



**49(3):2025**



**CUJOSS**

**Faculty of Letters  
Journal of Social Sciences**

Published By

**Sivas Cumhuriyet University**

<http://cujos.cumhuriyet.edu.tr>

E-ISSN: 1305-5143

**Cumhuriyet University Journal of Social Sciences–CUJOSS**  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi

**e–ISSN: 1305-5143**

**Volume / Cilt 49 | Issue / Sayı 3**  
**Pages / Sayfa: 229-310**

**November / Kasım 2025**

**<http://dergipark.gov.tr/cije>**

**Cumhuriyet University Journal of Social Sciences–CUJOSS**  
**Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**

**Publisher/Yayıncı**

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Letters  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi  
Prof. Dr. Vehbi ÜNAL

II

**Editor-in-Chief**

Assoc. Prof. Dr. Ferdi SELİM  
Asst. Prof. Dr. Okan GÜVEN

**Assistant Editor**

Res. Asst. Oğuz ŞENTÜRK

**Publishing Editor**

Prof. Dr. Hakan YEKBAŞ

**English Language Editor**

Dr. Doğan Can AKTAN

**Turkish Language Editor**

Res. Asst. Şevval TÜNEL

**Technical Check and Layout Assistants**

Assist. Prof. Dr. Furkan ARI  
Assist. Prof. Dr. Muammer AKTAY  
Res. Asst. Güzide TÜLEK  
Res. Asst. Hamza KARADEMİR  
Res. Asst. Yeşim DELLAL  
Yusuf İslam YILMAZ

**Editör**

Doç. Dr. Ferdi SELİM  
Dr. Öğr. Üyesi Okan GÜVEN

**Editör Yardımcısı**

Arş. Gör. Oğuz ŞENTÜRK

**Yayın Editörü**

Prof. Dr. Hakan YEKBAŞ

**İngilizce Dil Editörü**

Dr. Doğan Can AKTAN

**Türkçe Dil Editörü**

Arş. Gör. Şevval TÜNEL

**Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumluları**

Dr. Öğr. Üyesi Furkan ARI  
Dr. Öğr. Üyesi Muammer AKTAY  
Arş. Gör. Güzide TÜLEK  
Arş. Gör. Hamza KARADEMİR  
Arş. Gör. Yeşim DELLAL  
Yusuf İslam YILMAZ

### Publication Board/ Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Cemal YALÇIN (Sivas Cumhuriyet University)  
Prof. Dr. Erdal ESER (Sivas Cumhuriyet University)  
Prof. Dr. Fadime SUATA ALPASLAN (İstanbul University)  
Prof. Dr. Fatma Gül CİRHİNLİOĞLU (Nuh Naci Yazgan University)  
Prof. Dr. Hasan BABACAN (Mehmet Akif Ersoy University)  
Prof. Dr. Hasan KAPLAN (İbn Haldun University)  
Prof. Dr. İrfan MORİNA (Universitet i Prishtines / Kosova)  
Prof. Dr. İzzet DUYAR (İstanbul University)  
Prof. Dr. Jemaladdine BENHAYOUN (Abdulmalek Essadi University / Fas)  
Prof. Dr. Ömür Dilek ERDAL (Hacettepe University)  
Prof. Dr. Pınar GÖZLÜK KIRMIZIOĞLU (Ankara Hacı Bayram Veli University)  
Prof. Dr. Recep TOPARLI (Emekli Öğr. Üyesi – Sivas / Retired staff - Sivas)  
Prof. Dr. Saim SAVAŞ (Uşak University)  
Prof. Dr. Steven L. KUHN (Arizona University / ABD)  
Prof. Dr. Veda BİLİCAN GÖKKAYA (Sivas Cumhuriyet University)  
Prof. Dr. Vladan VIRIJEVIC (Kosovska Mitrovica University / Sırbistan)  
Prof. Dr. Yücel ŞENYURT (Gazi University)  
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA (Sivas Cumhuriyet University)  
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Cem ERKMAN (Ahi Evran University)  
Assoc. Prof. Dr. İsmail BAYKARA (Yüzüncü Yıl University)  
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KUTLU (Yozgat Bozok University)  
Assoc. Prof. Dr. Sevinç QASIMOVA (Bakü State University / Azerbaycan)  
Assoc. Prof. Dr. Zubaida SHAKDAM (El-Farabi Kazakh National University / Kazakistan)  
Assist. Prof. Canan ÇAKIRLAR (Universitat Groningen / Hollanda)  
Assist. Prof. Tamara JOVOVIC (Mediterranean University / Karadağ)  
Assist. Prof. Dr. Berkay DİNÇER (Ardahan University)  
Assist. Prof. Dr. Ümit ÇAYIR (Sivas Cumhuriyet University)  
Dr. Ludovic SLIMAK (CNRS / Fransa)  
Dr. Susan Marie MENTZER (Universitat Tübingen / Almanya)

## **Indexing/Índeksler**

Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

EBSCOhost

idealOnline

ÍSAM

SOBÍAD

## Alan Editörleri / Branch Editors

Prof. Dr. İshak AYDEMİR (Social Work – Sağlık Bilimleri University, Ankara / Türkiye)

Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ (French Language and Literature – İstanbul University, İstanbul / Türkiye)

Prof. Dr. Pınar GÖZLÜK KIRMIZIOĞLU (Anthropology – Ankara Hacı Bayram Veli University, Ankara / Türkiye)

Prof. Dr. Abdullah KARAMAN (Tourism – Selçuk University, Konya / Türkiye)

Prof. Dr. Onur KÖKSAL (Education – Selçuk University, Konya / Türkiye)

Prof. Dr. Hasan ÖZALP (Theology – Ankara Sosyal Bilimler University, Ankara / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Gül AKTAŞ (Sociology – Pamukkale University, Denizli / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Erdoğan ARSLAN (Archeology – Selçuk University, Konya / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Kenan AZLI (Contemporary Turkic Dialects and Literature – Bayburt University, Bayburt / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Betül GÖRKEM (Turkish Folklore – Erciyes University, Kayseri / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Bülent İŞLER (Art History – Ankara Hacı Bayram Veli University, Ankara / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Hasan KAPLAN (Turkish Language and Literature – Hatay Mustafa Kemal University, Hatay / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Zeynep ORAL (Translation and Interpreting – Hacettepe University, Ankara / Türkiye)

Assist. Prof. Dr. Altuğ ÇAĞATAY (Health Sciences – Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat / Türkiye)

Assist. Prof. Dr. Pelin DOĞAN ÖZGER (English Language and Literature – Munzur University, Tunceli / Türkiye)

Assist. Prof. Dr. Hatice GENÇ (German Language and Literature – Akdeniz University, Antalya / Türkiye)

Assist. Prof. Dr. Süleyman Ertan TAĞMAN (Philosophy – Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur / Türkiye)

Dr. Mehmet Önder DURAN (History – Uşak University, Uşak / Türkiye)

Dr. Cafer KILIÇ (Psychology / GPC – Uşak University, Uşak / Türkiye)

## Board of Referee (Current Issue) / Hakem Kurulu (49-2)

- Prof. Dr. Erkan Hirik (Samsun University / Samsun – Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Batman (Afyon Kocatepe University / Afyon – Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Kazım Uzun (Ege University / İzmir – Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Ayşe Çağrı Zengin (Sinop University / Sinop – Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Abdülkadir Hamarat (Munzur University / Tunceli – Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. İbrahim Koç (Ordu University / Ordu – Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Aytaç Ören (University of Health Sciences / İstanbul – Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Keziban Topbaşoğlu (Kafkas University / Kars – Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Bahar Usta Baki (Karadeniz Technical University / Trabzon – Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Eyüp Yılmaz (Karadeniz Technical University / Trabzon – Türkiye)
- Dr. Eyüp Alsancak (BİLSEM / Sivas – Türkiye)
- Dr. Melek Aygül Özdoğan (Karamanoğlu Mehmet Bey University / Karaman – Türkiye)
- Dr. Gül Karahan Çoban (Bilecik Şeyh Edebali University / Bilecik – Türkiye)
- Dr. Selçuk Tatar (National Education Ministry)

---

## Contents / İçindekiler

---

### Editorial

VIII

### Editörden

IX

A Sociological Evaluation of Distance Education Applications in Higher Education  
Yükseköğretimdeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Sosyolojik Bir Değerlendirmesi

**Fatih Arslan – Özden Akıl**

229-239

Contributions of Kant's Philosophy of Education to the Process of Raising Intellectual and Moral Individuals  
Kant'ın Eğitim Felsefesinin Aydın ve Ahlaklı Birey Yetiştirme Sürecine Katkıları

**Öznur Bayrak Tekin**

241-254

Euphemistic Words in Van Province Dialects  
Van İli Ağızlarında Örtmece Sözcükler

**Engin Gökçür**

255-265

Literature Review of Written Corrective Feedback: Where Are We?  
Yazılı Düzeltici Dönüt Üzerine Bir Literatür Taraması: Neredeyiz?

**Ayşenur Kör – Mehmet Fikret Arargüç**

267-275

Historiography Of The Byzantine Bureaucrat, Philosopher And Historian Michael Psellos And His Historical  
Work Chronographia

Bizanslı Bürokrat, Filozof ve Tarihçi Mikhail Psellos'un Tarihçiliği ve Tarih Eseri Chronographia

**Fatih Şen – İrfan Kızıloğlu**

277-285

The Role of the Bystander in the Cyberbullying Triangle: A Study on University Students  
Siber Zorbalık Üçgeninde Seyircinin Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma

**Banu İlayda Yarpuz – Mehmet Zafer Danış**

287-296

Echoes Of The Past: A Study On Death And History In Kit's Wilderness As An Example Of Crossover Literature  
Geçmişin Yankıları: Bir Çapraz Edebiyat Örneği Olarak Dünya Büyülü Bir Yer'de Ölüm ve Tarih Üzerine Bir Çalışma

**Mevlüde Zengin**

297-310

---

## Editorial

VIII

In 1982, a little while before the 60th anniversary of the foundation of the Republic was entered, another important step was taken by our University, which was named after him in order to keep the most concrete memory of the establishment alive. That year was declared by the University as *The Youth Year* as part of the celebration of the 60th Anniversary of the Republic. The aforementioned step was the publication of two journals under the privilege and concession of the Faculty of Science and Social Sciences (In 1982, the Faculty of Arts and Sciences was divided into two, with more than 30 departments in 2010, as one of the largest units with a similar name in Turkey), one of the most rooted formations of this institution, which was finally established in 1974 together with the Faculty of Medicine, as a publishing activity within the scope of *The Youth Year*. The first of these journals was the journal that continues today as *Cumhuriyet Science Journal* after the separation in 2010. The sister and contemporary journal of the combined faculty came to life as *Cumhuriyet University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences* at that time. The first change came in 2010 and the word "Science" in the head section was removed. In 2018, the next period of change, other than the integration of our University with the name of Sultan-City Sivas, CUJOSS became the branding value gained by the new university management who came to power with the abbreviation of the English name of our magazine.

Our journal, which started to be indexed by large and well-known databases such as EBSCO in the early 2010s, issues important operating instructions, especially within the scope of its accreditation activities, and continues its publication life at full speed with its new face in cooperation with Sivas Cumhuriyet University Electronic Journal Office. Our journal, which is published twice a year and has left behind exactly 40 years in its publication life, is once again presented to the scientific community with the third issue of its 49th volume. In this issue there are authors from both our University and different institutions and organizations. With this aspect, it will be our greatest wish that the service we provide will be beneficial to the scientific world. Each of these articles is meticulously examined by our editorial team and evaluated by referees who are experts in their field, and they are articles that will contribute to their own field. We would like to express our deepest gratitude to all employees, authors, referees, and everyone who contributed to this issue of our journal for their efforts.

Sivas Cumhuriyet University Faculty of Letters Journal of Social Sciences continues its publication life with its new staff. Hope to meet you in the new issues of our magazine...

**Dr. Ferdi Selim**  
**Dr. Okan Güven**  
**Editor-in-Chiefs**  
**November, 2025**



## Editör'den

1982 yılında Cumhuriyet'in kuruluşunun 60. yılına girilmesine çok az bir vakit kala, yine kuruluşun en somut hatırasını yaşatmak adına onun ismini almış olan Üniversitemiz tarafından aynı yolda önemli bir adım daha atılmıştı. O yıl, Üniversite tarafından Cumhuriyet'in 60. Yılı'nın kutlanması kapsamında *Gençlik Yılı* olarak ilan edilmişti. Söz konusu adım, gençlik yılı kapsamında bir yayın faaliyeti olarak, 1974 yılında artık nihai bir biçimde kurulan bu müessesenin Tıp Fakültesi ile birlikte en köklü oluşumlarından birisi olan Fen ve Sosyal Bilimler Fakültesi'nin (1982 yılında Fen-Edebiyat Fakültesi, 2010 yılında ise 30'u aşkın bölümlerle Türkiye'nin benzer ismi taşıyan en büyük birimlerinden birisi olarak ikiye ayrılmış) imtiyaz sahipliğinde iki derginin çıkarılması olmuştu. Bu dergilerden ilki, 2010 yılında yaşanan ayırmadan sonra bugün adı *Cumhuriyet Science Journal* olarak devam eden dergi olmuştu. Birleşik fakültenin kardeş ve yaşıt olan dergisi, o tarihte *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* adı ile hayat buldu. 2010 yılında ilk değişiklik geldi ve baş kısmındaki Fen ibaresi kaldırıldı. Sonraki değişim dönemi olan 2018 yılında ise Üniversitemizin Sultan-Şehrin adı ile bütünleşmesinden başka başa gelen yeni yönetimin, dergimizin İngilizce isminin kısaltılması ile kazandığı markalaşma değeri, CUJOSS oldu.

2010'lu yılların başlarında EBSCO gibi geniş ve alanında kabul gören veri tabanlarınca dizinlenmeye başlayan dergimiz, özellikle akredite faaliyetleri kapsamında da önemli işleyiş talimatnameleri çıkarmakta ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Elektronik Dergi Ofisi ile iş birliğinde yeni yüzüyle yayın hayatına kaldığı yerden tüm hızı ile devam etmektedir. Yılda iki kez yayınlanan ve yayın hayatında tam 40 yılı geride bırakmış olan dergimiz, bugün 49. cildinin üçüncü sayısı ile bilim aleminin istifadesine bir kez daha sunulmuştur. Bu sayımızda hem Üniversitemiz hem de farklı kurum ve kuruluş mensubu yazarlar bulunmaktadır. Bu yönü ile sağladığımız hizmetin bilim dünyasına faydalı olması en büyük temennimiz olacaktır. Bu makalelerin her biri editör ekibimiz tarafından titizlikle incelenerek alanının uzmanı olan hakemler tarafından değerlendirilmiş kendi alanına katkı sağlayacak nitelikte makalelerdir. Bu sayının hazırlanma sürecinde emeği geçen bütün çalışanlara, yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimizin bu sayısına katkıda bulunan herkese verdikleri emekten ötürü en derin şükranlarımızı sunarız.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi yeni kadrosuyla yayın hayatına devam etmektedir. Dergimizin yeni sayılarında buluşmak dileğiyle...

**Dr. Ferdi Selim**  
**Dr. Okan Güven**  
**Editörler**  
**Kasım, 2025**



## A Sociological Evaluation of Distance Education Applications in Higher Education

Özden Akıl<sup>1,a\*</sup>, Fatih Arslan<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup> Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Letters, Department of Sociology

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgement

# This study, which prepared in the Institute of Social Sciences of the Sivas Cumhuriyet University, was produced from the PhD thesis titled "Evaluation of academicians' professional alienation situation in the process of distance education in the context of digital transformation".

#### History

Received: 09/10/2025

Accepted: 06/11/2025

### ABSTRACT

Distance education has evolved over the years in parallel with the development of mass media. Initially conducted via letter, distance education has gradually evolved into radio, television, and eventually the internet, relying on technological advancements. The complete transition from traditional education to distance learning, particularly during the COVID-19 pandemic, has increased interest in this form of education. The implementation of distance learning methods at all levels of education, from the lowest to the highest, has caught educators and students off guard and unexpectedly. While this form of education initially presented a source of stress, over time, factors such as gaining experience with digital applications and utilizing the advantages offered by digital technologies in course resources have relatively diminished negative perceptions of this form of education. Today's university-aged young generation, born into an environment where computers and the internet are actively involved in human life, is increasingly interested in an education supported by digital methods. Changing generations, developing technologies, and the pandemic have increased academic awareness of this issue, and distance learning methods have begun to be used more effectively. This study examines, compiles, and summarizes relevant research, providing a theoretical overview. Specifically, it examines the pandemic-related distance education process in higher education institutions worldwide, and examines the importance of digital technologies in this process.

**Keywords:** Distance Education, Digitalization, Higher Education, Pandemic

## Yükseköğretimdeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Sosyolojik Bir Değerlendirmesi

### ÖZ

Uzaktan eğitim, yıllar içerisinde kitle iletişim araçlarının gelişimiyle paralel bir şekilde gelişim göstermiştir. Başlarda mektup yoluyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim, zaman içerisinde teknolojik yöntemlere bağlı olarak radyo, televizyon ve nihayetinde internet yoluyla gerçekleştirilmiştir. Özellikle COVID-19 pandemi sürecinde geleneksel eğitimin tamamen uzaktan eğitime aktarılması, bu eğitime duyulan ilgiyi artırmıştır. Eğitimin en alt kademesinden en üst kademesine kadar bütün aşamalarında uzaktan eğitim yöntemlerinin uygulaması, eğitimciler ile öğrencileri hazırlıksız ve ani bir şekilde yakalamıştır. Başlarda bu eğitim şekli her ne kadar stres kaynağı olsa da zaman içerisinde dijital uygulamalar üzerinde tecrübe kazanma, ders kaynaklarında dijital teknolojilerin yarattığı kolaylıklardan faydalanma gibi etkenler bu eğitim türüne karşı oluşan olumsuz görüşleri nispeten azaltmıştır. Günümüzde üniversite çağlarını yaşayan genç nesil, bilgisayar ve internetin insan hayatında aktif olarak yer aldığı bir ortamda doğduğu için dijital yöntemlerle desteklenen bir eğitime daha çok ilgi duymaktadırlar. Değişen nesiller, gelişen teknolojiler ve yaşanan pandemi süreci akademisyenlerin de bu konudaki farkındalığını artırmış, uzaktan eğitim yöntemleri daha etkili kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş, derlenmiş, aktarılmış ve teorik bir genellemeye ulaşılmıştır. Özellikle dünya genelinde yükseköğretim kurumlarındaki pandemiye bağlı uzaktan eğitim süreci incelenmiş, dijital teknolojilerin bu süreçteki önemi irdelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Dijitalleşme, Yükseköğretim, Pandemi

#### Bilgilendirme

# Bu çalışma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanan "Akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecinde mesleki yabancılaşma durumunun dijital dönüşüm bağlamında değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

#### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

<sup>a</sup> [ozdenankara@outlook.com](mailto:ozdenankara@outlook.com)

<sup>b</sup> [0000-0002-6181-4484](https://orcid.org/0000-0002-6181-4484)

<sup>c</sup> [Oarslan4381@gmail.com](mailto:Oarslan4381@gmail.com)

<sup>d</sup> [0000-0001-6916-6277](https://orcid.org/0000-0001-6916-6277)

**How to Cite:** Arslan F, Akıl Ö (2025) A Sociological Evaluation of Distance Education Applications in Higher Education, *CUJOSS*, 49(3): 229-239

## Giriş

Uzaktan eğitim özellikle pandemi süreciyle birlikte daha çok önem kazanmış bir kavramdır. Çünkü hayati bir tehlikeden dolayı süresi belirsiz olarak kapatılan eğitim kuruluşlarının yerini alabilecek, bu belirsiz süreci daha verimli geçirmeyi sağlayacak tampon bir sistem olarak uygulanmıştır. Bu sürecin uygulanabilirliği en geçerli olan eğitim türü olmuştur. Çoğunlukla senkron, bazı zamanlarda da asenkron olarak uygulanan bu eğitim, özellikle öğrencilerin olabilecek etkili şekilde eğitim hayatlarını devam ettirmelerini sağlamıştır. Uzaktan eğitim acil bir durumun tamponu olmasının yanında, uluslararası konferanslar, çalışmalar, farklı ülkelerdeki üniversitelerle kolay iletişim, dezavantajlı kişilere, her yaş ve her alana hitap edecek eğitim imkanlarıyla sosyal hareketliliği de artırmıştır. Özellikle yükseköğretim sisteminde uzaktan eğitimin sağladığı ve sağlayamadığı durumlar, artıları ve eksileri, sosyoloji biliminin de dikkatini çekmiştir. Bu görüş doğrultusunda, bu çalışmada uzaktan eğitimle ilgili temel bilgiler verilerek öncelikle kavramın anlaşılabilirliğini artırmak amaçlanmıştır. Daha sonra ise yükseköğretimdeki yeri, önemi, artıları ve eksileri dünyadaki çeşitli üniversitelerdeki çalışmalarla da örneklendirilerek ortaya konulmuştur. Böylece uzaktan eğitimin yükseköğreminin beşeri öğelerine etkisi detaylandırılarak aktarılmıştır.

Uzaktan eğitimin Türkiye'deki önemi en çok pandemi sürecinde anlaşılabilir da varlığının toplum genelinde hissedilmesi Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin kurulmasıyla olmuştur. 1982 yılında hazırlanan kanun hükmünde kararname ile açılan (Karasoy ve ark., 2021) bu fakülteye ilk senesinde yaklaşık 29 bin kişi kayıt yaptırmıştır (Kırık, 2014). 1990'lı yılların ikinci yarısında ise Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi sahip olduğu öğrenci sayısından dolayı dünya genelindeki uzaktan eğitim veren büyük üniversiteler arasında yer almıştır (Gümüşel ve Dölen, 2022). Televizyonu etkili olarak kullanan bu fakülte, 1999 yılında canlı yayınlara geçerek öğrencilerin sınav haftalarında canlı yayın yapmış ve canlı bağlantılarla eğitimcilere soru sorma imkanı tanımışlardır (Sağlık Terleme ve Öztürk, 2004). Böylece eğitimci ve öğrenci arasındaki etkileşim artırılmış, sınırlı da olsa senkron bir iletişim yaratmak amaçlanmıştır. Bu tür çalışmalar günümüz teknolojik imkanlarına bakılarak yetersiz görülebilir ancak o dönem için oldukça önemli ve ilerici çabalarlardır. Gerek maddi, gerek fiziki, gerekse sosyal nedenlerden ötürü eğitimi sektöre uğrayan pek çok kişi bu tür yöntemlerle eğitimlerini devam ettirebilmişlerdir. Dolayısıyla döneminin teknolojik imkanlarını etkili bir şekilde kullanmak uzaktan eğitim uygulamasının önemli bir özelliğidir.

1990'lı yıllarda Anadolu Üniversitesi'nin yanında başka üniversitelerinde uzaktan eğitim vermeye başlaması ve ilerleyen yıllarda da bu eğitim türünü kullanabilen üniversite sayısının giderek artması paralel şekilde uzaktan eğitim alan öğrenci sayısını da artırmıştır. Öyle ki Türkiye 2010'da 2 milyondan fazla öğrencisi ile dünyanın en kalabalık yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim alan öğrencisine sahip olmuştur (Samur ve ark., 2011). 2011 yılına bakıldığında ise yükseköğretim düzeyinde eğitim alan

öğrencilerin %48'inin uzaktan eğitim öğrencisi olduğu görülmektedir (Kandemir, 2014). Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitime karşı yüksek bir talebin olduğu net olarak görülmektedir. 2007 verilerinde Türkiye'nin açık öğretime ayırdığı bütçe yükseköğretim bütçesinin %35'ini oluşturmaktadır. Bu rakam Avrupa'ya göre oldukça fazladır ve ilerleyen yıllarda gelişmiş ülkeler baz alınarak bu bütçenin düşürülmesi planlanmıştır. Bu plan da örgün eğitime karşı talebin artırılıp, açık öğretime karşı talebin düşürülmesiyle gerçekleştirilmek istenmiştir (Tulunay Ateş, 2014). Uzaktan eğitim her ne kadar önemli bir eğitim türü olsa da örgün öğretim düzeyinde yeterliliğe sahip değildir. Zorunlu uzaktan eğitim süreci bir yana, işe alımlarda da örgün eğitim alma kriteri hala işverenler açısından daha avantajlı görülmektedir. Teknoloji, uzaktan eğitimde önemli bir araç olmasına rağmen örgün eğitimin olduğu gibi entegre edilmesi henüz sağlanamamaktadır. Gerek açık müfredatın gerekse gizli müfredatın teknoloji aracılığıyla olduğu gibi uzaktan eğitime uyarlanması kolay bir iş değildir. Literatür incelendiğinde uzaktan eğitimin daha çok az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde araştırılması, incelenmesi ve uygulanması da örgün eğitimin hala devam eden önemini göstermektedir.

Gökmen ve arkadaşlarının (2015) Norveç, İspanya, Almanya, Fransa, Danimarka, İtalya, İngiltere, Portekiz, Finlandiya ve Hollanda'da uzaktan eğitim veren üniversiteleri inceledikleri çalışmada bu ülkelerin tamamının sertifika programlarının olduğu ve devlet desteği aldıkları görülmüştür. Norveç'in uzaktan ön lisans eğitimi veren tek ülke olduğu ancak bu programa talebin oldukça düşük olduğu da saptanmıştır. İspanya, Danimarka ve Fransa ise uzaktan eğitime üniversite bütçesinden pay ayırma gereği görmemektedirler. Verilen sertifika eğitimlerinde en çok dil eğitimi yaygın olarak kullanılmaktadır. Mesleki ve teknik alanlarda ise teorik dersler uzaktan verilirken uygulamalı dersler örgün olarak verilmektedir. Özetle Avrupa'daki uzaktan sertifika eğitimlerinin kullanımı genellikle dil eğitimi içindir. Çünkü dil eğitiminin uzaktan eğitime uygun olduğu deneyimlenmiştir.

Yaşam boyu eğitim kapsamında Avrupa eğitim kurumları önemli adımlar atmakta, özellikle dil eğitiminde gelişmeler kaydetmektedirler. Yeterli teknolojik altyapıları sayesinde uzaktan eğitim alanında büyük avantajlar sağlanmaktadır. Dolayısıyla uzaktan eğitime olan talep her ne kadar gelişmekte olan ülkelerde daha fazla iken, Avrupa ve Amerika'daki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemi daha gelişmiştir. Buna göre uzaktan eğitim bu ülkelerde daha az sorun teşkil ettiği için araştırma konusu olarak gelişmiş ülkelere oranla daha az yer almakta ve daha az talep görmektedir. Nitekim 2007 yılında yükseköğretim kurumu, Avrupa üniversitelerini örnek alarak uzaktan eğitim için ayırdığı bütçeyi azaltmayı hedeflemiştir. Çünkü Avrupa üniversitelerinde uzaktan eğitim talebi daha düşük olduğu için ayrılan bütçe de daha azdır. Yükseköğretim kurumu da gelişmiş ülkeleri temel alarak ilerleyen süreçlerde uzaktan eğitim talebinin düşürülüp örgün eğitim talebinin artırıldığı bir sistem üzerinde durmuştur. Ancak zaman içerisinde gelişen teknoloji ve yaşanan hızlı

dijitalleşme uzaktan eğitimi tam tersine daha görünür hale getirmiştir.

Yukarıda belirtilen bilgiler doğrultusunda uzaktan eğitim tanımlarına bakmakta da fayda vardır. Bu anlamda ilk olarak Taşpınar ve Tuncer'in tanımına göre uzaktan eğitim, "eğitim alan kişilerin fiziksel olarak bir okul mekanına ihtiyaç duymadan kişisel olarak yerleşik olduğu mekanda eğitim almasıdır" (Taşpınar ve Tuncer, 2008, s. 130). 2008 yılına ait bu tanımlamada uzaktan eğitimle ilgili vurgulanan en belirgin özellik mesafedir. Tanım, öğrencinin okul ortamında bulunmadan eğitim alması üzerinde durmuştur. Başka bir tanıma göre ise "bireylerin çoğunlukla öğrenim sorumluluklarını kendilerinin üstlendiği, ortamdan ve zamandan yerine göre müstakil olan, öğretmen ve öğrencilerin teknolojik gereçler aracılığıyla haberleşmesini sağlayan eğitimidir" (Özmen, 2010, s. 218). Bu tanımda ise kavrama karşı bakış açısı sorumluluk, bağımsızlık ve iletişim teknolojisi üzerinden genişletilmiştir.

Diğer bir tanımda uzaktan eğitim "BİT ve internet ile vakitten ve yerden özgür olarak bilgiyi almak isteyen bütün kişilere aktarmak suretiyle yapılan eğitimidir" (Yavuzer ve Kahraman, 2013, s. 132). Geçen yıllar içerisinde uzaktan eğitim kavramında teknoloji vurgusu giderek kendini daha çok hissettirmeye başlamıştır. Diğer bir tanımda da bu görüşe örnek oluşturacak şekilde teknolojik yön ön planda tutulmuş, hatta "uzaktan eğitim, devrin teknolojisinden faydalanılmasını temin eden bir eğitim felsefesidir" (Demiray, 2013, s. 160) denilerek bir adım öne gidilmiştir. Yine teknolojik yönün oldukça üzerinde durulduğu ve daha detaylı bir anlatımın yapıldığı başka bir tanım ise şöyledir: "Uzaktan eğitim fiziki anlamda eğitim alan bireylerin buldukları mekanlarda olmasına gerek görmeksizin, eğitim alan ve eğitim verenlerin aktüel BİT'lerden faydalanarak internet üzerinden senkron veya asenkron olacak şekilde ders işledikleri, programlı bir eğitim biçimidir" (Özyürek ve ark., 2016, s. 593).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında uzaktan eğitim denildiği zaman akla ilk ve genel olarak mesafe ve teknoloji kavramlarının geldiği görülmektedir. Teknolojinin yıllar içerisinde geleneksel eğitimde dahi artan önemi uzaktan eğitim sisteminde daha da büyük artış göstermiştir. Buna göre "teknik olarak uzaktan eğitimin temel düşüncesi, bilgisayar temelli bilgi referansları, elektronik kitaplar ve kılavuzlar, görüntülü ve sesli koleksiyonlar ve kütüphane ortamlarını kapsayan eğitsel bilgi alanının meydana getirilmesidir" (Lenar ve ark., 2014, s. 113).

Johnston (2020) ise uzaktan eğitimle ilgili tarihçeyi inceleyerek geçmişten itibaren yapılan tanımlara bakmıştır. Bu tanımları daha geniş bir çatıda ele alarak genel anlamda üç ayrı tanım ortaya çıkarmıştır. Bu tanımlardan ilki sanal ağ eğitimidir. Bu eğitim şeklinde öğretim tecrübesi bağımsız bir şekilde edinilir. Öğrenci ve eğitimci teknolojik araçlarla etkileşim kurar. Birebir görüşmeler ve yönlendirmeler oldukça sınırlıdır. Bu uzaktan eğitim türünün yapısı büyük oranda esnekler. Teknolojik altyapının gelişmiş olduğu, yaşam boyu öğrenme ilkesi ışığında genellikle yetişkin bireylerin almış olduğu sertifika ya da hizmet içi eğitim bu türde verilebilir. İkinci olarak kopyalanmış içerik eğitiminde öğrencilerin bağımsızlığı daha azdır. Teknoloji aracılığıyla bir kurum veya eğitimci tarafından yönlendirilirler. Ancak

asenkron öğretim burada daha esnekler. Son olarak uzaktan sınıf eğitiminde ise öğrenciler daha az esnek ve eğitimciye daha bağımlıdır. Teknoloji tabanlı, senkron olarak uygulanır ve öğretmen-öğrenci görüşmeleri daha doğrudan yapılır. Pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim şekli bu türe daha yakındır.

Uzaktan eğitim, uygulandığı her dönemin teknolojik yeterlilikleri içerisindeki iletişim araçları baz alınarak uygulanmaktadır (mektupla, radyoyla, televizyonla eğitim gibi). Dijital gelişmelerle paralel şekilde ilerleyen uzaktan eğitim sistemi son yıllarda teknolojik yeniliklerin hızlanmasıyla birlikte daha hızlı bir gelişim göstermektedir. Bununla birlikte pandemi süreci de uzaktan eğitimle ilgili asil ciddi farkındalığı yaratmıştır. Bu dönemde hızlı ve hazırlıksız bir şekilde geçilen uzaktan eğitim sistemine karşı eğitimci ve öğrenciler tarafında olumsuz görüşler ağırlığını korumaktaydı. Özellikle bu sistem için yeterli altyapının birçok üniversitede bulunmaması, teknik aksaklıklar, sisteme iki tarafın da yabancı olması ve acil olarak öğrenme zorunluluğu stres ve baskı yaratan bir duruma neden olmuştur. Bu süreç dijital gelişmelerden bağımsız bir uzaktan eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülemeyeceğini göstermiştir. Belli bir yaşın üstünde olan ve yeterli teknolojik tecrübesi olmayan akademisyenler sistemi öğrenmekte zorluk yaşarken, derslerin kayıt altına alınması eğitimci üzerinde ek bir baskı yaratmıştır. Bazı derslerin ev ortamında, ekran üzerinden öğrenilmeye müsait olmaması, laboratuvar veya atölye gibi ortamlarda yapıma gerekliliği eğitimci ve öğrenciyi ciddi ölçüde kısıtlamıştır. Yaşam alanları yüksek sese, boya kokularına ve geniş alanlara uygun olmayan güzel sanatlar öğrencileri ile uygulamalı ders yoğunluğu fazla olan fen ve sağlık bilimleri öğrencilerinin bu eğitim türünde yaşadıkları olumsuzluklar görece daha fazla olmuştur. Bununla birlikte evde yeterli alan ve yeterli teknolojik imkanı olmayan, özetle iş veya okul ortamını ev ortamına taşıyamayan kişiler de bu süreçten olumsuz etkilenmişlerdir. Ancak daha sonrasında teknolojik altyapıların iyileştirilmesi, edinilen tecrübelerin artması, bazı zorunlulukların bazı eğitimcilerin öğretim yöntemlerini iyileştirmesi ve geliştirmesine neden olması, bazı derslerde birtakım pratik uygulamaların keşfedilip uygulanması, eğitim için harcanması gereken zamandan ve maddi giderlerden tasarruf edilmesi, teknolojik imkanlarla sosyal ağların genişletilmesi, yeni bağlantılarla yeni çalışmaların bilimsel katkıları zaman içerisinde uzaktan eğitime karşı oluşan olumsuz düşüncelerin bir kısmını yıkarak olumlu görüşlerin ağırlığını artırmaktadır.

### Uzaktan Eğitim-Sosyoloji İlişkisi

Uzaktan eğitimin giderek küreselleşen dünyada artan önemi ve gerekliliği, sosyal ağların genişlemesine sunduğu katkı, sosyal hareketliliği hızlandırması ve iletişimi geliştirmesi sosyolojik açıdan ele alınan ve değerlendirilen konulardır. Bu tür olumlu sosyolojik perspektiflerin yanında teknolojik imkanların önemini giderek artmasının çeşitli eşitsizliklere ve dijital uçurumlara yol açacağı düşüncesi ise uzaktan eğitimin dezavantajlı yönünü yansıtan diğer bir sosyolojik perspektiftir. İlk

olarak olumlu görüşler incelendiğinde 21. yüzyılda yaşanan değişimlerin sosyoloji-uzaktan eğitim ilişkisini giderek güçlendirdiği gözlemlenmiştir. Öyle ki 21. yüzyılın değişen dinamiklerinden global ekonomi, globalleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlık kazanması, yeni iş alanlarının ortaya çıkması, 21. yüzyılda aranan insan özelliklerinin yeniden biçimlenmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu dönemde istenen insan özellikleri yaşam boyu öğrenme ve sürekli eğitim tabanında bilgi ve dijital okuryazarlığı, kendi kendine öğrenme, dijital vatandaşlık, yabancı dil bilme, farklılaşan şartlara uyum sağlama ve kronik bir şekilde güncellenen bilgiyi takip etme potansiyelleri çevresinde biçimlenmektedir (Fırat, 2016). Toplumsal değişmelerle birlikte toplumsal ihtiyaçlar da farklılaşmış, ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar uzaktan eğitimin yerini giderek güçlendirmiştir.

Sosyoloji toplumsal davranışları incelerken uzaktan eğitim de sosyal etkileşimlere neden olarak davranışları meydana getirir. Buradaki etkileşimler zamandan ve mekandan bağımsız gerçekleşebilir. Teknoloji aracılığıyla birbirlerinden uzak ve farklı kültürlerle, coğrafyalara ve toplumlara ait gruplar birbirleriyle iletişim kurabilir. Bu sayede farklı kültürlerden ortak bir payda oluşturulabilir. Bu etkileşimler toplumsal devamlılığı sağlar. Böylece uzaktan eğitim de bu devamlılığa hizmet eden bir sistem haline gelir (Birkök, 2000). Mesafelerin kalkması, kültürlerin geniş alanlara yayılması ve birbirlerinden uzaktaki insanların aynı mecrada etkileşimde bulunması kuşkusuz sosyal hareketliliği de artıran bir durumdur.

Sosyal hareketlilik kavramı eğitim sosyolojisinin özellikle uzaktan eğitim incelemeleri için oldukça önemli bir kavramdır. Tıpkı toplumlar gibi öğrenme işi de tek değildir, dinamiktir, zamandan bağımsızdır, bir değişim yaratır. Yani öğrenme gerçekleştikten sonra hiçbir şey eskisi gibi olmaz. Öğrenilen şey ne kadar küçük olsun öğrenen kişi artık bir deneyim kazanmıştır. Bu deneyimler onu değiştirir. Artık durumlara etki eden, eyleme geçen bir bireydir (King, 2001). Bu eylemlerle deneyim kazanan birey toplumsal hareketliliğe de katkı sağlar. Toplumsal hareketliliğe uzaktan eğitim de katkı sağlamaktadır. İnsan-toplum etkileşimiyle toplumsallaşma süreci hızlanır ve yoğunlaşır. Bunu sağlayan da sosyal hareketlilik (Birkök, 2000). Özetle uzaktan eğitimdeki teknolojik yenilikler sosyal hareketliliğe katkı sağlarken, artan sosyal hareketlilik de uzaktan eğitime katkı sağlamaktadır. Yeni eğitim sistemleri, öğretim şekilleri toplumları yeniden şekillendirebilir. Bu görüşlerden yola çıkılarak uzaktan eğitimin sosyolojiye sunduğu önemli katkılardan birinin, etkileşim içine giren grupların çeşitliliğini ve sayısını artırarak daha kapsamlı bir sosyalleşme yarattığı ve bu şekilde sosyal mobiliteyi de artırdığı fikri edinilebilir.

Uzaktan eğitimin diğer bir sosyolojik yorumu ise iletişimsel becerilerle olan ilişkisidir. Uzaktan eğitim ilk çıktığı dönemlerde kapalı bir yapıya sahipken bilgisayar teknolojileriyle birlikte iletişimsel unsurlar artmıştır. Fakat burada önemli bir durum unutulmamalıdır. Bu duruma göre “mobil sistemlerin bilgilendirici özelliği altyapı olduğu sürece vardır” (Sheller, 2014, s. 11). Altyapı

yetersiz kaldığı ya da tamamen gittiği zaman kişiler arasındaki iletişim de sona erecektir. Ayrıca uzaktan eğitimde başarılı bir iletişim tam anlamıyla gerçekleşemeyebilir. Çünkü uzaktan eğitim sisteminde bilgisayar konferansları aracılığıyla bir iletişim gerçekleştirilebilir. Bu konferanslar sınırlı, kapalı, hiyerarşik düzene sahip, keşfedici olmayan yapıyla mevcut sisteme destek olabilir. Veyahut katılımcı, çok sesli, demokratik, açık uçlu ve geniş kapsamlı olarak yaşam dünyasına da yardım edebilir (Sumner, 2000). Özetle uzaktan eğitim çoğunlukla sınırlı bir yapıyla hizmet eder. Ama bilgisayar konferansları gibi daha gelişmiş teknolojik yöntemlerle de daha iyi hizmetler sağlayacak noktaya gelmiştir. Ancak bu yine de konferansın yapısına bağlıdır. Konferansın yapısı kapalı olabileceği gibi iletişime açık, demokratik, keşfedici de olabilir. Başarılı bir iletişim gerçekleştirmek için uzaktan eğitim alanına düşen görev, kurumların reklamını yapmak, kurumsal çıkarları ön planda tutmak yerine sosyal öğrenmeyi amaçlamak ve kişinin yaşamına katkı sağlamaktır. Bu konuda da geçmişten günümüze kadar birçok önemli gelişme yaşansa da hala eksikler mevcuttur. Bu duruma örnek olarak 1983-86 yılları arasında Avustralya’daki bir üniversitede yapılan araştırmada Sosyoloji öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimleri verilebilir. Araştırmaya göre “doğa bilimciler için uzaktan eğitimdeki odak sorun laboratuvar işinin nasıl başarılabacağı iken Sosyoloji öğreniminde ise öğrencilerin kendi deneyimlerini sosyolojik düşünceyle ilişkilendirerek nasıl geliştirecekleridir. Sosyal laboratuvarı keşfetmek için de sosyolojik bakış açısını kullanmak gerekir” (Nation, 1987, s. 205). O günlerden günümüze kadar yapılan yenilikler uzaktan eğitimin iletişime katkı seviyesini artırsa da hala yeterli düzeyde olmadığı günümüzdeki deneyimlerle de görülmektedir.

Uzaktan eğitimle ilgili sosyolojinin endişesini oluşturan konu ise eğitim alanında teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte süregelen adaletsizlikler ve eşitsizliklerdir. Bu konuyla ilgili bir grup uzaktan eğitimin eşitsizlikleri azalttığını düşünürken bir grup ise artırdığını düşünmektedir. Günümüzde dijital uçurum kavramı eski önemini yitirse de özellikle Covid-19 salgın süreciyle birlikte yeniden düşünülmeye başlanmıştır. Öyle ki kişi teknolojiye ulaşabilse dahi kullandığı teknolojik araçların çeşitleri, kullanma şekilleri ve oluşan sonuçlar dijital bölünme tehlikesi oluşturabilir (Selwyn ve Facer, 2014). Teknolojik gelişmeler eğitim alanındaki eşitsizlikleri de farklılaştırmıştır. Sezgin ve Fırat’a (2020) göre eskiden maddi, coğrafi, sosyo-ekonomik/kültürel farklar eğitimde eşitsizliklere neden olurken şimdi teknoloji ile ilgili durumlar eşitsizlikler yaratmaktadır. Örneğin teknolojik araçlara sahiplik durumu, teknoloji kullanım düzeyi ve teknolojiye erişim kolaylığı gibi. Ancak bu durumlar dolaylı yollardan yine maddi ve coğrafi şartlara uzanmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde ikamet eden, evde kalabalık aile içerisinde yaşayan ya da okul dönemindeki kardeş sayısı fazla olan öğrenciler teknolojik araç sahipliğinde, kullanımında ve erişimde daha yoğun sorunlar yaşayabilirler. Papuşcuoğlu (2021) bu sorunlara yönelik

bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler: maddi durumu düşük olan ve köylerde yaşayan öğrencilere ücretsiz teknolojik araç desteği, gerekli altyapı düzenlemeleriyle internete her bölgeden erişim kolaylığı, internete ücretsiz erişimin kapasitesini artırma, online derslerin niteliğini artırma, çeşitli durumları göz önünde bulundurarak ders saat ve yoğunluğunu ayarlama, örgün eğitimin yokluğunu telafi edecek etkinlikler üretmek öğrencileri bu etkinliklere yönlendirmektir. Bu öneriler uygulamaya geçirilemediği sürece uzaktan eğitimde öğrenciler arasındaki fırsat eşitliği giderek daha da açılacaktır. Çünkü Nerse'nin (2020) çalışmasına göre, yaşadığı bölge, içinde bulunduğu çevre ve edindiği sosyo-kültürel yapının getirilerine göre maddi imkanları daha yüksek olan aileler çocuklarını dijital teknolojilerin daha aktif kullanıldığı okullara gönderirken, kırsal kesimde daha düşük maddi imkanlara sahip aileler çocuklarını bu okullara yönlendirememektedirler. Dijital teknoloji kullanımında ve eğitiminde daha deneyimli öğretmenlerle daha donanımlı okullarda dijital eğitim alan öğrenciler yükseköğrenimlerinde daha avantajlı olup daha iyi iş fırsatları yakalayabilmektedirler. Ancak bu imkanlara sahip olmayan öğrenciler yaşamlarının ilerleyen süreçlerinde de eşit fırsatlara sahip olamamakta, eşit iş imkanları edinmemekte böylece eşitsizlik giderek pekişmektedir. Bu nedenle toplumun her bölgesinden ve her kesiminden öğrencinin eşit imkanlarla eğitim almasının sağlanması oldukça önemli bir konudur.

### **Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm**

Önceki bölümlerde uzaktan eğitime ayrılan bütçenin yıllar içerisinde azaltılmasının planlandığından bahsedilmişti. Ancak uzaktan eğitim teknolojiyle paralel bir gelişim göstererek dünya pazarındaki yerini giderek genişletmekte ve bütçesini de artırmaktadır. Dijital eğitimin son yıllardaki oranları ve gelecekle ilgili yapılan öngörüye dayalı açıklamalara göre küresel çevrimiçi öğrenim pazarının büyüklüğü 2021 yılında 210,1 milyar ABD dolarıydı. 2022-2030 yılları arasında %17,54 oranında büyümesi beklenirken 2030 yılına kadar 848,12 milyar ABD dolarını geçmesi öngörülmüştür. (GlobeNewswire.com)

Dijital dönüşüm artık yükseköğretimde bir ihtiyaç halini almıştır. Çünkü ortam artık eskisinden daha rekabetçi bir hale gelmiştir. Öğrenci çekmek ve elde tutmak için dijital eğitim önemlidir. Ayrıca bilimsel araştırmalar karmaşıklıkça daha güvenli ve ölçeklenebilir bilgi işlem sistemleri gerekmektedir. Öğrenciler artık dijital deneyimleri üniversite yaşamlarının önemli bir parçası olarak görmektedirler. Ve bu durum üniversite tercihlerini de etkilemektedir. Bazı şirketler de yükseköğretim kurumlarını dijital dönüşüme yönlendirmeye çalışmakta, böylece öğrencilerin okuldan sonraki meslek hayatlarına daha çok yatırım yapılmasına destek olmaktadır. Örneğin Microsoft, Google ve KPMG gibi şirketler üniversitelerin dijital dönüşümü için çeşitli perspektifler sunmuşlardır. Sundukları çalışmalarla öğrenme şekilleri, mesleki katkı, katılımı artırmak ve genişletmek, teknoloji, vizyon,

finans, kültür ve sürdürülebilirlik gibi konularda üniversiteleri dijital dönüşümde yenilikçi ve lider olmaya teşvik etmektedirler (Alenezi, 2021).

Bu çalışmalar ve teşviklerin sebebinin iş dünyasının giderek dijitalleşmesi olduğu düşünülebilir. Haliyle hızla değişen dijitalleşmiş bünyesinde oluşturacağı iş gücünün de o oranda dijitalleşmiş olmasını beklemektedirler. Onlara gerekli olan dijitalleşmiş iş gücünü yetiştirebilecek yerler ise yükseköğretim kurumlarıdır. Bu nedenle kendilerine faydalı olacak elemanlar almak için yükseköğretim kurumlarıyla bu konuda iş birliği yapmak isteyebilirler.

Son yıllarda teknoloji yükseköğretimde daha yaygın olarak kullanılmasına rağmen öğrenme yöntemlerindeki yararları fark edilememekte, ihtiyaç duyulan daha kapsayıcı kazanımlara ulaşılamamaktadır (Wang ve ark., 2023). Bu durumun nedeni olarak üniversitelerin dijital dönüşümde istenilen düzeye gelememiş olduğu söylenebilir. Üniversitelerin yeterli düzeyde dijitalleşmemesinin ise birçok nedeni vardır. Bu nedenler Alenezi'ye (2011) göre; üniversitelerde karar alma yetkisinin daha geniş gruplarda bulunabilmesi ya da karar alma yeterliliği bulunmayan kişi ve grupların karar almasıyla merkezi olmayan kararların ortaya çıkması; dijital dönüşümlere karşı akademisyenler, yöneticiler ya da öğrenciler tarafından direnç gösterilmesi; üniversitelerin dijitalleşmeden önce halletmeleri gereken çok daha acil ve önemli konuların olması ve bunlara odaklanılması; tam tersi öncelikli olmayan, zayıf konulara daha çok önem verilmesi ve son olarak akademisyenlerle öğrenciler arasındaki kuşak farkının giderek açılması ve belirginleşmesidir. Sıralanan bütün bu nedenlerin üniversitelerde yeterli düzeyde dijitalleşmeye ket vurduğu düşünülebilir.

Üniversitelerin en büyük dijital dönüşüm sınavı kuşkusuz Covid-19 salgınıyla yaşanmıştır. Salgınla birlikte dijital eğitim, uzun vadeli bir süreçten acil bir durum konumuna geldi. Dijital eğitime geçişi tüm personel ve öğrencileriyle yalnızca bir hafta içerisinde başaran üniversiteler oldu (örneğin Oslo Üniversitesi). Bunun mümkün olması aslında dijital teknoloji kullanımı ve dijital çözümler oluşturmada uzun yıllar mücadele etmekten geçmektedir. Öğrenme sistemleri oluşturmak, kitlesel çevrimiçi açık dersler vermek, dijital kütüphaneler, web siteleri gibi çözüm yolları 2000'lerden sonra çeşitli üniversitelerde kullanılmıştır. Ancak yine de dijital dönüşüm yükseköğretimde tam olarak başarılamamıştır. Çünkü bu çözüm yolları yavaş ilerlemiştir. Ayrıca stratejik düşünen bazı hükümetlerin merkezi yaklaşımlarıyla bazı meslek uzmanlarının kontrol ve öz yönetim istekleri arasında doğal bir gerilim doğmuştur. Bu da yükseköğretimde dijitalleşmenin hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya doğru oluşmasına neden olmuştur. Hükümetlerin stratejik düşünceleri bilgi teknolojilerinin merkezileşmesine yoğunlaşırken akademik personelin dijitalleşme fikri eğitim ve araştırmaya destek üzerine yoğunlaşmaktadır (Bygstad ve ark., 2022). Bunun sağlanabilmesi için akademisyenlerin dijital dönüşüm sürecinde rollerindeki

değişime ve yenilenen sorumluluk alanlarına kolay adapte olabilmeleri için çalışma şartları düzenlenmeli, özellikle kadrosuz ve yarı zamanlı bir şekilde güvencesiz, düşük ücretli çalışanlarla ilgili düzenlemeler yapılmalıdır. Çünkü bu şartlar değişime karşı gerekli motivasyonu sağlamaya engel oluşturabilir. Ayrıca dijital okuryazarlığın geliştirilmesinde sadece akademisyenlere değil öğrencilere ve kurum geneline de özen gösterilmeli, destek olunmalıdır (Kır, 2020).

Akademisyenler için bu süreç hem daha çok stres ve iş yükü getirirken hem de dijitalleşmenin faydaları ve yarattığı fırsatların farkına vardırılmaktadır. Öğrenci yapısının da değişmesiyle öğrencilerle kurumsal ilişkilerde yenilikçilik, verimlilik, şeffaflık ve kontrol konuları da gündeme gelmektedir. Bu da akademisyenlerin ve potansiyel ekiplerinin kapsamının çok ötesine geçen sorunlara sebep olmaktadır. Bu da akademisyenlerde dijital dönüşümle ilgili kararsızlıklara neden olmaktadır (Sjöberg ve Lilja, 2019). Ek olarak değişim süreci bilgi aktarmaktan ziyade öğrencilere koçluk yapmak, tavsiye vermek gibi daha edilgen bir sisteme geçen eğitimciler bu değişen yapı içerisinde yeni iletişim becerileri de öğrenmek zorunda kalmışlardır (Barzman ve ark., 2021). Bu süreç içerisinde yükseköğretim eğitimcileri sürekli donanım ve yazılım ihtiyaçlarının karşılanabildiği sürece dijital dönüşümün sürdürülebileceğini, dolayısıyla bu sürecin uzun ve emek gerektirdiğini belirtmişlerdir (Salar ve ark., 2023). Bu nedenle uzun süreç, sürdürülebilirlik ve sürekli yenilenme akademisyenleri yorabilir ve bazen sürecin dışına çıkma isteği uyandırabilir. Üstelik akademisyenler için dijital dönüşümün zorlukları sadece yukarıdaki durumlar da değildir. Kurumsal bir desteğin yokluğu, denetleyici ve düzenleyici unsurların fazlalığı da olumsuz sonuçlara yol açabilir. Süreç üzerindeki kontrol müdahaleci olursa dijital dönüşümün faydaları olan yenilik ve esneklik ortadan kalkabilir. Örneğin yeni teknolojilerin akademisyenlerin dersleri sisteme yükleyip kalıcı olarak kaydetmesini istemesi birçok akademisyende hayal kırıklığı yaratmıştır (Rogozin ve ark., 2021; Ghasemi ve ark., 2021). Aşırı müdahale ve kontrol, akademisyenlik mesleğinin yapısına oldukça uzak kavramlardır. Bu nedenle yeni teknolojilerin yarattığı bazı zorunluluklar akademisyenleri benimsedikleri meslek algılarından uzaklaştırabilir.

Yukarıda bahsedilen bütün bu sebeplerden ötürü akademisyenler dijital dönüşüme karşı yer yer mesafeli durabilir ve sürecin yükünü taşımaktan yorulabilir. Ancak yine de bu sürecin içinde yer almaktan kaçınmamakla birlikte en önemli aktörleri olarak da değerlendirilebilirler. Öğrenciler açısından ise durum daha olumlu görülmektedir. Çünkü öğrenciler bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla daha özerk olmakta, iletişim arttığı için öğretmenlerin ulaşılabilirliği de artmaktadır. İnternet bağlantısı kurulabilen akıllı cihaz sahibi öğrenci oranının artmasıyla ve internete ulaşımın kolaylaşmasıyla yükseköğretimde iletişim şekilleri değişmeye başladı. Öğrencileri dijital ağlardan ayırmak zorlaştıkça onlara göre öğretim yöntemlerindeki

değişimlere destekler de artmıştır (Santas ve ark., 2019). Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin “%77,4’ü dijital cihazlarla yardıma ihtiyaç duymadan veya çok az ihtiyaç duyarak çalışabilmekte, %84,4’ü çevrimiçi eğitime aktif olarak katılabilmektedir. Dijital yerli olarak adlandırılan üniversite öğrencilerinde çoklu görev yapma özelliği de bulunmakta, buna göre %77 oranında öğrenci çevrimiçi eğitim esnasında birden fazla cihaz kullanabilirken %85,2’si çevrimiçi eğitim esnasında başka etkinliklerle uğraşabilmektedirler (Tóth ve ark., 2022, s. 150).

Yukarıdaki sonuçlara bakarak söylenebilir ki büyük veriler, yapay zeka ve modeller yükseköğretim kurumları için hem riskler hem de fırsatlar barındırmaktadır. Başta yapay zeka olmak üzere dijital teknolojiler şu an insanların yaptığı çoğu yükseköğretim görevini yapabilir. Değişen roller, kendi kendine öğrenme, becerilerin sürekli sertifikasyonu, çevrimiçi öğrenme, Pazar fırsatlarına dayalı müfredat oluşturma ve öğrenme analitiği dijital dönüşümle ilgili spesifik faydalar ve riskler yaratabilir (Barzman ve ark., 2021). Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının bu arada kalmışlık durumunu çözerek faydacı tarafın ağırlığını artırmaya ihtiyaç vardır.

Ancak ne olursa olsun bütün bunlara rağmen “büyük veri ve yapay zeka yükseköğretimde karmaşık durumları kolaylaştırmaktadır. Örneğin; büyük veriler öğrencilerin davranış, yaş, gelenekleri gibi verileri toplayarak kişiselleştirilmiş öğretim programlarıyla yeni öğretim yöntemlerini keşfederek uyarlamaya katkı sağlayabilir. Öğrenci profili kişiselleştirilerek öğretimin maliyeti düşürülebilir. Yapay zeka ise öğrencilerin çeşitli eğitim derecelerinde ne kadar başarılı olup olamayacakları ihtimallerini kişiselleştirilmiş veriler üzerinden belirleyerek öğrencilerin ilerleme sürecini belirleyip kontrol edebilir” (Abad-Segura ve ark., 2020, s. 5). Türkiye yükseköğretim sisteminde de bu faydaların önemi anlaşılmış olacak ki çeşitli projelerle yükseköğretimde dijital dönüşüm desteklenmiştir. Bu projeler kapsamında 2018 yılında Cumhurbaşkanlığı bünyesinde Dijital Dönüşüm Ofisi (DDO) kurulmuş, 2019 yılında ise YÖK tarafından bu alanla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Türkiye’de toplam 19 adet DDO vardır. Bu ofislerin amacı dijital dönüşümün üniversitelerde verimliliği artırdığını göstermektir. Buna göre dijital dönüşüm, üniversitelerin araştırma ve geliştirme faaliyetlerini hızlandırmakta, dijital kaynak kullanımı, kaynaklara kolay erişim, dijital öğrenme yöntemleriyle etkili öğrenmeyi artırmaktadır (Epli ve ark., 2023).

Bygstad ve arkadaşları (2022) yükseköğretimde dijital dönüşüme katkı sağlamak için yönetim, akademisyen ve öğrencilerden beklenenleri şöyle sıralamıştır:

1. Üniversiteler teknoloji, pedagoji ve organizasyon süreçlerini ortak bir öğrenim alanında entegre etmelidir.
2. Akademisyenler ders vermekten ziyade dijital kaynak yönetimine geçmelidir.
3. Öğrenciler karmaşık hibrit ortamlarda çalışma becerilerini geliştirmelidir.

## Covid-19 Salgın Sürecinde Yükseköğretimdeki Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Yükseköğretimde uzaktan eğitimin etkin ve başarılı olan başlangıcı Türkiye’de 1980’li yılların başında Anadolu Üniversitesi’nin kuruluşuna dayanmaktadır. 1990’lı yıllarla birlikte teknolojik gelişmelerdeki artış ve hız yükseköğretimdeki uzaktan eğitim sistemini yaygınlaştırmıştır. 2000’ler ve 2010’larla birlikte bu yaygınlık hız kesmeden devam etmiş ve teknik yapılar daha da geliştirilerek teknolojiden daha da fazla faydalanılmıştır. Bu gelişmeler de başlangıçta hiç olmayan etkileşimi giderek artırarak eğitimin kalitesine katkıda bulunmuştur. 2020’lerde ise meydana gelen salgınla birlikte hızlı bir şekilde küresel çapta uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim, oluşan bir sorun halinde yine tek çözüm yolu görülmüştür. “Sonuç itibarıyla, okullar öğrencilerini ve öğretmenlerini mümkün olduğunca kısa zamanda teknolojinin geldiği son noktaya donatarak online eğitim programları yapmak ya da hız kazandırmak mecburiyetinde kalmışlardır” (Adam ve Metlajak, 2022, s. 1).

Covid-19 salgın sürecinden önce de uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili çeşitli dönemlerde üniversiteler ve diğer eğitim kurumlarındaki aktörlerle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri de Dicle Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde görev yapan altmış bir akademisyenle yapılan uzaktan eğitim anketine göre ortaya çıkan sonuçlar ise şöyle aktarılmıştır (Karakoyun & Kavak, 2009): Akademisyenler, uzaktan eğitimin, okulların kültürünü hizmet zemininde eğitim yapmaya özendirdiğini, eğitim alan bireylerin kişisel seçimlerini anlamalarında ve bilgiye daha çabuk ulaşabilmelerinde yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Fakat bunun yanında zaman içerisinde geleneksel eğitimin yerine uzaktan eğitimin geçmesi, öğrencilerin uzaktan eğitimle öğrenme olayına daha istekli hale gelmesi ve eğitimdeki keyifli tarafların yanında temel öğrenme işini uzaktan eğitimle gerçekleştirme konularında henüz kararsız kalmakta uzaktan eğitimle birlikte daha olumlu sonuçların alındığı, öğretmenlerin performanslarının ve öğrencilerin dikkatlerinin arttığı konularında da kuşkuları bulunmaktadır.

2012 yılında Malezya’da yapılan bir araştırmada ise Malezya üniversitelerinin uzaktan eğitimi çeşitli formlarda kullandığı vurgulanmıştır. Bu çalışmaya göre “online eğitimden Malezya üniversitelerinde hem yaygın hem de örgün eğitimde yararlanılmaktadır. Örneğin, Open University Malaysia ve University Tun Abdul Razak bütün lisans programlarında online eğitimlerin yer aldığı hibrit ya da karma modellerle derslerini yapmıştır. Yani geleneksel ve online eğitim modellerinden ikisinin de en iyi taraflarını almaya odaklanan harmanlanmış eğitim modeli uygulanmıştır. Bu modelle fiziki ve sanal olan kaynaklar harmanlanarak, farklı öğrenme şekilleri bütünleştirilmekte, teknoloji kullanımı, etkileşim ve akademik kadro öğelerinin bulunduğu bir öğrenme faaliyeti gerçekleştirilmektedir (Noh ve ark., 2012).

Uzaktan eğitim ya da harmanlanmış eğitim modelleri her ne kadar salgın döneminden önce de araştırılan, geliştirilmeye çalışılan bir konu olsa da salgınla birlikte önemi çok daha artmıştır. Bu önem artışı uzaktan eğitim konulu çalışmalarda da artış gözlenmesine neden olmuştur. Aşağıda incelenen araştırmalar da bu süreç içerisinde yapılmış araştırmalardır.

Fas Krallığı’nda 2021 yılında Ben M’sick Fen Fakültesi akademik personeliyle yapılan araştırmada fakülte hocalarından %53,8’i uzaktan eğitimin sürekli hale gelerek Covid-19 salgınından sonra da üniversitedeki uygulamaların içinde yer almasına karşı çıkarken, kalan %46,2’lik kesim de salgın bitiminde uzaktan eğitimin entegre edilmesine olumsuz baktıklarını belirtmiştir. Araştırmacılara göre yükseköğretimdeki zorluklar arasında öne çıkan iki zorluk arasında uzaktan eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegre edilmesi ve öğrenimi üstlenme sorumluluğu vardır (Nisrine ve Abdelwahed, 2022). Buna göre eğitimcilerin uzaktan eğitimde en çok zorlandıkları konu dijital teknolojilerin kullanımı ve bu dijital düzene uyum sağlama konusudur. Bu durumda da akademideki dijital dönüşüm süreci, sürecin etkilerinin tespiti ve bu doğrultuda sorunların giderilme çabası büyük önem göstermektedir.

2021 yılında Ürdün’de akademik personelle pandemi döneminde uzaktan eğitim deneyimini öğrenmek için yapılan bir araştırmaya katılan bütün katılımcılar, görev yaptıkları kurumların teknik ve altyapı desteklerinin aniden geçiş yapılan çevrimiçi uzaktan eğitime hazır olmadıklarını ve öğrencilerle sağlıklı bir iletişim ve eğitim için kampüs içerisinde belirli zaman aralığında gerçekleştirilen yüz yüze eğitimin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte yükseköğretimde yaşanan zorluklar arasında mesai saatlerinin belirsizliği ve çalışma sürelerinin uzunluğu gelmekteydi. Katılımcılar uzaktan eğitimle ilgili teknik bilgi edinmek için iş arkadaşlarından yardım istemenin, internet üzerinden kaynak taramanın, dersleri programa yüklemenin toplamda normal eğitimden daha fazla zamanlarını aldığını belirtmişlerdir (Nabolsi ve ark., 2021).

Yao ve arkadaşlarına göre çevrimiçi eğitim platformları pandemi olsun ya da olmasın her zaman çevrimdışı eğitimle bütünleştirilmelidir. Bilgi-iletişim sistemlerinin temel amacı bu olmalıdır. Burada asıl önemli olan uzaktan eğitimde öğrencilerin gereksinimlerine uygun bilgi arayışlarına yardım etme ve akademisyenlerin kendi bilgi kaynaklarını bu modele göre koordine etme yollarıdır. Bu yolların uygun çözümü doğrultusunda etkileşimin artacağı, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sağlıklı bir şekilde sürdürüleceği düşünülmektedir. Ek olarak çok gelişmiş şebeke kaynaklarıyla kırsal ve uzak bölgelerdeki dijital kaynak sorunlarının da çözülmesi uzaktan eğitime katkı sağlayacaktır (Yao ve ark., 2021).

Rusya’da yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin dijital dönüşüme olan tepkilerini ölçmek için yapılan araştırmada pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim süreci üç aşamalı olarak incelenmiştir. Sonuçlara göre “akademisyenlerin uzaktan eğitimle alakalı hiddeti zirve noktasını geçmiştir.

Online eğitime yönelik daha eşit ve sakin bir tutumları vardır. Yıl içerisinde olumsuz yorumlar 9,6 oranında azalırken olumlu yorumlar 6 puan, tarafsız yorumlar da 3,5 puan artış göstermiştir” (Rogozin ve ark., 2021, s. 291). 2020 ve 2021 yıllarında pandeminin sebep olduğu uzaktan eğitime geçişin ilk dönemi, orta dönemi ve son döneminde yapılan anketlerde süreç içerisinde değişimler gözlemlenmiştir. Bu değişimlere göre ilk dönemlerde uzaktan eğitime karşı oluşan olumsuz tutumlar zamanla azalmaya başlamıştır. Bununla birlikte olumlu fikirlerde de artış gözlenmiştir.

Öğrencilerin genelini yaş itibarıyla teknoloji çağının içine doğmaları ve bundan dolayı teknoloji kullanımına daha uyumlu olmaları düşüncesiyle akademisyenlere göre uzaktan eğitim veya harmanlanmış eğitime daha yatkın olabileceği düşüncesi öngörülmektedir. Burada bahsedilen harmanlanmış öğretim (blended learning) online eğitim ile yüz yüze geleneksel eğitimin olumlu yönlerinin birleştirilerek uygulandığı eğitim türüdür (Uluyol ve Karadeniz, 2009). Günümüzde öğrencilerin uzaktan eğitim ve harmanlanmış eğitime daha istekli olma nedenleri teknolojiye daha meraklı ve dijital gazetelerle daha çok vakit geçirmelerinden kaynaklanır. Öğrenciler harmanlanmış eğitim modeliyle yeni bilgiler edinebilir. Ayrıca yeni sistem büyük oranda esnek yapıda olduğu için ödev hazırlıklarını kendi hız ve zamanlarına göre ayarlayabilirler. Konuyla alakalı kolaylaştırıcı unsurlara isteklerine göre ulaşabilirler. Kısaca öğrenciler için harmanlanmış eğitim sistemi bir lütf olarak görülebilir (Acharya ve ark., 2022).

Harmanlanmış eğitimin öğrenciler açısından belirtilen olumlu yönleri yansıtıldığı düzeyde gözlemlenmeyebilir. Çünkü uzaktan ya da harmanlanmış olsun eğitimin ana aktör eğitimidir. Eğitmenin ödevler ve sınavlar konusunda belirlediği süreçler uzaktan eğitimde de aynı şekilde uygulanabilir. Elbette ki yüz yüze eğitimden daha fazla aksamalara maruz kalma ihtimali olsa da bir önceki paragraftaki alıntıda belirtildiği gibi zaman yönetimine tamamen öğrencilerin karar vermesi çok görülen bir durum değildir. Öğretmenleriyle iletişim kurma şekilleri değişerek esneklik gösterse dahi öğrencinin kendisinin belirlediği her vakitte öğretmeniyle iletişim kurması çok doğru bir durum olmayabilir. Ve aynı zamanda öğretmeni tarafından da olumlu karşılanmayabilir. Bununla birlikte dijital yollarla elde edebileceği her bilgi yararlı olmayabilir ve bunun doğru kullanımı yine öğretmenin belirttiği kriterler doğrultusunda yapılır. Ev ortamının ders için uygun olmaması, sahip olunan teknolojik eşyaların yetersizliği, internet aksamaları gibi ekstra problemler de öğrenciler için eklenebilecek diğer problemler olabilir. Teknolojik altyapıyı karşılamak ve uygulamak birçok ülkede çok zor olabilir. Ancak gelecekte sınıf geleneksel eğitimden ziyade hibrit bir eğitimin daha çok konuşulacağı da öngörülmektedir. Bu nedenle yeni gelişmelere karşı direnç yerine uyum gösterme, sistemsel altyapıyı uzman ekiplerle düzenleme ve insan kaynağı bu yeniliklere uyumlu olarak ancak stres ve kaygı yaşatmadan yetiştirmek şimdilik bir çözüm yolu olarak düşünülebilir.

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler ve son dönemde yaşanan pandemi boyutundaki salgınlar göstermektedir ki uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim ya da online eğitim olarak adlandırılan sistem gelecekte tek başına ya da geleneksel eğitime entegre edilerek devam ettirilecektir. Dijital teknolojinin eğitimde kullanılması ve geliştirilmesi modern bir eğitim için son derece gerekli ve olumlu bir durumdur. Ancak dijital teknolojilerin eğitimdeki ağırlığının artmasının öğrencilere, eğitimcilere, velilere ve kurum yönetimlerine ne gibi etkilerinin olduğunun saptanması ve bu saptamalara yönelik önlemler olarak ilenilmesi daha doğru bir yöntem gibi düşünülmektedir. Çünkü hızlı, hazırlıksız ve yeterli donanımına sahip olmadan uygulanan uzaktan eğitim yöntemleri hem eğitime erişimde eşitsizliklere hem de eğitimcilerde ve öğrencilerde strese, kaygıya ve yabancılaşmaya sebep olabilir.

## Sonuç

Sonuç olarak ortada açıkça görülen bir durum vardır: Yeni nesil öğrenciler tahta ve tebeşir eğitimiyle uzun süre dikkatlerini koruyamamaktadırlar. Dikkatleri daha dağınık ve teknoloji odaklıdır. Bu durumu akademisyenler de derslerinde birebir gözlemlemektedirler. Uzun süre sınıf ortamında tahta üzerinde anlatımlara dayalı eğitimlerle dikkati koruyabilmek zorlaşmış durumdadır. Öğrenciler eğitim şekli ne olursa olsun dijital teknolojilerin yer aldığı eğitimlere daha çok ilgi göstermektedirler. Bu nedenle online eğitimler özellikle yükseköğretimde öğrenciler için daha cazip görünebilir.

COVID-19 döneminde ani ve hazırlıksız bir şekilde yürütülmeye başlanan uzaktan eğitim yöntemleri zamanla daha olumlu karşılanmıştır. Dersler için kullanılan programların öğrenilmesinde harcanan zaman, çeşitli aksaklıklarda yaşanan stres, mesai saatlerinin belirsizleşmesi, derslerin bilgi-iletişim teknolojilerine adapte edilme zorluğu, ders kaynaklarını bulma ve yüklemeye yaşanan tecrübesizlikler, ev ortamı ile iş ortamının birbirine karışması, her saatte ulaşılabilir durumda olma, öğrencilerle birebir iletişim kuramama, sadece boş bir ekrana karşı konuşmanın yarattığı yetersizlik hissi gibi durumlar akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı temel sorunlardır. Aynı şekilde öğrencilerin de üniversite ortamından uzak olması, kampüs ortamındaki sosyal ve kültürel imkanlardan geri kalarak ekran başında uzun saatler geçirmesi, hocalarından gözlemleyerek öğrenecekleri ve edinecekleri birtakım davranışları gözlemleyememesi, ev ortamına uygun olmayan dersleri ev ortamında almak zorunda kalması (sanatsal ve deneysel dersler gibi), mekânsal kısıtlılıklar yaşamaması, teknolojik altyapı ve dijital materyal yetersizliğini daha derinden hissetmesi gibi durumlar, uzaktan eğitimin yarattığı sorunların öğrenci tarafı olarak ele alınabilir.

Uzaktan eğitimin neden olduğu yukarıda belirtilen durumların yanında olumlu etkileri de bulunmaktadır. Ulaşım sorunlarının azalması, yolda geçirilen sürenin derslere ayrılarak daha verimli geçirilmesi, dijital ortamların kontrol mekanizmasının daha fazla olmasının öğrenci-akademisyen özgürlüğünü kısıtlaması gibi bir algının yanında ders

notlarının yenilenmesi, literatürün daha verimli araştırılması gibi olumlu bir algının da oluşması sayılabilir. Ayrıca dijital teknoloji kullanımı zayıf olan akademisyen ve öğrencilerin bu süreçte teknolojik bilgilerini ilerletmesi, online yöntemlerle ulusal ve uluslararası bağlantılarını artırarak online konferanslara katılıp ortak çalışmalar yürütmek için imkanlar bulması da olumlu etkilerden görülebilir. Bununla birlikte çeşitli sınavlar, mülakatlar veya eğitimler için şehir hatta ülke değiştirmek zorunda kalmayarak mevcut mekanında internet üzerinden katılım göstermek hem ekonomik hem de duygusal açıdan daha pozitif etkiler yaratabilmektedir. Yine akademisyenlerin zaman, plan ve programlarına bağlı olarak yüz yüze gerçekleştiremedikleri dersleri uzaktan eğitimle gerçekleştirme imkanı da derslerde yaşanabilecek aksaklıkların önüne geçmektedir.

Özetle zaman içerisinde uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenilmesi, uygulamalarda yaşanan aksaklıklar ve stresin azalması, daha bilinçli ve deneyimli yöntemlerle pratik ve eksiklikleri gidermeye yönelik kullanımının artması ile uzaktan eğitim algısı daha olumlu bir yöne eğim göstermiştir. Sonuç olarak yarattığı kısıtlılıklar veya imkanlarla, gerek tek başına gerekse geleneksel eğitimle harmanlanmış olarak uygulanan uzaktan eğitim artık günümüzün dijital gelişmeleri doğrultusunda yadsınamaz bir eğitim türüdür. Bu nedenle bu eğitime karşı topyekûn olumsuz bir algı geliştirmektense daha bilinçli, gelişmiş ve tamamlayıcı olarak eğitime katkı sağlaması yönünde nasıl kullanılacağı ve ilerletileceği üzerinde durulması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Çünkü dijital gelişmelerden eğitim kurumunda yeterli düzeyde faydalanılmaması çok da verimli ve bilinçli bir tavır olmayacaktır.

### Extended Abstract

Distance education has gained a significant place in higher education, particularly after the COVID-19 pandemic. While this system, which initially caused stress for academics and students, has since begun to be seen for its positive aspects. Factors such as the lack of a classroom environment, limited visual communication, technical glitches, the inability of some courses to be delivered online, the system being newly learned, and the need to change teaching methods have largely negatively impacted the perception of this type of education. However, over time, the necessity and increasing importance of digitalization have led to the discovery of innovations related to distance education. Positive factors, such as the increasing importance of digital skills in academic studies, the ability to easily connect with universities and academic staff worldwide through online congresses, conferences, and study opportunities, and the ability to collaborate and exchange ideas with numerous academics across the globe despite distances, have also changed the perspective on distance education. Not having to relocate for various exams and interviews provides both financial and mental convenience for students and academics. The fact that the majority of students are from the younger generation has led to a greater interest in digital-based education, while universities are striving to

prioritize the benefits of digital technologies to attract students.

Developments and rapid digitalization demonstrate that distance education is now part of higher education, both within hybrid education and on its own. The world achieves its development primarily through technological innovations. Institutions that fail to keep pace with technological advancements are left out of the competitive landscape. Therefore, those seeking to remain in global economic competition place significant importance on digital developments. Universities, in order to secure their share of this competitive landscape, strive to attract students by developing new methods in education. Therefore, advanced distance education systems contribute significantly to universities. With the concept of lifelong learning, the boundaries of education for the individual have expanded, and the structure of distance education, independent of location and distance, has increasingly increased interest and relevance. Therefore, the importance of distance education has increased not only for the general student profile but also for different student profiles. Recognizing this, educational institutions are striving to increase their infrastructure capacity related to distance education, both for economic profit and for their image.

Societies cannot be considered independent of technological advancements. Therefore, education, one of the fundamental institutions of societies, cannot be independent of technological developments. Therefore, the amount, form, and structure of distance education related to digitalization are maintained at appropriate levels, and it somehow exists in higher education. This study, taking into account the increasing importance of distance education, conducted a comprehensive global literature review. The pandemic and its subsequent developments were examined, drawing on numerous universities worldwide. This study can be further developed by examining distance education systems, particularly those in Western universities, based on digital advancements in higher education institutions. It can also be further developed by comparing distance education processes in developed and underdeveloped countries.

### Kaynaklar

- Abad-Segura, E., González-Zamar, M-D., Infante-Moro, J.C. ve García, G. R. (2020). Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends. *Sustainability*, 12(5), 1-24. <https://doi.org/10.3390/su12052107>
- Acharya, A., Mukherjee, S., Bhattacharjee, A. K., Datta, D. ve Deyasi, A. (2022). COVID-19: will it be a game changer in higher education in India?. *Data Science for COVID-19 Societal and Medical Perspectives Academic Press, Volume 2* (Societal and Medical Perspectives), 611-629. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-90769-9.00034-7>
- Adam, T. B. ve Metljak, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>

- Alenezi, M. (2021). Deep Dive into Digital Transformation in Higher Education Institutions. *Education Sciences* 11(12), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11120770>
- Barzman, M., Gerphagnon, M., Aubin-Houzelstein, G., Baron, G-L., Benard, A., Bouchet, F., Dibie-Barthelemy, J., Gibrat, J-F., Hodson, S., Lhoste, E., Martin, C., Moulieur-Boutang, Y., Perrot, S., Phung, F., Pichot, C., Siné, M., Venin, T. ve Mora, O. (2021). Exploring Digital Transformation in Higher Education and Research via Scenarios. *Journal of Futures Studies*, 25(3), 65-78. [10.6531/JFS.202103\\_25\(3\).0006](https://doi.org/10.6531/JFS.202103_25(3).0006)
- Birkök, M. C. (2000). A Conceptual Analysis Of Distance Educational Functions and Perspectives in Sociology. *Turkish Online Journal of Distance Educational-TOJDE*, 1(2), 35-41.
- Bygstad, B., Øvrelid, E., Ludvigsen, S. ve Dæhlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers & Education*, 182(2022), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463>
- Demiray, E. (2013). Uzaktan Eğitim ve Kadın Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.
- Epli, B., Altunkaya, A. O. ve Calp, M. H. (Ed.). (2023). Üniversitelerde Kurulan Dijital Dönüşüm Ofislerinin İncelenmesi: Türkiye Örneği. *1st International Conference on Contemporary Academic Research ICCAR*, 1(2023).
- Fırat, M. (2016). 21. Yüzyılda Uzaktan Öğretimde Paradigma Değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 142-150. [10.5961/jhes.2016.151](https://doi.org/10.5961/jhes.2016.151)
- Ghasemi, F., Zarei, M., Hedarimoghdam, R. ve Hosseini, S. M. (2021). Exploring unprecedented problems of academicians during the COVID 19 pandemic and their relationships with fatigue and mental health. *Gene Reports*, 23(2021), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.genrep.2021.101098>
- Gökmen, L., Gülnar, M., Peker, Ş., Uluyol, Ç. ve Şahin, S. (2015). Avrupa Ülkelerindeki Uzaktan Eğitim Programları Üzerine Bir İnceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 19 (3), 11-32.
- Gümüşel, G. ve Dölen, H. (2022). Dünya'da ve Türkiye'de Uzaktan Eğitime Tarihsel Bir Bakış İle Gelecek Eğilimler. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*. 15(8), 152-166. <https://doi.org/10.51293/socrates.191>
- Johnston, J. P. (2020). Creating Better Definitions of Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration(OJDLA)*, 23(2), 1-5.
- Kandemir, O. (2014). Türkiye'de Yükseköğretim Düzeyinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Ekonomik Kalkınma. *Turkish Studies*. 9(5), 1155-1176.
- Karakoyun, F. ve Kavak, M. T. (2009). The opinions of academicians regarding distance learning: a sample of Dicle University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1172-1176. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.211>
- Karasoy, H. A., Cebe, E. ve Babaoğlu, P. (2021). Türkiye'de Uzaktan Eğitim Politikaları. *KAYTEK Dergisi*. 3(2), 143-165.
- Kır, Ş. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 143-163.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*. 21: 73-94. [10.17829/midr.20142110299](https://doi.org/10.17829/midr.20142110299)
- King, F. B., Young, M. F., Drivere-Richmond, K. ve Schrader, P. G. (2001). Defining Distance Learning and Distance Education. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 9(1), 1-14. <https://www.learntechlib.org/primary/p/17786/>
- Lenar, S., Artur, F., Ullubi, S. ve Nailya, B. (2014). Problems And Decision In The Field Of Distance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 131(2014), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.088>
- Nabolsi, M., Abu-Moghli, F., Khalaf, I., Zumot, A. ve Suliman, W. (2021). Nursing Faculty Experience With Online Distance Education During COVID-19 Crisis: A Qualitative Study. *Journal of Professional Nursing*, 37(5), 828-835. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.06.002>
- Nation, D. (1987). Some reflections upon teaching Sociology at a distance. *Distance Education*, 8(2), 190-207. <https://doi.org/10.1080/0158791870080204>
- Nerse, S. (2020). Dijital Eğitimde Eşitsizlikler Kırsal-Kentsel Ayrımlar ve Sosyoekonomik Farklılaşmalar. *İnsan&Toplum*, 10(4), 413-444.
- Nısrine, S. ve Abdelwahed, N. (2022). Distance education in the context of the COVID-19 pandemic Case of the Faculty of Sciences Ben M'Sick. *Procedia Computer Science*, 198(2022), 441-447. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.267>
- Noh, N. M., Isa, P. M., Samah, S. A. A., Noh, N. M. ve Isa, M. A. M. (2012). Establishing an Organisational e-learning Culture to Motivate Lecturers to Engage in e-Learning in UiTM. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 67(2012), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.348>
- Özmen, Z. M. (2010). Bir Lisansüstü Öğrencisinin Telekonferans ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları Dersindeki Deneyimleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(2), 217-232.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Papuçcuoğlu, T. (2021). Eğitim Hakkı Üzerine Bir Tartışma: Uzaktan Eğitim Sürecinin Bourdieu Üzerinden Bir Analizi. *TİHEK Academic Journal*, 4(6), 129-148.
- Rogozin D., Solodovnikova O. ve Ipatova A. (2022). Üniversite öğretim üyeleri yükseköğretim dijital dönüşümünü nasıl algılıyor. *Eğitim Sorunları/Educational Studies Moscow* 2022(1), 271-300.
- Salar, H. C., Özçınar, H., Kara, C. O., Vatansever, İ., Kısaç, İ. ve Kutluhan, A. (2023). Pandemi deneyimi sonrasında öğretim elemanlarının eğitimde dijital dönüşüme ilişkin görüşleri: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-22. <https://doi.org/10.51948/auad.1192794>
- Samur Y., Akgün E. ve Duman B. (2011). Distance Education in Turkey: Past-Present-Future. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*. Bölüm XI, 1325-1330.
- Santos, H., Batista, J. ve Marques, R. P. (2019). Digital transformation in higher education: the use of communication technologies by students. *Procedia Computer Science*, 164(2019), 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.12.163>
- Selwyn, N. ve Facer, K. (2014). The sociology of education and digital technology: past,present and future. *Oxford Review of Education*, 40(4), 482-496. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.933005>
- Sezgin, S. ve Fırat, M.(2020). Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime Geçiş ve Dijital Uçurum Tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 37-54.
- Sheller, M. (2014). The new mobilities paradigm for a live sociology. *Sage Journals*, 62(6), 1-23. <https://doi.org/10.1177/0011392114533211>
- Sjöberg, J. ve Lilja, P. (2019). University Teachers' Ambivalence about the Digital Transformation of Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(13), 133-149. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.13.7>
- Sumner, J. (2000). Serving the System: A critical history of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 267-285. <https://doi.org/10.1080/713688409>

- Tóth, T., Virágh, R., Hallová, M., Stuchlý, P. ve Hennyeyová, K. (2022). Digital Competence of Digital Native Students as Prerequisite for Digital Transformation of Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 17(16), 149-166. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i16.31791>
- Tulunay Ateş, Ö. (2014). Yükseköğretimde Uzaktan Eğitimin Sayısal Verilerle Değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(1), 22-40.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği ve Olası Sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 125-144.
- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI(1), 60-84.
- Yao, S., Li, D., Yohannes, A. ve Song, H. (2021). Exploration for network distance teaching and resource sharing system for higher education in epidemic situation of COVID-19. *Procedia Computer Science*, 183(2021), 807-813. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.03.002>
- Yavuzer, H. ve Kahraman, A. B. (2013). Nevşehir Üniversitesindeki Uzaktan Eğitime Sosyolojik Bir Bakış. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 131-154.
- Wang, K., Li, B., Tian, T., Zakuan, N. ve Rani, P. (2023). Evaluate the drivers for digital transformation in higher education institutions in the era of industry 4.0 based on decision-making method. *Journal of Innovation&Knowledge*, 8(3), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100364>

**İnternet Kaynağı:**

<https://www.globenewswire.com/en/news-release/2023/02/02/2600283/0/en/E-Learning-Market-is-Projected-to-Hit-USD-848-12-Billion-at-a-CAGR-of-17-54-by-2030-Report-by-Facts-Factors-FnF.html>



## Euphemistic Words in Van Province Dialects

Engin Gökçür<sup>1,a,\*</sup>

<sup>1</sup> Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education Department, Van, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 16/09/2025

Accepted: 04/11/2025

### ABSTRACT

Toplumda korku, tikslenme ve utanmaya sebebiyet veren birtakım kavramların etik değerler ve dinsel inanışlar dolayısıyla dile getirilmemesi, toplumsal yasaklamalar olarak görülmesine tabu adı verilir. Toplumsal yasaklamalara neden olan ve tabu olarak görülen sözcüklerin toplumca hoş karşılanan ve aynı anlamı ifade edebilecek daha güzel ve etkili sözlerle kötü anlamının etkisini azaltan sözcüklere ise örtmece adı verilir. "Van İli Ağızlarında Örtmece Sözcükler" adı altında hazırlanan bu makalede Van ili ağızları üzerine yapılan halk bilim çalışmaları ve dil incelemeleri taranmış bu çalışmalarda örtmeceler ile ilgili söz varlıklarının incelenmediği tespit edilmiştir. Bu makalede Van ili ağızları üzerine yapılan dil çalışmaları ile Van ili kültür değerleri üzerine yapılan bilimsel çalışmalardaki örtmeceler ile ilgili söz varlıkları derlenip incelenmiştir. Söz konusu çalışmalarda tespit edilen örtmece sözcükler konularına göre 9 başlık altında incelenmiştir: 1. Ölme, Ölüm, Ölü Kavramları ile İlgili Örtmece Sözcükler. 2. Hastalıklar ile İlgili Örtmece Sözcükler. 3. Dinî Konulara ve Olağanüstü Güçlere İlişkin Örtmece Sözcükler. 4. Gebelik, Adet Olma, Doğum, Doğurma, Düşük vb. Kavramlar ile İlgili Örtmece Sözcükler. 5. Cinsellik Konuları, Cinsel Organlar ile İlgili Örtmece Sözcükler. 6. Boşaltım ile İlgili Örtmece Sözcükler. 7. Evlenme ve Evlilik Dışı İlişkiler ile İlgili Örtmece Sözcükler. 8. Hayvan Adları ile İlgili Örtmece Sözcükler. 9. Zihinsel ve Bedensel Kusurlara İlişkin Örtmece Sözcükler. Sözcükler hangi kaynaktan ve kişiden alınmışsa söz konusu eserin ya da kaynak kişinin adının ve soyadının baş harfleri köşeli parantez içinde belirtilmiştir. Ayrıca sözcükler hangi derleme bölgesinden tespit edilmişse derleme bölgesine uygun kısaltma yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Van İli Ağızları, tabu, örtmece, söz varlığı

## Van İli Ağızlarında Örtmece Sözcükler

### ÖZ

Taboos are the refusal to utter certain concepts that cause fear, disgust, and shame in society due to ethical values and religious beliefs, and are seen as social prohibitions. Euphemisms are words that mitigate the negative connotations of words considered taboo and that are socially tolerated and convey the same meaning with more beautiful and effective words. This article, titled "Euphemistic Words in Van Province Dialects," examines folkloric studies and linguistic studies on Van Province dialects, and it has been determined that these studies have not examined the vocabulary associated with euphemisms. This article compiles and analyzes euphemistic vocabulary from linguistic studies on Van dialects and scientific studies on Van's cultural heritage. The euphemistic words identified in these studies are examined under nine headings, based on their subject matter: 1. Euphemisms Related to Concepts of Dying, Death, and the Dead. 2. Euphemisms Related to Illnesses. 3. Euphemisms Related to Religious Topics and Supernatural Powers. 4. Euphemisms Related to Concepts Such as Pregnancy, Menstruation, Birth, Childbirth, Miscarriage, etc. 5. Euphemisms Related to Sexuality and Genital Organs. 6. Euphemisms Related to Excretion. 7. Euphemisms Related to Marriage and Extramarital Relations. 8. Euphemisms Related to Animal Names. 9. Euphemisms Related to Mental and Physical Defects. The initials of the source and person from which the words were taken are indicated in square brackets. In addition, the words have been abbreviated appropriately for the source region from which the words were identified.

**Keywords:** Van Province Dialects, taboo, euphemism, vocabulary

### Copyright



This work is licensed under  
Creative Commons Attribution 4.0  
International License

<sup>a</sup> [engingokcur@yyu.edu.tr](mailto:engingokcur@yyu.edu.tr)

0000-0002-8403-4763

**How to Cite:** Gökçür E (2025) Euphemistic Words in Van Province Dialects, *CUJOSS*, 49(3): 255-265

## Giriş

### Tabu ve Örtmece Kavramları Üzerine

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlükte tabu kavramı “Kutsal sayılan bazı insanlara, hayvanlara, nesnelere dokunulmasını, kullanılmasını yasaklayan, aksi yapıldığında zararı dokunacağı düşünülen dinî inanç” şeklinde tanımlanır (Türkçe Sözlük, 2011:2239). S. Freud’a göre tabu insanlığın yazılmamış en eski yasası olarak yasaklarla ortaya çıkan, bu yasakların ihlali ile aynı ceza sistemlerini doğuran, bu içerikle yasağın türünü, yasağın çiğnenmesi sonucu kutsallığı ya da kirliliği anlatır” şeklinde tanımlanır (Freud, 2002:219). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere etik değerlere ve dinsel inanışlara ilişkin kavramların birtakım nedenlerle baskılanması sonucunda oluşan toplumsal yasaklamalara tabu adı verilir.

Tabular iptidaî toplumlarda insanoğlunun anlayamadığı, algılayamadığı olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu tabii bir tepki ya da korktuğu, çekindiği varlıklardan uzak durma eğilimi neticesinde ortaya çıkmıştır. Nitekim Güngör, ilkel toplumlarda tabuya ilişkin yasakların çoğunlukla bir cisme ya da bedene dokunmaya yönelik eylemler neticesinde oluştuğunu belirtir. Sonraki süreçte temas etmek, ilişki kurmak, tabu sayılan varlığın/kavramın adını anmak, varlığını düşünmeye yönelik zihinsel eylemler için de bu kavramların kullanıldığı görülür (Güngör 2006:72).

Temel beden ihtiyaçları, dinî konular, cinsellik, ırkçılık ve hastalıklar ile ilgili kavramlar bazı toplumlarda tabu olarak karşılanırken aynı kavramların farklı toplumlarda tabu olarak görülmediği, dile getirilmesinin bir sorun teşkil etmediği görülmektedir.

εὐφημισμός ‘euphemismus’ sözcüğü Antik Yunanca kökenli ‘eupme’ < eu “iyi, güzel” ve peme “konuşma, söz” sözcüklerinin birleşmesi neticesinde oluşmuştur. Bu sözcük Fransızcada “euphémisme”, İngilizcede ‘euphemism’, Almancada ‘euphemismus’ olarak adlandırılır Türkiye Türkçesinde örtmece kavramı için “güzel adlandırma, örtmece, hüsnü tabir, güzelleme” kavramları kullanılır.

Philip Howard örtmece kavramını, “Uygunsuz, sert ve yakışsız ifadeleri daha yumuşak ve dolambaçlı sözcüklerle ifade etme” biçiminde açıklar (Howard, 1985: 101).

Fromkin ve Rodman’a göre örtmece “İnsanlara korku veren ve kötü addedilen konulardan kaçınmak için kullanılan ya da tabu sayılan ifadelerin/kavramların yerine kullanılan kelime veya kelime gruplarıdır (Fromkin and Rodman, 1993: 304).

Abrams, örtmece kavramını “Bireylerde utanma uyandıran ya da dile getirilmesi durumunda insanları zor durumda bırakacağı düşünülen ifadelerin yerine kullanılan daha zararsız ifade” şeklinde de açıklar (Abrams 1993: 60).

Doğan Aksan, örtmece kavramı için “iyi adlandırma, “güzel adlandırma” tabirlerini kullanır. Aksan, örtmeceyi “Kimi varlıklardan, nesnelere söz edildiğinde doğacak korku, ürkme, iğrenme gibi duyguların, kötü izlenim ve çağrışımların önlenmesi amacıyla yönelen ve dünyanın her dilinde rastlanan bir değiştirme olayı” şeklinde ifade eder (Aksan 2007:98).

Demirci örtmeceleri “Kötü olarak karşılanan durumlardan bahsetme zorunluluğu olduğu takdirde onu

en zararsız kelimelerle ifade etme yoluna gidilir, bu da bir tür sansürledir” şeklinde ifade eder (Demirci 2008:23).

Üstüner örtmece kavramını “Söylenişinde toplum tarafından hoş karşılanmayan korku, iğrenme gibi kötü izlenim bırakan sözlerin yerine; toplum tarafından hoş karşılanan ve aynı anlamı ifade edebilecek başka sözlerle kötü anlamın etkisinin azaltılmasıdır” biçiminde tanımlar (Üstüner, 2009, 167).

Toplumda iç içe yaşayan bireyler toplumsal yaşamın belirlediği ahlak kuralları çerçevesinde yaşamlarını sürdürürler. Bu bağlamda ölüm, cinsellik, ölümcül hastalıklar ve kutsal değerler toplumsal yaşamda bireylerin davranış şekillerini ve toplumsal normları belirleyen başlıca alanlardır. Bireyler söz konusu alanlarda oluşmuş toplumsal normlar doğrultusunda yaşamlarını sürdürür, söz konusu alanlarda oluşmuş değer yargıları ve toplumsal kabuller doğrultusunda yüzyıllar boyunca sürdürülegelen ritüelleri, uygulamaları devam ettirme zorunluluğu hissederler. Birey doğduğu andan yaşamının son zamanlarına kadar doğum, ölüm, evlenme, cinsellik, din gibi alanlarda uygulanan ritüellere, kabullenilmiş normlara ters düşecek bir davranış sergilediği takdirde ya da söz konusu alanlara aykırı bir söz kullanma durumunda toplum tarafından dışlanır ve sosyal yaşamın zorunlu kıldığı ilişkiler ağının dışında kalır. İşte örtmeceler toplumda tabu addedilen ve ismi anıldığında ya da dile getirilmesi durumunda infiale neden olacak birtakım olumsuz kavramları kullanmayıp onları daha yumuşak ve olumlu çağrışimli sözcüklerle ifade etme şekilleridir.

Her toplumun kendine özgü yaşayış tarzı, dünyayı algılama biçimi vardır. Bu bağlamda her toplum din, halk hekimliği, sanat, mimarî, müzik, doğum, düğün ve ölüm ritüelleri, ahlâk kuralları, yeme-içme, giyim-kuşam gelenekleri gibi maddi ve manevi kültür unsurlarında kendi değerlerini oluşturur. Bireylerin yaşam tarzı, davranış biçimleri, olay ve olgular karşısındaki tepkileri, ifade imkânları içinde doğup büyüdüğü çevrenin maddî ve manevî kültür unsurlarına göre şekillenir. Bu nedenle sosyal ve kültürel çalışmalar bireyin içinde bulunduğu dönemin değer yargılarına ve etkilendiği kültürel kodlara göre ele alınmalıdır. Bu yönüyle incelendiğinde örtmece sözcükler toplumun gelenek ve göreneklerine, dinî inanışlarına ve bu inanışlar çerçevesinde oluşan değer yargılarına göre oluşmuş söz varlıklarıdır.

Oğuz Türkleri Doğu Anadolu, İran, Irak ve Azerbaycan topraklarında 17. yüzyıla kadar birbirine yakın coğrafyalarda iç içe yaşamışlardır. Aynı zamanda söz konusu coğrafyalarda başta Arap ve Fars toplumları olmak üzere diğer toplumların kültürlerinden de yerel etkilenmeler söz konusu olmuştur. Bu doğrultuda Van Gölü havzasına yerleşen Oğuz Türklerinin kültürel kodlarında bir taraftan Orta Asya Türklüğünün geleneksel yaşam standartları yer alırken öte taraftan yerleşilen bölgedeki etkilenilen kültürlerin de etkisi söz konusu olmuştur. Bu nedenle Van ili ağızlarındaki örtmeceler bölgenin dil ve kültür dokusunun karakteristik özelliklerini yansıtır. Bu çalışmadan elde edilen veriler diğer Türkiye Türkçesi ağızlarındaki örtmece sözcüklerle birlikte değerlendirildiğinde ileride “Türkiye Türkçesi ağızlarında ve Türk Kültüründe tabu ve örtmece” konusunun daha ayrıntılı olarak alınmasını sağlayacak ve diğer çalışmalara kaynaklık edecektir.

Van İli Ağzlarında Örtmece Sözcükler” adı altında hazırlanan bu makaledeki veriler Van ili ağzları üzerine yapılan halk bilim çalışmalarından, dil incelemelerinden ve yöre ağzları üzerine oluşturulmuş sözlüklerden elde edilmiştir. Söz konusu çalışmalar taranmış, bu tarama çalışmaları neticesinde yöre ağzlarında tabu ve örtmece konusuna malzeme teşkil edecek söz varlıkları aşağıda belirtildiği üzere çeşitli alt başlıklarda incelenmiştir. Çalışmada sözcüklerin alındığı kaynaklar, Kaynakça bölümünde belirtilmiştir.

Bu makalede Van ili ağzlarında kullanılan tabu ve örtmeceye dayalı söz varlıkları aşağıda belirtildiği üzere 9 başlık altında incelenmiştir.

### “Ölme, Ölüm, Ölü” Kavramları ile İlgili Örtmece Sözcükler

Ölme, ölüm ve ölü kavramları bütün dünya kültürlerinde oluğu gibi Türk kültüründe de genelde tabu olarak görülmüştür. Ölümle ilgili kavramlar dile getirildiğinde insanoğlunun korku ve endişe halinde söz konusu kavramları dile getirmekten kaçınma eğilimine kapıldığı görülür. Bu bağlamda “Ölü, cenaze, tabut, ölmek, ölüm” kavramları ilk söylendiğinde insanlarda korku ve endişeye neden olduğundan bu kavramlar doğrudan ifade edilmemiş, farklı sözcüklerle ifade edilme yoluna gidilmiştir. İslamiyet’in etkisiyle kişinin öldükten sonra iyilik ve kötülüklerine göre diğer bir dünyaya göçeceği fikri çeşitli örtmecelerle farklı ifadelerin oluşmasına sebebiyet vermiştir. Bu bağlamda ölmek ve ölüm ile ilgili kavramlar “yolcu, yolculuk, uyku, emanet” gibi metaforik söylemlerle karşılanmıştır. “ölmek, ölüm” kavramları kimi zaman da umut ve mutluluk vesilesi olmuştur. Ölümün farklı boyutlarıyla algılanması beraberinde farklı duyguların yaşandığı örtmecelerin dile getirilmesine sebebiyet vermiştir. Van ili ağzlarında da “ölü, ölüm” kavramlarının doğrudan dile getirilmediği, söz konusu kavramların daha yumuşak ve munis sözcüklerle ifade edildiği görülür:

**befat éd-** *birl.f.* ( *Ar. vefāt + T. et-*) Vefat etmek [VKA-Vn.Krs.:480];[VAA.:258].

**beli toprağa gelmek** Ölmek, vefat etmek [Vn.Man.: 50].

**boyu boyan-** Ölmek [DS.-Erciş];[VKTE., C.III.: 92].

**dünyadan geç-** Vefat etmek, yaşayıp yaşamadığı belli olmamak [VMKA-Vn.Krs.:451].

**geçin-geçişsiz f.** Vefat etmek, ölmek [EA.-Erciş:183].

**partalı boğçalan-** Öldükten sonra kefenlenmek, kefene sarılmak [VMKA: 244].

**mırt ol-** Ölmek [VİEİASV-Erciş: 110];[DYV-Vn.Yr.:485].

**ömrünü vèr-** Vefat etmek, ölmek [VKA-Vn.Krs.: 418]

**tamam ol-** *birl.f.* ( *Ar. temām + T. ol-*) Ölmek, vefat etmek [VGHA: 382].

### Mezar, Mezarlık, Tabut, kefen Kavramları ile İlgili Örtmece Sözcükler

Mezar, tabut, mezarlık ve kefen kavramları ölümü çağrıştırdığı için tabu olarak kullanılan sözcüklerdir. Van ili ağzlarında söz konusu kavramlar tabu olarak kabul gördüğü için doğrudan ifade edilmemiş, benzetme ilgisi ile çeşitli metaforlarla belirtilmiştir. Bu kavramlar kimi durumlarda

dolaylı yollarla ifade edilmiş, ölüm olgusu bu doğrultuda hafifletilmeye ve örtülmeye çalışılmıştır:

**baştaş bir. i.** ( *<T. baş+taş+ı > baştaş*) Mezar taşı [VSA-Vn.Krs.: 334].

**beyaz tuman birl.i.** ( *<Ar. beyāz + T. tuman*) Kefen [VGKHA: 501]

**ğabristan / kabristan i.** ( *<Ar. kabr + Far. -istān > kabristān > ğabristan*) Kabristan, mezarlık [VSA-Vn.Krs.: 353];[VGÇAS-Vn.Yr.:83].

**ğarasal birl. i.** ( *<T. kara + Erm. sal II*) Mezarda ölü üzerine konan ince ve yassı taş [VGHA-Vn.Yr.: 822];[VİEAD-Vn.Yr.:108]

**gara yer birl. i.** ( *<T. kara+yer*) 1. Toprak [Vn.Man.: 74]; 2. Mezar [Vn.Man.: 74].

**kefin defin ét-** Ölüyü gömmek, toprağa vermek [VGHA-Vn.Yr.:854].

**sal i.** ( *<ET. sāl*) Hasta, yaralı ya da ölü taşınan sedye, tabut [DS.-Van, C.X.:3521].

**salaca i.** ( *< T. sal-acak > salaca*) Tabut [DS.-Erciş, C.X.:3521].

### Ölümle İlgili Diğer Örtmece Sözcükler

Bu grupta yer alan sözcükler ölmek ve ölümle ilgili uygulanan birtakım ritüelleri, gelenekleri ve bu gelenekler etrafında oluşmuş söz varlığını kapsar:

**başa kül ele-** (Beddua ederken) Vefat etmek, ölmek, yere gömmek anlamında kullanılıp karşıdaki kişinin acizliğini belirtmek için kullanılır [VGHA-Vn.Yr.: 788];[VMKA-Vn.Krs.:435];[VSA-Vn.Krs.: 334].

**ğara bayram** Ölüm sonra yapılan ilk bayram [VİEİASV-Erciş: 87].

**ğabristan gözet-** Yaşlanmak [VKA-Vn.Krs.:530].

bi yane yolın kalmadı, gayrı seni bi **ğabristan gözetir** [VKA-Vn.Krs.: 419]

**kiy-geçişli f.** ( *<ET. kıy-*) Kıymak, öldürmek [R.İI., Erciş].

**mirat 1. i.** ( *<Ar. mirāt*) Sahibi ölmüş mal, mülk, eşya, sahipsiz mal [VGÇAS-Vn.Yr.:106];[VGHA-Erciş:878];[N.Sa., Vn.Yr.];[EHF-Erciş: 263].

**mirat kal-** Ölen kişiden arta kalmak, ölen kişiden bir kişiye, bir aileye eşya, nesne, giysi...vb. kalmak, sahipsiz kalmak [VKTE., C.III.: 95].

**miratı / muradı gözünde kal-** Muradına erememek, emeline ulaşmamak [VGHA: 501].

**râhmet ver-** Ölen kişinin arkasından dua etmek, rahmetle anmak [M.Kü., Vn.Yr.].

**rehmetli sıf.** ( *<Ar. rahmet+ T. +li*) Rahmetli, ölmüş kimse [VSA-Vn.Krs.: 394].

**rehmetlik sıf. ve i.** ( *<Ar. rahmet+ T. +lik*) Rahmetlik, ölmüş kimse [DYV-Vn.Yr.:477].

**remmettik sıf. ve i.** ( *<Ar. rahmet+ T. +lik >rehmettik, benzeşme ile > remmettik*) Rahmetlik, ölmüş kimse [VAA.:322].

**sekarat i.** ( *<Ar. sekārā(t) > sekarat*) Ölüm anı [VGHA-Vn.Yr.:895].

**sekarata düş-** Ölüm belirtileri göstermek [VGHA-Vn.Yr.:895].

**ücü i.** ( *<OT. yuğcı “yuyucu, yıkayıcı” > yuğcı > uçı > ücü > ücü, Gülensoy, 2007:985*) Ölü yıkayıcı [DS.-Van, C.XI.:4055].

**yere deġesen!** Ölmesini dilemek anlamına gelen bir ilenme sözü [VMKA-Vn.Krs.:520].

*seni görüm çinlerinden yanasan. seni görüm yere deġesen* [VMKA: 364].

**soyġa gal-** Ölüden arta kalan mal miras kalmak [EVDDBS.-Vn.Yr.:33].

*sufrafa oturanda ele udi dersen ogobun gaidır soyġa galmış* [EVDDBS.-Vn.Yr.:33].

**soyġa / soyka i.** (< T. soy-ka, Gülensoy, 2007:803) Ölünün üstünden çıkan giysi [DS.-Van, C.X.:3669].

### Hastalıklar ile İlgili Örtmece Sözcükler

Eski dönemlerden günümüze uzanan süreçte tıbbın yeteri kadar gelişmediği bölgelerde hastalıkları önlemede etkili ve gerçekçi tedavi yöntemlerinin olmamasından dolayı hastalıkların tedavisinde farklı uygulamalar oluşmuştur. Halk hekimliği adı altında gelişen bu tür uygulamalarda deneme yanılma yoluyla kimi zaman kulaktan dolma bilgi ve uygulamalarla birtakım tedavi yollarının oluşturulduğu görülür. Ayrıca animizm'in inanç olarak değer gördüğü iptidai topluluklarda hastalıkların kaynağının birtakım doğaüstü güçler olduğuna inanılmıştır. Animizm inancında bedensel ve zihinsel özürlerin ya da hastalıkların temel sebebinin doğaüstü güçler (cin, peri, kötü ruh, şeytan) olduğu düşüncesi bu tür hastalıkların tedavisi için başvurulan ana etmenler olmuştur. Bu tür hastalıkların kaynağının bu varlıkların bizzat kendisi olduğu kanaati hâsil olmuş, bu durumda hastalıkların isimlerinin söylenmesi kaçınılmaz gereken bir husus olarak değerlendirilmiştir (Akpınar 1985:22).

İptidai toplumlarda ölüm, hastalık, kırım... gibi kötü, olumsuz ve tehlike içeren sözcükleri söylemek, kötülüğe ve faciaya davetiye çıkarmakla eş sayılmıştır. Bu durumda söz konusu kavramlar tabu olarak görülmüş ve bu kavramlarla ilgili sözcüklerin de sihirli gücünün olduğu kanaati oluşmuştur (Osanova 2014:79). Animistik ve totemistik inanişâ göre tabu olarak değerlendirilen ölüm, hastalık, şeytan, cin... vb.) soyut ya da somut unsurların ruhu/iyesi vardır (41 Soruda Tabu ve Örtmece Sözcükler I, <http://www.gungorname.com>). Adı doğrudan söylenen söz konusu kavramların insana doğrudan musallat olacağı, ona zarar vereceği inanişâ bu tür örtmecelerin oluşmasına neden olmuştur. Animizm, hastalıkları insan şeklindeki hayvan veya canlı varlıklar olarak algılama inanişâna dayanır. Van ili ağzlarında insanlarda korku, ürperti uyandıran kanser, veba, felç, verem... vb. hastalıklar tabu olarak algılanmış, bu kavramları dile getirmenin insana doğrudan zarar vereceği düşüncesinden hareketle söz konusu kavramlar farklı örtmecelerle dile getirilmiştir.

**aġşış/aġşış 1. birl.i.** ( T. ak + şış >aġşış). Vücudun herhangi bir yerinde iltihaptan kaynaklanan şişkinlik, üremi [DS.- Van, Erciş, C.I.:113];[VGHA-Erciş:782].

**diġ i.** (< Ar. diġk) Hastalık, verem [VGÇAS-Vn.Krs.:50].

**dilpayi birl.i.** (<T. dil + Far. pāg > pay+T.+ı) Pamukcuk, dilde çıkan beze [BYTKHE-Erciş:418]

**dolama i.** (<T. dola-ma) Parmakta oluşan bir tür iltihaplı rahatsızlık [VGÇAS-Vn.Yr.:52];[EHF-Erciş: 258].

**dönük 1. sf.** (<T. dön-ük) Cüzam hastalığı [VGHA-Erciş:812];[DS.-Erciş, C.IV.:1586]; 2. Kötürüm [BYTKHE-Erciş:419].

**ġarasu birl.i.** (< T. ġara+su) Bir göz hastalığı [VİEİASV-Erciş: 87].

**ġıran sf.** (<T. kır-an) Öldürücü salgın hastalık, kıran [VİEİASV-Erciş: 90].

**ġav i.** Yarada oluşan irin, iltihap, enflamasyon [VGHA-Erciş:834].

**heşenek i.** Kötü yara [BYTKHE-Erciş:428].

**ısıtma i.** (ETT. ısıtma) Sıtma hastalığı [VGÇAS-Vn.Yr.:80];[Vn.Man.: 89];[DS.Van, C.VII.:2555];[VGHA: 690];[DYV-Vn.Yr.:498].

**ilancıġ / ilancıġ 1. i.** (<T. yılan+cık) 1. Kemik veremi 2. İyileşmez yara, kötü yara [DS.Van, C.VII.:2517];[VGHA-Erciş:845];[EHF-Erciş: 261];[BYTKHE-Erciş:432].

**inceaġrı / ince aġrı birl.i.** Verem [VGHA-Vn.Yr.:845];[DS.Van, C.VII.:2537].

**itdirseġi birl.i.** (<T. it+dirse(k)+i) Göz kapağından çıkan sivilce, arpacık [VGÇAS-Vn.Yr., Erciş:82];[VGHA-Erciş:847];[DS.-Erciş, C.VII.:2567];[B.Şa., Erciş];[EHF-Erciş: 261].

**kanli buri birl.i.** ( T. kan+lı bur-u > kanli buri) Dizanteri [DS.-Van, C.XII.:4532].

**kızdırma i** (< T. kız-dır-ma) Sıtma [DS.-Erciş, C.VIII.:2862].

**kızılca i.** (< T. kız-ıl+ca) Kızamık hastalığı [VGHA-Vn.Yr.:861];[VSA-Vn. Krs.: 378].

**kızılçık i.** (<T. kız-ıl+cık) Bir çeşit çiçek hastalığı [DS.-Erciş, C.VIII.:2864].

**ġotur / kotur i.** Uyuz hastalığı [DS.-Erciş, C.VIII.:2937];[VGHA-Erciş:864].

*geçinin koturi bulaġın ortasından su içer* [BYTKHE-Erciş: 180].

**mehlül Ar. ma'lül)** Sağlık durumu kötü olan, iflah olmayan, sakat, illetli [VİEİASV-Erciş: 109].

**tite i.** Tedavisi olmayan bir göz hastalığı [VİEİASV-Erciş: 125].

**ohuci hestelik** Bulaşıcı hastalık [DS.-Van,].

Kötü bir hastalığa yakalanmak, hastalık geçirmek ile ilgili söz varlıklarının da benzer şekilde çoğunlukla örtmeceli sözcüklerle dile getirildiği görülür:

**baba ol- birl.f.** ( Ar. vebā > baba + T. ol-) Dert olmak, vücuna onulmaz hastalık olmak [VGHA-Erciş:786].

**baba tök-** Veba olmak, onulmaz hastalığa yakalanmak [VGHA-Erciş:786].

**baba tut-** bkz. baba tök- [EVDDBS 1-Vn-Yr.:20].

*men de baba tutmuşin lafını heç üstelemedim* [EVDDBS 1-Vn-Yr.:20].

**babalan- dönüşlü f.** (< Ar. vebā > baba + T. +lan-) Zıkkım yemek, yediği vücuduna dert olmak. [VGHA-Erciş:787];[EHF-Erciş: 255];[EVDDBS 1-Vn-Yr.: 35].

**kafayı oynat-** Delirmek [VKTE., C.III.: 94].

**çiçek çıġart-** Çiçek hastalığına tutulmak [VİEİASV-Erciş: 149].

**dem açıl- / dem sökül-** Aybaşı kanaması olmak [VMKA-Vn.Yr.:448].

**ġözine perde çekil- / yèn-** Katarakt olmak [VİEİASV-Erciş: 151].

**karabas- geçişsiz f.** Ateşlenmek, kâbus basmak [DS.-Erciş, C.VIII.:2638].

**ġırran düş-** Öldürücü hastalığa yakalanmak [VGHA-Erciş:860].

**kulağdan nohsan ol-** İştme güçlüğü çekmek [VMKA-Vn.Yr.:485].  
**yanıkara birl.i.** (<T. yan+ı kara) Sığırdı, attı görülen bir hastalık [DS.-Erciş, C.XI.:4167].  
**yanımcın i. ve sıf.** (<T. yarım + Far. cān) Hastalıklı, dert sahibi (kişi) [VGÇAS-Vn.Yr.:139].  
**yoldan nohsan ol-** Yürüyemeyecek duruma gelmek, sakat olmak [VMKA-Vn.Krs.:520].

### Dinî Konulara ve Olağanüstü Güçlere İlişkin Örtmece Sözcükler

Ullmann, dinî örtmecelerin çoğunlukla korku kaynaklı olduğunu belirtir. Söz konusu örtmecelerin doğaüstü güçlerden, çeşitli inanmalardan kaynaklandığını ifade eder. Tanrı, şeytan, peygamber, cin... vb. dinî konular etrafında şekillenen kavramların çoğunlukla tabu sayıldığını ve çeşitli örtmecelerle karşılandıklarını belirtir (Ullmann 1981:205). Van ili ağzlarında da cin, dev, peri, melek...vb. kavramların çeşitli örtmecelerle ifade edildiği görülür.

**bizden yeğınler / bizden yeğınner** Cinler, periler [VGÇAS-Vn.Yr.:32];[DS.-Erciş, C.II.:713].

**cadıbitik birl.i.** (<Far. cādū+ T. bitik “kitap”) Düşmanlık muskası [DS.-Erciş, C.III.:840];[DYV-Vn.Yr.:469].

**çaryar i.** (<Far. çehār-yār > cihār-yār ve çār-yār> çaryar) Dört halife [VKA-Vn.Krs.:487].

**ğalaman i.** (Çocukları korkutmak için hayalî) Öcü, gerçek dışı hayalî yaratık [VGÇAS-Vn.Krs.:62].

**ğalamanğozan i.** Öcü, gerçek dışı hayalî yaratık [VGÇAS-Vn.Krs.:62].

**harmahozan i.** Çocukları korkutmak için uydurulmuş ve sınırsız gücü olduğuna inanılan cin, peri türünden hayali varlık [VGHA-Erciş:833];[B.Şa., Erciş];[BYTKHE-Erciş:431].

**izidi i.** (Yezid isminden Yezidi) Musul civârlarında, Suriye ve İran’ın çeşitli bölgelerinde, Kafkasya ile Güney Doğu Anadolu Bölgesinin bazı yörelerinde yayılmış olan, Melek Tâvus adlı bir yaratıcıyı ve kendilerine özgü bir kutsal kitabı kabul eden, şeytanı yüceltmeyi savunan, İslâmiyet’ten önceki dinlerden çeşitli izler taşıyan inanç olarak Mecusiliğe yakın mezhebe mensup kişi, yezidi [VKA-Vn.Krs.:512].

**obir dunya** Ahiret [VKA-Vn.Krs.:524].

**yerbasan birl.i.** ( T. yer+T.bas-an) Tüm yaratıklar [DS.-Erciş, C.XI.:4249];[VKTE., C.III.: 96].

**vuruci i.** ( < T. vur-ucu > vuruci) Azrail, can alan [VGHA-Erciş:919].

Dini konularla ilişkili diğer örtmeceler şunlardır:

**beşinci mesheb** Şiilik [VKA-Vn.Krs.:481].

**nefes i.** (Ar. nefes) Nazar [VİEİASV-Erciş: 111].

**nefesle- geçişli f.** (< Ar. nefes + T. +le-) Nazarlamak [VGHA-Vn.Krs., Erciş:880].

**nefes değ-** Nazar değmek, göz değmek [VMKA-Vn.Krs.:494].

**nefes vur-** Nazarlamak [VKA-Vn.Krs.:523].

**nezer i.** (< Ar. nazār) Nazar [VMKA-Vn.Yr.:494];[VSA-Vn. Krs.: 388];[Ş.Su., Erciş];[DYV-Vn.Yr.: 177].

**nezer değ-** Nazar değmek [VSA-Vn. Krs.: 388];[VGHA: 366].

**nezere gel-** Nazara gel-[VMKA-Vn.Yr.:494];[VGHA: 616].

**nezerre-** Nazarlamak, nazar değmek [VGKHA-Erciş:269].

**nezerrig i.** (Ar. nazar+T. lik> nezerlik> nezerrig) Göz değmesine karşı korunmak amacıyla kullanılan mavi boncuk, göz boncuğu [VİEİASV-Erciş: 112].

### Gebelik, Adet Olma, Doğum, Doğurma, Düşük vb. Kavramlar ile İlgili Örtmece Sözcükler

Doğum, evlenme ve ölüm insan yaşamının farklı dönemlerini kapsayan geçiş süreçleridir. Söz konusu geçiş dönemleri ile ilgili inanmalar ve uygulamalar toplumdan topluma farklılık gösterir. Doğum öncesi, doğum sırası ve sonrasına ilişkin süreçlerde, çocuk ve anne ili ilgili uygulanan ritüellerde Türklerin kendisine özgü yaşam tarzının ve inanışlarının izleri görülür. Türk kültüründe hamilelik, doğum ve doğumdan sonraki süreçler çoğunlukla tabu olarak görülmüştür. Tabu olarak algılanan söz konusu süreçler ile ilgili kavramlar ve bu kavramlar etrafında oluşan uygulamalar doğrudan ifade edilmemiş, farklı örtmecelerle ifade edilmiştir. Van ili ağzlarında da doğum ve hamilelik ile ilgili kavramların çeşitli örtmecelerle ifade edildiği görülür. Adet görme, gebelik süreci, doğurma, doğum ve düşük gibi kavramlar toplum belleğinde ayıp karşılandığı için söz konusu kavramların doğrudan ifade edilmediği, çeşitli örtmecelerle karşılandığı tespit edilmiştir:

**ağırboğaz bir. i.** (<T. ağır+boğaz) (Hayvanlarda) Doğurmak üzere olan hayvan, gebe, [VGHA-Erciş:782].

**boylu sıf.** (<T. bodu-k-lu > boylu) Hamile, gebe [VGHA-Vn.Krs.: 793].

**etene i.** İnsan ya da hayvan eşi, sonu [DS.-Erciş, C.V.:1797].

**ğarni burnunda zf.** (<T. karın +ı burun+u+n+da) Doğum yaklaşmış hamile kadın [VİEİASV-Erciş: 87].

**hemle sıf. ve i.** (< Ar. hāmīle) Hamile [VMKA-Vn.Yr.:469].

*diyî Karılar geldi dedi sen hemle deyıldin? dedim, vala ben hemledim* [VMKA: 244].

**ikicanlı birl.i.** (T. iki + Far. cān+T.+lı) Gebe [VGÇAS-Vn.Yr.:81];[DS.-Van, C.XII.:4523];[VKTE., C.III.: 94].

**iki ğatlı birl.i.** (T. iki + T. kat+lı) Gebe, hamile [S.Ka., Vn.Yr.].

### Cinsellik Konuları, Cinsel Organlar ile İlgili Örtmece Sözcükler

Cinsellik ve cinsel organlarla ilgili kavramlar gündelik yaşamda insan ilişkilerinde iletişim boyutunda tabu olarak algılanır. Cinsellik ve cinsel organlarla ilgili kavramların örtmeceli sözcüklerle ifade edilmesinde toplumdaki etik değerlerin de payı yadsınamaz. Cinsellik ve cinsel organlarla ilgili kavramlar toplumda ayıp sayıldığından doğrudan ifade edilmemiş, farklı sözcüklerle ifade edilmiştir. Toplumsal yaşamda kişiler arası ilişkilerde çoğunlukla gizli tutulan bu konular örtmeceli sözcüklerle dile getirilir. Van ili ağzlarında insanlarlarla ilgili cinsel organ adları ve cinsel konular çoğunlukla örtülü olarak ifade edilir. Bunun yanında hayvanların çiftleşmesi ile ilgili kavramlar da örtmece sözcüklerle ifade edilmiştir:

**belden yèn-** Dölu olmak [DS.-Erciş, C.II.:608].

**bitdiğ i.** (<ET. büt- “bitişmek” > bit(t)-ık> bitdiğ) Kadınların cinsiyet organı [DS.-Van, C.II.:671].

**bitev i.** (<ET. büt- > bit-egü > bitev) Ameliyatla açılacak kızlık zarı [DS.-Van, C.II.:677].

**cem ol- birl.f.** (< Ar. *cem'* + T. *et-*) Birleşmek, çiftleşmek, toplanmak [VMKA-Vn.Krs.: 441].

**çatalaş- işteş f.** (<T. *çat-al+laş-*) (Köpekler için) Çiftleşmek [VGHA-Erciş: 801].

**dalaba gel-** Hayvanlar için- Çiftleşmek [BYTKHE-Erciş: 176].

**dalap / dalab 1. i.** (< Ar. *daleb*) Erkek isteyen dişi eşek ya da hayvan, at isteyen kısarak, [DS.-Erciş, C.IV.:1338]; [VGHA-Erciş:807]; 2. Köpeklerin çiftleşme zamanı [BYTKHE-Erciş:418]

**dillih / dillig i.** (<ET. *tılak / dıllık*) Kadının cinsiyet organı [DS.-Erciş, C.IV.:1458].

**ğayır- geçişli f.** Cinsi münasebet yapmak [VGÇAS-Vn.Krs.:63].

**ğızan i.** (< T. *kız-an*) Köpeklerin isterik zamanı, ırtlama [EHF-Erciş: 259]

**godoş i.** (< Erm. *kotoş / kodoş* "boynuzlama, aldatma", Tietze 2016 IV:333, Dankoff, 1995:387) Pezevenk, ahlaksız adam [EVDDBS 1-Vn-Yrl.:53].

**kele gel-** (Hayvanlar için) Çiftleşmeye hazır hale gelmek [VKTE., C.III.: 94].

**kızışma i.** (<T. *kız-ış-ma*) Eş tutma zamanı erkek kuşun çiftleşmek isteği göstermesi [VGÇAS-Vn.Yr.:92].

**kulakları tepren-** (Erkek çocukları için) Buluş çağına gelmek [VKTE., C.III.: 94].

**lolo i.** Erkek çocuğun cinsiyet organı [VGHA-Erciş:871].

**mırnav 1. i.** Erkeğe çok düşkün olan kadın [DS.-Erciş, C.IX.:3189]; 2. Kedilerin çok istekli olduğu zaman [DS.Van, C.IX.:3189].

**nemër sıf.** Çocuğu olmayan, iktidarsız erkek [VGHA-Erciş:881]; [BYTKHE-Erciş:441].

**sueleşli birl.i.** (<T. *su + ele-k+i*) Kadının dişilik organı [DS.-Erciş, C.X.:3688].

**taşah i.** (<ET. *taşak < taş+ak*) Taşak, erkeklik bezi [VMKA-Vn.Krs.:510].

**tırhes i.** İktidarsız erkek, çocuğu olmayan (erkek) [VİEİASV-Erciş: 124].

**tısla- geçişli f.** (Güvercinler ya da kümes hayvanları için) Çiftleşmek [VGÇAS-Vn.Yr.:132].

**öyneş i.** (<ET. *oynaş < oyna-ş> öyneş*) Oynaş, sevgili [VGÇAS-Vn.Krs.:111].

**pij i.** (<Far. *pîç*) Evlilik akti olmadan dünyaya gelmiş çocuk; gayrimeşru çocuk, piç [VMKA-Vn.Yr.:500]; [VGKHA-Erciş:269].

### Boşaltım ile İlgili Örtmece Sözcükler

Tuvalet kötü ruhların çevresinde dolaştığı, dolayısıyla bu tür yerlerde fazla kalındığında kötü ruhların kişiye musallat olacağı, ona zarar vereceği inancı yaygındır (41 Soruda Tabu ve Örtmece Sözcükler I, <http://www.gungorname.com>). Van ili ağızlarında tuvalet ile ilgili oluşan örtmecelerin büyük bir kısmı bu tür inanışlar/inanmalardan dolayı oluşmuştur. Boşaltım ile ilgili kavramların örtmeceli sözcüklerle karşılanmasında toplumun ahlak kurallarının da etkisi vardır. Bedenin tabii bir gereksinimi olan ve sindirim sonunda anüs yoluyla dışarıya atılan sidik, dışkı, idrar kavramları çoğunlukla örtmece sözcüklerle ifade edilmiştir. Benzer şekilde boşaltım yapılan yer ve boşaltım eylemi de genellikle örtmeceli sözcüklerle ifade edilir. Hayvan dışkısı ve dışkılması ile ilgili kavramlarda da örtmeceli sözcükler kullanılmıştır:

**düdükle-** (Büyük baş hayvanlar için) Dışkılamak [VİEİASV-Erciş: 80].

**ebdesšana i.** (<Far. *âbdest-hâne*) Abdest alınan yer, abdesthane, tuvalet [Ü.Ka., Vn.Yr.].

**'emel i.** (< Ar. *'amel*) Bağırsak bozulması, ishal [VGHA-Erciş:815].

**eyahyoli birl.i.** (<T. *ayak + T. yol+u*) Tuvalet, ayak yolu [VİEİASV-Erciş: 84].

**fıs i.** (*fıs "ses taklidi k."*) Sessiz yellenme [VYATHM: 779]

**fışkı i.** (<Yun. *phouski*) Hayvan gübresi. [VGHA-Vn.Krs., Erciş:820]; [VİEAD-Vn.Yr.:105]

**ğığ 1. i.** (<ET. *kığ*) Koyun ve keçi dışkısı [VGÇAS-Vn.Yr.:66]; [VGHA-Vn.Yr.: 825]; [DYV-Vn.Yr.: 175]; 2. Deve, koyun, keçi vb. hayvanların pisliği [VGÇAS-Vn.Yr.:66].

**ğığla- / gığla- geçişli f.** (T. *ğığ+la-*) (Keçi, koyun için) Dışkılamak, pislemek [VİEİASV-Erciş: 90].

**isâl / isal i.** (< Ar. *ishâl*) İshal [VGHA-Vn.Yr.:846].

**kavluh / kavluğ i.** (<ET. *kavuk*) Sidik torbası (insan ve hayvanlarda) [DS.-Erciş, C.VIII.:2693]; [VGHA-Erciş:852].

**lol et- birl.f.** İşemek (Çocuk dilinde) [DS.-Erciş, C.IX.:3085].

**su tök- / su dök-** İşemek, çiş yapmak [VYATHM: 786].

**ters i.** (T. *ters*) Hayvan dışkısı [VMKA-Vn.Yr.:512].

**tersle- geçişsiz f.** (T. *ters+le-*) (Hayvanlar için) Dışkı yapmak [VMKA-Vn.Yr.:512].

**tezek / tezeh i.** (<OT. *tezek < tez-* "pislemek"+(e)k, Gülensoy, 2007:888) Hayvan dışkısından yakacak [VGÇAS-Vn.Yr.:131]; [VKA-Vn.Krs.:550]; [VMKA-Vn.Yr.:513]; [VAA.:333]; [VYATHM: 788].

**tırık / tırığ i.** (tı "ses taklidi k." +r+ (i)k, Gülensoy, 2007:894); (< Erm *t'rik "dışkı", Dankoff, 1995:187*) İshal [VGHA-Erciş:911]; [DS.-Erciş, C.X.:3919].

**tırığa düş-** İshal olmak [VGHA- Vn.Krs., Erciş:911].

**tırığla- geçişsiz f.** (<T. *tırık+la-*) İshal olmak, sulu dışkı yapmak [VGÇAS-Vn.Yr.:132].

**tıs i.** Sessiz çıkarılan gaz, yellenme [BYTKHE-Erciş:449].

**tısla- geçişsiz f.** Yellenmek, sessizce gaz çıkarmak [VGHA-Van Küresinli, Erciş:911].

**vijek i.** İshal [VGHA-Erciş:918].

**vijih i.** Sulu hayvan dışkısı [VGHA- Erciş:918].

**vijih i.** İshal, sulu dışkı [DS.-Erciş, C.XI.:4100]; [BYTKHE-Erciş:453].

**vijihla- geçişsiz f.** Hayvan için- Sıvı dışkı yapmak [BYTKHE-Erciş: 175].

**yüzmara / üz numara birl.i.** (T. *yüz + İt. numero >yüz numara > yüzmara*) Ayak yolu, hela, tuvalet [VGKHA-Erciş:273]; [VMKA-Vn.Yr.:517].

### Evlenme ve Evlilik Dışı İlişkiler ile İlgili Örtmece Sözcükler

Evlilik, evlenme, evlendirme Türklerde genellikle örtmeceli sözcüklerle belirtilen konular içindedir. Özellikle kız çocuğunu evlendirmek ile ilgili ritüeller toplumsal ilişkilerin ve geleneklerin belirlediği kurallar çerçevesinde Van ili ve yöresinde gerçekleştirilir. Evlilik ile ilgili ritüellerin ve evlilik dışı ilişkilerin dil göstergeleriyle ifade edilmesinde de örtmeceli sözcüklerin kullanıldığı görülür.

**baş göz ét-** Evlendirmek [VSA-Vn. Krs.: 334].

**başı bağı** Nişanlı kız [VİEİASV-Erciş: 65].

**başını bağla-** Çocuğunu nişanlamak ya da evlendirmek [DS.-Erciş, C.II.:560];[VKTE., C.III.: 92].

**başını bir et-** Evlendirmek [VMKA-Vn.Krs.:435].

**başlıh** *i.* (<*T. baş+lıh*) Evlenecek erkeğin kız tarafına verdiği para [DS.-Erciş, C.II.:562];[VMKA-Vn.Yr.:435];[VSA-Vn. Krs.: 334].

**cicim ayı** *bird.* (*cici+m + T. ay+ı*) Evliliğin ilk zamanları [DS.-Van-Erciş, C.III.:959];[VKTE., C.III.: 92].

**ere al-** Evlenmek [EVDDBS 1-Vn-Yrl.: 35];[DYV-Vn.Yr.:463].

**ere git-** Kocaya varmak [VKTE., C.III.: 93];[EVDDBS.-Vn.yr.:34].

**ere vèr-** Kız çocuğunu evlendirmek [VGHA:911]

**kesbiç** *bird.* *i.* (*T. kes- + biç- > kesbiç*) Kız evi ile oğlan evi arasındaki başlık parası anlaşması [VGÇAS-Vn.Yr.:89];[VGHA-Vn.Yr.:856];[VMKA-Vn.Yr.:479];[DYV-Vn.Yr.: 176].

**murat al-** Dileğine kavuşmak, evlenmek, sevdiği ile evlenmek. [VMKA: 299].

**muradına geç-** Muradına ermek [VMKA-Vn.Yr.:492].

**murat üzere ol-** Biri ile evlenecek durumda / konumda olmak [Vn.Man.: 46].

**murat üsünde ol-** Biri ile evlenecek durumda olmak [DYV-Vn.Yr.:478].

**nāmurat ol-** *bird.* (*Fa. nā+Ar. murād +T. ol-*) Muradına erememek [VGHA-Erciş:880].

**nişan** *1. i.* (<*Far. nişān*) Erkek kadının evlenme amacıyla birbiriyle yaptıkları akit ve bu akit vesilesiyle yapılan yüzük takma töreni [S.Ka., Vn.Yr.];[R.II., Erciş]. *2.* Doğum lekesi [VİEİASV-Erciş: 112].

**nişanna-** *geçişli f.* (<*Far. nişān+T. la- > nişanla-> nişanna-*) Evlilik kararının belirtisi olarak bir kadınla bir erkeğin parmaklarına yüzük takmak, nişanlamak [VAA.:316].

**nişanlı i. ve sıf.** (<*Far. nişān T. +ı > nişanlı*) Nişanlı, evlilikten önceki aşamada olan [VSA-Vn. Krs.: 389].

**nişanni / nişanni** bkz. nişanlı [VAA.:316].

**üstüne nikaḥ at-** Nikahlamak [VKA-Vn.Krs.:553].

### Hayvan Adları ile İlgili Örtmece Sözcükler

Türkler arasında bazı hayvanlar tabu addedilir. Bu hayvanların isimlerinin söylenmesi durumunda uğursuzluğa, felakete, hatta ölüme sebep olacağı düşünülür. Bu nedenle bu hayvanların adlarının doğrudan söylenmesi durumunda adı anılan hayvanın iyesinin gelip konuşanlara zarar vereceği düşüncesi örtmeceli sözcüklerin oluşmasına sebebiyet vermiştir. Örneğin Türk dillerinde “börü” adını taşıyan “köpek familyasından, yırtıcı, gri sarı renkli, etçil hayvan”a Türkiye Türkçesinde kurt isminin verilmesi de bu kapsamda değerlendirilir (Uygur, 2017:356). Kimi hayvan adlarının teşkilinde benzetme ilgisi gözetildiği görülür. Van ili ağızlarında örtmeceli kullanılan hayvan adları aşağıda belirtilmiştir:

**alıcı i.** (<*T. al-ıci*) Atmaca [DS.-Erciş, C.I.:215]

**balıḥudan / balıḥudan** *1. bir. i.* (<*T. balık +T. yut-an*) Balıkçıl kuş [DS.-Erciş, C.II.:504];[VGHA- Vn.Yr.: 788] ;[EHF-Erciş: 255]; *2.* Martı [VGÇAS-Vn.Krs.:26];[VGHA-Vn.Yr., Erciş:788].

**balıḥkulaḡi** *bir. i.* (<*T. balık + T. kulak+ı*) Midye [VGHA-Erciş:788];[BYTKHE-Erciş:410].

**batançihen** *bird.* (*<T. bat-an + T. çık-an > batançihen*) Vücudu siyah, kanat altları kırmızımsı, ayakları beyaz olan bir yabani ördek türü [VGHA-Vn.Krs.: 789].

**boğaz i.** Gebe inek, manda, gebe hayvan [VGÇAS-Vn.Krs.:33];[DS.-Erciş, C.II.:810];[VGHA-Vn.Krs., Vn.Yr.,Erciş:791].

**cendek kuşu** *bird.* (*< cendek “insan ya da hayvan ölüsü”+ T. kuş+u*) Martı [VGÇAS-Vn.Yr.:37].

**çalağan** *1. i.* (<*T. çal-ağan, Gülensoy, 2007:215*) Çaylak [VGÇAS-Vn.Yr.:40]; [DS.-Erciş, C.III.:1048];[DS.-Van, C.XII.:4475];[C.Şa., Vn.Krs.];[U.Po., Vn.Krs.]; *2.* Kartal [VGHA-Vn.Krs., Vn.Yr., Erciş:801].

**elöpen** *bird.* (*T. el + öp-en*) Bir kertenkele türü [VİEİASV-Erciş: 82].

**erikdeğiren** *1. bird.* (*T. erik + T. deḡ-dir-en*) Kayısların kızardığı dönemde çıkan bir böcek [VGÇAS-Vn.Yr.:57]; *2.* Ağustos böceği [DS.-Erciş, C.V.:1769]; [BYTKHE-Erciş: 166].

**erikkızardan** *bird.* (*< T. erik + T. kız-ar-t-an*) Kayısların kızardığı dönemde çıkan bir böcek [VGHA-Vn.Krs.: 816].

**fatmacıḡ** Bir kertenkele türü [VİEİASV-Erciş: 84].

**findo i.** Küçük cins bir köpek [VGÇAS-Vn.Yr.:60];[EHF-Erciş: 259];[DYV-Vn.Yr.: 175];[DBE-Erciş:232].

**fırtçı i.** (*fırt “ses taklidi k.” + çı*) Düz takla atan güvercin [VGÇAS-Vn.Yr.:60].

**ğabarama i.** (<*T. kabar-a-ma, Gülensoy, 2007:447*) Erkek hindi [VGHA-Vn.Yr.: 821];[Ü.Ka. Vn.Yr.].

**gecekuşu** *bird. i.* (<*T. gece+kuş+u*) Yarasa [DS.-Erciş, C.VI.:1958].

**ğulağagiren** *bird. i.* (<*T. kulak+a + T. gir-en*) Kuyruğu kısaçaklı kulağa girdiğine inanılan, nemli yerlerde yaşayan bir böcek [VGÇAS-Vn.Yr., Vn.Krs.:71].

**hacleylek** *bird. i.* (*Ar. i.* (<*Ar. ḥācc+ı + Far. leglek*) Leylek [U.Po., Vn.Krs.].

**ici** *1. i.* Yılan [VGÇAS-Vn.Yr.:80];[VGHA-Erciş:844].

**incikuyruk** *bird i.* (*Çin. inci T. kuyruk*) Kuyruk uçlarının tamamı ya da bir kısmı siyah renkte olan güvercin [VGÇAS-Vn.Yr.:81].

**iranlı özel i.** (*İran+lı*) Gözünün tamamı siyah renkte olan güvercin [VGÇAS-Vn.Yr.:81].

**kárápapaḡ** *bird. i.* (<*T. kara+papak*) Bir kuş türü [U.Po., Vn.Krs.].

**küle kırdi** *bird.* (*< Far. kuvle+ T. kurt+u*) Kalorifer böceği [VGHA-Erciş:867];[BYTKHE-Erciş: 166].

**kürk anasi** *bird.* (*< kürk + T. ana+sı*) Kuluçkaya yatan tavuk [VGHA-Vn.Yr.:868].

**küvle böceği** *bird.* (*< Far. gulva + T. böcek+i*) Tandır civarında bulunan, dokunulduğunda top hâline gelen bir böcek, tespah böceği [VGÇAS-Vn.Yr.:99].

**sıçan i.** (<*ET. sıçğan*) Fare [K.Ak., Vn.Krs.];[EHF-Erciş: 265];[DBE-Erciş:236].

**suiti** *1. bird. i.* (<*T. su+T. it+i*) Kunduz [DS.-Erciş, C.X.:3689]; *2.* Porsuk [DS.-Erciş, C.X.:3690]; *3.* Su samuru [VGÇAS-Van Erciş:121]; [VGHA-Erciş:899].

**şeytanguლაḡi** *bird.* (*Ar. şeytān < İbr. şāṭān + T. kulak +ı*) Salyangoz [VGÇAS-Vn.Yr.:124].

**tıstayaza i.** (*tıs<tı “ses taklidi k.” +s+dayaza “teyze”, Gülensoy, 2007:897;*) Karafatma [VGÇAS-Vn.Yr.:132]; [DS.-Erciş, C.X.:3925];[Ü.Ka. Vn.Yr.].

**toy toḡlısi** *bird.* İrice bir kuş türü [VİEİASV-Erciş: 125].

**Zihinsel ve Bedensel Kusurlara İlişkin Örtmece Sözcükler**

Toplumda zihinsel ya da fiziksel kusurları olan kişiler genellikle dışlanma korkusu yaşar ve alay konusu olur. Bu durumdaki bireyler kimi zaman toplumla iç içe bir yaşam sürdürmektense insanlardan uzak yaşamayı tercih eder. Bu durumda fiziksel ve zihinsel açıdan özürlü olan kişileri aşağılamama, rencide etmeme adına birtakım örtmeceli sözcükler kullanılır. Bu gruptaki örtmecelerin bir bölümü kötü adlandırma ile karşılaşmıştır.

Kötü adlandırma için 'dysphemism (disfemizm) terimi kullanılır. Disfemizm Yunanca 'dys' duç: hiç/kötü ve 'pHEME' φήμη: konuşma sözcüklerinden gelmektedirler. Disfemizm, kasti olarak, bir varlığı aşağılayıcı, alaycı bir üslupla ifadelendirme esasına dayanır. Kötü adlandırmalarda örtmece unsuru küfürlü sözcüklerle ifade edilir. Kötü adlandırma bir anlamda bir tür aşağılama, küçük düşürme ve sözlü saldırı olarak değerlendirilir (Demirci, 2008:29)

**ağır ayak** bir. i. (<T. ağır+ayak) Tembel, ağır canlı, vurdumduymaz [DS.-Erciş, C.I.:91].

**aşsağkal** bir. i. (<T. ak+sakal > aşsağkal) Yaşlı, ihtiyar [VGHA-Vn.Krs.782].

**aşsekelliğ** bir. i. (<T. ak+ sakal+lık > aşsekelliğ) İhtiyarlık, köyün veya mahallenin ihtiyar heyeti [VMKA-Vn.Krs.:430].

**ağzi kara** Kara haber veren kimse [DS.-Erciş, C.I.:118].

**ağzi kara ol-** Kötü söz söylemekten hoşlanmak [VKTE., C.III.:91].

**alağzılı** bir. i. (<T. al+ağzılı) Ara bozucu, boşboğaz, geveze, ikiyüzlü, dönek [DS.-Erciş, C.I.:171].

**ataş alav** Yaramaz çocuklar için söylenir [VGÇAS-Vn.Yr.:23].

**ateş ol-** Geçimsiz, kavgacı olmak [VKA-Vn.Krs.:478].

**ayağı garnında ol-** İçten pazarlıklı olmak [EVDDBS-Vn.Yr.:33];[VKTE., C.III.:92].

**birçek ağart-** İhtiyarlamak [VİEİASV-Erciş: 68].

**cazu** i. (<Far. cādū) Yaşlı kadın. [VGHA:796]

**cindeyişegi** bir. sif. ( Ar. cinn + T. değ-iş-ik+i> cindeyişegi) 1. Çirkin suratlı, meymenetsiz, zayıf [VGHA-Vn.Krs.: 799]; 2. Zayıf, sıska

**dığa** 1. i Gavur çocuğu, Ermeni çocuğu, delikanlı [VGÇAS-Vn.Yr.:50]; 2. Küfür anlamında söylenir [VGÇAS-Vn.Yr.:50].

**egsik etek / eksik etek / eskih etek** argo. Zavallı kadın, koruyucusu olmayan kadın, dul kadın [VGÇAS-Vn.Yr.:55];[EVDDBS 1-Vn-Yrl.:48];[VGHA-Erciş:816].

**elsiz eyahsız** sif. (<T. el+siz + ayak+sız) Beceriksiz [VİEİASV-Erciş: 82].

**er dögen** bir. i. (<T. er + döğ-en) Geçimsiz, çabuk öfkelenen (kız) [VİEİASV-Erciş: 83].

**eski torpağ** bir. i. Yaşlı ama dinç kimse, eski toprak [VAA.:334].

**etbaş** bir. sif. (T. et+baş) Kalın kafalı, geç algılayan [VİEİASV-Erciş: 84].

**forke / forké / forhi** sif. Çok gezen kadın, edepsiz [VGHA-Erciş:821]; [VİEİASV-Erciş: 85];[BYTKHE-Erciş:422].

**fork** sif. Kötü yola düşmüş, çok gezen, edepsiz (kadın) [DS.-Erciş, C.V.:1876].

**ğarsêi.** Ermeni kadını [BYTKHE-Erciş:427].

**gancılı** (I) sif. (ET. kaçık) Dişi [DYV-Vn.Yr.: 175]; (II) Güvenilmez, ispiyoncu [VİEİASV-Erciş: 86].

**hafız / hafız** sif. Kör, görme engelli [VGHA-Erciş: 554, 559].

**hahaç** i. Ermeni kadınlara verilen ad [VİEAD-Vn.Yr.:106]

**harsé /harse** 1. i. Kötü kız, kadın; 2. Kadın [EA.-Erciş:184]; 3. Ermeni kadını [BYTKHE-Erciş:428].

**itin enigi** Köpek yavrusu anlamında kullanılan bir hakaret sözü [VİEİASV-Erciş: 101].

**karaçi** i. (OT. karaçi dilenci) Çingene [VGHA-Erciş:850];[DS.-Erciş, C.VIII.:2641].

**karsi** i. Yaşlı kadın [VGHA-Erciş:851].

**kırboz** i. ve sif. (< \*T. kır "kül rengine çalan beyaz" + boz "açık toprak rengi") Saçı, sakalı ağarmış (kişi) [EHF-Erciş: 262].

**kızibibi** i. Annesine yardım eden erkek çocuk [VGHA-Erciş:861].

**küflet** i. (< Ar. kulfet) Aile bireyleri [VGHA:867];[VKA-Vn.Krs.:516];[VSA-Vn. Krs.: 382];[VYATHM: 784].

**kiskaftor** i. Çok yaşlı, moruk, sevimsiz [VGÇAS-Vn.Krs.:93].

**nurdattık** i. Sünnetsiz erkek çocuğu [VGHA-Erciş:882].

**tahtası eksik** Akli kıt, budala, aptal [VKTE., C.III.: 95].

**tahtasız** sif. (<Far. tahte + T. +sız) Patavatsız, yarım akıllı, patavatsız [VGÇAS-Vn.Yr.:126]; [BYTKHE-Erciş:450].

**tepegöz** 1. bir. i. (<T. tepe+T. göz) Gözleri yukarı doğru kaymış (kimse) [DS.-Erciş, C.X.:3882]; 2. Önüne bakmadan sağa sola çarparak yürüyen, sakar (kimse) [DS.-Erciş, C.X.:3882].

**tiğa** i. Gavur çocuğu [VGHA-Erciş:911];[VMKA-Vn.Yr.:513].

**turşa-** 1. geçişsiz f. (<Far. turş + T.+a-) Ekşimək [VGÇAS-Vn.Yr.:134];[VMKA-Vn.Yr.:514]; 2. Kartlaşmak [VGÇAS-Vn.Yr.:134]; 3.Yaşlanmak [VGÇAS-Vn.Yr.:134].

**turşamış** sif. (<Far. turş + T.+a-mış) Belli bir yaşa yetip evlenmeyen (kız) [EVDDBS 1-Vn-Yrl.: 35].

**saçibuçuk** bir. i. (saç+ buçuk) Günahkar kadın [VGHA-Erciş:892].

**şorgöz** bir. i. (<Far. şor+ T. göz) Çapkın, arsız, röntgenci [VGÇAS-Vn.Yr.:126];[VKTE., C.III.: 95].

**yerden bitme** sif. Çok kısa boylu (kimse) [EVDDBS 1-Vn-Yrl.: 35].

## Sonuç

Toplumda dile getirilmesi ya da temas edilmesi halinde insanlara zarar vereceği düşünülen, bu nedenle bireye zarar vermemesi adına isminin anılmasından korkulan, iğrenç görülen, utanılan kavramlara tabu adı verilir. Tabular toplumsal yaşamda iç içe yaşayan bireylerin ahlakî, dinî ve geleneksel değerlerine aykırılık teşkil ettiğinden dile getirildiğinde insanlarda utanma, korku ve tikslenme gibi kötü, olumsuz izlenimler uyandırır. Bu tür durumlarda hakkında korkulan, çekinilen, utanılan kavramların doğrudan dile getirilmesi gündelik yaşamda sağlıklı ve etkili iletişimi olumsuz etkileyeceğinden eşdeğer anlam değerine sahip daha yumuşak, daha etkileyici ifadelerin kullanılmasına gereksinim duyulur. Örtmeceler toplumsal yaşamda söylenmesi halinde infiale neden olan, korku veren, bireylerin utanmasına neden olan kavramların söylenmesi durumunda oluşacak olumsuz durumlara karşılık, hitap edilen dinleyici kitlesiyle daha olumlu ve etkili bir iletişim kurmak amacıyla kullanılan olumlu anlamlı sözcüklerdir.

Bireyler içinden doğup büyüdükleri toplumsal çevrenin belirlediği ahlakî değerler ve davranış örgüleri doğrultusunda yaşamlarını sürdürürler. Her toplumun kendine özgü gelenek ve görenekleri, ahlakî değerleri, dinî inanışları, olay

ve olgular karşısında verdikleri toplumsal tepkileri vardır. Bu bağlamda iç içe yaşayan bireylerin toplumsal yaşamda etkili ve verimli bir iletişim kurmalarında gerekli olan temel etmen, toplumsal yaşamı düzenleyen toplumsal normlardır. Söz konusu toplumsal normlar etkili iletişimin temel faktörlerindedir. Van ili ağızlarındaki örtmeceye dayalı söz varlığının oluşumunda yukarıda belirtilen toplumsal normların belirgin bir etisinin olduğu görülür. Van ili ağızlarındaki örtmeceye dayalı söz varlıkları yörede yüzyıllar boyunca oluşan değer yargılarının, kültür yapısının etkisiyle oluşmuştur. Van ili ağızlarında kullanılan **beli toprağa gelmek** "Ölmek, vefat etmek", **partalı boğçalan-** "Öldükten sonra kefenlenmek, kefene sarılmak", **ömrünü vèr-** "Vefat etmek", **kefin defin èt-** "Ölüyü gömmek, toprağa vermek", **baş küle ele-** "Beddua ederken kullanılan ifade", **miratı / muradı gözünde kal-** "Muradına erememek, emeline ulaşamamak", **babalan-** "Zıkkım yemek, yediği vücuduna dert olmak", **dem açıl- / dem sökül-** "Aybaşı kanaması olmak", **harmahozan** "Çocukları korkutmak için uydurulmuş ve sınırsız gücü olduğuna inanılan cin, peri türünden hayali varlık", **cem ol-** "Birleşmek, çiftleşmek", **ere vèr-** "Kız çocuğunu evlendirmek", **kesbiç** "Kız evi ile oğlan evi arasındaki başlık parası anlaşması", **murat üzere ol-** "Biri ile evlenecek durumda / konumda olmak", **turşa** "yaşlanmak"... vb. ifadeler bölgede oluşan değer yargılarının, toplumsal normların, kültürel değerlerin izlerini taşır.

Van ili ağızlarında kullanılan örtmece sözcüklerin bir bölümünü halkın dinî inanışlarının, gelenek ve göreneklerinin ve hayata bakış tarzının etkisinde oluşmuştur. Özellikle ölüm, ölü, tabut, cenaze kavramlarını karşılamak üzere kullanılan söz varlıklarında bu etki belirgin bir şekilde görülür: **dünyadan geç-** Vefat etmek, yaşayıp yaşamadığı belli olmamak, **ğara bayram** "Ölüm sonra yapılan ilk bayram"; **ğara yer bir. i. (<T. kara+yer)** "1. Toprak 2. Mezar" **miratı / muradı gözünde kal-** "Muradına erememek, emeline ulaşamamak", **rehmetli** "Rahmetli, ölmüş kimse" **ömrünü vèr-** "Vefat etmek, ölmek" **tamam ol-** "Ölmek, vefat etmek". Van ili ağızlarında örtmeceye dayalı söz varlıklarının bir bölümü kötü adlandırma neticesinde oluşmuştur. Bu gruptaki söz varlıkları çoğunlukla, aşağılama, küçük düşürme ve sözlü saldırı niteliğindedir: **ağrayak** "Tembel, ağır canlı, vurdumduymaz"; **ağzı kara** "Kara haber veren kimse"; **alağzılı** "Ara bozucu, boşboğaz, geveze, ikiyüzlü, döne" **cazu** "Yaşlı kadın", **cindeyişegi** "Çirkin suratlı, meymenetsiz, zayıf. 2. Zayıf, sıska", **egsik etek / eksik etek / eskih etek** "Zavallı kadın, koruyucusu olmayan kadın, dul kadın", **er dögen** "Geçimsiz, çabuk öfkelenen (kız)" **etbaş** "Kalın kafalı, geç algılayan" **mırnav** "Erkeğe çok düşkün olan kadın", **tahtası eksik** "Akli kıt, budala, aptal" **saçibuçuh** "Günahkâr kadın"...vb.

### Extended Abstract

Taboos emerged in primitive societies as a natural response to events, situations, etc., that humans could not understand or perceive, or as a result of their tendency to avoid beings they feared or hesitated. Indeed, Güngör states

that in primitive societies, taboo-related prohibitions often resulted from actions related to touching an object or body. Later, these concepts were also used for mental actions such as touching, establishing a relationship, mentioning the name of the tabooed entity or concept, and contemplating its existence.

Euphemisms are alternative forms of expression created to counter taboos in areas such as sexuality, death, illness, and religious matters. Every society has its own unique way of life and way of perceiving the world. In this context, every society develops its own values in material and spiritual cultural elements such as religion, folk medicine, art, architecture, music, birth, wedding, and death rituals, moral codes, food and drink, and clothing traditions. Individuals' lifestyles, behaviors, reactions to events and phenomena, and opportunities for expression are shaped by the material and spiritual cultural elements of the environment in which they were born and raised. Therefore, social and cultural studies should be approached according to the values of the individual's time and the cultural codes they are influenced by. Examined from this perspective, euphemisms are vocabularies formed according to a society's traditions and customs, religious beliefs, and the value judgments formed within these beliefs.

Oghuz Turks lived intertwined in adjacent regions in Eastern Anatolia, Iran, Iraq, and Azerbaijan until the 17th century. At the same time, these regions also experienced local influences from the cultures of other societies, particularly Arab and Persian. Consequently, the cultural codes of the Oghuz Turks who settled in the Lake Van basin were influenced not only by the traditional living standards of Central Asian Turks but also by the cultures they influenced in the settled region. Therefore, the euphemisms in the dialects of Van province reflect the characteristic features of the region's linguistic and cultural fabric. When the data obtained from this study are evaluated together with euphemisms in other Turkish dialects, it will enable a more detailed exploration of the topic of "taboo and euphemism in Turkish dialects and Turkish culture" and will serve as a basis for further studies.

Individuals live their lives in accordance with the moral values and behavioral patterns determined by the social environment in which they were born and raised. Every society has its own unique traditions and customs, moral values, religious beliefs, and social responses to events and phenomena. In this context, the fundamental factor necessary for individuals living together to communicate effectively and efficiently in social life is the social norms that regulate social life. These social norms are among the fundamental factors of effective communication. The aforementioned social norms clearly influence the formation of the vocabulary based on taboos and euphemisms in the Van Province dialects. The vocabulary used in the Van Province dialects based on taboos and euphemisms bears the influence of the value judgments and cultural structure that have developed over centuries in the region.

## Taranan Eserler ve Kısaltmaları

Eser Kısaltması	Taranan Eserin Künyesi
VSA	Ankay, Nursen. (2022). Van Saray Ağzı, İnceleme-Metin Sözlük. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
VKA	Bulak, Şahap. (2015). Van Küresin Ağzı. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
VKAD	Bulak, Şahap. (2016). Van Küresin Ağzında Deyimler. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi, S. 56, s. 837-857.
VİEİASV	Çalışkan, Aslı. (2024). Van İli Erciş İlçesi Ağzı Söz Varlığı. Mersin: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi
EA	Çelebioğlu, Serpil (2019) Erciş Ağzı. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
BYTKHE	Gazioğlu, Celal. (2007) Bütün Yönleriyle Tarih ve Kültür Hazinesi Erciş. Yayın yeri yok.
VGHA	Gökçür, Engin (2012). Van Gölü Havzası Ağzıları. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
VMKA	Gökçür, Engin (2006). Van ve Merkez Köyleri Ağzıları. İnceleme-Metinler-Sözlük. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
VGKHA	Gönen, Mehmet Emin. (2003). Van Gölü Kuzey Havzası Ağzıları. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
VİEAD	Gül, Meltem. (2023). Van İli Edremit Ağzılarından Derlemeler. Ankara: Duvar Yayınları
VYATHM	Kasımoğlu, Handan. (2010). Van Yöresine Ait Türk Halk Masalları. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
DYV	Kayaçelebi, Kaya. (1990). Doğunun Yıldızı Van ( Bütün Yönleriyle). İstanbul: Zafer Matbaası.
EVDBA 1	Kayaçelebi, Ümit (2018) Eski Vana Doğru Bir Seyahat I. Van Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
EVDBS 2.	Kayaçelebi, Ümit (2018) Eski Vana Doğru Bir Seyahat II: Van Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
DBG	Koşar, Selahattin (2007). Dünden Bugüne Erciş. Erciş Ofset Matbaacılık ve Gazetecilik
VAA	Oğur, Ümit. (2019). Van Azeri Ağzı- İnceleme, Metin (İpa), Sözlük. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
VM	Önay, Yılmaz (2006) Van Manileri. Van: Van Belediye Başkanlığı Yayınları
VGÇAS	Sarıca, Bedri (2006). Van Gölü Çevresi Ağzıları Sözlüğü. İstanbul: Atlas Yayınları
DS.	Türkiye Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (2009). 12 C., Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
VKTE	Van Kültür ve Turizm Envanteri III (Halk Kültürü II) (2016). Koordinatör: Muzaffer Aktuğ. Van: Gündoğdu Ofset.
EF	Yılmaz, Erkan. (2016). Erciş Folkloru. Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi

## Kaynaklar

- Abrams, M. H. (1993). *Aglossary of Literary Terms*, Harcourt Brace College Publishers.
- Akpınar, Turgut (1985). *Dünyada ve Türklerde Ağza Alınması Yasak (Tabu) Kelimeler*. İstanbul: Folklor ve Etnografya Araştırmaları, Anadolu Sanat Yayınları.
- Aksan, Doğan (2007). *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ankay, Nursen. (2022). *Van Saray Ağzı, İnceleme-Metin Sözlük*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bulak, Şahap. (2015). *Van Küresin Ağzı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Doktora Tezi.
- Bulak, Şahap. (2016). "Van Küresin Ağzında Deyimler". *Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 56, s. 837-857.
- Clauson, Sir Gerard. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.
- Çağbayır, Yaşar (2017). *Ötüken Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çağbayır, Yaşar (2017). *Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı Ötüken Türkçe Sözlük*. 5 Cilt. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çalışkan, Aslı. (2024). *Van İli Erciş İlçesi Ağzı Söz Varlığı*. Mersin: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi
- Çelebioğlu, Serpil (2019) *Erciş Ağzı*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirci, Kerim (2008). "Örtmece (Euphemism) Kavramı Üzerine". *Milli Folklor Dergisi*, 77: 21-34.
- Eren, Hasan. (2020). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gazioğlu, Celal. (2007). *Bütün Yönleriyle Tarih ve Kültür Hazinesi Erciş*. Baskı yeri ve Yayın evi yok.
- Freud, Sigmund (1996). *Totem ve Tabu*. (çev. K. Sahir SEL), İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Fromkin, Victoria & Rodman, Robert (1993). *An Introduction to Language*, Harcourt Brace College Publishers.
- Gökçür, Engin (2012). *Van Gölü Havzası Ağzıları*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Doktora Tezi.
- Gökçür, Engin (2006). *Van ve Merkez Köyleri Ağzıları*. İnceleme-Metinler-Sözlük. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gül, Meltem. (2023). *Van İli Edremit Ağızlarından Derlemeler*. Ankara: Duvar Yayınları
- Gülensoy, Tuncer. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. I-II c., Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güncel Türkçe Sözlük (2019). Erişim Tarihi: 30.06.2019. <http://sozluk.gov.tr/>
- Gungorname (2019). "41 Soruda Tabu ve Örtmece Sözcükler I". Erişim Tarihi: 30.06.2019.
- Güngör, Ahmet (2006). "Tabu-Örtmece (Euphemism) Sözcükler Üzerine". *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 29: 69-93.
- Howard, Philip. (1985). *The State of the Language*, New York: Oxford University Press.
- <https://sozluk.gov.tr>, Erişim Tarihi: 20. 09. 2023 – 30. 09. 2024, <https://sozluk.gov.tr>
- <https://lugatim.com>, Erişim Tarihi: 20. 09. 2023 – 30. 09. 2024
- <https://www.nisanyansozluk.com/> Erişim Tarihi: 20. 09. 2023 – 30. 09. 2024
- <http://www.otukensozluk.com/> Erişim Tarihi: 20. 09. 2023 – 30. 09. 2024
- <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 20. 09. 2023 – 30. 09. 2024
- Kanar, Mehmet (2011). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları
- Kasımoğlu, Handan. (2010). *Van Yöresine Ait Türk Halk Masalları*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Doktora Tezi.
- Kayaçelebi, Kaya. (1990). *Doğunun Yıldızı Van ( Bütün Yönleriyle)*. İstanbul: Zafer Matbaası.
- Kayaçelebi, Ümit (2018) *Eski Vana Doğru Bir Seyahat I*. Van: Van Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Kayaçelebi, Ümit (2018) *Eski Vana Doğru Bir Seyahat II*. Van: Van Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Koşar, Selahattin (2007). *Dünden Bugüne Erciş*. Erciş: Erciş Ofset Matbaacılık ve Gazetecilik.
- Korkmaz, Zeynep. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mutçalı, Serdar (1995). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık Yayınları.
- Oğur, Ümit. (2019). *Van Azeri Ağzı- (İnceleme, Metin (İpa), Sözlük)*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sarıca, Bedri (2006). *Van Gölü Çevresi Ağızları Sözlüğü*. İstanbul: Atlas Yayınları
- Steingass, F. (1963). *A Comprehensive Persian - English Dictionary* Farsça - İngilizce Sözlük. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Tietze, Andreas. (2019). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati*. C.1 A-B, C.2 C-E, C.3 F-J, C.4 K-L, C.5 M-N, C.6 O-R, C.7 S-Ş, C.8 T-V, C.9 Y-Z, C.10 Dizin, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Türkçe/Osmanlıca-İngilizce Redhouse Sözlüğü (1999), İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık A.Ş.
- Türkçe Sözlük (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (2009). 12 c., Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ullmann, Stephen (1981). *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*. Oxford: Basic Blackwell and Mott Ltd.
- Uygur, Ceyhan Vedat (2017). "Karakalpak Kültüründe Tabu ve Örtmece". 9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi (20-24 Kasım 2017). Ankara: 355-368.
- Ünlü, Suat (2012). *Harezm-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ünlü, Suat (2012). *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ünlü, Suat (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Üstüner, Ahat (2009). "Örtmece Sözcüklerle İlgili Terimler". *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. IV/8: 166-176.
- Van Kültür ve Turizm Envanteri III (Halk Kültürü II) (2016). Koordinatör: Muzaffer Aktuğ. Van: Gündoğdu Ofset.
- Yılmaz, Erkan. (2016). *Erciş Folkloru*. Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi
- XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü (2009). 6. c., Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları



## Literature Review Of Written Corrective Feedback: Where Are We?

Ayşenur Kör<sup>1,a,\*</sup>, Mehmet Fikret Arargüç<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup> Gümüşhane University, Faculty of Letters, Department of English Literature and Language, Gümüşhane, Türkiye

<sup>2</sup> Ataturk University, Faculty of Letters, Department of English Literature and Language, Erzurum, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgement

# This article has been produced from the unpublished doctoral thesis titled "Investigating the Effect of Written Corrective Feedback on the Writing Skills of English as a Foreign Language Learners"

#### History

Received: 14/08/2025

Accepted: 10/10/2025

### ABSTRACT

The use of written corrective feedback in English writing classes is quite common, although its effectiveness is a matter of debate. This widespread use can lead to many differences in practice. In other words, there are many ways to provide written corrective feedback. However, written corrective feedback practices can be influenced by many factors, including teacher and student attitudes, the type and amount of feedback, student level, motivation, and engagement. These factors must be considered for effective feedback provision. To understand written corrective feedback and consider these factors that may influence its implementation, teachers need to conduct extensive literature review. In such cases, literature studies are crucial. Therefore, this study aims to identify the historical development and status of written corrective feedback through sample studies from the relevant field. This study will serve as a guide for educators who wish to provide written corrective feedback or researchers seeking to understand the existing status of written corrective feedback. This study will clarify what written corrective feedback is, its historical development, how, when, and how much it can be provided, and what internal/external factors influence it and how it can be improved. The study will also offer suggestions for pedagogical practices and future research.

**Keywords:** Written Corrective Feedback, EFL, Foreign Language Writing Education.

## Yazılı Düzeltici Dönüt Üzerine Bir Literatür Taraması: Neredeyiz?

### Öz

İngilizce yazma sınıflarında yazılı düzeltici dönütün kullanımı her ne kadar etkisi tartışma konusu olsa da oldukça yaygındır. Bu yaygın kullanımın getirdiği birçok uygulama farklılıkları olabilmektedir. Başka bir ifadeyle yazılı düzeltici dönüt vermenin birçok yolu vardır. Ancak yazılı düzeltici dönüt uygulamaları öğretmen ve öğrenci tutumu, dönüt türü, miktarı, öğrenci seviyesi, öğrenci motivasyonu ve bağlılık gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir. Etkili dönüt verilebilmesi için bu faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Yazılı düzeltici dönütü anlamak ve uygulamaları etkileyebilecek bu faktörleri göz önünde bulundurabilmek için öğretmenlerin geniş çaplı literatür okumaları yapmaları gerekmektedir. Böyle durumlarda literatür çalışmaları büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı yazılı düzeltici dönütün tarihsel gelişimini ve güncel durumunu ilgili alandan örnek çalışmalarla belirlemektir. Bu çalışma yazılı düzeltici dönüt vermek isteyen eğitimciler veya güncel durumu öğrenmek isteyen araştırmacılar için bir rehber niteliği taşıyacaktır. Bu çalışma sayesinde yazılı düzeltici dönütün ne olduğu, tarihsel gelişimi, nasıl, ne zaman ve ne kadar verilebileceği, hangi iç/dış faktörlerden etkilendiği veya nasıl geliştirilebileceği gibi konular netlik kazanacaktır. Çalışma ayrıca pedagojik uygulamalara ve gelecek çalışmalara dair önerilerde bulunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yazılı Düzeltici Dönüt, EFL, Yabancı Dilde Yazma Eğitimi.

### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

<sup>a</sup> [74aysenur@gmail.com](mailto:74aysenur@gmail.com)

<sup>b</sup> [0000-0002-6308-2977](tel:0000-0002-6308-2977)

<sup>b</sup> [fikretaraguc@gmail.com](mailto:fikretaraguc@gmail.com)

<sup>b</sup> [0000-0002-4546-4509](tel:0000-0002-4546-4509)

**How to Cite:** Kör A, Arargüç M.F (2025) Literature Review Of Written Corrective Feedback: Where Are We?, *CUJOSS*, 49(3): 267-275

## Introduction

Writing, as one of the four basic language skills, is an important process in which foreign language students produce output. In this process, information is obtained about how competent foreign language students use the language, what their deficiencies are, and how to develop this ability. Therefore, writing ability is a subject that foreign language teachers should not neglect. When evaluating students' writing performances in a foreign language such as English, attention is usually paid to issues such as content, the way ideas are presented, organization, the appropriateness of the words used, etc., but among these, they are the linguistic errors that attract the most attention, and therefore, receive the most feedback (Beuningen, 2010). Dealing with student errors is a crucial part of second language (L2) teaching (Chen et al., 2016).

Corrective feedback, which is one of the methods of coping with these errors, can be defined as the reactions of educators to the errors made by the students while using the second language (Aziz & Jayaputri, 2023). In other words, written corrective feedback (WCF), which is one of the most discussed topics in second/foreign language writing research, can be defined as written comments made by teachers in various fields in students' writings (Shen & Chong, 2023). In this article, the history of WCF, its types, current position, and several factors included in WCF studies will be mentioned, based on a general literature review. The study aims to define WCF and guide new researchers in WCF studies.

### The History Of Written Corrective Feedback

The first traces of WCF can be seen in the 1950s and 1960s, when the Behaviourist Approach gained popularity. Errors made in the writing process began to be seen as an inevitable part of this process. Focus began to shift to the role of the errors made during the writing process and the direct correction of these errors in learning (Lee, 2024). In the 1990s, when the communicative language teaching approach became widespread, foreign language learners were encouraged to focus on specific linguistic forms, and this form-focused approach led to increased interest in corrective feedback (Yoshida, 2008). Furthermore, Truscott's (1996) study, which discussed the side effects and unnecessary nature of corrective feedback, attracted the attention of many researchers to this field.

Also, Schmidt's Noticing Hypothesis has played an important role in paving the way for written corrective feedback. According to this assumption, people learn things they pay attention to, while the opposite is true for things they do not pay attention to (Schmidt, 2010). According to Schmidt, it unconsciously is not possible to learn a language completely unconsciously; a certain amount of focus on form is one of the conditions for language learning. In other words, foreign language learners need to make a conscious comparison between their own outputs and target language inputs to recognize and correct their mistakes. Learning rates also

increase when students' attention is drawn to their mistakes.

Topics such as educators' thoughts and practices, student perceptions, student engagement, educator and student emotions, the role of technology, and educator/student feedback literacy are at the core of written corrective feedback (WCF) research today (Lee, 2024). It is also argued that cultural factors should be addressed for the implementation of WCF and its correct understanding by students (Fitriyah et al., 2024). Another issue that further fuels the debate regarding written corrective feedback is the way it is implemented, that is, which type of written corrective feedback is more effective (Sheen, Wright & Moldawa, 2009). In other words, today, the debate is no longer about whether to correct the errors made by EFL students; different ways of correcting different types of errors are sought, and factors such as students' age, gender, learning style, and cultural identity are taken into consideration (Banaruee et al., 2018). There is no consensus on which type of WCF is more effective (Guo & Barrot, 2019).

### How To Correct Students' Errors

Writing skills in a foreign language are crucial for EFL students, as they significantly impact their academic lives and careers. However, many students are not successful at writing and face numerous challenges while doing so (Zhang et al., 2023). Since it is inevitable for students at the beginning of their language learning journey to make mistakes, WCF from teachers plays a crucial role in identifying and correcting students' errors (Fan & Ma, 2018). Written corrective feedback allows EFL students to focus more on their errors (Sheen et al., 2009). Experts in the field state that WCF positively affects students' writing performance and increases their use of the language accurately (Guo & Barrot, 2019). Corrective feedback has been reported to improve EFL students' writing skills, particularly in terms of grammar and organization (Sabarun, 2020).

WCF is one of the beneficial interventions used in the classroom (Lopez, 2021), and thus, there are many types and definitions asserted in the relevant literature. Ellis (2009) states that WCF types are based on two options in his typology study on written corrective feedback. The first is feedback strategies, while the second is the students' reactions to this feedback. Ellis, one of the leading names in this field, proposes six strategies for educators to correct linguistic errors in students' written texts: direct, indirect, metalinguistic, focused/unfocused, electronic feedback, and reformulation.

#### - Direct Written Corrective Feedback

In this type of feedback, the teacher gives the correct form in response to students' mistakes. He/she draws the relevant error and writes the correct form next to it, on it, or anywhere else. The advantage of this type of feedback is that it allows students to see the correct form directly, while the disadvantage is that it may not be effective in the long term as it requires a minimum amount of student effort.

Example: I eated X (ate) an apple.

- **Indirect Written Corrective Feedback**

In this type of feedback, the student's errors are marked, but the correct form is not written. The number of errors can be noted at the end of the sentence or statement. This type of feedback is thought to be more successful in long-term learning because it is more effective in encouraging problem solving and reflection on linguistic elements.

Example: I bought a bottle X water X from the market yesterday.

- **Metalinguistic Written Corrective Feedback**

Using the metalinguistic type of WCF, a teacher makes explicit comments about the nature of student errors. The most common form of application is the generation of error codes. These error codes mean using abbreviations for different errors and giving students feedback with these codes on their errors. The appropriate error code is written where the student's error is located, and the student is given a hint to understand the error.

Example: I bought a bottle of water from (Art.) market yesterday. (Art. for Article)

- **Focused/Unfocused Written Corrective Feedback**

When providing WCF, all student errors can be considered (e.g., unfocused) or only a specific type of error, such as time agreement, can be addressed (focused). In focused WCF, the student sees multiple corrected versions of the same error and receives extensive feedback on where they made the mistake. But mistakes are seen as more difficult to understand in the unfocused WCF. Although focusing on specific errors in focused feedback has a positive effect in the short term, it is suggested that unfocused written corrective feedback is more effective in the long term.

- **Electronic Written Corrective Feedback**

Comprehensive English writing corpora, which can be accessed by search engines such as Google, can be used to help students with their writing. Students can benefit from such software in terms of feedback while writing or afterwards. Students can access the writings of more experienced authors or the mistakes made by other students through this software.

- **Reformulative Corrective Feedback**

Unlike other types, this type of feedback involves re-presenting the same situation in close words so that students can see and evaluate their mistakes. Here, the burden is on the student rather than the teacher. They try to find their error by comparing the statement presented to them with the sentence they have made.

- **Teacher Comment**

In addition to Ellis's WCF types, another type of written corrective feedback can be named as written comments provided by the teacher. Since Ellis did not mention, when defining this type of feedback, Pearson's typology study published in 2022 will be considered. According to Pearson, teacher comments are a common and important feature of responses to second language writing. It creates a sense of audience by allowing the reader to address the author through a written prose explaining the prominent features of the text. Similarly, the textual features a teacher focuses on can vary. A teacher might consider the overall quality of the text (overall), its content and organization (discourse), and/or its vocabulary, grammar, and mechanics (form). As with WCF, teachers can focus intensively on a particular trait (focused) or two to five traits (moderately focused). Alternatively, their interests may cover a broad (or unfocused) range of topics.

Although it has been stated that giving WCF improves the writing performance of EFL students, there are few studies on how WCF should be applied. In their study with 47 students, Hartshorn et al. (2010) divided the participants into two groups: a control and an experimental group. While the control group continued traditional education, the experimental group benefited from the feedback that the authors called dynamic written corrective feedback. This type of feedback differs from others in that it focuses on what students need most, is meaningful, timely, continuous, and manageable by both the educator and student. The reason for this is that giving continuous WCF is very time-consuming, and the student finds too much feedback meaningless. The dynamic written corrective feedback model they designed is based on students' rhetorical competencies, writing fluencies, and complex writing skills. Although there was no statistically significant difference between the two groups, it was observed that the experimental group had more writing accuracy than the other group.

Table 1 Dynamic Written Corrective Feedback Steps

Step1	Students write an essay in ten minutes.
Step2	The teacher gathers the essays and codes the errors; scores the essays. The teacher gives the papers back in the next lesson.
Step3	Students record errors, typing in error log, and resubmit the edited papers.
Step4	The teacher controls the edited papers and gives them back.
Step5	Students reedit the paper, if necessary and give it back.
Step6	Steps 4 and 5 are repeated until all errors are cleared.

Source: (Hartshorn et al., 2010)

## EFL Students' Engagement To Written Corrective Feedback

Although there are many studies on WCF in the relevant field, there are very few studies on how and why EFL students interact with written corrective feedback (Shen & Chong, 2023). In a case study conducted in China, data were collected from students who took a writing course at the second-grade level of the university, where the foreign language teacher used focused WCF (Zheng, Yu, & Liu, 2023). Students who were relatively unsuccessful in the 34-person class were sent an invitation to study, and six of the students who were sent an invitation agreed to participate in the study. The four-week data collection process included the reporting of participants' thoughts immediately after receiving written corrective feedback, semi-structured interviews, and researcher observations. According to the analysis, personal factors such as goals and beliefs greatly affect students' engagement with feedback. Although teachers treat students equally and give written corrective feedback in the same style and level, individual factors affect the effectiveness of this feedback and students' engagement with this feedback. The same study advises teachers who teach writing in a foreign language and apply corrective feedback that they should consider their students' needs and individual differences when giving feedback.

### Written Corrective Feedback And Its Effectiveness

The discussion on the effect of WCF on the development of writing skills of foreign language students is divided into two poles. Although Ferris (1999) is at the forefront of those who argue that it is effective, the beginning of the views arguing that written corrective feedback is not actually very effective dates to John Truscott (1996). Truscott argues that researchers have stated that error correction is effective without providing any evidence or stating a valid discussion, but in fact, it is not very effective, has harmful effects, and should not be included in the education process.

Whether corrective feedback has an impact on L2 writing education is still one of the popular research topics of recent years (Ghoorchaei et al., 2021). There is no consensus in the relevant literature on the extent to which written corrective feedback affects EFL students' writing performances, how it has an effect in the short or long term, and which type of WCF is more effective (Abalkheel & Brandenburg, 2020). In particular, the role of written corrective feedback in writing in the second language and in second language research has been a controversial issue (Chen et al., 2016). While some claim that corrective feedback may be disadvantageous in terms of second language acquisition and should be excluded from classroom teaching, others think that corrective feedback is vital for second language success (Aziz & Jayaputri, 2023).

In one study, 79 EFL students were divided into four groups: direct WCF, indirect WCF with revision, indirect WCF without revision, and a control group, and received

feedback for two months (Farjadnasab & Khodashenas, 2017). This study employed a pre-test, post-test, and late post-test design, and provided focused feedback, focusing on specific error types (capitalization, lowercase letters, article usage, and present tense verbs). The results of the study showed that the type-independent feedback provided had a positive effect on EFL students' achievement, and the groups receiving feedback were found to be more successful than the control group. When examined by type, it was found that direct feedback was more effective than other types in the short term, but indirect feedback was more effective in the long term.

One of the most striking topics in the relevant field is which of the WCF types is the most effective. Some scholars argue that direct WCF is more effective, while others argue that indirect or focused written corrective feedback is more effective (Sheen et al., 2009). Berkant et al. (2020) conducted a study to investigate the effects of different written corrective feedback on students' writing performance. According to their research, in which they applied a mixed study model, it was determined that the most effective type of feedback was the one in which students' mistakes were underlined, and their mistakes were stated clearly. In this study, two different types of feedback were studied: the first is the type of written feedback in which the errors are underlined and the second is the type of written feedback in which the errors are coded. In the study, it is recommended to repeat this study at different education levels. In a study conducted with 75 ESL students during a semester, the effect of WCF types, such as direct and metalinguistic, was investigated (Bitchener, 2008). In this study, a control group was also used, and feedback types were found to be effective on students' writing performance.

Gümüş (2023) conducted a study investigating the effects of two types of feedback (direct and indirect) on the writing performance of EFL students by providing feedback to 40 participants. Using a pre-test and post-test design, the study results showed that participants who received direct written corrective feedback performed better in writing. The study also included participants' opinions on WAD. According to the interview results, participants perceived feedback to have various positive effects on their writing performance.

In a quasi-experimental study conducted on 10 high school students who learned English as a foreign language, the effect of three different types of WCF (direct, indirect, and metalinguistic) on students' verb conjugation and article use was investigated (Choi, 2017). According to the results of the study, it was seen that the students who received feedback three times were more successful in using the relevant structures. However, a different result was obtained in this study compared to the general opinion. While the participants in the metalinguistic group were more successful in verb conjugation, the participants in the indirect group were more successful in article use. Participants who received direct feedback did not make progress. Since the number of participants in the study is low, a general evaluation cannot be made.

A study conducted by Rizkiani and his colleagues (2020) examined whether there was a difference between students who received indirect coded feedback and those who received indirect uncoded feedback. In this quasi-experimental study, 35 students in the control group received uncoded feedback, while 35 students in the experimental group received coded feedback. According to the analysis results, indirect corrective feedback statistically improved students' writing scores. Furthermore, a significant mean difference was found between students who received coded written corrective feedback and those who received uncoded feedback. Students who received coded feedback performed better. In a quasi-experimental study in which corrective feedback was limited to time and space prepositions, 52 EFL students were divided into three groups as direct focused, direct unfocused, and control, and written corrective feedback was given to the experimental groups three times in three months (Beşkardeşler & Kocaman, 2019). In this study, which used a pre-test, post-test, and late post-test design, both experimental groups performed better than the control, but no significant difference was observed between the two experimental groups in the long and short term. This shows that giving WCF is effective, but there is no significant difference in type.

In a pre-post-test quasi-experimental study conducted on EFL students in Iran, the effect of direct and indirect written corrective feedback on the acquisition of subject-predicate fit in the short and long term was investigated (Ghoorchaei et al., 2021). 45 EFL students were divided into three groups as direct WCF, indirect WCF, and control group, and data were collected with the pretest, post-test, and late post-test. According to the results of the study, WCF types do not have a significant positive effect on EFL students' short-term and long-term subject-predicate fit acquisitions, and a significant decrease in the performance of the indirect WCF group was observed in the late post-test. In short, different types of WCF do not have a positive effect on EFL students' writing performance but may adversely affect their performance.

In another study, 80 adults who learned English as a second language were divided into four groups as direct focused, direct unfocused, normal writing education group, and control group, and the post-test was applied to see if there was any difference between the groups (Sheen et al., 2009). According to the results of the study, WCF experimental groups showed better grammar performance in the post-test. The same study suggested that practicing writing alone also improved students' writing performance. Among the types of WCF, it was stated by the same study that while focused WCF was more successful, unfocused written corrective feedback was in the last place. Finally, the study suggests that focused written corrective feedback will also improve students' other errors because providing feedback allows students to focus more on grammar rules. Another study emphasized that indirect WCF did

not influence students' writing ability; on the contrary, it could be misleading, and students should be made to clearly identify their errors (direct WCF) (Zayani & Troudi, 2023). There are also studies advocating that the type of WCF should be determined according to students' levels. For example, Solmaz et al. (2023) emphasized in their study that direct, unfocused WCF should be used with low-level students.

For the WCF to be successful, certain conditions must be fulfilled. For example, to fully benefit from written corrective feedback in the way of acquiring/learning a second/foreign language, EFL students should be able to interpret the feedback correctly and understand the linguistic information given through feedback (Simard et al., 2015). The effectiveness of WCF can be affected by many different variables. For example, in a study investigating the effect of direct and indirect written corrective feedback on L2 learning, the mediating role of language anxiety on the effectiveness of these feedback types was also examined (Shao et al., 2024). Forty-five Chinese L2 students were randomly divided into three groups: direct WCF, indirect WCF, and control group. As a result of the application, the experimental groups performed better than the control group, but no significant difference was observed between the two experimental groups. According to the same study, the effect of indirect WCF is impacted by personal factors in terms of language anxiety.

### **Attitudes Of EFL Students And Educators On Corrective Feedback**

Students' attitudes can have a significant impact on their performance in learning any foreign language (Hassan & Dzakiria, 2019). The perspectives of foreign language learners significantly affect the role of WCF for two reasons (Chen et al., 2016). First, students can expect different educational techniques from educators, and second, the most effective educational practices can emerge when students exhibit a positive approach. In the relevant literature, there are many studies investigating the attitudes and perceptions of EFL students towards corrective feedback. These studies were carried out at different educational levels. For example, in a study conducted to learn the attitudes of EFL students towards corrective feedback at the high school level, it was revealed that students thought that corrective feedback improved their learning processes and increased their enthusiasm for learning (Aziz & Jayaputri, 2023). In the same study, it was suggested that students found all corrective feedback useful, whether online or face-to-face, but some students had difficulty understanding which was more useful.

Although there are many studies investigating the effectiveness of WCF in increasing the grammar accuracy of foreign language students, Chen et al. (2016) conducted an exploratory study investigating students' perceptions of WCF in the EFL environment, stating that

the number of studies examining the extent to which different educational environments affect students' perceptions and preferences of WCF is quite low. According to the analysis of quantitative and qualitative data collected from 64 university students learning English at three language levels, medium, advanced-medium and advanced, the participants generally exhibit a positive attitude towards error correction while they tend to have an impartial opinion about the role of direct grammar teaching (explicit). They preferred broad comments on both the content and grammar of their written work. Overall, the findings confirm the value of WCF for EFL students outside of English-speaking countries. The same study also highlights the importance of individual and contextual factors in the ongoing discussions on the effectiveness of WCF.

Westmacott (2017), who stated that studies have shown that teachers provide WCF on written work in English language teaching and that students also want this feedback, noted that the debate over which type of feedback is more effective is still unresolved. In an action research study conducted with intermediate-level students at a Chilean university, Westmacott shifted from direct feedback to indirect, coded feedback and examined six students' responses to both types of feedback. The data collected illustrated how the learning context and individual differences influenced responses. Most students in this English as a Foreign Language (EFL) environment indicated that indirect feedback was more beneficial because it encouraged deeper cognitive processing and learning. This study also provides evidence that written corrective feedback can help consolidate grammar knowledge and encourage autonomous learning behaviour.

After emphasizing the importance of determining student needs in providing WCF, Ramadhani et al. (2021) argue that student preferences should be revealed first to understand these needs. For this purpose, they conducted research with 25 students who took advanced writing courses. This research has shown that students prefer direct feedback to indirect feedback, that the type of error they most want to be corrected is grammatical errors, that they prefer to take written corrective feedback specifically after the course, and that receiving feedback motivates students. Yunus (2020) examined teachers' methods of examining students' English-language texts, students' WCF expectations, and whether these expectations are compatible with teachers' practices. 64 students and three teachers took part in the study. According to the data obtained from two different surveys, both students and teachers think that WCF is useful in improving their writing skills. In addition, the same study showed that students preferred direct feedback rather than indirect feedback. However, the study suggested that there was a mismatch between students' expectations and the practices of the teachers.

In a study investigating student views on direct corrective feedback in a foreign language writing course and benefiting from both questionnaire and observation methods, it was observed that students received feedback on form, content, and organization, and mostly preferred to receive feedback on form (Sabarun, 2020). In the same study, it was suggested that students were satisfied with the feedback they received, that feedback helped them improve themselves in writing, and that feedback increased their self-confidence in exhibiting better writing performance.

In an experimental study conducted on EFL students in Pakistan, students were divided into two: a control group and an experimental group. The experimental group was divided into two as direct corrective feedback and indirect corrective feedback, and written corrective feedback was provided to the experimental group for four weeks (Hassan & Dzakiria, 2019). In the study, pre-test, post-test, and late post-test were applied to the participants, and their attitudes and opinions about the written corrective feedback were measured. According to the results, while the control group had a less positive attitude, no statistically significant difference was found between the two groups. In the same study, it was concluded that EFL students think that receiving written corrective feedback is beneficial for foreign language learning.

Studies that include teachers' views on WCF are also available in the relevant literature, but the number of studies investigating the harmony between their views and practices can be increased. Instructors believe that targeting specific errors and using coding symbols is effective, but differences may occur when applying written corrective feedback due to various factors such as classroom dynamics, student competence levels, cultural norms, and institutional constraints (Adzhar et al., 2025). For example, according to the data collected from 3 EFL teachers working in a private language centre within the framework of Activity Theory in Iran through semi-structured interviews, texts WCF applied, and retrospective interviews, when the scope and type of WCF are considered, while teachers' beliefs and practices do not overlap, the types of errors they target are similar to their practices (Soleimani & Rahimi, 2021).

Some studies investigating the attitudes and views of students and teachers on WCF have resorted to comparing these two groups. For example, in a study conducted with 34 EFL teachers and 34 EFL students, while there was no statistically significant difference between the groups in terms of the amount and type of written corrective feedback, some differences of opinion were noted (Atmaca, 2016). While some students find it useful to mark their mistakes in terms of recognizing their mistakes, others find the teacher's intervention wrong in terms of taking responsibility for their own learning. In the same study, it was also stated that some participants expected a more autonomous and guiding teaching style.

In another study conducted with 469 EFL students and 40 teachers, a questionnaire was applied to investigate the opinions of students and teachers about WCF, and as a result of the study, issues with both consensus and disagreement between students and teachers were revealed (Hopper & Bowen, 2023). According to the relevant study, students see the comprehensive feedback type as the most useful among the written corrective feedback types, believe that all errors should be corrected no matter how many times they repeat, and suggest word errors as the type of error that needs to be corrected the most. Teachers also agree with students about comprehensive written corrective feedback, believing that indirect meta-linguistic written corrective feedback is more useful in correcting grammatical errors. On the contrary, students think that direct WCF is more effective in correcting grammatical errors. When it comes to the types of errors that need to be corrected the most, teachers stated that organization and content are more important. As a result of the study, it was seen that there may be both consensus and disagreement between students and teachers in terms of written corrective feedback.

### **The Relationship Between EFL Educators' Attitudes And Practices Regarding The WCF**

While WCF studies generally focus on the effects on writing accuracy and the development of language abilities, the relationship between educators' beliefs and practices about WCF is ignored (Mao & Crosthwaite, 2019). In other words, current WCF research has mostly focused on the scope of feedback (focused - unfocused), WCF strategies (direct - indirect) and students' attitudes towards WCF, and educators who play an important role in the WCF process receive relatively less attention (Lee & Mohebbi, 2020). There may be inconsistencies between the opinions and attitudes of educators who use written corrective feedback in their classrooms. The reason for this is that although they think that written feedback is necessary, they are under the influence of many factors such as time constraint, student level, and the number of students while applying. In addition, in studies discussing the effectiveness of written corrective feedback, the issue should be examined from the perspective of not only the student but also the educator, because the educator is as important an element of the application as the student. The effectiveness of written corrective feedback is simply too complex to associate with the student. Therefore, future studies should listen more to the voice of EFL educators. Although there are studies investigating this in the literature, the number is relatively small.

In a study conducted by Mao and Crosthwaite (2019), it was determined that the WCF attitudes and practices of instructors were compatible to some extent but differed at certain points. It was observed that the instructors, who stated that they gave direct corrective

feedback, indeed used indirect feedback more. Although they stated that they stated the number of errors in their student papers, they did not actually give it, and although they thought that global issues were more important, they focused too much on details. Among the reasons for these discrepancies, the authors show time constraints, excessive workload, and perceptions of students' attitudes towards WCF.

In his study, Al-Bakri (2019) used semi-structured interviews and application papers to examine the attitudes and practices of instructors towards WCF. Stating that the beliefs of the instructors affect their practices, the author stated that the participants used focused direct corrective feedback and that there was inconsistency between their attitudes and practices. The main reason for this inconsistency is the lack of communication between teachers and students in the relevant study.

### **Conclusion**

From the Behaviourist Approach to today, written corrective feedback has been an integral part of foreign language writing education, making it an interesting field to study. Today's individualized education requires teachers and educators to consider various factors such as students' age, gender, learning style, and cultural identity, in providing written corrective feedback. However, this is not a journey of mere teachers or educators. On the contrary, students and teachers should be taken as a whole, and the concept of WCF should be handled holistically, including issues such as educators' thoughts and practices, student perceptions, student engagement, educator and student emotions, the role of technology, and educator/student feedback literacy.

In the WCF field, no consensus has been reached about the type, amount, and time of WCF or its effectiveness yet. That is why more studies are needed to fill this gap. More experimental studies, containing experimental and control groups, are needed to determine the effect of written corrective feedback on EFL students' writing performance, and these studies should be planned in compliance with pre-test, post-test, and late post-test design. In addition, the number of participants in the studies should be increased as much as possible since some statistical analyses require large numbers of participants to reach more precise results. For attitudes and opinions studies, interviews, and observations should be used, ensuring that the participants have experienced or are experiencing written corrective feedback.

Teachers should consider students' preferences and opinions when providing written corrective feedback, as this can make the feedback more useful and meaningful to students (Samuel & Akther, 2021). While students constitute one side of the WCF coin, teachers (WCF practitioners) constitute the other. Therefore, understanding teachers' attitudes and practices

regarding WCF is a crucial step in understanding its place in writing classrooms (Sajjadi et al., 2015). Including teachers or faculty members in future studies will provide a broader perspective in studying the concept of WCF. As in every field, the impact of technology on written corrective feedback practices should not be overlooked in future studies and classroom settings. Although traditional feedback practices have achieved success, it can be argued that corrective feedback will be more appealing to the younger generation when integrated with technology. Instructors should be more open to using technology in classroom settings.

### Genişletilmiş Öz

Yabancı dil eğitiminde öğrencilerin akademik hayatını derinden etkilediğinden yazma oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin yazıları değerlendirilirken organizasyon, düşünce akışı ve dilbilgisi gibi farklı konular ele alınmaktadır. Bu faktörler arasında dilbilgisi hataları düzeltici dönütün en çok odaklandığı konudur. Başka bir ifade ile, öğrencilerin yazarken yaptıkları hataları düzeltmek ve onların yazma performanslarını iyileştirmek için öğretmenler yazılı düzeltici dönüte başvurmaktadır. İngilizce yazma sınıflarında yazılı düzeltici dönütün (YDD) kullanımı her ne kadar etkisi tartışma konusu olsa da oldukça yaygındır. Bu yaygın kullanımın getirdiği birçok uygulama farklılıkları olabilmektedir. Başka bir ifadeyle yazılı düzeltici dönüt vermenin birçok yolu vardır. Ancak yazılı düzeltici dönüt uygulamaları öğretmen ve öğrenci tutumu, dönüt türü, miktarı, öğrenci seviyesi, öğrenci motivasyonu ve bağlılık gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir. Etkili dönüt verilebilmesi için bu faktörler göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazılı düzeltici dönütü anlamak ve uygulamaları etkileyebilecek bu faktörleri göz önünde bulundurabilmek için öğretmenlerin geniş çaplı literatür taraması yapmaları gerekmektedir. Fakat literatür taramaları oldukça zaman alan, yorucu süreçlerdir. Böyle durumlarda literatür çalışmaları büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı yazılı düzeltici dönütün tarihsel gelişimini ve güncel durumunu ilgili alandan örnek çalışmalarla belirlemektir. Bu çalışma yazılı düzeltici dönüt vermek isteyen eğitimciler veya güncel durumu öğrenmek isteyen araştırmacılar için bir rehber niteliği taşıyacaktır. Bu çalışma sayesinde yazılı düzeltici dönütün ne olduğu, tarihsel gelişimi, nasıl, ne zaman ve ne kadar verilebileceği, hangi iç/dış faktörlerden etkilendiği veya nasıl geliştirilebileceği gibi konular netlik kazanacaktır. Bu çalışmaya göre YDD alanında, YDD'nin türü, miktarı ve süresi veya etkinliği konusunda henüz bir fikir birliğine varılamamıştır. Bu nedenle bu boşluğu doldurmak için daha fazla çalışma yapılmalıdır. Yazılı düzeltici dönütün EFL öğrencilerinin yazma performansı üzerindeki etkisini belirlemek için deney ve kontrol gruplarını içeren daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç vardır ve bu çalışmalar ön test, son test ve geç son test

tasarımına uygun olarak planlanmalıdır. Ayrıca, bazı istatistiksel analizler daha kesin sonuçlara ulaşmak için çok sayıda katılımcı gerektirdiğinden, çalışmalarda katılımcı sayısı mümkün olduğunca artırılmalıdır. Tutum ve görüş çalışmaları için, katılımcıların yazılı düzeltici dönüt deneyimlediğinden veya deneyimliyor olduğundan emin olduktan sonra görüşmeler ve gözlemler kullanılmalıdır. Son olarak düzeltici dönüt vermenin tek yönlü değil, çok yönlü bir eylem olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla, çalışmalar sadece öğrenciye odaklanmamalı, aynı zamanda öğretmen ve eğitim politikaları da dikkate alınmalıdır.

### References

- Abalkheel, A. & Brandenburg, T. (2020). Effects of written corrective feedback: A synthesis of 10 quasi-experimental studies. *English Language Teaching*, 13(7), 97-103. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n7p97>
- Adzhar, N., Puteh, M. & Sazalli, N. A. H. (2025). Exploring teachers' beliefs in written corrective feedback (WCF) in Kuala Lumpur secondary schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 15(1), 380-396. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v15-i1/24483>
- Atmaca, Ç. (2016). Contrasting perceptions of students and teachers: Written corrective feedback. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 166-182.
- Aziz, M. & Jayaputri, H. (2023). EFL learners' perspective on corrective feedback. *Journal of English Language Teaching*, 7(2), 219-225. <http://dx.doi.org/10.30998/scope.v7i2.14806>
- Banaruee, H., Khatin-Zadeh, O. & Ruegg, R. (2018). Recast vs. direct corrective feedback on writing performance of high school EFL learners. *Cogent Education*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1455333>
- Berkant, H., Derer, N. & Derer, Ö. (2020). The effects of different types of written, corrective feedback on students' texting mistakes. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(3), 174-187. <https://doi.org/10.12928/eltej.v3i3.3136>
- Beşkardeşler, S. & Kocaman, O. (2019). The effects of written corrective feedback types on the prepositions of place and time in EFL context. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(1), 1-13. <http://doi.org/10.12928/eltej.v3i3.3136>
- Beuningen, C. (2010). Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspectives, empirical insights, and future direction. *International Journal of English Studies*, 10(2), 1-27. <http://dx.doi.org/10.6018/ijes.10.2.119171>
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004>
- Chen, S., Nassaji, H. & Liu, Q. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: A case study of university students from mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language*, 1(5), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0010-y>
- Choi, Jungeun. (2017). Effects of different types of written corrective feedback on Korean high school students' writing. *Foreign Language Education Research*, 21, 21-40. <https://doi.org/10.15738/kjell.21..202106.551>
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language and Teaching Journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Fan, N. & Ma, Y. (2018). The role of written corrective feedback in second language writing practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(12), 1629-1635. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0812.08>

- Farjandnasab, A. & Khodashenas, M. (2017). The effect of written corrective feedback on EFL students' writing accuracy. *International Journal of Research in English Education*, 2(2), 30-42. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.2.30>
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Fitriyah, I., Ningrum, A. S. B. & Gozali, I. (2024). An Investigation of written corrective feedback in EFL writing assessment: How teachers' feedback practices meet students' expectations. *International Journal of Language Testing*, 14(1), 166-184. <https://doi.org/10.22034/IJLT.2023.411616.1275>
- Ghoorchaei, B., Mamashloo, F., Ayatollahi, M. A. & Mohammadzadeh, A. (2021). Effect of direct and indirect corrective feedback on Iranian EFL writers' short and long term retention of subject-verb agreement. *Cogent Education*, 9(2014022), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2014022>
- Gümüş, H. (2023). The effect of direct and indirect corrective feedback types on L2 writing achievement and EFL learners' views on these feedback types. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* (66), 314-338. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1099551>
- Guo, Q. & Barrot, J. (2019). Effects of metalinguistic explanation and direct correction on EFL learners' linguistic accuracy. *Reading and Writing Quarterly*, 35(3), 261-276. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2018.1540320>
- Hartshorn, K., Evans, N., Merrill, P., Sudweeks, R., Strong-Krause, D. & Anderson, N. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. *TESOL Quarterly*, 44(1), 89-109. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.213781>
- Hassan, M. & Dzakiria, H. (2019). The university students' beliefs towards corrective feedback in learning English as foreign language in Pakistan. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(3), 4094-4100. <http://dx.doi.org/10.35940/ijrte.C5465.098319>
- Hopper, D. & Bowen, N. (2023). Students' and teachers' beliefs about written corrective feedback: Perspectives on amount, type, and focus of feedback in an EFL setting. *Reflections*, 30(3), 735-756. <https://doi.org/10.61508/refl.v30i3.268135>
- Lee, I. & Mohebbi, H. (2020). Editorial: Written Corrective Feedback (WCF): Teachers' Knowledge, Beliefs and Practice. *Language Teaching Research Quarterly*, 25, 1-4. <http://dx.doi.org/10.32038/ltrq.2021.25.01>
- Lee, I. (2024). The future of written corrective feedback research. *Pedagogies: An International Journal*, 19(4), 660-669. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2388068>
- Lopez, M. B. (2021). An updated typology of written corrective feedback: Resolving terminology issues. *Revista Educacion*, 45(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43289>
- Mao, S. S. & Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (Mis)alignment of teachers' beliefs and practices. *Journal of Second Language Writing*, 45, 46-60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2019.05.004>
- Pearson, W. S. (2022) A typology of the characteristics of teachers' written feedback comments on second language writing, *Cogent Education*, 9(1), 2024937, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2024937>
- Ramadhani, G., Muthim, A. & Febriyanti, E. (2021). Students' preferences towards lecturer's written corrective feedback in writing class. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 587, 63-71. <http://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.211021.010>
- Rizkiani, S., Bhuana, G. P. & San Rizqiya, R. (2020). Coded vs uncoded corrective feedback in teaching writing descriptive text. *ELTIN Journal*, 8(1), 55-66. <https://doi.org/10.22460/eltin.v8i1.p%25p>
- Sabarun, S. (2020). Direct teacher corrective feedback in EFL writing class at higher education: What students perceive. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 9(1), 17-32. <http://dx.doi.org/10.21580/vjv9i14652>
- Sajjadi, M., Khabbazi, F., & Sajjadi, S. Y. (2015). The effect of written corrective feedback in second language writing. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(12), 22-30. [https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effect-of-Written-Corrective-Feedback-in-Second-Sajjadi-Khabbazi/ec5e07d8e8de9a946fbada55fdaec62ef2eb8da4?utm\\_source=direct\\_link](https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effect-of-Written-Corrective-Feedback-in-Second-Sajjadi-Khabbazi/ec5e07d8e8de9a946fbada55fdaec62ef2eb8da4?utm_source=direct_link)
- Samuel, A., & Akther, M. (2021). Students' perceptions and preferences about teachers' written corrective feedback at secondary school. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 45-58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1320823>
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLASIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Shao, J., Wu, Y., Zeng, S. & Huang, R. (2024). The role of feedback type and language anxiety in the effectiveness of written corrective feedback for L2 learning. *The Language Learning Journal*, 52(4), 367-379. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2023.2166976>
- Sheen, Y., Wright, D. & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37, 556-569. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.09.002>
- Shen, R. & Chong, S. W. (2023). Learner engagement with written corrective feedback in ESL and EFL contexts: A qualitative research synthesis using a perception-based framework. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 48(3), 276-290. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2072468>
- Simard, D., Guenette, D. & Bergeron, A. (2015). L2 learners' interpretation and understanding of written corrective feedback: Insights from their metalinguistic reflections. *Language Awareness*, 24(3), 233-254. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2015.1076432>
- Solmaz, F., Taş, S. & Kalin, İ. M. (2023). A study of teacher practices, perceptions, and attitudes towards written corrective feedback. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 23(1), 18-31.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Westmacott, A. (2017). Direct vs. indirect written corrective feedback: Student perceptions. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 22(1), 17-32. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a02>
- Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, 17(1), 78-93. <http://dx.doi.org/10.2167/la429.0>
- Yunus, W. (2020). Written corrective feedback in English compositions: Teachers' practices and students' expectations. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(2), 95-107. <http://dx.doi.org/10.12928/eltei.v3i2.2255>
- Zayani, E. M. & Troudi, S. (2023). Beyond the written corrective feedback (WCF) debate: Tunisian EFL university lecturers' views of their WCF practices. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 10(2), 21-53.
- Zhang, D., Tan, J. T. & Roy, S. S. (2023). A systematic review of interventions improving university students' EFL writing competence. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(10), 93-112. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.10.6>
- Zheng, Y., Yu, S. & Liu, Z. (2023). Understanding individual differences in lower-proficiency students' engagement with teacher written corrective feedback. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 301-321. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2020.1806225>



## Historiography of The Byzantine Bureaucrat, Philosopher and Historian Michael Psellos And His Historical Work Chronographia

Fatih Şen<sup>1,a,\*</sup>, İrfan Kızıloğlu<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup> Gümüşhane University, Faculty of Letters, Department of History, Gümüşhane, Türkiye

<sup>2</sup> Gümüşhane University, Faculty of Communication, Department of Journalism, Gümüşhane, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

History

Received: 26/06/2025

Accepted: 22/08/2025

### ABSTRACT

Psellos, as a philosopher, teacher, orator, and high-ranking bureaucrat, played a significant role in the intellectual and political structure of Byzantium. Although initially reluctant to write history, Psellos authored *Khronographia* at the insistence of those around him, covering the reigns of fourteen emperors from Basil II (976-1025) to Michael VII Doukas (976–1078). The work is written with an approach that goes beyond the conventional chronicle tradition, focusing primarily on the moral and psychological dimensions of the emperors. While foreign affairs and military events are only briefly mentioned, the narrative emphasizes courtly intrigues, individual character traits, and events personally witnessed by the author. The language of the text is enriched with dramatic elements, classical literary motifs, and rhetorical figures, lending *Khronographia* literary as well as historical value. Although Psellos refers only indirectly to the Seljuk Turks and the aftermath of the Battle of Manzikert, which narrows the historical scope of the work, his vivid depiction of Byzantine court culture makes the text unique. Psellos' individual-centered historical perspective and classical style represent a pivotal shift in Byzantine historiography. Despite certain historical omissions, *Khronographia* remains an original work that reflects the intellectual depth of its author and captures the spirit of his time.

**Keywords:** Michael Psellos, Khronographia, Byzantine Historiography, Historiography

## Bizanslı Bürokrat, Filozof ve Tarihçi Mikhail Psellos'un Tarihçiliği ve Tarih Eseri Khronographia

### Öz

Psellos; filozof, öğretmen, hatip ve yüksek düzey bir bürokrat olarak Bizans'ın düşünsel ve siyasal yapısında etkili bir figürdür. Tarih yazımına isteksiz başlayan Psellos, çevresindekilerin ısrarı üzerine kaleme aldığı *Khronographia*'da, II. Basileios'tan (976-1025) VII. Mikhail Dukas'a (1071–1078) kadar hüküm süren on dört imparatoru ele alır. Eser, klasik kronik anlayışının ötesinde hükümdarların ahlaki ve psikolojik yönlerini merkeze alan bir yaklaşımla yazılmıştır. Dış politik gelişmelere ve askerî olaylara sınırlı şekilde değinirken, saray içi entrikalar, bireylerin karakter özellikleri ve Psellos'un bizzat tanıklık ettiği olaylar ön plandadır. Eserdeki anlatım dili, dramatik unsurlar, klasik edebi motifler ve retorik figürlerle zenginleştirilmiştir. Bu yönüyle *Khronographia*, tarihsel bir anlatı olmasının yanında aynı zamanda edebi bir değer taşır. Selçuklu Türklerinden ve Malazgirt sonrası gelişmelerden yalnızca dolaylı şekilde bahsedilmesi eserin tarihsel kapsamını daraltsa da Bizans saray kültürünün iç yüzünü sunma gücü onu eşsiz kılar. Psellos'un birey odaklı tarih anlayışı ve klasik mirasa dayalı üslubu, Bizans tarih yazımında önemli bir kırılma noktası oluşturur. *Khronographia*, tarihî eksikliklerine rağmen, yazarının entelektüel derinliğini ve çağının ruhunu başarıyla yansıtan özgün bir metindir. Bu bağlamda çalışma Psellos'un *Khronographia* adlı eserini merkeze alarak onun tarih anlayışını, anlatı üslubunu ve Bizans tarih yazıcılığı içindeki yerini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Mikhail Psellos, Khronographia, Bizans Tarihçiliği, Tarih Yazımı

### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

<sup>a</sup> [fatihsen@hotmail.co.uk](mailto:fatihsen@hotmail.co.uk)

<sup>b</sup> 0000-0003-3449-8700

<sup>b</sup> [irfan.kiziloglu25@gmail.com](mailto:irfan.kiziloglu25@gmail.com)

<sup>b</sup> 0009-0009-2064-6275

**How to Cite:** Şen F, Kızıloğlu İ (2025) Historiography of The Byzantine Bureaucrat, Philosopher and Historian Michael Psellos and His Historical Work Chronographia, *CUJOSS*, 49(3): 277-285

## Giriş

Tarih yazımı, Bizans İmparatorluğu'nun bin yılı aşan tarihi içinde hem olayların kaydını tutmuş hem de dönemin ideolojik, entelektüel ve siyasal yönünü de yansıtan bir kültürel pratik olarak işlev görmüştür. Bu bağlamda XI. asır, Bizans'ın hem içeride saray yapılarında hem de dışarıda özellikle Selçuklu Türklerinin Anadolu'daki ilerleyişiyle şekillenen büyük dönüşümler yaşadığı bir dönemdir. Söz konusu dönüşümler yalnızca siyasî alanla sınırlı kalmamış felsefe, filoloji ve tarih gibi entelektüel alanlarda da kendini göstermiştir. Bu dönemin en dikkat çekici entelektüellerinden biri olan Konstantinos Mikhail Psellos, söz konusu disiplinlerin kesişim noktasında yer alan özgün bir figür olarak öne çıkmaktadır. Psellos, hem bir tarihçi hem de filozof, hatip, öğretmen ve yüksek kademelerde görev yapmış bir saray bürokratıdır. Özellikle İoannes Mavropous gibi dönemin saygın hocalarından aldığı eğitim, onun klasik Yunan mirasını yeniden yorumlama çabasına büyük katkı sağlamış, bu da eserlerinin hem formunda hem de içeriğinde belirleyici olmuştur. Psellos'un tarih yazıcılığına olan yaklaşımı bu çok yönlü entelektüel kimliğin bir yansımasıdır.

Psellos'un başyapıtı kabul edilen *Khronographia* (Walker, 2005: 239), II. Basileios'tan VII. Mikhail Dukas'a kadar hüküm süren 14 imparatoru konu alır. Ancak bu eser salt bir tarih anlatısı değildir. *Khronographia*, klasik kronik geleneğinden ayrılarak hükümdarların ahlaki, psikolojik ve hatta fiziksel niteliklerine odaklanan birey merkezli bir anlatım benimsemektedir. Dolayısıyla bu yönüyle Bizans tarih yazımında nadir rastlanan bir portre tarihçiliği örneği sunmaktadır. Psellos, tarihsel olayları kronolojik bütünlük içinde değil hatırında kalan önemli anlar ve şahsiyetler etrafında seçmecî bir biçimde aktarmaktadır. Psellos'un tarih anlayışı klasik Yunan tarihçileriyle özellikle Thukydides ile Orta Bizans dönemi tarihçileri arasında bir tür sentez arayışı olarak da değerlendirilebilir. O, ne detaylara boğulmuş geleneksel tarihçiliği ne de kuru ve yüzeysel olay anlatımını benimser. Bunların yerine karakter çözümlenmeleri ve saray içi entrikalar yoluyla dönemini anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda *Khronographia*, hem tarihsel bilgi veren hem de dönemin kültürel iklimini ve saray yaşamını tasvir eden özgün bir metindir. Dolayısıyla bu çalışma, Psellos'un *Khronographia* adlı eseri üzerinden onun tarih anlayışını, birey merkezli anlatı üslubunu ve Bizans tarih yazıcılığı içindeki özgün yerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. *Khronographia*, her ne kadar tarihsel bazı eksiklikler barındırsa da içerdiği anlatı biçimi, klasik kültüre referansları ve yazarın tanıklığına dayanan gözlemleri sayesinde XI. asır Bizans dünyasının iç yüzüne dair eşsiz bir pencere sunmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, *Khronographia*'yı hem edebî hem tarihsel bağlamda ele alan nitel bir analiz sunmaktadır. Psellos'un anlatı tarzını ve tarih anlayışını değerlendirebilmek adına yakın okuma ve tarihsel retorik analizi yöntemi benimsenmiş, metindeki seçilmiş olayların kullanımı, birey merkezli yapı ve retorik öğeler metin içi çözümlenmelerle incelenmiştir.

## Entelektüel Bir Devlet Adamı: Konstantinos Mikhail Psellos

Konstantinos Mikhail Psellos, 1018 yılında orta halli bir ailenin ikinci çocuğu olarak başkent Konstantinopolis'te dünyaya gelmiştir. Dönemin en iyi öğretmeni olarak kabul edilen İoannes Mavropous'dan dersler alan Psellos, 1042 yılında Bizans sarayına girerek devlet adamlığı kariyerine başlamıştır. Hırsı ve azmi sayesinde sarayda nüfuzu artan Psellos, İmparator danışmanlığı yapacak kadar yükselmiştir. Ayrıca yüksek öğrenimde filozof konsülünün başına getirilen Psellos, eğitmen olarak o zamanki ilimlerin her dalında dersler vermiştir. Hayatının belirli dönemlerinde keşiş olarak manastır hayatı yaşamak zorunda kalan Psellos, keşiş adı olarak Mikhail'i bu dönemlerden birinde almıştır (Neville, 2021: 161). Psellos'un İstanbul Patriği Mikail Kerularios (1043-1058) ile dini görüş farklılıklarından dolayı arası iyi değildi. O, mali reformlar içerisinde kilisenin giderlerinin azaltılmasını desteklerken Patrik bunun karşısındaydı. Ancak Konstantinopolis'te yapılan bir synodda Kerularios İmparator Monomakhos'u kendi tarafına çekince yalnız kalacağını anlayan Psellos ilk kez manastıra çekilmeye karar verdi. 1055'te Monomakhos'un ölümünün ardından başkente geri dönen Psellos'un ikinci manastır hayatı ise yine Kerularios ile arası iyi olmadığı için 1058'de Narsou manastırına çekilmesiyle gerçekleşti. Buradan da 1063'te başkente geri döndü (Psellos, 1990: XIII-XV). Ömrünün büyük bir bölümünde üst düzey devlet görevlerinde bulunmasına rağmen çeşitli alanlarda verdiği eserlerle ne kadar renkli ve entelektüel bir kişiliğe sahip olduğunu göstermiştir. Psellos, aslında bir tarih yazıcılığı hevesi taşımadığını, yakın çevresi ve akrabalarının kendisine yoğun ısrarları neticesinde yazmaya başladığını bizzat kendisi ifade etmiştir (Psellos, 1992: 100). Sonraki yıllarda tarih eseri olan *Khronographia*'yı kaleme almış ve 14 devlet yöneticisini kendi üslubu ile günümüze kadar taşımıştır.

Psellos, 1018 yılında doğduğunda o dönem Bizans tahtında imparator II. Basileios hüküm sürmekteydi. O, küçüklüğünden itibaren erken yaşta sivil yönetimde kariyer yapmaya başladı ve IX. Konstantinos Monomakhos (1042-1055) döneminde devlet destekli eğitimin yeniden canlandırılmasında öncü bir rol oynadı (Kaldellis, 1999: 8). Mikhail Psellos, saygın bir ailenin ikinci çocuğuydu. Babası, ilköğretimi tamamladıktan sonra ona geçimini kolay sağlayabilmesi için bir zanaata veya bir mesleğe yönelmesini tavsiye etmişse de Psellos annesinin ısrarıyla eğitim hayatına devam etmiştir. Psellos, 10 yaşlarında Homeros'un *İlyada*'sını ve daha pek çok şiiri hem de duygulu ve anlamlı şekilde ezbere okumaktaydı. Ailevi nedenlerden dolayı eğitimine ara vermek zorunda kalan Psellos, daha sonradan iş bulmuş ve IV. Mikhail zamanında Philadelphia'da (Alaşehir) bir hâkimin yanında memur olarak çalışmaya başlamıştır. Ailevi yükümlülükleri sona eren Psellos, annesinin desteğini alarak öğrenimine devam etti. Sonradan Euchaita başpiskoposluğu görevine getirilen İoannes Mavropous'dan dersler aldı. Mavropous, birçok öğrenci

yetiştiren, kültürlü bir öğretmendi. Özellikle üç öğrencisi çok yüksek mevkilere gelmişti. Bunlardan Konstantinos Dukas İmparator olmuş, Konstantinos Leikhudes senato başkanı ve İstanbul Patrikliği (Hussey, 1935: 82) yapmış ve son olarak Ioannes Ksiphilinos ise yeni kurulan Hukuk yükseköğretim başkanlığını yapmış ve daha sonra da İstanbul Patriği olmuştur. Bu isimlerin hepsi de Psellos'un ömrünün sonuna kadar görüştüğü arkadaşları olmuşlardır (Psellos, 1992: XI). Mavropous'tan dersler alan Psellos'un kendisi de iyi bir öğretmen olmuştur (Bernard, 2017: 15).

1042 yılında Bizans sarayına girişi Psellos'un hayatında bir dönüm noktası teşkil etmiştir. Bu süreç yakın dostu Konstantinos Leikhudes'in aracılığıyla başlamıştır. Leikhudes'in desteği sayesinde Psellos, ilk olarak sarayda sekreterlik görevine atanmıştır. Psellos, bu konuda duyduğu minnettarlığı eserlerinde sık sık dile getirmiş, dostunun kendisine açtığı bu kapının kariyerinde ne denli belirleyici olduğunun farkında olduğunu açıkça ifade etmiştir. Ancak Psellos'un sarayda ilerlemesi yalnızca dostlarının yardımıyla sınırlı kalmamıştır. Kendi entelektüel donanımı, güçlü hitabet yeteneği ve politik zekâsı onu kısa sürede sarayın önde gelen simalarından biri hâline getirmiştir. Psellos'un gerçek yükselişi, V. Mikhail'in (1041-1042) 1042'de tahtan indirilmesiyle birlikte gerçekleşen yönetim değişikliği sırasında olmuştur. Bu olayın ardından imparatorluk tahtına çıkan IX. Konstantinos Monomakhos kısa sürede Psellos'un dikkat çekici zekâsını ve idari kabiliyetlerini fark etmiş ve onu kendi yakın çevresine dâhil etmiştir. IX. Konstantinos'un himayesiyle birlikte Bizans'ın fikir hayatı da gözle görülür biçimde yeniden canlanmıştır. Bu entelektüel uyanışın bir parçası olarak 1045 yılında İstanbul'da klasik model temel alınarak yeniden açılan ve "Felsefe Okulu" olarak anılan yüksek öğrenim kurumu bünyesinde "Filozofların Konsülü" unvanıyla felsefe kürsüsüne atanmıştır. Bu görev ona hem akademik hem de kültürel bir nüfuz alanı da sağlamış ve Bizans entelektüel mirasının yeniden şekillenmesinde etkili bir figür olmuştur. Bu yıllarda Psellos, devlet işleriyle akademik uğraşlarını birlikte yürütmüştür. İmparatorluk yönetiminde hem danışmanlık yapmış hem de çeşitli idari görevler üstlenmiştir. Aynı zamanda öğretim faaliyetlerini de sürdürerek dönemin genç entelektüellerini yetiştirmiş, onları felsefeden hukuka, astronomiden tıbbaya kadar uzanan geniş bir bilgi yelpazesinde eğitmiştir. Kendi ifadelerine göre, yalnızca Bizans topraklarından değil, Arap coğrafyasından da birçok öğrenci onun derslerini dinlemek üzere Konstantinopolis'e akın etmiştir. Psellos'un akademik mirası sadece geniş bilgi dağarcığıyla sınırlı değildir. Bu mirasta aynı zamanda Antik Yunan felsefesine olan ilgisi ve özellikle Platon'un düşünce dünyasına duyduğu hayranlık da onun düşünsel yönünü belirleyen unsurlar arasındadır. Neoplatoncu öğretileri XI. yüzyıl Bizans dünyasında yeniden yorumlayan Psellos, bu felsefi akımın en güçlü temsilcilerinden biri olarak kabul edilir (Psellos, 1992: XIII). Hem bir devlet adamı hem de bir filozof olarak kendisini çağdaşlarından ayıran en temel özelliği, teorik bilgi ile pratik yönetim becerisini birleştirebilmiş olmasıdır.

Psellos, zamanla Bizans sarayında devlet işlerinde etkili bir bürokrat hâline gelmiştir. Saraydaki itibarı ve sahip olduğu siyasi nüfuz sayesinde bazı durumlarda imparatorun kim olacağına karar verme yetkisi dahi ona bırakılmıştır. Bu durumun en dikkat çekici örneklerinden biri İsaakios Komnenos'un (1057-1059) ağır hastalığa yakalandığı günlerde yaşanmıştır. 1059 yılında ciddi şekilde rahatsızlanan ve tahtı bırakmayı düşünen İsaakios'un yanında bulunanlardan biri de Psellos'tur. Saraydaki belirsizlik ortamında tahtın kime devredileceği konusu önem kazanmıştı. Bu noktada İmparatoriçe Katerina, Psellos'a başvurarak uygun kişiyi belirlemesi konusunda yardım talep etmiştir. Psellos, bu olayın kendi konumunu ne kadar ileri bir noktaya taşıdığını gösterdiğini vurgular ve durumu şöyle aktarır:

"Ancak bu iddialarla İmparator'u ikna edemeyince ve onu kendi görüşüne inandırmak hususunda bütün ümidini kaybedince, imparatoriçeye sözüne devamla, 'Öyleyse, Sana en sadık ve bağlı kişiyi imparator tayin et. Yaşadığın sürece sana saygı gösterir ve benim için de bir erkek evlât olur'. Bu sözler üzerine İmparator yeni bir güç buldu. Dük Konstantinos hemen çağrıldı ve yanımıza geldi. Konstantinos çok tanınmış bir kimse idi, ailesi asildi: Soyu ünlü Dukas'dan başlar (Andronikos ve Konstantinos'u kastediyorum). Bu iki şahıs, hem cesaretleri, hem de zekâları bakımından tarihçileri fazlasıyla ilgilendirmiştir. Dük de atalarıyla gurur duyardı" (Psellos, 1992: 207).

Bu ifadelerden de açıkça anlaşılacağı üzere Psellos siyasi gelişmelere tanıklık etmekle kalmamış bu gelişmelerin doğrudan şekillenmesinde etkin rol oynamıştır. X. Konstantinos Doukas'ın (1059-1067) imparatorluk makamına çağrılması Psellos'un önerisiyle gerçekleşmiş, böylece hem hanedanın devamı güvence altına alınmış hem de Psellos kendi siyasi vizyonunu tahta yansıtabilmiştir. Bu olay onun hem saray içindeki gücünü hem de dönemin siyasi meşruiyetinin nasıl şahsi sadakat ilişkileri üzerinden inşa edildiğini gözler önüne sermektedir.

Psellos, hayatı boyunca imparatorluk yönetiminde etkin roller üstlenmiş ve yetiştirdiği öğrenciler ile Bizans toplumunda imparatorluk bürokrasisinden dinî hiyerarşiye, edebiyattan felsefeye çeşitli alanlarında derin izler bırakmıştır. Öğrencilerinin önemli bir kısmı ilerleyen yıllarda Bizans'ın en yetkin idarecileri, din adamları, yazarları ve düşünürleri arasında yer almıştır. Khronographia, yalnızca otobiyografik unsurlar barındıran bir imparatorluk tarihi olmanın ötesinde, Bizans tarih yazım geleneği içerisinde hacmi ve anlatım tarzıyla özel bir yer işgal etmektedir (Kaldellis, 1999: 9). Bu eser, II. Basileios'un 976 yılında tahta çıkışından başlayarak III. Nikephoros'un (1078-1081) iktidara gelişine kadar uzanan bir dönemi, Psellos'un saray içinden gözlemleriyle ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır. Fakat Psellos'un entelektüel mirası yalnızca tarih yazımıyla sınırlı değildir. Onun teoloji, felsefe, gramer, hukuk, tıp, matematik ve doğa bilimleri gibi pek çok alanda kaleme aldığı metinler derin içerikleri, polemikçi üslupları ve yer yer hicve varan diliyle dikkat çekmektedir. Eserlerinin çoğu hem bilimsel hem edebî bir nitelik taşır. Bu metinler arasında "Ruhun Kökeni Üzerine Platon'un Öğretileri Hakkında Yorumlar" başlıklı risalesi, Psellos'un

Neoplatoncu felsefeye duyduğu ilginin önemli bir göstergesi olarak öne çıkmaktadır. Psellos'un kaleme aldığı metinler yalnızca kuramsal eserlerle sınırlı değildir. Onu geriye bıraktığı 500'ü aşkın mektup, dönemin sosyal ve entelektüel ağlarına dair önemli birer tanıklıklar sunmaktadır. Ayrıca, 1054 yılındaki Doğu-Batı Kilise Ayrılığı'nın (Şizma) merkezindeki figürlerden biri olan Patrik Mikhail Kerullarios için yazdığı cenaze methiyesi de onun retorik gücünü ve dönemin dinî-politik gerilimlerine olan yakın ilgisini yansıtmaktadır (Encyclopedia Britannica: 30.04.2025). Bütün bu yönleriyle XI. yüzyıl Bizans'ının önde gelen bir bilgini, etkili bir eğitmeni, güçlü bir hatibi ve imparatorluk çevrelerinde itibarlı bir devlet adamı olan Mikhail Psellos, Bizans İmparatorluğu'nun bin yıllık tarihinde entelektüel yönüyle öne çıkan en önemli şahsiyetlerden biri olarak kabul edilmektedir (Walker, 2005: 239).

1067 yılında Konstantinos X. Konstantinos'un ölümünün ardından dul imparatoriçe Eudokia, iktidarı elinde tutarak kısa süre sonra 1068 yılında IV. Romanos Diogenes (1068-1071) ile evlendi ve onu tahta çıkardı. Bu gelişme hem Dukas ailesini hem de Psellos'u saraydan uzaklaştırdı. Psellos, 1071'de Malazgirt yenilgisi sonrasında kendi öğrencisi VII. Mikhail Doukas'ı yeniden tahta çıkararak nüfuzunu geri kazanmayı başardı. Ancak bu kez iktidardaki yükselişi uzun sürmedi. VII. Mikail'in önemli saray memurlarından olan Nikephoros Nikephoritzes'in imparator üzerindeki Psellos karşıtı etkisinden dolayı görevden alındı. Yaşlılık döneminde siyasi desteğini ve yakın dostlarını kaybeden Psellos, yeni imparator III. Nikephoros Botaneiates'in de ilgisinden mahrum kalarak devlet yönetiminden uzak bir şekilde yaşamını sürdürdü (Psellos, 1992, XV).

### Mikhail Psellos'un Tarih Eseri Khronographia

Khronographia, hem Bizans tarih yazıcılığı hem de edebi anlatım bakımından dikkat çeken bir anlatıya sahiptir. Eser yedi ayrı bölümden oluşmaktadır ve her bir bölüme geleneksel "bölüm" ifadesi yerine "kitap" denilmiştir. Bu adlandırma, hem eserin içerdiği imparator biyografilerini birer bağımsız anlatı birimi olarak takdim etme çabasını yansıtmakta hem de Psellos'un anlatısını sistemli bir tarihsel yapı çerçevesinde düzenleme niyetini göstermektedir. Her bir kitapta, kimi zaman tek bir imparatorun yaşamı ele alınırken, bazı bölümlerde birden fazla hükümdarın dönemi bir arada işlenmiştir. Bu durum, eserin hem biyografik hem de kronik yapısının bir sonucu olarak değerlendirilmelidir. Eserin adının Khronographia olarak Psellos tarafından seçilmediğine dair bir kısım görüşler bulunmaktadır (Neville, 2021: 161). Psellos'un metin içerisinde eserden Khronographia şeklinde değil de kitap şeklinde bahsetmesi bu görüşleri doğrular niteliktedir. Zira kendisi eserde sadece bir yerde Khronographia ismini kullanmıştır. Ancak eseri İngilizceye çeviren E. R. A. Sewter başta olmak üzere bazı araştırmacılar Psellos'un eserini aidiyet ekiyle birlikte bir kere bile olsa "Khronographiam" (Psellos, 1992: 81) şeklinde kullanmasından yola çıkarak eserin gerçek adının Khranographia olduğunu ileri sürmektedirler (Psellos, 1992: XVI).

"Birinci Kitap" tamamıyla II. Basileios'a ayrılmıştır. Psellos bu döneme dair doğrudan gözlem sahibi olmadığını açıkça belirtmekte ve anlatımını büyük ölçüde duydukları ve okuduklarına dayandırmaktadır. Bu anlatım tarzı, eserin ilerleyen bölümlerinde görülecek olan otobiyografik tanıklıklarla karşılaştırıldığında, ilk bölümün daha klasik bir tarih yazımı geleneğine yaslandığını göstermektedir. II. Basileios'un hükümdarlığının ilk yıllarında ortaya çıkan Bardas Skleros isyanı ve saray entrikaları bu bölümün odak noktasıdır. Kitabın sonunda ise imparatorun karakterine ve fiziksel görünümüne ilişkin detaylı psikolojik ve fiziksel bir çözümleme yapılır. Bu tür tasvirler, Psellos'un imparatorlara dair oluşturduğu ethos analizlerinin önemli örneklerindedir. "İkinci Kitap", II. Basileios'un kardeşi ve ardılı olan VIII. Konstantinos'a (1025-1028) ayrılmıştır. Bu bölümde anlatım birçok kez "daha sonra değineceğim", "ileride açıklayacağım" gibi ifadelerle kesintiye uğramaktadır. Ancak bu geri dönüşler çoğu zaman gerçekleşmez. Bu anlatı eksiklikleri, eserdeki bütünlük algısını zedeleyen unsurlar arasında değerlendirilmiştir. Yine de karakter ve fiziki betimlemeler bu bölümde de yer almakta ve Psellos'un tüm imparatorlara uyguladığı değerlendirme sistematizasyonu sürdürmektedir. III. Romanos Argyros'un (1028-1034) anlatıldığı "Üçüncü Kitap", Khronographia'nın anlatı açısından bir dönüm noktasını temsil etmektedir. Psellos bu bölümden itibaren olaylara artık bizzat tanıklık ettiğini ifade etmekte ve böylelikle anlatı daha canlı, detaylı ve yer yer otobiyografik bir boyut kazanmaktadır. Bu kitapta 1030 yılındaki Halep Seferi'ne ilk defa yer verilmiştir. Psellos, bu seferin III. Romanos tarafından şan ve şöhret amacıyla başlatıldığını belirtir (Psellos, 1992: 33).

IV. Mikhail üzerine kaleme alınan "Dördüncü Kitap"ta Psellos, geleneksel olarak uyguladığı karakter ve fiziksel görünüm analizine devam etmektedir. Her ne kadar Mikhail'in iktidara geliş yöntemlerini onaylamasa da hükümdarlık niteliğini oldukça olumlu biçimde tasvir eder (Psellos, 1992: 56-63). Özellikle vurguladığı husus, imparatorun epilepsi hastalığıdır. Burada Mikhail'in en beklenmedik anlarda nöbetler geçirdiği anlatılır. Bu durum hem karakter değerlendirmesi hem de yönetim yetkinliğinin sınırları açısından önemli bir anlatı unsurudur (Psellos, 1992: 66). "Beşinci Kitap" İmparatoriçe Theodora'nın ağırlıklı anlatıldığı bölümdür. Psellos bu dönemi dramatik ve hikâyeleştirici bir üslupla anlatmaktadır. "Hikâyeme burada biraz ara veriyorum" gibi ara sözlerle anlatımını sahneleştirerek okuyucuda retorik bir etki yaratmayı amaçlamaktadır. Bu bölümde çoğunlukla şahıs isimleri yerine "başkaları", "bir grup", "amcası", "zeki kimseler" gibi belirsiz ifadeler kullanılmaktadır. "Altıncı Kitap"ta, Zoe ve Theodora kardeşlerin birlikte yönettiği dönem ile IX. Konstantinos Monomakhos'un saltanatı işlenmektedir. Bu bölüm önceki kitaplara kıyasla daha çok askerî faaliyetlere yer vermekte ve Psellos'un kendi kişisel serüvenine dair anlatılar da içermektedir. Özellikle neden keşifliği tercih ettiği ayrı bir başlık altında detaylı biçimde aktarılır (Psellos, 1992: 156-160). Bu yönüyle eser bir anlamda ruhsal otobiyografi özelliği de taşımaktadır.

Son kitap olan “Yedinci Kitap”, Khronographia’nın en uzun ve en yoğun siyasi çözümleme içeren bölümüdür. Bu kitapta VI. Mikhail (1056-1057), İsaakios Komnenos, X. Konstantinos Dukas, Eudokia Makrembolitissa, IV. Romanos Diogenes ve VII. Mikhail Doukas dönemleri ayrıntılı biçimde anlatılmaktadır. Psellos, bu hükümdarları kıyaslayarak bir tür karakterler karşılaştırması yapar ve yönetsel başarılarını kendi etik çerçevesi içinde değerlendirir. Bu bölümün önemli bir özelliği de Khronographia’da Türklerden açıkça ilk kez bahsedilmesidir. Psellos burada, “Pers Sultanı” olarak andığı kişinin aslında Selçuklu Sultanı Tuğrul Bey olduğunu belirtir. Tuğrul’un, dönemin Bizans imparatoru olan İsaakios Komnenos’tan çekindiği için istilacı faaliyetlerini durdurduğunu ifade eder (Psellos, 1992: 198-199).

Psellos, Khronographia’ da dış politikaya az ilgi gösteren, buna tam tersi oranla, daha çok Bizans’ın iç dünyasına yönelik bir tarih yazımı benimsenmiştir. O, diğer Bizans tarihçilerin önemli saydığı doğal afetlere yer vermez ve bu nedenle tarihi coğrafya olarak eksik kalmış bir kronik olarak kabul edilmektedir (Bozkaya, 2017:66). Khronographia’daki olay anlatımı 976 yılı ile başlar ve 1078 yılı ile sonlanır. Bu yıllar Türklerin Anadolu’yu yurt edinmeye başladığı dönem olması bakımından esere önemli bir kimlik kazandırmaktadır. Psellos’un anlatımı daha çok saray ve çevresinde gelişen olaylar üzerinedir. Siyasi ve askeri olaylara, anlaşmalara pek fazla yer vermemiştir. Ancak yine de IV. Romanos’un Selçuklulara karşı yaptığı ikinci sefere yer vermiş, 1071 Malazgirt muharebesine katılmamış olmasına rağmen savaş sonucunda sarayda gerçekleşen olayları detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Böylelikle savaşın saraya yansımaları daha yakından görmemizi sağlamıştır (Bilinir, 2017:395).

Khronographia, Bizans tarih yazım geleneği içerisinde yalnızca kronolojik bir kayıt olmanın ötesine geçerek, kişisel gözlem, psikolojik çözümleme ve edebi üslup açısından benzersiz bir anlatı örneği sunmaktadır. Eserin temel odağı klasik anlamda dış siyaset ya da imparatorluğun dış ilişkilerinden ziyade imparatorluk sarayının iç dünyası, özellikle de Psellos’un bizzat tanıklık ettiği imparatorlar, onların aileleri ve çevresindeki seçkin kişilerle kurduğu ilişkiler üzerine yoğunlaşır. Bu bağlamda Khronographia’yı klasik anlamda siyasi tarih değil karakterler üzerinden işleyen bir iktidar anlatısı olarak değerlendirmek daha isabetli olacaktır. Eserin ayırt edici niteliği, yazarın kişiliğinin ve anlatıya açıkça sızan öznel yargılarının metne yön vermesidir. Psellos’un kendi duygularını bastırmayan anlatım tarzı onun tarihçiden ziyade bir edebî portreci ve gözlemci olduğunu göstermektedir. O eserinde olayların, insanların karakter yapılarından kaynaklanan nedenlerini bilmek ve aktarmak istemektedir. Bu yaklaşım, Psellos’un tarih anlayışının merkezine bireyin ahlaki yapısı, psikolojisi ve toplumsal rollerle etkileşimi gibi unsurları koyduğunu gösterir. Eserdeki portrelerin nitelikleri, klasik tarih yazımından çok sanatsal tasvir ve romancı duyarlılığı ile şekillenmiştir. Anlatının canlılığı, olay örgüsünün dramatik yapısı ve karakter çözümlemelerinin derinliği, eseri neredeyse bir biyografik roman formuna yaklaştırır. Nitekim, İsaakios Komnenos’un yanında çıktığı elçilik göreviyle ilgili hikâyeye, yalnızca tarihsel bir anlatı değil, aynı zamanda görkem, güç ve ihtişam duygularını okuyucuya hissettiren bir sahne özelliği

taşımaktadır. Benzer şekilde, İmparatoriçe Zoe ile Mikhail Paphlagon’un aşkına dair anlatı gerçek bir Bizans romansını andırarak denli canlı ve etkilidir (Psellos, 1992: 95-100). Konstantinos Monomakhos’a dair aktarılan anekdotlardaki ironi, nüktedanlık ve zarif gözlem anlatıya edebi bir derinlik kazandırır. Psellos’un en güçlü anlatılarından biri V. Mikhail’in tahttan indirilişi ve İstanbul halkının isyanıdır (Psellos, 1992: 82-88). Bu sahne Psellos’un anlatı gücünü oldukça canlı şekilde ortaya koymaktadır. Sokaklarda çılgınca koşan kalabalığın ayak sesleri, saraya saldırının dehşeti ve halkın öfkesi Psellos’un canlı tasvirleri sayesinde neredeyse fiziksel olarak hissedilir hale gelmektedir (Psellos, 1992: XX).

Psellos’un anlatı gücü hem olay örgüsüne hem de kullandığı dil ve üsluba da yansımış durumdadır. Khronographia’nın dili dönemin resmî Bizans edebiyat diliyle uyumlu olarak Attikizmin izlerini taşır. Bu dil klasik Attika Yunancasının biçim ve sözcük hazinesinin taklit edilmesine dayanmakla birlikte ideolojik bir bağlılığı da ifade eder. Psellos’un dili klasik edebiyatla beslenmiş bir hümanistin entelektüel birikimini yansıtır. Her ne kadar zaman zaman çağdaş dilin etkilerinden tamamen sıyrılmaya da yazarın gramer kurallarına hâkimiyeti ve kelime seçimlerindeki titizliği onu çağdaşları arasında farklı bir konuma taşımaktadır (Psellos, 1992: XX–XXI). Benzer biçimde G. Ostrogorsky de, Khronographia’nın hem tarihî hem edebî hem de psikolojik yönlerini öne çıkarmaktadır. Ostrogorsky, Psellos ve eseri için şunları söyler: “Fikri bakımdan tazeliği, tasvirinin canlılığı, psikolojik bakımdan başkalarının ruhî durumunu anlamak kabiliyetinin inceliği ve sanat bakımından mükemmel çizilmiş karakter tasvirlerinin etkinliği ile emsalsiz, Orta Çağ’ın en önemli hatırat kitabıdır” (Ostrogorsky, 2011: 293). Khronographia’nın tamamını içeren bir el yazması Bibliothèque nationale de France’de bulunan Parisinus Graecus’ta 1712 katalog numarasıyla bulunmaktadır. Bu el yazmasının içerisinde Diyakoz Leo ve Pseudo-Symeon kroniği gibi X. Asrın önemli kronikleri de yer almaktadır. Khronographia modern dönemde ilk kez 1899’da Konstantinos N. Sathas tarafından yayımlanmıştır. Sonraki İngilizce çevirisi ise E. R. A. Tarafından 1953’te Londra’da yapılmıştır (Neville, 2001: 162-163). Eserin Türkçe tercümesi ise Işın Demirkent tarafından yapılmış ve 1992’te Türk Tarih Kurumu tarafından basılmıştır.

### Mikhail Psellos’un Tarihçiliği

Saray bürokrati ve eğitimci olarak yaşamını sürdüren ve bu sayede döneminin pek çok bilgilerini edinmiş olan Psellos, Bizans ansiklopedi yazarlığının önemli örneklerinden bir tanesidir. Hatta kendisinin pek çok bilim dalında uzman seviyesine yükseldiğini bizzat kendisi de belirtmiştir (O’Meara, 2012: 163). O, tarihin yanında çeşitli alanlarda da yazılar kaleme almıştır. Anılarının yanı sıra, söylevler, şiirler, yergiler, mektuplar; felsefe, fizyoloji, fizik hatta gizli bilimler konusunda dahi yazılar kaleme almıştır (Bozkaya, 2017:65-66). Buna karşın Psellos, bir tarih eseri yazma konusunda çok istekli sayılmadığını kendi eserinde belirtmişti. Ancak birçok yakınının sürekli ısrar etmesi üzerine kısa bir tarih yazmayı kabul etmiştir. Kendisi tarih yazmaya nasıl karar verdiğini şu sözlerle açıklar:

“Pek çok kişi, defalarca bu tarihi yazmamda ısrar ettiler. Aralarında sadece nüfuz sahibi kişiler ve önde gelen senatörler değil, aynı zamanda Kutsal Kitap’ı yorumlayan teoloji uzmanları ve büyük din adamları da vardı. Zamanın geçip gitmesi, eksiksiz bir tarih yazmak için delilleri yetersiz kılıyor. Hadiselerin geçmişte gömülüp unutulması, dolayısıyla tarihimize temel olmaktan çıkması tehlikesi var. Bu beyler, böyle bir durumu düzeltmek için birşeyler yapmamı istediler. Günümüz tarihinin gizlenip unutulması ve daha sonraki nesiller tarafından kayda değer sayılmaması, doğru olmaz dediler. Bu işi üzerime almamı ısrarla istediler. Ben ise bu işe şahsen pek hevesli değildim. Tembelliğimden değil, gözardı edilmeyecek iki alternatiften korkuyordum: Bazı kişilerin yaptıklarını –sebebini daha sonra izah edeceğim– kaydetmeyebilir veya bazı şeyleri yanlış yorumlar, böylece tarih yerine sanki bir oyun kaleme alıyormuş gibi sadece uydurma şeyler yazabilirdim; yahut da, hakikati bulmak için aşırı inceleme yapar ve tenkitçilerin alayına uğrayabilirdim. Beni tarih sever değil, bir dedikoducu olarak görebilirlerdi” (Psellos, 1992: 100).

Psellos, bu alıntıda Khronographia’yı kaleme alma konusunda başlangıçta isteksizlik duyduğunu açık biçimde ifade etmektedir. Ancak bu tereddüt basit bir gönülsüzlükten ya da tembellikten değil tarih yazımının taşıdığı entelektüel ve ahlaki sorumluluğun bilincinde oluşundan kaynaklanmaktadır. Tarih ona göre sadece geçmişin olaylarını kayıt altına alma faaliyeti değildir. Bunun yanında tarih doğruluğu, bütünlüğü ve aktarım sorumluluğu açısından gelecek nesillere miras bırakılan ciddi bir bilgi alanıdır. Bu nedenle tarihî olayların eksik ya da yanlış aktarılma ihtimali Psellos’u sürekli bir iç muhasebeye sevk etmiştir. Tarih yazımı konusundaki bu derin kaygı Psellos’un tarihçiliği sıradan bir bilgi aktarımı olarak değil düşünsel ve etik bir yükümlülük olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Olayların bağlamından koparılıp yorumlanması ya da bazı kişilerin tarihsel kayıtlardan dışlanması gibi olasılıklar onun gözünde tarihçinin konumunu son derece hassas ve etkili kılmaktadır. Bu bilinç Psellos’u dönemin geleneksel retorik ağırlıklı tarih anlayışından belirli ölçüde ayıştırmaktadır. Zira o, tarihsel anlatının edebî kurguya dönüşme ihtimalinden çekinmekte ve bu sebeple de gerçeklikle kurgu arasında dikkatli bir denge kurma çabası gütmektedir.

Psellos, tarih yazmanın ve gerçekleri aynen yansıtmamanın çok zor olduğunu farkındaydı (Hussey, 1935: 83). Yaşadığı dönemde değilse bile gelecek kuşakların kendisini itham edebilecekleri ve onu taraf tutmakla suçlayabilecekleri yönünde içten içe bir kaygı taşıyordu. Psellos’a göre, tarihin görevi gerçekleri ifade etmektir. Zira kendisi eserinde doğru bilginin önemini vurgulamış ve tarihçilerin nelerden kaçınmaları gerektiğini sık sık dile getirmişti. Ancak çağdaşı Skylitzes, onu, ince ayrıntılara girmede ve sadece imparatorların listesini verdiğini söyleyerek eleştirmektedir (Skylitzes, 2010: 1-3). Khronographia’yı Türkçeye kazandıran I. Demirkent ise eserin giriş kısmında Psellos’a çağdaşlarının yönelttiği eleştirileri şu şekilde izah eder:

“Psellos’a yöneltilen bu eleştiri bir yandan yanlış, öte yandan doğrudur: Psellos olayları diğer tarihçiler gibi kuru kuruya anlatmıyor, daha ilginç ayrıntılarla süslüyordu; bu noktada yapılan eleştiri haksızdır. Buna karşılık Psellos, kendisinin de söylediği gibi, pek çok önemli olaydan bahsetmemiştir. Bu bakımdan eleştiride gerçek payı vardır. Skylitzes en ufak bir olayı bile anlatmaktan gurur duyar. Psellos ise, bilinçli olarak olayların ve detayların seçiminde bir eleme yapmıştır. Yazdığı bir pasajda, kaleme aldığı tarihin amacını ve şeklini ortaya koyar. Dediğine göre, bütün olayları en ince ayrıntılarıyla anlatmaya çalışmamış, askerî mücadeleleri sıralamamış ve titiz yazarların yazdıkları diğer olaylara değinmemiştir. İddialı bir tarih yazmaya niyetli değildi; çoğunlukla olaylardan kısa kısa bahsetmiş ve bu yüzden de aktarılması gereken pek çok şeyi atlamıştır. Olayları kronolojik sırayla vermek yerine, en kritik ve hatırında en çok yer etmiş olanları anlatmıştır” (Psellos, 1992: XIX).

Psellos ise bu konuda şunları ifade etmiştir: “Yılları ne olimpiyatlara göre sıraladım, ne de mevsimlere göre böldüm (Thukydides’in ayırdığı gibi), fakat ben sadece en önemli olaylara değindim ve bu kitabı yazarken sadece hatırlayabildiklerimi kaydettim. Dediğim gibi, her hadisenin özel sebeplerini ve şartlarını incelemiyorum. Benim gayem, eski Roma İmparatorluğu’nun kronolojisini yazanlar ile modern kronistlerimizin yaptıklarının ortası bir yol takip etmek ve ne birincilerin fazla tafsilâtına kaçmak, ne de günümüz tarihçilerinin çok kısa kayıtlarına uymaktı. Çünkü yazımın can sıkıcı olmasından veya tam tersine bazı önemli şeyleri atlamaktan korkuyordum” (Psellos, 1992: 116).

Psellos’un bu yazdıkları onun tarih yazıcılığına dair bilinçli ve ölçülü yaklaşımını göstermektedir. Thukydides gibi klasik tarihçilerin ayrıntılı dönemlendirme ve kronolojik analiz yöntemlerini benimsememiş fakat çağdaşı Bizans kronikçilerinin yüzeysel ve listevari anlatımlarını da yeterli bulmamıştır. Bu iki uç arasında bir denge kurmayı amaçladığını açıkça ifade etmektedir. Yalnızca önemli bulduğu olaylara yer vermesi ve bunları hafızasında kalanlarla sınırlı şekilde aktarması onun tarih yazımında seçiciliğe verdiği önemi de göstermektedir. Bu yaklaşım Psellos’un tarihi hem geçmişin belgelenmesi hem de gelecek nesillere anlamlı bir anlatı olarak aktarılması gereken bir entelektüel ve ahlaki sorumluluk olarak gördüğünü ortaya koyar. Olayların ayrıntılı sebeplerini incelemekten kaçınması onun tarih anlayışında mutlak açıklamadan çok anlatı bütünlüğüne ve etkili temsile öncelik verdiğini düşündürmektedir. Ancak Psellos’un bu tutumu yazdıklarını gerçeklikten uzaklaştırılmaz. Aksine ne sıkıcı ayrıntıya kaçmak ne de önemli olayları atlamak yönündeki kaygısı tarihçinin dikkatli bir denge kurma yükümlülüğüne işaret etmektedir.

Khronographia’da yer alan aşağıdaki alıntı Psellos’un tarihçiliğe yaklaşımını, tarih yazımındaki sorumluluk anlayışını ve öznel tutumuyla nesnellik arasında kurmaya çalıştığı dengeyi ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir:

“Konstantinos’u methetmek için yazdıklarımda bu sistemi uygulamıştım, fakat şimdi bir tarih yazmaya kalkışınca, bu plân imkânsızlaşıyor. Çünkü doğruluğun her şeyden daha önemli olduğu tarih olaylarında, çağdaşlarımızın sitemlerinden kurtulmak için gerçekleri değiştiremem. Düşüncelerine göre, yaptığım övgüler için beni suçlayabilirler, fakat ben böyle suçlamalara ehemmiyet vermemeyi tercih ederim. Şimdi yazdıklarım bir suçlama değil, takibat için bir konuşma değil, sadece doğru bir tarih. Tekrar ediyorum, eğer diğer imparatorların saltanatları sırasında daima şayanı takdir olduklarını görmüş olsaydım, Konstantinos’un ise hep kötü şeyler yaptığını müşahede etmiş olsaydım, hiçbir şey söylemez, yazmazdım. Ama dünyada kimse hatasız değildir ve bir insanı, diğerlerinden ayıran başlıca hususiyetleri ile ölçeriz. O halde, bu adam diğer herkes gibi haksızlık ve ahlâksızlık yaptıysa, neden açıkça söylemekten utanayım?” (Psellos, 1992: 102).

Psellos’un bu yazdıkları, onun tarih yazıcılığı anlayışı bakımından oldukça çarpıcı bir iç muhasebeyi yansıtır. O, tarih yazımını bir hakikatin izini sürme işi olarak gördüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Daha önce Konstantinos’u överken edebî bir plan izlediğini kabul eder. Ancak tarih yazarken gerçeği çarpıtmamaya özen gösterdiğini de belirtir. Doğruluğun her şeyden önemli olduğu vurgusu, kendisinin tarihçiliğine yüklediği ahlaki sorumluluğu da göstermektedir. Çağdaşlarının eleştirilerini göze alarak dürüst kalmayı tercih etmesi, onu Bizans tarihçiliğinde ayrı bir konuma getirmektedir. Ayrıca Psellos, kişileri sadece hatalarıyla değil, olumlu yanlarıyla da değerlendirme eğilimindedir. Hatasız insan olmadığını vurgulaması, onu karakter analizine dayalı daha bütüncül bir tarih anlayışıyla öne çıkarmaktadır.

Psellos’un birden fazla imparatora danışmanlık yapmış olması, tarih yazıcılığı açısından kaleme aldığı metinlere ayrı bir değer kazandırmıştır. Saray çevresinde uzun yıllar görev alması, hem yüksek düzeyde siyasi bilgiye sahip olmasını hem de birçok önemli olaya doğrudan tanıklık etmesini de mümkün kılmıştır. Bazı durumlarda ise bizzat imparatorların teşvikiyle tarih yazmaya yönlendirilmiştir. Bu durumun en açık örneği İmparator VII. Mikhail’in Psellos’a doğrudan bir yazılı belge vererek onu biyografisini yazmakla görevlendirmesidir. Psellos bu olayı şöyle ifade eder:

“Burada ilâve etmem gerekli bir şey daha var. İmparator, biyografisini yazmaya hazırlanmıştı biliyordu. Kendi karakterinin ana hatlarla kısa bir tarifini yapıp vermeden, bana işe başlamamamı tembihlemişti. Daha sonra, sekreteri onun yazdıklarını bana okudu. Ben şahsen bu yazıyı dinlemeden önce, fazla mahrem ve oldukça şaşaalı bir şey bekliyordum. Halbuki tam tersiydi. Öylesine alçak gönüllü ve tenkitçi bir eda ile kendisini tarif etmişti ki, kalbi taş olan bir insan bile kendini bu kadar küçük görmesine dayanamazdı. Tanrısal imparator! başka hiçbir fazilet, hiçbir meziyet, senin gerçek karakterini bundan daha açık bir şekilde gösteremez” (Psellos, 1992: 243).

Psellos’un buradaki ifadeleri onun tarih yazımındaki öznel, edebi ve psikolojik yaklaşımını yansıtmaktadır.

Psellos, hem olayları aktaran bir kronik yazarı hem de bir düşünür ve yorumcudur. Yukarıdaki metin onun yalnızca dış olayları değil karakterleri derinlemesine tasvir etme çabasının da örneğidir. Burada anlatılan imparatorun kendi biyografisini yazacak bir tarihciden, yani Psellos’tan, mütevazı bir giriş talep etmesiyle başlar. Psellos’un şaşkınlığı ise imparatorun beklenenin aksine son derece alçak gönüllü ve özeleştirel bir metin sunmasıdır.

Psellos, tarihle ilgilenen bir kişinin nasıl davranması gerektiği hususunda da bir takım görüşler ortaya koymaktadır. Ona göre tarih yazımında gerçeklik her şeyin hem başı hem de amacıdır. Tarih yazan kişi özenle kelime seçmelidir. Tarih yazımı sade ve anlaşılır olmalıdır. Dolayısıyla o diğer Bizans tarihçilerinin tarih anlatımına yükledikleri tarihin gerçeklerin sunumu olması gerektiği görüşünü bu noktada paylaşmaktadır. Yine o, tarihinin ne tür hatalardan kaçınması gerektiğini de sıralar. J. Hussey (1935: 85) onun bu tutumunu kendi mizacının zayıflığının farkında olmasına bağlamaktadır. Psellos söz sanatlarını kullanmada oldukça ustadır. Zoe ve Theodora tahta oturduğunda harem dairesinin imparatorluk konsey salonuna dönüştüğünü söylemesi bunun en güzel örnekleri arasındadır (Psellos, 1992: 93). Psellos’un tarih yazımının arka planında, hükümdarların övülmesi amacıyla onlara hayırseverlik gibi belirli ahlaki özelliklerin atfedildiği geleneksel hanedan övgüsü anlayışı da yer almaktadır. Ancak Psellos’un tarih ile övgü yazısı arasında bir ayırım yapmaya çalıştığı görülür. Hükümdarları anlatırken hem övgü hem de eleştiri içeren ahlaki portreler çizmektedir. Erdemleri ve kusurları birlikte, çoğu zaman zıt şekillerde sunar. Bu yaklaşımı, Plutarkhos’un “Paralel Yaşamlar” adlı eserine benzetilebilir. Orada da farklı ve karşıt ahlaki karakterlere sahip kişilerin hayatları öğretici bir biçimde anlatılmaktadır (O’Meara, 2012: 158-159).

Psellos, tarihin olguların aktarımına dayandığı görüşünde diğer Bizans tarihçileriyle benzer bir anlayışı paylaşır. Ancak onun tarih yazıcılığı yalnızca bilgilerin doğruluğunu vurgulamakla sınırlı değildir. O, tarihçilerin nelere dikkat etmeleri ve hangi tutumlardan kaçınmaları gerektiğine dair bilinçli bir yaklaşım da sergiler. Bu yönüyle çağdaşı tarihçilerden önemli ölçüde ayrılır. Psellos ayrıca tarihsel anlatının öteki edebî türlerden titizlikle ayrılması gerektiği kanaatindedir. Kendisinin bu konudaki iç muhasebesi, yalnızca kuramsal düzeyde değil, kişisel duyarlılıklar çerçevesinde de şekillenmiştir. Nitekim Hussey’in de ifade ettiği üzere, Psellos kendi mizacının zaafalarının farkındadır. Bu farkındalık, onun Khronographia’yı kaleme alma sürecine yaklaşımını da belirlemiştir. En nihayetinde olayların bir tarihten çok bir drama biçimine dönüşeceğini bildiği için ilk başlarda Khronographia’yı yazmayı istemediğini belirtmişti. Eserini yazmaya giriştikten sonra bile tarihle övgüyü birbirine karıştırdığı sanılmasın diye endişe içine girmiştir. Bundan dolayı da övgüler yazarken tarih alanına ait birçok olguyu sessizce geçiştirdiğini, tarih yazarken de gerçeği gölgeleyecek hiçbir retorik hilesine başvurmamaya dikkat ettiğini belirtmeye özen göstermiştir (Hussey, 1935: 84).

Khronographia her ne kadar bir tarih eseri olsa da içerisinde derin felsefi izler de bulunmaktadır. Hükümdarda bulunması gereken ethos/hasletlerden bahsederken Psellos yine felsefi ustalığına baş vurur. O, bir imparatora olması gereken ahlaki karakteri imparatorun hem ruhunda hem de hükümdarlık görevinde politik erdeme sahip olması şeklinde yorumlar. Yine o hükümdarı Platon'un düzensizlikleri gideren, adalet ve eşitlik getiren ilahî dünya düzenleyicisine benzetir. Yine de o, hükümdarın bir tanrı olmadığını da vurgusunu yapmaktan geri durmaz. (O'meara, 2012: 161). Bu yorumlar onun derin felsefi arka planının anlaşılması için güzel örneklerdir. İmparatoru tanrı gibi görmemesi Roma imparatorluk geleneğinden gelen tanrı kral anlayışına karşı olduğunu da göstermektedir.

Psellos, insanları araştırmayı en önemli olgu olarak gördüğü için tarihi olayların anlatılmasını da bir dizi karakter analizi şeklinde yapar. Bu nedenle onun tarihi olayları anlatma biçimi psikolojik betimlemelerle doludur. Dolayısıyla dış etkilere, barbar saldırılarına, toprak kaybı veya kazanımlarına, savaflara ve anlaşmalara çok fazla önem atfetmez. Psellos, insanların gerçek dünyadaki karmaşık oyunlarını sanki bir tiyatro sahnesindeymişler gibi, hiçbir ana özelliği çıkarmadan gözümüzde canlandırır. Bir kez oyuncuların ruhuna girdi mi, olayların detaylı akışı onu kayıtsız bırakır. Olayları, sadece bu sahnede görünen oyuncularla bütünleştirerek canlandırmayı yeğler. III. Romanos'un hastalığı ölümü ve cenaze alayı (Psellos, 1992: 43-44), IX. Konstantinos'un gut hastalığı (Psellos, 1992: 137-139), Isaakios Komnenos'u ölüme götüren hastalığı (Psellos, 1992: 204-209) bu türden anlatıların örneklerini oluşturur. Psellos'un olayları özetleme ve birbiriyle ilişkili olayları dizi halinde ortaya koyma hususundaki becerisi kayda değerdir. Ona göre Her olayın kendine özgü değeri ve manası vardır. Psellos olayların anlatılmasını bir anda keserek okuyucuya bir çağrı yapar; cümlelerin aniden kesilmesi okuyucunun dikkatini uyandırır ve bir önceki düşüncesinden başka bir düşünceye yöneltir. Bazen hikâye bir dizi cümleyle sürüp giderken üsluba yeniden hız katmak amacıyla bir ünlem hitabı getirir. Bazen de olumlu veya olumsuz bir durumu canlı bir şekilde göz önüne çıkaran bir soru sorar. En kritik ve hassas anında hikâyeyi keserek başka bir düşünceye sevk etmek, daha sonra okuyucunun ilgisini ve dikkatini umursamadan kaldığı bölümden devam ettirir (Psellos, 1992: XX-XXI).

Psellos, belli bir dönem eski Grek filozoflarından alıntı yapan bir derlemeci olarak kabul edilmişti. Bunun nedeni de Bizans filozoflarına yöneltilen sıradanlık eleştirilerinden Psellos'un da payına düşeni almasıdır. Ancak D. J. O'Meara (2012: 153-154) Psellos'un felsefi yorumlarının eski alıntılardan ibaret olduğu görüşüne karşı çıkmaktadır. Ona göre Psellos antik felsefecileri ve felesefe geleneğini çok iyi özümsemiş ve feleseyi yorumlayabilen birisidir. Dolayısıyla Psellos, Khronographia'da tarihin yanında felsefenin de derinliklerine inmektedir. Örneğin bazı durumlarda insan ruhunun da betimlemesini yapar ve ruhun iki

durumundan bahseder. Bunlardan ilki ruhun beden olmaksızın kendi başına yaşadığı durumken ikincisi de ruhun bedenle birlikte olduğu, bedenle yaşadığı durumdur. İkinci durumu da ikiye ayırır ve ilkinin ruhun bedensel tutkulara kendini kaptırdığı yaşam tarzı olarak yorumlarken ikincisini de tutkulara kapılmaktan kaçınan ılımlı ruh olarak açıklar. Burada kendisi Aristoteles'ten etkilenmiş gibi görünse de ruhu bedenle birlikte yaşayan ile bedenden ayrı yaşayan olarak ayırdığı için Aristoteles'ten ayrılmaktadır (O'Meara, 2012: 154-155).

Psellos'un tarihsel anlatımında belirginleşen seçilmiş olaylar, bireysel portreler üzerinden oluşan olay akışı ve dramatik betimlemeler modern tarih yazımının klasik nesnellik ve tarafsızlık ölçütleriyle değerlendirildiğinde kimi eleştirileri beraberinde getirebilir. Tarihçi, hem olup biteni kaydeden birisi hem de olaylara anlatsal bir düzen kazandırarak geçmişi yapılandıran bir yorumcudur. Bu çerçevede Khronographia, yalnız bir olaylar dizisini aktarmaktan çok Psellos'un zihinsel süzgecinden geçirilmiş ve anlamlandırılmış bir tarihsel tablo sunmaktadır. Onun imparatorlara dair karakter merkezli çözümlenmeleri ve tarih anlatılmasını bir tür entelektüel tipolojiye dönüştürmesi, Khronographia'yı hem Bizans kronik yazımı geleneğinden ayırmakta hem de çağdaş tarih yazımının özneye, yoruma ve temsil biçimlerine verdiği önemi öngören bir yaklaşımı da yansıtmaktadır. Dolayısıyla Khronographia yalnızca bir Bizans kroniği değil bir entelektüel otobiyografi, bir karakterler çözümlenmesi ve edebi bir tarihsel tasvirler koleksiyonu olarak değerlendirilmelidir. Psellos'un birey merkezli tarih anlayışı klasik Grek mirasını yeniden yorumlayan dili ve tarihsel gerçekliği bireysel psikolojiyle harmanlayan üslubu bu eseri hem tarihçiler hem de edebiyatçılar için vazgeçilmez kılmaktadır.

## Sonuç

Bizans ve ortaçağ tarihi hakkında önemli ana kaynaklardan bir tanesi olan Khronographia, Mikhail Psellos'un bizzat şahitliğinde Bizans devlet yöneticilerinin hayatları ve saray içerisindeki olayları göz önüne seren, onlar hakkında bilgi sahibi olmayı kolaylaştıran önemli bir eserdir. Psellos saray dışına çok fazla çıkmadığından olayları gözlemleme fırsatı bulmuş ve bu olayları kendi üslubu ile aktarmıştır. Kendine özgü anlatım tarzı ile hem kendi zamanındaki hem de sonrasında eleştirilse de bu durum eserinin özgünlüğünü ve Bizans tarihinde önemli bir yer kapladığı gerçeğini değiştirmez. Khronographia XI. asrın önemli bir tarih kaynağıdır. Hatta hem kendi zamanına hem de kendisinden sonra yaşamış Bizans tarihçileri Khronographi'dan birçok paragrafı bazı durumlarda hiç değiştirmeden kullanmışlardır. Khronographia, XI. asır Bizans saray hayatına dair birinci elden bir kaynak olmanın ötesinde yazarının çok yönlü kimliğinin tarih yazımına nasıl yansıdığını gösteren eşsiz bir vesikadır. Psellos, geleneksel kronik yazıcılığının kalıplarını bilinçli bir şekilde kırmıştır. Onun amacı, olayları kronolojik bir sırayla kaydetmekten ziyade, siyasi olayların merkezindeki insanı, onun hırslarını, zaafalarını, ahlaki ve psikolojik yapısını anlamak ve

anlatmaktır. Bu birey odaklı yaklaşım, onun bir tarihçi olduğu kadar bir filozof ve retorik ustası olmasının doğal bir sonucudur. *Khronographia*'nın dış politika ve askeri olayları göz ardı etmesi gibi sıkça eleştirilen eksiklikleri aslında onun tarih anlayışının bir kusuru değil aksine tanımlayıcı bir özelliğidir. Psellos için tarih sahnesi Konstantinopolis sarayıdır. Tarihi aktörler ise bizzat tanıdığı imparatorlar, imparatoriçeler ve bürokratlardır. Eser, bu bilinçli seçimin bir ürünü olarak Bizans tarih yazımında nadir görülen psikolojik bir derinlik sunar. Bu yönüyle *Khronographia* bir askeri kronik değil, başarılı hazırlanmış bir saray ve karakter tarihidir. Sonuç olarak, Psellos, edebi üslubu ve felsefi derinliği tarih anlatısıyla birleştirerek Bizans tarihçiliğinde yeni bir çığır açmıştır. O, tarihin sadece ne olduğu ile değil aynı zamanda gücü elinde tutanların kim olduğu ile de ilgili olduğunu göstermiştir. *Khronographia*, tarihsel boşluklarına rağmen, yazarının entelektüel dehasını ve bir çağın ruhunu yansıtmaya gücü sayesinde bugün dahi Bizans dünyasını anlamak isteyenler için vazgeçilmez bir metin olma özelliğini korumaktadır. Psellos'un mirası tarihin sadece rakamlardan ve olaylardan ibaret olmadığını aksine tarihin insan doğasının karmaşık bir keşfi olduğunu hatırlatan güçlü bir kanıttır. Kendi yaşadığı zamanın önemli bir entelektüel devlet adamı, filozofu ve her ülkeden derslerine katılmaya gelen öğrencileri olan bir öğretmen iken, tarih yazıcılığı yapmaya karar veren Konstantinos Mikhail Psellos kendi tarzı ile hem çağdaşlarına hem de sonraki yıllarda tarih yazıcılığı için bir yol gösterici olmuştur.

### Extended Abstract

This study examines the historiographical methodology and narrative strategy of Michael Psellos (1018–c. 1078) in his seminal work *Khronographia*, with particular emphasis on the intellectual, rhetorical, and philosophical dimensions that distinguish his approach from traditional Byzantine historiography. Psellos, a polymath functioning simultaneously as a philosopher, court official, and educator, crafted a historical text that resists classification within conventional chronicle writing. Instead, *Khronographia* is marked by an intense focus on the psychological and moral characteristics of emperors, privileging personal insight and biographical vividness over chronological completeness and geopolitical scope. The analysis reveals that Psellos's historiography is less concerned with external affairs—such as military campaigns and foreign policy—and more invested in dramatizing the Byzantine court's internal dynamics. His proximity to imperial power grants the narrative a distinctive immediacy, but it also introduces a subjective bias, often seen in selective silences and the rhetorical elevation or degradation of certain rulers. The text demonstrates a deliberate stylistic hybridity, merging historiographical form with rhetorical performance and philosophical inquiry. Psellos draws upon classical Greek models, particularly Plutarch and Thucydides, to construct moral portraits, yet refrains from producing a systematic political analysis, opting instead for an impressionistic rendering of imperial character.

The paper argues that *Khronographia* should be read not only as a court-centered chronicle but also as a vehicle for self-fashioning and philosophical commentary. Psellos's historical omissions—most notably the scant attention to the Seljuk expansion and the Battle of Manzikert—are not merely lacunae but reflect his prioritization of intellectual self-display and elite discourse over military documentation. This selective perspective, while limiting the work's value as a comprehensive political history, enhances its utility as a source on Byzantine court culture, rhetorical practice, and the negotiation of intellectual authority. In conclusion, *Khronographia* exemplifies a pivotal transformation in Byzantine historiography: the shift from event-driven narrative to a character-driven, rhetorically charged mode of historical representation. By blurring the boundaries between literature, philosophy, and history, Psellos presents a highly individualized yet ideologically revealing account of his era. This study contributes to the reassessment of Byzantine historical texts not as passive chronicles but as active instruments of cultural and intellectual production.

**Keywords:** Michael Psellos, *Khronographia*, Byzantine Historiography, Historiography

### Kaynaklar

#### Birinci El Kaynakları

Psellos, M. (1992). Mikhail Psellos'un *Khronographia*'sı Işın Demirkent, Çev. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Psellos, M. (1953) *Chronographia*, (E.R.A Sewter, trans.), New Haven: Yale University Press.

Skyllitzes, I. (2010). A Synopsis of Byzantine History, 811-1057 (J. Wortley, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.

#### Araştırma-İnceleme Eserleri

Bernard, F. (2017). Educational Networks in the Letters of Michale Psellos. M. Jeffreys ve M. D. Lauxtermann (Ed.), *The Letters of Psellos: Cultural Networks and Historical Realities* (s. 13-41) içinde. Oxford: Oxford University Press.

Bilindir, S. (2017). Kitap Tanıtımı: Mikhail Psellos'un *Khronographia*'sı. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi /The Journal of Turk & Islam World Social Studies*, 4(10), 395-398. <https://doi.org/10.16992/ASOS.6488>

Bozkaya, K. (2017). Bizans Tarih Yazıcılığı (Başlangıçtan XI. Yüzyıla Kadar). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Encyclopedia Britannica (2025). Michale Psellus. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Michael-Constantine-Psellus> (Erişim Tarihi: 30.04.2025).

Hussey, J. (1935). Michael Psellus, the Byzantine Historian. *Speculum*, 10(1), 81-90. <https://doi.org/10.1086/spc.10.1.2848230>

Kaldellis, A. (1999). *The Argument of Psellos' Chronographia*. Leiden: Brill Publishing.

Neville, L. (2021). Bizans Tarihçileri ve Tarih Yazımı Rehberi. (S. Konuk, Çev.), İstanbul: Selenge Yayınları.

O'Meara, D. J. (2012). Political Philosophy in Michael Psellos: The *Chronographia* Read in Relation To His Philosophical Work. B. Bydén ve K. Ierodiakonou (Ed.), *The Many Faces of Byzantine Philosophy* (s. 173-186) içinde. Atina: The Norwegian Institute At Athens.

Ostrogorsky, G. (2011). Bizans Devleti Tarihi. (Prof. Dr. F. Işıltan, Çev.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Walker, J. (2005). Michael Psellos: the Encomium of His Mother. *Advances in the History of Rhetoric*, 8(1), 239-313. <https://doi.org/10.1080/15362426.2005.10557258>



## English Title of the Article

Banu İlayda YARPUZ<sup>1,a,\*</sup>, Mehmet Zafer DANIŞ<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup>Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Sakarya, Türkiye

<sup>2</sup>Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Sakarya, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 12/08/2025

Accepted: 10/10/2025

### ABSTRACT

#### Abstract

This study examines cyberbullying, one of the most prevalent psycho-social issues of the digital age, beyond the traditional bullyvictim dichotomy, within the framework of the “cyberbullying triangle” (bully, victim, bystander) model. The primary aim is to shed light on the multidimensional and active role of the cyber bystander, who is often positioned in the literature as a passive observer. The research was designed using a correlational survey model, and the sample consisted of 377 undergraduate students (%52 male, %48 female) enrolled at Sakarya University. Data were collected using a demographic information form and the “Cyberbullying Triangle Scale,” developed by Joaquin Gonzalez-Cabrera et al. (2019) and adapted to Turkish by Özdemir and Bektaş (2021), with validity and reliability studies conducted in Türkiye. Parametric statistical tests, including Independent Samples t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA), were employed for data analysis. Findings indicate that male students’ tendency to engage in cyberbullying is statistically significantly higher than that of female students (p <0.05). The most noteworthy result of the study is that students who witnessed cyberbullying incidents (cyber bystanders) scored significantly higher on both cyberbullying perpetration and cyber victimization compared to those who did not witness such incidents (p <0.05). This result demonstrates that cyber bystanders are not neutral observers but hold a key role within the bullying cycle, with the potential to act as both perpetrators and victims. In this context, it is concluded that preventive and intervention programs should not only focus on bullies and victims but also prioritize raising awareness, empowering bystanders, and encouraging prosocial intervention behaviors.

**Keywords:** Digital citizenship, empathy, cyber bystander, cyberbullying, cyberbullying triangle.

## Siber Zorbalık Üçgeninde Seyircinin Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma

### ÖZ

Bu araştırma, dijital çağın en yaygın psikososyal sorunlarından biri olan siber zorbalığı, geleneksel zorba-mağdur diyalektiğinin ötesinde, “siber zorbalık üçgeni” (zorba, mağdur, seyirci) modeli çerçevesinde incelemektedir. Çalışmanın temel amacı, literatürde sıklıkla pasif bir gözlemci olarak konumlandırılan siber seyircinin, bu dinamikteki çok boyutlu ve aktif rolünü aydınlatmaktır. İlişkisel tarama desenine göre yapılandırılan araştırmanın örneklemini, Sakarya Üniversitesi’nde öğrenim gören 377 (%52 erkek, %48 kadın) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, anket formunun yanı sıra, Joaquin Gonzalez- Cabrera ve ark. (2019) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Özdemir ve Bektaş tarafından yapılan (2021) ‘Siber Zorbalık Üçgeni Ölçeği’ aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gibi parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, erkek öğrencilerin siber zorbalık yapma eğilimlerinin kadın öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir (p <0,05). Çalışmanın en dikkat çekici bulgusu, siber zorbalık olaylarına tanıklık eden (siber seyirci) öğrencilerin, tanıklık etmeyenlere göre hem siber zorbalık yapma hem de siber mağduriyet yaşama puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğunu tespit edilmesidir (p <0,05). Bu sonuç, siber seyircinin tarafsız bir gözlemci konumunda olmadığını, bilakis zorbalık döngüsünün içinde aktif olarak yer alan hem fail hem de mağdur olma potansiyeli taşıyan kilit bir role sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, önleyici ve müdahaleye yönelik programların yalnızca zorba ve mağdurlara değil, özellikle seyircilerin bilinçlendirilmesi, güçlendirilmesi ve prososyal müdahaleye teşvik edilmesine odaklanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital vatandaşlık, empati, siber seyirci, siber zorbalık, siber zorbalık üçgeni.

#### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

## Giriş

Zorbalık, bireylerin diğer bireyleri bilinçli olarak incitmesi ve/veya baskı altına alma eğilimlerini içeren davranışlar bütünüdür. Sosyal, duygusal, sözel ve fiziksel olarak ortaya çıkabilen bu zorbalık; bireyler arasındaki güç dengesizliğinin kötüye kullanılması ile oluşur. Günümüzde internetin getirdiği erişebilirlik, kolaylık, hız; saldırganlık eğilimleri ile dijital teknolojilerin kullanılması sonucunda siber zorbalık durumu ortaya çıkmıştır. Siber zorbalık; Sosyal medya platformları, mesajlaşma uygulamaları, çevrimiçi paylaşım siteleri üzerinden saldırganlık eğilimi olan bireylerin hakaret, tehdit, dışlama vb. davranışlarda bulunması ile görülebilmektedir. Siber zorbalık durumu sadece iki boyutlu olarak zorba ve mağdur arasındaki ikili etkileşimle sınırlı değildir. Zorbalık olayına tanıklık eden; aktif savunucu, pasif gözlemci, zorbalığı teşvik edebilen gibi birçok rolü olan siber seyirci boyutu da sürecin içindedir. Bu durumda siber seyirci boyutunun siber zorbalık durumunda kritik öneme sahip olduğunu, bilinçli bir siber seyircinin müdahalesi ile zorbalığın etkilerini azaltma ve mağduru destekleme açısından belirleyici olabileceğini söylemek mümkündür.

Bu makalede; siber zorbalık konusu irdelenecek, siber zorbalığın bireyler üzerindeki psikososyal etkileri incelenecek ve mağdur, zorba, seyirci olarak zorbalığın üç boyutunu içeren siber zorbalık üçgeni açıklanacak, 2024-2025 yılları arasında yapılan 2209-A TÜBİTAK Projesi bulguları sunulacaktır.

Yirmi birinci yüzyıl, yaşamın her alanına yansıdığı, iletişim ve etkileşimi yönlendirdiği bir zaman dilimine işaret etmektedir. Bu çağ, bilgiye erişimi demokratikleştirirken ve sosyal bağları coğrafi sınırlardan bağımsız kılarken, aynı zamanda bireyler arası ilişkilerde yeni ve karmaşık sorun alanları yaratmıştır. Bu sorunların başında, özellikle teknolojiyle iç içe büyüyen genç popülasyonlar arasında küresel bir fenomen olarak beliren siber zorbalık bulunmaktadır (Zhu & ark., 2021). Siber zorbalık, dijital araçlar ile bir kişi veya gruba dönük kasıtlı, sürekli ve zarar verme gayesi taşıyan yıkıcı, örseleyen davranışlar bütünü olarak kavramsallaştırılmaktadır (Akdeniz & Doğan, 2024). Geleneksel bakış açısından farklı olarak siber zorbalık; failin kimliğini gizlemesine olanak tanıyan anonimlik, potansiyel olarak sınırsız bir izleyici kitlesine anında erişim, mağdurun güvenli kabul edilen özel alanlarına (ev gibi) sızabilme ve zararlı içeriğin dijital platformlarda kalıcılığı gibi kendine özgü niteliklerle ayrılmaktadır (Kaygısız, 2020). Bu nitelikler, mağdurlar üzerinde sinir, endişe, olumsuz ve çökkün ruh hali, benlik saygısı kaybı, okul başarısızlığı, sosyal izolasyon ve ilerleyen süreçlerde intihar etme düşünceleri gibi derin ve kalıcı psikososyal durumlara yol açmaktadır (DeSmet & ark., 2019; Özer & Şad, 2021).

Bu konudaki ilk akademik çalışmalar, doğası gereği olayın en görünür aktörleri olan zorba (fail) ve mağdur (kurban) arasındaki diyalektik ilişkiye odaklanmıştır (Polat & Bayraktar, 2016). Bu çalışmalar, söz konusu rollerin demografik, kişilik ve risk faktörleri temelinde anlaşılmasında değerli bir kuramsal zemin oluşturmuştur. Bununla birlikte, zorbalık eylemleri nadiren izole bir

ortamda, yalnızca iki aktör arasında gerçekleşir. Özellikle sosyal şebekeler gibi kamusal veya yarı-kamusal dijital ortamlarda vuku bulan siber zorbalık, genellikle geniş bir izleyici kitlesinin, yani "seyircilerin"(bystanders) sanal varlığında cereyan etmektedir (Obermaier & ark., 2014). Bu durum, zorbalık dinamiğinin ikili bir ilişkiden, zorba, mağdur ve seyirciden oluşan çok aktörlü bir "siber zorbalık üçgeni" modeli çerçevesinde kavramsallaştırılmasını zorunlu kılmaktadır (Özdemir & Bektaş, 2021).

Bu üçgen modelde seyirciler, olayın seyrini ve sonuçlarını analiz etmede kritik bir rol üstlenir. Seyircilerin pasif kalması veya zorbalığa gülme, beğenme gibi eylemlerle dolaylı olarak iştirak etmesi, zorbalığın sosyal olarak onaylandığı şeklinde yorumlanarak zorbanın eylemlerini meşrulaştırmakta ve onu cesaretlendirmektedir. Bu durum, aynı zamanda mağduru yaşadığı damgalama, yalnızlık ve çaresizlik hissini derinleştirmektedir (Bastiaensens & ark., 2015). Buna karşın, seyircilerin mağduru savunması, destekleyici bir mesaj ilemesi veya olayı yetkili mercilere bildirmesi gibi aktif ve prososyal birey müdahaleleri, zorbalığı ortadan kaldırma ve mağduru psikolojik dayanıklılığını artırma potansiyeli taşımaktadır (Awad & Connors, 2023; Brody & Vangelisti, 2015).

Literatürdeki bu teorik vurguya rağmen, siber seyircinin rolüne, motivasyonel dinamiklerine ve davranışsal örüntülerine ilişkin akademik ilgi, diğer rollere kıyasla sınırlı kalmıştır. Mevcut çalışmalar, seyircilerin homojen bir grup olmadığını, kendi içlerinde aktif savunuculardan (upstanders) pasif gözlemcilere ve hatta zorbalığı teşvik edenlere (reinforcers) kadar geniş bir yelpazede farklılaştığını ortaya koymaktadır (Moxey & Bussey, 2019; Polanco-Levicán & Salvo-Garrido, 2021). Bu çalışmanın temel sorunsalı, literatürdeki bu boşluğa odaklanarak siber seyircinin zorbalık üçgenindeki karmaşık ve merkezî konumunu derinlemesine analiz etmektir. Bu araştırma, üniversite öğrencileri örnekleminde siber zorbalık üçgeninde yer alan rollerin (zorba/fail, mağdur/kurban, seyirci/tanık) ve bu roller arasındaki geçişlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Özellikle seyirci konumundaki bireylerin aynı zamanda mağdur ya da zorba olma durumları istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, araştırma sonucunda siber zorbalıkla mücadelede bütüncül, kanıta dayalı ve etkin müdahale stratejilerinin geliştirilmesine olanak sağlayacak somut önerilerin sunulması hedeflenmiştir.

Siber zorbalık, tek bir davranış biçimi olarak değil, birden fazla aktörün çeşitli roller üstlendiği girift bir sosyal olgu olarak açıklanabilir. Bu sürecin anlaşılmasında üçgen modeli, yapısal bir analiz çerçevesi sağlamaktadır. Siber zorba (Fail), Dijital platformları başkalarına kasıtlı olarak zarar vermek amacıyla kullanan bireydir. Bu davranışların temelinde genellikle düşük empati, yüksek dürtüsellik, yetersiz sosyal beceriler, aile içi iletişim sorunları, okul ortamına yabancılaşma ve bazen de geçmiş mağduriyet deneyimleri gibi çok sayıda psiko-sosyal değişken yer almaktadır (Akdeniz & Doğan, 2024; Semerci, 2017; Sipahi, 2020). Siber mağdur (kurban), saldırgan davranışların doğrudan hedefi konumundaki birey olarak tanımlanır.

Mağduriyet süreci, bireyde yoğun psikolojik sorunlara (stres, kaygı, depresyon), sosyal yalnızlaşmaya, akademik motivasyonun azalmasına ve akademik tükenmişliğe kadar uzanan ciddi ve kalıcı olumsuz etkiler doğurabilmektedir (Fabris & ark., 2022; Özer & Şad, 2021). Mağdurların önemli bir kısmının yaşadıklarını yetişkinlerle paylaşmaktan çekinmesi, sorunun görünmezliğini ve etkilerinin derinliğini artırmaktadır (Salı & ark., 2015). Siber seyirci (Bystander), bu üçgenin en karmaşık ve potansiyel olarak en etkili üyesidir. Siber seyirciler, zorbalık olayına tanıklık eden ancak doğrudan fail ya da mağdur olmayan üçüncü taraf kişiler olarak tanımlanır (Olenik-Shemesh & ark., 2015). Onların eylemleri ya da eylemsizlikleri, zorbalık döngüsünün devam etmesinde veya kırılmasında belirleyici bir güç taşır. Seyirci davranışları, basit bir ikili ayırmadan (müdahale eden/etmeyen) çok daha karmaşıktır ve farklı motivasyonlara dayanan çeşitli tepki biçimlerini içerir. Literatürde tepkiler 3 grupta sınıflandırılmaktadır. Yardım Edenler (defenders/upstanders), mağduru aktif olarak savunan, destekleyen veya olayı bildiren prososyal bireyler olarak sınıflandırılmaktadır. Zorbalığa katılanlar (assistants/reinforcers) ise, zorbanın eylemlerini beğenen, paylaşan veya destekleyici yorumlar yaparak zorbalığa aktif olarak iştirak edenlerdir. Diğer bir sınıf da hiçbir şey yapmayanlar (Outsiders/Passive Bystanders)'dir. Olayı görmezden gelen, müdahale etmekten kaçınan ve sessiz kalan en büyük gruptur (Van Cleemput & ark., 2024).

Seyircilerin pasif kalmasının ardında, klasik sosyal psikolojiden bilinen "seyirci etkisi" (bystander effect) ve "sorumluluğun yayılması" (diffusion of responsibility) olguları yatar. Dijital ortamda tanık sayısı arttıkça, her bir bireyin müdahale etme sorumluluğu hissetme olasılığı azalmaktadır (Obermaier & ark., 2014). Bu pasiflik, mağdur tarafından sosyal bir reddedilme ve zorbalığın örtülü olarak onaylanması olarak yorumlanır, bu da travmanın etkisini derinleştirir (DeSmet & ark., 2015). Seyircilerin neden farklı tepkiler verdiğini anlamak, etkili müdahale programları tasarlanmasının anahtarıdır. Bu kararlar, bireysel, sosyal ve bağlamsal faktörlerin karmaşık bir etkileşiminin ürünüdür.

### Bireysel Faktörler

Bireyin içsel özellikleri, müdahale eğiliminde önemli bir rol oynar. Empati, bu faktörlerin en önemlilerindedir. Özellikle diğerlerini anlama ve duygu paylaşımı yetisi olan duygusal empati, prososyal seyirci davranışlarını artırırken; bilişsel empati (perspektif alma) tek başına her zaman müdahaleye yol açmayabilir (Barlińska & ark., 2018). Bireyin ahlaki kimliği ve adalet duygusu, zorbalığı yanlış olarak kodlamasını ve müdahale etme sorumluluğu hissetmesini sağlamaktadır (Alcántar-Nieblas & ark., 2024). Ayrıca, bireyin dijital ortamlarda istediği eylemi gerçekleştirebileceğine dair inancı, yani dijital öz-yeterlik, müdahale niyetini eyleme dönüştürmede kritik bir düzenleyicidir (Hu et al., 2023). Buna karşılık, yüksek dürtüsellik ve düşük öz-kontrol, planlı bir yardım davranışı yerine pasif kalmaya yol açabilir (Erreygers & ark., 2016).

### Sosyal ve Bağlamsal Faktörler

Seyirci davranışı, içinde bulunduğu sosyal bağlamdan bağımsız düşünülmemelidir. Akran grubunun normları ve beklenen tepkileri, genellikle adölesanlar ve yetişkinliğe adım atan gençler için bir baskı durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Grubun zorbalığı onayladığı veya görmezden geldiği bir ortamda, bireyin tek başına müdahale etmesi zorlaşır (Bastiaensens & ark., 2015). Bireyin mağdur veya fail ile olan ilişkisel yakınlığı da önemli bir faktördür; mağdurla kurulan güçlü bağlar müdahaleyi teşvik ederken, faille olan arkadaşlık bağları sessiz kalmaya neden olabilir (Brody & Vangelisti, 2015). Olayın algılanan şiddet derecesi de bir diğer etkendir; daha ciddi zorbalık vakaları daha fazla müdahale tepkisi çekme eğilimindedir (Macaulay & ark., 2018). Siber zorbalığa sürekli maruz kalmak, bireylerde bir tür duyarsızlaşma yaratarak, zamanla bu tür olayları normalleştirmelerine ve empatik tepkilerinin zayıflamasına neden olabilmektedir. (Pabian & ark., 2016).

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Nicel araştırma metodolojisinin kullanıldığı araştırma survey modelinde gerçekleştirilmiştir. İlgili modele uygun olarak ilişkisel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, Sakarya Üniversitesi'nde eğitim gören 18 yaşındaki üniversite öğrencileri arasında siber zorbalığın üç boyutunu (siber zorba, siber kurban, siber seyirci) incelemek ve araştırma ile ilgili koruyucu ve önleyici çözümler geliştirmektir. Bu model, örneklem grubunda incelenen özellikler arasındaki ilişkileri herhangi bir müdahalede bulunmaksızın değerlendirmeyi hedefleyen kesitsel bir yaklaşımı ortaya koymaktadır (Büyüköztürk & ark., 2013; akt. Erdoğan, 2021).

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 18 yaşındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi, ulaşılabilirlik ve zaman kısıtları nedeniyle uygun örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Toplam 377 üniversite öğrencisi araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada kolaylamasına örnekleme (convenience sampling) tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların %52'sini (n=196) erkek, %48'ini (n=181) ise kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın başlangıcında örneklem grubunun lise öğrencileri olması planlanmış, ancak Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli araştırma izinlerinin alınmasında yaşanan idari zorluklar nedeniyle, proje yürütücüsünün başvurusu ve TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'nın (BİDEB) onayı ile veri toplama işlemi "18 yaşındaki üniversite öğrencileri" ile gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklik, projenin uygulanabilirliğini sağlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma 22.03.2024-22.03.2025 tarihleri arasında yapılmıştır.

#### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form, katılımcıların cinsiyet ve günlük ortalama internet kullanım süresi gibi demografik ve davranışsal özelliklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

**Siber Zorbalık Üçgeni Ölçeği (SZÜÖ):** Araştırmada, Joaquin Gonzalez- Cabrera ve ark. (2019) tarafından geliştirilen, Özdemir ve Bektaş tarafından Türkiye’de geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan (2021) ‘Siber Zorbalık Üçgeni Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçek; siber zorbalığın üç boyutunu inceleyen 35 maddeden oluşmaktadır, bu üç boyut; siber kurban, siber zorba, siber seyirci olarak ayrılmaktadır. Siber Zorbalık Üçgeni Ölçeği puanlama sistemi üç alternatif cevaplıdır. Bu cevaplar; 0=asla, 1= ara sıra, 2= sık sık olarak likertli bir biçimde sıralanmaktadır. Ölçek, ankete katılan çocuklar için üç siber zorbalık boyutunun kombinasyonunun olabileceği ihtimalinden hareketle; siber kurban, siber zorba, siber seyirci bakış açısından açıklanan aynı 10 madde çerçevesinde değerlendirilmektedir. Türkiye için uyarlanan ölçeğin orijinalinden farklı olarak 5 madde daha bulunmaktadır; bu sebeple, ölçekten alınan puanlar siber seyirci ve siber kurban alt boyutlarında 0-20 arasında değişim göstermekteyken; siber zorba alt boyutunda ise 0-30 arasında değişim göstermektedir (Özdemir & Bektaş, 2021).

#### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleşmesi için Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna başvurulmuş, Etik Kurul’un 17.04.2024 tarihli ve 68 sayılı toplantısının, “34” nolu kararıyla gerekli onay belgesi alınmıştır. Aynı dönemde ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışmasını yapan Dr. Öğr. Üyesi Emine Zahide Özdemir ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek ölçek kullanım izni alınmıştır. Anketler örneklem grubuna; yüz yüze, QR kod ve bağlantı paylaşımıyla ulaştırılmıştır. Anket formunun başına proje, gizlilik ve örneklem grubu ile ilgili bilgilendirme metni

konularak; veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır.

#### Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi, IBM SPSS Statistics programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, eksik ve/veya hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve analiz için uygun hale getirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerinin ve internet kullanım alışkanlıklarının dağılımını belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmada, internet kullanım süresinin (az, orta ve çok olarak sınıflandırılmış) siber mağduriyet puanları üzerindeki etkisi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Cinsiyetin siber zorbalık puanlarına etkisini değerlendirmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, siber seyirci olup olmama durumunun siber zorbalık ve siber mağduriyet puanları üzerindeki farklılıklarını belirlemek için de aynı testten yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0,05$  değeri belirlenmiştir.

#### Bulgular Ve Yorum

Tablo 1’de de görüldüğü gibi katılımcıların %52’si erkek, %48’i kadındır. Veri toplama aşamasında cinsiyet temsilinin birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 2’den anlaşıldığı gibi katılımcıların üçte ikisinden biraz fazlası (%68.5) internette günde iki saatten fazla vakit geçirmektedir. Bunu sırasıyla internette ortalama günde iki saat vakit geçirenler (%22.8) ve son olarak günde iki saatten daha az vakit geçirenler (%8.7) takip etmektedir.

Table 1. Demographic Characteristics

Tablo 1. Demografik Özellikler

Cinsiyet	Sayı	%
Kız	181	48
Erkek	196	52
Toplam	377	100

Table 2. Descriptive Findings

Tablo 2. Betimleyici Bulgular

İnternette Vakit Geçirme Süresi	Sayı	%
İnternette çok fazla vakit geçiriyorum (2 saatten fazla)	258	68,5
İnternette orta düzeyde vakit geçiriyorum (2 saat)	8	22,8
İnternette az vakit geçiriyorum (2 saatten az)	111	8,7
Toplam	377	100

### Hipotezlere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin internette geçirdikleri sürenin siber mağduriyet düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmış, sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Hipotezi test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına bakıldığında, siber mağduriyet puanları ile internette geçirilen süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p = 0,590$ ). Bu sonuç, öğrencilerin çevrimiçi vakit geçirme süresinin siber zorbalık mağduriyeti açısından tek başına belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre Hipotez 1 reddedilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre siber zorbalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış, sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Hipotezi test etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, erkek öğrencilerin siber zorbalık puan ortalamasının  $\bar{x} = 3,23$  ( $SD = 4,69$ ), kız öğrencilerin puan ortalamasından  $\bar{x} = 1,03$  ( $SD = 3,04$ ) yüksek olduğunu göstermiştir ( $p < 0,05$ ). Bu bulgu, erkek öğrencilerin siber zorba davranışı sergileme olasılıklarının kız öğrencilere göre belirgin biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koyarak oluşturulan hipotezi desteklemektedir.

Seyirci hipotezini test etmek amacıyla, siber seyirci olma durumuna göre siber zorbalık ve siber mağduriyet puanları ayrı ayrı t-testleri ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'in sonuçları, siber seyirci durumunun hem zorbalık hem de mağduriyet puanları üzerinde güçlü bir ayrıştırıcı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, siber zorbalık puan ortalaması seyirci olan öğrencilerde  $\bar{x} = 3,70$  ( $SD = 4,84$ ) iken, seyirci olmayan öğrencilerde  $\bar{x} = 0,59$  ( $SD = 2,36$ ) olarak bulunmuş; bu fark, bağımsız örneklem t-testiyle,  $p < 0,001$  düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Aynı şekilde, mağduriyet puan ortalaması seyirci olanlarda  $\bar{x} = 0,65$  ( $SD = 0,50$ ), seyirci olmayanlarda  $\bar{x} = 0,17$  ( $SD = 0,38$ ) saptanmış ve bu fark da yapılan bağımsız örneklem t-testiyle,  $p < 0,001$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, siber zorbalık üçgenindeki "seyirci" rolünün pasif bir gözlemden ziyade hem zorbalık davranışlarını körükleyip hem de mağduriyete zemin hazırlayan dinamikleri tetiklediğini vurgulamaktadır. Seyirci konumundaki öğrencilerin daha yüksek zorbalık puanları, tanıklık ettikleri olaylardan güç ve cesaret alarak benzer davranışları benimsemeye yatkın olduklarını; yüksek mağduriyet puanları ise olayları müdahale etmeden izleyerek zorbalık döngüsünün kırılmasını engellediklerini göstermektedir.

Table 3. Hypothesis 1: Students who spend a lot of time on the Internet are more likely to be cyber victims.

Tablo 3. Hipotez 1: İnternette fazla vakit geçiren öğrencilerin siber mağdur olma olasılıkları daha yüksektir.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Standart Sapma (SD)	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,245	2	,123	,529	,590
Gruplar İçi	86,694	374	,232		
Toplam	86,939	376			

( $p > 0,05$ )

Table 4. Hypothesis 2: Male students are more likely to be cyberbullies than female students.

Tablo 4. Hipotez 2: Erkek öğrencilerin siber zorba olma olasılığı kız öğrencilere göre daha yüksektir.

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Standart Sapma (SD)	t	df	p
Kadın	181	1,03	3,04	-5,78	375	<,001
Erkek	196	3,23	4,69			

( $p < 0,05$ )

*Table 5. Hypothesis 3: Cyberbystanders' cyberbullying and cybervictimization scores are higher than those of non-cyberbystanders.*

*Tablo 5. Hipotez 3: Siber seyirci olan öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet puanları, siber seyirci olmayanlara göre daha yüksektir.*

Değişken	Seyirci Durumu	n	$\bar{x}$	Standart Sapma (SD)	t	p
Siber Zorbalık Puanı	Seyirci Olan	94	3,70	4,84	7,960	<,001
	Seyirci Olmayan	283	0,59	2,36		
Siber Mağduriyet Puanı	Seyirci Olan	94	0,65	0,50	8,350	<,001
	Seyirci Olmayan	283	0,17	0,38		

( $p<0,05$ )

### Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, siber zorbalık olgusunu geleneksel zorba-mağdur ekseninden çıkarıp, seyircinin kritik rolünü de içeren üçgen bir modelde analiz etmektir. Üniversite öğrencileri örnekleminde elde edilen bulgular, siber zorbalık dinamiklerinin karmaşıklığını ve özellikle siber seyirci rolünün literatürde sıklıkla atfedilen pasif konumdan çok daha aktif ve merkezî olduğunu ortaya koyarak, alana önemli bir perspektif sunmaktadır.

Araştırmanın ilk hipotezi, dijital ortamlarda daha fazla vakit geçiren bireylerin siber mağduriyete daha açık olacağı varsayımına dayanmaktadır. Ancak, analizler sonucunda internet kullanım süresi ile siber mağduriyet puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu, ilk bakışta internet bağımlılığı ile siber zorbalık arasında pozitif bir ilişki bulan bazı çalışmalarla (örn., Efe & ark., 2021; Gürkan & ark., 2022) çelişiyor gibi görünse de daha derin bir yorumlamayı gerektirmektedir. Siber zorbalık riskini belirleyen faktör, yalnızca çevrimiçi geçirilen sürenin niceliğinden ziyade, bu sürenin nasıl ve hangi nitelikteki etkinliklerle geçirildiğidir. Üniversite öğrencilerinin, lise öğrencileri gibi daha genç yaş gruplarına kıyasla daha yüksek dijital medya okuryazarlığına, risk yönetimi becerilerine ve eleştirel düşünme kapasitesine sahip olabileceği düşünülmektedir (Karanfiloğlu & Sağlam, 2023). Bu becerilerin, çevrimiçi ortamda daha uzun süre bulunsalar dahi onları mağduriyete karşı daha dirençli kıldığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, gelecekteki çalışmaların, zaman ölçümünden ziyade çevrimiçi davranışların türü (örneğin, sorunlu sosyal medya kullanımı, oyun bağımlılığı, bilgi arama) üzerine odaklanması daha aydınlatıcı olacaktır.

İkinci hipotez, erkek öğrencilerin siber zorbalık yapma eğilimlerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu öne sürmüş ve bu hipotez araştırma bulgularıyla güçlü bir şekilde desteklenmiştir. Bu sonuç, hem Türkiye'de (örn., Keleş & Tagay, 2025; Gökbulut & Akbaş, 2023) hem de uluslararası literatürde (örn., Cengiz & ark., 2022) oldukça tutarlı bir bulgudur. Bu cinsiyet farkı, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyalleşme süreçlerinin dijital davranışlara yansımaları olarak

yorumlanabilmektedir. Geleneksel olarak erkeklikle ilişkilendirilen rekabet, baskınlık kurma ve fiziksel olmayan yıkıcı davranış biçimlerinin, dijital dünyanın anonim ve mesafeli ortamında siber zorbalık olarak tezahür ettiği düşünülebilmektedir.

Araştırmanın en çarpıcı ve kuramsal açıdan en anlamlı bulgusu, üçüncü hipotezin doğrulanmasıyla ortaya çıkmıştır: Siber zorbalık olaylarına tanıklık eden (seyirci olan) öğrenciler, tanıklık etmeyenlere kıyasla hem anlamlı ölçüde daha fazla zorbalık yapmakta hem de daha fazla mağduriyet yaşamaktadır. Bu bulgu, siber seyircinin olayların dışında, tarafsız ve masum bir gözlemci olduğu varsayımını temelden sorgulamaktadır. Aksine, bu sonuç seyircinin, zorbalık döngüsünün tam merkezinde yer alan, roller arası geçişkenliği en net şekilde sergileyen, dinamik bir aktör olduğunu kanıtlamaktadır. Bu durum, siber zorbalık rollerinin akışkan ve iç içe geçmiş olduğunu savunan modern teorik yaklaşımlarla tam bir tutarlılık sergilemektedir (González-Calatayud & Espinosa, 2021; Lloret-Irles & ark., 2022).

Seyirci, zorba ve mağdur rollerinin bu şekilde kesişmesi birkaç farklı mekanizmayla açıklanabilir. Birincisi, normalleşme ve sosyal öğrenme olabilir. Zorbalığa sürekli tanıklık eden bir birey, bu davranışları dijital ortamın "normal" bir parçası olarak görmeye başlayabilir ve bu davranışları modelleyerek kendisi de zorba rolünü benimseyebilir. İkincisi, duyarsızlaşma (desensitization) etkisidir. Sürekli şiddet içeriğine maruz kalmak, bireyin empatik tepkilerini köreltebilir ve başkalarının acısına karşı duyarsızlaşarak zorbalık yapmayı kolaylaştırabilir (Pabian & ark., 2016). Üçüncüsü, dolaylı mağduriyet kavramıdır. Bir zorbalık olayına tanıklık etmek, özellikle olayın şiddeti yüksekse veya mağdurla bir bağ varsa, seyirci üzerinde de stres, kaygı ve korku gibi ikincil travmatik etkilere yol açabilir. Bu durum, seyircinin aynı zamanda bir mağdur olduğunu göstermektedir. Son olarak, güç dinamikleri de rol oynayabilir. Daha önce mağduriyet yaşamış bir birey, yaşadığı çaresizlik hissinden kurtulmak ve kontrolü ele almak için zorba rolüne geçebilir veya başkalarının zorbalığına tanıklık ettiğinde pasif kalarak kendini korumaya çalışabilir.

### **Araştırmanın Katkıları**

Bu çalışmanın, kuramsal olarak siber zorbalık üçgeni modelinin ve roller arası geçişkenlik hipotezinin Türkiye'deki üniversite öğrencileri örneğinde ampirik kanıtlarını sunarak alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Seyircinin sadece potansiyel bir "kurtarıcı" değil, aynı zamanda potansiyel bir "zorba" ve "mağdur" olduğunu göstermesi, bu rolün karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Pratik açıdan ise bulgular, siber zorbalıkla mücadele ve önleme programlarının stratejik odağını değiştirmesi gerektiğine işaret etmektedir. Mevcut programlar genellikle zorbalı "ıslah etmeye" veya mağdurları "güçlendirmeye" odaklanırken, bu araştırma asıl müdahale edilmesi gereken kritik grubun seyirciler olduğunu göstermektedir. Müdahaleler, seyircileri sadece müdahale etmeye teşvik etmekle kalmamalı, aynı zamanda onların kendi mağduriyet risklerini ve zorbalık yapma potansiyellerini de ele almalıdır.

### **Sınırlılıklar ve Gelecekteki Araştırmalar için Öneriler**

Araştırmanın sınırlılıklarından ilki, verilerin tek bir üniversiteden toplanması, sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. İkinci olarak, kesitsel bir araştırma deseni kullanıldığı için değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisi hakkında yorum yapılamamaktadır. Örneğin, seyirci olarak mı zorbalık yapılmakta, yoksa zorbalık yapanlar mı daha fazla olaya tanıklık etmektedir, sorusuna bu desenle cevap verilememektedir. Üçüncü olarak, araştırma, verilerin öz-bildirime dayalı olması, katılımcıların kendilerini daha olumlu gösterme eğilimi gibi potansiyel riskler taşımaktadır (Dönmez & Akbulut, 2016).

Bu sınırlılıklar ışığında, gelecek araştırmalar için şu öneriler sunulabilir: Farklı üniversitelerden ve sosyo-kültürel çevrelerden daha geniş ve temsili örneklerle benzer çalışmalar tekrarlanmalıdır. Roller arasındaki geçişkenliğin ve nedensel ilişkilerin dinamiğini anlamak için bireylerin uzun bir süre boyunca takip edildiği boylamsal çalışmalar tasarlanmalıdır. Seyirci davranışlarının ardındaki motivasyonları, korkuları ve karar alma süreçlerini derinlemesine keşfetmek için nitel araştırma yöntemlerinden (derinlemesine görüşmeler, odak grup çalışmaları) yararlanılmalıdır. Son olarak, bu ve benzeri araştırmaların bulgularından yola çıkarak geliştirilecek seyirci odaklı, çok yönlü (hem prososyal davranışı teşvik eden hem de riskleri ele alan) müdahale programlarının etkililiğini test eden deneysel ve yarı-deneysel çalışmalar, alana katkı sunma potansiyeli taşımaktadır.

### **Sonuç Ve Öneriler**

Araştırma, üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık dinamiklerini, özellikle literatürde ihmal edilen seyirci rolünü merkeze alarak incelemiştir. Siber zorbalık olgusunun yalnızca zorba (fail) ve mağdur (kurban) arasında geçen ikili bir etkileşim olmadığını; seyircilerin doğrudan veya dolaylı müdahaleleriyle şekillenen, çok aktörlü bir sosyal süreç olduğunu açık biçimde ortaya

koymuştur. Bulgular, siber zorbalık üçgeninin statik ve keskin hatlarla ayrılmış rollerden oluşmadığını, aksine bireylerin bağlamsal ve psikososyal faktörlere bağlı olarak bu roller arasında geçiş yaptığını göstermektedir. Seyirci konumundaki öğrencilerin, siber zorbalığa tanıklık etmedikleri durumlara kıyasla hem siber zorbalık uygulama hem de mağduriyet yaşama puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olması, bu geçişkenliğin istatistiksel kanıtıdır. Bu sonuç, seyirci rolünün yalnızca "pasif izleyici" şeklinde tanımlanamayacağını; aksine, zorbalık döngüsünün merkezinde yer alan, onu pekiştirebilen ya da dönüştürebilen etkili bir sosyal pozisyon olduğunu göstermektedir. Çalışma, bu yönüyle siber zorbalık literatürüne eleştirel bir katkı sunmakta ve özellikle önleme müdahalelerinde seyirci figürüne özel ağırlık verilmesi gerektiğini güçlü bir şekilde vurgulamaktadır.

Çalışma kapsamında ulaşılan veriler, siber zorbalık davranışlarının cinsiyet temelli farklılıklar gösterdiğini açık biçimde ortaya koymuştur. Erkek öğrencilerin siber zorbalık yapma puanları, kadın öğrencilerin puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, yalnızca mevcut literatürle tutarlılık göstermemekte, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerinin dijital ortama nasıl aktarıldığını göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Siber zorbalığın, fiziksel güçten ziyade psikolojik, sosyal ve dijital manipülasyon becerileriyle yürütüldüğü dikkate alındığında, erkek katılımcıların bu alandaki daha yüksek eğilimi, dijital şiddetin toplumsal normlarla nasıl keşiştiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, çalışmada internet kullanım süresi ile siber mağduriyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu, siber mağduriyetin yalnızca çevrimiçi geçirilen zamanla değil, bu zamanın nasıl geçirildiği, hangi platformlarda ne tür içeriklerle etkileşim kurulduğu gibi nitel faktörlerle şekillendiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla hem cinsiyet hem de dijital etkileşim örüntüleri, siber zorbalığın anlaşılmasında göz ardı edilmemesi gereken belirleyici değişkenlerdir. Bu değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğini inceleyen çok değişkenli modellerin geliştirilmesi, gelecekteki araştırmalar için kritik öneme sahiptir.

Araştırmanın en özgün ve kuramsal açıdan en değerli bulgusu, siber zorbalık üçgenindeki rollerin birbirinden kesin çizgilerle ayıramayacağını ortaya koymasındadır. Bulgular, seyirci konumundaki öğrencilerin yalnızca izleyen pasif aktörler olmadığını; aksine hem zorba hem de mağdur rollerine eşzamanlı olarak yaklaşabilen bir profil sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, seyircinin maruz kaldığı olayların psikososyal etkilerinin doğrudan bir mağduriyet biçimi yaratabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, sürekli zorbalığa tanıklık eden bireylerin, bu davranışların normalleşmesi sonucunda zamanla kendilerinin de zorbalık eğilimi geliştirebildikleri gözlenmiştir. Bu dinamik, siber zorbalığı bireysel bir eylemden çok, karşılıklı etkileşimlerle beslenen bir sosyal döngü haline getirmektedir. Dolayısıyla, seyirciyi yalnızca bir "tanık" olarak görmek eksik ve yanıltıcıdır. Seyirci rolü,

zorbalığın yayılımını hızlandıran bir tetikleyici ya da prososyal müdahalelerle bu döngüyü kıran bir savunucu olabilir. Bu bulgu, siber zorbalık literatüründe henüz yeterince incelenmemiş olan “rol geçişkenliği” kavramına dikkat çekmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar için yeni bir teorik perspektif ortaya koymaktadır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yalnızca ampirik değil, aynı zamanda uygulamaya dönük çıkarımlar sunulması hedeflenmektedir. En dikkat çekici sonuçlardan biri, siber zorbalıkla mücadelede şimdiki dek odaklanılan iki temel figür olan zorba ve mağdurun yanında, seyirci konumundaki bireylerin de hedef grup olarak ele alınması gerektiğidir. Seyirciler, müdahale etme, olayları yetkililere bildirme ya da mağduru destekleme potansiyeline sahip oldukları kadar; eylemsizlikleri veya onaylayıcı tepkileriyle zorbalığı meşrulaştıran bir işlev de görebilmektedir. Bu nedenle, üniversitelerde geliştirilecek önleme programlarının sadece kurbanları güçlendirmeye ya da zorbalı cezalandırmaya değil, seyirci davranışlarını dönüştürmeye de odaklanması elzemdir. Empati temelli eğitimler, dijital vatandaşlık becerileri, sosyal etki farkındalığı ve anonim bildirim sistemleri gibi araçlarla desteklenen bütüncül yaklaşımlar, bu dönüşümü mümkün kılabilir. Aynı zamanda sosyal hizmet, psikoloji, danışmanlık ve rehberlik alanlarındaki profesyonellerin; tanıkların yaşadığı ikincil travmalara karşı da duyarlı olması gerekmektedir. Sonuç olarak, siber zorbalıkla etkili mücadele, bireysel sorumluluklara değil, kolektif farkındalık ve sistem düzeyinde müdahalelere dayalı çok katmanlı bir yaklaşım gerektirmektedir.

### Extended Abstract

The present study addresses cyberbullying, one of the rapidly increasing psychosocial problems of the digital age, by moving beyond the traditional bully–victim dichotomy and examining it within the framework of the “cyberbullying triangle” model (bully, victim, bystander). The study is based on the assumption that the cyber bystander, who is frequently positioned in the literature as a passive observer, may in fact have a multidimensional and active role. The primary aim of this research is to reveal the roles of bystanders in the cyberbullying cycle and their relationships with bully and victim positions. The study was designed using the correlational survey model. The population consisted of undergraduate students studying at Sakarya University, and the sample was composed of 377 students (52% male, 48% female) selected through simple random sampling. Data were collected using a demographic information form and the “Cyberbullying Triangle Scale,” developed by Joaquin Gonzalez-Cabrera et al. (2019) and adapted to Turkish by Özdemir and Bektaş (2021), with validity and reliability studies conducted in Türkiye. The scale, originally adapted for the 9–18 age group in Türkiye, was applied in this study to 18-year-old

university students. The correlational survey model was chosen to describe the relationships among the variables. Data were analyzed using Independent Samples t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA), with the significance level set at  $p < 0,05$ . The findings revealed that male students had significantly higher tendencies to engage in cyberbullying compared to female students. In addition, students who had witnessed incidents of cyberbullying scored significantly higher both in perpetration and victimization than those who had not witnessed such incidents. This suggests that the cyber bystander is not a neutral observer, but rather an active participant in the bullying cycle, occupying a dynamic position that can shift between the roles of bully and victim.

The results of the study indicate that strategies focusing solely on bullies and victims may be insufficient in combating cyberbullying. It is emphasized that preventive and intervention programs should particularly focus on raising awareness, empowering bystanders, and guiding them toward protective behaviors. In this regard, institutional policies and technological measures, along with the involvement of family and social environments, should be designed to encourage bystanders to adopt roles that protect the victim and prevent bullying. Furthermore, longitudinal research is recommended to evaluate the long-term effects of such programs.

This study contributes to the literature by demonstrating that the bystander position in the cyberbullying triangle is not passive but rather multidimensional and critical. The findings provide insights for both academic research and the development of intervention strategies by educators and policymakers.

### Kaynaklar

- Akdeniz, B., & Doğan, A. (2024). Cyberbullying: Definition, prevalence, effects, risk and protective factors. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 16(3), 425–438. <https://doi.org/10.18863/pgy.1325195>
- Alcántar-Nieblas, C., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., Álvarez-Montero, F. J., & García-Vázquez, F. I. (2024). Psychometric properties of the Styles of Bystander Defender Intervention Scale in cyberbullying: Its relationships with moral identity and cyberbullying. *Revista Colombiana de Psicología*, 33(1), 29–46. <https://doi.org/10.15446/rcp.v33n1.105145>
- Awad, M. N., & Connors, E. H. (2023). Active bystandership by youth in the digital era: Microintervention strategies for responding to social media-based microaggressions and cyberbullying. *Psychological Services*, 20(3), 423–434. <https://doi.org/10.1037/ser0000749>
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2015). From normative influence to social pressure: How relevant others affect whether bystanders join in cyberbullying. *Social*

- Development*, 25(1), 193–211. <https://doi.org/10.1111/sode.12134>
- Brody, N., & Vangelisti, A. L. (2015). Bystander intervention in cyberbullying. *Communication Monographs*, 83(1), 94–119. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1044256>
- Cengiz, C., Aydoğan, M., & Erduran, M. M. (2022). Investigation of bullying and cyberbullying behaviors of different branches in terms of some variables. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(2), 168–181. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1165347>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2015). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57, 398–415. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., Herrewijn, L., Malliet, S., Pabian, S., Van Broeckhoven, F., De Troyer, O., Deglorie, G., Van Hoecke, S., Samyn, K., & De Bourdeaudhuij, I. (2017). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 78, 336–347. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.011>
- DeSmet, A., De Bourdeaudhuij, I., Walrave, M., & Vandebosch, H. (2019). Associations between bystander reactions to cyberbullying and victims' emotional experiences and mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(10), 648–656. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0031>
- Dönmez, O., & Akbulut, Y. (2016). Siber zorbalık çalışmalarında sosyal beğenirlik etmeni. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 1–17. <https://doi.org/10.17943/etku.19033>
- Efe, Y. S., Erdem, E., & Vural, B. (2021). Cyberbullying and internet addiction in high school students. *Bağımlılık Dergisi*, 22(4), 465–473. <https://doi.org/10.51982/bagimli.936930>
- Erdoğan, E. (2021). Digital literacy and cyberbullying: A correlational survey of secondary school students. *International Journal of Field Education*, 7(2), 61–76.
- Erreygers, S., Pabian, S., Vandebosch, H., & Baillien, E. (2016). Helping behavior among adolescent bystanders of cyberbullying: The role of impulsivity. *Learning and Individual Differences*, 48, 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.003>
- Fabris, M., Longobardi, C., Morese, R., & Marengo, D. (2022). Exploring multivariate profiles of psychological distress and empathy in early adolescent victims, bullies, and bystanders involved in cyberbullying episodes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9871. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169871>
- González-Calatayud, V., & Espinosa, M. P. P. (2021). Role-based cyberbullying situations: Cybervictims, cyberaggressors and cyberbystanders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8669. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168669>
- Gökbulut, B., & Akbaş, C. (2023). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin incelenmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 14(5), 109–127. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1336942>
- Gürkan, H., Atabay, E., & Gezgin, D. M. (2022). Lise öğrencileri arasında dijital şiddet: Siber zorbalık, akıllı telefon bağımlılığı ve medya okuryazarlık arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1799–1820. <https://doi.org/10.24315/tred.1115385>
- Hu, Y., Zhang, T., Shi, H., & Fan, C. (2023). Empathy and bystander helping behavior in cyberbullying among adolescents: The mediating role of internet moral judgment and the moderating role of internet self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1196571. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1196571>
- Karanfiloğlu, M., & Sağlam, M. (2023). Medya okuryazarlığı, doğruluk kontrolü ve siber zorbalık: Bilgi doğrulama yöntemleri. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 305–337. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.1189656>
- Kaygısız, E. G. (2020). Şiddetin e-hali: Siber zorbalık. *TİHEK Akademik Dergi*, 4(5), 161–174.
- Keleş, A., & Tagay, Ö. (2025). Ergenlerin siber zorbalık düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73, 734–757. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1543367>
- Lloret-Irles, D., Cabrera-Perona, V., Tirado-González, S., & Segura-Heras, J. V. (2022). Cyberbullying: Common predictors to cyber-victimisation and bystanding. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15750. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315750>
- Macaulay, P. J. R., Boulton, M. J., & Betts, L. R. (2018). Comparing early adolescents' positive bystander responses to cyberbullying and traditional bullying: The impact of severity and gender. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 4(3), 253–261. <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0082-2>
- Moxey, N., & Bussey, K. (2019). Styles of bystander intervention in cyberbullying incidents. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(1), 6–15. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00039-1>
- Obermaier, M., Fawzi, N., & Koch, T. (2014). Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society*, 18(8), 1491–1507. <https://doi.org/10.1177/1461444814563519>
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2015). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(1), 23–48. <https://doi.org/10.1177/0886260515585531>
- Özdemir, E. Z., & Bektaş, M. (2021). Siber zorbalık üçgeni ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Medical Journal*, 11(3), 583–592. <https://doi.org/10.31832/smj.823355>
- Özer, N., & Şad, S. N. (2021). Lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(229), 393–417.
- Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., & Bastiaensens, S. (2016). Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62, 480–487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.022>
- Polanco-Levicán, K., & Salvo-Garrido, S. (2021). Bystander roles in cyberbullying: A mini-review of who, how many, and why. *Frontiers in Psychology*, 12, 676787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676787>
- Polat, Z. D., & Bayraktar, S. (2016). Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 115–132. <https://doi.org/10.13114/mjh.2016119293>
- Salı, J. B., Başak, B. E., & Akca, E. B. (2015). Cyberbullying among middle school students in Turkey. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 109–130. <https://doi.org/10.18039/ajesi.59645>
- Semerçi, A. (2017). Investigating the effects of personality traits on cyberbullying. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 7(2), 211–230. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.008>
- Sipahi, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık eğilimlerinin örgütsel yabancılaşma algılarına etkilerinin incelenmesi: Ankara ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 328–351. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.573415>
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2024). Personal characteristics and contextual factors that determine

“helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383–396. <https://doi.org/10.1002/ab.21534>

Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of

the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>



## Echoes Of The Past: A Study On Death And History In Kit's Wilderness As An Example Of Crossover Literature

Mevlûde Zengin<sup>1,a,\*</sup>

<sup>1</sup> Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Letters, Department of English Literature and Language, Sivas, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 11/09/2025

Accepted: 20/11/2025

### ABSTRACT

This study aims to analyse David Almond's *Kit's Wilderness* (1999), which serves as a compelling example of crossover literature, through the lens of the main theme of death by means of an exploration of how Almond intertwines the historical drama of the 19th-century child miners in England with the present-day narrative of two child characters. In the novel, the tragedy of child miners is re-enacted and narrated by two child characters, through Christopher Watson's art of storytelling and John Askew's painting, and additionally, through an intriguing game they call the "death game". In this study, it is observed that within the narrative, the prevalent theme of death permeates the storyline, providing a poignant portrayal of the deaths of the child miners, and their impact on the characters and the overarching plot. By means of the analysis of the relevant scenes and conversations in the novel, this study aims to unravel the deeper thematic implications and emotional resonance that the motif of death brings to the forefront of the novel. In doing so, the study illuminates the profound ways in which Almond intertwines past and present, weaving a tapestry of profound introspection and relevance that resonates with readers of all ages. Furthermore, it is hoped that the analysis of the thematic richness and narrative complexity in *Kit's Wilderness* will provide readers with emotions that will allow them to feel the enduring impact of the novel more deeply.

**Key Words:** *Kit's Wilderness*, David Almond, crossover literature, the theme of death.

## Geçmişin Yankıları: Bir Çapraz Edebiyat Örneği Olarak Dünya Büyülü Bir Yer'de Ölüm ve Tarih Üzerine Bir Çalışma

### Öz

Bu çalışma, çapraz edebiyatın etkileyici bir örneği olan, David Almond'ın *Dünya Büyülü Bir Yer (Kit's Wilderness)* (1999) adlı romanını, yazarın 19. yüzyıl İngiltere'sindeki çocuk madencilerin tarihsel dramını, günümüzdeki iki çocuk karakterin anlatısıyla nasıl iç içe geçirdiğini inceleyerek, ana tema olan ölüm merceğinden analiz etmeyi amaçlamaktadır. Romanda, çocuk madencilerin trajedisi, iki çocuk karakter tarafından, Christopher Watson'ın hikâye anlatımı ve John Askew'un resim sanatı vasıtasıyla ve ayrıca "ölüm oyunu" adını verdikleri ilgi çekici bir oyun aracılığıyla yeniden canlandırılıp anlatılmaktadır. Bu çalışmada, anlatıda baskın olan ölüm temasının hikâye örgüsüne nüfuz ettiği, çocuk madencilerin ölümlerinin etkileyici bir şekilde betimlendiği ve bunların karakterler ile genel hikâye üzerindeki etkilerinin vurgulandığı gözlemlenmektedir. Bu çalışma, romandaki ilgili sahnelerin ve diyalogların analizi yoluyla, ölüm motifinin romanda ön plana çıkardığı daha derin tematik çıkarımları ve duygusal yankıyı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylece çalışma, Almond'ın geçmiş ve şimdiyi iç içe geçirme ve her yaşta okuyucunun hislerine ve ilgisine hitap eden derin bir iç görü ve bağlantı dokusu oluşturma yöntemlerine ışık tutmaktadır. Bunun yanı sıra, *Dünya Büyülü Bir Yer*'de bulunan tematik zenginlik ve anlatısal karmaşıklığın analizinin, okuyuculara romanın kalıcı etkisini daha derinden hissettirecek duygular sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Dünya Büyülü Bir Yer*, David Almond, çapraz edebiyat, ölüm teması.

### Copyright



This work is licensed under  
Creative Commons Attribution 4.0  
International License

## Giriş

Çocuk edebiyatı ve gençlik edebiyatı aralarında birçok ortak nokta olmasına rağmen, konu veya biçim söz konusu olduğunda birbirlerinden farklılıklar göstermektedirler. Gençlik edebiyatının, çocuk edebiyatından en büyük farklarından birisi, yetişkin edebiyatına daha yakın olmasıdır. Hem konu hem de biçim açısından yetişkin edebiyatına yakın olan gençlik edebiyatı, belli bir okuma zevki veya alışkanlığı edinmiş okuyucuya hitap eden biçimlere başvurabilir. Gençlik edebiyatını yetişkin edebiyatına yaklaştıran bu özellik, hedef kitleyi sadece gençlerle sınırlandırmayıp, yetişkinlere de hitap edebilmelerini sağlar veya tam tersi durumda, yetişkinler için yazılmış bir eser gençlere yönelik de olabilir. Konu açısından da çocukların kavramakta güçlük çekebilecekleri veya çocuklarda travmaya yol açabilecek konuları rahatlıkla işleyebilmesi gençlik edebiyatını yetişkin edebiyatına yaklaştırmaktadır. Çapraz edebiyat (crossover literature) olarak adlandırılan ve gerek gençlere gerekse yetişkinlere hitap eden bu tür edebiyat özellikle 2000’li yıllardan sonra hem edebiyatta hem de televizyon ve sinema gibi farklı medya alanlarında oldukça yaygın hale gelmiştir. J. K. Rowling’in, ilki *Harry Potter ve Felsefe Taşı* (1997) olan *Harry Potter* serisi, 21. yüzyılın yeni trendi olan çapraz edebiyatın ilk örneklerinden biri olarak görülür.

Bu çalışmada ele alacağımız David Almond’ın Türkçe’ye *Dünya Büyülü Bir Yer* başlığıyla çevrilen, *Kit’s Wilderness* adlı romanı, 1999 yılında İngiltere’de yayınlanmış ve 9-11 yaş kategorisinde Smarties Ödülü’nde gümüş ikincilik ödülü almıştır. 2000 yılında ise Amerika Birleşik Devletleri’nde yayınlanan roman, Amerikan Kütüphane Derneği’nden yılın en iyi genç yetişkin kitabı olarak Michael L. Printz Ödülü’nü kazanmıştır. Roman 2001 yılında Türkçeye çevrilmiştir. Hitap ettiği kitleye uygun olarak kahramanları, okula giden çocuklardan oluşan eser genel olarak bakıldığında gençlik edebiyatının özelliklerini yansıtmakla birlikte, içerdiği mesajlar açısından birden fazla amaca hizmet eder. Ölüm, ölüm gerçeğiyle başa çıkma, arkadaşlık, kimlik oluşumu, sanat, bellek ve tarihsel gerçekleri ortaya koyarak toplumsal bellek oluşturma, romanın ele aldığı konular arasındadır. 19. Yüzyıl İngiltere’sinde olağan bir durum olan çocuk işçiler veya madencilerin durumları ve kaderleri genel olarak edebiyatta yankısını bulurken, burada incelenen eser, tamamen madende çalışan çocukların yaşamış oldukları dramı ele alarak, bu tarihsel dönemi okurlara yeniden hatırlatır.

Çapraz edebiyat kategorisinde de değerlendirilebilecek olan *Dünya Büyülü Bir Yer* adlı roman, maden işçisi çocukların trajik kaderlerinden yola çıkarak iki çocuk kahramanın bu durumu sanat aracılığıyla yeniden gündeme getirme çabaları ve sanatçılık yolunda ilerleyişleri konusunu ele alır. Eserin en belirgin özelliği, hangi okur kitlesine hitap ederse etsin, diğer edebi türlerde de rastlanabilen fantastik öğelerin belirgin bir biçimde yer almasıdır. Bunun yanı sıra, romanda kullanılan belirleyici anlatım tekniği, gerek modernist, gerekse postmodernist romanlarda sıkça görülen kurmaca içinde kurmaca biçimidir.

## Amaç

Bu çalışma, David Almond’ın *Dünya Büyülü Bir Yer* (1999) başlıklı romanını, çapraz edebiyatın etkileyici bir örneği olarak ele almakta; yazarın 19. yüzyıl İngiltere’sindeki çocuk madencilerin tarihsel dramını, günümüzdeki iki çocuk karakterin hikâyesiyle nasıl iç içe geçirecek işlediğini ve toplumsal hafızayı canlı tutmak adına edebiyatı nasıl kullandığını, romanın merkezinde yer alan ölüm temasının işleniş bağlamında analiz etmeyi amaçlamaktadır. Romanda, çocuk madencilerin trajedisi; ana karakterlerden biri olan ve Kit olarak bilinen Christopher Watson’ın hikâye anlatımı, diğer ana karakter John Askew’un resim sanatı ve ayrıca “Ölüm” adını verdikleri, aslında korkutucu nitelikteki ve ana karakterlerin önderliğinde bir grup çocuk tarafından oynanan bir oyun aracılığıyla yeniden canlandırılır ve anlatılır. Bu çalışmada, romanın ana teması olan ölümün kurguya nüfuz ettiği, geçmişteki çocuk madencilerin ölümlerinin etkileyici biçimde tasvir edildiği ve trajik geçmişin hem karakterler hem de genel hikâye üzerindeki etkilerinin vurgulandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, romanın fantastik öğelerinin ve ‘anlatı içinde anlatı’ tekniğinin, yazarın ölüm temasını işlemesine önemli ölçüde katkı sağladığı söylenebilir. Almond’ın fantastik öğeleri, çocuk madencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları mücadeleler, zorluklar ve tehlikeler için bir metafor olarak kullandığı gözlemlenmiştir. Yazarın fantastik ile gerçekliği bir araya getirerek, okuyucuda tarihteki çocuk işçilerin trajik koşulları ve fedakârlıkları konusunda empati uyandırmayı, farkındalık yaratmayı hedeflediği ve okuru bu konular üzerine düşünmeye sevk ettiği öne sürülebilir. Bu araştırma, romandaki belirli sahneler ve diyalogların analizi yoluyla, ölüm temasının vurguladığı daha derin tematik çıkarımları ve duygusal etkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylelikle çalışma, Almond’ın romanında geçmiş ile şimdiki bir araya getirme biçimlerine ve her yaş grubundan okurun duygularına ve ilgilerine hitap eden derin içgörü ve bağlantılar oluşturma yollarına ışık tutmaktadır.

## Çapraz Edebiyat (Crossover Literature) Kavramı ve Eserde Yansıması

İngiliz yazar David Almond, çocuk ve gençlik edebiyatına yönelmeden önce, daha çok yetişkinler için yazdığı kısa öykülerle tanınır. Almond, 1998’de yayınladığı *Skellig* başlıklı eserinde ilk kez gençlik edebiyatına yönelir. Bu eser, J. K. Rowling’in *Harry Potter*’ı ile kıyaslanır ve onunla yarışır. 1998 yılında Whitbread Çocuk Kitapları Ödülü için finalde yarışan iki eserden *Harry Potter* ödülü kazanır. Aslında *Harry Potter* ile *Skellig* arasında önemli bir benzerlik vardır: her iki eser de hem gençlere hem de yetişkinlere hitap eden bir tarzda kaleme alınmıştır. İngiliz edebiyat çevresinde “crossover literature” (çapraz edebiyat) olarak adlandırılan bu tür, gençlik ve yetişkin edebiyatı arasında olan, her iki okuyucu kitlesinden de ilgi gören eserlerin toplandığı bir gruptur. Her ne kadar Almond bu çalışmada ele alınan *Dünya Büyülü Bir Yer*’de ve diğer eserlerinde hedef kitle olarak gençlere yönelse ve eserleri tür olarak “gençlik

edebiyatı” grubunda değerlendirilse de, eserleri hem yetişkinler hem de gençler tarafından okunan bir yazardır. Ancak yazar ilk eseri *Skellig*’i yazarken kendisinin daha çok gençlik edebiyatına yakın olduğunu sezinler ve romanın ilk sayfasını yazarken, onun “*esas olarak gençlere yönelik*” bir kitap olduğunu fark ettiğini ve bu durumun kendini oldukça özgür hissettirdiğini ifade eder (Beckett, 2009, s. 164). Almond bu eserinden sonra büyük ölçüde gençlik romanları yazmaya yönelir.

Çapraz edebiyat, hem çocuk ve genç hem de yetişkin okuyuculara yönelik eserler olup, çocuk, genç, yetişkin gibi geleneksel yaş kategorileri arasındaki çizgileri bulanıklaştıran kitapları ifade eder. Çapraz edebiyat terimi çocuktan yetişkine, yetişkinden çocuğa çapraz bir geçiş yapabilen edebiyatı yahut da her iki kitleye de hedef kitle olarak hitap eden eserleri ifade eder. Sandra L. Beckett’in (2009) belirttiği üzere, geçmiş dönemlerde “çapraz edebiyat” terimi, esasen yetişkinler için kaleme alınmış ancak genç okurlar tarafından da okunan kurmaca eserleri (yetişkin-çocuk eksenli çaprazlama) – örneğin Daniel Defoe’nun *Robinson Crusoe* adlı romanı – ifade etmekten ziyade, günümüzde bu kavram daha çok hem çocuklara hem de yetişkinlere hitap eden çocuk ve genç yetişkin edebiyatı ürünlerini (çocuk-yetişkin eksenli çaprazlama) – J. K. Rowling’in *Harry Potter* serisinde olduğu gibi – tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (ss. 1-3). Yetişkin edebiyatının çocuklar ve gençler tarafından okunması eski bir durum olarak görülürken, çocuk edebiyatının yetişkinlerce de okunması aslında çok da eski bir durum değildir. Beckett (2009), yetişkin edebiyatından gençlik veya çocuk edebiyatına geçişin eski bir olgu olduğunu ve son derece kabul edilebilir bir durum olduğunu belirtirken, çocuk veya gençlere yönelik bir edebiyat eserinin, yetişkinlerde de ilgi yaratmasının olağan dışı olduğunu belirtir (s. 84). Genellikle kurgu türünde olan bu kitaplar, ilgi çekici hikâyeleri, karmaşık temaları ve iyi geliştirilmiş karakterleri sayesinde geniş bir kitleye hitap eder. Çapraz edebiyat, her yaşta okuyucu tarafından beğenilebilir ve farklı demografik gruplar arasında bir köprü oluşturarak herkesin keyif alabileceği hikâyeler sunabilir.

Çapraz edebiyat, yeni bir olgu olmasa da, 1990’ların sonlarında J. K. Rowling’in *Harry Potter* kitaplarının benzeri görülmemiş başarısıyla büyük bir ilgi gördü ve medyanın ilgisini çekti. Dolayısıyla *Harry Potter* ile çocuk-yetişkin eksenli çaprazlamanın ilk örneği yaşanmış, eser hem yetişkinler hem de gençler tarafından büyük bir ilgi görmüştür. Aslında romanın, her iki grubun dünyaya bakışları ve dünyayı algılayışlarının bambaşka olmasına rağmen, hem çocuklara ve gençlere hem de yetişkinlere hitap etmesi büyük bir başarı olarak görülebilir. Çocuklar için kaleme alınmış bir eserin yetişkinler tarafından da ilgiyle okunabilmesi nasıl açıklanabilir? Bu durumun arkasında birden fazla etkenin rol oynadığı düşünülebilir. Bu etmenleri açıklamak zor da olsa, kültürel yapı ile açıklamaya çalışanlar olduğu gibi, Rachel Falconer gibi “*çocuksu bir zevk alma*” durumu ile açıklayanlar da vardır. Falconer (2009), çocuk edebiyatının popüler

kültüre daha yakın olmasının başka bir etken oluşturabileceğini iddia eder (s. 4). Popüler kültürün cazibesi her zaman fazladır. Popüler kültürün estetik dayatmalardan daha uzak olması, daha fazla özerklik vaat etmesi veya yaşanan dönemin ağır toplumsal ve ekonomik sorunlarından bir kaçış sağlaması da muhtemelen yetişkin okurların çocuk edebiyatına yönelişini açıklayabilir. Her ne kadar çocuk edebiyatında ele alınan konular arasında “*dinler savaşı, iyi ve kötünün görelliliği, doğal dünyanın kırılabilirliği*” (Falconer, 2009, ss. 4-5) gibi konular sayılabilir de bu konuların yetişkin edebiyatında işleniş tarzı ile çocuk edebiyatında işleniş tarzı birbirinden farklıdır.

Çocuk ve gençlik romanlarında fantastikğin yer alması da bu eserleri yetişkinlerin okumasında önemli bir etkenidir. Fantastik edebiyat hayranlarının çocuk edebiyatı ve yetişkin edebiyatı ayrımı yapmadan her tür fantastik edebi eseri okuduğu bir gerçektir (Mendlesohn, 2005, s. xiii). Bu durum fantastik öğeler içeren ve çocuk ve gençlere yönelik yazılmış kurgu eserlerin yetişkinlerce de beğeniyle okunmasını sağlayabilir ve otomatik olarak bu eserlerin çapraz edebiyata dâhil olmasını sağlar. Almond’ın romanında fantastik öğelerin, ölüm temasının işlenişinde ve geçmişle yaşanan anın birleştirilmesinde de önemli bir araç olarak kullanıldığını söylemek mümkündür.

*Dünya Büyülü Bir Yer* romanında anlatı, olayın sonundan açılır; fakat ikinci sayfadan itibaren olay örgüsü başlangıçtan sona kadar kronolojik düzen içerisinde ilerler. Buradan itibaren geriye dönüş veya iç monolog gibi modernist roman öğelerine yer verilmeden olaylar baştan sona oluş sırasıyla verilir. Bu, okuyucu için bir kolaylığı da beraberinde getirir. Okurun olaylar arasında zamansal bağlantılar kurmak veya onları zihninde bir sıraya oturtmak için ayrı bir çaba göstermesi gerekmez. Bundan dolayı, okuma eylemi günümüz karmaşık dünyasında baş etmek zorunda kaldığı olayların çokluğundan ve zihin yorgunluğundan kaçmak isteyen okur için oldukça kolay bir eyleme dönüşür. Romanı okumayı kolaylaştıran diğer bir özelliği ise, üç ana bölüme ayrılmış olması ve bu bölümlerin de numaralandırılmış ve birkaç sayfayı geçmeyen alt bölümlere ayrılmış olmasıdır. “*Sonbahar*” başlıklı ilk ana bölüm on yedi alt bölüme, “*Kış*” başlıklı ikinci bölüm, otuz dört alt bölüme, “*İlkbahar*” başlıklı üçüncü ana bölüm ise altı bölüme ayrılmıştır. Romanın bu yapısı özellikle çocuk ve gençlerin sıkılmadan okumasını sağlar.

#### ***Dünya Büyülü Bir Yer’de Ölüm Teması***

Yukarıda çocuk edebiyatında da artık yetişkin edebiyatının konularının işlenebildiğinden bahsedilmişti. *Dünya Büyülü Bir Yer*’de de aynı durum gözlenir. Romanın en dikkat çeken ve hemen kitabın ilk bölümlerinde işlenmeye başlayan ve romanda geniş bir yer tutan ölüm teması, işleniş tarzı açısından zaman zaman çocuk ve genç edebiyatına uygun olmadığı konusunda aklı getirmektedir. Eserde ölüm temasının ele alınışını incelemeye önce, ölüm olgusuna ilişkin kavramsal bir çerçeve çizmek yerinde olacaktır. Kathryn James’in (2009) de belirttiği gibi, daha

doğduğumuzda ölümlü olduğumuz gerçeği kaçınılmazdır; insanlar ölüm konusunda düşünebilen tek canlılardır ve bu da ölümü başka hiçbir şeye benzemeyen bir konu haline getirir (s. 1). Michael C. Kearl (1989) ölümün “*insanlık tarihi boyunca mit ve dinin, bilim ve büyüün*” kalıcı bir teması ve “*dinlerimizin, felsefelerimizin, siyasi ideolojilerimizin, sanatlarımızın ve tıbbi teknolojilerimizin ilham kaynağı*” (s. 3) olduğunu belirtir. Ölüm, aslında daima vardır ve günlük yaşamımızın her alanındadır; rüyalarımızda, dilimizde, metaforlarda, düşünce sistemlerinde devamlı olarak ölüm olgusuyla karşılaşırız. Dilin her düzeyinde temsil edilen ölüm kavramı, bu yönüyle kültürel yapılar ve anlam sistemleriyle iç içe geçmiş bir ilişki içinde konumlanmaktadır. Bronfen ve Goodwin’in deyişiyle “*Kültür olarak adlandırdığımız şeylerin çoğu, ölüme verilen kolektif tepki etrafında bir araya gelir*” (aktaran James, 2009, s. 1). Jeremy Tambling, edebiyat ve kültür çalışmalarındaki yaşam ve ölüm temalarını incelediği *Becoming Posthumous: Life and Death in Literary and Cultural Studies (Ölüm Sonrası Var Olmak: Edebiyat ve Kültür Çalışmalarında Yaşam ve Ölüm)* adlı kitabında, bu temaların kültürel bağlamlarda ve çeşitli edebi metinlerde tasvir edildiğini ve yorumlandığını belirtir. Ölüm kavramının, insanın varoluş, toplum ve edebiyat konularındaki anlayışını şekillendirdiğini vurgular (Tambling, 2001). Diğer bir eleştirmen, Karl S. Guthke, *Last Words: Variations on a Theme in Cultural History (Son Sözler: Kültür Tarihinde Bir Tema Üzerine Çeşitlemeler)* başlıklı eserinde, edebiyat, felsefe ve kültürdeki son sözleri ve veda mesajlarını inceler ve ölmekte olan insanların son sözlerinin insan doğası, ölümlülük, keder ve insanlık durumu hakkında derin içgörüler ortaya koyduğunu savunur. Yazarın edebiyat ve kültürde bireylerin yaşamlarının sonunda kendilerini ifade eden son sözleri ve veda mesajlarına ilişkin bu incelemesi, ölümün kendisinin kültürel bir kavram olduğunu, ölümün ve son sözlerin kültürel temsiller olarak görüldüğünü ortaya koyar (Guthke, 1992). Kısacası, ölüm ve yaşam arasındaki karşılıklı ilişkiler ve ölümün kendisi, kültürel alanlarda işlenen bir konu olup, edebiyatın da sıklıkla işlediği konu ve temalardandır. Buradan çocuk edebiyatındaki ölüm temsillerine dönecek olursak, bu ölüm tasvirleri “*bir toplum içinde anlamın nasıl yaratılıp paylaşıldığını anlamak için alışılmadık derecede net bir fırsat sunabilir. Bir kültürün, ölüme olan yaklaşımları ve tepkileri üzerine yapılan herhangi bir eleştirel çalışma, toplumsal yaşamın en temel özelliklerinden bazılarını ortaya çıkarabilir*” (James, 2009, s. 2). Benzer şekilde, David Almond çapraz edebiyat örneği olan *Dünya Büyülü Bir Yer* başlıklı romanında, ölümün dokunaklı bir incelemesini örneklenirerek, bireylerin, özellikle çocuk ve gençlerin ölümlülük ve bunun insan deneyimi üzerindeki derin etkisini ve bununla bağlantılı olarak onların trajik geçmişle nasıl başa çıkmaya çalıştıklarını yansıtır.

Ölüm ve çocuk sözcüklerini bir araya getirmek kulağa hoş gelmez ve ölümün gençlerde, özellikle çocuklarda olumsuz bir psikolojik etki yaratacağı ihtimal dâhilindedir. Çocukların ve gençlerin, kendileri için yazılan edebî eserlerde ölüm olgusuyla karşılaşmaları, onları bu kavrama aşına hâle getirebilir ve dolayısıyla ölümün gerçekliğini tam olarak kavrayamamaları sonucunu doğurabilir. James (2009), bazı araştırmacıların gençleri ölümün çarpıcı ya da şiddet içeren

tasvirlerine maruz bırakmanın yalnızca daha fazla şiddete yol açtığına inandıklarını; çocukların ölümle bu denli iç içe olmaları nedeniyle bundan etkilenme ya da ölümün nihai olduğunu anlama kapasitelerini kaybettiklerini savunduklarını belirtmektedir (s. 2). James’in bu düşünceleri, son yıllarda internette etkisinde kaldıkları oyunlar veya izledikleri filmler nedeniyle ölümün gerçekliğini kavrayamayan çocukların ölüm oyunları oynamalarını ve hatta intihara yönelmelerini çağrıştırmaktadır. Bu durum, ölüm kavramının çocukların dünyasına ait olmadığı yönündeki düşünceleri daha da kuvvetlendirmektedir.

Ancak ölüm temasının çocuk edebiyatında ele alınış biçimi her zaman olumsuz sonuçlar doğurmaz; kimi yazarlar, bu temayı çocukların yaşamı, ölümü ve varoluşu daha derin bir biçimde anlamalarına yardımcı olacak bir araç olarak kullanmaktadır. Bu bağlamda, James, çocuk edebiyatının temel özelliklerinden biri olarak, bu tür edebiyatın kişisel gelişime, kimlik edinimine ve öz farkındalığın gelişimine yönelik olduğunu vurgular. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinin yaşamın kritik ve biçimlendirici evreleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çocuk ve gençlik edebiyatının – özellikle de hayatın nasıl yaşanacağına ilişkin metinlerin – bir amacının da dünyanın ve yaşamın doğasına, neye inanılıp neye inanılmayacağına dair içgörüler sunarak çocuk ve genç okurlara bu süreçte rehberlik etmek olduğu ileri sürülebilir (James, 2009, s. 2). Bununla paralel olarak, Bradford ve diğerleri (2008), gençlere yönelik yazılan kurgu eserlerin önemli bir özelliğinin, kimlik oluşumu konusunu farklı bağlamlarda ele alması ve kimliğin toplumsal yapılarla nasıl şekillendiğini irdelemesi olduğunu belirtmektedir (s. 17). Benzer biçimde *Dünya Büyülü Bir Yer* romanı da, ölüm temasını ele alışıyla çocuk ve gençlik edebiyatında önemli bir rehber işlevi görmektedir. Genç okuyuculara yaşam ve ölümün karmaşıklıkları üzerine düşünme olanağı sunmakta; tarihsel olayları kurgusal biçimde yeniden inşa ederek gelişim sürecindeki gençlere geçmişe dair bir perspektif kazandırmakta ve onları bu olaylar üzerine düşünmeye teşvik etmektedir.

Ölüm olgusuna ilişkin bu kuramsal temeller ışığında, Almond’ın *Dünya Büyülü Bir Yer*’de ölümü yansıtmaya biçimine odaklanabiliriz. Daha önce de vurgulandığı üzere, çocuk ve genç edebiyatı bağlamında ölüm teması genellikle birbiriyle uyumsuz olarak algılsa da, romanda bu tema baştan sona merkezi bir konumda işlenmektedir. Roman, geleneksel anlatılarda olduğu gibi olay örgüsünün başlangıç noktasından değil, modernist ve postmodernist romanlarda sıklıkla görüldüğü üzere, olayın sonuna işaret eden bir cümleyle açılır: “*Kaybolduğumuzu sanıyorlardı, ama yanılıyorlardı. Öldüğümüzü sanıyorlardı, ama yanılıyorlardı*” (Almond, 2001, s. 9). Bu açılış, romanın sonucuna dair açık bir ipucu vererek kahramanların hayatta olduğunu ortaya koyar. Bununla birlikte, anlatının daha en başında kahramanların hangi koşullar altında bu duruma düştükleri sorusu gündeme getirilir ve böylece okurun merakı diri tutulur. Romanın ilk bölümünde okur, aynı zamanda anlatıcı konumunda bulunan ve asıl adı Christopher Watson olan başkahraman Kit ile tanışır. Ardından, bir önceki sayfada bahsi geçen kaybolma ya da öldü sanılma durumlarına gönderme yapan olayların başlangıcına dönülür. Bu bölümde, çocukların

olayların ikinci önemli kahramanı olan John Askew'un ortaya attığı "Ölüm" oyununu oynadıkları mekân ayrıntılı biçimde tasvir edilir. Ailesinin Stonegate'e taşınmasıyla, Kit'in atalarının yaşadığı ve çalıştığı yere geri dönmüş olduğu anlaşılır. Don Latham'ın (2006) da ifade ettiği gibi, "genç bir yetişkin olarak [Kit'in] gelişimi, köklerini keşfetmesi ve kitapta adı geçen kasaba ile vahşi doğayla kurduğu bağla yakından bağlantılıdır. Vahşi doğa, terk edilmiş kömür madeninin bulunduğu yer olmasının yanı sıra, çocukların "Ölüm" adlı oyunu oynadıkları mekândır" (s. 7). Burası, gözlerden uzak, metruk bir alandır. İçinde insan kemikleri bulunan ve geçmişte bir sığınak olarak kullanıldığı belirtilen bu mekân, atmosferiyle okurda tedirginlik uyandırır. Resim yapma yeteneğine sahip olan Askew, duvarları korkutucu resimlerle süslemiş ve oyuna katılan çocukların isimlerini bu duvarlara yazmıştır. İlk sahnede, Kit, Askew'un tişörtünde "Megadeth" yazdığını söyler (Almond, 2001, ss. 10-12) Megadeth, 1983 yılında kurulan bir 'thrash metal' grubudur, sözcük muhtemelen nükleer savaş sonucu meydana gelen kitlesel ölüm, bir milyon ölüm, anlamına gelmektedir (<https://www.merriamwebster.com/dictionary/megadeath>).

Oyun, çocukların daire biçiminde oturmaları ve Askew'un elindeki kamayı yere koyarak çevirmesiyle başlar. Kama kimi işaret ederse o ölecektir. Oyunda "ölme", bir anlığına katatonik bir duruma düşmek ve karanlık madende bir saat veya daha fazla yalnız kalmak anlamına gelir" (Latham, 2006, s. 56). Kama ölecek kişiyi işaret ettikten sonra, Askew, kamayı o çocuğun yüzüne tutar ve Askew ile oyuna katılan çocuk arasında Kit'in anlatımıyla şu konuşma geçer:

*"Yaşamı terk ediyor musun" derdi Askew.*

*"Yaşamı terk ediyorum"*

*Gerçekten ölmek istiyor musun?"*

*Gerçekten ölmek istiyorum."* (Almond, 2001, s. 13)

Askew ile çocuk arasındaki bu konuşma, basit bir çocuk oyununun ötesinde bir anlam taşımaktadır; bu sözlerin altında yatan derin anlamı çözümleyebilmek için, dönemin sosyal ve tarihsel arka planına kısa da olsa değinmek gerekmektedir. Bilindiği üzere, 18. ve 19. yüzyıllarda İngiltere'de çocukların madenlerde veya ağır işlerde çalıştırılması olağan bir durumdu. Değirmenlerde, madenlerde ve atölyelerde çalışan çocuklar, İngiliz sanayileşmesinin utanç verici yönlerinden biri olarak görülmekle birlikte, İngiltere tarihinin bir gerçeğini yansıtmaktadır. O dönemlerde çocuklar, yalnızca çocuk oldukları için değil, aynı zamanda işçi oldukları için de dışlanıyor; çoğunlukla en kötü istihdam koşullarına sahip ve en düşük ücretli sektörlerde çalışıyorlardı (Lavalette, 1999, s. 40). Bu tarihsel bağlam, çocuk madencilerin karşılaştığı zorlu çalışma koşullarını, tehlikeleri ve özellikle madendeki çocuk ölümlerini anlamamıza olanak sağlar. Çocukların madenlerde maruz kaldıkları zor koşullar ve ölümler ele alındığında, dikkat çeken ilk nokta, çocuk işçilerin sayısının oldukça fazla oluşudur. Humphries'e (2010) göre, 1800-1850 yılları arasında İngiltere'de çocuklar genellikle madenlerde çalışmakta ve işçi nüfusunun %20 ila %50'sini oluşturmaktaydı (s. 30). Humphries ayrıca,

1842 yılında madenlerde çalışan işçilerin dörtte birinden fazlasının çocuklardan oluştuğunu belirtmektedir (s. 7). Bu noktada o dönem İngiliz toplumundaki sınıfsal ayrımı gözden kaçırmamak gerekir. Çünkü Honeyman'ın da (2007) aktardığı gibi çalışan çocuklar toplumun en alt sınıfına ait ailelerin çocukları ya da kimsesiz yetimlerdir. Örneğin 1813 ve 1815 yılları arasında, St Luke Chelsea Workhouse sorumluluğunda bulunan 24 yoksul erkek çocuğun tamamı Bilston, Staffordshire'daki madenlere gönderilmiştir" (s. 63). Madende çalışan çocukların yaşları da önemli bir konu olmakla birlikte, McIntosh (2000) bu durumun o dönemlerde çok dikkate alınmadığını ve gerçekten çok küçük yaştaki çocukların da maden işçisi olarak çalıştığını belirtmektedir. Erkek çocukların on dört yaşına kadar madenlerde hiçbir şekilde çalıştırılmaması ve yeraltında çalışmaya başlamadan önce on altı yaşına gelmeleri gerektiği düşünülse de, sekiz-dokuz yaşındaki çocukların madenlerde çalıştığı ifade edilmektedir (s. 102). Özellikle ince madenlerin işletildiği bölgelerde yedi ila dokuz yaşlarındaki küçük çocukların çalıştırıldığı bilinmektedir (Kirby, 1999, s. 104). Teresa Michals (2018) yaş konusunun o dönemler için biyolojik değil, kültürel bir olgu olduğuna dikkat çeker (s. 16). Maden işçisi çocukların yaşının biyolojik yapı bağlamında düşünülmemesi, kültürle, daha doğrusu belli sınıfların nasıl yaşadıkları ile doğrudan bağlantılı olması ve onlar için doğallaştırılmış bir durum olarak kabul edilmesi ya da durumun garipsenmemesi dikkat çekicidir. Şimdi olduğu gibi o dönemlerde de maden işçiliği zorluydu ve aralıksız çalışma gerektiriyordu. Yine McIntosh'un (2000) ifade ettiği gibi, maden işçilerinin çalışma saatleri, diğer işçilerinki gibi uzundu ve erkek çocuklar yetişkin işçilerin çalışma ritmine tabiydi (s. 153). Madende meydana gelen kazalar ve patlamalar sonucu ölümlerin yaşandığı da bilinmektedir. Madendeki ölümler ani ve şiddetliydi (McIntosh, 2000, s. 153). Tabii ki ölenler arasında sadece yetişkin işçiler değil çocuk işçiler de vardı. Büyük ve karmaşık kömür madenleri, patlamaya yol açan metan gazı ve boğulmaya yol açan karbondioksit ve nitrojen karışımı birikimi nedeniyle sadece çocuklar için değil yetişkinler için de büyük tehlike arz ediyordu (Kirby, 2003, s. 78). McIntosh'un o dönemlerde Kanada'daki maden işçiliği bağlamındaki ifadeleri ve verdiği rakamlar aslında İngiltere'deki durumla örtüşür niteliktedir. McIntosh (2000)'un ifade ettiği gibi "ölümlerin yüzde yirmisi maden yamaçlarında ve seyahat yollarında meydana gelen yer altı ulaşımıyla ilgiliydi. Yüzde 19'lük bir oran da kaya ve kömür düşmelerinden kaynaklanıyordu. Ölümlerin yüzde beşi ise maden yüzeyinde meydana gelmişti" (s. 154).

Romanda, madenci çocukların mesleğinin bir kader olduğu bu kasabada, erkek çocukların başka bir seçeneği olmadığı duygusu sezdirilmektedir. Kit'in dedesi, geçmişin ağırlığını ve madencilikle özdeşleşmiş bir yaşamın karanlığını torununa aktarırken şöyle der: "Çok derindi, Kit. Çok karanlık. Hepimiz oradan korkardık. Çocukken, Stonegate'te doğmuş bir Watson olarak

yakında atalarım gibi madene ineceğimin bilinciyle titreyerek uyanırdım [...] Ama korkudan fazlası vardı, Kit. Bir yandan da oraya çekiliyorduk. Kaderimizi anlıyorduk” (Almond, 2001, s. 26). Naomi Wood (2006) bu anlatıda karanlığı şöyle değerlendirir: Bu hikâyede “karanlık, varoluşun gerçeklerini ve acısını dile getirir, çocukları kökleriyle buluşturur” (s. 201). Bu yönüyle karanlık, bireysel deneyimi toplumsal hafızayla buluşturan güçlü bir sembol olarak öne çıkar. Eserin farklı bölümlerinde de yansıtıldığı gibi, Askew, yüz yıl kadar önce dünyaya gelmiş olsalardı bu kaderden kaçamayacaklarının bilincindedir (Almond, 2001, s. 22), çünkü Stoneygate’deki tüm erkekler madencidir. Askew, çocukların dikkatini bu konuya çeker. Çocukların metruk alanda oynadıkları “Ölüm” oyunu aynı zamanda metaforik bir anlam taşımaktadır: Hem bu kaderin herkes için kaçınılmaz olabileceği mesajı verilirken, hem de çocukların, canlı çıkamayacaklarını bildikleri madenlere – aslında birer mezar gibi olan yer altına – gönüllü olarak gönderilmelerindeki trajik durum yansıtılmaktadır.

Diğer taraftan, Askew’un ölüm konusuyla neredeyse obsesif bir biçimde ilgilenmesi, bu oyunu ve ölümü okurun farklı yorumlamasına da olanak sağlar. Bütün dillerde, ölümle birlikte anılan pek çok sözcük ve deyim, mecaz veya ifade bulunmaktadır. Peter Schwenger’e göre, ölümün sonucu olan ve ruhunu teslim etmiş beden, yani ceset, benliğin bir imgesidir: ötekillik imgesi (aktaran James, 2009, s. 10). Bu düşünceden hareketle, ölen kişinin artık var olmaması, toplumda yer almaması ve ötekileşmiş olanı temsil etmesi, yabancılaşma metaforunu ortaya çıkarır; bu da çoğu zaman ölümü bir kaçış aracı olarak görmemizi sağlar. Nitekim, zaten sosyal bir çocuk olmayan Askew, kendisini ötekileştirirken, kaçmak istediği toplum içinde ölümün ne olduğunu kavrayabilen biri olarak, ölüme karşı tutumuyla diğer çocuklardan farklı olduğunu ortaya koymak ister. Buradaki kendi kendini ötekileştirme durumu, başkaları tarafından yapılan ötekileştirilmeden farklıdır; Askew kendisini toplumdan çekerek, diğer çocukları oyununa, yani yer altına çekmeyi dener. Ölümü hafife alan tavrı ve diğer çocukların bundan korkması, Askew’un kendini onlardan daha güçlü görmesini sağlamakla kalmaz, benliğini de pekiştirir. Bu durum, hem olumlu hem de olumsuz anlamda bir ötekileştirmeyi beraberinde getirir. Olumlu anlamda, Askew’un diğer çocuklar gibi olmaması ve onlardan daha güçlü olması biçiminde görülürken, olumsuz anlamda bir gruba ait olamama duygusunu yaratır. Bunun temelinde ise, Askew’un ilişkilerin sağlıklı olmadığı bir ailede yaşaması ve resme olan yeteneği ile duyarlılığının diğer çocuklardan farklı olması yatmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi, Askew geçmişteki çocuk madencilerden haberdardır ve onların kaderi onu her zaman etkilemiştir. Okulun resim atölyesinde sergilediği çalışmalarda, Orta Çağ tablolarını çağrıştıran biçimde, bedenleri eğilmiş çocuk işçileri resmetmiştir. Mutsuz yüzleri ve çelimsiz bedenleriyle yaşamlarını doyusuya yaşayamayan bu çocukların tasvirleri, Kit’i

derinden etkiler. Oyunda Askew’un sorduğu “Yaşamı terk ediyor musun?” sorusu, başka bir seçeneği olmayan ve hayatta kalmaları tamamen şansa bağlı madenci çocukların madene inişini simgeler. Benzer şekilde, “Gerçekten ölmek istiyor musun?” sorusuna verilen “Gerçekten ölmek istiyorum” cevabı, madene inmenin aslında madenci çocukların ölümü en baştan kabullenişini gösterir. Askew’un yaptığı resimlerde, madenci çocukların zorlu yaşam koşullarını nasıl incelikte tasvir ettiği görülmektedir. Ayrıca bu resimlerin gotik doğası, romanın aşağıda alıntılanan bölümünde Kit’in anlatımı aracılığıyla yansıtılmaktadır:

*Bunlar karanlık, kara şeylerdi: Gri bir alanda çocuk silüetleri; ağır akışlı, kara nehir; yıkılacak gibi duran, kara evler; kasvetli bir gökyüzünde kara kuş çizimleri. Madenin derinliklerindeki eski yaşamı gözünün önüne getirmeye çalışarak, tünellerdeki oğlanların ve adamların kamburlaşmış bedenlerini [...] çizmişti. Resimlerdeki çocukların nasıl kambur durup surat astıklarını, bedenlerinin maden koşulları nedeniyle nasıl bozulup güdük kaldığını gösterdi.* (Almond, 2001, s. 21)

Askew ile Kit’in resimler üzerine yaptıkları konuşmalar, Askew’un geçmişte madenlerde çalışırken ölen çocuklarla empati kurduğunu ve onları ne kadar duyarlılıkla yansıttığını gösterir niteliktedir:

*“Zavallı eski topraklar,” dedi. “Atalarımız böyleydi, Kit. Köreltilmiş yaşam, acı, sonra da ölüm. Hiç bunları düşündün mü?”*

*“Evet.”*

*“Hıh, elbette. Bu günlerde doğmuş olmamızın anlamını bilmiyoruz, Kit. Yüz sene önce aşağıda biz olacaktık; aşağıdaki karanlıkta karnı üstünde sürünen John Askew ve Kit Watson. Duvarların çöktüğü, gazların patladığı ve tıkanan tünellerde cesetlerin yattığı yerde.”* (Almond, 2001, s. 22)

Bu benzetmelerin somut bir örneği olarak, Kit’in dedesiyle mezarlıkta gezerken gördükleri anıt, okuyucunun karşısına çıkar. Gerçek bir kazadan söz edilmese de, yazarın kurgulamış olduğu maden kazası, 1821 yılında Stoneygate’de meydana gelmiş ve yüz on yedi kişi yaşamını yitirmiştir. Ölenlerin tümü 9, 10, 11 ve 12 yaşlarındadır. Anıtta, ölenlerin isimleri yer almaktadır. En tepede ise tanıdık bir isim göze çarpar: John Askew. Öldüğünde 13 yaşındadır. Eserin başkahramanı Kit, listede kendi adını da görür: Christopher Watson. Listedeki tanıdık gelen çok sayıda isim bulunmaktadır (Almond, 2001, ss. 27-29). Yukarıda bahsedilen oyunun sözleri çocukların ziyaret ettiği anıtla birlikte daha da anlam kazanmaktadır. Başkahraman Kit, ölümün gerçek bir olgu olduğunu kavrayan biridir; bu durum, romanda Allie Keegan ile yaptığı rol-gerçek üzerine konuşmada “İnsanlar ölür! Ölür! Ölür!” (Almond, 2001, s. 50) diye haykırmasıyla ortaya konur. Yaşıtlarıyla kıyaslandığında, ölümün gerçekliğini henüz kavrayamayacak bir yaşta olmasına rağmen, Askew’un bu denli duyarlı oluşu, romanın ölümü çocuklar aracılığıyla okura doğrudan hissettirmesini mümkün

kılar. Başka bir deyişle, gençlere ölümü hatırlatırken, ölümün gerçekliği de maden kazasında ölen ve artık yalnızca anıtta isimleri bulunan çocuklar üzerinden aktarılmaktadır. Aslında, eserin sonlarına doğru terk edilmiş madende geçen Askew ile Kit arasındaki konuşma, Kit'i derinden etkileyen önemli bir andır. Askew'un, maden felaketinde ölen çocukların hikâyesini aktarması, Kit'te derin bir yankı uyandırarak travma ve iç gözlem duygusunu tetikler. Ancak Askew bunu toplumsal bir göreve dönüştürmüştür: Onların hatıralarını resmederken, Kit de dedesinden dinlediği öykülerle olayları yazıya döker. Zorla madene gönderilen, çocukluklarını yaşayamayan ve orada ölen çocukların hayaletlerini görmesi – ya da onların ruhlarının madende sürekli gezdiğini hissetmesi – bir yandan maden kazalarındaki çocuk ölümlerine dikkat çekerken, diğer yandan her iki kahramanın da sanatçı olarak ruh hâllerini ve gelişimlerini ortaya koyar. Ölümün ne olduğunu yalnızca madende ölen çocukların bildiği ve bu çocukları sadece ikisinin görebiliyor olması, onların duygudaşlık yeteneklerini ve sanatçı yönlerini gösterir. Aynı zamanda, bu olayın hatırasını yaşatmaları, resim ve hikâye aracılığıyla yerine getirmeleri gereken bir görev gibi görünür (Almond, 2001, s. 206).

Kurmaca, hayatın bir varyasyonunu veya olası bir alternatifini okuyuculara sunarak toplumsal sorunları ve bu sorunların sonuçlarını gösterme işlevi üstlenir. Diğer bir deyişle, edebiyat toplumsal belleği canlı tutan alan olarak işlev görür. Aslında Askew'un Kit'e söylediği "[dünyada, yani başımızda dolaşan başkalarını da görmeye başlayacaksınız]" (Almond, 2001, s. 19) ifadesini Almond, bu romaniyle örneklemiş ve okurların belki de kendileriyle hiç ilgisi olmadığı için akıllarına bile gelmemiş durumları, olayları ya da tarihi gerçekleri onlar için bilinir kılmıştır.

Romanın merkezindeki kurgusal maden kazası ise tarih yazımı ile kurgu arasındaki ilişkinin somutlaştığı bir alan sunar. Burada çok kısa bir şekilde tarih yazımı ve kurgu üzerinde de durmak yerinde olur. Tarih, genel anlamda, geçmişteki olayların nedenlerini, süreçlerini ve sonuçlarını aktaran bir bilim dalı olarak görülse de, Wunslow gibi araştırmacılar, tarih yazımında öznelliğin önemine dikkat çekerler: "*tarih ve tarihsel kurgu yaklaşımları, geçmişe ilişkin kayıtların ideolojik olarak ilham aldığı ve geriye dönük olarak oluşturulmuş anlatımlar olduğu, "gerçekte olanların değil, tarihçilerin verileri kendi toplumsal gerçeklik versiyonlarına göre düzenledikten sonra bize anlattıklarının" varsayımına dayanmaktadır*" (aktaran James, 2009, s. 30).

Bu yaklaşım, tarih anlatılarının topluma özgü gerçeklikler, kültürel bağlam ve dönemin bakışıyla şekillendiğini gösterir. Tarihi bir kaos olarak algılayan Schiller ve Nietzsche'nin tarih algısından hareketle Kellner, tarihin yalnızca nesnel bir kayıt değil, aynı zamanda "*duygu ve hatta hayal nesnesi olarak*" sunulduğunu belirtir. "*Düzeltilmesi gereken bir hikâye yoktur; herhangi bir hikâye tefekkür eyleminden ortaya çıkmalıdır*" (aktaran James, 2009, s. 31). Watkins (2004) de buna benzer bir yaklaşımla, tarihin aslında hiçbir

zaman geçmişin kendisiyle birebir örtüşen bir anlatım olmadığını, olup bitenlerin bir dizi anlatım tekniğiyle ve ideolojik müdahalelerle dönüştürülen bir geçmiş olduğunu vurgular (s. 77). Daha da ileriye giderek Watkins, "*Geçmiş bir hikâye biçiminde görmek, ona daha önce hiç sahip olmadığı hayali bir anlatı yapısı ve tutarlılıklar dizisi kazandırmak demektir*" diyerek anlatının tarihsel gerçekliğe üstünlüğünü savunur (2004, s. 77).

Sonuç olarak, Almond'ın romanı, kurguyu tarihsel gerçeklikle iç içe sunarak okuyucuya hem edebiyatın toplumsal hafızayı canlı tutma işlevini hem de tarih anlatılarının öznelliğini düşündürür. Kurgusal olaylar, tarihsel gerçeklerle buluşarak, geçmişin yeniden yorumlanabileceği ve toplumsal sorunların yeniden değerlendirilebileceği bir alan oluşturur.

Bu bağlamda, kurgusal özelliklerinden faydalanarak gerçekleşmemiş bir olayı bir olasılık olarak sunmak, edebiyatın özgürlüklerinden biri olarak görülebilir. Daha önce de belirttiğimiz gibi, Almond romanında gerçekte yaşanmış bir kazayı anlatmaz. Gerçekte olmuş gibi kesin tarih belirterek vermesine rağmen bu, tamamen yazar tarafından kurgulanmış bir kazadır. Burada yazarın niyeti önemlidir: Her ne kadar Almond bu romanı yazma amacını açıkça ifade etmemiş olsa da, okur olarak biz, onun geçmişte yaşanmış birçok maden kazasını tarihsel bir kurgu aracılığıyla bir olasılık olarak aktarmayı amaçladığını sezebiliriz. Bu noktada maden kazasının gerçekten yaşanıp yaşanmadığı önemini yitirir; çünkü kurgusal maden kazası bir olasılık üzerine kurulmuş bir anlatıdır ve çocukların da hayatını kaybettiği gerçek maden kazalarını temsil eder. Böylece roman, hem geçmişte yaşanan toplumsal bir trajediyi hatırlatır hem de bu trajedinin çocuklar üzerindeki etkisini sembolik bir düzlemde işler. Bazı araştırmacılar tarihsel kurguları "*tarihsel bir hakikat, öğretim ve anlam kaynağı olarak*" (James, 2009, s. 30) değerlendirir. Bu bağlamda, kurgusal olay çok farklı işlevleri yerine getirmektedir: aidiyet, ulusal kimlik, toplumsal bir sorun bilinci ve geçmişini anlama ile empati kurma. Bu düşünceden hareketle, kurgusal tarih ile doğrudan bir bağ kurmak mümkündür. Çünkü geçmişte yaşanmış bir kazadan esinlenerek zihinde kurgulanan yeni bir kaza, olasılıklardan biridir ve bu anlatıda yerin ya da zamanın çok önemi yoktur. Aksine, yeniden anlatılan hikâyeler önemli kültürel işlevler üstlenir. Çocuklara, günlük deneyimlerinden uzak, tuhaf ve heyecan verici dünyalara erişim sağlama kisvesi altında, onları bir sosyal mirasın unsurlarıyla, bir kültürün temel değer ve varsayımlarıyla, paylaşılan imalar ve deneyimlerle buluştururlar (Stephens, 2009, s. 3). Bu kültürel işlev, Almond'ın romanında çocuk madencilerin çalıştırılması gibi toplumsal bir sorunu ele almanın yanı sıra geçmişin gerçeklerini sürekli olarak hatıralarda tutmaktır. Stephens'in deyişiyle, bu durum aynı zamanda kültürel bir mirasın aktarımıdır.

Romanda işlenen ölüm temasına dönecek olursak, "Ölüm" oyunu okuldaki öğrenciler arasında bir heyecan unsuru yaratırken, Kit ve Askew'un madenci çocukların ölümlerine duydukları merak giderek artar. Önce Askew,

ardından Kit ölen madenci çocukları görmeye başlar (Almond, 2001, s. 63). Anlatıcının üslubundan anlaşıldığı kadarıyla, bu durum zihinsel bir oyundur ve onları görmek isteyenlerin görebildiği bir tür hayal gücü deneyimi olarak yorumlanabilir. Yukarıda da belirtildiği gibi, bazı karakterler ölen madenci çocukları görebilirken, gerçekmiş gibi aktarılan bu anlatı, Kit söz konusu olduğunda tamamen zihinsel bir sürece dönüşür. Bu şekilde okur bir ikilem yaşar ve tıpkı eserdeki yan karakterler gibi bir belirsizlik ve merak duygusu yaşar. Bu olay, öykü yazma konusunda yetenekli olan Kit'in kompozisyon ödevinde "İpeksi"yi konu edinmesiyle birlikte okulda da yayılır ve öğrenciler arasında ilgi uyandırır. Kit'in kompozisyon dersinde okuduğu ve Kızıl Kafa lakaplı öğretmeni Bayan Bush tarafından da çok beğenilen İpeksi'nin hikâyesi, romanın kendi anlatı yapısına yönelen bir metatext özelliği taşır. Bayan Bush'un bu hikâye üzerine yaptığı yorumlar, anlatının kendisini ve öykü anlatma eylemini sorgulayan bir üst-anlatı düzlemini açığa çıkarır. Nitekim öğretmenin sınıfta söylediği şu sözler de bu yaklaşımı destekler:

*Bütün yazarlar duydukları öyküleri kaleme alırlar. Bunu her zaman yapmışlardır. Chaucer ya da Shakespeare gibi en büyük yazarlar bile. Öyküler böyle oluşur. Kişiden kişiye taşınır, kuşaklar boyu devam ederler. Her kaleme alınışlarında da biraz farklılaşırlar. Eminim ki Kit de dedesinin öyküsüne kendinden bir şeyler katmıştır* (Almond, 2001, s. 67).

Bu alıntı, öykülerin zamandan ve bireyden bağımsız bir biçimde yeniden üretilerek varlığını sürdürdüğünü vurgularken, Almond'ın anlatısının da kendi üretim sürecini görünür kıldığını gösterir. Kit'in dedesinin, madende ölen çocuklara ilişkin "*Kimisi kazalardan birinde orada kısıp kalmış olduğunu söylerdi. Hiçbir zaman ulaşamayanlardan biri. Dışarıya çıkarılıp gömülemeyenlerden. Korkutucu değildi gerçi. Hatta hoş bir yanı vardı. Dokunma, teselli etme, aydınlığa çıkarma isteği veren bir yanı*" (Almond, 2001, s. 41) sözleri ise bu metatextüel düzlemin duygusal ve sembolik boyutunu açar. Dede, yeraltında kalmış bu unutulmuş hikâyelere ışık tutma arzusunu dile getirirken, aslında Almond'ın da yazar olarak üstlendiği misyonu temsil eder. Yazar, tıpkı Kit'in dedesi gibi, geçmişin karanlıkta kalmış öykülerini yeniden anlatıya dâhil ederek onlara yaşam kazandırır. Böylece *Dünya Büyülü Bir Yer*, yalnızca bir büyüme hikâyesi değil, aynı zamanda öykü anlatmanın iyileştirici ve diriltici gücünü vurgulayan, kendinin farkında olan bir metin, yani bir metatext hâline gelir. Çocuk ve gençlik edebiyatında bu tür üst-anlatı stratejilerine nadiren rastlanır; çünkü bu türlerde genellikle, okurun anlamasını kolaylaştırmak amacıyla doğrusal bir anlatı yapısı tercih edilir. Ancak Almond, bu geleneğin dışına çıkarak metatextüel bir anlatım tekniği benimsemiş ve romanında doğrusal öykü anlatımının ötesine geçerek hem öykü anlatma geleneğini hem de yazarın bu gelenekteki yerini sorgulayan üst-anlatısal bir düzlem yaratmıştır.

Bu yönüyle *Dünya Büyülü Bir Yer*, yalnızca genç okurlara değil, aynı zamanda yetişkin okurlara da hitap

eden, tür sınırlarını aşan bir çapraz edebiyat örneği olarak değerlendirilebilir.

Askew'un buluşu olan ölüm oyununun öğretmenler tarafından ortaya çıkarılmasından sonra Askew, okuldan uzaklaştırılır. Öğretmen Bayan Bush, yazma konusunda Kit'i överek bir taraftan onu teşvik ederken, bu oyunun etkisinden kurtarmak amacıyla söylemiş olduğu "*öyküleri oynamaya gerek yok*" (Almond, 2021, s. 90) cümlesi de onun, Kit'in hayal gücüne müdahale ettiğini gösterir. Kit, yine de öyküleri oyuna dökmekten vazgeçmez. Çünkü onun amacı, geçmişteki maden kazaları konusunda çevresindeki insanlarda farkındalık yaratmaktır; tıpkı Almond'ın romanıyla okurlarında farkındalık yarattığı gibi.

Ne var ki Askew, eserin sonuna doğru Kit ile terkedilmiş madende konuşurken, oyunun, gerçekte bir oyun olmadığını söyler. Askew, madenci çocukların yaşadığı ölümü yaşamak istemektedir. "*Ölüm bu, Gerçekten Ölüm bu*" (Almond, 2001, s. 204) derken içindeki madenci çocukların ölümünü deneyimleme isteğini dışa vurur. Amacı, madenci çocukların kaderlerini yaşamak ve aslında onları anlamak ve böylece onlarla bütünleşmektir: "*Bu bir oyun değil,*" dedi. "*Seni yanımda götürmek istedim. Christopher Watson. Önce seni, sonra da kendimi yok etmek istedim. İkimizin de eski madendeki eski çocuklar gibi olmasını, bu dünyadan yok olmasını istedim*" (Almond, 2001, s. 207) der. Çocukların geçmişteki madenci çocukların ölümünü deneyimleme çabaları ve onların kaderini paylaşma arzusu her ikisinin de empati yeteneğinin ne kadar kuvvetli olduğunu gösterir.

Almond roman boyunca ölüm temasıyla ilintili olarak keder ve kabullenme temalarını da işlemiştir. Karakterlerin ölümden kaynaklanan kederi nasıl deneyimlediklerini ve kayıpla nasıl başa çıktıkları konusu önemlidir. Bu yüzdendir ki Kit, dedesinin ölümünü yaşamın bir gerçeği olarak kabul edip, onun yokluğuyla nasıl yaşayacağı konusunu çözmüş gözükür. Romanın sondan bir önceki bölümünde "*[d]edem ocak ayının ortasında öldü*" (Almond, 2001, s. 251) der; onun gömülmesi ve cenaze töreninden olgun bir insan gibi bahseder. Kit'in dedesinin ölümünü kabullenmesi ise onun şu sözlerinde sezilir: "*Dedemin anı eşyasını odama taşıdım, onları elliyor ve içlerinde barındırdıkları, anlatılmayı bekleyen öykülerini duyumsuyorum*" (Almond, 2001, s. 254). Kit'in romanı bitiren son cümleleri de yine okura ölüm karşısında örnek bir tavır sergiler niteliktedir: "*Güneş ışınlarının nehirde oynadığı, havanın titrettiği en parlak günlerde, dedemle büyükannemi görüyorum önümde. Onları izliyorum. Nehir boyunca arkadaşlarımla yürüyorum. Biliyorum ki, bizi görebilen birileri olduğu sürece, sonsuza dek burada yürüyeceğiz*" (Almond, 2001, s. 255). Kit'in öğretmeni Dobbs'un sözleri bu tavrın nedenini hem Kit'e hem de okurlara açıklar: "*Biz çaresiz, küçük şeyleriz [...] Zaman denilen canavar bizim en büyük düşmanımızdır ve ondan kaçış yoktur [...] Ancak bu, ödevlerimizi yapmamız gerektiği anlamına gelmez*" (Almond, 2001, ss. 251-252).

*Dünya Büyülü Bir Yer*'de ölüm temasını tartışırken yazarın anlatı tarzını göz ardı etmek mümkün değildir. Bununla birlikte, Almond'ın dil, imge ve üslup

kullanımının hikâyedeki ölüm tasvirini nasıl derinleştirdiğine dair ayrıntılı bir çözümleme bu çalışmanın kapsamını aşmaktadır; bu nedenle burada yalnızca birkaç temel noktaya değinilecektir. Eser boyunca 'ölüm', 'ölü', 'karanlık', 'bilinmezlik' ve 'hiçlik' gibi sözcüklerin sıkça yinelendiği görülür. Romanda kullanılan sembolik dil, örneğin "kış karanlığı", "ruhlar" ve "hayalet" gibi ifadeler, ölüm temasının anlatı boyunca güçlenmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır

### **Dünya Büyülü Bir Yer'de Fantastik Ögeler ve Ölüm Temasına Katkısı**

Almond'ın *Dünya Büyülü Bir Yer'de* fantastik ögeler kullanmasının, romanda geçmişteki madenci çocukların ölümü konusunu çarpıcı bir şekilde yansıtmasına hizmet ettiği açıktır. Yazarın, fantastik ögeler ile 18. ve 19. yüzyıllarda İngiltere'de çocuk madencilerin gerçek hayattaki tarihi trajedileri arasında paralellikler kurması, kendisine sanatsal bir yol açmıştır. Almond, fantastik ve gerçekçilik unsurlarını bir araya getirerek, romandaki kurgusal olaylar ile geçmişte çocuk madencilerin karşılaştığı acı gerçekler arasında bir bağlantı kurmayı amaçlamıştır.

Eserdeki fantastik öğelere bakıldığında ilk olarak madende ölen çocuklardan birisi olduğunu tahmin ettiğimiz ve 'İpeksi' olarak adlandırdıkları hayalet ile karşılaşırız. Roman boyunca bir laytmotif olarak kullanılan İpeksi, karakterlerin var olduğuna inandıkları bir hayalettir. Kit, İpeksi ismini ilk kez, dedesiyle mezarlıktaki anıta gittiklerinde duyar. Kit'in dedesi de eski bir madencidir ve madende ölen çocukların hikâyesine aşinadır, hatta kendisi de anlatılanlara şahittir ve çoğu zaman madenci çocukların ruhunu ve İpeksi'yi görmüştür. Dedesi, çocukken anıtın etrafında oyun oynarlarken "*çocukların parlayan yüzlerini*" göreceklarını sandıklarını söyleyerek başladığı hikâyesinde, "*eski madenci çocukları aşağıda, nehir kenarında oynarken gördüğümüzü söyledik. Karanlığın içinden çıkarlarmış. Tıkanan tünellerden kurtulamayanlar. Uygun içimde gömülemeyenler*" (Almond, 2001, s. 29). Bir sayfa sonra ise "*gördüğümüzü söyledik. Bazen neredeyse gördüğümüze inanırdım*" (Almond, 2001, s. 30) der. Bir gece bağırarak rüyasından uyanan dedesinin yanına giden Kit, ne olduğunu sorduğunda, dedesi rüyasında İpeksi'yi gördüğünü söyler ve Kit'e anlattığı hikâyeyi şu şekilde devam ettirir: "*Orada, aşağıda çoğumuza gözükken, kısa pantolonlu, çizmeli bir küçük oğlan. Kimi zaman en karanlık köşelerden öylece bize bakar, kimi zaman da kömüre eğildiğimizde hızla arkamızdan kayıp geçerdi*" (Almond, 2001, s. 40). Bu bağlamda, İpeksi, roman boyunca geçmiş ile bugün, gerçek ile hayal arasındaki sınırları belirsizleştiren, madende ölen çocukların anısını yaşatan ve eserin en önemli fantastik öğelerinden biri olarak öne çıkan simgesel bir hayalet figürüdür.

Dede Watson, hikâyenin başlangıcında gördüğünü sandığını söylediği işçi çocuklar ve İpeksi'yi, ilerleyen bölümlerde gerçekten gördüğünü belirterek okuyucuya gerçek ile hayalin birbirine karıştığı bir atmosfer sunar.

Dedesinin madende İpeksi'ye çörek ve su bıraktığını söylemesi ve bunları "*sanki alıyordu*" diyerek anlatması, okuyucuda olayların gerçekten yaşandığı izlenimini uyandırır. Torun Watson'ın ise başlangıçta gerçek bir oyun gibi sunulan "Ölüm" oyununda gördüklerini daha sonra "*hepsi bir hayalden ibaretti*" (Almond, 2001, s. 69) diyerek tanımlaması, hayal ile gerçeğin iç içe geçtiği ve romanın fantastik yönünün vurgulandığı bölümlerden biridir. Dedesinin anlattığı hikâyeleri kaleme alan Kit, bu anlatılarla özdeşleşir ve onları derinlemesine deneyimler. Çoğu yerde rüya mı yoksa gerçek mi olduğu ayırt edilemeyen ve Kit'in gözünden aktarılan olaylar, onun yaşadıklarını imgesel bir biçimde yansıtır. Kit'in okul çıkışında baygınlık geçirdiği anın betimlesi, onu ölen madenci çocuklarla ne denli güçlü bir özdeşleşme kurduğunu ve onlara derin bir empati duyduğunu göstermektedir:

*Duvara uzun ölümler listesine yazılmış adıma bakıyorum: Christopher Watson. Suyu içiyorum [...] Ben, ben değil, ben, ben değil, ben, ben değil... Yine ben olacağını biliyorum [...] Askew'un fısıldadığı sözleri dinliyor, gözlerinin içine bakıyor, dokunuşunu hissediyorum. Bu bir oyun değil. Gerçekten öleceksin. Bu ölüm. Suyun içine yuvarlanıyorum. Karanlık. Hiçlik.* (Almond, 2001, s. 81)

İpeksi'ye dönecek olursak, İpeksi isminin özenle seçilmiş olduğunu söyleyebiliriz. Okuyucu, tıpkı çizgi film kahramanı Casper gibi korkutmayan, ancak Casper'dan farklı olarak insanda acıma duygusu uyandıran bir hayaletle karşılaşır. Kit'in dedesinin hayalete yardım etme ve onu besleme isteği, okuyucuda derin bir merhamet hissi uyandırır; çünkü İpeksi, bakıma, beslenmeye ve en önemlisi şefkate muhtaç bir çocuğun hayaletidir. İpeksi sayfalar ilerledikçe yeniden karşımıza çıkar. Dedesiyle her zamanki gibi sohbet eden Kit, bir gün posta kutusundan gelen bir ses duyar ve dışarı çıktığında kapının önündeki posta kutusunda pulsuz bir zarf bulur. Zarfı açtığında ise, hikâyesinde anlattığı maden ocağının ve İpeksi'nin resmini görür. Resmi yapan ve kapının önüne bırakan kişi, "Ölüm" oyununun ortaya çıkmasının ardından okuldan uzaklaştırılan Askew'dur (Almond, 2001, s. 103). İpeksi'nin hayaletini görebilmek, roman kahramanının sürekli olarak ilgilendiği bir konu haline gelir; bu sahnelerde Kit ve Askew'un, maden kazalarını hafızalarda canlı tutma ve topluma hatırlatma görevlerinin somutlaştığı görülür:

*Yanımdan hızla belli belirsiz küçük bir beden geçti, dumanın içinde parıldadı, ışıktla titreşti. "İpeksi!" diye fısıldadım. Bir daha yanımdan geçti. Işığın kenarında duraladı., gözlerini bize çevirdi. Sonra hızla karanlığa daldı. "Evet, İpeksi," dedi Askew. "Küçük İpeksi. Her zaman olduğu gibi. Ama dinle, Kit. Burada, daha derin karanlıkların ruhlarını görüyorum. Geçmişin en derin karanlıklarından sıyrıldıklarını görüyorum. Binlerce yıl öncesinin John Askew'larını, Kit Watson'larını ve küçük İpeksi'lerini görüyorum. Onları gördüğüm ve geri*

getirdiğim için bana geliyorlar. Heeeeey! Heeeeey!” (Almond, 2001, s. 209).

Sonraki sayfalarda Askew ve Kit yeniden karşılaştıklarında konu yine ölümdür; Askew, Kit'e ölü çocukları görüp görmediğini sorar (Almond, 2001, s. 103). Daha önce bahsedilen bayılma sahnesinden ve Askew'un İpeksi'yi resmetmesinden sonra, yarı rüya yarı halüsinasyonu andıran İpeksi'nin Kit'e görünme sahneleri giderek daha sık yaşanmaya başlar. Gece uyku tutmadığı bir anda pencereden bakarken, İpeksi bir kez daha çıkagelir. Kit onu yakalamak için peşinden koşar; ancak İpeksi, Kit'i koyu karanlıklara ve derinliklere çeker. Zaman algısını yitiren Kit, sonunda İpeksi'yi gözden kaybeder. Karanlıkta yolunu bulmaya çalışırken birine dokunduğunu fark eder; bu kişi dedesidir. Gerçek bir gece tasviriyle başlayan bu bölüm, giderek halüsinasyona dönüşür ve Kit'in karanlıkta dedesini bulmasıyla birlikte anlatı yeniden gerçeğe döner. (Almond, 2001, s. 109). Kit, romanın ilerleyen bölümlerinde rahatsızlanarak hastaneye kaldırılan dedesini ziyaret ederken İpeksi'nin resmini ona götürür. Dede Watson, resimde tasvir edilen kişinin İpeksi olduğunu ilk bakışta fark eder. Bu resmi yapan Askew'dur; ancak Askew'a İpeksi'yi tarif eden Kit'tir. Bu durum, Kit'in dedesinin duygularını derinden hissederek onun bakış açısıyla görmeyi öğrendiğini gösterir (Almond, 2001, s. 175). Bu örnekten de anlaşılacağı üzere, romanda fantastik ile gerçek iç içe geçmiş, fantastik unsurlar önemli bir işlev üstlenmiştir. Bununla birlikte, ölen madenci çocukları ve İpeksi'yi görebilmek, hem bir sanatçı eylemi hem de Kit'in kişisel ve ruhsal gelişiminin bir parçası olarak da yorumlanabilir. Askew'un Kit'e “ölü çocukları görüp görmediğini” sormasında geçen “görmek” fiili, yalnızca fiziksel bir algılamayı değil, aynı zamanda hayal gücüyle görünmeyi kavrama yetisini, yani sanatsal bakışı da ifade eder. Askew'un gelişiminde belirginleşen “görülmeyi görmek ve resmetmek” yetisinin bir benzerini, yazı aracılığıyla hikâye kurma biçiminde Kit'te görmek istediği söylenebilir. Dolayısıyla Askew'un amacı, bir bakıma Kit'e sanatçı duyarlılığını ve vizyonunu aktarmaktır.

Sonuç olarak, romanda fantastik ve gerçekliğin iç içe geçirilmesi, yalnızca öyküye edebî bir derinlik katmakla kalmaz; aynı zamanda tarihte çocuk maden işçilerinin trajik yaşamları ve ölümleri bağlamında okuyucuda güçlü bir empati duygusu uyandırmayı, farkındalık yaratmayı ve bu tarihi gerçekler üzerinde düşünmeye sevk etmeyi amaçlar. Kit ve Askew'un ölü çocuklar ve İpeksi üzerinden kurdukları ilişki, fantastik unsurlar aracılığıyla tarihî gerçekliği deneyimlemeyi mümkün kılar. Kit'in dedesiyle olan bağları, hayalet İpeksi'yi görmesi ve onu anlamlandırma çabası, okuyucuyu yalnızca geçmişin acılarını hatırlamaya değil, aynı zamanda empati temelli bir bilinç geliştirmeye yönlendirir. Böylece fantastik öğeler, romanda hem karakter gelişiminin hem de tarihsel hafızanın ve toplumsal bilincin bir aracı hâline gelir.

### **Dünya Büyülü Bir Yer'de Anlatı İçinde Anlatı ve Ölüm Temasına Katkısı**

Almond, *Dünya Büyülü Bir Yer* adlı romanında ölüm temasını işlerken, yalnızca olay örgüsünü ve içeriği etkileyen fantastik öğeleri kullanmakla kalmaz, aynı zamanda romanın biçimsel özelliklerinden biri olarak kabul edilebilecek anlatı içinde anlatı tekniğini de uygulamıştır. Başkahraman Kit'in yazarlık yolundaki gelişimi, yalnızca dedesinden dinlediği geçmişe ilişkin anı ve hikâyelerle zenginleşmez; aynı zamanda derste öğretmenin yönlendirmelerinden de beslenir. Öğretmen Bayan Bush'un buzul çağına ilişkin anlattıkları, anlatıcı konseptini de içerir ve sözlü edebiyatın gelişimini özetleyen, geçmişten gelen hikâyeleri mağarada yaşam süren o zamanki insanlara aktaran anlatıcının konumu Kit'in dikkatini çeker. Bu sahne, romanda öğretmenin, çocukların gözünde canlandırmasını istediği şekilde betimlenir: Dumanın içinde, ateşin çevresinde çömelmiş insanlar, duvarlara devasa mamut, bizon, kaplan ve ayı gibi hayvanların yanı sıra kendilerini küçük figürler halinde çizmişlerdir; “*korku verici bir dünyada küçük, kırılğan erkek, kadın ve çocuk*” figürleri yer alır. Öğretmen, çocuklardan buzul çağı mağara insanlarının aralarından birinin öykü anlatıcı olduğunu düşünmelerini ister. Bu anlatıcı üzerinde hayvan postları bulunan, dağınık saçları olan ve derisi isten kararmış biridir. Fakat elinde tuttuğu meşaleyle, “*Dinleyin, [...] size içimizde en cesur olanın hikâyesini anlatacağım*” dediğinde, hepsi heyecanlı ve meraklı gözlerle ona odaklanır (Almond, 2001, s. 113). Bu betimleme, Kit'in öğrenme sürecinde sözlü anlatının gücünü ve toplumsal bağ kurma işlevini fark etmesini sağlar ve hikâyeyi aktaran anlatıcının, geçmişi geleceğe taşımadaki merkezi rolünü vurgular.

Daha sonra öğretmenin “*bu haftaki öykü konunuz bu*”, ve “*ilk cümlesi: Onun adı Lak'tı*” (Almond, 2001, s. 113) sözleriyle, Kit'in yazarlık kariyerinde yeni bir sayfa açılır. Efsanelerin ortaya çıkışına dair ipuçları veren bu derste aktarılan bilgiler, Kit'in yazacağı yeni hikâyenin özünü oluşturur. Kahramanın adını da buradan veren Kit, daha sonra hikâyesini yazmaya başlar ve eser boyunca romanın ana hikâyesiyle paralel bir anlatı ortaya çıkar. Paralel anlatı, kurgu içinde kurgu veya anlatı içinde anlatı (metafiction), hikâyenin biçimsel olarak iki katmanda ilerlemesi ile ilgilidir. Kit'in yazdığı hikâyenin, romanın ana anlatısıyla yan yana konması, paralel anlatı ya da hikâye içinde hikâye durumu sunar. Paralel anlatı aslında biçim açısından çocuk/gençlik edebiyatında nadir görülen bir özelliktir çünkü anlatıyı karmaşık hale getirip özellikle küçük yaşta okurların dikkatini asıl hikâyeden uzaklaştırma olasılığı vardır. Ama öte yandan romanın anlatı içinde anlatı tekniği, onun çapraz edebiyat ürünü olduğunun bir göstergesidir.

Zeynel Kiran ve Ayşe (Eziler) Kiran (2007), anlatı içinde anlatının kökenini, Ortaçağ şövalyelerinin kullandığı paraya kadar götürürler. Edebiyatta ilk kullanan kişi olarak Andre Gide'i gösteren Kiran ve Kiran, konunun kahramanlar tarafından aktarılmasının Gide'in en çok beğendiği bir üslup aracı olduğunu vurgular. Anlatı içinde anlatıda “*yapıtın*

*tamamına gönderme*” özelliğine dikkat çeken Kiran ve Kiran (2007), bunun erken anlatım olarak adlandırılabilceğini ve “*bir yapıtın içine aldığı, yapıtın tümüyle benzerlik ilişkisi kuran bölüm*” olduğunu belirtirler; bu “*eğretilemeli bir yansıma*” da olabilir (ss. 349-350). Yukarıda bahsettiğimiz Kit’in kaleme almaya başladığı buzul çağı öyküsünü bu bağlamda analiz etmek yerinde olur.

Öğretmenin ödev olarak verdiği ve “*Onun adı Lak’tı*” cümlesi ile başlayan öykü, kardeşi ayı tarafından kaçırılan Lak’ın, kardeşini kurtarma sürecini işler. Anlatı içinde anlatı romanın son bölümüne kadar sürer ve bu bölümlerde yine ölüm konusu ve fantastik öğeler sıkça karşımıza çıkar. Çoğu yerde gerçeklik, halüsinasyon veya sanırlardan ayırt edilemez, aradaki sınırlar kaybolur. Romandaki olay örgüsü ile Kit’in yazmış olduğu hikâyedeki olay örgüsünün kesişme noktası, kayboluş, bulunuş ve geri dönüş konularında ortaya çıkar. Kit’in kaleme aldığı bu hikâye de romanın kendisi gibi, olayların ortasında yer alan bir sahne ile başlar, daha sonra olayın başlangıcı verilir ve gelişimi anlatılır (Almond, 2001, s. 120). Bu anlatı içinde anlatının başkahramanı Lak ile babası arasındaki sürtüşme ve babasının Lak’a karşı sevgisizliği (Almond, 2001, s. 122), romandaki Askew’un babasıyla olan ilişkisi ile paralellik gösterir. Lak’ın rüyasında dedesini özlemle ve güzel manzaralar içerisinde görmesi ise, Kit’in dedesi ile yaşamış olduğu uyum içindeki dostluğun yansımasıdır.

Askew’un, “Ölüm” oyununun okulda duyulmasından sonra okuldan uzaklaştırıldığından daha önce bahsetmiştik. Zaten babası ile ilişkileri kötü olan Askew, evden kaçır ve kayıplara karışır. Askew’un kayboluşu hakkında kasabada çok fazla hikâye anlatılmaya başlanır. Askew’un annesi çaresiz bir şekilde, oğluyla samimi olduğunu bildiği Kit’den, Askew’u bulmasını ister. Bu olay, paralel hikâyede yine karşılık bulur. Hikâyesini neredeyse yaşayarak yazan Kit, hikâyedeki kahramanları görmeye başlar. Ayının kaçırıldığı kardeşini kurtarmak için onun peşinden giden Lak’a ne olduğunu merak eden annesi de zaman zaman Kit’e görünerek, oğlunu bulmasını ister. Lak’ın annesi Kit’e “*onları bana geri getir*” diye seslenir ve Kit’in eline parlak taşlar verir. Kit, trans halini yaşadığı bu olaydan kendine gelince, elinde o taşların izini hisseder (Almond, 2001, s. 149). Burada yine anlatım açısından farklı bir üslup görülür. Olay kahramanı, yazarın iradesinden kurtularak kendi karakterini ortaya koyar ve isteklerde bulunur. Burada yazar-anlatıcı-kahraman arasındaki ilişki, yazma olayında Kit’in iç dünyasını yansıması bakımından önemlidir ve anlatılan hikâyenin kendi dinamiği içerisinde kendi akışını bulmasını sağlar. Kit hikâyenin kendi dinamiği içerisinde hareket ederek, yazarın elinden çıkararak, kendi çizgisini çizdiğini şu şekilde açıklar:

*“Bu iş böyle işte. Kızıl Kafa’nın da dediği gibi öyküler yaşayan şeyler. İleriki kayalıkta onları korkunç bir şeyler bekliyor olabilir. Bir daha yiyecek bulamayabilirler. Bebek ölebilir. Lak bir kayadan aşağı düşebilir.*

*“Hadi be, Kit! Onlara ne istersen yaptırıldığını sanıyordum. Önce tasarlayıp, sonra yazdığını.”*

*“Bazen öyle de olur. Ama öykünün içindekiler bir kez yaşamaya başlayınca... Onları denetleyemez olursun artık”* (Almond, 2001, s. 171).

Yazar Kit, Lak ve bebeğin ailesine geri döndürmenin yollarını aradığını söylerken, kendi yazarlık kariyerinde bir aşamayı deneyimler ve sürekli olarak olayların içinde kaybolur ve gerçeklerle sanrıları ayırt edemediği anları yazıya döker. Kit’in tam olarak kendinde olmama durumunda yaşadığı olaylar şu şekilde sıralanabilir: Dedesinin kayboluşu, onu hasta bir şekilde bulunuşu, Askew’un kayboluşu ve ara sıra İpeksi’yi ve madenci çocukların hayaletlerini görmesi. Ayrıca Kit, Lak, bebek ve Lak’ın annesi ile gerçekle halüsinasyonun sınırlarının eridiği durumlar yaşar. Kit’in elinde Lak’ın annesinin verdiği taşları hissetmesi (Almond, 2001, s. 151), onun yazarlık konusundaki derin iç görüşünü gösterir. Askew ortadan kaybolduktan sonra Kit’e bir mesaj gönderir; bu mesaj bir resimden ibarettir. Resimde karanlık bir mağarada Askew ve Kit’in bulunduğu, bir kama ve ateşin olduğu görülür (Almond, 2001, s. 182). Bu bir bakıma Askew’un nerede olduğunu da sezdirenen bir resimdir. Bu resmi ve Askew’un daha önce yaptığı İpeksi’nin resmini duvarına asan Kit, resme bakarken adeta onların içinde kaybolur. Dedesinin sıkça söylediği şarkı kulaklarında yankılanırken yine resimde kaybolur. Gözlerini açtığında Lak’ın annesini görür; anne, aynı sözleri tekrar eder: “*Oğlum geri getir! Bebeğimi geri getir*” (Almond, 2001, s. 185). Burada gerçek ile hayalin iç içe geçtiği açıkça görülür. Kit, bunun bir halüsinasyon olduğunu düşünerek kafasını çevirir; tekrar baktığında görüntü kaybolmaz. Halüsinasyon ile gerçeğin iç içe girdiği bu anın birinde Kit karanlıkta Askew’u görür, üzerine ceketini alarak dışarı çıkar ve Askew’u yakalama düşüncesi ile metruk alana yönelir. Oraya ulaştığında çevresinde zayıf, sıska ve yarı çıplak bedenler görür; bunlar maden kazasında ölen çocuklardır ve kendi aralarında fısıldaşırlar: “*Kim bu? [...] Kit Watson, yaşı on üç*” (Almond, 2001, ss. 186, 188). Bu tasvirlerde, çocukların her zaman yarı çıplak, beslenmemiş, cılız ve gömülmemiş oldukları vurgulanır; bu, okuyucunun zihninde maden kazasında çalışan çocukların durumunu daha net canlandırmasını sağlar. Romanın bu sahnesinde dikkat çekici bir olay yaşanır: Ortaya çıkan Askew, ölüleri Kit’in de gördüğünü bildiğini söyler. Bunun nedeni, Kit’in de Askew gibi mecazi anlamda ölü olmasıdır. Bu noktada Askew biraz daha ileri gider; Kit’in neden kasabaya geldiğini sorar ve cevabı kendisi verir: “*Ölüm seni çağırdı. Ölüm seni buna yöneltti. Christopher Watson, yaş on üç. Mezar taşın bile seni bekliyordu; tıpkı John Askew, yaş on üçü beklediği gibi*” (Almond, 2001, s. 188). Bu sahne, Askew ve Kit’in ölü madenci çocuklarla zihinsel bir düzlemde bir araya geldiklerini ve onları derinlemesine anladıklarını düşündürür. Artık bu iki çocuk, geçmişte yaşananların tüm gerçeğini kavramış ve o çocuklarla ruhsal bir bütünlüşme yaşamıştır. Bu bağlamda söz konusu karşılaşma, ölümlü yüzleşmenin ve bastırılmış toplumsal hafızanın yeniden görünür hâle gelmesinin simgesidir. Almond, bu sahne aracılığıyla yalnızca bireysel bir olgunlaşma hikâyesi anlatmakla kalmaz, aynı zamanda unutulmuş bir geçmişin, yani maden kazalarında ölen çocukların unutulmuş hikâyeleri, yazarın anlatısında yeniden can bulur. Böylece romanın anlatısı içinde geçmişle bugün arasında sembolik bir köprü kurulur.

Romanda Kit'in Askew ile mücadelesinin anlatıldığı bu bölümün bir rüya mı yoksa gerçek mi olduğu açıkça belirtilmez. Bu sahne, Kit'in Askew'den kurtulup eve doğru koşması ve evin duvarının dibinde onu bekleyen Lak'in annesinin sözleriyle son bulur: "*Onu eve getir*" (Almond, 2001, s. 190). Bu ifade iki şekilde yorumlanabilir. Öncelikle, bu söz hem Kit'in hikâyesindeki Lak hem de romanın kahramanı Askew için geçerlidir; çünkü her iki çocuğun annesi de onların Kit'in yardımıyla eve döneceğine inanır. İkinci olarak ise bu ifade, Almond'ın madenlerde ölen tüm çocukları romanı aracılığıyla metaforik biçimde 'eve getirme', yani onları hatırlama ve okurun bilincine taşıma çabasının bir yansımasıdır. Böylelikle Almond, hem Kit'in içsel yolculuğunu hem de geçmişin karanlığında unutulmuş çocukların sesini bir araya getirir. 'Eve dönüş', ölümle yüzleşmenin ve hatırlamanın simgesine dönüşür.

Bölümün bir rüya mı yoksa gerçek mi olduğu okuyucu için bir muamma olarak kalırken, Allie ile arasında geçen konuşmada Kit, Askew ile buluştuğunu söyler ve "*Düş görmedimse, yalnızca hayal etmedimse*" (Almond, 2001, s. 193) der. Bu ifade de tıpkı önceki sahnede olduğu gibi gizemini korur ve okuyucuya kesin bir fikir vermez. Sonrasında Askew, Kit'e yeniden oraya geleceğini kesin bir dille söyler. Gerçekten de birkaç gün sonra ortak arkadaşları Bobby Carr, Kit'e Askew'un onu beklediğini bildirir ve kendisini takip etmesini ister. Carr, onu metruk alanlardan ve karanlık bölgelerden geçirerek, ağız tahtalarla kapatılmış ve üzerinde "Ölüm tehlikesi" yazan maden girişine götürür. Tahtalar sökülmüştür ve Carr, Kit'e içeri girmesini söyler (Almond, 2001, s. 199). Askew, mağarada babasının kendisine nasıl davrandığını anlatır. Kit ve Askew'un mağaradaki konuşmalarında, Askew'un babasına karşı duyduğu nefret açıkça ortaya çıkar. Onun tüm bu öfkesinin ve yıkıcı davranışlarının temelinde, babasının ona karşı olan sert ve küçümseyici tutumu yatmaktadır (Almond, 2001, s. 208). Bu bağlamda Latham'ın da belirttiği gibi *Dünya Büyülü Bir Yer*'de "çocuk istismarının kısır döngüsü Askew ailesi vasıtasıyla gün yüzüne çıkan bir temadır" (s. 22). Askew, babasının kendisini değersizleştirdiğini ve kötü davrandığını ağlayarak dile getirir. Kit'in, babasının onu ağlayarak aradığını söylemesi üzerine ise, Askew, öldürmesi gerekenin aslında babası olduğunu söyleyecek kadar ileri gider. Bu sahnede Freud tarzı bir baba-oğul çatışmasının izleri açıkça hissedilir. Askew ve Kit, terk edilmiş maden ocağında konuşurlarken bir anda yanlarından bir beden geçtiğini hissederler; bu, İpeksi'dir. İpeksi'nin ortaya çıkışı, romanın gerçeklik sınırlarını bir kez daha bulanıklaştırır ve anlatının fantastik boyutunu görünür kılar.

"Yanımdan hızla belli belirsiz küçük bir beden geçti, dumanın içinde parıldadı, ışıktı titreşti.

'İpeksi' diye fıslıdadım.

Bir daha yanımdan geçti ışığın kenarında duraladı, gözlerini bize çevirdi, sonra hızla karanlığa daldı" (Almond, 2001, s. 209).

Daha önce yalnızca hayal ile gerçek arasında bir varlık olarak tasvir edilen İpeksi, bu kez fiziksel bir biçimde kendini hissettirecek onların yanından geçmiştir.

Gecenin ilerleyen saatlerinde Kit, yazmış olduğu Lak'ın hikâyesini Askew'a okumaya başlar. Bu sırada, Lak'in annesi ve madende ölen çocuklar da yanlarına gelip otururlar. Bu sahne, rüya ile gerçeğin iç içe geçtiği, hayaletlerin ve kurgusal karakterlerin bir arada bulunduğu bir durumdur; çocukların arasında İpeksi de vardır ve hepsi büyük bir dikkatle Kit'i dinler. Lak'in annesi hikâyeyi dinlerken, oğlunun ayıyı öldürmesinden gurur duyar; mağaraya döndüğünde ise ailesini orada bulamamanın üzüntüsünü yaşar. Kit, annesinin ona yol göstermeye çalıştığını hisseder. Lak, zorlu ve zaman zaman umutsuzlukla geçen bir yolculuktan sonra karşılaştığı insan gruplarından da destek alarak bebeği hayatta tutar ve sonunda ailesine kavuşur (Almond, 2001, ss. 217-222). Askew, bu hikâyeyi dinledikten sonra ertesi sabah dışarı çıkmayı kabul eder ve madenin çıkışında kendisini bekleyen babasına sarılır. Lak'ın annesi, çocuğunu geri getirdiği için elindeki taşları Kit'e verir.

Bu paralel anlatı ile romandaki olay sona ermiş olur. Son bölümde anlatılanlar ise, olayların duyulmasından sonra toplum ve yetkililer üzerindeki etki ve sonuçları kapsar. Sığınak düzenlenerek ziyarete açılır, belirli bölümler daha güvenli hale getirilir ve kimsenin giremeyeceği şekilde kapatılır. Özellikle çocuklar güvenlik altına alınır. Diğer taraftan eski madenin anıt şeklindeki düzenlenmesi, madenci çocukların sesinin duyulmasını sağladığı için amacına ulaşmış olur (Almond, 2001, ss. 254). Bu sayfadan sonra artık, madenci hayalet çocuklardan veya İpeksi'den bahsedilmez.

Romanın sonunda olacaklar aslında çok önceki sayfalarda önceden haber verme (foreshadowing) tekniğiyle sezdirilmiştir: "*İleride, gün gelecek bu sığınağı açacaklar dedim. "Aynen bizim geçmişte olanlar üzerine ürettiğimiz gibi, onlar da orada olanlar üzerine öyküler üretecekler"* (Almond, 2001, s. 144) ifadeleri, tarihin anlatılar vasıtasıyla nasıl öyküleştirdiğini ve sonraki nesillere aktarıldığını göstermektedir. Almond, fantastik öğeler ve anlatı içinde anlatı tekniğini kullanarak, ölüm temasını işlediği *Dünya Büyülü Bir Yer* adlı romanında madenci çocukların varlığı ve maden kazalarında yaşanan ölümler üzerinden tarihsel bir kurgu yaratır. Bu yapı, yalnızca olayların anlatılmasıyla sınırlı kalmaz; aynı zamanda kendi anlatı sürecine ve öykü üretme eylemine de dikkat çeker. Almond, fantastik öğeler içeren, anlatı içinde anlatı tekniğinin yer aldığı ve ölüm temasını işlediği *Dünya Büyülü Bir Yer* adlı romanında, madenci çocukların varlığı ve maden kazalarında yaşanan ölümler üzerinden tarihsel bir kurgu yaratır. Böylece yazar, hem tarihi günümüze kurgu yoluyla taşımış hem de okuyucuda bu konulara dair farkındalık yaratmıştır.

## Sonuç

David Almond'ın ilk kez 1999'da yayımlanan *Dünya Büyülü Bir Yer* başlıklı romanı, fantastik öğeler ve anlatı içinde anlatı tekniğinin kullanıldığı ve Almond'ın 19. Yüzyıl İngiltere'sinde madenlerde çalışan ve maden kazalarında ölen çocukların trajik ölümlerini konu alan bir romanıdır. Almond'ın okuyuculara geçmişteki maden kazalarını ve çocuk ölümlerini hatırlattığı, yani bu tarihin unutulmasına izin vermediği tarihi bir kurgu içeren roman bir yandan çocuk ve

gençlik edebiyatı kapsamında değerlendirilebilirken bir yandan da yetişkin edebiyatı özellikleri taşır. Bu nedenle bu çalışmada, roman çapraz edebiyatın etkileyici bir örneği olarak ele alınmıştır. Çalışmada, Almond'ın 19. yüzyıl İngiltere'sindeki çocuk madencilerin tarihsel dramını, romanında iki çağdaş çocuk karakterin öyküleriyle nasıl iç içe geçirdiği ortaya konmuştur. Romanın merkezinde yer alan ölüm teması, ilgili sahneler, diyaloglar/konuşmalar ve durumlar üzerinden analiz edilmiştir. Romanda kullanılan fantastik unsurlar ve anlatı içinde anlatı tekniği incelenmiş, Almond'ın romanda ölüm temasını aktarmada bu araçlardan nasıl yararlandığı çalışmanın ayrı bölümlerinde irdelenmiştir.

Bu çalışmada, *Dünya Büyülü Bir Yer* romanında ölüm temasının olay örgüsünde çok önemli bir yere sahip olduğu, romanın geçmişteki çocuk madencilerin ölümlerini etkileyici bir güçle tasvir ettiği ve trajik geçmişin hem karakterler hem de genel anlatı üzerinde son derece etkili biçimde kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Öncelikle romanın bir çapraz edebiyat örneği olmasını sağlayan unsurlar ele alınarak, eserin edebiyat içerisindeki yeri belirlenmiş, sonraki bölümde ise romanda ölüm temasının ana tema olarak işlendiği vurgulanmış ve nasıl işlendiğine ilişkin saptamalar sunulmuştur. Çalışmada, romandaki fantastik öğelerin yalnızca hayal ürünü bir hikâye yaratma amacı taşımadığı, ölüm temasının işlenişinde önemli işlevler üstlendiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, anlatı içinde anlatı tekniğinin de Almond'ın ölüm temasını derinleştirmede kullandığı bir başka anlatım aracı olduğu belirlenmiş ve romanın bu yönü çalışmanın ilgili bölümünde ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Yazarın amacının, geçmişte yaşanan madenci çocukların maden kazalarındaki ölümleri konusunda farkındalık yaratmak ve bu trajik tarihi unutturmamak olduğu da ulaşılan önemli sonuçlar arasındadır. Başka bir deyişle, Almond'ın bu romanı, madenci çocukların ölümleriyle ilgili kayıp geçmişi yeniden canlandırma çabasının bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle roman, okuyucuya madenlerde çalışan ve kazalarda ölen çocukların trajik ölümlerini hatırlatan; böylece tarihin silinip gitmesine izin vermeyen tarihsel bir kurgu olarak da okunabilir. Kısacası, Almond *Dünya Büyülü Bir Yer* romanında ölüm, tarih ve anlatı arasındaki ilişkiyi sorgularken, fantastik unsurlar ve anlatı içinde anlatı aracılığıyla geçmişi bugüne taşıyan ve okurda tarihsel farkındalık uyandıran çok katmanlı bir yapı ortaya koymuştur.

### Extended Abstract

While children's literature and young adult literature share many commonalities, they differ when it comes to subject matter and form. One of the most significant differences between young adult literature and children's literature is its closer resemblance to adult literature. Closer to adult literature in both subject matter and form, young adult literature may utilize forms that appeal to readers with a particular reading taste or habit. This characteristic, which brings young adult literature closer to adult literature, allows it to appeal to adults as well, rather than restricting its target audience to young people. Conversely, a work written for adults may also be aimed at young people. This type of

literature, which is called crossover literature and appeals to both young people and adults, has become quite common, especially after the 2000s, both in literature and media. In keeping with its intended audience, David Almond's novel, *Kit's Wilderness* (1999), whose protagonists are schoolchildren, generally reflects the characteristics of young adult literature, yet serves multiple purposes in terms of its messages. The novel's themes include death, coping with the reality of death, friendship, identity formation, art, memory, and the construction of memory by revealing historical facts. While the plight and fate of child labourers and miners, a common occurrence in 19th-century England, generally finds echoes in literature. This novel, by focusing entirely on the plight of children working in the mines, reminds readers of that historical period.

This study examines *Kit's Wilderness* as a compelling example of crossover literature. It aims to present how the author interweaves the historical drama of child miners in the 19th-century England via the stories of two contemporary child characters, analyzing the novel's treatment of the central theme of death. In the novel, the tragedy of the child miners is re-enacted and narrated through the storytelling of one of the main characters, Christopher Watson (Kit), the artwork of the other, John Askew, and also through a frightening game called "Death" played by a group of children led by the main characters. This study observes that the novel's central theme, death, permeates the plot, depicting the deaths of child miners in the past with impressive force, and emphasizing the impact of the tragic past on the characters and the overall narrative. Furthermore, it can be argued that the novel's fantasy elements and narrative-within-the-narrative technique significantly contribute to the author's treatment of the theme of death. It has been observed that Almond uses fantasy elements as metaphors for the struggles, hardships, dangers and more importantly deaths of child miners faced in their daily lives. By combining fantasy and reality in his novel, Almond evokes empathy, raises awareness, and prompts reflection on the tragic conditions and sacrifices of child labourers throughout history. The current study aims to uncover the deeper thematic implications and emotional impacts emphasized by death, by means of the analysis of specific scenes and dialogues, conversations and situations in the novel. Thus, the study illuminates the ways Almond brings together past and present in his novel, creating profound insights and connections that resonate with readers of all ages. With its fantastic elements and employment of the technique of narrative within narrative, *Kit's Wilderness* is an example of crossover literature intertwining the fantastic and the theme of death, by means of which Almond reminds his readers of the tragic deaths of the children working in mines and dying in mine accidents, and thus he never permits history to fade away. In short, Almond in his novel, *Kit's Wilderness* uses fantastic elements and metafictional techniques to explore the relationship between death, history, and narrative, creating a multi-layered structure that brings the past to the present and fosters historical awareness in the reader.

## Kaynaklar

- Almond, D. (2001). Dünya büyülü bir yer. (Mine Kazmaoğlu Çev.). Günışığı Kitaplığı. (Orijinal eserin yayın tarihi 1999).
- Beckett, S. L. (2009). Crossover fiction: Global and historical perspectives. Routledge, Taylor&Francis Group.
- Bradford, Clare ve diğ., (2008). New world orders in contemporary children's literature: Utopian transformations. Palgrave Macmillan.
- Falconer, R. (2009); The crossover novel: Contemporary children's fiction and its adult readership. Routledge, Taylor&Francis Group.
- Guthke, Karl S. (1992). Last words: Variations on a theme in cultural history. Princeton University Press.
- Honeyman, K. (2007). Child workers in England, 1780–1820: Parish apprentices and the making of the early industrial labour force. Ashgate Publishing Limited.
- Humphries, J. (2010). Childhood and child labour in the British industrial revolution. Cambridge University Press.
- James, K. (2009). Death, gender and sexuality in contemporary adolescent literature. Routledge, Taylor&Francis Group.
- Kearl, M. C. (1989). Endings: A sociology of death and dying. Oxford University Press.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (Eziler). (2007). Yazınsal Okuma Süreçleri. Seçkin Yayıncılık.
- Kirby, P. (2003). Child labour in Britain, 1750–1870. Palgrave McMillan.
- Kirby, P. (1999). The historic viability of child labour and the mines act of 1842. M. Lavalette (Ed.), A thing of the past? Child labour in Britain in the nineteenth and twentieth centuries (s. 101-117) içinde. Liverpool University Press.
- Latham, D. (2006). David Almond: Memory and magic. Scarecrow Press Inc.
- Lavalette, M. (1999). The 'new sociology of childhood' and child labour: Childhood, children's rights and 'children's voice'. M. Lavalette (Ed.), A Thing of the Past? Child Labour in Britain in the Nineteenth and Twentieth Centuries (s. 15-43) içinde. Liverpool University Press.
- McIntosh, R. (2000). Boys in the pits: Child labour in coal mines. McGill-Queen's University Press.
- "Megadeath"<https://www.merriamwebster.com/dictionary/megadeath> adresinden 20.07.2025 tarihinde alınmıştır.
- Mendlesohn, F. (2005). Diana Wynne Jones: Children's literature and the fantastic tradition. Routledge.
- Michals, T. (2018). Age, status, and reading in the eighteenth century. A. O'Malley (Ed.), Cultures and Eighteenth-century childhoods (s. 15-34 ) içinde. Palgrave Macmillan.
- Stephens, J. ve R. McCallum, (1975). Retelling Stories, Framing Culture. Garland Publishing.
- Tambling, J. (2001). Becoming posthumous: Life and death in literary and cultural studies. Edinburgh University Press Ltd.
- Watkins, T. (2004). International Companion. Encyclopaedia of Children's Literature, Volume I. Edited by Peter Hunt (Ed.). II. Baskı. Routledge Taylor&Francis Group.
- Wood, N. (2006). The Ugly Duckling's legacy: Adulteration, contemporary fantasy, and the dark. Marvels & Tales, Vol. 20, No. 2, "Hidden, but not forgotten": Hans Christian Andersen's legacy in the twentieth century. s. 193-207. Wayne State University Press. [https://www.jstor.org/stable/41388795?searchText=David+Almond%27s+Kit%27s+Wilderness&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DDavid%2BAlmond%2527s%2BKit%2527s%2BWilderness%26so%3Drel&ab\\_segments=0%2Fspellcheck\\_basic\\_search%2Ftest&refreqid=fastlydefault%3A85f812a63e7329573bd562928b2f32e5&seq=1](https://www.jstor.org/stable/41388795?searchText=David+Almond%27s+Kit%27s+Wilderness&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DDavid%2BAlmond%2527s%2BKit%2527s%2BWilderness%26so%3Drel&ab_segments=0%2Fspellcheck_basic_search%2Ftest&refreqid=fastlydefault%3A85f812a63e7329573bd562928b2f32e5&seq=1) adresinden 11.11.2025 tarihinde alınmıştır.



## Contributions of Kant's Philosophy of Education to the Process of Raising Intellectual and Moral Individuals

Öznur Bayrak Tekin<sup>1,a,\*</sup>

<sup>1</sup> Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Letters, Department of Philosophy, Sivas, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### History

Received: 24/06/2025

Accepted: 24/11/2025

### ABSTRACT

In contemporary societies, the fact that individuals are equipped primarily with knowledge while moral values are neglected; that education systems are shaped by economic competition, technology, and the pressures of globalization; and that individuals' abilities to think freely, critically, and reflectively are increasingly weakened clearly demonstrates that knowledge alone is insufficient. These conditions reveal that character and value education play a role at least as significant as cognitive knowledge in the formation of the individual. An ideal society emerges through the cultivation of enlightened and morally grounded individuals, and education plays a central role in this process. In this regard, Kant's philosophy of education offers an important conceptual framework. Kant argues that education should not be limited to cognitive development but must also function as a moral process grounded in the rational and ethical growth of the individual. For Kant, genuine education aims at developing all natural predispositions of humanity, and he likens human talents and capacities to seeds that must be cultivated. These seeds can be transformed into humanity only when natural inclinations are developed in appropriate proportions, enabling individuals to fulfill their potential.

According to Kant, the human being, as the only educable creature, must undergo an educational process in order to realize this potential. Education shapes innate tendencies and transforms the individual into an enlightened, moral, and responsible agent. Drawing inspiration from Rousseau, Kant develops a duty-based ethical framework that offers a strong potential solution to modern educational challenges such as moral emptiness and value erosion. In modern societies, digitalization, technological transformation, and economic pragmatism often bring cognitive aspects of education to the forefront, while moral and human development remain secondary. Kant's educational approach, which seeks to orient the individual toward both personal moral growth and the common good of humanity, thus retains significant relevance. His emphasis on structuring education through the principles of discipline, culture, civilization, and moral autonomy provides the philosophical foundations for contemporary educational goals such as critical thinking, moral awareness, and autonomy. This study examines Kant's understanding of education and explores his contributions to the formation of enlightened and morally mature individuals.

**Keywords:** Kant, philosophy of education, moral education, enlightened individual.

## Kant'ın Eğitim Felsefesinin Aydın ve Ahlaklı Birey Yetiştirme Sürecine Katkıları

### Öz

Günümüzde bireylerin yalnızca bilgiyle donatılıp ahlaki değerlerin ihmal edilmesi, eğitim sistemlerinin ekonomik rekabet, teknoloji ve küreselleşme baskısı altında şekillenmesi, bireyin özgür, eleştirel ve sonuçlarını değerlendirerek düşünme becerilerinin zayıflaması gibi sorunlar bilginin tek başına yeterli olmadığını açıkça göstermektedir. Bu durum, modern toplumlarda bireyin yetişmesinde karakter ve değer eğitiminin en az salt bilgi kadar belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Nitekim ideal bir toplum, aydın ve ahlaklı bireylerin yetişmesiyle oluşur. Aydın ve ahlaklı bireyler yetiştirmede ise eğitim önemli rol oynar. Kant'ın eğitim felsefesi bu doğrultuda önemli bir reçete sunmuştur. Kant, eğitim felsefesinde bireyin akıl ve ahlak temelli gelişimini temel alarak eğitimin yalnızca bilişsel değil ahlaki bir süreç olması gerektiğini ileri sürer. Kant için gerçek bir eğitim fikri, insanlığın tüm doğal eğilimlerinin gelişmesini amaçlayan eğitimidir ve ona göre insanların yetenekleri ve becerileri, geliştirilmesi gereken tohumlar gibidir. Bu tohumları insanlığa dönüştürmek ise doğal yatkınlıkları uygun oranlarda geliştirmek ve insanların kaderlerine ulaşmalarını sağlamakla mümkün olur. Kant'a göre insan, eğitilebilir tek varlık olarak potansiyelini gerçekleştirebilmek için bir eğitim sürecinden geçmek zorundadır. Bu bağlamda eğitim, bireyin doğuştan gelen eğilimlerini şekillendirerek, bireyi aydın, ahlaklı ve sorumluluk sahibi bir özneye dönüştürür.

Kant, Rousseau'dan aldığı ilhamla geliştirdiği ödev temelli etik anlayışıyla aslında modern eğitimin karşı karşıya kalacağı ahlaki boşluk, değer erozyonu gibi sorunlara güçlü bir çözüm potansiyeli taşımaktadır. Modern toplumlarda dijitalleşme, teknolojik dönüşüm ve ekonomik pragmatizm karşısında eğitim sistemlerinin bilişsel yönü öne çıkarken, bireyin ahlaki ve insani gelişimi geri planda kalmaktadır. Kant eğitim felsefesiyle bireyi hem bireysel iyiliğe hem de insanlığın ortak iyiliğine yönlendirmeyi amaçlamıştır. Kant'ın eğitim sürecini, disiplin, kültür, uygarlık ve ahlaki özerklik ilkeleri çerçevesinde yapılandırılması gerektiği düşüncesi modern eğitimde eleştirel düşünme, ahlaki bilinç ve özerklik gibi temel hedeflerin felsefi dayanaklarını sunmuştur. Bu çalışmada, Kant'ın eğitim anlayışı ele alınarak, aydın ve ahlaklı birey yetiştirme sürecine katkıları incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kant, eğitim felsefesi, ahlak eğitimi, aydın birey.

### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

<sup>a</sup> oznurbayrak06@gmail.com

<sup>ID</sup> 0000-0003-1750-6879

**How to Cite:** Bayrak Tekin Ö, (2025) Contributions of Kant's Philosophy of Education to the Process of Raising Intellectual and Moral Individuals, CUJOSS, 49(3): 241-254

## Giriş

Her önemli felsefe sistemi kaçınılmaz olarak bir pedagojinin tohumlarını içerir ve bu tohumlar er ya da geç etkilerini gösterir. Bu nedenle filozof çoğunlukla, eğitim tarihinin ilgi odağı olmaktan kaçamaz. Aydınlanma döneminin önde gelen isimlerinden biri olan Immanuel Kant bu filozoflardan biridir. Kant, etik, epistemoloji, metafizik, mantık, estetik, siyaset felsefesi gibi felsefenin neredeyse tüm alanlarına kalıcı katkıda bulunmuş, felsefi düşünce sisteminin geniş vizyonu eğitim felsefesini de içine almıştır (Kornilaev, 2023). Eğitimle ilgili doğrudan çalışması 1776-1777 kış dönemi, 1780 yaz dönemi, 1783-1784 kış dönemi ve 1786-1787 kış döneminde Königsberg'deki üniversite öğrencilerine verdiği derslerden oluşmaktadır (Kanz, 1997, s. 792). Bu dersler, Kant'ın ölümünden sadece bir yıl önce yani 1803 yılında, eski öğrencisi ve o zamanki meslektaşı Friedrich Theodor Rink tarafından *Immanuel Kant Über Pädagogik (Immanuel Kant Eğitim Üzerine)* olarak kitap halinde düzenlenmiştir (Frierson, 2024).<sup>1</sup> Kant, eğitim konusunu pedagoji üzerine verdiği dört ayrı dersin yanı sıra antropoloji, etik ve 1760'lı yıllara kadar uzanan notlarına sahip olduğumuz mantık derslerinde de tartışmıştır (Auweele, 2015).

Kant'a göre bütün insani çabaların nihai hedefi, insanın kişiliğini teşekkül etmesidir. Bu hedefe ulaşma yolunda eğitim, bireyi temel alanlarda geliştirir. Kant, insanın yalnızca eğitimle insan olabileceğini, eğitimin kendisinden çıkardığı her ne ise sadece o olabileceğini söylerken eğitimi temel bir araç olarak görmüş ve bireyin özerk bir düşünür haline gelmesini eğitimin nihai amacı olarak belirtmiştir (Kant, 2013). O halde Kant'a göre eğitimin en önemli işlevlerinden biri, bireyin aklını kullanma cesaretini göstermesini sağlamak yani onu aydınlanmış bir birey haline getirmektir. Fakat günümüz eğitim sistemleri küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve ekonomik rekabetin etkisiyle büyük ölçüde pragmatik ve ekonomik kaygılar çerçevesinde şekillenmektedir. Modern eğitim, eleştirel düşünme, problem çözme ve yenilikçi becerilerin geliştirilmesini amaçlasa da ekonomik ve pragmatik kaygılarla bu amaçtan uzaklaşmakta ve bireye ahlaki özerklik kazandırmak yerine onu belirli becerilerle donatarak iş gücüne entegre etmeyi hedefleyen bir yapıya dönüştürmektedir. Buna karşın eğitim, bilgi ve beceri kazandıran bir süreç olmakla birlikte bireyin karakterini inşa eden, etik değerlerin içselleştirilmesini sağlayan bir süreçtir. Kant, bireyin kendi çıkarları doğrultusunda değil, evrensel ahlak yasaları çerçevesinde özgür, aydın ve ahlaklı bir birey haline gelmesini ister. Bu bağlamda Kant'ın eğitim felsefesinin modern eğitim sisteminin sığ pragmatik sınırlarını aşma potansiyeline sahip olduğunu

söyleyebiliriz. Bu makalede, Kant'ın eğitim felsefesinin aydın ve ahlaklı birey yetiştirme sürecine katkıları incelenerek, Kantçı eğitim anlayışının felsefi ve ahlaki temelleri, Kant'ın ahlak felsefesinin temelleri, ahlaki eğitimi ve temel ilkeleri, Kantçı eğitim düşüncesinin oluşumunda Rousseau'nun etkisi, Kant perspektifinden ahlaki ve özgür bireyin yetiştirilmesi ve Kant'ın eğitim felsefesinin aydın ve erdemli birey yetiştirmeye katkıları ele alınacaktır.

## Kantçı Eğitim Anlayışının Felsefi ve Ahlaki Temelleri

Eğitim, okul içinde veya dışında, bireyin toplum yaşayışında yerini alması için gerekli bilgi, beceri ve anlayış kazanmasına, kişiliğini geliştirmesine doğrudan veya dolaylı olarak yardımcı olan bir süreçtir (TDK, 2018). Bireyin yalnızca bilişsel yetilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda kendi aklını kullanabilmesinde ve ahlaki olarak yetişmesinde etkili olan eğitim, bireyin doğasında var olan potansiyeli geliştirir. Nitekim, insanın var oluşunu anlamlandırmasının, geleceğini belirlemesinin ve potansiyelini ortaya çıkarabilmesinin yolu bir şekilde eğitimle kesilmektedir. Bu bakış açısıyla ele alındığında Kant'ın felsefesi, bireyin eğitim hayatını harekete geçirmede önemli bir yere sahiptir. Kant, eğitimin yalnızca bir bireyi geliştirmekle kalmayıp, insanlığın genel ilerlemesine katkıda bulunması gerektiğini de savunur (Munzel, 2012). Onun eğitim anlayışı, ahlak, özgürlük ve akıl gibi evrensel değerlerle harmanlanmıştır. Kant'ın eğitim felsefesini önemli kılan şey, onun bireyin içsel ahlaki potansiyeline verdiği önemin yanı sıra eğitimi, yalnızca bireysel gelişim için değil, aynı zamanda insanlığın ilerlemesi için bir araç olarak görmesidir.

Kant, eğitim sürecini fiziksel ve pratik boyutlarıyla ele alır. Ona göre eğitim, bakım, disiplin ve öğretim olmak üzere temel bileşenlerden oluşur (Kant, 2013, s. 34). Fiziksel eğitim, insanın hayvanlarla ortak noktası olan beslenme ve bakım iken, pratik eğitim insana özgür bir varlık olarak nasıl yaşayacağını öğreten eğitimidir. Çocukların erken yaşlarda yiyecek, sıcaklık ve şefkat gibi ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Fakat büyüdükçe disipline ihtiyaç duymaya başlarlar. Ona göre eğer çocuklar kendi başlarına bırakılırlarsa anlık dürtülerine göre hareket eder ve asla öğretilbilir hale gelmezler. Bu nedenle, çocuklar rasyonelliklerinin gelişmesi için gerekli bir ön koşul olarak arzularını dizginlemeye zorlanmalıdırlar, ancak bu zorlama asgari düzeyde tutulmalıdır. Kant, insanın doğası gereği ham ve vahşi olduğunu, bu nedenle disipline ihtiyaç duyduğunu düşünür. Disiplin, bir anlamda zorlama içerir. Ancak zorlama özgürlüğe aykırıdır ve özgürlük, insanın değerini oluşturur. Bu nedenle disiplin uygulamaları gençlere

<sup>1</sup> Kant'ın eserlerinin ilk toplu baskısının editörlerinden Friedrich Wilhelm Schubert, Kant'ın hayatının sonlarına doğru pedagoji üzerine ders notlarını- filozofun alışkanlığına göre bunlar tek tek kâğıt parçalarından oluşuyordu- genç meslektaşı Friedrich Theodor Rink'e sunduğunu ve bunların arasından halk için en yararlı olanları seçmesini istediğini bildirir. Ne yazık ki Kant'ın

Rink'e teslim ettiği orijinal kâğıt parçaları günümüze ulaşmamıştır. Sonuç olarak, Rink'in Kant'ın eğitimle ilgili notlarının tamamını mı yoksa sadece bir kısmını mı yayınladığını, yayınladığı notların sırasını yeniden düzenleyip düzenlemediğini, ekleme ya da çıkarma yapıp yapmadığını kesin olarak bilmek mümkün değildir (Konu ile ilgili Bkz. Kant, 2007).

öyle yönlendirilmelidir ki, aynı zamanda onların özgürlükleri de korunabilsin (Kant, 2013). Bu durum, çocuklara kendi güvenlikleri ve başkalarının özgürlüğü ile uyumlu azami miktarda özgürlük tanınması gerektiği anlamına gelir. Eğitimin diğer bileşeni öğretim ya da yetiştirme (Kant, 2013). Çocuklar düşünce ve anlayış kapasitelerini geliştirmeli ve yetişkin olduklarında ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri öğrenmelidir. Bu tür bir eğitimde çocuklara sadece alışkanlık olarak bir şeyler yapmaları öğretilmekle kalmamalı her zaman yaptıkları şeyin amacını anlamaları da sağlanmalıdır (Çilingir ve Küçükali, 2004). Bakım, disiplin ve öğretimden oluşan bu temel bileşenlere dayanarak Kant, eğitimi insanın doğasındaki potansiyeli ahlaki ve pratik yönleriyle geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir süreç olarak ele almıştır.

Kant, *Eğitim Üzerine* adlı eserinde eğitimle ilgili görüşlerini dört ana aşamada ele almıştır. *“İlki, çocuğun doğasında bulunan vahşiliği törpüleyecek disiplindir. İkincisi, bireyin yeteneklerini geliştiren kültürdür. Üçüncüsü, sadece iyi değil yanı zamanda ahlaki bir varlık yetiştirmeyi amaçlayan ahlak eğitimidir. Bir diğeri ise hayatta karar verebilme ve sorun çözme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için pratik eğitimidir”* (Kant, 2013). Kant pedagojik düşüncelerini geliştirirken gereklilik (Notwendigkeit), olasılık (Möglichkeit), değer (Wert), ilke (Prinzipien) ve sanat (Kunst) gibi temel kavramları kullanmıştır (Buchner, 1904, s. 66). Eğitimde kullandığı bu kavramların arasında kesin sınırlar çizmek zordur. Çünkü Kant’a göre bu kavramlar eğitim sürecinde birbirini tamamlayarak işler. Örneğin, disiplin bir yönüyle gereklilik ilkesine dayanırken kültür ve ahlak eğitimi, bireyin değer ve ilke anlayışını şekillendirir. Aynı şekilde pratik eğitim, bu kavramların somut yaşantıya aktarılmasını sağlar. Bu nedenle, söz konusu kavramlar birbirinden bağımsız değil, eğitimin bütünlüğünü oluşturan tamamlayıcı unsurlar olarak değerlendirilmelidir. Bu ilişkiyi somut bir örnekle açıklamak mümkündür. Örneğin, bir öğretmenin öğrencisini zamanında ödev teslim etmeye teşvik etmesi disiplin boyutuna karşılık gelirken öğrencinin bu davranışın neden önemli olduğunu fark etmesi ahlak eğitimiyle ilgilidir. Aynı süreçte öğrencinin kendi yöntemini geliştirerek ödevi tamamlaması pratik eğitim ile ortaya çıkan yeni fikrin değerlendirilmesi ise değer ve sanat kavramlarıyla ilişkilendirilebilir. Böylece Kant’ın eğitim anlayışında, bireyin gelişiminde yer alan bu kavramların birbirini besleyen dinamik bir yapı oluşturduğu görülür.

Kant eğitimi, menfi ve müspet olarak ayırır (Kant, 2013, s. 49). Menfi eğitim, terbiye ve disiplinden oluşan iki aşamalı bir yaklaşımdır. İlk aşama olan terbiye aşaması, çocuğun lükse ve rahatlığa alışmasını, yapay araçlarla yönlendirilmesini ve düşünmeden tekrarlanan alışkanlıklar edinmesini engellemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte Kant, çocuğa gereksiz müdahale edilmemesi gerektiğini, çocuğun kendi hareketlerini deneyimleyerek büyümesini tavsiye eder (Kant, 2013, s. 52). İkinci aşama olan disiplin ile çocuğa başkalarının özgürlüğüne saygı

duyma öğretilir. Bu noktada Kant, fiziksel cezaya karşı çıkar ve onun yerine çocukta sosyal ilişkiler yoluyla gelişen utanma ve dışlanma korkusunun eğitsel bir araç olarak kullanılmasını tavsiye eder (Kant, 2013, s. 101-102). Disiplin aşamasından sonra çocuğun müspet eğitiminin ilk aşaması olan yetiştirme aşamasına geçer. Çocuğa çeşitli fiziksel becerilerin öğretilmesi, geliştirilmesi, okuma, yazma, ezberleme ve aritmetik gibi entelektüel becerilerin öğretilmesini içeren yetiştirme aşaması, eğitim denilince akla gelen ilk aşamadır. Bu aşama aynı zamanda çocuğun yargılama, anlama ve akıl yürütme kapasitelerinin geliştirilmesini içerir. Yani çocuk bu aşamada, evrensel bilgisini edinmeyi, evrensel bilgisini tikele uygulamayı ve tümelin tikel ile bağlantısını öğrenecektir (Munzel, 2012). Kant’ın dördüncü ve son eğitim aşaması ise ahlakileştirmedir (Kant, 2013). Bu aşamada öğrenciler, öncelikle sağlam bir ilke üzerine oturtulmuş disiplinin ışığında ahlaki meseleler hakkında derinlemesine tartışmaya başlar. Kant, küçük yaşta çocukların öncelikle itaat etmeyi öğrenmesini daha sonra okul-ev düzenine uyum sağlamayı öğrenmesinin önemli olduğunu düşünür (Frierson, 2021).

Kant’a göre eğitim, hem insanın doğuştan taşıdığı potansiyeli ortaya çıkarır hem de ahlaki gelişimin zeminini hazırlar. Çünkü Kant’a göre bizi insan kılan şey, eğitilebilme yeteneğimizdir, yalnızca insanlar eğitilebilir ve ancak eğitimle gerçek insanlık ideali gerçekleştirilir (Kant, 2013). Bu nedenle eğitim, bireyi dönüştüren ve insanlığı ileriye taşıyan evrensel bir süreç olarak kavranmalıdır. Kant, *Eğitim Üzerine* eserinde insanın her zaman, kendilerinden önce eğitilmiş bireyler tarafından eğitildiğini bu bağlamda, insan doğasının eğitim yoluyla sürekli olarak geliştirilebileceği ve insanlığa yakışır bir biçime dönüştürülebileceğini belirtir (Kant, 2013). Bu nedenle, eğitim planlaması, evrensel ve kozmopolit bir yaklaşımla dünyadaki en iyi olanı hedeflemelidir. Dolayısıyla iyi bir eğitim, dünyada iyi olan her şeyin kaynağıdır. Bu da çocukların yalnızca içinde buldukları koşullara uyum sağlamaları için değil, insanlığın gelecekte ulaşabileceği daha iyi bir düzeye yönelmeleri için eğitilmeleri gerektiği anlamına gelir. Kant’ın *“Akılını kendin kullanma cesaretini göster”* çağrısı, eğitim yoluyla bireylerin bağımsız düşünme becerisi kazanmasını teşvik eder (Kant, 1996). Nitekim gerçek özgürlük, yalnızca bilgiyle değil, bireyin ahlaki, entelektüel ve toplumsal yönlerinin bütüncül biçimde geliştirilmesiyle mümkündür. Eğitim, bireylere ilkelere göre düşünme ve hareket etme yetisi kazandırmayı amaçlamalıdır. Kant, eğitimi insan doğasının sürekli geliştirilmesine hizmet eden bir süreç olarak görür (Kant, 2013). Bu anlayış, insanın doğasında var olan yetkinleşme potansiyelinin eğitim yoluyla açığa çıkarılabileceği düşüncesine dayanır. Kant’a göre eğitim, bireyin kendi yaşamını şekillendirmesine katkıda bulunurken toplumun ilerlemesine de olanak tanır. Dolayısıyla eğitim hem bireysel hem de toplumsal düzeyde gelişim aracı olarak değerlendirilebilir.

Kant’ın felsefesinin teorik ve pratik çerçevesini oluşturan ve nihai amacını özetleyen *“Ne bilebilirim?, Ne*

yapmalıyım?, Ne umabilirim?, İnsan nedir?” soruları onun eleştirel felsefesinin kapsamını ve insan aklının meşru kullanım alanlarını belirlemek için sorduğu sorulardır (Kuehn, 2011, s. 237; Guyer, 2006, s. 28). Kant’ın bu soruları sorma amacı aklın tüm potansiyelini ve sınırlarını sistematik olarak belirlemek ve insanlığın en yüksek hedeflerine giden yolu göstermektir. Kant’ın eğitim felsefesi, insanın doğuştan sahip olduğu nüveleri (potansiyelleri) geliştirerek bu dört soruya pratik bir yanıt arar. Yani bireyi, kendi kaderini gerçekleştirecek şekilde aydın ve ahlaklı bir kişilik olarak yetiştirmeyi amaçlar. Özellikle insan nedir? sorusu, Kant’ın metafizik, ahlak ve din felsefelerinden çıkan tüm bilgiyi birleştiren ve nihai sonucu ifade eden antropolojik bir sorundur (Kant, 2021). Eğitimin en yüksek ve en zor sorunu, insanın kişiliğinin teşekkülüdür ve kişilik de kişinin amacını, ödev düşüncelerine göre belirleyebilmesiyle ölçülür (Kant, 2013). Bu da insanın var oluşunda saklı bulunan insanlık değerinin farkına varmasını içerir. İnsan nedir? sorusu eğitimin pratik hayattaki tam ve bütünlüklü yanıtını içinde barındırır. Çünkü eğitim, insanın doğasında bulunan ancak henüz gelişmemiş haldeki yetenekleri uygun ölçüler içerisinde geliştirerek, onun kendi kaderini gerçekleştirmesini sağlayan bir süreç olacaktır. Bununla birlikte eğitim, tek bir nesil için değil, bütün insan soyunun çalışmasıyla insan tabiatının sürekli inkişaf edeceği ve insan tabiatına layık olacak bir duruma ulaştıracağı umudunu taşır (Kant, 2013, s. 38). Bu umut, insanın kendini ahlaklı bir varlık olarak gerçekleştirmesine yönelik en yüksek gayeyi ifade edecektir.

İnsan türüne has özelliklerin neler olduğunu belirlemenin imkânsız olduğu düşünülse de insan doğasına dair her şeyin ancak koşullara bağlı nitelikte olması nedeniyle insanın yapıp etmeleri akıl vasıtasıyla bütün kapasitelerin ve eğilimlerin gelişimidir (Wood, 2024, s. 280). Kantçı bir bakış açısından, rasyonel varlıklar olarak durumumuz tatmin olmama, kendine yabancılaşma ve bitimsiz mücadele hali olmalıdır (Wood, 2024, s. 450). Felsefenin görevi bizi insanlık durumuyla uzlaştırmak değil bu vazifede ilerleme kaydetmemize yardımcı olmaktır (Wood, 2024, s. 450). Eğitim, bu ilerlemeyi sağlamanın pratik yoludur. Ne bilebilirim? Sorusu, bilginin sınırlarını ve meşru alanlarını özellikle de apriori (deneyden bağımsız) sentetik yargıların nasıl mümkün olduğunu soruşturmaktadır. Aydınlanmanın ve belki günümüz koşullarında eğitimin sloganı olan “Sapare Aude! (Bilmeye cesaret et!), aklın özgürce kullanılması özgürlüğünü ifade eder (Kant 2013, s. 28; Kant, 1984, s. 215-217). Eğitim, bireyin düşünmeyi öğrenmesi, eleştirel yargı gücünü geliştirmesi ve kendi kendine düşünmesine izin verilmesiyle bu aydınlanma idealine katkıda bulunmaktadır. Ne bilebilirim? Sorusu ise eğitimin kültür veya öğretim aşamasına yani bilgiyi ve yeteneği geliştirmesine karşılık gelebilir. Nitekim Kant’a göre okul eğitimi, pratik hayatta muvaffak olmak için gerekli olan yeteneği ve ferdi kıymeti kazandırır (Kant, 2013, s. 54). Felsefi eleştiri aklın, deneyim sınırlarını aşarak aşkın alanlarda temelsiz iddialarda bulunmasını

önlerken (Kant, 2008a, s. 34); eğitimin, insanın teorik aklının sınırlarını fark etmesini ve böylece pratik aklını doğru biçimde kullanılmasını sağlayarak ona sınır bilincini kazandırdığını söyleyebiliriz. Ne yapmalıyım? Sorusu, ahlak yasasının ve ödev kavramının doğasını inceler ve istemenin saf akılla nasıl belirlenebileceğini araştırır. Eğitimin en önemli aşamalarından biri olan ahlakî eğitimin temel ilkesi, ödev aşkına bir şey yapmanın akla itaat etmesidir (Kant, 2013, s. 105).

Nihayetinde Kant’ın ahlak felsefesinden hareketle eğitimde şu ilkeler benimsenebilir:

- Görev bilinci ön planda olmalı, çocuklara eylemlerinin ahlakî değerleri rasyonel olarak anlatılmalıdır.
- Duygusal etkileycilik yerine akıl ve kavramlar merkeze alınmalıdır.
- Sıradan ve gündelik eylemler, öğrenciler için model olarak sunulmalı, büyük kahramanlık hikâyeleriyle aşırı idealizmden kaçınılmalıdır.
- İçsel ahlakî yatkınlık, eğitimin temelinde tanınmalı ve geliştirilmelidir.
- Ahlakî eğitim, öğrenciyi dışsal ödüller yerine, içsel tatminle motive etmeye yönelmelidir.
- Kişi, ahlak yasasına göre hareket eden özerk bir birey olmak için çaba göstermelidir. Bu nedenle Kant, kişinin uygun bir zamanda disipline ve göreve alışması gerektiğini savunur (Kant, 2013).

### Kant’ın Ahlak Felsefesinin Temelleri

Kant’ın ahlak felsefesi aydınlanma düşüncesinin en etkili ürünlerinden biri olarak kabul edilir (Wood, 2024, s. 25). Onun ahlak felsefesinin temelini, insanın eylemlerinde ve içsel niyetlerinde ortaya çıkan, hiçbir koşula bağlı olmayan bir gereklilik ilkesi yani olması gereken oluşturur (Heimsoeth, 2007, s. 43). Etik öğretisini, Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi adlı eserinin başında “*Dünyada, dünyanın dışında bile iyi bir istemeden başka kayıtsız şartsız iyi sayılabilecek hiçbir şey düşünülemez*” sözüyle temellendirir (Kant, 2002, s. 8). Ona göre iyi, istemenin sonuçlarıyla ya da herhangi bir amaca ulaşmasıyla değil iyi, istemenin kendi niteliğiyle değer kazanır. Kant, mutluluk (eudaimonism) veya yararcılık (utilitarism) gibi subjektif amaçları göz önünde bulunduran görüşlerin karşısına insanın hayat anlayışındaki ahlaklılığını koyar (Heimsoeth, 2007, s. 130). Yani Kant, ahlakî eylemin değerini, eylemin niyetinde ve istemenin biçiminde arar. Her niyet, kişisel bir ilke (öznel ilke) ortaya koyar ki Kant, buna maksim der. Kant’a göre bir eylemin ahlakî değeri sonuçlarından ziyade o eyleme yön veren niyetin yani maximin ahlakî belirleniminden doğar. Bu nedenle maximler ahlakî değerlendirmenin temelini oluşturur (Kant, 2002, s. 13). Niyetlerin incelenmesi onların dayandığı yasayı görünür kılar. Bir maxim ya doğa yasalarıyla uyumlu biçimde dışsal nedenlere bağlanır ya da aklın yasalarına dayanarak özgür bir nedenselliği ifade eder. Kant, niyete verdiği önceliğin, sonuçların değerini ortadan kaldırmadığını vurgular. Çünkü başkalarının mutluluğu

eylemlerimizin sonuçlarıyla ilişkilidir ve erdem bu sonuçların gerçekleşmesini olanaklı kılan bir ruh yetisi olarak önem taşır. Böylece mükemmellik doğuştan verilen bir nitelik olmaktan çıkarak eylem yoluyla kazanılan bir özellik haline gelir (Yıldırım, 2014, s. 193). Kant, eylemlerin nihai olarak ahlaksal bir dünyanın mümkün kılınabileceği yasalar doğrultusunda yönlendirilmesini savunur. Bu nedenle Kant'ın ahlak anlayışı, yasanın zamansal işlevi bağlamında ahlak yasasına uygun eylemin dünyanın iyileştirilmesi fikriyle nasıl uzlaşabileceğinin düşünülmesine imkân tanır. Bu çerçevede ahlaki eylemler, doğal gereksinim ve isteklerden (eğilimlerden) gelen eylemlerin karşısına yerleştirilir (Heimsoeth, 2007, s. 124). Ahlaki eylemler, salt pratik aklın yönettiği istemelerden gelen eylemler yani ödev dayanan eylemlerdir. Ödev ve eğilim ise birbirine karşıttır (Heimsoeth, 2007, s. 125). Bir eylemin ahlaki değer taşıması için eylemin sırf ödev duygusuyla yapılması gerekir (Kuehn, 2011, s. 284). Kant insanın doğa yasası tarafından belirlenmemeye olanağına ve kendi kendisini belirleme yetisine sahip olduğunu göstermeye çalışır (Tepe, 2014, s. 165). Ahlaki yükümlülük fikri evrensellik ve zorunluluk ifade ettiği için ahlakın ilkeleri a priori temellere sahip olmalıdır (Wood, 2024, s. 93). Ahlaki kavramların kökeni deneyimde değil saf akılda bulunur ve evrensel bir akıl sahibi varlık kavramından türetilir (Kuehn, 2011, s. 284). Kant, ahlakın en üstün ilkesinin koşulsuz bir buyruk (kategorik buyruk) olması gerektiğini savunur (Wood, 2024, s. 106). Bu buyruk, bir eylemin nesnesine yönelik herhangi bir eğilimden bağımsız olarak iradenin bir yasanın salt formu tarafından belirlenmesini gerektirir (Guyer, 1998, s. 374-375). Koşulsuz buyruğa dair felsefi araştırma, Kant'ın otonomi fikriyle yakından ilişkilidir (Wood, 2024, s. 225). Bu noktada Guyer'in yorumu önemlidir. Guyer, Kant'ın ahlak felsefesinin yalnızca katı bir buyruk etiği olarak değil, akıl sahibi varlıkların birbirine duydukları karşılıklı saygıyı mümkün kılan bir özerklik anlayışı olarak okunması gerektiğini vurgular (Guyer, 1998, s. 24-25). Bu yorum, Kant'ın kategorik buyruğunun arkasında biçimsel bir zorunluluktan ibaret olmayan insan onuruna dayalı pozitif bir etik içerik bulunduğunu göstermesi açısından önemlidir. Benzer şekilde Wood'un değerlendirmesi, Kant'ın ahlak teorisinin sanıldığı aksine salt biçimsel bir yapıdan oluşmadığını aksine insan doğası ve tarihsel gelişimle ilişkilendirilebilir yönler taşıdığını ortaya koyar (Wood, 2024, s. 37). Wood'un yorumu, Kant'ın ahlak metafiziğinin yalnızca ideal normlar sistemi olmadığını aynı zamanda bu normların insanın empirik doğasına uygulanabilirliğini araştırdığını gösterir. Dolayısıyla Kant'ın ödevler sistemini hak ve erdem ödevleri olarak ayırması, salt biçimsel bir ahlak öğretisinin ötesine geçerek insan davranışlarının pratik yönlerini sistematik biçimde düzenleyen bir etik çerçeve sunar (Guyer, 1998, s. 405-406).

Kant'ın etik kuramında en erken ve en soyut ifade biçimlerinden biri olan evrensel yasa formülü ahlak yasasının biçimsel bir betimlemesi olarak sunulur (Wood, 2024, s. 156). Ahlak Metafiziğinin

Temellendirilmesinde bu formül, "Ancak aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin maksime göre eylemde bulun" şeklinde formüle edilmiştir. (Kant, 2002, s. 38). Kant, aynı ahlak yasasını farklı formüller altında ifade eder. Evrensel yasa formülü bu yasanın biçimsel yönünü ortaya koyarken, insanlık formülü bu yasanın arkasında yatan etik değeri, insanın kendinde amaç oluşunu açık hale getirir. Kendinde amaç olarak insanlık formülü ise şudur; "İnsanlığı gerek kendinde gerek başkasında her zaman aynı anda bir amaç olarak kullanacak ve asla yalnızca bir araç olarak kullanmayacak şekilde eyle" (Kant, 2002, s. 46). İnsanlık formülünün ima ettiği bu anlayış, Kant etiğinin yalnızca buyruğa dayalı katı bir ahlak değil, rasyonel varlıkların karşılıklı onuruna dayanan daha geniş bir etik çerçeve sunduğunu gösterir.

Kantçı etik, katı bir buyruk ahlakından ziyade karşılıklı saygı ve özsaygı ilkesine dayanan, rasyonel doğanın onurunu merkeze alan bir anlayıştır. Bu yaklaşım, bireysel haklara ve insan eşitliğine saygının yanı sıra tüm rasyonel varlıkların amaçlarını ortak bir birlik içinde gerçekleştirmelerini öngören kozmopolit bir topluluk fikrini de içerir (Wood, 2024, s. 26). İnsanın kendi aklından ve içinden gelen bu ahlak yasası, kişinin insan olma onuruna dayanır ve bu onur her şeyin üstünde tutulmalıdır (Heimsoeth, 2007, s. 129). Kant, ahlaki eylemlerin nihai hedefini, en yüksek iyi (summum bonum) kavramında somutlaştırır. En yüksek iyi, ahlaki iyiyi (erdem) fiziksel iyiyi (mutluluk/esenlikle) birleştiren son amaçtır (Wood, 2024, s. 413).

Kant'ın ahlak felsefesinin merkezinde, insanın akıl sahibi bir varlık olarak kendiliğinden yasa koyma yetisine sahip oluşu yer alır. Ahlaki eylemin değeri, eylemin sonucundan veya bireyin doğuştan getirdiği eğilimlerinden değil, yalnızca ödev bilinciyle hareket edilmesinden kaynaklanır (Kant, 1999, s. 50; Kant, 2002). Kant'a göre iyi irade, kaynağını saf akıldan alan tek ve koşulsuz iyidir (Kant, 1999, s. 50). Akıl, insana yalnızca mutluluk arayışı için değil, ahlaki yasa doğrultusunda davranma kapasitesi kazandırmak için verilmiştir (Kant, 1999, s. 50). Bu nedenle ahlaki davranışın temel ölçütü olan kategorik imperatif, bireyin yalnızca evrensel geçerliliğe sahip olabilecek maksimler doğrultusunda eylemde bulunmasını gerektirir (Kant, 2013, s. 44; Guyer, 1998, s. 347). Böylece ahlak, empirik temellere değil, zorunlu ve evrensel bir rasyonel düzenin ifadesi olarak tanımlanır.

Kant'ın ahlaki eğitim anlayışı, bu evrensel rasyonel düzenin birey tarafından içselleştirilmesine yöneliktir. İnsan doğuştan eğilimleri olan, ancak akıl aracılığıyla yetkinleşmesi gereken bir varlıktır. Dolayısıyla eğitim süreci zorunlu olarak ahlaki bir içerik taşır (Kant, 2013, s. 44). Ahlaki eğitim, disiplin ve özgürlüğün dengeli bir şekilde geliştirilmesini hedefleyerek çocuğun kendi kendine yasa koyan bir özne hâline gelmesini sağlamalıdır. Bu süreç, insanın kendisi amaç olan bir varlık olarak değerini anlaması ve davranışlarını salt aklın yasasına göre düzenlemesi üzerine kuruludur (Kant, 1999, s. 50; Kant, 2013, s. 44). Kant'a göre bireyin ahlaki

gelişimi, kendine saygı, iç vakar ve vicdan bilincinin güçlenmesiyle tamamlanır. Böylece insan başkalarına zarar vermekten değil, ödevde duyduğu saygıdan dolayı kötülükten uzak durur (Kant, 2002; Wood, 1999, s. 249). Ahlakî eğitim, Kant'ın eğitim anlayışının son aşamasıdır ve diğer tüm eğitim basamaklarının nihai hedefini oluşturur (Kant, 2013, s. 44). Bireyin ahlakî olgunluğa ulaşması, yalnızca özgürlüğü doğru biçimde kullanabileceği bir akıl disiplini içinde mümkündür. Böylelikle eğitim, insanın doğasını yetkinleştiren ve onu evrensel ahlak yasasına uygun bir varlık hâline getiren temel süreçtir (Kant, 2002; Kant, 2013, s. 44). Kant'ın ahlak felsefesinin üç temel ilkesi, iyi isteme, ödev ve özerklik, bu eğitim anlayışının dayanaklarını oluşturur (Kant, 1999; Kant, 2002; Guyer, 1998, s. 347). Bu ilkeler doğrultusunda, eğitim bireyin dışsal kurallara itaat eden bir varlıktan, kendi yasasını koyabilen özerk bir özne hâline gelmesini amaçlar (Kant, 2013; Wood, 1999, s. 249).

Kant'a göre bireyin zihinsel ve fiziksel yetilerini geliştirmesi, sadece kişisel bir hedef değil, aynı zamanda ahlakî bir sorumluluktur. Gerçek ahlakî gelişim, yalnızca kurallara uymakla değil bireyin eylemlerini içten gelen bir ahlakî niyetle gerçekleştirmesinde yatar. Ancak birey, niyetlerinin tamamen saf ve ahlakî olduğunu kesin olarak bilemeyeceği için, eğitimde temel amaç, öğrencinin sadece doğru davranması değil, aynı zamanda içtenlikle doğruyu araması ve görev bilinciyle hareket etmesidir. Bu doğrultuda ahlak, eğitimde dışsal davranışlara değil, eylemlerin arkasındaki ahlakî ilkelere ve vicdani sorumluluğa odaklanmalıdır (Munzel, 2003). Bu nedenle Kant, erken yaşlardan itibaren, ahlakî kültür yoluyla, çocuklara neyin iyi neyin kötü olduğu fikrini aşılammamız gerektiğini düşünür (Kant, 2013). Kant'ın eğitimi fizik ya da doğa bilimlerinden ziyade etiğin ve dolayısıyla teorik felsefenin sınırları içinde görmeye başladığı, *The Metaphysical Elements of Ethics*, kitabının "Our own perfection as an end which is also a duty" alt başlığında yazılanlardan anlaşılabilir. Burada "Fiziksel mükemmellik, genel olarak aklın önümüze koyduğu amaçların gerçekleştirilmesi için tüm yetelerimizin geliştirilmesidir. Bunun bir görev ve dolayısıyla kendi içinde bir amaç olduğu ve bize sağladığı avantajı dikkate almadan bile bunu gerçekleştirme çabasının koşullu (pragmatik) değil, koşulsuz (ahlakî) bir zorunluluğa dayandığı aşağıdaki değerlendirmeden anlaşılabilir. Kendimize bir amaç belirleme gücü insanlığın karakteristik özelliğidir" (Kant, 2008).

Kant'ın ahlak anlayışının bir niyet etiği olduğunu ve ahlakî eğitimin tamamen niyeti şekillendirmek olduğu söylenebilir. Kant'ta eylemlerin bütün ahlakî değeri iyi ile ilgili maksimlere dayanır ve bir eylemin ahlakî değeri, eylemden beklenen etkiyle ilgili olmayıp, istemeyi belirleyen ilkenin saflığında bulunur (Kant, 2002). Kant'a göre bir eylem, yasanın sözünü yerine getirebilir ama ahlak yasası uğruna yapılmadıkça ahlaklılık içermez (Kant, 1999). Ona göre ahlakî zorunluluk ödevdir (Kant, 1999). Kant için ahlakî davranışın temelinde yer alan tek ve tartışmasız güdü, ahlak yasasına duyulan saygıdır

(Kant, 1999). O halde gerçek ahlakî eylem, bireyin dışsal bir ödül, ceza ya da alışkanlık nedeniyle değil, yalnızca ahlak yasasının kendisine duyduğu içsel saygı nedeniyle doğruyu seçmesiyle mümkündür. Eğitim sürecinde amaç, bireyin isteme gücünü belirleyen nedeni yasanın dışındaki toplumsal beklenti, korku ya da çıkar gibi herhangi bir etkenden bağımsız olarak geliştirmektir (Kant, 2013). Başka bir deyişle, birey doğruyu yalnızca doğru olduğu için yapmayı öğrenmelidir. Bu anlayış, eğitimde, ahlak eğitiminin hedefini açıkça ortaya koyar. Öğrenci, davranışlarının nedeninin dışsal bir otoritede değil, içsel bir ahlakî bilinçte aramalıdır (Kant, 2002). Buna göre örneğin bir çocuk, yere çöp atmama davranışını yalnızca ceza almamak ya da övgü beklediği için değil, bu davranışın doğru olduğuna inandığı ve çevreye saygı göstermenin ahlakî bir gereklilik olduğunu bildiği için sergilediğinde, gerçek anlamda ahlakî bir tutum geliştirmiş olur. Böylece eğitim, bireyin davranışlarını dışsal güdülerden bağımsızlaştırarak ahlak yasasına duyulan içsel saygıyı merkeze alan bir karakter gelişimini desteklemiş olur.

### Kant'ın Ahlakî Eğitimi ve Ahlakî Eğitimin Temel İlkeleri

Ahlak, Kant'ın felsefesinde merkezi bir kavram olarak öne çıkar ve büyük ölçüde istemenin özerkliği ilkesi üzerine kuruludur (Kant, 1999, s. 50). Kant'a göre ahlak, deneysel bilgi veya insanın doğal eğilimlerinden tamamen bağımsız olarak, salt aklın kavramlarında temellenen ve mutlak zorunluluk taşıyan yasalar bütünüdür (Kant, 2002). Kant'ın ahlak anlayışı etik, siyaset felsefesi, kamu politikalarının normatif temellerine yön veren başlıca kaynaklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte özellikle özerklik, evrensel ahlak yasası, ödev bilinci gibi kavramlar Kant'ın eğitim anlayışını biçimlendirmektedir (Wood, 2024, s. 25-26). Bu kavramlar, bireyin ahlakî gelişimini yönlendiren eğitim süreçlerinin de normatif temelini oluşturur.

Ahlakî eğitim, arzu ve alışkanlıkların kontrol edilmesini, muhakeme becerilerinin kazandırılmasını ve çocuklara özgürlük ile özerkliğe saygıyı öğretmeyi kapsayan uzun bir süreçtir (Kant, 2013). Kant'a göre akıl sahibi varlıklar, kendileri amaçtır ve asla salt araç olarak değerlendirilmemelidir (Kant, 1999). Bu amaç olma durumu ancak ahlaklılıkla sürdürülür. Bu nedenle bir akıl sahibinin kendini amaç haline getirebilmesinin temel koşulu ahlaklılıktır (Kant, 2002). Kant'ın eğitimle ilgili derslerinden, eğitimin belirgin biçimde ahlakî bir amacı olduğu açıkça görülmektedir. Ahlakî eğitim, bir kişinin beceri ve yetenek bakımından herhangi bir amaca uygun olmasını sağlamayı ve onun mizacını, iyi amaçlar dışında hiçbir şeyi seçmeyecek biçimde terbiye etmeyi hedefler (Kant, 2013). Bu iyi amaçlar, herkes tarafından tasvip edilen ve herkesin hedefi olabilecek amaçlardır (Kant, 2013). Kant'a göre insan doğası, aklı, ödev ve yasa fikrini geliştirdiğinde ahlakî bir varlık hâline gelir. Kötülük, rüşeym halindeki tohumlardan değil, denetim altına alınmamış tabiatın sonucudur. Bu nedenle insanın ödevi,

kendisine yalnızca bir eğilim olarak yerleştirilen iyiliği geliştirmektir (Kant, 2013, s. 22). Eğitimin amacı, doğamızda bulunan fakat henüz olgunlaşmamış akıl yürütme, ahlaki davranma, özgürlük ve başkalarıyla uyum içinde yaşama potansiyellerini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir (Kant, 2013; Kant, 2002). Kant, ahlaki eğitimin disiplinle başlaması gerektiğini vurgular. Disiplin, Kant'ın yönteminde önemli bir işleve sahiptir fakat ahlaki gelişimin özü değildir. Disiplinin amacı çocuğa boyun eğdirmek değil, onun özgürlüğünü kötüye kullanmasını engellemek ve onu maksimlere uygun davranmaya hazırlamaktır. Bu nedenle ceza, ancak çocuğun başkalarına zarar verdiği veya başkasının özgürlüğünü ihlal ettiği durumlarda uygulanabilir. Kant, cezayı öğretici bir araç değil, yalnızca özgürlük düzeninin ihlali karşısında zorunlu bir yaptırım olarak görür. Eğitimde belli bir düzeyde zorlamaya yer verilse de bu zorlamanın çocuğun özgürlüğünü ortadan kaldırmaması gerekir (Kant, 1906). Çocuklar, ahlakın koşulsuz değerini anlamaya yönlendirilerek doğru eylem alışkanlıkları, sağlam temeller üzerinde yeniden kurulabilir. Tüm disiplin ve talimatlar, çocukları özerklik ve gerçek yetişkinliğe doğru yönlendirir (Foroushani vd., 2012).

Ahlaki eğitim, disiplinin ötesinde maksimler üzerine kurulmalıdır. Disiplin kötü alışkanlıklardan alıkoyarken, maksimler çocuğun zihnini eğiterek düşünmeye hazırlar (Kant, 2013). Bu bağlamda Kant'ın ahlaki eğitim yöntemi, çocuğu maksimlere göre davranmaya alıştırmak, düşünmeyi öğretmek, itaat eksikliği dışında ceza vermemek veya sadece manevi ceza uygulamak, ödevleri örnekler ve kurallarla sunmak ve rehberlik etmek olarak özetlenebilir (Kant, 2013). Maksimlere göre davranmaya alıştırmaya sürecinde çocuk, değişen davranış saiklerinden ziyade, doğruluğunu kendi kendine anlayabileceği maksimlere uygun biçimde hareket etmeyi öğrenir (Kant, 2013). Düşünmeyi öğretmek, ahlaki eğitimin bir diğer önemli yöntemidir. Kant, çocukların yalnızca uysallaştırılmasının yeterli olmadığını, düşünmeyi öğrenmelerinin daha büyük öneme sahip olduğunu savunur (Kant, 2013). Ceza yalnızca itaatsizlik durumlarında uygulanmalı ve çocuğun içsel değerlerini geliştirecek manevi nitelikte olmalıdır. Kant, çocuklara kötülükten nefret etmeyi öğretmenin önemini vurgular. Bu nefret, Tanrı korkusuna değil, kötülüğün kendisine karşı duyulan doğal bir tepkiye dayanmalıdır (Kant, 2013). Kant'a göre, ahlaki eğitimin temelinde çocukların yalnızca alışkanlık gereği değil, doğru olduğu için doğru davranması gerektiğini anlaması vardır. Bu nedenle ödevler, örnekler ve kurallar aracılığıyla sunulmalıdır. Kantçı etik, eylemin ahlaki değerini sonuçlardan değil, niyetin saflığından alır. Ahlaki eğitim, bu niyeti kategorik imperatif çerçevesinde şekillendirir (Tepe, 2014, s. 165). Bireyin maksimleri, kategorik imperatifin farklı formülasyonlarıyla ilişkilendirilerek geliştirilir. Bu formüller, ahlak yasasının otoritesini, içeriğini ve motivasyonunu sağlar (Allen Wood, 2024, s. 251–252). Ahlaki yasa, insanlığı asla salt araç olarak görmemeyi, daima amaç olarak almayı emreder (Guyer, 2022, s.

347). Eğitim, bu ilkeyi bireyin öz saygısının ve iç vakarının temelinde yerleştirir. Karakter maksimler üzerine inşa edilir ve ahlaki yeniden doğuş, maksimlere göre yaşantının başlangıcına tekabül eder (Kuehn, 2011, s. 136). Eğitim, bireyin yalnızca ödev uğruna iyilik yapma değerini anlamasını sağlamalıdır (Wood, 2024, s. 70). Kant'ın ahlaki eğitiminin temel ilkesi bireyi özgür, kendi yasasını koyan ve evrensel maksimlere göre hareket eden bir varlık olarak yetiştirmektir. Kant'ın ahlaki eğitimi, çocuğu dışsal zorlamadan uzak tutmayı, onun rasyonel doğasına saygı duymasını sağlamayı ve ahlaki davranışın değerini eylemin sonuçlarında değil ödev uğruna yapılan iyi istemenin maksiminde bulmayı içerir. Eğitimin nihai hedefi, bireyin yeteneklerini ve ahlaki saflığını mükemmelleştirme yolunda sınırsız bir mücadele sergilemesi için teşvik etmektir (Kuehn, 2011, s. 409). Bu hedef doğrultusunda Kant'ın ahlak felsefesi, teorik temellerinin ötesinde bu ilkelerin bireyde nasıl geliştirileceğine yani ahlaki eğitimin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin radikal görüşler sunar. Kant'ın amacı otonom, akıl sahibi ve ödev bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda eğitimi, beceri kazandırma veya bilgi aktarma aracının ötesinde bireyin kendi ödevini fark etmesi ve bu doğrultuda hareket etmesini sağlayan ahlaki bir süreç olarak gören Kant'ın eğitim anlayışıyla, ülkemizde uygulanan eğitim modeli arasında öğrenciyi pasif bilgi alıcısından aktif katılımcıya dönüştürme, akıl yürütme yetisini geliştirme, eleştirel düşünme ve değer odaklı birey yetiştirme gibi noktalarda benzerlik görülmektedir (Efe, 2014; Arslankara, Arslankara, 2024, s. 138). Bu benzerliklere rağmen Kant'ın eğitim modeli, temelde insanın doğa durumundan kültür durumuna, oradan da ahlaki olgunluğa yükselmesini merkeze alır (Efe, 2014, s. 213). Bu aşamalar birer kademedir ve birbirini tamamlar. Disiplin olmadan kültür, kültür olmadan beceri, beceri olmadan ahlak mümkün değildir. Kant, ahlakın, eğitimin son basamağı olduğunu, ancak bu son basamağa ulaşmanın diğer basamakları içselleştirmekle mümkün olacağını belirtir (Wood, 2024, s. 247)

Kant'a göre ahlaki eğitim, dışsal ödül ve cezalara dayanmamalıdır. Ahlaki davranış, yalnızca ödev duygusundan kaynaklandığında gerçek değer taşır (Kant, 1999, s. 50). Bu nedenle eğitimci, öğrencinin yalnızca kurallara uymasını değil, bu kuralların neden doğru olduğunu akılla kavramasını sağlamalıdır. Bu anlayışta eğitim, alışkanlık kazandırmaktan çok düşünme ve yargılama yetilerini geliştirmeyi hedefler. Çünkü alışkanlık, özgürlüğün değil, itaatın ürünüdür. Kant'a göre ahlaki eğitim, bireyin kendi aklına güvenmesini ve davranışlarını evrensel yasaya göre düzenlemesini öğretmelidir. Böylece eğitim, yalnızca toplumsal uyumun değil, ahlaki özerkliğin teminatı olur. Kant'a göre düşünmeyi öğretmek, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü aklın olgunlaşması olmadan ödev bilinci gelişemez.

Kantçı eğitimde amaç, bireyi ahlaki özerk özne hâline getirmektir. Bu özerklik, keyfi özgürlükten ziyade aklın yasasına uygun olarak davranma yetisidir (Guyer, 1998,

s. 347). Ahlaki eğitim, bireyi dışsal otoriteye değil, kendi aklına bağlar. Bu yönüyle Kant'ın pedagojisi, özgürlük ve disiplin arasındaki dengeyi kurmayı amaçlar. Kant'ın sisteminde ahlak, bireysel olduğu kadar evrensel bir nitelik taşır. Dolayısıyla her birey, kendi davranışlarını evrensel yasa olarak düşünebilme kapasitesine sahip olmalıdır. Bu anlayış, eğitimin evrensel bir insanlık idealiyle bağlantılı olmasını gerektirir. Eğitim, ulusal, dinsel veya kültürel sınırlardan bağımsız olarak insanın evrensel aklını geliştirmeye yönelmelidir.

### Kant'ın Eğitim Düşüncesinin Oluşumunda Rousseau'nun Etkisi

Kant'ın eğitim düşüncesinin ve genel olarak ahlak felsefesinin oluşumunda, Jean-Jacques Rousseau çok güçlü ve dönüştürücü bir etkiye sahiptir. Kant, Rousseau'yu kendi entelektüel yolculuğunu değiştiren ve felsefi odağını doğa felsefesinden insanlığın onuruna kaydıran kilit bir figür olarak kabul etmiştir (Wood, 2024, s. 29). Çünkü Rousseau, Kantın entelektüel hayatında bir dönüm noktası yaratmıştır. Bu etkiyle Kant'ın felsefi düşüncesinin ağırlık noktası doğa felsefesi ve varlık metafiziğinden insanın iç dünyasına, ahlakla ilgili alana kaymıştır (Heimsoeth, 2007, s. 17). Kant, Newton'dan evrenin düzenlerinin sonsuzluğunu ve yüceliğini öğrenirken, Rousseau'nun etkisiyle de insanın ahlaki varlığının yapısında, insan olma onurunun yüceliğini keşfetmiştir (Heimsoeth, 2007, s. 50). Kant'ın Rousseau'ya olan hayranlığı, dakikliğiyle ünlü olmasına rağmen Rousseau'nun *Émile* eserini okumaktan dolayı günlük rutinini sadece bir kez aksatması gibi kişisel anekdotlarla da pekişmiştir (Ünlü, 2014, s. 179). Hatta Kant'ın çalışma odasındaki duvarda asılı olan tek resmin Rousseau portresi olduğu belirtilir (Kuehn, 2011, s. 270). Kant, Rousseau'nun kör edici ön yargıyı ortadan kaldırdığını ve kendisine insan doğasına saygı duymayı öğrettiğini belirtir (Wood, 2024, s. 29). Kant, Rousseau yoluyla insan sorunsalına yönelmiş, onu evrenin oluşu sorunu yanında insanın varlık yapısı ve amacı gibi soruları ele almaya zorlamıştır (Heimsoeth, 2007, s. 49). Kant ve Rousseau'nun eğitim anlayışları, Aydınlanma felsefesinin en temel etik ve siyasi sorunları üzerine kuruludur. Kant, Rousseau'nun insan doğası ve ahlak anlayışı üzerindeki derin etkisini açıkça kabul etse ve ona büyük saygı duysa da iki filozofun ahlaki eğitimin temellerine dair yaklaşımları ve yöntemleri farklılıklar gösterir. Eğitimin temelini oluşturan ahlakın kaynağı konusunda iki filozof farklı görüşlere sahiptir. Rousseau için ahlaki öznenin olanaklılığı, vicdana vurgu yaparak bulunur. Vicdan, ilkesiz bir aklın yardımıyla yanlıştan yanlışa sürüklenmekten korur (Rousseau, 2022, s. 271). Rousseau'ya göre vicdan, "*Tanrısal içgüdü, ölümsüz ve göksel ses, bilgisiz ve dar görüşlü ama zeki ve özgür bir varlığın güvenilir rehberi...*" olarak tanımlar (Rousseau, 2022, s. 271). Rousseau'nun ahlak yasası merhamet duygusundan çıkar. Rousseau evrensel bir ahlak kodu olarak "*sana nasıl davranılmasını istiyorsan başkalarına öyle davran*" diyerek vicdanın dilinden konuşur

(Rousseau, 2022, s. 491-92). Ve ona göre iyiyi isteme vicdanın rehberliğiyle mümkündür (Ünlü, 2014, s. 179). Kant, ahlaki sisteminde Rousseau'dan devralınan vicdan kavramını bilinçli olarak dışarıda bırakır (Ünlü, 2014, s. 180). Bunun nedeni, Kant'a göre vicdanın duygudaşlığı —dolayısıyla da ampirik ve romantik bir mirası— çağrıştırmasıdır. Kant, ahlakın bu tür duygusal temellere dayandırılmayacağını savunur. Ona göre ahlak yasası deneyimden türetilemez; çünkü ancak deneyime ilişkin tüm öğelerden arındırıldığında zorunlu, koşulsuz ve evrensel bir buyruk niteliği kazanabilir (Kuehn, 2011, s. 284). Bu çerçevede Kant, Rousseau'nun "sana nasıl davranılmasını istiyorsan..." ilkesini de eleştirir. Söz konusu ilke, duygudaşlık gibi ampirik eğilimlere dayandığı için herkes tarafından paylaşılacağı varsayılmaz ve bu yönüyle ahlak yasası niteliği taşımaz; olsa olsa pratik bir öğüt olarak kalır (Ünlü, 2014, s. 185). Dolayısıyla Kant'a göre ahlaki eylemin değeri, eylemin sonuçlarından ya da herhangi bir duygusal eğilimden değil, yalnızca ödeve saygıdan hareket eden saf pratik akıldan kaynaklanır (Heimsoeth, 2007, s. 81). Kant'ın Rousseau'ya olan borcu, onu salt bilgi peşinde koşan ve bilgisiz insanları küçümseyen kör ön yargısından kurtarıp, insanlığın haklarına saygı duymayı öğretmesi olmuştur (Wood, 2024, s. 29). Ancak Kant, bu onuru, Rousseau'nun his merkezli vicdanından değil, Koşulsuz Buyruk'un evrenselliğinden gelen rasyonel otonomiden türetmiştir. Bu dönüşüm, Kant'ın ahlak felsefesinin, Rousseau'nun romantik doğacılığıyla keskin bir çizgi çekerek ayrıldığı bir noktadır. Rousseau'nun etkisi, Kant'ın felsefi odağını temelden değiştirmiş ve onun ahlak ve eğitim sistemini insan onuru ve rasyonel özerklik (otonomi) üzerine kurmasına zemin hazırlamıştır. Kant, Rousseau'nun insanlığın haklarını tesis etme idealini, Rousseau'nun duygu temelli vicdanından ayırarak, a priori saf akla dayanan bir ödev etiği (Kategorik Buyruk) şeklinde rasyonelleştirmiştir (Ünlü, 2014, s. 185).

Rousseau, eğitimi doğal iyilik ve içsel vicdan üzerinden temellendirerek, geleneksel otorite ve baskıdan arınmış, bireyin kendi kendisiyle uyumlu bir yaşam sürmesine zemin hazırlamıştır. Kant ise bu temeli alıp, akıl, evrensellik ve koşulsuz görev ilkeleriyle yücelterek, Rousseau'nun politik alanda kuramsallaştırdığı özerklik kavramını bireysel ahlakın en üst ilkesi haline getirmiştir (Ünlü, 2014, s. 179). Kant'a göre felsefenin görevi, insanı mevcut durumuyla uzlaştırmak değil, rasyonel varlıklar olarak durumumuzun tatminsizlik, kendine yabancılaşma ve bitimsiz bir mücadele hali olduğunu kabul etmemize yardımcı olmaktır (Wood, 2024, s. 450). Özgürlük, bu vazifede ilerleme kaydetmek ve aklın buyruklarını gerçekleştirmekten ibarettir. Rousseau ise başlangıçtaki "doğal hoşnutluğu" yeniden yakalamayı amaçlar (Heimsoeth, 2007, s. 178). İki filozofun da ortak ve en temel katkısı, bireyin ahlaki yetilerinin gelişimi için, dışsal bir güç tarafından belirlenmeme (negatif özgürlük) ve kendi maksimlerini kendisi belirleme (otonomi/ahlaki özgürlük) gerekliliğini modern felsefenin merkezine

yerleştirmeleridir. Kant, Rousseau'nun ahlaki mirasını rasyonel bir temele oturtarak, bu özgürlüğe evrensel insan onuru boyutunu eklemiştir. Rousseau'dan derin biçimde etkilenmiş olan Kant, Locke'un bazı fikirlerinden ayrılarak felsefi ağırlık noktasını doğa felsefesinden insanın iç dünyasına ve ahlakla ilgili alana kaydırmıştır (Heimsoeth, 2007, s. 17). Rousseau'nun *Émile* adlı eseri, Kant'a insan doğasına saygıyı öğretmiş ve ahlaki eğitimin önemini pekiştirmiştir (Wood, 2024, s. 29; Kuehn, 2011, s. 117). Kant, eğitimin ahlaki yönüne ve bireyin aydınlanma ihtiyacına büyük önem verir. Bu nedenle eğitimin yalnızca mekanik bir süreç olmayıp sabit ahlaki ilkelere de dayanması gerektiğini düşünür (Kant, 1906). Ancak Kant, tümüyle soyut akıl yürütmeye ilerleyen bir eğitimi de yeterli görmez. Ahlak eğitiminde, çocuğun ahlaki davranışında insanın kaderini güvence altına almanın tüm gerekliliklerini ve fırsatlarını koordine edenin salt fakülte eğitimi değil, irade olduğunu düşünür (Mueller, 2019). Gözden kaçırılmaması gereken nokta, eğitimin etkili olabilmesi için, irademizin kendisini içine akıtması gereken bir eylem, bir çaba, bir faaliyet olduğu görüşünü içtenlikle benimsemesidir. İnsan doğasının bu yönü hem eğitimin sınırları içinde hem de dışında en üstün ifadesi, bilgiye ve yaşama yönelik her türlü uygulamada kabul ettiği özgürlüktür (Yayla, 2005).

#### Kant Perspektifinden Ahlaki ve Özgür Bireyin Yetiştirilmesi

Her eğitim sistemi nihayetinde bir amaca yöneliktir ve belirli görevleri vardır. Bu durum, Kant'ın eğitim anlayışında daha derin bir boyut kazanır. Kant için eğitim, yukarıda da belirtildiği üzere yalnızca bireysel bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal bir dönüşüm aracıdır. O, eğitimin bireyi sadece bilgi ile donatmasını değil aynı zamanda mesleki, bireysel, sosyal ve ahlaki sorumluluk bağlamında da geliştirmesini bekler (Kant, 2013). Dolayısıyla onun eğitimi, insanlığın ilerleyişinin anahtarı olarak gördüğünü söyleyebiliriz. İnsan, kendine ait bir akla ihtiyaç duyduğu, hayvanın aksine doğuştan gelen içgüdülere sahip olmadığı için çevresel ve sosyal etkenleri göz önünde bulundurarak bilinçli bir davranış stratejisi geliştirmek zorundadır. Kant, bunun ancak eğitim ile gerçekleştirilebileceğini düşünür. Frankena, Kant'ın eğitim amacının, çocuğu pasif bir itaate değil, makul talepleri anlayarak gönüllü olarak onlara uyum sağlayabilecek ahlaki bir özneye dönüştürmek olduğunu ifade eder (Frankena, 1965). Nihayetinde, bireyin özgürlüğünü olgun bir şekilde kullanabileceği bir duruma ulaşması, eğitimin en temel hedefidir. Eğitimin ahlaki hedefi ise iyi vatandaşların yetiştirilmesi, belli bir döneme ait olmayan bir insanlık anlayışının geliştirilmesi ve ortak insanlığımızın farkına nasıl varacağımızın öğretilmesidir. Kant, bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için eğitimin aydınlanmış uzmanların rehberliği altına alınması gerektiğini düşünür (Dickerson, 2001).

Kant'ın *Eğitim Üzerine* isimli kitabı "*İnsan eğitime ihtiyacı olan tek varlıktır*" iddiasıyla başlar (Kant, 2013). Çok benzer bir ifadeyi Kant's Pragmatic Anthropology eserinde de bulmak mümkündür; "*İnsan hem öğretimi*

*hem de eğitim (disiplin) konusunda eğitime muktedir ve muhtaçtır*" (Kant, 2006). Bu iki ifade, eğitilebilecek ya da eğitime yatkın olan tek varlığın insan olduğunu göstermektedir. Çünkü hayvanların aksine, insanlar çaresiz doğarlar ve yeterli bakım olmadan hayatta kalamazlar. Kant'a göre bakım, eğitimin bir parçasıdır. Eğitim insanlığın içinde doğar, insanlık tarafından yaratılır. Çünkü insan ancak başka insanlar tarafından eğitilebilir. Bu nedenle eğitim verecek bu insanlar da öncesinde eğitilmiş olmalıdır. Bu zincirin daha nitelikli hale gelmesi, eğitimcilerin bilinçli bir şekilde yetiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle Kant'a göre, insan türüne verilebilecek en büyük ve en zor görev, insanlığın daha iyiye ulaşmasını amaçlayan bir eğitim planı üzerinde çalışmaktır. Her nesil, bu görevi bir sorumluluk olarak devralmalı ve daha sağlam bir eğitim anlayışını inşa etmelidir. Kant, aksine ebeveynlerin genellikle sadece çocuklarının dünyada kendi yollarını çizmelerini önemseydiğini, yöneticilerin ise tebaalarını kendi amaçlarını gerçekleştirmek için bir araç olarak kullandığını yani ebeveynlerin ev ile yöneticilerin ise devletle ilgilenmesini, her ikisinin amacının da evrensel iyilik ve mükemmeliyet olmamasını eleştirir (Kant, 2013). Bu eleştiriden hareketle Kant çocukların içinde bulunduğu zaman için değil, gelecekte insanlığın olası daha iyi duruma getirilmesi için eğitilmesi gerektiğini belirtir (Kant, 2013; Frierson, 2021). Onun bu anlayışı eğitimin, yalnızca bireysel ve mevcut koşullara uyum sağlama amacı taşımak yerine, insanlığın en yüksek potansiyeline ulaşmasını ve evrensel iyiliğin gözetilmesi gerektiğini öne çıkarır.

Kant, eğitimin görevinin hem insanın tüm doğal yeteneklerini geliştirmek olduğunu hem de insanın doğal yeteneklerini uygun oranlarda ve amaçlarıyla ilişkili olarak geliştirmek ve böylece tüm insan ırkını kaderine doğru ilerletmek olduğunu söyler. Yani ona göre, eğitimin ve insan yaşamının amacı, insan doğasını olabilecek en iyi hale getirmektir. Bu da insanda doğuştan bulunan eğilim ve yetilerin en eksiksiz şekilde geliştirilmesini ifade eder (Louden, 1997). Bu nedenle Kant'ın eğitim felsefesinin en ayırt edici özelliklerinden birinin ahlaki mükemmeliyetçilik olduğunu söyleyebiliriz. Kant'a göre bütün insani çabaların nihai hedefi, insan kişiliğinin teşekkülüdür. Bu hedef, insanın tabiatının kusursuzlaştırılmasını ve kişinin varoluşunda saklı bulunan insanlık vakarının farkına varmasını içerir (Kant, 2013). Bir kişilik olarak insanın mükemmeliyeti, kişinin amacını ödev düşüncelerine göre belirleyebilmesine dayanır (Kant, 1999). Ahlaki mükemmeliyetçilik, insanın yalnızca bilgi veya beceri açısından değil, ahlaki karakter bakımından da sürekli olarak kendini geliştirmesi gerektiği düşüncesine dayanır (Kant, 1999). Kant'a göre insan doğası eğitime açık bir potansiyele sahiptir (Kant, 2013). Bu potansiyelin amacı, bireyin aklını kullanarak ahlaki yasaya uygun eylemde bulunmayı öğrenmesidir. Dolayısıyla, eğitim süreci yalnızca bilişsel bir gelişim değil aynı zamanda insanın kendi doğasını aşarak ahlaki özerkliğe ulaşma sürecidir. Bu bakımdan Kant'ın insanın doğal yetilerini geliştirme

vurgusu, onun ahlaki mükemmeliyetçilik anlayışının temellerini oluşturur. Çünkü birey, doğasında bulunan yetileri geliştirip aklını ahlaki ilkelere uygun biçimde kullanmaya başladığında hem kendi içinde bir iyi insan olma idealine yaklaşır hem de insanlığın genel ahlaki ilerleyişine katkıda bulunur. Böylece, Kant'ın eğitim anlayışı insanın doğasındaki potansiyeli ahlaki yönde olgunlaştırmayı yani insanı ahlaki olarak mükemmelleştirmeyi amaçlar (Kant, 2013).

Eğitim bireyin aydınlanmış bir varlık haline gelmesinde temel bir rol üstlenir. Kant'ın *Aydınlanma Nedir?* adlı metninde aydınlanmayı, bireyin kendi aklını başkalarının rehberliğine ihtiyaç duymaksızın kullanma cesaret göstermesi olarak tanımlar (Kant, 1984). Bu bağlamda eğitimin, bireyi eleştirel, özgür ve rasyonel düşünmeye sevk eden bir araç olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Dahası eğitim, bireyin akli yetilerini geliştirerek özerkliğini inşa etmesini sağlar. Bu süreç, insanın potansiyelini gerçekleştirme, onu erdemli ve özerk bir varlık haline getirme yönünde ilerleyen tarihsel ve kültürel bir değişimi de ifade eder. Eğitim aracılığıyla akıl, kuşaklar boyunca gelişir ve böylece insanlık daha özgür ve yetkin bir düzeye ulaşır (Kant, 2013). Kant için eğitimin temel amacı bireyin, ahlak yasasına uygun davranmasını sağlamak, hayvani dürtülerinin karakterine zarar vermesini engellemek ve herhangi bir amaç tarafından koşullandırmamış olsa da koşullar tarafından belirlenen belirli amaçlara hizmet eden öğretim ve diğer bilgiler yoluyla beceriler geliştirmesidir (Frierson, 2024). Bu doğrultuda eğitim, yalnızca bireysel gelişimi değil, insanlığın ahlaki ve kültürel ilerlemesini de hedefleyen çok yönlü bir süreçtir. Eğitimin temel görevleri, insanın hem doğasına hem de toplumsal yaşamına yön veren bir bütünlük oluşturmasıdır. Kant bu görevleri, bireyin disiplin altına alınması, kültürlenmesi, uygarlık içinde yetkinleşmesi ve ahlaki olgunluğa erişmesi biçiminde açıklar (Kant, 2013). Bu bağlamda Kant'a göre eğitim önce bireyin disiplinli düşünme yetisini geliştirerek onun içgüdüsel eğilimlerini denetim altına almasına olanak tanır. Ardından, bireyin kültürlü bir bakış açısı kazanmasını sağlayarak onu yalnızca doğanın değil aynı zamanda aklın ve kültürün bir üyesi haline getirir. Bununla birlikte eğitim, insanın uygarlığı geliştiren bir varlık olarak toplumsal yaşam içinde yer almasını destekler. Birey, kendi yetilerini geliştirirken aynı zamanda insanlığın ortak ilerlemesine katkıda bulunur. Son olarak eğitimin en yüksek görevi, bireye ahlaki doğruluk kazandırmaktır. Çünkü Kant'a göre insan ancak ahlaki bir bilinç ve vicdan geliştirdiğinde özgürleşir ve kendi aklının koyduğu yasaya göre davranabilir (Kant, 2013). Eğitimin bu çok yönlü görevleri, bireyin hem kendini disipline eden hem de toplumla uyum içinde var olabilen bir özneye dönüşmesini hedefler. Bu noktada Kant, eğitimin yalnızca bireysel özerklik değil aynı zamanda toplumsal düzen açısından da bir zorunluluk olduğunu düşünür. Eğitimde zorlamayla ilgili temel mesele, bireyin kişisel özgürlüğünü kullanma yetisi ile toplumun ve yasanın zorunlu kıldığı kısıtlamalara itaat arasında nasıl bir

uzlaşımın sağlanabileceğidir (Kant, 2013). Çocuk erken yaşlardan itibaren toplumun kaçınılmaz direncini hissetmedikçe, kendini korumanın ve kişisel bağımsızlığın zorluğu hakkında hiçbir şey öğrenemez. Bu soruna bir çözüm olarak Kant, özgürlüğün ilerici gelişimi için üç eğitsel davranış kuralı belirtir. Birincisi çocuğun bebeklikten itibaren, kendisine zarar verebileceği durumlar dışında ve eylemleriyle başkalarının özgürlüğünü engellememesi koşuluyla, mümkün olan her türlü özgürlüğü kullanabilmesidir. İkincisi, çocuğa, ancak başkalarının da kendi amaçlarına ulaşmasına izin verdiği takdirde kendi amaçlarına ulaşabileceği öğretilmelidir. Üçüncüsü, çocuk, özgürlüğünü kullanma yükümlülüğü altında olduğunu ve bir gün özgürlüğüne kavuşacağını bilmeli ve başkalarının bakımına muhtaç olmayacağı şekilde eğitildiğini anlamalıdır (Kant, 1997). Nihayetinde Kant'a göre eğitimin, besleme, disipline etme, yetiştirme, medenileştirme (özellikle dünyevi bilgeliği ve sağduyuyu geliştirme anlamında) ve ahlaklaştırma gibi birbiriyle bağlantılı çeşitli amaçları olduğu görülmektedir (Kant, 2013). Eğitim zekâ, duyu, hayal gücü, hafıza, dikkat, ruhluluk ve aynı zamanda anlayışı da ilgilendiren belirli bir karakter kültürünü hedefler. Bu doğrultuda Kant, eğitimin nihai amacının karakterin geliştirilmesi olduğunu savunur. Bu karakter eğitimi fiziksel gelişimi de kapsamakla birlikte esas olarak ahlaki kültürün yani pratik aklın eğitiminin bir meselesidir. Ahlaki kültür, onun pratik eğitim olarak adlandırdığı şeyin en önemli parçasıdır ve temel ilkelere dayandığı için zaman sıralamasında en sonda gelir. Kant'a göre ahlaki eğitim ihmal edilirse, eğitimin diğer aşmalarında kazanılan hiçbir kazanım kalıcı bir etki yaratamaz (Kant, 2013).

### **Kantçı Eğitim Felsefesinin Aydın ve Erdemli Birey Yetiştirmeye Katkıları**

Kant'ın eğitim felsefesi, modern eğitim anlayışının temelini oluşturan birçok ilkeyi sistemleştirdiği için günümüz eğitimine zemin hazırlayan önemli bir felsefi kaynak olarak değerlendirilebilir. Çünkü modern eğitimin karşı karşıya olduğu birçok temel sorun ve eğitimin ulaşmayı amaçladığı hedef, onun fikirleriyle ilişkilendirilebilir. Modern eğitim küreselleşmenin ve dijitalleşmenin getirdiği hızlı değişimler karşısında eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada (Efe, 2024, s. 219), öğretmenin mesleki gelişimi ve yeterliliği konusunda (Akpınar vd., 2024, s. 70), geleneksel eğitimin getirdiği ezberci ve teorik ağırlıklı eğitimi aşmada (Akpınar vd., 2024, s. 70), zihinsel ve bilişsel gelişime aşırı odaklanarak bireyin ahlaki, duygusal, sosyal ve ruhsal gelişimin ihmal etme (Efe, 2024, s. 213) gibi birden çok sorunla mücadele etmektedir. Kant, eğitimin bireye sadece mesleki beceriler kazandırmasıyla sınırlı olmaması gerektiğini, bunun da ötesine geçerek eğitimin bireyi aklını etkin kullanabilen, ahlaki, özgür, sorumlu, aydın bir birey haline getirmesi gerektiğini düşünür. Onun bu düşünceleri, modern eğitim anlayışında gittikçe önem kazanan eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve özerklik

kazandırma gibi hedeflerle örtüşmektedir. O, meşhur “Aydınlanma Nedir?” makalesinde, “Aydınlanma, insanın kendi aklını başkasının yönlendirmesi olmaksızın kullanmaya cesaret etmesidir” (Kant, 1984) ifadesiyle bireyin, aklını bağımsız ve eleştirel biçimde kullanarak, aklı üzerinde hakimiyet kurmayı öğrenmesiyle aydın bir birey olabileceğini göstermektedir. Açıkça görüleceği gibi aydınlanma, düşünmeyi öğrenmekten başka bir şey değildir. Aydın bir birey haline gelebilmek için ebeveynlerin çocuklarını sadece eğitmeleri yeterli değildir asıl önemli olan onlara düşünmelerini öğretebilmektir. Bu durum tüm eylemlerin kendisinden doğduğu ilkelerin hedeflenmesidir (Munzel, 2002). Böylece gerçek ya da tastamam bir eğitim için yapılması gereken çok şey olduğu ve bunların başında düşünmeyi, aklını kullanmayı öğrenmek olduğu görülmektedir. Mueller, Kant’ın bize nasıl düşüneneğimizi -nasıl aydınlanacağımızı - ve nasıl insan olacağımızı öğreten şey olarak eğitimin, filozofların elinde bulunan değerli bir görev olduğunu ifade eder (Mueller, 2019).

Daha önce vurgulandığı üzere Kant, eğitimin yalnızca bireysel bir süreç olmayıp, bunun ötesinde toplumsal bir ilerleme hedefi olduğunu yani bireyleri yalnızca bir ulusun değil insanlığın bilinçli üyeleri olmaya, sorumluluk taşıyan bir birey olarak yetiştirmeye hazırlaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu hedef, eğitim sürecinde hem disiplinin hem de özgürlüğün dengeli biçimde ele alınmasını, bireysel yaratıcılık ve sorumluluk bilincinin birlikte geliştirilmesini gerekli kılar. Bu çerçevede Kant, özellikle üniversite eğitimini, bireyin “aklın kapasitesini geliştirmesi ve akıl yürütme yöntemini alışkanlık haline getirmesi” olarak tanımlar (Munzel, 2003). Böyle bir anlayış, günümüzde önem kazanan bireyin kendini gerçekleştirme ve sorumluluk taşıyan bir birey olması hedefiyle ilişkilendirilebilir. Kant’ın belirtilen eğitimin amaçları doğrultusunda bireyin, aklını özgürce, sorumluluk bilinciyle kullanabilmesini sağlamak ve dışsal otoritelere körü körüne itaat etmeyip içsel ilkelerle hareket edebilen özerk bir varlık haline gelmesini hedeflemesi, modern eğitim sisteminde oldukça önemli olan eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve ahlaki karar alma becerilerine kapı araladığı söylenebilir.

Kant’ın eğitim felsefesiyle modern eğitim arasında oldukça benzerlikler olduğu görünse de günümüz eğitim anlayışı giderek daha fazla ekonomik verimlilik, teknik beceri geliştirme ve rekabetçilik gibi hedefler doğrultusunda yapılandırılmakta, bireyin içsel gelişimi ve etik yönü zaman zaman arka planda kalmaktadır. Bu durum Kant’ın öngördüğü aydınlanma ve ahlaki olgunluk idealleriyle ciddi bir gerilim yaratmaktadır. Bununla birlikte Kantçı pedagojinin iki temel ilkesi hala geçerli olsa da günümüzde toplumun içinde bulunduğu koşullara göre değişiklik göstermektedir. Bu ilk ilke, insanlık için daha iyi bir gelecek olasılığıdır (Kornilaev, 2023). Kant’ın iyimser vizyonu çerçevesinde insanlık gelişebilir, ancak günümüzde dünyanın çeşitli yerlerinde savaşlar yapılırken bu ilke daha çok söylemde kalmakta ve bu ilkeye verilen değer azaldığından uygulanması

zorlaşmaktadır. İkinci ilke, eğitimin referans noktası olan insanlık fikridir (Kornilaev, 2023). Kantçı eğitim, daha ziyade ahlaki özerkliğin tüm insanlar için evrensel hale gelmesini hedefler. Dolayısıyla, daha iyi bir gelecek umudu, belirli bir nesil tarafından tasarlanan eğitim planlarının merkezinde yer alır. Fakat maalesef bu planların gerçeğe dönüşmediğine dair işaretler günümüzde sıklıkla görülmektedir. İnsanlığın mevcut durumunda iyi bir ilerleme olduğunu söylemek, insan onuru kavramının anlamını yitirmesi, hoşgörü anlayışında belirgin bir azalmanın meydana gelmesi, çocuklarda dahil olmak üzere bireylerin en temel hakkı olan yaşam hakkının evrensel düzeyde güvence altına alınmaması, savaş kurallarının ihlal edilmesi gibi durumlardan dolayı zordur. Elbette bu olguların doğrudan ve sadece eğitim uygulamalarından kaynaklandığını iddia etmek doğru bir yorum olmayacaktır. Fakat insanlığın kaydettiği ilerlemelerin çoğu Kant’ın öngördüğü şekilde yeni nesillerin eğitilmesi yoluyla barışçıl bir şekilde elde edilmemiş; savaşlar, nükleer silahlar ve bunlara bağlı tehditler gibi büyük trajedilerin de önemli etkisi olmuştur.

Yukarda bahsi geçenlere ek olarak daha önce dile getirildiği üzere çağımızın en ciddi sorunları arasında dijitalleşme ve yeni teknolojinin ilerlemesi yer almaktadır. Bu olguların sonuçları çoktur ve bunların eğitimi etkilememeleri mümkün değildir. Nitekim eğitimi etkileyen önemli ve öngörülemeyen bir faktör de internettir. Kant’a göre, insanlar doğasına uygun şekilde, iyiye doğru eğitilmelidir (Kant, 2006) ancak internet çağında bu eğitimin mümkün olup olmadığı açık değildir. Medeni bir toplumun eğitim kavramları iyiyi aşılama çabıdır, kontrol edilemeyen ve yönetilemeyen internet, sosyal medya ve sanal gerçeklik genellikle insanlık karşıtı değerleri de teşvik etmektedir. İnternet geliştikçe insan hayatının çeşitli yönleri üzerindeki etkisi artmaktadır. Bu noktada internetin tüm insanlığın eğitimine hizmet edip etmeyeceği, internetin, sosyal medyanın veya yapay zekâ gibi yeni nesil teknolojilerin insanlığın nihai amacına giden yolda bir engel mi yoksa amaca ulaşmak için bir araç mı olduğunu anlamak önemlidir. Özetle modern eğitim bir yandan küresel pazarın ve dijital çağın dayattığı beceri temelli ve teoriden uzaklaşmış pratik eğitimi sağlamakta zorlanırken diğer yandan da kendi milli ve kültürel köklerinden beslenen yerli bir felsefi duruş geliştirme ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama gibi önemli sorunlarla karşı karşıyadır. Maarif modeli gibi geliştirilen reformlar bu sorunlara bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve manevi yönlerini kapsayan çözümler üretmeyi amaçlamaktadır. Bu koşullar içerisinde genel anlamda dijitalleşmenin getirdiği zorluklar ve ahlaki yozlaşma tehlikesi, Kant’ın eğitim felsefesinde ortaya koyduğu ilkeleri daha da önemli hale getirerek günümüz eğitiminde ortaya çıkan sorunlara yön gösterici nitelikte bir çerçeve sunmaktadır. Eğitimde Kant’a dayalı bir yaklaşım, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda daha iyi bir insanlık idealini hedefler. Çünkü onun ahlak, özgürlük ve disiplin üzerine görüşleri, eğitimde bireysel ve

toplumsal gelişimi dengeleyen bir anlayış sunar. Kant'ın felsefesi, öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı sorgulamalarını ve anlamalarını sağlayan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini savunarak eğitimde aklın önemini vurgular (Mueller, 2019). Bu yaklaşım, öğrencileri dış etkilerden ziyade rasyonel müzakereye dayalı bilinçli kararlar alabilen özerk düşünürler olmaya teşvik eder.

Kant'ın eğitim felsefesi ahlaki ve entelektüel gelişim için sağlam bir çerçeve sunarken, bu fikirleri modern eğitim bağlamlarında uygulamanın zorluklarını göz önünde bulundurmak önemlidir. Teknolojinin yaygın etkisi ve çağdaş eğitimde teknik becerilere odaklanması, Kantçı ilkelerin benimsenmesini zorlaştırabilir. Bununla birlikte, eğitimciler bu zorlukları ele alarak Kant'ın aydınlanma ve özerklik vizyonu ile uyumlu daha dengeli ve kapsamlı bir eğitim deneyimi yaratabilirler. Nitekim, eğitim sorunları Kantçı felsefenin temel sorusuyla yakından bağlantılıdır: *"İnsan nedir?"* sorusu her türlü eğitim teorisinin merkezinde yer alır. Bu sorunun cevabı, nereye doğru hareket etmemiz gerektiğini ve hangi eğitim idealine ulaşmamız gerektiğini belirler. Kant'ın eğitim konusundaki argümanlarını kendi öğretim uygulamalarımızı analiz etmek ve geliştirmek için kullanarak aydın ve ahlaklı bireylerin yetişmesine katkıda bulunabiliriz.

## Sonuç

Kant'ın eğitim felsefesi, XVIII. yüzyıldan bu yana yalnızca çağının pedagojik anlayışını değil, modern eğitimin bireysel ve toplumsal hedeflerini de etkileyen güçlü bir düşünsel temel sunmuştur. Ona göre eğitim, bilgi aktarımının ötesine geçerek bireyin aklını bağımsız biçimde kullanmasını, evrensel ahlak yasasını benimsemesini ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirmesini amaçlayan çok yönlü bir süreçtir. Kant'ın aydınlanmayı, bireyin düşünme ve karar verme yetilerini başkalarının yönlendirmesinden kurtararak kendi aklıyla hareket edebilme olgunluğuna ulaşması şeklinde açıklaması, eğitimin öznesini edilgen bir alıcı olmaktan çıkarıp özerk bir özne hâline getirme amacını açık bir biçimde ortaya koyar. Bu yaklaşım, insanın ancak eğitim yoluyla insani yetkinliğe erişebileceği ve doğal eğilimlerinin uygarlık ile ahlak çerçevesinde şekillenebileceği düşüncesine dayanır. Böylece eğitim, bireysel olgunlaşmanın olduğu kadar insanlık idealinin gerçekleşmesinin de zorunlu koşulu hâline gelir.

Kant eğitimi, disiplin, kültür, uygarlık ve ahlaki özerklik basamaklarından oluşan bir gelişim çizgisi olarak tasarlar. Bu çizgi, bireyin doğal eğilimlerini düzenlemesini, aklını geliştirmesini, toplumsal yaşamın gerekleriyle uyumlu davranmasını ve sonunda evrensel yasaya uygun bir ahlaki karakter benimsemesini mümkün kılar. Eğitimin merkezine insanlık kavramını yerleştiren Kant, bireyin eğitim yoluyla yalnızca bir araç olarak değil, kendi başına bir amaç olarak değer kazandığını vurgular. Bu nedenle Kant'ın eğitim felsefesinin temel hedefi, bireyin içsel ahlaki yetilerini

geliştirmek, özgürlüğünü ödev bilinciyle uyumlu hâle getirmek ve onu insanlık idealine uygun bir karaktere ulaştırmaktır.

Modern çağın bilgi bolluğu, dijital kültürün yönlendirici etkileri ve eğitimin piyasa odaklı beklentilerle şekillenmesi, eğitim uygulamalarının niteliğini dönüştürmektedir. Bu dönüşüm teknik ve pragmatik becerileri öne çıkarırken, ahlaki eğitim, eleştirel yargı ve anlam arayışı gibi boyutların görece geri kalmasına yol açmıştır. Ancak Kantçı perspektif, eğitim programlarının etik ve rasyonel çerçevesini yeniden kurmak için yol gösterici ilkeler sunar. Rousseau'nun mirasını eleştirel bir düzlemde yeniden yapılandıran Kant, eğitimin yalnızca kurallara uymayı öğretmekle sınırlı kalmamasını aynı zamanda bu kuralların neden geçerli olduğunu kavratması ve toplumsal düzenin daha adil ilkelere göre değerlendirilmesine katkı sunması gerektiğini ortaya koyar. Bu çerçevede Kant'ın ahlaki özerklik, insan onuru, sorumluluk ve rasyonalite ilkeleri, çağdaş eğitim politikalarına ve öğretim pratiklerine entegre edildiğinde bireylerin yalnızca mesleki yeterlik değil aynı zamanda etik derinlik ve toplumsal sorumluluk kazanmalarını sağlamaya elverişli, güçlü ve uygulanabilir bir teorik zemin oluşturur.

Kant'a göre insanlık, ancak insani niteliklerle donanmış bireylerin varlığıyla anlam kazanır ve bu nitelikler doğru bir eğitimle içselleştirilebilir. Eğitim, bireyin kendini tanımasını, yaşam amacını keşfetmesini ve potansiyelini bütün yönleriyle geliştirmesini mümkün kılan bir süreçtir. Dijital çağın karmaşıklığı ve hızla değişen gerçekliği karşısında Kant'ın insanlık fikri, ahlaki gelişim vurgusu ve aklın özerkliği ilkesi, eğitimin yönünü belirlemede güçlü bir referans noktası olmaya devam etmektedir. Kant'ın ahlaki yasayı bir deniz feneri gibi sabit ve evrensel bir rehber olarak görmesi, insanın içsel iradesiyle bu yasayı gerçekleştirmesi gerektiğini hatırlatır. Bu çaba, kolay olmayan fakat insanı insan yapan en önemli süreçtir. Sonuç olarak Kant'ın eğitim felsefesi, bireyin aklını bağımsızca kullanarak aydınlanmasını, özerkliğini kazanmasını ve insanlık idealine uygun bir ahlaki karakter geliştirmesini amaçlayan bütüncül ve sistematik bir eğitim anlayışı sunar. Modern eğitim sistemleri, bu ilkeler doğrultusunda hareket ettiğinde yalnızca teknik becerilerle donanmış bireyler değil; özgür düşünebilen, insan onurunu temel alan, adalet ve sorumluluk bilinci taşıyan bireyler yetiştirebilir. Kant'ın *"Aklını kendin kullan"* çağrısı, bugün de eğitimin en evrensel ve en insani ilkelerinden biri olmayı sürdürmektedir.

## Genişletilmiş Özet

Modern eğitim sistemleri, küreselleşme, teknolojik dönüşüm, ekonomik rekabet ve bilgi ekonomisinin baskınlığı gibi etkenlerle giderek daha pragmatik, çıktı odaklı ve beceriye indirgenmiş yapılar hâline gelmektedir. Bu durum, eğitimin yalnızca bilişsel ve teknik becerilere yönelerek bireyin ahlaki, kültürel, sosyal ve eleştirel gelişimini ikinci plana itmesine yol

açmaktadır. Oysa modern toplumların karşı karşıya kaldığı krizler, salt bilgi aktarımının yeterli olmadığını, karakter, değer ve ahlaki özerklik temelli bir insan yetiştirme anlayışının yeniden önem kazandığını göstermektedir. Bu bağlamda Immanuel Kant'ın eğitim felsefesi, insanın doğasında bulunan potansiyeli disiplin, kültür, uygarlık ve ahlaki özerklik basamakları üzerinden gerçekleştirmeyi amaçlayan sistematik yapısıyla, çağdaş eğitim tartışmaları için güçlü bir teorik zemin sunmaktadır.

Bu çalışma, Kant'ın eğitim anlayışını sistemli biçimde ele alarak onun aydın ve ahlaklı birey yetiştirme sürecine yaptığı katkıları incelemektedir. Araştırmada Kant'ın eğitim felsefesinin temelleri, eğitimin amacı ve işlevi, disiplin-özgürlük ilişkisi, ahlaki eğitimin ilkeleri ve Rousseau'nun Kant üzerindeki etkileri kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel savı, Kant'ın eğitim felsefesinin hem modern eğitimin eksik kaldığı alanlara yönelik eleştirel bir bakış sunduğu hem de günümüz eğitim modellerine yön verebilecek evrensel nitelikte ilkeler içerdiğidir.

Kant'a göre insan, eğitilebilir tek varlık olarak doğasında taşıdığı yetileri ancak eğitim yoluyla geliştirebilir. Eğitim, bireyin içgüdüsel eğilimlerini disipline ederek onu kültür ve uygarlık düzeyine yükseltir, nihai aşamada ise bireyin aklını kullanarak kendi yasasını koyabilen özerk bir ahlaki özneye dönüşmesini sağlar. Bu bağlamda Kant'ın eğitim modeli hem bireysel hem de toplumsal gelişimin imkânını içinde barındıran bütüncül bir süreci ifade eder. Kant'ın ödev, iyi isteme, kategorik buyruk ve insanın kendinde amaç oluşu gibi ahlaki kavramları, karakter ve değer eğitimine ilişkin çağdaş yaklaşımlar açısından hâlen güncelliğini korumaktadır.

Makale, modern eğitim sistemlerinin karşılaştığı temel sorunların Kantçı bakış açısıyla yeniden yorumlanabileceğini savunmaktadır. Günümüzde eğitimin araçsallaştırılması, ekonomik verimlilik ve rekabet söylemlerinin ahlaki gelişimin önüne geçmesi, öğrencilerin özgür düşünme ve özerklik becerilerinin zayıflaması gibi sorunlar karşısında Kant'ın eğitim felsefesi, aklın özerkliği, evrensel ahlak yasası, eleştirel düşünme ve insanlık ideali gibi kavramlar aracılığıyla kapsamlı bir çözüm perspektifi sunmaktadır. Bu yönüyle Kant'ın pedagojisi, modern eğitimin ihtiyaç duyduğu normatif temeli güçlendirmekte ve eğitimin yalnızca beceri kazandırma değil, insanı insan yapan değerlerin geliştirilmesi süreci olduğu fikrini yeniden gün yüzüne çıkarmaktadır.

Sonuç olarak çalışma, Kant'ın eğitim felsefesinin günümüzde yeniden yorumlanmaya değer güçlü bir entelektüel kaynak olduğunu göstermektedir. Kant'ın eğitime ilişkin yaklaşımı, bireyi hem toplumsal yaşam içinde sorumluluk sahibi bir özne hâline getirmeyi hem de insan aklının evrensel potansiyelini gerçekleştirmeyi hedefleyen bir mükemmeliyetçilik ilkesine dayanır. Bu ilke, modern eğitim sistemlerinin karşı karşıya bulunduğu ahlaki, kültürel ve epistemik sorunlar dikkate alındığında, günümüz eğitim modelleriyle uyumlu ve

onları derinleştirici niteliktedir. Makale, bu bağlamda Kantçı pedagojinin çağdaş eğitim politikalarına, özellikle de karakter, değer ve ahlaki özerklik temelli eğitim çalışmalarına teorik katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

### Extended Abstract

Modern education systems have increasingly evolved into pragmatic, output-driven structures shaped by globalization, technological transformation, economic competitiveness, and the predominance of the knowledge economy. This evolution has resulted in an instrumental narrowing of education to cognitive and technical competencies, thereby relegating the moral, cultural, social, and critical dimensions of human development to a secondary status. The crises confronting contemporary societies, however, demonstrate that the mere transmission of information is insufficient; rather, an educational framework grounded in character formation, value cultivation, and moral autonomy has regained fundamental significance. Within this context, Immanuel Kant's philosophy of education constitutes a robust theoretical foundation for contemporary debates, as it systematically seeks to actualize the inherent potential of the human being through the successive stages of discipline, cultivation, civilization, and moral self-governance.

This study examines Kant's conception of education in a systematic manner and investigates his contribution to the formation of the "enlightened and morally responsible individual." The analysis addresses the ontological and epistemological premises of Kant's educational philosophy, the purpose and function of education, the relationship between discipline and freedom, the principles of moral education, and Rousseau's influence on Kantian thought. The central claim of the study is that Kant's philosophy of education not only offers a critical perspective on the structural deficiencies of modern education but also articulates universal principles capable of informing contemporary educational models.

For Kant, the human being—distinguished as the sole educable creature—can develop the natural capacities inherent to its species only through education. Education restrains instinctual inclinations, elevates the individual to the levels of culture and civilization, and ultimately enables the person to become an autonomous moral agent capable of legislating maxims for oneself. Thus, the Kantian model of education delineates a holistic developmental process that encompasses both individual and societal advancement. Kantian moral concepts such as duty, the good will, the categorical imperative, and the notion of humanity as an end in itself continue to hold significant relevance for contemporary theories of character and value education.

The article argues that the principal challenges confronting modern education can be productively reinterpreted through a Kantian lens. In response to contemporary issues—such as the instrumentalization

of education, the prioritization of economic efficiency over moral development, and the erosion of students' capacities for autonomy and critical reasoning—Kant's educational philosophy provides a comprehensive conceptual framework grounded in the autonomy of reason, the universality of the moral law, critical reflection, and the ideal of humanity. In this respect, Kantian pedagogy reinforces the normative foundation required by modern education and reasserts that education is not merely the acquisition of skills but the cultivation of the values constitutive of human dignity.

In conclusion, the study demonstrates that Kant's philosophy of education constitutes a significant intellectual resource warranting renewed consideration in the contemporary context. Kant's approach is grounded in a perfectionist ideal that seeks to cultivate individuals who are both responsible participants in social life and capable of realizing the universal capacities of human reason. When viewed within the moral, cultural, and epistemic challenges faced by present-day education systems, this ideal proves not only compatible with but also enriching for current educational paradigms. Accordingly, the article contends that Kantian pedagogy offers substantive theoretical contributions to contemporary educational policy, particularly in relation to character formation, value education, and the cultivation of moral autonomy.

#### Kaynaklar

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., Köksalan, B., (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Program Geliştirme ve Felsefi Düzlemde Analizi, *Sosyal Bilimler Ekev Akademi Dergisi*, Sayı: 99, 59-73.
- Arslanlı, V.B. ve Arslanlı E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılımlarından Bir Değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*. 1(1), 121-145.
- Auweele, D. V. (2015). Kant on Religious Moral Education, *Kantian Review*, 20(3), 373-394. <https://doi.org/10.1017/S136941541500014X>
- Buchner, E.F. (1904). *Educational Theory of Kant*, J. B. Lippincott Company.
- Cassirer, E. (2017). *Rousseau, Kant, Goethe*. Mustafa Tüzel (Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Çilingir L. ve Küçükali R. (2004), Immanuel Kant'ın Eğitim Anlayışı, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (10), 81-98.
- Dickerson, A.B., (2001). *Fifty Major Thinkers on Education From Confucius to Dewey*, J. A. Palmer, L. Bresler, D. E. Cooper (Ed.), Routledge.
- Efe, M.E. (2024). Türkiye Maarif Modeli: Eğitimde Kültürel Değerler ve Dijitalleşme Perspektifi. *Route Education and Social Science Journal* , 89, 213-224. Doi: 10.17121/ressjournal.3606
- Foroushani, Z. J. A., Mahini, F., & Yousefy, A. R. (2012). Moral education as learner's need in 21 century: Kant ideas on education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 244-249, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.646>
- Frankena, W. K. (1965). *Three Historical Philosophies of Education Aristotle, Kant, Dewey*, Scott, Foresman and Company.
- Frierson, P.R. (2021). Discipline and the Cultivation of Autonomy in Immanuel Kant and Maria Montessori. *Journal of Philosophy of Education*, 55(6), 1097-1111.
- Frierson, P.R. (2024), *Kant on Education*, A. Gomes, A. Stephenson (Ed.), The Oxford Handbook of Kant, Oxford University Press.
- Guyer, P. (2006). *Kant, Deniz Sosyal* (Çev.). Say Yayınları.
- Heimsoeth, H. (2007). *Kant'ın Felsefesi*, Takiyettin Mengüşoğlu (Çev.), DoğuBatı Yayınevi.
- Kant, I. (1906). *Kant on Education (Ueber Pädagogik)*, Annette Churton (Trans.), D.C. Heath&CO., Publishers.
- Kant, I. (1984). *Aydınlanma Nedir? Sorusuna Yanıt (1784)*. Nejat Bozkurt (Çev.), Remzi Kitabevi.
- Kant, I. (1999). *Pratik Aklın Eleştirisi*, Ioanna Kuçuradi, Ülker Gökberk, Fusun Akatlı (Çev.), TFK Yayınları.
- Kant, I. (2002). *Ahlak Metafizikinin Temellendirilmesi*, Ionna Kuçuradi (Çev.), Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kant, I. (2006). *Anthropology from a Pragmatic Point of View*, Robert B. Louden (Ed. and Trans.), Cambridge University Press.
- Kant, I. (2007). *Anthropology, History and Education*. G. Zöllner, R.B. Louden (Ed.), Cambridge University Press.
- Kant, I. (2008). *The Metaphysical Elements of Ethics*, Arc Manor.
- Kant, I. (2008a). *Arı Usun Eleştirisi*, Aziz Yardımlı (Çev.). İdea Yayınevi.
- Kant, I. (2013). *Eğitim Üzerine*, Ahmet Aydoğan (Çev.), Say Yayınları.
- Kant, I. (2021). *Fakültelerin Çatışması*, Mevlüt Albayrak (Çev.), Fol Yayınları.
- Kant, I., (1996), *Practical Philosophy*, Paul Guyer, Allen W. Wood (Ed.), Cambridge University Press.
- Kanz, H. (1997). Immanuel Kant, Z. Morsy (Ed.), Thinkers on Education (Volume 2, 789-806), *Unesco Publishing/ Oxford & IBH Publishing*.
- Korniliev, L. (2023). Kant's Pedagogical Thought and Current Problems of Education. *In SHS Web of Conferences*, 161(06008), 1-6. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316106008>
- Kuehn, M. (2011). *Immanuel Kant*. Bülent O. Doğan (Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Louden, R. B. (1997). The education of humanity: A Kantian primer. *Journal of Education*, 179(1), 77-98.
- Mueller, L. (2019). Education, philosophy, and morality: Virtue philosophy in Kant. *Eidos. A Journal for Philosophy of Culture*, Vol. 3, 4(10), 114-137. DOI: [10.14394/eidos.jpc.2019.0045](https://doi.org/10.14394/eidos.jpc.2019.0045)
- Munzel, G. F. (2012). *Kant's Conception of Pedagogy Toward Education of Freedom*, Northwestern University Press.
- Munzel, G.F., (2003). Kant on Moral Education, or "Enlightenment" and the Liberal Arts, *The Review of Metaphysics*, 57(1), 43-73, <https://www.jstor.org/stable/20131938>
- Rousseau, J.J., (2022). *Émile*, Yaşar Avunç (Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tepe, H. (2014). Günümüz Sorunları Karşısında Kant Etiği Çaresiz midir?, G. Murteza (Ed.), Kant Özel Sayısı, *Felsefi Düşün Akademik Felsefe Dergisi*, Sayı: 3, 157-170.
- Türkçe Sözlük (2018), Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünlü, Ö. (2014). Kant'ın Ahlak Felsefesini Rousseau'daki Kökleri: Vicdan-İstenc- Akıl Birliğinden Aklın Birliğine, G. Murteza (Ed.), Kant Özel Sayısı, *Felsefi Düşün Akademik Felsefe Dergisi*, Sayı: 3, 170-187.
- Wood, A. (2024). *Kant'ın Etik Düşüncesi*. Seniye Tilev, Umut Eldem (Çev.). VakıfBank Kültür Yayınları.
- Yayla, A. (2005). Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-86. <https://doi.org/10.1501/Egifak.0000000106>
- Yıldırım, Y. (2014). Zamansız Eylem: Özgürlüğün Sonuçları Üzerine, G. Murteza (Ed.), Kant Özel Sayısı, *Felsefi Düşün Akademik Felsefe Dergisi*. Sayı:3, 170-187.