Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi
Journal of Social Research and Behavioral Sciences
ISSN:2149-178X

Farklı Kültürel Değerlere Sahip Öğrencilerin Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları

Dr. Seyfettin Arslan

ÖZET

Bu araştırmanın amacı farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarını tespit etmektedir. Bu amaç doğrultusunda mevcut durumu olduğu gibi belirlemek için tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mardin il merkezi ve ilçesinde öğrenim gören 818 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarını ölçmek için 28 maddeli ve kişisel bilgilerden oluşan ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin çokkültürlü algı ve farkındalıklarına bakıldığında yüksek düzeyde görüş bildirdikleri ve ailenin geleneklerinin bu sonuca etki ettiği görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre algı boyutunda; merkezde oturanların ilçede oturanlara göre algı ve farkındalık boyutunda; anne-babası okuryazar ve üstü düzeyde olanların okur-yazar olmayanlara göre daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Vatandaşlık eğitimi; çokkültürlülük; algı; farkındalık

Multicultural Citizenship Perception and Awareness of the Students with Different Cultural Values

ABSTRACT

The aim of this study is to measure the multicultural citizenship perceptions and awareness of students in multicultural citizenship education. Due to this reason descriptive model is used to represent existing situation. Mardin was selected as the universe of the study and the sample is consisted of 818 8th graders from both the center and districts of Mardin in 2012-2013 education year. To measure students' multicultural citizenship perceptions and their awareness, a perception and awareness scale was used which was constituted of both 28 items and a personal information section. When we looked at the views of the students it was seen that their multicultural citizenship perceptions and awareness were in high levels and it was passed to them with their family traditions.

Keywords: Citizenship education; multiculturalism; perception; awareness

Giriş

Çok kültürlülük denen olgu veya kavram farklı kişiler tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde çok kültürlülüğü; Young (1990: 163) demokratik kültürel çoğulculuk çerçevesinde herkese eşit muamelede bulunmak, Kymklicka (1995: 60) bireylerin medeni ve politik haklarını korumak, (Andrews, 2017; Ahmed, 2016; Walzer, 1998) gruplar arasında uyum ve düzeni sağlamak için demokratik çerçevede diyalog kurmak, Touraine (1997: 200) ötekinin ahlaksal değerlerini estetik değerlerini tanımak ve iletişim kurmak, Lindbom (1998: 82) özgürlük ve eşitliğin dağıtılması anlamında kullanmışlardır.

Benzer şekilde Walzer, Hayek, Rawls gibi araştırmacılar çokkültürlülük kavramını 'adalet odaklı' ele alırken, Touranie, Erdoğan, Ergil, Rockefeller ve Young demokrasi temelinde ele almışlardır. Yine çokültürlülük tanımlarında Mill, Raz, Kymklicka özgürlüğe ağırlık verirken, Smith, Locke, Parekh, Gray gibi araştırmacılar da liberalizm ölçüsünde savunmuşlardır. Bundan başka, Mill ve Gutman çokkültürlülük kavramını farklılıklara hoşgörü olarak değerlendirirken, Turner, Baumann, Taylor bu kavramı eşitlik ilkesi etrafında tartışmışlardır. Bu tanım ve tartışmalardan anlaşılacağı gibi çokkültürlülük her toplumda olması muhtemel bir olgu olarak (Bakalar, 2017; Doytcheva, 2013) farklılıkların adalet, eşitlik, hoşgörü, saygı ve diğer demokratik ilkeler çerçevesinde ele alınmasını ifade etmektedir (Faltis, 2014; Kaya, 2015; Vatandaş, 2002). Aynı zamanda çokkültürlülük; toplum içinde varolan cinsiyet, dil, din vb. farklılık olarak bilinen unsurların bir arada uyum içinde yaşayabilmeleri için gerekli bazı düzenleme ve uygulamaların işe koşulması durumu olarak açıklanabilir.

Çokkültürlülük çerçevesinde ortaya konmak istenen politikalardan biri eğitimdeki düzenleme ve uygulamalarla ilgilidir. Adına çokkültürlü eğitim veya çokkültürlü vatandaşlık eğitimi denen bu durumda, bireylerin kendi kültürel değerlerine duyarlı bir vatandaşlık eğitimi alması kadar,sosyal adalet ve eşitlik temelli bir eğitim verilmesi gerektiği üzerinde durulur (Banks, 2013: 7). Daha çok eğitim hakkı çerçevesinden bakan araştırmacılar ise her bireye adil ve fırsat eşitliğine dayalı eğitim olanağı vermenin önemini savunurlar (Amneny-Dixon, 2004; Kostova, 2009: 244).

Çokkültürlülük öğrencilerin kendi kültürel değerlerini bilmeleri kadar, geniş sivil kültür ve toplumlara katılmaları için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmalarını da öngörür. Böylelikle bireyler kültürel, ulusal ve evrensel değerlerin tümüne ulaşmış olurlar (Banks, 2001: 8-9). Öğrencilerin baskın veya hâkim kültüre katılmaları sağlanırken kendi kimliklerini muhafaza etmeleri de hedeflenmektedir (Van der Ven, 2006: 92). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kendi kültürleri, ulusları ve dünyalarında var olan birlik ve farklılıklar

arasındaki karmaşık ilişkilerin farkına varmalarını sağlamak kadar bu değerlere bağımlılıklarını geliştirmeleri de istenmektedir (Osler, 2012).

Etkili bir çokkültürlü eğitim için Gay (1994), Herring ve White (1995) ve Tuttle (1995) tarafından belirlenen belli başlı önerilere bakıldığında; işbirliğinin desteklenmesi, çoklu öğrenme yöntemlerinin kullanılması, eşit statüde etkileşim kurma, farklı kültürlerden gelenlerin birbiriyle iletişim kurmalarını desteklemek gibi maddelerin sıralandığı görülmektedir (Akt. Cırık, 2008). Böylelikle demokrasinin gereği olarak bireysel ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulmuş olacaktır (Selçuk, 2010: 15). Genel olarak bakıldığında da çokkültürlü vatandaşlık eğitiminin daha çok demokrasi ve insan hakları bakımından gelişme gösteren Kanada, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya gibi nüfuslanma tarihinde ırkî, din ve mezhep bakımından farklı kaynaklardan nüfusa sahip ülkeler olması önemlidir.

Türkiye'nin ise jeopolitik yönüyle farklı kültür bölgelerinin geçiş ve temas noktasında olmasının bir sonucu olarak tarihten miras aldığı kültürel bir çeşitliliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Günümüze kadar miras kalan farklı kimlikleri egemenliğinde tutan Türkiye, zaman zaman Avrupa Birliği zaman zaman küresel gelişmeler karşısında son dönemlerde eğitimde başta olmak üzere belli başlı bazı düzenleme ve uygulamalara imza atmıştır (Carothers & Parfit, 2017; Kaya, 2006: 127; MEB, 2005 ve 2010). Dünya'da ve Türkiye'de meydana gelen bu değişim ve gelişmeler ışığında "vatandaşlık eğitimi"nde ulusal değerlerin yanı sıra evrensel değerlerin de öğretim programının içeriğine dâhil edildiği görülmektedir. Farklı kültürlere sahip toplumun hoşgörü, sorumluluk, yardımseverlik, diğerkâmlık, barış, özsaygı, eşitlik, farklılıklara saygı duyma gibi değerlere sahip olması aynı ortamda farklılıklarla birlikte yaşayabilmesi için gereklidir (Keskin ve Yaman, 2014; Yigit & Tatch, 2017). 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı öğretim anlayışıyla uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programı, insan hakları ve vatandaşlık dersi öğretim programı ve vatandaşlık eğitimi ara disiplini içinde bu değerlerin çocuklara kazandırılması amaçlanmıştır (Brooks, 1999; Keskin, 2008).

Farklı dil, din ve kökenden gelen, fakat tarihi ve sosyal olmak üzere birçok ortak değere sahip olan toplumun, ortak yaşam alanını diğerinin farklılığını tanıyarak ve bu farklılığa hoşgörüyle yaklaşarak paylaşmasında eğitimin önemi ve sahip olduğu rol tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de tartışılmaktadır. Özellikle bu farklılıklara sahip olup ama aynı zamanda bir arada yaşamak için gereksinim duyulan başkalarına saygı, hoşgörü, dayanışma, barış ve sevgi değerlerine önem veren bir toplum anlayışının gelişmesi demokratik ve çağdaş toplumların hedefi olmuştur. Türkiye'de de gelişmiş ve kalkınmış ülkelerde görüldüğü gibi toplumun sahip olması gereken bu gibi ortak değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Özellikle 1924'te eğitim programının "başat" dersi olarak yer alan, günümüzde 'Vatandaşlık

Bilgisi' olarak işlenen öğretim programı aracılığıyla bu değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Gunay & Aydin, 2015; Keskin, 2002; Márque et al., 2018). Yine bu öğretim programının günümüz "çokkültürlülük" anlayışı çerçevesinde farklı kültür topluluklarının birlikte yaşamasında ne kadar katkı sağladığı ve etkisi olduğu tartışma konuları arasındadır. Çalışmada ilköğretim ikinci kademe son sınıf öğrencilerinin bu yönde algı ve farkındalıklarının belirli değişkenler açısından tespit edilmesinin bu tartışmalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmayı örneklemesi açısından ele alınan Mardin ili Osmanlı'dan kalma bir miras olarak farklı dil, din ve etnik köken zenginliğiyle "çokkültürlü toplum" yapısını iyi bir şekilde temsil etmektedir (Aydin, 2013a; Corona et al. 2017; Kaya & Aydin, 2014). Asırlardır süregelen tarihi, sosyal ve kültürel bir geçmişi paylaşan buradaki farklı toplumlar birbirinden farklı birçok unsura sahip olmalarının yanında birbirleriyle birçok noktada buluşabilmekte ve bu birlikteliği güzel bir mozaiksel yaşama dönüştürebilmektedir. Bu şekilde görülen ve takdir edilen birlikte yaşama sanatı, farklı kültürlerin birbirine saygı duyma, birbirini tanıma ve anlama (Wilder et al., 2017), kendinden olmayanı hoş görme vb. ortak aidiyet hissi uyandıran değerlerin hangi kaynaklardan elde edildiği merak konusu olmaktadır. Zira bahsedilen bu değerlerin "vatandaşlık eğitimi" kapsamında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkese kazandırılması hedeflenen değerlerle örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri kapsamında gerçekleştirilen vatandaşlık eğitiminin, çokkültürlü toplumlardaki mevcut etkisinin ve yeterliğinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Mardin ilinde yaşayan farklı toplumların birlikte yaşamalarına yönelik öğrenci algıları ve farkındalıklarının ne düzeyde olduğunun tespiti bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıklarına yönelik görüşlerinde cinsiyet, yerleşim yeri ve öğrencilerin diğer kültürlerden arkadaşlık durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıklarına yönelik görüşlerinde anadil/etnik köken, evde konuşulan dil ve anadilini konuşma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü vatandaşlık algıları ile farkındalıklarına yönelik görüşlerinde anne-baba eğitim düzeyleri, aile aylık geliri ve öğrenme/bilgi kaynakları değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Çokkültürlü bakış açısıyla vatandaşlık eğitiminin rolünü ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlar. Bu yöntemde birey ya da kurumlar kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005). Bununla birlikte çokkültürlü yapıyı temsil gücü yüksek bir yer arandığından araştırma örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi kullanılmıştır. Olasılığa dayalı olmayan tekniklerden biri olan amaçlı örneklemde; araştırmacılar, örnekleri kendi düşünce ve yargılarına göre tek tek belirlerler. Bu şekilde araştırmanın problemine paralel olarak belirlenen ihtiyaçlara uygun örnekler toplarlar (Cohen ve Manion, 1998). Araştırmacı, araştırmanın amacına uygun olduğu kanısına vardığı herhangi bir örneklemi, yine temsil gücü en yüksek veya diğer örneklemlere göre daha yüksek temsil gücü olduğu yargısına uyan bir yeri, grubu veya nesneyi tercih edebilir (Monette, Sullivan ve Dejong, 1990). Bu doğrultuda bu araştırmada temsil gücü yüksek olduğu düşünülen Mardin İli çalışma alanı olarak belirlenmiştir.

Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcı grubunu, çokkültürlü yaşama iyi bir örnek teşkil eden Mardin ili merkez ve bir ilçesindeki ilköğretim ikinci kademede öğrenim gören 818 tane 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların 420'si (%51,3) kız, 398'si (%48,7) erkek; 391'si (%60) Mardin il merkezinde, 327'si (%40) Midyat ilçesinde ikamet etmektedir. Ayrıca 296'sı (%36,2) Arap, 278'si (%34) Kürt, 96'sı (%11,7) Türk ve 8'si Süryani kökene sahip katılımcılardır.

Veri Toplama

Veri toplama süreci 2012-2013 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada ilk olarak literatür taraması yapılarak yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılmıştır; ayrıca, konu alanındaki uzmanların görüşleri de alınarak araştırmanın kuramsal yönü oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nicel veri sağlayan bir ölçek kullanılmıştır.

İşlem

Veri toplama ölçeği hazırlanırken gerekli alan kaynak taraması yapılmış ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel özelliklerini yansıtan ve olgusal sorulardan oluşan 10 madde yer almaktadır. Öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan veri toplama aracının (ölçek)

ikinci bölümünde ise, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algılarını ve farkındalıklarını ölçmeyi sağlayan maddeler bulunmaktadır. Balcı (2001: 160)'ya göre bu tip maddeler algı ve inanç-kanı belirleyen maddeler olarak adlandırılabilir. Gerekli alan kaynak taraması sonunda araştırmanın alt amaçlarına uygun olduğu düşünülen 41 madde şeklinde tasarlanan bu bölüm, beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri için bu araştırmanın örneklemi olan Mardin ilindeki 6 ortaokulda öğrenim gören 150 tane 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenci algı-inanç-kanı ölçeğine ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0.72 ve Bartlett test değeri ise, 172.536 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde (p=0.000) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2003, s.120) göre, KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Yapılan geçerlik analizi işleminde faktör yük değeri, 0.30 ve 0.30'dan büyük olanlar ikinci analiz için seçilmiştir. Büyüköztürk (2003, s.118), faktör yük değerlerinin uygulamada az sayıda madde için bu sınırın 0.30'a kadar indirilebileceğini belirtir. Buna göre, en düşük faktör yükü değerinin 0.326, en yüksek faktör yük değerinin ise, 0.638 olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında analiz işleminde 13 maddenin işler durumda olmadığı belirlenmiştir ve ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan bu maddelerden sonra analiz işlemine devam edilmiştir.

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 2 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 20 madde 1. faktörde ve 8 madde 2. faktörde toplanmıştır. Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1. faktör "çokkültürlü vatandaşlık algıları", 2. faktör ise "çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları", olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizi Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttmansplit-half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı 0.78, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.72 ve Guttmansplit-half değeri ise, 0.75 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan 2 alt boyutun her birinin de güvenirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik kat sayılarının farkındalık 0.76 ve algı boyutunda 0.79 olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayısı 0.60-0.80 arasındaki ölçekler oldukça güvenilir ölçekler olarak kabul edildiğinden (Özdamar, 1999) ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekte bulunan alt boyutlara ilişkin maddelerin bazıları şunlardır: Algıları alt boyutuna ilişkin bazı maddeler: "Okulumuzda farklı toplulukların (Kürt, Türk, Arap, Süryani) olması beni rahatsız etmiyor.", "Okullarda herkes (Türk, Kürt, Arap, Süryani vb) birlik ve

beraberlik içinde öğrenim görmelidir.", "Farklı kültürlere sahip toplulukların kendi gelenek ve göreneklerine göre giyinmesi beni rahatsız etmez." Farkındalıkları alt boyutuna ilişkin bazı maddeler: "Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kendi gelenek ve göreneklerimin dikkate alındığını düşünüyorum.", "Sınıfta veya herhangi bir ortamda kendi gelenek ve göreneklerime yönelik yapılan tartışmada kendi düşüncemi çok rahat ifade edebiliyorum."

Geçerlik ve güvenirlik çalışması sonrasında son şekli verilmiş olan ölçek asıl veri toplama uygulaması kapsamında pilot çalışmada yer almayan 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğrencilerin algı ve farkındalıklarını öğrenmek için ölçek formu veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri formunu öğrenci görüşlerini tespit etmeye yönelik olarak Mardin ili merkezinde ve bir ilçesinde bulunan 845 ortaokul 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanmadan önce alınan gerekli izinler okul idaresine iletilerek uygun zaman ve sınıflar belirlenmiştir. Belirlenen zaman ve sınıflarda katılımcı tarafından gerekli uyarı ve hatırlatmalar yapılarak veri formunun dikkatli ve anlaşılır bir şekilde doldurulması sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulanan formlardan bazıları dikkatsizlik ve belli hatalar sonucunda yetersiz görülerek değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle 27 katılımcının veri formu araştırmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan 818 katılımcının verileri değerlendirilmek üzere istatistik (SPSS 17) programına işlenerek gerekli analizler yapılmıştır.

Bu analizlere göre öğrencilerin kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans ve yüzdelik değerleri kullanılmıştır. Bunun yanında ölçeğin ikinci kısmından elde edilen öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalık puanlarının cinsiyet, yerleşim yeri, anne-baba eğitim düzeyi, anadil/etnik köken, anadilini konuşma sıklığı, aile içinde konuşulan dil, öğrenme/bilgi kaynağı, aile aylık geliri ve diğer kültürlerden arkadaşlık durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Cinsiyet, yerleşim yeri ve diğer kültürden arkadaşlık durumu değişkenleri bakımından öğrenci puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi, anadil/etnik köken, anadilini konuşma sıklığı, aile içinde konuşulan dil, öğrenme/bilgi kaynağı ve aile aylık geliri değişkenleri bakımından öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi ve t-testi için önce Levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH),

t-testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması halinde ise, grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Ölçeğin ikinci kısmında yer alan öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları ölçeğindeki her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için ise, "Tamamen Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kararsızım (3)", "Katılmıyorum (2)" ve "Tamamen Katılmıyorum (1)" dereceleri kullanılmıştır. Aynı zamanda aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin "Tamamen Katılmıyorum", 1.81-2.60 arasında bulunanların "Katılmıyorum", 2.61-3.40 arasındakilerin "Kararsızım", 3.41-4.20 arasındakilerin "Katılıyorum" ve 4.21-5.00 arasında yer alanların ise, "Tamamen Katılıyorum" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada yer alan alt problemlere uygun olarak aşağıdaki bulgular ortaya çıkmıştır.

Tablo 1'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının "cinsiyet" değişkenine ait t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 1.

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	*N*	*X*	*ss*	*sd*	*T*	*p*
Farkındalık	Kız	420	4.04	0.634	816	0.670	.60 **
	Erkek	98	4.01	0.693			
Algı	Kız	420	4.41	0.453	816	1.648	.01*
	Erkek	98	4.435	0.490			

**p<.05, **p> .05*

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarına [$t_{(816)}$=0.670, p>0.05] ilişkin puanları arasında "cinsiyet" değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmezken, çokkültürlü vatandaşlık algılarına [$t_{(816)}$=1.648, p<0.05] ilişkin puanları arasında ise "cinsiyet" değişkeni bakımından anlamlı fark belirlenmiştir. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde hem erkek hem de kız öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutunda "katılıyorum" ve algıları alt boyutunda ise "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 2'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının "okulun bulunduğu yerleşim yeri" değişkenine ait t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğrencilerin Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Faktör	Okul	*N*	*X*	*ss*	*Sd*	*T*	*p*
Farkındalık	Merkez	491	4.10	0.644	816	3.699	0.000*
	Midyat	327	3.92	0.679			
Algı	Merkez	491	4.45	0.443	816	5.086	0.000*
	Midyat	327	4.28	0.496			

**p<.05*

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalık puanları [$t_{(816)=}$3,699 p<0.05] ve algı puanları [$t_{(816)}$=5,086 p<0.05] arasında "okulun bulunduğu yerleşim yeri" değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farkın hem algıları hem de farkındalıkları alt boyutlarında, merkez ve ilçe okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında Mardin merkezdeki öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde hem merkez hem de ilçedeki öğrencilerin, çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda "tamamen katılıyorum"; farkındalıkları alt boyutunda ise "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 3'te öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının "diğer bir kültürden arkadaşları olma durumları" değişkenine ait t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 3.

Öğrencilerin Diğer bir Kültürden Arkadaşları Olma Durumları Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Faktör	Farklı kültürden arkadaşınız var mı?	*N*	*X*	*ss*	*sd*	*t*	*p*
Farkındalık	Evet	666	4.03	0.674	816	0.444	0.657**
	Hayır	152	4.01	0.616			
Algı	Evet	666	4.41	0.457	816	3.965	0.000*
	Hayır	152	4.24	0.512			

*$p<.05$, **$p> .05$

Tablo 3'teki veriler doğrultusunda, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarına [$t_{(816)}$=0444, p>0.05] ilişkin puanları arasında "diğer bir kültürden arkadaşlık durumu" değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenirken, çokkültürlü vatandaşlık algılarına [$t_{(816)}$=3.816, p<0.05] ilişkin puanları arasında ise yine "diğer bir kültürden arkadaşlık durumu" değişkeni bakımından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın farklı bir kültürden arkadaşı olan ile olmayan öğrenciler arasında olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem farklı bir kültürden arkadaşı olan hem de olmayan öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutunda "katılıyorum" ve algıları alt boyutunda ise "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının "baba eğitim düzeyi" değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Faktör	Baba eğitim düzeyi	*N*	*X*	*ss*	*sd*	*F*	*P*	*Farklar*
Farkındalık	Okuryazar değil	56	3.80	0.787	4 813	2.158	.072**	---
	Okuryazar	62	4.10	0.604				
	İlköğretim	284	4.08	0.618				
	Lise	248	4.02	0.643				
	Üniv./Y.O.	168	4.01	0.730				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			
Algı	Okuryazar değil	56	4.10	0.516	4 813	6.960	.000*	Okur-yazar değil ile diğer gruplar arasında
	Okuryazar	62	4.26	0.470				
	İlköğretim	284	4.41	0.464				
	Lise	248	4.40	0.475				
	Üniv./Y.O.	168	4.43	0.431				
	Toplam	818	4.38	0.472	817			

*$p<.01$, **$p>.05$

Tablo 4'teki bulgularda da görüldüğü gibi, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$F_{(3-815)}=2.158$, $p>0.05$] alt boyutuna ilişkin puanlarının "baba eğitim düzeyi değişkenine" göre değişmediği görülürken, çokkültürlü vatandaşlık algıları [$F_{(3-815)}=6,960$, $p<0.05$] alt boyutuna ilişkin puanları arasında ise yine "baba eğitim düzeyi değişkenine" göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın babası okuryazar olmayan öğrenci grubu ile diğer dört öğrenci grubu arasında diğer dört grup öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı alt boyutuna "katılıyorum" yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Yine çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda baba eğitim

düzeyi okuryazar değil düzeyindeki öğrenci grubu "katılıyorum", diğer dört öğrenci grubunun ise, "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 5'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının "anne eğitim düzeyi" değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 5.

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Faktör	Anne eğitim durumu	*N*	*X*	*ss*	*sd*	*F*	*p*	*Farklar*
Farkındalık	Okuryazar değil	180	3.95	0.631	4 813	1.143	0.335**	-----
	Okuryazar	71	3.98	0.717				
	İlköğretim	382	4.07	0.656				
	Lise	153	4.05	0.674				
	Üniv./Y.O.	32	4.02	0.712				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			
Algı	Okuryazar değil	180	4.29	0.514	4 813	4.288	0.002*	İlköğretim mezunu ile okuryazar değil ve okuryazar grupları arasında.
	Okuryazar	71	4.25	0.615				
	İlköğretim	382	4.43	0.416				
	Lise	153	4.41	0.462				
	Üniv./Y.O.	32	4.43	0.428				
	Toplam	818	4.38	0.472	817			

*$p<.05$, **$p>.05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$F_{(3-815)}$=1,143, p>0.05] alt boyutuna ilişkin puanlarında "anne eğitim düzeyi değişkenine" göre

anlamlı bir farklılık bulunmazken, çokkültürlü vatandaşlık algıları [$F_{(3-815)}$=4,288, p<0.05] alt boyutuna ilişkin puanları arasında ise "anne eğitim düzeyi değişkenine" göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çokkültürlü vatandaşlık algılarında görülen bu anlamlı farkın, anne okuryazar değil ve anne okuryazar olan öğrenci grupları ile annesi ilköğretim mezunu öğrenci grubu arasında anne ilköğretim mezunu öğrenci grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalığı alt boyutuna "katılıyorum" yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre beş öğrenci grubu da "tamamen katılıyorum" şeklinde görüşünü dile getirmişlerdir.

Tablo 6'da öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının "baba eğitim düzeyi" değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 6.

Öğrencilerin Anadil/Etnik Köken Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Anova Testi Sonuçları

Faktör	Anadil	*N*	*X*	*ss*	*sd*	*F*	*p*	*Fark*
Algı	Türkçe	96	4.40	0.424	6 811	1.280	.264**	---
	Arapça	296	4.34	0.465				
	Kürtçe	278	4.37	0.508				
	Süryani	8	4.64	0.217				
	Türkçe-Arapça	74	4.44	0.455				
	Türkçe-Kürtçe	32	4.46	0.423				
	Arapça-Kürtçe	34	4.44	0.445				
	Toplam	818	4.38	0.472	817			

***p*> .05

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları [$F_{(3\text{-}815)}$=1,280, p>0.05] alt boyutuna ilişkin puanlarında "anadil/etnik köken değişkenine" göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ayrı 7 grubun da öğrencileri "tamamen katılıyorum" yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 7'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının "baba eğitim düzeyi" değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 7.

Öğrencilerin Anadil/Etnik Köken Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait KWH Testi Sonuçları

Faktör	Anadil-etnik köken	*N*	*Sıra ortal.*	*sd*	χ^2	*p*	*Farklar*
Farkındalık	Türkçe	96	473.44	6	30.295	.000*	MWU testi sonucunda farkın Türkçe ile Kürtçe-Arapça dilini konuşan gruplar arasına Türkçe konuşanların lehine. Türkçe:70.28 Kürtçe-Arapça:52.00
	Arapça	296	408.57				
	Kürtçe	278	368.49				
	Süryani	8	577.63				
	Türkçe-Arapça	74	493.45				
	Türkçe-Kürtçe	32	394.42				
	Arapça-Kürtçe	34	364.28				
	Toplam	818					

**p<.05*

KWH testi ile oluşturulan Tablo 7'deki bulgulara bakıldığında, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları[KWH(6)=30.295, p>0.05] alt boyutuna ilişkin puanları arasında "anadil/etnik köken" değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bundan yola çıkarak, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan MWU testi sonucunda da Türkçe anadiline sahip öğrenci grubu ile Kürtçe-Arapça anadiline sahip öğrenci grupları arasında Türkçe anadiline sahip öğrenci grubu lehine olarak tespit edilmiştir.

Tablo 8'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları ve farkındalıkları alt boyutlarına ilişkin ölçek puanlarının "evde/aile içinde konuştukları dil" değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 8.

Öğrencilerin Evde/Aile İçinde Konuştukları Dil Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algıları ve Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine ait KWH Testi Sonuçları

Faktör	Evde/ aile içinde konuş. dil	*N*	*Sıra ortal.*	*sd*	χ^2	*p*	*Farklar*
Farkındalık	Türkçe	260	437.25	6	21.157	0.002*	MWU testi sonucunda farkın Türkçe ile Kürtçe-Arapça dilini konuşan gruplar arasına Türkçe konuşanların lehine. Türkçe:134.88 Kürtçe-Arapça:101.50
	Arapça	68	340.18				
	Kürtçe	114	384.69				
	Süryani	5	638.70				
	Türkçe-Arapça	225	430.33				
	Türkçe-Kürtçe	139	373.81				
	Arapça-Kürtçe	7	332.00				
	Toplam	818					
Algı	Türkçe	260	441.95	6	41.157	0.000*	MWU testi sonucunda farkın Türkçe ile Kürtçe-Arapça dilini konuşan gruplar arasına Türkçe konuşanların lehine. Türkçe:133.65 Kürtçe-Arapça:147.14
	Arapça	68	271.84				
	Kürtçe	114	349.47				
	Süryani	5	529.60				
	Türkçe-Arapça	225	414.71				
	Türkçe-Kürtçe	139	449.11				
	Arapça-Kürtçe	7	479.43				
	Toplam	818					

**p<.05*

Tablo 8'e baktığımızda, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları[$KWH_{(6)}$=21.157, p<0.05] ile algıları [$KWH_{(6)}$=41.157, p<0.05] alt boyutlarına ilişkin puanları arasında " evde/aile içinde konuşulan dil" değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakarak, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan MWU testi sonucunda da hem farkındalıkları hem de algıları alt boyutlarında evde/aile içinde Türkçe dilini konuşan öğrenci grubu ile Kürtçe-Arapça dilini konuşan öğrenci grubu arasında Türkçe dilini konuşan öğrenci grubu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9'da öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin ölçek puanları "anadili konuşma sıklığı" değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 9.

Öğrencilerin Anadili Konuşma Sıklığı Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Anova Testi Sonuçları

Faktör	Anadilini konuşma sıklığı	N	X	ss	sd	F	p	Fark
Farkındalık	Her zaman	324	4.08	0.642	3 814	1.112	0.343**	---
	Sık sık	207	3.99	0.719				
	Bazen	253	4.00	0.649				
	Hiçbir zaman	34	3.99	0609				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			

**p> .05*

Tablo 9'daki bulgulara göre, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$F_{(3-815)}$=1,112, p>0.05] alt boyutuna ilişkin puanlarında öğrencilerin günlük yaşantısında "anadilini konuşma sıklığı"na göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ayrı dört gruptaki öğrencilerin de "katılıyorum" yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 10'da öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının "anadili konuşma sıklığı" değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 10.

Öğrencilerin Anadili Konuşma Sıklığı Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait KWH Testi Sonuçları

Faktör	Anadili konuşma durumu	*N*	*Sıra ort.*	*sd*	χ^2	*p*	*Fark*
Algı	Her zaman	324	391.38	3	3.790	0.285**	---
	Sıkı sık	207	415.34				
	Bazen	253	422.52				
	Hiçbir zaman	34	449.68				
	Toplam	818					

**p> .05*

Tablo 10'daki bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları [$KWH_{(6)}$=3.790, p>0.05] alt boyutuna ilişkin puanları arasında öğrencilerin günlük yaşamda "anadilini kullanma sıklığı " değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin anadilini günlük yaşamda kullanma sıklığı değişkenine göre 4 grubun da algılarında bir değişiklik olmadığı söylenebilir.

Tablo 11'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının "aile aylık gelir düzeyi" değişkenine ait varyans analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 11.

Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Farkındalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Anova Testi Sonuçları

Faktör	Ailenin aylık geliri	*N*	*X*	*ss*	*sd*	*F*	*p*	*Fark*
	700-1.200	480	4.04	0.645				
	1.201-.800	125	4.11	0.632	3			
Farkındalık	1.801-.500	122	3.95	0.727	814	1.400	0.241**	---
	2.501veüzeri	91	3.97	0.709				
	Toplam	818	4.03	0.663	817			

***p> .05*

Tablo 11'deki verilere bakıldığında, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları [$F_{(3-815)}$=1,400, p>0.05] alt boyutuna ilişkin puanlarında öğrencilerin "aile aylık geliri" değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra aritmetik ortalamalara bakıldığında, çokkültürlü vatandaşlık farkındalıkları alt boyutuna ayrı dört gruptaki öğrencilerin de "katılıyorum" yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 12'de öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları alt boyutuna ilişkin ölçek puanlarının "aile aylık gelir düzeyi" değişkenine ait KWH testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 12.

Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Çokkültürlü Vatandaşlık Algılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine KWH Ait Testi Sonuçları

Faktör	Ailenin aylık geliri	*N*	*Sıra ortal.*	*sd*	χ^2	*p*	*Farklar*
Algı	700-1.200	480	391.98	3	6.902	.075**	---
	1.201-1.800	125	440.25				
	1.801-2.500	122	439.53				
	2.501 ve üzeri	91	419.44				
	Toplam	818					

***p> .05*

Tablo 12 değerlendirildiğinde, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algıları [$KWH_{(6)}$=6.902, p>0.05] alt boyutuna ilişkin puanları arasında öğrencilerin "aile aylık geliri" değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Böylelikle öğrencilerin, ailenin aylık geliri değişkenine göre görüşleri arasında bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin çokkültürlü algı ve farkındalıklarında her iki cinsiyetin de olumlu görüş bildirdiği; bununla beraber kız öğrencilerin düzeylerinin daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın cinsiyet değişkeni ile ilgili ortaya çıkan sonuçlarıyla yapılan benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında paralelliklerin yanı sıra farklılıkların da olduğu görülmektedir. Öyleki; Çalışkan ve Sağlam(2012)'ın yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre her iki grubun da hoşgörü düzeyleri olumlu olmakla birlikte kızların erkeklere nazaran daha hoşgörülü oldukları tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Cüro(2011)'nun yapmış oldukları çalışmada da her iki cinsiyet grubundakiler de saygı ve genel kültürel değerlere yönelik olumlu bir düzeyde olmalarının yanı sıra bu değerlerin kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği sonucu elde edilmiştir. Başka bir araştırmanın sonucuna göre ise, yine iki cinsiyet grubunun siyasi görüşlere tolerans düzeyleri yüksek olmakla birlikte "siyasi görüş" açısından kadınların erkeklere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Başka bir deyişle, kadınların erkeklere göre "siyasi görüş" farklılıklarına daha toleranslı olduğu tespit edilmiştir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Arslan ve Erdolu(2012)'nun da yapmış oldukları araştırmada benzer şekilde, kız öğrencilerin vatandaşlık algıları erkek öğrencilere göre daha olumlu çıkmıştır.

Demokrasilerde eşitlik ile egemenlik ilkelerine yönelik algılarının ölçüldüğü bir diğer çalışmada her iki grubun olumlu olduğu, ama kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla bu ilkeleri daha iyi algıladıkları şeklinde sonuç çıkmıştır (Kaldırım, 2005). Gürbüz ve Gündüz (2011)'ün yapmış olduğu ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin demokrasinin unsurları içerisinde en fazla özgürlük kavramına ilişkin ifadelere katıldıklarını ayrıca tutum ölçeği içerisinde en fazla katıldıkları görüşün hoşgörü kavramına ait "Bireylerin bir arada huzur içinde yaşamaları için karşılıklı hoşgörü ortamı olmasıdır" ifadesi öne çıkmıştır. Kısacası iki cinsiyetteki öğrencilerin de hoşgörü, özgürlük ve eşitlik gibi çokkültürlü anlayışın alt boyutlarına ilişkin görüşleri olumlu bir düzeyde görülmüştür. Arslan (2012)'ın yapmış olduğu çalışmada yine aynı şekilde kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek düzeyde demokrasi ve uzlaşı kültürüne sahip oldukları görülmüştür.

Yapılan bir araştırmada da cinsiyet değişkeni açısından vatandaşlık değerlerine yaklaşımları ile ilgili bazı boyutlarda kız öğrenciler lehine bazı boyutlarda erkek öğrenciler lehine olduğu sonuçlar da bulunmuştur (Kennedy, 2007). Yani iki cinsiyet grubunun da vatandaşlık değerlerine yaklaşımları olumlu olmasının yanı sıra farklı boyutlarda birbirinden farklı düşünmüşlerdir. Buna karşın Sosyal Bilgiler Öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada ise cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemiş; ayrıca her iki cinsiyetteki öğretmen grubunun da "demokratik değerlere" katılım düzeyleri olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2011).

Yapılan benzer araştırmaların cinsiyet değişkenine göre sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen verilerin elde edildiği görülmektedir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin cinsiyetleri değişkenine göre kız/kadınların çokkültürlülüğe veya çokkültürlülüğün alt boyutları olan farklılıklara hoşgörü, saygı, özgürlük, eşitlik vatandaşlık özelliklerine algıları, farkındalıkları ve tutumları erkeklere göre daha olumlu bir noktada olduğunu söylenebilir. Ayrıca erkeklerin de bu bahsedilen özelliklere sahip olma konusunda önemli bir noktada oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğu okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre de çokkültürlü algı ve farkındalıklarının hem il merkezinde hem de ilçedeki grubun da olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca il merkezinde bulunan öğrencilerin ilçe merkezinde bulunan öğrencilere göre daha olumlu algı ve farkındalığa sahip olduğu da ortaya çıkmıştır. Yerleşim yeri değişkenine bağlı olarak yapılan benzer araştırmalara bakıldığında ise; Arslan ve Erdolu (2012)'nun yapmış oldukları araştırmada il merkezinde oturan öğrencilerin vatandaşlık algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da ilçede yetişen bireylerin büyük şehirde yetişen bireylere göre "cinsel yönelimleri" farklı olanlara daha hoşgörüsüz baktıkları

ortaya çıkmıştır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Yani çokkültürlü olgusunun alt boyutlarından biri olan cinsel yönelimlere saygının şehirde yaşayan bireyler tarafından daha çok kabul edildiği görülmüştür. Yine benzer bir başka bir çalışmada kent merkezinde büyümüş öğretmen adaylarının kültürel ortamlara daha duyarlı oldukları ve bu ortamlara daha hazır oldukları görülmüştür (Castro, Field, Bauml & Morowski, 2012). Bu sonuçlardan yola çıkaraktan yerleşim yeri değişkeninin bireylerin çokkültürlü yaklaşımlarına etki ettiği; başka bir deyişle kent yaşamının bireylere farklı kültürlere yaklaşımlarında, algı ve farkındalıklarına olumlu yönde etki ederek farklı kültürleri kabul etmelerine yardımcı bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır.

"Diğer bir kültürden arkadaşlık durumu" değişkeni bakımından incelendiğinde ise, öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık farkındalıklarına ilişkin görüşleri değişme göstermezken, çokkültürlü vatandaşlık algılarına ilişkin görüşleri arasında farklı bir kültürden arkadaşı olan ile olmayan öğrenciler arasında "olan" öğrencilerin lehine anlamlılık göstermektedir. Buna göre bireylerin başka kültürden arkadaş edinmeleri farklı kültürlere karşı daha olumlu bir algı geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır.

Araştırmanın öğrencilere yönelik bir diğer değişkeni olan anne-baba eğitim düzeyinin çokkültürlü farkındalık düzeylerine etki etmediği görülürken, algı düzeylerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Ayrıca tüm gruplarda öğrencilerin önemli bir düzeyde çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarına sahip olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü vatandaşlığın alt boyutlarında yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde ise benzer sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçlar da çıkmıştır.

Kuş ve Çetinkaya (2010)'nın yapmış olduğu çalışmada ailenin yer yer çocuğun eğitiminde tek başına önemli roller oynayabileceği gibi bazı zamanlarda da doğrudan etki edebilecek etkenden biri olarak görülmüştür. Çünkü Ersoy'un (2012) da vurguladığı gibi çocuklar vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmını aile üyelerini gözleyerek ve aile üyeleriyle geçirdiği yaşantılar sonucunda kazanırlar. Böylelikle, çocukların etkili vatandaşlık bilincinin gelişmesinde ailenin sahip olduğu vatandaşlık algısı ve bilinci önemli görülmüştür. Bu görüşü destekleyen bir bulgu da Üstün ve Yılmaz (2008)'ın çalışmasında ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe aile içinde kararların demokratik olarak alınması ve çocukların bu süreçte yer alma şanslarının arttığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde yapılan bir diğer çalışmada öğrencilerin anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, egemenlik ve özgürlük kavramlarına daha fazla önem verildiği şeklinde bir sonuç ortaya çıkmıştır (Kaya & Aydin, 2013; Kaldırım, 2005). Arslan ve Erdolu (2012) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir şekilde,

anne-baba eğitim düzeyinin yükselmesinin vatandaşlık algılarına olumlu olarak yansıdığı belirlenmiştir. Başka bir çalışmada ise öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin hoşgörülü olma eğilimlerinin de yükseldiği görülürken, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin hoşgörü eğilimlerine etki etmemesi düşündürücü bulunmuştur (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Diğer bir araştırmada farklı olarak nitelendirilebilecek bir durum ortaya çıkmıştır: babanın eğitim düzeyi arttıkça "demokratik değerlere" katılım düzeyleri de artmakta olduğu tespit edilirken, buna karşın öğrencilerin anne eğitim düzeyinin artması demokratik değerlere katılımlarına etki etmemiştir (Yazıcı, 2011). Bunun yanı sıra bahsedilen bu çalışmalarda bütün gruplarda öğrencilerin görüşleri/tutumları olumlu bir düzeyde görülmüştür. Araştırmaların bu şekildeki verileri bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin anne ve babasının eğitim düzeyi yükseldikçe çokkültürlü vatandaşlık algıları daha olumlu seviyede ölçülmüştür.

Araştırmanın ailenin gelir düzeyi değişkenine ait sonucu incelendiğinde öğrenci grupları arasında bir değişiklik olmadığı; bir başka deyişle öğrencilerin aile geliri hangi düzeyde olursa olsun çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının değişmeyerek olumlu bir düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılmış benzer çalışmalara bakıldığında ise aile gelir düzeyi değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemekle birlikte, katılımcıların "demokratik değerlere" katılım düzeylerinin olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2011). Başka bir çalışmada da ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından öğrenci tutumlarında bir farklılaşma olmadığının belirlenmesinin yanı sıra öğrencilerin kültürel değerlere yönelik olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir (Alanay & Aydin, 2016; Damgaci & Aydin, 2013b; Gömleksiz & Cüro, 2011; Wang, 2015). Bununla birlikte Arslan ve Erdolu (2012)'nun vatandaşlık algıları çalışması; Doğanay ve Sarı (2009)'nın sosyal-aktif vatandaşlık algısı çalışması ile Sağlam (2011)'ın yapmış olduğu çalışmasında aile gelirinin yükselmesine bağlı olarak katılımcıların algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Böylelikle bazı araştırmalarda aile geliri vatandaşlık algılarını etkileyen önemli bir unsur olarak görülmesine rağmen bazı araştırmalarda bu sonucun ortaya çıkmaması düşündürücüdür (Aydin & Damgaci, 2017).

Bu sonuçlarla beraber hem ailenin aylık gelirini hem de anne-baba eğitim düzeyini birden ifade eden "aile sosyo-ekonomik düzeyi"ne yönelik farklı araştırmalardan farklı veriler elde edilmiştir. Bunlardan biri de Gömleksiz ve Cüro (2011)'un yapmış oldukları araştırmada, sosyo-ekonomik düzey açısından iyi okullarda öğrenim gören öğrencilerin kültürel değerlere karşı tutumlarının daha olumlu oldukları belirlenmiştir. Aynı şekilde Ersoy (2007)'un da yaptığı araştırmada öğretmenler; sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına etkili bir vatandaşlık modeli oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Başka bir deyişle

ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencinin vatandaşlık değerlerini kazanmasında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı bir araştırmada ise öğrencilerin eğitim gördüğü okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile eşitlik kavramını algılamaları arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Kaldırım, 2005; Tonbologlu, Arslan, & Aydin, 2016). Yapılan bu araştırmalar dikkate alındığında araştırmalar da göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapıldığında ailenin eğitim-sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin öğrencilerin çokkültürlü vatandaşlık algılarını olumlu yönde etkilediği yönünde bir sonuç ortaya çıkmaktadır.

Bu durumu Halstead (1999) farklı bir gerekçe ile açıklamaktadır. Halstead'a göre aileler siyasetle ilgili bilgileri ve vatandaşlık değerlerini çocuklarına açıklayarak doğrudan öğretebilecekleri gibi saygı ve hoşgörü gibi değerleri aile içinde uygulayarak dolaylı olarak da öğretebilir. Özellikle ailelerin kendi bireylerine karşı sergiledikleri demokratik tavır ve davranışlar bu anlamda katkı sunmaktadır. Bu görüşten hareketle ilerde öğretmen görüşlerinden çıkan sonuçlar da incelendiğinde daha açık bir şekilde aile faktörünün vatandaşlık eğitimindeki önemini ön plana çıkarmaktadır.

Ayrıca aile ve okul ortamının yanı sıra arkadaş çevresi ile medya gibi iletişim araçlarının öğrencilerin algı ve farkındalıklarına kaynaklık ettiği görülebilmektedir. Çünkü çocuklar "koşut okul" denen okulla birlikte çocuğun yaşadığı ortamdaki iletişim araçları da onun birçok şeyi öğrenmesine aracılık etmektedir (Tanilli, 1989). Fakat arkadaş çevresi ve iletişim araçlarının bireylerin algı ve farkındalıklarında olumlu mu olumsuz mu katkı sağladıkları ayrıca araştırılması gereken bir başka inceleme konusudur.

Dünya üzerindeki neredeyse bütün ülkeler farklı dillere sahip topluluklardan oluşmaktadır (Aydin, 2009; 2013b) . Her biri neredeyse farklı bir kültürü oluşturan bu toplulukların birlikte yaşama ideali oluşturmaları, demokrasi ve insan haklarını ön planda tutan ülkeler için günümüzde kritik öneme sahiptir.

Dilin kültürler arasında iletişimi sağlayan ve böylece farklı kültürlerin birbirini anlamalarını cesaretlendiren en temel faktörlerden biri olduğu kabul edilmektedir (UNESCO, 2003). Dilin bir kültür grubunun kendi içinde kültürlenmesini sağlarken başka kültürle de ilişkilerinde yardımcı olduğu da bilinmektedir (Mengü, 2003). Bundan dolayı dil, sosyal bir varlık olan milletin arasında duygu ve düşünce akımı meydana getirmektedir (Gunay, Aydin, & Damgaci, 2015; Kaplan, 1982). Dil aynı zamanda bilginin bir insandan başka birine doğru aktarılabileceği bir araç olarak, pek çok şeyin öğrenilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Yani insanların yapıp ettiklerini, başarılarını gelecek nesillere aktardığı bir araçtır (Damgaci & Aydin, 2014; Dewey, 1996; Tuna, 2003). Kısacası dilin, toplumun farklı kültürlerinin önce kendi değerlerini koruyarak kendi nesillerine aktarması ve yer yer diğer kültürlerle etkileşime geçerek kültür alışverişi yapabilmesi adına ayrı bir yeri vardır (Aydin, 2012).

Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı kültürlere ait olmalarından dolayı farklı bir dile sahip oldukları da görülmüştür. Bu dil faktörünün katılımcıların çokkültürlü algı ve farkındalıklarına etkisine baktığımızda ise özellikle Türkçe dilini kullananların karma dil (Arapça-Kürtçe ikilisini) kullananlara göre daha olumlu düzeyde oldukları görülmüştür. Fakat Arslan ve Erdolu (2012)'nun yapmış oldukları araştırmada bundan farklı olarak öğrencilerin vatandaşlık algılarının dil değişkenine göre farklılık göstermediği; bununla birlikte öğrencilerin vatandaşlık algılarının olumlu düzeyde olduğu da tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak araştırma bulgularında çıkan bu anlamlı farklılığın istisnai bir durum olduğu dil faktörü göz önünde bulundurulduğunda bile katılımcıların çokkültürlü algı ve farkındalıklarının değişmediği ve olumlu bir düzeyde onaylandığı görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında ise öğrencilerin çokkültürlü algıları ve farkındalıklarının aile başta olmak üzere birçok faktörden dolayı yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle Mardin'de bir vatandaş olarak ele alınabilecek öğrencilerin, buradaki kültürlerin farkında olarak onlarla hoşgörü, eşitlik ve barış duygularıyla birlik içinde yaşama algısına sahip oldukları saptanmıştır. Vatandaşlık eğitiminde 2005 ve sonrası yapılan düzenlemelerin bu çokkültürlü yapıyı desteklediği görülmüştür. Özellikle bu tarihlerden (2005-2006) sonra yapılan programların öğrenciyi merkeze alması, alternatif öğretim strateji ve yöntemlerin kullanılmasına olanak vermesi (Kaymakçı, 2009), uygulamada yakın çevreyle ilişkilendirmelere yer vermesi yönüyle esnek olması, öğrencinin aktif katılımını sağlaması ve öğrencinin araştırma-öğrenme çabalarını desteklemesi (Memişoğlu, 2012) yönüyle önemlidir. Aynı zamanda tüm kültürel etkinliklerin temeli ve başlangıç koşulu olan insanın merkeze alınması ve demokratik kültürün yaşam biçimi olarak programa yerleştirilmesinin (Elkatmış, 2013) önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Kısacası çocukların ilk yaşlarda büyük ölçüde aile ortamında eğitildiği dikkate alındığı zaman ailenin kültürü, kimliği ve gelenekleri çocuğa önemli ölçüde işlemiş olmaktadır. Dolayısıyla bu çocukları eğitime alırken bu durum göz önünde bulundurmalıdır. Başka bir deyişle öğrencilere verilecek eğitim onları aile değerlerinden, kültüründen koparmamalıdır (Appiah, 2003; Aydin & Tonbologlu, 2015; Damgaci & Aydin, 2013a). Buna ilave olarak öğrenciler ortak/ulusal değerleri öğrenmeleri kadar yerel veya çevrelerindeki kültürel grupların farklı yönlerini öğrenmeleri ve farkında olmaları da önem taşımaktadır (Williams, 2003). Bu öğrencilerin diğer kültürlere saygı duyarak birlikte yaşama anlayışlarına katkı sağlayacaktır (Halstead, 2003).

Kaynakça

Ahmed, M. (2016). Ethnicity, identity and group vitality: A study of Burushos of Srinagar. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *3*(1), 1-10.

Alanay, H. & Aydin, H. (2016). Multicultural Education: The Challenges and Attitudes of Undergraduate Students in Turkey. *Education and Science, 41*(184), 169-191.

Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: a global perspective. *International Journal Of Scholarly Academic Intellectual Diversity,* 6(1):1-11. www.nationforum.com (Erişim Tarihi: 24.12.2013).

Andrews, K. (2017). Culture, Curriculum, and Identity in Education. [Book Review]. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *4*(2), 99-101.

Appiah, K. A. (2003). Liberal education: The United States example. (Edit.) Kevin Mcdough and Walter Feinberg (Ed.), *Citizenship and Education in Liberal Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities* (56-74), Owford University Press, New York.

Arslan, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin uzlaşı ve demokrasi kültürü: İstanbul İli Örneği. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu: Değişen Dünya'da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar*, 20-22 Nisan 2012, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Arslan, S. ve Erdolu, F. (2012). Etnik ve dini çeşitlilik içinde Mardin İlindeki ilköğretim öğrencilerinin vatandaşlık algıları. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu: Değişen Dünya'da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Yeni Yönelimler ve Sorunlar,* 20-22 Nisan 2012, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Aydin, H. & Koc-Damgaci, F. (2017). From Empire to Republic: Citizenship, Pluralism, and Diversity in Turkey. In James, A. Banks (Eds), *Global Migration, Structural Inclusion, and Education across Nations* [pp. 351-377]. Washington, DC: American Educational Research Association (AERA) Press.

Aydin, H**.** (2009). Key Dynamics of Assimilation among First-Generation Turkish Immigrants Residing in Romania. *Journal of Global Initiative, 4* (2), 23-148.

Aydin, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 3*(3), 277-286.

Aydin, H. (2013a). A Literature-based Approaches on Multicultural Education. The *Anthropologist, 16*(1-2), 31-44.

Aydin, H. (2013b). *Discussions and practices of multicultural education in Turkey and the world*. Ankara: Nobel Academic Press.

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (4. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Banks, J. (2001). Citizenship education and diversity: implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1): 5-16.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş.* Çev.: Hasan Aydın. Ankara: Anı Yayıncılık.

Brooks, J. G. (1999, December 30). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. [Review of the book, by C. Halpern]. *American Journal of Qualitative Research, 1*(1), 32-36.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Carothers, D. & Parfitt, C. (2017). Disability or Language Difference: How Do We Decide? *American Journal of Qualitative Research, 1*(1), 1-12.

Castro A. J., Field, S. L., Bauml, M. & Morowski, D. (2012). "I want a multicultural classroom": preparing social studies teachers for culturally diverse classrooms. *The Social Studies*, 103: 97–106.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*, 34: 27-40.

Cohen, L. &Manion, L. (1998). *Research methods in education.* (4th edition), New York: Routledge.

Corona, R., Velazquez, E., McDonald, S., Avila, M., Neff, M., Iglesias, A., & Halfond, R. (2017). Ethnic labels, pride, and challenges: A qualitative study of Latinx youth living in a new Latinx destination community. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 4*(1), 1-13.

Corona, R., Velazquez, E., McDonald, S., Avila, M., Neff, M., Iglesias, A., & Halfond, R. (2017). Ethnic labels, pride, and challenges: A qualitative study of Latinx youth living in a new Latinx destination community. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 4*(1), 1-13.

Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 12 (2) [Ek Özel Sayı]:1-16.

Çoban, A. S., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi,* 10 (1): 125-131.

Damgaci, F. & Aydin, H. (2013a). Faculty Members' Perception on Multicultural Education. *Electronic Journal of Social Sciences, 12*(45), 325-341.

Damgaci, F. & Aydin, H. (2013b). Perceptions of Higher Education Faculty Members on Multicultural Education in Turkey. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 314-331.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim: eğitim felsefesine giriş.* Çev.:Tahsin Yılmaz. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009). Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi". *Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık Ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Uşak: Uşak Üniversitesi, 28-30 Mayıs 2009, ss.45-61.

Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük,* (Çev.: Tuba Akıncılar Onmuş) İstanbul: İletişim Yayınları.

Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve İnsan Hakları eğitimi programı ile 2010 Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (3), ss.59-74.

Ersoy, A. F. (2007*). Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Faltis, C. (2014). Toward a Race Radical Vision of Bilingual Education for Kurdish Users in Turkey: A Commentary. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 1*(1), 1-5.

Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 8 (1): 95-134.

Gunay, R., & Aydin, H. (2015). The Inclinations in Studies on Multicultural Education in Turkey: A Content Analysis Study (2005-2014). *Education and Science, 40*(178), 1-22.

Gunay, R., Aydin, H., & Damgaci, F. (2015). Metaphoric Perceptions of Faculty Members' Regarding Multicultural Education. *Cankiri Karatekin University Journal of Institute of Social Sciences, 6*(1): 291-312.

Gürbüz, G. ve Gündüz, S. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Demokrasi Unsurları İle İlgili Görüşleri: (Bolu İli Gazipaşa İlköğretim Okulu Örneği). *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi,* 3 (12): 17-30.

Halstead, J. M. (1999). Moral education in family life: the effect of diversity. *Journal of Moral Education,* 28: 265-281.

Halstead, J. M. (2003). Schooling and Cultural Maintenance for Religious Minorities in The Liberal State. (Edit.) Kevin Mcdough and Walter Feinberg, *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for CosmopolitanValues and Collective Identities*(273-295.). Oxford University Press, New York.

Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları. *G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25 (3): 143-162.

Kaplan, M. (1982). *Kültür ve dil.* İstanbul: Dergah Yayınları.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, A. (2006). *Yurttaşlık, azınlıklar ve çokkültürlülük*. Çev. Ayhan Kaya. T. H. Marshall-Tom Bottomore (Der.), Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kaya, I. & Aydin, H. (2013). *The Representation of Kurdish Question in The International Media*. Istanbul: UKAM Press.

Kaya, I. & Aydin, H. (2014). *Pluralism, Multiculturalism and Bilingual Education [Çoğulculuk, Çokkültürlü ve İkidilli Eğitim].* Ankara: Ani Press.

Kaya, Y. (2015). The Opinions of Primary School, Turkish Language and Social Science Teachers regarding Education in the Mother Tongue (Kurdish). *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 2*(2), 33-46**.**

Kaymakçı, S. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler programı neler getirdi? *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29 (5): 1530-1545.

Kennedy, K. J. (2007). 'Student constructions of 'active citizenship': what does participation mean to students? *Journal Of Educational Studies,* 55 (3): 304-324.

Keskin, Y. (2002). *II. Meşrutiyet'ten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, Y. (2015). *Değerler eğitiminde güncel yaklaşımlar*. M. Gündüz (Ed.), Değerler Eğitimi içinde (s. 249-266). Ankara: Maya Akademi.

Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 933-960.

Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı,* 12: 241-255.

Kuş, Z. ve Çetinkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretimi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* VII (II): 69-91.

Kymklicka, W. (1995). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi.* Çev.: Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Lindbom, T. (1998). *Demokrasi miti.* Çev.: Ömer Baldık. İstanbul: İnsan Yayınları.

Márque, J., Peña, C., Jones, L., Orange, A., & Simieou, F. (2018). Academic success and resiliency factors: A case study of unaccompanied immigrant children. *American Journal of Qualitative Research, 2*(1), 162-181.

MEB, (2010). *İlköğretim (8. Sınıf) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı,* Ankara.

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72 (Erişim Tarihi: 16.03.2014).

Members' Regarding Multicultural Education. *Cankiri Karatekin University Journal of Institute of Social Sciences, 6*(1): 291-312.

Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 sosyal bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1 (2): 66-81.

Mengü, G. (2003). Dil-Kültür ilişkisine antropolojik bir bakış. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma Sempozyumu Bildiri Kitabı;* Ankara: Hacettepe Üniversitesi AİİT Enstitüsü Yayınları, 7-8 Kasım 2002, ss.15-28.

Monette, D. R., Sullivan, T. & De Jong, C. R. (1990). *Applied social research.* New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.

Osler, A. (2012). Citizenship education and diversity, in: J. A. Banks (Ed.) *Encyclopedia of Diversity in Education* (353-361). *Vol. 1.*Sage: London and Los Angeles, CA.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Selçuk, S. (2010). *Demokratik yönetim özgür birey.* Ankara: İmge Kitapevi.

Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2000). *Biyoistatistik.* Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Tanilli, S. (1989). *Nasıl bir eğitim istiyoruz.* İstanbul: Amaç Yayıncılık.

Tonbuloglu, B., Aslan, D., & Aydin, H. (2016). Teachers' Awareness of Multicultural Education and Diversity in School Settings. *Eurasian Journal of Educational Research, 64,* 1-29.

Touraine, A. (1997). *Demokrasi Nedir?* Çev.: Olcay Kunal. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tuna, K. (2003). Dil ve milli kimlik. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma Sempozyumu Bildiri Kitabı; Ankara*: Hacettepe Üniversitesi AİİT Enstitüsü Yayınları, 7-8 Kasım 2002, ss.39-50.

UNESCO (2003). *Education in a multilingual world. UNESCO Education Position Paper.* Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf (Erişim Tar.: 18.03.2014).

Üstün, A. ve Yılmaz, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin aile içi demokrasi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9: 77-90.

Van der Van, J. A. (2006). Eğitimde çokkültürlülük: Tanınma siyaseti. Recep Kaymakcan (Ed.), *Çokkültürlülük, Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi.* İstanbul: DEM Yayınları.

Vatandaş, C. (2002). *Çok kültürlülük.* İstanbul: Değişim Yayınları.

Walzer, M. (1998). *Hoşgörü üzerine.* Çev.: Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Wang, T. (2015). Marginality of rural migrant students in eleven Chinese high schools. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *2*(2), 21-32.

Wilder, L. K., Sanon, D., Carter, C., & Lancellot, M. (2017). Narrative Ethnographies of Diverse Faculty in Higher Education:" Moral" Multiculturalism among Competing Worldviews. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *4*(2), 1-12.

Williams, M. S. (2003). Citizenship as identity, citizenship as shared fate, and the functions of multicultural education. (Edit.) Kevin Mcdough and Walter Feinberg, *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities* (208-247). Owford University Press, New York.

Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 36 (159). 165-178.

Yigit, I. H., & Tatch, A. (2017). Syrian refugees and Americans: Perceptions, attitudes and insights. *American Journal of Qualitative Research, 1*(1), 13-31.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference.* New Jersey-Princeton: Princeton University Pres.

Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi
Journal of Social Research and Behavioral Sciences
ISSN:2149-178X

بسم الله الرحمن الرحيم

الإعداد التربوي للإنسان ضمن مفهوم التربية القرآنية البحتة

الحقائق التربوي في قصة نبي الله يوسف عليه السلام أنموذج

The educational preparation of man within the concept of pure Quranic education in the story of Prophet Yusuf

الملخص

يعاني المجتمع الإسلامي من صعوبة جسمية للغاية في مجال التربية الدينية للمجتمع أو الفرد المسلم، ونتج عن هذه المشكلة سلوكيات خاطئة في بعض المجتمعات التي لم تعد تتمسك بالقيم والآداب والسلوكيات السامية، التي منها يسموا المجتمع إلى الفضيلة الأخلاقية العالية المنشودة، لأن المجتمع الفاضل يرتقى بأخلاقه وسلوكياته الحميدة، تتمثل في بناء أسر ومجتمع مُخَلقْ فينشئها تنشئتةً دينية صحيحة، يعتز به كل من انتسب إليه "الدين" وأصبح منه "مسلم"، فيقتدى به بتعاليمه وبأخلاقه السّامية ويكون قدوة حسنة وعلماً نبراساً لغيره من الأجيال المتعاقبة بعده، ولكننا نجزم بالحقيقة الواقعة أن الطامة الآن أننا نعاني منها الشعوب المتدينة[1] في عدم تنشئة الأفراد أو الأسر بالقيم الدينية، وبالسلوكيات الحسنة النيرة التي جاءت عن طريق الوحي الإلهي، وظهرت لنا حقائق وسلوكيات قد تكون مخيفة في بعض الأحيان، على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع ككل، ولكننا سعينا من خلال هذه الدراسة لإيجاد نموذج تربوي يبتدأ من الفرد والأسرة إلى المجتمع فيكون نموذجاً تربوياً فريداً يعم بقيمه المجتمع كله، فتصعد السلوكيات الحسنة إلى رأس الهرم من خلال غرس التربية النَّيِّرة الفذة.

وتتمحور الدراسة حول توضيح المعاني والمفاهيم لبعض المصطلحات التي تخص القصة، من خلال البعد عن التفسير الشكلي أو الصوري "الظني" الممتد من جذور التفاسير الإسرائيلية لربما، والتي غيرت معاني القصة من اسلوب دعوي تربوي أخلاقي، إلى معاني وتفاسير قد تكون خاطئة جملتاً وتفصيلا، كونها "السورة" قيم نبوية دينيّة، وسلوكيات أسرية نبوية فذة يُقتدى بها في السر والعلن والأدب والرفعة، وتغرس في النفوس الأخلاق الكاملة لمن أحسن إليها وكونها تُعرّف بمعادن وتصرفات الشخص عند المقام والنسب، وفي العسر واليسر، وفي الضعف والقوة، وفي العز والذل، وعند الملكُ والمملكة وفي الصِّغر والكِبَرِ، وفي الطفولة والرجولة، وفي الدعوة والإنابة، وفي الحرية والعبودية، وفي القَصْرِ والسِّجن، وفي المقامات الأخرى التي بدأت "القصة" بالفرد مع الأخوة والأسرة وانتهت بإصلاح الإخوة والأسرة والمجتمع وبالملك والنصر وبالدين ككل.

إن العجيب في هذه القصة أن فيها من الشوائب والحكايات المغلوطة والأقوال البعيدة، قد يستحي الإنسان "المؤمن" والمؤدب أن يتلفظ بها، كونها لا تمس للدين الإسلامي بأي صفة، ولا بأي مكانة ولا تتصف "الأقوال" بأخلاق النبوة ولا بتعظيم القرآن الكريم الذي من عند الله، ولا بعظمة النبوة ولا بشرف الرسالة الربانية التي لا يمكن أن تقول مثل هذه الحكايات؛ التي قد يطلق عليها حكاية سخيفة إسرائيلية ضد الأنبياء والرسل من قبلهم.

لأننا بحثنا في قصص الأنبياء والرسل فلم نجد مثل هذه الأقاويل؛ ولم يحدث للأنبياء والرسول مثل هذا بتاتاً، إلا في

[1] قاسم، رفيق قاسم، الولاء البراء في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه، جامعة اتاتورك، كلية الإلهيات، 5،2016

القصص الإسرائيلية يحدث القتل والقذف والشتم والموت، ولعله سلم "يوسف" من القتل منهم "بني إسرائيل" في حياته، وأصبح ملك مصر ونشر الدعوة إلى الله؛ ولكنهم عجزوا في قتله هياً؛ فقتلوه وأذوه بعد مماته بهتاناً وزوراً، ولا يخفى أن الرسل والأنبياء منزهون عن البشر في أقوالهم، وأفعالهم، وأعمالهم، ومكانتهم عظيمة.

فأمين الوحي يأتي إليهم مرسل من الله لأن الله زكاهم واصطافاهم على العالمين والبشرية والخلق أجمع، فلا يمكن أن تفسر السورة بهذا الشكل الذي جعل من قيمة القرآن ومن مكانته ومن مكانة النبي يوسف عليه السلام، لا ينظر إليهم جميعاً أنهم معظمون، وأن القرآن كتاب عظيم "مقدس" وكلنا نعلم بأن تعظيم الأنبياء واجب، بل أن تعظيمهم من تعظيم الله تعالى، وكذلك طاعتهم من طاعة الله فهم القدوة لنا للخير وهم الداعيين إلى طريق الله تعالى، فكيف يتم الشك والدس والتقليل والتسفيه بهم "يوسف" بأسلوب أن الملكة هي التي طلبت؟ وأنه همَّ بها؟

ألم يفكروا بأنه نبي وأن مكانته عظمته؟ ألم يفهموا ويعو بأن يوسف عليه السلام نبي أرسله الله؟ وألم يعلموا بأن الأنبياء معصومون ومحفوظون من الله تعالى؛ من مثل هذه الأشياء كالتهم بالفواحش والسَّفه والغِّي وغيره، التي تُسقط من قيمة الشخص وتسلب مكانته ودعوته.

وقد ولينا هذا الدراسة جهداً كبيراً في بحثنا في كثير من الكتب لا نقول كلها، ووجدنا أن الأنبياء في بني إسرائيل كانت نهاية حياتهم إما مقتولين أو مذبوحين أو مصلوبين، وهذا مما يؤكد ما نسمو إليه في دراستنا ويؤكد صحة ما نقول أننا لم نجد نبي من الأنبياء في هذا الموقف "التهمة بالفحش" إلا من خلال كتبهم "الإسرائيلية" وقصصهم المدسوسة في الكتب الدينية؛ ولعل هذه الآراء دخلت في فهم معاني القرآن على أسس التتبع "التسلسل" في الرسالة "النبوة" وعلى أساس أنهم "بني إسرائيل" أصحاب رسالة ونبوة لعلها، لأن الأنبياء ليس هذا مقام ابتلائهم "بالفحش والخيانة لمن أحسن إليهم أنه همَّ بها(زليخا)" أبداً؛ ولا يمكن أن يكون الابتلاء لهم "الأنبياء" بهذا المكان والمقام والحال والأسلوب، لأنه يتنافى مع مقام الدعوة والنبوة وبيت النبوة والأخلاق.

والحقيقة التي يجب ذكرها أن سبب التربية السّلبية هو عدم الاهتمام بالتربية الدينية الخالصة بالطرق الصحيحة والصادقة المتمسكة بتعاليم ومبادئ الدين؛ من حيث الألفاظ والأقوال والتصرفات المقرونة بالطمأنينة؛ والسكينة الإيمانية الروحية الصحيحة، وبالتعامل الصادق النابع من القلب لا من اللسان[2]، وبالاحترام البنَّاء الأخوي النقي؛ المبني على العهد لله والوفاء لرسول الله والأمانة بالتعامل في دين الله، ولا يكون ذلك إلا بالتمسك بهدى الله؛ وبهدي رسول الله؛ وبتعاليم دين الله؛ والابتعاد عن الخيانة والكذب والافتراء والزور.

وأصبحت هذه الإشكالية أكثر ما يعاني منها المسلم اليوم في المجتمع؛ بسبب وجود الفراغ السلبي في التربية الذي طغى على القلوب والعقول؛ والحياة؛ والتعامل؛ والمعيشة بيّن الناس، وأصبح يعكر صفو اللقاءات والمشورات والتعاون والثقة الأخوية بين المجتمع الواحد. ولعل من أبرزوها الإهمال بتربية الأولاد وعدم النصح لهم، وعدم الاهتمام في تربيتهم ويسمى هذا تقصير الوالدين أو الأسرة أو الأهل معهم "الأبناء"، وقد يكون في بعض الأحيان تفريط من ناحية التربية خصوصاً إذا كانت هنالك مشاكل أسرية تحدث أمامهم فيؤثر سلباً عليهم، وقد يكون هذا من أعظم أساب الانحراف بين الشباب في الوقت الراهن.

[2] قاسم، رفيق قاسم، ولمن خاف مقام ربه جنتان، كلية الإلهيات، جامعة كموش هانة، 6،2017

ولعلنا في الأخير نجزم بالقول بأنه قد نتج عن هذا الانحراف التربوي سلوكيات خاطئة؛ وتحولات جذرية في أخلاق الشباب المسلم خصوصاً، فانتشرت بين الشباب قطع الأرحام وعقوق الوالدين، وسب الدين والعلماء واحتقار المؤمنين خاصة أنها تحدث بين متدين وآخر من دون أي مبرر؛ فهذه الإشكالية لابد من إيجاد حلول جذرية لها وذلك عن طريق التربية القرآنية والسنة النبوية[3]، ومن خلال رسم منهج تربوي متكامل يُدَّرسُ في المدارس والجامعات، وفي حلقات المساجد ودور العبادة الأخرى.

المفاتيح: الشاب، المجتمع، التربية، أخلاق، قيم، آداب.

Abstract

This article deals with the education model of the Qur'an in the life frame of the prophet Joseph. When the Prophet Joseph was a small child, his brothers threw it into the well, and the people in a caravan passing it took him to Egypt and sold them as slaves. The prophet Joseph was tested in the house where he was slaves in Egypt. He wished to enter the prison to get rid of these troubles. After many years in prison, he was taken out of prison by pharaoh and made a finance minister. This article deals with the life education of Joseph the prophet.

Keywords: Genç; toplum; eğitim, ahlak; edeb

المقدمة:

الحمد لله رب العلمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين؛ سيدنا محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين، في البداية نحمد الله على هديه وعلمه وكتابه "القرآن" الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه، ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد، لأن الله تبارك وتعالى، بين في كتابه العزيز كل ما يخص الإنسان من الخلق وغيره، منذ البداية.

في بداية الأمر سعينا أولاً لحل هذه المشكلة "قصة يوسف" وتفسيرها، إما بالمقالات أو بالكتب أو بالمنهج التربوي النبوي الشريف؛ ولذلك فقد عرض القرآن الكريم في سورة يوسف قصته مع النساء، وكيف استطاع مقاومة كيد النساء، وبينها أنه قاوم فتنتهن بالدعاء، ولذلك قال: وإلا تصرف عني كيدهن أصب إليهن وأكون من الجاهلين"[4] كونه بشراً وشاباً وجميلاً والمرأة التي كادت له هي زوجة ملك، ولها مكانتها وعظمتها وقوتها؛ ما يمكنها أن تعمل ما تشاء وتقول من الأوامر والأفعال ما تريد فهي ملكة القصر، فكيف لا تسمع ولا تطاع، فعندها قال يوسف عليه السلام:" السجن أحب إليَّ مما يدعونني إليه"[5] فالسجن أحب إليه من الطاعة للملكة تحت ظل عرشها مع جواريها والعمل معهن بعيداً عن الرجال.

ولذلك نجاه الله تعالى من فتنة كيد النساء والملكة وحاشيتها من الخدم، ومكنه الله تعالى بالملك والمملكة والرفعة والعز لدينه وأهله وقومه كلهم، بسبب الثبات على المبادئ التربوية والتمسك بالقيم الدينية وبالتربية النبوية الصحيحة الصادقة وللعلم فقصة يوسف، انفردت بميزة عرفتها كاملة آية فيها قال سبحانه وتعالى:" نحن نقص عليك أحسن

[3] قاسم، رفيق قاسم، وكواعب اترابا، مجلة الجامعة، الوقف، 8،2017

[4] يوسف:12/

[5] يوسف:12/

القصص"[6] وقد قيل عنها بأن لها مكانة عظيمة سواءً في التدبر أو في تتبع أحداثها؛ فهي تذهب الحزن، والهم من قلبك لما لها من أمور جسمية وقعت مع نبي وملك، وملكة، مملؤة بالتهم؛ والكيد العظيم؛ وأحداثها تذهب الحزن والبلاء[7].

نموذج تربوي شبابي في القرآن:

النموذج الشابي في القرآن تمثل في إثنين نبي الله يوسف عليه السلام، وأيضا شباب أهل الكهف فهم خير مثال وقد سماهم الله تعالى بقوله:" إنهم فتية آمنوا بربهم وزدناهم هدى"[8] فهم فتية ولكنهم يذودون عن الدين الإسلامي، وكيف أنهم حاولوا نشر العقيدة في مجتمع متمسك بالكفر؛ والشرك؛ والضلالة مثل حبهم للحياة، ومع ذلك حافظوا على إيمانهم وصدق إخلاصهم لله تعالى، وانعزلوا إلى الكهف والقصص والروايات فيهم كثيرة.

إشكالية الدراسة وأهميتها:

سبب هذه الدراسة أننا وجدنا عدم تعظيم النبي يوسف عليه السلام كنبي، بل تم وصفه كبشر من البشر ولم يراعو نسبته ومكانته ومكانة أبيه؛ ولا حتى مراعاة الوضع والنظر بعين الاعتبار لكل من الملك والملكة كونهما ربأَه، فلا نقدح في مكانتهما ولا في أخلاقهما ولا في عرضهما، ولا نشك فيهم بسوء، ولا نتهم تهمة قذرة ولا نضعهم في موضع شبهة لا هم ولا نبي الله يوسف، ولا نحمل أنفسنا إثم ليس له حقيقة على أرض الواقع، ولا نضع من قيمة إخوة نبي الله يوسف فلا نقول فيهم إلا كما قال لهم نبي الله يوسف "يغفر الله لكم"[9] ونقول كل ما قيل عنهم من سلوكياتهم حسنة ولا نزيد، وحتى حول نبي الله لا نذكر غير البلاء له "يوسف" من إخوته.

فكل ما يحاط بنبي الله يوسف هو في نظرنا تربية فهي من الله تعالى حدثت لرسوله يوسف، وذلك من أجل تعليمه القيادة في الأسرة الحاكمة أولاً، من أجل قيادة الملك "العرش" والمملكة "مصر" والأسرة الحاكمة "الحاشية" والمجتمع فيما بعد ككل، فهو يحتاج إلى تأمل مع الأسرة أولاً لمعرفة سياستها، وساستها، وميولها، ومواجهة الواقع، ووجود زليخا معه وكيدها له ليس إلا رحمةً ربانيةً فيه، من أجل نهاية الرق والعبودية وبداية نشر الدعوة إلى الله تعالى، من أي مكان "السجن" وفي أي ظرف كان "مسجون" وفي كل حال "عبد".

فالدعوة لا تحتاج إلى مكان مهيأ لها كي تنشر، ولا إلى كلام يقال هكذا لابد من تربية وتهيئة ربانية للنبي والرسول من قبل الله فهو من يدير ويدبر، فلو فكرنا قليلاً بأن الحكمة جاءت من الرؤيتين، الأولى رؤيا أصحاب السجن "السجينان" والثانية رؤيا الملك؛ فكانت الرؤيا الأولى لإظهار نبي الله يوسف للناس عامة بعلمه، وتأويله، وأما الرؤيا الثانية فكانت للرفعة والمكانة والملك والمملكة له ولإكتمال الدعوة مع قوة الملك مثل نبي الله سيلمان.

ومن هنا نقول فيها "القصة" فلا قدح ولا شك ولا شبهة فيها "القصة" وفيه "يوسف" وليس فيها أي شيء يثبت وقوع شيء آخر كالشبهات والظنون التي فسرت بأن هنالك شيء وقع وحدث في القصر، وأنه "يوسف" هم بشيء أو من هذا القبيل، فالقصة والحكاية بعيدة عن هذه التفاسير والأقاويل، لأنها في حقيقتها كلها كما قلنا حياة تربية قيادية له

---

[6] يوسف:3/12

[7] الزحيلي، وهبة بن مصطفى الزحيلي، التفسير الوسيط الزحيلي، دار الفكر، دمشق، ط/1،1422هـ،1089/2

[8] الكهف:10/18

[9] يوسف:92/12

وإعداده لمرحلة الملك والدعوة معاً، كون المجتمع الذي عاشه الأنبياء في بني إسرائيل مجتمع معقد للغاية؛ من حيث التعامل معه وفي أسلوبه المتنوعة ولا تنسوا أنه مجتمع صعب التكيف معه، والعيش فيه لأنه مليئ بالمخاطر، والدليل على هذا القول أن أغلب الأنبياء منهم "بنو إسرائيل" قتلوا وذبحوا على أيدي مجتمعهم، فالحكاية في السورة توحي بأنه ليس فيها مجال للحديث عن النساء، أو يقال بأنها فتنة تعرض لها "يوسف"، لأنها في الأخير حكمة ربانية بطريقة كيدية كانت السبب في تحريره "حرَّرتهُ" من العبودية والذَّل والهوان، وحتى لا يسيء الظن به لابد من التذكير بمقامه "نبي" فلا يليق به أن يكون عبداً داخل القصر، ولا يليق به أن يعيش عبداً وهو نبي فلا بد ان يعيش فيه ملكاً.

مشكلة الدراسة:

تسعى الدراسة لحل المشكلة القائمة حول تفسير سورة يوسف عليه السلام، لأنها ربما فسرت بنفس الطريقة والروايات الإسرائيلية لا محالة فهي نفس الصيغ ونفس الأسلوب حول هذه الرواية، ولعل ما استندت عليه الدراسة هو قول المفسر السعدي لأن السعدي نبه في تفسيره إلى أن الاسرائيليات كثيرة جداً خاصة في تفسير هذه السورة، فيقول "إن تضاعيف هذه السورة وقد ملئت في كثير من التفاسير بالأكاذيب والأمور الشنيعة المتناقضة، لم يقصه الله تعالى بشيء، فَعَلَ العبد أن يفهم عن الله ما قصه، ويدع ما سوى ذلك مما ليس له عن النبي صلى الله عليه وسلم ينقل[10].

الهدف من الدراسة والنتيجة:

إن قصة يوسف عليه السلام جاءت معبرة للنبي محمد صلى الله عليه وسلم عن حالة يوسف مع إخوته وأهله وما حدث له من العداوة والكيد والقتل والانتقام منه بكل الوسائل التي لاقاها، كون حياته كانت مع أهله في خطر وقد بينها الله تعالى وسردها في هذه السورة، ليبين للرسول الأعظم "محمد" أن حياة نبي يوسف عليه السلام ابتلاء تربوي تبدأ من الأخوة والأهل والأقارب والمجتمع ككل وتنتهي بالتربية والملك والدعوة.

ولكن الأشد والأعظم خطورة فيها "القصة" هي عداوة إخوته له، والجانب الآخر قصته مع كيد الملكة زليخا لم تكن هكذا، بل هي تجربة سابقة له "يوسف" كونه يجيد التعامل مع العداوة داخل البيت الواحد فتعامل معها بدقة وحنكة وذكاء، فكانت عداوة إخوته له دروس وتربية وتعاليم له على التعامل مع الملكة، لذلك فلا نظن أن عداوة إخوته له جاء من فراغ إنما هي حكمة ربانية وتربوية دنيوية قيادية تحمل في ذاتها له "يوسف" في المستقبل "الملك والمملكة"، والجانب الآخر أن الأذى الذي لحق بنبي الله يوسف عليه السلام من الملكة، جاء بقدر من الله تعالى لحكمة عظيمة قدرها سبحانه إلا وهي دخوله السجن لغرس العقيدة بالله "الإيمان" في السجن، وبداية نشره للدعوة إلى الله تعالى، فكان السجن هو المنبع الأول لنشر الدعوة، وكانت الرؤيا لأصحاب السجن هي النجاة له من السجن، وكانت رؤيا الملك لاكتمال الحكمة الربانية تجاه نبي الله يوسف عليه السلام وإظهاره على الملأ وتمكينه في الأرض، فكانت رفعةً له وتنزيهه عن التهم والأقاويل التي قيلت فيه وتجلت بالملك والمملكة حكمة.

المطلب الأول: المفهوم العام للتربية

المبحث الأول: التربية

لغة:

التربية لفظ مشتق من الفعل ربب، وربَّ الولد، رباه وليه وتعهده بما يعذبه وبنميه، فهو رابٍّ يفارق، والولد مربوب،

[10] السعدي، عبد الرحمن ناصر السعدي، تفسير الكريم الرحمن، تح/ عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط/2، 2002، 393

وربيب، وتربية ورباه تربية، بمعنى أحسن القيام عليه ووليه حتى يفارق الطفولية، كان ابنه أو لم يكن[11]، والرب: الإله المعبود، والمالك والسيد، والقيم والمدبر، والرباني: الكامل في العلم والعبادة، وقيل: هو من الرب بمعنى التربية، وكانوا يربون المتعلمين بصغار العلوم قبل كبارها[12]، قال الإمام فخر الدين الرازي[13]، جاءت كلمة التربية بمعنى التنمية والتنشئة[14] وهذا المعنى ورد في الآيات الكريمة، وفي الأحاديث الشريفة بلفظ التزّكية والتأديب؛ فكلمتنا الّتزكية والتربية تحملان المعنى ذاته، لأن التزكية مثل التربية بمعنى أنها التنشئة، وقد ورد لها معنى عند الراغب الأصفهاني في مفردات القرآن، بأنها جاءت من أصل الزكاة النمو الحاصل عن بركة الله تعالى، ويعتبر ذلك في الأمور الدنيوية والأخروية[15].

وقد ورد ذكرها "التربية" في القرآن الكريم؛ بمعنى الفلاح، وقرنت التزكية بالتربية معاً؛ قال تعالى:" قد أفلح من تزكى* وذكر اسم ربه فصلى"[16]، وفي موضع آخر في القرآن الكريم وردت باسم فتية؛ قال تعالى:" إنهم فتية آمنوا بربهم وزدناهم هدى"، فالتربية هي العملية التنشئة والرعاية والتوجيه من جانب الكبير تجاه الصغير، والعلم حيال المتعلم، فلم يدع في حياته أي شيءٍ إلا وقد أفادت فيه بما يصلحه، كذلك بالنسبة لحياة المجتمع لم يدع فيها أمراً، إلا وجعلت له نظاما وهدياً بحيث يضمن للناس السعادة دائما، والأمان في حاضر أيامهم ومستقبلها[17].

ومن خلال التعريفات اللغوية السابقة حول التربية، نستنتج تعريفاً لغوياً لها، بأن التعليم المستمر والحثيث مع الحرص والمراقبة للأولاد لكل تصرفاتهم.

تعريف التربية اصطلاحاً:

من خلال من كل ما سبق من التعريفات السابقة التي عرفت التربية اصطلاحا قديماً وحديثاً وقد بوبا لها عناوين وابتكرنا لها أسماء تتناسب مع التعريفات التي سوف نذكرها عنها ووجدنها مفصلة كالآتي:

أ- أنها التربية إنسانية:

أحد فروع علم التربية الذي يعنى بتربية الإنسان وإعداده في مختلف جوانب حياته، وفي كافة مراحل عمره، وذلك من منظور الدين الإسلامي الحنيف[18]، وقد ورد تعريف اصطلاحي لمعنى كلمة تربية فإن لها(التربية) معاني كثيرة إلا أنه يختلف من عصر إلى آخر، ومن مكان إلى آخر، لأن العملية التربوية كثيرا ما تتأثر بالعوامل والتغيرات الزمانية والمكانية والاجتماعية التي تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على شخصية الإنسان في مختلف جوانبها على اعتبار أن كل نشاط أو مجهود أو عمل يقوم به الإنسان يؤثر بطبيعة الحال في تكوينه، أو طباعه او تعامله أو تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها

---

[11] ابن منظور، محمد لابن منظور، لسان العرب، طبعة دار المعارف، ريب، 1547

[12] ابن منظور، سبق ذكره، 1548

[13] الرازي، فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، دار الغد العربي، القاهرة، ط/3، 1991م، 282

[14] الجوهري، إسماعيل بن حماد الجوهري، اللغة الصحاح، تحقيق، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط/4، 1987، ج/6،

[15] الأصفهاني، الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن الكريم، تحقيق/ صفوان عدنان الداوودي، دار القلم الشامية، دمشق، كلمة، زكي، ط/1،1412، ،380

[16] الأعلى: 14-15/86

[17] المرسي، كمال الدين عبد العني، من قضايا التربية الدينية في المجتمع الإسلامي، دار المعرفة الجامعة، ط/1، 1998،4

[18] /http://www.somaliatodaynews.com/port

ويتفاعل مع من فيها وما فيها، إما سلباً او إيجاباً، وكما قال عبد الرحمن الغامدي بأن التربية لا تخضع لتعريف محدد، بسبب تعقد العملية التربوية من جانب، وتأثرها بالعادات والتقاليد والقيم والدين والأعراف والأهداف من جانب آخر[19].

ب-أنها تربية سلوكيات:

تعني كل نشاط ومجهود يقوم به الإنسان فيؤثر في تكوينه، وطباعه، وتعامله، وتكلفة مع البيئة التي يعيش ويتفاعل بها بمن حوله، إما بشكل إيجابي أو بشكل سلبي، كما أنها تتأثر بالكثير من العوامل التي تؤثر في الإنسان، إما بشكل مباشر أو غير مباشر، ويرى الكثير من خبراء التربية وعلم الاجتماع، بأن التربية متطورة وتتغير بتغير الزمان والمكان[20].

ج- أنها تربية إسلامية:

عرفت التربية الإسلامية بأنها نظام تربوي شاملا يعد إنسان متكاملاً دينياً ودنيوياً، اعتماد على الشريعة الإسلامية (القرآن الكريم والسنة النبوية)، ولذلك فمفهوم التربية الإسلامية مفهوماً شاملاً لكل ما يلزم ويخص لتربية الإنسان على الدين الإسلامي، فعندما ذكر المعنى الاصطلاحي للتربية الإسلامية فقد دل على أن له علاقة متضمنة بالمعنى اللغوي لأنَّ المعنى اللغوي لكلمة التربية يدور حول المعاني التي تدل على التنمية، والتنشئة، والرعاية، والإصلاح، والتربية تدور أيضا حول تنمية النفس، وتنشئتها، والقيام برعايتها، وتطهيرها من الدناءة، وتزكيتها، والحرص على تعليمها، وتأديبها حتى يتحقق التكيف المطلوب، مع التفاعل والتناغم الايجابيين، لجميع جوابها المختلفة مع ما حولها من الكائنات، والمكونات فالحقيقة عنها أنها إطار نظام تربوي مصدره التوجيهات والتعاليم الإسلامية الأصلية، لأنه يختلف تماماً عن النظم التربوية الأخرى سواءً كانت شرقية أو غربية[21].

د-أنها تربية علمية:

ويقصد بالتربية العلمية لأنها تنظر للتربية الإسلامية من وجهة نظر علمية بحتة، من خلال المناهج التي تضعها للمادة الإسلامية المطروحة "المنهج" للمدارس، وهي كذلك "التربية" للعلوم الإسلامية كونها تعتبر نظاماً تربوياً مستقبلاً ينبع من كل التعاليم والتوجيهات "التوجهات" الإسلامية.

فالتربية الإسلامية هي علم واحد لفروع التربية هي علم واحد لفروع التربية التي تجمع بين علوم الشريعة علوم التربية في معالجة القضايا من خلال إسلامية صحيحة تتوافق مع ظروف الزمان والمكان، ولهذا فهي تعني الآراء، ولهذا فهي تعني الآراء، والمبادئ، والمفاهيم والممارسات التربية، ذات الأصول الإسلامية المقررة في المناهج الإسلامية، لتربية مسلم يطيع أوامر الله تعالى، ويبتعد عما نهى[22].

وعرفها (التربية) مذكور بقوله: بأنها عملية تهدف على إيصال المربي إلى درجة الكمال التي هيأه الله لها، فهي تشمل جميع نواحي وجوانب النفس الإنسانية، أي جميع جوانب الشخصية والإنسانية، وهي تستعين بوسائل منها التعليم لأن التعليم وسيلة للتربية، ومدلوله أضيق من مدلولها، لأنه مرتبط بموضوع معين[23].

ومن خلال التعريفات السابقة الاصطلاحية للتربية فقد وجدنا تعريف عند بعض من المفسرين القدماء من

---

[19] http://www.saaid.net/Doat/arrad/17.htm

[20] يالجن، مقداد يالجن، جوانب التربية الإسلامية الأساسية، ط/ب/ط، 1986م، 23

[21] يالجن، مرجع سابق، 23

[22] http://mawdoo3.

[23] مدكور، على أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001م، 32-31

المفسرين حول التربية بأن معناها الرَّب في الأصل وهي بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً[24]، وأما عند الراغب الأصفهاني فقد عرفها "التربية" بقوله، الرب في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالاً إلى حد التمام[25] ووجدنا لها تعريف مناسب في عصرنا المعاصر وعرفها "التربية" بأنها تنشئة الإنسان شيئاً فشيئاً في جميع جوانبه، ابتغاء سعادة الدارين، وفق المنهج الإسلامي[26]، وهناك تعريفات أخرى لم يسع لنا المجال ذكرها كونها متعددة التربية في كل المجالات لذلك أخذنا ما يناسبنا ويتوافق مع دراستنا من التعريفات.

ومن خلال التعريفات السابقة الاصطلاحية للتربية ونستنتج منها تعريفاً اصطلاحياً قد يكون مناسباً لمفهومها ومعناها بأنها "التربية" هي الارتباط الكامل بتعاليم الله تعالى من الآداب والفضائل الواردة في القرآن، والالتزام بمنهج الرسول الأكرم وتتبع تعاليمه الفردية والعمومية وأقواله العامة والخاصة وأفعاله الأخلاقية والأسرية، مع الاقتداء بتصرفاته وأحكامه السرية "كتصرفه مع المنافقين "والجهرية "كأحكامه على المتخلفين من الجهاد" وتطبيقها في نفس الفرد لغاية تعبدية ولهدف رباني لا تقليد ولا مظهراً.

المطلب الأول: التربية الأسرية الحسنة

المبحث الأول: التربية الشبابية

عرف التربية عن الرسول صلى الله عليه وسلم، وذلك من حديث، "عبيد بن عمر عن سيعد بن أبي سعيد المقري عن ابيه عن أبي هريرة قال: سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أكرم الأكرمين، فقال: فأكرم الناس يوسف نبي الله، ابن نبي الله، ابن نبي الله، ابن خليل الله إبراهيم فقالوا ليس عن هذا نسألك، فقال: عن معادن العرب تسألوني؟ قالوا: نعم، قال: فخياركم في الجاهلية خياركم في الإسلام إذا فقهوا"[27]، فالحديث لا يحتاج إلى توضيح مفصل، فقد بين وسرد وأوجز.

المبحث الثاني: مرحلة الرؤيا الصادقة

إن مرحلة الرؤيا الصادقة جاءت بمعاني جمة كونها تحقق حتى بعد مرور أعوام فهي تتحقق، وقد بينها الله تعالى في سورة يوسف كونها بداية القصة وسيرة حياة يوسف عليه السلام بقوله سبحانه" إذا قال يوسف لأبيه يا ابت إني رأيت أحد عشر كوكباً والشمس والقمر رأيتهم لي ساجدين"[28] فسرها "الرؤيا" البغوي، فقال:" تبدأ قصة يوسف حين يقول

---

[24] البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار القرآن، تح/ بشار عواد معوف –عصام فارس الحرشاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/1،1978م، 3، 1

[25] الأصفهاني، مرجع سابق، 148

[26] الحازمي، خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، الرياض، ط/1، 2000م،19

[27] البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق، ط/1،2002، 4689، مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح مسلم، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، السعودية، 2002، ط/2، 2378، وأحمد، أحمد بن محمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح/ شعيب الأرنؤوط–عادل مرشد وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط/1 ، 2001، 2/431

[28] يوسف: 4/12

لأبيه يعقوب عليهما السلام "يا أبت" وأصل الكلمة: "يا أبي" ونجد في اللّغة العربية كلمات: "يا أبي" و "أبتِ" و "أبتاه" و "آية" وكلها تؤدي معنى الأبوة، وإن كان لكل منها مَلْحظ لغوي.

فالمعنى أن وكلنا رأينا الشمس والقمر؛ كُلٌّ في وقت ظهوره؛ لكن حلُم يوسف يُبيّن أنه رآهما معاً، وكلنا رأينا الكواكب متناثرة في السماء آلافاً لا حَصْرَ لها، فكيف يرى يوسف أحد عشر كوكباً فقط؟ لا بُدَّ أنهم اتصفوا بصفات خاصة ميَّزتهم عن غيرهم من الكواكب الأخرى؛ وأنه قام بعدِّهِم، فرؤيا يوسف عليه السلام تبيّن أنه رآهم شمساً وقمراً وأحد عشر كوكباً؛ ثم رآهم بعد ذلك ساجدين، وهذا يعني أنه رآهم أولاً بصفاتهم التي نرى بها الشمس والقمر والنجوم بدون سجود؛ ثم رآهم وهم ساجدون له؛ بملامح الخضوع لأمر من الله، ولذلك تكررت كلمة «رأيت» وهو ليس تكراراً، بل لإيضاح الأمر.[29]

وأما معنى قوله تعالى:" قال يا بني لا تقصص رؤياك على إخوتك" وذلك أن رؤيا الأنبياء عليهم السلام وحي فعلم يعقوب أن الإخوة إذا سمعوها حسدوه فأمره بالكتمان، "فيكيدوا لك كيدا" فيحتالوا في إهلاكك، لأنهم يعلمون تأويلها فيحسدونك. واللام في قوله "لك" صلة، كقوله تعالى: "لربهم يرهبون"[30] وقيل: أن المعنى مثل قولهم نصحتك ونصحت لك، وشكرتك وشكرت لك. وأما معنى قوله "إن الشيطان للإنسان عدو مبين" أي: يزين لهم الشيطان، ويحملهم على الكيد، لعداوته القديمة[31].

وأما السعدي فقد ذكر في تفسيره لها "الآية" بأنها أحسن القصص، وأنه سبحانه قد قصها على نبيه، لأنها قصة تامة كاملة، مكتملة الحسن والمعنى والمفهوم، وهي أحسن القصص على الإطلاق فلا يوجد في الكتب مثل هذه القصة العجيبة لنها تتحدث عن الب والإخوة ويوسف[32] وذكر الشعراوي أن الشمس والقمر أبوه وأمه وإنما ذكر أن هذه النجوم والأفلاك التي ذكرها يوسف في المنام ليا تخص أمه ولا أبوه، وإنما رأى الشمس والقمر مجتمعتان في عز الظهر، ولكن يوسف يبين أنه رآهما في معاً، وكلنا رأينا الكواكب متناثرة في السماء آلافاً في السماء لا حصر لها، فكيف يرى يوسف أحد عشر كوكباً فقط؟ ثم يقول الشعراوي لابد انهم اتصفوا بصفات خاصة ميزتهم عن غيرهم من الكواكب الأخرى، وأنه قام بِعَدِّهِم، ثم يقول أنه رآهم بصفاتهم أولاً ثم رآهم وهم ساجدين له ثم يقول تكررت رأيت في الآية وهو ليس تكرار إنما للإيضاح وتأكيد الأمر[33]، وللعلم فإن تفسير الشعراوي يبين أشياء تشمل الفروق عن الآخرين، فيأتي بالتفسير القريب للكل، وأفضل ما أوضحه حول إخوة يوسف هو المفسر الزحيلي فيقول" بأن الشمس والقمر أمه وأن النجوم إخوته والظهر الراجح، أن إخوة يوسف لم يكونوا أنبياء، لما وقع منهم من صفات لا تتفق مع عصمة الأنبياء، كالحسد الدنيوي وعقوق الآباء، وتعريض المؤمن للقتل"[34].

---

[29] الشعراوي، محمد متولي الشعراوي، خواطر قرآنية، مطابع أخبار اليوم، مصر، 1997م، 11،6844

[30] الأعراف:7 /154

[31] البغوي، الحسين بن مسعود البغوي، معالم التنزيل في تفسير القرآن، تح/ محمد النمر– عثمان ضميرية، سليمان الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، 1997م،ط/ب/د، 213/4

[32] السعدي، مرجع سابق، 393

[33] الشعراوي، مرجع سابق، 7843/11

[34] الزحيلي، مرجع سابق، 2/ 1091

وأما عند البغوي فقال في هذه الآية أن يعقوب عليه السلام، قال لأبنه يوسف عليه السلام يا بني لا تقصص رؤياك على إخوتك، وذلك أن رؤيا الأنبياء عليهم السلام وحي، فعلم يعقوب أن إخوانه إذا سمعوها حسدوه فأمره بالكتمان (فيكيدوا لك كيدا) فيحتالوا في إهلاكك لأنهم لا يعلمون تأويليها فيحسدونك[35].

فبين البغوي أن العداوة من الأخوة تأتي بسبب الشيطان الذي ينزغ بينهم، وذكر أن يعقوب عليه السلام، قال لإبنه يوسف عليه السلام أن يكتم خوفاً عليه وليس تعليمه الكذب، وعندما نبحث عن الرؤيا التي رآها يوسف عليه السلام فإن المفسر الطبري يسرد المعنى بأن رؤيا النبوة وحياً فيقول: رؤيا الأنبياء وحياً"[36]، وقد أيد هذا القول الطبري حدثني علي بن سعيد الكندي، قال: حدثنا الحكم بن ظهير، عن السدي، عن عبد الرحمن بن سابط، عن جابر، قال: أتى النبي صلى الله عليه وسلم رجل من يهود يقال له "بستانة اليهودي"، فقال له: يا محمد، أخبرني عن الكواكب التي رآها يوسف ساجدة له، ما أسماؤها؟ قال: فسكت رسول الله صلى الله عليه وسلم، فلم يجبه بشيء، ونزل عليه جبرئيل وأخبره بأسمائها. قال: فبعث رسول الله صلى الله عليه وسلم إليه، فقال: هل أنت مؤمن إن أخبرتك بأسمائها؟ قال: نعم؛ فقال: جربان والطارق، والذيال، وذو الكنفات، وقابس، ووثاب وعمودان، والفليق، والمصبح، والضروح، وذو الفرغ، والضياء والنور". فقال اليهودي: والله إنها لأسماؤها[37].

المبحث الثالث: مرحلة الإعداد وبداية تحمل الدعوة

بداية مرحلة الإعداد كانت بداية عن قرب وذلك من نبي وأب "يعقوب عليه السلام" إلى نبي ابن "يوسف عليه السلام" وكانت البداية بينهما عن طريق التلقين له، بأن بشره بالاصطفاء له من الله "وكذلك يجتبيك ربك" وبعلم التأويل "ويجتبيك من تأويل الأحاديث" وذكره أن يحرص على نهج الدعوة ربطه بها، وأن لا ينسى نعمة السلالة النبوية (ويتم نعمته عليك وعلى آل يعقوب" التي ينحدر منها هو "يوسف" وأبوه "يعقوب"، وقد بين الله تعالى مرحلة الدعوة والإعداد النبوي والتربوي لنبيه يوسف عليه السلام من منطلق النصح والإرشاد والدعوة فقط؛ ولم يبين له الصعوبات والعقبات التي سوف يواجها في حياته عن طريق الدعوة إلى الله.

وقد ذكرها الله تعالى في محكم كتابه قائلاً: "وكذلك يجتبيك ربك ويعلمك من تأويل الأحاديث ويتم نعمته وعلى آل يعقوب كما أتمنها على أبويك من قبل إبراهيم وإسحاق إن ربك عليم حكيم"[38].

المبحث الرابع: مرحلة الابتلاء

بين الله سبحانه وتعالى أن الابتلاء يكون حتى على الأنبياء من أعز أناس ومن أغلاهم معزة على قلوبهم، ومن أبناء جلدتهم؛ بل ومن نفس الأب والأم، قال تعالى:" لقد كان في يوسف وإخوته آيات للسائلين * إذ قالوا ليوسف وأخوه

---

[35] البغوي، الحسين بن مسعود بن محمد البغوي، معالم التنزيل في تفسير القرآن، تح/ عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط/1، 1420هـ، 475/2

[36] الطبري، محمد بن جرير بن يزيد الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تح/أحمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/1، 2000م، 15 /455

[37] الطبري، مرجع سابق، 555/15

[38] يوسف: 6/12

أحب إلى أبينا منا ونحن عصبة إن أبانا لفي ضلال مبين[39].

فقصة نبي الله يوسف عليه بالنسبة للنبي محمد صلى الله عليه وسلم آية للسائلين، ومعجزة لمن يسأل عنها وعن أحدثها قبل ظهور نبي الله موسى عليه السلام، وللمفسر البغوي قول فيها، أن اليهود سالوا رسول الله صلى الله عليه وسلم عن قصة يوسف عليه السلام، وعن سبب انتقال ولد يعقوب من كنعان إلى مصر، فذكر لهم القصة يوسف جميعها فوجدها موافقة لما في التوراة فتعجوا منه[40].

وقال الطبري أن المقصود بقوله تعالى: "آيات للسائلين" أن اليهود سألوا رسول الله و "أن الله تعالى بين للرسول الأكرم في هذه السورة خبر يوسف، وبغي إخوته عليه؛ وحسدهم إياه، حين ذكر رؤياه، لما رأى رسول الله صلى الله عليه وسلام من بغي قومه عليه وحسدهم له، حين أكرمه الله تعالى بنبوته لتأسي به (يوسف) "[41] فالنبي محمد صلى الله عليه وسلم اشتددت عزائمه إسوة بني الله يوسف عليه السلام.

فالذي يفكر كيف لاقى هذا النبي يوسف عليه السلام في أول مراحل شبابه من إدانات، وتهم وعداوة حتى من إخوته ولم يسلم حتى من الحسد، ولذلك لأن من أعظم المصائب التي تصيب الإنسان هي مصائب الأهل وعداوتهم له.

المطلب الثاني: الصبر والبلاء

المبحث الأول: مرحلة الحسد والغبطة

ذكر الله تعالى مرحلة الحسد والغبطة ليوسف من قبل إخوته والتي ظهرت فيهم "إخوة يوسف" على نبي الله يوسف "أخوهم" بغبطة عليه، ومن ثم تطور عندهم الحسد إلى عداوة فبدوءا يخططون لقتله والتخلص منه، وقد ذكرها الله تعالى هذه المرحلة؛ ووصفها في آيتين متتاليتين في السورة، فقال تعالى:" اقتلوا يوسف أو اطرحوه أرضاً يخل لكم وجه أبيكم وتكونوا من بعده قوماً صالحين* قال قائل منهم لا تقتلوا يوسف وألقوه في غيابه الجب يلتقطه بعض السيارة إن كنتم فاعلين[42].

قال الطبري في تفسير هذه الآية أن مقصدهم "إخوة يوسف" أن يخلوا لهم وجه أبيكم كونه مشغول بيوسف، فإنه قد شغله عنا، وصرف وجهه عنا إليه، وأما معنى قوله تعالى:" وتكونوا من بعده قوماً صالحين"، يعنون أنهم بعدما يقتلون يوسف عليه السلام يتوبون من قتلهم ومن ذنبهم الذي ارتكبوه فيه، فيكنون بعد قتله وهلاك يوسف قوماً صالحين"[43] فالصلاح هنا بمعنى التائبين إلى الله، ولعله الصلاح هنا من الحقد والحسد، لنهما سبب فساد العمل الصالح.

وأما البغوي فأضاف فيها "الآية" وفصل المعنى فقال: "أن معنى اقتلوا مبين وهو القتل ولا تحتاج منا أو منه إلى شرح أو توضيح، "أو اطرحوه أرضاً" بمعنى إلى أرضٍ تبعد عن أبيه، وقيل في أرض تأكله السباع، "يخلُ لكم" يَخْلُصُ لكم وَيَصْفُ لكم، "وجه أبيكم" عن شغله بيوسف، "وتكونوا من بعده قوماً صالحين" تائبين، وبمعنى توبوا بعد ما فعلتم "معه" بمعنى يعفو الله عنكم، وقال مقاتل صالحين: يصلح أمركم فيما بينكم وبين أبيكم"[44].

ومن هنا قدر الله كل هذه الأسباب وهيأ يوسف عليه السلام للخروج، وسبب له الأسباب بالنجاة، فالذي يوهب

---

[39] يوسف:8-7 /12

[40] البغوي: 477/2

[41] الطبري، سبق ذكره، 15 /561

[42] يوسف: 10/12

[43] الطبري، سبق ذكره،564/15

[44] البغوي: 478/2

الحياة مع الموت يوهب النجاة عند الهلاك

المبحث الثاني: مرحلة النجاة بالمكيدة

الحقيقة التي لابد من توضيحها أن المكيدة التي نتحدث عنها عن إخوة يوسف لم تكن مكيدة بالمعنى الحقيقي منهم "إخوة يوسف" له "يوسف"، بل أن الله تعالى جعل منهم "إخوة" له "يوسف" سبباً له للوصول إلى القصر وتحقيق الرؤيا التي رآها "يوسف" في المنام "أحد عشر كوكبا" وإلا فكيف تتحقق الرؤيا؟ أليست الأسباب من الله؟

فالجواب كما نعلم بأن الله هو مسبب الأسباب وهو مقدر الأقدار، ولذلك جعل منهم السبب في إخراجه من البيت ورميه بالبئر، وقدر له الأقدار والسبل بالسيارة جاءت لإنقاذه، وإخراجه من البئر وجعل منهم "الله" السبب أن أوصلوه إلى الملك؛ ولكن على هيئة عبد وخادم، لكي يدخله الله القصر، فمن المسبب؟ ومن المقدر إنه الله تعالى.

فكانت البداية على نبي الله يوسف منهم بأن طلبوا من أبيهم أخوهم يوسف ليخرج معهم، ومن هنا بدأت الأسباب كما قلنا آنفا، ليخرج من البيت ومن ثنائيته "يوسف ويعقوب" وقد وصفها الله تعالى بقوله:" قالوا ياأبانا مالك لا تأمنا على يوسف وأنا له لناصحون* أرسله معنا غدا يرتع ويلعب وإنا لحافظون[45].

قال البغوي فمعنى قوله "أرسله معنا غداً" أي إلى الصحراء، يرتع ويلعب[46]، قال تعالى:" قال إني ليحزنني أن تذهبوا به وأخاف أن يأكله الذئب وأنتم عنه غافلون[47] "أن يعقوب قال لهم، إني ليحزنني أن تذهبوا به، بمعنى ذهابكم به والحزن هاهنا: ألم القلب بفراق المحبوب، "وأخاف أن يأكله الذئب وأنتم عنه غافلون" قال البغوي: وذلك أن يعقوب كان قد رأى في المنام كأن ذئباً شد يوسف، فكان يخاف عليه من ذلك[48].

فيفهم من جواب النبي يعقوب عليه السلام أنه يحتمل شيئيين إثنين **أحدهما**: أنه أظهر لهم مسألة الذئب وهنا درس للآباء بعدم التهاون مع الأبناء؛ في التعامل مهما كانت الأحداث، والمواقف صغيرة أو كبيرة، لابد من توضيح الموقف بين الأبناء وعدم السكوت أو التغاضي لهم في مشاكلهم، **والثاني**: أنه أراد أن يأتي بذريعة لهم من أجل عدم أخذهم له، وعدم ذهابه معهم، قد يكونان هذان السببيين قد تدخلا بالواقعة "البئر" وسوف يأتي سردها لا حقاً. فكان الخوف في نفس يعقوب على يوسف دائماً فعندما سألوه "يعقوب" أن يذهب معهم أخوهم يوسف يلعب كان الجواب لهم من نبي الله يعقوب هكذا:" قالوا لئن اكله الذئب ونحن عصبة إنا إذاً لخاسرون* فلما ذهبوا به وأجمعوا أن يجعلوه في غيابات الجب وأوحينا إليه لتنبئهم بأمرهم هذا وهم لا يشعرون"[49] .

فعند تفسيرنا لهذه الآية يطرأ علينا السؤال التالي: كيف حصلت هذه المكيدة ليوسف؟ وهل هي مكيدة ليوسف أم لاء؟ فيجيب على هذا السؤال المفسر الطبري بقوله " لأن القوم إنما سألوا أباهم إرسال يوسف معهم، وخدعوه بالخبر عن مسألتهم إياه ذلك، فغشي يوسف من الفرح والسرور والنشاط بسبب إرساله معهم وبخروجه إلى الصحراء وفسحتها ولعبه

---

[45] يوسف: 12/10-9

[46] البغوي:2/479

[47] يوسف: 12/13

[48] البغوي:2/479

[49] يوسف: 12/15-14

هنالك، لا بفضح "الكيد" عن أنفسهم[50].

قال البغوي في تفسيره بأنهم لم يكونوا بالغين وليس بصحيح، بدليل أنهم قالوا: وتكونوا من بعده قوماً صالحين قالوا يا أبانا استغفر لنا ذنوبنا إنا كنا خاطئين[51] والصغير في الشرع لا ذنب له[52] ولا يحكم عليه.

المبحث الثالث: مرحلة النجاة مع الابتلاء

ذكر الله تعالى مرحلة النجاة مع الابتلاء معهم "إخوة يوسف" التي تعرض لها "نبي الله يوسف عليه السلام" والتي كانت كبيرة بل وعظيمة، وتعد من أشد البلاء الذي نزل به من أهله ولم يكن يعلم "يوسف" أن الله تعالى، وذلك عندما رموه في البئر وانصرفوا، لولا تدخل العناية السماوية "الله تعالى" له وحفظه له من الموت وغيره "الأفاعي وغيرها"، فكان لطف الله به أعظم، وعظمته سبحانه وقدرته تكللت بالنجاح والحفاظ والقيمة "ثمن بيع نبي الله يوسف" وكانت النتيجة لمكرهم وحقدهم الدفين عليه أن عادوا آباءهم عشاء يبكون ويذرفون دموع الفرح، لأنها لم تكن دموع الحزن، والسبب لو كانوا حزنين عليه ما تركوه، وما رموه في البئر وانصرفوا؛ وما ذهبوا من بعد رميه بالبئر، وهذا كان أقل ما يمكن فعله منهم.

ولكنهم عندما رموه "نبي الله يوسف عليه السلام" ظنوا أنه سوف يموت؛ لأنهم لقوهُ في عمق البئر وذهبوا، ولم يعلموا أن الله تعالى جعلهم سبب لوصوله إلى مرحلة التطبيق للرؤيا، لا إلى الموت المحقق والتخلص، فقد يجعل الله لك عدو سبب في نجاحك وتفوقك وفي سعادتك وتميزك، إنه الله على كل شيء قدير، يكور الليل على النهار، ويجعل من الانتقام عز وشرف وملك ومملكة وسوف نرى ما يتحقق من هذه القصة الهادفة العجيبة.

وقد ذكر القرآن الكريم تلك الأفعال منهم "أخوة يوسف" له "يوسف عليه السلام" وكيف أنه صار عبداً بعد إن كان حراً طليقاً في بيت أبيه، يمرح مع أسرته؛ وبين أحضان والديه؛ في أمآن بينهم، وهذا قد يكون أشد التعب والأذى والحزن الذي تعرض له نبي الله يوسف عليه السلام، وقد صور القرآن الكريم في سورة يوسف هذا الموقف بقوله تعالى:" وجاءت سيارة فأرسلوا واردهم فأدلى دلوه قال يا بشرى هذا غلام وأسروه بضاعة والله عليم بما يفعلون* وشروه بثمن بخسٍ درهم معدودة وكانوا فيه من الزاهدين"[53] .

قال البغوي أن المقصود بالسيارة هم هنا القوم المسافرون، لأنهم كانوا يسيرون رفقةً من مدين إلى مصر، فأخطأوا الطريق فنزلوا قريباً من الجب، وكان الجب في قفرٍ بعيدٍ من العمران للرعاة والمارة وكان الماء ملحاً فصار عذب حينما ألقي يوسف عليه السلام فيه، وأرسلوا وارهم* وأسره بضاعة، بمعنى أخفوه، وأما قوله تعالى:" وشروه بثمن بخس دراهم معدودة وكانوا فيه من الزاهدين"[54] اختلفت الروايات حلوها من ناحية الثمن؛ ومن ناحية المعنى، فنمهم من قال: أنهم كانوا فيه من الزاهدين؛ ومنهم من قال: يقصد به إخوة يوسف، ومنهم من قال: أنهم أصحاب السيارة "القوم"[55].

فالله تعالى بين أن ما تعرض له نبي الله يوسف عليه السلام، من محن وبلاء وأسباب وإخراج من بيته وقذفه إلى

---

[50] الطبري: 570/15

[51] يوسف: 97/12

[52] البغوي: 478/2

[53] بوسف: 12/ 20/19

*وأرسلوا وارهم يقال: بأنه رجلاً من أهل مدين يقال له مالك بن ذعر، وذلك لطلب الماء فذلك معنى قوله تعالى في الآية، فأرسلوا واردهم ومعنى الوارد فهو الذي يتقدم الرفقة إلى الماء فيهيئ الأرشية والدلاء لهم.

[54] بوسف: 20/12

[55] البغوي: 482/2

البئر وتحقيق غاية يريدها الله تعالى فكان هذا الخبر خيراً من الله تعالى ليبين وليذكر بيوسف عليه السلام، نبيّه محمد صلى الله عليه وسلم هذا من جانب، ومن جانب آخر إن المفهوم الذي نستنبطه من هذه الأحداث بأنه تذكير من الله تعالى بإن المرادَ به محمدٌ نبيُّ الله صلى الله عليه وسلم. فكأن المعنى بأن الله تعالى يقول له: كما فعلت هذا بيوسف من بعد ما لقي من إخوته ما لقي، وقاسى من البلاء ما قاسى، فمكنته في الأرض، ووطَّأتُ له في البلاد، فكذلك أفعل بك فأنجيك من مشركي قومك؛ الذين يقصدونك بالعداوة، وأمكن لك في الأرض، وأوتيك الحكم والعلم، لأنّ ذلك جزائي أهلَ الإحسان في أمري ونهيي[56] فهذه النجاة والعز والملك جاءت مملؤة بالتعب والحسد وقد يراها البعض أنها قتل وتشريد وهي في حقيقة الأمر، مقادير وأسباب وتهيئة وأساليب من الله يفعل ما يشاء وما يريد، وما ربك بظلام للعبيد.

المطلب الثالث: مرحلة الفتوة والرجولة

المبحث الأول: مرحلة الشباب

بعد كل مراحل العناء والتعب الذي أصاب سيدنا يوسف عليه السلام، لا شك مع مرور السنين عليه قد صار شاباً يانعاً، وفتىً قادراً على تحمل المسؤولية بكل قوة وإدارة واقتدار؛ وهذا حال الإنسان مع مرور الزمن عليه، فيمر بمراحل الطفولة، والصبا، والمراهقة، والفتوة، والشباب والرجولة، وهي مرحلة النضج في الإنسان، وفي هذه المرحلة "الرجولة" يوكل إليه "الإنسان" مهام جسيمة لها غاية سامية وهادفة، فكونه رجلاً ناضجاً يزن الأمور؛ ويفكر قبل أن يقدم على أي عمل أو قرار يقرره ويتخذه.

فكذلك الرسالة "السماوية" للنبوة غالباً ما تكون في سن الأربعين[57]، والدليل على ذلك عندما بلغ سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم سن الأربعين عاماً فهو محمد خاتم الأنبياء والمرسلين صلى الله عليه وسلم، جاءه الوحي الأمين جبريل عليه السلام وأنزل عليه القرآن الكريم، وللتنبيه والإحاطة والعلم يستثنى من كل هذه التصانيف السابقة التي ذكرناها عن الرسل والنبوة، سيدنا عيسى عليه السلام، والسبب لأن نبوَّته معجزةٌ كونه خلق من غير أب، وكما نعلم لا يوجد مخلوق في الكرة الأرضية ليس له أب إلا سيدنا عيسى*؛ وهو يعد المعجزة الثالثة في الخلق.

وأما المعجزة الثانية فهي أن أمه "مريم العذراء" حملت من غير زوج وقد ورد ذكر هذه التفاصيل في القرآن الكريم[58]، فهذه الحالة خاصة مخصوصة ومعجزة لليوم "للمسيحيين" وفيها من الأسرار ما الله بها عليم ووجود "عيسى" قبل نبينه ورسوله خاتم النبيين "محمد صلى الله عليه وسلم"، فخلقه من غير أب فأشركوا بالعبادة ثلاثة والتعبد أصبح عندهم لعيسى ولأمه مريم ولله فكيف لو كان له أب؟ مع وجود الإنجيل والوحي والنبوة والرسالة؛ فتركوا كل شيء فأشركوا مع الله وعبدوا البشر ونسوا الرسالة والنبوة.

فالله تعالى ذكر البلوغ والشدة عند يوسف عليه السلام، وعند موسى عليه السلام أيضاً، ولكنَّه خصَّ سيدنا موسى

---

[56] الطبري: 24/15

[57] الطبري:535/19 أسرد الطبري أقوال كثيرة في هذا الموضوع ودلائل وأقوال تتكلم عنه بالتفصيل.

* وأما المعجزة الأولى فهو أبونا آدم عليه السلام وهو يعد المعجزة الأولى في الخلق؛ لأنه خلق من غير أب ولا أم، وأما المعجزة الثانية فهي أمنا حواء لأنها خلقها الله بعد سيدنا وأبونا آدم عليه السلام من غير أب ولا أم.

[58] أنظر القرآن الكريم، سورة مريم من الآية: (27-16) هذه عن الولادة والحمل، وبقية الآيات من (36-28) فكانت حوار بينه (عيسى) وبين قومه وهي واضحة وضوح الشمس لا تحتاج إلى تفاصيل لأن المعنى واضح.

عليه السلام؛ بخاصية مختلفة عن سيدنا عيسى عليه السلام فعلى سبيل المثال خص سيدنا عيسى بأن أتاه (الله) حكماً وعلماً وذلك بعد البلوغ والشدة ولم يذكر قوله "واستوى"، وهنا بينها لحكمة منه أنه مر بمراحل التعب والبلاء، وخاصة عندما بلغ مرحلة واستوى، ولذلك فلم يذكرها الله تعالى السوي بل ذكرها واستوى ونظنها أنه أصبح خالصاً متهيئا.

وأما سيدنا موسى عليه السلام فخصه بالبلوغ والشدة وذكر السّوى لحكمة؛ قد تكون للملك والحكم والعلم بتفاصيل المملكة قال تعالى:" ولما بلغ أشده واستوى آتيناه حكماً وعلماً وكذلك نجزي المحسنين[59]، فالله تعالى ذكر البلوغ والشِّدة في يوسف عليه السلام، وخاصَّه أيَّهُ وآتاهُ حكماً وعلماً، قال تعالى: " ولما بلغ أشده آتيناه حكماً وعلماً وكذلك نجزي المحسنين"[60].

قال البغوي في تفسير قوله :" ولما بلغ أشده" منتهى شبابه؛ وشدته؛ وقوته؛ ومعرفة، وقال مجاهد عند سن ثلاثاً وثلاثين سنةً، وقال الزجاج الأشد في العمر من نحو سبع عشرة سنة إلى نحو الأربعين، "آتيناه حكماً وعلماً" بإن جعلناه حكيما عالماً، وليس كل عالم حكيماً[61]، وقال الضَّحاك: عشرين سنة، وقال الكلبي: الأشد ما بين ثماني عشرة سنةً إلى ثلاثين سنةً، وسئل مالك رحمه الله عن الأشد قال: هو الحُلم، "آتيناه حكماً وعلماً" فالحكم: النبوة، وأما العلم: فهو الفقه في الدين، وقيل الفرق بين الحكيم والعالم، أن العالم فهو الذي يعلم الأشاء، وأما الحكيم فهو الذي يعمل بما يوجبه العلم، "وكذلك نجزي المحسنين" قال ابن عباس رضي الله عنهما: المؤمنين، وعنه أيضا: المهتدين، وقال الضحاك: الصابرين على النوائب كما صبر يوسف عليه السلام[62].

وقد وردت في تفسير هذه الآية اختلف حول العمر والسن والوقت والكيفية فعلى سبيل المثال قول أبو جعفر: وأولى الأقوال في ذلك بالصواب أن يقال: إن الله أخبر أنه آتى يوسف لما بلغ أشده حكماً وعلماً، وجائز أن يكون آتاه ذلك وهو ابن ثماني عشرة سنة، أو ابن عشرين سنة، أو ابن ثلاث وثلاثين سنة، فكل هذه الأعمار التي تم سردها لا دلالة لها في كتاب الله ولا يوجد لها أثر عن الرسول محمد صلى الله عليه وسلم، ولا في إجماع الأمة[63].

المبحث الثاني: مرحلة فتنة البلاء العظيم

تمثل البلاء العظيم عند نبي الله يوسف عليه السلام، في تهمة نكرا ظالمة مؤذية له كاد أن يفقد بها حياته، من حيث الشكل الصوري فالواقع أنها فتنة حدثت وصدقها الغني والفقير، والصغير والكبير، والعالم والجاهل، والسبب أنها "الفتنة أو البلاء" وقعت داخل القصر ومع زوجة ملك من أعظم ملوك الدنيا العظام "ملك مصر" آنذاك، تشتكي به "يوسف عليه السلام" فجأةً وتتهمهُ تهمةً فيها نوع من الكيد وعظيم الافتراء وجل البلاء الكبير.

وقد صور القرآن الكريم البلاء في موضعين هما:

البلاء الأول:

ذكر القرآن الكريم البلاء الأول في تلك الأفعال منهم "أخوة" له "عيسى عليه السلام" وكيف تحولت حياته من صاحب مكانة يحسد عليها، وكيف أنه صار عبداً بعد إن كان حراً طليقاً في بيت أبيه، يمرح ويجول بسعادة مع أسرته وبين

---

[59] القصص: 14/28

[60] يوسف: 22/12

[61] الزجاج، إبراهيم بن اليسرى بن سهل، معاني القرآن وإعرابه، تح/ عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط/ 1،1988م، 99/3

[62] البغوي: 483/2

[63] الطبري:15 /231

أحضان والديه وفي أمنٍ وأمان بينهم، فتآمر إخوته عليه ورموه في البئر وهي كلها إعداد من الله تعالى له، من هذه المكيدة الأولى مع أنها تحقيق للرؤيا له "يوسف" فكيف تسجد له الشمس والقمر والكواكب وهو في بيت أبيه، فلا بد من تهيئة فهيأ الله له إخوته فرموه في البئر لكي يصل إلى القصر والمراد بالقصر هنا العرش، وكانت هذه البداية التي بدأت في تهيئة نبي الله يوسف منه "الله"، من خلال تحقيق الرؤيا بالتطبيق أولاً من أجل الذهاب به إلى القصر، فكانت البداية أنه يرمى بالبئر ثم بعد ذلك تأتي السيارة وتأخذه فَيُبَاع في السوق ويشتريه الملك ويذهب به "يوسف" إلى القصر، وبهذا تحققت نصف الرؤيا عنده "يوسف"، وللتنبيه حول إخوة يوسف بأن البعض يراها "رَمْيِهِ بالبئر" مكيدة منهم "إخوة يوسف" بينما نراها أنها تحقيق لأسباب إلهية عظيمة وتهيئة ربانية عظيمة منه "الله" له "يوسف" لبداية الوصول إلى القصر وتحقيق الرؤيا.

البلاء الثاني:

في ليلة وضحها تحولت حياته "يوسف" هذا الطفل الصغير إلى عبد وخادم، وتغير أكله وشربه ونومه وجلوسه وتصرفاته وأفعاله وهذا من أشد أنواع التعب والأذى والحزن والقهر الذي تعرض له نبي الله يوسف عليه السلام، وقد صور القرآن الكريم هذا الحدث للطفل الصغير وما تعرض له من تخويف وتهديد من غلق للأبواب فقط، لأن لو كان قال القرآن وغلقت النوافذ والأبواب فعندها نعلم بأن نبي الله يوسف كان شاباً يافعاً، ولكنَّها "الملكة" غلقت الأبواب فقط فهذا يدل على أنه كان طفل صغير؛ وقد ذكرها "الحادثة" القرآن الكريم قال سبحانه: "وراودته التي في بيتها عن نفسه وغلقت الأبواب"[64].

والأهم من هذا كله أننا لو فكرنا بقوله تعالى: "وغلقت الأبواب" فالله تعالى قال الأبواب ولم يقل باب واحد وإنما قال أبواب، فهذا يدل على أن نبي الله يوسف عليه السلام لم يكن في غرفة ولا في أي غرفة معدة للنوم وغيره، وإنما كانا" يوسف والملكة" في مكان واسع ومتسع وكبير وله أبواب كثيرة؛ وربما له نوافذ أكثر من الأبواب والدليل قوله سبحانه وغلقت الأبواب، ونتساءل هنا أنها لم تغلق النَّوافذ ولم يقل القرآن وغلقت النَّوافذ، وهذا دليل على أن يوسف صغير غلقت عليه الأبواب فقط وتركت النوافذ حتى يسمع منها "الملكة" نصائحها التي تُسْدِيها له، فسبحان الله الذي بين أسراراً في القصة ووضحها بشفافية ومن دون أي غموض فيها، بقوله تعالى: "غلقت الأبواب".

والسؤال هنا يقول أين النوافذ؟ هل لهذا المكان الواسع الكبير نوافذ على عدد الأبواب التي فيه؟

والجواب معلوم أن البيوت في البلاد العربية لا تخلو من النوافذ لأن بلادهم منطقة وسطية، وفيها حرارة شديدة ولذلك فبيوتهم تكثير فيها النوافذ هذا من جانب، والجانب الآخر وهو الدليل الرباني الخاص في القصة، وهو من ذكر الأبواب كونه العالم بها "الله" والشاهد عليها سبحانه، نقول لطالما ذكر الأبواب إذا أنها كانت كثيرة، ولها نوافذ كثيرة.

قال أبو جعفر فيها "الآية" وذلك من ناحية القراءة والمعنى المفسر لها بأن قال "وأولى القراءة في ذلك، قراءة من قرأه: "هَيْتَ لَكَ" بفتح الهاء والتاء، وتسكين الياء، لأنها اللغة المعروفة في العرب دون غيرها، وأنها فيما ذُكِر بأنها قراءة رسول الله صلى الله عليه وسلم[65]، وهذا ما استدلينا عليه من خلال تفسيرنا فيها، وأما الزجاج فالمعنى عنده أنها راودته عما أرادته مما يريد النساء من الرجال فَعُلِمَ بتركه "الفاحشة"، ثم قال وأما معنى قوله تعالى:" وقالت هيت لك" فالمراد منها كما

[64] يوسف: 23/12

[65] الطبري:16/ 30

يقول، هلمَّ إلينا، بمعنى أقبل[66] وهذا ليس قول الزجاج فقط بل قول الكثير من المفسرين فيها.

وتسمى هذه المرحلة عموماً بمرحلة البلاء العظيم داخل القصر وتحت ظل العبودية وفاقد الحرية ومتهم بكل هذا التهم، وقد أردنا أن نوضح معنى قوله تعالى:" وراودته" فالمعنى فيها أن المراودة التي ذكرها الله تعالى، لا تتناسب مع شخص ليس حر هذا من جانب، فكيف لملكة أن تراود غلام بل طفل لها يعمل عندها بالقصر مع الحاشية وهذا مما لا يقبله العقل ولا المنطق، وأما من جانب آخر فمعناها الحقيقي "المراودة" السمع والطاعة لها.

ولذلك فالمراودة في القرآن يفهم منها أنها لا يراد بها سوء، وإنما يفهم منها أنها "الملكة" أرادت منه أن يسمعها في أمورها الحياتية مثلاً، وكون طبيعته "يوسف عليه السلام" العربية السَّاميّة "الكنعانية" لا تقبل الذل والهوان والخوف والمسكنة فقد رفض أمرها وقولها التي أمرته بها؛ أن يجلس مع حاشية النساء وفي المكان الخاص للملكة مع النساء، ولكنَّه رفض كونه من أسرة كريمة ولا يقبل على نفسة العبودية والذل والجلوس مع الجواري من النساء، وأما عندما غلقت الأبواب عليه وقالت هَيْتَ لَكَ، فكان المقصود من تغليقها "الملكة" تخويفه "يوسف" وتذليله، لأن المعنى واضح والإغلاق للأبواب فقط وليس للنوافذ وهذا يدل دلال قاطع بأن يوسف طفل صغير بل وفي ريان طفولته، وإلا لما غلقت عليه الأبواب ولو كان رجل شاب، يعرف الأور الخاصة التي تكون بين الأزواج، وحتى لا يكون كلامنا ليس فيه دلالة تثبت ما نقول، فقد ذهب بعض من المفسرين إلى القول بأنه؛ لا يليق هذا القول بحال الأنبياء عليم السلام[67].

وأما معنى قوله:" ولقد همت به وهم بها لولا أن رأى برهان ربه" فالمعنى هنا أننا لا ننظر إلى ما يعاكس التفسير ويسقط من قيمة النبي بل أننا نرى أن المعنى لهمَّ بها أي: أراد ضربها، لأنه غضب منها ومن غلقها للأبواب عليه، وتخويفه لأنه طفل، ولذلك فشيمته هذا الطفل الحر الأبي أنه لا يخاف فهو كنعاني ومن أسرة تربى على الرجولة، فلم يخاف منها وهم بضربها.

وأما معنى قوله تعالى:" لولا أن رأى برهان ربه"[68] المقصود بها هنا حاشية الملك من النساء والغلمان وذلك عندما هرب مسرعا إلى الباب وهي تجري من ورائه، وهذا يدل على أنه طفل صغير يفر بل يهرب من الملكة، ولو كان يعقل أنها ملكة وهو عبد لها، فلا يجري ولا يفر منها فهو عبد لها وه خادم لها، ولماذا الجري والاستباق إلى الباب؟

فهنا يظهر لنا الدليل على أن المعنى أنه خاف من البرهان وهو مقام الملكة والملك والحاشية، فتقديم الملكة على الملك لأن المعنى متعلق بالملكة وإلا كان يضربها، ولكن القرآن هنا قدم الملك على الملكة لأنه صاحب الشأن والخصوص في مثل هذا الأمر؛ وأما الهمَّ هنا "وهمَّ بها" بمعنى هَمَّ أن يضربها "الملكة" ولذلك قال الله "لولا أن نرى برهان ربه" فالبرهان هنا هم الحاشية، عندما رأهم خاف منهم وفكر وتمهل وتركها على حالها ثم فر منها إلى الباب وهذا كل ما حدث، ولذلك فكتب الإسرائيليات تتهم وتسيء للنبي يوسف وللملكة، وتقول أن الملكة طلبت من نبي الله يوسف الفاحشة والعياذ بالله.

وهذا يتناقض مع الرسالة الربانية ومع التوحيد ومكانة النبوة ومقامهما، فلا يمكن أن يكون نبي يتهم بالزناء والفجور والفاحشة، فالله يحفظ أولياءه ويحفظ رسله فكيف بأنبيائه لذلك فالتفاسير التي تقول أن نبي الله يوسف تعرض للفاحشة "فلا نقبل هذه المقولة الإسرائيلية" وأنه "يوسف" كان سوف يعمل بها "الملكة" لولا القدرة الربانية "جبريل" والتدخل الإلهي "الخوف من الله" لكان عمل بها؛ والعياذ بالله من هذا القول.

---

[66] الزجاج، 99/3

[67] البغوي: 484/2

[68] يوسف: 24/12

فلا يمكن أن يقبل بهذا القول أو بتلك الأقوال عنها أو عنها لا من قريب ولا من بعيد، لأن الرسل والأنبياء أصفياء وأتقياء وقد اصطفاهم الله تعالى من بين البشر، واصفاهم بل وخصهم بالنبوة والرسالة وبالتخاطب مع الوحي الأمين فكيف يكونوا كمثل ما دونهم من البشر "عامة الخلق" أن يفكروا كما يفكرون؛ فهذا لا يليق تماماً، ولا يتناسب حتى مع صفاتهم ولا يسمو حتى إلى مقامهم ومكانتهم.

ولذلك فالله سبحانه وتعالى بين في محكم كتابه كيف قالت الملكة له، وكيف كان رده في هذا الموقف الذي حدث معه داخل القصر مع الملكة؟ فتعجب معنا الوصف الرباني لما حدث: " وقالت هَيْتَ لَكَ"[69] فكان قولها له في قوة وثقة وبلا تردد ومكانة لا تقهر:" وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ " بمعنى هذا أعددته لك، أو هذا المكان قد أعددته لك معنا، ولذلك تقرأ في موضع آخر بمعنى "هيَّئْتُ لَكَ" أي أعددت لك مكان تجلس فيه معنا وتقصد بذلك؛ أنه يجلس معهن "النسوة" في مكان خاص بهن وليس فيه مكان للرجال، وإنما مكان خاص بالنسوة فقط مع حاشية الملكة.

ويفهم تباعاً من سياق الآية كيف كان رده لها:" مَعَاذَ اللَّهِ" معاذ الله أنْ أقبلَ الجلوس معكن، وأن أعمل معكن وفي حاشيتكِ "الملكة" مع النساء، ثم قال لها "إن ربي أحسن مثواي" قالها بلطف وأدب؛ إن الله أحسن مثواي في مقامي وتربيتي لا تسمح لي بالجلوس مع الجواري ولا مع النساء، فكأن المعنى الذي يريد أن يقوله "يوسف" لها "الملكة" إن الحياة المعيشة والخاتمة الحسنة بيد الله تعالى، وأن الله قد أعدها لي.

والعجيب في الأمر أن سياق النص الرَّباني يظهر لنا جلياً أن الحكمة فيه "القرآن الكريم" لكل زمان، ومكان كونه ختم قوله لها "للملكة" بحكمة عقلانية عظيمة، بأن ذكّرها بعدالة الله تعالى؛ بأسلوب لطيف خفيَّ وبكلامه "بعدم الفلاح" وبأدب ليّن يظهر لها الجور منها "الظلم" عليه؛ فقال لها: "إنه لا يفلح الظالمون" فهذا الرد المقنع بلفظ العموم وليس بلفظ الخصوص لها منه، فجعل الجواب مختصر في لحظة بديهية خارقة السرعة، مع أن المقام هنا في غاية العظمة والحذر والاحتراس والتعامل بصعوبة في اختيار الجواب؛ لأنه في مثل هذا الموقف يحتاج دقة في التصرف لتجنب الفهم البعيد الخاطئ، أو الشك في خُلُقِ وأَخْلاَق نبي الله يوسف عليه السلام.

المطلب الثاني: مرحلة الدلائل والبراهين الناجية إلى تحقيق الرؤيا

يتمحور المطلب الثاني حول البراهين والأدلة والثبوتيات التي أدت إلى ظهور نبي الله يوسف على الملاء، وحول تحقق الرؤيا عبر رؤيا حدثت في السجن "من صحابي السجن" ومن الملك، وقد قسم المطلب الثاني إلى الآتي:

المبحث الأول: مرحلة التحقيق والتأكيد

مرحلة الاعتراف والمكاشفة تمثلت في كل من الملك وخاصيته من أهل بيته، وذلك لمعرفة أن الكيد والكذب لا يمكن القبول بهما مطلقاً، خاصة في الأمور التي تتمحور حول الأعراض والشرف والمكانة، لأنه بعدما انتشر خبرها "الملكة" وأشيع في القوم، فالسبب بلا شك يعود إلى البلاء الذي تمثل بكيدها عليه، وإصرارها على أن تجعله ينفذ أمرها وقبوله بالعمل مع حاشيتها من النساء في مكان عام خاص للنساء فقط.

ولعل شيئين إثنين يحتمل أن يكونان السبب في إلحاح الملكة على نبي الله يوسف عليه السلام، الأول: بسبب صغره في

[69] يوسف: 23/12

السن فخافت عليه "الملكة" من المكوث بين الرجال والشبان المتواجدين في القصر حتى لا يتأثر بهم، وبفكرهم وبميولهم وهو المعروف بصغر سنه وجمال خلقته، وصفاء ذهنه؛ خلاصة الاحتمال الأول أنها خافت عليه.

وأما الاحتمال الثاني: قد يعود إلى أن الملكة تريد من يوسف أن يسمع كلامها كونها ملكة والأمر أمرها، والنهي نهيها فجعلت كل تفكيرها أن تذلهُ بقوتها وأن يطع أمرها؛ لأنها خافت عليه وقلقة عليه من الآخرين "الحاشية" مع علمها أنه طفل صغير لا يعلم مصلحته، فكان هذا سبب تعصبها منها وكيدها عليه فأرادت "الملكة" به الكيد والمكيدة ومن أجل إبعاده "يوسف" من القصر، وهذا الاحتمال الثاني نؤكده لعله وضح حقيقة الإشكالية في القصة التي حدثت بينهما.

فبدأت المكاشفة من خلال ما تم ذكره في القرآن في سورة يوسف قال تعالى:" قالت فذلكنَّ الذي لُمتنني فيه ولقد راودتُهُ عن نفسه فاستعصم وإن لم يفعل ما أمره ليسجننَّ وليكنن من الصاغرين"[70] وحتى معنى قولها "عن نفسه "بمعنى خوفاً على عليه هو، وليس من أجل أنا إنما من أجله هو فقط خفت عليه" وقولها "وإن لم يفعل" أي وإن لم يستجب ما أمره بالعمل مع حاشيتها من النساء وأن يسمع ما قلته ويطع ما أمرته وما أمره من موافقتي،[71].

ونحن نقول بأن المراد الذي تقصده في قولها النصح له فقط، وليس هنالك مقصد آخر تقصده لنفسها، لأنه لا يوجد أي مخلوق كان على وجه الأرض، يطلب فاحشة من طفل صغير أمام الملاء عياناً جهاراً وبلا حياء ولا استحياء، فكيف لملكة وامرأة تقول هذا القول للنساء وأنها تريد منه شيء لا يصدق، مع العلم أن الكلام لا تنطبق على سيدنا يوسف بأنها تخاطب النساء وتلك النسوة هن نساء كبار القوم، فهل يعقل مثل هذا القول؟ أن تقول زوجة الملك لغلام صغير لها مثل ذلك القول الذي قيل عنها "أنها طلبت منه الفاحشة"، وهل يعقل أن النساء يقلنَّ له أن يعمل فاحشة مع ملكته، هل يعقل أن يقال هذا القول من نساء كبار القوم وهن في جلسة عمومية للجميع، وأنها نادته وخرج عليهن من اجل أن تقول الملكة أنها طلبت منه وأنه رفض، وكان الصلح من النساء إن قلنا له يعمل الفاحشة أي عقل يقبلها هذه المقولات؛ وأيَّ بشر هم يقبلون على أنفسهم مثل هذه الرذائل والفواحش، حتى المخلوقات لا تقبل مثل هذه الأشياء فكيف تقاس على نبي من الأنبياء، وليته ينتهي الأمر عند هذا فحسب بل نجد أن الأمر سوف يظهر لاحقاً حول نبي الله يوسف ويفسر بتفسير لا يليق أن يقال على نبي الله تعالى يوسف عليه السلام.

وخير دليل على ما أسلفنا من الأقوال ما أورده المفسر الزجاج في تفسيره لقوله تعالى:" قالت فذلكنَّ الذي لُمتنني فيه ولقد راودتُهُ عن نفسه فاستعصم وإن لم يفعل ما أمره ليسجننَّ وليكنن من الصاغرين"[72] حيث قال أن معنى قولها " من الصاغرين " من المذلين[73]، وأما الدليل الثاني فهو تفسير البغوي حيث أنه بين أن المقصود في الآية خاص بجمال يوسف ولم يتطرق إلى التفاصيل، أو إلى أي قول آخر غير حب الملكة له "يوسف" فقط، لأنها خصة بخاصية يقال عنها؛ بأنها "القصة" ومن هنا بدأت المكاشفة والاعترافات منها "الملكة" قالت: "راعيل" فذلكن الذي لمتنني فيه "في حبه" ثم صرحت

---

[70] يوسف: 12 /32

[71] الإستاتنبولي، إسماعيل حقي بن مصطفى، روح البيان، دار الفكر، بيروت، ب/ت،ب/ط،4/ 251

[72] يوسف:12 /32

[73] الزجاج: 108/3

**نساء كبار القوم قيل: أنهن زوجات كبار حاشية الملك بعدما أعطتهن طعاماً أو يسمى باللغة متكأً وذلك لأن الذي يأكل يكون متكأ أو على وسادة وخاصة في تلك الأسر التي كان يعرف عنها هكذا كما رود في الكتب، وهن (النساء) وقيل عددهن خمسُ نسوةٍ وهن امرأة حاجب الملك، وامرأة صاحب الدوَّابِّ، وامرأة الخبَّاز، وامرأة السَّاقي، وامرأة صاحب السجن، وللتفاصيل عنهن (أنظر البغوي: 2/488)

بما فعلت؛ فقالت: "ولقد راودتُهُ عن نفسه فاستعصم" بمعنى امتنع ولم يطعني، وصرحت بهذا القول، لأنها علمت أن لا ملامة عليها منهنَّ "نساء كبار القوم" فقلنَّ "نساء كبار القوم*" له: أطع مولاتك. قالت "راعيل": "وإن لم يفعل ما أمره" بمعنى لئن لم يطاوعني فيما دعوته إليه،" ليسجننَّ" ليعاقبن بالسجن، "وليكنن من الصاغرين" من الأذلاء[74].

فالمراودة يفهم منها أنها بمعنى القول المكرر مع الدعوة والإلحاح، وهذا ينطبق في الحب والنصح والتعليم والإقناع وليس في شيء آخر تكون فيه مراودة بين عبد وملكة في لحظات ومع وضوح النهار والكل موجود كما بينة أحداث القصة، ولكن التناقض يظهر هنا بين من يقول أن في العمل الفاحش مراودة، كما قال الطبري، ولئن لم يطاوعني على ما أدعوه إليه من حاجتي إليه[75].

فالسياق القرآني هنا يتمحور حول الطاعة وليس حول المعصية وسوء الفهم لصياغة الآيات، ولم يتطرق في الآية أن هنالك شيء آخر يتمثل بغير طلبها الطاعة منه "يوسف" إليها "الملكة" فقط، فطلبت منه الطاعة لها لتنفيذ أوامرها، وأن يسمع وأن يطع مولاته "الملكة" فالواضح من ظاهر النص، بعيداً عن التفكير بالشهوة والحب والغرام والعشق، أن الكلام بعيد وغير متطابق تماماً وإنما فسر ووضح بمفهوم الفواحش والشهوة حسب ما وردت من أقوال.

وإلا كيف تحولت قصة نبي من أنبياء الله تعالى وسورة من سور القرآن الكريم كلها، إلى كلام فاحش في حق نبي معصوم، ونبي مُخَلَّق، ذو حسب ونسب، ومن بيت النبوة جاء وترعرع، ومن أسرة معروفة بالطهر والتقى والرسالة السماوية وبالأدب النبوي، لذلك لا يمكن أن نقبل أي مقولة تشكك أو تنتقص من نبي الله يوسف لا من قريب ولا من بعيد، سواء في الكتب المنسوبة إلى التفاسير القرآنية، لأننا لا نقبل أن تفسر هذه السورة في القرآن الكريم، بنفس التفسير في الكتب والروايات والقصص الإسرائيلية، والتي تحدثت عنه "يوسف" بنفس الطريقة الإسرائيلية؛ ولذا فلا يمكن أن نقبله "التفسير" بسهولة من دون الرجوع إلى القياس والاجتهاد والتعقل، وتحكيم العقل، والدين، وقبلهم الترفع والتسامي بأن الذي نتحدث عنه في القرآن الكريم وهي سورة باسمه؛ وبأنه نبي معصوم؛ ومن أسرة النبوة ومن أنبياء الله تعالى.

وكما هو معروف أن هذه الخلافات عادة ما تحدث بين الجواري والغلمان والحاشية من الخدم، فتارة تحدث فيما بينهم البين؛ وتارة تحدث بين الخدم والملك، لأن الخادم أو العبد قد يختلف مع مولاه أو مع ملكه أو مولاته، فيتطور الأمر إلى رفض العبد الطاعة لمولاه فلا يطعه أو لمولاته فلا يطعها، وقد يطرأ خلاف ومشادة بينهما، وقد يتطور الأمر بينهما إلى الضرب أو التهم، فهذا الذي فهمناه من سياق الحديث وظهر لنا كما في الآية، وكما نعلم بأن مكانة النبوة ليس فيها مجال للقدح والتنقيص في حقهم مهما كان، فالأنبياء كلهم أنبياء الله وهم رسل الله، فالواجب التعظيم والتوقير لهم، ولا نعمل كما فعل اليهود بأنبيائهم من القتل والتشويه وغيرهما.

المبحث الثاني: مرحلة العقوبة والجزاء (السجن)

بين الله تعالى هذه المرحلة بالحقائق القاطعة بأن الواقعة وقعت وحدث قَدَّ (تمزيق) الملابس من الأمام لنبي الله يوسف عليه السلام، وأن الواقعة ملتبسةٌ (مشبوهة) تماماً، وهذا لطف من الله بيوسف عليه السلام، لأن من السهل أن يكون القطع "للملابس" له من الأمام؛ ولا يحتاج إلى وقت ليفر وينطلق ويذهب، ولكن العناية الإلهية والأسباب والدلائل التي سميناها الناجية له، جعلته بعيدا عن هذه الأقاويل والتهم.

---

[74] البغوي: 490/2

[75] الطبري:86/16

لأنها "الحادثة" لم تكن مصيبة عليه "نبي الله يوسف" أو كانت تثبت عليه كجريمة مؤكدة، لأن الواقع ينفي تماماً ما تداول من أحداث عنه ومن تشويه لمكانته ومكانة الملكة تماماً، فكثير من الدلائل توضح أن الموقف لا يتناسب مع الفاحشة ولا توجد قرينة تثبت كالأشياء الخاصة "الملابس"، أو من ناحية المكان "القصر" أو من حيث المقام لها "ملكة" لا ينطبق مع مكانة الرق "العبودية" لطفل صغير "يوسف" لأن بينها "الملكة" وبينه "سيدنا يوسف" فرق شاسع في المقام والمكانة، والمقارنة بالموقف أنها "الملكة" طلبت "الفاحشة" من طفل صبي لا يعرف، ولا يعقل، ولا يفهم لمثل هذه الأشياء لا من قريب ولا من بعيد، والحادثة وقعت في وقت الكل فيها متواجد فمثلاً عند فتح الباب الملك كان موجود والثانية عندما رأى برهان ربه فقالوا "من ظنوا بهما" أنه هَمَّ بها "الملكة" لولا أن رأى البرهان، أي الحاشية وغيره، فالحقيقة كل هذه الأحداث بعيدة عن العقل والمنطق والواقع والدليل على هذا الحدث وجود الدلائل الآتية:

أولاً: عدم صحة ما يقال وعدم الإثبات:

والدليل على ذلك قوله تعالى:" كذلك كدنا ليوسف"[76] فالقصة كلها من الله تعالى لا توجد أي شبهة نحوه "نبي الله يوسف" سواء من ناحية الدعوى التي قامت عليه أو من ناحية الإيجاب كشكوى ضده مثلاً فهي باطلة ومحض افتراء وكيد له فقط، بل واستنقاص منه كنبي، لأنها لا تستند إلى أي مسوغات قانونية جملةً وتفصيلا، لا من ناحية الإثبات ولا من ناحية الردود حوله "نبي الله يوسف".

ثانياً: طفولته:

والدليل على هذا أنه عندما فر منها ومزقت ملابسه من الخلف، وهذا يحدث لسببين أولاً القصر في الطول والثاني الأخذ من الخلف مع القصر والسرعة في الجري، ومن خلال التصرفات التي تم ذكرها "كالجري وتمزيق الثياب" ومثل هذه الواقعة بصريح اللفظ والعبارة والدليل، يدل طلالة على الأمومة وليس على الكلام الغير مقبول فيه الدليل قوله تعالى:" وقال الذي اشتراه من مصر لامرأته أكرمي مثواه عسى أن ينفعنا أو نتخذه ولداً"[77] فهنا إثبات أنه طفل صغير والدليل قول الملك غلام والغلام معروف بانه طفل صغير لم يتجاوز الحلم، ولذلك ليس هنالك مجال للخوض في أعراض الملكة أو الملك أو في الشك في نبي الله يوسف.

ثالثاً: عدم الخوض في الكلام:

والدليل عل هذا أنه لم يتكلم ولم يقل شيء في هذه الواقعة أي قول عن الملكة؛ ولم يتلفظ بأي لفظ عند الحدث الذي وقع بينهما أو عند التحقق من كلام الملكة عندما كادت عليه، وهذا مما يؤكد أن طفولة يوسف عليه السلام قد ظهرت فيه عندما قال "هي التي راودتني عن نفسي" مع العلم أنه لم يقل عنها "الملكة" أي شيء آخر سوى تلك المقولة التي ذكرناها، مع العلم أيضاً أن في مثل هذه الحالة يقال؛ ما يقال من أجل الدفاع عن النفس في مثل هذا الموقف.

ولكن القرآن بين أن من دافع عن يوسف هو الشاهد عندما بدأ التحقيق مع النسوة فقال: "وإن كان قميصه قد من دبر فكذبت وهو من الصادقين"[78]، ولو كان هنالك قول آخر من سيدنا يوسف غير تلك المقولة "هي راودتني عن نفسي" لذكرها القرآن الكريم، لأن القرآن لم يخفي شيئاً حولها "القصة" والدليل على هذا ذكره "القرآن" للواقعة والكلام

---

[76] يوسف:12 /76

[77] يوسف:21/12

[78] يوسف:12 /27

والحوار بمنتهى الوضوح والسلالة سواء في الألفاظ أو في المعنى، وكذا تبيانه للأحداث والوقائع والتفاصيل الصغيرة والدقيقة فيها بكلام بليغ مختصر وبمعنى أكبر، كالحكم والمحاكمة والرؤيا الأولى والثانية غيرها من الأحداث التي دارت وتم ذكرها.

ثالثاً: الصدق وتوضيح فهم الألفاظ

عند التصديق والتوضيح فمن الاحتمال أنه لابد من التوضيح في فهم الألفاظ، وقبل كل شيء لابد أن نشكر الله تعالى أنه سبحانه من اختار له "يوسف" المكان في القصر؛ ولم يختر له سبحانه مكان آخر يكون فيه غلام، ويعمل فالقصر يناسب سيدنا يوسف؛ لأن الله اختاره له والملك والملكة اختارهما الله له وهو العالم بحكمته واختياره، فلا يمكن أن يختار الله تعالى لنبي الله يوسف شيء يؤذيه ويشوه مكانته ويعكر حياته فالله يبتلي الأنبياء بعذاب أو قتل وليس بتهمة في عرض أو شرف، ولابد أن يفهم هذا الاختيار أنه لحكمة ربانية ولغاية سامية يريدها علام الغيوب ومسبب الأسباب، وقبل أن نتكلم عن نبي الله يوسف لابد أن نعطيه مكانته كنبي معصوم من الزَّلِلِ واختاره الله، ولا يقاس كبشرٍ من البشر هذا من جانب، ومن جانب آخر لابد من الإنصاف؛ في إظهار الحق لأهله واكرام من له الفضل في أكرم النبي يوسف عليه السلام واستأمنه على قصره والعمل فيه، ومن هذا المنطلق أحببنا أن نبين تلك الحقائق بالمنطق والعقل وهي:

أولاً: تزكية الملكة وعدم الخوض في عفتها وشرفها مهما قدح بها الآخرون سواءً في حقها أو في عرضها لسببين، الأول لأنها ملكة وهي محصنة "متزوجة" بالملك، وثانياً لابد ألا ننسى ولا نتناسى أن يوسف عليه السلام نبي الله، فهو معصوم من الله تعالى، ولابد أن نتذكر بأن الملك هو سيد وملك على نبي الله يوسف ووليه وله الفضل، وكون من استجاب لطلب يوسف بالدعاء بالسجن؛ وخلَّصه مما هو فيه وقال له يوسف أعرض ابتعد وتلافى عن هذا، ولأن الله تعالى استجاب دعوة يوسف بالسجن فقد جعلها الله "الملكة" تُصّر على حبسه "يوسف" إلا أن يسمعها أو يُطِعُهَا، لأنه لم ينفذ أمرها ويعمل مع حاشيتها بين النساء، والسبب خوفها وحرصها عليه "يوسف" من المكوث مع الغلمان والرجال، فهو طفل صغير ويخاف عليه من الحاشية فهو جميل وجديد في القصر والأعين عليه لربما، لذلك تعظيماً لنبي الله يوسف واجب احترام الملك والملكة تكريماً لهما لرعايتهما إياه.

ثانياً: عدم تشويه أنبياء الله تعالى مثل اليهود الذين شوه أنبيائهم إما بالقتل أو بالظلم حتى بعد مماتهم، لابد من تزكية يوسف عليه السلام وإعطاءه مكانته ومقامه والتذكير بأنه معصوم*[79].

ثالثاً: عدم حقارة الملك والطعن فيه بكرامته وشرفه وعرضه*.

تنبيه: من الأحرى أن يكون هنالك وعي أن الملك لا يمكن أن يقبل أن تكون زوجته بهذا الموقف، وبهذا السلوك، ويقبل بالسجن بمن أراد بها السوء ويسكت عنه، فلا العقل يقبل ولا الضمير يرضى بهذا السلوك والفعل.

---

79 * يفهم أنه أن كل الأنبياء في بني إسرائيل قتلوا والذي لم يقتل وسلم منهم إما أن ينتقموا منه حي أو ينتقموا منه بعد الموت بالتشويه والكيد والدسائس وهذه من عاداتهم والكتب حول قصص الأنبياء كثيرة توضح كيف عملوا والتي تبين آذاهم للأنبياء، وتأريخ اليهود مع الأنبياء وفتن الأنبياء والكتب كثيرة في هذا المجال، ولكن نستنتج أنه لا يمكن تشويه الأنبياء مثل اليهود مهما كان الحدث فهم أنبياء الله.

* يفهم من هذا أن الملك قال لزوجته هذا الغلام نتخذه ولداً، وذكر كلمة غلام وهي تدل على الطفولة، وهو "الملك" من أحسن منزلته ومكانته "يوسف" وفتح له قصره وادخله واستأمنه وأمنه وناده ولدي فمن أين هذه التشويهات والأقاويل عن يوسف وخاصة عن الملكة أليست مقام أمه والملك بمقام أبيه؟

رابعاً: أن الحادثة على ما يبدو حدث فيها خلاف بين الغلام والملكة فقط، فذكر فيها المراودة التي قال "يوسف" بها وليس المقصود بها بذلك المعنى والحجم الذي قيل فيها من التهويل أبداً، خاصة عند الذين فسروها على ما نظن حسب الكتب الإسرائيلية، التي تعودت على القدح في الأنبياء وقتلهم، لأن المراودة يقصد بها التكرار والدعوة والإلحاح، وهذا القول والكلمة والأسلوب معروف بين العرب الأصل يستخدمونها حتى في النصح والإرشاد والإقناع، ولكن من الواضح تبين لنا أنه لا يقصد بها فعل سوء؛ خاصة مع وجود التناقض بأنها طلبت من غلام وعبد طفل صغير في ريعان العمر، لا يعرف شيء مثل هذا ولا يعي لمثل هذه الأمور، كما ظن به وبها من قالوا كما أسلفنا.

رابعاً: الالتباس في المعنى

قد يكون سبب الإشكال عموماً في هذه القصة هو الالتباس في عدم فهم المعنى الحقيقي، لمعانيها ومصطلحاتها وعدم التدقيق في القول والأسلوب، ولذلك فقد تبين لنا من خلال كلمة المرادة بأنها تعني أن الطفل لا يفهم ما يفعل ولا ما يقول، فكانت مراودة الملكة له ربما لتعليمه أن يسمع ويطع ما تأمره به، وأيضاً فيه توضيح يبين قوله (يوسف) مدى البراءة معها (هي التي راودتني عن نفسها) وليس كما قيل أنه قال: أن الملك أحسن منزلتي ومنزلتي[80] فيفهم من هذا القول ثلاثة احتمالات حول تمزيق الثياب والشكوى:

الأول: أنه طفل صغير لا يعي ولا يفهم معنى (راودتني) بأنه عبد غلام تحت الطاعة لها، وقد تكون الملكة أمرته بشيء ما من الأعمال ولم يعمل ما قالت له، فحدث ما حدث بينهما من المشادات الكلامية والخلاف وغيرهما، كالتمزيق "للثياب" وهذا قد يكون سبب الإشكال على ما يبدو، وهذا الاحتمال الأول.

ثانياً: ويفهم منها "راودتني" بمعنى أنها حاولت تفهمه وتراوده أن يسمع الكلام منها، وقد يكون السبب في فراره منها صغر سنه وعم إدراكه لما تقوله له، وربما بسبب إغلاقها لجميع الأبواب خاف من هذا التصرف بسبب تصرف إخوانه معه ورموه في البئر، فربما يكون هذا سبب الإشكال في الفرار والحدث "تمزيق الملابس" بينهما "يوسف، الملكة" وهذا وراد بسبب الصدمة التي تعرض لها من إخوانه.

ويعد التمزيق للملابس الذي حدث لنبي الله يوسف على ما يبدو، تصرف من طفل "طفولي" ويحمل على أنه تصرف غير عقلاني إذا قِيْسَ بين شاب وامرأة، وهذا لا يمكن أن يفسر أو أن يقال عنه تصرف آخر، أو يحكم عليه أن فيه سفاهة وحديث مشين لا سمح الله، لأنه لا يقبل به لا في العقل ولا في الشرع "الإلهي" والشريعة، إلا عن طريق الإسرائيليات فقط يقبل ويفهم ويفسر بهذه الطريقة البعيدة عن منبع النبوة.

ثالثاً: يفهم من كلمة راودتني بمعنى أنها حاولت إقناعه ونصحه؛ وهذا مما لا شك فيه ولا شبهة حوله كونها أمه، وربما أنها حاولت أن تعطيه أوامر ونواهي تشد عليه وتغلظ، وربما السبب أيضاً عندما غلقت الأبواب من أجل أن تنصحه ولا أحد يعلم بها يحتمل الكلام أنه كلام يخص يوسف عليه السلام من أجل سلامته وسلامة جسده ونفسه، فغلقت الأبواب ربما لتخيفه وتضغط عليه من باب أنها ملكة ولها مكانتها ومقامها، وهذا ما نؤكد عليه ونتفق عليه تماماً، استناد إلى المعنى والمفهوم والسياق في الآيات ومحاور القصة، مع مراعاة حرمة الأنبياء ومكانتهم الدينية والروحية، ومقاماتهم عند الذات الإلهية وتزكيتهم من قبل الله تعالى؛ لأنهم يأخذون معارفهم ورسالتهم الربانية من الوحي الأمين.

المبحث الثالث: عقلانية الملك

---

[80] الثعلبي، أحمد بن محمد بن إبراهيم، الكشاف والبيان عن تفسير القرآن، تحقيق/ الإمام محمد بن عاشور، راجعه/ نظير الساعدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط/1، 2002، 209/5

قبل أن نبدأ بالحديث عن عقلانية عند الملك يطرأ علينا سؤلاً، هل يعقل أن الملك يرى تمزيق الملابس للغلام من زوجته ولا يحكم؟

الإجابة حول هذا الموضوع تتجلى من خلال أن الملك شكَّل لجنة لتقصي الحقيقة بين الغلام الملكة، ولكن الانتقام والتعالي من الملكة وحبها للانتقام منه "يوسف" بقولها "ملكة" عنه، "ما جزاء من أراد بأهلك سوء "وهذا من الكيد وليس من باب الحقيقة الصادقة، وهذا معروف العناد والكبر والمكابرة منها على غلام طفل صغير.

وقد ظهرت حكمة الملك بأن تريث وفكر وحسبها، أن يوسف غلام طفل لا يتجاوز مثل هذا الحديث وهذا الكلام عليه كبير لا يمكن القبول به، فعندما قالت للملك هكذا "ما جزاء من أراد باهلك سوء" وذلك بحقد الكبرياء منها وبمكيدة انتقام الملوك، لأنها هنا ادعت أن يوسف أراد ضربها وأنه تهجم عليها وأساء إليها، وهذا يعد عمل سوء وشنيع خاصة لمن أحسن إليك ويربيك وأنت في بيته تعيش وتأكل من ماله ويؤويك ويحميك ويخاف عليك، وإلا كيف يقبل الملك على نفسه أنه يتقبل أن أحد من الناس يتهجم على زوجته ويسكت له، ولا يقتله ولا يؤذيه وخاصة عندما يتعلق الأمر بالشرف والمكانة والعرض فلا يسكت عنه أحد ولا يسكت عنه أحد.

فكان الجواب من يوسف للملك "هي التي راودتني عن نفسها" فقال عن وليس أن لأن أن شرطية بأن يكون هنالك شرط مقصود أن يعمل، أما وجود عن هنا "فعن ومن وعلى وب..." فهمي كلها مجرورة وتقاس على أنه كان كلام عادي لا يحتمل الشكوك ولا الظنون السيئة، ولكن الشكوى منها "الملكة" فكان وجود البينة أن القميص ممزق ليوسف، ومن هنا ظهرت حكمة الملك، عندما سمع جواب من طفل "يوسف" يقول عنها "هي راودتني عن نفسها" وبتعجب الملك منه بعدما استوعب الحدث مما رأى وحكم على يوسف بقوله "يوسف أعرض عن هذا" بمعنى أترك هذا أو لا تسمع، لأنه قالها "يوسف" بعفوية منه، ولم يقلها إلا تجنب خوض المشاكل مع الملك ويحتمل أنه قالها بخوف مما سمع من الكيد منها.

ولذلك فلا يمكن تصور ما تصوره يوسف إلا الموت المحقق، كونه قد جرب تجربته السابقة مع إخوانه من قبل عندما ألقوه بالبئر، ويفهم من هذا الحدث أنه قد تولد عنده خوف وموت محقق يراه باستمرار أمامه، فقالها بخوف فقال له الملك أعرض عن هذا لأنه عرف أنه كل ما قيل لا يمس شرفه "الملك والملكة" وهذا مما لا يطيقه أحد على نفسه، ولا يرتضيه مخلوق من البشر ولا من الحيوانات على وجه الأرض.

ومن خلال ما سبق من سرد في القضية بينهما "يوسف والملكة" تبين لنا من الأوليات من سياق نص الآيات بأن حكم الملك استند على الدلائل المقرونة بالوضوح بينهما "يوسف، الملكة" فكان الحكم منه بقوله له:" يوسف أعرض عن هذا" لأنه عرف بأنه محض افتراء، ولو كان فيه شيء من الغلط لما ناداه باسمه "يوسف" أعرض لها، ولكن اللفظ بالحكم يتبين أن الملك غضب منها وقال لها" استغفري لذنبك" فيهم منها "الآية" بالدليل أنه قال ذنب، ولم يقل جريمة لأن الذنب يتمثل في الغيبة والنميمة والافتراء والمكر والحيل وما شابه ذلك، ويفهم منها أيضاً، أنها ليست جريمة تخص العرض أو الشرف أو التهجم والضرب؛ لأن فيها وضوح باللفظ والنطق، والكلام واضح تماما أنه كما يبدوا بعيد كل البعد عن الحب والغرام والعشق وغيره.

حتى أن الثعلبي استدل بقول نسب لابن عباس عندما سئل عن هم يوسف قال: حلّ الهميان وجلس منها مجلس

المجامع"[81] فمن رأى يوسف انه جلس هكذا؟ ومن أين جاء هذا القول؟ وهذا التفسير؟ ومن أين استدلوا عليه؟ ولو تحدثنا بالمنطق وقلنا عندما سأل وأعطى الجواب والاستنتاج، وقال "إن كان قميصه قد من دبر" فتبين لنا من كلامه أن القميص شدَّ من الخلف وتمزق "وشاهد من أهلها" من أهل الملكة وقيل أنه عمها عندما قال انظروا إلى القميص[82]؛ وذلك عندما قال: "فكذبت وهو من الصادقين" عندما رأى الملابس ممزقة من خلفه "يوسف"، وهذا بسبب شكائها منه "يوسف" عندما اشتكت منه، وفي هذا قال جماعة من المتأخرين لا يليق هذا بالأنبياء فألو الآية بضروب من التأويل وقالوا هم بضربها ودفعها[83] وهذا ما نؤيده جملتاً وتفصيلاً.

المبحث الرابع: مرحلة الإنابة والدعاء المستجاب

وقد ذكر الله تعالى هذه المرحلة فأخبر عن حاله بقوله سبحانه: "قال رب السجن أحب إليَّ مما يدعونني إليه وإلا تصرف عني كيدهن أصب إليهنَّ وأكن من الجاهلين"[84] قيل أن المقصود بالدعاء منها خاصةً، ولكنه أضاف إليهن خروجاً من التصريح إلى التعريض، وقيل: بأنه لو لمْ يقل السجن أحب إليَّ، لم يبتل بالسجن، والأولى بالمرء أن يسأل الله العافية ولذلك فنحن لا نتفق مع من يقول بأن الله تعالى جعل ذلك الحبس تطهيراً ليوسف عليه السلام من همه بالمرأة "الملكة"[85].

وأما دعائه المشروط ب"إلا" في قوله تعالى: "وإلا تصرف عني كيدهن أصب إليهنَّ" بمعنى أمل إليهنَّ وأتابعهنَّ "الاشتياق لهنَّ" وأما التماسهُ العذر لنفسه، وبعد سرده السبب إن حصل له إغواء "وأكن من الجاهلين" وهذا دليل على أن المؤمن إذا ارتكب ذنباً، فإنه يرتكبه عن جهالة[86]، فالجهل ينقسم إلى قسمين: الأول: جهل الصغر "السن" والثاني جهل العلم بالمعرفة حتى لو كان كبيراً في العمر يسمى جهل، لأنه يغوي عندما يفعل فيفعل بغفلة مع علم، ولذلك ففعل الجاهل جهل لا يأخذ به ولا يحاسب عليه، أما فعل العالم والعارف فهو محاسب ومضاعف عليه بالعذاب.

فمرحلة جواب الدعاء جاءت بعدما كان نبي الله يوسف يدعو ويتوسل إلى الله بالإنابة مع يقينه به سبحانه على أنه لا يتركه "الله" وأنه بيده الأمور وهو المنجى مما هو فيه "من الكيد" قال تعالى:" فاستجاب له ربه فصرف عنه كيدهن إنه هو السميع العليم"[87] قال البغوي السميع لدعائه العليم بمكرهن[88]، وأما التستري فقال مختصراً لمعاني الآيات القرآنية من 24-41 أن الله عصمه ولولا عصمة الله له، لمال إليها؛ ولكنه عصمه "منها" وأن الطبيعة بنفس التوفيق وهَمَّ بنفسه، ولو عصمة ربه لهمَّ بها ميلاً إلى ما دعته نفسه إليه، ولكنه عندما عاين من برهان ربه عز وجل قصد به جاءه جبريل[89].

---

81 الثعلبي، مرجع سابق،209/5

82 الثعالبي، عبد الرحمن محمد مخلوف، الجواهر الحسان في تفسير القرآن، تح/ محمد علي معوض–عادل احمد عبد الموجود، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط/1،1418،321/3

83 الثعلبي: مرجع سابق،210/5

84 يرسف:33/12

85 البغوي: 490/2

86 البغوي: 490/2

87 يرسف:34/12

88 البغوي: 490/2

89 التستري، سهل بن عبد الله بن يونس، تفسير التستري، جمعه/ أبو بكر محمد البلدي، تحقيق/ محمد باسل عيون السود، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت،81

فهذا القول السابق لا يتناسب مع مقام النبوة أبداً ولا يتناسب مع شرح آيات الله بهذه الصورة، ولكننا وجدنا قول أبو جعفر يذكر ويجزم عن يوسف فيقول" أن تأويل الكلام في هذه الآية قال يوسف عليه السلام: رب، الحبس في السجن أحب إليَّ مما يدعونني إليه من معصيتك، ويراودونني عليه من الفاحشة ويقصد هنا بالفاحشة هي الزنا، وأما المقصود بقوله" وإلا تصرف عني كيدهن أصب إليهنَّ وأكن من الجاهلين" فقصد به يوسف عليه السلام أنه قال: "وإن لم تدفع عني، يا رب، فعلهن الذي يفعلن بي، في مراودتهن إيّايّ على أنفسهن، أصب إليهن، ويقول أملْ إليهن، وأتابعهن على ما يُردن مني ويهويْن[90] اشتد بالدعوة عليهن؛ لأنهن قلن له ما عليك لو أجبت ملاتك أو افتتنت[91]، وهنا اختلاف الكلام بين المفسرين مما يعنى ويفهم منه ربما تدخل الإسرائيليات في بعض كتب المواضيع في التفسير والتفاسير. وبعد أن أصابه "سيدنا يوسف عليه السلام" القهر والاستبداد والتعالي من الملكة، التي أظهرت قوتها أمامه وتعاليها عليه وتهديدها إيّاه بالعقاب بالسجن، كما وصفه القرآن الكريم بالموقف المؤلم والحزين وصوره لنا كيف استغاث سيدنا يوسف عليه السلام من الملكة وحاشيتها، فتمثل الموقف عنده تعوذه مما يخاف "المعصية" ويجد "الملكة " ويحاذر "الكيد" وهكذا استجاب الله له دعاءه واستجاب للملكة طلبها، وكأن الطلب واحد بلسان واحد.

المطلب الرابع: مرحلة الدعوة بالعلم والتنبؤ بالمستقبل والتأويل

بدأت هذه المرحلة عندما رفض الانصياع لمطالب الملكة بالعمل مع حاشيتها، وبعد المكيدة التي تعرض لها منها حكم عليه بالسجن بقضية باطلة وبتهمة كيدية منها "الملكة"، تم إيداعه على أثرها السجن وتعد هذه "المكيدة" نجاة وكرامةً ومكانةً له من الله تعالى، لأن الله تعالى يجعل من الضيق نجاة ومخرجاً وسبب له الأسباب من حيث لا يعلم، وهيأ له السجن ليكون مكاناً لنشر الدعوة.

فالقدرة الإلهية لها خفاياها وأسرارها وعظمتها وإرادتها تحول العسر الذي يظن به أنه عسر إلى يسر، وتجعل الكرب الذي نشكو منه إلى راحة وعبادة وقد يكون فيه دعوة إلى الله تعالى، وتجعل السجن طلباً ورضاً وفرحاً وسروراً وباباً لمنجاة الله ولبداية الإنابة إليه، ولإظهار العلم والمعرفة والتنبؤ بالغيب ويفهم من خصائص العارف بالله.

فكان أول ما بدأ به هو بداية مرحلته في السجن بالتأويل مع السجينين، وقد وصفها الله تعالى هذه البداية فقال:" قال لا تأتيكما طعام ترزقانه إلا نبأتكما بتأويله قبل أن يأتيكما ذلكما مما علمني ربي إني تركت ملة قوم لا يؤمنون بالله وهم بالآخرة هم كافرون"[92] ذكر السيد طنطاوي في تفسيره لهذه القصة خاصة حول هذه الحادثة فذكر من خلال الآيات من 35 -42 فقال أن المراد منها "الآيات" الحجج والبراهين الدَّالة على براءة يوسف ونزاهته، واستدل على ذلك بقميصه الممزق من الخلف واستشهد على ذلك بشهادة رجل من أهلها "الملكة"، وفي الحقيقة تبين أنه ذكر مسألة الوقت فقال لكن الحين أو الزمن غير محدود[93] وقصد به وقت حدوث الخلاف بين يوسف والملكة؛ وهل وقع بالليل أو بالنهار؟ والحقيقة حول الإجابة على هذا السؤال نستشهد بالآتي:

---

[90] الطبري: 88/16

[91] النسفي، عبد الله أحمد بن محمود، تفسير النفسي "مدارك التنزيل وحقائق التأويل" تح، إخراج/ يوسف علي بديوي، راجعه وقدم له، محي الدين ديب مستو، دار الكلم الطيب، بيروت، 1998م، 108/2

[92] يوسف: 37/12

[93] طنطاوي، محمد سيد طنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، دار النهضة، مصر، ط/1، 358/7

الأول: أن الوقت كان ليلاً والدليل على هذا من خلال التفكير بالواقع أن الزوج في الليل يكون في غرفته مع أهله وهذا يدل على أن الوقت كان ليلاً وأما الاستشهاد الثاني فهو وجود الملك والحاشية عندما فتح الباب وهذا يدل على أن الوقت كان نهاراً ولم يكن وقتاً متأخراً بالليل، والاستشهاد الثالث وجود الشاهد من أسرة الملكة مع الملك والحاشية عندما فتح أحد أبواب الصالة، وهذا مما يؤكد أن الحادثة وقعت نهاراً مع وجود الملاء والحاشية والملك والشاهد من أهل الملكة.

وأما في التفسير المسبور لهذه الآيات وجدنا أنه لم يذكر إلا جمال نبي الله يوسف فقط[94] ولم يتطرق إلى أي شيء آخر من التفاسير أو الأقوال عنها "القصة" سواءً التي تحدثت عن واقع نبي الله يوسف أو التي تحدثت عن القصر والملك والملكة أو حتى عن الأحداث في القصة بشكل عام وهذا يدل على أن بعض المفسرين احترزوا عن القول أو الخوض في مثل هذا الحديث وإنما ذكروا جمال نبي الله يوسف ربما خوفاً من الزلل أو من الميول أو ربما ظلوا محايدين.

ومما يؤكد لنا القول عن بعض المفسرين كالمفسر الشوكاني عندما حاول الدفاع عن يوسف باسلوبه فقال: أن الضمير للعزيز وأصحابه وقد ظهر عندهم [95] من خلال الحديث في الآية، وهذا رأي جميل مع أنه يقصد به لربما الدفاع عن نبي الله يوسف.

المبحث الأول: مرحلة التذكير بالدعوة

تمثلت الحياة في السجن لنبي الله يوسف لم تكن مجرد سجن وندم وشكاوى وهم وغم ونوم وحزن وكرب، وألم بل كانت، عبادة ودعوة وتضرع لله وحده، وكانت دعوة وحياة مليئة بالتفاؤل وبقوة الدين وحب الدعوة، والأعظم من هذا كله نشر الدعوة والتعريف بالدين على السجناء وغيرهم من القائمين على السجن.

وقد ذكر ابن عاشور أن المراد بقوله تعالى:" واتبعت ملة آبائي إبراهيم وإسحاق ويعقوب ما كان لنا أن نشرك بالله من شيء ذلك من فضل الله علينا وعلى الناس ولكن أكثر الناس لا يشكرون"[96] أن المعنى هنا يقصد به التنبؤ بالطعام النافع وخصه بالنافع إذا لا يحسنُ أطلاق التأويل؛ عن النبأ بأسماء أصناف خلافا لما سلكه الجمهور من التسميات للأطعمة، والاستثناء يكون من أحوال متعددة ويتناسب مع الغرض وهو حال النبأ؛ بتأويل الرؤيا وحال عدمه بمعنى لا يأتيهم الطعام المتعدد؛ إلا في حال أني قد نبأتكما بتأويل رؤيا كما لا في حال عدمه[97]، وهذا يدل على التنبؤ من نبي الله يوسف كان على الرؤيا والأكل وليس لعلم الغيب، ومن هذا نلخص أن وجوده "يوسف" في السجن كان بمثابة فرجة له واستنشاق لروح الحرية، والهم منها لتبليغ الدعوة. وقد تمثلت حياته في السجن على ثلاث محاور هي:

1- الاقناع بالعبادة:

ويتمثل هذا الإقناع عندما قال لهم "يوسف" خيرٌ لكم أن تعبدوا إلهاً واحداً، أم آلهةٌ متفرقةٌ، لا تغني عنكم شيئاً ما تعبدون من دونه[98]، كما قال تعالى: "ما تعبدون من الله إلا أسماء سميتموها أنتم وآبائكم ما أنزل الله من سلطان" [99] لذلك وجدنا من لا يفسر هذه الآيات بتاتاً، بل يقول أن جبريل عليه السلام جاء إلى يوسف عليه السلام ويتكلم عن حكاية

---

[94] ياسين، مرجع سابق، 87/3

[95] الشوكاني، محمد على الشوكاني، فتح القدير، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت، ط/1،1414ه،31/3

[96] يوسف:38/12

[97] ابن عاشور، محمد الطاهر ابن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م، 271/12

[98] ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد بن إدريس، تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم، تحقق/ أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز، الرياض، ط/3، 1419ه، 1577/7

[99] يوسف: 40/12

جبريل فيها "القصة" قصص عجيبة قد تكون من الخيال ولو تفكرنا فيه لوجدناه كلاماً مغايراً.[100]

2-الإقناع بالحاكمية:

تبين لنا هذ الموضوع من خلال قوله تعالى: "إن الحكم إلا لله أمر ألا تعبدوا إلا إياه"[101] فهو المقصود سبحانه بقوله تعالى هنا بالحاكمية المطلقة له، وبأنه أمر ألا تعبدوه أنتم وجميع خلقه إلا الله، الذي له الألوهية والعبادة خالصةً من دون سواه من الأشياء، وأنه خطابٌ لهما؛ ولمن كان على دينهما[102].

وقد يقصد بالحاكمية لله بأنها أسس الدين على الإخلاص لله وحده لا شريك له[103] وهذا مما لا شك فيه ولا خلاف من حيث الإخلاص والعبادة، ولكننا نضيف شيء آخر حول هذه المسألة بأنه الحاكم فيما بينهم جميعاً، وفيما يخصهم وأنه الحاكم الفاصل فيما اختلفوا فيه؛ وأنه له الحاكمية المطلقة؛ وله الخلاص الكامل المطلق السليم من كل أحداث الدنيا سواء في الخير أو في الفتن، لأن الشر ليس منه وليس إليه سبحانه.

3-التعريف بالإسلام والعوة إليه

عندما نتحدث عن بداية التعريف أو عن بداية هذه المرحلة التي تعد من الصعوبات التي واجهها نبي الله يوسف فهي مرحلة ليست سهلة وليست بالبسيطة التي ربما لو تمعنا فيها قليلاً؛ لوجدنا أننا نتحدث عن تحدي للمواجهة وإعلان الحرب والتصادم؛ وفيها شيء عظيم خفي؛ ألا وهو عدم السكوت عن تبليغ دين الله تعالى.

ومن هنا فإنها بدأت لمرحلة قد تكون النهاية في مخيلة نبي الله يوسف، لأنها مرحلة تعد الخلاص ولكن لعل شروطها التعريف بالإسلام عند نبي الله يوسف عليه السلام لسجنين[104]، ومرحلة التعريف عرفها نبي الله يوسف؛ كما بينها الله تعالى في محكم كتابه:" ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون"[105] فذكرت على لسان يوسف عليه السلام، أن دعوته لهم "أصحاب السجن" كانت كاملة؛ ومشمولة لله تعالى؛ بأنه المعبود الواحد لا سواه.

وقد ورد قول منقول عند الطبري * حول هذه الآية الكريمة عنده "ذلك الدين القيم" يبين فيها أن المقصود منها أن القول بقول يوسف لهم، هذا الذي دعوتكم إليه من البراءة من عبادة ما سوى الله تعالى من الأوثان وأن تخلصا العبادة لله الواحد القهار، فهو الدين القويم الذي لا اعوجاج فيه؛ والحق الذي لا شك فيه، "ولكن أكثر الناس لا يعلمون" ولكن أهل الشرك بالله يجهلون ذلك فلا يعلمون الحقيقة"[106].

---

[100] التستري:80

[101] يوسف: 40/12

[102] البطبري: 106/16 ، النسفي، 111/2

[103] ياسين، مرجع سابق، 4/ 539

[104] الزحيلي، 1107/2، ياسين، حكمت بن بشير بن ياسين، موسوعة الصحيح المسبور من التفسير بالمأثور، دار الآثر للنشر والتوزيع والطباعة، المدينة المنورة، 1999م،3/88

[105] يوسف: 40/12

*هذا القول منقول عن تفسير "القيم" فيما سلف:237/14

[106] الطبري، 106/16

*تعتبر هذه من الإشارات خاصة بالأولياء وعباد الله الصالحين ويندرج فيها الأصفياء (وهم الأنبياء) وهذه موجودة في الطرق الصوفية الصحيحة كالإشارات والتنبيهات والإيحاءات والنتوءات كالرؤيا وغيرها من الأحلام وغيرها من الطرق التي توضح ها المعنى.

فمن خلال ما سبق من هذه الدعوة يظهر لنا جلياً أن نبي الله يوسف بدأها بثقة وشجاعة وبوحي يوحى في ذهنه أنها النهاية أنها بداية الدعوة والعز والرفعة.

المبحث الثاني: مرحلة التصديق والرفعة والمكانة "بسبب الرؤيا"

تمثلت المرحلة بالمفارقات العجيبة على سبيل المثال بداية حينما تمثلت في بداية الرؤيا كانت نبأ شر عندما قال له أبوه، وأما في الثانية فكانت الرؤيا عجيبة ومفصلة تفصيل رباني عظيم من السجناء الذين كانوا معه في السجن وهم من المقربين إلى الملك وكانت لعلها قبل إطلاق سراحهم، ووصل الخبر عبرهم وانتشر كل من علمه ودعوته وأخلاقه عبر الذي نجا من السجن تخيلوا معنا الأقدار من الرؤيا وأحداثها.

فكانت الرؤيا الثانية السبيل إلى الطريق الملك، ولكن هل القدرة الإلهية أنهت الرؤيا؟ فالإجابة عن هذا أن الأحداث العظيمة التي حدثت كلها جاءت كما يبدوا من الرؤيا، وثبت بهذا أن الله تعالى يجعل من الرؤيا عز ومخرجا ونجاة كما يجعل من الرؤيا سبب للمك والحكم والوصول وليس فتنة أو شر أو امتحان، فتجلت القدرة الربانية برؤيا الملك وكانت هذه الرؤيا الثالثة التي حصلت ولعل هذه الرؤيا هي التي أرادها الله أن تكون ليوسف مخرجا وعلماً ونبوة وعزاً، فجاءت هذه الرؤيا بالعز والخير والمنفعة والمكانة.

فسبحان الله الذي جعل من الرؤيا الأولى أسباب ومسببات حصلت عليه "يوسف" وعلى أبوه (يعقوب)، وأصيب بأسباب كبيرة؛ لكي تتحقق الدعوة إلى الله منها (الحسد، والبغضاء، والحقد، والغدر، والخيانة، الرمي بالبئر) وهذه وقعت عليه كلها بعد حدوث الرؤيا الأولى له وحدث بها يعقوب عليه السلام.

والعجيب إلى الآن وكما يبدوا من أحداث القصة، لم يأتي خبر عن سيدنا جبريل عليه السلام، وعن لقاءه بنبي الله يوسف عليه السلام، لأن مرحلة نبي الله يوسف كلها إلى الأن رؤيا وأسباب في الفتن وبلاء من الله، من أجل أن يوصله إلى الرؤيا الأصلية لتبليغ دعوته سبحانه، ولكن الذي ظهر لنا أنه بعد تحقيق الرؤيا الثالثة ومن قبلها التَّعرف بالملك والملكة والحاشية كلها، المتمثلة بالخدم والجواري وحراسة القصر، وكذا التعرف على نزلاء السجن ومن فيه من الأقربين والخلاء وأصحاب الأسرار للملك، ظهر ليوسف عليه السلام إحاطة بكل شيء عن المملكة والملك والقصر بشكل عام، وأصبح لديه الثقة بكل شيء يدور حول المُلْكِ والحكم والعامة من البشر عموما.

ولذلك فقد قال القرطبي "أما الرؤيتان الأخيرتان كانتا من السجن وهي بداية الدعوة والمعرفة والتلميح والإشارة الرباني فالرؤيا الثانية ليست منه، بل وقع منها "حصل منها" مكانة بين الحين والأخر، وقد تجلت رفعة الله لنبيه يوسف بسبب رؤيا رآها في المنام من مساجين، ثم من ملك فكانت النجاة من الرؤيا، وكان السب فيها أيضاً الملكة، وتجلت القدرة الإلهية بأن تكون هذه الرؤيا سبب لتزكيته ونجاته وتذكير الملك بغلامه الذي أمر بسجنه أنه أصبح شاباً، فمن الرؤيا يصنع الله بها المعجزات ويعمل منها الملوك والدعاة العظام، وأول هذه المعجزات التي تحققت مخاطبه رسول الملك لنبي الله يوسف بلفظ التعظيم في النداء وباسمه وبصفته وسماه وخاطبه ب أيها الصدّيق، قال القرطبي وسميَّ بالصديق بمعنى كثير الصدق[107].

وقد ذكر في تفسير الجلالين معنى قوله تعالى: "يوسف أيها الصديق أفتنا في سبع بقرات سمان يأكلهن سبع عجاف،

[107] القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن "تفسير القرطبي"، تح/ أحمد البرودني وإبراهيم أطيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط/2، 1964م، 9/ 202

وسبع سنبلات خضر وأخر يابسات لعلي أرجع إلى الناس لعلهم يعلمون"[108] واضح في معناها لأنه بين الرؤيا بأنها سبع سنين عجاف، وأنهم يتركوه المحصول في سنبله وإلا سوف يفسد عليهم، وأنهم يدَّخرون ما يأكلون، وأضاف ابن عباس سبع سنين مجدبة، والسبع السنبلات اليابسات فهو القحط والغلاء في السنين المجدبة[109].

فيفهم من خلال سياق التفاسير ومن خلال المفهوم الكلي للآية بأنه جاء لهم بنظرية الحصاد مع العلف، لمواجهة أزمة الجوع والقحط؛ وعلمهم التقشف المصرفي ولم يكونوا يعرفونها من قبل؛ ولعلها لم تخطر على بالهم ولم يستوعبوها، وهذا مما ظهر لنا أن يوسف عليه السلام، فسر الرؤيا بالتفسير الاقتصادي العارف بشؤون الادخار؛ والعالم بكيفية التخزين والحريص على الحفاظ على المال والثروة؛ والخبير بتصريف الأمور عند الأزمات والكوارث الطبيعية.

المبحث الثالث: مرحلة الطهر والنزاهة لهما

بدأت هذه المرحلة من خلال مكاشفة "توضيح" الحدث الذي كان لابد من معرفة أساب الكيد والكذب والافتراء على نبي الله يوسف عليه السلام؛ وكان على رأس الجموع كلاً من الملك والملكة والنّسوة وذلك أمام الجميع والحاشية "الأهل والغلمان والخدم"، وهنا يبدوا واضحاً للعيان أن هذه الصراحة لتصفية القلوب؛ وتوضيح سبب الحقد والكذب منهم مع العلم أنه من الله قدر هذا لتحقيق الغاية في الرؤيا، مع عدم الجرح والتنقيص والتقليل من الشخصيات المعنية.

والدليل على هذا أن القصة وردة في القرآن الكريم ومسرودة بوضوح؛ والقرآن لا يأتي بشيء غير عظيم ولا بشيء لا يتناسب مع مكانته السماوية والربانية والوحي، ومن خلال السورة وكما يبدو لنا أن الحدث ليس فيه شيء مخل أو مخجل أو فضيحة، والدليل على هذا الوضوح قوله تعالى: " قال ما خطبكن إذا راودتن يوسف عن نفسه قلن حاش لله ما علمنا عليه من سوء قالت امرأت العزيز الآن حصص الحق أنا راودته عن نفسه وإنه لمن الصادقين"[110].

فالمعنى هنا أنه لم يكن الاعتراف منها "الملكة" بأنها طلبت منه "يوسف" الفاحشة، وإنما طلبت منه لربما العمل في المكان المخصص لحاشيتها من النساء كونه طفل غلام ولا يُخافُ منه إنما يُخافُ عليهِ، ويحتمل أنها أرادة له النصح بطريقة الأم عندما تغلق الباب الغرفة وتكلم إبنها، لأن الملكة غلقت الأبواب والأبواب يحتمل تكون كثيرة فوق العشرين والمكان واسع لا محالة لأن القرآن يقل وغلقت الأبواب إذا ليس باب واحد مخصص كأن تكون هي وهو في غرفة يحتمل منها شيء آخر، ولكنها ليست بالغرفة لكثرة أبوابها؛ بل يحتمل أنها مكان كبير عام أو أنها صالة كبيرة للملكة في القصر للاجتماع وهذا ما يمكن تأييده.

ولأن الصالة ربما تكون للجلوس في ساحتها المخصصة لها مع الجواري، وليس مع الرجال والدليل على ذلك قولهن النسوة "ما علمنا عليه من سوء" وقد فسرها ابن عباس أن المقصود بها "ما رأينا منه من قبيح" ولا يفهم من السياق القرآني في الآية بأنها اعترفت "الملكة"، أو أنها طلبت منه الفاحشة المتمثلة بالمراودة والتي فهمت هذه الكلمة فهماً خاطئً، والدليل على أنها فهمت خطأً لو كان وقع شيء ما بينهما، أو حدث مثل تلك الأقوال ما قالت مثل هذا القول الصريح والمفهوم أمام الملك والملأ بأنه ليس فيه شيء من الخطأ، ونتساءل للذين يقدحون في الملكة هل يعقل أن الملك يسكت

---

[108] يوسف: 46/12

[109] الجلاليين، جلال الدين محمد المحلي– جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، تفسير الجلاليين، دار الحديث، القاهرة، ط/1، 360، القرطبي، 202/9، ابن عباس، 198، ابن أبي حاتم، 2153/7

[110] يوسف: 51/12

عنها؟ وأن أهلها سكتوا عنها؟ ونتساءل كيف حولت القصة من تربية وظلم ورؤيا ونبوة إلى كلام يستحي الإنسان أن يقوله عن نفسه فكيف أن يؤول خطأ وهو في القرآن الكريم وعن ملك؟

وحول السؤال للنسوة يفهم منه أن المقصود به استفزاز منهم مع الاحترام لأنه خاطبها بصيغة الجمع "للملكة" مع أنه يحمل الحب لها ليس إلا، وَبِالفعل فقد تم استفزاز الملكة وهي بينت ووضحت بأنه "يوسف" لمن الصادقين، وبأنها "الملكة" هي التي راودته بالنصيحة أو العمل في حجرة النسوة وبأن يطيعها، ويسمع كلامها وأمرها، بأن يجلس في حجرة النساء معهن في الداخل* والدليل على ذلك قول النسوة عنه "يوسف" ما علمنا منه من سوء[111].

وأما الدليل الآخر يفهم أن هذا الموضوع ليس فيه سوء، لأن النسوة اللاتي كنا معه في الحدث مع الملكة ومعهن جلسة مفتوحة ويدخلها الخدم وفيها نساء كثر من المدينة والدليل قولهن له طع مولاتك[112]، وهنا ثبتت الحقيقة بأنهن "النسوة" نفين الشبهة عنه "يوسف" تماماً، بالتنكير، ومما يؤكد هذا القول أنه "يوسف" حتى لم يتطرق لمثل هذا القول[113]، وهذا ما يدل على صحة ما نؤكد عليه بأن التفسير لهذه القصة خرج عن مسار مقام القرآن ومقام النبوة.

ولو تمعنا قليلاً في فهم مصطلح قولها "فاستعصم" فإن المراد من هذا القول، أنه تسمك برأيه وقوله وعناده ولم يطع الملكة أو ملكته، وهذا حال الغلمان لا يعوون ولا يميزون في تفكريهم ولا في أقولهم، ولذلك فالآية توضح هنا أنهن شهدنا له "النسوة" بأنه لم يعمل سوء، ومما يؤكد أنها مكيدة ومقدرة من الله عليه هو قول الملكة وإصرارها عليه أنه اعتدى عليها وهذا يعد من أعمال السوء بين الخدم والغلمان والجواري، فلذلك عملت له هذه المكيدة.

وحول الإطار العام للقصة يفهم منها أن الموضوع ليس فيه فاحشة ولا قول مشين، إنما أرادة "الملكة" الانتقام منه بطريقة كبر وتعالي وغرور "خبيث" فقط، وبمكيدة عظيمة متفوقة على الحيل والمكر فسماه الله تعالى كيدهن بالعظيم، وبعد هذا الحدث من الملكة تحولت المراودة "النصيحة" إلى قضية شرف وخيانة وغير ذلك مما قيل كما أسلفنا، وهذا يتنافى مع عظمة القرآن أولاً ومع أمناء الوحي والرسالة "الأنبياء" ومع مقام الدين والدعوة.

المبحث الرابع: مرحلة التشريف لهما

بعد كل ما حدث في المرحلة السابقة من التوضيح بالسؤال للنسوة والملكة معاً الكشف عن سبب الكيد لنبي الله يوسف، حيث تجلت الخلاصة للقصة والحكاية كاملة في هذه المرحلة بشكل مقنع ومفهوم للغاية، وقد تبينت خلاصتها "القصة" من خلال قوله تعالى: "ذلك ليعلم أني لم أخنه بالغيب وأن الله لا يهدي كيد الخائنين"[114] فظهر المعنى للقصة كاملة في هذه الآية تماما، مع اختلاف المفهوم والمعني عند البعض، فمن يقول أن المقصود به قول يوسف عليه السلام لأن ابن عباس فسير معنى الآية إن الله لا يرضى عمل الزانيين[115] أما البغوي فقال أن يوسف خاطب الملك مع أن الكلام

---

[111] ابن عباس: 198

*في الداخل يقصد به المكان المخصص للحاشية بعيداً عن الرجال ويعتبر قسم خاص بالملكة مع الغلمان والجواري والخدم، وهي خافت على يوسف من مكوثه بين الرجال لربما وهو طفل صغير في ريعان الشباب، فأرادت نصحه وتوجيهه منها خصيصاً.

[112] البغوي: 496/2

[113] أبو السعود، محمد بن محمد مصطفى، تفسير أبي السعود (إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 4/ 284

[114] يوسف: 52/12

[115] ابن عباس، عبد الله ابن عباس، تنوير المقابس من تفسير ابن عباس، جمعه، محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، دار الكتب العلمية، لبنان، 198، الطبري: 141/16، الزجاج: 115/3، ابن حاتم: 2157/7.

متصل بالملكة[116] وكلها أقوال متفاوتة حول المعنى العام.

وأما مجاهد فقال أن القول المبين والحق، هو قول الملكة[117]ونحن نرجح هذا القول ويعود لها "الملكة" والسبب ذكرها وثقتها واعتذارها اللطيف والتأكيد على إيمانها القوي والصادق بقولها الخيانة كما في الآية، وللإيضاح أكثر تبين لنا أن الله تعالى أكد لفظ المخاطب "بأنني" كما جاء في موضع آخر قال سبحانه:" إنني أنا الله"[118] فهنا خاص به للمذكر سبحانه، وقد جاءت هنا "بالآية" خاصة بالأنثى، قال تعالى:" أَنِّي لَمْ" [119]، فليس لنبي الله يوسف فيها علاقة بالملك، ولا يخصه هذا القول إطلاقاً، لأنه غلام وقد انتهت محاكمته قبل في الآيات السابقة، وصدر الحكم عليه منهم بقولهم له: "بوسف أعرض عن هذا"[120].

بمعنى لا تسمع ولا تصدق ولا تلتفت لمثل هذا، لأن الخطاب في الآية خاص بالملكة، وفي ردها هذا قال أبو حاتم عنها "الملكة" قاتلها الله؟ الله ما جرَّأها[121] فلا نعلم ما هو السبب في قوله عنها هكذا؟ هل الجرأة في الحق؟ أو في الباطل؟

ومن سياق الحديث في هذه المرحلة تبين لنا من خلال الآية، أنها لم تخن الملك ولم تفكر حتى بالخيانة، لأنها استدلت بمعرفتها بالدين وبإيمانها بالله ويقينها بالله، عندما قالت وأن الله لا يهدي كيد الخائنين، ولذلك فذكرها "الملكة" وذكرته بقولها "الملكة" ذلك ليعلم أني لم أخنه بالغيب "الملك أولاً" وذكرت الخيانة في الثانية، بأنها تعرف عقوبة الخيانة من الله، وأنه سبحانه لا يهدي الخائنين الذين يفكرون بالحيلة والخيانة، ويفهم من هذا كله أن ذُكر الخيانة هنا "الآية" لحكمة ربانية، نفهم منها أن القصة لم يحدث فيها خيانة لا من نبي الله يوسف ولا من الملكة وليس هنالك أي شيء من السفه والكلام والجرح والنقص لا من قريب ولا من بعيد.

المبحث الخامس: مرحلة التزكية والتواضع

ذكر الله تعالى مرحلة التزكية والتواضع للعظة والعبرة أن الله القادر على كل شيء قدير، وأنه المخارج من الْكُرَبِ والمحن والكيد، فكما كادت له الملكة بالكيد ومكرت عليه فهو سبحانه خير الماكرين، وهو المخارج له من هذه المصائب والمحن وهذه الفعلة التي قالتها الملكة كما بينها القرآن على لسانها "الملكة"، لكيلا يشك إي إنسان بأي شك باطل أو بأي ظن باطل سيء نحوهما "الملكة، يوسف" والعياذ بالله.

لأن نطق الآية الكريمة بين من خلال أن الملكة أَنَّبَتْ ضميرها وقلّلت من الغرور والعزة في نفسها المتعالية والمتكبرة وأظهرت أن النفس دائما تأمر بالسوء، وأن النفس ذاتها هي الأمارة بالسوء من الكيد والافتراء والمكر، وليس هنالك معصية كبيرة منها؛ بل اعتذار وتواضع منها "الملكة" وتلمس العفو والمسامحة من يوسف عليه السلام[122]، وأما عند غيره

---

[116] البغوي: 495/2

[117] مجاهد، مجاهد بن جبر التابعي، تفسير مجاهد، تح/ محمد عبد السلام أبو النيل، دار الكتب الإسلامي الحديثة، مصر، ط/1،1989م، 1 /397

[118] طه: 14/20

[119] يوسف: 52/12

[120] يوسف: 29/12

[121] أبي حاتم، مرجع سابق، 2157/7

[122] الجلاليين، مرجع سابق، 311

فلم يقل في هذه الآية أي شيء [123]

وبكيديها وافترائها عليه "يوسف" فالقادر سبحانه مجمد العقول ومنطق كل شيء، جعل في الأخير كيدها عليها جعلها تقول المكيدة، والتمست العذر لنفسها بصدق وإيمان خالص ومعرفة بحقيقة الكبر، أن النفس عدوة للإنسان وأمارة بالسوء قال تعالى: "وما أبريء نفسي إن النفس لأمارة بالسوء إلا ما رحم ربي إن ربي غفور رحيم"[124]قال أبو جعفر حولها بأن معناها "يقول يوسف عليه السلام، "وما أبريء نفسي" من الخطأ والزلل فأزكيها "إن النفس لأمارة بالسوء" فقال: أن المعنى لها "الآية" هو أن نفوس العباد تأمرهم بما تهواه، وإن كان هواها في غير ما فيه رضا الله "إلا ما رحم ربي" ألا أن يرحم الله من شاء من خلقه، فينجه من إتباع هواها وعن طاعتها فيما تأمره به من السوء، ويختتم تفسيره لها "إن ربيّ غفور رحيم"[125]

ومن خلال قول أبو جعفر فهو يقول خلافا لما قيل عنها من الأقاويل، التي قيل أنه قول الملكة وأن الملكة التي قالت وليس يوسف عليه السلام، بينما قد نجد أن القول للملكة فهي من اعترفت بالمكيدة عليه "يوسف" بسبب تكبرها عليه ونظرتها له بان عبد غلام، والأقوال في هذا كثيرة حول الملكة ولكن بأسلوب آخر يتحدثون عنها بالشهوة وغيره[126].

وفي قول آخر قد لا يصدق ولا يمكن قبوله لا بالعقل ولا بالمنطق ولا بالشرع، أن جبريل يغمز بعينه لنبي الله يوسف لكي يعترف عليه السلام، بأنه يشك في نفسه وفي فعلته تعبيراً لقوله تعالى:" ولقد هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بها"، وهذا الكلام في الحقيقة لا يطيقه العقل ولا يقبل به أي إنسان يشكك في نفسه وبعقله، فكيف نقبله على نبي من أنبياء الله تعالى أنه بظن بنفسه، وهو النبي الكريم ابن الكريم أسرة أنبياء الله وعقل طفل غلام لا يعرف لمثل هذه الأقوال الرجولة التي قد تكون بعيدة عنه، ولكن الكلام لا يصدق أن جبريل عليه السلام يتكلم معه هكذا بهذا الأسلوب وبهذه الطريقة، لا يصدق أن يتنزل أو يتلفظ أمين الوحي جبريل أن ينطق بهذه الأقوال وبهذه الألفاظ ويحقق مع بني الله كقوله "أن جبريل غمز يوسف عليه السلام، ولا حين هممت بها فقال: "وما أبريء نفسي"[127] . هذا القول لا يتركب في الدين ولا في القرآن.

الخاتمة

وبعد حمد الله وتوفيقه والصلاة والسلام على رسوله الطاهر الأمين والسلام على أنبياءه أجمعين، فقد توصلنا بفضل الله وتوفيقه على تبيان ما استطعنا له وما توفقنا في البحث من توضيح لمشكلة مهمة، كانت تدور حول مسميات وتسميات وأقاويل بعيدة عن المطاف النبوي، وعن التفسير القرآني لقصة يوسف وأبوه وإخوته والملك والملكة وكذا أصحاب السجن، لأنها في الحقيقة عظة وعبرة أن الله يسبب الأسباب بقدرة سبحانه وقد ضرب لنا المثل بالرؤيا التي راها نبي الله يوسف وكيف تغيرت أحداث الحياة برؤيا، ومن ثم تطورت إلى أحداث متسارعة وبقوة جبارة من الله تعالى بخروج

---

[123] مجاهد: 397

[124] يوسف: 53/12

[125] الطبري: 16/ 142

[126] التستري،81 ، ابن أبي حاتم،2158-7 كلام عجيب يقول بحديث رقمه في تفسيره، في قوله تعالى وما أبريء نفسي إن النفس لأمارة بالسوء، أن جبريل قال: له ولا حين حللْت سروالك؟ قال: فقال: عند ذلك: وما أبريء نفسي إن النفس لأمارة بالسوء، وأنه روي عن سعيد بن جبير مثل ذلك.

[127] السيوطي، عبد الرحمن أبي بكر السيوطي، الدر المنثور، دار الفكر، بيروت، ب/ت/ط، 548/4

يوسف عليه السلام والذهاب به إلى البئر ولطف الله به وقدرته القادرة جعلته يدخل القصر، ولكن جعلها كلها أساب فخروجه من البيت كان بسبب إلحاح إخوته على أبيه ودخوله إلى القصر كان بسبب نجاته من البئر وأصبح عبداً فتعددت الأسباب حوله ولكن الغاية واحدة هي قوة الله وقدرته ونصرته وتوفيقه بالرؤيا.

فالمشكلة التي أدركناها أن المصطلحات أولت وفهمت خطأ مع العلم ان المقام من أول السورة إلى آخرها يتكلم عن نبي الله وعن حلم ورؤيا لنبي الله، وعن الدعوة إلى الله فهي بينت قدرة الله تعالى بالأسباب وليس بالسفه والكلام الآخر الذي قيل فيها "القصة"، لأن الآيات تتحدث عنه أنه كان صبي في بيتهم وحلم وقال لأبيه ذلك الحلم، والدليل على أن الملكة اتخذته ولداً أو ابناً قوله تعالى:" وقال الذي اشتراه من مصر لامرأته أكرمي مثواه عسى أن ينفعنا أو نتخذه ولداً"[128] فالله تعالى بين قول الملك لزوجته بأنه ولدهم وأنه ربما ينفعهم، فقال تعالى في بقية الآية:" والله غالب على أمره ولكن أكثر الناس لا يعلمون" فالمعنى أن الله تعالى يبين أن نبي الله يوسف ليس ولدكم ولا تتخذاه ولداً لكما، إكراماً لك فيحكم بعد موتك ويتولى الملك بعدك، فالآية واضحة أن الملك والملك عاملاه معاملة الابن، وليس معاملة العبد وهذا ما نجزم به تماماً.

فكيف تحولت إلى العشق والسفاهة وغيرها، مع العلم أنهم لم ينتبهوا أنهم يطعنون بنبي ويطعنون بمن أكرم النبي وأواه حتى السجن كان بطلب من يوسف ومن الملكة لأن القدرة الإلهية وحدة الفكر والألسن واللفظ والطلب بينهما، فالسبب في تفسير سورة يوسف يعود إلى إعادة فهم الألفاظ والصيغ والتفكير بأنه نبي أنه صبي لا يعقل ولا يعرف مثل هذا، وقبل كل شيء التذكير بأن نبي الله يوسف نبي وهو الكريم ابن الكريم.

فهي تدل على الإيمان العظيم مقابل الكيد العظيم المنتقم، وكانت النتيجة أن تولى نبي الله يوسف العرش وعفى عن اهله وكل من ظلمه، ونشر دعوة الله تعالى وهو ملك عظيم.

وتطرقنا إلى ذكر الأبوة مقابل المقام الرباني في القرآن الكريم ذلك إكراماً لمقامهم وتعظيماً لدورهم التربوي النبيل المشرف، لتربيتهم لأبنائهم وإشرافهم عليهم منذ الصغر إلى قبل أن يموتوا، وهم في شغل وهم وقلق على أولادهم على مستقبلهم وحياتهم وعيشهم، فلا يستقر للأب قرار إلا إذا رأى أولاده في نعمة أفضل منه، ولا يشعر (الأب) بالحياة والراحة، إلا إذا رأى النعمة فيهم كثيرة هذه هي الأبوة الصادقة الصحيحة.

والقرآن الكريم ضرب لنا أروع المثل ببني من أنبياء الله تعالى، وفصل لنا حياته وبينها ووضحها مع أولاده، وأظهر حقيقة ما كان يخافه (نبي الله يعقوب عليه السلام) من أولاده تجاه ولده يوسف عليه السلام، وبينه على أسس أسرية يحدث فيها الخاطئ والصح، مع أنها أسرة كريمة من سلالة النبوة، فكانت لا تخلو من الخلاف فيما بينها، وقد وضحت السورة الحياة العامة والخاصة بين الأبناء، وكيف تصرف الآب تجاه الأبناء إذا أخطأوا، أو عملوا أي شيء مخالف مع مقامه ومكانته وعلمه ونبوته.

فذكر القرآن الكريم مقام الآب كأب يتصرف مع مشكلة عظيمة سوف تحدث مع أنه نبي الله، وذكر تصرفات الأبناء مع أبوهم عند خطئهم، وبين مقام الأب مع إبنه مع علمه أنه نبي الله، ومن ثم تحول المشهد في القرآن الكريم إلى شقاق وتفرق وقد تعد عداوة لبعضهم البعض، وهذا يعود أولاً بسبب الحسد والحقد عليه منهم وكذا النفس الأمارة بالسوء والشيطان، ولذا فقد قيل أن المعنى في القصة عبرة للمعتبرين، لأنها تشمل على حسد إخوة يوسف له، وما آل إليه في

[128] يوسف:21/12

الحسد وتشتمل على رؤياهُ وما حقق الله منها، وعلى صبر يوسف عليه السلام، عن قضاء التهمة وعلى الرق واللبث في السجن وما آل إليه أمره من الملك، وتشتمل على حزن يعقوب، وصبره على فراق يوسف، وما آل إليه أمره من الوصول إلى المراد[129] وهذا كله يدل على انها القدرة الإلهية إذا شاءت شيء هيئة الأمور وحركت الأسباب حتى تحقق الغاية.

والقصة تدعوا إلى التحمل والصبر وأن الابتلاء يكون إما بالخير أو بالشر ،ويكون إما بفقدان الأهل والأحباب والخلان، لأنها تحمل روائع عظيمة كالإحسان للأقارب مهما أذوو ومهما عملوا، وأن نعفو عنهم بعد أكرام الله علينا ورفعنا، وأن نعلم أن الرزق والمقام كله يأتي بوسيلة الدعاء والمناجاة لله تعالى، وأن نعلم أن اللجوء إلى الله تعالى من أعظم أساب العزة والنصر، فمن كان مع الله فلا يخاف ولا يذل ولا يتحسر، لأن تدابير البشر ومكرهم وعداوتهم هي أقدار من الله تعالى علينا، فلا خوف ولا حزن ولا ألم ولا تعب منهم فهم أنفسهم مسيرون ومنفذون لأمر الله تعالى علينا وفينا وللعلم فكل الحياة أقدار الله برؤيا ونصرة لنبيه ودينه برؤيا.

والحقيقة فكل الأحداث في القصة ليس فيها أي شيء من الحب والعشق والغرام مما قيل عن الملكة، وعن يوسف عليه السلام، والحقيقة الكبرى حتى الكيد من الملكة كان بقدرة الله تعالى لإتمام الرؤيا، وفي الأخير رغم كل ما سبق فإننا نتوقع أن يرى البعض أننا أوجزنا أو اختصرنا أكثر مما يجب كان أن يعمل له، ولكننا نقول هذا هو اجتهادنا وثمرة جهدنا، نضعه بين أيدي القراء والمحكمين من الزملاء وغيرهم من أساتذتنا الأفاضل، ونترك لهم جميعاً الحكم لنا أو علينا ولكل مجتهد نصيب، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت إليه أنيب، كوننا نفكر أن نجعله كتاب، ونتمنى من الله العلي أن يقبله منا والله من وراء القصد آه.

المصادر:

- البغوي، الحسين بن مسعود البغوي، معالم التنزيل في تفسير القرآن، تح/ محمد النمر- عثمان ضميرية، سليمان الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، 1997م،ط/ب/د، 213/4

-ياسين، حكمت بن بشير بن ياسين، موسوعة الصحيح المسبور من التفسير بالمأثور، دار الآثر للنشر والتوزيع والطباعة، المدينة المنورة، 1999م.

-الجلاليين، جلال الدين محمد المحلي - جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، تفسير الجلاليين، دار الحديث، القاهرة، ط/1.

- وأحمد، أحمد بن محمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح/ شعيب الأرنؤوط-عادل مرشد وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط/1 ، 2001، /2

-أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد بن إدريس، تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم، المحقق/ أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز- الرياض، ط/3، 1419هـ.

-مجاهد، مجاهد بن جبر التابعي، تفسير مجاهد، تح/ محمد عبد السلام أبو النيل، دار الكتب الإسلامي الحديثة، مصر، ط/1،1989،

-ابن عباس، عبد الله ابن عباس، تنوير المقابس من تفسير ابن عباس، جمعه، محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، دار الكتب العلمية، لبنان،

-أبو السعود، محمد بن محمد مصطفى، تفسير أبي السعود (إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم)، دار إحياء

[129] البغوي: 477/2

التراث العربي، بيروت.
-القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن "تفسير القرطبي"، تح/ أحمد البرودني وإبراهيم أطيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط/2، 1964م.
-النسفي، عبد الله أحمد بن محمود، تفسير النفسي "مدارك التنزيل وحقائق التأويل" تح، إخراج/ يوسف علي بديوي، راجعه وقدم له، محي الدين ديب مستو، دار الكلم الطيب، بيروت، 1998م،
-الزجاج، إبراهيم بن اليسرى بن سهل، معاني القرآن وإعرابه، تح/ عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط/1،1988م.
- الثعلبي، أحمد بن محمد بن إبراهيم، الكشاف والبيان عن تفسير القرآن، تحقيق/ الإمام محمد بن عاشور، راجعه/ نظير الساعدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط/1،2002،5/
- الجلاليين، جلال الدين محمد المحلي- جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، تفسير الجلاليين، دار الحديث، القاهرة، ط/1
- الإستاتنبولي، إسماعيل حقي بن مصطفى، روح البيان، دار الفكر، بيروت، ب/ت،ب/ط،4
-الزحيلي، وهبة بن مصطفى الزحيلي، التفسير الوسيط، دار الفكر- دمشق، ط/1، 1422هـ، 2/ 1091
-البغوي، الحسين بن مسعود بن محمد االبغوي، معالم التنزيل في تفسير القرآن، تح/ عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط/1، 1420هـ.
-الطبري، محمد بن جرير بن يزيد الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تح/أحمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/1، 2000م.
- مدكور، على أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001م
-الشعراوي، محمد متولي الشعراوي، تفسير الشعراوي " خواطر قرأنية"، مطابع أخبار اليوم، مصر، 1997م، 11،
-ابن منظور، محمد لابن منظور، لسان العرب، طبعة دار المعارف، ب/ت/ط،ريب، 1547
- التستري، سهل بن عبد الله بن يونس، تفسير التستري، جمعه/ أبو بكر محمد البلدي، تحقيق/ محمد باسل عيون السود، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت،
-الرازي، فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، دار الغد العربي، القاهرة، ط/3، 1991م، 282
-الجوهري، إسماعيل بن حماد الجوهري، اللغة الصحاح، تحقيق، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط/4، 1987، ج/6،
-الأصفهاني، الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن الكريم، تحقيق/ صفوان عدنان الداوودي، دار القلم الشامية، دمشق، كلمة- زكي، ط/1،1412
-يالجن، مقداد يالجن، جوانب التربية الإسلامية الأساسية، ط/ب/ط، 1986م،
-السعدي، عبد الرحمن ناصر السعدي، تفسير الكريم الرحمن، تح/ عبد الحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط/2، 2002،
- الثعالبي، عبد الرحمن محمد مخلوف، الجواهر الحسان في تفسير القرآن، تح/ محمد علي معوض-عادل احمد عبد الموجود، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط/1،1418،3

–البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق، ط/1،2002، 4689

–مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح مسلم، وزارة الؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، السعودية، 2002، ط/2

–أحمد، أحمد بن محمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح/ شعيب الأرنؤوط–عادل مرشد وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط/1 ، 2001

– المرسي، كمال الدين عبد العني، من قضايا التربية الدينية في المجتمع الإسلامي، دار المعرفة الجامعة، ط/1، 1998،4

– مدكور، على أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001م،

- الحازمي، خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، الرياض، ط/1، 2000م،

- البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار القرآن، تح/ بشار عواد معوف –عصام فارس الحرشاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/1،1978م، 3،

- الشوكاني، محمد على الشوكاني، فتح القدير، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، دمشق–بيروت، ط/1،1414هـ،3

- طنطاوي، محمد سيد طنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، دار النهضة، مصر، ط/1،

- ابن عاشور، محمد الطاهر ابن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م،

– السيوطي، عبد الرحمن أبي بكر السيوطي، الدر المنثور، دار الفكر، بيروت، ب/ت/ط، 548/4

– قاسم، رفيق قاسم، ولمن خاف مقام ربه جنتان، كلية الإلهيات، جامعة كموش هانة، 2017،

- قاسم، رفيق قاسم، وكواعب اترابا، مجلة الجامعة، الوقف، 2017،

– قاسم، رفيق قاسم، الولاء البراء في القرآن الكريم، رسالة دكتوراه، جامعة اتاتورك، كلية الإلهيات، 2016،

المواقع الإلكترونية:

http://mawdoo3.

/http://www.somaliatodaynews.com/port

http://www.saaid.net/Doat/arrad/17.htm

Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi
Journal of Social Research and Behavioral Sciences
ISSN:2149-178X

Küresel Toplumsal Hareketlerde "Ben Nesli"Nin Rolü[1]

Dr. Ayşegül Dede

Özet

Yeni toplumsal hareketlerden küresel toplumsal hareketlere geçişle birlikte hareketlerin aktörlerinde, muhatabında, örgütlenmelerinde ve taleplerinde önemli bir değişim yaşanmıştır. Bu değişimin önemli bir ayağını aktörler düzleminde Ben Nesli'nin hareketlerde görünürlük kazanması oluşturmuştur. Ben Nesli sosyal medyayı örgütlenme ile eylemlerde yoğun bir biçimde kullanmakta, bedensel görünürlükle ve kıyafetleriyle hareketlerde kendisini diğer aktörlerden ayrıştırmakta, eğitim, kültür ile sanat alanlarındaki birikimiyle özgün eylemler ortaya koymakta ve başka bir dünya talebiyle mevcut yaşam ile yönetim modellerini sorgulamaktadır. Bu eksende hareketlere yeni bir perspektif sunması, mevcut sistemi sorgulaması, özgün eylemlerle kamuoyunun dikkatini hareketlere toplaması, ironili bir dille oluşturulan sloganların geniş kesimlere ulaşması ve hareketlere enerji ile motivasyon sunması noktasında Ben Nesli küresel toplumsal hareketlerde önemli bir aktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada Türkiye'de konuya ilişkin doyurucu bir çalışmanın henüz gerçekleştirilememesi nedeniyle Twenge tarafından Amerikalı gençleri tanımlamak için kullanılan Ben Nesli kavramsallaştırması ve bu gençlere ilişkin saptaması düzleminde yeni nesil ile küresel toplumsal hareketlerdeki ilişki literatür taraması şeklinde ve teorik bir zeminde gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ben Nesli, Küresel Toplumsal Hareketler, Y Nesli, Yeni Toplumsal Hareketler.

Summary

Along with the transition from the new social movements to the global social movements, there has experienced a significant change in the actors of the movements, in their interlocutor, in their organization, in their demand. An important pillar in the plane of the actors in this change was the emergence of Generation Me visibility at the movements. Generation

[1] Bu çalışma 15.05.2018 tarihinde savunması gerçekleştirilen "Talepkâr Bir Hareket Olarak Yeni Toplumsal Hareketler ve Küresel Toplumsal Hareketler konulu yayımlanmamış doktora tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

Me have have used extensively social media in the of organization and action, separates himself from other actors in terms of bodily visibility and his clothes. Generation Me reveals the specific actions with of certain level of knowledge, art, education and culture, questions the current life and management models with another world's demand. Generation Me have presented presenting a new perspective to the movement, collected the attention of the public with the specific actions, reached wide circles of the slogans created with ironic language and motivate energy with motions. In this plane, Generation Me emerges as an important actor in the global social movements. In this study have used Generation Me conceptualizationof by Tweng due to the satisfying to work on the issue in Turkey. The relationship between the new generation and global social movements was done in the axis of this conceptualization. The study was conducted in the form of literature review and on a theoretical level.

Key Words: Generation Me, Global Social Movements, New Social Movements, Y Generation.

GİRİŞ

Kuşak yaklaşımında belirli tarih aralığında doğan ve ortak yaşam tarzı, kültür ile deneyimleri bulunan bireyler bir sınıflama ekseninde ele alınmakta, bireyler bazı ortak noktalar ekseninde tanımlamaktadır. Bireylerin dünya görüşü ekseninde yaşam ile çalışma konusundaki anlayışlarında bir çerçeve sunması hasebiyle yaklaşım bilhassa insan kaynakları alanında önemli bir karşılık bulmaktadır. Fakat kuşaklara ilişkin kodların her bireyi kapsamaması ve kuşaklar arasında kategorilendirmede değişkenlik yaşanması kuşak yaklaşımının sorgulanmasını beraberinde getirmiştir.

Literatürde kuşaklara ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmakta, kuşaklar çeşitli ölçeklerle sınıflandırılmakta ve X, Y ve Z ayrışması sıklıkla kullanılmaktadır. Dünyayı algılama biçiminde ayrışan 1927-1945 arasında doğan "Sessiz Kuşak", 1946-1964 arasında doğan "Baby Boomer", 1965-1979 arasında doğan "X Kuşağı", 1980-1999 arasında doğan "Y Kuşağı" ve 2000'lerden sonra doğan ise "Z Kuşağı" şeklinde isimlendirilmektedir (Güçer, 2013: 53). 1980'lerden sonra doğan kuşak "İddialı Nesil, Milenyum Nesli, Online Kuşak ve Kablosuz Nesil" gibi farklı isimlerle kavramsallaştırılmakla birlikte Y Kuşağı ifadesi literatürde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

Tüm kuşaklar arasında ciddi bir kırılma X Kuşağı ile Y Nesli arasında gerçekleşmiş ve bu kırılmada teknoloji, internet ile sosyal medyanın önemli bir rolü olmuştur. X kuşağının

teknolojiyi sonradan ve zorunlu bir şekilde kullanması ile yazılı basın içinde yetişmesinden dolayı sosyal medyayı genellikle kullanmamakta veya bir ihtiyaç halinde kullanmaktadır. Bu kuşak e-kitap yerine basılı kitabı tercih etmekte, internet bankacılığı ile mobil uygulamalara mesafeli yaklaşmakta, aile ile iş hayatında disipline önem vermekte ve bu kuşağın gelenekleri devam ettirme noktasında belirli bir hassasiyeti bulunmaktadır. Y Nesli ise sosyal medyayı hayat biçimi şeklinde algılamakta ve günlük yaşamda yoğun bir biçimde kullanmaktadır.

"7/24 Online Kuşak" olarak bilinen Y Nesli radyo dinlemek, gazete okumak, sosyal faaliyetleri organize etmek, ders dinlemek-çalışmak, alışveriş yapmak ve arkadaşlarla görüşmek gibi faaliyetlerin birçoğunu online ortamda gerçekleştirmektedir. Bu nesil kişisel kariyerine ve zevklerine düşkün olarak otorite yerine yatay ile gevşek ilişkilerden hoşlanmakta, kısa cümlelerle reklam spotları gibi düşünmektedir (Yanık, 2013: 95). Farklı siyasal, kültür ve sosyal bir perspektife sahip olan Y Nesli'ne ulaşmak isteyen siyasetçiler, sanatçılar, akademisyenler, üniversiteler, şirketler, hükümetler ve dernekler online ortamdaki faaliyetlerini artırmakta ve gençlere özel sosyal medya politikalarını hayata geçirmektedirler.

Y Nesli'ne daha iyi ve hızlı ulaşma noktasında şirketler reklam politikalarını değiştirmekte, kamu ile özel sektörde mobil uygulamalar artmakta, kitap formatları güncellenerek e-kitap yaygınlaşmakta ve şirketler daha esnek çalışma saatleri ile daha rahat kıyafet anlayışını hayata geçirmektedirler. Bazı şirketler ise sosyal medyayı kısıtlayıcı uygulamalarla bu nesli kontrol altına almak istemektedirler. Aynı zamanda sağlık alanında internet başında uzun zaman geçirme gibi faktörlerin etkili olduğu fiziksel ile psikolojik yeni hastalıklar tanımlanmakta ve trafikte sosyal medya kullanımı sebebiyle artan kazalara dikkat çekme noktasında kamu spotları oluşturulmaktadır. Bu çerçevede bu nesil sosyal medyayı bir yaşam biçimi olarak algılanmasından ve gündelik hayatında etkin bir şekilde kullanmasından dolayı küresel toplumsal hareketlerde örgütlenmeyi internet üzerinden sağlayan ve sosyal medyada eylemleri görünür kılan önemli bir aktördür. Dolayısıyla küresel toplumsal hareketlerde internetin örgütlenmedeki kritik öneminde, sanal eylemlerin yoğunluğunda ve taleplerin ifade edilmesine Y Nesli önemli bir aktör olmaktadır.

Bu çalışmada daha kapsayıcı bir tanım olması hasebiyle Y Nesli kavramı yerine Jean M. Twenge tarafından kavramsallaştırılan "Ben Nesli" ifadesi kullanılacaktır. Twenge Amerika'da 1970, 1980 ve 1990'larda doğan, bireyselliğe odaklanan, kendinden memnun olmanın her zaman en önemli olduğu ve ben, kendim ile benim kelimelerini çok sık bir şekilde kullanan nesli "Ben Nesli" olarak kavramsallaştırmaktadır (Twenge, 2013). Bu tanımlama 1.3

milyon genç hakkındaki bilgi veren 12 araştırmaya dayanmaktadır. Çalışmada Türkiye'de veriler bazında doyurucu bir çalışmanın henüz gerçekleştirilememiş olması nedeniyle Amerika'da yaşayan gençlerin tutumları üzerinden küresel toplumsal hareketler ile yeni nesil arasındaki ilişkiyi değerlendirilmeye çalışılacaktır. Konu Twenge tarafından Ben Nesli kavramsallaştırması ekseninde ele alınacak ve bu nesle ilişkin saptamalarla küresel toplumsal hareketler değerlendirilecektir.

1. Yeni Toplumsal Hareketlerden Küresel Toplumsal Hareketlere Geçiş

İşçi sınıfı hareketleri ile köylü sınıfı hareketleri klasik toplumsal hareketleri oluşturmuş, 1960'lı yıllarla birlikte çevre, barış, etnisite, anti-nükleer ve cinsel kimlik gibi temalardan oluşan hareketler yeni toplumsal hareketleri meydana getirmiştir. Yeni toplumsal hareketlerle birlikte işçi sınıfı merkezi rolünü toplumun çeşitli katmanlarından oluşan bireylere bırakmış, ekonomik temalardan postmateryal olarak tanımlanan temalara geçilmiş ve bireyler iktidarı ele geçirmek yerine taleplerinin dikkate alınarak yaşam alanı bulduğu bir model içinde yaşamayı istediklerini vurgulamışlardır. 1990'lı yıllarla birlikte daha görünür hale gelen küresel toplumsal hareketler "merkezi bir yapıya dayalı olmayan, küresel, tekil öznellikler temelinde ağ örgütlenmesine dayalı, esnek, hiyerarşik olmayan birbirlerinden tamamen farklı hatta zıt olan, farklı amaç ve temalardan yola çıkan" çeşitli toplumsal hareketlerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Çımrın, 2009: 168).

Küresel toplumsal hareketler literatürde "küreselleşme karşıtı hareketler", "alternatif küreselleşme hareketleri", "aşağıdan küreselleşme hareketleri", "küresel adalet hareketleri" ve "küresel direniş hareketleri" gibi farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır. Medya tarafından hareketlere küreselleşme karşıtı hareketler denilmesine hareketin aktörleri tarafından karşı çıkılmış ve aktörler küreselleşme yerine küreselleşmenin belirli bir biçimine karşı çıktıklarını belirtmişlerdir. Aktörler küresel toplumsal hareketlere küresel adalet hareketi, kapitalizm karşıtı küreselleşme hareketi veya korporatizm karşıtı küreselleşme hareketi gibi isimler önermişlerdir (Castells, 2013: 189).

Klein birçok kişinin küreselleşmenin neyi çağrıştırdığını bilmemesinden dolayı küresel toplumsal hareketlerde küreselleşme karşıtlığı ifadesinin kullanılmasını faydalı bulmamakta ve hareketleri birçok hareketi içinde barındıran bir düzlemde "koalisyonlar koalisyonu" şeklinde tanımlamaktadır. Hareketler hayatın her alanının özelleştirilmesine ve her değerin metaya dönüştürülmesini gerçekleştiren kuvvetlere karşı çıkmaktadırlar. Bu minvalde hareketler

"müşterek olanın radikal bir şekilde yeniden ele geçirilmesi" olan ortak bir ruhu paylaşmaktadırlar (Klein, 2001: 81-82).

Küresel toplumsal hareketler Aralık 1999'da Seattle'da Dünya Ticaret Örgütü zirvesi sırasındaki protesto eylemleri ile kamuoyunda daha geniş bir şekilde kendilerini ifade etmişlerdir. Seattle internet üzerinden örgütlenmenin gerçekleştiği, ulus-ötesi eylemler ile örgütlenmenin kendisini açık bir şekilde gösterdiği, çeşitli grupların birlikte hareket ettiği ve dünya politikalarını yöneten elitlere karşı dünya çapında bir meydan okuma hareketi düzleminde gerçekleşmiştir. Hareket küreselleşmenin siyasi bir karar olduğunu ve demokrasinin tabandan yükselmesi gerektiğini vurgulamıştır. Graeber ise Seattle hareketinin demokrasinin yeniden icadına ilişkin bir hareket olduğunu belirtmiştir. Nitekim Seattle hareketinde yukarıdan aşağıya (özellikle devlet, şirket ya da partiler benzeri) yapılar yerine, yatay ağlar (merkezsizleşmiş, hiyerarşik olmayan, oybirliğine bağlı demokrasiye dayanan ağlar) kullanılmıştır (Graeber, 2002: 112). Khagram ve diğerleri ise ağ, koalisyon ve hareket arasında bir ayrıma giderek küresel toplumsal hareketleri "uluslararası toplumsal hareketleri" şeklinde tanımlamaktadırlar.

Khagram ve diğerleri farklı türde iletişim ile mobilizasyon yapısına sahip "uluslararası yandaş (advocacy) ağları", "uluslararası koalisyonları" ve "uluslararası toplumsal hareketleri" uluslararası kolektif eylemin önemli biçimleri şeklinde sınıflamaktadırlar. En informel devlet dışı aktör yapılanması olan uluslararası yandaş (advocacy) ağlar bilgi akışını sağlamaktadır. Uluslararası ağlara kıyasla stratejilerin hayata geçmesi noktasında daha resmi bir iletişim kanalı gerektiren uluslararası koalisyonlarda stratejiler paylaşarak ve taktikler oluşturarak farklı ülkelerde birbirleriyle bir bağ oluşturan aktörler bulunmaktadır. Uluslararası ağlar ile uluslararası koalisyonlardan uluslararası toplumsal hareketler, mobilizasyon yapısı ve uluslararası kolektif kimlik düzleminde daha etkili uluslararası kolektif eylem biçimi olmasıyla ayrılmaktadırlar. Bir iletişim ağının gelişmesinin akabinde kampanyaların oluşmasıyla uluslararası koalisyon şekillenmekte ve ağ ile koalisyon aşamasından sonra toplumsal hareketler uluslararası politikada küresel normları ve uygulamaları dönüştüren yeni bir güç olmaktadırlar. Nitekim uluslararası toplumsal hareketler toplumsal değişimi herkese açık bir biçimde gerçekleştirmek talebiyle birden fazla ülkede eşgüdümlü ve sürekli bir toplumsal seferberlik yapma kapasitesine sahip ülke sınırları boyunca birbirlerine bağlantılı şekilde ortak amaçlar ile dayanışmalara sahip aktörler grubunun faaliyetleriyle şekillenmektedirler (Khagram vd., 2002:8). Dolayısıyla hareketler birbirlerinden farklı aktörleri ve farklı temaları birbirine bağlamaktadırlar.

Küresel toplumsal hareketler çoğulcu kimlikler ile çoğulcu taleplerin ittifakına tekabül etmektedir. Küresel toplumsal hareketlerin temel talepleri "küresel" bir düzeyde ortaya çıkmakta ve hareketlerdeki farklı talepler bir birliktelik oluşturmaktadır. Aktörler yeniden dağıtım, özgürlük, adalet ile demokrasi gibi unsurlarda "herkes için eşitlik" talep etmekte ve farklı talepleri bulunan aktörler stratejik ortaklık kurmaktadırlar. Bu eksende küresel toplumsal hareketler yeni toplumsal hareketlerle birçok noktada aynı düzlemde yer almakla birlikte hareketlerin aktörlerinin, taleplerinin, muhatabının ve örgütlenmelerinin küresel bir eksende yeniden şekillenmesi nedeniyle küresel toplumsal hareketler toplumsal hareketler sosyolojisi açısından yeni bir dönemeci ifade etmektedir.

Çoğulcu kimliklere sahip olan aktörler neoliberal küreselleşme politikalarını sorgulamakta ve alternatif modeller üzerine düşünmektedirler. Aktörler küresel temalar etrafında taleplerini birleştirmekte, uluslararası düzeyde koordine olarak taleplerini küresel eylemlerle ifade etmekte ve taleplerinin gerçekleştirilmesi noktasında ortak politikalar oluşturmaktadırlar. Taleplerini dile getiren aktörler yerel kaynakları kullanmakla birlikte iletişim becerileri ekseninde diğer bölgelerdeki aktörlerle bir bağ kurmakta ve eylemlere küresel bir boyut kazanmaktadırlar.

Küresel toplumsal hareketler küreselleşmenin getirdiği ya da şiddetlendirdiği sorunların çözülmesi denkleminde küresel zenginlik ile gücün eşit hale getirilmesini, azgelişmiş ülkelerin dış borçlarının silinmesini, küresel ekonominin çevresel sürdürülebilirliğe dönüşmesini ve göçmenler, azınlıklar ile yoksulların eşit muamele görmesini talep etmektedirler. Hareketler daha özelde nükleer silahlara karşı araştırma faaliyetlerinin yasaklanmasını, iklim değişikliğine karşı ciddi önlemlerin alınmasını, çevre kirliliği ile çevre sorunlarına karşı yasal önlemlerin artırılmasını, doğal alanların koruma statüsüne kavuşturularak korunmasını ve yenilenebilir enerji kaynakları anlayışını talep etmektedirler. Taleplerin dikkat çeken noktası ise taleplerin küresel bir biçimde bütün insanlığı kuşatması ve taleplerde ifade edilen sorunların bumerang etkisidir.

Küreselleşmenin neoliberal biçimini hedef alan ve küreselleşmeyi ortaya çıkartan kapitalist sistemin karşısında duran küresel toplumsal hareketlerin temel muhatabı uluslararası örgütler, uluslararası finans kuruluşları ile uluslararası şirketlerdir. Küreselleşmeyle birlikte ulus-devlet etkinliğini sürdürmekle birlikte düzen kurucusu ile düzenin yöneticisi olan hükümet dışı ve ulusüstü örgütlerden oluşan yeni aktörler yeni bir hâkimiyet yapısını oluşturmaktadırlar. Bu durum hareketlerin mücadele alanını genişletme ve muhataplarını farklılaştırmaktadır.

Küresel Toplumsal Hareketlerde "Ben Nesli"Nin Rolü

Küresel toplumsal hareketlerde göç, iklim değişikliği, enerji ile çevre gibi ulus-devletlerin yetkilerini ve sorumluluklarını aşan küresel temalar ortak politikaları gerekli kılmakta, bu durum uluslararası örgütlenmenin gerçekleştirilmesi noktasında itici bir gücü ortaya çıkarmaktadır. Küresel toplumsal hareketlerdeki failler artık yalnızca "bir" harekete dâhil olmak yerine sosyal bilinçlerinin gerektirdiği sayıda angajmanın altına girmekte ve çok sayıda amaç, sayısız hedef ile neredeyse sonsuz sayıda stratejiye yönelmektedirler (Kalouche ve Mielants, 2008: 281). Farklı çıkarları bulunan aktörlerin kendi tekilliklerini koruyarak mücadelelerini küresel alana kaydırmaları hareketlerin ağ örgütlenme modeline sahip olmasını beraberinde getirmektedir. Brecher ve diğerlerine göre hareketler yeni bir örgütlenme modeli olan ağ yapısı çerçevesinde ortaya çıkmakta, ağlar kampanyaların örgütlendiği başlıca araç haline gelmekte ve eylemler "ağdan sokağa" uzanmaktadır. Ağlar statükodan kuşku duyan insanların bir araya gelmesini kolaylaştırmakta, farklı düzeyde çeşitli grupların birbirine bağlanmasında esnek bir yapı sunmakta ve lider hâkimiyeti ile geleneksel örgütlenmeye karşı bir direnç oluşturmaktadırlar (Brecher vd., 2002: 121-122).

Küresel toplumsal hareketlerde katılımcıların uluslararası arenada fiziksel olarak bir araya gelme durumunun kısıtlı olmasından ve iletişim aracı olan internetin yoğun bir şekilde kullanılmasından dolayı hareketlerde sanal etkinlikler önem kazanmaktadır. Ben Nesli ise facebook, twitter ile youtube gibi kanalları aktif kullanmakta, eylemleri sosyal medya sayesinde çok hızlı bir şekilde duyurabilmekte, çeşitli bloglar oluşturarak talep edilen konuya ilişkin kamuoyunun dikkatini çekebilmekte ve eylemlere ilişkin anlık paylaşımlarla hareketlere katılımı artırabilmektedir. Bu noktada Ben Nesli ile küresel toplumsal hareketler arasındaki etkileşim önem kazanmakta ve bu nesil hareketlerde önemli bir aktör olmaktadır.

2.Ben Nesli ve Küresel Toplumsal Hareketler

Ben Nesli küresel toplumsal hareketlere farklı amaçlarla katılmaktadır. Bu nesil hayatına anlam katmak, takipçi sayısını artırmak, kendi nesli ile ortak bir faaliyette bulunarak gruptan dışlanmamak, merak duygusunu tatmin etmek, teknokratların kararlarına tepkiyi dile getirmek, kişisel kimlik oluşturarak kolektif kimlik içinde yer almak, ünlü kişilerle tanışmak, gelecek hakkında söz sahibi olmak, başka bir dünya inşa etmeye katkı sağlamak ve yeni hayat tarzları üretmek amacıyla küresel toplumsal hareketlere katılmaktadır.

Ben Nesli'nin eğitim düzeyi, kültür ile sanatsal birikimini küresel toplumsal hareketlere yansıtması onu diğer aktörlerden farklılaştırmaktadır. Nitekim eylemlerde kitap okuma, müzik

aleti çalma, dans etme ile sokak tiyatrosu gibi etkinlikler aktörlerin kültürel ve sanatsal alandaki birikime gönderme yapmaktadır. Ayrıca bu neslin farklı alanlardaki birikimi kullanılan sloganlara yansımakta, sloganlarda sanatsal, ironili ve eleştirel bir dil kullanılmaktadır.

Ben Nesli'nin otoriteye muhalif konumu, kurallara uymak yerine kuralları koyan tutumu, fikirlerini savunma konusunda cesaretli duruşu ve hayatı sorgulayıcı tavrı nedeniyle Ben Nesli küresel toplumsal hareketlerde adaletin savunucusu olarak yer almaktadır. Bu nesil hayatında özgürlük ile eşitliği merkezi bir konuma yerleştirmekte ve adalet ilkesini öncelemektedir. Nitekim bu nesil adalet konusunda rahatsızlığını dile getirmekten çekinmemekte ve ortamdaki adaletsizlik durumunun devam etmesi halinde projeyi, şirketi veya sistemi terk edebilmektedir (Acılıoğlu, 2017: 48).

Ben Nesli küresel toplumsal hareketlerde taleplerini ifade etme konusunda müziğe ayrı bir önem vermektedir. Müzik taleplerin dile getirilmesinde hareketlerde yaygın bir şekilde kullanılmakta ve talepler şarkılar aracılığıyla ifade edilmektedir. Müzik ortak bir duruşla umutları ifade etme imkânı sunmakta ve duyguları harekete geçirerek bir birliktelik durumu oluşturmaktadır. Ben Nesli küresel toplumsal hareketlerde müziği taleplerini ifade etme aracı düzleminde kullanmakta ve genellikle tarzlarını yansıttıkları müziklere yer vermektedir. Aynı zamanda sokak tiyatrosu bu nesil tarafından hareketlerde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Tiyatro ile toplumsal hareketleri birleştiren ortak nokta her ikisinde aktör rolünün önemli olması ve farklı bir dünyanın var olabileceğine vurgu yapmasıdır. Mevcut siyasi şartlarda söylenecek sözü olan veya mevcut politikaları eleştiren bu nesil seslerini tiyatro ile duyurmakta ve nasıl bir toplumda yaşamak istediklerini tiyatro ile ortaya koymaktadır.

Küresel toplumsal hareketlerde katılımcıların medeni durumu eylemlere katılımı etkiyebilmekte ve "bir aileye sahip olmamak kişinin siyasi protesto olaylarına katılmayı kolaylaştırabilmektedir" (Jasper, 2002: 296). Aile geçindirmeyi içeren konulara belirli zaman ayrılmaması ve ailevi bir sorumluluğun bulunmaması hareketlere katılımı ve hareketlerdeki duruşu etkileyebilmektedir. Nitekim geçindirmekle yükümlü bir aileye sahip olmamak katılımcıların daha rahat hareket edebilmesini sağladığı gibi, hareketlere katılmanın bedelini ödemek konusunda tek başına karar vermek evli bireye göre karar vermekten daha kolay olabilmektedir. Nitekim Ben Nesli önceki nesillerin daha geç evlenmesi nedeniyle hareketlere daha fazla katılabilmektedir. Aynı zamanda bir aileye sahip olmamak düzleminde bu nesil daha radikal eylemlere girişebilmektedir.

Küresel Toplumsal Hareketlerde "Ben Nesli"Nin Rolü

Ben Nesli küresel toplumsal hareketlerde çatışmaya girmek, biber gazı yemek, polise taş atmak ve gözaltına alınmak gibi radikal deneyimleri yaşamak için hareketlere katılabilmektedir. Bu neslin radikal eylemlere girişmesinde "yetiştirilme tarzında bir şeyi neden yapması konusunda sorgulanması"nın etkisi olabilmektedir (Twenge, 2013). Bu nesil küresel toplumsal hareketlerde toplumsal ilişkileri, egemenlik ilişkilerini ve yönetim ile yaşama ilişkin konuları sorgulayarak hareketlerin sorgulayıcı boyutu temsil etmektedir. Bu sorgulayıcı boyut hareketlere önemli bir perspektif sunmakla birlikte sistem karşıtlığı ekseninde radikal çatışmalara önemli bir zemin hazırlayabilmektedir. Karşıtlık durumunda ise Ben Nesli'nin işsiz olması, mezun olduğu alanda çalışamaması, istediği ücreti alamaması ve iş hiyerarşisinde liyakata önem verilmemesinden dolayı yükselme fırsatı dışında kalması gibi konular etkili olmaktadır. Böylece bu nesil sorunlarına çözüm bulma noktasında terör örgütü gruplarına yaklaşabilmekte ve şiddete yönelebilmektedir. Şiddet unsurunda ise Ben Nesli'nin benmerkezci olarak yetiştirilmesinin, daha tehlikeli bir toplumda şiddet ile terör olayları içinde büyümesinin ve aşırı rekabet ortamında yaşamalarının etkisi bulunmaktadır.

Ben Nesli dış görünüşüyle ve kıyafetleriyle küresel toplumsal hareketlerde diğer kuşaklardan önemli ölçüde ayrışmaktadır. Bu nesil mutlu olmak uğruna estetik ameliyat yaptırmakta ve kendini ifade etmek amacıyla dövme ile piercing kullanmaktadır. Nitekim dövme ile piercing moda akımı uğruna değil bireysel ifade ve kişisel iletişim aracı ekseninde bu nesil için bir anlam kazanmaktadır (Twenge, 2013: 136-137). Bu nesil için kıyafet seçimi de kendini ifade etmenin önemli bir aracı olmaktadır. Giydiği farklı kıyafetler ile dış görünüşüyle hareketlerde bu nesil diğer kuşaklardan ayrışmakta ve bu durum Ben Nesli'nin sıra dışı, kaçık veya tuhaf olarak nitelendirilmesine yol açabilmektedir.

Jasper'a göre yurttaşlık hareketlerinde protestocular mevcut hayat tarzlarına dâhil edilmeyi isterken, endüstri-sonrası hareketler yeni hayat tarzları üretmeyi amaçlamasından dolayı bu hareketlerde yer alan et yemeyen, deri kullanmayı reddeden, saçlarını uzatan, göze batan kıyafetler giyen ve geleneksel kariyer ile ödülden kaçan üyeler bir önceki nesle göre daha tuhaf gözükebilmektedirler (Jasper, 2002). Sivri bir kişiliğe sahip bu bireyler herkesten çok farklı olmamakla birlikte bireylerin farklı görüntüsü eylemlerin devam ettirilmesi noktasında yararlı olabilmektedir. Nitekim hareketlerdeki sıra dışı katılımcılar medyada yer alabilmekte, bu kişiler hareketin sesinin daha fazla duyurulmasında etkili olabilmekte ve hareketlerde sıra dışı bir kişi hareketin sembolü haline gelebilmektedir. Ben Nesli'nin bedensel bu görünürlüğü hareketlerin temasıyla önemli ölçüde bir etkileşime girmektedir.

Küresel toplumsal hareketlerin hayatın kişisel yönlerine vurgusu Ben Nesli'nde önemli bir karşılık bulmaktadır. Hareketler ne yediğimize, ne içtiğimize, cinsel tercihlerimizi nasıl kullandığımıza, nasıl bir kariyer planladığımıza, kişisel problemlerle nasıl başa çıktığımıza, nelerden hoşlandığımıza odaklanmaktadır. Alternatif tıp, sigara karşıtlığı ile kürtaj üzerine yoğunlaşan hareketler kadın hakları, sağlık hareketleri ve gey hakları gibi başlıklarla cinsel ile bedensel davranışı değiştirmeyi amaçlayan çabaları içermektedir (Johnston vd., 1999: 137). Bu minvalde hareketlerin bedensel görünürlük ile cinsel davranış konusundaki talepleri Ben Nesli'nin talepleriyle önemli bir etkileşime girmektedir.

Modern öncesi toplumlarda standartlaştırılan ve "ihmal" edilen bedensel görünürlük modern toplumlarda bedenin "cisimleşmesi" sonucunda önemli bir olgu haline gelmiştir. Yeme-içme davranışları, cinsel eğilim, sağlık-hastalık, genetik mühendisliği, yaşlılık ile kimlik gibi unsurlar düzleminde beden sosyolojik araştırmaların odak noktası olmuş ve beden kişinin siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel ile sanatsal birikimlerini ifade eden bir gösterge haline gelmiştir. Yürüyüş, oturuş tarzı, ses tonu, konuşma ile kıyafet gibi unsurlarla sınıfsal beğeninin maddeleşmesi sonucunda beden bir araç yerine başkalarına yönelik bir gösterge olmakta ve bireyin kültürel pratikleri ile tercihlerine gönderme yapmaktadır. Dolayısıyla Ben Nesli taleplerini ifade ederken bedeni bir gösterge olarak kullanmakta ve bedene ilişkin ortaya çıkan tasarrufta bireyin tercihlerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada küresel toplumsal hareketlerde bu nesil "benim bedenim, benim hayatım ve benim kararım" düsturunu öncelemekte ve bu düstur benim mahallem, benim ülkem ve en nihayetinde benim dünyama kadar genişleyen bir perspektifte kendisine anlam bulmaktadır.

Küresel toplumsal hareketlerin önemli temalarından olan cinsel davranış Ben Nesli'nde önemli ölçüde karşılık bulmaktadır. Bir önceki nesil için soyutluk, değer, maneviyat, ahlak ile din gibi olgular önemli iken bu nesil toplumsal kuralları çok fazla önemsememekte ve ırk, din, cinsel yönelim, inanç ile duygu boyutunda "farklı olmanın iyi olduğu" düsturuyla toplumsal yaşamda daha rahat bir pozisyonda yer alabilmektedir. Bu minvalde küresel toplumsal hareketlerde bu nesil özellikle cinsel kimliklerin savunulmasının öncülüğünü yapmakta ve bu konuları hoşgörü kavramı ekseninde değerlendirmektedir.

Ben Nesli evlilik dışı cinsel birlikteliklere oldukça sık yer verilen diziler, müzik klipleri ve filmlerle yetişmektedir. Ayrıca eşcinsel olan televizyon yıldızları medyada yer bulmakta ve dizilerde eşcinsel karakterler yer almaktadır. Nitekim her üç lise son sınıf öğrencisinden ikisi, kendi döneminden eşcinsel birini tanıdığını belirtmektedir (Twenge, 2013: 289). Bu unsurların

etkisiyle Ben Nesli'nde evlenmeden cinsel birliktelik yaşayanların oranı oldukça fazla olmakta ve bu nesil cinsel tercihlerini daha erken yaşta ifşa etmektedir. Bu düzlemde Ben Nesli küresel toplumsal hareketlerde geyler ile lezbiyenlere cinsel eşitlik, diğer insanlarla ilgili farklılıklara açık olma ve hoşgörü kavramı çerçevesinde bir yaklaşım geliştirmektedir.

Tüm bu değerlendirmelerle birlikte Ben Nesli ile küresel toplumsal hareketler arasındaki en önemli etkileşim talepkârlık düzleminde ortaya çıkmaktadır. Öz saygı programları ile büyüyen Ben Nesli mutluluğuna odaklanmakta, kendisini eski nesle göre kendisini daha rahat ifade etmekte ve özgürlük ile bireyselliği doğal karşılamaktadır. Aynı zamanda "her şey mümkün, kendine inan ve hayallerinden asla vazgeçme" gibi inançla yetiştirilmeleri Ben Nesli'nin karakteristik özelliklerine yansımakta ve bu nesil diğer kuşaklara göre yaşamın her alanında daha talepkâr bir duruş kazanmaktadır.

Ben Nesli'nin talepkâr olmasında bilhassa medyanın etkisi bulunmaktadır. Reklamlarda çocuklara süt içerek ya da peynir yiyerek spor yıldızı olabilecekleri söylenmektedir. Filmlerde ise "iyi olan kazanır, kendine inanarak her şeyi yapabilirsin, aşk hepimizi ele geçirir ve aslında hepimiz özümüzde aynıyız" mesajlarıyla batı kültürünün iyimser birey anlayışı vurgulanmakta, filmlerde imkânsız olan iş gerçekleşmekte ve başta ailenin onaylamadığı romantik aşk her zaman mutlu sonla bitmektedir (Twenge, 2013). Bu düzlemde medyanın etkisiyle lüks evde oturmak, son model araba kullanmak ve ünlü olmak gibi talepleri bulunan Ben Nesli toplumsal kurallar dışında yaşamak, istediği gibi giyinmek, arzu ettiği dış görünüş ile kimliğe sahip olmak, kendisini ilgilendiren konularda daha çok söz sahibi olmak ve daha iyi yaşam koşullarında yaşamak gibi birçok alanda taleplerini giderek artırmaktadır.

Ben Nesli küresel toplumsal hareketlerde başlıca hayata ilişkin konularda kendi tercihlerini istediği gibi yaşamayı, kendi yaşamını ilgilendiren konularda daha fazla söz sahibi olmayı ve toplumsal kimliğin bir parçası olarak bedensel görünürlük konusunda kendi tercihlerine önem verilmesini talep etmektedir. Bu talepler daha çok yaşam tarzı ile hayatın kişisel yönlerine odaklanmakta ve cinsel ile bedensel davranış ekseninde özgürlük ile bireyselliğe vurgu yapmaktadır. Hayatı her alanda hızlı yaşayan bu nesil taleplerinin hemen karşılık bulmasını istemekte ve taleplerinin hayata geçmesi konusunda ısrarcı bir tutum takınmaktadır. Böylece Ben Nesli'nin bu talepleri küresel toplumsal hareketleri talepkâr düzleme yaklaştırmaktadır. Taleplerin hayata geçmesi konusunda ise Başka Dünya talebi önem kazanmaktadır.

Ben Nesli içinde bulunduğu dünyadan tatmin olmamakta, yaşamı sorgulamakta, bu dünyanın beklentilerini karşılamadığını belirtmekte ve küresel toplumsal hareketlerde başlıca daha fazla özgürlüğün olduğu "Başka Bir Dünya"yı talep etmektedir. Ben Nesli Başka Dünya'yı talep ederken "çok fazla seçeneği olan bir dünya"ya vurgu yapmaktadır. Nitekim bu neslin içinde doğduğu dünya ekonomi, kültür, sanat ve eğitim alanlarıyla "çoktan seçmeli" bir dünyadır. Çoktan seçmeli yapı bu neslin tercihleri doğrultusunda kendisini sürekli güncellemektedir. Başkasının seçtiği şarkıyı dinlemek yerine kendi müzik listesini oluşturma imkânı veren MP3'ler yaygınlaşmakta, birkaç tane ana televizyon kanalını izlemek yerine kablolu yayın ile yüzlerce kanal tercihi ortaya çıkmakta ve 19.000 farklı kahve seçeneği sunan kafeler artmaktadır (Twenge, 2013: 142). Dolayısıyla farklı dinamiklerle beslenen başka dünyada Ben Nesli'nin taleplerinin hayata geçtiği yaşam ile yönetim modelleri oluşturulmakta ve bu neslin karakteristik özelliklerine hitap eden bir işleyiş bulunmaktadır. Nitekim bu dünyada küresel eşitlik, özgürlük ile adalet üzerine yeni bir toplum düzleminde küresel eşitlik, özgürlük ile adalet üzerine çoğulcu kimlikler toplumsal yaşamda görünürlük kazanmakta ve çeşitliliği önceleyen bir yapı şekillenmektedir.

SONUÇ

Ben Nesli bedensel görünüşüyle ve kıyafetleriyle diğer kuşaklardan farklılaşmakta, eğitim, kültür ile sanat alanlarındaki birikimiyle özgün eylemler ortaya koymakta ve ironili bir dille sloganları yeniden şekillendirmektedir. Başka bir dünyayı talep eden bu nesil yeni yaşam ile yönetim modellerini talep etmekte ve mevcut sistemin sorgulanmasına yol açmaktadır. Bu durum hareketlere yeni bir perspektif kazandırmakta ve hareketlerin daha dinamik bir oluşum içine girmelerine neden olmaktadır. Aynı zamanda sosyal medyayı hayatının bir parçası haline getiren Ben Nesli hareketlerin sosyal medya kanalıyla örgütlenmesinde, sanal eylemlerin gerçekleştirilmesinde ve anlık paylaşımlarla eylemlere katılımın artmasında önemli bir aktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirmelerle birlikte Ben Nesli'nin küresel toplumsal hareketlerde şiddete meyilli olması ve eylemsizlik durumu eleştirilmektedir.

Ben Nesli'nin şiddete yönelmesinde benmerkezci olarak yetiştirilmesinin ve terör olayları içinde büyümesinin etkisi bulunmaktadır. Öz saygı eğitimleri ile yetişen bu nesil dünyayı kendilerinin etrafında döndüğünü düşünmekte ve bu durum narsisizme yol açmaktadır. Böylece Ben Nesli kendilerini diğer insanlardan üstün olduklarını düşünmekte ve her şeyi ihtiyaçlarını karşılayacak bir araç olarak görmektedir. Bu durum Ben Nesli'ni benmerkezci yapmakta ve istekleri gerçekleşmediği durumda bu nesil şiddete yönelebilmektedir. Aynı

zamanda şiddet içerikli televizyon, film, müzik ve video oyunları ile çok fazla şiddete maruz kalarak daha tehlikeli bir toplumda terör olayları içinde yetişmeleri ve aşırı rekabet ortamında iş bulamaları bu nesli şiddete itebilmektedir. Bu durum Ben Nesli'nin küresel toplumsal hareketlerdeki duruşunu etkileyebilmekte ve bu nesil şiddet içeren eylemlere girişebilmektedir. Ayrıca Ben Nesli bir şeyler iyi gitmediği zaman sorumluluğu üzerine almaması onu eylemsizliğe itebilmektedir.

Ben Nesli bir şeyler istediği gibi gitmediği zaman bahane bulabilmekte ve hayatta meydana gelen olaylardan dış etmenleri suçlayabilmektedir. Bu durum Ben Nesli'ni mazeretlerle dolu bir yaşama, karamsarlığa ve eylemsizliğe itebilmektedir. Eylemsizlik durumu oy kullanmama durumuyla ve rekabet ortamında iş ortamına girmemeyle sonuçlanabilmektedir. Dolayısıyla yaşamı dış etkenlerin belirlemesi ve her şeyin önceden kararlaştırıldığı bir düzleminde eylemsizlik durumu Ben Nesli'nin hayatında önemli bir problemi ortaya çıkarmakta ve bu nesli toplumsal hareketlerden uzaklaştırmaktadır. Aynı zamanda bu neslin talepte bulundukları konu ile kendi yaşamlarında ilgili konuda ortaya koydukları tutum arasında önemli bir çelişki ortaya çıkabilmektedir. İnşaat projeleri, alışveriş merkezleri veya enerji yatırımları ile doğal çevreye tahribat yapılmasını eleştirerek eylemler düzenleyen bu nesil küresel toplumsal hareketlerde taleplerinin dikkate alınmadığı veya gerçekleştirilmediği bir düzlemde yıkıcı eylemler sergileyerek çevreye daha fazla zarar verebilmektedir. Ayrıca konut projesinin veya alışveriş merkezinin bitmesinin akabinde inşa edilen konutlarda ikamet edebilmekte veya alışveriş merkezini kullanabilmektedir. Dolayısıyla bu nesil savundukları konuyla ilgili sorumluluk alma, eyleme geçme veya fedakârlık yapma konusunda mesafeli durabilmekte ve bu durum küresel toplumsal hareketlerde talepte bulundukları konuya ilişkin samimiyetlerinin sorgulanmasına yol açabilmektedir. Bu noktada Ben Nesli'nin dünya görüşü ile toplumsal hareketler arasındaki ilişki önem kazanmaktadır.

Ben Nesli'nin savunacakları veya bedel ödeyebilecekleri bir dünya görüşü hayatlarının merkezinde yer almamaktadır. Bu durum Ben Nesli'nin siyasete ilgisini azaltabilmekte, siyasi partilerin sorunlara çözüm bulacaklarını inanmaları noktasında oy kullanmamayı tercih etmesine yol açabilmekte ve toplumsal hareketlere katılmaması ile sonuçlanabilmektedir. Bu düzlemde başka bir dünya inşa etme noktasında Ben Nesli'nden "okullarını bile değiştiremeyeceklerini düşünürken, onlardan ülkelerini ya da dünyayı değiştirmelerini beklemek" zorlu bir yokuşa girmekle eşdeğerdir (Twenge, 2013: 197). Ruskin de Ben Nesli'nin demokratik bir ülkenin oluşumu noktasındaki rolünü sorgulamaktadır.

"İnternet Nesli" kitabı az okumakta, 140 karakterlik sığ düşüncelerle sosyal medyada okuyup yazmayı tercih etmekte ve bu durum gençlerin eleştirel düşünce pratiklerini engellemektedir. Nitekim sosyal medya ile birlikte gençlerin okumaya ayırdıkları zaman, okuma yetenekleri ve okul notları düşmektedir. Gençler dünyadan haberdar olmak yerine arkadaşlarının hayatlarıyla ilgili bilgi edinmek için sürekli online olmakta, bu durum kültür ile demokrasiyi olumsuz etkilemektedir. Fakat demokratik bir ülkenin sosyal ile politik problemlerinin çözümü için yeni fikirlere ve heyecanlı bir kültürün eleştirel düşünebilen gençlerine ihtiyacı bulunmaktadır (Ruskin, 2012: 93). Bu düzlemde temel dayanağı dikkat eksikliği, bilgi açıkları ile sosyal medyaya bağımlı olan halk yerine kamu çıkarı adına iyi kararlar almak için bilgilenmiş ve düşünceli bir halkın olması gerekmektedir.

Küresel toplumsal hareketlerde gençlerin eleştirel düşünce yeteneklerinin giderek azaldığı, siyaset ile protestolara olan ilgilerinin kaybolduğu ve apolitik bir gençliğin ortaya çıktığına ilişkin bu eleştiriler giderek yükselmektedir. Bu eleştirilerin belirli bir doğruluk payı bulunmakla birlikte farklı yetiştirilme tarzıyla büyüyen ve daha riskli bir toplumda şiddet ile terör olaylarına büyük ölçüde maruz kalan Ben Nesli'nin davranışlarını eleştirmek ve bu nesli kendinden önceki kuşakla kıyaslamak bir çözüm getirmemektedir. Bu nedenle Ben Nesli'nin öne çıkan olumlu özellikleri ile karakteristik farklarının bilinci ekseninde aile, eğitim ve iş hayatında farklı bir davranış modelinin geliştirilmesi zaruridir. Zira bu nesil bencil bir yaklaşımın uzağında gönüllü aktivitelere katılmakta, toplumsal hareketlerde kendisi dışında sorunları bulunan bireylerin sorunlarını hareketlere taşımakta ve toplumsal ile çevresel sorunlarını çözmeye odaklanmaktadır. Bu neslin farklı olmasından kaynaklanan yeni bir iletişim ve ilişki ağı çerçevesinde taleplerinin anlaşılması, ifade edilen rahatsızlıklara ilişkin müzakere yolu açık tutularak problemlere ilişkin proje geliştirmeleri teşvik edilmesi ve potansiyellerinin kullanılmasına imkân sağlanması gerekmektedir. Çünkü bu nesil şiddete meyilli olmasından dolayı müzakere yolunun kapalı tutulması sonucunda kolay bir biçimde hak arayışı için radikal eylemlere veya terör örgütü gruplarına yaklaşabilmektedir.

KAYNAKÇA

Acılıoğlu, İnan (2017). "İş"te Y Kuşağı. Ankara: Elma Yayınevi.

Brecher, Jeremy, Costello Tim ve Smith Brendan (2002). Aşağıdan Küreselleşme. (Çevirenler: Berna Kurt, Zeynep Kutluata, Şirin Özgün ve Aysel Yıldırım). İstanbul: Aram Yayıncılık.

Castells, Manuel (2013). Kimliğin Gücü İkinci Cilt. (Çeviren: Ebru Kılıç). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çımrın, Füsun, K. (2009). Karşı-Küreselleşme Hareketlerinin Kuramsal Tartışmalarına Bir Katkı: "İmparatorluk" ve "Çokluk" Kavramlarının Değerlendirilmesi. (Hazırlayan: Barış Çoban). Küreselleşme, Direniş, Ütopya. Yeni Toplumsal Hareketler Küreselleşme Çağında Toplumsal Muhalefet. İstanbul: Kalkedon Yayınları, 147-173.

Graeber, David (2002). Küreselleşme Hareketi. Başka Bir Dünya Mümkün. (Derleyen: Süreyya Evren ve Rahmi G. Öğdül). İstanbul: Stüdyo İmge Yayınları, 106-116.

Güçer, Mehmet (2013). Yeni Toplumsal Hareketler Işığında Gezi Parkı Eylemleri. Dernekler Dergisi, 2013 (25), 46-55.

Jasper, M., James (2002). Ahlaki Protesto Sanatı. (Çeviren: Senem Öner). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Johnston, Hank, Larana, Enqrique ve Gusfield, Joseph R. (1999). Kimlikler, Şikâyetler ve Yeni Sosyal Hareketler, Yeni Sosyal Hareketler Teorik Açılımlar. (Yayına Hazırlayan: Kenan Çayır). İstanbul: Kaknüs Yayınları, 131-161.

Khagram, Sanjeev, Riker, James, V. and Sikkink, Kathryn (2002). From Santiago to Seattle: Transnational Advocacy Groups Restructuring World Politics. Restructring World Politics: Transnational Social Movements, Networks and Norms. (Editors: Sanjeev Khagram, James V. Riker, Kathryn Sikkink). Minneapolis: University of Minnesota Press, 3-23.

Kalouche, Fouad ve Mielants, Eric (2008). Dünya Sisteminin ve Sistem Karşıtı Hareketlerin Dönüşümü (1968-2005). (Çeviren: Deniz Keskin). Toplumsal Hareketler 1750-2005. İstanbul: Versus Yayınları, 119-282.

Klein, Naomi (2001). Reclaiming the Commons. New Left Review 9. May-June 2001, 81-89.

Ruskin, Heloise (2012). İnternet Nesli: Sosyal Ağlar Yükseliyor, Eleştirel Düşünce Düşüyor!. Hepimiz Globaliz Hepimiz Yereliz. (Editör: Edibe Sözen). İstanbul: Alfa Yayınları, 55-97.

Tekin, Ferhat (2015). Toplumsal Hareketlerde Bedenin Temsili. Toplumsal Hareketler. Sosyoloji Divanı Dergisi, 2015 (5), Konya: Çizgi Kitabevi, 53-68.

Twenge, Jean, M. (2013). Ben Nesli. (Çeviren: Esra Öztürk). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yanık, Medaim (2013). Hangimizin Y Kuşağı. Diren Sosyoloji. (Editör: Ekrem Saltık). İstanbul: Kaldırım Yayınları, 91-96.