İSTANBUL AKADEMİK ARAPÇA ÇALIŞMALARI DERGİSİ

ISTANBULJAS

ISTANBUL JOURNAL OF ARABIC STUDIES

VOLUME/CİLT -3
ISSUE/SAYI-1
JUNE 2020-1

ISSN 2651-5385

Istanbul Journal of Arabic Studies

ISTANBULJAS

Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS) is indexed by ASOS Index

MANAGING EDITORS/ DERGİ YAZI KURULU

Editor in Chief/Baş Editör
İbrahim Şaban, Assoc. Prof. Dr., Istanbul University, Turkey.

Editors/Editörler
Hüseyin Ölmez, Research Assist. Istanbul University, Turkey.
Leyla Yakupoğlu Boran, Dr., Istanbul University, Turkey.

Language Editors/Dil Editörleri
Abdulsattar Elhajhamed, Dr., Istanbul University, Turkey.
Asmaa Altalfah, PhD Candidate, Istanbul University, Turkey.

Book Review Editor/ Kitâbiyat Editörü
Zeynep Ertürk, Ph. D. Candidate, Istanbul University, Turkey.

EDITORIAL BOARD/ YAYIN KURULU

Ahmed Yehia Elrouby, Assoc. Prof. Dr., Ain Shams University, Egypt.
Ali Alkubaisi, Assoc. Prof. Dr., Woral, Qatar.
Cahid Şenel, Assoc. Prof. Dr., Istanbul University, Turkey.
Eyyüp Tanrıverdi, Prof. Dr., Dicle University, Turkey.
Fatemeh Parchekani, Assist. Prof. Dr., Kharazmi University, Iran.
Hao Wu, Assoc. Prof. Dr., Sichuan International Studies University, China.
Hisham Mohammed Okaydy, Prof. Dr., Mosul University, Iraq.
İbrahim Şaban, Assoc. Prof. Dr., Istanbul University, Turkey.
Kenan Demirayak, Prof. Dr., Atatürk University, Turkey.
Kerim Açık, Assoc. Prof. Dr. İstanbul 29 Mayıs University, Turkey.
Marcin Styszynski, Assist. Prof. Dr., Adam Mickiewickz University, Poland.
Mehmet Yavuz, Prof. Dr., Istanbul University, Turkey.
Muammer Sarıkaya, Assoc. Prof. Dr., Ankara H. Bayram Veli University, Turkey.
Muhammet Hekimoğlu, Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Turkey.
Musa Yıldız, Prof. Dr., Gazi University, Turkey.
Nieves Paraela, Prof. Dr., De Autonoma Madrid University, Spain.
Nonglaksana Kama, Assist. Prof. Dr., International Islamic University, Malaysia.
Ömer İshakoğlu, Assoc. Prof. Dr., Istanbul University, Turkey.
Sana Barouni, Assist. Prof. Dr.,Jendouba University, Tunisia.
Sanaa Shalan, Assist. Prof. Dr., Jordan University, Jordan.
Sobhi Boustani, Prof. Dr., Inalco, France.
Sultan Şimşek, Assoc. Prof. Dr., Istanbul University, Turkey.

Dergide yer alan yazılardan ve aktarılan görüşlerden yazarlar sorumludur.
Papers and the opinions in the Journal are the responsibility of the authors.

Haziran ve Aralık aylarında, yılda iki sayı olarak yayımlanan uluslararası, hakemli ve bilimsel bir dergidir.
This is a scholarly, international, peer-reviewed journal published biannually in June and December.

Director/Sorumlu Müdür
İbrahim Şaban

Cover Design/Kapak Tasarım
Nuray Yüksel

Correspondence Address / Yazışma Adresi
https://dergipark.org.tr/tr/pub/istanbuljas
istanbuljas@gmail.com

Logo Arab Calligraphy/Logo Arapça Hat
Ahmad Al Mufti

Logo Design/Logo Tasarımı
Meral Hunuma

Printed in/Baskı
Sayfa Dijital Baskı
Süleymaniye/İstanbul
Phone: +90 212 528 10 84

Contents/İçindekiler

1 **Editorial/Editörden**

Articles/Makaleler

Kerim AÇIK

3-40 *Yetişkin Öğrencilerin Arap Alfabesinin Öğrenimine ve Sesletimine Dair Kaygıları* / The Anxiety in Adult Students Regarding Alphabet Learning and Phonology

al-Ghâlî BINHASHÛM

41-88 *In The Psychology of The Contemporary Moroccan Poem* /
في سيكولوجية القصيدة المغربية المعاصرة

Larbi Bouamrane BOUALEM

89-111 *Automatic Classification of Arabic Text Data By Using Computer Programs "Weka Program"* /
التصنيف الآلي للبيانات النصية العربية باستخدام البرامج الحاسوبية "برنامج WEKA"

Islam Y. ELHADKY

113-134 *NATO STANAG 6001 Language Proficiency Framework Review and Analysis* /
الإطارُ المَرجعيُّ لِلكَفاءَةِ اللُّغويّة لِحِلْفِ شَمالِ الأَطلَسِيّ - عَرضٌ وتَحليلٌ

Rachid YAMANI

135-170 *From Granada to Istanbul: A Study in the Trip of Banu Daoud al-Balawi* /
من غرناطة إلى إسطنبول: دراسة في رحلة بيت بني داود البلوي

Book Review/Kitâbiyât

Ömer Faruk DEĞİRMENCİ

173-179 Ü. Gülsüm Polat, *Türk – Arap İlişkileri Eski Eyaletler Yeni Komşulara Dönüşürken (1914-1923),* İstanbul, Kronik Kitap, Aralık 2019, 362 p/s., ISBN: 978-605-7635-35-8

181-183 **Author Guidelines/Yazım Kuralları**

Kıymetli okuyucular,

Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS) olarak bu sayımızla yayım hayatımızın üçüncü yılına girmiş bulunmaktayız. Bir önceki sayımızdan itibaren Asos Index veri tabanına eklenen dergimizin hâlihazırda Tr Dizin'de taranması için inceleme süreci devam etmektedir. 2020 yılının sonunda Tr Dizin'de listelenmeyi hedeflemekteyiz. ISTANBULJAS'ın bu sayısında da önceki sayılarda olduğu gibi siz değerli okuyucularımıza faydalı içerikler sunmak adına seçici davranıp dil eğitimi, edebiyat ve psikoloji gibi alanlarda biri Türkçe, dördü Arapça olmak üzere beş makaleye ve bir kitap tanıtımına yer verdik.

İstifâde etmeniz temennisiyle.

Dear readers,

As Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS), we have entered the third year of our publishing life with this issue. Our journal has been reviewed to be classified in the Tr Dizin after being added to the Asos Index database since our previous issue. We aim to be listed in Tr Dizin at the end of 2020. In this issue of ISTANBULJAS, as in previous issues, in order to offer useful content to our valued readers, we have included five articles, one in Turkish and four in Arabic, in fields such as language education, literature and psychology.

Hoping you benefit.

عزيزي القارئ

بنشرنا هذا العدد دخلت مجلة إستانبول للدراسات العربية (ISTANBULJAS) سنتها الثالثة. ومع عددنا السابق بدأت عملية تصنيف مجلتنا في قواعد بيانات (Asos)، وقمنا أيضا بالمراجعة من أجل تصنيفها في (TR Dizin)، وهذه المراجعة في الوقت الحاضر قيد الدراسة، وستبدأ عملية التصنيف في نهاية عام 2020م. وكما في الإصدارات السابقة قمنا في عددنا هذا أيضًا بعملية اختيار بهدف تقديم مضمون مفيد لك أيها القارئ الكريم، فاخترنا خمس مقالات؛ واحدة منها باللغة التركية، والباقية باللغة العربية، وذلك في مجالات تعليم اللغة والأدب وعلم النفس.

راجين لكم الاستفادة.

Assoc. Prof. Dr. İbrahim ŞABAN
ISTANBULJAS Chief Editor

الأستاذ المشارك الدكتور إبراهيم شعبان
رئيس تحرير مجلة إستانبول للدراسات العربية

Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS)
Volume 3, Issue 1, 2020-1, p. 3-40.

Yetişkin Öğrencilerin Arap Alfabesinin Öğrenimine ve Sesletimine Dair Kaygıları

The Anxiety in Adult Students Regarding Alphabet Learning and Phonology

Kerim AÇIK*

Öz: Küreselleşmenin getirdiği yeni dünya düzeninde hemen hemen her dili bilen insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu olgu her yaştan insanı yabancı dil öğrenmeye teşvik etmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretimini kısa sürede etkili bir şekilde gerçekleştirmek için çeşitli yöntem ve teknolojiler kullanılmaktadır. Avrupa Birliği başta olmak üzere bazı uluslararası kurumlar her seviyedeki dil yeterliliklerini belirlemeye yönelik "tanımlama" çalışmaları yapmışlardır. Avrupa Birliği 2018 yılında yayınladığı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) yabancı dil bilme yeterliliklerinde daha önce 2001 yılında yayınladığı referans metnine göre önemli değişiklikler yapmıştır. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR)'nde yapılan bu değişikliklerden biri yabancı dilin alfabesinin yazımı ve sesletiminin (fonoloji), Pre-A1 seviyesinden başlayarak C2 seviyesine kadar yeniden tanımlanmasıdır. Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'nda 32 hafta süreyle kurs gören yetişkin öğrencilerin yabancı dil olarak Arapça öğrenirken yaşadıkları kaygı durumlarını tespit etmek üzere 27 soruluk anket uygulanmıştır. Bu makalede; 2018 yılında Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR)'nde yabancı dilin sesletim bilgisi (fonoloji) konusunda getirilen yeni kriterleri dikkate alınarak anketin Arapça alfabenin yazımı ve sesletimi (fonoloji) ilgili soruları içeren kısmını müstakil bir makale olarak hazırlanmıştır. Arapça dört dil becerisinin geliştirilmesinde öğretim sürecinin her aşamasında yetişkin öğrencilerin sesletimle ilgili yaşadıkları kaygı durumları ve bunların dil becerilerinin geliştirilmesine etkilerini (olumlu-olumsuz) ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Gerekli analiz çalışması yapılarak ortaya çıkan sonuçlara binaen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR)'nde yapılan yeni tanımlara uygun öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin, Öğrenci, Arapça, Öğrenme, Kaygı.

*Doç. Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Arapça Mütercim-Tercümanlık Bölümü,

(kerimacik111@hotmail.com), https://orcid.org/0000-0001-6671-2359

http://dergipark.org.tr/istanbuljas

Submission /Başvuru:
26 February/Şubat 2020

Acceptance /Kabul:
06 June/Haziran 2020

Article Type/Makalenin Türü:
Research Article/Araştırma Makalesi

The Anxiety in Adult Students Regarding Alphabet Learning and Phonology

Abstract

With the globalization and its effects all around the world, there is a need for people with various language competencies. This encourages people from various age groups to learn foreign languages. Therefore, to teach the language effectively and in a short span of time, various methods and technological developments have been implemented in the classrooms. Several international institutions, the most notable of them being the European Union, carried out studies to define and differentiate between language proficiency levels. In 2018, European Union made several changes to The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which was originally published in 2001. One of the changes was the redefinition of alphabet spelling and pronunciation from pre-A1 level to C2 level. For this study, a questionnaire, consisting of 27 questions, is applied to adults studying at Kara Kuvvetleri Lisan Okulu in a 32 week language course in order to find out their anxiety levels while learning Arabic. In this article, following the new criteria laid out in CEFR in the 2018 version, the authors of the present study focus on the Arabic alphabet spelling and pronunciation. It is aimed to reveal the anxiety level of the adult students and whether there are potential positive or negative effects of anxiety in cultivating the four basic language skills. The results of the analysis study were evaluated and suggestions were made in line with the new definitions made in the Common European Reference Framework.

Keywords

Adult, Student, Arabic, Learning, Anxiety.

Extended Abstract

The new world order brought by globalization requires people that know almost all the languages. This phenomenon encourages people of all ages to learn a foreign language. Since foreign language education has become a sphere of growing importance, various methods and technologies are being produced to effectively perform language teaching in a short period of a time. The teaching materials and applied methods in the Language Centers vary in many ways depending on the target audience.

This study discusses the difficulties faced especially by adults during teaching and learning process of Arabic in the sphere. In this context, it will be attempted to identify the anxiety situation that adult learners face in using grammar related to the lack of voice knowledge (phonology). First, the study illustrates an abstract information about anxiety in adult education and language teaching. Next, it will touch upon the new regulations conducted in 2018 by the Council of Europe, to stress the importance of phonology of foreign language under the scope of foreign language qualifications. In the new definitions of four language skills from A1 to C2 level, the importance given to voice skills will be emphasized.

After brief information about Arabic teaching and student profile at the Language School of the Land Forces, the results of six questions of the 27-question survey aimed at measuring language learning anxiety in adults was evaluated. Within the scope of the evaluation of the survey questions, it has been revealed that adults who learn Arabic at the Language School, especially in the 35-45 age range, got anxiety because they had difficulty in distinguishing the pronunciation of similar sounds or while listening.

In order to address the anxiety experienced by adult students, while learning Arabic, an attempt was made to provide recommendations in accordance with the new definitions made in the Common European Reference Framework (CERF). These recommendations were aimed at eliminating the errors of phonology, pronunciation, emphasis and intonation encountered in Arabic teaching, while especially focusing on eliminating the concerns and anxiety of adult students caused by phonology.

In the last section, are listed the necessary steps to be taken in order to deal with the phonology challenges in teaching Arabic in Turkey, while making the adult students to gain phonetic knowledge and skills.

Yetişkin Öğrencilerin Arap Alfabesinin Öğrenimine ve Sesletimine Dair Kaygıları

GİRİŞ

Yabancı dil eğitimi tüm dünyada giderek önemi ve ihtiyacı artan bir alandır. Her yaştan insan çok çeşitli nedenlerle yabancı dili öğrenimine yönelmektedir. Yabancı dil öğretimi alanında bu eğitimi sağlayan kurumlar ile öğretim kaynakları ve yöntemler çok çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmada; yabancı dil öğretimi alnında Arapçanın özellikle yetişkinlere öğretimi ve yetişkinlerin öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ele alınacaktır. Bu kapsamda sesletim (fonoloji) bilgisi eksikliğine bağlı olarak dil becerilerinin kullanılmasında yetişkin öğrencilerin karşılaştıkları kaygı durumu tespit edilmeye çalışılacaktır. Öncelikle yetişkin eğitimi ve yabacı dil öğretiminde kaygı hakkında özet bilgi sunulduktan sonra sesletim bilgisinin (fonoloji) önemini vurgulamak adına Avrupa Konseyi'nin 2018 yılında yabancı dil yeterlilikleri kapsamında sesletim bilgisi (fonoloji) ile ilgili yaptığı yeni düzenlemelere değinilecektir. Daha sonra K.K. Lisan Okulu'ndaki Arapça öğretimi ve öğrenci profili hakkında kısa bilgi verildikten sonra anket sonuçları değerlendirilecek ve Ortak Avrupa Referans Çerçevesi (CEFR)'nde yapılan yeni tanımlara uygun öneriler sunulmaya çalışılacaktır.

Yetişkin eğitimi; içeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun, ister örgün, ister yaygın, ister okul, yüksekokul ve üniversite eğitiminin devamı şeklinde veya çıraklık düzeyinde olsun, içinde yaşadıkları toplumda yetişkinlerin bilgilerini genişletmek, mesleki ve teknik becerilerini ilerletmek, bu becerilerine yeni bir yön vermek, kişisel gelişmelerini gerçekleştirmek, dengeli ve bağımsız bir şekilde sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılmak için tutum ve davranışlarında değişiklikler yaratmak için yararlanılan düzenli eğitim süreçlerinin tümü anlamına gelmektedir.[1] UNESCO ilk kez 1949 yılında uluslararası yetişkin eğitimi konferans çalışmalarını başlatmıştır. Bu tarihten 1985 yılına kadar, dört uluslararası yetişkin eğitimi konferansı ile çok sayıda toplantı gerçekleştirilmiştir. Son olarak 1985 yılında yapılan Paris Konferansına bakılırsa, son 35 yıl içerisinde

[1] UNESCO 1976 Dördüncü Konferansı; Yetişkin Eğitiminin Geliştirilmesine ilişkin Tavsiye Kararı.

yetişkin eğitimi (Androgoji[2]) kavramıyla ilgili önemli yaklaşımların ortaya çıktığı, bu alanda yoğun çaba harcandığı ve önemli gelişmeler kaydedildiği görülecektir.[3]

Yetişkinlerin eğitime katılırken yüksek bireysel beklentileri ve öğrenimlerine engel olabilecek çeşitli kişisel kaygıları vardır. Bu beklenti ve kaygılar, her yetişkin için farklı olduğundan güvenli bir öğretim ortamına gereksinim duyarlar. Yetişkinler iş yaşantıları, ailevi sorumlulukları ve önceki eğitim tecrübeleriyle alacakları yeni eğitimleri bağdaştırmak isterler. Hatta yeni fikirleri ve öğretim yöntemlerini tepkiyle karşılayabilirler. Dolayısıyla öğretmenler, teori ve kavramları, yetişkinlerin bilgi ve tecrübeleriyle mümkün olduğunca ilişkilendirmeli, eğitimi, yetişkinlerin sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarabilecek bir süreç olarak görmeli ve yetişkinlerin bireysel gereksinimlerini göz önüne alarak süreç boyunca onların özgüvenlerini geliştirecek olumlu motivasyonu sağlamalıdır.[4] Bu minval üzere önerilebilecek en uygun öğretim yöntemi; yetişkinlerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran ve öğrenmeyi öğretmeyi temel alan yani öğrenen merkezli bir yaklaşımla öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesidir. Öğrenen merkezli yaklaşımda birey, kendi öğrenmesini özerk ve etkili biçimde sürdürebilmek için öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili farkındalık kazanır.[5] Öğrenen merkezli öğretim yaklaşımında benimsenecek uygun öğrenme stratejileri, öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra, öğrenciyi bilinçlendirir, öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır, öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.[6] Birden çok bireysel yeteneğin geliştirilmesinin söz konusu olduğu yabancı dil eğitiminde özellikle yetişkinlerde öğrenen merkezli öğretim/öğrenme yönteminin etkili olacağı anlaşılmaktadır.

---

[2] Androgoji (veya Adragoloji); Yunanca, Andr (yetişkin) ve Agogos (rehberlik) köklerinden türetilmiştir ve "yetişkinlerin öğrenmesine yol göstermenin ya da yardımın bilim ve sanatı" anlamına gelmektedir. Günümüzde andragoloji çalışmaları; danışmanlık, sosyalleştirme, sosyal olgu, sosyal grup çalışmaları, personel yönetimi ve toplum kalkınması gibi alanlardaki eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır.

[3] Firdevs Güneş, *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)*, Ankara: Ocak Yayınları, 1996, s.37.

[4] İhsan Kurt, *Yetişkin Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000, s. 156, Deniz Yayla, *Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (EARGED), 2009, s.38-42.

[5] Gürcü Koç, Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Rolleri ve Etkileşim Sistemi, Eğilim ve Bilim, sy.142, 2006, s. 57.

[6] Bekir Özer, "İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 2001, s. 17-32.

Yetişkinlerde Yabancı Dil Öğrenimi ve Kaygı:

Yetişkin eğitimi kapsamı içerisinde yabancı dil eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Yetişkinler gerek bireysel ihtiyaçlar gerekse mesleki kariyer gelişimi açısından yabancı dil öğrenmeye yönelmektedirler. Yabancı dil öğrenimi sürecinde yetişkinler, özellikle bazı dillerin öğreniminde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklar bireysel veya öğrenim ortamıyla ilintili olabilmektedir. Bireysel zorluklar arasında dil öğrenimini bazı durumlarda zora sokan, geciktiren bazen da başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilen kaygı unsuru önemli bir konuma sahiptir. Yetişkin bireyin yaşı, sosyal konumu, medeni durumu, öğrenme alışkanlıkları ve psikolojik yapısı gibi unsurların etkili olduğu kaygı sorununun çözümlenmesi yabancı dil öğreniminde başarıya doğrudan etki etmektedir.[7]

Kaygı sözcüğünün kökü eski Yunanca "anxsietas" olup, endişe, korku, merak anlamına gelmektedir.[8] TDK sözlüğünde ise tıbbi bir terim olarak "genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu" tanımı yer almaktadır. Korku, sevinç, öfke ve üzüntü insanların temel duygularındandır. Bu duygulardan biri olan korkunun daha yaygınlaşmış türü kaygı (anksiyete) olarak adlandırılır. Kaygı, sorunun ne olduğu bilinmeksizin duyulan belli belirsiz bir korkudur.[9] Kaygı türleri kişisel özellik olarak, "durumluk" ve "sürekli" kaygı olarak ele alınmaktadır. Tehlikeli koşulların yarattığı geçici duruma bağlı olarak kaygı türü "durumluk kaygısı"; bireyin herhangi bir duruma özgü olarak kaygı halinde olmasıdır. Durumların değişmesi ile birlikte kaygı düzeyi de değişir. Örneğin matematik kaygısı, sınav kaygısı, yabancı dil kaygısı gibi. İçten kaynaklanan, bireye öz değerlerinin tehdit edildiği hissini veren, bireyin içinde bulunduğu durumları vurgulu olarak yorumlamasına yol açan kaygı türü de "sürekli kaygı" olarak tanımlanmaktadır.[10]

Kaygının öğrenime, yardımcı ve zorlaştırıcı olmak üzere iki farklı etkisi vardır. Yardımcı rolü, kaygının sınıf ortamında yapılan alıştırmaların ve ödevlerin öğrenciyi daha fazlasını öğrenmeye motive edecek şekilde yapılandırılmasına bağlıdır. Alıştırmaları yapabilen veya etkinliklerle başa

[7] Sibel Esra Karataş, "Yetişkinlerin Eğitime Katılma Güdüsünü Etkileyen Psikolojik ve Toplumsal Faktörler (Karayolları Genel Müdürlüğü İngilizce Eğitimleri Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2009, s.35-76.
[8] Özcan Köknel, *Kaygı Bozuklukları Genel ve Klinik Psikiyatri*, İstanbul: Nobel Tıp Yayını, 1989, s. 44.
[9] Gülten Kozacıoğlu ve Hülya E. Gördürür, *Bireyden Topluma Ruhsağlığı*, İstanbul: Alfa Yayını, 1995, s.130.
[10] Ethem Özgüven, *Psikolojik Testler*, Ankara: PDREM Yayınları, 1994, s. 323-324.

çıkabilen öğrenci daha fazlasını yapmaya çaba sarf edecektir. Böylece öğrencinin performansı yaşadığı kaygı ile artacaktır. Ancak, öğrencinin çabaları sınıftaki alıştırmaları yapmaya bir türlü yetmiyorsa, sözel/yazınsal etkinliklerle başa çıkamıyorsa bu durumda kaygı zorlaştırıcı bir sürece yol açacaktır. Artan kaygı düzeyi ise öğrencide depresyon, dersten uzaklaşma veya dersleri tümden bırakmaya neden olacaktır.[11]

Yabancı dil öğrenimi, birbiriyle bağlantılı farklı unsurların etkileşim halinde olduğu karmaşık bir süreçtir. Bu unsurlar; öğrencinin öğrenme davranışları, kişisel duygu yapısı, önceki dil deneyimleri, sosyal konumu ve çevresi ile iletişimi gibi birçok konuyla ilişkilidir. Yabancı dil öğrenmek edinim açısından da zorlu bir süreçtir. Bu süreç içinde öğrenciler dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi farklı becerilerde yeteneklerini hedeflenen seviyelere ulaşıncaya kadar geliştirmek zorundadırlar. Bu becerilerin ediniminde teorik bilgi tek başına yeterli değildir. Bu kapsamda; dilin sesletiminin doğru ve akıcı şekilde kazanılması için öğretiminin her seviyesinde uygulamalı çalışmalarla her bir öğrencide kulak ve dil alışkanlığının oluşturulması gereklidir.[12] Öğrenim sürecinin başlangıcından itibaren tüm beceri alanlarında senkronize bir çalışma disiplini edinilmesi, en temel unsurlarındandır. Bu süreçteki bir diğer zorluk da öğrenicinin içsel yapısı ve dış çevresinden kaynaklanan zorluklardır. Dil bir iletişim aracı olduğu için öğreniciler genellikle, hedef dili kullanmaya ve tanımadıkları bir çevreye ve kültüre karşı yabancılaşma hissi duyabilirler. Bu da öğrenicide öğrenme kaygısı oluşmasına neden olur. Bu yabancılaşma hissi daha işin başında farklı alfabeye ait seslerin doğru telaffuz edilmesi aşamasında başlayarak dilin gramerinin ve cümle yapısının tüm dil becerilerinde doğru kullanımına bağlı olarak ileriki seviyelerde de devam edebilmektedir.[13] Yapılan çalışmalar yabancı dil öğreniminde kaygının çoğunlukla dinleme ve konuşma becerilerinin kullanımı ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.[14]

[11] Sevim Özdemir, *Arapça Konuşma Kaygısı*, Isparta: Akdem Yayınları, 2018, s.49-50. Richard Alpert, and Ralph Norman Haber, "Anxiety in Academic Achievement Situations", *Journal of Abnormal And Social Psychology*, sy. 61, 1960, s.207–215.

[12] Korkut İşisağ, "Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi", *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.1, April 2008, s.112-114.

[13] Korkut İşisağ, Özcan Demirel, "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması", *Eğitim ve Bilim*, 2010, s.190-204.

[14] Selami Aydın ve Buğra Zengin, "Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti ", *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 4, No. 1, April 2008, s. 84.

Sesletim Bilgisi (Fonoloji):

Ses (harf), bir dilin en temel unsurudur. Dilin seslerini, oluşumlarını, boğumlanma özelliklerini, sözcüklerdeki sıralanışlarını, yüklendikleri görevler ve uğradıkları çeşitli değişimler açısından inceleyen dil bilgisi koluna ses bilgisi (fonoloji) denir.[15] Bu konu; Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde yeterince ve özenle durulması gereken temel bir konudur. [16] Sesletim bilgisi (fonoloji) eksikliği özellikle Arapça gibi kendine has alfabesi ve sesletim biçimi olan dillerin öğretiminde her yaştan öğrenci için öğrenim güçlüğü oluşturmakta ve öğretimin başarısını etkiyecek şeklîde kaygıya sebep olmaktadır. Bu nedenle Arapça sesletim bilgisi (fonoloji) öğretim programlarının önemli bir unsuru olarak görülmeli ve öğretimin her seviyesinde özenle takip edilmelidir. Son dönmede Avrupa Konseyi de konun önemini fark etmiş ve 2018 yılında Sesletim Bilgisi (Fonoloji) ilgili ciddi değişikliklere gitmiştir.

Avrupa Konseyi'nin 2018 yılında düzenlediği konferansta özellikle sesletim bilgisi (fonoloji) üzerinde durularak dil öğrenme sürecinin her seviyesinde sesletim becerisi ile ilgili yeni tanımlar belirlenmiştir. Bu makalenin konusu ile yakından ilişkili olduğu için özellikle sesletim bilgisi (fonoloji) için belirlenen yeni tanımları incelemekte yarar var.

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nde Sesletim (Fonoloji):

Avrupa Konseyi 2001 yılında Avrupa Birliği ortak dil kriterlerini belirlemiştir. Sonraki yıllarda yabancı dil bilgisinin her aşamasında sesletimle ilgili ortaya çıkan eksiklikleri gidermek için 2018 yılında sesletim (fonoloji) becerisine vurgu yaparak her seviyede yeni tanımlamalar getirmiştir. Konsey'in hazırladığı bu çalışmada yabancı dil öğretiminde sesletim

[15] Emrullah İşler, "Arapça Öğreniminde Türkçeden Ses Bilgisi Düzeyinde Yapılan Olumsuz Aktarım", *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 1996, s.49.

[16] Bkz. İsmail Akçay, Arapça ve Türkçe Seslerin Telaffuzu ve Aralarındaki İlişkiler, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, 1994; Emrullah İşler "Türklerin Arapçanın Ünlülerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri.", *EKEV Akademi Dergisi*, 3(1), 2001, s.243-254,; Emrullah İşler "Türklerin Arapçanın Ünsüzlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" *EKEV Akademi Dergisi*, 3(2), 2001, s.243-255; Emrullah İşler, "Arapça Öğreniminde Türkçeden Ses Bilgisi Düzeyinde Yapılan Olumsuz Aktarım", *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 1996, s.49; Emrullah İşler, "Arapça Kelimelerin Farsça Unsurlarla Türkçe de Kullanılışı (II)", *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 1997, s.57; Emrullah İşler, "Ülkemizde Arapçanın Telaffuzunda Yapılan Yanlışlar ve Kur'an Ayetlerinde Meydana Getirdiği Anlam Kaymaları (I)", *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 17, sy. 1, 1997, s. 5-18.

(fonoloji) konusunun öncelenmesi ve her öğrencinin yetkin bir şekilde bu beceriye sahip olmasının sağlanmasının hedeflendiği görülmektedir. Konsey tarafından Mayıs 2018'de Strazburg'daki Avrupa Konseyi genel merkezinde bir tanıtım konferansı düzenlendi. Üye ülkelerinden politika yapıcılarının, müfredat tasarımcılarının, öğretmen eğitimcileri ve araştırmacıların katıldığı konferansta "Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi" (CEFR veya CEFRL)[17] için "yeni tanımlayıcılar/kriterler" görüşülerek karara bağlanmıştır. Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan bu kriterlerin önemli başlıkları şöyle sıralanabilir:

1- "A1 öncesi" düzeyi, A2, B1 ve B2 için "artı" düzeyleri ve "C" düzeyleri için daha fazla tanımlayıcı içeren referans düzeylerinin ayrıntılı şekilde açıklaması.

2- Orijinal metinde daha önce gösterilmeyen alanlar için ölçekler belirlenmesi.

3- Anadili konuşanlara yapılan atıfların kaldırılması ve mevcut fonoloji ölçeğinin anlaşılırlığını vurgulayan iki yeni ölçekle değiştirilmesi de dahil orijinal tanımlayıcılarda yapılan düzeltmeler.

Yabancı dil eğitimde, alfabe ve sesletim bilgisinin (fonoloji) öğretiminin önemine binaen Avrupa Konseyi fonolojik becerilerin standartlarını belirlemek için kapsamlı çalışmalar yapmıştır: CEFR ölçeği olarak "Fonolojik Kontrol" için tamamen yeni bir tanımlayıcı seti geliştirilmiştir. Güncelleme çalışmasında fonolojik ölçekte, öncelikli unsur olarak "anlaşılabilirliğe" odaklanmak daha uygun görülmüştür. Araştırma ve uygulama çalışmalarıyla yürütülen fonoloji projesinde, 250'den fazla katılımcı yer almıştır.[18] Yapılan pilot uygulamaların sonucunda Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde yer alan tüm dil beceri seviyelerinde ses ve sesletim (fonoloji) tanımları yapılmış veya ilave edilmiştir. Bu ses ve sesletim (fonoloji) tanımları şunlardır:[19]

Harflerin telaffuzu ve sesletim kontrolü:

2001 yılında belirlenen ölçek, 2018 yılında belirlenen ölçeklerle değiştirilmiştir. Dil öğretiminde, idealize edilmiş bir ana dili konuşmacısının

[17] CEFR: Common European Framework of Reference for Languages ifadesinin kısaltmasıdır. Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi anlamına gelir.
[18] Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companıon Volume Wıth New Descrıptors, Language Policy Programme Education Policy Division, Education Department, Council Of Europe, Strasbourg, 2018, s. 47.
[19] CEFR Companion Volume with New Descriptors s. 134-136.

fonolojik kontrolü hedef olarak seçilmiştir. "Anlaşılabilirlik" yerine aksan ve doğruluk üzerine odaklanma, telaffuz öğretiminin gelişimi açısından zararlı olmuştur. "Vurguyu" göz ardı ederek oluşturulan modeller, bağlam, toplumdilbilimsel açılarından öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almamıştır. 2001 yılında belirlenmiş olan mevcut ölçek bu olumsuzlukları barındırdığından, yeni tanımlamalarda sıfırdan yeni ölçek geliştirilmiştir. Yeni tanımlayıcı üretme ihtiyacı hissedilen temel alanlar aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Seslerin / fonemlerin sesletimi de dahil olmak üzere doğru telaffuzu,
2. Tonlama, ritim ve vurgu (kelime ve cümle vurgusu) ve konuşma hızı gibi ölçü teknikleri,
3. Aksan ve bir "standarttan" kayma şeklindeki aksanlı telaffuz,
4. "Anlaşılabilirlik"; dinleyicilerin anlamı idrak edebilirliği ile anlamada algılama zorlukları.

Bununla birlikte ölçek, yukarıda belirtilen kavramları üç kategoriye ayırarak işler hale getirmiştir:

1. Genel fonolojik kontrol (mevcut ölçeğin değiştirilmesi),
2. Seslerin telaffuzu,
3. Prozodik (Bürünsel)[20] özellikler (tonlama, vurgu ve ritim).

1. Genel fonolojik kontrol:

"Anlaşılabilirlik", seviyeler arasında ayrım yapmak için kilit bir faktör olmuştur. Odak noktası, konuşmacının mesajının kodunu çözmek için muhatap tarafından ne kadar çaba sarf edilmesi gerektiğidir. Ölçekte işlevselleştirilen temel kavramlar şunları içerir:

1. "Anlaşılabilirlik"; konuşmacının mesajının kodunu çözmek için muhatabın sarf etmesi gereken çaba seviyesi,
2. Seslerin kontrolü,
3. Prozodik özelliklerin kontrolü.

[20] Dilbilimde prosody; bireysel fonetik bölümler değil, hecelerin ve tonlama, vurgu ve ritim gibi dilsel işlevler de dahil olmak üzere daha büyük konuşma birimlerinin özellikleri olan konuşma unsurlarını içine alan kavramdır. Kelimelerin taşıdıkları seslerin, mahreçlerine ve hecelerin, taşıması gereken seslere göre telaffuz edilmesinin yanı sıra tonlamaya, hecelerin vuruşuna, kelimelerin uzunluk ve kısalıklarına dikkat edilerek söylenmesidir.

2. Seslerin telaffuzu:

Odak noktası, hedef dil seslerine aşinalık (bir konuşmacının ifade edebileceği ses aralığı ve ne kadar netlikle bu aralıkları verebildiği) ve seslerin güvenle çıkarılabilmesidir. Ölçekte faaliyete geçen anahtar kavram, seslerin birbirlerine eklemlenmesindeki netlik ve kesinlik derecesidir.

3.Prozodik özellikler:

Bu özelliklerdeki odak nokta, anlamı giderek daha kesin bir şekilde iletmek için ses bilgisi unsurlarının etkin olarak kullanılması yeteneğidir. Ölçekte işlevselleştirilen temel kavramlar şunlardır:

1. Vurgu, tonlama ve/veya ritim kontrolü;
2. Özel bir mesaj iletmek istendiğinde mesajı vurgulamak amacıyla vurgu ve tonlamayı kullanma ve/veya değiştirme yeteneği.

Belirlenen bu tanımlayıcıların yabancı dil seviyelerine göre dağılımı tablo halinde şöyledir:

FONOLOJİK KONTROL			
	Genel Fonolojik Kontrol	Ses Telaffuzu	Prozodik Özellikler
C2	Kelime ve cümle vurgusu, ritim ve tonlama gibi prozodik özellikler de dahil olmak üzere üst düzey kontrol ile hedef dilde tüm fonolojik özellikleri kullanabilir, böylece mesajının daha ince noktaları, net ve hassas olur. Anlaşılırlık ve anla mın etkili bir şekilde iletilmesi ve güçlendirilmesi, başka dillerden korunabilecek aksan özelliklerinden etkilenmez.	Hedef dilin nere-deyse tüm seslerini net ve hassas bir şekilde ifade edebilir.	Anlamın daha ince tonlarını (örneğin farklılaştırmak ve vurgulamak için) iletmek için ses bilgisi ögelerinden ve tonlama) uygun ve etkili bir şekilde yararlanabilir.

C1	Hedef dilde tüm fonolojik özellikleri, anlaşılırlığı sağlamak için yeterli düzeyde kontrol edebilir. Hedef dilin neredeyse tüm seslerini ifade edebilir; diğer dillerden kalan bazı aksan özellikleri fark edilebilir, ancak bu durum anlaşılırlığı etkilemez.	Hedef dilin hemen hemen tüm seslerini üst düzey kontrol ile ifade edebilir. Bir sesin telaffuzunda belirgin şekilde yanlışlık saptarsa genellikle kendi kendini düzeltebilir.	Vurgu, ve tonlama yaparken anlaşılır-lığı veya etkinliği etkilemeyen, yalnızca nadiren oluşan gecikmelerle pürüzsüz, anlaşılır sesli söylem üretebilir. Ne demek istediği- ni tam ola rak ifade etmek için tonlama yı değiştirebilir ve vurguyu doğru bir şekilde yerleştirir
B2	Genellikle uygun tonlama kullanabilir, vurguları doğru yerleş tirebilir ve bireysel sesleri net bir şekilde ifade edebilir; aksan ile konuştuğu diğer dillerden etkilenme eğilimindedir, ancak anlaşılabilirlik üze-rinde çok az etkisi vardır veya hiç etkisi yoktur.	Genişletilmiş üretim aralık-larında hedef dilde ki sesleri büyük oranda açıkça ifade ede-bilir; birkaç sistematik yanlış bildirime rağmen telaffuz anlaşılır. Tanıdık olmayan kelimelerin (örn. kelime vurgusu) fonolojik özellikle-rini makul bir doğrulukla (örn. Okuma sırasında) tahmin etmek için önceki birikiminden yararlanıp genelleme yapabilir.	Konuşmak istediği mesajı desteklemek için ses bilgisi ögelerini (örn. Vurgusu, tonlama, ritim) kullanabilir, ancak konuştuğu diğer dillerden biraz etkilenebilir.

B1	Telaffuz genellikle anlaşılır; hem kelime hem de cümle seviyesinde tonlama ve vurguyu yaklaşık olarak tahmin edebilir. Bununla birlikte, vurgusu genellikle konuştuğu diğer dillerden etkilenir.	Bireysel seslerin ve daha az aşina olduğu kelimelerin düzenli olarak yanlış telaffuz etmesine rağmen, genel olarak sesletimi anlaşılır seviyededir.	Konuştuğu diğer dillerden gelen vurgunun, tonlama ve/veya ritim üzerindeki güçlü etkisine rağmen mesajını anlaşılır bir şekilde iletebilir.
A2	Telaffuz genellikle anlaşılacak kadar açıktır, ancak konuşma ortaklarının zaman zaman tekrar istemeleri gerekebilir. Vurgu, ritim ve tonlama, konuştuğu diğer dillerden güçlü bir şekilde etkilenebilir, bu durum sesletimin anlaşılırlığı etkileyebilir ve muhatapların işbirliğini gerek tirebilir. Bununla birlikte, tanıdık kelimelerin telaffuzu açıktır.	Basit günlük durumlarda iletişim kurarken eğer muhatap belirli sesleri anlamak için çaba gösterirse telaffuzu genellikle anlaşılır. Seslerin sistematik yanlış telaffuz edilmesi muhatabın, konuşmacının dil geçmişinin telaffuz üzerindeki etkisini tanımak ve buna uyum sağlamak için çaba göstermesi koşuluyla anlaşılırlığı engellemez.	Konuştuğu diğer dillerden gelen vurgunun, tonlama ve/veya ritim üzerindeki güçlü etkisine rağmen günlük kelimelerin ve deyimlerin ses bilgisi özelliklerini akıllıca kullanabilir. Ses bilgisi özellikleri (örneğin kelime vurgusu), bilindik günlük kelimeler ve basit ifadeler için yeterlidir.
A1	Öğrenilen kelime ve deyimlerden çok sınırlı sayıda bir dağarcığın telaffuzu, ilgili dilin konuşmacı muhatapları tarafından biraz çaba ile anlaşılabilir. Basit, tanıdık kelimeler ve ifadeler üzerindeki vurgunun yanı sıra sınırlı bir ses yelpazesini doğru bir şekilde üretebilir.	Dikkatlice yönlendirilirse hedef dildeki sesleri doğru şekliyle üretebilir. Sınırlı sayıda ses ifade edebilir, böylece konuşma sadece muhatap destek sağlıyorsa anlaşılabilir (örneğin doğru tekrarlayarak ve yeni seslerin tekrarını sağlayarak).	Konuştuğu diğer dillerden gelen tonlamanın vurgu ve/veya ritim üzerindeki çok güçlü bir etkisine rağmen, basit kelimeler ve ifadelerden sınırlı bir kelime grubunun ses bilgisi özelliklerini muhata-bının yardımıyla akıllıca kullanabilir.

2018 yılında Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) için belirlenen yeni kriterlerde iletişimsel yeterliliklerin ve stratejilerin değerlendirilmesine daha bütünsel ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın teşvik edildiği görülmektedir. Bu kapsamda A1 öncesi (pre-A1) seviyesi ilk defa oluşturularak, bu seviyede yabancı dilin özellikle alfabe ve sesletim özelliklerinin başlangıç seviyesindeki kelime ve ifadeler üzerinden pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Alfabe ve ses bilgisi bakımından kendine has bir yapısı olan Arapça için A1 öncesi (pre-A1) seviyenin her öğretim programında planlanmasının bir gereklilik olduğunu görülmektedir. Ayrıca ses ve ses bilgisinin geliştirilmesi ve hatasız kullanımı için tüm seviyelerde yeni kriterler üretildiği görülmektedir. Buradan hareketle ses bilgisi (fonoloji) becerisinin geliştirilmesi ve pratik olarak uygulanmasının dil öğretiminde başarıyı doğrudan etkileyen bir unsur olduğunu ve her seviyede hazırlanan ders dokümanlarında bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygulama ve alıştırmalarının hazırlanması gereği ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de Arapça öğretiminde ses ve sesletim bilgisi konusu ile ilgili 2012 yılında bir çalışma yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Mehmet Hakkı Suçin başkanlığında bir komisyon oluşturularak Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metnine uygun olarak Ortaöğretim. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı oluşturulmuştur. Komisyon tarafından hazırlanan programda, 2001 yılında yayınlanan Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde tanımlayan birçok hususun Türkiye'de Arapça öğretimi ve öğrenimi özellikleri dikkate alınarak ayrıntılı bir şekilde detaylandırılmış ve Türk eğitim sisteminin hizmetine sunulmuştur. Komisyon, Arapça öğrenim seviyelerini alt kategorilere ayırmış ve tanımlayıcı kriterler oluşturmuştur. Özellikle İmam Hatip liseleri dokuzuncu sınıf Arapça Dersi için öngörülen A1 seviyesi, A1.1.1 ve A1.1.2 şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Diğer becerilerin yanı sıra Arapça harflerin sesletimi, kelime içinde okunuşu, tonlaması ve yazılışları ilgili kriterler belirlenmiştir.[21] Bu kriterler incelendiğinde alfabe ve ses bilgisi öğretiminin, dört dil becerisi için etkin bir planlama yapıldığını görülmektedir. Ortaöğretim seviyesinde Arapça öğretimi için yapılan bu çalışmanın, her seviyedeki Arapça öğretimi için hazırlanması faydalı olacaktır. Yetişkinlere Arapça öğretiminde yapılacak söz konusu çalışmalara katkı oluşturmak amacıyla bu makalede; Kara Kuvvetleri Komutanlığı (KKK) Lisan Okulu'nda Arapça öğrenen Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) personelinin öğrenim

[21] MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Komisyon (Mehmet Hakkı Suçin ve diğerleri), *Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara, 2012, s.28.

sürecinde alfabe ve sesletimi ile ilgili hissettikleri kaygıların tespit edilmesi ve bu kaygıların giderilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

K.K. Lisan Okulu Komutanlığı:

Kara Kuvvetleri Lisan Okulu 1956 yılında İngilizce öğretimi amacıyla kurulmuştur. Günümüzde Silahlı Kuvvetler personeline Lisan Okulu'nda; İngilizce, Fransızca, Arapça, Farsça, Gürcüce, Ermenice, Rusça, Bulgarca, Yunanca, Boşnakça ve Çince dillerinde eğitim verilmektedir. Ayrıca yabancı silahlı kuvvetler mensuplarına da Türkçe öğretimi yapılmaktadır.[22]

Dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak Türk Silahlı Kuvvetleri birçok uluslarası görevler üstlenmekte veya müşterek harekâtlara katılmaktadır. Bunların yansıra askeri ataşeliklerde ve sınır birliklerinde görev yapacak personelin iyi derecede yabancı dil bilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı ihtiyaç duyulan dillerde personel yetiştirmeye büyük önem verilmektedir. Bu amaçla seçilen personele diğer dillerin yanı sıra 32 hafta süreyle temel ve tekamül kurslarında Arapça öğretimi yapılmaktadır. Lisan Okulu'nda günde 6, haftada 30 saat ders yapılmaktadır. Öğretim sürecinde temel ve tekâmül kurslarında toplam 1200 saatlik öğretim programı uygulanmaktadır.[23] Lisan Okulu'nda eğitimi yapılan yabancı dillerde kursiyerlere temel kurslarda 2500 ve tekamül kurslarda ise 4000 kelime düzeyinde okuma, anlama, düşüncelerini anlatma ve yazma bilgi ve becerilerini kazandırmak hedeflenmektedir.

Lisan Okulu'ndaki öğrenciler, yaşları 22 ile 40 arasında değişen yetişkin, rütbeli personelden oluşmaktadır. Kursiyerler kendi isteklerine binaen kurslara tertip edildiğinden, yabancı dil öğrenme motivasyonları oldukça yüksektir. Bu motivasyonunun nedeni; her yıl TSK seviyesinde yapılan "genel dil"[24] sınavlarından alacakları notlara göre personelin, yurtdışında çeşitli görevlere seçilme imkanı elde etmeleridir. Ayrıca yurtdışında görev yapmış olmak, personele mesleki kariyer ve maddi açılardan önemli kazanımlar sağlamaktadır. Bu etkenler öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.[25]

[22] Kerim Açık, "Kara Kuvvetleri Lisan Okulundaki Arapça Öğretimi ve İletişimsel Metoda Göre Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 1997, s. 45.
[23] Kerim Açık, *a.g.e.* s. 51-53.
[24] Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) tarafından her yıl yapılan dil yeterlilik sınavlarıdır. Yazılı sınav ve dinleme-anlamı sınavı olarak iki aşamada icra edilir.
[25] Açık, *a.g.e.*, s. 167.

Modern eğitim teknolojilerine sahip olan okulda, yabancı dil öğretiminde hedeflenen seviyeler, NATO'ya bağlı ülkelerin Silahlı Kuvvetleri personelinin yabancı dil eğitim seviyelerinin belirlenmesinde ortak olarak kullanılan STANAC 6001 standartlarına göre belirlenmektedir. Bunun yanı sıra Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (OBM)'ye göre de dil beceri seviyelerinin belirlenmesi hususunda da çalışmalar yapılmaktadır.[26]

2013 yılına gelinceye kadar Lisan Okulu'nda Amerika Ordu Dil Okulu tarafından hazırlanan Arabic Modern Standart[27] (12 cilt) eğitim seti kullanılmıştır. 2013 yılından itibaren Silsiletu'l-Lisan[28] Arapça öğretim seti kullanılmaktadır. İnternet üzerinden interaktif çalışma olanakları sunan bu öğretim seti, hem örgün ortamda hem de bireysel olarak Arapçayı öğrenme imkanı sunmaktadır. Fakat bu kitaplarla Arapça çalışmaya başlamadan önce, başlangıç seviyesinde Arapça alfabe yazım kurallarıyla ve sesletim bilgisinin etkin şekilde pekiştirilmesine ihtiyaç vardır.

Problem:

Kara Kuvvetleri Lisan Okulu Arapça bölümünde öğrenim gören yetişkinler Arapça öğrenimlerinde bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Arapçanın alfabesi ve yazım kuralları Türkçeye göre daha karmaşık ve bazı harflerin çıkış yerleri (mahreçleri) ve seslendirilmesi Türkçeye göre farklıdır. Arapçada sesli harf olmadığından sesliler, harekelerle elde edilmektedir. Cümlelerin yazımında harekeler kullanılmadığı zaman özellikle yetişkin öğrenciler okumada aktivitesinde sesletim problemi ile karşılaşmaktadır. Acaba bu durum yetişkin öğrencilerde kaygıya oluşumuna sebep olmakta mıdır?

Konuşma ve dinleme anlama uygulamalarında Arapçanın sesletimi, tonlaması ve vurgusundaki eksiklikler sözel iletişimi olumsuz etkilemekte ve kaygıya sebep olmakta mıdır?

Kelime çekimi (sarf) ve cümle yapısının (nahiv) Türkçeden farklı olması Arapça cümlenin ögesel dizilişi ve kurgusunun yetişkin öğrencinin zihnine yerleşmesini ve pratik hale getirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum acaba

[26] Komisyon, *Kara Kuvvetleri Lisan Eğitimi Yönergesi*, Ankara: K.K. Basımevi Müdürlüğü, 2009.
[27] Arabic Modern Standart, Basic Course, Defence Language instutc, Montary, July 1965.
[28] Abs, Muhammed ve Amir es-Sibai, Muhammed el-Ebraş, Mü'min el-Annan, *Silsiletu'l-Lisan I-VI*, İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları, 2013.

Arapça öğretimin her aşamasında yetişkin öğrencilerde kaygıya neden olmakta mıdır? Bu soruların cevabını oluşturabilecek kaygıların durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla 27 soruluk bir anket uygulanmıştır.

Amaç:

27 sorudan oluşan ankete verilen cevapların analiz çalışması ile, Lisan Okulu'nda yetişkinlere Arapça öğretiminde uygulanan programın sonunda ulaşılması hedeflenen C1 seviyesine kadar her aşamasında yetişkin öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları öğrenim kaygılarının neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu makalede Lisan Okulu'nda Arapça öğrenen yetişkin öğrencilerinin Arapça harflerin kelime içinde yazımı ve sözel uygulamalarda Arapçanın sesletimi, vurgusu ve tonlaması ile ilgili yaşadıkları kaygı durumuyla ilgili altı (6) sorunun analizini ve yorumlamasını yapılacaktır. Elde edilecek sonuçlara göre yetişkin öğrencilerin içine düştükleri öğrenim kaygılarını gidermek üzere, androgojik yöntemlere ve Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (OBM) tanımlamalarına uygun bir yaklaşımla çözüm önerileri sunulacaktır.

Önem:

Türkiye'de her alanda Avrupa Birliği kriterlerine uyum sağlama çalışmaları devam etmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de yabancı dil bilme seviyesinin Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (OBM) kriterlerine göre belirlenmesi bir zarurettir. Yabancı dil bilgisinde belirlenen hedeflere ulaşmasına engel teşkil eden öğretim/öğrenim zorluklarının ortadan kaldırılması ve öğrenim sürecini olumsuz etkilemesine mani olunması büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil öğretiminde, öğretim yöntemi ve kaynaklar kadar her yaştan öğrencinin, öğretim sürecine yüksek motivasyon ve kendine güven duygusuyla katılımını sürdürmesi hedeflenen seviyelere ulaşılması bakımdan çok önemlidir.

Sınırlılıklar ve Yöntem:

Bu araştırma: Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'nda 2018-2019 yılında 32 hafta süreli Arapça temel ve tekâmül kurslarda öğrenim gören kursiyerlerle, veri toplama aracı olarak kullanılan ankette yer alan sorularla sınırlıdır. Araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracının hazırlanması

ve uygulanması ile veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgileri içerir.

Araştırmanın Modeli:

Lisan Okulu'nda yetişkin öğrencilerin Arapça öğretim süreci boyunca karşılaştıkları öğrenim kaygılarının tespit edilmesini amaçlayan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte olmuş ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkilenme çabası gösterilmeden kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan onu uygun bir şekilde gözlemleyebilmektir. [29] Bu amaçla Arapça öğrenen yetişkin öğrencilere; alfabe ve seslendirme, dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım derslerinde hedeflenen becerilerinin geliştirilmesi esnasında sınıf içinde yaşamış oldukları kaygı tutumlarının tespiti amacıyla 27 adet soru yöneltilmiştir.

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini Türk Silahlı Kuvvetleri'nde yabancı dil olarak Arapçayı öğrenen tüm personel oluştururken, örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Lisan Okulu'nda Arapça temel ve tekâmül kursunda öğrenim gören toplam 60 kursiyer oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması:

2018-2019 öğretim yılında, Lisan Okulu'nda Arapça bölümünde 32 haftalık temel ve tekâmül kurslarında öğrenim gören öğrencilere; alfabe ve seslendirme, dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım derslerinde bu becerilerinin geliştirilmesi esnasında sınıf içinde yaşamış oldukları kaygı tutumlarının tespiti amacıyla uygulanan, Kaygı Tutum Anketi'nden yararlanılmıştır. Ankette kapalı uçlu soruların tercih edilmesinin nedeni; kaynak kişi için yanıtlama kolaylığı sağlaması ve araştırmacı için verileri sayısallaştırma, çözümleme kolaylığı sağlamasıdır. Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen anket formu 27 sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler likert tipi bu sorulara "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum,

[29] Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları, 1999, s. 77.

kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum" şeklinde yanıt vermişlerdir. Anketin Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'nda uygulanabilmesi için, okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır ve böylece uygulamaya geçilmiştir. Uygulama sırasında, tüm öğrencilere anket hakkında bilgi verilmiştir. Anketler öğrencilere dağıtılmış ve gün içerisinde toplanmıştır. Dağıtılan anketlerin tamamının geri dönüşü sağlanmış ve değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesi:

Öğrenciler tarafından yanıtlanan anketler toplanmış ve tek tek kontrol edilmiştir. Elde edilen 60 ankette bulunan yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrencilerin Arapça öğretiminin çeşitli aşamalarındaki kaygı durumlarına ilişkin değerlendirmelerini belirleyebilmek amacıyla, yanıtlar tek tek ele alınmıştır. Ankette bulunan "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerinin her birine verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri alınarak bunlar tablolar halinde sunulmuştur. Bu araştırmayla ilgili tüm istatistiksel çözümlemelerde Microsoft Excel programından yararlanılmıştır.

Bulgular ve yorumlar:

Bu bölümde; Lisan Okulu'nda Arapça öğrenen yetişkinlerin bireysel durumları ilgili sorular ile Arapça Alfabe Öğrenimi ve Sesletim Kaygısı" incelemek amacıyla ankette yer alan ve bu makalenin konusunu teşkil eden altı (6) sorudan elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Arapça Öğrenen Yetişkinlerin bireysel durumları ile ilgili soruların değerlendirilmesi:

SINIF VE RÜTBENİZ:

	Subay	Astsubay	Toplam
f	18	42	60
%	30	70	100

Lisan Okulu'nda 32 hafta boyunca temel ve tekamül seviyesinde öğrenim gören ve yaşları 20-45 arasında değişen yetişkin öğrencilerin eğitim durumuna bakıldığında 60 kursiyerden 18'inin subay 42'sinin astsubay olduğu görülmektedir. Öğrenci grubunun %30'luk kısmını oluşturan subay öğrenciler, dört yıllık üniversite eğitimi yapılan Harp Okullarından mezun yetişkinlerdir. Harp okullarında okuyan öğrenciler aynı zamanda üniversite mezunu sayılmaktadır. Subay öğrenciler Harp okullarında iyi derecede İngilizce öğrenmektedirler. Son dönemde İngilizce seviyesi yüksek olan Kara Harp Okulu öğrencilerine Rusça, Fransızca, Arapça, Çince gibi ikinci bir dil öğrenme imkanı tanınmaktadır. Lisan Okulu'nda Arapça öğrenmek isteyen kursiyerler için aranan şartlardan biri de İngilizceyi iyi derece biliyor olmaktır.

Öğrenci grubunun %70'luk kısmını oluşturan astsubay öğrenciler ise, iki yıllık Astsubay Meslek Yüksek Okulu mezunu yetişkinlerdir. Meslek Yüksek Okulu'nda dört dönemde hafta dört saat (2 saat teori, 2 saat) İngilizce dersi almaktadırlar. Ders saatinin azlığı ve diğer derslerin yoğun olması nedeniyle, mezunların genel İngilizce seviyelerinin yüksek olduğu söylenemez.

Daha önce Arapça bilgileri olmayan yetişkin öğrencilerin Lisan Okulu'nda Arapça öğrenimine başlangıç seviyesinden başlayarak 32 haftalık öğretim programının sonunda, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni Kriterlerine göre B2 seviyesine ulaşmaları hedeflenmektedir.

YAŞINIZ:

	20-25 Yaş	25-30 Yaş	30-35 Yaş	35-40 Yaş	40-45 Yaş	Toplam
f	2	8	14	31	5	60
%	3,33	13,33	23,33	51,66	8,33	100

Tabloya göre Lisan Okulu'nda Arapça öğrenen yetişkin öğrencilerin %51,66 gibi büyük bir oranını 35-40 yaş arası yetişkinlerdir. Bu orana 40-45 yaş arasındaki yetişkinler de ilave edilirse öğrencilerin yaklaşık %60'nı 35 beş yaş üstü yetişkinlerin oluşturduğu görülmektedir. Bu da Arapça kursunun, yetişkinlere dil öğretimini amaçlayan, androgojik ilkelere bağlı bir program ve yöntem uygulanmasını gerekli kılmaktadır.

K. K. Lisan Okulu'nda Arapça Öğrenen Yetişkinlerde Arapça Alfabe Öğrenimi ve Sesletim Kaygısını tespit etmek amacıyla uygulanan anket sorularının analizi ve sonuçlarının değerlendirilmesi:

1. Arapça konuşurken veya metin okurken birbirine benzer harflerin sesletimini doğru yapmak konusunda endişe duymam. (Anketin 1. Sorusu)

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
f	10	23	4	23	0	60
%	16,66	38,33	6,66	38,33	0	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %16,66'sının "kesinlikle katılıyorum" ve %38,33'ünün de "katılıyorum" cevabını verdikleri toplamda; Arapça alfabedeki benzer seslerin sesletimini kelime veya metin içerisinde birbirinden belirgin şekilde ayırarak sesletim yapabilme konusunda kaygı durumu yaşayan yetişkinlerin oranı %54.99'a ulaşmaktadır. Bu anketin 32 haftalık kurs süresinin sonunda uygulandığı dikkate alınırsa, %54.99'luk oranın öğrencilerin sesletim konusunda hala sıkıntı çektiklerini, dinleme anlama uygulamasında seslerin tanınması ve konuşmada seslerin doğru ve akıcı kullanılmasında kendilerinden emin olamadıkları ve kaygı duyduklarını söylenebilir. Buna karşılık %38,33'lük orana dahil olan yetişkin grubunun Arapça alfabe öğrenimini tam olarak gerçekleştirdiğini ve söz konusu becerilerde dilin pratiği esnasında harflerin sesletimine hâkim olup sıkıntı çekmedikleri gözükmektedir.

Anket değerlendirmesinde genel dağılıma ciddi etkisi olmayacağı düşünülen maddelerde kararsızların durumunu değerlendirmeye alınmamıştır. Bu soruya verilen cevap dengeli olduğu için yetişkin öğrenciler tarafından verilen cevapların oranlarının yaş dağılımına göre nasıl olduğunu görmek faydalı olacaktır.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
20-25 Yaş			1	2		3
25-30 Yaş			1	4		5
30-35 Yaş		6		9		15

35-40 Yaş	3	7	4	16		30
40-45 Yaş	2	1	1	3		7

Arapça konuşurken veya metin okurken birbirine benzer harflerin sesletimini doğru yapmak konusunda endişe duymam sorusuna "katılmıyorum" cevabı vererek kaygı durumunu ifade eden öğrencilerden çoğunluğunu 35-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Tabloya göre yetişkinlerin yaşla beraber Arapça alfabede karşılaştıkları, Türkçede olmayan ve özellikle birbirine benzer sesleri, konuşma veya dinleme sırasında ayırt etmede zorluklarla karşılaştıkları ve bu durumla ilgili kaygı yaşadıklarını görülmektedir. Bu tespit; Arapça öğretiminde özellikli harflerin telaffuzunun öğrenilmesi ve doğru biçimleriyle kullanılmasının yaşla bağlantılı olarak zorlaşmaya başladığını göstermektedir.

2. Arapça dersinde konuşurken hiçbir zaman kendimden çok emin olamam. (Ankette 5. Soru)

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
f	7	23	16	7	7	60
%	11,66	38,33	26,66	11,66	11,66	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %11,66'sının "kesinlikle katılıyorum" ve %38,33'ünün "katılıyorum", %26,66 gibi ciddi bir oranın "kararsızım" cevabını verdikleri görülmektedir. Kararsızlar da dahil edilirse toplamda %76,65 oranında Arapça dersinde konuşurken yetişkinlerin kendilerine tam olarak güvenmedikleri ortaya çıkmaktadır. Sorunun kapsamasının genel Arapça bilgisi ve konuşma becerisi olmasının yanı sıra ifade edilen "güvensizliğin" içinde Arap dilinin eksiksiz ve akıcı bir şekilde sesletilememesinin ve muhatabın konuşmasında yer alan seslerin kesintisiz ve doğru olarak algılanıp anlamlandırılamamasının da payı vardır. Ayrıca konuşma hızı ve tonlama/vurguya bağlı olarak anlama sorunun oluşabileceğini de belirtmekte yarar vardır.

3. Arapça dersinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olurum. (Ankette 8. Soru)

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
f	7	16	19	9	9	60
%	11,66	26,66	31,66	15	15	100

Bu soruya yetişkin öğrencilerin %11,66'sı "kesinlikle katılıyorum" ve %26,66'sı "katılıyorum", bunlara ilaveten %31,66 gibi yüksek bir oranı da "kararsızım" cevabını vermiştir. Kararsızlar da dahil edilirse toplamda %69,98'lik grubun Arapça hazırlıksız konuşma aktivitelerinde kaygıya kapıldıklarını görülmektedir. İkinci maddede ifade edilen durumla benzerlik gösteren ve birbirini teyit eden sonuçlar dikkate alındığında Arapçanın temel becerilerinin yerleşmesi ve geliştirilmesinde alfabe ve seslerin, gerek mahreç gerekse kelime içinde sesletiminin (tonlama/vurgu) etkin şekilde öğreniminin, özellikle ilerleyen seviyelerin her aşamasında dil becerilerinin geliştirilmesinde dikkate alınıp özen gösterilmesi gereken temel unsur olduğu anlaşılmaktadır.

4. Arapça dersine çok iyi hazırlansam bile derste endişelenirim. (Ankette 12. Soru)

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
f	0	17	3	27	13	60
%	0	28,33	5	45	21,66	100

Bu soruya kursiyerlerin %45'i "katılmıyorum" ve %21,66'sı da "kesinlikle katılmıyorum" cevabı vermiştir. Bu oranlar her yaştaki öğrencilerde olduğu gibi derse hazırlık yaparak gelen yetişkin öğrencilerin de öğrenim kaygısından uzaklaştıklarını göstermektedir. Bu kapsamda derse hazırlık çalışmasının büyük bölümünün ders maddelerini doğru okuma ve metin çözümleme üzerine olduğu göz ardı edilmemelidir. Buna karşın bu soruya %28,33'lük bir grubun "katılıyorum" cevabını vermesi, Arapça öğrenen yetişkinlerin yaklaşık üçte birinin, derse hazırlanarak gelmelerine rağmen dersin icrası sırasında kaygı hissettiklerini göstermektedir. Yetişkin bireyler olarak kendine güvenlerinin tam olması, sosyal ve mesleki konum olarak yetkin olmalarına rağmen öğrencilerin kaygı hissetmelerinin nedeni olarak, öğrenim sürecinde bazı temel zorluklarla karşı karşıya kalıyor olmaları söylenebilir. Bu zorluklar arasında Arapça alfabenin sessiz harflerden oluşması ve kelimelerin

son harflerinin cümle içindeki konumlarına göre değişik şekillerde seslendirilmesi, harekesiz kelimelerinin seslilerinin verilerek okunması gereğinin de payı olduğu muhakkaktır.

5. Arapça dinleme yaparken sesleri/harfleri net olarak ayırt edemediğimde söyleneni anlamayacağım kaygısına kapılırım. (Ankette 18. Soru)

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
f	7	29	13	0	9	58
%	12,06	50	22,41	0	15,51	100

Arapça harflerin seslendirilmesinde birbirine benzer harflerin karıştırılmaması gereği vardır. Çünkü bir kelime içinde yer alan harflerden özellikle birbirine benzeyen harflerin yanlış telaffuz edilmesi o kelimenin farklı anlama gelmesine veya anlamını kaybetmesine yol açmaktadır. Bu durumun tespiti ile ilgili soruya yetişkin öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin %12,06'sının "kesinlikle katılıyorum", %50'sinin "katılıyorum", bunlara ilaveten %22,41 gibi bir oranda da "kararsızım" cevabını verdikleri görülür. Kararsızlar da dahil edilirse toplamda %84,47'lik oranda öğrencilerin gerek cihazlardan kulaklıkla gerekse karşılıklı konuşmada dinleme-anlama durumunda sesleri/harfleri net olarak ayırt edemediğinde söyleneni anlayamayacağı kaygısına kapıldığı söylenebilir.

6. Büyük ihtimalle kendimi, Arapçayı ana dil olarak konuşan insanların yanında daha rahat hissederim. (Ankette 23. Soru)

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
f	7	10	17	23	3	60
%	11,66	16,66	28,33	38,33	5	100

Bu soruya öğrencilerin %38,33'ü "katılmıyorum" ve %5'i "kesinlikle katılmıyorum", bunlara ilaveten %28,33'ü de "kararsızım" cevabı vermiştir. Kararsızım diyen %28,33'lük grup da dahil edildiğinde "Arapçayı ana dil olarak konuşan insanların yanında kendimi daha rahat hissederim" sorusuna

hayır kaygı hissederim şeklinde cevap veren oran %71,66'ya ulaşmaktadır. Ana dili Arapça olan insanlarla iletişimde hatasız yapılması gereken ilk şey, ifadelerin doğru sesletimle dile getirilmesidir. Dolayısıyla Arapça ses örgüsünün ve biçimlerinin (tonlama ve vurguların) akıcı ve doğru bir şekilde kullanılamama kaygısının bu sorunun esas parçalarından birisi olduğu söylenebilir.

DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Anket Sorularının Değerlendirilmesi ve Bulgular:

Anket sorularının analiz çalışması sonucunda "problem" kısmında sorulmuş olan üç sorunun cevabını teşkil edecek bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Lisan Okulu'nda Arapça öğrenen yetişkinlerden özellikle 35-45 yaş aralığında öğrenciler Arapça alfabede yer alan harflerin öğrenimi ve sesletimi ile ilgili kaygı durumu yaşamaktadırlar.

2. Yetişkinler Arapça alfabede karşılaştıkları Türkçede olmayan ve özellikle birbirine benzer seslerin telaffuzunda veya dinleme sırasında ayırt edilmesinde zorlukla karşılaşmaktadırlar.

3. Arapça alfabenin sessiz harflerden oluşması ve harekesiz kelimelerinin seslilerinin verilerek okunması bunlara ilaveten kelimelerin sonlarının cümle içindeki konumlarına göre değişik şekillerde seslendirilmesi gereği, yetişkin öğrencide öğrenim hızını düşürmekte ve kaygı oluşturmaktadır.

4. Alfabe ve seslerin, gerek mahreç gerekse kelime içinde sesletiminin (tonlama ve vurgu olarak) etkin şekilde öğrenilememesinin Arapçanın temel beceri alanlarında (okuma, yazma, dinleme, konuşma) her seviyede belirlenen hedeflere ulaşılmasına engel olmakta ve yetişkinde mezuniyet sonrası dahil dilin kullanılmasında kaygıya yol açmaktadır.

5. Yetişkinler öğretim sürecinin tamamında Arap dilinin akıcı şekilde sesletiminde ve aynı zamanda muhatabın konuşmasında yer alan seslerin kesintisiz ve doğru olarak algılanmasında zorluklar yaşamaktadır.

6. Arapçanın sesletimi, tonlaması ve vurgusundaki eksiklikler sözel iletişimi olumsuz etkilemekte konuşma hızına bağlı olarak konuşulanı anlama sorununa yol açabilmektedir.

Öneriler:

Arapça seslerin Türkçede yer alan seslerle karşılaştırması, benzeyen ve benzemeyen seslerin tahlil edilmesi gereklidir. Arapçada alfabe, (el-elifba' (الألفباء), "el-Ebcediyyetu'l-arabiyye" (الأبجدية العربية), Hurûfu'l-hicâ' (حروف الهجاء, hurûfu't-teheccî (حروف التهجي) diye adlandırılır. Arap alfabesinde 28 harf vardır ve hepsi sessiz harftir:

ا، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، ه، و، ي

Arapça alfabede yer alan sesler ile Türkçedeki sesler arasında şöyle bir gruplama yapmak mümkündür. a) Hem Arapçada hem de Türkçede bulunan, b) Arapçada bulunup Türkçede bulunmayan, c) Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan sesler: [30]

a) Arapçada bulunup Türkçede bulunmayan sesler:

ء، ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، و.

Bu sesler öğrencilerin en fazla zorlandıkları seslerdir. Öğrencileri bu sesleri telaffuz etmek için anadilinden aktarım yapmakta, ama çoğu zaman bu aktarım isabetli olmamaktadır. Bu seslerin öğretimine çok özen gösterilmeli, sınıftaki her öğrencide doğru sesletim yerleşene kadar sabırla takip edilmelidir. Çünkü bu seslerin yanlış yerleşmesi, öğrencinin karşısına her aşamada sorun olarak çıkmaktadır. Aynı şekilde öğrencinin bireysel çalışmalarını da olumsuz etkilenmekte, öğrenci dili öğrenmek için gösterdiği performansın karşılığını alamamaktadır. Sözgelimi ث ve ص sesleri için S, ح ve خ için H, ذ ve ظ için Z, ط için T, ع için U, Ü, O, Ö ve İ, غ için G, و için V sesini çıkarmaktadırlar. Kimi zaman da غ ve ق seslerinde olduğu gibi bu zor seslerin ikisini karıştırabilmektedirler. Bu nedenle bu ses grubu güçlük sıra düzenlemesinde en zor sesler arasında yer almaktadır.

b) Hem Arapçada hem de Türkçede bulunan sesler:

[30] Tahirhan Aydın, "Arapça ve Türkçede Sesler -Karşıtsal Çözümleme", *EKEV AKADEMİ Dergisi,* Yıl: 14 Sayı: 44, Yaz-2010, s. 331.

ب b، ت t، ج c، د d، ر r، ز z، س s، ش ş، ف f، ك k،
ل l، م m، ن k، هـ h، ي y.

Bu ses grubunda birbirine benzediği söylenen seslerin tam olarak örtüştüğü söylenemez; ancak buna rağmen birbirlerine çok yakın mahreç ve telaffuzlara sahip oldukları için öğrencinin umumiyetle çok kolay çıkarabildiği ve anlam hatasına yol açmayan seslerdir. Dolayısıyla güçlük sıra düzenlemesinde en kolay sesler arasında yer almaktadırlar.

c) Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan sesler:

ç, g, ğ, j, p, v, ı, o, ö, ü.

Yabancı dil öğretiminde anadilinde bulunup da hedef dilde bulunmayan öğeler özellikle ilk zamanlar ciddi bir önem arz etmez. Çünkü öğretilmeye çalışılan, hedef dildeki unsurlardır. Bununla birlikte hedef dilde bulunup bulunmadığına bakılmaksızın, anadilin sesletim ve gramer bilgilerinin her yönüyle iyi öğrenilmiş olmasının yabancı dil öğrenimine katkısı yadsınamaz.

Lisan Okulu'nda Arapça öğrenen yetişkin öğrencilerin Arap alfabesinde yer alan harflerin öğrenimi ve sesletimi ile ilgili yaşadıkları kaygı durumunu tespit etmek amacıyla yapılan anketin değerlendirmesi sonucunda elde edilen verilere göre; yaşları 20-45 yaş arasında değişen, farklı eğitim süreçlerinden geçmiş yetişkin öğrencilerin Arapça harfler ve ses sesletim kurallarının öğreniminde bazı zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu zorluklar Arap alfabesinin kendine has özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Arap alfabesi birbirine benzer sessiz harfler içermekte ve bu harflerin sesli harflerle kullanımında birbirine çok yakın sesletim biçimleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bir Türk bireyin, özellikle yetişkinler için alışması zor ve uzun zaman alan mahreçlere (harfin çıkış yeri) sahip harfler vardır. Örneğin: ح، ظ، ض ع، harfleri kelime ve cümle içinde telaffuzu en zor gelen sesler olarak tespit edilmiştir. Bu tür seslerin sürekli tekrar edilmesi, mahreç özelliklerin vurgulanması, öğrencilerle tek tek ilgilenilerek harfleri doğru şekilde seslendirmelerine yardımcı olunması gerekir. Bu durumun öğrencinin öğrenimini doğrudan etkileyen bir unsur olduğu göz önünde bulundurularak bu seslerin pekiştirilmesi çalışmalarına yeterli zaman ayrılmalıdır.

Yazım olarak Arap alfabesinin baştan ortadan sondan ekler alması, sesli harflerin yerine kullanılan harekelerin kelime üzerinde çoğu zaman bulunmaması, uzun ve kısa seslerin kullanımının gerektirdiği dikkat, kelimelerin son harflerinin alması gereken harekenin cümle içindeki ögesel

pozisyonlarına göre değişmesi gibi bazı hususlar, Arapça alfabenin ve sesletim sisteminin Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen bu yetişkin grup için zorluk oluşturmakta ve Arapça öğrenim sürecinin hemen hemen her aşamasında kaygı duymalarına sebep olmaktadır.

Arapça alfabenin öğretimine önem ve özen gösterilmesi gereğine binaen anket sonuçlarından elde edilen verilere göre Arapça öğretimi yapan her kurumda asgari iki hafta, Arapça alfabesinin sesletimi ve yazım kurallarına ayrılmalıdır. Bu iki haftalık programda amaç seslerin mahreçlerinin doğru şekilde öğretimi olmalıdır. Öğrencilerin yetkin bir seviyeye ulaşması için, teknolojik imkanların yardımıyla çok çeşitli alıştırmalar hazırlanması ve uygulanması mümkündür. Bu safhada eksik kalan hususların öğrencinin öğrenim hayatı boyunca, hatta Arapça ile meşgul olunduğu sürece, yanlış veya eksik biçimiyle devam edeceği unutulmamalıdır. Öğrenciler Arapça ses ve sesletim sisteminin önemini iyi kavrayıp anlarsa, doğru kullanmaya alışırsa, bu tutumları öğretim süreci boyunca devam edecektir.

Özellikle yetişkinlere Arapça öğretiminde alfabe ve seslerin öğretiminde etkili olacağı değerlendirilen öneriler şunlardır:

- Yetişkinlerde edinilmiş olan öğrenme alışkanlığı ve muhakeme yeteneğinde yaralanarak her harfin mahreç yerini ve sesin elde ediliş biçimini görsel malzeme yardımıyla teorik olarak izah etmek yerinde olacaktır. Bu bilgiler yetişkin öğrencinin kendi kendine çalışmasında yardımcı olacaktır.

-Arapça alfabede benzer harfler vardır, bunlar:

ح، خ، ه ذ، ز، ظ د،ض ث، س، ص ك، ق

ت، ط ع، غ

Bu seslerin, farklı harekelere ve kendinden önce/sonra gelen harflerle birlikte okunuşları sırasında harflerin sessiz kısımlarının telaffuzları birbirine çok yaklaşmaktadır. Kelime içinde bu harflerin sesletiminde çok özenli davranmak, ayrıntılarıyla izah etmek ve öğrencinin harfi doğru şekilde telaffuz etmesini sağlamak gerekir. Aksi taktirde sesler karışacağı, sessiz harfin karakterinin değişeceği ve kelimenin farklı anlamlara geleceği olgusunun öğrenciler tarafından kavranması sağlanmalıdır. Bu amaçla benzer harflerin arasındaki telaffuz farklarının pekiştirilmesi için sesli alıştırmalar hazırlanmalı, sınıf içi faaliyet ve ödev olarak bunlar uygulanmalıdır. Türk yetişkin öğrenciler için telaffuzu zor olan harflerin (ح، ع، ض، ذ، ث، ه،

(ص bireysel takibi yapılmalıdır. Öğretimin döneminin başında harflerin gerek tek başına gerekse kelime içindeki telaffuzları yüksek sesle tekrar edilerek doğru biçimleriyle çıkartılması sağlanmalıdır. Özellikle Türkçede olmayan ve birbirine benzeyen harflerin bir arada bulunduğu kelimelerden oluşan alıştırmalar hazırlanıp okunuşlarının pekiştirilmesi gereklidir. Örnek:

"Aşağıdaki kelimelerin okunuşlarını dinledikten sonra tekrar ediniz."

ثَعْلب، عَبَث، بَعْث، ضَحِك، صَحفة، ظَهَر، ضَحْل ، عُصبة

"Okunuşlarını dinlediğiniz kelimelerde eksik bırakılan harfleri tamamlayınız!"

(ضَهر، ضعيف، حَضّ، ذُحول، عَظَعة، ثَحثَحة، صَعِق) (kelimeler bir ya da iki kere okunur)

ضَ...ر، ض...يف، ...ضّ، ...حول،

عَ...عة، ثَ...ثَحة، صَعِ...،

Daha ileri aşamalarda uygulanmak üzere; "Okunuşlarını dinlediğiniz kelimeleri yazınız!"

(ضَهر، ضعيف، حَضّ، ذُحول، عَظَعة، ثَحثَحة، صَعِق) (kelimeler bir ya da iki kere okunur)

،..... ،..... ،..... ،.....

،..... ،..... ،.....

Ayrıca telaffuzu çaba gerektiren söz konusu harflerin her birinin uzun seslilerde kullanımı için özel alıştırmalar düzenlenmelidir. Mesela:

"Aşağıdaki kelimelerin okunuşlarını dinledikten sonra tekrar ediniz/yazınız."

عُثْمان ، ضُهور، حذاء، ظهير، مضغوط،

سُطوح، صحيح

İki haftanın sonunda bu kelimelerin telaffuz ve yazımını içeren özel sınav hazırlanıp uygulanmalıdır. Bu amaçla hazırlanmış bilgisayar programlarından istifade edilebilir veya benzer uygulamalar hazırlanabilir. Bu programları öğrencilerin bireysel olarak kullanması önerilebilir.

Daha sonraki haftalarda alfabedeki seslerin tonlama/vurgularının ve yazım şekillerinin tam olarak yerleşmesi ve aktif olarak kullanımının sağlanması için önce başlangıç seviyesinde harekeli metinlerden başlamak kaydıyla metin çözümlemesine girmeden haftada bir/iki saat sadece okuma dersleri yapılmalıdır. Bu faaliyetin tüm öğrencilerde okuma yeteneği yerleşene kadar, bireysel sorumluluk bilinciyle devam ettirilmesi ve öğretmen tarafından takip edilmesinde fayda vardır. Arapça seslendirmesi de olan bu metinler öğrencilere dersten önce ödev olarak verilmeli ve nasıl çalışacakları tarif edilmelidir. Derslerde öğretmen tarafından öğrencilerin performansı izlenmelidir. Bu amaçla icra edilecek bir dersin sınıf içi uygulanma yöntemi konusundaki aşağıdaki alıştırma önerilmektedir:

Amaç hem kulağın hem de dilin, seçilen metin vasıtasıyla seslere alışmasıdır. Bu çalışma için ses kaydının oynatma hızı VLC gibi video oynatma programlarında %80, %90 ve %100 hıza ayarlanarak dinletilebilmektedir. Bu dinleme çalışmasını öğrenciler kulaklık takarak bireysel olarak da yapabilir.

- Ödev çalışması belirlenen okuma metni (ses kaydı olan başlangıçta kısa cümleler içeren bir veya iki paragraflık bir metin) derste ilk aşamada metne bakmadan birkaç defa dinletilir.
- Sonra öğrencilerden metni gözle takip etmeleri istenerek metnin ses kaydı birkaç defa dinletilir.
- Sonra metnin okumasına geçilir ve birkaç öğrenciden metni okumaları istenir. Hatalı okunan yerler öğretmen tarafından gerekli açılamalar yapılarak düzeltilir.
- Sonra; ses kaydı cümle cümle dinlendikten sora durdurulup öğrenciler tarafından toplu ya da bireysel olarak tekrar edilmesi istenir.
- Daha sonra varsa özel programda öğrenci kendi okumasını kaydederek sonrasında orijinal kayıtla uyumluluğunu kontrol edebilir. Ayrıca Google çeviri programı gibi bazı uygulamalarda olduğu gibi ses kaydını anında yazılı metne dönüştüren uygulamalarla, Arapça doğru seslendirme yapılıp yapılmadığı da kontrol edilebilir. Doğru seslendirme gerçekleştirene kadar denemelere devam edilmelidir.

- Son aşama olarak, öğrencinin zihnine yerleşen kelimeleri veya cümleleri metne bakmadan hatırlamaya çalışarak kendi kendine yüksek sesle tekrar etmesi veya yazması istenir. Ayrıca öğretmen kitaplar kapalı vaziyette metinden, başlangıçta kelimeler ve ilerleyen aşamalarda kısa ve uzun cümleler okuyarak öğrencilerden yazmalarını isteyebilir. Bu çalışmaları öğretmen kontrol eder ve gerekli düzeltmeleri yapar. Bu çalışmalar öğrencinin dersi içi performansının değerlendirmesi kapsamında notlandırılırsa kısa zamanda öğrencilerin okuma ve doğru sesletim becerisi kazanmalarına yardımcı olacaktır.
- Öğretmen ara sınav olarak; metinde geçen cümlelerden uygun gördüğü kelimeleri çıkararak yerlerine boşluk bıraktığı bir sınav kağıdını öğrencilere verir ve onlardan bir kez dinleme sırasında boşluklara gelecek kelimeleri doğru şekilde yazmalarını ister. Kontrol amaçlı ikinci kez dinletebilir. Alıştırmanın sonunda kâğıtları toplar ve kontrol eder. Bu işlemi başlangıçta ses kaydının oynatma hızını düşürerek yapar. İleri seviyelerde normal konuşma hızında boşlukları doldurma seviyesine ulaşmak esastır. Bu çalışma aynı şeklide Arapça öğretiminin ilerleyen aşamalarında da uygulanabilir. Bu uygulama, dil öğreniminde dört becerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntemdir.
- Bunların dışında okullarda; konuşma kulübü gibi faaliyetlerin aktif olarak kullanılması çok yararlı olacaktır. Buralarda ve konuşma derslerinde ana dili Arapça olan uzmanlar görevlendirilerek, öğrencilerin doğal iletişim ortamlarında da Arapçayı akıcı ve etkin olarak kullanmaları sağlanmalıdır.

SONUÇ

Arapçanın Türklere yabancı dil olarak öğretiminin kendine has özellikler ve zorluklar içerdiği muhakkaktır. Bu özellikler ve zorluklar öğrencilerin yaş durumuna göre daha fazla önem taşımaktadır. Bu kapsamda; K.K. Lisan Okulu'nda Arapça öğrenen yetişkinler üzerinde uygulanan anket çalışmasının sonuçlarına göre; 30 yaş üzeri -özellikle 35-45 yaş- öğrenciler Arapça alfabede yer alan harflerin öğrenimi ve sesletimi ile ilgili kaygı durumu yaşamaktadırlar. Yetişkin öğrenciler, öğretim sürecinin tamamında Arapçayı akıcı şekilde kullanma ve muhataplarının konuşmalarında yer alan seslerin kesintisiz ve doğru biçimde (vurgu/tonlama) algılanmasında zorluklar yaşamaktadır. Bu durum konuşma hızına bağlı olarak bazen anlama sorununa yol açabilmektedir.

Avrupa Konseyi, Dil Politikası Programı, Eğitim Bölümü'nün 2018 yılında yabancı dil yeterlilik tanımları konusunda yaptığı yenileme ve

düzeltme çalışmaları sırasında yabancı dilin sesletimi (fonoloji), vurgusu ve tonlaması ile ilgili becerilerin tüm dil seviyeleri için yeniden yapılmıştır. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde Avrupa Konseyi tarafından benimsenen bu yeni kriterlerin dikkate alınmasının bir gerekliliktir. Bu çerçevede uygulanan anketten elde edilen sonuçların analizine göre; özellikle yetişkinlere Arapça öğretiminde sesletim kaygısının giderilmesi için şu çözüm önerileri sunulabilir:

- Arapçanın yetişkinlere öğretiminde harflere önem verilmelidir. "Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi" (CEFR)'nde sesletim bilgisi (fonoloji) için belirlenen tanımlara uygun olarak her seviyedeki öğretim programı gözden geçirilmelidir. Bu yeni kriterlere uygun Arapça öğretim setleri hazırlanmalı ve öğretimi her seviyesinde etkin şekilde sağlanmalıdır.
- "Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi" (CEFR)'nde sesletim bilgisi (fonoloji) için belirlenen tanımlara uygun olarak Arapça harflerin/seslerin gerek mahreç gerekse kelime içinde sesletiminin (tonlama ve vurgu olarak) etkin şekilde öğretimini sağlanmak ve Arapçanın temel beceri alanlarının (okuma, yazma, dinleme, konuşma) her seviyesinde yetkin hale getirilmesi hedeflenmelidir.
- Yetişkin Türk öğrencilerin Arapçayı öğrenirken karşılaştıkları güçlükler, dilbilimsel açıdan onlara özgü özellikler taşımaktadır. Öğretmenler ve pedagoji uzmanları, Türk yetişkinlerin karşılaştıkları yabancı dilin öğrenme güçlüklerini tespit edip göz önünde tutarak, onlara özgü öğretim yöntemleri ve kurs programları hazırlamalıdır.[31]
- Yetişkinlere Arapça öğretmek üzere hazırlanan öğretim programlarında alfabe öğretimine daha özen gösterilmesi, öğretim programının başında sesletim becerisinin birey özelinde pekiştirilmesi için en az iki haftalık bir süre ayrılmalı ve dersler çeşitli alıştırma türleriyle zenginleştirilmelidir.
- Arapça öğretiminin her aşamasında dinleme ve konuşma alıştırmalarında doğru teleffuz, vurgu ve tonlama unsurları kontrol edilmeli ve öğrencilerin bu becerileri doğru şekilde kullanmaları sağlanmalıdır.
- Arapça konuşma kaygısını gidermek için, Arapça konuşma dersi -Arapça doğal konuşmacı öğretmen-, konuşma kulübü, sosyal etkinlikler vs. faaliyetler planlanmalıdır.
- İleri seviyelerde oluşabilecek aksan probleminin giderilmesi amacıyla, hem dinleme-anlama hem de konuşma becerileri için alıştırmalar hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Belirlenen yeni kriterlere uygun öğretim metotlarının etkin olarak kullanılmasını sağlanması amacıyla öğretmenlere meslek içi kurslar düzenlenmelidir.

[31] Aydın, *a.g.m*., s.322.

Kaynakça/Reference

Abs, Muhammed, Amir es-Sibai ve Muhammed el-Ebraş, Mü'min el-Annan, *Silsiletu'l-Lisan I-VI*, İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları, 2013.

Açık, Kerim, "Kara Kuvvetleri Lisan Okulundaki Arapça Öğretimi ve İletişimsel Metoda Göre Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 1997.

Akçay, İsmail, "Arapça ve Türkçe Seslerin Telaffuzu ve Aralarındaki İlişkiler", Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, 1994.

Alpert, Richard and Haber, Ralph Norman, "Anxiety in Academic Achievement Situations", Journal *of Abnormal And Social Psychology*, sa. 61, 1960.

Aydın, Selami ve Zengin, Buğra, Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti", *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol . 4, No. 1, April 2008.

Aydın, Tahirhan, "Arapça ve Türkçe'de Sesler -Karşıtsal Çözümleme", *EKEV AKADEMİ Dergisi,* Yıl: 14 Sayı: 44, Yaz-2010.

Common European Framework Of Reference For Languages: Learnıng, Teachıng, Assessment Companıon Volume Wıth New Descrıptors, Language Policy Programme Education Policy Division, Education Department, Council Of Europe, Strasbourg, 2018.

Güneş, Firdevs, *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)*, Ankara: Ocak Yayınları, 1996.

Güven, Meral, "Öğrenme Stilleri ile Stratejileri Arasındaki İlişki", Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 2004.

İşisağ, Korkut, "Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi", *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.1, April 2008.

İşisağ, Korkut., Demirel, Özcan, "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması", *Eğitim ve Bilim*, 2010.

İşler, Emrullah "Türklerin Arapçanın Ünlülerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri.", *EKEV Akademi Dergisi*, 3(1), 2001.

---------- "Arapça Kelimelerin Farsça Unsurlarla Türkçe de Kullanılışı (II), *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 1997.

---------- "Ülkemizde Arapçanın Telaffuzunda Yapılan Yanlışlar ve Kur'an Ayetlerinde Meydana Getirdiği Anlam Kaymaları (I)", *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, 1997.

---------- "Arapça Öğreniminde Türkçeden Ses Bilgisi Düzeyinde Yapılan Olumsuz Aktarım", *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 1996.

---------- "Türklerin Arapçanın Ünsüzlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *EKEV Akademi Dergisi*, 3(2), 2001.

Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları, 1999.

Karataş, Sibel Esra, "Yetişkinlerin Eğitime Katılma Güdüsünü Etkileyen Psikolojik Ve Toplumsal Faktörler (Karayolları Genel Müdürlüğü İngilizce Eğitimleri Örneği) ", Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2009.

Koç, Gürcü, "Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Rolleri ve Etkileşim Sistemi", *Eğilim ve Bilim*, sy.142, 2006.

Komisyon, *Kara Kuvvetleri Lisan Eğitimi Yönergesi*, Ankara: K.K. Basımevi Müdürlüğü, 2009.

Kozacıoğlu, Gülten ve Gördürür, Hülya E., *Bireyden Topluma Ruhsağlığı*, İstanbul: Alfa Yayını, 1995.

Kurt, İhsan, *Yetişkin Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Komisyon (Mehmet Hakkı Suçin ve diğerleri), *Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara, 2012.

Özcan Köknel, *Kaygı Bozuklukları Genel ve Klinik Psikiyatri*, İstanbul: Nobel Tıp Yayını, 1989.

Özdemir, Sevim, *Arapça Konuşma Kaygısı*, Isparta: Akdem Yayınları, 2018.

Özer, Bekir, "İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 2001.

Özgüven, Ethem, *Psikolojik Testler*, Ankara: PDREM Yayınları, 1994.

Yayla, Deniz, *Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), 2009.

ADI-SOYADI:					
SINIF VE RÜTBENİZ:					
YAŞINIZ:					
Aşağıda Arapça öğreniminde sınıf içi kaygı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, her bir ifadeye ne derecede katıldığınızı işaretleyiniz.	**KESİNLİKLE KATILIYORUM**	**KATILIYORUM**	**KARARSIZIM**	**KATILMIYORUM**	**KESİNLİKLE KATILMIYORUM**
1. Arapça konuşuken veya metin okurken birbirine benzer harflerin sesletimini doğru yapmak konusunda endişe duymam.					
2. Arapça dersinde hata yapmaktan endişe etmem.					
3. Arapça dersinde bana söz verileceği zaman heyecandan titrerim.					
4. Öğretmenin Arapça dersinde söylediklerini anlayamamak beni korkutur.					
5. Arapça dersinde konuşurken hiçbir zaman kendimden çok emin olamam.					
6. Diğer öğrencilerin Arapça konusunda benden daha iyi olduklarını düşünürüm.					
7. Arapça derslerinde dilbilgisi kurallarını uyguladığımda kendimi rahat hissederim.					

8. Arapça dersinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olurum.					
9.Arapça derslerinin neden bazı öğrencileri huzursuz ettiğini anlamıyorum.					
10. Ana dili Arapça olanlarla konuşurken tedirgin olmam.					
11. Öğretmenin hangi yanlışı düzelttiğini anlamadığım zaman üzülürüm.					
12. Arapça dersine çok iyi hazırlansam bile derste endişelenirim.					
13. Çoğu zaman içimden Arapça dersine girmek gelmez.					
14. Arapça dersinde konuşurken kendime güvenirim.					
15. Arapça dersine çok iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissetmem.					
16. Her zaman diğer öğrencilerin Arapçayı benden daha iyi konuştuklarını hissederim.					
17. Arapça yazılı ifade çalışmalarında diğer derslere oranla daha gergin ve tedirgin olurum.					
18. Arapça dinleme yaparken sesleri/harfleri net olarak ayırt edemediğimde söyleneni anlayamayacağım kaygısına kapılırım.					
19. Arapça dersinde konuşurken tedirgin olurum ve kafam karışır.					
20.Arapça dersine girerken, kendimden gayet emin olurum ve rahat hissederim.					
21. Sınıfın önünde Arapça bir diyaloga ya da tartışmaya					

katılmaktan çekinirim, tedirgin olurum.					
22.Arapça kompozisyon ve yazılı çeviri çalışmalarında kendime güvenirim.					
23.Büyük ihtimalle kendimi, Arapçayı ana dil olarak konuşan insanların yanında daha rahat hissederim.					
24. Arapça öğretmeni, daha önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda tedirgin olurum.					
25. Diğer öğrencilerin önünde Arapça konuşurken mahçup olacağımı hissederim.					
26. Arapça yazılı ve sözlü ifade çalışmalarında gramer kurallarına uygun cümleler kuramama kaygısı taşırım.					
27. Arapça dersi sınavlarında genellikle kendimden emin ve rahatımdır.					

Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS)
Volume 3, Issue 1, 2020-1, p. 41-88.

In The Psychology of The Contemporary Moroccan Poem

في سيكولوجية القصيدة المغربية المعاصرة

al-Ghâlî BINHASHÛM*

Abstract: Arab critics were unable to develop a psychological approach to interpreting literary works. There were some impressions and opinions that did not manage to achieve the level of the critic approach with its rules and scientific steps. Therefore, the researcher cannot build an integrated concept drawn from the data of the written criticisms that allow him to gaugethe literary work bearing in mind its mechanisms. That is why it was necessary to wait for what the western critic approaches will suggest in terms of perceptions to enable the Arab critic to judge creativity from the perspective of the psychological analysis. Having said that, the modern Arab critics had to listen to the sayings of Western psychoanalysis formulated by Sigmund Freud and developed by his students. This piece of research attempts to study one of the contemporary Moroccan poetic models making use of the psycho-analytical approach to explain through it the way this method was used in the study of poetry and in the discovery of the depths of the soul, based on the poet's both conscious and subconscious entity. Such an approach provides an opportunity to explain the unconscious of the poet and the factors that provoke and move him. The piece of research came to a number of results on the basis of the psychological approach's data and with reference to what the critic Charles Moron concluded regarding the personal legend that reflects the creativity of the Moroccan poet who was steadily governed by a set of symbolic or inspirational images extracted from the subconscious. This ultimately represents his personal legend. It is the myth of the ego embodied in the personality of Odysseus, Eliezer, Terzias, and Rokantan.It is just a series of masks and objective equations of the self, then the legend of the WE embodied in the Hallaj after his turban was removed. They are all psychological data that allowed us to discover the indicative structure that dominates the creativity of the poet Abdullah Rajii in his poem which is the topic of the approach.

Keywords: Psychological approach, the poem, the poet, Abdullah Rajii.

*Dr., Université Moulay Ismail, (lghaliamine2008@yahoo.fr), https://orcid.org/0000-0002-1051-0851

http://dergipark.org.tr/istanbuljas

Submission /Başvuru:
13 October/Ekim 2019

Acceptance /Kabul:
08 June/Haziran 2020

Article Type/Makalenin Türü:
Research Article/Araştırma Makalesi

في سيكولوجية القصيدة المغربية المعاصرة

د.الغالي بنهشوم*

ملخص

عجز النقاد العرب عن بلورة منهج نفسي لتفسير الأعمال الأدبية، اللهم ما كان من انطباعات وأراء لا ترقى لمستوى المنهج بضوابطه وخطواته العلمية، ولذلك فالباحث لا يستطيع بناء تصور متكامل مستفاد من معطيات المدونة النقدية تشفع له بإخضاع العمل الأدبي لآلياته، فكان لزاما انتظار ما ستجود به المناهج النقدية الغربية من تصورات تتيح للناقد العربي إمكانية محاكمة الإبداع من زاوية التحليل النفسي. ولذلك كان لزاما على النقاد العرب المحدثين الإنصات إلى مقولات التحليل النفسي الغربي التي صاغها سيغموند فرويد، وطورها تلاميذته. يحاول هذا البحث أن يعرض لأحد النماذج الشعرية المغربية المعاصرة بالدراسة على أساس المنهج النفسي التحليلي، لأوضح من خلاله طريقة استخدام هذا المنهج في دراسة الشعر وإدراك أغوار النفس، بناء على ما يجود به كيان الشاعر الشعوري واللاشعوري، مقاربة تتيح فرصة تفسير لاوعي الشاعر والدوافع التي تثيره وتحركه. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج استنادا إلى معطيات المنهج النفسي، وما انتهى إليه الناقد شارل مورون بخصوص الأسطورة الشخصية التي تمثل انعكاسا لإبداع الشاعر المغربي الذي كان محكوما باطراد مجموعة من الصور الرمزية أو الاستيهامية المنتزعة من اللاوعي والتي تمثل في النهاية الأسطورة الشخصية الخاصة به، إنها أسطورة الأنا المجسدة في شخصية أوديسيوس والعايزر وتيرزياس وروكنتان وهي مجرد أقنعة ومعادلات موضوعية للذات، ثم أسطورة النحن، المجسدة في الحلاج بعد نزع جبته. كلها معطيات سيكولوجية سمحت باكتشاف البنية الدالة التي تهيمن على إبداع الشاعر عبد الله راجع في قصيدته موضوع المقاربة.

الكلمات المفتاحية

المنهج النفسي، القصيدة، الشاعر، عبد الله راجع.

* أستاذ التعليم العالي، جامعة مولاي إسماعيل–المغرب، (Ighaliamine2008@yahoo.fr).

Extended Abstract

The psychological approach is a modern critical approach that promotes the study of the psychological implications of literary works, and the resulting laws that control them. The Austrian scholar Sigmon Freud is considered to be the pioneer of psychoanalysis. He analyzed the psychology of his patients by listening to what they see as dreams that explain the total repetitions deposited in the subconscious which are mainly psychological diseases or complexes such as: the Oedipus complex, the narcissistic complex, and the sadistic complex. All of them are complexes that Freud and his students (Adler and Young) relied on to explain the human repression. They are also used by critics to interpret literary works that are also subject to psychological analysis given the fact that literature is a psychological image of its owner, and thus psychological analysis is impossible from being a theory looking at psychological diseases (neurosis, schizophrenia). It is a theory that looks at the literary and creative productions to explore the state of the soul and its mysteries.

The literary text is the production of a human soul that contains unconscious impulses, desires and repulsions, and has thinking and approach methods. As this was the case, this paper will try to benefit from the data of psychological analysis to explain the poetic creativity impulses of our contemporary poets with the aim of exploring the depths of their selves and revealing their sensations, feelings, and repulsions towards the issues experienced by the creative self (alienation - death - loss - fall and waiting ...) As long as the text is a psychological document resulting from the interaction of the self with a bad social reality.

The automatic link between the literary production and the psychological state of the creator at the moment of the birth of the text was realized by the first philosophers. Plato excluded poets from his republic to arouse the emotions of the recipient, and this excitement would have a negative impact on the social structure, unlike Aristotle whose views are important preludes to the method of psychological analysis. Perhaps the theory of "cleansing" that entails the emotion of fear and compassion for the sake of cleansing a person

of his impulses. This will constitute a great breakthrough in the scientific and psychological studies of Horace and Coleridge.

The old Arab blog focused on the effectiveness of poetry and its impact on the human psyche. Abdel- Qaher Al-Jarjani is one of the first to care about the psychological dimensions in the creative process as he linked the poetic gift with the character, the maturity, and the experience, and the resulting delicacy, hardness, ease, and roughness depending on time and place. "Since people differed ... one's poetry is simple and the other's is hard, and one's lexicon is simple while the other's logic is hard. This is due to the difference of natures and the composition of creation. The soundness of the word follows the integrity of the character, and the gentleness of speech is as much as the gentleness of the creation.

As for the rhetorician Abdel-Qaher al-Jarjani, he took care of the recipient, and asked about the extent to which the rhetoric of poetry affects the human psyche; such effect moves the soul from a state of suffering and nostalgia to a state of reassurance and relaxation: from the center of the nature: that something happens if it is sought after or longing for. His attainment was sweet, and the advantage was first, so his attitude towards the soul was more gentle and pleasant, and he had a tenderness and a passion. Al-Jarjani went far in relation to the similar psychological influence caused by the poetic images and the images created by painters, sculptors and engravers. Since it is liked and admired and pushes the soul to experience a strange situation that has never been seen before. Likewise, the rule of poetry in what it creates from the images, and shapes from creations, and imposes it on the souls from the meanings that the silent inanimate imagined in the image of the living neighborhood, and the dead in the case of eloquent, expressive, constructive and distinguished, and the missed is like the existing.

Ibn Tababat al-Alawi, on the other hand, links psychologically the reader's satisfaction with the text and its vibration of it, and the factors of approval and violation or familiarity and strangeness. This is one aspect of the disclosure of the laws governing the recipient's state, which are specific to the approval of the occurrence of his actions: "The soul dwells to whatever agrees with its whims and worries about what contradicts it. It has conditions that act upon

it, and if it is mentioned to it in one of its cases, it will agree with it, but it will worry if it receives what it disagrees with.

في سيكولوجية القصيدة المغربية المعاصرة

مدخل

المنهج النفسي، منهج نقدي حديث ينهض بدراسة التداعيات النفسية التي تثيرها الأعمال الأدبية، وما ينتج عنها من قوانين ضابطة لهذه الأعمال. ويعتبر العالم النمساوي "سيغمون فرويد "رائد التحليل النفسي؛ إذ رام تحليل نفسية مرضاه من خلال الاستماع إلى ما يرونه من أحلام تفسر مجموع المكبوتات المترسبة في اللاوعي، هي في الأساس أمراض أو عقد نفسية، مثل: العقدة الأوديبية، والعقدة النرجيسية، والعقدة السادية... وكلها عقد ارتهن إليها فرويد وطلبته (أدلر، ويونغ) في تفسير المكبوتات الإنسانية، واستدعاها النقاد في تفسير الأعمال الأدبية التي تخضع هي الأخرى للتحليل النفسي مادام الأدب صورة لنفسية صاحبه، وبذلك يستحيل التحليل النفسي من كونه نظرية تبحث في الأمراض النفسية (العصاب، والفصام ..) نظرية تبحث في الآثار الأدبية والإبداعية، تستغور أحوال النفس وخباياها.

والنص الأدبي، إنتاج نفس إنسانية تحوي نوازع ورغبات ومكبوتات اللاوعي، وتمتلك طرائق في التفكير والمقاربة. ولما كان الأمر كذلك فإن هذا البحث سيحاول الإفادة من معطيات التحليل النفسي لتفسير نوازع الإبداع الشعري لدى شعرائنا المعاصرين، في أفق سبر أغوار ذواتهم والكشف عما يعتمل بها من أحاسيس ومشاعر ومكبوتات، اتجاه مجموع القضايا التي تعانيها الذات المبدعة (الغربة–الموت–الضياع–السقوط والانتظار...). ما دام النص وثيقة نفسية ناتجة عن تفاعل الذات مع واقع اجتماعي مهترئ.

إن الربط الآلي بين الإنتاج الأدبي والحالة النفسية التي تعتري المبدع لحظة ولادة النص، أدركه الفلاسفة الأوائل؛ فأفلاطون استبعد الشعراء من جمهوريته لإثارتهم

عواطف المتلقي، ومن شأن هذه الإثارة أن تنعكس سلبا على البنية الاجتماعية، خلافا لأرسطو الذي تعتبر آراؤه مقدمات هامة في منهج التحليل النفسي؛ ولعل نظرية "التطهير" وما تنطوي عليه من استثارة الشعر لعاطفة الخوف والشفقة في أفق تطهير الإنسان من نوازعه، ستشكل فتحا عظيما في الدراسات العلمية النفسية لدى هوراس وكولردج.

ولم تتخلف المدونة النقدية العربية القديمة عن التركيز هي الأخرى على فاعلية الشعر وتأثيره على النفس الإنسانية؛ فالقاضي الجرجاني من الأوائل الذين اهتموا بالأبعاد النفسية في العملية الإبداعية؛ إذ ربط بين الملكة الشعرية وبين الطبع والروية والدربة وما ينتج عنه من رقة وصلابة أو سهولة ووعورة تبعا للزمان والمكان. "وقد كان القوم يختلفون... فيرق شعر أحدهم ويصعب شعر الآخر، ويسهل لفظ أحدهم ويتوعر منطق غيره، وإنما ذلك بحسب اختلاف الطبائع وتركيب الخلق، فإن سلامة اللفظ تتبع سلامة الطبع، ودماثة الكلام بقدر دماثة الخلقة"[1].

أما البلاغي عبد القاهر الجرجاني، فقد اهتم بالمتلقي، وتساءل عن مدى تأتير بلاغة الشعر في النفس الإنسانية؛ تأثير ينقل النفس من حالة المعاناة والحنين إلى حالة الاطمئنان والارتياح: "من المركوز في الطبع: أن الشيء إذا نيل بعد الطلب له أو الاشتياق إليه. ومعاناة الحنين إليه نحوه، كان نيله أحلى، وبالمزية أولى، فكان موقفه من النفس أجل وألطف، وكانت به أضن وأشغف.."[2]. بل إن الجرجاني ذهب بعيدا في ما يتعلق بتشابه التأثير النفسي الذي تحدثه الصور الشعرية والصور التي يبدعها الرسامون والنحاتون والنقاشون "فكما أن تلك تعجب وتخلب، وتروق وتؤنق، وتدخل النفس من مشاهدتها حالة غريبة لم تكن قبل رؤيتها ويغشاها ضرب من الفتنة لا ينكر

[1] القاضي الجرجاني، *الوساطة بين المتنبي وخصومه*، صيدا: مكتبة العرفان، 1912، ص. 21.

[2] عبد القاهر الجرجاني، *أسرار البلاغة*، جدة: دار المدني، 1991، ص. 141.

مكانه ولا يخفى شأنه؛ فقد عرفت قضية الأصنام وما عليه أصحابها من الافتتان بها والإعظام لها. كذلك حكم الشعر فيما يصنعه من الصور، ويشكله من البدع، ويوقعه في النفوس من المعاني التي يتوهم بها الجماد الصامت في صورة الحي الناطق، والموات الخرس في قضية الفصيح المعرب والمبني والمميز، والمعدوم المفقود في حكم الموجود الشاهد"[3].

في حين يربط ابن طاباطبا العلوي، ربطا نفسيا بين ارتياح القارئ للنص واهتزازه له، وبين عاملي الموافقة والمخالفة أو الألفة والغرابة. وفي ذلك جانب من الكشف عن القوانين المتحكمة بحالة المتلقي والمحددة لموافقة ورود أفعاله: "والنفس تسكن إلى كل ما وافق هواها وتقلق مما يخالفه، ولها أحوال تتصرف بها فإذا ورد عليها في حالة من حالاتها ما يوافقها اهتزت له وحدثت لها أريحية وطرب، وإذا ورد عليها ما يخالفها قلقت واستوحشت"[4].

1- تأصيل المنهج النفسي:

لم يستطع العرب بلورة منهج نفسي لتفسير الأعمال الأدبية، اللهم ما كان من انطباعات وآراء لا ترقى لمستوى المنهج بضوابطه وخطواته العلمية، ولذلك فالباحث لا يستطيع بناء تصور متكامل مستفاد من معطيات المدونة النقدية تشفع له بإخضاع العمل الأدبي لآلياته، فكان لزاما انتظار ما ستجود به المناهج النقدية الغربية من تصورات تتيح للناقد العربي إمكانية محاكمة الإبداع من زاوية التحليل النفسي. ولذلك كان لزاما على النقاد العرب المحدثين الإنصات إلى مقولات التحليل النفسي الغربي التي صاغها سيغموند فرويد، وطورها كل من كارل جوستاف يونج C.G.Jung، وأدلر Adler، بعد أن أصدر كتابه المشهور (تفسير الأحلام)، ومجموعة من الدراسات

[3] الجرجاني، *أسرار البلاغة*، ص.343.

[4] صالح هويدي، *المناهج النقدية الحديثة*، دمشق، دار نينوى للنشر والتوزيع، 2015، ص. 82-86.

النفسية لعدد من الأدباء والفنانين من مثل: فيلهلم ينسن في قصته(جراديفا GRADIVA)[5]، حيث حلل المبنى الحلمي وتقنياته الرمزية، ودراسته عن ليونارد دافنشي، ومقاله عن دوستويفسكي وجريمة قتل الأب. ينضاف إلى إسهام علماء النفس هؤلاء ودراساتهم حول أهمية العقل الباطن أو اللاشعور في الإبداع الفني عدد من النقاد وباحثي الأدب الذين وجدوا أمامهم كماّ هائلا من المعلومات التي تعينهم على تفسير عملية الخلق الفني بعامة. وتهيئ لهم الوسائل للكشف عن الأثر الأدبي بالإشارة إلى حياة صاحبه تارة، أو جلاء المعنى الحلمي تارة أخرى[6].

بعد فرويد، ستظهر شخصية شارل مورون التي استوعبت المنهج النفسي جيدا في مطلع الثلاثينات من هذا القرن، وقد اعتمد بالتحديد على أبحاث فرويد في التحليل النفسي لكنه غيّر، كما كان يظن، مسار النقد الأدبي عند فرويد، إذ كان يرى أن اهتمام فرويد انصب في المقام الأول على المبدعين ولذا جعل الأدب وسيلة فقط لفهم أعمالهم، وهكذا دعا مرون إلى ضرورة الانطلاق من النص الأدبي، وجعل حياة المبدعين في خدمة نصوصهم الإبداعية[7]. ومن هذا المنطلق سيحدد مورون الخطوات التي ينبغي للناقد تتبعها لأجرأة المنهج النفسي:

1-البحث في المؤلفات الإبداعية المتعاقبة للكاتب عن الصور أو الاستعارات المتكررة التي تخلق الطابع المميز لمجموع تلك الأعمال، وهذا ما يسميه مورون بالأسطورة الشخصية le mythe personnel، التي تمثل انعكاسا لحياة المبدع، بطريقة

---

[5] لمعرفة كيف حلل فرويد رواية غراديفا، ينظر: حميد لحمداني، *الفكر النقدي الأدبي المعاصر مناهج ونظريات ومواقف*، المغرب، مطبعة أنفو، 2018، ص. 99-103.

[6] ديفيد ديتش، *مناهج النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق*، ترجمة يوسف نجم، بيروت، دار صادر، 1967، ص. 260، بسام قطوس، *دليل النظرية النقدية المعاصرة*، الأردن، فضاءات للنشر والتوزيع، 2016، ص. 43.

[7] لحمداني، *الفكر النقدي*، ص. 104-105.

رمزية وتمثيلية، لأن اللاوعي يستدعي بعض الصور والاستيهامات التي قد ترجع إلى طفولة المبدع. وينبغي أن تخضع قراءة النص للتداعيات الحرة، استنادا إلى حدس الناقد، فهي الكفيلة باكتشاف تجليات الأسطورة الشخصية في أعمال الكاتب من خلال الصور والاستعارات المهيمنة فيها.

2–البحث في الحياة الشخصية للكاتب والمعلومات البيوغرافية لتأكيد ما تم اكتشافه عن طريق القراءة العفوية للناقد، توخيا لإضاءة النص بحياة المؤلف وليس العكس[8].

إن المنهج النقدي النفسي لدى مورون يتأسس على تجسير العلاقة بين لاوعي النص، ولاوعي الكاتب فكلاهما يعضد الآخر، وذلك لا يتحقق إلا بقراءة الأعمال الأدبية وإبراز ما اطرد فيها من صور رمزية أو استيهامات مركوزة في اللاوعي التي تجسد في النهاية الأسطورة الشخصية الخاصة بكل كاتب. ثم بعد ذلك ينبغي العودة إلى دراسة الحياة الشخصية للكاتب لإعادة النظر في إبداعاته على ضوء المعطيات السيكولوجية، تسمح للناقد باكتشاف البنية الدالة التي تهيمن على أعماله وهي في النهاية تمثل الرؤية الحدسية/ الفرضية التي استند إليها الناقد في تصوره الافتراضي المسبق.

بناء على هذا التصور أرسى شارل مورون أربع عمليات لفهم النص تدريجيا انطلاقا من خصوصيات أسلوبية وفنية تلعب دور المفاتيح الأساسية لولوج المناخ النفسي الذي يستمد لونه وحرارته داخل النص من الشخصية اللاواعية للمبدع. هي:

1–تنضيد النصوص، وبواسطته يتم إدراك شبكات تداع أو تجمعات لصور ملحة ولا إرادية على الأرجح.

2–ثم البحث عن الطريقة التي تتردد بها وتتغير الشبكات ومجموعة الصور، ويتعلق الأمر هنا بالبنيات التي تتوضح من خلال العملية الأولى، عملية التنضيد.

[8] لحمداني، *الفكر النقدي*.

3- البحث عن الأسطورة الشخصية للمبدع.

4-فحص النتائج المحصل عليها من خلال استدعاء الكتب التي ستصلح للمقارنة، نستطيع من خلالها العثور على مجموعة من العناصر التي تسمح بالإقرار بوجود أسطورة شخصية أصلية[9].

تعتبر الخطوات التي استند إليها شارل مورون -بعد اكتشافه لشبكات من التداعيات في أشعار مالارميه سنة 1938-عناصر فعالة لولوج عالم فضاء القصيدة الشعرية، ومحاورة مناخها النفسي بطريقة تحافظ فيها القصيدة على مفهومها باعتبارها عملا فنيا تعبيريا ولغويا. لا يمكن الإمساك به دون الدخول في محاورته لغويا على الأقل[10]. غير أن هذه الخطوات وحدها غير كافية؛ إذ إن العمل الإبداعي ليس إنتاج ذات متفردة ومنغلقة على نفسها؛ فالفرد لا يمكن تصور وجوده بدون جماعة. إن هناك بنية أعم وأشمل لا يمكن فهم النزوعات الفردية إلا انطلاقا منها وهي بنية "نحن" فالنحن على هذا الأساس "قاعدة أساسية يستند إليها توازن الشخصية، لنقارن بين سلوك فرد انضم إلى جماعة أخيرا وبين سلوكه بعد أن يندمج فيها، سلوكه الأول يكشف عن قلق وعدم استقرار، ومحاولة للاستقرار فعلا، وكلما ازداد اندماجه في الجماعة، واقترب من النحن، شاعت نسبة الاتزان في أفعاله"[11].

---

[9] Anne Clancier, *psychanalyse ET CRITIQUE LITTERATURE*, p. 192.

عبد الله راجع، *القصيدة المغربية المعاصرة بنية الشهادة والاستشهاد*، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 1988، ج2، ص.91.

[10] مصطفى سويف، *الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة*، مصر، دار المعارف، ط3، 1969، ص. 125، راجع، *القصيدة المغربية*، ج2، ص.91.

[11] سويف، *الأسس النفسية للإبداع*، ص. 84.

تصور جان ستاروبنسكي:

إذا كان لفرويد الفضل في وضع اللبنات الأولى للمنهج النفسي، فإنه في الوقت ذاته "جمد التاريخ، ولم ير شخصا ينمو، بل اقتصر على رؤية طفل في ثياب راشد"[12]. لأنه ركز في الأعمال الأدبية على شخصية المبدع، وكأنه شخص عصابي؛ وإذا كان كذلك فكل ما ينتج عنه من إبداع فهو من قبيل أحلام اليقظة وهلوسة اللاشعور. ثم إن استلهامه لعقد نفسية جاهزة (أديب، نرجس..) من نصوص أسطورية وأدبية ودينية، وتطبيقها على أعمال أدبية، فوت على هذه الأعمال فرصة التجدد باستمرار، مما جعل "النقد النفسي مجرد تمارين تتكرر من خلاله مفهومات نفسانية جاهزة"[13] .

إن تشديد فرويد على عصابية المبدع ومرضيته واضطراب نفسيته، جعلته ينظر "إلى المبدع باعتباره عصابياً، ولكنه عِوض أن يظهر عقده القديمة في حالات مرضية، نراه يراها تتجسد في أعمال فنية وأدبية من خلال الأحلام والصور والاستعارات وغير ذلك من الوسائل التخيلية الدالة"[14]. وهذا التصور لشخصية المبدع سيرفضه ستاروبنسكي لأنه سيولي اهتماما بالغا بالمبدع وبما يصدر عنه من أعمال فنية لأن "الأدب يتقدم بالنماذج العامة التي تنتفع بها مصطلحات التحليل النفسي، وثمة مفاهيم كالنرجسية (الولع بالذات) والسادية (التنعم بعذاب الآخرين) والمازوشية (تعذيب الذات)، وعقدة أوديب. كل هذه الأمور لا يدركها الناس حق الإدراك مالم ينطلقوا من الأسطورة أو المؤلف أو الأثر الأدبي. فيكون موقع الكلام الشعري، في تلك المنطقة المتوسطة التي تفصل بين

---

[12] راجع، *القصيدة المغربية*.

[13] حسن المودن، "المنهج النفسي رؤية أخرى لتحليل النص الأدبي".
https://www.alaraby.co.uk/diffah/interviews/2016/9/8/

[14] لحمداني، *الفكر النقدي*، ص. 93.

العالم وبين تلك الطبيعة النفسية المجهولة التي لا بد لنا من تفسير اندفاعاتها"[15]. ومن هذا المنطلق لا بد من الاطلاع على الحياة الداخلية للمبدع، تلك التي تسبق الإنتاج، إذا أردنا بحق أن نفك مراميه، بيد أن الروائع الكبرى توضح بشدة مراميها ومحورها القصدي، إذ يكفي أن نعرف كيف نطالعها، وأن ننتبه إلى المضامين التي تزخر بها؛ فسوابق النص لا تقوم وحدها أداة للتفسير، بل ينبغي أن تنطلق شرارته من خلال الاحتكاك بالبنيات الفنية للنص، إذ هي التي توجه عملية التفسير إلى مجالات ربما لا يستطيع البحث النفسي أن يمتد إليها بدونها. وعلى هذا الأساس ينبغي للناقد أن يركز على الرموز والإشارات الأسطورية الواردة في العمل الأدبي محللا ومفككا وكاشفا عن النوايا الحقيقية التي تختفي وراء لعبة التصوير الفني[16].

لقد توهج المنهج النفسي وعرف إقبالا كبيرا في العالم العربي، وتم الاحتفاء به أيما احتفاء في العقود الأخيرة من هذا القرن؛ وتعهدت به الكثير من الدراسات التطبيقية النقدية منها على سبيل التمثيل: دراسة عباس محمود العقاد على شعر أبي نواس وحياته في كتابه " أبو نواس الحسن بن هانئ" من خلال عقدة النرجسية Narcissm، فضلا عن دراسة محمد النويهي حول هذه الشخصية وسماها ب "نفسية أبي نواس" واستخلص في هذه الدراسة هيمنة العقدة الأوديبية على هذه الشخصية، كما قدم المازني دراسة عن بشار بن برد انطلاقا من "عقدة النقص"... وهكذا تعددت الشخصيات الشعرية التي أخضعها النقاد للتحليل النفسي بالإضافة إلى هؤلاء نجد شخصيات: المتنبي، ونزار قباني، وأدونيس، وخليل حاوي، ومحمود درويش وغيرهم كثير. وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات التي يعود إليها الفضل في تأسيس أو تطوير نقد أدبي يستند إلى التحليل النفسي، ويضيء جوانب أخرى مغايرة في المبدع وإبداعه، فإنها تبقى دراسات تطبق التحليل النفسي على

[15] جان ستاروبنسكي، *النقد الأدبي*، ترجمة بدر الدين قاسم، دمشق، منشورات وزارة الثقافة، 1976، ص. 251-252.

[16] ستاروبنسكي، *النقد الأدبي*، ص.264. راجع، *القصيدة المغربية*، ج2، ص88.

النصوص الأدبية تطبيقا قابلا للمساءلة، فهي تسعى إلى تطبيق عقدٍ نفسانية جاهزة على النصوص وأصحابها[17]، نظرا لإخضاعها للتطبيق الحرفي لخطوات المنهج الفرويدي.

2- دراسة سيكولوجية لقصيدة مغربية معاصرة[18]:

لقد عرفت القصيدة المغربية المعاصرة منذ طفولتها وإلى حدود الآن تطورا على مستوى الشكل والمضمون، غير أن توظيفها للرمز والأسطورة في تلقي الصورة الشعرية أسهم بشكل كبير في نقل الأبعاد النفسية والشعورية والفكرية لدى الشاعر المعاصر، كما أسهم تساند الرمز والأسطورة في خلق انسجام بين الوظيفتين الدلالية والنفسية. من هذا المنطلق سنتخذ من الرمز والأسطورة أشكالا تعبيرية عاكسة لحالة نفسية مضطربة زمن المقاربة. وعليه سأحاول أن أعرض لأحد النماذج الشعرية المغربية المعاصرة بالدراسة على أساس المنهج النفسي التحليلي، أوضح من خلاله طريقة استخدام هذا المنهج في دراسة الشعر وإدراك أغوار النفس، بناء على ما يجود به كيان الشاعر الشعوري واللاشعوري، مقاربة تتيح فرصة تفسير لاوعي الشاعر والدوافع التي تثيره وتحركه من خلال مجموعة من التوقيعات النفسية التي تحويها القصيدة.

يقول عبد الله راجع: في مقدمة قصيدته " الأرض الخراب..تتمة" وهذه المقدمة/ توقيعة يستعير فيها صوت تايرزياس:

(أيها السادة. إنني أرفض أن أحال على التقاعد. ورفضي هذا يبدو طبيعيا ما دمت أملك حزمة عروق ينساب فيها الدم والشمس والهواء. إنني أحتج بشدة: فالأعوام التي استهلكتها وراء المكتب أقتات على الورق والحبر، ذهبت هدرا لأني كنت خلالها أبعد الناس عن الحضور....

---

[17] حسن المودن، *المنهج النفسي*، 1، https://www.alaraby.co.uk/diffah/interviews/2016/9/8/

[18] عبد الله راجع، *الأعمال الكاملة، قصيدة الأرض الخراب.... تتمة حديثة*، الرباط، منشورات وزارة الثقافة، 2013، ص. 79-87.

إنني أحتج بشدة أيها السادة فما أزال قادرا على التحرك والتفكير"

(تايرزياس)

مقدمة القصيدة بطلها شخصية أسطورية، وهي تايرزياس، تتوحد فيه الذكورة والأنوثة في الوقت نفسه، فهو يمثل الجنس البشري كله، عبقري يقرأ المستقبل/عرّاف، وشاهد عيان على ما يجري من أحداث في هذا الواقع الفوضوي؛ يتطلع نحو عالم وُجد في فترة ما، ويفترض أن يمتد في الحاضر، لكن هيهات ثم هيهات؟

مقدمة القصيدة لم تكن اعتباطية، صحيح أنها استعارت صوت تايرزياس قناعا، لكنها تحكي نضج التجربة الشعرية عند عبد الله راجع، الذي أدرك في نهاية العمر أن ما توصل إليه من حلول فيما قبل هي ضرب من الخيال ولا تمت بصلة إلى الواقع؛ لأنه بكل بساطة كان يفكرا وحيدا في غرفة منعزلة وموصدة، فارتأى أن يفكر بصوت الجماعة؛ وأن يبحث عن الذات المفقودة في علاقتها بالعالم الخارجي، وهذا التحول من الوهم إلى اليقين/الصحو صاحبه انتقال نفسي وفكري على مستوى الرؤية من الإحساس بفظاعة الانعزال والاحتراق الصامت إلى الاندماج مع الجماعة، لذلك فإن أي "انفصال للذات عن النحن التي يسعى الشعر إلى استعادتها في هيئة جديدة إنما هو موت مؤكد وهزيمة لا تحمد عقباها، وأن أي اتصال بهذه النحن إنما يشد من أزر الذات ويعيد إليها توازنها وانسجامها وهدوءها النفسي"[19]. وهذا الوعي الذي انتهى إليه الشاعر بعد ردح من الزمن(تجاعيد الجبهة، وكومة الصوف التي تعلو الرأس..) سينعكس على مستوى التجربة إذ سيستحيل تايرزياس إنسانا في قصيدة راجع، بعدما كان في قصيدة إليوت مجرد مشروع إنسان. ومادام الأمر كذلك فإن الشاعر بدوره سيتحول من شاهد عيان عديم الحركة إلى فاعل يتدخل في الأحداث المأساوية، ولعل استهلال القصيدة بلغة الرفض والاحتجاج (أرفض–رفضي أحتج..) خير دليل على تحول في الرؤية لدى

[19] راجع، *القصيدة المغربية*، ج1، ص111–116.

البطل المأساوي والأسطوري الذي يواجه مصيره لوحده. من هذا المنطلق تبشر ديباجة القصيدة بوجود مرحلتين نفسيتين فاصلتين في تجربة الشاعر نميط عنهما اللثام من خلال التوقيعات المتعاقبة:

التوقيعة الثانية:

حالة مخاض من النوع العسير
حين افترست رائحة العقل المشوي خيوط المخ. تهجى
هذا الرأس الطالع من أوديسّا الحزن حروف الرؤيا
فرأيت العازر
يسقط في حفرته جبلا من ملح، يسقط هذا الوجه المفجوعْ
وحزينا كان يخبّئ عينيه عن الناس يسوعْ
محتقنا بالوجع الأخرس إذ تومض في حالات الطلق المستعصي أزهار الخيبه
أو تنضح بالفشل الساخن أمعاء الذاكرة المثقوبة
كان السفر الشيق تيها وأنا أوديسيوس المتسلل منْ
ذاكرة البحر وسيما ..لا أملك إلا وجها يعشقه البحر
وحزمة أعصاب ترفضني
أوديسيوس الباحث عن ذات أنقى
خانته الخطة فاكتشف الجسد المتقلص إذ يدمن
حالات الاسترخاء البارد
أو يعجز عن نفض الأمراض السريه
أوديسيوس الهائل عاد وسيما..
لكن دون هويه
كي ينبذ رائحة الخشب المبتل و تصخاب البحر فآه
يا زمن الخطوات العرجاء

منقوش أنت على نافذتي–إذ أفتحها– وعلى الباب عيونك
تشنق في حنجرتي ألفاظ الحكمة أو تفرغني من أعصابي
ها أنذا أتأمل صمتي كيلا يحرثني الحزن العابس

يتوق الشاعر في بداية الأسطر الشعرية إلى الفترة الجنينية "الرحم"، الشيء الذي يؤكد حضور "عقدة النكوص من العالم الخارجي إلى الرحم الهوامي"[20]؛ وليست الحفرة التي انبعث منها العايزر/الشاعر سوى العودة إلى الرحم مصدر الراحة والأمان والملاذ من قيد الواقع. غير أن هذه العودة –التي تشكل عادة سلوكا مريحا وولادة جديدة لدى العديد من الشعراء– هي الأخرى غلفتها رؤية سوداوية لأن الولادة كانت قيصرية ولأن خلقة المولود بدت مشوهة:(**حين افترست رائحة العقل المشوي خيوط المخ. تهجى/ هذا الرأس الطالع من أوديسّا الحزن حروف الرؤيا**).

عقدة النكوص تتكرر مرة ثانية في بحث مستمر للذات عن حياة جديدة **(أوديسيوس الباحث عن ذات أنقى)** يبدو فيها الشاعر بطلا أسطوريا وسيما **(أوديسيوس عاد وسيما)**، هذه العقدة لا تتحقق إلا بالسفر في الزمن والمكان **(أسافر في جمجمتي/أرحل في ذاتي)**. وتفسر في التحليل النفسي على أنها عدد من الظواهر النفسية المرضية، الناتجة عن الإحباط المؤدي إلى:" تقهقر النشاط النفسي(...) وهو يحدث في الأمراض الذهانية"[21]. من خلال العودة إلى مرحلة عمرية سابقة كانت الذات فيها تنعم بالراحة والطمأنينة.

[20] نجم خريستو، *في النقد الأدبي والتحليل النفسي*، بيروت، دار الجيل، 1991، ص. 101.

[21] سيغموند فرويد، *الموجز في التحليل النفسي*، ترجمة سامي محمود، وعبد السلام القفاش، مصر، دار المعارف، 1998، ص.114. عيسى، *القراءة النفسية*، ص. 58.

لقد هيمنت مسحة نفسية بروميثية في النص، الشيء الذي يفسر الرؤية المأساوية التي يصدر عنها الشاعر في علاقته بالواقع من جهة، وفي علاقته بذاته من جهة ثانية، ولذلك جعل من الرمز والأسطورة شكلين تعبيريين عاكسين لحالة نفسية مضطربة.

إن الحالة النفسية التي يصدر عنها الشاعر توضحها مجموعة من المصطلحات المعبرة عن "أسئلة ترهق الروح وتمزق سكينة النفس وتقود الذات إلى اتخاذ مواقف من نفسها، ومما يحيط بها"[22] بسبب الظروف القاسية التي عرفها المغرب في مرحلة ما بعد الاستقلال، على المستوى الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، "حيث كثرت الاختطافات، وانتشر التعذيب على أوسع نطاق، وانتهكت الحرمات، وعمت الرشوة، وساد تعسف السلطات، وخرق القانون والحريات العامة من قبل السلطة"[23]، وهذه الأجواء أثرت بشكل سلبي على الشاعر الذي كان يحلم بمغرب ديمقراطي تعددي وبالمساواة وحق التعبير وحق الشغل، واقتسام الثروات...وغيرها من الأحلام التي تبددت مع سقوط كل الأقنعة. والتوقيعة التي بين أيدينا، تصور واقعا مأساويا؛ يستعير من خلالها الشاعر شخصية أديسيوس الأسطورية بحمولتها التراجيدية منتحلا لنفسه من ملامحها ما يتواءم مع حالته النفسية المضطربة؛ فأوديسيوس بطل حرب طروادة، ترك وطنه وزوجته وابنه بحثا عن مجد. لعن البحر، فعاقبته آلهة البحر بوسيدون وحكمت عليه بالتيه في البحر عشرة أعوام لاقى فيها أهوالا عظيمة. وليس أوديسيوس في الحقيقة سوى ذات الشاعر التي تكتوي بنار الغربة والبعد عن الوطن، ضاعت وسط متاهات البحر/الواقع وأهواله.

---

[22] أحمد المجاطي، *ظاهرة الشعر الحديث*، الدار البيضاء، شركة النشر والتوزيع المدارس، 2007، ص. 65.

[23] عبد الرحمن اليوسفي، *من الاتحاد الوطني إلى الاتحاد الاشتراكي*، منشورات الاتحاد الاشتراكي، الدار البيضاء، مطبعة دار النشر المغربية، 2001 ص. 54.

إن دلالة الرفض والتمرد التي أبداها أوديسيوس في حواره مع الآلهة لم تكن سوى لغة التمرد التي شابت علاقة الشاعر بواقعه المتهرئ، علاقة تترجم ماهية الاغتراب وتأثيره النفسي على ذات تظل أبدا تبحث لاهثة عن وطن وأهل وعشيرة. ثم إن خروج أوديسيوس نحو المجهول، ليس في الحقيقة سوى خروج الشاعر من الماضي إلى المتاهة "ولكنه في الحقيقة خروج ضروري للعودة إلى الحقيقة الضائعة"[24]، ثم إن مقارعة أوديسيوس لأهوال البحر رغبة في العودة إلى الوطن، ليس في الحقيقة سوى تحول في الذات الأوديسيوسية الباحثة عن "النحن" بغية تحقيق توازنها النفسي.

لم تكتف الذات باستدعاء شخصية أودسيوس باعتبارها معادلا موضوعيا لتبرير سفرها نحو التيه، فقد عضدها الشاعر بشخصية العايزر الذي أحياه يسوع/عيسى عليه السلام، ولم يكن هذا الاستدعاء اعتباطيا، بالقدر الذي يفسر ولادة الشاعر القيصرية من جديد بأوديسّا؛ بدأت فيها جمجمة الشاعر مشوهة مثقلة بالهم والحزن (حين افترست رائحة العقل المشوي خيوط المخ تهجى). نتيجة عوامل الغربة والعزلة والتيه، وهي صورة بشعة تعبر عن حالة نفسية مرضية استعصت على الطبيب يسوع/عيسى عليه السلام وقد أوتي معجزة إحياء الموتى، إذ لم يستطع فعل شيء حيالها سوى أنه دس رأسه حزنا على واقع الفجيعة.

بدت شخصية يسوع الخارقة كمعادل موضوعي للذات، عاجزة عن تغيير ملامح شخصية الشاعر المشوهة؛ فهي لم تستطع أن تفك العزلة عن الشاعر، ولم تستطع أن تعيد للشاعر حياته بإعادته إلى وطنه/النحن.

إن انبعاث العايزر/الشاعر، لم يكن طبيعيا إذ بدت ملامحه مثل جثة أتى عليها الموت/الحزن فتحللت، فلم يكن بمقدور يسوع أن يعيد تشكيلها من جديد، لعدم قابلية الذات الانخراط وحدها في التغيير بعيدا عن النحن.

[24] راجع، *القصيدة المغربية*، ج 2ص.134.

فهناك وشائج نفسية بين الرموز المستدعاة تبدو فيه المشاهد على النحو الآتي:

– **أوديسيوس** يعاني الغربة في بحر المتاه؛

–**العايز** يبعث من قبره مشوها؛

–**يسوع** حزين، لعدم قدرته على إحداث فعل التغيير؛ فهو لم يستطع أن يعيد أودسيوس إلى الحياة، عفوا إلى وطنه، ولم يستطع أن يغير ملامح شخصية العايزر المشوهة، ومن ثمة فإن المعجزة التي أُوتيها النبي لم تحدث فعل التغيير في مناخ لم تتوفر فيه الشروط النفسية بعد.

تبرز التوقيعة أعلاه، انطلاقا من مجموعة من المصطلحات والجمل التي لها ارتباط وثيق بالتحليل النفسي للشخصية من قبيل (حزمة أعصاب، وخيوط المخ والإدمان، والاسترخاء، وتفرغني من أعصابي، ويحرثني الحزن العابس، والرفض، والوجع، والسفر...). مجموعة من الأنظمة والعلامات الدالة على حالة نفسية عصابية تعيشها الذات من خلال صراعها مع الآخر، سواء أكان هذا الآخر الذات نفسها، أم الواقع، أم السلطة، غير أن هذا الصراع غير متكافئ لأن الذات عاجزة ومقهورة والآخر يملك كل وسائل القهر.

إن العزلة التي اختارها راجع في منفاه الاختياري– الإجباري، تشبه إلى حد ما عزلة أوديسيوس؛ فهما يقيمان في وطن التيه، ويعيشان عذاب الغربة، ولعل الصورة الشعرية القائمة على التشبيه: (كان السفر الشيق تيها وأنا أوديسيوس...) توضح المأزق النفسي الذي تعيشه الذات بعيدا عن النحن؛ إذ عاش وحيدا مع غربته، وأسئلته التي "ترهق الروح، وتمزق سكينة النفس، وتقود الذات إلى اتخاذ مواقف صارمة من نفسها ومن المجتمع ومن الكون"[25]. ولم يكن لوحدته معنى إلا في اندماجه مع الآخر المشترك.

[25] المجاطي، *ظاهرة الشعر الحديث*، ص. 64.

على هذه الشاكلة يتيح الشاعر لنا إمكانية التعامل مع الرموز بطريقتين مختلفتين يؤديان إلى نفس النتيجة؛ الطريقة الأولى أن ندرك الصورة على مستوى الظاهر، مما يحيلنا على المدلول الشعوري الذي يتقصده (أنا أوديسيوس..) فهو يشبه نفسه بأوديسيوس البطل الأسطوري الذي خاض الحروب والأهوال. والطريقة الثانية أن ندرك الصورة في أبعادها الرمزية، وهي أن أوديسيوس/الشاعر عاش حالة نفسية كانت سببا مباشرا في بروز وحشة وتيه وغربة في الواقع، الشيء الذي دفعه إلى الهجرة نحو الطرف الأقصى من ذاته، "كما لو أن قدره قد كان مخبوءا في شعره الذي لم يبح به بعد"[26].

يختلف النص الشعري عن النص النثري على مستوى المقاربة النفسية، فهذا الأخير ينماز بمرونته وطواعيته في مجال التحليل النفسي، في حين يبدو الأمر مستعصيا في مجال الشعر. إلا أن ذلك لن يمنع من اتخاذ الصور الشعرية المعضدة بالرمز والأسطورة سبيلا لإضاءة النص بناء على ما يتيحه التحليل النفسي للقصيدة؛ وإذا نظرنا إلى القصيدة نجدها تضج بالتشبيهات والاستعارات التي تنقل المتلقي من المحسوس إلى المجرد أو العكس، في إطار التلاعب بالمخيال. مادامت القصيدة الشعرية عند جاك لاكان مجرد حلم أو هذيان؛ يكتنفها حشو دلالي مفرط، مستندة على مجموعة من الميكانيزمات يأتي في مقدمتها: التكثيف، الاستعارة، الرمزنة، الإزاحة، المجاز (...) الخ، إذ يحصل لدى الشاعر انجاز متنكر أو تعويض إعلائي لرغبات محظورة ومنفية في مجاهل النفس، لينزلق به 'الهوام' في لحظات من التداعي الحر للأفكار وإطلاق سراح الانفعالات التي تأتيه مزدحمة في شكل تخيلات، وذكريات، وخواطر، وكلمات وصور مبتورة في بعض الأحيان عن سياقاتها، تعبّر عن تلك الصراعات الداخلية

[26] المجاطي، *ظاهرة الشعر الحديث*.

الكتيمة في نفسيته والتي لم يحسم فيها بشكل نهائي، طالما أن الرغبة هي ذاتها تعيش حالة سراح مؤقت.

يقول راجع:

حين افترست رائحة العقل المشوي خيوط المخ. تهجى

السطر الشعري استشراف لرؤية وجدانية درامية، تتكثف داخله مجموعة من الاستعارات (أربعة) لا يمكن إدراك بعدها النفسي إلا من خلال الصورة الكلية الشاملة التي تلتحم داخلها، وليس من خلال تفتيت وحداتها الصوتية والدلالية نحو (الافتراس، رائحة العقل المشوي، خيوط المخ). فالعلاقة بين هذه العناصر تبدو بعيدة المنال والتحصيل؛ إذ المتلقي قد يتساءل عن علاقة الافتراس بالرائحة، ثم علاقة الرائحة بالعقل، وعلاقة العقل بالشواء، وعلاقة الخيوط بالمخ؟ كلها علائق يتداخل فيها الحسي بالمجرد، لكنها مجملة تفسر مشهد المسخ المجسد في صورة عقل تلاشت كل عروقه فبات كرأس تعرض للافتراس، وتلك صورة تخييلية إيهامية استحالت صورة للهذيان والهلوسة. مما يفسر حالة الاحتقان والمعاناة الذاتية في أعلى مستوياتها النفسية؛ فالوحدة والاغتراب والحزن والألم كلها عناصر بسيكولوجية أسهمت في تخريب أنسجة الدماغ وكأننا أمام رأس تعرض لتورمات أفضت إلى حالة المسخ/التشوه تلك.

إن حالة الطّلق[27] التي تشكل عنونة التوقيعة الأولى (حالة مخاض من النوع العسير)، تفضح المسكوت عنه في النص؛ فالولادة القيصرية الناتجة عن عسر المخاض المصحوب بالوجع والفجيعة والحزن، أنجب خلقا مشوها، لأن زمن ومكان الولادة لم يكن ملائما؛ فالولادة تمت في الزمن الحاضر، زمن الخيبة والهزيمة والانكسار، وفي مكان بعيد عن الأهل والعشيرة أي في الغربة. لذلك لم تكن الولادة طبيعية، ولم تكن الرحلة نحو المكان الأسطوري طبيعية كذلك؛ لأن السفر إليه كان شيقا وتيها في نفس

[27] وجَعُ الولادة.

الوقت، فالشاعر هرب من واقعه ومن نفسه حاملا معه حزمة أعصاب وأمراض سرية ووجها بحريا وذاكرة مثقوبة، باحثا عن ذات أنقى وعن وطن أبهى. غير أن هذا السفر الموسوم بالشيّق والتيه في رحلته نحو المجهول سيمياء نفسية تكشف حالة التناقض والصراع الذي تعيشه الذات لحظة الانتقال بين زمنين الحاضر والماضي؛ الماضي بوسامته (التاريخ، البطولة، اللغة..) والحاضر ببشاعته ومسخه. وبين هذا وذاك تظل ذات الشاعر في حالة تأمل وانتظار، وفي حالة صمت وانكسار :**(ها أنذا أتأمل صمتي كيلا يحرثني الحزن العابس)**.

لقد نجح الشاعر في التوقيعة الأولى في إيجاد توليفة نفسية بين المناخ الأسطوري والبعد الواقعي، لمقاومة الاغتراب والبحث عن سبل الخروج من مأزق التيه، وما ينتج عنه من وساوس قهرية وهذيان ناتجة عن تمزق الذات.

إن رفض الواقع والارتماء في أحضان الماضي الموروث مجسدا في النزوع إلى معانقة الأب/الماضي، صورة تمثل احتكاك الشاعر بالواقع، وهو احتكاك تولد عنه نكوص عن المواجهة وهروب إلى حيث الأمن. إلا أن هذا النكوص إلى الوراء مبرر نفسيا وفكريا بنوع من الثقافة المفروضة في الواقع الملموس، وهي ثقافة تزكي ما هو سائد فيما هي تزكي كل ما هو مهترئ فكريا، ومن الطبيعي أن يجد المبدع المغربي نفسه أمام ثقافة مفروضة عليه منذ طفولته ممثلة في الأسرة والشارع والمدرسة، ثم يزداد تخلفا أثناء دراسته الثانوية والجامعية ليتخرج مثقفا بالمعنى المتخلف للثقافة. ومن العبث أن ننكر الدور الذي لعبته هذه الثقافة في بلورة الملامح النفسية والفكرية للإنسان المغربي، بحيث أن التخلص من هذه الثقافة يتطلب مجهودا شخصيا غالبا ما ينتهي إلى فشل ذريع[28]. وفي التدرج من الرغبة في العودة إلى الأب إلى الماضي والإحساس

[28] ينظر: راجع، *القصيدة المغربية*، ج 2، ص.119.

بالفراغ في الحاضر بعد تبخر الحلم، واقع نفسي وفكري يؤطر الحالة النفسية التي يصدر عنها الإبداع.

أزمة الذات بين السفر والرحيل:

تستمر لغة الهذيان في تضاعيف التوقيعة بسخاء؛ تتوضح من خلالها انشطار الذات وقلقها الدائم، حيث يتخذ هذا القلق أبعادا نفسية تفسرها مجموعة من الأساليب المتساندة دلاليا من قبيل: الرحيل، والسفر، والتيه، والعودة، والبحث، والتسكع.. وكلها أساليب فاضحة لعالم الشاعر المهترئ الباحث عن وطن آمن، وزمن غابر، وذاكرة مخصبة، وعشيرة مطمئنة.

فالرحيل أو السفر يبعث في أنفسنا فيضا من المعاني والمشاعر، فهما يرتبطان بمعاني الوداع، وفراق الأحبة والأهل والوحشة والوحدة.. وذات الشاعر في رفضها لهذا الواقع، سيجعلها تختار الرحيل مسلكا والسفر ملجأ، فتارة تسافر في الذاكرة نحو الماضي(..ثم أسافر في جمجمتي، وأنا أعرف أني أخطأت..)، وأحيانا ترحل في نفسها (ها أنذا أرحل في ذاتي) وأحيانا يسافر نحو المجهول (كان السفر الشيق تيها..).

إن انعزالية الذات وركونها نحو الصمت المغلف بالحزن العابس، والابتعاد عن الجماعة (ها أنذا أقفل أبوابي في وجهك ثم أسافر..)، والرفض التام للواقع كل ذلك وغيره شكل مصدر قلق دائم للذات، ولذلك فإن محاولة سبر أغوار اللاوعي في النص سيفضي بلا شك إلى فضح المسكوت عنه في النص، انطلاقا من معطيات التحليل النفسي التي تؤكد بأن الأدب تعبير عن النفس وخفايا اللاشعور، وأن التحليل النفسي هو الوسيلة لكشف أغوار النفس التي تحتاج إلى تفكيك ميكانزمات اللغة التي اعتمدها الشاعر شكلا من أشكال الحماية من المرض النفسي، الذي به يفرغ المبدع مكبوتاته من الداخل نحو الخارج.

لم يكتف الشاعر باستغلال الرمز الأسطوري لتطويع تجربته الشعرية في أبعادها النفسية، إنما عضدها بنصوص أخرى مماثلة لتجربته منها مقاطع شعرية لملهمه توماس إليوت في قصيدته (جيرونشون) في قوله:

(أذكر أن البحر العابس كان يخاصر أصوات البحاره
فارتفع الموج وكانت للسحب الدكناء عيون تمطرنا باليأس الساخن....)

هذه الأسطر الشعرية تتماهى مع المناخ النفسي للنص موضوع المقاربة؛ فتوماس إليوت وحده يواجه أمواج البحر العاتية، وحده يقاوم تضاريس اليمّ المتواتب، شريكه الحزن والدمع، والآلام والغربة، والتيه واللاعودة...(لكني وحدي من كره العودة، وحدي من خبّأ أسراه).

تلخص الصورة الشعرية الدخيلة/التناص تجربة توماس إليوت الانفعالية؛ إذ تتساوق مع كل عناصر الصور الشعرية الثاوية خلف التوقيعة الأولى؛ فكل من عبد الله راجع، وتوماس إليوت يشتركان في صورة الرحيل نحو المجهول والتيه وسط البحر الذي لا شاطئ له، ولا شك أن أوديسيوس الذي عاش التجربة بكل تفاصيلها قد شكل معادلا موضوعيا للذوات المستلهمة. كما شكل الاغتراب أو الغربة التيمة الكبرى، والبؤرة التي تمحور حولها النص منذ بدايته وحتى نهايته مما يفسر حالة الصراع النفسي الذي تكابده الذات وحيدة في علاقتها بنفسها، أو في علاقتها بالمجتمع؛ فالعلاقة التي تربط بين الشاعر وما يحيط به، وهي علاقة تتسم بالصدام والتضارب، ذلك أن الآخرين هم اللبنة الأساسية في تشكيل الواقع المفروض، ورغم أن الآخرين هم الجانب المضاد للشاعر باعتباره فردا يعيش في مجال معين، فإن موقف الشاعر المغربي من هذا الجانب يتأرجح بين المواجهة والتنديد، بين الرفض والمقاطعة. وهذه الأمور موجهة أيضا للنفس كذلك؛ حيث يرفض الشاعر الوجه الذي يحمل المبدع بعضا من قسماته وسيماه (أعترف الآن بأني أرفض وجهي، وأغربل ذاكرتي استعدادا لصلاة الإبحار..)، إن الرفض هنا

شبيه إلى حد ما برفض الحطيئة لصورة وجهه على صفحة النهر[29]. يحمل الشاعر قسمات ينكر أن يحملها... ولعل المحنة التي يمكن أن تنجم عن موقف من هذا النوع شبيهة إلى حد بعيد بمحنة أنطوان روكنتان–موضوع/بطل التوقيفة الثانية– مع فارق بسيط يتجلى في السبب لا النتيجة.

نستخلص مما سبق أن التوقيعة الأولى كانت مسرحا لمشاهد درامية ونفسية عميقة:

1–مشهد عذابات المسيح وهو يسلك طريق وعرة المسالك، ينقاد نحو الصلب في منطقة تسمى الجمجمة.

2–مشهد عذابات أوديسيوس وهو يصارع أمواج البحر العاتية بعد لعنة بوسيدون آلهة البحار.

3–عذابات الشاعر مزيج بين عذابات يسوع، وأهوال أوديسيوس فكلاهما معادلان موضوعيان لذات تعاني الغربة والتيه.

المشترك بين هؤلاء الثلاثة: السفر نحو المجهول على أمل العودة بعد المحنة، فكلهم تعرضوا لقهر السلطة، وكلهم يسعون لتحقيق العودة بعد انتهاء المحنة؛ فيسوع سيبعث من جديد، ليقضي على الظلم ويحقق العدالة؛ وأديسيوس سيعود إلى مملكته إيتاكا ليحتضن زوجته بينولوبي الوفية وابنه، والشاعر هو الآخر يتطلع نحو الالتحام بالنحن بعد طول انفصال. وهذا التطلع يجسد نقلة نفسية تبعث على الأمل المفقود.

<u>التوقيفة الرابعة: رسالة مفتوحة إلى السيد أنطوان روكنتان</u>

في هذه التوقيفة يبعث الشاعر برسالة إلى صديقه السيد أنطوان روكنتان " Roquentin" بطل رواية "الغثيان" لبول سارتر، يقدم فيها مشاهد حية عن واقع عبثي وفوضوي، أصاب الإنسان بحالة قرف وملل إلى درجة الغثيان. فضلا عن حالة اللهاث

[29] راجع، *القصيدة المغربية*، ج 2، ص. 103.

التي أصابت الطحال والرئتين والقلب والكبد، فكل هذه الأجهزة الحساسة قد تعطلت نتيجة حالة الغثيان هاته، التي ستكون سببا مباشرا في الإصابة بصدمة نفسية حادة.

حالة الغثيان باعتبارها حالة نفسية–سببت للشاعر اضطرابا معويا ونفسيا– وشكلت إحساسا مشتركا بين الشاعر وصديقه/معادله روكنتان ناتج عن موقف كل واحد منهما من العالم مع اختلاف بسيط؛ هو أن "موقف روكنتان من العالم موقف مجتمعي حضاري، ولذلك كانت محنته أن يعاني من الغثيان، وكانت محنة الشاعر المغربي أن يرفض واقعه بدءا من رفض نفسه وما ترسب فيها"[30]. من قلق وجودي، ونفاق اجتماعي، وصراع طبقي سبب القرف والوجع والملل وأصاب الشاعر بالغثيان.

واقع الرفض الذي أبداه الشاعر، لم يكن إيجابيا، فقد بدا عبد الله راجع وصديقه روكنتان مستسلمين ومنهزمين، غير قادرين على سرقة نار الحكمة، كما فعل بروميثيوس (نحن لم نسرق النار يا صاحبي)، وعاجزين عن تبني الفكر الثوري (ما فتحنا على الشارع المتوثّب نافذة أو نقشنا على واجهات المقاهي حروف التمرد..).

إن غثيان السيد روكنتان/عبد الله راجع ناتج عن عدم قدرته على الطعن من الخلف، أو في استساغة القوانين التي فرضها الصراع البشري منذ آلاف السنين.. أُصيب روكنتان/عبد الله راجع بالغثيان لأنهم أرادوه موجودًا بلا أي معنى؛ موجودًا كجزء من نظامهم في المعيشة، موجودًا خاليًا من أدنى درجات المسؤولية والأخلاق تجاه الآخر، موجودًا لم يشعر بالقلق تجاه حرّيته ولا الطريقة التي يتوجب عليه انتهاجها في تعامله مع الآخرين، "الآخرون هم الجحيم ".. أصابه الغثيان لأنهم أرادوه مؤمنًا بالفكرة ومسلّما بها، أيَّ فكرة كانت[31]..

[30] راجع، *القصيدة المغربية*، ج2، ص. 103.

[31] عبد الله الحسن، "ماذا لو لم يكن ثمة عاهرات؟!". https://www.ultrasawt.com

في هذه التوقيفة يقدم الشاعر نفسه شاهدا/لا منتميا على ما يحصل من فوضى في العالم، لكنه لا يتدخل في الأحداث، فكأن الشاعر يريد أن يقول إن الإنسان في العالم العربي والمغربي على وجه الخصوص شاهد عيان على ما يجري من أحداث خطيرة ناسفة لكل ما بناه الأجداد، ولا يتدخل لإحداث فعل التغيير، ومن ثمة فهو عنصر مساعد على انهيار الحضارة والتاريخ.

شاعرنا مثل روكنتان؛ بل هو صورة مستنسخة منه، عفوا بل هو هو، (....)، يدوّن ما يجري من أحداث صغيرة أو كبيرة جادة أو تافهة، مباحة أو غير مباحة؛ حتى إن تدويناته لم تسلم من تصوير سوأة المدن العربية العاهرة:

ومن خلل الثقب في غرفتي كنت أرقب عوراتها تتكشف في حضرتي

وحينا تسجل شيئا على دفتر الغثيان

كل شيء مباح، وتبقى الحروف مناطق مهجورة في اللسان..)

عفوا إن شاعرنا مثل شخصية كولن ولسن بطل رواية "الجحيم" لهنري باربوس الذي يمثل نموذجا لشخصية " اللامنتمي النموذجي" في العمل الأدبي المعاصر، الذي لا يرى العالم معقولا ولا منظما، بل يحس بالكآبة العميقة والفوضى الكاملة، الرجل الذي اختار الانزواء وسط حجرة مقفلة بالفندق يرقب من خلال ثقب الباب أو الحائط ما يجري من أحداث وتنتقل أفكاره من حبّ قديم، إلى الموت، الذي هو« أهم الأفكار إطلاقا»، فيرى أكثر وأعمق مما يجب..[32]. ولكنه لا يرى إلا عالما مليئا بالفوضى. المشترك بين الشاعر وبطل رواية الجحيم هو الانعزالية، والتلصص على العالم الخارجي من خلال ثقب صغير، ونقل كل ما يجري في الحياة من أحداث واقعية تمس موضوعات: القيم والخيانة والخداع، والأمراض النفسية والجنسية، والملذات.. وكل أنواع

[32] ينظر رواية هنري باربوس، *الجحيم*، ترجمة جورج طرابشي، بيروت، دار الآداب للنشر والتوزيع، 2016.

الفوضى بدقة متناهية، اعتقادا منهما بقدرتهما على اكتشاف العالم والحقيقة معا. فكلاهما سلبيان، لا يتدخلان في تغيير مجرى الأحداث فهما بكل بساطة يمثلان شخصية (اللامنتمي).

ها هو شاعرنا يتوشح غثيان روكنتان، وعزلة كولن ولسن، ليصور هذا العالم الفوضوي؛ عبر لغة الكتابة التي لم يتقصدها لذاتها، وإنما لمعالجة داء غثيانه، فبمجرد شفائه من هذا الداء –بعد ردح من الزمن– سيطوى دفتره وسيقلع عن الكتابة، سعيا لإعادة النظر في مدوناته القديمة، من خلال ارتياد مرحلة جديدة تبتدئ بتهجي كتاب الولادة الجديد مثل صنيع الأطفال. لأن صفحاته بيضاء ليس فيها ما يهيج غثيانه القديم.

لقد حقق فعل الكتابة–بعد مكابدة– وظيفة التفريغ، لأن الشاعر وصل مرحلة (الكاترسيس**Catharsis**) أو التطهير النفسي:

مجنونا بالحدس الصائب أسكب بين شقوق نخاعي
لهب التطهير /انكشفت جنات تجري من تحتي عسلا
وأقاليم عبور ترشح بالرؤيا فرأيت

إلى درجة باتت كل تدويناته مجرد صفحات بيضاء خالية من كل البقع لسوداء المرسومة في ذاكرته. لأن داء الانفصال عن النحن هو في طريقه نحو الاتصال الذي يشكل ملاذا من قيظ الواقع حينها سيستحيل الوهم صحوا:

بيننا يا صديقي جبال من الثلج قد جشمتني عناء السرى

كي أقول وصلت

كناية عن تخلي الذات عن أوهامها القديمة، وإبداء رغبتها في الالتحام بالجماعة.

<u>التوقيعة الثالثة</u>: العودة إلى دفتر الولادة..

أتوحد فيكم حتى أفقدَ أجزاء ثنائيتي، أشنق نفسي
وقبيل مراسيم الدفن أمزق أكفاني أو أخرج من جلدي
وجها تربطه صلة الوصل بكم، فأنا أنتم...

تعود الأنا إلى الدفء، إلى أحضان الجماعة، بعد طول انعزال، منذ الانتقال إلى الصحو/الجماعة تتحول الذات الأوديسيوسية إلى ذات بروميثية واضحة. إذ الإحساس بالمسؤولية تجاه الواقع، هي التي أشعلت شرارة البحث عن النحن بغية إعادة تكوينها وفق القيم التي يسعى الشعر إلى إقامتها بدلا من القيم السائدة التي مزقت إنسانية الإنسان وأفقدته كرامته هذه القراءة وهذا الإحساس بالمسؤولية جمرة لا يمكن القبض عليها بين كفين...بل ينبغي توزيعها على الآخرين في حملها والاستدفاء بها، إنها نار المعرفة البروميثية[33] التي تتحقق صحبة الآخرين.

لقد حاول عبد الله راجع أن يجعل من الكتابة متنفسا تفريغيا يتواصل من خلاله مع الجماعة، عندما أحس بأن الانعزالية تقوده إلى الوهم وإلى المتاه كما قادت أوديسيوس– وهو المعادل الموضوعي لذات الشاعر– بعد تركه إيتاكا/الجماعة إلى المجهول لكن هذا خروج كان ضروريا للعودة إلى الحقيقة الضائعة إلى الجماعة؛ ذلك "أن انعزالية الفنان تعني وجود خلل في النحن نتج عنه تفرد في الأنا، ويكتب الشاعر لقرائه، فيحس بقرابة جديدة. هذا الشاعر تقل عنده حدة شعور "بأنا والآخرين" لأنه أصبح أمام آخرين يقبلون ما يلقى إليهم وبالتالي تتحقق له "نحن" جديدة هو الذي نظمها إلى حد ما، فهو يرتضيها، ومن ثم، فالشاعر والمتذوق يكونان مجتمعا متكاملا، أو يكونان النحن "[34]. تتحقق بهما صلة الوصل والقرابة والدم والأفكار.

---

[33] راجع، *القصيدة المغربية*، ج 2، ص.134.

[34] سويف، *الأسس النفسية للإبداع*، ص. 139. راجع، *القصيدة المغربية*، ج 2، ص. 134.

قد يعتقد القارئ أنه بمجرد انصهار الذات وسط الجماعة ينجلي الحزن وتنتهي المحنة النفسية، ويتبدد القلق، وتشرق شمس الصباح الجميل، عفوا إنها بداية لظهور أعراض نفسية جديدة من داخل الجماعة:

أحشر فيكم هذا الوجه المتخدّد كالضرع الناشف، أكتب

تقريرا عن صلة الوصل على جدران الرئتين فيشرق

في صدري قوس قزح

حزني من حزن الأحباب وقلبي دفتر نوتات محبوكه

توجعني إذا اندلقت في العين ملامح من أعشق

صورة الوجه المتخدد، كناية على تشنجات نفسية ناتجة عن الحزن، والوجع والاحتراق، والعشق اللامنتناهي للجماعة، لأن السفر بين الذات والموضوع سفر لا نهائي، مع العلم أن السفر هذه المرة لم يكن باتجاه المتاه (التطلع إلى الماضي، والطفولة، والمهادنة والاستسلام..) وإنما تصوّب نحو البحث عن الحقيقة المطلقة، الحقيقة التي يسلكها الصوفي الذي نزع عنه جبته مندمجا مع الآخر متجها نحو اليقين/الحلول؛ ويبدو هذا الأمر جد منطقي من وجهة نظر علم النفس التحليلي، حيث أشار المحلل النفساني الفرنسي جاك لاكان (Jacques Lacan) أنّ الذات الفردية، في الأصل، بناء اجتماعي، فهي لا تملك وجوداً فردياً وجوهرياً إنما ينبثق وجودها من النسق الاجتماعي الكلي (الإطار المرجعي) أي أنّ الهوية (الذات) تتشكل من خلال ما يتم عكسه من مرآة المجتمع والمرآة ما هي إلا قناع وصورة للذات وليست الذات[35]:

هذا زمن الوصل الساخن، من يبحر منا كي يكتشف المطلق

[35] قرشي محمد، "مأساة كوري ما بين مروان الرشيد والخاتم عدلان"، http://www.sudanile.com/76248

صوفيّ يقتات على أسلاك الذاكرة المنخورة

ثمة أدلة لغوية صريحة ودالة على مكابدة الشاعر النفسية، تتبدى في استخدامه المفرط لضمير المتكلم المتصل أو المنفصل المعبر عن الذات: "فليس ضروريا أن تكون ذات المبدع نفسه، وإن كانت تحمل الكثير من بصماتها، فقد تكون ذات جيل بكامله، أو طبقة معينة لها ملامحها النفسية وخطوطها البسيكولوجية المتميزة"[36] (افترست، رأيت، وأنا أديسيوس، نافذتي، أتأمل صمتي، يحرثني، أذكر، لكني وحدي، أرحل في ذاتي، ترافقني، أعترف الآن بأني أرفض وجهي، أتوحد فيكم، أشنق نفسي، أمزق أكفاني، أخرج من جلدي، غربت إذ شرقت سفني، هدّج الحزن صوتي...).

لعل الاستخدام المفرط لضمير المتكلم يؤكد بوضوح واقع الصراع النفسي من خلال تأرجح الذات بين الشك واليقين؛ فبالقدر الذي تتطلع الذات نحو انبعاث جديد (أمزق أكفاني، أخرج من جلدي، أحشر فيكم..)، للالتحام بالجماعة الثورية والالتحاق بقوى التغيير، بالقدر الذي تتباطأ خطوات الشاعر بفعل الحمولة النفسية والشعورية التي ما تكاد تنتهي أبدا (لي ذاتي وحدي–الحزن يحاضر في قلبي–في صدري قوس قزح...). فهذا التأرجح يجعل النفس تواجه فجيعة غياب الإرادة وتجعل خطوات الشاعر عرجاء؛ لأن الشاعر الكثير القلق يمشي في الحياة وهو يعرج، ولا يمكنه أن يقف مستقيما إلا بالاتكاء على عصا، على عكازة الكبرياء. ولكنه لا يجد إلا نظرات باردة.. فكثير القلق يجد تماثلا بين وضعيته ووضعية جندي جريح، لكن هذا التماثل ليس سوى تخيل[37]. يمسي في النهاية هواية يمارسها الشاعر عبر تقنية المنولوج الداخلي:

(ماذا يملك هذا الأعمى غير الماعز يسعل آناء الليل
وخادمة تطبخ شايا حين يشاء، وإذ تتعنقد فيه

[36] راجع، *القصيدة المغربية*، ج2، ص. 111.

[37] Paul Diel, Psychologie de la motivation, p. 250-251.

هوايته العرجاء)

آه يا قلبي كم قاسينا كي نسرق نار الحكمة، هل كنا نعرف
أن الحكمة أقرب من أرنبة الأنف، وآه كم عربد فينا الحزن الطازج

سأل ثياتيتوس سقراط عن معنى التفكير، فأجابه قائلا: "هو حوارٌ توجهّه النفس لذاتها طِوال بحثها في الأشياء التّي تبحثها...أتصور أنّ النفس عند قيامها بعملية التفكير فإنّها لا تفعل شيئًا آخر سوى أن توجه لذاتها حوارًا على شكل أسئلة تجيب عليها تارة بالإيجاب وتارة بالنفي، وعندما تصل إلى قرارٍ سواء بسرعة أو ببطء فإنّها تتأكد منه ولا تعود تشّك فيه، وهذا ما نسميه بالحكم (الرأي)، والحكم تعبير صامت لا للغير بل للذات"[38]. ولما كانت ذات الشاعر تفكر في غالب الأحيان بعمق الباطني عندما اختارت العزلة فضاء رحبا، اتخذت المنولوج الداخلي مسلكا لتفريغ أفكارها الحميمة القريبة من اللاوعي عبر عملية التداعي الحر للأحاسيس والمشاعر والآهات. ومن هذا المنطلق يسهم المنولوج في فضح المحتوى النفسي، عن طريق البوح، وفي هذه التوقيفة يستعير الشاعر شخصية الأعمى أبي العلاء المعري باعتبارها قناعا يبرز من خلالها صراع الذات مع المحبسين (العمى والمكان)، وحجة انفصاله عن الكون وعن الآخر. وهي شخصية قلقة عرفت بالقلق وبالرفض. ولعل الصراخ المنبعث من اللاوعي على شكل آهات التشكي والتوجع والألم، خير دليل على ما ألمعنا إليه:

عبْرنا تزّاور عنا شمس اليأس
كي تستوطن أعصاب الأعمى فتشيخ اللعنة
في أنساغ الرأس
ماذا بعد بياض العينين، لزوم البيت، وماذا يا عمي

[38] حلمي مطر أميرة، *محاورة ثياتيتوس لأفلاطون*، (القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000)، ص. 100.

بعد الجسد البالي إذ تتواجد فيه النفس؟

في النص حسرات نفسية، عراها المنولوج الداخلي؛ يصير فيها أبو العلاء المعري/راجع شخصا يائسا (شاخت اللعنة في أنساغ رأسه)، مثل شخصية تايرزياس في قصيدة الأرض الخراب لإليوت، اليائس الذي تهاوت تحت نعليه الطريق، ومبعث اليأس والتحسر انزواء الأعمى/المعري/ تايرزياس/الشاعر[39] في محبسه منعزلا عن النحن، وعقم الفكر إن إدراك الحقيقة، مع العلم أن المسافة بينه وبينها أقرب من أرنبة الأنف، فكم أضاع من الوقت لكي يدرك أن المرسى في الالتحاق بالجماعة، وأن الخلاص في سرقة نار الحكمة البروميثية وتوزيعها على كافة الناس بالعدل:

... هل كنا نعرف
أن الحكمة أقرب من أرنبة الأنف، وآه كم عربد فينا الحزن الطازج
حتى انكشفت في أعيننا خارطة الموت
كي ندرك أن المرسى ليست أبعد من باب البيت

أخيرا ترسو المشاعر والانفعالات على شاطئ الجماعة وهي تحتفل بعودة الذات إلى موطنها الدافئ، حاملة معها عصا موسى تشق بها الأرض اليباب فتستحيل جنة خضراء.

ها قد عدنا، نرفع في وجه البحر عصا الحكمة، فانشق الماء

<u>التوقيعة الرابعة: يا حلاج إنا أعطيناك الكوثر</u>

[39] هذه الشخصيات تتقاطع في كونها تفلسف الأحداث والوقائع وتتطلع إلى عالم بدون فوضى وذلك لا يتحقق إلا بشرط الإيمان، ولتحقيق هذا المسعى ظلت هذه الشخصيات تقارن بين الواقع المعاش، وواقع مثالي وجد في مرحلة ما، ويستلزم أن يوجد الآن.. هيهات ثم هيهات.

إذا نحن تأملنا الصورة التي عُنونت بها التوقيفة في السياق العام، استطعنا تلمس التلوين الشعوري المنبعث من شقوق الذات؛ ومبعث هذا التلوين هو مدى قدرتنا على كشف العلاقة بين شخصية الحلاج/الشاعر والآية القرآنية "إنا أعطيناك الكوثر"؟

في هذه التوقيفة، تختفي الهموم الفردية، لأنها تصبح جماعية، وستنتهي الغربة لأن الذات ستنصهر مع الجماعة/النحن، والعواطف والانفعالات الذاتية ستغدو أهلية، والمعاناة الأحادية ستتقاسمها الذوات. واللسان الناطق باسم الذات، بات اللسان المعبر عن النحن. والسبب في ذلك يعود إلى أن الحلاج خلع جبته، وأنهى حصاره، وخرج من ديره، لمعانقة الجماعة، لقد عثر على طريق الخلاص لأنها أقصر الطرق إلى اليقين: الارتباط بالمخلوق لإرضاء الخالق. فـ" الانفصال عن النحن هو الذي ميز المتصوف الحلاج، وطريقه إلى الله بدأت منذ خلع خرقة الصوفية ونزل الشارع جاهرا برأيه، وليست صورة الحلاج الشاهد والمستشهد من أجل الآخرين سوى صورة الذات الشاعرة المنقسمة بين سلطتي الاتصال والانفصال "[40].

هذه التوقيعة تعج بإشارات صوفية، وتنطق بلسانين يشكلان في النهاية لسانا واحدا، ما دام الحلاج هو المعادل الموضوعي/القناع لعبد الله راجع، كما تتوسل لغة الرمز والإشارة للكشف عما يعتمل في وجدان الذات من أحوال ومقامات، ترقى بها النفس نحو العالم الميتافيزيقي. والنظر في هذه اللغة يقتضي تدبر إلماعاتها الإشارية: "من لم يقف على إشاراتنا لم ترشده عباراتنا"[41]. ولأن شاعرنا استعار صوت الصوفي:

1–فلأنه أراد أن ينبش في ذاكرة المتلقي العربي في جانبها الدرامي ليستحضر مأساة الحلاج بأجوائها وطقوسها، سعيا لمساءلة وإدانة الواقع المعاصر عن صلبه لحلاج هذا العصر على الرغم من مناصرته للطبقة الكادحة.

[40] ينظر: *القصيدة المغربية*، ج 2، ص125.

[41] علي بن أنجب البغدادي، *أخبار الحلاّج*، دمشق، دار الطليعة الجديدة، 1997، ص. 84.

2-تشابه التجربتين؛ تجربة مرّ عليها أكثر من عشرة قرون، وتجربة معاصرة تتّخذ بعدا ذاتيا؛ يتمثّل في تجربة الشاعر عبد الله راجع الحياتية، ومعاناته من الاغتراب والنفي. وتتخذ بُعدا جماعيا؛ يتّسع ليشمل تجربة الإنسان المعاصر الذي يعاني الاغتراب في عالم تطغى عليه المادّة وتلفّه الضبابية من كلّ جانب[42]. فالتجربة الجديدة، تحمل بصمات التجربة القديمة بكل أجوائها وطقوسها.

3-تشابه المواقف والحالة النفسية: كلاهما عبرا عن رفض الاستكانة والاحتجاج على ما تعانيه الأمة من هزائم وانكسارات، واستسلام، وكلاهما كان ثوريّ النزعة، يبث الأفكار بين الناس حول الحق والعدل وجور السلطة.

4-كلاهما اختار العزلة بداية، والاتصال نهاية: فالحلاج اعتزل الناس وانصرف إلى الرياضة الروحية الصوفية، فأصيب جراء ذلك بالقلق والحيرة واليأس والتيه، وفي مرحلة ثانية خلع جبته والتحق بالجموع الثورية، وكذلك كان ديدن الشاعر عبد الله راجع عندما نفض عنه طوق الغربة متوجها نحو النحن.

باقة جسدي، طقوس المحبة، كل الخلايا

مناطق للعشق تلهث فلتشربوا من نوافير قلبي

يستحضر الشاعر هنا طقوس إعدام الحلاج عندما جهر بالحق؛ حيث قطعت يداه ورجلاه، وضربت عنقه، وأحرقت جثته بالنار، ونصب رأسه للناس على سور الجسر الجديد، وعلقت يداه ورجلاه إلى جانب رأسه، ويذكر مصطفى جواد أنه بعد حرق جثته

[42] ينظر: عادل بحوث، "أقنعة اللغة في قصيدة القناع الصوفي، عذاب الحلاج، للبياتي نموذجا"، *مجلة آفاق أدبية*، 7، (2015م).

تم دفن ما تبقى منها في القبر المعروف في بغداد[43]. ثم أحرقوا أوراقه ودفاتره التي دون بها أفكاره، مخافة من نشر أفكاره الثورية في أوساط الطبقة الكادحة.

إن شلال الدم الذي ينزف من جسد الحلاج ليس سوى نوافير العشق عند راجع بعد الخلاص، وليست باقة أطراف الحلاج المتناثرة سوى خلايا الحب وطقوس المحبة بين الخفاء والتجلي عند راجع. وليس الرماد المنثور من جثة الحلاج وأوراقه المحترقة سوى صوت راجع الذي يصدع بالأفكار في كل الأنحاء عندما ينطق بالشهادة:

كلما سخنت لغتي أتلفت كي ألمح الشمس تمتصها الشجره

هو ذا العشق، ما في الثياب سوى الله والشمس يا سادتي فاقتلوني

مات الحلاج، وانتهت أشلاؤه، لكن أفكاره عند شاعرنا ستبقى خالدة، لا يأتي عليها الفناء، مادام العشق يسكن اللغة، والقلب والجوارح وكل الخلايا، فلا جدوى من الجسد البالي مادام الخلاص في الموت، ومادام الموت الذي ينهي حياة الإنسان، هو في الحقيقة البداية لحياة جديدة عند الحلاج/راجع.

إذا كان توماس إليوت في "الأرض اليباب" قد وجد الخلاص في أغنية "وعلى ضفاف بحيرة ليمان جلست وبكيت.. فاجر في رقة يا نهر الثيمز العذب حتى أتم أغنيتي"، بعدما ظل ردحا من الزمن يسكنه الإحساس باللامعنى واللاجدوى، أمام عبثية الحياة. وكذلك كان صنيع، جون بول سارتر في روايته "الغثيان" حيث جعل من روكنتان شخصية يسكنها القرف والملل والغثيان، فوجد هو الآخر في أغنية زنجية الخلاص من الإحساس بالغثيان. فإن شاعرنا وجد سعادته/ذاته في:

1-الخلاص الصوفي؛ فقد اعترته أحوال رموز الصوفية، فاستشعر فيض الوجود، بما يحويه من إشراق وجمال وشمس وضياء، وشوق وشهادة واستشهاد، وخلاصه أيضا

[43] مصطفى جواد، *أصول التاريخ والأدب*، ج22، ص. 32.

في معانقته للجماعة (فأنت أنا، فقد تغادرني حينا ولكنها ترتديني—أنا الريح والريح أنتم..)

2- الاتصال بالجماعة/النحن (أتوحد فيكم..، هذا زمن الوصل الساخن، ها قد عدنا..عبرنا تزّاور عناّ شمس اليأس..). هذا المطلب شدد عليه شولته عندما أشار إلى أنه يبرز عند الشخص إذا ما تطلب الموقف "نحن" أي إذا ما تطلب تكاملا مع الآخرين، فيندفع الشخص تحت تأثير ضغط هذه الحاجة يحاول محاولات مختلفة حتى يتحول الموقف من "أنا والآخرين" إلى "نحن" ويرى شولته أن الموقف قد يثير "الحاجة إلى نحن" لدى الأشخاص المهووسين القابلين للإيحاء، والبعض الآخر لا يحملها ولا يستطيع أن يتحمل العضوية في نحن، كالمتمركزين في أنفسهم والموسوسين[44]. وشاعرنا عاش التجربتين، تجربة الانفصال ووقعها النفسي، وعاش تجربة الاتصال بما تتيحه من اطمئنان. فهذا هو الخط النفسي الذي حكم شاعرنا في الانتقال من الوهم إلى الصحو ومن العزلة إلى الجماعة ومن الحزن إلى السعادة، ومن الاغتراب إلى الأنس والإقامة، ومن التجلي إلى التخفي ثم الحلول. وهذه أحوال نفسية اعترت واقع الشاعر العربي المعاصر والمغربي على وجه الخصوص، ولعل معطيات التحليل النفسي قد أماطت اللثام شيئا ما عن خباياها.

ومن هذا المنطلق تبدو وجاهة الاتصال بالجماعة؛ فالمجتمعات القائمة على أساس "النحن" مجتمعات ذات حظ كبير من الثبات، وهي تحقق بالنسبة لأعضائها نوعا من التوازن السيكولوجي يفقدونه إذا انفصلوا عنها، بل لقد يصبح من قوة التأثير بحيث يؤدي انفصال أحد أفرادها عنها إلى موته المحقق، ويبدو ذلك بوضوح في المجتمعات البدائية حيث الأنا مندمج في القبيلة لا يكاد يتيسر له أدنى استقلال. وعلى هذا الأساس

[44] سويف، *الأسس النفسية للإبداع الفني*، ص. 116.

يمكن تحقيق النتائج التي انتهى إليها دوركهايم في بحثه في الانتحار، حيث يقرر أنه كلما قلَّت الروابط التي تربط الفرد بمجتمعه ازداد اقترابه من الانتحار[45].

إن صورة الشاعر عبد الله راجع في القصيدة هي صورة أوديسيوس المغترب، المسافر في المجهول، وهي صورة يسوع في طريقه نحو الصلب، وهي صورة روكنتان بطل رواية الغثيان لبول سارتر الذي ظل دائما وأبدا يعاني من الغثيان، وهي صورة الأعمى أبي العلاء المعري سجين المحبسين المنزوي خلف الطرف الأقصى من ذاته، وهي صورة الحلاج في خلاصه، هي في النهاية محنة الشاعر مجتمعة في محن هؤلاء الذين يجسدون معادلا موضوعيا لذاته، وقناعا فنيا لقصيدته. بل إنهم يمثلون حالات نفسية تقاطعت خطوط الطول والعرض في خريطة الجسد الموشوم بالقلق، والممتد من الماضي السحيق نحو الحاضر المهترئ.

لقد حاول الشاعر تجسيد الصراع بين الذات والآخر/السلطة، وقد ترجم الشاعر هذا الصراع في صور ورموز أسطورية ودينية وتاريخية، فعلاقة أديسيوس مع آلهة البحر، علاقة قهر، وعلاقة اليسوع وقد قاده قومه نحو الصلب علاقة قهر، وعلاقة الحلاج بالسلطان، علاقة قهر، وعلاقة المعري بمجتمعه علاقة اشمئزاز، وعلاقة روكنتان بواقعه يتوشحها الغثيان. وعلاقة كولن ولسن بطل رواية "الجحيم" بواقعه علاقة لا انتماء، وعلاقة شاعرنا بواقعه علاقة اشمئزاز، وعلاقته بذاته علاقة انفصال، وعندما تخسر الأنا حبها –حسب فرويد– تصاب بالاكتئاب و بالهوس.

إن توظيف الشاعر لهذه الرموز والأساطير في صور شعرية وبلاغية لها ما يماثلها في خبيئة اللاشعور، المثخن بتجارب متنوعة ومختلفة، يترجم لهاث الذات نحو تحقيق فعل التطهير النفسي.

[45] سويف، *الأسس النفسية للإبداع*.

لقد ضمت قصيدة راجع ست توقيعات، والقصيدة في تصور بعض النقاد المحدثين (هويلي)، مجموعة من التوقيعات النفسية التي تأتلف في صورة كلية تمثلها القصيدة في مجموعها. فنحن بإزاء "مجموعة من المشاهد المنفصل بعضها عن بعض كل الانفصال، يكاد كل مشهد فيها أن يقوم بذاته، ولكننا ما نلبث أن ندرك إدراكاً مبهماً أن شيئاً ما يصادفنا في كل مشهد، كأنه يتخذ في كل مرة قناعاً جديداً حتى إذا ما انتهت القصيدة أدركنا أن هذه المشاهد لم تكن أقنعة بل مظاهر مختلفة لحقيقة واحدة"[46]، وهي بعبارة أخرى قصيدة طويلة تتألف من عدد من القصائد القصار التي تنطوي على تصوير ذهني ومحتوى فكري وتشكيل لغوي مشترك يجمع بنية القصيدة الكلية تحت مظلة العنوان الواحد، وكل توقيعة لا تفهم إلا بحدود عدد من التوقيعات المجاورة لها بحيث تتآلف جميعها من خلال المقابلة أو التحلق أو التكامل[47]. ففي كل توقيعة من التوقيعات الست يحس الإنسان بمعنى الأسيان في رحلة الضياع، هذه المشاهد تبرز في مجملها حقيقة الصراع الذي به تقوم الحياة، وموقف الإنسان من هذا الصراع. وكذلك يقوم كل مشهد منها على حدة. وفي هذا سر نجاح هذه الصور، في ذاتها وفي مجموعها[48]؛ في تعانقها وفي جوها النفسي والدلالي الموحد المعبر عن واقع التشظي النفسي إزاء مأساة الإنسان العربي في وطنه.

لقد حاول الشاعر في توقيعاته تلك تمويه رغباته الحقيقية وإلجامها في طوق اللغة، لهذا جاءت القصيدة في انتظاماتها وتراكيبها شبيهة بلغة الحلم. من جهة أخرى تظل الحالة الشعرية من وجهة نظر التحليل النفسي محكومة بمتلازمات نفسية تجد تعبيرها

---

[46] عز الدين إسماعيل، *التفسير النفسي للأدب*، القاهرة، مكتبة غريب، د.ت، ص. 166.

[47] علي الشرع، *بنية القصيدة القصيرة في شعر أدونيس*، دمشق، منشورات اتحاد كتاب العرب، 1987، ص56، امتنان عثمان، *شعر سعدي يوسف، دراسة تحليلية*، الأردن، المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع 1998، ص 26.

[48] عز الدين إسماعيل، *التفسير النفسي للأدب*، ص 104.

في الثلاثية الآتية: **الإثارة:** ويقصد بها المبالغة في تضخيم الألم وتهويل حجم المعاناة. **التنفيس:** وهي حالة من الكاترسيس أو **التطهير** المفضي إلى بلسمة المشاعر، وآخرها **الإشباع:** وهو القاضي إلى الانشراح والارتياح الذي تخمد معه وطأة القلق[49].

وإذا حاولنا تلمس المتلازمات النفسية الثلاث نجدها ماثلة في جسد القصيدة، وفي مجموع المراحل التي يحويها النص؛ أي إن كل متلازمة تغطي مرحلة من المراحل الثلاث:

–المرحلة الأولى(**الإثارة**/الانعزال): في هذه المرحلة تتضخم الذات ويزداد الإحساس بمرارة الواقع، خصوصا وأن الذات في هذه المرحلة تعيش صور الانفصال والانعزال عن النحن، والذي يؤشر على المكابدة الفردية في هذه المرحلة هو تلك الاستعمالات اللغوية المتمثلة في إفراط الشاعر في استخدام ضمير المتكلم متصلا أو منفصلا معضدا بمعجم نفسي(المأساة، والهزيمة، والموت، والغربة، والضياع، والمتاه) ينبه المتلقي على وجود حالة احتقان داخل النص؛ فالشاعر لمّا اختار استدعاء شخصيات: أوديسيوس، والمعري، وروكنتان، وكولن ولسن، والحلاج قبل نزع جبته، كان واعيا بهذا الاختيار لأنها هذه الشخصيات في النهاية صورة من صور ذوات الشاعر المتعددة في مرحلة الإثارة.

–المرحلة الثانية (**التنفيس**/التطهير/الرغبة في الاتصال في هذه المرحلة تستعيد الذات توازنها النفسي من خلال خروجها من العزلة وإبدائها الرغبة في الالتحام بالآخر/النحن؛ لاقتناعه بأن "الكتابة ليست في الواقع سوى خطاب لا يمكنه أن يثمر بدون وجود الآخرين"[50]. فالتنفيس أو التفريغ هو عملية البوح عن التوترات التي الناجمة عن الشحنات الانفعالية وموضوعاتها من ذكريات أو مركبات تسبب الألم والتي غالبا

[49] بلاغة اللاشعور..التحليل النفسي للشعر نموذجا، يوسف عدنان.https://aljadeedmagazine.com

[50] راجع، *القصيدة المغربية*، ج2، ص. 104.

ما تكون لا شعورية، وقد استخدمه فرويد في علاجه للهستيريا من خلال الإنصات لتلك التوترات الانفعالية الناجمة عن الصراع والمكبوتات التي يمكن التعبير عنها في وجود المعالج[51]، وبالنسبة للشاعر فإن الاتصال بالجماعة والتعبير من خلالها شكل من أشكال التنفيس عن مكبوتات ترسبت في زمن العزلة والإثارة.

-المرحلة الثالثة(**الإشباع**): وهي الفترة التي تعانق الذات فيها الجماعة، بحيث يتحقق التوازن والانسجام والهدوء النفسي والطمأنينة، بسبب الدعم والمساندة التي تحصل عليها الذات من طرف الجماعة. ولا تقنع الذات بهذا الاندماج، "بل إنها تقفز مباشرة لتصير اللسان المعبر عن النحن، حتى وهي تتخفى وراء ضمير المتكلم"[52]، ولكنها مع ذلك تظل نقلة نفسية من الوهم نحو الصحو، وخروج من مرحلة التأرجح بين الشك واليقين، إلى مرحلة المواجهة داخل الجماعة، وليست صورة الحلاج التي توشحها الشاعر في آخر قصيدته عندما خلع جبته ونزل إلى الشارع ليجاهر برأيه سوى شكل من أشكال التنفيس والتفريغ والتطهير والإشباع التي باتت ذات الشاعر تمارسه على مستوى الكتابة في دفء ورعاية الجماعة.

إذا كان الإشباع أحد أهم مسالك الانشراح والارتياح الذي تتبدد معه المعاناة، فإن الشاعر اختار صورا شتى تتحقق معها هذه المتلازمة النفسية، منها: الانغماس في الطبيعة، والاندماج في الجماعة، والعودة إلى التاريخ، ولعل أهم هذه الصور تلك التي استوحاها من عالم الجنس حيث جعل منها قنطرة عبور نحو عالم اللذات سعيا لتحقيق مستلزمات الإشباع والتنفيس من قبيل: الوصل الساخن بين العاشق والمعشوق-أرقب عورة-اللاهث-أضاجع، أفض، تتعرى أمامي، تتكشف، كل شيء مباح، اشتهاء...وكلها صور إيحائية جنسية منبثقة من لاشعور المبدع، يتطلع من خلالها إلى

---

[51] فرج عبد القادر طه ومن معه، معجم *علم النفس والتحليل النفسي*، بيروت، دار النهضة العربية، د.ت، ص. 149.

[52] راجع، *القصيدة المغربية*، ج2، ص. 122.

التفريغ المفضي إلى الاندماج والاتصال والحلول في الجماعة التي ستغدو رمزا للمعشوقة المرغوبة. غير مبدأ اللذة الذي تطمح إليه الهو تصطدم بالأنا الأعلى مما يشي بغلبة الأنا الأعلى على حساب الغرائز المرتبطة باللاشعور.

كل شيء مباح، وتبقى الحروف مناطق مهجورة في اللسان
أينعت، ما جمعنا حصاد المواسم، وكنا
بيننا يا صديقي جبال من الثلج قد جشمتني عناء السرى
(...) وأضاجع في حالات الحيض النفساني تواقيع الموتى من أحبابي

على الرغم من أن كل شيء مباح وأن إمكانية الوصال ممكنة بعدما أصبحت اللغة الأنثى مهيئة/أينعت إلا أن فعل الحصاد لم يتم لأن الأنا الأعلى كان يؤدي فعل الرقابة، ولأن المسافة الفاصلة بين الذات اللاهثة والأنثى مصدر الشهوة باتت بعيدة لأن جبال الجليد المانعة شكلت حواجز أثقلت خطى الذات. مما يفسر تنازع الرغبات الدفينة، والطاقات اللبيدية المجسدة في معطيات الرموز والإشارات.

هذا ميقات الوصل الساخن بين العاشق والمعشوق
يتدلى من أعيننا شجرا يرفض أحوال الطقس

وعلى الرغم من أن زمن الوصل الساخن بين الذات وشهواتها موفور وأن أحوال الطقس تكفل حق الوصال، إلا أن الذات المثخنة بالحزن والهم ترفض هذا الحق لتستمر المعاناة النفسية.

خلاصة:

يقدم النص مجموعة من الإشارات النفسية كالدوافع والطاقات والغرائز والمكبوتات، ذات دلالات فرويدية، حيث يؤكد هذا الأخير أن" الطاقات هي أساس الوظائف التي

نسميها حياتنا النفسية"[53]، ومن هذا المنطلق حاولنا تجسير العلاقة بين المشاعر والدوافع الجنسية إسهاما في إضاءة الجوانب الغامضة في النص، ما دام "الإبداع الفني ينطوي على شكل من أشكال الحماية من المرض النفسي إنه البديل له"[54] ، وهذا المعطى يتماشى مع مقولة أرسطو بخصوص الوظيفة التطهيرية للإبداع الفني[55].

نستخلص مما سبق أن القصيدة موضوع المقاربة النفسية تسجل استجابة الفرد لنداءات النحن التي ستتوشح صفات المعشوقة مصدر الطمأنينة والراحة والتنفيس والتفريغ، كما تسجل في الوقت نفسه التحاق الفرد بالنحن تلقائيا. وفي كلتا الحالتين، هناك نهاية واحدة للمتاه والقلق النفسيين، تبرز على شكل لقاء حميمي بين الطرفين. تنم عن إحساس غامر بالعثور على الخلاص حتى ولو كان هذا الخلاص بداية لمرحلة جديدة من المعاناة، لأنها في حالة كهذه لن تكون معاناة فردية، وإنما هي معاناة جماعية لتحد واحد، وحركة جماعية أيضا صوب هدف واحد. والواقع أن مواجهة المبدع لفراغه النفسي (المرحلة الأولى/العزلة/النكوص) أثبتت خطورة أن يكابد بمفرده محنة يكابدها الكل[56] (المرحلة الثانية والثالثة). ومن ثمة يصبح صوت المواجهة، صوت الفرد الذي ربط خطوته بخطى الآخرين. حينها يتحول الموقف إلى "أنا والآخرين" بدلا من نحن. غير أن النحن كانت تقوم بمهمة القاعدة الدينامية لتوازن الشخصية ويمكن التحقق من ذلك بملاحظة سلوك الشخص المنضم حديثا إلى جماعة لم يكن عضوا فيها من قبل، ومقارنة بسلوكه بعد أن يندمج فيها، فإن سلوكه الأول يكشف عن قلق وعدم استقرار ومحاولة للاستقرار فعلا، وكلما ازداد اندماجه في الجماعة واقترب من "النحن" شاعت نسبة الاتزان في أفعاله. فالنحن إذن قاعدة يستند إليها توازن الشخصية النفسي، ومن

---

[53] عز الدين إسماعيل، *التفسير النفسي للأدب*، ص. 224.

[54] أحمد فرج، *التحليل النفسي للأدب*، ص. 35.

[55] أرسطو، *كتاب الشعر*، تح شكري عياد، القاهرة، دار الكتب العربي، 1967، ص. 84.

[56] راجع، *القصيدة المغربية*، ج2، ص. 122.

ثم فإن أي اختلال يصيب هذه القاعدة يصيب توازن الشخصية بخلل عميق[57]. على مستوى السلوك الذي هو موضوع علم النفس، والدارس لسلوك الشاعر في التوقيعات الست سيكشف له الموقف النفسي العام الذي حكم إبداع شاعرنا، وقد توزع بين المد والجزر بين الانفصال والاتصال.

إن ما توصلنا إليه من نتائج استنادا إلى معطيات المنهج النفسي، وما انتهى إليه الناقد شارل مورون بخصوص الأسطورة الشخصية التي تمثل انعكاسا لإبداع الشاعر، يبرز أن إبداع عبد الله راجع كان محكوما باطراد مجموعة من الصور الرمزية أو الاستيهامية المنتزعة من اللاوعي والتي تمثل في النهاية الأسطورة الشخصية الخاصة به، إنها أسطورة الأنا المجسدة في شخصية أوديسيوس والعايزر وتيرزياس وروكنتان وهي مجرد أقنعة ومعادلات موضوعية للذات، ثم أسطورة النحن، المجسدة في الحلاج بعد نزع جبته. كلها معطيات سيكولوجية سمحت باكتشاف البنية الدالة التي تهيمن على إبداعه وهي في النهاية تمثل الرؤية الحدسية/ الفرضية التي استند إليها الناقد في تصوره الافتراضي المسبق.

[57] مصطفى سويف، *الأسس النفسية للإبداع*، ص. 117.

المصادر والمراجع

أرسطو، *كتاب الشعر*، تح شكري عياد، القاهرة: دار الكتب العربي، 1967.

امتنان عثمان، *شعر سعدي يوسف، دراسة تحليلية*، الأردن: المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع 1998).

باربوس هنري، *الجحيم*، ترجمة جورج طرابشي، بيروت: دار الآداب للنشر والتوزيع، 2016.

بحوث عادل، "أقنعة اللغة في قصيدة القناع الصوفي، عذاب الحلاج، للبياتي نموذجا"، *مجلة آفاق أدبية*، 7، (2015م).

البغدادي علي بن أنجب، *أخبار الحلاّج*، دمشق: دار الطليعة الجديدة، 1997.

الجرجاني القاضي، *الوساطة بين المتنبي وخصومه*، صيدا: مكتبة العلافان، 1912.

ديفيد ديتش، *مناهج النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق*، ترجمة يوسف نجم، بيروت: دار صادر، 1967.

ستاروبنسكي جان، *النقد الأدبي*، ترجمة بدر الدين قاسم، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، 1976.

سويف مصطفى، *الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة*، مصر: دار المعارف، ط3، 1969.

الشرع علي، *بنية القصيدة القصيرة في شعر أدونيس*، دمشق: منشورات اتحاد كتاب العرب، 1987.

صالح هويدي، *المناهج النقدية الحديثة*، دمشق: دار نينوى للنشر والتوزيع، 2015.

عبد الله راجع، *القصيدة المغربية المعاصرة بنية الشهادة والاستشهاد*، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1988.

عبد الله راجع، *الأعمال الكاملة، قصيدة الأرض الخراب.... تتمة حديثة*، الرباط**:** منشورات وزارة الثقافة، 2013.

عبد الله عبد الرحمن أحمد بانقيب، "البلاغة والأثر النفسي، دراسة في تراث عبد القاهر الجرجاني" (ماجستير)، جامعة أم القرى، السعودية، 2002.

عز الدين إسماعيل، *التفسير النفسي للأدب*، القاهرة: مكتبة غريب، د.ت.

فرج عبد القادر طه ومن معه، *معجم علم النفس والتحليل النفسي*، بيروت: دار النهضة العربية، د.ت.

فرويد سيغموند، *الموجز في التحليل النفسي*، ترجمة سامي محمود، وعبد السلام القفاش، مصر: دار المعارف، 1998.

قطوس بسام، *دليل النظرية النقدية المعاصرة*، الأردن: فضاءات للنشر والتوزيع، 2016.

لحمداني حميد، الفكر النقدي الأدبي المعاصر مناهج ونظريات ومواقف، المغرب: مطبعة أنفو، 2018.

المجاطي أحمد، *ظاهرة الشعر الحديث*، الدار البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس، 2007.

مطر حلمي أميرة، *محاورة ثياتيتوس لأفلاطون*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000.

الدوريات

محمد عيسى، "القراءة النفسية للنص الأدبي العربي"، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 19، 1-2، (2003).

https://www.alaraby.co.uk/diffah/interviews/2016/9/8/
https://aljadeedmagazine.com
http://www.sudanile.com/76248
https://www.ultrasawt.com

References

Arisṭū, *Kitāb al-shiʿr*, taḥ. Shukrī ʿIyād, al-Qāhira: Dār al-Kutub al-ʿArabī, 1967.

Imtinān, ʿUthmān, Shiʿr Saʿdī Yousef, dirāsa taḥlīlīya, al-Urdun: al-Muʾassasa al-ʿArabīya li-al-Dirāsāt wa al-Nashr wa al-Tawzīʿ, 1998.

Barbusse, Henri, *al-Jaḥīm*, tarj. Goerge Ṭarābshī, Beirut: Dār al-Ādāb li-al-Nashr wa al-Tawzīʿ, 2016.

Buḥūth, ʿĀdil, "Aqniʿat al-lugha fī qaṣīdat al-qināʿ al-ṣūfī, ʿadhāb al-Ḥallaj, li-al-bayātī namūdhajan", *Majallat Āfāq Adabīya*, 7, (2015).

al-Baghdādī, ʿAlī b. Anjab, *Akhbār al-Ḥallāj*, Dimashq: Dār al-Ṭalīʿa al-Jadīda, 1997.

al-Jurjānī, al-Qāḍī, *al-Wesāṭa bain al-Mutanabbī wa khuṣūmihī*, Ṣaidā: Maktabat al-ʿAlāfān, 1912.

Deutsch, David, *Manāhij al-naqd al-adabī bain al-naẓarīya wa al-taṭbīq*, tarj. Yousef Najm, Beirut: Dār Ṣādir, 1967.

Starobinski, Jean, *al-Naqd al-adabī*, tarj. Badraldīn Qāsim, Dimashq: Manshūrāt Wizārat al-Thaqāfa, 1976

Suwayf, Muṣṭafā, *al-Usus al-nafsīya li-al-ibdāʿ al-fannī fī al-shiʿr khāṣṣatan*, Miṣr: Dār al-Maʿārif, 1969.

al-Shaʿr, ʿAlī, *Bunyat al-qaṣīda al-qaṣīra fī shiʿr Adūnīs*, Dimashq: Manshūrāt Ittiḥāt Kuttāb al-ʿArab, 1987.

Ṣāliḥ Huwaidī, *al-Manahij al-naqdīya al-ḥadītha*, Dimashq: Dār Nīnuwā li-al-Nashr wa al-Tawzīʿ, 2015.

ʿAbdallāh, Rājiʿ, *al-Qaṣīda al-maghribīya al-muʿāṣira bunyat al-shahāda wa al-istishhāt*, al-Dār al-Bayḍāʾ: Matbaʿat al-Najāḥ al-Jadīda, 1988.

ʿAbdallāh, Rājiʿ, *al-Aʿmāl al-kāmila, qaṣīdat al-arḍ al-kharāb... tatimma ḥadītha*, al-Rabāṭ: Manshūrāt Wizārat al-Thaqāfa, 2013.

ʿAbdallāh, ʿAbdalraḥmān Aḥmad Bānqīb, "al-Balagha wa al-athar al-nafsī, dirāsa fī turāth ʿAbdalqāhir al-Jurjānī", Mājastīr, Jāmiʿat Umm al-Qurā, al-Suʿūdīya, 2002.

ʿIzzaldīn, Ismāʿīl, *al-Tafsīr al-nafsī li-al-adab*, al-Qāhira: Maktabat Ghuraib, d.t.

Farj, ʿAbdalqādir Ṭāhā wa man maʿh, *Muʿjam ʿilm al-nafs wa al-taḥlīl al-nafsī*, Beirut: Dār al-Nahḍa al-ʿArabīya, d.t.

Freud, Sigmund, al-Mūjaz fī al-taḥlīl al-nafsī, tarj. Sāmī Maḥmūd wa ʿAbdalsalām al-Qafāsh, Miṣr: Dār al-Maʿārif, 1998.

Qaṭūs, Basām, *Dalīl al-naẓarīya al-naqdīya al-muʿāṣira*, al-Urdun: Faḍāʾāt li-al-Nashr wa al-Tawzīʿ, 2016.

Leḥamdānī, Ḥamīd, *al-Fikr al-naqdī al-adabī al-muʿāṣir manāhij wa naẓarīyāt wa mawāqif*, al-Maghreb: Matbaʿat Anfū, 2018.

al-Majāṭī, Aḥmad, *Ẓāhira al-shiʿr al-ḥadīth*, al-Dār al-Baidāʾ: Sharikat al-Nashr wa al-Tawzīʿ al-Madāris, 2007.

Maṭar, Ḥilmī Amīra, *Muḥāwarat thyātītūs li-Aflāṭūn*, al-Qāhira: Dār Gharīb li-al-Ṭibāʿa wa al-Nashr wa al-Tawzīʿ, 2000.

Muḥammad, ʿĪsā, "al-Qirāʾat al-nafsīya li-al-naṣṣ al-adabī al-ʿarabī", *Majallat Jāmiʿat Dimashq*, 19/1-2, (2003).

Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS)
Volume 3, Issue 1, 2020-1, p. 89-111.

Automatic Classification of Arabic Text Data By Using Computer Programs "Weka Program"

التصنيف الآلي للبيانات النصية العربية باستخدام البرامج الحاسوبية "برنامج WEKA"

Larbi Bouamrane BOUALEM*

*Professor of Higher Education, Faculty of Arts and Languages, University of Khamis Miliana, Algeria, (b.larbi-bouamrane@univ-dbkm.dz), https://orcid.org/0000-0001-9778-2974

http://dergipark.org.tr/istanbuljas

Submission /Başvuru: 26 November/Kasım 2019
Acceptance /Kabul: 06 June/Haziran 2020
Article Type/Makalenin Türü: Research Article/ Araştırma Makalesi

Abstract: Manual handling of the vast amount of data without the use of modern techniques keeps us from evolving and upgrading to better performance. It is not enough just to introduce machines to work, but it is better to use techniques and software that serve the mechanism of data classification and provide them with what can benefit from it without wasting time and effort.Therefore, this field has evolved considerably in the last ten years due to the wide demand of users of this technology. The automated categorization of the texts according to learning techniques and algorithms offers the best solution to the problem of the huge increase of textual data.

Keywords: Algorithms, machine learning, classification, processing, data.

التصنيف الآلي للبيانات النصية العربية باستخدام البرامج الحاسوبية "برنامج WEKA"

العربي بوعمران بوعلام*

ملخص

إن التعامل اليدوي مع الكم الهائل من البيانات دون استخدام تقنيات حديثة يبعدنا عن التطور والارتقاء إلى مستويات أداء أفضل، إذ لا يكفي مجرد إدخال الآلات إلى العمل، بل من الأفضل استخدام تقنيات وبرمجيات تخدم آلية تصنيف البيانات وتقدم لها ما يمكن أن تستفيد منه دون إضاعة الوقت والجهد، لذا فإن هذا المجال تطور بشكل كبير في العشر سنوات الأخيرة، ولعل ذلك يعود إلى الطلب الواسع لمستخدمي هذه التكنولوجيا. إن التصنيف الآلي للبيانات النصية وفق تقنيات التعلم والخوارزميات يقدم الحل الأمثل لمشكلة التزايد الهائل للبيانات النصية فهي تكنولوجيا جديدة تهدف إلى تنظيم وتصنيف النصوص المتراكمة التي لا يمكن بأي حال من الأحوال معالجتها يدويا.

الكلمات المفتاحية

خوارزميات، التعلم الآلي، التصنيف، المعالجة، البيانات.

* أستاذ التعليم العالي، كلية الآداب واللغات، جامعة خميس مليانة، الجزائر، (b.larbi-bouamrane@univ-dbkm.dz)

Extended Abstract

We all know that our time was marked by the development and branching of knowledge fields, accompanied by the emergence of many modern technologies that serve humanity. On the other hand, the world witnessed a tremendous growth in the amount of information flowing in various fields. Find mechanisms that can manage this information in terms of its classification and retrieval methods.

There are many sciences that have worked in this field such as data exploration, automatic processing of languages, language engineering, artificial intelligence, coincided with the emergence of many computer programs and machine learning algorithms that facilitate information access procedures, and work to build future predictions to solve problems.

So this study came to shed light on the field of automatic classification of textual data, based on the algorithms of machine learning that we find available on the WEKA program, which is a modern and renewed application that secures easy data mining operations, provided with a huge set of algorithms, and also provides a set of tests and measures that calculate the accuracy of works in percentages of classified cases.

The aim of this study is to know the efficiency and effectiveness of algorithms in the process of classifying texts, and work to build a predictive model for similar cases, and for that we have followed a set of important steps that we mention as follows:

- Defining the field of study and the problem to be researched and finding solutions to it.

- Collecting data by listing a large amount of Arabic texts in order to build a database or blog.

- Choosing the appropriate data for the study in order to process it.

- Filtering and purifying data from impurities and removing duplicate data, spaces and punctuation marks that may hinder classification.

- Converting the data format and encode it according to a set of programming codes, in order to facilitate its entry into the program.

- Data exploration, which is the stage where work begins by selecting the algorithm, defining the categories and beginning the process of training the algorithm in order to identify cases and classify them according to the specified categories.

- Evaluation: is the stage of evaluating the algorithm's performance with a set of tests and criteria that the program provides.

- Prediction: is the last stage in which we are working to build a model that predicts similar situations.

التصنيف الآلي للبيانات النصية العربية باستخدام البرامج الحاسوبية "برنامج WEKA"

مقدمة

لقد كانت محاولات ربط اللغة بالوسائل التكنولوجية الحديثة مخاضا لولادة العديد من الفروع التقنية اللغوية من بينها اللسانيات الحاسوبية، وكذلك المعالجة الآلية للغات الطبيعية والذكاء الاصطناعي، والتي أخذت على عاتقها استحداث برامج آلية تخدم اللغة، ليس قصد تطويعها وإخضاعها، وإنما لتطويرها، ولعل تزايد البيانات المكتوبة باللغات الطبيعية، ومحاولة رقمنتها والاستعانة بالحواسيب لتنظيمها ولد العديد من التقنيات كالمترجم الآلي، والملخص الآلي، وطرق التعرف الموضوعي، والتصنيف الآلي، كما أدّى إلى ظهور العديد من خوارزميات التعلم كأشجار القرار (tree decision)، والعنقدة (clustrering algorithms)، والشبكات العصبونية (work net neural)، التي سهلت سبل التعامل مع اللغات الطبيعية، ولعل أكثر الأدوات فعالية في قدرتها على التعامل مع اللغة هي تلك البرامج الحاسوبية الشائعة مثل برنامج WEKA،Rapidminer،Tanagra، تلم هذه البرامج بعدد هائل من الخوارزميات والأدوات المستحدثة والتقنيات المتعددة، كالتنبؤ والتصنيف والإحصاء، كما تعمل على تحليل كميات ضخمة من البيانات بسرعة فائقة، والتوصل بالطبع إلى نتائج دقيقة.

رغم توافر العديد من الخوارزميات والبرامج الحاسوبية مازال يعترض الباحث العربي مجموعة من العقبات والصعوبات التي تحول دون إيجاد آليات تتناسب وخصائص اللغة العربية، وذلك ربما يعود لعدة أسباب قد تتعلق باللغة العربية نفسها.

نسلط الضوء في هذه الدراسة على التصنيف الآلي للنصوص الأدبية العربية، نحاول أن نقدم مجموعة من الآليات لتصنيف البيانات النصية باستخدام خوارزميات التعلم

الآلي، ويتمحور هدف الدراسة على بناء نموذج تنبؤي للأساليب الخبرية والإنشائية، استعنا بمجموعة من الدراسات والبحوث العربية من بينها:

- دراسة محمد سعيد الدسوقي (2014) بعنوان" تطبيق العنقدة المتعددة المستويات على نص القرآن الكريم".
- دراسة خلوف وآخرون (2009) بعنوان "استخدام آليات التنقيب في المعطيات للمساعدة في اكتشاف عمليات الاحتيال في البيئة المصرفية".
- دراسة مراد عباس وآخرون (2011) بعنوان "تقييم طرق التعرف الموضوعي للنصوص العربية".

أوجه صعوبة المعالجة الآلية للنصوص العربية:

مما لا شك فيه أن محاولة إخضاع اللغة للحاسوب لا بد وأن يعترضها العديد من الإشكاليات والعقبات، وعندما تتشابه العقبات في لغات عديدة فإنه بلا شك تتشابه طرق حلها، غير أن تحليل اللغة العربية بواسطة الحاسوب يكتنفه عقبات كثيرة، أكثر من أي لغة أخرى، ومعظم هذه المشاكل متعلقة بالجوانب التي تختلف فيها العربية عن اللغات الأوروبية، تلك اللغات التي صممت معظم البرامج الحاسوبية أصلاً لتحليلها.

ولا شك أن محاولة قولبة اللغة العربية في الحاسوب من أهم المشاكل التي تعترض طريق المعالجة الآلية واللسانيات الحاسوبية، وذلك لما تتميز به العربية عن بقية اللغات الأخرى بأنها تكتب وتقرأ من اليمين إلى اليسار، كما أن حروفها تكتب بأشكال مختلفة تبعاً لموقعها والحروف المجاورة لها، وتختلف طريقة نطق الحرف وبالتالي معنى الكلمة وموقعها الإعرابي بناءً على حركة التشكيل الموجودة عليه، بالإضافة إلى أن العربية لغة اشتقاقية، وليست إلصاقية، حيث يعد نظامها الصرفي من أكثر النظم الصرفية تقدماً، فهو مبني على تصريف الجذور وفقاً لمجموعة محددة من الأوزان للحصول

على كلمات ذات دلالات مختلفة من نفس الجذر. وكل ما سبق ذكره يمثل تحديات لمقننة التحليل الصرفي والإعرابي والدلالي للغة العربية[1]، ومن ثم التصنيف الآلي لمجمل النصوص العربية. يمكن أن نحصر أهم هذه المشاكل فيما يلي:

- الاستخدام المفرط للأساليب البيانية (المجاز– الكناية – الاستعارات).
- عدم وجود فوارق شكلية واضحة بين مكونات النص.
- افتقار اللغة العربية لمبدأ الوحدة الدلالية.
- عدم وجود علامات التشكيل.
- الأخطاء اللغوية الشائعة.
- تعقيد خوارزمية التعلم.
- التجانس اللفظي.
- التغيرات الصرفية.
- الكلام المركب.

بالرغم من هذه الصعوبات التي قد تعيق عملية تطبيق أهم التقنيات التكنولوجية على اللغة العربية، إلا أن البحوث مستمرة، وهناك العديد من البحوث التي قدمت تقنيات حاسوبية (آلية) حاولت أن تعطي حلولا قيمة لعملية حوسبة اللغة العربية، وكذلك تم تطويع العديد من المناهج الغربية والخوارزميات حتى تناسب اللغة العربية.

[1] زينب هاشم، "أثر البرمجيات الحديثة على اللغة العربية"، *مجلة العلوم الإنسانية*، 02 (2015)، ص 234.

التصنيف الآلي للبيانات النصية:

أولت البحوث في السنوات الأخيرة الكثير من الاهتمام لمعالجة البيانات النصية، وهذا عائد لعدة أسباب من بينها تزايد مجموعة البيانات على شبكات التواصل، وتطوير البنية التحتية للاتصالات والإنترنت، مما أدى إلى الحاجة الماسة لتنظيم ومعالجة كميات ضخمة من البيانات، إذ أن المعالجة اليدوية لهذه البيانات مكلفة للغاية في الوقت والأفراد، كما أنها ليست مرنة، وتعميمها إلى ميادين أخرى مستحيلة عمليا، لذلك كان لا بد من تطوير أساليب آلية تعمل على إدارة هذه البيانات النصية (النصوص)، فظهر ما يسمى بالتصنيف الآلي للنصوص العربية.

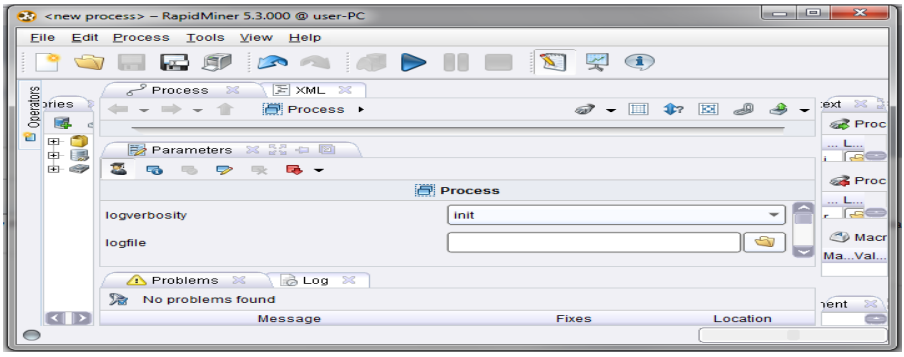
إن التصنيف الآلي وفق تقنيات التعلم والخوارزميات يقدم الحل الأمثل لمشكلة التزايد الهائل للبيانات النصية، فهي تكنولوجيا جديدة تهدف إلى تنظيم وتصنيف النصوص المتراكمة التي لا يمكن بأي حال من الأحوال معالجتها يدويا.

يعد التصنيف الآلي أحد فروع المعالجة الآلية للغة، وقد تزايد الاهتمام به في الآونة الأخيرة، نظرًا لتزايد حجم البيانات ذات المحتوى النصي، لذا ظهرت العديد من التقنيات والأدوات والخوارزميات التي تعمل على معالجة النصوص آليا، منها الربط بين الكلمات والمقاطع في النصوص، وتصنيف النصوص ضمن موضوعات محددة مسبقا، لذا يمكن تعريف التصنيف الآلي للنصوص (AutomaticTextCategorization) هي مهمة تصنيف المستندات النصية الإلكترونية اوتوماتيكيا إلى أصنافها المعرفة مسبقا بحسب محتوياتها، بمعنى آخر تحديد الصنف الرئيسي الذي يندرج تحته النص أو المستند "سياسة ، اقتصاد ، رياضة، ... الخ".

أدوات وخوارزميات التصنيف الآلي:

ظهرت العديد من البرامج والأدوات التي تقوم بعملية التصنيف الآلي التي تعمل على معالجة كميات ضخمة من البيانات بكفاءة ودقة عالية ومن هذه البرامج:

1-**برنامج Rapidminer:** يعتبر من البرامج المجانية مفتوحة المصدر صمم من قبل شركة Rapid-IGermany يعمل بلغة الجافا، يتوفر هذا البرنامج على واجهة رسومية سهلة الاستخدام مقارنة ببرامج أخرى، إذ لا يستلزم الأمر صعوبة في التعامل مع هذا البرنامج، يتيح هذا البرنامج جملة من الخوارزميات المعروفة لمعالجة كميات ضخمة من البيانات.



الشكل(1): الواجهة الرسومية لبرنامج Rapidminer

2- برنامج Clementine: صمم هذا البرنامج من قبل شركة (SPSS) يتوفر هذا البرنامج على مكتبات كاملة لتنقيب البيانات بواسطة مختلف خوارزميات التصنيف والتحليل العنقودي وقواعد اكتشاف العلاقات والارتباطات، يتصف هذا البرنامج بسهولة الاستخدام والتعلم.

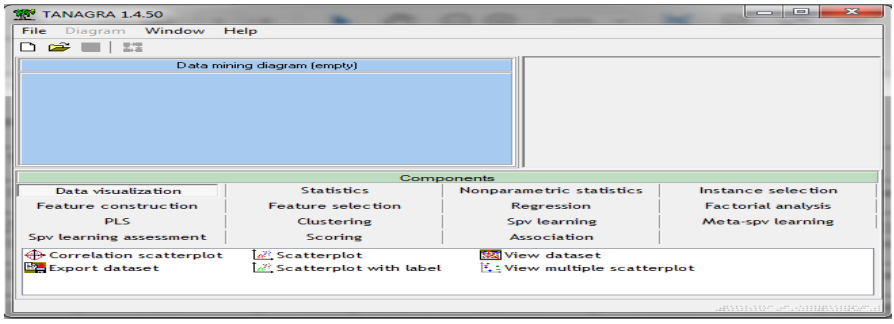
3- برنامج WEKA: يعتبر من البرامج المجانية مفتوحة المصدر، تم تصميم هذا البرنامج في جامعة ويكاتو بنيوزلندا جاء بهذا الاسم اختصارا لـ WekatoEnvernoment for the KnoweledgeAnalysis يعمل بلغة الجافا، يتميز بقدرته على معالجة كمية

هائلة من البيانات، يمدنا بمجموعة كاملة لمختلف الخوارزميات المعروفة في هذا المجال.

الشكل(2): الواجهة الرسومية لبرنامج WEKA

4- برنامج Rattle: يعتبر هذا البرنامج من البرامج مفتوحة المصدر، صمم من قبل شركة TogawareAustralia يعمل بلغة (R)، تنفرد هذه الأداة بتضمينها حجم كبير من البيانات، ما يؤخذ على هذا البرنامج عدم مرونته في التعامل مع البيانات.

5- برنامج Tanagra: يعتبر من البرامج مفتوحة المصدر صمم من قبل شركةLumière University Lyon- France يعمل بلغةC^{++}، سهل الاستخدام، يتوفر على مجموعة من الخوارزميات، إلا أن ما يعاب على هذا البرنامج هو أنه يعرض البيانات والنموذج بشكل ضعيف.



الشكل(3): الواجهة الرسومية لبرنامج Tanagra

تتوفر هذه البرامج على أهم الخوارزميات المعروفة والمستحدثة، منها مصنفات أشجار القرار والمصنفات القاعدية المعتمدة على القاعدة (rule-based)، والشبكات العصبية (neural net work)، ومكائن الإسناد الموجه (support vector machines)، ومصنفات بيز الاحتمالية (bues classifer).

تستخدم كل تقنية من التقنيات السابقة كخوارزمية تعلم، لتحديد نموذج يلائم العلاقة بين مجموعة الصفات ومؤشر الصنف لبيانات الإدخال، حيث يتم توليد النموذج من خلال خوارزمية تعلم، ويجب على كل من النموذج والخوارزمية أن يتلاءما مع البيانات المدخلة بصورة جيدة، والتنبؤ بصورة دقيقة لمؤشرات الصنف، لذلك فإن الهدف الرئيسي لخوارزمية التعلم هو بناء نماذج يمكن تعميمها، أي نماذج تتنبأ بشكل دقيق بتسميات أصناف سجلات غير معروفة مسبقا[2]. سنكتفي في هذه الدراسة بتسليط الضوء على خوارزمية **SVM** لأننا سنعتمدها في هذه الدراسة، ولكونها من بين أكثر الخوارزميات رواجا.

خوارزميةSVM (support vector machines):

تعد من أشهر طرق التصنيف الآلي، والتي تعتمد على إيجاد منحنى أو مستوى فاصل، يفصل العينات المدخلة عن بعضها البعض، وتتميز باستخدامها في تصنيف البيانات ذات الفئات الثنائية حصرا، تقوم الخوارزمية بحساب المستوى الفاصل أو مجموعة المستويات الفاصلة في بعد يختلف طوله عن طول بعد متجه خصائص البيانات المدروسة، وتحدد دقة الخوارزمية بقدرتها على الفصل بين النوعين، بحيث تكون أقرب عينتين من كلا النوعين أبعد ما يكون عن بعضهما البعض، وندعو هذا

[2] محمد حسن عبد الله، "تنقيب بيانات نتيجة التعليم الأساسي"، مذكرة ماجستير في تقانة المعلومات، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، 2016، ص53.

المستوى الفاصل بالهامش، فكلما زاد هامش الفصل كلما قل الخطأ عند التعميم على مجموعة بيانات جديدة[3].

في دراستنا هذه سنحاول عرض أهم مراحل التصنيف الآلي من خلال تصنيف نصوص عربية أدبية، وفق فئتين؛ فئة إنشائية، والأخرى خبرية، بالاعتماد على خوارزمية SVM، والتي نجدها متاحة على برنامج WEKA، والهدف من هذه الدراسة معرفة كفاءة هذه الخوارزمية في التعرف على النصوص ذات الأساليب الخبرية والإنشائية، وبناء نموذج نعتمده في مختلف الدراسات المستقبلية.

الخطوات المتبعة في عملية التصنيف الآلي:

حتى نقوم بعملية التصنيف الآلي لا بد من إتباع مجموعة من الخطوات اللازمة، إذ قبل الشروع في العملية لا بد من تحديد مجال الدراسة، والمشكلة المراد بحثها، وإيجاد حلول لها، تأتي بعد ذلك مجموعة من المراحل المهمة نفصلها فيما يلي:

1- جمع البيانات: وهي مرحلة تجميع البيانات النصية الأدبية، وذلك بشكل عشوائي، والشروع في بناء قاعدة بيانات نستخدمها للتصنيف.

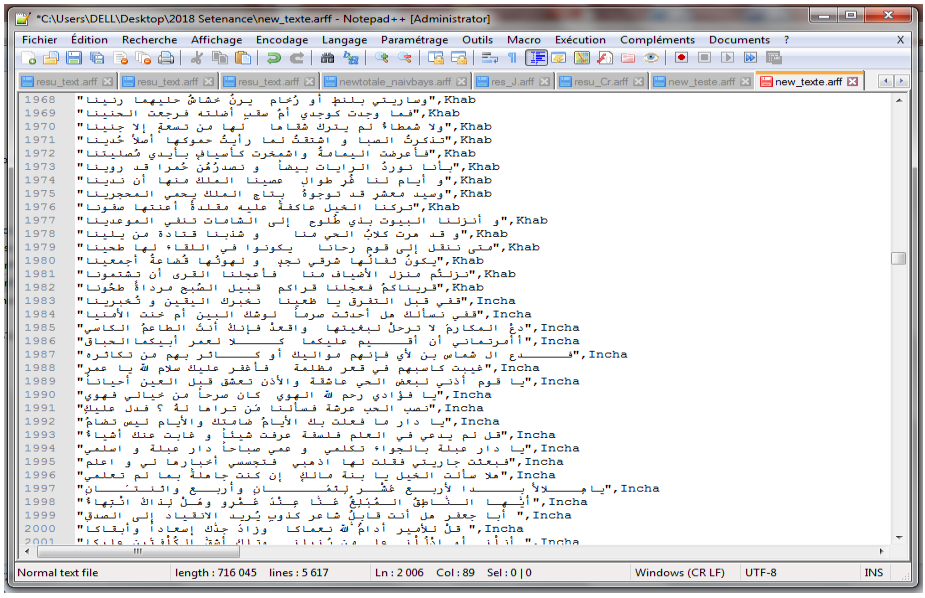
2- اختيار البيانات Data Selection: يتم في هذه المرحلة تعيين واختيار البيانات الملائمة من مجموع البيانات قصد معالجتها.

3- تصفية البيانات وتنقيتهاData Cleaning: يتم في هذه المرحلة حذف البيانات الزائدة التي لا تشكل أهمية أثناء الدراسة، وتشتمل على التخلص من الحقول المتكررة،

[3] بسام الديب، "تصنيف النصوص العربية باستخدام الخصائص الغرضية في قواعد البيانات"، *مجلة جامعة البعث*، 15، (2016)، ص 116.

إزالة البيانات المزعجة التي تعيق عملية التصنيف، تعيين البيانات غير المكتملة، تحديد الفراغات وإزالتها، حذف علامات الترقيم.

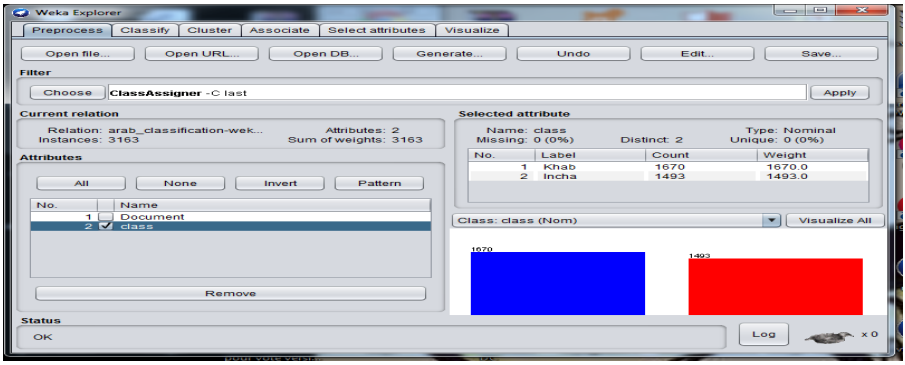
4- تحويل البيانات Data Transformation: يتم في هذه المرحلة تحويل صيغة البيانات من **(txt)** إلى صيغة **(arff)**، استندنا في هذه العملية إلى برنامج **notepad++**، إذ يعتبر من أفضل برامج تحرير النصوص وترميزها وفق مجموعة من الأكواد البرمجية، قمنا بترميز هذه البيانات بكود **UTF-8** حتى يسهل إدخالها إلى برنامج weka، إذ أن هذا البرنامج هو أجنبي لا يتعامل مع اللغة العربية، إذ لا بد من تشفير هذه النصوص العربية، ثم إدخالها إلى البرنامج.



الشكل(4): عينة من البيانات المأخوذة للتدريب بعد إدخالها برنامج notepad++

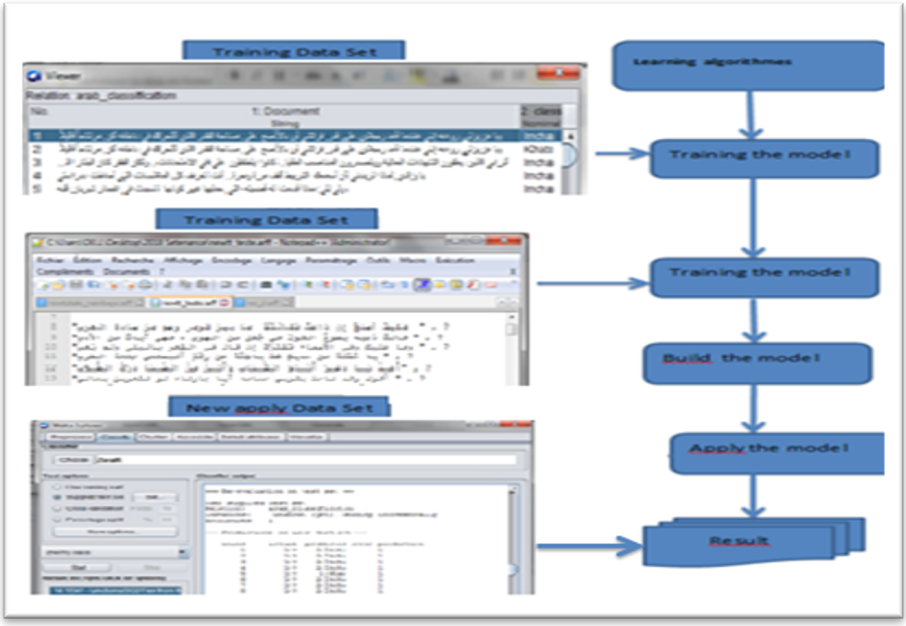
بعد إدخال البيانات إلى برنامج Weka نشرع في اختيار الخوارزمية المراد العمل بها SVM، بعد ذلك نختار تعليمة filters تظهر مجموعة من المؤشرات نكبس على unsupervised، بعد ذلك لا بد من تعيين الفئة class assigner ثم الضغط على تعليمة

Apply فتظهر أمامك الشاشة الموضحة للفئتين المدخلتين، كما هو مبين في الشكل التالي.



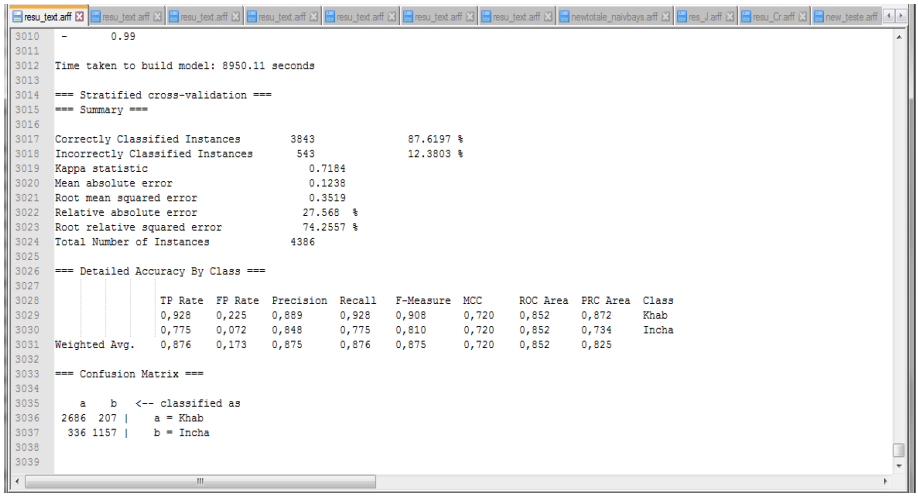
الشكل(5): تحديد الفئات من قبل البرنامج Weka

5-التنقيب في البيانات Data Mining: تعتبر هذه المرحلة الأهم حيث يتم فيها تنفيذ العمل وبناء النماذج للتنبؤ، إذ بعد تعيين الفئات من قبل الخوارزمية نقوم بعملية التدريب على حزمة بيانات التدريب



الشكل(6): خطوات بناء النموذج

6- التقييم Pattern Evaluation: يتم في هذه المرحلة تحديد النموذج النهائي وتطبيقه واستخراج النتائج، نقوم بتقييم أداء هذه الخوارزمية بمجموعة من الاختبارات والمعايير التي يتيحها لنا البرنامج، سنكتفي بعرض نتائج اختبار Cross Validation، ويتحدد ذلك من خلال النسبة المئوية للتصنيف، فكلما كانت النسبة عالية كانت دقة تصنيفه جيدة، سنقوم باستظهار نتائج اختبار هذه الخوارزمية من خلال الشكل التالي:



```
-       0.99

Time taken to build model: 8950.11 seconds

=== Stratified cross-validation ===
=== Summary ===

Correctly Classified Instances        3843               87.6197 %
Incorrectly Classified Instances       543               12.3803 %
Kappa statistic                          0.7184
Mean absolute error                      0.1238
Root mean squared error                  0.3519
Relative absolute error                 27.568  %
Root relative squared error             74.2557 %
Total Number of Instances             4386

=== Detailed Accuracy By Class ===

               TP Rate   FP Rate   Precision   Recall  F-Measure  MCC      ROC Area  PRC Area  Class
               0,928     0,225     0,889      0,928     0,908      0,720     0,852     0,872     Khab
               0,775     0,072     0,848      0,775     0,810      0,720     0,852     0,734     Incha
Weighted Avg.  0,876     0,173     0,875      0,876     0,875      0,720     0,852     0,825

=== Confusion Matrix ===

    a    b   <-- classified as
 2686  207 |    a = Khab
  336 1157 |    b = Incha
```

الشكل(7): اختبار Cross validation للمصنف SVM

من خلال قراءة الشاشة الموضحة في الشكل(7) والتي تظهر لنا مختلف النتائج المتوصل إليها بعد اختبار وتقييم أداء هذه الخوارزمية.

– السطر الأول والثاني من الشاشة يظهر عدد الحالات المصنفة في اختبار (Cross Validation) بشكل صحيح هو 3843 حالة بنسبة مئوية مقدارها 87,6197% وعدد الحالات المصنفة بشكل غير صحيح هو 543 حالة بنسبة 12,3803%.

– السطر الثالث يمثل مقياس لتصحيح احتمال الاتفاق بين التصنيفات الحقيقية إحصاء كابا (Kappa Statistiques) والتي كان مقدارها 0,7184 حيث $K = \frac{P0-Pe}{1-Pe}$

– السطر الرابع نجد Meanabsoluterror (الخطأ المطلق في المتوسط) ويستخدم معدلات الخطأ للتنبؤ الرقمي بدلا من التصنيف حيث ان التنبؤات ليست فقط الصحيحة و الخاطئة Meanabsoluterror=0,1238

– السطر الخامس Rootmeansquarederror جذر متوسط مربع الخطأ يساوي 0,3519.

- السطر السادس Relative absoluterror الخطأ المطلق النسبي يساوي 27,568%.

- السطر السابع Root relative squarederror هو الجذر التربيعي للخطأ النسبي يساوي 74,2557%.

مقاييس تقييم أداء الخوارزمية:

يتم معرفة أداء الخوارزمية من خلال مجموعة من مقاييس الأداء، التي تعمل على تحديد النسبة المئوية للحالات المصنفة بشكل صحيح، مع توضيح نسبة الحالات المصنفة بشكل خاطئ، تظهر مقاييس الأداء في شاشة Accuracy class التي توضح نتائج دقة الفئات المصنفة، وهي فئة الخبري والإنشائي، نقوم بعرض نتائج أهم المقاييس التي تظهر في الشاشة الشكل(7):

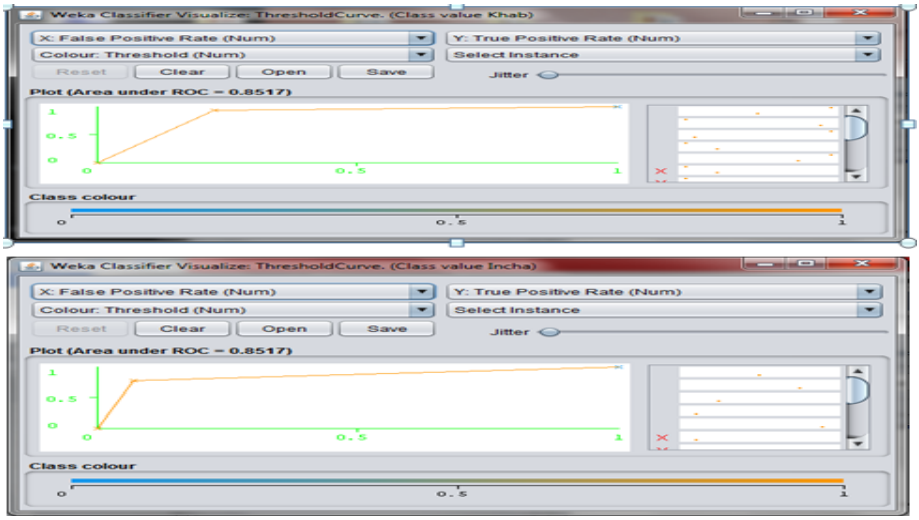
1- مصفوفة الشك (التشويش)Confusion matrix: تعتبر من أهم مقاييس الأداء، يكمن دورها في تقييم أداء المصنف بحساب عدد الحالات المتوقعة المصنفة بشكل صحيح، والمصنفة بشكل خاطئ، وهي عبارة عن جداول تحتوي على قيم التصنيفات الحقيقية والخاطئة للخوارزمية المعتمدة في الدراسة، والتي يظهرها الشكل التالي:

		التصنيف المتوقع	
		A	B
التصنيف الحقيقي	A	2686	207
	B	336	1157

Matrix Confusion الشك مصفوفة SVM Cross-validation(10)

الشكل (8): مصفوفة الشك بالاستعمال خوارزميةSVM

2- مقياس ROC: يعتبر من بين المقاييس المستخدمة بكثرة لمعرفة فعالية أداء المصنف من خلال مخطط يظهر معدل القيم الايجابية الصحيحة والخاطئة، بحيث يحوي المخطط على نقطة (0-1) كلما اقترب منحنى الحالات من النقطة 1 كان أداء المصنف مثالي، وكلما اقترب من 0 كان أداء المصنف ضعيفا، ومن خلال الدراسة التي أجريناها حاولنا استخراج معدلات قيم **ROC** لخوارزميةSVM لمعرفة فعاليتها في عملية تصنيف النصوص فكانت النسبة المتوصل إليها هي : 0,8517، والتي تظهر من خلال الشكل التالي:



الشكل(9): منحنى مقياس ROC لخوارزمية SVM

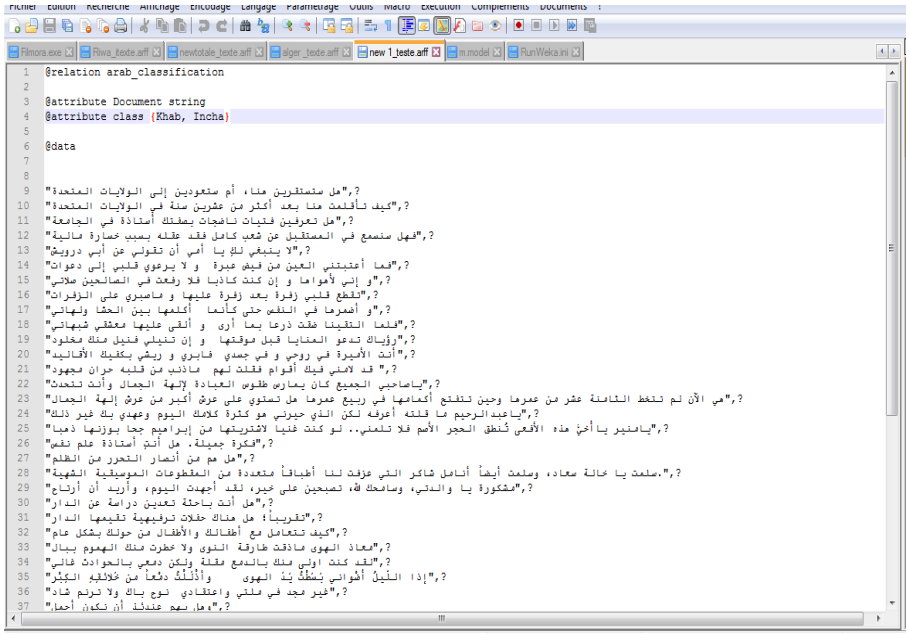
3- مقياس الدقة Recall: وهو تحديد النسبة المئوية للحالات الايجابية التي تم تصنيفها بشكل صحيح، ويتحقق من خلال المعادلة التالية: $Recall = \frac{TP}{TP+FN}$، وتوصلنا إلى النتيجة التالية: **0,876.**

4-مقياس F-Meausure هو مقياس لقياس دقة المصنف يعطى بالعلاقة التالية:

$F - measures = \frac{2*precision*recall}{(presision+recall)}$ وتوصلنا إلى النتيجة التالية: **0,875.**

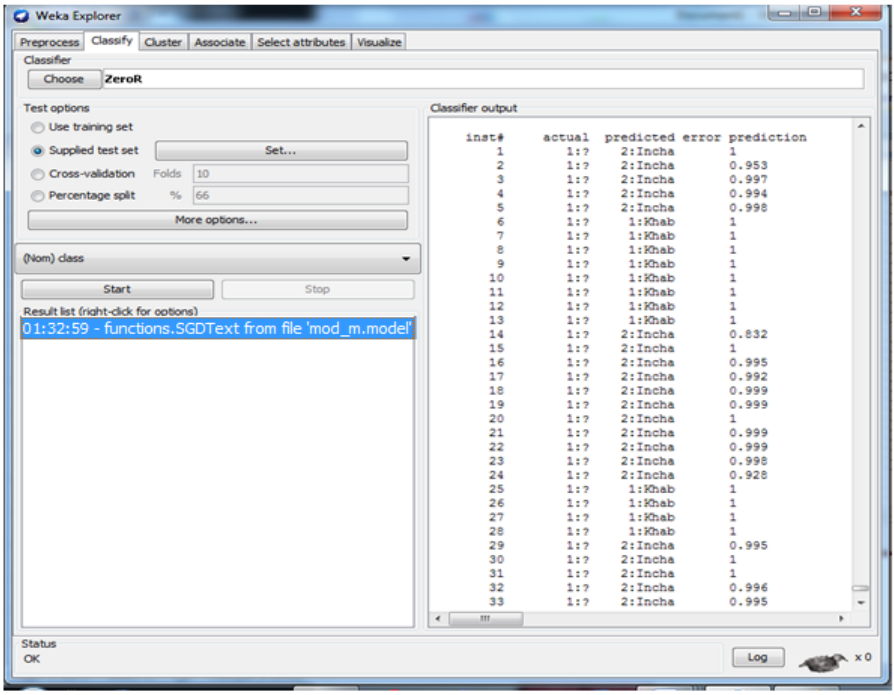
من خلال النتائج المتوصل إليها تبين أن خوارزمية SVM حققت نسبا جيدة في تصنيف الحالات الصحيحة، إذ ومن خلال العينة المختارة للتدريب لاحظنا تعرف هذه الخوارزمية على مختلف النصوص الخبرية والإنشائية، وتصنيفها في الفئات المحددة مسبقا، مع ظهور قصور طفيف في التعرف على النصوص المركبة من مؤشرات إنشائية ومركبات خبرية.

7- **التنبؤ:** الغرض من استخدام آلية التنبؤ على حزمة بيانات التطبيق هو الكشف أو التنبؤ بفئات البيانات غير معروفة الفئة، وذلك من خلال تطبيق النموذج الذي تم بناؤه خلال مرحلة التصنيف، ويكون ذلك على حزمة البيانات الجديدة، وللاختبار على حزمة البيانات التي تم الاحتفاظ بها سابقا، والتي تقدر بـ 20% من نصوص المدونة، من أجل استخدامها للتنبؤ، وجب أن تكون هيكليتها نفس هيكلية بيانات التدريب، لذا تم استخدام طريقة Supplied Test Set لتنفيذ هذه المهمة، وذلك من أجل معرفة دقة تنبؤ الخوارزمية المعتمدة.



الشكل(10): العينة التي تم تخصيصها لعملية التنبؤ

تظهر النتائج المتوصل اليها بعد عملية الاختبار في شاشة « Classifier output» تحت عنوان "Predictions on user test set" بمعنى التنبؤ بالبيانات المستخدمة للاختبار، كما هو مبين في الشكل (10) نتيجة حزمة البيانات التي تم استخدامها للتنبؤ خوارزمية SVM حيث يوضح نتيجة تطبيق هذه الخوارزمية على البيانات الجديدة، إذ يظهر الصف الحقيقي المحتمل (Actual class) وقيمته المجهولة والصف المتوقع (predicted class).



الشكل(11): **التنبؤ على البيانات بخوارزمية SVM**

يوضح الشكل(11) نتائج عملية التنبؤ لخوارزمية SVM والتي أسفرت عن أن تنبؤات هذه الخوارزمية صحيحة إلى حد ما، إذ يتضح لنا من خلال النتائج المتوصل إليها أن خوارزمية SVM حققت نتائج جيدة في عملية التنبؤ بالحالات الجديدة، إذ أن البيانات التي صنفت على أنها أساليب خبرية هي بالفعل خبرية، أما الأساليب الإنشائية فهي بالفعل إنشائية، يتضح ذلك من خلال المقارنة بين الشكل الذي يظهر عينة التطبيق والشكل الذي يظهر ناتج عملية التنبؤ.

إلا أننا لاحظنا قصورا جد طفيف في التعرف على بعض النصوص، إذ نجد المثالين رقم (16–17) الظاهران في العينة صنفتهما خوارزمية SVM في فئة الإنشائي، بحكم وجود مؤشرات إنشائية، وهي أدوات النداء "يا" إلا أننا لو تمعنا الأمر لوجدنا أن هذين

المثالين يحتويان على أكثر من جملة، والمرجح فيها الأسلوب الخبري أكثر من الإنشائي لذا الجائز أن تصنف في خانة الخبري.

ما نخلص إليه أن خوارزميات التعلم هي المنهج الصحيح الذي لا بد وأن ننتهجه في المعالجة الآلية للغة العربية، باعتبار أن هذه الخوارزميات تتيح إمكانات هائلة في التعامل مع اللغة، كما أنها قابلة للتطوير والتعديل ما يجعلها تتناسب مع مختلف الدراسات، بالإضافة إلى أننا نجدها متاحة في مختلف البرامج الحاسوبية.

الخاتمة:

توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج الهامة:

- يعد التصنيف الآلي للنصوص إحدى تقنيات التنقيب في البيانات، يعتمد على مجموعة هائلة من البرامج الحاسوبية والخوارزميات المتطورة.
- يوفر برنامج WEKA سهولة في تصنيف النصوص العربية من خلال مجموعة من الخوارزميات التي يتيحها للمستخدم.
- يوفر برنامج WEKA عامل السرعة والجهد، حيث يمكن الوصول إلى فئات النصوص وأساليبها في غضون ثواني معدودة، مع السماح بتحديث النماذج باستمرار.

المصادر والمراجع

بسام الديب، "تصنيف النصوص العربية باستخدام الخصائص الغرضية في قواعد البيانات"، *مجلة جامعة البعث*، 15، (2016).

زينب هاشم، "أثر البرمجيات الحديثة على اللغة العربية"، *مجلة العلوم الإنسانية*، 02، (2015).

محمد حسن عبد الله، "تنقيب بيانات نتيجة التعليم الأساسي"، مذكرة ماجستير في تقانة المعلومات، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، 2016.

References

Besām al-Deeb, “Taṣnīf al-nuṣūṣ al-ʿarabīya biʾstiḫdām al-ḫaṣāʾiṣ al-ġaradīya fī qawāʿid al-bayānāt”, Majallat Jāmiʿat al-Baʿth, 15, (2016).

Zainab Hāshim, “Athar al-barmajīyāt al-ḥadīthīya ʿalā al-luġa al-ʿarabīya”, Majallat al-ʿUlūm al-Insānīya, 02, (2015).

Muḥammad Ḥasan ʿAbdallāh, “Tanqīb bayānāt natījat al-taʿlīm al-asāsī” Mudhakkarat Mājestar fī Taqānat al-Maʿlūmāt, Kullīya al-Dirāsāt al-ʿUlyā, Jāmiʿat al-Neelain, 2016.

Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS)
Volume 3, Issue 1, 2020-1, p. 113-134.

NATO STANAG 6001 Language Proficiency Framework Review and Analysis

الإطارُ المَرجعيُّ لِلكَفاءَةِ اللُّغويّة لحِلْفِ شَمالِ الأَطلَسِيّ - عَرضٌ وتَحليلٌ

Islam Y. ELHADKY*

Abstract: This paper presents a review and analysis of the NATO Language Proficiency Framework, known as STANAG 6001. This framework was published for the first time in 1976, based on the Interagency Language Roundtable, known as ILR. Since then, the STANAG 6001 framework has gone through total and partial development processes. The development process resulted in a number of language proficiency tests guided by the framework in 2009. This subject is important for two main reasons, one related to the framework itself, and the other related to this paper. The reason related to the framework comes from its being an outcome of a cooperation of a number of countries of different languages, thus, it is an international framework, rather than a product of a specific country. It also became a reference for many of the Alliance country members in the domains of language assessment, language curriculum and program design. In addition, its audience is unique - civilian and military - who are associated with the North Atlantic Alliance operations. On the other hand, the framework development process went through many phases since its inception until the second version of the fifth Edition in 2016. This is something of a benefit to Arab researchers interested in the idea of creating an Arabic framework of reference and an international language proficiency test. The other reason, which is related to the importance of this paper, is in it being one of the first works to present STANAG 6001 in Arabic, where there is no information available in Arabic about it, neither in general, nor on research websites.

Keywords: Framework, language proficiency, levels, scale, NATO.

*Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, (iyoussry@fsm.edu.tr), https://orcid.org/0000-0002-4052-7267

http://dergipark.org.tr/istanbuljas

Submission /Başvuru:
17 November/Kasım 2019

Acceptance /Kabul:
06 June/Haziran 2020

Article Type/Makalenin Türü:
Research Article/Araştırma Makalesi

الإطارُ المَرجعيُّ لِلكَفاءَةِ اللُّغويّة لِحِلْفِ شَمالِ الأَطلَسِيّ – عَرضٌ وتَحليلٌ

د.إسلام يسري الحدقي*

ملخص

تَعرِض هذه الورقة وتحلّل الإطار المرجعيَّ لِحِلْف شَمالِ الأطلَسيّ للكَفاءةِ اللُّغويّة المُسمَّى "ستانج STANAG 6001"، وقد صدرَ للمرّة الأُولى عامَ 1976م، وكان مُعتمِدًا على إطار المائدة المستديرة الأمريكيّ المعروفِ باسم (ILR/FSI)، ومنذُ ذلك التاريخ مرَّ بعمليات تطويرٍ كُلّيّة وجزئيّة، كما أثمرت عمليةُ التطوير مجموعةً من اختبارات الكفاءَةِ اللُّغويّةِ في ضوء معايير الإطار عامَ 2009م. وتأتي أهمية هذا الموضوعُ لسببينِ رئيسين: الأوّل خاصٌّ بالإطار نفسه، والثاني خاصٌّ بهذه الورقة؛ أمَّا الخاصُّ بالإطار فأهميته تنبُع من أنَّ إطارَ ستانج STANAG 6001 ثمرةُ تعاونِ عَددٍ من الدّول المختلفة اللُّغات، أي أنَّه إطارٌ دوليّ وليس مُنجَزَ دولةٍ بعينها، بجانب أنَّه صار مرجعيةً للعديد من الدّول الأعضاء في الحلف في مجالات التقييم اللُّغويّ وتصميم المناهج والبرامج اللُّغويّة، بالإضافة إلى أنَّ جمهوره خاصٌّ جدا –المدنيين والعسكريين– من ذوي العَلاقة بعمليات حِلْفِ شَمال الأطلنطيّ، ومن جانب آخرَ فإنَّ عملية تطويره مرَّت بمراحلَ كثيرة منذ نشأته حتَّى الطّبعة الثانية من الإصدارِ الخامس عامَ 2016م ، وهو أمر يفيدُ الباحثين العربَ المهتمين بفكرة إنشاء إطارٍ مرجعيٍّ عربيٍّ واختبار معيار دوليّ للكفاءة اللُّغويّة. أمَّا أهميةُ هذه الورقة فترجع إلى أنَّها تعتبر من الأعمال الأُولى التي تعرِضُ ستانج STANAG 6001 باللُّغة العربية حيثُ لا تتوفَّر عنه أيةُ معلوماتٍ بالعربية سواءً بشكل عام أو في المواقع البحثيّة.

الكلمات المفتاحية

إطار مرجعيَ، الكفاءة اللُّغويّة، مستويات، مقياس، الناتو .

* دكتور محاضر بقسم اللغات الأجنبية جامعة السلطان محمد الفاتح تركيا، (iyoussry@fsm.edu.tr).

Extended Abstract

This paper presents and analyses the North Atlantic Treaty Organization (NATO) Language Proficiency Framework, named “STANAG 6001”. As a result of political and military activities among member states, the NATO established the Bureau for International Language Co-ordination (BILC) with the aim of supporting NATO's professional cooperation in the field of language proficiency, language training, education and language tests.

In 1976, the NATO issued the first edition of the Language Proficiency Framework (STANAG 6001) based on the Interagency Language Roundtable scale, known as (ILR/FSI). STANAG 6001 was considered a common framework for NATO countries to ensure a shared understanding of the language proficiency among them. The second edition was issued in 2003. It has amended the shortcomings in the first edition. The third edition issued in 2009. One of the most prominent changes in it was the addition of the "plus+" levels to the main levels " for training or evaluation purposes ". The fourth edition, issued in 2010, has added to the purposes of the plus levels: "recording or reporting purposes ". The fifth edition, issued in 2014, has modified the format and introductory pages, but the standards have not been amended. A next version of this edition has been published in 2016, which avoided some typos that were published in 2014. Also, the development process has produced a set of language proficiency tests, guided by the framework's standards of 2009.

STANAG 6001 main aim is to provide NATO forces with a list of language proficiency levels descriptions.

Participating countries adopt these standards for language proficiency levels for the purposes:

A) Define linguistic requirements when recruiting international staff.

B) Registration and preparation of reports, in international correspondence, and in measurement of language proficiency.

C) Comparing national standards through a unified list.

The STANAG 6001 scale consists of six levels, starting with zero and ending with five, advancing from the least proficient to the highest proficient, as follows:

No proficiency, Survival, Functional, Professional, Expert and Highly-articulate native

The STANAG 6001 introduces the language levels descriptors categorized into two lists:

The first list: the main levels are subdivided by skills (reading comprehension, writing, listening comprehension and speaking).

The second list: describes the sub-levels (plus +).

We notice here that this categorization is similar to the categorization of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, in its adoption of categorization based on skills, which differs from the ILR categorization which includes skill, translation and cultural communication, and differs from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) that categorizes descriptors based on language competencies, communicative activities, and communicative strategies.

This topic is important for two main reasons: the first is specific to the framework itself, and the second is specific to this paper. Concerning the framework, its importance stems from the fact that the STANAG 6001 framework is the result of the cooperation of a number of countries with different languages, that is, it is an international framework and not a specific country's product. Added to that, its very special audience - civilians and military personnel - who are associated with the NATO operations. On the other hand, its development process has gone through many stages, and Arab researchers can benefit from it in several aspects:

1. First, the experience of building an institution that deals with linguistic coordination among several multilingual countries.
2. Second, taking advantage of the available frameworks, as when STANAG 6001 has benefited from the ILR Round Table Framework for a while.

3. Third, by experimenting with the available frameworks, spots of distinction can be found in them. This will help us to reach the features and peculiarities of the desired Arabic reference framework.
4. Fourth, studying the nature of the updates on each "edition" of the STANAG 6001. This will allow us to take advantage of studying the shortcomings to avoid them when building the Arabic framework.
5. Fifth, to study the nature of each stage of the project itself, in order to benefit from it.

The second reason of the importance of this paper is in it being one of the first works to present STANAG 6001 in Arabic, where there is no information available in Arabic about it, neither in general, nor on academic search engines.

الإطارُ المَرجعيُّ لِلكَفاءَةِ اللُّغويّة لحِلْفِ شَمالِ الأَطلَسِيّ – عَرضٌ وتَحليلٌ

1. مُقدِّمَة

1.1 نَشأةُ أُطرِ الكفَاءةِ اللُّغويّة:

بعد انتهاءِ الحربِ العالميّة الثانية؛ أي نهاية النّصف الأوَل من القرن العشرين، وجدَت الحكومةُ الأمريكيّةُ أنَّ عمليةَ التقييمِ اللُّغويّ لموظفيها لا تتَسمُ بالمعياريّة بل هي عمليةٌ إنشائيّة؛ حيثُ كان المستوى اللُّغويّ وقتئذٍ يُقيَّمُ بعباراتٍ من قبيل: "ممتاز في اللُّغة الألمانية" أو "طَلْق في اللُّغة الفرنسية"، وهي عباراتٌ مَطَّاطَة غير مُحدَّدة، ولسنا قادرينَ أن نعرف ماذا يستطيعُ أن يفعلَ "الشخص الطَّلْق" باللُّغة، وذلك لعدم وجود وَصْفٍ واضحٍ لمعنى "ممتاز أو طلق". وقد أدَّى الشعور بهذا القُصور إلى إعلانِ الإدارة الأمريكيَّة عن حاجتِها لنظامٍ موضوعيٍّ قابل للتطبيق على كافّةِ اللُّغاتِ ومواقع الخدمة المدنيّة، وأن يكون غيرَ مرتبطٍ بأيّ مُقرَّر لتعليم اللغات. وقَاد معهدُ الخدمة الخارجيّة الأمريكيّ المعروف اختصارا بـ (FSI)[1] جهودَ وضعِ هذه المعايير بالتَّعاون مع الوكالات الحكوميّة الأمريكيّة الأُخرى، وبالفعل ظهرت معاييرُ معهدِ الخدمة الخارجيّة، وعُرِفت حينها باسم "مقياس إف إس آي" FSI scale ثمَّ تطوَّرت لاحقا وسُمِّيت باسمِ "معايير المائدة المُستديرة" بينَ الوكالات **I**nteragency **L**anguage **R**oundtable ورمز لها بـ ILR.[2]

[1] Foreign Services Institute.

[2] Martha Herzog, An overview of the history of the ILR Language proficiency skill level descriptions and scale. Interagency Language Roundtable. http://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm (Retrieved: 15 October 2019).

1 .2 نماذج الكفاءة اللُّغويّة Theoretical Model:

كي نعرفَ طبيعة "أُطُر الكفاءة اللُّغويّة" فلابُدَّ أن نعرفَ أولًا المقصود بنموذج الكفاءة اللُّغويّة. وقد قدَّمَ فولتشر وديفيدسون Fulcher & Davidson عدة نقاط لإيضاح طبيعة النموذج:[3]

- "النموذج يحاولُ أنْ يصفَ كلَّ ما نَعلمُه عن مَعرفة اللُّغة واستخدامِها". أي: القواعد الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والثقافيّة والاجتماعيّة والمعارف العامّة التي تعَارفَ عليها البَشَر والمهارات اللُّغويّة التي نتواصل من خلالها مع بعضِنا.
- "بعضُ جوانبِ النموذج قد لا تتعلّقُ بنطاق محدَّد أو سياقٍ للاستخدام اللُّغويّ، وكذلك قد لا تكونُ قابلةً للاختبار". فهذه النماذج عامّة ومكوناتها بعضُها لُغويّ وبعضُها غيرُ لغويّ؛ فمثلا: عندما نقول جملة: "الشمس ..... من الشرق" فمعرفة أنَّ شروقَ الشمس من الشرق هو أمر جغرافيّ، غير أنَّه من البَديهيّ أن يعرفَه متعلمُ اللُّغة الأجنبيّة، ومِن ثَمَ فقد يكونُ من مكونات نموذج الكفاءة "معرفةُ مُسلَّمَات الحياة"؛ وليس من المناسب أن تُبْنَى الأسئلة في اختبار لغةٍ ما لقياس هذه المعارف، لكن في الوقت نفسِه فإنَّ تلك المعارفَ ضروريةٌ لإثبات المهارة اللُّغويّة.
- "مثلُ هذه النماذج في تطوُّرٍ مُستمِر، وتتغيَّرُ كُلَّما تغيَّرَ فَهمُنا لطبيعة عمليةِ اكتسابِ اللُّغة واستخدامِها بمرورِ الزمن".

ولقد تعدَّدت نماذجُ الكفاءة اللُّغويّة على مَدار القرن الماضي والحالي؛ مثل: نموذج كارول Carroll (1961)، ونموذج هيمس Hymes (1972)، ونموذج كانالي و سواين Canale and Swain (1980)، والذي عدَّلهُ كانالي عامَ Canale (1983)، ونموذج بكمن Bachman (1990) والذي عدَّله بالاشتراكِ مع بالمر Palmar عامَ (1996) ، ونموذج

[3] Glenn Fulcher and Fred Davidson, *Language testing and assessment: An advanced resource book*, New York: Routledge, 2007, p. 36.

الإطار المرجعيّ الأوربيّ المشترك للُّغات CEFR (2001) الذي أُضيفَ عليه تحديثاتِ في "2018" إلَّا أنَّ جميعَها كان يسعى لتحديد ما الذي يجب معرفتُه لنتواصل لُغويًّا.

3. 1 إطارُ العملِ Framework

الإطارُ هو وسيطٌ بين نموذج الكفاءةِ ومواصفات الاختبار، ويُعرِّف فولتشر وديفيدسون Fulcher& Davidson إطارَ العمل: إنَّه "وثيقة وسيطة بينَ النموذج– الذي هو وثيقةٌ ملخصّةٌ عالية المستوى– ومواصفات الاختبار"[4].

ومِن ثَمَّ قد يكونُ هناك أكثرُ من إطار عملٍ للنموذج الواحد؛ وذلك وَفْقَ مُصمِّمي كلِّ إطار، وقد تكون تلك الأُطُر متداخلة، وقد يكون هناك أكثرُ من اختبار يُعبِّر عن إطارٍ واحد، وهذا كلُّه يتوقَّف على رؤية مُصمِّم الاختبار والسِّياق الذي سوف يُستخدَم فيهِ.

ومن النَّاحية العملية هناك العديدُ من الأُطُر التي تستندُ إلى نماذج كفاءة، إلا أنَّها لا تُقدم تمثيلا كاملا لـ"بناء" الكفاءة؛ وسبب ذلك أنَّ مصمِّم الإطار يأخذ من النموذج ما يُناسب السِّياق الذي يحتاجُه، ومن تلك الأُطُر ما يعتمدُ على نماذج كفاءة مثل: معايير اللُّغة الكنديَّة والإطار المرجعيّ الأوربيّ، كما أنَّ هناك أُطرَ عملٍ لا تستندُ إلى نماذج بعينها؛ مثل توجيهات المجلس الأمريكيّ للكفاءةِ اللُّغويّة ACTFL Proficiency Guidelines

ويُطلَق على الأُطُر المرجعيّة أيضا Operational Models "نماذج التشغيل"؛ وذلك لأنّها تكون مُفَصَّلَةً على عكسِ النماذج النظريّة التي تصِفُ بناءَ الكفاءة التي تكون عادةً شديدةَ الإيجاز.

[4] Fulcher and Davidson, Language testing and assessment: An advanced resource book, p. 36.

ومن الاستخداماتِ الأساسية لأُطُرِ الكفاءةِ اللُّغويّة تصميمُ الاختبارات، وتصميمُ المناهج، وتصميمُ الموادّ التعليميّة، ومعادلةُ الشهادات اللُّغويّة.

2. إطارُ حِلفِ شَمالِ الأطلسيّ NATO STANAG 6001

2 .1 الخَلفيّةُ التَّاريخيّة

تأسَّس حِلفُ شمال الأطلسي عامَ 1949م من اثْنتَي عَشرةَ (12) دولةً، ويضمُّ الآنَ ثلاثين (30) دولةً تتحدثُ لغات مختلفة؛ منها: الإنجليزية والفرنسية والتركية واليونانية والألمانية والإيطالية، إلا أنَّ الإنجليزية والفرنسية هما اللُّغتان الرسميتان للحِلف، وحسب وثائقِه فإنَّ هدفَه ضمان حرية وأمن أعضائه من خلال الوسائل السياسيّة والعسكريّة.[5]

ونتيجةٌ للأنشطة السياسيّة والعسكريّة بين الدول الأعضاء أسَّس الناتو مكتب التنسيق الدّوليّ للغات[6](BILC) عام 1966م بهدف دعم التَّعاون المهني لحلف الناتو في مجال إجادةِ اللُّغة والتدريب اللُّغويّ والتعليم والاختبارات اللُّغويّة.[7]

في عامِ 1976م أصدر الناتو إطارًا للكفاءةِ اللُّغويّة مُعدلًا عن إطار المائدة المستديرة الأمريكي المعروف باسم إلر(ILR)، وأطلق عليه ستانج STANAG 6001 والحروف البارزة اختصارًا لاتفاقية الناتو للمُعَايَرة NATO) **STAN**DARDIZATION **AG**REEMENT)، أمّا الرّقم 6001 فهو خاصٌّ بمعايير الناتو المتعلّقة بالكفاءة اللُّغويّة، وليس رقمًا لإصدارٍ ما كما قد يَعِنُّ لذهنِ القارئ.

واعتُبر ستانج STANAG 6001 إطارًا مشتركا لدول الحِلف الأطلسيّ يضمن الفَهمَ المُشترك للكفاءةِ اللُّغويّة بينهم. كما أنه قابلٌ للتطبيق على جميع اللُّغات ومناسبٌ

[6] NATO, "*WHAT IS NATO?*", https://www.nato.int/nato-welcome/index.html (Retrieved: 30 April 2020).
[6] Bureau for international language Co-ordination.
[7] BLIC, "About us", https://www.natobilc.org/en/info/about-us/ (Retrieved: 15 October 2019).

للدول الأعضاء على اختلافِها واختلاف جمهورهم ما بين عسكريين ومدنيين في درجاتٍ عسكريّة ووظائف مختلفة، بقي هذا الإطارُ بحالته مرجعًا إلى 2003 م.[8]

2 .2 إصداراتُ ستانج STANAG 6001:

الإصدارُ الأوَّل: في عام 1976م نُشر الإصدارُ الأوَّل من ستانج STANAG 6001 مستندًا على نسخة عام 1968م من إطار المائدة المستديرة بين الوكالات الأمريكية المعروف اختصارًا (ILR)، وقد استمرَّ هذا الإصدارُ كما هو لنهايات القرن العشرين بدون تعديل.

وخلال ندواتٍ عُقدَت في أعوام (1996–1997–1998م) حدَّد المشاركون ما في الإصدارِ الأوَّل لـ STANAG 6001 من قُصُور؛ ومن ذلك: أنَّ قِلّة التفاصيل أدَّت إلى اختلاف في تفسير الواصفات أحيانا، وكذلك تنوُّع أساليب التقييم (الإنجاز، الأداء الوظيفي، الكفاءة) أدَّى إلى نتائجَ مختلفةٍ لمستويات الكفاءة نفسها، يُضاف لذلك أنَّ انضمام عددٍ كبير من الدّول للحِلف الأطلسي في نهاية التسعينات ــ في أعقاب سقوط الاتحاد السوفيتيّ ــ كان فرصةً لتطوير ستانج STANAG 6001.

الإصدارُ الثاني ــ صدرَ عام 2003م؛ حيث قامت وكالة المعايرة التَّابعة للحِلف الأطلسيّ بدمج التفسير المحدّث، ونشرَت الإصدارَ الثّاني من STANAG 6001 وذلك بعد عدة سنوات من البحث قامت فيها لجنةٌ مؤلَّفةٌ من خُبراء من إحدى عشرة 11دولةً من الدّول الأعضاء في عام 1999م بإعادة تفسير واصفات STANAG 6001 الأصلية لعام 1976م. وفي عام 2000م، وافقت اللجنةُ التوجيهيّة BILC على تَجرِبة مشروع

[8] Julie J. Dubeau, "Are we all on the same page? An exploratory study of OPI ratings across NATO countries using the NATO STANAG 6001 Scale". (Master Diss), Carleton University, 2006, pp. 6-7.

التفسير، ثم تمَّ اختباره مع مشاركين من خمسَ عشرةَ 15 دولةً، وصدرت الطبعة الرسمية عامَ 2003م.

الإصدارُ الثَّالثُ ـ صدر عامَ 2009م، حيث أَجْرت مجموعةُ العمل ـ على مدار السنوات التَّالية ـ تغيراتٍ جوهريةً. فقد كانت هناك حاجةٌ إلى هذا الإصدار لتعزيز التفسير المتَّسق لـ STANAG 6001 عبر برامج الاختبارات الوطنيّة، ومِن ثَمَّ تمَّ تغييرُ أسماء المستويات لتعكس محتواها بشكلٍ أفضل كما يلي:[9]

الإصدار الثالث	الإصدار الثاني
No proficiency. دون كفاءة Survival. القادر على البقاء Functional. الوظيفي Professional. المحترف Expert. الخبير Highly-articulate native. المتحدث الأصلي البليغ	0 = 1 = ~~Elementary~~ 2 = ~~Fair~~ 3 = ~~Good~~ 4 = ~~Very Good~~ 5 = ~~Excellent~~

[9] الأسماءُ العربيّةُ للمستويات من ترجمة الباحث.

عَرّفَت تلك الطَّبعةُ الكفاءةَ اللُّغويّة: أنها "القدرة على التواصل اللُّغويّ العام التلقائيّ" [10] ويُقصدَ بكلمة "تلقائي" هنا أي: غير المخطَّط؛ أي يتواصل دون الحاجة لاستعداد أو مذاكرة.

كما أضافت مستويات " الزائد +" إلى المستويات الأساسية وذلك "لأغراض التدريب أو التقييم ...".

وقدَّمت تعريفًا لـ "مستويات الزائد + " على النحو التّالي: "إنه المستوى الذي تزيد فيه الكفاءةُ عن منتصف الطريق بين مستويينِ أساسيينِ، وكذلك الكفاءة التي تتجاوزُ مستوى المهارات الأساسيّة إلى حدٍ كبير ولكنها لا تفي تمامًا بجميع معايير المستوى الأعلى التالي".[11]؛ أي أنه شخص لديه كفاءة بين مستويين، وقد اقترب من المستوى الأعلى لكنَّه لا يمتلك الأداء المطلوب لهذا المستوى.

الإصدارُ الرَّابعُ– صدرَ في عام 2010 ، وقد أضاف ما يلي:" يمكنُ إضافة مستوى زائد إلى مستوى أساسيّ لأغراضِ التدريب أو التقييم أو التسجيل أو إعداد التقارير"؛ هنا نلاحظ: أنه زاد عن أغراض الإصدار الثالث ب "التسجيل وإعداد التقارير"[12].

الإصدارُ الخامسُ – صدرَ عامَ 2014م، عُدِّلَ التنسيقُ والصفحات التمهيدية ولكن لم تتغيَّر المعايير، كما صدرَ منه طبعة ثانية عامَ 2016م تجنبت بعضَ الأخطاء المطبعيّة التي صدرت عامَ 2014م.[13]

---

[10] NATO, *Standardization Agreement (Stanag)- Language Proficiency Levels*, NATO Standardization AGENCY NSA, 2009, p. 1.

[11] السّابق.

[12] Marioara Pateşan and Dana Zechia, "Foreign Language Education in the Military", *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION*, Vol. 24. No. 2. Sciendo, 2018, p. 354.

[13] Dubeau, "Are we all on the same page? An exploratory study of OPI ratings across NATO countries using the NATO STANAG 6001 Scale", pp. 7-8; Marioara Pateşan and Dana Zechia, "Foreign Language Education in the Military", *International conference KNOWLEDGE-*

3. 2 أهداف STANAG 6001

تنصُّ وثيقة الإصدار الخامس على ما يلي:

الهدفُ العام: تزويد قواتِ حِلف شمال الأطلسيّ بقائمةٍ لوصف مستويات الكفاءة اللُّغويّة.

تتبنَّى الدّول المشاركة تلك المعايير لمستويات الكفاءة اللُّغويّة لأغراض:

أ) تحديد المتطلبات اللُّغويّة عند تعيين الموظفين الدوليين.

ب) التسجيل وإعداد التقارير، وفي المراسلات الدّولية، وقياس الكفاءة اللُّغويّة.

ج) مقارنة المعايير الوطنيّة من خلال قائمة مُوحَّدة مع الحفاظ على حقِّ كلِّ دولة في الحفاظ على معايير الكفاءة المحلية الخاصة بها.[14]

نلاحظ هنا: أنَّ الهدف الأخير "مقارنة المعايير الوطنية" يعتبر مُختلِفا عن معاييرَ أخرى كإطار المائدة المستديرة ILR والتي نشأت للتنسيق بين وكالات حكومية في دولة واحدة وليس عدة دولٍ كما الحال في إطار الحلف الأطلسيّ. كما نلاحظ: أنّه خَلا من إشاراتٍ تتعلقُ بدوره في بناء المناهج أو الدراسة الذاتية كما في الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات CEFR، مع العلم أنَّ موقع مكتب التنسيق الدولي BILC يشيرُ إلى أنَّ الإطار مرجعٌ للاختبارات والمناهج والتسجيل والتقارير في حقائب المتعلمين.[15]

BASED ORGANIZATION, Vol. 24. No. 2. Sciendo, 2018, pp. 353, 354; Ray Clifford, *50 Years of BILC: The Evolution of STANAG 6001 1976 – 2016 and the first Benchmark Advisory Test*, (2016),https://www.natobilc.org/documents/Conferences/2016/day%202/STANAG%206001%20&%20BAT,%20Clifford.pptx (Retrieved: 15 October 2019).

[14] NATO, *Nato StandardATrain p-5 Language Proficiency Levels*, ed a, v2., Nato Standardization Office NSO, 2016, p. 1-1.

[15] BLIC, "Stanag-6001", https://www.natobilc.org/en/products/stanag-60011142_stanag-6001/ (Retrieved: 15 October 2019).

ويرى الباحثُ أنه في ظلِّ وجود اختبارات خاصّة بإطار الحِلْف فمن الطبيعي أن تُنظَّم برامج وتُؤلَّف مناهج وكتب في ضوء معايير STANAG 6001، وقد نجد مستقبلا إضافة هذه الأهداف في طبعاتٍ رسمية لاحقة من الإطار.

2 .4 السُّلمُ والأقسَام:

يتكون سُلَّم هذا الإطار من ستة مستوياتٍ تبدأ بصفر وتنتهي بخمسة متدرِّجةً من الأقلّ كفاءة إلى الأعلى كفاءة؛ وهي كالتالي:

المستوى 0 دون كفاءة فعلية
المستوى 1 القادر على البقاء Survival
المستوى 2 الوظيفي[16] Functional
المستوى 3 المُحْتَرِف Professional
المستوى 4 الخَبِير Expert
المستوى 5 النَّاطق الأصليّ البَلِيغ Highly-articulate native

·تُقدّم وثيقة المستويات اللُّغويّة مُقسَّمة على جدولين أو قائمتين: – الجدول الأوَّل: يتناول المستويات الرئيسة مقسَّمةً حسب المهارات (فهم المقروء، الكتابة، فهم المسموع، التحدُّث). – الجدول الثاني: يتناولُ المستويات الفرعية (زائد +) وفق التقسيم المهاريّ نفسِه إلا أنَّ المستوى "صفر" يأخذ هذا الاسم "الكفاءة التَّذَكُّرِيَّة" LEVEL 0+ (MEMORIZED PROFICIENCY)[17]

·تُوضِّح الوثيقةُ طريقة تسجيل مستويات الدارسين في ملفاتهم اللُّغويّة؛ وهي تتكون من أربعة أرقام تشير إلى مهارات محدَّدة في الترتيب التالي: الاستماعِ والتَّحدث والقراءة

[16] يمكن أيضا أن يترجم ب " الفَعَّال"

[17] NATO, *Nato StandardATrain p-5 Language Proficiency Levels*, p. A-1: B8.

والكتابة، على سبيل المثال: شخص في المستوى ثلاثة اثنان ثلاثة اثنان (3232) فهذا يعني أنه في المستوى الثالث في الاستماع، والمستوى الثاني في التحدث، والثالث في القراءة والثاني في الكتابة.

·يُلاحظ استمرارُ تأثير إطار ILR على إطار الناتو في نسختِه الخامسة؛ حيث نرى أن عدَد المستويات هو نفسُه دون تغيير، كما أنَّهم التزموا بالتقسيم إلى مستوياتٍ رئيسية واستخدموا المستويات + وليس كما يفعل إطار "أكتفل" مثلا حيثُ وضع مستويات فرعية ضمن هَرم المستويات كالمتوسط الأدنى والأوسط والأعلى، كما أنَّه قسَّم وَفْقَ المهارات لا وَفْقَ الكفايات والمهارات كما في الإطار المرجعي الأوربي CEFR

·قدَّم STANAG 6001 واصفات المستويات من الأدنى إلى الأعلى، وهو أمرٌ مُتحقِّق في معايير اللُّغة الكندية.

·يُلاحظ أيضا أنّه ركَّز على المهارات الأربعة المعروفة، ولم يضع قسمًا للأداء المرَّكب (الترجمة والترجمة الفورية) كما في إطار المائدة المستديرة ILR، ولم يضع واصفاتِ بناء على الكفايات المعجمية والقواعدية واللُّغويّة الاجتماعية كما في الإطار المرجعي الأوربي.

·نُلاحظ في المستوى الأعلى (الخامس) أنَّ الإطارَ جعل المعيارَ هو الناطقُ الأصليُّ:

"فهم –المستمع– يعادل المستمع الأصلي المتعلم تعليما جيدا"[18].

وقضية إلحاق أو مقارنة مستوى متعلِّم اللُّغة الأجنبية أو الثانية بالناطق الأصليّ أو الناطق الأصليّ المثقَّف أو المُتخرِّج في الجامعةِ قضية محلَّ نقاش؛ لأنَّ البعض يعتبرها غير منطقية لأنه لا يمكن مقارنة متعلم اللُّغة بالناطق الأصلي الذي يكتسب اللُّغة دون انتقاء وتخطيط وفي سياقات غير محدودة، وهذه المقارنة تلافاها الإطار المرجعيّ

[18] NATO, *Nato Standard ATrain p-5 Language Proficiency Levels*, p. A-2.

الأوربيّ في المجلد المُصاحب (2018) ونَصَّ عليها؛ حيث قاس المستوى اللُّغويّ للدارس لما يستطيع أن يقوم به من أنشطة وليس للناطق الأصلي.[19]

·نلاحظُ أيضا: أنه ضمّن العامية واللهجات الإقليميّة كأحد مؤشرات الوصول للمستوى الأعلى من الكفاءة.

·ترى مجموعة العمل BILC أنَّ المستوى 3 هو أعلى مستوى من اللُّغة اللازمة لمعظم متطلبات أكثر الوظائف. حتى اللُّغة المطلوبة لمهمَّة عالية المستوى مثل التفاوُض على مُعاهدةٍ قد تجمعُ بين الخطاب من المستوى 2 (اللُّغة الحقيقية المتماسكة) والمستوى 3 (الصياغات اللُّغويّة المجرَّدة) مع لغة المستوى 4 (لغة دقيقة ودقيقة للغاية، في مجال تخصُّص الفرد). [20]

2 .5 نماذج من الواصفات

2 .5 .1 نموذج (1) التحدُّث المستوى الثاني "الوظيفي" Level 2- Functional

"قادر على التواصُل في المواقف الاجتماعية اليوميّة والمواقف الروتينيّة في أماكن العمل. في هذه المواقف يستطيعُ المتحدث وصفَ الأشخاص والأماكن والأشياء؛ سردَ الأنشطة الحالية والماضية والمستقبلية في فقرات كاملةٍ ولكنها بسيطة، يقدِّمُ معلوماتٍ عن الدولة من حيث المقارنة والاختلاف عن غيرها؛ إعطاء تعليماتٍ وتوجيهات واضحة؛ طرح الأسئلةِ والإجابة التي يمكن التنبؤُ بها. يمكنه التعامل بثقةٍ مع معظم المحادثات العادية وغير الرَّسمية حول موضوعاتٍ محدَّدة مثل إجراءات العمل والأسرة والخلفية

[19] COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Language Policy Programme, 2018, p. 35.

[20] BILC, *NATO STANAG 6001 LEVEL 4 LANGUAGE PROFICIENCY A Conceptual Model and Implications for Testing EXECUTIVE SUMMARY*, BILC Working Group on Level 4 Proficiency, 2013, pp. 1-2.

والاهتمامات الشخصية والسَّفر والأحداثِ الحالية. يمكنه في كثير من الأحيان وضع تفاصيل في مواقفَ التواصُل اليوميّة الشائعةِ مثل التفاعلات الشخصيّة والمتعلقة بالسَّكن؛ على سبيل المثال: يمكنُ أن يُعطي توجيهات معقَّدة ومفصَّلة وشاملة وإجراء تغييرات غير روتينية في السّفر وغيرها من الترتيبات. يمكن أن يتفاعل مع الناطقين الأصليين الذين لم يعتادوا التحدث مع غير الناطقين الأصليين على الرَّغم من أنَّ الناطقين الأصليين قد يحتاجون تكيُّفا محدودا. يمكنه الجمع بين الجمل وربطِها في خطاب بطول الفقرة. عادةً ما يتمُّ التَّحكم في البِنَى القواعدية البسيطة والعلاقات النحويّة الأساسية، في حين يستخدمُ بنيَة أكثر تعقيدًا بشكل غيرِ صحيح أو يتجنبها. يستخدم المفرداتِ الشائعة بشكل مناسب ولكنه غير عادٍ أو غير دقيق في أوقات أخرى. أخطاء في النُّطق والمفردات والقواعد قد تشوّه المعنى في بعض الأحيان. ومع ذلك فإنَّ الفردَ يتحدث عمومًا بطريقة تتناسب مع الموقف، على الرَغم من أنَ لغة اللُّغةِ المحكيَّة ليست دائمًا ثابتة".[21]

نُلاحظ في هذه الواصِفات:

·تُوضِّح ما يمكن للمُتعلِّم فعله؛ وهو أمر تشترك فيه الأُطُر المرجعية المعروفة مثل ILR وACTFL وCEFR، حيث تتبنَّى صياغاتٍ عملية "يستطيع الشخص أن يفعل Can do "

·تُوضِّح القصور في الأداء " أخطاء في النُّطق والمفردات والقواعد قد تشوّه المعنى في بعض الأحيان".

·نلاحظ وجود الكفايات المُعجميّة "يُعدُّ استخدام المفردات مناسبًا للكلمات الشائعة".

[21] NATO, *Nato StandardATrain p-5 Language Proficiency Levels*, p. A-3, A-4.

·نلاحظ وجود الكفايات القواعديّة "سرد الأنشطة الحالية والماضية والمستقبلية في فقرات كاملة"، "عادةً ما يتم التحكُّم في البِنَى القواعديّة البسيطة والعلاقات النحوية الأساسيّة".

·توجد إشارةٌ للكفاية اللُّغويّة الاجتماعية " يتحدث عمومًا بطريقة تتناسبُ مع الموقف".

2 .5 .2 نموذج (2) فَهمُ المقروء المستوى الثالث المحترف Level 3- Professional

"قادرٌ على القراءة مع الفَهم الكامل تقريبًا لمجموعة متنوّعة من المواد الأصليّة المكتوبة في الموضوعات العامة والمهنيّة، بما في ذلك الموضوعات غير المألوفة، يستعرضُ القدرة على التعلم من خلال القراءة، والفَهم لا يعتمد على الموضوع.

تتَضمنُ السياقاتُ الأخبارَ والموادَّ الإعلاميّة والتحريريّة في الدوريات الرئيسية المُعدَّة للقرَّاء الأصليين المتعلمين والمراسلات الشخصية والمهنية والتقارير والموادّ في مجالات الاختصاص. يمكن أن يَفهمَ بسهولة وظائف اللُّغة؛ مثل: الافتراض، ودعم الرأي، والحُجَج، والتوضيح، وأشكال مختلفة من التفصيل. يَعِي المفاهيمَ المجرَّدة في النصوص المُتعلِّقة بالموضوعات المعقَّدة (والتي قد تشمل الاقتصاد والثقافة والعلوم والتكنولوجيا)، بالإضافة إلى مجالِه المِهْني. قادرٌ دائمًا على تفسير المادة بشكلٍ صحيح، وربط الأفكار ببعضها، و"فهم ما بين السطور"، أو فَهم المعلومات الضمنيّة. يمكن أن يميّزَ بشكل عامٍ بين المستويات الأسلوبية المختلفة، وغالبًا ما يتعرف على الفُكاهة والإيحاءات العاطفية والدقائق الدقيقة للغة المكتوبة، القراءة الخاطئة نادرة، يمكن الحصولُ على جوهر النصوص المتطورة ذات المستوى الأعلى، ولكن قد يتعذَّر عليه اكتشافُ جميع الفروق الدقيقة. لا يمكنه دائمًا فَهمَ النُّصوص التي تحتوي على بِنيَةٍ مُعقَّدةٍ على نحوٍ

غير معتادٍ، أو التعابير قليلة الشيوع أو درجة عالية من المعرفة الثقافية المضمنة في اللُّغة، وقد تكون سرعةُ القراءةِ أبطأ إلى حدٍّ ما من سرعة القارئ الأصلي".[22]

نلاحظُ في هذه الواصفات:

·استعرضَت ما يمكنُ للمتعلِّم في هذا المستوى فعلُه.

·استعرضَت القصورَ الموجودَ في أدائه " لا يمكنُه دائمًا فَهمَ النّصوص التي تحتوي على بِنيةٍ معقَّدة...".

·وجود كفايةِ تحليل الخطاب في الواصفات " أن يميّز بشكلٍ عام بين المستويات الأسلوبية المختلفة"

·وجود الكفاية اللُّغويّة الاجتماعيّة " وغالبًا ما يتعرف على الفُكاهةِ والإيحاءات العاطفيّة".

·نظرا لارتفاع المستوى فلم يحتَج أن يتحدَّث عن الكفاية المُعجميّة أو القواعديّة، لأنَّه بالفعل " يفهم المفاهيم المجرَّدة في النّصوص المتعلِّقة بالموضوعات المعقَّدة"؛ أي أنَّ المتعلمَ لديه كفاية معجميّة واسعة لدرجة تغطِّي العديد من الموضوعات. الأمر نفسُه ينصبُّ على الكفاية القواعديّة إلا في حالة واحدة وهي "لا يمكنه دائمًا فَهم النُّصوص التي تحتوي على بِنيَة معقَّدة على نحوٍ غير مُعتاد".

·نلاحظ أنه نَسَّب الأداءَ للنَّاطق الأصليّ المتعلّم، أي جعله مِعيارا " قد تكونُ سُرعةُ القراءة أبطأَ إلى حدٍّ ما من سرعة القارئ الأصلي" .. وهذه قضية محل نقاش كما سبقت الإشارة إليها.

[22] NATO, *Nato StandardATrain p-5 Language Proficiency Levels*, p. A-6.

3. تعليقٌ عام

من خلال هذه التَّجرِبة الطويلة لإطارِ حلف شَمال الأطلسيّ –بدأت 1976– فيمكن لباحثي العربية الاستفادةُ منها في عدةِ جوانب:

أولًا – تَجرِبة بَناء مؤسَّسة تعنى بالتنسيق اللُّغويّ بين عدةِ دولٍ متعدِّدة اللُّغات، ولا أظن أنَّ هناك مؤسسة عربية تقوم بهذا الدورِ، ولكن قد يكونُ القائمُ حاليا لجنةً منبثقةً عن قسمٍ تحت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ثانيًا – الاستفادة بالأُطُر المتاحة كما استفاد STANAG6001 من إطار المائدة المستديرة ILR إلى حين، وهذا قائم بالفعل في بعض مؤسَّسات تعليم العربية ويتجلَّى في اعتماد بعضِ المؤسَّسات والباحثين في المجال على إطاري المجلس الأمريكي ACTFL والإطار المرجعي الأوربي CEFR

ثالثًا – مع تجريب الأُطُرِ المتاحةِ يمكن الوصولُ لمواطِن التَمَيُّز في الأُطُر الحالية، وفي الوقت نفسه الوصول لمواطن اختلافِها عن طبيعة اللُّغةِ العربية وثقافتها، وهو ما سيساعدُنا على الوصولِ لملامحَ وخصوصيات الإطار العربيّ المرجعيّ المنشود.

رابعًا – دراسةُ طبيعة التحديثات على كلِّ "إصدار" من إصدارات STANAG6001، للاستفادة من عوامل القصور تلك لتلافيها عند بناء الإطارِ العربي.

خامسًا – دراسةُ طبيعة كلِّ مرحلةٍ من مراحل المشروعِ نفسه للاستفادة بها بدءًا من بناء مؤسَّسةِ تنسيقٍ لُغويّ BILC، ثُمَّ تَبنِّي إطارٍ قائمٍ بالفعل ILR، ثُمَّ بناء إطارٍ وتحديثه STANAG6001، ثُمَّ بناء اختباراتٍ في ضوء معايير الإطار.

References

BILC, *NATO STANAG 6001 LEVEL 4 LANGUAGE PROFICIENCY A Conceptual Model and Implications for Testing,* (BILC Working Group on Level 4 Proficiency, 2013), https://www.natobilc.org/documents/LanguageTesting/STANAG%20Level%204%20Framework%20-%20April%202013%20(full).pdf (Retrieved: 15 October 2019).

BLIC, "About us", https://www.natobilc.org/en/info/about-us/ (Retrieved: 15 October 2019).

BLIC, "Stanag-6001", https://www.natobilc.org/en/products/stanag-60011142_stanag-6001/ (Retrieved: 15 October 2019).

COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Language Policy Programme, 2018, https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (Retrieved: 10 October 2019)

Ekrem Solak, "Historical Development of Nato Stanag 6001 Language Standards and Common European Framework (Cef) and The Comparison of Their Current Status", *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 2/3 (2011), pp. 35-46.

Glenn Fulcher and Fred Davidson, *Language testing and assessment: An advanced resource book*, New York: Routledge, 2007.

Julie J. Dubeau, "Are we all on the same page? An exploratory study of OPI ratings across NATO countries using the NATO STANAG 6001 Scale" (Master Diss), Carleton University, 2006.

Marioara Pateşan and Dana Zechia. Foreign Language Education in the Military, *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION*, Vol. 24. No. 2, Sciendo, 2018.

Martha Herzog, An overview of the history of the ILR Language proficiency skill level descriptions and scale. Interagency Language Roundtable, http://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm (Retrieved: 15 October 2019).

NATO, "WHAT IS NATO?", https://www.nato.int/nato-welcome/index.html (Retrieved: 15 October 2019).

NATO, *Nato StandardATrain P-5 Language Proficiency Levels.* ed a, v2., Nato Standardization Office NSO, 2016, https://www.natobilc.org/files/ATrainP-5%20EDA%20V2%20E.pdf (Retrieved: 20 October 2019).

Ray Clifford, *50Years of BILC: The Evolution of STANAG 6001 1976 – 2016 and the first Benchmark Advisory Test*, (2016) presentation, https://www.natobilc.org/documents/Conferences/2016/day%202/STANAG%206001%20&%20BAT,%20Clifford.pptx (Retrieved: 15 October 2019).

Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS)
Volume 3, Issue 1, 2020-1, p. 135-170.

From Granada to Istanbul: A Study in the Trip of Banu Daoud al-Balawi

من غرناطة إلى إسطنبول: دراسة في رحلة بيت بني داود البلوي

Rachid YAMANI*

Abstract: This research is an observation of the relationships between Al-Andalus and Anatolia or Constantinople at the beginning of the Ottoman Empire and the fall of Granada, and studying one of the most important effects which is the emigration of the ben-Daoud el-Balawi family to Galata, one of the famous cities in Istanbul. The Islamic civilization in general, and Andalusia in particular, witnessed the birth of groups of people or certain families who inherited knowledge, prestige, grace and brilliance from the Islamic conquest till the fall of Granada and even after it; Ibn Khaldun was among those who observed and considered this phenomenon; Where he used this term in different places from his introduction, especially when talking about his structural style related to power and ethnicity, he also introduces us to the origins of these families, their foundations, factors of their formation, and their extinction. Enlightened families emerged in the Kingdom of Granada and they contributed to intellectual, social and political life, and these families emerged due to many factors that can be summarized in proportions, interest in science, wealth, prestige and cleverness, in addition to the transmission of the bond between the sons and fathers with keeping the name of the founder of the house. These families faded and disappeared until they vanished, either because of internal political circumstances such as conspiracies and intrigues or because of external circumstances such as wars with the Spaniards where members of these families were killed or migrated such as Bani Sayyid al-Nas and Bani Dawood, the subject of our study.

Keywords: Granada, Istanbul, Andalusian families, banu-Daoud family.

*Dr., Department of History, University of Tlemcen, (rachyd77@yahoo.fr), https://orcid.org/0000-0002-3293-8111

http://dergipark.org.tr/istanbuljas

Submission /Başvuru:
08 November/Kasım 2019

Acceptance /Kabul:
07 June/Haziran 2020

Article Type/Makalenin Türü:
Research Article/Araştırma Makalesi

من غرناطة إلى إسطنبول: دراسة في رحلة بيت بني داود البلوي

رشيد يماني*

ملخص

يعتبر موضع هجرة الأندلسيين من بين القضايا التي حظيت باهتمام المفكرين والعلماء على اختلاف تخصصاتهم وميولاتهم المعرفية: التاريخية والأنثروبولوجية والسياسية وحتى الدينية، سواء كان هذه الهجرات لأسر وبيوتات معينة، أو أفراد ونُخب ساهمت بإنتاجها الفكري. وانطلاقا من المكانة التي يحظى بها موضوع العلاقات بين الأقطار الإسلامية نتيجة التواصل الحضاري الذي خلفته هجرة الأسر العلمية نسعى من خلال هذه المساهمة العلمية الإحاطة بأحد النماذج عن البيوتات المُهاجرة، ونخص بالذكر بيت بني داود البلوي، في محاولة متواضعة لنفض الغبار عن أهم أعلام هذه الأسرة وإسهاماتهم الحضارية عموماً والعلمية على وجه الخصوص. يتوضح من دراسة معمقة وقراءة متأنية لكتب التراجم والرحلات عموما أنه وُجدت صلات التواصل الفكري بين قطرين متباعدين جغرافيا، وهما غرناطة في فترة سقوطها، وبلاد الأناضول ممثلة في إسطنبول بعيد قيام الحكم العثماني؛ وقد تمثلت سمات هذا التواصل الإنساني والتفاعل الحضاري بالاستفادة من علماء الأندلس المهاجرين إليها من خلال الإحاطة بأفراد هذا البيت والوقوف على ظروف هجرتهم وتتبعها من غرناطة حتى نهايتها. نتتبع من خلال هذه الدراسة خط السير في هجرة بيت بني داود البلوي من مدينة قاديس في جنوب الأندلس على عهد مملكة غرناطة نحو حي غالطة بإسطنبول واقفين على أبرز المحطات التي مروا بها في رحلتهم النهائية، ومن ثم عملنا على إبراز إسهاماتهم الفكرية والحضارية بموطنهم الجديد.

الكلمات المفتاحية

غرناطة، إسطنبول، الهجرة الأندلسية، بيوتات العلم، بنو داود البلوي.

* أستاذ محاضر، قسم التاريخ، جامعة تلمسان (الجزائر)، (rachyd77@yahoo.fr).

Extended Abstract

The issue of Andalusian immigration has attracted the attention of thinkers and scholars of different disciplines and tendencies of knowledge. If this phenomenon has been used by historians to identify the various factors of transmission, studies have scarcely shown the results of this migration and the contributions of Andalusians, individuals and families in the diaspora.

On the one hand, the immigrants faced difficulties on the road of their trip, which may be short towards the countries of Maghreb, or long towards the countries of the "*Al-Hijāz*" "Al-'*Irāq*", "Al-Šām", and "Anatolia". On the other hand, manifestation of this demographic movement is the displacement of Andalusians from it, on the basis of their different social and cultural levels. For example, most famous brilliant enlightened families migrated to different destinations in the Maghreb and to the Islamic orient.

Kingdom of Granada witnessed the emergence of families whose sons inherited knowledge, virtue and prestige. Ibn Khaldun was one of the famous thinkers who mentioned this phenomenon, as he used this term " families – boyoutat " in different pages in his book "Al mukadimma - The introduction."

These enlightened families contributed to the Andalusian intellectual, social and political life during the reign of Granada. Perhaps its foundation did not come out of nowhere, but rather came together with a number of influencing factors. However, it was characterized by the decline and disappearance, since we did not find any impact on them later, as this was affected by political, security, economic, environmental and social conditions.

Conspiracies, battles, taxation, disappearance of feudalism, famines, and epidemics that rocked Al-andalus led to the death of many scholars. This is possibly the most important wave which created the sweeping epidemic « the black death » in 749 -750 H/ 1349-1350.

Most of these families preferred immigration, which led to their continuation and preservation of its existence and scientific output outside Andalusia. It was an extension of its predecessors; perhaps one of the most prominent examples was the family of Banu Khaldun whose members

continued scientific endeavor in the centers of thought, in Maghreb countries (Tunisia, Algeria and Morocco).

The destination of Anatolia was a center of attraction for many families of which we know little. Therefore, the main aim of this paper is to search the features determining the phenomenon of Andalusian migrating or displacing families that occured prior to the fall of the Kingdom of Granada to Anatolia; wherein we mean the family of Bani Al-Balawi.

Moral durations, religious solidarity, political aid as well as strategic motives, in addition to intellectual superiority and economic expertise are factors which created the affinity between the Ottoman Turks and Andalusians and urged the Andalusians and the Moriscos to choose Anatolia as a migratory trend.

We thought to highlight the features of this phenomenon and examples of one of the families and its scholars that migrated between these two distant countries, without specifying the geo-historical framework of the Kingdom of Granada or Anatolia.

Therefore, we opted to search the immigrant Granada families towards this Islamic stance that is far from them at that time, so it is worth noting that previous studies dealt with the issue of Andalusian and Moriscos immigration towards Anatolia countries. This generally enlighted the issue with a focus on political aspects without emphasising on the names of migrant families and their civilizational achievements in the new countries.

The origin of this family was from the city of Qadix, northeast of Granada. It consisted of Father Abi Al-Hassan Ali, Ibn Abi Jaafar Ahmad and two other brothers Muhammad and Abu Al-Qasim.

This scientific family moved to Granada, but migrated from it due to the battles with the Aragonish and Castillans, so it crossed the sea and settled in Tlemcen before it traveled to Istanbul in 890h/1485; wherefrom the reputation of Abu Ja`far Ahmad ibn Daoud al-Balawi became famous.

Al-Balawi spent a portion of his life in Granada, and other parts in the Maghreb and the Levant, especially in Anatolia. He gained his religious and

literary sciences as well as scientific education thanks to his contemporary scholars of his country, but in return he focused on authorship after his emigration and stay in Istanbul.

We do not know a lot about the production of this family and the famous scholar Abu Ja`far in Galata in Istanbul, but we know his capacity in teaching Arabic, Jurisprudence, and writing books like biographies of his teachers named "Al thubt".

من غرناطة إلى إسطنبول: دراسة في رحلة بيت بني داود البلوي

تقديم:

شهدت الحضارة الإسلامية عمومًا والأندلس على وجه الخصوص ميلاد بيوت توارث فيها أبنائها العلم والجاه والفضل والنباهة منذ الفتح الإسلامي حتى سقوط غرناطة وحتى بعدها؛ وقد كان ابن خلدون من الذين انتبهوا لهذه الظاهرة ونظّروا لها؛ حيث وظف هذا المصطلح في مواضع مختلفة من مقدمته خاصة عند حديثه عن نمطه البنيوي المتعلق بالملك والعصبية، كما يعرفنا بنشأة البيوتات، وأسسها، وعوامل تكونها، واندثارها[1].

برزت بمملكة غرناطة بُيوتات علمية ساهمت في الحياة الفكرية والاجتماعية والسياسية، ولعل تأسيسها لم يأت من العدم، وإنما جاء بتضافر جملة عوامل مؤثرة، وقائمة على أسس وركائز يُمكن تلخيصها في النسب[2] والاهتمام بالعلم[3] والثراء والجاه

[1] حول مفهوم البيوتات لغة واصطلاحا وعوامل تشكلها في الأندلس والأسس التي ترتكز عليها راجع: ابن خلدون عبد الرحمن، *المقدمة*، الدار البيضاء: عبد السلام الشدادي، خزانة ابن خلدون بيت العلوم والفنون والآداب، د– ت، ج4، ص. 153– 162؛ رستم محمد زين العابدين، *بيوتات العلم والحديث في الأندلس*، ط1، بيروت: دار ابن حزم، 2009، ص. 8؛ رشيد يماني، البيوتات العلمية في الأندلس النصرية، أطروحة دكتوراه، قسم التاريخ، جامعة تلمسان، الجزائر، 2015، ص. 12، 60.

[2] المقري التلمساني، *نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب*، تح: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، 1968، ج1، ص. 290؛ إبراهيم القادري بوتشيش، *مباحث في التاريخ الاجتماعي للمغرب والأندلس خلال عصر المرابطين*، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1998، ص. 118.

[3] ابن الخطيب لسان الدين، *الإحاطة في أخبار غرناطة*، تح: عبد الله عنان، ط2، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1973، ج3، ص. 250، ج3، ص. 156، 542؛ المنتوري، *فهرسة*، محمد بنشريفة، ط1، الرباط: مركز الدراسات والأبحاث وإحياء التراث، 2011، ص. 399.

والنباهة[4]، إضافة إلى انتقال السند بين أبناء البيت الواحد[5] والاحتفاظ باسم مؤسس البيت[6] ...

هناك صفة اتسمت بها هذه البيوتات تمثلت في التراجع والتلاشي إلى حد الاندثار والاختفاء، فلا نجد لها أثرا لاحقا، وقد تحكمت في ذلك الظروف السياسية، والتي يمكن إجمالها في الأوضاع المحيطة بالحكم سواء أكانت داخلية، كالمؤامرات والدسائس التي تودي بحياة أعلام البيوتات، أم خارجية تتمثل في الحروب مع الإسبان، والتي تهددهم باستشهادهم في ساحات المعارك أو تأثرهم بالحروب؛ فيلجؤون إلى الهجرة مثل بيت **بني سيد الناس**[7] وبيت **بني داود** موضوع دراستنا.

أما العوامل الاقتصادية فهي الأخرى تكون مؤثرة بزوال الإقطاعات وتراجع الجباية فيؤثر ذلك على مداخيل الطبقة الارستقراطية فيتراجع نفوذها، كما كان للعوامل البيئية والاجتماعية أثر في ذلك من خلال تأثير المجاعات والأوبئة التي عصفت بالأندلس، وأدت إلى وفاة عديد العلماء، ولعل أهمها الوباء الجارف في سنة 749 و750هـ[8].

---

[4] ابن الخطيب، *الإحاطة في أخبار غرناطة-ما لم ينشر منها-*، تح: عبد السلام شقور، تطوان: كلية الآداب، 1988، ص. 84؛ ابن الزيات التادلي، *التشوف إلى رجال التصوف وأخبار أبي العباس السبتي*، تح: أحمد التوفيق، ط1، الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1984، ص. 92؛ ابن الخطيب، *الإحاطة*، ج4، ص. 365؛ محمد عبد الوهاب خلاف، *قرطبة الإسلامية في القرن 11م*، ط1، تونس: الدار التونسية للنشر، 1984، ص. 318.

[5] رستم، *بيوتات العلم والحديث في الأندلس*، ص. 79.

[6] رشيد يماني، البيوتات العلمية في الأندلس النصرية، ص. 31.

[7] اشتهر بيت ابن سيد الناس اليعمري بأبنائه العلماء، وهم من مدينة آبدة دَارُ اليَعمُريين بالأندلس من عمل جيان، كانت وجهتهم نحو مصر على عهد المماليك. ينظر: الذهبي، *تذكرة الحفاظ*، تح: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي، بيروت: دائرة المعارف العثمانية، 1374هـ.، ج4، ص. 1450، تر:1151.

[8] حول تسميات هذا الوباء وانعكاساته وما ألف حوله، ينظر: رشيد يماني، "مواقف أطباء مملكة غرناطة من وباء منتصف القرن الثامن الهجري"، *دورية كان التاريخية*، 43، (2019)، ص. 114-124.

وفي المقابل قد تؤدي الهجرة إلى استمرارية البيت ومحافظته على وجوده وعطائه العلمي خارج الأندلس، فيكون امتدادا لسابقيه؛ ولعل من أبرز الأمثلة التي نسوقها **بيت ابن خلدون** الإشبيلي الحضرمي[9] الذي تواصل عطاؤه العلمي في أقطار ومراكز الفكر وبلاطات المغرب الأدنى والأوسط والأقصى.

مبلغ جهدنا في هذا المبحث هو الخوض في معالم ظاهرة البيوتات العلمية الأندلسية المهاجرة أو النازحة قبيل سقوط مملكة غرناطة[10] ليس إلى بلاد المغرب[11] القريبة بل إلى بلاد الأناضول[12]؛ ومقصدنا هنا بيت بني البلوي. فما هي ملامح هجرة هذا البيت من بلاد الأندلس نحو بلاد الأناضول؟

---

[9] ينتسب إلى أسرة عربية من حضرموت، نزحت من اليمن إلى الأندلس عند الفتح، وسكنت مدينة إشبيلية، وانتقلوا عند الجلاء إلى تونس في أواسط المائة السابعة. ابن خلدون، *الرحلة*، محمد بن تاويت الطنجي، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 2004، ص. 30.

[10] مملكة بني الأحمر أو بني نصر، ينظر: أحمد مختار العبادي، *مظاهر الحضارة في الأندلس في عصر بني الأحمر*، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، 1997؛ فرحات يوسف شكري، *غرناطة في ظل بني الأحمر*، ط1، بيروت: دار الجيل، 1993.

[11] تباين المؤرخون والرحالة في تعريف بلاد المغرب وذكر حدودها، إلا أن معظمهم اتفقوا على أنها تمتد بين مصر إلى غاية بحر الظلمات (المحيط الأطلسي)، ينظر: ابن خلدون عبد الرحمن، *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر*، سهيل زكار، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2000، ج6، ص .151؛ الإدريسي، *نزهة المشتاق في اختراق الآفاق*، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2002، م2، ج1، ص .525.

[12] وتسمى كذلك آسيا الصغرى وهي منطقة جغرافية وتاريخية قريبة شرق أوروبا، شهدت عدة حضارات، وتم إطلاق هذه التسمية في العهد البيزنطي، ينتمي إليها الجغرافي والرحالة الشهير ياقوت الحموي صاحب معجم البلدان، والذي عرّف بمدنها، عن تاريخ المنطقة، ينظر:

Stephen Mitchell, *Anatolia, Land, Men, and Gods in Asia Minor. The Celts in Anatolia and the impact of Roman rule*, Oxford: Clarendon Press ,1993.

ارتأينا أن نقف على ملامح هذه الظاهرة، وأحد نماذج هذه البيوتات التي هاجرت بين هذين القطرين المتباعدين دون أن نحدد الإطار الجيوتاريخي لمملكة بني الأحمر أو بلاد الأناضول، أو الحياة العامة فيهما عبر جوانبها الفكرية والاجتماعية خاصة، لما لها من علاقة بهذه الظاهرة كونها الأبعاد الحقيقية لها، واستغنينا عنها لما لها من تأثير في سير الدراسة.

توصلنا من خلال المصادر إلى أن هجرة أغلب البيوتات العلمية وعلمائها من غرناطة وضواحيها كانت باتجاه حواضر وثغور بلاد المغرب الإسلامي عموماً، وفي المقابل كانت هذه المصادر شحيحة في الحديث عن الأسر والأعلام المهاجرين نحو بلاد المشرق، وخاصة نحو بلاد الأناضول.

لذلك آثرنا أن نبحث في البيوتات الغرناطية المهاجرة نحو هذا الصقع الإسلامي البعيد عنهم حينذاك، حيث تجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الهجرة الأندلسية والموريسكية[13] نحو بلاد الأناضول كانت في عمومها تتناول الموضوع بشكل عام، مع التركيز على الجوانب السياسية دون الوقوف على أسماء الأسر المهاجرة وإنجازاتهم الحضارية بالبلاد الجديدة، ولم نعثر على دراسة متخصصة كالتي قام بها حسام محمد عبد المعطي حول العائلة والثروة: البيوت التجارية المغربية في مصر العثمانية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2008.

ولعل أبرز الدراسات المتعلقة بموضوعنا ما يقوم به الدكتور عبد الجليل التميمي من جهود هائلة بمؤسسته بتونس، إضافة إلى بعض الدراسات المنفردة في شكل

[13] أصلها من كلمة موريسكو Morisco، أطلقت على أحفاد مسلمي الأندلس الذين بقوا بإسبانيا بعد سقوط غرناطة، وتعرضوا للتنصير القسري؛ ويعرفون كذلك بالمسيحيين أو النصارى الجدد، عرفوا بثورتهم ومن ورائها جاء قرار الطرد النهائي1609–1614. ينظر: حنيفي هلايلي، *أبحاث ودراسات في التاريخ الأندلسي الموريسكي*، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2010، ص. 92.

مساهمات علمية ومقالات أبرزها: عبد الجليل التميمي، السياسة العثمانية لاستيطان الموريسكيين الأندلسيين بالأناضول، ضمن المجلة المغاربية، في العدد 63-64 الصادر بتونس في جوان1991. ومقال آخر باللغة الفرنسية: A.Temimi, «Le Gouvernement ottoman face au problème morisque», in Revue d'histoire Maghrébine, Tunis,1981, N° 23-24.

كما كان للمستشرق المتخصص لويس كاديلاك مساهمة في الموضوع: L. Cardaillac, «Le Turc, suprême espoir des Morisques » in Actes du Premier Congrès d'histoire et de la Civilisation du Maghreb, Tunis, 1979, vol. II. بينما خصص كل من محمد عبد الله عنان، وليلى الصباغ مقالا حول علاقة الدولة العثمانية بالأندلس عند سقوطها، وبثورات مسلمي غرناطة؛ وكلا المقالين صدرا في مجلة الأصالة الجزائرية ضمن العدد 27 لسنة 1975م.

انطلاقا من القراءة المتأنية للمادة المصدرية المتعلقة بمملكة غرناطة خاصة منها كتب التراجم والرحلات وحتى الدراسات الأكاديمية المعاصرة التي عالجت الحركة الديموغرافية المتمثلة في هجرة مسلمي وحتى يهود الأندلس تم تقصي واستقراء نصوص التراجم المتعلقة بهذه الأسرة، ثم تصنيفها حسب أفراد البيت، ومن ثم تحليل عوامل وظروف الهجرة، ثم عرض خط سير الرحلة، واستنتاج إسهاماتهم العلمية.

اعترضت بحثنا جملة من الصعوبات المتعلقة بشح المادة الإخبارية حول البيوتات المهاجرة إلى الأناضول عموماً، وبالأخص أسرة بني داود، حيث لم نهتدي إلى معرفة إسهامات هذه الأسرة بعد مكوثها بإسطنبول[14].

[14] هي مدينة الأستانة، ومن تسمياتها إسلامبول، بيزنطة والقسطنطينية سابقا، تقع في أقصى شمال غرب تركيا، ينظر: ياقوت الحموي، *معجم البلدان*، بيروت: دار صادر، 1993، ج1، ص. 212.

عوامل انتقال النخب والأسر العلمية الأندلسية إلى إسطنبول:

إن القرب الزمني بين أهم حدثين خاصين بالعالم الإسلامي في النصف الثاني من القرن 15م / التاسع الهجري؛ ولو أنهما متباينين في نتائجهما والمتمثل في وقوع القسطنطينية[15] في يد العثمانيين على يد محمد الفاتح[16] سنة 1453م، وفي المقابل سقوط غرناطة الإسلامية في يد الأسبان النصارى سنة 1492م لم يمنع من التواصل بين هذين القطرين المتباعدين جغرافيا والقريبين عقديا.

لم تتحفنا الدراسات المتعددة بأعداد النازحين من غرناطة نحو بلاد الأناضول، واكتفت بذكر الجاليات المسلمة واليهودية، ووقفت عل بعض النماذج من البيوتات العلمية الغرناطية والتجار والعلماء، وأحاطت عموما بمراحل إنزال الأندلسيين بالأراضي التركية، والتي قسمها ميكل إيبالزا إلى أربعة مراحل كبرى[17].

إن المدد المعنوي والتضامن الديني والعون السياسي بدوافع إستراتيجية كلها عوامل تضافرت لدى الأتراك العثمانيين تجاه الأندلسيين والموريسكيين، ويمكننا أن نقف على عوامل أخرى لا يمكننا إلا أن نعتبرها ثانوية

العامل الديني:

يبدو أن التماثل الديني بين القطرين المتباعدين جغرافيا قد حسم الأمر حتى إنّه يمكننا أن نضع هذا العامل في مقدمة العوامل لما له من تأثير في بقية العوامل، ولعل

[15] كانت رومية دار ملك الروم، ملكها قسطنطين الأكبر وسورها وسماها، ينظر: الحموي، معجم *البلدان*، ج4، ص. 347.

[16] محمد مصطفى صفوت، *السلطان محمد الفاتح فاتح القسطنطينية*، بيروت: دار الفكر العربي، 1948.

[17] De Epalza, M., "les ottomans et l'insertion au Maghreb des andalous expulses d'Espagne au XVII e Sc", *Revue d'Histoire Maghrébine*, N° 31-32, Tunis (1983), pp: 165-173.

التباين الوحيد في هذه النقطة من حيث إتباع المالكية بالنسبة للأندلسيين والحنفية بالنسبة للأتراك العثمانيين لا يشكل أمرا هاما.

كما كان الموقف العدائي للبابوية[18] ضد العالم الإسلامي، والإستراتيجية المتبعة للإبقاء على تواجدها في حوض البحر المتوسط عاملا حاسما في ذلك[19].

وفي المقابل شهد الأندلسيون يهودا ومسلمين تضييقا قبيل السقوط النهائي للحواضر الأندلسية الأخيرة كغرناطة[20] ومالقة[21] والمرية[22] ورندة[23]، وخاصة بعد السقوط، بل تجاوز الأمر إلى حد التنصير القسري[24].

---

[18] نسبة إلى البابا رأس الكنيسة الكاثوليكية بالفاتيكان على مقربة من روما، ينظر: أحمد تركي الرشيدة، "نشأة البابوية وتطورها"، *مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، الجامعة الأردنية، 4، (2018)، ص. 393.

[19] عامر قبج، "السياسة الصليبية البابوية– الإسبانية تجاه الأندلس بعد سقوط القسطنطينية "، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 1، (2016)، ص. 170، 206.

[20] اختُلِف في تسميتها ويرجحون أنها مشتقة من الكلمة اللاتينية Granata أي: الرمانة، نظراً لكثرة بساتينها: ابن الخطيب، *الإحاطة*، ج1، ص.91؛ ياقوت الحموي، *معجم البلدان*، ج4، ص. 195 .

[21] مدينة ساحلية في جنوبي شرق الأندلس أسسها الفينيقيون، وسموها مالاك Malaca، مثلت حاضرة هامة في عهد بني الأحمر، ينظر: الحميري، *الروض المعطار في خبر الأقطار*، تح: إحسان عباس، ط2، بيروت: دار صادر،1975، ص .177.

[22] تقع على الساحل الشرقي للأندلس، وهي من بناء المسلمين، ينظر: الحميري، *الروض المعطار في خبر الأقطار*، ص.183.

[23] مدينة تقع غربي مالقة: ابن سعيد الغرناطي، *المغرب في حلى المغرب*، شوقي ضيف، ط4، بيروت: دار المعارف، 1993، ج1، ص. 334.

[24] محمد عبده حتاملة، *التنصير القسري لمسلمي الأندلس في عهد الملكين الكاثوليكيين(1474-1516)*، ط1، عمان: الجامعة الأردنية، 1980، ص. 59، 74.

العامل النفسي:

كان للأندلسيين عموما بأصنافهم الثغريين والبلديين والموريسكيين صورة خاصة عن العثمانيين، وذلك حتى قبل الامتداد والتوسع العثماني في بداية القرن 15 م[25]، فقد كان لإخضاع القسطنطينية وقع خاص في نفوس المسلمين الأندلسيين، وصدى في شبه الجزيرة الأيبيرية[26]. حتى بلغ الأمر بأحد المؤرخين إلى أن يعتبر الأتراك العثمانيين على أنهم مثلوا الأمل الأكبر للموريسكيين[27].

تواجد الأندلسيون بعدة حواضر عثمانية، إلا أن معظمهم استقر بإسطنبول، وخاصة بالأحياء المعروفة، مثل: غالطة[28] حتى أنهم عمروها[29]. وقد أشار لنا المقري، وهو الشاهد والمعاصر لهذه الأحداث بوقوفه على هجرة الأندلسيين إلى هذه المنطقة، بقوله " ووصل جماعة إلى القسطنطينية العظمى "[30].

يبدو أن الأخبار التي وصلتهم عن حسن الاستقبال والإعفاء من الضرائب والبعد عن الخطر الأسباني كانت كلها عوامل مساعدة على الاستقرار بالأناضول.

---

[25] محمد عبد الله (عنان): "موقف القسطنطينية وباقي العالم الإسلامي من سقوط الأندلس وأواخر مسلميها وأمام الغزو الأوروبي للعالم الإسلامي"، *مجلة الأصالة*، 27، (1976)، ص. 104، 105.

[26] Albert MAS, *Les Turcs dans la littérature espagnole du Siècle d'Or*, Paris: Centre de recherches hispaniques, 1967.

[27] L. Cardaillac, "Le Turc, suprême espoir des Morisques", *Actes du Premier Congrès d'histoire et de la Civilisation du Maghreb*, Tunis (1979), vol. II, pp. 37-46.

[28] أحد أبرز الأحياء بإسطنبول، سميت نسبة للبرج القائم الذي شيد في العصور الوسطى من طرف الجالية الجنوية، ينظر:

Jean Luc Arnaud, *Tissu urbain et histoire, le cartier de Galata à Istanbul*, Istanbul: Anatolia Moderna, Yeni Anadolu, institut français d' études anatoliennes, 1992, p. 214.

[29] علي منتصر الكتاني، *انبعاث الإسلام في الأندلس*، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 2005، ص. 183؛ محمد يحيى المضواحي، *الأندلسيون عقب سقوط غرناطة مأساة شعب لأكثر من مائة عام(897-1017هـ/1492-1609م)*، الإسكندرية: كتوبيا للنشر والتوزيع، 2017، ص. 336.

[30] المقري التلمساني، *نفح الطيب*، ج4، ص. 528.

العامل السياسي:

إن الخوض في هذا العامل سيجرنا للحديث عن السياسة الإسبانية تجاه عدة قضايا خاصة منها الأندلسيين الفارين، ومن ثم سياسة إسبانيا في حوض المتوسط الغربي؛ فقد تعهد الملكان الكاثوليكيان إيزابيلا وفرديناند[31] بالقضاء على كل معالم الدين الإسلامي، وورّثا هذه السياسية لكارلوس الخامس[32] الذي بالرغم من كل الضغوط الخارجية التي كان يواجهها (العثمانيون، الحركة البروتسنتية، والفرنسيون)[33]، إلا أنه استمر في تطبيق سياسة التنصير القسري، ومنع ممارسة العبادات، وكل ما له صلة بالإسلام[34]، معتقدا بأن هذه الطريقة ستمكنه من القضاء على الوجود الإسلامي، وبالتالي تحقيق حلم الملكين بتوحيد إسبانيا دينيا .

وفي المقابل يجرنا كذلك للحديث عن كل ما يخص البحرية العثمانية وتوسعاتها وانتصاراتها في هذا المجال الجغرافي. يبدو أن القضية العثمانية ومساعدتها للمسلمين الأندلسيين كانت تؤرق كثيرا الملك الاسباني شارل الخامس خاصة في أواخر أيامه[35].

---

[31] إيزابيلا الأولى ملكة أراغون حكمت ما بين 1451 و1504، وفرديناند 4 ملك قشتالة حكم ما بين 1452و1516، وبفضل زواجهما تم الزواج السياسي بين المملكتين أراغون وقشتالة لتتم الوحدة الإسبانية. ينظر:

Prescott William Hickling, *The reign of Ferdinand and Isabella (1479-1516)*, New York: A. L. Burt. Publisher.

[32] ويعرف كذلك ب:" شارل الخامس"، ينظر: عادل سعيد البشتاوي، *الأندلسيون المواركة (دراسة في تاريخ الأندلسيين بعد سقوط غرناطة)*، (القاهرة: مطابع أنترناشيونال برس، 1403هـ/1983م)، ص. 132.

[33] عبد الجليل التميمي، *الولايات العربية ومصادر وثائقها في العهد العثماني*، تونس: د د ن، د ط، ج1، 1984م.

[34] Henri Lapeyre, *Géographie de l'Espagne morisque*, Paris: S.E.V.P.E.N, 1959, p. 120.

[35] M. De Epalza, "Références au Maghreb dans les derniers documents de Charles Quint (1554-1558)", *Revue d'Histoire Maghrébine*, N° 20, Tunis (1980), pp. 310-311.

وقد مثلت العلاقات المتينة بين الأندلسيين الفارين والأتراك العثمانيين تهديدا كبيرا للسياسة الأسبانية خاصة مع تنامي مهمة إنقاذ الأندلسيين والموريكسيين[36] التي بلغ إطارها الجغرافي على بضعة أميال من السواحل الإسبانية.

كما أخذت قضية إنقاذ ومساعدة الأندلسيين صدى في السياسة العثمانية[37]رغم التباين الموجود بين السلاطين فإستراتيجية **السلطان بايزيد**[38] في مدِّ يَد العون للأندلسيين كانت أقل من استراتيجية السلاطين الذين خلفوه.

أقام الأندلسيون في عهد مملكة غرناطة والموريسكيون والمدجنون[39] بعد سقوطها عدة ثورات ضد الحكم الأسباني النصراني المتوج بعد الزواج المقدس بين مملكتي أراغون وقشتالة[40]، حيث أطنبت الدراسات في التعريف ببعضها والوقوف على مساعدات الدولة العثمانية[41].

---

[36] حتاملة، *التنصير القسري*، ص. 91.

[37] A. Temimi, "Le Gouvernement ottoman face au problème morisque", *Revue d'histoire Maghrébine*, Tunis, N° 23-24, (1981), pp. 249-262 (en français), 187-200 (en arabe).

[38] ثامن السلاطين حكم ما بين 886-918 هـ/1481-1512م . ينظر: محمود مقديش، *نزهة الأنظار في عجائب التواريخ والأخبار*، تح: علي الزاوي ومحمد محفوظ، ط1، مج2، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1998، ص. 32.

[39] من بقي من مسلمي الأندلس على حياة الدجن حيث عاشوا في كنف الحكم المسيحي مرغمين بعد سقوط مدنهم في يد الأسبان النصارى. ينظر: حسين يوسف دويدار، *المسلمون المدجنون في الأندلس*، ط1، القاهرة: مطبعة الحسين الإسلامية، 1993.

[40] تعد من أكبر الممالك وأكثرهم قوة في شبه الجزيرة الأيبيرية، ينظر: ابن الخطيب، *أعمال الأعلام في من بويع قبل الاحتلام من ملوك الإسلام*، تح: ليفي بروفنسال، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2006، ص. 327، 337؛ محمد عبد الله عنان، *دولة الإسلام في الأندلس*، ط4، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1997، ج3، ص. 476.

[41] ليلى الصباغ، "ثورة مسلمي غرناطة عام (976هـ أواخر عام 1568م) والدولة العثمانية"، *مجلة الأصالة*، 27، (1975م)، ص. 140 وما بعدها.

إلا أن ما يبدو لنا من خلال قراءتنا المتأنية للمصادر التاريخية المختلفة أن الأندلسيين كانوا يتوقون إلى مشروع أكثر جدية باسترجاع الأندلس وقلب الموازين وعودتهم إلى أراضيهم، حتى إنهم كانوا يحلمون بذلك حتى آخر لحظة، وهم بعيدون آلاف الأميال عن وطنهم الأم.

العامل الاقتصادي:

أدرك الأتراك العثمانيون أهمية تواجد الجاليات الأندلسية على أراضيهم ومن ثم سعيهم للاستفادة منهم في مجالات الحياة الاقتصادية كالبستنة والحرف والصناعات الحربية خاصة وأن وفادتهم إضافة مالية وتقنية للاقتصاد العثماني.

لم تقتصر مبادلات أندلسيي الحواضر العثمانية الكبرى بإسطنبول والأناضول خاصة على جلب الكتاب، بل تعدت إلى السلع التجارية الهامة[42] خاصة وأن طرقا تجارية جديدة ارتبطت بين إسطنبول وحواضر الإيالات العثمانية الجديدة (الجزائر، تونس، طرابلس الغرب)؛ فكثيرا ما شكلت الطرق والمسالك التجارية معبرا كذلك للعلماء ومنفذا للأسر العلمية. ومن جانب آخر فإن أغلبية الأندلسيين كانت لهم مساهمة جادة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية لأوطانهم الجديدة بحكم تحكمهم في التقنيات الزراعية والحرفية.

العامل الفكري:

يبدو أن حضارة الأندلس قد كان لها صدى إقليمي وعالمي، حيث عمل الأتراك العثمانيون على تقريب أهل العلم من الأندلسيين المتواجدين في أراضيهم.

[42] M. De Epalza, *op cit*, p. 170.

كما كان للأندلسيين دور في التأليف والتعليم خاصة في العلوم الدينية وإعطاء المعلومات التقنية المتعلقة بمناحي الاقتصاد إضافة إلى التطبيب والترجمة الذين يمكن اعتبارهما عاملين هامين بالنسبة لدولة لها استراتيجية عسكرية وبحرية.

بيت بني داود البلوي:

ديار البلويين في بلاد الأندلس عديدة، وهم ينسبون إلى بلي، وهي قبيلة قضاعية يمانية من بلي بن عمرو ابن الحاف بن قضاعة، منها جماعة من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم[43]، إلا أننا وجدنا تفرقهم في البلاد الأندلسية في حواضر كثيرة، حيث أن سكن البلويين في الأندلس كان يختلف ويتغير؛ حيث لم يستقروا في مدينة معينة من البداية إلى النهاية لأن عوامل مختلفة سياسية واجتماعية وديموغرافية أثرت في تنقلاتهم، ومنهم بنو عبد الواحد البلوي في المرية.

نعرف من البلويين المنسوبين إلى قبيلة بلي اليمانية أسرا عدة، والبلويون معروفون في الأندلس خلال تاريخه، فقد ظهر منهم علماء وأدباء وقضاة، أمثال أبو البقاء خالد بن عيسى البلوي (ت بعد767هـ) صاحب الرحلة الشهيرة "تاج المفرق في تحلية علماء المشرق"[44].

هاجر بيت بني داود البلويين من غرناطة خلال محنتها، وفي أثناء معاناتها ومعاركها الطاحنة مع العدو الصليبي؛ وقد عرفوا بكنيتهم هذه "بنو داود"، واشتهروا بها

[43] السمعاني، *الأنساب*، تح: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، ط2، القاهرة: مكتبة ابن تيمية، 1980، ج2، ص. 300.

[44] البلوي أبو البقاء خالد، *تاج المفرق في تحلية علماء المشرق*، المحمدية: الحسن السائح، صندوق إحياء التراث الإسلامي المشترك بين المملكة المغربية والإمارات العربية المتحدة.

أكثر من "البلوي"، ولا يلحق لقب البلوي اسمهم[45] بنو داود أو ابن داود، وأقل منه "الوادي آشي"[46].

أصل هذه الأسرة أو البيت مدينة وادي آش[47] Guadix شمال شرق غرناطة، ومنها انتقلت إلى غرناطة؛ وقد تألفت هذه الأسرة من الأب أبي الحسن علي والابن أبي جعفر أحمد وأخوين آخرين محمد وأبي القاسم .

ومن أهم أبناء هذا البيت:

أحمد بن علي بن أحمد بن علي بن أحمد بن داود البلوي أبو جعفر[48]: وصفه الشيخ ابن غازي في فهرسته بالفقيه المتفنن المشارك الحجة الجامع الضابط الناظم الناثر البليغ الأكمل الأدرى، أخذ عن والده العالم أبي الحسن وعن العالم الرياضي **أبي الحسن القلصادي**، له رحلة مع والده وإخوته من غرناطة بعد ثمانمائة وتسعين فنزلوا **بتلمسان**، وأخذ عن شيوخها وقتذاك. من تصانيفه شرح الخزرجية في العروض، وفوائد الفوائد في فنون غير واحد.

---

[45] البلوي، *ثبت*، تح: عبد الله العمراني، بيروت: منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، دار الغرب الإسلامي، 1983، ص. 139، ص. 423، ص. 288.

[46] البلوي، *ثبت*، ص.179، ص. 193، 194.

[47] بلدة تقع شمال شرق غرناطة تمتد على ضفاف نهر وادي آش Guadix، وأحدقت بها البساتين، ينظر: ابن الخطيب، *معيار الاختيار في ذكر المعاهد والديار*، تح: محمد كمال شبانة، الإسكندرية: مكتبة الثقافة الدينية، 2002، ص.112؛ المقري، *نفح الطيب*، ج1، ص.149.

[48] التمبكتي، *نيل الابتهاج بتطريز الديباج*، علي عمر، ط1، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2004، ص.138، تر:136؛ ابن غازي، *فهرسة*، تح: محمد الزاهي، ط1 تونس: دار بوسلامة، 1984، ص.24،27؛ كحالة عمر، معجم *المؤلفين"تراجم مصنفي الكتب العربية"*، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1993، ج1، ص.316؛ حاجي خليفة، *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون*، محمد شرف الدين يالتقايا بيروت: دار إحياء التراث العربي، ص. 1136، ص. 1243.

أما والده **علي بن أحمد بن داود البلوي الأندلسي الغرناطي** الذي كان حيا سنة896هـ/1491م[49]، فقد تصدر للإقراء والإمامة والخطابة والتدريس، ثم تورع عن القضاء، نزح عن الأندلس في ظل التضييق الذي عرفته فانتقل مع أولاده إلى تلمسان بعد سنة 890هـ.

عُد الوالد **أبو الحسن علي بن أحمد بن علي بن أحمد بن عبد الرحمن بن داود البلوي الوادي آشي الأندلسي الغرناطي** (ت 898هـ/1493م)[50] أحد علماء الأندلس في علوم الدين، تميز في الفقه والعربية، وتصدر للإقراء، وولي الإمامة والخطابة والتدريس وغيرها بجامع بلده، وكذا ولي الامامة بمسجد غرناطة الأعظم مع القضاة بها، وقد تلقى عن شيوخ كثيرين، وتفقه بهم في بلده وادي آش[51] التي كانت مدينة علم، ثم رحل أبو الحسن إلى الحضرة الغرناطية في صفر857هـ/1453م، وتلقى عن شيوخ جلة آخرين كثيرين، واستوطنها نحوا من اثني عشر عاما.

أما الابن **أبو جعفر أحمد بن علي أبو الحسن بن أحمد بن علي بن أحمد بن عبد الرحمن بن داود البلوي الوادي آشي الأندلسي الغرناطي** صاحب الثبت فقد كان عالما وفقيها وكاتبا وأديبا ناثرا وشاعرا، وُلد وعاش وتفقه في موطنه الأصلي وادي آش.

ومن أبناء هذه الأسرة كذلك ما ذكره صاحب الثبت أخوان آخران هما محمد وأبي القاسم [52]حيث كانا هما يحلان أينما ارتحلت الأسرة بنسائها وأبنائها وحتى الأقرباء من أبناء العمومة.

---

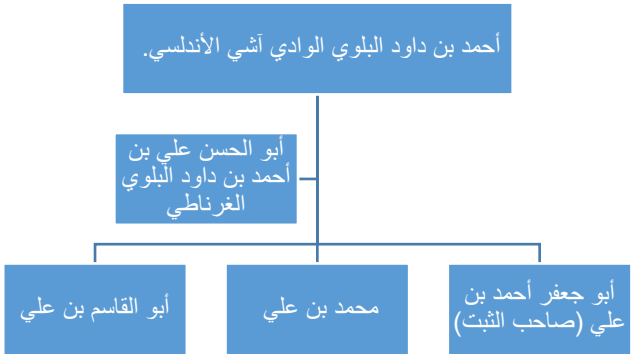
[49] التمبكتي، *نيل الابتهاج*، ص .341، تر:441.

[50] التمبكتي، *نيل الابتهاج*، ص. 210؛ البلوي، *ثبت*، ص. 455؛ السخاوي، *الضوء اللامع لأهل القرن التاسع*، ط1، بيروت: دار الجيل، 1992، ج5، ص. 167.

[51] البلوي، *ثبت*، ص. 183 وبعدها.

[52] البلوي، *ثبت*، ص. 458.

شجرة بيت بني داود البلوي الأندلسية.



إذا كانت البيوتات التي عملت في السياسة وإدارة شؤون الحكم أكثر عرضة للانقراض فإنه يبدو جليا أن البيوتات العلمية تدوم أكثر من بيوتات السياسة، حيث أن الهزات السياسية العنيفة لا تمس عادة أسر العلم والقائمة على أساس علمي محض، في حين تكون البيوتات التي ترتبط بالحكام ولمثقفيها وعلمائها علاقة بالسلطة أكثر عرضة للنهاية والتلاشي.

هجرة بيت بني داود واستقراره بإسطنبول:

بالرغم من أن بعض الدراسات[53] تشير إلى أن كمال رئيس الذي نشط بحوض المتوسط الغربي، وقام بحملاته على السواحل الأسبانية بتكليف من السلطان بايزيد الثاني، قد أرسل مراكب الإغاثة لمن شاء من سكان الأندلس من اليهود والمسلمين من

[53] Pitcher Donald Edgar, *An historical Geography of the Ottoman Empire from Earliest Times to The end of The 16 th Century*, *With detailed Maps to illustrate the Expansion of the sultanate*, Leiden: E. J. Brill, 1972; Mark D. Meyerson, *The Muslims of Valencia in the age of Fernando and Isabel: between coexistence and crusade*, Los Angeles: University of California press, 1991.

أجل اللجوء إلى الدولة العثمانية بين عامي 1490 و1492م. إلا أنه لا يوجد لدينا معلومات كافية عن تاريخ رحلة هذه الأسرة إلى إسطنبول بالضبط، ولو أن بعض الدراسات أثبتت أن تاريخ الهجرة كان قبل ذلك.

انتقلت الأسرة كلها أو على الأقل الأب أبا الحسن علي بن أحمد، ثم الابن أبو جعفر أحمد إلى غرناطة قادمين من بلدتهم الأصلية وادي آش، وبلغوا مبلغ العلماء، وتولوا مناصبهم[54]، ثم حين اشتدت الأزمة شدوا رحالهم للهجرة من الأندلس إلى تلمسان، ثم تونس، وبعدها نحو تركيا، وقدر المؤرخون تاريخ هذا النزوح في حوالي سنة 890هـ/1485م.

طالت إقامة بني داود في تلمسان، ثم تركوها بعد إقامة فيها زهاء ثمانية وعشرين شهرا، حيث اتجهوا إلى وهران[55]، وبعدها اتجهوا صوب تونس ومنها أبحروا إلى القسطنطينية[56]، حيث أنهم استقروا بغالطة.

تُشير إحدى الدراسات المتخصصة على أن جامع محلتهم قد عُرف باسم "عرب جامعي" أي جامع العرب[57]، والإشارة إلى الجامع هي دليل على إقامة صلاة الجمعة به، عكس المصلى، مما دل على كثرة أعدادهم بحي غالطة.

وبالتالي فإن تاريخ هذه الهجرة يبقى تقريبيا، حيث ذكرت المصادر تاريخ الرحلة والخروج من الأندلس، أي قبيل السقوط النهائي؛ ونحن ندرك ظروف الهجرة في ظل

---

[54] البلوي، *ثبت*، ص. 31، 34.

[55] مدينة ساحلية بالمغرب الأوسط، اختلف المؤرخون في تأسيسها، عمرها الأندلسيون وعرفت رواجا تجاريا. ينظر: البكري، *المغرب في ذكر بلاد افريقية والمغرب*، جزء من المسالك والممالك، بغداد: مكتبة المثنى، ص. 70.

[56] ياقوت الحموي، *معجم البلدان*، ج4، ص. 347.

[57] Ercüment Kuran, "Cezayirli Türklerin Endülüs Müslümanlarını Kuzey Afrika'ya Nakli ve Neticeleri", *Endülüs'ten İspanya'ya*, Ankara: TDV, 1996, s. 63-68.

الحصار، حيث لا يكون إلا لذوي الحظ العظيم والمال الوفير. ومن جهة ثانية كان مكوثهم بتلمسان كموطن ثانٍ في حوالي ثمانية وعشرين(28) شهرا، وهذا يدل على حسن استقبالهم بالحاضرة الجزائرية، أو أنهم مكثوا عند أقربائهم خاصة، وأن هذه الحاضرة كانت تعج بالأندلسيين.

لكن في المقابل لا تمدنا المصادر بسبب هجرتهم الثانية نحو إسطنبول، والذي نخمن أن يكون متعلقا بظروف إقامتهم بتلمسان التي عاشت الضعف السياسي؛ أو بتوالي سقوط المدن الأندلسية المتبقية كوادي آش، ومالقة. وفي المقابل يبدو أن نشاط البحرية العثمانية في عهد كمال ريس بين موانئ غرب الحوض المتوسطي قد شجعتهم على الرحلة[58].

ما يميز هذه الأسرة ذلك العُرف العلمي المتعلق بظاهرة المشيخة والتلمذة، حيث عُرفت على أنها أسرة علم وجاه مرموقة، يتوارثون أفرادها ضروب العلم كابرا عن كابر، ويكون فيها الابن تلميذا لأبيه، ويكون الأب عادة أحد مشايخ الابن[59].

وحين يرد وصف الأسرة أي: بني داود، فيقصد كل البيت، أي: الأب وأبنائه ذوي العلم والنباهة والفقه والفضل، وإذا ذكر ابن داود البلوي فالمقصود الابن أبو جعفر أحمد الشهير المتأثل صاحب الثبت[60].

---

[58] Qiyas SUKUROV, "Endulus istidanamesi ve kemal reis'in Ispanya seferi", *Istem*, 7/14, (2009), s. 311-334.

[59] البلوي، *ثبت*، ص. 176 وبعدها، ص. 215.

[60] البلوي، *ثبت*، ص. 22، 174؛ المقري، *أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض*، تح: مصطفى السقا عبد الحفيظ شلبي إبراهيم الأبياري، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1939، ج1، ص. 103.

تزوّد سنة 894هـ/1489م في تلمسان من علوم شيوخها كالتنسيّ محمد بن عبد الله (ت899هـ/ 1494م)[61]، والسنوسي محمد بن يوسف (ت895هـ/1490م)[62]، وابن زَكَري أحمد بن محمد (ت899هـ/1494 م)[63] بعد أن طالت إقامتهم بهذه المدينة حوالي 28 شهرا[64].

ثم اتجه مع أسرته إلى وهران سنة 896هـ/ 1491م، ومنها إلى تونس، وبعد حقبة من الزمن ارتحلوا قاصدين القسطنطينية عن طريق البحر، فوصلوا إليها بعد شهر، وقد توفي والد البلوي في الطريق إلى إسطنبول في بحر ايجه[65] يوم الإثنين 05 رجب من سنة 898هـ الموافق لـ 22 أبريل 1493م[66] ودفن بمرسى شِشْمة cesme[67].

---

[61] ترجمته في: السخاوي، *الضوء اللامع*، ج8، ص. 120؛ ابن القاضي المكناسي، *درة الحجال في أسماء الرجال*، محمد الأحمدي أبو النور، ط1، القاهرة: دار التراث، المكتبة العتيقية، دار النصر للطباعة، 1970، ج2، ص.143.

[62] ترجمته في: الملالي التلمساني أبو عبد الله محمد بن عمر، *المواهب القدوسية في المناقب السنوسية*، تح: علال بوربيق، الجزائر: بحث مقدم للمشاركة في المسابقة الدولية لإحياء التراث، 2008م؛ ابن مريم التلمساني، *البستان في ذكر الأولياء والعلماء في تلمسان*، ابن أبي شنب، الجزائر: المطبعة الثعالبية، 1908، ص. 237؛ البلوي، *ثبت*، ص. 436، 446.

[63] ترجمته في: ابن مريم، *البستان*، ص.38؛ البلوي، *ثبت*، ص. 418.

[64] البلوي، *ثبت*، ص.41.

[65] من فروع البحر المتوسط، يقع بين اليونان والاناضول، متصل بالبحر الأسود وبحر مرمرة عن طريق بوابة البوسفور والدردنيل، أقيمت على شواطئه عدة حضارات في تاريخ الانسانية، ينظر:

Paola Ceccarelli, "Naming of the Aegean Sea", *Mediterranean Historical Review*, N°: 27/1, (2012), pp. 25-49.

[66] البلوي، *ثبت*، ص. 35، 195.

[67] أو chesme الواقعة على الساحل الشرقي لبحر إيجه جنوب مدينة إزمير. Emel Kayın, "Çeşme Tarihi Doku Araştırması Koruma ve Restorasyon Önerileri", *DEÜ Fen Bilimleri Enstitüsü*, (1988), p. 3.

وفي إسطنبول برز الإنتاج الفكري لأبي جعفر أحمد بن داود البلوي شرح "**الخزرجية**"[68] في العروض والقوافي، يقول عن ذلك صاحب كشف الظنون[69] إنه شرح مبسوط صنفه الشارح في غالطة، وفرغ في ربيع الأول سنة 908هـ/ 1502م، وألفها بمدينة غالطة أحد أحياء إسطنبول. كما كتب مؤلفات أخرى لم تصلنا، مثل كتاب **الغامض**، ومنها ما وصلنا، **كالثبت** الذي اعتمدنا عليه كثيرا في هذه الدراسة.

ثم واصل رحلته إلى بلدان المشرق العربي، فحجّ واعتمر والتقى العلماء، ثم عاد إلى القسطنطينية للقيام بأعمال ثقافية وفكرية، منها التأليف في عدة فنون من العلم خاصة، وأن القاعدة العلمية التي تلقاها بالأندلس والمغرب الأوسط (غرناطة وتلمسان) تدل على موسوعيته، وبالتالي يكون قد ألم بالعلوم العقلية، كالرياضيات، والدينية، كالفقه، والأدبية، كالشعر.

صنف البلوي كتاب "الثبت" الذي ترجم فيه لشيوخه فوقف على حياتهم العلمية وأسانيدهم ومروياتهم عنهم وإجازاتهم له، وقد التزم فيه ذكر أسماء الشيوخ وكناهم وألقابهم، فصحح ما قد وقع من تحريف عند غيره نتيجة لاختصار في الإسناد. لكنه لم يتقيد بترتيبهم على حروف المعجم، ولا بحسب تخصصهم، ولا بحسب سنة وفياتهم. كما كان يذكر ما قرأه من مؤلفات، فيورد عنوان الكتاب واسم مؤلفه والشيخ الذي قرأه عليه أو تحمّله عنه، فيرسم ملامح عن النشاط الذي يقوم به طلبة العلم، ويرصد الروافد

[68] هي الرامزة الشافية في علم العروض والقافية، وهي منظومة شعرية في 96 بيتا على البحر الطويل، ألفها ضياء الدين أبو محمد عبد الله بن محمد الخزرجي الأندلسي(ت812هـ)، وتندرج ضمن المتون التعليمية لتقريب هذا العلم إلى ذهن المتعلم، ينظر: الشريف السبتي، *شرح القصيدة الخزرجية في العروض والقوافي*، تح: محمد هيثم غرة، ط1، دمشق: دار البيروني، 2008، ص. 11.

[69] حاجي خليفة، *كشف الظنون*، ص. 1136.

الثقافية المكونة لملكات العلماء من معارف وعلوم ومقطعات شعرية وأدعية دينية وأناشيد صوفية وغيرها.

ومن خصائص هذا المؤلف أن فيه تراجم لبعض شيوخ المؤلف من علماء ذلك الزمان، وأسانيد هؤلاء الشيوخ، وحياة المؤلف العلمية وتطوره الثقافي وحجم معارفه، وفيه أيضاً أسماء الكتب التي كانت رائجة في عهده، ونوع المعارف الشائعة في ذلك العصر، وبها مظنة أشعار البلوي التي نظمها في استجازة أو تقريظ شيخ وما إلى ذلك.

الملاحق:

* الحواضر التي مرت بها عائلة بني داود البلوي:

1–وادي آش . 2– غرناطة . 3– المنكب. 4– هنين. 5– تلمسان . 6 وهران. 7– تونس. 8– شسمي. 9– ازمير . 10– غالطة (إسطنبول) .

1- Guadix. 2- Granada. 3- Almuñécar. 4-honain 5- Tlemcen . 6- Oran. 7- Tunis . 8- Cesme . 9 –Izmir . 10- Gálata (Istanbul).

خريطة توضح خط سير الرحلة أو الهجرة لبيت بني داود البلوي من غرناطة إلى إسطنبول.

خاتمة:

انطلاقا من دراسة البيوتات كظاهرة تتشكل في فترة ما ثم تندثر لاحقا بعد مُدة زمنية معينة قد تكون قصيرة تدوم قرنا أو قرنين، أو طويلة يصل معدل عمر البيت فيها ما بين ثلاثة وثمانية قرون؛ حتى أنه وجدت أسر عايشت الفتح أو عصر الولاة، وانتهت بانتهاء الوجود الإسلامي في غرناطة، أي على طول تاريخ التواجد الإسلامي في بلاد الأندلس.

يبدو أن أسرا قد لاقت نفس مصير بيت بني دواد ونزحوا قبيل السقوط النهائي لغرناطة، إلا أنه لم تتوفر معلومات عن هجرتهم ومصير كل البيت، باستثناء بعضهم الذين برزوا بشكل أو بآخر في الحياة الفكرية خلال الفترة الحديثة، شأن أسرة بني سراج وأسر أخرى توفرت معلومات تكفي لإدراجهم والكتابة عنهم، مثل أسرة الحسن الوزان[70].

قضى البلوي شطراً من حياته في غرناطة، والشطر الآخر في بلاد المغرب والمشرق، حيث تلقى علومه الدينية والأدبية على يد من عاصره من علماء بلده، فأخذ الحديث ومصطلحه وعلوم اللغة والأدب والبلاغة والنحو والعروض، وكان والده علي بن أحمد أول معلميه كما ذكر في ثبته، إلا أنه في المقابل ركز على التأليف بعد هجرته ومكوثه في إسطنبول.

ليس لدينا معلومات كثيرة عن إسهامات هذه الأسرة في إسطنبول، حيث تمدنا المصادر بمعلومات شحيحة حول إنتاجهم الفكري وتحركاتهم وأماكن سكناهم وإسهامهم العلمي.

---

[70] المراكشي، *الإعلام بمن حل بمراكش وأغمات من الأعلام*، تح: عبد الوهاب بن منصور، ط2، الرباط: المطبعة الملكية، 1993، ج2، ص.217؛ عنان محمد عبد الله، *دولة الإسلام في الأندلس، القسم الرابع نهاية الأندلس وتاريخ العرب المتنصرين*، ط4، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1997، ص. 311 وبعدها.

إذا كانت السمة الغالبة على رحلات العلماء الأندلسيين نحو المشرق الإسلامي بالتوجه نحو الحج ولقاء المشايخ والعلماء والحصول على الإجازات ثم الإياب إلى بلدهم الأندلس؛ فإن رحلة هذه الأسرة هي رحلة نهائية نحو بلاد الأناضول، وهي في نفس الوقت هجرة اضطرارية نظرا لما حل بأهل الأندلس.

يبدو أن قرار المكوث في هذه الحاضرة واختيارهم لها قائم على ظروف محددة متعلقة بالظرف السياسي الذي تعيشه الأندلس وبلاد المغرب الإسلامي عموماً مقابل القوة والنفوذ العثماني، كما أن تجربة الرحلة لدى أعلام هذا البيت في حواضر المغرب والمشرق الإسلاميين كتلمسان ووهران وتونس، إضافة إلى المناطق المقدسة جعلتهم يرجحون فكرة الاستقرار بإسطنبول.

إن هجرة هذه الأسرة إلى هذه المدينة في بداية القرن 10 هـ/ 16م لا يقتصر على العوامل السياسية، بل هو راجع إلى جملة من العوامل النفسية والاستراتيجية والدينية وحتى العلمية.

المصادر:

1. الإدريسي الشريف أبو عبد الله (ت560هـ)، *نزهة المشتاق في اختراق الآفاق*، (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2002).
2. البكري أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الأندلسي (ت 487هـ)، *المغرب في ذكر بلاد افريقية والمغرب*، جزء من المسالك والممالك، (بغداد: مكتبة المثنى).
3. البلوي أبو البقاء خالد بن عيسى (ت 767هـ)، *تاج المفرق في تحلية علماء المشرق*، تح: الحسن السائح، (المحمدية المغرب: صندوق إحياء التراث الإسلامي المشترك بين المملكة المغربية والإمارات العربية المتحدة).

4. البلوي الوادي آشي أبو جعفر محمد بن علي(ت938هـ)، *الثبت*، تحقيق عبد الله العمراني، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1983).
5. التنبكتي أحمد بابا أبو العباس أحمد (ت 1036هـ)، *نيل الابتهاج بتطريز الديباج*، تح: علي عمر، ط1، (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2004).
6. الحموي ياقوت شهاب الدين أبو عبد الله (ت626هـ)، *معجم البلدان*، (بيروت: دار صادر، 1993).
7. الحميري محمد بن عبد المنعم(ت900هـ)، *الروض المعطار في خبر الأقطار*، تح: إحسان عباس، ط2، (بيروت: دار صادر، 1975).
8. ابن الخطيب، *أعمال الأعلام في من بويع قبل الاحتلام من ملوك الإسلام*، تح: ليفي بروفنسال، (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2006).
9. ابن الخطيب، *معيار الاختيار في ذكر المعاهد والديار*، تحقيق: محمد كمال شبانة، (الإسكندرية: مكتبة الثقافة الدينية، 2002).
10. ابن الخطيب لسان الدين محمد بن عبد الله السلماني (ت776هـ)، *الإحاطة في أخبار غرناطة*، تح: عبد الله عنان، ط2، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1973).
11. ابن الخطيب لسان الدين، *الإحاطة في أخبار غرناطة- ما لم ينشر منها-* تح: عبد السلام شقور، (تطوان: كلية الآداب، 1988.
12. ابن خلدون، *الرحلة*، تح: محمد بن تاويت الطنجي، ط1، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2004).
13. ابن خلدون عبد الرحمن (ت 808هـ)، *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر*، مراجعة سهيل زكار، (بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2000).

14.ابن خلدون، *المقدمة*، تح: عبد السلام الشدادي، (الدار البيضاء: خزانة ابن خلدون بيت العلوم والفنون والآداب، د– ت).
15.الذهبي أبو عبد الله محمد شمس الدين (ت748هـ)، *تذكرة الحفاظ*، تص: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي، (بيروت: دائرة المعارف العثمانية، 1374هـ).
16.الزيات التادلي يوسف بن يحيى (ت627هـ)، *التشوف إلى رجال التصوف وأخبار أبي العباس السبتي*، تح: أحمد التوفيق، ط1، (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1984).
17.السخاوي شمس الدين محمد بن عبد الرحمن (ت902هـ)، *الضوء اللامع لأهل القرن التاسع*، ط1، (بيروت: دار الجيل،1992).
18.سعيد الغرناطي علي بن موسى (ت685هـ)، *المغرب في حلى المغرب*، تح: شوقي ضيف ط4، (دار المعارف، 1993).
19.السمعاني أبو سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي(ت562هـ)، *الأنساب*، تح: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، ط2، (القاهرة: مكتبة ابن تيمية، 1980).
20.الشريف السبتي أبو القاسم محمد(ت760هـ)، *شرح القصيدة الخزرجية في العروض والقوافي*، تح: محمد هيثم غرة، ط1 (دمشق: دار البيروني، 2008).
21.ابن غازي أبو عبد الله محمد بن محمد المكناسي (ت919هـ)، *فهرسة*، تح: محمد الزاهي، ط1، (تونس: دار بوسلامة، 1984).
22.ابن القاضي أبو العباس أحمد بن محمد المكناسي(ت 1025هـ)، درة الحجال في أسماء الرجال، تح: محمد الأحمدي أبو النور، دار التراث، المكتبة العتيقية، ط1، (القاهرة: دار النصر للطباعة، 1970).
23.المراكشي السملالي العباس بن إبراهيم (ت1378هـ)، *الإعلام بمن حل بمراكش وأغمات من الأعلام*، مراجعة عبد الوهاب بن منصور، ط2، (الرباط: المطبعة الملكية، 1993).

24. ابن مريم التلمساني المديوني أبو عبد الله محمد بن محمد (ت بعد 1025هـ)، *البستان في ذكر الأولياء والعلماء في تلمسان*، وقف على طبعه: ابن أبي شنب (الجزائر: المطبعة الثعالبية، 1908).

25.المقري التلمساني، *أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض*، تح: مصطفى السقا، إبراهيم الأبياري، عبد الحفيظ شلبي، (القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1939).

26.المقري شهاب الدين أحمد بن محمد التلمساني (ت1041هـ)، *نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب* تح: إحسان عباس، (بيروت: دار صادر، 1968).

27.الملالي التلمساني أبو عبد الله محمد بن عمر، *المواهب القدوسية في المناقب السنوسية*، تح: علال بوربيق، بحث مقدم للمشاركة في المسابقة الدولية لإحياء التراث (الجزائر: 2008م).

28.المنتوري أبو عبد الله بن عبد الملك القيسي (ت834هـ)، *فهرسة*، تح: محمد بنشريفة، ط1، (الرباط: مركز الدراسات والأبحاث وإحياء التراث، 2011).

المصادر والمراجع

أحمد تركي الرشيدة، "نشأة البابوية وتطورها"، *مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، الجامعة الأردنية، 4، (2018)، ص: 391-402.

البشتاوي عادل سعيد، *الأندلسيون المواركة (دراسة في تاريخ الأندلسيين بعد سقوط غرناطة)*، القاهرة: مطابع أنترناشيونال برس، 1403هـ/1983م.

التميمي عبد الجليل، *الولايات العربية ومصادر وثائقها في العهد العثماني*، ج:1، د د ن، تونس: د ط، 1984م.

حاجي خليفة، *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون*، تح: محمد شرف الدين يالتقايا، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

حتاملة محمد عبده، *التنصير القسري لمسلمي الأندلس في عهد الملكين الكاثوليكيين(1474-1516)*، ط1، عمان: الجامعة الاردنية، 1980.

خلاف محمد عبد الوهاب، *قرطبة الإسلامية في القرن 11م*، ط1، تونس: الدار التونسية للنشر، 1984.

دويدار حسين يوسف، *المسلمون المدجنون في الأندلس*، ط1، القاهرة: مطبعة الحسين الإسلامية، 1993.

زين العابدين رستم محمد، *بيوتات العلم والحديث في الأندلس*، ط1، بيروت: دار ابن حزم، 2009.

الصباغ ليلى، "ثورة مسلمي غرناطة عام (976هـ أواخر عام 1568م) والدولة العثمانية"، *مجلة الأصالة*، 27، (1975م)، ص: 116-175.

صفوت محمد مصطفى، *السلطان محمد الفاتح فاتح القسطنطينية*، بيروت: دار الفكر العربي، 1948.

العبادي أحمد مختار، *مظاهر الحضارة في الأندلس في عصر بني الأحمر*، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، 1997.

عنان محمد عبد الله، *دولة الإسلام في الأندلس*، القسم الثالث، والرابع، ط4، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1997.

عنان محمد عبد الله، "موقف القسطنطينية وباقي العالم الإسلامي من سقوط الأندلس وأواخر مسلميها وأمام الغزو الأوروبي للعالم الإسلامي"، *مجلة الأصالة*، 27، (1976)، ص: 101-115.

فرحات يوسف شكري، *غرناطة في ظل بني الأحمر*، ط1، بيروت: دار الجيل، 1993.

قبج عامر، "السياسة الصليبية البابوية – الإسبانية تجاه الأندلس بعد سقوط القسطنطينية"، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 1، (2016)، ص: 206-170.

القادري بوتشيش إبراهيم، *مباحث في التاريخ الاجتماعي للمغرب والأندلس خلال عصر المرابطين*، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1998.

الكتاني علي منتصر، *انبعاث الإسلام في الأندلس*، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 2005.

كحالة عمر، معجم *المؤلفين" تراجم مصنفي الكتب العربية"*، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1993.

محمود بن سعيد مقديش، *نزهة الأنظار في عجائب التواريخ والأخبار*، تح: علي الزاوي ومحمد محفوظ، مج2، ط1، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1998.

المضواحي محمد يحيى، *الأندلسيون عقب سقوط غرناطة مأساة شعب لأكثر من مائة عام (897-1017هـ/1492-1609م*، القاهرة: كتوبيا للنشر والتوزيع، 2017.

هلايلي حنيفي، *أبحاث ودراسات في التاريخ الأندلسي الموريسكي*، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، 2010.

يماني رشيد، البيوتات العلمية في الأندلس النصرية، أطروحة دكتوراه، قسم التاريخ، جامعة تلمسان، 2015.

يماني رشيد، "مواقف أطباء مملكة غرناطة من وباء منتصف القرن الثامن الهجري"، *دورية كان التاريخية*، 43، (2019)، ص: 114-124.

Arnaud Jean Luc, “Tissu urbain et histoire, le cartier de Galata à Istanbul”, *Anatolia Moderna, Yeni Anadolu*, institut français d’ études anatoliennes, (1992), pp. 209-225.

De Epalza, M, “les ottomans et l’insertion au Maghreb des andalous expulses d’Espagne au XVII e Sc.”, *Revue d'Histoire Maghrébine*, N° 31-32, Tunis (1983), pp: 165-173.

De Epalza, M., "Références au Maghreb dans les derniers documents de Charles Quint (1554-1558)", *Revue d'Histoire Maghrébine*, N°20 , Tunis (1980), pp. 310-311.

Kayın Emel, "Çeşme Tarihi Doku Araştırması Koruma ve Restorasyon Önerileri", *DEÜ Fen Bilimleri Enstitüsü*, (1988).

Kuran, Ercüment, "Cezayirli Türklerin Endülüs Müslümanlarını Kuzey Afrika'ya Nakli ve Neticeleri", *Endülüs'ten İspanya'ya*, Ankara, TDV, (1996), s. 63-68.

L. Cardaillac, "Le Turc, suprême espoir des Morisques" *Actes du Premier Congrès d'histoire et de la Civilisation du Maghreb*, vol. II, Tunis, (1979), pp. 37-46.

Lapeyre Henri, *Géographie de l'Espagne morisque*, Paris: S.E.V.P.E.N, 1959.

Mas Albert, *Les Turcs dans la littérature espagnole du Siècle d'Or*, Paris: Centre de recherches hispaniques, 1967.

Meyerson Mark D., *The muslims of Valencia in the age of Fernando and Isabel: between coexistence and crusade*, Los Angales: University of California press, 1991.

Paola Ceccarelli, "Naming of the Aegean Sea, Méditerranéen Historial Review", N°: 27/1, (2012), pp. 25-49.

Pitcher Donald Edgar, *An historical Geography of the Ottoman Empire from Earliest Times to The end of The 16 th Century, With detailed Maps to illustrate the Expansion of the sultanate*, Leiden: E. J. Brill, 1972.

Prescott William Hickling, *The reign of Ferdinand and Isabella (1479-1516)*, New York: A. L. Burt. Publisher.

Stephen Mitchell, *Anatolia: Land, Men, and Gods in Asia Minor. The Celts in Anatolia and the impact of Roman rule*, Oxford: Clarendon Press, 1993.

SUKUROV Qiyas, "Endulus Istidanamesi ve Kemal Reis'in Ispanya Seferi", *Istem*, 7/14, (2009), s. 311-334.

Temimi A., "Le Gouvernement ottoman face au problème morisque", *Revue d'histoire Maghrébine*, N°: 23-24, Tunis, (1981), pp. 249-262 (en français), 187-200 (en arabe).

References

Aḥmad Turkī, al-Rashīda, "Nashʾat al-bābūya wa taṭawwuruhā", *Majalla al-Dirāsāt li-al-ʿUlūm al-Insānīya wa al-Ijtimāʿīya*, al-Jāmiʿa al-Urdunīya, 4, (2018), pp. 391-402.

al-Bashtāwī, ʿĀdel Saʿīd, *al-Andalusīyūn al-mawāreka (dirāsa fī taʾrīkh al-andalusīyīn baʿd suqūṭ Ghirnāṭa)*, Kairo: Maṭabiʿ Antarnāshiyūnāl Bars, 1983.

al-Tamīmī, ʿAbdaljalīl, *al-Wilāyāt al-ʿarabīya wa maṣader wathāʾiqīya fī al-ʿahd al-ʿuthmānī*, Tūnis: s.l., 1984.

Ḥājjī Khalīfa, *Kaşf al-ẓunūn ʿan asāmī al-kutub wa al-funūn*, taḥ. Meḥmed Sharafaldīn Yaltkaya, Beirut: Dāṛ Iḥyā al-Turāth al-ʿArabī, n.d.

Ḥatāmela, Muḥammad ʿAbduh, *al-Tanṣīr al-qasrī li-muslimī al-andalus fī ʿahd al-malikayn al-kāthūlīkīyayn (1474-1516)*, ʿUmān: al-Jāmiʿa al-Urdunīya, 1980.

Khilāf, Muḥammad ʿAbdalwahhāb, *Qurṭuba al-islāmīya fī al-qarn 11*, Tūnis: ad-Dār al-Tūnisīya li-al-nashr, 1984.

Duwaydār, Ḥusein Yousef, *al-Muslimūn al-mudajnūn fī al-andalus*, Kairo: Maṭbaʿa al-Ḥusein al-Islāmīya, 1993.

Zainalʿābidīn, Rustam Muḥammad, *Buyūtāt al-ʿilm wa al-ḥadīth fī al-andalus*, Beirut: Dār Ibn Ḥazm, 2009.

al-Ṣabbāgh, Leilā, "Thawra muslimī Ghirnāṭa ʿāmm (976 awākhir ʿāmm 1568) wa al-dawla al-ʿuthmānīya", *Majalla al-Aṣāla*, 27, (1975), pp. 116-175.

Ṣafwat, Muḥammad Muṣṭafā, *Meḥmed el-fātiḥ fātiḥ al-qusṭanṭīnīya*, Beirut: Dār al-Fikr al-ʿArabī, 1948.

al-ʿAbādī, Aḥmad Mukhtār, *Maẓahir al-ḥaḍāra fī al-andalus fī ʿaṣr banī al-Aḥmar*, Iskandarīya: Muʾassasa Shabāb al-Jāmiʿa, 1997.

ʿAnān, Muḥammad ʿAbdallāh, *Dawla al-islām fī al-andalus*, Kairo: Maktabat al-Khānjī, 1997.

ʿAnān, Muḥammad ʿAbdallāh, "Mawqif al-qusṭanṭīnīya wa bāqī al-ʿālam al-islāmī min suqūṭ al-andalus wa awākhir muslimīhā wa amām al-ghazw al-urubbī li-al-ʿālam al-islāmī", *Majalla al-Aṣāla*, 27, (1976), pp. 101-115.

Farḥat, Yousef Shukrī, *Ghirnāṭa fī ẓill banī al-Aḥmar*, Beirut: Dār al-Jīl, 1993.

Qabj, ʿĀmer, "al-Siyāsa al-Ṣalībīya al-Bābuwiyya – al-Isbānīya tijāh al-andalus baʿd suqūṭ al-qusṭanṭīnīya", *Majalla Jāmiʿa al-Najāḥ li-al-Abḥāth*, 1, (2016), pp. 170-206.

al-Qādrī, Būtshīsh Ibrāhīm, *Mabāḥith fī al-taʾrīkh al-ijtimāʿī li-al-maghreb wa al-andalus khilāla ʿaṣr al-murābiṭīn*, Dār al-Ṭalīʿa li-al-Ṭibāʿa wa al-Nashr, 1998.

al-Kattānī, ʿAlī Muntaṣir, *Inbiʿāth al-islām fī al-andalus*, Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmīya, 2005.

Kaḥḥāla, ʿUmar, *Muʿjam al-muʾallifīn "tarājim muṣannifī al-kutub al-ʿilmīya"*, Beirut: Muʾassasa al-Risāla, 1993.

Muḥammad b. Saʿīd Maqdīsh, *Nuzhat al-anẓār fī ʿajāʾib al-tawārikh wa al-akhbār*, taḥ. ʿAlī al-Zāwī wa Muḥammad Maḥfūẓ, Beirut: Dār al-Gharb al-Islāmīya, 1998.

al-Maḍwānī, Muḥammad Yaḥyā, *al-Andalusīyūn ʿaqb suqūṭ Ghirnāṭa maʾsāt shaʿb li-akthar min miʾa ʿāmm (897-1017/1492-1609)*, Kairo: Kutūbyā li-al-nashr wa al-tawzīʿ, 2017.

Hilāilī, Ḥanīfī, *Abḥath wa dirāsāt fī al-taʾrīkh al-andalusī al-mūrīskī*, Algeria: Dār al-Hudā li-al-Ṭibāʿa wa al-Nashr wa al-Tawzīʿ, 2010.

Yamānī, Rashīd, al-ʿIlmīya fī al-andalus al-naṣrīya, Uṭrūḥa Duktūra, Qism Taʾrīkh, Jāmiʿa Telemsān, 2015.

Yamānī, Rashīd, "Mawaqif aṭibbāʾ mamlakat Ghirnāṭa min wabāʾ muntaṣaf al-qarn al-thāmin al-hijrī", *Dawrīyat Kān al-Taʾrīkhīya*, 43, (2019), pp. 114-124.

Book Review/Kitâbiyât

Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS)
Volume 3, Issue 1, 2020-1 p. 173-179.

Ü. Gülsüm Polat, Türk – Arap İlişkileri Eski Eyaletler Yeni Komşulara Dönüşürken (1914-1923), İstanbul, Kronik Kitap, Aralık 2019, 362 p/s., ISBN: 978-605-7635-35-8

Ömer Faruk DEĞİRMENCİ*

Bu çalışmada Doç. Dr. Ü. Gülsüm Polat'ın Kronik Kitap'tan çıkan Türk – Arap İlişkileri Eski Eyaletler Yeni Komşulara Dönüşürken (1914-1923) başlıklı eseri hakkında değerlendirmelere yer verilecektir. Asya ve Afrika kıtaları arasında bir koridor vazifesi üstlenen Arap Yarımadası, Ortadoğu'nun kalbi olarak addedilmektedir. Asırlar boyunca derin geçmişe sahip nice devletlere ev sahipliği yapan bu topraklar, geçmişten günümüze tarih alanında telif edilen kaynaklara konu olmaya devam etmektedir.

Çalışma dâhilinde mercek altına alacağımız bu kitap, I. Cihan Harbi süresince ülkeler arasında devam eden çatışmaları, güdülen ittifak politikalarını, bölgesel anlamda rol oynayan isyan yanlısı liderlerin tutumlarını, onların birbirleriyle olan iş birliği ve mücadelelerini, savaş sonrasında taraflar arasında yaşanan gelişmeleri ve imzalanan ittifak sözleşmelerini konu edinmektedir. Kitapta Arap Yarımadası'nda yer alan ülkelerde, I. Cihan Harbi esnasında ve sonrasında ortaya çıkacak siyasi oluşumlar kapsamında askerî, tarihî ve toplumsal yansımalar Türk-Arap ilişkileri nezdinde ele alınmıştır.

Kullanılan dil ve üslup açısından değerlendirildiğinde eserin; yer yer kaynaklardan örnekler getirerek okuyucunun anlayabileceği nitelikte sade bir dille kaleme alındığı görülmektedir. Bu açıdan kitap, akademi dünyasının yanı sıra yakın dönem dünya tarihine ilgi duyan tarih severlere de hitap etmektedir. Ancak eserin birçok yerinde yazım ve imlâ hatalarının bulunduğunu da zikretmek gerekmektedir.

*İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arap Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, (degirmenciomerfaruk@gmail.com), https://orcid.org/0000-0003-2096-8863

http://dergipark.org.tr/istanbuljas

Submission /Başvuru:
11 May/Mayıs 2020

Acceptance /Kabul:
16 June/Haziran 2020

Article Type/Makalenin Türü:
Research Article/Araştırma Makalesi

dille kaleme alındığı görülmektedir. Bu açıdan kitap, akademi dünyasının yanı sıra yakın dönem dünya tarihine ilgi duyan tarih severlere de hitap etmektedir. Ancak eserin birçok yerinde yazım ve imlâ hatalarının bulunduğunu da zikretmek gerekmektedir.

Kitap; önsöz ve giriş bölümünün ardından ‘‘Çatışma ve İttifak’’, ‘‘İsyan, İşbirliği ve Mücadele: Suriye-Irak ve Arap Yarımadası’’ başlıkları ile isimlendirilen iki ana bölümden oluşmaktadır.

Önsöz kısmında günümüz Arap Yarımadası’nın; Kuveyt, Bahreyn, Katar, Birleşik Arap Emirlikleri, Umman, Yemen, Suudi Arabistan, Irak ve Ürdün (kısmen) olmak üzere dokuz devletten teşekkül ettiği bildirilmektedir. 16.asırdan itibaren yarımadada kendini gösteren Osmanlı varlığının I. Cihan Harbi’nin sonuna kadar devam ettiği malumdur. Bu süreç 1914-1923 yılları arasındaki önemli gelişmeleri kapsamaktadır. Yazar önsözde; çalışma boyunca takip edilen süreçlere ve bu dokuz yıllık zaman diliminde yaşanan olaylara önem sırasına göre değinmektedir.

Giriş kısmı, ‘Coğrafî ve Kavramsal Sınırlar’, ‘Kaynaklar’, ‘I. Dünya Savaşı Arifesinde Milliyetçilik ve İlişkiler’ ve ‘Savaş Arifesinde Başlayan ve Bozulan İttifaklar, Verilen Kararlar’ adlarını taşıyan alt başlıklardan oluşmaktadır. ‘Coğrafî ve Kavramsal Sınırlar’ alt başlığıyla Arap Yarımadası’nın jeopolitik konumundan söz edilerek yarımadanın Hicaz, Necid ve Yemen olmak üzere üç temel coğrafî bölüme sahip olduğu bilgisi paylaşılmıştır. ‘Kaynaklar’ alt başlığında, yazın esnasında başvurulan basılmış ve basılmamış arşiv belgelerinin, basın nüshalarının, hatırâtların, Genelkurmay Başkanlığı tarafından yayınlanan arşiv belgeleriyle Türk ve İngiliz kütüphanelerinin bünyesinde mevcut olan evrakın, çalışmanın ana kaynaklarını oluşturduğu ifade edilmiştir. ‘I. Dünya Savaşı Arifesinde Milliyetçilik ve İlişkiler’ alt başlığında ise “Arap milliyetçiliği” tabiriyle İslamî bakış açısından soyutlanmış olarak Arap halklarının birlikteliği kastedilmektedir.[1] Bunun yanında yarımadanın önemli liderlerinin savaş öncesindeki vaziyetlerinin ve siyasi durumlarının karmaşa içerisinde olduğu ifade edilmiştir. Örneğin; Kuveyt ve Yemen gibi ülkeler üzerindeki İngiliz nüfuzunun belirgin şekilde hissedilmesi, Osmanlı Hükümeti’nin himaye politikasının baltalanmasına sebebiyet vermiştir. ‘Savaş Arifesinde Başlayan ve Bozulan İttifaklar, Verilen Kararlar’ adlı dördüncü alt başlıkta, Kuveyt ve Muhammara gibi coğrafyaların hâkimleri olan Mübârek eṣ-Ṣabâḥ ve Haz’al

[1] Ü. Gülsüm Polat, *Türk-Arap İlişkileri Eski Eyaletler Yeni Komşulara Dönüşürken (1914-1923)*, İstanbul: Kronik Kitap, 2019, s. 30.

Hân'ın İngilizlere karşı verilecek mücadelede Osmanlı kuvvetlerine elzem olan yardımı gizli olarak verecekleri ifade edilmiştir.

Kitabın birinci bölümü, ''Çatışma ve İttifak'' ana başlığı altında verilmiştir. Bu bölüm, 'I. Dünya Savaşı; Hicaz ve Necid'de Yol Ayrımında Çatışma ve İttifaklar' ile 'I. Dünya Savaşı'nda Arap Yarımadası'nın Güneyi: İsyan, İşbirliği ve Mücadele' alt başlıklarını ihtiva etmektedir.

Birinci bölümün 'I. Dünya Savaşı; Hicaz ve Necid'de Yol Ayrımında Çatışma ve İttifaklar' adlı birinci alt başlığında, genel olarak Arap Yarımadası'nda savaş esnasında gelişen birtakım askerî ve siyasî reaksiyonlar dile getirilmiştir. Savaşın başlarında İngiltere'nin Yafa, Akabe ve Basra gibi şehirlere açtığı taciz ateşleri, savaş boyunca Osmanlı Devleti'ne verilen gözdağının birer yansımaları olmuştur. Bu kısımda kitabın ilerleyen bölümlerinde detaylarına yer verilecek olan Şerif Hüseyin isyanının Türk-Arap ilişkilerine ve yarımadanın istikbaline olan etkisi üzerinde de durulmuştur. İsyan öncesinde Suriye ve Irak gibi ülkeler, isyan planlarının yapıldığı önemli noktalardır. İngilizlerin yönlendirmeleriyle isyanın Osmanlı yönetimine karşı gerçekleştirilmesinin ve isyan esnasında yapılan yazışmaların kaynağının çoğunluğunun İngilizce literatürden olduğu yazar tarafından tespit edilmiştir. Haziran 1916'da patlak veren bu isyan; dış güçlerin Osmanlı yönetimine müdahale etmelerine, yarımadada sözüne itimat edilen yerel idarecilerin dış güçlerle olan kuvvetli ilişkilerinin olgunlaşmasına ve Arap Yarımadası'nda güç dengelerinin değişmesine sebep olmuştur. Bu isyanın yanı sıra ittifak çabaları, 1917 yılında ilan edilen Balfour Deklarasyonu ile kendini göstermiştir. Bu ilan, Yahudiler'in Filistin topraklarında bir ana vatan tesis etme niyetini açıkça ortaya koymuştur. Deklarasyonun imzalanması, Siyonist kesimin söz konusu coğrafyada emellerine ulaşmasında etkin bir rol oynamıştır.

Birinci bölümün 'I. Dünya Savaşı'nda Arap Yarımadası'nın Güneyi: İsyan, İşbirliği ve Mücadele' adlı ikinci ve son alt başlığında, Kuzey ve Güney Yemen'de verilen mücadelelere ve savaşın erken dönemlerinden itibaren düşman kuvvetlerince işgal edilen Kızıldeniz Adaları'na değinilmiştir. Kuzey Yemen'de birçok kabileye ev sahipliği yapan ʿAsîr idarî bölgesi, Osmanlı devlet otoritesini zayıflatmak amacıyla birçok teşebbüste bulunan Seyyid İdrisî'nin İngiliz kuvvetleri ile kurduğu bağlantılara tanıklık etmiştir. Bu bağlantılar 30 Nisan 1915'te tarafların imzaladığı dostluk ve iş birliği antlaşması ile resmî olarak belgelenmiştir. Polat, kazanılan İngiliz imtiyazının yanında Kuzey Yemen'de Osmanlı merkez yönetimine karşı yapılan silah ve cephane yardımını da bu bölümde dile getirmiştir. Ülkenin kuzeyinde yaşanan tüm bu gelişmelerin yanı sıra, Güney Yemen'de 1904-1918 yılları arasında

ülke siyasetinde etkin rol oynayan, Yemen Zeydîleri'nin seksen yedinci imamı olan İmam Yaḥyâ (Mütevekkil-ʿAlellah Yaḥyâ Ḥamîdüddîn) hâkimiyetini sürdürmektedir.[2] San'a, Zebid, Taiz ve Kataba gibi önemli merkezleri içine alan Güney Yemen'deki İmam Yaḥyâ kuvvetlerinin, Aden bölgesine hâkim olan İngiliz himayesine karşı Osmanlı merkez yönetimine müttefik bir siyaset tavrı izlediği görülmektedir. Bu alt başlığın son kısmında Kızıldeniz adalarının işgalinin, bölgenin istikbali adına önem arz eden bir mesele olduğuna değinilmiştir. İtalya'nın savaşa girmesiyle birlikte adalar, İngilizlerin nazarında ehemmiyetini zirve noktasına taşımıştı. Kızıldeniz adalarına yapılan işgal teşebbüsleri, Osmanlı ve İngiliz kuvvetleri arasında askerî ve siyasî çekişmelere sebep olmuştur. Her ne kadar Osmanlı, İngiliz işgal kuvvetlerine karşı mukavemet göstermiş olsa da yetersiz kalmıştır. Kamaran, Perim, Sağar, Zebir, Cebeli, Tayır, Ukban ve Budi adaları da İngiliz işgaline uğramıştır.

Kitabın ikinci bölümü ''İsyan, İşbirliği ve Mücadele: Suriye-Irak ve Arap Yarımadası'' ana başlığını taşımaktadır. Bu bölüm, 'Anadolu'da Millî Mücadele Suriye ve Irak'ta Karmaşa: Belirleyici Faktörler', 'Eski Eyaletler Yeni Komşulara Dönüşürken Devamlılık ve Kopuşlar', 'Arap Yarımadası ile İlişkiler; Necid, Hicaz ve Yemen' ve 'Türk-Arap İlişkilerinde İddia ve İrtibatın Belirleyicisi Olarak Lozan Konferansı ve Kararları' olmak üzere dört alt başlığı ihtiva etmektedir.

İkinci bölümün 'Anadolu'da Millî Mücadele Suriye ve Irak'ta Karmaşa: Belirleyici Faktörler' adlı birinci alt başlığında genel olarak savaşın sona ermesiyle imzalanan Mondros Mütarekesi'nin, Osmanlı merkez yönetiminin ilgâsını ve Anadolu'da yeşerecek bağımsız millî devletin fidanlarını beraberinde getirdiğine değinilmiştir. 30 Ekim 1918 tarihiyle başlayan mütareke süreci, 24 Temmuz 1923 tarihinde Lozan Antlaşması'nın imzalanması ile sona ermiş; bu beş yıllık zaman diliminde bağımsız Türk devletinin hukukî, siyasî ve diplomatik açıdan tanınma ve devlet statüsünde kabul edilme süreci tedricen zikredilmiştir. Arap coğrafyasında tesis edilen mandater devletlerin yarımada üzerindeki etkilerine de yer verilmiştir. Mütareke sonrası bu süreçte Türk tarafında yaşanan gelişmelerin yanı sıra Arap coğrafyasında bu sürece olan sessizlik ve tepkisizlik vaziyetinin hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Polat; İslam coğrafyasındaki gözlemlerini sürdüren İngiliz haber kaynaklarının, kendileri için endişeye düşülecek bir vaziyetin bulunmadığını ve İngiliz siyasetinin sağlığını koruduğunu dile getirdiklerini belirtmektedir. Diğer yandan Arap coğrafyasına bakıldığında

[2] Cengiz Tomar, ''Yemen'', *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, 2013, XLIII, s. 120.

Mısır'da yaşamını sürdüren milliyetçi çoğunluğun İngilizlere karşı Türk kuvvetleri ile iş birliği içinde olduğu görülmektedir. Hindistan coğrafyasında işgal kuvvetlerine karşı yapılan ayaklanmalara dikkat çekilmiş; Irak ve Suriye'de mevcut olan İngiliz mandater yönetimine karşı tüm Arabistan'da bir hoşnutsuzluğun bulunduğuna değinilmiştir.

İkinci bölümün 'Eski Eyaletler Yeni Komşulara Dönüşürken Devamlılık ve Kopuşlar' adlı ikinci alt başlığında genel itibariyle savaş sonrasında Irak ve Suriye'nin durumları ile 1919-1923 yılları arasında bu ülkelerin Türk tarafı ile olan ilişkileri mercek altına alınmıştır. Bu kısımda Türk-Suriye ilişkilerinde rol oynayan önemli etkenlerin varlığı söz konusudur. Bu etkenler; Osmanlı merkez yönetiminden kopuşun beraberinde getirdiği ulus devlet statüsüne geçiş sürecinde yaşanan sıkıntılar ile ülke sınırlarında bulunan şehirlerde mevcut cemiyetler ve söz sahibi aşiret liderleridir. Polat, iki ülke arasında cereyan eden ilişkilerin iki genel çerçevesinin olduğuna dikkat çeker. Birincisi; sınırda meskûn olan faktörler ve onların resmî temsilcilerle olan iletişimi, ikincisi ise Suriye bölgesi dışında kalan faktörlerin Türk-Suriye ilişkilerine olan etkisidir. Sınırda meskûn olan faktörlerin iletişimlerindeki yoğunluk göze çarpan ilk noktadır. Polat, bu konuda resmî temsilcilerin sağladıkları iletişime örnek olarak Mustafa Kemal Paşa, Faysal ve İstanbul arasında yaşanan hareketliliğe işaret etmiştir. Bu sıcak temasların yanı sıra gerçekleştirilen resmî yazışmaların varlığı iletişimin önemine dikkat çekmektedir. Türkiye'nin Suriye ile olan ilişkilerinde olduğu gibi Irak ile olan ilişkilerinde de bölgedeki cemiyetlerin, söz sahibi aşiretlerin ve sınırda meskûn olan Türk şehirlerinin varlığı etkin rol oynamıştır. Bunun yanında Milli Mücadele'nin sürdüğü bu yıllarda Türk-Irak sınırındaki iletişimin; imparatorluk sınırlarının geçişkenliğine aşina hareketlilik, Türk tarafı açısından önemli bir mesele olarak görülen Musul'un kazanılmasına yönelik girişimler ve genel itibariyle işgal karşıtı tüm hareketlerin gayriresmî desteklenmesi unsurları arasında belirlenmiş olduğu anlaşılmaktadır.[3] İlişkilerde büyük önem arz eden Musul meselesi sürecinde Türk kuvvetlerinin İngiliz işgal güçlerine karşı bölge aşiretleriyle ve işgal karşısında duran cemiyetlerle yaptığı işbirlikleri de önem arz eden bir diğer noktadır. Polat'ın bu alt başlıkta Musul'da hâkim olan İngiliz işgal kuvvetlerine son vermek niyetiyle peyderpey İngiliz birliklerine saldırılar gerçekleştiğini ifade ettiği görülmektedir. Haziran 1922'de Musul'a yönelik başlatılan Türk askerî operasyonları, Mayıs 1923'te sona ermiştir. İlerleyen aylarda gerçekleşen

[3] Polat, *a.g.e.*, s. 263.

Lozan Konferansı'nda Musul görüşmeleri, konferansın önem arz eden en büyük gündem maddesi olmuştur.

İkinci bölümün 'Arap Yarımadası ile İlişkiler; Necid, Hicaz ve Yemen' adlı üçüncü alt başlığında Suudi Devleti'nin tesis edilmesinin sinyallerini veren gelişmeler üzerinde durulmuştur. Sınırlarını genişletme amacıyla yayılmacı bir politika güden İbnu's-Suud'un ilk askerî girişimi, el-Hurma'da Hâşimi Hicaz Krallığı'na karşı olmuştur. İlk girişimin başarıyla sonuçlandığını ifade eden Polat, bu savaşın Suudi devletinin ortaya çıkmasında önemli bir dönüm noktası olduğunu zikretmektedir.[4] Burada daha önce de konu edilen Yemen'den mütareke sonrasında Osmanlı kuvvetlerinin çekildiği ifade edilmiştir. Bu geri çekilişe rağmen bölge ile irtibatın tamamen kesintiye uğradığını söylemek mümkün değildir. Yemen'in başşehri olarak niteleyebileceğimiz San'a bölgesinde hâkimiyet kuran İmam Yaḥyâ'nın Milli Mücadele sürecinde de Türk tarafı ile irtibatını devam ettirdiğini söylemek doğru olacaktır.

İkinci bölümün 'Türk-Arap İlişkilerinde İddia ve İrtibatın Belirleyicisi Olarak Lozan Konferansı ve Kararları' adlı dördüncü ve son başlığında Türkiye Cumhuriyeti'nin hukukî temellerini teşkil eden Lozan Antlaşması ve Türk-Irak ilişkilerinin belirleyicisi konumunda olan Musul gündemi üzerinde durulmuştur. Lozan'a gitmeden temsil heyetine verilen genel çerçeve; Irak ve Suriye sınırlarının düzeltilmesi, adalar hakkında duruma göre davranılması, Boğazlar ve Gelibolu Yarımadası için hâricî bir askerî kuvvetin ve kapilütasyonların katiyen kabul edilemez olduğu, Osmanlı borçlarının ayrılan ülkeler nezdinde paylaştırılması, Düyûn-ı Umumiyye'nin kaldırılması ve yabancı kuruluşların Türk yasalarına uyması gerektiği yönündedir. Bu genel çerçevenin yanında konferansta uzunca görüşülen Musul gündemi, oturumların tansiyonunun yükselmesine sebebiyet vermiştir. Musul'a dair 26 Kasım 1922'de Lord Curzon ile İsmet Paşa arasında başlayan müzakereler, 24 Temmuz 1923 tarihinde antlaşmanın imzalanmasına kadar kademeli görüşmeler olarak devam etmiştir. Polat, çıkmazlara ve çözümsüzlüklere rağmen Mustafa Kemal Paşa'nın Misak-ı Milli'de olduğu gibi Lozan'da da sergilediği esnek tavırlar ve İsmet Paşa'nın Türk devletinin Musul'u hâricî bir kuvvete bırakmayacağını bildirmesi, yeni Türk devletinin kuruluşunda güdülen akılcı siyasî politikaları gözler önüne sermektedir. İmzalanan Lozan Antlaşması'nın maddelerinden yola çıkarak Osmanlı Devleti'nin sahip olduğu siyasî otorite ve dinî hükümranlık yetkilerinin sona erdiğini; siyaset, ordu ve

[4] Polat, *a.g.e.*, s. 279.

diplomasi gibi her alanda yeni Türk devletinin varlığının tamamen kabul edildiğini söylemek mümkündür.

Sonuç olarak Polat'ın *Türk – Arap İlişkileri Eski Eyaletler Yeni Komşulara Dönüşürken (1914-1923)* başlıklı eserinde, sınırlandırılmış dokuz yıllık bir zaman diliminde Arap Yarımadası'nda cereyan eden, Türk-Arap ilişkilerine doğrudan etki eden olayların bilimsel araştırma yöntemlerinden istifade edilerek ve ilgili resmî arşiv belgeleri ile kaynaklara dayandırılarak yorumlandığı muteberdir. Titiz bir okuma dahilinde daha önce de zikredilen yazım ve imla hatalarının giderilmesi mümkün olmakla birlikte çalışmamızda esas aldığımız bu kitabı, dayandığı kaynaklar itibariyle mütalaa edilmeye değer bir çalışma olarak addetmek yerinde olacaktır. Başka bir deyişle, Polat'ın sınırlamış olduğu bu zaman diliminde cereyan eden olayları ve gelişmeleri tarihsel bir bakış açısı ve bilimsel araştırma yöntemlerinin ışığında yorumlamış olması, bu eserin okuyucusuna farklı ufuklar açacak derecede kıymetli bir çalışma olarak addedilmesinde büyük rol oynamıştır, diyebiliriz. Bu bakımdan Polat'ın bu nadide akademik eseri, tarih ve coğrafya gibi sosyal bilim dallarına ilgi duyan okuyucuların istifade etmesi gereken bir eserdir.

YAZIM KURALLARI

- Dergide yayımlanması teklif edilen yazılar MS Word formatında hazırlanır. Yazı karakteri Times New Roman olmalı, 11 punto ve 1,15 satır aralığı ile iki yana dayalı şekilde yazılmalıdır.
- 16X24 cm boyutundaki sayfada üst 3 cm sağ ve sol kenar boşluğu 2 cm; alt kenar boşluğu ise 1.5 cm olmalıdır.
- Yazının başlığı 12 punto, bold ve satırda ortalanmış olmalıdır.
- Yazarın/yazarların tam adı, unvanı, çalıştığı kurum ve e-posta bilgileri belirtilmelidir.
- Öz; 150-200 kelime arasında, tek paragraf halinde ve atıf kullanılmaksızın yazılmalıdır. Öz kısmını müteakiben "Abstract" başlığı altında İngilizce Öz yer almalıdır.
- Anahtar kelimeler, makalenin orijinal dilinde ve İngilizce 4-7 kelime arasında olmalıdır.
- Yazılar, İngilizce Öz kısmından sonra "Extended Abstact" başlığı altında, en az 700 kelimeden meydana gelen yapılandırılmış bir İngilizce özeti havi olmalıdır. Çalışma bulgularını ve tespitleri içeren yapılandırılmış özet ile makalelerin yurt dışından atıf almasının kolaylaştırılması hedeflenmiştir.
- Makale/çalışma hacminin 10000 kelimeyi aşmaması tavsiye edilir.
- İmla ve noktalama işaretleri hususunda Türk Dil Kurumu'nun İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.
- Makalelerde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi'nde (DİA) belirtilen transkripsiyon sistemi (bkz. I. cilt, imlâ esasları) uygulanmalıdır.
- Dipnotlar sayfa altında olacak şekilde 9 punto ile ve iki yana dayalı olarak yazılmalıdır.
- Yazarlar, çalışmalarındaki metin içi atıfları ve metin sonu kaynakçasını "The Chicago Manual of Style" formatına göre düzenlemekle yükümlüdürler.

YAYIN ETİĞİ İLKE VE STANDARTLARI

Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS), yayın etiğinde en yüksek standartlara bağlıdır ve Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkelerini benimser; Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing başlığı altında ifade edilen ilkeler için adres: https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing

AUTHOR GUIDELINES

- The manuscript should be original and has not been published or sent to other journals.
- The objective treatment according to the scientific method documented with respect to novelty in the ways.
- The manuscript volume should not exceed 10,000 words.
- The manuscript has to be written in an MS Word file, with a size of (11) Times New Roman and the distance between lines is (1,15).
- The title of the article has to be written in the same font size (12) dark in the center of the page.
- The name of the author should be written in the same font, size 12, under the heading to the right of the page with the scientific rank, workplace, and e-mail in the margin.
- The margins in the pages have to be in the same font as (9).
- The manuscript is accompanied by an abstract of 150-200 in both English and Turkish, and the abstracts in English have to be written in Times New Roman size 12. The translation must be accurate and reviewable.
- The keywords in Arabic and English have to be written below the abstracts and are between 4-7 words.
- After the abstract in English, an explain have to be written in English as a summary, containing at least 700 words including the ideas and points of discussion and result in the manuscript.
- Upper margin is 3 cm, the left and right margins are 2 cm and lower margin 1.5 cm in 16X24 cm size page;.
- The authors are obliged to edit the in-text citations in their work and the references according to the format "The Chicago Manual of Style".

You can also check IJMES (the International Journal of Middle East Studies)
https://ijmes.chass.ncsu.edu/IJMES_Translation_and_Transliteration_Guide.htm
https://ijmes.chass.ncsu.edu/docs/TransChart.pdf

STANDARDS AND PRINCIPLES OF PUBLICATION ETHICS

Istanbul Journal of Arabic Studies (ISTANBULJAS) is committed to upholding the highest standards of publication ethics and pays regard to Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing published by the Committee on Publication Ethics (COPE), the Directory of Open Access Journals (DOAJ), the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), and the World Association of Medical Editors (WAME) on https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing

قواعد الكتابة باللغة العربية

- أن يكون البحث أصيلا لم يسبق نشره أو أرسله للنشر في مجلاّت أخرى.
- المعالجة الموضوعيّة وفق الأسلوب العلمي الموثق مع مراعاة الجدّة في الطرق
- ألاّ يزيد حجم البحث عن 10000 كلمة.
- تقدّم البحوث مكتوبة على ملف MS Word، بخطّ حجم (13) نمط Simplified Arabic والمسافة بين الأسطر 1.
- يُكتب عنوان المقال بالخطّ نفسه حجم 14 **غامق** في وسط الصفحة
- يُكتب اسم صاحب المقال بالخط نفسه حجم 14 تحت العنوان على يسار الصفحة مع بيان الرتبة العلمية ومكان العمل والبريد الإلكتروني في الهامش.
- تكتب الهوامش في الصفحات بالخط نفسه بحجم 11
- يرفق البحث بملخص 200–250 باللغتين العربية والإنكليزية، والملخصات باللغة الإنكليزية تُكتب بخط Times New Roman حجم 10. ويجب أن تكون الترجمة دقيقة ومراجعة.
- تكتب الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنكليزية أسفل الملخصين ويتراوح عددها بين 4–7 كلمات
- بعد الملخص باللغة الإنكليزية يوضع مفصل "Extended Abstract" باللغة الإنكليزية لا يقل عن 700 كلمة يتضمن الأفكار والنقاط المهمة في البحث.
- حاشية الورقة تكون بمسافة 2,5 من كل الجهات
- تكتب المصادر والمراجع في هامش الصفحة، وفي قائمة المصادر والمراجع وفقًا لنمط: "The Chicago Manual of Style"

مبادئ وأخلاقيات النشر

تلتزم مجلة إسطنبول للدراسات العربية (ISTANBULJAS) بأعلى المعايير في أخلاقيات النشر، وتتبنى مبادئ أخلاقيات النشر المنشورة من قبل:

Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME)

من أجل المبادئ المعبر عنها تحت عنوان Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing ينظر:

https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing

Articles/Makaleler

Kerim AÇIK
Yetişkin Öğrencilerin Arap Alfabesinin Öğrenimine ve Sesletimine Dair Kaygıları / The Anxiety in Adult Students Regarding Alphabet Learning and Phonology

al-Ghâlî BINHASHÛM
In The Psychology of The Contemporary Moroccan Poem /
في سيكولوجية القصيدة المغربية المعاصرة

Larbi Bouamrane BOUALEM
Automatic Classification of Arabic Text Data By Using Computer Programs "Weka Program" /
التصنيف الآلي للبيانات النصية العربية باستخدام البرامج الحاسوبية "برنامج WEKA"

Islam Y. ELHADKY
NATO STANAG 6001 Language Proficiency Framework Review and Analysis /
الإطارُ المَرجعيُّ لِلكَفاءَةِ اللُّغويّة لحِلْفِ شَمالِ الأَطلَسِيّ - عَرضٌ وتَحليلٌ

Rachid YAMANI
From Granada to Istanbul: A Study in the Trip of Banu Daoud al-Balawi /
من غرناطة إلى إسطنبول: دراسة في رحلة بيت بني داود البلوي

Book Review/Kitâbiyât

Ömer Faruk DEĞİRMENCİ
Ü. Gülsüm Polat, Türk – Arap İlişkileri Eski Eyaletler Yeni Komşulara Dönüşürken (1914-1923), İstanbul, Kronik Kitap, Aralık 2019, 362 p/s., ISBN: 978-605-7635-35-8

İ.Ü. ARAP DİLİ VE EDEBİYATI MEZUNLARI VE MENSUPLARI DERNEĞİ
İADER
2019
جامعة إسطنبول
قسم اللغة العربية وآدابها