İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
AYAD

Cilt **4** Sayı **2** - Aralık **2022**

DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020

http://arapcadergisi.aydin.edu.tr

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

ISSN : 2687-279x

Sahibi
Doç. Dr. Mustafa Aydın

Yazı İşleri Müdürü
Zeynep Akyar

Editör
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Ali HASANOĞLU

Editör Yardımcıları
Arş. Gör. Mustafa ŞAŞMAZ
Arş. Gör. Esranur YAZAR

İdari Koordinatör
Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

Grafik Tasarım
Başak GÜNDÜZ

Arapça Redaksiyonu
Arş. Gör. Mustafa ŞAŞMAZ

http://arapcadergisi.aydin.edu.tr
ISSN : 2687-279x

Yayın Periyodu
Yılda iki kez yayınlanır / Haziran - Aralık

Dil
Türkçe, Arapça, Farsça, İngilizce

Yazışma Adresi
Florya Yerleşkesi Beşyol Mah.
İnönü Cad. No: 38 Sefaköy 34295
Küçükçekmece/İstanbul, Türkiye
Tel: 444 1 428
Faks: 0 212 425 57 97
web: www.aydin.edu.tr
E-mail aydinarapca@aydin.edu.tr

Baskı
Sertifika No: 42719
Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam
Kırtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.
15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-İstanbul
Tel: 0 (212) 424 56 40
Gsm: 0 (532) 303 41 84
E-mail: cengiztas@gamzecopy.com

İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi, özgün bilimsel araştırmalar ile uygulama çalışmalarına yer veren ve bu niteliği ile hem araştırmacılara hem de uygulamadaki akademisyenlere seslenmeyi amaçlayan hakemli bir dergidir.

Amaç ve Kapsam

İAÜ Arapça Araştırmaları Dergisi, Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından uluslararası hakemli yayın ilkeleri çerçevesinde yayın yapan bilimsel bir yayındır.

Dergide Arap dili eğitimi, edebiyatı, belagati, kültürü, sanatı, felsefesi, edebiyat tarihi ve Arapça mütercim-tercümanlık alanlarında hazırlanmış nitelikli araştırmalar, incelemeler, kitap tanıtımı ve değerlendirmeleri yayımlanmaktadır.

Derginin yayın dili Türkçe, Arapça, Farsça ve İngilizce olup dergi, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa yayımlanır. Dergide yayımlanan yazıların ve kullanılan kaynakların sorumluluğu yazarlara aittir.

Aim and Scope

IAU Journal of Arabic Studies is a scientific publication published by the Faculty of Education, Department of Arabic Language Education, within the framework of international peer-reviewed publication principles.

The journal publishes qualified research and reviews, book promotions and evaluations in the fields of Arabic language education, literature, rhetoric, culture, art, philosophy, history of literature and Arabic translation and interpreting.

The publication languages of the journal are Turkish, Arabic, Persian and English and the journal is published twice a year, in June and December. Responsibility for the articles published in the journal and the sources used belongs to the authors.

BİLİM VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abdullah Kızılcık, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman Özdemir, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abityaşar Koçak, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Adem Yerinde, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Bostan, Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Suphi Furat, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Turan Arslan, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Bulut, İstanbul Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Prof. Dr. Aysel Ergül Keskin, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Edip Çağmar, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Eyüp Tanrıverdi, Dicle üniversitesi

Prof. Dr. Galip Yavuz, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan Soyupek, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin Elmalı, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. İlyas Karslı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail Demir, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail Durmuş, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım Ürün, Konya Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Kemal Tuzcu, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Kerim Açık, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Atalay, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Faruk Toprak, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Mesut Ergin, Dicle üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Yavuz, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Muammer Sarıkaya, Ankara H. Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammet Hekimoğlu, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Prof. Dr. Musa Yıldız, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Kaya, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Necdet Gürkan, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Nevzat Hafis Yanık, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Omid Ghaemmaghami, Binghamton Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer Aydın, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer İshakoğlu, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Raid Yusuf, Irak Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan Ege, Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan Kazan, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Recep Dikici, Konya Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Sait Uylaş, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Salih Tur, Harran Üniversitesi

Prof. Dr. Selami Bakırcı, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Sevim Özdemir, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Şaban, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Murat Demir, Ankara H. Bayram Veli Üniversitesi

AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (AYAD)

Cilt **4** Sayı **2** - Aralık **2022**

İÇİNDEKİLER - **TABLE OF CONTENTS**

Araştırma Makalesi

Cahiliye Döneminde Açık İfade ile İma Arasında Hiciv
The Satire in The Pre-Islamic Era Between The Explicit and İmplicit Methods
Hüseyin ELHASAN**.....99**

Osmanlı Döneminde Eğitim ve Öğretimde Arapçanın Varlığı
The Presence of The Arabic Language in Education During The Ottoman Period
Usama SAHARI**.....117**

Safieddin el-Hilli'nin Övgü Şiirlerindeki Kırık Çoğulların Özel Anlamları
The Specific Connotations of The Irregular Plural Forms in The Praise Poetry of Safi al-Din al-Hilli.
Eiad Jamous**.....141**

İkinci veya Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi İçin Hazırlanan Müfredatta Girdilerin Tasarlanması
Designing Input in Courses of Teaching to Non-Arabic Speakers as a Second or Foreign Language
Mohamad ALKHALAF**.....163**

Arapça Kısa Hikâyeye Genel Bir Bakış ve Kısa Hikâyenin Eğitim Sürecindeki Önemi ve Rolü
Overview of The Arabic Story and Its Role in Education
Abedalrahman HASSAN**.....187**

DOI NUMARALARI

Genel DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020
ARAP Aralık 2022 Cilt 4 Sayı 2 DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020/2022.402

Cahiliye Döneminde Açık İfade ile İmâ Arasında
The Satire in The Pre-Islamic Era Between The Explicit and Implicit Methods
Hüseyin ELHASAN
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v04i2001

Osmanlı Döneminde Eğitim ve Öğretimde Arapçanın Varlığı
The Presence of The Arabic Language in Education During The Ottoman Period
Usama SAHARI
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v04i2002

Safieddin el-Hilli'nin Övgü Şiirlerindeki Kırık Çoğulların Özel Anlamları
The Specific Connotations of The Irregular Plural Forms in The Praise Poetry of Safi al-Din al-Hilli
Eiad JAMOUS
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v04i2003

İkinci veya Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi İçin Hazırlanan Müfredatta Girdilerin Tanımlanması
Designing Input in Courses of Teaching to Non-Arabic Speakers as a Second or Foreign Language
Mohamad ALKHALAF
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v04i2004

Arapça Kısa Hikâyeye Genel Bir Bakış ve Kısa Hikâyenin Eğitim Sürecindeki Önemi ve Rolü
Overview of The Arabic Story and Its Role in Education
Abedalrahman HASSAN
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v04i2005

Editörden;

Sayın okuyucularımız ve akademisyen dostlarımız, yoğun bir çalışma sürecinin ardından Aydın Arapça Araştırmaları Dergimizin Aralık 2022 Sayısı ile sizlerle birlikteyiz.

Bu sayımızda; Hüseyin Elhasan'ın Hiciv sanatını farklı boyutlarıyla ele alan "Cahiliye Döneminde Açık İfade ile İma Arasında Hiciv" adlı makalesini, Usama SAHARI'nin "Osmanlı Döneminde Eğitim ve Öğretimde Arapçanın Varlığı" adlı makalesini, Eiad Jamous'ın, Safieddin el-Hilli'nin Medih Şiirlerini morfolojik açıdan inceleyen "Safieddin el-Hilli'nin Övgü Şiirlerindeki Kırık Çoğulların Özel Anlamları" adlı makalesini, Mohamad ALKHALAF'ın Stephen Krashen'in görüşlerini temel alarak ortaya koyduğu "İkinci veya Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi İçin Hazırlanan Müfredatta Girdilerin Tasarlanması" adlı makalesini ve Abedalrahman HASSAN'ın Arapça Kısa Hikaye türünün eğitim üzerindeki etkisini sunan "Arapça Kısa Hikâyeye Genel Bir Bakış ve Kısa Hikâyenin Eğitim Sürecindeki Önemi ve Rolü" adlı makalesini siz değerli okuyucularımıza sunarız.

Dergimizin muhtevasını çeşitli araştırma makaleleri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak büyük bir emeğin ürünü olan bu dergiye çalışmalarıyla katkı sağlayan yazarlarımıza ardından büyük bir titizlikle derginin okuyucuyla buluşmasını sağlayan editör ekibimize teşekkür ederiz.

Başta Mütevelli Heyet Başkanımız Sayın Doç. Dr. Mustafa Aydın Bey'e ve derginin yayımlanmasında emeği geçen siz değerli akademisyen dostlarımıza teşekkürü bir borç biliriz.

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Ali HASANOĞLU
AYAD Editörü

Cahiliye Döneminde Açık İfade ile İmâ Arasında Hiciv*

Hüseyin ELHASAN
Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi,
Arapça Hazırlık Programı
helhasan@fsm.edu.tr
https://orcid.org/0009-0008-8655-7868

ÖZ

Bu araştırma, zaman içinde şairlerin ve eleştirmenlerin ilgisini çeken eski ve modern bir şiir sanatı olan hiciv sanatının incelenmesiyle ilgilidir. Araştırma, bu sanat tarihine dair özgün bir inceleme ve cahiliye dönemi şairlerinin bu sanatı ele alışı biçimini değerlendirmektedir. Araştırma hiciv kavramı ve bu kavramın kökleşmesi üzerine gitmiş, bu sanatın İslam öncesi dönemdeki gelişimini göstermenin yanı sıra şairlerin bu sanatta kullandıkları yöntemleri de ele almıştır. Bu araştırma, analitik istikraî/tümevarımcı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Buna ek olarak örnekler sunulmuş ve o örneklerde hicvin amacı ortaya çıkarılmıştır. Şairler bazen kendisini destekleyen kabilesinin gücü veya hicvettiği rakibinin zayıflığı nedeniyle kimseden korkmamışlar ve bu yüzden açık, doğrudan bir üslupla sanatını ortaya koymuşlardır. Kimi zaman desteğinin zayıf olması ya da doğrudan anlatımın zihinlerde yanlış bir algı oluşturmasından dolayı örtük bir anlatım tarzı ve tariz yöntemi kullanmışlardır. Bununla birlikte bazıları iki stili birleştirmiş ancak ikincisinin ölümcüllüğü ile ilkinin cüretkarlığı bu eserlerde belirgin olmamıştır.

Anahtar kelimeler: *Hiciv Şiiri, Hiciv Sanatı, Cahiliye Şiiri, İmâ*

The Satire in The Pre-Islamic Era Between The Explicit and Implicit Methods

ABSTRACT

This research is concerned with the study of a poetic art which attracted the attention of poets and critics over time. It's the art of satire. The research came on the concept of satire and the rooting of this concept, as well as showing the development of this art in the pre-Islamic era. It also dealt with the methods used by poets in this art. This research followed the explicit analytical methodology that shows the models of satire. The research concluded that the satire was presented in a direct manner. Satire can be also presented in a method of implicit exposition that carries in the minds perceptions that the direct method lacks, and in this the severe attack on the satirical opponent. However, some of them combined the two styles, but in this last approach the impact of the second was not fatal, nor the first was too bold.

Keywords*: The Poetry, The Satire, The Pre-İslamic Poetry, Poetry Purposes, Explicit, Implicit*

* Makale Geliş Tarihi / Received: 17.07.2022
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 22.11.2022

الهجاء في الجاهليّة بين التّصريح والتّلميح

ملخص

يختص هذا البحث بدِراسة فن شِعريٍّ قديم حديث قد حظي باهتمام الشّعراء والنّقاد على مرّ الزمان، ألا وهو فنُّ الهِجاء، فيأتي البحث على هذا الفنّ في سياق دراسة تأصيليّة لتاريخه وأسلوب الشعراء في العصر الجاهلي في عرضه. وقد جاء البحث على مفهوم الهجاء وتأصيل هذا المفهوم، وكذلك عرض تطور هذا الفن في العصر الجاهلي، وتناول أيضا الأساليب التي كان يتّبعها الشعراء في هذا الفن، وسينتظم هذا البحث وِفق المنهج الاستقرائي التحليلي، فنعرض النماذج ونقوم باستقراء غرض الهجاء فيها، وقد خَلُص البَحثُ إلى أنّ الهجاء كان يقدّم في أسلوب صريح مباشر موجه لا يخشى فيه الشاعر أحداً وذلك إمّا لقوة قبيلته الداعمة له، أو لضعف خصمه المهجو، أو في أسلوب تعريض مضمّن وذلك لضعف سنده أو ليقينه أن المجاز والتعريض يحمل في الأذهان من تصورات يعدمها الأسلوب المباشر، وفي هذا شدّة نيل من المهجو. على أنّ بعضهم جمع بين الأسلوبين، ولكن لم يكن لذلك وقعُ الثاني فتكاً ولا جرأة الأول وضوحاً.

كلمات مفتاحية: شِعر الهِجاء، غَرض الهِجاء، الشّعر الجاهلي، أغراض الشّعر، التّصريح والتّلميح.

تقديم

الهجاء فن من الفنون الشعرية قديما وحديثا، وطالما اعتنى به الشعراء والنقاد، فالهجاء طبيعة في النفس البشرية والناس يتفاوتون في القبح والجمال والكمال، وتماشياً مع هذا التفاوت تفاوت الهجاء لدى كل شاعر في كل عصر من العصور الأدبية. والهجاء نتيجة من نتائج حب الانتقام، ومحاولة الأخذ بالثأر في القرون الأولى، فبدلاً من التراشق بالسيوف والرماح ظهر التراشق بالسباب، فالهجاء غرض من أغراض الشعر العربي، يقوم على تقبيح شكل الفرد أو الجماعة، أو عادة من العادات وهو محاولة للتقليل والاحتقار من الشاعر للمهجو للحط منه ومن شأنه ومنزلته ومحاولة الاستهزاء والهزء به. وقد تصادفنا بين دفات الكتب الكثير من الدراسات والمقالات تناولت هذا الغرض من زاوية ما فبعضها وقف على أبعاده النفسية أو الاجتماعية أو أشار إلى العوامل المساعدة لظهوره لدى شاعر وتراجعه لدى آخر.

ونظراً لاستفاضة العلم فإن مشكلة البحث تتمثل في الوقوف على أسباب ميل الشاعر لأسلوب ما في ضوء التأثير على المهجو؟

وتكمن أهمية البحث في الوقوف على أسلوب شعر الهجاء في العصر الجاهلي بالتأصيل له، توضيحه لغة واصطلاحاً، ثم تعيين الأسباب الكامنة خلف لجوء الشاعر لأسلوب التصريح أو التعريض أو الجمع بينهما في هجائه، وما مدى فاعلية وتأثير هذه الأساليب، وتبيان أهمية كل منهما وأسبابه وأثره على المهجو. مع ذكر نماذج منتقاة من عيون الشعر العربي في الجاهلية. مستأنساً ومستفيداً من الدراسات السابقة في غرض الهجاء، فالدراسات التي تناولت هذا الغرض كثيرة منها ما تناول الاستهزاء والسخرية، التكسّب بشعر الهجاء، التهميش للآخر وغيرها. في الحقيقة كل هذه العناوين تندرج تحت شعر الهجاء، ولكن لم يقف الباحث على بحث يجيب على الأسئلة المطروحة أعلاه، وهذا ما يميز البحث بأنه سيحاول الإجابة على ذلك. ومن هذه الدراسات. وسيعتمد الباحث على المنهج الاستقرائي التحليلي في عرض موضوعه وتحليله للوصول إلى النتائج النهائية وعرضها.

مفهوم الهِجاء

ورد تعريف الهجاء في المعاجم العربية في أصل مادة (هـ ج و) الدالة على الشتيمة، فقد ذكر ابن منظور قوله:" هَجاه يَهْجُوه هَجْواً وهِجاء وتَهْجاء، شتمه بالشِّعر وهو خلاف المِدْح قال الليث هو الوَقِيعةُ في الأَشْعار"[1].

والهجاء هو تراشق بالكلام بين شخصين أو أكثر. فقد ذكر الفيروزآبادي الهجاء قائلاً: "هجاه يهجوه وهجاء: شتمه بالشعر وهاجيته: هجوته وهجاني، وبينهم أهجية وأهجوة يتهاجون بها، وأهجيت الشعر: وجدته هجاء، والمهتجون المهاجون"[2]، أمّا ابن فارس فقد خص الهجاء بالشعر ونفاه عمّا سواه بقوله: "هجو هجاء، إذا وقع فيه بالشعر وذلك الهجو والهجاء المهاجاة"[3]. ووفقاً لما سبق يتضح لنا أنا لكلمة "هجاء" معانٍ عدّة في اللغة، ومن هذه المعاني خروجه إلى دلالات الشتم والسب بواسطة الشعر.

[1] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، 15 / 353.

[2] الفيروزآبادي: القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2007م، ص 1345.

[3] ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1989م، 6/ 38.

أمّا الهِجاء اصطِلاحا فهو ما تعارف الناس عليه من معنى لكلمة أو مفردة ما، والشائع لدى الناس أن مصطلح الهجاء هو فن السب والشتم والقذف، وهذا ما يقودنا إلى القول بأنه نقيض المدح[4].

والهجاء قائم على وصف القبيلة أو شخص منها – وقد يكون هذا للقريب أو الغريب– بصفات سيئة سواء كانت موجودة فيه أو اتهاماً باطلاً من الشاعر، ولايخفى أن ذلك يتنافى مع العدل والمروءة العربية. وقد كان الهجاء غرضا من أغراض الشعر العربي، فالعر ب كانوا يتطيرون من الهجّائين ويتشاءمون، لذلك كانوا يتحاشون هجاء الشعراء بشتى الوسائل كي لا يصيبهم ما صبه الشعراء عليهم من مثالب ولعنات"[5].

ولعل بعضهم ذهب إلى منحاً آخر انطلاقاً من مبدأ أن الشعر تنفيس عن المشاعر الجياشة لدى الشاعر أيّاً كانت هذه المشاعر فقد يعبر به الشاعر عن عاطفة الغضب أو الاحتقار أو الاستهزاء، ويمكن أن نسميه فن الشتم والسباب، ففي القصيدة الهجائية نجد نقائض الفضائل التي يتغنى بها المدح[6].

وأمّا النقّاد فقد توقّفوا على باب النقائض مشيرين إلى أن الشيء يتضح بعكسه، وهذا ما ذهب إلى قدامة بن جعفر فعنده الهجاء ضد المديح، وكلما كثرت أضداد المديح في الشعر كان أهجى له[7].

فغرض شعر الهجاء من الأغراض التي يوجهها الشعراء إلى أعدائهم وهذا يقود إلى ظهور الشعر على ألوان متباينة، وأسلحة شتى، فلما عمد الشعراء إلى المبارزة والمناقضة والمنافرة نظروا إلى خصومهم من وجوه عدة وتناولوهم من نواح كثيرة فأشفقوا حينا وأغلظوا أحيانا[8].

ومن زاوية أخرى لجأ البعض إلى إطلاق الأحكام وفقاً لنقاء المعاني وسلامتها من الألفاظ الخادشة، فالشعر بالنسبة لهم هو ما كان لدى قائله أو مرده القدرة على فعل ذلك أمام الرجال والنساء دون أن يحمله ذلك على الخجل والتردد مما يقوله. ويروى عن أبي عمرو بن العلاء أنه قال: خير الهجاء ما

---

[4] ينظر: قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق: محمد عبدالمنعم خفاجي، دار المكتبة العلمية، بيروت، ص 10.

[5] ينظر: مجدي وهبة، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، 1984م، ص 422.

[6] ينظر: سراج الدين محمد، الهجاء في الشعر العربي، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، د، ت، ص 6.

[7] ينظر: قدامة بن جعفر، نقد الشعر، ص112.

[8] ينظر: محمد سامي الدهان، الفن الغنائي، دار المعارف، القاهرة، ط:3، 1957 ص 5.

تنشده العذراء في خدرها فلا يقبح بمثلها"[9]. وحكى ابن سلام " عن يونس ابن حبيب أنه قال: أشد الهجاء الهجاء بالتفضيل"[10].

والهجاء هو سلب الصفات الحميدة عن المهجو، ووصمه بعكسها ومن هذه الصفات الذميمة وضع الأصل، وقلة عدد أفراد القبيلة، والبخل والجبن.... وهو يهاجم الحمق البشري من خلال سلب المهجو ما يعتز به من فضائل ورميه بما ينفّر من الرذائل. ونفهم أن الهجاء نقيض المدح فمثلا العذر ضد الوفاء، والبخل ضد الجود، والكذب ضد الصدق، والجبن ضد الشجاعة، والجهل ضد العلم وبهذا يعبر الشاعر عن حالات الغضب والاحتقار والاستهزاء بالآخرين لأنه شعر السب والقذف والشتم.

ومن هنا كان الهجاء أحد الأسلحة الفاعلة الفتّاكة في الصراعات التي تنشأ بين القبائل أو الأشخاص، وكان الناس يتخوفون منه كتخوفهم من الرماح والسيوف إن لم يكن أكثر منها، فالجميع يدرك أثر الهجاء في الناس ولذلك كان الشعراء يتوعدون الناس بالهجاء.

ووفقاً لما سبق نتبيّن أن هناك علاقة وثيقة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للهجاء، فمعظمه يدور حول تقبيح صورة الإنسان سواء على المستوى الفردي أم المستوى الجماعي وهذا مظهر من مظاهر الحياة والوجود.

تطور غرض الهجاء

يرتبط الهجاء ارتباطا وثيقا بنفسية الإنسان ومشاعره وأحاسيسه، ولذا فالهجاء لازم الإنسان على مر العصور، وإن اختلفت وسائله وطرقه، وكان الشعر وما يزال الطريقة المثلى لفن الهجاء، فغرض الهجاء من الأغراض القديمة التي عرفها الشعر العربي، وذلك لارتباطه بالمشاعر الإنسانية، فالنبذ والحقد والكراهية فطرة موجودة لدى كل إنسان. ومما يدلل على انتشار فن الهجاء في جميع الحضارات القديمة ما ذهب إليه الدكتور محمد سامي الدهان في قوله: " فقد عرفت بابل من غير شك في مسرحياتها الدينية شيئا

[9] ينظر: ابن رشيق، العمدة، دار الجيل، بيروت، 1981، 1/ 168.

[10] ينظر: العمدة، ابن رشيق، 1/ 168.

يشبه الهجاء، وشهدت مصر في قصائدها ألوانا من اللعنة على سارقي القبور والكنوز، وترنمت الصين والهند وغيرهما بقصائد الهجاء في ذم الشر وهادمي السلم والمعتدين على الأصنام"[11].

ظل الهجاء في العصر الجاهلي مرتبطا ارتباطا وثيقا بروح البيئة الصحراوية التي كانت قائمة على المنافسة والتنافس بين قبائلها، وكانت دلالات الهجاء تدور حول ذلك الضعف والبخل، واختلاط الأنساب.

كان دأب الشاعر في هذا العصر التعريض بالمعايب الشخصية للمهجو، انتقالاً إلى التحقير من شأن القوم والجماعة، ثم تطور الأمر بعد ذلك ليصل إلى الهجاء السياسي والأخلاقي والخلقي.

وكثيرا ما نلاحظ أن الشاعر في الجاهلية كان يتخطى هجاء الشخص الخصم وينتقل منه إلى القبيلة، فيقارن بين المهجو وقومه، فتتجسّد العلاقة بين الهجاء والفخر، ونلحظ أن الهجاء في الجاهلية قائم أيضا على اكسابنا الأخلاقيات التي تشجع على العمل والعطاء وذلك بذمه الكسل والتراجع والفساد الأخلاقي. فالهجاء له صورة مشرّفة ولم يكن فن الشتائم والسباب فقط[12].

ومعلوم أن الشعر العربي له أغراض عدّة ومقاييس ضابطة يمكن لأي دارس أن يطّلع عليها في كتب الأدب وكان الهجاء أحد هذه الأغراض التي لها طقوسها الخاصة بل هناك من ذهب إلى ربطه بالسحر والكهانة أمثال كارل بروكلمان. فإذا ما أراد الشاعر أن يهجو تراه لبس زيّا خاصاً شبيهاً بزي الكهّان واستحضر بعض الحركات والتصرفات التي تشبه طقوس السحرة، فالملبس والمظهر الخاص بالشاعر له التأثير الكبير في نفوس المخاطبين أو السامعين فلبس زي الكاهن في إلقاء الشعر يثير الخوف والرهبة في النفوس ويضفي نوعا من القدسية على الشعر بصفة عامة [13].

ويرى كولد زيهر أن الهجاء أصلاً عبارة عن تعويذة مرتبطة باعتقادات أن الجن تلهم الشاعر، فيكون كلامه ذا قوة سحرية لا يمكن تجنبها[14].

---

[11] محمد سامي الدهان: فنون الأدب العربي، ص 7- 8.

[12] ينظر: سراج الدين محمد، الهجاء في الشعر العربي، ص 8، 9.

[13] ينظر: كارل بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، دار المعارف، القاهرة، د، ت، 1/ 46.

[14] ينظر: المرجع السابق، 1، 46.

ومن هذه الطقوس ما فعله الشاعر لبيد حين ذهب للهجاء " فقام: وقد دهن أحد شقي رأسه، وأرخى إزاره، وانتعل نعلا واحدة، وكذلك كانت الشعراء تفعل في الجاهلية إذا أرادت الهجاء ثم أنشأ يقول:

أنَا لـبـيـدٌ ثمَّ هـذي المِـنْـزَعَـهْ ... في كُـلِّ يَـوْمٍ هَـامَـتي مُـقَـزَّعَـهْ

يُخْـبِرْكَ عَـنْ هـذا خَـبـيرٌ فـاسْمَـعَـهْ ... مَهْلاً أبَيْـتَ اللّعنَ لا تأكـلْ معَـهْ

إنَّ اسْـتَـهُ مِـنْ بَـرَصٍ مُـلَـمَّـعَـهْ ... وإنَـهُ يُـدْخِـلُ فِـيـهَـا إصْـبَـعَـهْ

يُـدْخِـلُـهـا حتى يُواري أشْـجَـعَـهْ ... كـأنّمـا يَطْلُـبُ شَـيـئـاً ضَـيَّـعَـهْ[15]

ويعلق الدكتور شوقي ضيف بأن حلق الرأس من سنن الحج، وكأن شاعر الهجاء يتخذ نفس الشعائر في هجائه ليلحق بمن يجهوه الأذى بكل ضروبه[16].

ورغم الاقتناع بأصالة غرض الهجاء في الجاهلية إلا أنه لم يمتاز بالغزارة مقارنة بالأغراض الأخرى فقلّما ينظم الشاعر قصيدة كاملة في الهجاء، وإنما هناك نوع من الجمع والمزج مع الأغراض، ولعل أوضح شاهد لذلك نجده في عيون الشعر العربي وهي المعلقات فنلحظ فيها الفخر والمدح والغزل بشكل واضح، حين نادرا ما نجد الهجاء.

وارتبط فن الهجاء في الشعر الجاهلي بالحروب والمنازعات والعصبية القبلية والمفاخرات وهذا كان من أهم أسباب انتشاره وتطوره بحكم المبارزات الشعرية بين شعراء القبائل. فالصراعات والحروب بين القبائل كانت ترفع صوت السيوف عنواناً للقوة الحربية وعلى المنحى الآخر يعلو صوت الهجّائين والمادحين، والهجاء يجرّ هجاء ومبالغات واتهامات كثيرة متنوعة بين السب والشتم والتوصيف القبيح للفرد والقبيلة على حد سواء، ولعل هذا ما قاد أبو عمرو بن العلاء أن يصنفه في أصناف خيرها مالا يعاب على الفتاة ترديده بقوله: " خير الهجاء ما تنشده العذراء في خدرها فلا يقبح بمثلها"[17].

وقد برزت في العصر الجاهلي مجموعة من العيوب التي اصطلح الناس عليها، وعدت في أعرافهم من المعايب التي تنقص من قيمة الإنسان، وقد أبرزها الشعراء في قصائدهم الهجائية، وظهر جليا أثرها على

---

[15] البغدادي: **خزانة الأدب**، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1997، 9/ 552

[16] ينظر: شوقي ضيف، العصر الجاهلي، ، دار المعارف، القاهرة، ط:1، 1995ص 197.

[17] ابن رشيق: العمدة، 168/1.

المهجو ومن هذه الصفات: الجبن والنكوص عن مواجهة الخصوم، والبخل، والأنانية، والكسل وغير ذلك من الصفات غير المحمودة في البيئة الجاهلية.

كانت طبيعة الحياة الجاهلية قائمة على الفروق بين البشر، فلا دولة ترعى الحقوق وتعدل بين الناس تحفظ كرامتهم. وفي ظل هذا تشكلت البيئة الحاضنة للهجاء، مما حملهم على إيلاء أهمية كبيرة للهجاء محاولين تجنبه بأقصى ما يستطيعون لأثره في النفوس وانتقاصه من الكرامة. ففي وصف الأصمعي أن الهجاء هو أخطر باب في الشعر "الشعر نكدٌ بابه الشر، فإذا دخل في الخير ضعف[18].

ونتيجة إدراكهم خطر الهجاء لجؤوا إلى أخذ العهد من الشعراء بأن يمتنعوا عن فعل ذلك، ومن ذلك الشاعر عبد يغوث الحارث الذي أخذ عليه بنو تميم عدم هجائهم فقد لجأوا إلى شد لسانه بنسعة، كي يثبتوا الوعد ويتموه فلا يتعرض لهم بالهجاء مرة ثانية فقال الشاعر معبرا عن هذا في حالة الإفراج عنه وإطلاق سراحه:

أقول وقد شـــدوا لســـاني بنســـعة أمعشـــر تيم أطلقوا لي لســـانيا[19]

أساليب الهجاء في الجاهلية

الهجاء فطرة في نفس الإنسان، وهذه الفطرة مازالت مستمرة في كل العصور وفي كل الأمكنة ما دام الناس يتفاوتون جمالا وقبحا وكمالا، ولهذا يعد الهجاء أثرا من آثار حب الانتقام والأخذ بالثأر وقد حل التراشق بالألفاظ التي تتسم بالبذائة والسب محل التراشق بالنبال والسهام.

ونجد في الأشعار أن هناك فرق في عرض الهجاء، فمنه ماهو مقدّم بشكل مباشر وصريح وبعضه مضمّن ومبطّن يحتاج لتمحيص وتدقيق لإدراك معانيه. وقد تناولت كتب الأدب ذلك وأشارت إليه، فنجد ابن رشيق يشير إلى ذلك والفرق بين كل من الأسلوبين ويفاضل في أثر كل منهما قائلاً "التعريض أهجى من التصريح؛ لاتساع الظن في التعريض، وشدة تعلق النفس به... فإذا كان الهجاء تصريحاً أحاطت به النفس علماً، وقبلته يقيناً في أول وهلة"[20]. وقد وافقه الجرجاني –صاحب الوساطة – فيما ذهب إليه،

[18] ابن قتيبة: الشعر والشعراء، دار الحديث، القاهرة، 1999 1/ 60.

[19] القالي: الأمالي في لغة العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1978، 3/ 133.

[20] ابن رشيق: العمدة، 1/ 169.

فأبلغ الهجاء عنده هو ما كان ممزوجاً بالهزل والتعريض بأسلوب يُحفظ ويدرك، أما ما كان مباشراً فهو سبٌّ وشتم وليس للشاعر إلا النظم والوزن[21]. ولعلنا نتفق مع الرأي القائل بأن الأسلوب غير المباشر أنجع وذلك لأن فطرة النفس غالباً ما تميل إلى البحث عن الخبايا والإيحاءات أكثر منه إلى الأسلوب المباشر الذي قد يقودها إلى النفور أو التأفف لما يحتويه من مفردات أو تشبيهات.

ولتوضيح ذلك نسرد مجموعة من الأشعار موزعة بين الأسلوب المباشر وغير المباشر مع التوضيح.

فمن صور الهجاء المباشر في العصر الجاهلي قول عنترة بن شداد العبسي لقبيلة بني ضبة، وتميم، وقد استطاعت قبيلة عبس هزيمتهم فكان حالهم أن تركوا نساءهم وهربوا ومن هؤلاء النساء من هي حامل أو مرضعة أو حديثة الولادة فقال عنترة بين شداد:

فخلُّوا لنـا عُوذَ النِّســـاءِ وَجبَّبُوا عبـاديـدَ منهم مُســتَقيمٌ وجَـامحُ

وكلَّ كعوبٍ خدلة السَّـــاق فخمةٍ لهـا مَنْبـتٌ في آلِ ضَـــبَّـة طـامحُ

تركنا ضـــــراراً بين عـــانٍ مكـــبَّل وبين قَتيـلٍ غـاب عنـهُ النَّوَائحُ[22]

فهذه الأبيات تحمل في طياتها عبارات واضحة وصريحة تشير إلى النيل من الخصم وقَدره ومكانته، فالشاعر عنترة ألحق بقبيلتي بني ضبة وتميم العار والكسل وذلك باستهداف عرضهم وشرفهم، فهو يتناول نساءهم وهذا مما يكون سبباً لنشوب الحروب. وما حمله على الجرأة والتصريح المباشر هو قوته التي يتمتع بها ولطالما تغنى بها واعترف له بها القاصي والداني حتى إن أباه الذي كان ينكره عاد واعترف به فخراً بقوته، وكذلك قبيلته المنتصرة بفوارسها والمعروفة ببأسها وصلابتها، فهذان السببان كانا كافيان بأن يصرّح وينال من خصمه بلا أدنى قلق أو تردد أو تفكير في العاقبة التي يمكن أن تسببها كلماته.

[21] الجرجاني، الوساطة بين المتبني وخصومة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مصطفى الحلبي، ص 27.

[22] عنترة بن شداد، الديوان، تحقيق: محمد سعيد مولوي، المكتب الإسلامي، القاهرة، 1964، ص 39.

وكذلك قول حسان بن ثابت الأنصاري في هجاء أمية بن خلف الخزاعي:

أتَاني عَــنْ أُمَــيّــةَ زُرُوُ قَــوْلٍ وَمَـا هُوَ بالمغِيـبِ بِـذِي حِفَـاظِ
ســـأنشـــرُ إنْ بقيتُ لكم كلاماً ينشـــرُ في المجـامعِ منْ عكـاظِ
قوافيَ كـالســـلامِ، إذا اســـتمرّتْ مـنَ الصـــمّ المعـجرفـةِ الـغـلاظِ
تَـزُورُكَ، إنْ شَـــتَوْتَ بكـلّ أرْضٍ وَتَـرْضَـــخُ في مَحَلّـكَ بالمقَـاظِ[23]

فالشاعر يهجو أمية ويبرز عيوبه وعوراته، ويشكك في نسبه أمام الجميع في سوق عكاظ، وبهذا ألحق الخزي والعار بالمهجو، دون الالتفات لأهمية ومكانة هذا المهجو وماهي احتمالية أن يقلق مضجع حسان، بل لعل العكس صحيح فحسان أراد أن ينال منه رغم إدراكه لمكانة أمية في قومه – وهذا من دأب الشعراء في المدح أو القدح فيلجؤون لذوي المكانة لأن ذلك أنفع لهم بكلا الحالتين على العموم– فانتشر أمره في سوق عكاظ فرد عليه أمية هاجياً بالشتم والطعن في الأصل والإهانة بأن أباه امتهن مهنة لصقت به عار الخدامة والدونية. فقال:

ألا مـن مُـبْـلِـغٌ حَسّـــانَ عَـنّي مـغـلـغـلـةً تـدبُّ إلى عـكـاظِ
ألَـيْـسَ أبـوكَ فِـيـنَـا كـانَ قـيْـنـاً لدى القيْناتِ، فَسْلاً فـــــي الحِفاظ
يَمَـانِـيّـاً يَـظَـلُّ يَشُـــدُّ كِـيراً ويـنـفُـخُ دَائِـبـاً لهَـبَ الشـــوُّاظِ[24]

فهو يعرض فيه بالعيوب المعنوية التي تلامس النفس البشرية أو الحالة النفية من خلال دلالات الهجاء والتي تعتمد على سلب المجهو الصفات الحميدة وما يعتز به الإنسان العربي من نسبه، وأصله وشجاعته، وكرمه وحلمه وحماية الجار وإغاثة الملهوف وعفة وصون اللسان عن كل ما هو بذيء، ورميه بالنقيض من صفات الغدر والخسة والبخل والنسب الوضيع واللؤم. وما هذا التراشق بالكلمات بشكل مباشر بين الشاعرين إلا تعبيراً عن قوة يتمتع كل منهما بها في قومه ويقين بأنهم لن يتخلوا عنه إذا جدّ الجد وانطلقت شرارة الحرب بسبب هذه الكلمات.

[23] حسان بن ثابت، الديوان، تحقيق: عبد مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 2، 1994، ص195.

[24] حسان بن ثابت، الديوان، ص166

أما النابغة الذبياني وهو سيد في قومه يأتمرون بأمره ولا يتغاضون عن رأيه، في هجائه لعامر بن الطفيل كان واضحاً وصريحاً غير آبه بخصمه أو بأي رد قد يصدر عنه – فهو حكم شعراء العرب وسيد ذبيان فالكل يحسب له الحساب والعكس ليس صحيح– إذ سفّه رأيه ونزع منه الحكمة والكياسة والرياسة، ولعل هذا يبدو للوهلة الأولى كلاماً بسيطاً ولكن سرعان ما يغير السامع رأيه عندما يدرك أن هذا الكلام موجه لرئيس قوم هو فيهم مضرب للمثل وقدوة لعكس ما عرّض به الشاعر:

فـإن يـك عـامر قـد قـال جهلاً ... فـإنَّ مـظـنَّـة الجـهـل السِّـبـابُ

فـكـن كـأبـيـك أو كـأبي بـراء ... توافيك الحكومـــــــــة والصَّوابُ

ولا تـذهـب بحلمـك طـاميـاتٌ ... مـن الخـيـلاء لـيـس لهـنَّ بابُ

فإنَّك سوف تحـــــــلم أو تناهى ... إذا ما شبت أو شـــــــاب الغرابُ

فإن تكن الفوارس يـــــــوم حسي ... أصابوا مـــــــن لقائك ما أصابو[25]

ويعلق على هذا الهجاء ابن رشيق بقوله: " فلما بلغ عامراً ما قال النابغة شق عليه، وقال: ما هجاني أحد حتى هجاني النابغة، جعلني القوم رئيساً، وجعلني النابغة سفيهاً جاهلاً وتهكم بي"[26].

الأعشى سليط اللسان وجريء الكلام ولهذا تتحاشاه الفرسان وتسكته بالدراهم الحكام. ولهذا كان الأليق به والأشد وقعاً على خصمه علقمة بن علاته أن يصرّح في هجائه حين رماه بالبخل، فأقذع في وصفه وذلك بسلب أهم صفة من صفات المروءة منه ألا وهي الكرم، فلم يكتفِ بوصفه بالبخل بل بالغ بأن بخله وصل لدرجة أنه يبيت في بيته شبعان يتقلّب من الغلبة، وجارته بجانبه تتقلب من جوع؛ فتغاضيه عن جوع جارته أسوأ من تغاضيه عن جوع جاره الذي قد يقوى بشكل ما على سد جوعه أما أن تكن امرأة فذلك التغاضي قمة في النذالة. ولعل هذا ما قاد الكلبي للقول بأن علقمة لم يهجَ بشيء أشد عليه من هذا. فيقول:

تَبِيتُون في المشْتَى مِلاَءً بطونُكم ... وجاراتُكم غَرْثَى يَبِتْنَ خَمائصَا

فرفع علقمة يديه وقال لعنه الله إن كان كاذبا أنحن نفعل هذا بجاراتنا"[27].

---

[25] النابغة الذبياني، الديوان، تحقيق: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:3، 1996، ص 20.

[26] ابن رشيق، العمدة، 1/ 169.

[27] الأصفهاني، الأغاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط:1، 1994، 9/ 142.

وكذلك نجد السخرية والاستهزاء بالمهجو في هجاء الأعشى لعلقمة بن علاثة في موضع آخر إذ يوازن بينه وبين خصمه ومنافره عامر بن الطفيل:

عَـلـقَـمَ مـا أَنـتَ إِلى عـامِـرٍ الـنـاقِـضِ الأَوتارَ وَالـواتِـرِ

يا عَـجَـبَ الـدَهـرِ مَـتى سَـوَّيا كَم ضـاحِكٍ مِن ذا وَكَم سـاخِرِ

عَـلـقَـمَ لا تَسـفَـه وَلا تَجـعَـلَن عِرضَكَ لِلوارِدِ وَالصـادِرِ

وَلَستَ في السِلمِ بِـذي نائِلٍ وَلَستَ في الهَيجاءِ بِالجـاسِرِ[28]

وقد روى البغدادي عن هذا الهجاء أن النبي ﷺ طلب من حسان أن ينشده من شعر الجاهلية، فأنشده حسان هذه الأبيات، فقال النبي ﷺ لا تنشدني مثل هذا بعد اليوم. وعندما استفسر حسان عن السبب، أجابه النبي ﷺ أنّه لما ذكر أمام قيصر وكان هناك أبو سفيان وعلقمة فأبو سفيان لم يذكر النبي إلا بما فيه واقعاً وعلقمة حسّن قول أبي سفيان[29]. وفي هذا إشارة واضحة إلى أن علقمة لم يكن كما وصفه الأعشى ولذلك كان وقع هذا الشعر عليه كبيراً.

ومن الهجاء الذي ذكر فيه المهجو وبالتصريح المباشر شعر بشر بن أبي خازم الذي سلب فيه أوساً شتى الخصال النبيلة، وقد صرح بثبات العديد من الرذائل بقوله:

إنـك يا أوس الـلـئـيـم مَحـتَـدُه عبـد لعبـد في كـلاب تُسـنِـدُه

مُعَـلـهَـجٌ فـيـهـم خـبـيـث مَـقـعـدُه إذا أتاه سـائـل لا يَحـمـدُه

مـثـل الحـمـار في حـمـير تَـرفِـدُه واللؤم مقصور مضاف عَمـدُه[30]

---

[28] الأعشى، الديوان، تحقيق: محمود الرضواني، مطابع قطر الوطنية، الدوحة، 2010، ص 104، 108

صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، أحمد بن علي القلقشندي، تحقيق: يوسف علي طويل، دار الفكر، دمشق، 1987م، 444/1

[29] ينظر: البغدادي، خزانة الأدب، 3/ 370.

[30] بشر بن أبي خازم، الديوان، دار الكتاب العربي، بيروت، تحقيق: مجيد طراد، 1994، ص 59.

وبالنظر في هذا الهجاء نجد بشر يجرد قبيلة أوس من الفضائل والمكارم التي هي مصدر فخر واعتزاز لكل عربي، فهو يثبت لها الكثير من الصفات الخبيثة والرذائل، ومن ثم يحول هذا الهجاء المباشر إلى سباب وشتم مباشر. وما حمل الشاعر على هذا هو سلاطة لسانه وقذاعة أسلوبه علاوة عن انتسابه لقبيلة أسد الشديدة البأس.

ومن التصريح بذكر اسم المهجو، والإشارة إليه بشكل مباشر، قول المتلمس يهجو عمرو بن هند مصرحاً باسمه ومعلناً للجميع أن المهجو هو عمرو دون أي تردد أو خوف:

قُولا لعمرو بنِ هِنْدٍ، غَيرَ مُتّئِبٍ ... يا أَخْنَسَ الأنفِ والأضراسُ كالعَدَسِ

مَلْكُ النّهارِ، وأنتَ، اللّيلَ، مُومِسَةٌ ... ماءُ الرَّجالِ على فَخذيكَ كالغَرَسِ

لو كُنْتَ كَلبَ قُنَيْصٍ كُنْتَ ذا جُدَدٍ ... تكونُ إربَتُهُ في آخرِ المِرَسِ

يَعوي حَريصاً بقَولِ القانصاتِ لهُ ... قُبِّحْتَ ذا وَجهِ أنفٍ ثمّ مُنْتَكِسِ[31]

فالمتلمس الضبعي يهجو صفة خَلقية تتعلق بشكل الأنف، الذي لا يعجبه، فهو أنف يميل إلى الخنس – الأنف الأخنس هو الذي تنخفض قصبته مع ارتفاع قليل في طرفيه – وهي صفة غير محببة عند العرب، وتعد من الصفات التي تسلب جمالية وجه صاحبها بل استقبح مثل هذه الصفة عند الكلاب فما بالك أنها عند إنسان! وفي هذا قذع ومبالغة لا يخفيان على أحد. وجرأة الشاعر في هجاء نديمه القديم مصدرها قبيلته القوية ولكن السبب الرئيسي معرفته بأسرار وخفايا عمرو بن هند — سيد قومه– فكانت ممسكاً يهدد فيه خصمه ولعل هذا ما حمل عمرو بن هند إلى سفك دمه للتخلص منه بشكل نهائي.

ويتجلى الأسلوب الآخر للهجاء في التعريض بالمهجو دون ذكره المباشر أو تحديده، وهذا أسلوب متبع عادة في الأغراض الشعرية ولطالما طرقه الشعراء ولكن وقعه في الهجاء أكبر منه في الأغراض الأخرى، ولعل ذلك راجع لميل الشاعر في إطلاق العنان لخيال السامع أو حتى لنفسه في تصور هيئة وصورة المهجو وفي هذا مدعاة للمبالغة الخيالية فوق المبالغة المنطوقة، وقد يكون تجنباً للصدام المباشر مع المهجو

[31] المتلمس الضبعي، الديوان، تحقيق: حسن الصيرفي، معهد المخطوطات العربية، القاهرة، 1970، ص 48.

غير مئتب: غير خجل، الإربة: العقدة، المرسل: الحبل، منتكس: منكس الوجه.

لضعف سند عند الشاعر أو تحسباً لمكانة المهجو وخطره. والأسلوب الكاريكاتوري نموذج جلي للتعريض بالمهجو، وفيه الشاعر يتفنن بإلصاق الصفات المثيرة للسخرية بالشخص المهجو. وهو أسلوب قائم على إظهار العيوب الجسدية، مع رسم صورة ضاحكة للمهجو بتناول الشكل. وهذا ما يشرحه النقاد بأنه شكل أدبي أداته النقد والفطنة والمزاج الساخر، وهدفه الاستهزاء والسخرية من شخص أو شيء ما[32].

ومن صور الهجاء الساخر الذي يميل إلى السخرية والاستهزاء قول النابغة الذبياني يهجو بني قريع حيث لجأ إلى التشبيه الذي زاد الأمر هجاء فشبه وجوههم بوجوه القرود دلالة على قبح المنظر على سبيل التهكم والسخرية والاستهزاء فقال:

أقارعُ عوفٍ لا أحاوِل غيرَهـــا وجوهَ قرودٍ تبتغي مـنْ تجـادعُ[33]

هم بنو قريع بن عوف بن كعب بن زيد مناة بن تميم الذين كانوا سعوا به إلى النعمان حتى تغير عليه في المعاملة، وكان النعمان قصيراً دميماً قبيح الوجه أبرش، فوجوه بني قريع وجوه بشعة في نظر الشاعر، تشبه وجوه القرود الدميمة. فالشاعر النابغة لم يرجّح هذا الأسلوب لخوف أو ضعف –فهو سيد قومه وآمرهم كما مرّ معنا– ولكن لما لهذا الأسلوب من إعمال للخيال وفتح لباب المبالغة في تخيل أسوأ الأحوال بالنسبة للمهجو.

هذا الشاعر الأعشى يسخر من البخيل الذي يفزع عندما يأتيه الضيف، فتصيبه الدهشة العظيمة يخالطها الخوف الشديد فكأنما يرى أسدا أو أفعى،فيقول:

إذا زَارَهُ يَـوْمـاً صَـــــديِـقٌ كَـأنّمَـا يرى أســـداً في بيتـهِ وأســـاودا[34]

ففي تجاهل ذكر اسم المهجو حط من شأنه وتهميشاً لدوره من جهة بالإضافة للنيل منه بفتح باب الخيال لما فيه من سوء وخبث، فقصص الأعشى في رفع وحط مكانة من قصد في شعره لا تخفى على أحد.

---

[32] ينظر: ليليان هيرلانديز، دليل القارئ إلى الأدب العالمي، تحقيق: محمد الجورا، دار الحقائق، بيروت، ص 579.

[33] النابغة الذبياني، الديوان، ص 165.

[34] الأعشى، الديوان، ص 72.

ومنه ماهو هجاء واقعي ولكن التعريض فيه للتعميم والتحذير من الابتعاد عن الغاية أو الضياع في الرغبات على حساب الأولويات، ويصور الشاعر فيه المجهو على الوجه الحقيقي من غير زيادة أو نقصان. ولعل هذا النوع من الهجاء في العصر الجاهلي خير من نقله هم شعراء الصعاليك الذين كانوا يحرصون كل الحرص على الثبات على المبدأ وهو الجماعة ومصالحها، وعلى رأس هؤلاء الشعر سيد الصعاليك وشاعرهم عروة بن الورد ومن شعره هذه الأبيات التي يصور فيها حال الصعلوك وواقعه:

لحى اللهُ صـــعلوكـاً منـاهُ وهمُّـهُ من العيشِ أنْ يلقى لبوســاً ومطعما
يرى الخمصَ تعذيباً وإنْ يلقَ شـــبعةً يبتْ قلبهُ من قلَّةِ الهمِّ مبهمـــــــــا
مـقـيـمـاً مع المثـريـنَ لـيـس بـبـارح إذا نالَ جـدوى من طعـامٍ ومجثمـا

فهو يهجو الصعلوك دنيء النفس دون غيره من الصعاليك، فهذا الصعلوك إذا أظلم الليل طاف على أماكن النحر يلتقط العظام، ويمضغها، وهذا ضعف همة، فهو يكتفي كل ليلة بقلمة تشبعه ينالها مما يتساقط من فضلات الأغنياء. وعلى الطرف الآخر يهجو عروة بن الورد الصعلوك بصفة خلقية وهي الأنانية حيث إنه يطلب المال لنفسه دون النظر إلى الفقراء كما يصفه بالكسل فهو كسول لا عمل له سوى إزالة ما علق بثيابه من الحصى والغبار، دلالة على خموله وقذارته فهو صعلوك ذليل يعيش عالة على المجتمع، ويرتضي بالحياة الوضيعة وفي المساء تجده متعبا كالبعير، ومثل هذا الصعلوك جدير بكل ملاءمة واحتقار لشأنه.

فالشعراء الذين يلجؤون إلى الهجاء الواقعي ينقلون الحقيقة كما هي دون زيف أو تشويه اعتقاداً منهم أن أثرها في ذهن السامع واقعي حيث يولّد الإحساس بها والاستجابة لها، وهذا هدف سامي في الهجاء يحاول الشعراء من خلاله أن يشخّصوا الداء ويظهروه للناس لعل هذا التشخيص يحمل من وقع فيه على العدول والعودة لصوابه وتصحيح مساره.

الخاتمة

إن حال شعر الهجاء حال أغراض الشعر العربي الأخرى، طبعته الظواهر والخصائص بطوابع مختلفة تجسدت في أساليب متنوعة، وقد خلص الباحث في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تنوعت مواضيع شعراء الهجاء وتراوحت مابين تناول الجانب المادي – الجسمي- لدى المهجو، أو الجانب المعنوي – الأخلاق والطباع – وقد تفاوتت من حيث النسب من شاعر لآخر.
- كان شعر الهجاء عبارة عن أبيات مضمّنة في قصائد الشعراء الطويلة، وإن كانت في قصائد مستقلة غلبت عليها القطعة أو الأبيات القليلة.
- لشاعر الهجاء طقوس وأجواء خاصة يلجأ إليها إذا ما أراد قول الشعر.
- لجأ بعض الشعراء للأسلوب الصريح المباشر في هجائهم، ولعل ذلك عائد إلى قوة الشاعر استناداً لقبيلته التي تحميه وتذود عنه، أو سلاطة لسانه التي تساعده على النيل من المهجو بطريقة يعجز فيها المهجو من الرد أو الصمود أمامه. فيما لجأ بعضهم الآخر إلى أسلوب التلميح وذلك لضعف ظهره وحُماته، أو لاعتقاده بأنه مقامه فوق أن يلجأ لذكر اسم خصمه في شعره وفي هذا تخليد لذكره.
- تبيّن لنا أن وقع أسلوب التلميح أكبر من التصريح، لما في ذلك من إعمال للخيال وفتح باب للاحتمالات التي قد تحمل في طياتها معانٍ وإفادات يكن تأثيرها أشد وقعاً من التصريح المباشر.
- أسلوب التصريح كان وقعه كبيراً مع الشخصيات الرمزية المعتبرة، فاستهدافها بشكل مباشر كان ينال من مقامها ويجبرها بين الفينة والأخرى على مجاراة الشاعر والنزول عند رغبته.
- لشعر الهجاء في الحروب وقع وأثر لا يقل عن أثر السيف بل قد يتجاوزه ويعلو عليه أحياناً.

المَصادر والمَراجِع:

- ابن أبي خازم، بشر، ديوان بشر بن أبي خازم، دار الكتاب العربي، بيروت، تحقيق: مجيد طراد، 1994
- ابن ثابت، حسان، ديوان حسان بن ثابت، تحقيق: عبد مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 2، 1994
- ابن جعفر، قدامة، نقد الشعر، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار المكتبة العلمية، بيروت، 1900
- ابن رشيق، الحسن، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، دار الجيل، بيروت، 1981
- ابن شداد، عنترة، ديوان عنترة، تحقيق: محمد سعيد مولوي، المكتب الإسلامي، القاهرة، 1964
- ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، 1989
- ابن قتيبة، عبد الله، الشعر والشعراء، دار الحديث، القاهرة، 1999
- ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط:3، 2020
- الأصفهاني، أبو الفرج، الأغاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط:1، 1994
- الأعشى، ديوان الأعشى، تحقيق: محمود الرضواني، مطابع قطر الوطنية، الدوحة، 2010
- بروكلمان، كارل، تاريخ الأدب العربي، دار المعارف، القاهرة1977
- البغدادي، عبد القادر ابن عمر، خزانة الأدب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1997
- الجرجاني، أبو الحسن علي، الوساطة بين المتبني وخصومه، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى الحلبي، القاهرة، 1966
- الدهان، محمد سامي، الفن الغنائي، دار المعارف، القاهرة، ط:3، 1957
- الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:3، 1996
- الضبعي، المتلمس، ديوان المتلمس الضبعي، تحقيق: حسن الصيرفي، معهد المخطوطات العربية، القاهرة، 1970
- ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي، دار المعارف، القاهرة، ط:1، 1995
- الفيروزآبادي، مجد الدين، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، 2007
- القالي، أبو علي، الأمالي في لغة العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1978م
- القلقشندي، أحمد، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، تحقيق: يوسف علي طويل، دار الفكر، دمشق، 1987
- محمد، سراج الدين، الهجاء في الشعر العربي، دار الراتب الجامعية، بيروت، 2011
- هيرلانديز، ليليان، دليل القارئ إلى الأدب العالمي، تحقيق: محمد الجورا، دار الحقائق، بيروت، 1986
- وهبة، مجدي، وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، 1984

Osmanlı Döneminde Eğitim ve Öğretimde Arapçanın Varlığı

Usama SAHARI[*]
Doktora Öğrencisi, Yalova Üniversitesi,
İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü,
Arap Dili ve Belâgati Anabilim Dalı
usama.sahari@marmara.edu.tr
https://orcid.org/0009-0000-7143-1738

ÖZ

Son yüzyılda, bazı yazar, akademisyen ve medya profesyonelleri, Osmanlı döneminde Arap dilinin gerçekliğini zayıf bulmuşlardır. "Osmanlı Döneminde Öğretme ve Öğrenimde Arap Dilinin Varlığı" başlıklı bu çalışmada, o asırlık dönemde Arap dilini ihmal ve zayıflık olarak nitelendiren iddialar sorunu tartışılmaya çalışılmıştır. Çalışma, bu iddiaları inceleyerek belgelenmiş tarihi gerçeklere ne ölçüde yakın olduklarını göstermenin yanı sıra Osmanlı İmparatorluğu'nun gerçek etkisini ve genel olarak İslam kültürünün ve Arap kültürünün korunmasında neler yaptığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı, bilgi toplayan ve ardından doğru ve sağlam olanlara ulaşana kadar bunları karşılaştıran tarihsel yönteme güvendi. Araştırma sonucunda, Arap dilinin Osmanlı döneminde, öğretim ve öğrenimde, bazı padişahların bilim ve edebiyata olan ilgileri sayesinde var olduğu ve bunun ülke genelinde çeşitli okulların kurulmasına ve Arapçanın Arapçaya yansıdığı sonucuna varılmıştır. Yönetim, yazarlık ve eğitime girdiği için dil önemli bir konuma sahipti. Birçok kurs Arapçadır ve bazı okullarda eğitim dili Arapçaydı. Arap şairler edebî değerleri için ortaya çıkmış, Arap olmayan şair ve âlimlerin de Arapça şiirler yazdığına dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Varlık, Arap Dili, Osmanlı Dönemi, Eğitim, Öğrenme, Şairler*

The Presence of The Arabic Language in Education During The Ottoman Period

ABSTRACT

In the last century, some writers, academics, and journalists described the status of the Arabic language during the Ottoman period as weak. This study discusses the allegations that described the Arabic language during the Ottoman period as weak and neglected. The study aims to scrutinize these allegations and verify their conformity with documented historical facts. It also aims to highlight the impact of the Ottoman Empire in preserving Islamic and Arab culture. The researcher followed the historical method in preparing this study. He collected information from its documented sources, and then made comparisons between them in order to reach the correct results. The study concluded that the Arabic language was present in education during the Ottoman era. Many of the Ottoman sultans were interested in science and literature. This interest was evident in the establishment of schools throughout the country at the time. During that period, Arabic has gained an important place in those schools. It was used in administration, authorship and education. So many of the courses were in Arabic. Indeed, Arabic was the language of instruction in a number of schools. In the Ottoman period, great Arab poets appeared. In the same period some non-Arab poets and scholars also composed poetry in Arabic.

Keywords: *Arabic Language, Education, Ottoman Period, Poets.*

[*] Makale Geliş Tarihi / Received: 05.08.2022
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 17.09.2022

حضور اللغة العربية تعليماً وتعلماً في العصر العثماني

أسامة بن محمد طاهر سحاري*

ملخص

رمى عدد من الكتاب والأكاديميين والإعلاميين، في القرن الماضي، واقع اللغة العربية في العصر العثماني بالضعف. وقد حاولت هذه الدراسة الموسومة بـ" حضور اللغة العربية تعليماً وتعلماً في العصر العثماني" مناقشة مشكلة الادعاءات التي وسمت اللغة العربية بالإهمال والضعف في ذلك العصر الممتد قروناً. وقد هدف الدراسة إلى فحص هذه الادعاءات وبيان مدى مقاربتها من الحقائق التاريخية الموثقة، وكذلك إظهار الأثر الحقيقي للدولة العثمانية، وما فعلته من حفاظٍ على الثقافة الإسلامية عامة، والعربية خاصة. وقد اعتمد الباحث على المنهج التاريخي الذي يقوم بجمع المعلومات ثم يقارن بينها حتى يصل إلى الصحيح السليم منها. وتوصلت الدراسة إلى أن اللغة العربية كان لها حضور في العهد العثماني تعليماً وتعلماً، وذلك من خلال اهتمام عدد من السلاطين بالعلوم والآداب، وقد انعكس ذلك في إنشاء المدارس المختلفة في أرجاء البلاد، وكان للعربية مكانة مرموقة، إذ دخلت في الإدارة والتأليف والتعليم، فكانت كثير من المقررات الدرسية باللغة العربية ، وكانت العربية لغة التدريس في عدد من المدارس. وقد برز شعراء عرب لهم قيمتهم الأدبية، و لوحظ أن هناك شعراءَ وعلماءَ غيرَ عرب نظموا أشعاراً بالعربية.

الكلمات المفتاحية: حضور –اللغة العربية – العصر العثماني – التعليم – التعلم – الشعراء

* طالب دكتوراه في جامعة يالوفا، معهد التعليم العالي، كلية العلوم الإسلامية فرع الدراسات العربية والإسلامية.

مقدمة

أظهرت كثير من المؤسسات والكتب والحكومات العربية صورة العثمانيين على نحوٍ سيّئ جداً، وتجلى ذلك في المقررات التعليمية لمادة التاريخ، إذ يكفي أن تنظر إلى مقرر مادة التاريخ الحديث والمعاصر في المتوسطة أو الثانوية في بعض البلاد العربية فإنك واجد كلمات مثل: (الاحتلال العثماني، والجهل والتخلف والفقر، والظلم والاضطهاد)[1].

أما في الدراما، فقد اضطلعت بعض مؤسسات الإنتاج الإذاعي والتلفزيوني، في غيرِ بلدٍ عربي، بإنتاج عدد من المسلسلات التي تسيء للإدارة العثمانية وللجيش العثماني، وتستهزئ بهم[2]. نتج عن ذلك صورة نمطية أشبه بالحكم العام على تلك الحقبة عند شريحة عريضة من شرائح المجتمع العربي، وتتلخّص بأن العثمانيين محتلون[3] لبلادنا، وأنهم أهملوا العرب واللغة العربية، وهذا أدى إلى انتشار الجهل والفقر.

ولما كانت تركيا وريثةَ الدولة العثمانية —كما يعدّ– فإن النظر إلى الدولة التركية ثقافياً هو امتداد للنظر إلى الدولة العثمانية وتاريخها الطويل. من هنا وجب أن نناقش واقع اللغة العربية في العصر العثماني، والدعاوى أو الشبهات التي رميت بها اللغة العربية تعلماً وآداباً وعلماءً[4].

هذا وتشتمل الدراسة على ثلاثة مباحث، هي:

أولاً– أساسيات الدراسة.

ثانياً– مقولات شائعة عن الأدب العربي في العصر العثماني.

ثالثاً–واقع اللغة العربية وتعليمها وعلومها في العصر العثماني.

---

[1] يبدو ذلك واضحاً في المقررات المدرسية لمادة التاريخ في سوريا أو في الأردن...

[2] انظر: مسلسل "ممالك النار"، وهو من أحدث ما عُرض، تأليف: محمد سليمان عبد المالك، إخراج: بيتر وبير، أنتجته شركة جينومينيا الإماراتية، بثَّ أول مرّة سنة 2019 م، على قنوات MBC، يغطي المرحلة الأخيرة من الحكم المملوكي وبداية الحكم العثماني. وانظر كذلك مسلسل "إخوة التراب"، وهو من أشهر المسلسلات التي تناولت هذه الحقبة، من تأليق: حسن م يوسف، إخراج: نجدت إسماعيل أنزور، أنتجته شركة الشام الدولية للإنتاج السينمائي والتلفزيوني، بثّ أول مرة عام 1996م، يغطي المرحلة الأخيرة من الحكم العثماني .

[3] تطلق هاتان اللفظتان(احتلال، محتلّ) على الحكم العثماني، بينما تُطلق لفظة (انتداب) على الاحتلال الفرنسي لسوريا ولبنان. فتأمّل!

[4] سأعرض لعدد من الدراسات التي تبنت هذه الادعاءات في خلال البحث.

المبحث الأول– أساسيات الدراسة:

ظهر في القرن المنصرم عدد من الباحثين العرب رمى اللغة العربية وحضورها الثقافي في العصر العثماني بالضعف، وعليه فإن هذه الدراسة تناقش **إشكالية** الادعاءات التي وسمت اللغة العربية في العصر العثماني بالضعف ، ويتولد من هذه المشكلة عدد من **الأسئلة** التي تحاول الدراسة إجابتها:

1.ما الأفكار التي اتُّخِذَت مَطْعَناً على العصر العثماني ؟

2.مَنْ أشهرُ من تبنَّوا فكرة الطعن بالحكم العثماني وإهمال اللغة العربية.

3.كيف كان حضور اللغة العربية حسب المخطوطات المصادر الموثوقة؟

وكذلك فإن الدراسة تكتسب أهميتها من الآتي:

1.تأتي في وقت تشهد فيه العلاقات بين تركيا وبعض البلاد العربية تقارباً كبيراً، كالتقارب مع ليبيا والجزائر والصومال وقطر. كما تشهد هذه العلاقات إعادة تقاربٍ أو ترميمٍ مع دول أخرى كالسعودية والإمارات ومصر.

2.الاهتمام البالغ بالدراسات التي تعنى بهذه الحقبة لدى الأتراك والعرب على حد سواء.

3.هذه الدراسة ضميمة تنضاف إلى دراسات أخرى، يُفيد منها المهتمون بشأن تاريخ المِكَوِّن العربي وتاريخ اللغة العربية في العصر العثماني.

و**تهدف** الدراسة إلى فحص هذه الادعاءات وبيان مدى مقاربتها من الحقائق التاريخية الموثقة، وكذلك إظهار الأثر الحقيقي للدولة العثمانية، وما فعلته من حفاظٍ على الثقافة الإسلامية عامة، والعربية العربية خاصة.

وقد انتهج الباحث المنهج التاريخي الذي يقوم بجمع المعلومات ثم يقارن بينها حتى يصل إلى الصحيح السليم منها، وذلك بالاعتماد على المصادر والمراجع التي اهتمت بهذا العهد وأرخت له التاريخ العام وتاريخ الأدب العربي خاصة.

ويذهب الباحث إلى استخراج أهم الدعاوى من مظانها في أشهر ما كتب من تآليف، تناولت العصر العثماني بالبحث والدراسة، ولاسيما تلك التي تؤرخ لآداب اللغة العربية.

المبحث الثاني- مقولات شاعت عن الأدب العربي في العصر العثماني:

1. أصحاب المقولات:

ربما يكون ما قاله شوقي ضيف(ت 2005م) عن العربية وآدابها، في ذلك العصر من أشهر ما انتشر في المسألة ، إذ يقول: "دخل العصر العثماني وتدخل معه مصر في ظلام قاتم ... فقد سلَب سليمٌ فاتحُها خيرَ ما فيها من ثروة علمية وفنية، إذ أخذ معه كثيراً من التُّحف والكتب، كما أخذ معه كثيراً من الأدباء والعلماء والمهندسين..."[5].

وعن حال الأدب والشعر فإننا نجده قد اتهم العصر العثماني بالعُقم والجمود : " لا نستطيع أن نقول: إن الشعر انعدم في العصر العثماني، فقد كان موجوداً لكنه وجودٌ خيرٌ منه العدمُ، إذ اقتصر على جماعة يقرؤون بعض القصائد الموروثة ... ثم يعارضونها أو يخمسونها أو يربّعونا "[6]

وإذا ما تتبعنا هذا القولَ الشهير وأضرابَه فسوف نجد أصوله – إن صحّت العبارة- ترجع إلى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وربما كان جرجي زيدان[7] (تـ 1914م) هو من أوائل من ذهب هذا المذهب وزعم هذا الزعم. وقد اشتهر جرجي زيدان بالروايات التاريخية المسماة بـ(روايات تاريخ الإسلام)، غير أنه كتب كتباً أخرى مشهورة كـ(تاريخ التمدن الإسلامي) و(تاريخ آداب اللغة العربية).

وفي كتابه، أي (تاريخ آداب اللغة العربية)، تحدث زيدان عن الحكم العثماني ورماه بالظلم، كما تحدث عن وضع اللغة العربية، ووصفه بالْمُنحطِّ. وهو يعُدُّ سنة 1798 م سنة انتهاء الحكم العثماني لمصرَ، وذلك بدخول الفرنسيين[8].

---

[5] ضيف. شوقي ، بلا، " الفن ومذاهبه في الشعر العربي" ، ط11، القاهرة- مصر : دار المعارف، صص: 508-509

[6] المرجع السابق، ص: 507

[7] انظر: أبو خليل. شوقي ، 1981،" جرجي زيدان في الميزان"،ط2،دمشق-سورية: دار الفكر. ذكر المؤلف في مقدمة الكتاب ترجمة لزيدان ثم لخّص أبرز ما في حياته. ومن ذلك: شخصيته التي صنعتها المدارس التبشيرية في لبنان، وصفه بأنه رجل استخبارات بريطانيا في مصر وقد نال مكافآت على ذلك، علاقة جرجي زيدان بالمستشرقين مثل نولدكه وجولزيهر و مارجيليوث.

[8] انظر : زيدان. جرجي ، 2012، " تاريخ آداب اللغة العربية"، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ص: 1079

وفي وصف الإدارة والحكم يقول: "فآلَ ذلك طبعاً إلى فساد الأحكام وزيادة المظالم...، وأصبح همُّ الحكام سلبَ الأموال والتنازعَ على الاستبداد في الرعية المسكينة[9] "

إذن فهو يحدد مدة العهد العثماني، ولا سيما في مصر، بنحو ثلاثمئة عام. وفي حديثه يتناول هذه المدة كلها، ويطلق عليها الأحكام، دون تحديد، فلا يذكر أن هذه الأحوال أصابت العربية على عهد سلطان ما أو والٍ ما، وإنما يُجْمِل جميع العهد العثماني بتلك الأحكام.

وقد ذكر هذا الكلام ليكون توطئة لما تلاه في حق العربية وعلومها وشعرائها، إذ يقول: "أما في العصر العثماني فتمكَّن فيه الذُّلُّ من النفوس، وفسدت ملكة اللسان وجمَدت القرائح، فلم ينبغ شاعر يستحق الذكر خارج البقعة العربية"[10].

واضح أن جرجي زيدان يقدِّم لنا هذه الفِكَر على أنها أحكام مُسَلَّمٌ بها. وهذه الأحكام تكشف لنا خطأ التعميم المفرط الذي وقع فيه.

ومع ذلك فقد سرد زيدان أسماءَ كثير من الأدباء والشعراء وعلماء اللغة والمؤرخين والجغرافيين، في الولايات العربية عموماً، ومصر والشام خصوصاً. لقد عدّد نحو ستين مؤَلّفاً في الشعر، أكثرها كان مخطوطاً في وقته، كما أشار إلى كتب في اللغة والأدب في هاتين الولايتين، وقد ذكر عدداً من العلماء الذين ظهروا في تلك المدة في الروملي والأناضول[11].

وهنا لابد من سؤال: هل اطّلع جرجي زيدان على جميع المصنفات التي ألفت في ذلك العصر؟ ويُرجّح أن ذلك صعب جداً إذا لم يكن مستحيلاً. فإذا لم يكن فهل استطاع أن يستقرئ ويطالع هذه المؤلفات التي أشار إليها حتى خرج بحكمه ذاك؟! فإذا لم يكن الأول ولم يحصل الثاني، فإن ما قاله يبقى موضع شكٍّ، سواء في أحكامه على العصر العثماني، أو على اللغة العربية وعلومها.

---

[9] المرجع السابق، ص: 1079

[10] المرجع السبق، ص: 1079

[11] انظر: المرجع السابق، ص: 1129، وص:1133. فقد ذكر أسماء عشرة من العلماء المؤرخين، وذكر عدداً من مؤلفاتهم. ولا شكّ بأن عدد العلماء الذين كتبوا بالعربية في علوم العربية أكثر مما ذكر بكثير.

ولكن للأسف فقد شاع ما قاله من أحكام، وتداولها من بعده عدد لا بأس به من المؤرخين والمهتمين بدراسة الأدب والشعر العربي في ذلك العهد.

ومن الواضح أن الرأي نفسه، عن اتصاف الحركة العلمية وكذلك الأدب والشعر بالجمود والتكرار، قد تبنَّاه كارل بروكلمان (ت 1956م)، في كتابه (تاريخ الشعوب الإسلامية)، إذ يقول: "كانت حياة العثمانيين العلمية خِلواً، أو تكاد، من الأصالة والإبداع، فهي تتخذ سبيلها في مجاري التقليد والاتِّباع الثابتة"[12] . ثم تحدث عن الأدب والشعر فقال: "وكان إبداع العثمانيين في ميدان الأدب أقلَّ وأضأل من إبداعهم في حقل العلم نفسه"[13]. ولعله قصد بذلك الأناضول و الروملي.

ثم تبناها عدد من المؤلفين في التاريخ العام وتاريخ الأدب، مثل: محمود رزق سليم في كتابه الموسوم بـ(الأدب العربي وتاريخه في عصر المماليك والعثمانيين والعصر الحديث)، وقد نشر هذا الكتاب سنة 1957م، والملاحظ أن المؤلف لم يفرد للحديث عن العصر العثماني إلا ست صفحات من أصل مئتين وخمس عشرة فحسب، بينما نال العصر المملوكي نحو تسعين صفحة، وكانت البقية للأدب في العصر الحديث.

كما أننا نجد أفكاراً مشابهة لدى محمد عبد المنعم خفاجي في كتابه الموسوم بـ(الحياة الأدبية في مصر– العصر المملوكي والعثماني)، وقد طبع الكتاب سنة 1984. وكان المؤلف قد خصص للحياة الأدبية في ذلك العصر نحواً من ستين صفحة، من أصل مجموع الصفحات البالغ مئتين وخمس وخمسين. وغير ذلك من المؤلفات والكتب.

وكما يظهر، فإن الآراء السابقة ظهرت في أواخر القرن التاسع وأعيد نشرها على مدار قرن ونيّفٍ، وكذلك فإنَّها، وبسبب المبالغة في التعميم، شَمِلَت وضع التعليم والشعر في الولايات العربية، والولايات التركية معاً. نعم، لقد أُريدَ لهذه المقولات والدعاوى أن تتحول إلى سَمْتٍ عامٍّ لجميع الأطوار التي مرت بها الدولة العثمانية، ولجميع المناطق التي حكمتها تلك الدولة.

---

[12] بروكلمان، كارل. بلا، " تاريخ الشعوب الإسلامية"، تر: نبيه أمين فارس ومنير البعلبكي، بيروت– لبنان: دار العلم للملايين، ص: 482

[13] المرجع السابق، ص: 485

2. أصحاب الرد على المقولات السابقة:

وفي مقابل هذه الآراء والأحكام، التي أُريد لها أن تشاع في العالم العربي الحديث ضد العثمانيين، في مقابلها ظهرت مؤلَّفات قامت بإعادة النظر في التاريخ العثماني، بعيداً عن التحيز والأحكام المسبّقة، ويُلحظ في تلك المؤلفات الاعتمادُ على المصادر العثمانية والتركية، وكذلك الرجوع إلى المخطوطات التي استطاعوا الوصول إليها، أو تلك التي صوّرت وحُقِّقت.

ومن هؤلاء عمر موسى باشا في مؤلّفه المعنون بـ (تاريخ الأدب العربي في العصر العثماني) الذي طُبع سنة 1989م، وقد رجع في جمع مادة كتابه إلى أزيد من عشرين مخطوطاً، وهذا كان مهماً في تقديم صورة مخالفة لما سبق ذكره عند شوقي ضيف وجرجي زيدان وبروكلمان.

وكذلك كتاب (العثمانيون في التاريخ والحضارة)، الذي ألفه محمد حرب، وقد نشر سنة 1994م، وفيه رجع إلى مصادر مهمة، كأرشيف طوبقابي وأرشيف رئاسة الوزراء وغيرهما.

وأيضاً سيد محمد سيد محمود في كتابه (تاريخ الدولة العثمانية- النشأة والازدهار)، وكان نَشْرُه سنة 2007 م. لقد رجع المؤلف إلى أحد عشر مصدراً باللغة العربية طبعت في إسطنبول وأنقرة، وكذلك سبعة وعشرون مصدراً باللغة التركية، إضافة إلى مؤلفات أخرى عربية أو تركية مترجمة، وغيرها الكثير من الدراسات والأبحاث المنشورة في المجلات والمؤتمرات والمواقع الإلكترونية.

وسوف نعرض لواقع اللغة العربية وتعليمها وعلومها من خلال المباحث الآتية:

المبحث الثالث- واقع اللغة العربية وتعليمها وعلومها

أولاً- السلاطين والعلم:

ومن الجدير بالذكر أن ننقل بعض اهتمامات السلاطين الأدبية والعلمية حتى ندّلِّل على أنهم أصحاب فكر وأدب وعلم، وليس كما يدعي بعض من العرب المستغربين أو أصحاب الفكر الشيوعي أو الإلحادي. فهذا هو السلطان مراد الثاني(ت 1451م)، وهو -كما يصفه محمد حرب- "صاحب

فضل على الأدب والشعر لا يُجْحَد، لأن نعمه حلّت على الشعراء الذين كان يدعوهم إلى مجلسه يومين في كلّ أسبوع ليقولوا ما عندهم...فيستحسن أو يستهجن، ويختار أو يطرح"[14].

نفهم من ذلك أن السلطان كان يشجع مجالس العلم والشعر، ويُجْزِل لهم العطاء. هذا إضافة إلى أنه- كما نُقِل في كتب التاريخ العثماني- "كان يحمى حركة الترجمة من العربية إلى التركية، ويشجّع هذه الحركة ويغذيها"[15].

وهنا نلاحظ الاهتمام بالعربية -لغة الحضارة والعلم- ونقل الكتب منها إلى التركية، ولا شكّ أن هذا يحتاج إلى خبراء وعلماء وتراجمة. ولو لم يكن السلطان مراد مُدركاً لقيمة العربية وللعلوم المكتوبة بها لما شجّع على ذلك وباركه.

أما السلطان محمد الفاتح(ت 1481 م)، فقد ذكرت كتب التاريخ أنه "راعٍ لنهضة أدبية، وشاعر مُجيد... شادَ دُور العلم ودور العبادة"[16]. ومن مزيّاته وخصائصه في العلم أنه" يجيد عدة لغات، وإجادته للغة العربية تفوق اللغات الأُخرى، ويداوم على المطالعة في كتبها، حتى قيل: إن جمهرة الكتب في مكتبته الخاصة كانت عربية"[17] .

وهذا يعني أن السلطان كان قد تلقى تربية خاصةً أصيلة، ووجّه إلى الاهتمام بالعربية لغة الدين، كما أنه كان يهتم بالشعراء والأدباء، إضافة إلى كونه ينظم الشعر، وهذا دليل على أن الفاتح واحد من السلاطين العارفين بالعربية.

واهتمام الفاتح بالعلماء واضح جليٌّ، فقد ذكرت كتب التاريخ أن السلطان" قرّب إليه العلماء، ورفع قدرهم، وشجّعهم على العمل والإنتاج، وبذل لهم الأموال، ووسّع لهم في العطايا والمنح"[18].

---

[14] حرب. محمد ، 1994، "العثمانيون في التاريخ والحضارة"، ط1، القاهرة- مصر :المركز المصري للدراسات العثمانية وبحوث العالم التركي، ص:181. نقلاً عن " النجوم الزاهرة" ابن تغري بردي، مج:16، ص:3

[15] المرجع السابق، ص: 181

[16] المرجع السابق، 182

[17] المرجع السابق، ص: 182

[18] الصلابي. علي ، 2001 " الدولة العثمانية: عوامل النهوض وأسباب السقوط"، القاهرة-مصر: دار التوزيع والنشر الإسلامية، ص: 139

أما السلطان بايزيد (ت 1512م)، ابن السلطان الفاتح، فهو كذلك محب للعلماء والشعراء والخطاطين، إذ حين انتقل من أماسيا–وكان أميراً عليها– إلى إسطنبول سلطاناً، "اصطحب معه أشهر الخطاطين، وخطاط العصر الشيخ حمد الله، وصاحَبَهُ أيضاً الشعراء من أصدقائه ومعارفه"[19].

وواضح من هذا أن السلطان كان يجالس العلماء ويكرمهم. ويلاحظ كذلك اهتمام السلطان بايزيد بالخط العربي، أحد الفنون الإسلامية المعروفة، وفي ذلك إشارة إلى التذوق الفني عند السلطان.

ولقد كان السلطان يشجع العلماء ويكرمهم ويجزل لهم العطاء. وغير خافٍ أن ذلك يدفع عجلة الحركة العلمية والفكرية إلى الأمام. "كان السلطان نفسه عالماً بالعلوم العربية والإسلامية... مهتماً بالأدب مكرماً للشعراء والعلماء. وقد خصّص مرتبات لأكثر من ثلاثين شاعراً وعالماً"[20].

ويذكر الصلّابي أن بايزيد " رتّب للمُفتي ومن في رتبته من العلماء كل عامٍ عشرة آلاف عثماني، ولكل واحد من مُدرّسي المدارس السلطانية ما بين سبعة آلاف وألفي عثماني"[21].

وما سلف ذكرُه عن اهتمام السلاطين بالعربية وعلومها كان قبل الحكم العثماني للبلاد العربية، أما السلاطين الذي دخلت البلاد العربية في حكمهم، فإننا نجد السلطان سليم (ت1520 م) مثل من سبقه، فقد كان يهتم بالعلم والفكر والأدب، وقد "استصحب معه في حملته على فارس الشاعرَ جعفر جلبي، والشاعرَ ابنَ كمال باشا في حملته على الشام ومصر، وجعل ولاية كردستان للمؤرخ الشاعر إدريس البدليسي. وكان من عادته استصحابُ العلماء والشعراء معه في حملاته"[22].

وهذا يدل دلالة واضحة على أهمية أهل العلم من كل صنفٍ عند السلطان سليم، فالرجل إنما يصطحب من يألَفُه ويأنس بحديثه، وهو ما كان يفعله السلطان سليم. وإن تولّي مؤرخ حُكْمَ ولاية له بالغُ التأثير في نفوس الناس، إذ إن السلطان يعظّم هؤلاء في نفوس الرعية، ويعطيهم مكانتهم العالية.

[19] حرب. محمد ، المرجع السابق، ص: 183

[20] المرجع السابق، ص: 183

[21] الصلابي. على ، المرجع السابق، 174

[22] حرب. محمد ، المرجع السابق، ص: 184

وكما كان بعض من سبقه من السلاطين يجيد العربية، فقد كان السلطان سليم كذلك "يجيد إجادة تامة العربية، ويشتغل بآدابها"[23]، وينظِم بعض الأشعار بها.

وما ذُكر آنفاً يعطينا فكرة جلية عن اهتمام السلاطين بالعلم والعلماء، كما يدلّل على اهتمامهم ومعرفتهم بالعربية، ونظم بعضهم الأشعار بها. وهذا يدحض زعم الزاعمين بجهل السلاطين بالعربية، أو إهمالهم للعلوم المختلفة ومحاربتهم لها.

ولقد انعكس اهتمام السلاطين بالعربية وعلومها في المؤسسات التعليمية العثمانية. وهذا ما سوف نناقشه في المبحث التالي.

ثانياً: التعليم والمدارس في العهد العثماني:

لقد انعكس حرص السلاطين على العلم والمعرفة والآداب والفنون، انعكس على ما تدوم به هذه العلوم وتزيد، أعني: المؤسساتِ التعليمية بمستوياتها المختلفة.

1. دعاوى بحق التعليم والمدارس:

لكن من الجيد ذكر ما دوَّنته بعض المؤلفات العربية عن المدارس والمؤسسات التعليمية جملةً، فهذا محمود رزق سليم يقول: "فرجعت البلاد القهقرى [مصر] وارتبكت أمورها واعتلّت مواردها وتكاثرت فيها ضروب الفساد وساد الجهل وساءت ... وأقفلت المدارس ونُهِبَت دور الكتب..."[24].

ومثل ذلك ما ذكره محمد عبد المنعم خفاجي، إذ يقول: " وفي الحق أن النهضة الثقافية[في مصر] قد أصابها الجمود والشلل والإعياء، فأصاب المدارسَ والمعاهدَ وجامعةَ الأزهرِ الركودُ، وتقلَّص ظلُّ الازدهار العلمي، وحُرِّمت دراسة الفلسفة والرياضة..."[25].

---

[23] المرجع السابق، ص: 184

[24] سليم، محمود رزق . 1957، " الأدب العربي وتاريخه في عصر المماليك والعثمانيين والعصر الحديث"، القاهرة– مصر: دار الكتاب العربي في مصر، ص: 92–93

[25] خفاجي، محمد عبد المنعم . 1984، " الحياة الأدبية في مصر في العصر المملوكي والعثماني"، القاهرة– مصر: مكتبة الكليات الأزهرية، ص:199

ويقول في موضع آخر من كتابه: " في العصر العثماني أغلقت المدارس والمعاهد، وأصابت الحياة العلمية في مصر والشام نكسةٌ خطيرة... ونهب بعض الولاة الأوقاف المحبوسة على العلم والعلماء، فعجز الطلاب عن الانقطاع للتعلم"[26].

2. الأناضول والقسطنطينية:

وبالعودة إلى المصادر العثمانية والكتب التاريخية والمخطوطات، فإننا نجد الاهتمام الكبير بالمدارس لجميع المستويات، ومنذ بدايات نشأة الدولة العثمانية، إذ كان طلبة العلم في الأناضول، يرحلون إلى البلاد المجاورة والمتطورة كمصر والشام وإيران ووسط آسيا،" فقد كان طلبة العلم في مناطق الأناضول يتوجهون إلى تلك البلدان للتخصص في العلوم المختلفة"[27] .

وكان السلاطين يهتمون ببناء المدارس بجوار الجوامع، كما فعل أورخان غازي (ت 1360م)ثم سار على نهجه السلاطين اللاحقون، كما أنهم حافظوا على المدارس التي أسست من قبل الإمارات الإسلامية السابقة ووقفوا عليها الأوقاف[28].

وفي عهد مراد الثاني أُسِّست كثير من المدارس قرب الجوامع والعمارات والخانات ونحوها، وأخذت مكانتها المرموقة حتى فتح إسطنبول.

لقد اختلف الأمر بعد فتح القسطنطينية، إذ جعل الفاتح منها مركزاً عالمياً للحضارة والعلم، وجعل العلماء يقبلون عليها، وكذا طلبة العلم. وهذا شجّع على فتح المزيد من المدارس وأشهرها مدارس (الصحن الثماني)، "وقد قسمت هذه المدارس إلى مدارس عالية ومتوسطة وابتدائية. وكانت المواد الدراسية في هذه المدارس تنحصر في العلوم الدينية والفلسفية والرياضية والأدبية"[29].

واستمر الأمر على عهد السلطان سليمان القانوني الذي أسس عدداً من المدارس للعلوم الرياضية والطبية، فقد" أقام أربع مدارس لتدريس علوم الرياضيات، وذلك علاوة على مدرسة دار الحديث

---

[26] المرجع السابق، ص:217

[27] محمود، سيد محمد السيد. 2007، "تاريخ الدولة العثمانية – النشأة والازدهار" ، القاهرة– مصر: مكتبة الآداب، ص: 436

[28] انظر: المرجع السابق، ص:437

[29] المرجع السابق، ص: 438

ومدرسة الطب، حيث أطلق عليها جميعاً مدارس السليمانية... في حجرات جامع السليمانية"[30]. أما المدارس الابتدائية فقد كانت تقوم بمهمتها في تعليم الصغار "مبادئ القراءة والكتابة والنحو والصرف"[31].

3. مصر:

الأمر لم يتعلق بإسطنبول أو الأناضول، بل عمّ ذلك مناطق كثيرة من البلاد العثمانية، إذ يوثّق لنا الرحّالة العثماني أوليا جلبي(ت1682م)، في رحلته إلى مصر والسودان وبلاد الحبش بين عامي 1672م-1680م، يوثّق ما شاهد من مؤسسات تعليمية كدور القرّاء ودور الحديث وكتاتيب الصبيان، واصفاً أحوالها وطلبتها ومعلميها. فقد ذكر أنه في القاهرة بلغت دُور الحديث ثمانمائة وستين داراً، ودور القرّاء بلغت ثلاثمئة وستين داراً[32].

أما الكتاتيب فقد ذكر أنَّه " يوجد بالقاهرة ألف وخمسة عشر كُتّاباً يتعلم فيها الصبية الحروف الهجائية...وبها أيضاً نحو ألفين من الكتاتيب الحسبية ...، ومن المحتم أن يكون فوق كل سبيل عالٍ كتّاب ذو شباك مزخرف مقرنس...، وخيرها هي الكتاتيب التي بمساجد السلاطين، وهي كُتّاب السلطان الغوري، وكتاب السلطان حسن، وكتّاب السلطان قلاوون، وكتّاب السلطان الأشرف، وكتّاب السلطان المؤيد"[33].

يشير هذا إلى أنّ الاهتمام بالقرآن الكريم والحديث الشريف وتعليم العربية استمرّ منذ العهد المملوكي حتى الوقت الذي أرّخ فيه جلبي لما شاهده. والسلاطين العثمانيون، وكذا الولاة حافظوا على ما فعله سلاطين العهد المملوكي.

[30] المرجع السابق، ص: 438

[31] المرجع السابق، ص: 438

[32] انظر: جلبي، أوليا . 2010، " الرحلة إلى مصر والسودان وبلاد الحبش"، ترجمة: الصفصافي أحمد القطوري، القاهرة- مصر: المركز القومي للترجمة، ج2، صص 157-159

[33] جلبي، أوليا . المرجع السابق، ص: 163

4. الحجاز:

أما في الحجاز فتوجه العلماء وطلبة العلم إلى الحجاز بسبب اهتمام الدولة العثمانية بالعلم والتعليم فيها، "فقد كانت أعداد كبيرة من العلماء تقصد المدينتين (مكة المكرمة والمدينة المنورة)...وقد ترتّب على وجود العلماء وجود المدارس والتلاميذ"[34].

أما عن تعليم الصبيان فـ "قد انتشرت الكتاتيب في الحجاز بشكل كبير، وكان يُخَصَّص للمتعلمين المساكن الخاصة بهم "[35].

ومن المدارس المشهورة في مكة مدارس السلطان سليمان القانوني، تأسست 1564م، ومدرسة داوود باشا: أنشأها أحد ولاة مصر خلال القرن السادس عشر، وكذلك مدرسة تعليم القرآن الكريم والحديث الشريف، وغيرها كمدرسة صوقوللي محمد باشا، ومدرسة سنان باشا. والحال في المدينة المنورة مشابه للحال في مكة المكرمة[36].

5. الشام:

وفي الشام كانت المدارس العثمانية كثيرة، فقد ذكرت مجلة دار المعلمين في القدس في عدديها الأول والثاني، عدد المدارس وتوزعها في كل من بيروت ودمشق وحلب، قبل عام 1908م[37]، على النحو الآتي[38]:

الرقم	المدينة	العدد
1	بيروت	ستون مدرسة
2	حلب	اثنتان وخمسون
3	الشام	أربعة وستون
4	الموصل	تسع عشرة

[34] عواد، فاطمة علي. 2015، "الحياة الثقافية في مكة المكرمة والمدينة المنورة في عهد السلطان عبد العزيز بن محمود الثاني"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز– الآداب والعلوم الإنسانية، مج:22، ع: 1، ص: 34-35

[35] المرجع السابق، ص: 36

[36] انظر: المرجع السابق، ص: 38

[37] ذكرنا أمثلة من مختلف المناطق وكذلك من القرون المتعاقبة التي شملتها مدة الحكم العثماني.

[38] انظر "المدارس العثمانية الرسمية قبل وبعد عام 1908" ، نقلاً عن مجلة "دار المعلمين"، 1926، القدس، ع:1 و2، ص:91، تم الاطلاع عليها من موقع: التاريخ السوري المعاصر، رابط المقال : https://2u.pw/fAxl2Q

ونستشفُّ مما ذكر سابقاً أن الكتاتيب كانت تعلم مبادئ القراءة والكتابة والخط، ، ونحو ذلك. أما لليافعين فقد كانت المدارس تعنى بالعلوم الدينية، من حديث وفقه وتفسير، وعلوم اللغة العربية، كالنحو والبلاغة، إضافة إلى المنطق و الأخلاق والهندسة.

وما نذكره هنا يعد مادة أولية، إذ الأمر يحتاج مزيداً من البحث والتنقيب، حتى نخلص إلى أعداد حصرية أو قريبة من ذلك، عن المدارس وتوزعها في البلاد، وذلك بسبب طول مدة الحكم العثماني وكبر المساحة التي شملها. وقد حاولنا تقديم نماذج من القرون المختلفة عن المدارس والتعليم.

ثالثاً– المطبعة في العهد العثماني:

تأسيس المطبعة مرتبط ارتباطاً وثيقا بالنهضة العليمة الحديثة. وهناك حديث منتشر بين أوساط بعض المثقفين العرب، فحواه أن الدولة العثمانية حرمت المطبعة ومنعتها، وأن العثمانيين لم يعرفوا المطبعة إلا بعد زمن من ظهورها في أوربة. وكان هذا التأخر أحد أسباب التخلف والجهل الذي عاشته رعايا الدولة العثمانية.

1. ظهور المطابع الخاصة بالأجانب و بأهل العقائد الأخرى :

ولكن بعد مراجع الوثائق العثمانية والمصادر التاريخية نجد أنه" كان تأسيس أول مطبعة في الدولة بمدينة إسطنبول...، بواسطة الأخوين اليهوديين صامويل بن نحمياس و ديڤيد بن نحمياس، لخدمة المجتمع اليهودي بالمدينة عام 1493م أثناء فترة حكم السلطان بايزيد الثاني"[39].

وهذا الخبر يعطينا فكرة جلية عن أن المطبعة وصلت إلى الدولة العثمانية في القرن نفسه الذي ظهرت فيه بأوروبا، كما أنه يشير إلى الحرية الدينية التي كان يعيشها أهل العقائد المختلفة.

وكذلك فعل السلطان مراد الثالث عام 1588م، إذ أصدر مرسوماً يأذن فيه لتجارٍ إيطاليين ببيع كتب عربية وعثمانية وفارسية طُبعت في إيطاليا ... ومنها كتاب تحرير الأصول لإقليدس بترجمته العربية، مما ينفي ادعاء رفض السلطة العثمانية وجود كتب مطبوعة بالحرف العربي على أراضيها[40].

[39] انظر: عبد المجيد، كريم . 2016، " هل رفضت الإدارة العثمانية استخدام المطبعة". تم الاطلاع عليها من موقع إضاءات، رابط المقال : https://2u.pw/6E0gIs

[40] انظر: المرجع السابق

وهذا الخبر يعطينا فكرة عن تعامل السلطات العثمانية مع الأجانب، وعن طبيعة الكتب المطبوعة، وهي فلسفية.

توالى تأسيس المطابع في عاصمة الدولة العثمانية، فقد تأسست مطبعة للأرمن في إسطنبول عام 1567م، ومطبعة لليونانيين عام 1627م، أما في البلاد العربية فقد أسّست أول مطبعة للمسيحيين في دير قزحيا[41] بلبنان عام 1610م، ولكنها أقفلت سريعًا[42].

إذن بعد عرض ثلاثة أخبار يتضح أن تأسيس المطبعة في الدولة العثمانية كان متزامناً مع تأسيسها وانتشارها في أوربا أو بعد ظهورها بأمد غير بعيد. وكما هو واضح فإن من أُذن لهم بتأسيس المطابع كانوا من أهل الديانات الأخرى، من رعايا الدولة العثمانية، أو من الأجانب ولاسيما الإيطاليين.

أما تأخر الاعتماد الرسمي للمطبعة، فإن من أهم الأسباب لذلك هي:

1. منع بطالة ما يقارب 90 ألف خطاط، يكسبون عيشهم بكتابة الخط اليدوي.
2. الحساسية عند كتابة الكتب الدينية، بما في ذلك القرآن الكريم، والخوف من الخطأ في كتابته[43].

وهذا يشير إلى حرص المجتمع العثماني على القرآن الكريم واهتمامهم به، والحذر من أن يمسه الخطأ، كما يدل على الاهتمام بفئات المجتمع، ومنهم الخطاطون الذين يشكلون قوة عاملة كبيرة، تقدر بنحو 80 أو 90 ألفاً.

2. تأسيس المطابع الرسمية:

بعد هذه الأحداث التي ذكرت آنفاً قام إبراهيم المتفرقة (ت1744م) وبإذن من السلطان أحمد الثالث، ومع دعم من كبار رجال الدولة، وشيوخ الإسلام وبمساعدة (سعيد أفندي)، ببناء مطبعة خاصة بالمسلمين عام 1727م[44] ، طبعت فيها كتب متنوعة في موضوعات مختلفة ،كالطب والحكمة والتاريخ واللغة، ولم يسمَح بطباعة كتب التفسير والحديث والكلام.

---

[41] تقع هذه البلدة في قضاء زغرتا شمال لبنان

[42] انظر: المرجع السابق

[43] انظر: ترك برس، 2015، "الطباعة في العهد العثماني" ، رابط المقال : https://www.turkpress.co/node/15036

[44] انظر: المرجع السابق.

وبعد وفاة إبراهيم متفرقة خلَفَه إبراهيم وأحمد أفندي. وفي عام 1796 أسس عبد الرحمن أفندي مطبعة مهندس هانة مجدداً. وبعدها تم افتتاح مطبعة أوسكودار في عام 1802[45].

كما أن حلب عرفت المطبعة سنة 1704م، بعد قرنٍ من تأسيس أول مطبعة بحروف عربية في بلد عربي عام 1610م، كما ذكر أعلاه، " فقد قامت فيها أول مطبعة جاءت من فالاشيا[46] في عام 1704 ...، وفي عام 1730 أسس آ.زاخر مطبعة صنع حروفها بنفسه"[47].

ونخلص إلى القول بأنّ المطبعة لاقت القبول والانتشار في الدولة العثمانية في أوائل القرن الثامن عشر، علماً بأن المطبعة وصلت إلى الدولة العثمانية قبل ذلك، وقد كانت الطباعة بالحروف العربية. أما أسباب التأخر، فكما ذُكر سابقاً، فإنها تعود لقضايا اجتماعية وثقافية ودينية.

وهذا يقودنا إلى أهمية اللغة العربية لدى الدولة العثمانية، وهو ما سوف نناقشه في المبحث الآتي.

رابعاً– اللغة العربية والشعر العربي في الدولة العثمانية:

1. مظاهر الاهتمام باللغة العربية:

بعد أن تقدم الحديث عن اهتمام السلاطين بالعلوم والتعليم، وكذلك افتتاح المدارس مختلفة المستويات في بقاع كثيرة، ولا سيما الولايات العربية، وإنشاء المطبعة بالحروف العربية. بعد كل ذلك يمكننا أن نخمّن موقع اللغة العربية وعلومها في الدولة العثمانية.

لا شك أن هناك دعاوى بأن العثمانيين حاربوا العربية ونشروا الجهل في البلاد التي دخلوها، والوقائع التاريخية تثبت خلاف ذلك.

كيف لا، وقد كان معظم السلاطين على اطِّلاع بالعربية، وبعضهم نظم شعراً بها، مثل السلطان سليم . وعلى مستوى الإدارة فإن كثيراً من السلاطين كان يخط الرسائل بالعربية، كرسالة السلطان محمد الفاتح

[45] المرجع السابق

[46] فلاشيا: منطقة جغرافية تقع في رومانيا، وتعرف عند الأتراك باسم (الأفلاق EFLAK)

[47] انظر: حميدة، عبد الرحمن . 1992 ، " محافظة حلب"، دمشق– سوريا : وزارة الثقافة ، ص: 271

إلى سلطان مصر مبشراً بفتح القسطنطينية، وكذلك رسالته إلى شريف مكة بركات بن الحسن للغرض نفسه، وكرسالة السلطان سليمان إلى ملك فرنسا فرنسوا الأول، وككتابة الوقفيات باللغة العربية.

وقد اتخذوا من الحروف العربية وسيلة لكتابة لغتهم التركية، إضافة إلى دخول عدد مهول من المفردات العربية في اللغة التركية/العثمانية بلغت نحو 6000 كلمة[48].

كما تجلى اهتمام العثمانيين باللغة العربية في التعليم، وقد ذكرنا آنفاً أن العثمانيين أسسوا المدارس منذ أورخان بن عثمان، والمدرسة التي أسسها 1327م كانت مدرسة إزميد، وقد كانت تدرّس فيها الكتب ذات القيمة العلمية البالغة في العلوم العربية والدينية. من ذلك في التفسير: الكشاف للزمخشري، وفي الحديث الصحاح الستة، وفي الفقه الهداية لعلي بن أبي بكر المرغاني، وفي العقائد: كتاب القاضي الإيجي،. ولهم كتب مقررة في أصول الفقه وعلم الكلام[49].

وكما يلاحظ فإن هذه الكتب من أهم الكتب وأعظمها في الموضوعات التي تدرّس، وهي من المراجع المعتمدة، حتى الآن في البلاد العربية. لقد كانت هذه الكتب تدرّس في الأناضول وفي إمارة العثمانيين، وحتى بعد أن تحولت إلى دولة واتسعت رقعتها.

هذا يدلُّ على العناية بالعلوم الإسلامية، إذ لا تختلف مقررات العلوم الإسلامية في الأناضول عن تلك المقررة في البلاد العربية.

أما مواد اللغة العربية ذاتها وتعليمها، فقد كانت المواد المعتمدة هي النحو والصرف، ومن الكتب المقررة في هذين العلمين: في النحو: ألفية ابن مالك، وشذور الذهب. ومن كتب الصرف أساس التصريف لشمس الدين الفناري، والمقصود، ومرح الأرواح لأحمد بن علي بن مسعود. وفي البلاغة: مفتاح العلوم للسكاكي، تلخيص المفتاح للقزويني[50].

---

[48] تبلغ الكلمات العربية في اللغة العثمانية نحو 6000 كلمة، وأما باللغة التركية الحديثة فنحو ألفي كلمة، وقد جمع الباحث عدداً من الكلمات المشتركة التي تحمل المعاني التي لم تتغير، فبلغت نحو 1625 كلمة. طبع الكتاب بعنوان: "Arapça Türkçe ortak kelimeler"

[49] انظر: حرب، محمد . المرجع السابق، صص: 315-316

[50] المرجع السابق، ص:316

وهنا كذلك نجد الاهتمام والعناية البالغين في رفع سوية المتعلم، ذلك أن هذه الكتب من عيون الكتب في تعليم النحو والصرف والبلاغة. ومن المتوقع أنّ من يقرأ هذه الكتب، وكذلك كتب العلوم الإسلامية، فإنه سوف يكون، بلا ريبٍ، ضليعاً من العربية وعلومها.

وقد كان كثير من الإنتاج الفكري، في العصر العثماني، باللغة العربية، وليس أدل على ذلك من كثرة المخطوطات التي تحتفظ بها المكتبات التركية، إذ يقدر عدد تلك المخطوطات بنحو 300ألف، منها في مكتبة السليمانية نحو 200 ألف مخطوط.

وقد تحدث كل من طاش كوبري زاده (ت1561م)، وهو غير عربي، في مصنفه(مفتاح السعادة ومصباح السيادة)، وحاجي خليفة (ت1657م) ،وهو كذلك غير عربي، تحدث في (كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون) عن العلوم والكتب والعلماء الذين أسهموا في الحركة العلمية والإنتاج الفكري، كلٌّ حتى وقته.

ولهؤلاء العلماء ولغيرهم مصنفات كتبت بالعربية، كما فعل طاش كوبري زاده، فمن كتبه (الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية). أما حاجي خليفة فمن كتبه (تحفة الأخيار في الحكم والأمثال والأشعار). ومن العلماء مصطفى رمزي الأنطاكي 1688، وقد كتب (نظم البيان على مختصر سعد في المعاني والبيان)، وكذلك كتابه (غنية الأريب عن شروح مغني اللبيب)، ومن العثمانيين كذلك محمد أمين الأوسكداري (1732 م)، وقد كتب (حاشية على حاشية المطول للجرجاني).

وفي علوم العربية ، ولا سيما النحو والصرف والبلاغة، فقد نشر إبراهيم شعبان İbrahim Şaban مقالاً، أشبه بيبلوجرافيا جمع فيه عدداً من المؤلفات التي عنيت بالبلاغة العربية، كتبها علماء ،كثير منه غير عربٍ، تضمن المقال نحو مئة وستة عشر عنواناً[51]، شملت جميع مدة حكم العثمانيين.

وقام كذلك محمد ياووز Mehmet Yavuz بإعداد بيبلوجرافيا، ذكر فيها أسماء لمؤلفين ومصنفات لهم في النحو والصرف. جميعها كتب بالعربية[52].

[51] İbrahim ŞABAN, "Osmanlı Alimlerinin Arap Belagatine Dair Eserleri https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/10359

[52] Mehmet YAVUZ "IX.(XV) Asırda Arap Gramerine Dair Eser Yazan Bazı Osmanlı Alemleri" https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/10367

2. الشعر العربي:

2.1 الشعر والشعراء العرب:

هناك كلام كثير على حال الأدب عامة والشعر خاصة في ذلك العصر، وقد أشرنا إلى رأي جرجي زيدان، إذ يقول: "وفسدت ملكة اللسان وجمَدت القرائح فلم ينبغ شاعر يستحق الذكر خارج البقعة العربية"[53]. وكما كان رأي شوقي ضيف على غرار زيدان، إذ قال: "إذ اقتصر [الشعر]على جماعة يقرؤون بعض القصائد الموروثة ... ثم يعارضونها أو يخمسونها أو يربّعونا"[54].

وهذا إشارة إلى أن الشعر نحا منحى التقليد والتكرار، وفقد الجدة والابتكار. ولكن من يرجع إلى الكتاب يجد أن شوقي ضيف لم يفرد للحديث عن الشعر، في ذلك العصر، سوى صفحة ونصف لا غير، كما أنه لم يذكر من الشعراء إلا شاعرين اثنين هما شهاب الدين الخفاجي(ت 1659م) وعبد الحليم العباسي.

أما عمر موسى باشا فقد قدّم في كتابه (الأدب العربي في العصر العثماني) عدداً من شعراء العربية، ويتضح الجهد الذي بذله المؤلّف، وذلك لكثرة الرجوع إلى المصادر الأصيلة من مخطوطات أكثرها لم يحقق، فقد أحال في كتابه إلى نحو واحداً وعشرين مخطوطاً، منها دواوين شعراء عدد من الشعراء ومؤرخين، مثل: ديوان الخال الطالوي، سفينة ابن مبارك شاه، نفحة الريحانة و رشحة طلاء الحانة للمحبي، ديوان أبي معتوق، الكواكب الدرية في تراجم السادة الصوفية للمناوي[55].

وفي هذا الكتاب تحدث المؤلف عن عد من الشعراء، ومن الشام والعراق، وهم:

---

[53] زيدان، جرجي . مرجع سابق، ص: 1079

[54] ضيف، شوقي . مرجع سابق، ص: 507

[55] انظر: موسى باشا، عمر. 1989، "تاريخ الأدب العربي- العصر العثماني"، دمشق- سورية: دار الفكر، صص:661-662

جدول بأشهر شعراء العربية في العصر العثماني

الرقم	الشاعر	تاريخ الوفاة
.1	ابن النحاس الحلبي	1052 هـ –1642 م
.2	منجك اليوسفي	1080 هـ - 1669 م
.3	ابن النقيب الحسيني	1081 هـ - 1670 م
.4	أبو معتوق شهاب الموسوي	1087 هـ- 1676 م
.5	الخال الطالوي	1117هـ - 1705م
.6	عبد الغني النابلسي	1143هـ -1731م
.7	الكيواني الدمشقي	1173هـ - 1759م
.8	أمين الجندي	1257هـ -1841 م

وفي كلامه على الشعراء اتّبع منهجاً محدداً، فهو يبدأ بحياة الشاعر، ثمّ آثاره وأغراضه الشعرية ثم أسلوبه ومذهب في الشعر.

ويرى موسى باشا أن هناك شعراء تحللوا من قيود الصنعة البديعية[56]، كالشعراء السابق ذكرهم. ومن الجيد الإشارة إلى الفنون المستحدثة في هذا العصر من التربيع والتدوير والتخميس، أو من انتشار حساب الجمَّل ، أو ظهور فنون أدبية كالبند في جنوب العراق ... وهذه تعطي طابعاً مائزاً، إذ إنها تعد خصيصة من خصائصه، مثلما أن للعصر الأندلسي خصائصَه، كظهور الموشحات[57].

2.2 غير عرب نظموا الشعر العربي:

لم يكن الشعر خاصاً بالشعراء العرب، بل ظهر من غير العرب من ينظم الشعر العربي. وقد أشرنا آنفاً إلى اهتمام بعض السلاطين بنظم الشعر العربي كالسلطان سليم، ومن السلاطين كذلك السلطان عبد الحميد الأول (ت 1789).

[56] باشا. عمر موسى ، المرجع السابق، ص: 44

[57] انظر: المرجع السابق، صص 77–85

أما من شيوخ الإسلام فقد برع أبو السعود أفندي (ت 1674م) بنظم الشعر العربي، وكذلك عارف حكمت (ت 1858م) وقد ترجم له الزركلي في أعلامه :" له نظمٌ باللغات العربيَّة والفارسيَّة والتركيَّة، وكتابٌ بالعربيَّة سمَّاه (الأحكام المرعيَّة في الأراضي الأميريَّة)، ومجموعة تراجم لعلماء القرن الثالث عشر، لعلَّها بالعربيَّة، اقتبس منها صاحب (هديَّة العارفين)، وللشهاب محمود الألوسي كتاب في ترجمته سمَّاه (شهى النغم، في ترجمة عارف الحِكَم)"[58]. لكن الكتاب نشر بعنوان (الصادح بشهي النغم على أفنان ترجمة شيخ الإسلام وولي النعم)، وقد اعتنى به ذاكر عودة حمادي الحنفي.

ومن الشعراء الذين نظموا بعضاً من شعرهم بالعربية كما نظموا بالتركية أو الفارسية، فنجد الشاعر فضولي البغدادي(ت1556م)، فقد نظم الشعر باللغات الثلاث: التركية والفارسية والعربية،" يقول في مقدمة ديوانه التركي: إنه نظم الأراجيز بالعربية، ويقول في مقدمة ديوانه الفارسي: إنه أتحف فصحاء العرب بفنون شعره العربي. ويقول مؤلف تركي قديم يسمى صادقي...: إن لفضولي ديواناً بالعربية، يتألف من غزليات وقصائد، ولقد اطّلع على قرابة ثلاثين ألف بيتٍ كتبها فضولي بخطه"[59].

ومنهم كذلك يوسف أفندي النابي، وقد ترجم له المرادي في سلك الدرر، فقال: "الرَّهاوي الأصل الحنفيُّ نزيل قسطنطينيَّة، وأحد خواجكان الدَّولة ورؤسائها المشهورين بالمعارف والأدب، الأديب الشَّاعر النَّاظم النَّاثر المشهور، فمن شعره العربيّ قوله مضمِّنًا:

لنا حبيبٌ له في كلِّ جارحةٍ مِنِّي جراحٌ بسيف اللَّحظ والمقلِ
تقول وجنته من تحت شامتهِ لي أسوةٌ بانحطاط الشَّمس عن زحلِ"[60]

وإني لأشكك بما قاله جرجي زيدان، من أنه "لم ينبغ شاعر يستحق الذكر خارج البقعة العربية"[61]. وكي نقطع الشك باليقين، نحتاج إلى مزيد دراسات تتناول الشعراء العثمانيين والعلماء في اللغة والشريعة.

---

[58] الزركلي، خير الدين . 2002 ،" الأعلام قاموس تراجم"، ط5 ، دار العلم للملايين، ج1 ، ص:141

[59] انظر: عتيق، عمر. 2010، "ملامح من المثاقفة التركية العربية"، مجلة أفكار، ع:255، وزارة الثقافة الأردنية، صص: 44-52 نقلاً عن : المصري، مجيب حسين . " أثر الشعر العربي في الأدب التركي"، مجلة الأدب الإسلامي، المجلد التاسع، ع: 36

[60] المرادي، محمد خليل بن علي.1988،"سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر"،ط3، دار ابن حزم، جزء 4، ص:264

[61] زيدان. جرجي، مرجع سابق، ص:1079

خاتمة

وهكذا فإننا ذكرنا في هذا البحث كيف ظهرت بعض المقولات التي تسم الحركة العلمية والأدبية في العصر العثماني عامة، واللغة العربية وتعليمها وعلومها خاصة، تسمها بالتراجع والانحطاط. وقد بيّنا أن تلك الحركة ليس كما وصفوا، وذلك واضح وجلي من خلال النتائج الآتية:

1. اهتمام السلاطين بالعلم والأدب، حتى إن عدداً منهم كان ينظم شعراً بالعربية.
2. حرص السلاطين والولاة على تأسيس المدارس التي تعنى من بين ما تعنى به تدريس العلوم الشرعية والعلوم العربية.
3. حضور اللغة العربية والاهتمام بالعربية في الإدارة والتأليف.
4. ظهور شعراء عرب لهم قيمتهم الأدبية.
5. الإشارة إلى بعض الشعراء من غير العرب، نظموا بالعربية شعراً عالياً.

وهذه الأمور كلها دليل على حضور اللغة العربية في العهد العثماني في مختلف الميادين..

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يقدم الباحث التوصيات الآتية:

1- تشجيع الدراسات التاريخية التي تبين دور العصر العثماني في تعليم اللغة العربية.
2- الدعوة لمؤتمر علمي حول اللغة العربية في العصر العثماني.

وبناء على ما سبق التُوصل إليه من نتائج وتوصيات، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1- تحقيق المخطوطات المتعلقة باللغة العربية في العصر العثماني.
2- القيام بدراسات دراسة تتعلق بدور السلاطين العثمانيين والعلماء الكبار وشيوخ الإسلام في ترسيخ حضور اللغة العربية تعليما وتعليما وأدبا.
3- القيام بمزيد بدراسات عن المدارس والتكايا المنشأة في العصر العثماني، ورصد المحتوى التعليمي والمقررات الدرسية فيها، في شتى البلاد المنضوية تحت الحكم العثماني.

المصادر والمراجع

الكتب:

أبو خليل، شوقي. 1982، " جرجي زيدان في الميزان" ، دمشق- سورية: دار الفكر.

بروكلمان، كارل. 1968، " تاريخ الشعوب الإسلامية"، تر: نبيه أمين فارس ومنير البعلبكي، بيروت- لبنان: دار العلم للملايين.

جلبي، أوليا. 2010 " الرحلة إلى مصر والسودان وبلاد الحبش" تر: الصفصافي أحمد القطوري، القاهرة –مصر: المركز القومي للترجمة.

حرب، محمد. 1994،" العثمانيون في التاريخ والحضارة"، القاهرة- مصر: المركز المصري للدراسات العثمانية وبحوث العالم التركي.

حميدة، عبد الرحمن " محافظة حلب"، 1992، دمشق- سورية: وزارة الثقافة.

خفاجي، محمد عبد المنعم. 1984، " الحياة الأدبية في مصر في العصر المملوكي والعثماني"، القاهرة- مصر: مكتبة الكليات الأزهرية

الزركلي، خير الدين " الأعلام قاموس تراجم"

زيدان، جرجي. 2012 " تاريخ آداب اللغة العربية"، القاهرة- جمهورية مصر العربية: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

سليم، محمود رزق. 1957، " الأدب العربي وتاريخه في عصر المماليك والعثمانيين والعصر الحديث"، القاهرة- مصر : دار الكتاب العربي في مصر

الصلابي، علي محمد. 2001، " الدولة العثمانية عوامل النهوض وأسباب السقوط"، القاهرة- مصر: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

ضيف، شوقي. بلا، "الفن ومذاهبه في الشعر العربي"، ط11، القاهرة- مصر: دار المعارف.

محمود، سيد محمد السيد. 2007، "تاريخ الدولة العثمانية النشأة والازدهار"، القاهرة- مصر: مكتبة الآداب.المرادي، محمد خليل بن علي " سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر"، ط3، دار ابن حزم

موسى باشا، عمر.1989، " تاريخ الأدب العربي العصر العثماني"، دمشق-سورية: دار الفكر.

SAHARİ, Usama. 2017 "Arapça Türkçe Ortak Kelimeler", İstanbul: Akdem Yayınlari

المقالات والبحوث المطبوعة :

عتيق، عمر. 2010، "ملامح من المثاقفة التركية العربية"، مجلة أفكار، وزارة الثقافة الأردنية.

عواد. فاطمة علي ،2015، "الحياة الثقافية في مكة المكرمة والمدينة المنورة في عهد السلطان عبد العزيز بن محمود الثاني"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الإنسانية، مج:22، ع:1

- المقالات المنشورة عبر الشبكة العنكبوتية

التاريخ السوري المعاصر، "المدارس العثمانية الرسمية قبل وبعد عام 1908" ، نقلاً عن مجلة "دار المعلمين"، 1926، القدس، ع:1 و2، ص:91، تم الاسترجاع من الرابط : https://2u.pw/fAxl2Q

عبد المجيد. كريم،2016، " هل رفضت الإدارة العثمانية استخدام المطبعة". تم استرجاع من الرابط: https://2u.pw/6E0gIs

ترك برس، 2015، "الطباعة في العهد العثماني" ، تم الاسترجاع من الرابط: https://www.turkpress.co/node/15036

ŞABAN, İbrahim. "Osmanlı Alimlerinin Arap Belagatine Dair Eserleri" https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/10359

YAVUZ, Mehmet. "IX.(XV) Asırda Arap Gramerine Dair Eser Yazan Bazı Osmanlı Alimleri", https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/10367

Safieddin el-Hilli'nin Övgü Şiirlerindeki Kırık Çoğulların Özel Anlamları

Eiad JAMOUS[*]
Doktora Öğrencisi, Yalova Üniversitesi
İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı
eiad8818000@gmail.com
https://orcid/0009-0008-5312-2024

ÖZ

Bu araştırma, betimsel ve analitik yöntemi izleyerek Safiyüddin el-Hilli'nin methiye şiirlerindeki kırık cemi (düzensiz çoğul) biçimlerini incelemektedir. Aynı zamanda aralarındaki ilişkileri ve çağrışımları açıklayarak kelimeler arasındaki bağlantıları ve delalet ettikleri anlam birimlerinin yaygınlık yüzdesini belirtir. Bu cemi formları birçok işaret ve gizli anlamlar içerir. Ayrıca azlık ve çokluk çatısı altında genel anlamları da kapsar. El-Hillî'nin şiirlerinde özel anlamlar zenginleşip çeşitlendi. Böylece müfret formun çağrıştırdığı anlamlar geçtiği baglama göre renklendi. Ortak Kırık cemi formları, aralarındaki ince semantik farklılıkların varlığıyla ayırt ediliyordu. El-Hilli'nin övgü şiirlerindeki kırık cemi formlarının çağrıştırdığı özel anlamların çoğu, kullanıldıkları dilbilimsel kurallara uyum sağlıyordu. Bu cemi formları ancak kendi çağrıştırdığı anlamda kullanılıyordu. Gerçek veya mecaz anlam taşıyabilen bazı formlar ise çağrıştırdıkları anlamları paylaşabiliyorlardı. el-Hilli'nin övgü şiirlerindeki cemi formlarının çağrıştırdığı özel anlamların çoğunun gerçek anlamı dışında mecazi anlamlarıyla aralarında bir bağ vardır. Aynı zamanda ortak kullanılan ifadelerle arasında bağlantı vardır. Bu özel anlamlar, bağlamda kullanıldığı bağlamdaki ipuçları sayesinde sağlanır. Şayet bu öğelerin müfretleri mastar ya da cins isim olursa içerdiği anlamlar farklılık gösterebilir.

Anahtar Kelimeler: *Anlambilim, Kırık Cemi, Şiir, Medih, Safieddin el-Hilli.*

The Specific Connotations of The Irregular Plural Forms in The Praise Poetry of Safi al-Din al-Hilli

This research examines the irregular plural forms in the praise poetry of Safi al-Din al-Hilli, following a descriptive and analytical approach. It clarifies their relationship and meanings, highlighting the prevalence of semantic units and the interconnections between words. These plural forms encompass numerous signs and implications, encompassing general meanings that fall under the categories of scarcity or abundance. The unique connotations have enriched and diversified his praise poetry, as the connotations of a single form vary according to the context in which it is used. The shared irregular plural forms are characterized by a common connotation while exhibiting subtle semantic differences among themselves. Most of the specific connotations of the irregular plural forms in Safi al-Din al-Hilli's praise poetry align with linguistic convention in their usage. Some deviate from their known meaning in the language and employ new connotations. Certain forms of these plurals possess connotations exclusive to them, while others share connotations if they can be figuratively or literally associated with their intended meaning. The majority of the specific connotations of the irregular plural forms in Safi al-Din al-Hilli's praise poetry are related to the figurative usage of the plural form beyond its literal sense, or they are associated with common verbal expressions. These connotations are derived from the contextual indicators, which may indicate variations in their individual members when used as a source, whether it be as a verb or as a plural noun.

Keywords: *Connotation, The Irregular Plural Forms, Poetry, Praise, Safi al-Din al-Hilli.*

[*] Makale Geliş Tarihi / Received: 19.11.2022
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 01.12.2022

الدّلالات الخاصّة لجموع التكسير في شعر المديح عند صفي الدين الحلّي

يتناول هذا البحث صيغ جموع التكسير في أشعار صفي الدين الحلّي المدحيّة، متّبعاً في دراستها المنهج الوصفي التحليلي، موضّحاً علاقتها ودلالاتها، مبيّناً نسبة شيوع الوحدات الدلاليّة وعلاقة الكلمات بعضها ببعض، فهذه الجموع تتضمّن كثيراً من الإشارات والإيحاءات، وتشمل معانٍ عامّة تندرج تحت جمع القلّة أو الكثرة، وقد أغنت الدلالات الخاصّة وتنوّعت في شعره المدحي، فتلوّنت دلالات الصيغة الواحدة بحسب السياق الوارد فيه، وامتازت صيغ جموع التكسير المشتركة بدلالة واحدة بوجود فروق دلاليّة دقيقة فيما بينها، وتوافق أكثر الدلالات الخاصّة لصيغ جموع التكسير في شعر الحلّي المدحي مع العرف اللغوي في استعمالها، وخروج بعضها عن دلالتها المعروفة في اللغة، واستعمالها لدلالات جديدة، وتختصّ بعض صيغ هذه الجموع بدلالات لا تكون لغيرها، وتشاركها بعض الصيغ في دلالتها إذا أمكن حملها على معناها حقيقةً أو مجازاً، فمعظم الدلالات الخاصّة لصيغ جموع التكسير في شعر الحلّي المدحي ذات صلة بالاستعمال المجازي لصيغة الجمع في غير ما هي موضوعة له على الحقيقة، أو ذات صلة بألفاظ المشترك اللفظي، وتستمدّ تلك الدلالات من خلال القرائن الواردة في السياق، وقد تدلّ على تباين أفرادها إن كان مفردها مصدراً، أو اسماً للجنس، أو اسماً للجمع.

الكلمات المفتاحية: الدلالات – جمع التكسير – الشعر – المديح – صفي الدين الحلّي

المقدّمة

ارتبطت صيغ جموع التكسير بدلالات عامّة مشتركة فيها جميعاً، ومن أبرزها الدّلالة على القلّة أو الكثرة، أو الدّلالة على الاسميّة أو الوصفيّة، غير أنّ لصيغ جموع التّكسير دلالات أخرى، ويمكن لنا تسميتها بالدّلالات الخاصّة لصيغ جموع التّكسير، ومن خلال تتبّعي لهذه الصّيغ في شعر المديح عند صفي الدين الحلّي[1] وجدت أنّ دلالة هذه الصّيغ يرتبط بعضها بصيغة محدّدة، وبعضها الآخر بسياق معيّن، فصيغة الجمع قد تدّل على معنى معيّن بذاتها خارج السّياق أو داخله، وقد لا تختصّ الصّيغة بدلالة معيّنة، إنّما ترتبط بالسّياق الّذي ترد فيه، فيمكننا لذلك أن نميّز بين نوعين للدلالات الخاصّة لصيغ جموع التكسير، الأوّل يرتبط بصيغة الجمع بذاتها، والثاني يرتبط بالسياق.

مشكلة البحث

كَثُرت صيغ جموع التكسير التي أوردها صفي الدين الحلّي في أشعاره المدحيّة، وهي من حيث الدلالة تتضمّن كثيراً من الإشارات والإيحاءات إلى معانٍ متباينة يتطلّب فهمها أناةً، ورويةً، وتبحراً في السياق الذي وردت فيه، وتشمل تلك الصيغ معانٍ عامّة تندرج تحت جمع القلّة أو الكثرة، فجاءت مشكلة البحث في توضيح صيغ تلك الجموع، والوقوف على دلالتها الخاصّة التي تتفتّق عن فكر واعٍ، وأفقٍ رحب لشاعر فذ خاض في معظم فنون الشعر.

---

[1] أبو المحاسن عبد العزيز بن سرايا بن علي بن أبي القاسم بن أحمد بن نصر بن أبي العز بن سرايا، هو الإمام العلّامة البليغ المفوّه، الناظم الناثر، شاعر عصره على الإطلاق، صفي الدين الطائي السِنبسي الحلّي. ولد في الحلّة بالعراق يوم الجمعة الخامس من شهر ربيع الآخر سنة (677هـ) في قرية مشهورة في طرف دجيل بغداد، بينها وبين بغداد ثلاثة فراسخ، وبها نشأ، وتوفّي ببغداد سنة (750هـ) أو (752هـ).

ينظر: الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي، معجم البلدان، بيروت، دار صادر، (د.ط)، 1977م، ج:2، ص:295.

والكتبي، محمد بن شاكر، فوات الوفيّات، تح: إحسان عباس، بيروت، دار صادر، (د.ت)، ج:2، ص:335.

فرضيات البحث

1- استعمل صفي الدين الحلّي صيغ جموع التكسير كلّها في شعره المدحي، وأفاد من دلالتها، ووظّفها لخدمة ما يروم التعبير عنه.
2- تنوّعت صيغ جموع التكسير على التناوب في أشعار صفي الدين الحلّي المدحيّة.
3- نحا الحلّي بصيغ الجموع نحو دلالاتٍ خاصّة عميقة في شعره.

أهداف البحث

1- استقراء صيغ جموع التكسير في شعر المديح عند الحلّي، والوقوف على دلالاتها الخاصّة.
2- إبراز أثر السياق وما يحمله من قرائن لفظيّة ومعنويّة.

منهج البحث

سأعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ لما يؤدّيه من دور في تفكيك الظاهرة، وتحليلها، وتوصيف صيغ جموع التكسير في شعر المديح عند صفي الدين الحلّي.

الدراسات السابقة

جموع القلّة والكثرة وأثرها في تحديد الدلالة في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، أمينة عتارسية، تقدمت بها الطالبة لجامعة سوق أهراس عام 2017/2016م.

المبحث الأوّل

الدلالات المرتبطة بصيغة الجمع

ارتبطت صيغ جموع التكسير عند النحاة الأوائل بالدلالة على القلّة أو على الكثرة، وقد اتخذوا من هذه الدلالة معياراً تصنيفيّاً لهذه الصّيغ، إلا أنّ تنوّع صيغ جموع التكسير وتعددها لا يمكن تفسيره على أساس هذه القسمة العدديّة فقط، فصيغ جموع التكسير وتعدّدها لا يمكن أن تحمل إلى جانب دلالتها العدديّة دلالات أخرى إضافيّة، تكون أشدّ ملابسة لصيغة معيّنة لا تنفكّ عنها، ونقع في كتب النحاة على بعض الإشارات إلى هذه الدلالات، وهذه الإشارات مبثوثة في تضاعيف ما أثبتوه في مصنفاتهم حول هذه الجموع من حيث قياسيتها وشذوذها، أو من حيث قسمتها إلى قلّة أو كثرة، وهذه الدلالات وإن كانت ترتبط بصيغة معيّنة، فإنّ للسياق أثراً كبيراً في إبرازها، ومن أبرز هذه الدلالات:

1. الدلالة على الطبع والسجيّة: والمقصود بالسجيّة الخلق والطبيعة، وقد سجا الشيء سجوا أي: سكن ودام[2]، ومنه قوله تعالى: "وَالضُّحَى (1) وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى" (سورة الضحى 1-2)، وقد ارتبطت هذه الدلالة عند النحاة خاصّة بصيغة (فعلاء) والّتي تأتي جمعاً لـ (فعيل) بمعنى (فاعل) أو (مفعل) أو (مفاعل)، ما لم يأتِ مضاعفاً أو معتل اللام، وذلك نحو: (كريم، كرماء)، (سميع، سمعاء)، (جليس، جلساء). وتنوب (أفعلاء) عن (فعلاء) في المضاعف ومعتل اللام، وذلك نحو: (شديد، أشدّاء)، (ولي، أولياء)[3]، ويحمل على (فعيل) في جمعه على (فعلاء) ما دلّ على سجيّة مدح أو ذم، وكان وزنه (فاعل) أو (فَعال) أو (فُعال)، وذلك نحو: (صالح، وصلحاء)، (جاهل، جهلاء)، (شجاع، شجعاء).[4]

ومن أمثلة ورود (فعلاء) جمعاً لـ (فعيل) دالاً على سجيّة في شعر الحلّي قوله مادحاً السلطان الملك المنصور نجم الدين أبا الفتح غازي بن أرتق[5]

ما أَدرَكَت فُصَحاءُ العُربِ غايَتَها قَبلي، وَلا أَخذوا في مِثلِها سَبَقي

(فصحاء) جمع (فصيح) وقد جاءت على (فعلاء) لدلالتها علي سجيّة فطريّة وهي الفصاحة، والفاء والصاد والحاء أصل يدلّ على خلوص في شيء، ونقاء من الشوب، ومن ذلك اللسان الفصيح، الطليق، والكلام الفصيح: العربي الأصل[6]، فالفصاحة هي طلاقة اللسان، وهي سمة فطريّة للعرب دون غيرهم.

2. الدلالة على الهلاك والآفة والوجع: ارتبطت هذه الدلالة عند قدماء النحاة بصيغة (فعلى)، وذلك عندما تأتي جمعاً لوصف على (فعيل) بمعنى (مفعول) ممّا دلّ على قتل، نحو: (قتيل، وقتلى) و(صريع ،

---

[2] الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط4، 1990م، ج:5، ص: 2372، مادة: (سجا).

[3] ابن مالك، جمال الدين، شرح الكافية الشافية، تح: عبد المنعم أحمد هريدي، مكة المكرمة، دار المأمون للتراث، ط1، 1982م، ج:4، ص:1860.

[4] سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، (د،ط)، 1992م، ج:3، ص: 634.

[5] الحلّي، صفي الدين، الديوان، تحقيق كرم البستاني، بيروت: دار صادر، ط1، (د.ت)، ص: 109.

[6] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، (د،م)، دار الفكر، ج:4، ص:506، مادة (فصح).

وصرعى). أو وجع نحو: (جريح، وجرحى)، و(أسير، وأسرى). ثمّ حملوا عليه في جمعه على هذا البناء ممّا جاء بمعناه من الأوزان الأخر، نحو: (فعيل) بمعنى (فاعل) نحو: (مريض، مرضى)، (فعيل)، نحو: (ميت، وموتى)، (فعلان) نحو: (سكران، سكرى)، (أفعل) نحو: (أحمق، وحمقى)، (فاعل) نحو: (هالك، وهلكى)[7]، وقد وردت أمثلة هذا البناء في شعر الحلّي المدحي في تسعة مواضع، وجميعها دلّت على معنى الآفة والهلاك، ومن ذلك قوله مادحاً السلطان الملك المنصور، ويذكر حصاره لقلعة ربل وتسليم أهلها إليه في سنة اثنين وسبعمائة: [8]

ضاقَت عَلى القَتلى الفَلاةُ بِأَسرِها فَجَعَلتَ أَكبادَ النُسـورِ لُحودا

(قتلى) جمع (قتيل) بمعنى (مقتول)، ولم يرد على جمع آخر، وقد دلّ على الهلاك.

3. الدلالة على المبالغة: والمقصود بالمبالغة كثرة القيام بالفعل، وتختصّ هذه الدلالة بصيغتي (فعل، وفعال)، ويقاس أولهما في وصف على (فاعل) و (فاعله) صحيح اللام، نحو: (ضارب، وضاربه، وضرب)، أمّا ثانيهما فمقيس في (فاعل) نحو: (صائن، وصوام)، وشاذ في (فاعله) نحو: (صادة، وصداد)[9]، وذكر السامرّائي أنّ هذين الجمعين يشتركان في الدلالة على كثرة القيام بالفعل، أو المبالغة في اتّصاف الفاعل الفعل، لا كثرة عدد من يقومون به، فالزراع يدلّ على من يكثرون من الزراعة، وإن كام عددهم قليلاً كما يشتركان كذلك في دلالتهما على الحدث، إلّا أنّه فرق بينهما بأنّ (فعل) تغلب فيه الدلالة على الحركة الظاهرة، فتكون الحركة فيه أوضح ممّا هي عليه في (فعال)، وذلك لقصر مدّته، والمدّ يتناق مع سرعة الحركة ووضوحها، في حين تغلب دلالة التكثير والمبالغة في القيام بالفعل في (فعال) على دلالة الحركة الظاهرة.[10]

---

[7] الأندلسي، أبو حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تح: رجب عثمان محمد، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط1، 1998م، ج:1، ص:442 - 443.

[8] الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص: 119.

[9] ابن يعيش، شرح المفصل، تح: جماعة من علماء الأزهر، مصر، إدارة الطباعة المنيرية، (د.ت)، (د.ط)، ج:5، ص: 54.

[10] السامرائي، فاضل صالح، معاني الأبنية في العربية، عمان، دار عمار، ط2، 2007م، ص: 130.

والحقّ بأنّ ما ذهب إليه السامرّائي ينمّ عن نظرة ثاقبة، ووعي لغوي دقيق، لموافقته الاستعمال اللغوي، لهذين الجمعين في فصيح الكلام، فقد تتبعت ما ورد من ألفاظ الجمعين في شعر الحلّي المدحي فوجدت أنّ معظم ما جاء جمعاً على (فعل) دلّ على حدث مقترن بحركة ملحوظة، في حين أنّ ما جاء جمعاً على (فعال) دلّ على حدث لا تلازمه حركة ملحوظة، ولا شكّ أنّ معنى المبالغة في كليهما مستفاد من تضعيف العين، ذلك أنّ التضعيف زيادة في المبنى، وأي زيادة في المبنى إنّما تؤدّي إلى زيادة في المعنى، فالعرب تصف فتقول: رجل جميل، فإن أرادت المبالغة في هذا الوصف قالت: رجل جمّال، وفي الأفعال يقولون: قَطَعَ، وكَسَرَ، فإن أرادوا المبالغة والتكثير قالوا: قَطَّعَ، وكَسَّرَ، وفي الأسماء قالوا خطّاف، فألحقوه بالصفة في إفادة معنى التكثير، لأنّه موضع لكثرة الاختطاف به.[11]

وأرى بناءً على ما سبق ذكره أنّ (فعالاً) و (فعلاً) يشتركان في الدلالة على المبالغة وتكثير القيام بالفعل، إلّا أنّ (فعالاً) أبلغ من (فعل) في الدلالة على هذا المعنى، ذلك أنّ طول الألف فيه في مقابل قصر الفتحة في (فعّل) تجعل نطقه متراخياً ممتداً، ممّا يوحي بتطاول مدّة الحدث على نحو فيه نوع من الاستمرار والديمومة، كذلك فهو، يدلّ على المبالغة في الاتّصاف بالحدث، فتغلب تلك الصفة على غيرها، وتصبح أكثر ملابسة لمن يقومون بالحدث، حتى لا يكادون يشتهرون بغيرها، فأشبهت في ذلك صيغة (فعّال) التي خصّها النحاة بالدلالة على المهن والحرف، فقالوا: (حدّاد، نجّار، جمّال) لطول ملابسة الفاعل ومداومته على صنعته[12]، ولكن وجود عنصر الحركة في (فعل) يفيد تجديد الحدث، فيدلّ على تكرار القيام بالفعل لمرّات كثيرة، إلّا أنّ اتّصاف الفاعل به أقل لعدم ملازمته له باستمرار، فدلالة (فعال) أعمّ من (فعل) على المبالغة، فيأتي جمعاً لـ (فاعل) عندما يكون فعله مصحوباً بحركة ظاهرة نحو: (زراع)، أو جمعاً لمن يتّصف بالحدث دون اقتران فعله بحركة ظاهرة، نحو: (شمّات) وقد يأتي لما يحتمل المعنيين معاً، نحو: (صوّام) جمعاً لـ (صائم) والصيام هو الإمساك عن الطعام والشراب والكلام وغيرها من الأمور التي تفسد الصيام، في حين يغلب استعمال (فعل) جمعاً لمن كثر قيامه بفعل إذا كان مصحوباً بحركة، نحو: (ركع)، فقولنا (صوّام) تدلّ على من يتّصفون بحسن الصيام كالإمساك عن الطعام والشراب والكلام وغير ذلك من آداب الصوم، كما في قوله تعالى: "إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْماً فَلَنْ أُكَلِّمَ اليَوْمَ إِنسِياًّ" (سورة

---

[11] ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى، (د.ت)، ج:3، ص: 266.

[12] ابن يعيش، شرح المفصل، ج:6، ص:13.

مريم 26)، قيل إنّ الصيام المقصود هو كراهة مجادلة السفهاء ومناقلتهم[13]، وهذا الصيام غير محدّد بوقت، لذلك فهو يتطلّب وقتاً أطول ممّا يتطلّب الإمساك عن الطعام والشراب، في حين أنّ (صوم) تدلّ على من يكثرون الإمساك عن الطعام والشراب في وقت محدّد، فيدلّ على تكرار الحدث لاستمراره.

ونستطيع توضيح الأمر ببعض الأمثلة التي ورد فيها التقابل بين الجمعين من شعر الشاعر المدحي، ومن أمثلة ذلك قوله يشكر إنعام السلطان مؤيد بن الأفضل بن أيوب صاحب حماة:[14]

سَأَت ظُنونُ الحُسّادِ فيَّ بِهِ لَمّا غَدا الجُفنُ جافِياً وَسَنَه

وقوله:[15]

دانَيتُ رَبعَكَ وَالأَعادي شُمَّتٌ فَرَجَعتُ عَنهُ وَالوَرى لي حُسَّدُ

فجاء الجمعين (حسّاد، وحسد) وكلاهما جمع (حاسد)، والحسد هو تمنّي زوال النعمة من مستحقها، وربما يكون مع ذلك سعي إلى إزالتها، فإن لم يكن هناك استحقاق للنعمة لم يسمَّ حسداً،[16] لذلك ناسب (حسّاد) وصفهم بكثرة حسدهم، لورودها في سياق شكره لإنعام السلطان، للزوم حسّاده هذا الحسد له بسبب صلته القوية بالسلطان، أمّا (حسد) فعبّر به عن من ظهرت عليهم علامات تدلّ على حسدهم له تحت تأثير حقدهم وغيظهم بعد زيارته للممدوح ونيله منزلة رفيعة لديه، فالناس لم يكونوا حاسدين له قبل ذلك، وبعد زيارته للممدوح أصبح مستحقاً أن يحسدوه.

---

[13] الزمخشري، جار الله، تفسير الكشاف، اعتنى به وعلّق عليه: خليل مأمون شيما، بيروت، دار المعرفة، 2002م، ج:2، ص:635.

[14] الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص: 211.

[15] المصدر نفسه، ص: 720.

[16] الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: أبي الفضل الدمياطي، القاهرة، دار الحديث، (د.ط)، 2006م، ج:3، ص: 968.

المبحث الثاني

الدلالات الخاصّة المرتبطة بالسياق

هذه الدلالات لا تختصّ بصيغة معيّنة كما سبق تناوله من الدلالات المرتبطة بصيغة الجمع، كدلالة صيغتي (فعلاء، وأفعلاء) على السجيّة والطبع، وصيغتي (فعل، وفعال) على المبالغة في الصفة، وغيرها من الدلالات، فالمعنى المذكور لا يتّصل بذات الصيغة نفسها، بحيث تكون هذه الصيغة المحور الذي تدور حوله الدلالة، بل يكون ارتباط هذه الدلالات أوثق بالسياق، فهذه الدلالات تتفرّع عن الدلالات العامّة والخاصّة التي تفيدها صيغة الجمع، وتنشأ عنها، فالصيغة هي إحدى فروع الدلالة، لا محورها، لذلك تكون هذه الدلالات ملابسة للدلالات الأخرى لا تنفكّ عنها، فهذه الدلالات تستبان عند مخالفة اللغة للمعتاد في استعمالها لصيغ التكسير، فتقيم صيغة الكثرة مقام صيغة القلّة، أو تقيم صيغة التكسير في موضع المفرد، وذلك لأغراض مقصودة لدى المتكلّم، تتجاوز الدلالة العدديّة لصيغ الجمع، وأظهر ما تكون هذه الدلالات في صيغ الجموع التي تشترك في بناء الاسم المفرد، فقد تتعدّد جموع الكلمة الواحدة، وتفسير ذلك بدلالة صيغة على القلّة وأخرى على الكثرة في أمر غير ممكن، ولاسيّما عند وجود أكثر من صيغة للكلمة على أوزان الكثرة أو على أوزان القلّة، والدلالة العدديّة لصيغ جموع التكسير تتأثّر بالسياق والقرائن، فتستخدم صيغ القلّة لإفادة الكثرة، وقد يحدث العكس، فلا بدّ من وجود دلالات أخرى تفسّر هذا التغاير في استعمال جموع الكلمة الواحد، وسيحاول هذا البحث كشف أسرار تلك المغايرة، واستنباط دلالاتها، ومن أبرزها:

1- التعظيم: قد تستفاد هذه الدلالة من استعمال صيغة الكثرة دون صيغة القلّة، ومن ذلك استعماله كلمة (سيوف) على وزن الكثرة (فعول)، وذلك في (سبعة عشر) موضعاً من شعر الحلّي المدحي، مراداً بها جمع (سيف) الذي هو (آلة القتال والحرب)[17]، وهذه الاستعمال جاء منسجماً مع السياق، فأورد الشاعر هذا الجمع في مقام المديح بالشجاعة والفتك بالأعداء، وهذه الأمر يتطلّب سيفاً صارماً قويّاً، وأرى أنّه جاء بالجمع على وزن الكثرة (فعول) ليس تحقيقاً لمعنى الكثرة فقط، بل لتعظيم هذه السيوف، فكأنها لقوّة فتكها مجموعة سيوف في سيف واحد، ومن ذلك قوله:[18]

[17] من مواضع ورودها في ديوان الحلي في شعره المدحي: ص: (94 – 97 – 101 – 118 – 119).

[18] الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص: 118.

غَيثٌ يُريكَ مِنَ السُيوفِ بَوارِقاً وَمِنَ الجِيادِ زَلازِلاً وَرُعودا

(سيوف) جمع لـ (سيف) بمعنى آلة القتال، حيث أورده في سياق فخره بقومه وفتكهم بأعدائهم في وقعة عظيمة معهم، فوصف تلك السيوف بالقوّة وكثرة إراقتها لدماء الأعداء، وقد تستنبط العظمة من استعمال صيغة القلّة، كما في قوله مادحاً النبيّ صلّى الله عليه وسلّم في المدينة المنوّرة: [19]

وَأَحسَنُ شَيءٍ أَنَّني قَد جَلَوتُها عَليكَ، وَأَملاكُ السَماءِ حُضورُها

وردت كلمة (أملاك) جمعاً لـ (ملك) وهو واحد الملائكة، وهو المتولّي منهم شيئاً من السياسات، لذلك جعل بعض المحققين (المَلَك) من (المِلك).[20]

2- الاستعطاف: ومن أمثلته في شعر الحلّي المدحي قوله في مقدّمة إحدى مدائحه للسلطان:[21]

فَلِلَّهِ صَبٌّ لا يُبَلُّ غَلَيلُهُ وَإِنسانُ عَينٍ بِالمَدامِعِ يَسبَحُ

و(المدامع) جمع (مدمع)، والمدمع: مجتمع الدمع من نواحي العين[22]، وقد أورده الشاعر في مقدّمة إحدى مدائحه للسلطان، يذكر فيها شوقه لأحبته، وألمهم فراقهم، وفيضان دموعه حزناً، فاقتضى ذلك السياق اختياره الصيغة التي تعبّر عن التناهي في الكثرة، لعدم كفاية صيغة الكثرة (دموع) بغرضه، فعدل عنها إلى صيغة منتهى الجموع (مدامع)، لتلائم بزيادة مبناها معنى المبالغة في تكثير الدموع، التي راح الشاعر يستنجد بها الشاعر ليطفئ غليل صبابته، فكانت أبلغ أثراً في استعطاف الممدوح وجعله يرق لحاله.

3- الإيهام: قد تعبّر صيغة الجمع عن الواحد للإيهام، وعند تعيين المقصود بها، إمّا لعدم الحاجة إلى التعيين، أو ستراً لها في موقف لوم أو عتاب، أو تحقيراً له، فيؤتى بصيغة الجمع في موضع المفرد ليكون

---

19 الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص: 78.

20 ينظر: الفيروز آبادي، مجد الدين، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تح: محمد علي النجار، القاهرة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، (د.ط)، 1992م، ج:4، ص:524.

21 الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص: 192.

22 ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج:2، ص:301، مادة (دمع).

المقصود مغموراً فيه[23]، ومن أمثلته في شعر الحلّي قوله في قصيدته التي ردّ بها على قصيدة عبد الله بن المعتز، التي هزأ فيها من آل البيت، وأنكر حقّهم في خلافة رسول الله صلى الله عليه وسلم:[24]

فَدَع في الخِلافَةِ فَصلَ الخِلافِ فَلَيسَت ذَلولاً لِرُكّابِها

في هذا البيت يردّ الشاعر على إنكار عبد الله بن المعتز حقّ العلويين من آل البيت في خلافة الرسول صلى الله عليه وسلم، حيث أنّ عبد الله من أفراد البيت العبّاسي المتعصّب لأمر الخلافة، فيجيبه الشاعر مستهزئاً به، منصرفاً من ضمير الخطاب في (دع) إلى ضمير الغيبة في (ركابها)، وفي هذا الالتفات تهوين لشأن المخاطب، وكذلك في الاتيان بصيغة الجمع (ركابها) في موضع المفرد مقصوداً بها المخاطب نفسه، جاء للغرض ذاته، فينهاه عن الخوض في أمور الخلاف، لأنّه ليس أهلاً لها، ويشير من خلال صيغة الجمع إلى حادثة تولّيه الخلافة ليوم واحد، وكان النظم يقتضي أن يقول (ليست ذلولاً لراكبها)؛ لأنّ المقصود عبد الله نفسه، إلا أنّه أقام الجمع مقام المفرد، رغبة منه في عدم تعيينه، فهو أقلّ شأناً من أن يعيّن، أو ليبقى المخاطب مغموراً في غيره من الخلفاء العبّاسيين الذين تولّوا الخلافة، فيكون كلامه تعريضاً بهم جميعاً.

4- الامتنان: وغالباً ما تفيد صيغة الجمع هذه الدلالة في مقام المديح، ولكن إذا أقيمت مقام المفرد، ومن أمثلة ذلك في شعر الحلّي المدحي قوله في شكر إنعام السلطان:[25]

فَليَشكُرَنكَ نِيابَةً عَن مَنطِقي صَدرُ الطّروسِ وَأَلسَنُ الأَقلامِ

حيث وردت كلمة (ألسن) جمعاً لـ (لسان)، واللسان: جارحة الكلام، وقد يكنّى بها عن كلمة، أو رسالة، فتؤنّث وتجمع على (ألسن)[26]، لأنّ (أفعل) قياس جمع (فعال) مؤنثاً[27]، وقد استعير اللسان

---

[23] الخضري، محمد أمين، الإعجاز البياني في صيغ الألفاظ، القاهرة، جامعة الأزهر، ط1، 1993م، ص: 120.

[24] الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص: 93.

[25] المصدر نفسه، ص: 178.

[26] ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط3، 1414هـ، ج:13، ص:198، مادة (لسن).

[27] الأندلسي، أبو حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ج:1، ص:409.

للرسالة مجازاً في البيت السابق، ومن سنن العرب التي تستعيد للشيء ما يليق به، وذلك من استعارة الأعضاء لما ليس بحيوان[28]، إلّا أنّ الشاعر استعمل اللسان بصيغة الجمع، وأقامه مقام المفرد، حيث كان التناسب بين الألفاظ يقتضي الاتيان به بصيغة المفرد مناسبة لإفراد كلمة (صدر)، إلّا أنّه خالف فجمعه على (ألسن) مراداً به الرسالة، ليدلّ به على رسائله إلى السلطان، وتنوّع عباراتها امتناناً وشكراً لإنعامه عليه.

5- التشريف: قد توحي صيغة الجمع بهذا المعنى في مقام الثناء والمديح، وقد أفادت كلمة (فتية) جمع (فتى) في شعر الحلّي هذه الدلالة، و(الفتى) هو الطري من الشبان[29]، والفاء والتاء وحرف العلة أصلان، أحدهما يدلّ على طراوة وجدّة، والآخر على تبيين حكم[30]، والمراد هنا المعنى الأوّل، وترد بهذا المعنى على جمع آخر، فتجيء على (فتيان)، وقد ورد الجمعان في شعر الحلّي المدحي، وارتبط استعمال كلّ منهما بدلالة لا تكون للأخر، ومن خلال تتبعي لسياقات ورود الجمعين في شعر الحلّي المدحي وجدّت أنّه أراد به (الفتية) الشبان من أشراف القوم وعظمائهم، وأراد بـ (الفتيان) الشبان من عامة الناس، وجميعها وردت في سياق مديحه لقومه وشبانهم الشجعان، والمعلوم أنّ قومه كانوا من أشراف مدينته الحلّة، وفي مديح الملوك والأمراء وأفراد حاشيتهم وقادة جندهم وأعيان عصره، ومثاله في شعره قوله مديح السلطان:[31]

مِن فِتيَةٍ بِحُمَيّا الشُكرِ قَد سَكِرَت لِفَرطِ ما اِغتَبَقَت بِالمِدحِ وَاِصطَبَحَت

(الفتية) جمع (الفتى)، وأراد هنا فتية الأشراف من قوم السلطان، وسياق هذا البيت يفيد الدلالة، فهؤلاء الفتية ممكن يكثر فيهم الشعراء المدائح شكراً لإنعامهم، لا شكّ أنّ قصائد المديح لا تكون إلا للأشراف

---

[28] الثعالبي، أبو منصور، فقه اللغة وسر العربية، تح: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي، مصر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط1، 1938م، ج:1، ص:351.

[29] الحلبي، السمين، عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ، تح: محمد عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1996م، مادة (فتي)، ج:3، ص:200.

[30] الزمخشري، جار الله، أساس البلاغة، تح: محمد عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1998م، مادة (فتي)، ج:2، ص:7.

[31] الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص:156.

والسادة والملوك العظماء، ونظير ذلك قوله تعالى: "إِذْ أَوَى الفِتْيَةُ إِلَى الكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَداً" (سورة الكهف 10)، حيث ذهب جماعة من المفسّرين إلى أنّ أصحاب الكهف كانوا شباباً من أبناء الأشراف والعظماء من الروم، وكانوا من ذوي الجاه والغنى، أرادهم الملك على الشرك فأبوا وهربوا إلى الكهف[32]، ويستدل على أنّ هذا المعنى هو المقصود من جمع (فتى)، قول الحلّي في كافيته البديعية:[33]

بِفِتيَةٍ أَسكَنوا أَطرافَ سُمرِهِمِ مِنَ الكُماةِ مَقَرَّ الضَغنِ وَالأَضَمِ

فأراد بـ (الفتية) آل بيت النبي صلى الله عليه وسلم، وكانوا من أشراف مكّة وعظمائها، وورد الجمع نكرة يؤكد هذه الدلالة، لأنّ التنكير يفيد التعظيم.[34]

6- الألفة والأنس: وتستفاد هذه الدلالة من استعمال صيغة جمع الكثرة عند إقامتها مقام المفرد، ومن أمثلة ذلك كلمة (الديار) في قول الحلّي مقدّمة مديحه للسلطان:[35]

وَما ضَرَّني بُعدُ الدِيارِ وَأَهلِها بِأَرضي وَفَقدُ الطَرفِ ما كانَ يَلمِحُ

حيث عدل الشاعر عن المفرد (الدار) إلى جمع الكثرة (الديار)، لإرادته تكثير هذه الديار، مقصوداً بها: ديار مدينته الحلّة، التي رحل عنها مرغماً في صباه، فتوافق استعماله لهذا الجمع مع استعماله في القرآن الكريم، حيث استعملت كلمة (الديار) فيه في المواضع التي عبّر فيها عن إخراج قوم من موطنهم ظلماً وعتواً[36]، ومن ذلك قوله تعالى: "قَالُوا وَمَا لَنَا أَلاَّ نُقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَقَدْ أُخْرِجْنَا مِن دِيَارِنَا وَأَبْنَائِنَا" (سورة البقرة 246)، فيذكر المفسّرون أنّ جالوت وجيشه من العمالقة، وكانوا يسكنون بحر الروم بين مصر وفلسطين، وقد غزوا بني إسرائيل، فظهروا عليهم، وسبوا أولادهم، وأسروا أبناء ملوكهم[37]، فالشاعر

---

[32] الأندلسي، أبو حيان، تفسير البحر المحيط، تح: عادل الموجود، وعلي معوض، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1998م، ج:6، ص:99.

[33] الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص:695.

[34] الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج:3، ص975.

[35] الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص:192.

[36] الخضري، محمد أمين، الإعجاز البياني في صيغ الألفاظ، ص: 217.

[37] الأندلسي، أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج:2، ص: 268.

ابتعد عن مدينته وأهله مرغماً، إلّا أنّ بعد الشاعر عن دياره لم يضرّه، حيث نزل بماردين، ووفد على سلطانها، فقرّبه منه، وحظي لديه بمنزله رفيعة، وصار من خلصائه، فوضعه قربه من السلطان عن فقده لدياره وأهله، فكشف تكثير الجمع عن شعوره بالألفة والأنس في قربه من السلطان، هذه الألفة التي أحاطت بقلبه وجعلته يلهو عما يشعر به من مرارة الغربة وفقدان الأهل والديار، ولو استعمل الدار بصيغة الإفراد لما تمّ مقصده في الإيحاء بهذه الألفة، لأنّ إفراد الدار يجعلها دالّة على الجنس والاستغراق[38]، فتفيد كلّ دار أقام بها الشاعر، وهذا خلاف المراد، فجاء بجمع الكثرة مقصوداً بها ديار أحبته في مدينته الحلّة.

7- الجمع يكشف دخائل النفس: قد توحي صيغة التكسير بما يختلج في النفس من مشاعر وأحاسيس، فيدلّ اختيار صيغة دون أخرى على شعور المتكلّم، أو شعور المفرد المجموع عليها في موقف ما، وخير مثال لذلك من شعر الحلّي كلمتا (سجد، سجود)، وكلاهما جمع (ساجد)، ومن أمثلة ورودهما في شعره قوله في مديح الملك الأفضل نجل الملك المؤيّد سلطان مصر، يصف شجاعة فرسانه في ميدان المعركة:[39]

حَتّى إِذا ما كَبَّرَت كُماتُهُ وَالهامُ بَينَ رُكَّعٍ وُسُجَّدِ

وقوله مادحاً السلطان المنصور بن أرتق، ويذكر حصاره لقلعة ربل، وتسليم أهلها إليه في سنة اثنين وسبعمائة:[40]

كَفَروا، فَأَمَّنتَ الرُؤوسَ لِأَنَّها خَرَّت لِسَيفِكَ رُكَّعاً وَسُجودا

فاستعمل الشاعر كلمة (سجد) في مقابل (سجود) جمعين لـ (ساجد)، وهذان الجمعان يجمعهما معنى عام هو (السجود)، والسجود أصله التطامن – الانحناء – والتذلل، وله نوعان: سجود تخيير لا يكون إلا للإنسان، وهو مأجور عليه، وسجود تسخير، ويكون لجمع المخلوقات والكائنات، وهو الدلالة

[38] السكاكي، يوسف بن أبي بكر، مفتاح العلوم، تح: نعيم زرزور، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 1987م، ج:1، ص: 122.

[39] الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص:225.

[40] المصدر نفسه، ص: 118.

الصامتة الناطقة المنبهة على كونها خلق فاعل حكيم[41]، فالسجود قد يكون ظاهريّاً يطلق على وضع الجبهة على الأرض، أو قد يكون معنوياً وهو الخشوع، فالأوّل من أعمال الظاهر، والثاني من أعمال القلب[42]، فأورد (سجداً) في سياق حديثه عن سرعة خضوع جنود الأعداء واستسلامهم للسلطان وجنوده أثناء اشتداد المعركة، فناسب التعبير بـ (سجد) للدلالة على ظاهر فعلهم، وهو الاستسلام والخضوع الظاهري، بسبب الرهبة والخوف من القتل، أو عندما رأوا رجحان كفّة المعركة للسلطان وجنده، في حين أنّه لما أراد الكشف عن شعورهم بالاطمئنان جاء بالجمع (سجود)، وذلك في سياق حديثه عن حصار السلطان للقلعة واستلام أهله له دون قتال، فجاء بالجمع المناسب للتعبير عن مشاعر الأمان والاطمئنان، وهذا ما دفعهم إلى الاستسلام الإرادي للسلطان، لثقتهم بعهد السلطان لهم بحفظ أرواحهم بعد استسلامهم له.

8- الدلالة على الحقيقة أو المجاز: "الحقيقة ما أقر في الاستعمال على أصل وضعه في اللغة، والمجاز ما كان بضدّ ذلك"[43]، وهذه الدلالة أكثر من الدلالات التي ترتبط بتعدّد جموع الكلمة الواحدة، ولا سيّما ألفاظ المشترك اللفظي، فيدلّ أحد الجموع على المعنى الحقيقي للكلمة، بينما تستعمل الجموع الأخرى للكلمة للتعبير عن معانٍ مجازيّة، وقد يستعمل أحد جموعها استعمالاً حقيقياً مرّة، واستعمالاً مجازيّاً مرّة أخرى، ويعدّ السياق هو الفيصل في التمييز بين الدلالتين، وقد وقفت في شعر الحلي المدحي على أمثلة لصيغ التكسير التي استعملت استعملاً مجازياً، ومنها:

- (أمور، أوامر): وكلاهما جمع (أمر)، والأمر في اللغة يأتي بمعنيين، فيدلّ على (الشأن)، ويدلّ على (الطلب)، ومذهب أكثر النحاة أنّ الأمر بمعنى الشأن يجمع على (أمور)، والذي بمعنى الطلب يجمع على (أوامر)، وهو مذهب الأصوليين، وعليه جرت ألسنة العامّة[44]، وقد توافق استعمال هذين الجمعين

---

41 الأصفهاني، الراغب، المفردات في غريب القرآن، تح: محمد سعيد كيلاني، بيروت، دار المعرفة، (لا. ت)، ج:1، ص:295.

42 الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير، مراجعة: يوسف الغوش، بيروت، دار المعرفة، ط4، 2007م، ج3، ص: 781 ـ 782.

43 ابن جني، الخصائص، ج:2، ص: 422.

44 الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مصطفى حجازي، الكويت، مطبعة حكومة، ط1، 2001م، مادة (أمر)، ج:10، ص:69.

في شعر الحلّي مع هذه الدلالة لكل منهما، فجاء استعمالهما للمغايرة بين المعنيين وتخصيص مفرد كلّ منهما بدلالة لا تكون للآخر، فوردت كلمة (أمور) جمعاً للأمر بمعنى الشأن، ومن ذلك قوله في مدح الملك المنصور، ويعتذر من الانقطاع عنه:[45]

رَعيتُ أُمورَ المسلِمينَ بِهِمَّةٍ رَأَيتُ بِها مُستَقبَلَ الأَمرِ ماضِيا

– (رؤوس): والرؤوس جمع (رأس)، وهو أعلى ما في الإنسان، لذلك يطلق على كلّ عال كرأس الجبل، ويعبّر به كذلك عن أوّل الشيء، ومنه رأس القوم،[46] فيستعمل حقيقة للرأس الذي هو الجارحة للإنسان والحيوان، ويستعمل مجازاً في غير ذلك[47]، وقد ورد هذا الجمع في شعر الحلّي المدحي، فدلّ على الجارحة، ومثال دلالته قوله في مدح النبي صلى الله عليه وسلم وهو في المدينة المنورة:[48]

فَضائِلُ رامَتها الرُؤوسُ فَقَصَّرَت أَلَم تَرَ لِلتَقصيرِ جُزَّت شُعورُها

وردت كلمة (رؤوس) جمعاً لـ (رأس) بمعنى الجارحة، كما في قوله تعالى: "يُصَبُّ مِن فَوْقِ رُءُوسِهِمُ" (سورة الحج 19)، والمعنى مفهوم من السياق.

واستعمل مجازاً في قوله في مديح الملك الصالح:[49]

فَضَلَ المِلوكَ بِأَصلِهِ فَضلَ الرَئيسِ عَلى الرُؤوسِ

فكلمة (رؤوس) هنا جمع (رأس) بمعنى سيد القوم ومقدمهم، وهو استعمال مجازي، وهو من إطلاق المحل وإدارة الحال، ذلك أن حال السيد من قومه يشبه حال الرأس من الجسد، فهو يحتلّ المكانة العليا بينهم، ويفضلهم في كثير من صفاته، كما يحتلّ الرأس المكان الأعلى في الجسد، ويفضل سائر الجوارح الأخرى باحتوائه على العقل والحواس وغير ذلك، وجاء التعبير هنا بصيغة الكثرة (رؤوس) ليدلّ على علوّ شأن الممدوح عن سائر ملوك عصره.

---

45 الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص: 187.

46 الحلبي، السمين، عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ، مادة: (رأس)، ج:2، ص:55.

47 الزمخشري، جار الله، أساس البلاغة، مادة: (رأس)، ج:1، ص:325.

48 الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص: 77.

49 المصدر نفسه، ص:182

9- تباين أفراد الجمع: والمقصود بـ (التباين) اختلاف الأنواع التي تتألّف منها أفراد، وأظهر ما تكون هذه الدلالة لما لا يجمع في أصل موضعه، وذلك كاسم الجنس واسم الجمع والمصدر، وجمع هذه الأشياء لا ينقاس عند سيبويه، وعليه جمهور النحاة، خلافاً لمن يرى قياسية جمعها كالمبرّد، ورجح أبو حيان مذهب سيبويه، وصحّحه السيوطي لقلّة ما ورد منه في كلام العرب[50]، فأسماء الجنس تدلّ على الجنس بأسره، فلا حاجة لجمعها وذلك نحو: (تمر، وبر) فإن أردنا الدلالة على اختلاف الأنواع والألوان جمعنا ذلك على (تمور، وأبرار)، فدلّ على أجناس مختلفة[51]، وأمّا اسم الجمع فيكون لفظه مفرداً ولكن معناه معنى الجمع، فيجوز مراعاة للفظه أن يجمع مرة أخرى، نحو: (قوم، وأقوام)، فيدلّ بعد جمعه على اختلاف وتباين أفراد جمعه، أمّا المصدر ففي جواز جمعه تفصيل، فالمصدر المؤكّد لفعله لا يجمع اتفاقاً؛ لأنّه بمنزله تكرير فعله، الفعل لا يجمع، أمّا المصدر الدال على نوع فعله فيجوز جمعه إذا قصد به اخلاف الأنواع[52]، وذلك نحو قوله تعالى: "وَتَظُنُّونَ بِاللَّهِ الظُّنُونَا" (سورة الأحزاب 10)، فالخطاب في هذه الآية للذين آمنوا، ومنهم من رسخ الإيمان في قلبه فظنّ النصر ورجا الظفر، ومنهم من هو على حرف، فظنّ خلاف ذلك، وقيل: إنّ الخطاب للمنافقين الذين لم يؤمنوا إلا بألسنتهم، فجمع (الظنّ) وهو مصدر الدلالة على اختلاف الظنون[53]، ومن أمثلة ورود هذه الدلالة في شعر الحلّي المدحي قوله:[54]

---

[50] ينظر: سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، ج:3، ص: 619، الأندلسي، أبو حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ج:1، ص: 405، السيوطي، جلال الدين، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبد العال سالم مكرم، بيروت مؤسسة الرسالة، (د.ط)، 2000م، ج:6، ص: 123.

[51] السيرافي، أبو سعيد، شرح كتاب سيبويه، تح: أحمد حسن مهدلي، وعلي سيد علي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 2008م، ج:4، ص: 360.

[52] الكفوي، أبو البقاء أيوب بن يوسف، الكليات، قابله على نسخة المؤلف: عدنان درويش ومحمد المصري، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط:2، 1998م، مادة: (صدر)، ص:816 – 817.

[53] ينظر: الزمخشري، جار الله، تفسير الكشاف، ج:3، ص:1159. الشوكاني، فتح القدير، ج:3، ص:850.

[54] الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص:99.

وَتَنَوَّعَت بُسطُ الرِياضِ، فَزَهرُها مُتَباينُ الأَشكالِ وَالأَلوانِ

وردت (ألوان) جمعاً لـ (لون)، وهو اسم جنس يطلق على عموم أفراد لون واحد، ذلك أنّ الجنس يقضي الاتفاق بين أفراده، فيقال: السواد جنس، والبياض جنس[55]، فإذا جُمع دلّ على اختلاف الأنواع، وقد أراد الشاعر أن ينقل لنا صورة الرياض بعد حلول فصل الربيع في لوحة جميلة، رسمت الأزاهير والمروج معالمها، فجمعُ الألوان دلالة على تنوّع ألوانها وتباينها، ومن ذلك قوله تعالى: "يَخْرُجُ مِن بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِّلنَّاسِ" (سورة النحل 69)، فاختلاف الألوان بالبياض والسواد والصفرة والحمرة، وذلك لاختلاف طبائع النحل، واختلاف المراعي، وكذلك اختلاف طعمه.[56]

ومن أمثلة جمع المصدر في شعره قوله في مديح علي بن أبي طالب رضي الله عنه:[57]

فَلِهَذا تَعَمَّقَت فيكَ أَقوامٌ بِأَقوالِهِم، فَزانوا وَزادوا

(أقوال) جمع (قول) وهي مصدر، وقد جمع للدلالة على اختلاف أقولهم في مديح علي رضي الله عنه، وتنوع الأقوال دليل على تنوع شمائله وأوصافه.

ومن ذلك قوله مادحاً السلطان الملك المنصور بن ارتق:[58]

ضَرَبَ الخِيامَ عَلى الحِمى، فَأَكُفُّهُ كَمِياهِهِ، وَحُلومُهُ كَجِبالِهِ

---

[55] العسكري، أبو هلال، الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، القاهرة، دار العلم والثقافة، 1997م، ص: 164.

[56] ينظر: البيضاوي، عبد الله بن عمر بن محمد، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح: محمد صبحي بن حسن حلاق، ومحمود أحمد الأطرش، بيروت، دار الرشيد، ط1، 2000م، ج:2، ص:270. الأندلسي، أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج:5، ص: 497.

[57] الحلّي، صفي الدين، الديوان، ص:88.

[58] المصدر نفسه، ص: 130.

وردت كلمة (مياه) جمع (ماء)، والماء اسم جنس صالح للقليل وللكثير، والأصل ألّا يجمع، فقد ورد في القرآن الكريم في تسعة وخمسين موضعاً بلفظه غير مجموع، لدلالته غالباً على ماء المطر[59]، كما في قوله تعالى: "فَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ" (سورة الحجر 22)، وعند جمعه يدلّ على تباين واختلاف أفراده، وفي الحديث: "تُؤخَذُ صدَقاتُ المسلِمين على مِياهِهم"[60]، وقد ذكر الشاعر الجمع في سياق مباهاته بكرم الممدوح وكثرة عطاياه، وتنوّعها، وهي في تنوّعها كتنوّع المياه التي تقع في حدود مملكته وتحت سلطانه، وفي ذلك أشار إلى ما تمتاز به مملكته ماردين من تنوع مصادر المياه، كمياه الأنهار التي لم تروِ سهولها، إضافة إلى وفرة مياه الأمطار.

النتائج :

1- أغنت الدلالات الخاصّة لصيغ جموع التكسير وتنوّعها في شعر صفي الدين الحلّي المدحي، فتلوّنت دلالات الصيغة الواحدة بحسب السياق الوارد فيه.

2- امتازت صيغ جموع التكسير المشتركة بدلالة واحدة بوجود فروق دلاليّة دقيقة فيما بينها.

3- توافق أكثر الدلالات الخاصّة لصيغ جموع التكسير في شعر صفي الدين الحلّي مع العرف اللغوي في استعمالها، وخروج بعضها عن دلالتها المعروفة في اللغة، واستعمالها لدلالات جديدة.

4- تختصّ بعض صيغ جموع التكسير بدلالات لا تكون لغيرها، وتشاركها بعض الصيغ في دلالتها إذا أمكن حملها على معناها حقيقةً أو مجازاً.

5- قد تكتسب صيغة الجمع دلالة خاصّة إضافيّة من خلال استعمالها في سياق معيّن لتحقيق المواءمة اللفظيّة أو المعنويّة مع صيغة جمع أخرى في سياقها.

6- معظم الدلالات الخاصّة لصيغ جموع التكسير في شعر صفي الدين الحلّي المدحيّة ذات صلة بالاستعمال المجازي لصيغة الجمع في غير ما هي موضوعة له على الحقيقة، أو ذات صلة بألفاظ المشترك اللفظي، وتستمدّ تلك الدلالات من خلال القرائن الواردة في السياق.

7- قد تدلّ صيغة الجمع على تباين أفرادها إن كان مفردها مصدراً، أو اسماً للجنس، أو اسماً للجمع.

---

[59] عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، دار الحديث، (د.ط)، 1364هـ، مادة: (موه)، ص: 684.

[60] ابن ماجة، محمد بن يزيد بن أبو عبد الله القزويني، سنن ابن ماجة، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار الفكر، (د، ط)، (د، ت)، رقم الحديث (1806)، ج:1، ص: 577.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى، (د.ت).

ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، (د،م)، دار الفكر.

ابن ماجة، محمد بن يزيد بن أبو عبد الله القزويني، سنن ابن ماجة، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار الفكر، (د، ط)، (د، ت).

ابن مالك، جمال الدين، شرح الكافية الشافية، تح: عبد المنعم أحمد هريدي، مكة المكرمة، دار المأمون للتراث، ط1.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط3، 1414هـ.

ابن يعيش، شرح المفصل، تح: جماعة من علماء الأزهر، مصر، إدارة الطباعة المنيرية، (د.ت)، (د.ط).

الأصفهاني، الراغب، المفردات في غريب القرآن، تح: محمد سعيد كيلاني، بيروت، دار المعرفة، (لا. ت).

الأندلسي، أبو حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تح: رجب عثمان محمد، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط1، 1998م.

الأندلسي، أبو حيان، تفسير البحر المحيط، تح: عادل الموجود، وعلي معوض، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1998م.

البيضاوي، عبد الله بن عمر بن محمد، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح: محمد صبحي بن حسن حلاق، ومحمود أحمد الأطرش، بيروت، دار الرشيد، ط1، 2000م.

الثعالبي، أبو منصور، فقه اللغة وسر العربية، تح: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي، مصر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط1، 1938م.

الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط4، 1990م.

الحلّي، صفي الدين، الديوان، تحقيق كرم البستاني، بيروت: دار صادر، ط1، (د.ت).

الحلبي، السمين، عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ، تح: محمد عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1996م.

الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي، معجم البلدان، بيروت، دار صادر، (د.ط)، 1977م.

الخضري، محمد أمين، الإعجاز البياني في صيغ الألفاظ، القاهرة، جامعة الأزهر، ط1، 1993م.

الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مصطفى حجازي، الكويت، مطبعة حكومة، ط1، 2001م.

الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: أبي الفضل الدمياطي، القاهرة، دار الحديث، (د.ط)، 2006م.

الزمخشري، جار الله، تفسير الكشاف، اعتنى به وعلّق عليه: خليل مأمون شيما، بيروت، دار المعرفة، 2002م.

الزمخشري، جار الله، أساس البلاغة، تح: محمد عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1998م.

السامرائي، فاضل صالح، معاني الأبنية في العربية، عمان، دار عمار، ط2، 2007م.

السكاكي، يوسف بن أبي بكر، مفتاح العلوم، تح: نعيم زرزور، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 1987م.

سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، (د،ط)، 1992م.

السيرافي، أبو سعيد، شرح كتاب سيبويه، تح: أحمد حسن مهدلي، وعلي سيد علي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 2008م.

السيوطي، جلال الدين، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبد العال سالم مكرم، بيروت مؤسسة الرسالة، (د.ط)، 2000م.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير، مراجعة: يوسف الغوش، بيروت، دار المعرفة، ط4، 2007م.

عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، دار الحديث، (د.ط)، 1364هـ.

العسكري، أبو هلال، الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، القاهرة، دار العلم والثقافة، 1997م.

الفيروز آبادي، مجد الدين، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تح: محمد علي النجار، القاهرة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، (د.ط)، 1992م.

الكتبي، محمد بن شاكر، فوات الوفيّات، تح: إحسان عباس، بيروت، دار صادر، (د.ت).

الكفوي، أبو البقاء أيوب بن يوسف، الكليات، قابله على نسخة المؤلف: عدنان درويش ومحمد المصري، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط:2، 1998م.

İkinci veya Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi İçin Hazırlanan Müfredatta Girdilerin Tasarlanması

Mohamad ALKHALAF*
Öğretim Görevlisi Doktor, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi,
Arapça Hazırlık Programı
malkhalaf@fsm.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-7682-8160

ÖZ

Araştırma ikinci dil veya yabancı dil olarak Arapçayı öğrenenler için öğretim ders programında bulunan girdileri tasarlamayı ele almaktadır. Ayrıca Krashin'in görüşlerine odaklanarak girdilerin dil öğretimindeki etkinliğine ilişkin bazı teori ve görüşleri netleştirmeyi amaçlamaktadır. Daha sonra araştırma, edinim veya öğrenme kolaylığıyla ilgili bazı faktörler aracılığıyla dilsel girdilerin nasıl işleneceği üzerinde durmaktadır.

Bununla beraber araştırma, girdilerin tasarımında kolaylık, zorluk, dereceleme ve dersler arasında denge sağlanması vb. açılardan dikkate alınması gereken bazı ilkeleri ele almakta; ardından farklı girdi yapılarından bahsetmeye geçmektedir. Hedef öğrenci grubuna göre farklılık gösteren eğitim müfredatlarındaki girdiler içeriğinden bahsetmektedir. Araştırma daha sonra girdilerin işlendiği metin türlerini ele alır ve çalışmanın sonunda sonuç, kaynak ve referans listesiyle sonlanmaktadır .

Anahtar Kelimeler*:* *Girdiler, Ders Programı, Öğretim Programı, İçerik, Dil Öğretimi*

Designing Input in Courses of Teaching to Non-Arabic Speakers as a Second or Foreign Language

The research revolves around the design of the inputs in the learning course that is provided to the learner in the educational program, and also aims to clarify some theories and opinions on the effectiveness of the inputs in language teaching by focusing on krashin's opinions. then the research stands on how to process the linguistic inputs through some factors related to the ease of acquisition or learning. The research then deals with some of the principles that must be taken into account in the design of the inputs in terms of ease, difficulty, gradation, and to be balanced between lessons, etc., and then moves on to talk about the different nature of the inputs in different learning courses, which in turn differ according to the target group of learners. the research then addresses the types of texts through which the entries are processed, and finally includes a conclusion with some results and a list of sources and references.

Keywords: *Inputs, Course Design, Curriculum, Content, Language Teaching*

* Makale Geliş Tarihi / Received: 07.10.2022
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 27.11.2022

تصميم المُدخلات في المُقرّرات التعليميّة للناطقين بغير العربية لغة ثانية أو أجنبية

مُلخّص

يدور البحث حول تصميم المدخلات في المقرّر التعليميّ الذي يُقدَّم للمتعلّم في البرنامج التعليمية، ويهدف أيضًا إلى توضيح بعض النظريات والآراء في مدى فاعلية المدخلات تعليم اللغة بالتركيز على آراء كراشين، ثم يقف البحث على كيفية مُعالجة المدخلات اللغوية من خلال من بعض العوامل المتعقلّة بسهولة الاكتساب أو التعلّم.

يتناول البحث بعد ذلك بعض المبادئ التي يجب أن تُراعى في تصميم المدخلات من حيث السهولة والصعوبة والتدرّج وأن تكون متوازنة بين الدروس وما إلى ذلك، ثم ينتقل بعد ذلك للحديث عن اختلاف طبيعة المدخلات باختلاف المقرّرات التعليميّة والتي بدورها تختلف باختلاف الفئة المستهدفة من المتعلّمين. يتطرّق البحث بعد ذلك إلى أنواع النصوص التي تُعالجَ المدخلات من خلالها، ويدرج أخيرًا الخاتمة مع بعض النتائج وقائمة بالمصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية: المدخلات، تصميم المقرر، المنهج، المحتوى، تعليم اللغة

تمهيد

تصميم المدخلات التعليمية في البرامج التعليمية جزء من المحتوى المقدّم لمتعلّم اللغة، وهو أمر لا يمكن أن يتم بين يوم وليلة أو عشية وضحاها فهي عبارة عن سلم هرمي متصاعد مقلوب، فتعلّم أي لغة يبدأ بعبارات التحايا والسلام وعبارات التعارف والضمائر الشخصيّة عبر قاعدة ضيقة وينتهي بفلسفة اللغة وبلاغتها وأشكالها الوصفية والنحوية في سقف واسع غير محدود.

انطلاقا من ذلك يتطلب بناء المقررات التعليمية هندسة دقيقة عبر تصميم المدخلات التي تمثّل الجسر الذي يصل بين قاعدة ورأس الهرم اللغوي المقلوب لدى متعلّم اللغة، كما أن الإجراءات التعليمية في الحجرة الدراسية وخارجها والممارسات والأنشطة كلها تهدف إلى تثبيت المدخلات ودعمها وتحويلها إلى مخرجات ثمّ إلى لغة ونظام لغوي لدى المتعلم ولا يتأتى ذلك إلا إذا كانت مبنية ومصممة دقيقة.

تتدخّل في تصميم المدخلات عوامل كثيرة منها مدى مناسبتها للمتعلم ولعمره ولبيئته وعدم الصدام الثقافي المباشر معه، لأنها بناء اللغة يحتاج إلى تفاعل المتعلم معها بشكل جيد لتتحول إلى محصول لغوي متراكم لديه، وإلاّ فالعكس صحيح، ومن هنا يمكن بناء صياغة مشكلة البحث بالأسئلة الآتية؟

1. ما المقصود بالمدخلات في تعليم اللغة الأجنبية؟
2. كيفية تصميم المدخلات في مقررات تعليم اللغة؟
3. ما العلاقة بين المدخلات والمتعلم وأجزاء العملية التعليمية؟
4. ما مبادئ تصميم المدخلات؟

اعتمادًا على هذه الأسئلة سيهدف البحث إلى الإجابة عنها بالحديث حول المدخلات وكيفية تضمينها في المقررات التعليمية والنظريات التي وردت فيها وعلى الآراء التي قيلت فيها.

نظرية المدخلات

هُناكَ علاقة وثيقة بين أجزاء عَمليّة المنهج التعليميّ التي تتكوّن من المدخلات والعمليّات والنواتِج حيث يُستخدم مُصطلح "المنهج الدراسي" عادة للإشارة إلى الخُطّة أو التصميم الشامل للبرنامج وكيفية تحويل مُحتوى البرنامج إلى مُخَطّط للتعليم والتعلّم الذي يُتيح تحقيق نواتج التعلّم المرجوة في نهاية البرنامج التعليمي. يأخذ المنهج الدراسي المحتوى (من المعايير الخارجية والأهداف المحلية) ويُشكّلهُ في خُطّة لكيفية إجراء عملية التعليم والتعلّم بفاعلية. وبالتالي فهي خطّة أكثر من قائمة بالمواضيع وقوائم بالحقائق والمهارات الرئيسية (المدخلات)، وإنما إنّها خريطة لكيفية تحقيق "مخرجات" أداء المتعلّم المطلوب، حيث يتمّ اقتراح أنشطة التعلّم والتقييمات المناسبة لزيادة احتمال تحقيق المتعلّمين للنتائج المرجوة.[1]

وعادة ما تكون المدخلات العنصر الأساسي الذي يُقرّر ما يجب أن تكون عليه بقيّة العناصر الأخرى في العمليّة التعليميّة من إجراءات تدريس وأساليب وتقويم وما إلى ذلك، فطبيعة المدخلات تختلف من مُستوى إلى آخر، ومن فئة مُستهدفة إلى أخرى؛ على سبيل المثال في المستوى المبتدئ تفرض المدخلات على المعلّم أن يكون رسّامًا وممثلًا بارعًا في أداء الحركات ومهندسًا في رسم الأشكال إضافة إلى بعض الصفات الأخرى كالصبر والتأنّي وتشجيع المتعلّمين خصوصًا إذا كانوا متعلّمين صغارًا، فهذه الآداءات نوع من المدخلات لأنّها تُساعد على تقديم المعلومات وعرضها.

ومن جانب آخر هناك علاقة وثيقة بين المدخلات العامّة والمدخلات اللغوية والطلاقة في البرامج اللغوية؛ فالمدخلات بمفهومها العام تُشير إلى كل ما من شأنه أن يكون هدفًا ومخرجًا تعليميًا كبعض الأشكال الثقافية التي لا ينصّ عليها المحتوى بشكل مُباشر، فهذه أيضًا جزء من المدخلات، إلا أنّ التركيز الدقيق يجب أن يكون على المدخلات اللغوية التي تُبنى اللغة بالتدرّج لدى المتعلّم، فالمدخلات المنظّمة التي

[1] Jack C Richards: Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design, Relc Journal, 44(1) 5–33, 2013. P6.

تُراكِم المعلومات الجديدة بترتيب منطقيّ ووفق منهجية دقيقة فلا شكّ أنّها ستؤدّي إلى الطلاقة اللغوية لدى المتعلّم والعكس صحيح أيضًا، فغياب المنهجيّة بتنظيم المعلومات يؤدّي إلى غياب المتعلّم ووضعه في متاهات.

لا يمكن أن تتحوّل المدخلات إلى مخرجات لدى المتعلّم بحيث يمكن أن تُوصَف بالطلاقة أو بالدقّة إلا بمروها عبر العمليات العلاجية التي في مجملها عبارة عن رابط بين المدخلات والمخرجات وتتمّ من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية عبر إستراتجيات تختلف باختلاف نوعية المدخلات من نصوص أو قواعد، ومن أهم الشروط التي يجب أن تتوافر في العمليّات تفاعل المتعلّمين مع المادّة المقدّمة (المدخلات)، والعمليّات هي ما[2] يقوم المعلّم به في الحجرة الدراسية مع متعلّميه ويظهر فيها التفاعل والاستجابة وعوامل التقدّم، وهنا يمكن القول إنّ المدخلات مهما كانت مضبوطة ومُتقنة بالمنهجية الدقيقة إلا أن تحويلها عبر العمليّات إلى مخرجات يلعب فيها المعلّم دورًا كبيرًا؛ فالمعلّم المؤّهل سيتمكّن من ذلك والعكس صحيح.

يعدّ Corder أوّل من تحدثّ عن أهمية المدخلات في عملية اكتساب اللغة عام (1967)، كما أنّه فرّق بين المدخلات (Input) والمحصول اللغوي (Intake)[3]، حيث أكّد Corder أنّهُ مِن الضّروري على مُتعلّم اللغة أن يعيش بين مُتحدّثي اللّغة أو أن ينتظم في صفوف دراسية لتعلّم اللّغة.

وهذه المدخلات يمكن أن تَرِدَ تحت مُصطَلح الدخل اللغوي أيضًا. والمدخلات أو الدخل اللغوي هو اللغة المنطوقة أو المكتوبة التي يتعرّض لها المتعلّمون بشكل مقصود لتعلم أشكال لغوية من أصوات ومفردات وتعبيرات وتراكيب لغوية وما تتضمنّه من محمولات ثقافية، وبناء على ذلك لا يمكن تعلّم أي لغة دون دخل لغوي.[4]

---

[2] Ista Maharsi. The Importance of Input And Interaction in Second Language Acquisition. Journal of English And Education, Vol. 5 No.1, 2011, P 46.

[3] يُطلَق عامة مُصطَلح المدخلات (Input) على أي معرفة يتمّ تقديمها للمتعلّم، أما مصطلح المحصول اللغوي(Intake) فهو يشير إلى الجزء من المدخلات الذي تَمكّن المتعلّمون من استيعابه وفهمه بنجاح، وهو الجزء الذي يبني الذاكرة الداخلية لدى المتعلم.

George Yule, The Study of Language, Cambridge University Press, Sixth Edition, New York, 2017, P 483-484.

[4] Scott Thornburry, An A–Z of ELT, 2006, p105.

المُدخلات عِندَ هاليداي Halliday: هاليداي لم يُطلق على ما أورده مدخلات بشكل صريح، بل صنّفها ضمن أهداف التعليم، فالمدخلات عند هاليداي تنقسم حسب الهدف منها، كما يلي:

1. التعليم المعياري: Perspective Language Teaching:

يهدف هذا النوع إلى دراسة ما تعلّمهُ الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها، والتقليل ما أمكن من أشكال التداخل والعمل على تصحيح هذه المهارات والتقليل ما أمكن من أشكل التداخُل (Interference) بينها وبين المهارات الصوتية الجديدة، ويظهر هذا جليًّا في تصحيح نطق الأصوات، والكلمات، وكذلك التراكيب العامية التي تُخالف في كثير وقليل التراكيب العربيّة الفصيحة نطقًا وكتابة أو بناء أو دلاله.[5]

فالهدف هنا إذن هو تصحيح أشكال الأداء الصوتي التي اكتسبها المتعلّم من لغته الأمّ والتقليل من أشكال التداخُل بين نظامين صوتيين أحدهما كائن بالفعل عند المتعلِّم والآخر ينبغي أن يكون.[6]

فالمتعلّم في مثل هذا النوع من التعلّم لا يحصل على معلومات جديدة بل يقوم على تصحيح معلومات قد اكتسبها سابقًا، لأنّ التعليم المعياري هو القياسي، وفي إطار تعليم اللغة العربية هذا يصلح أيضًا لمن تعلموا العامية أولا ثم بعد بدوؤا بتعلّم الفصحى.

2. التعليم المُنتج للغة Productive language Teaching:

يستهدف هذا النوع من التعليم إكساب المتعلّم أنماطًا جديدة من اللغة الهدف، وهي العربيّة هُنا، وتدريبه على ممارستها في تراكيب لم يكن له بها معرفة من قبل، وتعليمه مفردات لم تكن في قاموسه.

فليس الهدف من التعليم المنتج إذن تغيير أنماط بأنماط إنّما الهدف الرئيسيّ له هو تدريب المتعلّم على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعّال ومؤثّر، وزياده منها، مفردات، وتراكيب فضلًا عن المفاهيم الثقافية والدلالات اللغوية.[7]

---

[5] رشدي طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دون رقم طبعة، 2004، ص، 33.

[6] رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، مرجع سابق، ص175 .

7 رشدي طعيمة، الأُسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، ص33.

في إطار تعليم الأصوات يجب التركيز على بعض الأصوات في اللغة العربية التي ليس لها مثيل في اللغات الأخرى، حيث يجد متعلّمو اللغة العربية صعوبة في نطقها مثل (ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق) فيُجب أن يحتوي المقرّر التعليميّ على تدريبات كافية على هذه الأصوات.

3. التعليم الوصفي Descriptive Language Teaching: وهو النوع الثالث من أنواع من تعليم اللغات، يستهدف هذا النوع تعريف المتعلّم بخصائص اللغة وما تمتاز به من أشكال التعبير فيها. إنّ الهدف الرئيسي من هذا النوع هو أن يقف المتعلّم على القوانين الأساسية التي تحكم نظام اللغة وما يُميّزها عن غيرها من اللغات. وبعباره موجزة: فهُنا المتعلّم يحصُل على مُعلومات عن اللغة بعد أن تَعلّم اللغة، ويتّصل هذا النوع من التعليم بالجانب الأكاديمي والتخصّصي.[8]

نلاحظ أن هاليدي لم يطلق بشكل مباشر على هذه الأهداف من تعليم اللغة " مدخلات" ولم يوضح شكل هذه الأهداف، بل اكتفى بوصف عام، مع أن هاليدي له تنصيف مهم جدًّا في نظرية الوظائف اللغوية التي باتت معظم الدراسات اللغوية الحديثة تنطلق منها سواء أكانت أكاديمية نظرية أو أنها عملية تطبيقية في مقررات تعليمية أو إجراءات تدريسية.

فرضية المُدخلات عِندَ كراشن (Input Hypothesis -Krashen): أكّد الكثير من علماء اللغة على أهميّة المدخلات في تعليم اللغة، ويُعدّ كراشن أحد هؤلاء صاحب نظرية " المدخلات المفهومة" التي تعدّ من أهمّ النظريّات في هذه النقطة في تعلم اللغة، حيث يرى كراشن أنّ المدخلات (Input) يجب أن تكون ذات معنىً وملائمةً لحاجات المتعلّمين، كما يجب أن تكون أقربَ إلى مستواهم الحالي، وتكون بصعوبة معقولة ليتمكّنوا من فهمها وإدراكها[9]. وهذه الفرضية تحاول أن تجيب عن سؤال مهم هو كيف نكتِسب أو نتعلّم اللّغة؟

التعلّم والاكتساب لدى كراشن

فرّق كراشن بين الاكتساب وعمليات التّعلّم وفقًا لنظريته، هناك نظامان مُستقلّان لأداء اللغة الأجنبية: "النظام المكتسب" و "النظام المتعلّم". "النظام المكتسب" أو "الاكتساب" هو أن يتمّ بعملية لاشعورية

[8] رشدي طعمية ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، ص33.

[9] علي بن ماجد آل شريدة ، التفاعلية في بيئة اللغة الثانية، اتّجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية، تحرير: غسّان الشاطر، مركز الملك عبد الله، الرياض – السعودية، الطبعة الأولى، 2018، ص17-18.

تشبه إلى حدّ بعيد العملية التي يمرّ بها الأطفال عندما يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتعرّضون بشكل مقصود لأي دخل لغوي، فهم يتعرّضون لعمليات تواصلية تتطلب تفاعلًا هادفًا في اللغة الهدف – التواصل الطبيعيّ – حيث يكون التركيز لدى مستخدمي اللغة ليس في الفعل التواصلي وليس في شكل أقوالهم، فالاكتساب يتعلّق بالفَهم والتواصل.

أمّا النظام الثاني لدى كراشن فهو " النظام المتعلّم" أو "التعلم" وهو العُمليات المقصودة التي تستهدف بناء عمليات معرفية مُحدّدة لدى المتعلّم، فهو بذلك يكون نتاج التعليمات الرسميّة لعملية التعلم التي تتم ببرامج وخطط مرسومة، كما أنّ هذا النظام يشتمل على عملية واعية تحتاج الانتباه والفهم والمتابعة حيث يؤدّي كل ذلك إلى معرفة واعية "حول" اللغة، على سبيل المثال معرفة قواعد النحو. ويُنتج عن النهج الاستنتاجي في بيئة تتمحور حول المعلّم للمساعدة في "التعلّم"، بينما يؤدّي النهج الاستقرائي في بيئة تتمحوّر حول المتعلّم إلى "الاكتساب، فهو الوعي الموجّهُ لاستعمال اللغة".[10]

وناقش كراشن أنّ عملية الاكتساب أكثر أهميّة من عملية التعلّم، ويجب أن تُشجَّع بالأنشطة التي تُمارس المحادثة لا تمارين القواعد النحوية أو المفردات. وهناك العديد من الباحثين في مجال اللغة يؤكّدون تبادل العلاقات عن طريق مهارات اللغة الأربع: وهي الاستماع والتحدّث والقراءة وعمليّات الكتابة.

لا يمكن تجريد العلاقة بشكل تام بين النظامين السابقين لدى كراشن (الاكتساب والتعلّم) والمدخلات؛ فالمدخلات الرابط الفعلي بينهما عبر مجموعة من العمليات التي يقوم بها المدرّسون في محاولة تبسيط المدخلات وصياغتها مع المتعلّمين في شكل اكتساب لغوي تواصلي أقرب ما يكون إلى تلك التي تتمّ في البيئة الطبيعية للغة الهدف.

المحصول اللغوي

يرى كراشين أنّه ليس بمقدورنا أن نكتسب اللغة إذا لم نفهم المعنى المتضَمَّن في المدخلات، والمدخلات إذا لم تكن واضحة فهي خَلْطٌ وإرباك وعشوائية. إضافة إلى المتعلّمين يحتاجون في عرض المدخلات إلى العمليات التي تتمّ بواسطة البرنامج الدراسي من معلم ونحوه، وتَدخُل في ذلك تطبيقات وأساليب كثيرة، فمثلاً نستطيع أن نطلب من المتعلمين المبتَدئينَ أن يُمضوا بعض الوقت في مشاهدة التلفاز باللغة المستهدفة أو أن يستمعوا للمُحادثة والتي يمكن أن تكون أعلى من مستوى فهمهم بقليل، لكن الفائدة في هذه الحال بِالنسبة لهم مَحدودة، وبذلك فإن العالم (الناطق باللغة الهدف) خارج الفصل الدراسي لا

[10] Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall,1987, p20-22.

يستطيع أن يُقدّم النماذج اللغوية الأفضل لمتعلّمي اللغة الثانية، مِن هُنا يُفضّل في البداية انتظام مُتعلّمي اللغة في فصولٍ دراسيّة ولا سيما المتعلّمين الكبار السن لأنّ ذلك أفضل لاكتساب اللغة. وأكدَّ كراشن أهميّة تبسيط المعلّم للمُدخلات، لإمكانية تيسيرها وفهمها من قبل المتعلّمين، فهي بذلك تتحوّل إلى محصول لغوي، يمكن إنمائه وتطويره بالأسلوب ذاته لدى متعلّمي اللغة.

التفاعل مع المدخلات

تلعب العوامل الداخلية لدى المتعلّم من الحافز والدافعية والثقة بالنفس والقلق وسمات الشخصية دورًا كبيرًا في عملية تعلّم وتعليم اللغة، أطلق عليها كراشن " المتغيّرات العاطفيّة"، يدّعي كراشين أنّ المتعلّمين ذوي الحافز العالي والثقة بالنفس وأصحاب الخيال الواسع الذاتي، وممّن يتّسمون بالمستوى المنخفض من القلق، فكلّ ذلك يُساهم في جعل عملية المتعلّمين أفضل استعدادًا للنجاح في اكتساب اللغة الثانية[11]. أمّا المتعلّمين الذين يحملون الخصائص المعاكسة مثل الدافع المنخفض، وتدني احترام الذات، والقلق، والانطوائية والتثبيط، ذلك من شأنه أن يمنع استخدام المدخلات المفهومة للاكتساب حيث يعيق عملية اكتساب اللغة. من ناحية أخرى، فإن التأثير الإيجابي ضروري، لكنه ليس كافياً بحدّ ذاته، لكي يحدث الاكتساب.

كما ناقش كلٌّ من تارون وليو Tarone and Liu بموجب المعلومات التي توافرت لديهما بدراسة أجرياها ضمن ثلاثة مواقف، بأن تفاعل الدارس في مواقف مُتعدّدة يؤثّر في عملية اكتسابه اللغة وسرعتها، ولكن بطرق ودرجات مُتفاوتة. بمعنى آخر " إنّ المدخلات وحدها غير كافية لاكتساب اللغة، لأنّ أي فرد عندما يستمع إلى اللغة، بإمكانه أن يُفسّر المعاني دون أن يفكر في قواعدها[12]. فعلى سبيل المثال: إذا سمع أحد الكمات الآتية "كلبٌ ويَعضُّ وبنت، بغض النظر عن ترتيبها، فعلى الأرجح أن المعنى "عضّ الكلبُ البِنتَ". والأمر ليس كذلك في حالة المخرجات Output. وذلك لأنَّ الفرد مُجبَر على أن يضع الكلمات على الترتيب الصحيح. لأنّ استخدام اللغة يُجبر المتعلّم أن يتحرّكَ من عملية دلالات الألفاظ إلى تركيب الجملة، وذلك لأنّ المدخلات (Input) تتعلّق بكيفية اكتساب اللغة الثانية، وليس في عملية تعلّمها.

[11] Susan M. Gass,. & Larry Selinker. (1994). Second language Acquisition: an Introductory Course, Routledge, New York, Third edition,2008, p.317.

[12] Elaine Tarone, A Sociolinguistic Perspective on Interaction in SLA1, Routledge Publishers, 2008, P5-3.

ويؤكّد كُلّ من Wagner,Gough & Hatch : " إنّ العالم الخارجي عاجزٌ عن تقديم مُدخلاتٍ مفهومةٍ للبالغين في اكتساب اللغة الثانية بينما في الفصل الدراسي فيُمكّن أن تُقدّم بشكل أفضل ". ومن المميّزات الأخرى للمُدخلات الجيّدة، أن تكون ملائمة وذات معنى.

قد أُثيرت الكثيرُ من الأسئلة حول ما إذا كان اكتساب اللغة الثانية نتيجة عوامل بيئية أو عوامل عقليّة تَحكُم المدخلات التي يُعْرَض عليها الدارس، أو من عوامل عقليّة داخلية والتي إلى حدٍّ ما تُملي كيف يفهم الدارس البُنى النحويّة[13]. إنّ اكتشاف الأُنموذج الذي يبيّن كيفية اكتساب المتعلّم للغة هو واحدٌ من أهم النتائج التي تمّ التوصّل إليها. وهي تدعم النتيجة التي تمّ التوصل إليها عن طريق دراسة أخطاء المتعلّم الشائعة، أي أنّ اكتساب اللغة الثانية يتّسم بالتنظيم والعمومية ويعكس الطرق التي تَحَكُم بها الآليةُ المعرفيةُ الداخليةُ عمليةَ الاكتساب، بغضّ النظر عن الخلفية الشخصية للمتعلّمين أو الموقف التعليمي[14]، ومع ذلك فليس من السهل في الوقت الحاضر أن يتبع الإنسان طريقةً أو أن يتبنَّى نظريةً واحدة من هذه النظريات، لأن النتائج التي تمّ التَّوصُّل إليها رغم إيجابية بعضها فهي لا تعطي حلًّا شاملًا حول قضيّة " اكتساب اللغة". ومع ازدياد التجارب واستمرارها، وتدفّق المعلومات وتحليلها فلمّا يتمّ التوصّل بعد إلى حقائق مُؤكّدة تغطي ما يرغب الإنسان في فهمه ومعرفته حول كيفية اكتساب اللغة، لذلك مازال هذا الأمر بحاجة إلى دراسات أكثر في المستقبل.

المدخلات الطبيعية التواصلية

إن المتعلمين في تعلّم اللغة ليسوا على مستوى واحد وهذا أمر طبيعي، لذا يقترح كراشن أنّ المدخلات التواصلية الطبيعية هي المفتاح لتصميم منهج دراسي، ممّا يضمن بهذه الطريقة أن يتلقّى كل متعلّم بعض مدخلات 'i + 1' هذا مناسب لمرحلة كفاءته اللغوية الحالية.

ويعتبر كراشن من أكثر المتحمسين والمؤيّدين لأولوية المدخلات(Input) في اكتساب اللغة الثانية. ويُؤيّده كثيرون، منهم على سبيل المثال: بروفت ولارسن –فريمان ولونج، يرى Brufit و-Larsen

[13] الشويرخ، صالح ناصر، قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، مركز الملك عبد الله، الرياض – السعودية، الطبعة الأولى، 2016، ص: 11-12.

[14] R. Ellis, The study of Second language Acquisition, Issues in Applied Linguistics, University of California, Vol. 6, No. 1, 1995, pp 99-103

Freeman&Long:" أن المدخلات المكثّفة ضرورية للنجاح في اكتساب اللغة الثانية، ولكن بشرط تبسيط هذه المدخلات حتّى يتمّ استعمالها بفاعليةٍ من قبل المتعلّم، ليتحقّق له اكتساب اللغة وإتقانها".[15] وفي فرضية المدخلات: "Input Hypothesis" يُقرّر كراشن أنّ مستوى الصعوبة في مدخلات اكتساب اللغة الثانية، يجب أن يكون أعلى بقليل من مستوى المتعلّم وقدرته الاستيعابية للغة الثانية. وقد رمز لها بالمعادلة الآتية: I+i أي أنَّ الدخل يجب أن يكون مفهومًا[16] ويجب أن يحتوي على أشكال لغوية تزيد صعوبتها درجة واحدة على الحالة الحالية للغة المتعلم المرحلية.[17] أي أنّ المتعلّم يتحسّن باستمرار لأنّهُ يُعطي اهتمامًا للفروق بين المدخلات التي يفهمها (i) والفروق الأعلى مستوىً نسبيًا في المدخلات

---

[15]Bahrani, Taher and Marziyeh Nekoueizadeh, The Role Of Input In Second Language Acquisition, Journal of Advances in Linguistics, Vol .1, No.1, 2014, p2.

[16] Susan M. Gass,. & Larry Selinker. (1994). Second language Acquisition: an Introductory Course, Routledge, New York, Third edition,2008, p209.

[17] Scott Thornburry, An A–Z of EL

اللغة المرحلية (Interlanguage): اللغة المرحلية هو المصطلح المستخدم لوصف النظام النحوي الذي يُؤلّفهُ المتعلم أثناء تعلم لغة أخرى. إنها ليست لغته الأولى، وهذا النظام الجديد المولَّد يختلف عن نظام اللغة الهدف أيضًا، ولكنها لغة في منزلة بين اللغتين، حيث يُنظر إلى اللغة المرحلية باعتبارها نظامًا مُستقلًا في حدّ ذاته، وليس شكلاً من أشكال اللغة الهدف، فهي تعكس نظام القواعد المتطوّر للمُتعلّم ، وقد تتأثّر بعض قواعدها باللغة الأولى (من خلال النقل)، أو باللغة الهدف، و قد يُنَسب البعض الآخر إلى المبادئ الفطرية والعالمية (النحو الكوني أو الكلي). ومن الطرق التي تبين أن اللغات المرحلية منهجية أنّها تتبع مراحل يمكن التنبؤ بها، بغض النظر عن لغة المتعلّم الأولى (مراتب الاكتساب)، ففي المراحل الأولى للتعلم، تأخذ اللغة المرحلية الشكل الذي يُطلق عليه "نسق المتعلّم اللساني الأساسي" ، وهو يتميز بتراكيب بسيطة وعدد قليل من نهايات الكلمات النحوية (النحو والصرف). اللغات المرحلية تتطوّر باستمرار، وعندما تتوقّف عن التطوّر، فإنّها تُصاب بالجمود، بل قد يصل الأمر بالمتعلم حتّى التحجر في مرحلة ما من مراحله وهو في طريق تعلّم اللغة الهدف. في الحقيقة إنّ عددًا محدودًا من مُتعلّمي اللّغة الثانية يصل إلى مستوى من الكفاءة اللغوية المقارِب لمستوى الناطقين الأصليين. وهذه حُجّة للاعتراف بشرعية اللغة المرحلية، وقبول تلك الكفاءة الجزئية بدلاً من الكفاءة الكاملة، وهي كذلك هدف معقول في تعلم اللغة الثانية، وبذلك تمتدّ اللغة المرحلة حتّى مستوى الكفاءة اللغوية وليست وفقًا على فترة تعلم اللغة. ينظر: An A–Z of ELT.,p109.2006Thornbury, Scott.

وينظر: العصيلي: عبد العزيز إبراهيم، مناهج البحث في اللغة المرحلية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا، معهد اللغة العربية، الخرطوم، العدد الثاني، 2005، ص2.

التي يحصلّها (+I). وقد انتقد هذه النظرية كثيرون ومنهم هكتر هامرلي (Hector Hammerly) الذي أكّد أن هذا الادّعاء ليس صحيحًا بِحُجّة أنّ ليس هُناكَ ما يُثبت أنّ هذا الجزء من اللغة يجب أن يقدم قبل غيره[18]، وخلصوا إلى أنّ المزعج في الأمر أنّ كراشن قدّم هذه المعادلة، من دون أن يشرح بوضوح كيف تكون المدخلات ملائمة لتعلّم اللغة، إلا أنّهُ من الضروري أن يكون هناك تفاعلًا بين المدخلات وعملية التعليم والفكرة الأخيرة تُعدّ من أفضل ما أتى به كراشن.[19]

العلاقة بين المدخلات والنظام اللغوي

لا شك أنَّ السؤال الذي يطرح نفسه هو: أين مكانة البنى التركيبية في المقرّر التعليميّ الذي يقوم بناؤه على المدخلات المفهومة التي تعتمد بشكل أساسي على العمليات التواصلية وتُشجُع عليها؟ وهل من ضرورة لتقديم القواعد اللغوية؟ يرى كراشن أنّ التسلسل للبنى التركيبية النحوية في الدراسات النظرية اللغوية قد لا يتفق مع مبدأ المدخلات المفهومة من حيث تقديم بعض العناصر النحوية وتأخير الأخرى. إنّ القواعد النحوية ذات فائدة عندما تكون وسيلة لاستخدام اللغة في الفصول الدراسية أو خارجها بشروحات بسيطة من المعلم في كيفية الاستخدام، وهذا يعتمد بشكل كبير على كون المتعلمين على دراية بالعناصر اللغوية التي يُقدِّم المعلّم من خلالها تفسيرات نحوية لتسهل على المتعلمين استخدام اللغة، فعملية التسهيل هذه من قبل المتعلم أن يكون في أذهان المتعلّمين واضحًا أنّ تحليل اللغة، وصياغة القواعد، وفصل المخالفات، وتعليم الحقائق المعقدة حول اللغة الثانية– الهدف– ليس تعليمًا للغة، بل هو "علم اللغة "، والذي لا يؤدّي إلى إتقان التواصل بقدر ما هو اكتساب لنظام ترتيب الجمل.

ما سبق يدل على أنّ تشكيل النظام اللغوي الذي يتكوّن من قواعد نحوية يعتمد على المحصول اللغوي بالدرجة الأولى، فالنظام اللغوي في مجملة عبارة عن تفسيرات لمكوّنات المحصول اللغوي، فيكون بذلك ترتيب النظام اللغوي يأتي بالدرجة الثالثة بعد المدخلات المفهومة والمحصول اللغوي.

---

[18]هامرلي، هكتر (Hector Hammerly)، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، دون رقم طبعة، 1994، ص 37–40.

[19] Pilar, Mar´ıa del, Garc´ıa Mayo and Eva Alcon Soler, Negotiated input and output / Interaction, "The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition", edited by Julia Herschensohn and Martha Young-Scholten, First published, Cambridge University, UK, 2013, p 20.

تعليقات على نظرية كراشن

وقد رفض أيضًا كلٌّ من قاص وسيلنكر Gass and Selinker قول كراشن بأنّ المدخلات الكثيفة هي العامل الوحيد المؤدّي إلى اكتساب اللغة الثانية. ويريان أنّ هناك خمس مراحل ضرورية للطريقة التي يتمّ بوساطتها تحويل المدخلات إلى مخرجات: 1- مدخلات مُترابِطة. 2- مدخلات مفهومة.3- مُوصل لهذه المدخلات.4- التكامل.5- المخرجات.[20]

مهما يكن من ردود الفعل على نظرية كراشن في المدخلات لكنّها تبقى محل اختلاف وجدال بين القبول والرفض، وبشكل عام إنّ معظم ما أتى به كراش حول المدخلات شَكّل مصدرًا مُهمًّا لكثير من البحوث التي تتعلق باكتساب اللغة الثانية، كما شكّلت نَظريتهُ عاملًا نوعيًا إضافيًا في تصميم مناهج تعليم اللغة الثانية وكيفية بناء المدخلات، لذلك لا يمكن رفض ما أتى به مُطلقًا.

مبادئ عامّة في تصميم المُدخلات اللغوية: هناك بعض المبادئ التي لا بُدّ من مُراعاتِها في تصميم المدخلات، فأخذُ هذهِ المبادئ بالحُسبان من قبل مُصمّمي الموادّ التعليمية يُساعِد المتعلّمين على بناء اللغة.

1. التخطيط للاستقبال مقابل الإنتاج.

نماذج المفردات المسْتقبلة قد لا تكون مُتاحة بسهولة لأغراض إنتاجية، ببساطة فاستقبال المفردات لا يضمن الإنتاج، وبعبارة أخرى، قد يتعرّف المتعلّمون على الكلمات في حين أنّهم لا يتمكّنون من استخدامها في الكلام أو الكتابة.

غالبًا ما يتم التغاضي عن هذا الاختلاف في حين أنه أمر حاسم في التخطيط لتدريس المفردات والتراكيب اللغوية في تعليم اللغات، فإذا كان القائمون على التعليم يُخطّطون ببساطة لتعليم كلمات جديدة كخبرة استقبالية – للتعرّف مثلًا فقط –، فيمكن أن يُقدّموا ما يصل إلى 40 مفردة في الدرس الواحد؛ لأنّ التعرّف أسهل بكثر من الإنتاج وهو مرحلة أولى في طريق الممارسة اللغوية.[21]

لا يمكن الحكم على خبرات لغوية بإتقان الحصول عليها بجملتين أو ثلاث أو حتّى عشر مَرّات، فلا بدّ من القول: إنّ الحصول على عنصر مفردات يأخذ أسابيع وفي بعض الحالات حتى شهور من الممارسة

[20] Susan M. Gass,. & Larry Selinker. (1994). Second language Acquisition: an Introductory Course, Routledge, New York, Third edition,2008, pp:301-310

[21] Sumi, Seijiro And Takeuchi, Osamu, The Cyclic Model of Learning: An Ecological Perspective on the Use of Technology in Foreign Language Education, Journal of Language Education & Technology, NO: 47, 2020. Pp52-54.

اللغوية في تنوّع السياقات لتصل إلى مرحلة الاتقان[22]. فسرعة التعرّف ودرجة السياقية عامل مهم في طريق إتقان تعليم العناصر اللغوية، والمقصود بدرجة السياقية قدرة المتعلّم على معرفة المفردات من خلال إيرادها ضمن سياقات مألوفة أو ليست مألوفة وهذا يعني أن هذه الجمل المختلفة ستكون مسموعة أو مقروءة ولذلك ستختلف من حيث السهولة والصعوبة، فهي عوامل مهمة في الإنتاج أي في المرحلة التي ستتحوّل هذه السياقات لتكون شفوية أو كتابية.

2. دور عملية الحفظ في المدخلات:

في البداية لا بد من طرح الأسئلة الآتية:

- هل الحفظ أو عملية الحفظ مفيدة في عملية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- هل تؤدّي أهدافًا إيجابية وأغراضًا اتصالية حقيقية؟
- أي نوع من الحفظ يُستخدَم في سبيل الممارسة اللغوية المؤديّة إلى الطلاقة؟

لا شكّ أن حفظ قوالب جاهزة تتردّد كثيرًا في عمليات التواصل في اللغة الهدف سواء أكانت اللغة العربية أو غيرها من اللغات الأخرى يخدم أربعة أهداف لدى المتعلّم في تعلُّمهِ اللغة، فهو:

1. فهو يُتيح للطالب إمكانية الحصول على أجزاء من اللغة للاستخدام الفوري، مثل: أين تَسكُن؟ كَيف تأتي إلى الجامعة؟

2. يُزّوّدُ المتعلّمَ بمعلومات يمكن تقسيمها وتحليلها في مراحل تعليمية لاحقة.

3. تعليم المزيد من الكلمات دفعة واحدة حيث تعمل الذاكرة العاملة لدى المتعلم على معالجة القوالب المكونة من (2-7) عناصر.

4. علاوة على ما سبق، ففي الحياة الواقعية، نادرًا ما يكون التعامل مع الكلمات في عزلة عن سياقاتها أو تعابيرها.[23]

---

[22] Bkz. Ağpak Harun, İkinci yapancı dil olark Arapça öğretiminde bir öğretim programı denmsı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara/Türkeya, 2014, s. 6

[23] Moeller, Aleidine Kramer And Amy Roberts, Keeping It in the Target Language, Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, University of Nebraska - Lincoln, 2013, pp14-31

Zanbo Wang, Wei Wei, Xianling Mao, Shanshan Feng, Pan Zhou, Zhiyong He, Sheng Jiang, Exploiting Global Contextual Information for Document-level Named Entity Recognition, Cornell University.

https://arxiv.org/abs/2106.00887

ومن ميّزات عملية حفظ مقطع أو مقاطع مُعجمية ثابتة أنها تُساهم في بناء الطلاقة اللغوية النسبية الواضحة لدى مُتعلمي اللغة، وهي في ذلك تشكل النواة الأساسية للممارسة طويلة والتي يقصد بها الطلاقة، من السمات الأساسية للقوالب أنها:[24]

1. قصيرة مُوجَزة.
2. واضحة المدلول.
3. سهلة بسيطة.
4. ذات صلة مُباشرة بالمتعلّم.
5. يتم تخزينها كوحدات جاهزة للاستخدام.
6. يمكن استرجاعها عند الحاجة بقالبها الجاهز.
7. عدم الحاجة لاختيار كلمات لتكوين سياق مُتكامل عند عملية الاستدعاء.

مثلًا عبارات (كيف حالك؟)، من أين أنت؟ ما اسمكَ؟ (من هذا؟) (ما هذا؟) (أين تسكن؟) (ماذا تعمل؟) فهي تُسمّى عبارات جاهزة أو قوالِب ثابتة والحفظ يلعب فيها دورًا كبيرًا، كمان أنّ حفظ مثل هذه العبارات، يُفيد المتعلّم في مراحل لاحقة، ومثل هذه العبارات شائعة جدا وهي جاهز للاستخدام المباشر، كما أنّها قواعدها اللغوية ليست مُعقّدة لذلك يمكن للمتعلم أن يستخدمها بسهولة.

فعملية الحفظ في تعليم اللغة الثانية لتكون إيجابية فلا بد أن تكون مَقصورة على القوالب أو التعبيرات لأنّها قوالب جاهزة وتتكرّر باستمرار وهي ذات شُيوع مُرتَفِع جِدّا، إضافة إلى أنّها تُساعد المتعلّم على البناء عليها كُلّما تقدّم في تعليم اللغة.

التدرّج:

التدرّج عامل مُهِمّ جِدّا في تصميم المدخلات التعليميّة سواء أكان على مستوى المفردات أو على مُستوى التراكيب، فلا بُدّ من الانتقال من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرّد حتّى يَسهُل على المتعلّمين فهم المواد المقدّمة لهم، ففي مجال التراكيب اللغوية – مثلًا – هُناك بعض المبادئ التي يقوم عليها اختيارها كجزء من بناء النظام النحوي. وهي:

[24] Andrew J DeMil,. "Making your traditional text work: Input, Scaffolding and Communication," The Coastal Review: An Online Peer-reviewed Journal, Vol. 7, Issu. 1, 2016, p3-5.

1. عدد محدود من التراكيب: من المبادئ المعروفة في إعداد الكتب وخاصّة للمبتدئين أن تُقَدَّم التراكيب الجديدة بالتدرّج، فيكون عددها محدودًا في كل درس سواء أكان على مستوى المفردة(الكلمة) أو الجملة. فإذا أُدخِل الفعل الماضي— مثلاً- في أحد الدروس فيجب تجنّب إدخال المضارع والأمر، وكذلك فلا يدخل الماضي مع الدواخل، أي يجب الاقتصار على التركيب المدروس دون غيره.

2. استعمال التراكيب الجديدة في مفردات غير جديدة: لا مناص من أن التراكيب في الدرس الأوّل تكون في مفردات جديدة، ولكن في الدروس التالية يجب ما أمكن أن تُقَدَّم التراكيب في مفردات وردت في دروس سابقة، حتّى لا يثقل العبء على كاهل الطالب، فالقاعدة التي يجب مراعاتها في كل درس باستثناء الأول هي: تقديم المفردات الجديدة في تراكيب سبقت دراستها، وتقديم التراكيب الجديدة من خلال مفردات سبقت دراستها.[25]

3. الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدّي المعنى نفسه: إذا كان في اللغة تراكيب تؤدي معنىً واحدًا، فالأفضل أن يُكتفَى بالتركيب الأشيع والأسهل.[26]

اختيار نوع التدرج: في تصميم المدخلات التعليمية هناك نوعان من التدرُّج:

1. التدرُّج الطولي: في التدرّج الطولي يتم تقديم العناصر مرة واحدة، وتتم ممارستها قبل الانتقال إلى العناصر التي تليها؛ أما التدرّج الحلقي فيتمّ فيه إعادة تقديم العناصر السابقة وإعادة تدويرها مرّة ثانية.

2. التدرُّج الحلقي أو الحلزوني: لا يتمّ فيه تقديم العناصر المفردة ومناقشتها بشكل كامل كما في التدرّج الطولي الصارم، ولكن يتم تقديم الأوجه الأساسيّة للعنصر الذي نحن بصدده في البداية، ثم يتم ورود هذه العناصر بشكل مُتكرّر في البرنامج، وفي كل مرة يتمّ تقديم أوجه جديدة مُرتبطة ومندمجة مع ما تمّ تعلمه من قبل.

---

[25] داود عبده، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، (بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها)، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المجلد الرابع، العدد الأول، 1985م، ص: 49- 50.

[26] داود عبده، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، (بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها)، ص50- 52.

وعلى الرغم من قلة من يشـــك في أفضـــلية التدريج الحلقي على التدريج الطولي، فإعادة التدوير تترك عادة للمدرّس في التطبيق؛ لأن التدريج الحلقي يؤدي غالبًا إلى إنتاج كتب دراسية طويلة.[27]

تَحديد الفئة المستهدفة بدقّة:

يُعدّ عامِل الدقة في اختيار المدخلات ضروريّ جدًّا، فهو جواب لسؤال " لِمَن هَذه المواد؟" فمن المعروف أن شرائح المتعلّمين لَيست واحدة فحسب بل هُناك المتعلّمين الصغار والكبار، فلكُلّ من هذه الشرائح اهتماماته الخاصّة، تختلف حسب طبيعة المرحلة العمرية، وهذا المبدأ ذو صلة عميقة بمدخل " تحليل الحاجات"

وفي هذا المبدأ يتدخّل علم النفس العام وعلم النفس اللّغوي، فلا توجد غاية واحدة يسعى إليها جميع المتعلّمين بل تختلف باختلاف العمر والأهداف والبيئة من حَولَهُ، فهذا يعود الى طبيعة مراحل النمو وتعزيز أهدافها والسير فيها نحو الإمام، فمثلا: عصابات المافيا والحكومات العنصرية تنمّى لدى المنطوين تحتها من الأعضاء المهارةَ والقدرة على السرقة والاغتصاب والاحتيال. وكلما زاد نموهم في هذا الاتّجاه ازداد قيامهم بمؤامرتهم بسهولة ويُسر[28]. وهذا يعني أن في هذه الحالة الحديث يكون عن تكوين الاتّجاهات وتعزيز الأفكار والميول، وهذا العامل مُهِمّ جِدًّا خاصّة في المراحل الطفوليّة والطفوليّة المبكّرة.

والكلام في هذا المضمون يقود إلى الحديث عن شرائح مناهج تعليم اللغة العربية تبعًا للفئات المستهدفة بحسب الفئات العمرية والهدف من تعلّم اللغة واعتبارات اللغة الهدف نفسها من حيث إنّها لغة أولى أو ثانية، وتوزيعها على الشكل الآتي:

المُقرّرات التعليميّة حسب الفئات العمريّة: ويندرج تحتها قسمان، هما:

1. **المُقرّرات التعليميّة للمُتعلّمين الصغار**: من سن الروضة حتى الخامسة عشرة من العمر.
2. **المُقرّرات التعليميّة للمُتعلّمين الراشدين (الكبار)** من السادسة عشرة من العمر فما بعد على اختلاف درجاتهم الثقافية.

---

[27] جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، و ناصر بن صالح الشويرخ، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1428، ص: 39-40.

[28] طعمية، رشدي وعلى مدكور وإيمان هريدي : المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر، القاهرة، مصر، ص 110.

المُقرّرات التعليميّة باعتبار الهدف: ويَشتمل على ثلاثة أقسام، هي:

1. المُقرّرات التعليميّة لأغراض عامّة: والذين يدرسون هذه المقررات تختلف الأهداف لديهم وتتنوّع، فقد يرغبون التواصل مع مجتمع اللغة أو العيش بينهم أو الزواج منهم أو التعّرف إلى حياتهم وتفاصليها وما إلى ذلك من أسباب ذُكِر بعضها سابقًا، وعادة ما يخضع المتعلّمون الملتحقون بهذه البرامج لامتحان تحديد المستوى من أجل تصنيفهم في مستويات مُتجانسة أو مُتقاربة.

2. المُقرّرات التعليميّة لأغراض خاصّة: ظهر هذا الاتّجاه نتيجة الإقبال الكبير على تعلم اللغات ومنها العربية، وذلك استجابة لدوافع المتعلّمين، وتحقيقا لأغراضهم، إذ إن السِّمةَ البارزة في برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصّة هي استناد أهدافها ومُحتواها وطرق تدريسها على رغبات ودوافع المتعلّمين[29]. وينقسم هذا إلى عدّة مجالات، مثل: تعليم اللغة لأغراض إعلامية، وأغراض دبلوماسية، وتجارية ودينية، وما إلى ذلك من أغراض أخرى. وعادة ما تبدأ هذه البرامج بعد مستوى العتبة أي بعد أن تكون قد تَشَكّلت ذخيرة لغوية جيدة لدى المتعلّمين.

3. المُقرّرات التعليميّة لوارثي اللغة: والمتعلّم وراث اللغة هو الشخص الذي يتعلّم لغة ما ولديه بعض الكفاءة أو الارتباط الثقافي بتلك اللغة من خلال الأسرة أو المجتمع أو الأصل من حوله، وعادة ما يتمتّع المتعلّمون من وارثي اللغة بمستويات مُتنوّعة من الكفاءة في اللغة (من حيث الكفاءة الشفويّة والإلمام بالقراءة والكتابة) وكذلك ارتباطات اللغة والثقافة، فهم مُختلفون بعدّة خصائص عن المتعلّمين الذين يتعلّمون اللغة ذاتها كلغة أجنبية.[30]

تحديد الوظائف اللغويّة:

هذا يمثل أهم المعايير التي يجب أن تُراعى عند بناء أي مادة تعليّمة، فلا بُدّ من معرفة ما الوظائف اللغويّة التي يجب أن يحتوي عليها المقرّر، وهناك أساليب كثيرة لمعرفة كيفية تحديد هذه الوظائف من خلال الملاحظة أو الاستبيان أو المقابلة وما إلى ذلك من أدوات تحليل احتياجات المتعلّمين أو من خلال الأدبيّات النظرية.

---

[29] عبد الناصر عثمان صبير، معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية، مجلّة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا، الخرطوم، السودان، العدد الثامن عشر، 2014، ص: 298.

30 Bkz,Heritage languages in the United State America:

Http://www.cal.org/heritage/research/faqs.html#

تنوّع أنماط النصوص في معالجة المدخلات: فالنّصّ يُمثّل الرسالة التي يحملها المرسل إلى المتلقي ليفهم مضمونها، وبذلك فالنصّ[31] يَحمل المدخلات التي تتحوّل إلى مُدخلات، وهُناكَ أنماطٌ مُختلفة للنصوص[32]:

النّمط	خصائصه /مؤشراته	مجاله
الوصفي	1. ظُروفُ الزَّمان والمكان. 2. كثرة المجاز. 3. كثرة النعوت والأحوال. 4. حقل معجمي خاص بالحواس الخمس.	1. الطَّبيعة. 2. الذات الإنسانية. 3. مادي، معنوي، وجداني.
السّردي	1. ظروف الزمان والمكان. 2. الجمل الخبرية. 3. أدوات الرّبط. 4. أفعال الحركة. 5. الماضي لسرد أحداث وقعت. 6. المضارع لصنع أحداث ستقع. 7. ضمير المتكلّم والغائب.	1. القصص. 2. التاريخ. 3. نقلُ الأخبار والوقائع.
الإخباريّ	1. الجمل الاسميّة. 2. غلبة ضمير الغائب. 3. استعمال أدوات الربط المتصلة بالتفضيل والتّقصّي.	1. وصف الأحداث. 2. سرد القصص.

[31] النص التعليمي Text Learnin: يطلق الإطار الأوربي هذا المصطلح على أيّ مادة لغوية سواء أكانت نصًّا شفويًّا أو مَكتوبًا أو تلك النصوص التي يُنتجها المتعلمون.

Sophie Bailly, Devitt, Sean Devitt, Marie-José Gremmo, Frank Heyworth, Andy Hopkins, Barry Jones, Mike Makosch, Philip Riley, Gé Stoks and John Trim (Ed.) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, A Guide for users, Council of Europe, 2001.

[32] عبد المنعم حسن الملك، الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جامعة القصيم للعلوم العربية الإنسانية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، السعودية، 2016، ص 14.

Firdevs Güneş, Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi, Ana Dili Eğitimi Dergisi, C. 1, s.2.

التّفسيري/ التوضيحي	1. أفعال المعاينة والملاحظة والاستنتاج. 2. اللغة الموضوعية. 3. كلمات ومصطلحات معرفية. 4. الإكثار من الأدلة والوقائع والأمثلة والبراهين. 5. النفي والإثبات والاستنتاج. 6. ضمائر الغائب والمتكلم.	1. تفسير المشكلات 2. تحليل الظواهر
الأمري/الإرشادي التوجيهي	1. ضمائر المتكلم والمخاطب. 2. الجمل الطلبية (الأمر، النهي، العتاب). 3. التحذير. 4. الإغراء. 5. المصدر. 6. النائب عن فعل الأمر. 7. تعابير لطيفة: الرجاء، من فضلكم، يستحسن. 8. الإكثار من أدوات التفسير والشرح والجمل الإنشائية	1. التربية. 2. التعليم. 3. الوعظ. 4. الإصلاح.
الحِجاجي الجدالي	1. ضمير المتكلم. 2. الروابط الزمنية والشرطية والاستنتاجية 3. الخطاب المباشر. 4. الجمل القصيرة. 5. التكرار. 6. الحُجج والأمثلة والاستشهاد، والاقتباس. 7. إيراد السبب ونتيجته والاستدلال المنطقي. 8. الإقناع. 9. الروابط المنطقية" (لأنَّ، نظرا ل، غير أنّ، إذن)	1. المسائل العلمية والفقهية. 2. وجهات النظر في الحياة.
الحِواري	1. الحوار هو العنصر الأساس فيه. 2. الحوار المباشر وغير المباشر. 3. الماضي. 4. كثرة الروابط الظرفية. 5. الخبر والإنشاء. 6. ضمائر الخطاب. 7. علامات الحوار. 8. قِصر الجمل.	1. المقابلات الصحفية. 2. الندوات الفكرية. 3. اجتماعيّ، سياسيّ، ثقافي. 4. المسرح

الجدول1. يُمثّل أنماطَ النصوص التعليمية في مقررات تعليم اللغة

وفي عملية تصميم المقرّرات التعليمية لا بدّ من الاستعانة بكل هذه الأنماط من النصوص؛ فكلُّ نمط منها له وظيفية لغوية تناسبهُ، كما أنّ المدلولات الثقافية تختلف باختلاف النصوص، إضافة إلى عامل المستوى التعليمي الذي يُصمّم لَهُ المقرّر عادةً يفرض طبيعة خاصّة من النصوص.

4. مُعالجة المُدخلات في المُقرّر التعليميّ:

عند الحديث عن المدخلات فلا شكّ أنّ هُناك علاقة وطيدة بين كم المفردات والتراكيب النحوية المقدّمة في الدرس الواحد وهي تُشكّلُ في مُجملِها المحتوى وعلاقة كل ذلك بالممارسة اللغوية الطويلة، والممارسة هُنا تعني تنوّع السياقات التي تحمل هذه المفردات والتراكيب اللغوية، وكما تعني أيضًا عُمقَ المعرِفة للكملة الواحدة أي معرفة أشياء كثيرة عنها من حيث:

1. تهجئتها
2. اشتقاقها أو تصريفاتها حسب المستوى لمتعلّمي اللغة.
3. الميّزات الصوتية التي تُقدّمها.
4. دلالتها الحرفية والمجازية.
5. مصاحباتها النحوية والتركيبة.
6. لها تضاد إيجابي أو سلبي (تضاد مُباشر أو غير مُباشر).
7. المترادفات المناسبة والمتطابقة بشكل جزئي أو كلي.
8. تصنيفات (بناء معجم ذات علاقة ارتباطية بالكلمة).
9. كتابة التعريف.
10. استنتاج معانيها من السياق.
11. فنون الاستذكار والاستدعاء والأنشطة اللغوية.[1]

في معالجة المدخلات يجب أن يتضمّن المقرّر التعليميّ الأشكال السابقة لممارسة اللغة فهي تساعد المتعلّم على التدريب على استخدام المحصول اللغوي المكون من المعارف السابقة بشكل متكررة مما يؤدّي

[1] فالدماغ في عقل المتعلم يحتاج كل تلك العمليات حتى يتمكّن من بناء المعرفة وإعادة تشكيلها واستدعائها عند الحاجة إلى استخدام تلك المعرفة، فتكوين العمليات المعرفية مسألة مُعقّدة وليست بسيطة، ينظر:

Hülya Sönmez, A Review about the Use of the Memorization Strategy during the Learning Process by Students, International Journal of Languages' Education and Teaching, Volume 6, Issue 1, 2018, p 213.

إلى حفظ المعلومات لفترة طويلة في ذهن المتعلم كما هذه الممارسات أيضًا على استخدام اللغة عندما يحتاج إليها في المواقف المناسبة دون عناء أو جهد كبير، وفيما يلي أمثلة على هذه الممارسات.

1. **يَدرُسُ** خالد في جامعة إسطنبول.
2. **يَدرُسُ** خالد في السنة الثالثة.
3. **دَرَسَ** خالد المرحلة الثانوية في بورصة.
4. خالد نشيط في **الدِّراسة**، فهو يحب أن يذاكر **الدّروس**.
5. كم **دَرسًا** عند خالد في الأسبوع؟
6. **اُدرسْ** يا خالد فالامتحان بعد يومين.
7. خالد ومحمود ومصطفى **سَيدرُسون** في المكتبة بعد الظهر.

يُلاحظ أنّ مشتاقات (درس) وردت بسياقات مُختلفة، وكلُّ سياق له دلالته الخاصّة التي تتحدّد من خلال الصياغة الواردة لـ (درس) أو من خلال الجملة كاملة، مثلا دلالته في جملة (**يدرس** خالد في جامعة إسطنبول) تختلف عن دلالته في جملة (**يدرس** خالد في السنة الثالثة)، كما أنّه ورد في جملة (**درس** خالد المرحلة الثانوية في بورصة) بصيغة الماضي، وهو في هذه الصياغة يفيد معنى آخر، وعند ملاحظة الجمل الأخرى يلاحظ أنها تُقدّم مَعنى آخر أيضًا.

وهذا يعني أنّ الشكل اللغوي الوارد بسياق واحد لا يمكن أن يكون وحده عاملًا أساسيًّا قادرًا على تثبيت المدخلات في الذاكرة قصيرة المدى ثم الانتقال إلى الذاكرة طويلة المدى لذا فلا بُدّ من المرور بأشكال لغوية متنوّعة مقروءة أو سماعية، فالتثبيت يمثل المرحلة الأولى بالإجراءات، تُساعِد هذه المرحلة على قدرة العقل على استدعاء المعارف فالاستخدام وتُسمّى هذه المرحلة بالإنتاج اللغوي أما المرحلة الأولى فهي استقبال المعلومات.[2]

من خلال ما سبق يتّضح أن عدد المفردات المرادُ تضمينها في الدرس الواحد لا بدّ أن تكون محدودة حتّى يتمكّن المؤلّفون من إيرادها بسياقات متنوّعة ليستطيع المتعلّمون أن يدركوها وينقلوها من مرحلة التعرّف والمرور بالذاكرة القصيرة ثم الوصول إلى الذاكرة طويلة المدى، والعكس صحيح، فكثرة المفردات

[2] Taher Bahrani and Marziyeh Nekoueizadeh, The Role of Input in Second Language Acquisition, p 3.

لا يساعد المؤلفين على تدويرها، واستخدام هذه الخبرات اللغوية لمرّات متكررة في المقرّر التعليميّ تسمى التدوير (Recycling).

الخاتمة

إنّ تصميم المدخلات في المقرّرات التعليمية أمر ليس بسيطًا لأنّه يحتاج الرجوع والاستناد إلى الأدبيات النظرية التي تتضمّن مبادئ إعداد المدخلات في المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة)؛ حيث إنّ المعلومات الجديدة التي تُقدَّم للمُتعلّمين من مفردات وتعابير وتراكيب تسمّى بالمدخلات لأنّها عبارة عن معلومات جديدة تدخل إلى عقل المتعلّم ويجب أن تتمّ هذه المدخلات عبر مهارتي الاستماع والقراءة، لذلك تُسمّى هذه المهارات بالمهارات الاستقبالية، فالإنسان بطبيعته يحصل على معارف جديدة من خلال ما يقرأ ويستمع وكذلك متعلّم اللغة أيضًا يستقبل المحصول اللغوي بواسطة هذه المهارات، ويقابل هذه المهارات مهارتا المحادثة والاستماع وهما مهارتا إنتاج, فيُنتج المتعلم اللغة التي حصل عليها بشكل كلامي أو كتابي، لذلك تُسمّيا بمهارات الإنتاج أو المهارات الإنتاجية، وقد انتهى البحث إلى النتائج الآتية:

1. المدخلات عامل أولي وأساسي مهم جدا في بناء المقرّرات التعليمية، وهي تمثل نقطة الانطلاق في بناء الذخيرة اللغوية لدى المتعلم.

2. التدرّج من أولى شروط صياغة المدخلات بأشكاله المختلفة من المحسوس إلى المجرد من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

3. تُعد نظرية كراش من أهم النظريّات التي تحلّت كتطبيقات عملية في تصميم المقرّرات التعليميّة وتحديدًا في مجال المدخلات.

4. في تصميم المقرّر تحويل المعادلة التي صاغها كراش في كيفية ترتيب المدخلات، وهي (مستوى المتعلم اللغوي + لغة جديدة ذات صعوبة مقبولة = لغة مرحلية مؤقتّة)، حيث يتمّ تطبيق مبدأ التدرّج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرّد.

5. اللغة المرحلية مؤقتّة لأنّها ستتطوّر إلى لغة مرحلية أخرى مؤقّتة بمجرد حصول المتعلّم على معلومات جديدة، ومن الطبيعي أن هذه اللغة المرحلية قد تتعرّض للنسيان بمرور الزمن إذا المتعلم لم يحصل على معلومات جديدة أو لم يحاول أن يُحافظ عليها على الأقلّ.

6. اختلاف المدخلات باختلاف الهدف من تصميم المقرّر و الفئة المستهدفة بالمقرر؛ حيث تختلف شرائح متعلمي اللغة باختلاف خلفيّاتهم اللغوية والثقافية وباختلاف أهدافهم من تعلم اللغة.

8. إعادة تدوير المدخلات التي تحوّلت خبرات لغوية ما أمكن في المقرّر التعليميّ حيث يتمّ بناء الخبرات اللاحقة في ضوء السابقة حتى يكون مستوى التحدي للمتعلم مقبولا ومعقولا.

9. تصميم المدخلات بشكل غير دقيق يُعدّ ضياعًا لوقت المتعلم وجهده، لأنها لا تبنى الذخيرة اللغوية للمتعلّم بشكل ناجح.

المصادر والمراجع

داود عبده، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، (بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها)، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المجلد الرابع، العدد الأول، 1405هـ- 1985.

رشدي طعمية وعلى مدكور وإيمان هريدي، لمرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر، القاهرة، مصر، 2010.

رشدي طعمية، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.

رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة السعودية، 1985.

صالح ناصر الشويرخ ، قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، مركز الملك عبد الله، الرياض – السعودية، الطبعة الأولى، 2016.

عبد العزيز إبراهيم العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا، معهد اللغة العربية، الخرطوم، العدد الثاني، 2005.

عبد المنعم حسن الملك الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جامعة القصيم للعلوم العربية الإنسانية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، السعودية، 2016.

عبد الناصر عثمان صبير، معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية، مجلة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا (الخرطوم – السودان)، العدد الثامن عشر، 2014.

علي بن ماجد آل شريدة ، التفاعلية في بيئة اللغة الثانية، اتّجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية، تحرير: غسّان الشاطر، مركز الملك عبد الله، الرياض – السعودية، الطبعة الأولى، 2018.

هكتر هامرلي (Hector Hammerly)، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد بن عبد الرحمن الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، دون رقم طبعة، 1994.

Ağpak Harun, İkinci yapancı dil olark Arapça öğretiminde bir öğretim programı denemesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2014.
Aleidine Kramer Moeller And Amy Roberts, Keeping It in the Target Language, Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, University of Nebraska - Lincoln, 2013.
Andrew J. DeMil, "Making your traditional text work: Input, Scaffolding and Communication," The Coastal Review: An Online Peer-reviewed Journal, Vol. 7, Issu. 1, 2016.
Heritage languages in the United State America: http://www.cal.org/heritage/research/faqs.html#
Elaine Tarone, A Sociolinguistic Perspective on Interaction in SLA1, Routledge Publishers, 2008.
Firdevs GÜNEŞ, Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi, Ana Dili Eğitimi Dergisi, C.1, s. 2, 2013.
George Yule, The Study of Language, Cambridge University Press, Sixth Edition, New York, 2017.
Ista Maharsi, The Importance of Input And Interaction in Second Language Acquisition. Journal of English And Education, Vol. 5, No.1, 2011.
Jack C. Richards, Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design, Relc Journal, 44(1) 5–33, 2013.
Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall, 1987.
M. Gass Susan & Larry Selinker, Second language Acquisition: an Introductory Course, Routledge, New York, 2008.
Mar´ıa del Pilar, Garc´ıa Mayo and Eva Alcon Soler, Negotiated input and output/Interaction, "The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition", edited by Julia Herschensohn and Martha Young-Scholten, First published, Cambridge University, UK, 2013.
R. Ellis, The study of Second language Acquisition, Issues in Applied Linguistics, University of California, Vol. 6, No. 1, 1995.
Scott Thornbury, An A–Z of ELT, Macmillan Education, 2006.
Seijiro Sumi, And Takeuchi, Osamu, The Cyclic Model of Learning: An Ecological Perspective on the Use of Technology in Foreign Language Education, Journal of Language Education & Technology, No: 47, 2020.
Sönmez, Hülya, A Review about the Use of the Memorization Strategy during the Learning Process by Students, International Journal of Languages' Education and Teaching, Volume 6, Issue 1, 2018.
Sophie Bailly, Devitt, Sean Devitt, Marie-José Gremmo, Frank Heyworth, Andy Hopkins, Barry Jones, Mike Makosch, Philip Riley, Gé Stoks and John Trim (Ed.) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, A Guide for users, Council of Europe, 2001.
Taher Bahrani, and Marziyeh Nekoueizadeh, The Role Of Input In Second Language Acquisition, Journal of Advances in Linguistics, Vol .1, No.1, 2014.
Zanbo Wang, Wei Wei∗ , Xianling Mao, Shanshan Feng, Pan Zhou, Zhiyong He, Sheng Jiang, Exploiting Global Contextual Information for Document-level Named Entity Recognition, Cornell University.

Arapça Kısa Hikâyeye Genel Bir Bakış ve Kısa Hikâyenin Eğitim Sürecindeki Önemi ve Rolü

Abedalrahman HASSAN*
Öğretim Görevlisi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi,
İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı
Abedhassan220@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0003-0932-5891

ÖZ

Kısa hikâyenin 19. yüzyılda[1] ortaya çıktığı bir gerçektir ancak bu türün mevcudiyeti insanın var oluşuyla gerçekleşmiştir. Öyle ki hayatımız neredeyse bir hikâyeden ibarettir ve başlangıcı *Cennetten Kovuluş ve İlk Günah*[2] kıssasına dayanmaktadır. Nitekim Allah Teâlâ şöyle buyurmuştur:

‘’ قَالَ اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ ۖ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَىٰ حِينٍ ‘’

‘’Birbirinize düşman olarak inin! Sizin için yeryüzünde bir süreye kadar yerleşme ve faydalanma vardır.’’[3]

Hayvanların dilinden dökülen hikâye, insanlığın tanık olduğu hikâye türünün en eskisidir. Bunun nedeni, kadim zamanlarda hayvanların insanlarla iç içe olmasıydı. Nitekim insanlar, antik çağlardan beri hayvanlardan, peri masallarından, efsanelerden veya mitlerden ve aynı zamanda tanrılardan ilham alarak hikâyeler kurgulamışlardır.

Kısa hikâyeler, sadece belirli bir ulusla sınırlı kalmamış aksine yeryüzünde bulunan her ulusun kendine has hikâye ve efsaneleri olmuştur. Bazı uluslar; Diana ve Yunan mitolojisindeki Endymion hikâyeleri gibi diğer uluslarınkine benzeyen birtakım hikâye ve efsaneleri ortaklaşa kullanırlardı.[4] Bu durumda, insanın var oluşundan bu yana hikâyelerin; insanın hoşça vakit geçirmesi, bir olayı yorumlaması, ibadet edebileceği bir ilah araması ya da hayvanlar gibi hayatının bir parçası haline gelen yaratıkların hikâyelerini kurgulaması gibi çeşitli amaçları gerçekleştirmesi için vazgeçilmez bir araç olduğuna dikkat çekebiliriz.

Kur'an-ı Kerim, topluluklar nezdinde hikâyelerin mevcudiyetinin en güzel delilidir. Nitekim Allah Teâlâ söz konusu topluluklara onların bildikleri ve anladıkları şekilde ve onları cezbeden ilginç bir üslupla hitap etmiştir. Öyle ki onlar hikâyenin bitmesine dayanamıyor ve hiç sonu gelmesin istiyorlardı. Kur'an-ı Kerim'de bahsi geçen kıssalar, insan yaşamına ibret ve örnek olması amacıyla öne çıkar. Söz konusu kıssalar, tarihsel ve detaylı bilgiler anlatmakla değil, bilakis Allah'ın kanunlarını açıklığa kavuşturmakla temayüz ederler. Nitekim Hz. Yusuf'un kıssasında ibret ve mucize; aynı şekilde Ashab-ı Sebt kıssasında da insanlar için dersler vardır.

Bu araştırmada aşağıdaki hususlar ele alınacaktır:

1. Kısa Hikâyeyi Lügat ve Istılah Açısından Tanımlama
2. Batı ve Arap Edebiyatında Kısa Hikâyenin Tarihi
3. Kısa Hikâyenin Eğitim Sürecindeki Önemi ve Rolü

Anahtar Kelimeler: *Kısa Hikâye, Arapça, Eğitim*

---

* Makale Geliş Tarihi / Received: 23.09.2022
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 30.10.2022

[1] Tahir Ahmed Makki, *El-Kıssatu'l-Kasira: Dirâse ve Muhtârât*, Daru'l Me'ârif, Kahire 1999, s.70.

[2] Kur'an-ı Kerim'de birçok yerde bahsi geçen Hz. Âdem ile Hz. Havva'nın Kıssası.

[3] A'râf/24, https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/araf-suresi-7/ayet-24/kuran-yolu-meali-5 (Erişim: 11.10.2021)

[4] Tahir Ahmed Makki, *a.g.e.*, s.40.

Overview of The Arabic Story and Its Role in Education

ABSTRACT

It is a fact that the short story emerged in the 19th century, but the existence of this genre was realized with the existence of man. So much so that our life is almost a story, and its beginning is based on the parable of the Expulsion and the First Sin.

The story that comes out of the language of animals is the oldest of the kind of story that humanity has witnessed. This is because in ancient times animals were interbred with humans. As a matter of fact, people have constructed stories inspired by animals, fairy tales, legends or myths as well as gods since ancient times.

Short stories were not limited to a particular nation, on the contrary, every nation on earth had its own stories and legends. Some nations; They shared a number of stories and legends similar to those of other nations, such as the stories of Diana and Endymion in Greek mythology. In this case, since the existence of man, the stories; We can draw attention to the fact that it is an indispensable tool for people to have a good time, to interpret an event, to search for a deity to worship, or to construct stories of creatures that have become a part of their lives, such as animals.

The Qur'an is the best evidence of the existence of stories in the presence of communities. As a matter of fact, Allah Almighty addressed these communities in a way they know and understand, and in an interesting style that attracts them. So much so that they could not stand the end of the story and wanted it to never end. The stories mentioned in the Qur'an come to the fore as a lesson and an example for human life. The stories in question are distinguished not by telling historical and detailed information, but by clarifying Allah's laws. As a matter of fact, Hz. In the story of Yusuf, a lesson and a miracle; Likewise, there are lessons for people in the story of the Companions of Sabbath.

Keywords: *Story, Arabic, Education*

1.1. Kısa Hikâyeyi Lügat ve Istılah Açısından Tanımlama

1.1.1. Kısa Hikâyenin Lügat Açısından Tanımı

Kısa hikâye, iki kelimeden oluşan bir terimdir. Dil âlimleri kıssa (القصة) sözcüğünün iki ayrı anlama geldiği konusunda mutabık kalmışlardır. Birincisi ‘’izlemek, gözetlemek’’ anlamını taşır ve bu anlam Kur’an-ı Kerim’de şöyle geçmektedir:

‘’وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ ۖ فَبَصُرَتْ بِهِ عَن جُنُبٍ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ’’

’’Mûsâ’nın ablasına, “Onu izle” dedi. O da ötekiler farkına varmadan uzaktan kardeşini gözetledi.’’[5]

Burada قصيه kelimesiyle, ‘’onu izle/takip et’’ denmek istenmiştir. Söz konusu kelime *el-Mu’cemu’l Vasit* adlı sözlükte ise şöyle geçmektedir: ‘’*Tekassasa eserahu* (تقصص أثره) yani (bir şeyin/birinin) izinde olmak yani takip etmek anlamına gelmektedir. Farklı şekillerde kullanımları şu şekildedir: Bir kavmin izinden gitmek (تقصص إثر القوم), bir haberi takip etmek/izlemek (تقصص الخبر أي تتبعه), bir sözü/kelamı ezberlemek (الكلام أي حفظه تقصص) vb. *Uksûsah* (أقصوصة) kısa hikâye anlamına gelmektedir ve çoğulu *ekâsîs* (اقاصيص) şeklindedir. Kâssun (قاصّ) hikâyeyi yazan ve üreten kişidir. Zira hikâye konuşmacısı okuyucuya hitap ederken hikâyelerine bağlı kalır.’’ Aynı zamanda, adı geçen eserde hikâyenin tanımı şöyledir: ‘’Kıssalar, haber ve hikâyelerdir. Kıssalar, haber ve anlatılan haberlerin rivayetidir. Kıssa; söz ve hadislerden cümleler inşa edilerek yazılan, kurgusal veya gerçek (ya da her ikisi) olaylara dayanan ve yazılı sanatın belirli kurallarının esas alındığı uzun bir nesir türüdür. ‘’[6]

Söz konusu kelime Kur'an-ı Kerim'de ve Hadis-i şeriflerde birçok yerde zikredilmiş ve çoğu yerde haber ve hikâye anlamında kullanılmıştır.

Örneğin: Allah Teâlâ şöyle buyurmuştur:

(فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) *“Şimdi sen bu kıssayı anlat, umulur ki iyice düşünürler.”*[7]

Bu ayette, فَاقْصُصِ sözcüğü emir fiildir. Mazi fiil çekimi قَصَّ *(kassa)* Haber ver/Anlat anlamına gelmektedir. Fethalı kaf ile القصص *(el-kasas)* sözcüğü ise haber ve hikâye anlamına sahiptir.

Başka bir örnek, Ali İmran Suresi 62. ayette şöyle geçmektedir:

”انَّ هَٰذَا لَهُوَ الْقَصَصُ الْحَقُّ وَمَا مِنْ إِلَٰهٍ إِلَّا اللَّهُ “ *“İşte bunlar gerçek haberlerdir. Allah’tan başka hiçbir ilâh yoktur.”*[8]

Yine bu ayette, الْقَصَصُ sözcüğü kıssa sözcüğünün çoğuludur ve haber/hikâye anlamını taşımaktadır.

---

[5] Kasas, 11. https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/kasas-suresi-28/ayet-10/kuran-yolu-meali-5 (Erişim: 17.10.2021)

[6] El-Mu’cemu’l Vasit, Mecmau'l-Lugati'l-Arabiyye, 2004, s.739-740.

[7] Araf,176. https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/araf-suresi-7/ayet-176/kuran-yolu-meali-5 (Erişim: 17.10.2021)

[8] Âl-i İmrân, 62. https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/al-i-imran-suresi-3/ayet-62/kuran-yolu-meali-5 (Erişim: 17.10.2021)

Hadis-i şeriflere gelince, kıssa sözcüğü birçok hadiste geçmiştir. Örneğin:

''خَرَجَتِ امْرَأَتَانِ وَمَعَهُمَا صَبِيَّانِ، فَعَدَا الذِّئْبُ عَلَى أَحَدِهِمَا، فَأَخَذَتَا تَخْتَصِمَانِ فِي الصَّبِيِّ الْبَاقِي، فَاخْتَصَمَتَا إِلَى دَاوُدَ، فَقَضَى بِهِ لِلْكُبْرَى مِنْهُمَا، فَمَرَّتَا عَلَى سُلَيْمَانَ النَّبِيِّ، فَقَالَ: فَكَيْفَ أَمَرَكُمَا؟ فَقَصَّتَا عَلَيْهِ الْقِصَّةَ، فَقَالَ: إئتوني بِالسِّكِّينِ أَشُقُّ الْغُلَامَ بَيْنَكُمَا، فَقَالَتِ الصُّغْرَى: أَتَشُقُّهُ؟ قَالَ: نَعَمْ، قَالَتْ: لَا تَفْعَلْ حَظِّي مِنْهُ لَهَا''

Muhammed, Ebi Zinad, Abdurrahman b. Hürmüz El Eğrac, Ebî Hüreyre ve Rasulullah (s.a.v)'tan rivayet edildiğine göre Hz. Yunus ve Leys şöyle nakletmiştir: *"İki kadın yanlarında çocuklarıyla dışarı çıktılar. Daha sonra bir kurt gelerek bu çocuklardan birini kapıp kaçırdı. Bunun üzerine kadınlar geriye kalan çocuk için tartışmaya başladılar. Hüküm almak üzere Hz. Davud (a.s)'a başvurdular. Bunun üzerine Hz. Davud büyük kadın lehine hükmetti. Daha sonra Hz. Süleyman'a gittiler ve ona hikâyeyi anlattılar. O da "Bir bıçak getirin, çocuğu ikiye böleyim, size birer parça vereyim!" dedi. Bunun üzerine küçük kadın şöyle dedi: 'Onu bölecek misin?!'' Hz. Süleyman ''Evet'' diye cevapladı. Bunun üzerine kadın: ''Bunu yapma, çocuk onundur'' dedi. ''*[9]

Bu hadiste kıssa kelimesi iki kere geçmiştir. Birincisi; قَصَّتَا (kassata) sözcüğüdür yani ''o iki kadın anlattı'' anlamına gelmektedir. Mazi fiil çekimi قص (kassa)'dır. İkincisi ise القصة (el-kıssa) sözcüğüdür ve hikâye/haber anlamına gelir.

Söz konusu eşdizimli sözcüğün ikinci kelimesi ise hikâye sözcüğünü niteleyen ''قصير/ة'' sıfatıdır. Bu sıfatın zıt anlamlısı ''طويل/ة'' sıfatıdır ve ''فعيل/ة'' vezninde gelmektedir. Bu sıfatın çoğulu قصيرات, قصائر ve قصار şeklindedir. Söz konusu sıfat, kısalığın varlığına delalet eden bir sıfat-ı müşebbehedir. Örneğin: Kısa boylu bir adam (رجل قصير القامة) cümlesinde قصير القامة sıfatıyla adamın uzun olmadığı ve boyundaki kısalık olduğu ifade edilmiştir. Bu sıfat (قصير/ة) *El-mu'cemu'l vasit*'te şöyle geçmektedir: Bir şeyin kısa olması- kısalık (قَصرا وقِصرا), zıt anlamlısı ise uzun olmak/uzamak anlamına gelen *tâle* (طال) sözcüğüdür. Kasîr sözcüğünün eril hali (قصير), çoğulu kisâr (قصار) ve kasara' (قصراء), dişil hali ise (قصيرة), çoğulu kisâr (قصار) ve kisârah (قصارة).''[10] Söz konusu sıfatı başka eşdizimsel birlikteliklerle incelemek gerekirse; قصير المدى ifadesiyle kısa mesafeli/kısa vadeli, قصير النظر ifadesiyle dar görüşlü, قصير اليد ifadesiyle güçsüzlük/acizlik ve قصة قصيرة ifadesiyle sınırlı, belirli standartlara sahip, cezbetmeyi ve etkilemeyi amaçlayan kurgusal bir nesir parçası olan kısa bir hikâye anlamı verilmiştir. Bu kullanımların yanı sıra, Ömer b. Lece' et-Teymî ve el-Farazdak'a ait mısraları inceleyelim[11]:

---

[9] Sahih Hadis, isnadı sağlamdır. Yunus: Muhammed El-Mueddeb'in oğludur, Leys: Saad'ın oğludur, Muhammed: Acelan'ın oğludur, Ebu Ez-Zenad: Abdullah b. Zekevan'ın oğludur. https://hadeethenc.com/tr/browse/hadith/3120 (Erişim: 17.10.2021)

[10] El-Mu'cemu'l Vasit, Mecmau'l-Lugati'l-Arabiyye, s.738.

[11] Zekiyye b. Avz el-Hârisî, *Edebu Tabaiu'n-Nisa' fi Şi'ri'l Emevî Şi'ru Ömer b. Ebî Rabîa' Nemûzecen*, Camiatü Melik Suud, s.512-519.

Ömer b. Lece' Teymî şöyle der:

قصار الخطى تمشي الهوينا اذا ..... دبيب القطا بالرمل يحسبن لغبا

قصرن حديثًا بينهن ... وكل لكل قال أهلا ومرحبا

Kısa düz çizgiler yavaşça ilerlemekte,
Kedi kumda süründüğünde, yorulduğunu sanır,
Aralarında kısa konuşurlar, herkes birbirine merhaba der...

Farazdak da annesi hakkında şöyle der:

فقلت لها : فيئي إليك ،واقصري ..... فأوم الفتى سيف بوصليه قاطع

Ona dedim ki, kendine gel, yeter,
Kılıç keskin can yoldaşıyla genci gösterdi...

1.1.2. Kısa Hikâyenin Istılah Açısından Tanımı

Yazar ve eleştirmenlerin birçoğu kısa hikâyenin açık bir biçimde tanımlanması ve sanatsal bir tanımının belirlenmesi hususunda hemfikir olamadılar. Bundan dolayı bu hususta farklı tanımlamalar ortaya çıkıp kısa hikâyeyi kapsamlı bir şekilde tanımlama girişimleri başarısız sonuçlanmıştır. Bu nedenle, benzer özelliklere sahip olmaları hasebiyle kısa hikâye ile romanı mukayese etmek daha iyi bir yöntem olacaktır.[12] Bundan hareketle aşağıda kısa hikâyenin bazı tanımları incelenecektir:

Eleştirmenler hikâye türünü şöyle tanımlamışlardır: ''Yazarın, okuyucunun ''düğüm'' adı verilen, hikâyede olayların gelişeceği ve hikâyenin sonunu dört gözle bekleyeceği asıl bölüme ulaşması için şevkle tasvir ettiği iki ya da daha fazla kişi arasında geçen belirli olayları anlattığı edebî bir metin türüdür.''[13]

Kısa hikâye türüne gelince, eleştirmenler bu türü "Yaşamın özel bir yönünü betimleyen, odak noktasının ya olaylar ya da karakterler olduğu, yazarın ayrıntılara girmediği, bir başlangıca ve bir sona bağlı kalmadığı ve genellikle konuların bir sahne, psikolojik bir durum (ruh hali) veya belirli bir olay etrafında döndüğü anlatısal bir edebî metindir.'' şeklinde tanımlamışlardır.[14]

Fuat Kandil, kısa hikâye türünü şu ifadelerle tanımlamıştır: '' İnsani bir durum veya hissiyatı ehemmiyeti ve etkisi yoğun bir tasvirle betimleyen edebî bir nesir türüdür.''[15]

---

[12] Tahir Hacer, Edebiyat ve Edebî Türler adlı kitabında şöyle bir ifade kullanmıştır: *''Henüz kanıtlanmamış bu edeb türün tüm olanaklarını ve roman, hikâye ve diğer edebî tarzlar arasındaki farkın ne olduğunu anlayacak şekilde hikâyenin kapsamlı bir tanımını yapmamız zordur.''* İzzeddin İsmail, Edebiyat ve Edebî Sanatlar adlı kitabında şöyle demiştir: *'' Kısa hikâye ile diğer edebî türler arasında karmaşa/zihinsel karışıklık yaratan sebeplerden biri olan kısa hikâye teriminin belirli bir tanımının olmadığını iddia ettiğimizde belki de hakikatin ötesine geçemiyoruz.''*

[13] Ebu Amşe Halit Hüseyin ve Ebu'l Vefâ Es-Seyyid İzzet Es-Seyyid, *Anadili Arapça Olmayanlar İçin Modern Arap Edebiyatı (İleri Seviye)*, Daru'l Kunûz ve'l Mârife li'n-Neşr ve't-Tevzi', 2020, s. 11.

[14] Ebu Amşe Halit Hüseyin ve Ebu'l Vefâ Es-Seyyid izzet Es-Seyyid, *a.g.e.* s.35.

[15] Fuat Kandil, *Hikâye Yazma Sanatı, s.35.*

Raşid Rüşdi'nin kısa hikâye tanımı ise şöyledir: ''Kısa hikâye herhangi bir haber nakleder fakat bu durum her haberin hikâye kabul edileceği anlamına gelmez. Bir haberin hikâye olabilmesi için belirli özelliklere sahip olması gerekir.'' [16]

Mahfûz Kehvâl'e göre ise kısa hikâye şöyledir: ''Tek bir olayın, tek bir mekânda tasavvur edildiği, tek bir karakterin yer aldığı ve bir durumdan doğan duygu veya birtakım duyguların işlendiği türdür.''[17]

Bütün bu belirttiğimiz tanımlara binaen, kısa hikâye türünün insanların keyifli vakit geçirmeleri veya belirli bir fikri onlara ulaştırmak gibi çeşitli amaçlara sahip hikâye türlerinden[18] olduğunu bilmekte fayda vardır. Nitekim hikâye, tek bir fikri konu alan ve işlediği konuyu okuyucuya özetle ulaştırdığı anlatısal bir nesir türüdür. Söz konusu edebî tür, bir bütün olarak hikâyenin öğeleriyle ilgilenmez. Zira hikâyede zaman veya mekân ögesi belirtilmiş ya da belirtilmemiş olabilir. Aynı şekilde, hikâyede yer alan karakterlerin belirli veya belirsiz olması muhtemeldir. Kısacası, kısa hikâye yalnızca bir öğeye odaklanır.[19]

1.2. Kısa Hikâyenin Özellikleri[20]

1. **Birlik ve Bütünlük:** Kısa hikâye, diğer edebî türlerden bütünlük özelliği ile ayırt edilir. Kısa hikâyede her şeyin bir fikri, bir olayı, bir karakteri, bir amacı ve bir mesajı vardır.
2. **Yoğunlaştırma:** Daha önce de belirttiğimiz gibi, hikâye türü birlik ve bütünlüğü ile öne çıkar. Bundan dolayı hikâyede yoğunlaştırma unsuru ağır basacaktır ve bu aşamada gereklidir.
3. **Tek bir olayın işlenmesi:** Kısa hikâye, tek bir olayı ele alır. Kısa hikâyenin tek bir olaya odaklanmasının nedeni doğası gereği çok uzun olamayacağı içindir. Nitekim birden fazla olayın ele alınması durumunda artık kısa hikâye kategorisine dâhil olmayacaktır. Bahsettiğimiz özelliği Hüzünlü Portakal Diyarı adlı hikâyede gözlemleyebiliriz. Nitekim söz konusu hikâye, tek bir olaya yani Filistin Felaketine (Nekbe) dayandığından dolayı hikâyeyi baştan sona okumanız durumunda bu olaydan başka bir olaya rastlamazsınız.
4. **İntiba Bütünlüğü (İzlenim):** Hikâyede estetik vizyonun temelidir ve kısa hikâyenin tüm unsurlarının tek bir etki oluşturacak şekilde bir araya getirilmesidir.
5. **Kısalık:** Kısa hikâye adını bu özelliğinden almıştır. Bir hikâye bu özelliğini yitirirse artık kısa hikâye kategorisine girmez. Zira, 30 sayfayı biraz aşması durumunda hikâye veya uzun hikâye; çok fazla uzun olması durumunda ise roman olarak adlandırılır.
6. **Aydınlanma anında kişiliğin bir yönünün ifşa edilmesi:** Aydınlanma anı, fikrin tezahür ettiği ve izlenimin doruğa ulaştığı algılama anı veya kolektif andır. Titreşim,

---

[16] Lütfiye Al-Abîdî 2020, *et-Tecrîb fi'l kıssatı'l Cezairiyyeh el kasîra rıhletu'l benât ila'n nari'l dîn cûlânî nemûzecen*, Câmiatu'l arabi bin mehîdî, s.18.
[17] Lütfiye Al-Abîdî, *a.g.e.*, s.18.
[18] Hikâye türlerinden biri de romandır ve uzun hikâye olarak adlandırılabilir. Öykü türleri arasında, hikâye, kısa hikâye ve kıssa yer alır.
[19] Hikâyenin öğeleri; zaman, mekân, ana ve yan karakterler, serim, düğüm ve çözüm kısımları, olay ve olay örgüsüdür. Kısa hikâye, belirtilen öğelerin tümüne değil, bir ya da birkaçına odaklanır.
[20]: Fuat Kandil, *a.g.e.*, s.55، Ebu Amşe Halit Hüseyin ve Ebu'l Vefâ Es-Seyyid İzzet Es-Seyyid, *a.g.e.* s.11.

sarsıntı veya sürpriz eşliğinde köklü bir değişimin ortaya çıkması ve belki de tüm bu renklerin bir araya gelmesidir.

7. **İnsanlar için ibretlik konuları ihtiva etmesi:** Kısa hikâye, okuyucuya iletilmesi amaçlanan ibretlik bir durumu ele alabilir. Böylece okuyucu hikâyeyi bitirdiğinde ele alınan ibretlik durumdan ders alır.

Kısa hikâye türünün, yalın anlatım özelliği ile öne çıktığını ve bir konu/fikir ile bir veya birden fazla karaktere odaklanan bir edebî tür olduğunu ifade edebiliriz. Kısa hikâye; zaman, mekân, karakter/karakterler, olay, serim, düğüm, çözüm gibi öğelerden oluşmaktadır fakat bir hikâyenin bu ögelerin hepsini birden ihtiva etmesi şart değildir.

Kısa hikâye ile roman arasındaki farklardan bahsetmeden önce, daha önce kısa hikâyenin tanımının yapıldığı gibi edebî bir tür olan romanı tanımlayalım.

1.3. Roman

Eleştirmenler, romanı olay ve karakterleri bakımında daha kapsamlı, birçok düğüm bölümüne sahip, sanki iç içe geçmiş birden fazla hikâyeyi ihtiva eden ve tarihsel, sosyal, psikolojik, felsefi ve romantik konular dâhil içeriği hikâyenin içeriği kadar çeşitli olan anlatısal bir edebî tür olarak tanımlamışlardır. [21]

Yazar Salih Mefkude, edebî tür olan romanı şöyle tanımlamıştır: ‘’Roman, tıpkı toplumun farklı toplumsal sınıf ve tabakalardan insanları bir araya topladığı gibi, bünyesinde çeşitli tür/tarz ve üslupların bir arada bulunmasına imkân sağlayan ve yapıtaşlarının toplumu şekillendirdiği kapsamlı, nesnel ya da öznel edebî bir türdür.’’[22]

1.3.1. Romanın Özellikleri

İhtiva ettiği olaylar bir sıraya ve bir tür mantığa tabidir. Diğer bir deyişle roman, kısa hikâyeye nazaran birçok olayı ele alır. Ancak söz konusu olaylar belli bir sırayı ve mantığı takip etmiyorsa okuyucunun dikkatini dağıtır ve sahip olduğu özelliklerin çoğunu yitirir.

İnsanların yaşadıkları olayların altında yatan anlam ve önemi vurgular. Nitekim roman yazarı romanında işleyeceği bir fikri gerçek hayatta yaşanan olaylardan uyarlar ve romanında ana fikri topluma dayanan bir olayın kurgusundan inşa eder. Buna örnek olarak, Necip Mahfuz’un *(Saray Gezisi (1956), Şevk Sarayı (1957) ve Şeker Sokağı (1957)* kitaplarından oluşan roman serisi) üçlemesini gösterebiliriz. Bu roman serisi Mısır’daki siyasi ve toplumsal gerçekliği gözler önüne serer.

Romanlar çoğunlukla kurgusaldır. Fakat Corci Zeydan’ın tarihi romanları (*Selahaddin Eyyubi, Şecerüddür ve Arûs Fergane) ya da Necip Mahfuz’un Abesu'l-Ekdâr, Kifâh Tayyibe ve Radûbîs* adlı romanları tamamen kurgusal olmayıp gerçek olaylara dayanır. Tarihî romanlarda; tarihsel olaylar bir belgesel veya sadece bir tarih anlatısı olmaktan çıkıp, ihtiva ettiği toplumsal meseleler felsefi bir bakış açısıyla ele alınarak tarihin sanatsal yanı ortaya çıkarılır.

---

[21] Ebu Amşe Halit Hüseyin ve Ebu’l Vefâ Es-Seyyid İzzet Es-Seyyid a.g.e. s.11.

[22] Salih Mefkûde, *Ebhâs fi’r-Rivâyeti’l Arabiyye*, Câmiatü Muhammed Haydar Bekra, Külliyetü’l Âdâb ve’l Ulûmu’l İnsaniyye ve’l İctimai’yye, Kısmü’l Edebî’l Arabi, s.8.

- Roman'da çoğunlukla öyküleyici ve betimleyici anlatım kullanılır.
- Romanlar, kısa hikâyeye kıyasla uzun olurlar.
- Roman, düz yazı şeklinde (nesir) yazılan modern edebî türdür. Roman'da şiirsel anlatım yoktur bilakis olaylar sırasıyla anlatılır ve zaman zaman diyaloglara yer verilir.

1.4. Kısa Hikâye ile Roman Arasındaki Farklar[23]

1.4.1. Kısa Hikâye ile Roman Arasında Uzunluk Bakımından Farklılık

Roman okuyucuları, romandaki olayların uzun bir zaman diliminde, birçok mekânda ve birçok karakter ile gerçekleştiğini, dolayısıyla sayfa sayısının hikâyeye göre fazla olduğunu (100 sayfayı aşkın) pekâlâ bilirler. Kısa hikâye ise tam tersi özelliklere sahip olup kısa bir zaman diliminde gerçekleşir ve hikâyeye konu olan olay ve karakter sayısı romana göre oldukça azdır (genellikle 30 sayfayı aşmaz). Örneğin, Gassan Kenefânî'nin kaleme aldığı *Hüzünlü Portakal Diyarı*[24] adlı hikâyenin sayfa sayısının 11'i aşmadığını gözlemleyebiliriz.

1.4.2. Kısa Hikâye ile Roman Arasında Zaman Bakımından Farklılık

Kısa hikâyedeki zaman unsuru kısalığı ile bilinir. Nitekim romanın aksine hikâyede belirtilen zaman dilimleri bir gün, bir gece ve hatta saat ve dakikalardır. Romanda ise zaman unsuru uzun işlenir, zira bazen yüzyıllık bir zaman dilimi söz konusu olabilir.

1.4.3. Kısa Hikâye ile Roman Arasında Karakter Bakımından Farklılık

Roman; olaylarda detaylı bir anlatıma girmeksizin bir veya birkaç karakter ile yetinerek çok sayıda karaktere ihtiyaç duymayan hikâyenin aksine, vuku bulan olayların anlatımı, insan topluluklarının/insanların tasviri ve onların fiziksel, psikolojik ve zihinsel özelliklerinin tam bir şekilde anlatımı için çok sayıda karaktere ihtiyaç duyar. Buna ek olarak, roman okuyucuya iletmek istediği mesajı ulaştırmak için birden fazla ana karaktere ihtiyaç duyar. Hikâyenin mesajını okuyucuya ulaştırması için ise bir ana karakter yeterlidir.

1.4.4. Kısa Hikâye ile Roman Arasında Olay Bakımından Farklılık

Romanda yer alan karakter sayısının çok olması ve zaman diliminin uzun olması sebebiyle vuku bulan olay sayısı çoktur. Kısa hikâyede ise tam aksine, karakter sayısının az olması ve zaman diliminin dar olması nedeniyle bir ya da birkaç olay vuku bulur. Bahsettiğimiz bu farklılığı, tezin son bölümde detaylı bir şekilde inceleyeceğimiz *''Hüzünlü Portakal Diyarı''* adlı hikâyede gözlemleyeceğiz. Nitekim söz konusu hikâyede sadece bir olaya odaklanılmıştır.

1.4.5. Kısa Hikâye ile Roman Arasında Mekân Bakımından Farklılık

Romanda geçen olaylar aylara ve yıllara uzanan geniş bir zaman dilimini kapsar, dolayısıyla olaylar farklı yer ve mekânlarda kaleme alınır. Roman yazarı, şehrin merkezindeki sokak ve caddelerden, köylere ve oradan da kenar mahallelere gezintiye çıkabilir. Hikâye ise bir gün veya bir haftaya kadar uzanan bir zaman dilimini kapsar; bu nedenle hikâye yazarı, mevcut kelime sayısının ve yazacağı metnin uzunluğunun sınırlı olması hasebiyle hikâyesini genellikle tek bir mekânda anlatmak zorunda kalır.

---

[23] Fuat Kandil, *a.g.e.* s.38-55.

[24] Gassan Kenefânî, *Ardu Burtukâli'l Hazîn (Hüzünlü Portakal Diyarı)*, Daru'l Menşûrati'l Ramal, Kıbrıs, 1993 s. 83-92,

1.4.6. Kısa Hikâye ile Roman Arasında Dil Bakımından Farklılık

Roman, betimleyici anlatımıyla öne çıkar. Bunun başlıca sebebi, roman yazarının edebî sanatları kullanmak için geniş bir alana sahip olmasıdır ve böyle bir imkana sahip olduğu için betimleme sanatından bolca faydalanır. Örneğin, roman yazarının sayfalarca doğayı tasvir ettiğini görebiliriz fakat hikâye yazarı için durum tam tersidir. Hikâyede zaman ve kelime sayısı sınırlı olduğundan dolayı betimleme ve teşbih gibi edebî sanatlar az görülür.

Kısa hikâye ve roman arasındaki farklar aşağıdaki tabloda şöyle özetlenebilir:

	Kısa Hikâye	**Roman**
Tanım	**Keyifli vakit geçirme ya da belirli bir fikri okuyucuya ulaştırma gibi çeşitli amaçlara sahip hikâye türlerinden biridir. Hikâye, tek bir fikri konu alan ve işlediği konuyu okuyucuya özetle ulaştıran anlatısal bir nesir türüdür. Söz konusu edebî tür, bir bütün olarak hikâyenin öğeleriyle ilgilenmez. Zira hikâyede zaman veya mekân ögesi belirtilmiş ya da belirtilmemiş olabilir. Aynı şekilde, hikâyede yer alan karakterlerin belirli veya belirsiz olması muhtemeldir. Kısacası, kısa hikâye yalnızca bir öğeye odaklanır ve geri kalan öğeleri ihmal eder.**	**Anlatısal tarzda yazılmış edebî bir nesir türü olup, zaman unsurunun uzun olması ve olay, karakter ve mekân öğelerinin çok olması nedeniyle uzun hikâye olarak da adlandırılır.**
Uzunluk	**Kısadır, 30 sayfayı aşmaz.**	**Çok uzundur, sayfa sayısı 100'ü aşar.**
Zaman	**Zaman dilimi; bir gün, bir gece hatta dakika veya saat olmak üzere kısadır. Bazı hikâyelerde belirli bir zaman yoktur.**	**Zaman dilimi; seneleri aşkın hatta bazen yüzyıllar olmak üzere uzundur.**
Karakterler	**Sınırlıdır.**	**Karakter sınırı yoktur.**
Olay	**bir olay vardır.**	**Birden fazla olay vardır.**
Mekân	**Tek bir mekân vardır. Bazı hikâyelerde belirli bir mekân yoktur.**	**Birden fazla mekân vardır.**
Dil	**Sınırlı sayıda betimleme sanatı ve yoğun bir dil kullanılır.**	**Sınırsız sayıda betimle sanatı kullanılır.**

Tablo 1. Kısa hikâye ve roman arasındaki farklar

Tabloya göre; kısa hikâye sadece bir öğeye odaklanmakta, roman ise daha fazla öğe barındırmaktadır. Roman, kısa hikâyeden zaman dilimi olarak daha uzundur. Kısa hikâyede karakterler sınırlı, romanda ise sınırsızdır. Aynı şekilde olay ve mekân romanda daha fazladır. Dolayısıyla romanın kısa hikâyeden çok daha kapsamlı bir tür olduğu görülmektedir.

1.5. Hikâyenin Unsurları[25]

- **Çevre (Zaman ve Mekân):** Bu unsur ile hikâyenin zamansal ve uzamsal ortamı, koşullar ve hikâyenin genel meseleleri kastedilmektedir. Mekân, olayın yaşandığı çevre veya mekândır. Zaman ise olayın yaşandığı dönem, an mevsim ya da gündür. Bu unsurlar belirtilebilir veya belirtilmeyebilir. Belirtilmeleri durumunda; genellikle hikâyedeki olayların tek bir mekânda ve sınırlı bir zaman aralığında ele alındığı görülür.
- **Olay:** Hikâyede sunulan gerçekler ve olaylardır. Fakat söz konusu olayların, okuyucunun hikâyenin sonunu öğrenmeden okumayı bırakamayacak derecede cezbedici ve keyif verici olması için birbirleri ile bağlantılı ve kesintisiz olması gerekir.
- **Düğüm:** Düğüm; olayların birbirleri ile bağlantılı olarak kurgulanması sonucunda, okuyucu veya dinleyicinin hikâyenin sonunu öğrenmek için merak duyacağı kritik bir noktaya ulaşması olarak tanımlanır. Hikâyede düğüm bölümünün olması, olay örgüsü ve çözüm gibi hikâyenin diğer unsurlarını tamamlayıcı özelliğe sahip olduğundan dolayı son derece önemli ve gereklidir. Hikâye metninde düğüm unsurunun olmaması, hikâyenin anlatımında eşitsizliğe sebep olmakta, bu da bahsi geçen unsurlarda eksikliğe yol açmaktadır. Düğüm; birçok meselenin birbirine karıştığı bir ana meselenin varlığını gerektirir ve söz konusu bu durum hikâye metninde derin düğüm unsurunun ortaya çıkmasına neden olur.[26]
- **Karakter:** Hikâyeyi oluşturan önemli bir unsurdur. Çünkü olaylar karakterler aracılığıyla gerçekleşir. Daha önce de belirttiğimiz gibi, kısa hikâyedeki karakter sayısı neredeyse yok denecek kadar azdır ve genel olarak herhangi bir betimleme yapılmaksızın bir karakter yer alır. Birden fazla karakterin olması durumunda, karakterler ana karakter ve yan karakter olarak tasnif edilebilir.

1.6. Kısa Hikâyenin Ayırt Edici Nitelikleri[27]

- Kısa hikâye; siyasi, sosyal veya entelektüel hayatın tüm konularının özümsenebildiği son derece gerçekçi edebî bir türdür.
- Kısa hikâye; gelip geçici anları ölümsüzleştirir ve bu anları görselleştirebilir. Ayrıca hikâye sayesinde söz konusu anları gerçekleştiği zamandan ve gelecekten soyutlama imkânına sahip olunabilir.

---

[25] Şeyma Muhammed Hasan Salâh, *Eseru'l Kıssa ve'l Enşiteti'l İlmiyye fi't tahsili'l ilmi ve'l itticahat leda't talibati's saf el-hamis el-esasi fi medaris muhafazati cenin,* Camiatü'n-Necahi'l Vataniyye, 2016, s. 11-50.

[26] İbrahim Şehab Ahmed, *Beyne'l Kıssati'l Edebîyye ve'l Kıssati's Sahafiyye İbrahim Et-Tâi*, Bağdat, Anâsiru'l Kıssati'l Kasîra ve Tetbikâtuha fi'l kıssati's sahafiyye, El-Kısasü's Sahafiyyeti'l Filistîniyye Nemûzecen, 2012, s.60.

[27] İbrahim Şehab Ahmed, a.g.e., s. 60.

- Kısa hikâyenin boyutu kısadır ve dili kolaydır. Bu özellikleri sayesinde, özellikle basın organları bu türün yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur.

1.7. Batı ve Arap Edebiyatında Kısa Hikâyenin Tarihi

1.7.1. Batı Edebiyatında Kısa Hikâye

Batılı ülkeler, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başı itibariyle birçok nedenden dolayı hikâye sanatının Arap edebiyatına intikal etmesine yol açan yeni sanatsal yapısı ile kısa hikâye sanatını ortaya çıkaran başlıca ülkelerdir. Batı ülkelerinde söz konusu hikâye sanatının ortaya çıkışının evveliyatından detaylı bir şekilde bahsedilmese de aşağıda kısa hikâyenin 19. yüzyıldaki en önemli öncü yazarları incelenecektir.

2.7.2. Kısa Hikâyenin 19.Yüzyılda Batıdaki En Önemli Temsilcileri

1.7.2.1. Nikolay Gogol[28]

Nikolay Gogol 1809 yılında doğdu. Küçük bir çiftlik sahibiydi ve çocukluğunu ailesiyle beraber çiftlikte geçirdi. Gençliğinin bir kısmını soylular okulunda geçirdi. 1828 yılında Leningrad şehrine göç etti ve orada tiyatroya yönelmek istiyordu. Fakat buna cesaret edemediği ve endişe duyduğu için bu isteğini gerçekleştiremedi. Bu nedenle devlette yazar olarak çalışmak zorunda kaldı. Kısa bir süre sonra edebiyata yönelmeye başladı ve şiir yazma girişiminde bulundu. Fakat bu girişimi başarısız sonuçlandı. Daha sonra, romantik akımından etkilendiği ve hikâyelerinin peri ve mitleri konu aldığı bu şehirde kaldığı andan itibaren üç yıl sonra hikâye yazmaya yöneldi. Kaleme aldığı hikâyelerin çoğunda romantik akımdan etkilenmiştir ve hikâyelerinde çiftçiyi, vatanı ve sıradan insanı konu edinmiştir. Taras Bulba, Palto ve Müfettiş gibi eserlere sahiptir.

1.7.2.2. Edgar Allan Poe[29]

1809 yılında Boston'da subay bir baba ve oyuncu bir annenin çocuğu olarak dünyaya geldi. Anne ve babası doğumunun üçüncü yılında tüberkülozdan vefat etti. Bu nedenle Poe komşusu tarafından evlat edinildi. Altı yaşındayken evlat edinildiği ailesiyle birlikte İngiltere'ye gitti ve orada eğitim gördü. Daha sonra ailesiyle beraber Amerika Birleşik Devletleri'ne taşındı ve 1826'da Virginia Üniversitesi'ne girdi. Sonrasında, evlat edinen ailenin üzerinde borçların birikmesi ve söz konusu borçlarını ödemediklerinden dolayı memleketine geri döndü. İlgisini şiir yazmaya yöneltti ve *Çok Geçmeden* adlı ilk divan şiirini yayımladı. Baltimore'a gittiği esnada kısa hikâye yazmaya başladı ve 1833 yılında Kısa Hikâye Ödülü'nü kazanan ilk eserini yayımladı. İlk koleksiyonu altı hikâyeden oluşuyordu, ancak yazar sadece *Şişede Bulunan Not* adlı hikâyesini yayımladı.

1.7.2.3. Anton Çehov[30]

Anton Çehov, Taganrog'da küçük bir bakkal sahibi babanın oğlu olarak dünyaya geldi. Doğduğu şehirdeki okullarda eğitim gördü. Okulunu bitirdikten sonra ailesiyle birlikte Moskova'ya yolculuk yaptı. Orada tıp eğitimi aldı. Öğrenimi esnasında alaycı resimler neşrediyordu. Tıp eğitimini tamamladıktan sonra tıp alanında faaliyet göstermedi aksine edebiyata, özellikle de hikâye yazarlığına yöneldi. Otuz yaşına gelmeden ünlü bir hikâye yazarı oldu. Çehov, ülkesini iyi tanırdı ve bu özelliği ile öne çıkardı. Nitekim Çehov'un

[28] Tahir, Ahmed Makki, *a.g.e.* s.71-75.
[29] Tahir Ahmed Makki, *a.g.e,* s . 76-79.
[30] A.g.e, s. 84-94.

hikâyeleri; çiftçi, işçi, mühendis, soylu, tüccar ve memur olmak üzere toplumun tüm sınıflarını temsil ediyordu. Kaleme aldığı kısa hikâyeler arasında; Devlet Memurunun Ölümü, Şişman ve Zayıf, İstiridye, Bukalemun ve Avcı gibi eserleri mevcuttur.
Söz konusu yazarlar ve daha bahsedemediğimiz niceleri, kısa hikâyenin sanatsal bir biçimde ortaya çıkmasında rol oynamışlardır. Ayrıca, basın ve matbaanın ortaya çıkması, okuma yazma bilmeyenlerin oranının azalması ve bilimsel kültürün gelişmesi gibi diğer etkenlerin de kısa hikâyenin ortaya çıkmasında payı vardır.

1.8. Arap Edebiyatında Kısa Hikâye

Araplar, hikâye türünün birçok çeşidine haizdi. [31] *Esâtîre'l-evvelîn, el-hurâfe, es-siyre, er-risale, elf leyle ve leyle, el-makâme, el- menâme ve en-nevâdir* söz konusu hikâye türlerindendir. *Esâtîre'l-evvelîn*, eskilerin efsaneleri demektir ve tür olarak kahramanlık hikâyelerine daha yakındır. Bu türün en önemli şahsiyeti cahiliye döneminde yaşamış olan Nadr bin Haris'tir. Nitekim Nadr bin Haris bu hikâyeleri İran edebiyatından ve Rüstem adlı kahramanın anlatıldığı efsanelerden almıştır. İkinci tür ise *el-hurâfe'dir* ve Türkçede fabl veya peri masalı olarak adlandırılabilir. Bu tür ismini Hurâfe'nin sözü *(hadisu'l hurâfe)* olarak bilinen kıssadan almıştır. Bu kıssaya göre, Hurâfe (şahsın adı) cinlerle uzun bir süre yaşamıştır ve daha sonra cinlerle arasında geçen hikâyeleri anlatmak için insanların arasına dönmüştür. Bundan dolayı el-hurafe cinler ve kahinlerin kıssaları ile bağdaştırılmıştır. Üçüncü tür *siyrettir*. Türkçede biyografi veya hayat hikâyesi olarak ifade edilir. Bu türe örnek olarak; İbn İshak ve İbn Hişam'ın Hz. Muhammed (s.a.v)'in Hayatı (*es-Siretu'n-Nebev*iyye) adlı eseri, halk biyografisine örnek olarak, Antara, ez-Zeyr Salim ve el-Mehlul'ün hayat hikâyeleri, otobiyografiye örnek olarak ise et-Ta'rîfu bi-İbni Haldun ve Rıhletehu Garben ve Şarken adlı eser ile Endülüslü İbn Hazm'ın Tavku'l-Hamame (Güvercin Gerdanlığı) adlı eseri gösterilebilir. Dördüncü tür ise *risale* veya felsefi kıssadır. Bu türün örnekleri arasında; Ahmed İbn-i Tufeyl'in Hayy İbn Yakzan Ruhun Uyanışı adlı eseri, Ebu'l-Alâ el-Maarrî tarafından Risaletü'l Ğufran adlı eser ve İbn Şehid El-Endülüsi'nin kaleme aldığı Risaletü't-Tevâbi' ve'z Zevâbi' adlı eser yer alır. Risale, tür olarak romana yakın olan ve felsefi düşünce fikrini öyküleyici tarzda ele alan bir uzun hikâye türüdür. Aynı zamanda, Elf Leyle ve Leyle (Binbir Gece Masalları) hikâye türlerinden biridir. Başlıca kahramanları Şehrazat ve Şehriyar olan Binbir Gece Masalları, birçok dile çevrilerek dünyadaki hikâye harikalarından biri olarak kabul edilmiştir. Bir diğer hikâye türü ise Abbasiler döneminde meşhur olan makâmedir. Bu tür, toplumların evrimleşmesini/değişmesini ve geçmiş zamanları anlatan gerçekçi ve eleştirel bir hikâye türüdür. Her makâmede zeki bir kahraman yer alır ve bu kahraman kafiyeli konuşması ile öne çıkar. Bu türün örnekleri arasında; Bedîüzzaman el-Hemedânî'nin makâmeleri ve el-Hariri'nin makâmeleri yer alır. Bir başka hikâye türü ise *menâmedir* ve bu türde rüyalar ele alınır. El-Vehrâni'nin Menâmât adlı eseri bu türe örnektir. Son olarak ise, bir diğer hikâye türü de *nevâdirdir*. Bir diğer adıyla fıkra da diyebiliriz. Bu türde genellikle komik olarak karakterize edilen şahsiyetler aracılığıyla komik ve güldüren hikâyeler ele alınır. Bu karakterler arasında İslam dönemine ait karakterler ve ahmaklığı ile nitelendirilen Nasreddin Hoca gibi karakterler yer alır.

[31] Muhammed Ubeydullah, *Er-Rivâye ve'l Kıssa el-Kasira inde'l Arab*, s.1. https://www.philadelphia.edu.jo/academics/m_obaid/uploads/Arabic%20novel.pdf

Yukarıda zikredilen hususları inceledikten sonra ‘’Araplar hikâye sanatını biliyorlar mıydı?’’ sorusuna cevap vermek mümkün hale gelmiştir. Bahsedilen hususların hepsi Arapların hikâye sanatını bildiklerinin kesin delilleridir. Nitekim söz konusu deliller arasında Kur’an-ı Kerim’de yer alan kıssalar da mevcuttur. Fakat Arap edebiyatında ilk kısa hikâye yazarı olarak bilinen Muhammed Teymûr, Arapların birtakım sebeplerden ötürü hikâye sanatını ihmal ettiğine kanaat getirmiştir.[32] Bu durumun başlıca sebebi, Arapların sahip oldukları zihniyetten dolayı Arap edebiyatında mit ve efsanelerin oldukça az olmasıdır. Zira çölde veya ovada yaşayan kişiler ile mağara ve dağlarda yaşayan kişiler birbirlerinden farklıdır. Örneğin, Arapların yetiştirdiği hayvanlar çiftlik hayvanları olduğu için yırtıcı hayvan kategorisine dâhil değillerdir. Diğer taraftan, mağara ve dağ sakinleri ise vahşi ve yırtıcı hayvanlarla uğraşırlar. Dolayısıyla Arap insanının yaşadığı coğrafi bölge, efsane ve mitlerin ortaya çıkması için elverişli bir ortam olmadığı için hikâye sanatının ihmal edilmesine zemin hazırlamıştır. İkincil bir sebep olarak Arapların kendi edebiyatlarıyla iftihar etmesini zikredebiliriz. Çünkü Araplar, Arap edebiyatının diğer ülke edebiyatlarından üstün olduğuna inanmakta ve bununla iftihar etmektedirler. Bundan dolayı diğer ülke edebiyatlarını derinlemesine incelememekle birlikte, içlerinden çok azını Arap diline kazandırmışlardır. Bu çeviriler arasında bilimsel ve felsefi alana ait eserler mevcuttur fakat halkın inancını etkileyeceğinden endişe ettikleri için efsane ve mitleri çevirmekten kaçınmışlardır.

1.8.1. Arap Kültürlerinde Yer Alan En Önemli Hikâyeler[33]

Arap edebiyatında yer alan en önemli hikâye türleri arasında Emeviler döneminde ortaya çıkan aşk hikâyeleri yer alır. Söz konusu hikâyeler, Arap hikâye anlatma sanatının temel taşlarından biridir ve iki ayrı tür altında kategorize edilebilir. Birinci tür; çölden esinlenilen ve tek bir konunun işlendiği iffetli ve platonik aşk hikâyeleridir. Bu hikâye türü arasında; Leyla ile Mecnun ve Cemil ve Buseyne gibi hikâyeler yer alır. Romantik aşk hikâyeleri arasında Kays ve Lübnâ adlı hikâye de vardır, ancak bu hikâyede bir annenin kocasını kızından kıskanması gibi farklı bir konu ele alınır. Diğer bir tür ise iffetsiz aşk hikâyesidir.

Savaş ve kahramanlık hikâyeleri ya da halk hikâyeleri en önemli hikâyeler arasındadır. Antara, ez-Zeyr Salim, Azimli Prenses (*el-Emîra zati’l himme*) ve Basus Savaşı (*Harbu’l basûs*) gibi hikâyeler bu türe örnektir. Bu tür hikâyelerin savaş ve kahramanlık hikâyesi olarak adlandırılmasının nedeni cahiliye döneminde meydana gelen bazı savaş gerçeklerini konu edinmesidir. Ayrıca halk arasında ün kazandığı için halk hikâyeleri olarak da adlandırılır.

Diğer bir önemli hikâye türü ise bilimsel ve felsefi hikâyelerdir. Bu hikâye türünün yazılmasındaki amaç, felsefi bir fikir veya bilimsel bir teori sunmaktır. Bu türün en meşhur örnekleri; *Hayy İbn Yakzan (İbn-i Tufeyl), el-İnsan ve’l Hayavan (İnsan ve Hayvan), Risaletu’l Ğufran (Ebu'l-Alâ el-Maarrî) ve el-Makâmât’tır*.

Çeviri hikâyeleri; Arap hikâye sanatının gelişmesine katkıda bulunan önemli hikâye türlerindendir. Edebî çeviri, medeniyetlerin birbirleri ile iletişim kurmaları ve kültür alışverişinde bulunmaları için son derece önemli bir araçtır. Aynı zamanda edebî çeviri,

---

[32] Muhammed Teymûr, ‘’*Nuşûü’l Kıssa Kasira ve Tetavvurüha’’ El-Muhâzara elleti elgaha Muhammed Teymûr fi Kaa’ti yurt bi’l câmiati’l emrikiyye*, Mart 1993, s. 21-25.

[33] Muhammed Teymûr, *a.g.e.*, s.25-44.

farklı kültüre sahip medeniyetler arasındaki entegrasyonun sağlanmasında ve kurulan diyalogların somutlaştırılmasında kritik bir rol oynar. Nitekim Arap romanı ya da kısa hikâyenin ortaya çıkmasından evvel, roman ve hikâyelerin yabancı dillerden Arap diline kazandırıldığı bir çeviri hareketi başlamıştır. Bu çeviri hareketi, Arap roman ve hikâye türünün ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Binbir Gece Masalları *(Kitab Elf Leyle ve Leyle) ile Kelile* ve Dimne çeviri hikâyelere örnek olarak gösterilebilir.
Mısır, kısa hikâye ve roman sanatını mevcut sanatsal yapısı üzerinden kaleme alan ilk ülkelerden biri olarak kabul edilir.[34] Arap aydınının Batı medeniyeti ile yakınlaşması; kalkınma, refah ve başarı modeli olarak gördüğü Avrupa'ya olan ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Nitekim söz konusu dönemde Mısır hükümdarları da Avrupa'ya öğrenimlerini tamamlamaları için öğrenciler göndermeye başlamış ve böylece bu öğrenciler Avrupa'da kaldıkları süre boyunca Batı edebiyatını öğrenerek Arap dünyasına aktarım yapmışlardır.

1.8.2. Modern Arap Romanı ve Kısa Hikâyesinin Doğuşu

Modern roman ve kısa hikâye, 19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın başlarında aşağıda bahsedilen çeşitli sebepler hasebiyle ortaya çıkmıştır:[35]

1. **Arap Edebiyatının Anlatı Mirası:** Daha önce de bahsedildiği üzere, Araplar kısa hikâyeye dair edebî bir mirasa sahipti. Diğer yandan, efsaneler sayıca az bulunmalarına rağmen, Arap edebiyatında öykünün gelişimine ket vurmuştu. Araplar, daha önce zikredildiği gibi, hurafe, siyer, risale, makâme, mename ve tercüme edilen edebî türleri öğrenmişlerdi. Yazılı Arap kültürünü içeren eserler ise şunlardı*: Kitâb Kelile ve Dimne (İbn-i Mukaffa), Kitabu'l Buhelâ (el-Câhiz), Kitab Emsâli'l Arab (el-Mufaddal ed-Dabi), Kitab el-İmta' ve'l Muanese (Ebi Hayan et-Tevhîdî), Kitabu'l Ferec ba'de'ş Şiddet (el-Kâdi et-Tenûhi), Kitab et-Tîcân Fi Mulûk Hamîr (Vehb bin Münebbih), Kitab Ehbâr (Ubeyd b. Şerbe), Kitab el-Eğâni (Ferc el-Esfehâni) ve Kitab Mesâri' el-I'şâk (Ca'fer es-Serrâc).*
2. **Avrupa Romanlarının Tercüme Edilmesi ve İncelenmesi:** 19. ve 20. yüzyıllarda birçok öğrenci eğitim görmek için Batı ülkelerine gitmeye başlamıştır. Öğrenciler, eğitimleri boyunca hikâye veya roman olsun, Batı edebiyatını öğrenmişler ve batıda edindikleri bilgi ve tecrübeleri Arap ülkelerine aktarmışlardır.
3. **Reformlar ve Kalkınma Unsurları:** Başta Mısır olmak üzere Arap ülkeleri, vatanlarını kalkındırmak ve medenileşmek için oldukça hırslılardı. Bundan dolayı Araplar, Batı'yı taklit etmek ve Batı medeniyetini özellikle Mısır olmak üzere Arap bölgelerine aktarmak için Avrupa ile öğrenci mübadelesi yapmayı teşvik etmiştir.
4. **Basının Yayılması ve Gelişimi:** Basın yayın, roman ve hikâye sanatlarının kalkınmasında büyük bir rol oynamıştır. Nitekim yazarlar kaleme aldığı yazıları dergi ve gazetelerde yayımlıyorlardı.

Arap dünyasında hikâye ve roman sanatının ortaya çıkmasına neden olan en önemli unsurlar bunlardır.

[34] Muhammed Teymûr, *a.g.e.*, s. 47-48.
[35] Muhammed Ubeydullah, *a.g.e.*, s. 3.

1.8.3. Kısa Hikâyenin Öncüleri: Arap Dünyasının En Ünlü Hikâye Yazarları

1.8.3.1. Muhammed Teymûr[36]

Mısırlı edebiyatçı, şair, yazar, hikâye anlatıcısı ve tiyatro eleştirmenidir. Söz konusu yazar sayesinde Mısır'da tiyatro sanatı gelişmiştir. Nitekim Teymûr, oyunculuk sanatının ilke ve kurallarını ortaya koymuştur. Mısır lehçesiyle tiyatro oyunları (drama) kaleme almıştır ve bu oyunlar ün kazanmıştır. Yazarın bazı eserleri Mısır tiyatrosunu geliştirip kalkındırmıştır. Bu nedenle Teymûr, ''Mısır tiyatrosunun babası'' lakabıyla anılır. Mısır'da doğdu ve babası Ahmed Timur'un himayesinde yine Mısır'da büyüdü. Küçüklüğünden beri Arapçayı çok sevdiğinden ötürü Kahire okullarında eğitim gördü. Sonrasında hukuk okumak için Paris'e gitti. Orada tiyatro alanında çalıştı ve edebiyat ile tiyatro alanında Mısır'ı önemli bir dönüm noktasına taşıyacağı konusunda ülkesine söz vererek tiyatronun ilke ve kurallarını öğrendi.

Eserleri arasında; şiir koleksiyonundan birkaç bölümü içeren Vemîzu'r-Ruh, bir şiir koleksiyonu olan *Kitabu'l Vicdan,* Paris günlüklerinin ve kısa hikâyelerin bulunduğu *Ma Terâhe'l Uyûn* yer almaktadır.

1.8.3.2. Halil Beydes[37]

Filistinli edebiyatçı, kısa hikâye yazarı ve basında uzun süre çalışmış bir gazetecidir. Hayfa ve Kudüs'te kısa hikâyelerini yayımladığı *El-Nefâisu'l Asriyye* adlı bir dergi çıkardı. Daha sonra çevirmen olarak çalıştı. Rusçadan çevirdiği birçok hikâye ve romanın yanı sıra Corci Zeydan'ın *Mulûku'ş-Şârid* adlı romanını da tercüme etti. Eski Doğu tarihinden esinlendiği ve bunları mütevazı bir dilde sunduğu küçük masal ve hikâyeleriyle tanınmıştır. Nasıra'da doğdu ve oradaki bir enstitüde Rusça öğrendi. Enstitüden mezun olduktan sonra Rus okullarının yanı sıra Kudüs'teki Rum ve İngiliz okullarında da öğretmenlik yaptı. Birçok gazete ve dergide yazılar kaleme almıştır. 1949 yılında Beyrut'ta vefat etmiştir.

Eserleri arasında; *Mesârihu'l Ezhân* (Kısa hikâye koleksiyonu), *el-Akdü'n Nazîm fi asli'r-Rûsiyyîn* ve *I'tinâkihim el-Îmâni'l Kavm, el-Nefâis Dergisi, Dîvânü'l-Fâkihe* (Kısa hikâye koleksiyonu) bulunmaktadır.

1.8.3.3. Cibran Halil Cibran[38]

Mehcer edebiyatının en büyük temsilcileri arasında yer alan, Lübnanlı yazar, şair, hikâye anlatıcısı ve ressamdır. 1883'de Lübnan'ın Buşeyri kasabasında doğdu. 1895 senesinde Mısır, Fransa ve Belçika üzerinden Amerika'ya göç etmiş olup sonrasında 15 yaşındayken Beyrut'a geri dönmüştür. 1903'de Amerika'ya tekrardan dönüp ve 5 sene de Boston'da yaşadı. Ardından fotoğrafçılık eğitimi için Paris'e gitti. Daha sonra tekrar Amerika'ya geri döndü. Ölümüne kadar da New York'ta yaşadı. Amerika'da; dil, düşünce ve duygu özgürlüğüne yaptığı çağrılar, eski doğu geleneklerine karşı gösterdiği başkaldırışın sembolizmi olması ve yaşamından dolayı ihtişamlı eserleri sayesinde yıldızı parlamıştı.

---

36 Yusuf Dâğer, *Es'ad mesadiru'd diraseti'l edebîyyetil'l fikri'l arabi el-hadis fi seyri a'lamihi er-râhilûn,* Beyrut 1983, El-mektebetu's şerkiyya menşûrât el-camiatu'l lübnaniyye kısmi'd dirasâti'l edebîyye c.2, s.234-235.

37 Yusuf Dâğer, *a.g.e.,* s.212.

38 Yusuf Dâğer, *a.g.e.,* s.250.

Asi Ruhlar *(el-Ervâhu'l Mutemerride*/Kısa hikâye), *Hayal Dünyasında* (Fi *Âlem'i-Ru'ya*/Makale ve hikâyeler) ve Önceki (*Es-Sâbık*/ Edebî Öneme Sahip Hikâyeler) bulunmaktadır.

1.8.3.4. Gassân Kenefânî[39]

1939'da Akka'da doğdu. Yafa şehrinde yaşadı ve 1948 felaketinden sonra rejimin baskısı altında kalarak oradan sürüldü. Ailesiyle beraber kısa bir süre Lübnan'ın güneyinde yaşadılar. Bir süre sonra ailesi Şam'a taşındı. Kenefânî, küçüklüğünden itibaren milli mücadele içinde çalıştı. Çalışma hayatına, Şam'da bulunan Filistinli Mülteciler İçin Yardım Kuruluşunun (UNRWA) okullarında sanat öğretmeni olarak başladı. 1956 yılında Kuveyt'e taşındı ve orada müzik ve spor hocalığı yaptı. Öğretmen olarak çalıştığı zaman zarfında ayrıca basın-yayın alanıyla da iştigal ediyordu. Yine aynı dönemde edebiyat alanında faaliyet göstermeye başladı. Daha sonra 1960 yılında Beyrut'a taşındı ve orada haftalık çıkan *el-Hürriyye* gazetesinde yazar-editör olarak çalıştı. Daha sonra 1963 yılında *el-Muharrir* gazetesinin genel yayın yönetmeni oldu. Yine, haftalık *el-Hedef* gazetesini çıkardığı 1969 yılına kadar, *el-Envâr* ve *el-Havâdis* gazeteleriyle iştigal oldu. 8 Temmuz 1972 'de vefatına kadar genel yayın yönetmeni olarak çalışmayı sürdürdü.

Gassân Kenefânî, erken yaştaki vefatına kadar kültür, siyaset ve Filistin halkının mücadelesi üzerine on sekiz tane kitap yayınladı ve yüzlerce makale kaleme aldı. Romanları, kısa hikâyeleri, tiyatro oyunları ve makaleleri çeşitli alanlarda derlenmiş ve yayınlanmış olmakla birlikte, birçok eseri yaklaşık yirmi dile çevrilmiştir. Eserlerinin bir kısmı okul ve üniversitelerin müfredatlarına dâhil edilmiş, bir kısmı ise tiyatro oyunları ve yerli ve yabancı radyo programlarına konu olmuştur. Ayrıca, iki romanı da sinema filmine uyarlanmıştır.

Gassân Kenefânî, *"İşgal Altında Direnen Filistin Edebiyatı 1948-1968"* eseri ve eleştirel yazıları aracılığıyla direniş edebiyatı terimini ilk kullananlardan biri olarak kabul edilir. Nitekim Gassân Kenefânî şu ifadeleri kullanmıştır: *"İşgal altındaki Filistin'de direniş edebiyatı kendi rolünü kendisi belirlemiştir ve şüphesiz ki, özellikle direniş şairleri için şiir bir silahtır..."*[40]

Yazar Selma el-Hadra El-Ceyyûsi bu hususta şöyle bir yorumda bulunmuştur: *"Kenefânî örneğinde, onun gününün sanatsal olanaklarına büyük bir incelikle icabet eden dehasını ve kendisini davasına adamış bir yazar olarak, halkına borçlu olduğunu hissettiği ağır bağlılık yüküyle nasıl boğuşmak zorunda kaldığını gözlemleyebiliriz."* [41]

1.8.3.5. Yusuf İdris [42]

Yusuf İdris, 1927 yılında doğdu. Tıp eğitimi aldı. Ancak daha sonra gerçekçi kısa hikâyenin öncülerinden olmak için edebiyata yöneldi. Yusuf Idris, gerçekçi kısa hikâye yolunda büyük üstat olarak kabul edilir. Yusuf İdris'in hikâyeleri etkileyici bir şekilde

---

[39] Gassan Kenefânî, *el-Edebu'l-Filistîniyyu'l-Mukavim tahte'l ihtilâl (1949-1969),* Menşûrâtu'r-Rimâl, Müessetü Gassan Kenefânî es-Sekâfiyye Kıbrıs, Tiba' 2013, el-Mukaddime.
Ayrıca bkz: Sümeyye el-Vâdi ve İsâm İbrahîm, *Cedeliyyetü'l hayat ve'l mevt fi rivâyâti Gassan Kenefânî ve İbrahim Nasrullah*, Dirase tahliliyye, 2017, el-Câmiatü'l İslamiyye, Gazze, s.12.

[40] Sümeyye el-Vâdi ve İsâm İbrahîm, *a.g.e.*, s. 15.

[41] A.g.e, s. 15.

[42] Muhammed Ubeydullah, *a.g.e.*, s. 14.

Mısır gerçekliğine dayanmaktadır. Bu nedenle, onun hikâyeleri Mısır karakterini ve gerçekliğini idrak etmenin başlıca yollarından biridir.
Eserleri arasında; *Erhasu'l Leyâlî*, *Âhiru'd-Dünya, el- Askeriyyü'l-Esved* ve *Kısas Uhrâ, Lügatu'l Ây Ây, en-Neddâha, Beyt Min Lahm* ve *el-Atab alâ'n-Nazar* bulunmaktadır.

1.8.3.6. Zekeriya Tâmir[43]

Zekeriya Tâmir, 1931 yılında Şam'da doğdu. Tâmir, etkileyici kısa hikâyenin ve otobiyografinin öncülerindendir. Ayrıca gerçekçi bir bakış açısına sahiptir. Ne var ki, hakikati mevcut yöntemlerle ve çeşitli ifadelerle doğrudan ele almaktan oldukça uzaktır. Nitekim Muhammed Kâmil el-Hatib şöyle bir yorumda bulunmuştur: *"Zekeriya Tâmir, gerçek dünyanın unsurlarından yazarın gerçek dünyaya ve topluma ilişkin sosyo-felsefi bakış açısının sanatsal eşdeğeri olarak görülebilecek gerçek dışı ve makul olmayan bir dünya inşa eder."* [44]
Etkileyici bir hikâyenin en önemli özelliklerinden biri, okuyucuyu gerçek olaylardan tuhaf ve şaşırtıcı olaylara, mantıklı olaylardan ise akıl dışı olaylara intikal ettirmesidir. Nitekim bu durum da mümkün olan ile imkânsız olanı harmanlamayı ve hayal gücünü harekete geçirmeyi gerektirir. Sembolik anlatım çeşitli beceri ve imkânlar sonucu gerçekleşir. Söz konusu remizler; insan, hayvan, kültür veya doğa olabilir. Ayrıca sembolik anlatım rüya ve sahne teknikleri, insanoğlunda var olan bilinçaltı ve iç dünyadan kaynaklanan her şeyi kapsar. Tâmir, olayları anlatırken mantıksal anlam örgüsünü bozma yoluna başvurmuştur. Böylece karakterin hafızası, rüya ve kâbusları hikâyenin temelini oluşturmuştur. Hikâyelerinde hatırlama ve beklenti duygusunun mevcut olması, geçmiş olayların hatırlanması ve birtakım tahminlere dayanması anlatının bozulmasına ve parçalanmış olay örgüsü kavramının yerleşmesine katkıda bulunmuştur.
Eserleri arasında*; Sahîlu'l Cevadi'l Ebyad, El-Hisrim, En-Numûr fi'l yevmi'l-'âşir, Rabî' fi'r-Ramâd, El-Ra'd, Dimaşku'l-Harâik, Nidâ'u-Nûh ve Senedhak* bulunmaktadır.

1.8.3.7. Selman Nâtûr

Selman Naif Tevfîk Nâtûr, 1949'da Hayfa'nın güneyindeki ailesinden bazı kişilerin inşaat alanında çalıştığı Dâliye el-Karme köyünde, orta gelirli bir kırsal ailede dünyaya gelmiş Filistinli yazar ve düşünürdür. Selman Nâtûr, ilköğrenimini köyünde, lise eğitimi de Hayfa'da tamamladı. Ardından Kudüs'teki İbrani Üniversitesi'ne girdi ve 1971'de felsefe alanında lisans derecesi aldı. 1968'den 1990'a kadar basında çalıştı ve orada *el-İttihâd* gazetesi ve *el-Cedîdü es-Sekâfiyye* dergisinin kültür ekini düzenledi. Aralarında Arap Yazarlar Birliği ve Arap Müziği Geliştirme Derneği'nin de yer aldığı birtakım Arap kuruluşlarına katıldı. Selman Nâtûr, milliyetçi tavır ve tutumları nedeniyle birkaç kez tutuklanmış ve ona zorunlu ikametgâh dayatılmıştır. [45]
Selman Nâtûr, Birinci Dünya Savaşı sırasında Balkan savaşlarından dönen dedesi Tevfîk Nâtûr'un hikâyelerini dinleyerek zamanla hikâyelere meyletti. Söz konusu hikâyeler Nâtûr'un hikâye anlatma eğiliminin temel yapı taşını oluşturdu. Dedesi ve arkadaşlarının anlattığı hikâyeleri dinleyerek onlardan siyaset alanında ilk dersini aldı. Genel olarak Arap bölgesinin, özelde ise Filistin'in yaşadığı savaşlar, 1948 felaketi ile başlayan

[43] A.g.e, s. 15.
[44] A.g.e. , s. 15.
[45] Yasir Ahmed Kâsım Cevâbira, *Sülâsiyye ''Sittûn âmen rıhletü's-sahrâ'' li Selmân Natûr,* Dirase naktiyye tahliliyye, Camiatü'n-Necâhi'l Vataniyye, 2017, s.6-21.

Haziran 1969'daki başarısızlık ve 1982'de Lübnan'ın işgali ile devam eden felaketler, Nâtûr'un siyasi ve entelektüel bilincinin oluşmasında, yazma deneyiminde, siyasi ve entelektüel bilincinin oluşmasında kuşkusuz çok kritik bir rol oynamıştır. Selman Nâtûr, lise yıllarında aralarında Cemal Cuyûsi ve Hasan Samara'nın da bulunduğu hocalarından ve İmîl Touma'nın etkisi altında kalan Selman Nâtûr, aynı zamanda çeşitli yazar, eleştirmen ve düşünürlerden de etkilenmiştir. Söz konusu yazarlar arasında Türk hiciv yazarı Aziz Nesin'in adını da zikredebiliriz. Nitekim Nâtûr, yerel gazete ve dergilerde onun için bir dizi hikâye yayınlamıştır.

Selman Nâtûr, 1948'de işgal edilen Filistin'in önde gelen edebiyatçılardan olmakla birlikte, yaratıcılığı ve özgünlüğü ile edebiyata damga vurmuştur. Selman, geçen yüzyılın yetmişli yıllarının başından beri hikâye, roman, tiyatro ve çeşitli alanlarda (gazete, edebiyat) makaleler kaleme almıştır.

Nâtûr'un yazıları, 1970'lerin ortalarında İsrail Komünist Partisi'ne katılışından, 1989'da oradan ayrılıncaya kadar, halkının ve ulusunun sorunlarına olan bağlılığıyla öne çıkmıştır. Hiciv yazarlarının üstatlarından olan İmîl Habibi ile Filistin edebiyatının en önde gelen hiciv yazarlarından biri olarak kabul edilir. Selman; Amos Oz gibi en önemli İsrailli yazarların çevirilerinin yanı sıra roman, kısa hikâye, tiyatro oyunu ve makaleler dâhil olmak üzere kırka yakın eser yayımlamıştır. Selman Nâtûr, 15 Şubat 2016 sabahı, geçirdiği ağır kalp krizi sonucu hayata gözlerini yumdu.

Eserleri arasında; *Ârâ' ve Dirâsât fi'l-Fikr ve'l-Felsefe, Mâ verâ' el'Kelimât (Filistin edebî tablolarından oluşan bir koleksiyon), Ente'l-Gâtil Yâ Şeyh (Salman'ın ilk romanı), Eş-Şecera elleti temeddü cuzûruhâ ilâ sadrî (Hikâye koleksiyonu), Ebû'l-Abd fi' gila'ti zaîf (Bir dizi hiciv makalesi), Yemşûne alâ 'r-Rîh veya Avde ilâ Bîsân (Hikâye koleksiyonu) ve Dukdûk şîkî bîkî faksûsa (Çocuk hikâyeleri) bulunmaktadır*.

1.8.3.8. Mahmûd Şukayr

Mahmûd Şukayr, 1941 yılında Kudüs'ün Al-Savâhira köyünde doğdu. İlköğrenimini köyde, liseyi de Kudüs'teki el-Raşîdiyye okulunda tamamladı. Daha sonra Şam üniversitesine kaydoldu. Ardından 1965 yılından 1985 yılına kadar öğretmenlik yapabilmek için felsefe ve sosyoloji bölümünde lisans eğitimi aldı. Bir müddet öğretmenlik yaptıktan sonra basın-yayın alanında çalışmaya başladı. Nitekim, Filistin-Arap gazete ve dergilerinde, Fâris Ebû Bekir ve Ribhi Hâfız gibi lakaplar kullanarak yazılar kaleme aldı. 1969 ile 1974 yılları arasında İsrail makamları tarafından birkaç kez tutuklamasının ardından, 1975'te Batı Şeria'dan Lübnan'a sürüldü. Nihayetinde Amman'a döndü ve oraya yerleşti. Filistin Ulusal Konseyinde üyelik yapmasının ardından *et-Tali'atü'l Mukaddese* ve *el-Cihâd* gazetesi ile *Defâtîr Sekâfiyye* ve *Savtu'l Vatan* dergileri gibi birçok Arap gazete ve dergisinin baş editörlüğünü yaptı. 1978-1980 yılları arasında Ürdün *El-Ra'i* gazetesinde işgal altındaki topraklar meselesi için editör olarak ve 1991-1993 yılları arasında da haftalık makale yazarı olarak çalıştı.

Hikâyenin ikinci kuşak öncülerinden olan Mahmûd Şukayr, gerçekliği tam bir dürüstlük ve samimiyetle aktarma sanatına saf bir yaklaşım getirmek için gerçekçi yöntemi ve sosyalist düşünceyi izlemiştir. Şukayr, kurgu sanatında insanların kaygılarını somutlaştırarak anlatının özel bir yeri olduğu fikrini desteklemiş ve anlatımında diyaloglara çok yer vermemiştir. Yazarın gerçek değerleri tam olarak kullanmaması olumsuz ve net bir gösterge teşkil etmiştir. Gerçekliği tam bir dürüstlükle aktarmasına rağmen, bu gerçekliği değiştirmek için uygun çözümler ortaya koymamıştır.

Tiyatro senaryolarının yanı sıra bir televizyon dizisi serisi kaleme almış ve aşağıdakiler zikredilenler de dâhil olmak üzere yaratımcı eserler seçkisi yayımladı: Hubzu'l Âharîn (Hikâyeler), el-Veledü'l-Filistînî (Hikâyeler), Tukûsu'l Mer'a eş-Şerkiyye (Çok kısa hikâyeler), el-Cundî ve'l- lâ'be (Çocuk hikâyeleri), el-Hâciz (çocuk hikâyeleri), Gâlet Meryem (Gençler için hikâyeler koleksiyonu), Sûratu Şâkîra, Ibnetî Hâletî Kondoleezza ve et-Turâb.

1.9. Kısa Hikâyenin Eğitim Sürecindeki Önemi ve Rolü

Hikâye; öğrenciye birçok zihinsel, sosyal, duygusal ve psikolojik beceri kazandırmaya çalışan en önemli teşvik edici sebeplerden biridir. Hikâyeler, öğrencinin dikkatini çekme, onda merak uyandırma ve ondan zevk alması konusunda kendisine has bir cazibeye sahiptir. Aynı zamanda öğrencinin en samimi duygularının bulunduğu yere yani kalbine dokunur ve öğrencinin ruhunu besler. Böylelikle bir kere daha duygularını harekete geçirir. Ayrıca hikâye, öğrencinin duygusal zekâyı geliştirmesinde de etkili bir rol oynamaktadır. Çünkü hikâye; hisseden, sinirlenen ve olumsuz duygularının üstesinden gelmeye çalışan karakter modellerini sunar, bu da öğrenenlerin kendilerini anlamalarına ve duygularını yönetmelerine yardımcı olur.[46]

Hikâye, eğitim hayatında büyük bir öneme sahiptir. Öğrencinin duygularının ve psikolojisinin bir yansıması olarak özlemini ve sürekli keşfetme arzusunu tatmin edecek bir türdür. Dünyada olup bitenlerin bir açıklaması olarak tutku ve hayranlıkla kabul ettiği edebî türlerin en sevilenidir. Hikâye, aynı zamanda bir çocuğu kışkırtan ve onu etkileyen en güçlü faktörlerden biridir, sadece duyduğu ya da okuduğu zamanla sınırlı değildir. Bilakis, günlük yaşamda meydana gelen olayları ve içerdiği kişilikleri, olguları, davranışları ve ahlakı taklit etmenin ötesine geçer.

Hikâyenin eğitim süresindeki öneminden şu sonuçlar çıkarılabilir: Hikâye, okuyucunun duygularının harekete geçmesine, zihninin odaklanmasına ve onun dikkatini cezbetmesine, heyecanlandırmaya hatta aynı zamanda da okuyucuyu ve dinleyiciyi uygun bir yol seçip hikâyenin kahramanından ders çıkarmaya sevk eder. Hikâyenin kahramanını örnek alma konusunda harekete geçirdiği öğrenciye sözlü olanı hayalindeki görüntüye dönüştürme ve beyin fırtınası yapma şansı da verir. Şu da var ki hikâye, fikirleri bir arada toplayıp somut bir görüntü meydana getirir.

Hikâyenin öğrencinin zihinsel yönü üzerinde de etkisi vardır. Öğrencinin işitsel veya görsel eğilimi hikâye ile etkileşime girdikçe onun genel zekâsını artırır. Öğretmenin ses tonunu, beden dilini ve yüz ifadelerini değiştirmesi, öğrencinin öğrenmeye ve sorgulamaya yönelik motivasyonunda artışa yol açar. Bu da kendi ve başkalarının duygularını tarif etmede empati kurabilme ve zihinsel açıdan var olan etkileri fark etme olanağı sağlar. Aynı zamanda hikâye, öğrencinin dinlediğini anlama becerisini ve yaratıcı düşünme yetisini de geliştirir. Yaratıcılık, güçlü arzunun yönlendirdiği zihinsel bir süreçtir. Hayatta karşılaştığımız sorunlara çözüm bulmayı hedefler. Nitekim değişim ve gelişim için yaratıcı düşünme önemlidir. Hayal gücünün gelişmesinde hikâyenin rolü olduğu gibi, ulusun ilerlemesinde de yaratıcılığın payı vardır. Hayal gücü, öğrencinin düşünebilme, yaratıcılık ve dilsel açıdan kişilik gelişiminde önemli bir rolü olmakla

[46] Şeyma Muhammed Hasan Salâh, *a.g.e.*, s. 11-50. , Abdulzâhir Ali, *Fennü't-Tedrîs bi'l kıssa*, Daru âlemi's-sekâfe, et-Tab'a el-ûlâ [1. baskı], s. 115-194.

birlikte çocuk hikâyelerinde de en önemli tekniktir. Ayrıca içinde bulunan birçok içeriği dolu görüntüler bilimsel bilgiyi zenginleştiren, zihinsel yetenekleri geliştiren bilim kurgu hikâyeleri gibi çeşitlilik gösterir. Yani hayal gücü, nesneleri ve araçları zihnimizde canlandırabilme yeteneğidir. Bunlar da dâhil olmak üzere geçmiş yaşamdan farklı duyusal görüntüleri ve olayları geri alma aksine yeni görüntüler, çizimler ve olaylar oluşturma, insanın görme yeteneğinin zihinsel bir sürecidir. Bu ayrıca dış uyaranın ortadan kaybolmasından sonra hissedilecek olanların zihinsel görüntülerinin ve sembollerinin oluşumunu da etkiler.

Hikâyenin aynı şekilde dil öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde de rolü vardır. Hikâye edebî bir metin olmakla beraber metin, konuşmalardan, konuşmalar, cümlelerden, cümleler de kelimelerden oluşur. Böylece öğrencinin, metni doğru okumak ve harfleri doğru telaffuz etmekle çeşitli dil becerileri de gelişir. Metnin ana fikirlerini ve alt başlıklarını koymak, ardından metindeki yeni kelimeleri öğrenmek, bu kelimelerin eş anlamlarını araştırmak, okunan metindeki uzantılarını aramak ve onu geliştirmektedir. Sonucunda öğrenci dilbilgisini öğrenir ve ardından düşüncelerini açığa çıkarabilir ve okuduklarıyla ilgili görüşlerini ifade edebilir duruma gelmektedir. Bütün bunlar öğrencinin dil bilgisini güçlendirmesine yol açar.

Eğitim uzmanları hikâyenin ve diğer edebî türlerin çocuk için önemi konusunda hemfikirdirler ve hikâyenin ve diğer edebî türlerin onun sözlü dilini geliştirmek için mükemmel bir yol olduğunu görürler. Özellikle edebiyat heyecan ve gerilim unsuru ile karakterize edilirse dikkatini arttırır ve öğrencinin deneyimlerini ve bilgisini arttırır ve aynı zamanda ihtiyaçlarını da karşılar. Edebiyatın öneminden dolayı Ömer İbnü'l-Hattab'ın Müslümanları çocuklarına edebiyat öğretmeye şu sözlerle çağırdığını görüyoruz: *"Çocuklarınıza yüzmeyi ve ata binmeyi öğretin. Onlara iyi şiirin ne olduğunu gösterin."*[47] Edebiyatın okuyucunun zevkini geliştirdiğini, hayal gücünü serbest bıraktığını, hayata bakış açısını genişlettiğini ve çocuğa edebiyatın farklı türlerini kazandırdığını söyleyebiliriz. Edebiyat, hikâyenin çocuğu iyi bir davranışa yönlendirebileceği okuma becerisini, eğitimsel ve davranışsal hedefleri tamamlamak da dâhil olmak üzere çeşitli hedefleri amaçlar. İlaveten, ona olumlu şeyler öğretir, yani hikâyenin içerdiği anlamlar ve faydalı bilgiler de dâhil olmak üzere çocuğun ahlaki yönünü de destekler. Hikâye, çocuğun dil zenginliğini arttırır ve kendini ifade etmesine yardımcı olur. Üstelik dilin estetik yönü hakkında bir anlayış geliştirmenin ve hikâye ya da diğer yollarla çocuğa eğlence ve mutluluk getirmenin yanı sıra dili uygun ve doğru bir şekilde kullanmasını sağlar. Çocuklar arasında oyun oynama eğilimini tatmin etmesiyle beraber hikâyenin olayların kültürel ve bilişsel yönünün gelişimi için de faydası vardır. Hikâyenin, hayatın eğlenceli yanını yansıtabileceği gibi başka amaçları da vardır. Çocuklara gözlem yapma, odaklanmayı artırma ve hayal gücünü geliştirme yeteneği verir. Fakat çocuklara sunulacak öykünün yaş grubu dikkate alınarak ilgi çekici olması, olayların mantıklı olması, karakterler arasındaki diyalog ve anlamın açık olması gibi koşulları vardır.[48]

---

[47] İbrahim Muhammed Atâ, *Avâmilü't-Teşavvük fi'l kıssati'l kasîrati li tıfli'l medreseti'l ibtidaiyye,* Külliyeti't-Terbiyye, Câmiatü'l Kâhira, et-Tab'a el-ûlâ [1. baskı], 1994, s.66.

[48] İbrahim Muhammed Atâ, a.g.e., s. 64-84.

1.9.1. Eğitimde Hikâyeden Bir Yöntem Olarak İstifade Edilmesi Sonucunda Elde Edinilen Kazanımlar

1. Dersin başındaki hikâye tarzı, öğrencilerin dikkatini çekmeye ve ders konusuna ilgilerini artırmaya yardımcı olur. Onları eğitim durumuna hazırlar, öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırır, heyecanlandırır, meraklarını, sorularını ve keşfetme duygularını artırır. Bu, onları öğretmenin hazırlamasını beklemeden cevapları ve bilgileri aramaya motive eder.
2. Hikâyeler, hayal gücünü ve tanımlama yeteneğini genişletir ve olaylar dizisi yoluyla kavramlar arasında mantıksal bağlantılar kurmaya yardımcı olur. Böylece öğrencilere eğitim materyalinin içeriğini hatırlamaya yardımcı olan bilişsel bir yapı sağlayarak anımsamaya yardımcı olur.
3. Birçok öğrenci çalışma materyalini anlamakta zorlanabileceğinden, soyut kavramların ve teorik ilkelerin öğretimini kolaylaştırmak gereklidir. Burada hikâye yöntemi, öğrencilerin konuyu anlamalarını ve öğretmelerini kolaylaştırmak için ilgi çekici, eğlenceli ve pürüzsüz bir yol sağlamaktadır.
4. Hikâyeler, öğretmenin sınıfın tüm öğrencileriyle iletişim kurmasıyla öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi güçlendirir. Buna ek olarak, öğrencideki iş birliği ve tartışma ruhunu da yükseltir. Bu nedenle öğrenci fikrini ifade etmeye, öğretmeni ve arkadaşlarıyla tartışma konusunda cesaretli olur. Bu yöntem aynı zamanda sembolik eğitim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkisini güçlendirmeye de yardımcı olur.
5. Öğrencinin hikâyede yer alan bilimsel kavramı daha iyi ve daha derin anlamasına yardımcı olur. Öğrenciye belirli kavramları vererek veya beyin fırtınası yaparak bilimsel kavramları ne ölçüde anladığını gösterir.
6. Öğrencinin hayal gücünü ifade eder ve ona hikâyenin konusu hakkındaki duygularını yaratıcı bir şekilde ifade etmesini sağlar.
7. Hikâyedeki yeri ve zamanı hayal ederek görsel ve uzamsal zekâ dâhil olmak üzere öğrencide çeşitli zekâ türlerini ve hikâyenin sahnelerini ifade etmek için kelime ve cümleleri kullanarak dilsel zekâyı geliştirir. Ayrıca sosyal zekâyı da geliştirerek okuyucunun değerlerinin ve eğilimlerinin geliştirilmesinde de yardımcı olur.

Anlatım yöntemini öğretimde kullanmak için öğretmenin ders sırasında dikkate alması gereken birtakım koşullar vardır. Öncelikle hikâye ile dersin konusu arasında bir bağlantı olmalı ve öğrencilerin yaşına uygun olmalıdır. Sonrasında fikirler ve bilgiler hedeflerin doğrultusunda ve gerçekler hakkında olmalıdır. Hikâye, öğrencilerin ilgisini çekecek kolay ve ilginç bir şekilde ve ayrıca da hikâyede bulunan olayların ardışık bir şekilde sunulması önemlidir.

1.9.2. Hikâye Öğretim Aşamaları

Hikâyenin öğretilmesi için atılması gereken en önemli adımlar şu şekildedir[49]:

1. **Öğretimin Ön Aşaması:** Bu aşama çok önemlidir, çünkü öğretmen bu aşamada bazı önemli adımlar atar, anlatmadan önce öğrencilere uygun hikâyeyi hazırlamakla başlar, ardından olayları, karakterleri ve fikirleri anlamaları için hikâyeyi derinlemesine okur. Bu aşama, hikâyenin ele aldığı fikirleri ve bu fikirleri

[49] Şeyma Muhammed Hasan Salâh, *a.g.e.*, s.11-50.

netleştirmek için kullanılan uygun araçları, sonucunda da hikâyeyi anlatmak için uygun zaman ve yerin belirlenmesi ile sona erer.

2. **Öğretim Aşaması:** Bu aşamada öğretmen hikâyeyi sunmaya hazırlanır. Daha sonra öğrenciler için uygun dili kullanırken öğrencilerin dikkatini çekmek için jest ve mimiklerini kullanarak ve oyunculuk sergileyerek anlatıma başlar. Sunum sırasında sesi ve coşkuyu çeşitlendirerek öğrencileri aktif olarak hikâyeye dâhil eder.
3. **Öğretim Sonrası Aşama:** Öğretmenin, öğrencilerine hikâyeyi veya hikâyenin bir kısmını ifade etmek için bir başlık koymak, belirli bir paragrafı veya kısmı listelemek ve defterlerine hikâyenin bir özetini yazmak gibi belirli çalışmalar yaptırarak, onların hikâyeyi ne ölçüde anladığını ve kavradığını, onlara sorduğu doğrudan ve dolaylı sorularla belirlediği aşamadır.

Bu bölümde kısa hikâye ile ilgili genel bilgilere değinildikten sonra, yeni ortaya çıkan bir edebî tür olarak dil ve kültür bakımından tek unsurlu olduğundan ve bu nedenle genel olarak karakter, olay ve mekân gibi unsurların da tek olduğundan bahsedilmiştir. Ardından Arap ve Batı dünyasında kısa hikâye türünün tarihçesine değinilmiş, bununla ilgili olarak, modern sanatsal yapıya sahip hikâyenin kökeninin Batıya dayandığı ifade edilmiştir. Hikâye türünün 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıktığından ve bu modern sanat türünün çeşitli yollarla Araplara, özellikle de Mısır'a aktarılmış olduğuna değinildikten sonra modern edebî bir tür olan hikâyenin Arap dünyasına aktarılmasına katkı sağlayan en önemli araçlardan birinin, eğitimlerini tamamlamak üzere Avrupa'ya gönderilen öğrencilerin olduğundan bahsedilmiş, kısa hikâyenin genel olarak eğitim sürecindeki önemine değinilmiştir. Ayrıca önemli Arap hikâye yazarları ve hikâyenin gelişiminde üstlendikleri roller de belirtilmiştir.

KAYNAKÇA

Abdurrahîm, Râid, *Ma'na Ta'limu'l Lugati'l Arabiyye li'n Nâtikîn bi gayriha*, Muntedâ Mecmû'l Lugati'l Arabiyye alâ'ş Şebeketi'l Âlemiyye.

Abdurrahman, İbrâhîm Muhammed & el-Havâtimeh, Ahmed Hasan (2010), *Eseru'l Kıssa fî Ta'limi'l Lugati'l Arabiyye li'n Natikîn bi gayriha, el-Mustevâ el-Mutavassit Nemûzecen*, Câmiatu'l Melik Suud, Riyâd, Suudi Arabistan.

Abîdî, Latîfe (2020), *et-Tecrîbu fi'l Kıssati'l Cezâiriyye el-Kasîra Rıhletu'l Benât ilâ'n Nâr La'zid-Dîn Cûlânî Nemûzecen,* Camiatu'l Arabî b. Mehîdî, Cezayir.

Ali, Ali Abduzzâhir (2017), *Fennu't Tedrîs bi'l Kıssa*, Dâru Â'lemi's Sekâfiyye, Kâhire/ Mısır.

Atâ, İbrahîm Muhammed (1994), *A'vamîlu't Teşevvuk fi'l Kıssati'l Kasîra li tıfli'l Medreseti'l İbtidâiyye*, Külliyeti't Terbiyye, Camiatu'l Kâhire, Mısır/Kâhire.

Cevâbira, Yâsir Ahmed Kâsım (2017), Selâsiyyetu '' *Sittûn Âmen Rıhletu's Sahra'' li Selmân Nâtûr, Dirâsetun Nakdiyye Tahlîliyye*, Câmiatu'n Necâhi'l Vataniyye, Nablus/Filistin.

Dâger, Yûsuf Es'ad (1983), *Mesâdiru'd Dirâseti'l Edebîyye el- Fikri'l Arabî el-Hadîs fî Seyri E'lâmihi er-Râhilûne,* el-Mektebetu'ş Şerkiyya Menşûratu'l Câmiati'l Lübnâniyye Kısmi'd Dirâsâti'l Edebîyye, c.2, Lübnan/Beyrût.

Diyanet İşleri Başkanlığı (2022). *Kur'an-ı Kerim Türkçe Meali*, Türkiye.

Ed-Dîk, Nâdî Sârî (2020), *Tasvîru'l Vâki' fi edebî Mahmûd Şakîr el-Kısasî Kırâatun Tahlîliyye Nakdiyye,* el-Mecelletu'd Duveliyye li'd Dirâsâti'l Lugaviyye ve'l Edebîyyeti'l Arabiyye, Ürdün.
El-Hârisî, Zekiyye b. Avz, Edebu Tabâiu'n-Nisâi fi şi'ri'l Emevî, Şi'ru Ömer b. Ebî Rabîa' Nemûzecen, Camiatu'l Melik Suud, Kulliyetu Daru'l Ulûm Camiatu'l Minyâ, Mecelletu'd Dirâsâti'l Arabiyye, Suudi Arabistan.
El-Kermî, Abdulkerîm (Ebû Selmâ) (1978), Dîvânu Dâru'l Avde Beyrût.
El-Vâdî, Sumeyye I'sâm Ibrâhîm (2017), *Cedeliyyetu'l Hayat ve'l Mevt fî Rivâyâti Gassân Kenefânî ve İbrâhîm Nasrallah Dirâse Tahlîliyye,* el-Câmiatu'l İslâmiyye, Gazze/Filistin.
Er-Ribâyea', İbrâhîm Hasan (2016), *el-Kifâyâti't Ta'limiyye el-Lâzime li Muallimi'l lugati'l Arabiyye li'n Natîkîn bi gayriha ve Medâ Mumâresetihim lehâ,* Merkezu'l Lugâtil'l Câmiati'l Urduniyye, Ürdün.
Et-Tâî, İbrâhim (2012), Beyne'l Kıssati'l Edebîyye ve'l Kıssati'l Sahafiyye, Anâsiru'l Kıssati'l Kasîra ve Tatbîkihâ fi'l Kıssati'l Sahafiyye el-Kısası's Sahafiyyeti'l Filistiniyye Nemûzecen.
Kandîl, Fuâd (2002), Fennu Kitabeti'l Kıssa, el-Heyetu'l Âmme li Kusûri's Sekâfe Kitâbât Nakdiyye Şehriyye.
Kenefânî, Gassân (2013), Arzu'l Burtukali'l Hazin, Menşûrati'r Rimâl Muessesetu Gassân Kenefânî es-Sekâfiyye, 1962, Kıbrıs.
Kenefânî, Gassân (2013), *el-Edebu'l Filistînî el-Mukâvim tahte'l İhtilâl (1949-1969),* Menşûratu'r Rimâl Muessesetu Gassân Kenefânî es-Sekâfiyye, Kıbrıs.
Kevorkian; Şehlub, Nâdire; Zu'bi, Himmet (2013), Yâfâ Medînetun Tehtesiru Vatanen: Yâfâ en-Nefî fi'l Vatan ve'n Numuv ve'l Cuzûr, Muessesetu'd Dirâsâtil'l Filistîniyye.
Larsen-Freeman, Diane (1997), *Esalîbu ve Mebâdi fî Tedrîsi'l Luga, Tercümetu Musâ es-Sai'd Â'işe,* en-Neşru'l İlmî ve'l Mutâbi', Câmiatu'l Melik Suud, Suudi Arabistan.
Mecma'u'l Lugati'l Arabiyye (2004), el-Mu'cemu'l Vasît, Kahire.
Mefkûde, Sâlih, Ebhâsu fi'r Rivâyetu'l Arabiyye, Camiatu Muhammed Haydar Bekra, Kulliyetu'l Âdâb ve'l Ulûm ve'l İnsâniyye ve'l İctimâiyye Kısmi'l Edebî'l Arabi, Menşûratu Mahber Ebhâsu fi'l Lugat ve'l Edebî'l Cezâirî.
Mekkî, Tâhir Ahmed (1999), el-Kıssatu'l Kasira Dirâse ve Muhtârât, Kâhire.
Mu'cemu'd Doha et-Târîhî li'l Lugati'l Arabiyye.
Sallâh, Şeyma Muhammed Hasan, Eseru'l Kıssati ve'l Enşitati'l İlmiyye fi't Tahsîli'l İlmî ve'l İtticâhât ledâ't Tâlibâti's Saffi'l Hâmis el-Esâsî fi Medâris Muhâfazati Cenîn, Camiatu'n Necahi'l Vatanîyye, Nablus/Filistin.
Şehhâb, Ahmed İbrâhim (2012), Beyne'l Kıssati'l Edebîyye ve'l Kıssatu's Sahafiyye İbrahim et-Tâî, Anâsiru'l Kıssati'l Kasîra ve Tatbîkâtiha fi'l Kıssati's Sahafiyye el-Kısasu's Sahafiyyeti'l Filistîniyye Nemûzecen, Bağdat.
Teymûr, Muhammed (1993), Nuşûi'l Kıssati'l Kasîra ve Tetavvuriha, *Konferans Bildirisi,* Amerikan Üniversitesi, Beyrut.
Ubeydullah Muhammed, er-Rivâyetu ve'l Kıssatu'l Kasîra inde'l Arab, Makale.
Vekaletu'l Enba' ve'l Ma'lumâti'l Filistîniyye, Merkezu'l Ma'lûmati'l Vatani el-Filistînî- Vefâ, El-Fûlklôr ve't Tûrasi'ş Şa'bi el-Filistînî.
Yûsuf, Muhammed, Tedrîsu'l Lugati'l Arabiyye Bahsun fi't Tarâik ve'l Menâhic, Şebeketu'l Alûka.

Yayın İlkeleri

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi - AYAD (Aydin Journal of Arabic Studies), İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü tarafından Bahar (Nisan) ve Güz (Ekim) olmak üzere yılda iki defa ve basılı olarak yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydin Journal of Arabic Studies), özgün olmak şartı ile Arap dili, edebiyatı, tarihî, Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi ve çağdaş Arap lehçeleri ve Arap edebiyatı ile ilgili araştırma, inceleme, tenkit ve değerlendirme yazıları kamuoyuna duyurulmak amacıyla yayımlanır. Bununla birlikte Sosyal ve Eğitim Bilimlerinin öteki alanlarından dil, eğitim ve edebiyatla ilgili kültürel ve toplumsal problemleri konu edinen yazılara da yer verilir**.**

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (Aydin Journal of Arabic Studies), gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan, özgün nitelikte bir "araştırma makale" veya daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir "derleme makale" olması şartı aranır. Ayrıca ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki "değerlendirme" yazıları ile "kitap eleştirileri" de derginin yayın kapsamı içindedir. Yayın Kurulu'nun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin Arapça, Farsça, İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. "Çeviri makalelerin" yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur. Yazıların Aydın Arapça Dergisi'nde yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

Bilimsel bir toplantıda sunulmuş, ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir.

I. Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydin Journal of**

Arabic Studies) gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımdan değerlendirilir. Yayın Kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundurularak, makalenin yayınlanıp yayınlanmamasına karar yetkisi Yayın Kurulu'ndadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir. **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydin Journal of Arabic Studies)** yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin mevcut dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (Aydin Journal of Arabic Studies)** yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

II. Yayın Dili

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nin (Aydin Journal of Arabic Studies) Yayın Dili Arapça, Farsça, İngilizce ve Türkiye Türkçesidir. Yayın ilkelerine uygun olmak şartıyla diğer Türk lehçelerinde yazılmış olan yazılara da dergide yer verilebilir.

III. Yazım Kuralları

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler, düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz. Dergimize gönderilecek makalelerde aşağıdaki kurallar dikkate alınmalıdır:

1. Ana Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve koyu, normal, 16 punto harflerle ortalı yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

2. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i: Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı koyu, dik, adın ilk, soyadın tüm harfleri büyük ve sola yaslı ve 14 punto ile yazılmalı. Numaralandırılmış yazarların adresleri ise eğik harflerle 9 punto yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

3. Öz: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce "öz" (abstract) bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özlerin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (keywords) verilmelidir. Yazılan İngilizce özün (abstract) üzerinde makalenin İngilizce başlığı da verilmelidir.

4. Ana Metin: A4 sayfa boyutunda (17x24 cm.), MS Word programı, Times New Roman yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. **Arapça ve Farsça yazı puntoları bu dillerin daha iyi okunması için 14-16 punto ile yazılmasına izin verilir.** Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 2 cm., sol 2,5 cm., sağ 2 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

5. Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara ve alt başlıklar (**bold**) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

6. **Tablolar ve Şekiller:** Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste, tam sola dayalı olarak koyu, dik (normal); tablo adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere eğik (italik) yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Örnek: **Tablo 1:** *Farklı Yaklaşımların Karşılaştırmalı Analizi*. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır. Örnek: ***Şekil 1.*** Konferanstan görüntü

7. Görseller: Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi'da (300 pixels per inch kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternetten indirilen görsellerin de 10 cm 300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi Yayın Kurulu, teknik olarak problemli ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur. Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde, eğikve koyu yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası eğik yazılmalı (***Resim 1.; Şekil 1.***), nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır. Örnek: ***Resim 10.*** Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krausse, 2005: 91). Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10'u geçmemeli, işgâl ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

8. Dipnotlar: Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir.

9. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar: Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve eğik yazılmalıdır. Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde: (Carter, 2004).

Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde: (Bendix, 1997: 17).

İki yazarlı çalışmalara göndermelerde: (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).

İkiden fazla yazarlı yayınlarda: Metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve "vd." yazılmalıdır: (Akalın vd., 1994: 11).

Kaynakça kısmında ise: Birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir. Metin içinde gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda "..... "nu belirtir. Yayım tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı yazılmalıdır: (Hobsbawm). Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18) İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki'nin de ifade ettiği gibi "....." (Akt. Korkmaz 2004: 176).

10. Kaynaklar: Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik sırayla aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması halinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir.

a. Kitaplar: Öztürkmen, A. (1994). Türkiye'de Folklor ve Milliyetçilik, İstanbul: İletişim Yayınları. Carter, A. (2004). Dans Tarihini Yeniden Düşünmek, çev: Cansu Şipal, İstanbul: BGST Yayınları.

b. Makaleler: Sarısözen, M. (1970). Bağlama Metodu, Folklor/ Halkbilim (1): 12-16. Bakka, E. ve Felföldi, L. (2002). Whose Dances, Whose Authenticity? Dance Research (32): 3-18.

c. Kitap içi bölümler: Lepecki, A. (2004). Concept and Presence: The Contemporary European Dance Scene. Rethinking Dance History: A Reader, ed. Alexandra Carter, London: Routledge, s: 176-190. Şahin, M. (2013). Klinik Psikolog Olmak. Klinik Psikoloji, ed. Linden, W. ve Hewitt, P. L. Ankara: Nobel, s: 1-16.

d. Tezler: Dehmen, B. (2005). Ulusal ve Küreselin Kesişme Noktasında Halk Danslarına Bir Yaklaşım: Dansın Sultanları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

e. İnternet kaynakları: İnternetten elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynaklar'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülendiği adres verilmelidir. http://www.tdkterim.gov.tr/bts/ (12.10.2014). Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. http:// mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanatdali/. (12.10.2011).

f. Görüşmeler: Ural, U. (2014). Artvin halk dansları çalıştırıcısı Uğur Ural ile ÜFTAD ofisinde yapılan görüşme, İstanbul: 19 Temmuz.

IV. Yazıların Gönderilmesi

Yukarıda belirtilen ilkelere ve kurallara uygun olarak hazırlanmış yazılar, "makale sunum formu" ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir. Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

İletişim Bilgileri

Aydın Arapça Dergisi Yayın Koordinatörlüğü,
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü,
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, NO: 38 Sefaköy,
Küçükçekmece/İstanbul. Tel: (212) 444 1 428

Publishing Policies

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi (Aydin Journal of Arabic Studies), is an international peer-reviewed journal published twice a year in Spring (April) and Fall (October) by the Department of Arabic Language Teaching at Istanbul Aydın University.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydin Journal of Arabic Studies), with the condition of being original, is published with the aim of publicizing the Arabic language, literature, history, teaching Arabic as a foreign language, and researching, analyzing, criticizing and evaluating articles about contemporary Arabic dialects and Arabic literature. In addition, articles on cultural and social problems related to language, education and literature from other fields of Social and Educational Sciences are also included.

In the articles to be sent to **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (Aydin Journal of Arabic Studies),** first of all, it is necessary to have an original research article which contributes to the field, or a review article which evaluates the previously published studies and presents new and remarkable opinions on this subject. In addition, review articles and book reviews of scientific books published in related fields are within the scope of the journal. With the decision of the Editorial Board, Arabic, Persian, English or Turkish translations of original articles, which are considered to have contributed to the field, may be included, provided that they do not exceed one third of the journal. In order to publish the translated articles, it is obligatory to send the translation text together with the permission letter from the author or the right holder of the original article. Texts must not have been published or accepted for publication before in the Aydın Arabic Journal.

Articles presented at a scientific meeting but produced from unpublished papers may be accepted provided that this is clearly stated in the footnote.

I. Evaluation of Articles and Publication Process

Scientific quality is the most important criterion in the evaluation of the articles submitted for publication. All articles submitted to **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydin Journal of Arabic Studies)** are evaluated by the Editorial Board for compliance with the journal publication principles and quality. The Editorial Board has the right to publish or not to publish an article and to make corrections on the article when deemed necessary. As a result of the preliminary examination, the article which is not suitable for publication is not included in the evaluation process and the author is informed. If there is any deficiency, it is returned to the author for correction and resubmission. The article, which is found suitable for publication, is sent to three referees in the related field for evaluation. The referees review the submitted articles in terms of method, content and originality and decide whether they are suitable for publication. The Editorial Board has the authority to decide whether or not to publish the article, taking into account the referee reports received within the specified period of time. The articles are included in the program for publication in a number approved by the Editorial Board and the author is informed. The names of the referees are kept confidential and the reports are kept for five years. Within one month after the publication of the text, 3 copies of the article number are sent to the author. The copyright of the articles accepted to be published after the evaluation process is deemed to have been transferred to Istanbul Aydın University. For this reason, the "article submission form", which includes a contract on the transfer of publication rights to the journal, must be completed and submitted. The scientific, ethical and legal responsibilities of the opinions and translations in the published articles in **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydin Journal of Arabic Studies)** belong to their authors. Text and photos can be quoted by citing the source. However, published articles cannot be re-published elsewhere (in print or on the internet) without the written permission of the journal management. The author has the right to reproduce all or part of it for his / her own purposes provided that the article / article is published in the current journal. All authors submitting articles to **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (Aydin Journal of Arabic Studies)** are deemed to have accepted these principles.

II. Language of Publication

Languages of Publication of Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nin (Aydin Journal of Arabic Studies) are Arabic, Persian, English, and Turkey Turkish. Articles written in other Turkish dialects may be included in the journal, provided that they comply with the publication principles.

III. Writing Rules

In the preliminary examination, the articles that are found not to comply with the writing rules are returned to the author for correction and are not included in the publication program. The following rules should be taken into consideration for the articles to be sent to our journal:

1. Main Heading: It should be compatible with the content and should be written in bold, normal, 16 pt. The title of the text should be written with the first letter of the words capitalized and should be between 10-12 words maximum.

2. Author Name(s) and Address(es): Name(s) and surname(s) of the author(s) should be bold, perpendicular, first name of the first name, all letters of the last name should be capital and left justified and in 14 pt. Addresses of numbered authors should be written in italics with 9 pt; the institution(s), communication and e-mail address(es) of the author(s), if any, should be indicated on the first page with a footnote.

3. Abstract: At the beginning of the article, there should be an abstract in Turkish and English which consists of at least 100 words and at most 150 words which express the subject in a concise manner. References, figures and table numbers should not be mentioned in the abstract; footnotes should not be used. Key words consisting of minimum 3 and maximum 5 words should be given with one line space under the Turkish and English abstracts. The English title of the article should be given on the abstract.

4. Main Text: Should be written with the following specifications: A4 page size (29.7x21 cm.), MS Word program, Times New Roman font, 12 point and 1.5 line spacing. **Arabic and Persian fonts are allowed to be written in 14-16 pt for better reading of these languages.** Following spaces should be left: Top 3 cm., Bottom 3 cm., Left 3 cm., Right 3 cm. spaces; and the pages should be numbered. The parts that should be highlighted in the text should be written in italic or not in bold. Double accents such as quotation marks and italic letters should never be used in the text.

5. Section Titles: Intermediate and subheadings can be used in the article to ensure a regular transfer of information. All intermediate (normal) and subtitles (italics) in the article should be written in 12 pt, only the first letters of the words should be written in uppercase, bold. There should be no double dot at the end of the sub titles, and the writing should continue after one line.

6. **Tables and Figures:** Tables should have the number and title, and be prepared for black and white printing. Tables and figures should be numbered separately by giving the number of rows. Vertical lines should not be used in table drawing. Horizontal lines should only be used to separate subheadings within the table. The table number is on the top, dark, vertical (normal), based on the left; and the table name should be italicized with the first letter of each word capitalized. Tables should be located where they should be in the text. Example: **Table 1:** *Comparative Analysis of Different Approaches.* Figure numbers and names should be centered just below the figure. The figure number should be written in italics, followed by a dot. Example: *Figure 1*. View from conference

7. Images: If there are pictures, photographs or special drawings in the text, these documents should be scanned with a short edge of 10 cm at 300 ppi (300 pixels per inch quality). It should be saved in JPEG format and all visual materials used in the text should be submitted in JPEG format in addition to the article. Images downloaded from the internet should also comply with the rules of 10 cm 300 ppi. The naming of the visuals must follow the rules in the figures and tables. The Journal Editorial Board may request or remove all technically problematic or low quality image files from the article. The author

(s) are responsible for the quality of the images to be used as sources and whether or not they are published. Images and photographs should be prepared for black and white printing. Visual numbers and names should be written in bold and bold, centered just below the visuals. The visual type and number should be written in italics (***Figure 1; Figure 1.***). It should end with a dot. **Example**: ***Picture 10.*** Wassily Kandinsky, 'Composition' (Anna-Carola Krausse, 2005: 91). Figures, tables and pictures should not exceed 10 pages, and their occupation should not exceed one third of the text. Authors with technical means can place their figures, tables and pictures in the text, provided they can be printed exactly. For those who do not have this possibility, they can write figures, tables or picture numbers, leaving spaces of the same size in the text for them.

8. Footnotes: Footnotes should not be used as references, only footnotes should be used for additional explanatory information and automatic numbering should be used.

9. Quotations and References/Citations: The author should refer to all excerpts directly or indirectly according to the following examples. APA 6 format should be used in cases not mentioned here. Direct quotations should be given in quotation marks. Footnotes should never be used for references. All references should be written in parentheses and in the following format.

General references for single author work: (Carter, 2004).

References to a specific cited part of a single-author work: (Bendix, 1997: 17).

References to two authors: (Hacıbekiroğlu and Sürmeli, 1994: 101).

İkiden fazla yazarlı yayınlarda: Only the surname of the first author and "et al." should be written in the text: (Akalın et al., 1994: 11).

In the bibliography section: Other authors of publications with multiple authors should also be mentioned. If the author is referred to in the text, only the publication date of the source should be written: Gazimihal (1991: 6), states in this regard that "..... ". In works and texts without publication history, only the names of the authors should be written: (Hobsbawm). The name of the source, the volume and the page number, if any, should be written in the encyclopedia, etc. (Meydan Larousse 6, 1994: 18) Quotations from the second source should be written as follows and stated in the references: As Lepecki has also stated "....." (Akt. Korkmaz 2004: 176).

10. Resources: At the end of the text, it should be written in alphabetical order according to the surnames of the authors as shown in the examples below. In case an author has more than one publication, the references should be listed according to the date of publication, and the publications published by an author in the same year should be cited as (2004a, 2004b).
a. Books: Öztürkmen, A. (1994). Türkiye'de Folklor ve Milliyetçilik, İstanbul: İletişim Yayınları. Carter, A. (2004). Dans Tarihini Yeniden Düşünmek, trans: Cansu Şipal, İstanbul: BGST Yayınları. **b. Articles**: Sarısözen, M. (1970). Bağlama Metodu, Folklor/ Halkbilim (1): 12-16. Bakka, E. and Felföldi, L. (2002). Whose Dances, Whose Authenticity? Dance Research (32): 3-18.

c. Book chapters: Lepecki, A. (2004). Concept and Presence: The Contemporary European Dance Scene. Rethinking Dance History: A Reader, ed. Alexandra Carter, London: Routledge, p: 176-190. Şahin, M. (2013). Klinik Psikolog Olmak. Klinik Psikoloji, ed. Linden, W. and Hewitt, P. L. Ankara: Nobel, p: 1-16.

d. Theses: Dehmen, B. (2005). Ulusal ve Küreselin Kesişme Noktasında Halk Danslarına Bir Yaklaşım: Dansın Sultanları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

e. Internet resources: The sources of the data obtained from the internet must be indicated and given in the Sources by specifying the access address and date of access. The access address should be the address where the resource is displayed, not the address of the web page (home page) where the resource is located. http://www.tdkterim.gov.tr/bts/ (12.10.2014). Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit

Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanatdali/. (12.10.2011).

f. Interviews: Ural, U. (2014). Interview with Artvin folk dance coach Uğur Ural at ÜFTAD office, İstanbul: 19 July.

IV. Submission of Articles

Texts prepared in accordance with the principles and rules mentioned above can be sent to the following addresses by e-mail together with the article submission form. The texts that are sent back to their authors to be developed and/or corrected in accordance with the preliminary examination and the arbitrator's evaluation shall be returned to the journal within one month at the latest - with the necessary corrections.

Contact Information

Aydın Arapça Dergisi Yayın Koordinatörlüğü,
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü,
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, NO: 38 Sefaköy,
Küçükçekmece/İstanbul. Tel: (212) 444 1 428

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY
INFORMATION CENTER
BİLGİ MERKEZİ

EN SON HANGİ **KİTABI** OKUDUNUZ?

KÜTÜPHANEMİZİN **7/24 AÇIK** OLDUĞUNU BİLİYOR MUYDUNUZ?

ELİNİZDE BULUNAN KİTAPLARDAN, **BAŞKALARININDA YARARLANMASINI İSTER MİSİNİZ?**

KÜTÜPHANEMİZDE BULUNAN **KİTAPLARDAN FAYDALANABİLİR, OKUYABİLİR VE ÖDÜNÇ ALABİLECEĞİNİZİ** BİLİYOR MUSUNUZ?

BASILI **50.000 KİTAP** SİZİ BEKLİYOR.

İNTERNET SİTEMİZİ ZİYARET ETTİNİZ Mİ?

EVİNİZDEN **20.000 KİTAP'A** VE **1.000.000 KAYNAĞA** ULAŞABİLECEĞİNİZİ BİLİYOR MUSUNUZ?

VERİTABANLARIMIZDAN HİÇ YARARLANDINIZ MI?

Her türlü bilgiye ihtiyaç duyduğunuzda bilgi merkezi 7/24 kapıları sizlere açık!

"Aydınlık bir geleceğe"

www.aydin.edu.tr