



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
AYAD

Cilt 2 Sayı 2 - Aralık 2020

DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020/2020.202

<http://arapcadergisi.aydin.edu.tr>

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

ISSN : 2687-279x

Sahibi

Doç. Dr. Mustafa Aydın

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep Akyar

Editör

Dr. Öğr. Üyesi İnanetulla AZİMOV

Editör Yardımcıları

Öğr. Gör. Muhammed Ali HASANOĞLU

Arş. Gör. Mustafa ŞAŞMAZ

İdari Koordinatör

Süheyla AĞAN

Grafik Tasarım

Deniz Selen KAĞITCI

Arapça Redaksiyonu

Öğr. Gör. Muhammed Ali HASANOĞLU

<http://arapcadergisi.aydin.edu.tr>

ISSN : 2687-279x

Yayın Periyodu

Yılda iki kez yayınlanır / Haziran - Aralık

Dil

Türkçe, Arapça, Farsça, İngilizce

Yazışma Adresi

Florya Yerleşkesi Beşyol Mah.

İnönü Cad. No: 38 Sefaköy 34295

Küçükçekmece/İstanbul, Türkiye

Tel: 444 1 428

Faks: 0 212 425 57 97

web: www.aydin.edu.tr

E-mail: aydinrapca@aydin.edu.tr

Baskı

Sertifika No: 42719

Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam

Kırtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.

15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-İstanbul

Tel: 0 (212) 424 56 40

Gsm: 0 (532) 303 41 84

E-mail: cengiztas@gamzecopy.com

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

Amaç ve Kapsam

İAÜ Arapça Araştırmaları Dergisi, Eğitim Fakültesi Arap Dil Eğitimi Bölümü'nün uluslararası hakemli yayın ilkeleri çerçevesinde yayın yapan bilimsel bir yayındır.

Dergide Arapçanın öğretilmesi, Arap dili ve edebiyatına dair çalışmalar ile bu alanda günümüze ulaşmış el yazması eserlerin edisyon kritiği gibi çalışmalar yayınlanmaktadır.

Derginin yayın dili Türkçe, Arapça, Farsça ve İngilizcedir. Yılda (Aralık-Haziran) iki defa yayınlanır. Dergide yayınlanan yazıların ve kullanılan kaynakların sorumluluğu yazarlara aittir.

Aim and Scope

IAU Journal of Arabic Studies is a scientific publication published within the framework of international refereed publication principles of the Arabic Language Teaching Department of the Faculty of Education.

The journal includes studies on teaching Arabic, as well as Arabic language and literature, along with the critique of the manuscripts that have survived to date in this field.

The language of publication of the journal is Turkish, Arabic, Persian and English. It is published twice a year (December-June). The responsibility of the articles and the sources used in the journal belongs to the authors.

BİLİM VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abdullah Kızılıık, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman Özdemir, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abityaşar Koçak, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Adem Yerinde, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Adil Bebek, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Bostan, Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Suphi Furat, İstanbul Aydın Üniversitesi

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

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

Prof. Dr. Aysel Ergül Keskin, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Edip Çağmar, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Eyüp Tanrıverdi, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Faruk Toprak, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Galip Yavuz, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Hakkı Suçin, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan Soyupek, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin Elmalı, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. İlyas Karlı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail Demir, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail Durmuş, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım Ürün, Konya Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Kemal Tuzcu, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Kenan Demiryak, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Kerim Açık, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Atalay, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Mesut Ergin, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Yavuz, İstanbul Üniversitesi

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

Prof. Dr. Muhammet Hekimođlu, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Prof. Dr. Musa Yıldız, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Kaya, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Necdet Gürkan, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Nevzat Hafız, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Omid Ghaemmaghami, Binghamton Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer AYDIN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Raid Yusuf, Irak Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan Ege, Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan Kazan, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Recep Dikici, Konya Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Sait Uylaş, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Salih Tur, Harran Üniversitesi

Prof. Dr. Selami Bakırcı, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Sevim Özdemir, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Şaban, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer İshakoğlu, İstanbul Üniversitesi

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

AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (AYAD)

Cilt 2 Sayı 2 - Aralık 2020

İÇİNDEKİLER - TABLE OF CONTENTS

Araştırma Makalesi

Endülü's'te Açığa Çıkma ve Gizlenme Arasında Feminizm

Feminist Emotions in Andalusia: Between Excess and Absenteeism

Ahmad OMAR..... 123

Tanzimat'tan Sonra Arapça Eğitiminde Kelime Öğretimi - Yöntem ve Teknikler

Word Learning Methods and Techniques in Arabic Education after The Tanzimat

Ahmet ALTUN..... 141

Mısır'da Polisiye Casus Roman Edebiyatı: Salih Mursi'nin "Dumû'un fî Uyûnin Vakia" (Arsız Gözlerdeki Gözyaşları) Adlı Romanı Örneği

The Crime Spying Novel in Egypt: Saleh Morsi's Novel (Tears in Rude Eyes) As a Sample

Bozan ALHAMAD, Khansa ALHAMAD..... 151

Kırgızca ve Arapça Eşdizimsel İfadelerin Eşdizimli Sözlük Bağlamında İncelenmesi

Analysis of Kyrgyz and Arabic Collocational Patterns for Collocations Dictionary

İnayetulla AZİMOV..... 161

Ters-Yüz Stratejisi ve Uzaktan Eğitim İle Anadili Olmayanlara Arapça Gramer Öğretimi

Arabic Gramer for Non-native speakers in Distance Education With Flipped Classroom

Mohammad Mustafa BONJA..... 175

DOI NUMALARALARI

Genel DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020

ARAP Haziran 2020 Cilt 2 Sayı 2 DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020/2020.202

Endülüs'te Açığa Çıkma ve Gizlenme Arasında Feminizm

Feminist Emotions in Andalusia: Between Excess and Absenteeism

Ahmad OMAR

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v02i2001

Tanzimat'tan Sonra Arapça Eğitiminde Kelime Öğretimi - Yöntem ve Teknikler

Word Learning Methods and Techniques in Arabic Education after The Tanzimat

Ahmet ALTUN

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v02i2002

Mısır'da Polisiye Casus Roman Edebiyatı: Salih Mursi'nin "Dumû'un fi Uyûnin Vakia" (Arsız Gözlerdeki Gözyaşları) Adlı Romanı Örneği

The Crime Spying Novel in Egypt: Saleh Morsi's Novel (Tears in Rude Eyes) As a Sample

Bozan ALHAMAD, Khanssa ALHAMAD

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v02i2003

Kırgızca ve Arapça Eşdizimsel İfadelerin Eşdizimli Sözlük Bağlamında İncelenmesi

Analysis of Kyrgyz and Arabic Collocational Patterns for Collocations Dictionary

İnayetulla AZIMOV

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v02i2004

Ters-Yüz Stratejisi ve Uzaktan Eğitim İle Anadili Olmayanlara Arapça Gramer Öğretimi

Arabic Gramer for Non-native speakers in Distance Education With Flipped Classroom

Mohammad Mustafa BONJA

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v02i2005

Editörden;

Sayın okuyucularımız ve akademisyen dostlarımız, Covid-19 salgını nedeni ile eğitim-öğretim ve bilimsel yayınlarımız olumsuz yönde etkilenmiş olup büyük aksaklıklar yaşanmıştır. Bu nedenle biz de bu dördüncü sayımızı gecikmeli de olsa üniversitemiz adına sizlere sunabilmenin mutluluğunu yaşıyoruz.

Bu sayımızda; Ahmad Omar 'ın Endülüis edebiyatındaki feminizm rüzgârını anlatan “Endülüis 'te Açığa Çıkma ve Gizlenme Arasında Feminizm” adlı makalesini, Ahmet Altun'un Tanzimat Döneminden sonraki dönemlerde Arapça Kelime Öğretimindeki Usul ve Yönteme yaklaşımı anlatan “Tanzimat'tan Sonra Arapça Eğitiminde Kelime Öğretimi - Yöntem ve Teknikler” adlı bilimsel çalışmasını, Bozan Alhamad'ın Mısır polisiye romanına bir bakış atan “Mısır'da Polisiye Casus Roman Edebiyatı: Salih Mursi'nin “Dumû'un fî Uyûnin Vakia” (Arsız Gözlerdeki Gözyaşları) Adlı Romanı Örneği” adlı makalesini, Bendeniz İneyetulla Azimov'un günümüz dilbilim ve çevrebiliminde önemli bir önemli yer tutan eşdizimleri ele aldığım ve onları karşılaştırmalı olarak incelediğim “Kırgızca ve Arapça Eşdizimsel İfadelerin Eşdizimli Sözlük Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmamı ve Mohammad Mustafa Bonja'nın uzaktan eğitim sürecinde anadili Arapça olmayanlara dil öğretimindeki bir yaklaşım konusunda yazmış olduğu “Ters-Yüz Stratejisi ve Uzaktan Eğitim ile Anadili Olmayanlara Arapça Öğretimi” adlı bilimsel araştırmalarını siz değerli okuyucularımıza sunarız.

Allah'tan dileğimiz; bizi ve insanlık âlemini tamamen bu salgından kurtarması ve sağlıklı bir şekilde çalışmalarımıza devam edebilmeyi nasip etmesidir.

Her zaman bizlerden yardımını esirgemeyen başta Mütevelli Heyet Başkanımız Sayın Doç. Dr. Mustafa Aydın Bey'e ve siz değerli akademisyen dostlarımıza teşekkürü bir borç biliriz.

Dr. Öğr. Üyesi İneyetulla AZİMOV
AYAD Editörü

Endülüs'te Açığa Çıkma ve Gizlenme Arasında Feminizm *

Ahmad OMAR

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü,
Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
ahmad_ali_omar@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5208-0466>

ÖZ

Araştırma, Endülüs'teki feminist duygunun, sosyal, politik ve dini örüntünün arkasında gizlenmek ile zevk ve özgürlüklerle dolu Endülüs ortamına uygun duygusal ifade akışı arasındaki çalışmayı ele almaktadır. Özellikle Endülüs şiirindeki feminizm varoşlarda kalmayarak, ahlâkî ve sanatsal icraatlarla gazel ve anlatım alanlarını kasıp kavurarak, duygu iletim mekanizmalarındaki farklılaşmaya katkıda bulunmuştur. Bir yanda geçerliliği olan egemen tarza paralel iletim, diğer tarafta ise buna isyan eden başka bir yöntem. Araştırma ayrıca, başlangıçta açığa çıkma veya toplumdaki kaçıp tek başına yaşama arasındaki Endülüs feminizminin duygusal farklılaşmasının yönlerini ve yeni bir kadın pozisyonu yoluyla Endülüs feminist kimliğinin oluşumuna kadarki süreci ele aldı.

Anahtar Kelimeler: *Endülüs Feminizmi, Şair Kadınlar, Gazel, Endülüs Toplumu, Feminist Duygu.*

Feminist Emotions in Andalusia: Between Excess and Absenteeism

ABSTRACT

This research discusses the feminist empathy in Andalusia as hiding back of social, religious and political rhythm, as emotional expression to be suitable to Andalusia environment that full of free modes and interest, especially the feminism of Andalusia poets do not stay in suburbs but it is in flatters, descriptions and expressions by artistic and spiritual that contributes in different ways for emotional export as the common and other rebelled. It also treats Andalusia emotional feminist in details or isolation and floating as a result to have Andalusia feminist identity by new position of the woman.

Keywords: *Andalusia feminism, poets, flattering, Andalusia society, the feminist empathy.*

* Makale Geliş Tarihi / Received: 20.10.2020
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 01.11.2020

العاطفة النسوية في الأندلس بين التدفق والتواري

د. أحمد عمر

ملخص البحث:

تناول البحث دراسة العاطفة النسوية في الأندلس، بين التواري خلف النسق الاجتماعي والسياسي والديني، وبين التدفق في التعبير العاطفي ملائمة للبيئة الأندلسية الحافلة بألوان المذات والحريات، ولاسيما أن النسوية عند الشواعر الأندلسيات لم تبق في الأطراف، بل اقتحمت ميادين الغزل والوصف والتعبير، عبر إجراءات معنوية وفنية، أسهمت في اختلاف آليات التصدير العاطفي، بين تصدير يحذو حذو النمط الممكن السائد، وآخر يتمرد عليه، كما عالج البحث جوانب التمايز العاطفي للنسوية الأندلسية، ولاسيما في التدفق المغرق في المباشرة، أو المُرَاح بين التدفق والانزواء، إلى أن تشكلت الهوية النسوية الأندلسية عبر تموضع جديد للمرأة.

الكلمات المفتاحية: النسوية الأندلسية، الشواعر، الغزل، المجتمع الأندلسي، العاطفة النسوية.

تميزت الأدبيّة الأندلسية بسمات وخصائص ذات بنية منسجمة مع الإطار الجديد للتشكلات الاجتماعية والسياسية والدينية، ولم تكن المرأة الأندلسية بمعزل عن هذا التأثير، فقد أعيد تشكل سكان الأندلس تشكلاً جديداً بعد الفتح الإسلامي، ذلك أن العناصر الجديدة تألفت من العرب والبربر والإسبان، والقسم الأخير كان على نوعين، النوع الذي اندمج من البوابة الدينية، فدخل في دين الجماعة الوافدة، وقسم بقي على دينه، إلا أن النوعين قد تعرّب، واتخذ العربية لغة أدبه المميز في الأندلس، مثل اليهود، والصقالبة، وقد استطاعت تلك البلاد أن تصهر هذه العناصر كلها لتكوّن منها صيغة أندلسية أسهمت في بناء الدولة الأندلسية وإظهار وجوها الحضارية للعالم¹.

إن الحضارة حين تتسع، تبسط خيوط النور فيها على كل ما يرتبط بالفاعلية الحيوية للمجتمع، وبما أن الأندلس أرض الحضارة وبلاد الإبداع، نجد المرأة الأندلسية قد تمتعت بحرية كبيرة، إذ شاركت الرجل في نظم الشعر، كما شاركته في التأقلم الفاعل مع معطيات الحياة العلمية والسياسية والدينية، فكان لها ظل يمشي في ركبها، يميز هويتها عن أقرانها في الجزء الشرقي من الدولة الكبرى، فالشواهد كلها تدل على أن المرأة في المجتمع الديني كانت أكثر قدرة على الحركة من قرينتها في مجتمع المشرق²، حركة لم تبق في الأطراف، بل تغلغت إلى الداخل، فصدرت عنها في أدبها عاطفة، إن شئت قل إنها عاطفتها، وإن شئت قل إنها عاطفة الرجل في صوتها، بيد أن هذه العواطف النسوية لم تكن في تشكيلاتها على سوية واحدة في الحرارة والانتساع والتدفق، فبعضها كذلك، وغيرها كثير مما توارى خلف أسورة، ما زالت قائمة في المجتمع الجديد.

إن أجلى ما تكون عليه العاطفة البشرية حال لوعة الفقد ولوعة الحب، إلا أنه في الفقد، لا تنزوي النسوية الأدبية فيه، ذلك أنه واضح المعالم والاتجاه واللبنات اللغوية، فلا مجال فيه لدورات الفكر واللغة، لا أسباب هناك قاهرة، لتحمل المرأة نفسها على الانزواء في المعيارية الثابتة لأنساق المجتمع فيما يقال ويُنَبَّح.

أما اللوعة الثانية فميدان العاطفة عند البشر، ولاسيما عند النساء، النساء الأندلسيات على وجه الدقة، فعلى الرغم من نزول المرأة إلى هذا الميدان بكل ثقة، وأنها فرضت شعرها وأدبها على واقع اجتماعي فيه من الجديد شيء، وفيه من القديم أشياء، كانت عبقريتها الأندلسية، التي مشت على حبل دقيق، تُمسك بعضاً من التواري أو التدفق، توازن بها، كي لا تقع، فقد تدخّل إلى عالم الرجل تتفحصه وتدرس مكامن الممكن، ومواطن الإثارة فيه لتنتقل بلسانها منه، فالمرأة تستطيع أن ترسم للرجل صورة في شعرها، وهذه الصورة تخضع هي الأخرى لإرادتها ورغبتها، وتتعلق بمشاعرها وأحاسيسها، ولم تتجسد فيها تلك المثالية التي رسمها الرجل للمرأة، بل كانت أغلب

¹ الداية، محمد رضوان، في الأدب الأندلسي، دار الفكر، دمشق، ط1، 2000، ص21

² الشكعة، مصطفى، الأدب الأندلسي موضوعاته وفنونه، دار العلم للملايين، بيروت، ط10،

2000، ص46

صورها تنحو نحو الواقعية، إلا أن بعضها يخضع لعواطف المرأة ومشاعرها المتغيرة التي لا تقف عند حدود معينة¹.

وما ميّز العاطفة النسوية عند المرأة الأندلسية، أنها عاطفة ذكية، تدرك الأبعاد، وتلاحظ السياق، وترسم الخطوط، حتى في تدفقها، وتجاوزها الخطوط المرسومة، إنها تعلم أنه تدفق يرضي الرجل، ويرضيها كذلك، لتحقيق غايتين في أن من عاطفة "المرأة حين تنظر إلى الرجل فإنها تدرك ما يريد، وتعرف ما يخفي وما يعلن، وذلك من خلال إحساسها بمكنون ذاته، وتعدد أحواله المختلفة، وتعي أسلوب تعامله معها، بل تملك القدرة على التمييز بين الرجال، الرجل الجاد في حياته، والرجل غير الجاد فيها، وحين يطلب منها الاختيار، فإنها تحرص على أن تختار ما تريد².

دخلت العاطفة النسوية مبكراً إلى الأندلس، مع دخول المرأة، ذاك أنها عاطفة وإحساس، قبل أن تكون عقلاً، إنها قلب، قبل أن تكون فكراً، وبما أنها كذلك، وبما أنها حلت في مجتمع يعينها على تطوير ذلك، إننا سنرى اختلافاً بين منسوب التدفق والتواري، وكل ذلك في سيرورة التطور الاجتماعي الذي سيتجه نحو مزيد من الانفتاح والامتزاج مع المرأة، لكنه التطور الذي يمسك بالبدايات، بالوجدانية التي تخاطب العاطفة وتلهب المشاعر، تلك التي وجدنا طلائعها مع الشاعرة العجفاء، إذ كانت أول شاعرة بالأندلس من الجواري الوافدات من المشرق، وكانت تنقن ما قد تعودت عليه القيان من شعر وجداني يخاطب العاطفة³، العاطفة التي ستتخذ بنية نسوية لها طابعها الخاص في هذا الصقع الأندلسي.

لم يُنحَ للعاطفة النسوية التجديد الذي تسارع في جوانب الحياة الأخرى، وإن شئت الدقة فقد كانت متاحة في أكثرها للجواري، كقمر، الجارية التي عاشت في إشبيلية، في قصر سيدها إبراهيم بن الحجاج، وقد جمعت أدباً وظرفاً ورواية وحفظاً، وكذلك عائشة بنت أحمد القرطبية، ومن يتابع صفاتها لا يملك إلا الإعجاب بها، شاعرة قديرة، عفة جريئة أدبية، كانت تمدح الملوك في غير ما خنوع أو مذلة، وكانت ترتجل الشعر ارتجالاً، وماتت عذراء لم تتزوج⁴، إلا أننا ما نلبث أن نشاهد محاولات مكثفة لسيرورة التطور النسوي، عند بعض الشخصيات ذات الملامح القوية، من اللواتي يأنفن الزواج، ولعلّي أرجح أن تلك الرغبة عند إحداهن، إنما هي رغبة نابعة منها، من تلك الصفات التي اتصفت بها فأرادت أن توفّيها حقها في القوة، مما يجعل الباب أوسع للولوج إلى العواطف، بوضوح تختلف درجاته بحسب قربه من مركز التواري أو التدفق.

1. التمايز العاطفي للنسوية الأندلسية:

لم تشقّ النسوية في بث عواطفها طريقتاً غير وعرة، تلك التي نجدها عد الرجل، تخوّله أن يمشي فيها ما شاء له، فالعاطفة التي تريد أن تتشكل في قالب غير أدبية، لا

¹ الربيعي، أحمد حاجم، صورة الرجل في شعر المرأة الأندلسية، دار غيداء للنشر والتوزيع، 2013، ص7

² المصدر نفسه، ص7

³ الأدب الأندلسي موضوعاته وفنونه، ص119-120

⁴ الأدب الأندلسي موضوعاته وفنونه، ص132

يضمن لها التاريخ مقعداً في رحلته، إنه يحتفظ بتلك العواطف التي تعلق بسفينة الأدب، ولم تكن تلك السفينة عادلة في المقاعد المخصصة للنساء، لهن، بل كانت لهن، ولا سيما سفينة الشعر، فالشعر "ميدان الرجال، يجيدون فيه صولاتهم وجولاتهم الأدبية، ويتحاورون فيه ويتساجلون، ويتبارون بنقائضهم ومعارضاتهم في ميادين الشعر"¹، والمرأة حين تدخل هذا الميدان فإنها أمام خيارين، إما أن تحمل سلاح الرجل نفسه، وإما أن تحمل سلاحها الخاص بها، المصنوع لأجلها، وهذا ما يفسر لنا سبب اختيار النقاد لبعض أشعار النساء في المراثي، ذلك أنهم كانوا يرونه ألصق الأسلحة بها، أما غير ذلك فيكاد يكون حكراً على الرجال، وهو ما عبّرت عنه الشاعرة سارة الحلبية: ما تصل الأنثى بتقصيرها لأن تجاري ذكراً ماهراً²

إلا أن النسوية الأندلسية، لم تقبل بهذا، ساعدهن على ذلك عوامل التحرر التي أتاحت لهن، فأفسحن لشعرهن مكاناً رحيباً وفرضن وجودهن بصورة لم تحدث للقلة من زميلاتهن في المشرق، على أنهن لم يسهمن في كل فنون الشعر وموضوعاته³، ولم يقتصر هذا التأثير في نسوة الأندلس وحدهن، بل امتد إلى الأدب كله، فمعانيهم في الأدب عامة واضحة جلية، بعيدة عن "تعمق الفلاسفة وتدقيق الحكماء، لقلة المشتغلين منهم بالفلسفة، واضطهاد علومها في الأندلس، وكثيراً ما كان شعر الأندلس يطرق المعاني المعروفة، ولكنه بما يولد ويركب ويغرب ويبديع في الصناعة"⁴ جعل النقاد في اتجاهين، اتجاه أقر بالهوية الأندلسية لهم، واتجاه رآها تجديدية أسلوبية، إلا أنها في العواطف النسوية الأندلسية، لاشك أنها على قلتها قد اختلفت عن مثيلاتها في المشرق، ومنهن ولادة بنت المستكفي، فابن بسام حين يورد ذكرها إنما يذكرها بأنها مَنْ ذكرها أبو الوليد ابن زيدون، فالمجتمع مازال يرى في العاطفة النسوية تبعية للرجل، وإنه لولا ابن زيدون لم تذكر ولادة.

إن ولادة اختطت عاطفتها في ميدان الرجال، وبزّت كثيراً منهم، وكانت من اللواتي تدفقت عواطفها، أو أرادت لها أن تظهر بذلك، للعوامل الكيدية التي تطلبت مواقف نسوية عالية الحبك والإتقان.

1.1 تمايز التدفق الملتهب:

لم تكن العوامل الاجتماعية بمنأى عن المسببات التي تقتضي بزوغ التدفق، ولا سيما حين تتعلق الأمور بكينونة الأنثى، في حبها، وحب إظهار جمالها، وغيرتها، وشدة سخطها من اللامبالاة السلوكية تجاهها، سواء أكانت ظاهرة أو حقيقية، فولادة وإن حاول ابن بسام أن يشير إليها بأنها التي ذكرها أبو الوليد ابن زيدون، إلا أن عاطفتها النسوية وقدرتها الأدبية لا تخفى، ولا تحتاج إلى معضد مسعف لحمل ظلالها الأدبية على محمل التاريخ، فقد كانت في نساء زمانها "واحدة أقرانها، حضور شاهد وحرارة

¹ صورة الرجل في شعر المرأة الأندلسية، ص 11

² ابن الخطيب، لسان الدين، محمد بن عبد الله (ت 776هـ)، الإحاطة في أخبار غرناطة، تحقيق محمد عبد الله عنان، الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 1976، ج 3، ص 403

³ الأدب الأندلسي، ص 116

⁴ السويفي، مصطفى، تاريخ الأدب الأندلسي، دار البيان للطباعة والنشر والتوزيع، ص 312

أوباد، وحسن منظر ومخبر، وحلاوة مورد ومصدر، وكان مجلسها بقرطبة منتدى لأحرار المصر، وفناؤها ملعباً لحياد النظم والنثر، يعيش أهل الأدب إلى ضوء غرتها، ويتهاك أفراد الشعراء والكتاب على حلاوة عشرتها"¹، وبعد أن يورد ابن بسام صفاتها المسببة للتدفق العاطفي، يورد لنا من جديد أنها تدفقات لا تُرضي النظام الاجتماعي السائد آنذاك "على أنها - سمح الله لها وتغمد زلها - أطرحت التحصيل، وأوجدت إلى القول فيها السبيل، بقلة مبالاتها، ومجاهرتها بلذاتها، كتبت - زعموا - على أحد عاتقي ثوبها:

أنا والله أصلح للمعالي وأمشي مشيتي وأتبه تيهاً
وكتبت على الآخر:

وأمكن عاشقي من صحن وأعطي قبلتي من يشتهيها²

إن ولادة منهمة في النسوية، ولا يُخرجها من منسوب التدفق الصريح قول زعموا، فإن ما ورد إلينا من صفات نقلتها كتب التراث، تدل على امرأة تزامم الرجل، ولا ترضى منه انفراداً في أي ميدان، إنها عواطف لا يعيننا منها أن تكون صادقة أو غير صادقة، حقيقية كانت أو فنية، مما أسهب الباحثون في تتبع تفاصيلها ليجيبوا عن هذه الأسئلة، إنما وجه الدقة في أنها قالت ذلك، في أنها كانت تبث عواطف نسوية لا حجاب لها يقيها من نظرات المجتمع وفتكاته، فقد كتبت إلى ابن زيدون:

ترقب إذا جن الظلام زيارتي فإني رأيت الليل أكتم للسر
وبي منك ما لو كان بالبدر ما وبالليل ما أدجى وبالنجم لم

ولم تكن هذه العواطف النسوية المتدفقة محض اقتدار بياني، أو اضطراب فني، بل كانت عواطف متجلية عن وقائع، و متمخضة عن أحداث، وهو ما أثبتته ابن زيدون إذ قال: فلما طوى النهار كافوره، ونشر الليل عنبره، أقبلتُ بقدر كالكضيب، وردف كالكثيب، وقد أطبقت نرجس المقل على ورد الخجل، فلما إلى روض مدبج... فلما شدينا نارها، وأدركت فينا ثارها، باح كل منا بحبه، وشكا أليم ما بقلبه، وبتنا بليلة نجني أفعوان الثغور، ونقطف رمان الصدور"⁴، فالتدفق الملتهم لم يكن ركييزة فنية لبث اللواعج، بل كان في قسم منه راشحاً عن واقع، لا يجدون حرجاً من البوح به.

2.1 اقتضاء التدفق:

لم تكن العوامل التطورية للتدفق العاطفي النسوي بمعزل عن عوامل عديدة، أسهمت في مجملها في اقتضاء التدفق العاطفي عند المرأة الأندلسية؛ إذ اشتجرت النسوية عندها مع المفاهيم المعاصرة، في كثير منها، مما يجعل البحث عن عوامل اقتضاء التدفق محل اهتمام، فالدكتور عبد المجيد عابدين يرى أن المرأة في المجتمع الأندلسي قد

¹ الشنتريني، علي بن بسام، (ت 542هـ)، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: د. إحسان

عباس، دار الثقافة، بيروت، 1997، مج1، ص 429

² المصدر نفسه، ص 429-430

³ المصدر نفسه، ص 430

⁴ الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، مج1، ص 430

تمتعت بقسط وفير من الحرية والنفوذ لم تعرفها بغداد في أوج ازدهارها، وأن ذلك يرجع إلى سببين كما نقل ذلك سعد بوفلاقة: يعود الأول إلى احتكاك المرأة هناك بالشعوب الأوربية التي أثرت في ذلك المجتمع العربي الناشئ ببعض خصائصها، وذلك عندما قويت الصلات بين العرب ونصارى الأندلس بحكم المصاهرة أو المجاورة أو التحالف أو غير ذلك.

والسبب الثاني في اختلاط العرب في المجتمع الأندلسي بالبربر، وهم سكان شمال أفريقيا القدامى؛ إذ كان للمرأة في مجتمعاتهم مكانة تختلف عن مكانتها في المجتمع العربي، فالحاميون اتخذوا الأم رأس الأسرة، فكان أفراد الأسرة ينتسبون إليها، وليس إلى الأب، ومثل هذا النظام بقيت آثاره في تلك الشعوب¹.

وقد رأى بعض المستشرقين أن ذلك راجع إلى رقي الحضارة التي عرفتها الأندلس، فوضع المرأة هناك كان أكثر تحراً عما كان عليه في بقية الشعوب الإسلامية الأخرى فأسهمت المرأة بجهدا في كل ألوان الثقافة المعروفة على أيامها، وليس قليل عدد أولئك الذين بلغن شهرة واسعة في ظل حضارة راقية لم تعرفها المرأة في المشرق الإسلامي²

ولا يمنع - إضافة إلى ما تقدم - أن تكون العوامل السياسية وتقلباتها وسرعة تبدلاتها، وما ترتبط فيه آثارها بنفوس المجتمع ذات علاقة واضحة في ظهور التمرد النسوي المتدفق، ولاسيما مع ولادة التي قتل والدها، فإن كان السبيل إلى الانقراض على السلطة منعماً، فلا أقل من إخراجها أمام الرعية بما يوحي انحذاراً في السلوك والقول، كما أن المرأة في الأندلس حُببت بالدلال وبساطة المعيشة، حتى صارت كأنها غير متكلفة، فالخصومات السياسية والاعتراك الفكري بقي للرجال، يؤثر في طبائع القرائح، أما البيوت فشان آخر.

ومثال ذلك ما عبرت عنه الشاعرة أم الكرم، فقد عشقت خادمها وفتاها المشهور بالسماز:

| | |
|---------------------------|-----------------------|
| يا معشر الناس ألا فاعجبوا | مما جنته لوعة الحب |
| لولاه لم ينزل بيدر الدجي | من أفاقه العلوي للترب |
| حسبي بمن أهواه لو أنه | فارقني تابعه قلبي |

وقولها:

| | |
|-----------------------------|----------------------------|
| ألا ليت شعري هل سبيل | يُنزَّرَ عنها سمع كل مراقب |
| ويا عجباً أشتاق خلوة من غدا | ومثواه ما بين الحشا |

¹ عابدين، عبد المجيد، دراسة تحليلية نقدية لنماذج من الشعر الأندلسي، دار الكتاب العربي، بيروت، ص104

² مكّي، الطاهر أحمد، دراسات عن ابن حزم وكتابه طوق الحمامة، دار المعارف، مصر، 1981، ص248، نقلاً عن رسالة الشعر النسوي الأندلسي في القرن الخامس الهجري، سعد بوفلاقة، جامعة عنابة، 1986، ص14

³ الركابي، جودت، في الأدب الأندلسي، دار المعارف، مصر، 1970، ص130

مقتضيات التدفق مقتضيات منطقية، فأثار الحياة ما زالت تلقي بظلالها على أفياء تلك المنازل، وأدرج تلك المدن، تُشعّ فيها أجواءً من الافتتاح والتدفق المحظور بدرجاته المختلفة، كما أن العوامل السياسية ما زالت تحرك المجتمع، تهزه عنيفاً، لتَهتَزَّ الوجدانات والعواطف مع تلك الأجواء، يضاف إلى ذلك بواعث نفسية، وبحملها يستطيع الناقد أن يلتقط دقائق الإشارات الباعثة على تلك التدفقات، فتجربة الشاعر ليست بمعزل عن تأثير طبيعة بيئته التي يعيش فيها، ولاسيما طبيعة أرض الأندلس، فإن طبيعتها وجمالها قد أثر في التجربة الشعرية للمرأة الأندلسية، وقد ترددت الصور والأخيلة المنتزعة من الطبيعة ومظاهرها في أشعار المرأة الأندلسية¹، وبذلك نجد أن عوامل عديدة اشتراك في تغذية العواطف النسوية ذات الاتجاه المخالف للسائد النمطي في المجتمع، وإن اختلفت حدوده وتبايناته وظلاله، إلا أنها ظلال نسوية، آليات المحاكمة فيها أدق وأعمق منها عند الرجل.

2. الانزواء العاطفي في النسق المألوف:

لم يكن المجتمع الأندلسي من المجتمعات التي لا حدود قيمة لها، إنما كانت مساحة الحرية الفردية فيه أوسع منها في الشرق، إنه ضمن الإطار الذي ما زالت آليات المحاسبة فيه قائمة، ولاسيما أن معايير الحرية النسوية في انبثاق عاطفتها تتبع في كثير من فضاءاتها إلى النسق الذاتي للجماعات الأندلسية وعوائلها، إلا أن ذلك لا يجعل النسق الباعث في احترامها عاملاً من عوامل ترك الانزواء، مما رأيناه عند ولادة وغيرها، واللافت للنظر أن معظم تجليات العواطف النسوية إنما اشتمت طريقها ضمن النمط السائد، والنمط السائد محض انزواء عاطفي للتدفق المباشر، وكانت تجليات الغزل منزاحة بين التدفق والانزواء، بحسب الموقع الاجتماعي للمرأة الأندلسية. كان الغزل السائد أولى تجليات العواطف النسوية الأندلسية، بل إنه من أكثر الأغراض الحاملة للعاطفة النسوية الخجولة، فوصفت النسوية الأندلسية عواطفها، من شعور الحب واللوعة واللاعج والفراق، وغير ذلك من مقتضيات الحوامل العاطفية للغزل.

والملاحظ كذلك أن هذا الشعر لم يقتصر على الإماء، كما هو الحال في المشرق العربي في اتجاهه العام، بل امتد ليشمل الحرائر، ذلك أن الحرائر تمتعن - إضافة إلى السياق الاجتماعي العام - باحترام الرجل، من خلال اكتسابها العلم في المساجد، ومخالطتها بذلك ضرورياً مختلفة من التفكير فيما لو بقيت في منزلها، إضافة إلى تأثير البيئة الأوروبية التي عاشت فيها على الطباع والعادات المشرقية، كل ذلك أكسبها خطوة مميزة عن الطريق المشرقي، لكنها بقيت في استمرار العاطفة النسوية تمتح من معاني العواطف، مما يُبقي على مقياس الأنوثة والعفة والدين، بل إنها واعية تمام الوعي لهذه

¹ ابن سعيد، علي بن موسى، المغرب في حلى المغرب، تحقيق: د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ص202، 203

المتطلبات¹ التي شذت في بعض الأنماط المحظورة عند بعض النسويات الأندلسيات، ممن انفرطت عندهن جدران التمايز بينهن وبين الرجال.

2.1 الانزواء المغرق:

لم تكن الانزواءات عن التدفق المباشر في سوية واحدة، بل انمازت وانزاحت، تبعاً لأنماط المجتمع، وسياقات المرأة وظروفها وارتباطاتها بالمركز الديني المؤثر، الذي ما زال يستقطب مختلف النصوص ويوجهها في إطار الفضيلة وخدمة المجتمع، بناء على القيم الوظيفية التي أتت بها المنظومة الأخلاقية والسياسية للدين. ولعل أوليات التجلي للانزواء العميق في اختبائه عن المباشرة، ما نراه في العاطفة النسوية المشوبة بالحب، لكنه الحب الذي يكلله الاحتشام، وفي التعبير عن الاتجاه الإيجابي فيمن تحب، إنه التعبير المحاط بأسورة الوقار والحياء والعفة، مما يذكرنا بالذكورية الشعرية في أشعار العزليين العذريين، فكأنهم في رقتهم وحياتهم قد تركوا انطباعات للمثل العليا التي ينبغي على العواطف النسوية أن تنحو اتجاهها في الارتكاز على قوائم الأدب في التعبير، وضمن هذا الإطار المغرق في انزوائه عن المباشرة، تقول أم العلاء بنت يوسف الحجازية البربرية²:

كل ما يصدر عنكم حسنٌ وبُعْلياًكم يُحْلِى الزمُنْ
تَعْكُف العين على منظركم وبذراكم تلذ الأذنْ
من يعيش دونكم في عمره فهو في نيل الأمانى يُعْبِنْ

لم تكن المعاني خالصة للمدح، ولم تكن محصورة في الغزل، بل إنها من فيض العاطفة المنزوية، التي تريد للعاطفة النسوية أن تظهر، لكنه الظهور الذي يتكى على الأنماط السائدة المقبولة. والحياء الأنثوي يجعل قول الحب والإعراض عنه سواء، بل إن الرجل ليقرأ العواطف النسوية القابضة خلف معاني المدح، يخلصها من شوائب القيود الاجتماعية والأنماط المؤثرة في ضخ العواطف نحو الداخل.

إن العواطف النسوية رابضة بين لولا، فلولاها لانبثقت العواطف مؤارة لا تأبه لعرف أو مجتمع، ولكن ما بعد لولا باعثٌ مهم من بواعث التصدير إلى الداخل، لكنها تصديرات لا تنصاع كلها، بل ترسخ في الدلالة السياقية ما نتلمس فيه عواطف نسوية خجولة، فالشاعرة أم العلاء نفسها تؤكد هذه الفكرة:

لولا منافرة المدا مة للصبابة والغنا
لحكفت بين كؤوسها وجمعت أسباب المنى³

إن التموضع الاجتماعي للمرأة الأندلسية عامل مهم من عوامل الانبعاث نحو الانزواء أو التدفق، ولاسيما في جوانب الحرية والعبودية، فالجواني حين يطرقن هذه المعاني إنما يتحلقتن حول حوامل أبعد عن الاتجاه الانزوائي الذي نراه عند الحرائر في

¹ العقيلي، فوزية عبد الله، الرؤية الذاتية في شعر المرأة الأندلسية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 2000، ص93

² المغرب في حلى المغرب، ج2، ص38

³ المغرب في حلى المغرب، ج2، ص38

بث عواطفهن النسوية، لأن التوضع يسمح بمعطيات يتطلبها النسق الذي هي فيه، يضاف إلى ذلك توضع آخر غير ذاتي، ويتمثل في المرسل إليه، الذي تبثه لوعتها وعواطفها النسوية، فإن كان من عليّة القوم مكانةً وسلطةً فلا شك أن الدلالات ستتراخ عن الانزواء قليلاً لتحل معاني الحب في دلالات التهالك، وإن كان الباعث إلى ذلك رضا المحبوب والخوف من سطوته، فقد كان لزياب جارية اسمها مُنعةً، أدبها وعلمها أحسن أغانيه حتى شُبت، وكانت رائعة الجمال، وفي يوم غنت بين يدي الأمير عبد الرحمن الأوسط، ابن الحكم بن هشام بن عبد الرحمن الداخل، وصارت تغنيّه مرةً وتسقيه مرةً أخرى، فلما فطنت لإعجابه بها أبدت له دلائل الرغبة، فأبى الأمير إلا التستر، فغنته:

| | |
|------------------|--------------------------------|
| يا من يغطي هواه | من ذا يغطي النهارا |
| قد كنت أملك قلبي | حتى علقْتُ فطارا |
| يا ويلتأ أترأه | لي كان، أو مستعاراً |
| يا بأبي قرشي | خلعتُ فيه العذارا ¹ |

فالانزواء بقي قائماً، يحفظ عواطفها من المباشرة، لأن عوامل الدفع هنا تشترك فيه اتجاهات عديدة، الحياء، والخوف، والطمع، ولربما كان الحب، إلا أن الحوامل التي حملت عواطفها بقيت في إطار المدح المشوب بالتشويق المصطنع، المحمول على قوائم النمط السائد، من أدب الخطاب ورفعة الدلالات في تمثيل المدلولات العاطفية النسوية.

2.2 المزوجة بين التدفق والانزواء:

لم تقتصر العواطف النسوية في تجلياتها على نسق واحد عند شاعرة واحدة، بل تناوبت أنماط التصدير تبعاً لاختلاف عوامل الانبعاث، إلا أن هذا قليل قياساً إلى الاتجاه الشائع عند كل شاعرة أندلسية، مما يدلنا على معطى نسوي معاصر، تختلف فيه المعايير عند النسوية تبعاً لاختلاف موقفها من الشخصية لا الفكرة، فالحبيب المتهالك على حبه وبث لواعج الأشواق إليه، لربما يغدو محل هجاء مقذع، أو كره مستأصل، وإن كان التتبع للعواطف وعراً في التماح آليات الصدق من عدمه، فإن الدلالات لا تتعبنا في ذلك، إذ سرعان ما يعطي انطباعات معكوسة لعاطفة الحب النسوية، فإن تعثر علينا تحديد مصداقيتها فلن يتعثر تحديد اتجاهها المختلف عن ضروب الرقة والشجن.

تعد المراوحة بين التدفق والانزواء من المؤشرات الحقيقية لأحوال العواطف النسوية، ذلك أن الإنسان لا تستقيم أحواله على اتجاه واحد يستمر فيه، إن هذا متعثر في جوانب الفكر واتجاهات العقل، ولاشك أنه في العواطف والشعور الوجداني أدعى إلى التعثر، ولاسيما حين تكون الأحوال نابعة من المرأة وعواطفها وأحوالها المتقلبة، فالمراوحة انعكاس حقيقي للعواطف، لأن الاتجاه الواحد يدل على كبت في أحايين ما، وانبثاق صادق في أحايين أخرى، فالتّي تسير في تدفق عاطفي ملتهب، لن نصدق أن

¹ المقري، أحمد بن محمد، نوح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ج3، ص131

حياتها كلها كذلك، والأمر نفسه في المنزوية، تود ألا تكون هناك لولا بعض الأحايين، أما المراوحة فشيء آخر.

تعد عوامل الانبعاث مقترنة بأحوال الشاعرة نفسها وأنساقها الاجتماعية المحيطة، فهي التي تحدد لها درجات العواطف وطرق إظهارها، فمن ير أشعار ولادة في ابن زيدون في اتجاهها الانزوائي غير المباشر يُصَبُّ بالذهول وهي تمتح من التدفق المباشر لعواطفها، ففي الاتجاه العاطفي المألوف قالت:

ودّع الصبر محببٌ ودّعك ذائع من سره ما استودعك
يقرع السن على أن لم يكن زاد في تلك الخطا إذ شيعك
يا أبا البدر سناء وسنا حفظ الله زماناً أطلعك
إن يطل بعدك ليلي فلكم بت أشكو قصر الليل معك¹

فالعواطف هادئة ممتزجة بمعاني الليل، وقد تتأجج في محور عفيف، لكنّه ذو حرارة صادقة، سبب ذلك الباعث، إذ كان عن فراق وهجرة، فهنا تمثلت عواطفها النسوية خير تمثيل، وأوفت لها حق الإيفاء من التعبير:

ألا هل لنا بعد هذا التفرق سبيل فيشكو كل صب بما لقي
وقد كنت أوقات التزاور في أبيت على جمر من الشوق
فكيف وقد أمسيت في حال لقد عدّ المقدر ما كنت أتقي
تمر الليالي لا أرى البين ولا الصبر من رق التشوق
سقى الله أرضاً قد غدت لك بكل سكوب هاطل الويل

فكل الحوامل جاءت في نسق منزوٍ عن المباشرة الصريحة في تجديد العواطف وآثارها فيها، إنها تمتح من المعجم الدلالي ذي النمط المألوف، لكنها ستغاير، وستتجه إلى التدفق القاسي حين تكون العواطف محل تسلية وإساءة من الرجل:

ولقبت المسدس وهو نعت تفارقك الحياة ولا يفارق
فلوطي ومأبون وزان وديوث وقرنان وسارق³

فعوامل الانبعاث تتراوح، وعليها، تتراوح العواطف النسوية عند المرأة، ولاسيما إن كان النسق الاجتماعي والسياسي مساعداً على هذا، فالسيدة الأندلسية تعامل حبيبها كما يعاملها، إذ إن الحب عندها لا يعرف الطبقية، ولا تعترف بها⁴، وهذا ما جعلها مؤسسة مبكرة للحركة النسوية التي شقت قواعد التمايز القائمة، إن كان في شقاء المحب، أو كان ذلك في نزع المحبة.

¹ نفع الطيب، ج4، ص206

² نفع الطيب، ج4، ص206-207

³ نفع الطيب، ج4، ص205

⁴ عباسة، محمد، حب الآخر في الشعر الأندلسي والبروفنسي، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، الجزائر، العدد الرابع، 2005، ص9 وما بعد.

3. التوضع التبادلي:

درجت سنة الشعر والحياة أن يتهاك الرجل على حب المرأة وأن يبثها أشواقه ولواعجه وأشجانه، وأن يكثر من حديثه عن فرط الصباية وشدة التعلق وأثر الهجر، لأن الغزل، التعبير الأول عن أثر الجمال الأنثوي في النفس، بأسلوب فني بديع، يضاف إليه شيء من نسج خيال الشعراء، إما أن يصور المحب مشاعره أو ما يعانيه من مواجد وأشواق تجاه الحبيب وما يلاقيه من آلام جراء البعد والصد، بما يسمى الغزل العفيف، وإما أن يكون وصفاً دقيقاً لمفاتن أعضاء جسد المرأة وحركتها وحديثها، وهو الغزل الحسي¹، ولئن احتفظت المصادر ببعض الأشعار التي تعبر عن عواطف المرأة تجاه الحب، فإنها لم تترح حدود الرغبة في المشاركة في ميدان الشعر، أو حدود تجسيد العواطف في قوالب نمطية، في قليل منها محظورة، أما المرأة في الأندلس، فشيء آخر.

حلت المرأة الأندلسية محلاً سمح لها بأن توجه الأنظار إليها، في أنها قلب، وأنها تحب، وأنها كذلك لا ينبغي أن تكون محل التلقي في الحب والغزل دائماً، أي أن معادلات الحب ستتخذ منحى جديداً تتبدل فيه المواقع إلى حين، تبعاً للمعطيات السياقية لكل امرأة، وما يحيط بها من قيود أو موانع، فالمرأة الأندلسية على وجه الدقة والعموم، امرأة تنعم بالحرية الواسعة، وتشارك في شتى النشاطات الاجتماعية والفكرية، وهذا للمرأة الحرة، ربة البيوت والقصور، أما الجوارى فكن على درجة أبعد في هذا التوضع الجديد، لاندماجهن بحياة الرجل وقربهن منه².

من هنا نجد أن المرأة - نظراً لتضافر العوامل - قد أقبلت على ميدان الرجل في ضربين، الضرب الشعري، والغزلي منه تحديداً، فأقبلت فيه بلاء حسناً، وما يميزها عن العواطف المشرقية أو المعاصرة أو السابقة، أنها كانت عواطف نسوية أشبه بالأغراض التي لا بد للشاعرة أن تطرقها في بعض الأشعار، أو أنها كانت لا تترح الحدود المألوفة للنفثات العاطفية، أما المرأة الأندلسية فقد حلت محل الرجل في التعبير عن مكونات النفس، واستلهمت إجراءاته الفنية، إذ إنها لا تمسك بشيء إمساكها بما يصدر عواطفها وأحوالها حين تتاح الظروف، إن شاعر الأندلس على وجه العموم يفصح عن حبهن وعشقهن لمن أحبين دون خوف أو خجل³.

3.1 الارتكاز الفني في التوضع الجديد:

أقبلت الأندلسيات على مواقع الرجل الغزل، وأنهين احتكاره لهذا التوضع المرتبط بالإنسان، فلا فرق فيه بين رجل وامرأة، ولئن كان المجتمع في ارتكازه على معايير المسموح والممنوع أكثر صرامة مع المرأة، إن المرأة الأندلسية استطاعت أن تنهي

¹ الربيعي، أحمد حاجم، القصص القرآني في الشعر الأندلسي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2001، ص164

² السعيد، محمد مجيد، الشعر في عهد المرابطين والموحدين، مطابع الرسالة، الكويت، 1980، ص152

³ شلبي، سعد إسماعيل، دراسات أدبية في الشعر الأندلسي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1973، ص122

احتكاره بفنيات غير اصطدامية، وذلك بأخذ إجراءات الرجل الفنية والسبك من خلال أركانها وطرائقها، مع المحافظة على الوفاء للعاطفة النسوية. وقد يكون للبيئة الأندلسية الأثر الكبير، ليس في الأندلسيات ولادة وإقامةً فحسب، ولكن في الأندلسيات اللواتي وُفدن من أصقاع أخرى كذلك، ولاسيما الشرق، إذ إن البيئة الأندلسية سرعان ما تضع حمل المجتمع عن ظهور الشواعر، لتبدأ بالتموضع في الحيز الجديد، الذي ما زال الرجل فيه ممسكاً بالقياد، ومن ذلك ما وصل إلينا من نسويات شعرية عاطفية للشاعرة العجفاء، إذ كانت من الجوارى اللواتي وُفدن من المشرق على الأندلس، فقد بدأت تتحلل من أسوار الكلمة، والمجتمع، لتنتقل في ميدان بث العواطف عبر استعارة الإجراء الموروث في الغزل وأحواله، وما يصنعه في الإنسان، مما عهدناه في الرجل، إذ إنه الذي يذكر في مقدماته الغزلية ما هو مخفي، وينشر ما هو مطوي في تجاويف القلب المثقل بالحب والبعد، وهو ما استعارته العجفاء لدى وصولها إلى الأندلس إذ قالت:

| | |
|---------------------------|---------------------------------------|
| برح الخفاء فأيمابك تكتم | ولسوف يظهر ما تسر فيعلم |
| مما تضمن من عزيز قلبه | يا قلب إنك بالحسان لمغرم |
| يا ليت أنك يا حسام بأرضنا | تلقي المراسي طائعاً وتخيّم |
| فتذوق لذة عيشنا ونعيمه | ونكون إخواناً فماذا تنقم ¹ |

لم تستطع هذه البيئة الجديدة أن تخفي مشاعرهما تجاه حبيبها الذي خأفته وراءها، تتمنى أن يكون بأرضها التي صارت فيها، وهي مشاعر صادقة، فأنى للمرأة عامة أن تنال رغبته ممن تحب، وأنى ذلك لجارية، لا تملك قرارها في تنقل أو استقرار أو فرائش، كما أننا نستشف من استعارة الإجراءات الفنية في شعرها عاملاً آخر من العوامل التي تدل على الحريات في الأندلس (فتذوق لذة عيشنا ونعيمه)، ولأن الحبيب لا يسمعها، فإنها تقترض سماعه، وتقترض إجابته عن سماعها، مما درج الشعراء على اتباعه في الإجراءات الفنية التي استعارتها الأندلسية في التموضع الجديد، فلم تكنف ببث لواعجها، بل تتحدث عنه أنه علق بها وما يتبع ذلك من مجريات ألسن بالرجل، لكنها هنا ملصقات ذكورية على لسان شاعرة:

| | |
|--------------------------|------------------------|
| بيد الذي شغف الفؤاد بكم | تفريج ما ألقى من الهم |
| فاستيقني أن قد كلفت بكم | ثم افعلي ما شئت عن علم |
| قد كان صرم في الممات لنا | فعلجت قبل الموت بالصرم |

بل إن المرأة الأندلسية استعارت إجراءات العذريين في التموضع الجديد، فكما أن مجنون ليلي تبدت له الظباء فذكّرته بليلي، إن الحال نفسه مع الأندلسيات النسويات، بل إن مظاهر الطبيعة التي اعتاد الشعراء أن يوظفوها في حمل مشاعرهم، نراها ترفد

¹ الأصفهاني، أبو الفرج، علي بن الحسين (356هـ)، الأغاني، تحقيق: سمير جابر، دار الفكر، بيروت، ج4، ص 113

المشاعر العاطفية النسوية في فنيات الاستعارة للإجراءات الغزلية، فابنة زياد المؤدب استعارت الإجراءات الفنية من العذريين:

أباح الدمع أسرار ي بوادي به للحسن آثار بوادي
ومن بين الطباء مهارة رُملي تبدت لي وقد ملكت قيادي
إذا أسدلت نوائبها عليها رأيت الصبح أسرة في الدآدي
تخال البدر مات له خليل فمن حزن تسربل بالحداد
لها لحظ ترقّده لأمر وذاك الأمر يمنعني رقاد¹

كما أن الفنيات المستعارة من الإجراءات الشعرية عند الذكور لم تقتصر على حمل مشاعرهم في إسقاطات الطبيعة والظباء، بل إن المرأة الأندلسية استعارت أوصاف المرأة لتسقطها على الرجل في بث عاطفتها النسوية، فالاختيال والتمنع والتكبر والغرور صفات محبوبة في المرأة، إلا أن النسوية الأندلسية عبر إجراءات التموضع الجديد، استعارتها لها لتكون على الرجل، وهو ما صنعتها الشاعرة حفصة بنت حمدون، فقد استظهرت عاطفتها النسوية في التموضع الجديد، من خلال صورة المتكبر المزهو:

لي حبيب لا ينثنى لعتاب وإذا ما تركته زاد تيهياً
قال لي هل رأيت لي من شبيهه قلت: أيضاً وهل ترى لي

فالتموضع الجديد لم يخل من بصمات أندلسية للنسوية، إذ إن تكبره لا شك سيقابل بتكبر، في حين أننا كنا نراه من الرجل مقابلاً بالرضا فطلب المزيد من التكبر.

3.2 الارتكاز الأندلسي في التموضع الجديد:

استعارت المرأة الأندلسية في بث لواعجها وعواطفها النسوية إجراءات العذريين من الرجال، وحذت حذوهم في التماهي مع الطبيعة والتبرم من الأم الحب، وإن كانت لها بعض البصمات التي تميز نسوية الأدب في تجلياته الإجرائية، غير أن البصمة الأندلسية أثبتت حضورها بقوة في هذا التموضع الجديد للعاطفة النسوية.

بلغت العاطفة النسوية في التموضع الجديد درجة عالية في تبادل الأطراف لمهمات الإرسال والتلقي في الحب، بدأت باتباع مقتضيات الاستعارات الإجرائية ثم عززت هذه الاستعارات بالفيض الجامع إلى أن يكون الرجل غاية المرأة في قضاء وطرها من هواه:

نظري قد جنى عليّ ذنوباً كيف مما جنته عيني اعتذاري
يا لقوم تعجبوا من غزال جائر في محبتي وهو جاري
ليت لو كان لي إليه من سبيل فأقضي من الهوى أوطاري¹

¹ ابن دحية، عمر بن الحسن (633هـ)، المطرب من أشعار أهل المغرب، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار العلم للجميع، بيروت، ص11
² المغرب في حلى المغرب، ج2، ص38

إن الأندلسية الشعرية في ارتكازها على التصعيد الانفتاحي للتموضع الجديد، جعل البصمة الأندلسية مميزة في التحلل من قيود كثيرة، فلوحة الحب ما تلبث أن تزيد، وبراح الشوق ما يبرح أن يفتك، عندها تتمنى الشاعرة الأندلسية لو أنها تحظى بخلوة تجتمع فيها بالحب، لتشكو له، ويشكو لها، ليس الشكوى التي جعلتهم بعيدين، بل الشكوى من ألم الداخل الناتج عن فرط الحب وشاهق المعاناة:

ألا ليت شعري هل سبيل يُنرّه عنها سمع كلّ مراقب
ويا عجباً أشتاق خلوة من غدا ومثواه ما بين الحشا

فالعجب كل العجب كيف تشتاق إلى من هو مستقر في أحشائها لا يفارقها! وكذلك نرى البصمة الأندلسية الواضحة في التموضع الجديد، عند ولادة، فالزيارة إنما تكون من الرجل لمضارب المحبوبة، يسعى إليها، ويخشى افتضاح أمرهما، ينتظر رقاد السمار ليصل، أما ولادة في استعاراتها الفنية لإجراءات الغزلين، إنها تستبدل بالمرسل متلقياً، لتبادل المواقع:

ترقب إذا جن الظلام زيارتي فإني رأيت الليل أكتم للسر
وبي منك ما لو كان بالشمس وبالبرد لم يطلع وبالنجم لم

كما أن شعور الغيرة مطبوع في كل امرأة، إلا أنه عند النسوية الأندلسية له مزيتها الخاصة، وهويته المحددة، فحين تغار الأندلسية لا ينفع مع غيرها السكوت، وحين تتجمل، لا يفيد الإعراض مسرح جمالها، وهو ما عبّرت عنه ولادة عندما لعبت نار الغيرة بقلبها؛ إذ التفت ابن زيدون في بعض اهتمامه إلى جاريتها، فتشعر ولادة وهي المرأة - المرأة الأندلسية على وجه الدقة - أنها قد أهينت، لتلعب الغيرة في قلبها، وتحدث عندها ردة فعل، لا تأبه معه أن ينقلب الحب إلى جفاء، وأن يصير الوصول إلى انقطاع، ولا ينفع ابن زيدون كذلك أي اعتذار منه يذكرها بالماضي الجميل⁴:

لو كنت تنصف في الهوى ما لم تهو جاريتي ولم تخير
وتركت غصناً مثمراً بجماله وجنحت للغصن الذي لم يثمر
ولقد علمت بأنني بدر السما لكن ولعبت لشقوتي

ومما زاد أوار الغيرة عند ولادة، لتتخذ الإجراءات هويتها الخاصة المختلفة عن غيرة المشرقية في عواطفها، أن عتبه، الجارية التي التفت إليها ابن زيدون، ليست بالجارية التي شاع نمطهن الفكري، بل إنها شاعرة، إنها في لفت انتباه ابن زيدون محض نسوية متحررة من القيود الاجتماعية:

¹ نفع الطيب، ج1، ص617

² المغرب في حلى المغرب، ج2، ص203

³ نفع الطيب، ج4، ص206

⁴ الربيعي، أحمد حاجم، غسق الشعر الأندلسي، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 2013،

ص102

⁵ نفع الطيب، ج4، ص205

أحببتنا إنسي بلغت مؤملي وساعدني دهري وواصلني
وجاء يهينني البشير بوصله فأعطيته نفسي وزدت له
بل إن الهوية الأندلسية للنسوية لم تمنع المرأة هناك من التصريح بتعدد الحبيب،
وهذا ما فعلته نزهون بنت أبي بكر الغرناطية، إذ قالت في وزير شغفها حباً:
حللت أبا بكر محلاً منعته سواك وهل غير الحبيب له
وإن كان لي كم من حبيب يقدم أهل الحق حب أبي بكر

فصدرها لا يحل فيه غيره، وإن تعدد الحالون فله الصدارة!
إن استقراراً واسعاً لشعر الشواعر الأندلسيات في بث عواطفهن النسوية، يكشف عن
جوانب كثيرة من الأنساق الاجتماعية، والأحوال النفسية، التي كانت عليها المرأة
الأندلسية عموماً، ولاسيما في تجليات تلك العواطف شعراً، فقد عكس قدراً كبيراً من
أنماط التحرر التي شهدتها الأندلس عبر مختلف القرون.

الخاتمة:

أمط البحثُ اللثامَ عن الازدواجية النفسية عند الشواعر الأندلسيات، في التصدير
العاطفي الذي صدر عن عوامل عديدة، ولاسيما العامل البيئي، والعامل الاجتماعي،
والعامل الذاتي للشواعر، إذ لم تعد المشاعر تنشط نحو الغياب أو الدموع، بل صارت
تفيض على محمل الشعر، نابعة من الطبيعة النسائية في التعبير المتحرر من القيود، أو
المتخفف منها.

كشفت البحثُ في معالجات السياق الاجتماعي للنسوية الأندلسية عن عبقرية المرأة
الأندلسية؛ إذ زاوجت بين التوارث والتدفق، وفرضت شعرها وأدبها على واقع
اجتماعي، متح من الماضي شيئاً، ومن الحاضر شيئاً، ومن ذكائها أشياء، إذ إنها
أدركت الأبعاد ولاحظت السياق ورسمت الحدود وجسدت الأحاسيس، ولربما تجاوزت
الخطوط التي رسمتها، أو رسمها لها السياق الاجتماعي أو الديني.

كما أن التمايز العاطفي للنسوية الأندلسية لم تشق طريقاً سهلاً في تصدير
الأحاسيس، بل عملت المرأة على صنع سلاحها الخاص في بعض جوانب التصدير
الواعي للعواطف الأنثوية، فكان مصنوعاً لها، وحاولت أن تشذبه، فانهالت على
الإجراءات الفنية للغزلين من الرجال، تختط طريقهم، وتضيف لمسات نسوية خاصة.
وقد خلص البحث إلى أن العوامل الاجتماعية التي تمنع التدفق، لم تكن إلا محفزات
قصوى لإظهار الرغبات النسوية والتدفق العاطفي، في تعبير واضح عن سخط المرأة
الشاعرة من اللامبالاة تجاهها، أو من ضيق البوابات المخصصة لعبور المشاعر
النسوية.

كما أظهر البحث العوامل التطورية للتدفق المتنوع، فأغنى الرؤية الشمولية لتلك
العوامل التقليدية التي اقتنصت حريتها، ولاسيما في اشتجار النسوية الأندلسية مع

¹ الذخيرة، ق.1، م.1، ص431

المفاهيم المعاصرة في كثير منها، مثل التساوي، وعدم التمايز، والتصريح بالغيرة، وانقلاب الموازين لأجلها.

بين البحث أدوات النسوية الأندلسية في اعتماد السائد ليحمل روافد التشكل العاطفي، وكيفية اصطناع حوامل أخرى، قد يعف عنها الرجل.

لقد كسرت النسوية الأندلسية عقدة لولا، فصارت التجلي الأول لكل امرأة محصورة بلولا، انطلاقاً من التوضع الجديد للمجتمع، والتوضع المشابه للمرأة فيه، إلا أنها لم تصدر عن نسق واحد، بل تناوبت أنماط التصدير تبعاً لاختلاف عوامل الانبعاث، الأمر الذي أحال إلى معطيات نسوية معاصرة، في اختلاف معايير الرؤيا لاختلاف مواقف الشخص نفسه.

ومن أهم ما توصل إليه البحث، تلك المقاربات التي استوحاها من المراوحة بين التدفق والانزواء الذي يتوارى عن أعين المجتمع، كيف أنها كانت المؤشرات الحقيقية لأحوال العواطف النسائية، لأن العثور على اتجاه واحد في إنسان واحد أمر شاق، والبحث عن حال واحدة فيه أصعب، أما النسوية الأندلسية فقد وضعت بتراوحها مؤشرات صادقة دالة على الإنسان والمرأة، قبل كل شيء.

وإن البحث في هذا المضمار ما زال ينتظر كثيراً من الجهود التي ستكشف عن جوانب نسوية بإجراءات أفدنا فيها من العلوم المعاصرة، وما زالت تنتظر إجراءات أخرى.

المصادر والمراجع:

– ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبد الله (ت 776هـ)، الإحاطة في أخبار غرناطة، تحقيق: محمد عبد الله عنان، الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 1976

– ابن دحية، أبو الخطاب عمر بن حسن (ت 633هـ). المطرب من أشعار أهل المغرب. تح: إبراهيم الأبياري. بيروت: دار العلم للجميع، 1955.

– ابن سعيد، أبو الحسن علي بن موسى المغربي (ت 685هـ). المغرب في حلى المغرب. تحقيق: شوقي ضيف. القاهرة: دار المعارف، 1955.

– الأصفهاني، أبو الفرج، علي بن الحسين (356هـ)، الأغاني، تحقيق: سمير جابر، دار الفكر، بيروت.

– بوفلاقة، سعد، رسالة الشعر النسوي الأندلسي في القرن الخامس الهجري، جامعة عنابة، 1986

– الداية، محمد رضوان، في الأدب الأندلسي، دار الفكر، دمشق، ط1، 2000

– الربيعي، أحمد حاجم، القصص القرآني في الشعر الأندلسي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2001

– الربيعي، أحمد حاجم، صورة الرجل في شعر المرأة الأندلسية، دار غيداء للنشر والتوزيع، 2013

- الربيعي، أحمد حاجم، غسق الشعر الأندلسي، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 2013
- الركابي، جودت، في الأدب الأندلسي، دار المعارف، القاهرة، 1970
- السعيد، محمد مجيد، الشعر في عهد المرابطين والموحدين، مطابع الرسالة، الكويت، 1980
- السويفي، مصطفى، تاريخ الأدب الأندلسي، دار البيان للطباعة والنشر والتوزيع.
-
- الشكعة، مصطفى، الأدب الأندلسي موضوعاته وفنونه، دار العلم للملايين، بيروت، ط10، 2000
- شلبي، سعد إسماعيل، دراسات أدبية في الشعر الأندلسي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1973
- الشنتريني، علي بن بسام (ت 542هـ)، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: د. إحسان عباس، دار الثقافة بيروت، 1997
- عابدين، عبد المجيد، دراسة تحليلية نقدية لنماذج من الشعر الأندلسي، دار الكتاب العربي، بيروت.
- عباسة، محمد، حب الآخر في الشعر الأندلسي والبروفنسي، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، الجزائر، العدد الرابع، 2005
- العقيلي، فوزية عبد الله، الرؤية الذاتية في شعر المرأة الأندلسية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 2000
- التلمساني، أحمد بن محمد المقري، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت.
- مكي، الطاهر أحمد، دراسات عن ابن حزم وكتابه طوق الحمامة، دار المعارف، القاهرة، 1981

Tanzimat'tan Sonra Arapça Eğitiminde Kelime Öğretimi - Yöntem ve Teknikler*

Ahmet ALTUN

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi,
Arap Dili Eğitimi Bölümü.
ahmetaltun@aydin.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-9606-7311>

ÖZ

Kelime olmadan kelimeler, kelimeler olmadan da dil olmaz. Onun için kelime bilgisi, yabancı dil öğretiminde dili iyi bilmenin bir şartı olarak kabul edilmektedir. Çünkü kelimeler dil yapısının temel taşlarıdır. Dilin en önemli unsuru olan kelimeler, bizzat dili, temsil etmektedir. Öğrencinin kazandığı dil becerilerini aktif olarak kullanabilmesi, kazandığı ve sahip olduğu zengin kelime hazinesine bağlıdır denebilir. Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde okuma, tercüme ve gramer kurallarından ibaret olan klasik Arapça öğretiminde başlangıçta kelime öğretimi, gramer metinleri ezberletilmek suretiyle gerçekleştirilirdi. 16. yüzyıldan itibaren Osmanlı döneminde kelime öğretimi, yazılan ilk sözlük çalışmaları, talebelere kelime öğretmek amacıyla hazırlanan manzum sözlükler tarzında olmuştur. Tanzimat'la Osmanlı eğitim sistemi medreselerden mekteplere bir geçiş yaptı. Tanzimat sonrası açılan batı tarzı ilk, orta ve yüksekokullardaki Arapça öğretiminde, dilin sosyal, kültürel ve siyasî boyutu yanında kelime öğretimine de önem verildiği buna bağlı olarak yeni metotlar geliştirildiği görülmektedir. Bu çalışmamızda Tanzimat'tan sonra Cumhuriyet'e kadar olan dönemde ilk, orta, lise ve yüksekokullarda Arapça derslerinde kelime öğretimi, yöntem ve teknikleri konusunu ele almaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: *Tanzimat, Arapça, ders, kelime, öğretim, yöntem.*

Word Learning Methods and Techniques in Arabic Education after The Tanzimat

ABSTRACT

There is no utterance without a word; and no language without an utterance. For this reason, vocabulary is regarded as a condition of knowing the language well in the second language teaching. It is because words are the building blocks of language. Words as the most important element of language represent the language itself. It can be said that the student's ability to use the acquired language skills actively depends on the rich vocabulary s/he has gained and had. In the Seljuk and Ottoman periods, the classical Arabic teaching grounded on reading, translation and grammar rules was initially given by memorizing grammar texts. Since the 16th century, word teaching in the Ottoman period including the first written dictionary studies was in the style of verse dictionaries prepared to teach words to students. With the Tanzimat, the Ottoman education system made a transition from madrasahs to schools. It has been seen that in the Western-style primary, secondary and high schools opened after the Tanzimat, emphasis was placed on vocabulary teaching in Arabic teaching in addition to the social, cultural and political aspects of the language, and new methods were developed accordingly. In this study, we tried to deal with the issue of vocabulary teaching, methods and techniques in Arabic lessons in primary, secondary, and high schools in the period from the Tanzimat to the Republic.

Keywords: *Tanzimat, Arabic, lesson, word, teaching, method.*

* Makale Geliş Tarihi / Received: 25.10.2020
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 06.11.2020

TANZİMAT DÖNEMİ (1839) MEKTEPLERDE ARAPÇA KELİME ÖĞRETİMİ

İstanbul'da Fatih medreselerinin kurulmasına kadar, Osmanlılarda Selçuklu medrese geleneği önemli değişiklik göstermeden sürdürüldü. Fatih medreselerinin kurulmasıyla, öğretimde yapılan köklü değişikliklerle medrese öğretimine basamaklı sistem getirildi. Okutulan kitaplar seviyelere göre düzenlendi. Arapça ve gramer öğretimi Tanzimat (1839)'a kadar hem yabancı dil hem de öğretim dili olarak sürdü. Ancak Tanzimat'tan sonra medreselerde Türkçe, öğretim dili, Arapça yabancı dil olarak öğretilmeye başlandı.¹

Tanzimat sonrası açılan batı tarzı okullar, Osmanlı aydınına yeni metotlar ve öğretim usullerini göstererek Arapça öğretimin sorgulanmasına zemin hazırlamıştır.

Yabancı dil öğretiminde kelime öğretiminin ön plana çıktığı günümüzde olduğu gibi, Osmanlı döneminde de medreselerdeki klasik Arapça öğretiminde kelime yapı ve bilgisine önem verilmiş olup ve alanda başarı kaydetmiştir. Tanzimat döneminde ise, kelime öğretimi daha farklı bir boyut kazanmıştır.

Tanzimat'la Osmanlı eğitim sistemi medreselerden mekteplere bir geçiş yaptı. Tanzimat sonrası açılan batı tarzı ilk, orta ve yüksekokullardaki Arapça öğretiminde, dilin sosyal, kültürel ve siyasî boyutu yanında kelime öğretimine de önem verildiği buna bağlı olarak yeni metotlar geliştirildiği görülmektedir. Tanzimat döneminde açılan, ilk, orta ve yükseköğretimde Arapça derslerinde kelime öğretimi seviyelere göre uygulanmıştır.

İLK/ORTA ÖĞRETİMDE KELİME ÖĞRETİMİ

1. İbtidâî (Sıbyan) Mekteplerinde Arapça Kelime Öğretimi

Bilindiği üzere 5-6 yaşlarındaki kız ve erkek çocuklara "sabi", bunları okutmak için açılmış okullara da "Sıbyân Mektebi" denmiştir. Sıbyân mektepleri genellikle camilerin bitişiğinde bulunan büyükçe bir odadan oluşur, hatta bazen camilerin bitişiğindeki imam ve müezzin odalarının da mektep olarak kullanıldığı görüldü. Bu okullarda çocukların dinî eserleri okuyup anlamasını sağlamaya yönelik özel bir eğitim programı uygulanmaktaydı. Genellikle her mahallede bir tane bulunduğu halk arasında bu okullara "mahalle mektebi" ve çoğu taşla yapılmış olduğu için de "taş mektep" de denilmiştir. Sıbyân mektepleri 1279/1862 yılında "Mekâtib-i ibtidâî" adını almış, bir müddet sonra da bu isim "ilk mektep" olarak değiştirilmiştir. Bu mekteplerde öncelikle manzum bir sözlük olan Sühba-i Sıbyân, ders kitabı olarak okutulmuştur.² Bu da arapça öğretiminin kelime öğretimiyle başladığı anlamına gelmektedir. Bu mekteplerde bilindiği kadarıyla alfabeden başlamak üzere Kur'an-ı Kerim, tecvit, İslâm ahlakı, sarf ve nahiv gibi dersler verilmektedir. 1857-1858 senesi sıbyân mekteplerinde okutulan dersler arasında bunlara ilâveten hüsnühat ve ayrıca Sühba-i Sıbyân'ın da bulunduğunu öğreniyoruz. Anlaşıldığı kadarıyla Sühba-i Sıbyân, sıbyân mekteplerinde okuyan öğrencilerin Arapça kelimelerin Türkçe karşılığını kolay ve zevkli bir şekilde öğrenmelerini sağlayan, öğretici ve ezberlenmesi kolay bir okul sözlüğü olması sebebiyle bir hayli ilgi çekmiş ve çok okunmuştur.³

Başlangıç (ilk mektepler) anlamına gelen İbtidailer, Osmanlı eğitim sisteminde eğitimin ilk kademesini oluşturmaktadır. İbtidailere, tarihî süreç içerisinde "Usûl-i Cedide Mektepleri", "Numune İbtidaileri", "Taş Mektep" denmiştir. İlki 1862'de İstanbul'da açılan ve Arap elifbası ile Türkçe okuma yazma öğretimini de içeren ders programlarının uygulandığı resmî ve özel Osmanlı ilkokullarıdır. Tanzimat ve meşrutiyet dönemlerinde medreselerin dışında kalan okullar kademelendirilirken İbtidailer, bu

¹ Doğan, Candemir, *Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989, s. 52-53

² Ergin Osman Nuri, *Türk Maarif Tarihi* (İstanbul: Osmanbey Matbaası, 1939). S. 82.

³ Kılıç, Atabey, "Türkçe-Arapça Manzum Sözlüklerden Sühba-i Sıbyân", *Turkish Studies /Türkoloji Dergisi* (2006, Sy. 2, s. 85)

sıralamada başlangıç sayılmıştı. İbtidailer, ders programı, öğretim yöntemleri, araç gereçleri ve öğretmenleri ile geleneksel mahalle mekteplerinden farklıydı. Bu nedenle bunlara “Usûl-i Cedîde Mektepleri” de deniyordu. 1869’da yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde “İbtidâî” yerine “Mekatib-i Sıbyaniye” adını aldı.⁴

İbtidailerin ders programı hakkındaki sistematik bilgilere 1913 yılı itibarıyla “Numune İbtidailer Programı” adı altında rastlanır. 6 yıllık olan bu okullarda 1. sınıfta Arapça okutulmazken, 3. sınıfta haftada 2, diğer sınıflarda birer saat olmak üzere sarf ve nahiv dersleri okutulmuştur. Bu mekteplerde, öğrencilerin Arapça sarf ve gramerine ait bilgilerde yetenek kazanmaları için bol bol alıştırmaya ve uygulama yapılmaktaydı. Dolayısıyla sarf ve nahiv dersi içerisinde kelime öğretimine paralel olarak Arapça gramerinin okutulması zorunlu hale gelmişti.⁵

Maarif-i Umumiye Nezareti’nin İbtidailer için hazırladığı program gereğince sarf ve nahiv dersinde, Osmanlı Türkçesinde çokça kullanılan Arapça kelime ve cümle yapılarının anlaşılmasına yarayan gramer konuları da okutulmuştur. Heybeliada İbtidâî Mektebinde, birinci sınıfın ikinci devresinde Arapça dersi, “Arapça kıraat” olarak okutulmuştur. Bu derste hareke, sükun, şedde, tenvin gösterilerek; ikişer, üçer ve dörder harfli Arapça kelimelerin hareketli olarak okutulması öğretilmeye çalışılmıştır. Bu tür bir dersle Arapça kelimelerin telaffuzunun geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yine Arapça kelime bilgisinin gelişmesine katkısı olur düşüncesiyle yeni başlayan öğrencinin seviyesine uygun olarak, hareketli küçük bir kıraat kitabı ara sıra okutturulmuştur. Yine birinci senede, ara sıra telâffuzu ve anlaşılması kolay kelime ve basit cümleler temel alınarak öğrenciye imlâ yaptırılmıştır.⁶

2- Rüştîye Mekteplerinde Arapça Kelime Öğretimi

Tanzimat döneminde kurulmaya başlayan rüştîyelerin, Türkiye ve bütün İslâm dünyasındaki ilk örnekleri 1839’da İstanbul’da kurulmuştur. 1846’da Meclis-i Maarif-i Muvakkat’ın bir kararı ile İstanbul Rüştîyelerinin, üç aşamalı olması öngörülen medrese dışı yeni öğretim sisteminin ‘orta aşaması’ olması, İbtidâî ve Rüştî öğretiminden geçenlerin devam edebilecekleri bir de ‘Dâru’l fûnûn’ açılması ilke olarak benimsendi.⁷

II. Abdülhamid döneminde özellikle taşrada bulunan Rüştîyeler devlet dairelerine memur yetiştiren birer kurum haline geldi. İlk kurulduklarında ortaöğretim rüştîyeler, 1913 yılında yürürlüğe konan Tedrîsât-ı İbtidâîyye Kânûn-ı Muvakkatî ile rüştîyeler, öğretim süresi altı yıla çıkarılan ibtidâî mekteplerinin çatısı altına alınarak bağımsız bir okul olarak tarihe karıştı.⁸

Yedi yıllık rüştîyelerde, I, VI ve VII. sınıflarda haftada birer, diğer sınıflarda ikişer saat Arapça okutulmuştur. Birinci sene, haftada bu bir saatlik süre içerisinde sarf işlenmiştir. Ayrıca bu ders saatinde Arapça kıraat yapılmıştır. Böyle bir kıraat dersinin uygulamasındaki gaye ise, kavaid ile birlikte öğrenciyi Arapça ibare okumaya alıştırmak, yine Arapça kelime bilgisinin gelişmesine katkısı olur düşüncesiyle yeni başlayan öğrencinin seviyesine uygun olarak, hareketli küçük bir kıraat kitabı ara sıra okutturulmuştur. Yine birinci senede, ara sıra telâffuzu ve anlaşılması kolay kelime ve basit cümleler temel alınarak öğrenciye imlâ yaptırılmıştır. Ayrıca yazdırılan kelime ve ibarelerin Türkçe tercümelere de aynı deftere yazdırılmıştır. Bu zikrettiklerimize ek olarak bu sınıfta kelime yapılarını inceleyen “Binâ” da takip edilmiştir.⁹

Önceleri, alet ilmi olarak okutulan Arapçanın, dinî ilimlerin öğretilmesine de sağlayacağı fayda düşünülerek daha ziyade dinî anlam içerikli kelime ve deyimler öğretiliyordu. Kelime Öğretiminde manzum sözlüklerden ‘Sübha-i Sıbyan’, ileri sınıflarda ise Nuhbe¹⁰ okutuluyordu.

⁴ Sakaoğlu, Necdet, “İbtidailer”, *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, İstanbul 1994, c. 4., s.187.

⁵ Soyupek, Hasan, *II. Meşrutiyetten Günümüze Türkiye’de Arapça Öğretimi* (basılmamış) doktora tezi, SDÜ. S. Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri 2004, s.50

⁶ Soyupek, a.g.e. s. 55

⁷ Sakaoğlu, Necdet, *Rüşdiyeler, Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, c. VI, s. 377.

⁸ Öztürk, Cemil, *DİA*, “Rüşdiye” md. 2008, c. 35, s. 300-303

⁹ Cevad, Mahmut, *Maarif-i Umumiye Nezareti*, s.415-416

¹⁰ Nuhbe: Arapça’yı kelime ezberleterek öğretmek için yazılmış bir tür sözlüktür. Sümbülzade Vehbi’nin yazmış olduğu bir kitaptır. Arapça öğretimi kitapları olarak okutulmuştur. Ezberlemesi kolay olsun diye nazım biçiminde

Rüştiye mektepleri ilk açıldıkları yıllarda öğretim kadrosu ve takip edilen kitaplar yönünden medrese kökenli olmuştur. Belki de bu durum merkez dışındaki yerlerde aynı şekilde devam etmiştir. Ancak yine de Arapça öğretiminde ilk ileri adım olarak, rüştiye mekteplerinde Arapça öğretim, kuralların Türkçe olarak özet bir şekilde öğretilmesi ve uygulamaya ağırlık verilmesi şeklinde yapılmıştır. Ayrıca usûl-i cedide yöntemiyle öğrencinin yazı ve okuma becerilerini kazanmasının yanında, dinleme, anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasına da yer verilmiştir.¹¹ Dört temel becerilerinin kazınmasında yapılan çalışmalarda özellikle, öğrenciye pratikte kullanabileceği, ihtiyaç duyduğu ve kullanımı yaygın olan kelime öğretimine önem verilmiştir.

3- İdadî Mekteplerde Arapça Kelime Öğretimi

İdadî mektepleri, Osmanlı maarif sistemine bir orta öğrenim müessesesi olarak Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile girmiştir. Bu öğrenim kurumları, beş yıllık ve yedi yıllık olmak üzere iki çeşit idi. Beş yıllıkların ilk üç yılı rüştiye kalan iki yılı da idadî öğretimine ayrılmıştı. Yedi yıllık idadîlerin ilk üç yılı rüştiye, kalan dört yılı da idadî öğrenimi yapıyordu. II. Meşrutiyet döneminde yapılan değişiklik sonucu yedi yıllık idadîler, sultanîye (veya liseye) çevrildiler. Sultanîye çevrilme kararı 1914 yılından itibaren de uygulandı.¹²

Vilayet merkezlerinde bulunan 5 yıllık idadî mekteplerinde, 1898'deki haftalık Arapça ders saati sayısı ilk I, II, III ve IV sınıflarda 3, V. sınıfta 2 saattir. Yedi yıllık idadîlerde ise, I, VI ve VII. sınıflarda birer, diğer sınıflarda da 2'şer saattir. 1911 yılındaki Arapça müfredat programında ise, son iki yılda haftada 2 saat uygulamaya yer verilmiştir.¹³

Arapça dersinde gramerde, nahvin konuları bazı kısa cümle ve ibarelerle işlenmiştir. Ayrıca öğrenciye her dersi için uygun alıştırmalar düzenlenmiş, Bunun yanında sarf ve nahivden öğretilmiş kuralların uygulaması yapılmıştır. Bu arada bazı seçilmiş eserlerin ezberletirilmesi yanında, konuşma becerilerini geliştirmek düşüncesiyle öğrencilere mükâleme de yaptırılırdı. Bunlara ek olarak yine bazı kolay parça ve cümleler üzerinde inşâ çalışması yaptırılmıştır. Yeni yöntemlerle Arapça eğitimi verilen idadîlerde öğrencilerin kelime bilgisi artırılarak, konuşmaya yönelik beceri ve kabiliyetleri de geliştirilmiştir. Yeni ve modern bir anlayışla Arapça kitaplarında, öğrenciler için Arapça kelimelerin anlamını öğrenmelerine, kısa cümleler kurabilmelerine, tercüme ve tahlil yapabilmelerine yönelik düzenleme ve uygulamalar vardır. Kıraat Kelime ve Hat dersinde her konudan sonra "lügat" başlığı altında kelimeler verilmiştir. Her kelimenin altında da Türkçe anlamları vardır. Daha ziyade Arapçadan Türkçeye geçmiş olan kelimelerin okunup anlaşılması amaçlanıyordu.¹⁴

Gerek beş ve gerek yedi yıllık idadîlerin ders programına bakıldığında bütün sınıflarda Arapça dersinin kesintisiz olarak devam ettiği görülmektedir. Bu, yabancı dil öğretiminde sürekliliğin önemi bakımında kayda değer bir husustur. Çünkü öğrencinin Arapça ile irtibatı kopmamıştır. Ayrıca, günümüzde dil öğretiminde, çağdaş bilimsel dil öğretim yöntemi olarak kabul edilen 'uygulamalı dil öğretimi' İdadîlerde uygulanması, Arapçadan Türkçeye geçmiş olan kelimelere öncelik verilmesi, Arapça öğretiminde bir yenilik olarak kabul edilebilir.

4. Sultanî Mekteplerde Arapça Kelime Öğretimi

Sultan II. Mahmud ile başlayan Osmanlı sivil eğitim kurumlarının tesisi 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnamesi ile yeni bir şekil almıştır. Bu nizamnameye göre ortaöğretimin ikinci kademesini, teşkil edilen yedi senelik idadîler oluşturmuştur. 1910 yılından sonra yedi senelik idadîlerin sultanî şekline dönüştürülmesine başlanmıştır. 1914 yılından sonra ise tüm yedi yıllık idadîlerin sultanî şekline dönüştürülmesine karar verilmiştir. O tarihten sonra Osmanlı eğitim sistemindeki ortaöğretim kurumlarını sultanîler oluşturmuştur. Sultanîler, bir kısım değişikliklerle birlikte, Türkiye

yazılmıştır. Şair bunu "gülüstan"a (gül bahçesi) benzetir ve "bülbül" gibi okunup ezberlenmesini salık verir. (Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 134.)

¹¹ Soyupek, Hasan, *a.g.e.* s. 42

¹² Soyupek, Hasan, *a.g.e.* s. 43-44

¹³ Yücel, H. Ali, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 1994, s. 143

¹⁴ Soyupek, *a.g.e.* s. 50-53

Cumhuriyeti'nin ortaöğretim kurumlarını oluşturan orta mektepler ve liseler olarak varlığını sürdürmüştür.¹⁵

İstanbul Mekteb-i Sultanisinde, Arapça öğretimi için "Kıraat-ı Arabiyye" kitabı ile Cahid Bey'in "Sarf ve Nahiv" kitabı okutuluyordu. Ayrıca öğrencilere Arapça kaidelerin öğretimi sırasında uygulamalı olarak öğretim yaptırılması da benimsenmiştir. Özellikle öğrencilerin konuşmaya yönelik cümleler kurmalarına ve konuşma kabiliyetlerinin artırılmasına çalışılmıştır.¹⁶

Sultani mekteplerde, Arapça derslerinde, önce 'ders' başlıkları altında Arapça kelimeler ve her kelimenin karşısında da Türkçe anlamları verilmiştir. Bu zikredilen başlıklar altında bol kelime verilmesi hedeflenmiştir. Diğer taraftan kelimelerin cümlelerde kullanışlarıyla ilgili çok miktarda cümle de vardır. Bu tür cümlelerde derslerde verilen kelimelerin yer almasına dikkat edilmiştir. 'Lügat' başlığı altında bir bölüm vardır. Bu bölümde kelimeler, sülâsi kökleri dikkate alınmadan mastar ve isim şeklinde verilmiştir. Böylece bilinmeyen kelimelerin daha kolay bulunması ve kullanışı için basit bir lügatçe hedeflenmiştir. Ayrıca her kelimenin karşısında da Türkçe anlamları yer almıştır.¹⁷

Sultani Mekteplerde okutulan kitaplardan İsmail Yusuf'a ait *Ta'lim-i Arabî adlı eser*de konular, çeşitli başlıklar altında işlenmiştir. Bunlar şu şekildedir: "Misal, lügat, Tâlim ve tercüme" Bunlardan "lügat" başlığı altında kelimeler Türkçe anlamlarıyla birlikte verilmiştir.¹⁸

Beyrut İdadî mektebi muallimlerinden İsmail Hâmeti'ye ait *Usûl-i Tadrîs-i Arabî adlı kitapta ise, önce "ders" başlıkları altında Arapça kelimeler ve her kelimenin karşısında da Türkçe anlamları verilmiştir. Bu zikredilen başlıklar altında bol kelime verilmesi hedeflenmiştir. Diğer taraftan kelimelerin cümlelerde kullanışlarıyla ilgili çok miktarda cümle de vardır. Bu tür cümlelerde derslerde verilen kelimelerin yer almasına dikkat edilmiştir.¹⁹*

5. Darüşşafaka'da Arapça Kelime Öğretimi

Öksüz ve yetim Müslüman çocukları okutmak için Cem'iyet-i Tadrîsiyye-i İslâmiyye tarafından 1873 yılında İstanbul'da açılan bir mekteptir. "Şefkat yurdu" anlamına gelen Darüşşafaka Türkiye'de ortaöğretim kurumları arasında ayrı bir konuma sahiptir. Bu açıdan Türk eğitim tarihinin önemli bir eğitim kurumunu oluşturur. Parasız yatılı, özel statülü bu okulun ilk adı "Dârüşşafakat'ül İslamiye"dir. Türkiye tarihinde ilk sivil örgütlenme örneklerinden biridir. Babasını veya annesini kaybetmiş, yetenekli, maddi imkânları yetersiz çocuklara hizmet verir.²⁰

Darüşşafaka'nın eğitim ve öğretim programı devrin ibtidâî, rüştiye ve idadî programlarını içine alacak şekilde hazırlanmakla birlikte Maarif Nezâreti'ne bağlı okullarda uygulanan programların çok üstündeydi. Nizamnâmede dersler sekiz yıllık olarak. Birinci sınıfın dersleri, öğrencilerin rüştiye programını takip edebilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiş, son iki sınıfın dersleri ise öğretim seviyesi bakımından yüksekokul programına göre hazırlanmıştı. Bu bakımdan Darüşşafaka'nın son iki sınıfı âli derece kabul edilmiş ve 1873-1894 yılları arasında mektebi bitirenler yüksekokul mezunu sayılmıştır. Sakızlı Ahmed Esad Paşa'nın Paris'ten getirdiği okul programı esas alınarak cemiyet üyeleri tarafından hazırlanan programa göre Darüşşafaka'da genel derslerin yanında yabancı dil olarak Arapça, Farsça, Fransızca okutuldu.²¹

Mektebin ilk programında Arapça sarf ve nahiv öğretimine yer verilmiştir. Bu programdaki dersler, İdadilerin çok üstünde, o zamanın yüksek mekteplerinde okutulmaktaydı. Öğretim süresi sekiz yıl olan

¹⁵ Demirel, Fatih, "II. Meşrutiyetten Sonra Osmanlı'da Ortaöğretim: Sultânîler", Tarih İncelemeleri Dergisi 2012, c. 27. Sy.2, s. 339

¹⁶ Yücel, H. Ali, *a.g.e.* s. 158

¹⁷ Açıık, Kerim, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Arapça Öğretimi (Kaynaklar ve Yöntemler)*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002 s. 250..

¹⁸ Açıık, Kerim, *a.g.e.* s.250

¹⁹ Açıık, Kerim, *a.g.e.* s.179

²⁰ Darüşşafaka Web sitesi, erişim 30.12.2015, <http://www.darussafaka.k12.tr/hakkimizda/>

²¹ Ayhan, Halis, "Darüşşafaka", *md, DİA*, c.9, s. 8

mektebin son iki yılı yüksek derece sayılarak öğretim ona göre düzenlenmiştir. Bu programa göre; üçüncü sınıfta Arapça sarf, dördüncü sınıfta ise Arapça nahiv okutulmuştur.²²

Darüşşafaka okulunda üçüncü seneden itibaren, bazı sınıflarda iki, bazı sınıflarda ise üç saat okutulmuştur. Darüşşafakada yapılmış olan Arapça öğretimi, müfredat programında Arapça ders saatlerinde iniş çıkışlar olsa da dil öğretimi açısından dilin dört temel becerilerinin geliştirilmesine önem verildiği, ders saatlerinin artırıldığı görülmektedir. Arapça öğretiminde, Arapçanın yabancı bir dil olarak batı tarzı bir yöntemin uygulanması da bir yenilik sayılabilir. Bununla da Arapçayı en kısa ve en kolay şekilde öğretilmesi amaçlanmıştır. Darüşşafaka'da Arapça dersinde okutulan Osmanlıcadaki Arapça kelimeleri, terkipleri öğrencinin anlama seviyesine, tahsildeki durumuna göre kolay bir şekilde gösterilmiştir. Öğrenciyi Arapçaya alıştırmak için özellikle de halka mal olmuş, yaygın sözleri, edebî ve ahlâkî hadisleri ve kelâm-ı kibar gibi örnekleri verilmiş, bunlara ek olarak da kitaplarda geçen Arapça kelime ve terkiplerin Türkçe anlamları verilmiştir. Bu da Türk öğrencilerin Arapça öğrenme sürecini kolaylaştırmıştır.²³

YÜKSEKÖĞRETİMDE ARAPÇA KELİME VE GRAMER ÖĞRETİMİ

1. Öğretmen Okullarında Arapça Kelime Öğretimi

Adı 'Darümuallimin' olan öğretmen okulları, Osmanlı Devleti'nde 1848-1924 yılları arasında faaliyet gösteren erkek öğretmen okullarıdır. Osmanlılarda öğretmen yetiştirmek için okul açma fikrinin ortaya çıkması Tanzimat dönemine rastlar.²⁴ Osmanlı döneminde veya klasik Osmanlı eğitim müesseseleri dışında batılı usullere göre açılan, ortaöğretimin ilk kademesi durumunda bulunan Rüştiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk Darümuallimin İstanbul'da 16 Mart 1848 tarihinde açılmıştır. İlkokul sayılabilecek olan Sıbyan okullarına öğretmen yetiştirme mektebi ise ilk defa 15 Kasım 1868 yılında "Darümuallimin-i Sıbyan" adıyla kurulmuştur.²⁵ 1923-1924 ders yılı başında İstanbul Darümuallimini dâhil Türkiye'de on üç öğretmen okulu bulunuyordu.²⁶

Darümuallimin'in ilk programında, Arapça yanı sıra genel dersler pek muhtasarca okutulmuş ve mektebin ilk mezunun aldığı diplomadan, öğrencilere vasat düzeyde Arapça öğretildiği anlaşılmaktadır.²⁷

1913 yılında Dârü'l-muallimîn-i İbtidaiye'nin öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Arapça sarf, nahiv ve imlâ dersi birinci sınıfta beş, ikinci sınıfta üç ve üçüncü sınıfta ise ikişer saat okutulmuştur. Rüştiyelerin 1913 yılına kadar olan müfredat programında ise, Arapça birinci yıl üç, ikinci yıl iki ve üçüncü yıl ise bir saat okutulmuş olur.²⁸

Arapça ile öğretim yapan Darümuallimlerin müfredat programında Arapça ders saati diğer mekteplere göre fazladır. Dört yıllık öğretim sürecine dayalı programda da görüldüğü gibi Arapça üçer saat okutulurdu. Bunun iki saati gramer, bir saati ise kıraat ve ezber kelimelerdir. İlk senede iki saatlik gramer dersinde sarf ve nahvin konuları verilir, bir saatlik ezber dersinde ise öğretim elemanının seçtiği bir kitap takip edilirdi. Bu kitabın seçiminde ise fasih kelimelerden oluşan Arapçaya uygun olması şartı getirilmişti. Buna ek olarak öğretim elemanından kıraat dersi esnasında anlatılan gramer kurallarının uygulanması da istenmişti. Ayrıca ezber dersinde de seçilmiş millî, ahlaki, edebî şiir ve manzum sözlükler ezberlettilirdi.²⁹

Kitapların seçilmesi ve buna bağlı olarak kelime öğretimi tamamen öğretim elemanlarının isteği doğrultusunda olmuştur.

²² Soyupek, Hasan, a.g.e. s. 89

²³ Ayhan, Halis-Maviş, Hakkı, "Dârüşşafaka", *DİA*, y. 1994, c. 9, s. 9.

²⁴ Öztürk, Cemil, "Darümuallimin", md. *DİA*, y. 1993, c.8, s.551.

²⁵ Koçer, Hasan Ali, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi*, Ankara 1967, s. 10-13

²⁶ Öztürk, Cemil, a.g.e. s.552

²⁷ Ergin, Osman, *Türk Maarif Tarihi*, c.II, s. 571

²⁸ Yücel, a.g.e. , s. 213.

²⁹ Soyupek, a.g.e. s. 127

2. Darülfünun'da Arapça Kelime Öğretimi

Türkiye'de yeni bir yükseköğretim müessesesi kurma teşebbüsleri, XIX. yüzyılın ortalarına doğru başlamıştır. Bu asrın başlarından itibaren Osmanlılarda görülen, bilimde Doğu'dan Batı'ya olan yöneliş ve eğitim anlayışında meydana gelen değişimler, Tanzimat döneminde medrese dışında yeni bir yükseköğretim müessesesinin kurulması yolunda teşebbüslerin doğmasına vesile olmuştur. Bu müesseseye “fenler evi” manasına gelen “dârü'l-fünûn” adının verilmesi, o günün şartlarında medreseden ayrı bir kurum olduğunu çarpıcı bir şekilde ortaya koyma düşüncesinden doğmuştur. Bu da müessesenin Batı kaynaklı yeni bilimlerin eğitiminin yapılacağı bir kurum şeklinde düşünülmüştür.³⁰

Darülfünun'un bazı şubelerinde Arapça dersleri konulmuştur. Ancak darülfünun bir yükseköğretim kurumu olduğu için, burada Arapça sarf ve nahivden ziyade Arap Edebiyatı Tarihi okutulmuştur. Bu bağlamda tarih ve edebiyata dair kelime ve terimlerin öğretimine öncelik verilmiştir. Arapça sarf ve nahiv derslerinin yeteri kadar ortaöğretimde okutulduğu için yükseköğretimde tekrar okutulmasına gerek duyulmamıştır.³¹

Edebiyat şubesinin 1908 yılındaki ders cetvelinde Arapça dersi artık Arap edebiyatı olarak okutulmuş, bu derse, ilk üç senede 2'şer saat ayrılmıştır. Arap Edebiyatı dersinde bu dilde manzum, mensur birkaç parça yazdırılıp kelimelerini öğretmek ve Türkçeye tercüme ettirmekten başka bir metot takip edilmemiştir.³²

3. Enderun Mektebinde Arapça Kelime Öğretimi

Enderun Mektepleri, Osmanlı Devleti'nde XV. yüzyıl ortalarından itibaren medrese dışında en önemli resmî eğitim kurumu niteliği taşır. Daha ziyade mülkî ve askerî idarecilerin yetiştirildiği bu mektep, Osmanlı merkez ve taşra bürokrasisine gerekli insan gücü kaynağını oluşturmak için kurulmuştur. Bu vasfı ile resmî Osmanlı ideolojisinin öğretilip geliştirildiği temel eğitim birimini teşkil ettiği gibi idarî ve siyasî hedeflerin tayininde, devletin ana kurumlarının işleyişinde önemli bir yere sahip olmuştur. Böyle bir kurumun teşkilinde esas hedef, askerî temele dayanan Osmanlı Devleti'ne yetenekli kumandan yetiştirmek ve devamlı büyüyen ülkenin farklı din, dil ve kültürlere mensup kitlelerini idare edecek sağlam yönetici kadroları temin etmektir. Çalışma sistemi, programı ve işleyiş göz önünde tutulursa Enderun'un bir mektepten ziyade çeşitli hünelerinin, sanatların, idarî ve siyasî bilgilerin uygulamalı olarak öğretildiği, kabiliyetlerin tespit edildiği bir kurs ve staj yeri olduğu söylenebilir.³³ Enderun Mektebi, nitelikli insan yetiştirmek amacıyla kurulmuş ve Osmanlı eğitim sisteminde elitler eğitimi meydana getirmiş bir yüksek eğitim müessesesi olmuştur.³⁴

Enderun mektebinde, Türkçenin dışında Arapça, yabancı dil olarak öğretilmiştir. Türkiye'de yabancı dil öğretim etkinlikleri Osmanlı Devleti döneminde Enderun okullarında Arapça ve Fransızca öğretilmesine kadar uzanır. Yabancı dil öğretiminin gerçek anlamda okul programlarına girmesi ise Tanzimat döneminde olmuştur. Osmanlıların maarif alanında yararlandıkları ilimlere ait kitapların büyük çoğunluğu Arapça yazılmıştır. Dolayısıyla, değişik ilimlerde derinlemesine bilgi sahibi olmadan önce Arapça öğretimi gerekiyordu. Enderun Mektebi'nde de bu gelenek devam ettirilmiştir.³⁵

Osmanlı maarifçileri, haftalık ve yıllık programda hangi ders ve kitapların okutulacağını ve ayrıca sürelerini de belirtmiştir. Buna göre Arapça iki, üç ve dördüncü yıllarda, haftada üçer olmak üzere, yılda toplam 108'er saat okutulurdu. Arapça öğretimine Sarf'tan başlanır daha sonra Nahiv öğretimi ile devam edilirdi. İkinci senede ise *Sarf-ı Cedid* kitabından önemli yerler ile *Maksûd* adlı kitabın tamamı okutulurdu. Üçüncü sene Nahiv dersinde *Avâmil*, dördüncü sene de ise *İzhâr* takip edilmiştir.³⁶

Öğrencilere sarf dersinde Arapça fiillerin yapısı ve çekimleri hakkında bilgi verilir. Arapçanın daha geniş şekilde öğretimi ise gramer dersinde yapılır. Öğrenciler pratik Arapça öğretimine, sarf dersinin öğretimi sırasında güncel kelimelerle kurulan kısa cümlelerle başlardı. Konular ilerledikçe kurulan

³⁰ İhsanoğlu, Ekmeleddin, *Dârülfünun md, DİA*, y. 1993, c.8, s. 521

³¹ Soyupek, *a.g.e.* s. 132-134

³² Ergin, Osman, *a.g.e.*, c. 3, s. 1222, 1226.

³³ İpşirli, Mehmet, “Enderun” md. *DİA*, y. 1995, c. 11.s. 185

³⁴ Ergin, Osman, *a.g.e.* c.1, s. 11

³⁵ Soyupek, *a.g.e.*, s.144

³⁶ Akkutay, Ülker, *Enderun Mektebi*, Ankara 1984, s. 140-142.

cümleler ve gramer dersinde ezberledikleri kaidelerle ki bu kaideler aynı zamanda Arapça kelime ezberleme anlamına geldiği için bu yolla Arapçalarını ilerletmeye çalıştıkları programlarından da anlaşılmaktadır.³⁷

Diğer bir uygulama ise programda belirtildiği üzere Arapça dersi günün ilk saatlerinde okutulmuştur.³⁸ Bu uygulama ile Enderun mekteplerinde Arapçaya önem verildiği ve öğrencilerin daha zinde bir zihinle Arapça öğretiminin daha verimli, daha kolay yapılabileceği anlaşılmaktadır.

Enderun'da, Arapça öğretiminde bir yenileşmeye gidildiğini göstermektedir. Medreselerin 'Dâru'l hilâfeti'l âliyye' adı altında birleştirildikten sonra uygulamaya konan müfredat programını, önceki programlarla mukayese ettiğimizde; dikkati çeken şey, önceki programlarda olmayan ve ezber kelime hazinesine dayanan mükâleme dersinin bulunmasıdır. Programa göre, birinci sınıftaki dört saatten biri lügat (sözlük) öğretimine tahsis edilmiştir. İkinci sınıfta dört saatten biri yine lügat öğretimine ayrılmıştır. Her derste en az kırk kelime öğretilerek konular işlenir.³⁹

SONUÇ

Osmanlı medreselerine bir tepki olarak, Tanzimat döneminde açılan mekteplerde, Arapça öğretiminde yeni bir sayfa açıldığı görülmektedir. Söz konusu mekteplerde, Arapça öğretiminde birtakım değişiklikler ve yeniliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler daha çok yöntem, program, kitap ve amaç alanlarda olduğu anlaşılmaktadır. Bu mekteplerde iletişimci bir yaklaşımla Arapça öğretiminde dört temel beceri olan dinleme, anlama, konuşma ve yazma becerilerinin öğretimi amaçlanmış ve bunun için de, iletişimde kullanılacak kelime öğretimine önem verilmiştir. Bu maksatla da manzum sözlükler öğrenciye ezberletme cihetine gidilmiştir. Kelime öğretimi için müstakil ders saati konmuştur. Mekteplerde dikkat çeken hususlardan biri de, Arapça öğretiminde günümüzde de gittikçe önem kazanan Türkçe-Arapça ortak kelime öğretimine yer verilmiş olmasıdır. Mekteplerde, her ne kadar medreselerde okutulan eserler ağırlıklı olarak okutulmuşsa da, müstakil olarak mükâleme ve kelime öğretimi derslerinin konması, saf öğretiminde mükâlemeye yer verilmesi, Arapça derslerinin sabah saatlerine konması bir yenilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı dönemi Arapça eğitiminde gerek kelime ve gerekse gramer öğretimi incelenip güncellemek suretiyle günümüzde Arapça öğretimine uyarlanması halinde, Arapça öğretiminde başarıya katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

KAYNAKLAR

Doğan, Candemir, *Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri*, Ankara 1989

Ergin Osman Nuri, *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul: Osmanbey Matbaası, 1939

Kılıç, Atabey, "Türkçe-Arapça Manzum Sözlüklerden Sübha-ı Sıbyân", *Turkish Studies / Türkoloji Dergisi*, 2006, Sf. 2

Sakaoğlu, Necdet, "İbtidailer", *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, İstanbul 1994, c. 4.

Soyupek, Hasan, *II. Meşrutiyetten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi* (basılmamış) doktora tezi, SDÜ. S. Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri 2004

Öztürk, Cemil, *DİA*, "Rüşdiye" md. 2008, c. 35

Cevad, Mahmut, *Maarif-i Umumiye Nezareti*.

Yücel, H. Ali, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 1994,

Demirel, Fatih, "II. Meşrutiyetten Sonra Osmanlı'da Ortaöğretim: Sultâniler", *Tarih İncelemeleri Dergisi* 2012, c. 27. Sy.2, s. 339

³⁷ Bildirici, Yusuf Ziya, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye'de Arapça Öğretimi*, Ankara Üniversitesi 1987. s. 79

³⁸ Akkutay, Ülker, *a.g.e.*, s. 78

³⁹ Açık, *a.g.e.* s. 250.

Açık, Kerim, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Arapça Öğretimi (Kaynaklar ve Yöntemler)*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002

Darüşşafaka Web sitesi, erişim 30.12.2015, <http://www.darussafaka.k12.tr/hakkimizda/>

Ayhan, Halis, "Darüşşafaka", md. *DİA*, c.9,

Öztürk, Cemil, "Darülmuallimin", md. *DİA*, y. 1993, c.8.

Koçer, Hasan Ali, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi*, Ankara 1967, s. 10-13

Ergin, Osman, *Türk Maarif Tarihi*, c.II

İhsanoğlu, Ekmeleddin, *Dârülfünun* md, *DİA*, y. 1993, c.8,

İpşirli, Mehmet, "Enderun" md. *DİA*, y. 1995, c. 11.

Akkutay, Ülker, *Enderun Mektebi*, Ankara 1984,

Bildirici, Yusuf Ziya, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye'de Arapça Öğretimi*, Ankara Üniversitesi 1987

Mısır'da Polisiye Casus Roman Edebiyatı: Salih Mursî'nin “*Dumû'un fi 'Uyûnin Vakiha*” (Arsız Gözlerdeki Gözyaşları) Adlı Romanı Örneği*

Bozan ALHAMAD

Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi,
bozanalhamad@aksaray.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-8446-8505>

Khanssa ALHAMAD

Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi Arap Dili ve Belağatı Bölümü,
khanssaaa@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5008-700X>

ÖZ

Polisiye roman edebiyatı, modern Mısır edebiyatında ortaya çıkmadan önce Arap edebiyatının çok nadir rastlanan yitık edebiyat türlerinden bir tanesiydi. Polisiye roman geçirdiği gelişim evreleriyle roman edebiyatına yeni bir soluk getirmiştir. Nitekim yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren bu roman türü içerisinde yer alan gizem ve uyandırdığı merak duygularından ötürü birçok roman okuru ve eleştirmenin ilgi odağı haline geldi. Araştırmamızda öncelikle edebi bir tür olarak polisiye romanı, gelişim evrelerini, en önemli türlerini ve bu alanda öne çıkan isimleri inceleyeceğiz. Ardından bu roman türünün Arap dünyasında ortaya çıkış serüvenini, ortaya çıkışını doğuran etkenleri ve öncü isimleri ana hatlarıyla inceleyeceğiz, Mısır roman edebiyatı özelinde polisiye romanın alt dalı olan polisiye casus roman türü üzerinde duracağız ve bu edebi türün Mısır edebiyatındaki öncüsü sayılan ve yazdığı polisiye türü romanlar Arap okuyucusu tarafından beğeniyile takip edilen Salih Mursî'nin “*Dumû'un fi 'Uyûnin Vakiha*” (Arsız Gözlerdeki Gözyaşları) adlı romanına odaklanacağız. Araştırmamızın uygulama konusu olan bu romanda belli kesitler sunarak romandaki olaylara, gizem ve merak uyandıran etkenlere ışık tutmaya çalışacağız. Polisiye roman türünü tarihi serüvenini, edebi yönünü ve uygulamalı örnekler üzerinden inceleyeceğimiz bu çalışmamızın sonuç bölümünde ise Arap edebiyatında polisiye roman incelemesi yapmak isteyen araştırmacılara referans olması amacıyla elde ettiğimiz en önemli bulgulara yer vereceğiz.

Anahtar Kelimeler: *Modern Arap Edebiyatı, Roman, Polisiye Roman, Polisiye Casus Romanı, Mısır.*

The Crime Spying Novel in Egypt: Saleh Morsi's Novel (Tears in Rude Eyes) as a Sample

ABSTRACT

The crime novel in contemporary Arabic literature is one of the literary components that were rare or even missing in that literature until its emergence in modern Egyptian literature. And this can be considered as an important qualitative addition to this literature during the stages of its development, where it has been getting with the beginning of the twenty-first century the attention of many readers and critics of the novel because of the elements of excitement, suspense, and mystery. The research examined the crime novel in literature, its stages of development, its most prominent pioneers, and its most important types. Then, it examined the Arab crime novel revealing its pioneers and the reasons for its emergence on the literary scene. So it was revealed by the Egyptian crime fiction and in particular, the crime spying novel, which was considered one of the literary fictional genres that arose from the crime novel. The goal of the research and its investigation was the pioneer of the Egyptian spy detective novel, the author Saleh Morsi and his

* Makale Geliş Tarihi / Received: 26.10.2020
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 09.11.2020

detective writings, which took on great popularity in the Arab literary, especially the novel (Tears in rude eyes), which the applied study will be focused on, evoking its events and the most prominent elements of suspense and mystery, represented by all of its elements with examples that support and empower the study. The research concluded its study with the most important results that were reached after counting the most important literary, historical, narrative, and applied aspects of the research topic. Finally, we must confirm that this study would be a useful reference for those who wanted to research the Arab crime novel.

Keywords: *Contemporary Arabic literature, Novel, Crime Novel, Spying Novel, Egypt.*

GİRİŞ

Polisiye roman, Arap edebiyat tarihinde önemli edebiyat ürünlerinden biri olarak görülmektedir. Zira bu tür roman, kendine has gereçleri olan ve onu diğer edebi sanatlardan ayırt eden birtakım özellikleri bulunan bir sanattır. Nitekim polisiye roman edebiyatında yazarın yenilikçi olabilmesi için bazı özel yeteneklere sahip olması gerekir.

Arap romancılığının modern roman türlerinin tamamını kuşatmak için çabaladığı bu dönemde, araştırmamız esnasında tespit ettiğimiz kadarıyla Arap yazarlar, polisiye roman alanında da yenilikçi ürünler ortaya koyarak dünya çapında bu alana katkı sağlamışlardır. Zaten araştırmamızın çıkış noktası da Arap edebiyatçıların polisiye roman alanında ortaya koydukları ürünler olup ilerleyen aşamada çalışma alanını Mısır romancılığı ile sınırlandıracağız.

"Mısır'da Polisiye Casus Roman Edebiyatı: Salih Mursi'nin "Dumû'un fi 'Uyûnin Vakiha" (Arsız Gözlerdeki Gözyaşları) Adlı Romanı Örneği" başlıklı bu araştırmamız, Mısır polisiye romanı ile ilgili yapılacak olan kapsamlı bir araştırmanın girişi mahiyetindedir. Burada şu hususu da belirtmemiz gerekir ki, başta bu alanda daha önce çalışma yapılmamış olması ve kaynak yetersizliği olmak üzere pek çok engelle karşılaşmamıza rağmen biz bu alanda böyle bir araştırma yapma arzusundan vazgeçmedik. Hal böyle olunca da -roman araştırmaları başlı başına zor bir iş olmakla beraber- bizim bir Arap romancıya ait bir polisiye romanı seçip incelememiz gerekti.

1. POLİSİYE ROMANIN ORTAYA ÇIKIŞI

Roman günümüzde bile en yaygın edebi ürün türlerinden bir tanesidir. Romanın bu denli yaygın olmasının nedeni türlerinin çokluğudur. Araştırmacıların Arap edebiyatına nazaran ithal bir edebi ürün olarak gördükleri polisiye roman türü de bunlardan bir tanesidir. Nitekim polisiye roman alanında ilk ürün verenler Batılılar ve Avrupalılar olduğundan bu araştırmacılar polisiye roman türünü bariz bir şekilde Batı kökenli olarak görürler. Polisiye türü romanların yayılması önemli ve dikkati celbeden bir olaydır. Zira bu roman türünün piyasaya çıkmasıyla birlikte okuyucu tarafından beğeniyle karşılanmış ve okuyucunun talebine cevap olarak polisiye roman türünden eserler piyasada hızla yayılmaya başlamışlardır. Aslında bu durum başlı başına bu tür romanların ciddi ve objektif bir bakış açısıyla incelenmeleri için yeterli bir nedendir.

Polis kelimesi köken olarak Antik Yunan dilindeki Polita kelimesinden gelir ki bu kelimenin asıl anlamı, şehir yönetimi olmakla beraber bu kelime, güven ve istikrarın sağlanması amacıyla yurttaşların uyması gereken kanunlar bütünü de kapsamaktadır. Anlaşıldığı üzere pek çok kavramın tanımını kendilerinden aldığımız ve en eski medeniyetlerden biri olan Yunan medeniyeti bu kelimeden, aynı şehir içerisinde yaşayan halkın işini düzene sokan kanunları ve ilkeleri kastetmiştir. (Hvâlidî, 2019: 14). Polis kelimesinin bu şekilde tanımlanmasının nedeni Antik Yunan dilinde polis ile şehir kelimeleri arasında ilişki bulunmaktaydı. Nitekim Antik Yunancada şehri ifade etmek için kullanılan pek çok kelime bulunmaktaydı. Bunlardan biri, *Triblus* -ki bu kelimenin günümüzdeki karşılığı *Trablus*'tur-, diğeri *Akropolis* -ki günümüzde bu, Atina'da bir bölgenin adıdır-, bir diğeri ise *Heliopolis* idi. (Sehhâb, 2010: 102). Polis kelimesinin *Mu'cemu'l-Lugati'l-Arabîyyeti'l-Muâsıra* adlı sözlükteki anlamı ise suçu önlemek, yasaları uygulamak, güven ve düzeni sağlamakla yükümlü devletin kolluk gücü şeklindedir. (Muhtar, 2008: 1/256).

Polisiye kelimesi, başta cinayet ve gerçeklerin peşinde koşup bu cinayeti çözmeye çalışan soruşturmacıları konu edinen edebi hikâye ve romanlar olmak üzere, bu tür edebi ürünlerle olan sıkı ilişkisinden dolayı terim

anlamında gelişme kaydetmiştir. (Hvâlidî, 2019: 14). Nitekim *Mu'cemü's-serdiyyât* isimli eserde şu bilgiler yer almaktadır: Polisiye romanın konusu polis komiserinin veya özel dedektifin düğümlerini çözmeye çalışıp gerçek katili bulmasıyla sonuçlanan faili meçhul bir cinayet suçu etrafında döner. Her ne kadar suç ve suçun failini ortaya çıkartmak Batı romancılığı ve genel romancılığın temel iki konusu olsa da, tam anlamıyla polisiye roman, on dokuzuncu yüzyılın sonları ile yirminci yüzyılın başlarında, kapitalist toplumun gelişmesine bağlı olarak modern sanayi şehirlerin genişlemesi sonucu işlenen suçların çözümünde polis teşkilatının çaresiz kalmasına bağlı olarak ortaya çıkan ve gelişen genel romanın bir alt dalıdır. Bu yüzdendir ki polisiye roman, Edgar Allan Poe, Conan Doyle ve Agatha Christie gibi yazarlar ile farklı bir boyut kazanır. Nitekim onlarla birlikte gerçek suçluyu bulmak için en ufak bir detayı bile gözden kaçırmayan ve ipuçları arasında ilişki kurabilme yeteneğine sahip, zekâsıyla olayı çözmeye çalışan özel dedektif ön plana çıkmaktadır. (el-Kâdi, 2010: 208-209).

Polisiye edebiyatı ile ilgili araştırma yapanlar, bu tür edebi romanların ne zaman ortaya çıktığı ile ilgili araştırma yapmanın dikenli bir yola girmeye benzediğini ve böyle bir araştırmanın net bir sonuca varmasının da zor olduğunu belirtirler. Ancak bu belirsizlik bizi hem genel roman türü içerisinde hem de top yekûn insanlık kültür mirası içerisinde polisiye roman türünün ilk nüvelerini araştırma gayretimizden vazgeçirmeyecektir. Polisiye romanın sanayi devri medeniyetinin ürünü olduğu savını kabul ettiğimiz takdirde bu edebi ürünün tam olarak kökenini bilmemiz mümkün olmayacaktır. Fakat polisiye romanın kökenlerini derinlemesine araştırmaya çalışsak bu sefer de dolambaçlı yollara sapabiliriz ki bu durumda da şuan için kestirmemiz imkânsız olumsuz sonuçlarla karşılaşabiliriz. Ancak polisiye roman türünü, sürekli bir suçu konu edinen roman türü olarak ele aldığımızda ilkel nüvelerinin insanlığın başlangıcıyla ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Kabil'in kardeşi Habil'i öldürmesi olayı bu söylediklerimizi destekler niteliktedir. Nitekim Rivierre de bu bağlamda tarihte işlenen bu ilk cinayete dikkatleri çekerek şunları söyler: Şüphesiz polisiye metinlerin ortaya çıkışı ilk insanla birlikte olmuş ve tam olarak ilk toplum nüvelerinde ortaya çıkmıştır. Zira tarihi bilgilere göre Kabil kardeşi Habil'i öldürmüştür. (Rivierre, s.10; Şerşâr, 2003: 43). Ancak bu, diğer edebi türlerde yer alan cinayet veya suç temasının bu türleri polisiye romanın kategorisine dahil etmesi anlamına gelmemektedir. Şunu diyebiliriz ki bu iki tema yazılı edebi ürün türleri arasında ortak temalar olarak var olmuşlardır. Zira suç, mutlak anlamda bağımsız bir şey olmayıp zaman, mekân ve toplumdaki kültür gibi pek çok etkenle ilintili olan göreceli bir olaydır. (Mahcûb, 2015: 32).

Aynı şekilde suç tarihi de insanlığın bildiği en kadim tarih türlerinden bir tanesidir. Zira suç, kökeni insanlığın kökenine dayanan kadim bir sosyal olgudur. Dünya var olduğu andan itibaren suç da var olmuştur. Bunun delili de kardeşin kardeşini yani Kabil'in Habil'i öldürmesidir. Bu olayın gerçekleştiği zaman yeryüzünde baba, anne iki erkek kardeş ve iki de kız kardeş olmak üzere sadece altı insanın var olması suçun kadim olduğunu göstermektedir. Zira bundan anlaşılıyor ki toplumda suç oranı altıda birdir ve o günkü toplumun bile altıda biri suçlu, altıda biri ise mağdurdur. Ayrıca bu olayda Kabil kargadan öğrendiği şekliyle kardeşi Habil'i gömmesiyle insanlık tarihinde ilk cinayeti örtbas etme girişimine de tanık oldu. Böylece maktulün cesedinin gömülmesi ve ona ait izlerin ortadan kaldırılması, insanoğlunun suç delillerini ortadan kaldırmak için başvurduğu ilk yöntem oldu. (Mahcûb, 2015: 32). Bu yüzdendir ki günümüzde uygulanan cenaze defin işlemi insanlık tarihinde işlediği suçun cezasından kaçmak için yapılan bu ilk faaliyeti bir bakıma ölümsüzleştirmektedir.

Bazı araştırmacılara göre polisiye türü hikâyeler henüz Arap edebiyatında esamisi bile okunmazdan önce Batı edebiyatında ortaya çıkmıştır. (Berekât, 2012: 6). Tespit ettiğimiz kadar araştırmacılar polisiye romanın ilk kurucu babasının Edgar Allan Poe olduğu ve geçmişinin iki asrı aşmadığı konusunda hem fikirdirler. Nitekim bugün hala muteber sayılan romanda olayın düğümlenme ilkelerini temelini ilk o atmış, suçu araştırmayı konu edinen romanları birbirini takip etmiştir. Öte yandan polisiye romanın on dokuzuncu yüz yılın başlarında ortaya çıktığından söz etmek, polisiye roman türünün ilk nüvelerinin, birçok yerinde işsizliğin sonucu olarak ortaya çıkan evsizlik ve buna bağlı bir takım olayları konu edinen *Ilyada* gibi antik edebi ürünlerde yer aldığı reddetmek anlamına gelmemektedir. Bu durum pek çok Arap halk hikâyeleri, suç ve cinayet gibi konuları da içeren *Bin Bir Gece Masalları* için de geçerlidir. Nitekim bu tür edebi ürünlerde de suça sevk eden sebepler ve sonuçlar farklılık arz etmekte ve bu durum suçluya adil bir kısas uygulamak veya ondan intikam alma saikiyle suçlunun tespiti için farklı araştırma yollarına başvurmaya sevk etmektedir. (Şerşâr, 2003: 36-37).

1.1. Arap Polisiye Romanın Ortaya Çıkışı

Arap edebiyatı ile ilgili yaptığımız derinlemesine bir okuma beklenmedik bir şekilde bizi ilk edebi kaynaklarımızda ve Arap kültür mirasımızda gizli bulunan tarihteki ilk polisiye roman örnekleriyle karşılaştırdı. Nitekim bazı eleştirmenlere göre yazarı bilinmeyen *Bin Bir Gece Masalları* aslında bir polisiye türü roman olup, evlendiği bütün eşlerini öldürmeyi adet edinen Şehriyar'ın eşi Şehrezâd'ın öldürülmeğe kaçmasını konu edinmektedir. Çünkü Şehrezâd bu kıssalarla cinayet suçunun işlenmesini engellemeye çalışmıştır. Dolayısıyla bu edebi ürünün ana çerçevesi, birbiri ardına devam eden suçlar silsilesidir. Bu açıdan bu eser polisiye menşeli bir romandır. (Berekât, 2012: 6). Arap modernleşme hareketi, geçen zaman içerisinde pek çok sanat ve bilim türünü kazandırıp yaşam tarzına dair birçok beceriyi diğer kültürlerden ödünç almasına rağmen bütün çabalara rağmen belli bir sanat dalı olan polisiye roman, Arap edebiyatına ithal edilme hususunda ayak diretti. (Şerşâr, 2003: 95). Nitekim Agatha Christie'nin romanlarını okumayan bir Arap yazar nadir bulunur. Aynı şekilde Patrick Süskind'in bir katilin hayatını konu edinen *Koku* (el-'Itr) adlı romanı piyasaya çıktığında rekor bir sürede Arap okuyucular arasında büyük bir öne kavuştu. Çağdaş edebiyatçılardan Sun'ullah İbrahim'in temelde cinayet suçunu konu edinen *Şeref* adlı romanı da bu kategoride zikredebiliriz. Bu romanda cinayet soruşturması toplumdaki pek çok kütüklüğü de gün yüzüne çıkartıyor. Ayrıca romanda katilin yabancı birisi olması yönüyle batılı polisiye roman türlerinden farklılaşıyor. (Mahcüb, 2015: 35-36).

Bazı araştırmacılar Arap dünyasında edebi roman türleri arasında polisiye romanın gelişmemesinin başlıca nedenlerinden bir tanesi olarak şunu söyler: Bu tür roman yazabilmek için emniyet teşkilatı ile ilgili bazı yasal verilere erişim imkânına sahip olmak gerekir. Toplumumuz yasal açıdan kapalı bir toplumdur. Nitekim bir gazeteci bile güvenlik birimleri ile ilgili bir bilgiye normal yollardan erişme imkânına sahip değildir. Gazeteciler bile bu tür bilgileri elde edebilmek için ya farklı dolambaçlı yollara başvurmakta veya bilgilerini kulaktan duyma bilgilere dayandırmaktadır. Bir gazeteci için durum böyle ise bir yazar ne yapabilir ki? Dolayısıyla yazar arka planda gerçek bir olaya dayanmayan hayali bir kurgu polisiye romanı ne yapsın. Nitekim arka planında gerçek bir olaya dayalı yazılan polisiye romanlarda bir yandan cinayet çözümlenmeye çalışılırken öbür yandan toplumun da otopsi yapıyor. Polisiye romanlar toplumun gerçeklerine de ışık tuttuklarından toplum davranışlarını incelemede ciddi katkı sağlıyorlar. (Ağrıs, 2019: 99).

1.2. Mısır'da Polisiye Roman

Mısır edebiyatında polisiye roman örneklerini incelerken şunu fark ettik ki, aralarındaki belirgin tarz farkına rağmen Necib Mahfûz, Yusuf İdris, Nebîl Fârûk İhsan Abdulkuddûs, Yusuf es-Sibâ'î gibi pek çok çağdaş Mısırlı romancı, en az bir kere de olsa polisiye türü roman yazma girişiminde bulunmuşlardır. Necib Mahfûz *el-Liss ve'l-kilab* (Hırsız ve Köpekler) adlı romanında geçen yüzyılın kırklarında İskenderiye şehrinde meydana gelen ve gazetelerin günlerce takip ettiği gerçek bir cinayeti konu ediliyor. Nebîl Fârûk hem Arap dünyasında hem de Mısır'da en ünlü polisiye roman yazarlarından bir tanesidir. Tıp Fakültesinden mezun olmasına rağmen kendini tamamen polisiye roman yazmaya adanmış ve *Racûl el-müstehîl* adlı dizi romanıyla bir doktordan beklenmeyecek bir rekorla büyük bir öne kavuştu. Roman dizisini kahramanı Edhem Sabri de başta *el-İhtifâü'l-gâmid* romanı olmak üzere bu roman dizisinden üretilen ve Arap dünyasında yüz binlerce satan yüzlerce polisiye romanın en meşhur roman karakteri haline geldi.

Nebîl Fârûk bilimkurgu alanında da ürün vermiş ve bu alandaki yeteneğini geliştirmek için aldığı tıp eğitiminden yararlanmış bir edebiyatçıdır. Nitekim kendisi şöyle der:

Bilimsel yöntem ve organizasyondan yararlanırım. Hikâye yazdığım da düşüncede aynı metodu uyguladım. Racûl el-müstehîl adlı romanımın kahramanıyla çeyrek asrı aşkın bir süre yaşadım. Arap dünyasındaki okurların teşviki bu roman dizisini devam etmemi sağlayan başlıca etkenlerden bir tanesidir. (Fârûk, 2012: 17). O aynı şekilde şunları da söyler: *Maalesef edebiyat eleştirmenleri polisiye ve casus roman türü edebiyatını önemsemediler. Ancak okuyucu bu roman türüne ciddi bir rağbet göstermek suretiyle, yaptıkları eleştirilerle Arap edebiyatını hegemonyalarına alıp kendi zevklerini topluma dayatmaya çalışan ve Arap edebiyat sahnesinin dinzorları olarak tanımladığım bu eleştirmenlerin pek*

çoğunun söylemlerini boşa çıkartmış oldu. İnsanların bilmediği bir husus şu ki, ben Racül el-müstehil adlı roman dizisindeki baş karakterimi gerçek bir güvenlik görevlisinden esinlendim. (Fârûk, 2012: 18).

Nebîl Fârûk başta Mısır olmak üzere Arap dünyasında birçok ödül almıştır. Aldığı bu ödüller arasında kendisi için en önemli olanı polisiye roman dalına yaptığı katkının bir nevi resmi itirafı niteliğinde olan devlet edebiyat teşvik ödülüydü. Nebîl Fârûk'tan önce Mahmud Sâlim'in *Beş maceracı* adlı roman dizisindeki (Tahtah, Lûze, Nûse, 'Atf ve Muhib) isimli beş kahramanın yer aldığı gizem yazı dizisiyle küçük okuyucuların hayal dünyalarına esin kaynağı olarak bu yazılar aracılığıyla çocuklara hem okumayı sevdirdi hem de onlara ihtiyaç duydukları değerleri öğretti.

Ahmed Tevfik polisiye roman yazmayı deneyen ilk Mısırlı yazarın yukarıda bahsettiğimiz çocuklara yönelik gizem yazı dizisiyle Mahmud Salim olduğunu belirtir. Onun bu gizem yazı dizileri çocuklara yönelik olsa da her kuşaktan insana tesir etmiştir. Bazı Arap edebiyatçıların da dediği gibi edebi tenkit hareketi polisiye romanın Arap edebiyatında üçüncü sıralarda yer almasının başlıca sorumlusudur. Nitekim Arap dünyasında bu alanda eser yazan edebiyatçılar parmakla sayılabilecek kadar azdır ve bu edebi tür eleştirmenler tarafından kabul görmeyip dışlanmıştır. Ayrıca bizim edebi yaratıcılık değerlendirmemiz bazen hoyratça, bazen de saldırganca olur ve düzeltilmesi gereken yanlış bir takım ön kabullerimiz vardır. (eş-Şemmhî, 2011: 9). Nitekim eğlenmek, akli kullanmak ve düşünmek Arap dünyasında yasaklılar sınıfındadır. Bu yüzden burada tek kurban polisiye roman edebiyatı değildir. Aynı şekilde komedi türü film ve hiciv edebiyatı da emsallerine nazaran çok geri kalmışlardır. Edebi tenkit hareketinin de bu ortamdan etkilendiğini söyleyebiliriz. Bu yüzden polisiye roman edebiyatının Arap dünyasında üçüncü sıralarda yer almasının nedeni olarak Arap edebiyat yazarlarının altmışlardan ve yetmişlerden beri kafalarını meşgul eden sıkıntı ve problemler olduğunu düşünüyoruz. Nitekim o dönemlerde Rüşdi Ebâda'nın *İkinci adam* (er-Racülü's-sânî) adlı filmi gibi bazı polisiye filmler çevrilebildi ki bu film o dönem çevrilen filmlerin toplamı arasında en büyük başarıyı elde eden film oldu. Ayrıca o dönem çevrilen polisiye filmlerin de çoğu polisiye romanlardan uyarlanmıştı. Ancak daha sonra Arap dünyasında bir gerileme yaşandı ve kendi trajik sorunlarımızla meşgul olmaya başladık.

Mısır edebiyatında polisiye casusluk roman dalı için bir milat niteliğinde olan ve edebiyatın bu dalında kapıları yeniden açan en önlü romanlar Salih Mursî'nin yazdığı romanlardır ki bunlarında başında daha sonra drama olarak da sahnelenen *Dumû 'in fi 'uyûnin vakiha* adlı romanı gelmektedir. Mursî'nin *İsrailde bir casustum* (Küntü casûsen fi İsrâil) adlı romanı da büyük bir başarı elde etmiş ve daha sonra televizyonda dramaya uyarlanmıştır. Daha sonra onun *el-Haffâr* adlı ikinci romanı gelmektedir. Salih Mursî başta üç ciltlik *Ra'fet el-Hecân* adlı roman olmak üzere Mısır istihbarat teşkilatıyla koordineli çalışmak suretiyle birçok edebi ürün ortaya koymuştur.

2. POLİSİYE ROMAN TÜRLERİ

Polisiye türü roman edebiyatı da kendi içerisinde türlere ayrılmaktadır. Polisiye türü roman edebiyatını metne hâkim üslup açısından şu şekilde sınıflandırmamız mümkündür:

2.1.Casus Romanı

Bu roman türü soruşturma yöntemi açısından polisiye romanın tekniklerinden yararlanır. Polisiye romanda soruşturmanın seyri girift ve iç içeyken casus roman türünde ise özellikle soğuk savaş döneminin hem Batı hem de Doğu'daki etkileriyle ülkeler ve ordular arasında cereyan eden mücadeleyi konu edinir. (Mü'din, 2009: 84). Nitekim casus romanlarda bazen gerçek ile hayal, mümkün ile imkânsız birbirleriyle karışabiliyor. Bu roman türü yirminci yüz yıldan önce cereyan eden olaylardan beslenir. O dönemde yaşanan birinci dünya savaşı ve ikinci dünya savaşı gibi iki büyük olay, bu roman türünün gelişmesine katkı sağlamıştır. Nitekim Batılı istihbarat örgütleri arasındaki mücadele, ciddi bir okuyucu kitlesine sahip ve ardından uluslararası bir sinema film karakterine dönüşen roman karakteri James Bond başta olmak üzere, Arap dünyasında da Edhem Sabri, Ra'fet el-Hecân ve Cuma eş-Şevvân gibi karakterleri ortaya çıkarttı.

2.2. Klasik Polisiye Roman

Bu roman türü, polisiye romanın kompozisyon unsurları olan suç, soruşturma, kovalamaca ve suçun üzerindeki sır perdelerinin ortadan kaldırılması şeklinde bir sonuca sıkı sıkıya bağlıdır. Hikâyede bir yandan psikolojik analiz öbür yandan duygusal anlatının yer almaması gayet doğaldır. Buna ilaveten bu roman türünde hâkim dil, belagatin derinliklerinden ve dil maharetinden uzak sade günlük kullanılan fonksiyonel dildir. (Fârûk, 2002: 29). Nitekim bu roman türünün başlangıç noktası bir suçun işlenmesi ve cesedin herhangi bir yerde bulunmasıyla soruşturma başlar. Burada suçlanan zanlı ise ya bir şahıs veya komploda olduğu gibi bir gruptur. Klasik polisiye romanı polisiye romanların olmazsa olmazı olan soruşturmacı, suçlu ve kurbandan oluşan temel unsurları barındırmaktadır. Böylece polisiye roman türlerinin başkahramanı emniyet birimlerinin bir ferdidir. Yazar emniyetin cinayet masası birimindeki bireylerin suçluyu tespit etmek için delilleri bir araya getirip incelemelerini büyük bir titizlikle betimlemeye çalışır.

2.3. Kara Roman

Kara roman türü geçen yüzyılın yirmilerinde ortaya çıkmaya başladı. Nitekim *Kara Maske* (el-Kinâ'ü'l-esved) dergisi Amerikan tarzı pek çok gizem yazı dizisine yer verir. Bu hikâyelerin büyük çoğunluğu, çetin bir suçluya, heyecan verici olaylara ve hayatın içerisinden şiddeti hikâye tarzı ile aktarmaya odaklanmaktaydı. Kara romanın başkarakterleri suçlunun kendisi olup bütün olay onun etrafında döner. Kara roman geniş kitlelere yayılmış bir edebi tür olup şu an en şaşalı günlerini yaşıyor. Farklı zevklere sahip okuyucuların aradıklarını bulabilecekleri bir roman türüdür. Çünkü kara roman genelde kötü ahlaklı, kötü karakterli kişilerden oluşan katiller gibi temel unsurları barındırır. Bu roman türüne kara roman adının verilmesinin bir nedeni, kurguladığı olayın gizemini çözenin zor olması bir diğer nedeni ise olayın bir suç olmasından mütevellit gece karanlığında cereyan ediyor olmasıdır. Romanda kurgulanan olayın gizemi, olay ve karakterlerin belirsizliği gibi bu roman türünde hâkim olan hava buna bu ismin verilmesine neden olmuş olabilir. Zira bu roman türünün detaylarına indikçe okuyucuda meydana gelen korku, gizem ve karanlık, tarafsız bir eş misali okuyucuya lambayı açık bırakır. (el-Kâdî, 2010: 218).

3. ARSIZ GÖZLERDEKİ GÖZYAŞLARI ROMANININ İNCELENMESİ

3.1. Romanda Geçen Olaylar

Roman Cuma eş-Şuvân adında Mısırlı bir gencin hikâyesini konu ediniyor. Cuma, İsrail istihbarat örgütü MOSSAD tarafından kendi çıkarlarına hizmet etmesi için askere alınmak isteniyor, ancak o Mısır istihbaratına olanları bildirip ne yapması gerektiği konusunda kendisine yardımcı bulunmalarını talep ediyor. Bunun üzerine Mısır istihbaratı Cuma'ya MOSSAD'ın talebini kabul etmesini böylece onlara yanlış istihbari bilgi verip onlardan doğru istihbari bilgiyi kendilerine sızdırmasını söyler. Romanda genç kahramanın hayatından da detaylar yer almaktadır. Mısır Siyonist düşmanla girdiği savaşların ardından ekonomik açıdan zorlu günler geçirmektedir. Kahramanımız bu şartlar altında Mısırdaki geçimini sağlayabilecek bir iş bulamadığından genç yaşlarda iken ailesini Mısırdaki bırakıp iş bulmak umuduyla Yunanistan'a gitmeye karar verir.

Romanda olaylar kahramanın geçmişi ve bugünü ardında birbirini takip eder. Nitekim yazar romanın başlarında Cuma'nın Yunan limanlarında iş ararken MOSSAD ajanları ile karşılaşmasını bunun üzerine kendisine Mısırdaki casusluk yapıp Mısır ordusuyla ilgili istihbari bilgiler temin etmesini teklif etmeleri vb. olaylara yer verir.

Genç kahramanımız MOSSAD'ı kandırmayı başarır ve onları kendileri için çalışacağına inandırır. Bunun üzerine onlar da casusluk faaliyeti için gerekli materyalleri kendisine sağlarlar. Bu konuda başarılı olmasındaki başlıca etken ondaki ikna kabiliyetidir. Zira her seferinde MOSSAD ajanlarına karşı casusluk rolünü ustaca oynuyor. Hem de onlarda hiçbir şüphe uyandırmadan, içindeki korku ve endişeyi dışarı vurmadan bunu ustalıkla başarabiliyordu. Nitekim MOSSAD ile çalıştığı uzun yıllar boyunca İsraililerin gerçeği anladıklarında kendisini öldürecekleri endişesini hep taşıdı. Ancak bütün bunlara rağmen onun

rolünü oynamadaki becerisi, vatanına hizmet etme aşkı ve vatanını Siyonist emellere karşı koruma içgüdüğü, bu uğurda ölümü bile göze almasına vesile oldu.

3.2. Romanda Merak ve Heyecan Uyandıran Unsurlar

3.2.1. Gizem

Polisiye romanların en belirgin özelliği okuyucuda merak ve heyecan uyandırmalarıdır. Böylece okuyucunun dikkatini çekmeye çalışır ve okuyucu olayın aslını öğrenmeden, gizem çözülmeden okumaya ara veremez. İnceleyeceğimiz romanın da içeriğinde romanın kahramanı Cuma'nın yapacakları hakkında merak uyandıran ve okuyucuyu heyecanlandıran olaylarla doludur. Nitekim romanın başlarında yazar kahramanımızın geçmişi ile bugünü arasında git gel yaparak olaya gizem katar ve okuyucuda merak uyandırır. Zira yazar olayları öyle bir üslupla anlatıyor ki okuyucu kendisini kahramanın uzun yıllar sonra eriştiği bugünü ile memleketi Mısır'dan ayrılıp Yunan limanlarında avare bir halde dolaştığı geçmişi arasında gidip gelirken buluyor. Okuyucu ancak paragraflarla süren bu git gelin ardından olaylar arasında hiç zorlanmadan kolay bir şekilde bağlantı kurmayı başarıyor. Romandaki bu sürükleyicilik ve olaylar arasında kurduğu sıkı ilişki okuyucu merakla olayları takip etmeye sevk ediyor. Öyle ki okuyucu romanı okudukça romanda kahramanımızla ilgili gizemli olayların sonucunu öğrenme arzusu bir kat daha artıyor. Romanın başlarında yazar, gizem ve merak uyandırma yöntemini kullanarak kahramanımız ve eşi arasında geçen şu diyaloga yer verir:

Cebindeki zarfı çıkartıp eşi Fatma'ya uzattı ve ona şöyle dedi: *Şu zarfı al ve ona iyi bak, onu açmayasın ve onu yeşil cinin bile bulamayacağı bir yerde sakla.*

Cuma, hayırdır, ne oldu?

Soru sormadan beni iyi dinle!

Cuma!

Önünde iki ay süre var. İki ay sonra dönmezsem zarfı aç benle ilgili merak ettiklerin orada yazılı. Önemli olan husus ise orada yazdıklarımı harfiyen yerine getirmendir. (Mursi, 2013: 21- 22).

Yazar, Cuma ile eşi arasında geçen bu diyalogda, gizem ruhunu ve şüpheyi yaymaya çalışmıştır. Böylece Cuma'nın eşinden gizlediği şey hakkında okuyucuda merak uyandırmıştır. Nitekim Cuma Batı'ya çalışmak için gittiği işinin ne olduğunu hâlâ eşinden saklamaktadır. Yazarın okuyucuya sunduğu diyalogun başlarında kahramanımızın yıllarca Siyonistler için bir casus olarak çalıştıktan sonra vardığı bu gününden bahsedilir. Kahramanımız yaptığı işi eşinden bile gizlemektedir. Kendisini herkese bir turizm şirketinin çalışanı olarak gösterdiğinden sık sık sefere çıkmasını da buna bağlıyordu. Ne ailesi ne eşi nede dostları hiç kimse gerçekte ne iş yaptığını bilmiyordu. Mısır hükümetinden kendisine emirleri ileten ve Cuma'nın Zekeriya başkan dediği Mısırlı komutandan başka hiç kimse onun ne iş yaptığını bilmiyordu: *Zekeriya başkan o güven verici sesiyle ona şöyle dedi: Cuma, sakın unutma onların sana ihtiyacı var ve şu an güçlü olman gerek!*

Bu adama olan aşırı sevgisinden dolayı kendisine tehlikeden söz ettiği halde ona eğlenceden bahsediyormuş gibi geliyordu:

Bu sefer senden Tel Aviv'e gitmeni istiyorlar.

Bu adam Tel Aviv'de bulunmanın ne demek olduğunu biliyor mu?... Bu ilk değildi. Daha önce de üç defa gitmiş, şoku atlatmış ve korkusu gitmişti.

Orada sana bir haberleşme cihazı verecekler. Bu cihaz çok pahalı bir cihaz ve bizim ona ihtiyacımız var!

Allahu ekber...!!

Bu Cumanın bu cihazı getirmesi gerektiği anlamına gelmekteydi. Bunun anlamı bu sefer o cihazı getirmeyi başaramazsa bir sonraki seferde getirmeyi başarmalıydı.

Bunun anlamı onun için henüz çok erken!!...

Başkan Zekeriya ile en son buluştuğunda, kara gözleri parlayarak kendisini samimi bir şekilde kucaklamış ve şöyle demişti: Unutma Allah seninleedir. (Mursi, 2013: 19).

Cuma ve Mısırlı komutan Zekeriya arasında geçen bu diyalog aracılığıyla yazar okuyucuda heyecan duygusunu uyandırmıştır. Kahramanımız kendisine verilen yeni görevle ilgili talimatları almıştır. Siyonist düşmanın çağrısına icabet etmesi gerekir ve en kısa sürede huzurlarına varması gerekir. Aynı zamanda Mısır hükümeti de görevinde başarılı olması için Cuma'ya talimatlar vermektedir. Mısır hükümetinin talimatlarını Cuma'ya iletmek ve görevinde başarılı olabilmesi için atması gereken adımlar hakkında bilgilendirme görevi de Başkan Zekeriya'dadır. Buna göre Cuma Mısırın güvenliği için herhangi bir tehdit oluşturmaksızın Mossad'ın taleplerini yerine getirecek bunu yaparken de onlarda en ufak bir şüphe uyandırmamalıdır. Başkan Zekeriya sürekli Cuma'ya güven aşıyor ve diğer seferlerde olduğu gibi bu seferde de görevini başarıyla tamamlayacağını telkin ediyordu.

3.2.2. Gizemin Çözümü

Polisiye türü çalışmaların belirgin özelliği içerdikleri gizem ve sır perdesidir. Nitekim bütün polisiye romanlarda, yazar okuyucuyu sır perdesinin nasıl aralanacağı konusunda merakta bırakacak gizemli olaylar mutlaka yer almaktadır. Romadaki olaylar birbiri ardına adım adım bu sır perdesini aralamak için sıralanır. Okuyucunun buradaki rolü bu parçaları birleştirmek ve analiz etmektir. Araştırmamızın konusu olan bu romanın da belirgin özelliği kahramanımızın bütün aile ve akrabalarından gizlediği sırrı ortaya çıkarmasıdır. Kahramanımızın MOSSAD'ı kandırmayı nasıl başardığı, onlarda en ufak bir şüphe uyandırmadan rolünü nasıl oynadığı, kendisine verdikleri talimatlara harfiyyen uyarak onlarla olan vazifesini ustalıkla nasıl devam ettiği yazar tarafından ilmek ilmek işlenmektedir: *Önüdeki aletten ses gelmeye başladı; daha önce yüzlerce kez tam aynı saatte ses geldiği gibi... Zekeriya başkana baktı ve bakışlarını hızla ondan sakladı, ardından yazmak üzere elindeki kalemı tuttu...*

Kesik kesik zil sesleriyle Tel Aviv'den mesaj gelmeye başlar başlamaz, sayılar, harfler ve işaretlerden oluşan bir şeyler yazdı... Gelen telgraf tamamlanır tamamlanmaz bu sefer içeriğini çözmek için şifre kitabını getirmesi gerekiyordu. Telgraftaki sayı ve işaretler anlamlı cümlelere dönüştürülmeliydi... Ev diye tabir ettikleri İsrail'den bir emir gelmişti... Bu seferki emir herhangi bir askeri birlik hakkında bilgi, insanların otobüs ve kahvehanelerde ne konuştukları, Mısır'ın en ücra köşesinde yer alan gizli bir havaalanı hakkında bilgi veya şeker, yağ gibi tüketim ürünlerinin eksikliği hakkında bilgi talebi olabilirdi. Fakat bu sefer gelen emir kısıydı: Gel?... (Mursi, 2013: 55).

Siyonist MOSSAD, emirleri nasıl alacakları ve diğer hükümetlerde şüphe uyandırmama konusunda ajanlarını ustaca eğitmişti. Cuma da bu tür şifreli mesajlar almaya alışkındı ve bu mesajları çözmeye de uzmanlaşmıştı. Yukardaki diyalogda bir gizemin başlangıcına doğru adım adım sürüklüyor ve bu gizemin üzerindeki sır perdesinin aralanması için okuyucuyu daha fazla okumaya davet ediyor. Gizem başta okuyucu için çok kapalıdır ve *gel* gibi kısacık bir sözcükten oluşur. Böyle bir sır perdesi okuyucuda merak uyandırır ve kafasındaki duyguları tatmin etmek için bu sır perdesini aralamaya sevk eder. Cuma Tel Aviv'den gelen *gel* emrinden sonra bu sefer içinde korku ve endişe hissi belirmiş, kafasında farklı düşüncelerin oluşmasına neden olmuştur.

3.2.3. Korku

Salih Mursi'nin bu romanı polisiye romanın alt dalı olan casus roman türündendir. Romanın ana teması, düşmanın elinde oyuncak olmayı reddedip batıda kaldığı süre zarfında MOSSAD'ın kendisiyle temas kurduğunu ve kendisini Mısır aleyhinde çalışmak için casusluk yapmasını istediklerini Mısırlı yetkililere bildiren roman kahramanımız Cuma ile ilgili olaylardır. Cuma Mısırlı yetkililere durumu iletince onlar, kendisinin bu teklifi kabul etmesini ve casus rolüne girmesini böylece kendisini Siyonist düşman içine gizli bir casus olarak yerleştireceklerini bildirirler. Cuma, Mısırlı komutan Zekeriya'nın kendisini düşmana karşı ajan olarak görevlendirme planını öğrendiğinde, kıymetli vatani Mısır'ı her türlü Siyonist tehlikeye karşı koruma içgüdüsüyle ölümü bile göze alarak kendisine verilen bu vazifeyi tereddütsüz kabul etti. Cuma uzun yıllar boyunca MOSSAD'ı kandırarak, kendilerine karşı dürüst ve istedikleri her türlü bilgiyi temin için canla başla çalışan bir casus görünümünün sergiler. Onun üstlendiği bu vazife hayatını olumsuz yönden etkilese de onun için memleketinin çıkarları bütün kişisel çıkarlardan önce gelmekteydi. Vazifesinin

yaşantısı üzerindeki olumsuz tesirlerinden biri tanesi de huzur ve güven duygusunu kaybetmiş olmasıydı: *Allah'ım senden tek bir dileğim var. Benden daha iyi biliyorsun ki, bu gün Tel Aviv'e gidiyorsam üç beş kuruş para kazanıp müreffeh bir yaşam süreyim diye değil. Ben sırf vatanım için gidiyorum. Tek istediğim oraya gittiğimde korkmadan, sarsılmadan piramitler gibi dimdik durabileyim!. Gözlerinden bir damla gözyaşı aktı ancak bu seferki İsrailileri kandırmak için önlerinde döktüğü timsah gözyaşlarından farklıydı.* (Mursi, 2013: 67).

Cuma sürekli bir gün gelir de Siyonist düşman tarafından gerçeğin fark edilebileceği endişesiyle yaşıyordu. Onlarla oynadığı casusluk oyununu iyi oynamasına ve onlara sağladığı bilgilerin doğruluğuna onları ikna etmesine rağmen, Siyonist düşmanın Mısır ile yaptığı savaşı kaybetmesi, verdiği bilgilerin yanıltıcı olduğu düşman tarafından fark edilme endişesi Cuma'nın zihnini meşgul ediyordu: *Şu ana kadar bir an olsun hiç tereddüt etmemesine rağmen bu sefer içten içe korkmuştu. Altı aydır savaş bitmiş ve İsrail dünyada hiç kimsenin ummadığı bir şekilde yenilmişti. Bu yenilgide kendisinin de katkısının olduğu aşıkardı. Zira savaştan önce geçen aylar boyunca onlara Mısır ordusu hakkında bilgiler gönderdi... Silahlar ve hazırlıklar hakkında yığınla bilgi gönderdi ve gönderdiği bütün bu bilgiler savaş olmayacak diyordu... Fakat savaş çıkmıştı ve kendisinin onları aldattığını anlamış olmaları gerekirdi bu yüzden de kendisine türlü türlü işkenceler çektirmek için fırsat kolluyor olmalıydılar. Buna rağmen Zekeriya başkan ona git dedi... (Mursi, 2013: 56).*

Cuma, şimdilik düşman arasında kalması gerektiğine dair telgrafi aldıktan sonra bir korku ruh haletine girdi. Geçen uzun yıllar boyunca ondaki bu korku hali devam etti ve zaman geçtikçe de bu korku ve endişenin dozu artmaya başladı. Zira hem ülkesi hem de düşman için çifte ajanlık yapması demek her daim içini dağılayan ateşten bir kor taşımak demekti: *O iri kıyım adam bazen onunla birlikte uçağa biner ve bu durum kendisine sanki onu tutup kaldırıp, Kahire'den Roma'ya kadar omuzlarında taşıyacak hissi veriyordu... Bazende de iri kıyım adam onunla uçağa binmiyor, bu sefer de o yolcular, pilot ve hostesler arasında kimin kendisini yol boyunca omzunda taşıyacağına bakıyor... Bununla birlikte bu onun için sorun değildi.*

Birilerinin onun gözetlemesini önemsemiyordu... Birileri tarafından gözetlenme duygusuna o kadar alıştı ki gözetlenmediği zamanlar sanki çıplakmışçasına soğukluk hissederdi. Esas sorun birileri tarafından gözetlendiğini fark ettiğinde, kim tarafından gözetlendiği, gözetleyen kimin hesabına çalıştığıydı... Kime çalışıyordu bu gözetleyen? Onlara mı bunlara mı?... (Mursi, 2013: 45- 46).

Bütün bu olaylar ve kahramanımızın üstlendiği çelişkili roller, incelediğimiz bu romanı eşsiz bir polisiye roman ürünü haline getirmiştir.

SONUÇ

Polisiye roman edebiyatının başta dünya edebiyatında ardından Arap edebiyatında ortaya çıkış serüveni ile başlayıp Mısır edebiyatındaki polisiye roman ürünleri üzerine yoğunlaşan bu çalışmamız esnasında ulaştığımız sonuçlar şu şekildedir:

Polisiye romanın konu itibarı ile insanoglunun tarihte ilk işlediği cinayetle birlikte ortaya çıkmıştır. Kur'an-ı Kerim'de de yer alan Kabil'in kardeşi Habil'i öldürmesi hadisesi bunun delilidir. Bunun yanı sıra hem Batı edebiyatında hem de Arap edebiyatında cinayet suçunu ve katili aramayı konu edinen pek çok edebi nesir bulunmaktadır.

Ancak şunu da belirtmemiz gerekir ki, günümüzde bilindiği şekliyle ilkeleri belirlenmiş bir edebi roman türü olarak polisiye romanın ortaya çıkışı on sekizinci yüz yılın sonlarına denk gelmektedir. Bu da başta polisiye roman edebiyatının kurucu babası sayılan Edgar Allan Poe olmak üzere batılı edebiyatçıların sayesinde gerçekleşti. Diğer edebiyatçıları ancak onlardan sonra bu alanda roman yazıp alana katkı sağlamaya başlamışlardır. Polisiye türü roman edebiyatının yayılmasıyla birlikte Arap yazarlarla bu edebi türle tanışma fırsatı buldu ve onu büyük bir beğeniye mazhar olmuş yeni bir edebi nesir türü olarak Arap okuyuculara takdim ettiler. Arap okuyucusunun Polisiye roman türüne olan rağbeti başta Mısırlı romancılar olmak üzere Arap yazarları da bu alanda eser yazmaya ve polisiye roman mirasına katkı sağlamaya sevk etti. Özellikle Mısırlı yazarlar kısa bir süre içerisinde küçümsenmeyecek şekilde bu alanda ürün ortaya koydular. Bu yüzden biz de çalışmamızda incelemek üzere bu alanda pek çok eser yazmış Mısırlı bir yazara

ait bir romanı seçtik. O yazar, polisiye romanın alt dalı olan casusluk roman kategorisinde değerlendirilen *Dumû'un fi 'uyûnin vakiha* (Arsız Gözlerdeki Göz Yaşları) adlı romanın yazarı Mısırlı edebiyatçı Salih Mursî'dir. Çalışmamızda bu eseri uygulamalı olarak incelemeye aldık, içeriğindeki olaylara ışık tutarak eseri bu kategoriye dahil eden temel etkenleri tespit etmeye çalıştık.

Genelde Arap edebiyatçıların özeldede Mısır edebiyatçıların polisiye türü roman edebiyatına yapmaya çalıştıkları katkıya rağmen, Arap dünyasındaki polisiye türü roman edebiyatı Batı dünyasıyla mukayese edildiğinde çok eksik kalır ve henüz tam anlamıyla olgunlaşmadığı görülür. Romanın bu türünün Arap dünyasında gelişmemesinin en büyük nedenlerinden birisi de bu tür romanların emniyet birimlerince baskıya maruz kalmaları, yazarların da ifade özgürlüğünden mahrum olmalarıdır. Zira hiç şüphe yok ki bu tür bir romanı yazabilmek için yazarın ifade özgürlüğüne sahip olması gerektiği gibi, yazımda kendisine fayda sağlayacak ve yol gösterecek olan cinayet dava dosyalarına erişim imkânına da sahip olabildikleri. Arap dünyasında sıradan bir yazarın veya bir gazetecinin bile ifade özgürlüğünden mahrum iken edebiyatçıları ne yapabilir. Avrupa ülkelerinde polisiye romanın gelişmesinde büyük katkı sağlayan dava dosyalarına bu şartlar altında Arap edebiyatçıları nasıl erişebilir ki.

KAYNAKÇA

- Ağrıs, M. (2019). Ğiyab ve huzur müta'asir: er-rivâye'l-polisiyye'l-'arabiyye. *Mecelletü's-Şarıkati's-Sekkâfiyye*, 37-2. 94-112.
- Berekât, 'A.(2012). *el-Edebü'l-Arabî 'arefe er-rivayete'l-bûlisîyyete kable'l-garb: Kıraatün icrâmiyyetün li-kısasü elfü leyletin ve leyletün*, Ceridetü'l-Kahire,sayı 609. 4-8.
- el-Kâdi, M. (2010). *Mu'cemü's-serdiyyât*. Tunus. Dâru Muhammed ali li'n-Neşr ve'Tevzî'.
- eş-Şemhî, R. (2011). *er-Rivâye'l-polisiyye edebün mine'd-dereceti's-salîse 'arabiyyen, Yevmiyyetü's-Savra*. Dimaşık. Müessesetü'l-Vahde li's-Sahhâfe.
- Fârûk, N. (2002). *Racü'l-İmüsteheil ve ene*. Mısır. Dâr layla.
- Fârûk, N. (2012). er-Rivâye'l-polisiyye ihtifâü'l-kurrâ ve ihmâlü'n-nakd. *el-Mecelletü'l-'Arabîyye*, 412-4. 14-22.
- Hâlidî, F. (2019). *Temessülü'l-hissî'l-polisî fi'r-rivâye'l-'arabiyye rivâye men katele Es'ad el-Merûrî enmüzeceen*. Cezâir. Cam'atü'l-'arabî b. Mehdî bi Ümmi'l-Bevâkî.
- Mahcûb, M. (2015). *el-Mahkiyyü'l-polisî fi rivâyeti el-İhtifâü'l-ğamud li Nebîl Faruk*. Cezâir. Cami'atü Muhammed Haydar.
- Muhtar, A. (2008). *Mu'cemu'l-Lugati'l-Arabîyyeti'l-Muâsıra*, Alemü'l-Kütüb. Mısır.
- Mursî, S. (2013). *Dumû'un fi 'uyûnin vakiha*. Mısır. el-Cîze. Dâru Nahdat-i-Mısır.
- Mü'din, A. (2009). el-Kıssatü'l-polisiyye fi'l-edebî'l-mağribiyyi'l-hadîs. *Mecelletü Fusûl, el-Hey'etü'l-Mısriyye'l-'Amme li'l-Küttâb*, 76-4. 78-98.
- Rivierre, F. (1976). *La fiction policière*. Paris. Europe.
- Sehhab, V. (2010). er-Rivâye'l-polisiyye. *Mecelletü'l-kâfele*, 59-5. 87-102.
- Şerşâr, A. (2003). *er-Rivâye'l-polisiyye bahsün fi'n-nazariyye ve'l-usûli't-tarihiyye ve'l-hasâisi'l-fenniyye ve eseru zâlik fi'r-rivâye'l-'arabiyye*. Dimaşık. Menşürâtü İttihadi'l-Küttabi'l-'Arabî.

Kırgızca ve Arapça Eşdizimsel İfadelerin Eşdizimli Sözlük Bağlamında İncelenmesi*

İnayetulla AZIMOV

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi,
Arap Dili Eğitimi Bölümü.
inayetullaazimov@aydin.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-5967-5948>

ÖZ

Günümüz dil bilim ve çeviri bilim incelemelerinde dünyadaki muhtelif dillerdeki sözcükler ve bu sözcüklerin yanı sıra, iki ve daha fazla sözcükten oluşan kalıplaşmış veya eşdizimsel ifadeler dediğimiz dilsel yapılar düzeyinde, onların mahiyeti, özellikleri üzerinde karşılaştırılmalı incelemeler yapılmaktadır. Dil öğretimi ve çeviri bilim alanlarında da bağlam, metin dil bilim üzerine odaklaşan yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu durum farklı aile gruplarına mensup dillerdeki iki ve daha fazla kelimeden oluşan yapıların, bir başka deyişle eşdizimlerin incelenmesinin de önemini ortaya koymuştur. Makalenin amacı Kırgızca ile Arapçanın eşdizimsel örüntülerinin (pattern, yapı) karşılıklı çözümlemesini yapmak, her iki dildeki eşdizimlerin farklılıklarını ve benzerliklerini ortaya koymak, bu şekilde çevirmenlere ve söz konusu dilleri ikinci dil olarak öğrenenlere bilimsel alt yapı hazırlamaktır. Ayrıca bu konuda bir Kırgızca-Arapça ve Arapça-Kırgızca Eşdizim Sözlüğü önerisi sunmaktır.

Her iki dildeki eşdizimsel örüntülerinin karşılıklı değerlendirilmesi için Cengiz Aytmatov eserlerinin Kırgızca ve Arapça tercümelerindeki eşdizimler ele alınacak, eşdizim çevirilerinde karşılaşılan problemler tespit edilerek ve eşdizimlerin çevrilmesinde anlamsal eşdeğerliğin önemine vurgu yapılacaktır. Çeviride en önemli sorunlardan biri eşdizimlerin çeviri sorunudur, bundan dolayı bu konuda gerekli önerilerde bulunulacaktır.

Eşdizimler konusunu daha iyi anlamak için eşdizim olgusunun ne olduğu ortaya konulmalı, çeşitli dillerdeki kullanımı ise çeviri ve yabancı dil öğretimindeki açısından değerlendirilmelidir. Bu maksat doğrultusunda eşdizimin tanımı, özellikleri, sınıflandırılması, Kırgızca ve Arapçada eşdizimlerin yapısal ve anlamsal özelliklerine incelenmiştir. Ayrıca eşdizimlerin çeviri sorunu kapsamında Kırgızca ve Arapçadaki eşdizimsel eşdeğerlik sorunları üzerine durulmuştur. Bu alanda ortaya çıkan sorunlar, genelde araştırmaya konu olan eserlerden, gerekli görüldüğünde başka eserlerin de örneklerle verilerek ele alınmıştır.

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen bir araştırma burs projesinin bir kısmını oluşturmaktadır.
Makale Geliş Tarihi / Received: 22.10.2020
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 02.11.2020

Anahtar Sözcükler: *Eşdizim, eşdizim çevirisi, eşdeğerlik, Arapça, Kırgızca, eşdizim sözlüğü.*

Analysis of Kyrgyz and Arabic Collocational Patterns for Collocations Dictionary

ABSTRACT

Today, linguistic and translation studies have been analyzing variety of languages in terms of lexis; lexical and collocational patterns consisting of more than two words, and conducting comparative studies on their similarities and differences. Also, in the fields of language teaching and translation there emerged approaches focusing on context and text linguistics. This, accordingly, puts forth the importance of the studying the collocations consisting of two and more words in different languages. The purpose of this study is to conduct a comparative analysis of collocation patterns in Kyrgyz and Arabic and find the differences and similarities of the collocations in both languages. Thereby, it aims to ease the burden of the translators and the learners of those languages by providing them with an academic/scientific background. Furthermore, it aims to propose a Kyrgyz-Arabic and Arabic-Kyrgyz Collocation Dictionary.

The collocations will be compiled from the original versions and Arabic translations of Chyngyz Aitmatov's books. The article will present the difficulties in translating collocations into Arabic and emphasize semantic equivalence. The most important problem in translation seems to be the translation of the collocations.

In order to better understand collocations, first of all, they should be defined and their use in different languages should be evaluated in terms of translation and foreign language teaching.

In line with this purpose, the definition, structural and semantic characteristics and classification of the collocations in Kyrgyz and Arabic were given. It also focused on the collocational equivalence issues in the translations. Translation problems were, generally, taken from the abovementioned works, when necessary examples from other sources were also used.

Keywords: *Collocations, collocational translation, equivalence, Arabic, Kyrgyz, collocation dictionary.*

1. GİRİŞ

İnsanlar iletişim kurarken kullandıkları sözcükler birbiri ile sıkı bağlantı içerisindedir. Bu bağlantı ile anlatılmak istenilen düşünce sözcüklerin bir arada sıralanmasıyla düşünceye dönüşerek karşı tarafa iletilir. Buna göre sözcükler başka sözcüklerle devamlı flört etmekte, bazen bu birliktelik neredeyse bir sözcüğün başka bir sözcüğü çağırıştırır derecesine kadar yükselmektedir. Sözcüklerin birbiriyle devamlı ve beraber kullanılması sonucunda eşdizimler ortaya çıkmaktadır. Bu dil olgusu tüm dünya dillerinde kendini göstermektedir. Ancak dillerin kaynakları olan kültürlerin farklılığı dolayısıyla her dilde eşdizimler farklı şekillerde kullanılmakta

olup, bu diller arasındaki çeviriyi zorlaştırmaktadır. Bir dildeki eşdizimin bir başka dildeki karşılığını (eşdeğerini) bulmak bazen zor olabilir. Bazen eşdizimleri hedef dile olduğu gibi çevirmek, tıpkı deyimlerde olduğu gibi anlamın eksik aktarılmasına veya kaybolmasına neden olabilmektedir. Dillerin ve onların kuşattığı kültürlerin, dillerin tarihinin ve bulunduğu şartların değişik olmasından dolayı kelimelerin bir başka kelimelerle örüntülü olarak kullanımı, yani bizim *eşdizim* veya *eşdizimsel ifadeler* diye adlandırdığımız dilsel ifadelerin karşılıklı incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca eşdizimlerin hedef ve ana dillerdeki kullanım farklılıkları ortaya konulmalıdır. Bu araştırmada eşdizimler, eşdizimsel örüntüler ve onların genel olarak dillerdeki durumu, Kırgız Türkçesi ve Arapçadaki yapısal, anlamsal ve kullanımsal özellikleri, her iki dildeki eşdizimsel eşdeğerlik ve eşdizimlerin çevirisinde karşılaşılan sorunlar ve onların karşılıklarını bulmak için izlenen metotlar ele alınmıştır.

2. EŞDİZİM NEDİR?

Eşdizimlik (collocation) olgusuna dilciler farklı yaklaşımlar sergilemişlerdir. Suçin'in belirttiği gibi bu kelimeyi ilk defa kullanan muhtemelen Firth'dir. Ona göre eşdizim "kelimeleri bir arada tutan ortaklıktır" (Lewis, 2001, s. 48). Diğer bir deyişle sözcüklerin birbirleri ile olan ilişkileridir. Firth, bir sözcüğün eşdizimlerini, o sözcüğün sıklıkla birlikte olduğu başka sözcüklerle kurduğu yapılar olarak tanımlamaktadır. Konuyla ilgili olarak eşek (ass) örneğini veren Firth, bu sözcüğün dilde (İngilizcede), ahmak (silly), inatçı (obstinate), aptal (stupid) ve korkunç-berbat (awful) sözcükleriyle sıkça kullanıldığını belirterek eşek (ass) sözcüğünün anlamını eşdizimler içerisinde ele almaya çalışmıştır (Çetinkaya, 2009, s. 198).

Lyons'a göre eşdizim; "Sözcüklerin dilbilgisel olarak birbirine bağlı bir birliktelik oluşturmasıdır." Lyons tüm dillerde, birçok sözcüğün ancak başka sözcüklerle kimlik kazandığını, birlikte kullanıldıkları sözcükler olmaksızın bağımsız bir şekilde değerlendirilemeyeceğini ileri sürmektedir. "Eşdizim- kelimelerin çiftli veya gruplu bir arada sıkça kullanılmasıdır" (McCarthy & O'Dell, 2008, s. 6).

İnsan olarak bir düşünceyi karşı tarafa iletmek için doğal olarak kelimeleri beraber kullanmaktadır. Burada eşdizim kelimelerin beraber kullanılarak zamanla kalıplaşması sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna göre biz eşdizimler bir kelimenin bir başka kelime ile kullanılması derecesinden kelimelerin kalıplaşma derecesine kadar olan sınırdaki değerlendirilebilir. Bu kapsamda eşdizimlerin oluşum sürecini kelimelerin başka kelimelerle birlikte kullanılması ile süreç içerisinde bu kelimelerin kalıplaşması şeklinde ifade edebiliriz.

Dilde herhangi iki ya da daha fazla birim bağlam gerektirdiği sürece birlikte kullanılabilir diyebiliriz. Eşdizimde amaç bu birlikteliklerin anlamlılıktan üzerine çıkarımları yapmaktır. Dünyadaki her dilin özelliklerine göre şekillenen eşdizim sözlükleri, temelde sözcük türü birlikteliklerinin haritalanmasına dayanır ve bu haritalandırmalar zarf-fiil veya sıfat-isim birliktelikleri üzerinedir. Araştırma nesnesi olan ilgili dile ait özellikler başkaca sözcük türlerini ya da dilsel yapılan kapsamına alsa da ana yapı dört sözcük türü birlikteliğini kapsar. Eşdizim sözlükleri birer özel alan sözlüğü olarak bugün dilbilim alanında yerini almıştır. Özellikle de yabancı dil öğretiminde bir başvuru kaynağı olarak sıklıkla kullanılan eşdizim sözlükleri alana

önemli katkılar sağlamaktadır. Dilsel örüntünün yapılandırılmasında gerçek zamanlı verilere dayanarak oluşturulan eşdizim sözlükleri, bütüncül dil algısının oluşturulmasında dil öğrencilerine ölçünlü yapılar aracılığıyla büyük kolaylıklar sunabilmektedir.

3. YÖNTEM

Kırgızca ve Arapçadaki eşdizimlerin tespit edilmesi için edebi metinler temel alınmıştır. Bu amaçla ünlü Kırgız yazarı Cengiz Aytmatov'un Kırgızca eserleri, Arapça çevirileriyle analiz edilmiştir. Bu doğrultuda eşdizimlerin her iki dilde karşılaştırılması ve çevirmenlerin çeviri esnasında hangi stratejileri izlemesi gerektiği önerilmiştir.

Araştırmanın örneklemini Cengiz Aytmatov'un aşağıdaki Kırgızca eserlerinin Arapça çevirileri oluşturmaktadır:

1. Aytmatov, Cengiz, Camıla (Cemile)
2. Aytmatov, Cengiz, Birinci Mugalim (İlk Öğretmen)
3. Aytmatov, Cengiz, Delbirim (Selvi Boylum, Alyazmalım)
4. Aytmatov, Cengiz, Gülsarat (Elveda Gülsarı)
5. Aytmatov, Cengiz, Ak keme (Beyaz Gemi)
6. Aytmatov, Cengiz, Kılım Karıtar Bir Kün (Gün Olur Asra Bedel)
7. Aytmatov, Cengiz, Deniz Boyloy Jortkon Ala Döböt)
8. Aytmatov, Cengiz, Kıyamət (Kiyamet)

Aynı eşdizimlerin karşılıkları yani eşdeğerleri Aytmatov'un Arapçaya çevrilmiş aşağıdaki eserlerinden tespit edilmiştir:

1. أیتماتوف، جنکیز، جمیلة
2. أیتماتوف، جنکیز، المعلم الاول
3. أیتماتوف، جنکیز، شجیرتی فی مندیل أحمر
4. أیتماتوف، جنکیز، وداعا یا غولساری
5. أیتماتوف، جنکیز، السفینة البیضاء
6. أیتماتوف، جنکیز، ویطول الیوم أكثر من قرن
7. أیتماتوف، جنکیز، الکلب الابلق الراقض علی حافة البحر
8. أیتماتوف، جنکیز، النطع

Sonra makalemizde konuyla ilgili inceleme esnasında elde edilen bilgiler ve varılan kanaat ve düşüncelere yer verilecektir.

4. BULGULAR

Kaynak ve hedef diller arasındaki eşdizimsel farklılıklar, dil öğreniminde, çeviride ve sözlük oluşturmada çevirmenin önünde potansiyel tuzaklar olarak görülebilir.

Özellikle dil ve kültür odaklı olan bazı eşdizim sorunlarıyla başa çıkmak zordur. Aşağıda eşdizim düzeyinde Arapça Kırgızca eşdizimlerin eşdeğerlerini bulmada karşılaşılabilecek bazı genel sorunlar ele alınmıştır.

Eşdizimlerin çevirisinde karşılaşılan sorunları dilcilerin ve çevirmenlerin konuya yaklaşımı açısından çeşitli açılardan çoğaltabiliriz. Dedeoğlu H.Ghazala'ya atfen bu sorunları a) Genelleme zorluğu b) Eşdizim çeşitliliği diye ele alırken (Dedeoğlu & Şen, 2010, s. 12), Suçun ise *eşdizimsel uyumsuzluklar, hedef dilin eşdiziminin detaylı olması, kaynak metindeki eşdizimin etkisinde kalarak eşdizimi yanlış yorumlama ve eşdizimlerin kültür odaklı olması* (Suçun, 2013, s. 172-176) diye ayrı ayrı alanlarda değerlendirmiştir.

4.1.Eşdizimsel Uyuşmazlıklar

Eşdizimsel uyumsuzluklar sözlük oluşturma ve çeviri sürecinde her zaman en önemli sorun olmuştur. Nitekim her dilin yapısal farklılıklarından dolayı dillerde kullanımsal açıdan farklılık olması doğaldır. Bu durumu çevirmen dikkate alarak ileride vereceğimiz stratejiler sayesinde eşdizimin karşılığını bulmayı başarılı bir şekilde tamamlayabilir.

Bir dildeki eşdizim başka bir dile aynen çevrildiğinde Larson'un deyimiyle "*eşdizimsel uyumsuzluklar*" (*collocational clashes*) meydana gelmektedir. Bu durum sadece farklı dillerde değil aynı dil ailesinde olan dillerde de meydana gelmektedir. Örneğin Kırgızcada "Tışkı işter Ministirdiği" eşdizimini kaynak dilin etkisinde kalarak Türkçeye aktardığımızda Türkçede "Dışkı İşler Bakanlığı" gibi komik bir durum ortaya çıkmaktadır ki bunun doğrusu Dış İşleri Bakanlığıdır. Arapça ve Kırgızca eşdizimlerin harfi çeviri uyumsuzluğu ve Türkçe anlamları aşağıdaki örneklerde gösterilmiştir.

| <i>Arapça eşdizim</i> | <i>Kırgızca harfi çevirisi</i> | <i>Türkçe harfi çevirisi</i> | <i>Kırgızca anlamsal çevirisi</i> | <i>Türkçe anlamsal çevirisi</i> |
|-----------------------|--------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| منافسة حادة | Курч жарыш | Keskin rekabet | Катуу жарыш | Kıyasıya/sıkı rekabet |
| إلقاء الكلمة | Сөз атуу | Söz/kelime atmak | Сөз сүйлөө | Konuşma yapmak |
| الإتيان بخطة | План алып келүү | Plan getirmek | План сунуштоо | Plan önermek |
| إقامة الصلاة | Намаз куруу | Namaz kurmak | Намаз окуу/намазга жыгылуу | Namaz kılmak |
| انخفاف حاد | Курч түшүү | Keskin düşme | Катуу/дароо түшүү | Sert düşüş |
| إطلاق المنتج | Товар атуу | Ürün atmak | Товар чыгаруу(базарга) | Ürün sürmek (piyasaya) |

Larson'un (1984:141,146) da dediği gibi, anadili dışında bir dili konuşan insanlar sık sık eşdizim hataları yapmaktadırlar. Bu hatalar dilbilgisi ve sözcük temelinde

gerçekleşebilir; ancak her iki durumda da sözcükler, doğal olmayan birliktelikler oluşturmaktadır. Yani bir dilde birliktelik oluşturan sözcük başka bir dile aynen çevrildiğinde Larson'un deyimiyle "eşdizimsel uyumsuzluklar" a [collocational clashes] yol açabilir.

Örneğin Türkçede "su içmek" ve "sigara içmek" ifadelerindeki "içmek" ve "kullanmak" eylemleri tek bir eylemle ifade edilmektedir. Bu nedenle Türkçeden Kırgızcaya çevirirken "sigara içtim" şeklinde aktarıldığı varsayılırsa eşdizimsel uyumsuzluk söz konusu olur. Zira Kırgızcada "su içilir", sigara ise "çekilir"(Sigaret çegüü).

Kırgızcadaki eşdizimler Kırgızcada normal iken Arapça çeviride bu tür uyumsuzluklara sık sık rastlamak mümkündür. Araştırmamıza konu olan Cengiz Aytmatov'un eserlerden derlediğimiz karşılığı/eşdeğeri bulunmaya çalışılan eşdizimler ve harfî çevrildiği zaman onlarda görülen eşdizimsel uyumsuzluklar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

| <i>Kırgızca eşdizim</i> | <i>Arapçaya harfî Çevirisi</i> | <i>Yapılan çeviri</i> | <i>Türkçe Anlamı</i> |
|-------------------------|--------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| жининдей жек көрүү | يكره مثل جنه | لا يكون يحب | Sevmemek |
| адам жашабаган үй | البيت الذي لا يعيش إنسان | البيت المهجور | Terk edilmiş /insansız ev |
| аккан суунун шары | صوت الماء السائل | ضجيج النهر | Suyun sesi |
| эт бышымча | حتى طبخ الحم | ساعة و نصف الساعة | Bir saat civarında |

Araştırmamıza konu olan eserlerde çevirmenlerin devamlı farklı stratejiler izlediği görülmüştür. Kırgızca çoğu eşdizimler Arapçaya birebir çevrildiğinde uyumsuzluk meydana geleceğinden dolayı aşağıdaki tablodaki eşdizimler Arapça dilin özelliklerine göre doğru olarak çevrilmiştir.

| <i>Kırgızca Eşdizim</i> | <i>Arapça anlamı/eşdeğeri</i> | <i>Türkçe anlamı</i> |
|-------------------------|-------------------------------|----------------------|
| төрт тарабы | كل أرجاء | tüm yönü, her yönü |
| жападан жалгыз | واحدة وحيدة | birden bir |
| тыяк-биягын кароо | نظر حوله | etrafına bakmak |
| атчандын дубурту | وقع خوافر خيل | nalların sesi |
| көз кыюусун салуу | سارق النظر إلى | göz atmak (gizlice) |

Bununla beraber eşdizimler her zaman uyumsuz veya eşdeğer olamaz diyemeyiz. İletişim ve teknolojinin hızlı gelişimi ile beraber genelde eşdizimler özelde yeni eşdizimler her dilde birebir aynı anlamda ve yapıda kullanılabilirler. Aşağıda örneklerde vereceğimiz gibi bu gibi durumlarda araştırmacı hiçbir şekilde sorun yaşamadan eşdizimin karşılığını bulma işlemini doğru bir şekilde yerine getirebilmektedir.

| İngilizce | Rusça | Türkçe | Kırgızca | Arapça |
|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------|
| Human nature | Природа человека | İnsan doğası | Адамдын табияты | الطبيعة البشرية |
| Water resources | Водные ресурсы | Su kaynakları | Су ресурстары | مصادر مائية |
| Human rights | Права человека | İnsan hakları | Адам укуктары | حقوق الإنسان |
| Computer connection/network | Компютерная связь/ сеть | Bilgisayar bağlantısı / ağı | Компютердик байланыш/ тор | شبكة الكمبيوتر/خط |

Eşdizimsel uyumsuzluklarda dikkat edilmesi gereken husus hiç şüphesiz bağımlı çeviriden her zaman uzak durması ve mümkün olduğu kadar aktarmayı anlamsal açıdan eşdeğer duruma getirmesidir. Bu kaynak ve hedef dillerde aynı anlamı taşıyan eşdizimlerin bulunması ile gerçekleşmektedir. Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi yapısal açıdan farklı olmasına rağmen eşdizimlerde her iki dilde de anlamsal açıdan eşdeğerlik sağlanmıştır.

| Arapça eşdizim | Kırgızca eşdizim | Türkçe anlamı/eşdeğeri |
|-----------------------|--------------------------|------------------------|
| التصدي للمشكلة | Маселени чечүү | Sorunu ele almak |
| تم البدء باستخدامه | Колдонула баштоо | Kullanımına başlanmak |
| حجب الفلان عن المدرسة | Мектептен /окуудан айдоо | Okuldan uzaklaştırmak |
| تشخيص المرض | Оорунун дартын аныктоо | Hastalığı teşhis etmek |
| الإقلاع عن التدخين | Чылым таштоо | Sigarayı bırakmak |

Görüldüğü gibi kaynak dildeki çoğu eşdizimler farklı yapılarda olmasına rağmen hedef dildeki tam kullanımı bulunabilir. Kırgızca eşdizimi olan cümleye bir göz atalım:

Мен досумдан чылым чегүүнү токтотуусун сурандым. (Ben arkadaşşımdan sigarayı bırakmasını istedim).

Bu cümleyi Arapça'ya harfi çevirdiğimizde: رجعت من صديقي أن يترك السجارة olacak ki, رجعت من صديقي الإقلاع عن التدخين, Bunun yanı sıra Arapça وضعت الحامل ولدها (hamile çocuğunu bıraktı) şeklindeki cümleyi Kırgızcaya “боюнда бар аял баласын койду / таштады” (hamile kadın çocuğunu bıraktı/koydu) diye çevirdiğimizde tam anlamı verememiş oluruz. Oysa “(боюнда бар) аял баласын төрөдү (аял көз жарды)” (Kadın çocuğunu doğurdu) diye çevrilmesi daha iyidir.

4.2.Hedef Dilin Eşdiziminin Detaylı Olması

Eşdizimler sözlüğünü oluşturmak için eşdizimlerin eşdeğerini bulmada karşılaştığımız bir başka sorun ise hedef dilin veya kaynak dilin eşdiziminin detaylı olmasıdır. Çevirmen hedef dil kültürüne tam anlamıyla hâkim olmalı ve kaynak dilin eşdiziminin hedef dilde ayrıntılı şekilde kullanılmasını bilmelidir. İngilizcede veya Arapçada iki kelimeden oluşan eşdizimin anlamının aynen ve doğru bir şekilde vermek için bazen Kırgızca'da tüm cümle kullanılması zorunluluğu gerektiren durumlar olabilir. Örnekteki cümlelere bakalım:

أكثر الناس في قرغزبا يريدون أن تسجل إلي حج البيت

Kırgızстанда көптөгөн адамдар **Кабаны зыярат кылуу (ажылыкка баруу)** үчүн катталууну эңсешет. (Kırgızistan'da büyük çoğunluk **Kabeyi tavaf etmek (hac ibadeti)** için kayıt olmayı isterler).

ليس من الصعب الإدراك كيف كان نقلالمعلومات بطيئا و غير دقيق قبل تقدم وسائل الإعلام

Массалык маалымат каражаттары өнүгө электен мурун маалыматтын канчалык жай жана туура эмес жеткендигин аңдап билүү кыйын деле эмес.

قطار سريع خرج من القضبان ينتقل بين ميونيخ و هاهيرج في أشايدة بألمانيا ما أسفر عن مقتل أكثر من 1998 . مائة شخص عام

1998-жылы Германиянын Ашада районунда Муних-Гамбург маршрутундагы жогорку ылдамдыктагы поезд **темир жолдон чыгып кетүүсүнүн натыйжасында** жүздөн ашуун адам каза болду. (1998 yılında, Almanya'nın Eschede kasabasında, Münih-Hamburg seferini yapan hızlı trenin **raydan çıkması sonucu yüzden fazla insan hayatını kaybetti**).

Өрнөктерде гөрүлдүгү gibi bir eşdizim sadece iki kelimedен oluşurken çeviri sürecinde hedef dilde ifade edilirken kelime sayısı ikiden fazlaya çıkmaktadır. Aynı şekilde bazen de ayrıntılı verilmiş eşdizim veya eşdizim olarak kabul ettiğimiz bileşik terimleri hedef dilde kısa ve öz olarak da verebiliriz.

Bu gibi durumlarda aşağıdaki prosedürü uygulayabiliriz:

1.Kaynak dil eşdizimini hedef dildeki eşdeğer kılmak, bunun için gerekirse eşdizime gerekli ekleme ve açıklamaları yapmak.

2.Eşdizimin harfi çevirisinden mümkün olduğu kadar kaçınmak.

4.3.Kaynak Metindeki Eşdizimin Etkisinde Kalarak Eşdizimi Yanlış Yorumlama

Eşdizimlerin eşdeğerini bulmada karşılaştığımız bir başka sorun ise kaynak dilin etkisinde kalmak suretiyle eşdizimi yanlış yorumlamaktır. Baker'in (Baker, 1992, s. 55-56) dediği gibi, çevirmenler zaman zaman kendilerini kaynak metnin örlütüsüne kaptırıp, bunun sonucu olarak hedef metinde “tuhaf” eşdizimler ortaya çıkmaktadır. Arapça eşdizimler ve onların etkisinde kalarak Kırgızcaya çevrtilmesine aşağıdaki örnekleri verebiliriz:

1.أدي – аткаруу (yerine getirmek) (tek kelime)

أدي صلاة – намаз окуу (namaz kılmak) (eşdizim)

يؤدون صلاة التراويخ – Тараби намазын аткарып жатышат (Teravîh namazın yerine getiriyorlar)

Bu çevirinin Kırgızca'ya “Тараби намазын окуп жатышат” (Teravîh namazını kılıyorlar) diye çevrilmesi daha doğru sayılmaktadır.

2. أقام – тургузуу, куруу (уармак, inşa etmek) (tek kelime)

أقام حفل – той / кече / мероприятия өткөрүү (dügün/parti/ tören уармак) (eşdizim)

أقام حفلا بمناسبة نجاحه - Ийгиликке жеттим деп той курду (Başarisından dolayı tören kurdu)

Bu çevirinin Kırgızcaуа “Ийгиликке жеттим деп той/ мероприятия өткөрдү” (Başarisından dolayı tören уарты) şeklinde çevrilmesi daha doğru olacaktır.

Araştırmacı veya çevirmenin kaynak dilin etkisinde kalmaması için genel olarak hedef dilin kültürünü iyi bilmesi ve hedef dildeki eşdizimlerin doğru kullanımını

bilmesi gerekmektedir. Bu gibi durumlarda her zaman olduğu gibi eşdizimlerin harfi aktarımından mümkün olduğu kadar uzak durmak gerekmektedir. Kırgızcada son dönemlerde fazla kullanılmaya başlayan “үнүн чоңойтуу” (sesin büyütme) eşdizimi Rusçadaki “увеличить голос”(sesini büyütme) eşdiziminin etkisinde kalınarak bu şekilde kullanılmaya başlayan bir yanlış çeviridir. Oysa Kırgızcada ses büyütülmez ses yükseltilir-үнүн чоңойтуу-үнүн көтөрүү. Buna göre bu eşsizimin doğru çevirisi “үнүн көтөрүү” (sesi yükseltme) şeklindedir: “Сыналгынын үнүн көтөрүп койосузбу (Televizyonun sesini yükselte bilir misiniz-ses verebilir misiniz)” Bunun gibi yanlış kullanımlara dikkat edilmeli ve çeviride de kaynak ve hedef dildeki doğru kullanımlara yer verilmelidir.

Çakır tipik bir Türk öğrencisinin "paraya önem vermiyorum" gibi bir cümleyi, İngilizceye "I don't give importance to money" şeklinde aktardığını belirtmektedir. Bunun nedeni, öğrencinin Türkçedeki "önem vermek" birlikteliğini, anadilinin etkisiyle İngilizceye "aynen" aktarmasıdır. Oysa İngilizcede söz konusu cümle, "I don't attach importance to money" şeklinde "to attach importance" birlikteliği kullanılarak aktarılabilir durumundadır (Suçin, 2013, s. 176).

4.4. Eşdizimlerin Kültür Odaklı Olması

Eşdizimlerin kültür odaklı olması onların eşdeğerlik sorunlarının en önemli özelliklerinden biridir. Dil ve kültür iç içe olduğundan dolayı bazı eşdizimlerin aktarılamaması doğaldır. Buna göre bazı eşdizimler ortaya çıktıkları maddi, sosyal veya ahlaki ortamı doğrudan yansıtmaktadırlar. Örneğin Arapçadaki eşdizim diyebileceğimiz “*ehli kitap*” kelimesi birebir Kırgızca’ya harfiyen aktarılmakta ve dini literatürde kullanılmaktadır. Ancak din âlimleri dışında normal bir Kırgız insanının/vatandaşının söz konusu eşdizimi okuduğunda veya duyduğunda normal bir Arap gibi zihninde bir düşüncenin oluştuğunun garantisini veremeyiz. Buna göre kültüre özgü bu tür eşdizimler hedef dilde normal görünmeyebilir. Bu gibi durumlarda hedef metnin şişmesine rağmen çevirmenin ek açıklamalar yapması kaçınılmazdır.

Kırgızcada “же үйдө эмес, же Чүйдө эмес” (ya evde değil ya Çüy’de değil) ifadesi kültürel bir ifadedir, çünkü Çüy Kırgızistan’daki bir ilin adıdır. Eşdizimin anlamı “devamlı bir yerde bulunmayan, iki tarafı isterken her iki tarafa da gelemeyen, başarısız” anlamına gelmektedir. Söz konusu eşdizimi Arapçaya kelime kelimesine çevirdiğimizde hedef dildeki okuyucu hiçbir şey anlayamaz. Ancak çevirmen burada incelediğimiz eserlerde tam anlamı vermiş ve “لا إلى هنا ولا إلى هناك” diye çeviride başarıya ulaşmıştır.

Aynı şekilde aşağıdaki örneklerde görüleceği gibi kültür odaklı Arapça eşdizimlerde ve onların Kırgızca çevirilerinde / açıklamalarında anlamsal açıdan eşdeğerlik sağlanmıştır.

| <i>Arapça eşdizim</i> | <i>Kırgızca eşdeğeri/çevirisi</i> | <i>Türkçe çevirisi</i> |
|-----------------------|--|------------------------|
| أهل البية | Ахли байт-пайгамбарыбыздын үй бүлөөсү, урпактары | Ehli beyt |
| فناء الدنيا | Дүнүйө-мүлктүн убактылуу болуусу | Dünyanın faniliği |
| فتح مكة | Мекке шаарынын кайрыдиндерден алынышы, багынуусу | Mekke'nin fethi |
| رقوع و سجود | Руку жана сужуд, намазда тизесин кармап энкейүү жана жерге бешенесин тийгизип кулдук кылуу | Ruku ve sucud |
| اسماء الحسنى | Асмаул хусна-Алланын соонун аттары | Esmaul husna |
| الصفاء و المروة | Сафа жана Марва (Мекке шаарындагы ыйык жерлер) | Sefa ve Merve |

Eşdizimlerin çoğunun dil ve kültür odaklı olması nedeniyle “keyfiligi”, başka dillere aktarılırken çeviri sorunlarının yaşanmasına yol açmaktadır (Suçin, 2004, s. 147). Bu gibi durumlarda yukarıda görüldüğü gibi bilgi aktarılması kaçınılmaz hale gelebilir. Bu gibi durumlarda yukarıda olduğu gibi çevirmen, hedef dil okuyucusunun bu tür eşdizimlere aşina olmasını sağlamak için birtakım ek bilgiler vermek zorunda kalmaktadır. Bu gibi durumlarda hiç şüphesiz hedef metin “şişmektedir”. Ancak çevirmen her zaman olduğu gibi metni hedef dilde son imkânına kadar doğru iletmenin yollarını araştırmalıdır.

5. YORUM ve TARTIŞMALAR

Kırgızca ve Arapçada dilinde eşdizim olgusu çeviri açısından yeteri kadar ele alınmamıştır. Arapçayı veya Kırgızca'yı ikinci dil olarak öğrenenler eşdizim olgusunun farkına varmalı, eşdizimsel örüntülerin çevirilerinde anlamın kaybolmaması için gerekli stratejiler izlenerek her iki dilde eşdeğerlik sağlanmalıdır. Eşdizimler çevrilirken bazen hedef dilde eşdizimsel uyumsuzluklar meydana gelmektedir. Eşdizimleri çevirirken anlamın tam olarak karşıya aktarılması ve aynı zamanda hedef dilin sözdizim kurallarına uygun söz öbekleri, eşdizimler, kalıp ifadeler kullanılmalıdır. Çeviri öğretimi ve dil öğreniminde eşdizimlerin de öğretilmesi öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Eşdizimsel Örüntü (collocational patterns): Eşdizimler, kalıp ifadeler, deyimler ve atasözleri gibi iki veya daha fazla kelimeden oluşan dilsel yapılar. Batıda bu konuda yüzlerce araştırma yazılmış iken, Türkçe başta olmak üzere diğer Türk Lehçelerinde bu alanda daha yeni araştırmalar yapılmaya başlamıştır. Eşdizimlik, sadece aynı bağlamda kullanılmalarından dolayı ilişkilendirilen sözcüklerin yarattığı bağlantıları kapsar. Diğer bir deyişle, aynı konuları işleyen metinlerde bir arada kullanılma eğilimi gösteren sözcüklerin, birbiriyle eşdizimsel bir ilişki içinde oldukları ifade edilmektedir. Aslında eşdizimsel sözcüklerin arasında kullanıldıkları metnin konusuyla bağdaştırılmalarının dışında herhangi bir sistematik ilişki yoktur. Örneğin, vahşetin tartışıldığı bir metinde yok etme ve savaş sözcüklerinin bir arada kullanılma sıklığı söz konusu metnin eşdizimsel bağdaşıklığına katkıda bulunmaktadır (Stotsky, 1983, s. 436).

Kanaatimizce Batıda eşdizim olgusuna bakış biraz geniş iken, Rus dilbilimcileri konuyu ele alırken eşdizimlerin alanını daha net ve dar çizdiklerini söyleyebiliriz. Buna göre Rusçada eşdizimin eşdizim olabilmesi için belli şartları vardır. Batı dilcileri ise eşdizimleri bir kelimenin basit olsa da başka kelimeyi çağrıştırmamasından

başlayarak sınırlı eşdizimler ve bağımlı eşdizimler seviyesine kadar ele almaktadırlar.

Eşdizimlerin bir dilden başka dile anlamsal olarak aktarılması işlemine eşdizim çevirisi diyebiliriz. Eşdizimler yapısı gereği çeviri işlemi zorlaştırmaktadır. Bu yüzden bir eşdizimin hedef dildeki karşılığı/eşdeğeri bulunmalı, yoksa anlamı çevrilmeli ve gerekli durumlarda harfi (kelime kelimesine) çevirisinden kaçınılmalıdır.

Dikkat edilmesi gereken bir başka husus da çeviride bir dildeki göstergenin/kelimenin anlamı ikinci dildeki göstergede de aynı anlamı vermesine özen göstermek gerekmektedir. Bu durum gerçekleşmezse çeviri doğru çeviri kabul edilemez. Bu husus çeviride eşdeğerlik olarak kendini göstermektedir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Günümüzde Türkiye Türkçesinin ve diğer Türk Lehçelerinin söz varlığı üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde genel amaçlı sözlük çalışmalarının yanında özel amaçlı sözlük çalışmalarının yetersizliği ve sınırlılığı her açıdan gözlemlenmektedir. Sözlükbilimde (lexicology), eşdizim sözlükleri (collocation dictionary) özellikle dil öğretimde önemli ürünlerdendir. Öte yandan, eşdizimlilik (collocation) alanında, sözlükbilim uygulamalarında özellikle yabancı dil öğretiminde önceliklerin belirlenmesi aşamasında çokça başvurulan bir yöntem olarak yerini almıştır. Bundan dolayı Kırgız Türkçesini veya Arapçayı yabancı dil olarak öğretirken Kırgızca ve Arapça Eşdizimsel Sözlük hazırlanması gereklidir. Bu sözlüğü hazırlamada da aşağıdaki sorunların mevcut olduğu dikkatlerden kaçmamalıdır.

1. Sınırlama veya Eşdizimin tarifi zorluğu

Eşdizim Sözlüğü hazırlarken karşılaşılan sorunların en önemlilerinden birinin eşdizim olgusunun tam olarak Türkçe başta olmak üzere Türk Lehçelerinde tam olarak araştırılmaması gelmektedir. Böyle kavram kargaşası *Eşdizim Sözlüğüne* kalıp ifadelerin, atasözlerinin, deyimlerin, vecizelerin veya buna benzer mecazi ifadelerin alınıp alınmaması sorununu beraberinde getirmiştir. Biz sözlük hazırlarken Batı odaklı dilbilim araştırmalarına dayanarak *eşdizim (collocation)* anlayışı içerisinde altyapı hazırlamaya çalıştık.

2. Ana kelime/Anahtar kelimenin hangisi olduğu sorunu

Kaynak ve hedef dillerde eşdizim sözlüğü hazırlanırken eşdizimlerin derlenmesi ve hazırlanmasında karşılaşılan en önemli sorunlardan biri de eşdizimi oluşturan iki veya daha fazla kelimelerdeki (özellikle iki) ana/anahtar kelimenin tespitidir. Örneğin Kırgızca eşdizim olan *boz üy/göçebe çadırı* eşdizimini sözlükte kullanırken sözlük kullanıcısı “boz” kelimesinden/maddesinden mi bakacak? veya “üy/” kelimesinden/maddesinden mi bakacak? Bu sorunu diğer eşdizimsel sözlükleri esas alarak ilk kelimeye dayanarak yani eşdizimi oluşturan ilk kelimeyi esas alarak aşmış olduk.

Bir sözcüğün başka bir sözcüklerle birlikte kullanılmasını ifade eden “eşdizim” olayına çeviride ne derece dikkat edilmesi gerektiğini yukarıdaki örneklerde gördük. Çevirinin sağlam ve yeterli düzeyde olması için çevirmen eşdizim olayına dikkat etmeli ve çeviri sürecinde eşdizimlerin doğru çevrilme işlemini mümkün olduğu kadar yerine getirmelidir. Bazen anadili girişimi yüzünden, özellikle de kaynak dildeki eşdizimin hedef dildeki eşdizime biçimce benzemediği durumlarda eşdizimin yanlış yorumlanma riski doğabilir. Araştırmamızda bunun gibi durumlarda yanlışları en aza indirmenin gerekli önerilerini sunmaya çalıştık. Ne var ki bazı eşdizimlerin taşıdıkları milli kültür özellikleri çevirmenin gerekli açıklamalar yapmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Dolayısıyla eşdizim, hem çeviride hem de dil öğretiminde son derece önemli olan ve dikkat edilmesi gereken dilsel bir olgunun kavramsal adıdır.

Kelimeler bazen tek başına anlamı ifade etmekte yeterli olmayabilirler. Çoğu zaman kelimelerin birleşmesi sonucu eşdizimler, deyimler, atasözleri meydana gelir ve anlatmak istediğimiz düşünce ve fikri karşı tarafa ancak onlarla iletebiliriz. Bu tür eşdizimler her dilde farklı oluşumlar oluşturmakta ve ulusal kültürü yansıtmaktadır.

Eşdizimsel örüntüler (*collocational patterns*), bazen serbest birliktelikler meydana getirirken, bazen de birbiriyle daha fazla sınırlı birliktelikleri oluşturmaktadır; kimi zaman da *bağımlı eşdizim* diye adlandırılan oldukça sınırlı birliktelikleri meydana getirmektedir. Bu birlikteliklerin yukarıda da belirttiğimiz gibi kültürel, kullanımsal değişke ve belirtik boyutları vardır. Bu nedenle çevirmen, eşdizimsel bir yapıyı hedef dile aktarmadan önce, onu doğru algılamalı, anlatılmak istediği düşünceyi, fikri hedef dilde ifade etmenin uygun yolunu bulmalıdır.

Eşdizimlerin farklı formları diyebileceğimiz deyimler ve atasözleri, çeviride “komplikasyonlara” en fazla yol açan ifadelerdir. Bunun nedeni, bu ifadelerin çoğunun yüzey yapıda görünen “söylenen” ile derin yapıda gizli “kastedilen” düzlemlerinden oluşmasıdır. Kaynak dil ile hedef dil arasında “söylenen” ile “kastedilen” paralel olduğu durumlar nadirdir. Dolayısıyla çevirmen her zaman hedef dilde o dilin konuşununun da anlayabileceği eşdizimi bulmalı ve anlamı doğru anlatmalıdır.

Bir dilin eşdizimsel örüntülerinin çözümlenmesi o dilin pedagojik yönünü ilgilendirdiği gibi dilin çeşitli dilsel boyutlarda analizine de yol açacaktır. Yukarıda gördüğümüz gibi Kırgızca eşdizimsel örüntülerin davranışları Arapçadaki örüntülerle karşılaştırılmış ve ilk kez söz konusu diller arasında eşdizimlerin davranışları geniş örneklerle ele alınmıştır. Gerek Kırgızca, gerekse Arapçanın “karşıtsal çözümlenme” yöntemiyle bu tür araştırmalara ihtiyacı olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmamızda bu amaçla Cengiz Aytmatov’un Arapçaya çevrilmiş tüm romanları çözümlenmeye tabi tutulmuş olup, konuyla ilgili yerli ve yurtdışı dil bilim ve çeviri bilim kaynakları taranmış ve onlardan yararlanılmıştır.

Aytmatov’un Kırgızca ve Arapça eserlerini inceledikten sonra biz yaklaşık üç bin civarında eşdizim tespit ettik. Bu eşdizimler metin içerisinde bağlama göre ele alındıktan dolayı sözlük açısından baktığımızda her eşdizimin ifade ettiği anlamı verebilmek için onların üzerinde daha fazla durulması gerektiği kanaatine vardık. Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi bir sözlük hazırlarken araştırmacının eşdizimlerin çeviri stratejilerini bilmesi gerektiğine şahit olduk.

Araştırmamızın sonucunda ilk defa Kırgızca ve Arapçanın ikinci dil olarak öğretilmesinde eşdizimlerin kullanılmasının bilimsel bir alt yapı oluşturuldu. Araştırmamızın sonucunda incelemeye tabi tutulan eserlerden çıkartılan Kırgızca ve Arapça eşdizim örnekleri daha sonra eşdizim sözlüğü olarak genişletilebilme potansiyelini de taşımaktadırlar.

Eşdizimlerin çeviride doğru anlaşılması kadar hedef dile uygun ifadelerle aktarılmasının da ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkmıştı. Çeviride kaynak dildeki bir sözcüğün hedef dilde eşdeğerinin bulunması, çevirinin sağlam olabilmesi için ne kadar önemli ise kalıplaşmış düzeydeki kelime ve kelime takımlarının eşdeğerliliğinin de o kadar önemli olduğu, hatta bunu yerine getirmenin kat kat daha zor olduğu görülmüştür.

Araştırmamızın tamamlanması ile beraber iki ürün ortaya çıkarılmıştır:

1. Cengiz Aytmatov romanlarındaki eşdizimsel örüntülerin tespit edilmiş, bu örüntüleri Arapçada nasıl ifade edildiğini saptayan çeviri bilimde eşdizimsel örüntülerin çeviri sorununa dikkat çeken, ayrıca Arapçayı veya Kırgızca'yı ikinci dil olarak öğrenenlerin dikkatini eşdizim olgusuna çeken bilimsel bir alt yapı çalışması;
2. Cengiz Aytmatov romanlarındaki Kırgızca eşdizimsel örüntülerin Arapça karşılıklarının yer aldığı bir sözlük.

Araştırma sırasında elde ettiğimiz veriler, bilimsel birikimler, ileride konunun daha da genişletilmesi, yeni çalışmaların yapılması için teşvik edici mahiyettedir. Ayrıca bu ana kadar ele alınmamış eşdizimlerin böyle bir çalışmada ele alınması araştırmamızın güncel olduğunun göstergesidir. Çalışmanın kendimize olduğu kadar değişik amaçlar için yararlanacak olanlar için de hayırlı olacağını temenni etmekteyiz.

KAYNAKÇA

Akmataliyev, A. (Ed.). (1999). *Cengiz Aytmatov 1.Cilt (5 Ciltten Oluşan Tüm Eserleri)*. Bişkek: Şam.

Akmataliyev, A. (Ed.). (1999). *Cengiz Aytmatov 2.Cilt (5 Ciltten Oluşan Tüm Eserleri)*. Bişkek: Şam.

Akmataliyev, A. (Ed.). (1999). *Cengiz Aytmatov 3.Cilt (5 Ciltten Oluşan Tüm Eserleri)*. Bişkek: Şam.

Akmataliyev, A. (Ed.). (1999). *Cengiz Aytmatov 4.Cilt (5 Ciltten Oluşan Tüm Eserleri)*. Bişkek: Şam.

Akmataliyev, A. (Ed.). (1999). *Cengiz Aytmatov 5.Cilt (5 Ciltten Oluşan Tüm Eserleri)*. Bişkek: Şam.

Aytmatuf, C. (1981). *es-Sefinatu'l-Beyzâ*. (A. Habba, Çev.) Beyrut: Dar'uk Farabî.

Aytmatuf, C. (1988). *El-kalb'ul Ablaku er-Rakizu Ala Hâfatil-Bahri*. (A. A. Camra, Çev.) Dimeşk: el-Arabî.

Aytmatuf, C. (1988). *en-Nat'u*. (M. Alauddîn, Çev.) Dimeşk: Dar'uş-Şeyh .

- Aytmatuf, C. (1988). *Ve Yetûlu el-Yavmu Eksaru min Kurun*. (Â. E. Cemra, Çev.) Dimeşk: Menşurat Vezârat'us-Sekâfa.
- Aytmatuf, C. (2005). *Cemila ve Kısasun Uhrâ*. Köln: Al-Kamel Verlag.
- Baker, M. (1992). *In Other Words: A Coursebook On Translation*. Usa and Canada: Routledge.
- Çetinkaya, B. (2009, Volume 4/4 Summer). Eşdizimli Sözlükler. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.
- Dedeoğlu, E. & Şen, G. (2010). *İngilizce-Arapça-Türkçe Eşdizim*. Ankara: Fecr yayınları.
- Lewis, M. (Dü.). (2001). *Teaching Collocations, Further Developments in the Lexical Approach*. London: Teacher Training.
- McCarthy, M. & O'Dell, F. (2008). *English Collocations in Use*. London: Cambridge.
- Stotsky, S. (1983). Types of Lexical Cohension in Expository Writing. *College composition and communication*(34,4), 430-446.
- Suçin, M. H. (2004). *Arapça Çeviride Sözcük Ve Kalıplaşmış İfadeler Düzeyinde Genel Eşdeğerlik Sorunları*. Ankara: G.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Suçin, M. H. (2013). *Öteki Dilde var Olmak, Arapça Çeviride Eşdeğerlik* (2. b.). İstanbul: Say Yayınları.

Ters-Yüz Stratejisi ve Uzaktan Eğitim ile Anadili Olmayanlara Arapça Gramer Öğretim *

Mohammad Mustafa BONJA

Dr. Öğr. Üyesi, Ahi Evran Üniversitesi
İslami İlimler Fakültesi
hameed197310@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8392-0491>

ÖZ

Bu araştırma, Arapça bilmeyen öğrencilere verilen Arapça gramer öğretimini değerlendirmek için ve uzaktan eğitim ortamlarında ters-yüz yani ters çevrilmiş sınıf stratejisinin başarısını bilmek için, anket yoluyla yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin bu eğitim yöntemiyle önemli ölçüde etkileşime girdiğini göstermiş ve dersleri anlamak, hazırlamak, gözden geçirmek ve ezberlemek için yararlı bulduklarını açıklamıştır. Uzaktan eğitimin gerekliliği halinde veya daha sonra örgün eğitimde öğrenciler bu yöntemle göre derslerin devamını desteklediler. Sonuçlar ayrıca öğrencilerin gerekirse Arapça dilbilgisi öğretiminde ana dillerini kullanma isteklerini de göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: *Anadili olmayanlara Arapça dilbilgisi öğretimi, ters-yüz stratejisi, uzaktan eğitim, anket aracılığıyla çalışma.*

Arabic Gramer for Non-native speakers in Distance Education With Flipped Classroom

ABSTRACT

This study was conducted using a questionnaire to explore the views of (Turkish) students in the College of Islamic Sciences on the flipped classroom strategy in the Arabic grammar lessons that were applied to them in distance education in the second semester of the academic year 2019-2020. The results showed that most students interacted with this method of education greatly, and found it useful in understanding lessons, their pre-preparation, review and memorization later. And, they support the continuation of education according to this method, whether it is in the conditions of distance education or in formal education if it is an appropriate opportunity later. The students also showed a clear tendency to support the study of Arabic grammar for non-Arabic people, by explaining the material in their native language if necessary.

Keywords: *Teaching Arabic grammar to non-native speakers, flipped classroom strategy, distance education, Study by means of a questionnaire.*

* Makale Geliş Tarihi / Received: 26.10.2020
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 09.11.2020

تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها باستراتيجية الصّف المقلوب والتعليم عن بُعد د. محمد مصطفى بونجه¹

المخلص:

أجريت هذه دراسةً بطريقة الاستبانة لاستطلاع آراء الطلاب (الأتراك) في كلية العلوم الإسلامية في إستراتيجية الصّف المقلوب في دروس القواعد العربية التي طُبِّقت عليهم في التعليم عن بُعد في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠. وأبدت النتائج أن معظم الطلاب تفاعلوا مع هذه الطريقة في التعليم تفاعلاً كبيراً، ووجدوها مفيدة في فهم الدروس وتحضيرها القبلي، ومراجعتها وحفظها فيما بعد، وأنهم يؤيدون أن يستمر التعليم وفق هذه الطريقة، سواءً كان ذلك في ظروف التعليم عن بُعد أم في التعليم النظامي إن سُنحت الفرصة لاحقاً. وأبدى الطلاب أيضاً ميلاً واضحاً إلى أن يُدعم درس القواعد العربية لغير الناطقين بها، بشرح المادة بلغتهم الأم إن اقتضت الضرورة إلى ذلك.

الكلمات المفتاحية: تعليم قواعد اللغة العربية لغير الناطقين بها، إستراتيجية الصّف المقلوب، التعليم عن بُعد، دراسة عبر الاستبانة.

١. مقدمة:

تواجه الدول منذ مطلع العام ٢٠٢٠ وباء عالمياً تحت مسمى (Quvid 19)، وانتشر في كل القارات انتشاراً سريعاً، وشكّل تهديداً خطيراً على حياة الأفراد والمجتمعات؛ مما دفع الحكومات إلى اتخاذ تدابير وقائية عاجلة تمثلت في عزل الأفراد والجماعات في منازلهم مدةً زمنية طويلة، مع اتخاذ الاحتياطات المشددة في الأماكن الضرورية التي لا غنى عنها، كالأسواق، وأماكن العمل، ودور العبادة، والمتنزهات، وغيرها.

¹ أستاذ اللغة العربية المساعد في كلية العلوم الإسلامية بجامعة آخي إوران كُرْشِهَر

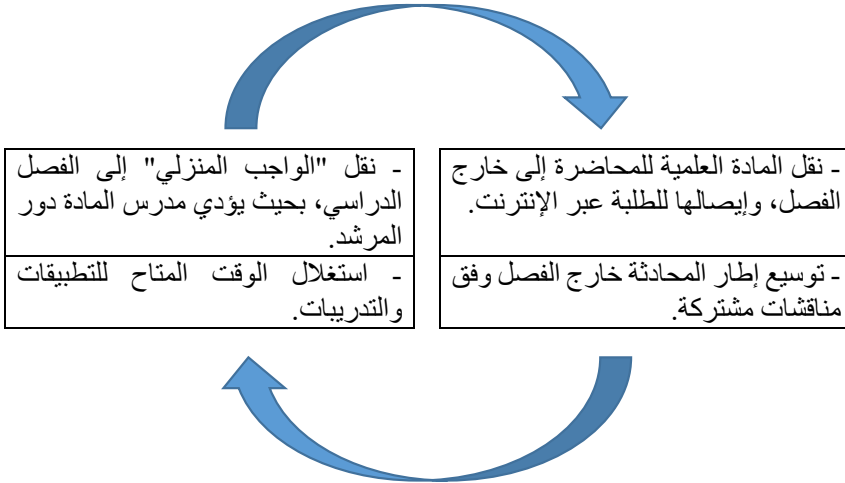
وكان الاهتمام الأكبر في هذه السياسات موجَّهًا نحو الطلبة، كونهم الشريحة الأكبر التي تجتمع في المدارس والجامعات اجتماعًا يوميًا منتظمًا، وقد اتُّخذت التدابير السريعة في معظم الدول بإبقاء الطلبة في بيوتهم وتلقّي التعليم عن بُعد عبر القنوات التلفزيونية، والبرامج التابعة لوزارات التعليم. وهذا النمط من التعليم لم يألفه الطلاب صغارًا وكبارًا؛ لاعتيادهم على الدراسة الصفية، وإن كانت فئة قليلة من طلبة الجامعات حصرًا يفضلون التعليم عن بُعد بسبب ظروف العمل، أو لأن التعليم عن بُعد يسهّل الدراسة في الجامعات العالمية المرموقة دون الحاجة إلى السفر إلى الدول التي هي فيها.

وفي هذه الظروف الطارئة ظهرت أهمية شبكة الإنترنت وتقنيات التعليم والأجهزة الذكية المختلفة (اللابتوب، والأجهزة اللوحية، والهواتف المحمولة)؛ إذ صار لزامًا على الطالب أن يتابع دروسه عبر هذه الأدوات التقنية ليبقى على تماس مع المواد العلمية التي يتعلمها، وصار لزامًا على إدارات التعليم ابتكار طرق تدريس جديدة فعّالة تسدُّ مسدّد التعليم الصّفي المباشر، تجذب انتباه الطالب، وتعيّنه على التفاعل مع المادة العلمية ليفهمها ويستفيد منها على الوجه الأكمل، وتطرّد عنه السأم والملل.

ولعل أهم إستراتيجية من إستراتيجيات التعليم التي تعتمد على الإنترنت، وتستخدم تقنيات التعليم، وحظيت باهتمام كبير في الأوساط التعليمية في العقد الأخير؛ إستراتيجية الصف المقلوب. وهي إستراتيجية بدأت إرهاباتها في العقد الأول من هذا القرن، وقد ناقشها (Jeremy, 2007) في أطروحة دكتوراه في جامعة أوهايو، ثم أثمرت هذه الإستراتيجية على يد الباحثين (بيرجمان، سامز: 2015) لتصبح طريقة معتمدة في إدارات التعليم.

وردت تعريفات كثيرة لإستراتيجية الصف المقلوب (Jeremy, 2007: 2؛ و Brewer (2018): 2؛ و R. & Movahedazarhoulgh S. (2018): 2؛ و Stone, 2012: 2؛ و بيرجمان، وسامز، 2015: 29؛ والرويس، 2016: 36؛ والجعفري، 2018: 96-97؛ والشّمري، وآل سعد، 2018: 66-67؛ ونزال، 2019: 32)، لعل أوجزها تعريف أورده (الشّمري، وآل سعد، 2018: 66) لأكرم فتحي علي، بأنها: "شكل من أشكال التدريب المدمج، يتكامل فيه التعلّم الصّفي التقليدي مع التعلّم الإلكتروني، بطريقة تسمح بإعداد المحاضرة عبر الويب؛ ليطلّع عليها الطلاب في منازلهم قبل حضور المحاضرة، ويُخصّص وقت المحاضرة لحل الأسئلة، ومناقشة التكاليفات والمشاريع المرتبطة بالمقرر".

الشكل رقم (١) مفهوم إستراتيجية الصف المقلوب



- مقتبس ومترجم من كتاب (Jeremy, 2007: p. 2)، وقد نقله المؤلف من (Baker& Mentch, n.p.).

أهمية الدراسة:

لاقت هذه الإستراتيجية صدى كبيرًا في تطبيقها على المستويات كافة: المدرسية والجامعية، شاملة كل العلوم، سواء التطبيقية منها أم النظرية، أو على صعيد تعليم اللغات؛ وذلك لما لها من مزايا كثيرة وإيجابيات متعدّدة. فمن الناحية العملية تتيح للمدرّس تحضير مادة علمية رصينة مضبوطة، يرسلها إلى الطلاب قبل المحاضرة أو الحصة الدراسية للاطلاع عليها والاستفادة من مضمونها، فتوفّر له الوقت والجهد في الحصة الدراسية، وتتيح له التركيز على التطبيقات والإجابة عن استفسارات الطلاب، وتعيّنه على مساعدة الطالب الضعيف ليرقى إلى مستوى أقرانه في الصف. ومن ناحية أخرى يتيح هذا الأسلوب التعليمي للطلاب أن يستفيدوا من المادة العلمية استفادة مثلى، وذلك بإعادة الدرس مرات تتناسب مع فروقهم الفردية، بالإضافة إلى أنها تعينهم على التحضير الجيّد للدرس، ثم المراجعة والاستذكار بعد الحصة الدراسية. ويساعد على كل هذا تعلق الأجيال الشابة بالأجهزة الإلكترونية، ولعلمهم بتقنياتها واستخدامها.

أما من الناحية التربوية فإن هذه الإستراتيجية تعزّز لدى الطالب مهارات التعليم الذاتي، وتنمّي عندهم الرغبة في اكتشاف وتقصّي المعلومات خارج إطار الدرس، بالإضافة إلى مسألة غاية في الأهمية هي الاعتياد على التفكير الناقد الفعّال، إلى جانب بناء العلاقات الاجتماعية بين المعلم والطالب، فيغدو التحصيل العلمي ملهمًا وممتعًا (بيرجمان، وسامز، ٢٠١٥؛ والشمري، وآل مسعد، ٢٠١٨: ٦٩؛ والجعفري، ٢٠١٨: ٩٧؛ ونزال، ٢٠١٨: ٣٣).

وفي هذه الظروف الطارئة التي اضطرَّ فيها الطلاب إلى البقاء في منازلهم، وتحوّلت الدروس من المحاضرات الصفية إلى التعليم عن بُعد؛ وجد الباحث أن من المفيد أن يطبق هذه الإستراتيجية على طلبته {الأترك} في الكلية ليرى مقدار فعاليتها وجدواها في تدريس قواعد اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن هنا تتبع أهمية هذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استشفاف آراء الطلاب الناطقين بغير العربية {الأترك}؛ في تلقي دروس قواعد اللغة العربية وفق إستراتيجية الصف المقلوب، ومدى استحسانهم واستفادتهم من اتباع هذه الإستراتيجية في التعليم عن بُعد.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة لتقييم تجربة التعليم بإستراتيجية الصف المقلوب، على طلاب كلية العلوم الإسلامية في جامعة (أخي إفران كَرْشِهْر) في تركيا، لمادة قواعد اللغة العربية المقررة في السنة الثانية. وقد نُقِدَت هذه التجربة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ على مجموع السنة الثانية ذكوراً وإناثاً، واستُظْلَعَت آراؤهم في نهاية العام الدراسي

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الإحصائي لمعرفة آراء الطلاب والطالبات ومدى تأييدهم لإستراتيجية الصف المقلوب في التعليم عن بُعد، واتبَع المنهج التحليلي لآراء الطلاب للوصول إلى نتائج الدراسة والاستفادة منها.

وقد جرى إرسال استبانة عبر وسائل التواصل الاجتماعي إلى الطلاب المستهدفين، وهم طلاب السنة الثانية من كلية العلوم الإسلامية في جامعة (أخي إفران كَرْشِهْر) في تركيا، وذلك بتاريخ ١٦/٧/٢٠٢٠. وتضمَّنت الاستبانة (١٨) جملة، وطلَّب من الطلاب تقييد آرائهم فيها عن طريق تقييدها بالدرجات ما بين (٥-٠) درجات، بحيث يختار الطالب الرقم (٥) إذا لم يكن مؤيداً لمضمون العبارة، ويختار أرقاماً أخرى صعوداً إلى الرقم (٥) حسب درجة تأييده لها. (يمكن الاطلاع على الاستبانة في الملحق).

وقد حرص الباحث على صياغة الجُمْل بصيغ مُتعدِّدة بحيث يمكن عبرها تقييم مدى تفاعل الطالب مع هذه التجربة (إستراتيجية الصف المقلوب) المتبعة، ومدى إعجابه بها أو استيائه منها، وذلك بإيراد جُمْل كُتِبَت بصيغ مُتعدِّدة، تكشف بمجملها آراءهم في تعلُّم مادة القواعد العربية عبر إستراتيجية الصف المقلوب.

بلغ عدد المشاركين في هذه الاستبانة (٤٠) مشاركاً ومشاركةً، (٩) من الذكور و(٣١) من الإناث، من أصل (٧١) طالباً وطالبة أرسلت إليهم الاستبانة، بنسبة تقارب

(٦٠%) من عدد الطلاب المستهدفين بالاستبانة، وهي نسبة عالية في المشاركة يمكن الاعتماد عليها في تقييم إستراتيجية الصف المقلوب التي أجريت عليهم مدة ثلاثة أشهر. ولدراسة إجابات الطلاب في تقييم تجربتهم في هذه الإستراتيجية، جرى فَرَز الجُمَل إلى خمسة أقسام، تشترك جُمَل كلِّ قسم بجوانب متقاربة في التصنيف:

- تضمَّن القسم الأول العبارات ذات الأرقام: (١-٢-٥-٧)، وهي عبارات تعطي معنى إيجابياً في تقييم التجربة.
- وتضمَّن القسم الثاني العبارات ذات الأرقام: (٣-٤-١٥-١٦)، وهي عبارات تعطي معنى سلبياً في تقييم التجربة.
- وتضمَّن القسم الثالث العبارات ذات الأرقام: (٩-١٢-١٣-١٨)، وهي عبارات تشير إلى جوانب الاستفادة العملية من هذه التجربة.
- وتضمَّن القسم الرابع العبارات ذات الأرقام: (٨-١٠-١٧)، وهي عبارات تحاول استشفاف مدى تفضيل الطالب إستراتيجية الصف المقلوب من عدمه في سؤال صريح.
- وتضمَّن القسم الخامس العبارات ذات الأرقام: (٤-٦-١١)، وهي تكشف مدى تفاعل الطالب مع لغة الشرح في الفيديوهات المرسلة مسبقاً، وهي اللغة العربية.

٢. تحليل نتائج تقييم الطلاب:

١- تحليل نتائج تقييم العبارات المُوجِبَة في وصف إستراتيجية الصف المقلوب:

تحتوي العبارات في هذا القسم على معانٍ مُوجِبَة يدلُّ ظاهرها على الموافقة على مضمونها، فإذا زادت سوية الموافقة على مضمونها واقترب عدد الطلاب المقيمين من الرقم (٥)، كان ذلك مؤشراً على توافقيهم وانسجامهم مع إستراتيجية الصف المقلوب، وإذا انخفضت هذه السوية واقتربت من الصفر دلَّ ذلك على عدم التوافق، والجدول رقم (١) يظهر بالأرقام مواقف الطلاب من كل عبارة:

الجدول رقم (١)

نتائج تقييم الطلاب للعبارة الموجبة في وصف إستراتيجية الصف المقلوب

| رقم العبارة | العبارة | عدد التقييمات ونسبتها | | | | |
|-------------|---|-----------------------|----|---|---|---|
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ١ | كان إرسال الفيديوهات وملفات عن الدرس قبل المحاضرة الحية على الإنترنت مفيداً. | ٢٥ | ١٠ | ٥ | ٠ | ٠ |
| ٥ | تصميم الفيديوهات مع الأمثلة والأشكال والجدول التوضيحية كان جيداً. | ٢١ | ١٢ | ٤ | ٢ | ٠ |
| ٧ | كان إرفاق ملفات PDF تحتوي على المعلومات والجدول والأشكال الواردة في الفيديوهات؛ مفيداً قبل المحاضرة الحية وبعدها. | ٢٦ | ٩ | ٤ | ٠ | ٠ |
| ٢ | استمعتُ إلى الفيديو عدة مرات قبل المحاضرة الحية وبعدها. | ٦ | ٨ | ٧ | ٩ | ٥ |

يلاحظ بوضوح في الجدول رقم (١) أن الطلاب مؤيدون للعبارة الثالث الأول تأييداً حاسماً، وذلك بموافقتهم على مضمون الجمل وتقييمها بالدرجة الثالثة فما فوق، في حين أن تقييمهم للعبارة الرابعة ذات الرقم (٢) كان موزعاً على الدرجات الست.

وقد قيّم العبارة الأولى ذات الرقم (١) (كان إرسال الفيديوهات وملفات عن الدرس قبل المحاضرة الحية على الإنترنت مفيداً)؛ بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (٢٥)، (١٠) طلاب، وهم يمثلون معاً نسبة (٨٧,٥%) من الطلاب، فإذا أُضيف إليهم من قيّم بالدرجة الثالثة كانت نسبة من يؤيد هذه العبارة (١٠٠%)، وهو تأييد مطلق.

وقيّم العبارة الثانية ذات الرقم (٥) (تصميم الفيديوهات مع الأمثلة والأشكال والجدول التوضيحية كان جيداً)؛ بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (٢١)، (١٢) طالباً وطالبة على التوالي، وهم يمثلون (٨٢,٥%) من الطلاب، فإذا أُضيف إليهم من قيّم بالدرجة الثالثة وهم (٥) طلاب، صارت النسبة (٩٢,٥%)، على حين قيّم العبارة بالدرجة صفر وبالدرجة الثانية ثلاثة طلاب فقط. وهذا نتيجة عالية جداً في تأييد العبارة.

وقيّم العبارة الثالثة ذات الرقم (٧) (كان إرفاق ملفات PDF تحتوي على المعلومات والجدول والأشكال الواردة في الفيديوهات؛ مفيداً قبل المحاضرة الحية وبعدها)؛ بالدرجة الخامسة والدرجة الرابعة (٢٦)، (٩) طلاب على التوالي، وهم يمثلون (٨٧,٥%)، فإذا أُضيف إليهم من قيّم بالدرجة الثالثة وهم (٤) طلاب، صارت النسبة

(٩٧,٥%)، على حين قيّم بالدرجة صفر طالب واحد. وهذه نتيجة تكاد تكون مطلقة في تأييد العبارة.

وتأييد الفئة المستهدفة لهذه العبارات الثلاث بنسبة عالية له مدلولان واضحان:
الأول أنهم اطلعوا على الفيديوهات والملفات المرسلّة باهتمام يفضي إلى معرفة فائدتها، والثاني، وهو المهم في هذا البحث، أنهم تفاعلوا مع الفيديوهات والملفات المرسلّة قبل المحاضرة الحيّة وألفوها جيّدةً ومفيدةً، وهذا دليل على استفادتهم وتفاعّلهم مع إستراتيجية الصّف المقلوب.

بقيت العبارة الرابعة ذات الرقم (٢) (استمعثُ إلى الفيديو عدة مرات قبل المحاضرة الحية وبعدها)، وقد قيّمها الطلاب بالدرجات كلها ابتداء من الدرجة (٥-٠)؛ بعدد (٥)، (٥)، (٩)، (٧)، (٨)، (٦) طلاب على التوالي. وهذا تقييم لا يدلُّ على تفاوت بين الطلاب في قبول مضمون العبارة الأخيرة وتأييدها، بقدر ما يدلُّ على تفاوتهم في نسبة التفاعل مع الفيديوهات، وعدد مرّات المشاهدة قبل المحاضرة الحية وبعدها، وهذا يختلف بين طالب وآخر، من حيث الاهتمام والتفوّق وغيرها من الأسباب. ولكن اللافت للانتباه أن المقيّمين بالدرجة (٠) هم (٥) طلاب فقط ويمثلون (١٢,٥%)، ولعل هذا يدل على أنهم لم يهتموا بالفيديوهات أو لم يجدوا لها وقتاً، ويدل أيضاً من وجه آخر أن كلّ واحدٍ من باقي المقيّمين كان قد شاهد الفيديوهات مرّة على الأقل.

ولكن يمكن الاطمئنان إلى أن أكثر من نصف المقيّمين، وهم الذين قيّموا بالدرجة الثالثة فما فوق وعددهم (٢١) ونسبتهم (٥٢,٥%)؛ قد تفاعلوا مع الفيديوهات تفاعلاً متوسطاً أو كبيراً، وأن الذين قيّموا بالدرجتين (١-٢) وعددهم (١٤) ونسبتهم (٣٥%)؛ قد تفاعلوا تفاعلاً ما قليلاً أو دون المتوسط. وهذا يفضي إلى أن معظم المقيّمين تفاعلوا مع إستراتيجية الصّف المقلوب، كلٌّ بحسب همته وطاقته أو فراغه.

٢- تحليل نتائج تقييم العبارات السالبة في وصف إستراتيجية الصّف المقلوب:

صيغت العبارات في هذا القسم بالمعنى السالب الذي يدلُّ ظاهره على عدم الموافقة على مضمونها، فإذا زادت سوية الرفض لمضمونها واقترب عدد الطلاب المقيّمين من الرقم (٠)، كان ذلك مؤشراً على توافّقهم وانسجامهم مع إستراتيجية الصّف المقلوب، وإذا زادت سوية الموافقة واقتربت سوية الدرجات من (٥) دلّ ذلك على عدم التوافق، فهي عكس معنى العبارات الواردة في الجدول رقم (١). والجدول رقم (٢) يظهر بالأرقام مواقف الطلاب من كل عبارة:

الجدول رقم (٢)

نتائج تقييم الطلاب للعبارة السلبية في وصف إستراتيجية الصف المقلوب

| رقم العبارة | العبارة | عدد التقييمات ونسبتها | | | | |
|-------------|--|-----------------------|---|---|----|---|
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ٣ | الاستماع إلى الفيديو قبل موعد المحاضرة يسبب لي تشويشاً. | ٢١ | ٥ | ٦ | ٣ | ٣ |
| ١٤ | في الدراسة الصفية ليس لدي الوقت الكافي لمتابعة الفيديوهات قبل المحاضرات المقررة. | ١١ | ٥ | ٢ | ١٠ | ٧ |
| ١٥ | لم أستفد من الفيديو إطلاقاً في فهم الدرس. | ٣٢ | ٤ | ١ | ٣ | ٠ |
| ١٦ | لم يكن عرض الفيديو مع الرسوم والأمثلة كافياً لتوضيح الدرس قبل المحاضرة الحية. | ٢١ | ٦ | ٦ | ٤ | ١ |

يلاحظ من الجدول رقم (٢) بوضوح أن معظم الطلاب يرفضون مضمون العبارات الثلاث ذات الأرقام (٣ - ١٥ - ١٦) رفضاً ظاهراً، وذلك بعدم موافقتهم على مضمون الجمل وتقييمها برقم (٢) فما دون، في حين أن تقييمهم العبارة الثانية ذات الرقم (١٤) كان موزعاً على الأرقام الستة.

وقد قيّم العبارة الأولى ذات الرقم (٣) (الاستماع إلى الفيديو قبل موعد المحاضرة يسبب لي تشويشاً)؛ بالدرجة صفر وبالدرجة الأولى (٢١)، (٥) طلاب على التوالي، وهم يمثلون (٦٥%) من الطلاب، فإذا أضيف إليهم من قيّموا بالدرجة الثانية وهم (٦) طلاب، صارت النسبة (٨٠%)، في حين أن الذين قيّموا بالدرجة الثالثة فما فوق (٨) طلاب، وهم يمثلون (٢٠%) من مجموع الطلاب. وهذه نسبة عالية في رفض مضمون العبارة.

وقد قيّم العبارة الثالثة ذات الرقم (١٥) (لم أستفد من الفيديو إطلاقاً في فهم الدرس)؛ بالدرجة صفر وبالدرجة الأولى (٣٢)، (٤) طلاب على التوالي، وهم يمثلون (٩٠%) من الطلاب، فإذا أضيف إليهم من قيّموا بالدرجة الثانية صارت النسبة (٩٢,٥%)، في حين قيّم بالدرجة الثالثة (٣) طلاب فقط. وهذه نتيجة عالية جداً في رفض مضمون العبارة.

وقد قيّم العبارة الرابعة ذات الرقم (١٦) (لم يكن عرض الفيديو مع الرسوم والأمثلة كافياً لتوضيح الدرس قبل المحاضرة الحية)؛ بالدرجة صفر وبالدرجة الأولى (٢١)، (٦) طلاب على التوالي، وهم يمثلون (٦٧,٥%) من الطلاب، فإذا أضيف إليهم من

قِيمُوا بالدرجة الثانية صارت النسبة (٨٢,٥%)، في حين قِيمَ بالدرجة الثالثة والرابعة والخامسة معاً (٧) طلاب فقط ممّن وافقوا على مضمون العبارة. وهذه نتيجة عالية في رفض مضمون العبارة.

إن رفض معظم الطلاب لمضمون هذه العبارات الثلاث يدل دلالة حاسمة على قبول الطلاب لإستراتيجية الصف المقلوب، وتفاعلهم معها بحيوية، واستفادتهم من مضمونها.

بقيت العبارة الثانية ذات الرقم (١٤) (في الدراسة الصفية ليس لدي الوقت الكافي لمتابعة الفيديوهات قبل المحاضرات المقررة)، وقد قِيمَها الطلابُ والطالبات بالدرجات كلها ابتداءً من الدرجة (٥-٠)؛ بعدد (١١)، (٥)، (٢)، (١٠)، (٥)، (٧) طلاب على التوالي. هذا تقييم متفاوت بين القبول والرفض لمضمون العبارة، إذ يميل (٢٢) طالباً وطالبةً ممن قِيمُوا بالدرجات من (٥-٣) إلى تأييد مضمونها ونسبتهم (٥٥%)، في حين يميل (١٨) طالباً وطالبةً إلى رفض مضمونها، ونسبتهم (٤٥%) من الطلاب. ولعل هذا التردّد بين القبول والرفض يُعزى إلى التخمين الذي يعتمد على الظنّ الغالب لدى كثير من الطلاب والطالبات، بأن الدراسة الصفية النظامية تحتاج إلى دوام وساعات طويلة تُقضى في الكلية، وذلك يحتاج إلى راحة أكثر مما لو كانت الدراسة منزلية؛ وهذا يوجي إلى البديهة انعدام الوقت، وهو تخمين في محله.

ولكن هذه النتيجة لا تعني أن الطلاب والطالبات ضدّ إستراتيجية الصف المقلوب؛ ذلك أنهم قِيمُوا عبارة أخرى ذات الرقم (١٠) (في حل عودة الدروس إلى وضعها الطبيعي أفضل أن يرسل المدرس فيديو يشرح فيه الدرس مسبقاً) تقييماً عالياً في القبول بنسبة تقارب (٩٥%)، وسيرد الكلام عليها في تحليل نتائج الجدول الرابع. ومن ثم فإن نتيجة تقييم الطلاب لهذه العبارة لا تتناقض مع تقييمات الطلاب للعبارات الثلاث السابقة، وإنما تنسجم معها. وخصوصاً أنّ نسبة غالبية من النُكُور مالوا إلى عدم قبول مضمون العبارة كما سيرد في نتائج الجدولين (٧) و(٨)، وبينوا أن لديهم وقت كافٍ.

٣- تحليل نتائج تقييم العبارات ذات المدلول العملي في جدوى إستراتيجية الصف المقلوب:

تشير عبارات هذا القسم إلى الجانب العملي في الاستفادة من إستراتيجية الصف المقلوب، وذلك من حيث أثرها الإيجابي في زيادة الفهم، والوضوح، وتحضير الدروس، ومراجعة المعلومات قبل المحاضرة وبعدها، وإن التقييم الإيجابي في تأييد مضمون هذه

العبارات يدل على الموافقة على هذه الإستراتيجية. والجدول رقم (٣) يظهر بالأرقام مواقف الطلاب من كل عبارة:

الجدول رقم (٣)

نتائج تقييم الطلاب للعبارات ذات المدلول العملي في جدوى إستراتيجية الصف المقلوب

| رقم العبارة | العبارة | عدد التقييمات ونسبتها | | | | |
|-------------|---|-----------------------|----|---|---|---|
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ٩ | أعاني الاستماع إلى الفيديو قبل المحاضرة الحية على أن أفهم الدرس أكثر. | ١٤ | ١٤ | ٩ | ١ | ٠ |
| ١٣ | أفضّل هذه الطريقة في الدراسة لأنها تعينني على تحضير الدروس وفهم مضمونها قبل المحاضرة. | ٢٠ | ١٤ | ٥ | ٠ | ٠ |
| ١٨ | وجود الفيديو يُعيني كثيراً، قبل المحاضرة الحية وبعدها، على مراجعة المعلومات. | ١٥ | ١١ | ٨ | ٤ | ٠ |
| ١٢ | بعد توضيح الأستاذ مضمون الفيديوهات المرسله زادت معلوماتي أكثر. | ٢٣ | ١٢ | ٢ | ١ | ٠ |

يلاحظ بوضوح من الجدول رقم (٣) أن الطلاب مؤيدون للعبارات جميعها تأييداً حاسماً، وذلك بموافقة معظمهم على مضمون الجمل وتقييمها بالدرجة الثالثة فما فوق، وهذا يدل على التفاعل العملي مع النشاطات المنزلية قبل المحاضرة، والاستفادة من فوائدها المتعددة.

وقد قيّم العبارة الأولى ذات الرقم (٩) (أعاني الاستماع إلى الفيديو قبل المحاضرة الحية على أن أفهم الدرس أكثر)؛ بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (١٤)، (١٤) طالباً على التوالي، وهم يمثلون (٧٠%) من عدد الطلاب، فإذا أُضيف إليهم من قيّموا بالدرجة الثالثة، وهم (٩) طلاب، صارت النسبة (٩٢,٥%)، في حين قيّم بالدرجة صفر والدرجة الثانية ثلاثة طلاب فقط. وهذه نسبة عالية جداً في قبول أن الفيديوهات المرسله قبل المحاضرة كانت تعين على فهم الدرس أكثر.

وقيّم العبارة الثانية ذات الرقم (١٣) (أفضّل هذه الطريقة في الدراسة لأنها تعينني على تحضير الدروس وفهم مضمونها قبل المحاضرة)، بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (٢٠)، (١٤) طالباً على التوالي، وهم يمثلون (٨٥%) من عدد الطلاب، فإذا

أضيف إليهم من قيّموا بالدرجة الثالثة، وهم خمسة طلاب، صارت النسبة (٩٧,٥%)، في حين قيّم بالدرجة صفر طالب واحد فقط، وهذه نسبة تكاد تكون مطلقة في قبول أن إستراتيجية الصف المقلوب تُعين الطلاب على تحضير الدروس وفهم مضمونها بدرجة عالية.

وقيّم العبارة الثالثة ذات الرقم (١٨) (وجود الفيديو يعينني كثيراً، قبل المحاضرة الحيّة وبعدها، على مراجعة المعلومات)؛ بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (١٥)، (١١) طالباً على التوالي، وهم يمثلون (٦٥%) من الطلاب، فإذا أُضيف إليهم من قيّم بالدرجة الثالثة، وهم (٨) طلاب، صارت النسبة (٨٥%)، في حين قيّم بالدرجة صفر وبالدرجة الثانية (٦) طلاب فقط. وهذه نسبة عالية في قبول أن إستراتيجية الصف المقلوب تعين على مراجعة المعلومات قبل المحاضرة الحيّة وبعدها.

وقيّم العبارة الرابعة ذات الرقم (١٢) (بعد توضيح الأستاذ مضمون الفيديوهات المرسلّة زادت معلوماتي أكثر)؛ بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (٢٣)، (١٢) طالباً على التوالي، وهم يمثلون (٨٧,٥%) من عدد الطلاب، فإذا أُضيف إليهم من قيّموا بالدرجة الثالثة، وهم طالبان اثنان، صارت النسبة (٩٢,٥%)، في حين قيّم بالدرجة صفر وبالدرجة الثانية ثلاثة طلاب فقط. وهذه نسبة عالية جداً في قبول أن توضيح المدرّس مضمون الفيديوهات زادت من معلوماته أكثر؛ مما يدل على أن الطالب اكتسب قدرًا من المعلومات عبر متابعته للفيديوهات العلمية المرسلّة قبل الدرس منفرداً، وفي المحاضرة الحيّة زادت معلوماته.

ويمكن استناداً إلى نتائج الجدول السابق، الاستدلال بلطمئنان بأن الطلاب تفاعلوا مع إستراتيجية الصف المقلوب تفاعلاً عملياً إيجابياً، وأبرزوا ارتياحهم حيالها، وأنها أفادتهم في مرحلة تحضير الدروس وفهمه قبل المحاضرة، وفي مراجعة المعلومات بعد المحاضرة.

٤- تحليل نتائج تقييم العبارات التي تبرز مدى تفضيل الطلاب إستراتيجية الصف المقلوب، سواء في التعليم عن بُعد أم في الدراسة الصفية:

تختبر العبارات الثلاث في هذا القسم مدى تفضيل الطلاب الدراسة الصفية أو التعليم عن بُعد، ومدى أهمية إستراتيجية الصف المقلوب وأثرها في تحسين مستوى الدرس في كلتا الحالتين، سواء كان التأثير إيجابياً أم سلبياً. وفي الجدول رقم (٤) تظهر مواقف الطلاب من كل عبارة:

الجدول رقم (٤)

نتائج تقييم الطلاب للعبارات التي تبرز مدى تفضيل الطلاب إستراتيجية الصف المقلوب، سواء في التعليم عن بُعد أم في الدراسة الصفية

| رقم العبارة | العبارة | عدد التقييمات ونسبتها | | | | |
|-------------|---|-----------------------|----|----|---|---|
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ٨ | أفضّل الدراسة الصفية على الدراسة عن بُعد، والفيديوهات ساعدت على تخفيف صعوبات التعليم عن بُعد. | ١٤ | ١٢ | ٦ | ٢ | ١ |
| ١٠ | في حال عودة الدروس إلى وضعها الطبيعي أفضّل أن يرسل المدرس فيديوهات يشرح فيها الدرس مسبقاً. | ٢٦ | ٧ | ٥ | ٠ | ١ |
| ١٧ | أنا مرتاح في التعليم عن بُعد، وطريقة إرسال الفيديوهات ساعدتني كثيراً. | ٨ | ٤ | ١٢ | ١ | ٤ |

يُلاحظ من الجدول رقم (٤) أن الطلاب يؤيدون العبارتين الأوليين تأييداً واضحاً، في حين أنهم انقسموا حيال العبارة الثالثة بين التأييد والرفض، مع رجحان التأييد بنسبة ١٦/٢٤.

وقد قيّم العبارة الأولى ذات الرقم (٨) (أفضّل الدراسة الصفية على الدراسة عن بُعد، والفيديوهات ساعدت على تخفيف صعوبات التعليم عن بُعد)؛ بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (١٤)، (١٢) طالباً على التوالي، وهم يمثلون (٦٥%) من عدد الطلاب، فإذا أضيف إليهم من قيّموا بالدرجة الثالثة، وهم (٦) طلاب، صارت النسبة (٨٠%)، في حين قيّم بالدرجة صفر وبالدرجتين الأولى والثانية (٨) طلاب فقط، وهم يمثلون (٢٠%).

وهذه نسبة عالية في قبول العبارة ذات الشقين: تفضيل الدراسة الصفية، وكون إستراتيجية الصف المقلوب خففت من من صعوبات التعليم عن بُعد.

وقيّم العبارة الثانية ذات الرقم (١٠) (في حال عودة الدروس إلى وضعها الطبيعي أفضّل أن يرسل المدرس فيديوهات يشرح فيها الدرس مسبقاً)؛ بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (٢٦)، (٧) طلاب على التوالي، وهم يمثلون (٨٢,٥%)، فإذا أضيف إليهم من قيّموا بالدرجة الثالثة، وهم (٥) طلاب، صارت النسبة (٩٥%)، في حين قيّم بالدرجة صفر وبالدرجة الأولى معاً طالبان فقط.

وهذه نسبة عالية جداً وصريحة في تفضيل إستراتيجية الصف المقلوب إذا عادت الدراسة إلى وضعها الطبيعي في التعليم الصفي.

أما العبارة الثالثة ذات الرقم (١٧) (أنا مرتاح في التعليم عن بُعد، وطريقة إرسال الفيديوهات ساعدتني كثيراً)؛ فقد اختلف الطلاب حيالها في التقييم. وقد قِيمَ العبارة بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (٨)، (٤) طلاب على التوالي، وهم يمثلون (٣٠%)، وقِيمَ العبارة بالدرجة الثالثة والثانية (١٢)، (١) من الطلاب على التوالي، وهم يمثلون (٣٢,٥%)، في حين قِيمَ بالدرجة صفر وبالدرجة الأولى (١١)، (٤) طلاب على التوالي، وهم يمثلون (٣٧,٥%). وهذه نتيجة مُشكِّلة، وذلك لانقسام الطلاب ذكوراً وإناثاً في قبول التعليم عن بُعد، فهم ثلاثة أقسام متقاربون في تقييم العبارة: ثلث يرحّبها، وثلث يقبلها قبولاً متوسطاً، وأكثر من الثلث قليلاً لا يقبلها، مع رجحان كِفَّة القبول عموماً.

فإذا قورنت نتيجة تقييم هذه العبارة مع نتيجة تقييم العبارة الأولى من هذا الجدول، ظهر بأن الانقسام بين الطلاب لا يشير في الغالب إلى تفضيلهم وارتياحهم للتعليم عن بُعد، بقدر ما يشير إلى أن الفيديوهات كانت عوناً للطلاب في تخطي الصعوبات كما في العبارة الأولى. ومع ذلك فإن هذه النتيجة تدل على أن نسبة لا يُستهان بها من الطلاب تفضّل التعليم عن بُعد، وهم في العبارة الأولى (٢٠%)، ولعلمهم في العبارة الثالثة قرابة (٣٠%).

وسواء كان الطالب يفضّل التعليم عن بُعد، أم يفضّل الدراسة الصفّية، فإنه مرتاح جداً في اتباع إستراتيجية الصف المقلوب كما بيّنتها التقييمات في هذا الجدول والجدول السابقة.

٥- تحليل نتائج تقييم العبارات التي تبرز مدى تفضيل الطلاب شرح القواعد باللغة العربية أو باللغة الأم (التركية) بعد تجربة إستراتيجية الصف المقلوب:

من الناحية المنهجية لا بد من تدريس اللغات، ومنها اللغة العربية، دون الاستعانة باللغة الأم للمتعلم إلا في حالات خاصة وقليلة، وخصوصاً في الدراسة الصفّية النظامية، ويكون ذلك مجدياً أكثر في السنة التمهيديّة التي يتفرّغ فيها الطالب لدراسة اللغة العربية بمتوسط ٢٥ ساعة أسبوعياً. أما في حالتنا هذه فإن مادة اللغة العربية واحدة من المواد المتعددة في الكلية، ونحن أمام استثناءين: الأول أن التعليم كان عن بُعد، والثاني أن عدد الساعات أسبوعياً (٦) ساعات فقط. ولذلك عمد المدرّس إلى إستراتيجية الصف المقلوب ليرسل إلى الطلاب فيديوهات تشرح درس القواعد باللغة العربية الصرفة، وكأنهم في دراسة صفّية، وفي المحاضرة الحيّة حاول المدرّس أن يرمّم جوانب النقص لدى الطلاب بلغتهم الأم (التركية).

تختبر العبارات الثلاث في هذا القسم آراء الطلاب في اللغة التي يفضّلونها في شرح قواعد اللغة العربية، وتكشف مدى ترحيبهم أن تكون لغة الدرس باللغة العربية أم باللغة الأم (التركية)، وفي الجدول رقم (٥) تظهر مواقف الطلاب من كل عبارة:

الجدول رقم (٥)

نتائج تقييم الطلاب للعبارات التي تبرز مدى تفضيل الطلاب شرح القواعد باللغة العربية أو باللغة الأم {التركية} بعد تجربة إستراتيجية الصف المقلوب

| رقم العبارة | العبارة | عدد التقييمات ونسبتها | | | | |
|-------------|---|-----------------------|---|---|---|----|
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ٤ | أفضل شرح القواعد العربية بلغتي الأم (التركية) على شرحها باللغة العربية. | ٦ | ٤ | ٤ | ٤ | ١٢ |
| ٦ | فهمتُ مضمون الفيديو باللغة العربية، ولكن توضيح الأستاذ بلغتي الأم (التركية) كان مفيداً. | ٠ | ٠ | ١ | ٤ | ٣٠ |
| ١١ | وجدتُ صعوبة في فهم الفيديو باللغة العربية. | ٧ | ٨ | ٣ | ٩ | ٨ |

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الطلاب يؤيدون العبارة الثانية تأييداً حاسماً، في حين يتراوح الطلاب بين التأييد والرفض في العبارة الأولى والثالثة، مع رجحان كفة القبول بنسب متفاوتة.

وقد قيّم العبارة الأولى ذات الرقم (٤) (أفضل شرح القواعد العربية بلغتي الأم {التركية} على شرحها باللغة العربية)؛ بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (١٢)، (٦) طلاب على التوالي، ونسبتهم (٤٥%)، وقيّم بالدرجة الثالثة وبالدرجة الثانية (٨)، (٤) طلاب على التوالي، ونسبتهم (٣٠%)، وقيّم بالدرجة صفر وبالدرجة الأولى (٦)، (٤) طلاب على التوالي، ونسبتهم (٢٥%). وإذا أضيف عدد الطلاب الذين قيّموا بالدرجة الثالثة إلى من قيّم بالخامسة والرابعة، صارت نسبة المؤيدين للعبارة (٦٥%).

وهذه نسبة لا يُستهان بها في تفضيل الطلاب اللغة الأم {التركية} في شرح درس القواعد العربية، في حين أن (٣٥%) لم يقبلوا هذا الخيار. وهذه نتيجة تُشيء بميل الطلاب إلى استسهال الشرح بلغتهم الأم، وذلك مع ضيق الوقت، وكون التعليم عن بُعد كان مفاجئاً، وبصفة لم يعتادوا عليها من قبل، إضافة إلى رغبتهم في أن يفهموا القواعد بصورة لا تدع مجالاً للخطأ في الفهم. ومع ذلك فإن هذه النسبة لا تعني أنهم لم يفهموا الدرس باللغة العربية إطلاقاً، ويدل على ذلك نتائج العبارتين الثانية والثالثة في هذا الجدول.

فقد قيّم العبارة الثانية ذات الرقم (٦) (فهمتُ مضمون الفيديو باللغة العربية، ولكن توضيح الأستاذ بلغتي الأم {التركية} كان مفيداً)؛ بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (٣٠)، (٥) من الطلاب على التوالي، وهم يمثلون (٨٧.٥%)، فإذا أُضيف إليهم مَنْ قيّموا بالدرجة الثالثة وهم (٤) طلاب، صارت النسبة (٩٧.٥%)، في حين قيّم بالدرجة الثانية طالب واحد. وهذه نسبة مطلقة في تأييد العبارة.

وهذا يعني أن تفاعلهم مع الفيديو باللغة العربية كان جيداً، والتوضيح باللغة الأم في المحاضرة الحية كان مناسباً جداً.

وقيّم العبارة الثالثة ذات الرقم (١١) (وجدتُ صعوبة في فهم الفيديو باللغة العربية)؛ بالدرجة الخامسة وبالدرجة الرابعة (٨)، (٥) طلاب على التوالي، ونسبتهم (٣٢,٥%)، وقيّم العبارة بالدرجة الثالثة والدرجة الثانية (٩)، (٣) طلاب على التوالي، ونسبتهم (٣٠%)، وقيّمها بالدرجة صفر وبالدرجة الأولى (٧)، (٨) طلاب على التوالي، ونسبتهم (٣٧.٥%). وهذه النتيجة تظهر أن (٣٧.٥%) من الطلاب لم يجدوا صعوبة في فهم الشرح باللغة العربية، في حين كانت درجة الصعوبة متوسطة لدى (٣٠%) من الطلاب، فإذا جُمعاً معاً صارت نسبة من فهم فهماً متوسطاً وجيداً (٦٧.٥%)، في حين أن نسبة (٣٢,٥%) من الطلاب واجهوا صعوبة كبيرة في فهم مضمون دروس القواعد باللغة العربية.

ويمكن أن يفهم من نتائج هذا الجدول أن الطلاب عموماً يتفاعلون تفاعلاً مقبولاً مع درس القواعد باللغة العربية، ولكنهم يفضلون في التعليم عن بُعد أن يُدعم ذلك لزيادة التوضيح، بالشرح باللغة الأم {التركية}.

ويُفهم أيضاً أن الطلاب، في محاولة الفهم، تفاعلوا مع الفيديوهات المُرسلة تفاعلاً واضحاً أفضى بهم إلى تقييم مستوى فهمهم للدروس باللغة العربية أو التركية، وهي نتيجة منسجمة تماماً مع النتائج في الجداول السابقة.

٣. الفروق بين الجنسين في تقييم العبارات:

لم تختلف تقييمات الطلاب وفقاً لجنس الطالب اختلافاً كبيراً، فقد توافقت آراء الطلاب حول ١٥ جملة، وكان هناك اختلاف طفيف في ثلاث الجمل ذات الأرقام (٤، ١٤، ١٧) كما يظهر في الجدولين السادس والسابع:

الجدول رقم (٦) عدد تقييمات الذكور وفقاً لرقم التقييم ورقم الجملة

| عدد التقييمات لكل جملة | | | | | | | | | | | | | | | رقم التقييم | | |
|------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|---|-------------|---|---|
| ١٨ | ١٧ | ١٦ | ١٥ | ١٤ | ١٣ | ١٢ | ١١ | ١٠ | ٩ | ٨ | ٧ | ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ١ | ٢ | ٥ | ٦ | ٤ | ١ | ١ | ٣ | ١ | ١ | ٢ | | | ١ | ١ | ٥ | ١ | ٠ |
| | | | ٣ | ٢ | | | ١ | | | | | | | ٢ | | | ١ |
| | | ١ | | | | | | | | ١ | | | | ٣ | ١ | ٣ | |
| ١ | ٣ | ٢ | | | ١ | ١ | ٣ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | | | ٢ | ١ | ٣ |
| ٣ | ١ | | | ١ | ٣ | ٢ | ١ | ١ | ٣ | ١ | ١ | | ٤ | ١ | ١ | ٢ | ٢ |
| ٤ | ٣ | ١ | | ٢ | ٤ | ٥ | ١ | ٦ | ٤ | ٤ | ٧ | ٨ | ٤ | ٢ | | ٢ | ٤ |

الجدول رقم (٨) عدد تقييمات الإناث وفقاً لرقم التقييم ورقم الجملة

| عدد التقييمات لكل جملة | | | | | | | | | | | | | | | رقم التقييم | |
|------------------------|---|----|----|---|----|----|---|----|---|---|---|---|---|---|-------------|---|
| ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ٩ | ٨ | ٧ | ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ٨ | ٧ | ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ٠ | | | | | | | | |
| ١ | ٩ | ١٦ | ٢٦ | ٧ | | ١ | ٤ | | ١ | ٣ | ١ | | | ٥ | ١ | ٤ |
| | | ٤ | ٦ | ١ | ٣ | | ٧ | ١ | | ١ | | | ٢ | ٥ | ٥ | |
| ٤ | ١ | ٥ | ١ | ٢ | | ١ | ٣ | | ١ | ١ | | ١ | ٢ | ١ | ٥ | ٦ |
| ٧ | ٩ | ٢ | ٣ | ١ | ٤ | ١ | ٦ | ٤ | ٨ | ٦ | ٣ | ٣ | ٤ | ٨ | ١ | ٦ |
| ٨ | ٣ | ١ | | ٤ | ١١ | ١٠ | ٤ | ٦ | ١ | ١ | ٨ | ٥ | ٨ | ٥ | ٢ | ٦ |
| | | | | | | | | ١ | ١ | | | | | | | |
| ١١ | ٥ | ١ | | ٥ | ١٦ | ١٨ | ٧ | ٢٠ | ١ | ١ | ١ | ٢ | ١ | ١ | ٢ | ٤ |

يبين الجدولان (٧) و(٨) اختلافاً واضحاً بين الذكور والإناث في تقييم العبارة ذات الرقم (٤): (أفضل شرح القواعد العربية بلغتي الأم {التركية} على شرحها باللغة العربية)؛ إذ يميل (٦) من الذكور إلى عدم تفضيل أن يكون الدرس باللغة التركية مقابل (٣) يميلون إلى تفضيلها. في حين يميل (٢٣) من الإناث إلى أن يكون الدرس باللغة التركية مقابل (٨) يملن إلى أن يكون الدرس باللغة العربية.

ومع أن هذه النتيجة المُعكّسة لا تدل على (عدم الفهم باللغة العربية) كما وضّحنا في نتائج الجدول رقم (٥)، فلعلّه يدل على أن الذكور أكثر رغبة في تحدي الصعوبات الناتجة عن التعليم عن بُعد، وأكثر قدرة على التكيف مع الظروف الجديدة، وأكثر تفهماً لاستحسان تلقي اللغة الهدف دون الاستعانة باللغة الأم {التركية}.

وإذا فرضنا أن الطلاب في كثير من يفضلون شرح القواعد باللغة الأم أحياناً للضرورة، فليس في الجَمع بين أساليب متعدّدة في إيفهام مادة القواعد العربية في بعض ضيق كبير، ومن هذه الأساليب التوضيح بلغة الطالب الأم، وهي طريقة كانت مُتبعة مدة قرون طويلة وذات جدوى في فهم القواعد، وقد أفضت في شرحها (لارسن، ١٩٩٧: ٢٠-٥) شرحاً وافياً، على أن يكون ذلك بحس الحاجة والضرورة.

وبيين الجدولان (٧) و(٨) اختلافًا واضحًا بين الذكور والإناث في تقييم العبارة ذات الرقم (١٤): (في الدراسة الصفية ليس لدي الوقت الكافي لمتابعة الفيديوهات قبل المحاضرات المقررة)؛ إذ يرفض ثلثا الذكور بعدد (٦) مضمون العبارة، مقابل ثلث بعدد (٣) يؤيدونها. في حين أن قريبًا من ثلثي الإناث بعدد (٢١) يؤيدن مضمون العبارة، مقابل ما يزيد على الثلث زيادة طفيفة بعدد (١٢) لا يؤيدنها.

ولعلَّ هذا التَّفَاوُت يُعزى إلى كثرة مسؤوليت الإنث في المنزل قياسًا بالشَّباب مما يوحي لهن عدم التفرغ التام. ومع هذا فإن هذه العبارة لا تعني أن الإنث يرفضن إستراتيجية التعليم عن بُعد في حل العودة إلى الدراسة الصفية، فقد أُيد ٩٥ % من الطلاب ذلك في العبارة رقم (١٠) كما ورد في الجدول رقم (٤).

وبيين الجدولان (٧) و(٨) اختلافًا بين الذكور والإناث في تقييم العبارة ذات الرقم (١٧): "أنا مرتاح في التعليم عن بُعد، وطريقة إرسال الفيديوهات ساعدني كثيرًا"، فقد أيد معظم الذكور مضمون هذه العبارة بعدد (٧)، مقابل (٢) رفضوها. في حين أن (١٨) من الإناث رفضن مضمون العبارة، مقابل (١٤) منهن أيدنها.

ومن هنا أبدى أكثر الإنث المَيل إلى التعليم الصَّفي وعدم ارتياحهم إلى التعليم عن بُعد، وهذا منسجم تمامًا مع العبارة الثامنة "أفضل الدراسة الصفية على الدراسة عن بُعد، والفيديوهات ساعدت على تخفيف صعوبات التعليم عن بُعد"، فقد أيدها ٨٠ % من الطلاب والطالبات كما ورد في الجدول رقم (٤).

٤. النتائج والتوصيات:

١. نتائج الدراسة:

- تفاعل الطلاب مع المواد العلمية (فيديوهات وملفات) المرسلة قبل المحاضرات؛ تفاعلًا كبيرًا، ووجدوها مفيدة وجيدة.
- أبدى الطلاب ترحيبًا بإستراتيجية الصف المقلوب، وأظهروا إعجابهم بشكلها ومضمونها.
- صرَّح معظم الطلاب بأنهم مرتاحون في إستراتيجية الصف المقلوب، سواء كان ذلك في ظروف التعليم عن بُعد، أم كان في الأحوال الطبيعية بعد العودة إلى الدراسة الصفية.
- أيد الطلاب بنسبة شبيهة تامة أن الملفات والفيديوهات المرسلة قبل المحاضرة، أعانتهم على فهم الدرس أكثر، وعلى تحضيره، وكانت لهم عونًا على المراجعة والحفظ بعد المحاضرة الحية.

- يعتقد عدد لا يُستهان به من الطلاب بأنهم قد لا يجدون وقتاً كافياً لمشاهدة المادة العلمية المُرسلة في حال عادة الدروس إلى وضع التعليم النظامي الصفي. وهذا لا يناقض تفضيلهم لإستراتيجية الصف المقلوب في كل حال، واستحسانهم لأسلوبها.
- تفاعل الطلاب مع دروس القواعد باللغة العربية تفاعلاً مقبولاً يصل إلى (٦٧%)، ولكنهم يفضلون أكثر الطلاب في التعليم عن بُعد أن يُدعم لك بالشرح باللغة الأم {التركية} لزيادة التوضيح والفائدة.
- لا توجد فروق بين الإناث والذكور في تقييم (١٥) عبارة من أصل (١٨)، واختلفوا اختلافاً طفيفاً في العبارات (٤)، (١٤)، (١٧)، وهي تدور حول تفضيل الإناث اللغة الأم {التركية} في شرح الدرس أثر من الذكور؛ ومدى تفضيلهم للتعليم عن بُعد من عدمه. وهذه فروق لا تتناقض مع تفضيلهم الحاسم لإستراتيجية الصف المقلوب إطلاقاً.

٢. التوصيات:

- تشجّع الدّراسة على اتباع إستراتيجية الصف المقلوب في التعليم في كل المواد.
- تشجّع الدراسة على اتباع إستراتيجية الصف المقلوب في التعليم عن بُعد لما لها من ثمار متعددة تعين الطلاب على الفهم والتحضير القبليّة، والمراجعة والحفظ البعديّة.
- توصي الدراسة بإستراتيجية الصف المقلوب في تعليم اللغات في ظروف التعليم عن بُعد، لأنها تسدّ جانباً من الفجوة الحاصلة بين الطالب والمدرس في المشاهدة وممارسة اللغة عن قرب.
- توصي الدراسة بإرسال المادة العلمية باللغة العربية، ولا بأس بتوضيح الغامض منها في المحاضرة باللغة الأم إن اقتضت الحاجة إلى ذلك.

٥. المراجع:

١. المراجع العربية:

الكتب:

- بيرجمان، ج. وسامز، آ.، (٢٠١٥) التعلّم المقلوب: بوابة لمشاركة الطلاب، ترجمة د. زيد الكيلاني بتكليف من: مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- لارسن فريمان، دايان، (١٩٩٧) أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة عائشة السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض.

المقالات:

- الجعفري، حسين، (٢٠١٨) فاعلية تدريس لغتي الجميلة (اللغة العربية) باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، مجلو العلوم التربوية والنفسية، العدد السابع عشر، المجلد الثاني، يونيو، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين.
- الدوسري، فؤاد فهيد، وآل مسعد، أحمد زيد، (٢٠١٧) فاعلية تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة الدولية للبحوث التربوية، المجلد ٤١، العدد ٣، يونيو، جامعة الإمارات.
- الرويس، عزيزة، التعليم المقلوب في التعليم الجامعي، مجلة آفاق التربية النفسية، العدد ٤٩، ٢٠١٦، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الشمري، طلال هادي، وآل مسعد، أحمد زيد (٢٠١٩)، أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لطلاب الصف الحادي عشر الثانوي، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد ١٣، العدد الأول يناير.
- نزال، نبال نبيل، (٢٠١٩) توظيف إستراتيجية الصف المقلوب في معالجة المهارات الإملائية للناطقين بغير العربية: حرفيمات الهمزة نموذجًا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤٦، العدد ٣، الجامعة الأردنية، عمان.

٢. المراجع الأجنبية:

المقالات:

- Brewer R. & Movahedazarhoulgh S. (2018), Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education, Weley Journal Of Computer Assisted Learning. Link: https://www.researchgate.net/profile/Sara_Movahedazarhouligh/publication/323394692_Successful_stories_and_conflicts_A_literature_review_on_the_effectiveness_of_flipped_learning_in_higher_education/links/5b8225dfa6fdcc5f8b687efb/Successful-stories-and-conflicts-A-literature-review-on-the-effectiveness-of-flipped-learning-in-higher-education.pdf
- Stone, Bethany B, Flip Your Classroom to Increase Active Learning and Student Engagement, link: https://de.polyvision.com/24/ moodle_ruhr-uni-bochum_de/m/pluginfile.php/278895/mod_resource/content/3/ICM_Effects%20of%20Active%20learning%20strategies%20and%20student%20feedback.pdf

الرسائل الجامعية:

- Jeremy F. (2007), The Effect Of The Classroom Flip On The Learning Environment, The Ohio State University.

(الملحق)

استبانة

أعزائي الطلاب والطالبات في السنة الثانية من كلية العلوم الإسلامية بجامعة آخي
إفران كِرْشِهَر.. السلام عليكم.

بعد انتشار وباء فيروس (كوفيد ١٩) انتشارًا كبيرًا في العالم في الفصل الثاني
من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ تحوّل التّعليم الجامعي لضرورات السّلامة الصحية،
إلى التّعليم عن بُعد. في هذه الظروف باتت دروس قواعد اللغة العربية كغيرها من المواد
الدراسية تستمرُّ عبْر الموقع الإلكتروني للجامعة.

وقد اتّبعتُ معكم طريقة إرسال فيديوهات وملفات (بي دي إف) مسبقًا قبل
المحاضرة المقررة عبر الإنترنت، وفي ساعة المحاضرة الحيّة كنا نناقش المادة اللغوية
الواردة في تلك الفيديوهات والملفات المُرسلة لنزيدها إيضاحًا وبيانا. ولتقييم تلك التجربة
أرسلت إليكم هذه الاستبانة في جدول يتضمن ١٨ جملة، والمطلوب منكم إعطاء الدرجة
التي ترونها مناسبة لكل عبارة.

إن مشاركتكم في هذه الاستبانة سوف تُستخدم في البحث العلمي فقط، فأرجو أن
تشاركوا مشاركة جادة وفاعلة وترسلوا نتائجها إلي في أقصر مدة ممكنة... أشكر
اهتمامكم..

ملاحظة: الدرجة 0 = لا أوافق أبداً

د. محمد بونجه

الدرجة 5 = أوافق تماماً

٢٠٢٠/٧/١٦

| رقم العبارة | العبارة | عدد التقييمات ونسبتها | | | | |
|-------------|---|-----------------------|---|---|---|---|
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ١ | كان إرسال الفيديوهات وملفات عن الدرس قبل المحاضرة الحية على الإنترنت مفيداً. | | | | | |
| ٢ | استمعتُ إلى الفيديو عدة مرات قبل المحاضرة الحية وبعدها. | | | | | |
| ٣ | الاستماع إلى الفيديو قبل موعد المحاضرة يسبب لي تشويشاً. | | | | | |
| ٤ | أفضّل شرح القواعد العربية بلغتي الأم (التركية) على شرحها باللغة العربية. | | | | | |
| ٥ | تصميم الفيديوهات مع الأمثلة والأشكال والجدول التوضيحية كان جيداً. | | | | | |
| ٦ | فهمتُ مضمون الفيديو باللغة العربية، ولكن توضيح الأستاذ بلغتي الأم (التركية) كان مفيداً. | | | | | |
| ٧ | كان إرفاق ملفات PDF تحتوي على المعلومات والجدول والأشكال الواردة في الفيديوهات؛ مفيداً قبل المحاضرة الحية وبعدها. | | | | | |
| ٨ | أفضّل الدراسة الصفية على الدراسة عن بُعد، والفيديوهات ساعدت على تخفيف صعوبات التعليم عن بُعد. | | | | | |
| ٩ | أعانتني الاستماع إلى الفيديو قبل المحاضرة الحية على أن أفهم الدرس أكثر. | | | | | |
| ١٠ | في حال عودة الدروس إلى وضعها الطبيعي أفضّل أن يرسل المدرس فيديوهات يشرح فيها الدرس مسبقاً. | | | | | |
| ١١ | وجدتُ صعوبة في فهم الفيديو باللغة العربية. | | | | | |
| ١٢ | بعد توضيح الأستاذ مضمون الفيديوهات المرسله زادتُ معلوماتي أكثر. | | | | | |
| ١٣ | أفضّل هذه الطريقة في الدراسة لأنها تعينني على تحضير الدروس وفهم مضمونها قبل المحاضرة. | | | | | |
| ١٤ | في الدراسة الصفية ليس لدي الوقت الكافي لمتابعة الفيديوهات قبل المحاضرات المقررة. | | | | | |
| ١٥ | لم أستفد من الفيديو إطلاقاً في فهم الدرس. | | | | | |
| ١٦ | لم يكن عرض الفيديو مع الرسوم والأمثلة كافياً لتوضيح الدرس قبل المحاضرة الحية. | | | | | |
| ١٧ | أنا مرتاح في التعليم عن بُعد، وطريقة إرسال الفيديوهات ساعدتني كثيراً. | | | | | |
| ١٨ | وجود الفيديو يُعينني كثيراً، قبل المحاضرة الحية وبعدها، على مراجعة المعلومات. | | | | | |

الملخصات

هذه دراسة أجريت بطريقة الاستبانة لاستطلاع آراء الطلاب (الأترك) في كلية العلوم الإسلامية في إستراتيجية الصف المقلوب في دروس القواعد العربية التي طُبِّقَتْ عليهم في التعليم عن بُعد في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠. وأبدت النتائج أن معظم الطلاب تفاعلوا مع هذه الطريقة في التعليم تفاعلاً كبيراً، ووجدوها مفيدة في فهم الدروس وتحضيرها القبلي، ومراجعتها وحفظها فيما بعد، وأنهم يؤيدون أن يستمر التعليم وفق هذه الطريقة، سواءً كان ذلك في ظروف التعليم عن بُعد أم في التعليم النظامي إن سُنحت الفرصة لاحقاً. وأبدى الطلاب أيضاً ميلاً واضحاً إلى أن يُدعم درس القواعد العربية لغير الناطقين بها، بشرح المادة بلغتهم الأم إن اقتضت الضرورة إلى ذلك.

الكلمات المفتاحية: تعليم قواعد اللغة العربية لغير الناطقين بها، إستراتيجية الصف المقلوب، التعليم عن بُعد.

English Summary

This study was conducted using a questionnaire to survey views of (Turkish) students in Islamic Sciences College about flipped classroom strategy. This strategy was applied in Arabic grammar lessons via distance education in the second semester of the academic year 2019-2020. The results showed that most students interacted with this method of education greatly, and found it useful in understanding lessons, their pre-preparation, review and memorization later. They support the continuation of education according to this method, whether that is in the conditions of distance education or in formal education if it is possible later. The students also showed a clear tendency to support the study of Arabic grammar for non-native speakers, by explaining the material in their native language if necessary.

Keywords: Teaching Arabic grammar to non-native speakers, Flipped classroom strategy, Distance education.

Türkçe Özet

Bu çalışma, İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında uzaktan eğitimde kendilerine uygulanan Arapça dilbilgisi derslerinde ters sınıf stratejisine ilişkin görüşlerini araştırmak için anket kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin çoğunun bu öğretim yöntemiyle açıkça etkileşime girdiğini gösterdi. Dersleri ve ön hazırlıklarını anlamada ve daha sonra gözden geçirmeleri ve ezberlemelerinde yararlı buldular. Ve ister uzaktan eğitim koşullarında ister sonradan fırsat doğarsa örgün eğitimde eğitimin bu yöneme göre devam etmesi gerektiğini desteklerler.

Anahtar Sözcükler: Anadili olmayanlara Arapça dilbilgisi öğretimi, ters çevrilmiş sınıf stratejisi, uzaktan eğitim.

Yayın İlkeleri

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi - AYAD (Aydin Journal of Arabic Studies), İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü tarafından Bahar (Nisan) ve Güz (Ekim) olmak üzere yılda iki defa ve basılı olarak yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydin Journal of Arabic Studies), özgün olmak şartı ile Arap dili, edebiyatı, tarihî, Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi ve çağdaş Arap lehçeleri ve Arap edebiyatı ile ilgili araştırma, inceleme, tenkit ve değerlendirme yazıları kamuoyuna duyurulmak amacıyla yayımlanır. Bununla birlikte Sosyal ve Eğitim Bilimlerinin öteki alanlarından dil, eğitim ve edebiyatla ilgili kültürel ve toplumsal problemleri konu edinen yazılara da yer verilir.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (Aydin Journal of Arabic Studies), gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan, özgün nitelikte bir "araştırma makale" veya daha önce yayımlanmış çalışmalarını değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir "derleme makale" olması şartı aranır. Ayrıca ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki "değerlendirme" yazıları ile "kitap eleştirileri" de derginin yayın kapsamı içindedir. Yayın Kurulu'nun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin Arapça, Farsça, İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. "Çeviri makalelerin" yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur. Yazıların Aydın Arapça Dergisi'nde yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

Bilimsel bir toplantıda sunulmuş, ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtmek koşuluyla kabul edilebilir.

I. Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydin Journal of**

Arabic Studies) gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın Kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundurularak, makalenin yayınlanıp yayınlanmamasına karar yetkisi Yayın Kurulu'ndadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir. **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydin Journal of Arabic Studies)** yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin mevcut dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (Aydin Journal of Arabic Studies)** yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

II. Yayın Dili

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nin (Aydin Journal of Arabic Studies) Yayın Dili Arapça, Farsça, İngilizce ve Türkiye Türkçesidir. Yayın ilkelerine uygun olmak şartıyla diğer Türk lehçelerinde yazılmış olan yazılara da dergide yer verilebilir.

III. Yazım Kuralları

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler, düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz. Dergimize gönderilecek makalelerde aşağıdaki kurallar dikkate alınmalıdır:

1. Ana Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve koyu, normal, 16 punto harflerle ortalı yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

2. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i: Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı koyu, dik, adın ilk, soyadın tüm harfleri büyük ve sola yaslı ve 14 punto ile yazılmalı. Numaralandırılmış yazarların adresleri ise eğik harflerle 9 punto yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

3. Öz: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce “öz” (abstract) bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özlerin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (keywords) verilmelidir. Yazılan İngilizce özün (abstract) üzerinde makalenin İngilizce başlığı da verilmelidir.

4. Ana Metin: A4 sayfa boyutunda (17x24 cm.), MS Word programı, Times New Roman yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. **Arapça ve Farsça yazı puntoları bu dillerin daha iyi okunması için 14-16 punto ile yazılmasına izin verilir.** Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 2 cm., sol 2,5 cm., sağ 2 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

5. Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara ve alt başlıklar (**bold**) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

6. Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste, tam sola dayalı olarak koyu, dik (normal); tablo adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere eğik (italik) yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Örnek: **Tablo 1:** *Farklı Yaklaşımların Karşılaştırmalı Analizi*. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır. Örnek: **Şekil 1.** Konferanstan görüntü

7. Görseller: Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi'da (300 pixels per inch kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternette indirilen görsellerin de 10 cm 300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırılmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi Yayın Kurulu, teknik olarak problemlili ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur. Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde, eğikve koyu yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası eğik yazılmalı (**Resim 1.; Şekil 1.**), nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır. Örnek: **Resim 10.** Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krause, 2005: 91). Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10'u geçmemeli, işgâl ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

8. Dipnotlar: Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir.

9. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar: Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve eğik yazılmalıdır. Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde: (Carter, 2004).

Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde: (Bendix, 1997: 17).

İki yazarlı çalışmalara göndermelerde: (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).

İkiden fazla yazarlı yayınlarda: Metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve “vd.” yazılmalıdır: (Akalin vd., 1994: 11).

Kaynakça kısmında ise: Birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir. Metin içinde gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir. Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı yazılmalıdır: (Hobsbawm). Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18) İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki'nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

10. Kaynaklar: Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik sırayla aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması halinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir.

a. Kitaplar: Öztürkmen, A. (1994). Türkiye’de Folklor ve Milliyetçilik, İstanbul: İletişim Yayınları. Carter, A. (2004). Dans Tarihini Yeniden Düşünmek, çev: Cansu Şipal, İstanbul: BGST Yayınları.

b. Makaleler: Sarısözen, M. (1970). Bağlama Metodu, Folklor/ Halkbilim (1): 12-16. Bakka, E. ve Felföldi, L. (2002). Whose Dances, Whose Authenticity? Dance Research (32): 3-18.

c. Kitap içi bölümler: Lepecki, A. (2004). Concept and Presence: The Contemporary European Dance Scene. Rethinking Dance History: A Reader, ed. Alexandra Carter, London: Routledge, s: 176-190. Şahin, M. (2013). Klinik Psikolog Olmak. Klinik Psikoloji, ed. Linden, W. ve Hewitt, P. L. Ankara: Nobel, s: 1-16.

d. Tezler: Dehmen, B. (2005). Ulusal ve Küreselin Kesişme Noktasında Halk Danslarına Bir Yaklaşım: Dansın Sultanları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

e. İnternet kaynakları: İnternette elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynaklar'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir. <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014). Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. [http:// mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanatdali/](http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanatdali/). (12.10.2011).

f. Görüşmeler: Ural, U. (2014). Artvin halk dansları çalıştırıcısı Uğur Ural ile ÜFTAD ofisinde yapılan görüşme, İstanbul: 19 Temmuz.

IV. Yazıların Gönderilmesi

Yukarıda belirtilen ilkelere ve kurallara uygun olarak hazırlanmış yazılar, "makale sunum formu" ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir. Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

İletişim Bilgileri

Aydın Arapça Dergisi Yayın Koordinatörlüğü,
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü,
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, NO: 38 Sefaköy,
Küçükçekmece/İstanbul. Tel: (212) 444 1 428

Publishing Policies

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi (Aydın Journal of Arabic Studies), is an international peer-reviewed journal published twice a year in Spring (April) and Fall (October) by the Department of Arabic Language Teaching at Istanbul Aydın University.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydın Journal of Arabic Studies), with the condition of being original, is published with the aim of publicizing the Arabic language, literature, history, teaching Arabic as a foreign language, and researching, analyzing, criticizing and evaluating articles about contemporary Arabic dialects and Arabic literature. In addition, articles on cultural and social problems related to language, education and literature from other fields of Social and Educational Sciences are also included.

In the articles to be sent to **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (Aydın Journal of Arabic Studies)**, first of all, it is necessary to have an original research article which contributes to the field, or a review article which evaluates the previously published studies and presents new and remarkable opinions on this subject. In addition, review articles and book reviews of scientific books published in related fields are within the scope of the journal. With the decision of the Editorial Board, Arabic, Persian, English or Turkish translations of original articles, which are considered to have contributed to the field, may be included, provided that they do not exceed one third of the journal. In order to publish the translated articles, it is obligatory to send the translation text together with the permission letter from the author or the right holder of the original article. Texts must not have been published or accepted for publication before in the Aydın Arabic Journal.

Articles presented at a scientific meeting but produced from unpublished papers may be accepted provided that this is clearly stated in the footnote.

I. Evaluation of Articles and Publication Process

Scientific quality is the most important criterion in the evaluation of the articles submitted for publication. All articles submitted to **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydın Journal of Arabic Studies)** are evaluated by the Editorial Board for compliance with the journal publication principles and quality. The Editorial Board has the right to publish or not to publish an article and to make corrections on the article when deemed necessary. As a result of the preliminary examination, the article which is not suitable for publication is not included in the evaluation process and the author is informed. If there is any deficiency, it is returned to the author for correction and resubmission. The article, which is found suitable for publication, is sent to three referees in the related field for evaluation. The referees review the submitted articles in terms of method, content and originality and decide whether they are suitable for publication. The Editorial Board has the authority to decide whether or not to publish the article, taking into account the referee reports received within the specified period of time. The articles are included in the program for publication in a number approved by the Editorial Board and the author is informed. The names of the referees are kept confidential and the reports are kept for five years. Within one month after the publication of the text, 3 copies of the article number are sent to the author. The copyright of the articles accepted to be published after the evaluation process is deemed to have been transferred to Istanbul Aydın University. For this reason, the "article submission form", which includes a contract on the transfer of publication rights to the journal, must be completed and submitted. The scientific, ethical and legal responsibilities of the opinions and translations in the published articles in **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (Aydın Journal of Arabic Studies)** belong to their authors. Text and photos can be quoted by citing the source. However, published articles cannot be re-published elsewhere (in print or on the internet) without the written permission of the journal management. The author has the right to reproduce all or part of it for his / her own purposes provided that the article / article is published in the current journal. All authors submitting articles to **Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (Aydın Journal of Arabic Studies)** are deemed to have accepted these principles.

II. Language of Publication

Languages of Publication of Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nin (Aydın Journal of Arabic Studies) are Arabic, Persian, English, and Turkey Turkish. Articles written in other Turkish dialects may be included in the journal, provided that they comply with the publication principles.

III. Writing Rules

In the preliminary examination, the articles that are found not to comply with the writing rules are returned to the author for correction and are not included in the publication program. The following rules should be taken into consideration for the articles to be sent to our journal:

1. Main Heading: It should be compatible with the content and should be written in bold, normal, 16 pt. The title of the text should be written with the first letter of the words capitalized and should be between 10-12 words maximum.

2. Author Name(s) and Address(es): Name(s) and surname(s) of the author(s) should be bold, perpendicular, first name of the first name, all letters of the last name should be capital and left justified and in 14 pt. Addresses of numbered authors should be written in italics with 9 pt; the institution(s), communication and e-mail address(es) of the author(s), if any, should be indicated on the first page with a footnote.

3. Abstract: At the beginning of the article, there should be an abstract in Turkish and English which consists of at least 100 words and at most 150 words which express the subject in a concise manner. References, figures and table numbers should not be mentioned in the abstract; footnotes should not be used. Key words consisting of minimum 3 and maximum 5 words should be given with one line space under the Turkish and English abstracts. The English title of the article should be given on the abstract.

4. Main Text: Should be written with the following specifications: A4 page size (29.7x21 cm.), MS Word program, Times New Roman font, 12 point and 1.5 line spacing. **Arabic and Persian fonts are allowed to be written in 14-16 pt for better reading of these languages.** Following spaces should be left: Top 3 cm., Bottom 3 cm., Left 3 cm., Right 3 cm. spaces; and the pages should be numbered. The parts that should be highlighted in the text should be written in italic or not in bold. Double accents such as quotation marks and italic letters should never be used in the text.

5. Section Titles: Intermediate and subheadings can be used in the article to ensure a regular transfer of information. All intermediate (normal) and subtitles (italics) in the article should be written in 12 pt, only the first letters of the words should be written in uppercase, bold. There should be no double dot at the end of the sub titles, and the writing should continue after one line.

6. Tables and Figures: Tables should have the number and title, and be prepared for black and white printing. Tables and figures should be numbered separately by giving the number of rows. Vertical lines should not be used in table drawing. Horizontal lines should only be used to separate subheadings within the table. The table number is on the top, dark, vertical (normal), based on the left; and the table name should be italicized with the first letter of each word capitalized. Tables should be located where they should be in the text. Example: **Table 1:** *Comparative Analysis of Different Approaches*. Figure numbers and names should be centered just below the figure. The figure number should be written in italics, followed by a dot. Example: *Figure 1.* View from conference

7. Images: If there are pictures, photographs or special drawings in the text, these documents should be scanned with a short edge of 10 cm at 300 ppi (300 pixels per inch quality). It should be saved in JPEG format and all visual materials used in the text should be submitted in JPEG format in addition to the article. Images downloaded from the internet should also comply with the rules of 10 cm 300 ppi. The naming of the visuals must follow the rules in the figures and tables. The Journal Editorial Board may request or remove all technically problematic or low quality image files from the article. The author

(s) are responsible for the quality of the images to be used as sources and whether or not they are published. Images and photographs should be prepared for black and white printing. Visual numbers and names should be written in bold and bold, centered just below the visuals. The visual type and number should be written in italics (*Figure 1; Figure 1.*). It should end with a dot. **Example: *Picture 10.*** Wassily Kandinsky, ‘Composition’ (Anna-Carola Krausse, 2005: 91). Figures, tables and pictures should not exceed 10 pages, and their occupation should not exceed one third of the text. Authors with technical means can place their figures, tables and pictures in the text, provided they can be printed exactly. For those who do not have this possibility, they can write figures, tables or picture numbers, leaving spaces of the same size in the text for them.

8. Footnotes: Footnotes should not be used as references, only footnotes should be used for additional explanatory information and automatic numbering should be used.

9. Quotations and References/Citations: The author should refer to all excerpts directly or indirectly according to the following examples. APA 6 format should be used in cases not mentioned here. Direct quotations should be given in quotation marks. Footnotes should never be used for references. All references should be written in parentheses and in the following format.

General references for single author work: (Carter, 2004).

References to a specific cited part of a single-author work: (Bendix, 1997: 17).

References to two authors: (Hacıbekiroğlu and Sürmeli, 1994: 101).

İkiden fazla yazarlı yayınlarda: Only the surname of the first author and “et al.” should be written in the text: (Akalin et al., 1994: 11).

In the bibliography section: Other authors of publications with multiple authors should also be mentioned. If the author is referred to in the text, only the publication date of the source should be written: Gazimihal (1991: 6), states in this regard that “..... ”. In works and texts without publication history, only the names of the authors should be written: (Hobsbawm). The name of the source, the volume and the page number, if any, should be written in the encyclopedia, etc. (Meydan Larousse 6, 1994: 18) Quotations from the second source should be written as follows and stated in the references: As Lepecki has also stated “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

10. Resources: At the end of the text, it should be written in alphabetical order according to the surnames of the authors as shown in the examples below. In case an author has more than one publication, the references should be listed according to the date of publication, and the publications published by an author in the same year should be cited as (2004a, 2004b).

a. Books: Öztürkmen, A. (1994). Türkiye’de Folklor ve Milliyetçilik, İstanbul: İletişim Yayınları. Carter, A. (2004). Dans Tarihini Yeniden Düşünmek, trans: Cansu Şipal, İstanbul: BGST Yayınları. **b. Articles:** Sarısözen, M. (1970). Bağlama Metodu, Folklor/ Halkbilim (1): 12-16. Bakka, E. and Felföldi, L. (2002). Whose Dances, Whose Authenticity? Dance Research (32): 3-18.

c. Book chapters: Lepecki, A. (2004). Concept and Presence: The Contemporary European Dance Scene. Rethinking Dance History: A Reader, ed. Alexandra Carter, London: Routledge, p: 176-190. Şahin, M. (2013). Klinik Psikolog Olmak. Klinik Psikoloji, ed. Linden, W. and Hewitt, P. L. Ankara: Nobel, p: 1-16.

d. Theses: Dehmen, B. (2005). Ulusal ve Küreselin Kesişme Noktasında Halk Danslarına Bir Yaklaşım: Dansın Sultanları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

e. Internet resources: The sources of the data obtained from the internet must be indicated and given in the Sources by specifying the access address and date of access. The access address should be the address where the resource is displayed, not the address of the web page (home page) where the resource is located. <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014). Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit

Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanatdali/>. (12.10.2011).

f. Interviews: Ural, U. (2014). Interview with Artvin folk dance coach Uğur Ural at ÜFTAD office, İstanbul: 19 July.

IV. Submission of Articles

Texts prepared in accordance with the principles and rules mentioned above can be sent to the following addresses by e-mail together with the article submission form. The texts that are sent back to their authors to be developed and/or corrected in accordance with the preliminary examination and the arbitrator's evaluation shall be returned to the journal within one month at the latest - with the necessary corrections.

Contact Information

Aydın Arapça Dergisi Yayın Koordinatörlüğü,
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü,
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, NO: 38 Sefaköy,
Küçükçekmece/İstanbul. Tel: (212) 444 1 428



Her türlü bilgiye ihtiyaç duyduğunuzda bilgi merkezi **7/24** kapıları sizlere açık!

"Aydınlık bir geleceğe"