على دور الهوية الثقافية واللغوية في تشكيل فهم الطلاب للغة الثانية (Kramersch, 2002).

ومن المشكلات التي قد تظهر في أثناء تدريس الثقافة في اللغة الأجنبية هو تدريس الثقافة بمعزل عن المحتوى اللغوي، وكأنها عنصر منفصل عن المهارات اللغوية الأخرى، مما قد يجعل مؤلفي المناهج والمعلمين يضعونه في آخر أولويات التدريس مقارنة بتدريس مهارات اللغة أو المفردات والقواعد والمكونات اللغوية الأخرى، وذلك في ظل كثافة وازدحام البرامج الدراسية، كما يواجه

بعض المعلمين مشكلة في تدريس الثقافة تتمثل في خوفهم من قلة معرفتهم الثقافية الدقيقة في ثقافة اللغة الأجنبية التي يدرسونها، وذلك في حال كان المعلم ينتمي لثقافة أخرى غير ثقافة اللغة التي يدرسها، أو لأسباب أخرى تعود لضعف المعرفة الثقافية (Griffith & Lim, 2024).

ومن الجدير بالذكر أن النظرة إلى متعلمي ومتحدثي اللغة الثانية الآن باتت أكثر تقديراً واعتباراً، حيث يُنظر إليهم على أنهم أفراد فاعلون ثقافياً واجتماعياً مع التركيز على أنهم غير ناقصي الكفاءة في سياق الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية، ولذلك ظهرت منهجية بحثية تقوم بتحليل المحادثات الشفوية الطبيعية بين المتعلمين، وذلك بغرض الكشف عن أساليب الحديث المتبعة، مثل التناوب في الحديث بين المتحدثين، والإشارات الثقافية والاجتماعية، وغيرها مما سيرد لاحقاً في معايير الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية (Barraja-Rohan, 2011).

4. الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية

4.1 الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات CEFR: نظرة عامة

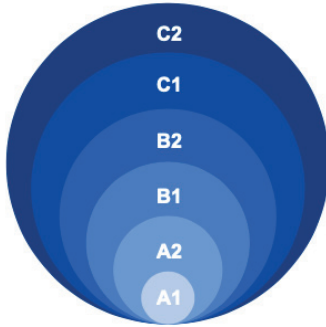
ظهرت النسخة التجريبية الأولى المؤقتة للإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات بين عامي 1996 و 1998 وقد ظهرت النسخة الرسمية الأولى في عام 2001، وتوالت عليها عدة تحديثات في أعوام مختلفة، أما التحديث الأخير فهو الذي بين يدينا الآن ويقع تحت عنوان الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها وصدر عام 2020.

وُضع الإطار الأوروبي ليكون مرجعاً شاملاً يحتوي على العناوين الرئيسية المتعلقة بتعليم اللغات، إلا أنه لا يُعنى بالمداخل التربوية لتعليم اللغة، كما أنه لا يقترح طريقة معينة للتدريس، ينظر الإطار الأوروبي لمتعلمي اللغة على أنهم مستخدمون للغة يتواصلون بها ويتفاعلون اجتماعياً معها، لذلك فالإطار الأوروبي يعتني بالمتعلم في مواقف الحياة الحقيقية، لذلك فمقياسه المقترح في التقييم هو قدرة المتعلم على التواصل في هذه المواقف والثبات عليها وتعزيزاً لهذه الفكرة فالإطار الأوروبي يتضمن فصلاً عن المهمات، مهمات الحياة الواقعية والمهمات التربوية، وما يجعلها سهلة أو معقدة التنفيذ، وكيف يمكن تمثيل هذه المهمات في الصف، كما يرى الإطار الأوروبي أن النموذج التقليدي في اعتماد المهارات اللغوية وتقسيمها إلى أربع مهارات نموذج غير قادر على فهم واقع التواصل المتمثل في الأنشطة اللغوية التواصلية، لذلك نجد أنه يقسم أنماط التواصل إلى أربعة أنماط وهي: التلقي، الإنتاج، التفاعل والوساطة، وفيما يلي جدول الأساس الوظيفي الكلي لفئات الإطار الأوروبي للأنشطة اللغوية التواصلية (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 44، 47، 48).

الوساطة	التفاعل	الإنتاج	التلقي	
الوساطة في التواصل	كمثال، المحادثة	كمثال، المنولوج المحفوظ: وصف التجارب	كمثال، القراءة بوصفها نشاطاً ترفيهياً	الاستخدام الإبداعي لغة بين الأشخاص
الوساطة في النص	كمثال، تبادل المعلومات المتعلقة بالحصول على السلع والخدمات	كمثال، المنولوج المحفوظ: تقديم المعلومات	كمثال، القراءة للمعلومات والحجج	استخدام اللغة المتعلقة بالمعاملات
الوساطة في المفاهيم	كمثال، المناقشات	كمثال، المنولوج المحفوظ: عرض قضية (في مناظرة).	مُدمج مع القراءة من أجل المعلومات والحجج	استخدام لغة التقويم وحل المشكلات

يرير الإطار الأوروبي اعتماده للتقسيمات المقترحة في الجدول بدلاً من المهارات الأربعة بأن التقسيمات التي اعتمدها تبدو أقرب لطريقة استخدام الناس للغة أكثر من تقسيمها التقليدي في إطار المهارات الأربعة، كما أنه يرى أن هذه التقسيمات يسهل مواءمتها مع المهمات الصفية التي تعتمد على المجموعات الصغيرة، بالإضافة إلى ذلك فهذه التقسيمات تسهل عملية التقويم (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 49).

يحتوي الإطار الأوروبي على محورين، محور يصف الأنشطة وجوانب الكفاءة ومحور تصنيفي أشبه بخارطة الطريق، يتمثل في المستويات التي يتقدم فيها المتعلمون، والتي تمكنهم من فهم التدرج في المخطط الوصفي، وقد وضع الإطار الأوروبي أن هذه المستويات الستة لا يُقصد بها أن تكون مقياساً لغوياً مطلقاً للمتعلمين، وهي عبارة عن ستة مستويات مرجعية موضحة في الشكل الدائري الآتي (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 52).



لخص الإطار الأوروبي المستويات في ثلاث فئات عامة وهي: المستخدم الأساسي (A1, A2) والمستخدم المستقل (B1, B2) والمستخدم الكفاء (C1, C2) وقد حددت هذه المستويات بالتفصيل في الوصفات التوضيحية، كما حددت بالإضافة إلى ذلك الخصائص الرئيسية للمستويات (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 52، 53).

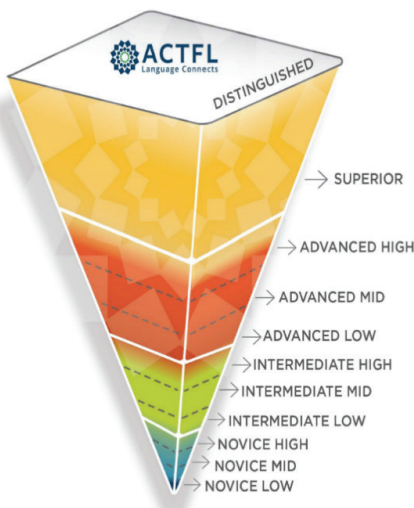
4.2 المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL: نظرة عامة

تأسس المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في عام 1967 كفرع صغير من جمعية اللغات الحديثة MLA

وسرعان ما قدم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إرشادات الكفاءة لتعليم اللغات الأجنبية بالتعاون مع مجتمع المائدة المستديرة للغات المشتركة لأول مرة في عام 1986 ثم أجري عليها بعد ذلك تعديلات بين عام 1999 وعام 2001 وفي عام 2012 تم إضافة مستوى

رئيسي جديد وهو المستوى المتفوق ليصبح عدد المستويات الرئيسية خمسة مستويات (ACTFL proficiency guidelines, 2012, p3).

وقد ظهر آخر تحديث لإرشادات المجلس الأمريكي في عام 2024، حيث صدرت الإرشادات في كتاب متكامل طرأت عليه بعض التغييرات عن النسخة التي تسبقه.



يقدم المجلس الأمريكي كل مهارة على حدة، المحادثة فالكثابة فالاستماع فالقراءة، كما احتوت كل مهارة على إرشادات الكفاءة ومقاييس طرق الاتصال ومعايير الأداء، وهي مقسمة حسب المستويات الرئيسية والفرعية، وهي المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز والمتفوق والمستويات الثلاثة الأولى فقط تتضمن مستويات فرعية، هي الأدنى والأوسط والأعلى وذلك وفقاً للشكل الهرمي الآتي (ACTFL proficiency guidelines, 2012, p11)

كما يقدم المجلس الأمريكي مقاييس طرق الاتصال ومعايير الأداء التي تقدم العناصر الآتية: الوظائف، السياق والمحتوى، نوع

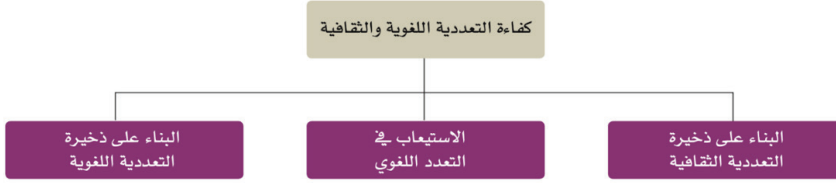
الخطاب، التحكم اللغوي، المفردات، استراتيجيات التواصل، والوعي الثقافي الاجتماعي، حيث يقدم هذه المعايير بتقسيمها إلى نمط تفاعلي ونمط تقديمي باستثناء المستويين الأعلى المتميز والمتفوق، حيث يقدمهما بصورة عامة بدون تقسيمهما إلى نمطين (ACTFL proficiency guidelines, 2024).

5. الثقافة في الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية

5.1 الكفاءة الثقافية في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك CEFR

كفاءة التعدد اللغوي والثقافي

ورد في نسخة الإطار الأوروبي عام 2001 مفاهيم التعددية اللغوية والتعددية الثقافية، وقد عُدت نقطة انطلاق في إعداد الواصفات المتعلقة بكفاءة التعدد اللغوي والثقافي، يعطي الإطار الأوروبي أهمية كبيرة للتنوع الثقافي واللغوي على مستوى الفرد، ويصف متعلمي اللغة بأنهم "وكلاء اجتماعيين" ذلك لأنهم يستفيدون من مصادرهم اللغوية والثقافية في المشاركة في السياقات الاجتماعية، يرى الإطار الأوروبي أن تجربة الفرد هي عبارة عن سياقات ثقافية متنوعة تشكلت من لغة البيت إلى لغة المجتمع ثم إلى اللغات الأخرى التي اكتسبها، ويوضح مفهوم كفاءة التعددية اللغوية والثقافية من خلال الشكل الآتي (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص149).



يرى الإطار الأوروبي بضرورة التماشي مع التغير الجذري الذي حصل في مجال تعليم اللغات، حيث انتقل تعلم اللغات من فكرة تحقيق الإتقان في لغة مكتسبة أو أكثر إلى فكرة تطوير الذخيرة اللغوية التي تحتوي على جميع القدرات اللغوية (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص149).

يركز الإطار الأوروبي على عدة نقاط تدعم فكرته حول كفاءة التعددية اللغوية والثقافية منها ترابط وتداخل اللغات عند الفرد، وأن الكفاءة التواصلية عبارة عن معارف اللغات المختلفة وخبراتها مجتمعة، كما أن الإتقان اللغوي للغة المكتسبة ليس هدفاً بحد ذاته، وإنما القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية والتواصلية هو الهدف الأهم.

كما راعى الإطار الأوروبي مفاهيم أخرى تصب في المجال ذاته، وهي الاهتمام بالتواصل بين الثقافات، وقد ظهر تعبير "التواصل بين الثقافات" مؤخراً في مجال اللغويات التطبيقية، حيث اعتنى اللغويون التطبيقيون به في مجال تعلم وتعليم اللغة الثانية، وذلك لتعزيز الوساطة بين الثقافات والتفاعل الشخصي في ظل التنوع (Kramsch, 2014).

حيث يبين الإطار الأوروبي هذا المفهوم من خلال القدرة على التعامل مع الآخر المختلف ثقافياً وذلك لتحديد مواطن التشابه والاختلاف، وفي سياق المشتراكات بين اللغات فالإطار الأوروبي يشجع فكرة البحث عن المشتراكات اللفظية التي لا تندرج تحت عنوان الأصدقاء المزيين، ويشجع على ضرورة استخدام الدخول اللغوي للفرد بين اللغات التي يعرفها، والسعي الدائم إلى الوعي بمبدأ التعددية اللغوية والثقافية، إضافة إلى ذلك فقد اهتم الإطار الأوروبي بتوجيه مصممي المناهج التعليمية إلى التركيز على فكرة التنوع اللغوي والثقافي في أثناء تصميمهم للمناهج (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 150).

وفي توضيح لعناصر الشكل السابق "كفاءة التعددية اللغوية والثقافية" طرح الإطار الأوروبي في أدبياته عدة مفاهيم عامة ينطلق منها في توصيف هذه العناصر، تتلخص هذه المفاهيم في دعم التنوع الثقافي من خلال ضرورة فهم الفرد لوجود اختلافات ثقافية بين الثقافات في المجال اللغوي، وإدراك التنوع والاختلاف ليس كافياً فحسب، بل عليهم أيضاً أن يدركوا أن ما هو مستحسن ومقبول في ثقافة قد ترفضه تماماً ثقافة أخرى، وينطبق ذلك على الاختلافات الموجودة في الإيماءات والأسلوب والمواقف، ومن ثم يتعين على الأفراد وبعد إدراكهم لوجود هذا التنوع والاختلاف أن يحسنوا التصرف، ويبدو اللطف إزاء المواقف التي يتعرضون لها، وأن يحاول الأفراد أن يبحثوا عن المشتراكات الموجودة بينهم ثقافياً لتقريب وجهات النظر (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص151).

وفي العنصر الأول من عناصر كفاءة التعددية اللغوية والثقافية عنصر "البناء على ذخيرة التعددية الثقافية" يوضح الإطار الأوروبي في جدول تفصيلي واصفات كل مستوى من المستويات الستة التي حددها الإطار.

ففي المستوى الذي يسبق A1 فالفرد في هذا المستوى لا يملك واصفات توضيحية، أما في المستوى A1 فالفرد يملك بعض السمات في معرفة الترقيم وقياس المسافات والإخبار في الوقت، مع احتمالية أن يواجه صعوبات في تعاملاته في الحياة اليومية.

وفي مستوى A2 يبدأ الفرد في هذا المستوى بإدراك السلوكيات الثقافية الأساسية كالتحية والتوديع والشكر والاعتذار كما تبدأ عنده القدرة على إدراك أن سلوكه قد يفهم عكس ما يقصده، لكنه يستطيع شرح ذلك، كما يمكنه تصور الصعوبات التي قد يتعرض لها في أثناء تعامله مع أفراد من ثقافات مختلفة.

وبالانتقال لمجموعة المستخدم المستقل حسب توصيف الإطار الأوروبي فإن الفرد في مستوى B1 ينتقل إلى مرحلة متقدمة من الإدراك الثقافي نظرياً وعملياً، حيث يستطيع الفرد في هذا المستوى أن يتصرف بشكل يتوافق مع الثقافة الجديدة من حيث التواصل البصري والمسافات بين الأشخاص، كما يفهم سمات ثقافته والثقافة الأخرى ويستطيع شرحها وتفسيرها للطرفين، كما يفهم ويتفاعل بعبارات بسيطة مع ما يبدو مألوفاً في الثقافة الأخرى وغريباً في ثقافته والعكس، أما في مستوى B2 فيستطيع فهم ثقافته والثقافات المختلفة، حيث يمكنه تحليل القيم والتصورات المسبقة المرتبطة بثقافته والثقافات الأخرى. كما يتكون لديه تفسير وفهم من الصور النمطية المسبقة عن مجتمعه وعن المجتمعات الأخرى، تظهر أيضاً لديه القدرة على تقييم الممارسات الاجتماعية، والربط بين الأحداث والوثائق من ثقافات متنوعة، والتفاعل بشكل مناسب في مواقف ثقافية متنوعة مع إدراكه لاختلاف السلوكيات والعادات، كما يمكنه المناقشة بموضوعية وتوازن حول المعلومات المقدمة عبر وسائل الإعلام وتفسير الإشارات الثقافية بما يساهم في تجنب سوء الفهم.

أما المستخدم الكفاء فيظهر تميزه على مستوى الكفاءة الثقافية ففي المستوى C1 يدرك مبدأ التداولية إدراكاً تاماً ناقداً، كما يتمكن من تفسير وشرح ما يكمن خلف القيم الاجتماعية والممارسات الثقافية بأسلوب لائق ومناسب، كما أنه يدرك جوانب الغموض التي قد تمر بها بعض المواقف الاجتماعية ويحسن التعامل معها.

أما في مستوى C2 فيتميز الفرد فيه بقدرته على التعبير والتصرف وفقاً للسياق المناسب مدركاً لما يحتويه من اختلافات ثقافية. (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص152).

عنصر استيعاب التعددية اللغوية

يهتم هذا العنصر باستيعاب التعددية اللغوية بالتوازي مع الكفاءة الثقافية ويتضمن عدة مفاهيم منها القدرة على الانفتاح للتعامل مع لغات مختلفة، الاستفادة من أوجه التشابه مع تمييز الأصدقاء المزيفين، والاستفادة من المصادر المتاحة باللغات المختلفة.

يتدرج هذا العنصر في قياسه بالتوازي مع تدرج المستويات فنجد في مستوى A1 وA2 تدرجه من مستوى المفردات إلى استخدام النص المشترك وما هو متصل بالأسلوب ف A1 يستطيع

فهم معنى الاشارات السهلة وفهم الرسائل من نص قصير سهل، كما يستطيع متابعة التبادلات الاجتماعية البسيطة، أما A2 فيستطيع فهم الرسائل القصيرة، والإعلانات، والتعليمات، والتحذيرات.

وينتقل في مستوى B1 و B2 إلى الاستفادة من أوجه التشابه بين اللغات واستخدام المصادر المشتركة، ففي B1 يستطيع فهم نص في لغة بالاستفادة من فهمه لنص آخر في لغة أخرى كما ينطبق هذا على قدرته على استيعاب وتوظيف ذخيرته اللغوية من تراكيب نحوية وغيره في تعامله مع اللغات الأخرى. أما في المستوى C1 و C2 فلم يرد واصفات لهذا العنصر (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 153، 154).

عنصر البناء على ذخيرة التعددية اللغوية

يصف هذا العنصر مجاء في العنصرين السابقين ويتضمن عدة مفاهيم منها ضرورة توقع الوقت المناسب لاستخدام العديد من اللغات ومهارة المزج بين اللغات متى ما دعت الحاجة لذلك كما يتضمن هذا العنصر تشجيع الأفراد على استخدام لغات مختلفة وإعطائهم أمثلة على ذلك.

أما هذا العنصر فيتدرج في المستويين A1 و A2 في الاستفادة من المصادر اللغوية في التعاملات اليومية حيث يصف هذا العنصر الفرد في المستوى A1 بأنه يستطيع استخدام ذخيرته اللغوية المحدودة في المواقف اليومية البسيطة لكن بشرط أن يتعامل مع محاور متعاون، وفي المستوى A2 وفي إطار ذخيرته اللغوية المتعددة يستطيع أن يطلب مساعدة أو توضيح وأن يجري عمليات سهلة ويستخدم الاشارات السهلة

ثم ينتقل في المستويين B1 و B2 إلى استخدام اللغة بشكل إبداعي، حيث يستطيع في المستوى B1 تهيئة نفسه لاستخدام ذخيرته اللغوية المتعددة في التعامل مع موقف غير متوقع.

وقد أسهب الإطار الأوروبي في وصف المستوى B2 للفرد في هذا المستوى يستطيع أن يناوب بين استخدامه للغات بكفاءة مع أولئك الأشخاص الذين لا يملكون لغة مشتركة كما يستطيع بهذه المناوبة بين اللغات أن ينقل معلومات متخصصة كما يستطيع في إطار ذخيرته اللغوية المتعددة أن يوضح المهام والخطوات الرئيسية والقرارات التي يجب اتخاذها.

يستمر على هذا النحو في المستويين C1 و C2 مع تطور قدرته على التعامل مع المفاهيم المجردة والمعقدة (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 154).

ففي المستوى C1 يتمكن من المبادلة بين اللغات بمرونة ومن المشاركة بشكل فعال في محادثة بلغتين أو أكثر كما يستطيع استخدام وشرح مصطلحات تخصصية في الموضوعات المجردة والتخصصية، تنطبق القدرة على التعامل مع الموضوعات المجردة في المستوى C2 أيضاً مع قدرته على التعامل مع المستوى البلاغي وملاحظة أوجه التشابه والاختلافات بين الاستعارات في اللغات المختلفة (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 155).

لا يقتصر الأمر في تناول الثقافة وما يتعلق بها في الإطار الأوروبي على توصيف كفاءة التعددية الثقافية واللغوية فقط، وإنما يقسم الإطار الأوروبي كفاءات اللغة التواصلية إلى ثلاثة أنواع من الكفاءات ويدرج الكفاءة اللغوية الاجتماعية كواحدة من كفاءات اللغة التواصلية، ولا يخفى

مقدار ارتباط الكفاءة الثقافية بالكفاءة الاجتماعية، كما يوضح الإطار الأوروبي كفاءات اللغة التواصلية في الشكل الآتي (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 157).



هدف الإطار الأوروبي في الكفاءة اللغوية الاجتماعية إلى تقديم صورة تدمج بين ما يتطلبه استخدام اللغة من معرفة بالمهارات الاجتماعية اللازمة، فقد عالج الإطار في هذا القسم قضايا مثل "المحددات اللغوية للعلاقات الاجتماعية وأعراف الكياسة والتعذيب واختلاف الأنماط اللغوية واللهجة والكنة" (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 156).

يحتوي عنصر الكفاءة اللغوية الاجتماعية على مقياس واحد فقط وهو عنصر الملاءمة الاجتماعية اللغوية، يتضمن هذا المقياس عدة مفاهيم منها إدراك الإشارات الاجتماعية والثقافية خصوصاً المختلف منها والتصرف بشكل مناسب بناءً على ذلك، استخدام الأنماط اللغوية المألوفة ومراعاة الأعراف اللغوية السائدة.

يقدم الإطار الأوروبي في مقياس الملاءمة الاجتماعية اللغوية مقاييس تفصيلية للمستويات، فالفرد في المستوى A1 بإمكانه أداء مهام التواصل الاجتماعي الأساسية واستخدام أسهلها، مثل أداء التحيّة والتوديع، والطلب بأدب، والشكر، والاعتذار.

أما الفرد في المستوى A2 فتبدأ قدرته في التعبير عن الآراء والمواقف بالظهور، كما يستطيع استخدام أبسط التعابير الشائعة ويستطيع التعامل مع الناس بفعالية وسهولة، إضافة إلى تمكنه من أداء التحيّة والأحاديث اليومية بشكل مهذب.

وبالانتقال للمستوى B1 فالفرد في هذا المستوى على معرفة بوظائف اللغة وعلى قدرة بالاستجابة لها، كما يعرف الأعراف الاجتماعية البارزة ويدرك الفروقات بين العادات والأعراف والقيم والمعتقدات المجتمعية السائدة.

يتطور الفرد في المستوى B2 ليستطيع المشاركة في النقاشات الاجتماعية ولو تم الحديث بصورة سريعة أو تداخلت معه بعض اللهجات العامية، كما أنه يدرك الإشارات الاجتماعية الثقافية اللغوية ويفسرها، يتسم تعبيره عن نفسه بوضوح وثقة مناسبين للموقف وذلك على المستويين الرسمي وغير الرسمي، كما يملك مفاتيح حسن التصرف أثناء الحديث مع الآخرين باللغة الهدف حيث يستطيع الحفاظ على العلاقة مع محاوره دون إزعاجه دون قصد.

تظهر في المستوى C1 ملامح أعلى للكفاءة اللغوية الاجتماعية، حيث يدرك الفرد في هذا المستوى مجموعة من العبارات الاصطلاحية ومعرفة باللهجة العامية، كما يصبح على معرفة بعدد من الأساليب مثل الأسلوب الفكاهي والأسلوب الساخر، كما أنه قادر على التعامل مع فهم التلميحات في الأفلام والعاميات، ويستطيع أيضاً تقديم النقد والتعبير عن رأيه المختلف بأسلوب مناسب، وبالوصول للمستوى C2 يستطيع الفرد في هذا المستوى المشاركة بشكل طبيعي باللغة الهدف حيث يدرك الجوانب الاجتماعية للاستخدام اللغوي من المستخدمين الأكفاء للغة، كما يملك مهارات مثل الجدل والإقناع والتفاوض والنصح (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 166).

ومما يثير الانتباه في الإطار الأوروبي تطرقه لكفاءات لغة الإشارة وتقديمه مقاييس واصفات توضيحية لها، فالإطار الأوروبي يؤكد على أن لغة الإشارة مثلها مثل اللغة المنطوقة تحتوي على نفس الوظائف التواصلية، حيث تحتوي لغة الإشارة كما اللغات الأخرى على نظام صوتي وصرفي ونحوي ودلالي، كما تحتوي على عناصر أخرى تعد أساساً لتطبيقها وهي حركات اليد والذراع، وتجدر الإشارة إلى أن لغة الإشارة تختلف من بلد لآخر، بل قد تتعدد في نفس البلد.

يحتوي مقياس كفاءات لغة الإشارة على ثلاثة مقاييس وهي الكفاءة اللغوية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة التداولية. وفيما يخص الجوانب الثقافية والاجتماعية في بحثنا هذا، فقد تطرق الإطار المرجعي للكفاءة اللغوية والاجتماعية ضمن كفاءات لغة الإشارة.

يحتوي مقياس الكفاءة اللغوية والاجتماعية على عنصر واحد وهو عنصر الملاءمة اللغوية الاجتماعية والذخيرة الثقافية (الاستقبالية والإنتاجية) يذكر الإطار الأوروبي أن هذا المقياس يعادل مقياس الملاءمة اللغوية الاجتماعية في كفاءة اللغة التواصلية الذي سبق عرضه، يتطرق هذا المقياس في كفاءة لغة الإشارة إلى بعض المفاهيم، منها توفر التواصل البصري والاستمرار في أدائه، إدراك الشكل المناسب للتحية والتعارف والتوديع، معرفة وتطبيق المقاييس الاجتماعية المقبولة والمحظورات الاجتماعية وغيرها من المفاهيم.

قسم الإطار الأوروبي عنصر الملاءمة اللغوية والاجتماعية والذخيرة الثقافية إلى طرفين، طرف المتلقي وطرف المنتج. ففي المستوى A1 يملك المتلقي قدرة متواصلة على التواصل البصري مع الطرف الآخر، أما المنتج فيستطيع أداء مهمات التحية والشكر والترحيب بشكل مقبول، كما يستطيع توظيف وسائل مختلفة مثل التلويح باليد وغيرها، كما يمكنه القيام بإشارات مثل رفع اليد أو التواصل البصري للحصول على دوره في الحوار.

وفي المستوى A2 يستطيع المتلقي ملاحظة مدى استجابة محاوره معه بشكل ملائم، كما يلاحظ الاختلافات اليدوية وغير اليدوية التي يستخدمها الطرف الآخر معه، أما المنتج فيمكنه استخدام لغة الإشارة بشكل مناسب مع السياق والمتلقي، مع محافظة دائمة على التواصل البصري مع الطرف الآخر.

يتطور الفرد في لغة الإشارة في المستوى B1 ليتمكن المتلقي من ملاحظة ما هو المناسب من غير المناسب من الطرف الآخر في التحية والوداع، أما المنتج في هذا المستوى فيستطيع تقديم نفسه متضمنًا ذلك ملابسه ومظهره الخارجي بشكل مناسب للجمهور وللمادة التي يقدمها، كما يستطيع توعية الأشخاص بما يتعلق بالأمور الثقافية، وإضافة لذلك فيستطيع أن يتحدث عن الجوانب الثقافية حين يتحدث عن تجاربه في السفر.

والمتلقي في المستوى B2 يستطيع الحكم على الطرف الآخر ما إذا قدم نفسه بصورة مناسبة، كما يستطيع التعرف على التلميحات الثقافية وفهمها، يتمكن من توقع خلفية الطرف الآخر، مثل أصله وعمره ومهنته من خلال تواصله اللغوي، أما المنتج في هذا المستوى فيستطيع توضيح قضايا مهمة في مجتمعات الصم، كما يستطيع الإشارة إلى المكانة الاجتماعية للأشخاص.

أما المتلقي في المستوى C1 فيستطيع تمييز المستوى اللغوي للطرف الآخر من خلال إشارات يده المستخدمة، كما يستطيع إدراك المكانة الاجتماعية للأشخاص من خلال مخاطبة الآخرين له في لغة الإشارة، أما المنتج فيحترم المعايير الاجتماعية والثقافية أثناء إنتاجه للغة، كما يستطيع تكيف مستواه مع مستوى جمهوره، ويستطيع أيضاً تقديم طرفه عن مجتمع الصم.

وفي المستوى C2 يدرك المتلقي الأعراف الاجتماعية والثقافية في النصوص ذات النوع الجديد عليه، أما المنتج في هذا المستوى فلا تتوفر أي واصفات له (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، 2020، ص 184، 185، 186).

5.2 الكفاءة الثقافية في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL

ستعتمد هذه المقالة أحدث نسخة من نسخ إرشادات المجلس الأمريكي وهي الصادرة عام 2024، وفيما يخص هذه المقالة، وهو عنصر الوعي الاجتماعي الثقافي اللغوي فقد وردت المقاييس مقسمة على المهارات وفي داخل كل مهارة توصيفات مفصلة لكل مستوى لكلا النمطين، التفاعلي والتقديمي، ففي مهارة المحادثة وفي المستوى المبتدئ في النمط التفاعلي يستطيع الفرد استخدام الإيماءات المناسبة ثقافياً والتعبيرات النمطية في المواقف التي تدرب عليها، كما يمكنه الحصول على الفرصة لأخذ دوره في الحديث في المواقف التي تدرب عليها، كما أنه يظهر وعياً بأكثر الفروق الثقافية وضوحاً، إلا أن بعض الإشارات التي قد تحدث سوء فهم قد تفوته في بعض الأحيان، أما في النمط التقديمي فيستطيع الفرد استخدام بعض الإيماءات المناسبة ثقافياً، والتعبيرات الجاهزة، والمحادثات الأساسية (ACTFL proficiency P16) (ACTFL guidelines, 2024).

وفي المستوى المتوسط في النمط التفاعلي يستطيع استخدام بعض المفردات والتعبيرات والإيماءات المناسبة ثقافياً عند المشاركة في المواقف اليومية، كما يملك القدرة على إدراك الاختلافات في السلوكيات ووجهات النظر الثقافية، وهو قادر على التكيف في المواقف المألوفة،

كما يستطيع في النمط التقديمي استخدام بعض المفردات، والتعابير، والإيماءات المناسبة ثقافياً، كما يمتلك حداً من المعرفة بالفروقات الثقافية المتعلقة بالتواصل الشفهي (ACTFL P19) proficiency guidelines, 2024.

وفي المستوى المتقدم في النمط التفاعلي يستطيع استخدام المعرفة الثقافية للتكيف لغوياً وسلوكياً في العديد من التفاعلات الاجتماعية والعمل، كما يمكنه إظهار الوعي الواضح بالفروقات الثقافية المهمة ومحاولة التكيف مع المواقف وفقاً لذلك، أما في النمط التقديمي فيستطيع استخدام المعرفة الثقافية المناسبة للسياق التقديمي والتي تعكس الممارسات الثقافية الدارجة (ACTFL proficiency guidelines, 2024, P22).

وفي المستوى المتميز لم يرد ما يخص جانب الوعي الاجتماعي الثقافي في هذا المستوى، أما في المستوى المتفوق فنظراً لأن المتحدثين في المستوى المتفوق يستخدمون اللغة بمهارة ودقة وكفاءة عالية، فإن هذا ينعكس على مناقشتهم للمواضيع التي تتسم بقدرتهم على مناقشة القضايا العالمية والمفاهيم المجردة بطرق مناسبة ثقافياً، كما يمكنهم مخاطبة جمهور متنوع عن طريق تكيف كلامهم بطرق مناسبة ثقافياً، كما أنهم يحسنون استخدام المراجع الثقافية والتاريخية للتعبير عن المعاني التي يريدون إيصالها (ACTFL proficiency P23) guidelines 2024,

وفي مهارة الكتابة بالفرد في المستوى المبتدئ في النمط التفاعلي، يمكنه في الكتابة استخدام التعبيرات والصيغ المناسبة ثقافياً وذلك في المواقف التي تتم ممارستها بشكل متكرر، كما قد يظهر أحياناً وعياً بأشهر الأعراف الثقافية، أما في النمط التقديمي فيمكنه استخدام الأنماط الأساسية وبعض التعبيرات والصيغ المناسبة ثقافياً.

وبالانتقال للمستوى المتوسط في النمط التفاعلي فيستطيع الفرد استخدام بعض المفردات والتعبيرات الاجتماعية والثقافية المناسبة عند المشاركة في المواقف اليومية، كما أنه يدرك أن هناك اختلافات في السلوكيات والمنظورات الثقافية حيث يمكنه التكيف مع المواقف المألوفة، وفي النمط التقديمي يمكن للفرد استخدام بعض المفردات والتعبيرات الاجتماعية والثقافية المناسبة، كما يمكنه إظهار بعض المعرفة بالاختلافات الثقافية المتعلقة بالتواصل الكتابي (ACTFL proficiency guidelines, 2024, p28, 30).

والفرد في المستوى المتقدم في النمط التفاعلي، قادر على استخدام المعرفة الاجتماعية الثقافية للتعامل لغوياً وسلوكياً مع العديد من المواقف الاجتماعية والمتعلقة بالعمل، كما يظهر الوعي الواضح بالاختلافات الثقافية المهمة التي يحاول التكيف معها، أما في النمط التقديمي فتظهر لديه القدرة على ممارسة المعرفة الاجتماعية الثقافية المناسبة لسياق العرض والتي تعكس الممارسات والرؤى الثقافية الدارجة.

أما في المستوى المتميز فلم يرد ما يخص جانب الوعي الاجتماعي الثقافي في هذا المستوى، كما يتميز الفرد في المستوى المتفوق بموافقة إنتاجه اللغوي الكتابي مع الأنماط الثقافية السائدة. كما أن كتابته مصاغة بمهارة ومنظمة بطريقة تعكس أنماط التفكير الثقافية للقراء (P32, 33) (ACTFL proficiency guidelines, 2024).

أما في مهارة الاستماع فيمكن للفرد في المستوى المبتدئ في النمط التفاعلي أن يفهم الإيماءات والتعبيرات النمطية المناسبة ثقافيًا وذلك في المواقف التي تتم ممارستها بشكل متكرر، كما أنه يظهر وعيًا بأكثر الفروق الثقافية وضوحًا، إلا أن بعض الإشارات التي قد تحدث سوء فهم قد تفوته في بعض الأحيان، أما في النمط التقديمي فيستطيع استخدام ثقافته الخاصة لاستخلاص المعنى من المواد التي يسمعها أو يشاهدها، كما يملك قدرة محدودة على التمييز بين الأنماط اللغوية الرسمية وغير الرسمية.

والفرد في المستوى المتوسط في النمط التفاعلي يمكنه التعرف على بعض المفردات والتعبيرات والإيماءات المناسبة ثقافيًا في المواقف اليومية، كما أنه يدرك وجود الاختلافات الموجودة في السلوكيات والرؤى الثقافية، ويمكنه التوفيق بين هذه الاختلافات في المواقف المألوفة لديه، وفي النمط التقديمي يعتمد الفرد بشكل عام على معرفة المعايير والتوقعات الثقافية المألوفة، مع زيادة المعرفة بالثقافة، لتفسير النصوص التي يسمعها أو يشاهدها، كما أنه يبدي قدرة على التمييز بين المستويات الرسمية فقط في العبارات والتعبيرات البسيطة، إلا أنه لا يستطيع فهم الشعور أو العاطفة المنقولة بالكلام بسهولة (ACTFL proficiency guidelines, p38, 40). 2024,

وفي المستوى المتقدم في النمط التفاعلي يبدي الفرد القدرة على استخدام المعرفة الثقافية للتعرف على الأعراف اللغوية والسلوكية في العديد من المواقف الاجتماعية والمتعلقة بالعمل، كما يظهر وعيه الواضح بالاختلافات الثقافية الهامة التي يحاول التكيف معها، أما في النمط التقديمي فيبدي الفرد قدرة على استخدام المعرفة بالأعراف الثقافية لتفسير الخطاب المسموع أو المعروف (ACTFL proficiency guidelines, 2024, P42).

كما يستطيع الفرد في المستوى المتميز فهم المفاهيم المجردة المحتوية على مراجع ثقافية، كما يمكنه فهم اللغة الرسمية وغير الرسمية حول الموضوعات الاجتماعية، وفهم التعبيرات الاصطلاحية والمعايير والتوقعات الثقافية المستخدمة على نطاق واسع، فضلاً عن استخدام أشكال الكلام الرسمية وغير الرسمية والأعراف الاجتماعية الأخرى التي يتم تداولها في مواقف مختلفة، وهم يفهمون عمومًا الحالة المزاجية أو الشعور أو الموقف المعبر عنه في التواصل الشفهي، بما في ذلك الدلالات العاطفية مثل استخدام السخرية أو التهكم أو الفكاهة، أما الأفراد في المستوى المتقدم فيفهمون النصوص المنطوقة في السياقات الثقافية أو السياسية أو الاجتماعية الأوسع للجمهور المستهدف، وهم قادرين على فهم المعلومات الضمنية، ونبرة الصوت، ووجهة النظر، كما يبدون قدرة على فهم واسع وعميق للإشارات والتلميحات الثقافية (ACTFL proficiency guidelines, 2024, p43, 44).

وفي مهارة القراءة فالفرد في المستوى المبتدئ في النمط التفاعلي يمكنه استخدام الصيغ والتعبيرات المناسبة ثقافيًا في التطبيقات التي تم التدريب عليها، كما قد يظهر وعيًا بالاختلافات الثقافية أو المحظورات الأكثر وضوحًا، إلا أن بعض الإشارات التي قد تحدث سوء فهم قد تفوته في بعض الأحيان، أما في النمط التقديمي فيستخدم ثقافته الخاصة لاستخلاص المعنى من المواد التي يقرأها، كما يملك الفرد قدرة محدودة على التمييز بين الأشكال الرسمية وغير الرسمية.

وفي المستوى المتوسط في النمط التفاعلي يمكنه التعرف على بعض المفردات والتعبيرات الثقافية المناسبة عند المشاركة في المواقف اليومية، كما يدرك أن هناك اختلافات في السلوكيات والرؤى الثقافية ويمكنه التوفيق بين هذه الاختلافات في المواقف المألوفة لديه، أما في النمط التقديمي فيستطيع التمييز بين المستويات الرسمية في العبارات والتعبيرات البسيطة فقط، كما يعتمد بشكل عام على معرفة المعايير والتوقعات الثقافية المألوفة لتفسير النصوص المكتوبة، كما أن الفرد في هذا المستوى لا يستطيع فهم المزاج أو الشعور أو العاطفة المنقولة في النص المكتوب بسهولة (ACTFL proficiency guidelines, 2024, P49, 51).

أما الفرد في المستوى المتقدم في النمط التفاعلي فلديه القدرة على فهم دور الاعتبارات الثقافية في العديد من المواقف الاجتماعية الموجودة في النصوص المقروءة والمتعلقة بالعمل، وفي النمط التقديمي لديه القدرة على التعرف على أنواع الكتابة الرسمية وغير الرسمية، كما يملك القدرة على حسن التعامل مع الاختلافات الثقافية، إضافة إلى زيادة الفهم الثقافي لديه الذي يساعده على تفسير النصوص المكتوبة، كما تظهر قدرتهم على فهم النصوص المقروءة في مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة وغير المألوفة، يأتي ذلك من قدرتهم على التعامل مع كم كبير من المفردات في مجالات مختلفة وفهم للتركيب اللغوية ومعرفة واسعة بالثقافة، لكنهم قد لا يفهمون تماماً النصوص ذات المرجعيات الثقافية المعقدة (ACTFL P45).
proficiency guidelines, 2024,

أما الأفراد في المستوى المتميز فيتميزون بفهمهم لمجموعة واسعة من النصوص المقروءة، كما يمكنهم إدراك المرجعية الثقافية التي تقف خلف هذه النصوص، كما يمكنهم فهم واستنتاج المعلومات الضمنية ووجهات النظر من خلال النصوص المقروءة، كما يستطيع الأفراد في هذا المستوى فهم اللغة من داخل إطارها الثقافي، وهم قادرون على فهم استخدام الكاتب للفروق الدقيقة في النصوص، لكنهم ربما يجدون أحياناً بعض الصعوبة في فهم بعض التلميحات الثقافية غير القياسية (ACTFL proficiency guidelines, 2024, P56).

6. مقارنة بين الإطار الأوروبي المرجعي المشترك وإرشادات والمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

وفي التساؤل الذي قد يطرح حول العلاقة بين الإطار الأوروبي والمجلس الأمريكي فقد أصدر المجلس الأمريكي وثيقة تحت عنوان تحديد مستويات CEFR لاختبارات ACTFL وضح فيها شكل العلاقة القائمة بين الإطارين، وأنها علاقة اعتمدت على التعايش لمدة خمس عشرة سنة، مع توافقات قليلة على مستوى الدراسات التجريبية، وللبحث في هذه التوافقات وتعزيزها أقيم مؤتمر في عام 2010 بهدف إجراء الدراسات التي توائم بين الإطارين، ومما نتج عنه تطوير ونشر بيان ما يمكن القيام به المعروف بـ Can Do Statement التابع للمجلس الأمريكي، حيث ظهر محتوى البيان بشكل متوافق أكثر مع الإطار الأوروبي (Assigning CEFR ratings to ACTFL assessments. (n.d.)).

إلا أنه في الوقت ذاته، يصعب إطلاق المقارنة المطلقة بين الإطارين ذلك لأن الإطارين يختلفان جوهرياً وفلسفياً، لذلك لا بد من ذكر بعض نقاط الاختلاف الأساسية، فالتركيز الأساسي

لإرشادات المجلس الأمريكي هو تقييم الكفاءة اللغوية بينما يركز الإطار الأوروبي المرجعي على تعلم اللغة وتعليمها.

المجلس الأمريكي تابع بشكل رسمي للولايات المتحدة الأمريكية مما يجعل ما يصدر عنه من أدبيات واضح ومتفق عليها من بلد واحد، الأمر الذي يصعب توافره في الإطار الأوروبي كون الأدبيات الصادرة عنه ناتجة عن أكثر من دولة لغاتها الرسمية مختلفة بالضرورة (Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and Its Companion Volume, 2022)

إلا أنني أجد في كون الإطار الأوروبي أنه يتبع لأكثر من دولة مختلفة لغوياً جانباً إيجابياً يذكر له، لأنه وبسبب هذه الميزة ربما استطاع تعزيز مبدأ التعددية اللغوية التي قرن بينها وبين التعددية الثقافية.

وبناء على ما سبق يمكن إجمال بعض نقاط التشابه والاختلاف في جانب الكفاءة الثقافية بين الإطارين في النقاط الآتية:

- يختلف الإطاران بشكل أساسي في الشكل الذي يقدمان فيه توصيفات ومقاييس الكفاءة اللغوية، حيث تقدم إرشادات المجلس الأمريكي الثقافة تحت مسمى الوعي الاجتماعي الثقافي بجانب الوظائف، السياق والمحتوى، نوع الخطاب، التحكم اللغوي، المفردات، استراتيجيات التواصل وذلك تحت عنوان مقاييس طرق الاتصال ومعايير الأداء، بينما يقدم الإطار الأوروبي الثقافة بشكلين، الشكل الأول بما يدعم التنوع اللغوي والثقافي وذلك تحت عنوان كفاءة التعدد اللغوي والثقافي، والشكل الثاني تحت عنوان كفاءات اللغة التواصلية حيث يقدم الكفاءة اللغوية، الكفاءة اللغوية الاجتماعية، والتداولية، ينطبق هذا التقسيم على اللغة المنطوقة ولغة الإشارة.
- من الملاحظ أن الإطار الأوروبي أكثر تفصيلاً من حيث طريقتيه في تقديم المعلومات الأساسية، وفي مواضع كثيرة يقدم المبررات على ذلك، إضافة إلى تقديمه تفاصيل أكثر حول المقاييس، في المقابل لا نجد هذه التفاصيل في إرشادات المجلس الأمريكي، تجدر الإشارة إلى أنه ليس من الضروري أن يكون تقديم التفاصيل ضرورياً دائماً.
- يقرن الإطار الأوروبي مبدأ التعددية اللغوية بمبدأ التعددية الثقافية بينما لا نجد في إرشادات المجلس الأمريكي ذكراً لمبدأ التعددية الثقافية، ومحاولة الاستفادة منها كما فعل الإطار الأوروبي.
- تبدو إرشادات المجلس الأمريكي أسهل في الفهم والتناول من معايير الإطار الأوروبي، حيث يستطيع عموم العاملين في المجال التعامل معها، فهي أسهل من حيث كمية التفاصيل المقدمة وتصنيفاتها.
- يبني الإطار الأوروبي مبدأ كفاءة التعددية اللغوية والثقافية على مفهوم الذخيرة الثقافية حيث يدعو إلى توظيف ذخيرة الفرد الأساسية والاستفادة منها بينما لا نجد هذا عند إرشادات المجلس الأمريكي.

- يولي الإطار الأوروبي أهمية لكفاءات لغة الإشارة حيث يقدم مقاييس للكفاءة الثقافية لا تقل في تفصيلها عن المقاييس في الكفاءة الثقافية للغة المنطوقة وهذا ما لا نجده في إرشادات المجلس الأمريكي.
- على الرغم من أن إرشادات المجلس الأمريكي تفصل في جانب الوعي الثقافي بناء على المهارات، فتقدمها في كل مهارة على حدة، إلا أننا نجد في بعض الأحيان تكراراً للمقياس في أكثر من مهارة في المستوى الواحد.

يظهر من المقاييس والإرشادات التي تم عرضها في هذه المقالة في كلا الإطارين أن الإطار الأوروبي -إن جاز لنا التشبيه- يشبه الفرد متعلم اللغة بالعنصر الفاعل الذي يقع ضمن عدة دوائر لغوية وثقافية، وكأنه لن يتمكن من أداء أحد هذه الدوائر بمعزل عن التفاعل مع الدوائر الأخرى، وفي حالة الكفاءة الثقافية فالأمر لا يتوقف عند حد التلقي فقط، وإنما يُوكل لهذا الفرد متعلم اللغة عدة مهام منها الاستفادة من ثقافته الأصلية في اكتساب ثقافة اللغة الهدف، والتدرب على تمييز المقبول وغير المقبول ثقافياً في اللغة الهدف، بناء على ما يملك من ذخيرة لغوية بطبيعة الحال، ويكون بهذا قد قدم الإطار الأوروبي فلسفته الخاصة حول الكفاءة الثقافية وأهميتها وسبل تعزيزها في سياق تعلم اللغة، الأمر الذي لا نجده في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، حيث اكتفت إرشادات المجلس الأمريكي بذكر الإرشادات الخاصة بكل مستوى.

7. الخاتمة والتوصيات

سعت هذه المقالة إلى البحث في مكانة الكفاءة الثقافية في أشهر إطارين لتعليم اللغات وهما الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات وإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وذلك من خلال تتبع ما ورد حول الكفاءة الثقافية في وثائقيهما الرسمية، ثم قامت المقالة بإجراء مقارنة بين ما جاء في كلا الإطارين.

حيث تميز الإطار الأوروبي بتقديم الكفاءة الثقافية في قالب مدمج مع التعددية اللغوية دون إغفال دور التعددية الثقافية في تحقيق الجانب التواصل، كما قدم الإطار الأوروبي الكفاءة الثقافية بشكل مفصل، مع تقديم بعض التبريرات لأطروحاته، ومما يلاحظ أن الإطار الأوروبي يتبنى فكرة اعتماد كفاءة التعددية اللغوية والثقافية على مفهوم الذخيرة الثقافية، كما يلاحظ أن الإطار الأوروبي لم يغفل أهمية الكفاءة الثقافية عند مؤدي لغة الإشارة، حيث تعامل معها كما تعامل مع اللغة المنطوقة، في حين لم نجد مثل هذا التفصيل لفلسفة الوعي الثقافي والتعددية الثقافية في إرشادات المجلس الأمريكي.

وبناءً على ما سبق فتوصي هذه المقالة بضرورة زياد الاهتمام في جانب الكفاءة الثقافية لدى إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، حتى يبدو إطاراً متكاملًا لا يغفل هذا الجانب المهم، سيما وأنه يقدم امتحاناً معتمداً لقياس مهارة الكتابة والمحادثة، الأمر الذي يتطلب منه تفصيلاً أكثر في جوانب الكفاءة للوصول إلى تقييمات أكثر دقة في هذين الامتحانين، كما توصي بضرورة التحديث المستمر لمقاييس وإرشادات الأطر العالمية عموماً، وذلك تماشياً مع التطور السريع الي يطرأ على مجال تعليم اللغات وتعلمها.

وفي جانب الدراسات العلمية فتوصي هذه المقالة بضرورة إجراء دراسات أكثر حول موضوعات الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، وذلك للفت الانتباه إلى ما يمكن الاستفادة منه من مميزاتها، وإلى نواقصها وثغراتها بغية تحسينها وتطويرها.

المراجع

- الحدقي، إسلام يسري علي. (2023). دراسة مقارنة بين توجهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. *مجلة اختبارات اللغة*، مج1، ع1، 84-120.
- العنان، مؤمن. (2020) المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معايير نواتج التعليم، *مجلة كلية العلوم الإسلامية*، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية.
- المجلس الأوروبي. (2020). *الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها – المجلد المصاحب المجلس الأوروبي للنشر*، ستراسبورغ (فرنسا).
- Griffith, W. I., & Lim, H. Y. (2024). Teaching Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. *Mextesol Journal*, 48(1), n1.
- ACTFL. (2024). *ACTFL proficiency guidelines*. Retrieved October 5, 2024, from <https://www.actfl.org/>
- Sijal Institute. (2022, November 28). *Harvesting olives – cultural immersion activity* [Video]. Instagram. https://www.instagram.com/sijal_institute/reel/CIET6EsDU1z/
- Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*. (2022). Multilingual Matters.
- Dolmaci, M. (2021). Culture and the Common European Framework for Languages: A comparative corpus analysis of 2001, 2018 and 2020 texts. *European Journal of Educational Sciences*, 8(4), 17–27. <https://doi.org/10.19044/ejes.v8no4a17>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55.
- Marrs, D. (2014). Are we there yet? A qualitative study of ACTFL's 3 Ps in content and instructional strategies used to develop intercultural communicative competence in the foreign language classroom.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (n.d.). Assigning CEFR ratings to ACTFL assessments. Retrieved from <https://www.actfl.org/publications/additional-resources/assigning-cefr-ratings-actfl-assessments>

ACTFL. (2012). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. White Plains, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Barraja-Rohan, A. M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479-507.

Byram, K., & Kramsch, C. (2008). Why is it so difficult to teach language as culture?. *The German Quarterly*, 81(1), 20-34.

Kramsch, C. (2002). From practice to theory and back again. *Language, Culture and Curriculum*, 15(3), 196–209. <https://doi.org/10.1080/07908310208666650>

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching* (1st ed.). Oxford: Oxford University Press.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: J. Murray.

Arap Şiirinde Kadın Meselesi: Muhammed Mehdî el-Cevâhiri Örneği

The Issue of Women in Arabic Poetry: The Example of Muhammad Mahdi al-Jawahiri

Şeyma AKBAŞ

*Batman Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı A.B.D.
Batman University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Arabic Language
and Rhetoric.*

Batman / Türkiye

akbas.seyma06@gmail.com

ORCID: 0009-0004-1245-1340

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 05.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 22.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 385-396

Atıf / Cite as

AKBAŞ, Ş. (2025). Arap Şiirinde Kadın Meselesi: Muhammed Mehdî el-Cevâhiri Örneği,
Lisânî İlimler Dergisi, 3(2), 385-396.

Doi: 10.5281/zenodo.18033073

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, Lisânî 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: Arap edebiyatında kadın meselesi, modernleşme tartışmalarının ve toplumsal dönüşümlerin en dikkat çekici yansımalarından biridir. Kadının toplumsal konumu, eğitimi, özgürlüğü ve kamusal hayattaki rolü, 19. yüzyıl sonlarından itibaren Arap dünyasında entelektüel tartışmaların odağında yer almıştır. Bu konuda Irak edebiyatının önde gelen isimlerinden Muhammed Mehdî el-Cevâhiri, kadın temasını şiirlerinde hem bireysel hem de toplumsal boyutlarda ele alarak dikkat çeker. Onun eserlerinde kadın, klasik şiir geleneğine uygun şekilde aşkın ve güzelliğin sembolü

olmakla birlikte özgürlük, modernleşme ve ulusal ilerlemenin de simgesi konumdadır. Bu makalede Cevâhîrî'nin şiirlerinde kadın imgesinin, dönemin sosyal ve kültürel tartışmalarıyla nasıl ilişkilendirildiği incelenecektir. Böylece hem Cevâhîrî'nin şiir anlayışına hem de 20. yüzyıl Arap edebiyatında kadın meselesinin temsil biçimlerine dair bir değerlendirme yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Arap Şiiri, Kadın Meselesi, Irak Edebiyatı, Muhammed Mehdî el-Cevâhîrî, Modernleşme.

Abstract: The issue of women in Arabic literature represents one of the most striking reflections of modernization debates and social transformations. Since the late 19th century, women's social status, education, freedom, and role in public life have been at the center of intellectual discussions in the Arab world. In this context, Muḥammad Maḥdī al-Jawāhīrī, one of the leading figures of Iraqi literature, draws attention by addressing the theme of women in both individual and social dimensions in his poetry. In his works, women appear not only as symbols of love and beauty in accordance with the classical poetic tradition but also as emblems of freedom, modernization, and national progress. This article examines the relationship between the image of women in al-Jawāhīrī's poetry and the social and cultural debates of his time. Thus, it aims to provide an assessment of both al-Jawāhīrī's poetic approach and the modes of representation of the woman question in 20th-century Arabic literature.

Keywords: Arabic Poetry, Woman Question, Iraqi Literature, Muḥammad Maḥdī al-Jawāhīrī, Modernization.

Giriş

Arap şiiri, tarihsel süreç boyunca estetik ifadenin yanında toplumsal ve siyasal dönüşümlerin yansıtıldığı önemli bir söylem alanı da olmuştur. Kadın meselesi, Arap şiirinde toplumsal eleştiri ve ideolojik söylemle ilişkilendirilmiştir (Allen, 2000, s.129).

Modern Arap edebiyatının önemli temsilcilerinden Muhammed Mehdî el-Cevâhîrî, şiirlerinde toplumsal meseleleri eleştirel bir bilinçle ele almıştır. Cevâhîrî'nin şiirlerinde kadın figürü, romantik ya da geleneksel bir unsur olmanın ötesinde toplum, kimlik ve ideoloji bağlamında çok katmanlı bir anlam alanı içerisinde konumlandırılmaktadır. Bu yönüyle şairin kadın temsilleri, dönemin sosyo-politik yapısını anlamak açısından dikkate değer bir nitelik taşımaktadır (Bedavî, 1992, s.138).

Arap şiirinde kadın meselesine ilişkin çalışmaların önemli bir kısmı geleneksel şiir ya da modern dönemdeki feminist söylemle sınırlı kalmaktadır. Cevâhîrî'nin şiirlerinde de kadın figürünün tematik ve söylemsel boyutlarıyla ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, şairin

şirlerinde kadın temsillerinin hangi temalar etrafında şekillendiğini incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Araştırma, nitel, metin temelli ve yorumlayıcı bir yaklaşımla yürütülmüştür. Edebî söylem analizi ve tematik çözümleme yöntemi kullanılarak kadın figürünün şiirdeki temsilleri tarihsel ve toplumsal bağlamları dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışma, metinlerdeki anlam üretim süreçlerine odaklanarak modern Arap şiirinde kadın temsillerine ilişkin tartışmalara katkı sunmayı hedeflemektedir.

1. Arap Şiirinde Kadın Meselesinin Tarihsel Arka Planı

1.1. Klasik Dönem

Arap şiirinde kadın imgesinin erken ve belirleyici örnekleri, Cahiliye dönemi şiir geleneğinde ortaya çıkmıştır. Bu dönemde kasidelerin nasîb olarak adlandırılan giriş bölümleri, çoğunlukla sevgilinin hatırasıyla başlar. Şair, terk edilmiş konak yerleri (atlâl) karşısında durarak geçmişe duyulan özlemi dile getirir. Kadın, bireysel bir varlıktan ziyade hatırlanan sevgili, kaybedilen mutluluk ve duygusal hafızanın merkezî bir unsuru olarak tasvir edilir. Böylece Cahiliye şiirinde kadın imgesi, aşk, ayrılık ve özlem temaları sembolik bir anlatı düzlemi içerisinde yer alır (Demirayak, 2016, s.85).

Erken İslam döneminde kadın imgesi, önceki şiir geleneğine kıyasla belirgin bir dönüşüm geçirmiştir. İslam'ın manevi çerçevesinin şiirsel söyleme yansımalarıyla birlikte kadın, daha ölçülü, iffetli ve manevi bir bağlam içerisinde betimlenmiştir. Bununla birlikte bu dönemde kadın şairlerin görünürlük kazanması, kadın imgesinin temsil edilen bir unsur olmaktan çıkarak özneleşmesine imkân tanımıştır. Bu bağlamda öne çıkan isimlerden biri Hansâ'dır (ö.646). Hansâ, özellikle kardeşleri için kaleme aldığı ağıtlarıyla tanınmıştır. Şiirde kadının, yas tutan ve duygusal deneyimini güçlü bir söylemle ifade eden bir özne olabileceğini ortaya koymuştur (Çetin, 2018, s.98).

Emevîler döneminde şiir, toplumsal ve siyasî kutuplaşmaların etkisiyle gelişmiştir. Bu süreçte kadın imgesi, aşk şiirlerinde idealize edilen yeni bir boyut kazanmıştır. Platonik (uzrî) aşk anlayışı, kadını ulaşılamaz ve yüceltilmiş bir ideal olarak konumlandıran geleneği temsil etmiştir. Leylâ ile Mecnun anlatısı, bu anlayışın en bilinen örneği olup kadını manevi yüceliğin ve saf aşkın sembolü hâline getirmiştir (Kaplan, 2017, s.88).

Abbâsîler dönemine gelindiğinde ise şehirleşme ve saray kültürünün etkisiyle kadın imgesi, farklı yönlerde işlenmeye başlanmıştır. Şairler, özellikle Bağdat çevresinde kadın güzelliğini, eğlence ve zevki öne çıkaran bir dille tasvir etmişlerdir. Bu dönemde kadın, saray hayatının cazibesi ve toplumsal ahlâkın sınırlarını zorlayan betimlemelerin öznesi olmuştur. Bunun yanında

Abbâsî döneminde kadın şairler de varlık göstermiştir. Özellikle köle kökenli cariyе-şairler, saray çevresinde şiir yazmışlardır (Allen, 2000, s.122).

Klasik dönemde kadın, daha çok erkek şairin bakışına uygun bir nesne olarak kurgulanmıştır. Ancak Hansâ örneğinde olduğu gibi kadın şairlerin sesi bu tek taraflı temsili kısmen kırmıştır. Bu nedenle klasik dönem, Arap şiirinde kadın meselesine hem geleneksel (aşk ve güzellik merkezli) hem de özneleşmeye yönelik bir zemin hazırlamıştır (Hüseyin, 2005, s. 95).

1.2. Nahda Dönemi

Nahda (uyanış) hareketi, Arap dünyasında 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kültürel, entelektüel ve edebî alanlarda önemli bir dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Batı ile temas, matbaanın yaygınlaşması, basın faaliyetlerinin gelişmesi ve modern eğitim kurumlarının açılması, toplumsal hayatın yeniden şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Bu süreçte kadın meselesi, modernleşme tartışmalarının merkezî başlıklarından biri hâline gelmiştir (Bulut, 2019, s.47).

Nahda dönemi düşünürleri arasında toplumun ilerlemesinin, kadının toplumsal konumuyla doğrudan ilişkili olduğu yönünde güçlü bir kanaat oluşmuştur. Kadınların eğitim, hak ve özgürlükler açısından güçlendirilmesi, toplumsal dönüşümün temel şartlarından biri olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımın en belirgin temsilcilerinden biri Kasım Emin'dir. Kasım Emin, *Tahrîrü'l-Mer'e (Kadının Özgürleştirilmesi)* adlı eserinde kadının özgürleşmesini bireysel bir hak ve toplumun yeniden inşasının ön koşulu olarak ele almıştır (Emin, 2019, s.35–38).

Bu dönemde Arap dünyasında basın faaliyetleri hız kazanmıştır. Özellikle kadınlara hitap eden dergi ve gazetelerin yayımlanmasıyla kadın meselesi kamusal alanda daha görünür hâle gelmiştir. *el-Fetât*, *el-Hilâl* ve *el-Ahrâm* gibi yayın organlarında kadınların eğitimi, örtünmesi, aile içindeki konumu ve kamusal rolleri üzerine yoğun tartışmalar yürütülmüştür. Bu tartışmalar, düşünsel alanda kalmayıp edebî üretime de yansımıştır. Şiirde kadın, bireysel bir tema olmaktan çıkarak toplumun geleceğini belirleyen, modernleşme ve ilerleme söylemiyle ilişkilendirilen edebî bir kimlik kazanmıştır (Özdemir, 2020, s.70).

Nahda dönemiyle birlikte kadınlar, edebî tartışmaların nesnesi olmaktan çıkarak üretimin doğrudan öznesi hâline gelmiştir. Bu süreçte kadın şair ve yazarların edebî sahnede görünürlük kazanması, kadın meselesinin erkek merkezli söylemin dışına taşınmasını sağlamıştır. May Ziyâde, Nahda düşüncesinin edebî ve entelektüel alandaki en güçlü kadın temsilcilerinden biri olarak öne çıkmıştır. Yazıları ve edebî faaliyetleriyle kadınların toplumsal ve kültürel konumunu doğrudan tartışma konusu hâline getirmiştir (Karataş, 2021, s.132).

Kadın, şiirsel söylemde aşkın nesnesi ya da öznesi olarak kalmamıştır. Modernleşme, özgürlük ve ulusal ilerleme ideallerinin sembolik bir taşıyıcısı hâline gelmiştir. Bu süreçte kadın imgesi, toplumsal dönüşüm ve reform düşüncesiyle ilişkilendirilerek daha geniş bir anlam alanı kazanmıştır. Nihayetinde şekillenen bu yeni kadın algısı, 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde Muhammed Mehdî el-Cevâhîrî gibi şairlerin kadın imgesini ideolojik ve toplumsal boyutlarıyla daha da genişletmelerine zemin hazırlamıştır (Aktaş, 2020, s.211).

1.3. Modern Dönem

20.yüzyıl, Arap dünyasında siyasal, toplumsal ve kültürel dönüşümlerin yoğun biçimde yaşandığı bir dönemdir. Sömürgecilik deneyimi, bağımsızlık mücadeleleri, darbeler, savaşlar ve modernleşme projeleri, siyasal yapıyı ve edebî üretimin yönünü de derinden etkilemiştir. Bu süreçte şiir, toplumsal eleştirinin ve siyasal bilinçlenmenin önemli bir aracı hâline gelmiştir. Modern Arap şiiri, bireysel duyarlılıkla ortak meseleleri bir araya getiren eleştirel bir söylem geliştirmiştir (Allen, 2000, s.230).

Bu dönem şiirinde kadın figürü, ulusal bilincin simgesel bir ifadesi hâline gelmiştir. Kadının eğitimi ve toplumsal hayata katılımı, modernleşme söylemi içerisinde ulusun siyasal yükselişinin göstergeleri olarak sunulmuştur. Bu şiirsel söylemde kadın, bir yandan anne figürüyle ulusun devamlılığını sağlayan bir kurucu olarak temsil edilirken diğer yandan vatan figürüyle onur, fedakârlık ve aidiyet duygularının merkezine yerleştirilmiştir. Böylece kadın, modern Arap şiirinde ulusal kimliğin inşasında sembolik ve kurucu bir rol üstlenmiştir (Cooke, 2005, s.18).

Modern dönemin önemli bir özelliği de şiir biçiminde yeniliktir. Iraklı şairler Bedir Şakir es-Seyyab ve Nazik el-Melâike, 1940'lı yıllarda serbest vezin şiirini geliştirmiştir. Bu yeni biçim, toplumsal meselelerin daha özgürce ifade edilmesine imkân tanımıştır. Kadın meselesi de bu yeni şiirsel üslupta doğrudan eleştirel bir şekilde dile getirilmiştir. Özellikle Nazik el-Melâike gibi kadın şairler hem kendi deneyimlerini hem de kadınların özgürlük arayışlarını şiire taşıyarak edebiyata özgü bir kadın sesi kazandırmışlardır (Hüseyin, 2005, s.142).

Modern dönem, kadın meselesinin Arap şiirinde en belirgin olduğu evredir. Bu dönemde kadının eğitimsiz bırakılması toplumsal felaketle özdeşleştirilmiştir. Kadının özgürleşmesi ise toplumun ilerlemesinin anahtarı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlam, Cevâhîrî'nin şiirlerinde kadına yüklediği anlamların arka planını oluşturmuştur. Onun şiirlerinde kadın, hem klasik geleneğin aşk ve güzellik sembolü hem de modern toplumun özgürlük ve ilerleme ideallerinin temsilcisidir (Râvî, 2002, s.154).

2. Muhammed Mehdi el-Cevâhîrî'nin Hayatı ve Edebi Kişiliği

2.1. Hayatı

Muhammed Mehdî el-Cevâhîrî, 1899 yılında Irak'ın Necef kentinde dünyaya gelmiştir. Necef, Şîî dinî ilim geleneğinin yanı sıra entelektüel ve edebî hareketliliğiyle tanınan önemli bir merkezdir. Cevâhîrî, çocukluk ve gençlik yıllarında klasik medrese eğitimi almıştır. Kur'an, fıkıh, Arap dili, belagat ve klasik Arap şiiri alanlarında derin bir birikim sahibi olmuştur. Bu erken dönem eğitimi, onun hem dil hâkimiyetini hem de klasik şiir geleneğine olan yakınlığını belirlemiştir (Zübeydî, 2015, s.27).

Cevâhîrî, dinî eğitimle yetinmeyerek Irak'ın içinde bulunduğu siyasal ve toplumsal dönüşümlere aktif biçimde dâhil olmuştur. 20. yüzyılın başlarında Irak'ın İngiliz mandası altında bulunması, bağımsızlık mücadelesi ve toplumsal adalet arayışları, şairin düşünsel dünyasını derinden etkilemiştir. Bu süreçte Cevâhîrî, şiiri bir estetik ifade aracı olmanın ötesine taşıyarak siyasal eleştiri ve toplumsal bilinçlenmenin güçlü bir sesi hâline getirmiştir. Onun şiiri, bireysel duyarlılıkla toplumsal sorumluluğu bir araya getiren bir söylem geliştirmiştir (Samarâî, 2012, s.61).

2.2. Sosyal ve Siyasal Yönü

Cevâhîrî, şairliğinin yanında entelektüel ve siyasal bir figürdür. Irak'ın İngiliz mandası altında olduğu dönemde bağımsızlık mücadelesini destekleyip şiirleriyle halkın sesi olmuştur. Bir dönem milletvekilliği yapmıştır. Aynı zamanda gazetecilikle uğraşarak edebî ve siyasal fikirlerini geniş kitlelere aktarmıştır. Şiirlerinde bireysel temalar, ulusal kimlik, bağımsızlık mücadelesi ve toplumsal reform gibi meseleler geniş yer almıştır (Râvî, 2002, s.118).

2.3 Edebî Tarzı ve Şiirsel Kimliği

Cevâhîrî, klasik Arap kasidesinin biçimsel yapısını ve belagatini büyük ölçüde korumuştur. Buna karşılık içerik düzeyinde modern dönemin sorunlarını şiirine taşımıştır. Dilindeki ihtişam, güçlü hitabet ve ritmik yapı, onu modern Arap şiirinin en etkili temsilcilerinden biri hâline getirmiştir. Klasik geleneğe yaslanan bu üslup, şiirlerinin geniş kitleler tarafından anlaşılmasını ve etkili olmasını sağlayarak Cevâhîrî'yi hem gelenekçi hem de yenilikçi bir şair olarak konumlandırmıştır (Hasan,2017, s.18).

Onun şiirlerinde kadın, özgürlük, adalet, vatan ve insan onuru gibi temalar merkezî bir yer tutmuştur. Şair, kadını toplumsal ilerlemenin ve ulusal bilincin önemli bir bileşeni olarak da ele almıştır. Cevâhîrî, modern Arap şiirinde toplumsal meseleleri klasik estetikle birleştiren özgün bir edebî kimlik inşa etmiştir. Böylece Irak ve Arap dünyasında kalıcı bir etki bırakmıştır (Necefî, 2018, s.89).

2.4 Irak Toplumundaki Yeri

Cevâhîrî, Irak toplumunda şiiri kamusal alanın merkezine taşıyan öncü isimlerden biri olarak değerlendirilmiştir. Irak'ın modernleşme sürecinde yaşadığı siyasal krizler, yönetim değişiklikleri ve toplumsal çatışmalar, Cevâhîrî'nin şiirsel söyleminde doğrudan yankı bulmuştur. Şair, şiirleri aracılığıyla toplumun adalet arayışını ve siyasal taleplerini ifade etmiştir. Bu yönüyle şiiri toplumsal bir tanıklık alanına dönüştürmüştür (Tâhir, 2014, s.41).

Cevâhîrî'nin Irak toplumundaki etkisi, şiirinin farklı toplumsal kesimler tarafından sahiplenilmesiyle belirginleşmiştir. Kullandığı klasik dil ve güçlü belagat, onu geleneksel şiirle ilişkilendirirken ele aldığı temaların güncel ve toplumsal olması, şiirinin halkla doğrudan temas kurmasını sağlamıştır. Cevâhîrî, Irak'ta şairin rolünü toplumsal sorumluluk taşıyan bir figür olarak öne çıkarmıştır (Ubeydî, 2016, s.92).

3. Cevâhîrî'nin Şiirlerinde Kadın İmgesi

Muhammed Mehdî el-Cevâhîrî'nin şiirlerinde kadın imgesi, tek boyutlu bir estetik unsuru olarak kurgulanmaz. Aynı zamanda çok katmanlı bir söylemsel yapı içerisinde de kurgulanır. Şairin şiirlerinde kadın, kimi zaman bireysel duyguların ve aşkın nesnesi olarak ortaya çıkarken kimi zaman da toplumsal, tarihsel ve ideolojik anlamlarla yüklü sembolik bir figüre dönüşür. Bu durum, kadını toplumsal bilinçle ilişkili bir bağlamda ele aldığını gösterir. Kadın, sıklıkla anne, vatan ve ulusun ruhu gibi kavramlarla karşımıza çıkar. Kadın imgesi, bireysel bir varlık olmaktan çıkarak toplumsal bütünlüğün ve ulusal bilincin taşıyıcısı hâline gelir. Kadının bu şekilde idealize edilmesi, onu şiirde yüksek bir konuma getirir (Neceff, 2018, s.91).

3.1. Kadının Toplumsal Rolü

Cevâhîrî'nin şiirinde kadın, toplumsal kimliğiyle de karşımıza çıkar. Şair, kadını bireysel hak ve özgürlükleriyle bir özne olarak değerlendirir. Aynı zamanda toplumun ilerlemesi için vazgeçilmez bir aktör olarak görür (Cubûrî, 2015, s.54).

Onun dizelerinde kadın, kendi başına değerli bir birey ve nesiller yetiştiren, toplumu şekillendiren güçlü bir figürdür. Bu bağlamda Cevâhîrî'nin kadın tasavvuru, klasik şiirdeki "mahbûbe" anlayışını aşır modern bir birey kimliği kazandırır (Râvî, 2009, s.119). Cevâhîrî, kadını toplumun ilerlemesinin bir anahtarı olarak görür (Cevâhîrî, 1961, s.214):

يَا دَوْرَهَا فِي الْحَيَاةِ، كَيْفَ أُجَسِّدُهُ؟
وَهِيَ الَّتِي بِأَيَادِيهَا يُشَيِّدُ الْعَالَمُ
أُمُّ، وَ زَوْجٌ، وَ مُرَبِّ صَابِرٌ، وَ رُوحُ وَطَنٍ
بِهَا يَسْمُو وَ يَنْقَدُّمُ

Hayattaki rolünü nasıl anlatabilirim?

O ki elleriyle dünyayı inşa eder.

O bir anne, bir eş, sabırlı bir eğitimci ve vatanın ruhudur.

Onunla uluslar yükselir ve ilerler. (Yazarın Çevirisi)

Kadın, toplumsal rollerin bütününe kuşatan bir figür olarak betimlenmiştir. O, hem özel hayatın (anne, eş) hem de kamusal hayatın (vatanın ruhu) temel direği sayılmaktadır.

3.2. Kadın ve Aşk

Her ne kadar Cevâhirî sosyal meseleleri öne çıkarsa da aşk temasına tamamen uzak değildir. Kadın, klasik geleneğin devamı olarak sevgilinin sembolü hâline gelir (Bedavî, 1992, s.266).

Ancak bu aşk, çoğu kez bireysel hazdan öteye geçer. Toplumsal ve insani bir derinlik kazanır. Kadın, aşkın ilham kaynağı olmanın yanı sıra hayatın anlamı ve şefkatin kaynağı olarak da temsil edilir (Cebrâ, 1981, s.74). Şair, aşk temasını işlerken kadının varlığını şöyle tasvir eder (Cevâhirî, 1961, s. 178):

وَجْهَكَ الْمَضِيءُ يَا حَبِيبَتِي
كَصَبْحٍ يُنِيرُ لِلْمُسَافِرِ الدُّرُوبَ
صَوْتُكَ لَحْنٌ يُذِيبُ قَسْوَةَ الْقُلُوبِ
وَعَيْنُكَ بَحْرٌ أَغْرَقَنِي وَأَحْيَا فِي الْحُبِّ

Ey sevgilim! Senin parlayan yüzün,

Yolcunun yollarını aydınlatan bir sabah gibidir.

Sesin, kalplerin katılığına eriten bir melodidir.

Gözlerinse beni boğan aynı zamanda içimdeki sevgiyi diriltten bir denizdir. (Yazarın Çevirisi)

Yukarıdaki dizelerde kadının güzelliği, klasik şiir geleneğini hatırlatacak biçimde tasvir edilir. Aşk, yaşamı aydınlatan, umut veren bir güç olarak anlam kazanır.

3.3. Kadın ve Annelik

Cevâhirî'nin şiirinde kadının en güçlü temsillerinden biri anne kimliğidir. Şair, anneliği biyolojik bir rol olmanın yanında kültürel ve toplumsal bir değer olarak da yüceltir. Anne hem bireyin hem de toplumun şekillenmesinde temel rol oynar. Bu bakış açısı, dönemin Arap edebiyatında yaygın olan “anne bir mekteptir” anlayışıyla örtüşmektedir. Cevâhirî için anne, toplumsal ilerlemenin ve ahlâki değerlerin taşıyıcısıdır (Allen, 2000, s.189). Cevâhirî şiirinde anneliği destansı bir şekilde yüceltir (Cevâhirî, 1961, s. 305):

الْأُمُّ صَرَحٌ مَّتَيْنٌ لِلْقِيمِ
وَعَيْنٌ حَنَانٌ لَا يَنْضُبُ مَعِينُهَا
هِيَ الْمَدْرَسَةُ الَّتِي تَصْنَعُ الْأُمَمَ
وَمَنْ يُرِدْ أَوْطَانًا عَظِيمَةً فَلْيَحْفَظْ حُقُوقَهَا

Anne, değerlerin sağlam bir kalesidir.

O, şefkatin kaynağıdır asla tükenmez.

O, ulusları inşa eden bir mekteptir.

Kim büyük vatanlar isterse onun haklarını korusun. (Yazarın Çevirisi)

Anne figürü, doğrudan ulusun geleceğiyle ilişkilendirilmiştir. Kadının anne olarak değeri aile içindeki rolü ve milletin bekasıyla da ölçülmüştür.

3.4. Kadın ve Özgürlük

Cevâhirî'nin kadın imgesinde en dikkat çekici boyut, kadını özgürlük ve modernleşmenin bir sembolü olarak ele almasıdır. Kadın, şiirlerinde kamusal alanın da bir parçasıdır. Kadının eğitilmesi, toplumda görünür olması ve söz sahibi kılınması, şairin gözünde ulusal ilerlemenin en önemli şartıdır. Bu nedenle kadın meselesi, şiirlerinde bireysel bir tema olmaktan çıkıp ideolojik bir boyut kazanır (Cubûrî, 2015, s.87). O, aşağıdaki beyitlerde kadının özgürlüğünü toplumsal ilerlemenin şartı sayar (Mûsâvî, 2006, s.119):

حُرَّةٌ أَنْتِ كَالْوَطَنِ الْكَبِيرِ تَجَلْدِي
فَالْوَطَنُ لَا يَنْهَضُ إِلَّا بِالنِّسَاءِ

Sen özgürsün. Büyük vatan gibi dimdik dur.

Çünkü vatan, kadınlar olmadan ayağa kalkamaz. (Yazarın Çevirisi)

Kadın doğrudan vatan ile özdeşleştirilmiştir. Onun özgürlüğü, toplumun ve ulusun özgürlüğünün şartı olarak sunulmuştur.

3.5. Gelenek ve Modernlik Arasında Kadın

Onun şiirinde kadın, aynı zamanda gelenek ile modernlik arasındaki gerilimin sembolüdür. Toplumun köklü değerlerini temsil eden ve modernleşmenin kapısını aralayan bir figür olarak resmedilir. Bu ikili temsilde hem korunması gereken kültürel bir değer hem de özgürleşmesi gereken bir birey olarak yer alır. Cevâhîrî'nin bu yaklaşımı, dönemin Irak toplumunda süregelen tartışmaların şiirsel bir yansımasıdır (Hafez, 1993, s.214). Şair, kadını hem geçmişin hem de geleceğin taşıyıcısı olarak görür (Mûsâvî, 2006, s.117):

بَيْنَ الْجَبَابِ وَنُورِ عَيْنِكَ حَيْرَةٌ
أَسْفَرْتُ عَنْ أَمَلٍ وَغَطَّيْتُ أَلَمَ

Peçe ile gözlerinin ışığı arasında bir hayret var.

Açıldığında umut, örtüldüğünde ise acı gizlenir. (Yazarın Çevirisi)

Bu beyit, dönemin en hararetli tartışmalarından biri olan “safûr ve hicâb” (açılma ve örtünme) meselesini işlemektedir. Kadın hem geleneğin sembolü hem de modernliğin umudu olarak tanımlanmıştır.

Sonuç

Bu makale, modern Arap şiirinde kadın meselesinin geçirdiği dönüşümü, Muhammed Mehdi el-Cevâhîrî'nin şiirleri çerçevesinde ele alarak kadının edebî temsiline dair yerleşik algıları yeniden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın temel bulguları, Cevâhîrî'nin şiirlerinde sadece aşkın nesnesi olmadığını aynı zamanda modernleşme sürecinin kurucu bir öznesi olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Bu durum, Arap şiirinde kadın imgesinin işlevsel anlamda köklü bir dönüşüm geçirdiğine işaret etmektedir.

Cevâhîrî'nin şiirinde kadın, bireysel duyguların alanıyla sınırlandırılmamıştır. Eğitimi, özgürlüğü ve toplumsal hayattaki varlığı üzerinden ulusal bilinç ve toplumsal ilerleme söylemiyle de ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda kadın, şairin düşünce dünyasında toplumun yeniden inşasında belirleyici bir unsur olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım, kadını modernleşme tartışmalarının merkezine yerleştirmesi bakımından dikkat çekicidir.

Çalışmada elde edilen bulgular, Cevâhîrî'nin kadın imgesini geleneksel estetik kalıpların ötesinde toplumsal ve ideolojik bir bağlama yerleştirdiğini

ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan temel sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Cevâhirî'nin şiirlerinde kadın, klasik Arap şiirinde yaygın olarak görülen aşkın ve güzelliğin pasif nesnesi konumundan uzaklaşmıştır. Kadın imgesi, modernleşme, özgürlük ve ilerleme söylemleriyle doğrudan ilişkilendirilmiştir. Kadının eğitimi, özgürlüğü ve toplumsal hayata katılımı, Cevâhirî tarafından ulusal bilinçlenmenin ve toplumsal dirilişin temel koşulları arasında değerlendirilmiştir.

Bu çalışma, Cevâhirî'nin, şiirlerinde kadın meselesini modern Arap şiirinde toplumsal dönüşümü anlamlandıran merkezî bir kavram olarak ele almasıdır. Bu yönüyle Arap edebiyatı çalışmalarına kadın temsillerinin ideolojik ve toplumsal bağlamdan bağımsız düşünülmemeyeceğini gösteren eleştirel bir okuma sunmaktadır. Modern Arap şiirinin kadın meselesine bakışını ele alarak kadın çalışmaları literatürüne katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, M. (2020). *Modern Arap Edebiyatında Toplumsal Dönüşüm ve Şiir*. İstanbul: Akademi Yayınları.
- Allen, R. (2000). *An Introduction to Arabic literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bedavî, M. M. (1992). *Dirâsât fî'ş-Şi'ri'l-'Arabî el-Hadîs*. Kahire: Dârü'l-Me'ârif.
- Bulut, A. (2019). *Nahda Hareketi ve Arap Dünyasında Modernleşme Düşüncesi*. Doğu Araştırmaları Dergisi.
- Cebrâ, C. (1981). *el-Edeb ve'l-İnsân*. Beyrut: Dârü'l-Âdâb.
- Cevâhirî, M. M. (1961). *Dîvânü'l-Cevâhirî*. Beyrut: Dârü's-Sekâfe.
- Cooke, M. (2005). *Women Claim Islam: Creating Islamic Feminism Through Literature*. New York: Routledge.
- Cubûrî, A. (2015). *el-Mer'e fî'ş-Şi'ri'l-'Irâkî el-Hadîs*. Bağdat: Dârü'l-Mevdû'ât.
- Çetin, M. (2018). *Erken Dönem Arap Şiirinde Kadın Şairler*. İslami İlimler Dergisi.
- Demirayak, K. (2016). *Arap Şiiri Tarihi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Emin, K. (2019). *Tahrîrü'l-Mer'e (Kadının Özgürleştirilmesi)*. (Çev. A. Yıldız). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Hafez, S. (1993). *Gender And Modern Arabic Literature*. Cairo: American University in Cairo Press.
- Hasan, Y. (2017). *Muhammed Mehdî el-Cevâhirî ve Şiir Estetiği*. Amman: Dârü'l-Fikr.
- Hüseyin, T. (2005). *Hadîsü'l-Erbî'â*. Kahire: Dârü'l-Me'ârif.
- Kaplan, İ. (2017). *Klasik Arap Şiirinde Aşk ve Kadın İmgesi*.
- Karataş, S. (2021). *Nahda Dönemi Kadın Entelektüelleri ve Edebiyat*.
- Mûsâvî, S. (2006). *eş-Şi'r ve's-Siyâse fî'l-'Irâk*. Beyrut: Dârü'l-Cedîd.
- Necefî, H. (2018). *el-Cevâhirî: Şi'ruhû ve Mevkî'uhû fî'l-Edebi'l-'Arabî*. Necef: Dârü'n-Necef.
- Özdemir, A. (2020). *Modern Arap Edebiyatında Kadın Söylemi*.
- Râvî, F. (2002). *el-Cevâhirî ve'l-Fikrî's-Siyâsî*. Bağdat: Dârü's-Şuûn.
- Samarâî, A. (2012). *eş-Şi'r ve'l-Müvâcehe es-Siyâsiyye*. Bağdat: Dârü'l-Meşrik.
- Tâhir, M. (2014). *Irak'ta Şiir ve Kamusal Alan*.
- Ubeydî, N. (2016). *Modern Irak Şiirinde Şairin Toplumsal Rolü*.
- Zübeydî, A. (2015). *Hayâtü'l-Cevâhirî*. Necef: Dârü'l-Hikme.

Arap Mesellerinin Kaynakları*

Sources of Arabic Proverbs

Hikmet ÇADIR

İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi
Istanbul University, Social Sciences Institution PhD Student
İstanbul / Türkiye
hikmetcadir@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9943-2062

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Received : 02.10.2025
Kabul Tarihi / Accepted : 07.12.2025
Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025
Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December
Cilt / Volume : 3 • Sayı / Issue : 2 • Sayfa / Pages : 397-412

Atıf / Cite as

ÇADIR, H. (2025). Arap Mesellerinin Kaynakları, *Lisânî İlimler Dergisi*, 3(2), 397-412

Doi: 10.5281/zenodo.18033240

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, Lisânî 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: Meseller, özlü bir yapıya sahip olmaları; toplumun tecrübelerini, değerlerini, tarihini, kültürünü ve edebî birikimini göstermeleri yönüyle Arap sözlü kültüründe önemli bir yere sahiptir. Mesellerin sahip olduğu bu çok boyutlu yapının sebebi, onların ortaya çıkışında etkili çeşitli unsurlardan kaynaklanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen çeşitliliğe istinaden, Arap mesellerinin kaynaklarının, genel çerçevede kültürel, edebî ve dinî etkenlerden beslenerek ortaya çıktığı görülmektedir. Makalemizde bu genel çerçeve ölçeğinde, Arap mesellerinin kaynakları; şiir, hikmet, teşbih ve kinayeli söyleme dayalı ifadeler ve olgu, kıssa, Kur'an, Hadis olmak üzere sekiz başlık altında incelenecektir. Arap mesellerinin ortaya çıkışına

* Yazarın devam etmekte olan doktora tezinden üretilmiştir.

kaynaklık eden bu unsurlar arasında; olgular, mesellerin tarihi ve toplumsal bir arka plana sahip olduğunu göstermiş; şiir, teşbih ve kinayeye dayalı ifadeler, mesellerde kullanılan belagat zeminini ortaya çıkarmış; hikmet içeren sözler, mesellere derinlikli bir yapı kazandırırken; Kur'an ve Hadisler, meselleri dinî ve ahlaki bir boyuta taşımıştır.

Arap mesellerinin sahip olduğu bu çok yönlü yapı, onları sadece bir edebiyat ürünü olarak değerlendirmenin ötesine taşımaktadır. Nitekim çıkış kaynakları merkeze alınarak Arap meselleri incelendiğinde; meseller, yaşanan Hadiselerin, toplumsal hafızada nasıl konumlandırıldığını; hikmetli bir sözken, halk tarafından mesele dönüştürülen ifadedeki seçici algıyı; edebî söylemin günlük halk dilindeki kullanımını, dinî referanslı ifadelerin, Müslüman Arap toplumlarında nasıl birer mesele dönüştürüldüğünü gösteren, toplumsal bir kültür birikimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle çalışmamız, Arap mesellerinin edebî bir ürün olmasının yanında, kaynakları dikkate alındığında Arap toplumunun kültür birikimini yansıtan temel bileşenlerden olduğunu çeşitli örneklerle ortaya koymaktadır. Ayrıca Arap mesellerinin sahip olduğu bu kültür birikiminin, edebiyat alanının yanında, toplum bilimleri için de değerli bir inceleme alanı sunduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesel, Arap meselleri, Mesellerin kaynakları, Teşbih, Kinaye

Abstract: Proverbs, with their concise structure, hold an important place in Arabic oral culture in terms of reflecting the experiences, values, history, and literary aspects of society. The multidimensional structure of proverbs is a situation that arises from various factors influencing their emergence. Depending on the aforementioned diversity, it can be seen that the sources of Arabic proverbs emerged from cultural, literary, and religious factors within a general framework. Within this general framework, the sources of Arabic proverbs will be examined in our article under eight headings: poetry, wisdom, metaphorical and figurative expressions, facts, stories, the Qur'an, and hadith. Among the factors influencing the emergence of Arabic proverbs, facts have shown that proverbs have a historical and social background, while expressions based on poetry, metaphor, and irony reveal the rhetorical foundation of proverbs. While words containing wisdom have given proverbs a profound structure, the Qur'an and hadiths have elevated proverbs to a religious and moral dimension.

The multifaceted nature of Arabic proverbs elevates them beyond being merely a literary product. Indeed, when Arabic proverbs are examined with a focus on their sources; proverbs reveal how events and occurrences are positioned in the social memory; the selective perception in expressions that are wise sayings but transformed into proverbs by the people; the use of literary and aesthetic discourse in everyday popular language; and how religiously referenced expressions are transformed into proverbs, depending on their privileged place in Muslim Arab societies. They thus appear as a social cultural accumulation. In this respect, our study demonstrates with various examples that, in addition to being a literary product, Arabic proverbs are fundamental components that reflect the cultural heritage of Arab society when their sources are taken into account. Furthermore, it is evident that this cultural heritage of Arabic proverbs, along with the field of literature, offers a valuable area of study for the social sciences.

Keywords: Proverbs, Arabic proverbs, Sources of proverbs, Simile, Metaphor

GİRİŞ

Düşünce ve dil arasındaki sıkı ilişkiyi görünür kılan hususlardan birisi; milletlerin sözlü kültüre dayalı oluşturdukları kültür mirasında kendini göstermektedir. Bu sözlü kültür mirası içerisinde meseller, söylem yönüyle statik bir yapıda olmalarına rağmen etkili bir anlatıma sahip olmaları; ait olduğu toplumun kültür ve tarihine ışık tutmaları yönüyle seçkin bir konuma sahiptir. Diğer yandan kısa olmalarına rağmen mesellerin, toplumların sahip oldukları tecrübe, değer ve ortak bilinci, diğer nesillere aktarma konusunda etkin bir araç olduğu görülmektedir. Bu çerçevede meseller, yalnızca dilsel bir olgu olmanın ötesinde, toplumun hafızasını, kültürünü ve tarihini yansıtan etkili göstergeler olarak toplumların sözlü kültüründe ayrıcalıklı yerini almıştır.

Arap dilinde meseller, toplum içerisinde sosyal, edebî ve dinî yönlerden önemli bir işleve sahiptir. Mesellerin sahip olduğu bu işlev, *Eyyâmü'l-Arab* denilen Cahiliye Devri Araplarının savaşa dair hikâyelerinde, şiir ve hikmette; İslam'dan sonraki süreçte ise Kur'an ve Hadis menşeli sözlerde kendini göstermektedir. Bu işleve paralel olarak, mesel ile ilişkili, Arap edebiyatında oluşturulmuş "*mevrid*" kavramı, mesellerin anlaşılmasının kaynak ve bağlam yönü ile ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Arap mesellerine kaynaklık eden unsurlar; olgu, şiir, kıssa, hikmet, teşbih, kinaye, Kur'an ve Hadistir. Mesellerin toplumun birçok sözlü kültür alanında ortaya çıkışı; meselleri dile ait edebî birer malzeme olmalarının yanında, kültür, tarih ve din yönüyle toplum bilimleri çerçevesinde ele alınmaya elverişli bir yapıya büründürmüştür. Bu yönüyle mesellerin çıkış kaynaklarını tespit etmek, bir yanıyla dilin günlük hayatta etkili bir tarzda kullanımını bizlere gösterirken; diğer taraftan Arap toplumunun sahip olduğu sosyal dokuyu ve kültürel yapıyı tahlil etmeye olanak sağlayan bir faaliyettir.

Çalışmamızda mesellerin ortaya çıkış kaynaklarına sekiz başlıkta yer verilecektir. Her başlık altında mesele kaynaklık eden etken çerçevesinde, ilgili unsurun meselin ortaya çıkışındaki rolüne temas edilecek; verilen çeşitli örneklerle, mesellerin oluşumundaki arka plan ortaya konulmaya çalışılacaktır. Böylelikle Arap mesellerinin kaynaklarının, mesellerin ortaya çıkış bağlamlarını toplum ve kültür yönüyle şekillendirmede oynadığı rol ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Mesellerin Kaynağı

Dilin düşünceyle olan ilişkisi göz önüne alındığında, insan düşüncesinin bir ürün diyebileceğimiz söz unsurunda, çeşitli üsluplara başvurulmuştur. Bu çeşitli üsluplardan birisi de kültür, deneyim ve sahip olduğu değerler açısından toplumları yansıtan bir ayna konumunda olan mesellerdir (Demira-

yak, 2014, s. 265; Furat, 1996, s. 103). Mesellerin bu yönü dikkate alındığında, onların çıkış kaynaklarının tespiti ve bu kaynaklarla olan ilişkisi, ait olduğu toplumu daha net bir biçimde yansıtmaya yönüyle önem arz etmektedir. Bu anlamda Arap mesellerinin ortaya çıkışında farklı etkenlerin olduğu görülmektedir. Arap dilinde bu etkenler, *meselin söylendiği kaynak* anlamında “mevrid” tabiriyle ifade edilmiştir. Buna göre, Arap dilinde mesellerin kaynaklarını olgu, teşbihe dayalı söylem, kıssa, şiir, kinayeli söylem, Kur’an, Hadis ve hikmet oluşturmaktadır (Yakub, 1995, s. 1/42). Bu çerçevede Arap dilinde mesellerin kaynaklarını sekiz başlık altında inceleyebiliriz.

Olgu

Arap mesellerinin kimisi toplum içerisinde yaşanmış bir olguya bağlı ortaya çıkmıştır. (Yazıcı, 2003, s. 36) Meselin teşekkülü ise, bu olgu üzerine söylenen söze bağlı oluşmuştur. Toplum içerisinde yaşanan bu olgunun etkisi sebebiyle, halk tarafından bu söz, nesillerden nesillere tecrübe aktarımına vesile kılınarak; bu sözün verdiği mesajla uyumlu olan Hadiseler üzerine yaygın bir surette kullanılarak mesele dönüşmüştür. Örneğin:

“إِنَّ الرَّئِيَّةَ تَفْتَأُ الْعَضْبَ” (Resfe öfkeyi yatıştırır.)

Hediyeleşmenin duygular üzerinde etkisine atıfta bulunan bu ifade bir olgu üzerine ortaya çıkan mesele örnektir (el-Bekri, 1971, s. 249; Hasan b. Mes’ud el-Yusî, 1981, s. 1/108; Suhârî, 1999, s. 2/189). Anlatıldığına göre, öfkeli bir kişi açken bir topluluğun yanına gider ve bu kişiye, içmesi için “reife” (tatlıyla karıştırılmış ekşimsi süt) denilen içecek ikram olarak verilir. Bu ikram sonrası kişinin öfkesi diner. Yaşanan bu olgu üzerine söylenen bu söz, uyum ve birliği sağlamaya katkı sunacak her hediyeleşme için halk arasında yaygın bir şekilde kullanılan bir mesele dönüşmüştür (Meydani, t.y., s. 1/10; Nüveyri, 2002, s. 3/7; Ubeyd, 1980, s. 166).

Buna benzer, sözü iyi dinleyip doğru anlamanın önemi üzerine söylenen *أَسَاءَ سَمْعًا فَأَسَاءَ إِجَابَةً* (kötü dinledi, kötü cevap verdi) meseli de olguya dayalı oluşturulmuştur (ed-Dabbî, 1983, s. 160; Zemahşerî, 1987, s. 1/153; Seâlibî, 1981, s. 38). Bir babanın, söylenen sözü yanlış anlayan oğlu için söylediği bu söze kaynaklık eden olgu şöyledir:

Kureyş kabilesinin öne çıkan şahsiyetlerinden olan Süheyl b. Amr, (ö. 18/639) Enes adındaki oğluyla birlikte yürürlerken yolda Ahnes b. Şerîk’e rastlarlar. Ahnes, Süheyl’e yönelerek, yanındaki çocuğun kim olduğunu sorar. Süheyl “O benim oğlumdur.” cevabını verir. Sonrasında Ahnes, çocuğa yönelerek “أَيْنَ أُمُّكَ” (nereye gidiyorsun) cümlesini kullanır. Fakat çocuk bu ifadeyi, sadece bir hareke farkı dışında birebir aynı olan “أَيْنَ أُمُّكَ”(annen nerede) olarak anlar. Bu sebeple de “Annem, un öğütmeye gitti. Hanzala’nın evinde” cevabını verir. Oğlu Enes’in, sözü yanlış anladığını fark eden ba-

bası Süheyl, bunun üzerine, bu gibi benzer durumlar için sonradan halk arasında mesele dönüştürcek إِبْجَابَة أسَاءَ سَمْعًا فَاسَاءَ sözünü söyler (Yazıcı, 2003, s. 56; Zebîdî, 2001, s. 2/203).

Kıssa

Mesellere kaynaklık eden diğer bir unsur da kıssalardır. Kıssalar, Arap kültüründe birçok mesele kaynaklık etmiştir. Özellikle Cahiliye Devri savaşları için kullanılan bir tabir olan *Eyyâmü'l-Arap* (Kapar, 1995, s. 14) tarzı anlatılarda bu durum sıkça görülmektedir. Bu anlamda خَطْبُ يَسِيرٍ فِي خَطْبٍ كَبِيرٍ (Büyük bir işin içinde küçük bir iş) meseli, Cahiliye Devri savaşları anlatılarında geçen bir ifadenin, mesele dönüşmesine örnektir. Mesele dönüşen bu ifadenin kaynaklık ettiği kıssa şöyledir (el-Asgar, 1999, s. 722; Mağribî, t.y., s. 60; Meydânî, 1972, s. 1/233; Miskeveyh, 2002, s. 1/113) :

Cezîme ismindeki bir hükümdar kadın, Zebbâ ismindeki bir hükümdarın babasını katletmişti. Bunun üzerine Zebbâ, babasının intikamını alma maksadıyla Cezîme'ye yazdığı mektupta, ondan bir talepte bulunmuştu. Mektupta yer verilen bu talep şöyleydi:

“Kadının hükümdar oluşunu hoş görmüyor ve bunun bir güç eksikliği olduğunu düşünüyorum. Senden başkasını da kendime yakıştıramadığım için bana gelmeni sana teklif ediyorum. Eğer teklifi kabul edersen iktidarımın senin iktidarını birleştirir daha güçlü bir duruma geliriz.”

Zebbâ'nın amacı, bu mektubu göndererek babasının intikamı almak için Cezîme'ye tuzak kurmaktır. Zebbâ'nın mektuptaki talebi, Cezîme'ye cazip geldi ve tehlike boyutunu hafife alarak, bu talebi olumlu karşıladı. Ancak yine de fikir danışabileceği görüş sahibi kişilere danışmanın gerekli olduğunu düşündü ve bu durumu Bakka¹ denen yerde istişare heyetiyle paylaştı.

Cezîme'nin, görüş sahipleriyle Zebbâ'nın talebini paylaşması sonucu, danışman heyeti Zebbâ'nın talebine olumlu yaklaşmış ve Zebbâ'nın davetine icabet edilmesi fikrinde karar kılmışlardı. Bununla beraber görüş sahiplerinin içerisinde, Cezîme'nin değer verdiği Kasîr adında bir zat vardı. Kasîr, konuyla ilgili ortaya konan görüşle ilgili olarak “İsabetsiz bir görüş ve bu bir tuzak! Bana göre, onun sana yazdığı gibi; sen de Zebbâ'ya bir mektup yaz. Şayet mektubunda samimiye senin gitmene gerek kalmaksızın o sana gelecektir. Eğer samimi değilse; sözünde durmayacaktır ve böylece sen de onun tuzağına düşmeyeceksin. Çünkü babasını öldürerek sen ona zulmettin.” değerlendirmesinde bulundu. Cezîme, Kasîr'in bu değerlendirmesini karamsar buldu ve Zebbâ'nın ülkesine doğru sefere çıkma kararı aldı. Sefere çıkarken ise, bu konuda kendisini destekleyeceğini söyleyen akrabası Amr b. Adiy'i, kendisi yerine vekil tayin etti.

¹ Hire'ye yakın bir yerin ismidir. Heyt'e iki fersah uzaklıkta bir kale olduğu da söylenilmiştir. bk. Yâkût el-Hamevî, *Mu'cemü'l-büldân*, (Beyrut: Dâru Sâdir, 1995), 1/473.

Cezîme, Zebba'nın ülkesine doğru ilerlerken “Ey Kasîr bu konudaki değerlendirmen nedir? diyerek yeniden Kasîr'in fikrini sormuş; Kasîr de “Görüşüm, *Bakka'da kalmıştır.*” cevabını vermiştir. Bunun üzerine Cezîme, “*Zebba hakkında ne söylersin?*” sorusunu yöneltmiş; Kasîr de “O'nun *hakkındaki sözümü söyledim. Verdiğiniz karara gelince; bu karar hatalıdır ve sonuçları korkutucudur.*” karşılığını vermiştir. Zebba'nın ülkesine ulaşan Cezîme'yi, elçiler çeşitli hediyelerle karşılamış ancak kararından emin olmayan Cezîme, Kasîre yeniden görüşünü sormuş; Kasîr, bu soru karşısında *خَطْبٌ يَسِيرٌ فِي خَطْبٍ كَبِيرٍ* (Büyük bir işin içinde küçük bir iş) sözünü söylemiştir. Kıssada yer alan bu ifade, halk tarafından dışarıdan hoş görünen fakat içerisinde tuzak olan durumlar için kullanılmak suretiyle sonraki zamanlarda yaygın bir mesele dönüşmüştür.

Şiir

Şiir, Arap toplumunun sanatsal açıdan kendini gösterdiği, dikkat çeken bir nazım üslubu ortaya koydukları bir alandır (Ürün, 2015, s. 19). Bu durum, eski Arap şiirinde daha belirgindi. Nitekim İslam öncesi Bedevî Arap şairlerin ortaya koydukları şiirlerin, sonradan gelenlerin seviyelerine ulaşamadıkları birer başyapıt olarak görülmesi, onların şiir sanatında yer edindikleri zirve seviyeyi göstermektedir. Araplar, yaşadıkları toplumda yaygın olan şiir geleneğini, günlük hayatta çeşitli alanlara taşıyarak şiirden istifade etmişlerdir (Çetin, 2011, s. 1-2). Bu durumun tezahürlerinden birisi de mesellerdir. Bu anlamda Arap mesellerinin bir kısmının kaynağını Arapların şiirleri oluşturur. Meseller içerisinde kaynağı şiir olanların çokluğu sebebiyle, bu çeşit meselleri derleyen birçok çalışma mevcuttur.² Bu tür şiirden iktibas edilen mesellerin kimisi, şiirde yer alan beytin sonu ya da başı olmakla beraber; kimisi de şiirdeki beytin tamamı olabilmektedir. Şiirlerden iktibas edilen mesellere aşağıdaki şiir kesitleri örnektir (Yakub, 1995, s. 43-45).

لَا تَنْتَهَ عَنْ خُلُقٍ وَتَأْتِيَ مِثْلَهُ عَارٌ عَلَيْكَ إِذَا فَعَلْتَ عَظِيمَ

(Sahip olduğun kötü bir ahlaktan birilerini sakındırma. Ayıptır bunu yapmak sana!) (Meydânî, 1972, s. 2/238)

أَلَا كُلُّ شَيْءٍ مَا خَلَا اللَّهَ بَاطِلٌ وَكُلُّ نَعِيمٍ لَا مَحَالَةَ زَائِلٌ

(İyi bilin ki; Allah'ın dışındaki tüm şeyler batıldır. Şüphe yok ki; her nimet geçicidir.) (Askerî, t.y., s. 2/382)

لِكُلِّ جَدِيدٍ لَذَّةٌ غَيْرَ أَنَّنِي وَجَدْتُ جَدِيدَ الْمَوْتِ غَيْرَ لَذِيذٍ

(Yeni olan her şeyde bir lezzet vardır. Ne var ki ansızın başa gelen ölümü lezzetli bulmadım.) (Yûsî, 1981, s. 3/22)

2 Detaylı bilgi için bkz. Ahmet Kabeş, *Mu'cemu'l-hikem ve'l-emsâli fi ş-i'r'i'l-arabi*; Ebu'l-Kasım İsmâil b. Abbâd, *el-Emsâlü's-ş'riyye es-sâira min ş'iri'l-mütenebbî*.

الرَّفْقُ يُمَنَّ وَالْأَنَانَةُ سَعَادَةٌ فَاسْتَأْنِ فِي رَفْقٍ تَلَقَّ نَجَاحًا

(Nezaketi, bereketi; işlerde aceleci davranmamak ise huzuru sağlar. Neza-ket sahibi ol ki başarıya ulaşasın.)(Bekrî, 1971, s. 328)

Hikmet

Bir sözlü kültür mirası olarak, Arap dilinde meselin yanında, az kelimeyle çok anlamı ifade etme derinliğine sahip, veciz söz türü olarak *hikmet* vardır. Edebiyattaki terim anlamıyla *hikmet*, “*Nasihât amacı taşıyan, tecrübe mahsulü, doğru bir anlama sahip, soyut içerikli sözler* olarak tarif edilmiştir. Sahip olduğu bu özelliklere istinaden *hikmet* genelde; Peygamber, filozof ve şair benzeri, toplumlarda sözü seçkin kişiler tarafından söylenmiştir (Katâmiş, 1988, s. 18).

Hikmetin mesel kaynaklarından biri oluşu; onun zaman içerisinde yaygın kullanılmasıyla mesele dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Bu yönüyle *hikmet* hem mesele kaynaklık etmekte hem de toplum içerisinde yaygınlık kazanarak mesele dönüşmektedir. Öncesinde bir *hikmet* olarak kullanılıp; sonrasında *mesele* dönüşen ifadelerle aşağıdaki meseller örnektir (Katâmiş, 1988, s. 19) :

مَا كُلُّ مَا يَتَمَنَّى الْمَرْءُ يُدْرِكُهُ تَجْرِي الرِّيحُ بِمَا لَا تَشْتَهِي السَّفِينُ

İnsan istediği şeylerin tümünü elde edemez. Nitekim gemiler istemese de rüzgâr onları başka yerlere sürükler. (Sâhib b. Abbâd, 1965, s. 63)

أَعْذَرُ مَنْ أُنْذِرَ

(Uyaran mazeretlidir.)³ (Meydânî, 1972, s. 2/29; A. M. A. Ömer, 2008, s. 3/190)

شَاهِدُ الْبُغْضِ اللَّحْظُ

(Öfkenin kanıtı, bakışlardır.) (Askerî, t.y., s. 1/549; Bekrî, 1971, s. 486; Seâlibî, 1981, s. 309)

مَقْتَلُ الرَّجُلِ بَيْنَ فَكَيْهِ

(Ölüm, kişinin iki çenesi arasındadır.) (Meydânî, 1972, s. 1/369; Ubeyd, 1980, s. 41; Zemahşerî, 1987, s. 2/346)

الْمَعْرِدَةُ طَرَفٌ مِنَ الْبُخْلِ

(Cimriliğin bir yönü de, mazeret sunmaktır.) (Askerî, t.y., s. 1/247; Meydânî, 1972, s. 1/114; Zemahşerî, 1987, s. 348)

3 Bu mesel olması muhtemel bir hadiseyle ilgili başka bir kişiye önceden uyarıda bulunan kişinin, hadiseyi yaşayan nezdinden mazur olduğunu ifade etmek için kullanılır.

Teşbih

Mesellerin oluşumuna kaynaklık eden diğer bir etken de teşbihtir. Teşbih, *aralarında bulunan benzerlik nedeniyle bir şeyin diğer bir şeye benzetilmesi*ni ifade eder. (Cürcânî, 1983, s. 58; A. M. A. Ömer, 2008, s. 2/162; Tehânevî, 1996, s. 1/443) Günlük dilde birçok farklı alan ve bağlamda kullanılan teşbih üslubu, halk arasında yaygın dil kullanımının bir parçası olan mesellerin, pek çoğunun oluşumuna kaynaklık etmiştir. Bu türde meseller, meselde geçen unsur ya da kişinin bir özelliği merkeze alınması ve aralarındaki benzerlik sebebiyle kıyaslamayı ifade eden *نم لِعِفْأ* kalıbıyla oluşturulmuştur (Durmuş, 2004, s. 294; Yakub, 1995, s. 42) .

Aşağıda yer alan misaller, bu tür mesellere örnektir:

«أَزْهَى مِنْ غَرَابٍ» (Kargadan da mağrur.)⁴ (Meydânî, 1972, s. 1/327)

«أَزْكَنُ مِنْ إِيَّاسٍ» (İlyas'tan⁵ daha basiretli.) (Askerî, t.y., s. 1/507)

«أَنْدَمُ مِنَ الْكُسْبِيِّ» (Kusa'i'den⁶ de pişman.) (Nüveyri, 2002, s. 2/121)

«أَبْرُ مِنَ الْعَمَلَسِ» (Amelles'ten⁷ daha iyilik sever.) (İbnü'l-Cevzi, 2013, s. 2/569; Mağribî, t.y., s. 772)

Kinayeli Söylem

Kinaye kelimesi sözlükte يَكْنِي – يَكْنُو – كَنَّا fiilinin mastarı olup (Zebîdî, 2001, s. 39/420) ; *bir şeyden konuşurken, o şeyin dışında bir mana hedeflemektir* (Halil b. Ahmed, t.y., s. 5/411; Râzî, 1999, s. 274) . Örneğin “*Nil'in çocukları*” ifadesiyle Mısırlıları kastetmek, kinayeli söyleme örnektir (A. M. Ömer, t.y., s. 3/965). Bu sözlük anlamının yanında, *kinayenin* beyan ilmindeki terim anlamı, *hakiki anlamının anlaşılmasına mâni bir faktör olmayan fakat bununla beraber başka bir anlama delalet eden söz* olarak tarif edilir (Abdulaziz Atîk, 1982, s. 203; Abdürrâzık, 2006, s. 359; Avnî, t.y., s. 1/149; Desûkî, t.y., s. 4/397). Sözlük ve terim anlamına istinaden, kinayenin söylemsel açıdan örtülü bir anlam içerdiği görülmektedir. Örneğin, “فُلَانٌ قَوِيٌّ الظَّهْرُ” (Falanın arkası güçlüdür.) sözü, örtülü anlatıma sahip kinaye içeren başka bir sözdür. (Bulut, 2019, s. 275) . Burada kişinin gerçek anlamda arkasının güçlü olabilme ihtimalini ortadan kaldıran herhangi bir unsur olmamakla beraber; bu söz, aynı zamanda, bahse konu olan kişinin imtiyazlı kişilerden destek alabileceği anlamını, kinayenin sahip olduğu örtük söylemle ifade etmektedir.

4 Karganın salınarak yürüyüşünün, kibirli yürüyüşü temsiline atfen söylenir.

5 Meselde adı geçen İlyâs, Emevîlerin Basra kadılarından olan İlyâs b. Mu'aviye'dir. Güvenilir bir râvi ve iyi bir fakih olması; zeka ve sezgisiyle bilinmesi gibi sebeplerle kendisi Arap mesellerine konu olmuştur. Ayrıntılı bilgi için bk: Ahmet Ağırakça, “İlyâs b. Muâviye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2001).

6 İyi bir okçu olan Kusa'i, atışında hata yaptığını zannedip öfkelenmiş ve öfkesine yenik düşerek baş parmağını koparmıştır. Sonrasında ise hatalı atış yapmadığını anlayınca derin bir pişmanlık yaşamıştır.

7 Amelles ismindeki şahıs; sırtında taşımak suretiyle annesine hac yaptırmıştır.

Arap meselleri arasında kinayeli söyleme dayalı çokça mesel mevcuttur. Bunun sebebi, mesel ve kinayeli söylemde bulunan iki ortak özellikten kaynaklanmaktadır. Mesel ve kinayeli söylemde ortak özellik olarak bulunan hususiyetlerden ilki, ikisinin de örtük bir yapıda olmalarıdır. Kinayedeki örtük yapı, sözün delalet boyutundan kaynaklanırken; meselde olgular değişken olsa da bu olgular üzerine söylenen meselin kelimelerinin değişmez bir yapıda olmasından kaynaklanmaktadır. Başka bir ifade ile, bir olay karşısında halk arasında yaygın bir meseli söyleyen kişi, hedeflediği manaya açıkça delalet eden lafızları kullanmaz. Bunun yerine, ilk söylendiği andaki kelime yapısını koruyarak; meseli dile getirir. Bu yönüyle meselde de kinayede olduğu gibi örtük bir yapı söz konusudur (Katâmiş, 1988, s. 267).

Kinaye ve meselin sahip olduğu diğer ortak özellik ise her ikisinin de dolaylı anlatıma sahip olmalarıdır. Sahip oldukları bu dolaylı anlatıma bağlı olarak, her ikisi de muhatabı yermek, eleştirmek; öğüt ve doğruya yönlendirme amacıyla söylenme esnekliğine sahiptir. Bu dolaylı anlatım yoluyla mesel ve kinayenin kesiştiği bu noktada, kinayeli söylemden doğan mesellerin çokluğunun diğer sebebidir (Yakub, 1995, s. 54). Aşağıdaki ifade, kinayeli söyleme dayalı ortaya çıkan Arap mesellerine örnektir:

«عَضَبَ الْخَيْلُ عَلَى الْجَمِّ» (Atların öfkesi gemlerinedir) (İbn Rifâa, t.y., s. 1/335; Meydânî, 1972, s. 2/56).

İnsanın öfke duygusuyla ilgili bu mesel, suçsuz olmasına rağmen karşısındakine öfkelenen; kontrol edemediği öfke duygusuyla kendisine zarar veren (Zemahşerî, 1987, s. 2/177; Sirâfî, 2008, s. 2/168); gereksiz durumlarda öfkelenen insanlar için bir mesel olarak söylenir (Meydânî, 1972, s. 2/56). Bu tür kişiler ve öfkeleri meselde geçen at ve gem üzerinden kurgulanan kinayeli bir söylemle eleştirilmiştir (Sîde, 2000, s. 5/411).

«عَيْرٌ غَارُهُ وَيَدُهُ» (O, kazığının kendisini helak ettiği bir merkeptir) (Askerî, t.y., s. 2/52; Meydânî, 1972, s. 2/165).

Kinayeli bir söylem içeren yukarıdaki mesel, yaşanan bir durumun sonucuna dikkat çekmek için söylenmiştir. Uzaklaşıp, kaybolmasını önlemek amacıyla tedbir alınarak kazığa bağlanan bir merkebin, ipe bağlı olması sebebiyle, onu avlamak için yanına gelen kurttan kaçamayıp; kurda av olması üzerine, bu kinayeli ifade söylenmiştir. Bu söz zamanla tedbir için kullanılan araçların, başa gelebilecek başka tehlikelere bazen zemin hazırlayabileceği gerçeğine işareten halk arasında yaygın bir şekilde söylenen mesele dönüşmüştür (Zemahşerî, 1987, s. 2/174).

«أَسْمَعُ جَجَعَةً وَلَا أَرَى طَحْنًا» (Değirmenin takırtısını duyuyorum ancak meydana bir un görmüyorum) (Askerî, t.y., s. 1/154).

Mesel, genel olarak söz veren fakat sözünü yerine getirmeyen kişiler için söylenir. Özelde ise, karşı tarafı korkutmak amacıyla sadece tehditkâr sözler söyleyip, söylediğini yapamayan korkak profilde insanların bu tutarsız durumları ile; sözünde durmayan cimri insanları, kinayeli bir dille uyarmak için söylenen bir meseldir (Zemahşerî, 1987, s. 1/172; İbn Rifâa, t.y., s. 1/68).

Kur'an

Kur'an, pek çok Arap meselinin oluşmasına kaynaklık ederek, Arap diline çeşitli meseller kazandırmıştır (Öznurhan vd., 2019, s. 127). Kur'an'ın indirilmeye başlandığı andan itibaren, Müslüman toplumlar Kur'an ayetlerini çokça okuma, ezberleme ve üzerinde derinlemesine düşünme gibi çeşitli yollarla, ondan istifade etmeye çalışmışlardır. Müslüman toplumları Kur'an'la bütünleştiren bu çabanın bir ürünü olarak, bazı Kur'an ayetleri, yaşanan olaylar karşısında günlük hayatta kullanılan mesellerin yerine tercih edilmiş; tıpkı meseller gibi yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bunun bir sonucu olarak, bu tür ayetler insanların oluşturduğu "*Kur'an meselleri*" olarak görülmüştür. Bu tür meseller, Kur'an'da genel ahlak prensiplerini içeren mesaj yüklü kısa ayetlerden yahut uzun ayetlerden elde edilen kesitler yoluyla oluşturulmuştur. Bu yönüyle Kur'an, bu tür mesellerin kaynağı konumundadır ve bu yolla oluşturulan her mesel ya kısa bir Kur'an ayeti ya da uzun bir ayetten kesit olarak karşımıza çıkmaktadır. Kur'an ayetlerinden oluşturulmuş bu tarz meselleri derleyen birçok müstakil çalışma vardır. Bunun yanında Arap edebiyatı çerçevesinde meselleri ele alan eserlerde, "*Kur'an meselleri*" başlığıyla ayrı bir bölüm altında, bu türde mesellere yer verildiği de görülmektedir (Yakub, 1995, s. 207).

Aşağıdaki meseller bu tür Kur'an ayetlerinden iktibasla oluşturulmuş mesellerdir: (Katâmiş, 1988, s. 130)

كَمْ مِنْ فِتْنَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِتْنَةً كَثِيرَةً بِإِذْنِ اللَّهِ

"Nice az birlik vardır ki, Allah'ın yardımıyla sayıca çok birliğe karşı zafer kazanmışlardır" (s. el-Bakara 2/249).

قُلْ لَا يَسْتَوِي الْخَبِيثُ وَالطَّيِّبُ وَلَوْ أَعْجَبَكَ كَثْرَةُ الْخَبِيثِ

"Kötü olanın çok olması sana ilginç gelse de iyi ile kötü bir olmaz" (*Kur'an Yolu Meâli*, t.y., s. el-Mâide 5/10).

لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِنْ تُبْدَ لَكُمْ تَسْأَلُكُمْ

"Açıklanırsa sizie sıkıntı verecek konularda soru sormayın" (*Kur'an Yolu Meâli*, t.y., s. el-Mâide 5/101).

وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا

"Birbirinizle çekişmeyin, sonra dağılırsınız" (s. el-Enfâl 8/46).

إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا

“Zan hiçbir zaman kesin bilgi gibi olmaz” (s. Yûnus 10/36).

Hadis

Meseller için kaynak konumunda olan diğer bir etken, Hadis-i Şeriflerdir. Bu tür meseller için “*Emsâlü'l-hadîs*” tabiri kullanılmaktadır (Kandemir, 2004, s. 297). Hazreti Peygamberin bu tür mesellerin bizzat kaynağı olması hasebiyle, tıpkı Kur'an meselleri gibi bu tür meseller, sunduğu temsilî anlatım ve hikmetli mesajlarla dinin anlaşılması ve yaşanması noktasında, Müslümanlar nezdinde ayrıcalıklı bir konum ve değere sahiptir. Bir başka açıdan, Hadis-i Şeriflerin kaynaklık ettiği meseller, fesahat ve belagat yönüyle de dikkat çekmektedir. Nitekim Hadis-i Şeriflerin karakteristik özelliği olarak sahip olduğu belagat; birçok dil ve belagat bilgininin dikkatini çekmiştir. Bu durumun bir tezahürü olarak, Hazreti Peygamberin, Hadislerinde kullandığı üslup ile ilgili Câhız, (ö. 255/869) şu değerlendirmeyi yapmaktadır (Câhız, 2007, s. 2/13) :

“O, yapmacık bir şekilde konuşmayı ayıplamış, uzun konuşulması gereken yerde uzun; kısa konuşulması gereken yerde kısa konuşmuştur. Garip ve anlaşılmaz kelimeleri kullanmaktan kaçınmış; aksine sade bir üslup tercih etmiştir. O, hikmetlerle dolu bir mirastan başka bir şeyi konuşmamıştır.”

Hadislerinde özlü bir anlatım dili kullanan Hazreti Peygamberin bu özelliğini Zemahşerî (ö. 538/1144) “*Arap dilinin özü, sanki Hz. Muhammed'e Allah tarafından verilmiştir*” sözleriyle ifade etmiştir (Zemahşerî, t.y., s. 1/11). Bu açıdan bakıldığında Hadislerin fesahat ve belagat yönüyle, özgün bir yapı arz ettiği görülmektedir. Hadislerin taşıdığı üstün belagatin yanında; kaynağının Hazreti Peygamber olması yönüyle, Müslümanlar bu tür Hadisleri tıpkı meseller gibi günlük hayatlarında kullanarak birer mesele dönüştürmüş ve yaşanan Hadiseleri bu tür mesellerin perspektifinden yorumlamak suretiyle, sünnet merkezli bir hayatın yaşanmasına vesile kılmışlardır. Öyle ki, Müslümanlar nezdindeki değerine binaen bu tür meselleri derleyen müstakil çalışmalar yapılmıştır (Katâmiş, 1988, s. 164; Yakub, 1995, s. 212).

Bu tür mesellerin kimisi uzun kimisi daha kısa bir yapı arz etmektedir. Buna bağlı olarak Abdülmecîd Katâmiş, Hadis kaynaklı meselleri kısa ve uzunluklarına göre değerlendirerek *mûcezz* ve *mufasssal* şeklinde iki tür altında incelemektedir. Katâmiş *mûcezz* mesellerle ilgili olarak, Amr b. Âs'ın “*Hazreti Peygamberin sözlerinden bin mesel ezberledim.*” ifadesini aktarmaktadır. Aşağıdaki meseller Hadislerin kaynaklık ettiği mesellere örnektir (Katâmiş, 1988, s. 159; Râmhürmüzî, 1988, s. 9).

إِنَّ مِنَ الْبَيَانِ لَسِحْرَ.

“*Sihirde büyü vardır.*” (İşbilî, 1999, s. 1/581)

إِيَّاكُمْ وَخَضِرَاءَ الدَّمَنِ.

“*Çöplükteki biten yeşillikten sakının.*” (Zürkânî, 2018, s. 2/119)

النَّاسُ كَابِلُ الْمَانَةِ لَا تَجِدُ فِيهَا رَاحَةً.

“*İnsanlar içlerinde işine yarayacak bir deve bulamadığın yüz deve gibidirler.*” (Tebrizi & el-Elbânî, 1985, s. 3/1473)

الْحَيَاءُ لَا يَأْتِي إِلَّا بِخَيْرٍ.

“*Haya ancak hayır getirir.*” (Abdülbâkî, 1986, s. 1/9)

لَا يَقْضِيَنَّ حَكَمَ بَيْنَ اثْنَيْنِ وَهُوَ غَضْبَانٌ.

“*Biriniz öfkeli iken, iki kişi arasında asla hüküm vermesin!*” (el-Makdîsî, 2021, s. 390)

Bu türün daha uzun yapıda olan mesellerini Abdülmecîd Katâmiş, *mu-fassal* olarak tanımlamakta ve şu örneklerle yer vermektedir (Katâmiş, 1988, s. 162).

مَثَلِي وَمَثَلُ الْأَنْبِيَاءِ كَمَثَلِ رَجُلٍ بَنَى بُنْيَانًا فَأَحْسَنَهُ وَأَجْمَلَهُ، فَجَعَلَ النَّاسُ يُطِيفُونَ بِهِ يَقُولُونَ: مَا رَأَيْنَا بُنْيَانًا أَحْسَنَ مِنْ هَذَا إِلَّا هَذِهِ اللَّيْنَةُ، أَلَا فَكُنْتُ أَنَا تِلْكَ اللَّيْنَةُ. مَثَلُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ مِنْ الْهُدَى وَالْعِلْمِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَصَابَ أَرْضًا، فَكَانَتْ مِنْهَا نَفْيَةٌ قِيلَتْ الْمَاءُ، فَأَتَيْتُ الْكَلَّا وَالْعُشْبَ الْكَثِيرَ، وَكَانَتْ مِنْهَا أَجَادِبُ أَمْسَكْتَ الْمَاءَ، فَفَعَّ اللَّهُ بِهَا النَّاسَ، فَشَرَبُوا وَسَقَوْا وَزَرَعُوا، وَأَصَابَ مِنْهَا طَائِفَةٌ أُخْرَى، إِنَّمَا هِيَ قِيْعَانٌ، لَا تَمْسُكُ مَاءً وَلَا تَنْبُتُ كَلًّا، فَذَلِكَ مَثَلُ مَنْ فُفِّهِ فِي دِينِ اللَّهِ، وَنَفَعَهُ بِمَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ، فَعَلِمَ وَعَلِمَ، وَمَثَلُ مَنْ لَمْ يَرْفَعْ بِذَلِكَ رَأْسًا، وَلَمْ يَقْبَلْ هُدَى اللَّهِ الَّذِي أُرْسَلْتُ بِهِ.

“Benimle benden önceki peygamberlerin misali, bir ev yapan kimseye benzer. O kimse evi güzel bir şekilde yapmış fakat sadece bir tuğla yeri bir tarafta boş kalmıştır. İnsanlar bu evi dolaşırlarken şöyle derler: Şu tuğla da keşke konulmuş olsaydı ya!” Allah resulü sözlerine şöyle devam etti: “Dikkat edin! İşte o tuğla benim (İbnü’l-Esîr, 1972, s. 8/537)”.

مَثَلُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ مِنْ الْهُدَى وَالْعِلْمِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَصَابَ أَرْضًا، فَكَانَتْ مِنْهَا نَفْيَةٌ قِيلَتْ الْمَاءُ، فَأَتَيْتُ الْكَلَّا وَالْعُشْبَ الْكَثِيرَ، وَكَانَتْ مِنْهَا أَجَادِبُ أَمْسَكْتَ الْمَاءَ، فَفَعَّ اللَّهُ بِهَا النَّاسَ، فَشَرَبُوا وَسَقَوْا وَزَرَعُوا، وَأَصَابَ مِنْهَا طَائِفَةٌ أُخْرَى، إِنَّمَا هِيَ قِيْعَانٌ، لَا تَمْسُكُ مَاءً وَلَا تَنْبُتُ كَلًّا، فَذَلِكَ مَثَلُ مَنْ فُفِّهِ فِي دِينِ اللَّهِ، وَنَفَعَهُ بِمَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ، فَعَلِمَ وَعَلِمَ، وَمَثَلُ مَنْ لَمْ يَرْفَعْ بِذَلِكَ رَأْسًا، وَلَمْ يَقْبَلْ هُدَى اللَّهِ الَّذِي أُرْسَلْتُ بِهِ.

“Allah’ın benim vasıtamla göndermiş olduğu ilim ve hidayet, yeryüzüne yağan yoğun yağmura benzer. Yağmurun yağdığı yerin bir kısmı verimli topraktır ve yağmur suyunu kabul edip, çokça çayır ve ot bitirir. Bir kısmı ise suyu emmeyen; üstünde tutan çorak yerdir. Allah bu yerde biriken su ile insanları faydalandırır. Bu sudan hem kendileri içer hem hayvanlarını sularlar

ve ziraatlarını da bu su sayesinde yaparlar. Yağmurun yağdığı başka bir yer daha vardır ki, düz ve herhangi bir bitki bitmeyen düz bir arazidir. Bu arazi ne su tutar ne ot bitirir. İşte bu durum, Allah'ın beni göndermiş olduğu din hususunda anlayış sahibi, ilim elde eden ve onu öğreten kişiler ile bu ilim ve hidayete kayıtsız kalan kişilerin durumuna benzemektedir (Hitâbî, 1988, s. 1/197).”

Mufasssal olarak ifade ettiği bu tür mesellerin; nasihat, kinama, uyarma, helal ya da haramı belirleme ve içerdiği temsil ile duyguları harekete geçirme açısından Kur'an'ın sunduğu meseller ile örtüştüğünü belirten Katâmiş, aynı zamanda mufasssal türdeki mesellerin, belagat sanatları olan teşbih ve temsil gibi unsurları içermesi açısından Hazreti Peygamberin sahip olduğu belagatin ayrıcalığını gösteren bir unsur olduğunu belirtmektedir (Katâmiş, 1988, s. 162; Râmhürmüzî, 1988, s. 8) .

Sonuç

Arap meselleri, tarihsel süreçte birçok farklı kaynaktan beslenerek oluşmuş, halkın yaygın kullanımıyla toplum hafızasında yer edinmiş; nesillerden nesillere değişmeyen kalıplarla aktarılmış sözlerdir. Çalışmamızda da belirttiğimiz üzere mesellere, deneyimler, kıssa, şiir, hikmet, edebî yönü olan teşbih ve kinayeye dayalı söylemler gibi insan ürünü unsurlar kaynaklık etmekle beraber; kutsal yönü olan Kur'an ve Hadisler de kaynaklık etmiştir. Mesellerin kaynağının farklılığı ve birden çok oluşu, onların yalnızca dile ait özgün bir ifade formu olmadığını; bununla beraber tarihi, toplumsal hafızayı, edebî söylemi ve dinî referansları kendisinde toplayan bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Mesellerin kaynaklarının tespiti, var oldukları toplumlarda mesellerin işlevini görünür kılan bir husustur. Bu anlamda Arap mesellerinde tarihi ve sosyal yönüyle toplum hafızası, tecrübe, şiir ve kıssa ile mesellere aktarılmış; hikmet, kinaye ve teşbih kaynaklı mesellerle toplumun sahip olduğu edebî zevke katkı sunulmuş; Kur'an ve Hadis kaynaklı meseller yoluyla ise inanç ve ahlak konusunda Müslüman toplumlar yönlendirilmiştir. Böylelikle mesel ve toplumun sahip olduğu kültür ve birikimin karşılıklı etkileşiminin bir tezahürü olarak; Arap meselleri hem Dünya'ya dönük deneyimleri içeren hem de dinî referans alan iç içe geçmiş yapısıyla, bir ifade biçimi olarak Arap toplumunda bütün canlılığıyla varlığını sürdürmüştür. Arap mesellerinin tarihi, sosyal, dinî ve edebî yönü gibi birçok alanla olan bu sıkı ilişkisi, onları sadece dil ve edebiyat araştırmalarının konusu yapmanın da ötesinde, diğer alanlar zemininde onları incelemenin önemini göstermektedir. Bu anlamda Arap meselleri, dil ve edebiyat araştırmalarının yanında toplum bilimleri için de kıymetli bir araştırma zemini sunmaktadır.

Mesellerin kaynakları, meselin söylenmeden önceki bağlam bilgisini sunması yönüyle önem arz etmektedir. Meseldeki bağlamın anlaşılması ise ait olduğu toplumun değerlerini, kültür kodlarını ve düşünce yapısını derinlikli bir boyutla ele almaya imkân tanımaktadır. Bu yönüyle Arap mesellerinin kaynakları merkeze alınarak yapılacak disiplinler arası çalışmalar; özelde Arap toplumunun kültürel yapısına, dil ve edebiyatına, genel anlamda ise İslam kültür tarihiyle ilgili çalışmalara değerli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

- Abdulaziz Atfık. (1982). *Kitâbu ilmi'l-beyân*. Dâru'n-nahda el-Arabiyye.
- Abdûlbâkî, M.F. (1986). *el-Lü'lü'ü ve'l-mercân fî mâ ittefeka aleyhi's-Şeyhân*. Dâru'l-hadîs.
- Abdürrâzık, H.İ. (2006). *Belagatü's-sâfiye*. el-Mektebetü'l-Ezheriyye li't-Tûras.
- Asgar, A. (1999). *Kitâbü'l-ihitiyâreyn: el-mufaddaliyyât ve'l-esma'iyyât*. Dârü'l-Fikri'l-Muâsir.
- Askerî, E.H. (t.y.). *Cemheretü'l-emsâl*. Dâru'l-Fikr.
- Avnî, H. (t.y.). *Minhâcu'l-vâzih li'l-belâga*. Mektebetu'l-Ezheriyye.
- Bekrî, A. b. A. b. M. E. U. (1971). *Faslü'l-makal fî şerhi kitâbi'l-emsâl* (1. bs). Müessesetü'r-Risâle.
- Bulut, A. (2019). *Belâgat: Meânî- Beyân- Bedî* (9. bs). M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Câhız, E.O. (2007). *el-Beyân ve't-tebyîn*. Mektebetü'l-Hilâl.
- Cürcânî, Ş.A. b. M. (1983). *Ta'rifat* (1. bs). Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Çetin, N. (2011). *Eski Arap Şiiri*. Kapı Yayınları.
- Dabbî, E.-A. R. M. b. M. M. (1983). *Emsâlü'l-Arab*. Dârü'r-Raidi'l-Arabi.
- Demirayak, K. (2014). *Arap Edebiyatı Tarihi-1* (3. bs). Fenomen.
- Desûkî, E. A. (t.y.). *Hâşiyetü'd-Desûkî alâ muhtasari's-Sa'd*. Mektebetu'l-Asriyye.
- Durmuş, İ. (2004). Mesel. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 29, ss. 293-297). TDV Yayınları.
- el-Makdisî, A. b. A. (2021). *el-Umdetü fi'l-ahkâm* (2. bs).
- ez-Zemahşerî, E.-K. C. M. b. Ö. b. M. (1987). *el-Müstaksâ fî emsali'l-Arab*. Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Furat, A.S. (1996). *Arap Edebiyatı Tarihi*. : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Halil b. Ahmed. (t.y.). *Kitâbu'l-ayn*. Mektebetü'l-Hilâl.
- Hitâbî, E.S. (1988). *A'lâmü'l-hadîs* (1. bs). Câmiatü Ümmü'l-Kurâ.
- İbn Rifâa. (t.y.). *Kitâbü'l-emsâl* (1. bs). Dâru Sadu'd-dîn.
- İbnü'l-Cevzi, E.-M. (2013). *Mir'atü'z-zaman fî tevârîhi'l-a'yan* (1. bs). er-Risaletü'l-Âlemiyye.
- İbnü'l-Esrî, M. E. (1972). *Câmiu'l-usûl fî ehâdisi'r-resûl* (1. bs). Mektebetu'l-Halvânî.
- İşbîlî, E. M. A. b. A. b. A. (1999). *el-Cem'u beyne's-sahihayn* (1. bs). Dâru'l-Muhakkik.
- Kandemir, M.Y. (2004). Mesel (Hadis). İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 29, ss. 297-299). TDV Yayınları.
- Kapar, M.A. (1995). Eyyâmü'l-Arab. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 12, ss. 14-16). TDV Yayınları.
- Katamiş, A. (1988). *el-Emsâlü'l-Arabiyye*. Dimaşk : Dârü'l-Fikr.
- Kur'an Yolu Meâli*. (t.y.). <https://kuran.diyaret.gov.tr>.

- Mağribî, E.-H. N. A. b. M. İ. S. (t.y.). *Neşvetü't-tarab fî tarihi cahiliyyeti'l-Arab*. Mektebetü'l-Aksa.
- Meydânî, E.-F. A. b. M. b. A. en-Nisâburî. (1972). *Mecmaü'l-emsâl* (Muhammed Muhyiddin Abdulhamid, Ed.; Beyrut). Dâru'l-Marife.
- Miskeveyh, E. A. A. b. M. b. Y. İ. (2002). *Tecâribü'l-ümem* (2. bs). Dâr-u Surûş.
- Nüveyri, Ş. A. b. A. b. M. (2002). *Nihayetü'l-ereb fî fûnuni'l-edeb* (1. bs). Dâru'l-kütüb ve'l-vesâikii'l-kavmiyye.
- Ömer, A. M. (t.y.). *Mu'cemü'l-lugati'l-arabiyyeti'l-muâsıra*. (C. 3). Kahire : Alemü'l-Kütüb.
- Ömer, A. M. A. (2008). *Mu'cemü'l-lugati'l-arabiyyeti'l-muâsıra* (1. bs). Âlemü'l-Kütüb.
- Öznurhan, H., Hazer, D., Bulut, A., & Durmuş, İ. (2019). Kur'an'ın Arap Diline Tesiri. İçinde M. Çağrıci (Ed.), *İslam Öncesi Araplarda Dil ve Edebiyat* (1. bs). Kuramer.
- Râmihürmüzî, E. M. b. H. H. b. A. (1988). *Emsâlü'l-hadîs* (1. bs). Müessesetü'l-Kütübi's-Sekafiyye.
- Râzî, E. A. Z. M. b. E. B. b. A. (1999). *Muhtârü's-sıhah* (5. bs).
- Seâlibî, E. M. A. b. M. b. İ. (1981). *Et-Temsîl ve'l-muhâdara* (3. bs). : Dârü'l-Arabiyye li'l-Kitâb.
- Sîde, E.-H. A. b. İ. İ. (2000). *El-Muhkem ve'l-muhitü'l-a'zam* (1. bs). Dâru lhyai'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Sirâfî, E. S. H. b. A. S. M. (2008). *Şerhu Kitâbü Sibeveyhi* (1. bs). Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Tebrizi, E. A. V. M. b. A., & el-Elbânî, M. N. (1985). *Mişkâtü'l-mesâbih* (3. bs). Mektebetü'l-İslâmî.
- Tehânevî, M. b. A. b. A. el-Faruki el-Haneffî. (1996). *Mevsûatu keşşâfi ıstılâhâtü'l-fünûn ve'l-ulûm*. Mektebetu Lübnan.
- Ubeyd, K. b. Sellam el-Herevî el-Ezdî. (1980). *Kitâbü'l-emsâl* (1. bs). Dâru'l-memûn li't-türâs.
- Ürün, A. K. (2015). *Klasik Arap Edebiyatı* (1. bs). Çizgi.
- Yakub, E. B. (1995). *Mevsûatu emsâli'l-Arab* (1. bs). Beyrut : Dârü'l-Cil.
- Yazıcı, N. (2003). *Arapça- Türkçe / Türkçe- Arapça Atasözleri ve Deyimler*. Rağbet Yayınları.
- Yûsî, H. b. M. (1981). *Zehrü'l-ekem fi'l-emsâl ve'l-hikem* (1. bs). Dârü'l-Beyzâ : Dârü's-Sekâfe.
- Zebîdî, E.-F. M. M. b. M. b. M. (2001). *Tâcü'l-arûs min cevâhiri'l-kâmûs*. Vizâratü'l-irşâd ve'l-enbâ fi'l-Kuveyt.
- Zemahşerî, E.-K. C. M. b. Ö. b. M. (t.y.). *El-Fâik fî garibi'l-hadîs* (2. bs). Dâru'l-Marife.
- Zemahşerî, E.-K. C. M. b. Ö. b. M. (1987). *El-Müstaksâ fî emsâli'l-Arab*. Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Zürkânî, E. A. M. b. A. b. Y. (2018). *Muhtasarü'l-Makasidi'l-hasene fî beyâni ke-sirin mine'l-hadisi'l-müştehire 'ale'l-elsine* (1. bs). Mektebetü'l-Meymene el-Medeniyye.

توظيف الخرائط الذهنية التفاعلية في تصميم اختبارات إلكترونية مبتكرة لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها: المستوى المتوسط

Etkileşimli Zihin Haritalarının Arapçayı Yabancı Dil Olarak Öğrenen Orta Düzey Öğrenciler İçin Yenilikçi Çevrim İçi Sınav Tasarımında Kullanımı

Using Interactive Mind Maps to Design Innovative Online Tests for Non-Native Arabic Learners: Intermediate Level

Dr. Muhammed Reşit MUNİS

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Gazi University, Institution of Education Sciences
Ankara / Türkiye
mrmdc170579@gmail.com
ORCID: 0009-0000-8149-7503

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 28.08.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 04.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 413-435

Atıf / Cite as

MUNİS, M. R. (2025). Using Interactive Mind Maps to Design Innovative Online Tests for Non-Native Arabic Learners: Intermediate Level, *Lisânî İlimler Dergisi*, 3(2), 413-435.

Doi: 10.5281/zenodo.18033337

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, Lisânî 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

أُدخل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال التقنيات الرقمية، وهذا ما يستلزم إيجاد آليات تقييم تربوية تناسب حدث التطور، فهذا البحث سعى لاستخدام الخرائط الذهنية التفاعلية في اختبارات متعلمي اللغة العربية الإلكترونية ضمن المستوى المتوسط، فكان مما يهدف إليه تحليل مدى فاعلية الخرائط الذهنية في تحسين الفهم والتفكير الناقد لدى المتعلمين، مقارنة بالاختبارات التقليدية، فاعتمد المنهجية الوصفية التحليلية، مُظهرًا القدرات التربوية والتقنية للخرائط الذهنية التفاعلية، ومبينًا معايير استخدامها في تقييم الكفاءة اللغوية، كما تناول أبرز التحديات التقنية التي تحول دون تطبيقها، ثم اقترح نموذجًا تصميميًا لاختبار إلكتروني قائم على أداة الخرائط الذهنية التفاعلية، وتشير نتائج الدراسة إلى أنَّ هذه الأدوات قد تُسهم في زيادة المشاركة في الاختبارات وتعزيز دقة تقييم الأداء اللغوي، كما أنَّها توفّر تقييمًا دقيقًا لقياس القدرات اللغوية لدى المتعلمين، وأوصى البحث بأهمية دمج الخرائط الذهنية التفاعلية في تصميم الاختبارات الإلكترونية، وإنشاء منصات تعليمية تدعم هذا النوع من التقييم.

الكلمات المفتاحية: الخرائط الذهنية، اختبارات إلكترونية، اللغة العربية للناطقين بغيرها، التعليم البصري، الفهم، والتفكير.

Öz: Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi diğer konular gibi dijital teknolojiler alanına girmiştir. Bu durum, teknolojik gelişmelere uygun yeni ölçme-değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Etkileşimli zihin haritalarının orta düzey Arapça öğrencileri için çevrim içi sınavlarda kullanımını ele alan bu çalışmanın amacı, zihin haritalarının öğrencilerin anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme düzeyini geleneksel sınavlarla karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Çalışmada betimsel-analitik yöntem benimsenmiş; etkileşimli zihin haritalarının pedagojik ve teknolojik potansiyeli ortaya konulmuş ve dil yeterliliğini değerlendirmede kullanımına ilişkin ölçütler belirtilmiştir. Ayrıca, bu yöntemin uygulanmasında karşılaşılan teknik zorluklar ele alınmış ve etkileşimli zihin haritası temelli bir sınav tasarımı önerilmiştir. Çalışma sonuçları, bu araçların testlere katılımın artmasına ve dil performansı değerlendirmesinin doğruluğunun artmasına katkıda bulunabileceğini ve ayrıca öğrencilerin dil becerilerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlayabileceğini göstermektedir. Çalışma, bu tür değerlendirme biçimlerinin çevrim içi sınav tasarımlarına entegre edilmesini ve bu yapıyı destekleyen eğitim platformlarının oluşturulmasını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihin haritaları, çevrim içi sınavlar, yabancı dil olarak Arapça, görsel öğrenme, Anlamak ve düşünmek.

Abstract: Arabic language teaching for non-native speakers has been integrated into the field of digital technologies, which necessitates the development of educational assessment mechanisms that correspond to the pace of progress. This research seeks to employ interactive mind maps in online Arabic language assessments for learners at the intermediate level. Its aim is to analyze the effectiveness of mind maps in enhancing learners' comprehension and critical thinking, in comparison with traditional examinations. The study adopted a descriptive-analytical methodology, demonstrating the educational and technical capabilities of interactive mind maps, and clarifying the criteria for their use in evaluating language proficiency. It also addressed the main technical challenges that hinder their implementation, then

proposed a design model for an electronic test based on the interactive mind-map tool. The results of the study indicate that these tools may contribute to increasing participation in examinations and enhancing the accuracy of linguistic performance assessment, in addition to providing precise evaluation for measuring learners' language abilities. The research recommends the importance of integrating interactive mind maps into the design of electronic assessments, as well as developing educational platforms that support this type of evaluation.

Keywords: Mind Maps, Online Tests, Arabic language for non-native speakers, visual learning, Understanding and thinking.

1. المقدمة

أبدعت الحداثة التعليمية المعاصرة؛ استراتيجيات تقييم تقوم على التكنولوجيا وتراعي حاجات المتعلمين ضمن تعلم اللغات الأجنبية، لا سيما تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذي شهد نقالات نوعية عند تبني التقنية الحديثة التي أدت مهاماً غير تقليدية في تحسين عرض المضامين التعليمية، وتطوير التصميمات المتعلقة بالاختبارات التكاملية التي يميزها الابتكار والتفاعل، كذلك التي تتخذ من الخرائط الذهنية التفاعلية أداة لتحسين فهم المتعلمين، وتنمية مهاراتهم اللغوية وتنشيط التفكير الناقد لديهم بطريقة تفاعلية.

فاشكالية البحث تدور حول ما تفتقر إليه اختبارات اللغة العربية من أساليب مبتكرة، تكافئ بين رقمنة التعليم وحاجاته منها بما يعزز جودته من الوسائل التربوية الحديثة، إذ لا تزال طرائق التقييم ليس لها خواص تفاعلية مع المحتويات التعليمية، وليس لها الكفاءة على قياس مهارات التفكير العليا التي يمتلكها المتعلمون، وهذا مما يلزم بحثه وطريقة توظيف الوسائط الحديثة كالخرائط الذهنية التفاعلية في تصميم اختبارات إلكترونية مبتكرة تُكفي الاختبارات دقة تقييمية، وصحة قياس لغوي.

فالخرائط الذهنية التفاعلية تقوم بمقام الأدوار البصرية التي تؤدي إلى ترتيب المعلومات لتوصيلها مع بعض حتى يسهل على المتعلمين فهمها، إذ تعدّ هذه الخرائط من الأدوات الفعالة في إزالة ما يعتري تعليم اللغة العربية من صعوبات، فعن طريقها يمكن تقديم اختبارات مبنية على التفاعل البصري والتفكير التحليلي، برغم أهميتها إلا أنها لم تأخذ دورها في اختبارات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها ضمن المستويات اللغوية المتوسطة.

فمن الأهداف التي يسعى البحث لاستكشافها؛ النظر في إمكانية الخرائط الذهنية التفاعلية في تصميم اختبارات لغوية إلكترونية متطورة تحسن من مخرجات التقييم وتطور أساليب قياسه، بما يحقق غاية التعلم المتكامل، الذي يستند على الأهمية الوظيفية للتقنية الحديثة في التعلم الرقمي الذي يربط بين التفاعل البصري، والتفكير المعرفي في تنمية تحصيلات المتعلمين، وهذا ما يهتم به البحث في فهم علاقة الخرائط الذهنية في التقييم، وتحليل ما يعيق توظيفها، وما يشجع عليها، كما سيستعرض البحث تجارب تطبيقية لاختبارات إلكترونية، ثم يتناول أهميتها في إقدار المتعلمين على ترتيب المعلومات والاستفادة منها بطريقة ديناميكية.

ومن باب التكامل البحثي فقد سارت منهجية البحث ضمن الوصف التحليلي، إذ سيعرض تصاميم لاختبارات الإلكترونية وظفت الخرائط الذهنية، ثم يحلل ما يميزها في سياق تعليم اللغة العربية، ليتوجه البحث على الدور المحوري للتكنولوجيا في تطوير اختبارات اللغة العربية وقياس مستوى المتعلمين اللغوي، وطريقة تطوير استراتيجيات تدريسية مبتكرة تقدم مساهمة علمية تحسن من اختبارات اللغة العربية، وتطور التطبيقات التعليمية التي تتفاعل مع التقنية الحديثة في تقييم مهارات المتعلمين.

1.1.1. إشكالية البحث

محدودية أساليب التقييم التقليدية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لا سيما الجانب التفاعلي، والقياس المرن للمهارات المعرفية واللغوية؛ إشكالية قادت هذا البحث ليميز بين الطرائق التقييمية التقليدية، وأساليب التقييم بالتقنيات الحديثة، إذ ما زالت الاختبارات التقليدية تقيس مهارات الحفظ والاسترجاع، وقلما تركز على قياس مستويات التفكير النقدي والتحليلي للمتعلمين، فلا تصاميم اختبارية تضطلع بمهام معرفية وتفاعلية تناسب تطلعات المتعلمين في ما يسود الواقع التعليمي من التكنولوجيا الحديثة ذات الطابع الرقمي.

وهذا ما يدعو إلى تصميم آليات تقييم متطورة تراعي الحداثة التقنية المعاصرة لتنفيذ عملية اختبار فعالة تتفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي، فمن الأدوات التي يمكن لها القيام بهذا الدور المميز؛ الخرائط الذهنية التفاعلية، التي لها القدرة على ترتيب المعلومات وتشكيل العلاقات بينها بطريقة مرئية بغية تفهيم المتعلمين المعلومات الصعبة، فالخرائط الذهنية لم تستغل في تصميم الاختبارات الإلكترونية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها حق الاستغلال والفائدة المرجوة منها.

لذا يجد البحث في جانب توظيف الخرائط الذهنية التفاعلية في الاختبارات الإلكترونية؛ إشكالية هي الأخرى التي ينبغي تصميمها بمعايير تؤدي قياساً متكاملًا لمهارات الفهم والاستيعاب التي تعزز من مقدرة المتعلمين على التفكير النقدي والتحليلي، وللخرائط الذهنية التفاعلية القدرة على القيام بهذه المهام برغم قلة شيوع توظيفها في الاختبارات التعليمية، لذلك تحتاج إلى بحث معمق في آليات تطبيقها، والصعوبات التقنية التربوية التي تعترضها عند تنفيذها، وبيان مستوى تباين القياس بينها وبين الاختبارات التقليدية.

ومن الإشكاليات التي تعترض عمل الاختبارات بالخرائط التفاعلية ما يتعلق بقصور معرفة المعلمين وطريقة تعاطيهم مع هذه التقنية وكيفية إعداد تصاميم اختبارية تتوافق ومستوياتهم لا سيما المستوى المتوسط الذي ينبغي تقييمًا متكامل فيه المهارات اللغوية والمعرفية مع القدرات العقلية.

ومن الجدير بالذكر أن البحث يمكن أن يشكّل فرصة لبحث أمكانية الخرائط الذهنية التفاعلية في تحسين اختبارات اللغة العربية الإلكترونية للناطقين بغيرها، وبيان الفجوة بين التعليم التكنولوجي التقليدي، والأدوات التقنية المتطورة التي تتفاعل مع المتعلم عند التقييم التي يسعى لتعرفها عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

2.1. أسئلة البحث

1. ما مفهوم الخرائط الذهنية التفاعلية؟
2. كيف يمكن توظيفها في تصميم اختبارات إلكترونية؟
3. ما فوائد هذه التقنية مقارنة بأساليب التقييم التقليدية؟

3.1. أهمية البحث

- ما يعود لهذا البحث من أهمية؛ تبني توظيف الخرائط الذهنية في تصميم اختبارات إلكترونية مبتكرة في تقييم متعلمي العربية الناطقين بغيرها، في المستوى المتوسط، تلك التي تشرع في انتهاز تقييم الإلكتروني متطور، ضمن الرؤية الآتية:
1. العمل على إيجاد آلية اختبار بأدوات تعليمية رقمية متقدمة.
 2. توفير مصدر حول نظرية استخدام الخرائط الذهنية التفاعلية في الاختبارات الإلكترونية.
 3. يقدم عرضاً واضحاً عن طريقة توظيف الخرائط الذهنية التفاعلية في تقييم مهارات اللغة العربية.
 4. يقدم اقتراحاً نظرياً يبين دور الخرائط الذهنية التفاعلية في تحسين عملية تقييم متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
 5. يساهم بتسوية الخلل بين التقييم التقليدي والتقييم التفاعلي عن طريق تقنيات حديثة.
 6. تمكن المعلمين من تطوير اختبارات إلكترونية تستهدف الفهم العميق، دون الحفظ والاسترجاع.
 7. تقديم إطار مرجعي يمكن عن طريقه تصميم اختبارات إلكترونية فعالة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4.1. أهداف البحث

- الهدف الذي قاد البحث لدراسته؛ يكمن في تعرف إمكانية التقنيات التفاعلية في تحسين أدوات التقييم الإلكترونية التي يمكن عن طريقها ضمان قياسات لغوية دقيقة بطريقة ديناميكية تهدف إلى:
1. معرفة إمكانية الخرائط الذهنية التفاعلية في تحسين أدوات التقييم الإلكترونية للغة العربية.
 2. تعرف معايير تصميم الاختبارات الإلكترونية المبتكرة بالخرائط الذهنية التي تتفاعل مع المحتوى.
 3. بيان أثر الخرائط الذهنية التفاعلية في تحسين فهم متعلمي اللغة العربية.

4. إظهار عوامل القوة والضعف والفرص عند توظيف الخرائط الذهنية في اختبارات اللغة العربية.

5. استكشاف فاعلية اختبارات الخرائط الذهنية الإلكترونية مقارنة بالتقليدية عند تقييم المهارات اللغوية.

6. تقديم تصوّر مقترح عن استراتيجيات تطوير اختبارات إلكترونية شاملة بطريقة الخرائط الذهنية لقياس دقة التقييم.

فهذا البحث يتبنّى فكرة تصميم نظام تقييم تربوي رقمي، يلبي حاجات التعلّم المعاصر ومتطلّبات متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

1. الإطار النظري

1.1.2. تعليم اللغة العربية في ظلّ الاختبارات الإلكترونية

مع التقدّم التكنولوجي المعاصر، صارت الإلكترونيات التعليمية؛ كوائن أساسية في أنظمة التعلّم الرقمية التي يمكن أن تحلّ محلّ آليات التقييم التقليدية، فالاختبارات الإلكترونية أداة لها قوة الإسناد والمساهمة في تطوير عملية القياس والتقويم، إذ تتيح تعلّماً تفاعلياً مرناً، لا سيما في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فبظلّ الإلكترونيات يمكن إنشاء اختبارات تتوافق وقدّرات المتعلّمين اللغوية، مع احتوائها على عناصر بصرية وأخرى تفاعلية تمكّن المتعلّمين من الفهم العميق للمعلومات.

ففي مجال التعليم الإلكترونيّ ظهرت استراتيجيات إلكترونية تعليمية تفاعلية تزيد من دافعية المتعلّمين نحو التعلّم، الأمر الذي يؤدّي إلى تنمية حصيلتهم من المهارات اللغوية إذ تركّز هذه الاستراتيجيات على ترقية الأساليب التعليمية والتعلّمية بهدف تنمية التفكير الناقد، والقدرات العقلية لدى المتعلّمين، دون الحفظ والتلقين عما هو حاصل في الطرائق التقليدية. (Bouzid et al., 2016)

فالخرائط الذهنية التفاعلية يمكن أن تكون تقنية حديثة تساهم في تطوير تصاميم اختبارية إلكترونية تربط بين المفاهيم اللغوية، وتدعم التفكير التحليلي، لتقديم عملية قياس نوعية ذات طابع تحفيزي وتفاعلي عن طريق تخطيط الأفكار بشكل بصري، وتتمثّل بتلخيصها على شكل رموز أو صور مع استخدام كلمات مفتاحية للتعبير عن الأفكار والتوصّل إلى الفكرة الرئيسة عن طريق استبدال الكلمات بالرموز، للوصول إلى أجزاء الدماغ المتنوعة. (خطاب، 2013)

1.1.2. أهمية الاختبارات الإلكترونية ووظائفها العملية

للإلكترونيات التفاعلية الجودة التعليمية، لما لها من ابتكار التصاميم الاختبارية في التقييمات اللغوية، فقد حسّنت من دقّتها ونشّطت فاعليّتها، وعزّزتها بتجارب تعلّمية متقدمة، فقد وفّرت اختبارات ديناميكية تتدرّج مع مستويات المتعلّمين مراعية فروقاتهم الفردية، ومعتمدة على أساليب تقنية تفاعلية تحلّل ميولهم لتقدّم لهم مضامين لغوية تتماشى وما يرغبون تعلّمه، وبهذا السياق أصبحت الاختبارات الإلكترونية اللغوية ذات كفاءة تأثيرية تنمي تحصيلات الطلبة اللغوية. (AL-JUBOURI & ÖZAY, 2024)

أمّا على صعيد التطبيقات التعليمية فشهدت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تنامياً سريعاً، وهذا ما جذب العمل التعليمي للاستفادة منها وإتاحتها للمتعلمين، والمتعلمين لتنمية مهاراتهم ومواجهة التحديات التعليمية، فإنها تمكن كلاهما من إنشاء بيئات تعليمية تفاعلية تسمح لكل منهما بالتفاعل والتواصل مع الآخر خارج الفصل الدراسي. (Angel et al., 2013)

ومن منظور المتخصصين يرى شابل، ودوقلاس (2011) أنّ لا بدّ من تطوير التقييمات اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بغيرها لتكون اختبارات إلكترونية، وهذا ما يستلزم تدريب المتعلمين عليها عن طريق الحاسب الآلي كاختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها. واختبارات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية (اختبار التوفل) واختبارات جامعة كمبردج، بالإضافة إلى العديد من اختبارات اللغوية عن طريق (الإنترنت)، لذا فإنّ الباحثين بحاجة إلى معرفة كيفية إعداد وتطوير الاختبارات عن طريق الحاسب الآلي، بالطرائق والإجراءات الجديدة التي تتطلبها هذه الاختبارات. (شابل، والفحطاني، 2007)

فالختبارات الإلكترونية لها القدرة على التعاطي بالصوت والصورة مع المتعلم، بأسئلة متنوعة، تقدّمها بوسائط متعددة تجعل من الاختبار دقيق القياس، بحكم ترابطه وتكامله. (عزي، 2018) ويتّسم بسرعة الإنشاء، ومنخفض التكاليف الانتاجية، وسهولة تخزينه واسترجاعه عند الحاجة، فالختبارات الإلكترونية يمكن تضمينها أسئلة تفاعلية تحاكي الرسوم البيانية التي لها إمكانية قياس ما يصعب قياسه في المقاييس التقليدية، إذ تتكيف مع مستويات المتعلمين اللغوية، وذلك بتأثيرها باستجابات المتعلم السابقة فتهيئ السؤال اللاحق وفقاً لجواب السؤال السابق. (الغريب، 2009)

فأهمية الاختبارات الإلكترونية تنبع من قدراتها التي تنوّع الأسئلة وطريقة عرضها المسموعة والمرئية، وتحديدها الزمني التنازلي للاختبار، ومتابعة إدخال البيانات الخاصة بالمتعلمين قبيل الاختبار. (محمد، 2008، ص: 491) لأنّ التقييمات الإلكترونية تتخذ التقنيات المعلوماتية والاتصال؛ أنشطة تقييمية للمتعلمين والمتعلمين بطريقة تفاعلية مبتكرة، بعيدة عن الطرائق الجامدة كالختبارات الورقية. (Hettiarachchi et al., 2013) فتجري الاختبارات وتصححها إلكترونياً، إذ تُنشر الأسئلة عن طريق الحاسوب المربوط بالإنترنت؛ فيجيب المتعلم عن الأسئلة إلكترونياً. (Adebayo & Abdulhamid, 2014) وقد أكدت بعض الدراسات تفضيل المتعلمين ممارسة الاختبارات إلكترونياً لما لها من إمكانية إجرائها متى يشاء المتعلم وحيثما كان، بنتائج قياسية دقيقة. (Terzis et al., 2013)

وذلك لأنّها أدوات تقييم رقمية تؤدّي عن طريق الأجهزة الذكية، وتوصف بقدراتها التفاعلية المباشرة مع المتعلمين، فتوفّر تجربة تقييمية ديناميكية متكاملة، تتميز بتقديم عناصر مثل:

- التغذية الراجعة المباشرة: التي يتلقاها المتعلم مباشرة بعد إجابته الأسئلة.
- تكيف الأسئلة: تقديراً على استجابات المتعلم ومخصّصة لمستواه.
- التفاعل مع الوسائط المتنوعة: عن طريق توظيف الصور، والمقاطع الصوتية، والفيديوهات، والرسوم البيانية.

2.1.2. تطوّر أساليب التقييم الإلكتروني في تعليم اللغات.

بعدّ تصميم المحتوى الإلكتروني من ضروريّات المقرّرات التعليمية الإلكترونية، إذ تعدّ تقنيةّ التعلّم الإلكتروني مدخلاً تعليمياً لاستخدام الأدوات التكنولوجيّة من برمجيات إلكترونية في العملية التعليمية من أجل تنشيط التعليم وجعله أكثر فاعليّة. (عسيري، 2024)

ومن منطلق ما أراه في مجال تقدّم أساليب التقييم الإلكترونيّ اللغويّ؛ فإنّه يمرّ بالمراحل الآتية:

1. أنماط الأسئلة المتنوّعة: ويشمل؛ الأسئلة المقالية لقياس المهارات المختلفة، وأسئلة الاختيار من متعدّد، والتوصيل، والسحب والإفلات.
2. استخدام الأدوات التفاعليّة: وذلك بدمج الكتابات مع الصوتيات المسموعة، والمرئية، وبالإضافة إلى توظيف الخرائط الذهنية لجعل التقييم ديناميكياً تفاعلياً.
3. تكييف الأسئلة: إنشاء أسئلة تتدرّج ومستوى المتعلّم، إذ يصعب الأسئلة أو يسهلها اعتماداً على أداء المتعلّم.
4. التغذية الراجعة المباشرة: توفّر نصائح إرشادية فوريّة للمتعلّم بعد كل إجابة بغية تحسين أدائه.
5. قياس المهارات الإنتاجيّة: القدرة على تقييم مهارتي الكتابة والتحدّث باستخدام الذكاء الاصطناعي لتصويب النصوص وتصحيح اللفظ.
6. الاختبار التعاوني: ابتكار تقييمات تقوم على تفاعل المتعلّمين فيما بينهم عن طريق وسائط إلكترونية تتميّز بالتواصل المشترك.

3.1.2. تحدّيات تقييم متعلّمي العربيّة الناطقين بغيرها باستخدام الخرائط الذهنيّة:

لا يمرّ عمل دون تحدّيات تعترضه وكذا الحال مع الاختبارات التي تقيّم متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها باستخدام الخرائط الذهنيّة، فمن هذه التحديّات هي:

- تحدّي تضمين المهارات اللغويّة متكاملة: قد لا تتمكّن الخرائط الذهنيّة تلبية اختبارات تتعلّق بمهارتي الاستماع، والتحدّث بقدر إمكانيّتها مع المهارات الأخرى، وذلك بسبب تركيز الخرائط الذهنيّة على العلاقات البصريّة بين المعلومات.
- صعوبة إنشاء التصاميم التفاعليّة: تتطلّب عملية الاختبارات التفاعليّة إلكترونياً باستخدام الخرائط الذهنيّة؛ برمجيات متطوّرة، وهذا ما يقف حائلاً أمام تصميمها لدى المتعلّمين ومتعلّميهم.
- فروقات المتعلّمين الفرديّة في التعاطي مع الخرائط الذهنيّة: هناك من المتعلّمين من لا يجيد استخدام الخرائط الذهنيّة وفهمها، بطريقة التفكير البصري.
- إشكالية قياس المهارات الإنتاجيّة المفتوحة: قد يصعب على الخرائط الذهنية تقييم مهارة الكتابة الإبداعية أو التفصيلية، لأنّها تتضمّن أسئلة تصنيفيّة مترابطة.

- **المؤثرات الثقافية:** تؤثر العلاقات المفاهيمية بين الكلمات المتضمنة في الخرائط الذهنية على أفهام المتعلمين بحسب خلفياتهم الثقافية، التي لها تفسيرات متنوعة.
- **القصور التقني:** قد لا تتمكن أنظمة منصات اختبار إلكترونية معينة من تصميم خرائط ذهنية تفاعلية بيسر، وهذا ما يقلل فرص توظيفها في التقييمات اللغوية.

2.2. مفهوم الخرائط الذهنية التفاعلية

تحفز الخرائط الذهنية التفكير وتحسن الفهم بما تمتلكه من خصائص الربط بين المفاهيم الأساسية والثانوية المشكّلة للفكرة بغية تسلسل منطقي للأفكار لسهولة تذكرها، فضلاً عن أنها إحدى الأساليب الفنية لحفظ المعلومات والتي تعمل على رسم الأفكار بالمعنى الحرفي وبشكل مختصر، أي؛ أداة تساعد على التفكير والتعلم عن طريق تنظيم الأفكار بالطريقة التسلسلية المؤدية إلى ترتيب المعرفة وتشكيل معرفة جديدة، إذ تبدأ من نقطة مركزية محددة، ثم تسمح للأفكار بالتدفق نحو النتيجة، وبذلك تتوصل إلى طريقة تدريس عملية ومختصرة بصورة استراتيجية ربوية ديناميكية تستند إلى التنظيم الهرمي للبنية المعرفية التي تؤدي إلى توسيع الإدراك في جميع الاتجاهات التعليمية والتعلمية، ولا سيما تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (مونيس، 2024)

إذ تعدّ الخرائط الذهنية من الطرائق التعليمية الإبداعية، فهي تصوّر الوظائف التعليمية إلى فنون شكلية تفاعلية ومن ذلك استخدامها العصف الذهني؛ لتحفيز التفكير على الإنتاج الفكري الذي يعين على تذكر المعرفة وسرعة التعلم، وهذا ما يمرّ عبر برمجيات تسمّى الخرائط الذهنية الإلكترونية. (نصار وآخرون، 2019)

فباتت أهمية الخرائط الذهنية التفاعلية واضحة كاستراتيجية لها ما تفيد في المجال التعليمي، إذ وجدتها كثير من الدراسات طريقة مثالية لتوظيفها في التعليم، كدراسة العبادي وجرادات (2015) التي توصلت إلى قدرتها على الاستيعاب القرائي. ودراسة بصل (2015)، التي أكدت أنّ الخرائط الذهنية لها إمكانية تقديم المعارف بوضوح وتعمل على تذكرها وتسلسلها منطقياً. وهو ما حرصت عليه دراسة مصلحي ومتولي (2019) عندما أكدت فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

فدخلت الخرائط الذهنية التفاعلية العالم الرقمي الذي سهّل لها إدخال البيانات والمعلومات، واستعمالها كأدوات تعليمية فذة توفر إمكانية عرض تعليمي مميز. (الشاردي، والعدل 2018) باستخدام مصمّماتها المنشأة حاسوبياً مثل: (Mind View3, Mind9, Free Manager8) Mind Map ولا ينبغي لهذه البرمجيات امتلاك المتعلم مهارات رسومية فيها فهي تعمل بطريقة تلقائية وتنشئ خرائط بمنحنيات انسيابية تسمح بسحب وإلقاء الصور من مكتبة الرسوم، وبهذا تكون الخرائط الذهنية قد ربطت التفكير بقناة البصر التي تقوّي الذاكرة واسترجاع المعلومات وإنتاج الأفكار الجديدة، كما لها خاصية ربط المضامين التعليمية بعمليات التفكير عن طريق جعل الكتابة مادة بصرية تتكون من أدوات تعليمية بصور متنوعة يرتبط كلّ منها بأسلوب تفكير معين يساعد على ترتيب المعلومات وإحضار العلاقات والتصورات الذهنية بين أجزاء المواد التعليمية التي تساهم في تحسين مهارات التفكير البصري. (سعد، 2018) وهذا بفضل ما تتّصف به الخرائط الذهنية التفاعلية من أشكال ومخططات بوسائط حاسوبية متخصصة ذات

شعب تعود إلى نقطة مركزية تتخللها الألوان والصور الرقمية لتمييز الأفكار الفرعية وتجسيدها على الخريطة الذهنية، ومن هنا يمكن تعريف الخرائط الذهنية التفاعلية بأنها رسوم تخطيطية إبداعية حرة قائمة على برامج كمبيوترية متخصصة تربط بنقطة مركزية وتتفرع منها شعب ثانوية بواسطة خطوط وكلمات ورموز وألوان لتربط بين الأفكار والمعلومات ولا تتطلب تفكيراً معمقاً عند إنشائها. (عبد الباسط، 2014) فما تؤكد نظرية الترميز المزدوج لبافيو (Paivio, Dual Coding theory)، عن مفهوم الخرائط الذهنية أن للعقل جانبين أحدهما مسؤول عن معالجة المثيرات اللفظية والآخر مسؤول عن معالجة المثيرات المرئية، وانطلاقاً من هذه النظرية فإن عرض المفاهيم عن طريق القناتين معاً، يحسن قدرة حفظ المعلومات (Sundar, 2000, p: 482). فالخرائط الذهنية الإلكترونية كما جاء تعريفها عند محمد (2021) بأنها تقنية لها قدرة تغيير المفاهيم من الصور العقدية إلى أشكال وصور بصرية باستخدام برامج لتصميمها بغية فهم المعلومات وتحسين التعلم.

ومن أهمية ما تقدمه الخرائط الذهنية الإلكترونية في التعليم يراها؛ إبراهيم (2011، ص: 136) تتمثل في قدرتها على تمثيل المجردات بطابع حسي يعزز الفهم والاستيعاب، ويحفز على التفكير الناقد، والتحليل، والتركيب، والتقويم بحكم التعامل معها عند تصنيف المتعلم المفاهيم والتمييز بينها، وهذا ما يقود إلى تنظيم المعارف والإدراك بشكل متكامل لدى المتعلمين.

وهنا يمكن القول بأن الخرائط الذهنية؛ هي صور بصرية للمعلومات تأتي لتأصيل العلاقة بين الأفكار وتكامل المفاهيم بطريقة تشعبية، إذ توضع الفكرة الرئيسة في المركز وتتفرع عنها المعلومات الفرعية بواسطة الخطوط والرموز والكلمات المفتاحية، ولها انعكاسات تعليمية في الجوانب الآتية:

- تحسين الفهم والاستيعاب وذلك بتنظيمها المفاهيم بطريقة هيكلية تسهل إدراكها.
- تنشيط التذكر عندما تدمج الكلمات بالصور والألوان، فيديم فترة التذكر.
- تمكن من تحسن التفكير الناقد وذلك عند تحليل المعلومات وربطها بعلاقات متنوعة.
- سهولة تذكر المفاهيم، إذ توفر رؤية شاملة لموضوع معين بطريقة منطقية وسريعة.

1.2.2. الفرق بين الخرائط الذهنية التفاعلية والتقليدية.

يدلّ تقسيم Brinkmann (2003) للخرائط الذهنية إلى أن لها شكلين: أحدهما تقليدي يعدّ على الورق يرسم خلية لمركز الفكرة الرئيسة، ثم تتبعها خلايا فرعية تمثل الأفكار الثانوية، تتضمن كل خلية كلمة واحدة فقط، أما الشكل الآخر من الخرائط فهي ما تعرف بالخرائط الذهنية الإلكترونية التي تصمم بواسطة أحد هذه البرامج، (Mind Map, miMind, FreeMind 9) الحاسوبية، ويمكن تضمينها منحنيات انسيابية، وإضافة الرسوم والصور والألوان المختلفة.

كما وأشارت العديد من الدراسات المشار إليها في دراسة مونيس (2024) إلى أهم الفروقات بين الخرائط الذهنية التقليدية والإلكترونية

جوانب المقارنة	الخرائط الذهنية التقليدية	الخرائط الذهنية الإلكترونية
الأدوات	أقلام، وورق	جهاز حاسوب، أحد برامج الخرائط الذهنية
السرعة	لتصميم خريطة ذهنية بشكل متميز فإنه يستلزم وقتاً قد يطول إلى ساعات، وذلك بسبب كونها تنشأ من ورقة بيضاء.	تتميز بسرعة التصميم ولا تستلزم مهارات فنية لتطبيقها، بالإضافة إلى كونها مزودة بصور ورموز وقوالب جاهزة للاستخدام.
المرونة	أقل مرونة من ناحية تعديل الأخطاء الكتابية، ولكنها مرنة باختيار تصميم ونمط الخريطة الذهنية.	يتيح برنامج التصميم مرونة بإعادة ترتيب المعلومات وتصحيح الأخطاء، وتغيير نمط وتصميم الخريطة، كما يمكن تصدير الخريطة إلى تنسيقات مختلفة من الملفات مثل الصور والعروض التقديمية وصفحة ويب.
نمط التصميم	حرية إنشاء للخريطة بمختلف الأنماط.	محدودية الأنماط حسب البرنامج.
التكلفة المادية	تكلفتها المادية قليلة لا تتطلب سوى ورقة وقلم.	إذا كان البرنامج مجاني فهذا لن يكلف أي مبالغ مالية، فكل ما يتطلبه جهاز حاسب آلي.
الجودة	قد لا تبدو بشكل جذاب إذا كان معدّها لا يمتلك مهارات إبداعية، كما أنّ أدواتها هي الورقة والقلم فهذا كفيل بأن تفقد الخريطة جودتها بسهولة.	تبدو أكثر احترافاً وجمالاً وذلك لأنّ الصور والرموز المتوفرة في البرنامج مصممة بصورة جيّدة.

ولا بدّ هنا من الوقوف على أبرز ما يفرّق بين الخرائط الذهنية التقليدية والتفاعلية في ضوء الخصائص الآتية:

الخصائص المقارنة	الخرائط الذهنية	
	التقليدية	التفاعلية
التعريف والتصميم	هي تصاميم تُرسم يدوياً على الورق وتنظّم معلوماتها بشكل مركزي حول الفكرة الرئيسة باستخدام التفرّعات والكلمات المفتاحية بطريقة جامدة.	هي خرائط إلكترونية مرنة متفاعلة، لها إمكانية تلبية متطلبات المستخدمين بتعاملات إلكترونية لتعديل العناصر، والوسائط المتعددة مثل الصور والمقاطع الصوتية.
الاستخدام والتعديل	بنيتها ثابتة وتعديلها صعب بعد التصميم، وعادة ما تدوّن يدوياً أو طباعياً.	نشطة، قابلة للتعديل وتحديث المعلومات، وتغيير الأفكار بما تتطلبه الحاجة.
الوسائل الموظفة	اعتمادها بالأساس على النصوص والرسومات السهلة فقط.	تجمع الوسائط كالفيديوهات، والصوتيات، والروابط الإلكترونية لتحسين الفهم.
التفاعل مع المتعلم	إمكانيتها على استرجاع المفاهيم إلّا إنّها لا تستجيب لتفاعلات المستخدم.	أداة تعليمية تتفاعل مع المحتوى، كإظهار المعلومات عند الطلب أو تضمين أسئلة واختبارات قصيرة.
الدور التقييمي	تركّز بالأساس على تدوين الملاحظات والمذاكرة، لكنّها لا تتيح أدوات قياسية مباشرة.	التقييم الإلكتروني أحد مهامها، إذ يمكن تصميم اختبارات تعتمد على الخرائط الذهنية التفاعلية لقياس الفهم والاستيعاب.

3.2. أسس تصميم اختبارات إلكترونية مبتكرة

حرصت برامج التربية على استخدام الاختبارات الإلكترونية كتقنية في العملية التعليمية، التي تؤدي خدماتها ذاتياً دون وجود المعلم وبحضور المتعلم لتنفيذ الاختبار، متميزة بجودة التقويم والقياس، وبفعالية عملها الإداري وسهولة إجراءاتها، بأساليب تعليمية متنوعة تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم.

إذ تعدّ الاختبارات نظاماً تربوياً تعليمياً وأداة للقياس والتقويم التي تحكم على أداء المتعلم لتحديد مستواه التعليمي. (Damer & Melendres, 2011) فالاختبارات الإلكترونية تمثل تقوياً مستمراً ومقنناً يهدف إلى تحديد كفاءة المتعلم اللغوية إلكترونياً بوسائط رقمية تحتوي بنكاً من الأسئلة المصممة على شكل اختبارات إلكترونية تقدّم للمختبرين ليؤدّوها عن طريق الحواسيب

الكمبيوترية تحت إشراف متخصصين، وقد تكون متاحة ببرامج إلكترونية في شبكة الأنترنت، ولأسئلة الاختبارات الإلكترونية أشكالاً متنوعة كالاختيار من متعدد، والصح والخطأ، والتوصيل، وملء الفراغات، والتممة، وإعادة ترتيب الجمل، وأسئلة السحب والإفلات. (مصطفى، 2009، ص: 106)

وبرغم رقمنة الاختبارات الإلكترونية، فهذا لا يعفيها من التنظيم ووضع الأسس لتنفيذها وتصميمها، وهذا ما يراه حبيب (2022) ويؤكد بأن تنفيذ وتصميم الاختبارات الإلكترونية يجب أن تمرّ بالمراحل الآتية:

1. التحليل: في هذه المرحلة يحدّد الهدف العام من الاختبار وتحلّل مادّته التعليمية إلى عناصرها الأساسية لصياغة المحتوى المناسب.
2. التصميم: وفيها يتمّ تحديد نسبة الأسئلة والموضوعات التعليمية وصياغة الأسئلة ووضع تعليمات الاختبار، واختيار أنماط الاستجابة.
3. الإنتاج: يختار في ظلها نوع برنامج التأليف والبدء بتصميم الاختبار.
4. النشر الإلكتروني: وفي هذه المرحلة ينشر الاختبار إلكترونياً عن طريق أقراص مدمجة أو الاستعانة بأنظمة إدارة التعلّم.
5. التنفيذ: وهي مرحلة تجريب الاختبار على مجموعة استطلاعية وإعلان نتائج المختبرين إلكترونياً.

1.3.2. التفاعل البصري والمفاهيمي ودوره في تحسين تجربة التقييم

لمهارات التفكير البصري؛ نظام عمليات مسؤول عن قراءة الأشكال البصريّة وتحويلها إلى لغة منطوقة ومكتوبة، واستخلاص المعاني منها والعكس صحيح، وهذا ما ينمي مهارة استخلاص المعلومات للتواصل مع الآخرين. (عبد الدايم، وآخرون، 2016، ص: 199) فما أثبتته الغافري، والرمحي (2019، ص: 90) يؤكد بأنّ للتفكير البصري المقدرة على قراءة الصور والأشكال الهندسيّة والجداول البيانيّة وفهمها وتغييرها من اللغة البصريّة والرمزيّة إلى لغة لفظيّة أو كتابيّة واستخلاص النتائج والمعاني منه.

فالتفكير البصري هو مهارة تخيلية لعرض فكرة أو مفهوم معيّن باستخدام الصور والرسوم عوضاً عن الكلام واختصاراً له، وتبيّن فيه قدرة المتعلّم على تمييز المحسوسات بصريّاً، وذلك بقدرته على فهم العلاقات المكانية وتفسير المفاهيم وتحليلها حتى يستنتج المعاني منها. (تجور، 2020، ص: 70)

ويحصى الحسني (2020، ص: 193) للتفكير البصري أربع مهارات: أولها، مهارة التمييز البصري؛ التي لها قدرة تعرّف الصور المرئية وتمييزها عن سواها استعانة بمعلوماته السابقة، وثانيها، مهارة تحليل الشكل؛ وتتمّ هذه برؤية العلاقات داخل المثير البصري ومعرفة خصائصه، وثالثها، مهارة تفسير المعلومات البصريّة، ووظيفتها تبين المداليل البصريّة وتوضيحها، وأخيراً، مهارة ربط العلاقات البصريّة؛ وفيها تربط المثيرات البصريّة وعناصرها لاكتشاف علاقاتها المستحدثة من الأشكال والصور والمثيرات.

وما تقوم عليه مهارات التفكير البصري عند تفصيلات الصقرية، والسالمي (2021، ص: 394) تتمثل بمهارة تعرّف الصور ووصفها؛ لتحديد أبعاد الشكل المقدّم وطبيعته، ومهارة تحليل الصورة؛ التي تجسّد قدرة ملاحظة العلاقات داخل الصور، وتحديد سماتها وتقسيمها، ومهارة فهم العلاقات في الصور؛ لربط مكّونات العلاقات في الصور، وإرساء التوافق بينها وتحديد الأخطاء فيها، ومهارة فهم المبهم وتوضيحه؛ لمعالجة الأخطاء بين العناصر، ومهارة استنتاج المعاني الجديدة، واستخلاص معاني وظيفية من الصور المعروضة. فبواسطة التفكير البصري يتمكن المتعلّم من التعامل مع برامج الإنترنت لتعزيز المفاهيم وتنمية التحصيل العلمي، ومواصلة التعلّم الحقيقي وممارسة التعليم، مما يعكس فاعلية التعلّم ومقبوليّته لتحقيق الرضا عن التعليم. (تجور، 2020، ص: 66)

ومن هنا يمكن للاستخدام البصري في التعلّم والتعليم؛ تمكين المتعلّمين من تمثيل المعلومات بصرياً بأنفسهم ويعالجونها ويربطونها بالمعلومات الموجودة في بنيتهم المعرفية، ما يزيد مداركهم وقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات والاستفادة منها عند الحاجة، كما يساهم بتنمية التفكير البصري لديهم وربط الصور بالأفكار والكلمات والمفاهيم، ويعمل على ترسيخ الفهم وتقوية التذكر واستعادة المعلومات، وكذلك تساهم المعلومات الممثلة بصرياً بقدرتها على التلخيص وتحسين مهارات المعرفة. (Wilhelm & Klink, 2007)

2. توظيف الخرائط الذهنية التفاعلية في الاختبارات الإلكترونية

يمكن توظيف الخرائط الذهنية التفاعلية في الاختبارات الإلكترونية بدلاً عن الطرائق التقويمية التقليدية، بواسطة تصميم اختبارات لقياس كفايات المتعلّمين لتمييز معلوماتهم وأفكارهم. (عبد الرؤوف، 2019) فالخرائط الذهنية الإلكترونية تعين المتعلّمين على استخلاص المعلومات، وتقرب بين السابق منها واللاحق لبناء معرفة متكاملة. وهذا ما يؤكده Noona (2013) من إنّ الخرائط الذهنية التفاعلية تساهم بتقريب الأفكار بصورة مرتّبة تلامس الإدراك العقلي، إذ تقوم بتشكيل كامل عن الموضوع وفهم العلاقات بين أجزاء الموضوع، ومعالجة الإشكاليات المتعلقة بها، واتخاذ ما يناسبها من أحكام لضمان جودتها.

ولبغية فوائد الخرائط الذهنية التفاعلية، لا بدّ من تصميمها بمعايير علمية، تلبّي مراحل أنظمتها التي تبدأ بالتصميم المرئي لها، ووضع ضوابط أساسية لتحديد أنسب التصميم، للتوصل إلى أنواعها التربوية أو الفنية، إذ أنّ الحكم على فاعلية الخرائط الذهنية في التعليم ومدى مساهمتها بالتحصيل العملي؛ يقترن بتنوّع أساليب عرضها وطريقة تصميمها وإنتاجها ومستويات التفاعل بداخلها. (عزّمي، 2018)

فطبيعة توظيف الخرائط الذهنية التفاعلية يتمّ بتقديم المحتوى التعليمي تقديمياً بصرياً يتحلّى بالأفكار الواضحة، وسهولة الأساليب التي قد تفتقرها طرائق التدريس التقليدية، فضلاً عن إنّها تراعي فروق المتعلّمين الفردية عن طريق التعلّم الذاتي، أو تعليم الأقران، فالخرائط الذهنية التفاعلية تسهّل النقل من التفكير الرمزي أحادي البعد إلى التفكير الجانبي ثنائي البعد، ثم إلى التفكير المتكامل ذي الأبعاد المتعدّدة، فهو أداة تعزّز الفهم لدى المتعلّمين، وتتميّز بسهولة تصوره واستيعابه وإدراكه وفهمه وتجميعه وتنظيمه وتسلسله وتذكره وتعيينه والبحث عنه

واسترجاعه وتحليله واكتشاف علاقته بغيره واستخدامه ومشاركته الآخرين. (صقر، والقادري، 2013، ص:53)

وبهذا يكون قد أضاف توظيف الخرائط الذهنية في الاختبارات الإلكترونية بعداً بصرياً تفاعلياً، يفيداً في:

- تقديم الأسئلة بشكل خريطة ذهنية، ليختار المتعلم الجواب الصحيح أو يتم المعلومة الناقصة.
- ترتيب الأفكار ومعانيها، عن طريق صيغة الأسئلة بالسحب وإفلات العناصر في مكانها الصحيح داخل الخريطة.
- تحليل الأفكار وتقسيمها عن طريق الأسئلة التي تدعو المتعلم إلى تنظيم أفكاره ضمن مخطط ذهني منهجي.

وفي ضوء جميع هذه الاستخدامات نستنتج بأن الخرائط الذهنية أداة تعليمية فعالة يمكن استخدامها في جميع مجالات التعلم والتعليم، ولجميع الطلبة بمختلف مستوياتهم واحتياجاتهم وأهدافهم. (مونيس، 2024)

1.3. آليات توظيف الخرائط الذهنية في التقييم

لتقييم المتعلمين باستخدام الخرائط الذهنية خاصية تعمل على تمكينهم من الفهم العميق، وترتب معارفهم بصرياً وتسهل الاستيعاب والاسترجاع، وتوظيفها في التقييم يكون بالآليات الآتية:

1.1.3. تحديد الأسئلة ضمن مصنفات لبنائها بشكل خرائط ذهنية

يمكن إنشاء أسئلة تقييمية متنوعة باستخدام الخرائط الذهنية، وفق الأشكال الآتية:

- أسئلة التوصليل والربط: وبها يقوم المتعلم بربط المعلومات الثانوية بالرئيسة أو الفكرة المركزية.
- أسئلة إتمام الخرائط الذهنية: تُقدم خريطة غير مكتملة ويُطلب بناء الأفرع الناقصة.
- أسئلة الاختيار من متعدد: تُعرض خريطة بخيارات متعددة ويُختار الفرع الصحيح لكل معلومة.
- أسئلة إعادة الترتيب: وبها تبث مفاهيم الخريطة ويراد من المتعلم ترتيبها منطقياً.
- أسئلة التصنيف: وهنا يصنف المتعلم المعلومات إلى مجموعات داخل الخريطة الذهنية.

2.1.3. طريقة إدماج المشاهد البصرية في تقييم مهارات اللغة العربية

- القياس المعجمي للمعاني: تُعرض خريطة علائقية بمفردات مترابطة، ويختار المختبرون ما يرادف أو يضاد الكلمات.
- تحليل النصّ واستيعاب المقروء: يُقدّم ملخّص فكرة ضمن خريطة ذهنية معيّنة، يُطلب من المتعلّم تعيين الفكرة الرئيسة وما يسندها.
- تقويم القواعد النحوية والصرفية: يُطلب من المتعلّم اختيار ما يُصوّب القواعد النحوية في الجمل الناقصة داخل الخريطة الذهنية
- تنشيط المهارات الكتابية: توجيه المتعلّم لتصميم خرائط ذهنية تتضمن فقراتٍ منظّمة للأفكار.

3.1.3. دور الترابط المعنوي في تحسين الفهم والاستيعاب

- تحسين الاستدّكار النشط: يقتصر التخطيط التشعبي الوصول إلى المفاهيم المحفوظة.
 - ترتيب المعارف: يضمن الترابط المنطقي بين الأفكار، الفهم العميق للمحتويات التعليمية.
 - تنمية التفكير الناقد: يجعل المتعلّم قادراً على تفسير العلاقات بين المفاهيم ويمنحه استنتاجات معبّرة.
 - تقديم تغذية راجعة مباشرة: يعمل التقييم التفاعلي على تصويب فوري لأخطاء المتعلّمين، فيساعد على التعلّم الذاتي.
- فخلاصة ما يمكن استنتاجه من توظيف الخرائط الذهنية في التقييم؛ رصانتها القياسية بتفاعل، وشمول، وتكامل، إذ تدمج بين التفكير المرئي، والمنطقي، مما ينمي مهارات المتعلّمين في اللغة العربية، ويرسخ الفهم العميق.

2.3. مقارنة بين الاختبارات التقليدية والتفاعلية

نوع الاختبار		معايير المقارنة	
تفاعلي باستخدام الخرائط الذهنية	تقليدي		
كبير	محدود	مستوى التفاعل	1
يركّز على التحليل والتركيب	يهتم بالتذكّر والاسترجاع	قياس مهارات التفكير	2
يستند على الإدراك البصري	تأخذ قراءته وقتاً طويلاً	سهولة الاستخدام	3

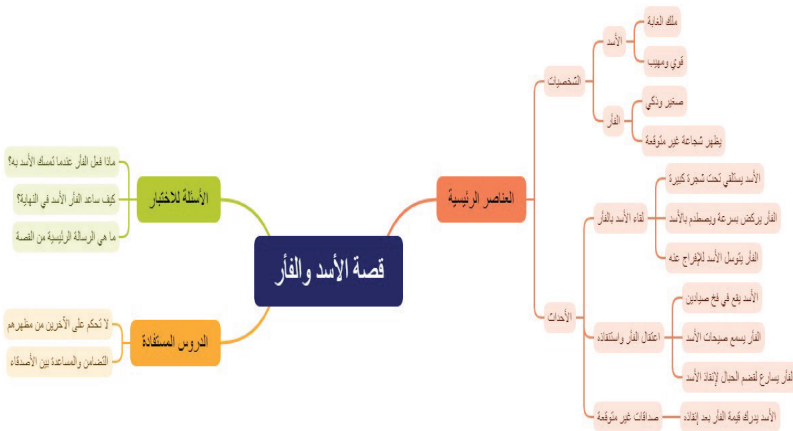
3.3. نموذج نظري لاختبار إلكتروني باستخدام الخرائط الذهنية

اختبار إلكتروني في مهارات اللغة العربية باستخدام الخرائط الذهنية

التعليمات: اقرأ الخريطة الذهنية المرفقة، وأجب عن الأسئلة الآتية. درجة الاختبار (100)

أولاً: الفهم القرائي (25 درجة)

الخريطة الذهنية: تلخص قصة "الأسد والفأر"



Presented with xmind AI

1. ما صفة الأسد المميزة في القصة؟ (5 درجات)

- أ) الضعف والخوف.
- ب) القوة والهيبة.
- ج) الذكاء والمكر.
- د) اللطف والرحمة.

2. ما الذي جعل الأسد يستهين بالفأر عندما طلب منه إطلاق سراحه؟ (5 درجات)

- أ) لأنه ما كان يتوقع أنّ الفأر يمكن أن يساعده يوماً.
- ب) لأنّ الغضب غلبه.
- ج) لأنه جائع.
- د) لأنه كان يختبر شجاعة الفأر.

3. رتّب الأحداث الآتية زمنياً حسب ورودها في الخريطة الذهنية: (10 درجات)

- الأسد يقع في فخ الصيادين
- الفأر يحزّر الأسد بضم الحبال
- الأسد يطلق سراح الفأر
- الفأر يمر مسرعاً ويصطدم بالأسد

ثانياً: المفردات والتراكيب (20 درجة)

4. استخرج من الخريطة الذهنية مفردة تدلّ على "الرحمة" وأخرى على "التعاون". (5 درجات)

5. ما المقصود بجملة: "الأسد يدرك قيمة الفأر بعد إنقاذه"؟ (5 درجات)

- أ) الأسد بدأ يخاف الفأر.
- ب) الأسد ندم على إطلاقه سراح الفأر.
- ج) الأسد استوعب الدرس ولكلّ دوره وفائدته.
- د) اتخذ الأسد قراراً بالعيش مع الفأر في الغابة.

6. استعن بكلمات الخريطة الذهنية واملأ الفراغين بما يناسبهما: (10 درجات)

- الأسد _____ عندما وقع في شبكة الصيادين.
- الفأر _____ الحبال بأسنانه لإنقاذ الأسد.

ثالثاً: القواعد النحويّة (25 درجة)

7. عيّن أنواع الجمل الآتية حسبما وردت في الخريطة الذهنية: (5 درجات)

- "الفأر يساعد الأسد بعد وقوعه في الفخ".
- أ) جملة فعلية.
- ب) جملة اسمية.
- ج) جملة تعجبية.
- د) جملة شرطية.

8. أعد ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة: (5 درجات)

(الأسد – ليحرر – الحبال – الفأر – قضم)

9. استخرج من الخريطة الذهنية مثلاً على جملة اسمية وأخرى فعلية. (10 درجات)

رابعاً: التعبير الكتابي (30 درجة)

10. أكمل الخريطة الذهنية بإضافة "نهاية أخرى" للقصة من إبداعك. (15 درجة)

11. اكتب ملخص قصّة الأسد والفأر باستخدام ما تضمّنت الخريطة الذهنية من مفردات.
(15 درجة)

(انتهت الأسئلة)

3. النتائج والتوصيات

1.4. النتائج

أظهرت الدراسة استناداً إلى المنهجية الوصفية التحليلية؛ مجموعة من النتائج التي توضح دور الخرائط الذهنية التفاعلية في تحسين جودة التقييم الإلكتروني لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. وجاءت النتائج في ضوء أسئلة البحث كما يأتي:

أولاً: مفهوم الخرائط الذهنية التفاعلية ووظيفتها التربوية

عن طريق ماعرضته الدراسة من تحليلات نظرية؛ أنّ الخرائط الذهنية التفاعلية تمثل أداة رقمية بصرية تقوم على تنظيم المعلومات على هيئة بنية شبكية مترابطة، تسمح للمتعلم بالتنقل بين المفاهيم والعلاقات بطريقة نشطة، ويبيّن الدراسة أنّ هذا المفهوم لا يقتصر على التنظيم البصري وحسب، بل يتضمّن تحفيز العمليات المعرفية العليا كالتحليل، وإعادة البناء المعرفي، والربط بين المفاهيم اللغوية. وقد أظهرت نتائج التحليل أنّ هذا النوع من الأدوات تمكّن المتعلم من بناء معناه اللغوي وتطوير فهم سياقي أعمق للنصوص والمهام اللغوية.

ثانياً: توظيف الخرائط الذهنية التفاعلية في تصميم الاختبارات الإلكترونية

أظهرت الدراسة أن توظيف الخرائط الذهنية التفاعلية في تصميم الاختبارات الإلكترونية لا يقتصر على الجانب التقني، بل يمتد إلى إعادة تشكيل طبيعة المهام التقييمية، فقد بيّن النموذج التصميمي المقترح أنّ إدماج الخرائط الذهنية يسمح بإنشاء اختبارات يمكن أن:

1. تقيس فهم البنية الذهنية للمتعلم وليس مجرد استرجاع معلومة لغوية.
 2. تربط بين المهام اللغوية (كالفهم، والتحليل، والاستنتاج) عن طريق مسار بصري مترابط.
 3. توفر بيانات دقيقة حول طريقة تفكير المتعلم في حلّ المهمة اللغوية، لا مجرد الإجابة النهائية.
 4. تعكس منهجية تحليل المسار المعرفي للمتعلم، إذ تُظهر الخريطة تسلسل العمليات العقلية أثناء الأداء.
- وبناءً على ذلك، يتضح أنّ الخرائط الذهنية التفاعلية تقدّم نموذجاً مختلفاً عن بنية الأسئلة التقليدية، لأنها تُحوّل الاختبار من قياس "نتيجة" إلى تقييم "آلية بناء الجواب."

ثالثاً: فوائد الخرائط الذهنية التفاعلية مقارنة بالتقييم التقليدي

أظهرت النتائج في ضوء المسار المقارن أن الخرائط الذهنية التفاعلية تسهم في:

1. رفع مستوى المشاركة والانخراط في الاختبار، نظراً لطبيعتها التفاعلية المبنية على التصفح والاستكشاف، لا الاكتفاء بالتلقّي السلبي.
 2. تحسين الدقة التشخيصية للتقييم، إذ أتاحت الأداة قياس مهارات الفهم والتحليل النقدي، وليس فقط مهارات المعرفة المباشرة.
 3. تعزيز التفكير المعرفي العميق، عبر مطالبة المتعلّم بإظهار الروابط بين المفاهيم اللغوية، مما يُظهر بوضوح مستوى كفاءته في معالجة اللغة.
 4. توفير تمثيل بصري لمسار التفكير، وهو ما مكّن من مقارنة إجابات المتعلمين من حيث مبرراتها وبنيتها، لا مجرد صحتها أو خطئها.
 5. تقليص أثر القلق التقييمي لدى المتعلمين من خلال تحويل التقييم إلى نشاط تفاعلي قريب من بيئة التعلّم الرقمية التي يعتادونها.
- وتؤكد هذه النتائج انسجام الخرائط الذهنية التفاعلية مع اتجاهات التقييم التي تقوم على التقويم البنائي.

رابعاً: الدلالات الإجمالية للنتائج وعلاقتها بطرائق البحث

- تبين نتائج الدراسة أن توظيف الخرائط الذهنية التفاعلية ليس مجرد إضافة تقنية، بل يمثل تحولاً منهجياً في طريقة تقييم الكفاءة اللغوية، فقد اتّضح من التحليل أن هذه الأداة:
- تعيد تعريف مفهوم "الإجابة الصحيحة" ليصبح مبنياً على جودة الترابطات اللغوية، لا على حصرها في قالب ثابت.
 - تتكامل مع المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة التفاعلات بين المتعلم والأداة الرقمية والبنية المعرفية للنص.
 - تدعم الإطار النظري للدراسة الذي يقوم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتمكينه من تمثيل معرفته بصورة ذاتية وبصرية.
- ومن ثمّ، يمكن القول إن الرسالة الرئيسة للدراسة تتمثل في أنّ الخرائط الذهنية التفاعلية تقدّم نموذجاً تقييمياً أكثر شمولاً وعمقاً من الأساليب التقليدية، وتفتح آفاقاً لتطوير اختبارات إلكترونية تقيس مهارات لغوية عليا كانت حتى وقت قريب خارج نطاق التقييمات المتاحة.

2.4. التوصيات

1. توفير معلومات إرشادية في كيفية توظيف الخرائط الذهنية في التقييم الإلكتروني.
2. توظيف الخرائط الذهنية في منصات تعليم اللغة العربية الإلكترونية.
3. تحفيز الباحثين لدراسة أثر فاعلية الخرائط الذهنية في اختبارات اللغة العربية الإلكترونية.

4. 1. المراجع العربية

- إبراهيم، إسماعيل هشام (2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية ومهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كنية التربية*، 022(088)، 128-186.
- بصل، محمد سلوم حسن (2015). فاعلية الخرائط الذهنية البدوية والإلكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، 000(170)، 237-299.
- تجور، علي عليف (2020). فاعلية استخدام الإنفو غرافيك في تحصيل التلامذة وتنمية مهارات التفكير البصري. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 000(068)، 63-85.
- حبيب، صفاء طارق (2022). *الاختبارات الإلكترونية ودورها في العملية التعليمية*. Research Gate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31064.37129>
- الحسني، أحمد لطيف عبد الله (2020). أثر استراتيجية قائمة علي المنحى الكشفي في تنمية مهارات التفكير البصري في تدريس مادة الجغرافية لطلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة جامعة بابل -العلوم الإنسانية*، 028(009)، 1-26.
- خطاب، علي أحمد علي إبراهيم (2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الترابطات الرياضية والتفكير البصري لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 000(195)، 56-104.
- سعد، مرسي نادية (2018). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في زيادة تحصيل الطلاب لوحدين من مقرر مدخل إلى تكنولوجيا المعلومات: دراسة تجريبية على طالبات الفرقة الأولى بقسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب جامعة طنطا. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات*، 005(002)، 65-97.
- شابل، كارول، والقحطاني، سعد بن علي وهف (2007). *تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية: أسس للتعليم والقياس والبحث العلمي*. جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
- شابل، كارول، ودوقلاس، دان (2011). *كتاب تقييم اللغة باستخدام تقنية الحاسوب* -noor. <https://www.noor-book.com/book/review/643753>
- الشاردي، سليمان علي بن أحمد، والعديل، عبد الله عبد الله خليفة (2018). أثر نمط الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل في الأداء المهاري في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 000(010)، 255-351.
- صقر، عمّار حسن، والقادري، محمد عبد القادر (2013). الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية: دراسة كيفية وصفية تحليلية مرجعية. *مجلة العلوم الإنسانية*، 000(039)، 49-87.
- الصقرية، رابعة محمد، والسالمي، محسن (2021). فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. مج. 17، ع. 3، أيلول 2021، ص ص. 393-406.
- العبادي، مبار حامد، وجردات، أحمد يونس (2015). أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 011(004)، 469-480.
- عبد الباسط، أحمد حسين محمد (2014). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية أنماط التعلم والتفكير والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، 000(036)، 1-37.

- عبد الرؤوف، عامر طارق (2019). برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير: بناء الشخصية المبدعة .
https://books.altafser.com/book/51420
- عبدالدايم، عبد الجليل نعمة حسن، وأحمد، سلامة عبد الرحيم أحمد، وأحمد، عباس أحمد محمد، ومحمد، فارس نجلاء (2016). إعداد كتاب إلكتروني لتنمية مهارات التفكير البصري والوعي البيئي لدى أطفال الروضة. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 000(007)، 191-229.
- عزي، نبيل جاد (2018). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. Prof Dr Nabil Gad Azmy .
- عسيري، عهود يحيى أحمد (2024). أثر تصميم محتوى إلكتروني تفاعلي قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية على تحصيل مادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 112, Article 112.
https://doi.org/10.33193/JALHSS.112.2024.1236
- الغافري، هاشل بن سعد بن سرور، والرمحي، عبد بن يوسف بن زهران (2019). فاعلية التفكير البصري في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل طلاب الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان واحتفاظهم بالمادة العلمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 106(001)، 514-529.
- الغريب، زاهر إسماعيل (2009). المقررات الإلكترونية: تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها .
https://library.alistiqlal.edu.ps/alistiqlal.edu.psp/book-7418.html
- محمد، إيمان جمال سيد (2021). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على تنمية بعض المفاهيم الجغرافية وتحقيق متعة التعلم بالمرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، 000(087)، 253-332.
- محمد، محمود إبراهيم يوسف (2008). أثر اختلاف شكل الاختبار الإلكتروني وبيئة التعلم على التحصيل الفوري والمرجأ. مجلة التربية، 136(001)، 475-526.
- مصطفى، علي أكرم فتحي (2009). أثر توظيف التدريب الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في تنمية بعض مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي. 003(000)، 1040-1127 .
https://search.mandumah.com/Record/48658
- مصلحي، علي نورا، ومتولي، عبد السلام دعاء عمر (2019). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات الخرائط الذهنية لتنمية وعي الأطفال بإدارة وقت الفراغ لمواجهة إدمان الألعاب الإلكترونية. مجلة بحوث في العلوم والفنون النوعية، 000(011)، 525-612.
- مونيس، محمد رشيد (2024). تقييم فاعلية طرائق تدريس قواعد النحو العربي باستخدام استراتيجيات الخرائط الذهنية. أطروحة الدكتوراه غير منشورة.
- نصار، عبد الحليم حنان محمد، وعجيز، قطب منال إبراهيم، والسيد عرفة، إيمان (2019). برنامج قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية لتنمية القيم الجمالية لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية، 019(001)، 329-347.

2.5 . المراجع الأجنبية

- Adebayo, O., & Abdulhamid, S. M. (2014, 5 فبراير). E- Exams System for Nigerian Universities with Emphasis on Security and Result Integrity. arXiv.Org.
https://arxiv.org/abs/1402.0921v1
- AL-JUBOURI, S. A., & ÖZAY, İ. (2024). Yeni Öğrenenler İçin Arapça Dil Testlerinin Hazırlanmasında Yenilikçi Bir Yaklaşım. *ResearchGate*.
https://doi.org/10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v05i1003

Ángel, del B., Javier, T., Pablo, M. G., & Baltasar, F.-M. (2013). (PDF) *Enhancing Adaptive Learning and Assessment in Virtual Learning Environments with Educational Games*. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/266465046_Enhancing_Adaptive_Learning_and_Assessment_in_Virtual_Learning_Environments_with_Educational_Games

Bouزيد, Y., Khenissi, M. A., Essalmi, F., & Jemni, M. (2016). Using Educational Games for Sign Language Learning - A SignWriting Learning Game: Case Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 129–141.

Brinkmann, A. (2003). Mind Mapping as a Tool in Mathematics Education. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.5951/MT.96.2.0096>

Damer, D. E., & Melendres, L. T. (2011). "Tackling Test Anxiety": A Group for College Students. *The Journal for Specialists in Group Work*.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01933922.2011.586016>

Hettiarachchi, E., Huertas, M. A., & Mor, E. (2013). (PDF) Skill and Knowledge E-Assessment: A Review of the State of the Art. *ResearchGate*.

<https://doi.org/10.7238/in3wps.v0i0.1958>

Noonan, M. (2013). Mind maps: Enhancing midwifery education. *Nurse Education Today*, 33(8), 847–852. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.02.003>

Sundar, S. S. (2000). (PDF) Multimedia Effects on Processing and Perception of Online News: A Study of Picture, Audio, and Video Downloads. *ResearchGate*, 480–499. <https://doi.org/10.1177/107769900007700302>

Terzis, V., Moridis, C., Economides, A., & Rebolledo-Mendez, G. (2013). Computer Based Assesment Acceptance: A Cross-Cultural Study in Greece and Mexico. *Educational Technology & Society*, 16, 411–424.

Wilhelm, P., & Klink, M. (2007). Validity of the Rey Visual Design Learning Test in Primary and Secondary School Children. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 13, 86–98.

<https://doi.org/10.1080/09297040600634579>

Çeviride Estetik ve Ritmik Unsurlar: Bir Örnek Olarak El-Mütenebbi Şiirlerinin Çevirisi

Aesthetic And Rhythmic Elements in Translation: The Translation of Al-Mutanabbi's Poems as a Sample

Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Gazi University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of Arabic
Language Education
Ankara / Türkiye
iepolat@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3117-6872

Ahmet TUTUK

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi
Gazi University, Institute of Educational Sciences, PhD Student
Ankara / Türkiye
ahmettutuk35@gmail.com
ORCID: 0009-0000-1087-9184

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 15.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 12.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December
Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 437-451

Atıf / Cite as

POLAT, İ. E., TUTUK, A. (2025). Çeviride Estetik ve Ritmik Unsurlar: Bir Örnek Olarak El-Mütenebbi Şiirlerinin Çevirisi, Lisani İlimler Dergisi, 3(2), 437-451.

Doi: 10.5281/zenodo.18033522

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, Lisani 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 çalışma, el-Mütenebbî'nin İnsanın Şarkısı (Seçilmiş Şiirler) adlı çevirisini, Mehmet Hakkı Suçin'in "şiiyet" kavramı çerçevesinde incelemektedir. Suçin'e göre "şiiyet" modeli, şiir çevirisinde biçim, ritim, anlam ve estetik unsurların bütüncül biçimde yeniden üretilmesini esas alır. Araştırmada, İnsanın Şarkısı kitabında yer alan iki şiir çevirisi, içerik dengesi, duyuş ve ahenk, iletişim değeri, şairane duyarlılık ve dilsel-estetik denge ölçütleriyle değerlendirilmiştir. Bulgular, çevirilerin kaynak metnin temalarını ve şiirsel yoğunluğunu büyük ölçüde koruduğunu; ancak hedef dilin normlarına bağlı olarak kimi estetik ve anlamsal farklılıkların oluştuğunu göstermektedir. Çalışma, çevirmenin yaratıcı bir "ikinci şair" olarak konumlandığını ortaya koymakta ve şiir çevirisini estetik-kültürel bir yeniden yazma süreci olarak ele alarak Türkçe çeviri literatürüne katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: el-Mütenebbî, şiir çevirisi, şiiyet, İnsanın Şarkısı, estetik ve ritmik

Abstract: This study examines al-Mutanabbi's translation of "Song of Man" (Selected Poems) within the framework of Mehmet Hakkı Suçin's concept of "poetry." According to Suçin's theory, "poetry" is based on the holistic reproduction of form, rhythm, meaning, and aesthetic elements in poetry translation. In this study, two translations of poems from "Song of Man" were evaluated using criteria such as content balance, affect and harmony, communicative value, poetic sensitivity, and linguistic-aesthetic balance. The findings indicate that the translations largely preserve the themes and poetic intensity of the source text; however, some aesthetic and semantic differences arise depending on the norms of the target language. The study reveals that the translator is positioned as a creative "second poet" and contributes to the Turkish translation literature by considering poetry translation as an aesthetic-cultural rewriting process.

Keywords: al-Mutanabbi, poetry translation, poetry, Song of Man, aesthetic and rhythmic elements, Arabic poetry

Giriş

Şiir çevirisi, bir çeviri türüdür. Bu çeviri türünü çevirmenler, düzyazı çevirisine kıyasla daha ağır gelişen, daha zor ve yorucu bir süreç olarak nitelenmektedir. Bu nedenle geçmişten günümüze, şiir çevirisinin olanaklılığı / olanaksızlığı şeklinde iki kutuplu tartışmalar süregelmiştir ve şiir çevirisi, mevcut örnekleriyle somut bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, şiir çevirisinin zorlukları, çeviri sürecinde ciddi sorunlara neden olmaktadır. Öte yandan yazıldığı dilin tüm kurallarından faydalanan şiir, edebi çevirinin karmaşık ve tartışmalı alanlarından birini teşkil etmektedir (Gökşenli, 2013, s. 88). Bu sebeptendir ki şiirin çevrilmesine karşı belli bir mesafe içerisinde duranların sayısı azımsanmayacak bir düzeydedir. Bu düşüncüyü ileri götüren ve şiirin çevrilemeyeceğine dair savlar öne süren görüşler de bulunmaktadır. Bunlardan biri Kitâbu'lHayevân isimli eserinde

şiiirin çevrilemeyeceğini, çevrildiği takdirde mutlak suretle şiiirin ölçüsünün, ritminin, estetiğinin ve birçok önemli özelliğinin kaybolacağını iddia eden el-Câhiz'dir (1938, s. 75). el-Câhiz'e yakın bir görüş ortaya atan bir diğer isim es-Safedî de el-Câhiz'den etkilenip onun görüşlerini sistematikleştirerek çeviriyi kelime çevirisi ve anlam çevirisi şeklinde özetlenebilecek iki kısma ayırmıştır (Sarıkaya 2003, s. 149) Şiir çevirisinin olanakları konusunda farklı tutum içerisinde olanlar haksız da sayılmaz nitekim bir şiiiri çevirmek aslında o şiiirin yeniden yazılmasından farksızdır. Bir şiiir hangi dilde yazılmış olursa olsun kendine özgü bir sesi vardır (Dağbaşı, 2017, s. 2).

Farklı görüşlere rağmen Dünyada ve Türkiye'de bir yandan çeviriler yapılırken öte yandan bu çevirilere dair çeviri eleştirileri de yapılmaktadır. Çeviri eleştirileri yapılırken belirli stratejiler göz önünde bulundurulmaktadır. Bu stratejilerden biri, söz konusu araştırmının teorik altyapısı olarak kullanılan André Lefevere'in çeviri eleştirisinde ana hatları belirlemek amacıyla şiiir çevirisini yedi türe ayırdığı şu stratejidir: Sessel çeviri, Sözcüğü sözcüğüne çeviri, Ölçüsel çeviri, Şiiirin nesre dönüştürülmesi, Uyaklı çeviri, Koşuk çevirisi, Yorum-yeniden yazma. (Hengil-Şayir 2024, s. 991-992).

Bu çalışmada, Mehmet Hakkı Suçın tarafından Türkçeye çevrilen Ünlü Arap Şairi el-Mütenebbi'nin divanından seçilen şiiirlerin, Türkçeye aktarımı esnasında şiiiriyet modelinin ortaya koyduğu temel ölçütler dikkate alınarak estetik ve ritmik unsurların ne denli korunduğu ele alınmıştır.

Araştırmının Amacı

Bu araştırmanın amacı, Mehmet Hakkı Suçın'ın el-Mütenebbi'nin divanından yapmış olduğu çevirilerde estetik ve ritmik unsurlarının ne denli korunduğunu değerlendirmektir. Bu doğrultuda, şiiiriyet modelinin 6 temel ölçütü kullanılarak 2 şiiir çevirisi detaylı bir şekilde incelenecektir. Bu çalışmanın sonucunda, şiiir çevirisi alanında şiiiriyet kavramının uygulanabilirliğine dair bir değerlendirme ortaya konulacaktır.

Araştırmının Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi temelinde metin çözümlemesine dayalı karşılaştırmalı bir inceleme olarak tasarlanmıştır. Araştırmada öncelikle Mehmet Hakkı Suçın'ın ortaya koyduğu "şiiiriyet modeli" kuramsal çerçeve olarak benimsenmiş; bu modelin biçim, ritim, anlam, estetik bütünlük ve kültürel aktarıma ilişkin ilkeleri belirleyici ölçütler olarak kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama aşamasında, İnsanın Şarkısı (Seçilmiş Şiiirler) adlı eserden seçilen iki şiiirin Arapça özgün metinleri ile Türkçe çevirileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmada Suçın'ın modeline bağlı olarak içerik dengesi, duyuş ve ahenk, iletişim değeri, şairane duyarlılık ile dilsel–estetik denge başlıkları altında ayrıntılı çözümleme yapılmıştır. Veriler doküman

analizi yoluyla elde edilmiş; şiirlerdeki tematik unsurlar, imgeler, ritmik yapılar ve estetik yoğunluklar hem kaynak hem hedef dil bağlamında değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda çevirilerin şiiriyet açısından ne ölçüde yeniden üretim gerçekleştirdiği tartışılarak bulgular yorumlanmıştır.

Şiiriyet Modeli

Mehmet Hakkı Suçin, Belçikalı ünlü çevirmen Andre Lefevere'in çeviri alanında ortaya koyduğu yaklaşımlarından yola çıkarak, şiir çevirisinde "şiiriyet" isimli şemsiye bir kavram ortaya koymuştur. Suçin'e göre "Şiiriyet", şiir çevirisinde sadece sözcüklerin veya dilsel yapının aktarımını değil, aynı zamanda metnin estetik yoğunluğunun ve bağlamsal katmanlarının da hedef dile aktarılmasıdır. Bu kavram, çevirmenin metnin özünü ve ruhunu sezerek bunu hedef metne yansıtmaya yetkinliğini ifade eder. Dolayısıyla şiiriyet, çevirmenin hem şairane bir duyarlılığa sahip olmasını hem de metnin kültürel bağlamına derinlemesine nüfuz etmesini gerektirmektedir (Suçin, 2025, s.117).

Mehmet Hakkı Suçin, şiir çevirisinde şiiriyet kavramı için 6 ana unsur belirlemiştir. Bu unsurları şöyle sıralayabiliriz:

- İçerik Dengesi:** İçerik dengesi, kaynak metnin anlam evreninin korunmasını ifade eder. Bu unsura göre, çeviride biçimsel sadakat ile birlikte kaynak metinde verilmek istenen duygu ve düşünceler hedef metne dengeli bir şekilde aktarılmalıdır.
- Zaman, Mekân ve Gelenek (ZMG):** Zaman, Mekân ve gelenek unsurlarının, çeviri süreci esnasında doğru bir şekilde ele alınması çeviri için oldukça önemlidir. Çevirmen, kaynak metnin tarihsel, coğrafi ve kültürel bağlamını doğru şekilde kavrayıp hedef dile aktardığında, metin hedef okuyucu için anlamlı ve etkileyici bir hâle gelir.
- Duyuş ve Ahenk:** Şiirin, kaynak metinde yakalamış olduğu ritim ve melodinin hedef metne aktarılmasıdır.
- İletişim Değeri:** Şairin kaynak metinde oluşturmuş olduğu etkinin hedef dilde yeniden üretilme amacını taşır.
- Şairane Duyarlılık:** Çevirmen, sadece dilsel yeterliliği olan bir aktarıcı değil, kaynak metni hedef dilde yeniden yazan bir sanatçı konumundadır. Bu aşamada çevirmen adeta ikinci bir şair konumuna yükselir.
- Dilsel ve Estetik Denge:** yeniden üretilen hedef metinde biçim ve içerik arasında bir uyum kurulmasını ifade eder. Anlam korunurken biçim feda edilmemeli veya biçim korunurken anlam zedelenmemelidir (Suçin, 2025, s.117-118)

Kısaca ifade etmek gerekirse, “şiiyet”, şiir çevirisini salt dilsel bir aktarım değil, çok katmanlı bir sanatsal bir yaratım süreci olarak görür. Şiiriyet’e çevirmenin görevi sadece kaynak metni hedef dile aktarmak değildir; aynı zamanda hedef metinde onu yeniden biçimlendirmek ve iki kültür arasında anlamlı bir köprü kurmaktır. Bu sayede çevirmen, yaratıcı bir şair, şiir çevirisi ise yeniden yazma süreci haline gelir (Suçin, 2025, s.119).

El-Mütenebbi’nin Hayatı ve Edebî Kişiliği

el-Mütenebbi, H. 303, M. 915 yılında bugün Irak sınırları içerisinde yer alan Kûfe şehrinin Benî Kinde mahallesinde dünyaya gelmiştir. (İbn Hallikân, Vefâyât, I, s. 62.) Nesebini açıklamaktan kaçınsa da soyunun Yemen’den geldiği ve bu bölgeye yerleşen Cu’fî kabilesine dayandığı belirtilir (el-Barkûkî, 2014, s. 23). el-Mütenebbi, öğrenimine Kûfe’de başlamış ve ailesinin maddi durumuna rağmen iyi bir eğitim almıştır.

el-Mütenebbi’nin ailesi, 927 yılında Karmatîlerin Kûfe’yi istila etmesiyle birlikte çıkan kargaşadan kaçarak Suriye çölünün Semâve bölgesine geçer ve Benu Kelb kabilesinin yanında iki yıl geçirir. el-Mütenebbi’nin bedevilerin yanında geçirdiği bu iki yıl, Arap dilini iyi bir seviyeye çıkarmasına ve atasözlerini iyice öğrenmesi açısından önemli olmuştur. Burada iki yıl geçirdikten sonra tekrar Kûfe’ye döner ve kendini edebiyata verir. (Berrâde, 1964, I, s. 100-105)

El- Mütenebbi, 932 yılında Karmatîlerin Kûfe’yi ikinci kez yağmalamasının ardından Bağdat’a göç eder. Burada, dönemin önde gelen filolog ve edebiyatçılarından dil, edebiyat ve şiir dersleri alır (el-Barkûkî, 2014, s. 24). Bağdat, o dönemde siyasi kargaşa ve iktidar kavgaları ile ön plana çıkan bir şehirdi. el- Mütenebbi Bağdat’ta aradığını bulamaz ve 933 yılında Şam’a göç eder. Şairin; şan, şeref, saygınlık ve konumunu güçlendirmek için Şam’a göç ettiği öne sürülmektedir. el-Mütenebbi’nin hayatı ve poetikasında önemli bir yer tutan Şam bölgesi de o dönemde iktidar kavgalarının yapıldığı bir bölge konumdaydı (el-Barkûkî, 2014, s. 27).

Şairin, el-Mütenebbi (peygamberlik iddiasında bulunan kişi) lakabını Şam bölgesinde geçirdiği yıllarda aldığı öne sürülür. el-Mütenebbi, şiirinde de belirttiği üzere Şam bölgesinde yaşadığı dönemde hapis yatmıştır. Almış olduğu bu lakabın nedeni ise halen günümüzde tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Kimileri, kelimenin “yükselmek, yücelik” anlamlarını ön plana çıkaran farklı bir görüş ortaya koymaktayken, kimileri ise, şairin “*öyle bir topluluktaym ki dostlar başına/ yabancıym Salih gibi Semud kavminde*” (Suçin, 2024, s. 55) kaleme almış olduğu bu dizelerden dolayı kendine bu lakabın verildiğini ileri sürmektedir (Suçin, 2024, s. 22).

Bu iddianın bedelini 934-936 yılları arasında hapiste yatarak ödeyen el-Mütenebbi, Semâve çölünde, İhşîdi hanedanına bağlı Humus valisinin askerleri tarafından “peygamberlik iddiası” sebebiyle tutuklanarak hapse atılmıştır. Sonrasında öyle bir iddiasının olmadığını dönemin valisine ilettikten sonra serbest bırakılır (Suçin, 2024, s. 22).

Sonrasında Taberiyye Valisi Bedr bin Ammar’ın himayesine girerek kendisine şiirler yazar (Suçin, 2024, s. 23). el-Mütenebbi’nin tüm yaşamı boyunca başına bela açan gurur ve kibir burada da karşısına çıkar. Saray yaşamına ayak uyduramaz ve inzivaya çekilir.

947-948 yılında Emir Seyfûddeve’nin Antakya Valisi Ebû’l-Aşâir’in himayesine girmiştir (el-Barkûkî, 2014, s. 36). Ertesi yıl Antakya’ya gelen Seyfûddeve’ye, takdim edilen el-Mütenebbi, zamanın siyasi ve askerî şartları bağlamında, özellikle Bizans’a karşı yürütülen mücadele ve kahramanlıkları kaleme alacak güçlü bir şair arayışında olan Seyfûddeve’nin ilgisini çekmiştir.

Böylece el-Mütenebbi, Halep sarayına kabul edilmiş ve Seyfûddeve’nin özel şairi olmuştur (el-Barkûkî, 2014, s. 36).

Seyfûddeve, şairi el-Mütenebbi’ye değer vererek, ona büyük ikramlarda bulunmuş, kendisiyle dostça bir ilişki kurmuş ve seferlerine onu da dâhil etmiştir. el-Mütenebbi, Halep’te olduğu dönemlerde Seyfûddeve’nin Bizans ve bedevîlere karşı elde ettiği zaferleri yüksek seviyeli bir dille ele alan kasideler yazmış; ayrıca saray yaşamına da aktif bir şekilde katılarak çeşitli vesilelerle irticâli şiirler yazmış, hakim aileden vefat edenler için de mersiyelele de kaleme almıştır (Durmuş, 2006).

el-Mütenebbi, Halep’te sekiz yıl kalmış ve bu süre zarfında toplamda otuz sekiz kaside içerisinde otuz bir bölümde on iki bin beş yüz beyit kaleme almıştır. Bunlardan on dördü Seyfûddeve’nin Rumlar ile yaptığı savaşları, dördü Araplar ile yaşanan olayları, on beşi bu olayları övme, beşi mersiye, geri kalan kasideler ise farklı amaçlarda yazılmıştır (el-Barkûkî, 2014, s. 37).

el-Mütenebbi’nin bu süre zarfında kaleme almış olduğu eserler, onun edebî kariyerinin zirve noktasını oluşturur. Bu eserler, divanının yaklaşık üçte birini oluşturur. Bu kasidelerde yalnızca Arap kimliğinin değil, aynı zamanda İslâm’ın ihtişamlı bir edayla tasviri yapılmış ve Arap şiir geleneğinin belki de en yüksek sanat düzeyine ulaşılmıştır. el-Mütenebbi, diğer şairler ile yaşadığı sorunlardan dolayı Seyfûddeve’den Halep’ten ayrılmak üzere izin ister ve 957 yılının sonlarına doğru Halep’ten Şam’a, oradan Filistin bölgesindeki Remle’ye geçmiştir (el-Barkûkî, 2014, s. 44).

el-Mütenebbi, Fustat’a (Eski Kahire) ulaşarak İhşîdî emiri, Nubyeli Kâfûr’un himayesine girmiştir (Durmuş, 2006). el-Mütenebbi, İhşîdî Emiri

Kâfûr'un kendisine verdiği sözleri tutmaması üzerine olan Kâfûr'un sarayından kaçmış ve Kûfe'ye ulaşmıştır. Fustat'tan iyice uzaklaştıktan sonra kaleme aldığı taşlamayı Kâfûr'a ulaştırmaları adına arkadaşlarına teslim eder (el-Barkûkî, 2014, s. 51).

el-Mütenebbi'nin Kâfûr'a yazdığı hicviyesinde şu dizeler yer almaktadır:

“Sahtekâr bir kavme misafir oldum.

Ne ağırlıyorlar ne de niyetleri var yakamı bırakmaya” (Suçin, 2024, s. 97).

Kûfe'de kısa bir süre kaldıktan sonra Bağdat'a gelen el-Mütenebbi, burada görkemli bir şekilde karşılanmıştır. Büveyhî Sultanı Adudüddavle'nin daveti üzerine, 965 yılında Şiraz'a intikal eden el-Mütenebbi'nin burada yazmış olduğu methiyeler, onun edebî kariyerinin en seçkin örnekleri arasında yer almıştır (Suçin, 2024, s. 29).

Eylül 965'de Şiraz'dan Bağdat'a dönerken, daha önce taşıdığı Dabbe bin Yezîd'in amcası Fâtik b. Ebû Cehl el-Esedî'nin liderliğindeki bir grup bedevî tarafından Sevâdübağdat bölgesinde Deyrûlâkûl mevkiinde, saldırıya uğramış; oğlu ve kölesiyle birlikte öldürülmüş, malvarlığı ile divanının kendi el yazısıyla kaleme alınmış nüshası yağmalanmıştır (Durmuş, 2006).

İran dönüşü kendisine verilen değerli hediyeleri taşımakta olan el-Mütenebbi, Yolculuğu sırasında eşkıyalar tarafından saldırıya uğramıştır. el-Mütenebbi kaçmaya yeltenmiş ancak uşağı Muflih kendisine şöyle seslenmiştir. Sen değil misin, *“Atlar geceler çöller tanır beni/ Kılıçlar, mızraklar, kâğıt kalem önceden”* (Suçin, 2014, s. 143) sözlerini sahibi. Bu sözleri duyan gururlu el-Mütenebbi savaşmak için geri dönmüş ve ölene dek savaşmıştır. Bu dizelerin el-Mütenebbi'nin ölümüne sebep olduğu sanılmaktadır (Demîrî, 2005, s. 433)

Mütenebbi'nin divanı ele alındığında, kendisinin sadece edebî bir deha değil, aynı zamanda önemli bir entelektüel birikime sahip bir şahsiyet olduğunu ortaya koymaktadır. seyahatleri esnasında dahi kütüphanesini yanında taşıması, el-Mütenebbi'nin okumayı ne denli sevdiğini ortaya koymaktadır (Durmuş, 2006).

el-Mütenebbi'nin kaleme almış olduğu eserler sadece birer sanat ürünü olmasının yanında dönemin siyasi ve askerî olaylarını belgeleyen tarihi bir kaynak niteliği de taşımaktadır. el-Mütenebbi, hayatta olduğu esnada hem övülmüş hem de yerilmiştir. Ölümünden sonra ise edebi gücü herkesçe kabul görmüştür. XI. Yy'den itibaren “büyük şair” olarak anılmıştır (Durmuş, 2006).

el-Mütenebbi, şiirlerinde Arap üstünlüğünün katı bir savunucusu olmuş, yabancı yöneticilere duyduğu rahatsızlığı açıkça ifade etmiştir. Edebi aç-

dan güçlü bir dil, yüksek retorik ve destansı anlatımı ile klasik Arap şiir geleneğini zirveye taşımıştır. Öte yandan el-Mütenebbi muhtemelen Arap edebiyatında hakkında en çok şerh yazılan şairlerden biridir (Suçin, 2024, s. 30).

Şiirlerin Şiiriyet Modelinin Ölçütleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi

A. Kara Güneş / الشمس السوداء

el-Mütenebbi, bu kasidesini İhşidî Emiri Kâfûr'a yazmıştır. Kaside esas itibarıyla yirmi dört beyitten oluşmaktadır. Yedi beyit, çevirmen tarafından seçilmiş ve Türkçeye çevrilmiştir. Kaynak metindeki dize sayısı korunmuştur. Kaside, Arapça- Türkçe olarak aşağıda sunulmuştur.

الشمس السوداء

1. وَأَنَا مِنْكَ لَا يُهْنِي غَضُو
2. بِالْمَسَرَّاتِ سَائِرَ الْأَعْضَاءِ
3. مُسْتَقْلُ لَكَ الدِّيارَ وَلَوْ كَا
4. نَ نُجُومًا أَجْرُ هَذَا الْبِنَاءِ
5. وَلَوْ أَنَّ الَّذِي يَخْرُ مِنْ الْأُمِّ
6. وَاهِ فِيهَا مِنْ فِضَّةٍ بَيضاءِ
7. تَفْضَحُ الشَّمْسُ كُلَّمَا دَرَّتِ الشَّمْسُ
8. سُبَّ شَمْسٍ مُنِيرَةٍ سَوْدَاءِ
9. إِنَّمَا الْجِلْدُ مَلْبَسٌ وَإِبْيَضَاضُ الدِّ
10. نَفْسٍ خَيْرٌ مِنْ إِبْيَضَاضِ الْقَبَاءِ
11. فَارِمَ بِي مَا أَرَدْتُ مِنِّي فَإِنِّي
12. أَسَدُ الْقَلْبِ أَدْمِي الرُّوَاءِ
13. وَفُؤَادِي مِنَ الْمُلُوكِ وَإِنْ كَا
14. نَ لِسَانِي يُرَى مِنَ الشُّعْرَاءِ (el-Barkûkî, 2014, s.121)

Kara Güneş

1. Senden ayrım gayrım yok ki kutlayayım seni
2. Kutlar mı bedenim ondaki bir organı
3. İnşa ettiğin bu köşk az bile şanın için
4. Yıldızlardan oluşsa da onun kiremitleri
5. Havuzlarında akan suların şırıl şırıl
6. Parlarsa da ısıllı beyaz gümüşler gibi
7. Siyah güneşinden saçtığın ışığınla
8. İfşa ediyorsun bütün sırlarıyla güneşi
9. Elbiselerin en güzeli insanın tenidir
10. Kaftanın beyazından daha iyidir nefsin beyazı
11. Öyleyse fırlat beni nereye istersen
12. Bedenim insan bedeni fakat göğsümdeki aslan yüreği
13. Ve dilim şairlerin dili gibi görünse de
14. Kaburgalarımın altında kurulan kral kalbi (Suçin, 2024, s.73)

Şimdi şiiri, şiiriyet kuramının temel ölçütleri bağlamında ayrıntılı olarak inceleyelim.

İçerik Dengesi

Kara Güneş kasidesi, el-Mütenebbi'nin İhşidî Emiri Kâfûr'a yazdığı kasidelerden bir tanesidir. Çeviri, kaynak metnin anlam örgüsünü korumaktadır. Şair, Kâfûr'un inşa ettirdiği sarayı söz sanatlarını kullanarak işler ve Hamisi-ne övgüler yağdırır. Çeviri, kaynak metni başarı ile Türkçeye taşır. Örneğin üçüncü dizedeki “şan”, beşinci dizedeki “havuz” ve on dördüncü dizedeki “kaburga” sözcükleri kaynak metinde yer almamasına rağmen hedef dilde anlam bütünlüğü oluşturmak adına eklenmiştir. Birinci dizede yer alan “ayrım gayrım yok” ifadesi hedef metni oluştururken duygu yoğunluğunu güçlendirmek adına çevirmen tarafından eklenmiştir. Bu yönüyle çeviri, anlamın korunması bakımından şiiriyet modelinin en önemli ölçütlerinden olan içerik dengesini başarı ile sağlamaktadır.

Zaman, Mekân ve Gelenek (ZMG)

Kaynak metin, klasik Arap kaside geleneğinin izlerini taşır. Çeviri, kaynak metinde yer alan kara güneş, insan bedeni, aslan yüreği ve kral kalbi unsurlarını hedef dile başarıyla aktarmıştır. Üçüncü dizede (İnşa ettiğin bu köşk az bile şanın için) ve (Havuzlarında akan suların şırıl şırıl) çevirileri inşa edilen köşkün betimlenmesi açısından önemli çeviriler olmuştur. Böylece tarihsel ve kültürel bağlam estetik bütünlükle korunmuştur. Bu sayede çeviri, ZMG unsurlarını estetik bir biçimde hedef dile aktarmıştır.

Duyuş ve Ahenk

Arapça metin, aruz ölçüsü ve kafiye sistemiyle örülüdür. Çeviride aruz vezni terk edilmiş olsa da, devrik cümleler ve paralel yapılarla şiirsel ahenk yeniden kurulmuştur. Altıncı ve Yedinci dizelerde şairin **ye** (ي) harfiyle yaptığı aliterasyon, Türkçede **“e”** sesiyle karşılanmış ve ahenk başarıyla sağlanmıştır. “Öyleyse fırlat beni nereye istersen” dizesinde aliterasyon ve iç ses uyumu vardır.

Kaynak metnin tamamında kafiye **–i** sesiyle kurulmuştur. Çeviri de bu uyum Türkçede **–i ve –ı** sesleriyle sürdürülmüş ve ritmik unsurun hedef dilde başarıyla hissedilmesini sağlamıştır.

İletişim Değeri

Kaside sadece bir övgü değil aynı zamanda şairin kendini yücelttiği bir metin niteliği taşır. Çeviri bu iki durumu hedef okuyucuya başarıyla aktarır. “Yıldızlardan oluşsa da onun kiremitleri”, “Parlasa da ısıll ısıll beyaz gümüşler gibi”, “İfşa ediyorsun bütün sırlarıyla güneşi” dizeleriyle Hâmisi Kâfûr’u öven el-Mütenebbi, “Bedenim insan bedeni fakat göğsümdeki aslan yüreği” ve “Kaburgalarımın altında kurulan kral kalbi” dizeleriyle kendini ön plana çıkarmakta ve yüceltmektedir. Bu çeviriler ile kaynak metnin iletişim değeri hedef dilde başarılı bir şekilde yeniden oluşturulmuştur.

Şairane Duyarlılık

Çevirmen, metne salt kelime aktarımıyla değil, şairane duyarlılık ve yeniden yaratım sezgisiyle yaklaşmıştır. Birinci dizedeki “ayrım gayrım yok”, ikinci dizedeki “az bile”, altıncı dizedeki “gümüşler gibi”, yedinci dizedeki “siyah güneşinden”, on ikinci dizedeki “aslan yüreği” ve on dördüncü dizedeki “kral kalbi” gibi ifadeler, çevirmenin şiirsel sezgisiyle birlikte hedef metni güçlendirmiştir. İkinci dizedeki “şan”, “havuz” ve “sır” “kaburga” gibi doku-nuşlar sayesinde hedef dil okurunun zihninde sahne daha canlı kılınmıştır. Bu tür eklemeler, şiirin görsel etkisini güçlendirerek çevirmenin gölge-şair rolünü pekiştirir.

Dilsel ve Estetik Denge

Çevirmen, hedef dilde kafiye uyumunu büyük ölçüde yakalamış, devrik cümlelerle ritmik bir akış sağlamıştır. Beşinci ve altıncı dizelerde kullanılan “şırıl şırıl” ve “ışıl ışıl” ikilemeleri, kaynak metnin yoğunluğunu Türkçede daha somut hale getirmiştir. Kaynak metinde çoğul formda yer alan “köşk” sözcüğü hedef dile tekil formda aktarılmıştır. Çevirmenin hedef dilde seçtiği sözcükler, hedef metinde estetik bir bütünlük sağlamıştır.

Genel Değerlendirme

“Kara Güneş” çevirisi, Mehmet Hakkı Suçin’in **şiiiriyet** kavramının gerekliliklerini yerine getiren başarılı bir uygulamadır. İçerik dengesi korunmuş, ZMG unsurları estetik uyumla aktarılmış, duygusal ahenk Türkçede yeniden inşa edilmiş, iletişim değeri hedef okurda canlı tutulmuş ve çevirmen şairane duyarlılık göstererek metne yaratıcı katkılar yapmıştır. Sonuç olarak bu çeviri, el-Mütenebbi’nin karşısındakini övme noktasındaki maharetini, dilsel ustalığını ve kendini yüceltmesini modern Türkçede yeniden canlandıran güçlü bir yorum olmuştur.

B. Ölüm Tadı / طعم الموت

el-Mütenebbi’nin bu kasidesinde, her zaman ön plana çıkan kendini üstten görme ve böbürlenme hali hâkimdir. Kaside esas itibarıyla dokuz beyitten oluşmaktadır. Altı beyit, çevirmen tarafından seçilmiş ve Türkçeye çevrilmiştir. Kaside, Arapça- Türkçe olarak aşağıda sunulmuştur.

طعم الموت

1. إِذَا غَامَرْتُ فِي شَرْفٍ مَرُومٍ
2. فَلَا تَقْنَعْ بِمَا دُونَ النُّجُومِ
3. فَطَعْمُ الْمَوْتِ فِي أَمْرِ صَغِيرٍ
4. كَطَعْمِ الْمَوْتِ فِي أَمْرِ عَظِيمٍ
5. يَرَى الْجُبْنَاءُ أَنَّ الْعَجَرَ عَقْلٌ
6. وَتِلْكَ خَدِيعَةُ الطَّبِيعِ اللَّئِيمِ
7. وَكُلُّ شَجَاعَةٍ فِي الْمَرءِ تُغْنِي
8. وَلَا مِثْلَ الشَّجَاعَةِ فِي الْحَكِيمِ
9. وَكَمْ مِنْ عَائِبٍ قَوْلًا صَحِيحًا
10. وَأَفْتَهُ مِنَ الْفَهْمِ السَّقِيمِ
11. وَلَكِنْ تَأْخُذُ الْأَذَانُ مِنْهُ
12. عَلَى قَدْرِ الْقَرَائِحِ وَالْغُلُومِ (el-Barkûkî, 2014, s.1253)

Ölümün Tadı

1. Bir yere varmak için maceraya girdiyisen
2. Sakin yetinme yıldızlardan daha yakın olanıyla
3. Değersiz bir hedef için ölmenin tadı aynı
4. Daha büyük olan için ölmenin tadıyla
5. Korkaklar acizliği akıllıca bulsa da
6. Kötü mizacın bir kandırmasıdır yalnızca
7. Kişideki her cesurluk davranış zenginliğidir
8. Cesaret gibisi yoktur bilge bir zatta
9. Nice ayıplayanlar vardır doğru bir sözü
10. Onların belası hasta bakışlarında
11. Zira kulaklar en uygun olanı alır
12. Doğru sözden ilmine ve mizacına (Suçın, 2024, s.262)

Şimdi şiiri, şiiriyet kuramının temel ölçütleri bağlamında ayrıntılı olarak inceleyelim.

İçerik Dengesi

Şiir, başlangıçta bir amaç için her şeyin göze alınmasını ve küçük şeylerle ile yetinilmemesini, ardından korkaklık ve cesareti en sonunda doğru ve hikmetli sözleri işler. Çeviri bu tematik akışı korumuştur. Kaynak metin, Türkçede etkili biçimde yeniden üretilmiştir. Şiirin ana mesajı olan **ölümün tadı** teması ("Değersiz bir hedef için ölmenin tadı aynı/ Daha büyük olan için ölmenin tadıyla ") güçlü bir şekilde ifade edilmiştir. Böylece çeviri, içerik açısından anlam bütünlüğünü korumuş ve mesajı hedef dile sadakatle taşımıştır. Hedef metnin tamamına bakıldığında, zıt anlamlı sözcüklerin aktarımı esnasında anlam kaybı oluşmadığı görülmektedir.

Zaman, Mekân ve Gelenek (ZMG)

Kaynak metin, klasik Arap kaside geleneğinin unsurlarını taşır: cesaret, ölüm, gurur ve izzet anlayışı. Çeviri bu unsurları hedef dilde başarıyla sürdürmüştür. Böylece tarihsel ve kültürel bağlam estetik bütünlükle korunmuştur. Bu durum, ZMG unsurlarının bağlamsal sadakati ile estetik uyarlama arasındaki dengeyi göstermektedir.

Duyuş ve Ahenk

Arapça metin, sıkı kafiye düzeni (م) ve aruz vezniyle güçlü bir musikî oluşturur. Çeviride bu ritim kısmen terk edilerek serbest nazım tercih edilmiştir. Ancak çevirmen, içsel ahengi Türkçede paralel yapılar, tekrarlar ve ses oyunları ile yeniden kurmuştur. “Korkaklar acizliği akıllıca olsa da” dizesinde aliterasyon ve iç ses uyumu vardır. Kaynak metnin tamamında kafiye –mi sesiyle kurulmuştur. Çeviri bu uyumu Türkçede –a sesiyle sürdürmüş ve ritmik unsurun hedef dilde de hissedilmesini sağlamıştır.

İletişim Değeri

Şiirin temel mesajı, cesaret ve doğru sözdür. Çeviri bu mesajı hedef okura güçlü bir şekilde aktarmaktadır. “Cesaret gibisi yoktur bilge bir zatta” dizesi, Arapçadaki “وَلَا مِثْلَ الشَّجَاعَةِ فِي الْحَكِيمِ” ifadesini çağdaş bir söyleyişle yansıtır. Ayrıca “Onların belası hasta bakışlarında” dizesi, orijinaldeki anlamı Türkçede aynı yoğunlukla yeniden üretir. Böylelikle şiirin verdiği mesajı hedef okurda da canlı kalır.

Şairane Duyarlılık

Çevirmen yalnızca anlam aktarmakla kalmamış, şairane sezgiyle yeni imgeler üretmiştir. Örneğin “Bir yere varmak için maceraya girdiysen” dizesinde “bir yer” ifadesi kaynak metinde amaç olarak geçmektedir; ancak şiirselliği güçlendirmek adına bir yere ulaşmak anlamında aktarılmıştır. “Sakın yetinme yıldızlardan daha yakın olanıyla” dizesiyle güçlü insanların arzula-dığı yüce amaç ve hedefler vurgulanmaktadır. Çevirmen başarılı bir aktarımda bulunmuştur. Öte yandan çoğul kullanılan “ilim” ve “mizaç” sözcükleri hedef dilde tekil hâlde verilmiştir.

Dilsel ve Estetik Denge

Çeviride anlam korunmuş, imgeler kaybolmamış; ölüm, cesaret, doğru söz ve korkaklık motifleri Türkçede de yer almıştır. Estetik açıdan, kaynak metindeki vezin ve kafiye aktarılmamış olsa da hedef dilde paralel yapılar, devrik cümleler, ses tekrarlarıyla estetik bütünlük korunmuştur. Böylece hem anlam sadakati hem de şiirsel bütünlük sağlanmış, kaynak metnin estetiği hedef dilin imkânlarıyla yeniden kurulmuştur.

Genel Değerlendirme

“Ölümün tadı” şiirinin Türkçe çevirisi, Mehmet Hakkı Suçin’in **şiiriyet** kavramını örnekleyen bir çalışmadır. Çevirmen, içerik dengesini gözetmiş, tarihsel ve kültürel bağlamı aktarmış, duygusal ahengi hedef metinde oluşturmuş, şiirin iletişim değerini hedef okurda canlı tutmuş, şairane duyarlılık göstermiş ve anlamla estetik arasında denge kurmuştur. Sonuç olarak ortaya çıkan metin yalnızca bir aktarım değil, el-Mütenebbi’nin kibir ve gururunu modern Türkçede yeniden canlandıran yaratıcı bir yorum olmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde el-Mütenebbî'nin divanından yapılan Türkçe çeviriler, şiiriyet kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Amaç, Mehmet Hakkı Suçin tarafından yapılan çevirilerin yalnızca anlam aktarımını değil, şiirlerin estetik, duygusal ve kültürel boyutlarını hedef dile ne ölçüde yansıttığını ortaya koymaktır.

Ele alınan iki çeviri, şiiriyetin temel ölçütlerini başarıyla uygulamakta; kaynak metnin tema, duygu ve estetik yapısını büyük ölçüde korumaktadır.

Sonuç olarak bu çeviriler, el-Mütenebbî'nin şiirsel ruhunu Türkçede yeniden üretmeyi başarmış; çevirmenin "ikinci şair" konumunu güçlendirmiştir. Anlamsal sapmalar bulunsun da, şiiriyet kuramı açısından bu tercihlerin estetik etkiyi öne çıkaran meşru stratejiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç

Bu çalışma, el-Mütenebbî'nin divanından Mehmet Hakkı Suçin tarafından yapılan Türkçe çevirileri, "şiiriyet" kuramı çerçevesinde değerlendirmektedir. Şiiriyet, şiir çevirisini yalnızca dilsel aktarım olarak değil; anlam, estetik, ritim, imge ve kültürel bağlamın yeniden yaratımı olarak gören bir yaklaşımdır. Bulgular, Suçin'in çevirilerinde bu çok katmanlı şiirselliğin büyük ölçüde başarıyla sağlandığını göstermektedir.

Çevirmen, kaynak metindeki düşünsel yoğunluğu Türkçede de koruyarak anlam-estetik bütünlüğünü sağlamış; zaman, mekân ve gelenek unsurlarını da hedef dile uyarlamıştır. Aruz ölçüsü serbest ölçüye çevrilse de ritim, ses tekrarları ve aliterasyonlarla şiirin ahengi sürdürülmüştür. Böylece biçimsel şiiriyet Türkçede yeniden inşa edilmiştir.

Duygusal ve estetik etkiler açısından da çeviriler yüksek bir iletişim değeri taşımaktadır. El-Mütenebbî'nin şiirlerinde hissedilen hayranlık, korku ve hüznün gibi duygular Türkçede yeniden üretilmiştir. Suçin'in Türkçeye özgü imgeler kullanması, onun yalnızca çevirmen değil, aynı zamanda "ikinci bir şair" olarak metni yeniden yarattığını göstermektedir. Bazı dizelerdeki anlam kaymaları veya eklemeler estetik bütünlük amacıyla yapılmış, bu da şiiriyetin doğal bir uzantısı olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Suçin'in çevirileri anlam, estetik, kültürel bağlam, ritim ve şairane duyarlılık açısından yüksek bir şiiriyet düzeyine ulaşmıştır. Kuram ile uygulama arasındaki bu uyum, onun şiir çevirisini hem teorik hem yaratıcı bir etkinlik olarak gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Berrâde, Muhammed, el-Mütenebbî ve'l-Karmatiyye", el-Bahsü'l-İlmî, Rabat 1964, I, s. 100-105.
- Dağbaşı, G. (2017). *Arapçadan Türkçeye yapılan şiir çevirilerinin dil, estetik ve üslup bakımından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demîrî, K. (2005). *Hayâtü'l-hayevân el-kübrâ*. Dımaşk: Dâru'l-Beşâir.
- Durmuş, İ. (2006). *Mütenebbî*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mutenebbi-sayfasindan-erisilmistir>.
- el-Barkûkî, A. (2014). *Şerh dîvânü'l-mutenebbî*. London: Hindavi.
- Hengil Ö. – Şayir, M. (2024). André Lefevere'in Şiir Çeviri Stratejisi Bağlamında Eski Arap Şiiri İncelemesi: İmru'ul-Kays Örneği, *Söylem Filoloji*, 9 (2), 991-992.
- İbn Hallikân, Vefeyâtu'l-Ayân, (Tahkîk: İhsan Abbâs), Beyrut 2009, C.I, s. 62.
- Sarıkaya, M. (2003). el-Cahız'dan es-Safedî'ye çeviri teorisi. *Bilimname*. 3, 133-151.
- Suçin, M. H. (2024). *el-Mütenebbi, insanın şarkısı (seçilmiş şiirler)*. İstanbul: Everest.
- Suçin, M. H. (2025). Şiir çevirisinde stratejik seçimler ve "şiiriyet": Shakespeare ve İmru'ul-Kays çevirilerinin değerlendirilmesi. *İstanbul Journal of Arabic Studies*, 8(1), 95-136.
- Yener-Gökşenli, E. (2013). Şiir çevirisinde çeviri kayıpları ve eşdeğerlik sorunları. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, (7), 87-102.

Lübnan Diyalektinde Gündelik İfadeler Everyday Expressions in the Lebanese Dialect

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
Ankara / Türkiye
ctkoc@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6881-732X

Arş. Gör. Ökkeş HENGİL

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları
Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı A.B.D.
Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Letters, Department of Eastern Languages
and Literatures, Arabic Language and Literature Division
Ankara / Türkiye
okkes.hengil@hbv.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5256-1358

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 17.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 08.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December
Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 453-474

Atıf / Cite as

KOÇ, C. T. K., HENGİL, Ö. (2025). Lübnan Diyalektinde Gündelik İfadeler,
Lisanî İlimler Dergisi, 3(2), 453-474.

Doi: 10.5281/zenodo.18033644

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 çalışmanın amacı, Lübnan lehçesini günlük iletişim pratikleri odağında derinlemesine inceleyen dilbilimsel bir analiz yapmaktır. Arapça, konuşulduğu geniş coğrafyası nedeniyle diyalektlere ayrılarak Modern Standart Arapça (MSA) ile günlük yaşamdaki diyalektlerin bir arada varoluşuyla iki değişkenlilik (diglossia) kavramına yol açmaktadır. Çalışmada, Lübnan diyalektinin; Fenikece, Aramice,

Türkçe ve Fransızca gibi dillerle kurduğu etkileşimlerle şekillendiği vurgulanmakta, MSA'dan fonolojik (örneğin (ق) harfinin (g) sesine yumuşaması) ve morfolojik (örneğin şimdiki zaman fiilinin başına (ب) getirilmesi) olarak farklılaştığı noktalara dikkat çekilmektedir. Bulgular kısmında, tespit edilen 59 günlük ifade; misafir ağırlama, yeme-içme, iltifat, temenni-dilek, hitap, uğurlama-karşılama ve tebrik olmak üzere yedi ana temada kategorize edilmiştir. Misafir ağırlama ifadelerinden “evin baş köşesi sizin, kapı eşiği bizim” anlamına gelen (صدر البيت الكن والعتبة النا) (Sadru'l-Beyt ilkun ve'l-'atbe ilna) ifadesi aşırı cömertliği göstermesi açısından öne çıkar. Temenni-dileklerde ise “kurban olayım” anlamına gelen (تؤبري قلبي) (Tubrî Elbî) gibi duygusal yoğunluğu yüksek ifadeler bulunur. Sonuç bölümü, diyalektin zengin sosyokültürel anlamlar barındıran pragmatik bir iletişim aracı olduğunu doğrular. Misafir ağırlama teması, misafirin bereket kavramıyla özdeşleştirilmesi ve ev sahibinin diğerkâmlığı ile Lübnan kültüründe misafire verilen büyük önemi gösterir. İfadelerde sevgi ve değerler sıklıkla kalp ve göz gibi organlar üzerinden aktarıldığı ve “Allah” kelimesinin geçmesiyle dinî vurgunun güçlü olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın en önemli bulgularından biri, incelenen 59 ifadenin 40'ında Türkçe doğrudan eşdeğer bulunmasıdır, bu da iki kültürün günlük iletişim pratikleri düzeyinde önemli bir yakınlık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Günlük İfadeler, Lehçe, Lübnan Diyalekti, Konuşma Dili

Abstract: The aim of this study is to conduct a linguistic analysis that thoroughly examines the Lebanese dialect with a focus on daily communication practices. Arabic, due to the vast geographical area in which it is spoken, is divided into dialects, leading to the concept of diglossia, where Modern Standard Arabic (MSA) coexists with the dialects used in daily life. It is emphasized that the Lebanese dialect has been shaped by its interactions with languages such as Phoenician, Aramaic, Turkish, and French, drawing attention to points where it differs from MSA phonologically (e.g., the softening of the letter (ق) to the sound (g)) and morphologically (e.g., the addition of (ب) to the beginning of the present tense verb). In the findings section, the 59 daily expressions identified are categorized into seven main themes: hospitality, eating and drinking, flattery, wishes and greetings, addressing, farewells and greetings, and congratulations. Among the expressions of hospitality, the phrase (صدر البيت الكن والعتبة النا) (Sadru'l-Beyt ilkun ve'l-'atbe ilna), meaning “the head of the house is yours, the threshold is ours,” stands out for its expression of extreme generosity. Wishes and greetings include emotionally intense expressions such as (تؤبري قلبي) (Tubrî Elbî), meaning “I sacrifice myself.” The conclusion confirms that the dialect is a pragmatic means of communication rich in sociocultural meanings. The theme of hospitality shows the great importance given to guests in Lebanese culture, with the guest being equated with the concept of blessing and the host's altruism. It has been determined that expressions frequently convey love and value through organs such as the heart and eyes, and that the mention of the word “Allah” indicates a strong religious emphasis. One of the most important findings of the study is that direct equivalents in Turkish were found in 40 of the 59 expressions examined, revealing a significant closeness between the two cultures at the level of daily communication practices.

Keywords: Arabic, Everyday Expressions, Dialect, Lebanese Dialect, Spoken Language

Giriş

Bir iletişim aracı olarak dil fenomeni, dilin kullanıcıları tarafından tüketildiği kadar yine onlar tarafından da üretilmektedir. Farklı kişilerce farklı bağlam, biçim ve düzeylerde üretilen dilin farklılaşması da olağan görülmektedir. Hemen her dilde az ya da çok düzeyde gerçekleşen söz konusu farklılaşmaların, dilin konuşulduğu coğrafyalar büyüdükçe arttığı düşünülmektedir. Arapça gerek tarihî arka planıyla gerekse modern dünyadaki konumuyla düşünüldüğünde Arap Birliği'ne üye 22 Arap ülkesine ek olarak Çad ve Mali ile birlikte 24 ülkede resmî dil olarak kabul edilmekte, BM'nin İngilizce, Çince, Fransızca, Rusça ve Japonca ile birlikte 6 resmî dilinden biri olarak görülmektedir (League of Arab States, United Nations). Geniş bir coğrafyada varlığını sürdüren Arapça, pek çok dile komşu olarak bu dillerle etkileşime girmiştir. Özelde bu etkileşimlerle beraber iklim, siyasi unsurlar, savaş ve göç gibi etmenlerin yanında (Arslan Bilir, 2024, s.1030) genelde coğrafi etkilerin meydana getirdiği değişimler, zamanla dilin diyalekt/lehçe adıyla kayda değer farklar barındıran versiyonlarını oluşturmuştur. Bu etmenlerin yanı sıra dilin söyleniş kolaylığını tercih etmesi de diyalektleri doğuran etkisi yadsınamaz faktörlerdendir. Diyalektlerde standart dilden farklılaşıp değişime uğrayan kelimelerde yaşanan morfolojik farkların genellikle söyleyiş kolaylığı oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın konusu olan Lübnan diyalekti, tarih boyunca Fenikece, Aramice, Türkçe ve Fransızca gibi dillerle kurduğu etkileşimlerle değişim ve dönüşüm yaşamıştır (es-Sa'dî, 2014, s.91).

Modern Standart Arapça (MSA), resmî işlemler, yazılı-sözlü basın, eğitim, edebiyat gibi alanlarda kullanılırken öte yandan diyalektler günlük hayatta varlığını sürdürmektedir. MSA'nın yazılı Arapçada kullanılması kadar diyalektlerin günlük hayatta kullanılması doğaldır (Versteegh, 2024, s.391). Bu durum sosyodilbilim disiplini içinde "iki değişkililik" (Eng. Diglossia; Ar. الازدواجية اللغوية) adı verilen kavramı doğurmuştur (Field, 2011; Versteegh, 2024, s.393). Bu kavram, dilin toplum içinde farklı bağlamlarda kullanılan iki farklı biçimini açıklamak için kullanılır. Günlük hayatta insanların alışveriş, toplu taşıma gibi pek çok sosyal durumda ağırlıklı olarak diyalektleri kullandığını söylemek mümkündür (Düzgün vd., 2015, s.9). Günlük ifadeler, bireyler arasındaki iletişimi direkt olarak betimleyen birincil kaynak olarak görülmekte olup toplumun sosyokültürel yapısını ve iletişim pratiklerini yansıtmaktadır (Feriha, 1989, s.90; Doha Institute, 2020). Ancak buna rağmen diyalekt çalışmalarının günlük konuşma dili ve ifadeleri üzerinde gereken ilgiyi göstermediği düşünülmektedir (Alnosairee ve Sartini, 2021, s.2). Günlük konuşma dili, standart dilden uzak hatta zaman zaman sözlüklerde yer almayan ifadeler barındırmaktadır. Bu özelliğiyle yaşayan, üreten bir dil seviyesi olarak değerlendirilmekte ve incelemeye değer görülmektedir.

Arapçanın Düzeyleri

Dili kullanan sosyal sınıflar çeşitlilik gösterdikçe dilin kullanım alanı da değişmektedir. Diğer bir deyişle dil, o dili kullanan toplumun düşünce dünyasına göre şekillenmekte, söz konusu medeniyet ve kültür dünyasından etkilenmektedir (Versteegh, 2024, s.285). Eğitilmiş bireylerin, hemen her dilde az veya çok şekilde bulunan söz konusu düzeyleri geçişken şekilde kullanabileceği söylenebilir. Bu bağlamda Arapça için tespit edilen beş adet dil düzeyinden söz edilebilir.

1- Klasik Arapça (فصحى التراث)

Tarihi bilinen eski zamanlarından bu yana korunarak gelen, Kur'an-ı Kerim, hadisler ve Cahiliye şiiri gibi başlıca kaynaklarla dış etkilerden uzak şekilde varlığını sürdürmüştür. Bu fasih dil, modern dünyada edebiyat, medya ve basın gibi genellikle resmî kaynakların dili olarak kalırken yer yer dizi ve filmlerde de kullanılmaktadır (Şayır, 2023, s.24).

2- Modern Standart Arapça (فصحى العصر)

Modern dünyada Arapçanın kültür ve medeniyet dili düzeyi olarak bilinmekte olup çağın bilim ve teknoloji kavramlarını bünyesinde barındırmaktadır. Klasik Arapçanın, modern çağa uyum sağlayan hâli şeklinde tanımlanabilir.

3- Eğitilmiş Diyalekti (عامية المثقفين)

Eğitim almış insanların kullandığı konuşma dili olarak tanımlanmaktadır. Ağır dilbilgisi kurallarının esnetildiği, diyalektlerde konuşulan bazı unsurlara yer verildiği görülmektedir. Genel olarak sanat, kültür, siyaset ve bilim alanlarında kullanılan dil şeklinde tanımlanmaktadır.

4- Okur Yazar Diyalekti (عامية المتنورين)

Dilin bu düzeyi, genel olarak eğitim gören ancak yüksek eğitim almamış kimselerin dili olarak görülmektedir.

5- Okur Yazar Olmayanların Diyalekti (عامية الأميين)

Herhangi bir eğitimden geçmeyen insanların, televizyon, radyo gibi kitle iletişim araçlarından öğrendiği varsayılan kültür, sanat ve bilim disiplinlerinden etkilenmeyen dil düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Bedevî, 1973, s.90; Versteegh, 2024, s.395).

Temelde diyalektlerin hayatın içinde var olan, iletişim amacı taşıyan pragmatik bir dil düzeyi olduğu düşünüldüğünden diyalektleri kesin olarak bir düzeyde konumlandırmak zor olmasına rağmen “eğitilmiş diyalekti” ile “okur yazar diyalekti” düzeylerinin en muhtemel düzeyler olduğu varsayıl-

maktadır. Ancak “okur yazar olmayanların diyalekti” gibi diğer bir düzeyde de diyalektlere rastlamak mümkün görülmektedir. Dilin esnekliği ve geçişkenliği gibi özellikleri sebebiyle kesin bir sınıflandırma yapmanın zor olduğu kanaatine varılmaktadır.

Lübnan Diyalekti

Diyalekt/lehçe kavramı, bir bölgeye ait olan, o bölgede yaşayan kişilerce kullanılan ortak dilbilimsel özellikler taşıyan ve bir dil çatısı altında bulunan unsur olarak tanımlanmaktadır (Emekli, İ., & Yeşilyurt, A. 2025, s. 295). Diyalektleri, dilin yozlaşmış hâli olarak görenler olduğu gibi aksine dil ve diyalekt arasında büyük farklardan söz etmeyenler de bulunmaktadır (Feriha, 1989, s.79). Bir diyalekti diğerinden ayıran başlıca özelliklerden biri harflerin telaffuz şekli yani fonetik değişimlerdir. Kelime düzeyinde görülen farklılıklar da diyalektleri birbirlerinden ayıran temel unsurlardan biridir. Bu farkların oluşumunda coğrafî, siyasî, sosyal, kültürel ve edebî faktörlerin etkili olduğu dile getirilmektedir (Enîs, 2003, s.16).

Lübnan, Doğu Akdeniz kıyısında yer alan, kuzey ve doğuda Suriye'ye, güneyde İsrail'e komşu olan bir ülkedir. 1918 yılında Fransız işgaline uğrayan Osmanlı'nın Lübnan vilayeti, 1943 tarihine kadar Fransız etkisinden tam olarak kurtulamayıp ancak bu tarihte bağımsızlığını ilan etmiştir. Lübnan'ın, Arap ülkeleri içinde Hristiyan nüfusunun fazla olduğu, Batı ülkeleri ile ilk teması geçen ülkelerden biri olduğu dile getirilmektedir (Kuran, 2020, s.2-10).

Lübnan diyalektinin oluşumunda, coğrafi konum itibarıyla Şam Bölgesinde komşusu Suriye diyalektinin etkisi, Akdeniz havzası içinde yer alması ve siyasi olarak bağımsızlığını kazanana değin Fransa güdümünde kalmasıyla Fransızcadan etkilenmesi gibi faktörlerin katkısı olduğu söylenebilir. İngilizcede kullanılan, Türkçede de bölgeyi tanımlamak için kullanılagelen kelimelerden biri olan “Levant”, İngilizce asıllı bir kelime olup Fransızcada “doğu” anlamına gelen kelimedenden alıntılanmıştır (Naîm, 2011, s.911).

Lübnan diyalektinde, Modern Standart Arapçadan farklı olan özellikleri fonolojik, morfolojik ve yabancı etkileri olmak üzere üç başlıkta sıralamak mümkündür.

1- Fonolojik Farklar

Arapçadaki (ق) harfinin yumuşayarak (g) sesine yaklaştığı görülmektedir. Ayrıca Arapçadaki peltek harflerden (ث) harfinin (س) veya (ت) harfine benzetilmesi de söz edilebilecek farklardandır. Sözcük başındaki sesli harfin sessizleştirip önüne “i” sesinin getirilmesiyle örneğin (كثير) kelimesinin (كثير) olarak yazılıp (اكثر) olarak söylenmesi gibi, iki sessiz harfle başlayan kelimeler de bu bölgede görülen diyalektin özelliklerinden biridir (İmani ve Ahan-gar, 2024, s.143).

2- Morfolojik Farklar

Arapçada şimdiki zaman çekimli (muzari) fiilin başına (بـ) harfinin getirilerek, örneğin (يَاكُتِبُ), söylenmesi başta gelen morfolojik farklardan biridir (İmani ve Ahangar, 2024, s.143).

3- Yabancı Etkileri

Lübnan Arapçasında, Lübnan vilayetinin bir süre Osmanlı toprakları içinde olması nedeniyle Türkçenin; 20. yüzyıl başında yaşananlardan dolayı Fransızcanın, modern dünyada yaşanan gelişmelerden ötürü ise İngilizcenin etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür (Wiedemann, 1981).

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama süreci ve veri analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı veya elektronik olarak var olan belgeleri belirli bir amaca yönelik olarak okuma, değerlendirme ve analiz etme süreçlerini kapsamaktadır. Bu belgeler araştırma konusuyla ilişkili resmi kayıtlar olabilirken özel belgeler de olabilmekte aynı şekilde birincil kaynaklar olabilirken ikincil vb. kaynaklar da olabilmektedir (Karasar, 2005; Yıldırım&Şimşek, 2013; O'Leary, 2017)

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Araştırmanın bulgular kısmında analizleri bulunan Lübnan diyalektine ait gündelik ifadeler Hajj, E.A. (2025). *Dakhil 7akyetkon*. Lebanon: Books nMoree. eserinden elde edilmiş olup söz konusu gündelik ifadeler, anadil konuşucuları ile yapılan sözlü görüşmeler neticesinde doğrulanmış ve kullanım alanlarına dair bilgi alınarak ifadeler teyit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Lübnan lehçesinde kullanıldığı tespit edilen 59 adet günlük ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadelerden 14'ü misafir ağırlama, 6'sı yeme içme, 4'ü iltifat, 12'si temenni-dilek, 9'u hitap, 12'si uğurlama-karşılama ve 2'si tebrik alt adlandırmalarına ayrılmıştır. İfadelerin günlük hayatta kullanıldığı sosyal durumlardan söz edilirken ayrıca İngilizce ve Türkçe transkripsiyonları ve Türkçede kullanılan muhtemel karşılıklarına yer verilmiştir.

A. Misafir Ağırlama

1- يَا هَلَا يَا هَلَا يَا هَلَا

(*Eng. Ya Hala Ya Hala Ya Hala, Tr. Ya Halâ Ya Halâ Ya Halâ*)

İfade, Türkçede “hoş geldin sefalar getirdin” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Misafir olarak gelen kişiye karşı duyulan sevginin bir ifadesi olarak aynı ibarenin (يا هلا) üç kez tekrarlanmasından oluşmaktadır.

2- أَهْلًا وَسَهْلًا

(*Eng. Ahlan wa Sahlan, Tr. Ehlen ve Sehlen*)

İfade, Türkçede “hoş geldin” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Hemen her Arap ülkesinde günlük dilde gelen misafiri karşılamada kullanılan, Arap dünyası kapsamında “evrensel” bir ifadedir.

3- شَرَفْتُو

(*Eng. Sharrafftö, Tr. Şerreftu*)

İfade, Türkçede “şeref verdin” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Alt metinde misafir olarak gelen kişinin, varlığıyla ve orada bulunmasıyla ev sahibini onurlandırdığını ifade etmektedir.

4- نَوَّرْتُونَا

(*Eng. Nawwartouna, Tr. Nevvertûna*)

İfade, Türkçede “şeref verdiniz” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Aydınlatmak anlamına gelen “نور” fiili ve sonunda biz zamirinin muttasıl zamiri kullanılarak sözcük anlamı olarak “bizi aydınlattınız” anlamına gelmektedir (‘Omar, 1988, s.1240). Ağırlanan misafiri mecazî anlamda bir nur, bir ışık gibi görerek ad aktarması sanatına başvurulmuştur.

5- شَرَفْتُو وَمَا كَلَفْتُو

(*Eng. Sharrafftö wa Ma Kallaftö, Tr. Şerreftû ve Mâ Kelleftû*)

İfade, Türkçede “misafir bereketiyle gelir” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözcük anlamı olarak “şeref verdiniz ve bize pahalıya mal olmadı” şeklinde Türkçeye çevrilebilen ifade misafir olarak gelen kişinin yiyip içtiği şeylerin hesabının tutulmadığını ifade etmenin geleneksel bir yolu olarak kullanılmaktadır.

6- الْبَيْتُ بَيْنَكُنْ

(**Eng.** *El Beit Baytkon*, **Tr.** *el-Beytu beytukun*)

İfade, Türkçede “bizim evimiz sizin eviniz” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Misafirin, kendini aileden biri gibi hissetmesi, misafir gibi hissetmemesi, ağırlandığı evde kendi evinde olduğu gibi rahat olması için söylenen cömertliğin ve diğerkâmlığın vurgulandığı bir ifadedir. İfade içindeki “بيت” kelimesini “دار” kelimesiyle değiştirerek “الدار داركن” şeklinde de kullanılmaktadır.

7- صَدْرُ الْبَيْتِ الْكُنْ وَالْعَتَبَةُ إِنَّا

(**Eng.** *Sader El Beit Elkon wil 3atbeh Elna*, **Tr.** *Sadru'l-Bît ilkun ve'l-'atbe ilna*)

İfade, Türkçede “bizim evimiz sizin eviniz” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı “evin baş köşesi sizin, kapı eşiği bizim” şeklinde çevrilebilen ifade, misafirin evin asıl sahibi olduğunu vurgulayan, cömertliğin üst düzey bir şeklidir.

8- أَهْلًا بِهَالِطَةِ أَهْلًا

(**Eng.** *Ahla biHal Talleh Ahla*, **Tr.** *Ehle biheTalli Ehle*)

İfadenin Türkçede doğrudan ya da dolaylı eşdeğeri tespit edilememiştir. Sözlük anlamı olarak “bu parıltıyla hoş geldin” şeklinde çevrilebilen ifade, misafir olarak gelen kişinin eve olağanüstü bir parıltı ya da enerji getirdiğini dile getirmek için kullanılır. Ayrıca 1940'lı yıllarda Lübnan'da müzik kariyerine başlayan Sabâh isimli Maruni şarkıcının aynı isimli bir şarkısı da bulunmaktadır (<https://www.youtube.com/watch?v=Lp1J2jzbZkl>). İfade, günlük hayatta alkışla hafif bir ritim tutularak sıklıkla ezgili şekilde söylenmektedir.

9- زَارَتْنا الْبَرَكَةُ

(**Eng.** *Zaretna El Barake*, **Tr.** *Zâratnâ el-Berake*)

İfade, Türkçede “hoş geldin sefalar getirdin” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı olarak “bereket bizi ziyaret etti” anlamına gelmekte olup ağırlanan misafiri berekete benzetmektedir. Böylelikle misafir, kendisine ikram olarak sunulan yiyecek ve içecekleri tüketmesine rağmen ev sahibi bu durumu bereketlendi şeklinde ifade etmektedir.

10- طَلَّ الْقَمَرُ

(Eng. Tall El Amar, Tr. Talli'l-Amar)

İfade, Türkçede “ay parçası” şeklinde iltifat amacıyla kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Misafir edilen kişinin eve girişiyle ayın gece gökyüzünde ortaya çıkışı arasında benzetme kurularak misafiri taltif etme amaçlanmaktadır. Genellikle Mısır diyalektinde ve zaman zaman Şam bölgesi bulunan (ق) harfinin (أ) harfi gibi söylenmesiyle oluşan morfolojik bir değişim olarak görülmektedir.

11- شَوْفَتَكْ بَتَكْفِينِي

(Eng. Shawftak Btekfini, Tr. Şûftekte bitekfinî)

İfadenin Türkçede doğrudan ya da dolaylı eşdeğeri tespit edilememiştir. Sözlük anlamı olarak “seni görmek bana yeter” şeklinde çevrilebilen ifade özlem duyulan bir kişiyi görmenin özlemi giderdiğini dile getirmektedir. İfadede, Şam bölgesi diyalektinde görülen bir değişim olan fiilin başına (ب) harfini getirerek kullanma özelliğinin yer aldığı görülmektedir.

12- شَوْفَتَكْ بَتَرَدَّ الرُّوحُ

(Eng. Shawftak Betredd El Rou7, Tr. Şuftekte bitreddi'r- Rûh)

İfade, Türkçede “gözümüz gönlümüz açıldı” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Misafir gelen kişiyi görmekle ev sahibinin manevi dünyasının, ruhunun ferahladığını dile getirdiği bir ifadedir.

13- يَخْلِيلِي هَالَوْجْ

(Eng. Ykhalili Hal Wej, Tr. Yuhallilî He'l-Vec)

İfadenin Türkçede doğrudan eşdeğeri tespit edilememiş olup “seni başımdan eksik etmesin” ya da “seni bana bağışlasın” şeklinde yakın anlamlı eşdeğerleri bulunan ifade misafir edilen kişinin yüzü özelinde kişiyi ne kadar sevdiğini açıklamak için kullanılmaktadır. “Yüz” anlamına gelen “هجو” kelimesinden son harfin düşürüldüğü; benzer şekilde bir işaret zamiri olan “أده” kelimesinden son iki harfin düşürüldüğü görülmektedir.

14- حَجَارِ الْبَيْتِ عَمْ بَتَهَّلْ

(Eng. 7jar El Beit 3am Bethallel, Tr. Hicâri'l-bît 'am bithellel)

İfadenin Türkçede doğrudan ya da dolaylı eşdeğeri tespit edilememiştir. Sözlük anlamı olarak “evin duvarları mırıldandı” şeklinde çevrilebilen ifade, misafir gelen kişiye cansız bir varlık olan evin bile bunu kutlamak için duvarlarının şarkı söylediğini ifade etmektedir.

B. Yeme-İçme

1- الْأَكْلُ عَقْدَ لِمَحَبَّة

(**Eng.** *El Ake! 3akd Lm7abbhe*, **Tr.** *el-Ekl ‘akd limahabbe*)

İfade, Türkçede “yemek bahane sohbet şahane” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Asıl olan faaliyetin emek yemek değil de sohbet etmek olduğu, yemeğin yalnızca buna eşlik eden bir faaliyet olduğunu ifade etmek için kullanılmaktadır.

2- الشَّبْعَانِ الْوُ أَرْبَعِينَ لُقْمَةً

(**Eng.** *El Sheb3an Elo Arb3in Lakmeh*, **Tr.** *eş-Şeb’ân ilû ‘arbeîne Lukma*)

İfade, Türkçede “tok karnına dokuz topak” şeklinde Anadolu coğrafyasında kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı olarak “tok kişi bile kırk lokma yer” şeklinde çevrilebilecek olan ifade yemek için her zaman midede yer vardır şeklinde bir mesaj iletmektedir. Misafirin daha fazla yemesi ev sahibini onurlandıran bir davranış olarak görülüp bunun için edilen ısrar içeren cümlelerinden biridir.

3- صَحَّةٌ وَهَنَا عَقْلُكَ

(**Eng.** *Sa77a wa Hana 3a Albak*, **Tr.** *Sihha ve Hanâ ‘aelbek*)

İfadenin Türkçede doğrudan ya da dolaylı eşdeğeri tespit edilememiştir. Sözlük anlamı olarak “kalbine sıhhat ve afiyet” şeklinde çevrilebilen ifade yenilen içilen şeyin kişiye sağlık vermesi için edilen bir temenni değeri taşımaktadır. Klasikleşen “afiyet olsun” dileğinden duygusal yük bakımından fazlasını ifade etmektedir.

4- شَيْلٌ بَعْدَ طَايَطٍ طَيِّبٍ

(**Eng.** *Shil Ba3d Tante Taybin*, **Tr.** *Şil B’ad Tânit Tayyibîn*)

İfadenin Türkçede doğrudan ya da dolaylı eşdeğeri tespit edilememiştir. Sözlük anlamı olarak “Daha fazla al teyzeciğim, bunlar güzeldir” şeklinde

çevrilebilen ifade sofradaki misafire yemeklerden daha fazla yemesi için ısrar etmenin Lübnan diyalektinde kalıplaşmış ifadelerinden biridir.

5- يَسْلَمُو هَالَايْدِينْ

(*Eng. Yeslamo Hal Iden, Tr. Yislemû he'l-îdîn*)

İfade, Türkçede “eline sağlık” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Lübnan diyalektinde görülen, fiil sonunda yer alan (و) harfi morfolojik değişimlerden biridir. Ayrıca daha önce değinilen bir işaret zamiri olan “هذا” kelimesinin son iki harfinin düşürülüp kelimeye bitleştirilmesiyle “bu eller” anlamındaki “هالايدين” ifadesi de yine bu diyalekte görülen değişimlerden biridir.

6- يَعْيشُو هَالْدِيَّاتْ

(*Eng. Y3isho Hal Dayyet, Tr. Y'aişû he'd-Diyyet*)

İfade, Türkçede “eline koluna sağlık” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sade bir “eline sağlık” ifadesinden çok sözlük anlamı olarak “bu eller yaşasın” şeklinde çevrilebilir. Bu da ifadenin duygu yükünü göstermektedir.

C. İltifatlar

1- الْعَالِي بِبِرْخَصْلَكْ

(*Eng. El Ghali Byerkhaslak, Tr. el-Ġâlî biyerhaslek*)

İfade, Türkçede “sana layık değil” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. En pahalı, en kıymetli hediyelerin bile sözün söylendiği kişiye hediye edilmek için yeterli olmadığını anlatmak için kullanılmaktadır.

2- هِيْدَا خَشِيْشَة قَلْبِيْ

(*Eng. Hida 7ashishet Albi, Tr. Hîdâ Haşîşet Elbî*)

İfadenin Türkçede doğrudan ya da dolaylı eşdeğeri tespit edilememiştir. Sözlük anlamı olarak “Bu kalbimin minik parçası” şeklinde çevrilebilen ifade diyalekte özgü morfolojik değişimler görülmektedir. İşaret zamiri olan “هذا” değişerek “هيدا” şeklinde söylenmiştir. “خشيشة” kelimesi ise “şirin, küçük parça” anlamlarına gelmektedir.

3- شَافَكَ الْقَلْبُ قَبْلَ الْعَيْنِ

(**Eng.** *Shefak El Alb Abl El Ein*, **Tr.** *Şâfeke'l-Elb Able'l-'Ayn*)

İfadenin Türkçede doğrudan ya da dolaylı eşdeğeri tespit edilememiştir. Sözlük anlamı olarak “kalbim seni gözümden önce gördü” şeklinde çevrilebilen ifadede kişiyi görmeden çok önce sevdiği vurgulanırken bunu kalp ve göz üzerinden somutlaştırmaktadır.

4- يَا قَمَرُ الزَّمَانِ

(**Eng.** *Ya Amar El Zaman*, **Tr.** *Ya Amari'z-Zaman*)

İfadenin Türkçede doğrudan ya da dolaylı eşdeğeri tespit edilememiştir. Sözlük anlamı olarak “zamanın ayı” şeklinde çevrilebilen ifade muhatabına kendi zamanının en güzellerinden biri olduğunu ifade etmek için kullanılmaktadır.

D. Temenni-Dilek

1- الْعُمُرُ كُلُّو يَا رَبِّ

(**Eng.** *El 3omor Kello Ya Rab*, **Tr.** *el-'umr Kullû Yâ Rab*)

İfade, Türkçede “uzun ömürler versin” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Şam bölgesi diyalektinde görülen “u” sesiyle biten kelimelerin sonuna (و) harfini ekleme özelliği “كلو” kelimesinde görülmektedir.

2- يَسْأَلُنِي صَبَاحُكَ

(**Eng.** *Yes3edli Saba7ik*, **Tr.** *Yes'adli Sabâhek*)

İfade, Türkçede “günaydın” şeklinde kullanılan günlük ifadenin duygusal yük bakımından daha büyüğü olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı olarak “sabahın mutlu olsun” demek olan ifade klasik bir günaydın temennisinden fazlasını ifade etmektedir.

3- صَحَّ النَّوْمُ وَصَحِّتِي مَخْلًا يَوْمَ الْجَبْتِي

(**Eng.** *Sa7 Elnom wa S7ite Ma7la Yom ilJite*, **Tr.** *Sahha'n-Nevm ve Sahîti Mahlâ yevmu'l-Cîfî*)

İfade, Türkçede “sabah-ı şerifleriniz hayrolsun” şeklinde kullanılan günlük ifade gibi düşünülebilir. Sözlük anlamı olarak “uyku sana yaradı ve uyardın, uyandığın gün ne güzel bir gün” şeklinde çevrilebilen ifade, sade bir günaydın ifadesinin ötesine geçmektedir.

4- تُؤْبِرِي قَلْبِي

(**Eng.** *To2bri Albi*, **Tr.** *Tu'brî Elbî*)

İfade, Türkçede “kurban olayım” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı “kalbimi gömersin” olan Lübnan diyalektindeki bu ifade tıpkı Türkçedeki ifade gibi olumsuz bir cümle gibi dursa da karşıdaki kişiyi ne kadar çok sevdiğini “kalbini gömmesi” ile dile getirmektedir.

5- تُؤْبِرْنِي

(**Eng.** *To2borni*, **Tr.** *Tu'burnî*)

İfade, Türkçede “sana/senin için ölürüm” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sevginin ifade edilmesinde karşıdaki kişi için kendinden vazgeçmeyi kendini feda ederek yapmaktadır. Morfolojik olarak değişime uğrayan ifadenin fasih Arapçadaki karşılığı “تَقْبِرْنِي” iken “ق” harfinin “ي” harfine dönüştüğü görülmektedir.

6- يُؤْبِرُونِي عُيُونُكَ/ قَلْبُكَ

(**Eng.** *Yo2brouni 3younik/Albik*, **Tr.** *Yu'burûnî 'Uyûnek/Elbek*)

İfadenin Türkçede doğrudan bir eşdeğeri bulunamamış olup dolaylı eşdeğeri olarak “gözlerine kurban olayım” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı düşünülebilir. Kalp ve göz kelimelerinin ikisiyle de kullanımına rastlanmaktadır.

7- اللَّهُ يَرْضَىٰ عَلَيْكَ

(**Eng.** *Allah Yerdha 3laykon*, **Tr.** *Allah Yerdâ 'Aleykun*)

İfade, Türkçede “Allah razı olsun” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Fasih Arapçadaki karşılığı “عليكم” olan ifadenin Şam bölgesi diyalektine özgü olarak “عليكن” şeklinde söylendiği görülmektedir. Söyleyiş kolaylığı oluşturması bakımından “n-m” ses değişimi yaşandığı düşünülmektedir.

8- الله يَبْعَثُ الْخَيْرَ

(**Eng.** Allah Yeb3at El Kheir, **Tr.** Allah Yib'ati'l-Hayr)

İfade, Türkçede “Allah hayırlısını versin” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı “Allah hayrı getirsin” olan ifade, dinî bir alt metne dayanmaktadır.

9- الله يُنَوِّرُكَ دَرْبُكَ

(**Eng.** Allah Ynawerlak Darbak, **Tr.** Allah Yunevvirlek Derbek)

İfade, Türkçede “Allah işini gücünü rast getirsin” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı “Allah yolunu aydınlatır” olan ifadeyi kullanan kişi karşısındakinin işlerinin kolaylaşması için dua etmektedir.

10- تَرْوُحُ وَتَرْجِعُ لَنَا بِالسَّلَامَةِ

(**Eng.** Trou7 wa Terja3lna B el Saleme, **Tr.** Terûh ve Terc'îlena bi's-Selâme)

İfade, Türkçede “güle güle git, sağ salım dön” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Lübnan diyalektinde bulunan bu ifade, yolcu edilen kişinin gittiği yerden güvenli bir şekilde geri dönmesi için kullanılmaktadır.

11- الله يُفَرِّجُ هَمَّكَ يَا رَبِّ

(**Eng.** Allah Yfarrej Hammik Ya Rab, **Tr.** Allah Yuferric Hemmek Yâ Rab)

İfadenin Türkçede doğrudan veya dolaylı bir eşdeğeri bulunamamıştır. Sözlük anlamı “Allah sıkıntını gidersin” olan ifade, Türkçede kullanılan “Allah yardımcın olsun” ifadesine yakın bir ifade olarak kullanılmaktadır. Ebeveynlerin çocukları için ettiği dualardan biridir.

12- يَسْنَلِمُ هَالَتَمَّ

(**Eng.** Yeslan Hal Temm, **Tr.** Yislem he't-Tem)

İfade, Türkçede “ağızına sağlık” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Karşıdaki kişinin söyledikleri hoşla gittiğinde söylenmektedir. Bir işaret zamiri olan “هذا” kelimesinin son iki harfinin düşürülüp sonrasındaki kelimeye bitiştirildiği görülmektedir.

13- إِسْمُ اللَّهِ إِسْمُ اللَّهِ سَمِّلِيْتُ مَمَّا بَتَخَلَّفُ وَحَيَاتُو

(**Eng.** *Smallah Smallah Smalleto Mama Bte7lof We7yeto*, **Tr.** *İsmallah İsmallah samlitu mama bitahallef ve hayatu*)

İfadenin Türkçede doğrudan veya dolaylı bir eşdeğeri bulunamamıştır. Sözlük anlamı “Allah’ın adıyla, Allah’ın adıyla, annem böyle söyledi ve hayatı üzerine yemin ediyor” olan ifade, ciddiyet ve samimiyet göstermek ayrıca aile içinde bir vaadi teyit etme, sözün doğruluğunu vurgulama durumlarında söylenmektedir.

E. Hitaplar

1- يَا زَغِيرَتِي

(**Eng.** *Ya Zghirti*, **Tr.** *Yâ Zağîratî*)

İfadenin, Türkçede doğrudan bir eşdeğeri tespit edilememiş olsa da en yakın anlamlı eşdeğerleri “minik serçem” veya “küçüğüm” şeklinde kullanılabilir. “تري غص” kelimesinin morfolojik açıdan değişime uğradığı görülmektedir.

2- حَبِيبِي

(**Eng.** *Tabibi*, **Tr.** *Habîbî*)

İfade, Türkçede “sevgilim, canım” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Arap dünyası kapsamında evrensel ifadelerden biridir. Pek çok şarkıda da yer alan ifade, hemen her Arap ülkesinde geçerliliği olan bir ifadedir.

3- عُمْرِي

(**Eng.** *3omri*, **Tr.** *‘Umrî*)

İfade, Türkçede “ömrüm” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Bu hitabın kullanıldığı muhatap, kendisinin karşısındaki kişi için büyük bir anlam ifade ettiğini anlamaktadır.

4- يَا رُوحِي / يَا رُوحَا لِلْمَمَّا

(**Eng.** *Ya Rou7i/Ya Rouha LiMama*, **Tr.** *Yâ Rûhî/Yâ Rûhâ Lil-mâmâ*)

Sözlük anlamı olarak “ruhum/annesinin ruhu” olarak çevrilen ifadenin Türkçede doğrudan bir eşdeğeri tespit edilememiş olsa da kullanıldığı sos-

yal bağlam olarak bir annenin çocuğuna hitaben kullandığı “canım” şeklinde çevrilebilen bir sevgi sözcüğü olarak düşünülebilir.

5- عُيُونِي

(**Eng.** 3youni, **Tr.** ‘Uyûnî)

İfade, Türkçede “iki gözüm” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Karşıdaki kişiye ne kadar değerli olduğunu, o kişiyi gözleri yerine koyarak ya da o kişinin gözleri kadar değerli olduğunu dile getirerek ifade etmektedir. Arapçada “gözlerim” şeklinde çoğul kullanılırken Türkçede “iki gözüm” şeklinde kullanılmaktadır.

6- حَبِيبُ قَلْبِي

(**Eng.** 7abib Albi, **Tr.** Habîb Elbî)

İfade, Türkçede “canım ciğerim” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı “kalbimin sevgilisi” olan ifade, yoğun duygusal yüklü bir ifade olarak görülmektedir. Lübnan diyalektinde farklı sosyal bağlamlarda “teşekkürler”, “rica ederim” “sorun değil” gibi farklı anlamlarda kullanılabilen “joker” bir ifadedir.

7- حَيَاتِي

(**Eng.** 7ayeti, **Tr.** Hayâtî)

İfade, Türkçede “hayatım” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Muhatap olarak söylenen kişiye, kendisi için büyük bir anlam ifade ettiğini onu hayatıyla bir tutarak dile getirmektedir.

8- نُورُ عُيُونِي

(**Eng.** Nour 3youni, **Tr.** Nûr ‘Uyûnî)

İfade, Türkçede “gözümün nuru” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı “gözlerimin nuru” olan ifade, daha önce benzerlerinde görüldüğü gibi karşıdaki kişiye verdiği değeri onu gözleriyle bir tutarak aktarmaktadır.

9- دَنِيَّتِي

(Eng. Deneyti, Tr. Deneytî)

İfade, Türkçede “dünyam” veya “hayatım” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Benzerlerinde olduğu gibi kişiye verilen değeri onu dünyası olarak ifade etmesiyle dile getirmektedir. Bu bağlamda bir somutlaştırma yapıldığından söz edilebilir. Öte yandan Lübnan diyalektine özgü olarak kelime morfolojik değişime uğrayarak “deneytî” şeklinde telaffuz edilmektedir.

F. Uğurlama-Karşılama

1- مِثْلَ مَا وَدَّعْتُ تَلَّاقِي

(Eng. Metel Ma Wadda3t Tle2i, Tr. Mitil mâ vedda'at telêi)

İfade, Türkçede “ayrıldığı gibi kavuş” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Lübnan kültüründe bir nevi “sözel sigorta” görevi gören ifadede diyalekte özgü olarak morfolojik değişimler yaşanmıştır. “مثل” kelimesi değişerek “متل” şeklinde kullanılmıştır.

2- شُوفْ وَجُكُنْ بِخَيْرٍ

(Eng. Shouf Wejjkon B Kheir, Tr. Şûf Veckun bi-hayr)

İfadenin Türkçede doğrudan veya dolaylı bir karşılığına rastlanılmamış olup sözlük anlamı “bak, yüzünüz iyi” şeklindedir. Kullanım bağlamı olarak karşıdaki kişiye samimi bir biçimde hâlini sorma ifadesi olarak düşünülebilir.

3- الْأَرْضُ تَتْبَعُكَ وَالسَّمَاءُ تَنْزَلُكَ

(Eng. El Ard Tnabe3lak was Sama Tnazellak, Tr. el-Ard Tenba'uk ve's-Semâ Tenzalik)

İfadenin Türkçede doğrudan veya dolaylı bir karşılığına rastlanılmamış olup sözlük anlamı “toprak sana kaynak olsun, gökyüzü sana örtü olsun” şeklindedir. İfadenin kullanıldığı kişi için yer ve gök tabiri caizse seferber edilmiş olup söyleyen kişi için ifade ettiği anlamı göstermektedir.

4- اللَّهُ يَفْتَحُهَا بِوَجَّكَ

(Eng. Allah Yefta7a B Wejjak, Tr. Allah Yefftehu7a bi Veccek)

İfade, Türkçede “Allah yüz aydınlığı versin” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. İfadenin kullanıldığı kişiye bir fırsat, bir kapı aralanması dilenmekte olup duygu yükü olarak standart bir başarı veya şans dileğinden fazlasını barındırmaktadır. Ayrıca diyalekte özgü olarak “وجه” kelimesinin son harfini düşürerek “وج” şeklinde kullanıldığı görülmektedir.

5- الله يَبْعُدْ عَنْكَ وَلَدَ الْحَرَامِ

(**Eng.** Allah Yeb3od 3ankon Wled El 7aram, **Tr.** Allah Yeb’ad ‘Ankun Vilâde’l-Harâm)

İfade, Türkçede “Allah iyi insanlarla karşılaştırsın” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı “Allah sizden haramın çocuklarını uzaklaştırsın” demek olan ifade, genellikle ebeveynlerin çocuklarına karşı kullandığı bir ifade olup bir tür koruma duygusu barındırmaktadır.

6- الله يَفْرَحُكَ قَلْبُكَ

(**Eng.** Allah Yfarre7lik Albik, **Tr.** Allah Yufarrihlele Elbik)

İfadenin Türkçede doğrudan bir eşdeğeri bulunamamış olup yakın anlamlı “Allah kalp ferahlığı versin” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Şam ve Mısır Bölgesi diyalektlerinde bulunan “ق” harfinin “İ” harfi gibi telaffuz edilmesi durumu görülmektedir.

7- الله يُبْسِطُكَ

(**Eng.** Allah Yobstkon, **Tr.** Allah Yubsitkun)

İfade, Türkçede “Allah yüzünüzü güldürsün” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. İfadede yer alan “يُبْسِطُكَ” ibaresi Şam Bölgesi Diyalektinde “mutlu/neşeli” anlamında kullanılan “مبسوط” kelimesi ile aynı kökten gelmektedir.

8- تُصْبِحُ عَلَى خَيْرٍ

(**Eng.** Tesba7 3ala Kheir, **Tr.** Tusbih ‘Alâ Hayr)

İfade, Türkçede “iyi geceler” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı “hayır üstüne oluyorsun” olan ifade söylenen kişinin uyuyup uyandıktan sonra iyi olmasını temenni etmektedir.

9- الله مَا يَحْرِمُنَا هَالشَّوْفَة

(**Eng.** Allah Ma Ye7remna Hal Shawfeh, **Tr.** Allah mâ Yehrimnâ He's-Şûfe)

İfadenin Türkçede doğrudan bir eşdeğeri bulunamamış olup sözlük anlamı “Allah bizi bu görüşten ayırmasin” olan günlük ifadede karşıdaki kişiyi görmeye devam etme temennisi yer almaktadır. İşaret zamiri olan “هذا” kelimesinin kısaltarak “هـ” harfine dönüştüğü ve sonraki kelimeye bitiştigi görülmektedir.

10- الله مَعَكُنْ

(**Eng.** Allah Ma3kon, **Tr.** Allah Ma'akun)

İfade, Türkçede “Allah yardımcın olsun” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı “Allah sizinledir” olan ifade, Arap coğrafyasında kullanılan yaygın bir ifadedir.

11- أَلْفَ حَمْدُ الله عَالْسَلَامَة

(**Eng.** Alf 7amdellaj 3al Saleme, **Tr.** Elf Hamd Allah 'As-Selâme)

İfadenin Türkçede doğrudan veya dolaylı bir eşdeğeri tespit edilememiştir. Kullanıldığı bağlama bakıldığında yolculuktan sağ salim dönen bir kişiyi söylendiği görülmektedir. Bu doğrultuda Türkçede “geçmiş olsun” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir.

G. Tebrik

1- نَعِيمًا

(**Eng.** Na3iman, **Tr.** Na'imen)

İfade, Türkçede duş alan veya tıraş olan birine “sıhhatler olsun” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Bu sözün söylendiği kişi ise cevaben “الله ينعم عليك” (**Eng.** Allah in3am 3layk, **Tr.** Allah yen'am 'aleyk) şeklinde cevap verebilir.

2- أَلْفَ أَلْفَ مَبْرُوكْ

(**Eng.** Alf Alf Mabrouk, **Tr.** Elf Elf Mebrûk)

İfade, Türkçede “tebrikler” şeklinde kullanılan günlük ifadenin karşılığı olarak düşünülebilir. Sözlük anlamı “bin bin tebrik” şeklinde olan ifade, Lübnan diyalektinde ve genel olarak Arapçanın diğer diyalektlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. İfadenin başındaki “الف الف” ibaresi olmadan “مبروك” şeklindeki de kullanılmaktadır. Ancak bu haliyle ilki kadar duygu yüklü ve coşkulu algılanmamaktadır.

Sonuç

Bu çalışma, Lübnan diyalektini günlük iletişim pratikleri odağında incelemiştir. Analiz, araştırmacılar tarafından derlenen 59 adet günlük ifade üzerinden gerçekleştirilmiş ve bu ifadeler yedi alt temaya ayrılmıştır, bunlar: misafir ağırlama (14 ifade), yeme-içme (6 ifade), iltifat (4 ifade), temennidilek (13 ifade), hitap (9 ifade), uğurlama-karşılama (11 ifade) ve tebrik (2 ifade) şeklinde sıralanmaktadır. Çalışmada, diyalektlerin konumlandırılması düşünüldüğünde temel olarak diyalektlerin hayatın içinde var olan, iletişim amacı taşıyan pragmatik bir dil düzeyi olduğu düşünüldüğünden diyalektleri kesin olarak bir düzeyde konumlandırmak zor olmasına rağmen “eğitilmiş diyalekti” ile “okur yazar diyalekti” düzeylerinin en muhtemel düzeyler olduğu varsayılmaktadır. Ancak “okur yazar olmayanların diyalekti” gibi diğer bir düzeyde de diyalektlere rastlamak mümkün görülmektedir. Dilin esnekliği ve geçişkenliği gibi özellikleri sebebiyle kesin bir sınıflandırma yapmanın zor olduğu kanaatine varılmaktadır.

Çalışma, diyalektin, Modern Standart Arapçadan farklılaşan fonolojik, morfolojik ve yabancı etkileri ile şekillenen özgün iletişim zenginliğini ortaya koymuştur. İncelemeler esnasında okuma kolaylığı sağlaması amacıyla ifadelerin İngilizce ve Türkçe transkripsiyonlarına yer verilmiştir. Ayrıca Türkçe eşdeğerlerinden bahsedilmiş olup eşdeğerlerine yer verilemeyen durumlarda yakın anlamlı ifadeler dile getirilmiştir. İfadelerin günlük hayatta kullanıldığı sosyal bağlamlara da değinilmiştir. Ek olarak kelimelerin standart dilden farklılaşarak diyalekte geçirdikleri değişimlerden söz edilmiştir.

Misafir ağırlama temalı ifadelerle bakıldığında misafir, bereket kavramıyla özdeşleştirilmiştir. Cömertlik ve diğerkâmlık gibi durumlara ek olarak misafirin kendini rahat hissetmesi, yabancı hissetmemesi için sarf edilen sözlerin öne çıktığı yer yer evin asıl sahibinin misafir olduğu vurgusunun yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda Lübnan kültüründe misafire büyük önem ve değer verildiği görülmektedir. Günlük ifadelerin şarkılarda yer aldığı görülmüş bu bağlamda Sabâh isimli Maruni şarkıcının “اهلا بهالطلة اهلا” isimli şarkısından söz edilmiştir.

Yeme-içme temalı günlük ifadelerle bakıldığında yemeğin sohbet, muhabbetin, sevginin bir aracı olarak görüldüğü, dostluk bağı kurmak, iletişimde bulunmak için yemek yemeyi araçsallaştırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca sofradaki kişilere yemek yemesi için ısrar edildiği, bunun da günlük ifadelerle yansıdığı da gözlemlenmektedir. Ek olarak yemeğin sağlıklı özdeşleştirildiği, yenilen yemeğin sıhhat getireceği fikrinden hareketle söylenen günlük ifadeler kullanıldığı görülmüştür. Yanı sıra, yemeği pişirene yönelik olarak teşekkür ihtiva eden günlük ifadeler de yer almaktadır.

İltifat temalı günlük ifadelere bakıldığında iltifat edilen kişiyi överek, yücelterek iltifat edildiği görülmektedir. Ayrıca hediyeler vb. nesnelerin iltifat edilen kişiye layık olmadığı o kişinin söz konusu nesnelerden daha iyisini hak ettiği yönünde ifadelerin gündelik ifadeler arasında kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca karşısındaki kişiye kalp ve göz gibi organlar üzerinden sevgi ve iltifat gösterisi yapılmaktadır.

Temenni-Dilek temalı günlük ifadelere bakıldığında yeni günün neşeli ve coşkulu bir şekilde karşılandığı, bunun ise zaman zaman karşıdaki kişiye mâl edildiği görülmektedir. Bu bölümde de kalp ve göz organlarının günlük ifadelere kullanıldığı tespit edilmiştir. Birkaç ifade “Allah” kelimesinin geçmesiyle dinî göndermeler olduğu görülmüştür. Buna ek olarak sözün inandırıcılığını artırmak için “annem yemin ediyor” şeklinde bir ibare kullanılması sosyal hayatta benimsenen ve değer verilen olguları gözler önüne sermektedir.

Hitaplar temalı günlük ifadelere bakıldığında Türkçedekine benzer şekilde serçenin bir hitap olduğu ayrıca “ruhum”, “ömrüm” ve “canım” gibi sahiplenici hitapların kullanıldığı görülmüştür. Bu bölümde de göz ve kalp gibi organların sevginin bir ifadesi olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Uğurlama temalı günlük ifadelere bakıldığında veda edilen kişiyle yeniden buluşulması için temenniler içeren ifadeler olduğu görülmüştür. Ayrıca birçok ifade Allah ibaresinin geçmesi yine dinî vurgu yapıldığını göstermektedir.

Tebrik temalı günlük ifadelere bakıldığında duş alan veya tıraş olan kimselere kullanılan ortak ifadelere rastlanmış öte yandan genel olarak birçok bağlamda kullanılabilecek tebrik ifadelerine yer verilmiştir.

Lübnan diyalekti, MSA’dan ayrılan fonolojik, morfolojik ve leksik unsurları bünyesinde barındıran pragmatik bir dil düzeyi olarak, günlük hayatta iletişimin birincil aracı olma işlevini sürdürmektedir. Diyalektoloji çalışmalarının günlük konuşma diline daha fazla ilgi göstermesi gerekliliği göz önüne alındığında, bu çalışma Lübnan diyalektindeki günlük ifadeleri kategorize ederek hem dilbilimsel farklılıkları hem de bu ifadelerin altında yatan zengin sosyokültürel anlamları literatüre kazandırmayı amaçlamıştır. Öte yandan çalışmada kullanılan bazı ifadelerin sadece Lübnan’da değil diğer Arap ülkelerinde de kullanıldığı, Arap ülkeleri bağlamında evrensel olduğuna değinilmiştir. Böylelikle farklı ülkelerin diyalektleri arası benzerliklerin de göz ardı edilemeyeceği görülmektedir. Ayrıca 59 ifadenin 40’ında Türkçe doğrudan eşdeğeri günlük bir ifadeye yer verilmiş olup 19’unda dolaylı eşdeğeri bir ifadeye yer verilmiştir.

Kaynaklar

- ‘Omar, A. M. (1988). *Mu‘cemu’l-Esâsî*. Kahire: Ed-Durûs.
- Alnosairee, A., & Sartini, N. (2021). A sociolinguistics study in Arabic dialects. *Prasasti: Journal of Linguistics*, 6(1), 1–18.
- Arslan Bilir, H. (2024). Doğu Kültürünün Toledo Çeviri Okulu Üzerinden Batı Toplumlara Etkileri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 9 (2), 1024-1031. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1497857>.
- Düzgün, vd. (2015). *Arapçanın lehçeleri I*. İstanbul: Akdem Yayınları.
- Enîs Ahmed, İ. (2003). *Fi’l-lehecâtî’l-‘arabiyye*. Kahire: Mektebetu Anglo el-Mısriyye.
- Feriha, E. (1989). *El-Lehecât ve uslûbu dirâsetihâ*. Beyrut: Dârü’l-Cîl.
- Field, F. W. (2011). *Key concepts in bilingualism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hajj, E.A. (2025). *Dakhil Takyetkon*. Lebanon: BooksnMoree.
- İmani, Z., & Ahangar, A. A. (2024). On the phonological processes in two varieties of Arabic. *Onomázein: Journal of Linguistics, Philology and Translation*, 64, 137–148.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuran, Ö. Z. (2020). *Modern Lübnan hikâyesinde tema (1943–1975)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- League of Arab States. (2025). *About us*. <https://arabmpi.org/index.php/ar/about>
- Naîm, S. (2011). Dialects of the Levant. In S. Weninger, G. Khan, M. Streck, & J. Watson (Eds.), *The Semitic languages: An international handbook* (pp. 220–237). De Gruyter Mouton.
- O’Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Şayır, M. (2023). *Arapçanın lehçelerine giriş*. Ankara: Kitabe.
- Versteegh, K. (2024). *Arapçanın serüveni*. (Çev. Ali Benli). İstanbul: Ketebe.
- Wiedemann, A. (1981). Foreign influences on the vocabulary of Lebanese Arabic. *Zeitschrift für Arabische Linguistik*, 6(1), 1–18.
- Emekli, İ., & Yeşilyurt, A. (2025). Perceptions of Arabic Language Teaching Students Regarding Modern Standard Arabic and Arabic Dialects: A Metaphor Analysis. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(4), 295-305. <https://doi.org/10.16986/hunefd.1705133>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

İnternet Kaynakları

- Doha Institute. (2020). *Spoken Arabic in Lebanon*. <https://www.dohainstitute.org/en/BooksAndJournals/Pages/Spoken-Arabic-in-Lebanon.aspx>
- es-Sa’dî, İ. (2014). *Hel tesâelte yevmen ‘an el-ihlâlâfât beyne el-lehecât el-‘arabiyye?* <https://raseef22.net/article/1742>.
- United Nations. (2025). *About us*. <https://www.un.org/en/about-us>
- YouTube. (n.d.). [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Lp1J2jzbZkI>

الصالونات الأدبية النسوية في القرن العشرين: دراسة تاريخية

20. Yüzyılda Kadın Edebiyat Salonları: Tarihsel Bir İnceleme

Women's Literary Salons in the 20th Century: A Historical Study

Hadeer MOUSA

Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi
Dokuz Eylül University, Institute of Social Sciences, Department of Basic Islamic Sciences
PhD Student
İzmir / Türkiye
hadeermusa1985@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4031-013X

Prof. Dr. Senem CEYLAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve
Belagati Anabilim Dalı
Dokuz Eylül University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Division
of Arabic Language and Rhetoric
İzmir / Türkiye
senem.soyer@deu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3129-1432

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 07.10.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 20.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 475-494

Atıf / Cite as

MOUSA, H., CEYLAN, S. (2025). Women's Literary Salons in the 20th Century: A Historical Study,
Lisânî İlimler Dergisi, 3(2), 475-494.

Doi: 10.5281/zenodo.18033679

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, Lisânî 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

لم تكن المرأة غائبة عن الحياة الأدبية العربية في أي فترة من الفترات؛ إذ شهدت الحياة الأدبية صوراً متعددة للأدوار التي لعبتها المرأة بوصفها شاعرة وناقدة منذ العصر الجاهلي حتى عصرنا الحالي. ومن أهم الظواهر الأدبية التي شهدتها الثقافة العربية ظاهرة الصالونات الأدبية، مثل صالون العقاد، وصالون مي زيادة، وصالون هدى شعراوي. والملاحظ أن الصالونات التي أسستها النساء كان لها أثر كبير وروادٌ كثر. تبحث هذه المقالة ظاهرة الصالونات الأدبية النسائية في الثقافة العربية، وتنقسم إلى قسمين: القسم الأول يختص بتاريخ المنتديات الأدبية بصورة عامة، أما القسم الثاني فيتناول دراسة الصالونات النسائية في مصر في القرن العشرين.

وقد خلصت المقالة إلى عددٍ من النتائج، أبرزها أن معظم الصالونات الأدبية النسائية كانت تعود إلى نساء تعددت لديهنّ الروافد الثقافية الشرقية والغربية، وأن هذه الصالونات لم تكن تعالج قضايا أدبية خالصة، بل كانت تهتم كذلك بقضايا السياسة والاقتصاد وغيرها.

واعتمدت المقالة على منهجية تميز بين آليات المنهج التاريخي وآليات منهج التحليل الموضوعي؛ إذ غلب المنهج التاريخي على القسم الأول من المقال، بينما كان منهج التحليل الموضوعي هو المرجح في القسم الثاني.

الكلمات المفتاحية: الأسواق الأدبية، الصالون الأدبي، هدى شعراوي، مي زيادة.

Abstract: Women have never been absent from Arab literary life at any historical period. Arab literary culture has long reflected the diverse roles assumed by women as poets and critics, from the pre-Islamic era to the present day. Among the most prominent literary phenomena within Arab culture is the tradition of literary salons, such as the salons of al-'Aqqād, May Ziadeh, and Huda Shaarawi. Notably, the salons founded by women had a significant cultural impact and attracted a large number of influential intellectual figures. This article examines the phenomenon of women's literary salons in Arab culture and is divided into two main sections. The first section focuses on the history of literary salons in general, while the second section is devoted to the study of women's literary salons in Egypt during the twentieth century. The article arrives at several conclusions, the most important of which is that most women's literary salons were established by women whose cultural backgrounds were shaped by multiple Eastern and Western influences. Furthermore, these salons were not limited to addressing purely literary issues; rather, they also engaged with political, economic, and other social concerns. Methodologically, the article adopts an integrated approach that combines the tools of the historical method with those of thematic analysis. While the historical method predominates in the first section of the article, thematic analysis is the primary methodological framework employed in the second section.

Keywords: Literary markets, literary salon, Huda Shaarawi, May Ziadeh.

مقدمة

تشكل نوادي الأدب في العصر الحديث امتداداً لفكرة المجالس الأدبية التي تمتلك تاريخاً حافلاً وقديماً في الحياة الثقافية العربية. فقد اتخذت الثقافة العربية منذ زمن طويل الفنون اللغوية مركزاً لها، وكانت المجالس الأدبية الثمرة الأساسية لهذه المركزية. ومن أهم هذه المنتديات الأدبية المنتدى الذي كان يُعقد في سوق عكاظ في العصر الجاهلي، في منطقة بين مكة والطائف، وكذلك سوق المربد الذي كان يُقام في البصرة في العصر الأموي.

ترتكز هذه المقالة على دراسة الصالونات الأدبية التي أسستها المرأة في مصر في القرن العشرين، ويمكن رصد عددٍ من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الصالونات الأدبية في الثقافة العربية. غير أن هذه الدراسات تناولت الصالونات الأدبية بصفة عامة، مثل دراسة «الصالونات الأدبية النسائية في مصر» لأمانى فريد (1922 - 2005 م)، الصادرة عام 1979م، ودراسة «الصالونات الأدبية في الوطن العربي» لأحمد سيد حامد آل برجل، الصادرة عام 2016م.

أما الدراسات الأخرى فقد اقتصرَت على دراسة الصالون الأدبي الخاص بإحدى الأدبيات، مثل دراسة «صالون الأميرة نازلي فاضل» لعبد المنعم إبراهيم الجميبي، الصادرة عام 1991م، ودراسة «صالون مي زيادة الثقافي» لغادة أحمد، الصادرة عام 1924م. ولم تتضمن الدراسات السابقة الإشارة إلى الصالونات الأدبية التي ظهرت في الأقاليم البعيدة عن القاهرة على الرغم من وجود عدد من الصالونات الأدبية في صعيد مصر.

وقد حاولت الباحثة في هذه المقالة تجنّب العمومية التي امتازت بها الدراساتتان الأوليان، فخصّصت دراستها للصالونات النسائية التي شهدت مصر في القرن العشرين. ولم تقتصر الدراسة على الصالونات في القاهرة والإسكندرية، بل توسّعت لتشمل نماذج من هذه الصالونات في صعيد مصر.

وسيُعرض في هذا القسم موجزٌ تاريخيٌّ عن المنتديات الأدبية العربية.

المجالس الأدبية عبر التاريخ الأدبي

أولا المنتديات الأدبية قبل الإسلام

شهدت الحياة الأدبية العربية منذ العصر الجاهلي منتدياتٍ أدبيةً مثّلت النواة الأولى للصالونات الأدبية في العصر الحديث. ومن أهم هذه المنتديات سوق عكاظ، وهو واحدٌ من أشهر الأسواق التجارية قبل الإسلام، وكان يُعقد في شهر ذي القعدة لمدة عشرين يوماً. وخلال هذه الفترة كان الأدباء يلتقون فيه ويعقدون مجالسَ أدبيةً بعد فراغهم من أغراضهم التجارية التي أُقيم السوق من أجلها.

وقد حدّد الأصمعي (123- 216 هـ) مكان السوق تحديداً مقبولاً، وهو الأمر الذي استند إليه ياقوت الحموي (626 - 574هـ) في كتابه معجم البلدان عند تحديد الموقع الجغرافي لبلدة عكاظ. كما وصف الحموي النشاط الثقافي الذي شهدته عكاظ بقوله:

"وعكاظ: اسم سوق من أسواق العرب في الجاهلية، وكانت قبائل العرب تجتمع بعكاظ في كل سنة ويتفاخرون فيها، ويحضرها شعراؤهم ويتناشدون ما أحدثوا من الشعر ثم يتفرقون... وقال

الأصمعي: عكاظ نخل في وادٍ بينه وبين الطائف ليلة، وبينه وبين مكة ثلاث ليالٍ، وبه كانت تُقام سوق العرب، بموضع منه يُقال له الأثداء، وبه كانت أيام الفجار، وكان هناك صخور يطوفون بها ويحجون إليها... وكانت العرب تقيم بسوق عكاظ شهرَ شَوال، ثم تنتقل إلى سوق مَجَنَّة فتقيم فيه عشرين يوماً من ذي القعدة، ثم تنتقل إلى سوق ذي المجاز فتقيم فيه إلى أيام الحج" (الحموي، 1997، ص 142).

والقول السابق يشير إلى العلاقة بين الدين والثقافة العربية قبل ظهور الإسلام، تلك العلاقة التي توثقت بصورة أكبر بعد نزول القرآن الكريم بأسلوبه المعجز، الذي شكّل لحظةً فارقةً في تاريخ الثقافة العربية.

وكان الحجُّ أمراً لا يقتصر على قومٍ دون قومٍ من العرب قبل الإسلام؛ مما ساعد على أن يكون سوقُ عكاظ "سوقاً قوميةً للعرب جميعاً، ينزلها معظمُ قبائلهم متى كان لهم فيها مآرب تجارية أو اجتماعية أو أدبية، فكان موسماً خيراً فرصةً لاجتماعهم وتجارته، وقضاء حاجاتهم المختلفة، استعداداً لقيامهم بشعائر الحج" (حمور، 2000، ص 59).

وقد ساعد سوقُ عكاظ على حدوث التفاعل بين اللهجات العربية المختلفة، وكانت نتيجةً هذا التفاعل أن اللهجة القريشية شكّلت ما يمكن أن يُطلق عليه "المظلة اللغوية" أو "اللهجة الوسيطة" بين لهجات شبه الجزيرة العربية.

وفي سوق عكاظ عرضت العربُ بضائعها المادية إلى جانب بضائعها الثقافية من فنون الشعر والخطابة. وكان من تقاليد العرب أنَّ الخطيبَ منهم . في غير خطب التزويج . كان يخطب قائماً أو على نَشْز من الأرض، أو على راحلته... ولما كانت عكاظ تحتفل بخطباء الموسم وشعرائه وكل ذي لِسَنٍ احتفالاً منقطع النظير في كل سنة، لم يُزَقْ لهؤلاء أن يقنعوا بالوقوف وحدهم، لأن شأن الناس جميعاً في الأسواق الوقوف، فعمدوا إلى إقامة المنابر ليرتقيها من يريد (مجموعة، 1975، ص 42).

فكان الشاعر يرتقي المنبرَ ويلقي شعره على المستمعين، وقد أعطت هذه المنابر نوعاً من الخصوصية والسمو للشعراء في العصر الجاهلي. واستمر هذا التقليد منذ ذلك العصر حتى اليوم؛ إذ يُخصَّص للشاعر منصّة يُلقى من خلالها قصائده، وتكون هذه المنصّة مرتفعةً عن المكان المخصَّص للجمهور.

وكانت سوق عكاظ تشبه المهرجانات الشعرية التي تُقام في أنحاء مختلفة من العالم العربي اليوم؛ حيث يلتقي فيها شعراء القبائل المختلفة ويعرضون أشعارهم. فهي "مجمع أدبي لغوي رسمي، له محكمون تُضرب لهم القباب، فيعرض شعراء كل قبيلة عليهم شعرهم وأدبهم، فما استجاده فهو الجيد، وما بهرجوه فهو الزائف. وحول هذه القباب يقف الرواة والشعراء من عامة الأقطار العربية، فما إن ينطق الحكم بحكمه حتى يتناقل أولئك الرواة القصيدة الفائزة، فتسير في أغوار الجزيرة وأنجادها، وتلهج بها الألسن في البوادي والحواسر" (آل برجل، 2016، ص 16).

ومن أشهر المحكمين في سوق عكاظ النابغة الذبياني (ت 605 م)، وتشير المصادر الأدبية إلى أنه قد استحسّن شعر الأعشى (ت 570 م) والخنساء (ت 645 م)، الأمر الذي دفع حسان بن ثابت

إلى عدم قبول حكمه، إذ ادّعى أنه أشعرُ منهما. وعندما أنشد حسانُ شعره أمام النابغة، انتقد الأخيرُ استخدامه لبعض المفردات، وقد وردت هذه القصة في كثيرٍ من مصادر الشعر الجاهلي.

وتشير المصادر الأدبية إلى العديد من الحوادث المشهورة التي وقعت في سوق عكاظ، ولم تكن هذه الأحداث أدبيةً فحسب، بل شكّلت أيضًا أخبارًا عن الحروب، مثل حرب الفجار. ومن الجدير بالذكر أن الرسول ﷺ كانت له مواقفٌ عديدة مع سوق عكاظ قبل البعثة وبعدها، مثل:

- مشاركته في حرب الفجار وهو في الرابعة عشرة من عمره.
- استماعه إلى خطبة قيس بن ساعدة في سوق عكاظ وإعجابه بها.
- ذهابه إلى السوق ودعوة القادمين من القبائل المختلفة إلى الإسلام.

وسوف يُختم هذا القسم بحادثةٍ جرت في سوق عكاظ تدل على المكانة العالية التي شغلها الشعراء في ذلك العصر؛ إذ كانت القبيلة العربية تقيم الاحتفالات لأسباب ثلاثة:

"غلامٌ يُولد، أو شاعرٌ ينبغ، أو فرسٌ تُنتج. ومعلومٌ أن هذه الثلاثة كانت مصادرَ قوة الحياة العربية" (العايني، 1996، ص 7).

فالغلام سيصير فارسًا يدافع عن القبيلة في الحرب، أمّا الشاعر فهو صوتُ القبيلة ولسانُها الذي يدافع عنها في المحافل.

"ومن فضل الشعر أن الشاعر يخاطب الملكَ باسمه، وينسبه إلى أمه، ويخاطبه بالكاف كما يخاطب أقلَّ السوقة، فلا يُنكر ذلك عليه" (القيرواني، 1981، ص 22).

وكان الشاعرُ المشهور إذا مدح شخصًا، كان مدحُه شهادةً لا شكَّ فيها على أخلاق الممدوح العالية ومكانته الرفيعة، حتى صار نسبُ الممدوح شرفًا يطمح الناسُ إليه.

ومن الحوادث المشهورة التي حدثت في سوق عكاظ التي تعكس المكانة التي شغلها الشعراء في العصر الجاهلي قصة المحلق مع الأعشى (ت 570 م) التي ذكرها ابن رشيقي القيرواني (1000-1071م) في كتابه "العمدة" "وذلك أن الأعشى قدم إلى مكة وتسامع الناس به وكان للمحلق امرأة عاقلة - وقيل بأ - فقاتلت له: إن الأعشى قدم، وهو رجل مفوه مجدود في الشعر، ما مدح أحدا إلا رفعه، ولا هجا أحدا إلا وضعه، وأنت رجل كما علمت فقير خامل الذكر ذو بنات، وعندنا لقحة نعيش بها، فلو سبقت الناس إليه فدعوته إلى الضيافة ونحرت له، واحتلت لك فيما تشتري به شرابا يتعطاه، لرجوت لك حسن العاطفة، فسبق إليه المحلق فأنزله ونحر له، ووجد المرأة قد خبزت خبزًا وأخرجت نحيا فيه سمن وجاءت بوطب لبن، فلما أكل الأعشى وأصحابه وكال في عصاة قيسية، قدم إليه الشراب واشتوى له من كبد الناقة، وأطعمه من أطايبها، فلما جرى فيه الشراب وأخذت منه الكأس سأله عن حاله وعياله فعرف البؤس في كلامه وذكر البنات، فقال الأعشى: كُفيت أمرهن، وأصبح ينشد في عكاظ قصيدته:

أَرِقْتُ وَمَا هَذَا السُّهَادُ الْمُؤَرَّقُ وَمَا بِي مِنْ سَقَمٍ وَمَا بِي مَعَشَقُ

ورأى المحلق اجتماع الناس، فوقف يستمع، وهو لا يدري أين يريد الأعشى بقوله، إلى أن سمع:

نَفَى الدَّمَّ عَنْ آلِ الْمُحَلَّقِي جَفَنَةً كَجَابِيَةِ الشَّيْخِ الْعِرَاقِيِّ تَفْهَقُ

تَرَى الْقَوْمَ فِيهَا شَارِعِينَ وَدُونَهُ مَنْ الْقَوْمِ وَلِدَانٌ مِنَ النَّسْلِ دَرَدَقُ " (القيرواني، 1981، ص 94).

ففي القصة التي ذكرها ابن رشيد (1000-1071م) نلاحظ ثلاثة أمور، أولها أن الشاعر كان محاطا بفوج من الأصدقاء يذهبون معه حيث يذهب لمكانته الرفيعة بين القبيلة، والثاني أن الرجل على الرغم من فقره الشديد إلا أنه نحر له وأطعمه، والثالث حكمة المرأة التي أشارت على الرجل باستضافة الأعشى – زوجته أو أمه- لما تعلمه من الأثر الكبير الذي يمتلكه الأعشى عن طريق شعره، وقد كانت المرأة على صواب فبعد إكرام المحلق للأعشى ذهب الأعشى إلى أهم مكان لإنشاد الشعر وهو صوق عكاظ وأنشد شعرا مدح فيه الرجل وكرمه ونسله، فنال شرفا كبيرا وكان من نتيجة هذا الأمر كما يقول ابن رشيقي " فما أتم القصيدة إلا والناس ينسلون إلى المحلق يهنئونه، والأشراف من كل قبيلة يتسابقون إليه جريا يخطبون بناته؛ لمكانة شعر الأعشى، فلم تمس منهن واحدة إلا في عصمة رجل أفضل من أبيها ألف ضعف " (القيرواني، 1981، ص 49).

إن هذه القصة تشير إلى أن النص الشعري لأحد فحول الشعراء في العصر الجاهلي يمثل شهادة ذات أهمية على أفراد المجتمع، فعندما مدح الأعشى المحلق بقصيدته أصبح المحلق أهلا لنسب كبار القوم، هنا يمكننا أن نرصد أثرا مباشرا للشعر على الحياة الاجتماعية في العصر الجاهلي، وهذا الأثر له وجهان الوجه الأول يكون فيه التأثير منطلقا من حادثة اجتماعية تترك أثرها في الشعر والوجه الثاني ينطلق من الشعر ليصل إلى الحياة الاجتماعية، فالقصيدة التي أنشدها الأعشى لم تكن ستكتب لو أن المحلق لم يدع الأعشى للطعام، وكذلك زواج بنات المحلق لم يكن ليحدث لو لم يكتب الأعشى القصيدة، فعادة إكرام الضيف بوصفها مظهرا اجتماعيا منتشرا في المجتمع العربي القديم كانت دافعا لكتابة القصيدة وكذلك القصيدة بوصفها نصا أدبيا كان له تأثيره على أحد مظاهر الحياة الاجتماعية في مجتمع العصر الجاهلي.

المنتديات الأدبية بعد الإسلام

مع ظهور الإسلام انشغل الناس ومن بينهم الأدباء بالدين الجديد الذي مثل نقطة فارقة في الحياة الثقافية العربية، وانبهر العرب بالأسلوب القرآني الذي لا يشبه أساليبهم الأدبية في الشعر والنثر.

وبعد هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم إلى المدينة بُني المسجد النبوي لكي يمارس المسلمون شعائرهم فيه، وإلى جانب ذلك كان المسجد المكان المناسب للتشاور في بعض الأمور الخاصة بالحياة العامة، ومن أهم الحوادث الأدبية التي شهدتها المسجد النبوي ما حدث مع كعب بن زهير (ت 646م) بعد أن أهدر الرسول دمه بسبب هجائه له فألف قصيدته المشهورة " بانت سعاد" وألقاها على النبي في المسجد النبوي قبل صلاة الصبح، وقد قبل الرسول اعتذاره الشعري وأسلم كعب وأهداه الرسول بردته.

ولقد كانت الأمور الدينية تشغل معظم النقاشات التي كانت تدور في المجالس في فترة صدر الإسلام، غير أن الأمور الأدبية لم تغب غيابا تاما عن مجالس الخلفاء الراشدين ولكنها كانت تأتي بصورة عرضية في سياق الحديث عن أمور دينية أو سياسية.

ومع انتشار المدنية والعمارة في التاريخ الإسلامي و تحول العرب من العيش في الخيام إلى العيش في المدن والبيوت، لم تعد الأسواق أماكن مناسبة لاجتماع الأدباء والشعراء و حلت محلها

مجالس أدبية تعقد داخل قصور الخلفاء أو بيوت الأمراء، هذه المجالس التي تطورت في العصر الحديث مكونة الصالونات الأدبية " ومن المرجح أن أقدم صالون أدبي يرجع إلى القرن الأول للهجرة واسمه صالون (عمره) وهي امرأة ذات رأي حكيم وذوق سليم " (آل برجل، 2016، ص 9).

وفي العصر الأموي انتشرت المجالس الأدبية بصورة لافتة نتيجة توسع الدولة الإسلامية وافتتاح أحهم على الثقافات الأخرى وقد " تنوعت المجالس وتعددت في هذا العصر فصار للخليفة مجلس للأدباء، ومجلس لأهل الفقه والتفسير والحديث وغير ذلك ومجلس لأهل الموسيقى والطرب والغناء، ويشتمل على الندماء والمضحكين وأمثالهم " (آل برجل، 2016، ص 29).

وكان معاوية بن أبي سفيان (608-680 م) يستقبل الأدباء في مجلسه ويحاورهم في بعض القضايا الأدبية؛ حيث كان حريصاً على الفصاحة وسلامة اللغة وكان يشجع على الاطلاع على الشعر، كما كان يعقد مجلساً للمترجمين لكي يقرأوا له الكتب المترجمة من اليونانية واللاتينية، وقد استمر عبد الملك بن مروان على نهج معاوية في الاهتمام بمجالس الأدب.

ومن أهم المنتديات الأدبية في العصر الأموي المنتدى الذي كان يعقد في سوق المربد، وكان يعقد في مدينة البصرة حديثة النشأة التي سمح لها موقعها الجغرافي بأن تكون نقطة التقاء كثير من الأمم الفرس والترك والعرب واليونان فكانت مقصداً لتجار هذه الأمم، وقد كان سوق المربد صورة إسلامية من سوق عكاظ " وأخذ أمر المربد (عكاظ الإسلام) بالازدياد حين بدأ شأن عكاظ الجاهلية بالخمول فالانتقاص فالموت. " (الأفغاني، 1974، ص 407)، فمع مرور الزمن " تحولت السوق التجارية إلى سوق أدبية يتناشد فيها الشعراء أشعارهم ولكل شاعر حلقته " (ضيف، 1963، ص 157) وكان المربد في الأساس سوقاً للإبل وفي العصر الأموي توسع وسار سوقاً عامة ومع هذا النمو زاد عدد مرتادي السوق بصورة كبيرة وأصبح وجهة للشعراء يذهبون إليه ويتجمع حولهم الناس في مجالس خاصة بالشعر وقد نال هذا الأمر إعجاب الساسيين لأن انشغال عامة الناس بأمور الشعر قد صرفهم عن الاهتمام بأمور السياسة " فالمربد معرض لكل قبيلة تعرض فيه شعرها ومفاخرها... وما زال يعلو شأنه وتستجيب له أسباب الكمال، حتى اشتد ولوع الناس به وارتياحهم له " (الأفغاني، 1974، ص 408). ومن أشهر رواد سوق المربد جرير (ت 728م) والفرزدق (ت 728م) وذي الرمة (ت 735م) والأخطل (ت 709م).

لقد كان سوق المربد عاملاً ساعد على ازدهار الحركة الأدبية في العصر الأموي بصفة خاصة والثقافة العربية بصفة عامة حيث كان السوق نقطة التقاء بين ثقافات مختلفة عربية وفارسية وغربية ولقد تنافس فيه علماء اللغة والحديث وعلم الكلام.

وقد شهد سوق المربد أحد أهم الظواهر الشعرية وهي " شعر النقائض " ويمكننا القول أن هذا النوع من الأشعار شكل من أشكال شعر الهجاء " فشاعر قبيلة من القبائل ينظم قصيدة من القصائد في الفخر بقبيلته وأمجادها ويتعرض لخصومها من القبائل الأخرى فينبري له شاعر من شعراء تلك القبائل يرد عليه بقصيدة على وزن قصيدته " (ضيف، 1963، ص 242)، هنا تتحول القصيدة إلى نوع من التحدي؛ حيث يلتزم الشعر بوزن القصيدة وقافيتها فيثبت للجمهور قدرته الشعرية ولكنه يحاول عبر معاني القصيدة هدم المعاني التي وردت في القصيدة الأولى. وقد كانت النقائض نتيجة للصراعات التي شهدتها المجتمع في ذلك الحين بين الأمويين والعباسيين، فلكل

فريق شعراء يدافعون عنهم ويسوقون الحجج التي تؤكد على أحقيتهم بالخلافة، هنا يمكننا أن نرصد العلاقة القوية التي تربط بين المجتمع والأدب في هذه الفترة. و"أهم من وقفوا حياتهم على تنمية تلك النقائص القبلية مستلهمين فيها ظروف العصر وأحداثه السياسية جرير والفرزدق التميميان. وكان أولهما من عشيرة كليب اليربوعية، والثاني من عشيرة مجاشع الدارمية، وقد ظلّا يتناظران نحو خمسة وأربعين عاما" (ضيف، 1963، ص 242)، إن هذه الفترة الطويلة كفيلة بأن تخلف لنا قدرا كبيرا من التراث الشعري، تراث تناوله النقاد بالتحليل والدراسة ومن هؤلاء النقاد الدكتور شوقي ضيف الذي يعلق على شعر النقائض بقوله " ولقد أطلنا في هذا الخبر لنعطي صورة عن شاعر النقائض في المربد، وكيف كان يحتفل بثيابه وزينته. وكيف كان له مجلس يتحلق فيه الناس من حوله ليستمعوا إلى شعره بين الصباح والتهليل، وأيضا لندل على قامة جرير في الهجاء وكيف كان بفضح من يتعرضون له فضيحة إلى الأبد ويقال أنه أسقط في الهجاء ثلاثة وأربعين شاعرا" (ضيف، 1963، ص 245)، هكذا كان سوق المربد ساحة يتبارى فيه الشعراء في عصر كثر فيه الصراعات السياسية.

واستمر سوق المربد مقصدا للأدباء في العصر العباسي، العصر الذي انتحت فيه الثقافة العربية على الثقافات الأخرى بسبب النشاط الكبير في حركة الترجمة ولهذا السبب ضعفت العصبية القبلية ولم يعد المربد مكانا يقصده الشعراء لعرض قصائد الهجاء، ولكنهم كانوا يقصدونه لكي يستمعوا إلى بعضهم البعض فيكون ذلك سببا في تقوية مهاراتهم الشعرية وكان بشار بن برد (ت 167 هـ) وأبو نواس (ت 199 هـ) من أهم شعراء المربد في هذه الفترة.

وقد يُعد المجلس الذي عُقد في بيت سكيئة بنت الحسين (ت 736 م) رضي الله عنه الأقرب شبيها بالصالونات الأدبية الحديثة؛ لاحتواء المجلس على مناقشات نقدية دارت بين الشاعر وسكيئة حول بعض القضايا التي تخص معان القصيدة، "وسكيئة هي بنت الحسين من زوجته الرباب بنت امرئ القيس بن عدي بن أوس الكلبى النصراني." (الشبلنجي، ص 361) ومن الأبيات التي تنسب إلى الحسين رضي الله عنه التي تعبر عن حبه لابنته وزوجته:

لَعَمْرُكَ إِنِّي لَأُحِبُّ دَارًا تَحُلُّ بِهَا سَكِينَةُ وَالرَّبَابُ
أَحِبُّهُمَا وَأَبْدُلُ جُلًّا مَالِي وَلَيْسَ بِلَائِمِي فِيهَا عِتَابُ
وَلَسْتُ لَهُمْ وَإِنْ غَتَبُوا مُطِيعًا حَيَاتِي أَوْ يُغَيِّبِي التُّرَابُ

أما السيدة نفيسة فيقول عنها ابن خلكان "كانت سيدة نساء عصرها، ومن أجمل النساء وأظرفهن وأحسنهن أخلاقا... ولها نوادر وحكايات ظريفة مع الشعراء وغيرهم" (خلكان، 1969، ص 394) ومن هذه النوادر ما دار بينها وبين الشاعر عروة بن أذينة وهو واحد من أعيان العلماء وله مكانته المعروفة فقالت له " أنت القائل :

إِذَا وَجَدْتُ أَوَارَ الْحُبِّ فِي كَيْدِي عَمَدْتُ نَحْوَ سَقَاءِ الْقَوْمِ أَتَبَرُّ
هَبْنِي بَرَدْتُ بِبَرْدِ الْمَاءِ ظَاهِرُهُ فَمَنْ لَنَا عَلَى الْأَحْشَاءِ تَنَقُّدُ

فقال لها: نعم، فقالت : وأنت القائل:

قَالَتْ وَأَبْنَيْتُهَا سِرِّي وَبُحْتُ بِهِ قَدْ كُنْتُ عِنْدِي تَحْتَ السَّيْرِ فَاسْتَبْرِ

أَلَسْتُ تُبْصِرُ مَنْ حَوْلِي فَقُلْتُ لَهَا غَطَى هَوَاكِ وَمَا أَلْقَى عَلَى بَصَرِي

فقال نعم، فالتفتت إلى جواركن حولها وقالت: هن حرائر أن كان خرج هذا من قلب سليم قط. (ابن خلكان، 1969، ص 395)، وتذكر المصادر الأدبية أن جرير والفرزدق وكثير ونصيب وجميل كانوا من رواد مجلسها وأنها كانت تنتقد أشعارهم، وتكافئ المحسن منهم. وقد يكون المجلس الأدبي الذي عُقد في بيت السيدة نفيسة أقرب المجالس شبيها بالصالونات الأدبية الحديثة.

المنتديات الأدبية في العصر الحديث

في العصر الحديث تطورت المنتديات الأدبية وانتشرت انتشارا سريعا مع التحول من الحياة البدائية البسيطة إلى حياة المدن، فمع الثورة الصناعية وصعود الطبقة البرجوازية واختراع الطباعة وانتشار التعليم حدث تطور كبير في المجال الأدبي، وكثرت المنتديات الأدبية بصورة لافتة، ولقد خصص "جورجي زيدان" (1961م- 1914م) في كتابه " تاريخ آداب العرب" فصلا كاملا للحديث عن المجالس العلمية والأدبية في العصر الحديث بعنوان " الجمعيات العلمية والأدبية"، ويرى جورجي زيدان أن هذه الجمعيات في صورتها الحديثة ثمرة من ثمار التفاعل بين الثقافة العربية والثقافة الأوروبية فهي " من ثمار التمدن الحديث في أوروبا على أثر انتشار الحرية الشخصية وتأييد حقوق الأفراد، وقد اقتبسناها من الإفرنج في جملة أسباب هذه المدنية، ولم يكن منها في الأعصر الإسلامية الماضية غير ما تقدم ذكره من الأسواق في الجاهلية وصدر الإسلام، كعكاظ والمربد ونحوهما، وما كانوا يعقدونه من مجالس الأدب في منازل الكبراء للمساجلة أو المناشدة وقد يكون ذلك في مجلس امرأة عاقلة أدبية، كما كانت تفعل سكينه بنت الحسين وعائشة بنت طلحة، وكان في صدر الدولة العباسية جارية شاعرة مغنية اسمها دنابر كان أهل الأدب وذوو المروءة يقصدونها للمساجلة أو المذاكرة في الشعر، ويدخل في ذلك ما كان يقع في مجالس الخلفاء أو الأمراء من المناظرة، فهذه كلها ترفع شأن الأدب، لكنها ليست من قبيل الجمعيات التي نحن بصدددها" (زيدان، 2013، ص 1255).

وفي العصر الحديث تطورت هذه المجالس الأدبية واتخذت شكلا رسميا، حيث أصبحت هذه المجالس تحت إشراف المؤسسة الرسمية، ويُعد المعهد العلمي المصري Institut d'Egypte الذي تأسس عام 1798 بعد دخول الفرنسيين مصر أول مجلس علمي في العصر الحديث في مصر، ولقد عقدت أولى جلساته في شهر أغسطس بمنزل حسن شرکس بالناصيرية. وقد وصف الجبرتي (1167م – 1822م) المجلس في كتابه " عجائب الآثار في التراجم والأخبار" بقوله " فيه جملة كبيرة من كتبهم، وعليها خُرَّان ومباشرون يحفظونها، ويحضرونها للطلبة ومن يريد المراجعة، فراجعون فيها مرادهم، فتجتمع الطلبة منهم كل يوم قبل الظهر بساعتين، ويجلسون في فسحة المكان المقابلة لمخازن الكتب على كراسي منصوبة موازية لتختات عريضة مستطيلة، فيطلب من يريد المراجعة ما يشاء منها فيحضرها له الخازن، فيتصفحون ويراجعون ويكتبون، حتى أسافلهم من العساكر" (الجبرتي، 1998، ص 57).

وقد كان الفرنسيون يُحببون إلى أدباء المصريين المعجىء إليه، وإذا جاء أحدهم بذلوا مودتهم، وأطلعوه على ما فيه من المدهشات العلمية، حيث يذكر الجبرتي أنه زار المجلس وأطلع على كتاب كبير عن سيرة النبي محمد وفيه صور للرسول. وقد قسم المجلس على أربعة أقسام حسب

العلوم: الرياضيات والطبيعيات والاقتصاد السياسي والآداب، لكل منها ١٢ عضوًا، ومن أهم منجزات هذا المجلس نشرهم لكتاب "وصف مصر" Description d'Egypte في مجلدات كثيرة.

وبعد انتهاء الاحتلال الفرنسي لمصر عام 1801 م لم يعد للمجلس السابق أثر في الحياة الثقافية المصرية.

وبعد وصول محمد علي باشا لحكم مصر أرسل البعثات التعليمية إلى فرنسا وهناك شاهد الطلاب المصريون المسارح الأوربية والمنتديات الأدبية وعند عودتهم حاولوا نقل معارفهم الجديدة إلى المصريين وكان رفاة رافع الطهطاوي أحد أهم الرواد في هذا المجال، غير أن المجالس الثقافية والمنتديات الأدبية ظلت حركتها بطيئة نوعا ما.

الصالونات الأدبية النسائية في العصر الحديث

إلى جانب هذه النوادي والجمعيات التي كانت ذات طابع مؤسسي تحت إشراف الدولة أو تحت إشراف جمعية خاصة بفئة معينة في المجتمع، انتشرت ظاهرة الصالونات الأدبية في مصر في القرن العشرين تأثرا بالصالونات الأدبية في أوروبا وبخاصة في فرنسا، حيث كانت هذه الصالونات لا تخضع إلى إشراف الدولة وكانت تعقد في بيوت الأثرياء، ومن أشهر الصالونات التي كان لها تأثير كبير في الحياة الثقافية الفرنسية صالون Anne Louise Germaine de Staël-Holstei (1766-1817) مدام دي ستال، وهذه الصالونات تمثل للباحثين في مجال تاريخ الأدب مادة خصبة، إن هذه الصالونات كانت تجذب الكثير من رواد الفكر والثقافة في مصر ولم تكن تقتصر على الأدباء فقط ولكن روادها كانوا يشكلون مزيجا من الكتاب والأدباء والخطباء والشعراء والمفكرين والسياسيين والصحفيين " وكان من أبرزها صالون الأميرة نازلي فاضل وصالون إسماعيل صبري والمجالس التي كانت تعقد في منازل علي باشا مبارك، ولطيف باشا سليم، وسعد زغلول، وغيرهم وما أعقب ذلك من صالونات مشهورة مثل صالون (مي) الذي ظل موضوعا محببا ومثيرا لدى العديد من المثقفين والقراء وصالون العقاد الذي احتشدت فيه العديد من العقول التي حدت ملامح هذا الجيل، ودارت فيه موضوعات شتى من التاريخ، والأدب، والفلسفة، والفن والسياسة والفكاهة" (الجميبي، 1991، ص 347) لقد كانت هذه الصالونات تسد فجوة كبيرة ناتجة عن عدم اهتمام المؤسسات الرسمية للدولة بالثقافة والأدب، حيث كانت المؤسسات الرسمية مشغولة بمكافحة التخلف الضارب في الدولة المصرية بسبب الفترة الاستعمارية الطويلة التي عاشها الشعب المصري، "وسوف يُعرض هنا بعض الأمثلة لأهم الصالونات الأدبية التي أسستها نساء في مصر في القرن العشرين.

صالون الأميرة نازلي فاضل

إن المتتبع لتاريخ الصالونات الأدبية يجد أن أول صالون أدبي نسائي كان له نشاطه الواضح في الحياة الأدبية والفكرية وقتئذ هو صالون الأميرة نازلي فاضل (1853-1914)¹، الذي بدأ أواخر

¹ نازلي زينب بنت الأمير مصطفى بهجت فاضل ابن إبراهيم باشا ابن محمد علي باشا، نشأت في قصر به مكتبة من أغنى المكتبات في هذا الوقت وكانت تتمتع بالذكاء الشديد والجمال تزوجت من سفير الدولة العثمانية

القرن التاسع عشر عام 1880 واستمر حتى أوائل القرن العشرين، على امتداد ربع قرن من الزمان." (فريد، 1979، ص 117)، والأميرة نازلي فاضل ولدت سنة 1835، أبوها الأمير مصطفى بهجت فاضل ابن الوالي إبراهيم باشا، عاشت في فرنسا مع زوجها الذي شغل منصب السفير المصري في باريس، وكانت تشارك بصورة دائمة في الصالونات الأدبية في فرنسا، ولقد تأثرت بصورة كبيرة بالثقافة الفرنسية، وكانت تجيد اللغات التركية والإنجليزية والفرنسية والإيطالية والألمانية. وقد كان هذه الصالون أول صالون نسائي في الشرق الأوسط واستقبل كبار المفكرين مثل الإمام محمد عبده (1849-1905م) و قاسم أمين (1836-1908م) وسعد زغلول (1858-1927م)، وقد بدأت جلسات الصالون بمناقشة كتابي قاسم أمين " تحرير المرأة " و " المرأة الجديدة" لقد كان صالون الأميرة نازلي علامة فارقة في الحياة الثقافية المصرية ولكنه ظل الصالون الأدبي للطبقة الأرستقراطية، ولم يكن الصالون مقتصرًا على المصريين فقط ولكنه كان "يضم بين جنباته كبار المسؤولين الإنجليز أمثال : إيفلين بارنج (لورد كرومر) المعتمد البريطاني في مصر وهري بويل السكرتير الشرقي وكبار رجالات الاحتلال في مصر أمثال المستشرق رونالد ستورز وغيره." (الجميبي، 1991، ص 348) ولقد شغلت قضايا المرأة المصرية جانبًا كبيرًا من النقاشات في صالون الأميرة نازلي وكان لها تأثير كبيرًا على قاسم أمين أكثر الكتاب المصريين في ذلك الوقت تشجيعًا على حرية المرأة، ولقد وظفت الأميرة نازلي صالونها الأدبية لنشر حركة التنوير الفكري في مصر في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين.

"لقد كان قصر الأميرة نازلي مجتمعًا للعظماء وقادة الرأي وصفوة أهل العلم والأدب، من أجناب ومصريين، في الربع الأخير من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، ولم يقتصر صالونها على تدارس الشعر والأدب، بل كانت تُحل فيه عظام الأمور وتُعقد. ففي صالونها كانت تمحس مسائل الإصلاح الاجتماعي، وأحوال المرأة المصرية، وتدارس طرائف العلوم والآداب، و الفنون الجميلة، وخلاصة الفكر الراقى." (الجميبي، 1991، ص 249)، وكان الشيخ محمد عبده واحدًا من أهم رواد صالونها ولقد كانت سعت لدى الخديوي توفيق واللورد كرومر ورياض باشا لكي يحصل الأمام على قرار عفو بعد أن تم نفيه إلى بلاد الشام، العفو الذي صدر عام 1888.

وارتبط الزعيم المصري سعد زغلول بصالون الأميرة نازلي الذي أتاح له فرصة الاختلاط بأوساط الطبقة الأرستقراطية التي تنتمي لها الأميرة وكذلك بكبار المسؤولين الإنجليز في هذه الفترة، " وبالنسبة إلى قاسم أمين فقد استطاعت الأميرة نازلي تغيير مفهومه عن المرأة، فبعد أن عاد من فرنسا إلى مصر كتب كتابًا بالفرنسية عنوانه Les Egyptiens (المصريون) للرد على مطاعن الدوق الفرنسي داركور Due de Darcount القاضي بالمحاكم المختلطة، وفيه دافع عن الحجاب، وندد بالادعائيات إلى السفور واشترك المرأة في الأعمال العامة، وهاجم المرأة المصرية وقلل منها ووصفها بالضعف والانغلاق، وطالبها بالقبوع في المنزل والاقتران على شؤون الدار، وعدم الخوض في الحياة العامة، خاصة أن مصر لا تزال تعيش في حالة من التخلف." (الجميبي، 1991، ص 345)، وبالطبع لم تكن هذه الآراء تتوافق مع آراء الأميرة التي كانت ترى أن المرأة المصرية ليست بهذا السوء الذي وصفها به قاسم أمين وانهى هذا الخلاف باعتذار قاسم أمين للأميرة نازلي التي رأت في كتابات قاسم أمين تعريضًا لها، وبعد ذلك أصبح قاسم أمين من رواد

في إنجلترا وبعد وفاة زوجها عاشت فترة في إسطنبول وعادت بعدها إلى مصر وقد كانت واسعة الثقافة وكانت تجيد اللغة الفرنسية والإنجليزية والتركية وتوفيت في نهاية عام 1913 م

صالون الأميرة وقد أعجب بآرائها وتأثر بالنقاشات التي دارت في صالون الأميرة نازلي. وظهر هذا التأثير في كتاباته اللاحقة في جريدة المؤيد التي دافع فيها عن حقوق المرأة وأكد على ضرورة تحريرها من الجهل والتخلف وطالب أيضا بخروج المرأة إلى العمل " وقد جمعت هذه المقالات بتأييد ومباركة نازلي فاضل والشيخ محمد عبده في الكتاب المسمى (تحرير المرأة) الذي صدر في عام 1899 وتسبب في هز المجتمع المصري من الأعماق، وإثارة العديد من المعارك الفكرية الضارية" (أحمد غ. 2024، ص 355).

وعلى الرغم من دور الأميرة نازلي الذي لا يمكن إنكاره بوصفها صاحبة أول صالون ثقافي في مصر في العصر الحديث إلا أن نشأتها على النمط الأوربي وتأثرها الكبير بالثقافة الأوروبية وخاصة بالثقافة الفرنسية التي كانت تجيد لغتها بطلاقة تامة قد أثر على الكثير من أفكارها بخصوص الشباب المصري، فقد كانت لها بعض الآراء السلبية حول الشباب المصري، وقد صرحت بهذه الآراء السلبية عندما نشرت بعض المقالات في المجلات الغربية مثل مقالها في مجلة الإيجيبسيان جازيت عام 1909 انتقدت فيه الشباب المصري بصورة لازعة مما أثار عددا كبيرا من الكتاب المصريين ولقد حمل عدد " المقطم" في يوم 26 فبراير في العام نفسه انتقادات كبيرة لآرائها.

يمكن القول بأن الصالون الثقافي الأول في مصر كان صالونا ثقافيا شاملا، ناقش المشكلات السياسية والاجتماعية في المقام الأول أما القضايا الأدبية فقد شغلت حيزا صغيرا في مناقشات الصالون، كما أن الصالون كان يحمل تنوعا ثقافيا واضحا بين الثقافة المصرية والثقافة التركية والفرنسية والإنجليزية.

وبعد هذا الصالون ظهر صالون لبيبة هاشم وصالون هدى شعراوي الذان يمثلان حلقة وصل بين صالونات الطبقة الأرستقراطية الخالصة وصالونات الطبقة المتوسطة.

صالون الأدبية لبيبة هاشم

بعد صالون الأميرة نازلي وصالون ظهر الصالون الثاني في مصر وهو الصالون الأدبي الخاص بالصحفية الأدبية لبيبة هاشم (1880-1947) وهي أردنية الجنسية ولدت في بيروت وتلقت تعليمها في مدارس الراهبات العازريات في مدارس الإرساليات الإنجليزية والأمريكية، وفي عقدها الأول هاجر والدها إلى مصر عام 1900، وفي مصر درست اللغة العربية على يد الشيخ إبراهيم اليازجي وكانت تجيد الإنجليزية والفرنسية.

كتبت مقالات في مجلة المقتطف وكانت تنشر المقالات باسم لبيبة ماضي دافعت في هذه المقالات عن المرأة العربية وأكدت على المساواة بين الرجل والمرأة وكانت أديبة بارعة كتبت القصة القصيرة ونشرت أول قصة لها عام 1898م في مجلة الضياء بعنوان "حسانات الحب" ولما توقفت مجلة الضياء نشرت ققصها في مجلة " فتاة الشرق " التي أسستها، كما أنها كتبت بعض القصص الطويلة. من أهم أعمالها :

الغادة الإنجليزية صدرت عام 1895

حسانات الحب صدرت عام 1899

الفوز بعد الموت صدرت عام 1899

جزاء الخيانة صدرت عام 1903

قلب الرجل صدرت عام 1904.

أسست صالونها الأدبي في مطلع القرن العشرين وكان من رواد صالونها الأدبي أحمد لطفي السيد (1872-1963م) وعباس محمود العقاد (1889-1964م) و خليل مطران (1872-1949م) وطه حسين (1889-1973م) وأنطون الجميل (1887-1948م).

كانت قضايا المرأة أهم القضايا التي شغلت حيزا كبيرا في مناقشات الصالون الأدبي للأميرة نازلي ولم يختلف الأمر كثيرا في الصالون الأدبي الذي أنشأته لبيبة هاشم التي نادت من خلال كتاباتها بضرورة إنشاء جمعية تهتم بأمور النساء في الشرق ولقد أصدرت أول مجلة نسائية عام 1906 "فتاة الشرق" التي استمرت في الصدور حتى عام 1939 م ولقد عملت في الجامعة المصرية عام 1911.

واللافت هنا أن هذا الصالون الأول في الثقافة المصرية الذي يعود إلى أدبية عربية، ومما لا شك فيه أن القضايا الأدبية كانت لها الغلبة في النقاشات داخل الصالون، على العكس من الصالونات السابقة التي كانت ثقافية في المقام الأول أدبية في المقام الثاني.

صالون هدى شعراوي (1879-1947م)

ومن الصالونات الأدبية المشهورة في هذه الفترة صالون "هدى شعراوي" ولقد كان الصالون يعقد يوم الثلاثاء من كل أسبوع، وكان يختلف إلى الصالون ويؤمه كبار الشخصيات والزعماء ومنهم لطفي السيد والدكتور حسين هيكل والدكتور طه حسين ... أمير الشعراء أحمد شوقي كان من أخلص المترددين على هذا الصالون وقد اشتركت هدى شعراوي في حفل تنصيبه أميرا للشعراء" (فريد، 1979، ص 119).

وعلى غرار صالون الأميرة نازلي الذي ينتمي إلى الطبقة الأرستقراطية الغنية ظهر صالون هدى شعراوي ابنة محمد سلطان باشا، وكان أبوها شاعرا يكتب الشعر ويهتم كثيرا بالأدب والأدباء، " وقد تغنى كثير من الأدباء والشعراء بصفاته الطيبة وأخلاقه الحميدة وكان من شيمه : الكرم والوفاء والترفع والتمسك بشعائر الدين" (شعراوي، 2013، ص 8)، ولقد نشأت يتيمة الأب بعد وفاة أبيها يوم 14 أغسطس 1884 في مدينة جراتس بالنمسا أثناء رحلة علاجية، ولهدى شعراوي أصول تركية من ناحية أمها، وكان الأقارب من تركيا يزورن أمها بعد وفاة أبيها وعن هذه الزيارات قالت هدى شعراوي في مذكراتها " ومن الزائرين الذين كنا ننتظر قدومهم بلهفة وشوق جدتي وأخوالي، وكانوا يأتون من تركيا كل سنة أو سنتين تقريبا لزيارتنا، ويغمرونا بهداياهم الكثيرة التي كانت تزيد على حاجتنا فنهدي منها الجيران والأصدقاء." (شعراوي، 2013، ص 24)، عانت هدى في هذه الفترة كثيرا ممن تفضيل أخيها عليها بسبب النظرة السائدة في هذا الزمان التي تفرق بين الولد والبنت.

وقد أتمت حفظ القرآن الكريم وهي في التاسعة من عمرها، وقد تعلمت اللغة العثمانية واللغة الفارسية وقد أشارت في مذكراتها إلى ذلك بقولها " ختمت القرآن، فظن من حولي إنني ملكت ناصية اللغة العربية والديانة. ولكن في الحقيقة لم أكن أستطيع قراءة شيء غير القرآن؛ لأنه مشكل، ولا أعرف من علوم الديانة إلا كيفية الوضوء والصلاة والصوم ومع ذلك فقد ساعدني

على فك الخط والكتابة دراسة اللغة التركية التي تلقيتها على أيدي معلمين أكفاء مثل أنور أفندي وحسن أفندي الخطاط المشهور وحافظ أفندي... وكان الأخير رصينا في الإلقاء ومجيدا في ترتيل الشعر التركي والفارسي. وقد نهجوا في تعليمي للغة التركية الطريقة الصحيحة، فتعلمت قواعدها والخط الرقعة والنسخ، وقد أفادني ذلك بالنسبة للغة العربية نظرا لتماثل حروف اللغتين." (شعراوي، 2013، ص 31) لقد تعددت المؤثرات الثقافية التي ساهمت في تشكيل الخلفية الثقافية لهدى شعراوي على المستوى الاجتماعي والتعليمي، فمن خلال زيارات أقاربها الأتراك شاهدت نموذجا من النساء يختلف كثيرا عن النساء المصريات، ومن هنا كانت المرأة التركية هي النموذج الذي تتطلع إليه هدى شعراوي، نموذج لا يفرق بين المرأة والرجل في الحقوق، ولقد كانت قضايا المرأة هي الشاغل الأول بالنسبة لهدى شعراوي ولصالونها الأدبي. ومن الأمور اللافتة أن هدى شعراوي قد أجادت اللغة العثمانية وقد ساعدها ذلك على تعلم اللغة العربية وهذا أمر غريب لأن هدى شعراوي مصرية المولد والنشأة؛ وقد يكون السبب في ذلك أن الحياة الثقافية في ذلك الوقت كانت تتمتع بقدر كبير من التنوع والعلاقات الثقافية بين الدولة العثمانية والشعوب العربية بصفة عامة والشعب المصري بصفة خاصة.

وكان البيت الذي عاشت في هدى شعراوي مقصدا للأدباء والشعراء، وعلى الرغم من كثرة الأدباء المترددين على بيتهم تعلقت هدى شعراوي بشاعرة تدعى خديجة المغربية حيث تقول عنها "لقد كنت معجبة بتلك السيدة إعجابا شديدا؛ لأنها كانت تحضر مجالس الرجال وتتناحرت معهم في أمور أدبية واجتماعية بينما كنت أرى المرأة الجاهلة ترتعد فرائضها خوفا، ويتصبب جبينها عرقا؛ إذا قضى الحال أن تحدث رجلا ولو من وراء ستار، وقد أعطتني بذلك فكرة أن المرأة الفاضلة تستطيع أن تتساوى بالرجل إن لم تفقه." (شعراوي، 2013، ص 32).

إن هدى شعراوي اتخذت من قضية تحرير المرأة محورا أساسيا خلال حياتها ووهبت حياتها للخروج بالمرأة من دائرة التخلف التي حبست نفسها فيها، لهذا كانت كتابات قاسم أمين تتنازل إعجابها بصورة كبيرة وكأنه كان ينطق بلسانها، "ففي ذلك الوقت ظهر كتاب قاسم أمين "تحرير المرأة" الذي نبه الأذهان إلى وجوب خلق نهضة علمية من خلال تثقيف المرأة المصرية وتحريرها. وكان كتابه الجريء بمثابة الحجر الأول في بناء أساس تلك النهضة التي قابلها الرأي العام بعاصفة شديدة من الاستنكار والمقاومة." (شعراوي، 2013، ص 69).

ولقد كان تكوين ناد أدبي يختص بالنساء فقط وأحدا من أهم الأحلام التي سعت هدى شعراوي لتحقيقها، وقد سعت إلى تحقيق هذا الحلم طوال سنوات وكان لها ما أرادت في شهر ابريل عام 1914 وعقد النادي الأدبي أولى جلساته في بيت هدى شعراوي برئاسة شرف الأميرة أمينة حليم وعضوية الأميرات المصريات والأجنبيات، وتم تشكيل لجنة لإدارة النادي الأدبي تحت اسم "جمعية الرقي الأدبي للسيدات" وشملت عضوية هذه اللجنة الكاتبة مي زيادة وكذلك الكاتبة ليبي هاشم ولقد تم افتتاح فعاليات النادي الأدبي عن طريق مجموعة محاضرات ألققتها الكاتبة الفرنسية مرجريت كليمان التي حضرت إلى مصر خصيصا لإلقاء هذه المحاضرات.

لقد ظلت الصالونات الأدبية في هذه الفترة مرتبطة بالطبقة الأرستقراطية، وكانت تعكس نوعا من الوجهة الاجتماعية بين أوساط الأغنياء في هذه الفترة من التاريخ الأدبي. ومع ظهور صالون مي زيادة حدث نوع من التحول حيث أن صاحبته لا تنتمي إلى الطبقة الأرستقراطية شديدة الغنى، كما أنها كانت أديبة بارعة واسعة الثقافة تجيد اللغة الفرنسية إجادة تامة.

صالون مي زيادة (1886-1941م)

مي زيادة أديبة فلسطينية المولد لبنانية الأب، كانت أمها ذات ذوق أدب رفيع تحفظ ديوان ابن الفارض (1181-1234م) وكثيراً من القصائد الشعرية التحقت بمدرسة الراهبات في بيروت انتقلت إلى الحياة في القاهرة عندما "جاء أبوها إلياس زيادة وأسرته إلى مصر ضمن أفواج المثقفين التي جاءت إلى مصر في أعقاب تولي السلطان عبد الحميد الثاني (1918-1942م) سنة 1876 م" (أحمد غ.، 2024، ص 152)، ولقد شهدت مصر في هذه الفترة هجرة عددا كبيرا من المثقفين اللبنانيين وخاصة الصحفيون وقد قدموا اسهمات كبيرة في الحياة الثقافية المصرية وأسسوا عددا كبيرا من الصحف والمجلات مثل "الأهرام" و"روزاليوسف" و"المحرسة" التي أسسها ألياس زيادة وقد ساعدته مي زيادة في تحريرها وكانت تكتب بابا ثابتاً في الجريدة تحت عنوان "يوميات فتاة". وبمرور الوقت أصبحت الآنسة مي زيادة اسماً بارزاً في الثقافة المصرية وأصبح صالونها الأدبي أحد من أهم الصالونات الأدبية في تاريخ مصر الأدبي، ارتاده أهم الشخصيات الأدبية في مصر في القرن العشرين مثل مصطفى صادق الرافعي (1880-1937م) وطه حسين واسماعيل صبري (1923-1954م) وعباس العقاد.

وقد بدأ صالون مي زيادة عام 1914 م بعد نهاية الحرب العالمية الأولى، وقد كان ظهور مي زيادة داخل الأوساط الأدبية في مصر عام 1913م عندما قررت الدولة المصرية تكريم الشاعر مطران خليل مطران في حفل رسمي برعاية الخديوي عباس حلمي وكانت تربطها مراسلات أدبية مع خليل مطران وفي هذا الحفل ألفت الشابة الأدبية مي زيادة كلمة الشاعر الكبير نيابة عنه وقد نالت الكلمة استحسان الحاضرين بسبب طلائعها وبلاغتها وإلقائها المتمسم بالشجاعة، وبعد هذا الحفل كانت مي تستقبل الأدباء في بيتها وقد تطورت هذه اللقاءات لتكون صالونها الأدبي المشهور، الذي استمر في الانعقاد حتى عام 1941 وكان يعقد بصورة منتظمة في يوم الأربعاء² من كل أسبوع، وقد استطاعت مي زياده أن تجعل من صالونها الأدبي أحد أهم المراكز الثقافية في مصر وأدارت ندوات صالونها ببراعة كبيرة، بسبب ثقافتها الواسعة واطلاعها الدائم على الآداب الفرنسية والإنجليزية بلغتهما الأم، حيث كانت تجيد الفرنسية والإنجليزية إجادة تامة، ومن الجدير بالذكر أن أول أعمال مي زيادة كان ديوان شعر باللغة الفرنسية وهو ديوان "أزاهير حلم" الذي صدر باسم مستعار، حيث لم تضع مي زيادة اسمها على الديوان، وكانت تكتب في جريدة "المحرسة" باباً ثابتاً عنوانه "يوميات فتاة".

وتشير أماني أحمد إلى أن مي زيادة أسست صالونها الأدبي على غرار الصالونات الأدبية الأوروبية حيث تناولت كتاباتها وصف لدور الصالونات الثقافية في أوروبا ومن ثم كان إنشائها صالون أدبي في مصر انعكاساً لما شهدته وعاصرته وأعجبت به. " (أحمد ، 2024 ، ص 145)، وعلى الرغم من صحة ما ذهب إليه أماني أحمد إلا أن مي زيادة لم تشهد هذه الصالونات الأوروبية لأنها لم تشافر إلى أوروبا والراجح أنها شهدته بصورة مجازية عن طريق القراءة أو الترجمات.

ويصف طاهر الطنحاني مي زيادة وصالونها بقوله "وكننت في هذه الجلسات أشهد من حلوة الحديث، وصفاء النفس، ولطافة الحس، ورقة العاطفة، ورهافة الوجدان ما يُذكرني بأميرة

² بعض المصادر تشير إلى أنه كان يعقد في يوم الثلاثاء مثل كتاب أنيس منصور "في صالون العقاد"

الأندلس ولادة بنت المستكفي بالله في القرن الخامس الهجري... ولعل الأنسة مى كانت فى عصرنا الحديث أقرب إليها فى مزايها الأدبية وإن خالفتها فى ميولها العاطفية، بل لقد فاقت مى ولادة بما كان لها من سعة الأفق الفكرى ووفرة الاطلاع ومعرفة لعدد من اللغات الأجنبية غير أن ولادة كانت صاحبة مدرسة فى الأدب النسائى، سارت على نهجها طائفة من نساء الأندلس كمهجة القرطبية وحمدونة بنت زياد وغيرهما ممن نهجن نهجها فى الأدب العاطفى والحب الروحى. أما الأنسة مى فقد كانت مدرسة وحدها، كانت أدبية نابغة، ومفكرة ثاقبة وعربية محافظة، جمعت بين أدب العاطفة وأدب النفس وحب المحافظة على التقاليد وكانت تؤيد حرية الفكر" (الطناحى، 2022، ص 10)، ولقد بالغ بعض النقاد والأدباء فى وصفهم لمجلس صالون مى الأدبى فالشاعر" إسماعيل صبرى عندما تخلف عن زيارتها فى صالونها يوم الثلاثاء بعث إليها بيتين يقول فيهما :

روحي على دور بعضي الحَيِّ حائمةً كظامي الطير تَوَاقا إلى الماءِ

إن لم أَمُتْ بَمَيِّ نَاطِرِي غداً أنكرتُ صُبحَكَ يا يومَ الثلاثاءِ " (منصور، 1993، ص 406)، ووصل إعجاب بعض النقاد بمجالس صالون مى إلى أن إضفاء صفات الجنة عليه مثل الشيخ مصطفى عبد الرازق " عندما وصف صالون مى استعار صفات الجنة، كما جاءت فى القرآن الكريم. قال الشيخ مصطفى إنه لا يسمع لغوا ولا تأثيماً" (منصور، 1993، ص 407).

لقد كانت شخصية مى زيادة مائزة فى الحياة الثقافية المصرية التى كانت تعاني فيها النساء من عدم السماح لهن بالتعليم و فقدان الحرية والحقوق الأساسية، فى هذا السياق ظهرت آنسة مثقفة متعلمة صاحبة فكر وقلم؛ مما جعلها فتاة أحلام لكثير من الأدباء والمثقفين فى ذلك الوقت، غير أن تعليمها فى مدارس الراهبات فى فلسطين ولبنان أثر على شخصيتها بصورة كبيرة. لقد كانت النموذج الأنثوي الذى يتمناه كل مثقف، غير أنها الصديقة الوفية المخلصة للجميع وقد كانت تجمع بين ثقافات متعددة شرقية وغربية، مسيحية وإسلامية ويذكر غير واحد من النقاد أنها كانت تعلق على جدار صالونها الأدبى أبيات للإمام الشافعى هي :

إذا رُمْتَ أن تحيا سليماً مِنَ الردى وَدِينُكَ مَوْفُورٌ وَعِرْضُكَ صَبْرٌ
فَلَا يَنْطِقَنَّ مِنْكَ اللِّسَانُ بِسَوْأَةٍ فَكُلُّكَ سَوْأَةٌ وَلِلنَّاسِ أَلْسُنُ
وَعَيْنَاكَ إِنْ أَبَدْتَ إِلَيْكَ مَعَابَاً فَدَعَهَا وَقُلْ يَا عَيْنُ لِلنَّاسِ أَعْيُنُ
وَعَاشِرَ بِمَعْرُوفٍ وَسَامِحٍ مِنَ اعْتَدَى وَدَافِعٍ وَلَكِنْ بِأَلْتِي هِيَ أَحْسَنُ

وعلى الرغم من أن مى زيادة قد أثرت الحياة الثقافية فى مصر إلا أنها لم تلق التقدير الكافى على المستوى المؤسسى أو المستوى الشخصى فى حياتها، فبعد وفاة أبيها وأمها دخلت فى حالة نفسية سيئة وعانت من مشاكل مع أقاربها بسبب أمور خاصة بالميراث، وساءت أحوالها لدرجة أن تم إيداعها فى نصحى للأمراض النفسية فى بيروت وبعد جهود من بعض المعارف والأصدقاء خرجت من المصحى، وبعد فترة قصيرة مرضت وتوفيت فى لبنان. وقد رثاها العقاد بقصيدة يقول فيها:

أَيْنَ فِي الْمَحْفَلِ "مَيَّ" يَا صَحَاب؟
عَوَدْتُنَا هَا هُنَا فَصَلَ الْخُطَابِ
عَرَّشَهَا الْمُنْبَرُ مَرْفُوعِ الْجَنَابِ
مُسْتَجِيبٍ حِينَ يُدْعَى مُسْتَجَابُ
أَيْنَ فِي الْمَحْفَلِ "مَيَّ" يَا صَحَاب؟
سَائِلُوا النِّخْبَةَ مِنْ رَهْطِ النَّدَى
أَيْنَ مَيَّ؟ هَلْ عَلِمْتُمْ أَيْنَ مَيَّ؟
الْحَدِيثُ الْحُلُو وَاللَّحْنُ الشَّجِي
الْجَبِينُ الْخَرُّ وَالْوَجْهُ السَّيِّ
أَيْنَ وَلَّى كَوَكْبَاهُ؟ أَيْنَ غَابَ؟!

والقصيدة تحمل صدقا فنيا وحزنا عميقا على وفاة مي التي أحبها العقاد بوصفها انثى ولكنه هنا لم يبكي على الأنثى التي أحبها ولكنها بكى المثقفة الأدبية التي عكس غيابها عن المحافل الأدبية فراغا كبيرا لا يستطيع أحد شغله، ولهذا ظل تكررت الاستفهامات البلاغية في النص القصير، تلك الاستفهامات التي تبدأ كلها بأداة الاستفهام "أين" فغياب مي ليس غيابا مطلقا ولكنها موجودة في مكان ما، لهذا تكرر الاستفهام الموجه إلى الصحاب مرتين "أين في المحفل "مَيَّ" يا صحاب؟" ولما لم يجد جوابا من الصحاب توجه بالسؤال إلى النخبة من رهط الندى "أين مي؟ هل علمتم أين مي؟"

واللافت أن هذا الاستفهام المتكرر عن المكان قد ضُفر بعدد من الصور الشعرية الرقيقة المناسبة لمؤثف الرثاء " ففي التراث العربي والغربي يتم ربط الشعر بالقدرة على التصوير والوصف؛ فقد روي أن زهيراً (520-609 م) الشاعر الجاهلي قد منع ابنه كعباً من قول الشعر ولم يسمح له إلا بعد أن استوت قدراته الشعرية وأجاد الوصف والتشبيه فالقدرة على التشبيه هي العتبة الأولى للدخول في عالم الشعر" (مطاوع، 2020، ص 189)، فالمنبر عرش والعرش إنسان يستجيب عند الدعوة والصحاب رهط من الندى وحديث مي لحن شجي.

هنا يمكن أن نلاحظ أن الصالون الأدبي تحول من مكان يجتمع فيه الأدباء لمناقشة القضايا الأدبية والثقافية إلى موضوعاً أدبياً يكتب فيه الشعر. ولم تكن قضايا المرأة أو القضايا الفلسفية والأدبية هي محور النقاشات الوحيد في صالون مي زيادة ولكن مي نفسها كانت المحور الرئيسي لمعظم النقاشات في الصالون، فشخصيتها الفريدة طغت بصورة كبيرة على كافة النقاشات.

صالون أوليفيا عوض

انتشرت الصالونات الأدبية النسائية في جميع ربوع مصر، وتخطت حدود القاهرة والأسكندرية المركزين الثقافيين الرئيسيين في مصر، إذ ظهرت الصالونات الثقافية في صعيد مصر ومن أهم هذه

الصالونات الأدبية في صعيد مصر صالون أوليفيا عويضة عبدالشهيدي الشاعرة المسيحية، الذي يُعد أول صالون ثقافي في صعيد مصر.

أوليفيا عويضة عبد الشهيد ولدت في مدينة الأقصر عام ١٨٨٢م، وعاشت فترة من حياتها في القاهرة، وبسبب ديانتها المسيحية التحقت بالمدارس القبطية بالأقصر. وتعلمت العديد من اللغات الأجنبية مثل الإنجليزية، الفرنسية، والإيطالية، وقد ترجمت إلى العربية بعض الأعمال الأدبية.

ولم تكن روافد نشأتها الثقافية غريبة خالصة ولكنها تشبعت بثقافة التراث العربي ومزجت بين الروافد الثقافية العربية والغربية وكانت تجيد العزف الموسيقي، الأمر الذي ظهر بوضوح في نصوص كتابها "العائلة المصرية" ففي نص بعنوان "حديث خيالي لمصر" تقول "ألقيت نفسي البارحة في ألم شديد ... وهموم كثيرة فوقفت في بهو منزلنا المطل على النيل فسارت أفكارني برهة معه ورأيت أن انطلاقه أمني في همود الصحراء يشبه أمني بإصلاح شعبي العزيز المنساب في بدياء أعمالي ولكني سئمت ذلك فدخلت وألقيت نفسي على مضجع بجوار النافذة، كنت أتمكن منها رؤية التلال العابسة التي تستر وراءها مآثر الفراعنة القدماء، فانهملت من عيني دمعة كانت كالجمر على خدي فمللت هذه البطالة والآلام وقمت لأوقع نغمة على آلة موسيقية لدي راجية أن تطيح عني الكرب فسبقتني يدي إلى توقيع نغمات محزنة وأبغضت الحركة وجلست أروح عقلي في كتاب" أطواق الذهب للثقي الومخشري "ففتحته" (عوض، 1912، ص 224).

كانت قضيتها الرئيسية هي مشكلات المجتمع المصري ورأت أن انصلاح المجتمع يرتكز على انصلاح العائلة المصرية.

ويشير معجم البابطين لشعراء العربية في القرنين التاسع عشر والعشرين إلى أن أوليفيا عاشت وسط عائلة غنية، فلم تعان من المشكلات الاقتصادية التي يعاني منها معظم أهل الصعيد في مصر، وأسست صالوناً أدبياً في بيتها أسمته «المعقل الأشهب»، الذي أصبح ملتقى لأدباء من مدن الأقصر، قنا، وأسيوط، من أبرزهم الشاعر محمد موسى الأقصري، الذي أعجب بكتاباتها الأدبية وقد ألف فيها قصيدة شعرية يقول في مطلعها :

صافي الصفاء لذوي الصفاء والعلم أصبح في احتفاء

وبدت تباشير المني واليمن أشرق والسناء

إذ وجهت " أوليفيا" لكتابها كل اعتناء

فبدا المؤلف زاهيا يخال في حلل ازدهاء (عوض، 1912، ص 255).

وقد كانت أوليفيا عضواً بارزاً في مجلس الكنيسة القبطية الكاثوليكية المصرية، وقد نشرت أعمالها الأدبية في العديد من المجالات مثل مجلة الرشيدات ومجلة الثقافة القاهرية وكانت تنشر أعمالها تحت أسماء مستعارة مثل "فتاة الصعيد"، حيث نشرت قصيدتها "مشكاة" عام 1913.

ومن أهم الآثار الأدبية لها "كتاب العائلة المصرية" الذي نشر عام 1912، حيث ضم نصوصاً أدبية شعرية وخواطر نثرية اقتربت في بنائها الفني من القصص القصيرة. وتوفيت أوليفيا عام 1964.

الخاتمة والنتائج

يرجع تاريخ مشاركة المرأة في الحياة الأدبية العربية إلى العصر الجاهلي الذي لم يخل من أسماء النساء من الشعراء مثل الخنساء وكذلك لم يخل من أسماء ناقداً للشعر مثل أم جندب، وتعد الصالونات والمنتديات الأدبية ساحة شهدت التقاء النساء بالرجال ومشاركتهم المناقشات حول القضايا الأدبية والفكرية في إطار من الاحترام المتبادل، وقد نالت سكينه بنت الحسين رضى الله عنهما إعجاب الأصفهاني في كتابه " الأغاني " نظراً لرأيها السديد فيما كتبه شعراء عصرها.

شهد القرن العشرين ظهور عدد كبير من الصالونات الأدبية النسائية، ومن أشهر هذه الصالونات صالون مي زيادة وصالون الأميرة نازلي.

تعددت الروافد الثقافية عند أصحاب هذه الصالونات؛ إذ ارتبطت صاحبات هذه الصالونات بالثقافة الغربية في الغالب إلى جانب ثقافتهم العربية الأصيلة.

كانت أصحاب هذه الصالونات من الطبقة الاجتماعية الغنية باستثناء مي زيادة التي ترجع أصولها إلى الطبقة البرجوازية.

لم يقتصر وجود هذه الصالونات على القاهرة والاسكندرية ولكن امتد إلى المحافظات النائية والصعيد مثل صالون أوليفيا عوض.

كانت بعض الصالونات الأدبية النسائية إلى موضوعاً أدبياً، تناولت الشعراء مثل صالون مي زيادة وصالون أوليفيا عوض.

المراجع

- أحمد، غاده موسى مصطفى أحمد (2024). صالون مي زياده الثقافي حدثاً فريداً في عهده. *دورية الإنسانيات - كلية الآداب - جامعة دمنهور*. 148- 170
- آل برجل، أحمد سالم. (2016). *الصالونات الأدبية في الوطن العربي*. الرياض: دار الفضيحة للنشر والتوزيع.
- الأفغاني، سباعي. (1974). *أسواق العرب في الجاهلية والإسلام*. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجبرتي، عبد الرحمن. (1998). *عجائب الآثار في العجائب والأخبار*. ع. ١. الرحيم (Dü.). القاهرة: دار الكتب المصرية.
- الجميعي، عبد الله. (1991). صالون الأميرة نازلي فاضل. *الجمعية التاريخية المصرية*. 345- 359 ,
- الحموي، ياقوت. (1997). *معجم البلدان* (Cilt). المجلد الرابع. (بيروت: دار صادر.
- الشبلنجي، محمد. (دون تاريخ) *نور الأبصار في مناقب آل النبي المختار*. القاهرة: المكتبة الوقفية.
- الطناعي، طارق. (2022). *أطراف من حياة مي*. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداي.
- العاني، سعد محمد. (1996). *الإسلام والشعر*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- القيرواني، أحمد. (1981). *العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده* (Cilt 1). م. م. الحميد (Dü.). دمشق: دار الجيل.
- حمور، عبد الله. (2000). *سوق عكاظ ومواسم الحج*. بيروت: الرحاب الحديثة.
- خلكان، شمس الدين أحمد. (1969). *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. بيروت: دار صادر.
- زيدان، جمال الدين. (2013). *تاريخ آداب العرب*. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداي.
- شعراوي، هدى. (2013). *ملكرات هدى شعراوي*. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداي.
- ضيف، شوقي. (1963). *العصر الإسلامي*. القاهرة: دار المعارف .
- عوض، أحمد. (1912). *العائلة المصرية*. القاهرة: مطبعة التقدم.
- فريد، أحمد. (1979). *الصالونات الأدبية النسائية في مصر*. الهلال . 116- 119
- مجموعة. (1975). *سوق عكاظ في التاريخ والأدب*. الطائف: نادي الطائف الأدبي.
- مطاوع، هشام. (2020). *الصورة الشعرية عند السيد ماضي. دورية ميزان الحق - كلية الإلهيات - كاتب شلي*. 187- 213
- منصور، أحمد. (1993). *في صالون العقاد*. القاهرة: دار الشروق .

تقييم المنهج المعرفي في تدريس اللغات الأجنبية

An Evaluation of The Cognitive Method in Foreign Language Teaching

Yabancı Dil Öğretiminde Bilişsel Yönteme Dair Bir Değerlendirme

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)

Ankara / Türkiye

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 : 25.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 15.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 495-510

Atıf / Cite as

ALDYAB, A. (2025). An Evaluation of The Cognitive Method in Foreign Language Teaching, *Lisanî İlimler Dergisi*, 3(2), 495-510.

Doi: 10.5281/zenodo.18033808

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:

يُعدّ المذهب المعرفي أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، إذ ينظر إلى عملية التعلم بوصفها نشاطًا عقليًا معقدًا يتجاوز حفظ المفردات والقواعد إلى فهم آليات معالجة اللغة داخل العقل البشري. وينطلق هذا المذهب من فكرة أساسية مفادها أن المتعلم ليس مستقبلًا سلبيًا للمعلومات، بل هو مشارك نشط يقوم ببناء المعرفة اللغوية من خلال الربط والاستنتاج والتحليل. ولذلك يركز المذهب المعرفي على العمليات الذهنية الكامنة وراء اكتساب اللغة، مثل الانتباه، والتميز، والتخزين، والاسترجاع، إضافة إلى الوعي فوق المعرفي الذي يمكن المتعلم من مراقبة تعلمه وتعديله. وقد أظهرت الدراسات أن تبني هذا المذهب يسهم في رفع مستوى الكفاءة اللغوية، لأنه يشجع المتعلمين على استخدام استراتيجيات ذهنية تساعد في فهم اللغة واستعمالها في مواقف جديدة، بدل الاكتفاء بالاستظهار. كما يعزز التعلم العميق من خلال ربط المعرفة الجديدة بالبنى العقلية السابقة، مما يؤدي إلى اكتساب أكثر ثباتًا وفاعلية. ومن النقاط البارزة في هذا المذهب اعتناؤه بالوعي اللغوي، الذي يمكن المتعلم من فهم القواعد بشكل منطقي وتحليل بنية اللغة، وهو ما يرفع مستوى دافعيته وقدرته على التحكم في عملية التعلم. وإلى جانب ذلك، يتوافق المذهب المعرفي مع عدد من المقاربات الحديثة مثل التعلم القائم على المهام، والتعلم التعاوني، والتعليم المدمج، لكونها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتتيح له فرصًا واسعة للتفاعل وبناء المعنى. وقد مكّن هذا المذهب المعلمين من تبني أساليب جديدة مثل الأنشطة الاستنتاجية، وتمارين التفكير الناقد، واستخدام التكنولوجيا لدعم الاستراتيجيات المعرفية. وبوجه عام، يكشف المذهب المعرفي عن أهمية الانتقال من تعليم اللغة بوصفها قواعد جاهزة إلى تعليمها كعملية عقلية ديناميكية، تستوجب وعيًا، وتخطيطًا، وتقييمًا مستمرًا، بما يضمن تعلمًا أكثر فاعلية وعمقًا واستقلالية. وسنناقش هذا المقال كيفية تطبيق المنهج المعرفي في تعليم اللغات الأجنبية وسيطبق الباحث في دراسته المنهج الاستقرائي. وستكون الأهداف المرجوة من هذا البحث هو تطبيق نظريات علم النفس المعرفي في تعليم اللغات الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: المنهج، اللغات الأجنبية، التعليم، المهارات اللغوية.

Öz: Bilişsel yaklaşım, yabancı dil öğretimi alanındaki en önemli modern eğilimlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini kelime ve dilbilgisi ezberlemenin ötesine geçen, insan zihninde gerçekleşen dil işleme süreçlerini anlamayı hedefleyen karmaşık bir zihinsel etkinlik olarak görür. Bilişsel yaklaşımın temelinde, öğrenenin bilgiyi pasif bir şekilde alan biri değil; bağlantılar kurarak, çıkarımlar yaparak ve analiz ederek dilsel bilgiyi inşa eden aktif bir katılımcı olduğu düşüncesi yer alır. Bu nedenle yaklaşım, dikkat, kodlama, depolama ve geri çağırma gibi dil ediniminin arkasındaki zihinsel süreçlere, ayrıca öğrenenin kendi öğrenme sürecini izleyip düzenlemesini sağlayan üstbilişsel farkındalığa odaklanır. Araştırmalar, bu yaklaşımın benimsemesinin dil yeterliğini artırdığını göstermektedir; çünkü öğrenenleri dili yeni durumlarda kullanabilmelerini sağlayan zihinsel stratejiler geliştirmeye teşvik eder ve yüzeysel ezberin ötesine geçmelerini sağlar. Bilişsel yaklaşım, yeni bilgilerin önceki zihinsel şemalarla ilişkilendirilmesi yoluyla derin öğrenmeyi destekler ve bu da daha kalıcı ve etkili bir edinime yol açar. Yaklaşımın dikkat çeken yönlerinden biri de dilbilgisel farkındalığa verdiği önemdir. Bu farkındalık, öğrenenin kuralları mantıksal bir biçimde anlamasına ve dilin yapısını analiz etmesine yardımcı olur; böylece motivasyon ve öğrenme sürecini kontrol etme yetisi artar. Ayrıca bilişsel yaklaşım, görev temelli öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme ve harmanlanmış öğrenme gibi modern yaklaşımlarla uyum içindedir; çünkü öğreneni merkeze alan ve anlam oluşturmaya olanak tanıyan bir öğretim anlayışını benimser. Bu yaklaşım, öğretmenlerin çıkarımsal etkinlikler, eleştirel düşünme çalışmaları ve bilişsel stratejileri destekleyen teknolojik araçlar gibi yeni yöntemler kullanmalarını sağlamıştır. Genel olarak bilişsel yaklaşım, dili hazır kurallar bütünü olarak öğretmekten ziyade, bilinç, planlama ve sürekli değerlendirme gerektiren dinamik bir zihinsel süreç olarak ele almanın önemini ortaya koymaktadır. Bu makale, bilişsel yaklaşımın yabancı dil

öğretiminde nasıl uygulanabileceğini tartışacaktır. Araştırmacı çalışmasında tümevarım yöntemini uygulayacaktır. Bu araştırmanın hedefi, bilişsel psikoloji kuramlarının yabancı dil öğretiminde uygulanmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Yöntem, Yabancı Diller, Eğitim, Dil Becerileri.

Abstract: The cognitive approach is considered one of the most prominent modern trends in the field of foreign language teaching. It views learning as a complex mental activity that goes beyond memorizing vocabulary and grammar rules to understanding how language is processed within the human mind. This approach is based on the idea that the learner is not a passive receiver of information but an active participant who constructs linguistic knowledge through connecting, inferring, and analyzing. Therefore, the cognitive approach focuses on the mental processes underlying language acquisition—such as attention, encoding, storage, and retrieval—in addition to metacognitive awareness, which enables learners to monitor and regulate their learning. Studies have shown that adopting this approach enhances language proficiency, as it encourages learners to use mental strategies that help them understand the language and apply it in new contexts rather than relying solely on rote memorization. The cognitive approach promotes deep learning by linking new knowledge to existing cognitive structures, leading to more stable and effective acquisition. One of the notable aspects of this approach is its emphasis on language awareness, which helps learners logically understand rules and analyze linguistic structures, thereby increasing motivation and control over the learning process. Furthermore, the cognitive approach aligns with several contemporary teaching methods such as task-based learning, collaborative learning, and blended learning, as it positions the learner at the center of the educational process and provides opportunities for interaction and meaning construction. It has also enabled teachers to adopt new techniques such as discovery-based activities, critical thinking tasks, and the use of technology to support cognitive strategies. Overall, the cognitive approach highlights the importance of shifting from teaching language as a set of ready-made rules to treating it as a dynamic mental process that requires awareness, planning, and continuous evaluation. This article will discuss how the cognitive approach can be applied in foreign language teaching. The researcher will apply the inductive method in his/her study. The aim of this research is to apply theories of cognitive psychology to the teaching of foreign languages.

Keywords: Approach, Foreign Languages, Education, Language Skills

مقدمة

يُعدّ المذهب المعرفي أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في علم النفس التربوي، وقد نشأ في منتصف القرن العشرين وتبلور بشكل واضح في عقوده اللاحقة، كردّ فعل على هيمنة المدرسة السلوكية التي ظلت لعقود تفسّر التعلم بوصفه عملية ميكانيكية تعتمد على الارتباط بين المثير والاستجابة. فقد ركزت السلوكية على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والإجراء التجريبي، وأغفلت ما يجري داخل عقل الإنسان من عمليات فكرية وتنظيمية معقدة تسهم في الفهم والتعلّم الحقيقي. ومع تطور العلوم المعرفية وتقدم الدراسات المتعلقة بالإدراك والذاكرة واللغة، بدأ العلماء يدركون أن الإنسان ليس مجرد مستقبل سلبي للمثيرات، بل كائن نشط يعالج المعلومات وينظمها ويعيد بناءها وفقاً لبنيتها العقلية وخبراته السابقة.

جاء المذهب المعرفي ليعيد الاعتبار للعقل الإنساني بوصفه محور عملية التعلم، فبدلاً من النظر إلى المتعلم على أنه صفحة بيضاء تُملأ بالمعلومات عبر التكرار والتعزيز، أصبح يُنظر إليه على أنه مشارك فعّال يسعى إلى فهم ما يتعلمه وربطه بخبراته السابقة، وبناء معنى خاص من خلال التفاعل مع البيئة التعليمية. وتقوم النظرية المعرفية على فكرة أساسية مفادها أن التعلم ليس مجرد اكتساب استجابات جديدة، بل هو عملية داخلية تتضمن استقبال المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها في الذاكرة، واسترجاعها عند الحاجة. ومن هنا أصبح التركيز على كيفية تعلم الفرد، وليس فقط على نتائج التعلم الظاهرة.

لقد شكل ظهور المذهب المعرفي نقطة تحول جوهرية في فهم طبيعة التعلم والتعليم، إذ انتقل الباحثون من الاهتمام بالسلوك الملاحظ إلى دراسة العمليات العقلية غير المرئية مثل الانتباه والإدراك والفهم والتفكير وحل المشكلات. كما ساهمت الاكتشافات في مجالات علم الأعصاب وعلم اللغة النفسي في دعم الاتجاه المعرفي، حيث أوضحت أن اللغة ليست سلوكاً آلياً كما افترض السلوكيون، وإنما نظام معرفي معقد يعكس قدرة الإنسان على التفكير والتصنيف والتنظيم الرمزي، وهذا لا يعني أن يعزل المتعلم عن تفكيره وإنما كان المتعلم هو المحور والذي يتحرر من المعطى إلى الناتج الذاتي والقدرة الذاتية والإنتاجية (شرقي، 2010، 85).

وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية على وجه الخصوص، كان للمذهب المعرفي أثر بالغ في إعادة صياغة الأهداف والطرائق التعليمية. فبعد أن كانت المناهج التقليدية تركز على التكرار والتقليد والحفظ، أصبح الهدف هو تمكين المتعلم من بناء معرفته اللغوية بنفسه، وفهم القواعد والمعاني من خلال السياق والتفاعل والتفكير. ولم يعد المتعلم مطالباً فقط بتكرار الجمل الصحيحة نحوياً، بل أصبح مدعواً إلى إدراك العلاقات بين البنى اللغوية، واستخدام اللغة في مواقف واقعية تتطلب التفكير والتعبير والفهم.

يؤكد المذهب المعرفي أن التعلم اللغوي لا يتحقق بمجرد التعرض للغة أو تلقي التدريبات الميكانيكية، بل من خلال عمليات عقلية نشطة مثل الملاحظة، والاستنتاج، والمقارنة، والربط بين المفاهيم الجديدة والمعارف السابقة. فالمتعلم وفق هذا الاتجاه يبني معرفة لغوية منظمة داخل ذاكرته، ويكوّن ما يسمى بـ "البنية المعرفية" التي تمثل الأساس لفهم اللغة واستخدامها بكفاءة. ومن هنا يتضح أن التعليم المعرفي لا يقتصر على تزويد المتعلم بالمفردات والقواعد، بل يسعى إلى تعليمه كيفية التفكير باللغة، وكيفية توظيفها في المواقف التواصلية المختلفة.

كما ساهمت نظريات مثل "التعلم ذي المعنى" التي طرحها العالم الأمريكي **ديفيد أوزوبل (David Ausubel)** في توضيح جوهر المذهب المعرفي في التعليم. إذ يرى أوزوبل أن التعلم يكون ذا قيمة حقيقية عندما يُبنى على ما يمتلكه المتعلم من معرفة سابقة، بحيث تُدمج المعلومات الجديدة في البنية المعرفية القائمة بطريقة منطقية ومنظمة. وهذا يعني أن المعلم في ضوء هذا المذهب لا يقتصر دوره على تقديم المعلومات، بل عليه أن يساعد المتعلم في ربط ما يتعلمه بخبراته السابقة، ويشجعه على التفكير والتحليل، ليصبح قادراً على اكتشاف المعنى بنفسه.

ومن هذا المنطلق، لم يعد تعليم اللغة في ظل المذهب المعرفي مجرد تدريب صوتي أو نحوي، بل عملية فكرية متكاملة تهدف إلى تنمية القدرات العقلية للمتعلمين، وتمكينهم من فهم اللغة كأداة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وليس كمجموعة من القواعد الجامدة. فاللغة هنا تُفهم بوصفها نظاماً معرفياً يمكن من خلاله تمثيل الواقع والتفاعل معه، مما يجعل تعلمها مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بقدرة الفرد على التفكير المجرد وتنظيم المعرفة.

إن المذهب المعرفي بتأكيد على الفهم العميق وبناء المعنى قد فتح آفاقاً جديدة أمام الباحثين والمعلمين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، حيث أصبح الاهتمام موجهاً نحو كيفية اكتساب المعرفة اللغوية، وكيفية تنظيمها في ذهن المتعلم، بدلاً من الاقتصار على مظاهر الأداء الخارجي. وبذلك يمكن القول إن هذا المذهب قد نقل عملية تعلم اللغة من كونها عملية ميكانيكية تعتمد على التقليد والتكرار إلى عملية عقلية بناءية تهدف إلى الفهم والتطبيق الواعي، وهو ما جعل منه حجر الأساس في تطوير المناهج الحديثة وأساليب التعليم القائمة على المتعلم.

الأسس النظرية للمذهب المعرفي

يرتكز المذهب المعرفي على رؤية عميقة لطبيعة التعلم الإنساني، إذ ينظر إلى المتعلم على أنه عنصر فاعل ومشارك في بناء معرفته وليس مجرد متلقي سلبي للمعلومات. فالمتعلم في ضوء هذا المذهب يقوم بدور نشط في معالجة المعلومات التي يتلقاها، حيث يسعى إلى فهمها وتحليلها وربطها بخبراته السابقة بدلاً من الاكتفاء بحفظها أو تكرارها بطريقة آلية (الحنفي، 46). ومن هنا يتضح أن جوهر المذهب المعرفي يقوم على فكرة أن التعلم الحقيقي لا يتحقق من خلال التكرار الميكانيكي أو الممارسة السطحية، بل من خلال عملية ذهنية نشطة يسهم فيها المتعلم بوعيه وتفكيره وتأملاته.

ويرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن عملية التعلم لا يمكن أن تتم في فراغ، بل لا بد أن تُبنى على معرفة سابقة يمتلكها المتعلم. فكل معلومة جديدة يواجهها الفرد تُفهم وتُدمج في ضوء ما هو موجود في ذهنه من مفاهيم وخبرات سابقة، وبذلك تصبح عملية التعلم عملية تراكمية منظمة تتطور فيها المعرفة باستمرار. وكلما كانت الروابط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة أكثر وضوحاً وتنظيماً، كان التعلم أكثر عمقاً وثباتاً في الذاكرة. ومن هذا المنطلق، يركز المذهب المعرفي على دور المعلم في مساعدة المتعلمين على إيجاد تلك الروابط، (الطيب، 23، 2000) وتقديم المادة التعليمية بطريقة تسهل عملية الدمج المعرفي بين الجديد والقديم.

وتُعد البنية المعرفية لدى المتعلم من المفاهيم المحورية في هذا المذهب، إذ يقصد بها الطريقة التي يُخزن بها الفرد المعلومات في ذهنه وينظمها وفقاً لعلاقات منطقية وتسلسلية. فالتعلم لا

يعني مجرد تراكم معلومات متفرقة، بل بناء منظومة معرفية مترابطة يمكن من خلالها فهم العلاقات بين المفاهيم واستدعاؤها عند الحاجة. ولذلك يؤكد المذهب المعرفي على ضرورة تنظيم المحتوى التعليمي وتقديمه بصورة متدرجة ومترابطة تساعد المتعلم على تكوين هياكل معرفية واضحة في ذهنه (بدوي، 53)، مما يسهل عليه استرجاع المعلومات واستخدامها في مواقف جديدة.

كما يعتمد هذا المذهب على مجموعة من المبادئ الأساسية مثل الفهم، والتفكير، وحل المشكلات، والاستنتاج، بوصفها جوهر العملية التعليمية. فالتعلم في ضوء هذا الاتجاه ليس مجرد اكتساب معارف جاهزة، بل هو عملية عقلية تتضمن البحث عن المعنى وتكوين المفاهيم واستخدامها لحل مواقف جديدة. ويُنظر إلى المتعلم على أنه كائن مفكر يسعى إلى التوصل إلى فهم شخصي لما يتعلمه، من خلال الملاحظة والتحليل والاستنتاج والتجريب العقلي. لذلك فإن الأنشطة التعليمية في ظل هذا المذهب ينبغي أن تحفز التفكير (البهي، 72)، وتتيح فرصاً للتفاعل مع الأفكار والمفاهيم بدلاً من الاكتفاء بالحفظ والاستظهار.

إن الأسس النظرية للمذهب المعرفي تقوم على فكرة مركزية مفادها أن المعرفة لا تُنقل نقلاً مباشراً من المعلم إلى المتعلم، بل تُبنى داخل عقل المتعلم نفسه عبر عملية عقلية نشطة. ولهذا يؤكد الاتجاه المعرفي على أهمية تهيئة بيئة تعليمية غنية بالمواقف والمثيرات التي تشجع على التفكير (زيدان، 81، 1980)، وتدعم قدرة المتعلم على التنظيم والفهم، مما يجعل التعلم ذا معنى حقيقياً ومستداماً.

تطبيقات المذهب المعرفي في تعليم اللغات الأجنبية

ينظر المذهب المعرفي إلى تعلم اللغة على أنه عملية فكرية معقدة تتجاوز حدود التكرار والممارسة الآلية إلى بناء للمعنى وفهم عميق للنظام اللغوي في ضوء السياق والمعرفة السابقة. فالمتعلم في هذا الإطار لا يكتسب اللغة بوصفها مجموعة من العادات اللفظية كما افترض السلوكيون، وإنما يتعلمها من خلال تحليل المعاني وفهم العلاقات بين الألفاظ والتراكيب، وبذلك تصبح اللغة وسيلة للتفكير والتعبير لا مجرد تقليد للنماذج اللغوية الجاهزة (العيسوي، 53).

يؤكد الاتجاه المعرفي أن تعلم اللغة يرتبط بالفهم السياقي، أي بقدرة المتعلم على إدراك المعنى الحقيقي للكلمات والتراكيب ضمن مواقفها الواقعية. فعلى سبيل المثال، حين يتعلم الطالب العربي كلمة "عين"، لا ينبغي أن يُقدّم له معناها في شكل قائمة مغلقة، بل عليه أن يتعامل معها في سياقات متعددة مثل: عين الماء، عين الإنسان، عين الشمس، عين المكان، عين الجاسوس، ليكتشف من خلال التفكير أن المعنى يتغير بتغير السياق، وأن اللغة منظومة من المعاني المتشابكة التي يحددها الموقف. وبهذا الشكل، يُصبح التعلم عملية استكشافية يسهم فيها المتعلم ببناء فهمه الذاتي للغة، لا حفظاً ميكانيكياً لمعاني منفصلة. فمن خلال فهم السياق الاجتماعي والثقافي، يصبح المتعلم قادراً على استخدام اللغة بشكل مناسب في جميع المواقف الحياتية. هذه القدرة على التأقلم مع السياقات المختلفة تساعد في بناء تواصل فعال، وتساهم في فهم أعمق للثقافة التي يتعلم فيها الفرد، مما يعزز العلاقة بين اللغة وحياة المتحدثين بها. إذن

تختلف اللغة باختلاف السياق وباختلاف التفاوت الطبقي أيضاً، يقول ماريو باي: " فمن المسلم به أن اللغة تتميز تبعاً للطبقة التي نتحدث بها" (باي، 1970، 82).

ومن التطبيقات الجوهرية للمذهب المعرفي في تعليم اللغات الأجنبية اعتماد المعلم على أنشطة تعليمية تحفز التفكير وتدعم معالجة المعلومات بطريقة عقلية نشطة. فالدرس اللغوي في هذا الإطار لا يقوم على التلقين، وإنما يُبنى على التفاعل والتأمل والاستنتاج. فعندما يقدم المعلم نصاً عربياً مثلاً، يمكنه أن يوجه المتعلمين إلى تحليل النص وفهم مقاصده، من خلال طرح أسئلة مثل: *ما الفكرة الرئيسة في النص؟ ما الدلالات التي يحملها العنوان؟ كيف استخدم الكاتب أدوات الربط لتوضيح العلاقة بين الجمل؟* هذه الأسئلة تحفز الطالب على التفكير في المعنى الكامن وراء البنية اللغوية، وتجعله يدرك أن اللغة ليست كلمات فحسب، بل وسيلة للتعبير عن الفكر والتجربة الإنسانية. من خلال مثل هذه الأنشطة، يتعلم المتعلمون أن اللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الأفكار، بل هي أداة لحل المشكلات والتفاعل مع الآخرين في مواقف الحياة الواقعية. يعزز هذا المنهج قدرة المتعلمين على التفكير النقدي وحل المشكلات باللغة العربية، مما يجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة التحديات في حياتهم اليومية بسهولة وفعالية. (براون، 1994، 43)

أما في تعلم المفردات، فإن المذهب المعرفي يشجع على استخدام أسلوب الاستنتاج بدلاً من التلقين المباشر. فبدلاً من أن يعطي المعلم معنى الكلمة فوراً، يمكنه أن يضعها في جملة ذات معنى واضح، ويطلب من الطالب أن يستنتج المعنى من السياق. فعلى سبيل المثال، إذا ورد في النص: *جلس الطفل تحت الشجرة ليستظل من حرارة الشمس*، يستطيع المتعلم أن يدرك من خلال السياق أن كلمة "يستظل" تعني "يحتمي من الشمس"، دون حاجة إلى ترجمة أو شرح مباشر. هذا النوع من التعلم يجعل المتعلم أكثر استقلالية في اكتساب المفردات ويقوي مهارات التفكير التحليلي لديه.

كما يهتم المذهب المعرفي بربط المفردات والتراكيب اللغوية بخبرات المتعلم السابقة، لأن عملية التعلم تصبح أكثر عمقاً عندما تُبنى على ما يعرفه المتعلم مسبقاً (العيسوي، 61). فعند تدريس تراكيب مثل "كان وأخواتها" أو "إن وأخواتها"، يمكن للمعلم أن يربطها بتجارب المتعلم الحياتية أو نصوص سبق له قراءتها، فيكتشف المتعلم العلاقة بين التراكيب الجديدة ومعارفه السابقة، مما يسهل عليه تذكرها واستخدامها في مواقف جديدة. فمثلاً، يمكن للمعلم أن يبدأ بجملة مألوقة مثل *كان الجو جميلاً أمس*، ثم يطلب من الطلاب تحويلها أو توسيعها بجملة من واقعهم مثل *كان الامتحان سهلاً* أو *كانت الرحلة ممتعة*، ليلاحظوا كيف تتغير البنية النحوية والدلالية مع الحفاظ على القاعدة الأساسية.

ومن الوسائل التعليمية التي يعول عليها المذهب المعرفي استخدام الخرائط الذهنية والمخططات التنظيمية في تعلم اللغة، حيث تساعد المتعلم على تنظيم المعلومات اللغوية في ذهنه بطريقة بصرية ومنطقية. فعلى سبيل المثال، يمكن رسم خريطة ذهنية لتصنيف الأفعال العربية إلى أفعال ماضية ومضارعة وأفعال أمر، مع وضع أمثلة وصور توضيحية لكل نوع، مما يعزز الترابط المعرفي ويسهل استرجاع المعلومات لاحقاً. كما يمكن استخدام المخططات لتوضيح العلاقات بين أدوات الربط مثل *بأن، لذلك، رغم أن،* ومع ذلك، بحيث يرى الطالب البنية المنطقية للربط بين الجمل والأفكار، وهو ما يرسخ لديه الفهم العميق للغة.

وُبُولِي المذهب المعرفي أهمية كبيرة لمهارات الاستماع والفهم القرآني بوصفهما المدخلين الأساسيين لبناء المعنى اللغوي. فالاستماع إلى النصوص العربية الفصيحة أو العامية الفصيحة يُنمّي لدى المتعلم القدرة على التقاط الأنماط الصوتية والإيقاعية للغة (طعيمة، 1989)، مما ينعكس إيجاباً على مهارة النطق والتعبير الشفوي. أما القراءة، فهي تُعد وسيلة لبناء المعنى من خلال التفاعل مع النص وتحليل بنيته ودلالاته. فعند قراءة نص قصصي عربي مثلاً، لا يُطلب من الطالب مجرد تلخيص الأحداث، بل يُشجّع على تحليل الشخصيات، واستنباط القيم والمعاني التي يتضمنها النص، واكتشاف الأساليب البلاغية التي استخدمها الكاتب للتأثير في القارئ. بهذا الشكل، يتحول المتعلم إلى قارئ مفكر يشارك في إنتاج المعنى، لا مجرد متلقٍ سلبي له.

إن تطبيق المذهب المعرفي في تعليم اللغة العربية أو أي لغة أجنبية أخرى يهدف في جوهره إلى جعل المتعلم مفكراً مستقلاً قادراً على فهم اللغة في سياقاتها المتنوعة، وبناء علاقات بين المفاهيم اللغوية والمعاني الفكرية. إنه مذهب يربط بين اللغة والفكر، بين التعلم والفهم، وبين المعرفة والخبرة (عبد القادر، 93)، ليجعل من تعلم اللغة تجربة عقلية ثرية تتجاوز حدود اللفظ إلى عمق المعنى والإدراك.

يُعَدّ التركيز على المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية من أهم التطبيقات التي أفرزها المذهب المعرفي في تعليم اللغات. ففي ضوء هذا الاتجاه لم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح دوره ميسراً وموجهاً يساعد المتعلمين على اكتشاف المعرفة بأنفسهم، وتكوين تصوراتهم الخاصة حول اللغة من خلال الملاحظة والتحليل والتجريب الذهني. فعلى سبيل المثال، عند تدريس بنية الجملة الاسمية في اللغة العربية، يمكن للمعلم أن يعرض على المتعلمين مجموعة من الجمل مثل: *السماء صافية، الطالب مجتهد، الوقت ثمين*، ثم يطلب منهم ملاحظة القواسم المشتركة بينها، ومحاولة استنتاج القاعدة بأنفسهم. من خلال هذه الطريقة، يصبح المتعلم مشاركاً فاعلاً في بناء القاعدة، مما يعزز الفهم العميق ويطوّر مهارات التفكير الاستقرائي والاستنتاجي لديه.

كما يبرز في هذا السياق مبدأ **التعلم القائم على المعنى**، وهو من الركائز التي يعتمدها المذهب المعرفي في تعليم اللغات. فالمتعلم لا يكتسب اللغة بشكل فعال إلا عندما يجد معنى حقيقياً لما يتعلمه، أي عندما يكون التعلم ذا صلة بحياته وتجربته الشخصية. فعلى سبيل المثال، عندما يتعلم الطالب تراكيب التعبير عن الرأي في اللغة العربية مثل *أعتقد أن... أو في رأيي أن...*، يمكن للمعلم أن يوظف هذه التراكيب في أنشطة واقعية مثل مناقشة قضايا تهم المتعلمين كالتيكنولوجيا في التعليم أو البيئة المدرسية. بهذه الطريقة، يصبح تعلم اللغة مرتبطاً بالسياق الحقيقي الذي يستخدم فيه المتعلم اللغة للتعبير عن ذاته، لا مجرد حفظ لأنماط لغوية معزولة.

ومن التطبيقات المهمة أيضاً **استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي والمنظم**، إذ يرى الاتجاه المعرفي أن المتعلم ينبغي أن يطور مهارات في مراقبة تعلمه وتقييم أدائه وتحديد نقاط ضعفه وقوته. فعند تعلم المفردات الجديدة مثلاً، يمكن للمتعلم العربي أو الأجنبي أن يستخدم استراتيجيات معرفية مثل تدوين الكلمات الجديدة في بطاقات مع توضيح معناها وسياقها في جملة، أو استخدام برامج إلكترونية لمراجعتها في فترات متباعدة وفق مبدأ "التكرار المتباعد"

الذي يدعم الذاكرة طويلة المدى. هذه الممارسات لا تقتصر على الحفظ، بل تساعد المتعلم على تنظيم معرفته اللغوية بشكل واعي ومنهجي، وهو ما يمثل جوهر المذهب المعرفي.

كذلك يُعد التعلم التعاوني القائم على الحوار من المظاهر التطبيقية البارزة لهذا المذهب. فالمتعلم لا يبني المعرفة في عزلة، بل من خلال التفاعل مع الآخرين (كلاس، 1984، 95)، حيث يساهم النقاش وتبادل وجهات النظر في توسيع الفهم وتعميق التفكير. فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يقسم طلابه إلى مجموعات لمناقشة نص عربي قصير، فيطلب منهم تحليل موقف إحدى الشخصيات أو تفسير مغزى القصة. ومن خلال النقاش الجماعي، يتبادل الطلاب أفكارهم ويصحح بعضهم بعضاً، مما يعزز عمليات التفكير النقدي ويجعل اللغة أداة للتفاعل الاجتماعي والمعرفي في آن واحد. وهذا ما أكدته بياجيه عندما جعل المناقشة والحوار من أهم الأساليب التي تطور النمو المعرفي (قطامي، 2010، 65)

وفي هذا الإطار، يُعطي المذهب المعرفي أهمية خاصة لعنصر الوعي اللغوي (Language Awareness)، أي إدراك المتعلم لبنية اللغة ووظائفها ومكوناتها. فالوعي باللغة يساعد المتعلم على فهم الأنماط اللغوية وتوظيفها في مواقف جديدة. فعند دراسة ظاهرة "التذكير والتأنيث" في العربية مثلاً، يمكن أن يطلب المعلم من الطلاب تصنيف مجموعة من الأسماء إلى مذكر ومؤنث، ثم ملاحظة الصيغ الدالة على التأنيث مثل "ة" أو "اء"، مع استثناء الحالات التي لا تخضع لهذه القاعدة مثل "رجل" و"امرأة". بهذه الطريقة، لا يحفظ الطالب القاعدة فقط، بل يدركها من خلال التحليل والاكتشاف الذاتي، مما يرسخها في ذهنه على نحو أعمق.

كما يركز المذهب المعرفي على أهمية الترابط بين المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بوصفها عمليات معرفية متكاملة. فتعلم اللغة لا يتم بعزل هذه المهارات عن بعضها، بل من خلال تفاعلها وتكاملها في مواقف حقيقية (الحلاق، 2010، 229). فعند قراءة نص عربي مثلاً، يمكن أن تبدأ العملية بالاستماع إلى النص لتكوين صورة سمعية عن نغمة اللغة وإيقاعها، ثم قراءة النص بصوت مسموع لتحسين النطق، يليها مناقشة الأفكار الأساسية شفهاياً لتدريب مهارة التعبير، وأخيراً كتابة ملخص أو رأي شخصي حول الموضوع لتطبيق ما تم تعلمه كتابياً. هذا التكامل بين المهارات يعكس الفهم المعرفي الشامل لطبيعة تعلم اللغة، حيث تُنظر إلى اللغة كوحدة متكاملة من الفهم والتفكير والتعبير.

ولا يقتصر تطبيق المذهب المعرفي على الحصص الصفية فحسب، بل يمتد إلى تصميم المنهاج والمواد التعليمية. فالمواد المصممة وفق هذا الاتجاه ينبغي أن تراعي التدرج المنطقي للمفاهيم، وترتبط الدروس الجديدة بالمعارف السابقة، (مطاوع، 1980، 69) وتحتوي على أنشطة مفتوحة تتطلب التفكير لا الحفظ. فعلى سبيل المثال، في دروس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يمكن أن تُبنى الوحدات الدراسية حول موضوعات حياتية متدرجة مثل "التعارف"، "الأسرة"، "الحياة الجامعية"، بحيث تتيح للمتعلم اكتساب المفردات والتراكيب ضمن سياق طبيعي متصل بحياته اليومية. هذا التنظيم يسهل تكوين شبكة معرفية مترابطة في ذهن المتعلم، تعزز الفهم والاستخدام الصحيح للغة في مواقف التواصل الفعلي. ومن هنا قال فندريس: في أحضان المجتمع تكونت اللغة (فندريس، 1950، 35)

ومن جهة أخرى، يشدد المذهب المعرفي على أهمية التغذية الراجعة (Feedback) في عملية التعلم، ليس بوصفها تصحيحاً للأخطاء فقط، بل كوسيلة لتوجيه التفكير وتعزيز الوعي الذاتي لدى المتعلم. فعندما يخطئ الطالب في استخدام تركيب لغوي مثل قوله "ذهبت إلى بيت صديقيه" بدلاً من "ذهبت إلى بيت صديقي"، لا يقتصر دور المعلم على تصحيح الخطأ، بل عليه أن يساعد الطالب على فهم سبب الخطأ، ويدعوه إلى المقارنة بين صيغ المثنى والمفرد، ليكتشف بنفسه القاعدة التي تحكم الاستخدام. بهذا الشكل يتحول الخطأ من عائق إلى فرصة للتعلم، وهو ما ينسجم تماماً مع الفلسفة المعرفية التي ترى في الخطأ مؤشراً على نشاط عقلي وليس دليلاً على الفشل.

إن تطبيق المذهب المعرفي في تعليم اللغة العربية أو غيرها من اللغات الأجنبية يُسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، كالتفكير التحليلي والنقدي والإبداعي، ويجعل من عملية تعلم اللغة تجربة عقلية ممتعة وذات معنى. فالمتعلم في هذا الإطار لا يكتسب مفردات وقواعد فحسب، بل يتعلم كيف يفكر باللغة، وكيف يوظفها لفهم العالم من حوله والتعبير عن ذاته. ولهذا، فإن المعلم في ظل هذا الاتجاه مطالب بأن يكون منظماً للمعرفة، ومصمماً لبيئة تعلم ثرية، وموجهاً للتفكير أكثر من كونه ناقلاً للمعلومات.

إن جوهر المذهب المعرفي في تعليم اللغات الأجنبية يكمن في تحويل المتعلم من كائن يكرر ما يسمع إلى عقل يبني المعنى ويفهمه وينظمه في ضوء تجاربه السابقة. فاللغة في هذا المنظور ليست هدفاً في ذاتها، بل وسيلة لبناء الفكر وتنظيم المعرفة والتواصل الإنساني الواعي، وهذا ما يجعل المذهب المعرفي من أكثر الاتجاهات عمقاً وتأثيراً في تطوير مناهج تعليم اللغات في عصرنا الحديث. ولا تقتصر اللغة على كلماتها فقط، بل هي محكومة بالسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التفاعل. وهنا تبرز أهمية اللهجة في عملية التواصل ومن هنا يقول بود وهو أستاذ سويسري متخصص في اللغات الأوروبية "من المستحيل أن يكتب تاريخ صحيح للشعب الفرنسي والإيطالي أو الإسباني، إلا إذا عرفت اللغات المحلية في تلك البلاد" (عبد التواب، 1982، 147).

إن من أبرز مظاهر تطبيق المذهب المعرفي في تعليم اللغات الأجنبية الاهتمام بما يُعرف بـ استراتيجيات ما وراء المعرفة (Metacognitive Strategies)، وهي تلك التي تُعنى بوعي المتعلم بعملية تعلمه، وبقدرته على التخطيط لها ومراقبتها وتقييم نتائجها. فالمتعلم الفعال وفق هذا المذهب لا يكتفي بتلقي المعلومات، بل يسأل نفسه أثناء التعلم: هل فهمت ما قرأت؟ كيف يمكنني أن أتذكر هذه الكلمة؟ ما الاستراتيجية التي تساعدني على تمييز الفرق بين "كان" و"أصبح"؟

فعلى سبيل المثال، عند تعلم تراكيب الزمن الماضي في اللغة العربية، يمكن للمعلم أن يوجه الطلاب إلى التفكير في خطواتهم العقلية أثناء استخدام الأفعال، فيسألهم: كيف نعرف أن الفعل يدل على الماضي؟ ما العلامة الصرفية التي تساعدنا على تحديد ذلك؟ هل يمكن تحويل الجملة إلى زمن آخر؟ هذه الأسئلة تنمي الوعي اللغوي وتُدخل المتعلم في عملية تفكير ذاتي واعي، مما يجعله يدرك كيف يتعلم، لا ماذا يتعلم فقط.

ويتسق مع هذا المبدأ تطبيق ما يُعرف بـ التعلّم بالاكتشاف (Discovery Learning)، الذي يُعدّ من أهم أساليب المذهب المعرفي. ففي هذا النوع من التعلم لا يُقدّم للطالب القاعدة أو المعلومة جاهزة، بل يُشجّع على اكتشافها بنفسه من خلال الملاحظة والمقارنة والاستنتاج.

فعند تدريس صيغ الجمع في اللغة العربية مثلاً، يمكن للمعلم أن يعرض مجموعة من المفردات مثل: *كتاب - طلاب - رجال - كراسي - مهندسون*، ثم يطلب من المتعلمين تصنيفها وفق النمط الصرفي، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين "جمع المذكر السالم" و"جمع التكسير". من خلال هذه العملية الذهنية، يتوصل المتعلم بنفسه إلى أن بعض الجموع تُصاغ بإضافة لاحقة (مثل *ون/ين*)، بينما تتغير بنية الكلمة تماماً في أنواع أخرى، مما يرسخ الفهم ويجعل القاعدة أكثر ثباتاً في الذاكرة.

كذلك يؤكد المذهب المعرفي على **التعلم من خلال حل المشكلات**، وهو مبدأ يجعل اللغة وسيلة للتفكير والتحليل وليس مجرد موضوع للدراسة. فعلى سبيل المثال، في درس الحوار أو التواصل الشفهي باللغة العربية، يمكن أن يُطرح على الطلاب موقف مشكل يتطلب استخدام اللغة لحله، مثل: *كيف تقنع صديقك بالالتزام بالمواعيد؟ أو كيف تعبر عن رأيك في قضية استخدام الهواتف في الصف؟* هذا النوع من الأنشطة يدفع المتعلم إلى البحث عن التراكيب المناسبة، وتنظيم أفكاره، وتوظيف مفرداته السابقة في سياق جديد، مما يفعل التفكير المعرفي ويجعل اللغة أداة عملية للتعبير والتفاعل. التعلم القائم على الحلول والمشكلات هو نهج يركز على تقديم مواقف حقيقية يتعين على المتعلمين التعامل معها باستخدام اللغة المستهدفة، مما يعزز قدرتهم على تطبيق مهاراتهم اللغوية في سياقات الحياة اليومية. هذا النوع من التعلم لا يقتصر على حفظ الكلمات أو القواعد النحوية، بل يهدف إلى تطوير قدرة المتعلمين على التفاعل بشكل واقعي ومؤثر لحل مشكلات أو مواجهة تحديات باستخدام اللغة بطريقة فعالة ولهذا فقد رفض كثير من اللغويين النظرة الشكلية للغة (الراجحي، 1979، 112). ففي اللغة العربية، يتطلب هذا النوع من التعلم التفكير النقدي ومهارات التفاعل الاجتماعي التي تعتمد على السياق الثقافي والاجتماعي.

كما يؤيّل هذا المذهب اهتماماً خاصاً بـ **التعلم القائم على المشروعات (Project-Based Learning)**، وهو من الأساليب التي تنسجم تماماً مع الفلسفة المعرفية، لأنه يتيح للمتعلمين فرصة تطبيق اللغة في مواقف واقعية. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يُطلب من الطلاب إعداد مشروع بعنوان *عادات الطعام في الوطن العربي*، فيقومون بالبحث وجمع المعلومات وكتابة نصوص وعرضها أمام زملائهم باللغة العربية. من خلال هذا النشاط، يتعلم الطلاب المفردات الخاصة بالطعام والضيافة، ويكتسبون تراكيب لغوية مثل *يُقدّم - يُستخدم - يُميّز بـ - يتكوّن من*، وفي الوقت ذاته يمارسون مهارات البحث والتنظيم والعرض، مما يعزز قدرتهم على ربط المعرفة اللغوية بالخبرة الواقعية. فالتعلم من خلال المشروعات والأنشطة هو نهج تعليمي يعزز من قدرة المتعلمين على استخدام اللغة في سياقات تفاعلية وحية، مما يجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً وواقعية. عبر هذه الأنشطة، يتفاعل المتعلمون مع بعضهم البعض أو مع معلمين ومختصين، مما يساهم في تعزيز مهارات التواصل الفعال. إن الأنشطة الجماعية والمشروعات ليست مجرد وسائل لتطوير المهارات اللغوية، بل هي أيضاً فرص لبناء الثقة الذاتية وتعزيز التعاون بين الأفراد. (العربي، 1981، 15)

ومن التطبيقات المهمة أيضاً استخدام **الوسائط المتعددة والتكنولوجيا التعليمية** بطريقة معرفية. فبدلاً من الاكتفاء على التكرار الصوتي أو التمارين الإلكترونية الآلية، تُوظف الوسائط لتوسيع المعنى وتعميق الفهم. فعند تعليم نص عربي أدبي، يمكن للمعلم أن يعرض مقطعاً مرئياً يعبر عن مضمون النص، أو تسجيلاً صوتياً لإلقاءه، ثم يطلب من المتعلمين تحليل العلاقة بين

الصورة واللغة، واستنتاج المشاعر أو الأفكار التي ينقلها النص. هذا النوع من الأنشطة يدمج بين المعالجة السمعية والبصرية والمفاهيمية، فيسهم في بناء تمثيل معرفي شامل للغة.

ومن جهة أخرى، يؤكد الاتجاه المعرفي على أهمية التدرّج في عرض المحتوى اللغوي، بحيث ينتقل المتعلم من البسيط إلى المركّب، ومن الملموس إلى المجرد، وفق تسلسل منطقي يساعده على بناء المعرفة بشكل متكامل. فعند تدريس الأزمنة في اللغة العربية مثلاً، يبدأ المعلم بالفعل الماضي لأنه أكثر وضوحاً من حيث الدلالة والزمن، ثم ينتقل إلى المضارع، وأخيراً إلى المستقبل. هذا التدرج يتيح للمتعلم تنظيم معرفته اللغوية وفق تسلسل طبيعي متناسق، مما ينعكس إيجاباً على قدرته على الفهم والاستخدام.

ومن الجوانب التطبيقية الأخرى التي يوليهها المذهب المعرفي اهتماماً خاصاً **التعلم القائم على الربط بين اللغة والثقافة**، إذ يرى أن اللغة لا يمكن فصلها عن البيئة الثقافية التي نشأت فيها، وأن فهم المعنى اللغوي يتطلب فهماً للسياقات الاجتماعية والثقافية التي تُستخدم فيها اللغة (القاسمي، 1979، 83). فعند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثلاً، لا يكفي أن يتعلم الطالب كلمات مثل *السلام عليكم* أو *إن شاء الله*، بل ينبغي أن يدرك معناها الثقافي ودلالاتها الاجتماعية في التواصل اليومي، لأن هذا الفهم هو الذي يجعله يستخدم اللغة بطريقة طبيعية ومناسبة للموقف. وبذلك يتحقق التعلم المعرفي المتكامل الذي يجمع بين المعرفة اللغوية والمعرفة الثقافية.

ومن الجدير بالذكر أن تطبيق المذهب المعرفي في تعليم اللغة العربية يسهم كذلك في تطوير **مهارات التفكير النقدي** لدى المتعلمين، لأنهم لا يكتفون بقبول المعلومة بل يناقشونها ويحلّلونها. فعند دراسة نص عربي معاصر مثلاً، يمكن أن يُطلب من الطلاب تحليل موقف الكاتب من قضية اجتماعية معينة، وتقديم وجهة نظرهم الخاصة بلغة عربية صحيحة. هذا النوع من الأنشطة يُنمّي القدرة على بناء الحجج وتوظيف اللغة في التعبير المنطقي والإقناع، مما يجعل تعلم اللغة أداة لتوسيع التفكير وليس مجرد هدف لغوي ضيق.

وفي إطار التقييم، لا يركّز المذهب المعرفي على الاختبارات التقليدية التي تقيس الحفظ والاستظهار، بل على **التقويم البنائي (Formative Assessment)** الذي يقيس مدى الفهم وقدرة المتعلم على استخدام اللغة في مواقف جديدة. فعوضاً عن اختبار الطالب في حفظ قواعد النحو، يمكن تقييمه من خلال أداء لغوي حقيقي مثل كتابة مقال قصير أو إجراء محادثة مسجلة باللغة العربية. هذا النمط من التقييم يعكس الفلسفة المعرفية التي ترى أن التعلم الحقيقي يُقاس بالقدرة على التطبيق والفهم، لا بعدد المعلومات المحفوظة.

يُعَدّ التركيز على **الخبرات السابقة للمتعلمين** من أبرز الأسس التي يترجمها المذهب المعرفي إلى ممارسات عملية داخل قاعة الدرس. فالمتعلم لا يدخل الموقف التعليمي فارغ الذهن، بل يحمل معه معارف وخبرات لغوية وثقافية تشكل الخلفية التي ينطلق منها في فهم اللغة الجديدة. ومن هنا يحرص المعلم، في ظل المذهب المعرفي، على استحضار تلك الخبرات واستثمارها في بناء المعنى الجديد. فعند تدريس نص عربي عن "الأسرة" مثلاً، يمكن للمعلم أن يبدأ بحوار مفتوح حول تجارب الطلاب مع أسرهم أو وصف أفراد عائلاتهم بلغاتهم الأم، ثم الانتقال تدريجياً إلى استخدام المفردات العربية المقابلة مثل *أب، أم، أخ، أخت، جد، جدة*، وربطها بمواقف حياتية

واقعية. بهذا الأسلوب يتكوّن لدى المتعلم جسر معرفي بين ما يعرفه بالفعل وبين ما يتعلمه، مما يجعل الفهم أسرع وأكثر عمقاً.

ويمتد هذا الربط المعرفي ليشمل **المقارنة بين اللغات**، وهي استراتيجية فعالة لتدعيم الفهم. فالطالب الناطق بالإنجليزية مثلاً يمكن أن يُوجّه إلى ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين نظامي الجملة في الإنجليزية والعربية. فإذا كان ترتيب الجملة الإنجليزية غالباً **فاعل + فعل + مفعول به (Subject + Verb + Object)**، فإن العربية قد تأتي في نمط آخر **فعل + فاعل + مفعول به (Verb + Subject + Object)** من خلال هذا النوع من المقارنة، لا يحفظ المتعلم القاعدة بشكل منفصل، بل يفهم منطقها الداخلي ويستطيع استخدامها بوعي في مواقف التواصل. وهنا يتجلى الدور المعرفي في تحويل اللغة من مادة دراسية إلى أداة تفكير وتحليل.

كما يُبرز المذهب المعرفي أهمية **الاستراتيجيات البصرية والتنظيمية** في دعم التعلم اللغوي. فالمتعلم يستوعب المفاهيم بصورة أفضل عندما تُقدّم له بطريقة مرئية ومنظمة. فعلى سبيل المثال، عند تدريس أدوات الربط في اللغة العربية، يمكن استخدام جدول أو خريطة ذهنية تُقسّمها إلى مجموعات وفق العلاقات المنطقية التي تعبّر عنها، مثل:

(لأن، بسبب، نظراً) أدوات السبب

(لذلك، لذا، ومن ثم) أدوات النتيجة

(لكن، رغم ذلك، غير أن) أدوات التناقض

بعد تصنيف الأدوات، يمكن للطلاب كتابة جمل خاصة بهم توظّف هذه الروابط في سياقات درستُ كثيرًا، لذلك نجحتُ في الامتحان، أو رغم التعب، واصلتُ العمل حتى: واقعية، مثل هذا الأسلوب لا يرسّخ القاعدة اللغوية فقط، بل يجعل المتعلم يبيّ وظيفة كل **أنهية المهمة** أداة داخل البناء المنطقي للجملة.

ويُعَدّ **القراءة الواعية** من التطبيقات التي تتفق تماماً مع الفلسفة المعرفية، إذ تُعنى بتمكين المتعلم من بناء المعنى عبر التفاعل مع النص. ففي درس قراءة باللغة العربية، لا يكتفي المعلم بجعل الطلاب يقرؤون النص، بل يوجههم إلى تحليل معانيه الضمنية، وتحديد المغزى العام، والتمييز بين الرأي والحقيقة، واستنتاج المشاعر أو المواقف. فإذا كان النص مثلاً يتحدث عن "قيمة العمل"، يمكن للمعلم أن يسأل: **ما الرسالة التي يريد الكاتب إيصالها؟ كيف استخدم المفردات لتأكيد فكرته؟ هل توافق الكاتب في رأيه؟ ولماذا؟** هذه الأسئلة تنقل المتعلم من مستوى الفهم السطحي إلى مستوى التفكير النقدي والتحليل العميق، مما يُنمي قدرته على استخدام اللغة أداة للتفكير والتقويم.

أما في ميدان **الكتابة**، فإن المذهب المعرفي يرى أنها ليست مجرد نقل للأفكار على الورق، بل هي عملية عقلية تتضمن التخطيط والتنظيم والمراجعة. لذلك يمكن أن يتدرّب المتعلم العربي أو الأجنبي على كتابة فقرة قصيرة من خلال مراحل معرفية متكاملة: أولاً يضع خطة للفكرة الأساسية، ثم يجمع المفردات والتراكيب المناسبة، وبعد الكتابة يقوم بمراجعة النص من حيث الاتساق والترابط والمعنى. فعند كتابة موضوع عن **أهمية القراءة** مثلاً، يمكن للمعلم أن يوجّه الطلاب إلى رسم مخطط ذهني يتضمن الأفكار الفرعية مثل **تنمية الفكر – توسيع المفردات –**

تحسين التعبير – اكتساب المعرفة، ثم يطلب منهم كتابة فقرة مترابطة توظف هذه العناصر. بهذه الطريقة يتعلم الطالب أن الكتابة ليست نتاجاً لغوياً آلياً، بل نتاج لعمليات تفكير وتنظيم متسلسلة.

وفي ميدان الاستماع والفهم السمعي، يعتمد المعلم في ضوء المذهب المعرفي على أنشطة تتدرج من الفهم العام إلى الفهم التفصيلي (خرما 1398، 299)، وتوظف مهارات التنبؤ والتفسير. فعند تشغيل مقطع صوتي عربي يتحدث عن "الحياة اليومية في مدينة عربية"، يمكن للمعلم أن يطرح أسئلة قبل الاستماع مثل: ماذا تتوقعون أن تسمعون؟ ما المفردات التي قد ترد في النص؟، وبعد الاستماع يُطلب من الطلاب تحديد الفكرة الرئيسة واستنتاج المعاني غير المباشرة. إن هذه الممارسات لا تهدف إلى اختبار الذاكرة، بل إلى تدريب المتعلم على معالجة المعلومة سمعياً، وربطها بخبراته ومعجمه اللغوي السابق.

كما يولي المذهب المعرفي عناية خاصة بـ التغذية الراجعة التفاعلية بين المعلم والمتعلم، إذ تُعدّ جزءاً أساسياً من عملية التعلم. فبدلاً من أن يقتصر تصحيح الأخطاء على إعطاء الإجابة الصحيحة، يسعى المعلم إلى توجيه المتعلم نحو التفكير في سبب الخطأ وكيفية تصحيحه. فعندما يكتب الطالب مثلاً الطلاب ذهبت إلى المدرسة، يمكن للمعلم أن يسأله: هل الفعل يتفق مع الفاعل في التذكير والتأنيث؟ ما شكل الفعل الصحيح؟ فيكتشف الطالب بنفسه أن الصواب هو الطلاب ذهبوا إلى المدرسة. هنا يتحقق التعلم من خلال الوعي والتحليل، وليس من خلال التلقين.

ولا يكتمل تطبيق المذهب المعرفي في تعليم اللغات دون الحديث عن التعلم القائم على المشاعر الإيجابية والتحفيز الداخلي. فالمتعلم الذي يشعر بالفضول والانتماء والانخراط في الموقف التعليمي يكون أكثر استعداداً لمعالجة المعلومات بعمق. لذلك يسعى المعلم إلى خلق بيئة صفية تشجع على التساؤل والتجريب دون خوف من الخطأ، وتُقدّر الجهد الفردي. فعند تدريس موضوعات ثقافية مثلاً، يمكن للمعلم أن يربطها بحياة الطلاب اليومية، كأن يناقش معهم الأمثال الشعبية أو العادات الرمضانية في البلدان العربية، مما يجعل اللغة حية وقريبة من اهتماماتهم الشخصية.

وفي السياق نفسه، يبرز مبدأ التعلم الممتد خارج الصف كأحد التطبيقات الحديثة للمذهب المعرفي، حيث يُشجّع المتعلم على استثمار اللغة في مواقف الحياة الحقيقية، كالاستماع إلى نشرات الأخبار العربية، أو متابعة مقاطع تعليمية قصيرة على الإنترنت، أو التفاعل مع متحدثين أصليين. (عبد الواحد، 1964، 58) فالمتعلم الذي يشاهد نشرة إخبارية بالعربية ثم يناقش محتواها في الصف لا يكتسب مفردات جديدة فحسب، بل يمارس التفكير والتحليل، ويعيد بناء معارفه اللغوية وفق سياقات واقعية.

إن هذه التطبيقات جميعها تؤكد أن المذهب المعرفي في تعليم اللغة لا يقتصر على النظريات، بل يقدم نموذجاً عملياً شاملاً يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، ويحول اللغة إلى أداة تفكير وبحث وفهم. ومن خلال الأمثلة التطبيقية في تعليم العربية، يتضح أن هذا المذهب قادر على تطوير الكفاءة اللغوية التواصلية والفكرية في آن واحد، بحيث يصبح المتعلم قادراً على استخدام اللغة العربية في مواقف الحياة المختلفة بفهم ووعي ومعنى، لا بمجرد تقليد أو تكرار.

النتائج والمقترحات:

أسفر تحليل المذهب المعرفي في تعليم اللغات الأجنبية عن جملة من النتائج التي تُبرز مكانته في تطوير الممارسات التعليمية وتحسين مخرجات التعلم. فقد تبين أن المذهب المعرفي يرى أن تعلم اللغة ليس عملية ميكانيكية قائمة على تكرار الأنماط والبنى، بل هو عملية عقلية معقدة ترتبط بقدرة المتعلم على المعالجة الذهنية، والتنظيم المعرفي، واستدعاء المعلومات في مواقف تواصلية متعددة. كما أظهر البحث أن استراتيجيات التعلم المعرفية وما فوق المعرفية—مثل التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقييم—تسهم بفاعلية في بناء الكفاءة اللغوية، وتُمكن المتعلمين من التحكم في عملية تعلمهم بصورة أكثر استقلالية.

وتبين كذلك أن المذهب المعرفي يعزز التعلم العميق من خلال ربط المعلومات الجديدة بالبنى المعرفية السابقة، وهو ما يساعد على ترسيخ المهارات اللغوية واستخدامها بمرونة في مواقف جديدة. كما أوضح التحليل أن الوعي اللغوي (Language Awareness) يمثل عنصراً جوهرياً في التصور المعرفي، لأنه يساعد المتعلم على فهم القواعد وآليات التواصل بدل تلقّيها بشكل مباشر، مما يرفع مستوى الفهم والدافعية. إضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى أن هذا المذهب يتوافق بدرجة كبيرة مع مقاربات حديثة في تعليم اللغات، مثل التعلم القائم على المهام، والتعلم التعاوني، والتعليم المدمج، نظراً لتركيزه على دور المتعلم في بناء المعرفة.

أما المقترحات، فإن استثمار هذه النتائج يتطلب تعزيز التدريب المهني للمعلمين في مجال الاستراتيجيات المعرفية وما فوق المعرفية، بحيث يكونون قادرين على توظيفها بفعالية في تصميم الدروس وتنفيذها. كما ينبغي دمج أنشطة اكتشافية في التدريس، بحيث يتاح للمتعلمين استنتاج القواعد وتحديد الأنماط وربطها بمواقف عملية، بدل الاكتفاء بالشرح المباشر. ويوصى كذلك بتصميم مناهج تعليمية تُعنى ببناء الوعي اللغوي، وتمنح المتعلمين فرصاً لتحليل اللغة ومقارنتها بما يعزز قدرتهم على استيعابها بصورة منظّمة. ومن المهم أيضاً توظيف التكنولوجيا التعليمية—مثل التطبيقات الذكية ومصادر التعلم المفتوحة—لتوفير أنشطة تنمي مهارات التفكير العليا بما يتوافق مع مبادئ المذهب المعرفي. كما يُستحسن تشجيع المتعلمين على استخدام دفاتر التعلم (Learning Journals) لمتابعة استراتيجياتهم وتوثيق تقدمهم، لما لذلك من دور في تعزيز الاستقلالية والوعي ما فوق المعرفي. وأخيراً، تُعد الحاجة ملحة لإجراء دراسات تطبيقية تقيس أثر الأنشطة المعرفية في بيئات تعليمية متنوعة، بما يساعد الباحثين والمؤسسات على تطوير طرائق التدريس في ضوء نتائج واقعية قابلة للقياس.

المصادر والمراجع:

- باي، م. (1970). *لغات البشر*. القاهرة.
- بدوي، ع. الرحمن. (سنة غير مذكورة). *مناهج البحث العلمي*. الكويت: وكالة المطبوعات.
- براون، د. (1994). *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. بيروت: دار النهضة العربية.
- البيهي السيد، ف. (سنة غير مذكورة). *علم النفس وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حماد، أ. ع. (1985). *العلاقة بين اللغة والفكر*. الإسكندرية.
- الحنفي، ع. م. (سنة غير مذكورة). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- خرما، ن (1398). *أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة*. الكويت: عالم المعرفة.
- الراجحي، ع. ع. (1979). *النحو العربي والدرس الحديث*. بيروت: دار النهضة العربية.
- رشدي، طعيمة، أ. (1989). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للثقافة والعلوم (إيسيسك).
- زيدان، ع. الباقي. (1980). *قواعد البحث الاجتماعي*. القاهرة: مطبعة السعادة.
- زيدان، م. (سنة غير مذكورة). *الاستقراء والمنهج العلمي*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- الطيب، م. ع. الظاهر. (2000). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شرقي، م. (2010). *مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعليم إلى تعليم التفكير*. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.
- عبد القادر محمد، م. (سنة غير مذكورة). *المنطق ومناهج البحث*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- علي محمد، القاسمي. (1979). *اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض.
- العيسوي، ع. الرحمن. (سنة غير مذكورة). *مناهج البحث العلمي*. القاهرة: دار الراتب الجامعية.
- العيسوي، ع. الرحمن. (سنة غير مذكورة). *مناهج البحث في علم النفس*. القاهرة: دار الجامعة.
- فندريس. (1950). *اللغة*. ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص. القاهرة.
- قطامي، ي. (2010). *علم النفس التربوي*. عمان: دار الفكر.
- مطاوع، إ. ع. (1980). *أصول التربية*. القاهرة: دار المعارف.

Arap Edebiyatında Gurbet ve Özlem Temalarının Tarihsel Seyri

The Historical Development of Themes of Exile and Longing in Arabic Literature

Kader ÖZTÜNCÜ

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap
Dili ve Belagatı A.B.D.
Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic
Sciences, Arabic Language and Rhetoric.
Ankara / Türkiye
t.oztunc1416@gmail.com
ORCID: 0009-0004-1245-1340

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 27.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 22.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 511-529

Atıf / Cite as

ÖZTÜNCÜ, K. (2025). Arap Edebiyatında Gurbet ve Özlem Temalarının Tarihsel Seyri,
Lisanî İlimler Dergisi, 3(2), 511-529.

Doi: 10.5281/zenodo.18033836

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 edebiyatında gurbet ve özlem temalarının tarihsel gelişimini, Cahiliye, İslâm, Emevî, Abbâsî ve Endülüs dönemleri üzerinden ele almaktadır. Her dönem için gurbet ve özlem temaları, ilgili şiir örnekleri ile değerlendirilmiştir. Ardından dönemler arası karşılaştırmalı bir yaklaşım benimsenerek, temaların dönemsel farklılık ve benzerlikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma, özellikle Endülüs döneminde temaların çeşitlilik kazandığını, Doğu ve Endülüs şairleri arasındaki deneyim farklılıklarını ve bu temaların tarihsel süreçte nasıl dönüşerek

edebiyatın temel motiflerinden biri hâline geldiğini ele almayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, gurbet ve özlem te-malarını, bütün dönemleri birlikte ele alarak incelemeye çalışmış ve dönemler arası karşılaştırmalı bir yaklaşım ben-imsemeyi hedeflemiştir.

Anahtar Kelimeler: Gurbet, özlem, Arap şiiri, Endülüs, Karşılaştırmalı edebiyat

Abstract: This article examines the historical development of the themes of exile and longing in Arabic literature, covering the Jahiliyyah, Islamic, Umayyad, Abbasid, and Andalusian periods. For each period, the themes of exile and longing are considered through relevant poetic examples. Subsequently, a comparative approach between periods has been adopted, aiming to highlight the similarities and differences of these themes across time. The study specifically addresses how, during the Andalusian period, these themes became more diverse, reflecting the experiential differences between Eastern and Andalusian poets, and how they gradually evolved into fundamental motifs of Arabic literature. Overall, the study seeks to examine the themes of exile and longing across all periods collectively, employing a comparative approach between periods.

Keywords: Exile, longing, Arabic poetry, Andalusia, comparative literature

1. Giriş

Arap edebiyatında gurbet ve özlem temaları büyük bir öneme sahiptir. Gurbet, insan psikolojisinde köklü bir yere sahip olup, bireyin fitrî duygularından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu duygu, kişiden kişiye ya da toplumdaki topluma farklılık gösterebilmektedir. Bireyin mizacı, içinde yaşadığı toplumsal yapı, hâkim olan değerler, kurumlar ve dönemin kültürel atmosferi tarafından şekillenmektedir. Tarihsel açıdan bakıldığında ise gurbet olgusunun insanlık tarihi kadar eski olduğu, ilk toplumlarından itibaren farklı biçimlerde varlığını sürdürdüğü görülmektedir (Değmûş, 2005, s. 12). Neticede gurbet, kişilerin toplumsal, kültürel, siyasi veya ekonomik nedenlerle memleketlerinden ayrılmak ve göç etmek zorunda kalmalarıyla oluşan bir durumdur. Bu ayrılık sonucunda doğan özlem ise maziye, güzel günlere, aileye ve sevdiklerine duyulan hasreti ifade eder. Dolayısıyla gurbet ve özlem birbirine bağlı, edebiyatın temel temalarından iki önemli kavramdır.

Bu makalenin amacı, Arap edebiyatının farklı dönemlerinde gurbet ve özlem temalarının nasıl işlendiğini ve bu temaların hangi tarihsel ve toplumsal dinamiklerle şekillendiğini ele almaya çalışmaktır. Aynı şekilde dönemler arasındaki farklılıklar ve benzerlikler karşılaştırmalı bir yaklaşımla ifade edilmesi amaçlanmaktadır. Makale, Cahiliye, İslâmî, Abbâsî ve Endülüs dönemlerini kapsamaktadır. Söz konusu dönemlere dair kısa ve genel bilgiler verildikten sonra, gurbet ve özlem temalarını içeren şiirler üzerinden temaya dair yorumlar sunulacaktır. Şiirlerin, dönemler arası karşılaştırmalı bir yaklaşım çerçevesinde ele alınması hedeflenmektedir.

Gurbet ve özlem temalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde şu tablo ortaya çıkmaktadır: Cahiliye döneminde göçebe yaşam ve kabileler arası çatışmalar nedeniyle gurbet ve özlem temaları işlenmiştir. İslâm döneminde hicret ve fetihler, Emevî döneminde siyasi baskılar, sürgün ve hapis, Abbâsî döneminde ise siyasi ve ekonomik sebeplerle yurtlarını terk etmek zorunda kalan şairler bu temaları eserlerinde işlemiştir. Endülüs dönemi ise, gurbet ve özlem temalarının en yoğun ve etkili biçimde işlendiği dönem olarak öne çıkmaktadır. Ülkenin ele geçirilmesi nedeniyle halk hem doğuya hem batıya göç etmek zorunda kalmış ayrıca hac, umre ve ticaret amaçlı yolculuklar sırasında da gurbet ve özlem duygusu daha da derinleşmiştir.

Arap edebiyatında gurbet ve özlem temalarını ele alan çalışmaların, genellikle belirli dönemler veya sınırlı tarihsel çerçeveler üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Ancak temanın farklı dönemlerdeki yansımalarının birlikte ele alınması, okuyucunun konuyu daha bütüncül bir çerçevede değerlendirmesine imkân tanıyacağı düşünülmektedir. Bu makalede, söz konusu temaların Arap edebiyatındaki tarihsel seyri dikkate alınarak incelenmektedir. Çalışma, dönemler arasındaki bazı ortaklık ve farklılıklara dikkat çekerek literatürdeki mevcut değerlendirmelere katkı sunmayı amaçlamaktadır.

2. Gurbet

2.1. Gurbetin Sözlük Anlamı

Lisânü'l-'Arab'da gurbet sözcüğü, (غ-ر-ب) kök harflerinden türemiş olup temel anlamı uzaklaşma, ayrılma ve yabancılaşma gibi çeşitli boyutlara karşılık gelmektedir. Sözlükte bu kökten türeyen (غَرَبَ، اُغْرَبَ، غَرَبَ) fiiller, kişinin bulunduğu yerden fiziksel olarak uzaklaşmasını ya da içinde bulunduğu toplumsal çevreden kopmasını ifade eden kullanımlar olarak geçmektedir. İsim formlarından (الْغُرْبَاءُ) “tekil” ve (الْغُرَبَاءُ) “çoğul” hem mekânsal uzaklığı hem de bireyin kendisini yabancı hissettiği toplumsal durumları karşılamak için kullanılmaktadır (İbn Manzûr, 1414, s. 639-642). Tâcu'l-'Arûs'ta gurbet kavramı yine “uzaklaşmak, uzak durmak ve yabancılaşmak” anlamlarında açıklanır. Sözlük, özellikle (اُغْرَبَ عَنْيَ): “benden uzaklaş” gibi ifadeler üzerinden kavramın fiziksel mesafe anlamını pekiştirir. Ayrıca (التَّغْرِيبُ) kelimesinin “*uzaklaştırma, sürgün etme*” anlamında kullanılması, gurbetin toplumsal bağlamda da yer aldığını gösterir (ez-Zûbeydî, 1965, s. 474-476).

2.2. Gurbetin Terim Anlamı

Terim anlamda gurbet, siyasi, ekonomik, toplumsal, kültürel veya propaganda gibi sebeplerden dolayı memleketten ayrılma, göç etme anlamında kullanılmaktadır (Hür, 1973, s. 6). Gurbet kavramı, literatürde yalnızca bireysel bir duygu durumuyla sınırlı görülmeyp toplumsal ve tarihsel bir olgu olarak da ele alınmaktadır. Bu çerçevede, söz konusu olgunun belirli bir

zaman ve mekâna bağlı olmadığı, insanlığın yeryüzündeki varlığı kadar eski bir deneyim biçimi olduğuna dikkat çekilir. Araştırmalarda ayrıca, toplumsal, siyasal ve ekonomik istikrarsızlıkların arttığı dönemlerde gurbet hissinin daha görünür ve yoğun bir boyut kazandığı ifade edilir. Bu sebeple gurbet, pek çok edebî alanda, sanatsal üretimde ve sosyal incelemede temel bir tema olarak ele alınmıştır (Ebû Zeyd, 1979, s. 131).

3. Özlem

3.1. Özlemin Sözlük Anlamı

Lisânu'l-'Arab sözlüğünde el-hanîn, (ح-ن-ن) kökünden türetilmiş olup derin özlem ve bağlılık anlamı taşır. Bu kökten türeyen fiiller hem içsel özlemi hem de fiziksel uzaklığı yansıtır. Arap kültüründe, develer yavrularından ayrıldığında çıkardıkları sesler, özlemin dışa vurumu olarak görülür ve (حَنِينًا) şeklinde tanımlanır. (حَنَّ قَلْبِي إِلَيْهِ) sessiz bir özlemle kalbin bir şeye yönelmesini, (حَنَّ عَلَيْهِ) şefkat ve merhameti, (حَنَّ إِلَيْهِ) ise derin özlemi ifade eder. Ayrıca (الْحَنَّان) kelimesi Allah'ın şefkat ve merhametini tanımlayan bir isim olarak kullanılır (İbn Manzûr, 1414). el-Mu'cemu'l-Vasîf'te ise (الْحَنِين) kelimesi (الشَّوْقُ), yani yoğun özlem ve arzu anlamında belirtilmektedir (Mecme'u'l-Luğa'l-'Arabiyye bi'l-'Qahire, s. 204).

3.2. Özlemin Terim Anlamı

Terim olarak ise özlem, kişinin memleketinden uzak kaldığında veya geçmişteki güzel günleri hatırladığında yaşadığı hüznün ve içsel boşluğu ifade eder (Duḡḡâlî, 2008, s. 26). Benzer şekilde (الْحَنِين), "geçmişe dönük bir yolculuk yapma, anıları hatırlama ve bunları şiir aracılığıyla mekân, aile ve olaylar bağlamında yeniden canlandırma süreci" olarak tanımlanır (Taḥṭaḥ, 1993, s. 35).

4. Cahiliye Döneminde Gurbet ve Özlem Teması

Cahiliye Dönemi'nde, Arap toplumunda yerleşik bir düzen olmaması, kabileler arası çatışmalar, göç ve yer değiştirmeler oldukça yaygındı. Araplar, geçimlerini sağlamak için develer ve koyunlar gibi hayvanların bakımına bağlı olarak sürekli hareket hâlindeydi. Böylece, yaşamlarını hem mekânsal hem de sosyal bağlamda göçebe bir çizgide sürdürmelerine neden oluyordu. Bu yaşam tarzı, erken dönemin şairlerini sık sık yerlerinden ve sevdiklerinden uzakta kalmanın getirdiği duyguları, özellikle de gurbet ve özlemi dile getirmeye yöneltmişti. Bu bağlamda, şairler, yurtlarından ve sevdiklerinden uzak kaldıklarında hissettikleri özlemi, eski kalıntılar ve sevdiklerine yönelik duygularla birlikte şiirlerinde ifade etmişlerdir (el-'Amâvî, 2015, s. 31). Bu doğrultuda, Tarafe b. el-'Abd, Muallakasına başlarken, yaşadığı gurbet ve özlem duygularını yansıtan ifadelerle dönemi şöyle tasvir eder (el-'Abd, 2002, s. 19):

لِحَوْلَةٍ أَطْلَالٍ بِبِرْقَةٍ تَهْمِدُ
تُلَوِّحُ كِبَاقِي الْوَشْمِ فِي ظَاهِرِ الْيَدِ
وُقُوفًا بِهَا صَحْبِي عَلَى مَطِيئِهِمْ
يَقُولُونَ: لَا تَهْلِكِ أَسَى وَتَجَلَّدُ

*Havle'nin Barka Sehmed' deki harabeleri,
Elin üzerindeki dövme izleri gibi parıldar.*

*Arkadaşlarım binekleri üzerinde orada durmakta ve bana şöyle derler:
"Kederine yenik düşme ve sabret."*

Tarafe b. el-'Abd, Muallakasında, harabeler ve geçmişin izleri üzerinden kaybettiği sevdiklerine duyduğu özlemi ve yaşadığı gurbetin hüznünü dile getirir. Arkadaşlarının sabır ve dayanma ögüdü, şairin duygularının yoğunluğunu ve dönemin zorluklarını yansıtır.

Bu tema, klasik Arap şiirinde genel ve belirgin bir özellik olarak görülür. Büyük şair İmruu'l-Kays da meşhur Muallakasının 'nesib' olarak adlandırılan giriş bölümünde, sevgilisinin ayrıldığı yerde kalan izler ve kalıntılar üzerinde durarak, onun gidişinin bıraktığı hüznü ve duyduğu derin özlemi şu dizelerde ifade eder (İmruu'l-Kays, 2004, s. 21):

قِفَا نَبْكَ مِنْ ذِكْرِي حَبِيبٍ وَمَنْزِلِ
بِسِقْطِ اللَّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَخَوَمِلِ

*Durun, sevgilinin hatırasını ve konakladığı yeri anarak birlikte ağlayalım;
Duhûl ile Havmel arasında yer alan Sıktü'l-Livâ'da...*

İmruu'l-Kays'ın nesib bölümünden alınan bu dizeler, benzer şekilde Cahiliye Dönemi'nde gurbet ve özlem duygusunun nasıl dile getirildiğini göstermektedir. Şair, sevgilisinden geriye kalan izler ve mekân üzerinden duygularını ifade eder.

Şenferâ, kabilesi tarafından reddedildiği ve dışlandığı bir durumda çöl ortamına yönelerek gurbet hayatını tercih eder. Aynı toplumsal konumu paylaşan diğer sa'âlîkleri de bu yönde harekete çağırır. Kabile bağlarının yerini, bozkırın vahşi hayvanları alır. Söz konusu vahşi hayvanlar, onun için aile ve yoldaş işlevi görür. Bu çevrede Şenferâ, düşmanlarının verebileceği zararlardan görece bir emniyet alanı bulur (Vehîb el-Cebûrî, 2007, s. 43) ve şiirinde şöyle der (el-Ezdî, s. 66-67):

أَقِيمُوا بَنِي أُمِّي صُدُورَ مَطْيُكُم
فَأَيُّي إِلَى قَوْمِ سَوَاكُم لَأَمِيلُ
فَقَدْ حَمَتِ الْحَاجَاتُ وَاللَّيْلُ مُغْمَرٌ
وَشُدَّتْ لَطَيَّاتِ مَطَايَا وَأَرْحُلُ
وَفِي الْأَرْضِ مَنَآئِي لِلْكَرِيمِ عَنِ الْأَذَى
وَفِيهَا لِمَنْ خَافَ الْقُلَى مُتَعَزِّلُ
لَعَمْرُكَ مَا بِالْأَرْضِ ضَيْقٌ عَلَى أَمْرِي
سَرَى رَاغِبًا أَوْ رَاهِبًا وَهُوَ يَعْقِلُ

Ey amca çocuklarım! Bineklerinizin göğüslerini doğrultun (yola koyulun);

Zira ben sizden başka bir topluluğa yönelmeyi tercih ediyorum.

İhtiyaçlar beni yola çıkardı; gece ay ışığıyla aydınlık,

Binekler ve eyerler yolculuk için sıkıca bağlandı.

Yeryüzünde, onurlu kimse için eziyetten uzak durabileceği bir yer mutlaka vardır;

Kin ve düşmanlıktan korkan kimse için de orada bir inziva mekânı bulunur.

Hayatına yemin ederim ki,

Akleden bir kimse için yeryüzü dar değildir;

İster bir arzu ile ister bir korku ile yola çıkmış olsun.

Şenferâ'nın şiirinde gurbet, kabile tarafından dışlanmanın doğurduğu zorunlu bir kopuş olmakla birlikte, aynı zamanda onuru korumaya yönelik bilinçli bir tercih olarak ortaya çıkar. Şair, kabile aidiyetinden kaynaklanabilecek özlemi doğrudan dile getirmek yerine bu duyguyu bastırarak çöle yönelir ve bozkırın vahşi hayvanlarını aile ve yoldaş yerine koymak suretiyle alternatif bir aidiyet alanı inşa eder. Bu yönüyle özlem, kabileden uzaklaşma ve doğaya sığınma tercihi üzerinden dolayı biçimde ifade edilir. Çöl ise şiirde, mekânsal bir uzaklığın ötesinde, düşmanlardan korunmayı sağlayan bir emniyet alanı ve bireysel özgürlüğün zemini olarak kurgulanır.

Yukarıda belirtildiği üzere, Cahiliye Dönemi'nde gurbet ve özlem temaları, yerleşik bir düzenin olmayışı, göçebe yaşam tarzı, kabileler arası çatışmalar ve geçimlerini sağlamak için hayvan bakımına bağlı sürekli hareket etme gibi koşullar nedeniyle şairlerin sevdiklerinden ve yerlerinden uzak kaldığı duygularda kendini göstermektedir.

5. İslam Döneminde Gurbet ve Özlem Teması

İslam Dönemi'nde, fetihler nedeniyle birçok Arap, alışık oldukları memleketlerinden ve ailelerinden uzaklaşmak zorunda kalmıştır. Bunun neticesindeyse yeni coğrafyalarda kendilerini yabancı hissetmişlerdir. İnsan, yurdu-na ve sevdiklerine özlem duyar. Bu nedenle fetihlere katılanlar, yaşadıkları gurbeti ve özlemlerini şiirlerinde samimi bir şekilde ifade etmişlerdir. Duygu yüklü bu şiirler yapaylıktan arınmış bir şekilde hislerin derinliğini öne çıkaran bir boyut kazanmıştır. Bu duygu durumu yalnızca fetihlere katılanlarla sınırlı olmayıp, zorunlu göç ve çeşitli sebeplerle uzaklaşmak durumunda kalan diğer grupları da kapsamaktadır. Sevdiklerinden ayrılanlar ise, anılarını hatırladıkları yerler ve kalıntılar üzerinden duygularını ifade etmiş, tıpkı Cahiliye Dönemi şairlerinin yaptığı gibi şiir aracılığıyla özlemlerini dile getirmişlerdir (el-'Amsî, 1995, s. 141).

Benzer şekilde hicret sonrasında da birçok Müslüman, uzun yıllar yaşadıkları ve güçlü bağlar kurdukları Mekke'den ayrılmış olmanın derin etkisini hissetmiştir. Kâbe'nin bulunduğu bu mübarek şehir, onlar için yalnızca bir yurt değil, aynı zamanda dinî ve duygusal bir merkez olmanın önemini taşıyordu. Bu nedenle Mekke'den uzak kalmanın oluşturduğu özlem duygusu, dönemin şiirlerine de doğal biçimde yansımıştır. Bazı sahabeler, bulundukları yerlerde Mekke'ye duydukları hasreti sözlü olarak dile getirmiştir. Bu doğrultuda İbn Ümm Mektûm'un söylediği rivayet edilen şu şiir de, hicretin ardından hissedilen gurbet duygusunun örneklerinden biridir (er-Rûmî, 1966, s. 183/5):

يَا حَبِّدَا مَكَّةَ مِنْ وَادٍ
أَرْضُ بِهَا أَهْلِي وَعَوَادِي
أَرْضُ بِهَا تَرْسُخُ أَوْتَادِي
أَرْضُ بِهَا أَمْثَلِي بِلا هَادِي

Ne hoş, Mekke'nin vadisi!

Orası ki ailem ve yakın dostlarım oradadır.

Orası ki kök saldıgım topraktır.

Orası ki rehbersiz bile yürüyebildiğim yerdir.

İbn Ümm Mektûm bu şiirde, hicret sebebiyle ayrı kaldığı Mekke'ye duyduğu özlemi dile getirir. Mekke'yi yalnızca bir şehir olarak değil, aynı şekilde ailesinin bulunduğu yuva ve hayatının temellerinin atıldığı yer olarak tasvir

eder. Şairin “rehbersiz yürüdüğüm yer” ifadesi, şehrin her ayrıntısına duyduğu aşinalığı ve ona bağlılığına dikkat çeker. Bu yönüyle şiir, hicret sonrası Müslümanların tecrübe ettiği gurbet ve özlem duygusunun yansıtıldığı örneklerden biridir.

Rivayet edildiğine göre, Kelb kabilesinden Ferâfisa’nın kızı Nâile, Osman b. Affân’a (ra) götürüldüğünde ailesinden ayrılmaktan hoşnutsuzluk duymuş, bunun üzerine kardeşi Dabb’a (Vehîb el-Cebûrî, 2007, s. 27) şöyle demiştir (el-Câhız, 1955, s. 400):

أَلَسْتَ تَرَىٰ بِإِلَهِ يَا ضَبُّ أَتَنِي
مُرَافِقَةً نَحْوَ الْمَدِينَةِ أَرْكَبَا
أَمَا كَانَ فِي أَوْلَادِ عَوْفِ بْنِ عَامِرٍ
لَكَ الْوَيْلُ مَا يُغْنِي الْخَبَاءَ الْمُطَنَّبَا
أَبَى اللَّهِ إِلَّا أَنْ أَكُونَ غَرِيبَةً
بِثَّرِبٍ لَا أُمًّا لَدَيَّ وَلَا أَبَا

Allah aşkına ey Dabb, görmüyor musun benim hâlimi:

Medine’ye doğru bir bineğin üzerinde götürülüyorum.

Avf b. Âmir’in oğulları arasında

Senin için çadırı kurulu bir yurt yok muydu? Yazıklar olsun!

Allah diledi de ben mutlaka bir yabancı oldum;

Yesrib’de ne bir annem var artık ne de bir babam.

Bu beyitlerde şair, evlilik yoluyla gerçekleşen ayrılığı bir hicret ve gurbet tecrübesi olarak sunar. Özellikle son beyitte, “ne annem ne babam var” vurgusu, gurbetin yalnızca mekânsal değil, aynı zamanda duygusal ve ailevi bir kopuş olduğunu gösterir. Bu yönüyle şiir, erken dönem Arap şiirinde kadın sesiyle ifade edilen gurbet ve özlem temasının dikkat çekici örneklerinden biridir.

Genel olarak İslam Dönemi’nde, başta hicret olmak üzere fetihler ve çeşitli sebepler nedeniyle birçok mücahit, memleketlerinden ve sevdiklerinden ayrı düşmek zorunda kalmıştır. Bu durum, onların yaşadığı gurbet duygusunu yoğunlaştırmış ve söz konusu özlem, dönemin şiirlerinde açıkça dile getirilmiştir. Şairler, bu eserlerinde hem memleketlerine hem de geçmişteki hayatlarına duydukları hasreti vurgulamış, kişisel ve duygusal deneyimlerini aktarmışlardır.

6. Emevî Döneminde Gurbet ve Özlem Teması

Emevî Dönemi'nde, siyasi istikrarsızlık ve iktidar mücadelesi, şairlerin yaşadığı gurbet ve özlem duygusunu farklı boyutlara taşımıştır. Bu dönemde özellikle sürgün ve hapis yoluyla uygulanan politik baskılar, bazı şairlerde mecburi bir yabancılaşma ve uzaklaşma hissi ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla gurbet teması, yalnızca memleketlerinden uzak kalan kişilerle sınırlı kalmayıp, siyasi baskıya maruz kalanların da duygusal deneyimlerini şiirlerinde kaleme aldığı bir motif hâline gelmiştir. Nitekim, Beni Ümeyye yöneticileri, muhaliflerini etkisiz hâle getirmek için sürgünü bir araç olarak kullanmış ve bu durum, sürgün edilenler açısından yeni bir gurbet deneyimi doğurmuştur (el-Halîfî, 2007, s. 29).

Emevî yöneticilerinin, sürgüne ek olarak hapsi de bir tür gurbet aracı olarak kullandıkları görülmektedir. Buna örnek olarak, şair el-'Urce dokuz yıl hapis cezasına çarptırılmış ve bu süreç onun için farklı bir gurbet biçimi doğurmuştur (el-Halîfî, 2007, s. 30). Hapisteyken şu dizeleri dile getirmiştir (el-İsfahânî, 1945, s. 413):

أَصَاعُونِي وَأَيُّ قَتَى أَصَاعُوا
لِيَوْمِ كَرِيهَةٍ وَسَدَادِ نَعْرِ
وَصَبْرِ عِنْدَ مُعْتَرِكِ الْمَنَآيَا
وَقَدْ شَرَعْتُ أَسْبَنُّهَا بِنَحْرِي
أَجَرُّ فِي الْجَوَامِعِ كُلِّ يَوْمٍ
فَيَا اللَّهَ مَظْلَمَتِي وَصَبْرِي

Beni kaybettiler, ne yiğit bir delikanlıyı kaybettiler!

Kötü günler ve cepheye duruş için...

Ölümün çarpıştığı meydanlarda sabırlı durdum,

Mızraklar üzerime doğrultulmuşken bile sarsılmadım.

Her gün zindanlardan zindanlara sürükleniyorum.

Ey Allah'ım! İşte haksızlığım ve işte sabrım...

Burada şair, yaşadığı gurbet ve yalnızlığı dile getirerek, ölümün olduğu meydanlarda cesur olan birinin haksız biçimde zindanlarda tutulmasını ifade etmektedir. Böylece Emevî döneminde sürgün ve hapis gibi politik baskıların gurbet ve özlem temasını nasıl etkilediği görülmektedir.

Yoksulluk ve geçim sıkıntısı, şairleri övülen kişilere yönelmeye yahut rızık ve emniyetin bulunduğu bölgelere göç etmeye sevk eden başlıca etkenlerdendir. Nitekim ihtiyaç, Ebû Dehîl el-Cumahî'yi Rey'e hicret etmeye zorlamıştır. Şair, bu bağlamda yerinden edilişini, yaşadığı gurbeti ve yurdu-na duyduğu özlemi dile getirir, hasret ve iştihak duygusuna güvercinleri de ortak eder (Vehîb el-Cebûrî, 2007, s. 54) ve şöyle der (el-Cumahî, 1972, s. 76):

أَفِي كُلِّ عَامٍ غُرْبَةً وَنُزُوحُ
أَمَّا لِلنَّوَى مِنْ وَبَيَّةٍ فَتُرِيحُ
لَقَدْ طَلَعَ الْبَيْنُ الْمَشِثُ رَكَائِبِي
فَهَلْ أَرَيْتِ الْبَيْنَ وَهُوَ طَلِيحُ
وَأَرْقَنِي بِالرَّيِّ نَوْحُ حَمَامَةٍ
فَنَحْتُ، وَدُو الثَّبْتُ الْغَرِيبُ يَنُوحُ

Her yıl yeniden bir gurbet ve bir göç mü var?

Ayrılığın artık, bir soluklanması yok mu ki rahatlayalım?

Parçalayarak ayıran bu ayrılık, bineklerimi yıprattı;

Acaba ayrılığı, kendisi de tükenmiş bir hâlde görebilecek miyim?

Rey'de bir güvercinin ağıtı beni uykusuz bıraktı;

Ben de onunla birlikte inledim; zira keder taşıyan yabancı da böyle inler.

Bu beyitlerde şair, tekrarlanan gurbet ve zorunlu göçten duyduğu yorgunluğu açık bir sorgulama diliyle ifade eder. Özellikle güvercinin ağıtı, şairin içsel hüznünün dış dünyadaki bir yansıması olarak işlev görür. Böylece özlem ve keder, doğayla ortak bir duygu hâline gelir. Gurbet burada sürekli ruhu yoran bir deneyim olarak tasvir edilir.

Sonuç olarak Emevî Dönemi'nde sürgün, hapis, siyasi baskılar ve rızık nedeniyle gurbet ve özlem teması şiirlerde ele alınmıştır.

7. Abbasî Döneminde Gurbet ve Özlem Teması

Abbâsîlerin iktidarı ele geçirmesiyle siyasi dengeler tamamen değişmiş ve birçok Emevî mensubu can güvenliği nedeniyle yurtlarını terk etmek zorunda kalmıştır. Bu durum, dönemin genel atmosferinde siyasi baskılar nedeniyle gurbet duygusunun pekişmesine yol açmıştır. Eski yönetime bağlı olanlar, hayatlarını kurtarmak için zorlu şartlarda farklı bölgelere kaçmıştır.

Bu zorunlu göçlerin en dikkat çekici örneği, henüz genç yaşta bu baskıdan kaçarak uzaklaşmak durumunda kalan Abdurrahman b. Muâviye'nin hikâyesidir. Onun uzun süreli kaçıışı ve yerinden ayrılması, Abbâsî döneminde siyasi çalkantıların bireylerde oluşturduğu derin gurbet hissini yansıtmaması bakımından anlamlıdır. Neticede bu dönemde gurbet, yalnızca coğrafi uzaklık değil, aynı zamanda güvenlik arayışı, yurt kaybı ve kimlik mücadelesiyle birleşen çok yönlü bir duygu hâline gelmiştir (el-'Amşî, 1995, s. 160).

Aynı şekilde Abbâsîler döneminde şehirleşmenin başlaması ve yönetim yapısının oturmasıyla birlikte şairler, geçim ve kazanç gibi ekonomik sebeplerle de yurtlarından uzak kalmışlardır. Bu gurbet duygusu hem coğrafi hem de sosyal açıdan deneyimlenmiş ve şiirlerine yansımıştır. Örneğin Bûhturî görev ve kazanç için farklı bölgelere gitmiş ancak memlekete olan özlemini şu şekilde dile getirmiştir (el-Buhturî, 1911, s. 125):

تَجَافَتْ بِي نَهْجُ الشَّامِ وَطَاعَ لِي
عَنَانٌ إِلَى أَكْنَافٍ مَنِيحٍ مُطْلَقٍ
وَأَنَّى خَلِيقٌ بَلَّ حَقِيقٌ حَدِيثٌ مَا
يَعْرُبُ شَخْصٌ أَنَّ شَوْقِي يَسْرُقُ

Şam'a giden yol benden uzaklaştı ve bana boyun eğdi.

Dizginler beni özgür ve emin diyarlara sürdü.

Ben yaradılıştan gerçek biriyim, öyle ki

İçimde özlem doğunca, hiçbir güç beni durduramaz.

Bu şiirde şair, kazanç elde etmek amacıyla farklı bölgelere gittiğinde memleketine duyduğu özlemi dile getirmiştir. Özellikle Şam yolculuğu sırasında hissettiği uzaklık ve ayrılık duygusu, onun içindeki gurbet hissini derinleştirmiştir. Memleketinden hem fizikî olarak uzak düşmesi hem de duygusal bağlarının orada canlılığını koruması, şairin yaşadığı bu derin özlem duygusunu dizelere güçlü bir şekilde yansıtmaya vesile olmuştur.

Vatanlarına özlem duyan ve çocukluk yıllarının geçtiği yurtlara hasret besleyen Abbâsî dönemi şairlerinden örnek vermek yerinde olacaktır. Bu şairler arasında, İbn Meyyâde de yer alır. Şair, şiirlerinde bedevî hayata duyduğu özlemi dile getirir. Kays diyarında bulunan Harratü Leylâ'ya ve Zübyân kabilesinden Benî Murre b. Avf'a ait yurtlara derin hasretini (Vehîb el-Cebûrî, 2007, s. 103) dile getirir (Meyyâde, 1982, s. 199-200):

أَلَا لَيْتَ شِعْرِي هَلْ أَبْيَنَ لَيْلَةً
بِحَرَّةِ لَيْلَى حَيْثُ رَبَّنِي أَهْلِي
بِلَادٍ بِهَا نُبِطْتُ عَلَى تَمَائِمِي
وَقُطِعَ عَنِّي حَبْنٌ أَدْرَكَنِي عَقْلِي
وَهَلْ أَسْمَعَنَّ الدَّهْرَ أَصْوَاتَ هَجْمَةٍ
تُطَالِعُ مِنْ هَجَلٍ خَصِيبٍ إِلَى هَجَلٍ

Ah, keşke bilseydim:

Ailem tarafından büyütüldüğüm Herratü Leylâ'da bir gece geçirebilecek miyim?

Orası öyle bir diyardır ki,

Çocukluğumda üzerime muska bağlandı;

Akıl baliğ olduğumda ise onlar benden çözüldü.

Acaba zaman içinde,

Bereketli bir Hacl'den diğer bir Hacl'e uzanan

O ani baskınların seslerini yeniden işitecek miyim?

Bu beyitlerde İbn Meyyâde, çocukluk mekânına duyulan derin özlemi geçmişin somut hatıraları üzerinden dile getirir. Muska (تمائم) imgesi, çocukluk masumiyetini, onların çözülmesi ise zamanın ilerleyişini ve geri dönüşmezliği simgeler. Böylece gurbet, zamanla kopuşu içeren çok katmanlı bir özlem deneyimi olarak sunulur.

Yukarıda ifade edildiği üzere, Abbâsî döneminde gurbet ve özlem temaları, özellikle siyasi nedenlerle yurtlarını terk etmek zorunda kalan veya ekonomik sebeplerle uzun süreli uzak kalmak durumunda olan kişiler tarafından şiirlerde ele alınmıştır. Örneğin el-Buhturî gibi şairler, yaşadıkları gurbet sonrası özlemlerini eserlerine yansıtmıştır. Bu sebeple gurbet, yalnızca mekânsal bir uzaklık değil, aynı zamanda güvenlik arayışı ve kimlik mücadelesi boyutlarını da içeren çok yönlü bir duygu olarak değerlendirilebilir.

8. Endülüs Döneminde Gurbet ve Özlem Teması

Endülüs'te gurbet ve özlem ve temalarının şiirde belirgin şekilde artması, İspanyolların ülkenin birçok bölgesini ele geçmesiyle hız kazanmıştır. Bu kayıpların ardından çok sayıda Endülüslü, Mağrib'e veya doğu İslâm coğrafyasına göç etmek zorunda kalmıştır. Yurtlarından ayrılan bu kişiler, yaşadıkları derin hüznün, acı ve özlemi şiirlerinde yoğun biçimde işlemiştir

(Tavîl, 1991, s. 135). Böylece Endülüs'te gurbet, yalnızca coğrafi bir uzaklık değil, vatanın kaybına ve elden gitmesine duyulan acının da güçlü bir ifadesi hâline dönüşmüştür.

Endülüs'te özlem şiirinin ortaya çıkıp gelişmesinde, Endülüslülerin vatanlarına ve yaşadıkları topraklara duydukları güçlü aidiyet önemli bir rol oynamıştır. Özlem şiiri, Arap edebiyatının köklü ve klasik türlerinden biri olarak kabul edilir. Nitekim memlekete, aileye ve sevilenlere duyulan hasret ise hem ince ruhluluğun hem de olgunluğun bir göstergesi sayılmıştır (Atfık, 1976, s. 178). Bu sebeple Endülüs toplumunda özlem teması sadece duygusal bir ifade biçimi değil, aynı zamanda kişinin soyluluğunu, duyarlılığını ve aklı olgunluğunu yansıtan bir unsur olarak da değerlendirilmiştir.

Endülüs'te özlem temasının ilk örneklerinin, Abbâsî baskısından kaçarak Endülüs'te kendi yönetimini kuran Abdurrahman ed-Dâhil ile ortaya çıktığı ifade edilmektedir (eş-Şucayrî, 2023, s. 172). Kendi devletini kurduktan sonra dahi doğup büyüdüğü Şam'a derin bir bağlılık duyan Abdurrahman ed-Dâhil'in, memleket hasretini şiirlerinde konu edindiği belirtilmektedir.

Endülüs'te özlem şiirinin çeşitli unsurlardan etkilendiği ifade edilmektedir. Bu unsurlardan biri, şairin gurbette yaşarken hissettiği güvensizlik ve istikrarsızlık duygusudur. Bu duygu, şairi hem içinde bulunduğu durumu geçmişle karşılaştırmaya hem de asıl vatanını yeni ve geçici mekânla kıyaslamaya yöneltir. Ayrıca, teşvik etme ya da kışkırtma isteğinin de etkili olduğu, bu isteğin, şairdeki kayıp hissini büyüterek duyguları harekete geçirmeye hizmet ettiği belirtilir. Böylelikle şair, kaybı olduğundan daha büyük gösterecek geri dönüş için çabaları tazelemeyi amaçlar. Bunun yanında, yeni ortaya çıkan durumu kabullenememenin doğurduğu şaşkınlık ve hayret hâlinin de önemli bir etken olduğu vurgulanır. Sonuç olarak, şair bütün bu anlamları yenilgi duygusuyla bir araya getirir ve böylece geri dönüş umudundan ziyade özlemini daha kuvvetli ve canlı bir biçimde dile getirir (İd, 2013, s. 43).

Endülüs'ün Maşrık bölgesinden uzak olması sebebiyle, insanlar hangi amaçla yola çıkarsa çıksın uzun süreli bir gurbet hayatı yaşamak zorunda kalıyordu. Hac ve umre için Hicaz'a gitmek, ilim öğrenmek ya da ticaretle uğraşmak isteyenler memleketlerinden uzun müddet ayrı kalıyorlardı. Bu uzun ayrılık ise Endülüslülerin gönlünde vatana dair özlem ve hasret duygularını kuvvetlendiriyordu. Bu nedenle Endülüslü şairler, gurbet ve vatan özlemi temalı şiirlerde diğer bölge şairlerine göre çok daha zengin bir edebî miras ortaya koymuş, hatta bu sahada Doğulu şairleri bile geride bırakan bir katkı sunmuşlardır (el-Halîf, 2007, s. 20).

Endülüs'te gurbet duygusunun derinliğini gösteren en dikkat çekici örneklerden biri, şairlerin yalnızca ülke dışına çıktıklarında değil, Endülüs'ün kendi şehirleri arasında seyahat ettiklerinde bile gurbet hissine kapılmaları-

dır. Nitekim kaynaklarda belirtildiği üzere, “Endülüslü şair, Endülüs içinde bir şehirden başka bir şehre gittiğinde bile gurbet duygusu ona hâkim olmaktadır” (el-‘Îsâ, 1979, s. 115 vd.). Bu hassasiyet, onların şiirlerine belirgin bir özlem ve hüznün tonuyla yansımıştır. Bu bağlamda el-Meriyye kadısı, Şeyh Ebû Muhammed el-Muhâribî, aşağıdaki dizelerde Kurtuba’dan ayrılışını etkileyici bir biçimde şöyle dile getirir (el-Maḳarrî et-Tilimsânî, 1988, s. 616):

أَسْتَوْدِعُ اللَّهَ أَهْلَ قُرْطُبَةَ
حَيْثُ عَهْدْتُ الْحَيَاءَ وَالْكَرَمَا
وَالْجَامِعَ الْأَعْظَمَ الْعَتِيقَ وَلَا
زَالَ مَدَى الدَّهْرِ مَأْمَنًا خَرَمَا

Kurtuba halkını Allah’a emanet ediyorum;

Zira orada haya ve cömertliği görmüştüm.

Ve o kadim, ulu camiye...

Zaman boyunca güven ve huzurun sığınağı olarak kalacaktır.

Şairin memleketinden ayrılırken onu Allah’a emanet etmesi, vatanına duyduğu güçlü bağlılığı ortaya koyar. Kurtuba’nın iffetine, cömertliğine, güzelliğine ve özellikle caminin kutsiyetine yaptığı vurgu, şehrin onun gözünde taşıdığı manevî değeri gösterir. Böylece vatan, şair için yalnızca bir coğrafya değil, hatıraların ve kimliğin merkezidir.

Endülüs şairleri, gurbetin yol açtığı sıkıntı ve hüznü derinden hissederler. Bu nedenle önce, onları vatanlarından çıkmaya sevk eden kendi iradelerini kınarlar ve bundan dolayı pişmanlık duyarlar. Bu bağlamda, İbn el-Hâtîb da vatani Gırnata’ya duyduğu özlemi dile getirir, vatanını bir cennet gibi tasvir eder ve buradan ayrılmayı cennet gibi bir mekândan düşman topraklarına çıkmak olarak görür (Hârâz, 2019, s. 10). Şair, bu duygularını şöyle ifade eder (İbnü’l-Hâtîb, 1973, s. 413):

تَنَائَيْتُ عَنْ دَارِ النَّعِيمِ لِشَقْوَتِي
وَأَسْكَنْتَنِي الرَّحْمَنُ شَرَّ بِلَادِهِ
بِمَنْقَطِعِ الرَّمْلِ الَّذِي مِنْ تَوَى بِهِ
فَقَدْ بَانَ فِي الدُّنْيَا صَلَالُ ارْتِيَادِهِ
عَسَى اللَّهُ يُذْنِي سَاعَةَ الْقُرْبِ وَاللَّفَا
وَيَجْعَلَ جُهْدِي فِي سَبِيلِ جِهَادِهِ

*Cennet gibi yurtları terk etmem felaketim oldu.
Rahman beni kendi topraklarının en kötü yerine yerleştirdi.
Bu ıssız kumların ortasında barındım,
Dünyada sapkınların yolları açığa çıktı.
Allah, yakınlık ve buluşma saatini bana yaklaştırsın,
Gayretimi ise kendi yolunda bir cihat vesilesi kılsın.*

Şair, felaket ve sıkıntı nedeniyle “cennet gibi yurtları” terk etmek zorunda kalmış ve Rahman’ın onu en kötü yerlere yerleştirmesi düşüncesiyle gurbeti hem fiziksel hem manevi olarak yaşamıştır. Ancak bu zor durum karşısında umudunu yitirmez, Allah’tan yakınlık ve buluşma saatini kendisine yaklaştırmasını ve çabasını kutsal bir amaç için değerlendirmesini diler. Böylece gurbet ve özlem hem mekânsal uzaklık hem de içsel sıkıntı üzerinden yoğun biçimde ifade edilir.

Genel olarak Endülüs’te gurbet ve özlem temaları, ülkenin İspanyollar tarafından ele geçirilmesiyle birlikte belirgin biçimde artmış ve hız kazanmıştır. Bu dönemde çok sayıda Endülüslü göç etmek zorunda kalmış, vatanlarına duydukları güçlü bağlılık, topraklarına hâkim olma arzusu, hac-umre veya ticaret gibi sebeplerle memleketlerinde geçici ya da sürekli ayrılıklar yaşamışlardır. Dolayısıyla bu dönemde gurbet ve özlem, yalnızca coğrafi bir uzaklık değil benzer şekilde vatan kaybı, yerinden edilme ve aidiyetin sarsılması gibi çok yönlü duyguların ifadesi hâline gelmiştir.

9. Gurbet ve Özlem Temalarının Dönemler Arası Karşılaştırması

Arap edebiyatında gurbet ve özlem temaları tarih boyunca farklı biçimlerde gelişmiş olmakla birlikte, dönemler arasında dikkat çekici benzerlikler de bulunmaktadır. Bu temalar, özellikle toplumsal ve siyasi değişimlere paralel olarak dönüşmüş olup Endülüs döneminde ise en yoğun ve etkileyici biçimine ulaşarak zirve noktasına erişmiştir.

Câhiliye döneminde yerleşik bir hayatın olmaması, kabileler hâlinde yaşamak ve geçim için sürekli hareket hâlinde bulunmak, göçebe yaşamın doğal bir sonucuydu. Bu şartlar, şairlerin ayrılık, sevgiliden uzak kalma ve kalıntılar (atlâl) üzerinde ağlama gibi temaları işlemesine zemin hazırlamıştır. Bu dönemin en önemli örneklerinden biri olan İmrûu’l-Kays, sevgilisinin geride bıraktığı izlere bakarak duyduğu özlemi dile getirmiş ve meşhur kasideini bu duygular üzerine kurmuştur.

İslâm döneminde temanın niteliği farklı bir boyut kazanmıştır. Özellikle hicret olgusu, yani sevilen yurt Mekke’den ayrılmak durumunda kalınması, şairlerde güçlü bir gurbet ve özlem hissi oluşturmuştur. Bunun yanında

fetihler sebebiyle memleketten ve sevdiklerinden uzak düşen kişiler de bu duyguyu şiirlerine aktarmıştır. Şairler, Mekke vadisi ve şehir üzerinden özlemlerini dile getirmiştir. Emevî döneminde yaşanan iktidar mücadeleleri, siyasi istikrarsızlıklar ve muhaliflere yönelik baskılar, gurbet temasını politik bir boyuta taşımıştır. Sürgün, hapis ve siyasi zorlamalar sebebiyle memleketinden uzak düşen şairler, gurbet acısını yoğun şekilde işler hâle gelmiştir. Örneğin sürgün ve zindan imgesi bu dönemin şiirlerinde öne çıkmıştır.

Abbâsî döneminde iktidarın el değiştirmesiyle dengeler yeniden kurulmuş, Emevî mensupları can güvenliği için yurtlarını terk etmek zorunda kalmıştır. Böylece gurbet hem siyasi hem de sosyal bir zorunluluk hâline gelmiştir. Ekonomik nedenlerle farklı bölgelere gitmek, ticaret amacıyla uzun süre evinden uzak kalmak da gurbet ve özlem duygularını beslemiştir.

Endülüs dönemindeyse temalar tarihsel açıdan en yoğun ve dramatik hâline ulaşmıştır. Endülüs'ün İspanyollar tarafından ele geçirilmesiyle birlikte halk hem doğuya hem batıya göç etmek zorunda kalmış, bu iki yönlü ayrılık şairlerde derin bir acı ve hüzne dönüşmüştür. Endülüs şairleri yurtlarının ellerinden gitmesiyle "kaybolan vatan" temasını güçlü şekilde işlerken, hac, ticaret veya eğitim amacıyla doğuya yaptıkları yolculuklar sırasında da memleket özlemi yaşamış ve bunu şiirlerine yansıtmışlardır. Örneğin Kurtuba halkı, cami ve şehir imgeleri şiirlerde yoğun biçimde yer almıştır.

Her ne kadar Doğu şairlerinin gurbet ve özlem temalı şiirlerde öncü oldukları ifade edilse de, Endülüs şairlerinin bu geleneği kısa sürede benimseyip onlara yettiğini hatta bu sanatta onları geride bırakarak daha ileri bir noktaya ulaştıkları belirtilir (Atık, 1976, s. 271). Doğu şairleri genellikle tek yönlü bir gurbet yaşarken, Endülüslüler bu duyguyu iki yönlü deneyimlemişlerdir. Memleketlerinden ayrıldıklarında doğuya, Endülüs'ten göç ettiklerindeyse batıya duydukları özlemi şiirlerinde ifade etmişlerdir. Bu iki yönlü ayrılık, gurbet ve özlem temasının hem yoğunluğunu hem de duygusal derinliğini önemli ölçüde artırmıştır.

Yapılan bir çalışmada, Doğu'daki gurbet ve özlem hissinin ilk örneklerinden olan atıl ve hüznün geleneğinin, Endülüs şiiriyle aynı nitelikleri barındırmadığı vurgulanır. Bu farkın temelinde iki bölgenin doğal çevresindeki belirgin ayrılıklar bulunmaktadır. Arap yarımadasının büyük bir bölümünün çöl oluşu ve Endülüs'ün büyüleyici bir tabiata sahip olması şiirde alınan tavrı doğrudan şekillendirmiştir. Ayrıca Endülüs toplumunun mekâna daha güçlü bir bağlılık göstermesi, geçmişe duyulan yoğun özlem ve Endülüs'ün yaşadığı siyasî karışıklıklar gibi etkenler, bölgede gurbet ve özlem temasının çok daha derin bir şekilde işlenmesine yol açmıştır. Tüm bu unsurlar sebebiyle Doğu'daki gurbet şiirinin etkisinin sınırlı kaldığını, buna karşılık Endülüs şairlerinin bu temada hem üretim bakımından daha zengin hem de duygu ve içtenlik yönünden çok daha yoğun bir seviyeye ulaştıklarını ifade eder (Değmüş, 2005, s. 25-26).

Bu farklılıkların yanında, dönemler arasında dikkat çeken bazı benzer noktalar da bulunmaktadır. Her şeyden önce, bütün dönemlerde gurbet, çoğunlukla kişinin kendi isteği dışında ortaya çıkan zorunlu bir ayrılık olarak kendini gösterir. Bu ayrılığın temelinde aile, memleket ve vatan özlemi yer almakta ve şairlerin hemen hepsinde güçlü bir özlem duygusu olarak kendini göstermektedir. Ayrılığın ve gurbetin doğurduğu hüznün, yalnızlık ve çaresizlik duyguları, dönemler fark etmeksizin şairlerin şiirlerine yansımıştır.

Gurbet yalnızca fiziksel bir uzaklık değil, aynı zamanda şairlerin kimlik ve aidiyet duygularını sorgulamalarına yol açan psikolojik bir durum olarak da işlev görmüştür. Gurbet ve özlem temaları birbirinden ayıramaz bir ilişki içindedir, gurbet, özlemi doğurur ve özlem ayrılığı daha da derinleştirir. Bu bağlamda, dönemler arasında ortaya çıkan farklılıklar olsa da gurbet ve özlem temalarının temel duygusal yapısı ve şiirsel işleniş biçimi büyük ölçüde birbirine paraleldir.

10. Sonuç

Gurbet ve özlem temaları, Arap edebiyatının Cahiliye döneminden Endülüslüs dönemine kadar kesintisiz bir biçimde işlenen temel motifler arasında yer almıştır. Cahiliye döneminde göçebe yaşam tarzı, kabile yaşamının belirsizlikleri ve sürekli yer değiştirme zorunluluğu bu duyguların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. İslâm döneminde hicret ve fetihler, Emevî döneminde siyasi baskılar, sürgün ve hapis, Abbâsî döneminde ise siyasal çatışmalar ve hayatta kalma mücadelesi nedeniyle memleketinden uzak düşen şairler, gurbet ve özlemi güçlü bir şekilde şiirlerine yansıtmışlardır.

Endülüste ise bu temalar tarihsel sürecin en yoğun ve çok boyutlu örneklerini vermiştir. Abbâsî baskısından kaçarak Endülüse gelen Abdurrahman ed-Dahil'in hem bir yönetici hem de bir şair olarak gurbet duygusunu işlemesi, bu temanın Endülüste ilk güçlü örneklerini oluşturmuştur. Endülüslü şairler yalnızca doğudan kopuş nedeniyle doğuya özlem duymakla kalmamış, daha sonra Endülüsten ayrıldıklarında bu kez batıya yönelik bir hasret geliştirmişlerdir. Böylece Endülüste gurbet iki yönlü bir hâl almış, hatta şairler bazen aynı ülke içinde bir şehirden başka bir şehre gittiklerinde bile gurbet duygusunu yaşamışlardır. Bu durum, temanın duygusal derinliğini ve edebî zenginliğini belirgin biçimde artırmıştır.

Sonuç olarak, dönemler arası karşılaştırma gurbetin çoğunlukla kişinin iradesi dışında gelişen zorunlu bir ayrılıktan kaynaklandığını, özlemin ise memleket, aile ve vatan gibi aidiyet duygusuyla bağlantılı değerlere dayandığını ortaya koymaktadır. Dönemsel farklılıklar bulunsada gurbet ve özlemin temel duygusal yapısı değişmemiş, tema her dönemde benzer bir içtenlik, yoğunluk ve şiirsel derinlikle işlenmiştir. Bu tarihsel süreklilik, gurbet ve özlemin Arap edebiyatında neden kalıcı ve güçlü bir yer edindiğini açık biçimde göstermektedir.

Kaynakça

- Atîk, 'Abdul'azîz. (1976). *El-'Edebu'l-'Arabî fî'l-'Endelus* (2. bs). Dâr en-Nahḍa el-'Arabiyye.
- Değmûş, F. (2005). *Tecrubetu'l-Ğurbe ve el-Henîn fî's-Şi'r ibn Hefâce el-'Endulusî* [Yüksek Lisans Tezi]. Câmi'atu Mentûrî – Kasantîna.
- Dukḳâlî, A. (2008). *El-Hanîn fî'l-Şi'r el-'Endulusî fî'l-Ḳarn el-Sâbi' el-Hicrî*. Dâr al-Vefâ'.
- Ebû Zeyd, A. (1979). *El-İğtirâb. Mecelletu 'Âlemu'l-Fikr*, 10(1).
- el-'Abd, Ṭarafe b. (2002). *Dîvân Ṭarafe b. El-'Abd* (M. M. Nâşir ed-Dîn, Ed.). Dâr el-Kutub el-'İlimiyye.
- el-Cumahî, E. D. (1972). *Dîvân* ('Abdü'l-'Azîm 'Abdü'l-Muḥsin b en-Necef, Ed.). el-Ezdî, Ş. (t.y.). *Dîvânü's-Şenferâ*.
- el-Halîlî, M. R. İ. (2007). *el-Henîn ve el-Ğurbe fî's-Şi'r el-'Endulusî: 'Aşr Seyâdeti Ğirnâta (635–897 Hicriyye)* [Yüksek Lisans Tezi]. Câmi'at en-Nacah el-Vaṭaniyye.
- el-İsfahânî, E. F. (1945). *El-'Egânî* ('Abdusselâm Hârûn, Ed.; C. 1). Dârul-Kutubi'l-Misrîyye.
- el-'Amâvî, N. 'Alyân 'Uveyyîd. (2015). *El-Ğurbe ve'l-Hanîn fî Şi'ri Aḥmed Şevḳî* [Yüksek Lisans Tezi]. el-Câmi'atu'l-İslâmiyye.
- el-'Amşî, D. A. (1995). *El-Ğurbe ve'l-Hanîn fî's-Şi'r el-Filistîni ba'da'l-Mâ'sâ* [Doktora Tezi]. Câmi'at Ḳârîyûnis.
- el-'Îsâ, F. (1979). *Eş-Şi'ru'l el-'Endulusî fî 'Ahd el-Muvaḥḥidîn* (1. bs). el-Hay'e el-Mişriyya el-'Âmme li'l-Kitâb.
- el-Buḥturî. (1911). *Dîvânü'l-Buḥturî* (C. 2).
- el-Câhîz. (1955). *Resâ'ilu'l-Câhîz, Risâletü'l-Hanîn ilâ'l-Avtân* ('Abdü's-Salâm Hârûn, Ed.; C. 2). al-Hâncî.
- el-Maḳarrî et-Tilimsânî, A. b. M. (1988). *Nafḥu't-Ṭîb min Ğuşni'l-'Endulusî'r-Raṭîb* (İ. 'Abbâs, Ed.; C. 1). Dâr Sâdır.
- er-Rûmî, Y. b. 'Abdallâh. (1966). *Mu'cam' ul-Buldân: Mekke* (W. Steinfield, Ed.). Dâr Şâdır.
- eş-Şucayrî, M. 'Adil M. (2023). *Eş-Şevḳ ve'l-Henîn Tecelliyen li't-Tabîri'n-Nefsî fî's-Şi'r Resâil-Mudûni'l-'Endulusiyye. Merelletu'l-Farabi fî'l-'Ulûm el-İnsâniyye*, 2(2).
- ez-Zübeydî, M. M. el-Huseynî. (1965). *Tâcu'l-'Arûs min Cevâhiri'l-Ḳâmûs* (C. 3). el-Meclisu'l-Vaṭânî li's-Sekâfe ve'l-Funûn ve'l-Âdâb.
- Hârâz, Y. M. Z. M. (2019). *el-Hanîn fî Şi'r İbn Sa'îd el-Endulusî: Dîrâsa Tahlîliyye Nekdiyya* [PhD Thesis]. Câmia'n-Necâh el-Vatanîyye, Külliye'd-Dirasât el-Ulyâ.
- Ḥür, M. İ. (1973). *El-Hanînu ile'l-vaṭan fî'l-edeb el-'Arabî ḥattâ Nihâyeti'l-'Aşri'l-'Umevî*. Dâr Nehdat Mısır li'l-Ṭibâ'a ve'n-Naşr.
- İbn Manzûr. (1414). *Lisânu'l-'Arab* (C. 1). Dâr Şâdır.

- İbnü'l-Ḥatīb. (1973). *Dîvân 'İbnü'l-Ḥatīb (es-Şîb va'l-Cehām va'l-Mādî va'l-Kehām)* (M. eş-Şerîf, Çev.). Şirketü'l-Vaṭaniyye li'n-Naşr va't-Tavzî'.
- İd, Y. (2013). *El-Şî'r el-'Endelusî ve Şadâ en-Nakabât* (1. bs). Dâr el-'Izza ve'l-Kerâme li'l-Kitâb.
- İmruu'l-Kays. (2004). *Dîvân İmrü'l-Kays* (A. el-Muştafâvî, Ed.). Dâr el-Ma'rife.
- Mecme'u'l-Luġa'l-'Arabiyye bi'l-Kahire (Ed.). (t.y.). *El-Mu'cemu'l-Vâsiṭ. el-Mektebetü'l-İslâmiyye.*
- Meyyâde, İ. (1982). *Şî'ru İbn Meyyâde* (Ḥannâ Ḥaddâd, Ed.). Mecma'u'l-Luġati'l-'Arabiyye.
- Ṭaḥṭaḥ, F. (1993). *El-Ġurbe ve'l-Ḥanîn fi'ş-Şî'r el-'Endelusî* (1. bs). Menşûrâtu Kulliyeti'l-Âdâb bi'r-Ribât, Maṭba'atu'n-Necâḥ el-Cedîde.
- Ṭavîl, Y. (1991). *Madḥel ilâ'l-'Edeb el-'Endelusî. Dâru'l-Fikr el-Lubnânî.*
- Vehîb el-Cebûrî, Y. (2007). *el-Ḥenîn ve el-Ġurbe fi'ş-Şî'r el-'Arabî: El-Ḥenîn ilâ'l-'Evṭân* (1. bs). Dâr Mecdlâvî li'l-Neşri ve't-Tavzî'.

Mustafa Halife'nin Hapishane Romanı "el-Kavka'a" Üzerine Tematik Bir İnceleme

A Thematic Analysis of Mustafa Khalifa's Prison Novel the Shell

Erva BEDRAN

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü
Ankara Yıldırım Beyazıt University, Institute of Social Sciences, Department of Arabic
Language and Literature
Ankara / Türkiye
ervabedran@gmail.com
ORCID: 0009-0004-6709-546X

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 30.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 07.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • **Sayı / Issue:** 2 • **Sayfa / Pages:** 531-541

Atıf / Cite as

BEDRAN, E. (2025). Mustafa Halife'nin Hapishane Romanı "el-Kavka'a" Üzerine Tematik Bir İnceleme, *Lisanî İlimler Dergisi*, 3(2), 531-541.

Doi: 10.5281/zenodo.18033880

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: İnsan, var olduğu ilk andan itibaren fıtratı gereği yaşadığı her türlü zorluğa göğüs gererek hayatta kalmayı başarmıştır. Ancak insanlıktan yoksun, kendi çıkarları için özgürlüğü bastırmayı meşru gören Ortadoğu'da, özellikle bazı Arap ülkelerindeki rejimlerin hakimiyetinde bulunan masum insanlar, en temel haklardan mahrum bırakılmış ve baskı altında tutulmuştur. Bu koşullar, sessiz çığlıklarını duyurabilecekleri en etkili alan olarak edebiyatı ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda, modern Arap edebiyatında hapishane romanı, haksız yere tutuklanan ve özgürlüklerini haykır-

dığı için karanlığın dibine çekilen masumların uğradığı zulmü anlatan ve yaşadıkları trajediyi görünür kılan bir edebi tür olarak önem kazanmıştır. Mustafa Halife, bu karanlık zindanlara atılan yüzlerce, belki de binlerce masumdan biri olmuştur. Tedmur Hapishanesi'nden çıktıktan sonra kendi kabuğuna çekilmek yerine, on yıl sonra da olsa cesaretini toplayıp o masumların haykırışlarını el-Kavka' a romanında dile getirmiştir. İncelenen el-Kavka' a adlı eserde, demokrasinin olmadığı otoriter rejime başkaldırıların en ağır şekilde nasıl cezalandırıldığını anlatan biyografik bir roman olarak kurgulanmıştır. Halife, el-Kavka' a romanının yayınlanmasının ardından, 2006 yılında Suriye rejiminin vereceği sert tepkiden çekinerek ailesiyle birlikte BAE'ne yerleşmiş ve burada hukuk alanında çalışmıştır. Daha sonra Fransa'ya siyasi sığınma talebinde bulunmuş ve oraya yerleşmiştir.

Anahtar Kelimeler: el-Kavka' a romanı, Hapishane Edebiyatı, işkence, Mustafa Halife, tema

Abstract: From the very beginning of human existence, people have managed to survive by confronting various hardships in accordance with their innate nature. However, in the Middle East—particularly under the rule of certain Arab regimes that justify suppressing freedom for their own interests—innocent individuals have been deprived of their most fundamental rights and subjected to severe oppression. These conditions have brought literature to the forefront as the most effective avenue through which their silent cries can be expressed. In this context, the prison novel in modern Arabic literature has gained significance as a literary genre that portrays the injustice endured by those who are wrongfully imprisoned and dragged into the depths of darkness merely for raising their voices for freedom, thereby rendering their tragedy visible. Mustafa Khalifa is among the hundreds, perhaps thousands, of innocent individuals who were confined in these dark prisons. After his release from Tadmor Prison, instead of withdrawing into solitude, he mustered the courage—albeit after ten years—to articulate the cries of these innocent victims in his novel *The Shell*. The work *The Shell* that we examine is constructed as a biographical novel depicting the harsh punishments inflicted upon those who challenge an authoritarian regime in the absence of democracy. Following the publication of *The Shell*, Khalifa, fearing reprisals from the Syrian regime, relocated with his family to the United Arab Emirates in 2006, where he worked in the field of law. He later sought political asylum in France and eventually settled there.

Keywords: *The Shell*, Prison Literature, torture, Mustafa Khalifa, theme

1. Giriş

Hapishane edebiyatı, insanlık tarihi boyunca ilk olarak ne zaman ortaya çıktığı kesin olarak bilinmese de, günümüz dünyasında özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren, otoriter rejimlerin hakimiyetinde yaşayan insanların rejime karşı başkaldırması veya rejimin görüşlerine aykırı hareket etmesi sonucunda atıldıkları zindanlarda maruz kaldıkları insanlık dışı muamele, işkence ve acıların hapishane dışında bu olaylardan bihaber olan insanlara

duyurulması, bu sessiz çılgınlıkları görünür kılmak ve insanları bilinçlendirmek amacıyla ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Yazar, el-Kavka'a romanında yer alan birçok şahıs, mekan ve hatta kahramana herhangi bir isim vermeyerek ya da takma isimler vererek, bu olayların Esed ailesinin hakim olduğu karanlık yıllarda Suriye'nin her yerinde yaşayan insanların yaşaması muhtemel olaylar olduğunu göstermektedir. Bu makalede, modern Arap edebiyatında, özellikle de hapishane edebiyatında önemli bir yere sahip olan ve okuyucuda acı gerçekliğiyle güçlü bir etki bırakan Mustafa Halife'nin el-Kavka'a adlı romanı, tematik bir inceleme çerçevesinde ele alınacaktır.

Makalede, öncelikle modern Arap edebiyatındaki hapishane romanlarının konumunu daha iyi kavrayabilmek amacıyla, bu edebi türün ortaya çıkmasını doğrudan etkileyen siyasi atmosfer incelenecektir. Ardından yazarın hayatı ve eserleri ele alınarak romanın arka planı ve özeti sunulacaktır. Romanda birden fazla tema işlenmiş olmakla birlikte, hapishanelerde yaşamış mahkûmların acı dramını en iyi şekilde yansıtan temalar "hapishane, temel haklardan mahrumiyet, yazmak, aşağılanma duygusu ve kadın" eserin orijinal Arapça metni ve Türkçe çevirilerinden örneklerle desteklenerek analiz edilecektir.

2. Arap Edebiyatı'nda Hapishane Romanı

Hapishane Edebiyatı, Modern Arap edebiyatında "أدب الأسري، أدب السجون، أدب المقاومة" gibi farklı isimlendirmelerle ifade edilmektedir (Hamdûne, 2016, ss. 186, 188; Suleymân, 2018, s. 3).

Modern Arap edebiyatında hapishane edebiyatının doğuşuna zemin hazırlayan en önemli unsur, Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarıdır. Bilhassa İkinci Dünya Savaşı sonrasında siyasi özgürlüğünü elde eden Arap devletlerinde, emperyalist güçlerin sömürge sonrası bu bölgelerdeki çıkarlarını muhafaza etmek amacıyla kurdukları rejimlerdir. Arap toplumlarının tarihi, sosyal, siyasal ve ekonomik oluşumlarına göre geleneksel anayasal monarşiler, askeri yarı diktatörlükler ve hanedanlık şeklinde oluşturulan bu rejimlerin temel karakteristik özelliği otoriter rejimler tipolojisi içerisinde yer almasıdır (Erdem & Erdem, 2017, s. 214).

Bu tür rejimlerle yönetilen ülkelerde, yönetimin sabit partili olduğu, vatandaşlarına siyasal bağlamda söz söyleme hakkı tanınmadığı, kişisel hak ve özgürlüklerin uygulamada sınırlandırıldığı ve halkı koruyan bağımsız mahkemelerin olmadığı (Kurttopuz, 2016, s. 462; The Economist, 2014) görülmekle birlikte, bu ülkelerde esas olan rejimlerin korunmasıdır.

Yukarıda bahsedilen siyasi yapı göz önünde bulundurulduğunda, bu rejimlerin, kendilerine karşı en ufak bir muhalefet eyleminde bulunan

vatandaşları kendi bekaları için bir tehdit faktörü olarak algıladıkları ve her türlü insanlık dışı muameleye maruz bırakarak ortadan kaldırmaya çalıştıkları söylenebilir.

Arap ülkelerinde var olan bu tür baskılar ve ifade özgürlüğünün kısıtlılığı, hapishane edebiyatına zemin hazırlamıştır. Hapishane edebiyatının konularını; mahkûmların hapishane yaşantıları, gardiyanlarla olan ilişkileri, maruz kaldıkları yasa dışı muameleler ve hapishane dışındaki yakınlarıyla olan etkileşimleri belirlemektedir (Arslan, 2016, s.36).

Hapishane edebiyatının oluşmasında rol oynayan bir diğer faktör ise, yazarların eserlerini ele almalarının arkasında psikolojik olarak rahatlamak ve hapishane yılları boyunca içlerinde taşıdığı yükleri omuzlarından silkelemektir.

Makalenin ana konusunu oluşturan “el-Kavka’a” yazarı Mustafa Halife ile yapılan bir röportajda yazar, romanının yazım sebeplerinden bahsederken şu cümleleri dile getirmektedir: el-Kavka’a romanını yazmamın iki temel sebebi vardı; birincisi, içimde tarif edemediğim bir yük vardı ve bunun yazıya döktüğümde hafiflediğini hissettim. İki arkadaş arasında samimi bir dertleşme gibi düşün... İçinizdeki bir sıkıntıyı samimi bir arkadaşınızla paylaştığınızda o yükünüz hafifler...” (2024, العربية برامج).

Hapishane edebiyatına, Fransa’da yönetmenlik okuduktan sonra ana vatani olan Suriye’ye döndüğünde havalimanında tutuklanarak hapishanelere gönderilen ve orada 13 yıl geçiren bir gencin üzerinden, Mustafa Halife’nin kendi ve arkadaşının hapishane deneyimini harmanlayarak anlattığı “el-Kavka’a” romanı (2024, العربية برامج), Ürdünlü yazar Eymen el-Atûm’un 1990’larda hapishanede geçirdiği deneyimlerini anlattığı “Yâ Sâhibeyi’s-Sicn” romanı, Mısır hapishanelerinde yaşanan trajediyi kaleme aldığı Sun’ullah İbrahim’in “Şeraf” romanı ve son olarak, Fas Kralı II. Hasan’a karşı yapılan bir suikast girişimiyle bağlantısı olduğu iddiasıyla 18 yıl hapse mahkûm olan Ahmet el-Merzûkî’nin “Tezmemart” romanı gibi çalışmalar örnek olarak gösterilebilir (Arslan, 2016, s.37).

3. Mustafa Halife’nin Hayâtı ve Eserleri

Mustafa Halife, 1948 yılında Suriye’nin Halep iline bağlı Cerablus kentinde dünyaya gelmiştir. Yaşamının ilk yıllarını Cerablus’ta geçiren Halife, 1960’lı yılların başında ailesiyle birlikte Halep’e yerleşmiştir (2024, تلفزيون سوريا).

Dımaşk Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nden mezun olan Halife (العربي الجديد, 2024) 1981 yılında Hama’lı muhalif bir ailenin kızı olan mühendis Sahar el-Bunnî ile evlenmiştir (2023, هواجس سورية). Halife çiftinin, hapishanelerde geçirdikleri uzun yıllar boyunca anne-baba yokluğuyla sınanan ilk çocukları 1982 yılında dünyaya gelmiştir (DW 2019, عربية).

Halife, genç yaşta "Filistin Halk Kurtuluş Cephesi"ne katılmış, ilerleyen dönemlerde "Marksist" düşünceden etkilenmiş ve Suriye'deki "Komünist Çalışma Birliği"ne dahil olmuştur. Komünist Çalışma Birliği'ne bağlı olarak Suriye hükümetine karşı eylemlerde bulunması sonucunda birkaç kez gözaltına alınmış ve tutuklanmıştır.

İlk kez 1963 yılında gözaltına alınmış ve birkaç gün içinde serbest bırakılmıştır. 1979 yılında bir kez daha gözaltına alınmış ve yaklaşık bir yıl süreyle tutuklu kalmıştır. Son olarak 1981 yılında tutuklanmış ve 1994 yılına kadar yargılanmadan tutuklu kalmıştır (2024, تلفزيون سوريا). Bu süreç, Halife için hem bedensel işkencelere hem de psikolojik baskılara maruz kaldığı çok acı bir tecrübe olmuştur. Tutukluluk süreci boyunca 10 farklı hapishane arasında yer değiştirmiş (2024, العربية برامج) ve Suriye'nin kötü şöhretli hapishanelerinden biri olan Tedmur Hapishanesi'nde dört yıl geçirmiştir (2024, تلفزيون سوريا).

Halife, hapishaneden çıkışından ancak on yıl sonra (Casa Árabe, 2017) orada yaşadığı ve bizzat şahit olduğu acı olayları aktardığı ilk edebi eseri olan el-Kavka'a'yı kaleme almış ve 2003 yılında yazmayı tamamlamıştır. Roman, o dönemdeki Suriye hükümetinin hapishanelerindeki mahkûmların maruz kaldığı işkenceleri ve insani olmayan muameleyi bütün çıplaklığıyla gözler önüne serdiği için, hiçbir Arap yayınevi eseri yayınlama riskini göze almamıştır. Halife, 2004 yılında el-Kavka'a'yı Fransızcaya çevirtmek ve ilk baskısını yayınlamak üzere Fransa'da bulunan arkadaşlarına göndermiştir (2024, العربي الجديد). Romanın Fransa'daki yayın tarihi kesinleştiğinde, Halife 2006 yılında, romanın yayınlanmasının ardından Suriye rejiminin kendisine karşı verebileceği sert tepkiyi göz önünde bulundurarak, can güvenliği için ailesiyle birlikte ana vatanı Suriye'den geri dönmek üzere ayrılmış ve Birleşik Arap Emirlikleri'ne yerleşmiştir. Halife, BAE'de kaldığı süre boyunca hukuk alanında çalışmış (2025, الذكرة السورية) daha sonra Fransa'ya siyasi sığınma talebinde bulunmuş ve oraya göç etmiştir. Ailesi ise yaklaşık 7–8 yıl sonra kendisinin yanına gitmiştir (2024, العربي الجديد). Halife, 2015 yılında İbn-i Rüşd Özgür Düşünce Ödülü'ne lâyık görülmüş olup hâlen Fransa'da yaşamaktadır.

3.1. Edebî Eserleri

- Mâze lev'intaşara Beşşâr el-'Esed (2012)
- el-Kavka'a: Yevmiyyâtü Mutelaşşîş (Beyrut 2008)
- Raqsatu'l-Kubûr: eş-Sirdâb (Beyrut 2016)

4. el-Kavka'a Romanın Arka Planı ve Özeti

el-Kavka'a romanı, Mustafa Halife'nin hapishaneden çıktıktan on yıl sonra kaleme aldığı ilk edebî eseridir (Casa Árabe, 2017). Roman 383 sayfadandır.

oluşmakta olup Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Norveççe ve Türkçenin de aralarında bulunduğu ondan fazla dile çevrilmiştir. Eserin ilk baskısı, Halife'nin arkadaşları tarafından Fransızcaya çevirilerek 2004 yılında yayımlanmıştır (العربي الجديد, 2024). Romanın Arapça baskısı ise ancak 2008 yılında Beyrut'ta Dâru'l-Âdâb yayınevi tarafından yayımlanmıştır (قناة الجزيرة, 2016).

Halife, el-Kavka'a romanında hem kendi deneyimini hem de Hristiyan bir arkadaşının hapishane tecrübesini konu edinmektedir (العربية برنامج, 2024). Eser, Fransa'daki eğitimini tamamladıktan sonra Suriye'ye dönen genç bir Hristiyan'ın, "Müslüman Kardeşler'e yardım etmek" gibi akıl almaz bir suçlamayla havaalanında tutuklanmasını merkeze alır. Roman boyunca anlatıcı, Hristiyan gencin Suriye zindanlarında yargılanmadan geçirdiği on üç yıl boyunca ve bizzat yaşayıp şahit olduğu insanlık dışı psikolojik ve fiziksel işkenceleri anlatmaktadır (عنب بلدي, 2013).

5. el-Kavka'a Romanı'nın Tematik İncelemesi

Tema, günlük hayatta yaşanmış veya yaşanması muhtemel olan her olayı kapsamaktadır (Tepebaşılı, 2015, s. 123). Yazar eserinde tema seçerken, ilk olarak inandığı, değiştirmek istediği veya daha fazla insanın bilgilelendirilmesini istediği olgular ışığında ilerlemektedir (Gürbüz, 2001, s.102).

Bu makalede incelenen el-Kavka'a romanında birden fazla tema yer almaktadır. Birkaçını aşağıdaki gibi ele almak mümkündür.

5.1. Hapishane

Romana baktığımızda hem temel konusu hem de olayların geçtiği mekânın hapishane olduğunu görebiliriz. Bu bağlamda hapishane temasını romanın ana teması (Gürbüz, 2001, s.104) olarak belirlemek mümkündür.

Yazar hapishanede yaşadıklarını, mahkûmların gardiyanlarla olan ilişkilerini ve hapishanelerin, bir insanın en temel ihtiyaçlarını karşılamaya dahi elverişli olmayan zorlu şartlarını, eserde kahramanın diliyle tüm gerçekliğiyle anlatmaktadır (Halife, 2008, s. 121).

«نحن الآن جائعون... وجائعون بشدة، منذ ثلاثة أشهر هبطت كميات الطعام التي تقدمها لنا إدارة السجن هبوطاً حاداً.

كان لكل سجين يومياً رغيفان من الخبز العسكري، الآن رغيف واحد لكل أربعة سجناء، حصتي اليومية ربع رغيف

لثلاث وجبات، اليوم فطوري كان ثلاث حبات زيتون هي كامل حصتي، ملعقة صغيرة من المربي على العشاء، إذا كان الأفطار ببيضا فكل ثلاث سجناء بيضة مسلوقة، «نصح الأطباء الجميع بعدم رمي قشر البيض يسحقونه ويأكلونه للتعويض عن الكلس».

«Şu an açız... Çok açız. Üç aydan beri hapishane idaresi verdiği yemek miktarını düşürdü. Eskiden her mahkûma günde 2 somun ekmek verirdi. Şimdi ise dört mahkûm bir somun. Günlük olarak üç öğünde çeyrek somun ekmek düşüyor payıma. Bu günkü kahvaltıda payıma sadece üç tane zeytin düştü. Akşama ise küçük bir kaşık marmelat. Eğer kahvaltıda yumurta varsa üç mahkûma bir yumurta düşüyor. Doktorlar yumurtaların kabuklarını atmamamızı istediler. Kabukları ezip kalsiyum takviyesi için yiyorlardı.» Halife (2025, s. 87, çev. H. Afacan).

5.2. Temel Haklarda Mahrumiyet

Hapishane koşullarının en çarpıcı yönlerinden biri, mahkûmların yeme, içme, tedavi görme, aralarında sohbet etme ve sosyalleşme gibi en temel insanî haklarından mahrum bırakılması ya da bu hakların şiddetli bir şekilde kısıtlanmış olmasıdır.

Halife, hapishanelerde uyuz gibi bulaşıcı hastalıkların hızla yayıldığı bir dönemde mahkûmların tedavi olabilmesi için koşullarından sorumlu olan doktoru ancak inanılmaz bir miktar ile rüşvet teklif ederek gereken ilaçları alabildiklerini şöyle anlatmaktadır (Halife, 2008, ss. 194–195):

أخرج الطبيب أبو حسين إلى خارج المهجع ، تكلم بصوت خافت ، وتمت الصفقة. بعد يومين أتى الدواء بالصناديق الكرتونية ،

...تم ابلاغ المهجع الأخرى ، والجميع أتم الصفقة مع الطبيب الذي أصبح مليونيرا ، وعلق أحد الأشخاص:

إذا سألو طبيب السجن شي مرة ، كيف صرت مليونير ، لازم يقول: الجرب حولني من شخص جربان -إلى مليونير.

“Doktor ve Ebu Hüseyin koğuşun dışına çıktı. Sessizce konuştular ve pazarlık tamamlandı. Bir gün sonra ise karton kutularla ilaçlar geldi. Diğer koğuşlara da haber ulaştırıldı. Herkes artık milyoner olan doktorla anlaşma yaptı. Bir gün mahkumlardan biri şu yorumu yaptı: “Eğer biri doktora nasıl milyoner oldun diye sorarsa, ‘Uyuz sayesinde, uyuz bir herif olmaktan milyonere dönüştüm’ der.” Halife (2025, s. 193-194, çev. H. Afacan).

5.3. Yazmak

Yazmak, insanın dile getiremediklerinin ağırlığından kurtulmasının en etkili yollarından biridir. Halife de yazmayı psikolojik bir rahatlama yöntemi olarak görmektedir. Bu yaklaşım, el-Kavka'a romanını kaleme almasının temel sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir. Nitekim Halife, yazma eylemini romanın girişinde şu sözlerle ifade etmektedir (Halife, 2008, s.4).

هذه اليوميات كتبت معظمها في السجن الصحراوي ، وكلمة (كتبت) في الجملة السابقة ليست دقيقة. ففي السجن الصحراوي لا يوجد أقلام ولا أوراق للكتابة

في هذا السجن الذي كان يحتوي على أعلى نسبة لحملة الشهادات الجامعية في هذا البلد لم يرى السجناء وبعضهم قضى أكثر من 20 عاما أية ورقة أو قلم

“Bu günlüğün büyük bölümünü Sahra hapishanesinde yazdım. Önceki cümlemde kullandığım “yazmak” ifadesi tam olarak doğru değil. Çünkü Sahra hapishanesinde yazmak için kalem ve kâğıt bulunmaz. Bünyesinde en çok üniversite mezunu barındıran bu hapishanenin mahkûmları -bazısı burada yirmi yıldan fazla kalmalarına rağmen- hiç kâğıt kalem görmemiştir.” Halife (2025, s. 9, çev. H. Afacan).

Hapishanenin son derece ağır koşulları sebebiyle yazmaya yarayacak herhangi bir aracın bulunmayışı, mahkûmları “zihinsel yazma” yöntemine yöneltmiş, böylece hafızalarını eğiterek hapishane zindanlarında meydana gelen olaylar ve kişiler hakkında mümkün olduğunca fazla bilgiyi ezberlemeye zorlamıştır. Yazar bu durumu şu şekilde ifade etmektedir (Halife, 2008, s.5):

الكتابة الذهنية أسلوب طوره الإسلاميون. «أحدهم كان يحفظ في ذهنه أكثر من عشرة آلاف اسم ، هم السجناء الذين دخلوا السجن الصحراوي ، مع أسماء عائلاتهم ، مدنهم أو قراهم ، تاريخ اعتقالهم ، أحكامهم ، مصيرهم.....».

عندما قررت كتابة هذه اليوميات كنت قد استطعت بالتدريب تحويل الذهن إلى شريط تسجيل ، سجلت عليه كل ما رأيته ، وبعض ما سمعت .والآن افرغ «بعض» ما احتواه هذا الشريط.

“Zihinsel yazı İslamcılarının geliştirdiği bir yazı yöntemidir. Mahkûmlardan biri on binden fazla kişinin ismini ezberlemişti. Bunlar Sahra hapishanesine düşen mahkûmların isimleriydi. Ailelerinin, şehirlerinin, köylerinin isimleri ile beraber. Tutuklanış tarihleri, haklarında verilen hükümler ve sonları... Bu günlüğü yazmaya karar verdiğim zaman artık zihnimi eğitimle bir kayıt cihazına çevirmeyi başarmış durumdaydım. Gördüklerimin hepsini, duyduklarımın ise bir kısmını zihnime kaydettim. Şimdi yaptığım kayıtların bir kısmını açıklama zamanı.” Halife (2025, s. 9, çev. H. Afacan).

5.4. Aşağılanma Duygusu

Ortadoğu'daki baskıcı rejimlerin hapishanelerinde, özellikle de Tedmur Hapishanesinde bulunan mahkûmlar, planlanmış hem psikolojik hem de fiziksel işkencelere maruz bırakılmaktaydı. Bu uygulamaların temel amacı, mahkûmu derin bir psikolojik çöküşe sürüklemek ve rejime karşı gelmenin bedelinin ne denli ağır olduğunu göstermektir.

Halife, mahkûmların Tedmur Hapishanesinden içeri adım atar atmaz gardiyanların onlara akıl almaz işkenceler ederek, özellikle diplomalı olanları aşağılayacak şekilde nasıl karşıladıklarını şöyle anlatmaktadır (Halife, 2008, s.46).

والآن جاء دورنا. «إياك الموت يا تارك الصلاة!» عبارة سمعتها فيما بعد من الإسلاميين حتى مللتها ، ولكن فعلا جاء دورنا ، حملة الشهادات الجامعة، ليسانس ، بكالوريوس ، دبلوم ، ماجستير.. دكتوراه.. الأطباء شربوا وبلعوا البالوعة ، المهندسين شربوا وبلعوا البالوعة ، المحامون.. أساتذة الجامعات.. وحتى المخرج السينمائي.. شربت وبلعت البالوعة.. الطعم.. لا يمكن وصفه!! والغريب انه ولا واحد من بين كل الشاربين تقياً..

وأصبح بين هؤلاء جميعا شيئان مشتركان الشهادة الجامعية ، وشرب البالوعة!!
ثم اكثر من ثلاثين كل فلكة يحملها اثنان من البلديات ، أمامها ثلاث عناصر وثلاث كراييج.... والكثير..
الكثير.. من القسوة ، الألم، الصراخ.
الألم.. الضعف.. القهر.. القسوة.. الموت!!

“Şimdi bizim sıramız geldi... “Namazsız herif! Şimdi sıra sana geldi.” Bu ifade daha sonra İslamcılardan çok duyduğum ve bıktığım bir cümleydi ama o an gerçekten sıramız gelmişti. Üniversite diploması olan, lisans, mastır, doktora diploması olanlar... Doktorlar, lağım suyunu içti. Mühendisler lağım suyunu içti. Avukatlar lağım suyunu içti. Üniversite hocaları ve hatta sinema yönetmenleri... Hepsi lağım suyunu içti. O tad! Tarifi mümkün değil! İlginç olan bitenlerden hiçbirisi kusmadı... Bunca insanın artık iki ortak noktaları vardı: Üniversite diploması ve lağım içmeleri... Otuzu aşkın kişi falakaya yatırıldı. Hademelerden ikisi ayaklarını tutuyor, üç polis kırbaçlıyor... Daha çok. Daha çok. Kasvet. Acı... Çılgınlıklar...

Acziyet... Kahr. Üzüntü... Ölüm!” Halife (2025, s. 38, çev. H. Afacan).

5.5. Kadın

Toplumun yarısı kadındır. Diğer yarısını ise kadın inşa eder. el- Kavka'a romanında kadın, yazarın her anında aklında bir yerde var olmuştur. Yazarın yaşadığı zor hapishane şartlarında ulaşılması imkânsız bir düş olarak kalmıştır. Nitekim yazar bu durumu şöyle ifade etmektedir (Halife, 2008, ss. 111–112).

وفي كل حلم يقظة...
تكون المرأة حاضرة دوما ، تشتغل خلايا الجسم كل النساء اللواتي مررت بهن أو مررن بي ، أخلط الماضي بالمستقبل ، أكثر اللحظات حميمة أستعيدھا ، أعيد تركيھا ، أبتدع مشاهد جديدة أتقلب ويجفوني النوم ،...
لحظتها لوسألني أحدهم أن أخلص السجن بكلمة واحدة لقلت:
إن السجن هو المرأة! غيابها الحارق.

Uyanırken gördüğüm her düşün içinde bir kadın da oluyor. Bedenimdeki hücreleri alevlendiriyor. Hayatıma giren tüm kadınlar... Geçmiş ve geleceği birbirine karıştırıyorum. En samimi anları yeniden yaşıyor, yeniden kurguluyor, yeni sahneler yaratıyorum. Dönüp duruyorum ve uykum kaçıyor.... O an bana biri hapishanenin tek kelimeyle özetini sorarsa; “Hapishane kadındır; Onun yakıcı yokluğudur” derim Halife (2025, ss. 80-81, çev. H. Afacan).

Sonuç

Modern Arap edebiyatında, otoriter rejimlerin siyasi baskıları ve hayatın her alanında vatandaşlara uyguladıkları özgürlük kısıtlamaları, “hapishane

edebiyatı” gibi yeni bir edebî türün doğmasına zemin hazırlamıştır. Bu çalışmada, Modern Arap edebiyatında, Suriye’nin farklı hapishanelerinde 13 yıl geçiren Mustafa Halife’nin kalemiyle yazılan ve hapishane edebiyatı bağlamında değerlendirilen el-Kavka’a eseri tematik olarak incelenmiştir. Yazarın bu eseri kaleme almasının temel sebeplerinden biri, hapishanede yaşadığı ve bizzat şahit olduğu işkenceleri anlatarak psikolojik bir rahatlama ulaşmak olsa da eseri, karanlık zindanlarda yaşanan vahşeti ifşa etmiştir. Eserde incelenen temalar, özellikle Tedmur Hapishanesindeki gardiyanların mahkûmlara karşı, özellikle de diplomalı olanlara karşı uyguladıkları şiddet ile rejime karşı gelenlerin en ağır şekilde cezalandırıldıklarını tüm çıplaklığıyla gözler önüne sermektedir. Sonuç olarak el-Kavka’a, Modern Arap edebiyatı içerisinde özellikle hapishane edebiyatı bağlamında hem edebî hem de tarihsel özellikler taşıyan bir eser olarak değerlendirilmektedir. Yazar, romanında konu olarak ele aldığı temalarla, günümüz Ortadoğu toplumlarında hâlen devam etmekte olan özgürlük, demokrasi ve adalet tartışmalarına ışık tutmaktadır.

Kaynakça

- AlJazeera Arabic. (2016, Kasım 28). Hâricu'n-Naş | Rivâyetu'l-Kavka'a...ve Meâsî Sicni Tedmur. [Video]. YouTube. https://youtu.be/F3tzd8oGUfo?si=eMuSW_lC-K0OSo3U7
- Arslan, A. (2016). Modern Arap edebiyatı'nda cezaevi romanı. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25(2), 31–57.
- Casa Árabe. (2017, October 13). The Shell, by Mustafa Khalifa (ARABIC) [Video]. YouTube. https://youtu.be/nXlPk_xUDbA
- DW 'rabiyya. (2019, Ekim 8). er-Rivâ'y Mustafa Halife: "Cahim el-Mu'takal Yu'allimu'r-Rucule" | Dayf ve Hikâye [Video]. YouTube. <https://youtu.be/2GnahFdba2A>
- Erdem, D. F., & Erdem, Ç. (2017). Ortadoğu'da otoriter rejimler: Ortadoğu Arap toplumlarının tarihsel, siyasal ve sosyo-ekonomik yapısı üzerinden bir değerlendirme. Akademik Ortadoğu Dergisi, 10(14).
- el-Kavka'a: yevmiyyâtı mutelaşşı li Mustafa Halife. (2013, Ekim 13). 'inab Beledî, 86. <https://www.enabbaladi.net>
- el-'rabiyya Berâmic. (2024, Aralık 29). Mustafa Halife.. M'takalun Siyâsiyyun Suriyun ve Riva'yyun Yervî Mu'ânâtihi fî Sucûni'l-Esedi [Video]. YouTube. <https://youtu.be/IC8nltDs4-Q>
- el-'rabî el-Cedîd. (2024, Temmuz 19). er-Rivâ'iy Mustafa Halife: Sucunu Beşşar Ekseru Vahşîyyeten mine'l-Kavka'a [Video]. YouTube. <https://youtu.be/d0UFlvBIGw>
- ez-Zâkira es-Suriyye. (2025, Ağustos 8). Rivâyetu'l-Kavka'a... Hakeza Hakema Nizâmu'l-Esedi Suriye [Video]. YouTube. <https://youtu.be/rbPQ65qe-FU>
- Gürbüz, Ö. (2001). Düşünce ile tema ve konu. Kurgu Dergisi, 18.
- Halife, M. (2008). Salyangoz. Daru'l-Adab.
- Halife, M. (2025). Bir casusun günlüğü (Suriye zindanları) = Salyangoz (H. Afacan, Çev.). Mana Yayınları.
- Hamdûne, R. H. (2016). el-Cevânibu'l-lbdâ'iyye fî târîhi'l-hareketi el-vataniyyeti'l-filastîniyyeti'l-esîrati fî'lfetrati mâ beyne 1975–2015 (Doktora tezi). Câmiatu'd-Duveli'l-'Arabiyye, Münezzemâtu'l-'Arabiyye li't-terbiyyeti ve's-sekâfeti ve'l-'ulûm, Kâhire.
- Hevâcis Suriye'ye. (2023, Temmuz 7). Saḥar el-Bunnî 2/2 (İcit Mâcide el-ḥatib Le'andne YevmVâhid, ve kâleti'l-na Hâd...) [Video]. YouTube. <https://youtu.be/6Q7wOxM7LQE>
- Kurttopuz, S. (2016). Hükümet sistemleri ve devlet şekillerinin ülkelerin demokrasi seviyeleri üzerinde yarattığı farklılığın tespiti üzerine bir çalışma. Dergi Adı, 16(3).
- Suleymân, Ş. M. H. (2018). Dirâsetun tahlîliyyetun li nemâzici rivâiyyetun min edebî's-sucûn (Yüksek lisans tezi). Câmiatu'l-Kuds.
- Televizyon Suriye. (2024, Ağustos 8). 'nîs-Siyâseti ve's-Sicni Sâhibu Rivâyeti'l-Kavka'a Yetehaddesu 'an Zikrayâtihi [Video]. YouTube. <https://youtu.be/RWrZfRIHPxY>
- Tepebaşılı, F. (2015). Edebiyat bilimine giriş. Çizgi Kitabevi.

Çevirmenliğin Dijitalleşen Yüzü: SmartCAT, Matecat ve OmegaT Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme

The Digitalized Face of Translation: A Comparative Analysis of SmartCAT, Matecat, and OmegaT

Nazifcan AYYILDIZ

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mütercim ve Tercümanlık
Bölümü, Çeviri ve Kültürel Çalışmalar A.B.D.
Ankara Hacı Bayram Veli University, Institute of Graduate Programs, Department of
Translation and Interpreting, Translation and Cultural Studies Program
Ankara / Türkiye
nazifcanayildiz@gmail.com
ORCID: 0009-0006-1853-5136

Aycan COŞKUN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mütercim ve Tercümanlık
Bölümü, Çeviri ve Kültürel Çalışmalar A.B.D.
Ankara Hacı Bayram Veli University, Institute of Graduate Programs, Department of
Translation and Interpreting, Translation and Cultural Studies Program
Ankara / Türkiye
coskun.aycan@ogr.hbv.edu.tr
ORCID: 0009-0003-9047-7426

Nisanur ÖZKÖK

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mütercim ve Tercümanlık
Bölümü, Çeviri ve Kültürel Çalışmalar A.B.D.
Ankara Hacı Bayram Veli University, Institute of Graduate Programs, Department of
Translation and Interpreting, Translation and Cultural Studies Program
Ankara / Türkiye
ozkok.nisanur@ogr.hbv.edu.tr
ORCID: 0009-0004-2157-1440

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 06.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 18.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume : 3 • **Sayı / Issue** : 2 • **Sayfa / Pages** : 543-577

Atıf / Cite as

AYYILDIZ, N., COŞKUN, A., ÖZKÖK, N. (2025). Çevirmenliğin Dijitalleşen Yüzü: SmartCAT, Matecat ve OmegaT Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *Lisânî İlimler Dergisi*, 3(2), 543-577.

Doi: 10.5281/zenodo.18033907

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, Lisani 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: Her geçen gün değişen ve gelişen teknoloji, diğer pek çok sektörü ve mesleği etkilediği gibi çeviri ve çevirmenlik mesleğini de yakından etkilemiş ve hâlâ etkilemeye devam etmektedir. Günümüzde çeviri ve teknolojinin ortak paydada bulunduğu en yaygın araçlar arasında ise Bilgisayar Destekli Çeviri Araçları (BDÇ) yer almaktadır. Hem hâlihazırda çeviri sektöründe yer alan çevirmenlere hem de bu sektörde var olmaya hazırlanan çevirmen adaylarına pek çok faydalı özellikler sunan BDÇ araçları, çeşitlilikleriyle oldukça dikkat çekmektedir. Bu çalışmada da sektörde adını duyuran BDÇ araçlarından SmartCAT, Matecat ve OmegaT isimli araçlar pratik işlevsellikleri ve kullanıcı deneyimleri bakımından incelenmiş, söz konusu araçlar çevirmenlere sunduğu katkılar ile kullanım kolaylıkları bakımından karşılaştırılmaktadır. Bu çalışma, çeviri teknolojilerinin mesleki uygulamalara entegrasyonunun artmasıyla ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap vermeyi ve BDÇ araçlarının doğru seçimi ve kullanımı konusunda farkındalık yaratmayı hedeflemektedir. Literatürdeki mevcut boşluğun giderilmesi ve Türkiye’de çeviri teknolojileri alanında yürütülen çalışmalara katkı sağlaması da araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Türkiye’de bu araçlara yönelik kullanıcı deneyimi temelli araştırmaların sınırlı olduğu dikkate alındığında çalışmanın literatür açısından da değerli bir noktada yer alabileceği değerlendirilmektedir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çevirmen adayları ve profesyonellerin ihtiyaçlarına göre uygun araç seçiminde dikkat edilmesi gereken önemli kriterleri ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, SmartCAT’ın özellikle bulut tabanlı yapısı ve ekip iş birliğine olanak tanınması açısından, Matecat’ın kullanıcı dostu ara yüzü ve gelişmiş özellikleri açısından, OmegaT’nin ise açık kaynak kodlu ve ücretsiz masaüstü uygulaması olması açısından öne çıktığı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çeviri ve Teknoloji, Bilgisayar Destekli Çeviri, SmartCAT, Matecat, OmegaT

Abstract: Technology that changes and develops day by day has closely affected and continues to affect the translation and interpreting profession as it has affected many other sectors and professions. Today, Computer Assisted Translation Tools (CATs) are among the most common tools where translation and technology meet

on a common ground. Offering many useful features to both translators who are already in the translation sector and translator candidates who are preparing to be in this sector, CAT tools draw attention with their diversity. In this study, SmartCAT, Matecat and OmegaT, which are some of the well-known tools in the sector, were examined in terms of their practical functionality and user experiences, and these tools were compared in terms of their contributions to translators and their ease of use. This study aims to respond to the needs arising from the increasing integration of translation technologies into professional practices and to raise awareness on the proper selection and use of CAT tools. The study also aims to fill the existing gap in the literature and contribute to the studies conducted in the field of translation technologies in Türkiye. The fact that user experience-based research on these tools is limited in Türkiye might make the study valuable in terms of literature. The study is based on descriptive research methodology. The findings revealed important criteria to be considered when selecting a suitable tool for the needs of prospective translators and professionals. According to the research findings, SmartCAT stands out especially in terms of its cloud-based structure and team collaboration, Matecat in terms of its user-friendly interface and advanced features, and OmegaT in terms of being an open source and free desktop application.

Keywords: Translation and Technology, Computer Assisted Translation, SmartCAT, Matecat, OmegaT

GİRİŞ

Teknolojideki hızlı gelişmeler, çeviri dünyasında yeni paradigmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, mevcut çeviri araçları da söz konusu gelişmeler doğrultusunda çeviri süreçlerinde vazgeçilmez yardımcıları olarak yerini almıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda çevirmenler, çeviri araçlarını çalışmalarına entegre ederek çeşitli açılardan önemli avantajlar elde etmektedirler. “Bilgisayar Destekli Çeviri (BDÇ) araçları; çeviri belleği (TM), makine çevirisi (MT), sözlük ve terminoloji yönetimi, uyumluluk araştırması, kalite değerlendirme (QA) puanları, otomatik tamamlama önerileri ve proje yönetimi” gibi çeşitli işlevleri kapsamaktadır (Vela ve ark., 2019). Bu işlevler sayesinde Bilgisayar Destekli Çeviri (CAT) araçları, yalnızca çeviri sürecini hızlandırmak ve çevirmenlere destek olmakla kalmamakta, aynı zamanda çeviri ürünlerinin tutarlılığını, doğruluğunu ve genel kalitesini de önemli ölçüde artırmaktadır. Böylelikle, çevirmenler hem zaman yönetimi açısından verimlilik sağlamak hem de terminolojik uyum ve stilistik bütünlük açısından daha yüksek standartlarda çeviriler üretebilmektedirler. Bu noktada, BDÇ araçlarının ne olduğuna kısaca değinmek yararlı olacaktır. Çalışmanın ilerleyen kısmında BDÇ araçları ve çevirmenlerle olan etkileşimi detaylı bir şekilde incelenecektir.

Dijital paradigma kaymasına paralel olarak çevirmenin işlevi, salt dilsel ve kültürel yeterliliklerin ötesine geçerek teknoloji okuryazarlığını da kap-

sayacak şekilde genişlemiştir. Çetiner (2019) bu durumu, çağdaş çeviri pratiğinin insan-makine etkileşimi temelinde şekillendiğini ve dolayısıyla çevirmenlerin gereksinim duyduğu araç ve becerilerde köklü bir dönüşüm yaşandığını vurgulayarak açıklamaktadır. Çeviri sektöründeki önde gelen BDÇ araçlarına hâkimiyet, günümüzde iyi eğitilmiş her başlangıç seviyesi çevirmenin temel bilgi dağarcığında olması gereken bir beceridir (Tarasenko, 2020, s.366). Bu bağlamda, BDÇ araçları artık mesleki uygulamada ikincil unsurlar olarak değil, aksine çevirmenin profesyonel donanımının vazgeçilmez bileşenleri olarak kabul görmektedir. Bowker'ın da belirttiği üzere, söz konusu çeviri teknolojileri, profesyonel çevirmenlerin günümüzün rekabetçi piyasasında varlık gösterebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Akt. Çetiner, 2018, s.154).

Yapılan araştırmalar, BDÇ yazılımlarının uygulamalı kullanım deneyiminin, öğrencilerin teknoloji algısını niceliksel verilerle desteklenebilecek şekilde iyileştirdiğini göstermektedir. Mehmet Şahin ve Mert Moralı'nın çalışmasındaki bulgulara göre, çeviri teknolojilerinin çevirmenlere özellikle zaman yönetimi, tutarlılık ve kalite kontrolü açısından önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Bu durum, 2015 yılında 16 olan çeviri teknolojileriyle ilgili yayın sayısının 2023 yılı itibarıyla 70'in üzerine çıkmasıyla da örtüşmekte; araştırmacıların bu araçların sağladığı yararları giderek daha fazla benimsediğine işaret etmektedir (Şahin ve Moralı, 2025). Çetiner (2018), BDÇ tekniklerine yönelik yapılandırılmış eğitim süreçlerinin, öğrencilerin bu araçların çeviri kalitesi ve üretkenlik üzerindeki katkılarını daha sistematik biçimde değerlendirebilmelerine olanak tanıdığını empirik verilerle desteklemektedir (s.158). Günümüz çeviri endüstrisinin gereklilikleri doğrultusunda yetiştirilecek çevirmen adaylarının, SDL Trados gibi yazılım çözümlerinden Memsources gibi bulut tabanlı platformlara kadar uzanan geniş bir yelpazede BDÇ teknolojileriyle bütünleşik bir eğitim almaları elzemdir. Tarasenko, Amelina ve Azaryan (2020) bu durumu, heterojen BDÇ sistemlerine hâkimiyetin, geleceğin çeviri profesyonellerini disiplinler arası iş ortamlarında karşılaşacakları operasyonel çeşitliliğe hazırlayan kritik bir yetkinlik olduğu şeklinde tanımlamaktadır.

Bilgisayar destekli çeviri (BDÇ) araçları, çeviri hızını artırma, tutarlılığı sağlama ve genel çeviri kalitesini yükseltme potansiyelleri sayesinde profesyonel çeviri sektöründe vazgeçilmez bir konuma gelmiştir. Çeviri belleği, terminoloji veri tabanları ve otomatik segment eşleştirme gibi özellikler, çevirmenlerin bilişsel yükünü azaltmakta ve çeviri sürecinin verimliliğini artırmaktadır. "Çevirmenlerin verimliliğini artıran ve bilişsel yükü azaltan BDÇ araçları, terminoloji veri tabanları ve çeviri belleği gibi özellikler aracılığıyla çeviri süreçlerini destekleyerek tekrarlanan benzer çeviri görevlerini daha hızlı ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirebilmektedir (Vela ve ark., 2019). Bu

şekilde, BDÇ araçları, çevirmenlerin belirli bir alanda geliştirdikleri terim veri tabanları ve çeviri belleği sayesinde iş akışı ve çeviri kalite kontrol süreçlerinde önemli faydalar sağlamaktadır. Mehmet Şahin ve Mert Morali'nin (2025) bulgularına göre, BDÇ araçları yalnızca tekrarlayan görevler için harcanan zamanı azaltmakla kalmamakta, aynı zamanda terminolojik tutarlılığı güvence altına almakta ve çeviri süreci boyunca karar verme mekanizmalarını desteklemektedir. Ancak, bu araçların pratikteki artan önemine rağmen, Türkiye'deki çeviribilim literatüründe, BDÇ araçlarının gerçek kullanım deneyimlerine odaklanan ve bu araçların kullanım kolaylıklarını tartışan ampirik çalışmalara oldukça sınırlı sayıda rastlanmaktadır. Bu tür çalışmalar, BDÇ araçlarının pratikteki etkinliğini ve kullanıcı deneyimlerini detaylı bir şekilde ele alarak, çeviri süreçlerinde sağladıkları kolaylıkları ve verimlilik artışını ortaya koyma açısından önemli bir boşluğu işaret etmektedir.

Mevcut literatürün büyük bir kısmı teorik ya da betimleyici bir yaklaşım sergilemekte; araç karşılaştırmaları, kullanıcı deneyimleri ve BDÇ araçlarının eğitsel bağlamdaki kullanım deneyimleri entegrasyonuna ilişkin değerlendirmeler ise büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Halil İbrahim Balkul (2015) doktora tezinin "Ülkemizde Çeviri Teknolojileri Alanında Yapılan Çalışmalar" adlı bölümünde ülkemizdeki bazı çalışmaları şu şekilde özetlemiştir: "Ülkemizde çeviri teknolojileri alanında yapılan ilk çalışmalara 90'lı yılların başlarında rastlanmaktadır. Ayhan Sezer, 1991 yılında 'Bilgisayarlı Çeviri Mümkün Müdür?' adlı yazısında, İngilizce-Türkçe dil çiftleri üzerinden sunduğu çeviri örnekleriyle bilgisayarlı çevirinin temel çalışma prensipleri ve karşılaşılan olası zorluklar hakkında bilgi vermiştir. Aynı yıl Faruk Türker, 'Bilgisayarlı Çeviriye Doğru' başlıklı çalışmasında, makine çevirisinin tarihçesi, temel prensipleri ve dilbilimci ve çevirmen ile bilgisayar uzmanlarının iş birliği gerekliliği üzerine tartışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar, Türkiye'deki bilgisayarlı çeviri alanındaki ilk teorik çerçeveleri oluşturmuş ve konuya dair önemli soruları gündeme getirmiştir." (Balkul, 2015, s. 47-54). Mevcut literatürümüzde, özellikle akademik ve profesyonel alanlarda yaygın biçimde kullanılan SmartCAT, OmegaT ve Matecat gibi bilgisayar destekli çeviri (BDÇ) araçlarının, bu alanda yapılan mevcut çalışmalarda yeterince ele alınmadığı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışma, söz konusu üç BDÇ aracının pratik işlevselliğini ve kullanıcı deneyimini akademik düzlemde aktarmayı hedeflemektedir. Böylece, literatürdeki mevcut boşluğun giderilmesi ve Türkiye'de çeviri teknolojileri alanında yürütülen çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu çalışma, söz konusu araçların çevirmenlere sunduğu katkılar ile kullanım kolaylıklarını inceleyerek, alana yönelik yeni bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Bu araştırma, aynı zamanda OmegaT, SmartCAT ve Matecat'in temel işlevsel özelliklerini, kullanıcı arayüzlerini ve kullanım kolaylıklarını

karşılaştırarak, her bir aracın çevirmenler için hangi durumlarda daha uygun olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada kullanılacak olan gözlem kriterleri, *Comparative Analysis between Two Leading Computer Assisted Translation Tools Used by Student Translators* adlı yüksek lisans tezinde kullanılan yöntem esas alınarak oluşturulmuştur (Sánchez Ruiz ve Melara de Sánchez, 2016, s. 19–23). Bu çalışma kapsamında, söz konusu üç bilgisayar destekli çeviri (BDÇ) aracının kullanıcı deneyimleri karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Çeviri Teknolojilerine Tarihsel Bir Bakış

Günümüzde çeviri teknolojisinin nasıl ortaya çıktığı hakkında bir soru yöneltildiğinde akla ilk olarak bilgisayar ve internet gelmektedir. Oysa çeviri teknolojisi bu noktaya gelene kadar pek çok düşünce ve gelişmeden etkilenmiştir. Çeviri ve teknoloji ilişkisinin başlangıcı oldukça eskilere dayanmaktadır. Hem 1600'lü yıllarda René Descartes ve bazı düşünürlerin ortaya attığı evrensel dil oluşturma fikri hem de II. Dünya Savaşı sırasında ülkelerin gizli bilgileri çözümlmek için yürüttükleri teknolojik çalışmalar, çeviri ile teknolojiyi birbirine bağlayan ortak bir temel oluşturmuştur.

1600'lü yıllarda ortaya atılan evrensel dil düşüncesi, 1930'lu yıllarda somut araçlar biçiminde ortaya çıkmıştır. Georges Artsrouni, 22 Temmuz 1933'te "mekanik beyin" (*cerveau mécanique*) adını verdiği, çok sayıda potansiyel uygulaması bulunan genel amaçlı bir cihaz için patent almıştır. Artsrouni'nin bu aygıtı, yalnızca veri depolama ve şifre çözme gibi işlevlerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda çok dilli sözlük biçiminde çalışarak kelime düzeyinde çeviri yapabilen bir mekanik sistem olarak tasarlanmıştır. Aynı yıl, Petr Petrovič Trojanskij (Petr Petrovich Troyanskii) de 5 Eylül 1933 tarihinde, elektromekanik teknolojiye dayalı bir çeviri makinesi tasarımı için patent almıştır. Trojanskij'nin aygıtı, yalnızca mekanik bir sözlük olmanın ötesine geçerek, dilbilgisel işlevleri "evrensel" simgeler aracılığıyla kodlama fikrini ortaya koymuş ve çeviri sürecini sistematik biçimde tanımlayan ilk modellerden biri olmuştur (Hutchins, 2004, ss. 2–8).

Aynı dönemde II. Dünya Savaşı yıllarında bilgisayar teknolojisi hızla gelişmiştir. İngiltere'de Bletchley Park'ta Tommy Flowers ve ekibi, şifre çözmek amacıyla Colossus adlı elektronik makineler geliştirmiştir. Alan Turing, 1936'da tanımladığı Turing makinesi kavramı ile hesaplanabilirlik ve kriptanaliz alanında teorik katkılar sağlamıştır. Ardından, John Mauchly ile J. Presper Eckert'in geliştirdiği ENIAC (1945) sistemi, genel amaçlı elektronik bilgisayarların öncülerindendir (Flowers, 1943-1945; Turing, 1936; Mauchly & Eckert, 1945).

Bu teknolojik ilerlemeler doğrudan çeviriyle bağlantılı olmasa da sonraki yıllarda çeviri alanının teknik altyapısına zemin hazırlamıştır. Warren

Weaver'ın bilgisayarların çeviri için kullanılabileceği fikrini önermesiyle birlikte, çeviri teknolojileri somut bir yön kazanmaya başlamıştır. 1954 yılında, IBM ve Georgetown Üniversitesi'nin ortak çalışmasıyla Rusçadan İngilizceye yapılan ilk makine çevirisi denemesi gerçekleştirilmiştir. Bu gelişmenin ardından birçok kurum ve üniversite makine çevirisini geliştirmeye yönelik projelere başlamıştır. Ancak 1966'da ABD'de yayımlanan ve makine çevirisi çalışmalarını eleştiren ALPAC Raporu sonrasında bu alandaki araştırma ve fonlar büyük ölçüde azalmıştır. Böylece bir süre için insan çevirisine yeniden yönelim gerçekleşmiştir (Korkmaz, 2019, ss. 157–159).

Bu durgunluk, Martin Kay'ın 1980 yılında yayımladığı *The Proper Place of Men and Machines in Language Translation* adlı makalesiyle farklı bir bakış açısı kazanmıştır. Kay (1980), makine çevirisinin güçlü bir araştırma alanı olduğunu, ancak artan iş ihtiyacını tek başına karşılayamayacağını; bu nedenle insan–makine iş birliğine dayalı sistemlerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

1990'ların başında internetin yaygın olarak kullanılmaya başlanması, çeviri teknolojilerinin gelişimini hızlandırmıştır. Bu gelişmeler Bilgisayarlı Çeviri (Traduction Automatique-Machine Translation) kavramını Bilgisayar Destekli çeviri kavramına (Traduction automatique assistée par ordinateur-Machine translation by the computer) dönüştürmüştür (Büyükaslan, 2005, s. 6).

Bu doğrultuda sektöre, çevirmenlerin üretkenliğini artırmak amacıyla çeviri belleği (translation memory), terminoloji veri tabanları ve proje yönetimi gibi işlevlere sahip araçlar kazandırılmıştır. SDL Trados, bu dönemde geliştirilen ilk ticari BDÇ araçlarından biri olarak sektörde uzun süre lider konumda kalmıştır. 2000'li yıllarla birlikte çeviri teknolojileri daha erişilebilir hale gelmiş ve farklı kullanıcı profillerine hitap eden birçok araç geliştirilmiştir. Google Translate, 2006'da piyasaya sürülmüş ve kısa sürede en yaygın kullanılan çevrimiçi çeviri hizmetlerinden biri olmuştur. Ardından OmegaT, SmartCAT, Wordfast, MemoQ ve Matecat gibi BDÇ araçları hem bireysel çevirmenler hem de çeviri ekipleri için esnek çözümler sunmuştur.

Günümüzde çeviri teknolojileri, özellikle yapay zekâ ve nöral makine çevirisi (NMÇ / Neural Machine Translation, NMT) alanındaki ilerlemeler sayesinde önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Google, DeepL, Amazon ve Microsoft gibi büyük teknoloji şirketlerinin geliştirdiği NMÇ sistemleri, belirli alanlarda çeviri kalitesini insan çevirisine oldukça yaklaştırmıştır. Modern BDÇ araçları da NMÇ motorlarını sistemlerine entegre ederek çeviri sürecini karma bir modele dönüştürmüştür. Ayrıca çevirmen eğitimi alanında bu teknolojilerin önemi artmış; birçok üniversite müfredatına BDÇ araçları, makine çevirisi ve post-editing dersleri eklenmiştir.

Sözlü çeviri (simultane ve ardıl) alanı da teknolojik gelişmelerden de-rinden etkilenmiştir. Bu alandaki teknolojiler, hem çevirmenlerin çalışma koşullarını kolaylaştıran araçları (örneğin kabin sistemleri, dijital terminoloji yönetimi) hem de makine temelli sözlü çeviri sistemlerini kapsamaktadır. Sözlü çeviri teknolojilerinin ilk örnekleri, esas olarak konferans çevirmenli-ği için geliştirilmiş donanımsal sistemlerle sınırlıdır. 1945 yılında Nürnberg Mahkemeleri'nde kullanılan ilk simultane çeviri sistemi, IBM'in teknik deste-ğiyle geliştirilmiş ve sözlü çeviri tarihinde bir dönüm noktası olmuştur (Diri-ker, 2018).

2010'lu yıllardan itibaren geliştirilen otomatik sözlü çeviri (speech-to-speech translation) sistemleriyle birlikte makine temelli çözümler sözlü çeviri alanına da entegre olmaya başlamıştır. Google Translate, Microsoft Translator ve iFlytek gibi sistemler, konuşmayı algılama, yazıya dökme ve çeviri yapma adımlarını bütünsel biçimde gerçekleştiren yapay zekâ ta-banlı platformlardır.

Bu tarihsel süreç, çeviri teknolojisinin her dönemde farklı biçimlerde algı-lanıp geliştiğini ve gelecekte de değişmeye devam edeceğini göstermekte-dir. Çevirmenlerin bu gelişmeleri yakından takip etmesi ve çeviri eyleminde bu teknolojileri etkin biçimde kullanabilmesi hem sektörel rekabet hem de kalifiye çevirmen profili açısından önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle günü-müz piyasa koşullarına yanıt verebilmek için çevirmenlerin çeviri araçları ve teknolojileri konusunda yetkinlik kazanmaya özen göstermesi büyük önem taşımaktadır.

Teknoloji ve Çevirmen İlişkisi

Teknolojinin hayatımızın her alanına dâhil olması tasarruf etmemizi mümkün hâle getirmekte ve türlü kolaylıklar sağlamaktadır. Hızla gelişen ve değişen teknoloji dünyasına her meslek grubu kendini entegre ederek bilgisayar ve internet desteğiyle günbegün yeniliklere ayak uydurmaktadır. Teknoloji alanındaki gelişmelerden kendi payını alan mesleklerden biri de çevirmenlik mesleğidir. Dijital çağın etkisiyle birlikte çevirmenlik mesleği, ge-leneksel sınırlarının ötesine geçerek teknolojik sistemlerle iç içe geçmiş çok boyutlu bir kimliğe bürünmüştür. Erдің Aslan'ın da dediği gibi (2015) "Elin-de kocaman sözlüklerle kitapların arasında yapayalnız çalışan çevirmen imajı değişmiş ve farklı türdeki yazılımları kullanabilen, dünyanın dört bir yanındaki çevirmenlerle iletişim hâlinde olan, farklı kanallardan bilgi payla-şımında bulunabilen, karşılaştığı sorunlara değişik yollardan çözüm üreten yeni bir çevirmen profili ortaya çıkmıştır" (s.697).

Gelişen teknoloji sayesinde çevirmenlere kolaylık sağlayan bilgisayar destekli çeviri araçlarının kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. 2000'li yılların başında ortaya çıkan bir takım sosyal medya platformları, forum siteleri

gibi çeşitli iletişim ağları çevirmenlerin de dünya çapındaki meslektaşlarıyla iletişim ağı kurmasına katkı sağlamıştır. Bu sayede çevirmenler, çeşitli ülkelerdeki çeviri yasalarını, hangi işverenlerle çalışmanın güvenli olduğunu, tercüme ücretlerinin genel piyasasını ve çeşitli terminoloji bankaları aracılığıyla terim bulma konusunda yaşadıkları sıkıntıları ile tavsiyelerini masaya yatırabilme imkânına sahip olmuştur (Ersoy ve Balkul, 2012).

Çeviri eylemi artık sadece iki dil arasında anlam aktarımı değil, aynı zamanda teknolojik araçların etkin kullanımıyla yeniden tanımlanan bir süreç haline gelmiştir. Geleneksel anlamda “dil uzmanı” olarak tanımlanan çevirmen, günümüzde bir yazılım kullanıcısı, veri işleyici ve hatta yapay zekâ sistemlerinin post-editörü kimliğine bürünmüştür. Bu açıdan çevirmenin rolü çoğunlukla makine tarafından üretilmiş çeviri metinlerini gözden geçirme, düzenleme ve bağlamla uyumlu hale getirme sorumluluğuna doğru evrilmektedir. Bir diğer deyişle, çevirmenin rolü yalnızca çeviri eylemini gerçekleştiren kişi olmaktan çıkıp aynı zamanda mesleğini icra ederken işine yarayacak kullanışlı yeni gelişmeleri ve çeviri teknolojilerini yakından takip ederek çağa uyum sağlamak da olmuştur. Çeviri teknolojisi alanındaki güncel gelişmeleri takip etmenin önemini Hüseyin Ersoy ve Halil İbrahim Balkul (2012) şu sözleriyle açıklamaktadır: “Çağın gereksinimlerine sırtını dönen çevirmenin, çeviri pastasından alacağı dilimin azalacağı ya da niteliksiz işlerle uğraşmak zorunda kalacağı açıktır” (s. 301).

Makine çevirisi, bilgisayar destekli çeviri araçları, terminoloji yönetim sistemleri ve yapay zekâ temelli dil modelleri gibi teknolojiler, çevirmenin çalışma prensiplerini yeniden şekillendirmiştir. O’Hagan ve Ashworth (2002), çevirinin dijital çağda geçirdiği evrimi tartışarak, çevirmenin artık yalnızca metinle değil, teknolojik sistemlerle de etkileşim içinde olan bir profesyonel haline geldiğini belirtmişlerdir. Yapay zekâ destekli çeviri programlarının da gündemde yerini almasıyla birlikte, özellikle Google Translate ve DeepL gibi çeviri programlarının insan çevirmenlerin yerini alıp alamayacağı tartışmaları ortaya çıkmıştır. Koehn (2020), nöral makine çevirisinin teknik doğruluk açısından kayda değer bir ilerleme kaydettiğini belirtir ancak kültürel bağlamı aktarma ve anlamın derin yapısını çözümleme açısından insan çevirmenlerin hâlâ kritik bir rol oynadığını vurgular. Pym’e göre ise (2011), teknoloji çevirmenin üretkenliğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda çeviri eyleminin doğasını da değiştirir; böylece çevirmenler artık metin üretmekten çok çeviri sürecini denetleme ve yapılan çeviriyi düzenleme görevini üstlenmektedir. Örneğin çeviri belleği oluşturmada, bilgisayar destekli çeviri programlarına geri bildirim sunmada, terminoloji veri tabanlarını geliştirmede ve çeviri yazılımlarını işinin gerekliliklerine göre eğitmede rol almaktadırlar. Kısaca çevirmen artık teknolojinin pasif bir kullanıcısı olmaktan çıkıp onunla “etkileşimli bir ortak” konumuna gelmiştir. Bu bağlamda çevirmen, teknolojiyi yalnızca kullanan değil, onu geliştiren ve yönlendiren bir figür hâlini almıştır.

Bilgisayar destekli çeviri programları ve yazılımlar ile çevirmenlerin işi büyük ölçüde kolaylaşmaktadır. Bu programlar ve yazılımlar çevirmeni belki de saatler sürecektir olan birçok işten kurtarmaktadır. Örneğin, önceden kalın sözlüklerin içinde yer alan bir sözcüğün çeşitli anlamları arasından bağlama en uygun olanı bulmak için dakikalar geçiren çevirmen artık birkaç tıklamayla hem sözcüğün kullanım alanlarına hem de çeşitli anlamlarına ulaşabilmektedir. Dahası, sözcüklerin erek dildeki anlamlarının kaydedildiği, bu yönüyle de çevirmeni sözlüğe defalarca başvurmadan kurtaran terim hafızaları da bahsi geçen çeviri yazılımlarının en kullanışlı özelliklerinden biridir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde bahsi geçen yazılımlarla yapılan çeviriler üzerinden detaylı örneklerle yer verilmiştir.

Tüm bu teknolojik gelişmeler çevirmenleri mesleki bir kaygıya sürükleyip başlangıçta mesleğini makine çevirisi veya bilgisayar destekli çeviri araçlarına kaptıracağı korkusuna yol açsa da çevirmenler daima çeviri sürecinde en önemli rolü oynamaya devam edecektir. Çevirmen, her zaman iki dili birbirine bağlayan, diller ve kültürler arasındaki bağlantıyı sağlayan en önemli faktördür. Birçok meslekte olduğu gibi çevirmenlik mesleğinde de teknoloji var olacak ve gitgide daha fazla yer alacaktır (Tok, 2019). Bu bağlamda çevirmenlerin mesleğini icra etmede en önemli katkısı belki de bilgisayar destekli çeviri araçlarını bir nevi yol arkadaşı olarak görerek iş birliği içerisinde bulunmak olacaktır. Çevirmen, bilgisayar destekli çeviri sürecinin başından sonuna kadar katkılar sunabileceği bir işleve sahiptir. Dolayısıyla, teknolojinin sunduğu imkânları etkili biçimde kullanabilen çevirmenler hem mesleki yetkinliklerini arttırmakta hem de dijital çağın dinamiklerine uyum sağlayarak çeviri alanında daha donanımlı ve sürdürülebilir bir konum elde etmektedir.

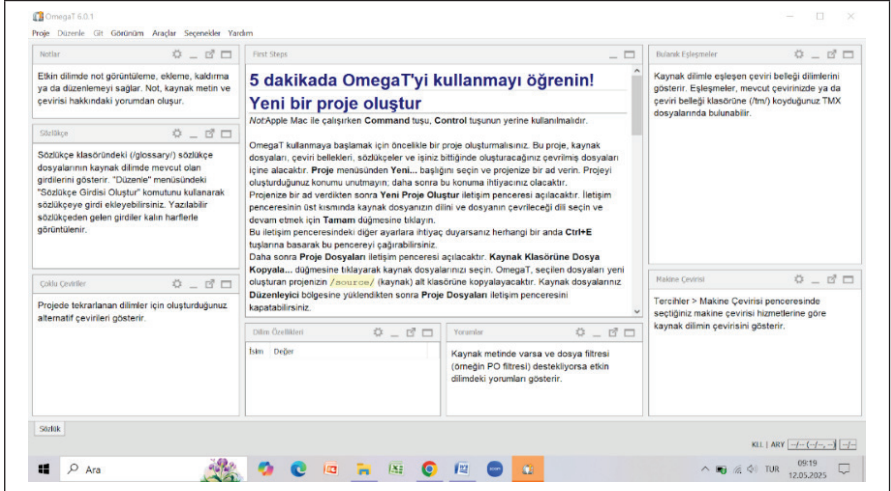
BDÇ Araçları İncelemesi

Bu kısımda piyasada tanınan, aynı zamanda bu makalenin araştırmacıları tarafından da kullanıma deneyimi olan ve köklü geçmişe sahip Bilgisayar Destekli Çeviri Araçlarından OmegaT, Matecat ve SmartCAT ile ilgili örnek bir çeviri çalışması sunulacak ve böylece çevirmenlere bu üç araca dair karşılaştırmalı bir analiz yapılacaktır. Bu analiz sonucunda çevirmenlerin hem piyasada yer alan bu araçlar hakkında bilgi edinmelerine hem de kendilerine uygun bir çeviri aracı seçmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Çalışmaya geçmeden önce söz konusu BDÇ araçları hakkında kısa bir bilgilendirme yapılacaktır.

OmegaT

OmegaT, java programlama dilinde yazılmış, Windows, macOS ve Linux formatlarında çalışabilen bir BDÇ uygulamasıdır. Ayrıca OmegaT, Microsoft Word, Excel, PowerPoint, XHTML ve HTML, Açık Belge Formatı (Libre Of-

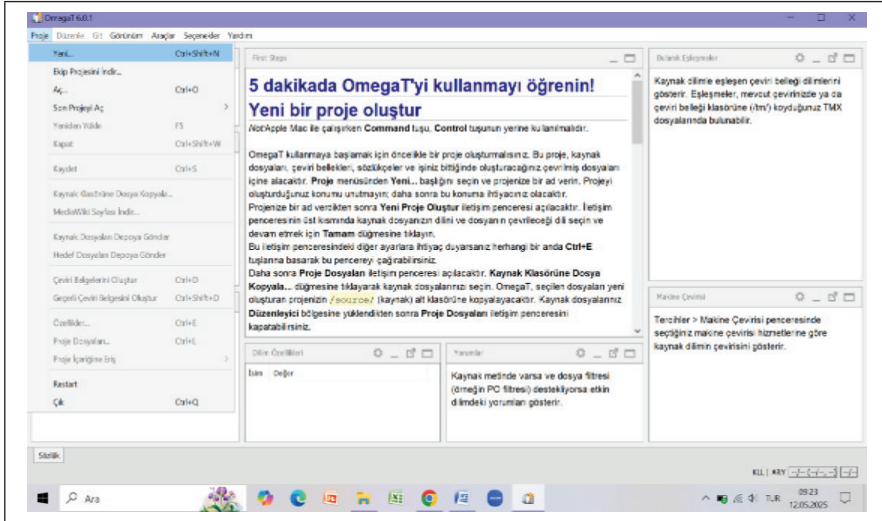
fiçe, OpenOffice.org), MediaWiki (Vikipedi), düz metin ve bunun gibi 30'dan fazla dosya formatını da desteklemektedir. 28 Kasım 2002 yılında bağımsız çalışmacı Keith Godfrey tarafından geliştirilip piyasaya sürülmüştür. OmegaT açık kaynak kodlu ve ücretsiz bir uygulamadır. Bu yüzden gönüllü çalışmacılar ve çevirmenler tarafından içeriğinin değiştirilme imkânı bulunmaktadır. Bunun için geliştirme ekibiyle irtibata geçilebilecek iletişim kanalları sitesinde yer almaktadır. OmegaT 27 ve üzeri dili desteklemektedir. Genel olarak her BDÇ araçlarında yer alan çeviri belleği, terimce, bulanık eşleştirme, yazım denetleme vb. gibi temel özelliklerine ek olarak OmegaT'yi diğer BDÇ araçlarından ayıran özellikleri arasında tamamen ücretsiz olması, internetsiz çalışması ve dosyaları çeviri belgesi ile birlikte otomatik olarak bilgisayarda depolaması yer almaktadır. Ayrıca diğer BDÇ araçlarında yer alan çeviri metnini bölümlendirme özelliği diğerleri gibi tablo şeklinde yer almamakta onun yerine, kaynak metin ve çeviri metin tek sayfada cümleler şeklinde ayrılmakta ancak dilimleri renklendirerek belirginlik kazandırılabilme imkânı bulunmaktadır. OmegaT uygulaması üzerinde şu an aktif olarak "My Memory" makine çevirisi eklentisi kullanılabilmektedir. OmegaT'nin diğer bir özelliği ise sayfada yer alan kutucukları makine çevirisi, sözlük vb. gibi ayrı bir pencere şeklinde açabilmesidir. Günümüzde Aaron Madlon-Kay liderliğinde ve birçok gönüllü araştırmacı tarafından geliştirilmeye devam eden OmegaT'nin şu an sitesinde yer alan güncel hali OmegaT 6.0.1 sürümüdür. Ancak kurumların isteği ve önerisi doğrultusunda içeriği değiştirilen versiyonları da sitede yer almaktadır (Omegat.org).



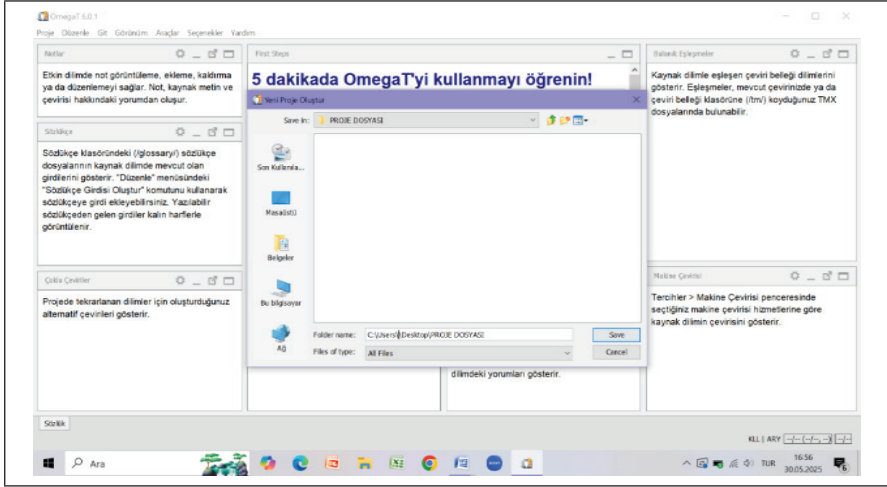
Şekil 1. OmegaT'nin Giriş Sayfası

OmegaT Kullanımı

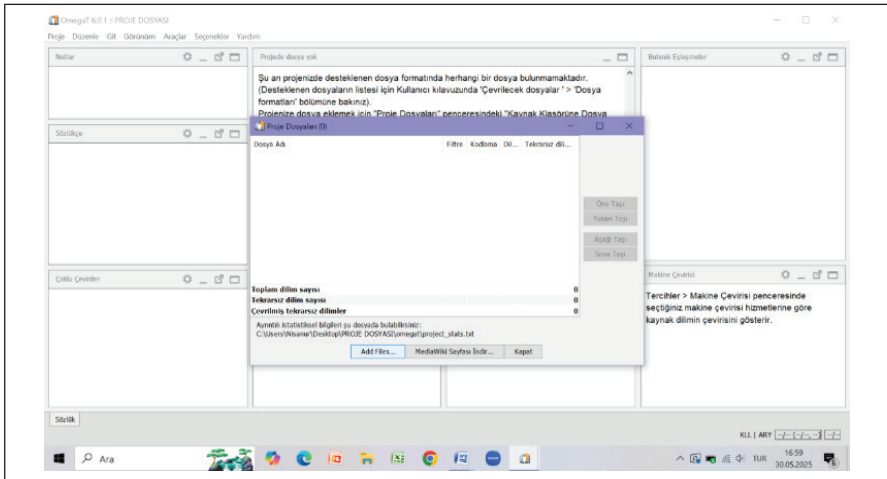
OmegaT üzerinde çeviri işi başlatmanın diğer araçlara göre daha basit olduğu söylenebilir. Basit arayüzü ve başlangıç sayfasında yer alan kullanım kılavuzu gibi özellikleri bunu mümkün kılmaktadır. OmegaT üzerinde genel olarak 3 adımda çeviri işi yapılabilir. İlk adımda “Proje” sekmesinden “Yeni” seçeneğiyle bir klasör açılarak, kaynak dil ve hedef dil seçildikten sonra buraya kaynak metin yüklenmektedir. Böylece hem çeviri projesinin hem de yapılan çeviri işi sırasında yapılacak bütün eylemlerin (TM, Terimce vb.) depolanacağı bir klasör oluşturulmuş olacaktır. (Bkz. Şekil 2. , Şekil 3. ve Şekil 4.) Bu adımla aslında diğer araçlardan farklı olarak OmegaT, çeviri projesiyle birlikte, çeviri belleği ve terimceyi de oluşturmak ve depolamak amacıyla bilgisayarda klasör açmaktadır. Diğer araçlarda bu özellikler için ayrı ayrı komutlar verilmekte ve bu adımlar kullanıcının isteğine göre çeviri sonunda yapılmaktadır. Yine bu aşamada ya da sonrasında klasöre mevcut terimce ya da TM eklemesi de yapılabilir.



Şekil 2. Yeni Proje Oluşturma

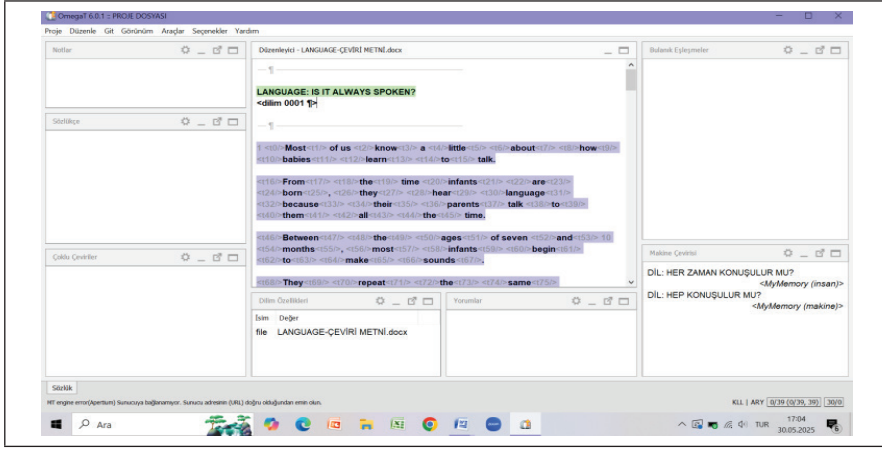


Şekil 3. Yeni Proje Oluşturma

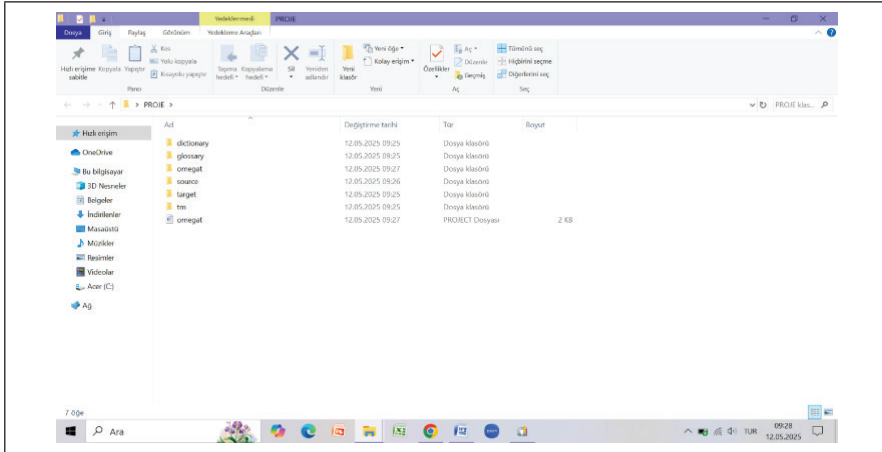


Şekil 4. Kaynak Metni Yükleme

İkinci adımda çeviri işlemi gerçekleştirilmektedir.(bkz. Şekil 5.) Üçüncü adımda ise çeviriyi kaydet seçeneği ile işlem tamamlanmaktadır ve hedef metin ile birlikte bütün işlemler otomatik olarak ilk adımda bilgisayarda açılan dosyada oluşmaktadır (bkz. Şekil 6.). Diğer araçlar gibi işlem sonunda özel olarak çeviri metnini indirme gerektirmemektedir. Çeviri metni, kaynak metnin formatına ve uygulamanın desteklediği formata uygun şekilde oluşmaktadır.



Şekil 5. OmegaT Çeviri Paneli



Şekil 6. OmegaT Çeviri Dosyası

Matecat

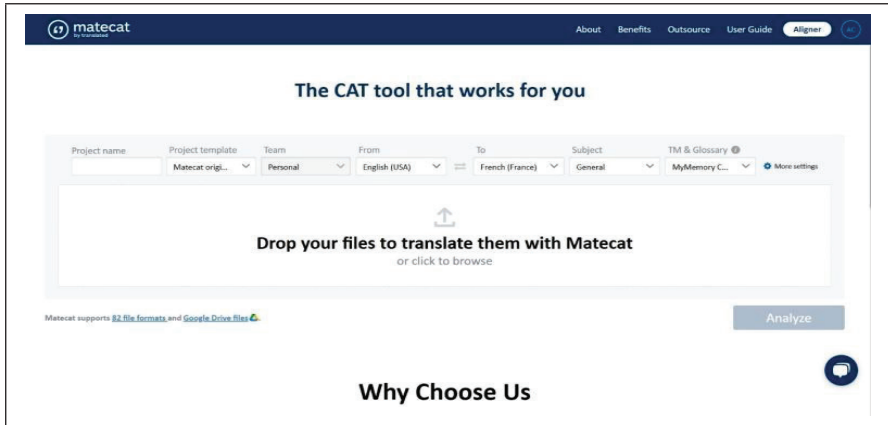
Çalışmada değerlendirilecek BDÇ araçlarından biri olan Matecat, açık kaynak kodlu ve çevrim içi kullanılan bir araçtır. Uluslararası araştırma merkezi FBK (Fondazione Bruno Kessler), Translatedslr isimli çeviri şirketi, Ma-ine Üniversitesi ve Edinburgh Üniversitesi tarafından kurulmuş ve geliştirilmiştir. Matecat'ın geliştirilme süreci 2011 yılında başlamış ve ilk sürümü 2013 yılında piyasaya sürülmüştür (Cattelan, 2013). Chrome, Edge, Firefox ve Safari üzerinden erişilebilen bir web sunucusu olarak çalışır ve tamamen

ücretsizdir. 200'den fazla dile çevrilebilen 82 farklı dosya formatıyla çalışmaktadır ve Google Drive dosyalarını da desteklemektedir (site.Matecat.com).

Matecat'in temel amacı, makine çevirisi ve insan çevirisinin entegrasyonunu geliştirmektir. Bu çeviri aracını kullanmayı öğrenmek için site.Matecat.com sitesinde kullanım kılavuzu bulunmaktadır. Matecat'in özellikleri arasında herhangi bir yazılım kurulumu gerektirmemesi, tarayıcı tabanlı bir platform olması yer almaktadır; böylece internet erişimi bulunan her yerde kullanılabilir. Buna ek olarak, diğer BDÇ araçlarında da olduğu gibi çeviri belleği (TM) altyapısı sunmakta ve makine çevirisi (MT) motorları ile bütünleşmiş bir şekilde çalışmaktadır. Çeviri sonrası yapılan kalite güvencesi (quality assurance), terminoloji yönetimi, iş birliğine dayalı çeviri ve proje istatistikleri gibi profesyonel düzeyde özellikleri de içermektedir. Diğer BDÇ araçlarından farklı olarak Matecat, bünyesindeki iki yüz binden fazla çevirmenin kendi çeviri projelerini ücret karşılığında başka bir çevirmene akıllı bir yazılım sayesinde gönderme olanağı tanımaktadır.

Matecat Kullanımı

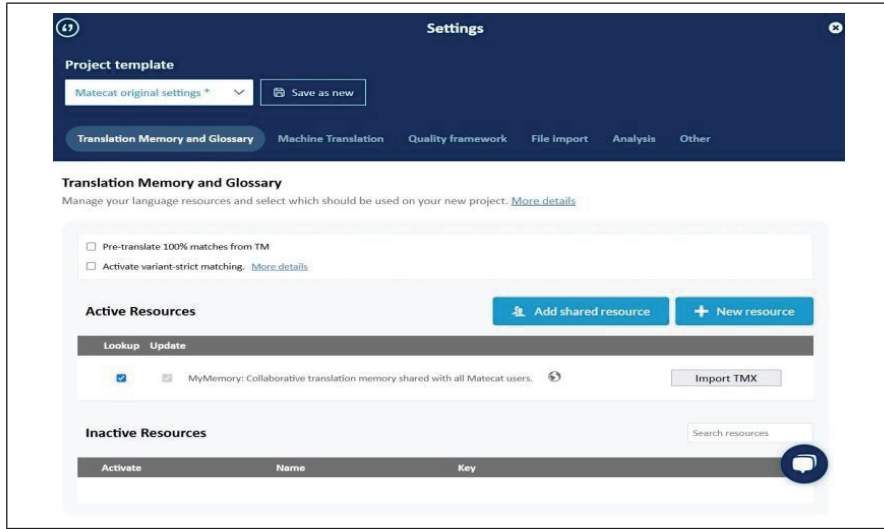
Chrome, Edge, Firefox veya Safari üzerinden Matecat.com sitesine girildiği anda kullanıcıların karşısına Şekil 7'de görülen çevrilecek belgenin yükleneceği sayfa çıkmaktadır.



Şekil 7. Matecat Giriş Sayfası

Çevirisi yapılacak kaynak metin dosyası “Drop your files to translate them with Matecat or click to browse” yazan kutucuğa sürüklenerek atılabilir veya kutucuğa tıklanarak bilgisayardaki mevcut dosyalardan seçilerek yük-

lenebilir. “Project name” kısmına çeviri projesinin adı yazılır. “Project Template” kısmı değişiklik yapmayı destekleyen orijinal Matecat ayarlarını gösterir. “Team” kısmında da değişiklik yapılmasına izin verilmemekte; kişisel (personal) olarak işaretli bir şekildedir. Bir sonraki adım çevirisi yapılacak kaynak dil ve çeviri ürünün istendiği erek dil seçiminin gerçekleştirildiği “To” ve “From” kısımlarıdır. “Subject” kısmında kozmetik, otomotiv, sanat, inşaat mühendisliği, tarih ve sosyal bilimler gibi çevirisi yapılacak metnin konusu seçilebilmektedir.

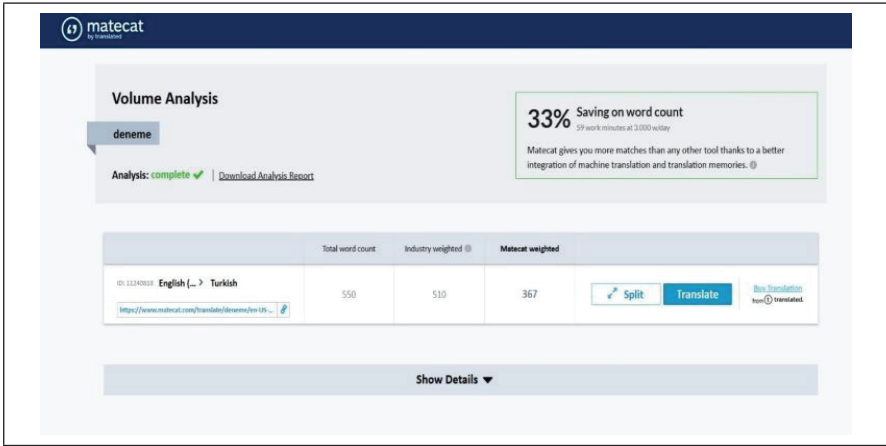


Şekil 8.

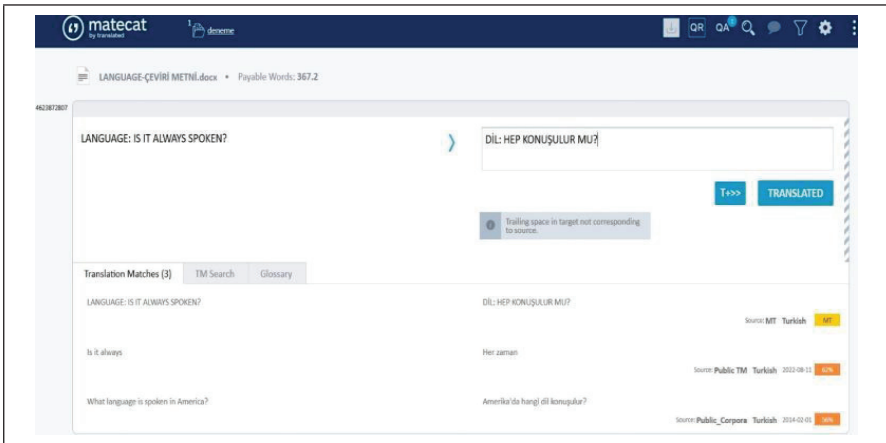
Son adım olan “TM & Glossary” kısmında ise çevirisi yapılacak konunun önceden var olan çeviri belleği, kullanıcı tarafından oluşturulmuş çeviri belleği veya programın sunduğu işbirlikçi çeviri belleği gibi tercihler yapılmaktadır.

Şekil 8’de görünen sayfada çeviri yapmaya başlamadan önce isteğe bağlı olarak etkinleştirilebilecek bazı araçlara buradan ulaşmak mümkündür (Gören, 2023, s.394). Çeviri belleği ve terimce, makine çevirisi, kalite çerçevesi, içe aktarılacak dosya, analiz ve diğer ayarlar burada yer almaktadır. Çeviriye geçmeden önceki son adım olan Volume Analysis (hacim analizi) bölümünde, çevirisi yapılacak kaynak metin dosyasının toplam sözcük sayısı ve Matecat tarafından sunulan makine çevirisi ve çeviri belleği entegrasyonu ile sözcük sayısındaki tasarruf gibi bilgiler yer almaktadır. Ayrıca “Split” özelliği ile kaynak metin istenen sözcük sayısı kadar parçalara bölünebilmektedir. Şekil 9’daki hacim analizi sayfasında “Translate” tuşu tıklan-

dıktan sonra Şekil 10'da görünen çeviri sayfası açılmaktadır. Sayfanın sol tarafındaki segmentlerde kaynak metin yer alırken sağ tarafında ise erek metnin yazılacağı segmentler yer almaktadır. Yine Şekil 10'da makine çevirisi önerileri yer almaktadır. Gerek görüldüğü takdirde çevirmen tarafından makine çevirisi sonrası düzeltme yapılabilmektedir.

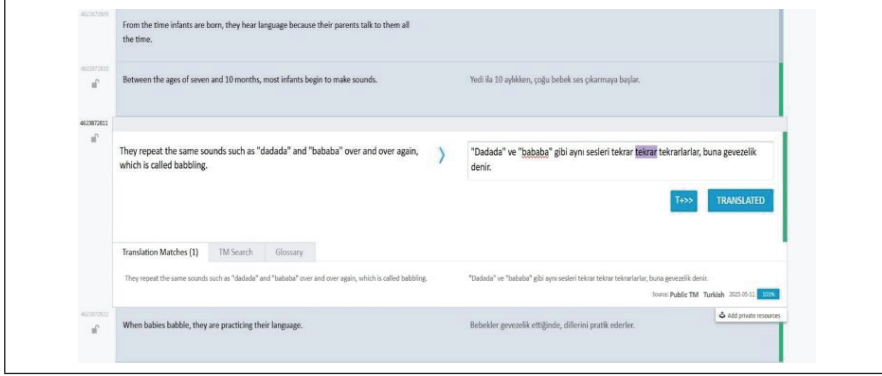


Şekil 9. Matecat Hacim Analizi



Şekil 10. Matecat Çeviri Paneli

Çeviri işleminin bitmesinin ardından QA (kalite güvencesi) raporu alınabilmektedir. Şekil 11'deki örnekte "tekrar" sözcüğünün cümlede birden fazla kullanılmasının hata olabileceği çevirmenin dikkatine sunulmaktadır.



Şekil 11. Kalite Güvence Sayfası

SmartCAT

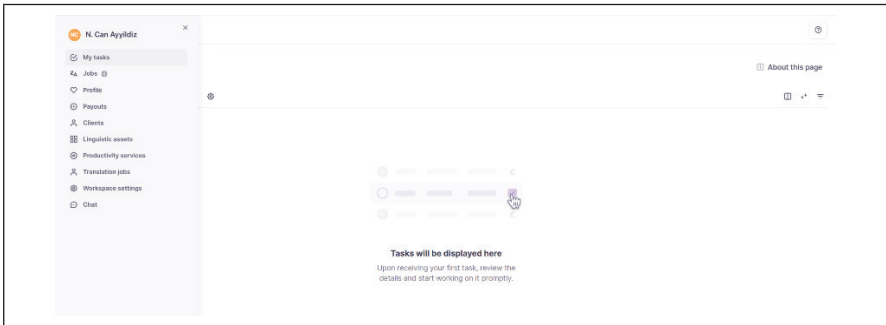
SmartCAT, serbest çevirmenlerden çok uluslu kuruluşlara kadar farklı kullanıcı gruplarına yönelik çözümler sunan bir çeviri ve yerelleştirme platformudur. “SmartCAT, karmaşık çeviri süreçlerini otomatikleştirmenin yanı sıra çevirmenlerin kullanım kolaylığını ve üretkenliğini artırmayı hedefleyen bulut tabanlı bir teknolojidir. Sistemin arayüzü, kullanıcıların işlevleri öğrenmek için minimum düzeyde zaman harcayarak hızlı bir şekilde bulut ortamında çalışmaya olanak sağlayacak şekilde sade ve erişilebilir biçimde tasarlanmıştır (Li, 2023, s. 1844). Sade arayüzve sistematik yapısı, platformun teknik işlemleri sadeleştirmesine ve iş birliğine dayalı çalışma modellerini desteklemesine olanak tanımaktadır.

SmartCAT Kullanımı

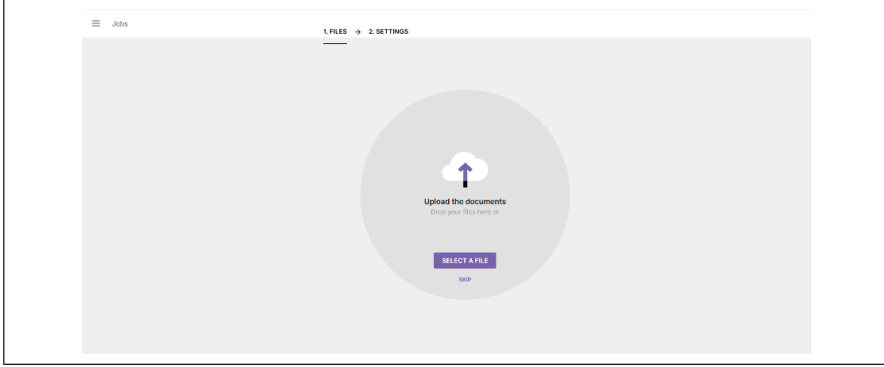
Platformun kullanılabilmesi için öncelikle www.SmartCAT.com adresinden ücretsiz bir kullanıcı hesabı oluşturulması gerekmektedir. Hesap oluşturulduktan sonra kullanıcılar çeviri süreçlerine erişim sağlayabilmektedir. Yeni bir çeviri projesi oluşturmak için çevrilecek dosyanın yüklenmesi, kaynak ve hedef dillerin seçilmesi ve “Translate files” butonuna tıklanması yeterlidir. Bu aşamada SmartCAT, metni otomatik olarak segmentlere ayırmakta ve uygun çeviri motorunu kullanarak otomatik çeviri sürecini başlatmaktadır. Platform, daha önce çevrilmiş içerikleri çeviri belleğinden (Translation Memory, TM) çekerek kullanıcıya öneriler sunar. Bu öneriler, kullanıcı tarafından düzenlenebilir, indirilebilir ya da silinebilir bir çeviri dosyası olarak sunulmaktadır. SmartCAT’ın editör arayüzü, kaynak ve hedef dil segmentlerini yan yana göstererek kullanıcıların gerçek zamanlı düzenleme yapmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca bu editör; makine çevirisi (MT), çeviri belleği (TM) ve terminoloji veri tabanı gibi çeşitli destekleyici teknolojilerle entegre

şekilde çalışmaktadır. “SmartCAT, tüm uygulamalarıyla çeviri sürecini hızlandırmaktadır; çünkü çevirmen aslında makine çevirisi hatalarının düzeltilmesiyle birlikte son düzenlemeyi yapar. Bu platformun bir diğer avantajı ise, çevirmenin metin biçimlendirmesiyle uğraşmak zorunda kalmamasıdır. Ayrıca, renk, bağlantı, yazı tipi gibi metne özgü özellikler özel etiketler yardımıyla otomatik olarak dönüştürülür” (İvleva ve Melekhina, 2018, s. 3). Segmentler üzerinde yapılan düzenlemeler otomatik olarak tüm metne yansıtılır ve belleğe kaydedilir; bu sayede dilsel tutarlılık korunurken zamandan da tasarruf sağlanır. Platformda yer alan “Live Collaboration” (Canlı İş Birliği) özelliği, birden fazla kullanıcının aynı proje üzerinde eş zamanlı olarak çalışmasına olanak tanımaktadır. Bu işlevsellik, özellikle çok dilli ve büyük ölçekli projelerde iş bölümü yapılabilmesini mümkün kılmaktadır. Daha kapsamlı projelerde, bireysel kullanıcı modundan yönetici moduna geçilerek proje içi görevler tanımlanabilir, segmentler analiz edilebilir, kullanıcılar atanabilir ve projenin ilerleyişi sistem üzerinden izlenebilir.

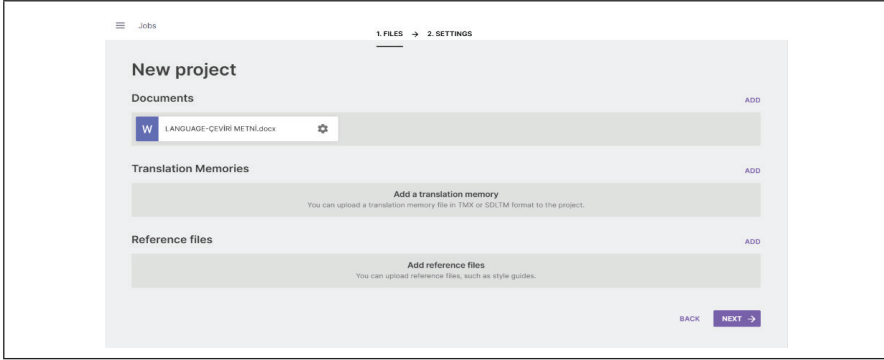
Bu bağlamda kullanıcıların, projeye ekip üyeleri davet etmesi ve bu kullanıcılara farklı erişim seviyeleri tanımlaması mümkündür. SmartCAT, makine çevirisi hizmetlerini sayfa bazlı bir sistemle sunmaktadır. Bu sistemde 1 sayfa, 250 kelimeye eşdeğer kabul edilmekte ve çeviri yapılan kelime sayısına göre bakiye düşülmektedir. Örneğin 100 kelime, 0,4 sayfa olarak hesaplanır. Kullanıcılar, genellikle ücretli olan 20 ila 500 sayfa arasında değişen paketlerden yararlanabilir. Ancak bazı hesaplara deneme süresi, promosyon ya da eğitim kurumu üyeliği kapsamında ücretsiz sayfa bakiyesi tanımlanabilmektedir. Mevcut bakiye ve kullanım durumu, kullanıcı panelinden takip edilebilmektedir. Bu sistem, makine çevirisinin ölçülebilir ve kontrollü kullanımını amaçlamaktadır. SmartCAT ayrıca beş yüz bini aşkın serbest çevirmenin yer aldığı bir çevrim içi pazar yeri sunmaktadır. Bu yapı, çeviriyle ilgili farklı alanlardaki hizmetlerin tek bir sistem üzerinden erişilebilir olmasını sağlamaktadır (SmartCAT, 2023).



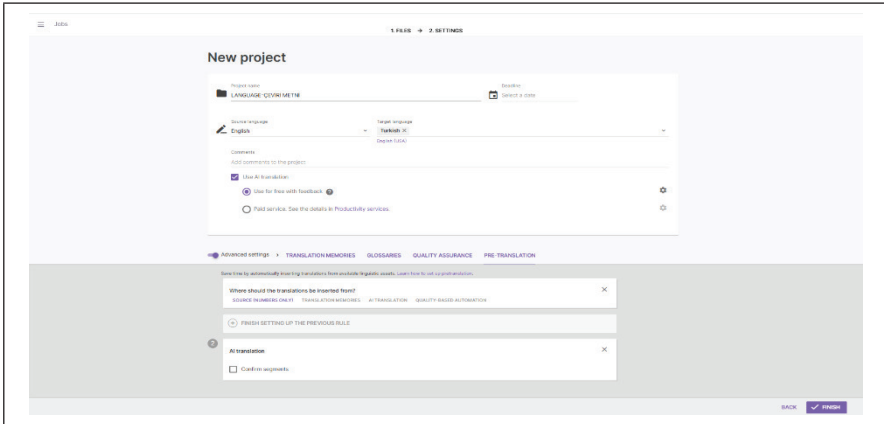
Şekil 12. SmartCAT Giriş Sayfası



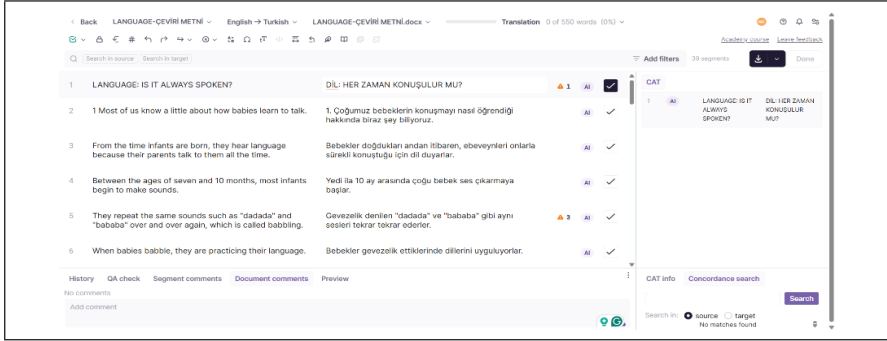
Şekil 13. SmartCAT Dosya Yükleme Sayfası



Şekil 14. SmartCAT Terim Bankası ve Çeviri Belleği Ekleme Sayfası



Şekil 15. SmartCAT Çeviri Ayarları ve “Advanced Settings” Sayfası



Şekil 16. SmartCAT Çeviri Paneli

Yukarıda adı geçen BDÇ araçlarının hem çeviri uygulaması hem de teknik özellikleri bakımından karşılaştırılması ve analiz edilmesi amacıyla, çalışma kapsamında araştırmacılar kaynak metin dili İngilizce olan ortak bir metin ile çeviri uygulaması gerçekleştirmişlerdir. İnceleme kriterleri araştırmacılar tarafından uygulama ve teknik özellikler olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Uygulama inceleme kriterleri *Comparative Analysis between Two Leading Computer Assisted Translation Tools* adlı yüksek lisans tezinde kullanılan yöntem esas alınarak oluşturulmuştur (Sánchez Ruiz ve Melara de Sánchez, 2016, s. 19–23). İki kategori için de kullanılan gözlem kriterleri ve elde edilen bulgular Tablo 1. ve Tablo 2.' de yer almaktadır.

Teknik Özellikler

Tablo 1.

Karşılaştırma Kriteri	OmegaT	SmartCAT	Matecat
Genel Özellikler	Açık kaynak kodlu, masaüstü tabanlı	Bulut tabanlı	Açık kaynak kodlu, bulut tabanlı
Lisans Tipi / Fiyatlandırma	Tamamen ücretsiz ve açık kaynak	Freemium model: temel özellikler ücretsiz, gelişmiş özellikler ücretli	Tamamen ücretsiz; açık kaynaklı kullanım
Desteklenen Dosya Formatları	Temel formatlar (TMX, TTX, XLIFF, .docx, .txt vb.)	Geniş dosya desteği (DOCX, HTML, XLIFF, CSV vb.)	Geniş dosya desteği, özellikle XLIFF uyumluluğu yüksektir
Bulut / Masaüstü	Masaüstü uygulama (Windows, MacOS, Linux)	Bulut tabanlı, tarayıcı üzerinden erişim	Bulut tabanlı, tarayıcı üzerinden erişim

Tablo 1. devam

Karşılaştırma Kriteri	OmegaT	SmartCAT	Matecat
İş birliği ve Ekip Çalışması	Sınırlı ekip çalışması (genellikle bireysel kullanım için uygundur)	Gerçek zamanlı ekip çalışması, editör-çevirmen senkronizasyonu	Sınırlı ekip çalışması; temel seviyede kullanıcı paylaşımı
Makine Çeviri Entegrasyonu	Sınırlı MT desteği	Doğrudan MT desteği	Doğrudan MT desteği
Çeviri Belleği ve Terim Tabanı	TM/TB desteği	Gelişmiş TM yönetimi; merkezi veri tabanı	TM/TB desteği
Proje Yönetimi Özellikleri	Temel proje yönetimi; elle klasör kontrolü gerektirir	Detaylı proje yönetimi, görev atama, ilerleme takibi	Temel düzeyde proje yönetimi araçları sunar
Dil Desteği / Segmentasyon	Geniş dil desteği: Segmentasyon manuel olarak yapılandırılır	Geniş dil desteği: Otomatik segmentasyon	Geniş dil desteği: Otomatik segmentasyon
Güncelleme Sıklığı / Topluluk	Açık kaynak topluluğu tarafından sık güncellenir	Düzenli güncellemeler; aktif çevrimiçi destek topluluğu	Açık kaynak geliştirici ağı; sık güncelleme
Eklenti ve Entegrasyon Desteği	Java tabanlı eklentilerle genişletilebilir	API ve eklenti desteği ile özelleştirilebilir	Sınırlı entegrasyon, ancak temel eklentiler desteklenmektedir
Veri Güvenliği / Gizlilik	Kullanıcı sorumluluğunda veri koruma (yerel depolama)	Bulut tabanlı olarak şifrelenmiş biçimde depolanır	Bulutta şifreli veri saklama; GDPR uyumluluğu
İnternet Bağlantısı	Tamamen çevrimdışı kullanılabilir	İnternet bağlantısı gerektirir	İnternet bağlantısı gerektirir

BULGULAR

Uygulama İncelemesi

Kaynak Metin:
LANGUAGE: IS IT ALWAYS SPOKEN?
1. Most of us know a little about how babies learn to talk. From the time infants are born, they hear language because their parents talk to them all the time. Between the ages of seven and 10 months, most infants begin to make sounds. They repeat the same sounds such as “dadada” and “bababa” over and over again, which is called babbling. When babies babble, they are practicing their language. Soon, the sound “dadada” may become “daddy,” and “bababa” may become “bottle.”
2. What happens, however, to children who cannot hear? How do deaf children learn to communicate? Recently, doctors have learned that deaf babies babble with their hands. Laura Ann Pettito, a psychologist at McGill University in Montreal, Canada, has studied how children learn language. She observed three hearing infants and two deaf infants. The three hearing infants had deaf mothers and fathers who used American Sign Language (ASL) to communicate with each other and with their babies. Dr. Pettito studied the babies three times: at 10, 12, and 14 months. During this time, children really begin to acquire their language skills.
3. After watching and videotaping the children for several hundred hours, the psychologist and her assistants made many important observations. For example, they saw that the hearing children made many different, varied motions with their hands. However, there appeared to be no pattern to these motions. The deaf babies also made many different movements with their hands, but these movements were unchanging and deliberate. The deaf babies seemed to make the same hand movements over and over again as if they wanted to convey a message. During the period in which the experiment was carried out, the deaf babies' hand motions started to resemble some of the basic hand-shapes used in ASL.
4. Hearing infants start first with simple syllable babbling (dadada), then put more syllables together to sound like real sentences and questions. Apparently, deaf babies follow this same pattern, too. First, they repeat simple hand-shapes. Next, they form some simple hand signs (words) and use these movements together to resemble ASL sentences.
5. Linguists-people who study language-believe that our ability to produce language is innate. In other words, humans are born with the capacity for language. It does not matter if we are physically able to speak or not. Language can be expressed in many different ways-for instance, by speech or by sign. Dr. Pettito believes this theory and wants to prove it. She plans to study hearing children who have one deaf parent and one hearing parent. Dr. Pettito wants to see what happens when babies have the opportunity to learn both sign language and speech. Does the human brain prefer speech? Some of these studies of hearing babies who have one deaf parent and one hearing parent show that the babies babble equally with their hands and their voices. They also produce their first words, both spoken and signed, at about the same time.
6. The capacity for language is uniquely human. More studies have proved that the sign system of the deaf is the physical equivalent of speech. That's why the old theory that only the spoken word is language has changed. The whole concept of human communication now has a very new and different meaning.

Tablo 2.

Kriter Ka- tegorisi	Ölçüm Kriteri	OmegaT	Matecat	SmartCAT
Zaman Temelli Kriterler	Aktif Çeviri Süresi	48 dakika	2 saat 18 dakika	(Makine çevirisi ile) 00:15,54
	Post-editing Süresi	6 dakika	15 dakika	21:21,70
	Belge Ta- mamlama Süresi	54 dakika	2 saat 33 dakika	23:04,00
Doğruluk ve Kalite Kriterleri	Yazım Ha- taları	Yazım hatası tespit edilmemiştir.	Yazım hatası tespit edilmemiştir.	Yazım hatası tespit edilme- miştir.
	Noktalama Hataları	Noktalama hatası tespit edilmemiştir.	Noktalama hatası tespit edilmemiştir.	Noktalama hata- sı tespit edilme- miştir.
	Söz Dizim- sel Hatalar	Söz dizimsel hata tespit edilmemiştir.	Bazı segmentlerde söz dizimsel hata tespit edilmiştir.	Söz dizimsel hata tespit edil- memiştir.
	Anlam Kay- maları	Makine çevirisinde bazı kısımlarda an- lam kaymaları tespit edilmiştir.	Makine çevirisinde bazı kısımlarda anlam kaymaları tespit edilmiştir.	Anlam kaymaları tespit edilme- miştir.
Kullanıcı Deneyim Kriterleri	Kullanım Kolaylığı	Masaüstü programı olarak internetsiz kullanılması ve basit arayüzü ile esnek ve pratik bir kullanım alanı sun- maktadır.	Çevrim içi çalışan bir araç olduğu için ona internet erişimi bulunan her yerden her an ulaşılabilmektedir. İçerdiği yapay zekâ destekli sözlük sayesinde sözcüğün anlamı cümledeki bağlama uygun şekilde verilmektedir.	Dosyayı yükleyip birkaç tıklama ile belge kolayca çevrilmiştir an- cak her bir seg- mentte birden fazla post-editing yapılmıştır.

Kullanıcı Deneyim Kriterleri	Arayüz Memnuniyeti	Kolay ve basit arayüzü ile esnek bir çalışma alanı kullanıcıya olumlu bir deneyim sunmaktadır. Ancak segmentlerin ve etiketlerin aynı yerde gösterilmesi başlangıçta zorluk oluşturabilmektedir.	Matecat'in karmaşık olmayan arayüzü, kullanım kolaylığı sağlamaktadır.	Arayüz kullanımı kolay olup metin yükleme vb. İşlemler kolayca yapılabilmektedir.
	Teknik Zorluklar / Yazılım Hataları	Makine çevirisi araçları arasında uygulama da direk kullanılamayan araçlar da listelenmektedir. Var olan makine çevirisi ise kısıtlı çalışmaktadır.	Herhangi bir teknik zorluk veya yazılım hatası tespit edilmemiştir.	Herhangi bir teknik zorluk veya yazım hatası tespit edilmemiştir.
İşlevsellik Kriterleri	Segment Eşleştirme Kalitesi	Segmentler başarılı şekilde eşleştirilmiştir.	Segmentler çevirmene fikir sunmaktadır ancak düzenleme işleminin daha fazla vakit aldığı gözlemlenmiştir.	Segmentler başarı ile eşleştirilmiştir.
	Otomatik Öneri Doğruluğu	Otomatik öneri doğruluğu uygulama metni kapsamında orta düzeydedir.	Otomatik öneri doğruluğu orta düzeydedir.	Otomatik öneri metin türüne göre değişmektedir. Ancak, bu metinde öneri doğruluğu düşük kalmıştır.

Bu kısımda araştırmacılar inceleme için seçilen BDÇ araçlarının uygulama yönünü analiz edebilmek amacıyla kaynak dili İngilizce olan ortak bir metin seçerek örnek bir çeviri uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Bu uygulama Tablo 2' de yer alan kriterler kapsamında değerlendirilmiştir. Uygulama sonucu elde edilen veriler detaylı olarak her BDÇ aracı için başlıkları altında sunulurken özet haline Tablo 2'de yer verilmiştir.

OmegaT ile Çeviri Uygulaması

Çeviri, OmegaT uygulaması açılarak herhangi bir oturum açma işlemi olmadan gerekli adımları uygulayarak başlatılmıştır. Uygulama kapsamında seçilen metin OmegaT ile toplam 54 dakikada çevrilmiştir. Makine çevirisi olarak uygulama üzerinde etkin çalışan My Memory kullanılmıştır. Onun dışında listelenen makine çevirisi araçlarının uygulama üzerinde etkin çalışmadığı ve makine çevirisi olarak kullanılan My Memory'nin ise ücretsiz olarak limitli bir kullanıma sahip olduğu gözlemlenmiştir. Makine çevirisinde yazım, noktalama ve söz dizimi gibi hatalara rastlanmamıştır. Ancak çeviride anlam kaymaları tespit edilmiştir. Aşağıda verilen örneklerde olduğu gibi makine çevirisi bazı kelimeleri bağlama göre çevirmemiş sadece birebir anlam çevirisi yapmıştır. Bu kısımlar araştırmacı tarafından düzeltilmiştir. Bu düzenlemeler de toplam çeviri süresine dahil edilmiştir. Segment eşleştirmelerinin başarılı düzeyde olduğu, yukarıda örneği verilen cümle gibi anlam kaymalarının bulunduğu bazı kısımlar dışında ciddi düzeyde çeviri hatası olmadığı gözlemlenmiştir. Çeviri uygulaması bütün olarak ele alındığında OmegaT'nin kullanıcı deneyimi konusunda oturum açma vb. adımları olmadan direk kullanıma başlaması, arayüzünün basit ve pratik olması, istenilen kutucukların ekran da taşınıp, ayrı ayrı kullanılabilmesi, bütün özelliklerin açıklayıcı şekilde ifade edilmesi ve hepsinin sayfa genelinde yer alması gibi gözlemler doğrultusunda BDÇ araçlarını ve OmegaT'yi ilk defa kullanacak bir kişi için kullanımı oldukça kolaylaştıracağı, ancak daha önce diğer BDÇ araçlarını kullananların OmegaT'nin arayüzünü ve segmentlere ayırma özelliğini başlangıçta farklı bulabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Örnek 1

KM (Kaynak Metin): She observed three hearing infants and two deaf infants.

MT: Üç işitme bebeği ve iki sağır bebek gözlemledi.

EM (Erek Metin) / Çevirmen tarafından yapılan düzenleme: Çalışmasında 3 normal şekilde işitebilen bebek ve 2 duyma engelli bebeği gözlemledi.

Örnek 2

KM (Kaynak Metin): The deaf babies also made many different movements with their hands, but these movements were unchanging and deliberate.

MT: Sağır bebeklerde elleriyle birçok farklı hareketler yaptı, ancak bu hareketler değişmedi ve kasıtlıydı.

EM (Erek Metin) / Çevirmen tarafından yapılan düzenleme: Aynı zamanda duyma engelli bebekler de elleriyle pek çok farklı hareket yaptılar, ancak bunlar değişiklik göstermeyen ve planlı hareketlerdi.

Örnek 3

KM (Kaynak Metin): They also produce their first words, both spoken and signed, at about the same time.

MT: Ayrıca hem konuşulan hem de imzalanan ilk kelimelerini yaklaşık aynı anda üretirler.

EM (Erek Metin) / Çevirmen tarafından yapılan düzenleme: Ayrıca hem sözlü hem de işaret ile olan ilk sözcüklerini hemen hemen aynı anda üretiyorlar.

Matecat ile Çeviri Uygulaması

Matecat kullanımı sırasında anlatılan aşamalar tamamlandıktan sonra çeviri uygulamasına başlanmıştır. Seçilen kaynak metnin çevirisi Matecat ile Makine Çevirisi ve çevirmen düzeltmeleri dâhil toplam 2 saat 18 dakikada tamamlanmıştır. Kalite güvencesi raporu sonrası düzeltmelerle birlikte çeviri metnin hazır hâle gelmesi toplam 2 saat 33 dakika olarak hesaplanmıştır. Makine Çevirisi (MT) önerilerinde herhangi bir yazım hatası saptanmamıştır ancak MT çeviri önerilerinde bulunan ve kaynak dildeki kullanımı ile erek dildeki kullanımı farklı olan bazı noktalama işaretleri (kaynak dildeki “however” sözcüğünden sonra virgül gelmesi gibi erek dilde de “ancak” sözcüğünden sonra virgül gelmesinin beklenmesi gibi) program tarafından hata olarak algılanmış, kalite güvencesi raporu alındığı sırada hata olarak tespit edilen ancak erek dilde hata olmayan noktalama hataları yok sayılmıştır. Bununla birlikte MT önerilerinde söz dizimsel olarak doğru çeviri yapıldığı gözlemlenirken birtakım anlam kayması tespit edilmiş ve düzenlenmiştir. Matecat çevrim içi çalışan bir araç olduğu için ona internet erişimi bulunan her yerden her an ulaşılabilir. Buna ek olarak çevirisi yapılacak kaynak metin belgesini yükleme sürecinden çeviri sürecine, çeviri sürecinden kalite güvencesi raporunu alma sürecine kadar hiçbir kullanım zorluğu yaşatmamıştır. Çeviri sırasında segmentlere dağıtılmış cümleler üzerinde kolaylıkla arama ve değiştirme işlemi yapılabilir. Kaynak metin sütununda seçilen herhangi bir sözcüğün anlamı ve çevirisi yapılan cümlede hangi bağlamda kullanıldığı açıklamalı olarak Matecat tarafından verilmektedir. Bu özellik sayesinde başka bir sözlüğe ve ek araştırmaya ayrılacak süreden tasarruf sağlanmaktadır. Matecat’ın karmaşık olmayan arayüzü de çevirmene kullanım kolaylığı sağlamaktadır. Matecat kullanımı sırasında internet erişimi mevcut olduğu sürece herhangi bir teknik zorluk veya yazılım hatası ile karşılaşmamıştır. MT özelliği sayesinde erek metin sütununda bulunan bütün segmentler çeviri projesine başlandığı andan itibaren çevirisi yapılmış hâlede çevirmenin karşısına çıkarak çevirmene fikir sunmaktadır. Ancak beklentilerin aksine çevirmene yol gösterici olmaktan ziyade hatalı yönlendirme yaptığı, bazı segmentlerde karşılaşılan anlam kaymalarının

çevirmenin kararlarını ve üreticiliğini olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Önerilen MT çevirileri olmadan yapılan 550 kelimelik bir kaynak metin çevirisinin yaklaşık 1 saatte tamamlandığı göz önünde bulundurulunca MT önerilerinin düzenlenmesi işleminin daha fazla vakit aldığı gözlemlenmiştir. MT önerilerinin bazılarında gerekli, bazılarında ise tercihe dayalı düzeltmeler yapılmıştır.

Örnek 1

KM (Kaynak Metin): Most of us know little about how babies learn to talk.

MT: Ya da hakkında az şey bildiklerinle.

EM (Erek Metin) / Çevirmen tarafından yapılan düzenleme: Çoğumuzun bebeklerin konuşmayı nasıl öğrendiği hakkında pek fazla bilgisi yoktur.

Örnek 2

KM: They repeat the same sounds such as “dadada” and “bababa” over and over again which is called babbling.

MT: “Dadada” ve “bababa” gibi sesleri tekrar tekrar tekrarlarlar; buna gevezelik denir.

EM / Çevirmen tarafından yapılan düzenleme: “Dadada” ve “bababa” gibi aynı sesleri defalarca tekrar ederler ve buna babıldama denir.

Örnek 3

KM: She observed three hearing infants and two deaf infants.

MT: Üç işitme bebeği ve iki sağır bebek gözlemledi.

EM / Çevirmen tarafından yapılan düzenleme: İşiten üç bebeği ve işitme engelli iki bebeği gözlemledi.

Özetle Matecat kolay bir arayüz, kapsamlı çeviri belleği ve yapay zekâ destekli sözlük sunmasıyla ve aynı zamanda çevrim içi çalışan bir BDÇ aracı olmasıyla çevirmenlere kolaylık sağlıyor olsa da örneklerden de anlaşılacağı üzere MT önerilerinde karşılaşılan anlam kaymaları vakit kaybına yol açmaktadır. MT önerilerinde karşılaşılan anlam kaymalarının ve söz dizimsel hatların düzenlenme süreci vakit kaybına yol açmaktadır. Matecat ile elde edilen bulgulardan yola çıkılarak insan çevirmenin MT ile entegre biçimde çalışıyor konumda değil MT hatalarını düzeltten bir post-editör ve çevirmen olarak iki ayrı konumda görev üstlendiği sonucuna varılmaktadır.

SmartCAT ile Çeviri Uygulaması

Yukarıda “SmarCat Kullanımı” kısmında belirtilen gerekli adımlar tamamlandıktan sonra, kaynak metin Word formatında “Upload the Documents” sekmesinden sisteme yüklenmiş ve “New Project” bölümüne geçilmiştir. Bu aşamada herhangi bir çeviri belleği (TM) veya terim bankası kullanılmadığından, doğrudan “Next” tuşuna basılarak “Settings” ekranına geçilmiştir. Burada, kaynak ve hedef diller seçildikten sonra “Advanced Settings” sekmesinden “Pre-translation” (ön çeviri) özelliği aktif hale getirilmiş ve sistemin kaynak metin üzerinde otomatik bir ön çeviri gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından, belgenin segmente edilmesi ve sistem tarafından çeviriye hazır hale getirilmesi yaklaşık olarak 15 saniye 54 salise sürmüştür. Toplam 550 kelimelik metin, sistem tarafından 39 segmente ayrılmıştır. Segmentler incelendiğinde, otomatik ön çevirilerin çoğunlukla yetersiz olduğu gözlemlenmiş ve bu nedenle segmentlerin büyük bir kısmında düzenlemeler yapılmış, bazı bölümler ise yeniden çevrilmiştir. Bu “post-editing” süreci toplamda 21 dakika 21 saniye 70 salise sürmüştür. Bu süre kişisel çeviri edinç düzeyine göre değişkenlik gösterebilir. Ayrıca, çeviri belleği ve terim bankalarının kullanımı, bu sürenin daha da kısaltılmasına katkı sağlayabilir. Segmentlerin her biri düzenlendikten sonra sistem üzerinde onaylanmalıdır. Ancak “Advanced Settings” kısmından “Approve all segments before translation” seçeneği etkinleştirilerek, segmentlerin tamamı çeviriye başlamadan önce otomatik olarak onaylanabilmektedir. Buna rağmen, çeviri sırasında yapılan her değişiklik sonrası segmentlerin yeniden manuel olarak onaylanması gerekmektedir. Bu, çeviri sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli bir teknik ayrıntıdır. Ön çeviri özelliği sayesinde özellikle yapısal olarak karmaşık cümlelere sahip kaynak metinlerde çeviri süresi anlamlı şekilde kısaltılmıştır. Toplam çeviri süresi ise 23 dakika 4 saniye olarak ölçülmüştür. Tüm segmentler tamamlanıp onaylandıktan sonra, çeviri dosyası sistemden indirilmiş ve hedef metin üzerinde herhangi bir biçimsel kayma gözlemlenmemiştir. Ancak daha önceki deneyimlerime dayanarak, içinde karmaşık görsel veya tablo dizilimi bulunan metinlerde format kaymaları oluşabildiği gözlemlenmiştir. SmartCAT, kullanıcıya kendi OCR (Optik Karakter Tanıma) hizmetini de sunmaktadır. Ancak bu özellik, her 20 sayfa için 1,5 Amerikan doları ücret karşılığında kullanılabilir. Genel kullanım deneyimim itibarıyla SmartCAT hem profesyonel hem de eğitim amaçlı kullanım için uygun ve kullanıcı dostu bir çeviri aracıdır. Arayüzünün sade ve işlevsel oluşu, özellikle yeni başlayanlar için kolaylık sağlarken, deneyimli kullanıcıların da üretkenliğini artırmaktadır.

Örnek 1

KM (Kaynak Metin): They also produce their first words, both spoken and signed, at about the same time.

MT: Aynı zamanda hem konuşulan hem de imzalanan ilk sözlerini aynı anda üretirler.

EM (Erek Metin) / Çevirmen tarafından yapılan düzenleme: Aynı zamanda hem konuşulan hem de işaret edilen ilk sözlerini aynı anda üretmektedirler.

Örnek 2

KM: From the time infants are born, they hear language because their parents talk to them all the time.

MT: Bebekler doğdukları andan itibaren, ebeveynleri onlarla sürekli konuştuğu için dil duyarlar.

EM / Çevirmen tarafından yapılan düzenleme: Bebekler doğdukları andan itibaren, ebeveynleri onlarla sürekli konuştuğu için dile maruz kalmaktadırlar.

Örnek 3

KM: Apparently, deaf babies follow this same pattern, too.

MT: Görünüşe göre sağır bebekler de aynı modeli izliyorlar.

EM / Çevirmen tarafından yapılan düzenleme: Bakıldığında, işitme engelli bebeklerde aynı örüntüyü izlemişlerdir.

SONUÇ

Günümüzde çevirmenlik mesleği teknolojiden bağımsız düşünülemez bir konuma gelmiştir. Çünkü her geçen gün gelişen ve ilerleyen teknoloji çevirmenlere pek çok konuda kolaylık sağlamaya devam etmektedir. Bu nedenle sektörde teknolojiyle bütünleşmiş bir şekilde çalışabilen çevirmen ihtiyacı da her geçen gün artmaktadır. Bu artış çevirmen ve teknoloji konusunun araştırmacılar ve pek çok farklı alandan kişiler tarafından ele alınmasına yol açmıştır. Bu makalenin ortaya çıkış noktasını oluşturan çevirmen ve teknoloji ilişkisi, öncelikle çeviri ve teknolojinin tarihsel bağlamı içerisinde ele alınmış, ardından çevirmen–teknoloji ilişkisi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çeviri teknolojisinin en önemlileri arasında da BDÇ araçları yer almaktadır. Bu yüzden çalışmada hem hali hazırda çevirmen olarak çalışan kişilere, hem de sektöre yeni adım atacak çevirmen adaylarına ücretsiz ve kendi amaçlarına uygun bir yardımcı seçmeleri amacıyla üç alternatif çeviri aracı inceleme-

si sunulmuştur. Araştırma için OmegaT, Matecat ve SmartCAT isimli BDÇ araçları incelenmiştir. Araştırmacılar öncelikle seçilen BDÇ araçlarını teknik özellikleri bakımından incelemiş ve sonrasında kaynak dili İngilizce olan bir metin üzerinde çeviri uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen veriler iki tablo halinde bulgular kısmında sunulmuştur. Bu araştırma sonucunda OmegaT isimli BDÇ aracının teknik özelliklerinin ücretsiz olduğu, masaüstünde internetsiz olarak çalıştığı, temel belge formatlarını desteklediği, kullanılan sürümde makine çevirisi olarak My Memory eklentisi bulunduğu ve çeviri metnini segmentlere ayırma yönteminin diğerlerinden farklı olarak tek sayfa da manuel olarak kontrol edildiği ortaya konmuştur. Çeviri uygulaması sonucu elde edilen verilerde ise seçilen metin için çeviri süresinin toplam olarak 54 dakika sürdüğü, kalite ve doğruluk kriterlerinde yazım, noktalama ve sözdizimi konusunda hata tespit edilmediği, ancak çeviride anlam kaymaları olduğu, kullanıcı deneyiminde basit bir arayüz ile esnek ve pratik bir kullanıma sahip olduğu, bölümlendirme özelliğinin başlangıçta zorluk çıkarabildiği ve makine çevirisi konusunda eksik bilgilendirme yapıldığı ve kısıtlı kullanıldığı, işlevsellik kriterleri kısmında ise segmentler arası eşleşmenin başarılı olduğu ve makine çevirisinin orta düzeyde kabul edilebilir olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular ışığında BDÇ aracı olarak OmegaT ücretsiz olması, internetsiz çalışması, kullanım ve arayüzünün basit ve pratik olması, makine çevirisi tutarlılığının yeterli olması, basit bir arayüz ile kolay ve esnek bir kullanım alanı sunması, tek klasörde bütün işlemlerin depolanması gibi özellikler ile öne çıkmıştır. Kısaca, OmegaT BDÇ araçlarını kullanmaya yeni başlayacak kişiler için uygun bir giriş aracı özelliği taşımaktadır. Ancak çeviri uygulaması kapsamında değerlendirildiğinde makine çevirisi özelliğinin kısıtlı olması, segment ayırmasının alışılmışın dışında olması, son sürüm teknolojik araçlar ve uygulamalarla kısıtlı çalışabilmesi ya da hiç çalışmaması ve özelliklerinin geniş kapsamlı değil temel düzeyde kalması bu bağlamda günümüz teknolojisinde OmegaT'yi diğerlerine göre yetersiz kılmaktadır.

Matecat çeviri aracı, teknik özellikleri bakımından açık kaynak kodlu ve tamamen ücretsiz bir platform olup; farklı dosya türlerini desteklemesi, entegre makine çevirisi (MT) desteği sunması, düzenli olarak güncellenmesi gibi özelliklere sahiptir. Ayrıca, çeviri projelerini segmentlere ayırma, çevirmenlere çeviri belleği ve öneriler sunma, kelimelerin bağlam içindeki kullanımını gösterme, çevrim içi erişim olanağı sağlama ve yazım ile imla hatalarına yönelik kalite güvencesi raporu oluşturma gibi kullanıcı odaklı özellikler barındırmaktadır. Bu çalışma kapsamında, Matecat'ın kullanıcı dostu arayüzü ve çevrim içi erişilebilirliği sayesinde çeviri süreci herhangi bir teknik aksaklık yaşanmadan gerçekleştirilmiştir. Belirlenen metnin çevirisi, MT önerileri ve çevirmen müdahaleleriyle birlikte toplamda yaklaşık 2 saat 33 dakikada tamamlanmıştır. MT önerilerinde doğrudan yazım hatalarına rastlanmamış, ancak hedef dilde anlam açısından sorun teşkil etmeyen bazı noktalama

kullanımları sistem tarafından hatalı olarak değerlendirilmiştir. Dilbilgisel olarak büyük ölçüde doğru olan bu önerilerde, yer yer anlam kaymalarına rastlanmış ve çevirmen tarafından müdahalede bulunulmuştur. Öte yandan, MT'nin zaman kazandırma potansiyeline karşın, bazı durumlarda önerilerin düzeltilmesi sürecinin çeviri süresini uzattığı gözlemlenmiştir. Bu durum, profesyonel çeviri süreçlerinde insan çevirmenin, MT desteği almaksızın daha kısa sürede tamamlayabileceği bir çeviri işlemine kıyasla daha fazla zaman ve çaba harcamasını, dolayısıyla ek bir düzeltme yükü üstlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu husus, Matecat'in kullanımında göz önünde bulundurulması gereken önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilmelidir. Genel değerlendirmede, Matecat'in teknik açıdan işlevsel ve sorunsuz bir çeviri ortamı sunduğu; ancak MT önerilerinin doğruluğu ve bağlamla uyum düzeyinin çeviri kalitesi üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Matecat'in sunduğu makine çevirisi önerilerinin her zaman tutarlı olmaması ve bu öneriler üzerinde düzenleme gereksiniminin ortaya çıkması, söz konusu BDÇ aracının çeviri sürecinin başından sonuna kadar tek başına yeterli bir araç olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak Matecat, özellikle daha az karmaşık metinlerin çevirisinde ve bireysel çalışma süreçlerinde destekleyici bir BDÇ aracı olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada incelenen sonuncu BDÇ aracı olan SmartCAT, otomatik ön çeviri ve segment yönetimi gibi sistem özelliklerinin çeviri sürecine olan etkisini açık bir şekilde ortaya koymuştur. Bulut tabanlı yapısıyla kullanıcıların tarayıcı üzerinden erişim sağlayabildiği, bilgisayar destekli çeviri (CAT) araçları arasında yer almaktadır. Freemium modeliyle sunulan platform, temel düzeydeki çeviri işlemleri için ücretsiz kullanım imkânı tanımakta, ancak gelişmiş özellikler ücretli planlar dâhilinde erişilebilir hâle gelmektedir. DOCX, HTML, XLIFF ve CSV gibi farklı formatlardaki dosyaları desteklemesi, çeşitli metin türlerinin işlenmesine olanak tanımaktadır. Gerçek zamanlı editör-çevirmen senkronizasyonu ve proje bazlı görev atama araçları, ekip içi iş birliğini kolaylaştırmakta ve çeviri sürecinin daha sistematik bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Otomatik segmentasyon özelliği, kaynak metni anlamlı birimlere ayırarak çeviri sürecinin hızlandırılmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca, gelişmiş çeviri belleği (TM) yönetimi ve merkezi veri tabanı desteği, benzer içeriklerin yeniden kullanılmasına imkân tanıyarak tutarlılığı artırmaktadır. Verilerin şifrelenmiş biçimde bulutta saklanması, güvenlik açısından olumlu bir özellik olarak öne çıkarken; platformun çevrimdışı kullanım olanağı sunmaması, kullanıcıların sürekli internet erişimine ihtiyaç duymasına neden olmaktadır. API ve eklenti desteği ile özelleştirilebilir yapıya sahip olan SmartCAT, farklı kullanıcı profillerinin ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek esneklikte tasarlanmıştır. 550 kelimelik bir metnin 39 segmente ayrılması ve segmentlerin sistem tarafından yaklaşık 16 saniyede işlenmesi, aracın teknik verimliliğini göstermektedir. Ancak ön çevirilerin ço-

ğunlukla yetersiz kalması, insan müdahalesinin hâlâ vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır. Segment bazlı düzenleme ve onay süreçleri, çevirmenin deneyim düzeyine bağlı olarak süreyi etkileyebilmekte; bu çalışmada toplam çeviri süresi 23 dakika 4 saniye olarak ölçülmüştür. Ayrıca, TM ve TB gibi destekleyici kaynakların kullanılmaması çeviri süresini uzatan bir etken olarak öne çıkmıştır. SmartCAT'ın sade ve kullanıcı dostu arayüzü ise sürecin genel akıcılığına katkı sağlamıştır. Bu özellik hem çeviri eğitimi alan öğrenciler hem de profesyoneller için uygulamanın etkinliğini artırmaktadır. Söz gelimi, SmartCAT, yapısal olarak karmaşık olmayan metinlerde etkili bir araç olarak değerlendirilmiş olup özellikle otomasyon destekli çeviri süreçlerinde zaman kazancı sağladığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmada incelenen OmegaT, Matecat ve SmartCAT isimli üç BDÇ aracı hem teknik özellikleri hem de uygulama deneyimleri açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş; her birinin güçlü ve sınırlı yönleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, çevirmen adayları ve profesyonellerin ihtiyaçlarına göre uygun araç seçiminde dikkat edilmesi gereken önemli kriterleri ortaya koymuştur. Çeviri teknolojilerinin mesleki uygulamalarla bütünleşmesi, çeviri süreçlerinin verimliliği ve kalitesi açısından önemini her geçen gün artırmaktadır. Bu doğrultuda, söz konusu araçların kullanıcı deneyimlerine dayalı olarak ele alınması, çeviri eğitimi ve uygulamaları açısından faydalı bir zemin oluşturmaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı metin türleri, kullanıcı grupları ve çeviri senaryoları üzerinden gerçekleştirilecek incelemeler, alan yazına katkı sağlamanın yanı sıra çeviri teknolojilerinin gelişimine de ışık tutacaktır.

Kaynakça

- Aslan, E. (2015). Çeviri teknolojilerinin çevirmenin sınırlarını belirlemedeki rolü. *V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi Bildiri Kitabı*, Mersin Üniversitesi Yayınları, 697–703.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze çeviri teknolojileri. *Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi Bildiri Kitabı*, Mersin Üniversitesi Yayınları, 419–424.
- Balkul, H. İ. (2015). *Türkiye’de akademik çeviri eğitiminde çeviri teknolojilerinin yerinin sorgulanması: Müfredat analizi ve öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri üzerinden bir inceleme* (pp. 1–244).
- Büyükaslan, A. (2005). Bilgisayar destekli çeviriler üzerine bir inceleme. *V. Dil, Yazın, Değişim Sempozyumu*, İstanbul, Türkiye.
- Cattelan, A. (2013). Machine translation enhanced computer assisted translation. <https://cordis.europa.eu/docs/projects/cnect/8/287688/080/deliverables/001-MatecatD42V10Ares20133249144.pdf>
- Çetiner, C. (2018). Analyzing the attitudes of translation students towards cat (computer-aided translation) tools. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 153–161.
- Çetiner, C. (2019). Makine çevirisi sonrası düzeltme işlemine (post-editing) yönelik kapsamlı bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 462–472. <https://doi.org/10.29000/rumelide.649333>
- Diriker, E. (Ed.). (2018). *Türkiye’de sözlü çeviri: Eğitim, uygulama ve araştırmalar*. Scala Yayıncılık.
- Ersoy, H., & Balkul, H. İ. (2012). Teknolojik gelişmelerin çevirmen ve çeviri mesleği açısından olumlu ve olumsuz etkileri: Çeviri alanında yeni yaklaşımlar. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 295–307.
- Federico, M., Bertoldi, N., Cettolo, M., Negri, M., Turchi, M., Trombetti, M., Cattelan, A., Farina, A., Lupinetti, D., Martines, A., Massidda, A., Schwenk, H., Barrault, L., Blain, F., Koehn, P., Buck, C., & Hermann, U. (2014). The Matecat tool. In *Proceedings of COLING 2014, the 25th International Conference on Computational Linguistics: System Demonstrations*, 129–132.
- Flowers, T. (1943–1945). Colossus and early electronic computing. Bletchley Park Archives.
- Gören, E. C. (2023). Dijital dönüşümün önemli bir parçası olarak ücretsiz bilgisayar destekli çeviri araçları: Özellikler ve yenilikler. *Söylem Filoloji Dergisi (Çeviribilim Özel Sayısı)*, 385–402.
- Hutchins, W. J. (2004). Two precursors of machine translation: Artsrouni and Trojanskij. *Machine Translation Archive*.
- Ivleva, M. A., & Melekhnina, E. A. (2017). Cloud platform SmartCAT in teaching future translators. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 155–160. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_19

- Kay, M. (1997). The proper place of men and machines in language translation. *Machine Translation*, 12(1–2), 3–23. <https://doi.org/10.1023/A:1007911416676>
- Koehn, P. (2020). *Neural machine translation*. Cambridge University Press.
- Korkmaz, İ. (2019). Makine çevirisinin kısa tarihçesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6, 155–166. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1030>
- Li, J. (2023). Effectiveness of SmartCAT technology in artistic, scientific-technical and social-publicist translations: How modern software influence the specificity of different types of translation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(5), 1841–1854. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09973-0>
- Matecat. (n.d.). Matecat in 5 steps. <https://guides.Matecat.com/Matecat-in-5-steps>
- Moralı, M., & Şahin, M. (2025). Research on translation and interpreting technologies in Türkiye through the lens of translation and interpreting studies: A bibliometric study. *Söylem Filoloji Dergisi, Çeviribilim Özel Sayısı II*, 202–218. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1600959>
- O'Hagan, M., & Ashworth, D. (2002). *Translation-mediated communication in a digital world: Facing the challenges of globalization and localization*. Multilingual Matters.
- OmegaT. (n.d.). OmegaT user's guide. In *OmegaT documentation*. from <https://omegat.sourceforge.io/manual-latest/en/index.html>
- Pym, A. (2011). What technology does to translating. *The Journal of Specialised Translation*, 20–33.
- Sánchez Ruiz, E. M. O., & Melara de Sánchez, M. M. (2016). Comparative analysis between two leading computer assisted translation tools used by student translators at Universidad Evangélica de El Salvador (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universidad de El Salvador.
- SmartCAT getting started guide for PMs and translators. (2023). SmartCAT.com. <https://www.SmartCAT.com/blog/SmartCAT-getting-started-guide/>
- Şahin, M. (2013). *Çeviri ve teknoloji*. İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.
- Tarassenko, R. O., Amelina, S. M., & Azaryan, A. A. (2020). Improving the content of training future translators in the aspect of studying modern CAT tools. *CTE Workshop Proceedings*, 7, 360–375. <https://doi.org/10.55056/cte.365>
- Tok, Z. (2019). Bilgisayar destekli çeviri sürecinde çevirmenin görevi. *Turkish Studies Language and Literature*, 905–915.
- Turing, A. (1936). On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem. *Proceedings of the London Mathematical Society*, 42(2), 230–265.
- Vela, M., Pal, S. K., Zampieri, M., Naskar, S. K., & van Genabith, J. (2019). Improving CAT tools in the translation workflow: New approaches and evaluation. *Proceedings of Machine Translation Summit XVII Volume 2: Translator, Project and User Tracks*, 2, 8–15.

Derlem Dilbilimi ile Makine Çevirisinin Tarihsel Gelişimi: Çeviribilimsel Bir İnceleme*

The Historical Development of Corpus Linguistics and Machine Translation: A Translation Studies Perspective

Alper ÇALIK

Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık A.B.D.

Bartın University, Faculty of Letters, Translation and Interpreting Department, Division of English Translation and Interpreting
Bartın / Türkiye
acalik@bartin.edu.tr

ORCID: 0000-0002-7261-9385

Prof. Dr. Giray FİDAN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çin Dili ve Edebiyatı A.B.D.

Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Letters, Eastern Languages and Literature Department, Division of Chinese Language and Literature
Ankara / Türkiye

giray.fidan@hbv.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5002-9253

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 16.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 21.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December
Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 579-598

Atıf / Cite as

ÇALIK, A., FİDAN, G. (2025). Derlem Dilbilimi ile Makine Çevirisinin Tarihsel Gelişimi: Çeviribilimsel Bir İnceleme, *Lisani İlimler Dergisi*, 3(2), 579-598.

Doi: 10.5281/zenodo.18033927

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, Lisani 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 Alper ÇALIK tarafından Prof. Dr. Giray FİDAN danışmanlığında hazırlanan henüz yayınlanmamış doktora tezinden üretilmiştir.

Öz: Teknolojik gelişmeler, diğer birçok alanda olduğu gibi çeviri alanında da köklü dönüşümlere yol açmıştır. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren bilgisayarlara erişimin yaygınlaşmasıyla birlikte bilgisayar destekli çeviri (BDÇ) araçları ve makine çevirisi sistemleri çeviri pratiğinde giderek daha görünür ve yaygın hâle gelmiştir. Günümüzde ise geleneksel çeviri anlayışı büyük ölçüde, nöral makine çevirisi (NMT) motorları ve büyük dil modelleri (Large Language Models, LLMs) tarafından üretilen çıktılar üzerinde yapılan düzenleme ve son okuma süreçlerine evrilmiştir. Bu dönüşümde özellikle Google'ın 2016 yılında nöral makine çevirisi sistemini kullanıma sunması önemli bir dönüm noktası olmuş; sonrasında yapay zekâ tabanlı sistemlerin hızla yaygınlaşmasıyla bu teknolojik etki daha da belirgin hâle gelmiştir. Bu doğrultuda, özelleştirilmiş makine çevirisi motorları ve büyük dil modelleri üzerine yürütülen çalışmalar giderek artan bir önem kazanmıştır. Söz konusu sistemlerin temelinde yer alan en kritik unsur ise veridir; özellikle paralel derlemeler (çift dilli corpuslar), bu sistemlerin eğitilmesi, özelleştirilmesi ve çıktı kalitesinin artırılmasında vazgeçilmez bir bileşen hâline gelmiştir. Geçmişte daha çok betimleyici ve kuramsal dilbilim çalışmaları için oluşturulan derlemeler, günümüzde teknolojik gelişmelerle bütünleşerek nöral makine çevirisi motorları ve büyük dil modelleri için sistematik biçimde hazırlanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada derlemelerin tarihsel gelişimi, makine çevirisinin tarihsel süreç içerisindeki dönüşümü ve İngilizce-Türkçe derlem çalışmaları incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Derlem Dilbilimi, Makine Çevirisi, Çeviribilim, Paralel Derlemeler, BDÇ Araçları

Abstract: Technological developments have led to profound transformations in the field of translation, as in many other disciplines. Especially since the 1990s, with the widespread accessibility of computers, computer-assisted translation (CAT) tools and machine translation systems have become increasingly prevalent in translation practice. Today, traditional translation has largely evolved into the post-editing and revision of outputs produced by neural machine translation (NMT) engines and large language models (LLMs). A major milestone in this transformation was the introduction of its neural machine translation system by Google in 2016, which significantly accelerated the technological impact on the field. This impact has become even more evident with the rapid proliferation of contemporary artificial intelligence systems. Accordingly, research on customized machine translation engines and large language models has gained increasing importance. The most fundamental component underlying these customized systems is data, particularly parallel corpora, which have become indispensable for training, tailoring, and improving the quality of such systems. While corpora were traditionally developed mainly for linguistic and descriptive studies, they are now increasingly integrated with technological applications and systematically constructed for neural machine translation engines and large language models. In this context, the present study examines the historical development of corpora, the evolution of machine translation throughout history, and English-Turkish corpus studies.

Keywords: Corpus Linguistics, Machine Translation, Translation Studies, Parallel Corpora, CAT Tools

Giriş

Teknolojik gelişmeler, çeviri alanında köklü dönüşümlere neden olarak hem mesleki uygulamaları hem de akademik araştırmaları yeniden şekillendirmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren kişisel bilgisayarların yaygınlaşması, bilgisayar destekli çeviri (BDÇ) araçları ile makine çevirisi (MÇ) sistemlerinin hızla benimsenmesini sağlamış ve çeviri iş akışlarının özünü köklü biçimde değiştirmiştir (Hutchins & Somers, 1992). Son yıllarda ise özellikle nöral makine çevirisi (NMÇ) sistemlerinin geliştirilmesi gibi makine çevirisi teknolojilerindeki ilerlemeler çeviri çıktılarının kalitesinde kayda değer iyileşmeler sağlamıştır. Büyük veri setleri ile eğitilen bu sistemler, daha geniş oranda bağlamsal bilgiyi yakalayabilmekte olup hedef dilde daha akıcı çıktılar üretebilmektedir. Nitekim, ChatGPT-4o ve DeepSeek-V3 gibi büyük dil modellerinin (LLM), post-editing görevleri sırasında öğrenci çevirmenler tarafından kullanıldığında, çeviri kalitesi ve kullanıcı deneyimi açısından geleneksel NMÇ sistemlerini geride bıraktığını ifade eden yeni tarihli çalışmalar ön plana çıkmaktadır (Shao & Zhu, 2025, s. 5). Bu tür gelişmeler, yalnızca profesyonel çeviri uygulamalarını değil, aynı zamanda çevirmen eğitimindeki pedagojik yaklaşımları da dönüştürmektedir.

Nöral makine çevirisi ve büyük dil modellerindeki ilerlemelere paralel olarak, bilgisayar destekli çeviri araçlarının giderek artan teknik kapasitesi, çevirmenlerin verimliliğini, tutarlı olmasını ve terminolojik denetim yapabilmelerini önemli ölçüde artırarak çeviri iş akışlarını başka bir boyuta taşımıştır. Çeviri belleği, terminoloji yönetimi ve BDÇ araçlarına entegre gerçek zamanlı kalite kontrol mekanizmaları gibi temel işlevler, serbest çevirmenler ile kurumsal çeviri ortamlarının her ikisinde de vazgeçilmez hâle gelmiştir. Ayrıca, otomatik makine çevirisi sistemlerinin BDÇ araçlarına sorunsuz biçimde entegre edilmesi, bu araçların kullanımını profesyonel çevirmenler açısından kaçınılmaz hale getirmiş; böylece BDÇ araçları, günümüz çeviri pratiğinde insan-makine iş birliğinin merkezi platformları olarak konumlanmıştır (O'Brien ve ark., 2014).

BDÇ araçları ile makine çevirisi sistemlerinin çeviri iş akışları içindeki giderek artan merkezi konumu, çeviri pratiğinde veri ve derlemelerin (corpora) rolünü de daha fazla güçlendirmiştir. BDÇ araçlarında kullanılabilen çeviri bellekleri, terminoloji veri tabanları ve makine çevirisi sistemleri, çift dilli veya çok dilli derlemeler ile oluşturulmaktadır. Bunun sonucunda da çeviri üretimi daha önce çevrilmiş metinlerin yeniden kullanılmasına, bu verilerin hizalanmasına veya yeniden modellenmesine daha fazla bağlı hale gelmiş olup derlem temelli bir nitelik kazanmıştır.

Tarihsel olarak derlemeler, dijital ortamlarda modelleme amacıyla değil, betimleyici ve ampirik dilbilimsel çözümlemeler için geliştirilmiştir. Bu bağ-

lamda öne çıkan örneklerden biri, 1958 yılında hazırlanan Fransızca *Thesaurus* (Trésor de la Langue Française, TLF) derlemidir. Randolph Quirk tarafından başlatılan *Survey of English Usage* (SEU) derlemi ise, elektronik metin işlemenin ortaya çıkışından önce, açık biçimde dilbilgisel betimleme amacıyla derlenmiş en önemli derlemelerden olarak kabul edilmektedir (Quirk, 1968). Başlangıçta dijital olmayan yapısı nedeniyle bilgisayar temelli çözümlere elverişli olmasa da SEU, geleneksel olarak elle derlenen derlemeler ile daha sonra geliştirilen tamamen bilgisayarlaştırılmış derlem yöntemleri arasında bir köprü işlevi görerek derlem dilbiliminin evriminde merkezi bir konum edinmiştir.

1959 yılında oluşturulan SEU, her biri yaklaşık 5.000 sözcükten oluşan ve konuşma ile yazı dilini kapsayan yaklaşık 200 metin örneğinden meydana gelen, toplamda bir milyon sözcüklük dengeli bir derlem oluşturmayı hedeflemiştir. Bu derlem, İngiliz İngilizcesini ana dili olarak konuşan eğitim almış yetişkinlerin dilbilgisi yapılarının ve kullanım örüntülerinin sistematik biçimde betimlenmesi için bir temel sunmak üzere tasarlanmıştır. Özellikle SEU'nun sözlü dil bileşeni, farklı resmiyet düzeylerini ve kişilerarası etkileşim derecelerini yansıtan geniş bir iletişim bağlamı ve söylem türü içerisinden derlenmiştir (Kennedy, 1998). Derlemin oluşturulmasındaki temel amaç dilbilimsel incelemeler yürütmek olup, derlem çalışmalarının dil kuramlarının gelişimine önemli katkılar sunduğu ve dilin doğası, yapısı ve kullanımı hakkında vazgeçilmez veriler sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, derlemelerin zamanla dijital ortama aktarılmaya başlanmasıyla birlikte, yürütülen çalışmaların yönü ve kapsamı da belirgin biçimde değişmeye başlamıştır.

Erken dönem dijital derlemeler arasında en etkili örneklerden biri olan Brown Corpus, sistematik biçimde toplanmış özgün dil verisi sunarak ampirik dil araştırmalarında köklü bir dönüşüm yaratmıştır (Kučera & Francis, 1967). Bu derlem, sezgiye dayalı dilbilgisel betimlemeden veri temelli çözümlmeye geçişi simgelemiş ve modern derlem dilbiliminin temelini atmıştır (McEnery & Hardie, 2012). Zamanla derlemeler, görece küçük ve elle derlenen veri kümelerinden, dijital ortamlar için tasarlanmış, otomatik olarak toplanan ve web ölçeğine ulaşan büyük kaynaklara evrilmiştir. Erken dönem derlem çalışmaları ağırlıklı olarak tek dilli veri kümelerine odaklanmış olup özgün dil verisindeki sıklık temelli gözlemler ile sözdizimsel eğilimlerin incelenmesini öncelemiştir (Kennedy, 1998; Sinclair, 1991).

Teknolojik gelişmelerle birlikte derlem dilbiliminin kapsamı genişlemiş; özellikle tümce ya da segment düzeyinde hizalanmış iki dilli ve çok dilli derlemeler, paralel derlemeler başta olmak üzere, giderek daha fazla önem kazanmıştır. Bu tarihsel arka plan dikkate alındığında, makine çevirisinin evrimi ile derlem çalışmalarının gelişiminin birbirine derinlemesine bağlı

süreçler olduğu açıkça görülmektedir. İlk derlemler öncelikle dilbilimsel betimleme için ampirik araçlar olarak tasarlanmış olsa da zaman içinde dijitalleşmeleri ve hacimlerinin büyümesi hem dilbilimsel araştırmaları hem de çeviri teknolojilerini köklü biçimde yeniden şekillendirmiştir. Kural temelli ve istatistiksel yaklaşımlardan veri odaklı nöral yapılara geçişle eş zamanlı olarak, derlemler pasif konumdan çıkarak, çağdaş makine çevirisi sistemlerinde eğitim, değerlendirme ve özelleştirme süreçlerinin temelini oluşturan etkin bileşenler hâline gelmiştir. Özellikle nöral makine çevirisi motorları ile büyük dil modellerinin büyük ölçekli paralel derlemlere bağlılığının artması, derlemlerin rolünü tamamlayıcı analitik araçlar olmaktan çıkarak, temel altyapısal kaynaklar olarak yeniden tanımlanmıştır.

Bu doğrultuda, günümüz çeviri teknolojilerinin kapsamlı biçimde anlaşılabilmesi, makine çevirisi paradigmasının evrimi ile derlem dilbiliminin gelişimini birlikte ele alan tarihsel bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle sonraki bölümlerde öncelikle makine çevirisinin tarihsel gelişimi ele alınmakta, erken dönem deneysel sistemlerden nöral ve büyük dil modeli temelli yaklaşımlara uzanan süreç ortaya konulmaktadır. Ardından, alandaki yöntemsel standartların oluşumunda belirleyici rol oynayan başlıca İngilizce derlem projelerine odaklanılarak derlem çalışmalarının tarihsel gelişimi incelenmektedir. Sonrasında, Türkçe derlem çalışmalarına ilişkin bir genel değerlendirme sunulmaktadır. Son olarak çalışma, güncel araştırma ve çeviri pratiğinde derlemlerin başlıca kullanım alanlarını tartışarak, derlemlerin modern çeviri iş akışları içinde hem analitik araçlar hem de işlevsel işletim mekanizmaları olarak nasıl konumlandığını aktarmaktadır.

Makine Çevirisinin Evrimi

Makine çevirisi (MÇ), 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkışından bu yana, her biri etkin dil kuramları, mevcut bilgisayar kaynakları ve veri erişilebilirliği tarafından şekillendirilen birden fazla özgün gelişim evresinden geçmiştir. Makine çevirisine yönelik ilk yaklaşımlar büyük ölçüde kural temelli olup, kaynak dil yapılarının hedef dildeki karşılıklarıyla eşleştirilmesi amacıyla titizlikle oluşturulmuş dilbilgisel kurallara ve çok dilli sözlüklere dayanmaktadır. Bu sistemler, dönemin dilbiliminde baskın olan yapısal ve üretici paradigmaları yansıtan sembolik ve dilsel bilgi temsilleri üzerine kurulmuştur. Ancak, önemli kuramsal gelişmelere rağmen, kural tabanlı makine çevirisi sistemleri dilsel belirsizlik, alanlar arası değişkenlik ve doğal dilin kendi içerisindeki karmaşıklığıyla başa çıkmakta zorlanmış; bu durum çeviri kalitesinin ve ölçeklenebilirliğin sınırlı kalmasına yol açmıştır (Hutchins & Somers, 1992).

Kural Tabanlı Makine Çevirisi (Rule-Based Machine Translation, RBMT), tek dilli ve iki dilli metinler, çok sayıda dilbilgisel kural, bir sözlük ve bu ku-

ralları işleyen yazılım bileşenlerinden oluşan bir sistemdir. Bu tür sistemler, tanımlanan kurallar, sözlükler ve motora sağlanan metinler doğrultusunda çeviri önerileri üretmektedir. Dilsel kurallar, çözümleme (analysis), aktarım (transfer) ve üretim (generation) aşamalarında toplanmakta ve uygulanmaktadır. Sistem, kaynak ve hedef dillere ait çok sayıda dilbilgisel kural kullanılarak eğitilmekte olup makine bu kuralları işleyerek ilgili sözcükleri düzenlemekte ve bir çıktı üretmektedir. Ancak, bir dilde bulunan çok sayıda dilbilgisel kural nedeniyle, özellikle büyük hacimli veriler işlendiğinde, bu sistemlerden elde edilen çıktılar genellikle istatistiksel makine çevirisi sistemlerine kıyasla daha sınırlı bir nitelik sergilemektedir. Teorik olarak tüm bu kuralların motora öğretilmesi mümkün olmakla birlikte, dilbilgisi kurallarının çok fazla oluşu sebebiyle zaman ve maliyet açısından oldukça sorunlu bir süreçtir.

RBMT sistemlerinin geliştirilmesi, istatistiksel veya nöral makine çevirisi sistemlerine kıyasla daha az veriye ihtiyaç duymaktadır. Küçük ölçekli bir RBMT sistemi, dilbilgisel kuralların sisteme aktarılması ve sözlüklerin kullanılması yoluyla geliştirilebilse de bu yaklaşım genellikle akıcı ve doğal çıktılar elde etmek için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, bir RBMT sisteminin geliştirilmesi, dilsel kuralların motora doğru biçimde entegre edilebilmesi için yüksek düzeyde dil uzmanlığı gerektirmektedir.

1980'li yılların sonları ve 1990'lı yıllarda, veri işleme gücündeki artış ve dijital hale getirilmiş metinlerin giderek daha erişilebilir hâle gelmesi, veri odaklı yaklaşımlara yönelimi mümkün kılmıştır. Kural temelli sistemlerin sınırlılıklarını gidermek amacıyla geliştirilen istatistiksel makine çevirisi çeviriyi çok dilli paralel derlemlere dayanan olasılıksal bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır. Dilsel bilginin doğrudan kodlanması yerine, istatistiksel makine çevirisi algoritmaları sözcük ve tümce öbeği hizalamalarına ilişkin olasılıkları hesaplayarak büyük veri kümelerinden çeviri örüntülerini türetmiştir.

Bu derlem temelli yaklaşım, makine çevirisinin evriminde kritik bir dönüm noktasını temsil etmektedir. Çünkü çeviri kalitesi, doğrudan doğruya kullanılan eğitim verisinin miktarına ve temsil gücüne bağlı hâle gelmiştir. Özellikle tümce öbeği temelli istatistiksel makine çevirisi sistemleri, farklı alanlarda akıcılık ve farklı alanlardan metinlerde performansını koruyabilme açısından kayda değer iyileşmeler göstermiş olup derlemler, makine çevirisi araştırma ve geliştirme süreçlerinde vazgeçilmez kaynaklar olarak konumlanmıştır (Koehn, 2010).

Bir diğer önemli dönüşüm, çeviriyi yapay sinir ağlarını kullanan uçtan uca bir öğrenme problemi olarak yeniden tanımlayan nöral makine çevirisinin ortaya çıkışıyla gerçekleşmiştir. Nöral makine çevirisi sistemleri, kaynak ve hedef dildeki sözcükleri sürekli vektör temsilleri olarak modellemek üzere, çoğunlukla dikkat mekanizmalarıyla desteklenen kodlayıcı-çözücü (enco-

der–decoder) mimarilerden yararlanmaktadır. Bu yaklaşım, sistemin bağlamsal ve anlamsal bilgiyi önceki istatistiksel modellere kıyasla daha etkili biçimde öğrenmesine olanak tanımakta ve sonuç olarak daha akıcı ve tutarlı çeviri çıktılarının üretilmesini sağlamaktadır.

Google'ın nöral makine çevirisi sistemini 2016 yılında kullanıma sunması, nöral makine çevirisi sistemlerinin yaygınlaşması açısından kritik bir dönüm noktası olmuş, çok sayıda dil çifti üzerinde tümce öbeği temelli istatistiksel makine çevirisine kıyasla belirgin kalite artışları sağlandığını ortaya koymuştur (Wu ve ark., 2016). Bu tarihten itibaren nöral makine çevirisi, hem akademik araştırmalarda hem de ticari makine çevirisi uygulamalarında baskın paradigma hâline gelmiştir.

Büyük dil modellerinin (LLM) yakın dönemde ortaya çıkışı, makine çevirisinin kapsamını ve kuramsal sınırlarını önemli ölçüde genişletmiştir. Yalnızca çeviri görevine odaklanan geleneksel nöral makine çevirisi sistemlerinin aksine, LLM'ler çok dilli ve çok kipli (multimodal) son derece büyük veri kümeleri üzerinde önceden eğitilmekte ve ardından çeviri de dâhil olmak üzere çok sayıda dilsel görev için ince ayar (fine-tuning) sürecinden geçirilmektedir. Bu modeller, bağlamı ele alma, söylem düzeyinde tutarlılığı koruma ve üslup çeşitliliği sergileme konularında dikkate değer bir yetkinlik ortaya koymakta kullanıcı odaklı değerlendirmelerde çoğu zaman geleneksel NMT sistemlerinin ötesine geçmektedir. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak çeviri iş akışları, giderek artan biçimde post-editing ve insan–makine iş birliğine dayalı bir yapıya evrilmiş; çevirmenlerin rolü, metni sıfırdan üretmekten ziyade, makine tarafından oluşturulan çıktıları gözden geçirip iyileştirmeye yönelmiştir (O'Brien, 2012).

Derlemeler başta olmak üzere tüm bu gelişim evreleri boyunca verinin; özellikle de çift dilli verinin makine çevirisinde önemi giderek daha belirleyici hâle gelmiştir. Erken dönem kural temelli sistemler ağırlıklı olarak dilbilgisel kurallara ve uzman bilgisine dayanırken, çağdaş nöral makine çevirisi sistemleri ile büyük dil modelleri özünde veri odaklıdır ve çeviri kalitesi, eğitimde kullanılan derlemelerin ölçeği, çeşitliliği ve niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle paralel derlemeler, günümüz makine çevirisi sistemlerinin temelini oluşturmakta olup hem model eğitimi hem de sistematik değerlendirme süreçlerini mümkün kılmaktadır (Tiedemann, 2011). Bu bağlamda, makine çevirisinin gelişimi ancak çeviri teknolojilerindeki ilerlemeler için ampirik bir zemin sağlayan derlem çalışmalarının eş zamanlı ilerleyişi ile birlikte tam anlamıyla kavranabilir.

Derlem Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi

Derlem çalışmalarının tarihsel evrimi, derlem dilbiliminin bağımsız bir disiplin olarak resmen ortaya çıkışından daha önceye dayanmaktadır. Yeni-

likçi özelliklerine rağmen, dijitalleşme öncesi dönemde hazırlanan derlemeler ölçek, kapsam ve analitik kesinlik açısından yapısal sınırlılıklar taşımaktaydı. Bu tür verilerin çözümlenmesi büyük ölçüde bireysel akademik takdire dayanmakta; standartlaştırılmış yöntemlerin yokluğu, bulguların titiz biçimde yeniden üretilebilmesini güçleştirmekteydi. Yirminci yüzyılın ortalarına kadar dilbilim kuramları, ağırlıklı olarak sezgiye dayalı ve yeterlilik odaklı yaklaşımlar tarafından belirlenmiş; bu durum, gerçek dil verilerinin kapsamlı biçimde kullanılmasını önemli ölçüde sınırlandırmıştır.

1960'lı yıllarda makine tarafından okunabilir derlemelerin ortaya çıkışı, derlem araştırmalarının gelişiminde kritik bir dönüm noktasını oluşturmuştur. Brown Corpus'un hazırlanması, özgün dil verisinin bilgisayar destekli yöntemlerle sistematik biçimde incelenmesine yönelik ilk kapsamlı girişim olarak kabul edilmektedir (Francis & Kučera, 1967). Bilgisayar teknolojilerindeki ilerlemeler, metinsel verilerin depolanmasını, işlenmesini ve nicel olarak çözümlenmesini mümkün kılmış; bu sayede araştırmacılar farklı türler ve söylem alanları boyunca sıklık dağılımlarını, eşdizimsel örüntüleri ve yapısal düzenlilikleri inceleyebilmiştir.

Yirminci yüzyılın ortalarında, geçerli dilbilimsel genellemelerin soyut dil yeterliliği kavramlarından ziyade gerçek dil kullanımına ilişkin ampirik örüntülere dayanması gerektiğinin dilbilimciler tarafından giderek daha fazla kabul görmesiyle önemli bir epistemolojik dönüşüm ortaya çıkmıştır (Leech, 1991). Bu kuramsal yeniden yönelim, ampirik ve kullanım temelli yöntemler için elverişli bir düşünsel zemin hazırlamış ve çağdaş derlem temelli araştırmaların kavramsal temelini oluşturmuştur.

Bu ilk gelişmeleri takiben derlem dilbilimi, ampirik kanıtı ve sistematik veri çözümlemesini önceleyen bütüncül bir yöntemsel çerçeveye doğru kademeli olarak evrilmiştir. Yirminci yüzyılın sonlarına gelindiğinde, derlem temelli yaklaşımlar, sezgiye dayalı çözümlemelere güvenilir bir alternatif olarak kabul görmüş ve dilbilimsel araştırmalar için sağlam bir ampirik dayanak sunmuştur (Sinclair, 1991). Kennedy (1998), *derlem dilbilimi* teriminin görece yeni olmasına karşın, bu yaklaşımın dilbilimde uzun süredir var olan ampirik yöntemleri biçimselleştirdiğine dikkat çekmektedir.

Elektronik araçların ortaya çıkışından önce, tarihsel sözlükbilim ve filoloji alanlarında çalışan araştırmacılar, sözcük anlamlarını, kullanım örüntülerini ve dilbilgisel özellikleri belgelemek amacıyla dil örneklerini titizlikle toplamışlardır (Biber, Conrad & Reppen, 1998). Dijital araçlar kullanmadan derlenen metin alıntılarına dayanan bu erken dönem derlem benzeri koleksiyonlar, dilbilimsel betimlemeyi yalnızca kuramsal çıkarımlara değil, belgelenmiş gerçek dil kullanımına dayandırmaya yönelik ilk girişimleri temsil etmektedir.

1990'lı yıllardan itibaren yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, derlem sayısında ve tür çeşitliliğinde belirgin bir artışa yol açmıştır. Özenle tasar-

lanmış küçük ölçekli derlemeler, yüz milyonlarca hatta milyarlarca sözcük içeren kapsamlı ulusal, başvuru ve web tabanlı derlemelerle desteklenmiş; pek çok durumda bu büyük ölçekli derlemeler önceki yaklaşımların yerini almıştır (McEnery & Wilson, 2001). Bu süreçte, derlem ek açıklama (annotation) yöntemleri de önemli ölçüde gelişmiş olup sözcük türü etiketleme, sözdizimsel çözümleme ve giderek daha karmaşık dilbilimsel bilgi katmanlarının eklenmesi yaygınlık kazanmıştır.-Bu gelişim, karşılaştırmalı dilbilim ve diller arası araştırmaların yükselişini yansıtan iki dilli ve çok dilli derlemlere yönelik artan ilgiyle eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir. Derlem tekniklerindeki ilerlemelerle birlikte, çok dilli ve özellikle paralel derlemeler, diller arası karşılaştırmalı çözümlemeler ile çeviri odaklı araştırmalar için temel kaynaklar hâline gelmiştir (Granger, 2003).

Yirmi birinci yüzyılda derlemeler, betimleyici dilbilimin yanı sıra çeviribilim, doğal dil işleme ve makine çevirisi gibi uygulamalı alanlarda da merkezi bir konum edinmiştir. Paralel ve karşılaştırılabilir derlemeler, veri odaklı ve nöral dil modelleri için stratejik öneme sahip temel eğitim verileri hâline gelmiş; dil teknolojilerindeki çağdaş yöntemleri doğrudan etkilemiştir (Tiedemann, 2011). Bu doğrultuda, derlem tasarım ilkeleri günümüzde yalnızca temsil edilebilirlik ve denge gibi dilbilimsel ölçütler tarafından değil, aynı zamanda veri miktarı, hizalama kalitesi ve hesaplama verimliliği gibi teknik etmenler tarafından da belirlenmektedir (McEnery & Hardie, 2012). Bu uzun tarihsel süreç boyunca derlem çalışmaları, farklı dilbilimsel ve kültürel bağlamlarda birbirinden ayrıışan gelişim yolları izlemiştir. İngilizce derlem araştırmaları güçlü kurumsal destek ve zengin dijital kaynaklardan yararlanırken, diğer dillerde derlem oluşturma çalışmaları bölgesel akademik gelenekler, teknik altyapılar ve araştırma öncelikleri doğrultusunda ilerlemiştir (McEnery & Hardie, 2012). Bu çeşitlilik, derlem evriminin belirli dilsel bağlamlar içinde ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, öncelikle İngilizceye ilişkin başlıca derlem çalışmalarını incelemekte; ardından Türkçe derlem araştırmalarına odaklanarak bunları kronolojik olarak yapılandırılmış bir tarihsel çerçeve içinde ele almaktadır.

İngilizce Derlem Çalışmaları

İngilizce derlem çalışmaları, büyük ölçekli veri kümelerinin oluşturulmasında öncü bir rol üstlenmiştir. Dilbilimsel araştırmalarda bilgisayarların yaygın biçimde kullanılmasından önce, Randolph Quirk'in liderliğinde 1959 yılında başlatılan *Survey of English Usage* (SEU) gibi kapsamlı veri toplama girişimleri, konuşma ve yazı diline ait özgün İngilizce verilerin dilbilgisel incelemeler için sağlanmasında kritik bir işlev görmüştür. Bununla birlikte, yöntemsel açıdan taşıdığı öneme rağmen SEU başlangıçta dijital ortamlar için tasarlanmamış olup, bu yönüyle elektronik öncesi döneme ait kapsamlı derlem çalışmalarının zirve noktasını temsil etmektedir (Greenbaum & Svartvik, 1990).

Brown Üniversitesi Günümüz Amerikan İngilizcesi Standart Korpusu (*Brown University Standard Corpus of Present-Day American English*), yaygın olarak bilinen adıyla Brown Korpusu, İngilizce derlem çalışmaları-nın tarihinde dönüm noktası niteliğinde bir önem taşımaktadır. 1961 yılında tasarlanan ve 1964 yılına gelindiğinde makine tarafından okunabilir biçime dönüştürülen Brown Korpusu, dilbilimsel araştırmalar için açık biçimde derlenmiş ilk elektronik derlem olma özelliğini taşımaktadır (Francis & Kučera, 1964). Bu derlemin geliştirilmesi, üretici dilbilgisinin baskın olduğu ve dil kuramlarının gözlemlenebilir dil kullanımından ziyade soyut yeterlilik kavramını merkeze aldığı bir döneme denk gelmiş; bu durum, derlem temelli ve sıklık odaklı yöntemlere yönelik kuşkucu yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Leech, 1991). Buna karşın Brown Derlemi, sistematik biçimde örneklenmiş özgün metinlerin, dilbilimsel betimleme için güvenilir bir ampirik temel sunabileceğini ortaya koymuştur.

Brown Korpusu, her biri yaklaşık 2.000 sözcükten oluşan 500 metin örneğinden derlenmiş ve toplamda bir milyondan fazla sözcük içeren bir yapıdan oluşmaktadır. Derlem, 1961 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımlanmış, farklı metin türlerini kapsayan geniş bir yelpazeden seçilmiş metinleri içermektedir. Bu derlem, modern basılı Amerikan İngilizcesinin temsiline odaklanan katmanlı rastgele örnekleme ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuş olup üslup veya edebî nitelik açısından önceden belirlenmiş kuralcı ölçütlerle dayanmamıştır (Kučera & Francis, 1967). Tür sınıflandırması, örnekleme teknikleri ve kodlama ölçütlerine ilişkin ayrıntılı belgelendirme, derlemin şeffaflığını ve uzun vadeli kullanılabilirliğini artırmış; böylece sonraki derlem hazırlama çalışmalarına yöntemsel ölçütler kazandırmıştır (Francis & Kučera, 1982).

Brown paradigmasını izleyerek geliştirilen Lancaster–Oslo/Bergen (LOB) Derlemi, İngiliz İngilizcesi için bir karşılık oluşturmak amacıyla 1970–1978 yılları arasında derlenmiştir. Brown Korpusuna benzer biçimde, 1961 yılında yayımlanmış metinlerden seçilen 500 örnek üzerinden oluşturulan ve yaklaşık bir milyon sözcük içeren bu derlem, aynı tür sınıflandırmalarını ve örnekleme yöntemlerini kullanmıştır (Johansson ve ark., 1978). İki derlem arasındaki güçlü yapısal benzerlik, Amerikan ve İngiliz İngilizcesinin sistematik biçimde karşılaştırılmasına olanak tanımış; böylece araştırmacılar yalnızca belirli dilsel yapıların varlığı ya da yokluğunu değil, aynı zamanda sözcüksel ve dilbilgisel sıklıklardaki farklılıkları da inceleyebilmiştir (Johansson, 1980).

Brown ve LOB derlemleri, Hint, Yeni Zelanda ve Avustralya İngilizcesi gibi farklı İngilizce varyantlarını temsil eden diğer birinci kuşak derlemlerin oluşturulmasında model işlevi görmüştür. Bu derlemler genellikle Brown/LOB çerçevesini izlemiş olsa da, yayımlama pratikleri ve kültürel bağlamlardaki farklılıklar belirli uyarlamaları zorunlu kılmış; bu durum, tek tip tür

sınıflandırmalarının farklı varyantlardaki dilsel gerçeklikleri yeterince temsil edebileceği varsayımının sınırlarını ortaya koymuştur (Bauer, 1993; Collins, 1991).

Yazılı derlemelerin yanı sıra, konuşma dili İngilizcesi de London–Lund Derlemi’nin (London–Lund Corpus, LLC) oluşturulmasıyla birlikte derlem çalışmalarında önemli bir araştırma alanı hâline gelmiştir. SEU’nun sözlü bileşeninden türetilen LLC, yaklaşık yarım milyon sözcükten oluşan yapısıyla, konuşma dili İngilizcesine yönelik ilk kapsamlı elektronik derlem olma özelliğini taşımaktadır (Greenbaum & Svartvik, 1990). Derlemde yer alan ayrıntılı ortografik ve prozodik ek açıklamalar, sesbilim, dilbilgisi, sözcük bilgisi ve söylem yapısı alanlarında öncü nitelikte çalışmaların yapılmasına olanak tanımıştır. Bununla birlikte, konuşmacı demografisi ve tür çeşitliliğine ilişkin sınırlılıklar, konuşma derlemlerinde tam anlamıyla temsil edilebilirliğin sağlanmasında karşılaşılan önemli güçlükleri de açıkça ortaya koymuştur.

Günümüz ölçütlerine göre görece sınırlı bir büyüklüğe sahip olmalarına rağmen, birinci kuşak İngilizce derlemler dilbilim alanı üzerinde kalıcı bir etki bırakmıştır. Bu derlemler, temsil edilebilirlik, şeffaflık ve geniş erişilebilirlik gibi temel derlem tasarım ilkelerini biçimlendirmiş ve dil araştırmalarında ampirik, veri temelli yaklaşımların uygulanabilirliğini somut biçimde ortaya koymuştur. Erken dönem İngilizce derlem çalışmaları, daha sonraki büyük ölçekli ve hesaplamalı açıdan gelişmiş derlemler için ampirik bir zemin hazırlamış; dilbilimsel araştırmalarda hâlen kullanılmalarıyla da görüldüğü üzere, çağdaş derlem temelli ve uygulamalı dilbilim çalışmalarını etkilemeye devam etmektedir (Leech, 1991; Biber, 1993).

1980’li yılların başlarından itibaren, bir milyon kelimelik derlemlerin (SEU ve Brown gibi) birçok sözcüksel ve anlamsal çözümleme için yetersiz olduğunun anlaşılmasıyla birlikte, derlem dilbilimi birinci kuşak derlemlerden çok daha büyük ölçekli derlemlere yönelmiştir (Leech, 1991). Metin yakalama ve depolama teknolojilerindeki gelişmeler, on milyonlarca hatta yüz milyonlarca sözcük içeren derlemlerin oluşturulmasını mümkün kılmıştır. Bu durum hem sözlükbilim hem de betimleyici dilbilim alanlarında köklü dönüşümler yaratmıştır.

COBUILD projesi, sözlükbilim odaklı, kapsamlı ve makine tarafından okunabilir bir derlem girişimi olarak öne çıkmaktadır. 1980 yılında Collins ile Birmingham Üniversitesi arasında bir iş birliği kapsamında başlatılan bu proje, *Birmingham Collection of English Text* temelinde geliştirilmiş ve öğrenciler, eğitimciler ile araştırmacılar açısından güncel İngilizce kullanımını yansıtmayı amaçlamıştır (Renouf, 1987). Açıkça tanımlanmış denge ilkeleri doğrultusunda oluşturulan Ana COBUILD Derlemi, verinin yaklaşık

%25'inin sözlü dilden oluşması, teknik dilden ziyade genel dile ağırlık verilmesi ve 1960 sonrası doğal olarak üretilmiş metinlerin tercih edilmesi gibi sebeplerden dolayı kısa sürede birkaç milyon sözcüğe ulaşmış; daha büyük bir *Reserve Corpus* ve bir TEFL alt derlemi ile desteklenmiştir. Bu girişim, derlem hazırlama süreçlerini derlem temelli sözlükler, dilbilgisi ve öğretim materyalleri gibi ticari ürünlerle yenilikçi bir biçimde ilişkilendirmiş; ilerleyen dönemde yüz milyonlarca sözcük içeren dinamik bir izleme derlemi (*monitor corpus*) olan *Bank of English*'e dönüşmüştür (Blackwell, 1993).

Aynı zamanda, diğer ticari-akademik iş birlikleri de kendi kapsamlı metin derlemelerini oluşturdular. Longman/Lancaster İngilizce Dil Korpusu (Longman/Lancaster English Language Corpus), Longman Konuşma Korpusu (Longman Spoken Corpus) ve Longman Corpus of Learners' English derleminden oluşan Longman Corpus Network, sözlük oluşturma ve tanımlama için kapsamlı bir 20. yüzyıl İngilizce veri tabanı olarak hazırlandı. Bu korpus önde gelen ana dili İngilizce olan lehçelerin hem sözlü hem de yazılı biçimlerinden yaklaşık 50 milyon kelimeyi kapsamaktadır (Summers, 1991).

1990'lı yılların başındaki en iddialı derlem girişimi ise British National Corpus (BNC) olmuştur. BNC, modern İngiliz İngilizcesini temsil eden dengeli bir yapı içinde toplam 100 milyon sözcükten oluşmakta; bunun yaklaşık 10 milyon sözcüğü sözlü dil verilerinden meydana gelmektedir. Derlem, farklı alanlar, medya türleri, zaman dilimleri ve stilistik düzeyleri kullanılarak sistematik ve çok katmanlı bir örnekleme yaklaşımıyla oluşturulmuştur (Crowdy, 1993).

International Corpus of English (ICE), İngilizcenin bölgesel varyantlarının küresel ölçekte karşılaştırmalı olarak incelenmesini mümkün kılmak amacıyla oluşturulmuştur (Greenbaum, 1991, 1996). ICE projesi, her biri yaklaşık bir milyon sözcükten oluşan ve birbirleriyle karşılaştırılabilir nitelikte tasarlanan en fazla 20 alt derlemin bir araya getirilmesini hedeflemiştir. Bu alt derlemler, en az ortaöğretim düzeyine kadar İngilizce dilinde resmî eğitim almış, 18 yaş ve üzerindeki bireylerin kullandığı İngilizceyi temsil etmeyi amaçlamaktadır.

Veriler, Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi İngilizcenin yaygın ya da birincil dil olduğu ülkelerin yanı sıra, Hindistan, Nijerya, Singapur ve Karayipler gibi İngilizcenin ek bir resmî dil ya da yaygın olarak kullanılan bir ikinci dil konumunda bulunduğu bölgelerden toplanmaktadır (Leech, 1991).

Türkçe Derlem Çalışmaları

Sistematik Türkçe derlem temelli çalışmalar, İngilizce ve diğer önde gelen Avrupa dillerine kıyasla görece daha geç bir dönemde gelişmiştir. Bu-

nunla birlikte, 1990'lı yıllardan itibaren Türkçe derlem çalışmaları, yöntemsel açıdan çeşitlenen ve giderek daha yapılandırılmış bir araştırma alanı hâline gelerek istikrarlı bir gelişim göstermiştir.

1990'lı yıllarda Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde geliştirilen METU Turkish Corpus, Türkçe üzerine dilbilimsel ve hesaplamalı araştırmalar için özel olarak tasarlanmış, modern ve bilgisayar tarafından okunabilir ilk derlem niteliğini taşımaktadır. Kemal Oflazer'in öncülüğünde oluşturulan bu derlem, Türkçe üzerine yürütülen erken dönem doğal dil işleme (NLP) araştırmalarıyla yakından ilişkili olup, özellikle eklemeli bir dil olan Türkçenin biçimbilimsel çözümlemesini ve hesaplamalı olarak modellenmesini desteklemeyi amaçlamıştır (Oflazer, 1994).

Sınırlı hacmine rağmen METU Turkish Corpus, daha sonraki Türkçe derlem projeleri için teknik ve kavramsal bir temel oluşturan derlem temelli yöntemleri ve ek açıklama (annotation) ilkelerini yerleştirmiştir. METU Turkish Corpus için bir *Corpus Workbench*'in geliştirilmesi gibi yazılım odaklı katkılar ise, derlem işleme ve çözümleme araçları sunarak bu altyapıyı daha da güçlendirmiştir (Say ve ark., 2004).

2000'li yılların başlarında, bu temel altyapı üzerine inşa edilen Turkish Treebank'in (2002–2003) oluşturulmasıyla birlikte önemli bir yöntemsel ilerleme kaydedilmiştir. Oflazer, Say ve Zeyrek tarafından geliştirilen bu kaynak, Türkçe için sistematik biçimde sözdizimsel olarak ek açıklama yapılmış ilk derlem olma özelliğini taşımaktadır (Say ve ark., 2002). Turkish Treebank, tümce yapısı ve sözdizimsel bilgiyi bütünleştirerek Türkçe sözdiziminin kapsamlı biçimde bilgisayar destekli olarak çözümlenmesine olanak sağlamış; böylece yalnızca biçimbilimsel düzeyde tasarlanmış derlemelerden yapısal olarak ek açıklamalı veri kümelerine doğru bir geçişi temsil etmiştir. Bu kaynak, ilerleyen süreçte Türkçe için bağımlılık temelli (dependency-based) sözdizimsel modellerin geliştirilmesinde önemli ölçüde etkili olmuştur.

2000'li yılların ortalarında, doğal dil işleme (NLP) odaklı deneysel ve görev-öзgöl derlemelerin ortaya çıkmasıyla birlikte Türkçe derlem araştırmaları önemli ölçüde genişlemiştir. Temsil edilebilirlik ya da dengeli kapsam sağlamayı hedeflemek yerine, bu veri kümeleri biçimbilimsel belirsizliğin giderilmesi, sözcük anlamı belirsizliği çözümü ve anlamsal rol etiketleme gibi belirli hesaplamalı sorunları ele almak amacıyla oluşturulmuştur. Bu dönemin önemli katkılarından biri, Sak vd. (2008) tarafından yapılan *Turkish Language Resources: Morphological Parser, Morphological Disambiguator and Web Corpus* başlıklı çalışmadır. Söz konusu çalışma, gelişmiş biçimbilimsel işleme araçlarıyla birlikte kapsamlı bir web derlemi sunmuş; bu kaynaklar özellikle makine çevirisi ve bilgi çıkarımı araştırmalarında yaygın biçimde kullanılmıştır.

2010'lu yılların başlarında daha kapsamlı ve temsil gücü yüksek derlemlerin oluşturulmasıyla birlikte önemli bir dönüm noktası yaşanmıştır. Zeyrek vd., 2012 yılında yayımladıkları *Development of a Corpus and a Treebank for Present-Day Written Turkish* başlıklı çalışmalarında, çağdaş Türkçe derlemlerin daha gelişmiş ek açıklama şemaları ve sözlü dil verileriyle zenginleştirilmesi gerekliliğini vurgulamış; böylece Türkçe derlem geliştirme çalışmalarını küresel karşılaştırmalı bir bağlam içine yerleştirmiştir.

Türkçe için derlem temelli kaynakların oluşturulması, ulusal düzeyde eşgüdümlü derlemlerin hayata geçirilmesiyle birlikte daha da ivme kazanmış ve Türkçe derlem araştırmaları daha geniş bir uluslararası araştırma bağlamında konumlanmıştır. Turkish National Corpus'un (TNC) kullanıma sunulması, Türkiye'de derlem temelli dil çalışmalarında önemli bir aşamayı temsil etmektedir. Aksan vd. tarafından geliştirilen TNC, çağdaş yazılı Türkçeyi çok sayıda tür ve konu alanı üzerinden kapsayan, dengeli ve temsil gücü yüksek bir başvuru derlemi niteliğindedir. Uluslararası kabul görmüş derlem tasarım standartlarına uygun olarak oluşturulan bu derlem, dilbilimsel, sözlükbilimsel, biçimsel ve pedagojik araştırmalar için standartlaştırılmış bir ampirik zemin sunmakta; Türkçe derlem çalışmalarını diğer dillerdeki ulusal başvuru derlemleriyle ilişkilendirmektedir (Aksan ve ark., 2012).

2015–2018 yılları arasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazılı üretimlerini derleyen Türkçe öğrenici derlemlerinde kayda değer bir genişleme yaşanmıştır. Bu derlemler, ara dil (interlanguage) çözümlemeleri, hata etiketleme çalışmaları ve derlem temelli dil öğretimi için ampirik veriler sağlamıştır. Bu dönemde Sezer'in (2017) TS Corpus Project adlı çalışması, kullanıcıların çevrim içi bir Türkçe sözlükle bağlantılı kişiselleştirilmiş derlemler oluşturmaya olanak tanıyarak, kullanıcı odaklı ve özelleştirilebilir derlem oluşturma açısından önemli bir yenilik ortaya koymuştur.

2016 yılında ITU Turkish Treebank'in, Universal Dependencies (UD) çerçevesiyle birlikte yayımlanması bir diğer önemli dönüm noktasını oluşturmuştur. Sulubacak vd. tarafından geliştirilen bu kaynak, Türkçeyi çok dilli bir ek açıklama standardı içine dâhil ederek, diller arası karşılaştırmalı çözümlemeleri ve çok dilli doğal dil işleme (NLP) araştırmalarını mümkün kılmıştır (Sulubacak ve ark., 2016; Nivre ve ark., 2016).

2016–2019 yılları arasında, Türkçe paralel derlemlerin OPUS platformuna dâhil edilmesiyle birlikte Türkçe, çeviri teknolojileri araştırmalarında artan bir önem kazanmıştır. Tiedemann tarafından derlenen bu tümce düzeyinde hizalanmış iki dilli veri kümeleri, hem istatistiksel hem de nöral makine çevirisi sistemleri için kritik eğitim kaynakları olarak işlev görmüştür (Tiedemann, 2012). BOUN Treebank'in kullanıma sunulması ise, ileri düzey doğal dil işleme araştırmalarına uygun, yüksek kaliteli ve elle gözden geçirilmiş

biçimbilimsel ve sözdizimsel ek açıklamalar sağlayarak Türkçe için mevcut sözdizimsel kaynakları önemli ölçüde zenginleştirmiştir (Türk ve ark., 2021).

Türkçe derlem çalışmaları, 1990'lı yıllarda teknik odaklı ve görece sınırlı veri kümeleriyle başlayan bir süreçten, ulusal, özel amaçlı, öğrenici, paralel ve web tabanlı derlemleri kapsayan kapsamlı ve çeşitlenmiş bir ekosisteme doğru evrilmiştir. Bu tarihsel gelişim çizgisi, Türkçe derlem dilbiliminin olgunlaşmasını ve kuramsal dilbilimsel incelemeler ile doğal dil işleme ve makine çevirisi gibi veri odaklı uygulamalarla olan yakın ilişkisini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Çeviribilimde Derlem Kullanımı

Derlem dilbiliminin Çeviribilim alanına dâhil edilmesi, ampirik ve veri temelli araştırmalara yönelik önemli bir yöntemsel ve kuramsal dönüşümü beraberinde getirmiştir. 1980'li yılların sonları ve 1990'lı yılların başlarından itibaren derlemler, çeviri araştırmacılarına çevrilmiş ve çevrilmemiş özgün metinlerden oluşan geniş koleksiyonlara sistematik erişim olanağı sunmuştur. Böylece çevirinin kuramsal olarak nasıl olması gerektiğinden ziyade, pratikte nasıl gerçekleştirildiğinin gözlemlenmesini ve çözümlenmesini mümkün kılmıştır. Bu gelişme, çevirileri hedef kültür ve hedef dizge içinde tarihsel ve kültürel olarak bağlamlandırılmış ürünler olarak incelemeyi öncelleyen Betimleyici Çeviri Çalışmaları (Descriptive Translation Studies, DTS) yaklaşımıyla yakından ilişkili olup, derlem temelli yöntemler bu bakış açısının uygulanması için elverişli bir ampirik çerçeve sağlamıştır (Toury, 1995).

Derlemlerin Çeviribilim alanına sağladığı temel katkılardan biri, özellikle paralel ve benzer derlemler olmak üzere farklı derlem türleri arasındaki ayırımın netleşmesidir. Paralel derlemler kaynak metin ile çevirisinin hizalanmasıyla oluşmaktadır ve araştırmacılara çeviri sürecinde ortaya çıkan çeviri farklılıklarını, eşleşmeleri ve kullanılan çeviri tekniklerini farklı dilsel düzeylerde incelemelerine olanak tanır. Buna karşılık, karşılaştırılabilir derlemler genellikle aynı dilde yer alan çevrilmiş ve özgün (çevrilmemiş) metinleri, benzer tasarım ölçütleri doğrultusunda bir araya getirmekte ya da benzer iletişimsel bağlamlarda farklı dillerde bağımsız olarak üretilmiş metinlerden oluşmaktadır (Zanettin, 2012).

Derlem Temelli Çeviri Çalışmaları (Corpus-based Translation Studies, CBTS), Baker'ın (1993, 1996) çeviri evrenselleri kavramını ortaya koymasının ardından belirgin bir önem kazanmıştır. Çeviri evrenselleri, karşılaştırılabilir derlemler içinde çevrilmiş metinlerde, çevrilmemiş metinlere kıyasla ortaya çıkması beklenen yineleyen örüntüler olarak tanımlanmaktadır. Basitleştirme (simplification), açıklık kazandırma (explication), standartlaşma (standardization) ve dengeleme (leveling) gibi eğilimler, mutlak ya da belirleyici özellikler olarak değil; aksine ampirik olarak sınanabilir örüntüler

olarak ele alınmıştır. Laviosa'nın (2002) araştırmaları gibi bunu izleyen derlem temelli çalışmalar bu varsayımları çevrilmiş ve çevirilmemiş metinlerin sistematik karşılaştırmaları yoluyla incelemiş ve belirli dil çiftleri, türler ve derlem türlerinde tutarlı sözcüksel ve üslupsal farklılıklar ortaya koymuştur. Evrensellik kavramı zaman içinde kapsamlı eleştirilere konu olmuş olsa da, derlem temelli yöntemler bu tür varsayımların değerlendirilmesi, geliştirilmesi ya da sorgulanması için sağlam bir ampirik zemin sunmuş; böylece çeviribilim araştırmalarının içgözleme ya da anekdot niteliğindeki kanıtlara dayanmaktan öteye taşınmasına önemli katkı sağlamıştır.

Genel örüntülerin incelenmesinin yanı sıra, derlem türleri çeviri üslubunun çözümlenmesinde de kritik bir rol oynamıştır. Derlem temelli çözümlemeler, bireysel çevirmenlerin dilsel seçimlerinde tutarlı ve bütünlüklü örüntüler sergilediğini; bu örüntülerin yalnızca kaynak metnin etkisiyle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır (Baker, 2000). Paralel ve karşılaştırılabilir derlem türlerinin birlikte kullanılması sayesinde araştırmacılar, “çevirmen parmak izi” (*translator fingerprints*) olarak adlandırılan bu özellikleri saptayabilmekte; böylece bireysel habitus, kültürel normlar ve metinsel kısıtlamalar arasındaki etkileşime ilişkin önemli içgörüler elde edebilmektedir. Bu tür çalışmalar, çevirmeni üslupsal etkisi metinler boyunca ampirik olarak belirlenebilen bir dilsel özne olarak merkeze alarak, Çeviribilim alanının kapsamını genişletmiştir.

Derlem türleri, hem çeviri pratiğinde hem de çevirmen eğitiminde giderek daha merkezi bir rol üstlenmiştir. Mesleki bağlamda çeviri bellekleri, önceki çeviri bölümlerinin yeniden kullanılması ve hizalanması yoluyla zaman içinde gelişen, dinamik paralel derlem türleri olarak işlev görmektedir. Eğitim ortamlarında ise derlem temelli yöntemlerin, öğrenen kişilerin özerkliğini ve eleştirel farkındalığı artırmada etkili olduğu gösterilmiştir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin çeviri çözümlerini ve hedef dildeki kullanım uzlaşımlarını kuralcı normlara dayanmak yerine ampirik verilere dayalı olarak incelemelerine olanak tanımaktadır (Zanettin ve ark., 2003). Tüm bu gelişmeler, derlem türlerinin yalnızca araştırma amaçlı kaynaklar olmadığını; aynı zamanda çağdaş çeviri pratiğini ve çevirmen eğitimini güçlendiren temel araçlar olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu çalışma, derlem dilbiliminin tarihsel gelişimi ile makine çevirisinin ilerleyişinin birbirinden bağımsız değil, aksine temelde birbiriyle iç içe geçmiş süreçler olduğunu ortaya koymuştur. Derlem türleri, başlangıçta betimleyici dilbilimsel çözümlemeler için dijital araçlar kullanılmadan derlenmiş koleksiyonlar iken, zamanla büyük ölçekli, dijital olarak hizalanmış paralel derlem türlerine evrilmiş; böylece dil verilerinin pasif depoları olmaktan çıkarak çağdaş

çeviri teknolojilerini destekleyen etkin altyapı bileşenleri hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, özellikle nöral makine çevirisi sistemleri ve büyük dil modelleriyle belirginleşen veri odaklı paradigmaların ortaya çıkışında açıkça görülmektedir; zira bu sistemlerin etkinliği, doğası gereği, eğitimde kullanılan derlem-lerin ölçeği, niteliği ve temsil gücüyle doğrudan bağlantılıdır.

Bu çalışma, başlıca İngilizce derlem projelerinin evrimini inceleyerek ve Türkçe derlem çalışmalarını benzer bir tarihsel çerçeve içinde bağlamsallaştırarak, derlem üretiminde hem evrensel yöntemsel örüntüleri hem de dile özgü gelişim yollarını ortaya koymuştur. İngilizce derlem araştırmaları erken dönemde kurumsal destek ve teknolojik kaynaklardan yararlanmış olsa da Türkçe derlem çalışmaları hesaplamalı, dilbilimsel ve ek açıklama odaklı kaynakların kademeli birikimi yoluyla gelişmiş ve nihayetinde uluslararası standartlarla karşılaştırılabilir bir yöntemsel olgunluğa ulaşmıştır. Bu eğilim, derlem geliştirme teknolojiler, dil tipolojisi, araştırma gündemleri ve akademik ekosistemler tarafından belirlendiğini göstermektedir.

Derlem yaklaşımlarının çeviri çalışmaları alanına dâhil edilmesi, alandaki ampirik yönelimi güçlendirmiş; çeviri süreçlerinin, çeviri normlarının ve çevirmen üslubunun sistematik biçimde incelenmesini mümkün kılmıştır. Güncel çeviri uygulamalarında derlemler, yalnızca analitik araçlar olarak değil, aynı zamanda bilgisayar destekli çeviri araçları, çeviri bellekleri ve makine çevirisi sistemlerine entegre edilmiş işlevsel kaynaklar olarak da kullanılmaktadır. Çeviri süreçlerinin giderek artan biçimde post-editing ve insan–makine iş birliğine dayanmasıyla birlikte, derlemler çeviri sürecinde hem girdi hem de çıktı işlevi görmekle olup profesyonel uygulamalar yoluyla sürekli olarak genişlemektedir.

Sonuç olarak, çağdaş çeviri teknolojilerinin ve uygulamalarının anlaşılabilirliği, derlem dilbilimi ile makine çevirisinin birlikte evrimini dikkate alan tarihsel açıdan bilinçli bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Veri odaklı yaklaşımların hem akademik araştırmalarda hem de sektörel uygulamalarda giderek baskın hâle gelmesiyle birlikte, gelecekteki çalışmaların derlem niteliğine, etik veri toplama süreçlerine ve dile özgü kaynakların geliştirilmesine öncelik vermesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, çeviri teknolojilerindeki ilerlemelerin hem dilbilimsel açıdan sağlam hem de toplumsal sorumluluk bilinciyle şekillendirilmesi güvence altına alınabilmektedir.

Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., & Ufuk, U. (2012). *Construction of the Turkish National Corpus (TNC)*.
- Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications. In M. Baker, G. Francis, & E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and technology: In honour of John Sinclair* (pp. 233–250). John Benjamins.
- Baker, M. (1996). *Corpus-based translation studies: The challenges that lie ahead*. John Benjamins.
- Baker, M. (2000). Towards a methodology for investigating the style of a literary translator. *Target*, 12(2), 241–266.
- Bauer, L. (1993). *Manual of information to accompany the Wellington Corpus of Written New Zealand English*. Victoria University of Wellington.
- Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243–257. <https://doi.org/10.1093/lc/8.4.243>
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press.
- Blackwell, S. (1993). From dirty data to clean language. In J. Aarts et al. (Eds.), *English corpus linguistics* (pp. 97–106).
- Collins, P. (1991). *Cleft and pseudo-cleft constructions in English*. Routledge.
- Crowdy, S. (1993). Spoken corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 259–265.
- Francis, W. N., & Kučera, H. (1964). *Manual of information to accompany a standard corpus of present-day edited American English, for use with digital computers*. Brown University.
- Francis, W. N., & Kučera, H. (1967). *Computational analysis of present-day American English*. Brown University Press.
- Francis, W. N., & Kučera, H. (1982). *Frequency analysis of English usage: Lexicon and grammar*. Houghton Mifflin.
- Granger, S. (2003). The corpus approach: A common way forward for contrastive linguistics and translation studies. In S. Granger, J. Lerot, & S. Petch-Tyson (Eds.), *Corpus-based approaches to contrastive linguistics and translation studies* (pp. 17–29). Rodopi.
- Greenbaum, S. (1991). The development of the International Corpus of English. In K. Aijmer & B. Altenberg (Eds.), *English corpus linguistics* (pp. 83–91). Longman.
- Greenbaum, S. (Ed.). (1996). *Comparing English worldwide: The International Corpus of English*. Clarendon Press.
- Greenbaum, S., & Svartvik, J. (1990). *The London–Lund Corpus of Spoken English*. Lund University Press.
- Hutchins, W. J., & Somers, H. L. (1992). *An introduction to machine translation*. Academic Press.

- Johansson, S. (1980). Some aspects of the vocabulary of learned and scientific English. In S. Greenbaum, G. Leech, & J. Svartvik (Eds.), *Studies in English linguistics for Randolph Quirk* (pp. 123–147). Longman.
- Johansson, S., Leech, G., & Goodluck, H. (1978). *Manual of information to accompany the Lancaster–Oslo/Bergen Corpus of British English*. Norwegian Computing Centre for the Humanities.
- Kennedy, G. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. Longman.
- Koehn, P. (2010). *Statistical machine translation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815829>
- Laviosa, S. (2002). *Corpus-based translation studies: Theory, findings, applications*. Rodopi.
- Leech, G. (1991). The state of the art in corpus linguistics. In K. Aijmer & B. Altenberg (Eds.), *English corpus linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik* (pp. 8–29). Longman.
- McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511981395>
- McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics: An introduction* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Nivre, J., de Marneffe, M.-C., Ginter, F., Goldberg, Y., Hajic, J., Manning, C. D., ... Zeman, D. (2016). Universal Dependencies v1: A multilingual treebank collection. *Proceedings of LREC 2016*, 1659–1666.
- O'Brien, S. (2012). Translation as human–computer interaction. *Translation Spaces*, 1(1), 101–122. <https://doi.org/10.1075/ts.1.06obr>
- O'Brien, S., Balling, L. W., Carl, M., Simard, M., & Specia, L. (2014). *Post-editing of machine translation: Processes and applications*. Cambridge Scholars Publishing.
- Oflazer, K. (1994). Two-level description of Turkish morphology. *Literary and Linguistic Computing*, 9(2), 137–148. <https://doi.org/10.1093/lilc/9.2.137>
- Renouf, A. (1987). Corpus development. In J. Sinclair (Ed.), *Looking up* (pp. 1–40). Collins ELT.
- Quirk, R. (1968). The Survey of English Usage. In *Essays on the English language: Medieval and modern* (Chap. 7). Longman.
- Sak, H., Güngör, T., & Saraçlar, M. (2008). Turkish language resources: Morphological parser, morphological disambiguator and web corpus. In *Proceedings of the International Conference on Natural Language Processing* (pp. 417–427). Springer.
- Say, B., Zeyrek, D., Oflazer, K., & Özge, U. (2002). Development of a corpus and a treebank for present-day written Turkish. In *Proceedings of the 11th International Conference of Turkish Linguistics* (pp. 183–192).
- Say, B., Zeyrek Bozşahin, D., Oflazer, K., & Özge, U. (2004). *Development of a corpus and a treebank for present-day written Turkish*. <https://hdl.handle.net/11511/81526>

- Sezer, T. (2017). TS Corpus Project: An online Turkish dictionary and TS DIY corpus. *European Journal of Language and Literature*, 9, 18–24. <https://doi.org/10.26417/ejls.v9i1.18>
- Shao, X., & Zhu, Y. (2025). The assistance role of LLMs and NMT in student translators' Chinese–English post-editing. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Summers, D. (1991). *Longman/Lancaster English Language Corpus: Criteria and design*. Longman.
- Sulubacak, U., Gökirmak, M., Tyers, F., Çöltekin, Ç., Nivre, J., & Eryiğit, G. (2016). Universal dependencies for Turkish. In *Proceedings of COLING 2016* (pp. 3444–3454).
- Tiedemann, J. (2011). *Bitext alignment*. Morgan & Claypool. <https://doi.org/10.2200/S00320ED1V01Y201102HLT014>
- Tiedemann, J. (2012). Parallel data, tools and interfaces in OPUS. *Proceedings of LREC 2012*, 2214–2218.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins.
- Türk, U., Atmaca, F., Özateş, Ş. B., Berk, G., Bedir, S. T., Köksal, A., Öztürk, B., Güngör, T., & Özgür, A. (2021). Resources for Turkish dependency parsing: Introducing the BOUN Treebank and the BoAT Annotation Tool. *Language Resources and Evaluation*, 1–49.
- Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z., Le, Q. V., Norouzi, M., Macherey, W., ... Dean, J. (2016). Google's neural machine translation system: Bridging the gap between human and machine translation. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1609.08144>
- Zanettin, F. (2012). *Translation-driven corpora: Corpus resources in descriptive and applied translation studies*. St. Jerome.
- Zanettin, F., Bernardini, S., & Stewart, D. (Eds.). (2003). *Corpora in translator education*. St. Jerome.
- Zeyrek, D., Demirşahin, I., Sevdik-Çallı, A., Bayezit, E., & Yücebaş, E. (2012). Development of a corpus and a treebank for present-day written Turkish. *Proceedings of LREC 2012*, 1057–1063

Kitap İnceleme / Book Review

Dr. Şahin Sarı'nın “Yapay Zekânın Deyim Çevirisi” Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme

A Review of Dr. Şahin Sarı's Work Titled “The Translation of Artificial Intelligence's Phrases”

Mahmut KALKAN

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi
Gazi University, Institute of Educational Sciences, Arabic Language Education PhD Student
Ankara / Türkiye

mahmud35kalkan@gmail.com

ORCID: 0009-0007-4861-1766

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Kitap İnceleme / Book Review

Geliş Tarihi / Received : 06.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 02.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 599-601

Atıf / Cite as

KALKAN, M. (2025). Dr. Şahin Sarı'nın “Yapay Zekânın Deyim Çevirisi” Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme, *Lisânî İlimler Dergisi*, 3(2), 599-601.

Doi: 10.5281/zenodo.18033368

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, Lisânî 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).*



Kitap İncelemesi

Dr. Şahin Sarı, Yapay Zekânın Deyim Çevirisi.

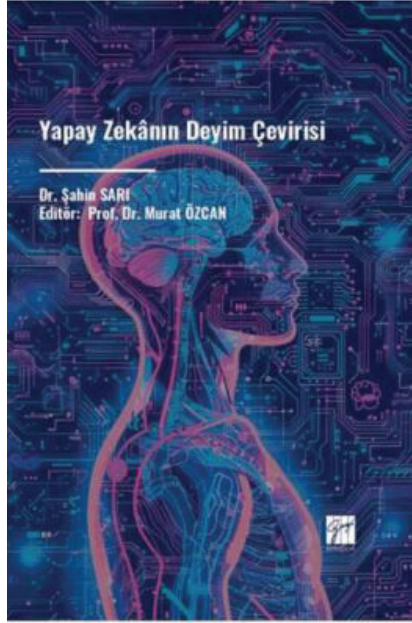
Ankara:Gazi Kitabevi, 2024, 202 s. ISBN: 978-625-365-660-7.

Son zamanlarda yapay zekâ teknolojilerinin hayatın hemen hemen her alanında artan etkisi, çeviri çalışmalarını derinden dönüştürmüş, özellikle kültürel ifadelerin fazlasıyla yer aldığı deyim çevirilerini dilbilimcilerin nazarında tartışma konusu haline getirmiştir. Bahsi geçen konu bağlamında, Dr. Şahin Sarı'nın "Yapay Zekânın Deyim Çevirisi" adlı kitabı, yapay zekâ araçlarının deyim çevirileri karşısında ne denli başarılı olabildiğini ve bu deyimlerin barındırdığı kültürel ifadeleri hedef dile ne ölçüde aktarabildiğini insan çevirileri ile karşılaştırarak ayrıntılı bir biçimde ele almaktadır.

Eserin temel amacı, yapay zekâ araçlarının dilin bütünlüğünü ve derinliğini ne kadar koruyabildiğini göstermek ve bu süreçte insan kaynaklı çevirilerin, hâlâ daha ne denli belirleyici ve etkili olduğunu ortaya koymaktır. Bu inceleme yazısında, yazarın söz konusu eserde ele aldığı temel konu ve alt başlıkları, kullanılan yöntem ve stratejileri, bulguları ve literatüre katkısı ele alınmaktadır.

Dr. Şahin Sarı'nın çalışması, son yıllarda hızla gelişen makine çevirisi teknolojilerini kültürel ve deyimsele ifadeler açısından ele almasıyla alanında öncü bir nitelik taşımaktadır. Yazar, insan çevirisi ve yapay zekâ uygulamaları arasında bir kıyaslama yaparak özellikle kültürel bağlamı güçlü ifadeler olan deyimlerin hedef dile aktarımında ne tür farklılıklar ortaya çıktığını gözler önüne sermektedir. Kitap, alan yazında insan çevirisi ve makine çevirisi arasındaki farkları doğrudan film verileri üzerinden inceleyen ilk çalışma olması bakımından da dikkat çekicidir.

Araştırmanın kapsamı ve yöntemi bağlamında çalışma, 2021–2022 yılları arasında Netflix'te yayınlanan Don't Look Up, Red Notice, The Gray Man ve The Adam Project adlı dört popüler filmi inceleme alanı olarak belirlemiştir. Araştırmada kaynak dil İngilizce, hedef dil ise Türkçe dublaj ve alt-



yazı olarak seçilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayanmakta; insan çevirileriyle yapay zekâ çevirilerini karşılaştırmalı ve betimsel analiz yöntemleriyle incelemektedir. Örneklem, söz konusu filmlerde yer alan 42 adet kültürel ifade ve deyimden oluşmaktadır. Çalışmada, deyimlerin insan kaynaklı (altyazı ve dublaj) çevirileri ile Google Translate, Yandex, Microsoft Bing ve Apple Çeviri gibi yapay zekâ tabanlı sistemlerin çevirileri karşılaştırılmıştır.

İlgili çalışmalar bölümünde yazar, çalışmasına başlamadan önce geniş bir literatür taraması yaparak film ve dizi çevirileri, dublaj, alt yazı, yapay zekâ temelli çeviri araçları, gelişim süreçleri ve araştırmaları gibi konulara değinir ve bu alanlarda yapılmış önceki çalışmalara yer vererek okuyucunun konuya hazırlıklı biçimde yaklaşmasını sağlar.

Bulgular bölümünde ise araştırmada elde edilen veriler tablo ve grafiklerle detaylı biçimde sunulmuştur. Analizler sonucunda, insan çevirileri olan dublaj ve altyazı çevirilerinin bağlamsal tutarlılık ve kültürel aktarım açısından yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, insan çevirilerinin hedef dil odaklı stratejiler kullanmasından kaynaklanmaktadır. Yapay zekâ çevirilerine bakıldığında ise incelenen dört sistem arasında genel başarı oranı %57 olan Yandex Çeviri en başarılı sonuçları verirken, sırasıyla Google Translate %52, Apple Çeviri %29 ve Microsoft Bing %21 oranla daha düşük başarı göstermiştir. Bu fark, makine çevirilerinin hâlâ kaynak dil odaklı çalışmasından ve kültürel bağlamı tam anlamıyla kavrayamamasından kaynaklanmaktadır. Yazar bu hususta, yapay zekâ uygulamaları veri tabanlarında yer alan insan çevirilerinin, çeviri kalitesindeki en büyük etkenlerden biri olduğunu, insan çevirilerinin artmasıyla günümüz çeviri teknolojisinin gelişeceğini ifade eder.

Sonuç olarak Dr. Şahin Sarı'nın çalışması, yapay zekânın çeviri alanındaki mevcut sınırlarını açık biçimde göstermesi açısından son derece değerlidir. Ancak yazarın da belirttiği gibi, bu bulgular günümüz teknolojik gelişmeleriyle birlikte zamanla değişebilir. Çeviri motorları sürekli olarak yeni verilerle güncellendiğinden, bu çalışmanın bulguları ileride yapılacak benzer araştırmalarda karşılaştırma verisi olarak önemli bir kaynak oluşturacaktır. Filmler gibi kültürel unsurların yoğun olduğu ifadelerin bilimsel açıdan değerlendirilmesi, gelecekte yapılacak olan çeviri araştırmalarına da model niteliğindedir.

Kitap, yalnızca çeviri bilimiyle ilgilenenler için değil, aynı zamanda dil teknolojileri, yapay zekâ uygulamaları ve çok dilli medya içerikleri üzerine çalışan araştırmacılar için de güçlü bir referans kaynağı olacaktır.

Kitap İnceleme / Book Review

Dr. Ahmet Abdülhadioğlu'nun “Şiir Tadında Arapça Metinler” Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme

A Review of Dr. Ahmet Abdülhadioğlu's Work Titled “Arabic Texts with a Poetic Touch”

Alaaddin CUMALİOĞLU

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi
Gazi University, Institute of Educational Sciences, Arabic Language Education PhD Student
Ankara / Türkiye
alaaddincumalioglu@gmail.com
ORCID: 0009-0001-3642-058X

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Kitap İnceleme / Book Review

Geliş Tarihi / Received : 06.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 02.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 603-605

Atıf / Cite as

CUMALİOĞLU, A. (2025). Ahmet Abdülhadioğlu'nun “Şiir Tadında Arapça Metinler” Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme, *Lisanî İlimler Dergisi*, 3(2), 603-605.

Doi: 10.5281/zenodo.18033413

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).



Kitap İncelemesi

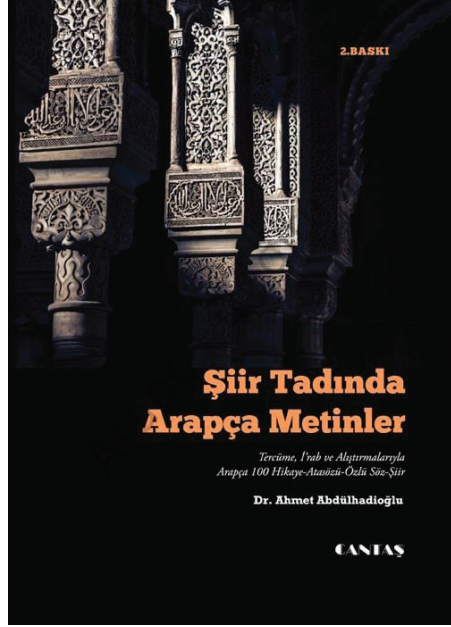
Şiir Tadında Arapça Metinler, Ahmet Abdülhadioğlu, Cantaş Yayınları, İstanbul, 2018. ISBN: 9786-0551-5879-8.

Arap dili edebiyatı ve kültürü alanlarında çok sayıda çalışmalara sahip olan, Mardin Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Ahmet Abdülhadioğlu, lisansın Dicle Üniversitesinin Doğu Diller ve Edebiyatları bölümü okuyup aynı üniversitede Arap Dili ve Edebiyatı (YL) bitirmiştir, tezin konusu: Ahmed el-Hâşimi'nin el-Kavaidu'l-Esâsiyye li Lugati'l-Arabiyye adlı eserin metod açısından incelenmesi, 2009-2013 Atatürk Üniversitesinde Arap Dili ve Edebiyatı(DR) programını okumuştur, tezi: Arap edebiyatında didaktik şiir hakkındadır. 2009 yılında Mardin Artuklu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat bölümünde öğretim görevlisi olarak başlayıp, daha sonra 2014 yardımcı doçent, 2020'den beri Arap Dili ve edebiyatı bölümünde doçent olarak çalışmakta, aynı zamanda şuan doktora programı Arap Dili ve Kültürü Anabilim Dalı Başkanı'dır. Hocamızın edebiyat ve kültür alanlarındaki bazı eserleri: el-Edebu's-Şefehî'l-'Arabî fi Mârdîn, Sözlü Kültür Bağlamında Mardin Arapça Atasözleri, Arap Edebiyatında Didaktik Şiir Dil ve Edebiyat Manzumeleri, İmâduddîn ed-Duneyserî el-Mardîni Hayâtuhû ve mâ Bakiye min Şi'rihi ve tabi ki Şiir Tadında Arapça Metinler hocamızın bize sunduğu muhteşem eserlerinden bir tanesidir.

Eser toplamda 100 hikâyeden oluşmakta ve 557 sayfa hacmiyle oldukça kapsamlıdır. Hikâyeler, kısa ve olanlardan daha uzun olanlara doğru sıralanmıştır. Hikâyeler klasik dönemden modern döneme, Arap edebiyatından şairlerin divanlarına kadar derlenip böylelikle çeşitlilik sağlanmıştır.

Hikâyelerin ardından sırasıyla:

Arapça–Türkçe çeviri, hikâyeyle ilişkili atasözleri, meşhur sözler ve şiirler, geçen sözler ve şiirle ilgili dilbilgisi yani İrâb kurallarının açıklamaları, üç adet araştırma sorusu yer almaktadır. Ayrıca kitabın sonunda, eserde



geçen 1209 kelimenin Arapça-Türkçe anlamlarına yer verilen bir sözlük bölümü bulunmaktadır. Bu özellikler, öğrencinin hem kelime bilgisi hem de gramer bilgisini sistematik biçimde geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

Yazar, kitabın önsözünde, bu hikâyelerin, atasözlerin ve şiirlerin ezberlenmesinin dil öğreniminde önemli bir yer tuttuğunu özellikle vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, geleneksel Arap eğitiminde yer alan tekrar ve ezber yoluyla öğrenme yöntemine modern bir biçimde yeniden hayat kazandırmaktadır.

Eserin seçilmiş hikayelerindeki kullanılan dil, öğretici olduğu kadar estetik bir nitelik taşımaktadır. Metinlerde Arapçanın zarif ifade biçimleri korunmuş, çevirilerde ise Türkçenin doğal akıcılığı gözetilmiştir. Dr. Abdülhadioğlu'nun gramer öğretiminde izlediği yöntem, soyut kuralları doğrudan sunmak yerine, önce metne maruz kalıp anladıktan sonra onun bağlamı içinde açıklamaktır. Bu yöntem, öğrencinin dilbilgisel yapıları ezberlemekten ziyade, onları bağlam içinde fark etmesini sağlamaktadır. Arapça olarak yazılmış gramer açıklamaları (İrab), öğrencinin hedef dilde düşünme ve analiz yapma yeteneğini geliştirmekte; bu da dilin doğal kullanımını desteklemektedir. Dolayısıyla eser, yalnızca bir okuma kitabı değil, aynı zamanda bir uygulamalı gramer kaynağı niteliği taşımaktadır.

Kitap, pedagojik açıdan çok katmanlı bir yapıdadır. Öğrenci bir hikâyeyi okurken kelime öğrenir, ardından çeviriyle anlamı pekiştirir, atasözü ve şiirlerle kültürel bağ kurar, dilbilgisi açıklamalarıyla kural bilincini güçlendirir, araştırma sorularıyla da eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Bu, modern dil öğretiminde öne çıkan bütünleştirici öğrenme modelinin başarılı bir örneğidir. Kültürel açıdan eser, Arap edebiyatının özlü anlatım biçimlerini Türk okuyucusuna tanıtırken, aynı zamanda iki dil arasında karşılaştırmalı bir kültürel bilinç oluşturur. Böylelikle Şiir Tadında Arapça Metinler, dil ve kültür öğretimini iç içe sunan bir kaynak olarak ön plana çıkmaktadır.

Dr. Ahmet Abdülhadioğlu'nun Şiir Tadında Arapça Metinler adlı eseri, Arapça öğretimi alanında hem biçim hem içerik bakımından yenilikçi bir katkı sunmaktadır. Hikâyelerin edebî yapısı ve çeşitliliği, atasözü ve şiirlerin seçimi, İrabın işlevselliği ve kültürel unsurların bütünlüğü, eseri özgün kılmaktadır. Yazarın vurguladığı gibi, hikâye, atasözü ve şiirlerin ezberlenmesi, öğrencinin dil duygusunu geliştiren etkili bir yöntemdir. Bu yönüyle eser, geleneksel Arap eğitim geleneğini çağdaş pedagojik yaklaşımlarla birleştirmektedir. Sonuç olarak, Şiir Tadında Arapça Metinler hem Arapça öğretimi hem de edebî metin çözümlemesi alanında örnek alınabilecek nitelikte kapsamlı bir çalışmadır. Eserin Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği, İlahiyat ve Yabancı Dil Eğitimi programlarında keyifli ve derin bir ders materyali olarak değerlendirilmesi yerinde olacaktır.

Kitap İnceleme / Book Review

Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR'in "Arapça Basın Dili Dersleri" Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme

A Review of Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR's Work Titled "Arabic Press Language Courses"

Esra Nur AYDEMİR

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi
Gazi University, Institute of Educational Sciences, Arabic Language Education PhD Student
Ankara / Türkiye
aydemiresra846@gmail.com
ORCID: 0009-0002-5102-8954

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types : Kitap İnceleme / Book Review

Geliş Tarihi / Received : 07.11.2025

Kabul Tarihi / Accepted : 04.12.2025

Yayın Tarihi / Published : 30.12.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season : Aralık / December

Cilt / Volume: 3 • Sayı / Issue: 2 • Sayfa / Pages: 607-610

Atıf / Cite as

AYDEMİR, E. (2025). Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR'in "Arapça Basın Dili Dersleri" Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme, *Lisânî İlimler Dergisi*, 3(2), 607-610.

Doi: 10.5281/zenodo.18033469

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, Lisânî 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).



Kitap İncelemesi

Arapça Basın Dili Dersleri, Yasin Murat Demir, Muarrib Yayınları, Ankara 2024. ISBN: 9786-0572-4495-6.

1980 Yılında Düzce’de doğan Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR, ilk Arapça yolculuğuna İmam Hatip Lisesinde başlayıp 2006 yılında Gazi Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Bölümünde önce lisans ardından Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans ve doktorasını tamamlamıştır. Akademik hayatına başta Turizm Bakanlığında Arapça Profesyonel Turist Rehberi ünvanıyla başlayan Demir, Arap Dili Çalışmaları kapsamında Şam Üniversitesinde çalışmalarını sürdürmüş, çeşitli şehirlerde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Arapça öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2011-2015 Yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğünde Arapça komisyon üyesi olarak çalışmıştır. Kırıkkale Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Temel İslami Bilimleri Bölümünde Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak devam etmiştir. Bunların yanı sıra Ahmet Yesevi Üniversitesi Türkiye Türkçesi ile uzaktan eğitim programları, Milli Savunma Kara Harp Okulu ve Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi gibi çeşitli kurum ve kuruluşlarda yer almış bir akademisyendir. 2016 yılında Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü Arapça Mütercim Tercümanlık ana bilim dalına, 2018 yılı itibarıyla da Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi bünyesinde Edebiyat Fakültesi Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümünde çalışmalarını sürdürmektedir. Arap dili eğitimi, belagati ve edebiyatında çeşitli çalışmalar sürdüren Demir’in sosyal medya mecralarında Arap dili eğitimi, çeviri ve hadis okumaları gibi çeşitli alanlarda ders içeriklerine de ulaşmak mümkündür. 2024 yılında yayınlanan Arapça Basın Dili Dersleri başlıklı bu eser, Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği, Arapça Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde, İlahiyat fakültelerinde öğrenim gören, Basın Arapçası dersleri ve YDS’ye çalışan öğrencilere yönelik bir ders kitabı niteliğindedir. Ders kitabı olarak okutulan bu kitap basitten karmaşığa ilkesine dayanmaktadır. Çalışma altı bölümden oluşmuştur. Yazarın da bahsettiği üzere, *her bir bölümde yer alan basın dili metinleri, çeşitli haber sitelerinden seçilerek bir araya getirilmiştir. Ders materyali olarak hazırlanan bu metinle-*



re ait sözcüklerin ve kelime gruplarının Türkçe karşılıkları, çeşitli alıştırmalarla verilerek öğrencilerde kalıcı öğrenme amaçlanmıştır.

Eserde yer alan alıştırmalar, öğrencilerin öğrenme sürecine pasif alıcılar olarak değil, sürecin aktif birer öznesi olarak katılımını sağlamaya yönelik biçimde kurgulanmıştır. Bu yönüyle materyal, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla örtüşen bir yaklaşım sergilemektedir. Özellikle “استمع إلى الكلمات التالية ثم اقرأ” yönergesiyle her bölümün başında sunulan, akabinde “استمع إلى النص التالي ثم اقرأ” yönergesiyle gelen etkinlikler, öğrencilerin hem dinleme hem de okuma becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu etkinlik türleri, dilin ses ve yazı boyutları arasındaki ilişkiyi öğrenme sürecine dâhil ederek, öğrencinin önce sözcükleri ardından cümle ve metinleri sıralı bir şekilde işitsel olarak kelimeleri tanımasını ve cümlelerin okunuş biçimini öğrenmesini amaçlar. Böylece, öğrenenin dil farkındalığı güçlenirken, hedef dildeki telaffuz, ritim ve vurgu unsurlarının daha bilinçli biçimde kavraması sağlanır. Bu bağlamda, ilgili yönerge ve alıştırmaların, dört temel dil becerisinin entegrasyonuna dayalı bir öğretim yaklaşımını desteklediğini belirtmek isterim. Bahsettiğim bu iki yönerge her bir bölümün başında ilk iki alıştırma olarak sunulmuştur. Bu alıştırmalardan üçüncü ve dördüncü kısmı da yukarıda dinleme, anlama ve okuma hedeflerini taşıyan bu sistematik tasarımın çeviri hedefini taşımaktadır. Yani sistematik olarak önce sözcük ardından cümle ve metin içeren, ikişerli olup aynı hedefe hizmet eden alıştırmalar ardışık olarak sunulmuştur. Bir sonraki alıştırmada ise yine 3 ve 4. alıştırmadaki hedef tartışılmaktadır. Fakat bu alıştırmaların 3 ve 4. alıştırmadan farkı sözcük ve cümleleri hedef dilde sunmasıdır. Bundan mütevellit hedef sadece çeviriyi ölçmekten çıkmış, aynı zamanda hedef dili yazma becerisini pekiştirme amacını da taşımıştır. Altıncı alıştırmaların, diğerlerinden farklı olarak görsellerle desteklenmiş bir eşleştirme etkinliği olduğu görülmektedir. صل بين المجموعتين yönergesiyle sunulan bu etkinlikte, öğrencilerin sözcükleri, sözcük gruplarını ve cümleleri uygun görsellerle eşleştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca geleneksel sözcük ezberine dayalı bir öğrenme değil, görseller aracılığıyla görsel hafızayı ve anlam bağlantılarını güçlendirmeye yönelik bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Yedinci alıştırma ise 3 ve 4. alıştırmada olduğu gibi 5. alıştırmaların devamı niteliğindedir. Üç ve dördüncü alıştırmada önce sözcük ardından cümle sıralaması 5 ve 7. alıştırma olarak tasarlanmıştır. Burada yazarın 1 ve 2, 3 ve 4. alıştırmalardaki gibi ardışık olarak sunmak yerine araya görsel destekli bir etkinlikle 6. alıştırmayı yerleştirip daha sonra 5. alıştırmaların metin versiyonunu 7. alıştırma olarak sunmasının yani 5 ve 7. alıştırmaların arasındaki ardışıklığı kesintiye uğratarak, 6. alıştırma olarak görsel destekli bir etkinlik yerleştirmesinin, öğrenme sürecinde bilişsel yükü dengelemeye, dikkat odağını canlı tutmaya ve çoklu duyuşsal öğrenmeyi teşvik etmeye yönelik pedagojik bir tercih olduğu kanaatindeyim. Son alıştırmada رتب الكلمات التالية لتكون جملة مفيدة yönergesiyle öğrencilerden karışık olarak verilen kelimeleri anlamlı bir cümle oluşturacak şekilde düzenlemeleri istenmiştir. Uygulama, cümle yapısı farkındalığı kazandırmayı ve öğrencilerin dilbilgisel bütünlük oluşturma becerilerini gelişt-

tirmeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir etkinliktir.

Kitapta yer alan alıştırmalar, dil öğretiminde çoklu duyuşsal öğrenme yaklaşımını temel alacak biçimde yapılandırılmıştır. Her bir temaya ilişkin olarak hazırlanan etkinlikler, yalnızca yazılı metinlere değil, aynı zamanda işitsel ve görsel materyallere dayandırılarak bütüncül bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Özellikle içerikte yer verilen karekod uygulaması aracılığıyla öğrencilerin ilgili ses dosyalarına erişebilmesi, dinleme becerisinin öğrenme sürecine entegre edilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle materyal, Arapça öğretiminde sıklıkla vurgulanan dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bütünleştirilmesi ilkesine uygun bir yapı sergilemektedir. Yazarın benimsediğı bu yaklaşım, ezbere dayalı bilgi aktarımından ziyade, öğrencinin aktif katılımını esas alan ve bilişsel farkındalığı güçlendirmeye yönelik etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Genel olarak materyaldeki alıştırmalar, karşılaştırmalı dil öğretimi ilkelelerine dayanan sistematik bir yapı sergilemektedir. Her etkinlik, öğrencinin iki dil arasındaki anlamsal, sözdizimsel ve biçimbilimsel farkları fark etmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca, görsel destekli ve üretim odaklı alıştırmaların kullanılması, öğrenmeyi hem kalıcı hem de motive edici hale getirmektedir. Bu yönüyle çalışma, Arapça ve Türkçe arasında çift yönlü dil becerilerini geliştirmek isteyen öğrencilere yönelik etkili ve dengeli bir öğretim modelinin örneğini sunmaktadır.

Cevap anahtarı bölümünün bulunması ise, öğrencinin kendi öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme imkânı kazanmasına olanak tanımakta; böylece bağımsız öğrenme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu yönüyle materyal, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenen merkezli bir modele geçişi somut biçimde yansıtmaktadır. Kitapta dikkat çeken bir husus da cevap anahtarı bölümünün alışlagelen kitap biçimlerindeki gibi kitabın sonunda verilmemesi olmuştur. Burada yukarıda bahsedildiğı üzere her bölümdeki bu 8 alıştırmının hemen ardından cevap anahtarının verilmesi yaklaşımı anında dönüt ilkesine dayanmaktadır. Öğrencinin yaptığı alıştırmaların doğruluğunu hemen kontrol edebilmesi, öğrenme sürecinde kendi hatalarını fark etme, öz değerlendirme yapma ve bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma açısından oldukça etkilidir. Bu tür yapılandırma, özellikle dil öğreniminde yaygın olarak benimsenen “sürekli geri bildirim” anlayışıyla örtüşür. Ayrıca öğrencinin bir sonraki bölüme geçmeden önce eksiklerini gidermesine olanak tanıdığı için kademeli öğrenmeyi destekler. Fakat bu yöntemin olası dezavantajı, bazı öğrencilerin cevap anahtarına erken bakma eğilimi göstermesidir. Bu da keşfetmeye dayalı öğrenmenin derinliğini azaltabilir.

Dolayısıyla bu yöntemin etkili olabilmesi için öğrencinin öğrenme motivasyonu ve öz disiplin düzeyi önemlidir.