



# YEDİ ARALIK

## SOSYAL ARAŞTIRMALAR

### DERGİSİ

CİLT / 01 SAYI / 01 2022



YASAD





# **YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)**

**Kilis 7 Aralık Fen Edebiyat Fakültesi Elektronik Dergisi  
Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Science and Letters  
e-ISSN:**

**Cilt 1 - Sayı 1, Bahar 2022 / Volume 1 – Issue 1, Spring 2022**

## **İletişim Bilgileri / Contact Information**

Genel Ağ / Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yasader>  
E-posta /E-mail: [yasadeditor@gmail.com](mailto:yasadeditor@gmail.com); [osmtsk@gmail.com](mailto:osmtsk@gmail.com)  
Telefon Numarası / Phone Number: 0 348 814 26 66  
Fax: 0348 813 93 24

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Kilis-Türkiye

## **Yayın Tarihi / Publication Date**

28 Haziran 2022 / 28 June 2022

**e-ISSN**





# **YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)**

**Kilis 7 Aralık Fen Edebiyat Fakültesi Elektronik Dergisi/  
Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Science and Letters  
e-ISSN:**

**Cilt 1 - Sayı 1, Bahar 2022 / Volume 1 – Issue 1, Spring 2022**

**Sahibi ve Yayın Kurulu Başkanı / Owner and Head of the Editorial Board**

Prof. Dr. M. Fatih KANTER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Baş Editör / Editor-in-Chief**

Dr. Öğr. Üyesi Osman TAŞKIN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

**Editör yardımcısı / Editorial Assistants**

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Aykuthan ULUSOY, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

**Bölüm Editörleri / Section Editors**

Dr. Öğr. Üyesi Bülent KAYA, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Onur VAROLUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Bilal GÖRENTAŞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Seher MAŞKARAOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih GÜLOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.





# **YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)**

**Kilis 7 Aralık Fen Edebiyat Fakültesi Elektronik Dergisi/  
Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Science and Letters  
e-ISSN:**

**Cilt 1 - Sayı 1, Bahar 2022 / Volume 1 – Issue 1, Spring 2022**

## **Dil Editörleri / Language Editors**

### ***İngilizce Dil Editörü / English Language Editor***

Arş. Gör. Gülten SİLİNDİR KERETLİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

### ***Arapça Dil Editörü / Arabic Language Editor***

Doç. Dr. Bekir MEHMETALİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

### ***Farsça Dil Editörü / Persian Language Editor***

Arş. Gör. Emine ZEYTUNLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

## **Sekreteryaya**

Arş. Gör. Mustafa Fatih AYDIN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Muhammet Yasin ÇAKIR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Kübra EFENDİOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Mücahid Orkun İKİNCİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Sefa ALTAY, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Ali AKDENİZ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Berkehan BAKIR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Yusuf Bahadır YILDIZ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Yeliz SAYGILI SAVAŞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Muhammed Mücahid DALKILIÇ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.





# **YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)**

**Kilis 7 Aralık Fen Edebiyat Fakültesi Elektronik Dergisi/  
Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Science and Letters  
e-ISSN:**

**Cilt 1 - Sayı 1, Bahar 2022 / Volume 1 – Issue 1, Spring 2022**

## **Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial and Advisory Board**

- Prof. Dr. M. Doğan KARACOŞKUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. M. Fatih KANTER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Muhammet Ruhat YAŞAR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Mehmet Ali YILDIRIM, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Halil ALDEMİR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Bilgehan PAMUK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Süleyman KIZILTOPRAK, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Ömer İŞBİLİR, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Ömer DEMİREL, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Ali TAŞKIN, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Hhalil -M-H. ODEH. el-Necah Üniversitesi, Filistin.  
Prof. Dr. Yacine BENABİD, Muhamme el-Emin Üniversitesi, Cezair.  
Prof. Dr. Muhtar KAZIMOĞLU, Uluslararası Enstitü Müdürü, Azerbaycan.  
Prof. Dr. Mahmud Favzi Abdullah EL-KUBAİSİ, Irak Üniversitesi, Irak.  
Prof. Dr. Luma İbrahim EL-BARZENJİ, Diyala Üniversitesi, Irak.  
Prof. Dr. Faeza EL-HUDEEB, Bağdat Üniversitesi, Irak.  
Prof. Dr. Abduslam HAMED, Katar Üniversitesi, Katar.  
Prof. Dr. Majed RAHİ, Vasıt Üniversitesi, Irak.  
Doç. Dr. Şefaattin DENİZ, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye.





Doç. Dr. Muazzez HARUNOĞULLARI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. Ersin KIRCA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. İlhan GÖK, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. Meral KUZGUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Hassan ASADI, University of Mohagheh Ardabili Ardabil, Iran.

Dr. Öğr. Üyesi Merve KARAÇAY TÜRKAL, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye.



## **İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

### **Araştırma Makaleleri | Research Articles**

[1]. Ali TAŞKIN. **Değer varlığı olarak insan ve eğitim | Education and the value of humanity**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi* 1(1)/2022: 1-10.

[2]. Yeter KARABOğA – Mehmet Fatih GÜLOğLU. **Pandemi sürecinde eğitimde eşitsizliğin yeniden üretiminde annenin etkisi | The effect of the mother in the re-production of educational inequality in the pandemic**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1)/2022: 11-28.

[3]. İlknur KONAL ULUSOY. **İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi | An analysis of parental attitudes of fourth graders in terms of different variables**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1)/2022: 29-43.

[4]. Turgay GÖKGÖZ. **Modern cezayir romanına bir bakış | An synoptic of modern algerian novel**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1)/2022: 44-66.

[5]. Muhammet ABAZOğLU. **Davkale'nin el-kasidetu'l-yetıme adlı trajik aşk şiirindeki semantik alanlar | The semantic fields in dawqala's tragic ghazal (al qasida al yatima)**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1)/2022: 67-88.

[6]. M. Salem ASSAD. **Ravvâs'in şiirinde hayvan adlarının anlamsal kullanımı | The semantic study of animal names in rawas' poetry**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1)/2022: 89-100.

### **Kitap İnceleme | Book Review**

[7]. Kübra AKATAY – Yeliz SAYGILI SAVAŞ. **7 Aralık kurtuluş günü anısına 7 özel kitap | 7 special books to commemorate the liberation day of december 7th**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1)/2022: 101-109.

**Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi Hakkında | About Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi**, *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1)/2022

**Etik İlkeler ve Yayın Politikası | Publication Principles** *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1)/2022

**Yazım Kuralları | Writing Rules** *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1)/2022



## Değer Varlığı Olarak İnsan ve Eğitim

### Education and the Value of Humanity

Ali TAŞKIN\*

#### Öz

Bu makalede, evrende belirleyici bir konumu olan insanın doğal ve ideal nitelikleri üzerinden eğitime olan ihtiyaçı, eğitimin konusu, içeriği ve yöntemi ele alınacaktır. Canlı olması bakımından diğer canlılarla benzerlik gösteren insanın, akıl sahibi, aynı zamanda eğitime muhtaç olan tek canlı olduğu gerçeği üzerinde durulacaktır. İnsanı bir değer varlığı olarak gören idealist yaklaşım ile akıllı bir hayvan olarak gören ve bir değer atfetmeyen natüralist yaklaşım tarzları karşılaştırılarak, ne geçmişte ne de günümüzde hayvanla insan arasında bir özdeşlik kurulamayacağı ortaya konacaktır. Aynı zamanda, düşünce olarak ideallere sahip olduğunu iddia eden, eskinin değerlerinin yok olduğunu söyleyerek şikâyette bulunan, herkesin, her şeyin bozulduğunu öne süren ama yine de yüksek değerler yerine araç değerleri önceleyerek natüralist dünya görüşüne uygun bir pratiğe sahip olan çağımız insanının bu paradoksal durumuna işaret edilecektir. Son olarak, çağlar değişse de insan doğasının da değerlerinin de asla değişmeyeceği tezi öne çıkarılarak daha iyi bir yaşam ve dünya için iyi niyet, sadakat, kanaat, vefa, fedakârlık gibi insani değerlere dönmenin zarureti üzerinde durulacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** İnsan, hayvan, eğitim, akıl, yarar, değer

#### Abstract

In this article, the content and method and need for education is going to be discussed through the natural and ideal qualifications of man who has a distinctive position in the universe. It is to be elaborated the fact that the human beings which are similar to other living beings in terms of being alive is the only living creature with intelligence and therewith the need of education. By comparing the idealist approach, which considers man as a valuable asset, and the naturalist approach, which sees man as an intelligent animal and not attribute any value, it is revealed that neither in the past nor in the present, an identicalness can be established between animal and human. In the meantime, it will be indicated that this paradoxical situation of modern man, who are close to the naturalist world view that claims to have ideals, and who shows it in his practice. In this context, the contradictions of the human species, who complain about vanishing old values, claim that everything is corrupted, but still these species prioritize medium values over high values, is going to be discussed. To conclude, the argument here is that although ages change, human nature and values will never change, and that it is necessary to return to ideal human values such as loyalty, contentment, fidelity, and sacrifice for a better life and the World.

**Key Words:** Human, animal, education, mind, utility, value

#### Giriş

Batı'nın, ikna edici olmaktan uzak, tahminlere, spekülasyonlara dayalı natüralist insan anlayışı da temel alınsa, tek tanrı inancına dayalı dinlerin insan anlayışı da temel alınsa, insan türünün ilk dönemlerinin yalın, kendine yeten doğal bir yaşamın gerekleri ölçüsünde donatı ve becerilere sahip olmasından ibaret olduğu, bireysel yaşamdan topluluk yaşamına geçilince, yine ihtiyaçlar ölçüsünde, türün bedensel ve zihinsel potansiyelini kullanarak avcılık, çobanlık, çiftçilik, tüccarlık, sanayi, teknoloji evrelerinden geçerek ve gelişerek evrende dominant bir unsur olarak var olmaya devam ettiği düşüncesi hâkim görüştür. Farklı inanç, teori ve bilgilere rastlansa da, kaynaklarda, genelde Batı'nın natüralist, pozitivist paradigmasını esas alan bir insanlık tarihi oluşturulmuştur. Bu paradigmaya göre başlangıç noktası, çok da mantıklı olmayan bir kabulde, "Yunan mucizesi"<sup>1</sup>, gelinen son noktası da,

\* Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas Türkiye. [alitaskin58@gmail.com](mailto:alitaskin58@gmail.com), Orcid: 0000-0001-6643-3974

<sup>1</sup> Bilindiği gibi, Batıda, bilimin de felsefenin de Thales'le başlatılması bir gelenek hâline gelmiştir. İnsanlığın bilinen uygarlık tarihinin başı olarak Milattan önceki altı binli yıllar esas alınsa bile, VII-VI. yüzyılda



malum olduğu üzere, her türlü değerın ölçütü kabul edilen dijital-sanal “uygar dünyaya” ulaşmış olmaktadır.<sup>2</sup>

Kimi dogmatik inançlarla inşa edilmiş olmasına rağmen bilimsellik payesi ve süsü verilen kuramlar da dinlere dayalı kuramlar gibi dogmatik bir kabule veya postulata dayanırlar. Çünkü yapısı itibarıyla, insan için belli inanç ve dogmaların dışında mutlak, nesnel bir hakikat yoktur. Antik dönemlerden günümüze, bir uzlaşmaya varılmaksızın süren tartışmalar bu tezi güçlendirmektedir. İnsanın menşei konusundaki hangi teori, inanç ya da sav doğru olursa olsun, onun, “zayıf” ama birçok beceri ve bilgi potansiyeline sahip bir varlık olarak, her aşamada gerek zihinsel gerekse bedensel eğitim ve öğretime ihtiyaç duyan bir tür olduğu tartışma götürmeyecek kadar açıktır. İnsanın evrende belirleyici ve egemen bir varlık olarak tanıtılarak ve tanımlanarak, adeta tanrılaştırılması sağlam zemini olmayan bir kabulden ve dogmadan ibarettir. İnsanın hayatta kalabilmesi ve “mutlu” bir yaşam sürmesi için çevresel koşullara uyum sağlayacak emniyete, kişisel becerilerini kullanacak bir zihinsel ve ruhsal eğitime, en az bunlar kadar önemli olan bir pratiğe, ahlaka yönelik çok yönlü bir eğitime ihtiyacı vardır. Bu anlamda Kant’ın, “insan ancak eğitimle insan olabilir...” (Kant, 2009, s. 37) sözü çok dikkat çekicidir. Felsefede ve bilimlerde haklı üne sahip bilgelerin programlarında insan eğitiminin ilk sırada yer alması bu doğal ihtiyaç nedeniyledir. Bu doğal zorunluluk ortaya konulduktan sonra, elbette eğitimin yeri, zamanı, içeriği türleri ve yöntemine ilişkin bir programın olması gerekir. Eğitimin temel problemleri olan konularda farklı görüşlerin olması doğaldır. Bu farklılıklarda belirleyici olan temelde insanın doğada nasıl bir yere konulacağı ile ilgilidir. Yukarıda işaret edildiği gibi, natüralist bir yaklaşımla idealist yaklaşımların eğitim anlayışları farklı olacaktır, doğal olarak. Örneğin, idealist yaklaşımın öncülerinden olan Platon, “kendini bilmeyi ve tanımayı” bilimin de felsefenin de çıkış noktası sayarken kanun koyucunun birinci ödevinin gençlerin eğitimini düzenlemek olduğuna işaret eden Aristoteles’e bakıldığında, insanın değer yönüne, zihinsel ve ahlaki pratiğine yönelik eğitime öncelik verildiği görülür. (Aristoteles, 2005, s. 233) İnsan anlayışlarıyla doğrudan ilgili olan eğitimin konusu, içeriği, yöntemi ve hangi türün öncelikli olduğuna ilişkin hususlara birkaç filozofun görüşleri çerçevesinde tarihsel sıraya göre yer vermek uygun olacaktır.

### **İnsanın Evrendeki Konumu, Sınırlılıkları ve Eğitime Olan İhtiyacı**

Esasında, kendisini kuşatan sınırsız evreni bilememesi gibi, kendisi hakkında da çok yönlü bir bilinmezlik ile yüz yüze olan insan, bu aczine rağmen kendini belirleyici ve düzenleyici görme alışkanlığından da bir türlü vazgeçmemektedir. Bilimin ve teknolojinin, görece, çok büyük ilerleme kaydettiği günümüzde de evrenin bütün gizemi ve bilinmezlikleri ile karşımızda durduğu gerçeği egemenlik iddiasını zayıflatmakta ise de, insanın evrende dominant varlık olduğu yolunda değişik tezler ileri sürülmüştür. Konuya ilişkin birinci tez, diğer hayvanlara göre insanın, gelişme potansiyeli taşıyan refleksif bir akla sahip olması, sahip olduğu bu akılla ulaştığı bilgi, beceri ile “homo faber” (âlet yapan insan) olmakla diğer hayvanlardan kısmen ayrı olduğu, ama kabaca, fizyolojik ve biyolojik yönden çok da farklı olmadığı yönündeki, natüralist tezdır. İnsan konuşan ya da alet yapan bir hayvandır, ifadesi bu tezi özetleyebilir. İkinci tez de ne kadar çok benzerliği olursa olsun, insanı diğer canlılardan farklı kılan, varlık koşulları içerisinde de yer alan “değer sahibi bir varlık” olduğu inancı ve iddiasına dayanan, idealist tezdır. Bu tezleri ihtiyatla karşılayan, insanı “doğaya fırlatılmış” ama gelişmiş bir akla, hayvanlarla benzer bir duyguya sahip olmasıyla tanımlamaya çalışan

yaşamış olan Thales’in milad kabul edilmesi dayanaktan yoksun, dogmatik bir kabulden öte bir anlam taşımaz.

<sup>2</sup> Özetlenmeye çalışılan bu serencam ile ilgili çok sayıda eser bulunabilir, kolay ulaşılabilirliği özet bilgi sahibi olmak bakımından Condorcet’in, *İnsan Zekâsının İlerlemeleri Üzerine Tarihi Bir Tablo Taslağı*, çev. Oğuz Peltek, MEB Yayınları, İstanbul, 1990, adlı eserine bakılabilir.

bir kısım varoluşçu görüşlerin öne çıktığı üçüncü bir tez daha vardır. İnsanla ilgili yaygın olan tezlerden bir başkası da insanı yaratılanların en ayrıcalıklı ve onurlusu yani “eşref-i mahlûkât” olarak gören dini yaklaşım tarzıdır. Bu temel yaklaşım tarzlarının biraz yakınında ya da uzağında başka değerlendirmelere ve sınıflandırmalara da rastlamak mümkündür. Bu makalede, idealist ve natüralist iki tez üzerinde yoğunlukla durulacak, yeri geldikçe diğer iki tezle ilgili görüşlere de yer verilecektir.

### **Klasik Filozoflar ve Eğitim**

Avrupa'nın geçmişinde çok önemli bir yere sahip olan Grek düşüncesi ve felsefesinin klasik filozofları Platon ve Aristoteles'e dayandırılmayan görüşler, genelde zayıf kalır. Yaşadıkları çağ her türlü hurafe ve değer yozlaşmasının toplumun bütün yaşam alanlarına yansıdığı bir çağdır. Bu iki filozofun doğrudan ya da dolaylı hocası olan Sokrates, yaşadığı çağın geçerli siyaseti, hukuk anlayışı ve ahlakıyla ilgili her türlü akıl dışılığı ve çürümeyi eleştirdiği için idama mahkûm edilmişti. Platon da hocasının izinden giderek insanı ait olduğu doğaya, önce kendini bilen sonra başkalarını bilmeye yönlendiren erdem öğretimine büyük önem vermiştir. Platon, insan için çocukluk yıllarından başlayarak, zihinsel, ruhsal ve bedensel her türlü eğitimi yerine ve zamanına göre bütün yönleriyle açıklamıştır. Ona göre bütün bilimlerin başında insan bilimi gelir. Konu ile ilgili olarak filozofun şu cümlesi örnek verilebilir: “Bütün bilimler, kendilerinden başka bir şeyin bilimidir, oysa bilgelik aynı zamanda hem kendi kendinin hem de başka bilimlerin bilimidir.” (Platon, 1986, s. 44) İnsanın temel değer yargılarının unutulduğu ya da kasıtlı olarak tanınmadığı günümüzde, Platon'un şu sözleri de yoruma gerek duyulmayacak ölçüde anlaşılır, anlamlı ve değerlidir: “Bilgelik kendini bilmektir.” Delphoi tapınağının girişine yazılan ve Tanrı'nın selamı olarak yorumlanan gelenlere de hoş geldin anlamında, “Bilge ol.”, “Kendini tanı.” gibi uyarılar, insan olmanın ilk koşulları olarak bilinir (Platon, 1986, s. 42). Bilmekle görevin tamamlanmış olmayacağı, pratiği de yine bilmenin belirlediğine olan inancı şu sözler veciz biçimde anlatıyor: “Bilgelik bazı şeyler karşısında insanın kızarmasına, utanç duymasına yol açıyor.” (Platon, 1986, s. 37).

Klasik dönemden vereceğimiz ikinci filozof olan Aristoteles de eğitimin önceliği hakkında önemli tespitlerde bulunmuştur; ancak, hemen her konuda kaynak gösterilen Aristoteles'in, her türlü bilime ilişkin görüşleri öne çıkarılırken ne hikmetse, erdeme ilişkin öğretileri unutulmuş ya da önemsizleştirilmiştir. Oysa erdem etiğini felsefesinin merkezine koyan Aristoteles'in, “Sparta'da gençlere ulus çapında büyük değer verilir ve gelecek onlarla kurulur.”, derken, toplumların ve ülkelerin geleceğini belirleyen gençlere verilecek eğitimin önemine işaret eder ve eğitimi çok yönlü olarak açıklar. (Aristoteles, 2005, s. 234) Eğitimin yaşamda faydalı olan şeylere mi, erdemli olan şeylere mi, yoksa temel olmayanlara mı yöneltilmesi gerektiği konusunda kaotik bir durum olduğunu söyleyen Aristoteles'in, özgür insanlara yakışanın çıkar, ya da başkaları adına değil, zekâyâ ve erdeme yönelik olması gerektiği yönündeki görüşü, bugün de eğitimle ilgili sorunlara çözüm önerileri içerir (Aristoteles, 2005, s. 234). Tek yanlı eğitimin sakıncalarına işaret ederken de Aristoteles şöyle der: “Zihnin ve bedeninin aşırı ölçüde çalıştırılması hiçbir zaman birleştirilmemeli; bunların her biri ötekine karşı bir yönde işler, beden çalışması zihnin, zihnin çalışması da bedenin gelişmesini engeller.” (Aristoteles, 2005, s. 239) Her türlü bilginin insanın eğitimi için gerekli olduğunu belirten filozof, gençleri mekanik hâle getiren, bir anlamda robotlaştıran bilgilerin de, insan aklını erdemin icrası ve uygulaması açısından işlemez hâle getiren, erdemsiz eylem ve bilgilere yönlendirecek tuzak bilgilerden de uzak durulması gerektiği yönünde bir uyarı yapar (Aristoteles, 2005, s. 150-151). Aristoteles'in günümüzde de tazeliğini koruyan şu ifadeleri önemlidir: “Erdemsiz insan varlıklarının en vahşisi, en adalet bilmeyenidir, cinsel tutkunlukları ve oburluğu bakımından en kötüsüdür.” (Aristoteles, 2005, s. 10).

## Modern Dönemde İnsan ve Eğitim

XIX. yüzyıl, Batı’da hızla yayılan natüralist, materyalist yaklaşımlar ve bunların doğal sonucu olan pozitivistimin bütün disiplinlerde etkisini gösterdiği bir yüzyıl olmuştur. XIX. yüzyılda başlayıp XX. yüzyılın ilk çeyreğinde zirveye ulaşan Pozitivizm zamanla gerilese de, pratikte kendini gösteren bir dünya görüşü olarak günümüze kadar etkisini sürdürmüştür. Batılı toplumların, büyük ölçüde kendi geçmişlerini de reddederek kurguladıkları, insanın, aklını kullanmak yönünden bir derece farkı olan hayvan olduğu anlayışı, etkisini hep hissettirmiştir. Bu anlayışa ve yorumlamaya dayalı sosyal, kültürel yaşam biçimleri yalnızca duygulanımı esas alan dünya görüşüne dönüştüğü için zihniyet bugün de çok değişmemiştir. Batı’nın bu duygucu, hazcı, pragmatist ve savaşçı insan tipi betimlemesi ile Doğunun, idealist, paylaşımcı ve fedakâr insan tipi, eskilerde kalmış bir görüş olarak tanıtılmış, bu görüş büyük ölçüde pratiğe de yansımıştır. Egemen ve yaygın olan, Batı’nın tepkisel<sup>3</sup> insan anlayışına göre insanın prototipi, sadece gündelik hayatın pratik bilgisine ilgi gösteren, konuşmak için kavramlara bile gerek duymayan, beden dili ile konuşan bir hayvandır. Akıl sahibi olsa da insanla hayvan arasında çok büyük bir fark yoktur. İnsanlar biyolojik özelliklerine, çıkarlarına hizmet eden eylemlerle evrende rahat yaşamak için her şeyi doğal görürler. Kıskanç ve savaşçı bir doğaya sahip olan insan, yerine göre savaş, yerine göre sosyal sözleşme, yerine göre de güç kullanarak “doğal seçim” esasına dayalı bir yaşam sürer. İstisnaları bulunsa da çağa egemen olan bu insan görüşünü anlatan çok sayıda eser vardır. Bu görüşün öncü isimlerinden biri olan Fransız filozof ve sosyolog Lucien Levy Bruhl’den alacağımız iki örnek konuyu açıklamak için yeterli olacaktır.

Bruhl’ün bazı araştırmacılarından aktardığı bilgilere göre, filler de timsahlar da aynen insanlar gibi toplum hâlinde ve onların gelenekleri gibi geleneklere sahip olarak yaşarlar. “İnsanlar bir şekilde kendilerine benzeyen hayvanlar tarafından temsil edilmektedirler. Geceleri bataklıklarda gezen antilop büyücüyü temsil etmektedir. Aslanın artıklarını yiyen çakal, şefin peşinden koşan işe yaramaz adama benzemektedir. Temsil edilenlerin kaderi temsil edenlerinkine bağlıdır. Akılcı bir düşüncenin kesinlikle reddedeceği bu sonuç, ilkel insan için gerçeğin ta kendisi gibi görünmektedir. Hayvan ve insan dünyasını tek bir bütün olarak görmekte, hayvanların insanlar gibi temsil edildikleri söylenmektedir.” Bruhl, W. Skeat ve I Ewans adlı araştırmacılarından şu bilgileri aktarır: “Malezya yerlileri için kaplanlar, amaçlarına ulaşabilmek için kaplan görünümü almış insanlardır. Bunların adanın çeşitli yörelerinde (örneğin Ofir dağı) kendilerine ait yerleşim yerleri vardır. İnsan kemikleriyle örülmüş, üstü insan derisiyle kaplanmış duvarları vardır; çatılarıysa kadın saçlarıyla örtülmüştür. Asla kaplan görünümüne bürünmeyen, her zaman insan görüntüsüne sahip bir de şefleri vardır. Bir tür düzenli yönetim biçimine sahip oldukları düşünülmektedir. Boyun eğmek zorunda oldukları düzen ya da kendilerine edilmiş beddualar yüzünden insan komşularını öldürmek yasaktır. Bunun tek istisnası kendilerine öldürülmek üzere teslim edilmiş insanlardır... Bu kaplanlarla ilgili inançlar istisnai bir şey değildir. Bir kaplanlar kenti gibi bir de filler kenti olduğuna inanılmaktadır... Gergedan, timsah, geyik, yaban domuzu vs. pek çok hayvanlar kenti olduğuna inanılmaktadır.” “Bildiğim kadarıyla bütün kaplanlar, hayvan görünümüne bürünmüş insanlar olarak kabul edilmektedirler.”<sup>4</sup>

Bruhl yirminci yüzyılın bir entelektüeli olsa da savunduğu ve aktardığı görüşler oldukça eskiye dayanır. Benzer görüşleri kendi zamanında gören J. J. Rousseau, söz konusu insan anlayışına ve dünya görüşüne şiddetle karşı çıkar ve karşıtlarını sert sözlerle eleştirir.

<sup>3</sup> Bu tepki, büyük ölçüde, dinsel yaklaşımları esas alan, insanın evrende ayrıcalıklı bir yere sahip “değer varlığı” olarak tanınmasıdır.

<sup>4</sup> Levy Bruhl, *İlkel İnsanda Ruh Anlayışı* adlı eserinde, “İnsan ve Hayvan Arasında Önemli Bir Fark Bulunmadığı Düşüncesi” başlığı altında yaptığı açıklamalarda bunlara benzer çok sayıda örnek vermektedir. Bkz. Lucien Levy Bruhl, *İlkel İnsanda Ruh Anlayışı*, çev. Oğuz Adanır, İstanbul, 2002, s. 38-52.

Rousseau *Emile* adlı eserinde; materyalist ve pozitivistlerin aksine, insanın “yeryüzünün kralı” olduğunu söyler. Çünkü insan, hayvanları ve bütün eşyayı kendi yararına kullanma, yıldızlara bile erişme gücünü sağlayacak zekâyâ sahip bir varlıktır. Rousseau, “Varlık” hakkında bilgi sahibi olan, nizam, intizam, güzellik ve erdemini ne olduğunu bilen ve ona göre yaşayarak “var edene” kadar giden, iyiliği seven ve yapan bu insanı nasıl hayvanlarla bir edeyim, der ve çağının materyalistlerine şöyle seslenir: “Ey Alçak! Seni hayvanlara benzeten, senin sefil felsefendir! Kendini nafiye yere alçaltmak istiyorsun ama şuurun, kurmuş olduğun prensipler, aleyhine şahitlik ediyor; iyilik seven ve yapan kalbin, mezhebini, benliğindeki harikuladeliği ispat ediyor! Hiçbir fırka hırsına kapılmadım; hiçbir mezhebe reislik etmek şerefi arkasında dolaşmadım; iddia edecek sistemim de yok. Tanrı’nın beni koymuş olduğu mevkiden memnunum; sade ve doğruluğu seven bir adamım ve varlıkların mevkileri içinde kendi nev’iminkinden (türümünkünden) daha iyisini görmüyorum. Varlıklar arasında kendime bir mevki seçmek istesem, insanlık mevkiini intihaptan (seçmekten) daha iyi ne yapabilirim?” Rousseau, dünyada da en iyi konum verilmesine rağmen insanın, elindeki bu ayrıcalığı ve kendisine Tanrı tarafından lütfedilen kendi doğasını da etrafındaki düzeni de bozduğunu belirtiyor. En mutlu olması gereken insan; hırs ve bozgunculuğu ile en sefil hâle gelerek anarşiyi körüklüyor. “Hayvanlar mesut, krallar sefil” diyen Rousseau, eserinde, akıl sahibi olup aklını gerektiği gibi kullanmayan insan türünün hazin sonunu şöyle anlatmaktadır. “İnsanın tabiatını ve mahiyetini düşünürken, orada farklı iki prensibin hâkim olduğunu keşfettim: Biri, malul bir adamın temasından zevk aldığı entelektüel bir âlemin içinde, insanlara ebedi hakikatleri, adalet aşkını ve moral iyilikleri öğreten prensip, diğeri de, insanları hassa ve hırslarının tahakkümüne bırakarak alçaltan ve ilk prensibin telkin ettiği bütün yüksekliklere engel olan prensip.” (Rousseau, 1966, s. 211-212)

Rousseau’nun günümüzde de geçerliliğini koruyan çok sayıda görüş, düşünce ve değerlendirmelerinden bazılarını yorumsuz aktaralım: Özenle yetiştirilmiş bir gencin sahip olabileceği ilk duygu aşk değil, dostluktur. Doğmakta olan hayal gücünün ilk işi de ona türdeşlerinin olduğunu öğretmektir. Tür onu cinsiyetten önce etkiler (Rousseau, 2009, s. 350).

Ahlakı erkenden bozulmuş, kadınlara, zevk ve eğlenceye düşkün duruma gelmiş gençlerin insanlıktan uzak, acımasız olduklarını gördüm. Ateşli mizaçları onları sabırsız, kinci, öfkeli yapıyordu: Tek bir konuyla dolu hayal güçleri geriye kalan her şeyi reddediyordu; ne acıma ne bağışlama biliyorlardı; en ufak zevkleri uğruna anne ve babalarını, tüm dünyayı feda edebilirlerdi (Rousseau, 1966, s. 351).

İnsan eğitime büyük önem veren bir başka önemli filozof olan Kant da, eğitim üzerine verdiği ders notlarında doğal bir varlık olarak insanın eğitime ihtiyaç duyan tek varlık olduğunu belirtir. (Kant, 2009, s. 34) Kant’a göre insan, bebeklik döneminden başlayıp çocukluk, gençlik ve gerekirse ileri yaşlarda her türlü eğitimi almak zorundadır. Bu olmazsa insan asla gelişemez ve insani olan farklılığa ulaşamaz. Doğa varlığı olan insan, bir hayvan türü olarak bilinir. Ancak hayvan türü de kendi arasında akıllı ve akılsız olarak cinslere ayrılır. Akıllı olmayan ve yaygın olarak bildiğimiz hayvanlar doğuşundan itibaren kendi cinsine göre yeteneklerle donatılmış olduğundan çok kısa süre içerisinde doğaya uyum sağlar ve ebeveynine ihtiyaç duymadan içgüdüleri ile hareket eder ve yaşamlarını sürdürürler; insanın böyle bir şans yoktur. Ancak, insanı bütün varlıklar arasında çok ayrıcalıklı bir yere oturtan akıl sahibi varlık olmasıdır. Bu yeti içgüdü ile kıyaslanamayacak ölçüde önemli bir ayrıcalıktır. “Eğitimden geçmemiş insan, talim terbiye görmemiş insan serkeştir. Talim terbiyenin ihmali eğitim öğretimin ihmalinden daha büyük bir kötülüktür.” (Kant, 2009, s. 38) Görüldüğü gibi, eğitimi klasik anlayışa uygun olarak, “talim ve terbiye”<sup>5</sup> şeklinde anlayan

---

<sup>5</sup> İslâm kültüründe genellikle öğretimin karşılığı olarak tâlim, eğitimin karşılığı olarak terbiye kullanılmaktadır. Talim, sözlükte “bir şeyi gerçek yönüyle kavramak, bir nesnenin şekli zihinde oluşmak, nesneyi gerçek

filozof şöyle devam eder: “Hayvani dürtüleriyle insanı insanlıktan, kendisi için tayin ve takdir edilmiş hedeften yüz çevirmekten alıkoyan şey talim ve terbiyedir. Sözelimi talim ve terbiye, onun tehlikeye fevri ve vahşice atılmasını dizginler. Dolayısıyla terbiyenin sadece menfi veçhesi vardır, yaptığı iş insanın doğal serkeşliğini dizginlemek ve dengelemektir. Eğitimin müspet tarafı öğretimdir.” (Kant, 2009, s. 34) Kant’ın dikkat çektiği önemli iki şey var: birincisi terbiye, ikincisi ise talim, yani öğretim. Unutulan talim ile terbiyenin yerini öğretim aldığı için, her şeyi uğruna feda ettiği özgürlük adına insan insanlığından feragat etmiştir ne yazık ki.<sup>6</sup> Başkasından emanet alınan akli ilkeler ve uygulamalar benzerlikler içerse de kişiyi tam olarak yansıtmaz. En iyi ve kalıcı öğrenme, kişinin kendi başına keşfettiği ya da kendi çabasıyla edindiği bilgilerdir. Kant’a göre, zihni melekeleri eğitmenin en iyi yolu başarmayı arzu ettiğimiz her şeyi kendi başımıza yapmamızdır. Anlamanın en iyi yolu yapmaktır. (Kant, 2009, s. 103) Aklın eğitiminde Sokratik yöntemi esas kabul etmeliyiz diyen Kant, “Çocukları akla dayalı olarak konuşturmak suretiyle, kendi fikirlerini ortaya çıkarmaya çalışmalıyız, bu fikirleri onlara benimsetmeye (zihinlerine zerk etmeye) değil” (Kant, 2009, s. 104). “İnsanın ödevi kendisini geliştirmektir; (ruhunu-dimağını) inceltmektir ve kendisini yoldan sapmış bulduğunda (yoldan çıkana) ahlaki yasanın boyunduruğu altına sokmaktır.” (Kant, 2009, s. 41).

Max Scheler’in, insan-hayvan karşılaştırmasına ilişkin değerlendirmelerine de değinmek gerekir. İnsan ile hayvanın asla bir olmadığına, olamayacağına işaret eden Scheler, insanı yalnızca mekanik, vitalist ve gelişimci açıdan incelemenin yanlış olduğunu, manevi yön (geist) ihmal edilerek ya da yok sayılarak yapılacak bir değerlendirmenin doğru olmayacağını söyler. Scheler’e göre insanı insan yapan, onun biyolojik, fizyolojik gibi geçici yönleri değil, kişilik sahibi olmasına yarayan ve ölümsüzleştiren manevi (geist) yönüdür. (Scheler, 1998, s. 116, 120)

Cumhuriyet Dönemi’nin önemli felsefecilerinden Takiyettin Mengüşoğlu’nun da insan ile hayvan arasındaki farka ilişkin şu değerlendirmeleri dikkat çekicidir: “Hayvanla insan arasındaki apayrılığı temellendiren ortaya koyan, aklın pratik yanıdır; çünkü bu, insanlara ve insanlığa özgü yandır. İnsan ne ise bu sayede odur, insanı insan yapan onun aklıdır... Bu (akıl) insana hazır şekilde verilmemiştir; insan kendisi ile hayvan arasındaki apayrılığı ortaya çıkaran bu yanını geliştirmek zorundadır; onda ancak bunun çekirdekleri vardır; bu çekirdekleri aktif duruma getirmek ve kendini ahlaki bir varlık yapmak insanın kendi elindedir; ona karşı ilgisiz kalmak, kendi amacını, insanlığın amacını görememe, onun yanından geçmek demektir; buna bilerek saplanan insanlara rastlamak da güçtür. Bunu sağlayan “kültür” ve “bilgi” de değildir; insanda bir ruh kültürü, manevi bir kültür vardır ve hiçbir bilimsel ve felsefi eğitime ihtiyaç göstermez; insanlığa hastır. Bunun gelişmesinde bilginin, her zaman olmasa da çok defa yardımı olabilir; fakat bilgi onu yaratamaz...” (Mengüşoğlu, 2014, s. 40).

---

hâliyle bilmek” anlamına gelir. Bu birine ders okutmak, bilgi öğretmek demektir. Bugün eğitim kelimesi ile ifade edilen terbiye ise “Korumak, ıslah etmek, gözetmek, yükseltmek” anlamındaki Arapça **rabv** kökünden türetilmiştir. Terbiye genel anlamda da “çocuğu veya ekini besleyip büyütme, geliştirmek” yerine kullanılmıştır. İslam kültürü üzerine verilen eserlerde terbiye için şu açıklamalara da yer verilir: “bir şeyi en mükemmel derecesine ulaştırmaya kadar adım adım inşa etmek” “bir şeyi derece derece geliştirerek kemaline ulaştırmak”. Yetişme ve gelişme bütün canlılarda görülürse de terbiye daha çok insan hakkında kullanılan, onun bedenî, zihni, ahlâkî gelişmesini ve olgunlaşmasını sağlamayı ifade eden bir terim haline gelmiştir. Bkz. Ziya Kazıcı, Halis Ayhan, TDV İslam Ansiklopedisi, “*Tâlim ve Terbiye*” Maddesi, İstanbul, 2000, C.39, s. 515.

<sup>6</sup> “Özgürlük sevgisi doğal olarak insanda o kadar güçlüdür ki, bir kere özgürlüğe alışıldığında, artık her şeyi onun uğruna feda edecektir. Sırf bu sebepten ötürü talim-terbiyenin disiplin kısmı çok erken dönemlerde yerini almalıdır, çünkü bu yapılmadığı zaman, hayatta daha sonra kişiliği değiştirmek kolay olmayacaktır. Disiplinden yoksun, yani kendi kendini sınırlama becerisi gelişmemiş insanlar gelip geçici her arzuyu, her hevesi takip etmeye yatkındırlar...” Kant, *Eğitim Üzerine*, s. 35.



## Eğitimde Paradigma Değişikliği

Bu başlık altında değerlendirmelere yukarıda kısaca değinilen farklı görüşlerden yola çıkarak başlamak uygun olacaktır. Önce eğitim ve öğretim ile kastedilen şeyin ne olduğuna, eski ile yeni arasında ortaya çıkan farklılığın hatta uçurumun temelinde ne olduğuna bakmak lazım. Burada sadece terminolojik bir sorundan çok, anlam ve mahiyet sorunu, bu sorunun temelinde de insana tek yanlı yaklaşan farklı bakış açıları bulunmaktadır. Bir kısım yaklaşımlarda insanın bedensel özellikleri ön plana çıkarılıp manevi yönü ihmal edilirken bir kısım yaklaşımlarda da bedensel yön öne çıkarılarak, maddi yönü ihmal edilmektedir. Oysa insanı yalnızca bir akıl varlığı olarak görmek de duygu varlığı olarak görmek de onu eksik tanımak olacaktır.

Bütün klasik kültürlerde insan, manevi yönün ön plana çıkarıldığı değer sahibi bir kültür varlığı olarak değerlendirilmiştir. İnsanın değer varlığı olarak bilinmesinin çok çeşitli nedenleri olmakla birlikte, temelde kendini ve eşyayı bilmesi, anlamlandırması nedeniyledir. Zamanla kendini unutan, sınırlarını zorlayan hatta aşan insan kendine tapmaya başlamıştır. Bireyciliğin egemen olduğu çağımızda, bütün yönleriyle insan odaklı bir dünya ve evren anlayışı gelişerek, ortaya, egosunu bir türlü dizginleyemeyen, her şeyi kişisel çıkar odaklı değerlendiren bir insan türü çıkmıştır. İnsanı her şeyin ölçüsü kabul eden modern görüşler, insan bilgisi dışında hiçbir doğru kabul etmeyerek hakikati beşerî unsurlara indirgemişlerdir. (Guénon, 1979, s. 81) İnsan önce manevi değerlerden soyutlanmış, sonra yaşamak için her şeyin meşrulaştırıldığı bir noktaya evrilmiştir. Yirminci yüzyıla gelindiğinde fayda, zevk/haz her şeyin ölçüsü olarak kabul edilmiş, realite denilen pratik odaklı bir dünya görüşü ortaya çıkmıştır. Bilerek ya da bilmeyerek bütün insanlığın değer yargıları bu görüşe göre belirlenmeye başlamıştır. Bu görüş kendi epistemolojisini de üretmiş; doğruluğun yararlı olan, pratikte işe yarayan şey olduğu tezini ortaya atmıştır. Yüzyılımıza hâkim olan pragmatik dünya görüşünü ve doğruluk anlayışını yanlış bulan Fransız düşünür René Guénon'un son çağlara ilişkin şu tespitleri önemli: "Doğru bir düşünce 'yeni' olamaz, çünkü "doğruluk insan zekasının ürettiği bir şey değildir. Doğru bizden bağımsız olarak vardır ve bize düşen de sadece onu kavramaktır." (Guénon, 1979, s. 83) Bireyciliği ve doğruluk konusundaki rölativizmi ile öne çıkan Pragmatizmin dünyayı getirdiği noktayı da şöyle değerlendiriyor Guénon: "Akıl artık sadece maddenin endüstriyel amaçlar için biçimlendirilmesinde kullanılmakta, onun dışında görmezlikten gelinmektedir..." (Guénon, 1979, s. 86). "Bireyciliğin benimsenmesi demek, ister istemez bireyden daha üstün bir otorite ve bireysel akıldan daha üstün bir meleke tanımamak anlamına gelir. Sonuç olarak modern tavır kelimenin gerçek anlamında bütün manevi otoriteyi, yani hem beşer üstü bir kaynaktan doğan otoriteyi, hem de temelde böyle bir otoriteye dayanan herhangi bir geleneksel örgütlenmeyi reddetmek zorundaydı..." (Guénon, 1979, s. 89) "Çağdaş insan kendisini gerçeğe yükseltmeye çalışacak yerde, onu kendi düzeyine indirmeye kalkışmaktadır." (Guénon, 1979, s. 96) "Ne insanlar ne de nesnelere artık normal olarak "olmaları gereken" yerde değiller. İnsanlar artık ne manevi düzlemde etkili bir otorite ne de geçici düzlemde meşru bir güç tanıyorlar." (Guénon, 1979, s. 96) Guénon'un yıllar önce yaptığı tespitler, günümüzde de aynı yönde ilerleyerek daha vahim bir noktaya gelmiştir.

## Değerlendirme ve Sonuç

Doğası itibarıyla "iyi" ya da "kötü" olduğu yönünde değerlendirmeler yapılan insanın, her iki niteliği de potansiyel olarak barındıran, "nötr" bir doğada olduğu yönünde de görüşler vardır. İnsanın, hırslı, bencil, aşırılıkları seven, savaşçı, çıkarıcı, zalim, nankör nitelikleri yanında, kanaatkâr, özgeci, ılımlı, korkak, duygudaş, merhametli, vefalı, sadık nitelikleri de vardır. Eğitimin amacı da, insanı kötülüğe ve felakete sürükleyen eğilim ve alışkanlıklardan kurtarmak, olması gereken erdemlere ve alışkanlıklara yöneltmektir. Sahip olunan bir yetenek, araç ya da gereç her zaman iyiye de kötüye de kullanılma potansiyeline sahiptir.

Örneğin “aklını kullanmak” kimi zaman sömürünün, kimi zaman egoizmin, kimi zaman hırsızlığın kimi zaman da katillğin nedeni olarak algılanabilir. Duyguluğu, biraz da sorumsuzluğu anlatan “yüreğinin götürdüğü yere git” ifadesi, sorumsuzluğun, lümpenliğin, sınırsız özgürlüğün reçetesi gibi görülebilir. Oysa hem aklın kullanılmasında hem de duygulara göre hareket edilmesinde insan için bir ölçü olmalıdır. Kant, akli yalnızca “bilme” aracı olarak görmenin yanlışlığına işaret etmiş, yetkisiz kullanımlarda aklın çelişiklere, çatışıklara hatta saçmalıklara düşeceğini belirtmiştir. İnsanı yalnızca bilgi ya da bilme yönü insan yapmaz; onun inanma, ahlakî davranma, yüce değerlere sahip olma gibi değer yargıları da vardır. Kontrol edilmeyen ve değerlerin aşınmasına, yok olmasına neden olan bilgi bumeranga dönüşebilir.

Akıl sahibi ve değerler alanının ayrıcalıklı bir varlığı olarak insan, eğitimin hem öznesi hem nesnesi konumundadır. Varlığını her alanda bilen, bilgiyi elde etmede becerikli, aklını kullanmada mahir, düşünen, hem kendine hem de çevresine karşı sorumlulukları olduğu bilinciyle davranan/eyleyen bir türdür insan. Varlığını ve eşyayı bilme yönüyle de ahlakî davranma edimiyle de bir “değer varlığı olan” insan, evrende asıl olandır. Ne yazık ki, günümüz insanının, ağırlıklı olarak, düşünmek ve okumak ve doğru eylemde bulunmak yerine, kopyalamayı ve görseelliği, özgünlük yerine öykünmeyi ve başkalarına özenmeyi, yüce değerler yerine hazzı ve çıkarıcılığı seçtiği görülmektedir. Duyguların ve kolaycılığın egemen olduğu toplumlarda özgün düşünce üretilemediği için ilerlemeden de söz edilemez. Dünya nüfusunun büyük bir çoğunluğu, teoride ve pratikte bir değersizliğe doğru yol almaktadır. Çok sınırlı bir kesimce üretilen bilim ve teknoloji insanı tembelleğe sevk etmekte, sömürü düzenleri yaygınlaşmakta, insanı insan yapan değerler yok olmaktadır. Düşünmeyen ve sorgulamayan toplumlar, yönetimde de bilim ve sosyal bilinç konularında da bir nihilizme doğru yol almaktadır.

İnsanın özüne dönmesi yani “kendi olması” için ciddi eğitim politikalarına ihtiyaç vardır. Yaygın kabuller ya da “moda” tabir edilen yüzeysel gerekçelere dayandırılarak sıkça değiştirilen eğitim politikaları artık sonlandırılmalıdır. Yapılan yanlış eğitim planlamalarının felsefi bir bakış açısıyla eleştirisini yaparak insanî olanı temsil eden akıl ile duygu dengesini kurmakla birlikte, ihmal edilen ve “gerektiği şekilde kullanılmayan aklın” değerler alanında doğru kullanmadaki etkisi ve katkısı artırılarak yeni bir “aydınlanma” teorisine yönelmek gerekmektedir. Ne yazık ki, insanlar düşünce dünyasını ideal/manevi erdemlere doğru geliştirmek yerine, bütünüyle romantik, hayatın gerçeklerinden uzak ve eyyamcı, yani günü kurtarmaya yönelik çabalar keşfetme yolunda yürümek hevesindedirler. Tefekkür etmenin ya da bir ideale sahip olmanın yerini görseller, romantizm ve çıkarıcılık almaktadır. İnsanın zekâsını ve düşünme yeteneğini geliştirecek, ahlakî ilkeleri öğretecek bilim ve disiplinler ihmal edilmekte, hedonizme ve pragmatizme yönelten, hazır bilgi ve uygulamalarla nihilizme doğru hızla yol alınmaktadır. İnsanî değerleri; yüksek değerler, araç değerler ve davranış değerleri olmak üzere üç grupta inceleyen Mengüşoğlu, Yüksek değerler grubunda sevgi, nefret, bilgi, doğruluk, yalancılık masumluk, saflık, dürüstlük, hak, adalet güven, inanma, söz verme, saygı, şeref gibi değerleri; ikinci değer grubunda, yarar, çıkar, kuşku, çekememezlik, kıskançlık ve her türlü maddi değerleri; üçüncü değer grubunda ise, modanın, zevkin alışkanlığın değerleri, temelini toplumun sosyal yapısında, ulusların geleneklerinde bulan değerleri saydıktan sonra şu yargıda bulunur: “Bütün değerler insanın eylemlerini yönetirler. Yüksek değerlerin yerini araç değerler ve davranış değerleri alırsa, çıkarıcı, egoist insanlar ortaya çıkar. Kendi küçük çıkarlarını ön plana çıkararak “çıkar çerçileri” oluşur (Mengüşoğlu, 2005, s. 160, 164).

Çağımızda bilim ve teknolojiye bir paradigma sapması söz konusu olmasaydı, insan zekâsını kendini yok etmekte olan sosyal ve fiziki çevre felaketleri ile yüz yüze kalmayabilirdik. İnsanlar bir yandan terör, savaş ve başka insan kaynaklı felaketlerle



boğuşurken bir yanda da gen kopyalama ya da yapay zekâ ile insanı bypass eden çalışmalarla meşgul olmaktadır. Oysa insan, gücünün yettiği, erişebildiği her şeyi yapmak zorunda, özgürlüğünde değildir. Gücünüzün yettiği ya da yapabileceğiniz her şeyi yapmak ve uygulamaya geçirmek etik açıdan, insan soyunun geleceği açısından bir tehdit oluşturmamalı, her şeyin bir ölçüsü olmalıdır. İnsanın türüne yabancılaşmasına, felaketine neden olacak bilim ve teknolojiyi reddetmek insani bir ödevdir.

Sonuç olarak, insan doğası değişmediğine, değişmeyeceğine göre, zamana ve yere göre değişen “sahte uygarlık” ölçütlerinden ve günümüzün “kendine yabancılaşma” aracı olarak dayatılan dijital illiklikten sıyrılarak, erdemi esas alacak terbiyeye, daha iyi bir yaşam ve dünya oluşturma yolunda çalışmak bir zorunluluktur. Bu çerçevede, her çağda değişik bilgelerin feryatlarıyla derin anlamlar kazanan “İnsan ol.”, “Kendini bil.” uyarılarını düstur edinmek modası geçmeyecek bir ilke olmalıdır; aksi hâlde, insana özgü olan bilgi ve ahlakta cehalet devirlerini yaşamak kaçınılmaz olacaktır.

### Kaynakça

- Aristoteles (2005). *Politika* (M. Tunçay, Çev.). Remzi Kitabevi.
- Aristoteles (2008). *Eğitim üzerine* (J. Burnet, Ed.; A. Aydoğan, Çev.). Say Yayınları.
- Bruhl, L. L. (2002). *İlkel insanda ruh anlayışı* (O. Adanır, Çev.).
- Guénon, R. (1979). *Modern dünyanın bunalımı* (N. Avcı, Çev.). Yeryüzü Yayınları.
- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine* (A. Aydoğan, Çev.). Say Yayınları.
- Kazıcı, Z., & Ayhan, H. (2010). Tâlim ve terbiye. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 39, ss. 515-523). TDV Yayınları.
- Condorcet, M. (1990). *İnsan zekâsının ilerlemeleri üzerine tarihi bir tablo taslağı* (O. Peltek, Çev.). MEB Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (2014). *Kant ve Scheler’de insan problemi*. Doğu Batı Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan felsefesi*. Doğu Batı Yayınları.
- Scheler, M. (1998). *İnsanın kosmostaki yeri* (H. Tepe, Çev.). Ayraç Yayınları
- Rousseau, J. J. (1966). *Emil* (H. Z. Ülken, A. R. Ülgener, & S. Güzey, Çev.). Türkiye Yayınevi.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emil ya da eğitim üzerine* (Y. Avunç, Çev.). İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon (1986). *Diyaloglar II, Kharmides* (T. Gökçöl, Çev.). Remzi Kitabevi.

### Expanded Summary

All the theories about man say that he is a determining component of the universe. The fact that man is a determinant being, in a way, also means that he perceives the universe with attention from his own point of view in terms of knowledge and existence. The fact that man is placed at the center of his exaltation does not mean, of course, that he is a complete being. Any theory based on human holds as true that human beings have weaknesses as well as strengths, and that they absolutely need education to reveal and develop their existential possibilities. There are two possible answers to the question of where the human being gets this characteristic and right of being dominant as a determining, constructing, sometimes disrupting and destructive being of the universe. First of all, Man has gained this position

thanks to the intelligence bestowed on him. With this ability, a person can overcome everything, he can dominate nature thanks to his knowledge, and he can lead a good life by employing his mind to satisfy his emotions. This approach mostly reduces the difference between animals and humans to the mind, and as such, it is a naturalistic approach. Secondly, it is stated that reason alone is not enough to make people different, that human beings are rational, believing and pursuing the highest good instead of pleasure and self-interest, having theoretical and practical virtue, universal moral principles, and other supreme values as an existential condition, as well as having reason. It justifies the fact that it has irrational values as well as rational ones. This answer is identified as an idealistic approach. As might be expected, these views, which adopted two very different worldviews from the theoretical point of view, influenced their understanding of education. Over time, a paradigm shift took place in education, with the hedonistic and utilitarian understanding of education proposed by the first view on human, natural tendencies and emotions which are of considerable importance. The idealist understanding of education, which emphasizes virtue and lofty values, has been put on the back burner and laid aside. As a result of this paradigm change, education has dominated, according to the motive of using reason and emotions for personal benefit, realizing all kinds of wishes and desires on the basis of individual freedom and freedom, not trusting anyone, seeing everyone as a potential threat because they see themselves only as defenceless presence in the universe.

However, in the second case, considering the human being as a possibility being prone to good and evil but in which the goodness outweighs, striving to use these possibilities in the direction of virtue and knowledge, thinking of others, sympathy, training the mind, spirit, and self, avoiding all kinds of excesses and fulfilling desires. It was emphasized that there should be an education on the basis of being temperate. It is a fact that the naturalist and positivist lifestyle that dominates our age has influenced all kinds of ideologies and lifestyles as a pragmatic worldview. What is experienced in our world, where the order established by the selfish, self-interested, warlike, ambitious, greedy, vulturine, taking into account these aspects of education, has become the system of the state. The lifestyle, which is inclined to naturalism, which recurs throughout the history of mankind, has been criticized by wise people and philosophers, and attention has been drawn to the value aspect of human beings. In this article, the views of great philosophers such as Rousseau and Kant, Scheler, especially Plato and Aristotle, manifest that the theses that consider human as a value asset are still current condition today, and similar evaluations are added. Human virtues and values, which cannot be changed in time, have been denigrated with their old labels, preferring the easy ones, and complying with the current order due to the necessity of the age which has become fashionable. As Mengüşoğlu pointed out years ago, the hollow education has created a type of person called egoistic, self-interested scavengers, prioritizing instrumental values and behavioural values instead of high values, putting their petty interests in the foreground. To return from the self-alienated person to the person who has value, it seems to be a way out to get rid of the false civilization criteria and the digital primitiveness imposed as today's self-alienation tool, and to move towards a better life and world by turning to education based on virtue from the hollow education.

## **Pandemi Sürecinde Eğitimde Eşitsizliğin Yeniden Üretiminde Annenin Etkisi<sup>1</sup>**

### **The Effect of the Mother in the Re-Production Of Educational Inequality in the Pandemic**

**Yeter KARABOĞA\***

**Mehmet Fatih GÜLOĞLU\*\***

#### **Öz**

Küresel çapta tüm insanları etkileyen Covid 19 pandemisi, uygulanan ‘kapanmalar’ ile özellikle eğitimin yeniden değerlendirilmesine yol açmıştır. Şüphesiz sağlık açısından insanları derinden etkileyen pandemi, eğitimde eşitsizliğin belirginleşmesine de yol açmıştır. Uzaktan eğitimin yaygın olarak deneyimlendiği bu süreçte ailelerin hem zihinsel hem de maddi olarak hazır bulunuşlukları ve toplumsal tabakaları ile sosyal sermayeleri bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütölüp yürütölmemesi üzerinde önemli bir belirleyici haline gelmiştir. Bu çalışmada, pandemi sürecinde eğitimde eşitsizliklerin oluşumunda annenin önemli bir rolü olduğu dile getirilmiştir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimle eğitim öğretimlerine devam eden çocukların annelerinin tutumlarının çocuklar arasında eşitsizliği ürettiği bu çalışmanın temel iddiasını oluşturmaktadır. Bu iddia, nitel desende tasarlanan bu çalışmada sorgulanmıştır. Çalışmada veri toplama tekniği olarak derinlemesine mülakatlar yapılmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. En az üç çocuğu olan anneler ile görüşmeler gerçekleştirilmiş olup toplamda 8 anne ile görüşme yapılmıştır. Çalışma verilerinin analizi ile pandemiye anne olmak, uzaktan eğitim sürecinde eşitsizlik, çocuklar arasındaki eşitsizliğin doğurduğu sonuçlar ve ailenin maddi durumu ile eşitsizlik arasındaki ilişki gibi temalar ortaya çıkmıştır. Annelerin ailelerinde çocukların eğitim fırsatlarına erişiminde taraflı bir yol izleyerek eşitsizliğin yeniden üretimine katkı sundukları açıkça ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Aile, annelik, uzaktan eğitim, eşitsizlik

#### **Abstract**

The Covid 19 pandemic, which affects all people globally, has led to re-evaluation of education, especially with the 'closures' applied. Undoubtedly, the pandemic, which strike people hard in terms of health, has led to inequality in education. In this process, where distance education comes in almost everywhere, both the mental and financial readiness of the families and their social strata and social capital has become an important determinant of whether this process is carried out in a reliable way. In this study, it is stated that the mother, who is a family member, has an crucial role in the inequalities of education. The base claim of this study is that the mothers's attitudes of children who pursue their education and distance education during the pandemic process cause inequality among children. In the context of this claim, the study is designed in a qualitative pattern. In this study, field research was conducted by utilizing in-depth interviews with eight mothers with at least three children. The collected data by way of the interviews were interpreted with content analysis. Also, the study uncovers these themes such as being a mother in the pandemic, inequality in distance education, the consequences of inequality among children, and the relationship between the economic condition of the family and inequality. Thus, it has been clearly demonstrated that mothers contribute to the reproduction of inequality by following a biased way in children's access to educational opportunities.

**Keywords:** Family, motherhood, distance education, inequality

#### **Giriş**

Türkiye'nin ve dünyanın karşılaştığı pandemi sürecinde can kayıplarının yanında toplumsal yaşamı derinden etkileyen en önemli sorunlardan biri hiç şüphesiz eğitim olmuştur. Bu süreçte bireylerin eğitim alma biçimlerinde yaşanan dönüşümler ve eğitimde fırsat

<sup>1</sup> Bu makale Yeter Karaboğa'nın Mehmet Fatih Güloğlu'nun yürütücülüğünde ve Bitirme Pojesi dersi kapsamında yaptığı çalışmanın gözden geçirilmiş halidir.

\* Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğrencisi, [yeterkaraboga01@gmail.com](mailto:yeterkaraboga01@gmail.com)

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, [mfguloglu@gmail.com](mailto:mfguloglu@gmail.com)

eşitliğinin tam anlamıyla sağlanamaması toplumsal yaşamda önemli yankılar uyandırmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği küresel demokratik toplumların temel hedeflerinden biridir (Özpolat, 2010: 374). Ancak günümüzde, eğitimde toplumsal eşitsizliklerin arttığına dair yaygın bir yargının bulunduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır. Bireyin ait olduğu toplumsal tabakası onun nitelikli eğitime erişimini belirlediği açıktır. Başka bir deyişle bireylerin kültürel sermayelerinin varlığı onların eğitime erişimleri şekillendirmektedir. Ancak böyle bir sermayeye sahiplik ayrıcalıklı sınıfların tekelinde olduğundan toplumsal eşitsizlik tarihsel bir fenomen olarak tasvir edilebilir. Neoliberal ekonomi politikalarının her geçen gün yaygınlaştığı günümüz toplumlarında eğitim sınıf atlamının, bu anlamda ‘seçkinler’ içinde yer almanın, en önemli koşulu olarak kabul edilmektedir. Fakat eğitimin bizatihi sınıf atlama aracı olarak kurgulanması da bir kısır döngü olarak yorumlanabilir (Giddens, 2005).

Eğitim bir bireyin meslek edinmesinde ve bu bağlamda geleceğinin inşasında önemli bir sürece işaret etmektedir. Bu bağlamda ekonomik sermayesi yüksek ailenin çocukları ile ekonomik sermayesi düşük aile çocuklarının gelecek planları farklılık gösterir. Ailenin ekonomik ve kültürel sermayesi çocukların kültürel sermaye edinmeleri için gerekli yatırımların göstergesi olarak yorumlanabilir: “Ailelerin stratejileri ve okul kurumunun özgül mantığı arasındaki bağıntı ile ise kültürel sermaye yeniden üretmektedir. Ekonomik sermaye ne kadar büyüksün aileler okul eğitimine de aynı oranda büyük yatırım yapar” (Bourdieu, 2006:35). Ailelerin çocukların eğitime yatırdıkları sermaye arttıkça çocuğun eğitime erişimi de kolaylaşır. Aynı zamanda ekonomik sermaye yatırımı ile çocuklar ve ailelerin kültürel sermayesi de artar. Bireysel özelliklerle birlikte sosyal ve kültürel sermaye meslek tercihinde de önemli bir yer tutmaktadır (Tezcan, 2020:163). Eğitime erişimin sınıfsal olduğuna dair iddiaların gerçekliği aşikârdır. Ancak bu sınıfsal ayrım eşitsizliğin de mimarlığını üstlenir. Bazılarının eğitimden dışlanmaları ile sonuçlanan bu süreç, toplumsal örgütlenmenin ana karakteri olarak ifade edilebilir. Makro boyutta işleyen bu toplumsal örgütlenme içinde bir ailede annenin de bu sürece katkı sunduğunu düşünmek bu çalışma açısından kısırtıcı bir düşünme pratiğidir.

Uzaktan eğitim süreci, eğitimde fırsat eşitliğinin bir kez daha sorgulanmasına yol açmıştır. Pandemi nedeniyle evlere kapatılan milyonlarca öğrenci çevrimiçi koşullarda eğitim almaya çalışmışlardır. Fakat ekonomik koşullar bu eğitime erişim konusunda ciddi sorunlara yol açmıştır (Elçiçek, 2022: 40). Bu süreç toplumsal tabakanın alt kısımlarına doğru çok daha olumsuz etkilerde bulunarak eşitsizliğin katmerleşmesine yol açtığı açıktır (Altıparmak ve Demircan, 2021:106). Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin fırsat eşitliğinden mahrum kalmaları günümüz dijital çağında ‘dijital uçurum’un (AUAD, 2020) derinleşmesine yol açtığı söylenebilir. Dijital uçurum gerekli teknolojik imkânlarla erişimin eşit dağılmamasına göndermede bulunan birincil düzeyli bir eşitsizlik olarak ifade edilebilir (Kayış 2021:110). TÜİK (2020) ve UNICEF’in (2020) verileri eğitime erişim sağlayanların gerekli cihazlara yeterince sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla uzaktan eğitim süreci eğitimde fırsat eşitsizliğinin derinleşmesinde önemli bir etkidir.

Bu çalışmada da bu süreçte annelerin eşitsizliğin üretimindeki rolüne odaklanılmıştır. Çalışmanın amacı annelerin uzaktan eğitim sürecinde çocukları arasında eğitime erişimde bir ayrımcılık yapıp yapmadıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda anneler kendi çocuklarının her birine eşit imkanlar sunup sunmadıkları görünür kılınmıştır. Annelerin kendi çocuklarının uzaktan eğitime erişiminde nasıl bir rol oynadıkları bu çalışmada açık bir şekilde ifşa edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada ailede annelerin uzaktan eğitime erişimde çocuklar arasında fırsat eşitliğini sağlamadıkları iddia edilmiştir.

## **Pandemide ve Eğitime Erişimde Eşitsizlik**

Eşitlik denince genellikle hukuk önünde eşitlik teması ön plana çıkmaktadır. Ancak eşitlik fikri insanın tüm yaşam alanlarında özlem duyduğu bir gerçekliktir. Toplumsal örgütlenme içinde maddi, hukuki, dini alanlar gibi birçok farklı alanda eşitlik talebi insanın temel arzusundan biridir. Ayrıca Fransız İhtilalini hazırlayan temel ilkelere biri olan ‘eşitlik’ son iki yüzyılın en önemli siyasal kavramlarından biridir.

*Geçmişten günümüze insanların uğrunda en çok mücadele verdiği kavramlardan biri eşitlik kavramıdır. Sosyolojik anlamda eşitlik, bedensel ve ruhsal farklılıkları ne olursa olsun bireyler arasında sosyal ve siyasal haklar yönünden ayrımcılığa maruz kalmamaktır. Hukuki anlamda eşitlik ise, kanun önünde herkesin eşit muamele görmesidir. Eşitlik kavramı alanlara göre farklı anlamlara gelse de genel olarak eşitlik, hakların ve imtiyazların herkes için aynı olması demektir (Gürel ve Çetin, 2017: 127-128).*

Eşitlik kavramı toplumsal yaşamın her alanında tüm insanların aynı imtiyazlara sahip olmasını içerir. Eşitsizlik ise bu hak ve imtiyazlardan uzak olma anlamını doğal olarak gündeme taşır. Ancak eşitsizlik, “fırsatlar, ödüller ve iktidarın bireyler, haneler ve gruplar arasında eşit olmayan dağılımı”dır (Önür, 2022: 280). Eşitsizliğin bu tanımının yanı sıra kavram farklı bağlamlarda farklı şekillerde ifade edilmiştir. Örneğin sosyo-ekonomik eşitsizlik, hanelerin gelirlerinin birbirinden farklı olmasını ifade eder. Başka bir deyişle nesnel koşullardaki farklılaşmalara işaret eder. Bunun yanı sıra kalıcı eşitsizlik olarak ifade edilen diğer bir eşitsizlik türü ile eşitsizliğin kalıcı hale geldiği ve toplumsal örgütlenmenin eşitsizlik bağlamında inşa edildiği başka bir deyişle eşitsizliğin doğal olarak karşılandığı bir türden bahsedilebilir (Sunar, 2018: 356). Ek olarak dijital eşitsizlikten bahsedilebilir ki bu uzaktan eğitim süreci ile birlikte daha da belirginleştiği açıktır.

Eşitsizlik kavramı araştırıldığında çok geniş alanlara yayıldığı görülmüştür. Kültürel, toplumsal, sosyal, felsefi, sosyoloji gibi birçok alanda eşitsizliği tanımlamaktadır. İnsanlar doğduğu andan itibaren eşitsizlik ile yüzleşirler. Rousseau, doğal insanın kendini tanıması gerektiğini savunur. “Temel sözleşme, doğal eşitliği ortadan kaldırmak şöyle dursun, tam tersine, doğanın insanlar arasına koyduğu maddesel eşitsizlik yerine manevi ve haklı bir eşitlik getirir. İnsanlar güç ve zekâ bakımından olmasalar da sözleşme ve hak hukuk yoluyla eşit olurlar.” (Rousseau, 2006: 21). Böylece eşitsizlik, insanlar arasında sadece konum, statü farkı değil aynı zamanda yaşam dünyalarını derinden etkileyen ve ilişkilerin niteliğini şekillendiren eşitsizliklerdir.

Türkiye’de eğitim zorunlu ve her çocuğu kapsayacak şekilde verilmektedir. Bu eğitimin eşit olması başka bir deyişle her öğrencinin eğitimde fırsat eşitliğine sahip olması temel amaçlardan biridir. Ancak gerçeklikte eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı söylenemez.

*Eğitimde eşitlik kavramı herkese eğitim kurumlarının en üst basamağına kadar öğrenim görme hakkı, herkesin muayyen düzeyde bir asgari öğrenim görme hakkı ve her bireyin kendi yetenek ve potansiyelini en iyi şekilde kullanabileceği bir öğrenim hakkının sağlanmasını ifade etmektedir (Tezcan, 2012: 79-80).*

Uzaktan eğitimde bu eşitlik kavramı ülkenin dijital alt yapısındaki yetersizlikle de doğru oranlı olarak yerini eşitsizliğe bırakmıştır. Özellikle birey ya da hanelerin toplumsal tabakasından ötürü uzaktan eğitim sürecinde herkes aynı imkânlarla erişememiştir. “Eğitimde eşitlik öğrencilerin maddi ders araç ve gereçlerinin eşit paylaşımı, bölüşümü ve bunlara her öğrencinin sahip olması şeklinde anlaşılırken 20. yüzyılda eşitlik ilkesinin yorumu toplumsal alanı kapsayacak şekilde genişledi. Eğitim artık toplumsal hak olmakla birlikte bireysel hak olarak görülmeye başlandı” (Coşkun, 2010: 204). Dolayısıyla eğitime erişimde eşitlik



toplumsal örgütlenmelerin temel hedeflerinden birini teşkil etmekle birlikte bunun uygulanması ciddi engellerle örülüdür. Örneğin Türkiye’de eğitim herkesin almakla yükümlü olduğu bir zorunluluk olmakla birlikte nitelikli eğitime erişimde birçok farklı nedenlerle sorunlar yaşanmaktadır.

*Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim almak hem her vatandaşın hakkı hem de her vatandaş için bir zorunluluktur. Kamu hizmeti olarak sunulan on iki yıllık zorunlu eğitim, devlet tarafından ücretsiz olarak eğitim öğretim çağındaki tüm vatandaşlara verilmektedir. Devlet tüm vatandaşlarını hiçbir ayırım gözetmeksizin zorunlu eğitim hakkından faydalandırmakla mükelleftir. Vatandaşların bu hakkı kullanmalarını ve eğitim kurumlarının tüm basamaklarından eşit bir şekilde faydalanmasını sağlamak Millî Eğitim Bakanlığının görevidir (Şahin, 2019: 78).*

Devlet yasal sistematiği içinde eğitime eşit erişimi kendisine bir görev olarak tanımlamıştır. Ancak uzaktan eğitim sürecinde yaşananlar bu görevi yerine getirmede yeterince başarılı olamadığına işaret etmektedir. Hızlı bir dijitalleşme sürecine maruz kalan aileler ve bireyler dijital uçurumla karşı karşıya kalmışlardır. Elbette aileler bu sorunun üstesinden gelmek için ellerindeki imkânları kullanmışlardır. Ancak bu çabanın her aile için aynı düzeyde olmadığı da açıktır. “Çocuğun eğitim hayatında en önemli etkenlerden biri çocuğun içinde yaşadığı ailenin özellikleridir. Çocuğun içinde yaşadığı ailenin sosyo-ekonomik yapısı yaşadığı bölgenin yapısı çocuğun eğitime ve eğitim kurumlarına yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilemektedir” (Şahin, 2019:143). Bunlara ek olarak okul ortamından uzaktan eğitime geçiş birçok yönden dezavantajlara sahiptir. Uzaktan eğitimin yeterli ölçme araçlarına sahip olmayışı, öğretmenlerin hazır bulunuşluklarındaki yetersizlikler, öğrenciden kaynaklı sorunlar ve bunların yanı sıra uzaktan eğitimde bir ailede birden çok çocuğun eğitim görmesi ve bu nedenle de çocuk başına düşen ayrı oda sayısı, teknolojik aletler, evin ders çalışmaya uygunluğu şeklinde dezavantajlar sıralanabilir (Koç, 2021: 17). Bu dezavantajların öğrenciler arasında eşitsizliğin üretilmesi ile sonuçlandığı ifade edilebilir. Bu konuda TEGV’in (2010:10) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına bakmak bir fikir verebilir. Uzaktan eğitime öğrencilerin %59’u cep telefonu ile %28’i de tablete erişim sağlamıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin %4’lük kesimin ise hiçbir araç kullanmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca bu araştırmaya katılanların %62’si internet hızını ve kotasını yeterli bulurken, %18’i internet hızını ve kotasını yeterli bulamazken, % 21’i ise evde internetinin bulunmadığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliğini zedelemektedir.

*Eğitim sonradan edinilen konumlara erişebilmek için temel dayanak olmuştur. Eğitimin bu şekilde hareketlilikle eşitleyici özelliği elbette mutlak değildir; kentliler, zenginler ve eğitilmiş aile mensupları eğitimin imkanlarına erişimde ve eğitim ile elde edilen konumlara ulaşmada daha avantajlı konumda bulunmuşlardır (Sunar, 2018:329).*

Böyle bir ortamdaki öğrenciler eğitimde eşitsizliğin ürettiği sorunlarla yüzleşmek zorunda kalacaklardır. Bu imkânsızlıklar ortamında çok çocuklu ailelerde durumun daha vahim olduğu ise açık bir şekilde dile getirilebilir.

Eğitimde fırsat eşitliği bu anlamda uzaktan eğitim sürecinde hayati bir önem kazanmaktadır. Normal koşullarda uzaktan eğitimin fırsat eşitliğini sağlayan bir yanının olduğu bilinmektedir. Ancak ülkelerin gelişmişlik endekslerindeki farklılıklar eşitsizliği üretmektedir. Çünkü gelir eşitsizliği, sosyo-ekonomik eşitsizlik dijital uçurumlar üretmekte ailenin habitusu eşitsiz bir dünyanın içinde yeniden oluşmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği bütün çocukların eğitim-öğretim hayatlarını eşit şekilde alarak bir sonraki eğitim hayatlarına erişebilme imkânı sağlamaktır.

*Eğitimde fırsat eşitliği, yeterince çaba harcayan herkesin ailevi ve ekonomik kökenlerine bakılmaksızın eşit eğitim koşullarına bir hak olarak sahip olması anlamına gelir. Çağdaş eğitim politikalarında eğitimde fırsat eşitliği çoğunlukla okul düzenlemeleri ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Örneğin sosyo-ekonomik seviyesi düşük bölgelerdeki okullarda eğitim araçlarını üst tabakalarının sahip olduğu imkanların seviyesine çıkarmak eğitimde fırsat eşitliğini sağlayıcı bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinin okullarda yapılan düzenlemelerde aşılabacağı konusu bunu destekleyen sınırlı sayıdaki araştırmaya rağmen tartışma konusudur. Çatışmacı kuram ve kültürel sermaye görüşü açıklanırken bahsi geçtiği üzere çocukların koşullarının okul sıralarında eşitlenmesi onların eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamamaktadır (Çoşkun, 2020: 211).*

Eğitimde fırsat eşitliğini yakalamak eğitim alan bireyler açısından da eğitim veren toplum açısından önem taşımaktadır. “Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin amacı, gençlerin sosyal statü ve rollerini kazanmalarında karşılına bir ön-belirleyici olarak çıkan eski zümresel ve ekonomik imtiyazları ortadan kaldırmaktır. Bu sayede herkes, mensup oldukları sosyal ve ekonomik menşelere bakılmaksızın, istek ve kabiliyetlerine göre toplumdaki yerlerini alabilecek, şahsiyetlerini tam olarak gerçekleştirebileceklerdi” (Ergül, 1997: 84). Eğitim topluma, gelecek nesille birer birey kazandırmakla kalmaz aynı zamanda toplumsal bir değişime neden olur. Aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin de üretilmesine dolaylı katkı sunar.

Eşitsizlikler toplumsaldır ve aileler eşitsizliğin üretilmesi konusunda ilk merci olarak görülebilir. *Bourdieu eğitimdeki eşitsizliklerin nedenini toplumsal alandaki eşitsizliklerde yattığını belirtmektedir. Ona göre toplumsal eşitsizlik sermaye türleri farklı yer ve zamana göre önem kazanan bir yapıya sahiptir. Ona göre kişinin sahip olduğu sermaye türü ve miktarı onun toplum içindeki konumunu belirtmektedir (Şahin,2019: 46). Ailenin ekonomik gücü de eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen önemli etkenlerdendir. Anne-baba çocuklarını topluma hazırlayan normları aşıl原因an bireylerdir. Türkiye’de yapılan eğitimde eşitsizlik tartışmaları da üst ve orta sınıf mensubu ailelerin çocuklarının eğitim kurumlarında daha üst basamaklara eriştiklerini alt ekonomik sınıfa mensup ailelerden gelen çocukların eğitim kurumlarının alt basamaklarında kaldığı ya da elde ettikleri mesleklerin ailesinin ekonomik sermayesine denk olduğu yönünde ilerlemektedir (Şahin, 2019: 28). Alt sınıfa mensup ailede anne babalar çocukları arasında eğitime yatkın olanları seçmek ve özellikler onları desteklemek konusunda bir tercih yapmak zorunda kaldıkları ve genelde en başarılı olanı okutma çabasına girdikleri söylenebilir. Başka bir deyişle sermayelerini bu doğrultta yatırıma dönüştürmektedirler. Çünkü bu ailelerin her çocuğunu eşit şekilde okutma imkânları bulunmamaktadır. Eğitimde eşitsizlik sosyoekonomik eşitsizliklerin hem bir nedeni hem de sonucudur. Eğitimde eşitsizliğin çeşitli unsurları vardır. Bunlardan en önemlisi ailelerin çocuklarının eğitimi için ayırdıkları finansal sermayenin miktarı ve aktardıkları sosyal ve kültürel sermayenin boyutlarıdır. Ayrıca kamusal eğitim olanaklarının ülke içerisinde bölgeler arasında, kırsal-kent arasında, şehirlerde mahalleler arasında, kadınlarla erkekler arasındaki eşitsiz dağılımı önemli etkenlerdendir. Eğitimin modern yaşamda en önemli konum edinme araçlarından birisi olduğu dikkate alındığında bu eşitsizliklerin elde edilecek konum, gelir ve gücün de eşitsiz olmasında belirleyici olduğu görülebilir (Sunar, 2020). Tüm bu etkenler göz önüne alındığında ailelerde eşitsizliğin başladığı söylenebilir. Anne ve babalar çocuklarının geleceğini şekillendirme anlamında onlara yatırım yapmaları günümüzdeki sorumluluklarından birini teşkil etmektedir. Ancak bu süreçte annenin rolünün babaya nazaran Türkiye özelinde daha belirgin olduğu iddia edilebilir.*

### **Annelik ve Eşitsizlik İlişkisi**

Bütün dünyada olduğu gibi Türk toplumunda da evlilik, çocuk sahibi olmayı beraberinde getirmektedir (Aktürk, 2006: 12). Ülkemizde evlilikten sonra çocuksuz bir aile



düşünülemediği gibi çiftlerden çoğunlukla hemen çocuk yapması beklenir (Boz 2018:508). Toplumsal cinsiyetçi rol kalıpları kadının kadınlığını annelikle özdeşleştirerek yetiştirilmesine, anne olma mertebesine ulaşmanın saygınlık kazanmak anlamına gelmesine ilişkin şemalarla büyümesine neden olmaktadır. Toplumsal olarak inşa edilen cinsel kimlik ve cinsiyet rolleri kadınların bedensel bütünlüğünü etkilemektedir. Öyle ki “anne olmak”, kadının *gerçek bir kadın* olduğunu göstermenin en önemli yollarından biri olarak görülmektedir (Boz ve ark., 2018: 508). *Kadınlar, anne rolleri nedeniyle öncelikle ev faaliyetleri ile meşgul olmaktadır. Kadınların ekonomik ve siyasal faaliyetleri, çocuk bakımı sorumlulukları ile sınırlamakta olup, duygu ilgilerinin odak noktası, belirli bir noktada odaklanmakta ve sonuçta çocuğa ve eve yönelmektedir* (Erdoğan, 2008: 76).

Annelik genel olarak ev içi sorumluluklara sahip bir birey olarak tarif edilmektedir. *Annelik ev içi bağlamındaki kadını sosyalleştirme ve yemek yapma işleri, kadının kültürel sürecin güçlü bir üyesi yapmış, doğal kaynakları kültürel ürünlere dönüştürme becerisi sayesinde kadın, doğayla daha güçlü ve daha doğrudan bağlantılara sahip olmanın yanında kültüründe güçlü bir aktarıcısı rolünü üstlenmiştir* (Erdoğan, 2008: 76). Anne, çocuklarla fazla zaman geçirdiği için ve kendi kültürünü çocuğa aşılabilir ve onu eğitir. Anneler kendi annelerinden, çocuklar kendi annelerinden öğrenirler. Özellikle kadınların duygusal yaşamlarındaki deneyimlerinde, sevgiyi yaşayış ve sunuş biçimlerinde de kadınların annelerinin anneliğinin önemli bir etkisi vardır. Bir anne olarak kadın, kendi çocuğuyla iletişimini sürdürürken ve kendi annelik yönünü biçimlendirirken, annesi ile yaşantı deneyimlerini yeniden yapılandırır ve bu deneyimleri öznel dünyasında referans olarak kullanmaya devam eder (Erdoğan, 2008: 80).

Anne olmak duygularının, içgüdülerinin gelişmiş olmasının yanında yaşamlarının değişmesi, hayat tarzlarını farklı bir düzene uydurmaya çalışmasıdır.

*Annelik, kadın hayatındaki önemli gelişimsel yaşam olaylarından birisidir. Anne olmak, bilinen güncel bir gerçeklikten, bilinmeyen yeni bir gerçekliğe ilerlemeyi içermektedir. Anne olmak bir geçiş, yeni bir benlik anlayışı elde etmek için amaçların, davranışların ve sorumlulukların yeniden yapılandırılmasını beraberinde getirmektedir. Kadın için yaşamsal olan bu süreçte, kaçınılmaz, uyum ve kabul gerektiren birçok biyo-psiko-sosyal değişiklik meydana gelmektedir. Anne olma sürecinde meydana gelen psikososyal gelişimin, doğrusal olan fiziksel gelişimin aksine, kadının uyarlanabilir işleyişinde artış sağlayan, sarmal hareket eden ve genişleyen bir şeması olduğunu ileri sürülmüştür* (Boz, 2018: 508).

Annelerin üstlendikleri sosyal rollerin gerektirdiğini yapmaya çalışırken bir yandan da çocuklara karşı sorumluluklarını en iyi şekilde yapma sorumlulukları vardır. Anneler ev içerisinde daha çok bulunduğu için çocuklarla daha çok vakit geçirdikleri için çocukların gelişim dönemlerini daha çok takip etme imkânına sahiptirler. Dolayısıyla çocuklarla ilgili karar alma sürecinde daha aktif oldukları söylenebilir.

## **Yöntem**

Anneler, çocuklarının uzaktan eğitime erişiminde ve uzaktan eğitimden faydalanmalarında nasıl bir rol üstlenmektedirler? sorusunun tartışmaya açıldığı bu araştırma, eşitsizliği yaratan makro unsurların bireysel düzlemde nasıl bir etkide bulunduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırmada teknolojik aletlerinin sınırlı sayıda oluşu ne gibi sorunlara yol açmaktadır? Evdeki öğrenci sayısının teknoloji aleti bulundurma sayısı ile aynı düzeyde midir? Değilse sonuçları ne şekilde ortaya çıkıyor? Anne bu eşitsiz durumun üstesinden nasıl geliyor?’ gibi sorularla veriler üretilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma nitel desende tasarlanmış olup veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanılmıştır. *Nitel araştırmada, katılımcılardan bilgi edinmek için veri toplar, protokol adı verilen ve araştırma ilerledikçe verileri kaydetmek amacıyla kullanılan formlar geliştirirsiniz. Bu formlar katılımcıların sorulara yanıt vermesini sağlamak için üretilmiş genel soruları yönlendirir. Genellikle bu formlardaki sorular, veri toplama esnasında değişir ve gelişir* (Creswell, 2017:22). Nitel araştırma olarak tasarlanan bu araştırmanın verileri içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi “verilerin hazırlanması ve organize edilmesi, veri tabanının keşfedilmesi ve kodlanması, bulguların betimlenmesi ve temaların oluşturulması, bulguların sunulması ve raporlanması, bulguların ne anlama geldiğinin yorumlanması, bulguların doğruluğunun teyit edilmesidir (Creswell 2017: 305). Çalışmanın örnekleme ise amaçlı örneklem tekniği ile belirlenmiş olup elde edilen veriler kodlama, kategori, temalar oluşturularak yorumlanmıştır. Araştırmada 8 anne ile görüşme gerçekleştirilmiş ve 4 tema ortaya çıkmıştır. Örnekleme oluşturanların nitelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Örneklem Yapısı

Katılımcı	Memleket	Yaşı	Mesleği	Çocuk sayısı	Annenin Eğitim Düzeyi	Eğitim Gören Çocuk Sayısı	Çocukların Eğitim Düzeyi	Gelir Durumu	Ebaya Erişim Cihaz Sayısı
Gülçin	Gaziantep	8	Ev Hanımı		İlkokul 3	2	1.Çocuk ortaokul 4, 2.Çocuk İlkokul 1	4250	2 Telefon
Nuran	Adana	1	Ev Hanımı		Lise	2	1.Çocuk ortaokul 4, 2.Çocuk ortaokul 5	3600	3 Telefon
Gurbet	Adana	0	Ev Hanımı		Okumadı	3	1.Çocuk Ortaokul 5, 2. Çocuk ortaokul 8, 3. Çocuk lise 1	4250	3 Telefon 1 Tablet
Esmâ	Kilis	5	Yurtta İşçi		İlkokul	5	1.Çocuk Mezun, 2. Çocuk Üniversite Öğrencisi, 3.Çocuk lise son, 4.Çocuk ortaokul 7, 5.Çocuk ortaokul 5	4250	2 Telefon
Emine	Şanlıurfa	3	Ev Hanımı		İlkokul	3	1.Çocuk lise son, 2.Çocuk ortaokul 7, 3.Çocuk ortaokul 4	4250	1 Bilgisayar, 1 Tablet, 2 Telefon
Elif	Kilis	7	Ev Hanımı		Ortaokul	4	1.Çocuk üniversite1, 2.Çocuk lise son, 3.Çocuk lise2, 4.Çocuk ilkokul 1	4250	1 Bilgisayar, 3 Telefon
Ebru	Kilis	8	Ev Hanımı		İlkokul	3	1.Çocuk lise 3, 2. Çocuk ortaokul 2, 3. Çocuk İlkokul 1	2000	1 Bilgisayar, 1 Tablet, 2 Telefon
Fatma	Gaziantep	8	Ev Hanımı		Okumadı	5	1. lise son, 2. lise 2, 3. ortaokul 8, 4.ortaokul 5, 5. Çocuk ilkokul 3	4000	4 Telefon

## Araştırmanın Bulguları

Araştırma sorusu bağlamında yapılan analizlerde 4 temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar sırasıyla; pandemi döneminde anne olmak, uzaktan eğitim süreci ve eşitsizlik, eşitsizliğin çocuklar arasında oluşturduğu sorunlar ve son olarak ailenin maddi durumu ve eşitsizlik üzerinde durulmuştur. Bu kısımda bu veriler sunulmuştur.

## Pandemide Anne Olmak

Annelik bir çocuğun varlığı ile ortaya çıkar. Yaşanan toplumsal değişimlerle birlikte her daim güncellenen pratikler setini icra etmeyi gerektirmektedir. Pandemi süreci toplumsal dönüşümlerin yaşandığı özel bir dönem olarak tasvir edilebilir. Dolayısıyla bu süreçte yaşanan dönüşümler annelerin çocukları ile olan ilişkisine de yansımıştır. Özellikle çocuk sayısının fazla olduğu ailelerde anneler bu süreci daha zorlu koşullarda yaşadıkları ifade edilebilir. Katılımcı annelerin pandemi sürecinde çocukları ile daha fazla vakit geçirmeleri bu süreci onlar için daha zorlu ve hatta sancılı kıldığı görülmektedir. Özellikle katılımcı annelerden bazıları kendi ihtiyaçlarını ertelemek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcı annelerden bazılarının da gerektiğinde öğretmenlik yaptıkları gerektiğinde de kendilerini çocuklarının ders saatlerine göre ayarladıklarını ifade etmişlerdir.

*Valla şu an benim psikolojim bozuk biliyor musun (güler). Uzaktan eğitim olsun pandemi olsun bende sinir yaptım şu an en ufak şeye bile sinirleniyorum. Çocuklarımın evde kalması, birde evim küçük yani 2+1. Ev küçük olduğu için tabi günlük akşama kadar evdeler. Yemeleri, içmeleri, bulaşıkları, kavgaları, dersleri artık her şeyi geçtim evde şey gibi gördüm kendimi hizmetçi gibi. Sürekli yemek yap, sürekli bulaşık yıka, derslerini ayarla kavgalarını önle bitmiyor. Önceden herkes kahvaltısını yapar dersine okuluna giderdi. Ben en azından bir temizlik yaptıktan sonra dinlenebiliyordum. Kafamı dinliyordum ama o uzaktan eğitimde bu asla mümkün değildi. Uyku düzenim kalmadı biliyor musun? Benim tek değil çocuklarında psikolojisi bozuldu. Onların da huyu değişti. Benim o küçük kızım çok akıllıydı çok laf dinlerdi ama gitti başka biri geldi. (Elif Hanım, 37 yaşında Kilis).*

Elif Hanım, çocuklarına yetişebilmek için ev içi sorunlarının üstüne birde uzaktan eğitim eklenince psikolojisinin bozulduğunu dile getirmektedir. Bunun nedenli olarak da pandemi sürecinde çocuklarla sadece kendisinin ilgilenmek zorunda kalmasını göstermektedir. Pandemi sürecinde anne olmak annelerin omzuna uzaktan eğitim sürecini de yeni bir sorumluluk olarak yüklemiştir. Bu sorumluluk annelerin iş yükünü ağırlaştırdığı söylenebilir. Başka bir katılımcı anne ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

*Bazı ev işlerini ertelediğim günler oldu yani. Erteliyordum. Çocuklarla ilgileniyordum sürekli o. Mesela bazen dersleri unutulardı girmeye onları hatırlatırdım yani. İuu ödevlerini yaptılar mı diye sürekli kontrol ederdim yani. Hemen hemen bir öğretmen görevi gibi evde de öğretmen olmadığı için yerine ben geçirdim (Emine, 43 yaşında Şanlıurfa).*

Emine Hanım'ın çocukları için kendini feda ettiği söylenebilir. Annelik görevinin yanında evdeki sorumluluklarına ek olarak öğretmenlik görevi üstlendiğini dile getirip kendisini anne dışında başka bir pozisyonda görmektedir. Katılımcı annelerin hepsinde öğretmenlik rolü anneliğin yeni sorumluluğu olarak getirildiği açıktır.

Ancak bu süreçte annelerin çocuklarına yönelik bu sorumluluğu yerine getirirken aynı pratikleri icra etmedikleri söylenebilir. Bazı annelerin çocukları arasında ayrımcılık yaptığı bazı annelerin de bundan kaçındığı gözlenmiştir. Çünkü yorgunluk, sorumlulukların fazlalığı, yetersiz eğitim, maddi şartların elverişsizliği anneleri uzaktan eğitim sürecinde yıpratmıştır. Bu koşullar altında katılımcı annelerin her ne kadar çocukları arasında eşit davrandıkları dile

getirdikleri görölse de konuşmasının satır aralarında icralarının farklı olduğu açığa çıkmaktadır. Aşağıdaki örnek bunun bir yansımasıdır.

*Şöyle söyleyeyim. Erkekleri bir kenara katıyorum, kızımı bir kenara katıyorum. Yani erkeklerdense kızıma ben daha çok destek sağladım. Yani erkek şimdi diyordum ki mesela öbürü 7'ye gidiyor. Diğeri 4'e ama Feride 8'e gidiyor. Bence diyordum, Feride daha çok derse girmesi lazım, odaklanması lazım o yüzden yani aslında daha çok onun üstüne düşünüyordum bence şu an siz sorunca evet (gülümsüyor) (Gurbet, 30 yaşında, Adana).*

Gurbet Hanım mülakatın genelinde çocuklarının arasında ayrımcılık yapmadığını dile getirmiş olsa da kız çocuğunu kayırdığını derinlemesine sorularla açığa çıktığı görülmektedir. Gurbet Hanım'ın pandemi sürecinde çocuklarının eğitime erişimi konusunda kızına yönelik pozitif bir ayırım uyguladığı açıktır. Ancak uygulanan bu pozitif ayrımcılık eşitsizliği giderme anlamında değil aksine çocuklar arasındaki eşitsizliği derinleştirdiği söylenebilir. Anneler bu süreçte çocuklarının derse girmelerinde tercih yapmak zorunda kalmışlardır. Kendilerince yöntemler bulup kimin için neyin daha iyi olacağına kendileri karar vermişlerdir. Benzer durum diğerkatılımcı anneler de ortaya çıkmıştır

*Mesela şey uu büyük kızım genelde sabah canlı derse katılıyordu, küçüğü de öğleden sonraydı. Ama bazen nadiren denk geldiğinde ders programları ben genelde elimden geldikçe küçüğü derse katmaya çalışıyordum. Hani onun daha çok ihtiyacı var öğrenmeye diye (Gülçin Hanım, 28 yaşında, Gaziantep).*

Her ne kadar katılımcı anneler çocuklarıyla ilgilenmeye çalışsalar ve kendilerini iyi bir anne olarak ifade etmiş olsalar da pandemide kendilerini yetersiz gördükleri ifade edilebilir. Bunun gerekçesi olarak da çocuklarının isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılamada maddi açıdan yetersiz kalışları olarak sunmuşlardır.

*Ben kendimi iyi bir anne olarak görüyorum. Yani öyle hissediyorum. (..) Her sorunlarına yetişmek isteyen uu üzüldüklerinde üzülen, sevildiklerinde sevinen bir anneyim ama bazen maddi durumdan dolayı yetişemiyorum (Esmahanım, 45 yaşında, Kilis).*

Esmahanım'ın çok iyi bir anne olduğu ama pandemi döneminde olması ve çalışmak zorunda kalması ve de maddi sıkıntıları çocuklarıyla ilişkilerini zedelemiş ve annenin kendini yetersiz hissetmesine neden olmuştur.

*Şimdi ben kendimi iyi bir anne olarak görürüm buna ancak kızım çocuklarım cevap verebilir. Hiçbir anne kendisine elinden geldikçe kötü dememeye çalışır. Yani kusursuz bir annede olmaz (Fatma Hanım, 43 yaşında, Şanlıurfa).*

Fatma Hanım ise yetersizliği daha farklı bir şekilde ifade etmeyi tercih etmiştir. Ona göre kusursuz annelerin olması mümkün değildir. Dolayısıyla ne olursa olsun mükemmel olamayacağına inanmaktadır. Toparlanılacak olursa, derinlemesine mülakatlara katılan annelerin pandemi sürecinde omuzlarına yeni sorumlulukların bindiği ve bu sorumlulukları yerine getirme açısından donatılı olmadıkları açığa çıkmıştır. Bunun yanı sıra annelerin pandemi döneminde kendilerini yetersiz gördükleri bu katılımcılar özelinde dile getirilebilir. Ek olarak bu süreçte annelerin çocukları arasında ayırım yapmaya dönük rasyonel seçimde buldukları da ifade edilebilir.

### **Ailenin Maddi Durumu ve Eşitsizlik**

Uzak eğitim süreci toplumsal alışkanlıkları yerinden eden bir süreç olarak tarif edilebilir. Bu nedenle de eğitim sürecinin dinamikleri ve yapısal koşulları değişmektedir. Bu bağlamda ailelerin uzaktan eğitim alma konusunda ekonomik koşulları toplumsal eşitsizliğin

yeniden üretiminde önemli bir etken olarak tasvir edilebilir. Katılımcı annelerin ekonomik durumlarının yetersizliği çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamada sorunlar yaratmıştır. Pandemi sürecinde ortaya çıkan uzaktan eğitimde hem aileler hem de çocuklar açısından eşitsizliğin güçlü bir şekilde etkisinin hissedildiği söylenebilir. Nitekim katılımcıların ifadeleri bağlamında çocukların eğitime erişimi açısından teknik koşulların yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durum onların çocuklarının geleceği hakkında endişe ile sonuçlanmıştır.

*Hem ortam ya mesela pandemiden dolayı okul yok dediler yasak dediler ama uu şeyler bu özel okullar evde özel ders alanlar vardı. Bence bu haksızlık şimdi benim kızıma tablet çıktı şanslı olabilir ama onun gibi yüzlerce çocuk var, yüzlerce kız, yüzlerce erkek var ve benim bildiğim çoğu kişi derse girmedi bence bu haksızlık veriliyorsa hepsine verilmesi lazımdı. Bence çok büyük haksızlık oldu. İnternet zaten başlı başta bir sıkıntıydı yani şimdi her ay 100 TL ödemek zorunda kaldım sırf bu uzaktan eğitim için yoksa internet benim neyime ben ne yapacam internete (Gurbet Hanım, 31 yaşında, Adana).*

Anneler bu süreçte ekonomik zorluklarına rağmen zorunlu olarak internet bağlantısı, tablet gibi alt yapı ve teknolojik aletleri edinmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Katılımcı anneler arasında şartlarını zorlayıp eve internet bağlayanlar, borç edinip veya taksitle tablet, bilgisayar alanlar olduğu görülmüştür.

*Eşit bulmuyorum çünkü bazı ailelerin durumu iyi olduğu için her bir çocuğunun bir odası oluyor, bir bilgisayarı oluyor, internet sıkıntısı olmuyor. Eee bizim öyle bir imkânımız yoktu biz zaten dediğim gibi kirada oturuyoruz eee üç çocuk yani kolay değil. Hani ben ve benim gibiler çoktur ama bizden daha iyi durumda olanlarda var sonuçta. Bizde isterdik çocukların kendilerine ait odaları olsun, bilgisayarı olsun. Haa bize tablet verildi ama çok zaman sonra verildi ve aylarca açılmadı o tablet onda da internet var dediler o da yoktu (Gülçin Hanım, 28 yaşında, Gaziantep).*

Gülçin Hanım toplumsal sınıf farklılığının dayattığı sorunları dile getirmiştir. Bir toplumda herkesin eşit yaşam koşullarına sahip olmadığını ama uzaktan eğitimde özellikle canlı derslerde tüm öğrencilerin eşit yaşam koşullarına sahip olduğunun varsayıldığını dile getirmiştir.

*Valla evde internet olmadığı için çocuklar pek derse katılmadılar. Mesela bazen internet vardı bazen yoktu. Ben yapmaya çalıştım da olmadı. Hani bizim burada alt yapı olmadığı için internet olmadığı için çocuklar çoğu yerden geri kaldılar. Tek tük girdiler işte. Çocuk sayısı fazlaydı her kafadan bir ses ben giremiyorum, ben girecem, yok ben yapamıyorum artık kafayı yiyecektik ders bitimine kadar (Fatma Hanım, 38 yaşında, Gaziantep).*

Alt yapı yetersizliği ve teknolojik aletlerin sınırlı ve bu aletlerin donanımlarının yetersiz olması nedeniyle her çocuğun eğitimden eşit düzeyde yararlanamadığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu tür sorunlarla baş etmek zorunda kalan anneler çocuklarına yeterince imkân sağlayamadıkları için buruk, çocuklarını eksik kendilerini ise yetersiz ebeveyn olarak gördükleri söylenebilir. Aşağıdaki pasajda Elif Hanım teknolojik imkansızlıklara ek olarak hanelerinin küçük olması nedeniyle çocuklarının ortak kullanım alanının yaşattığı sıkıntılara değinmiştir

*Sürekli bana ortanca kızım anne giremiyorum anne giremiyorum derdi. Yok şimdi yok yazılacam şimdi geri kalacam yok şöyle olacak derdi. Çocuklarım hep birbirlerini bekliyorlardı. Zorluklarını tabii ki ifade ettiler ki ben biliyorum zaten zorlandıklarını. Telefondan anlamıyorsun, sesin kesik kesik geliyor bir cümlesini anlıyor ötekini anlamıyorsun, ekranın küçüklüğü olsun, hepsi birer sorundu. (...) Tablet, bilgisayar*



*istediler alamazdık. Mesela o kadar tablet dağıtıldı. Maşallah 4 çocuktan birine düşmedi bana. (...) Gidip ders çalışmayan, başarılı olmayana tablet verdiler ama benim çocuğum başarılı ders çalışmak istiyor, katılmak istiyor ama evdeki tabletsizlikten, telefonsuzluktan, internetsizlikten katılamıyor (Elif Hanım, 37yaşında, Kilis).*

*İşte ilk zamanlar bizde tablet yoktu çok sorun oldu bizim için öğretmeni ile de görüştüm sonra tablet olduktan sonra daha rahat oldu. Ne kadar olsa da daha rahatlık sağladı telefonumuzda yoktu hani o zaman öyle bir imkân olmadığı için bir şey yapamazsınız ki. Sonra eşim bir tane telefon aldı şu an oğlanda bu telefon o zaman daha iyi mesela ben kahvaltı hazırlayana kadar o dersine giriyordu sonra kahvaltısını yapıyordu sonra hemen canlı ders dinliyordu öyle. Mesela kızım öyle sabah akşamüstü benle bir yere gidecek olsam bile kızım bugün benim canlı dersim var orada internet yok ben oraya gitmem diyordu oturup dersini yapıyordu (Ebru Hanım, 43 yaşında, Kilis).*

Çocukların yaşam alanlarını nerede ve ne zaman ne yapmaları gerektiğini canlı dersler belirlemiştir. Yemek yeme saatlerini, oyun oynama saatlerini ve nerede bulunmaları gerektiğini. Ebru Hanımın da belirttiği gibi internetsiz bir ortamda derse giremeyecekleri için çocuklar, internet olmayan alanda ders saatlerini kaçırmamak adına bulunmak istememişlerdir. Aynı saate olan canlı dersler bir oda da girmek zorunda kalan çocuklar için ses sıkıntısı yaşamıştır. Bazı aileler kışın bu durumun daha da zor olduğunu belirtmiştir.

*Mesela en başta hepsi birazda maddiyattan gelen şeylerden dolayı uı mesela onun çalışma masası var benimki yok, onun bilgisayarı var benimki yok, onun tableti var benimki yok yani arkadaşlarından da var. İşte bu da bize nasıl yansıyor biz bir anne baba olarak bunları yapamadığımız için kendimizi biz bu sefer suçlu bulduk. Yani kendi adıma söylüyorum istiyorum çocuğa güzel bir uı şey rahat ders çalışma ortamı hazırlamak ama onu yapamadım. İı hem kış dönemi bizler kırsal kesimlerde oturan insanlarız doğalgazlı, kaloriferli değil evlerimiz sobalı evlerde oturuyoruz bir odada kaldılar o bir odada da çocuk nasıl bir rahat ders şey yapabilir çalışabilir hepsini bir arada. Ders çalışacağı oda sessiz olmalı, kendini odaklamalı dersine öğrenci hani o zorluklar vardı. Soğuk odaya gidiyorlar bu seferde kış günü zor oluyordu öyle bir zorluklarla geçirdiler (Esmâ Hanım, 45 yaşında, Kilis).*

Toparlanacak olursa pandemi sürecinde ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin uzaktan eğitim koşullarına hazırlıklı olmadığı ve bu sürecin kültürel sermaye açısından eşitsizliği derinleştirdiği açık bir şekilde ifade edilebilir.

### **Uzaktan Eğitim Süreci ve Eşitsizlik**

Yapılan derinlemesine mülakatların analizi bağlamında ortaya çıkan bu temada uzaktan eğitimin iki farklı sorun alanı yarattığı görülmektedir: Bunlardan ilki çocukların bazılarının teknolojik imkanlar açısından yeterli olmayışları ve ikincisi de uzaktan eğitim sürecinin ders başarısını olumsuz etkilemesi. Bu tema altında bu iki sorun alanı irdelenmiştir.

*Ders konusu işte hocalar canlı ders verdi hep onları dinlediler ee EBA'dan biraz televizyondan takip etmeye çalıştılar ama onda da başarı fazla olmadı niye diyeceksin pek bir şey anlamadılar. Hani biraz da kendilerinden daha da önde olandı ebada ki şeyler ee telefonda canlı derste onlineda da cihaz olmadığı için diğeri girdi diğeri giremedi öyle bir sıkıntı yaşadık hep yani cihazsızlık yüzünden geride kaldı çocuk (Esmâ Hanım, 45yaşında, Kilis).*

Esmâ Hanım canlı derslerin pekte işe yaramadığı, uzaktan eğitim sürecinin çocukların derslerindeki başarılarını olumsuz yönde etkilediğini aktarmıştır. Çocukların bu süreçte pek

bir şey öğrenemediğini hatta bildiklerini bile unuttuklarını dile getirmiştir. Alınan derslerin verimsizliğinin yanında sürekli ekran başında kalmalarının da çocukları olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

*Yarım yamalak bir şeyler gördüler. Yani açıkçası benimkiler verim alamadılar. Okul olsaydı daha da iyi yerlerde olabilirdi. Ya da yeterince teknolojik aletlerimiz olsa, internet olsaydı (Elif Hanım, 37 yaşında, Kilis).*

Katılımcı annelerin genel olarak derslerin verimsizliğinden yakındıkları görülmüştür. Teknik aletlerin yetersizliği ile derslerdeki başarı düşüşleri arasında da annelerin bir ilişki kurdukları görülmektedir. Başka bir deyişle imkanlarının iyi olduğunu düşündüklerinde çocuklarının daha başarılı olacaklarına inanmaktadırlar. Ancak özellikle uzakta eğitim sisteminde yaşanan aksaklıkların da bu başarı düşüşünde etkili olduğunu da vurgulamışlardır.

*İuu zor bir süreçti eee dersleri yarım kalıyordu. Anne bir şey anlamıyorum derlerdi. İnternet gidip geldiği için yaptığımızdan bir şey anlamıyor, öğrendiklerimizi unutuyoruz derlerdi. İnternet sıkıntısından dolayı küçük oğlum anne yaptığımı öğretmene gösteremiyordum derdi. Öğretmede tekrar başa dönemiyordu tekrar anlatamıyordu. Okulu çok arıyorlardı, arkadaşlarını falan. Okulda daha iyi anlıyorlardı, öğretmenlerinin daha iyi olduğunu, arkadaşlarıyla beraber sınıf içerisinde oyun oynamalarını yani okulu daha çok özlerlerdi (Emine Hanım, 43 yaşında, Şanlıurfa).*

Alt yapı sorunu eğitime erişim açısından önemli bir sorun olarak görülmektedir. Dolayısıyla toplumsal sınıf alt yapıya erişimi belirlediğinden çocukların eğitime erişimlerinde eşitsizlik perçinlenmiştir. Bunun sonucu olarak da eğitime erişemeyen çocukların okula yönelik özelemleri güçlenmiştir.

*Yaa olmuyor çok sıkılıyorlar. Okul gibisi olmuyordu tabi. Hani onlarda istiyordu okula gitmeyi, öğretmenlerini, arkadaşlarını çok özliyorlardı. Hani evle okul bir olmuyor canlı dersler yetersizdi. Büyük kızım bazen iki gün gidilen okula bile gitmek istemiyordu okulu seven kızım okuldan soğudu. Uzaktan eğitimde birde 5.sınıfa giden kızım birkaç öğretmenlerinin tavrından dolayı derse girmek istemiyordu. Sistem atardı ya da internet çekmezdi hoca oradan hemen çıkan bir daha girmesin derdi. Hocalarda da sorun vardı biraz (Gülçin Hanım, 28 yaşında, Gaziantep).*

Gülçin Hanım uzaktan eğitimde öğretmenlerin de çocukların eğitim başarıları üzerinde çok önemli bir etken olduklarını dile getirmektedir.

*Bu süreçteki eğitimleri hiç güzel değildi. Yani uu küçüğü yine dicem küçüğü 5. sınıfa geçti ama şu an ikinci sınıf gibi hiçbir şey bilmiyor yani şahsen bana kalsa ikinci sınıftan devam etsin derim elimde olsa öyle bir şey olsa baya geride kaldılar. Kız desen bu sene lise ama liseye tam hazır mı onu da bilmiyorum. Diğer oğlum desen 8. Sınıf o da hazır mı hiç sanmıyorum çünkü hiç güzel ders verilmedi ben memnun kalmadım (Gurbet Hanım, 30 yaşında, Adana).*

Anneler çocuklarının başarılarındaki düşüşlerin ileride derslerine yansımından korktukları için endişe içindelerdir. Çocuklar gördükleri eğitimle gerileyerek diğer çocuklarla aralarında da farkı açmışlardır.

*Tabii ki benim kızım kekeleyerek okuyordu artık okumayı unutmuştu. Daha doğrusu sen okutuyorsun ama öğretmenin verdiği gibi olmuyor. Dinlemiyor seni öğretmenden korkuyor senden korkmuyor. Biraz gerileme olmuştu mesela kelimeleri unutmuşlardı, çarpım tablosunu, harfleri yutuyordu kitap okuduğu yerde bazı harfleri yutuyordu (Elif Hanım, 37 yaşında, Kilis).*



Elif hanımın çocukları gibi diğer çocuklar da bu süreçte okuma yazma konusunda epey sıkıntı yaşadıkları diğer katılımcıların ifadelerinden de anlaşılmaktadır.

*Ben yani memnun değildim uzaktan eğitimle olan derslere. Yani nasıl memnun değildim işte çocuklar adapte olamıyorlardı derse oyun istiyorlar onu da yapamıyorlar hastalık var dışarı çıkamıyorlar uuu çıksalar izin vermiyoruz bir şey olur diye. Derslerini de hoca oradan anlatıyor ama başka yerden kaynatan oluyor bu sefer eee sınıf ortamında onu yapamaz hocanın yanında ama telefonda olduğu için her öğrencinin ne yaptığını hoca göremiyor ki (Esmâ Hanım, 45 yaşında, Kilis).*

Uzaktan eğitimde annelerin şikayetçi oldukları durum okul disiplini çocukların evde devam ettirmemeleridir. Okul duvarları, sıralar, kurallar, güvenlik, ders saatleri, zil sesi, teknolojiye uzak, arkadaş ortamı çocukları okula zorunlu ve istekli hale getirirken ev ortamında tam tersi bir durum yaşandığı annelerin cümlelerine yansımıştır. Ev ortamında yatakta derse girmek, teknoloji aletlerinin sürekli elde olması, başında otorite kuracak birilerinin olmayışı (yetersiz kalan anneler), çalışmak zorunda hissetmeme, takipte kalan hocaların olmayışı gibi nedenler çocukların başarısını olumsuz etkilediği genel bir kanı olarak gözlenmiştir.

*Okul daha iyiydi. Öğretmenlerinin yanında karşılığında olmaları daha iyi olurdu daha iyi anlatırdı. İuu burada oturuyorlar masada öğretmen söylüyor kendileri yazıyordu. Ama sınıfta olsalardı daha güzeldi. Arkadaşları hepsi bir arada beraber birlikte yapıyorlardı (Emine Hanım, 43 yaşında, Şanlıurfa).*

Öğretmenin çocuklar üzerindeki otoritesine benzer bir otoritenin anneler tarafından evde sağlanamaması çocukların eğitimden mahrum kalmaları ile sonuçlandığı görülmektedir. Okul ortamı çocukları derse teşvik etmektedir. Birlikte olmaları, aynı ortamı paylaşmaları, eşit imkanlara sahip olmaları çocukların adapte olma ve derslere katılma oranlarını daha da artırmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde bu tarz motivasyonların olmayışı da bu sürecin handikaplarından biri olarak ifade edilebilir.

### **Eşitsizliğin Çocuklar Arasında Oluşturduğu Sorunlar**

Kalabalık bir ailede yaşanan en büyük sorunun bireyler arasında yaşanan çatışmalar olduğu herkesin malumudur. Özellikle çocuklar arasında yaşanan çatışmaların onları yetişkin dünyasına hazırladığı kabul edilmektedir. Ancak pandemi sürecinde hanede geçirilen sürenin artması bu çatışmaların şeklini ve boyutunu çeşitlendirdiği söylenebilir. Özellikle sürekli ekran başında olmaları gerekmeleri, teknolojik aletleri paylaşma mücadeleleri, dersleri ihmal etme eğilimleri ve cinsiyet farklılıkları bu süreçte en başta gelen çatışma kaynağı olarak katılımcı anneler tarafından görüldüğü gözlenmiştir. Bu süreci aşağıdaki alıntıda görmek mümkündür.

*O süreçte çalışmadım hepimiz evdeydik maddi bir gelir olmadı çocukların ihtiyaçlarını karşılayamadık. O anda u eğitimde işte mesela dediğim gibi telefon u tablet olmadığı için, bilgisayar olmadığı için çocuklar yani kendilerini hep geride hissettiler. Birbirleri ile işte anlaşamadılar. O derdi ben dersimi yapacam, o derdi ben yapacam. Mesela bir çocuğum girdi biri giremedi hep derslerine öyle bir zorlanma geçti. İşte ben anne olarak çalıştığımda destek istiyorum çalıştığımda çocuklarımdan hani sadece eğitime derslerine de zaman ayıramıyorlar illaki işte çalıştığım için biraz yardım istedim hep çocuklarımdan çalıştığım süreçlerde. O sıralarda kızım yani hem üniversite sınavına hazırlanıyordu evde olduğumuz için daha da çok ağırlık verdi. Ben ondan hem iş bekledim hem de iyi bir sonuç bekledim yani güzel bir sonuç aldı ama istediği sonucu alamadı o yüzden tekrar hazırlanıyor bu sene öyle sonumuz iyi olur inşallah (Esmâ Hanım, 45 yaşında, Kilis).*

Esma Hanım kız çocuklarının ev işlerine destek vermek zorunda kaldıklarını dile getirmiştir. Bunu sonucu olarak da Esma Hanım'ın kızı sınavda istediği puanı alamamış bir sene daha tekrar çalışmak zorunda kalmıştır. Diğer çocuklara baktığımızda teknolojinin yetersizliği kardeşlerden birilerini derslerden hep alıkoymuştur. Bu süreç kız çocukları için zorlu bir süreç olmakla kalmamış geleceklerini de riske atmıştır.

*Valla uzaktan eğitimde biraz açıkçası zorlandım. Nasıl zorlandım mı hani evde 4 tane çocuk olduğu için giren mi hep birbirlerini gözlediler. O diyor ben girecem öteki diyor ben girecem. Bazen mesela eşim evde olmuyor ben evde olmuyorum bir tablet, bir oğlanın telefonu onu beklediler. Öyle idare ettik vallahi biraz o girdi biraz öteki derken tamamen giremediler tabii ki idare ettik (Elif Hanım, 37 yaşında, Kilis).*

Çocuklar tam anlamıyla dersi alamadıkları için eğitimlerinde aksaklık yaşamışlardır. Anneler bu süreçte çocukların ders programlarını gözlemleyip dağıtımı iyi şekilde yapamadıkları ifade edilebilir.

*Eee işte anne anlamıyorum, anne öğretmeni duymuyorum. İu anne bağlantı kesildi, anne ben geri kaldım öğretmen bana öbür derse gir dedi. İuu bir gün kızım ağladı dedi anne ben öğretmenin dediklerine yetişemiyorum yazmada, anne sonra bana kızacak ben dersem ki öğretmenim nerede kaldık. Her ağızdan bir ses çıkınca ee tabii öğretmende haklıydı ne anlattığını bile bilmiyordu (Nuran Hanım, 31 yaşında, Adana).*

Nuran Hanım çocuklarının öğretmen korkusu olduğunu belirtmiştir. Sürekli yapılan canlı dersler çocukların sıklıkla üst üste gelmesi ve sürekli ekran başında birilerinin sadece konuşması çocukların odaklanamama sorunlarını ortaya çıkarmıştır.

*İuu tabii bazen sorunlar çıkıyordu. Ben giremiyorum, ben yapamıyorum gibi. Küçüğü ağlıyordu bir şey yapamıyordu diye. Diğer kızlarım da hevesi kalmadı (Fatma Hanım, 38 yaşında, Gaziantep).*

*Yani hep bir çatışma halindeydik önceden offlayan puflayan çocuklarım yoktu onların psikolojisi bozuldu üzerlerine gitmek istemiyorum ama gitmezsem hiçbir şey yapacakları yok (Nuran Hanım, 31 yaşında, Adana).*

Pandemi sürecinde ailenin bireyleri olan çocuklar arasında kavga gürültülerin çıktığı, gürültü nedeniyle verimli ders takibinin yapılamadığı, annelerin bu süreci sağlıklı bir şekilde koordine edemedikleri görülmektedir. Toparlanılacak olursa bu süreçte annelerin yaşanan çatışmaları ellerindeki yetersiz araçlarla gidermeye çalışsalar da ailenin bağları ve aile üyelerinin psikolojik sağlıklarını riske ettiği görülmektedir.

## Sonuç

Eşitsizlik yaşam dünyasının temel sorunlarından birini teşkil etmektedir. Eşitsizliğin pandemi sürecinde özellikle eğitim alanında kendisini daha görünür kıldığı söylenebilir. Birçok farklı boyutu olmakla birlikte eşitsizlik eğitime erişim açısından daha belirgin sorunlar doğurmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması eşitsizliğin yeniden üretiminde önemli bir aşama olarak tarif edilebilir. Ancak eşitsizliğin türlerinin de diğer eşitsizlik türleri üzerinde de etkisi olduğu yadsınamaz. Başka bir deyişle ekonomik olarak toplumsal tabakalaşma aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğinin önünde bir engeldir. Tüm bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda ailelerde özellikle annelerin çocukların eğitime erişiminde eşitsizliği üretmeye dönük pratikler sergiledikleri bu çalışmanın temel iddiasıydı. Bu iddianın nitel bir araştırma ile sorgulandığı bu çalışmada pandemi sürecinde eşitsizliğin ailelerde perçinlendiği, tahkim edildiği görülmüştür. Yapılan derinlemesine mülakatlar neticesinde katılımcı anneler açısından çocukların sürekli evde kalması, uzaktan eğitimle mücadelesi, kardeş sayısının fazla olması gibi gerekçeler eşitsizliğin artmasında temel etken olarak işaret

edilmiştir. Anneler bir taraftan hanenin işleri ile uğraşırken bir taraftan da öğretmen rolünü oynamaları pandemi sürecinde ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bu hanelerde annelerin çocukları arasında bir ayırım yapıp yapmadıkları araştırılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan annelerin çocukları arasında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda başarısız oldukları aksine bazı annelerin çocukları arasında tercih yaptıkları görülmüştür. Toplumsal eşitsizliklerin oluşumunda sadece okulun, gelir düzeyinin etkili olmadığı bu çalışmada ortaya çıkmıştır. Annelerin çocukları arasında seçim yapmaları onların eğitime erişimlerinde önemli bir kırılma noktası teşkil etmektedir. Bu seçimi genel olarak başarılı olanları ya da kızlarına yönelik pozitif ayrımcılığa başvurarak yaptıkları gözlenmiştir. Annelerin bu girişimi çocukların derse katılımı, derse olan ilgilerini ve kardeşleri arasındaki çatışmaları farklılaştırdığı derinlemesine mülakatların verilerinden hareketle ortaya konmuştur. Pandemi sürecinde annelerin yeni sorumluluklar üstelendikleri ve bu sorumlulukların kendilerini daha da yorduğu gözlenmiştir. Bunlar aynı zamanda annelerin kendilerini yetersiz hissetmelerine de yol açtığı ifade edilebilir. Pandeminin oluşturduğu bu sorunlar maddi koşulların yetersizliği ile daha da katmerleştiği ve eğitime erişimde yoksunluğu ve yoksulluğu derinden hissettikleri görülmüştür. Ek olarak annelerin çocuklar arasındaki ilişki biçiminin şekillenmesi sürecinde de önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Toparlanacak olursa, pandeminin oluşturduğu toplumsal dönüşümde, katılımcı annelerin ifadeleri kapsamında, annelerin yeni durumla baş edebilmek adına bazı çocuklarını diğerlerine nazaran önceleyerek eğitimde fırsat eşitliğini engelledikleri ifade edilebilir

### Kaynakça

- Altıparmak, İ. B. ve Demircan, B. (2021). Pandemi sürecinde lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının uzaktan eğitime etkileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(29), 92-110.
- Boz, İ., Özçetin, E., & Teskereci, G. (2018). İnfertilitede anne olma: Kuramsal bir analiz. *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 10(4), 496-511. [doi.org/10.18863/pgy.382342](https://doi.org/10.18863/pgy.382342)
- Covid 19 dönemi TEGV çocukları uzaktan eğitim durum değerlendirme raporu. (2020).* <https://tegv.org/dosyalar/covid-19-donemi-uzaktan-egitim-durum-degerlendirme-raporu.pdf>
- Çoşkun, A.E. (2010). *Eğitim Sosyolojisi*. Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları. [http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/sosyoloji\\_lisans\\_ao/egitim\\_sosyolojisi.pdf](http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/sosyoloji_lisans_ao/egitim_sosyolojisi.pdf)
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam Yayınları.
- Elçiçek, M. (2022). Uzaktan eğitim engelleri: Bir meta-sentez çalışması. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1). 35-45. doi: 10.32329/uad.937271
- Erdoğan, D.T. (2008). Nancy Chodorow'un düşüncesinde toplumsal cinsiyet organizasyonunun merkezi unsuru olarak annelik. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 73-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21109/227351>
- Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Ocak Yayınları.
- Giddens, A. (2005). *Sosyal teorinin temel problemleri*. (Ü. Tatlıcan, Çev.). Paradigma Yayınları.
- Güler, D.& Çetin, T. (2017). *Eşitlik kavramı bağlamında yeni sosyal bilgiler öğretim programının incelenmesi*. 3. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (KEAB). Gazimağusa/K.K.T.C.).
- Kaplan, M., Yardımcıoğlu, M., (2020). Pierre Bourdieu wwith Space, Habitus and Capital Concepts, Habitus. *Journal Of Sociology*, (1), 23-37.

- Kayış, H. H. (2021). Dijital eşitsizlikleri yakından incelemek: Dijital uçurum buzdağının görünen yüzü müdür?. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*,(15),109-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/euifydhed/issue/63210/936603>
- Koç, E. S. (2021). Dijital eşitsizlikleri yakından incelemek: Dijital uçurum buzdağının görünen yüzü müdür? *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergi*, 15, 109-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/euifydhed/issue/63210/936603>
- Önür, H. (2022). Bauman'da sosyal eşitsizlik meselesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 279-297. doi: 10.18026/cbayarsos.1054382
- Özpolat, A. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: Demokratik eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*,40(185) 365-381. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407108>
- Rousseau, J.J. (2006). *Toplum Sözleşmesi*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Sezgin, S., Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi (AUAd)*, 6(4), 37-54.
- Sunar, L., (2018) *Sosyal Tabakalaşma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sunar, L., (2020). Eğitimde eşitsizlik devam ediyor. Alan izleme raporları. *İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı*. [https://ilke.org.tr/images/air/egitim\\_2020/egitim\\_izleme\\_raporu\\_2020\\_online.pdf](https://ilke.org.tr/images/air/egitim_2020/egitim_izleme_raporu_2020_online.pdf)
- Sadıkoglu, Z.Z. (2021). Risk bilinçli annelik: Uzman Risk söylemlerinin annelik deneyimi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*,41, 43-71. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1798205>
- Şahin, H. (2019). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Tezcan, A.M. (2020). Meslek olarak akademisyenlik tercihinde kültürel sermayenin yeri. *Journal of Economy Culture and Society*, Supp (1), 157-166. <https://doi.org/10.26650/JECS2019-0097>

## Extended Summary

This study focuses on the impact of mothers in producing inequality in access to education during the pandemic period. The aim of the study is to reveal the effects of mothers on their children's access to education in the distance education process, as well as to reveal the discrimination they make among their children. In pandemic; Is every child treated equally? Are the opportunities given to children equal? What problems arise in child favouritism? In this study, these questions are replied. In the first part of the study, basic concepts such as inequality in education and motherhood are discussed, and then the method of the study is expressed, and in the findings and discussion part, the themes reached as a result of the analysis are discussed.

Parents are individuals who instill norms that prepare their children for society. The education in Turkey is compulsory and is given in a way that covers every child. Educational areas, geographies, financial situations, gender and family structures of the children who receive education are the factors that lead to inequality. Education transfers the customs, traditions, and lifestyle of a society to next generation. Education is to bring a new individual to the society. The most important thing here is whether every individual is equal. Concept of equality in distance education has left its place to inequality in direct proportion to the inadequacy of the country's digital infrastructure. Especially due to the social layer of individuals or households, not everyone has access to the same opportunities in the distance education process.

The inequalities are social and families can be seen as the first agency to produce inequality. Therefore, it can be said that inequality begins in families. It is one of the responsibilities of parents today to invest in their children in terms of molding their future. However, it can be argued that the role of the mother in this process is more specific in Turkey than the father.

As a requirement of their social roles, the mothers try to fulfil their responsibilities towards their children in the best way possible. Since mothers spend more time with their children, they take the chance follow the developmental stages of their children more. As the number of children in the family increases, the mothers have to allocate different attention and time to each child. In this context, the research question of how the mothers produce inequality in their children's access to education becomes meaningful once again.

The following question is asked in the research: How do the mothers contribute to children's access to distance education during the pandemic? In this context, what kind of problems do the limited number of technological tools cause? Is the number of students in the house at the same level as the number of technology devices? If not, what are the results? To what extent does it affect? The data is obtained via questions such as "How does the mother overcome this unequal situation?"

This study is designed in a qualitative design and a semi-structured interview form is used as a data collection tool. Technically in-depth interviews are conducted in the text, semi-structured questions and purposive sampling technique were used, and the data are interpreted by creating coding, categories and themes. In the research, 8 mothers are interviewed and 4 themes emerged.

It has been revealed that the mothers who participated in the in-depth interviews have new responsibilities on their shoulders during the pandemic process and are not equipped to fulfil these responsibilities. In addition, it can be expressed specifically for these participants that mothers consider themselves inadequate during the pandemic period. In addition, it can be stated that in this process, mothers make rational choices to differentiate between their children.

Inequality in distance education has made itself more evident. Families have realized that they are not enough for their children and cannot meet their needs. In this process, the children realizes that their families were insufficient for them and that they were not equal with other children. The high number of children educated at home, access to technological tools and their distribution among children have been problematic. During the pandemic, it can be clearly stated that the socio-economic levels of the families are not prepared for the conditions of distance education and this process deepens the inequality in terms of cultural capital.

In this part, which emerged in the context of the analysis of the in-depth interviews, it is seen that distance education creates two different problem areas: The first is that some of the children are not sufficient in terms of technological opportunities, and the second is that the distance education process negatively affects the success of the course.

Everyone knows that the biggest problem in a large family is conflict between individuals. It is accepted that especially the conflict between children prepare them for the adulthood world. However, it can be said that the time spent at home during the pandemic process has diversified the shape and size of these conflict. Particularly, it has been observed that the need to be in front of the screen all the time, their struggle to share technological devices, their tendency to neglect the lessons and gender differences are seen by the participating mothers as the main source of conflict in this process. Although the mothers



resolve the conflicts experienced in the pandemic with the inadequate means at their disposal, it is seen that the ties of the family and the psychological health of their family members are at risk.

As a result of the in-depth interviews, the reasons such as the fact that the children stay at home all the time, struggle with distance education, and the high number of siblings were pointed out as the main factors in the increase of inequality in terms of participating mothers. While mothers are dealing with household chores on the one hand, playing the role of teachers on the other hand has emerged during the pandemic process. In these households with low socio-economic level, it is investigated whether mothers made a distinction between their children. In this context, it is observed that the mothers participating in the study are unsuccessful in providing equal opportunities in education among their children, on the contrary, some mothers preferred among their children.

In this study, it has been revealed that not only school and income level are effective in the formation of social inequalities. The choice of mothers among their children constitutes an important breaking point in their access to education. It has been observed that they generally make this choice by applying positive discrimination towards successful ones or their daughters. This initiative of the mothers was revealed by the data of the in-depth interviews, which differentiated the children's participation in the lesson, their interest in the lesson and the conflicts between their siblings. It was observed that the mothers took on new responsibilities during the pandemic process and these responsibilities tired them out even more. It can be stated that these also lead mothers to feel inadequate. It has been observed that these problems caused by the pandemic are compounded by the inadequacy of financial conditions, and they deeply feel the deprivation and poverty in access to education. In addition, it has been revealed that mothers play an important role in the process of shaping the relationship between children. To sum up, in the social transformation created by the pandemic, within the scope of the statements of the participating mothers, it can be stated that mothers prevent equality of opportunity in education by prioritizing some of their children over others to cope with the new situation.

## **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi**

### **An Analysis of Parental Attitudes of Fourth Graders in Terms of Different Variables**

**İlknur KONAL ULUSOY\***

#### **Öz**

Anne baba tutumlarının çocuk davranışları üzerinde etkisi vardır. Bu etkinin, çocuklarda hem yeni davranışlar sergilerken hem de ilerleyen yaşlarda -hayata bakış açısı geliştirirken- büyük rol oynadığı ifade edilebilir. Hayatın ilk yıllarından başlayıp sonraki zamana kadar etki gösteren bu durumun araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Nedenel karşılaştırma araştırma yöntemi ile kurgulanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Özyürek (2018) tarafından geliştirilen anne baba tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anne baba tutumlarının, anne babanın öğrenim düzeyi, çocuğun cinsiyeti, anne babanın icra ettiği meslek ve kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş çocuğun başarı algısı ile anne baba tutumu arasında ise anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Anne baba tutumları, demokratik tutum, baskıcı ve otoriter tutum, aşırı hoşgörülü tutum

#### **Abstract**

Parents attitudes have an impact on child behavior. It can be stated that he plays a major role in these active children, both when exhibiting new behaviors and in the later ages - while developing a life of life. It is thought that it is important to investigate this situation starting from the first years of life and affecting the next time. In this context, the aim of the study is to examine the parental attitudes of Fourth graders according to different variables. The research is devised as a causal comparative research. The personal information form developed by the researcher and parental attitude scale developed by Özyürek (2018) were used as data collection tools. According to the results of the research, statistically significant differences were found between the parents' attitudes and the education level of the parents, the gender of the child, the profession performed by the parents, and the number of siblings. No significant differences were found between parental attitudes and the child's perception of success.

**Keywords:** Parental attitudes, democratic attitude, oppressive and authoritarian attitude, over-tolerant attitude

#### **Giriş**

Bireyin ortaya koyduğu davranışların temelinde erken dönem yaşantılarının önemli bir yer teşkil ettiği söylenebilir. Yaşantılar noktasında “anı” olarak nitelendirilen kalıcı izlerin model olma, belirli davranışların tekrarı vb. şekilde davranışları biçimlendirdiği ifade edilebilir. Bireyin, bu duruma dâhil olabilmesi için kendisi dışında bir başka aktöre yani anne ve babasına ihtiyacı vardır. Anne ve babanın davranış kalıpları/tutumları bireye yaşantılar yoluyla yeni öğrenmeler, yeni davranış kalıpları kazandırabilir. Bu iddia, anne baba tutumlarının önemini ortaya koymaktadır. Young ve Brown'a (1990) göre, birey dünyaya geldikten sonra kendisi ve çevresiyle etkileşime girer. Bu etkileşim sonucunda bireyin zihninde olumlu/olumsuz izler meydana gelir. Bu izler bireyin ilerleyen dönemde ortaya koyacağı davranışları da etkiler. Beck (1967), bu izleri organizmayı etkileyen yönüyle ele alır ve bireyin yaşadıklarını tasnifleyerek yorumladığını belirtir. Gerek Young ve Brown'un ifade ettikleri gibi dünyaya geldikten sonra çevre ile kurulan etkileşim, gerekse Beck'in belirttiği yaşantılar, anne baba tutumlarının anı oluşturmadaki önemini ortaya koyar niteliktedir.

\* Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep Türkiye. [konailknur@hotmail.com](mailto:konailknur@hotmail.com). Orcid Id: 0000-0002-7005-7964



Çocuğun anne babası ile kurduğu ilişki ve bu ilişki ile ilgili zihninde oluşan anılar o çocuğun yetişkin bir birey olduğunda ilişkilerini ve hayat tarzını etkiler. Türk (2019), yaptığı çalışmada çocukluk çağı travmaları ile şemalar arasında ilişki olduğunu, Gök (2012) ise yaptığı çalışmada, olumsuz anne baba tutumlarının olumsuz şemalarla ilişki içerisinde olduğunu belirtir. Yapılan bu çalışmalar, anne baba tutumlarının ilerleyen yaşlarda ortaya konulan davranışlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

### **Anne Baba Tutumları**

Anne babaların çocuklarını yetiştirirken kullandıkları psikolojik araçların bütünü şeklinde nitelendirilen anne baba tutumları; duygu, düşünce ve davranış üçlemesinin çocuğu yetiştirme tarzına yansıtılması şeklinde tanımlanabilir. Anne ve babanın hayat tecrübesi, eğitim düzeyi, mesleği, ailesi ve çevresi ile ilişkisi, çocuk sayısı, çocuğundan beklentisi ve psikolojik durumu tutumları etkileyen faktörler arasında sayılmaktadır (Toksöz, 2010). Literatür incelemesi yapıldığında çok sayıda ebeveyn tutumunun olduğu görülmektedir. Başlıca anne baba tutumlarını sıralayacak olursak demokratik, otoriter, mükemmeliyetçi, aşırı hoşgörülü, ilgisiz ve kayıtsız anne baba tutumları sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Aslında bireylerin yaşayışlarından, etkilendikleri kültürden, insanın biricikliğinden hareketle anne baba tutumlarının farklılık göstereceği ifade edilebilir. Hem kategorize etmeyi kolaylaştırmasından (mükemmeliyetçilik otoriterlik gerektirir gibi) hem de yöntem kısmında açıklanacağı üzere kullanılan ölçme aracının üç faktörlü olmasından hareketle anne baba tutumlarının demokratik, baskıcı ve otoriter, aşırı hoşgörülü olarak tasnif edilebileceği düşünülmektedir.

### **Demokratik Tutum**

Demokratik anne baba tutumunun sergilendiği ailelerde çocuk, kendi başına bir birey olarak değerlendirilir. Bir karar alınacaksa fikirleri sorulur böylece ona değer verildiği gösterilmiş olur. (Pekşen, 2012). İletişimde sıcaklık, kendine güven, fikirlerini özgürce ifade edebilme gibi başlıca becerilerin kazandırılması bu sayede sağlanır. Bu tutum, olumlu anne baba tutumu olarak ifade edilmektedir. Çocuğu bir birey olarak değerlendirmek aşırı hoşgörü göstermek şeklinde değildir. Çocuğu desteklerken sınırların çizilmesi önemlidir. Bu kapsamda çocuğa sorumluluk vermek, ihtiyaç olduğunda onu desteklemek çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmasına yardımcı olur. Sezer ve Oğuz (2010) bu durumu, kişilik gelişiminin desteklenmesi ile açıklamaktadır. Kanak ve Pekdoğan (2015) yaptığı çalışmada, demokratik anne baba tutumunun utangaçlık düzeyleri ile negatif ilişki içerisinde olduğunu ve bu tutumun çocuğun kendine güven duygusunu arttırdığını belirtirler. Sezer'in (2010) yaptığı çalışmada, anne babasının tutumunu orta ya da yüksek düzeyde demokratik bulan ergenlerin kendilerini daha olumlu olarak algılaması anne baba tutumunun kişilik gelişimine etkisini göstermektedir.

### **Baskıcı ve Otoriter Tutum**

Demokratik anne baba tutumunda çocuğun farklı bir birey olarak görülmesine karşın anne babanın hakim olma düşüncesi ile temellendirilen baskıcı ve otoriter tutum, çocuklardan şartsız kabul ve itaatin beklendiği davranış kalıpları olarak karşımıza çıkmaktadır (Şendil, 2003). Otoritenin baskısı net bir biçimde görülür. Bu baskı aracılığıyla çocuğun davranışları kontrol altına alınmaya çalışılır (Kulaksızoğlu, 2004). Davranışçı yaklaşımın esaslarından olan pekiştireç (Cüceloğlu, 1997) ve ceza (Yavuzer, 2014) kullanımı istenilen davranışın ortaya çıkarılması ya da söndürülmesi için sıklıkla kullanılmaktadır. Baskı, ceza ve şartlı pekiştireç birtakım problemlerin meydana gelmesine sebep olabilir. Yavuzer'e (2014) göre baskı altında kalan çocuğun, girişkenlik becerileri azalır, korkuya bağlı davranış gösterme ihtimali artar. Sezer'in (2010) yaptığı çalışma otoriter anne baba tutumları ile kendilik değeri arasında anlamlı düzeyde farklılıkların görünmesi konunun kişilik kapsamında önemli olduğunu ortaya koyarken Kars, Bektaş ve Akyürek'in (2019) yaptığı çalışmada otoriter

tutum gösteren anne babaların çocuklarında dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile olumlu kendilik algısı arasında orta derecede negatif yönde olduğu ifade edilmektedir.

### **Aşırı Hoşgörülü Tutum**

Aşırı hoşgörülü tutum, anne baba davranışlarında sınırsız özgürlüğün görüldüğü tutum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tutumda anne baba çocuğun davranışlarına hiç karışmaz ve bu sayede çocuğun davranışları üzerindeki denetim yok denecek kadar azdır (Aydın, 2003). İlgisiz davranışların hakim olarak görüldüğü bu anne baba tutumu Kaya, Bozaslan ve Genç'e (2012) göre tek çocuklu ailelerde daha fazla görülmektedir. Yücedağ (1994) tarafından yapılan bir çalışmada ise anne baba ilgisinin değişik problem alanları ile negatif yönde ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bostan'ın (1993) yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre ilgisiz anne baba tutumu ergenlerin uyum düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Ersin'in (2010) yaptığı çalışmada anne babaların uygun yer ve zamanda kabul ve ilgi ile denetim ve kontrol sağlamalarının çocukların suç eğilimlerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Yapılan çalışma ile elde edilen veriler, konu ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici bir nitelikte olabilir. Bunun yanı sıra betimleyici yönüyle durum değerlendirilmesinin yapılmasına, anne baba tutumlarının farklı değişkenler bağlamında açıklanmasına faydalı olacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlarla anne baba eğitim programlarının, okul rehberlik programlarının ve öğretmen eğitimlerinin içeriklerinin de şekillenebileceği ifade edilebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın genel amacını, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi oluşturmaktadır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğrenim düzeyine göre anne baba tutumları arasında bir farklılık var mıdır?
2. Çocuğun cinsiyetine göre anne baba tutumları arasında bir farklılık var mıdır?
3. Çocuğun başarısına ilişkin algı ile anne baba tutumları arasında bir farklılık var mıdır?
4. İcra edilen mesleğe göre anne baba tutumları arasında bir farklılık var mıdır?
5. Kardeş sayısına göre anne baba tutumları arasında bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Yapılan çalışma; ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile Özyürek (2017) tarafından geliştirilen anne baba tutum ölçeğinin nitelikleri, çalışmada elde edilen veriler, ölçeği cevaplayan ebeveynlerin yanıtları, araştırmada elde edilen bulgular ve kullanılan veri analiz yöntemi ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Yapılan çalışmanın; araştırılan konu, çalışılan grup ve elde edilen verilerin analizleri bakımından varsayımları aşağıda belirlenmiştir:

1. Çalışma grubu niteliği bakımından bulunduğu bölgeyi temsil edebilecek niteliktedir.
2. Çalışmaya katılanların
3. , çalışmanın bulgularında elde edilen verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçme aracına doğru, güvenilir ve samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.
4. Çalışmadan elde edilen verileri analiz etmek amacıyla kullanılan istatistiksel yöntemlerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

## Yöntem

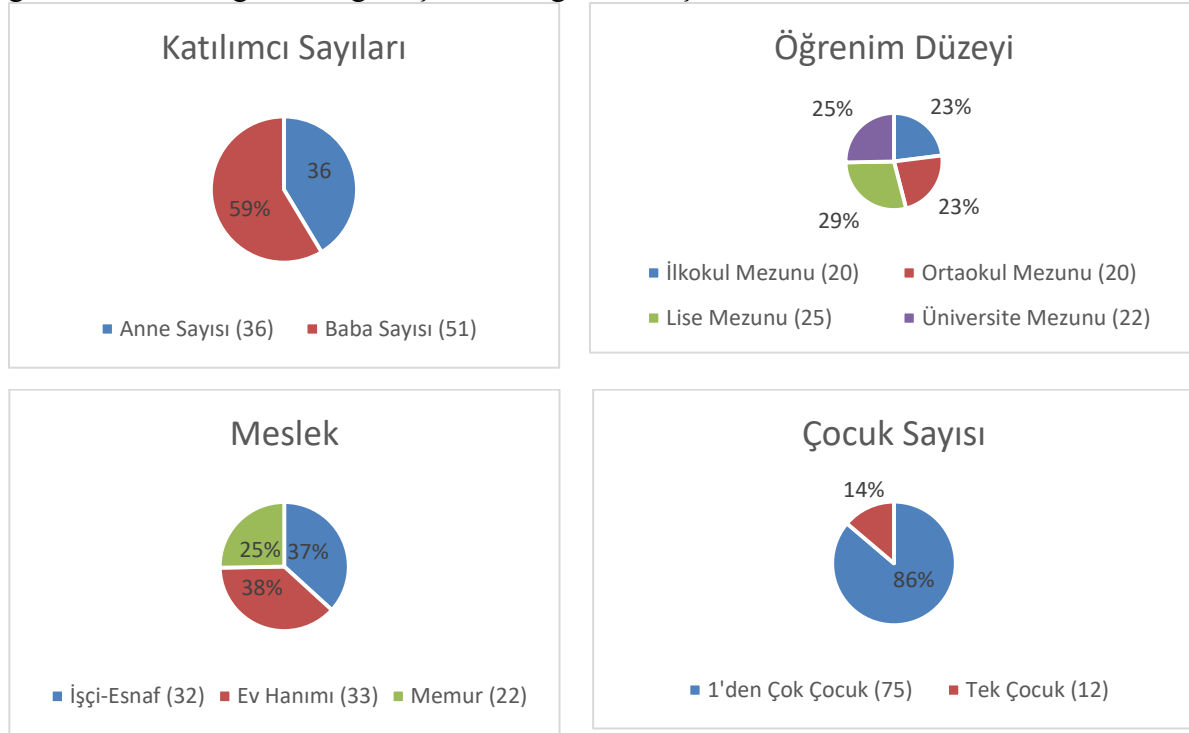
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun nasıl belirlendiği, çalışmada kullanılan ölçme aracının niteliği, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

## Araştırma Modeli

Çalışmada, araştırma modeli nedensel karşılaştırma araştırma modeli şeklinde kurgulanmıştır. Tarama araştırmaları çoğunlukla tanımlayıcı amaç taşıyan ve bireylerin belirli konular hakkındaki durumlarını saptamayı hedefleyen, betimleyici istatistiklerle rapor edilen araştırma türüdür (Çetin, İlhan ve Şahin, 2021).

## Örneklem (Çalışma Grubu)

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenmiştir. Bilimsel araştırmalarda ortaya çıkabilecek sınırlılıklar nedeniyle tercih edilebilen uygun örnekleme yöntemi, örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulamaya müsait birimler arasından seçilmesi şeklinde ifade edilmiştir (Büyüköztürk, vd. 2008). Bu kapsamda, araştırmacının görev yaptığı ilkokulda eğitime devam eden 4. sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

## Veri Toplama Araçları

### Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu, çalışmanın amacı ve alt amaçları kapsamında doğruluğu test edilen hipotezler doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda, ölçeği dolduran anne babanın öğrenim düzeyi, çalışma kapsamında okula devam eden çocuğun cinsiyeti, anne babanın çocuğunun başarılı olup olmadığına ilişkin algısı (başarılı/orta düzeyde başarılı/başarısız), ölçeği dolduran anne babanın mesleği, ailenin ekonomik durumu (düşük/orta/yüksek), ailenin çocuk sayısı (tek çocuk/daha fazla çocuk) soruları bulunmaktadır.

## Anne Baba Tutum Ölçeği

Anneler ve babaların kendi çocuk yetiştirme tutumlarını değerlendirmek amacıyla Özyürek (2018) tarafından geliştirilen anne baba tutum ölçeği, 35 madde ve üç alt boyuttan (Demokratik Tutum, Baskıcı ve Otoriter Tutum, Aşırı Hoşgörülü) oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan analizlerde güvenilirlik katsayıları sırasıyla demokratik tutum için 0,83, baskıcı ve otoriter tutum için 0,83, aşırı hoşgörülü tutum için 0,75, test tekrar test korelasyonu demokratik tutum için 0,77, baskıcı ve otoriter tutum için 0,87, aşırı hoşgörülü tutum için 0,78 bulunmuştur. Geliştirilen ölçek toplam varyansın %37,94'ünü açıklamaktadır.

## Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada veri elde edilen grubun normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı analiz edilmiş, dağılımların normalliğinin sağlandığı belirlendikten sonra parametrik testler kullanılmaya karar verilmiştir. Bu kapsamda;

Öğrenim düzeyine göre anne baba tutumları arasında bir farklılık olup olmadığı,  
Çocuğun cinsiyetine göre anne baba tutumları arasında bir farklılık olup olmadığı,  
Çocuğun başarısına ilişkin algı ile anne baba tutumları arasında bir farklılık olup olmadığı,  
İcra edilen mesleğe göre anne baba tutumları arasında bir farklılık olup olmadığı,  
Kardeş sayısına göre anne baba tutumları arasında bir farklılık olup olmadığı, bağımsız gruplar için t testi ve varyans analizi ile analiz edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu ölçeğe cevap veren anne ya da babanın öğrenim düzeyine göre çocuğuna sergilediği anne baba tutumu arasında bir fark olup olmadığıdır. Bunun belirlenmesi için gruplar arasındaki varyanslar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Öğrenim Düzeyi İle Anne Baba Tutumu**

	Öğr enim Düzeyi		$\bar{x}$	ss	f	F	p
Demokratik	1,00	20	14,0000	,91766	86	6,195	,001
	2,00	20	15,8500	1,69442			
	3,00	25	15,0000	,00000			
	4,00	22	25,0909	19,05608			
	Toplam	87	17,5172	10,46574			
Baskıcı ve Otoriter	1,00	20	47,0000	1,45095	86	450,180	,000
	2,00	20	41,0000	,91766			
	3,00	25	25,2000	5,85947			
	4,00	22	14,0000	,00000			
	Toplam	87	31,0115	13,29407			
Aşırı Hoşgörülü	1,00	20	12,8000	1,19649	86	71,315	,000
	2,00	20	14,0000	,00000			
	3,00	25	14,0000	,00000			
	4,00	22	47,9545	18,88935			
	Toplam	87	22,3103	17,68741			

**Tablo 2. Öğrenim Düzeyi ile Anne Baba Tutumu Post Hoc**

	Öğrenim Düzeyi	Öğrenim Düzeyi	p
Demokratik	1,00	4,00	,000
	2,00	4,00	,003
	3,00	4,00	,001
	4,00	1,00	,000
		2,00	,003
		3,00	,001
Baskıcı ve Otoriter	1,00	2,00	,000
		3,00	,000
		4,00	,000
	2,00	1,00	,000
		3,00	,000
		4,00	,000
	3,00	1,00	,000
		2,00	,000
		4,00	,000
	4,00	1,00	,000
		2,00	,000
		3,00	,000
Aşırı Hoşgörülü	1,00	4,00	,000
	2,00	4,00	,000
	3,00	4,00	,000
	4,00	1,00	,000
		2,00	,000
		3,00	,000

Çalışmaya katılan anne babaların öğrenim düzeylerine göre (1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: Üniversite) anne baba tutumunun farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmış, elde edilen veriler neticesinde bütün grupların anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplarla ilgili olduğunu belirlemek için post hoc analizi (LSD) yapılmış öğrenim düzeyi arttıkça demokratik ve aşırı hoşgörülü tutumun arttığı, baskıcı ve otoriter tutumun azaldığı, sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu, çocuğun cinsiyetine göre anne baba tutumu arasında bir farklılık olup olmadığıdır. Bunun belirlenmesi ve bağımsız değişkenler için t testi yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Çocuğun Cinsiyeti ile Anne Baba Tutumu**

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss.	t	df	p
Demokratik	1,00	65	14,9538	1,28002	-4,309	85	,000
	2,00	22	25,0909	19,05608			
Baskıcı ve Otoriter	1,00	65	36,7692	10,21453	10,415		,000
	2,00	22	14,0000	,00000			



Aşırı Hoşgörülü	1,00	65	13,6308	,85822	-14,775	,000
	2,00	22	47,9545	18,88935		

Çalışmaya katılan anne babaların çocuklarının cinsiyetine göre (1: Kız, 2: Erkek) anne baba tutumunun farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi yapılmış, elde edilen veriler neticesinde bütün grupların anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Analiz neticesinde demokratik tutuma sahip anne babaların erkek çocuklarına karşı daha demokratik, baskıcı ve otoriter tutuma sahip anne babaların kız çocuklarına karşı daha baskıcı, aşırı hoşgörülü tutuma sahip anne babaların erkek çocuklarına karşı daha hoşgörülü tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu, ölçeğe cevap veren anne ya da babanın, çocuğunun başarısına ilişkin algısına göre çocuğuna sergilediği anne baba tutumu arasında bir fark olup olmadığıdır. Bunun belirlenmesi için gruplar arasındaki varyanslar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Başarıya İlişkin Algı ile Anne Baba Tutumu**

	Başarı Algısı	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p
Demokratik	1,00	31	17,6452	11,33004	86	,132	,876
	2,00	29	18,1379	11,62732			
	3,00	27	16,7037	8,21263			
	Toplam	87	17,5172	10,46574			
Baskıcı ve Otoriter	1,00	31	26,9032	12,84096	86	2,468	,091
	2,00	29	34,0000	13,38443			
	3,00	27	32,5185	12,99814			
	Toplam	87	31,0115	13,29407			
Aşırı Hoşgörülü	1,00	31	21,9355	17,81934	86	0,16	,984
	2,00	29	22,7586	18,51381			
	3,00	27	22,2593	17,28849			
	Toplam	87	22,3103	17,68741			

Çalışmaya katılan anne babaların başarı algısı (1: Başarılı, 2: Orta Düzeyde Başarılı, 3: Başarısız) ile anne baba tutumunun farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmış, elde edilen veriler neticesinde hiçbir grubun anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu, ölçeğe cevap veren anne ya da babanın yaptığı mesleğe göre çocuğuna sergilediği anne baba tutumu arasında bir fark olup olmadığıdır. Bunun belirlenmesi için gruplar arasındaki varyanslar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 5. Anne Babanın Mesleğine Göre Anne Baba Tutumu**

	Meslek	n	$\bar{x}$	ss	df	F	p
Demokratik	1,00	32	14,7500	1,58623	86	9,194	,000
	2,00	33	15,1515	,87039			
	3,00	22	25,0909	19,05608			
	Toplam	87	17,5172	10,46574			
Baskıcı ve Otoriter	1,00	32	44,7500	3,20282	86	197,716	,000
	2,00	33	29,0303	8,56039			

	3,00	22	14,0000	,00000		
	Toplam	87	31,0115	13,29407		
Aşırı Hoşgörülü	1,00	32	13,2500	1,10716		
	2,00	33	14,0000	,00000		
	3,00	22	47,9545	18,88935	108,047	,000
	Toplam	87	22,3103	17,68741		

**Tablo 6. Anne Babanın Mesleğine Göre Anne Baba Tutumu Post Hoc**

	Meslek	Meslek	p
Demokratik	1,00	3,00	,000
	2,00	3,00	,000
	3,00	1,00	,000
Baskıcı ve Otoriter		2,00	,000
	1,00	2,00	,000
		3,00	,000
	2,00	1,00	,000
		3,00	,000
	3,00	2,00	,000
Aşırı Hoşgörülü	1,00	3,00	,000
	2,00	3,00	,000
		1,00	,000
	3,00	2,00	,000

Çalışmaya katılan anne babaların icra ettikleri mesleklere göre (1: İşçi ve Esnaf, 2: Ev Hanımı, 3: Memur) anne baba tutumunun farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmış, elde edilen veriler neticesinde bütün grupların anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Ortaya çıkan farklılaşmanın hangi gruplarla ilgili olduğunu belirlemek için post hoc analizi (LSD) yapılmış memurluk mesleğini icra eden anne babaların daha demokratik, daha az baskıcı ve otoriter ve daha hoşgörülü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci sorusu, ölçeğe cevap veren anne ya da babanın çocuk sayısına göre sergilediği anne baba tutumu arasında bir fark olup olmadığıdır. Bunun belirlenmesi için bağımsız değişkenler için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Çocuk Sayısına Göre Anne Baba Tutumu**

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Demokratik	1,00	75	17,9200	11,22950	,896	85	,373
	2,00	12	15,0000	,00000			
Baskıcı ve Otoriter	1,00	75	33,7333	12,28637	5,536	85	,000
	2,00	12	14,0000	,00000			
Aşırı Hoşgörülü	1,00	75	16,5467	10,91403	-	85	,000
	2,00	12	58,3333	1,55700			

Çalışmaya katılan anne babaların çocuk sayısına göre (1: 1’den Fazla Çocuk, 2: Tek Çocuk) anne baba tutumunun farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve bağımsız gruplar için t testi yapılmış, elde edilen veriler neticesinde baskıcı ve otoriter anne baba tutumuyla aşırı hoşgörülü anne baba tutumuna sahip anne babaların anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

edilmiştir. Analiz neticesinde 1'den fazla çocuk sahibi olan anne babaların daha baskıcı ve otoriter, tek çocuk sahibi anne babaların daha hoşgörülü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Sonuç

Yapılan çalışma ile anne baba tutumlarının öğrenim düzeyi, cinsiyet, başarı algısı, meslek ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmuştur. Bu kapsamda öğrenim seviyesi arttıkça demokratik ve hoşgörülü tutumun artıyor olması eğitimin insan hayatında önemli bir etken olduğunu akıllara getirmektedir. Bulguların açıklanması kapsamında hoşgörülü tutum olarak ifade edilse de kullanılan ölçek bağlamında aşırı hoşgörülü tutum olarak ifade edilen tutumun, eğitimin artması ile paralellik göstermesi dikkatleri çekmiştir. Zira hoşgörünün olması istenen bir durum iken aşırı şekilde meydana gelmesinin ilgisizliğe sebep olabileceği düşünülmektedir. Sak ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar bulunmuş anne babaların öğrenim durumları ile tutumları arasında farklılaşma görüldüğü belirtilmiştir. Yine benzer bir şekilde Demirdöven ve Özyürek'in (2022) yaptığı çalışmada, öğrenim düzeyi arttıkça demokratik tutumun arttığı ifade edilmektedir.

Diğer bir değişken olan cinsiyetin, hakim kültürden etkilendiği söylenebilir. Nitekim anne babaların, erkek çocuklarına karşı daha pozitif yaklaştıkları belirlenmiştir. Cinsiyete ilişkin anne baba tutumunun farklılaştığı çalışmalara rastlamak mümkündür. Erdoğan ve Uçukoğlu'nun (2011) yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla anne ve babalarını aşırı korumacı algıladığı, Dinç'in (2007) yaptığı çalışmada fiziksel cezanın erkeklere daha fazla uygulandığı, Haktanır'ın (1998) yaptığı çalışmada algılanan demokratik ve ilgisiz tutumda farklılıklar olduğu ifade edilmektedir. Dokuyan (2016) yaptığı çalışmada benzer bir şekilde erkeklere daha demokratik kızlara daha otoriter tutumun sergilendiğini belirtmektedir.

Çocukla ilgili başarı algısı ile anne baba tutumu arasında bir farklılık belirlenmemiştir. Bu durum da bize, anne baba tutumunun çocuğun başarısına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bu durumun aksine literatürde anne baba tutumlarının başarıyı etkilediği ile ilgili çalışmalara rastlamak mümkündür. Güleç'in (2020) yaptığı çalışmada anne baba tutumları ve yetkinlik beklentilerinin başarı yönelimini yordadığı ifade edilmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın, yapılan çalışmada tutumların anne baba gözüyle, diğer çalışmada ise çocukların gözüyle yürütülmüş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İcra edilen mesleğe göre anne baba tutumu arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Burada dikkatleri çeken husus öğrenim düzeyi ile ilgili yapılan analizle paralel bir sonuç elde edilmiş olmasıdır. Memur anne ya da babanın daha demokratik, daha az baskıcı ve otoriter ve daha hoşgörülü tutum sergiliyor olması öğrenim düzeyi arttıkça demokratik ve hoşgörülü tutumun artması sonucunu destekler niteliktedir. Demirdöven ve Özyürek'in (2022) yaptığı çalışmada annenin mesleğine göre tutumu arasında farklılıklar olduğu ifade edilmektedir.

Tek çocuklu ve çok çocuklu ailelerin anne baba tutumları arasında farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Bu kapsamda çok çocuklu aileler daha baskıcı ve otoriter, tek çocuklu aileler daha hoşgörülü bulunmuştur. Sak ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar bulunmuş çocuk sayısı ile anne baba tutumları arasında farklılaşma görüldüğü, Haktanır'ın (1998) yaptığı çalışmada kardeş sayısının otoriter ve ilgisiz anne baba tutumlarında farklılıklar ortaya koyduğu ifade edilmektedir. Bütün bu çalışmalar tek çocukla ilgilenmenin kolaylığına, anne baba sabrının daha fazla oluşundan kaynaklı olarak müsahakar davranmanın ortaya çıkabileceğine, çocuk sayısının artması ile birlikte çocuğun bakımı için harcanan emek miktarının artmasından dolayı daha baskıcı ve otoriter bir tavır sergilenebileceğine işaret edebilir.

Yapılan çalışmanın farklı değişkenler kullanılarak tekrarlanması anne baba tutumlarının neleri değiştirdiği konusunda daha derinlemesine bilgi sağlayacaktır. Bununla birlikte farklı gruplar üzerinde aynı değişkenlerin tekrarlanması ise geçerliği artırıcı bir faktörün olduğu şeklinde ifade edilebilir. Literatürde belirtilen mükemmeliyetçi, tutarsız vb. tutumların ölçme aracında alt boyut olarak konumlanmış olması, yapılacak yeni çalışmalar için dikkate alınması gereken bir durum olduğu fikrini vermektedir. Zira davranışların kültürden etkilenebileceği düşünüldüğünde, kendi kültürümüze has tutumların da belirlenmesi gerektiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak, insanların sürekli etkileşim halinde olduğu, bu etkileşimin anne babanın tutumu ile çocuğun davranışına yön verdiği ifade edilebilir. Yapılan çalışma anne baba tutumunun farklı değişkenlerden etkilenebildiğini ortaya koymaktadır. Burada ifade edilen tutum çeşitlerinden herhangi biri tavsiye edilir nitelikteyse (ki demokratik tutumun bu niteliklere sahip olduğunu ifade edebiliriz) farklı değişkenlerden etkilenmeyecek düzeyde davranış kalıplarına yansımaları için gerekli çalışmaların aile, okul ve devlet yönetimi düzeyinde yaygınlaştırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

### Kaynakça

- Aydın, B. (2002). *Gelişim Psikolojisi*. SFN Baskı.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. University of Pennsylvania Press.
- Bostan, S. (1993). *14-16 Yaş Ergenlerin Uyum Düzeylerinin ve Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş.- Çakmak, E. K.- Akgün, Ö. E.- Karadeniz, Ş.- Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. basım). Pegem Akademik Yayıncılık
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çetin, B.- İlhan, M.- Şahin, M. G. (2021). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Demirdöven, B. & Özyürek, A. (2022). “Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Ebeveynlik Öz Yeterlikleri ve Tutumları Arasındaki İlişki”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 495-510.
- Dinç, A. (2007). *Ergenlerde Anne-Baba Tutumları ve Dini Yönelim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Dokuyan, M. (2016). “12.Sınıf Öğrencilerinde Algılanan Anne-Baba Tutumları ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-21.
- Erdoğan, Ö. & Uçukoğlu, H. (2011). “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Algıları ile Atılganlık ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 51-72.
- Ersin, B. (2010). *Lise Öğrencilerinin Suç Eğilimleri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Gök, A. C. (2012). *Psikolojik Sağlık İle İlişkili Faktörler: Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Şema Baş Etme Biçimleri ve Ebeveynlik Biçimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Güleç, S. (2020). “Lise Öğrencilerinde Anne Baba Tutumları ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkide Yetkinlik Beklentilerinin Aracı Rolü”. *Humanistic Perspective*, 2(2), 175-190.
- Haktanır, G. B. (1998). “Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Anne Baba Tutumlarını Algılamalarının İncelenmesi”. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5(3), 134 -141.
- Kanak, M.- Pekdoğan, S. (2015). “Ergenlerin Utangaçlık Düzeylerinin Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *International Journal of Social Science*, 32, 513-525.

- Kars, S.- Bektaş, Ö. & Akyürek, G. (2019). “Ergenlerde Anne-Baba Tutumunun Duygu Düzenleme ve İyilik Haline Etkisinin İncelenmesi”. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 7(2), 97-104.
- Kaya, A.- Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Özyürek, A. (2018). “Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Üç Farklı Ölçek Geliştirme Çalışması”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 659-676.
- Pekşen, A. R. (2012). “Ana Babaların Çocuk Yetiştirmede Aşırı Koruyucu Olmaları”. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 1-13.
- Sak, R.- Sak, İ. T. Ş.- Atlı, S. & Şahin, B. K. (2015). “Okul Öncesi Dönem: Anne Baba Tutumları”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Sezer, Y. Ö. (2010). “Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi”. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19
- Sezer, Ö.- Oğuz, V. (2010). “Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana-Baba Tutumları ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 743-758.
- Şendil, G. (2003). *Çocuk, Ergen ve Anne Baba*. Çantay Yayınları.
- Türk, H. (2019). *Genç Yetişkin Bireylerde Çocukluk Çağı Travmalarının Bilişsel Şemalar ve Duygusal Şemalar ile İlişkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Toksöz, E. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ve Aile Tutumu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. Remzi Kitabevi.
- Young, J. E. & Brown, G. (1990). Young Schema Questionnaire. Cognitive Therapy Center of New York.
- Yücedağ, Ş. (1994). *Ergenlik Dönemi Problemleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

## Expanded Summary

It can be contended that childhood experiences have a substantial role in the foundations of the individual's behaviour. It can be said that permanent traces, which can be regarded as memories, shape behavior in the form of being a model and repetition of certain behaviour etc. to get involved the individual needs another agent other than himself. It is assumed that this actor is the mother and father of the individual. Behavioural patterns of parents, or more exactly their attitudes can provide the individual with new learning through experiences, that is to say behavioural patterns.

This claim reveals the importance of parental attitudes. According to Young et al. (1990), an individual interacts with himself and his environment after he is born. As a result of this interaction, positive/negative traces occur on the mind of the individual. These traces affect the behavior of the individual in the future. Beck (1967), on the other hand, deals with these traces in terms of affecting the organism, and states that the individual interprets his experiences by classifying them. Both the interaction with the environment after birth as expressed by Young (1990) and the experiences expressed by Beck (1967) reveal the importance of parental attitudes in creating memories. The relation that the child establishes



with his parents and the memories formed on his mind about this relationship affect his relationships and lifestyle when that child becomes an adult. Türk (2019) indicates that there is a relationship between childhood traumas and schemas. Likewise, Gök (2012) underlines that negative parental attitudes are associated with negative schemas. These studies point out parental attitudes are influential in behaviors revealed at later ages.

Parental attitudes, which can be expressed means that parents implement while raising their children, can be regarded as the reflection of the emotion, thought and behavior trilogy on the way of raising the child. Parents' life experience, education level, profession, relationship with family and environment, number of children, expectation from their child and psychological state are among the factors affecting attitudes (Toksöz, 2010). When related literature is reviewed, many parental attitudes are found. If we list the main parental attitudes, it is considered that democratic, authoritarian, perfectionist, over-tolerant, disinterested and indifferent parental attitudes are frequently expressed. In fact, it can be stated that the attitudes of parents differs based on the lifestyles of individuals, the culture they are affected by, and the uniqueness of people. Parental attitudes can be classified as democratic, oppressive and authoritarian, and over-tolerant, based on both the ease of categorization (perfectionism requires authoritarianism) and the three-factor measurement tool used, as will be explained in the method section.

In families, where democratic parental attitudes are displayed, the child is considered as an individual on his own. If a decision is to be made, their opinions are asked, which shows that they are valued. (Peksen, 2012). In this way, it is ensured that the main skills such as sincerity, self-confidence, and free expression of ideas in communication are acquired. It is expressed as a positive parental attitude. Considering the child as an individual does not necessarily mean that he or she is over-indulgent. It is important to draw boundaries when supporting the child. In this context, giving the child responsibility and supporting him when needed helps the child reveal his potential. Sezer et al. (2010) explain this situation with personality development support. While Kanak et al. studies that (2015), the fact that democratic parental attitude is negatively related to timidity levels can be expressed as increasing the sense of self-confidence, Sezer posits that (2010) the fact that adolescents who find their parents' attitude moderately or highly democratic express themselves more positively and this shows the effect of parental attitude on personality development.

Although the child is considered as a different individual in the democratic parental attitude, the oppressive and authoritarian attitude based on the idea of parental domination emerges as behavioral patterns in which unconditional favorable reception and obedience are expected from the children (Şendil, 2003). The pressure of authority is clearly visible. Through this pressure, the child's behavior is rendered to be controlled (Kulaksızoğlu, 2004). The use of reinforcement (Cüceloğlu, 1997) and punishment (Yavuzer, 2014), which are the fundamentals of the behavioral approach, are frequently used to reveal or end the desired behavior. Pressure, punishment, and conditional reinforcement may cause various problems. According to Yavuzer (2014), the skills of assertiveness at a child under pressure decrease, and the probability of displaying fear-related behavior increases. While the study by Sezer (2010) reveals that there are significant differences between authoritarian parental attitudes and self-worth and also this situation is important in terms of personality, in the study of Kars et al. (2019) it is stated that there is a moderately negative relationship between external dysfunctional emotion regulation and positive self-perception in children of parents with authoritarian attitudes.

The over-tolerant attitude is the attitude in which unlimited freedom is considered in the behavior of parents. In this attitude, the parents do not interfere with the child's behavior at all (Aydın, 2003), and thus there is almost no control over the child's behavior. This

parental attitude, in which disinterested behaviors are dominant, is more common in families with one child, according to Kaya et al. (2012). In a study conducted by Yücedağ (1994), it is indicated that parental interest is negatively related to different problem areas. According to the results of Bostan's study (1993), disinterested parental attitude affects the adaptation level of adolescents negatively. In Ersin's (2010) study, it is concluded that parents' acceptance, attention, supervision and control at the appropriate place and time reduces the delinquency of children.

The data obtained from the study may be a guide for upcoming studies on the subject. In addition, it is thought that it will be useful to evaluate the issue with its descriptive aspect and to explain parental attitudes in the context of different variables.

The purpose of this study is to examine the parental attitudes of primary school 4th grade students according to different variables. Within the scope of this general purpose, the following sub-objectives are determined.

1. Is there a difference between parental attitudes according to education level?
2. Is there a difference between parental attitudes according to the gender of the child?

The limitations that may occur within the scope of the study are determined below.

1. The study is limited to the qualities of the parent attitude scale developed by Özyürek (2017).
2. The data obtained in the study are limited to the answers of the parents who answered the scale.
3. The findings obtained in the study are limited to the data analysis method used.
4. The study is limited to primary school 4th grade students.

The assumptions of the study in terms of the subject, the study group and the analysis of the data obtained are determined below.

1. The study group is assumed to represent the region in its nature.
2. It is assumed that the study group of the study give correct, reliable and sincere answers to the measurement tool used to collect the data obtained in the findings of the study.
3. It is assumed that the statistical methods used to analyze the data obtained from the study are valid and reliable.

In this section, explanations about the research model, how the study group is determined, the qualifications of the measurement tool used in the study, and how the obtained data are analyzed are included.

The study group of the study is specified through convenience sampling method. The convenience sampling method, which can be preferred due to the limitations that may arise in scientific research, is expressed as the selection of the sample from among the units that are easily accessible and suitable for implementation (Büyüköztürk et al., 2008). In this regard, 4th grade students who continue their education in the primary school where the researcher works is selected to be the study group. Demographic information of the study group is shown in the figure.

This study is designed by using the case study research model. Case studies, which aim to examine the events that are the subject to the study in its natural setting with a holistic perspective, aim to examine the events beyond the control of the researcher in depth (Yıldırım et al., 2006).

The demographic information form is prepared by the researcher in line with the hypotheses whose accuracy is tested within the scope of the purpose and sub-purposes of the study. In the form, there are parts for the educational background of the person filling the scale (mother/father), the gender of the child attending the school within the scope of the study, the parents' perception of whether their child is successful or not (successful/moderately successful/unsuccessful), the profession of the person filling the scale (mother/father), the economic conditions of the family (low/medium/high), and number of children in the family (single child/more children).

The parent attitude scale, which was developed by Özyürek (2018) to evaluate the parents' own child rearing attitudes, consists of 35 items and three sub-dimensions (Democratic Attitude, Oppressive and Authoritarian Attitude, Over-tolerant). In the analysis made during the development of the scale, the reliability coefficients were respectively 0.83 for the democratic attitude, 0.83 for the oppressive and authoritarian attitude, 0.75 for the over-tolerant attitude, test-retest correlation 0.77 for the democratic attitude, 0.87 for the oppressive and authoritarian attitude, and 0.78 for the over-tolerant attitude. The developed scale explains 37.94% of the total variance.

The methods used in the data analysis of the study are listed below in line with the sub-purposes.

1. Analysis of variance is implemented to determine whether there is a difference between parental attitudes based on educational background.
2. T-test for independent variables is implemented to determine whether there is a difference between parental attitudes based on the gender of the child.

The first question of the study is whether there is a difference between the parents' attitudes towards their children based on the educational background of the parents who answered the scale. In order to determine this, the variances between the groups are evaluated and the findings are listed.

Analysis of variance is made use of to determine whether parental attitudes differs based on the educational background of the parents participating in the study (1: Primary School, 2: Secondary School, 3: High School, 4: University), and as a result of the data obtained, it is concluded that all groups differ significantly. Post hoc analysis (LSD) is conducted to determine to which groups the differentiation is related.

The second question of the research is whether there is a difference between parental attitudes based on the gender of the child. To determine this, t-test is utilized for independent variables and the obtained findings are listed.

In order to determine whether the parental attitudes of the parents participating in the study differ based on the gender of their children (1: Girl, 2: Boy), a t-test is utilized for independent groups, and as a result of the data obtained, it is concluded that all groups differ significantly. As a result of the analysis, it is concluded that parents with democratic attitudes have a more democratic, oppressive and authoritarian attitude towards their sons, parents with a more oppressive and overly tolerant attitude towards their sons have more tolerant attitudes towards their sons.

The study reveals that parental attitudes differ according to education level and gender variables. In this context, as the level of education increases, the democratic and tolerant attitude increases which emerges the idea that education is an important factor in human life. Although it is expressed as a tolerant attitude within the scope of the explanation of the

findings, it is noted that the attitude expressed as an over-tolerant attitude in the context of the scale used is in parallel with the increase in education level. This is because while tolerance is a desired case, it is thought that its excessive occurrence may cause indifference. In the study of Sak et al. (2015), similar results are found and it is stated that there is a difference between the educational status of the parents and their attitudes. Similarly, in the study of Demirdöven et al. (2022), it is indicated that as the level of education increases, the democratic attitude increases.

It can be stated that gender, which is another variable, is affected by the dominant culture. As a matter of fact, it is determined that parents approach their boys more affirmatively. It is possible to encounter studies in which parents' attitudes towards gender differ. In the study conducted by Erdoğan et al. (2011) male students discern their parents as overprotective compared to female students, in the study by Dinç (2007) corporal punishment is applied more to males, and in the study by Haktanır (1998) there are differences in the perceived democratic and also indifferent attitude is expressed. Dokuyan (2016) similarly states in his study that boys are more democratic and more authoritarian than girls.

The repetition of the study using different variables is thought to provide more in-depth information about what parents' attitudes change. However, it can be stated that repetition with the same variables on different groups is a factor that increases the validity. The fact that perfectionist, inconsistent, etc. attitudes expressed in the literature are not determined as a sub-dimension in the measurement tool is thought to be a situation that should be taken into account for new studies to be done. It is considered that behaviours can be affected by culture, for this reason it can be stated that attitudes specific to our own culture should also be determined.

As a result, it can be indicated that people are in constant interaction, and this interaction shapes the behavior of the child with the attitude of the parents. The study reveals that parental attitudes can be affected by different variables. If any of the types of attitudes expressed here are recommended (and it can be said that the democratic attitude has these qualities), it can be underlined that it is important to disseminate the necessary studies at the level of family, school and state administration so that it can be reflected on behavior patterns at a level that will not be affected by different variables.

## Modern Cezayir Romanına Bir Bakış<sup>1</sup>

### An Synoptic of Modern Algerian Novel

Turgay GÖKGÖZ\*

#### Öz

Cezayir, 1830 yılında Fransızlar tarafından işgal edildikten sonra halka yönelik olarak ana dili olan Arapçadan ve dini olan İşlam'dan uzaklaştırma politikası uygulanmaya başlanmıştır. Bu minvalde de eğitimden yoksun bir Cezayir toplumu oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amaçları için uğraşan Fransızlar ülkede 1900-1960 yılları arasında ambargo uygulamış ve Cezayirli müellifler ve yazarlar çalışmalarını yayımlayamamışlardır. Bu nedenle ürettikleri çalışmaları Tunus gazete ve dergilerine göndermişler ve oradan Cezayir topraklarına dağıtılan gazete ve dergiler üzerinden yapılan çalışmalar okunur olmuştur. Fransızların uyguladıkları yasaklar ve politikalar yüzünden edebiyat gelişmemiş ve Mısır'da başlayan "Nahda" hareketine geç kalınmıştır. Fransızlar nedeniyle ülkede 1950 yılına dek sayısal bakımdan az olsa bile Fransız dilinde bir edebiyatın varlığı görölür. Özellikle 1945-1960 yılları arasında Fransız dilindeki edebiyat gelişme kaydetmiş ve Frankofon Cezayir edebiyatı kapsamında günümüzde de varlığını devam ettirmiştir. Arapça romanlar ise özellikle 1970'li yıllarda sanatsal bağlamda görölmüş ve günümüze dek gelişme kaydederek gelebilmiştir. İlgili bu çalışmada iki dilli bir edebiyata sahip olan Cezayir'de hem Fransızca hem de Arapça roman türünün ilk örneklerinin neler olduğu, roman türünün tarih boyunca izlediği seyir, en önemli müellifler ve müelliflerin ürünlerine dair detaylı bir şekilde bilgi vermek amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Cezayir, Roman, Sömürge

#### Abstract

After Algeria was occupied by the French in 1830, a policy of alienating the people from their native language, Arabic, and their religion, Islam, began to be implemented. In this respect, it is aimed to generate an Algerian society that lacks of education. The French, struggling for this purpose, imposed an embargo in the country between 1900 and 1960, and consequently Algerian authors and the writers could not publish their works. For this reason, they sent their productions Tunisian newspapers and magazines, and the local people could read the literary works published in the newspapers and magazines distributed to Algerian lands were read. The literature could not progress due to the bans and policies imposed by the French, and the "Nahda" movement, which started in Egypt, was late. Due to the influence of French, there is a French literature in the country until 1950, even though it is quantitatively low. Especially between 1945-1960, French literature developed and still exists today within the scope of Francophone Algerian literature. Arabic novels, on the other hand, were seen in an artistic context, especially in the 1970s, and have survived to the present day by making progress. In this related study, it is aimed to give detailed information about the first examples of both French and Arabic novel genres in Algeria, which has a bilingual literature, the course of the novel genre throughout history, the most important authors and their products.

**Key Words:** Algeria, Novel, Colony

#### Giriş

Arap toplumunun Batıyla olan ilk teması - aynı zamanda modern Arap edebiyatının başlangıcı olarak da addedilen - 1789 yılında Napolyon'un Mısır'ı işgaliyledir. Bir asır süren geçiş döneminden sonra gerçek anlamdaki ilk roman Muhammed Hüseyin Heykel (öl. 1956) tarafından kaleme alınmış *Zeyneb* adlı eserdir. Bu roman, o dönemde *Menâzir ve Ahlâk Rifıyye* (Kırsal Kesim Ahlakından Görünümler) adıyla yayımlanmıştır.

<sup>1</sup> İlgili bu çalışma Prof. Dr. Abdullah Kızılcık danışmanlığında hazırlanan "Bağımsızlık Sonrası Cezayir'de Edebi ve Kültürel Çevre (1962-2016)" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

\* Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, [turgaygokgoz@kilis.edu.tr](mailto:turgaygokgoz@kilis.edu.tr). Orcid 0000-0002-9742-2722.



Söz konusu dönem içerisinde hikâye türünde ise toplumun çarpık yönlerini ele alan ve Mustafa Lutfi el-Menfelûti'ye ait olan *en-Nazarât* (Bakışlar) ile *el-Aberat* (Gözyaşları) adlı iki eser öne çıkmaktadır. İlk psikanalitik roman ise 'Abbas Mahmûd el-Akkâd'a ait olan *Sara* adlı eseridir. Taha Hüseyin'in *el-Eyyâm* (Günler) adlı eseri ise otobiyografik roman olma özelliğine sahiptir (Ürün, 2016: 133).

Modern Arap edebiyatı sahasında eser veren Mahmûd Teymur, Tevfik el-Hakîm ve Necîb Mahfûz gibi yazarların daha çok toplumsal tahlile yönelmiş oldukları görülmektedir. Mahmûd Samî el-Barûdî, Ahmed Şevkî ve Hâfız İbrâhîm gibi yazarların şiirlerine bakıldığı zaman toplum ve siyaset eksenli çalışmalar oldukları ortaya çıkmaktadır. Keza Taha Hüseyin, Tevfik el-Hakîm, 'Abbas Mahmûd el-Akkâd, Yûsuf İdris<sup>2</sup> ve Selâme Mûsâ<sup>3</sup> gibi yazarların da toplumsal eleştiriye yer verdikleri bilinmektedir.

Toplum ve siyaset temasını en iyi şekilde ele alan ise Nobel ödüllü yazar Necîb Mahfûz'dur. Bunun dışında dönemin yazarlarınca işlenen başka bir tema ise Doğu-Batı çatışmasıdır. Doğu toplumlarının Batılılaşma süreci ile birlikte kendi değerleri ile Batıdan alınan değerler arasında yaşadıkları gelgitleri yansıtmaktadırlar.

Modern Arap edebiyatının bir diğer kolu da Mehcer edebiyatıdır. Gurbet kavramını işleyen ve I. Dünya Savaşı öncesindeki Lübnan ve çevresindeki olumsuz şartlar nedeniyle ülkelerini terk ederek Kuzey ve Güney Amerika'ya göç edenlerin üretmiş oldukları metinlere denilmektedir (Ürün, 2016: 134-135). Bu metinlerin yazarları arasında Cibrân Halîl Cibrân, Mîhâ'il Nu'ayme, Emîn er-Reyhânî, Nesîb Arida, İliyyâ Ebû Mâdî ve Fevzî Ma'lûf gibi isimler bulunmaktadır. Cibrân Halîl Cibrân'ın 1908-1913 yılları arasında kaleme aldığı duygusal ve sosyal konuları içeren *el-Ecnihatu'l-Mukessera* (Kırık Kanatlar), *el-Ervâhu'l-Mutemerride* (Asi Ruhlar) ve *el-'Avâsif* (Fırtınalar) adlı eserleri bu alandaki önemli yapıtlardır (Ürün, 2016: 135).

### **Kuzey Afrika (Mağrip) Edebiyatı'na Giriş**

Birbirinden oldukça farklı, geniş ve kapsamlı tanımlara, tarihlere, türlere ve ulusal özelliklere sahip olmasına rağmen Kuzey Afrika'daki Arap edebiyatı yani Fas, Cezayir ve Tunus'un ürettiği edebi yapıtlar, onları Mağripli olarak adlandırmamıza imkân verebilecek tutarlı bir edebi kültürü barındıran çok çeşitli özellikleri içerebilmektedir. Bu özellikler şunlardır:

- Sömürge yönetimine karşı olmak ve bağımsızlık için milliyetçi mücadele
- Gelenek ve modernlik arasında süregiden sabit bir gerginlik
- Batı'nın "ötekileştirilmesi"
- Sürekli kimlik arayışı
- Yerli edebi anlatım biçimleri arayışı

<sup>2</sup> Yusuf İdris, 19 Mayıs 1927 tarihinde Mısır'ın eş-Şarkiyye ilinin Fâkûs ilçesine bağlı olan Beyrum köyünde dünyaya geldi. Çocukluğunun ilk yıllarını burada geçirdikten sonra Fâkûs ilçesindeki ilkokula yazıldı. Lise yıllarında ise edebiyata ve tiyatroya ilgi duydu. 1945 yılında tıp fakültesini kazandı. Daha fazla bilgi için bkz. Şerafeddin Yıldız, "Yûsuf İdris'in Hayatı, Eserleri ve Edebi Kişiliği", *SEFAD*, 2009 (22), 279-310; (Çevrim içi)

<http://musayildiz.com.tr/public/musayildiz/makale/YusuIdrisElHaramAdliRomani.pdf> 25.07.2017.

<sup>3</sup> Kıpti Kökenli Mısırlı yazar olan Selâme Mûsâ (1887-1958) edebiyat, dil, tarih, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlardaki yazılarıyla tanınmış düşünür ve gazetecidir. Mısır'ın Nil deltasındaki Zakâzîk kentinde doğmuştur. İlkokulu burada ortaokulu ise Kahire'de tamamlamış, Londra'da ise Ekonomi eğitimi almıştır. Daha fazla bilgi için bkz.; Bedrettin Aytaç, "Selâme Mûsâ ve Arap Dili Üzerine Görüşleri", *Nüşa Dergisi*, 2011, 120-121.

- Sosyal ve politik katılım
- Sanatçının ve edebi ürünün bilge doğası.

Fas, Tunus ve Cezayir'in yüzyıllardır paylaştığı İslam Medeniyeti'nin yanı sıra bu ülkelerin siyasi ve sosyal tarihleri, şu anki eğilimleri, siyasi ve kültürel farklılaşmayı aşan edebi bir duyarlılık geliştirmiştir (Granara, 2003: 525-528).

Kuzey Afrika'da modern Arap edebiyatının gelişimi, sömürgecilikle karmaşık bir biçimde bağlantılıdır. Bu bağ, ulusal bağımsızlık mücadelesinin ilk aşamalarında kendisini ifade edebilmek için şiir ve tiyatrodaki güçlü bir yer bulmuştur. Bu mücadele, Kuzey Afrikalıların sömürgeci tecrübelerinin ortak hafızada ve edebi bilinçte taze kalması nedeniyle de bağımsızlık sonrasındaki edebiyatın tüm türlerinde yerini almıştır.

Fransız emperyalizminin entelektüel, fiziksel, kültürel ve dilsel kalıntıları, zenginliği ve karmaşıklığı içeren metinler aracılığıyla Kuzey Afrika edebiyatını da etkilemeye devam etmektedir.

Modern Arap edebiyatının başlangıcından itibaren taklit etme, uyarılma ve yerelleştirme yollarını kullanarak Batı metinlerinden büyük ölçüde çeviri yapılmıştır. Arap edebi geleneğinde önde olmayan dramaya ek olarak kısa öykü ve daha sonra roman türü Kuzey Afrika'daki modern yazarların ilgisini çekmiştir. Şiir, modernitenin etkilerine maruz kalsa da klasik Arap şiirinin uzun ve güçlü geleneği göz önüne alındığında Batı'dan en az etkilenen tür olmuştur. Kimlik arayışı; Kuzey Afrika edebiyatında etnik, dini, sosyal, dilsel ve ideolojik sınırları çizen ortak ve önemli bir tema olmuştur.

Bağımsızlık sonrası dönemdeki Arapça yazını, ulusal söylemleri siyasete yansıtmıştır. Fakat Kuzey Afrika edebiyatının önemli bir özelliği ise edebi anlatımların kendilerine ait yerli bir üslup edinebilmiş olmasıdır. Resim, heykel, müzik, tiyatro, şiir ve folklor gibi alanlarda yapılan ilk denemeler, çeşitli anlatı üsluplarını ve tekniklerini beraberinde getirmiştir. Sürrealizmin, iç monologların, bilinç akışının, hayali kaçışların, canlandırmanın ve hızlı ilerlemelerin kullanımı, Kuzey Afrika edebiyatını modern ve post-modern hale getirmiştir.

Kuzey Afrikalı yazarlar, Batı geleneklerini tartışıp yerli üslupları kurarken hem Arap edebiyatıyla, hem klasik edebiyat mirasıyla ve doğuda da özellikle Mısır, Lübnan ve Suriye'deki çağdaşlarıyla etkileşime girmişlerdir. Kuzey Afrika'da Arap edebiyatıyla meşgul olanlar tarafından paylaşılan bu özellik, onu Frankofon muadilinden ayırmaktadır. Klasik edebiyatın yeniden keşfi, modern edebiyatın gelişmesine de katkıda bulunmuştur (Granara, 2003: 525-528).

Kuzey Afrikalı Arap yazarlar aynı dili, dini ve edebi mirası paylaştığı Mısırlı ve Suriyeli yazarların etkisinde kalmışlardır. Ayrıca hem Avrupa emperyalizmine karşı mücadelede hem de toplumsal, siyasi ve kültürel reformlar içinde ulusal kampanyalarda bulunmuşlardır. Matbaanın yayılması, düzenlenmiş metinlerin ve edebî dergilerin çoğalması, Doğu ve Batı Arap edebiyatı arasındaki bağları güçlendirmiştir.

Kuzey Afrika'daki Arapça yazınının bir diğer özelliği ise buradaki yazarların sosyal sorumluluk sahibi olmasıdır. Bu özellik modern yaratıcı yazının ve çağdaş tarihsel olayların içeriğine de yansımıştır. Marksist "edebi bağlantı" kavramı, Kuzey Afrikalı yazarların edebi ve sanatsal projelerinde yankı bulmuştur. Antik sömürge mücadelesinin acısı, post-kolonyalizm, yeni kurulan devletlerin siyasi, sosyal ve iktisadi koşullarını iyileştirememesi, sanatçı ve entelektüellerin otoriter rejimler tarafından baskıcı biçimde sansür edilmesi Arap edebiyatına ciddi bir altyapı sağlamıştır.

Son olarak, Kuzey Afrika yazarlarının çok yönlü bir profili bulunmaktadır. XX. yüzyılın başlarından itibaren Arapça yazın genellikle tarihçi, siyasi reformcular ve gazeteciler

tarafından kaleme alınmıştır. Bugün de olduğu gibi özellikle Fas'ta oyun yazarı, edebiyat eleştirmeni, tarihçi, sosyal bilimci, antropolog, sanatçı ve müzisyen özellikle roman ile kısa öyküyü kendini ifade etme aracı olarak kullanmaktadır. Bu durum çağdaş Kuzey Afrika Arap edebiyatının çok biçimli ve çok sesli doğasına da katkıda bulunmaktadır (Granara, 2003: 525-528).

Fas, Cezayir ve Tunus gibi Mağrip ülkelerinde Fransız sömürge yönetimi yer almaktaydı. Fas ve Tunus bağımsızlıklarını 1956'da, Cezayir ise 1962'de kazandı. Fransızların asimilasyon politikası ve bu sürenin uzunluğu (132 yıl) nedeniyle Cezayir, Fransız dili ile temas kurmuş, Fas ve Tunus'tan daha fazla Frankofon yazar üretmiştir. İlk başta toplumun önde gelenleri Fransızca'yı dayatılmış bir dil olduğu için meşru kabul edilmesini reddettiler. Ancak daha sonra kullanımı kabul etmiş ve çoğunlukla da kendi amaçları için kullanmışlardır. Böylece Fransızca ilginç bir şekilde sömürge karşıtı mücadelenin de yazılı dili olmuştur.

1891'de Fransızca ilk kısa öykü Muhammed Ben Rahhal tarafından kaleme alınan *La Vengeance du cheikh* (Şeyhin İntikamı)'ti. Bununla birlikte bu erken Frankofon metin pek çokları tarafından asimilasyonvari ve Fransa'ya karşı aşırı dostça görüldü.

1950'lere gelindiğinde Mağrip, birçok kişinin katılımıyla Fransızca olarak yazılmış yüksek seviyeli bir edebiyatın doğuşuna şahit oldu. Bu dönemin yazarları arasında en başta Albert Memmi, Driss Chraïbi, Kâtip Yâsin ve Muhammed Dîb sayılabilir. Bu yazarların dinamik ve güçlü üslubu günümüzdeki Frankofon Mağrip edebiyatının temellerini atmıştır.

1950'de *Le Fils du pauvre* (Fakir'in Oğlu)" adlı romanıyla Cezayirli Mevlûd Fir'avn ile 1954'te *La Boîte à merveilles* adlı eseriyle Faslı Ahmed Sefrioui gibi yazarlar o dönemde akranları tarafından marka olarak görüldüler. Çünkü etnografik yazarlar olarak, Fransız kolonilerindeki günlük hayatın renkli ve egzotik bir resmini okuyucuya sunmuşlardır. Bu yazı tarzı aslında Fransız olan bir kitleye yönelikti. Bununla birlikte Fir'avn, sadece yoksul Berberi bölgesini tasvir etmekle kalmamakta, aynı zamanda bu yoksulluğun doğrudan Fransız kolonizasyonunun sonucu olduğunu da belirtmektedir.

1950'lerde Tunus'ta Albert Memmi'nin devrimci yazı tarzı damgasını vurdu. Tunus'tan Memmi, Fas'dan Driss Chraïbi ve Cezayir'den Kâtip Yâsin gibi isimler 1953'de sırasıyla Frankofon Mağrip literatüründe otoritelerce doğrulanmış olan *La Statue de sel* (1953), *Le Passé simple* (1954), *Nedjma* (Nedjma, 1956) adlı metinleri yayımladılar.

1950'lerin romanları son derece otobiyografikken, 1960'lı yıllarda özellikle Cezayir'de daha politik bir yazı türü doğmuştur. Cezayir bağımsızlık savaşında Cezayirli yazarların dahi silahlandıkları ve bu dönemin devrimci tonlar ve temalarla sarılı edebi bir üretime şahit olduğu görülmektedir. Örneğin Mevlûd Ma'merî'nin 1965 yılında yayımladığı *L'Opium et le bâton* (Afyon ve Sopa) adlı romanı küçük bir Kabiliye köyünde geçmektedir. Bu eseri Cezayir devrimi ve Ulusal Kurtuluş Cephesi (FLN) hakkında klasik bir metindir. Âsiye Cebbâr'ın kaleme aldığı *Les Enfants d'Unnouveau Monde monde* (Yeni Dünyanın Çocukları) adlı eserini de anmak elzemdir.

1960'ların ortalarından itibaren Cezayir'de Reşîd Bûcedra ve Muhammed Dîb ile Fas'ta Muhammed Khaid-Eddine<sup>4</sup> gibi isimlerin aralarında olduğu yeni bir yazarlar kuşağı ortaya çıktı. Bu yazarlar, ifade özgürlüğü ve insan hakları konusunda kendi toplumlarına odaklanarak çeşitli eleştiriler getirmişlerdir. Aynı şekilde özgürlükler için Faslı şair

<sup>4</sup> Hayatı hakkında bilgi için bkz. (Çevrim içi) <https://www.britannica.com/biography/Mohammed-Khair-Eddine> 26.07.2017.

‘Abdullatif La‘âbi<sup>5</sup>, 1966 senesinde edebiyat incelemeleri yapılacak olan *Souffles* Derneği’ni kurdu. Daha sonraki yıllarda ise siyasi bir tutsak olarak hapsedildi. Ancak Uluslararası Af Örgütü onun adına girişiminin sonrasında 1988 yılında serbest bırakıldı.

1970’lerin yayımları önceki üsluplardan tamamen koştu. Bu dönemin yazını Fransız dili tesiri altında kalmış ve son derece felsefi tonlarla yeni boyutlar vermiştir. Bu dönemde ‘Abdulvahhâb Meddeb’in *La Mémoire tatouée* (1971) ve ‘Abdulkebir Hatemi’nin *Talismano* (1979) adlı romanları ciddi önem arz etmektedir. Edebiyatta anahtar temalar dil, kimlik, tarih ve cinsellik idi. 1970’lerde romanın yanında şiirsel üretim de arttı. Böylece, aynı zamanda bir şair olan Muhammed Dîb ve Tahar Ben Jelloun<sup>6</sup> gibi romancılara ek olarak ‘Abdullatif La‘âbi, Muhammed Loakira ve Mustafa Nissaboury gibi yeni isimler öne çıktılar.

Mağripli kadın yazarlar, 1947 yılının başlarında Fransızca eserler yayımlamaya başladılar. Dini, sosyal ve devlet kaynaklı sansürler çoğu kez kadın yazarların yazmasını sınırlamakta idi. Bu durum bazı kadınların yazmaktan tamamen vazgeçmelerine ya da Aïcha Lemsine gibi takma adlar altında eserler yayımlamalarına neden olmuştur. Genel olarak kadın yazarlar erkeklerle aynı içtimai ve siyasi endişeleri paylaşmışlardır.

Fransızca kullanımı ile ilgili süregiden tartışmalara rağmen kadın yazarlar seslerini duyurmak adına Fransızca’yı bir araç olarak kullanmaya devam etmişlerdir. Nitekim 1970’lerden beri Mağrip’teki Araplaştırma politikasına rağmen 1980’ler ve 1990’larda Frankofon edebiyat kendi bünyesinde her iki cinsiyetten de daha fazla isim çıkarmıştır. Bu dönemin temsilcileri Béji Hélè, Nina Bouraoui<sup>7</sup>, Reşid Mîmûnî ve Edmond Amrane el-Maleh gibi isimlerdir. Öte yandan, eski nesilden olan Kâtip Yâsin, Frankofonluğun kurumsallaşmasına karşı olduğu için Fransızca yazmaya son vermiştir. Bununla birlikte, kaderin cilvesi olarak 1986’da Frankofon yazına yapmış olduğu zengin katkı nedeniyle Prix National des Lettres Ödülü’ne layık görülmüştür.

1990’lı yıllar Cezayirli yazarlar için siyasi ve dini tehditlerin arttığı bir ortam oluşturmuşsa da çoğu yazar gene de eserlerini yayımlamaya devam etmiştir. Çoğu, Fransa’da yaşayan Cezayirli öncü yazarların aksine kendi ülkelerinde kalmayı seçmişlerdir. Bu cesur ama tehlikeli bir seçimin sonrasında 1993 yılında Tahîr Cāvût öldürülmüş ve birçok yazar ile entelektüel olarak algılanan neredeyse herkes hedef olmuştur.

Buna karşılık, Kuzey Afrikalı Frankofon yazarları birbirlerinden oldukça farklı olan Fransız ve Kuzey Afrika kültürlerinde büyümüşlerdir. Fas, Cezayir ve Tunus da dâhil olmak üzere bütün Mağrip bölgesi, sömürge Fransız hükümetlerinden ve 1960’lı yıllara kadar Fransızlar tarafından Mağrip nüfusuna dayatılan toplumsal ideallerden çok farklı geleneklere sahipti. Fransız kolonizasyonu öncesinde ve esnasında Mağrip ülkeleri çoğunlukla göçebe Berberiler ve Araplarla kaplı idi. Toplumsal yapıyı esas belirleyen hadise din ve bunun esas çerçevesi İslam’dı. Sözlü gelenek çok önemliyken, Batı türü eğitim ve okuryazarlık çok değerli değildi. Fransızlar geldiğinde çok farklı bir bakış açısı getirmişlerdir. Fransızlığın yerli halk arasında bir fikir ve ideal olarak tanıtılması için mümkün olduğunca çok şey yapıldı. Bu çabalarını öncelikle medya aracılığıyla göstermeye çalıştılar ve Fransız kültürünün, dilinin ve (Hristiyan) değerlerinin üstün olduğunu zihinlere kazımaya çalıştılar. Ayrıca özgürlük, eşitlik

<sup>5</sup> Hayatı hakkında bilgi için bkz. (Çevrim içi) <https://www.worldliteraturetoday.org/blog-author/abdellatif-laabi> 26.07.2017.

<sup>6</sup> Hakkında bilgi için bkz.: Michael R. Fischbach, “Tahar Ben Jelloun”, *Biographical Encyclopedia of the Modern Middle East and North Africa*, Thomson - Gale, New York, 2008, 185-189.

<sup>7</sup> Hakkında bilgi için bkz.: Amaleena Damle, Gill Rye, *Women's Writing in Twenty-First-Century France: Life as Literature*, University of Wales Press, Cardiff, 2013, 141-144.

ve kardeşlik gibi değerleri de öne çıkardılar. Hükümet programları önceki yıllarda harap olan işgücünü yenileyebilmek için reklamları da kullanarak Kuzey Afrika'dan Fransa'ya göç etmeyi teşvik etti. Neticede Kuzey Afrika'dan göçmenler, Fransız ile Mağrip kabilelerinin kültürü arasında kalarak büyüdüler. Sonuç, birçok dile sahip ilk nesil göçmenler oldu. Pek çok Kuzey Afrikalı Frankofon yazarı, bu ikili kültür sisteminin ürünü oldukları için çatışan iki zıt dünyadaki benliği tanımlama zorluklarına odaklanırlar. Metinleri genellikle iki dünya arasındaki bu boşlukta kendilerini bulma girişimi ile ilgilidir (M. Allen, 2009: 9-10).

### Fransızca Yazılmış Cezayir Romanı

Kuzey Afrika veya Mağrip edebiyatının başlangıcı 1952 kuşağına dayanmaktadır. Bu kuşağın yerli yazarları, 1950'li yılların başlarında Fransızca metinler kaleme almaya başlamışlardır. Bu topluluğun Cezayir devriminin (1954-1962) patlak vermesi ve Fas ile Tunus'un bağımsızlıklarını kazanmalarından kısa süre önce Fransızca yazmaya başladığı görülmektedir. Edebi bir devrimin siyasi bir devrimden önce geldiği de iddia edilebilir. Kuzey Afrika'daki Frankofon edebiyat 1952 jenerasyonu ile birlikte kültürel ve politik bir bölünmenin eşiğine geldi. Yerli yazarlar sömürgecinin dilini kullanmaktaydı ve bu durum ortaya çıkan yeni ulusların yeni kimliklerini ifade edebilmeleri için kullanılan bir yöntemdi.

Bu tarihlerden önce sadece birkaç tane yerli yazar Fransızca yazmaktaydı. Örneğin Amrouches, 1930'larda ve 1940'larda Fransız-Berberi kimliğiyle yazmaya ve Berberi kültürünü yaymaya başlamıştır. Daha az tanınanlar ise: Muhammed b. Si Ahmed b. Şerif, 'Abdulkâdir Hâc Hamû, Muhammed Ould Cheish, Rabah Zenati, Salâh Ferhat, Cemîle Debişe. Nitekim Louis Bertrand, Robert Randeu, Albert Camus, Gabriel Camus, Jules Roy, Emmanuel Roblés, Jean Pélégri, Jean Sénac gibi Avrupa kökenli Kuzey Afrikalı yazarlar da bulunmaktaydı. Bunlar arasında zengin bir edebi gelenek bulunmaktaydı. Roblés ve Sénac gibi isimler 1950'li yıllarda bu yerli yazarların tanınması konusunda öncü oldular. 1952 kuşağına bakıldığında Cezayir'den Mevlûd Fir'avn, Mevlûd Ma'merî, Muhammed Dîb ve Kâtip Yâsin; Tunus'tan Albert Memmi; Fas'tan ise Ahmed Sefrioui ve Driss Chraïbi gibi yazarlar vardır. Bu yazarlar, edebi bir türü olan romanı kullanarak ve Fransızca yazarak sömürünün dilbilimsel ve kültürel araçlarını kullanmışlardır (Marx-Scouras, 2003: 534-536).

Söz konusu bu yazarlar iki kültür arasında kalmış olup kendilerine meşru bir kimlik bulamamışlardır. Nitekim onların romanlarında otobiyografik bir tutum benimsemeleri şaşırtıcı değildir. Bu durum özellikle otobiyografik ve kurgu metinler arasındaki diyalektiğin, Fir'avn'ın *Le Fils du pauvre* (Yoksul Adamın Oğlu, 1950) 'sinde açıkça görülmektedir. Fir'avn, fakir bir çocuğun Fransızca öğretmenliği yapmayı başarmasını ve bu esnada çocuğun dâhil olduğu kabile ruhunun otantik bir anlatımını yapabilmeyi istiyordu (Marx-Scouras, 2003: 534-536). Onun milliyetçiliği ölümünden sonra ortaya çıkan kitabında oldukça açık bir şekilde görülmektedir.

Ma'merî, *La Colline oubliée* (Unutulmuş Tepe, 1952) ve *Le Sommeil du juste* (Haklıların Uykusu, 1955) adlı ilk romanlarında yerel kabile kültürünü vurgulamaktadır. Fransız sömürgecilerin ve politikacıların Araplara, Berberilere ve Yahudilere karşı böl ve yönet stratejisini benimsediği sürece Ma'merî'nin "Berberizmi"nin Cezayir milliyetçiliğine aykırı olduğu düşünülmüştür. Yazılarının bu boyutunda bağımsızlıktan sonrasında Berberizmin, Cezayir demokrasisinin gerçek bir sınavı olduğunu iddia ettiğinde Berberice'nin ulusal bir dil olarak tanınması ve Berberi kültürünün savunulması için farklı siyasi çağrışımlar önermişti.

Muhammed Dîb'in üçlemesinde 1939 yılından 1942 yılına kadar Cezayir şehri ve kırsalının sosyo-politik sorunlarını genç bir çocuğun gözlerinden görebilmektedir. Kendi ülkesinin milliyetçi amaçları bu çocuk üzerinden kişiselleştirilmiştir



Kâtip Yâsin'in *Nedjma* (Nedjma) adlı eseri devrimsel ve şiirsel bir çalışmadır. Birden fazla anlatı sesine sahip olan ve bu esnada da mistik boyutlarda bireysel ve toplumsal gerçeklere temas eden nadir bir metindir. Romanın otobiyografik tarihi ve mistik boyutları, çok yönlü bireysel hikâye anlamlarını toplumsal hikâyelerden almakta ve gerçeği yansıtmaktadır. *Nedjma* Mağrip edebiyatının başyapıtıdır ve belki de 1952 jenerasyonunun tamamen siyasetle ilgilenen tek romanıdır (Marx-Scouras, 2003: 534-536).

Cezayir romanında temel olarak üç ana unsur etkili olmuştur.

- Çiftçi Reformu (1871-1916)
- 8 Mayıs 1945 Olayları
  - 1 Kasım Devrimi (1954-1962) (Mefkûde, *Ebhâs fi'r-Rivâyeti'l-Arabiyye*: 17).

Tarihçi ve araştırmacı John Dejeux Fransızca ilk edebi metnin 1891 yılında Muhammed b. Rehâl tarafından kaleme alınan *İntikâmu's-Şeyh* (Şeyh'in İntikamı) adlı deneme olduğunu ifade etmiştir. *el-Mecelletu'l-Cezâiriyyetu'l-Tunissiyye* tarafından yayımlanan bu eserde, Cezayir'in sosyal geleneklerinden ilham alınmıştır.

Dejeux, Cezayirli ediplerin yazmış oldukları metinleri saptamak için 1880- 1920 yılları arasında Fransızların Cezayir'de çıkartmış oldukları gazeteleri ve dergileri taramıştır. Bunun sonucunda ise zayıf sonuçlar elde etmiştir. Öyle ki tarama sonucunda *Renîn*, *el-Cezâirî*, *er-Râvî* ve *el-Feryânî* adlı eserlere ulaşabilmiştir. Bu eserlerin Cezayirli tarafından kaleme alındığı konusunda kuşku duymuştur. Neticede şunu fark etmiştir ki bu eser sahipleri Fransız asıllı Cezayirli'dir. Ancak şu iki isim istisnadır: Ahmed Bouris, 1912 yılında *el-Hakk* gazetesinde *Musulmans et Chrétienness* (Müslüman Erkekler ve Hristiyan Kadınlar) adlı bir romanı tefrika halinde yayımlamıştır. Diğer isim ise Sâlim el-Kubbî'dir. 1917 yılında *Hikâyât ve Kasâ'id mine'l-İslâm* (İslam'dan Kasideler ve Öyküler) adlı şiir koleksiyonunu yayımlamıştır. 1920 yılında ise *Endâ' Maşrikiyye* (Doğunun Nemi) adlı başka bir şiir koleksiyonu yayımlamıştır. Bu iki yazar eserlerinde hem İslamiyet'i hem Doğuyu hem de Fransa'yı yücelten ifadelerle yer vermiştir.

1891-1920 yılları arasındaki dönemde özellikle roman türünde ciddi bir boşluk gözlemlenmiştir. Tarihçi ve araştırmacı John Dejeux, Fransızca Cezayir romanının gerçek başlangıcının 1920 yılında el-Kâyid b. eş-Şerîf'in *Ahmed b. Mustafa el-Kavmî* adlı çalışması vesilesiyle olduğunu kabul etmektedir. Nitekim 1830-1920 yılları arasında Fransız diliyle yazılmış herhangi bir ürünün bulunmamasını çok ilginç olarak karşılamıştır. Bunun nedenlerini ise şöyle ifade etmektedir: "*Fransa'nın Cezayir'de yapmış olduğu katliam, Cezayir'de uygulamış olduğu düşmanca siyaset politikası ve Fransa'nın Cezayir eğitim sisteminde uyguladığı olumsuz politika*". Söz konusu nedenlerden dolayı iki taraf içinde daima bir gerginlik ve çatışma olmuştur. Bu nedenle Fransızca olan bir edebiyat ortaya çıkamamıştır. el-Kâyid b. eş-Şerîf'in 1920 yılında yayımlanan *Ahmed b. Mustafa el-Kavmî* adlı eseri, müellifin biyografisi olup aynı zamanda Fransız ordusu saflarında katılmış olduğu dünya savaşının detaylarını aktaran bir romandır.

Cezayir'deki ilk romanın hangisi olduğu hususunda iki görüş vardır. Bunlardan ilki Fransızca yazılmış Cezayir romanının gerçek başlangıcının 1920 yılında el-Kâyid b. eş-Şerîf tarafından kaleme alınmış olan *Ahmed b. Mustafa el-Kavmî* ile başladığı kabul edilirken diğer görüş ise el-Kâyid b. eş-Şerîf'in romanının biyografik öğeler içermesinden ötürü aslında 'Abdulkâdir Hâc Hamû'ya ait olan *Zehrâ La Femme Du Mineur* (Küçük Hanım Zehra, 1925) adlı romanın Fransızca yazılmış ilk Cezayir romanı olarak kabul edilmesidir (Mennûr, 2007: 87-90).

1920-1929 yılları arasında kaleme alınan Fransızca bazı eserler şu şekildedir:

- Sâlim el-Kubbî'nin yayımlamış olduğu *Endâ' Maşrikiyye* Adlı Şiir Koleksiyonu (1920)
- el-Kâyd b. eş-Şerîf'in *Ahmed b. Mustafa el-Kavmî* Adlı Eseri (1920)
- 'Abdulkâdir Hâc Hamû'ya ait olan *Zehrâ La Femme Du Mineur* (Madencinin Karısı Zehra, 1925)
- Ahmed Bouris'e ait olan *Musulmans et Chrétiennes* (Müslümanlar Erkekler ve Hristiyan Kadınlar, 1912)
- Şukrî Hûca'ya ait olan *Mamoun l'ébauche d'un idéal* (Bir İdeolojinin Taslağı, Me'mûn, 1928)
- Şukrî Hûca'ya ait olan *El-Euldj captif des barbaresques* (Barbarların Esiri el-Euldj, 1929) (Mennûr, 2007: 94; Mennûr, 2008: 24; Can, 2013: 61).

1930-1948 yılları arasında yayımlanmış altı eser bulunmaktadır:

- Muhammed Veled Şeyh'in *Myriem dans les palmes* (Hurmalklar Arasında Meryem, 1936)
- Râbah Zenâtî, *Bûlnevâr, Fetâ Cezâirî* (Cezayir Kahramanı Bûlnevâr, 1941)
- Cemîle Debâş, *Leila, jeune fiile d'Algérie* (Leylâ, Cezayirli Bir Genç Kız, 1948)
- Cemîle Debâş, 'Azîze (1955)
- Tavus 'Amrûş, *Jacinthe noire* (Siyah Zambak, 1937)
- Tavus 'Amrûş, *La rue des tambourins* (Tamburlar'ın Sokağı)

Bu dönemdeki eserler "Cezayirli bir kişi nasıl Fransız olabilir?" ya da "Fransız olursa nasıl Arap ve Müslüman kalabilir?" şeklindeki kimlik sorunlarını ele almıştır. Nitekim Şukrî Hûca'nın *El-Euldj captif des barbaresques* (1929) adlı eseri bu sahada yazılmış en eskisi olmasına rağmen bu konuyu en iyi işleyenidir. Diğer romanların aksine konuyu dolaylı bir şekilde ele almıştır. XVI. yüzyıldaki Cezayir korsanlarının tarihinden yola çıkarak bu konuyu yansıtmaya çalışmıştır (Mennûr, 2007: 98).

Ferhât 'Abbâs<sup>8</sup>, 1920 ile 1930 yılları arasında çıkan makalelerini *el-Fetâ'l-Cezâirî* (Cezayirli Genç) adlı eserde bir araya getirerek 1931 yılında yayımlamıştır. - "el-Fetâ'l-Cezâirî" terimi daha önceki eserlerinde de geçmiştir - Bu eserde yazar eşitlik temasını işlemiş ve bu esnada Fransa'da yaşayan Cezayirli genç çiftçileri ele almıştır (Mennûr, 2007: 98-99).

1952 yılından önce çıkan romanların çoğunda genel olarak eşitlik, kimlik sorunu ve fikirsiz olarak İslâmiyet'i savunan ahlaki değerler işlenmiştir. Ayrıca İslam medeniyeti, manevi ve ahlaki değerler, siyer ve müsteşriklerin İslâmiyet'e yönelik olan iftiralarına karşı takınılacak tutumlar gibi pek çok husus ele alınmıştır (Mennûr, 2007: 100).

1952 sonrasının eserlerinde romancılar Fransızların ve Cezayirliilerin karşılıklı evliliğini işlemiştir. Bunun neticesinde ortaya çıkan içtimai ve kültürel sorunları ele alınmıştır (Mennûr, 2007: 102).

Şukrî Hûca'nın *El-Euldj captif des barbaresques* adlı romanı evlilik konusunu ele alan romanlardandır. Romanda farklı dinler söz konusudur. Bu dönemdeki romancıların bir kısmının farklı dinler arasındaki evliliği desteklediği diğer bir kısmının ise desteklemediği görülmektedir. Mevlûd Fir'avn'un *Le Fils du pauvre* adlı romanında tarafların evliliğini farklı dinlere mensup olsalar bile desteklediğini belirtmektedir. Bu yazarın eserlerinde daha çok Berberi kültürüne yer verdiği görülmektedir (Mennûr, 2007: 103).

<sup>8</sup> Hayatı hakkında bilgi için bkz. (Çevrim içi) <https://www.britannica.com/biography/Ferhat-Abbas> 07.10.2017.

Ayrıca çoğu yazar, toplumda bir denklemin sağlanabilmesi için Müslümanlar ile Hristiyanlar arasında bir sentez oluşturmaya çalışmışlardır. Muhammed Velid eş-Şeyh<sup>9</sup>'in *Meryem beyne'n-Nahil* (1934), Râbah Zenâti'nin *Bûlnevâr ve Fetâ Cezâiri* (1941) ve Cemîle Debâş'ın *Leylâ Fetât Cezâiriyye* (1948) adlı eserleri bu türdendir (Mennûr, 2007: 104). 1948 yılında Fransızca olarak Ali el-Hammâmî'nin *İdrîs* ve Mâlik b. Nebî'nin *Lebbeyk* adlı romanları bu minvalden çıkmıştır ki bu romanlarda sömürgeye karşı mukavemeti işlemişlerdir. Aynı zamanda 'Abdulkerîm el-Hattâbî ve Emîr 'Abdumâlik el-Cezâiri eserlerinde Cezayir direnişini işledikleri görülmektedir. Mâlik b. Nebî, İslâm'a dair fikirlerini *ez-Zâhiretu'l-Kur'aniyye* adlı eserinde dile getirmiş olup özellikle içki konusunu ele almıştır. İnsanların İslamiyet'e sarılmaları gerektiğini ifade etmiştir (Mennûr, 2007: 105).

1952 neslinin yazarlığının referans kalitesi, Cezayir devriminde ve sonrasında doruğa çıkmıştır. Sıklıkla hapisanede yazılan milliyetçi bir şiir edebi alanda Avrupalı ile yerli yazarlar arasındaki siyasi işbirliğini geliştirdi. En devrimci ve orijinal metinlerden bazıları Avrupalılar tarafından yazılmıştır. Henri Kréa, Jean Amrouche, Cymal Amrani, Nureddîn Ebû, Mâlik Haddâd ve Nadia Guendouz gibi Cezayirlilere ek olarak Anna Greki ve Jean Sénac'ın adı verilebilir. Cezayir devrimi ülkedeki tüm topluluklara yardım etmeyi amaçlamıştır. Kültürler arası iş birliği yapmak dönemin politikasına uygundur.

Fransızca yazılmış Cezayir romanı 1920'lerde başlarken 1950'li yıllarda artık büyük bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. Dönemin şartlarıyla birlikte aslında Fransızca metinler kaleme alan bir Kuzey Afrika ekolünün doğduğu söylenebilir. Bu ekol içinde ise iki ayrı topluluk bulunmaktadır. Birincisi Cezayir'de doğmuş ve burada büyümüş Fransız asıllı Cezayirliler olan Emmanuel Robles<sup>10</sup> (1914-1995), Albert Camus (1913-1960) ve Gabriel Audisio (1900-1978) gibi isimlerdir. İkinci grupta ise Cezayirli olup Fransızca yazan yazarlar bulunmaktadır. Başlıca temsilcileri ise: Mâlik Haddâd, Mevlûd Ma'merî, Muhammed Dîb, Kâtip Yâsin ve Mevlûd Fir'avn'dur (el-'Amirî, 2005: 178-181).

### **Birinci Merhale (1945-1954)**

'Abdulkebir el-Hatîbî'nin *el-Mağribi'l-'Arabî* adlı kitabında Cezayir romanını (1945-1954) yılları arasında olduğu gibi dönemlere ayrılmıştır. Bu tarihi dönem içerisinde etnografik roman yaygındı. Bu roman türünde olayların ardını araştırmak yerine sadece görülen şeylerin tasviri söz konusudur. Bu türde metinler kaleme alanlardan bazıları ise olayların ardını araştırarak özüne inmeye çalışmaktadırlar. Bu dönemin temsilcileri arasında Muhammed Dîb ve Mevlûd Ma'merî ve diğerleri yer almaktadır (el-A'rac, 1986: 75-76).

### **İkinci Merhale (1954-1958)**

Bu dönem içerisinde daha gerçekçi ve daha olgun eserler ortaya konularak eleştirinin ötesine geçilmiştir. Yazar toplumu devrime sevk edebilmek ve halka ulaşabilmek için daha basit üsluplar kullanmaya başlamıştır. Bu dönem içerisinde gerçekten kaliteli ve güzel eserlerin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu metinlerin adeta Cezayir halkını yansıttığı görülmektedir. Bu dönemde öne çıkan romancılar Muhammed Dîb ve Kâtip Yâsin'dir (el-A'rac, 1986: 75-76).

<sup>9</sup> Araştırmacı, yazar ve tiyatrocı olan Muhammed Velid eş-Şeyh, 27 Şubat 1905 tarihinde Beşşâr'da dünyaya geldi. Fransızca yazılan modern Cezayir romanının babası olarak itibar edilir. İlköğrenimini doğduğu yerde aldıktan sonra lise eğitimi için Vahrân'a intikal etmiştir. Hayatı hakkında detaylı bilgi için bkz. (Çevrim içi) [https://ar.wikipedia.org/wiki/محمَّد\\_الشَّيخ\\_وَلَد\\_28.07.2017](https://ar.wikipedia.org/wiki/محمَّد_الشَّيخ_وَلَد_28.07.2017).

<sup>10</sup> Hayatı hakkında bilgi için bkz. (Çevrimiçi) <http://emmanuelrobles.online.fr> 19.02.2017.

### Üçüncü Merhale (1958-1962)

Bu dönem içerisinde bir direniş edebiyatı oluşmuştur ve metinler artık daha kapsamlıdır. Böylelikle devrim alevlenmeye başlamış ve buna karşı sömürgeci Fransızların harekete geçtiği görülmektedir. Ülkenin gerçekliği ile edebiyatı iç içedir. Yazarın halkla bir olması, savaşması ve hayatın içinde yer alması edebiyata da yansımıştır. Mevlûd Fir'avn gibi pek çok edebiyatçı mücadeleler esnasında şehit olmuştur. Bu dönemin temsilcileri ise Muhammed Dîb, Mâlik Haddâd ve Mevlûd Fir'avn gibi isimlerdir (el-A'rac, 1986: 75-76).

Devrim, Ma'merî'nin gerçekçi romanı olan *L'Opium et le bâton* (Afyon ve Sopa, 1965), Dîb'in alegorik romanı *Qui se souvient de la mer* (Denizi Kim Anımsar, 1962) ve Yamina Mechakra<sup>11</sup>'nin şiirsel romanı *La Grotte* (Mağara)'nin ana temasıydı.

Âsiye Cebbâr, devrim esnasında kadın cinselliğinin keşfedilmesiyle ilgili bir ilk roman olan *La Soif* (Susuzluk, 1957)'u kaleme aldı ve bunu yaptığı için eleştirildi. Fakat bu onu durduramadı ve *Les Enfants du nouveau monde* (Yeni Dünyanın Çocukları) adındaki eserinde kadın cinselliğini ve kurtuluş sorununu işledi (Marx-Scouras, 2003: 536-538).

Mevlûd Fir'avn, Mevlûd Ma'merî, Muhammed Dîb, Kâtip Yâsin, Âsiye Cebbâr ve Mâlik Haddâd'ın aralarında bulunduğu 1950'li kuşağı Frankofon romancılarının Cezayir bağımsızlığına dair güçlü bir bağlılıkları vardı. Bu romancılar yabancılaşma, kimlik sorununa ve sömürgeye karşı öfkeyi dramatize ediyordu (Logan, 2011: 578-580).

1952 yılında Muhammed Dîb'in *La Grande Maison* (Büyük Ev) adlı romanı çok büyük bir yankı uyandırdı ve söz konusu bu eser Cezayir edebiyatı için önemli bir dönüm noktası oldu. Bu romanda bu yıldan önce çıkan romanlarda işlenen konulardan uzak duruldu. Üst tabakanın değil tam aksine halkın dertleri, fakirlik, zor yaşam şartları ve zulüm gibi unsurlarla ilgilendi. Ayrıca Cezayir siyasi mücadelesine de yer verildi. Romanda sömürge güçleri tarafından aranan bir direnişçi anlatılmaktadır. İlk kez açık bir şekilde Cezayir kimliği dile getirilmiştir. Kendisinden sonra kaleme alınan *L'Incendie* (Ateş) ve *Le Métier à tisser* (Dokumacılık) gibi mühim eserleri etkilemiştir (Mennûr, 2007: 107). 1954 yılında çıkan *L'Incendie* ve 1957 yılında çıkan *Le métier à tisser* adlı romanlarda toplumun yaşamış olduğu zor şartlar ve özellikle toplumcu gerçekçilik eğilimi baş göstermiştir.

*L'Incendie* romanında kırsal kesimdeki sefalet dünyasına değinilmiş ve çiftçiler ile sorunlarına yer verilmiştir. *Le métier à tisser* adlı romanda ise şehirlerdeki esnafın sorunlarına değinilmiştir.

Bu dönem içerisinde aynı çizgide olan başka yazarların romanları da çıkmıştır. Mevlûd Ma'merî'nin *Nevmu'l-'Adli* (Adalet Uykusu) ve Kâtip Yâsin'in *Nedjma* adlı romanları bunlar arasındadır.

Mevlûd Ma'merî, *Nevmu'l-'Adli* adlı romanında dağ eteklerinde yer alan Kabaili köylerindeki fakirlik, sömürü, yoksulluk, sömürge baskısı ve bilgisizlik gibi konulara yer vermiştir. Kâtip Yâsin'in *Nedjma* adlı romanında ise şehirlerdeki işsizlik, fakirlik, fabrikalarda günlük çalışan işçilerin maruz kalmış olduğu hakaretler ve bu insanların

<sup>11</sup> Yamina Mechakra, 1949 yılında Kuzey Aures bağlı olan Meskianada dünyaya geldi. Cezayir Üniversitesi'nde psikiyatri eğitimi alırken 1973'te ilk romanına başlamıştır. Roma ve Paris'e gitmeden önce Kâtip Yâsin ile bir araya geldi. Yamina Méchakra, Yâsin'in yazı tarzını izledi ve ondan bu konuda tavsiyeler aldı. İlk kitabını bitirmek için üç kez yeniden yazması gerekiyordu ve sonunda "*La Grotte éclatée*" 1979 yılında yayımlandı. Hayatı hakkında detaylı bilgi için bkz. (Çevrimiçi) <https://upclosed.com/people/yamina-mechakra/> 29.07.2017; Valérie K. Orlando, *The Algerian New Novel: The Poetics of a Modern Nation, 1950-1979*, University of Virginia Press, Virginia, 2017.

hissetmiş olduğu mazlumiyet duygusu ifade edilmiştir. Bu muameleler karşısında hissedilen duygular onları isyana sürüklemekte ve belki de cinayete kadar yönlendirmektedir (Mennûr, 2007: 106-107).

Ayrıca Kâtip Yâsin 8 Mayıs 1945 tarihinde Stîf, Kâlema ve Hırata'da gerçekleşen gösterileri ele almış olup on binlerce canın nasıl feda edildiğini tasvir etmiş ve Cezayir'in içerisinde bulunduğu bu kötü durumu ifade ederek 1 Kasım 1954 tarihinde gerçekleşecek olan büyük devrime isyanına işaret etmiştir. Bu dönemde şu açığa çıkmıştır ki artık Fransa ile bir arada yaşamak mümkün değildir. Bu roman Cezayir'de değil ama Fransa'daki sol eğilimli yayınevleri tarafından basılmıştır. Fransızlar arasında çok revaç görmüş ve romancıları yeni eserler kaleme almaları hususunda teşvik etmiştir. Öyle ki Âsiye Cebbâr ve Mâlik Haddâd gibi romancılar bu vesileyle 1954 senesinden bağımsızlığa değin var olan siyasal olayları kaleme almaya çalışmışlardır. *Nedjma* (Nedjma) Mağrip edebiyatı için bir devrim niteliğindedir (Mennûr, 2007: 108-109).

1958 yılı sonrasındaki edebi ürünlere bakılacak olunursa Mâlik Haddâd'ın *el-İntibâ'u'l-Ahîr* (Son İzlenim, 1958) adlı romanın silahlı devrimi tasvir eden ilk eser olduğu görülmektedir. 1959 yılında Muhammed Dîb'in kaleme almış olduğu *Sayf İfrikî* (Afrikalı'nın Sayfası) adlı romanda halk devriminden bazı örnekler sunulmuştur. Kahramanlar arasında ise kırsal kesimdeki çiftçiler, şehirlerdeki esnaf bunun yanı sıra gençler, entelektüeller ve hatta okuma yazmaya bilmeyenler dahi yer almaktadır. Ayrıca bu eserde Fransız uçaklarının köyleri bombalaması ve top atışları yapması bunların sonucunda köy halkının evlerini terk etmesi ve köyün harabeye dönmesi gibi konular işlenmektedir. Şehirdeki insanlara uygulanan baskılar, direnişçilere yapılan işkenceler ve masum insanların hapse atılması gibi pek çok durum da eserde kendisine yer bulmuştur.

Muhammed Dîb, devrim olaylarını tasvir etmeye yeniden başlamıştır. 1962 yılında yayımladığı *Men Yezkuru'l-Bahar* (Denizi Kim Hatırlar) adlı romanında değişik bir üslup sergilemiştir. Sembollere yer vermiş ve olayları yoğun bir şekilde aktarmaya çalışmıştır. Buradaki amacı ise şehirleri saran gerilim ve korku havası ile harabeye dönen köyleri tasvir edebilmektir.

Mâlik el-Haddâd'ın *et-Tilmîz ve'd-Ders* (1960) ve *Rasîfu'l-Ezhâr Lem Ye'ud Yucîb* (1961) adlı romanlarında Muhammed Dîb'ten farklı bir üslup izlemiştir. Olaylardan çok hayata hâkim olan gerilim ve korku ortamına odaklanmıştır. Kahramanlar bu ortama maruz kalmışlar ve savaşı ve etkilerini yaşamışlardır. *Rasîfu'l-Ezhâr* romanında Hâlid karakterinin savaştan çıktıkları anlatılmaktadır. *et-Tilmîz ve'd-Ders romanında* ise Fadîle karakterinin “*Ben gerçekten çok çektim*” ifadesini kullandığı görülmektedir. Bu ifadenin ise tam anlamıyla Cezayir ulusal tarihini özetlediği söylenebilir. Yukarıda belirtilen eserler tamamen devrimi ve toplumun yaşadığı gerçekleri ele almışlardır.

1956 yılında Mâlik Haddâd *eş-Şakâ'u fi Hatar* (Tehlikede Bedbaht), adlı ilk divanını yayımlamıştır. Bu şiir divanında Fransızca metinler kaleme alarak devrimi desteklemiştir. Bu tarihten evvel roman, şiirin önündeysen artık şiir öne çıkmaya başlamıştır. İkinci divanı olan *İsme'nî ve Unâdik* (Beni Dinle ve Sana Sesleniyorum, 1961) ile toplumcu şair mertebesine yükselmiştir. Bu divanda şairin yaratıcılığı ön plana çıkmış ve ünlü Fransız şair Luis Aragon kendisine hayran kalmıştır. Burada da yazarın toplumun gerçekliğine değindiği görülmektedir.

Bağımsızlıktan sonra 1960'ların sonuna dek yayımlanan romanların çoğu devrim taraftarıdır. Özellikle toplumcu gerçekçi eğilimde metinlerdir. Örneğin Âsiye Cebbâr'ın 1962'de yayımlanan *Etfâlu'l-Âlemi'l-Cedîd* (Yeni Dünyanın Çocukları) adlı romanında devrim olayları tasvir edilirken, 1965 yılında Mevlûd Ma'merî tarafından yayımlanan *el-*



*Afyûn ve'l-'Asâ* adlı romanında halkın bombalanması ve evlerin yıkılması anlatılır. 1967 yılında Hüseyin Bevezâhir'in *Esâbi'u'n-Nehâr* (Gündüzün Parmakları) adlı romanı ve Sâlih Felâh'ın *Eslâku'l-Hayati's-Şâ'iketi* (Zor Hayatın İpleri) adlı romanları hapishanelerdeki yaşamın zorluğunu ve buradan kurtulmanın yollarını anlatmaya çalışmıştır.

Bu romanların hepsi bir taraftan sömürge baskısını ve çirkinliğini diğer taraftan ise halkını direnişini işlemiştir. Aynı zamanda vatanla ve ümmetle bir olma fikri de vurgulanmaktadır (Mennûr, 2007: 109-111).

Âsiye Cebbâr daha sonraki yıllarda kadınların cinsellik ve özgürlük sorununu *Les Enfants du nouveau monde* (1962) ve *Les Alouettes naïves* (1967) gibi savaş romanlarında ele almıştır. Cezayir'in özgürlüğü içinde bu eserler üstü kapalı mesaj vermekte idi. Her ne kadar Cezayir'in özgürlüğü adına Cezayirli kadınlar özgürlüklerini elde edemeseler de ülkelerinin özgürlüğü için savaşmışlardır (Marx-Scouras, 2003: 537).

1960'lı yılların ortasında Fransızca yazılmış Cezayir edebiyatında özellikle roman türünde yeni bir yönelim söz konusudur. Bu akım siyasal eleştiri eğilimlidir. Bu akım için siyasal ve sosyal protesto eğilimi olan bir edebi tür olduğu söylenebilir. Bu türe dair eserlerin büyük bir kısmı Fransa'da yayımlanmıştır. Özellikle 1968-1973 tarihleri arasındaki bu türde Muhammed Dîb'in, *Raksatu'l-Melik* (Kralın Dansı, 1968), *İlahu Ardi'l-Berber* (Berberi Topraklarının Tanrısı, 1970) ve *Mu'allemetu's-Sayd* (Av Uzmanı, 1973), Murâd Bûrbûn'un *el-Muezzin* (Müezzin 1968), Reşîd Bûcedra'nın *et-Tatlık* (1969) ve *Darbetu's-Şems* (Güneşin Çarpması, 1972), Nebîl Fâris'in *Mevtu Sâlih Bâi* (Sâlih Bey'in Ölümü, 1980) romanları yayımlanmıştır. Bu romanlar farklı farklı konulara yer vermiş olsalar da ortak noktaları Cezayir'deki sosyal ve siyasal durumların ağır bir eleştirel gözle ele alınmalarıdır. Bu yeni eleştirel yönelim 1978 yılı aralık ayında vefat eden devlet başkanı Huari Bûmedyen'in sonrasında da devam etmiştir. Özellikle de bu durum Reşîd Mîmûnî'nin romanlarında görülmektedir. *en-Nehru'l-Muhavvel* (Döndürülen Nehir, 1982) adlı romanın başlığı eserin içeriğine de işaret etmektedir. Bu eser, devrimin yönünün ve halkın mücadelecî ruhunun askerî eliyle söndürülmesini ve devrimin hedeflerinden uzaklaşılmasını anlatmaktadır. Kısacası devrimin akış yönü değiştirilmiştir. Gene Reşîd Mîmûnî'nin *Tûmbîzâ* (1984) adlı romanı aynı eğilime işaret etmektedir. Sosyal durumları daha sivri bir dille tenkit etmektedir. Romanın kahramanı bir taraftan fakirlik ve sağlık sorunlarıyla uğraşırken diğer taraftan da tecavüz sonucunda dünyaya geldiği için toplumdan dışlanmış bir karakterdir ve annesi dövülerek öldürülmüştür. Tâhir Câvût'un romanları da bu akım ile devam eder ve eleştiriler ile doludur. Romanlarında semboller daha gizemli bir şekilde kullanılırken dili biraz daha yumuşaktır. *el-Bâhisû 'ani'l-'Îzâm* (Kemikleri Arayan, 1984) ve *el-Menzu'u'l-Melekiyyeti* (Alınmış Mülkiyet, 1981) adlı romanlarında yaşadığı kimlik krizine yer vermiştir. Ayrıca bu iki eser *Tûmbîzâ* romanıyla da benzerlik taşımaktadır. Bu akım, 1988 Ekim gösterileri ve 23 Şubat 1989 yasasının çıkmasıyla oluşan siyasal çoğunluk sistemiyle beraber devam etmiştir. Reşîd Mîmûnî'nin *Şerefu'l-Kabîle* (Kabilenin Şerefi, 1989) adlı romanı bu dönemde en çok parlayan çalışmadır. Burada tek parti dönemindeki yetkililerin almış olduğu rüşvetler, işledikleri istismarlar ve kural dışı uygulamalar karikatürlerle alaycı bir şekilde ele alınmıştır (Mennûr, 2007: 120-122).

1960'lı yılların ortasından sonra Fransızca olarak yazılmış Cezayir edebiyatında bu eğilim devam etmiştir. Tek fark metinlerin çeşitlenmiş olması ve idari bozgunculuk, sosyal eleştiri ve siyasal muhalefet sınırlarında kalmakla yetinmemeleridir. 1970'li yıllarla birlikte ulusal kimlik sorunu özellikle de Berberi kimliği işlenmeye başlanmıştır ve bu konuda Mevlûd Ma'merî'nin araştırmaları bulunmaktadır. *el-'Ubûr* (Geçit) romanında bu konuyu dolaylı bir şekilde ele almıştır. Diğer romancılarında aynı konuyu eserlerine taşıdıkları görülmektedir. Nebîl Fâris'in *Zâkiretu'l-Ğâib* (Kayıpın Hatırası, 1974) ve *el-Menfi ve'l-Hayr*

(Olumsuz ve Hayır, 1976), Tâhir Câvût'un ise *Menzu'u'l-Milkiyyeti* (Maldan Mahrum Olan) ve *İhtirâku's-Sahrâ* (Çölün Sıcağı, 1987) adlı romanlarında kimlik sorunu ele alınmıştır.

Aynı zamanda edebiyatta iktidara yakın bir eğilimde kendini göstermeye başlamış olup özgürlük devrimi olayları gibi geleneksel konulara işlemiştir. Bu eserlerden bazıları şu şekildedir: Amine Muşâkera'nın *el-Meğâratu'l-Mutefeccera* (Patlamış Mağara, 1979), Muhammed Şâyib'in *et-Temezruk* (Yırtılma, 1980) ve *el-İmtihânu'l-Ahîr* (Son İmtihan, 1983), 'İzzeddîn Bûnmûr'un *'İsâbetu'l-Atlas* (Atlas'ın Eşkiyası, 1983), *Esvedu'l-Leyl* (Gecenin Siyahı, 1985) ve *el-Atlas Yahteriku* (Atlas Yanıyor, 1987) gibi. Bu dönemde gerçek yaşama dair konuları işleyen ve aynı zamanda dönemin sosyal ve siyasi dönüşümlerini gözlemleyen eserler de vardır. Râbah Bil'amrî'nin *eş-Şems tahte'l-Ğirbâl* (Elek Altında Güneş, 1982) ve *en-Nazaratu'l-Mecrûha* (Yaralı Bakış, 1987) adlı eserleri müelliflerin yaşamlarını ele almaktadır. Ayrıca gene bu dönemde 'Abdurrahman el-Vennâs'ın *Ra'su'l-Mihne* (Çile'nin Başı) adlı eseri oldukça öne çıkmaktadır.

1990'lı yıllarla beraber İslam'ın yükselişi ve siyasete girişiyle siyasal İslamcılara karşı olan ve onları eleştiren yazarlar ortaya çıkmıştır. Reşîd Mîmûnî'nin *Hizamû'l-Ğuvle* (İblisin Kemeru, 1990) adlı öykü koleksiyonu ve *el-La'netu* (Lanet, 1993) adlı romanı bu hususta en çok öne çıkan çalışmalardır. Bu romanda 1991 yılının Haziran ayında İslamcıların 1 Mayıs Meydanı'ndaki oturma eylemi ve polisle çarpıştıktan sonra hastanelerin acil servislerine gidişlerine yer verilmiştir (Mennûr, 2007: 122, 125).

1990'lı yılların sonu 2000'lerin başında ise Yasmina Khadra adı ün kazanmaya başlamıştır. Nitekim bu gizemli takma adın arkasında kimin olduğunu kimse bilmemekte idi. Müellifin, polisiye romanı 1990'larda yaşanan iç savaşı ve terörizm iklimini, şiddeti, paranoyayı ve korkuyu anlatmaktadır. Fakat beklentilerin aksine bu kimse eski bir Cezayir subayı olan Muhammed Mûlsehûl'dan başkası değildi. Kendisi *Morituri* (Morituri, 1999), *Les Agneux du Seigneur* (Efendinin Kuzuları, 1998) ve *L'Automne des chimères* (Hayallerin Kırıklığı, 1999) adlı çalışmalarını yayımlamıştı Mûlsehûl, Cezayirli kadınların cesaretine saygı duyduğu için bir kadın takma ad seçmişti. Türkçeye çevrilmiş romanları da bulunan yazarın, polisiye bir roman olan *Bağdat'ın Sirenleri* adlı eseri, çekingen bir gencin nasıl bir intihar eylemcisi haline geldiğini anlatmaktadır. Roman Beyrut, Bağdat ve Irak'ta bir çöl köyü olan Kafr Karan üçgeninde geçmektedir. Genç bir Iraklı'nın hikâyesinin anlatıldığı bu romanda kahramanın adı verilmemiş ve ben anlatıcı formatı izlenmiştir. Romanın başlangıç noktası Beyrut olup kendisine verilen bir saldırı görevini yerine getirmek için havaalanında Londra'ya uçmayı bekleyen genç bir adamın hikâyesi ele alınmıştır. Aslında roman hayal kırıklığı ve ümitsizliğin insanları nerelere kadar sürükleyebileceğinin anlatıldığı bir noktadır. Müellifin bir diğer romanı *Ce Que le Jour Doit a la Nuit* (Günün Geceye Borcu) adlı eserde yazar, Fransız bir kadın ile Cezayirli bir adam arasındaki aşk ele alınmaktadır. Nitekim bu çalışma Doğu ile Batı, sömürgeciler ile sömürenler ve gelişmişlerle az gelişmişler arasındaki çatışmanın bir metaforu olarak da görülebilir. Söz konusu roman, 2008 yılının en iyi kitabı seçilip aynı zamanda 2012 yılında Alexandre Arcady tarafından sinemaya uyarlanmıştır<sup>12</sup>.

Cezayirli kadın yazarların metinleri 1990'lı yıllarda gittikçe çoğalmıştır. Melike Mukaddem, Fériel Assima, Maissa Bey, Latifa Ben Mansour, Fatima Gallaire, Hawa Cibali ve Nina Bouraoui gibi yeni yazarlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Âsiye Cebbâr ise *Le Blanc de l'Algérie* (Cezayir'in Beyazlığı, 1996), *Oran langue morte* (Ölü Dilde Oran) (1996) ve *Les*

<sup>12</sup> (Çevrim içi) [http://www.dipnotkitap.net/ROMAN/Bagdatin\\_Sirenleri.htm](http://www.dipnotkitap.net/ROMAN/Bagdatin_Sirenleri.htm); <https://www.pocket.fr/tous-nos-auteurs/yasmina-khadra/> 18.02.2017.

*Nuits de Strasbourg* (Strasbourg Geceleri) gibi önemli eserler üretmiştir (Marx-Scouras, 2003: 536-538).

1990'lı yıllarda ordu liderliğindeki hükümet ile FIS (İslami Savunma Cephesi) arasındaki Cezayir iç savaşı sırasında Tahir Cāvūt ve Yūsuf Sebtî gibi Frankofon yazarlar ve gazeteciler suikast hedefindeydi. Bûcedra, Cebbâr, Ma'merî ve Mîmûnî gibi yazarlar ise sürgüne zorlandılar.

Arapçanın resmi dil olarak kabul edilmesi ve Cezayir'in uluslararası Frankofon Organizasyonu üyeliğini reddetmesine rağmen Fransızların gündelik ve haftalık gazeteler ile eğitim kurumları ve hükümet üzerinde egemen durumlarını sürdürdükleri görülmektedir. Nitekim 'Abdul'azîz Bûteflika'nın 1999 yılının Nisan ayındaki ilk ulusal konuşması Fransızca idi ve burada dil temelindeki ulusal birlik vaadi büyük oranda tatmin edici bulunmamaktaydı.

Yasmina Khadra, Melike Mukaddem ve Leyla Sebbâr gibi birçok sürgün Frankofon romancı Cezayir'deki olaylardan uzakta güvenli bir mesafede romanlarını üretmeye devam ettiler. Frankofon Cezayir romanı meşruiyetini kısmen de pazarlanabilirliğinden almakta idi. Yine de Fransızca yazmak pazarlanabilmek için yeterli değildi (Logan, 2011: 578-580).

### Arapça Yazılmış Cezayir Romanı

Cezayir edebiyatı geleneksel, romantizm ve gerçekçilik gibi çeşitli akımlara maruz kalmıştır. Bu akımlar istikrar içerisinde Cezayir'in gerçek yüzünü de yansıtmaktadır (el-A'rac, 1986: 64-65). Cezayir'in kültürel durumu aynı zamanda siyasi durumuna da bağlıdır. Cezayir kültürü, ulusal hareketin farklı yönlerinin tamamını içermektedir. Bunu anlayabilmek için de hem düşünce akımlarına hem de ideolojilere bakmak gerekmektedir. Cezayirli müellifler Fransızca'yı işgalcilere karşı bir enstrüman olarak kullanmıştır. Bu durum ise Cezayir'in diğer Arap ülkelerinden olan farkını gözler önüne sermiştir (el-A'rac, 1986: 68).

Cezayir halk tarihinin edebiyat ürünleri üzerinde özellikle roman türünde büyük bir etkisi bulunmaktadır. Çünkü romanların çoğu gerçek hayatı yansıtmaktadır. Bu durumda başlangıçta dil ve teknik bakımından zayıf romanları beraberinde getirmiştir. Bunun bir örneği ise Muhammed b. İbrahim'in 1849 yılında kaleme almış olduğu *Hikâyetu'l-'Uşşâk fi'l-Hubb ve'l-İştîyâk* adlı çalışmadır. Bu eser aynı zamanda Cezayir'deki Fransız işgalinin sonuçlarının kaleme alındığı ilk çalışmadır. Ancak Fransız yönetimi tarafından yazar ile ailesinin mallarına el konulmuş ve ailesine zulüm edilmiştir. Bu eserde yüksek tabakadan olan güzel ve genç bir kızla Cezayir kabilelerinden bir aileye mensup olan bir delikanlı arasındaki duygusal macera anlatılmaktadır. Eserde oldukça güzel bir üslup kullanılmıştır. Gene de bu eser sanatsal bir roman seviyesinde değildir. 'Umer b. Kîne dil ve teknik özelliklerinin zayıf olması nedeniyle bu çalışmayı bir roman olarak kabul etmemektedir (Bil'ayn ve Bilehn, 2011: 24).

Tarihçi Jean Dejeux, ülkede romanın başlangıcının Muhammed el-Men'î'ye ait olan *Savtu'l-Ğarâm* (Tutkunun Sesi) adlı romanı göstererek 1967 yılı olduğunu ifade etmiştir. Bu tespit hatalıdır. Çünkü bu tarihin öncesinde Cezayir romanında sırasıyla Ahmed Rıdâ Hühû'nun *Ğâdetu Ummi'l-Kurâ* (Mekke'nin Genç Kızı, 1947), 'Abdulmecîd eş-Şâfi'î'nin *et-Tâlibu'l-Menkûb* (Saklanan Öğrenci, 1951) ile Nüreddîn Bûcedra'nın *el-Harîk* (Yangın, 1957) adlı eserleri kaleme alınmıştır. Bu romanların hepsi de edebi bakımdan kıymetli çalışmalardır ve toplumun yaralarının nasıl sarılabileceğinin sorusunu sormaktadır (el-A'rac, 1986: 65).

Ahmed Rıdâ Hühû'nun *Ğâdetu Ummi'l-Kurâ* (1947) adlı eseri dışında 1950'li yıllara değin Cezayir romanındaki üretim durmuştur. Bu dönem içerisinde büyük devrim mücadelesi

patlak vermiş olup üretimi engellemiştir. Nûreddîn Bûcedra'nın *el-Harîk* romanından sonra ise artık bağımsızlık dönemine girilmiştir.

Ahmet Mennûr, *Ğâdetu Ummi'l-Kurâ* adlı romanın ikinci baskısındaki mukaddeme de şöyle demektedir: “Zannediyoruz ki Ahmed Rîdâ Hûhû bu romanı 1940'lı yıllarda yazmıştır ve belki de Tarihçi Ahmed Boşnak'ın 20 Nisan 1943 tarihinde yazmış olduğu mukaddemeye dayanarak daha önceki bir zamanda da yazmış olabilir”. Vâsînî el-A'rac, *Ğâdetu Ummi'l-Kurâ* adlı romanı Arapça yazılmış Cezayir romanları arasında ilk ürün olarak kabul etmektedir. Söz konusu bu roman, Mekke kadının sorunlarını ele alır. “Ğâdetu” kelimesiyle güzel bir kız, “Ummi'l-Kurâ” ile de Mekke kast edilmiştir. Burada yazar Mekke ile Cezayir kadını özdeşleştirmiştir. Yazar, bu eserini “Sevgiden, ilimden mahrum olarak hayatını devam ettiren Cezayir kadınına teselli olarak ...” yazdığını ifade etmekte ve Cezayir kadınına ithaf etmektedir (Bil'ayn ve Bilehn, 2011: 24; Mefkûde, *Ebhâs fi'r-Rivâyeti'l-'Arabîyyeti*, 21-22; Fâsî, 1999: 7; Ma'merî, 2014: 57-58; Mefkûde, *el-Mer'etu fi'r-Rivâyeti'l-Cezâiriyye*: 29).

1967 yılında Muhammed el-Menî'ye ait olan *Savtu'l-Ğarâm* romanı yayımlanmıştır. Birbirini seven iki köylü gencin toplumsal ve tutucu gelenekler nedeniyle birbirlerine kavuşamamalarını ele alan bu eser, kimi eleştirmenlerce yüzeysel ve üslubunun basit olması gibi unsurlar nedeniyle gerçek roman sanatının bir örneği olarak değerlendirilmemiştir.

*et-Tâlibu'l-Menkûd* adlı romanda ise Tunus'ta yaşamaya başlayan ve oradaki Fransız bir genç kızla tanışıp ona aşık olan Cezayirli bir öğrencinin hikayesi anlatılmaktadır. *el-Harîk* romanında ise Kurtuluş Savaşı esnasında tanışan ve birbirini seven iki insanın hikâyesi anlatılmaktadır (Khelifa, 2014: 104).

1945-1954 ile 1954-1962 yılları arasında Cezayir edebiyatına yeni konular eklenmiş ve sıra dışı olarak işlenmiştir. Bu konulardan birisi ise kadının iş hayatına ve sosyal yaşama adım atmasıdır. Kadın âdeta erkeğin yanında durup devrim, mücadele ve demokratik özgürlük için var olmuştur. Bu vesileyle kadının sosyal yaşama dâhil oluşu sanatsal bakımdan ele alınır olmuştur. Kadınlarda tıpkı erkekler gibi Cezayir'in sorunlarını tüm boyutlarıyla benimsemiş ve özgürlük deneyimini yaşamıştır.

Ahmed Rîdâ Hûhû, 'Abdulmecîd eş-Şâfi'î ve diğerlerinde kadın, geleneğin içinde mahsur kalırken Nûreddîn Bûcedra'nın *el-Harîk* (Yangın) romanında kadın bu durumun tam aksine geleneğin kendisini kuşatmasından ve hapsedmesinden sıyrılmıştır (el-A'rac, 1986: 64).

1970'li yılların müelliflerinden olan et-Tâhir Vattâr, 'Abdulhamîd b. Haddûka ve 'Abdumelik Murtâd gibi romancılar ve bağımsızlık sonrasının isimlerinden olan Muhammed 'Ar'ar, İsmâ'îl Ğamûkât ve Mirzâk Bektâş gibileri romanlardaki eksiklikleri kapatan kimseler olmuşlardır (el-A'rac, 1986: 65).

1960'lı yıllarda edebiyat tam anlamıyla sekteye uğramış ve özellikle roman türü oldukça etkilenmiştir. Bu durumun nedeni ise dönem içerisinde olan siyasi olaylar ve partiler arası çatışmaların edebiyata olumsuz bir şekilde yansımalarıdır. Bu dönemde Muhammed el-Menî'ye ait olan *Savtu'l-Ğarâm* (1967) romanı dışında herhangi bir romana rastlanılmamaktadır. Bu dönem incelendiğinde diğer Arap ülkelerindeki edebi verimliliğin yükselişte olduğu fakat Cezayir'de bunun aksine bir durumun kendini gösterdiği anlaşılmaktadır. Vâsînî el-A'rac ülkedeki romanın gelişiminin geç kalışının nedenlerini şöyle açıklamaktadır: “Tarihi dönem bakımından kültürel, sosyal ve ekonomik açılardan dönemin şartları ile edebiyatın şartları birbirine elverişli değildi”. Fakat romanın oluşması için bir zemin hazırlanmıştı. Daha sonraki demokratik gelişmelerle beraber bu zemin üzerinde - 1970'li yılların başlarında -edebi çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllarda roman türü olarak hiç olmadığı kadar büyük bir gelişme kaydetmiş ve en önemli roman çalışmaları bu



dönemde kaleme alınmıştır. Romancıların ortaya çıkışıyla beraber romanların da sayısı artış göstermiştir. Bu dönemin en önemli temsilcileri ise et-Tâhir Vattâr, ‘Abdulhamîd b. Haddûka, Vâsînî el-A‘râc ve ‘Abdumelik Murtâd gibi isimlerdir (el-A‘rac, 1986: 111; Bil‘ayn ve Bilehn, 2011: 24-25). Bu romancıları bağımsızlık sonrasında edebiyat dünyasına giren isimlerden Muhammed Ali ‘Ar‘ar ve Mirzâk Bektâş izlemiştir. 1980’lerde ise Cîlâli Hallâs, Vâsînî el-A‘rac, el-Hâşimî Sa‘îdânî, Ahlâm Musteğânimî ve İbrâhim Sa‘dî, Emîn Zâvî, Muhammed Sârî, el-Hîb es-Sâyih, Hamîde ‘Ayyâşî, Râbah Haddûsî ve el-Ezher ‘Atiyye gibi isimlerin izlediği söylenebilir. 1990’lı yıllarda da Beşîr Mufdî, Yâsemîn Sâlih, Fadîle Fârûk, Fatîma el-‘Akkûn ve Cemîle Zenîr en önemli isimler arasındadır (Mennûr, 2008: 20-21).

Cezayir’deki ilk Arapça roman örnekleri Fas ve Tunus’tan daha sonra ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu gecikmeli başlangıcın nedenleri Fransız işgalinden önce bile 1830’da Cezayir’de Arap dilinin ve Arap mirasının statüsüne bağlanabilir. Genel olarak Cezayir’de Arap dili Tunus ya da Fas’taki konumuna göre aynı standartlarda olmamıştır. Tunus’ta Zeytûne ve Fas’ta Karaviyyîn Camileri gibi Cezayir’de büyük bir cami bulunmamaktaydı. Bu camilerin her ikisi de Arapça öğretimi ve İslami bilimlerinde ilerlemesinde burs merkezleri idi. Cezayir davasında Fransız dilinin ve kültürünün etkisi aslında yüz otuz yıla nazaran daha da uzun sürse de bu iki cami Fransız sömürge dönemi boyunca Arapçanın Fransızca karşısında tutunabilmesini sağlamıştır (Sakkut, 2000: 122).

Cezayir devrimcilerin zaferinden sonra, elbette Fransız dilinde roman geleneklerine mükemmel bir ustalık kazandıran birçok Cezayirli yazar beklenebilir. Bağımsızlıktan sonra Cezayir’de tam bir Arap kişiliğinin sağlanmasına yönelik büyük ve kapsamlı bir Araplaştırma hareketi başladı.

Gerekli dilsel yeterliliği kazanan romancılar cesurca Arapça olarak yaratıcı eserler yazmaya başladılar. Böylece 1971 yılında ‘Abdulhamîd b. Haddûka’nın kaleme almış olduğu ilk romanı *Rihu’l-Cenûb* (Güney Rüzgârı) ilk Cezayir romanı olarak kabul edilmiştir. 1965 yılında et-Tâhir Vattâr tarafından yazılmaya başlanılan ünlü *el-Laz* (As-Birli) romanı ise 1972 yılında tamamlanmıştır. Hemen takip eden yıllarda bu seçkin romancılar tarafından bir dizi eser ortaya çıkarılmıştır. et-Tâhir Vattâr’ın yayımladığı romanlar arasında *el-Zilzâl* (Deprem) öne çıkmaktadır. ‘Abdulhamîd b. Haddûka’nın kaleme aldığı romanlar arasında en çarpıcı olanı ise 1983’te yayımladığı *el-Câziye ve Derâviş* (Câziye ve Dervişler)’tir (Sakkut, 2000: 122).

Nitekim roman sanatının Mağrip ülkelerinde ortaya çıkışı oldukça geç bir tarihte meydana gelmiştir. Roman, öykü ve tiyatro türlerinin Cezayir’de diğer Arap ülkelerine nazaran geç ortaya çıkmasının araştırmacılara göre farklı nedenleri bulunsa da bütün araştırmacılar Cezayir’in işgal edilmesinin ve bu işgal nedeniyle oluşan zor şartların hem fikirselsel hem de edebi çalışmalara engel olduğuna dair hem fikirlidir (Mennûr, 2008: 13).

Roman sayısının artmasının nedenleri arasında eğitimin yayılmasıyla beraber okuma yazma oranının artması, matbaaların kurularak faal hale gelmesi ve edebi yarışmaların yapılması gösterilebilir. Böylelikle XXI. yüzyılda Cezayir romanının Arap dünyasında çok önemli bir mevkiye geldiği görülmektedir (Mennûr, 2008: 28).

Arapça olarak yazılan Cezayir romanının geç ortaya çıkışının nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Edebi eleştirinin bulunmaması
- Eserlerinin basımının zor oluşu
- Edebiyatçıları teşvik edecek yeterli araçların olmaması



- Fransızların Cezayir’de izlemiş olduğu cahilleştirme politikası ve insanlara tahsil hakkı tanınmayışı
- Bağımsızlığa değin Cezayir’deki kültürel ortamın romanın yazılması için uygun bir ortam bulamaması
- Cezayirli romancıların izleyebilecekleri ve taklit edebilecekleri yeterli düzeyde örnek bulmada sorun yaşamaları
- İçinde buldukları şartlardan ötürü modern romanlara ulaşma ve inceleme fırsatını yakalayamamaları
- Roman türünün takipçisinden derin düşünme ve tefekkür talep eden aynı zamanda sabır gerektiren zor bir sanat olması ve Cezayir insanının içerisinde bulunduğu siyasi ve toplumsal şartlardan dolayı özgünlük taşıyan romanların sayısının az olması
- Üstelik Fransızların üstlenmiş oldukları Cezayir insanını cahilleştirme politikası nedeniyle Arap dilinin öğrenilmesinin engellenmesi ve Arapça olan her şeyin basılmasının ve yayımlanmasının yasaklanması (Khelifa, 2014: 105; Can, 2013: 45-46).

İlk Arapça romanlar 1960’lı yılların sonlarına doğru ve 1970’lerin başlarında ortaya çıkmıştır. Doğal olarak metinlerin içerik bakımından Frankofon edebiyat ile etkileşim halinde oldukları görülmektedir. Bu romanlar daha çok sömürge dönemindeki acı tecrübeler ile bağımsızlık için yapılan ulusal mücadeleyi işlemektedirler. Ancak Arapça olan bu romanlar Cezayirli romanların tarihsel, dilsel ve kültürel kökleri bakımından yeniden birleşmesi yolunu aramaktadır. Edebi sürecin başlıca özellikleri arasında ise İslami temaların yeniden çalışılması ve modern öncesi Arapça kurgu dünyasının yeniden yaratılması isteği bulunmaktadır.

Modern Cezayir edebiyatının öncüsü sayılan ‘Abdulhamîd b. Haddûka (1925-1999) hem kısa öykülerinde hem de romanlarında Cezayir folklorünün zengin damarlarını açmıştır. Cezayirli Arap yazarlar, modern bir kimlik altında kendilerini ifade edebilecek üsluplar inşa ederek ve modern Cezayir toplumunun otoriter güçlerine karşı çıkarak Cezayirli romanı kendi edebi geçmişlerine yeniden bağlayabilmeyi başarmışlardır.

Modern Cezayir Arap romancılarının en üretken ismi ise et-Tâhir Vattâr’dır. Edebi yönüyle özgün bir isimdir. Kısa öyküyle yazmaya başlamış sonrasında romana geçiş yapmıştır. Bütün çalışmalarında Cezayir’in bağımsızlık mücadelesi hem tarihsel hem de mitolojik figürlerle yerini almıştır. İlk romanı *el-Laz* (Asbirli, 1972) silahlı direniş konusunu işlemektedir ve efsane ile tarihi harmanlayarak kurgusal bir dünya yaratmıştır. İkinci romanı ise *ez-Zilzâl* (Deprem, 1974)’de sömürge sonrası Cezayir’i söz konusudur. Muhafazakâr bir öğretmenin kaybolan yakınlarını bulmak için çıktığı yolculuk anlatılır (Granara, 2003: 529-531).

1970’li yılların başlarına kadar onlarca Cezayir romanı Fransızca olarak yayımlanmıştı. Ancak 1971 yılında ‘Abdulhamîd b. Haddûka’nın ilk romanı *Rihu’l-Cenûb* (Güney Rüzgârı)’u Cezayir’deki roman türünde ilk Arapça roman olarak kabul edilirken et-Tâhir Vattâr’ın 1972’de tamamladığı ünlü *el-Laz* romanı da bu tür için ciddi önem arz etmektedir. İzleyen on yıl içerisinde Vâsînî el-A’râc ve Raşîd Bûcedra’nın romanları da dâhil olmak üzere altmıştan fazla rekor sayıda Arap romanının yayımlandığı görülmektedir.

Cezayir, 1990’lı yılların başında Arap dünyasında en çok satılan ve en çok okunan romanlardan biri olmayı sürdüren *Zâkiratu’l-Cesed* (Bedenin Hatırası, 1993) adlı eseriyle ilk Arap kadın romancı ünvanını taşıyan Ahlâm Musteğânimî’nin muhteşem çıkışına tanık olacaktır (Logan, 2011: 578-580).

İstatistikler üzerinden yıllara göre Cezayir’de basılan roman sayılarına bakıldığı zaman 1947-1989 yılları arasında yetmiş beş eserin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu istatistik ‘Abdullah er-Rakîbî ile İbrahim Remmîni tarafından yapılmıştır. Ancak İbrahim ‘Abbâs tarafından yapılan bir diğer istatistiğe göre 1947-1989 yılları arasında bu sayı doksan dört olarak tespit edilmiştir.

İki istatistik 1940’lı yıllarda bir, 1950’li yıllarda ise iki roman çalışması yapıldığına dair ittifak ederken ‘Abdullah er-Rakîbî ile İbrahim Remmîni tarafından yapılan istatistiğe göre 1970’li yıllardaki roman sayısı on dokuz iken İbrâhîm ‘Abbâs’ın istatistiğine göre on dördttür. 1980’li yıllarda ise ilk istatistiğe göre roman sayısı elli üç iken ikinci istatistiğe göre altmış olarak tespit edilmiştir. 1990’lı yıllarda ise roman türünde büyük bir düşüşün olduğu görülmektedir. İkinci istatistiğe göre bu yıllardaki sayı on altıdır. 2000-2003 yılları arasında basılan roman sayısı ise 1980’li yıllardaki roman sayısı ile hemen hemen aynıdır (Mennûr, 2008: 18-20).

1990’lı yılların hem Cezayir hem de Cezayir edebiyatı için çok zor dönemler olduğunu söylenebilir. Nitekim 1980’li yıllarda başlayan siyasal İslam ideolojisinin gittikçe yükselişe geçmesi, Ulusal Kurtuluş Cephesine meydana okumaya başlaması ile sonuçlanmıştır. 1992-2002 yılları arasında siyasal iktidar ile silahlı İslami gruplar arasında çatışmalar başlamış ve ülkeyi iç savaşa sürüklemiştir. Literatürde “Kara On Yıl” olarak da isimlendirilen bu dönemde edebi üretim azalmıştır (Temelat, 2012: 71,73).

Bektâş Mirzâk’ın, *Havyâ Dahmân* (2000), *Dâru’z-Zelîc* (Kaygan Konak, 2003), *Kelâmûs* (Fransızca, 1989-1997), *Raksa fil’l-Havâi’t-Talk* (Açık Havada Dans), *Yehdus Mâ Lâ Yehdus* (Olmayacak Şey Oldu, 2004) adlı romanları dönemin önemli çalışmaları arasında yerlerini almaktadır (Haddûsî ve diğ., 2006, C.II: 326-327).

Bu dönemde iki dilde birden yazan önemli romancılardan birisi de Vâsînî el-A’rac (1954)’dir. A’rac, romanlarında genelde komünist kesimle siyasal İslamcılar arasındaki zıtlaşmayı yansıtmıştır. *Mâ Tebakkâ min Sîret Li-Hıdır Hamerûş* (1983) adlı romanını buna örnek verebiliriz. Vâsînî el-A’rac’ın *Seyyidetu’l-Makâm* (Makam Sahibi, 1995) adlı romanında 1990’lı yıllarda Cezayir’deki iç savaş yansıtılmaya çalışılmaktadır (Dali, 2015: 12-13).

Yazarın Arapça olarak kaleme aldığı diğer romanları ise şöyledir: “*Cuğrâfyatu’l-Ecsâdi’l-Mahrûka* (Kavrulmuş Bedenlerin Coğrafyası, Cezayir, 1979), *Vakâi’ min Evcâ’i Racul Ğâmir Savbe’l-Bahr* (Denize Doğru Batan Bir Adamın Acıları, Dimaşk, 1981), *Vak’ul-Ahziyeti’l-Haşine* (Sert Ayakkabının Sesleri, 1981), *Nuvvâru’l-Levz ev Tağribetu Sâlih b. Âmir ez-Zevferî* (Badem Çiçekleri ya da Sâlih b. Âmir ez-Zevferî’nin Göçü, Lübnan, 1983), *Mâ Tebakkâ min Sîreti’l-Ahdar Hamrûş* (el-Ahdar Hamrûş’un Hayatından Kalanlar, Dimaşk, 1983), *Masra’u Ahlâmi Meryem el-Vedî’a* (Emanet Meryemin Düşlerinin Ölümü, Lübnan 1984), *eş-Şâhidu’l-Ahîr ‘Alâ İğtiyâli Muduni’l-Bahr* (Denizin Şehirlerinin Komplosuna Son Tanık, Cezayir, 1986), *Cenâzetun Nucûmuha’l-Hazîn* (Yıldızları Hüzünlü Cenaze), *Damîru’l-Ğâib* (Kaybolmuş Birinin Vicdanı, 1990), *Zâkiretu’l-Mâ’, Mihnetu’l- Cunûni’l- Ârî* (Suyun Hafızası, Çıplak Deliliğin Sıkıntısı, 1992), *Remlu’l-Mâye* (el-Mâye’nin Kumsalı, 1993), *Seyyidetu’l-Makâm, Mersiyâtü’l-Yevmi’l-Hazîn* (Makamın Hanımefendisi, Üzüntülü Günün Mersiyeleri, 1995), *Şurufâtu Bahri’s-Şimâl* (Kuzey Denizinin Balkonları, 2001), *Fâci’atu’l-Leyleti’s-Sâbi’a Ba’de’l-Elf* (Bin Yedinci Günün Faciası, 2002), *Tavku’l-Yâsemîn* (Yasemin Gerdanlığı, 2004), *Kitâbu’l-Emîr: Mesâliku Ebvâbi’l-Hadîd* (Emir’in Yazısı: Demirin Kapılarının Varacağı Yerler, 2005), *Sûnâtâ li Eşbâhi’l-Kuds* (Kudüs’ün Karartılarına Sonat, 2008)“ (Can, 2013: 56-57).

Özellikle 1990 sonrasında Cezayir’de basılmış olan başlıca diğer romanlar aşağıdaki gibidir:

“İbrâhîm Sa’dî, *en-Nahr* (Kurtçuk, Cezayir, 1990), *el-Hâşimî Saî’dânî, en-Nazzâretu’l-Meksûra* (Kırık Gözlük, Cezayir, 1990), *Hafnâvî Zâğîr, ez-Zâir* (Ziyaretçi, Cezayir, 1992), *Ahlâm el-Mustegânemî, Zâkiratu’l-Cesed* (Bedenin Hatıraları, Beyrut, 1993), *Emîn ez-Zâvî, es-Semâu’s-Sâmine* (Sekizinci Kat, Cezayir, 1993), *Abdulhamîd b. Haddûka, Ğaden Yevm Cedîd* (Yarın Yeni Bir Gün, Köln, 1993), *el-Habîb es-Sâyih, Zâke’l-Hanîn* (İşte Özlem Bu, Cezayir, 1997), *Hamîd Abdulkâdir, el-İnzilâk* (Kayak, Cezayir, 1998), *Cilâlî Hallâs, el-Hubb fi’l-Menâtiki’l-Muharreme* (Yasak Bölgelerde Aşk, Cezayir, 1998) ve *Avâsîfu Cezîretu’t-Tuyûr* (Kuş Adalarının Fırtınaları, Cezayir, 1998), *Fâtîma Akkûn, Azîze* (Azîze, Cezayir, 1999), *Fadîle Fârûk, Mizâcu Murâhika* (Buluğ Çağındaki Bir Kız Çocuğunun Mizacı, Beyrut, 1999), *Beşîr Muftî, Erhabîlu’z- Zubâb* (Sinek Takımadaları, Cezayir, 2000), *Sa’îd Mukaddem, el-Bârânüyâ* (Paranoya, Cezayir, 2000), *Mahmûd b. Hammûde, el-‘Azâb* (İşkence, Cezayir, 2000), *Zehra Dîk, Beyne Fekkey Vatan* (Bir Vatanın İki Dudağının Arasında, Cezayir, 2000), *Kemâl Birkânî, İmrae’ Bilâ Melâmih* (Çehresiz Kadın, Cezayir, 2001), *Yâsmîn Sâlih, Bahru’s-Samt*, (Susunluk Denizi, Cezayir, 2001), *Hafnâvî Zâğîz, eş-Şahsu’l-Âhar* (Diğer Kişi, Cezayir, 2001), *el-Ezher ‘Atiyye, İ’tirâfât Hâmid el-Mensî* (Unutulmuş Hâmid’in İtirafı, Cezayir, 2002), *İbrâhîm Sa’dî, Bevhu’r-Raculi’l-Kâdim Mine’z-Zelâm* (Karanlıktan Gelen Adamın Bekleme Salonu, Cezayir, 2002), *el-Habîb es-Sâyih, Tilke’l- Mehabbe* (Aşk Dediğin Bu, Cezayir, 2002), *Muhammed Sârî, el-Verem* (Verem, Cezayir, 2002), *Faysal el-Ahmar, Raculi’l-A’mâl* (İş Adamı, Cezayir, 2003), *Abdulkâdire Amîş, ez-Zemenu’s-Sa’b* (Zor Zaman, Cezayir, 2003), *‘Abdulhamîd Mağîş, Vâdi’z-Zehab ve Yelîhâ Ataşu’r-Remel* (Altın Vadisi ve Devamında Çöl Susuzluğu, Cezayir 2003), *İbrâhîm Sa’dî, Bahsen An Âmâlî’l-Ğabrînî* (El-Ğabrînî’nin Emellerini Araştırmak, Cezayir, 2004), *Muhammed Şatûtî, et-Talâku’l-Mahtûm* (Kaçınılmaz Boşanma, Cezayir, 2004), *Beşîr Muftî, Buhûru’s-Serâb* (Serap Denizleri, Dimaşk, 2005), *‘Abdulazîz Ğarmûl, Âme 11 Sebtember* (11 Eylül Yılı, Cezayir, 2005)” (Can, 2013: 57-58).

### Sonuç

Sonuç olarak genelde modern Cezayir edebiyatını özelde ise Cezayir romanını başından sonuna dek çok ciddi siyasi hadiselerin etkilediğini söylemek mümkündür. Bunlar 1830 senesinden 1962 yılına kadar süren Fransız sömürge idaresi ve bunun yozlaştırıcı faaliyetleri, 1954 yılında patlak veren “Cezayir Bağımsızlık Mücadelesi”, 1962 yılında elde edilen bağımsızlık, 1970’li yıllardan itibaren ülkenin sosyalizm etkisine girişi ve son olarak da 1992-2002 yılları arasında süren “Kara On Yıl” adını alan iç savaştır. Özellikle de son yarım yüzyılda yaşanan hadiselerin Cezayir’in edebi ürünlerinin oluşmasındaki temel malzemeyi sağladığı görülmektedir. Cezayir yüz otuz yıl gibi çok uzun bir süre Fransız işgaline maruz kalmış ve özellikle Doğu Arap ülkelerinden edebi bakımdan geri kalarak yeterince gelişme kaydedememiştir. Lakin bağımsızlıktan sonra modern Cezayir edebiyatının kısa bir zaman diliminde çok ciddi ilerleme kaydederek diğer Arap ülkeleri ile arasındaki edebi açıklığı kapattığı görülmektedir. Neticede Cezayir edebiyatının günümüz modern Arap edebiyatı içerisinde özellikle de roman türünde çok iyi bir mevkiye ulaşabildiğini ifade etmek gerekmektedir.

### Kaynakça

Allen, Christen M.: “Generation Differences Between North Africa Francophone Literatures : The New Stories of Immigrant in France”, *Utah State Üniversitesi, Lisans Tezi*. Utah, 2009.

Bedrettin Aytac, “Selâme Mûsâ ve Arap Dili Üzerine Görüşleri”, *Nüşa Dergisi*, 2011.

- ‘Amirî, İmân: “Sûretu’s-Sevrati’t-Tahrîriyyeti fi’l-Rivâyeti’l-Cezâiriyye bi’l-Luğati’l-Feransiyye”, *Mecelletu’l - Buhûs ve’d- Dirâsâti’l- İnsâniyye*, Sayı: 10, 2005, s. 171-190.
- el-A‘rac, Vâsinî: “Sûretu’s-Sevrati’t-Tahrîriyyeti fi’l-Rivâyeti’l-Cezâiriyye bi’l-Luğati’l-Feransiyye”, *Mecelletu’l - Buhûs ve’d- Dirâsâti’l- İnsâniyye*, Sayı: 10, 2005, s. 171-190.
- Bil‘ayn, Nesîme ve Bilehn, Kerîme: “Şi‘riyyetu’l-Luğati fi Rivâyeti *Fevdâ Havâs* li’Ahlâm Musteğânemî“, *Mentûri Üniversitesi Edebiyat ve Diller Fakültesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Biskra, 2011.
- Can, Ahmet Hamdi: “Modern Cezâyir Edebiyatı, et-Tahir Vattar’ın Romanlarında Toplumcu Gerçekçilik”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Erzurum, 2013.
- Dali, Mariam: “Ahlâm Musteğânemî’nin Zâkiretu’l-Cesed Adlı Romanı”, *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara, 2015.
- Damle, Rye, *Women's Writing in Twenty-First-Century France: Life as Literature*, University of Wales Press, Cardiff, 2013.
- Fâsî, Mustafâ: *Dirâsât fi’r-Rivâyeti’l-Cezâiriyye*, Dâru’l-Kasbe, Cezayir, 1999.
- Fischbach, Michael R.,” Tahar Ben Jelloun”, *Biographical Encyclopedia of the Modern Middle East and North Africa*, Thomson - Gale, New York, 2008.
- Granara, William: *Encyclopedia of African Literature*, Editor: Simon Gikandi, Routledge, New York, 2003.
- Haddûsî Râbah, Bennûr ‘A’işe, Huseynî et-Tâhir, Sehâde Fadîle b., Sehâde Âmâl b.: *Mevsû‘atu’l - ‘Ulemâ’ ve’l - Udebâ’i’l - Cezâiriyyîn*, C.I-II, el-Hadâra, Cezayir, 2006.
- Khelifa, Samiha: *Cezayir’in İşgal Döneminde Edebiyat, Estetik ve Tarih*, III. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi, Sakarya, 2014.
- Logan, Peter Melville: *The Encyclopedia of The Novel*, John Wiley and Sons, Oxford, 2011.
- Marx-Scouras, Danielle: *Encyclopedia of African Literature*, Editor: Simon Gikandi, Routledge, New York, 2003.
- Mefkûde, Salih: *Ebhâs fi’r-Rivâyeti’l- ‘Arabiyye*, Menşûrâ Mihberi Ebhâs fi’l-Luğati ve’l-Edebi’l-Cezâiri, Biskra, t.y.
- Mefkûde, Salih: *el-Mer’etu fi’r-Rivâyeti’l-Cezâiriyye*, Muhammed Haydar Üniversitesi, Biskra, 2009.
- Mennûr, Ahmed: *el-Edebu’l-Cezairi bi’Lisani’l-Feransî*, Dîvânu’l-Matbû‘ati’l-Cami‘iyye, Cezayir, 2007.
- Mennûr, Ahmed: *Melâmihi Edebiyye*, Dâru’s-Sâhil, Cezayir, 2008.
- Ma‘merî Ahlâm: “Neş‘etu’r - Rivâyeti’l - Cezâiriyyeti’l - Mektûbe bi’Luğati’l - ‘Arabiyye”, *Mecelletu’l-Eser*, Sayı:20, Haziran 2014, s. 57-62.
- Orlando, Valérie K., *The Algerian New Novel: The Poetics of a Modern Nation, 1950-1979*, University of Virginia Press, Virginia, 2017.

Sakkut, Hamdi: *The Arabic Novel (Bibliography and Critical Introduction 1865-1995)*, The American University in Cairo Press, New York, 2000.

Temelat, Neslihan: *Cezayir: İkinci Baharını Yaşayamayan Ülke*, TBMM Araştırma Hizmetleri Başkanlığı, Uluslararası İlişkiler Bölümü.

Ürün, Ahmet Kazım: "Modern Arap Edebiyatında Öne Çıkan Bazı Temalar", *SEFAD*, 2016 (35), 131-144.

Yıldız, Şerafeddin: "Yûsuf İdris'in Hayatı, Eserleri ve Edebi Kişiliği", *SEFAD*, 2009 (22), 279-310.

(Çevrim içi)

<http://musayildiz.com.tr/public/musayildiz/makale/YusuIdrisElHaramAdliRomani.pdf>

25.07.2017.

(Çevrim içi) <https://www.britannica.com/biography/Mohammed-Khair-Eddine> 26.07.2017.

(Çevrim içi) <https://www.worldliteraturetoday.org/blog-author/abdellatif-laabi> 26.07.2017.

(Çevrim içi) <https://www.britannica.com/biography/Ferhat-Abbas> 07.10.2017.

(Çevrim içi) [https://ar.wikipedia.org/wiki/الشيخ\\_ولد\\_محمد](https://ar.wikipedia.org/wiki/الشيخ_ولد_محمد) 28.07.2017.

(Çevrim içi) <http://emmanuelroblesonline.fr> 19.02.2017.

(Çevrim içi) <https://upclosed.com/people/yamina-mechakra/> 29.07.2017;

(Çevrim içi) [http://www.dipnotkitap.net/ROMAN/Bagdatin\\_Sirenleri.htm](http://www.dipnotkitap.net/ROMAN/Bagdatin_Sirenleri.htm);  
<https://www.pocket.fr/tous-nos-auteurs/yasmina-khadra/> 18.02.2017.

### Extended Summary

Algerian literature has been exposed to various movement such as traditionalism, romanticism and realism. These movements reflect real outward appearance of Algeria in stability. The cultural condition of Algeria also depends on its political background. Algerian culture includes all aspects of the national movement. In order to understand this, it is necessary to look at both movement of thought and ideologies. Algerian authors used French as an instrument against the invaders. This situation revealed the difference of Algeria from other Arab countries.

Despite having very different, broad and comprehensive colloquial the literary works produced by Morocco, Algeria and Tunisia, has a wide variety of features that contain a coherent literary culture that allows us to call them Moorish. These characteristics may contain. These features are:

- Nationalist struggle for independence and opposition to colonial rule
- A constant tension between tradition and modernity
- The "othering" of the West
- Constant search for identity
- The search for domestic literary forms of expression
- Social and political participation
- The wise nature of the artist and the literary product.



In addition to the Islamic Civilization that Morocco, Tunisia and Algeria have shared for centuries, the political and social history of these countries has developed a literary sensitivity that transcends movements and political and cultural differentiation.

The development of modern Arabic literature in North Africa is intricately linked to colonialism. This bond found a strong place in poetry and theater to express itself in the early stages of the national struggle for independence. This struggle took its place in all genres of post-independence literature, as the colonial experiences of North Africans remained fresh in the common memory and literary consciousness.

The first Arabic novels appeared in the late 1960s and early 1970s. As might be expected, it is seen that the texts are in interaction with Francophone literature in terms of content. These novels mostly deal with the painful experiences of the colonial period and the national struggle for independence. However, these novels in Arabic seek to reunite Algerians in terms of their historical, linguistic and cultural roots. Among the main features of the literary process is the desire to rework Islamic themes and recreate the world of pre-modern Arabic fiction.

As a matter of fact, the emergence of the art of the novel in the Maghreb countries occurred quite late. Although there are different reasons for the late emergence of novel, story and theater genres in Algeria compared to other Arab countries, all researchers agree that the invade of Algeria and the difficult conditions caused by this occupation hinder both intellectual and literary studies.

Among the reasons for the increase in the number of novels are the increase in literacy rate with the spread of education, the establishment of printing houses and the organization of literary competitions. Thus, it is seen that the Algerian novel took a very important place in the Arab world in the 19th century.

It is considered that the pioneer of modern Algerian literature, 'Abdulhamîd b. Haddûka (1925-1999) opened the rich veins of Algerian folklore in both his short stories and novels. Algerian Arab writers have succeeded in reconnecting Algerians to their literary past by constructing styles that can express themselves under a modern identity and opposing the authoritarian forces of modern Algerian society.

It can be said that the 1990s were very difficult times for both Algerian and Algerian literature. As a matter of fact, the rise of the political Islam ideology, which started in the 1980s, resulted in the National Liberation Front starting to take shape. Between the years 1992-2002, conflicts started between the political power and armed Islamic groups and dragged the country into civil war. In this period, which is also called the "Black Decade" in the literature, and there has been a decline in production.

We can list the reasons for the late emergence of the Algerian novel written in Arabic as follows:

- Absence of literary criticism
- The difficulty of printing his works
- Lack of sufficient tools to encourage writers
- The ignorance policy followed by the French in Algeria and the denial of the right to education
- The cultural environment in Algeria until independence could not find a suitable environment at the progress of the novel.

- Algerian novelists have difficulty in finding enough examples to follow and imitate.
- Not having the opportunity to reach and examine modern novels due to the conditions they are in.
- The novel genre is a difficult art that demands deep reflection and contemplation from its followers, but also requires patience, and the number of novels with originality is low due to the political and social conditions of the Algerian people.
- Moreover, the prohibition of learning the Arabic language and prohibiting the printing and publication of anything in Arabic, due to the French policy of ignoring the Algerian people.

As a result, it is possible to say that critical political events have affected the modern Algerian literature in general and the Algerian novel in particular, from the beginning to the end. These are the French colonial administration and its corrupt activities that lasted from 1830 to 1962, the "Algeria Independence Struggle" that broke out in 1954, the independence achieved in 1962, the country's entry into the influence of socialism from the 1970s, and lastly, between 1992-2002. and the civil war that became known as the "Black Decade". In particular, it is seen that the events that took place in the last half century provide the main characteristics of Algeria's literary works. Algeria was exposed to the French occupation for a very long period of one hundred and thirty years, and it was not able to make sufficient progress, especially by falling behind from the Eastern Arab countries in terms of literature. However, it is seen that modern Algerian literature made very serious progress in a short time after independence and filled the gap between it and other Arab countries. As a result, it should be stated that Algerian literature has reached a very good position in today's modern Arabic literature, especially in the genre of novel.

## الحقول الدلالية في غزلية دوقلة التراجيدية (القصيدة اليتيمة)

### The Semantic Fields in Dawqala's Tragic Ghazal (Al Qasida Al Yatima)

### Davkale'nin el-Kasidetu'l-Yetîme Adlı Trajik Aşk Şiirindeki Semantik Alanlar

Muhammet ABAZOĞLU\*

#### ملخص

كانت القصيدة الغزلية إلى جانب كونها مصدر إلهام على توالي العصور؛ من أهم الموضوعات التي ألهمت الشعراء العرب في التعبير عما يجول في خاطرهم ووجدانهم من مشاعر الحب والشغف للمحوبة. فنجدهم يبدعون فيها إبداعاً كبيراً، سواء من ناحية التصوير الفني أو في مناسبة اللفظ للمعنى. وأجمل القصائد تلك التي تترك قارئها في حيرة ودهشة لجودة ما يقرأ من ألفاظ وتعابير يكاد لا يستطيع صرف نظره وعقله عن أبياتها حين يقرأها. إذ تترك في نفسه أثراً عميقاً من مشاعر اللهفة والحنين. أما في غزلية دوقلة؛ فإننا نجد أرقى صور التغزل والتودد للمحوبة، فهي قصيدة نابعة من جوهر أصيل، القصد منها طلب يد المحبوبة والزواج منها، ولكن كما قيل: "ومن الحب ما قتل". فإن هذا المثل ينطبق على شاعرنا دوقلة، كون قصيدته هذه التي لم يكتب غيرها في حياته كانت سبباً في مقتله، وحالت دون وصاله مع من بيتغيها.

إن مصطلح اليتيمة في الأدب العربي يدل على تلك القصيدة التي لم يكتب صاحبها أية قصيدة أخرى غيرها. وتتجلى أهمية هذه القصيدة التي تعتبر من أجود ما كتب في الغزل والحب، أنها فريدة من نوعها من حيث جودة معانيها ووصف صورها، فهي على الرغم من أنها يتيمة إلا أنها ارتقت بصاحبها في ميادين الشعر وتركت له بصمة لا تزول في مصادر الأدب والشعر. وفي هذا البحث؛ وبعد التعريف عن الشاعر ومناسبة القصيدة، فإنه سيتم تناول هذه القصيدة من خلال جانب من جوانب علم الدلالة في العصر الحديث والذي يُعد من أهم وسائل دراسة المعنى داخل الفنون الأدبية، ألا وهي نظرية الحقول الدلالية.

*الكلمات المفتاحية: دوقلة، القصيدة اليتيمة، الغزل، الحقول الدلالية.*

#### Abstract

In addition to being a source of inspiration throughout the ages, the ghazal poem was one of the most important topics that inspired Arab poets to express their feelings of love and passion for the beloved. So, we find them make great creativity in it, whether in terms of artistic depiction or in the appropriateness of the pronunciation to the meaning. The most beautiful poems are those that leave the reader in bewilderment and astonishment due to the quality of the words and expressions he reads, he can hardly turn his eyes and mind away from their verses when he reads them. As they leave in him a deep trace of feelings of eagerness and nostalgia. As for Dawqala's ghazal, we find the finest images of flirtation and affection for the beloved, for it is a poem stemming from an authentic essence, its intent is to ask for the beloved's hand and marry her, but as it was said: "And from love is what kills." This proverb applies to our poet Dawqala, because this poem of his, which he did not write any other in his life, was the cause of his death, and prevented him from being with the one he wanted to come together with. The concept of "el-yetîme" (orphan) in Arabic literature means that a poet has only one poem and has not written any other poems apart from it. Therefore, the importance of this poem, which is considered one of the most beautiful ghazal poems written in Arabic poetry, is that it is the only one of its owner. Dawqale was known with this ode and no other poem was attributed to him. This poem, which is unique in terms of the quality of its depictions and meanings, has carried its poet to high positions in the fields of poetry, despite being an orphan, has left an indelible mark on poetry and literature sources. In this study, general information about the poet and his poem is given. Then, the poet's only work is discussed within the scope of the theory of semantic fields, which is one of the sub-branches of semantic science in the modern era which is considered one of the most important methods of meaning studies in literary arts.

**Keywords:** Dawqala, Al Qasida Al Yatima, ghazal, semantic fields

\* Dr. Öğr. Üyesi, Kilis Yedi Aralık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, [muhammet.abazoglu@kilis.edu.tr](mailto:muhammet.abazoglu@kilis.edu.tr), [Orcid: 0000-0003-2153-3909](https://orcid.org/0000-0003-2153-3909).

## Öz

Arap şiirinde gazel kasideleri asırlar boyu şairlere ilham kaynağı olmuş ve en önemli konuların başında gelmiştir. Şairler bu kasideler yoluyla, sevdiklerine karşı duydukları ve gönüllerinden geçen aşk ve sevdâ duygularını dile getirmişlerdir. Bu alanda hem sanatsal tasvir açısından hem de lafız-anlam ilişkisi açısından büyük bir yaratıcılık göstermişlerdir. Bu kasidelerin en güzeli okuyucusunun aklını ve gözünü ayıramadığı gibi, lafız ve ifadeleriyle hayranlık uyandıran ve gönüllerde derin özlem ve merak duyguları bırakan kasidelerdir. Bu çalışmada ele alınan Davkale'nin *öksüz isimli kasidesinde* sevgiliye yazılmış en yüce sevgi ve iltifat anlamlarını görmek mümkündür. Sevgiliye evlenme teklif etme amacıyla kaleme alınan ve şairin samimiyetini yansıtan bu kaside tam olarak "bazı aşklar öldürür" ifadesine uygun düşmektedir. Nitekim *öksüz kasidesi* onun ölümüne sebep olmuş ve sevgilisine kavuşmasına engel olmuştur. Arap Edebiyatında *el-yetime* (öksüz) kavramı bir şairin tek bir şiiri olduğunu, onun dışında başka bir şiir yazmadığını ifade eder. Dolayısıyla Arap şiirinde yazılmış en güzel gazel şiirlerinden birisi sayılan bu kasidenin önemi sahibinin tek kasidesi olması niteliğini taşımasıdır. Davkale bu kasideyle tanınmış ve başka hiçbir şiir kendisine nispet edilmemiştir. Tasvirlerinin ve anlamlarının niteliği bakımından eşsiz olan bu kaside, öksüz olmasına rağmen sahibini şiir alanlarında yüksek makamlara taşımış, şiir ve edebiyat kaynaklarında kendisine ait silinmeyecek bir iz bırakmıştır. Bu çalışmada şair ve kasidesi hakkında genel bilgi verilecektir. Daha sonra şairin yegâne eseri, modern dönemde semantik biliminin alt dallarından biri olan ve edebi sanatlarda anlam çalışmalarının en önemli yöntemlerinden birisi sayılan semantik alanlar teorisi kapsamında ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Davkale, öksüz kaside, gazel, semantik alanlar

## مدخل

إن الشعر العربي حاله حال بقية الفنون الأدبية يتغير ويتطور باطراد حسب ظروف الزمان والمكان، فالموضوعات الشعرية الأساسية من مديح وفخر وغزل وهجاء وإن لم تختلف كثيراً على وجه العموم إلا أنها باتت تواكب التطور الحضاري وتطور نمط الحياة، إذ أصبحت قصائد الشعراء تتغير مُلازمة هذا التطور الحضاري والاجتماعي سواء كان في تصوير الواقع الراهن أو بارتقاء ألفاظها وموضوعاتها لمستويات أخرى. فالمقدمات الطللية التي تعتبر من أبرز سمات الشعر الجاهلي طرأ عليها تغييرات مع تطور الزمن، وبات هذا الأمر ملحوظاً في تصوير الحضارة المشيدة بدل الأطلال والآثار الباقية وحياة القصور واللهو بدل عيش البوادي ومشقاتها. فعندما نتأمل تاريخ الأدب العربي عامةً والشعر خاصةً نجد أن القصيدة العربية مرت بتحويلات وتغييرات حافظت على خصائصه التي طالما كانت مرآة للمجتمع بسروره ومآسيه، فهذه التحويلات المتمثلة بالشكل والمضمون جعلت لكل عصر من عصور الأدب العربي سمة خاصة تميزها عن غيرها، فشعراء العصر الجاهلي كانت الصفة البارزة التي تميز أشعارهم هو اعتيادهم أن يبدأوا قصائدهم بالوقوف على الأطلال، يبكي ذكرى محبوبته وأثار دارها ثم ينتقل إلى موضوع القصيدة فخرًا كان أو غزلاً أو مديحاً (زيدان، 1911، صفحة 78/1). لكن هذا الأمر تغير مع تطور الزمن واختلف مع تعاقب العصور بدءاً من عصر صدر الإسلام فالعصر الأموي فالعباسي. ومع تطور الزمن كان للرقعي العقلي لدى العرب والتطور العمراني والسياسي والاجتماعي والاقتصادي انعكاس واضح على الألفاظ ودلالاتها عندهم (زيدان، 1911، صفحة 30/1).

هذه التحويلات التي طرأت على الشعر العربي وعلى نمط الكتابة عند الشعراء مع مرور الزمن لفتت انتباه دارسي الأدب والنقاد، فهذا ابن رشيق القيرواني ذكر هذه النقطة في باب مذهب الشعراء في الافتتاح:

(كانوا قديماً أصحاب خيام: ينتقلون من موضع إلى آخر، فلذلك أول ما تبدأ أشعارهم بذكر الديار، فتلك ديارهم، وليست كأبنية الحاضرة، فلا معنى لذكر الحضري الديار إلا مجازاً، لأن الحاضرة لا تنسفها الرياح، ولا يمحوها المطر) (القيرواني، 1981، صفحة 226/1).

لو أمعنا النظر في الشعر وأسلوب كتابته في الجاهلية سنجد مختلفاً عن بقية العصور التي تلت العصر الجاهلي. إذ كان الشعر العربي في الجاهلية بالنسبة للناس آنذاك هو بمثابة العلم الخالص لكل شيء، و الشغل الشاغل للجميع، كانت لا تكاد تمر لحظات من حياتهم بدون الشعر (الجُمحي، بدون تاريخ، صفحة 24)، ، فيمكن القول: إن كل شيء من حولهم يتم تصويره وعرضه عن طريق الشعر، أي كان الشعر بمثابة وسائل الإعلام في وقتنا الحاضر. أما بالنسبة لمطالع تلك القصائد في العصر الجاهلي، فإن أغلبها تتفق بوقفتها على الأطلال، ولا تكاد تخلو من ذكريات الماضي المليء بالحزن والأسى واستحضار طيف المحبوبة وأيام الصبا والحب (فيصل، 1959، صفحة 8). لقد كان هذا النموذج دارجاً في جل موضوعاتهم التي تناولوها، حتى في غزلياتهم التي ما توانوا عن ذكر اسم محبوبتهم فيها، ومنهم طرفة بن العبد الذي يقول في معلقته (طرفة، 2003، صفحة 25):

لخولة أطلالٍ ببرقةٍ تهمدُ      تلوحُ كباقي الوشمِ في ظاهرِ اليدِ

فالوقوف على الأطلال حالة شعورية تعكس ما يدور في أعماق الشاعر من حب ووفاء لبيئته وولائه، فمن الطبيعي أن يجد القارئ في الشعر الجاهلي تلك النفحة الوجدانية البدوية التي ينفثها من قلب حزين يحن إلى ماضيه. ويمكن أن نرى تلك النفحات في شعر امرئ القيس (امرؤ القيس، 2009، صفحة 8):

قفا نَبِكْ من ذِكْرِي حَبِيبٍ ومَنْزِلِ      بِسِقْطِ اللَّوَى بين الدَّخُولِ فَحَوْمَلِ  
فَنُوضِحْ فالمِقرّةِ لم يَعِفِ رَسْمُهَا      لَمَّا نَسَجَتْهَا مِنْ جَنُوبٍ وَشَمَالِ

وهنا أيضاً صورة واضحة في الوقوف على الأطلال والحنين للماضي بما يحمل من ذكريات، وذكر واضح لأسماء أماكن ما تزال تخذل ذكراها في نفس الشاعر.

وما إن ننتقل إلى القرن الثاني الهجري نجد أنه لم يعد الغزل عبارة عن الوقوف على الأطلال فحسب بل تطورت معانيه وصوره وأسلوبه. ومع هذا التطور الحضاري والاجتماعي أصبح للمرأة مكانة أبرز وعلا شأنها داخل المجتمع واتخذت مكانة أرفع من ذي قبل. وهذا ما جعلها تتمتع بحرية أكثر ولم يبق بينها وبين الرجال حاجز يواربها عنهم، مما جعلها تُعجَب أن يُوصَف جمالها ومحاسنها ضمن شروط الأخلاق. وهذا ما جعل من نموذج شعر الغزل مختلفاً عما كان عليه سابقاً، فأصبح يحمل صفة الحدائث والارتقاء من البداوة إلى حياة الحاضرة (ضيف، 1966، صفحة 348/2). فالتطور الحضاري الاقتصادي رافقه ترف الحياة وازدهارها، مما زاد من مظاهر اللهو والغناء والجواري والغلمان، وهكذا فقد تطور فن التغزل أيضاً (هدارة، 1962، صفحة 501)، فبدأ الشعراء يصورون مشاعر الحب التي تتتابههم تصويراً حسيّاً



دقيقاً، وبذلك يرسمون من خلالها صورة شعرية أقل ما يمكن أن توصف بالجمال، سواء كان هذا الغزل عفيفاً أو صريحاً.

ولكن لا يمكن القول إن نمط الغزل هذا كان دائماً هو النمط الفالح في سبيل الغاية المنشودة. إذ طالما كانت هناك عواقب غير سارة تواجه شعراء الغزل العفيف في غالب الأحيان، وتصطدم مع تحقيق آمالهم وتحقيق رغباتهم، أو ربما كان قدراً محتوماً عليهم، ومن صور تلك العواقب الألم والمعاناة والهجر والحرمان وصعوبة المنال. فكثيراً ما نلاحظ في أشعارهم العذاب وعدم الوصال، والفراق والبين والهجران، بل حتى الموت دون ذلك أحياناً (الأندلسي، 2016، صفحة 129). وهذا النموذج الذي يعرض صورة الشاعر المعدّب الشائع بين شعراء الغزل هو نفس الحالة عند شاعرنا دوقلة الذي مات ولم يلتق بمن ابتغاها.

### 1. دوقلة المنبجي

إن دوقلة لم يكن مشهوراً مثل باقي فحول الشعراء، ربما لأنه لم يمتحن الشعر مثل بعض الشعراء أو لأنه لم يلزم الملوك والأمراء فيصفهم بالحمد والثناء فتنشر أشعاره على الألسنة ويشتهر بها. فدوقلة لم يكن من أهل الرياسة أو السياسة، ولم يعرف أصلاً سوى بقصيدته اليتيمة التي لم يكتب غيرها. وكل المصادر التي تتناول ترجمته تدور حول قصيدته ولم يذكر شيء عنه في مناسبة أخرى. وفي هذا الشأن ذكّر عن أبي قاسم التنوخي بأن اسمه "الحسين بن محمد المنبجي" (الإشبيلي، 2009، صفحة 492) وقال ابن العديم: هو "أحمد بن الحسين المنبجي، المعروف بدوقلة بن العبد، شاعر من أهل منبج وإليه تنسب القصيدة اليتيمة" (ابن العديم، 1988، صفحة 698/2). وورد في تاج العروس، دوقلة (شاعر) (الزبيدي، 1993، صفحة 494/28). ودوقلة شاعر منبجي مغمور لا يُعرف تاريخ ولادته ولا وفاته، إلا أن الرأي الراجح يقول إنه عاش في العصر العباسي (فروخ، 1981، صفحة 198/2). ومنبجي؛ نسبة إلى مدينة منبج السورية التي تقع بين مدينة حلب ونهر الفرات، والتي نشأ فيها البحترى و أبو فراس الحمداني (الحموي، 1977، صفحة 205/5).

#### 1.1. القصيدة اليتيمة

هَلْ بِالطُّولِ لِسَائِلِ رَدُّ      أَمْ هَلْ لَهَا بِتَكَلُّمِ عَهْدُ

بهذا البيت تبدأ القصيدة اليتيمة أو الدالية التي تتكون من ستين بيتاً تقريباً، وهي من البحر الكامل وقافية الدال، وربما جاءت مناسبة القافية لاسم محبوبته (دعد) التي ذُكر اسمها في القصيدة.

أَهْفِي عَلَى دَعْدٍ وَمَا خُلِقَتْ      إِلَّا بَحْرٍ تَلْهَيْ دَعْدُ

هذه القصيدة التي شغلت الناس وذاع صيحتها على مر العصور تعد من أروع أشعار الغزل والحب أسلوباً وإحساساً ووصفاً ورقّةً وتصويراً. فعند النظر في هذه القصيدة الخالدة التي اعتلت مكانة سامية في الأدب

العربي تبدو يتيمة حقاً، ناهيك عن أنها مظلومة ومسلوب حقها أيضاً، سواء من جهة النسبة لصاحبها الحقيقي أو من ناحية العبث بأبياتها أسلوباً وعدداً. والأمر الأكثر فظاعةً أنه كُتِر من ادعى بأن القصيدة له أو نُسبت إليه حتى وصل عددهم إلى سبعة عشر شاعراً (الإشبيلي، 2009، صفحة 493)، وقيل لأربعين شاعر أيضاً (فروخ، 1981، صفحة 198/2). وقد قيل في القصيدة بأنها يتيمة لأن صاحبها لم يكتب غيرها ولم تنسب له غيرها، أو لأنها فريدة وجميلة في أسلوبها ومعانيها وألفاظها ولم يكتب مثلاً، أو ربما لكثرة من تبناها (الأحمدي، 2020، صفحة 418).

ومن أشهر من نُسبت إليهم القصيدة اليتيمة، ذو الرمة، والعكوك الكندي، ومحمد بن عبدالله الملقب بأبي الشيص، إلا أن نسبة القصيدة لم تصح لهؤلاء الثلاث كما لم تصح لغيرهم الكثيرين (المنجد، 1983، صفحة 7)، لأن ما ورد في أغلب المصادر التي تناولت القصيدة اليتيمة تجمع بأن نسبتها لدوقلة المنبجي، واستقرت على ذلك (المستعصي، 2015، صفحة 162/2)؛ (ابن العديم، 1988)؛ (الإشبيلي، 2009)؛ (المنجد، 1983).

## 1.2. مناسبة القصيدة

لليتيمة قصة حزينّة ومأساوية تعد من أجمل قصص الحب، وهذه القصة أشبه ما تكون بالخيال أو الأسطورة أو الموروث الشعبي. حيث يُروى أن أميرة من نجد اسمها دعد، كانت جميلة غاية في الجمال وشاعرة بليغة وفيها أنفة وعزة، خطبها كثير من الأمراء إلا أنها رفضت الزواج منهم جميعاً. ولكونها شاعرة ماهرة وضعت شرطاً يقضي بأنها لن تتزوج إلا بشاعر أمهر منها، ولما شاع أمرها همّ الشعراء في كتابة الأشعار، وكذلك فعل دوقلة وكتب قصيدته تلك التي لم يكن يدري بأنها ستكون سبباً في مقتله. وهو في طريقه إلى الأميرة صادف رجلاً وباح له بمقصده ثم قرأ له قصيدته فأعجب الرجل بها كثيراً فقتل دوقلة وانتحل قصيدته ثم سار إلى الأميرة وأنشدها القصيدة، لكن الأميرة كانت أذكى من أن تفوتها ذلك فعرفت من لهجته ومن بعض أبيات القصيدة بأنه ليس هو ناظمها فأمرت بالقبض عليه ثم اعترف بما اقترفت يده فقتلوه جزاءً على جريمته (المقدسي، 1946، صفحة 241). وهناك رواية أخرى شبيهة بهذه القصة على اختلاف بسيط في المسميات، إلا أن التنوخي كان له رأي آخر فيهما إذ يذكر بأن كلا الروايتين موضوعتان من وضع الرواة بعد أن جهلوا اسم صاحب القصيدة (المنجد، 1983، صفحة 14).

## 2. الحقول الدلالية في القصيدة اليتيمة

يتيمة دوقلة الفريدة هذه تتمتع بدرجة عالية من الصورة الفنية والقيمة الفكرية والجمالية، إلى جانب الحيز الواسع والمتنوع من اللغة الشعرية التي تمتلكها ما جعلها من أجود أشعار الغزل والتغني بجمال المحبوبة. فهي قصيدة رقيقة وعذبة تحمل في طياتها الكثير من الصور التي احتوت على كل العناصر للقصيدة العربية التقليدية من وقوف على الأطلال ووصف المحبوبة، وعرض أحاسيس الشاعر الملتهبة ومشاعره

الجياشة، والشكوى من الهجر والصدود، ثم الفخر والكبرياء. فمن الممكن القول إن يتيمة دوقلة تتجلى في أربعة مواضيع رئيسية، ثم تتدرج تحتها الموضوعات الفرعية التي تناولها دوقلة وسرد أبياتها ضمنها حسب ما يناسب الموضوع الرئيسي. وأول هذه الموضوعات هو الوقوف على الأطلال، فيصف فيها بعض الصور من الحياة البرية على صيغة الجاهليين فيكثر من ذكر عناصر الحياة البرية، ثم ينتقل إلى الموضوع الثاني وفيه يبدأ بوصف محبوبته دعد وصفاً دقيقاً ويتغزل بجمالها تغزلاً صريحاً، أما الموضوع الثالث فيتناول فيه الرجاء والتودد للمحوبة، فيرجو منها الوصال واللقاء، وأخيراً يصف نفسه متناولاً عناصر عزة النفس والكرامة والأنفة والشجاعة والقوة (المقدسي، 1946، الصفحات 241-243).

بعد عرض الصيغة العامة التي نُظمت بها القصيدة والتعريف بعناصرها وموضوعاتها الرئيسية سننتقل إلى التعريف بنظرية الحقول الدلالية وأهميتها، ثم بعد ذلك ننتقل إلى تناول الحقول الواردة في القصيدة تحليلاً وشرحاً.

## 2.1. نظرية الحقول الدلالية وأنواعها

كون اللغة نظام متجانس مترابط مكون من أصوات معينة لا يمكن تناول مفرداتها وتراكيبها معزولة عن بعضها البعض، أو ذكرها مبعثرة ومفككة لا تربط بينها أية صلة يمكن أن تؤدي إلى المعنى المطلوب. لذا لا بد من تناغم وتنسيق وترتيب معين بين مفردات اللغة وتوظيفها واستخدامها كي يحصل النسق المناسب، فنصل إلى المعنى المطلوب والسياق الصحيح للجملة أو العبارة. وبالتالي فإن أي مفهوم لغوي يحتاج نوعاً معيناً من الكلمات التي تنتمي لمجال معجمي معين تربطها علاقات دلالية مشتركة ومقاربة، أي يجب أن يدور مجموع الكلمات حول موضوع معين لتحصل الوحدة بين الكلمات وبالتالي نصل إلى الكيلة المنشودة من حيث المعنى.

وأفضل ما يمثل هذا النوع من العلاقات اللغوية هو نظرية الحقول الدلالية التي تعد من أهم النظريات في علم اللغة الحديث. ويمكن تعريفها بأنها: مجموعة من الوحدات المعجمية التي تشتمل على مفاهيم من مجال معين، فالحقل الدلالي أو المعجمي هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها، و توضع عادة تحت لفظ عام يجمعها. مثل الألوان في اللغة العربية، فهي تقع تحت المصطلح العام (لون) وتضم ألفاظاً مثل: (أبيض، أحمر، أسود، أزرق ... إلخ)، إذن هي مجموعة من الكلمات المتصلة بموضوع معين دلالياً (عمر، 1998، صفحة 80).

اما بالنسبة لأنواع الحقول الدلالية فإنها تُقسَم إلى عدة أقسام، وهي:

- الكلمات المترادفة والكلمات المتضادة كالأبيض والأسود والكبير والصغير.
- الأوزان الاشتقاقية، وهي التي تهتم بالجانب الصرفي للألفاظ التي تكون على صيغة صرفية واحدة مثل وزن "فعلان وفعلال".

- أجزاء الكلام وتصنيفاتها النحوية، وتكون حسب ترتيب الكلمات داخل الجملة.
  - الحقول التركيبية، وتشمل الكلمات التي ترتبط عن طريق الاستعمال مثل:  
" كلب/ نباح، طعام/ يقدم، يرى/ عين، فرس/ صهيل، يسمع/ أذن".
  - الحقول المترتبة الدلالة، وهي التي تكون في العلاقة بين الكلمات مترتبة من الكل إلى الجزء، كما في جسم الإنسان عندما نأخذه ككل ثم يتدرج إلى أجزاء علوية ووسطى وسفلية، وكل جزء يشتمل على مفاهيم صغرى، مثل: الأطراف العليا تشتمل على "العضد، الساعد، الرسغ، اليد" واليد يشتمل على "الكف، الراح، الأصابع" (عزوز، 2002، صفحة 17).
- بعد التعريف عن نظرية الحقول الدلالية وأنواعها ننقل إلى الموضوع الرئيسي في البحث ألا وهي الحقول الدلالية في القصيدة اليتيمة.

### 3. الحقول الدلالية الواردة في القصيدة اليتيمة

إن التنوع في الموضوعات التي وردت في القصيدة جعلت من الحقول الدلالية فيها تنسم بالتنوع أيضاً. فالمعجم الشعري لدى دوقلة في قصيدته اليتيمة يحتوي على مخزون غزير من الألفاظ المتجانسة والمرتبطة بدلالاتها نوعاً وكماً، تلك الألفاظ الملازمة لموضوع القصيدة على تعددها وتنوعها لا تتجاوز حدود النص أو يخرج من سياقه، فهذا الأسلوب الشعري الذي برع به دوقلة لا يشتت ذهن القارئ أو يتوهه بين الأبيات، بل على العكس فإن هذا التقنن في القصيدة يجذب المتلقي فيتابع لينتهي من موضوع حتى ينتقل إلى آخر، وهكذا إلى آخر القصيدة.

وتماشياً مع أسلوب دوقلة فإننا سنتناول كل مقطع على حدا، بدءاً من الحقول الدلالية الكبرى للمقطع ثم نورد ألفاظه بحقوله الدلالية التي تتضمنها وتندرج ضمن الموضوع. فإننا سنعرض الحقول الدلالية للموضوعات ضمن جدول لكل مقطع.

#### 3.1. الوقوف على الأطلال (المنجد، 1983، الصفحات 27-29)

هَلْ بِالطُّلُوبِ لِسَائِلِ رَدُّ أَمْ هَلْ لَهَا بِتَكَلُّمِ عَهْدُ  
أَبْلِ الْجَدِيدِ جَدِيدَ مَعَهْدِهَا فَكَأَنَّمَا هُوَ رِيْطَةٌ جُرْدُ<sup>1</sup>  
مِنْ طُولِ مَا تَبْكِي الْغَيْوْمُ عَلَى عَرَصَاتِهَا وَيُقَهِّقُهُ الرِّعْدُ  
وَ تُلِثُ سَارِيَّةً وَ غَادِيَّةً وَيَكُرُّ نَحْسُ خَلْفَهُ سَعْدُ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> رِيْطَةٌ: ثوب يشبه الملاءة، جُرْدُ: الثوب الخلق البالي.

<sup>2</sup> تُلِثُ: تقيم بالمكان وتدوم، سَارِيَّةٌ: ما أتت بالليل، غَادِيَّةٌ: ما أتت بالنهار، يَكُرُّ نَحْسُ خَلْفَهُ سَعْدُ: أي حوادث الزمان.

تَلَقَى شَامِيَةً يَمَانِيَةً لَهَا بِمَوْرِ تَرَابِهَا سَرْدٌ<sup>3</sup>  
فَكَسَتْ بَوَاطِنَهَا ظَوَاهِرَهَا نَوْرًا كَأَنَّ زُهَاءَهُ بُرْدٌ<sup>4</sup>  
يَعْدُو فَيْسِدِي نَسْجَهُ حَدَبٌ وَاهِي الْعُرَى وَيَنْبِرُهُ عَهْدٌ<sup>5</sup>  
فَوَقَفْتَ أَسْأَلُهَا وَلَيْسَ بِهَا إِلَّا الْمَهَا وَنَقَانِقُ زُبْدٌ<sup>6</sup>  
وَمُكَدَّمٌ فِي عَانَةٍ جَزَاتٍ حَتَّى يُهَيِّجَ شَأُوهَا الْوَرْدُ<sup>7</sup>  
فَتَنَاطَرَتْ دِرْرُ الشُّوْنِ عَلَى حَدَى كَمَا يَتَنَاطَرُ الْعِدُّ<sup>8</sup>  
أَوْ نَضْحُ عِزْلَاءِ الشَّعِيبِ وَقَدْ رَاحَ الْعَسِيفُ بِمَلئِهَا يَعْدُو<sup>8</sup>

\*\*\*

أبرز ما جاء في هذا المقطع هو سيره على خطى النموذج الجاهلي واستحضار القديم، من الفاتحة بالسؤال وذكر الأطلال وما يحتويه من عناصر البر ومظاهر الطبيعة البدوية. فمن الممكن اعتبار موضوع الأطلال بالحقل الدلالي الأساسي لهذا المقطع الذي سوف نصنف ألفاظه ونحصرها مع ما يندرج ضمن هذا الموضوع في جدول الآتي ثم ننتقل إلى التحليل والتعليق.

#### جدول 1. حقل الألفاظ الدالة على الأطلال وما يتعلق بها:

الألفاظ	نوع الحقل
الطول - عَرَصات - يَكُرُّ - المها - نقانق - مُكَدَّم - عانة - الورد - الشَّعِيب - العسيف	مظاهر البادية
الغيوم - الرعد - سارية - غادية - مور - تراب	عوامل الطبيعة
أبلى - ربطة - جرد - كست - بُرد - يسدي - نسجه - واهي - العرى	اللباس وما يتعلق به
ربطة جرد - تبكي الغيوم - يقهقه الرعد - مور ترابها - زهاءه بُرد - تناثرت دُرر - راح العسيف	الحقول التركيبية في المقطع

<sup>3</sup> شامية ويمانية: يقصد الرياح التي تهب من الشمال والجنوب، المور: التراب الرقيق أو الغبار.

<sup>4</sup> التور: الزهر، زهاؤه: نوره، بُرد: كساء مخطط يلتحف به.

<sup>5</sup> يسدي: الثوب ما مد خيوطه، واهي: مشقوق، العرى: عرى الثوب.

<sup>6</sup> المها: بقر الوحش، نقانق: ذكر النعام، زبد: ما اختلط سواده بكثرة.

<sup>7</sup> المُكَدَّم: أي المعروض، المكدم من الشيء أي المعروض، عانة: الأتان أي أنثى الحمار، جزأت: قنعت واكتفت، شأوه: همته و غايته.

<sup>8</sup> نضح: ترشش الماء، عزلاء: سحابة لا مطر فيها، الشعيب: بقاء من جلد. العسيف: الأجير أو العبد المستعان به.



(جديد-جرد)، (تبكي-يقهقه)، (سارية-غادية)، (شامية-يمانية)، (نحس- سعد)، (بواطنها-ظواهرها)	الألفاظ المتضادة
---	------------------

يبرز في هذا المقطع من القصيدة اليتيمة الحقول المرتبطة بالحياة البدوية وأشكالها بشكل واضح، من تصوير مظاهر الحياة البدوية التي تشكل ألفاظها حضوراً قوياً. إذ يبدأ بالسؤال مستقهماً من الطول، وهذا نمط معروف لدى الشعراء سابقاً، إذ يبدأ بالسؤال ولكنه يعرف في نفس الوقت بأنها لن ترد عليه. فهو يوضح ذلك من خلال الشطر الثاني باستفهام إنكاري، أي لم يسبق ونطقت هذه الأطلال وردت على أحد من قبلي لترد علي الآن. فهذه الآثار الصماء لقد صارت قديمة ومهترئة كالثوب البالي كيف سترد علي، (فكأنما هو رَيْطَةٌ جُرْدُ)، فهنا يشبه هذه الأطلال بالثوب البالي. لم يكتف الشاعر بأسلوبه الاستفهامي فحسب، بل ينتقل بعد ذلك إلى ذكر السبب والعوامل التي وراء هذا الاندثار والاضمحلال الذي حلّ بالمكان بقوله:

مِن طَوْلِ مَا تَبْكِي الْغَيْوْمُ      عَلَى عَرَصَاتِهَا وَيُقَهِّقُهُ الرَّعْدُ  
وَ تُلِثُ سَارِيَّةً وَ غَادِيَّةً      وَ يَكْرُرُ نَحْسٌ خَلَقَهُ سَعْدُ  
تَلْقَى شَامِيَّةً يِمَانِيَّةً      لَهَا بِمَوْرِ ثُرَابِهَا سَرْدُ

المقصود من توظيف ألفاظ العوامل الطبيعية من (مطر ورعد، والغيوم الماطرة، والرياح الشمالية والجنوبية، والغبار والتراب) ما هو إلا لتوضيح ما حصل بكل هذه الآثار التي لم تعد كما كانت من قبل، وأجمل صورة هنا هو وصف ما حصل بهذه الآثار نتيجة الأحوال الطبيعية من أمطار ورعد ورياح وما صاحبها من عوامل طبيعية. فالتصوير الفني في عرض النتائج التي عقبها هذه العوامل دقيقة وجميلة، فهذه الأمطار والعواصف لم تمنح هذه الآثار فقط، بل أنبتت ما في باطن الأرض من زرع وأخرجته لظواهرها، فاحضوضر الديار وكأنه اكتسى حلة ذات ألون مشرقة، وذلك في قوله: (فَكَسَتْ بِوَاطِنِهَا ظَوَاهِرَهَا)، وكأنه في قرارة نفسه ينتقل من حالة يأس إلى حالة أمل.

أما في الحقل الدلالي المتعلق باللباس وتوظيفه مع عوامل الطبيعة نجد سهولة في التعبير وخلق صور فنية لها ثقل دلالي في القصيدة، وخاصة إذا كانت مقترنة بالأساليب البلاغية من تشبيهات ومجازات كما في (فكأنما هو رَيْطَةٌ جُرْدُ)، (فَكَسَتْ بِوَاطِنِهَا ظَوَاهِرَهَا)، (كَأَنَّ زُهَاءَهُ بُرْدُ)، (فَيْسِدِي نَسَجَهُ حَدَبُ). وهذا الحقل في أغلبه مرتبط بالحقول التركيبية والحقول المتضادة.

لو نظرنا في الحقول الدلالية المندرجة تحت موضوع الأطلال نجد توازناً وترابطاً بين الحقول في عرض المضمون، فمناسبة الألفاظ للمعاني عالية الدقة ولا سيما في الحقول التركيبية، إذ نجدها منسجمة تماماً

في ذكرها وتوظيفها ووصفها للحالة الحسية والشعورية للشاعر، مثل: (بكاء الغيوم)، (قهقهة الرعد)، (مور التراب)، (تناثر الدرر).

### 3.2. وصف دعد محبوبة الشاعر (المنجد، 1983، الصفحات 29-34)

لَهْفِي عَلَى دَعْدٍ وَمَا حَفَلْتُ	إِلَّا بَحْرٍ تَلَهَّفِي دَعْدُ
بَيْضَاءُ قَدْ لَيْسَ الْأَدِيمُ أَدِيمٌ	الْحُسْنِ فَهُوَ لِجِلْدِهَا جِلْدٌ <sup>9</sup>
وَيَزِينُ فَوْدِيهَا إِذَا حَسَرَتْ	ضَافِي الْغَدَائِرِ فَاحِمٌ جَعْدُ <sup>10</sup>
فَالْوَجْهُ مِثْلَ الصُّبْحِ مَبِيضٌ	وَالشُّعْرُ مِثْلَ اللَّيْلِ مُسَوِّدٌ
ضِدَانٍ لِمَا اسْتَجْمَعَا حَسْنَا	وَالضِدُّ يُظْهِرُ حُسْنَهُ الضِدُّ
وَجَبِيئُهَا صَلَتْ وَحَاجِبُهَا	شَخَطُ الْمَخَطِ أَرْجٌ مُمْتَدُّ <sup>11</sup>
وَكَأَنَّهَا وَسْنَى إِذَا نَظَرْتُ	أَوْ مُدْنَفٌ لَمَّا يُفِيقُ بَعْدُ <sup>12</sup>
بِفَتْوَرِ عَيْنٍ مَا بِهَا رَمَدٌ	وَبِهَا تُدَاوِي الْأَعْيُنُ الرَّمَدُ <sup>13</sup>
وَتُرِيكَ عَرْنِينًا بِهِ شَمَمٌ	وَتُرِيكَ حَدًّا لَوْنُهُ الْوَرْدُ <sup>14</sup>
وَتُجِيلُ مِسْوَاكَ الْأَرَاكِ عَلَى	رَتْلِ كَأَنَّ رُضَابَهُ الشَّهْدُ <sup>15</sup>
وَالجِيدُ مِنْهَا جِيدٌ جَازِيَةٌ	تَعْطُو إِذَا مَا طَالَهَا الْمَرْدُ <sup>16</sup>
وَكَأَنَّهَا سُقِيَتْ تَرَائِبُهَا	وَالنَّحْرُ مَاءَ الْحُسْنِ إِذْ تَبْدُو <sup>17</sup>
وَإِمْتَدَّ مِنْ أَعْضَادِهَا قَصَبٌ	فَعَمَّ زَهْتَهُ مَرَافِقُ دُرْدُ <sup>18</sup>
وَلَهَا بَنَانٌ لَوْ أَرَدْتَ لَهُ	عَقْدًا بِكَفِّكَ أَمَكْنُ الْعَقْدُ <sup>19</sup>

<sup>9</sup> الأديم: ما ظهر من الشيء، وجهه أو جلده.

<sup>10</sup> فويدها: جانبا رأسها، حسرت: كشفت، ضافي: كثير شعر الرأس، الغدائر: الذوائب أي الشعر المصفور، فاحم: شديد السواد.

<sup>11</sup> صلت: بارز لامع، شخَطُ المَخَطِ: الدقيق المنبت، أَرْجٌ: الحاجب الرقيق الطويل.

<sup>12</sup> وسنى: كثيرة النعاس، مُدْنَفٌ: مريض متهالك.

<sup>13</sup> فتر العين: انكسر نظره، الرمذ: مرض يصيب العين.

<sup>14</sup> العرنين: الأنف، الشمم: ارتفاع قصبه الأنف.

<sup>15</sup> تجيل: تمسح، الرتل: الأسنان، الرضاب: الريق.

<sup>16</sup> الجيد: العنق، الجازئة: النخلة التي استغنت عن الماء، تعطو: تناول، المرْدُ: ثمر الأراك.

<sup>17</sup> الترائب: عظام الصدر، النحر: أعلى الصدر.

<sup>18</sup> العضد: الساعد من المرفق إلى الكتف، فَعَمَّ: ممتلئ اللحم، زهته: زينته، مرافق دُرْدُ: المختفي في اللحم.

<sup>19</sup> البنان: الأصابع.

والمِعصمانَ فَمَا يُرَى لهُمَا      مِنْ نَعْمَةٍ وَبِضَاضَةٍ زَنْدٌ<sup>20</sup>  
وَالْبَطْنُ مَطْوِيٌّ كَمَا طُوِيَتْ      بِيضُ الرِّياطِ يَصُونُهَا الْمَلْدُ<sup>21</sup>  
وَبِحَصْرِهَا هَيْفٌ يُرَيِّنُهُ      فَإِذَا تَنَوُّهُ يَكَادُ يَنْقَدُ<sup>22</sup>  
ولها هُنَّ وَلَيْسَ كَكَلِّ هُنَّ      رَابِي المَجسَةِ حَشْوُهُ وَقَدْ  
فَإِذَا طَعَنْتَ طَعَنْتَ فِي أُبْدٍ      وَإِذَا سَلَلْتَ يَكَادُ يَنْسُدُ  
وَالْتَفَّ فَخذاها      وَفَوْقَهُمَا كَفَلٌ كِدْعِصِ الرَّمْلِ مُشْتَدُّ<sup>23</sup>  
فَنهوضُها مَثْنَى إِذَا نَهَضَتْ      مِنْ ثِقَلِهِ وَفُعُودِها فَرْدُ  
وَالساقِ خَرَعَبَةٌ مُنْعَمَةٌ      عِبَلَتْ فَطَوَّقُ الحِجْلِ مُنْسَدُّ<sup>24</sup>  
وَالكَعْبُ أَدْرَمٌ لَا يَبِينُ لَهُ      حَجَمٌ وَلَيْسَ لِرَأْسِهِ حَدُّ<sup>25</sup>  
وَمَشَتْ عَلَى قَدَمَيْنِ حُصْرَتَا      وَأَلَيْنَتَا فَتَكاملُ القَدُّ<sup>26</sup>

\*\*\*

هذا المقطع يشكل في مجمله بيت القصيد ويحمل في طياته عناصر الغزل واستتثار ما تغلغل في ثنايا القلب من مفاتن المحبوبة. وأبرز ما يظهر في هذا المقطع من حقول دلالية هو حقل أعضاء الجسم وما يرتبط بها من سمات ظاهرية. ويتضمن هذا الحقل الحقول متدرجة الدلالة فينتقل من الكل إلى الجزء ليعرض تفاصيل الجسد من الجذع إلى الأطراف، ثم الحقول التركيبية المتصلة بوصف أعضاء الجسم.

## جدول 2. حقل الألفاظ الدالة على عدد وصفاتها:

الألفاظ				نوع الحقل
لجلدها- الرأس- الجذع- الأطراف العليا- الأطراف السفلى				أعضاء الجسم
ما يتعلق بالأطراف السفلى	ما يتعلق بالأطراف العليا (أعضاها-)	ما يتعلق بالجذع (الجيد- ترائبها-)	ما يتعلق بالرأس (قودبها- العداير-)	المتدرجة من

<sup>20</sup> المعصمان: هو ما بين الزند والمرفق، النعمة: اللينة، البضاضة: الشيء القليل الرخيص.

<sup>21</sup> الرياط: جمع ربطة وهو الثوب الرقيق، المالد: الوعاء الناعم الذي تصان فيه الثياب.

<sup>22</sup> الهيف: الذقة، تنوء: تقوم أو تميل، ينقد: ينشق.

<sup>23</sup> الكفل: العجز، دعص الرمل: تل من الرمل المستدير

<sup>24</sup> الخرعبة: العصن الناعم المعتدل، المنعمة: اللينة، عبلت: امتلأت باللحم، الحجل: الخلال.

<sup>25</sup> الأدرم: المستوي لا يبين له حجم، الحد: رأس كل عظم، أي أن كعبها غائص في اللحم لا يبين منه شيء.

<sup>26</sup> حُصرت قدمها: أي مشت على مقدمه ومؤخره وارتفع وسطه ولم يلمس الأرض.

الأعضاء	الوجه- الشعر - جبينها- حاجبها - أزج- عين - عرنيناً- خدأ)	النَّحْرُ - البطنُ - الرياطُ - بخصرها)	مرافق- زَنْدُ - المعصمان- بنانُ - بكَكْ (الكعب)	(فخذاها- كَفَلُ - الساق- قدمين - الكعب)
الحقول التركيبية لصفات الأعضاء	ضافي العَدَائِر - جبينها صَلَّتْ - حاجبها شَخَطُ - بفتور عين - الأعين الرُّمَد - عرنيناً به شَمَمٌ - جيدُ جازنَةٌ - مرافقُ دُرْدُ - البطن مطوي - بخصرها هَيْفٌ - كَفَلُ كدعص - الساق حَرَعَبَةٌ - الكعب أدرمُ.			
الألوان	بيضاء - فاحمٌ - مَبِيضٌ - مُسَوِّدٌ - لونه الورد - بِيضُ الرياط			
حقل الأفعال النحوية	يَزِين - تُداوى - يُظهر - تُرِيكٌ - تُحِيلُ - تعطو - تبدو - يُرى - يُرِينَه - تَتَوء - يبين			
الألفاظ المتضادة	(بيضاء-فاحم)، (الصباح-الليل)، (مبيضٌ-مسودٌ)، (نهوضها-قعودها)، (الكعب-الرأس)			

يبرز في هذا المقطع كثير من الصور الجليلة الدالة على أحاسيس الشاعر الجياشة في وصف دعد والتغني بجمالها، فيسترسل في أبيات مطولة يتحسر ويتلهف للقائها ثم يبدأ بالتغزل بها، فينتقل من الغزل العفيف إلى الغزل الصريح، يصف تفاصيل جسدها وصفاً دقيقاً ويصور جمالها تصويراً فوتوغرافياً يذهل المتلقي وكأنه أمام لوحة فنية بديعة يتابع تفاصيلها بعناية. وفي هذا المقطع برع دوقلة في تجسيده لصورة محبوبته، والذي أظهر فيه مهارته الشعرية ما جعله يُصنَّف بأنه شاعرٌ مجيدٌ (الأحمدي، 2020، صفحة 416) حتى ولو لم يكتب غير هذه القصيدة.

يبدأ دوقلة هذا المقطع باللهف واللوعة والحسرة لرؤية دعد، ومن ثم يصفها وكأنه يعرفها عن قرب في رسم أدق تفاصيلها، وهنا تبدو المفارقة العجيبة لدى دوقلة، فإذا كان لا يعرفها ولم يرها كيف يصفها ويتغزل بجمالها؟ هذا لأنه دُكِرَ في مناسبة القصيدة بأنه انطلق من بلاد أخرى طالباً إياها للزواج، فقيل إنه من تهامة وهي أميرة من نجد (فروخ، 1981، صفحة 197/2)، فإن صح هذا القول بأنه تهامي أو لم يصح، ويبقى منبجي الموطن؛ فإن هذا يدل على احتمالية عدم رؤيته لها من قبل.

في هذا المقطع نجد الكثير من الألفاظ الدالة على الجسد وعناصره والتي تم توظيفها للدلالة والتأكيد على جمال الأميرة دعد، فهذه الألفاظ على كثرتها تكاد لا تكفي لوصف جمالها، فنجده لا يذكر عضواً من أعضاء الجسم إلا وأتى له بوصف مناسب له في غاية الروعة، ومختلف عن بقية الأوصاف التي يذكرها.

فهو يتقصد أحياناً بذكر ألفاظ معينة ثم يأتي بأضدادها، وذلك لأن الأضداد عندما تلتقي يكمن الوضوح والبروز بينها ليظهر الجمال بين الضدين، كما في قوله:

فَالْوَجْهُ مِثْلُ الصُّبْحِ مَبِيضٌ وَالشَّعْرُ مِثْلُ اللَّيْلِ مُسَوِّدٌ

فهو كثيراً ما يستخدم الألفاظ المتضادة التي تأخذ دور التوضيح للإفصاح عما يدور في أعماقه من مشاعر الصبابة والشغف، علاوة على أنها ربما تكون المفاتيح المطلوبة لتوضيح نقاط معقدة تسببت في اختلافات في الرأي حول موطن دوقة، وهذا موضوع سيتم ذكره في الفقرات القادمة.

ومن جهة أخرى فهي ليست جميلة الشكل فحسب، بل هي بنت عز تعيش في نعيم ورفاه، فيستشهد دوقة على ذلك بقوله:

وَكَأَنَّهَا وَسْنَى إِذَا نَظَرْتُ أَوْ مُدْنَفٌ لَمَّا يُفِيقُ بَعْدُ

وهنا تصوير فني دقيق يدل على رغد العيش الذي تعيشه دعد، وكما هو معروف منذ القديم بأن كثرة نوم المرأة دليل على عزها وثرائها. فهناك تعبير لدى العرب يقول: (امرأة نؤوم الضحى)، وهذا التعبير كناية عن عيشة المرأة الهنيئة والمرفهة، وجرى مجرى المثل وشاع استعماله للدلالة على وضعها الاجتماعي الجيد. كما في قول امرئ القيس (امرؤ القيس، 2009، صفحة 17):

وَتُضْحِي فَتَيْتُ الْمِسْكِ فَوْقَ فِرَاشِهَا نَوْؤُمُ الضُّحَى لَمْ تَنْتَطِقْ عَنْ تَفْضُلِ

يصف امرؤ القيس هنا الدلال الذي تعيش فيه حبيبته ورفاهيتها، حيث إنها تنام حتى وقت الضحى وفتات المسك فوق فراشها، ولا ترتدي نطاق العمل، دلالة على أن هناك من يخدمها ويدير شؤونها. أي هي مخدومة وبنت عز لا حاجة لأن تعمل، فهي تنام متى ما تشاء وتصحى متى ما تشاء.

فكلمة (وسنى) تدل على كثرة النعاس الذي يظهر في عيني المرأة الكسلى من كثر النعمة. ومثل ذلك ما يدل على العزة والرفاه قوله: (وَتُرِيكَ عَرِينِيًّا بِهِ شَمَمٌ)؛ فهذا تعبير يدل على العزة والأنفة، إذ يقال: (قوم شم الأنوف) و (رجلٌ أشمٌ) و (امرأة شماء) أي صاحب شأن وأنفة، وفي قول زهير: "شُمُّ الْعَرَانِينِ أَبْطَالٌ لَبُؤْسُهُمْ"، وهو كناية عن الرفعة والعلو وشرف الأنفس والشموخ (ابن منظور، 2010، صفحة 327/12). وهذا من مديح دوقة لمحبيبته، وكأنه يقول بأنها ليست جميلة في الخلق فحسب بل جميلة في خلقها أيضاً، وفي هذا تشبيه بتوصية النبي صلى الله عليه وسلم: "تتكح المرأة لجمالها ولحسبها ونسبها... إلخ"، فتوظيف دوقة لحقل الألفاظ الدالة على أعضاء الجسم وصفاتها يدلنا على أنه يريد أن يظهر بذات الجمال والحسب والنسب.

وفي هذه النقطة تحديداً رسالة واضحة و رد جميل إلى من شكك في غزلية دوقة واتهمها بالفحش والمجون كون هناك بيتان منسوبان إليه في قمة الفحش والإباحية، فكيف برجل يطلب يد أميرة ويقصدها



وفي يده تلك القصيدة التي تحتوي على أبيات تصف أماكن من جسد المرأة لا يليق ذكرها أبداً، ناهيك عن ذكرها في حضرة الاميرة. وهذان البيتان لم يذكرهما التتوخي في القصيدة اليتيمة وإنما أفردهما في الحاشية وذكر أن فيها روايات كثيرة مختلفة (المنجد، 1983، صفحة 33). ولا يسع الذكر إلا القول بأن هذين البيتين ما هي إلا عبث العابثين وافتراء المنتحلين للقصيدة، ثم بعد أن ذُكرت ضمن القصيدة في بعض النسخ نُسبت لدوقلة زوراً وبهتاناً، وإلا كيف لإنسان عاقل وشريف وصاحب نية صادقة بمثل هذا الكلام.

ومن ناحية أخرى استخدامه لفعل المضارع في حقل الدلالات النحوية له دلالة فنية أخرى، فهو يميل إلى الفعل المضارع -غير قليل- الذي يدل على الاستمرار والتجديد، وكأنه يؤكد على جمال دعد وصفاتها الحميدة بأنها كائنة ومستمرة ومستقبلية غير متلاشية أو منقوصة. في مثل قوله: (يزين فوديهما)، (يظهر حسنه)، (تريك عرينياً)، (تجيل مسواك الأراك)، (تريك خداً).

### 3.3. الرجاء والتودد للمحبوبة (المنجد، 1983، الصفحات 34-35)

إِنْ لَمْ يَكُنْ وَصَلٌ لَدَيْكَ لَنَا      يَشْفَى الصَّبَابَةَ فَلْيَكُنْ وَعْدٌ<sup>27</sup>  
قَدْ كَانَ أَوْرَقَ وَصَلُكُمْ زَمَانًا      فَذَوَى الْوِصَالِ وَأُورَقَ الصَّدِّ<sup>28</sup>  
لِلَّهِ أَشْوَاقِي إِذَا نَزَحَتْ      دَارٌ بِنَا وَنَوَى بِكُمْ تَعْدُو<sup>29</sup>  
إِنْ تَتَّهَمِي فَتِهَامَةٌ وَطَنِي      أَوْ تُتَّجِدِي يَكُنِ الْهَوَى نَجْدُ  
وَزَعَمْتَ أَنَّكَ تَضْمُرِينَ لَنَا      وَدَاً فَهَلَّا يَنْفَعُ الْوُدُّ  
وَإِذَا الْمُحِبُّ شَكَا الصُّدُودَ فَلَمْ      يُعْطَفْ عَلَيْهِ فَقَتَلْتُهُ عَمْدٌ<sup>30</sup>  
تَخْتَضُّهَا بِالْحَبِّ وَهِيَ عَلَى      مَا لَا نُحِبُّ فَهَكَذَا الْوَجْدُ

\*\*\*

بعد وصف المحبوبة والتغني بجمالها ينتقل دوقلة إلى قسم آخر ألا وهو التودد وطلب الوصال منها. وهنا ينتقل مرة أخرى إلى الغزل العفيف بعدما كان في الغزل الصريح، فنراه يستخدم ألفاظ الشوق والحنين والوداد دون الالتفات إلى وصف جمال دعد وتفاصيل جسدها، فيستأثر أسلوب الطلب والرجاء في التقرب منها ويستعطفها لنبذ الفراق والهجران.

<sup>27</sup> الصَّبَابَةُ: الشوق.

<sup>28</sup> ذَوَى: ذبل.

<sup>29</sup> نَزَحَتْ: بَعُدَتْ وَرَحَلَتْ.

<sup>30</sup> الصُّدُودُ: الإعراض.

جدول 3. حقل الألفاظ الدالة على التودد والرجاء :

الألفاظ	نوع الحقل
الصَّبَابَة - أشواقي - الهوى - وُدًّا - الوُدِّ - المُحِبِّ - بِالْحُبِّ - نُحِبُّ - يُعْطَفُ - الوجدُ.	الحب والشوق
وَصَلِّ - وعد - وَصَلُكُمْ - الوصال - الصَّدِّ - نَزَحَتْ - الصُّدُودَ.	اللقاء والنأي
(أورق - فدوى)، (الوصال - الصَّدِّ)، (تتهمي - تُتجدي).	الألفاظ المتضادة
الصَّبَابَة - الوُدِّ - الحُبِّ - الوجدُ.	الألفاظ المترادفة

بعدما شاهدنا غزل دوقة الصريح تجاه دعد في المقطع السابق، نرى الغزل العفيف في هذا المقطع يتمثل بأبها صورته، إذ لا يشوبه غرائز ولا تصريح ذكر عن جسد الأميرة، فيذكر هنا كثيراً من ألفاظ الحب والشغف ليظهر تعلقه بها وطلبه الشديد لها، ثم توظيف ألفاظ اللقاء والوصال لاستعطافها لعله ينال منها نفس الشعور بالحب والولاه. أما في قوله: (فَقَتَلَهُ عَمْدُ)؛ دليل على الحب العميق عند دوقة تجاه الأميرة. إذ يقول لها: "إن لم تعطني عليّ وتتركي الفراق جانباً فالأولى لي أن أموت دون ذلك". وفي بيت آخر يقول:

إِنْ تُتْهِمِي فَتِهَامَةٌ وَطَنِي      أَوْ تُتْجِدِي يَكُنِ الْهَوَى نَجْدُ

في هذا البيت يُرجع بعضهم بأن موطن الشاعر هو تِهامة، لأنه يقول: (إِنْ تُتْهِمِي فَتِهَامَةٌ وَطَنِي) (المنجد، 1983، صفحة 14)؛ (فروخ، 1981، صفحة 197/2). هو لا يقصد ذكر موطنه كما يدعي البعض، ولكن ذكر الشاعر لهذا الأمر في مقطع الرجاء والتودد يُظهر لنا شيئاً آخر، ألا وهو تعلق الشاعر بالأميرة، أي أينما ترحلين أرحل، إن تغرّبي أغرب وإن تُشْرِقِي أُشْرِقْ فأنتي بالنسبة لي جميع الأوطان. ، ومن جهة أخرى فإن استخدام دوقة أسلوب الأضداد في مواطن كثيرة من القصيدة يوضح أموراً كثيرة معقدة، فالصورة الفنية في هذا البيت يُخرجنا من مأزق نسب الشاعر الذي حير بعض الكتاب مما جعلهم يشككون في نسبه المنبجي. فهو يستخدم الألفاظ المتضادة هنا ليس للتعريف عن نفسه وبلده، وإنما للتعبير عن تعلقه بالأميرة. وهكذا ربما تتضح هذه النقطة المعقدة التي تسببت في اختلافات في الرأي حول موطن دوقة.

أما في توظيفه للألفاظ المترادفة وألفاظ الوصال والهجرتان نجدته يتخذ أسلوباً شعرياً مميزاً، فنراه يتدرج في مراتب الحب إلى درجات عليا، فهو لا يكتفي بالشوق إليها وطلب الوصال منها، إنما يعكس صدق الحب والشغف بها.

3.4. وصف الشاعر لنفسه (المنجد، 1983، الصفحات 35-38)

أَوْ مَا تَرَى طِمْرِيَّ بَيْنَهُمَا رَجُلٌ أَلَحَّ بِهِزْلِهِ الْجِدُّ<sup>31</sup>  
فَالسَّيْفُ يَقْطَعُ وَهُوَ ذُو صَدَأٍ وَالنَّصْلُ يَفْرِي الْهَامَ لَا الْغِمْدُ<sup>32</sup>  
هَلْ تَنْفَعَنَّ السَّيْفَ حَلِيَّتُهُ يَوْمَ الْجِلَادِ إِذَا نَبَا الْخَدُّ<sup>33</sup>  
وَلَقَدْ عَلِمْتَ بِأَنْتِي رَجُلٌ فِي الصَّالِحَاتِ أَرْوَحُ أَوْ أَغْدُو  
بَرْدٌ عَلَى الْأَدْنَى وَمَرْحَمَةٌ وَعَلَى الْحَوَادِثِ مَارِنٌ جَلْدُ<sup>34</sup>  
مَنْعَ الْمَطَامِعِ أَنْ تُتَلَّمَنِي أَنِّي لِمَعْوَلِهَا صَفَاءٌ صَلْدُ<sup>35</sup>  
فَأَظُلُّ حُرًّا مِنْ مَدَلَّتِيهَا وَالْحُرُّ حِينَ يُطِيعُهَا عَبْدُ  
آلِيَتْ أَمْدَحُ مَقْرَفًا أَبَدًا يَبْقَى الْمَدِيحُ وَيَذْهَبُ الرَّفْدُ<sup>36</sup>  
هَيْهَاتَ يَا بِي ذَاكَ لِي سَلْفٌ حَمَدُوا وَلَمْ يَحْمَدْ لَهُمْ مَجْدُ  
وَالجَدُّ حَارِثٌ وَالْبَنُونُ هُمْ فَزَكَا الْبَنُونَ وَأَنْجَبَ الْجَدُّ<sup>37</sup>  
وَأَلَيْنَ قَفَوْتُ حَمِيدَ فَعَلِيهِمْ بِدَمِيمٍ فِعْلِي إِنَّنِي وَغَدُ<sup>38</sup>  
أَجْمَلُ إِذَا طَالِبَتْ فِي طَلَبٍ فَالْجَدُّ يُغْنِي عَنْكَ لَا الْجَدُّ  
وَإِذَا صَبِرْتَ لَجْهَدٍ نَازِلَةٍ فَكَأَنَّهُ مَا مَسَّكَ الْجَهْدُ<sup>39</sup>  
وَطَرِيدٌ لَيْلٍ قَادَهُ سَعْبٌ وَهَنًا إِلَيَّ وَسَاقَهُ بَرْدُ<sup>40</sup>  
أَوْسَعْتُ جُهْدَ بَشَاشَةٍ وَقِرَى وَعَلَى الْكَرِيمِ لُضِيفِهِ الْجُهْدُ<sup>41</sup>  
فَتَصَرَّمُ الْمَشْتِي وَمَنْزِلُهُ رَحْبٌ لَدَيَّ وَعَيْشُهُ رَغْدُ<sup>42</sup>

<sup>31</sup> طِمْرِي: الثوب الخلق أو الكساء البالي.

<sup>32</sup> النَّصْل: حديدة السهم أو الرمح، الهام: الرأس.

<sup>33</sup> يَوْمَ الْجِلَادِ: يوم الضبر والقطع، نبا: تتلم ولم يقطع.

<sup>34</sup> بَرْدٌ: سلْمٌ، الحوادث: النوازل، المارِن: الصبور، الجَلْد: الصلب الشديد.

<sup>35</sup> الْمَطَامِعُ الشَّدَانِدُ، تُتَلَّمَنِي: تطعنني، الصفا: الصخر، الصلد: الصلب الذي لا يؤثر فيه المعول.

<sup>36</sup> آليَتْ: توانيت، المقرف: من كان أبوه عبداً وأمه حرة، الرِفْدُ: العطية.

<sup>37</sup> زَكَا: نما وكثر.

<sup>38</sup> قَفَوْتُ: أتبعته.

<sup>39</sup> الْجَهْدُ: المشقة، نازلة: مصيبة.

<sup>40</sup> الطَرِيدُ: الصيد والخائف، السعْب: الجوع، وهناً: في وقت متأخر من الليل.

<sup>41</sup> الْبَشَاشَةُ: اللطف والطلاقة في الوجه، القرى: ما يقدم للضيف.

ثُمَّ انْتَى وَرِدَاؤُهُ نِعَمٌ      أَسَدِيئُهَا وَرِدَائِي الْحَمْدُ<sup>43</sup>  
لِيَكُنْ لَدَيْكَ لِسَائِلِ فَرْجٍ      إِنْ لَمْ يَكُنْ فَلِيَحْسُنِ الرَّدُّ  
يَا لَيْتَ شِعْرِي بَعْدَ ذَلِكَ      وَمَحَارُ كُلِّ مُؤَمِّلٍ لَحْدُ<sup>44</sup>  
أَصْرِيغُ كَلِمٍ أَمْ صْرِيغُ رَدِي      أَوْدَى فَلَيْسَ مِنَ الرَّدَى بُدُّ<sup>45</sup>

\*\*\*

بعدما تغزل و تودد للأميرة وطلب الوصال منها انتقل دوقلة إلى المقطع الآخر الذي يصف نفسه فيه، ويذكر خصاله الحميدة، لعله ينال وصالها عبر طرق باب الفخر وإظهار العزة. فيصور نفسه مفتخراً بمزاياه من شجاعة وأنفة وحسب ونسب. إذ يظهر في هذا المقطع استخدام للألفاظ الدالة على المروءة والشهامة والكرم التي كان يتمتع بها الإنسان العربي ويحاول المحافظة عليها ويعتبرها من أهم خصاله التي يجب أن يتمسك بها. وإلى جانب هذه الألفاظ نراه يستخدم بعضاً من ألفاظ التعاليم الإسلامية، وهذا ضرب من إظهار الثقافة العربية الإسلامية أيضاً، وبالتالي السير بخطوات وثقة في رحلة طلبه يد الأميرة.

#### جدول 4. حقل الالفاظ الدالة على عزة الشاعر وكرامته:

الألفاظ	نوع الحقل
رجلٌ - مرحمة - مارنٌ - جلدٌ - صفا - صلأ - بشاشة	صفات الشاعر
(السيف-النصل)، (يقطع-يفري)، (أروح-أغدو)، (قاده-ساقه)، (سغب-وهن)	الالفاظ المترادفة
(بهزله-الجد)، (الحرّ-عبد)، (يبقى-يذهب)، (حميد-نميمة)	الألفاظ المتضادة
(فالسيفُ يقطعُ)، (يومُ الجلاذ)، (رجلٌ في الصالحاتِ)، (وعلى الحواديثِ مارنٌ)، (فأظللُ حرّاً)،	الحقول التركيبية الدالة على العزة والشجاعة
بشاشة - قرى - الكريم - لضيفه - منزله - رحب - لسائل - فرج	الألفاظ الدالة على الكرم

<sup>42</sup> تصرم: تقطع، المشتى: المنزل الذي يُشتى فيه أي وقت الشتاء، الرّحب: الواسع، الرّغد: الطيب.

<sup>43</sup> انتى: عاد، النعم: العطايا.

<sup>44</sup> محار: مصير، مؤمل: منتظر.

<sup>45</sup> كلم: واحد مكلوم أي جريح، الردى: الهلاك والموت.

يبدأ دوقلة أبياته بأسلوب دالٍ على رقي أخلاق الإنسان وعلو شأنه، فالإنسان سواء أكان صاحب كرامة ومجد ووفاء أو كان فقيراً فهذا لا يضره ولا ينقص من شأنه، لأن جوهر الإنسان يعكس ما في باطنه وليس ما في ظاهره. ففي قوله:

أَوْ مَا تَرَى طِمْرِيَّ بَيْنَهُمَا رَجُلٌ أَلْحَ بِهِزْلِهِ الْجِدُّ  
فَالسَيْفُ يَقْطَعُ وَهُوَ ذُو صَدْدٍ وَالنَّصْلُ يَفْرِي الْهَامَ لَا الْغَمْدُ  
هَلْ تَنْفَعَنَّ السَّيْفَ حَلِيَّتُهُ يَوْمَ الْجِلَادِ إِذَا نَبَا الْحَدُّ

يريد أن يشرح بأن الإنسان ولو كان خلق الثياب فإن هذا لا يعيبه طالما كان وفياً في أصله، ماجداً وكريماً في جوهره. ثم يعطي لذلك مثلاً: "ما الفائدة من السيف إذا كان مزيناً ومرصعاً ولكنه في وقت الشدائد لا يجدي نفعاً لأنه مثلم الحد ولا يقطع". أي أن أصل الأمور ليس في ظاهرها ومظهرها وإنما في جوهرها وما تتمتع بمزايا معنوية. ويتضح من خلال هذه الدلالات استخدامه أسلوب قديم معروف لدى العرب، ولعله أسلوب جاهلي مشهور. وخير مثال على ذلك بيت السمؤال الذي يقول فيه (السمؤال، 1982، صفحة 90):

إِذَا الْمَرْءُ لَمْ يُدْنَسْ مِنَ اللَّؤْمِ عَرَضُهُ فَكُلُّ رِدَاءٍ يَرْتَدِيهِ جَمِيلٌ

أي أن الإنسان إذا لم يتدنس باكتساب اللؤم واعتياده فأى ملابس يلبسه بعد ذلك كان جميلاً. ويوظف أيضاً في وصف خصاله دلالات تؤشر على تمسكه بعقيدته الإسلامية واتباع ما يأمر به الإسلام. كما في قوله: (في الصالحات أروخ أو أغدو)، (على الأدنى ومرحمة، وعلى الحوادث جلد). إذ يخبر الأميرة بأنه نزيه وسباق في فعل الخيرات، وكذلك هو رحيم ببني جلدته وشديد على أعدائه وكذلك شجاع في المعارك.

ثم في هذا الحقل عندما يصف شجاعته يستعين بأسلوب الاستعارة فيجعل نفسه بمنزلة الصخر الصلب الشديد، ويجعل من المطاعم بمنزلة المعول الذي يحاول أن يقهر هذا الصخر العصي ولكنه يعجز عن ذلك ويبقى هو شديد البأس الذي لا يقهر. كما في قوله:

مَنْعَ الْمَطَامِعِ أَنْ تُثَلِّمَنِي أَنِّي لِمَعْوَلِهَا صَفَاءٌ صَلْدُ

وفي موضع آخر، يفتخر بأبائه وأجداده ويمتدحهم بأنهم أحرار غير عبيد، ويدل على خصالهم الحميدة تلك، وما تركوه خلفهم من سمعة طيبة وأبناء بارين، فهم وإن ماتوا فإن الأبناء الذين من نسلهم سيذكرون مجدهم ويذكرون أسماءهم.

هِيَهَاتَ يَا بِي ذَاكَ لِي سَلَفٌ حَمَدُوا وَ لَمْ يَخْمُدْ لَهُمْ مَجْدُ  
وَالْجَدُّ حَارِثٌ وَ الْبَنُونَ هُمْ فَزَكَ الْبَنُونَ وَ أَنْجَبَ الْجَدُّ



وبعد الفخر بالآباء والأجداد يعود فيصف نفسه بأسلوب النصح واستخدام صيغة المشترك اللفظي، وكأنه يقدم فكرة أن الإنسان يجب أن يعتمد على نفسه ويعمل لأجل مقتضياته ولا يكتفي بالتفاخر بآبائه وأجداده. فإن الآباء والأجداد وإن كانوا ذوي عز وجاه وكان الأبناء غير ذلك فإن هذا العز والجاه لن ينفعمهم. فيقول:

أَجْمَلُ إِذَا طَالَبْتَ فِي طَلَبٍ      فَالْجِدُّ يُغْنِي عَنْكَ لَا الْجَدُّ

وكانه هنا يذكرنا بالبيت الشعري المنسوب لعلي بن أبي طالب الذي يقول فيه (علي بن أبي طالب، 2005، صفحة 28):

إِنَّ الْفَتَى مَنْ يَقُولُ هَا أَنَا ذَا      لَيْسَ الْفَتَى مَنْ يَقُولُ كَانَ أَبِي

أي إن الأخرى بالإنسان أن يتفاخر بنفسه و بعمله لا بعمل غيره، حتى و إن كان أبوه، فينبغي على الإنسان أن يرفع من شأنه، ويقدم الأعمال الحسنة التي ترفع من قدره هو، بدلا من التباهي والتفاخر بإنجازات غيره و نسب الفخر له، فعمل الإنسان يغنيه عن نسبه و عائلته.

عودنا دوقلة في المقاطع السابقة استخدامه أسلوب التضاد، وهنا أيضاً يظهر هذا الأسلوب اللغوي والبلاغي في التعبير عن صفاته وأخلاقه الحميدة، وكذلك في الفخر بقومه وإظهار كرمه وشجاعته. فهو كثيراً ما يوظف هذا الأسلوب ليظهر الفرق ويقارن بين صفاته التي يتحلى بها وبين الصفات المذمومة ويتعد عنها. وفي هذا الصدد لا يغفل عن استخدام أسلوب المقابلة في البلاغة، كما في: (حَمِيدٌ فَعَلِهِمْ بِدَمِيمٍ فِعْلِي)، وهنا دلالة أوسع في التعبير عن الأخلاق الحسنة.

وأخيراً ينتهي دوقلة بألفاظ دالة على الكرم وشيم الكرام، وهذا أسلوب شائع لدى الشعراء العرب في تصوير تلك الخصال الجليلة التي كانت من أكثر ما يتفاخر بها العرب من صفات ونمط حياة توارثوها من أسلافهم، ويحرصون على الالتزام بها، وينمون من يتركها. وإذا أرادوا هجاء قوم يصفونه بالبخل، وهذا كافٍ لتهرهم وإنزالهم أسفل السافلين. فدوقلة يوظف تلك العبارات التي تدل على كرمه وعاداته ووجهه الضحوك في استقبال ضيوفه، كما في قوله:

أَوْسَعْتُ جُهْدَ بَشَاشَةٍ وَقِرَى      وَعَلَى الْكَرِيمِ لَضَيْفِهِ الْجُهْدُ

فَتَصَرَّمَ الْمَشْتِي وَمَنْزِلُهُ      رَحْبٌ لَدَيَّ وَعَيْشُهُ رَغْدُ

تُمْ أَنْتَى وَرِدَاؤُهُ نِعَمٌ      أَسَدِيئُهَا وَرِدَائِي الْحَمْدُ

فيقدم لضيفه من الوفير من الطعام بطلاقة وجه ورحابة صدر، فضيفه مرحب به صيفاً وشتاءً، متى ما جاء ونزل عنده فهو في ترحاب وعيش رغيد. وإذا انقضى وقته وأراد الرحيل فلا يتركه دون زاد، بل يحمله من النعم ما تيسر له دون بغض، بل يحمد الله لأنه استطاع القيام بواجبه تجاه الضيف وأكرم نزله.

وفي النهاية يختتم دوقلة قصيدته ببيتين فيهما من العبرة والوعظ وكأنه يذكر قراءه بالموت، وأنه مهما طال العمر لا بد من أن يلقي الإنسان مصرعه ويكون مصيره اللحد. كما في قوله:

يا لَيْتَ شِعْرِي بَعْدَ ذَلِكَ      و محارُ كُلِّ مُؤَمِّلٍ لَحْدُ  
أَصْرِيْعُ كَلِمٍ أَمْ صْرِيْعُ رَدِي      أودى فُلَيْسَ مِنَ الرَدَى بُدُّ

### الخاتمة

وهكذا نرى مما سبق؛ أن نظرية الحقول الدلالية تمكننا من الوصول إلى المعجم الشعري لدى الشاعر وتطلعنا على أهم الركائز المرتبطة ببنية القصيدة. ومن خلال هذه النظرية تم تصنيف الألفاظ في مجالاتها المعنوية ضمن جداول لكل مقطع على حدا. فدراسة الألفاظ ونطاقها الدلالي تدل على الصور الفنية التي مكنت يد الشاعر وعكست مهارته الشعرية، وكذلك امتلاكه قدرة شعرية تعكس ما يدور في نفسه من مشاعر جياشة، وكذلك قدرته في توظيف حقول دلالية مختلفة في كل مقطع تدل على مهارته الشعرية.

فهذه القصيدة تستحق لقب يتيمة ليس فقط لأنها وحيدة صاحبها أو لأنها قتلتها، بل أيضاً لأنها فريدة من حيث الألفاظ ومناسبتها لمعانيها ودلالاتها. فدوقلة يعتمد على معجم شعري في القصيدة يتضمن حقولاً تحمل دلالات بديعة، تتسم بالوضوح والتنوع في الحقول الدلالية في القصيدة من حيث الوصف والصور الفنية المطروحة، بالإضافة إلى الحقول المتدرجة والحقول التركيبية.

وعند تناول القصيدة دلاليًا نجد أن القصيدة اليتيمة تضمنت أربعة مواضيع رئيسية، فجعل دوقلة كل موضوع من هذه المواضيع في قسم أو مقطع خاص يعرض فيه أفكاره. نراه يبدأ بالوقوف على الأطلال كنموذج قديم يحتذى به في مطالع القوائد مستخدماً ألفاظاً تناسب معاني هذا الموضوع. فيصف الحيوانات البرية والطبيعة البدوية وما تشتمل على عناصر تدل على القَدَم والآثار التي اندثرت نتيجة ما اعترأها من حوادث الطبيعة.

بعد ذلك يصف محبوبته بأسلوب الغزل الصريح، فلا يتوانى في وصف جمالها وتفاصيلها الجسدية مستعيناً بحقول دلالية تدل على طبيعة الجسم الإنساني، فيصف تلك التفاصيل بأجمل الألفاظ و أدق العبارات. ثم ينتقل إلى التودد منها واستعطافها لتقبل به، وفي هذا القسم يظهر حقل الألفاظ الدالة على الحب والشوق والوصل بشكل بارز. وأخيراً يختتم بالقسم الذي يصف فيه نفسه، فيصور نفسه وخصاله التي يتمتع بها من خلال الإكثار من ألفاظ العزة والشهامة والكرامة والشجاعة وشدة البأس، فيكثر من الحقول الدالة على هذه الخصال.

ومن جانب آخر نجده لا يغفل عن الجانب الجمالي للنص، فيستعين مع تنوع الألفاظ ووفرتها باستخدام أساليب بلاغية ولغوية بارزة مثل الاستعارات والتشبيهات والألفاظ المترادفة والمتضادة.

فدوقلة من خلال التنويع في الألفاظ والأساليب؛ استطاع الجمع في قصيدته اليتيمة هذه بين: حنين زهير بن أبي سلمى وامرئ القيس في الوقوف على الاطلال، ومشاعر عبدالله بن أبي ربيعة في الغزل والنسيب، ورجاء ابن الفارض في الوجد والوصال، وعزة وكرامة عنتره وأبي تمام في الفخر والشهامة.

### المصادر والمراجع

- ابن العديم، كمال الدين عمر بن أحمد بن أبي جرادة. (1988). *بغية الطلب في تاريخ حلب*، تح. س. زكار، بيروت: دار الفكر.
- الأحمدي، م. (2020). *الدرة اليتيمة لدوقلة المنبجي*، بشرح ابن مسافر الشامي الأموي عمر بن حسين بن عدي، تحرير نسبة وتحقيق نص، مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، جامعة نمار اليمن، العدد 6، يونيو، 448-408.
- الإشيلي، أبو بكر محمد بن خير. (2009). *فهرسة ابن خير الإشيلي (الطبعة الأولى)*، (تح. ب. عواد معروف)، تونس: دار الغرب الإسلامي.
- امرؤ القيس. (2009). *الديوان (الطبعة الخامسة)*، (تح. م. أبو الفضل إبراهيم)، القاهرة: دار المعارف.
- الأندلسي، علي بن حزم. (2016). *طوق الحمامة في الألفه والألاف (الطبعة الأولى)*، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- الجُمحي، محمد بن سلام. (بدون تاريخ). *طبقات فحول الشعراء*، (تح. م. شاكر)، جدة: دار المدني.
- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي. (1993). *تاج العروس من جواهر القاموس*، (تح. م. الطناحي)، الكويت: سلسلة التراث العربي.
- زيدان، ج. (1911). *تاريخ آداب اللغة العربية*، القاهرة: مؤسسة دار الهلال.
- السموأل بن غريص بن عادياء. (1982). *ديوانا عروة بن الورد والسموأل*، بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر.
- ضيف، ش. (1966). *تاريخ الأدب العربي، العصر الإسلامي (الطبعة الثامنة)*، القاهرة: دار المعارف.
- طرفة بن العبد. (2003). *الديوان (الطبعة الأولى)*، (تح. ع. المصطاوي)، بيروت: دار المعرفة.
- عزوز، أ. (2002). *أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية*، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- علي بن أبي طالب. (2005). *الديوان (الطبعة الثالثة)*، (تح. ع. المصطاوي)، بيروت: دار المعرفة.
- فيصل، ش. (1959). *تطور الغزل بين الجاهلية إلى الإسلام*، دمشق: مطبعة جامعة دمشق.

- القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق. (1981). *العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده* (الطبعة الخامسة)، (تح. م. م. عبد الحميد). بيروت: دار الجيل.
- عمر، أ. م. (1998). *علم الدلالة* (الطبعة الخامسة)، القاهرة: عالم الكتب.
- المقدسي، أ. م. (1946). *المختارات السائرة*، بيروت: المطبعة الأميركية.
- هدارة، م. م. (1962). *اتجاهات الشعر العربي في القرن الثاني الهجري*، القاهرة: دار المعارف.

### Kaynakça

- Ali b. Ebi Talib. (2005). *ed-divân* (3. bs.). (thk. A. el-Mustâvi). Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Azzûz, A., (2002). *Usûl turâsiyye fi nazariyyeti 'l-hukûli 'd-delâliyye*, Dimaşk: Menşurât İttihâdi'l-Kuttâbi'l-Arab.
- Dayf, Ş., (1966). *Târihu 'l-edebi 'l-arabî, el-asru 'l-islâmî* (8. bs.). Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.
- el-Ahmedi, M., (2020). *ed-Durretu'l-Yetîme li Davkale el-Menbicî, bi Şerhi İbn-i Musâfir eş-Şâmi el-Umevî Ömer b. Huseyin b. Adi, Tahriru Nisbe ve Tahkiku Nas. Mecelletu 'l-Âdâb lid' Dirâsâti 'l-Lugaviyye ve 'l-Edebiyye, Câmiatu Zemmâr el-Yemen, (6), 408-448.*
- el-Cumahî, Muhammed b. Sellâm (ts). *Tabakâtu fuhûli 'ş-şu'arâ*, (thk. M. Şakir). Cidde: Dâru'l-Medeni.
- el-Endelusî, Ali b. Hazm, (2016). *Tavku 'l-hamâme fi 'l-ulfeti ve 'l-ullâf*. (1. bs.), Kahire: Muessesetu Hindâvî li't-Ta'lîmi ve's-sekâfe.
- el-İşbilî, Ebu Bekr Muhammed b. Hayr, (2009). *Fehresetu ibn-i hayr el-işbilî*. (1. bs.), (thk. B. Ma'ruf). Tunus: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî.
- el-Kayravânî, Ebu Ali el-Hasan b. Raşîk. (1981). *el-'umde fi mahâsini 'ş-şîir ve âdâbihi ve nakdihi*. (5. bs.), (thk. M. M. Abdulhamid), Beyrut: Dâru'l-Cîl.
- el-Makdisî, E. H. (1946). *el-muhtârâtu's-sâire*. Beyrut: el-Matba'atu'l-Amrikâniyye.
- es-Semev'al b. Gureyd b. Âdiyyâ'. (1982). *Divânâ 'urve b. el-varid ve's- semev'al*. Beyrut: Dâr Beyrut li't-Tiba'â.
- ez-Zubeydî, Muhammed Murtaza el-Huseyni. (1993). *Tâcu 'l-'arûs min cevâhiri 'l-kâmûs*. (thk. M. et-Tanâhi), Kuveyt: Silsiletu'l-Turâsi'l-Arabî.
- Heddâra, M. M. (1962). *İtticâhâtu 'ş-şî'ri 'l-arabi fi 'l-karni 'l-sâni el-hicri*. Kahire: Dâru'l-Maârif.
- İbnu'l-'Adîm, Kemâluddîn Ömer b. Ahmed b. Ebi Cerâde. (1988). *Buğyetu 't-taleb fi târihi haleb*. (thk. S. Zekkâr), Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İmru'ul-Kays, (2009). *ed-divân* (5. bs.), (thk. M. E. İbrahim), Kahire: Dâru'l-Maârif.
- Ömer, A. M., (1998). *İlmu 'd-delâle* (5. bs.), Kahire: 'Âlemu'l-Kutub.
- Şukri, F. (1959). *Tetavvuru 'l-ğazel beyne 'l-câhiliyye ve 'l-islâm*. Dimaşk: Matba'atu Câmi'ati Dimaşk.
- Tarafa b. el-Abd. (2003). *ed-divân*. (1. bs.), (thk. A. el-Mustâvi), Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Zeydân, C. (1911). *Târihu 'l-âdâbi 'l-lugati 'l-'arabiyye*. Kahire: Muessesetu Dâri'l-Hilâl.

## التوظيف الدلالي لأسماء الحيوانات في شعر الرّواس

### The Semantic Study of Animal Names in Rawas' Poetry

### Ravvâs'in Şiirinde Hayvan Adlarının Anlamsal Kullanımı

M.Salem ASSAD\*

#### المخلص

بعد عهد الصحابة والتابعين رضي الله عنهم، دخل في دين الإسلام أمم شتى وأجناس عديدة، واتسعت دائرة العلوم، وتقسمت وتوزعت بين أرباب الاختصاص؛ فقام كل فريق بتدوين الفن والعلم الذي يُجيده أكثر من غيره، فنشأ بعد تدوين النحو في الصدر الأول علم الفقه، وعلم التوحيد، وعلوم الحديث، وأصول الدين، والتفسير، والمنطق، ومصطلح الحديث، وعلم الأصول، والفرائض الميراث وغيرها. وبعد هذه الفترة أخذ التأثير الروحي يتضاءل شيئاً فشيئاً، وأخذ الناس يتناسون ضرورة الإقبال على الله بالعبودية، مما دعا أرباب التصوف إلى أن يعملوا على تدوين هذا العلم وإثبات شرفه وجلاله وفضله على سائر العلوم، من باب سد النقص، واستكمال حاجات الدين في جميع نواحي النشاط. فالتصوف اهتم بتحقيق مقام الإحسان، مقام التربية والسلوك، مقام تربية النفس والقلب وتطهيرهما من الرذائل وتحليلتهما بالفضائل، الذي هو الركن الثالث من أركان الدين الإسلامي الكامل بعد ركني الإسلام والإيمان. وكثيراً ما يلجأ الصوفي في كلامه إلى التلويح ويعرض فيه عن التصريح؛ لأنه يعلم أن الألفاظ الظاهرة لا تسعفه بالغرض الذي يريده. والرواس واحد من أولئك الذين أثروا الإشارة والرمز للتعبير عن المعاني التي تجرت في قلوبهم فنطقت بها ألسنتهم، مما يجعل القارئ- وهو ينتقل بين أبياته الشعرية- كأنه ينتزه في روضة غناء تعانقت أشجارها وفاح عبيرها وغنت طيورها وابتهجت حيواناتها في مسرح حوى أنواعاً شتى من المتع التي تفرح القلب وتتعش الروح وتطير بها إلى عالم الملكوت الذي هبطت منه لتظوف حول العرش من جديد، بعد أن حبسها الجسد لسنوات. والرواس اعتمد على الرمز في توظيف أسماء الحيوانات التي استخدمها للتعبير عن حالة وجدانية عاشها، فكل اسم من هذه الأسماء يرمز به إلى معنى أراده، كالشوق والحزن وألم الفراق والشجاعة وعلو المرتبة وغيرها. وأكد الرواس أن للصوفي لغة خاصة، تنمو بها أحواله ومقاماته، يستطيع من خلالها توسيع حدود دائرته الشعرية والولوج إلى البنية العميقة للنص بما فيه من إشارات وإيحاءات ومعان ورموز أرادها الشاعر، فهي تحمل الكثير من التأويلات التي تولدت لديه من التجربة الوجدانية والعاطفية، وهي لغة متميزة لها مصطلحاتها وتراكيبها، ولا يفهم المراد منها إلا من عاش أو تذوق أو عرف شيئاً عن التجربة الصوفية. وهي لغة تجعل الدلالة منفتحة، ترتسم وفق حدود المحتمل والممكن، مما يجعل القارئ دائماً في حالة من التشنت وعدم القدرة على استيعابها على نحو واضح أو الوصول إلى أعماقها وحقائقها، فالمعجم عاجز أمام الحالة الروحية التي يعيشها الصوفي؛ وكيف يفك المعجم المعاني المكتفة التي تعد علماً على لغة الصوفي بما فيها من رموز وإشارات تمنحها قيمة شعرية قلما نجدتها في غيرها من النصوص.

الكلمات المفتاحية: الرواس، الرمز، الظبي، الهزار، الشحرور، الأسد.

#### Abstract

After the period of the Companions and the Tabi'un, many tribes and nations converted to Islam, the circle of science was expanded and divided among the specialists. Each group has produced works in the field of art and science, in which it is superior to the other, so that, the science of jurisprudence, the science of monotheism, the sciences of hadith, the principles of religion, interpretation, logic, the term hadith, the science of assets, inheritance obligations and others have emerged. However, after this period, the spiritual influence began to weaken gradually. People began to forget the necessity of turning to God with the consciousness of servitude. This situation encouraged Sufi scholars to prove the greatness and virtue of the science of Sufism and its superiority over other sciences, to make up for the inadequacies and to strive for the compilation of this science in order to perfect the religious needs in all areas of life. Sufism aims to transform the principles of goodness and education into truth, the principle of purifying them from vices and adorning them with virtues, which is the third pillar of the complete Islamic religion after the two pillars of Islam and faith. The Sufi has a special language in which his conditions and positions grow, through which he was able to expand the boundaries of his poetic circle and access the deep structure of the text. Because they know that clear words cannot reach the goals

\* Dr.Öğr.Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, [salem.assad@kilis.edu.tr](mailto:salem.assad@kilis.edu.tr).  
Orcid Id: 0000-0002-6962-9208.



they want to achieve. Er-Revvas is one of the Sufis who make use of expressions such as signs, allusions and symbols while expressing the meanings they carry in their hearts. He used symbols in animal names while expressing her conscientiousness. Each name expresses the longing, sadness, pain of separation, courage, etc. that he wants to express. According to Er-Revvas, the people of mysticism have a language that develops their unique status and rank, and by entering the poetry circle with it, they reach the deep structure of the text with the signs, judgments, meanings and symbols desired by the poet. These symbols reveal many interpretations of the poet's spiritual and emotional experience. This is a language that is unique and has terms that only people who have experienced and know Sufism can understand. The meaning of this language, which can be drawn clearly, in accordance with the possibilities and limitations of existence, where the reader cannot clearly reach its mystery and depth and make sense of it, puts the reader into a kind of complexity. Dictionaries are also insufficient in the presence of this spiritual condition of the Sufi.

**Keywords:** Rawas. The Symbol, Antelope, Hazar, Blackbird, The Lion

### Öz

Sahabe ve Tabiinler döneminden sonra birçok kavim ve millet İslam dinine girmiş, ilim dairesi genişleyerek ihtisas erbapları arasında taksim edilmişti. Her grup diğerinden daha üstün olduğu sanat ve ilim alanında eserler ortaya koymuş böylece nahiv ilminden sonra başlıca fıkıh, tevhit, hadis Usulu'd-Dîn, tefsir, mantık, hadis istilahi, usûl ilmi, ferâiz ve mirâs gibi ilimler ortaya çıkmıştır. Ancak bu dönemden sonra manevi etki yavaş yavaş zayıflamaya başlamış, insanlar Allah'a kulluk bilinciyle yönelmenin gerekliliğini unutmaya başlamıştı. Bu durum tasavvuf âlimlerini; tasavvuf ilminin yüceliğini, faziletini ve diğer ilimlere olan üstünlüğünü ispat edip noksanlıkları gidermeye, hayatın tüm alanlarında dini ihtiyaçları kemale erdirmek için bu ilmin tedvin edilmesine gayret gösterilmesi hususunda insanları çalışmaya davet etmeye itmiştir. Tasavvuf, İslam ve iman esaslarından sonra üçüncü bir esas sayılan nefis ve kalbin kötülüklerden arındırılıp faziletlerle doldurulması esasını, ihsan ve terbiye makamlarını hakikate dönüştürmeyi hedeflemektedir. Tasavvufçular genellikle sözlerinde açıklıktan kaçınıp ima etmeyi tercih ederler. Çünkü açık lafızların ulaşmak istedikleri amaçlara kendilerini ulaştıramayacağını bilirler. Er-Revvas kalplerinde doğan manaları dile getirirken işaret, sembol gibi ifadelerle başvuran tasavvufçulardan biridir. O yaşadığı vicdani durumu ifade ederken kullandığı hayvan isimlerinde sembollerden yararlanmıştı. Her bir isim onun dile getirmek istediği özlem, hüznün, ayrılık acısı, cesaret vb. anlamlara işaret etmektedir. Er-Revvas'a göre tasavvuf ehlinin kendine özgü durumunu ve makamını geliştiren bir dili vardır ve onunla şiir dairesine girerek şairin istediği işaretler, yargılar, anlamlar ve semboller ile metnin derin yapısına ulaşır. Bu semboller şairdeki ruhsal ve duygusal deneyiminden doğan birçok yorumu ortaya çıkarır. Bu da sadece tasavvuf deneyimini yaşayan, tadan ve bilen kişilerin anlayabildiği kendine has özgün ve terimleri olan bir dildir. Bu dil anlam yönünün açık, ihtimal ve varlık sınırlılıklarına uygun çizilebilen, okuyucunun net olarak gizemine ve derinliğine ulaşamayıp anlamlandıramadığı onu bir tür karmaşıklığa sokan bir dildir. Sözlükler de sūfinin yaşadığı bu ruhsal durum karşısında yetersiz kalmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ravvâs, Sembol, Geyik, Bülbül, Karatavuk, Aslan

### مدخل

لا تختلف الأغراض الشعرية في الشعر الصوفي عن غيرها؛ إلا أنها تمتاز عنها بكثرة الاستخدام للرمز؛ لتعبّر عمّا أبدعته الروح الصوفية من خلال تجربتها الشعورية التي تعيشها، ولم تكن هذه التجربة لترقى متأقّة إلا في ضوء التوظيف الدلالي للرمز الذي استخدمه الشاعر.

وتتفاوت طريقة التوظيف من موضوع لآخر ومن قصيدة لأخرى، ففي بعض النصوص يتغلغل المعنى اللغوي للمفردة داخل النص الصوفي حتى يصبح جزءاً من نسيجه وفي نصوص أخرى يؤذن المعنى بمعنى آخر متعلق به وهكذا.

فالمفردة لها أثرها في بلورة حالات الشاعر ومستواه العميق في القدرة على توظيفها بمهارة ودقة، وهي دليل على قدرة الشاعر على اكتساب اللغة، ومن ثمّ توظيف المفردة في النص الشعري.

ولا بدّ من وجود أدوات منهجية تساعد الباحث على الحفر والتنقيب في سطح النص من أجل الوصول إلى أعماقه - بعد ملاحظة الظواهر الأسلوبية والقيم التعبيرية الجمالية وجمعها من أجل وصفها وتحليلها في النص المدروس - وبذلك يستدل الباحث على شيء من وظيفتها داخل النص، ويدرك تأثير الكيفية التي عملت فيها العلامات والأساليب من أجل تحقيق جمالية النص (الهمص، 2007، صفحة 43).

وإن التنوع في أشكال المفردات فتح مجالاً رحباً لكي يبرز النص في أبهى صورته، لذا ترى الشاعر يوائم بين المفردة وحركة سريان البيت حتى لا يضل المعنى، وهذه القدرة لا تتأتى إلا لشاعر فذٍ متمكن صاحب موهبة عظيمة.

والناظر في شعر الرواس يلحظ أنه استطاع أن يتمثل معانيه، مستغلاً ما تشعه المفردة من معانٍ، وما تمنحه من إحساسات وما تتمتع به من إحياءات.

### 1.1. الرواس

هو الإمام الصوفي الحجة المحدث الفقيه المجتهد الأصولي المفسر المقرئ الرحالة المتقن الأثري النسابة اللغوي اللبيب الأديب الأريب الشيخ الزاهد التقي النقي القطب العارف السيد محمد مهدي بهاء الدين بن السيد علي الصيادي الرفاعي الحسيني الشهير بالرواس، ولد عام مائتين وعشرين وألف للهجرة في مدينة البصرة في بلدة يقال لها سوق الشيوخ، وعاش ريعان الطفولة في عهد العناية بين أبوين طاهرين كريمين شغلاه بحفظ القرآن الكريم وبطلب العلم الشريف. وما إن بلغ من العمر ثلاث عشرة سنة وقع في أرضهم طاعون فتوفي أبوه وأمه وبقي يتيمًا وحيداً.

كفله خاله السيد عبد الله بن السيد يوسف الذي أخذه إلى مكة والمدينة ليلتقى العلم عن كبار علمائها، فجاوره في مكة المكرمة سنة وفي المدينة المنورة سنتين، حيث غادرت روحه إلى بارئها، فبقي الرواس وحيداً بلا أنيس ولاجليس، وقد أدرك من العلم حظاً وافراً، ولكن نفسه الشريفة وهمة العالية لم تكتف بهذا القدر من العلم بل دفعته ليتابع سيره إلى الأزهر الشريف، فنزله سنة ثمان وثلاثين ومائتين وألف لاستكمال علوم الشريعة المطهرة، وبقي في الجامع الأزهر ثلاث عشرة سنة، حتى برع في كل فن وتبحر في كل علم.

وفي اليوم الثاني عشر من جمادى الآخرة سنة سبع وثمانين ومائتين وألف عرجت روحه الشريفة إلى مولاها الكريم تاركاً وراءه كنزاً عظيماً للغة والتصوف (الرواس م.، 1968، الصفحات 4-5).

### 2. الرمز:

يتسع مفهوم الرمز ليشمل ما أبدعته الروح الإنسانية عبر مراحل التطور التاريخي من أشكال ثقافية، هي في نهاية الأمر رموز وتجليات موضوعية للفكر، وتعبير عن بعد إنساني أصيل لم تكن الأشياء لتأتلق إلا في ضوء شهادته على الوجود والموجود (نصر، 1978، الصفحات 82-83).

والرمز أسلوب فني يستخدمه الأديب بحسب تجربته الشعرية أو نظرتة الفنية، ويساهم في تشكيل المعنى الذي يود إيصاله. وقد يكون الرمز كلمة أو عبارة أو شخصية أو اسماً، وهو يتضمن دلالتين؛ إحداهما مباشرة ظاهرة وأخرى باطنة مرتبطة بالمعنى المراد تبليغه.

ومع استخدام الرمز لم تعد اللغة الشعرية لغة تعبيرية بسيطة بل أصبحت لغة إيحائية معقدة ومحكمة، كما يرى بودلير " فإن الشعر يحتاج مقداراً من التنسيق والتأليف ومقداراً من الروح الإيحائي أو الغموض، والشعر الزائف هو الذي يتضمن إفراطاً في التعبير عن المعنى، بدلاً من عرضه بصورة مبرقة" (أحمد، 1978، صفحة 119).

وإذا تأملنا الشعر الصوفي وجدنا رمزاً غريباً وعجيباً، وبعداً عن التصريح واعتماداً على التلويح والإشارة، وفاضلاً كبيراً بين المعاني الحقيقية والمعاني الخفية، كل هذا عن طريق توظيف الرموز المختلفة.

ومن الرموز المستخدمة في الشعر الصوفي أسماء الحيوانات، التي عكست المظاهر والرموز الطبيعية بما فيها من نبات وحيوان على الصورة الفنية في الشعر الصوفي في مختلف أطواره، فقد فجر وجود الحيوان والطير بكل خصائصهما وصفاتهما خيال الشعراء الصوفيين، فانتبهوا لما يتميز به عالم الحيوانات من صفات وسلوك خاص بها.

### 3. أسماء الحيوانات

رافقت أسماء الحيوانات الشعر العربي في كل أطواره، فتارة يراد بها الحقيقة وتارة تستخدم رمزاً لمعنى خفي يريده الشاعر، وحينما تستخدم أسماؤها للرمز يوظف الشاعر ما تحمله صفات هذه الحيوانات التي يذكرها للمعنى الذي يريده. ومن أسماء الحيوانات التي استخدموها الظبي.

#### 3.1. الظبي:

من أكثر الحيوانات ذكراً في الشعر، حيث أكثر الشعراء من التغني بجماله ودلاله، وقد توطدت العلاقة بينه وبين الإنسان منذ القدم، فقد أكثروا من ذكره في شعرهم وخطابهم، ولا سيما الغزال، الذي كان رمزاً للجمال والرقّة والحسن، ولا سيما سواد العينيين، الذي طالما أغرم به العرب، فسموا نساءهم بأسمائها وصفاتها، ويكاد يتفق الشعراء في تناولهم لهذا الحيوان في قصائدهم على صورة واحدة "بتصويرها وهي متأخرة عن الأصحاب لتكون منعزلة، وفي هذه الحالة تتبين محاسنها؛ لأنها لو كانت في القطيع لم يستين منها، وكانوا يطلقون عليها الخذول" (القيسي، 1970، صفحة 143).

وبما أن اللفظ الظاهر عند الصوفية لا يوصل إلى الحقيقة، ولا إلى تعبير شعري يرضي الروح التي تتأجج ضمن جوانحهم؛ لذلك تراهم يغوصون في الأعماق وصولاً إلى معرفة الحقيقة وتخفيفاً لذلك اللهيب الذي يقض مضاجعهم، فيفسحون المجال للخيال لانطلاق أجنحته وراء الألفاظ والعبارات الظاهرة إلى معان أخرى يحتملها اللفظ بالتفسير والتأويل، وهذا ما أقره الشاعر بقوله (الرواس ، 1968 ، الصفحات 61-62):

لكل شيء باطنٌ و ظاهرٌ	ونمطُ حالٍ خربٌ و عامرٌ
قد ذكروا الخمرَ و إنَّ خمرهم	حقائقٌ تشربها البصائرُ
خمرُ السوى و خمرُ سرِّ ذوقهم	زوجانِ ماءً نجسٍ و طاهرُ
وذكروا الطبيِّ و ذاكَ قصدهم	نوعانِ قاما ثابتٌ و نافرُ
كلمةٌ يلوي بها عن حُكمها	من هو للزعمِ القبيحِ طائرُ

فالرمز عند الصوفية أداة لا يستغنى عنها، والصوفي حينما يريد المعنى الخفي للفظ ما لا يأتي به عبثاً دون تمهيد أو تخطيط بل على العكس تماماً، إذا أراد أن يرمز بلفظ لغرض من الأغراض تراه يرسم لوحة فنية تشع بألوانها المختلفة، هذه الألوان متناسقة بشكل جميل، ويزيدها جمالاً حينما يجعلها تقوح برائحة المسك الذكية التي تنبعث من تلك الروضة الغناء التي تعج بالحركة والصوت الندي.

ونأتي بمثال على ذلك استخدامه للفظ (الطبي) بقوله ( الرواس م.، 1969 ، صفحة 299):

يا لفتةً الطبيِّ من غربيِّ لعلِّ في	وادي العقيقِ سلبتِ القلبَ فالتفتي
وأنتِ با نبلةً من ريشِ مُقلتهِ	فعلتِ بالقلبِ عمداً رُدِّي وانصلي
وأنتِ يا نسمةً الوادي على مهلِ	مُري الهويني فقلبُ الصبِّ منك فنتي

إنَّ الطبي واحد من الحيوانات المؤثرة في الثقافة الإنسانية ؛ إذ تعددت حوله الأساطير والقصص؛ إلا أنَّ الصفة المشتركة بين تلك الشعوب هي الجمال، فقد كان رمزاً لجمال المرأة عند الجميع، ولكنه عند الصوفية يحمل معنى جديداً لا علاقة له بما تعارف عليه غيرهم من الشعراء .

نستشف ذلك من اختياره لمكان الصورة التي التقطها لنا ليعبر بها عما يختلج بداخله من لوعة الشوق وألم القطع ورغبة الوصل.

فالخطاب للظبي كان من غربي جبل لعلع، وهو جبل قريب من المدينة المنورة على ساكنها أفضل الصلاة وأتم التسليم، هذا الجبل ينتهي بوادٍ اسمه وادي العقيق، وهو وادٍ مبارك، كما أخبر بذلك النبي صلى الله عليه وسلم.

فالشاعر خاطب ظبياً وأراد به شيخه الملازم للحضرة النبوية، التي تعكس بأنوارها وأسرارها عليه، ليغدو بتلك الأنوار والأسرار آية من آيات الجمال المحمدي، تسلب القلوب وتذهل العقول.

هذه الصورة وهذا المعنى أكده الشاعر باستخدامه للاستعارة التصريحية حينما خاطب لفتة الظبي وأخبرها بأنها سلبت قلبه وطلب منها الزيادة مرات؛ ليؤكد حقيقة الجمال التي اكتسبها شيخه من الحضرة المحمدية، فهو خاطب لفتة الظبي ولم يخاطب الظبي، ومعلوم أن أجمل ما في الظبي طرفه الفاتر، وأكد هذه الحقيقة بخطابه للظبي مرة أخرى بقوله: ( الرواس م.، 1969، صفحة 299)

ناشدتُك الله ياظبي البطاح فقف	وبالدلالِ أجب وُققت مسألتي
في أيمن الجذعِ أحبابٌ ولعتُ بهم	حطيتُ في بابهم ياظبي راحلتي
هل عندهم رحمةٌ لي إنني دنفتُ	هم دونَ أعراضِ هذا الكونِ مشغلتي
أجابني الظبي والغزلانُ تسمعه	وكلهم في مقامِ الحكمِ بيّنتي
نعم لهم بك إحسانٌ ومرحمةٌ	فارجع إليهم وصر من بعض قافلتي

الفنان المبدع يختار اللفظة المناسبة للمعنى المناسب ويضعها في المكان المناسب، وهذا ما نراه واضحاً وجلياً بخطابه (للظبي)، فقد ناداه بقوله (ياظبي البطاح) هذه الإضافة توضح المعنى المراد، فقد كرر لفظه (الظبي) المراد بها الشيخ، يستحلفه ويستعطفه ويطلب منه جواباً لسؤاله.

والملاحظ أنه استخدم النداء مضافاً، فالمنادى الظبي؛ وهو يحمل معان الرقة والرأفة والرحمة مضافاً إليه كلمة البطاح التي زادت هذه المعاني توضيحاً، فالبطاح اسم مكان فعله انبطح، أي؛ انطرح على وجهه ذليلاً، فهو يخاطب شيخه بقوله: أيها الشيخ يامن وقف بالأدب والذل أمام الحضرة النبوية التي يقف عندها الأولياء جميعاً خاشعين متأدبين متذللين، والدليل على ذلك قوله ( الرواس م.، 1969، صفحة 299):

أجابني الظبي والغزلانُ تسمعه      وكلهم في مقامِ الحكمِ بيّنتي

المراد بالغزلان في هذا البيت الأولياء الذين لازموا أعتاب الحضرة النبوية، فهم جميعاً سمعوا الجواب ولم يتكلموا بكلمة أدياً مع النبي صلى الله عليه وسلم.

وقوله الغزلان بدل الأطباء إشارة منه إلى المكانة العظيمة التي يتبوؤها شيخه على بقية الأشياخ؛ فالغزال هو ولد الطيبي، ويسمى غزلاً حينما يقوى ويستغني عن أمه، وحينما يكبر يقال له طيبي.

ومن أسماء الحيوانات التي استخدموها أيضاً:

### 3.2. الطير:

من المعلوم بديهة أن عالم الطيور من الكائنات العاشقة المولعة بالحب على رغم صغر حجم هذا القلب الذي ينبض بين خافقيها، و يلعب ريشها دوراً مهماً في الإغراء لإيقاع المحبوبة، فترى الطائر ينفش ريشه لجذب محبوبته و يغرد لها بأصوات تأخذ بالألباب. لهذا ولغيره من الأسباب ألهمت عوالم الطيور البشرية قول الشعر وسبك الكلمات الجميلة في الحب و الغزل، فهي بأصواتها النديّة تهيج مشاعرهم الشجية، وتثير شوقهم وتحرك أشجانهم.

و الرواس واحد من أولئك الذين تحركت أشجانهم نحو من يحب، فعبر عن ذلك بتوظيفه لاسم طائر "الهزار" الجميل، الذي يمتاز بلونه الأحمر القاتم وأجنحته البنية الداكنة وصوته العذب، فصوره وهو يغني باسم المحبوب، فقال ( الرواس م.، 1969، صفحة 143):

غنى الهزار على روض العرار بكم      فما عرفنا من المقصود بالنعيم

اتخذت العرب في سفرها الطويل حادياً للعيس يغني لها لتطرب ويشوقها لتتشط في سيرها وتصل إلى بغيتها. وقد اقتبس المتصوفة هذه الحالة من العرب فاتخذوا حادياً يحدو لهم ويحرك أشجانهم لتطير أرواحهم إلى النبي صلى الله عليه وسلم، وهذا ما نراه بقول الرواس: "غنى الهزار" فالهزار هو ذلك الحادي الذي يترنم بذكر النبي صلى الله عليه وسلم وصفاته، وقد وقع اختيار الرواس على الهزار خاصة، لما يحمله من لون جميل يناسب لون الدمع الذي يذرفه العاشق من عينيه، وما يتمتع من صوت ندي يحاكي لوعة العاشق الذي حالت المسافات بينه وبين محبوبه. وفي موضع آخر ييوح الرواس بسرّه مرة أخرى، فيقول ( الرواس م.، 1969، صفحة 149):

أهزار الدّوح هل من خبرٍ      عن ظباءٍ برياضٍ لمُنحنى

فم وكاتمني أحاديث الهوى      وبذكر الحى زدني شجنا

أنا في عصري وحيدٌ فيهم      ما دنا من بابهم إلا أنا



الدوحة في اللغة: الشجرة العظيمة المتشعبة ذات الفروع الممتدة من شجرها. أطلق الرواس اسم الهزاز وأراد به أستاذه المقرب المنحدر من السلالة النبوية ، بدليل إضافته للدوحة التي تعني الشجرة العظيمة، تلك الشجرة التي انحدر منها آل البيت الكرام، فهو يخاطب الهزاز ويستفهم منه عن خبره عند الحبيب. وهذا الاستفهام وهذا الخطاب هي وسائل تشويقية تجعل المتلقي محوطاً بأرجاء النص مشدوداً الى آخره، وهذا هو الجمال الفني المطلوب من الشاعر أن يوصله إلى المتلقي.

### 3.3. الشحور:

تحولت الطيور إلى مصدر للإلهام الأدبي، وحملت معها رموز السلام والحرية والأسر والحكمة والهجرة والسلطة والتشاؤم والتفاؤل والوفاء والشوق. هذه الرموز حين تخالط مشاعر الذات الصادقة تجبرها على البوح بمكنونها الخفي بلغة فريدة من نوعها، يعبر بها الشاعر عن النار التي تضطرم بين اضلاعه؛ من خلال توظيفه للرمز الذي يصبح علامة متميزة لها صفاتها الخاصة. هذه العلامة نجدها بقوله ( الرواس م.، 1969، صفحة 349):

بجناح الغرام و الأشواق

طار نحو الحبيب شحور قلبي

لو سعينا له على الآماق

وقليل للحب في الحُب هذا

الشحور طائر أسود صغير، صوته جميل، له منقار زاهي اللون بين الأصفر والبرتقالي، متناسق مع الحلقة الصفراء التي تحيط بعينه، وهو لا يعمر طويلاً، أقصى عمره ثلاث سنوات. من خلال تعرفنا على صفات الشحور نستطيع أن نتبين المعنى الدلالي الذي أراده الشاعر بتوظيفه لهذا الاسم، فهو حينما أراد أن يعبر عن حزنه العميق بفراق محبوبه، قال:

"طار نحو الحبيب شحور قلبي" كأنه باختياره للشحور ذي اللون الأسود أراد أن يؤكد حالة الحزن التي استقرت بأعماق قلبه، وزاد هذا المعنى بياناً وروعة استخدامه للاستعارة التصريحية في الموضوعين؛ "طار شحور قلبي" و"بجناح الغرام والأشواق" وهذا دأب الشاعر المبدع، فهو يسعى إلى كل وسيلة فنية مناسبة لأجل التأثير الوجداني في المتلقي.

### 3.4. الأسد:

لقد ظهر الأسد عند الرواس تارة في صورته الحقيقية مخلوقاً مفترساً، و تارة أخرى رمزاً للشجاعة والقوة والزعامة والجرأة والمهابة والإقدام، فهو الفارس الذي لا يهزم أو السلطان ذو الحكم والهيبة.

والرواس حينما وظّف رمز الأسد لم يستغن عن هذه المعاني، فقد وظّف التشبيه البليغ المضاف إلى الجلالة والعظمة ليعبّر به عن مرتبة من المراتب التي تشرفت برسول الله صلى الله عليه وسلم، فيقول عنه ( الرواس م.، 1969، صفحة 106):

أسدُ الجلالةِ والحقائقِ والنهي  
بحرُ العنايةِ ذو الفخارِ الأيّد

الجلالة رداء جميع الأنبياء، ولكنها ترقى أعلى المراتب حينما تنسب لرسول الله صلى الله عليه وسلم، فهو سيدها وسيد من يرتديها دون الله تعالى.

ويزداد هذا التشبيه روعةً وجمالاً باستخدامه لأسلوب العطف مع حذف المشبه في صورتين التاليتين، فهو أسد الجلالة وأسد النهي؛ هذا العطف وهذا التكرار مع حذف المشبه وهذا الاسترسال فجر طاقات لدى الشاعر، استطاع من خلالها تطوير المعنى الذي يريده.

ويتابع الرواس اكتشافاته المتفردة في الاشتغال على القصيدة، اعتماداً على خبراته الواسعة ورؤيته الثاقبة، ويضع أصبعه على بؤر جديدة في المفردة، هذه الاكتشافات من الممكن أن تفتح له آفاقاً جديدة مذهلة.

من ذلك استخدامه للزمر مضافاً لمعان تسمع في المحفل الصوفي للمرة الأولى، فقد وظّف رمز الأسد لمعنى جديد في معرض تحدّثه عن النعمة التي منّ الله بها عليه؛ بأن أعلاه مرتبة فوق مرتبة الأولياء،

بصورة لم تعهد عند غيره من الصوفية، وأوضح دليل على ذلك قوله ( الرواس م.، 1969، صفحة 459):

شموسُ المعالي تحتَ بُرجِ ركابنا      وكبارُ أهلِ الله طافت ببابنا  
وكلُّ بحورِ الأولياءِ وإن طمّت      تموجُ اغترافاً من رشاشِ سحابنا  
وكلُّ هزبرٍ منهم استلَّ سيفه      فمنعمدٌ فصّأله بقربنا  
أسودُ زوايا حضرةِ القدسِ طرحت      معقّدة التيجانِ ضمنَ ثيابنا

لقد أسهم المتصوفة في خلق وعي للمتلقي بدفعه إلى سحر الرمز والإرشاد والتأويل؛ ذلك لأن الإحساس بضيق العبارة قاد المتصوفة ومنهم الرواس إلى اشتغال واسع ومتميز عليها، وهذا نلاحظه في هذه الأبيات التي رمز فيها للأولياء وصورهم كالأبراج في السماء، ولكن برجه أعلاها، ورمز لهم مرة أخرى بأنهم أسود كأسرة لا تقهر، وتشبيهه للأولياء بالأسود الكاسرة لا يعني هذا أن هناك معركة تدور

بينه وبين الأولياء، بل أرد أن يشير بهذا الرمز إلى علو مرتبته عليهم، فكما أن الأسد في الغابة يرقى أعلى مرتبة على من حوله فكذلك هو علت مرتبته على كل الأولياء.

وأكد هذه المرتبة مرة أخرى برمزه للأولياء المقربين من حضرة القدس بالأسود، بقوله: "أسود زوايا حضرة القدس"، فالأولياء الذين ظنوا أنهم نالوا أعلى مرتبة هم دونه في المرتبة، بدليل تشبيهه لهم بالأسود الكاسرة التي خضعت له بعد صبغها بالدماء الحمراء.

اتخذ الرواس رمز الأسد معياراً أساسياً في شعره حتى يتمكن من التعبير عن معانيه وما يجول في نفسه، ونسج له سياقاً خاصاً يناسب المعنى الذي يرمي إليه؛ إذ للسياق دور في التحول الدلالي للألفاظ.

يقول الدكتور محمد بدري: "إن الألفاظ غير ثابتة وإنما تتغير بتغير ما حولها" (عبد الجليل ، 1986، صفحة 57). وثمة معنى جديد عبّر عنه الرواس بقوله (الرواس م.، 1968، صفحة 49):

دارٌ بها الأسدُ الغيورُ المرتجى      إن جارَ باغٍ أو تجاوزَ مُعتدي  
شيخي الذي مُدَّت له يدُ جدِّه      في محضِرٍ أعظمٍ به من محضِرٍ

خلع الرواس على رمز الأسد هنا معنى جديداً بهدي من اللغة لا مناص منه ولا مندوحة عنه، فسره بقوله "شيخي"، أي؛ إن شيخه يغار على تلامذته كما يغار الأسد على أشباله.

وتتعدد المعاني لرمز الأسد بتعدد الأغراض عند الشاعر، فحين مدح الصحابي الجليل خالد بن الوليد وصور بطولاته في المعارك استخدم رمز الأسد لمعنى جديد يريده، من ذلك قوله (الرواس م.، 1969، صفحة 159):

رُدَيْنِيهِ رَدَّ يَوْمَ الْوَعَى      أَسْوَدَ الْوَعَى بِحُمْرِ الثِّيَابِ

فالأسود هنا الأبطال البواسل الذين ردهم خالد بن الوليد بسيفه في المعارك. أراد الرواس باستخدامه للفظ الأسود أنيصور القوة العظمى التي يمتلكها الصحابي الجليل خالد بن الوليد التي استطاع من خلالها أن يرد أولئك الأبطال الذين جاؤوا لقتاله مخرجين بدمائهم. فكأن الرواس أراد أن يؤكد أن "الكلمة في الأدب غاية ووسيلة، فهي توصل المعنى المراد محملاً بمخزون باطني عميق، لذلك ينتقيها الشاعر بدقة متناهية لتكون أبلغ في التأثير" (ياسوف، 2020، صفحة 129).

#### 4. الخاتمة:

وهكذا نرى أن الرواس يمتلك إنتاجاً ضخماً يتعلق بأسماء الحيوانات، مما يوضح لنا مدى أهمية هذه الأسماء في البيئة الصوفية، ما جعل شعراء الصوفية يتخذونها رمزاً للتعبير عن الحالات الوجدانية

التي يعيشونها. ونرى أيضاً أن اسم الحيوان أصبح ركيزة أساسية في أشعارهم وشكلاً من أشكال التعبير عمّا يختلج في مشاعرهم، وهو أيضاً مفتاح نستطيع من خلاله الغوص في أعماق النص الصوفي ليتضح لنا المقصود من النص. والمتمتع في نصوص يرى أمامه تلالاً ممتدة وهضاباً وعرة لا يزداد السير فيها إلا صعوبة للوصول إلى الغاية، لأن الشعر الصوفي واحة فيها حدائق وأزهار وسهول وجبال لا يصل الدارس فيها إلى المقصود إلا بعد جهد وخبرة، وإذا أردنا ألا نجحف الحق نقول: لا يفهم كلام المتصوفة الفهم الحقيقي إلا من عاش تلك التجربة وذاق حلاوتها واقتبس من أنوارها وفاض عليه شيء من أسرارها.

5. المصادر والمراجع:

ياسوف، أحمد زكريا ياسوف. (2020). *دراسات في الحديث النبوي*. حلب: دار الفرقان للغات والآداب.

بوارق الحقائق. (1968). (محمد مهدي الصيادي الرواس، المترجمون) لا يوجد.

سامي حماد الهمص. (2007). *شعر بشر بن أبي حازم، دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير*. غزة: جامعة الأزهر.

عاطف جودة نصر. (1978). *الرمز الشعري عند الصوفية*. بيروت: دار الأندلس ودار الكندي.

محمد بدري عبد الجليل. (1986). *المجاز وأثره في الدرس اللغوي*. بيروت: دار النهضة.

محمد فتوح أحمد. (1978). *الرمزية والرمز*. مصر: دار المعارف.

محمد مهدي آل خزام الصيادي الرفاعي الرواس. (1969). *ديوان معراج القلوب إلى حضرات الغيوب* (الإصدار 1). (عبد الحكيم بن سليم عبد الباسط، المحرر) بدون مكان نشر: بدون دار نشر.

محمد مهدي آل خزام الصيادي الرفاعي الرواس. (1968). *ديوان نور الفتوح المنبلج من الحضرة الكبرى متدلّياً إلى الروح*. (عبد الحكيم بن سليم عبد الباسط، المحرر) بدون مكان نشر: بدون دار نشر.

محمد مهدي الصيادي الرواس. (1968). *بوارق الحقائق*. لا يوجد: لا يوجد.

نوري محمود القيسي. (1970). *الطبيعة في الشعر الجاهلي*. بيروت: دار الإرشاد.

## Kaynakça

Abdulcelil, Muhammad Badrî, (1986). *el-Mecâz ve Eseruhu Fi'd-Dirsâti'l-Lugavî*. Beyrut, Dâru'n-Nahda.

Ahmed, Muhammed Fattûh,(1978) *er-Remziyye ve'r-Ramz, Daru'l-Ma'arif*, Mısır

el-Hams, Samî Hammâd. (2007). *Şi'ru Bişr b. Ebi Hâzem, Dirâsetun Uslûbiyye*, Yüksek Lisan Tezi, Gazze Ezher Üniversitesi.

el-Kaysî, Nûri Mahmûd, (1970). *et-Tabi'a fiş-Şiir'l-Cahilî*, Beyrut Daru'l-İrşâd.

er-Ravvâs, Muhammed Mehdî er-Rifâ'î (1968). *Divân Nuru'l-Fûtûh*. Thk: Abdulhakîm b. Selîm Abdulbasît

er-Ravvâs, Muhammed Mehdî er-Rifâ'î (1969). *Divân Mi'râcu'l-Kulûb*. Thk: Abdulhakîm b. Selîm Abdulbasît

er-Ravvâs, Muhammed Mehdî er-Rifâ'î (1968). *Bevâriku'l-Hakâik*. Thk: Abdulhakîm b. Selîm Abdulbasît

Nasr, Atef Cevdet, (1978). *er-Ramz eş-Ş'iri 'Inde's-Sûfiyye Daru'l-Endalus*. Daru'l-Kindî, Beyrut.

Yasuf, Ahmed Zekeriya(2020). *Dirasat fi'l-Hadîs en-Nebevî, Dâru'l-Furkân lil-Luġât ve'l-Âdâb*. Halep

Yâsûf, Ahmed Zekeriyya (2020) *Dirâsât fi el-Hadîs en-Nebevî. Dâru'l-Furkân lil'luġât ve'l-Âdâb*. Halep

## 7 Aralık Kurtuluş Günü Anısına 7 Özel Kitap

Kübra AKATAY\* Yeliz SAYGILI SAVAŞ\*\*

### Giriş

Kilis 7 Aralık Üniversitesi bünyesinde 2017 yılında faaliyete geçen Kilis Tarihi ve Kültürü Uygulama ve Araştırma Merkezi (KİTAM), kadim bir kültürel mirasa ve tarihi bir geçmişe sahip Kilis'in kültürel ve tarihi zenginliklerinin canlandırılması noktasında önemli bir misyona sahiptir. Kurulduğu günden bu yana bilimsel ve akademik pek çok projeye/çalışmaya imza atan KİTAM, edindiği misyon ve gaye doğrultusunda da Kilis'in düşman işgalinden kurtuluşunun 100. yıl dönümü dolayısıyla 7 özel kitap yayımlamıştır. Kilis'in sosyo-kültürel, tarihi, dini ve edebi yönünü yansıtan "7 Aralık Üniversitesinden 7 Aralık Kurtuluş Günü Anısına 7 Özel Kitap" başlığıyla yayımlanan eserler, hem milletimizin hem de pek çok bilim dalında araştırma yapan araştırmacıların istifadesine sunulmuştur. Setin içerdiği bu 7 özel kitap şunlardır: "Düşler Durağı, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kilis'te Modern Eğitim, Bir şehrin Hafızası Nihat Ferah Anma Kitabı, Divanı Nihat'tan Seçme şiirler, Kilisli Muhammed İbn Ebî Bekr ve Besmele Risalesi, Kilis Menkıbeleri, Hurûfât Defterlerinde Kilis Sancağı (1690-1832 Sosyoekonomik ve Kültürel Yapı)".

#### 1. Mustafa Alpaydın, "Düşler Durağı"

(KİTAM Yayınları, Kilis, 2020, 243 Sayfa)

şiir, edebiyatın en önemli yönünü teşkil eder. Aristoteles'in *Poetika* adlı eserinden günümüze değin binlerce yıldır ne olduğu ile ilgili çeşitli fikirlerin öne sürüldüğu ve anlamının çağa, ülkeye, şahıslara göre değişkenlik gösterdiği şiir sanatı, en genel tanımıyla aklın ve mantığın ötesinde kişinin duygu, düşünce ve hayallerinin ifadesidir (Özbalcı, 1990). Türk edebiyatı şiir ve şair bakımından oldukça zengin bir birikime sahiptir. Hepsini birbirinden kıymetli şairlerin ortaya koydukları eserler ile şiirin derin anlamına ve tarifsiz hazzına ulaşılmaktadır. Bu bağlamda Mustafa Alpaydın'ın hislerinin, hayallerinin ve estetik anlayışının yansıması olan *Düşler Durağı* (2020) adlı şiir kitabı da dikkate değerdir.

Mustafa Alpaydın'ın, üçüncü şiir kitabı olan ve bünyesinde 163 şiir ihtiva eden *Düşler Durağı* (2020), 243 sayfadan müteşekkildir. şair Mustafa Alpaydın'ın duygu dünyasının terennümlerini ihtiva eden şiirlerin yer aldığı kitabın ön sözünde Alpaydın; şiirin, "*duyguları en kısa yoldan ve en naif şekilde dile getiren*" bir anlatım olduğunu ifade eder ve az sözle çok şey anlatan bu edebî sanat dalının okuyucunun aklında kalacak şekilde vurgulu cümlelerle kurulması gerektiğinin altını çizer.

Halk şiirinin biçim, ölçü ve kafiye unsurlarına bağlı kalan Alpaydın, *Düşler Durağı* (2020) kitabındaki şiirlerini "Alpaydın" mahlası ile kaleme almıştır. şiirlerinde duygu ve düşüncelerini gayet sade ve akıcı bir dille ortaya koyan şair, eserde Kilis ilinin ağız özelliklerini yansıtan kelimelere de yer vermiştir (işmar etmek, hareze, corlar, havuş, tağa, vb.). *Düşler Durağı*'ndaki 163 şiirin tamamı hece ölçüsü ile yazılmış olup iki tanesi 8'li, on beş tanesi 14'lü geri kalan yüz kırk altı manzume ise 11'li hece ölçüsü ile oluşturulmuştur.

\* Arş. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü/Kilis kubraakatay@gmail.com (Orcid ID: 0000-0003-3566-8310).

\*\* Arş. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü/Kilis-yelizs.4035@hotmail.com (Orcid ID: 0000-0002-8441-968X)



Alpaydın, şiirlerin tamamında ahenk ile anlamı buluşturmayı başararak ritmik bir tutum sergilemiştir. Şair, genel olarak yarım ve tam kafiye ile şiirlerini meydana getirmiş ayrıca dizelerin başında ve ortasında da kafiyeli kelimelere yer vererek halk şiirinin yapısına uygun bir tutum sergilemiştir.

Alpaydın'ın, *Düşler Durağı*'nda yer alan şiirlerinin ana temasını tabiat, aşk, seveda, gurbet, sıla özlemi, tarih, kültür ve manevi değerler teşkil etmektedir. Şair, şiirlerinde tabiat ve aşkın yanı sıra doğup büyüdüğü ve özlemini çektiği memleketi Kilis'e -*Kilis Son Durak, Özledim Kilis, Vatandır Kilis, Kilis'te, Akpınar, Kilisli, Kilis'te Bir Zamanlar, vd.*- çokça yer vermiştir. Alpaydın, şehirle kurduğu duygusal ünsiyeti muhayyilesindeki sözcükler ile birleştirerek adeta bir tarihçi, bir ressam gibi Kilis'in dününe ve bugününe, maddi ve manevi kültürel değerlerine ayna tutarak bireysel yaşanmışlıklarını gözler önüne sermektedir.

Mustafa Alpaydın'ın *Düşler Durağı* (2020) adlı eseri, bilhassa Kilis'in doğasını, tarihini, kültürünü ve sevdalarını akıcı bir şiir diliyle okuyucuya ulaştırdığı için kıymete haizdir.

## 2. Mehmet Ali Yıldırım ve Ali Akdeniz “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Kilis’te Modern Eğitim”

(KİTAM Yayınları, Kilis, 2020, 222 Sayfa)

Toplumların ve bireylerin gelişmelerinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkan eğitim, sosyal ve kültürel tüm boyutlarıyla her zaman etrafımızda olan ve olmaya da devam edecek en temel kavramlardan bir tanesidir.

Mehmet Ali Yıldırım ve Ali Akdeniz tarafından kaleme alınan *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Kilis’te Modern Eğitim* (2020) isimli bu çalışma; 222 sayfa olup Ön Söz, Kısaltmalar, Tablolar ve Şekiller, Giriş, Sonuç, Kaynakça ve Ek haricinde dört bölümden oluşmaktadır.

*Ön sözde*, Klasik dönem Osmanlı ve XVIII. yüzyılın eğitim kurumlarının yanı sıra 1869 tarihinde Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesiyle eğitim alanında taşrada da uygulamaya konulan yenileşme hareketlerinden yüzeysel olarak bahsedilir. Ayrıca yazarlar ön sözde çalışmanın kapsadığı çerçeveyi de çizerek eserin, Osmanlı Devleti’nde modernleşmenin başlangıcı 1839 Tanzimat Fermanı’ndan Cumhuriyet’in kuruluşu 1923’e kadarki süreci esas alarak Kilis özelinde bu çalışmayı hazırladıklarını vurgulamışlardır.

*Giriş* bölümünde; Kilis ilinin coğrafi konumu, akarsuları, ticaret yolları, Kilis isminin kökeni, Kilis’in tarihi, il oluşu, işgali vb. hususlar aktarılmıştır.

“*Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Osmanlı Devleti’nde Eğitimin Modernleşmesi*” başlıklı birinci bölüm, merkez maârif teşkilatı ve taşra maârif teşkilatı olmak üzere iki ana başlıktan oluşmakta ve bu başlıklar altında eğitimdeki kurumsallaşma izah edilmeye çalışılmıştır.

“*Kilis Rüşdiye Mektebi*” başlıklı ikinci bölümde, genelde Osmanlı Devleti’nde Rüştiye mekteplerinin özelde ise Kilis Rüştiye Mektebi’nin kuruluşundan Cumhuriyet dönemine kadarki gelişim süreci incelenmiştir.

“*Kilis İdadi Mektebi*” başlıklı üçüncü bölümünde ise genelde Osmanlı Devleti’nde özelde ise Kilis’te İdadi Mektebi’nin kuruluşundan Cumhuriyet dönemine kadarki gelişimi, değişimi ve dönüşümü irdelenmiştir.

“*Azınlık Mektepleri ve Yabancı Mektepler*” başlıklı dördüncü bölümde, ilk olarak Osmanlı Devleti’nde azınlık ve yabancı mekteplerin gelişimine değinilmiş sonrasında da Kilis’te kurulmuş olanlar hakkında oldukça ayrıntılı ve dikkat çekici bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın hazırlanma sürecinde resmi arşiv belgeleri, Maârif Salnâmeleri ve Halep Vilayet Salnâmeleri'nin kaynak olarak kullanıldığı belirtilen bu çalışma, Kilis'te açılan eğitim kurumlarını geniş bir perspektifle değerlendirerek pek çok araştırmacının istifade edebileceği bir başvuru ve başucu kaynağı haline gelme potansiyeli ile önem arz etmektedir.

### 3. Mahmut Kaçarlar, “Bir Şehrin Hafızası Nihat Ferah Anma Kitabı”

(KİTAM Yayınları, Kilis, 2020, 222 Sayfa)

Kendine özgü kültür ve insan mozaiğine sahip serhat şehir Kilis, geçmişten günümüze değin her alanda ilim adamları, şâir ve yazarlar, araştırmacılar, profesör ve devlet adamları yetiştirmiştir. Kilis'te yetişen bir değer olarak Nihat Ferah hem kuvvetli zekâsı, hafızası, edebiyat, tarih ve din bilginliğiyle hem de musikişinas ve sevecen yönüyle halkın gönlünde taht kurmuş Kilis'in ruhunu yansıtan bir ilim adamıdır. Aynı zamanda “*şiiirlerinde sözünü esirgemeyen, yeri geldiğinde yeren, yeri geldiğinde öven ama asla eğilmeyen şair*” (Hüküm, 2018) olarak çizdiği şair profiliyle ön plana çıkmış, “Deli Ozan” ve “Zihni Devran” mahlaslarıyla pek çok koşma, rubai, şarkı ve dörtlük yazmıştır.

Mahmut Kaçarlar'ın yayıma hazırladığı “*Bir Şehrin Hafızası Nihat Ferah Anma Kitabı*” (2020) başlıklı bu çalışma, 222 sayfadan müteşekkil olup Ön Söz haricinde yedi bölümden oluşmaktadır.

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mustafa Doğan Karacoşkun tarafından kaleme alınan *Ön Sözde*; Anadolu'daki her şehrin bir ruhu ve şehre bu ruhu kazandıran tarih, mimari nihayetinde de şehirde yaşayan özgün insanlardan bahsedilmektedir. Karacoşkun, Nihat Ferah'ın haksızlık karşısındaki net ve tavizsiz duruşunu bugünün insanı için delilik olarak tanımlarken, Nihat Ferah'tan “*yankı bağda boğulan yapıların arasında delirmek hakkını elde bulunduran biriydi*” şeklinde bahsetmektedir.

Mehmet Çiftçigüzeli'nin kaleminden Nihat Ferah'ın anlatıldığı ilk bölümde kaleme alınan her başlıkta Nihat Ferah'ın farklı bir yönüne dikkat çekilmiş yirmi altı yazı mevcuttur. Bu sayede okuyucu akıcı ve anlaşılır bir üslupla oldukça detaylı bir şekilde aktarılan Nihat Ferah'ın öğretmenliğe, edebiyata, müziğe, şiire, kitaba ve okumaya olan düşkünlüğü, ezberledikleriyle dikkatleri çeken eşsiz hafızası, ihtilallerde yaşadıkları, yazdığı şiirlerde etkilendiği isimler, şiirlerinin arka planı vb. birçok husus hakkında bilgi sahibi olmaktadır.

“*Ölüm Yıl Dönümü Yazıları 1*” başlıklı bölümde; Mahmut Kaçarlar, Ali Genç, Mehmet Çetin, Hasan Şahmaranoğlu, Fikret Oğuztürk, Gazi Hüseyin Kılbaş, Mehmet Cemal Çiftçigüzeli ve Ergüder Aksoy tarafından vefatının birinci yılında kaleme alınmış sekiz yazı bulunmaktadır. “*Âlimin ölümü âlemin ölümü gibidir.*” düşüncesinden hareketle bir şehrin âlimi, ruhu, hafızası, halk âlimi Nihat Ferah'ın vefatının yarattığı üzüntünün yankısının kaleme alınan bu satırların her kelimesine yansdığı görülmektedir.

“*Ölüm Yıl Dönümü Yazıları 2*” başlıklı bölümde ise Mehmed Abdulhamid Tektuna, Ahmet Yılmaz Çağlar, Ali Sarıbaşoğlu, Ahmet Burhaneddin Özkan, Cahit Faruk İslamoğlu, Hafız Lütfi Alpaydın, Hasan Bitken, Mehmet Cemal Çiftçigüzeli, Zeynel Amaç'ın yazıları başta olmak üzere toplamda on dört yazı bulunmaktadır. Nihat Ferah'ın vefatının ikinci yılında kaleme alınmış bu yazılarda hissedilen üzüntünün yanında onunla yaşanan anılar, kurulan dostluklar, Nihat Ferah'ın edebî, dinî, felsefî yönünün yanı sıra derin bilgisi ve kültür sahibi oluşu, merhametli, dürüst ve dost canlısı karakteri gibi pek çok husus hakkında bilgiler mevcuttur.

“*Anekdotlar*” başlığı altında verilen yedi yazıda, Nihat Ferah ile yaşanan olayların kısaca anlatımı; “*Nihat Ferah İçin Yazılan Şiirler*” bölümünde; Gazi Hüseyin Kılbaş, Fikret Oğuztürk ve Mehmet Çetin tarafından kaleme alınmış şiirler; “*20 Soruda Nihat Ferah*”

konulu bölümde ise onu daha yakından tanıma fırsatı elde ettiğimiz hayata bakış açısının kendi dilinden satırlara yansıdığı Nihat Ferah'ın soru ve cevapları yer almaktadır. Son bölümde ise gönüllere iz bırakan Nihat Ferah'ın çeşitli ortamlarda fotoğraflarla bıraktığı anlardan/izlerden bir seçki sunulmuştur.

Bir mütefekkir, eğitimci, şair, gönül insanı, vatansever, dava adamı ve hak için çarpan bir yüreğin terennümlerinin yer aldığı bu satılar ve bu eser sayesinde Nihat Ferah'ın, yaşadığı döneme iz bıraktığı gibi gelecek nesillerin zihinlerinde de daimi bir iz bırakması muhakkaktır.

#### 4. Nihat Ferah, “Divan-ı Nihat’tan Seçme Şiirler”

(KİTAM Yayınları, Kilis, 2020, 232 Sayfa)

“Hâlisen Rabbime âbid, gayrıya kul olmadım

Dâimâ evsâtı buldum, kasr-ı tûl olmadım”

Nihat Ferah

Mahmut Kaçarlar tarafından hazırlanan ve Kilis'in son asırda yetiştirdiği en önemli simalarından biri olan Nihat Ferah'ın yazmış olduğu Divanı'ndan seçilen şiirleri ihtiva eden bu eser; Nihat Ferah'ın hayatını, yetiştiği muhiti, yaşadığı dönemde ortaya çıkan siyasi olaylar ve bu olayların onun yaşamındaki etkisi ile şairliğini konu edinen ön sözün ardından onun, çeşitli konularda kaleme aldığı şiirlerini kapsamaktadır. Şiirlerinde *Ferah*, *Deli Ozan* ve *Zihni Devran* mahlaslarını kullanan Nihat Ferah'ın eserde; münacat, gazel, na't, rubai, koşma, şarkı, dörtlük ve beyit gibi aruz ve hece vezni ile kaleme aldığı çeşitli şiirlerine yer verilmiştir.

“*Aruz ile Şiirler*” başlığını taşıyan birinci bölüm; klasik divan tertibine de uygun bir şekilde Nihat Ferah'ın sanat endişesinden uzak, rahat ve samimi bir dille Allah'tan afv ve mağfiret talebiyle niyazda bulunduğu “Münâcât” ile başlamaktadır. Bu bölümde Nihat Ferah'ın; dini- tasavvufi, manevî ve ahlaki öğütte bulunduğu gazellerinin yanında *Hacı Muhyiddinzâde Hüsnü*, XIX. yüzyılın lirik aşk şiirleriyle ve Mevleviliğe olan bağlılığı ile bilinen kadın şairlerinden *Leylâ Hanım*, hem devlet adamlığı hem de şairliği ile Türk tarih ve kültürü için önem arz eden simalarından *Koca Ragıp Paşa*, Tanzimat devri gazeteci, şair, devlet ve fikir adamlarından *Ziya Paşa*, Türkoloji alanında ilim dünyasına kazandırdığı çalışmalarıyla tanınan *Kilisli Muallim Rifat Bilge* gibi şahsiyetlerin gazellerine yazdığı tahmisler öne çıkmaktadır. Bu bölümde ayrıca Nihat Ferah'ın fikri, edebî ve sosyal olarak etkisinde kaldığı ve “Üstad-ı Muhteremim” diye hitap ettiği Hafız Kâmil Kıdeyş ile bir dönem Ankara ve Gaziantep müftülüğü yapmış Hacı Mahmut Öğütçü'ye ithaf ettiği şiirlere de yer verilmiştir. Şairin; samimi bir eda ile yakarış, istek ve şikâyetlerini dile getirdiği gazellerinin yer aldığı bu bölümde en çok dikkat çeken husus, söyleyiş ve tema bakımından milli şairimiz Mehmet Akif Ersoy'un etkisinde kalmasıdır (Hüküm, 2018).

“*Hece ile Şiirler*” ve “*Dörtlükler*” adlı bölümler; Nihat Ferah'ın hece vezninin 10, 11 ve 14'lü kalıplarıyla yazdığı ve genelinde zamaneden şikâyet, acizlik/zayıflık, gençlere ve yaşadığı dönemdeki bireylere tavsiyeleri, Kilis'in doğal güzelliklerini, burada yapılan ilmi çalışmaları ve Kilis'te yetişen âlimleri zikrettiği methiye niteliğindeki şiirleriyle Adnan Menderes'in 1959 yılında Kilis'e yaptığı ziyaret sonrası kaleme aldığı şiirini içermektedir. Şairin, hece vezni ile yazdığı şiirlerinin olduğu bu bölümde, “*Ferah*” mahlasının yanı sıra “*Deli Ozan*” ve “*Zihni Devran*” mahlasını kullandığı görülmektedir. Nihat Ferah'ın birçoğunu koşma nazım şekli ile kaleme aldığı bu bölümündeki şiirlerinin en dikkate değer yönü onun, toplumun ve bireylerin bozuk yönlerini hicvettiği ve kendisiyle tartışmaya giren bazı şahıslara verdiği cevaplarını ihtiva etmesidir. Şairin, taşlama türündeki bu şiirlerinde, Şair Eşref ve Neyzen Tevfik'in etkisinde kaldığı görülmektedir (Hüküm, 2018).

“*Cinaslı Kafiyeler*” ve “*Beyitler*” bölümünde Nihat Ferah’ın, hislerini ve fikirleri daha iyi ifade etmek için cinas sanatından yararlanarak yaptığı ikilemeler, ses tekrarları ile sözün büyüsünü ve ahengini arttırdığı ve sanatını ortaya koyduğu lirik şiirlerinin yanında şairin, sanatsal yönü, anlam derinliği ve söyleyiş güzelliği ile öne çıkan berceste beyit olarak nitelenebilecek manzumelerine yer verilmiştir.

Kitap, Mahmut Kaçarlar’ın “*cins bir entelektüel, iflah olmaz bir demokrat, şair kimliğinin yanı sıra musikişinas, yakın tarih uzmanı ve din bilgini*” olarak vasıflandırdığı ve Kilis kültürü için önemli bir merhale olan Nihat Ferah’ın, samimi bir üslupla vücuda getirdiği şiirlerinin Türk edebiyat tarihine kazandırılması açısından önemlidir.

##### **5. Prof. Dr. Halil Aldemir, “Kilisli Muhammed İbn Ebî Bekr ve Besmele Risalesi” (KİTAM Yayınları, Kilis, 2020, 108 Sayfa)**

Tefsir ilmi alanındaki çalışmaları ile bilinen Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Temel İslam Bilimleri bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Halil Aldemir tarafından hazırlanan ve İslam tarihinde tefsir ilminin, genelde XVIII. yüzyıl Osmanlı toplumunda özelde ise Kilis’te nasıl bir tarihi gelişim yaşadığına kaynaklık eden “*Kilisli Muhammed İbn Ebî Bekr ve Besmele Risalesi*” adlı bu kitap; kısa bir ön sözden sonra giriş, üç bölüm, sonuç ve kaynakça şeklinde tertip edilmiştir.

Prof. Dr. Halil Aldemir kitabın *ön sözünde*, tarihi süreç içerisinde tefsir alanında yapmış oldukları çalışmalarla nesillere ışık tutan âlimlerin, kütüphanelerde ve koleksiyonlarda yer alan yazma eserlerinin gün yüzüne çıkarılmasının ilmi alanda önemli bir merhale olduğunu, böyle bir tahkik çalışmasının amacını ve literatüre olan katkısını ortaya koymuştur.

*Giriş* bölümünde, Kur’an-ı Kerim’in indirildiğinden beri anlama ve yorumlanması hususunda önemli gayretlerin olduğundan, Taberî ve Razî gibi müfessirlerin kaleme aldıkları tefsir kitaplarının neşredilmesinin araştırmacılara sağladığı faydalardan bahsedilerek çalışmanın asıl konusu olan Kilisli Muhammed İbn Ebî Bekr’in *Besmele Risalesi*’nin, elde bulunan iki nüshası üzerinden yapılan tahkikinde dikkat edilen noktalar maddeler halinde sıralanmıştır.

Kitabın “*Kilisli Muhammed İbn Ebî Bekr ve Tefsiri*” başlıklı birinci bölümünde yazar, ilk olarak kaynaklarda hayatı hakkında herhangi bir bilginin olmadığı Kilisli Muhammed Ebî Bekr’in, *Besmele Risalesi*’nden hareketle ismini, künyesini, nereli olduğunu, eserin sonuna düştüğü H. 1174 tarihinden yola çıkarak metnin hangi dönemde yazıya geçirildiğinin bilgisini vermiştir. Ayrıca *Besmele Risalesi*’nin dönemin önde gelen âlimlerinden Dürrizâde Mustafa Efendi’ye ithaf edilmesine ve müfessirin, kütüphane kataloglarında bu eserinden başka telifinin olmadığına da değinilmiştir. Yine bu bölümün “*Tefsir Yöntemi ve Kaynakları*” başlığı altında Aldemir, tefsir yöntemleri hakkında açıklayıcı bilgiler verir. *Besmele Risalesi*’nin Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmûd Efendi ve Yahya Tevfik Koleksiyonlarında yer alan iki nüshasının özelliklerini sıralayarak müfessirin, *Besmele Risalesi*’nin dirayet (akla dayalı) tefsir yöntemi ile oluşturulduğunu söyler.

Eserin klasik İslam ulemasının usulüne uygun olarak besmele, hamdele ve salvale ile başladığını belirten yazara göre, müfessirin Hz. Peygamber’in (s.a.v.) sadece “*Ümmetimden, hata ve unutmadan dolayı yapılan yanlışlar bağışlandı.*” hadisine yer vermesi eserinde birtakım eksiklerin olması hasebiyle kendisinin mazur görülebileceğinin delili olabilir.

*Besmele Risalesi*’nin disiplinlerarası bir çalışma olduğunun vurgusunu yapan Aldemir’e göre, müellifin eserini lügat, iştikâk, sarf, nahiv, meânî, beyân, mantık, münâzara ve kelâm olmak üzere dokuz ilimden yararlanarak tefsir etmesi eseri, diğer tefsir risalelerinden ayıran en önemli özelliktir. Yazar, müellifin risaleyi bu şekilde sistematik

açından yorumlamasının onun İslamî ilimlerde ne kadar mahir olduğunu göstermesi bakımından da okuyanlara fikir verdiğini ifade eder.

Birinci bölümün son başlığında yazar, Kilisli Muhammed İbn Ebî Bekr'in tefsirini oluştururken yararlandığı kaynakları sıralar. Buna göre müfessirin istifade ettiği en temel kaynak, eserinin başında da belirttiği gibi Beydâvî'nin “*Envâru't-tenzîl ve esrâru't-te'vil*” adlı tefsiridir. Aldemir, müellifin aynı zamanda Ebu Mansûr el-Mâturîdî'nin *Te'vilâtu'l-Kur'ân*, adlı tefsirinden, belagat ilmi ile ilgili hususlarda Sekkâkî'nin *Miftâhu'l-ulûm* ve Teftazânî'nin *Muhtasaru'l-me'ânî* adlı eserlerinden, kelam ilmi için Adududdîn el-İcî'nin *Mevâkîf* adlı eserinden ve Zemahşerî'nin tefsiri üzerine yazılan haşiyelerden yararlandığını da ekler.

Kitabın ikinci bölümü olan “*Tefsirin Tahkiki*” kısmında yazar Aldemir, *Besmele Risalesi*'nin Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmûd Efendi ve Yahya Tevfik Koleksiyonlarında yer alan iki nüshasının tahkikini yapar ve bu iki nüsha arasındaki farkları dipnotlar ile göstererek eserin tahkiki yapılırken genel çerçevesine uygun olan nüshanın esas alındığının altını çizer.

*Besmele Risalesi*'nin üçüncü bölümünde -*Tefsirin Tercümesi*- yazar, Kilisli Muhammed İbn Ebî Bekr'in Arapça kaleme aldığı risalesinin Türkçeye tercümesini vererek okuyucunun istifadesine sunar.

Kitabın sonuç kısmında ise incelenen eser hakkında tespit edilen verileri değerlendiren Prof. Dr. Halil Aldemir, *Besmele Risalesi*'nin hacim olarak küçük ancak ilmi açıdan kapsamlı olduğunu ifade ederek eserin, dokuz ilim dalı -lûgat, iştikâk, sarf, nahiv, meânî, beyân, mantık, münâzara, kelâm- açısından sistematik bir şekilde yorumlandığını belirtir.

Kaynakça ile tamamlanan çalışma, XVIII. yüzyıl Osmanlı sahası ile Kilis çevresindeki ilmî hayatı gözler önüne sermesi ve böylesine kıymetli bir tefsir risalesinin literatüre kazandırılması açısından oldukça önemlidir.

## 6. Hasan Bitken, “Kilis Menkıbeleri”

(KİTAM Yayınları, Kilis, 2020, 246 Sayfa)

Din büyüklerinin veya tarihe geçmiş ünlü kişilerin yaşamlarını, olağanüstü davranışlarını veya kerâmetlerini konu edinen menkıbeler, ilk olarak tasavvufî tabakat kitaplarında ve evliyâ tezkirelerinde yer almışlardır. *Menâkıb*, *menâkıbnâme*, *vilâyetnâme* gibi isimlerle karşımıza çıkan menkıbeler genelde halk edebiyatı özelde ise tekke tasavvuf edebiyatı çalışmalarında kullanılan en temel kaynaklar arasındadır.

Hasan Bitken'in *Kilis Menkıbeleri* (2020) başlıklı bu çalışması, 246 sayfadan müteşekkil olup Ön Söz, Teşekkür, Giriş, Kaynaklar haricinde beş bölümden oluşmaktadır.

Gazi şehir sıfatı ile Kilis'ten bahsedilen *Ön Sözde*; bilhassa Kilis'in tarihi, kültürü, coğrafyası, insanları ve kendine özgü özellikleri ile her devirde Türklüğünü muhafaza ettiğinden bahsedilerek bu kadim şehrin yetiştirdiği ilim adamları, şairler, yazarlar, araştırmacılar, profesörler ve devlet adamları hakkında bilgi verilmiştir.

Kilis adının kaynağı ve Kilis ağzına dair bilgiler aktarılan oldukça kısa ve öz bir şekilde hazırlanan *Giriş* bölümünde 8. yüzyılda bölgedeki Türkmenler tarafından “Kiris”; 1519 tarihli Osmanlı tahrir defterlerinde “Kiliz”; Prof. Dr. Bilge Umar'ın Türkiye'deki Tarihsel Adlar adlı eserinde “Kiliz”; Arap tarihçi Kudame bin Cafer'in eserinde “El Kilis”; Arap tarihçi Yahya bin Said el Antak'ın kullandığı “Kiliz” gibi şehrin ismi hakkında açıklamalar yapılmış ve “Kilis” sözcüğünün “Kiris”in yerine kullanılarak günümüzdeki şeklini aldığına vurgu yapılmıştır.



“*Kilis Tarihi ve Kültüründen Kesitler*” başlıklı birinci bölümde; Kilis’in kültürü, edebiyatı, ağız özellikleri, halkı, fıkraları, günlük hayatta yaşanan olaylar çerçevesinde derlenen bilgiler aktarılmıştır. Bu bölümde günlük hayattan derlenen metinler, döneminin nabzını yansıması açısından oldukça dikkat çekici örneklerdir.

Kilis’in yetiştirdiği önemli şahsiyetlere yer verilen ikinci bölümde ise pek çok din adamı, şair, âlim ve bilim insanından bahsedilir. Bu bağlamda Mustafa Ruhi Efendi, Şeyh Abdullah Sermest, Şeyh Mehmet Vakıf Tazebay Efendi, Alaaddin Yavaşca, Hasan Kâmil Altınbaş, Hasan Şahmaranoğlu, Seyfettin Başcılar, Faruk Kadri Timurtaş, Necip Asım Yazıksız, Kilisli Muaallim Rıfat Bilge ve daha birçok şahsiyet geçmişten günümüze kadar ilim ve irfan kaynağı olarak şöhret kazanan serhat şehir Kilis’te yetişen şahsiyetler olarak yer almaktadır.

Kilis’ten tarihi hikâyelerin ve şahsiyetlerin aktarıldığı üçüncü bölümde; okuyucuya geniş bir yelpazede bilgi aktarımı yapılmaktadır. Tarihi pek çok olaya tanıklık eden Kilis’te, yaşanan tarihi olaylar ve kişilerden kesitler oldukça sade ve akıcı bir üslupla aktarılmıştır. Aktarılan her satırda okuyucu Kilis’in ve Kilis’in yetiştirdiği şahsiyetlerin farklı bir cephesi ile karşılaşır. Bu bağlamda bu bölümde Çanakkale Savaşı, 1831 Kilis’in İbrahim Paşa tarafından işgali vb. tarihi bilgiler Kilis ili çerçevesinde anlatılırken aynı zamanda günlük hayata, halkın yaşayışına ve kültürüne dair anekdotlara da yer verilmiştir.

Kilis’teki tarihi mekânlara değinilen dördüncü bölümde, kendine has özgün yapısı ile ön plana çıkan mimari eserler hakkında bilgiler verilmiştir. Osmanlı döneminde değerli ilim adamlarının yetişmesinde büyük katkısı olan Hacı Derviş Camii; Kilis’te yer alan okul, halkevi, konak vb. eski devlet yapıları hakkında ayrıntılar verilmekle beraber yazar bu bölümde Kilis şehir merkezinde isim verdiği cadde ve sokaklar hususunda da okuyucuyu aydınlatmaktadır.

Kilis yemeklerine ayrılan beşinci bölümde, kendine has zengin yemek kültürü ile yöreye ait kahvaltılık zahter, gerebiç, muhammara gibi yemekler hakkında yapılan açıklamaların yanı sıra yazar tarafından kaleme alınmış *Kilis’te Ne Yenir?* başlıklı altı dörtlükten oluşan “gelir” redifli bir şiir de bulunmaktadır.

İçeriğiyle tarih, kültür, coğrafya, halk yaşamı ve daha birçok konuda metinlerin kapsadığı dönemin nabzını okuyucuya aktaran bu çalışma, pek çok bilim dalının kaynak bir eser olarak kullanabileceği niteliktedir. Eserin bu özelliğinin yanında bir başka baskın tarafı ise Kilis ağız ile aktarılan derlemelerde kelimelerin anlamlarının dipnot şeklinde verilmesidir. Öyle ki bu durum, okuyucunun işini oldukça kolaylaştırmıştır. Kilis’i Kilis ağız ile anlatan bu eser pek çok bilim dalında araştırmacıların istifade edebileceği bir başvuru kaynağıdır.

## **7. Mehmet Tektuna, “Hurûfât Defterlerinde Kilis Sancağı (1690-1832 Sosyoekonomik ve Kültürel Yapı)”**

**(KİTAM Yayınları, Kilis, 2020, 220 Sayfa)**

Osmanlı tarihine dair önemli arşiv tutanaklarından biri olan ve XVII. yüzyılın sonlarına doğru kayıt altına alınmaya başlanan Hurûfât Defterleri; “*şehir, kasaba, köy vb. yerleşim yerleri ile bunların etrafında inşa edilen cami, medrese, mektep, han gibi vakıf müesseselerini, bu kurumları yaptıran ve bu müesseselere tayin olunan bireylerin bilgilerini içeren tarihi vesikalardır.*” (Beyazıt, 2013). Harf ve belli bir tarih sırasına göre tutulan bu defterler; Osmanlı şehir kültürü, şehrin tarihi gelişimi, iskân politikası, sosyoekonomik ve iktisadi yapısı hakkında kaydedilen bilgilere erişim imkânı sunmaktadır. Mehmet Tektuna’nın “*Hurûfât Defterlerinde Kilis Sancağı (1690-1832 Sosyoekonomik ve Kültürel Yapı)*” adıyla yayınlanan bu kitabı, 1690-1832 yılları arasında Kilis ilinin siyasi, sosyal, kültürel, dinî ve ekonomik durumunu ortaya koyması açısından önemli bir çalışmadır.



Kitap; Ön söz, Hurûfât Defterleri Üzerine Yapılan Çalışmalar, Giriş, Kilis'in Coğrafyası, Tarihi ve Konumu, Kilis'le İlgili Hurûfât Defterlerinde Mekânlar/Kurumlar, Kilis'le İlgili Hurûfât Defterlerinde Camiler, Mescitler ve Diğer Kurumlar, Sonuç, Kaynakça, Sözlük ve defterlerin tıpkıbasım örneklerinden oluşmaktadır.

Yazar Tektuna, kitabın *ön sözünde*, Kilis'e dair şer'iyye sicillerine şimdiye kadar ulaşılamamakla birlikte Başbakanlık Osmanlı Arşiv Kataloğu ve Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi'nde yaptığı araştırmalar sonunda Kilis'in tarih ve kültürüne ışık tutacak divânî hat ile yazılmış doksan dört sayfa tutarında 25 adet Hurûfât Defteri tespit edildiğini ve bu defterler vesilesiyle Kilis'in, 1690-1832 yılları arasındaki tarih diliminde dinî, siyasi, sosyal, kültürel gelişiminin nasıl bir değişim ve dönüşüm yaşadığının daha kolay bir şekilde saptanabileceğini dile getirmiştir.

Eserin ön sözden sonra gelen "*Hurûfât Defterleri Üzerine Yapılan Çalışmalar*" başlığında; kitabın hazırlandığı tarihe kadar Hurûfât Defterleri üzerine yapılan çalışmaların bibliyografyası verilmiştir. Yazar, bahse konu olan defterlerden hareketle bu alanda hazırlanan kitap, bildiri, makale ve tezler hakkında tanıtıcı bilgileri okuyucunun istifadesine sunmuştur.

Tektuna kitabın *Giriş* bölümünde; ilk olarak diğer adı Ruznamçe Defterleri olan Hurûfât Defterlerinin tanımını yaparak bu defterlerin Arap alfabesinin elif harfinden ye harfine kadar sıralandığını bu sebeple de "hurûfât" diye isimlendirildiğini belirtir. Yazar, Hurûfât Defterleri üzerine ilk çalışma yapan araştırmacıların görüşlerinden hareketle Hurûfât Defterlerinin ilk olarak ne zaman arşivlendiğine, tarihsel olarak Hurûfât Defterlerinin atik ve cedîd olmak üzere ikiye ayrıldığına ayrıca Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi'nde, muhteva açısından Anadolu Hurûfât Defterleri ve Rumeli Hurûfât Defterleri halinde 209 adet Hurûfât Defterinin varlığına değinmiştir (s. 26). Yine bu bölümde yazar, Kilis'e dair bilgileri içeren Hurûfât Defterlerinden bahseden araştırmacıların tespit ettikleri veriler üzerinden genel bir değerlendirmede bulunarak Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi'nde yer alan 25 adet defterin künyelerini ve bu defterlerde kayıt altına alınan vakıf kurumlarının istatistiğini ele almıştır.

Kitabın "*Kilis'in Coğrafyası, Tarihi ve Konumu*" adlı birinci bölümünde; Kilis'in coğrafi konumunun, tarihi mekânlarının, idari yönetiminin ve şehrin tarihi gelişiminin yanı sıra Osmanlı Hanedanlığı döneminde Kilis'te sancak beyi olarak görev yapan idarecilerinden/beylerinden, voyvodalarından bahsedilmiştir. Yazar Tektuna; Yavuz Sultan Selim'in Mercidabık Muharebesi ile Osmanlı topraklarına dâhil edilen ve 20. yüzyılın başlarına kadar Halep Beylerbeyliğine bağlı müstakil bir sancak olarak idari statüsünü sürdüren Kilis sancağında, Hurûfât Defterlerindeki kayıtlar göz önüne alındığında üç voyvodanın ismine -Hasan Ağa, Ahmed Ağa, Mehmed Ağa- rastlanıldığını ancak yapılan detaylı tarama neticesinde 8 Numaralı Halep Ahkâm Defterinde bir voyvodanın daha isminin -Fazlı- kaydedildiğini ifade eder. Yazar, bu bölümde ayrıca bir kısmı Halep Beylerbeyi tarafından tayin edilen diğer bir kısmı da mütesellim diye tabir edilen ve Kilis kaza idaresini zorla ele geçirerek halkı yöneten; İzzeddin Bey, Canbulat Bey, Âşıklı Ali Ağa, Battal Ağa, Sarı Abdurrahman Paşa, Halil ve Osman Paşa, Kürt Mehmet Ağa, Daltabanoğlu Mehmet Paşa, Ömmonun Oğlu Ömer Ağa, Kel Fazlı Ağa, Zeynel Bey, Topaloğlu Mustafa Ağa, Hacı Ömer'in Oğlu Veli Ağa ve Hacı Ömer'in Oğlu Halil Ağa gibi beyleri tanıtarak bunların yapmış oldukları faaliyetleri izah etmektedir.

Kitabın ikinci bölümü "*Kilis'le İlgili Hurûfât Defterlerinde Mekânlar, Kurumlar*" adını taşımaktadır. Bu bölümün ana temasını, Hurûfât Defterlerinde kayıtlı olan yerleşim yerleri, aşiretler, kurumların yöneticileri ve yöneticilerin aldığı maaş miktarı teşkil etmektedir. Yazar, Hurûfât Defterleri ışığında 1690-1832 yılları arasında Kilis'te bulunan 19'u merkezde 5'i nahiyede olmak üzere toplam 24 mahalle, 12 oymak, 62 türbe, 3 tekke, 20 zaviyeye dair

bilgileri tablo ile göstermiştir. Yine bu bölümde; Kilis'te görevli kazasker, naib ve kadıların faaliyetlerinden ve görevleri karşılığında aldıkları maaşlardan bahsedilerek söz konusu yöneticilerin bilgileri tablo ile gösterilmiştir.

Eserin “*Kilis’le İlgili Hurûfât Defterlerinde Camiler, Mescitler ve Diğer Kurumlar*” başlıklı üçüncü bölümünde ise 1690-1832 yılları arasındaki zaman diliminde kayıt altına alınan Hurûfât Defterlerinde Kilis’te bulunan camiler, mescitler, medreseler, hamamlar, kasteller/çeşmeler, muallimhâneler, kütüphaneler ve mektepler ile Kilis’in o dönemde tanınmış ailelerinden biri olan Uryanizâdeler sülalesine mensup iki âlimden, bir süre Pirlioğlu Camii’nde imamlık da yapmış âlim ve salih şairlerden Rûhî Efendi hakkında bilgiler aktarılmıştır. Yazar, Kilis’te toplumsal dengeyi ve huzuru sağlayan birlik, beraberlik ve dayanışmayı arttıran Ahilik faaliyetlerine, birden fazla isimle anılan camilere, harap olmuş camilerin yeniden nasıl inşa edildiğine, vakıf ve evkaf kayıtlarına dair açıklamalar yaparak elde edilen bütün bu vesikaları tablolarla da göstermiştir.

Sonuç bölümünde çalışma boyunca elde edilen verilerin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Kaynakça bölümünde ise eserin meydana gelmesinde kullanılan arşiv belgeleri ile Hurûfât Defterleri üzerine yapılan çalışmaların künyesi verilmiştir. “*Hurûfât Defterlerinde Kilis Sancağı (1690-1832 Sosyoekonomik ve Kültürel Yapı)*” adıyla hazırlanan kitap, Kilis’i konu edinen Hurûfât Defterlerinde yer alan kurumlara ait Arapça ve Farsça terimlerin anlamını içeren Sözlük ve bu defterlerin tıpkıbasım örnekleri ile tamamlanmıştır.

1690-1832 yılları arasındaki 142 yıllık dönemi kapsayan bu kitap, tarihî İpek Yolu üzerindeki önemli ticaret merkezlerinden biri olan Kilis’in sosyal, kültürel, ekonomik, mimari ve dini alanlardaki bilinmeyenlerini gün yüzüne çıkarıp Kilis tarihi konusundaki bir boşluğu doldurulduğu için önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Aldemir, Halil (2020), *Kilisli Muhammed İbn Ebî Bekr ve Besmele Risalesi*, Kilis: KİTAM Yayınları.
- Alpaydın, Mustafa (2020), *Düşler Durağı*, Kilis: KİTAM Yayınları.
- Beyazıt, Yasemin (2013), “Hurufat Defterlerinin Şehir Tarihi Araştırmalarındaki Yeri”, *History Studies*, 5, (1) (Ocak/January): 52.
- Bitken, Hasan (2020), *Kilis Menkıbeleri*, Kilis: KİTAM Yayınları.
- Ferah, Nihat (2020), *Divan-ı Nihat’tan Seçme Şiirler*, (Haz. Mahmut Kaçarlar), Kilis: KİTAM Yayınları.
- Hüküm, Muhammed (2018), “Nihat Ferah”, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/nihat-ferah>, [Erişim Tarihi: 01.06.2022].
- Kaçarlar, Mahmut (2020), *Bir Şehrin Hafızası Nihat Ferah Anma Kitabı*, Kilis: KİTAM Yayınları.
- Özbalcı, Mustafa (1990), “Şiir ve Şaire Dair Bazı Notlar”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 221.
- Tektuna, Mehmet (2020), *Hurûfât Defterlerinde Kilis Sancağı (1690-1832 Sosyoekonomik ve Kültürel Yapı)*, Kilis: KİTAM Yayınları.
- Yıldırım M. Ali- Akdeniz, Ali (2020), *Tanzimat’tan Cumhuriyete Kilis’te Modern Eğitim*, Kilis: KİTAM Yayınları.

## **YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERĐİSİ (YASAD) HAKKINDA**

Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi (YASAD) on-line olarak yılda iki kez ( Haziran ve Aralık) yayımlanan hakemli bir dergidir. YASAD'ın amacı, ulusal ve uluslararası sosyal bilimler alanında araştırma ve çeviri makaleler yayımlamaktır. Ulusal, bölgesel ve uluslararası tarih, edebiyat, coğrafya, felsefe, sosyoloji, psikoloji temel alanlarında nitelikli makaleler yayımlayarak literatüre katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda dergide eleştiri ve değerlendirme yazılarına da yer verilmektedir. Yayımlanan makalelerin içeriğinden yazarlar sorumludur. Yayın dili Türkçe, İngilizce ve Arapçadır.

Dergide yayına kabul edilebilecek eserler temelde sosyal/beşerî bilimler alanında “Araştırma Makalesi” türündeki eserler ve derginin amaç örgüsüne uygun güncel konuların irdelendiği “Çeviri”, “Kitap Değerlendirme”, “Tartışma”, “Söyleşi” ve “Konferans/Seminer Metinleri” dir.

Dergide yayına kabul edilen eserler “Açık Dergi Sistemleri (Open Journal Systems)” kurallarına tabidir. YASAD’da ilgili süreçler tamamlandıktan sonra yayım kararı verilen tüm hakemli yazılar “DOI” numarası alacaktır.

### **Etik İlkeler ve Yayın Politikası**

Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, sosyal bilimler alanında nitelikli bilimsel makale yayımlamak amacıyla aşağıda belirtilen etik ilkeler ve kurallara bağlı olarak yayımlanan bir dergidir.

#### *1. Yayın Etiği*

1.1. Dergiye gönderilen tüm makalelerde daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ve başka bir dergide herhangi bir değerlendirme süreci içerisinde olmama şartı aranır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazı daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiri ise bu durumdan dergi editörlüğü haberdar edilmelidir. Bu ve benzeri yazılar, yayın kurulunun vereceği karar doğrultusunda işlem görür. Değerlendirme sürecinde olan ve yayımlanan eserlerin sorumluluğunun tümü yazar(lar)a aittir.

1.2. Dergide kr hakemlik sistemi uygulanmakta olup hakemlerin ve yazarların isimleri hakem süreci boyunca gizli tutulur.

1.3. Her bir makale editörlerden biri ve en az iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilir. İntihal, duplikasyon, sahte yazarlık/inkr edilen yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, makale dilimleme, dilimleyerek yayın, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi ve çift taraflı kör hakemlik sürecinin deşifre edilmesi etik dışı davranışlar olarak kabul edilir. Kabul edilen etik standartlara uygun olmayan tüm makaleler yayından çıkarılır. Buna yayından sonra tespit edilen olası kural dışı, uygunsuzluklar içeren makaleler de dhildir.

1.4. Dergiye sunulan çalışmalar; insandan anket, mülakat, odak grup çalışması, deney vb. yollarla veri toplanmasını ve deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılmasını öngörüyor ise başvuru öncesinde ilgili kurumun İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan "Etik Kurul Onay Belgesi" alınması zorunludur.

1.5. Bu dergi açık ve ücretsiz akademik yayıncılık ilkesine bağlı olduğundan, yazarlardan makale işleme ve gönderme ücretleri talep edilmez.

#### *2. Yayıncının Etik Sorumlulukları*

Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisinin yayıncısı olan Kilis 7 Aralık niversitesi, kamu yararını gözetten ve kr amacı gütmeyen bir kamu eğitim kuruluşudur. Derginin Editörler Kurulu'nu niversitemiz ğretim yeleri ve elemanları oluşturur. Editörler Kurulu yelerini, Editör, Editör Yardımcıları ve Alan Editörleri oluşturur. Bu yeler sosyal bilimler alanının bilim dalları gözetilerek üç yıl için görevlendirilmektedir. Ayrılan yenin yerine yeni ye görevlendirilir, görev süresi dolan üyenin süresi uzatılabilir. Editör, editör kurulu üyelerinden alan editrlerini belirler. Bunun yanı sıra makalenin konusuna göre, gerekli olduğunda Editör Kurulu yesi olmayan ğretim yeleri de alan editörü olarak görevlendirilebilir.

#### *3. Editörler Kurulu'nun Etik Sorumlulukları*

3.1. Editörler, makalelerin yayımlanmasına karar verirken bilimsel literatüre katkı sağlayabilmek adına makalelerin özgün olmasına zen gösterirler.

3.2. Editörler, makalelerle ilgili olumlu ya da olumsuz karar verirken makalelerin özgün değerini, alana katkısı, araştırma yönteminin geçerli ve güvenirliği, anlatımın açıklığı ile derginin amaç ve kapsamını göz önünde tutarlar.

- 3.3. Editörler, makaleleri alan editörleri ve hakemlerin uzmanlık alanlarını dikkate alarak gönderir, değerlendirmelerin yansız ve bağımsız yapılmasını desteklerler.
- 3.4. Editörler, hakem havuzunun geniş bir yelpazeden oluşması ve sürekli güncellenmesi için arayış içinde olurlar.
- 3.5. Editörler, akademik görgü kurallarına uymayan ve bilimsel olmayan değerlendirmeleri engellerler.
- 3.6. Editörler; dergi yayın süreçlerini, yayın politikalarına ve kılavuzlara uygun işletilmesini sağlar, süreçte görev alanları yayın politikaları konusundaki gelişmelerden bilgilendirir, gerektiğinde eğitim programı hazırlarlar.
- 3.7. Editörler; makalelerde insan ve hayvan haklarının korunmasına özen gösterirler, makalenin katılımcılarının açık onayının belgelendirilmesini önemserler, makalenin katılımcılarına ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalarda izinleri olmadığında makaleyi reddederler.
- 3.8. Editörler; görevi kötüye kullanmaya karşı önlem alırlar. Görevi kötüye kullanmaya yönelik yakınmalar olduğunda, nesnel bir soruşturma yaparak konuyla ilgili bulguları paylaşır.
- 3.9. Editörler, makalelerdeki hata, tutarsızlık ya da yanlış yönlendirmelerin düzeltilmesini sağlarlar.
- 3.10. Editörler, yayımlanan makalelerin fikrî mülkiyet hakkını korur, ihlal olması durumunda derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunurlar. Ayrıca yayımlanan makalelerin içeriğinin başka yayınların fikri mülkiyet haklarını ihlal etmemesi konusunda gerekli önlemleri alırlar; özgünlük-benzerlik denetimini yaparlar.

#### *4. Hakemlerin Etik Sorumlulukları*

- 4.1. Hakemler, yazarlar ile doğrudan iletişime geçemez, gerekli irtibatlar editörler aracılığıyla gerçekleştirilmelidir.
- 4.2. Her hakem, sadece kendi uzmanlık alanıyla ilgili makaleleri değerlendirmeyi kabul edebilir.
- 4.3. Hakemler değerlendirmelerini nesnel ve tarafsız gerçekleştirmelidirler. Yazarların etnik kökeni, dinî inancı, siyasi tutumu ve cinsiyet farklılığı değerlendirmelerini etkilememelidir.
- 4.4. Hakemler, makale değerlendirme sürecini kendilerine belirtilen süre içerisinde tamamlamalı ve kabul ya da ret sonucunu akademik görgü kurallarına uygun bir biçimde açıklamalıdır.

#### *5. Yazarların Etik Sorumlulukları*

- 5.1. Yazarlar, başvuru süreci esnasında yanıltıcı, yanlış ya da eksik beyanda bulunmazlar ve verdikleri her türlü bilginin doğruluğunu beyan ederler.
- 5.2. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmanın tamamını, bir kısmını veya çalışmaya ait verileri daha önce başka bir dergide yayımlamamış olmalıdır, veriler orijinal olmalıdır.
- 5.3. Yazarlar başvuruda buldukları çalışmalarını aynı anda başka bir dergiye göndermemelidir.
- 5.4. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmalarını “Etik Kurul Onay Belgesi” gerektiren bir araştırma içeriyorsa araştırmaya başlamadan önce ilgili belgeyi temin etmiş olmalı ve dergi yönetimine sunmalıdır.

5.5. Yazarlar, yaptıkları araştırma ile ilgili herhangi bir kurumdan izin almaları gerekiyorsa araştırmaya başlamadan önce söz konusu kuruma gerekli bilgileri eksiksiz ve yanıtıcı olmayacak şekilde sağlamalı ve kurumun yazılı onayını almalıdır.

5.6. Yazarlar, araştırmada yer alan katılımcılardan araştırma öncesinde bilgilendirilmiş onam/kabul/rıza formu almalıdır. Formda araştırma sürecini olumsuz etkilemeyecek şekilde araştırma sürecinin nasıl işleyeceği, araştırmanın amacı ve süresi, araştırmanın içerebileceği muhtemel riskler ya da diğer olumsuz durumlar, gizlilik ve gönüllülük konuları hakkında bilgiler yer almalıdır.

5.7. Birden fazla yazarlı başvurularda tüm yazarlar, yazarlık sırası gibi konularda hemfikir olmalıdır. Ayrıca çalışmaya bilimsel açıdan katkı sağlamamış kişiler her ne amaç veya sebeple olursa olsun yazar olarak gösterilmemelidir.

5.8. Başvuru yapıldıktan sonra yazarlık sırasında değişiklik, yazar ekleme-çıkarma gibi işlemler için dergiye talepte bulunulmamalıdır.

5.9. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmalarının veri ve sonuçlarında yanlışlık veya hatalar olduğunu fark ettikleri durumda bunu editöre bildirmeli ve başvuruyu geri çekmek veya editör tarafından bu gerekçeyle reddedilmesini kabul etmek dahil gereken işlemleri yapmalıdır.

5.10. Yazarlar, çalışmalarına ait verileri saklamakla yükümlüdürler. Eğer gerekirse Editörler Kurulu değerlendirme süreci kapsamında verileri yazarlardan talep edebilir.

5.11. Yazarlar, olası intihal durumları konusunda dikkatli olmalıdırlar. Yazarlar bir başkasına ait yazıyı kendi yazıları gibi sunmamalı, kullandıkları kaynaklara kaynakçalar kısmında mutlaka yer vermeli ve bu kaynaklara metin içinde uygun şekilde atıf vermelidirler. Buna karşılık yazarlar çalışmalarında faydalanmadıkları kaynaklara da atıfta bulunmamalı veya kaynakçada yer vermemelidir.

5.12. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmalarında, kendilerine ait ve daha önce başka bir yerde yayımlanmış olan çalışmalarına (tezler dâhil) yer vermeleri durumunda atıf verme/kaynak gösterme kurallarına uygun olarak hareket etmeli, kendi kendine intihal durumlarından (self-plagiarism) kaçınmalıdırlar.

5.13. Yazarlar, “dilimleme”den kaçınmalıdır. Dilimleme, YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde “Bir araştırmanın sonuçlarını araştırmanın bütünlüğünü bozacak şekilde, uygun olmayan biçimde parçalara ayırarak ve birbirine atıf yapmadan çok sayıda yayın yaparak doğentlik sınavı değerlendirmelerinde ve akademik terfilerde ayrı eserler olarak sunmak.” olarak tanımlanmıştır.

5.14. Yazarlar, duplikasyon, uydurma, sahtecilik, çarpıtma, tekrar yayım vb. etik ihlallerden kaçınmalıdır. Bu gibi durumlarda sorumluluk yazara aittir.

5.15. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmaları ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması söz konusu ise dergiye/editöre mutlaka bildirmelidir.

5.16. Yazarlar, çalışmalarında kendilerine ait olmayan bir araç kullanmaları durumunda eserin sahibinden izin almalı ve bu izni gerektiğinde sunabilecek durumda olmalıdır.

5.17. Yazarlar, başvuruda buldukları çalışmada yer verdikleri herhangi bir eserin telif hakları düzenlemelerine ilişkin sorumluluğu taşımalıdır.

5.18. Yazarlar, çalışmanın gerçekleştirilmesi, yazarlık veya yayımlanması gibi konularda finansal destek aldılar ise bunu belirtmek durumundadırlar.



5.19. Yazarlar, çalışmalarında yer verdikleri katılımcılar veya hayvan deneklerin maruz kaldıkları süreçlerin ulusal ve uluslararası kriterlere uygun gerçekleştirildiğini bildirmelidir.

## **YAZIM KURALLARI**

- **Genel Biçim ve Sayfa Yapısı**
- Dergiye gönderilecek makalelerin sayfa yapısı, üstten: 2,5 cm, alttan: 2,5 cm, sağdan: 2,5 cm, soldan 2,5 cm boşluk bırakılacak şekilde olmalıdır.
- Makaleler en az 3500 en çok 10. 000 kelimededen (en fazla 25 sayfa) oluşmalıdır.
- MS Word işlemcisinde Times New Roman 12 punto iki yana yaslı, paragraf aralığı önce-sonra 6 nk, satır aralığı tek olmalıdır. Paragraf başlarında 1,25 cm girintili olmalıdır.
- **Öz/ Abstract** başlıkları ortalı gövde metni 10 punto olmalıdır.
- Önce-sonra 6 nk, satır aralığı tek şekilde hazırlanmalıdır. Anahtar kelimeler önce-sonra 0 nk. satır aralığı tek şekilde hazırlanmalıdır.
- Türkçe yazılmış makalelere makalenin genişletilmiş İngilizce özeti de eklenmelidir. Genişletilmiş özet 750 1000 kelime arasında olmalı ve genel bölüm başlıklarının hepsini içermelidir. İngilizce özetinde bölüm başlıkları kullanılmamalıdır.
- Burada sınırlanmayan bütün yazım özellikleri APA.7 (<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/tables-figures/sample-tables#qualitative> ) edisyona uygun olarak düzenlenmelidir.

### **1. Genel Bölüm Başlıkları ve Numaralandırma**

Gönderilecek makaleler genel olarak aşağıdaki bölümleri içermelidir. Başlıklar

**Giriş**

**Yöntem**

**Bulgular**

**Tartışma ve yorum**

**Sonuç**

**Kaynakça**

**Ekler**

### **2. İlk Sayfa Düzeni**

Makale başlığı 14 punto kalın ve ortalı Her kelimenin ilk harfi büyük olacak şekilde Türkçe ve İngilizce başlıklar alt alta yazılmalı, altına yine ortalı yazar ismi Times New Roman 10 punto şeklinde olmalıdır.

- Yazar bilgileri \* özel işaretle sayfanın altına dipnot şekline Unvanı, kurum adı (Üniversite/Fakülte/Bölüm Bilgileri), e posta adresi, ORCID bilgisi yer almalıdır (makale ilk gönderildiğinde bu bilgiler olmamalıdır)
- Türkçe/İngilizce öz kısmı makalenin amacını tam olarak ifade etmeli ve en az 100 en fazla 250 kelimededen oluşmalıdır.
- Anahtar kelimeler: Sadece ilk harf büyük, her kelimenin arasında virgül kullanılarak en fazla 8 kelime (önce-sonra 0 nk. olmalıdır).
- Keywords: Her kelimenin arasına virgül kullanılarak en fazla 8 kelime, ilk harfte dahil olmak üzere özel isim hariç küçük harf ile başlanılmalı, son anahtar kelimedenden sonra herhangi bir noktalama işareti kullanılmamalı.

### **3. Atıf ve Kaynakça**

Kaynak listesi büyük ve kalın harflerle ve ortalanarak “Kaynakçalar” olarak etiketlenmelidir. Her bir kaynakçada ilk satır sola hizalı, sonraki satır 0,5 inç girintili.

Metin içinde yazar veya yazarlara yapılan atıflar aşağıda belirtildiği gibi olması gerekmektedir.

\*\* Metin içinde alıntı yapılırken ve 3 ve daha fazla yazarlı eserlere referans verilirken ilk yazar verilmeli sonrasında vd / et al diye belirtilmeli, kaynakçada ise 21 yazara kadar hepsi yazılmalıdır.

#### **Metin içinde:**

**Tek yazarlı:** Author, A. A.(2022)

**İki yazarlı:** Author, A. A. and Author, B. B. (2022)

**Üç ve daha fazla yazarlı:** Author A. A. et al. (2022)

#### **Kaynakçada:**

(Makale için örnek)

**Tek Yazarlı:** Author, A. A. (2022). *Yayının adı, cilt*(sürelili yayının sayısı), sayfa aralığı.

**İki Yazarlı:** Author, A. A. & Author, B. B.(2022). *Yayının adı, cilt*(sürelili yayının sayısı), sayfa aralığı.

**İkiden Fazla Yazarlı:** Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (2022). *Yayının adı, cilt*(sürelili yayının sayısı), sayfa aralığı.

#### **KİTAPLAR**

- Kitabın yazarı, yayım yılı, kitap ismi (italik ve küçük harflerle) verilmelidir.
- Basım bilgileri, italik olmadan başlıktan sonra parantez içinde eklenmelidir.
- APA 7. Sürümde kaynakçada kitap isimleri verilirken yayın yeri bilgisi kaldırılmıştır.
- Gerek kitapların gerekse kitap bölümlerinin DOI'si varsa, yayıncı adından sonra kaynakçada DOI eklenmeli DOI'si yok fakat sabit bir URL'si varsa, referansa kitabın/bölümün URL'si eklenmelidir.
- Veri tabanı referansa dahil edilmemelidir.
- Parantez içi atıflarda ve kaynakçada & işareti “and” veya “ve” kelimeleri yerine kullanılmalıdır.

#### **Tek Yazarlı Çalışmalar**

- Atıftan hemen sonra, parantez içinde yazarın soyadı, eserin/çalışmanın yayım yılı ve sayfa numarası sırasıyla, aralarda virgül kullanılarak verilmelidir.
- Cümlelerin tamamlandığını gösteren nokta işareti parantezden sonra konulmalıdır.
- Öyküleme yöntemiyle ve kitabın bütününe yapılan atıflarda sayfa numarası yer almaz.

#### **Metin İçinde**

**Anlatı alıntı:** Gökalp (2020), Varley (2000).

**Parantez içinde alıntı:** (Gökalp, 2020), (Varley, 2000).

#### **Kaynakçada:**

Gökalp, Z. (2020). *Hars ve medeniyet*. Bilgeoğuz Yayınları.

Atalay, İ. (2017). *Türkiyen'in jeomorfolojisi (3. baskı)*. META Basım.

Varley, P. (2000). *Behave: Japanese culture*. Penguin. University of Hawaii Press.

### **İki Yazarlı Çalışmalar**

- Parantez içi atıflarda ve kaynakçada yazarların soyadları ve bağlacı ile bağlanırken “&” işareti kullanılır. Parantez dışında ise “ve” ya da “and” kullanılır.

### **Metin İçinde:**

**Anlatı alıntı:** Çelik ve Şimşek (2013), Goldberger and Breznitz (2010).

Parantez içinde alıntı: (Atalay & Mortan, 2011), (Page & Stritzke, 2015).

### **Kaynakçada:**

Çelik, A., & Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi.

Goldberger, L. & Breznitz, S. (2010). *Handbook of stress*. Simon and Schuster.

### **Üç veya Daha Fazla Yazarlı Çalışmalar**

- Üç ve daha fazla yazarlı çalışmalara gönderme yapılırken APA 7. sürümüne göre metin içi kaynak gösterme artık ilk alıntıdan itibaren kısaltılarak yapılmalıdır. Buna göre yalnızca ilk yazarın soyadı ve “vd.” ifadesi eklenmelidir. İngilizce yazılan çalışmalarda “ve diğerleri” ifadesinin Latince kısaltması olan “et al.” eklenmelidir.
- Öyküleme yöntemiyle yapılan parantez dışındaki Türkçe göndermelerde/atıflarda ise “vd.” yerine “ve ark.” ifadesi kullanılır.
- APA 7. Sürümünde kaynakçada 20 ve daha fazla (20. yazar dahil) yazarı bulunan eserlerde, tüm yazarların adlarının eklenmesi gerekmektedir. Ancak yazar sayısının 21’den fazla olması durumunda ilk 19 yazarın adları ve en son yazarın adı verilerek listelenmelidir.

### **Metin İçinde:**

**Anlatı alıntı:** Abisel ve ark. (2005) iddia etti... Abisel ve ark. (2005) savundu... Boas et al. (1916) claimed... Boas et al. argued that (1916)...

**Parantez içinde alıntı:** (Abisel vd., 2005), (Boas et al., 1916).

### **Kaynakçada:**

Abisel, N., Arslan, U. T., Behçetoğulları, P., Karadoğan, A., Öztürk, S. R. & Ulusoy, N. (2005). Çok Tuhaf Çok Tanıdık. Metis Yayınevi.

Boas, F., Hooke, S., & Tate, H. W. (1916). *Tsimshian mythology*. Washington: The Bureau.

### **Tam Düzenlenmiş Kitap**

### **Metin içinde:**

**Anlatı alıntı:** Yılmaz ve Demir (2021) iddia etti...

**Parantezi içinde alıntı:** (Yılmaz ve Demir, 2021)

### **Kaynakçada:**

Yazarın/düzenleyen kişinin soyadı., yazarın adı (tarih), *Kitabın ismi*. Yayınevi. Url

Hygum, E., & Pedersen, P. M. (Eds.). (2010). *Early childhood education: Values and practices in Denmark*. Hans Reitzels Forlag.

<https://earlychildhoodeducation.digi.hansreitzel.dk/>

### **Editörlü Kitaplar**

### **Metin içinde:**

**Anlatı alıntı:** Goldberger ve Breznitz (2010)

**Parantez içinde alıntı:** (Goldberger & Breznitz., 2010)

**Kaynakçada:**

Yazarın/düzenleyen kişinin soyadı., yazarın adı (tarih), *Kitabın ismi*. Yayınevi.

Goldberger, L., & Breznitz, S. (Eds.). (2010). *Handbook of stress*. Simon and Schuster.

**Kitap bölümü**

**Metin içinde:**

**Anlatı alıntı:** Haviland ve ark. (2008)

**Parantez içinde alıntı:** (Haviland ve ark., 2008)

**Kaynakçada:**

Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). Bölüm başlığı. Editörün adının baş harfi. Editörün soyadı (Ed.), *Kitabın ismi* (Bölümün sayfa aralığı). Basım Yeri: Yayınevi.

Haviland, W., Prins, H., Walrath, D. Ve McBride, B. (2008). Toplumsal kimlik, kişilik ve cinsiyet. İ. Erguvan Sarıoğlu (Ed.), *Kültürel Antropoloji* (s. 263-290). İstanbul, Kaknüs Yayınları.

**Not:** Kitaplardan kaynakça verilirken DOI veya URL eklemek istediğinde sona ekleme yapılabilir.

**Örnek:**

Taylor, J. (2014). *The Festivalization of Culture* (A. Bennett, Ed.) (1st ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315558189>

**Ceviri Kitap**

**Metin içinde:**

**Anlatı alıntı:** Kierkegaard (2004)

**Parantez içinde alıntı:** (Kierkegaard, 2004).

**Kaynakçada:**

Yazarın soyadı., yazarın adının baş harfi (tarih), *Kitabın ismi*. (Çeviren kişinin adının baş harfi, soyadı, Çev.) Yayınevi.

Kierkegaard, S. (2004). *Ölümsüz hastalık umutsuzluk*. (M. M. Yakupoğlu, Çev.). Doğubatı Yayınları.

**MAKALELER:**

**Metin içinde:**

**Anlatı alıntı:** Tardy (1985)

**Parantez içinde alıntı:** (Tardy, 1985)

**Kaynakçada:**

Yazarın soyadı, Yazarın isminin baş harfi. (Yıl). *Yayının adı, cilt*(sürelî yayının sayısı), sayfa aralığı.

**Örnek:**

Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American journal of community psychology*, 13(2), 187.

Atılgan, S. A. ve Kolburan, Ő. G. (2019). Otizmlı ve normal gelişimli çocuğa sahip annelerin depresyon düzeyleri ve depresyonla başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 5(2), 133-160.

**DOI veren makaleler:**

Holmes, T. H. and Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)

**SÖZLÜK, ANSİKLOPEDİ:**

**Metin inde:**

**Anlatı alıntı:** American Psychological Association, (n.d.)

**Parantez inde alıntı:** (American Psychological Association, n.d.)

**Kaynakçada:**

American Psychological Association. (n.d.). Mood. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved February 14, 2022, from <https://dictionary.apa.org/mood>

**Wikipedia**

**Parantez inde alıntı:** (“Orchidaceae,” 2022)

**Anlatı alıntı:** “Orchidaceae” (2019)

**Kaynakçada:**

Orchidaceae. (2022, 2 Şubat). In Wikipedia . <https://tr.wikipedia.org/wiki/Orchidaceae>

**TEZLER**

**Elektronik Tezler:**

**Metin inde:**

**Anlatı alıntı:** Yavaş (2008)

**Parantez inde alıntı:** (Yavaş, 2008)

**Kaynakçada:**

Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (tarih). *Tez başlığı* (Tez no. ....). [Doktora/yüksek lisans tezi, niversitenin adı]. Yk Ulusal Tez Merkezi.

Yavaş, N. (2008). *All the women are White, all the blacks are men: A typology of black women’s images in the literary tradition of African American women writers* (Tez no. 231681) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.

**URL’si herkes in alışmayan tez:**

**Metin inde:**

**Anlatı alıntı:** Eksi (2017)

**Parantez inde alıntı:** (Eksi, 2017)

**Kaynakçada:**



Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (tarih). *Tez başlığı* (Publication No. ....) [Doktora/yüksek lisans tezi]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

**Örnek:**

Eksi, S. E. (2017). *Hox enhancers exploit the regulatory landscape of drosophila legs to pattern leg-specific sense-organs* (Publication No. 10644457). [Doctoral Dissertation, Boğaziçi University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

**Yayınlanmamış:**

**Metin İçinde:**

**Anlatı alıntı:** Türkgil (2021)

**Parantez içinde alıntı:** (Türkgil, 2021)

**Kaynakçada:**

Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (tarih). *Tez başlığı* [Yayınlanmamış Doktora/yüksek lisans tezi]. Üniversite adı.

Türkgil, B. (2021). *Çocukluk çağı travmaları olan yetişkinlerde çocukluk çağı travmaları, ruminatif düşünce biçimi ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.

**BİLDİRİ/KONFERANS:**

**Konferans Sunumu**

**Metin içinde:**

**Parantez içinde alıntı:** (Fistek et al., 2017)

**Anlatı alıntı:** Fistek et al. (2017)

**Kaynakçada:**

Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (tarih). Başlık. Konferansın ismi, yer. DOI/URL

**Örnek:**

Fistek, A., Jester, E., & Sonnenberg, K. (2017, July 12–15). *Everybody’s got a little music in them: Using music therapy to connect, engage, and motivate* [Conference session]. Autism Society National Conference, Milwaukee, WI, United States. [https://asa.confex.com/asa/2017/webprogramarchives/Sessi\\_on9517.html](https://asa.confex.com/asa/2017/webprogramarchives/Sessi_on9517.html)

**Dergide Yayınlanmış Konferans Bildirisi:**

Yazarın soyadı, Adının baş harfi. (tarih). Başlık. Konferansın ismi. *Derginin ismi*, cilt(yayının sayısı), sayfa aralığı.

**Örnek:**

Belgin, A. K. I. N., & Koçoğlu-Tanyer, D. (2021). SPIRIT 2013 Bildirisi: Klinik deneyler için standart protokol maddelerinin tanımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 8(1), 117-127.

**Web Sayfası:**

Web sayfasının adı, (tarih). Konu başlığı. URL adresi.

**Örnek:**

World Health Organization. (20 ,July 31). Antibiotic resistance. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/antibiotic-resistance>

National Institute of Mental Health. (2018, July). Anxiety disorders. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders/index.shtml>

### **Doğrudan Alıntılar:**

Doğrudan alıntı yapılırken,

### **Her alıntıda olduğu gibi vazar ismi, tarih sayfa bilgi verilmelidir. (Demir ve Yılmaz., 2019, p.210)**

Doğrudan alıntılarda eğer alıntı yapılacak olan cümle/metin 40 kelimedenden az ise paragrafın devamında tırnak işareti içerisinde (“...”) verilir.

### **Örnek:**

...” Davranışçı gelenek, tündengelimsel bir bilim kuramını değil temel yasaların geliştirilmesi doğrultusunda tümevarımsal bir psikoloji bilimi yöntemi önerir” (Yavuz, 2015, p.22).

40 kelimedenden fazla olan alıntılarda ise alt satıra geçilir, tüm blok sol kenar boşluğundan 0,5 inç girintilenir, çift boşluk bırakılır.

### **Örnek:**

Betimleme yöntemi, Kaptan (1995) tarafından şu biçimde tanımlanmıştır: “Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktir. Bununla mevcut durumlar, koşullar, özellikler aynen ortaya konmaya çalışılır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler” (s. 59).

### **4. Başlık Düzeyleri**

Metin içinde kullanılabilecek başlı düzeyleri ile bilgi tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Başlık düzeyleri

1. Düzey	Times New Roman, ortalı, kalın, her sözcüğe büyük harfle başla, 11 punto, önce-sonra 6 nk aralık, satır aralığı tek
2. Düzey	Times New Roman, sola yaslı, kalın, her sözcüğe büyük harfle başla, 11 punto, aralık, satır aralığı tek
3. Düzey	Times New Roman, sola yaslı, kalın italik, 11 punto, ilk kelime büyük harfle başlar, satır aralığı tek
4. Düzey	Times New Roman, girintili, kalın, ilk kelime büyük harfle başlar, satır aralığı tek, sonda nokta.
5. Düzey	Times New Roman, girintili, kalın italik, ilk kelime büyük harfle başlar önce-sonra, satır aralığı tek, sonda nokta.

### **5. Tablolar**

#### **Tablo numaraları ve isimlendirme**

- Tablolar sola dayalı biçimde, hücre içi yatay görünüm sola dayalı biçimde hazırlanmalıdır.
- Tablolarda kullanılan karakter büyüklüğü 8 puntoya kadar küçültülebilir. Tablo genişliği 15,5 cm’yi geçmemelidir.

- Dikey cetveller kullanmaktan kaçınılmalıdır.
- Hücre içi dikey görünüm ortalı, önce-sonra 0 nk aralık, satır aralığı tek
- Tabloyu numaralandırmak: Öncelikle bölüm numarası kullanılmak suretiyle sıralı bir biçimde verilmelidir.
- Tabloyu isimlendirmek: Tablonun üstünde, Times New Roman, sola yaslı, italik, 10 punto, ilk kelime büyük harfle başlar önce-sonra 0 nk aralık, satır aralığı tek. Tablonun diğer sayfaya uzaması halinde diğer sayfadaki tablonun ismi, **Tablo ... devamı** olacak şekilde hazırlanmalıdır.

*Örnek tablo gösterimi*

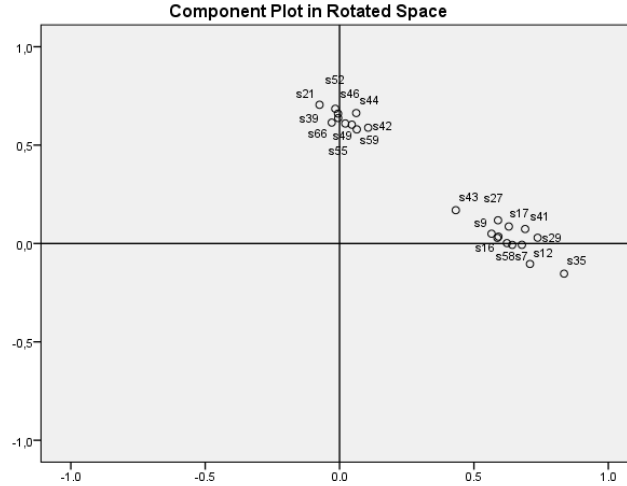
Tablo 3. 1. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

<b>Sınıf</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
8. Sınıf	Kız	83	21.23
	Erkek	73	18.67
7. Sınıf	Kız	67	17.14
	Erkek	81	20.72
6. Sınıf	Kız	41	10.49
	Erkek	46	11.76
Toplam		391	100,00

## 6. Şekil/Grafik numaraları ve isimlendirme

- Şekil/Grafikler ortalı biçimde hazırlanmalıdır.
- Şekil/Grafik numaraları: Öncelikle bölüm numarası kullanılmak suretiyle sıralı bir biçimde verilmelidir.
- Şekil/Grafik isimlendirmek: Şeklin altında, Times New Roman, ortalı, italik, 10 punto, ilk kelime büyük harfle başlar önce-sonra 0 nk aralık, satır aralığı tek

*Örnek şekil/grafik başlığı gösterimi*



Şekil 3. 1. Direct oblimin döndürmesi

## 7. Ekler

- Araştırmanın anlaşılır olmasında önemli bir işleve sahip olan ölçek, belge, resim vb. ek olarak verilebilir.
- Ölçek geliştirme makalelerinde geliştirilen ölçeğin Ekler Bölümü'nde verilmesi gerekmektedir.

- Eklerin numaralandırılması: Ekler, öncelikle bölüm numarası kullanılmak suretiyle sıralı bir biçimde verilmelidir.
- Eki isimlendirmek: Sayfanın üstünde, Times New Roman, sağa yaslı, kalın, 10 punto, Her kelimenin ilk harfi büyük, önce-sonra 6 nk aralık, satır aralığı tek.
- Etik kurul izni ek olarak konulmalıdır.

*Örnek ek gösterimi*

#### **EK 7.15. Sınav Kaygısı Ölçeği**

##### **8. Etik Kurul İzni**

- Makalede, Etik Kurul izni ve/veya yasal/özel izin alınmasının gerekip gerekmediği belirtilmeli, izin alınması gerektiriyorsa alınmış olan izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde belirtilmelidir.
- Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalatıldığına dair bilgiye makalede yer verilmelidir. Fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulması ve uyulduğunun makalede belirtilmesi gerekmektedir.