



TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

www.tuhed.org

ISSN: 2147-4516



Çapa Kız Muallim Mektebi

Fall 2018, 7 (2)



TUHED

Turkish History Education Journal

Sahibi ve Baş Editörü

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
İstanbul Üniversitesi

Editör

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN
İstanbul Üniversitesi

Yazı İşleri Sorumlusu

Ahmet ŞİMŞEK

Yayın Kurulu

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU - Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri ATA - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Peter BURKE - Emeritus

Prof. Dr. Penelope HARNET – University of the West of England

Prof. Dr. Maria REPOUSSI - Aristotle University

Associate Prof. Dr. Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Elnur AGAYEV- European University of Lefke

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DURGUN – Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Güneş IŞIKSEL – Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zahit ATÇIL – Medeniyet Üniversitesi

Sibel YALI – İstanbul Üniversitesi

Sayı Hakemleri

- Prof. Dr. Turhan Kaçar - Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Tansu Açıık - Ankara Üniversitesi (Emekli)
Prof. Dr. Bahri Ata - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Şirin - Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Gündüz -Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Özcan (2) - Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin Köksal - Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent Akbaba - Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu Çulha Özbaş - Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan Altun (2) - Bolu Abant Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet Bilal Çelik - Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Elnur Agayev - Lefke Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Demirel - Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Işık - Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Gökçe – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sungur Doğançay - Dicle Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sezai Öztaş - Kırklareli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Murat Arpacı - Erzincan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Zahit Atçıl - Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Neval Akça Berk - Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ümmügülüm Candeğer- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatih Durgun - Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Refik Turan – Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hülya Çelik - Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Akif Pamuk - Marmara Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Derya Çığır Dikyol - İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Caner Türk – Erzincan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Togay Seçkin Birbudak (2) – Gazi Üniversitesi
Dr. Namık Çencen - Gazi Üniversitesi
Dr. Erdem Sönmez (2) - Anadolu Üniversitesi
Dr. Mustafa İçen - Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Servet Üztemur - MEB
İngilizce Kontrol: Sibel YALI - İstanbul Üniversitesi

İndeksler:

 <p>ULAKBİM</p>	 <p>EBSCO</p>	 <p>ERIHPLUS EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES</p>
 <p>DOAJ</p>	 <p>teı Türk Eğitim İndeksi</p>	 <p>asos academia social science index</p>
 <p>SOBIAD</p>	 <p>Google Scholar</p>	 <p>CiteFactor Academic Scientific Journals</p>



Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) on üçüncü sayısı ile birlikteyiz. 7. Yılıni dolduran dergimiz; tarih eğitimi merkezinde, uluslararası, hakemli, akademik niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz EBSCO'nun Humanities Source Ultimate indeksinde ve ULAKBİM'in TR İndeksinde taranmaktadır. Ocak 2017'de aldığımız karara göre yılda iki sayı çıkan dergimize gelen her bir makale, hakem süreci tamamlanınca ön-yayın şeklinde tam metin olarak gelecek sayıyı beklemeden, online yayınlanmaktadır.

Dergimizin geçen Mayıs 2018 sayısının çıkmasından bu yana Türkiye'de ISHE 2018'i gerçekleştirdik. Tarih eğitimi alanında saygın bir sempozyum olan ISHE'de 150'nin üzerinde bildiri sunuldu. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nin ev sahipliğinde gerçekleşen program, tarihçi ve tarih eğitimcilerini bir araya getirdi.

TUHED'in bu sayısında 4'ü tarihyazımı dosyasından olmak üzere 17 makale, 1 kritik yazısı, 2 çeviri çalışması 1 de ünlü bir tarih eğitimcisiyle yapılmış (Keith Barton) röportaj yer almaktadır.

Gönüllülük esasıyla makale gönderdikleri için yazarlarımıza ve bunların akademik biçimde yayına konmasında titiz eleştiri ve önerilerini esirgemeyen hakemlerimize çok teşekkür ediyoruz. **Bundan sonraki sayılarımızda dergimiz, tarih eğitimi merkezinde yayın politikası benimsemiştir. Tarihçilik ve eğitim tarihi makalelerine tarih eğitimine katkısı ve bağlamında yer verileceğinden mümkün mertebe tarih eğitimiyle ilişkili yayın yapma kararı aldık.** Saygı ile duyururuz.

Dergimiz TUHED, Türkçe literatüre katkısı yapmaya sonraki sayılarda da devam edecektir.

Saygılarımızla,
TUHED Yayın Kurulu Adına
Prof. Dr. Ahmet Şimşek



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2018, 7(2)

www.tuhed.org

ARAŞTIRMA – İNCELEME MAKALELERİ



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL MEDYADAKİ TARİHLE İLGİLİ PAYLAŞIMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Hülya ÇELİK**

Derya ELBASAN***

Öz: Sosyal medya, sosyal iletişimin kelimeler, görseller, ses dosyaları yolu ile sağlandığı bir yapıya sahiptir. Tarihle ilgili görseller ve düşünceler, sosyal medyada sıkça yer almakta ve çok sayıda insana ulaşmaktadır. Günümüzde sosyal medyadaki tarihi bilgiler, görseller oldukça dikkat çekmektedir. Bu paylaşımların merak uyandırıp bilinçli bir şekilde araştırılarak mı, yoksa doğrudan inanılıp bilinçsizce mi yapıldığı tartışma konusudur. Bu düşünceden hareketle araştırmada sosyal medyadaki tarih ile ilgili paylaşımlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma betimsel araştırma yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu kolay ulaşılabilirlik örnekleme göre belirlenmiş, Sakarya ilinde görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış form söz konusu araştırmanın veri toplama aracıdır. Veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyada tarihle ilgili paylaşımları takip ettikleri, bu paylaşımların görsellik-içerik ve güncel olması açısından dikkat çektiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyada tarihle ilgili paylaşımları güvenilir bulmadığı ve doğruluğunu test etme ihtiyacı duyduğu bu sebepten dolayı tarihe bakışlarını çok fazla etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak söz konusu paylaşımların sosyal medya dışında da gündem olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal medyadaki eksik ya da yanlış bilgilere kayıtsız kalmayıp kendilerini doğru bilgiyi açıklama yönünde sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Sosyal Medya, Tarih Paylaşımları

* Bu çalışma V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiriye dayanmaktadır.

** Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: hcelik@sakarya.edu.tr

*** YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: derya.elbasan@ogr.sakarya.edu.tr

SOCIAL STUDIES TEACHERS' VIEWS ABOUT SOCIAL MEDIA SHARES RELATED to HISTORY

Abstract: Social media has a structure that is provided by words of social communication, images, and audio files. Historical images and thoughts often take place in the social media and reach many people. Today, the historical information in social media and visuals are attracting attention. It is a debate about whether these sharing are explored in a curious way or consciously, or defended directly or unconsciously. In this study it is aimed to determine social studies teachers' views on social media shares related history. The research was conducted in accordance with the descriptive analysis of qualitative research methods. The study group was identified in accordance with the easy accessibility sample. 20 social studies teachers working in the province of Sakarya formed the study group. The structured form developed by the researchers is the data collection tool of the research. The data were subjected to descriptive analysis. As a result of the research, it has been seen that the social studies teachers are following the social media shares related history and pay attention to the fact that these shares are visual-content and up-to-date. The research also reached the conclusion those social studies teachers did not find the shares about history in the social media trustworthy and needed to test the validity so that they did not affect their views about history too much. Finally, it was determined that the shares about history in social media are also on the agenda outside of social media. It has been seen that social studies teachers are not indifferent to missing or wrong information in social media and feel responsible for explaining the right information.

Keywords: Social Studies Teachers, Social Media, History Sharing

Extended Summary

Purpose

Social media has a structure that is provided by words of social communication, images, and audio files. Historical images and thoughts often take place in the social media and reach many people. Today, the historical information in social media and visuals are attracting attention. It is a debate about whether these sharing are explored in a curious way or consciously, or defended directly or unconsciously. In this study it is aimed to determine social studies teachers' views on social media shares related history. From this basic objective, the answers to the following questions are sought:

- What are the groups in social media sharing histories that are followed up by social studies teachers?

- What aspects of social media sharing about history are attracting social studies teachers' interest?
- How do social studies teachers evaluate the historical sharing in social media?
- According to social studies teachers, what are the criteria that determine the accuracy and reliability of sharing about history in social media?
- How do the groups in social media sharing histories influence the social studies teachers' views about history?
- Do the teachers of social studies receive questions or comments about the history of social media from their immediate surroundings? How?
- What is the responsibility of Social Studies teachers to make comments on social media history or to correct information if it is false?

Method

A descriptive research method was used to determine the effect of the situation in the study on the remainder of the situation. The 20 social studies teachers in Sakarya constitute the study group of the research. The gender distribution of participants is 12 women and 8 men. Participants were selected from social studies teachers using Facebook or Instagram. Therefore criteria sample, which is a purposeful sampling method, was used in the research. The period of the participants' service varies between 1 and 15 years. Negotiations were held during the spring semester of the 2017-2018 academic years in the time periods set by the participants themselves. In the study, the "interview form" consisting of open-ended questions, developed by researchers in view of the literature, was used. 20 participant teachers' views were taken in writing during the research process. It was later edited and converted into text. Each participant teacher is coded. All interview texts were subjected to descriptive analysis by the researchers.

Results and Discussion

The first theme of the research is the groups / platforms that teachers follow in the social media. It is determined that social studies teachers followed at least one platform and their friends in the list send such sharing. The second theme of the research is social studies teachers' interest in sharing. Social media sharing is more likely to be content-oriented.

The third theme of the research is the evaluation of the Social Studies teachers regarding the sharing. Social Studies teachers find sharing the most remarkable. The fourth theme of the study is the criteria of social studies teachers for showing the correctness and reliability of sharing. According to social studies teachers showing references and having atrioms to important historians are factors affecting the correctness and the reliability of sharing. The fifth theme of the research is the influence of the history sharing in social media. On social studies teachers' views on history. Social studies teachers are not greatly affected. They are interested in the current and interesting history of the pages they follow. However, there is information that historical exchanges in these places do not affect their view of history.

The sixth theme of the research is comments received by social studies teachers on the history sharing in social media. Social Studies teachers have reached the conclusion that they share comments on history in the family environment, friend environment and classroom environment. The seventh theme of the research is the responsibility of the Social Studies teachers to correct cases of misunderstanding. It is reached that if sharing are wrong or incomplete social studies teachers generally feel themselves as responsible for correcting the information.

Conclusion

The reason for social studies teachers to follow the sharing platforms of history in social media is that they are up to date. Social studies teachers have indicated that they are more interested in the information they contain, while paying attention to the visually and update of the sharing. Historical shares attract interest and curiosity with different designs and visuals. For social studies teachers, the most important criterion is to indicate the correctness and reliability of the shares. They find the history sharing they follow in social media as actual and interesting. However, these sharing do not affect their views of history.

Social studies teachers report that they have taken comments on the history sharing of social media from family environment, friend environment and classroom environment. . Finally, it was determined that the shares about history in social media are also on the agenda outside of social media. It has been seen that social studies teachers are not indifferent to missing or wrong information in social media and feel responsible for explaining the right information.

Giriş

Sosyal medya, kullanıcıların içeriğini kendilerinin oluşturduğu; yayınlamak paylaştığı; etkileşimin, paylaşmanın ve tartışmanın gerçekleştiği her türlü çevrimiçi ortamdır. Sosyal medya, içeriğin kullanıcılar tarafından oluşturulduğu müzik, resim, animasyon, video ve podcastlerin web siteleri aracılığıyla sunulduğu, interaktif medya olarak da tanımlanır. Etkileşimli yapısı nedeniyle insanların sanal ortamda birbirleriyle çevrimiçi olarak iletişim kurduğu, düşüncülerini ve fikirlerini paylaştığı bir yapı olarak dikkat çekmektedir (Bedir, 2016).

Sosyal medya kavramını tarihçesi incelendiğinde günümüzdeki haline gelene kadar birçok farklı aşamadan geçtiği görülmektedir. İlk olarak 1979 yılında Tom Truscott ve Jim Ellis'in dünyanın farklı yerlerindeki internet kullanıcılarının herkes tarafından görülebilen mesajlar atabilmelerine olanak sağlayan Usenet'i oluşturdukları belirtilmektedir. Ancak günümüzde kullandığımız anlamıyla sosyal medya kavramının bundan yaklaşık 20 yıl önce Bruce ve Susan Alberson'un çevrimiçi olarak günlük tutan internet kullanıcılarını bir araya toplayan "Açık Günlük" (Open Diary) platformu ile başladığı söylenebilir. İnternet hızındaki artışa birlikte Myspace (2003), Facebook (2004) gibi yeni açılan websiteleri sayesinde bu kavram daha popülerleşmiştir (Bulut, 2013).

Gelişen teknoloji ve internet erişiminin kolaylaşmasıyla birlikte dünyada internet ve sosyal medya kullanımında artış gözlenmektedir. Gerek dünyada gerekse ülkemizde kullanımı bu denli yaygınlaşan sosyal medya ile günlük yaşamdaki bilgi, haber, görüntü ve ses aktarımı da gelişmiştir. Takipçiler ihtiyaç duyduğu her türlü bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmekte, gelişmelerden anında haberdar olmakta ve takip ettikleri grup ya da platformlar sayesinde farklı alanlarda bilgi sahibi olmaktadır. Yapılarına ve işlevlerine göre farklı amaç ve uygulamalar içeren pek çok sosyal medya türü bulunmaktadır. Bunlardan bazıları dünya çapında büyük bir sosyal ağa dönüşürken bazıları daha bölgesel kalmıştır. *Bloglar, Mikroblogging, Wikiler, Sosyal işaretleme, Sosyal paylaşım siteleri, Podcasting, Sosyal ağ siteleri ve Sanal dünyalar* sosyal medya türleri arasında yer alır (Kılıç, 2016).

Kullanıcıların arkadaşlarıyla sürekli iletişim içinde kalmasına ve metin fotoğraf, video gibi içeriklerini paylaşmalarına izin veren bu sosyal ağlar özellikle gençlerin en önemli sosyalleşme araçlarından biri haline gelmiştir (Kahraman, 2013). *Twitter, Instagram ve*

Facebook gibi sosyal ağ siteleri, insanların birbiriyle rahatlıkla iletişim kurmasını, ilgi alanındaki bilgi ya da öğrenmeleri bu ağlar üzerinden yapmasına olanak sağlamaktadır. Günümüzün sanal ortam kullanıcıları tarafından bir alışkanlık haline gelen sosyal medya kullanımı, her kültürden ve her kesimden geniş kitlelerin dikkatini çekmektedir. *Facebook, Twitter, Youtube, Foursquare, Instagram* popülerliğini koruyan sosyal medya siteleri arasında yer almaktadır. Türkiye’de de söz konusu sosyal medya platformları dikkatle takip edilmektedir. Ancak diğer taraftan okuma alışkanlığının düşük, izleme alışkanlığının ise dünya ortalamalarının oldukça üstünde olduğu da bilinmektedir. Türkiye’nin otuz milyonun üzerinde *Facebook* kullanıcısına sahip olduğu düşünüldüğünde, bu vaktin önemli bir kısmının bu sosyal platformda geçtiği rahatlıkla söylenebilir (Irak ve Yazıcıoğlu,2012). Çünkü *Facebook* sosyalleşme üzerinden cazibe yaratarak kullanıcıları kendine çekmekte sık sık güncellenen haber akışıyla dikkat çekmekte ve paylaşılmasını sağlamaktadır.

Sosyal medya güncelliği, anındalığı ve hızı vurgulaması dolayısıyla içinde yaşanan hâkim görme biçimini yeniden üreten bir mantığa dayanmaktadır. Geçmişten kopuş düşüncesi bir yandan da bir geçmiş saplantısının gelişmesine yol açmıştır. Ancak kaydetmede artış bağlamında görülebilecek olan bu geçmiş saplantısı, geçmişin bir veriye göre veya metaya dönüşmesine yol açarak hatırlamadan ziyade unutmaya hizmet etmektedir. Bilgi tekelleri sosyal medya yoluyla kendi güçlerini bireylerin iradelerini boyunduruk altına alarak, yaşamlarının anlamını belirleyerek ne olması gerektiğini yeri geldiğinde açıkça dikte etmektedir (Oğuzhan, 2015: 96). Sosyal medyadaki tarih ise şimdi tanık olunan bir duruma dönmüş ve geçmiş önemini yitirmiştir. Sosyal medya kullanıcıları karşılaştıkları tarihle ilgili bir bilgiyi duyduğu veya kendinde var olan bilgiyle birleştirip geçmiş zaman koşullarını göz ardı ederek günümüz şartlarıyla değerlendirip yorumlamakta bu da tarihin tanımına ters düşmektedir. Çünkü tarih, geçmişte yaşamış insan ve insan topluluklarının bütün faaliyetlerini yer ve zaman göstererek, sebep-sonuç ilişkisi kurarak, belge ve bulgular ışığında inceleyen bilim dalıdır.

Sosyal medyada tarihin şimdinin içerisine hapsolması, geçmişin sadece şimdiye hizmet ettiği oranda varlık alanı bulmasına yol açmakta ve bireyi geçmişi sorgulama gerekliliğinden uzaklaştırmaktadır. Çünkü bireyler tarihselliğinden koparılmış olaylar bolluğu ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu yeni mecrada tarih, kendi tarihsel pozisyonu hakkında değerlendirmede bulunma gücünden özne yanılması dolayısıyla mahrum kalarak kullanıcıların elinde ironik

biçimde binlerce kez yeniden paylaşılan yüksüz, etkisiz, homojen imgelere dönüşmektedir (Oğuzhan, 2015: 96). Böylece birey yaşanan olayı kendi bakış açısı çerçevesinde yeniden üretmektedir. Sosyal medyada oluşturulan tarih, eğitimcileri de doğrudan etkilemektedir. Özellikle sosyal bilgiler öğretmenleri bu etkiyi yakından gözlemlemektedirler. Sosyal medya kullanım yaşının düştüğü günümüzde sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarihle ilgili konular, sosyal medyada yer alan tarihle ilgili paylaşımlarla karşılaştırılmakta ve doğruluğu tartışma konusu olabilmektedir. Söz konusu tartışmalar gerek aile ortamı, gerek arkadaş çevresi, gerekse sınıf ortamında gündeme gelmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise gündem olan tarihle ilgili gelebilecek yorumlara karşı, yanlış veya eksik olan bilgiyi düzeltmek adına sosyal medya da yer alan tarihle ilgili paylaşımları takip etme sorumluluğu hissetmektedir.

Bu araştırmada sosyal medyadaki tarih ile ilgili paylaşımların sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından sosyal medyada tarihle ilgili paylaşımlarıyla takip edilen gruplar nelerdir?
- Sosyal medyadaki tarihle ilgili paylaşımlar hangi özellikleriyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilgisi çekmektedir?
- Sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal medyadaki tarihi paylaşımları nasıl değerlendirmektedir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal medyada tarihle ilgili paylaşımların doğruluk ve güvenilirliğini belirleyen ölçütler nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyadaki tarihi paylaşımları takip ettikleri gruplar tarihe bakışlarını nasıl etkilemektedir?
- Sosyal bilgiler öğretmenleri yakın çevrelerinden sosyal medyada tarihle ilgili paylaşımlara ilişkin soru ya da yorumlar almakta mıdır? Nasıl?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyada tarihle ilgili paylaşımlara ilişkin yorum yapmak ya da yanlışsa bilgiyi düzeltmek konusunda sorumluluğu nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada var olan durumun yine var olan başka bir duruma hangi yönde etkisinin olduğunu belirlemek için betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Eğitim alanında tercih edilen araştırma türlerinden biri olan betimsel araştırma, titiz bir şekilde var olan durumu açıkça ortaya koyan ve tam bir şekilde ifade eden bir araştırma yöntemidir. Bu araştırma modelinin yaygın olarak tercih edilmesindeki en önemli etken; kişi, grup ya da beceri, tutum, kişisel seçimler, biçimsel durum gibi özellikleri ayrıntılı bir şekilde açıklamasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Katılımcılar

Sakarya ilinde görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı 12 kadın 8 erkektir. Katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenlerinden seçilmesi ve *Facebook* ya da *Instagram* kullanması ile bir amaçlı örneklem yöntemi olan ölçüt örneklem kullanılmıştır. Katılımcıların hizmet süreleri 1 ile 15 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların belirlenmesinde özellikle sosyal bilgiler öğretmeni olma, *facebook* ve *instagram*dan birini kullanma şartı aranmıştır. Bu şart sosyal bilgiler eğitiminin tarih bilimi içeriğinden oluşmasından dolayı belirlenmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir.

Görüşmeler 2017-2018 eğitim yılı bahar döneminde katılımcıların kendi belirledikleri zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden sağlanan verilerin ne amaçlarla ve nerelerde kullanılacağı katılımcılara izah edilmiş ve izinleri alınmış ve gerektiği takdirde çalışmaların onlarla paylaşılacağı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin isimleri etik gereğince çalışma boyunca kullanılmamış ve kod isimlerle çalışmada geçirilmişlerdir. Kadın katılımcılar K, erkek katılımcılar E rumuzuyla kodlanarak numaralandırılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Bilgiler

Rumuz	Hizmet Yılı	Rumuz	Hizmet yılı
K1	1-5	E1	11-15
K2	1-5	E2	1-5
K3	6-10	E3	6-10
K4	6-10	E4	6-10
K5	1-5	E5	1-5
K6	1-5	E6	1-5
K7	1-5	E7	1-5
K8	1-5	E8	1-5
K9	1-5		
K10	1-5		
K11	1-5		
K12	1-5		

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından literatür göz önüne alınarak geliştirilen, açık uçlu sorulardan oluşan “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme forumunun içerdiği sorular araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde ve genelden özele doğru bir anlam dizgisi içinde düzenlenmiştir. Görüşme soruları ilgili araştırmanın ölçütü uyarınca belirlenen katılımcılar ile kendilerinin belirledikleri tarih ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında ortam sağlıklı hale getirilmiş ve görüşmelerin bölünmesi riski en aza indirilmiştir. Görüşmeler devam ederken katılımcıların görüşlerini örneklerle ve/veya olaylarla ilişkilendirerek anlatabilecekleri kendilerine bildirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde 20 katılımcı öğretmenin görüşü yazılı olarak alınmıştır. Daha sonra düzenlenerek metin haline dönüştürülmüştür. Her katılımcı öğretmen kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından tüm görüşme metinleri betimsel analizine tabi tutulmuştur. Gerek öğretmenlerin ifadelerindeki kavramlar gerekse öğretmenlerin verdikleri örneklere ilişkin söylemek istedikleri ancak örneklerle ifade edebildikleri durumlar analiz edilmiştir. Tüm bu kavramlar, örnekler ve katılımcıların kendilerine has söylemleriyle ilgili durumlar kodlanmış ve ilgili tema olarak tablolaştırılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik, ölçme aracının araştırma sorularını ölçmede amaca ne kadar hizmet ettiği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Diğer yandan araştırmanın bulgularının da gerçek dünya ile olan gerçeklik bağı iç geçerlik sağlanmada bir kriterdir (Merriam, 2013). Çalışmanın inandırıcılığının (iç geçerlik) sağlanabilmesi için görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ve kodlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeler esnasında katılımcılardan ifadelerini örnekler ile açıklamaları istenmiştir. Araştırmanın geçerliği katılımcı doğrulaması ile sağlanmış, diğer bir ifadeyle görüşme yapılan kişilerden bazılarında ulaşılmış ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmiştir. Araştırmanın güvenirliliği ise veri analizlerinin ve kodlamalarının iki ayrı kişi tarafından yapılmasıyla sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen sorular neticesinde yedi tema oluşturulmuştur. Bu temalar şu şekildedir: 1) Sosyal medyada takip edilen gruplar 2) Sosyal medyadaki paylaşımlarla ilgilenme kriteri 3) Sosyal medyadaki paylaşımları değerlendirme ölçütü 4) Sosyal medyadaki paylaşımların doğruluk ve güvenirlilik ölçütleri 5) Sosyal medyadaki paylaşımlardan etkilenme durumları 6) Sosyal medyadaki paylaşımlara ilişkin yorum alma durumları 7) Sosyal medyada paylaşımlarındaki bilgiyi düzeltme sorumluluğu.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Tarihle İlgili Takip Ettikleri Grup/Platformlar

Kod	Katılımcılar	f
Tarih Arşivi	E3,E5,K6,K10	4
Tarihin Arka Odası	K1,K8,K9	3
Tarihi Anlar	K3,K12,E1	3
Derin Tarih	E2, E4,K8	3
Tarih Kulübü	K4,E6	2
Gündem Ötesi	K2,K8	2
ISHE Grup	K1	1
Tarih365	K3	1
Tarih Sorular	K3	1
Tarihi Kadim	E2	1

Tarihçinin Seyir Defteri	E3	1
Kaç Yıl Oldu	E3	1
Benim Hocam	K7	1
Türk Tarihi	E7	1
Türk Tarih Kurumu	E7	1
Tarihane	K10	1
Tarih Bilgisi	K10	1
Tarih Günlüğü	K11	1
Ecdadın Dili	K11	1
Osmanlının Bilinmeyenleri	K11	1
Öğretmenler Sayfası	E8	1
Toplam		32

Tablo 2 de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenleri tarihle ilgili sosyal medyada şu platformlar/grupları takip etmektedirler: Tarih Arşivi, Tarihin Arka Odası, Tarihi Anlar, Derin Tarih, Tarih Kulübü, Gündem Ötesi, ISHE Grup, Tarih 365, Tarih Sorular, Tarihi Kadim, Tarihçinin Seyir Defteri, Kaç Yıl Oldu, Benim Hocam, Türk Tarihi, Türk Tarih Kurumu, Tarihane, Tarih Bilgisi, Tarih Günlüğü, Ecdadın Dili, Osmanlının Bilinmeyenleri, Öğretmenler Sayfası. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun birden fazla grubu takip ettiği görülmektedir. “Tarih Arşivi” en fazla takip edilen grup olmuştur. “Tarihin Arka Odası”, “Gündem Ötesi”, “Tarihi Anlar” ve “Derin Tarih” adlı gruplar da araştırmaya katılan öğretmenler tarafından takip edilen diğer gruplardır. İki öğretmen “Tarih Kulübü”, iki öğretmen de “Gündem Ötesi” adlı grubu takip etmekte, bunların dışında kalan diğer gruplar mutlaka birer katılımcı tarafından takip edilmektedir

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Tarihle İlgili Paylaşımlarla İlgilenme Kriterleri

Kod	Katılımcılar	f
İçerik	K1,K2,E1,E2,E3,E4,K5, , K6,K7,K9,K7,K10,E8K12	14
Görsel/görsellik	K1,E1,K4,K7,E7,K11	6
Güncellik/gündem	K3,K5,K6,E6,K10,K11	6
Toplam		26

Tablo 3’te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyada tarihle ilgili paylaşımlarla ilgilenme kriterleri “içerik”, “görsel/görsellik”, “güncellik/gündem”dir. Sosyal medyadaki tarihle ilgili paylaşımlarla ilgilenme kriterlerini “içerik” olarak belirten katılımcılar çoğunluktadır. Katılımcılardan E3 “Bilgi içeriğini önemsiyorum”, K8 “Bilgi içeriği öncelikli olarak

ilgimi çekiyor” K9 “Bilgi içeriği alanıma yakınsa ilgileniyorum” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Görsel/görsellik K1,E1,K4,K7,E7,K11 tarafından belirtilmiştir. K4 “...geçmişe dair fotoğraflar, görsellik” diyerek düşüncesini belirtmiştir. Gündem/güncellik ise K3,K5,K6,E6,K10,K11 tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılardan K3 “...güncel olayları takip amaçlı tarihi fotoğraflar, görsellik” demiştir. E6, K11 görsellik ve güncellik derken görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. E6 “güncel konular eskiye ait görseller kullanılarak sunuluyor” K11 ise “...görsel bilgi ilgimi çeker ama tabii güncel konularda ilgimi çeker” demişlerdir. Güncel ve içerik diyenler ise K5, K6, K10 dir. K5 “hem güncel hem de bilindik konularda farklı bilgiler...” K6 “... Gündemle bağlantılı olması, bir öğretmen olarak da bilginin içeriği...”, K10 “...Gündemle olan bağlantısı ve bilgi içeriği...” şeklinde belirtmişlerdir. Görsellik ve içerik K1,E1,K7,E7 tarafından belirtilmiştir. K1 “geçmişle ilgili bilinmeyenleri sunması, görsel içerikle desteklenmesi...”, E1 “...bilgi içeriğinin doğruluğunu dikkate alıyorum, sonrasında ise güzel bir resim...”, E7 “görsellik önemlidir, daha sonra ise bilgi içeriğine bakarım” demişlerdir.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyadaki Tarihle İlgili Paylaşımlara İlişkin Değerlendirmeleri

Kod	Katılımcılar	f
Dikkat/ilgi çekici	K1,E1,K4,E2,E4,K7,K8,K9, E7,K10,E8,K11	12
Gündemle bağlantılı	K2,K3,K5,K6,E8	5
Merak uyandırıcı	K4,E5	2
Doğru/güvenilir	E4,K7	2
Toplam		21

Tablo 4’te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal medyada tarihle ilgili paylaşımlara ilişkin değerlendirmeleri “dikkat/ilgi çekici”, “gündemle bağlantılı”, “merak uyandırıcı”, “doğru/güvenilirlik” kodlarında toplanmıştır. Paylaşımların ilgi çekici olduğunu söyleyen katılımcılar genel olarak bu yönü diğerlerine göre daha fazla ifade etmiştir. Katılımcılardan E1 “...ilgimi çekmekle beraber güvenilirliği tartışılır.” E2 ise “ilgimi çekiyor” cümlesiyle dile getirmiştir. Gündemle bağlantılı olmasını belirten katılımcılardan K2 durumu şöyle ifade etmiştir: “Sosyal medyada yer alan tarihi paylaşımlar genellikle televizyonda gösterimde olan dizilerle beraber ortaya çıkmaktadır.” K3 ise “sayfalar gündem ile ilgili tarihi

bilgileri hatırlatmaları yüzünden günlük takip etmeyi seviyorum.” demiştir. K4 ve E5 merak uyandırıcı bulmakla beraber şöyle ifade etmişlerdir: “...merak uyandırıcı buluyorum” ve “... bu tarz bilgilerde sorgulama ihtiyacı duyarım”. Katılımcılar arasından E4, K7 sosyal medyadaki tarihi paylaşımları doğru ve güvenilir bulmaktadır. K7 “...Bilgilerin güvenilir olduğunu düşünüyorum” derken E4 biraz farklı olarak “...güvenilir platform ve sayfalarda çok güzel ve güvenilir bilgiler mevcut” demiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Tarihle İlgili Paylaşımların Doğruluğu ve Güvenirliğini Belirleme Ölçütleri

Kod	Katılımcılar	f
Kaynak göstermesi	K1,K2,K3,K4,E2,E4,E5,K6, K7,K8,K9,E7,K11	13
Önemli Tarihçiler	K1,E1,K3,E4,K5,E5,K6,K7	8
Mantığa uygunluğu	E3,K10,K12	3
Önceki bilgilerle tutarlılığı	K3,K4,K12	3
Öğretmenlerce paylaşılması	E8	1
Toplam		28

Tablo 5 de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyadaki tarihle ilgili paylaşımların doğruluğu ve güvenirliğini belirleme ölçütleri: “kaynak göstermesi”, “önemli tarihçiler”, “mantığa uygunluğu”, “önceki bilgilerle tutarlılığı”, “öğretmenlerce paylaşılması” şeklinde sıralanmıştır. Katılımcılar sosyal medya paylaşımlarının doğru ve güvenilir olmasını en çok kaynak göstermesine bağlamışlardır. E2 “kaynak gösteriyor olması, bir kaynağın birinci elden kaynak gösteriyor olmasına dikkat ederim”, K9 “edinilen bilgilerin kaynağı ve dayanak noktası göstermesi benim için en önemli ölçüt”, K11 “paylaşımların ardına kaynak belirtilmiş ise doğru olduğunu düşünüyorum ” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Önemli tarihçilerin söylemiş olmasını doğruluk ve güvenirlilik için bir ölçüt olarak belirten K5 “...Halil İnalçık veya İlber Ortaylı’nın konu hakkındaki görüşlerine başvururum” ifadesinde bulunmuştur. Mantığa uygunluğuna ilişkin E3 şöyle söylemiştir: “tarihi bilgilerin doğruluğu ve güvenirliliği mantığa uyuşmasıyla ilgili”. Önceki bilgilerle tutarlı olmasını söyleyen katılımcılar bu ölçütü diğer ölçütlerle birlikte öne sürmüşlerdir. Kaynak göstermesi ve önemli tarihçilerin sözleriyle tutarlı olmasını söyleyen K3“İlber hoca gibi sayfalarda güven daha yüksek tabi. Makale linklerinin konulması ve kaynaktan okuduğum bilgilerle örtüşmesi sebebiyle önemli” şeklinde ifade

etmiştir.E8 ise öğretmenlerce paylaşılmasını yeterli bulduğunu “paylaşımların öğretmenler tarafından yapılıp yapılmadığına dikkat ediyorum” şeklinde söylemiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medya Tarihle İlgili Paylaşımlardan Tarihe Bakış Çerçevesinde Etkilenme Durumları

Kod	Katılımcılar	f
Etkilemiyor	K2,E1,K4,E2,E3,K5,K6,E6, E7,K10,K11,K12	12
Etkiliyor	K3,E4,E5,K7,K8,K9,E8	7
Biraz etkiliyor	K1	1
Toplam		20

Tablo 6 de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenleri tarihi paylaşımlardan tarihe bakış çerçevesinde etkilenme durumunu, “etkilemiyor”, “biraz etkiliyor”, “etkiliyor” şeklinde ifade etmişlerdir. Tarihe bakış çerçevesinde etkilenmediğini belirten katılımcıların sayısı diğerlerinden fazladır. E1 “Aslında bakışımı etkilemiyorlar ama paylaşımları gördükçe ve yeni bir şeyler öğrendikçe daha çok hoşuma gidiyor” demiştir. Tarihe bakış çerçevesinde etkilendiğini belirten katılımcılardan. K3 şöyle ifade etmiştir: “takip ettiğim ideoloji çerçevesinde tatbiki de etkiliyor.”E5 ise “tabi. Daha önce duymadığım etkili bir durum ya da olay ise etkiliyor” demiştir. K1 tarihi paylaşımlardan tarihe bakış çerçevesinde biraz etkilendiğini şöyle ifade etmiştir: “Tarihe bakışımı fazla etkilemez, çünkü her grup tarih gibi bir bölümü istediği açıdan yansıtıyor, siyasete kayabiliyor.”

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Tarihle İlgili Paylaşımlara İlişkin Yorum Alma Durumları

Kod	Katılımcılar	f
Evet	K2,K3,E2,K5,E5,K6,K7,K8, K9,E7,K10,K11,K12	13
Hayır	K1,E1,E3,E4,E6	5
İlgilenmiyorum	K4,E8	2
Toplam		20

Tablo 7’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin paylaşımlara ilişkin yorum alma durumu “evet”, “hayır”, “ilgilenmiyorum” kodları ile ifade edilmiştir. Paylaşımlara ilişkin yorum alma durumuna evet diyen katılımcılar çoğunluktadır. K6 bu durumu “çok fazla soru alıyorum. Sorunun yanında orada yazılan bilgiler bizlere kanıt olarak gösterildiği için insanlara doğru bilgi öğretmede zorlanıyoruz” derken E7 “tabii ki alıyorum ancak bu yorumlar araştırılmadan yapıldığı için üstelemiyorum.”

Katılımcılardan K1,E1,E3,E4,E6 ise “hayır” diyerek paylaşımlara ilişkin yorum almadığını belirtmişlerdir. K4,E8 ise ilgilenmediğini belirterek şöyle ifade etmişlerdir: K4 “...gündemle bağlantılı olunca tartışmalara sebep olduğu için kendimi sorulara net doğru cevap verebilecek birikime sahip olmadığım için kaçınıyorum.” E8 ise “tarihi paylaşımların magazinsel boyutu ile ilgilenmiyorum”.

Tablo 8

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Tarihle İlgili Paylaşımlara İlişkin Yorum Yapmak ya da Yanlışsa Bilgiyi Düzeltmek Konusunda Kendilerini Sorumlu Hissetme Durumları

Kod	Katılımcılar	f
Sorumlu hissediyorum	K1,K2,E1,K3,K4,E3,E4,K5, E5,K6,K7,K8,K9 E6,E7,K10,K11,K12	18
Sorumlu hissetmiyorum	E2	1
Çevreye bağlı	E8	1
Toplam		20

Tablo 8’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyada tarihle ilgili paylaşımlara ilişkin yorum yapmak ya da yanlışsa bilgiyi düzeltmek konusunda kendilerini sorumlu hissetme durumları “sorumlu hissediyorum”, “hissetmiyorum” ve “çevreye bağlı” kodları ile ifade edilmiştir. Paylaşımlara ilişkin yanlış olma durumunda düzeltme sorumluluğu alma durumuna sorumlu hissediyorum diyen katılımcılar çoğunluktadır. K1 bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir: “ elbette. Öğrenciler tarihimizle ilgili dayanak noktası olmayan yorumları gördükçe inanıp doğru bilgi sanabilir. Bu durumda bilgi düzeltmesi bize kalır.” K2 “bu konuda kendimi kesinlikle sorumlu hissediyorum...” şeklinde ifade etmiştir. Sorumlu hissetmediğini söyleyen K8 “sosyal medyada farklı yorumlara saygı olmadığı için kendimi yanlış yorumlara cevap verme sorumlusu olarak görmüyorum. ” diyerek ifade etmiştir. Yanlış olma

durumunda düzeltme sorumluluğunu çevreye bağlayan E8 “anlayabileceğini düşündüğüm insanların yanlış bilgilerini düzeltme konusunda yardımcı olmaya çalışıyorum ” demiştir.

Sonuç

Araştırmanın ilk teması olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyada takip ettikleri grup/platform temasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihle ilgili takip ettiği en az bir platform olduğu ve listesindeki arkadaşlarından da bu tür paylaşımların geldiği belirlenmiştir. Bu tür platformları takip etmelerinin sebebinin güncel olması ve gerekli durumlarda konusu açıldığında ön bilgiye sahip olunması açısından olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atalay’a (2014) göre sosyal medya kullanıcılarının en çok kullandıkları yollardan birisi gruplara üye olmaktır. Sosyal medyada üye olunan grup sayısı arttıkça sosyal medyaya ilişkin tutumların yükseldiğini ortaya koymaktadır. Çünkü üye olunan grup arttıkça bireyin aslında sosyal medyaya daha çok ilgilendiği düşünülebilir. Üye olunan grup sayısı arttıkça paylaşım ihtiyacının, sosyal yetkinliğin artması normal olarak değerlendirilmektedir. Çünkü birey bu gruplarda zaman geçirdikçe kendisini ifade etmek için ortam yaratmış olacak, yeterli duruma gelebilecektir.

Araştırmanın ikinci teması olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin paylaşımlarla ilgilenme kriterlerinde sosyal medyadaki paylaşımların daha çok içerik yönüyle ilgi çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri paylaşımların görsellik ve güncelliğine dikkat etmekle birlikte içerdiği bilgi ile daha fazla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin bulgular Yıldız’ın (2011) çalışması ile paralellik göstermektedir. Yıldız’a (2011) göre bugün bilginin çoğu kitle iletişim araçları ya da diğer bir deyişle medya araçlarından elde edilmektedir. Yanlış veya doğru, iyi ya da kötü birçok bilgi medya araçları tarafından aktarılmakta dolayısıyla her yaştaki insan da bu bilgilere doğrudan veya dolaylı bir biçimde ulaşmaktadır. Kurt ve Karaduman'ın (2010) iletişim fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışma da benzer şekilde sosyal medyanın kullanım amaçlarının ilk sıralarında içerik paylaşımı olduğu tespit edilmiştir. Deniz (2012), araştırmasında kişilerin hoşlarına giden video/resim paylaşımlarını sosyal medyada yoğun olarak kullandıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü teması olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin paylaşımlara ilişkin değerlendirmesi konusunda dikkat çekici özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tarihi paylaşımlar farklı tasarım ve görsellerle ilgi çekmekte ve merak uyandırmaktadır. Balaman ve Karataş (2012) lise öğrencileri üzerindeki araştırmalarında sosyal paylaşım sitelerinin kullanım amaçlarının gönderilere yorum yapma, yazılı, görsel, müzik bilgilerini paylaşma olduğunu tespit etmişler, en fazla paylaşımın sırasıyla resim, video ve müzik iletileri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın dördüncü teması olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin paylaşımların doğruluğu ve güvenilirliğini belirme ölçütlerinden kaynak gösterilmesinin paylaşımların doğruluğu ve güvenilirliğini belirlemede en fazla kullanılan ölçüt olduğu görülmüştür. Aynı zamanda önemli tarihçilere atıfta bulunulmasının paylaşımın güvenilirliğini etkileyen bir diğer unsur olduğu belirtilmiştir. Bu temaya ilişkin bulgular Aydeniz'in (2012) çalışması ile örtüşmektedir. Aydeniz'e (2012:21) göre sunulan bilginin eksik, hatalı, değiştirilmiş vb. olup olmadığı ana kaynakla karşılaştırılmalıdır, bilgilerin herhangi bir kişinin düşünce ve görüşlerini mi, olgusal gerçekleri mi yansıttığı incelenmelidir. Timuçin'e (2000:29) göre zihnimize birden doğmuş olan doğruları ya da kulağımıza şuradan buradan çalınmış olan doğruları, bilinç koşullarımızda irdelenmemiş olan ya da kimin ya da neyin ürünü olduğu bilinmeyen doğruları bir çırpıda yasalaştırmak doğru değildir, böyle bir tutum tarihe yönelişi de başka alanlara yönelişi de tehlikeye düşürür.

Araştırmanın beşinci teması olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi paylaşımlardan tarihe bakış çerçevesinde etkilenme durumunda büyük oranda etkilenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri takip ettikleri sayfalardaki tarihi paylaşımları güncel ve ilgi çekici bulmakta ve ilgilenmektedir. Ancak buradaki tarihi paylaşımların onların tarihe bakışını etkilemediği bilgisi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın altıncı teması olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin paylaşımlara ilişkin yorum alma durumu; sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile ortamı, arkadaş çevresi ve sınıf ortamında tarihle ilgili paylaşımlara dair yorum aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Son zamanlarda görsel medyada sıkça gördüğümüz tarihi filmlerinde artmasıyla bu durum güncelliğini korumuş ve etki alanı genişleyerek gerek medyada gerekse farklı ortamlar da söz edilir olmuştur. Bu temaya ilişkin bulgular İnce'nin (2010) söylemleri ile örtüşmektedir. İnce'ye (2010:14) göre uzun zaman öncesi yaşanan olaylar, sosyal aktörlere dolaylı bilgi aracılığıyla ulaşmakta, olayı

yaşamamış bireyler, anma etkinlikleri, ritüeller gibi yazılı ve görsel kaynaklardan, geçmiş bilgisinin kendisine olmasa da kurgusal yeniden inşasına ulaşmaktadır. Bireyler olayları doğrudan anımsamamakta dolayısıyla, olaylar okuma, dinleme, anma etkinlikleri gibi insanların bir araya geldiği endirekt ortamlarda hatırlanmaktadır. Timuçin'e (2000: 28) göre işitilmiş hatta görülmüş olan şey değil, bilincine varılmış olan şey gerçek bilgidir.

Araştırmanın yedinci teması olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin paylaşımlara ilişkin yanlış olma durumunda düzeltme sorumluluğu alma durumuna ilişkin; sosyal bilgiler öğretmenleri paylaşımların ya da paylaşımlara dayanarak savunulan konuların yanlış veya eksik olma durumunda tarihi doğru öğrenme ve aktarma adına düzeltme konusunda genel olarak kendilerini sorumlu hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İnalçık'a (2017:281) göre çocuklarımız kendi tarihini bilmez ise şahsiyetsiz, kişiliği olmayan bir fert konumuna düşer ancak bir Türk olarak 1000-2000 sene evvelden beri kendi tarihini öğrenirse mensup olduğu toplumun, devletin gerçek, kişilikli bir üyesi olur. Dolayısıyla tarihin doğru kaynaklardan etkin biçimde öğrenilmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak gelecek araştırmalara ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanı sıra tarih öğretmenleriyle de sosyal medyadaki tarih paylaşımları,
- Öğretmen adaylarının yanı sıra ortaokul ve lise öğrencileriyle de sosyal medyadaki tarih paylaşımları,
- Sosyal medyadaki tarihle ilgili grup ve platformların yaptığı paylaşımları inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Atalay, R. (2014). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydeniz, H. (2012). *Bilinçli medya kullanımı*. İstanbul: Nakış.
- Bedir, A. (2016). *Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bulut, M. (2013). *Gençlik ve sosyal medya araştırma raporu*. Ankara: Gençlik Araştırmaları.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüksener, E. (2009). *Türkiye'de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. 14. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul. 01.07.2018 tarihinde http://inet-tr.org.tr/inetconf14/kitap/buyuksener_inet09.pdf adresinden alınmıştır.*
- Cresswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Çev. Edt. M. Bütün, S.B.Demir. Ankara: Siyasal.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İnsan davranışı*. İstanbul: Sosyal.
- Deniz, A. (2012). *Sosyal ağ kullanımı ve sosyal ağlarda benlik algısı: Muğla ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Irak, D. ve Yazıcıoğlu, O. (2012). *Türkiye ve sosyal medya*. İstanbul: Duplicate.
- İnalcık, H. (2017). *Halil İnalcık'ın merceğinden tarih bilinci*. İstanbul: ProfilKitap.
- İnce, G. B. (2010). Medya ve toplumsal hafıza. *Kültür ve İletişim*; Sayı: 9.
- Kahraman, M. (2013). *Sosyal medya 101 2.0*. İstanbul: MediaCat.
- Karaduman, M. ve Kurt, H. (2010). *İletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım düzeyleri*. XV. Türkiye'de İnternet Konferansında sunulan bildiri. İstanbul 01.07.2018 tarihinde <http://inet-tr.org.tr/inetconf15/inet-tr10-ozet.pdf> adresinden alınmıştır.

- Karataş, A. ve Balaman, F. (2012). Lise öğrencilerinin internet ortamında sosyal paylaşım sitelerini kullanım amaçları ve sosyal paylaşım unsurları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(1), s. 497-504.*
- Kılıç, Ö. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma; desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Oğuzhan, Ö. (2015). *İletişimde sosyal medya sosyal medyada etkileşim*. İstanbul: Kalkedon.
- Şener, G. (2009). *Türkiye’de facebook kullanımı araştırması*. XIV. Türkiye’de İnternet Konferansında sunulan bildiri, İstanbul. 01.07.2018 tarihinde <http://inet-tr.org.tr/inetconf14/bildiri/4.pdf> adresinden alınmıştır.
- Timuçin, A. (2000). Tarih bilinci ve tarih felsefesi. *Felsefelogos Dergisi, 9, s. 23-38.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, V. (2011) *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.



FİMLERDEKİ YENİÇAĞ AVRUPA'SI

Kezban ACAR-KAPLAN*

Öz: 1450'lerden 1750'lere kadar uzanan ve "Yeniçağ" veya Erken Modern Dönem olarak adlandırılan zaman aralığı, Rönesans, Coğrafi Keşifler, Reform, Mezhep Savaşları gibi gelişmelerin görüldüğü, Mutlak Monarşilerin ve Anayasal Monarşilerin geliştiği, değişime uğradığı çok önemli bir dönemdir. Avrupa tarihinde çok önemli bir yere sahip olan; Rönesans ve özellikle Coğrafi Keşiflerden dolayı dünyanın başka yerlerinde de etkiler yaratan bu dönem, batıda birçok çalışmaya konu olmuştur. Ancak filmlerde Yeniçağ konusu hiçbir çalışmada incelenmemiştir. Bu araştırma, *Zevk ve İstirap* (1965), *1492: Cennetin Keşfi* (1992), *Luther* (2003), *Her Devrin Adamı* (1966), *Kraliçe Elizabeth* (1998), *Elizabeth: Altın Çağ* (2007), *Cromwell* (1970), *Kraliçe Margot* (1994) ve *Üç Silahşorlar* (1993) filmlerinden yola çıkarak, Yeniçağ 'da ortaya çıkmış bazı olayların sinemada nasıl ele alındığını ve yorumlandığını analiz etmeyi ve filmlerin tarih eğitiminin bir materyali olarak kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmeyi amaçlar.

Anahtar Kelimeler: Yeniçağ, Erken Modern Dönem, Film, Tarih Eğitimi

EARLY MODERN EUROPE in MOVIES

Abstract: Extending from the 1450s to the 1750s Early Modern Europe was an important period during which many significant events and developments such as Renaissance, the Discoveries, Reform, the Thirty-Year Wars, the rise of absolute monarchies and/or constitutional monarchies took place. Due to some developments such as Renaissance and the Discoveries, Early Modern Era was also an important time period not only in Europe but also in many other regions of the World. Because of this, it has become a subject of many scholarly studies in the West. But neither in Turkey nor in the West, has Early Modern Europe in films appeared to be a subject of any scholarly study. This article, based on the analysis of some movies such as *Agony and Ecstasy* (1965), *1492: The Conquest of Paradise* (1992), *Luther* (2003), *A Man for All Seasons* (1966), *Cromwell* (1970), *Queen Elizabeth* (1998), *Elizabeth: Golden Age* (2007), *La Reine Margot* (1994) and *The Three Musketeers* (1993), aims to examine how some historical events were described in movies. It also seeks to show whether or not films can be used a material of history teaching.

Keywords: Early Modern Europe, Films, History Teaching

* Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, E-posta: kacar45@yahoo.com

Extended Summary

Purpose

This article analyzes how some important developments that took place in the Early Modern Era (1450s-1750s) have been reflected and shown in some films. It argues that based apparently on some historical information, most films not only give information on what happened during a certain period, but also draws the audience in the spirit and social and economic conditions of that time. They provide information on food, clothing, living space, etc. of a specific time and place. In other words, films bring life to historical places and events. They keep interest in history alive and induce people to learn more on what they see. The purpose of this study, by focusing on a bulk of selected movies on specific developments during the Early Modern Era, is to show that due to all these aspects, films can and might be used as a supplementary tool in history teaching.

Method

For this study, first I chose about 15 movies based on some suggestions and lists provided by syllabuses of some American universities or web pages on the internet. Then I selected and analyzed nine films that, in my opinion, described historical events and period in a vivid, influential and interesting way. I presented my analysis of them in a chronological order. During my analysis, I read many scholarly works on the Early Modern Era and completed some missing parts and provided some extra information on people and developments that are mentioned in films.

Results and Discussion

An analysis of films show that they can and might be used as complementary tool in history teaching for they have strong potential to make a strong contribution to a better understanding and learning of history.

Besides this general conclusion, a few more things can be said about how films describe and portray Early Modern Europe. Paul Hazard, in his book, *the Crisis of the European Mind*, implies that the Reformation was the key to the intellectual change in Europe. If we look at the developments such as the Religious Wars, power conflicts and later the Age of Reason, this implication seems quite right. Of course there is more to the effects of the Reformation

on Europe. Besides its contribution to the rational thinking and the expansion of religious freedom, the Reformation caused a power conflict between monarchs and the Catholic Church. Maybe due to these aspects of it, almost every single film analyzed in this study, in one way or another, touches upon the Reformation. It seems that it was the common denominator in all developments in the Early Modern Era. In several movies on England and Renaissance, it appears as a part of the power struggle between kings/queens and the Catholic Church or in some cases clashes between artists, intellectuals and the Pope. Also, in some other movies, the reformation appears as the most important cause of religious wars in countries like England and France.

In this context, the main actor, starting religious or political conflict and even wars, appears to be the Catholic Church that began to lose its prestige and power. Along with it, France and Spain where the Catholic Church still played an important role in political structure and power relations seem the most important supporters of the Catholic Church.

Despite its role in starting or enflaming conflicts between European countries or inside a specific country, the Catholic Church appears in good relations with renaissance artists. Even though the Pope had different views of God and human being, as shown in *Agony and Ecstasy*, the Catholic Church was one of the main sponsors of the Renaissance art and artists. This relation is presented beautifully in *Agony and Ecstasy*.

Another conclusion one can draw from the movies mentioned in this study is that despite their absolute-like powers, the rule of kings and queens in the Early Modern Europe was not totally absolute. Even though they had great influence on politics due to their role in decision-making, kings and queens had to share their power with their prime ministers, ministers or in some cases with their family members or the Catholic Church.

Conclusion

As suggested in this paper, films can be used as a supplementary tool in history teaching, both giving information on historical events and contributing to analytical thinking skills of students. However, while using them, it is important to provide students with scholarly information on time periods or events that films are about. This way, students should compare what really happened and to what degree and how they were represented in films.

Giriş

Türkiye’de Yeniçağ, Batı’da Erken Modern Dönem olarak adlandırılan ve 1450’lerden 1750’lere kadar uzanan zaman aralığında Avrupa’da birçok önemli gelişme yaşanmıştır. Rönesans, Coğrafi Keşifler, Reform, Mezhep Savaşları gibi gelişmeler sadece o dönem Avrupa’sı için değil bütün dünya için çok önemli sonuçlar doğurmuştur. Bu kadar önemli gelişmeler hem edebiyata hem de filmlere konu olmuştur. Ülkemizde veya batıda bu gelişmelerin Beyaz perdedeki anlatımlarını inceleyen, analiz eden hiçbir akademik çalışma yoktur.

Oysa hem Türkiye’de hem de Batı’da, film-tarih ilişkisi birçok çalışmaya konu olmuş ve filmlerin tarih çalışmaları için bir kaynak, tarih eğitimi için ise bir araç olup olmayacağı birçok makale ve kitapta tartışılmıştır. Ülkemizde konu son on yıldır ilgi çekmişken, Batı’da yaklaşık yüz yıldır tartışıldığı görülür. Örneğin B. J. Elliot, 1977’de basılan, “Tarih Eğitimi Filminin Başlangıcı” isimli makalesinde, İngiltere’de filmin eğitimde yardımcı bir araç olup olmayacağına dair ilk önemli sorgulamanın 1910’ların sonunda başladığını yazar. 1925’te Kamu Ahlakı Ulusal Konsülü’nün konuyla ilgili bir rapor hazırladığını ve bu raporda filmlerin eğitimdeki potansiyel etkisini kabul etmekle birlikte, soyut kavramları anlama yetenekleri henüz çok gelişmemiş olan 12 yaş altı çocuklar için bu potansiyelin çok fazla abartılmaması gerektiğini belirtir (Elliott, 1977). Ancak bu tür istisnai bazı girişimler dışında film ve tarih eğitimi konusunun Batı’da özellikle 1970’lerde yoğun bir ilgi gördüğü söylenebilir.

ABD gibi bazı ülkelerde bu tartışmaların uygulamaya bile konduğu ve Amerika Tarih Derneği gibi kurumlara tarafından tarih derslerinde gösterilmek üzere bir film koleksiyonu ve projesi geliştirildiği görülür. Amerikan Tarih Derneği’nin o dönemdeki tarihi filmler projesinde görev alan Martin A. Jackson, “Filmlerin Gelecekte Tarihteki Rolü” isimli çalışmasında bu konuda ayrıntılı bir bilgi sunar. Onun verdiği bilgilere göre 1970’lerin sonunda birçok Amerikan üniversitesinde ve orta öğretim kurumunda tarihi filmlerden oluşan bir film seti oluşturulmuş, bunların izlenmesi için okullarda filmlerin bireysel ya da toplu olarak izlenmesi için gerekli araç gereç (projeksiyon cihazı, ekrana arkadan yapılan projeksiyon gibi) sağlanmıştır. Hatta her okulda tarihi filmler ve belgeseller gibi eğitimde kullanılabilecek görsel araçların yer aldığı görsel medya bölümü oluşturulmuştur. Batı ülkelerindeki bu tür çabalar ve hem 1970’lerde hem de müteakip yıllarda yapılan çalışmalar, filmlerin tarih eğitimin çok önemli bir aracı

olduğu konusunda genel bir fikir birliği olduğunu gösterir (Jackson, 1973). Bunun sebepleri konusunda ise farklı görüşler vardır.

Ülkemizde ise tarih eğitimi-film ilişkisi 2000’li yılların başlarından itibaren tartışılmaya başlamış gözükmektedir. Bu konuda ilk yazarlardan İsmail Demircioğlu ve Sezai Öztaş, konuyla ilgili makalelerinde, Amerikalı eğitimci Edgar Dale’in ortaya attığı bir görüşe yer vererek filmlerin etkin öğrenme araçlarından biri olduğunu ileri sürerler. Dale’e göre, insanlar ne kadar duyu organı kullanırsa o kadar iyi öğrenirler ve geç unutulurlar. Ayrıca, en iyi öğrenme metodu kendi kendine öğrenmedir (Demircioğlu, 2007; Öztaş, 2008).

Filmlerin etkin öğrenmedeki önemine vurgu yapmak isteyen Demircioğlu öğrenmeyle ilgili araştırmalardan çıkan ve genel kabul görüşü gibi gözükten “öğrenciler okuduklarının %10’unu, duyduklarının %20’sini, gördüklerinin %30’unu hem görüp hem duyduklarının %50’sini, görüp, işitip ve söylediklerinin %80’ini, görüp, işitip, dokunup ve söylediklerinin %90’ını öğrenirler” görüşüne yer verir. Sonuç olarak, bu görüşlerden ve araştırma sonuçlarından hareketle, Demircioğlu ve Öztaş, hem birden fazla duyu organımızı işin içine kattığı hem de bir tür kendi kendine öğrenme aracı olarak işlev gördüğü için, filmlerin etkin öğrenme araçlarından birisi olduğunu ima ederler (Demircioğlu, 2007; Öztaş, 2008).

Filmlerin tarih eğitimindeki yeri ve önemini değerlendiren bu iki çalışma dışında bugüne dek yapılmış tarih eğitimi-film veya medya ilişkisini inceleyen çalışmalardan çoğu orta öğretim veya üniversite öğrencilerinin veya öğretmenlerin tarihi filmlere ve dizilere bakışını değerlendirirler (Aktekin ve Çoban, 2012; Öztaş vd., 2013; Çengen ve Demir, 2013; Öztaş, 2015, Bozkurt ve Bayındır, 2015; Kaya ve Günal, 2015; Ocak ve Selimoğlu, 2016). Bu çalışmaların hemen hepsi, Batıdaki çoğu çalışma gibi, filmlerin tarih eğitiminde kullanılması gerektiğini ifade ederler. Ancak bunun nedenleri konusunda farklı görüşler vardır. Bir kısmı filmleri, monoton ve sıkıcı tarih eğitimini ilginç ve zevkli kılabilen bir araç, bir kısmı da toplumsal ve ahlaki değerlerin öğrencilere aktarılmasında ve kolektif belleğin inşasında etkili bir vasıta olarak görür. Bütün bu çalışmalar, ülkemizde tarih eğitimine farklı bakışlar olduğunu ve filmlerin eğitimdeki öneminin o veya bu sebepten giderek daha çok anlaşıldığını göstermesi açısından önemlidir. Ancak aynı zamanda filmleri sadece Türk tarihiyle sınırlı tuttıkları için eksiktirler.

Bu çalışma Yeniçağ Avrupa'sındaki gelişmeleri filmler aracılığıyla sunarak ve bunu yaparken filmleri bir tarih materyali olarak eleştirerek, Türkiye'deki konuyla ilgili çalışmalara bir katkı yapmayı ve konuya ilgi duyanlara yeni bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

Amaç ve Yöntem

Bu makale 1540-1750 döneminde Avrupa'da meydana gelen belli başlı olayların filmlere nasıl yansıdığını analiz eder ve büyük çoğunluğu tarihi gerçekliklere dayanarak yapılan bu filmlerin, sadece tarihi bilgiler sunmakla kalmadığına, aynı zamanda izleyiciye o dönemin yaşam koşulları, ruhu, giysileri, yiyecekleri, mekânları vs. gibi birçok konuda da bilgiler sunduğuna dikkat çeker. Filmler, tarih kitaplarından haklarında bazı bilgiler edindiğimiz mekânlara, kişilere ve olaylara ruh ve can katan, izleyicide gördüğü şeyler hakkında merak duygusu uyandıran ve bu anlamda kişileri araştırmaya teşvik eden çok önemli kaynaklardır. Bu özellikleri dolayısıyla tarih eğitiminde de kullanılabilir son derece önemli araçlardır.

Ayrıca tarihi filmler, tarihi gerçeklik ile kurgunun ayırtına varmak isteyen ve daha fazla bilgi edinmek yolunu seçenler için analiz ve değerlendirme yeteneğine katkıda bulunan kaynaklardır. Kaldı ki bu çalışma için analiz edilen filmlerin, bazı fantastik öğeler içermelerine rağmen, büyük oranda tarihi gerçekleri yansıttığını ve bu yüzden de Erken Dönem Avrupa'sına ışık ve ayna tutan birer araç olduğunu söylemek mümkündür.

Böylesine önemli işlevlerinden dolayı tarihi filmler, tarih eğitiminde birer araç olarak kullanılabilir ancak bu yapılırken, bu makalede dikkat edilmeye çalışıldığı gibi, filmlerde verilen bilgilerin tarihi gerçekliklere uygun olup olmadığı da analiz edilmeli, filmlerde geçen konuların ne kadar gerçeklik içerdiğine vurgu yapılmalıdır.

Bu çalışma için, öncelikle Amerikan üniversiteleri başta olmak üzere bazı yükseköğretim kurumlarında tarih eğitimine yardımcı olmak amacıyla dersler için önerilen filmlerden ve genel anlamda internette yapılan araştırma sonucu Erken Modern Dönemle dair ne tür filmler olduğu saptanmıştır. Daha sonra söz konusu döneme damgasını vurmuş, burada bahsi geçen filmlerden çok daha fazla sayıda film izlenmiş ancak değerlendirme için ele alınan konuyu en etkileyici ve tarihi gerçekliklere uygun biçimde sunan yapımlara yer verilmiş ve bunlar hem kronolojik bir akış içinde hem de konu bütünlüğü esas alınacak biçimde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, tarih öğretiminde kullanılabilecek, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilecek, görsel birer kaynak olarak hizmet edebilecek bir takım filmlerden önemli görülen bazı kesitler sunulmuş ve analiz edilmiştir. Bu yapılırken de filmlerde bahsi geçen konuların özellikle hangi yönlerine vurgu yapıldığına da dikkat çekilmiştir.

Rönesans (14.-17. Yüzyıl): Yeniden Doğuş

Din merkezli orta çağ Hıristiyan dünyası tarafından ihmal edilen Pagan Roma uygarlığının yeniden keşfi ile başlayan; akli, sorgulamayı ve özgür araştırmayı vurgulayan Rönesans, edebiyat, sanat ve bilimde önemli gelişmelere zemin hazırladı ve sahne oldu.

İlk, İtalyan coğrafyasında başladı; oradan Avrupa'nın hemen her yerine yayıldı. Bunun nedenlerinden biri, Roma uygarlığının merkezi olan İtalya'da bu dönemden kalan eserlerin eski çağ uygarlığına ilgi uyandırması; ayrıca Akdeniz kıyısında olduğu için Bizans ve İslam dünyasından fikirlerin bu coğrafyaya kolayca ulaşabilmesiydi. Bunların yanı sıra, Roma'daki papaların ve diğer din adamlarının dini içerikli sanata destek vermesi de özellikle sanattaki Rönesans'ın burada başlamasında etkili olmuştur. Son olarak, ticaretin canlanmasının sonucu olarak burada gelişen ve zenginleşen Venedik'teki zengin tüccarlar, Milan'daki Sforzalar ve Floransa'da Mediciler gibi varlıklı ailelerin sanatsal, edebi ve bilimsel çalışmaları finanse etmesi Rönesans'ın İtalyan coğrafyasında doğmasına ve gelişmesine etki etmiştir (Perry, 1997: 213-216).

Rönesans, Erken Modern dönemde ortaya çıkan bütün gelişmelerin ortak paydası gibidir. Hem hepsinin ortaya çıkmasına etki etmiş, hem de zaman içerisinde hepsinden beslenmiştir. Bu nedenle bu makalede incelenen hemen her filmde Rönesans dönemine ait bir gelişme veya isimden mutlaka bahsedilmiştir. Bu kadar önemli bir dönem hakkında yapılan ve tarih eğitiminde de bir kaynak olarak kullanılabilecek filmlerden birisi de 1965 tarihli *Zevk ve İstirap*'tır.

Rönesans döneminin en ünlü sanatçılarından İtalyan Mikelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni (1475-1564), resim ve mimariden heykele kadar sanatın farklı dallarıyla uğraşmış ama en çok heykelleriyle nam salmıştır. Ayrıca onlarca heykel ve freske imza atıp

Roma'nın yeniden inşa ve düzenlenmesinde de önemli görevler almıştır (Perry, 1997: 220-222).

Mikelangelo'nun hayranlık uyandıran eserlerinden San Piedro Katedralinin kubbe görüntüleriyle başlayan film, o dönem Roma'sı; hatta İtalyan coğrafyasının siyasi ve kısmen ekonomik ve toplumsal yapısı hakkında bilgiler verir.

Filmde, Mikelangelo'nun Toskana doğumlu olmasına rağmen sanat çalışmalarının büyük çoğunluğunu Rönesans sanatının merkezi olan Floransa'da ve Roma'da gerçekleştirdiğini görüyoruz. Bu şehirlerden ilki olan ve Mikelangelo'nun imza attığı binalar ve heykellerle yeniden yaratılan Floransa, "yeni Atina" olarak tanımlanır. Bu şehir devletinin başında 1479'dan beri Medici ailesinden Prens Lorenzo vardır. Roma'da ise Papa hâkimdir. Filmde hem "Muhteşem" Lorenzo hem de Papa, sanatın ve sanatçının hamileri olarak tasvir edilirler. Bu isimlerin sanatsal çalışmalara verdiği desteklerle yeniden inşa edilen İtalyan şehir devletleri, bir yandan Fransızların saldırıları, bir yandan da bu savaşların getirdiği siyasi ve ekonomik sorunlarla boğuşmaktadırlar.

Filmde Roma'nın ve diğer bazı İtalyan şehirlerinin düşman istilasına uğradığı belirtilir ama bu istilanın veya savaşların arka planı hakkında bilgi verilmez. Tarihi kaynaklara göre, savaşı ilk başlatanlar Vatikan'ın da için de bulunduğu; Kutsal Roma İmparatorluğu, İspanya ve Fransa'dan müteşekkil Camrai Ligi (1508-1510)'dir. Hep birlikte Venedik'e savaş açan bu devletler daha sonraki dönemlerde saflarına İngiltere, İsviçre, Floransa İskoçya, Milan ve Ferrara'nın da katılımıyla Venedik'i yenmişler ve birçok İtalyan şehir devletini hâkimiyetleri altına almışlardır. Ancak daha sonra Papa II. Julius (1443-1513) İtalyan topraklarında yabancı tahakkümüne neden olduğu gerekçesiyle bu ligden ayrılmış ve Venedik'le ittifak anlaşması imzalayarak özellikle Fransa'nın İtalyan topraklarından çekilmesini sağlamıştır (Finlay, 2008).

Filmde II. Julius, at üzerinde ve askeri bir üniforma içinde ya savaşa giderken ya da savaştan gelirken, bir Papadan ziyade siyasi ve askeri bir lider olarak lanse edilir. Bazı kaynaklarda II. Julius'un gerçekte savaşlarıyla nam saldığı ve bu yüzden "savaşçı papa" lakabını aldığı belirtilir (Shaw, 1993).

Savaşların filme yansıyan bir diğer yönü, ekonomik sıkıntılardır. Savaş sahnelerinde oradan oraya kaçan insanların üzerindeki eski püskü giysiler, zafer kazandıktan sonra şehre giren papanın dağıttığı paraları kapışan insanlar, ekonomik sıkıntının en azından halktaki

etkisine dair bazı ipuçları sunar. Ancak filmde savaşın halka yansımından ziyade sanata olumsuz etkisine yer verilir.

Savaşın sanata en önemli etkisi bazı sanat eserlerinin yağmalanmasıdır. Bir sahnede Papa, kendisinin resmedildiği bir bronz heykelin düşmanlar tarafından eritilip, topa dönüştürüldüğünü belirtir ve aynı yıkımın Sistina Şapel'in başına da gelme ihtimalinden duyduğu endişeyi ifade eder. Ancak buna rağmen savaş döneminde bile sanatsal çalışmalar devam eder.

Bunlar dışında filmde Rönesans dönemine özgü üç konu daha öne çıkar; bunlardan ilki, daha önce bahsi geçtiği üzere sanat ve sanatçıların siyasetçiler, din adamları veya zengin tüccarlar tarafından finanse ve himaye edilmesidir. Konuyla ilgili bir sahnede Papa ile arası açılarak, Sistina Şapel'deki işine son verilen Mikelangelo, başladığı işi bitirmek istediğini ama bunun için de papadan af dilemeye gönlünün razı olmadığını ima eder. Mikelangelo'dan sonra Sistina Şapel'i resmetme işi kendisine verilen ama aslında Mikelangelo'nun bitirmesinin daha doğru olacağını düşünen Rafael (1483-1520) Mikelangelo'yu Papa'dan özür dilemesi ve işine geri dönmesi ikna etmeye çalışır. Çünkü Rafael'e göre sanatçılar, yaratma arzularını doyumak ve üretmek için daha çalışmaya başlamadan zengin bir iş adamı, bir tüccar bir papa veya prens gibi bir hami bulmak zorunda olan insanlardır. Bu yönleriyle de "güçlülerin kapı eşliğinde güzellik satan fahişelerden" farksızdırlar.

İkinci ve üçüncü konular ise kilisenin ve sanatçıların hem Tanrı'ya hem de insana bakışları açısından birbirlerinden ayrılımlarıdır. Papa II. Julius, Mikelangelo ile Sistina Şapel'in tavanındaki resimler hakkında konuşurken, onun Tanrı'yı kızgın ve intikam dolu bir varlık olarak değil, güçlü, yumuşak başlı ve sevecen bir varlık olarak çizmiş olmasından duyduğu şaşkınlığı dile getirir. Aynı şaşkınlığı insanları çıplak bir biçimde ve onun düşündüğünden farklı bir ruh haliyle çizmiş olması için de ifade eder. Resimlerdeki çıplaklığın dinen uygun olmadığını belirten Papa, insanın resimlerdekini aksine "yoz, kötü ruhlu, elleri kana bulanmış ve lanetlenmeye mahkûm" olduğunu belirtir. Mikelangelo, şapelin duvarları ve tavanındaki figürleri ilk insandan yola çıkarak çıplak çizdiğini ve bu çıplaklığın insanın masumiyetini temsil ettiğini ifade eder. Mikelangelo'ya göre, insan özünde sadece masum değil, aynı zamanda kendisine bahşedilen hayata minnettardır ve o yüzden de kötü değil, iyi ve mutlu çizilmelidir.

1492: Cennetin Keşfi: Yeni Dünya, Yeni Ürünler, Yeni Umutlar

Erken Dönem’de ortaya çıkan bir diğer önemli gelişme Coğrafi Keşiflerdi. 1490’lardan başlayan ve 1750’lere kadar süren keşiflerin ekonomik, dini birtakım nedenleri vardı. Avrupa’da filizlenmekte olan kapitalizmi beslemek için yeni ticaret yolları ve ortakları bulmak amacı ve özellikle Osmanlıların Levant’a sızdıktan sonra, yüksek gümrük vergileri almaları, keşiflerin en önemli nedenlerindendi. Ayrıca ve özellikle altın, gümüş ve baharat, ipek gibi ticaret ürünlerinin bolca bulunduğu Doğu’ya veya daha spesifik anlamda Hindistan’a ulaşmak için alternatif yollar bulma isteği de etkiliydi. Hatta keşiflerin temel amacı buydu (Love, 2006: 11-15).

Bu amaçlarına ulaşmada Rönesans’ın etkisiyle Avrupa’da coğrafya bilgilerinin artması ve gemicilik deneyiminin çoğalması, pusulanın öğrenilmesi, harita, denizcilik, ateşli silahlar ve gemiciliğin gelişmesi önemli katkılar yaptı. Ayrıca, kâşiflere zengin aileler, prensler ve krallar tarafından verilen maddi destek de keşiflerde önemli bir rol oynadı (Love, 2006: 11-17, 88-89, 168; Goldin ve Kutarna, 2016: 60-62).

Keşiflerle anılan en önemli isimlerden biri Kristof Kolomb’du. Cenovalı bir denizci ve kâşif olan Kolomb (1451-1506), orta sınıf bir aileden gelmekteydi. 22 yaşında iken Cenova’nın Centurion, Di Negro ve Spinola gibi aileleri için deniz ticareti yapmaya başlamıştır. Hırslı bir denizci olan Kolomb, işleri için Kastilya dili, Portekizce, Latince öğrenmiş; Ptolemy’nun Greko-Roman coğrafyası üzerine çalışmalarını, Kardinal Pierre d’Ailly’nin *Imago Mundi*,¹ Marco Polo’nun (1254-1324) ve Sir John Mandeville’nin seyahat notlarını, Pliny’nin *Doğa Tarihi* ve Papa II. Pius’un *Historia Rerum Ubique Gestarum* isimli eserlerini okumuştur (Washington, 1828: 1. Cilt).

1992 yılı, ABD, Fransa ve İspanya ortak yapımı olan *1492: Cennetin Keşfi* isimli film, esas itibarıyla Kolomb’un, Marco Polo’nun zenginliklerini övdüğü Asya’ya ulaşma çabasını ve bunun yerine Amerika kıtasındaki bazı adaları keşfetmesini anlatır. Bunu yaparken de Kolomb’un kişiliği, Asya’ya ulaşmak için yaptığı planlar ve hazırlıklar, Katolik Kilisesi’nin ve İspanya Kral ve Kraliçesinin Kolomb’a ve savunduğu görüşlere bakışı, İspanya’nın o dönemde içinde bulunduğu siyasi ve ekonomik durum, Kolomb’un fetih politikası, keşfedilen yeni yerlerdeki

¹ George Nunn, eski tarihli bir çalışmasında, *The Imago Mundi*’nin, Columbus’un keşif yolculuğu planlarında iddia edildiği kadar etkili olmadığını savunur (Nunn, 1935: 646-661).

halkla ilişkileri ve keşiflerin sonuçlarına dair önemli ve ayrıntılı bilgiler sunar. Bu yönüyle film, Keşiflerle ilgili, birçok kaynaktan öğrenilebilecek bilgileri bir belgesel tadında sunan, tarih eğitiminde de kullanılabilir görsel bir kaynak olarak çıkar karşımıza. Filmde, Kolomb, dünya coğrafyası konusunda belli bir bilgiye sahip ama buna rağmen yedi yıldır Asya'ya ulaşma planlarına destek bulamayan ama yine de vazgeçmeyen son derece hırslı bir kâşif olarak tasvir edilir. Keşif yolculuğuyla ilgili planları ve görüşlerini destek olabileceğini düşündüğü herkesle paylaşır. Bunlardan biri olan Katolik Kilisesindeki bir din adamı aracılığıyla İspanya Kralı ve Kraliçesi ve Kraliyet Kurulu için Salamanca Üniversitesinde keşif planlarını anlatan bir sunum yapar. Sunumunda, amacının Hindistan'a ve Asya'ya ulaşmak olduğunu çünkü Asya'nın "zengin krallıklar, baharat ve altının kıtası" olduğunu ifade eder. Bu bilgi için de Marco Polo'ya referansta bulunur ve onun seyahatnamesinde "Çin'de veya Asya'da en kötü binaların bile altınla dolu olduğunu" yazdığını belirtir. Ayrıca Asya'ya giderek oradaki insanları "Tanrı'ya yaklaştırmak" gibi bir amacı da olduğunu söyler.

Kolomb'a göre bu amaçları gerçekleştirmek çok da zor değildi çünkü Toscanelli'nin, Tyr'ın ve Fransız kardinali d'ally'nin hesaplamalarına göre okyanusun Avrupa'ya mesafesi sadece 3.750 km idi ve bu mesafeyi yedi haftada almak mümkündü. Ancak Aristo'ya referansta bulunan ve okyanusa olan mesafenin 11.000 km olduğu konusunda ısrar eden Kraliyet Kurulu üyeleri, Kolomb'un amaçladığı şeylerin insan bilgisinin sınırlarını aşan nitelikte olduğunu söylerler ve Kolomb'un keşif planını reddederler. Kral ve Kraliçe de Kraliyet Kurulunun kararlarını temel alarak Kolomb'a istediği desteği vermezler. Ancak aynı saray, özellikle Kraliçe araya kendisine borç veren bir banker (Louis Santangel) girince kararını değiştirir ve Kolomb'a destek verir. Kraliçeye göre altın, yeni ülkeler ve baharatlar vadeden bir adama, iki devlet ziyafetine harcanacak paradan kısarak destek olmak mümkündü.

Modern çalışmalarda olduğu gibi filmde de Kolomb'un keşif yolculuğuna çıkmadan önce İspanya Kralı ve Kraliçesi ile bir kontrat imzaladığından ve iki ziyafet parasından çok daha fazlasını istediği anlatılır. Hem kaynaklarda hem de filmde geçtiği üzere Kolomb saraydan kendisine okyanusların amirali unvanı verilmesini, keşfettiği ve keşfedeceği tüm toprakların valiliğini, şövalye olmayı, altın mahmuz giymeyi ve torunlarına Don Christopher adını bırakmayı, yetkisi altında kazanılmış servet veya paranın, incilerin, metallerin, baharatların ve diğer karlı kaynakların onda birini istemiştir. Bu teklifleri ilk başta kabul edilmemiş ama vaat ettikleri düşünülünce daha sonra desteklenmiştir.

3 Ağustos 1492’de Palos Limanından yola çıkan Kolomb’un keşif yolculuğunun daha önce belirttiği süreden yani iki haftadan daha uzun sürmesi, gemilerindeki denizcilerinde umutsuzluk ve telaş ve öfkeye neden olur. Kolomb, onlara devam etmeleri durumunda “okyanusu geçen ilk insanlar” olacaklarını hatırlatır ve her birine yıllık 10.000 altın bağlama sözü verir. Ayrıca yolculuk esnasında Kolomb’un pusulayı kullanması ve bunu diğer denizcilere de öğretmesi dikkat çeker. Netice itibariyle zorlu bir yolculuktan sonra Kolomb ve ekibi 12 Ekim 1492’de Guanahani Adasına ulaşırlar. Kolomb, adaya İspanya adına el koyar ve ismini de San Salvador olarak değiştirir. 5 Aralık 1492’de ise Haiti’ye ayak basarlar ve adını La Navidad olarak değiştirirler. Bu adalarda yerlilerle karşılaştıklarında Kolomb, denizcilerini ve beraberindekileri yerlilere saygılı davranmaları, inançlarına saygısızlık etmemeleri, yağma yapmamaları ve hepsinden önemlisi zor kullanmamaları için uyarır. Daha sonra Haiti’de 39 adamını bırakarak İspanya’ya geri döner ve beraberlerinde İspanya’ya bazı yerliler, altın ve tütün götürürler. İspanya kral ve kraliçesine yerliler hakkında bilgiler verir.

Filmde yer verilen en ilginç konulardan birisi de Kolomb’un keşfettiği yerlerde Leonardo da Vinci’den esinlenerek, onun çizdiği modellerden yola çıkarak bazı şehirler inşa etme teşebbüsüdür. Bu model şehirlerde kilisenin ilk inşa edilen binalardan biri olması, keşiflerdeki Hıristiyanlığı yayma amacını göstermesi açısından önemlidir. Filmde keşiflerin sonuçlarına dair çok fazla bilgi verilmez ama modern çalışmalara bakılırsa, Coğrafi Keşifler, denizaşırı ticaret yollarının ve bölgelerinin bulunmasına, Avrupa’da ticaret hacminin genişlemesine ve Belçika’daki Brugges gibi bazı Avrupa şehirlerinin büyümesine katkıda bulunmuştur. Ayrıca keşifler sonucunda İspanya, Karayip Adalarına, Florida’ya, Texas’a, Kaliforniya’ya, Meksika’ya, Orta Amerika’ya ve Brezilya hariç bütün Güney Amerika’ya hâkim olmuştur.

Reform: Katolik Kilisesi’ne Başkaldırı ve Eleştiri

Modern kaynaklarda Reform, 1517’de Martin Luther’in 95 Tez’ini okumasıyla başlar ve Protestanların inanç özgürlüğünü garanti eden 1648’deki Westfalya Antlaşması ile son bulur. Ancak 1648’den sonra da Fransa ve İspanya’da Katolik olmayanlara uygulanan baskı, bu tanımın doğru olmadığını gösterir.

Reformun sebepleri, esas itibariyle kilisedeki yolsuzluklar, Endüljans (günahlardan af kâğıdı) ve kilise makamlarının alım ve satımı (*simony*) idi. Akla ve özgür düşünceye önem vererek, bu sorunların dile getirilmesini ve Orta çağ geleneğinin mercek altına alınmasını sağlayan Rönesans felsefesi Reform’un diğer bir nedeniydi. Her ne kadar bu bildiride

değerlendirilecek Luther isimli filmde hiçbir referansta bulunulmasa da bu bağlamda özellikle Hollandalı ilahiyatçı, hukukçu ve devlet adamı Desiderius Erasmus'un (1466-1536) çok büyük bir katkısı vardı. Ritüel ve merasimden çok içten adanmaya önem veren Erasmus, gerçek din olgusuna ya da kavramına dikkat çekmiş, *Deliliğe Övgü* isimli eserinde, Katolik Kilisesi'ni şarlatan bir sınıf olmakla eleştirmiştir. Ayrıca antik çağ dönemi metinlerini inceleyerek ve didaktik ritüel yerine ahlaki/etik öğretileri öne çıkartarak Luther'in çalışmaları için sağlam bir zemin hazırlamıştır (Lee, 2009: 20-27).

Erasmus dışında genel olarak hümanistlerin entelektüel ve ruhban sınıfı karşıtı tutumları Luther'in dine bakışında etkili olmuştur. Özellikle Kuzey Almanya'nın eğitimli kesimi, şehir halkı ve Alman prensleri, Luther'in görüşlerini daha çok benimsemişler ve sosyal, ekonomik ve siyasi şartlardan duydukları memnuniyetsizlikleri Luther'in öğretileriyle ifade etmişlerdir (Lee, 2009: 28-34).

Örneğin büyümekte olan burjuva sınıfının serbestçe ticaret yapabilmek, uluslararası engelleri kaldırmak arzusu bireysel hümanizm çağrısına katkıda bulunmuştur. Bu kişilerin çoğu için papalık kurumu son derece kuralcı ve fiyatlara ve faize ilişkin uygulamaları ise son derece katıydı. Kuzeyde ticaretle uğraşan şehirliler ve prensler ise kilisenin hiçbir vergi ödememesinden ve başkalarının ödediği vergilerin Roma'daki papaya gönderilmesinden son derece rahatsızdı. Bu rahatsızlıklar, hümanistlerin kilise karşıtı tutumlarıyla birleşince reform için baskılar ve istekler artmıştır (Lee, 2009: 35-41). *Luther* isimli film hem Reform'un lideri olarak kabul edilen Martin Luther'in (1483 -1546) yaşamından kesitler sunar hem de Reform'un doğuşu ve gelişimi hakkında bilgiler verir. Bu yönüyle tarih öğretiminde kullanılabilir bir araca dönüşür.

Filmde, Luther'in orta sınıftan geldiği, ailesinin desteğiyle hukuk eğitimi aldığı ama buna rağmen, bir kiliseye giderek papaz olduğu belirtilir. Filmin en çarpıcı konularından birisi, papaz olan Luther'in Katolik Kilisesi'ne başkaldırmadan önce kendi içinde de mücadele etmesidir. Bu içsel mücadelenin temel sebebi, Erken Modern Dönemde bütün Avrupa'da çok yaygın bir biçimde karşımıza çıkan "günahkârız" duygusu ve bu günahlardan dolayı Tanrı tarafından şiddetli bir biçimde cezalandırılma korkusudur. Luther, ilk görev yaptığı manastırda kendisine ruhani destek veren bir rahibin telkinleri sonucunda, Tanrı'nın korkulacak bir varlık olmadığına; aksine sevgi dolu ve bağışlayıcı bir varlık olduğuna kanaat getirir.

Fakat filmin asıl konusu Luther'in Katolik Kilisesi'ni neden ve nasıl eleştirdiğidir. Bu bağlamda Luther'in bir görev için Roma'ya yaptığı seyahatin ve buradaki gördüklerinin çok önemli bir etkisi vardır. Filmde çok etkileyici bir biçimde verilen bu seyahat sırasında, Luther San Pedro Kilisesi'ne doğru giderken, Kilisesinin merdivenlerinin başında kurulmuş bazı stantlar görür. Bu stantlarda Katolik Kilisesi papazları tarafından, üstlerinden başlarından acı, korku ve fakirlik akan halka endüljans satıldığına şahitlik eder. Ayrıca hemen her yerde azizlerin, azizelerin resimleri, haç gibi dini sembollerin satılmasına tanık olur. Luther, Roma'dan dönünce Katolik Kilisesi'ne karşı ilk çıkışlarını bu konular üzerinden yapar.

Luther'e göre hem endüljans hem de kutsallık atfedilen nesnelere satılması dini inançların sömürülmesinden başka bir şey değildir. Bu eleştirileriyle endüljans satışlarında düşüşe ve Kilise'ye karşı isyana neden olan Luther, başlangıçta Katolik Kilisesi tarafından hiç ciddiye alınmamış, Papa X. Leo onu "sarhoş bir Alman" olarak tanımlayıp, "ayıldığı zaman fikrini değiştireceğini" iddia etmiştir. Ancak 95 Tez'de ifade edilen fikirlerinin çok hızlı bir biçimde yayıldığını görünce, Luther'e birçok ilahiyatçı ve elçi göndererek onu bazı ifadelerini değiştirmesi için ikna etmeye çalışmıştır (Randell ve Tarr 2008). Filmde Papa ile Luther arasında aracılık yapan en önemli isimlerden biri de Kardinal Cajetan (gerçek adı Tommaso de Vio, 1469 -1534) olarak çıkar karşımıza. Ancak bu gibi isimlerin çabasına rağmen Luther görüşlerinden vazgeçmez; hatta onları ayrıntılı bir biçimde açıkladığı *Alman Ulusunun Hıristiyan Aristokrasisi, Kilisenin Babilonlar tarafından Esir Alınması ve Bir Hıristiyan'ın Özgürlüğü* gibi yeni eserler yazar (Cook, 2017: 26, 131).

Kardinal Cajetan, filmde, Luther'i Türklerin Avrupa'nın doğusuna asker yığdıkları bir dönemde Hıristiyan birliğini bozmakla suçlar ve onun çok eleştirdiği endüljansın gerçekte sıradan insanlar için psikolojik bir rahatlık sağladığını söyler. Ancak Luther, görüşlerinde ısrar edince Papa onu Ocak 1521'de aforoz eder ve Wittenberg Prensi Friedrich'den ülkesinde yaşayan Luther'i kendisine teslim etmesini ister.

Filmde Prens Friedrich, yaşlı, bilge ve aynı zamanda akıllı bir adam olarak resmedilir. Luther'i kendisine teslim etmesini isteyen Papa'ya hayır cevabını verir, sonra da bu konuda destek almak için Kutsal Roma İmparatoru V. Charles ile konuşmaya gider. Ona, imparatorluk geleneklerine ve Alman kanunlarına göre, hiç kimsenin kendi topraklarında savunma hakkını kullanmadan infaz edilemeyeceğini hatırlatır. Bunun üzerine Luther'in Worms'ta yargılanmasına karar verilir.

Filmin en etkili sahnelerinden biri de Luther'in Nisan 1521'de yargılanmak üzere Worms'a giriş sahnesidir. Burada Luther, halkın yoğun bir ilgisi ve desteğiyle karşılaşır. Mahkemede, *Babil Tutsaklığı*, *Hıristiyan Özgürlüğü*, *Hıristiyan Özgürleşmesinde Alman Hareketi* gibi eserlerinde Katolik Kilisesi'ne hakaret etmekle suçlanır. Savunmasında kitaplarını inkâr edemeyeceğini çünkü ederse bunun Hıristiyan inancını da inkâr etmek anlamına geleceğini söyler. Kitaplarının yakılmasına karşı çıkar ve savlarının yazılarla çürütülmesini ister. "Kutsal Kitap tarafından ikna edilmediğim sürece, birbirleriyle çelişen papalar tarafından ikna edilemem" der. Bu sözlerinden sonra Luther, Kutsal Roma İmparatoru tarafından da "sapkın/heretik" olarak tanımlanır ancak köylülerden ve prenslerden çekinen İmparator Luther'e bunun dışında bir ceza veremez. Luther bu prenslerden Friedrich'in himayesi altında İncil'i Almancaya çevirir, görüşlerini anlatmaya ve savunmaya devam eder.

Hem filmde hem de modern çalışmalarda Alman prenslerinin Luther'e verdiği destek önemle vurgulanmıştır. Hatta Kutsal Roma İmparatoru 1530'da bütün Alman prenslerini Augsburg'a Luther'in görüşlerini kabul etmemeleri için çağırdığında, hepsi Luther'e desteklerini devam ettirmiş ve onun savunduğu görüşlerden vazgeçmeyeceklerini bildirmişlerdir.

Reform, filmde de bazı emareleri verildiği üzere Alman Prenslerinin Kutsal Roma'dan bağımsız olmalarına, ayrıca İngiltere gibi ülkelerde kralın Katolik Kilisesi'nden bağıını kopararak, yeni bir kilise kurmasına vesile olmuştur. Ancak aynı zamanda Avrupa'da Katolik ve Protestanlar arasında kanlı savaşların başlamasına neden olmuştur. Erken modern dönemde dini çatışmalar hem ülkelerin içindeki iktidar mücadelelerinde hem de ülkeler arasındaki rekabette müttefiklerin veya düşmanların belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu yüzden dini bölünmeleri, ayrı bir başlık altında vermek yerine, mutlak monarşinin simgesi olmuş Fransa'dan ve anayasal monarşinin simgesi olmuş İngiltere'den bahsederken veya tarihi gelişimlerinden kesitler sunarken vermek daha yerinde olur.

Anayasal Monarşi: İngiltere Örneği

Anayasal monarşi deyince ilk akla gelen ülke kuşkusuz İngiltere'dir. Hatta demokrasi geleneğinin bu ülkeden çok eskiden beri var olduğunu belirtmek için 1215'te o dönemki İngiliz Kralı Yurtsuz John'un (1166-1216), kendi yetkilerini meclisle paylaşmayı kabul ettiğinin belgesi olan Magna Carta'ya atıfta bulunmak da âdettendir. Ancak İngiliz tarihine biraz daha yakından bakıldığında, meşruti yönetimin İngiltere'de bile sık sık kesintiye uğradığı ve kralların meclise

zaman zaman müdahale ettiği görülür. İngiltere'deki meclisle kral veya kraliçeler arasındaki bu mücadelede dini çatışmaların önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Katolik kralların Protestan tebaasına baskı uyguladığı ve meclisten gelen muhalefeti Katolik ülkelerle ittifak yaparak alt etmeye çabaladıkları İngiltere'de Katolik kralların müttefiki olarak en çok ismi geçen ülke İspanya'dır.

Erken Dönem İspanya'sı, Coğrafi Keşiflere, birçok şeyin yanı sıra Katolikliği yaymak amacıyla da katılmış, Papa ile dirsek temasını her daim korumuş, Habsburgların bir kolu tarafından yönetilen Kutsal Roma İmparatorluğu ile de bağı olan, sıkı Katolik bir ülke idi. İngiltere'deki iki yönetici hanedandan biri olan Katolik Stuartlarla da hem siyasi evlilikler hem de ortak mezhepten dolayı güçlü bir bağı vardı. İngiltere'de genellikle Protestanlığı kabul etmiş Tudor Hanedanlığı üyelerine karşı Katolik Stuart kral ve kraliçelerini destekleyerek iç karışıklıkların ortaya çıkmasına veya alevlenmesine sebep olmuş bir aktördü.

Bütün bu konulara temas eden, Reform'un İngiltere'deki yansımalarına yer veren en etkileyici filmlerden biri, 1966 yılı yapımı *Her Devrin Adamı*'dır. Esasen İngiliz siyaset bilimcisi, devlet adamı, hukukçusu ve yazarı Thomas More'un (1478–1535) hayatını konu edinen film, bunu yaparken, Tudor hanedanlığından olup, 1509'da İngiltere tahtına oturan 8. Henry'nin (1491-1547) Katolik eşinden boşanabilmek için meclisten ve papadan onay almak amacıyla gösterdiği çabayı ve bu doğrultuda hem içerde hem de dışarıda meselenin Katolik-Protestan çatışmasına ve iktidar mücadelesine dönüşünü de etkileyici bir biçimde ele alır. Thomas More'un yukarıda bahsi geçen boşanma krizi başta olmak üzere birçok konuda kendi doğru bildiği şeyleri savunmasını ve bu uğurda ödediği bedelleri aktarır. Film, bu özellikleri itibariyle anayasal monarşi konusunun ele alındığı tarih derslerinde konuyu ayrıntılı ve farklı bir biçimde sunan, alternatif bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Diğer bir ifadeyle, Reform dönemindeki İngiltere'deki anayasal monarşide kralın hem meclisle hem de Katolik Kilisesiyle olan ilişkisine "içerden" bir bakış açısı sunan önemli bir görsel araç olarak kullanılabilir.

Filmde, 8. Henry'nin ölen abisinin eşi ve aynı zamanda İspanya kraliyet ailesinin bir üyesi olan yengesi Katerina ile zorla evlendirildiği, daha sonra Anne Boleyn isimli bir kıza âşık olduğu ve onunla evlenmek için de Katerina ile boşanmak istediği belirtilir. Ancak kralın bu boşanmayı gerçekleştirmek için meclistekilerin onayını alması gereklidir. Bu dönemde Kraliyet Meclisi üyesi olan ve hem dürüstlüğü hem de Katolikliğe olan güçlü inancıyla bilinen Thomas More, kralın Katerina'dan boşanmasına sıcak bakmaz. Kral, Papa'yı ikna etmek için aracı

olmasını isteyince de kabul etmez. Hem More gibi isimlerin itirazı hem de Katolik Kilisesi'nin tepkisi üzerine 8. Henry İngiltere'de Katolik Kilisesi'ni lağveder ve yerine Anglikan Kilisesi'ni kurar. Kendisini de İngiltere Kralı olarak, Anglikan Kilisesi'nin başı ilan eder. More'u ve diğer muhaliflerini dize getirmek için, bu yeni durumun bütün Kraliyet Meclisi üyeleri tarafından onaylamasını şart koşar. Ama bunu da kabul etmeyen More, kralın otoritesini reddetmekten ve vatana ihanetten suçlu bulunur ve 1534'de idam edilir.

Filmde 8. Henry'nin Katolik Kilisesi'ni ve ısrarla ona bağlı kalanları karşısına almasının sebebi olarak sadece Katerina ile boşanamaması öne çıkartılır. Oysa modern çalışmalarda bahsedildiği üzere, konunun ekonomik bir boyutu da vardır. 8. Henry döneminde İngiltere ekonomik bir krizle karşı karşıya kalmış ve 8. Henry Katolik Kilisesi'nden kendisine maddi anlamda yardım etmesini istemiştir ama bu yardım isteği cevap bulmamıştır. Bunun üzerine Henry ülkesindeki Katolik Kilisesi'ni sonlandırmış ve bütün topraklarına ve zenginliklerine el koymuştur.

Bu filmde dikkati çeken en önemli konu Anglikan/Protestan bir kralın, kendisinin de çok güvendiği, değerli bir hukukçu ve devlet adamı Thomas More'u Katolik inancına sıkı sıkıya bağlı kaldığı ve yeni kiliseyi tanımadığı için gözden çıkarması ve idam ettirmesidir. İkinci önemli husus, İngiltere'nin, kralın yetkilerini kısıtlayan bir meclise sahip, anayasal monarşiyle yönetilen bir ülke olmasına rağmen, gerçekte meclisin kral üzerinde çok fazla söz sahibi olmamasıdır. Mecliste More'u destekleyenler de vardır ancak kralı destekleyenler veya desteklemek zorunda kalanlar çok daha fazladır. Dolayısıyla meclis kralın otoritesine hükmeden bir kurum olmaktan çok, iktidarı kralla paylaşan, hatta bazen onun otoritesine boyun eğmek zorunda kalan bir yapıdır. Bu durumun ortaya çıkmasının en önemli sebeplerinden birisi Reform'dur. Reform, sadece Alman prenslerine değil, İngiltere örneğinde görüldüğü üzere, yeni bir kilisenin kurulmasıyla bazı krallara da güç katan bir gelişmedir.

Katolik-Protestan çatışmasının ve kral-meclis rekabetinin öne çıktığı ve İngiltere'nin tarihi süreci hakkında bilgiler veren ve bu bildiride incelenen diğer filmler de *Elizabeth* ve *Elizabeth Altın Çağ*'dır. *Elizabeth* isimli film, aynı adlı kraliçenin hikâyesini konu alır. 8. Henry ile Boleyn Kızı Anne'den doğma Elizabeth (1533-1603), Tudor Hanedanlığının tek varisidir. Ama babası öldüğünde tahta o değil, Henry'nin Katerina'dan olma kızı Mary Stuart geçer. Sıkı bir Katolik olan Mary, Protestanlara zulmeden, İngiltere'de Papa'nın ve Katolik Kilisesi'nin bir aracı gibi işlev gören bir kraliçedir.

Film, Papa'nın ve Katolik Kilisesi'nin otoritesini reddettikleri için bir grup Protestan'ın işkenceye maruz kaldığını ve sonra da işkence altında verdikleri ifadeye istinaden diri diri yakılarak idam edildiğini gösteren bir sahne ile başlar. Filme göre Mary'nin ve diğer bütün Katoliklerin en büyük korkusu, Henry'nin diğer kızı Protestan Elizabeth'in başa geçme ihtimalidir. Bu olasılığı ve Elizabeth'i ortadan kaldırmak isteyen Mary ve destekçileri, Elizabeth'i Thomas White ve diğer bazı devlet adamlarıyla birlikte Kraliçeye karşı komplo kurmakla itham ederler ama iddialarını ispatlayamazlar.

Elizabeth'e göre bu kısaçtan çıkmanın en iyi yolu, mecliste Katolik-Protestan birliği için bir oylama yapmak ve Roma ile İngiltere'nin aleyhinde iş birliği içinde olanları idam ettirmektir. Mary ve onun büyük destekçisi Norfolk Dükü de idam edilenler arasındadır. Protestan Elizabeth-Katolik Mary çekişmesinde meclisin Protestan varisin yanında yer alması ilginçtir. Bu desteğin sağlanmasında ve Elizabeth'e karşı komplo girişimlerinin başarısız olmasında Sir Francis Walsingham (1532-1590) gibi bir devlet adamının rolü büyüktür.

İngiltere'nin bu dönemde karşısındaki en büyük tehdit İspanya'dır. İspanya, Coğrafi Keşiflere ilk destek veren ve bundan hayli kazançlı çıkan bir devlettir. Ancak Amerika kıtasından kazandıklarını yatırıma dönüştüremeyen, bu yüzden ekonomik olarak giderek güç kaybetmeye başlayan, siyasi konularda ise Papa ve Katolik Kilisesi ile birlikte hareket eden, inanç özgürlüğü konusunda sorunlar çıkartan bir ülkedir. Hem *Elizabeth* hem de *Elizabeth Altın Çağ*'ın temel konusu, İngiltere-İspanya rekabeti ve bunun altındaki Katolik-Protestan çekişmesidir.

Bu çekişmenin alevlenmesinde *Elizabeth Altın Çağ*'da gösterildiği üzere Amerika kıtasından gelen değerli mallarla yüklü İspanyol gemilerine İngiliz korsanlar ve denizciler tarafından el konulmasının da önemli bir etkisi vardır. Bu korsanlardan biri de Kuzey Amerika'daki bir bölgeyi İngiliz Kraliçesi adına fetheden ve oraya Elizabeth'in lakabı Virgin (Bakire)den dolayı Virginia adını veren Walter Raleigh'dir.

İngiliz-İspanyol çatışması giderek artar ve 1588'de bir savaşa dönüşür. Filmde, İspanya karşısında oldukça zayıf bir güce sahip olduğunu gören Elizabeth'in, savaşı kazanmak için farklı yollara başvurduğu görülür. Bunlardan en önemlisi, "Üzerime gelen İspanyol donanması, engizisyonu da beraberinde getiriyor. Başarılı olurlarsa, İngiltere'de ne vicdan ne de düşünce özgürlüğü kalır. Bu yüzden bu savaşı kaybetmemeliyiz" sözlerinden de anlaşılacağı üzere, savaşı özgürlükler için yapılan veya kazanılması gereken bir savaş olarak lanse etmesidir.

İşçilerin ve köylülerin işlerini ve topraklarını bırakıp silahlanmalarını, bütün mahkûmların serbest bırakılmasını emretmek; kısaca topyekûn bir seferberlik ilanı, savaşı kazanmak için başvurduğu diğer bir yöntemdir. Ancak İngiltere'nin savaşı kazanmasının nedeni bu hazırlıklardan çok, denizdeki gelişmelerdir. Rüzgârın da yardımıyla İngiltere, İspanyol donanmasının içine alev topuna dönen birkaç gemi göndermiş ve bu gemiler aracılığıyla bütün İspanyol donanmasının Thames'a ulaşmadan açık denizde yanmasına sebep olmuştur. Armada Deniz Savaşı adıyla tarihe geçen bu savaşta alınan yenilgi, filmde de vurgulandığı üzere, İngiltere'nin yükselişinin, 1556'dan beri Felipe'nin idaresinde bulunan İspanya'nın ise çöküşünün başlangıcını teşkil etmiştir.

Bununla birlikte İngiltere'de halkın iç savaşın eşine geldiği, kralla meclisin karşı karşıya kaldığı başka dönemler de olmuştur. Bunlardan en önemlisi 1640'larda başlayan ve 1660'larda biten kriz dönemidir. 1603'te Elizabeth'in ölümüyle Tudor Hanedanlığı son bulmuş, bunun üzerine Stuart hanedanlığından isimler tahta geçmiştir. Stuartlar bu tarihten, özellikle de 1620'lerden sonra tepki çeken birçok politika uygulamışlar, ticaretin gelişmesini ihmal etmişler, muhalifleri mahkeme edilmeden hapsedmişler, orta sınıfı ağır vergilere boğmuşlar ve daha da önemlisi bunu parlamentonun onayı olmadan yapmışlardır. Bu keyfi ve hukuk dışı politikalar, I. Charles (d. 1600-ö.1649/tahtta olduğu yıllar 1625-1649) döneminde giderek artmıştır.

Charles, uzun süredir göz ardı ettiği parlamentoyu, 1640'ta patlak veren İskoç isyanı üzerine toplantıya çağırılmış ve parlamentodan isyanı bastırabilmek için gereken askeri harcamalara kaynak sağlayabilmek için vergileri arttırmasını istemiştir. Ancak İngiliz parlamentosunun iki bölümünden birini oluşturan ve Protestanlar/Püritenler tarafından kontrol edilen Avam Kamarası, vergi artırımına itiraz etmişlerdir. Charles buna ön ayak olan, aralarında Cromwell'in de bulunduğu bir grup lideri tutuklatınca da İngiltere'de 7-8 yıl sürecek bir iç savaş başlamıştır. 1970 yılı yapımı *Cromwell*, Avam Kamarası ile Kral arasında çıkan ve halk tabanına yayılan bu iç savaşı anlatır. Tarihi gerçekliklere uygun, sade bir dilin hâkim olduğu yapım, tarih eğitiminde yararlanılabilecek bir belgesel niteliği taşır.

Film, Lordlar Kamarasından olup, krala yakın Manchester Dükü gibi bazı isimlerin halka ait topraklara kralın verdiği yetkiye dayanarak el koyduğunu gösteren bir sahneyle başlar. Hem Avam Kamarası üyesi hem de zengin bir toprak sahibi olan Cromwell buna karşı çıkar. Filmin en başından sonuna kadar Cromwell, hukukun üstünlüğüne inanan ve yönetimde de kraldan

çok halkın seçtiği temsilcilerden oluşan meclisin etkili olması gerektiğine inanan bir siyasetçidir. Ayrıca Reformdan sonra Protestanlığı seçmiş olan Cromwell, İngiltere'nin Protestan bir ülke olduğuna ve öyle kalması gerektiğine inanmaktadır. İngiliz kiliselerdeki Katolik Kilisesi'ni andıran her türlü sembol, şatafata da karşıdır. Bunlara inananlarla, aksini düşünen kral arasında çıkan savaşta kaybeden taraf kral olur ve Charles vatana ihanetten yargılanarak bir zamanlar karşı çıktığı, yok saydığı parlamento tarafından idama mahkûm edilir. Filmde, İngilizlerin kral idam edildikten sonra Cromwell'i başa getirmeye çalıştığı ama Cromwell'in buna karşı çıktığı aktarılır. Ancak meclisteki yolsuzlukların giderek artması üzerine Cromwell, 1655'te yönetime el koyar ve 1660'da ölümüne kadar da yönetimde kalır. İngiltere'deki meclis, kralların gücünü törpüleyen ve denetleyen bir kurum olarak varlık gösterirken, yanı başındaki Fransa'da parlamento ise Fransız kralları veya kraliçeleri tarafından yok sayılan, onların gölgesinde kalmış, hatta hemen hiç referansta bulunulmayan bir kurum görüntüsü verir. Bunun nedeni de Fransa'daki mutlak monarşidir.

Mutlak Monarşi ve Fransa Örneği

Erken Modern Fransa'sı, dini kaynaklı siyasi otoritenin hâkim olduğu, kendini Tanrı'nın yeryüzündeki temsilcisi olarak lanse eden kral veya kraliçelerin yönettiği bir ülkeydi. Bu sistemin en önemli sacayağı, kralın veya kraliçenin yönetme gücünü taç giydirmek suretiyle meşru kılan Katolik Kilisesi idi. Bir diğer sacayağı ise hem ordunun hem de bürokrasinin en üst kademelerini dolduran ve burjuvanın yükselişine kadar ülkenin en eğitilmiş ve zengin sınıflarından olan toprak sahibi aristokratlardı. Bu iki sacayağı üzerine oturan sistem, Erken Modern dönemin sonuna kadar devam etse de zaman içerisinde bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlardan en önemlisi, ilginçtir ki, ülkedeki ekonomik sıkıntılar veya siyasi krizlerden ziyade, dini bölünme ve çatışmalardı. Bu konu tarih kitaplarında çok fazla vurgulanmaz. Ancak beyaz perdeye yansıyan tarihte buna oldukça önem verilmiş ve dönemi anlatan birçok filmde dinsel çatışmaların toplumda yarattığı bölünme ve ayrışmaya vurgu yapılmıştır.

Din veya mezhep savaşlarının ele alındığı filmlerden biri de Fransız Kralı 9. Charles'ın kız kardeşi Margaret'ten adını alan *Kraliçe Margot* isimli filmidir. Film, küçük yaşta tahta oturan kral 9.Charles'ın (d.1550-ö.1574/taht dönemi, 1560-1574) döneminde Fransa'da yaşanan mezhep savaşlarını ele alır. Filmde, Charles'ın annesi Catherine de Medici, kızı Margot'u ülkesindeki Protestan-Katolik çatışmasını engellemek amacıyla Protestanlığı kabul etmiş Navarre Prensi Henry ile evlendirir çünkü ona göre, "bir evlilik ve bir savaş, tüm Fransızları

birleştirecek” bir formüldür. Ancak bu evlilik iki tarafın da istemediği, hatta Katoliklerin ve Protestanların karşı çıktığı bir durumdur. Netice itibariyle bu evliliğin gerçekleştiği 24 Ağustos 1572’de Fransa’da büyük bir mezhep savaşı yaşanır ve yaklaşık 30.000 Protestan Katolikler tarafından katledilir. Fransa’daki bu dini çatışmalar 1572’den sonra da devam eder ve Fransız ulusal bütünlüğünü ve birliğini tehdit eder. Fransa’da beklenen dini “barış,” Protestanların inanç özgürlüğünü garanti eden 1598 tarihli Nantes Fermanı ile gelir ve Fransa’da merkezi otoritenin, mutlak monarşinin güçlenmesine katkıda bulunur.

Fransa’daki mutlak monarşinin güçlenmesine katkıda bulunan bir diğer etken de merkezin gücünü arttırmak için her türlü yola başvuran Kardinal Richelieu (d. 1585-ö. 1642) gibi başbakanlardır. Modern çalışmalarda Richelieu, Fransa’nın Avrupa’nın en güçlü ülke olması için çaba sarf eden, 1550’lerden sonra mezhep savaşlarıyla yara alan Fransa’da mutlakiyetin kendi küllerinden doğmasına vesile olan bir siyasetçi olarak tanımlanır. Mutlakiyeti güçlendirmek için işe karar alma organlarının gücü azaltmakla başlayan Richelieu, eyaletler üzerindeki kraliyet otoritesi arttırmak için buralara krallığı eyaletlerde temsil etme hakkına sahip *intendant* adı verilen yöneticiler atamış; Ayrıca parlamentonun yetkilerini azaltmıştır. Örneğin; 1631’de siyasi tutukluları yargılama yetkisi olan bir mahkeme kurmuş ve bu yetkiyi parlamentonun elinden almıştır. 1635’te ise büyük memurlukların satışı işlemini parlamentoya uygulamış ve sandalyeleri alınır-satılır hale gelen parlamentonun saygınlık kaybetmesine neden olmuştur (Lee, 2009: 160-168).

Fransız yazar Aleksandr Dumas’ın aynı isimi romanından beyaz perdeye uyarlanan *Üç Silahşorlarda* ise Kardinal Richelieu’nin bu özelliklerden ve politikalarından hemen hiç bahsedilmez; Aksine, 1624’te Başbakan olan Richelieu, tahtta 13. Louis (1601-1643/tahtta olduğu dönem 1610-1643) gibi genç bir kralın bulunmasından istifade ederek, onu tahttan indirmeyi planlayan, bunun için de suçlularla iş birliği yapan, kralın özel muhafızları olan silahşorlara savaş açan bir siyasetçi olarak tasvir edilir. Aynı zamanda Kardinal, unvanı, boynundaki haç işareti ve üzerindeki cübbesine rağmen, dinin yasakladığı şekilde kadınlarla birlikte olan ve hatta kraliçeye kur yapan ahlaksız bir adam olarak resmedilir. Ayrıca Protestanlara baskı uygulayan bağnaz bir Katolik olarak tanımlanır. Bu yönüyle modern çalışmalarla ters düşen *Üç Silahşorlar*, tarihe ışık tutan bir kaynak olmaktan çok, bazı tarihi olayları fantastik bir biçimde anlatarak, tarihe ilgi uyandıran bir araç işlevi görür.

Sonuç

Bu çalışmada sunulmaya çalışıldığı üzere, filmler hem tarihi bilgiler sunan hem de izleyicilerin analiz yeteneklerinin ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı yapabilecek, hayal gücüne de hitap eden birer kaynak olmaları hasebiyle tarih öğretiminde kullanılabilecek etkili birer araçlardır.

Bu makalede tarihi bir kaynak olarak ele alınıp analiz edilen ve ele aldıkları konularla ilintili olarak bazı kesitlerine yer verilen filmlerden de yola çıkarak, Erken Modern Döneme dair bazı değerlendirmeler yapılabilir.

Paul Hazard, Batı Düşüncesindeki Büyük Değişme isimli eserinde Reformun değişimi başlatan en önemli gelişme olduğunu belirtir (Hazard, 1999). Bu, Reformdan sonra Avrupa'da yaşanan fırtına, mezhepsel savaşlar ve sonrasında gelen Aydınlanma Çağı göz önüne alınırsa, çok daha yanlış değildir. Nitekim bu bildiri incelenen filmlerde en çok vurgulanan ve hepsinde ortak payda olan konulardan birisi mezhepsel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar/savaşlardır. Bu bağlamda genellikle savaşı ya da çatışmayı başlatan veya körükleyen Reformla birlikte güç kaybetmeye başlayan ve gücünü yeniden tesis etmek isteyen Katolik Kilisesi veya onun İspanya gibi Katolik ortaklarıdır. Belki de Erken Modern Dönemde Katolik Kilisesi'nin görece en iyi ilişki içinde bulunduğu grup Mikangelo gibi sanatçılardır. Bu da Katolik Kilisesi'nin sanatı dini görüşlerini yaymak için bir araç olarak düşünmesi ve bu yüzden sanata ve sanatçılara finansal anlamda destek olmasındandır. Ama sanatçılarla bile insana ve Tanrıya bakışı konusunda karşı karşıya gelir. Katolik Kilisesi'nin bu yönü, *Zevk ve İstirap* filminde etkileyici bir biçimde anlatılmıştır.

Filmlerden ve modern çalışmalardan çıkarılabilecek ikinci önemli sonuç, Erken Modern Dönemde mutlak monarşilerin bile yüzde yüz mutlak olmadığıdır. Her ne kadar Mehmet Ali Ağaoğulları ve Levent Köker gibi araştırmacılar, Yeniçağı kral-devlet çağı olarak tanımlasalar da (Ağaoğulları ve Köker, 2017), İngiltere gibi ülkelerde kralın otoritesini kısıtlayan bir meclis, Fransa gibi ülkelerde ise onlara yön veren Kardinal Richelieu gibi Başbakanlar veya Elizabeth'e danışmanlık yapan Sir Francis Walsingham gibi devlet adamları vardır. Konuyla ilgili olarak bu çalışmada analiz edilen filmler, perde arkasında olup, sahnedekilere etki eden bu tarihi

kişiliklere yer vermesi ve bunların monarşilerdeki etkisini göstermesi açısından tarih öğretimi bağlamında önemli bir kaynaktırlar.

Son olarak, Rönesans, Erken Modern dönemde bütün gelişmelerin ortak paydasıdır. Bu dönemde ortaya çıkan hemen her gelişmeye hem zemin hazırlamış hem de hemen he türlü gelişmeden beslenmiştir. Pusula, harita ve coğrafya bilgisi olmadan Coğrafi Keşifler olamayacağı gibi, matbaasız bir Reform gelişemezdi. Bu ikisi olmadan da merkezi krallıklar güçlenemezdi. Ama sanatçılara, yazarlara ve hatta reformculara destek veren krallar, prensler ve hatta sanat bağlamında Papalar olmasaydı da Rönesans ve Reform bu kadar güçlü ve hızlı bir şekilde yayılmazdı. Rönesans'ın bu özelliği filmlerde açıkça vurgulanmaz, satır aralarında verilir. Bu yönüyle tarihsel düşünme becerilerini ve analiz yeteneğini test eder nitelikte izleyici tarafından keşfedilmeyi bekler.

Kaynakça

Ağaoğulları, M. A., Köker, L. (2017). *Kral-devlet ya da ölümlü tanrı*. Ankara: İmge.

Aktekin, S. Çoban, Z. (2012). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 13, ss. 141-160.

Bozkurt, N., Bayındır, N. (2015). Öğretmen adaylarının tarih eğitiminde popüler olan tarih yapımları hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2/4, ss. 205-215.

Briley, R. (2002). From the editor: Teaching film and history. *OAH Magazine of History*, 16/4, ss. 3-4.

Carlyle, T. (1843). *Past and present*. London: Chapman and Hall.

Chambers, M. Barbara Hanawalt, B., Rabb, T. K., Isser, W., Grew, R. (1999). *The western experience*, seventh edition, volume II: since the sixteenth century. Boston, New York: McGraw-Hill College.

Cook, D. D. editor (2017). *Luther on leadership: Leadership Insights from the great reformer Eugene*. Or.: Wipf & Stock.

Çengen, N., Özcan D. (2013). Günümüz ortaöğretim 10. sınıf tarih ders kitabı ile muhteşem yüzyıl isimli televizyon dizisindeki "Kanuni Sultan Süleyman dönemi" söylemlerinin gösterge bilimsel açıdan karşılaştırılması. *Turkish History Education Journal, 2/1, ss. 76-101.*

Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig, 42, ss. 77-93.*

Duckworth, J. B. (1978). Education through film: A new approach to learning. *The Phi Delta Kappan, 60/4, ss. 303-304.*

Elliott, B. J. (1977). Genesis of the history teaching film. *Teaching History, 19, ss. 3-6.*

Finlay, R. (2008). *Venice Besieged: Politics and diplomacy in the Italian Wars, 1494–1534*. Aldershot: Ashgate.

Goldin, I., Kutarna, C. (2016). *Age of discovery: Navigating the risks and rewards of our new renaissance*. New York: St. Martin's.

Gwynne T., Willis, I. (1974). The role of feature films in the teaching of history. *Teaching History, 3/11, ss. 204-208.*

Hazard, P. (1999). Batı düşüncesindeki büyük değişme, Çev. Erol Güngör. İstanbul: Ötüken.

Ishikawa, C. A. (Edt) (2004). *Spain in the age of exploration, 1492-1819*. Nebraska: University of Nebraska.

Jackson, M. A. (1970). The future role of films in history. *The History Teacher, 3/3, ss. 10-22.*

Jackson, M. A. (1973). Film as a source material: Some preliminary notes toward a methodology. *The Journal of Interdisciplinary History, 4/1, ss. 73-80.*

Kaes, A. (1990). History and film: Public memory in the age of electronic dissemination. *History and Memory, 2/1, ss. 111-129.*

Kaya, R., Günal, H. (2015). Tarih öğretmenlerinin muhteşem yüzyıl dizisi özelinde tarih konulu film ve dizilerin öğretimde kullanımına yönelik görüşleri. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 4/1, ss. 1-48.*

- Kishlansky, M. A., Geary, P., O'Brien, P. (1997). *Civilization in the West: Since 1789*, 3rd Edition. New York: Longman.
- Lee, S. J. (2009). *Avrupa tarihinden kesitler, 1494-1789*. Çeviren Ertürk Demirel. Ankara: Dost.
- Lieberfeld, D. (2007). Teaching about war through film and literature. *Political Science and Politics*, 40/3, ss. 571-574.
- Love, R. S. (2006). *Maritime exploration in the age of discovery, 1415-1800*. Westport, Conn.: Greenwood.
- Luther, M. (1883). *First principles of the reformation; or, the ninety-five theses and the three primary works of Luther translated into English*. London: J. Murray.
- Luther, M. (2006). *Concerning Christian liberty; with Letter of Martin Luther to Pope Leo X*, [S.l.]: Project Gutenberg.
- Michalczyk, J. J. (1976). The teaching of French civilization through film on the university level. *The French Review*, 50/2, ss. 227-235.
- Nunn, G. E. (1935). *The Imago Mundi and Columbus*. *The American Historical Review*, 40/4, ss. 646-661.
- Ocak, G., Selimoğlu, S. (2016). Tarih öğretiminde tarih dizilerinin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri-nitel bir analiz-. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24/1, ss. 431-452.
- Ooten, M. ve Trembanis, S. (2007). Filming Eugenics: Teaching the history of Eugenics through film. *The Public Historian*, 29/3, ss. 145-155.
- Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16/2, ss. 543-556.
- Öztaş, S. Anıl, N. K., Kılıç, B. (2013). Tarihi film veya tarihi dizilerin tarihe ilgiyi arttırmada etkisine ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*. UMYOS Özel Sayı, ss. 107-120.
- Öztaş, S. (2015). Tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşleri (Kırklareli Üniversitesi örneği). *Turkish History Education Journal*, 4/2, ss. 1-37.
- Perry, M. (1997). *Western civilization. A brief history*. Volume II: From the 1400s. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

- Pfaff, F. (2014). Film and the teaching of foreign languages and cultures. *CLA Journal*, 57/4, ss. 279-284.
- Pinhey, L. (2002). Using film to teach history: An ERIC/ChESS sample. *OAH Magazine of History*, 16/4, ss. 45-47.
- Raack, R.C., Smith, A. M., Raack, M. L. (1973). The documentary film in history teaching: An experimental course. *The History Teacher*, 6/2, ss. 281-294.
- Rachewiltz, I. (1972). *Prester John and Europe's discovery of East Asia*. Canberra: Australian National University.
- Randell, K. and Tarr R. (2008). *Access to history: Luther and the German Reformation 1517-55*, 3rd Edition. London: Hodder Education.
- Roberts, M., Wolfson, R. (1977). Teaching with film. *History*, 62/205, ss. 249-251.
- Shaw, C. (1993). *Julius II: The Warrior Pope*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Stoddard J. D., Marcus, A. S. (2010). More than "showing what happened": exploring the potential of teaching history with film. *The High School Journal*, 93/2, ss. 83-90.
- Sturma, M. (2001). Teaching American history with feature film. *Australasian Journal of American Studies*, 20/1, ss. 66-75.
- Washington, I. (1828). *A history of the life and voyages of Christopher Columbus*. New-York: G. & C. Carvill.
- Weinstein, P. B. (2001). Movies as the gateway to history: The history and film project. *The History Teacher*, 35/1, ss. 27-48.



İSRAİL DEVLET OKULLARINDAKULLANILAN ARAPÇA TARİH DERS KİTAPLARINDA TÜRK İMGESİ*

Selim TEZCAN**

Mehmet Sadık GÜR***

Öz: Bu çalışma, İsrail vatandaşı Arap öğrencilere yönelik İsrail devlet okullarında 1970'lerden beri okutulan Arapça tarih ders kitaplarının yansıttığı Türk imgesini incelemektedir. Genel olarak İsrail ders kitaplarında Türk imgesine değinen mevcut çalışmalar İbranice tarih ders kitaplarını incelemekte, Arapça kitaplar üzerinde durmamaktadır. Bu makalede Türk tarihiyle ilgili pasajlar içerdiği saptanan 12 Arapça kitabın içerik analizinde olumlu yaklaşım örnekleri ile olumsuzlama öğelerine odaklanılmış ve Gayrı-Müslimlere Hoşgörü, Türk Yöneticileri, Gerileme Devri, İttihatçıların Baskıcı Yönetimi ile Arap İsyanı ve Görsellerde Türk İmajı olmak üzere beş ana tema ortaya çıkmıştır. Türklere olumlu yaklaşım örnekleri, Osmanlı İmparatorluğu'nda gayrı-Müslimlere gösterilen hoşgörüden bahseden pasajlarda ve Osman Bey, Fatih Sultan Mehmet, Kanuni ve Atatürk hakkındaki bölümlerde görülmüştür. Padişahlar arasından en çok devlete getirdiği yeni düzen ve askeri seferleri nedeniyle Kanuni takdir edilirken Atatürk de Türkiye'yi işgalden kurtaran büyük bir lider olarak betimlenmektedir. II. Abdülhamit'in müstebit idaresi eleştirilmekle beraber devletin içinde bulunduğu zor koşullara atıf ile meşrulaştırılmakta, Sultanın her alanda gerçekleştirdiği reformlar övülmektedir. Yalnız zalim ve kan dökücü bir hükümdar olarak tasvir edilen I. Selim tümüyle negatif bir imgeye sahiptir. Kitapların yaklaşımı gerileme devri ele alınırken olumsuzlaşmakta, özellikle merkezi yönetimin zayıflamasıyla birlikte Arap vilayetleri dâhil tüm taşrada sömürü, asayiş boşluğu ve ekonomik gerilemenin hâkim olduğu belirtilmektedir. En olumsuz Türk imgesi ise İttihat ve Terakki dönemiyle ilgili kısımlarda bulunmaktadır. İttihatçıların Türkler dışındaki halkların haklarını tanımadığı, katı bir Türkleştirme politikası uyguladığı ve bunun da Arapları isyana ittiği anlatılmaktadır. Kitaplarda yer alan görsellerde de daha ziyade gerileme ve dağılma döneminden olumsuz imgeler öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İsrail, Arapça Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretimi, Türk İmgesi, Osmanlı İmparatorluğu

* Bu bölüme temel oluşturan araştırma, Selim Tezcan'ın yürütücülüğünde tamamlanan "İsrail ve Türkiye'deki İlk ve Ortaöğretim Seviyesi Tarih Kitaplarında Sırasıyla Türkler ve Yahudiler ile İlgili Konuların İşleniş, 1948-2014" adlı. 214K010 numaralı TÜBİTAK projesi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya verdikleri destek için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

** Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, SBB, E-posta: selimtez76@gmail.com

*** Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İTBF, E-posta: gur.sadik@gmail.com

The TURKISH IMAGE in the ARABIC TEXTBOOKS for HISTORY USED in ISRAELI STATE SCHOOLS

Abstract: This study examines the Turkish image presented in the Arabic history textbooks used since the 1970s in the Israeli state schools for Arab citizens. The works in the literature that touch upon the Turkish image in Israeli textbooks generally examine only the books in Hebrew, without considering those in Arabic. Focusing on the images of Turks found in the twelve Arabic books dwelling on Turkish history, the content analysis reveals five main themes: Tolerance for Non-Muslims, Turkish Rulers, and the Period of Decline, the Oppressive Rule of the Unionists and the Arab Revolt, and Turkish Image in the Visual Materials. The passages about the tolerant treatment of the non-Muslim communities in the Ottoman Empire as well as those about Osman Bey, Mehmed the Conqueror, Suleiman the Magnificent and Atatürk project an unequivocally positive Turkish image. Abdulhamid II is both criticized for his oppressive rule and praised for his reforms. Only the image of Selim I, portrayed as a cruel and bloodthirsty ruler, is completely negative. The Turkish image in the books deteriorates in chapters dealing with the period of decline, as they point out the harmful effects of the collapse of central authority on the economy and security of the provinces. The most negative Turkish image is found in the passages on the ruling period of the Young Turks, who the books say carried out a rigid policy of Turkification and pushed the Arabs to rebellion. Images from the period of decline and disintegration also dominate the visual material.

Keywords: Israel, History Education, Arabic History Textbooks, Turkish Image, Ottoman Empire

Extended Summary

Purpose

The present study aims to examine the Turkish image found in the Arabic textbooks for secondary and high schools that have been used since the 1970s in the state schools for Israeli Arab students. Although two studies briefly dwell on the Turkish image projected by Israeli textbooks, they only concentrate on the books in Hebrew, without considering those in Arabic. Apart from these, no independent study on the Turkish image in Israeli textbooks has been published, even though the subject is far from being insignificant for the relations between the two countries. To examine the kind of Turkish image that has taken shape in the minds of Israeli students from the past decades until the 2000s may contribute to a better

understanding of the Israeli society's perception of Turkey as well as of the possible effects of this perception on the future course of the bilateral relations.

Method

Among the Israeli history textbooks that were prepared in 1948-2014, the period covered by the project underlying this study, twelve Arabic history textbooks published between 1974 and 2011 were found to contain passages about Turks and used for data collection. These were examined to detect and translate the relevant passages. Content analysis was used to analyze the data, and five main themes emerged as a result: 1) Tolerance for the Non-Muslims, 2) Turkish Rulers, 3) The Period of Decline, 4) The Oppressive Rule of the Unionist and the Arab Revolt, 5) Turkish Image in the Visual Materials.

Results and Discussion

The only theme in the textbooks that offers an entirely positive Turkish image is the tolerant Ottoman policy pursued against the non-Muslim communities and the large autonomy accorded them in matters of ritual and internal administration. In the textbooks there are Turkish rulers who are portrayed positively or negatively, as well as those with a balanced portrait revealing both their positive and negative traits. Among the rulers in the first category, Osman Bey, the founder of the Ottoman State, is portrayed as an ambitious prince with a powerful character, who approached other religions with tolerance despite his devotion to Islam. Mehmed II the Conqueror is introduced not only as a successful commander who captured Istanbul, but also as a lover of letters and sciences. Suleiman the Magnificent, the Sultan with the most positive image in the textbooks, is stated to have reformed the administrative structure of the Empire, introducing new and enduring laws, and also extended the imperial frontiers. The books offer a positive image of Mustafa Kemal as well and point out that thanks to his victories Turkey emerged as the only country that successfully resisted the terms imposed upon it after being defeated in World War I. In the second category, a balanced image is offered about Abdulhamid II, as both his reforms are described at length and the oppressive nature of his rule is criticized. The only Ottoman Sultan with a completely negative image in the books is Selim I, who is introduced as a ruthless, bloodthirsty Sultan and whose expedition to Egypt is related from the point of view of the Mamluks.

Compared with the classical age, the books offer a starkly contrasting picture as they dwell on what they call as “the period of decline.” They relate how the sultanate deteriorated as an institution, the army was weakened, the agriculture went into decline, the Scientific Revolution was overlooked with contempt, and the collapse of central authority had a seriously negative impact on the security and economy of the provinces. It is asserted that not even the Tanzimat reforms were able to stop and reverse this deterioration. The most negative Turkish image in the books is encountered in the passages about the ruling period of the Committee of Union and Progress. The Unionists are stated to have pursued a centralizing policy, resorting to Turkish nationalism and Turkification, which provoked the Arabs and other nationalities of the Empire into rebellion.

Among the visual images about the Turks, Abdulhamid II’s two caricatures published in contemporary French press strike the attention, one portraying him as a “butcher of the Armenians” and the other as a ruler helplessly watching parts of his Empire being torn away from under his feet. The Arab Revolt is also presented in a positive light, with images of Lawrence of Arabia as well as of the Ottoman army surrendering to the Arab forces at Aqaba.

Conclusion

In the Arabic history textbooks prepared for Israeli state schools, a positive Turkish image is found in the passages about the tolerant treatment of the non-Muslim communities in the Ottoman Empire and in those introducing Osman Bey, Suleiman the Magnificent, and Mustafa Kemal Atatürk. As for Abdulhamid II, the books dwell on both his oppressive style of government and his reforms. Selim I is introduced as a ruthless despot, and his expedition to Egypt is related from a critical angle. The Turkish image in the books deteriorates as they dwell on what they label as the period of decline and trace this decline in various fields, from the Sultanate to the army and the provinces. The most negative Turkish image is found in the passages about the ruling period of the Committee of Union and Progress, which is asserted to have adopted centralist and oppressive policies toward the non-Turkish nationalities in the Empire. Sharif Hussein’s revolt is also justified on these grounds.

Compared with the books in Hebrew, the Arabic books project a more positive Turkish image. The first reason for this is that while the Hebrew books dwell considerably longer on

the period of decline than on the classical age, the books in Arabic devote equal place to both. The other reason is that the Arabic books do not have individual sections on the Nili Spy Ring and the Hebrew Battalions that have begun to appear in the Hebrew books since the late nineties. The absence of these sections on the conflicts between the Palestinian Jews and the Ottoman government also yields a more positive Turkish image.

Giriş

Avrupa'da I. ve II. Dünya Savaşlarını takip eden dönemde ders kitaplarının içerikleriyle milletler ve topluluklar arasındaki husumetleri besleyerek geride bırakılan kanlı sürece katkıda bulunmuş olduğu fark edilmiştir. Bu yeni farkındalığın bir sonucu olarak başlayan ders kitabı araştırmaları; öncelikle ders kitaplarının içerdiği, düşmanlıkları kışkırtabilecek unsurların ayıklanmasına odaklanmıştır. Böylece gelecekteki çatışmaların en azından bir kısmının önüne geçilebilmesi ümidi taşınmaktadır. Bu bağlamda İsrail ders kitaplarındaki Filistinli/Arap imajı üzerine de önemli çalışmalar yayınlanmıştır (Bar-Gal, 1994; Bar-Tal, 2001; Bar-Tal ve Teichmann, 2005; Podeh, 2000, 2002, 2010; Abu-Saad 2007; Peled-Elhanan 2012). Keza Türkiye'de de ders kitabı araştırmaları alanında pek çok bilimsel yayın yapılmış, bunların önemli bir kısmında diğer ülkelerin ortaokul ve lise ders kitaplarında Türk imgesinin nasıl yansıtıldığı ele alınmıştır (Kınıklıoğlu, 2007; Kapar, 2016; Balta ve Demir, 2016; Şimşek ve Maharramova Cengiz, 2015; Aizharkyn, 2012; Çelik ve Çelik, 2015; Deveci Bozkuş, 2014, 2015, 2016; Tak ve Yıldız, 2014; İsov, 2014; Ural, 2014; Alibašić, 2007; Erözden, 2014; Pirický, 2013; Alpargu, 2007). Ancak iki ülkenin literatüründe de İsrail ders kitaplarındaki Türk imgesine odaklanan müstakil bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Hâlbuki İsrail tarih ders kitaplarında nasıl bir Türk imgesinin yansıtıldığı, iki ülke arasındaki ilişkiler açısından önem taşımaktadır. Ders kitapları yoluyla İsraili öğrencilerin zihninde geçmişten bugüne nasıl bir Türk imgesinin canlandığını anlamak, İsrail toplumunun Türkiye algısını ve bu algının ilişkilerin gelecekte alacağı seyir üzerindeki olası etkilerini kavramak açısından önemli bir katkıda bulunabilir.

Ayrıca bölge dört yüz yılı aşkın bir süre Osmanlı egemenliği altında kaldığı için Osmanlı tarihinin ders kitaplarında nasıl işlendiğini, bu bağlamda öğrencilere nasıl bir Türk imgesi yansıtıldığını görmek de tarih öğretimi açısından değer taşımaktadır.

Konumuza dair müstakil incelemeler bulunmamakla birlikte, kısaca değinen iki eser mevcuttur. Eyal Naveh (2008: 197-198), İmparatorluğun Batı'nın baskısı ile içerideki merkezkaç güçlerin arasında kalınca parçalanmaya karşı koyamayan bir devlet olarak betimlendiğini yazar. Elie Podeh (2002: 77-80) ise kitaplarda yakın zamanlara dek oldukça menfi bir Osmanlı/Türk imgesi olduğundan bahseder. Ancak iki yazar da yalnızca İbranice tarih ders kitaplarını incelemekle yetinmiştir. Halbuki İsrail vatandaşı Arap öğrencilere yönelik devlet okulları ve bu okullar için hazırlanan Arapça kitaplar da vardır ve sözü geçen çalışmalarda bu kitapların üzerinde hiç durulmamıştır. Mevcut çalışma söz konusu boşluğu gidermek, yani İsrail vatandaşı Arap öğrencilere yönelik İsrail devlet okullarında 1970'lerden beri okutulan Arapça ortaokul ve lise tarih ders kitaplarını incelemek suretiyle içerdikleri Türk imgesini ortaya koymak amacını taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma kapsamında incelenecek ders kitapları belirlenir ve temin edilirken George Eckert Enstitüsü ile İsrail Milli Kütüphanesi'nin koleksiyonlarından ve Tel Aviv, Yafa ve Kudüs'teki ticari kitapçılardan yararlanıldı. Bu çalışmanın dayalı olduğu projenin kapsadığı 1948-2014 döneminde yayınlanmış İsrail tarih ders kitapları arasından 1974'ten 2011'e kadar basılmış 12 Arapça kitabın Türkler ve Türkiye tarihi ile ilgili pasajlar içerdiği saptandı ve bunlar veri toplama aracı olarak kullanıldı. Konuyla ilgili veri içeren ortaokul kitapları (6.-8. sınıflar) sayıca lise kitaplarına (9.-11. sınıflar) eşitti (Tablo 1).

Tablo 1

Türkler ile İlgili Malzeme İçeren Arapça Tarih Ders Kitapları

Başlık	Türkçe Başlık	Yıl	Yazarlar	Seviye
<i>et-Tarih li's-Sufuf es-Sabi'a</i>	7. Sınıflar İçin Tarih	1974	Abu Manah, Butros	Ortaokul
<i>et-Tarih li's-Sufuf es-Sadise</i>	6. Sınıflar İçin Tarih	1974	Abraham, Heyyiz, ez-Zahir, Abdulkerim	Ortaokul
<i>Durusfi't-Tarih li's-Saff es-Samin</i> , Böl. 1	8. Sınıf İçin Tarih Dersleri, Böl. 1	1988	Selame, Curc, Fahum, Züheyr	Ortaokul
<i>et-Tarih el-Hadis li'ş-Şa'b el-İsraili</i>	İsrail Halkının Yakınçağ Tarihi	1992	Selame, Curc	Lise
<i>eş-Şark el-Avsat fi'l-Asr el-Hadis</i> , Böl. 1	Yakınçağda Ortadoğu, Böl. 1	1995	Barguti, Said, Selame, Curc, Kıpti, Ataullah Said	Lise
<i>eş-Şark el-Avsat fi'l-Asr el-Hadis</i> , Böl. 2	Yakınçağda Ortadoğu, Böl. 2	1998	Barguti, Said	Lise
<i>et-Tarih li's-Saff es-Samin</i> , Böl. 2	8. Sınıf İçin Tarih, Böl. 2	2004	Barguti, Said	Ortaokul
<i>Durus fi't-Tarih li's-Saff es-Sabi'</i>	7. Sınıf İçin Tarih Dersleri	2004	Barguti, Said, Zu'bi, Yusuf	Ortaokul
<i>et-Tarih el-Hadis li's-Saff es-Samin</i>	8. Sınıf İçin Yakınçağ Tarihi	2008	Heriş, Ali	Ortaokul
<i>Fusul fi't-Tarih</i>	Tarihten Fasıllar	2010	Habayib, Abdulvahhab Mahmud	Lise
<i>Fusul fi Tarih el-İslam</i>	İslam Tarihinden Fasıllar	2010	Gabn, Ahmet	Lise
<i>Durus fi't-Tarih li's-Saff et-Tasi'</i>	9. Sınıf İçin Tarih Dersleri	2011	Kıpti, Ataullah Said	Lise

Tüm kitaplarda Türklerle değinen sayfaların ortalama oranı %7,5'ti. Kitapların ikisinde ise Osmanlı tarihine ayrılmış kapsamlı bölümleri sayesinde söz konusu oranlar %25 ve %18'e ulaşmaktaydı. Bu iki kitap haricindeki kitaplarda, ilgili sayfa oranı ortalama %4,9'da kalmaktaydı (Tablo 2).

Tablo 2

Kitaplarda Türkler ile İlgili Sayfa Sayıları ve Tüm Metne Oranları

Başlık	Yıl	İlgili Sayfalar	Tüm Metin	Oran (%)
<i>et-Tarih li's-Sufuf es-Sadise</i>	1974	7	253	2,8
<i>et-Tarih li's-Sufuf es-Sabi'a</i>	1974	20	329	6,8
<i>Durus fi't-Tarih li's-Saff es-Samin</i> , Böl. 1	1988	10	361	2,8
<i>et-Tarih el-Hadis li'ş-Şa'b el-İsraili</i>	1992	1	176	0,6
<i>eş-Şark el-Avsat fi'l-Asr el-Hadis</i> , Böl. 1	1995	42	232	18,1
<i>eş-Şark el-Avsat fi'l-Asr el-Hadis</i> , Böl. 2	1998	12	314	3,8
<i>Durus fi't-Tarih li's-Saff es-Sabi'</i>	2004	14	367	3,8
<i>et-Tarih li's-Saff es-Samin</i> , Böl. 2	2004	62	240	25,8
<i>et-Tarih el-Hadis li's-Saff es-Samin</i>	2008	17	197	8,6
<i>Fusul fi Tarih el-İslam</i>	2010	4	159	2,5
<i>Fusul fi't-Tarih</i>	2010	7	142	4,9
<i>Durus fi't-Tarih li's-Saff et-Tasi'</i>	2011	13	145	9,0

Araştırma modeli olarak nitel tarama kullanıldı. Veri toplanırken ders kitapları incelenerek konuyla ilgili pasajları çevrildi. Türklerle ilgili verilerin, Tablo 3'te sıralanan 14 konu başlığı altında toplanabildiği görüldü. Kitaplarda en çok değinilen başlığın 5 kitapta bulunan "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu, Fetihleri ve Ordusu" olduğu, onu 4'er kitapta bulunan "Selçuklular ve Haçlı Seferleri" ve "Osmanlı'nın Almanya ile Yakın İlişkileri, I. Dünya Savaşı'na Girişi ve Kanal Harekâtı"nın izlediği görüldü. Veriler tahlil edilirken içerik analizi kullanıldı. Tüm kitaplardaki verilerin derlenmesinden sonra bunlar yazarlarca beraber tetkik edilerek kullanılacak kodlar saptandı. Kodlar tespit edilirken olumlu yaklaşım örnekleri ve olumsuzlama öğeleri (yadsıma, atlama, yanıltma, olumsuz olaylara sabitleme) temel alındı. Ardından her yazar kodları kullanarak kendi verilerini etiketledi; kodlanan veriler birbiriyle karşılaştırıldı. Son aşamada da bağlamca ilişkili kodlar toparlanarak temalaştırıldı. Sonuç olarak beş ana tema ortaya çıktı: 1) Gayrı-Müslimlere Hoşgörü, 2) Türk Yöneticileri, 3) Gerileme Devri, 4) İttihatçıların Baskıcı Yönetimi ve Arap İsyanı, 5) Görsellerde Türk İmajı. Bu temaların ilkinde ve kısmen ikincisinde Türklerle yönelik olumlu yaklaşım örnekleri bulunurken yine ikinci tema ile üçüncü ve dördüncü temalarda olumsuzlama öğelerine rastlanmaktaydı. Beşinci ve son tema çerçevesinde de kitaplardaki görsel malzemelerin yansıttığı Türk imgesi incelendi.

Tablo 3

Kitaplarda Türklere İlişkin Konu Başlıklarının Dağılımı

Konu Başlıkları (En Çok Değinenlerden En Aza)	Yıllara Göre Başlığa İlişkin Malzeme İçeren Kitaplar										Değinen Kitaplar
	1974	1988	1992	1995	1998	2004	2008	2010	2011		
1) Osmanlı Devleti'nin kuruluşu, fetihleri ve ordusu	2			1		1	1				5
2) Selçuklular ve Haçlı Seferleri	2					1		1			4
3) Osmanlı'nın Almanya ile yakın ilişkileri ve I. Dünya Savaşına girişi, Kanal harekâtı		1		1				1	1		4
4) Klasik dönemde Osmanlı İmparatorluğu	1			1			1				3
5) Osmanlı İmparatorluğu'nun gerilemesi, isyanlar ve bağımsızlık hareketleri	1			1			1				3
6) Arap isyanı, Irak, Filistin ve Suriye cephelerinde alınan yenilgiler		1						1	1		3
7) Sabatay Sevi olayında Türk yönetiminin tutumu	1					1					2
8) Herzl'in İstanbul'daki diplomatik temasları, II Wilhelm ve II. Abdülhamit ile görüşmeleri			1	1							2
9) Seferad Yahudilerinin Osmanlı İmparatorluğu'na sığınması ve getirdikleri katkılar	1										1
10) Reform hareketleri, Tanzimat ve II. Abdülhamit dönemi				1							1
11) Jön Türkler ve 1908 Devrimi				1							1
12) Ermeni olayları		1									1
13) Sevr Antlaşması, İstiklal Savaşı ve Lozan Antlaşması					1						1
14) Atatürk reformları ve erken Cumhuriyet döneminde Türkiye					1						1
İlgili Yılda Değinen Başlık Sayısı	6	3	1	7	2	3	3	3	2		

Bulgular ve Tartışma

Makalenin bu kısmında, önceki bölümde değinilen beş ana temanın kitaplarda nasıl ele alındığı incelenecektir.

Gayri-Müslimlere Hoşgörü

Kitaplarda tamamen olumlu bir Türk imgesinin yansıdığı tek tema, Osmanlıların gayri-Müslim cemaatlere karşı hoşgörülü politikası ile onlara ibadet ve işlerinde tanıdıkları geniş özerklidir. 1974 tarihli *et-Tarih li's-Sufuf es-Sabi'a'nın* "Gayri-Müslim Azınlıkların Özerk Yönetim Düzeni" adlı bölümünde Osmanlı'nın Hristiyan ve Yahudi tebaasının İslam hukukuna göre "ehl-i zimmet" sayıldıkları belirtilmektedir. Her ne kadar cizye vergisi ödeseler ve 1856 Islahat Fermanı'na kadar askerlikten, devlet dairelerinde memurluktan ve mahkemelerde Müslümanlara karşı şahitlikten men edilseler de ibadet özgürlüklerinin tanındığı ve Millet Sistemi çerçevesinde cemaatlerinin iç işlerini yürütme hakkına sahip oldukları vurgulanmaktadır. Gerileme döneminde baş gösteren kimi sıkıntılara karşın azınlık cemaatlerinin durumunun genel itibarıyla iyi olduğu, Türkler ticaret ve zanaatı hor görerek ziraat, askerlik, memuriyet ve din adamlığını tercih ettikleri için bu sektörlerle yönelen gayri-Müslimlerin son derece zenginleştiği anlatılmaktadır. Aynı bağlamda Türk makamlarının Osmanlı İmparatorluğu'na göçen Yahudilere de kolaylık göstererek iyi davrandığı, onların da ülkeye fayda getirdiği kaydedilmektedir. İmparatorluğa gelen yüz bin İspanya Yahudisinin zengin veya dokumacılık, demircilik, züccaciye gibi mesleklerin erbabı oldukları için ülkenin ekonomisini geliştirdikleri belirtilmektedir. Millet sistemi çerçevesindeki özerkliğin Yahudilere de tanındığı, işlerinin görülmesinde kolaylık sağlandığı ve daha çok Yahudinin göçüne imkân tanındığı söylenmektedir (Abu Manah, 1974:194-196, 210).

Türk Yöneticileri

Kitaplarda Osman Bey'den Atatürk'e tamamen olumlu bir şekilde resmedilen Türk yöneticiler olduğu gibi Abdülhamit gibi olumlu ve olumsuz yönleriyle dengeli bir şekilde ele alınan hükümdarlar da mevcuttur. I. Selim ise kitaplarda tamamen olumsuz bir imgeye sahiptir. Dolayısıyla kitaplardaki bu Türk yöneticilerine ilişkin pasajları; tümüyle olumlu, hem olumlu hem olumsuz ve tümüyle olumsuz olmak üzere üç alt temada ele alacağız.

Olumlu İmgeler: Osman, Fatih, Kanuni, Atatürk

Kitaplarda tümüyle olumlu bir yaklaşımla ele alınan Türk yöneticiler arasında öncelikle Osman Bey dikkati çekmektedir. 2008 tarihli *et-Tarih el-Hadis li's-Saff es-Samin'*de Osman Bey'in "heybetli, azimli, nefesine hâkim, güçlü bir şahsiyet" olduğu ve İslam dinine duyduğu bağlılığa karşın diğer dinlere de hoşgörüyü yaklaştığı söylenmektedir. Osman'ın saltanatını İslam şeriatı temelinde pekiştirerek beyliğinin topraklarını Batı Anadolu yönünde genişlettiği ve sonunda Bursa'yı kuşatıp aldığı anlatılmaktadır. Bu noktada Osman Bey'in komşu Bizans valileriyle yaptığı anlaşmalar da meşrulaştırılmakta, onlarla hemen sert bir savaşa tutuşmaktansa önce pozisyonunu güçlendirmek için bir *modus vivendi* tesisine çalıştığı ifade edilmektedir. Kendi konumunu bu şekilde pekiştirdikten sonra cihadı beyliğinin benimsediği bir fikre dönüştüren Osman Bey'e komşu beyliklerden de birçok Türkmenin katıldığı belirtilmektedir. Osman'ın 1302'de bir Bizans kuvvetine karşı kazandığı zafer ile gücünün ilk işaretlerini ortaya koyduğu, bundan sonra şöhretinin etrafa yayılmaya başladığı ve diğer Türkmen beyleri arasında bir "cihat önderi" vasfıyla öne çıktığı anlatılmaktadır (Heriş, 2008: 125-127).

Fatih Sultan Mehmet ise 1974 tarihli *et-Tarih li's-Sufuf es-Sabi'a'*da sadece İstanbul'u alan başarılı bir komutan değil, aynı zamanda edebiyat, ilim ve fen sevdalısı bir şahsiyet olarak tanıtılmakta, Türkçe'nin yanında birkaç dil bildiği, tarihi ve kültürel değerinden dolayı Atina'ya özel bir statü tanıdığı, İslam'da yasak olmasına rağmen İtalyan bir ressamın portresini yapmasına izin verdiği vurgulanmaktadır (Abu Manah, 1974:174).

Kitaplarda en olumlu imaja sahip Osmanlı padişahının Kanuni Sultan Süleyman olduğu gözlemlenmektedir. 1974 tarihli *et-Tarih li's-Sufuf es-Sabi'a'*da bu sultanın döneminin bir altın çağ olarak kabul edildiği, İmparatorluğun Kanuni zamanında gücünün ve büyüklüğünün doruğuna ulaştığı belirtildikten sonra "Onun devrinde Avrupa'da V. Charles, I. François, VIII. Henry gibi büyük krallar vardı. Ancak bunların hepsinden üstündü" denmektedir. Sultanın idare aygıtını islah ettiği ve uzun süre geçerliliğini koruyan yeni kanun ve düzenlemeler getirdiği için "Kanuni" lakabını aldığı, aynı zamanda asker vasfına da sahip bir devlet adamı olarak on üç sefere çıktığı ve İmparatorluk sınırlarını Macaristan'dan Yemen'e, Fas'tan İran'a kadar genişlettiği kaydedilmektedir (Abu Manah, 1974:181). Benzeri şekilde, 2008 tarihli *et-*

*Tarih el-Hadis li's-Saff es-Samin'*de de Kanuni'nin hoşgörü ve adaletiyle meşhur olduğu, haklarında yolsuzluk ve rüşvet iddiası bulunan idareci ve memurlar ile mücadele ederek onları cezalandırdığı, birçok fetih gerçekleştirdiği, devlet kademelerinde ilerlemeyi liyakat şartına bağladığı, tebaanın haklarına riayet edilmesini sağladığı, tüccarları kimi devlet memurlarının uyguladığı baskılardan kurtardığı, vergi sistemini tanzim ettiği, çeşitli konularda bir dizi kanunname çıkararak bunların uygulanmasını gözettiği, imar faaliyetlerinin onun döneminde zirveye ulaştığı anlatılmaktadır. Padişaha “Kanuni,” “Muhteşem,” “Büyük” gibi sıfatların layık görülmesine yol açtığı belirtilen bu faaliyetler, bölümün sonunda takdir dolu bir yaklaşımla özetlenmektedir:

O dönemde gerçekleştirilen üç ıslahat, kanunların uygulamasında gösterilen hassasiyet, devlet düzeni ve bürokrasisindeki yeni gelişmeler, sağlam bir hukuk sisteminin yerleştirilmesi için harcanan çabalar, Sünni dünyanın liderliği ve himayesi sorumluluğunun ve doğudaki Safeviler ile batıdaki Hristiyan dünyasına karşı kutsal dini vecibenin [cihadın] getirdiği sorumluluğun üstlenilmesi, İslam şariatının kaideleri temelinde örfi kanunların çıkartılması çalışmaları, her şeye egemen olması için “adalet” ilkesinin vurgulanması, toplumsal yapıda meydana gelen gelişme, tüm bunlar 16. yüzyılı Kanuni Sultan Süleyman'ın asrı kılan işlerdi; batıya doğru sürekli kaydedilen ilerleme ve kazanılan askeri zaferlerle birlikte Osmanlı İmparatorluğu en görkemli çağına ulaştı (Heriş, 2008: 141-145).

Kitaplarda kendisinden olumlu bir yaklaşımla bahsedilen diğer bir Türk yöneticisi de Mustafa Kemal Atatürk'tür. 1998 tarihli *eş-Şark el-Avsat fi'l-Asr el-Hadis* kitabında Türkiye Sevr Antlaşması'nı imzalamaya mecbur kaldıktan sonra kurtuluşunun “Osmanlı subayı Mustafa Kemal” aracılığıyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Ardından Atatürk hakkında biyografik bilgi verilmektedir. Çanakkale cephesindeki başarılı performansından söz edilmektedir. Hükümet tarafından Samsun'a gönderildiği anlatılırken yeni görevini ülkeyi yabancıların saldırısından kurtarmak için milletine çağrıda bulunmak üzere bir fırsat olarak değerlendirdiği kaydedilmektedir. İstanbul hükümeti onu geri çağırınca emre uymayı reddederek Doğu Anadolu Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'ni kurduğu ve çok geçmeden Ankara'da Büyük Millet Meclisi'ni toplayarak İstanbul'daki zayıf yönetime meydan okuduğu anlatılmaktadır. Fransız ve İtalyanlar ile anlaşıp Sovyetlerin askeri desteğini de aldıktan sonra Mustafa Kemal'in komutanı

İsmet'i Yunanlıları Anadolu'dan kovması için gönderdiği, 1921 sonlarında Eskişehir'in kuzeybatısındaki İnönü ovasında gerçekleşen muharebede İsmet Paşa'nın galip geldiği ve bundan dolayı "İnönü" soyadını aldığı anlatılmaktadır. Ancak kitapta sonraki çok daha kritik Sakarya ve Başkomutanlık Meydan Muharebelerinden bahsedilmemesi önemli bir atlama olarak dikkat çekmektedir. Mustafa Kemal'in "hiç kimseye minnet duymadan kazandığı" bu büyük zaferden sonra kendisine Büyük Millet Meclisi tarafından Gazi unvanının verildiği not edilmektedir. Atatürk'ün zaferleri sayesinde Sevr Antlaşması'nın yerini Lozan Antlaşmasına bıraktığı ve böylece Türkiye'nin I. Dünya Savaşı'ndan yenik çıkan ülkeler arasında kendisine dayatılan şartları hükümsüz kılan tek ülke olduğu vurgulanmaktadır (Barguti, 1998: 7-13).

"Hem diktatör hem reformcu": II. Abdülhamit

II. Abdülhamit hakkında hem bu sultanın reformist yönüne dikkat çeken, hem de yönetiminin müstebit niteliğini eleştiren dengeli bir imge sunulduğu gözlemlenmektedir. Hatta bu imgenin olumlu yanlarının daha ağır bastığı söylenebilir, çünkü Abdülhamit'in baskıcı yönetimi de zamanında Osmanlı İmparatorluğu'nun karşılaştığı çetin koşullar ile açıklanmaktadır. Konuyu ele alan 1995 tarihli *eş-Şark el-Avsat fi'l-Asr el-Hadis* kitabında, bir grup tarihçi II. Abdülhamit'in hüküm sürdüğü yılları bir istibdat dönemi olarak görür, 1890'lardaki kanlı Ermeni olaylarından dolayı onu "diktatör, kan dökücü, kızıl sultan" olarak nitelerken son dönemden bazı Türk ve yabancı tarihçilerin de Abdülhamit döneminde yapılan birçok düzenlemeye dikkat çekerek onu "son reformcu Sultan" olarak değerlendirdiği belirtilmektedir. Ardından da şu soru ortaya atılmaktadır: "Sultan II. Abdülhamit aynı anda hem diktatör hem reformcu muydu?" Sorunun lafzına uygun olarak bunu izleyen metinde Abdülhamit'in hem baskıcı uygulamaları hem de Tanzimat'ın devamı niteliğindeki reformları üzerinde durulmaktadır (Barguti, Selame ve Kıpti, 1995: 177-85).

"Abdülhamit ve Otokratik Yönetim" başlıklı kısımda II. Abdülhamit'in çok zor bir dönemde tahta çıktığı, hazinenin 200 milyon sterlin borçlu olduğu vurgulanmakta ve bu koşullarda Sultanın zorlukları aşmak için otokratik bir düzenin gerekli olduğuna kanaat getirerek böyle bir düzen kurmaya giriştiği belirtilmektedir: Bab-ı Âli'nin yetkilerini devralarak devleti bizzat yönetmeye başladığı, ordu yönetiminde de doğrudan rol üstlendiği kaydedilmektedir. Aynı doğrultuda giriştiği diğer düzenlemelerden dolayı II. Abdülhamit'in

“20. yüzyılın ilk polis devletinin kurucusu” olarak kabul edildiği belirtilmekte ve hafiye teşkilatının Sultana düzenli olarak jurnaller sunmaya başladığı, zaptiye nezareti aracılığıyla vatandaşların yaşamlarına ait detayların kayıt altına alındığı, basın yayına sansür getirildiği, Namık Kemal ve Voltaire gibi yazarların yasaklandığı, hürriyet ve anayasa gibi sözcüklerin de sansürlendiği anlatılmaktadır

Bunu izleyen “Abdülhamit Dönemindeki Reformlar” başlıklı kısımda, Sultanın ilk yaptığı reformların çok önem verdiği eğitim alanında olduğu, Rüştüye okullarını kurarak memleketin her tarafına yayılmasını sağladığı kaydedilmektedir. Yükseköğretim için Darülfünun-u Şahane ile Mekteb-i Hukuk-i Şahane’nin açıldığı, Asar-ı Atika ve Harbiye Müzeleriyle Beyazıt ve Yıldız Kütüphanelerinin kurulduğu anlatılmaktadır. Maliye alanında Sultanın borçları azalttığı gibi vergi toplama yöntemlerini de ıslah ederek gelirleri arttırdığı belirtilmektedir. Orduyu Alman uzmanların yardımıyla yeniden tanzim ettiğine, yine Almanların uzmanlık ve sermayesinden yararlanarak Hicaz demiryolu projesini gerçekleştirdiğine değinilmektedir. Posta ile telgrafın ayrı bir bakanlık kurularak geliştirildiği, ancak Sultanın bunları aynı zamanda otokratik yönetimini pekiştirmek için de kullandığı kaydedilmektedir. Ziraatın da kalkındırıldığı, model oluşturacak çiftliklerin ve bir Ziraat Dairesi ile Ziraat Bankası’nın kurulduğu not edilmektedir.

Politik bağlamda II. Abdülhamit’in izlediği Panislamist siyaset doğrultusunda dindar bir görüntü vererek dine ters düşen her şeyi sarayından uzaklaştırdığı, dinî okullar açtığı ve kendi özel temsilcileri, ulema ve sufi şeyhleri vasıtasıyla dünyanın dört bir tarafındaki Müslümanlarla temas kurduğu anlatılmaktadır. Öte yandan Sultanın bağımsızlık isteyen gayri-Müslim İmparatorluk halklarına “demir yumrukla” mukabele ettiği, Ermeniler Berlin Konferansı’nda Doğu Rumeli’ye tanınan statüye benzer bir statü isteyince onlara karşı gerçekleştirilen kısımlara karşı gelmediği kaydedilmektedir.

“Sert, katı ve kan dökücü”: I. Selim

Kitapların sunduğu imgesi tamamen negatif olan tek Osmanlı padişahı, I. Selim’dir. 1974 tarihli *et-Tarih li’s-Sufuf es-Sabi’a*’dal. Selim için “Sert, katı ve kan dökücüydü. Yedi vezirini öldürdü, o kadar ki “Ölmek isteyen Sultan Selim’e vezir olsun” deyişi Türkçe diline yerleşti. ‘Yavuz Selim’, yani ‘Asık Suratlı Selim’ veya ‘Korkunç Selim’ lakabını alması şaşırtıcı değildir. Ancak bunun yanısıra babası gibi şiir sever ve yazardı” denmektedir. Böylece de

neredeyse tek olumlu özelliği şiir severliği olan bir sultan portresi çizilmektedir (Abu Manah, 1974:180). Selim'in Mısır seferi de Memlukların bakış açısından anlatılmaktadır. 1516 yılında İstanbul'dan büyük bir ordu ile çıkan Sultan Selim İran'a yeni bir sefer yapıyormuş görüntüsü verse de Sultanın gerçek niyetini sezen Memlukların Kansu Gavri komutasında Halep'e ilerleyerek Selim'e barış istemek üzere bir heyet yolladıkları, ancak Selim Memlukları aşağılamak niyetiyle heyettekileri öldürüp başlarındakinin sakalını keserek geri gönderince savaşın kaçınılmaz hale geldiği kaydedilmektedir. Memlukların iç işlerini casusları vasıtasıyla takip eden Sultanın onları bölmeye çalıştığı, Osmanlı topları ateşlenip Halep Emiri de Osmanlı safına geçince Osmanlıların galip geldiği ve Kansu Gavri ile birçok emir ölürken Sultan Selim'in de Halep ve Şam'a girdiği anlatılmaktadır. Mısır'daki Memluklar Tomanbay'ı yeni sultan olarak seçseler de zayıf düştükleri için Tomanbay'ın sergilediği cesarete rağmen Ridaniye Savaşı'nı kaybettikleri ve Türklerin Kahire'ye girerek şehri yağmaladığı, Tomanbay'ın Selim'in emriyle asıldığı ve böylece Mısır'ın bir Osmanlı vilayetine dönüştüğü belirtilmektedir (Abu Manah, 1974:176-178).

Gerileme Devri

Kitapların Kanuni dönemi için çizdikleri parlak resmin yerini, 17. yüzyıldan itibaren oldukça karanlık bir tablo almaktadır. Bu yüzyıllarda İmparatorluğun durumu hakkında en detaylı tasvire 2008 tarihli *et-Tarih el-Hadis li's-Saff es-Samin'*de rastlanmakta, gerileme olarak değerlendirilen gelişmeler çeşitli boyutlarıyla farklı başlıklar altında ele alınmaktadır. "Saltanat Kurumunun Bozulması" başlığı altında I. Mustafa'dan (1617-1618) itibaren Sultandan sonra oğlunun yerine sarayda o zamana dek siyasetten tamamen soyutlanmış bir yaşam süren erkek kardeşinin tahta çıktığı kaydedilmekte ve bundan dolayı Sultanların sarayın içinde bir "zevk hayatı"ni tercih ederek devlet işlerini sadrazama bıraktıkları, sadrazamlığın da nihayetinde Sultanın yersiz kararlarına bağlı kaldığı için yozlaştığı ifade edilmektedir (Heriş, 2008: 162-164). "Ordunun Zayıflaması ve Yenilgileri" bağlamında, devşirme sisteminin bozulmasıyla birlikte yönetimi kendi şahsi menfaatlerine göre etkileme kabiliyetine sahip Müslümanların ordudaki oranının sürekli arttığı ve sarayın işlerine karışmaya başladıkları, II. Osman'ı bile idam ettikleri anlatılmaktadır. Bir zamanlar İmparatorluğun dayanağı olan Yeniçeri ordusunun böylece yıkıcı bir güce dönüştüğüne dikkat çekilmektedir. "Ziraatın Gerilemesi" bağlamında

tımar sisteminin yerini iltizam sistemine bırakmasıyla birlikte mültezimlerin devlete yaptıkları ödemeyi telafi edip kâra geçmek için ziraatın gelişimine veya köylülerin durumuna değil en kısa yoldan en yüksek miktarda vergiyi toplamaya önem verdiği ve bundan dolayı ziraatın gerilediği belirtilmektedir. “Batı’nın ve Bilim Devriminin Hakir Görülmesi” bağlamında Osmanlıların Hristiyan Avrupa’ya karşı başta kazandıkları askeri zaferlerin onlarda Avrupalılardan üstün oldukları duygusunun yerleşmesine neden olduğu ve gerileme döneminde de etkisini sürdüren bu duygu nedeniyle Batı’ya açılarak oradaki yeni icatları benimsemeyi kabul etmedikleri anlatılmaktadır. “Yerel Güçler ve Gerileme Döneminde Devletten Ayrılık Eğilimi” başlığı altında ise Osmanlıların vilayetleri yönetirken işbirliği yaptıkları yerel eşraf üyelerinin merkezi yönetim karşısında güç kazandıkları, mirî arazileri özel mülkiyetlerine geçirerek vilayetleri valinin yerine fiilen yönettikleri, köylülerin hem onların zulmünden hem de asayişin çökmesi sonucu artan eşkıya saldırılarından muzdarip düştüğü aktarılmaktadır (Heriş, 2008: 162-167). Bu sonuncu konuya 1974 basımı *et-Tarih li’s-Sufuf es-Sabi’a*’da da değinilmekte, Süleyman’dan sonra Arap vilayetlerinin kötü yönetimden sıkıntı çektiği, bir yandan padişahlar vilayetlerin durumunu ihmal edip hazinelerini doldurmakla meşgulken diğer yandan ehil olmayan valiler iş başına gelince fakirliğin yayıldığı ve sosyal düzenin bozulduğu anlatılmaktadır (Abu Manah, 1974: 198-199).

1995 basımı *eş-Şark el-Avsatfi’l-Asr el-Hadis* kitabında II. Mahmut’un bu durum karşısında vilayetlerdeki merkezi otoriteyi güçlendirmeye çalıştığı kaydedilmekte ve sağladığı başarı sayesinde öldüğü zaman devletin yüzyıl başındaki durumuna göre daha güçlü olduğu belirtilmektedir. Onun ölümünün ardından 1839 tarihli Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile ülkeyi Avrupa’daki gelişmiş memleketlerin seviyesine getirecek ve vatandaşların temel haklarını güvenceye alacak kapsamlı bir reforma girildiği, 1856 tarihli Islahat Fermanı ile de gayri-Müslimlere her alanda eşitlik tanındığı kaydedilmektedir. Ancak tüm bunların gerçek bir özgürleşme niteliğinde olmayıp salt şartların gerektirdiği ölçüde, Avrupa devletlerini razı etmek için yerine getirildiği, şartlar değişir değişmez geri adım atıldığı vurgulanmaktadır (Barguti v.d., 1995: 113-117). Böylece Tanzimat reformlarının da Osmanlı’nın son üç yüz yılındaki karanlık geri kalmışlık tablosunu fazla değiştiremediği mesajı verilmektedir.

İttihatçuların Baskıcı Yönetimi ve Arap İsyanı

Kitaplarda Türkler hakkındaki en olumsuz imgelere İttihat ve Terakki yönetimini konu alan pasajlarda rastlanmaktadır. 1995 tarihli *eş-Şark el-Avsatfi'l-Asr el-Hadis* kitabında Jön Türklerin iktidara gelmesinden sonra mecliste İmparatorluktaki tüm halkların eşitliğini ve adem-i merkezîyetçiliği savunan şiddetli bir muhalefetin ortaya çıktığı, buna karşılık çoğunluğu oluşturan İttihat ve Terakki üyelerinin katı bir merkezîyetçi politika izledikleri ve İmparatorluğun yönetiminde tek çözümü milliyetçilikte, Türkleştirme politikalarında gördükleri belirtilmektedir. Bu doğrultuda resmi daireler ile okullarda Türkçe kullanımını zorunlu hale getirdikleri kaydedilmektedir. Söz konusu tutum, İttihatçuların Türkler dışındaki kavimleri ve onların haklarını tanımamalarıyla açıklanmaktadır (Bargutiv.d., 1995: 188).

1988 tarihli *Durusfi't-Tarih li's-Saff es-Samin'* de de bu merkezîyetçi politikaların savaş sırasında daha da koyulaşarak sürdürüldüğü ve diğer etnik unsurları dışlayan aşırı bir Türk milliyetçiliğinin benimsendiği belirtilmektedir. Yetkililerin Türkler dışında sadakatinden şüphelendikleri tüm halklara baskı uyguladığı, içlerinden birçok kişiyi düşmanla işbirliği yapmakla itham ederek soruşturduğu, sırf savaştan önce İngiliz ve Fransız temsilcileriyle görüştükları gerekçesiyle bazılarını astığı, yabancı uyruklu birçok Yahudi'yi de Filistin'den kovduğu anlatılmaktadır.¹Bu noktada söz Ermenilere getirilmektedir:

Gerçek felaket ise Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşayan Ermeni halkının başına geldi. Türk ordusu Rusya'ya yardım ettikleri gerekçesiyle yaklaşık bir milyon Ermeni'yi kesti ve hiç kimse onlara yardım edemedi. Türkiye'nin müttefiki olan Almanlar uyarı ve kınamayla yetindiler. Türkiye'nin düşmanları ise sözlü protestolarda bulunmaktan başka bir şey yapamadılar.

Bu koşullar altında İngilizlerin Mekke Şerifi Hüseyin'e bir telgraf göndererek Britanya'yı desteklemeye hazır olup olmadığı sorusunu yönelttikleri, onun da buna derhal karşılık vererek "Hicazlılar Büyük Britanya ve hükümetiyle ilişkilerini geliştirmekten memnun olur; çünkü İstanbul dinî görevlerini ihmal etti" cevabını verdiği, Britanya'nın isteklerini yerine getirmesi

¹ 2011 tarihli *Durus fi't-Tarih li's-Saff et-Tasi'* de de Cemal Paşa'nın başarısız ilk Kanal Harekâtından sonra Şam şehrindeki karargahına dönerek yabancı konsololarla işbirliği yaptıkları gerekçesiyle Müslüman ve Hristiyan tüm Araplardan intikam almaya giriştiği ve 32 kişiyi idam ettirdiği anlatılmaktadır (Kıpti 2011: 34-35).

koşuluyla Osmanlılarla savaşa tutuşmaya hazır olduğunu bildirdiği kaydedilmektedir. Filistin’i kendine saklamak isteyen Britanya’nın oyalayıcı tutumu nedeniyle müzakereler uzayıp giderken Türklerin kendisine karşı bir ordu gönderdiğini haber alan Hüseyin’in 1916 Haziranı’nda isyanı başlattığı belirtilmektedir. Bu noktada İngilizlerin Hüseyin’in yardımına Thomas Edward Lawrence’ı gönderdiği belirtilmekte, “Görsellerde Türk İmajı” bölümünde göreceğimiz gibi Lawrence resimler eşliğinde, son derece olumlu bir şekilde tasvir edilmektedir. Sonunda Britanya’nın İmparatorlukla savaşında Arapları kendi saflarına çekerek hedeflerine ulaşmaya muvaffak olduğu, Faysal’ın ise Osmanlı İmparatorluğu’nun Türk olmayan bölgelerini kapsayacak bağımsız bir devlet kurma planlarının Orta Doğu’yu aralarında paylaşma hesabı yapan İngiltere ile Fransa’nın ve Suudilerin engellemesine takıldığı kaydedilmektedir (Selame ve Fahum, 1988: 353-56).

Görsellerde Türk İmajı

Kitaplarda Türkler hakkındaki görsel malzemeler bağlamında ilk olarak göze çarpan, Osmanlı padişahlarının portreleridir (Şekil 1); Türkiye’de de sık işlenen bir hata ile I. Selim yerine Şah İsmail’in portresinin sunulduğu dikkati çekmektedir (Şekil 1b).²

Şekil 1. Padişah Portreleri



a. Heriş, 2008: 133



b. Heriş, 2008: 136



c. Heriş, 2008: 143

² Portrenin I. Selim’e ait olamayacağını ortaya koyan detaylı bir tartışma için bkz. Afyoncu (2010).

Türk tarihine ilişkin en çok görselin bulunduğu 2008 tarihli *Et-Tarih el-Hadis li's-Saff es-Samin*'de, padişah tablolarından başka Osmanlı devlet yapısını anlatan pasajların eşliğinde Topkapı Sarayı'ndaki birinci avlunun, Bab-ı Âli'nin ve Şekil 2a'da gösterilen Divan-ı Hümayun'un resim ve minyatürlerine de yer verilmektedir. Kitapta yine aynı bağlamda Osmanlı devletine sunulan bir arzuhalin de fotoğrafı yer almakta, resim yazısında muhtelif devlet dairelerinde arzuhal üzerine düşülmüş olan çok sayıdaki notun, Osmanlı Devleti'nin bürokratik niteliğine işaret ettiği belirtilmektedir (Şekil 2b).

Şekil 2. Divan-ı Hümayun Toplantısı ve Bir Arzuhal



a. Heriş, 2008: 154



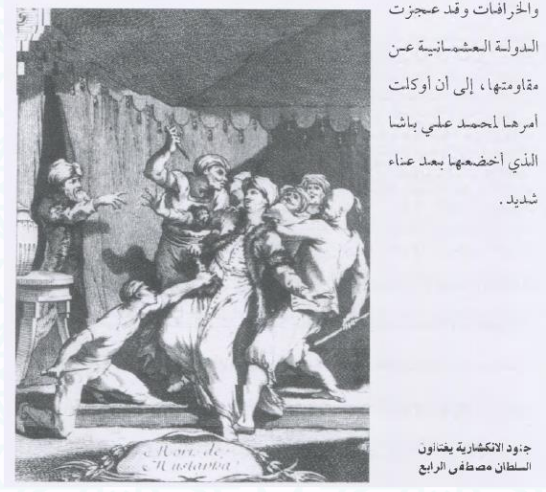
b. Heriş, 2008: 158

Osmanlı'nın gerileme dönemine ilişkin olarak bu ve başka bir kitapta sırasıyla Yeniçeriler tarafından II. Osman'ın idama götürülüşünü (Şekil 3a) ve IV. Mustafa'nın katledilişini (Şekil 3b) gösteren karakalem çizimlere yer verilmektedir. Böylece metinlerde yer alan, Yeniçerilerin bu yüzyıllarda etkili bir askeri güç olmaktan çıkarak devletin istikrarını bozucu bir öğeye dönüştükleri mesajının altı çizilmektedir.

Şekil 3. Yeniçeri İsyanları



a. Heriş, 2008: 165



b. Barguti, 2004: 45

Kitaplarda II. Abdülhamit hakkında dengeli bir portre çizilmiş olduğunu görsek de Sultan hakkındaki görsel malzeme buna göre daha olumsuz bir imge yansıtmaktadır. Sultan, bir gençlik fotoğrafının yanısıra Şekil 4'te görülen, zamanın Fransız gazetelerinden alınmış iki karikatürle temsil edilmektedir. Şekil 4a'daki ilk karikatür, 1988 tarihli *Durusfi't-Tarih li's-Saff es-Samin'*de I. Dünya Savaşı sırasındaki Ermeni olaylarını anlatan pasaja eşlik etmekte ve savaştan önce, 1894-96 arasında gerçekleşen olayları konu almaktadır. Karikatürde kasap kıyafetine bürünmüş, dişleri arasında kanlı bir bıçak tutarken kollarını sıvayan bir II. Abdülhamit yer almakta, sağ üst tarafta Fransızca "Abdülhamit – Birinci Sınıf Kasap" yazısı görülmektedir. Karikatürün altında ise yine Fransızca olarak Abdülhamit'in ağzından "Gelin o zaman! Onlar başka yerde meşgulken ben birkaç Ermeni daha kesebilirim!" sözleri okunmaktadır. Sağ alt köşedeki Arapça resim alt yazısında ise bu yazılar sırasıyla "Kasap Abdülhamit" ve "Gelin, onlar işleriyle meşgulken bazı Ermenileri öldürebilirim" şeklinde çevrilmiştir.

Şekil 4. II. Abdülhamit Karikatürleri



a. Selame ve Fahum, 1988: 354



b. Kipti, 2011: 9

Şekil 4b'de yer alan, 1908 tarihli diğer karikatür ise 2011 basımı *Durusfi't-Tarih li's-Saff et-Tasi'*deki, I. Dünya Savaşına giden süreci ve Bosna Hersek'in Avusturya tarafından ilhakını aktaran pasaja eşlik etmektedir. Resim yazısında belirtildiği gibi, karikatürde Avusturya-Macaristan İmparatoru Franz Joseph Osmanlı İmparatorluğu'ndan ilhak ettiği Bosna Hersek'i, Prens Ferdinand da bağımsızlığını ilan ettiği Bulgaristan'ı yırtarak alırken görülmektedir; Abdülhamit ise kollarını kavuşturmuş, "güçsüz kuvvetsiz" (*lâ havle ve lâ kuvvete lehu*) öylece durmaktadır. Burada ilginç olan, metin içinde söz konusu hükümdarların bunları yaparken Abdülhamit'e karşı Jön Türk isyanından faydalandıklarının belirtilmesine karşın seçilen karikatürde artık fiili iktidara sahip olmayan Abdülhamit'in toprakları kaybeden taraf olarak tasvir edilmesidir.

Metinlerin içeriğiyle görsel malzeme arasında bu çelişkilerin görüldüğü Abdülhamit konusundan farklı olarak, Arap İsyanını olumlu bir şekilde betimleyen kitaplardaki görsel malzemelerin verdiği mesaj da metin içerisindeki yaklaşımla uyumludur (Şekil 5). 1988 tarihli *Durus fi't-Tarih li's-Saff es-Samin'*de, Şerif Hüseyin'e yardım etmesi için Lawrence'ın gönderildiğini anlatan pasajın altında Lawrence'ın Arap kıyafetleri içinde, devesinin yanında bir fotoğrafına ve yine Arap kefiyesiyle romantik havalı bir kara kalem çizimine yer verilmektedir (Şekil 5a). Resim yazısında da Lawrence için açık bir takdir dolu şu sözler yer almaktadır:

Daha hayattayken efsane olmuş adamdır. Orta Doğu'daki İngiliz mimari eserlerini araştırdıktan sonra Mısır'daki İngiliz istihbaratının üyesi oldu. Araplar hakkındaki sağlam bilgisi ve onlarla uyuşması sayesinde Osmanlı İmparatorluğu'na karşı Arap devrimini organize etti. Savaş sırasında ve sonrasında Arap kampında komuta ve istişareye katıldı. Faysal'ın sağ koluydu. Bu hizmetleri neticesinde "Arap Lawrence" lakabını aldı. Lawrence Arapça konuşur, Orta Doğu'daki ikameti sırasında Arap örf ve adetlerini uygulardı. Birbirinden farklı iki dünya arasındaki karşılaşmayı dile getiren bu adam, gerek Britanya'da, gerekse de Arap ülkelerinde aynı romantizm halesine sahip olmuştur (Selame ve Fahum, 1988, 356).

Şekil 5. Arabistanlı Lawrence ve Osmanlı Ordusunun Teslim Olması



a. Selame ve Fahum, 1988: 356



b. Selame ve Fahum, 1988: 360

Aynı kitabın daha ileri bir sayfasında ise tepeler arasında askerler ile develerinin görüldüğü bir fotoğraf yer almaktadır (Şekil 5b). Resim yazısında burasının "Osmanlı ordusunun, Arabistan yarımadasının alınmasını tamamlamış bulunan Arap Devrim Ordusuna teslim şartlarının görüşüldüğü Akabe yakınlarındaki yer" olduğu belirtilmektedir. Böylece Osmanlı ordusunun Arap orduları karşısındaki yenilgi ve teslimiyetine ilişkin bir imgeyle metin içindeki mesaj pekiştirilmiş olmaktadır.

Sonuç

İsrail’de okutulan Arapça tarih ders kitaplarında Türklere pozitif yaklaşım örnekleri olarak Osmanlı İmparatorluğu’nda gayri-Müslim cemaatlere gösterilen toleranstan bahseden pasajlar ile Osman Bey, Fatih Sultan Mehmet, Kanuni ve Atatürk hakkında olumlu bir portre sunan bölümler göze çarpılmaktadır. Osman Bey’in gayri-Müslim tebaaya karşı hoşgörüsünden, gücü pekişene kadar izlediği dirayetli politikadan ve sonrasında yürüttüğü cihattan övgüyle bahsedilirken Fatih’in geniş bilgi ve kültürü, açık fikirliliği övülmektedir. Kanuni’nin özellikle devlet kurumlarının ıslahatı için yaptıkları ön plana çıkarılmaktadır. Cumhuriyet döneminden Mustafa Kemal Atatürk de yine gayet olumlu bir şekilde, askeri ve diplomatik becerileriyle Türkiye’yi Mondros ve Sevr sonrasında maruz kaldığı işgalden kurtaran büyük bir lider olarak tasvir edilmektedir.

Kitaplardaki II. Abdülhamit imgesi ise daha nüanslıdır. Sultanın müstebit yönetiminden bahsedilmekle beraber bu yönetim tarzını tahta çıktığı dönemde Osmanlı İmparatorluğu’nun içinde bulunduğu zor koşullardan dolayı benimsediği söylenerek istibdat bir ölçüde meşrulaştırılmaktadır. Sonrasında da büyük oranda Sultanın yaptığı önemli ıslahatlardan bahsedilmektedir. Kendisinden (“şiiir severliği” hariç) tamamen olumsuz bir şekilde bahsedilen tek Türk yöneticisi ise I. Selim’dir. Kan dökücü, zalim bir padişah olarak tasvir edilen Selim’in Mısır Seferi de Memluklara karşı haklı bir neden olmadan düzenlenmiş, cesur Memluk hükümdarı Tomanbay’ın idamı ve Kahire’nin yağmasıyla son bulmuş bir saldırı olarak anlatılmakta, Sultanın barış istemeye gelen Memluk elçilerine yaptığı acımasız muameleden söz edilmektedir.

Kitaplardaki Osmanlı imgesi, özellikle “gerileme devri” olarak nitelenen dönemi işlerken daha olumsuz bir görünüm almaktadır. İmparatorluğun klasik düzeninin bozulması çeşitli başlıklarda incelenmekte, özellikle Osmanlıların Avrupa karşısındaki ilk askeri başarılarının etkisiyle kibre kapılarak oradaki bilimsel gelişmeleri görmezden geldiği tespiti ve merkezi yönetimin zayıflaması sonucunda Arap vilayetleri dahil tüm taşrada sömürü, asayiş boşluğu ve ekonomik gerilemenin hâkim olduğu savı dikkat çekmektedir. II. Mahmut’un merkezi yönetimin gücünü bir ölçüde tazelediği kabul edilse de Tanzimat reformlarının daha

çok Batı ülkelerinin baskısıyla, onların gözünü boyamak için yapıldığı ve dolayısıyla bu olumsuz geri kalmışlık tablosunu değiştirmekte başarılı olamadığı ileri sürülmektedir.

Ancak Türkler hakkındaki en olumsuz pasajlar, İttihat ve Terakki dönemine dair olanlardır. İttihatçıların Türkler dışındaki kavimlerin haklarını hiçe saydığı, katı bir Türkleştirme politikası uyguladığı, Ermenilere kıyım yaptığı ve Filistin Yahudilerini sürdürdüğü anlatılmaktadır. Şerif Hüseyin isyanı da kökleri bu politikalara karşı doğan tepkide yatan, ancak Şerifin üzerine Türk ordusu gönderilince meşru müdafaa için patlak veren bir “Arap Devrimi” olarak sunulmakta, her ne kadar Britanya’nın bağımsızlık vaatlerini yerine getirmediği belirtilse de Arabistanlı Lawrence son derece olumlu bir şekilde tasvir edilmektedir.

Görsellerde rastlanan imgeler arasında padişah portreleri, Divan-ı Hümayun ve Bab-ı Âli gibi yönetim merkezlerinden resimler ve devletin bürokratik niteliğini sergilemek üzere Osmanlı arşivlerinden alınmış bir arzuhal dikkati çekmektedir. İki Sultanı sırasıyla idama götürülür ve öldürülürken gösteren resimler, Yeniçerilerin metin içinde de sözü edilen, gerileme çağındaki olumsuz rollerini sergilemektedir. II. Abdülhamit ise metinlerdeki dengeli, hatta olumlu yaklaşımın tersine dönemin Fransız karikatürleri alıntılanarak İmparatorluğun Batılı güçlerce parçalanmasını eli kolu bağlı izlemek zorunda kalan çaresiz bir hükümdar ve bir “Ermeni kasabı” şeklinde tasvir edilmektedir. Nihayet, Lawrence’ın Arap kıyafetleri içindeki romantik resimleri ve Osmanlı askerlerini Akabe’de Arap güçlerine teslim olurken gösteren bir fotoğraf da İttihat Terakki dönemini konu edinen metinlerdeki olumsuz yaklaşımı tamamlamaktadır.

İbranice kitaplarla karşılaştırıldığında, Türk imgesi bakımından Arapça kitaplar ile aralarında benzerlikler kadar kimi farklar da görülmektedir. İbranice kitaplarda da klasik dönem Osmanlı İmparatorluğu gayri-Müslimlere hoşgörülü yaklaşımı ile olumlu bir şekilde tasvir edilmektedir. Keza Mustafa Kemal imgesi de askeri başarıları ve reformlarından bahisle gayet müspettir. Buna karşılık Arapça kitaplarda olduğu gibi İbranicelerde de Osmanlı İmparatorluğu 17. yüzyıldan itibaren yönetimin aksadığı, güvenliğin olmadığı, özerkleşen yerel yönetimlerin tebaayı sömürüp ona kötü muamele ettiği bir yer olarak tasvir edilmektedir. Ancak iki nedenle Arapça kitapların sunduğu Türk imgesi İbranice kitaplardakinden daha olumludur. İlk olarak, gerileme devrine ve özellikle Osmanlı’nın son yarım yüzyılına çok daha fazla yer ayıran İbranice kitaplardan farklı olarak Arapça kitaplarda Osmanlı’nın klasik

dönemine hemen hemen gerileme devriyle aynı miktarda yer ayrılmakta ve bu nedenle ortaya daha olumlu bir Türk imgesi çıkmaktadır. İkinci olarak, 1990'ların sonundan itibaren yayınlanan İbranice kitaplarda sunulan Türk imgesinde olumsuzla doğru bir değişimin de gerçekleştiği görülmektedir. Bu değişim, I. Dünya Savaşı sırasında Filistin Yahudilerinin İttihat ve Terakki politikaları yüzünden çektiği sıkıntıların ve Britanya için çalışan Nili casusluk örgütü ile İbrani Bölükleri gibi konuların üzerinde detaylı olarak durulmaya başlanmasından kaynaklanmaktadır. Neticede Britanya lehine ve Osmanlı yönetimi aleyhine olumsuz bir imge hâsıl olmaktadır. Arapça kitaplarda ise yalnız Yahudi tarihine ait olan bu konulara yer verilmediği için yine İbranice kitaplara nazaran daha olumlu bir Türk imgesi karşımıza çıkmaktadır.

Bundan sonraki çalışmalarda, Filistin Ulusal Yönetimi'nin hazırlattığı ve Filistin'deki okullar kadar İsrail'in Doğu Kudüs gibi belli bölgelerindeki Arap İsrail vatandaşlarının devam ettiği okullarda da kullanılan tarih kitaplarında yansıtılan Türk imgesinin incelenmesi, karşılaştırma açısından ilginç ipuçları sunabilecektir.

İncelenen Ders Kitapları

Abraham, H.ve ez-Zahir, A. (1974). *Et-tarih li's-sufuf es-sadise* [6. sınıflar için tarih]. En-Nasıra: Dar en-Nahda.

Abu Manah, B. (1974). *Et-tarih li's-sufuf es-sabi'a* [7. sınıflar için tarih]. En-Nasıra: Dar en-Nahda.

Barguti, S. (1998). *Eş-şark el-avsat fi'l-asr el-hadis* [Yakınçağda orta doğu], Bölüm 2. Kudüs: Vizaret el-Ma'arif ve's-Sekafe.

Barguti, S. (2004). *Et-tarih li's-saff es-samin* [8. sınıf için tarih], Bölüm 2. Kudüs: Matba'at eş-Şark el-'Arabiyye.

Barguti, S., Selame, C. ve Kıpti, A. S. (1995). *Eş-şark el-avsat fi'l-asr el-hadis* [Yakınçağda orta doğu], Bölüm 1. En-Nasıra: Vizarat el-Ma'arif ve's-Sekafe ve'r-Riyada.

- Barguti, S. Ve Zu'bi, Y. (2004). *Durus fi't-tarih li's-saff es-sabi'* [7. sınıf için tarih dersleri]. Kudüs: Vizaret el-Ma'arif ve's-Sekafe.
- Gabn, A. (2010). *Fusul fi tarih el-İslam* [İslam tarihinden fasıllar]. Kefr Yasif: Dar el-Hakika.
- Habayib, A. M. (2010). *Fusu lfi't-tarih* [Tarihten Fasıllar]. Kefr Yasif: Dar el-İbda.
- Heriş, A. (2008). *Et-tarih el-hadis li's-saff es-samin* [8. sınıf için yakınçağ tarihi] Haifa: Mektebe Kul-Şey'.
- Kıpti, A. S. (2011). *Durus fi't-tarih li's-saff et-tasi'* [9. Sınıf için tarih dersleri]. Kudüs: el-Matbaa el-Hadise.
- Selame, C. (1992). *Et-tarih el-hadis li'ş-ş'a'b el-israili* [İsrail Halkının Yakınçağ Tarihi]. Kudüs: el-Matbaa el-Arabiyye el-Hadise.
- Selame, C. ve Fahum, Z. (1988). *Durus fi't-tarih li's-saff es-samin* [8. Sınıf için Tarih Dersleri], Bölüm 1. Kudüs: Vizaret el-Ma'arif ve's-Sekafe.

Kaynakça

- Abu-Saad, I. (2007). The portrayal of Arabs in textbooks in the Jewish school system in Israel. *Arab Studies Quarterly*, 29 (1), s. 21-38.
- Afyoncu, E. (2010). *Yavuz'un küpesi*. İstanbul: Yeditepe.
- Aizharkyn, A. K. (2012). Kırgızistan'daki ortaokul, lise tarih ders kitaplarında Türkiye tarihinin okutulması. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 2 (1), s. 79-83.
- Alibašić, A. (2007). Images of the Ottomans in history textbooks in Bosnia and Herzegovina. *İslâm Araştırmaları Dergisi*, 17, s. 103-37.
- Alpargu, M. (2007). Türkiye ve Azerbaycan tarih ders kitapları üzerine bazı gözlemler. *Atatürk Dergisi*, 5(3), s. 1-13.
- Balta, E. ve Demir, S. (2016). Tarih, kimlik ve dış politika: Rusya Federasyonu güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı. *Bilgi*, 76, s. 1-31.

- Bar-Gal, Y. (1994). The image of the 'Palestinian' in geography textbooks in Israel. *Journal of Geography*, 93 (5), s. 224-32.
- Bar-Tal, D. (2001). The Arab image in Hebrew school textbooks. *Palestine-Israel Journal*, 8 (2), s. 5-18.
- Bar-Tal, D. ve Teichman, Y. (2005). Stereotypes and prejudice in conflict: representations of Arabs in Israeli Jewish Society. New York: Cambridge University.
- Çelik, H. ve Çelik, M. B. (2015). Devrim sonrası İran ortaokul tarih ders kitaplarında Türklere ilişkin söylemlerin analizi. *Turkish History Education Journal*, 4 (2), s. 202-24.
- Deveci Bozkuş, Y. (2014). Ermeni tarih ders kitaplarında Türk imgesi. *Yeni Türkiye*, 60, s. 1-45.
- Deveci Bozkuş, Y. (2015). Ermeni tarih ders kitaplarında 1915 olayları. *Tesam Akademi Dergisi*, 2 (1), s. 89-105.
- Deveci Bozkuş, Y. (2016). *Ermeni ders kitaplarında "Türkler"*. Ankara: TEPAV.
- Erözden, O. (2014). Hırvatistan tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı. İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 50, s. 39-54.
- İsov, M. (2014). Bulgaristan tarih ders kitaplarında Türk azınlığın yerine ilişkin bazı gözlemler. *Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), s. 37-51.
- Kapar, M. A. (2016). Sovyetler Birliği dönemi ders kitaplarında eskiçağ tarihi ve eski Türk tarihinin öğretimi. *USAD*, 5, s. 239-52.
- Kınıklıoğlu, S. (2007). Images and representations of Turks and Turkey in Soviet History textbooks. *International Textbook Research*, 29 (3), s. 259 – 271.
- Naveh, E. (2008). La imagen de Europa y del mundo árabe-islámico en el currículo escolar y los libros de texto de historia en Israel [İsrail'deki okul müfredatı ve tarih ders kitaplarında Avrupa ve Arap-İslam dünyası imgesi]. Luigi Cajani (Ed.), *Conociendo al otro: El islam y Europa en sus manuales de historia*. Madrid: Fundación ATMAN.
- Peled-Elhanan, N. (2012). *Palestine in Israeli schoolbooks: ideology and propaganda in education*. London: I.B. Tauris.

- Pirický, G. (2013). The Ottoman age in Southern Central Europe as represented in secondary school history textbooks in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5 (1), s. 108-29.
- Podeh, E. (2000). History and memory in the Israeli educational system: the portrayal of the Arab-Israeli conflict in history textbooks (1948–2000). *History & Memory* 12 (1), s. 65-100.
- Podeh, E. (2002). *The Arab-Israeli conflict in Israeli history textbooks, 1948-2000*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Podeh, E. (2010). Univocality within multivocality: the Israeli-Arab-Palestinian conflict as reflected in Israeli history textbooks, 2000–2010. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (2), s. 46-62.
- Şimşek, A. ve Maharramova Cengiz, N. (2015). Rusya tarih ders kitaplarında Türk-Osmanlı imgesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4 (2), s. 225-58.
- Tak, İ. ve Yıldız, N. (2014). 1980–1990 yılları arasında Bulgaristan’da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih ders kitaplarında Türk ve Osmanlı algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2 (2), s. 67-100.
- Ural, S. (2014). Makedonya’da 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk algısı. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (19), s. 797-826.



İSTANBUL'DA RUS MÜLTECİ OKULLARI (1920-1925)*

Türkan OLCAY*

Öz: Rusya'da 1917 Bolşevik Devrimi ve onu izleyen iç savaş, "Beyaz Ruslar" olarak tarihe geçecek olan yüz binlerce insanın memleketlerini terk etmek zorunda kalmalarına yol açtı. En yoğun göç 1919-1921 yılları arasında Karadeniz kıyılarında yaşandı. Gemilerin varış noktası ise İstanbul oldu. Osmanlı İmparatorluğunun başkenti, önde gelen Avrupa başkentlerine doğru sürececek olan bu zorlu yolculukta hem ulaşılması en yakın köprü, hem de İtilâf devletlerince işgal edilmiş olmasından ötürü güvenilir bir sığınaktı. Mültecilerin arasında binlerce çocuk vardı. Beslenme ve giyim sorunlarının çözüme kavuşmasıyla birlikte yaşanan travmanın izlerinin silinmesi ve üç yıllık kesintiden sonra eğitim-öğretimlerine kaldıkları yerden devam edebilmeleri için art arda okullar açıldı. Nitel araştırma yöntemiyle kurgulanan bu çalışmada İstanbul'da Rus mülteci çocukları için açılan eğitim-öğretim kurumlarının tespit edilerek ele alınması amaçlanmaktadır. Çalışmanın odağında Rus mülteci çocukların sayıları ve yaşlarının yanı sıra, uluslararası yardım kuruluşlarının desteğiyle açılan okullar ve bunlara yönelik faaliyetler bulunmaktadır. Ayrıca okul müfredatı ve eğitim süreci üzerine durularak okulların daha sonraki akıbeti de saptanmaya çalışılacaktır. Veri toplama aracı olarak 1920'li yıllarda İstanbul'da basılan süreli yayınlar ve anılar gibi kaynaklara başvurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, Türkiye'de "Beyaz" Ruslar, Mülteci Çocuklar, Rus Mülteci Eğitim-Öğretim Kurumları

* Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje numarası 25646.

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, E-posta: turolcay@istanbul.edu.tr

REFUGEES RUSSIAN SCHOOLS IN ISTANBUL (1920-1925)

Abstract: The 1917 Bolshevik Revolution in Russia and the following civil war forced hundreds of thousands of people, who entered history as "White Russians" to leave their homeland. The most intensive migrations occurred on the Black Sea coast between 1919 and 1921. Destination of the ships was Istanbul. The capital of the Ottoman Empire was the closest bridge to reach on this challenging journey to the leading European capitals, as well as a reliable refuge since it was occupied by the Entente powers. There were thousands of children among the refugees. Along with the resolution of nutrition and clothing problems, schools that opened one by one not only helped to wipe out traces of traumas but also offered education after a three years' break. Based on the qualitative research method this study focuses not only on their number and age but also deals with educational institutions opened by charity organizations. In addition, by emphasizing educational process the subsequent fate of the schools will be determined. Memories together with resources such as periodicals published in Istanbul in 1920s form the basis of the study.

Keywords: Migration, "White Russians" in Turkey, Refugee Children, Refugees Russian Education and Training Institutions

Extended Summary

Purpose

This study discusses educational institutions opened for children who took refuge in Istanbul with 200 thousand other refugees from Russia in 1919-1920. The study focuses not only on the number of Russian refugee children and their age but also deals with opened by charity organizations educational institutions and their activities. In addition, by emphasizing the institutions' curriculum and educational process it will be attempted to determine what happened in the aftermath.

Method

Qualitative research method is used to discuss activities of the educational institutions opened for children who took refuge in Istanbul with 200 thousand other refugees from Russia in 1919-1920. Document analysis is used as the data collection tool. The findings, achieved as a result of the document review as the main method used in historical research, were evaluated and explicated. Periodicals from 1920s, school archives, sources such as diaries of school head teachers and school graduates form the basis of the study. As a result of the

literature review, the achieved findings are examined in terms of education and presented on a holistic framework.

Results and Discussion

According to the study named "Russian Immigrations to Turkey, South-Eastern and Central Europe in the 1920s", based on the materials of the Russian Military Archive (RGVA), the number of refugees who took refuge in Istanbul was between 180 and 200 thousand. 50-60 thousand of them, almost the half of whom were officers, were members of Russian White Army, the rest 130-150 thousand were civilians.

Through the statistical study applied to 30 thousand refugees with purpose to identify civilian refugees' occupations, it has been established that 2700 of them (9%) were students and other 2700 (9%) were preschoolers. Thus, it is determined that 25 thousand of the civilian refugees were children.

The loss of the motherland, family, and school threatened the moral degradation of some of the children, the loss of value orientations, the "denationalization" of the national identity, the oblivion of the native language, religious traditions, the absence or low level of knowledge about Russia, etc. To solve this social and pedagogical problem, it is necessary to create a complex of educational and out-of-school institutions that would bring up and educate the younger generation by creating a Russian microsocium.

The All-Russian Union of Towns known as Zemstvo was founded as an institution which was to carry out educational and cultural activities for Russian refugee children in Istanbul. Three gymnasiums (with more than 900 students), three vocational schools, ten primary schools, two orphanages, ten kindergartens, playgrounds and nurseries, six dining halls for children and many boarding schools were opened by Zemstvo. Other institutions, maintained by other Russian organizations and individuals, such as three gymnasiums, the Krestovozdvizhensky School known as Neratova's gymnasium, a parish gymnasium opened with income of Saint Nicholas Church in Harbiye, a primary school opened by Baroness Wrangle, an orphanage, and a Catholic Boarding school founded by Father Sipyagin functioned as well.

On March 1, 1921, the Holy Vladimir Brotherhood, led by the bishop Damian rented a house of thirty eight rooms in Feriköy, known as the "Russian House". In the seventeen rooms

restored with the help of Professor Whitmore, American Red Cross and American Committee for the Salvation and Upbringing of Russian Children there were opened a kindergarten for sixty children, a boarding school for thirty teenage boys and a dining room which served the school and the kindergarten.

For the sake of thousands of children, international humanitarian aid foundations were mobilized. Representatives of American and British foundations such as U.S. High Commissioner in Istanbul, the head of American Red Cross Admiral Bristol and his wife, Major Davis, Ms. Mitchel, Mr. Regls also had personal contributions. By financial support of British philanthropist two schools were built in Büyükdere and Kınalıada. In the Russian school funded by American sailors up to thirty children aged from six to twelve got educated.

Conclusion

Most of the students were shocked by terror of the civil war, lacked education and did not even take a book in their hands having been on frontlines. All children needed “pedagogical therapy”. The purpose was to heal their inner wounds, bring them up and prepare for the future life.

Russian schools in Istanbul shared all the rights of Russian government educational institutions abroad. Contents of schools’ activities were determined by program which was confirmed by Crimean Government.

Finally, mission to save Russian refugee children was successfully completed. When all children had been saved from barracks and streets, they were involved in a regular education system. Foundation of educational institutions in Istanbul and their activities had a unique quality: neither economic, nor political conditions in the country made it possible for Russian refugees to settle permanently. Thus, for children (just like for adults) Istanbul was only a temporary shelter and a breathing space where they regained their power before settlement predominately in Slavic countries.

Giriş

1917 Ekim Devrimi ve sonrasında gelişen iç savaş, yüz binlerce insanın kitleler halinde Rusya'yı terk etmesine yol açmıştır. Karadeniz kıyısı (Novorosiysk, Odesa ve Kırım) bu kaçışta başlıca çıkış noktası halini alırken, varış noktası İstanbul olmuştur. Kitlesele olarak 1919 yılında başlayıp, 1921 yılının ilk aylarına kadar sürecele olan Beyaz Rusların göçü üç dalga halinde gerçekleşmiştir. Sosyo-ekonomik açıdan farklılıklar gösteren bu dalgaların ilki, 1919 yılında, geçici Rus hükümetinin kurulduğu, Paris başta olmak üzere Avrupa başkentlerine ulaşmaya çalışan soylulardan oluşmaktaydı. 9 Şubat 1920 yılında Odesa'nın Bolşeviklerin eline geçmesiyle başlayan ve Nisan ayına kadar sürecele olan ikinci göç dalgasıyla gelenler, ağırlıklı olarak orta sınıfa ait insanlardı. En büyük ve son olan üçüncü dalga ise 16 Kasım 1920'de Kırım'ın düşmesinden sonra başlayacak ve sayıları 100 bini aştığı tahmin edilen Beyaz ordu askerlerini ve sivil halkı İstanbul'a bırakacaktı.¹

Tarihinin en dramatik dönemlerinden birini yaşayan Mütareke İstanbul'unda her milletten asker ve sivil rastlanabiliyordu. Ayrıca Batı Anadolu ve Trakya'nın Yunan işgaline uğramasıyla Müslüman muhacirleri ve Anadolu'da gelişen milliyetçi hareketten kaçan Ermeni ve Rum göçmenleri de şehre akın ediyordu. Osmanlı başkentinde bu renkli mozaiğine Rusya'dan gelen "binlerce gri üniformalı, sarışın ve Rusça konuşan insan seli" (Almanak, 1924: I) da katılacaktı.

İstanbul'a sığınan Rus mültecilerinin çoğu şehrin Avrupa yakasını, özellikle Galata'yı (bugünkü Karaköy'ü) ve Beyoğlu'nu mesken tuttular. Bir kısmı manastır binalarına, pansiyonlara, hastanelere, yatılı okullara, tahta barakalara ve yeni kurulan barınma kamplarına yerleştirilirken, bir kısmı da Rusya Büyükelçiliği'nin avlusunda ya da Boğaz kıyısındaki kayıklarda yaşıyorlardı.

Barınma, sağlık ve iş bulma gibi temel sorunların çözümünde Rus komutanlığı, yerel ve İtilâf Devletleri kuruluşları ile uluslararası yardım örgütleri yoğun çabalar harcadılsa da çoğu

¹ Beyaz Rusların tahliye sırasında ve sonrasında olağanüstü zor durumu dönemin basınında geniş yer almıştır. Felaket olarak tanımlanan bu durum daha 1920'lerden başlayarak birçok anı kitabı ile eserde kaleme alınacaktır. Ülkemizde ise Beyaz Ruslar konusu 1990'lı yıllardan bu yana irdelenmektedir (Deleon, 1996 1. bsm / 2003 2. bsm, Yüceer, 1998, Şahiner 2001, Baran 2006; Macar, O. ve Macar, E. 2010, Bakar 2012 1. bsm. / 2015 2. bsm.). Söz konusu çalışmaların dökümü Doç. Dr. Bülent Bakar'ın Beyaz Ruslar: Esir Şehrin Misafirleri adlı çalışmasında verilmiştir (Bakar, 2012: 448-453).

mülteci sefalet içindeydi. Geçimini sağlayabilmek için yanlarına aceleyle aldıkları eşyaları Galata Mevlevihane Yokuşu'nda kurulan bitpazarlarında ya da gazetelere verdikleri ilanlarla satmaya çalışıyorlardı. Ne var ki, değerinin çok altında gerçekleşen bu satışlardan elde edilen kaynaklar hızla tükenecek, hayatta kalabilmeleri için sahip oldukları unvan, rütbe ve yüksek eğitim düzeylerine karşın; ayakkabı boyacılığı, taksi sürücülüğü, aşçılık, garsonluk, kapıcılık, satıcılık, bahçıvanlık, nakış, dikiş, vb. işlerinde çalışmak zorunda kalacaklardı (Deleon, 2003: 16-30; Baran, 2006).

Mülteciler arasında en güç durumda olanlar kuşkusuz yaşananları anlamakta zorlanan, yardıma ve ilgiye en muhtaç olan çocuklardı. Göçün başlangıcından itibaren çocukların akıbeti ve özellikle hayatta kalmaları, herkesi endişelendiren bir konu oldu. “Çocukları kurtarın!” çağrısı mülteci dolu müttefik gemilerinde yankılanmaya başladı (Almanak, 1924: XV). Bu çağrı İstanbul'a varır varmaz tüm yardım kuruluşlarında karşılık bulacaktı.

Yardım kuruluşları çocuk mültecilerinin barınması, giyimi ve beslenmesine yönelik yoğun çaba harcamıştır. Ayrıca Birleşik Devletler İstanbul Yüksek Komiseri, Amerikan Kızılhaç başkanı Amiral Bristol ve eşi, Yüzbaşı Davis, Madam Mitchel, Bay Regls, Thomas Whitemore gibi Amerikan ve İngiliz kuruluşlarında görev yapan yöneticiler de kişisel katkıda bulunmuşlardır.

Osmanlı Devleti hükümetleri de mültecilere gelen yardımlardan gümrük vergisi almayarak, yardım toplamaya yönelik kampanyalara izin vererek ya da bunları ilgililere ileterek İstanbul'daki Ruslara gereken kolaylıkları sağlayacaktır (Bakar, 2012: 119-128). Türk basını da yardım kampanyalarını sayfalarından duyurarak bunlara destek vermiştir. Örneğin, 1920 yılının Aralık ayının ikinci haftasında kimsesiz çocuklar yararına düzenlenen ikramiyeli piyango, gazete sayfalarından duyurulmuş, katılım için halk teşvik edilmiştir. Türk basınının ve halkın duyarlılığı The Orient News gazetesinin 11 Aralık 1920 tarihli sayısında şöyle yer alacaktır:

İstanbul halkı her zaman şefkatli ve yardım etmeye hazır. Şimdi de yardım düzenleyen büyük piyango aracılığıyla gerçekleştiriyorlar. Şehir halkı mültecilere her fırsatta yardım eli uzatmanın yanı sıra harika işler yapıyor (akt. Bakar, 2012: 121).

Rus Başkonsolosunun eşi M. İ. Yakimova'nın girişimiyle İstanbul'daki bankacı, mağaza ve lokanta sahiplerinden toplanan yardımlarla iki buçuk yıl boyunca sayısı iki yüzün üzerinde

olan mülteci çocuklara günlük ücretsiz yemek sağlanmıştır. Uluslararası Çocuk Yardım Vakfı da yemekhaneler açarak ücretsiz yemek desteği sunmuştur.

Şekil 1. Uluslararası Çocuk Yardım Vakfı Yemekhanesinde Rus Mülteci Çocuklar (1921, Amerikan Kızılhaç'ı Arşivi)



Çocukların beslenme ve giyim sorunlarının çözüme kavuşmasıyla birlikte yaşanan travmanın izlerinin silinmesi, çocukların sosyalleşme sürecine dâhil edilmeleri ve eğitimlerine kaldıkları yerden devam edebilme konuları gündeme gelmiştir. Birkaç ay içerisinde gerek İstanbul'da gerekse kamplardaki mülteci çocuklar çeşitli okullarda öğrenimlerini sürdürmüşlerdir.

Yöntem

1919-1920 yıllarında Rusya'dan yüzbinlerce mülteciyle birlikte İstanbul'a sığınan çocukların eğitimine yönelik faaliyetleri ele alan bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle kurgulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ise doküman analizine başvurulmuştur. Tarihsel araştırmalarda kullanılan başlıca yöntem olan doküman incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilerek yorumlanmıştır. Çalışmanın temelini, 1920'li yıllara ait süreli yayınlar, yurtdışında ilk ve en eski Rus Lisesi olan I. Konstantinopol Gimnazyumu müdürü A. Petrov'un notları ve Rus okullarından mezun olan öğrencilerin anıları gibi Rusça kaynaklara

başvurulmuştur. Bununla birlikte günümüzde hem Rusya'da, hem de ülkemizde kaleme alınan çalışmalardan yararlanılacaktır. Makale yazarının kendisinin de yurtdışına tahliye edilen bir Rus Lisesinden mezun olmasından dolayı, söz konusu okulun geleneklerini bizzat deneyimleme olanağı kazanmıştır. Bahsi geçen kaynakların taranması sonucunda ulaşılan bulgular eğitim açısından irdelenmiş ve bütünsel bir çerçevede sunulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

1920 yılında İstanbul'a sığınan 200-210 bin mülteçiden 50-60 bini, hemen hemen yarısı subay olmak üzere Beyaz Rus Ordusu mensubuyken geri kalan 130-150 bini ise sivillerden oluşmaktadır (GARF; RGVA). Rus Sosyal Bilimler Devlet Üniversitesi öğretim üyelerinden E. Pivovar ve N. Gerasimov tarafından 30 bin sivil üzerinden yapılan mültecilerinin mesleklerinin tespit edilmesine yönelik istatistiksel çalışmada, toplam sivillerin 2700'ünün (%9) öğrenci olduğu bir diğer 2700'ünün (%9) ise okul öncesi çocuklar olduğu belirlenmiştir. Böylelikle sivil mültecilerden 25 bininin çocuk olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan yaklaşık 8 ile 10 bininin öğrenci olduğu, bir o kadarının da okul öncesi çağında olduğu saptanmıştır (Pivovar ve Gerasimov, 1994: 26).

1920 yılının kış aylarında Beyaz Rus mültecilerin İstanbul'a gelmesinden hemen sonra, Rusya çapında tüm yerleşim merkezleri ve idari örgütlenmeleri olan Zemstvo² ve Zemgor³ burada kendi şubelerini açmıştır. Rus Kızılhaç'ı yaralı ve hastaların sorumluluğunu üstlenirken, Zemstvo – atölyeler ve gıda yardımından, Zemgor ise okullardan sorumlu kurum olarak görevlendirilmiştir.

Avrupa'nın pek çok yerine dağılan mülteçilere yardım sağlanması amacıyla 1920 yılının ortalarından itibaren 1921 yılı boyunca İstanbul dâhil pek çok Avrupa başkentinde yeni yardım Rus kurumları oluşturulmuştur. Bunların arasındaki koordinasyonu ve finansmanı sağlamak amacıyla Şubat 1921'de Paris'te Rusya Şehirler Birliği (RZGK) kurulmuştur.⁴ Bu kurumların

² Zemstvo – 1864-1917 yılları arasında Rusya'da var olan bir yerel inisiyatif örgütlenmesidir.

³ Zemgor – 1915 yılında 1. Dünya Savaşında Rus Ordusuna yardım sağlamak amacıyla kurulan vilayet ve şehir idari örgütlenmesidir. Bolşevik devriminden sonra faaliyetleri son bulmuştur.

⁴ Zemgor, Paris'te "Comite des Zemstvos et Municipalites Russes de Secoure des Citoyens russes a l' etranger" ismiyle kayda geçirilmiştir. Başkanlık görevini sırasıyla G. Ye. Lvov, A. İ. Konovalov ve N. D. Avksentyev üstlenmiştir.

üstlendiği görevlerin başında, yurtdışındaki Rus mülteci çocukların eğitim-öğretim ve kültürel faaliyetlerinin yürütülmesi ve eşgüdümün sağlanması yer almaktadır.

Rusya Şehirler Birliği, İstanbul'daki faaliyetlerini P. P. Yurenyev, A. V. Jekulina ile kamu görevlilerinin de bulunduğu bir grup aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Birliğin 1922 yılı Faaliyet Raporuna göre 1920-1922 yılları arasında kendi önderliğinde İstanbul ve çevresinde öğrenci sayısı dokuz yüzü aşan üç lise, üç ortaokul, on ilkokul, iki yetimhane, toplam on anaokulu, kreş ve yuva ile altı çocuk yemekhanesi açılmıştır. Yine Birliğin himayesinde mülteci kamplarında açılan okulların toplam sayısı ise otuz beşi bulmuştur (Macar, 2010: 140).

Şekil 2. Rusya Şehirler Birliği Selimiye Kampı İlkokulu (1922, Rusya Federasyonu Devlet Arşivinden - GARF)



Rusya Şehirler Birliğine uluslararası kuruluşlarınca sağlanan maddi destek 1921 yılı için 2.137.511, 1922 yılı için 3.980.902 ve 1923 yılı için 5.700.000 frank ile ifade edilmektedir (Zemgor Raporları, 1924: 11)

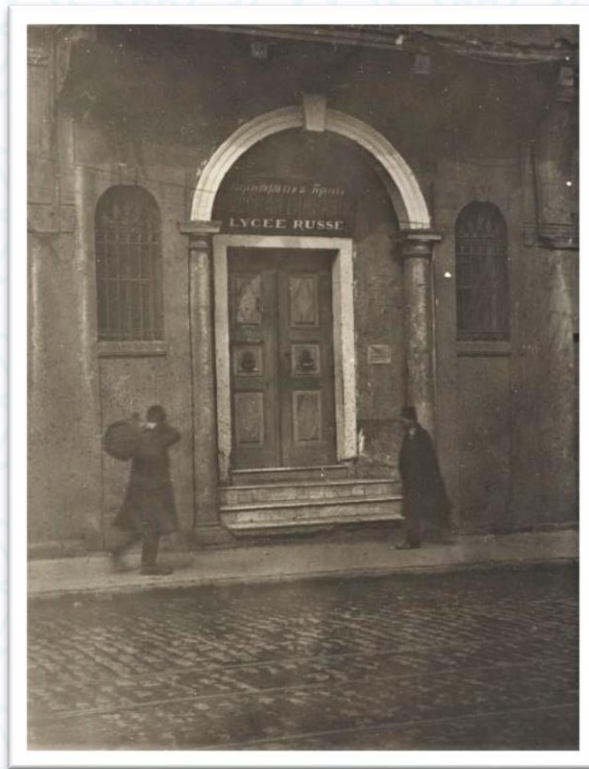
Birliğin destekçilerinin başında Amerikan Kızılhaç kuruluşu ve Bizans sanatı uzmanı olan Profesör Thomas Whittemore gelmektedir. 1920 yılının ortalarında Profesör Whittemore'un girişimiyle İstanbul'daki önde gelen misyoner okulları, gelecek vaat eden bazı çocuklara kapılarını açmıştır. Altmışa yakın Rus öğrenci ücretsiz ve yatılı Robert Kolejine alınırken, yirmi beş öğrenci de Arnavutköy Kız Kolejine yerleştirilmiştir.⁵ Üsküdar Amerikan Kız Koleji yaz aylarında ücretsiz olarak yurttta kalmalarına da olanak vererek, yirmi Rus öğrenciyi burslu

⁵ Aynı zamanda öğretmen ve personel olarak on kişiyi istihdam eden Arnavutköy Kız Kolejinde General Vrangel'in eşi Olga Vrangel müzik eğitimi vermiştir.

olarak kabul etmiştir. Bir grup öğrenci ise Notre Dame de Sion Fransız Kız Okulunda öğrenim görme olanağı bulmuştur.

Tophane’de faaliyet gösteren Rus Lisesi müdürü A. Petrov’un anılarından Whitemore’un okul ve yurtları⁶ faaliyete geçirme aşamasındaki koşulsuz desteği ve yakın ilgisi, okulun açılış töreni ile sonrasında yapılan okul yönetimi toplantılarına etkin katılımıyla da süreceğini öğreniyoruz (Petrov, 1924).

Sekil 2. Rus Lisesi Giriş Kapısı, Tophane (1921, Harvard Hukuk Okul Kütüphanesi, Binbaşı Davis Dijital Koleksiyonundan)



Eğitim konusunda başka Rus kuruluşları ve gönüllüleri de etkin olmuştur. Örneğin, Haziran 1920’de Rus Büyükelçisinin eşi V. V. Neratova himayesinde, 117 erkek ve 76 kız öğrencinin öğrenim gördüğü Neratova adıyla da bilinen Krestovozdvijenskaya lisesi faaliyetlerine yeniden başlamıştır (Almanak, 2014: XXX). Madam Neratova 10-16 yaşlarındaki

⁶ Güney Rusya Hükümeti 25 Eylül 1921 tarih 11289 sayılı kararıyla açılan I. Konstantinopol Lisesi, varlığını pek çok Slav ülkesinde günümüzde de sürdüren ilk yurt dışı Rus lisesi olmuştur. İlk açıldığında 125 kız ve 196 erkek olmak üzere toplam 321 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Bununla birlikte 100 öğrencinin barınacağı yer ve 3 öğün yemek sağlanmıştır. Bunun yetersiz kalması üzerine Beşiktaş’ta 50 öğrencinin kalacağı okul yurdunun ilk şubesi, nisan ayında 72 kişilik ikinci şubenin Fındıklı’da, 20 kişilik olan üçüncüsü ise Tatavla’da (Kurtuluş’ta) açılmıştır. Böylece Petrov’ın deyişle “okulun, birbirinde 10 ile 40 dakikalık yürüme mesafesinde olan ve dört farklı yerde konumlanan toplam 250 yatılı öğrencisi bulunuyordu” (Petrov, 1924: 110)

tüm öğrencilerini Rus Büyükelçiliğin Büyükdere'deki yazlığında toplamıştır. Ancak Kasım ayında yeni mülteciler gelince, burada bir mülteci kampı oluşturulmuş ve öğrenciler gruplara bölünerek başka okullara nakil edilmiştir. Madam Neratova ise kırk öğrenciyle birlikte sefarette kalmıştır.

Hemen hemen aynı aylarda Aziz Nikola Kilisesi'ne bağlı ikinci bir lise ile Gelibolu'daki Rus askeri birliği bünyesinde üçüncü bir lise faaliyete geçirilmiştir. Tüm bu okulların yanı sıra Rusya Kızılhaç Kurumu Yeşilköy'de 80 kişilik bir anaokulu, Barones Vrangell bir ilkokul, Peder Sipyagin bir Katolik yatılı okulu, Lermontov ise Burgazada'da bir okul kurmuşlardır.

Şehirdeki mültecilerin çocukları için de iki Rus yetimhanesi açılmıştır. Yetimhanenin ilki Rusya Şehirler Birliği tarafından Beşiktaş'ta kurulmuş ve 150 çocuğu barındırırken, Rus Çocukların Amerikalı Dostları Yetiştirme Yurdu olarak açılan diğeri 2 haftalıktan 12 yaşına kadar 110 çocuğa ev sahipliği yapmıştır. Her iki yetimhanede çocuklar için oyun salonları ve bahçeler vardır (Bakar, 2012: 117).

Başpiskopos Damiyan Tsaritsinski'nin Bulgaristan'daki büyük torununda bulunan günlüğünde belirtildiği üzere kendisinin 1 Mart 1921'den itibaren başında bulunduğu Aziz Vladimir Kardeşliği Feriköy'de Rus Evi adıyla bilinen 38 odalı bir yer kiralamıştır:

Profesör Whittemore, Amerikan Kızılhaç'ı ve Rus Çocuklarını Kurtarma ve Eğitim Komitesi yardımıyla onarılan Rus Evi'nin 17 odasında 60 kişilik bir anaokulu, 30 kişilik erkek yatılı ortaokulu, ayrıca bu okulların hizmetinde bir yemekhane kurulmuştur. Yoksullar için yatacak yer, hamam, sıcak yuvalar ve engelli çocuklar için bir çocuk evi açılması tasarlanmıştır (Tsaritsinski, 1921: 43).

İstanbul'daki Rus mülteci çocukların eğitimine diğeri uluslararası hayır kurumları ve müttefik güçleri de kayıtsız kalmamıştır. Genç Hristiyanlar Cemiyeti (YMCA ve YWMCA) kendi eğitim kurumlarını mülteci çocuklara açmış, özel olanaklar tanımıştır (Macar, 2010: 141). Yakın Doğu Yardımı kuruluşu ise yetimhaneler konusunda önemli destek sağlayarak şehirdeki faaliyetlerini bu alanda yoğunlaştırmıştır.

1920 yılının ortalarında Beyaz Ruslara yardım amacı ve İngiliz hayırseverlerin desteğiyle Londra'da kurulan British Relief and Reconstruction Fund biri Büyükdere'deki yazlık Rus Büyükelçiliğinde, diğeri de Kınalıada'da olmak üzere iki okul yaptırmıştır. Büyükdere'deki okulun müdürlüğüne İngiliz eğitimci Churchward getirilirken, Kınalıada'daki okul,

Churchward'ın yardımcısı olan diğerk bir eğitimci Koffey'e emanet edilmiştir. Adı geçen okullarda ilk başta kaç çocuğun öğrenim gördüğü bilinmemekle birlikte Büyükdere'deki okulun Mart 1924 tarihinde Erenköy'e taşındığında 270 erkek ile 30 kız çocuğu, aynı tarihlerde Kınalıada'daki okulda ise 80'i aşkın Rus kız çocuğu olduğu saptanmıştır (Zemstvo Raporları, 1924: 14). Her iki okul Winston Churchill'in eşi tarafından desteklenmiştir.

Şekil 3. General Baron P. N. Vrangel Büyükdere'deki Okulun Öğrencileriyle (Almanak, 1924: XIX)



Whitemore, eğitim faaliyetlerini genişletmek amacıyla Rus Gençliğinin Kurtarma ve Eğitim Amerikan Komitesini kurmuş ve Rus öğrencileri için bir fon oluşturmuştur (Almanak, 1924: XLI). Yardımcıları Nadine S. Somov ve Adelaide Jacquiline yuva, ilkokul ve başta yabancı dil olmak üzere çeşitli kurslar açmış, 400'den fazla gencin Avrupa ve Amerikan üniversitelerinde okumalarına yardımcı olmuştur.

Whitemore gibi Rus çocuklarına eğitim vermek üzere bir komite oluşturan Cizvit papazı Louis Baille, Nisan 1921'de Fransız komutan General Pellé'nin desteğiyle Fransız denizcilerine tahsis edilen Avusturya-Macaristan Lazaristlerin Galata'daki kolejinde bir erkek yatılı okul açmıştır. St. Georges adı verilen bu okulda 20 kişi öğrenim görmüştür.

Elveda adlı almanaktan⁷ Ağustos 1921 tarihinde Amerikan denizcilerin maddi desteğiyle 6-12 yaş arası 30 çocuğun öğrenim gördüğü ücretsiz bir Rus okulunun açıldığını öğreniyoruz:

Çocuklar sabah okulda toplanırlar, iyi beslenirler ve akşam altıya kadar tüm günlerini bu okulda geçirirlerdi. Okulun açılmasına önyak olan ilk savaş gemisi Amerika'ya gidince, eğitim-öğretim görevini okulun kapanış tarihi olan 1 Eylül 1923'e kadar "Edsol" savaş gemisine devretmiştir. Okulun vasisi Prenses Gagarina, Amiral Bristol'un kurmay başkanının eşi Bayan Hepbourn'un eğitim işleriyle ilgilenmesini sağlamıştır (Almanak, 1924: XIX).

1923 yılında yurt dışındaki Rus okulların faaliyetlerine ilişkin Pedagojik Büro Başkanlığına seçilen ünlü pedagog ve düşünür Vasili Zenkovski, yaşananların çocuklar üzerine etkisinin tespiti için farklı ülkelerdeki okullarda öğrenim gören farklı yaş gruplarından çocuklara yaşadıklarına dair hatırladıkları üzerine kompozisyon yazılmasını önermiştir. Sayfalara dökülenler pedagojik, psikolojik ve sosyolojik yönden ürkütücüdür. Kompozisyonlardan yapılan çıkarım öğrencilerin çoğunun devrim ve iç savaşın dehşetini yaşadığı, cephelerde bulunduğu, kitap yüzü görmediği yönündedir. Yurdundan, ailelerinden ve okullarından uzak kalmaları çocuklarda değerlerin yitirilmesine, kişilik bozukluğuna, derin travmaya, anadilini ve dini geleneklerinin unutulmasına, milli kimliğin silinmesine ve Rusya hakkında yetersiz bilgiye sahip olmalarına yol açmıştır (Deti Emigratsii, 2001). Kompozisyon sonuçlarını değerlendirdiği Günümüzde Çocuğun Manevi Dünyası adlı çalışmasında Zenkovski, hayat koşullarıyla okulun entelektüel ölçütleri arasındaki uyumsuzluğa işaret eder:

Günümüzde çocuk ruhu, sadece birkaç odası sağlam, geri kalan odaların ise virane, kırık dökük olduğu bir evi anımsatmaktadır... Elbette çocukların ruhu sürekli kendi kendini yeniler ama bizim görevimiz elden geldiğince bu ruha yardım etmektir çünkü ağır yüklerle, ruhu zehirleyen kötülükle baş etmek, onlar için hiç de kolay değildir (Zenkovski, 2001: 160).

⁷ 1924 yılında A. A. Burnakin, D. Valeri, K. Minti, B. V. Ratimov editörlüğünde İstanbul'da yayınlanan ve Rusça, Fransızca, İngilizce "elveda" anlamına gelen *Na proščaniye. Nos Adieux. Farewell* başlığıyla üç dilde yayınlanan ve her birinin ayrı sayfaları olan üç bölümlük almanaktır (Almanak, 1924). Söz konusu almanaktan Behzat Üsdiken, Jack Deleon'un kitabı üzerine Tarih ve Toplum dergisinin Şubat 1991 sayısı için kaleme aldığı eleştirel yazısında "Spasibo" olarak bahsetmiş olduğundan dolayı sonrasında tüm araştırmacılar bu adı kullanmışlardır. Almanak üzerine ilk açıklama Oya Macar ve Elçin Macar'ın Beyaz Rus Ordusu Türkiye'de kitabında verilecektir (Macar O. Ve Macar E. 2010:14).

Dolayısıyla mülteci çocukların her şeyden önce pedagojik terapiye gereksinimleri olacaktır. Öğretmenlerin görevlerinin başında, çocukların ruhlarında açılan derin yaraların sarılması ve hayata hazırlanmaları gelecektir.

Bolşevik Devrimi ve ardından yaşananlar, Rusya'daki eğitim sürecini çoğu yerde üç yıllık kesintiye uğratmış, çocukların büyük bir bölümü eğitim ve öğrenimden yoksun kalmıştır. Kuşkusuz bu durum da yeni kurulan okulların eğitim sürecine yansımacaktır.

Öğrenciler, öğrenimlerini normal yaşlılarıyla sürdürenler ve öğrenimini tamamlayanlar olarak iki gruba ayrılıyordu. 5.,6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında kesin bir yaş farkından söz edilemez. Bazen 5. sınıfta bile 8. sınıflardan büyük öğrenciler görülürdü (Petrov, 1924: 95).

Şekil 4. 7. Sınıfta Rus Edebiyatı Dersi (Rus Lisesi, Tophane, Nisan 1921, Harvard Hukuk Okul Kütüphanesi, Binbaşı Davis Dijital Koleksiyonundan)



İstanbul'da, Rusya Şehirler Birliği himayesi altındaki Rus okullarının eğitim-öğretim programı ve müfredatı Kırım hükümeti tarafından belirlenerek onaylanmıştır. Böylece şehirdeki okullar yurtdışındaki tüm Rus öğretim kurumlarıyla aynı haklara sahiptir.

İstanbul'da açılan Rus okullarının müfredatı hakkında ayrıntılı bilgiyi, Tophane'deki Rus lisesi müdürü A. Petrov'un notlarından ediniyoruz:

Lise programlarında ağırlıklı olarak eğitim bakanı Kont İgnatiyev'in son karar ve uygulamaları tatbik edilmekteydi. Ancak bazı değişikliklere gidildi. Şöyle ki, Latin dilinin öğretilmesine 3. sınıf yerine 5. sınıftan başlandı ve haftada 3 derse düşürüldü; Fransızca, Almanca, İngilizce gibi yeni dillerin öğretilmesine ağırlık verildi, bu dillerden ikisi, zorunlu hale getirildi. Fransızca sözlü anlatım derslerinin öğrenciler gruplara bölünerek haftada üç kez yapılması kararlaştırıldı. Ayrıca zorunlu el işi dersleri konuldu (ağırlıklı olarak ayakkabıcılık öğretiliyordu). Eğitimin ücretsiz olmasının yanı sıra ders materyallerini sağlayan Amerikan Kızılhaçı'nın yardımıyla okul saatleri dışında kızlar için dikiş ve nakış kursları düzenleniyordu (Petrov, 1924: 92-94).

Yabancılar tarafından kurulan ve yönetilen öğretim kurumlarının programlarında bazı değişiklikler yapılarak, yeni koşullara uyum sağlanılmıştır. Aynı şekilde müfredat da savaş öncesi yedi yıllık Rus okullarındaki müfredata uyumlu hale getirilmiştir. Müdür Petrov'un belirttiği üzere Büyükdere ya da Kınalıada'daki Rus çocukları için açılan İngiliz okullarında ana derslerin yanı sıra çocuklara vatan sevgisi aşılanmaya, Rus gelenekleri ve Rus yaşam tarzı öğretilmeye yönelik çalışmalar sürdürülmüştür:

Aslında bu okullar tamamen Rus'tu ve çocuklara genel bir eğitimin yanı sıra gelecekteki hayatlarına ön hazırlık olacak teknik, tarım ve ticaret alanlarında da eğitim sunuluyordu. Bununla birlikte yabancı dillerin öğretimine çok fazla önem veriliyordu (İngilizce, Fransızca, Almanca) – haftada verilen toplam ders sayısı 28-29'du. Bunun dışında çocuklar deneyimli bir öğretmenin gözetimi altında iki saat boyunca seçtikleri bir zanaat üzerinde çalışıyorlar: marangozluk, tesviyecilik, ayakkabıcılık, terzilik, yağlıboya, sulu boya, tahta oymacılığı, dekor yapma sanatı ya da bahçe tarımı ile bostancılık öğreniyorlardı. Çocuklar genelde iki ya da üç alanda eğitim alıyorlardı (Petrov, 1924: 101).

İtilaf Devletleri ordusu işgalinin sona ermesi ve ülkede cumhuriyet yönetiminin ilan edilmesiyle yabancı insani yardım kuruluşları da faaliyetlerini durdurmuş, mülteciler için açılan pek çok Rus kurumu, mülteci akımlarıyla birlikte tahliye edilmiş veya kapatılmıştır. 1919-1920 yıllarında Karadeniz limanlarından Boğaz'ın kıyılarına ulaşan 200 bin mülteci 1924 yılında sadece 10 bin kişi, 1926'da ise – 4-5 bin kişi kalmıştır. Tüm bunlar kuşkusuz Rus öğrencilerinin durumunu da etkileyecektir.

1922-1923 yılları arasında İstanbul ve çevresindeki Rusya Şehirler Birliği himayesindeki okul ve eğitim kurumlarının tasfiyesine başlanmıştır. 1921 yılının sonunda I. Konstantinopol Rus Lisesi (öğretmen ve velileri ile birlikte 1000 üniversite öğrenci ve 600 lise öğrencisi) Çekoslovakya'da Tşebov şehrine nakledilmiştir.

Şekil 5. Rus öğrencilerinin Prag'a Gönderilmesi (Almanak 1924: XXVII)



Çocuk Evi bütünüyle tahliye edilememiştir. Çocuklar ve personelin bir kısmı Belçika'ya, bir kısmı Amerika'ya ve diğer ülkelere giderken, bir kısmı İstanbul'da kalmıştır. Çocuk evinin mülkü, kitap deposu ve kütüphaneler, Sırbistan'a nakledilmiştir. İstanbul ve çevresindeki Rusya Şehirler Birliği'ne ait küçük kurumlar, kademeli olarak kapatılmış, öğrencilere yapılan yardımlar kesilmiştir.

Rusya Şehirler Birliği'nin himayesinde olmayan diğer okulların akıbeti ise şöyle gelişmiştir: Madam Neratova'nın okulu, Şubat 1922 tarihinde Bulgaristan'ın Peştera şehrine nakledilirken, Gelibolu askeri komutanlığınca desteklenen lise de Bulgaristan'a Gorno-Pancherevo şehrine nakledilmiştir. Rus Kızılhaç kurumunun çocuk yuvası da 1923 baharında Belçika'ya tahliye edilmiştir. Harbiye'deki Aziz Nikolas Kilisesi'nin geliri ile açılan ve Şehir Birliği tarafından desteklenen lise 1923 yılının yaz aylarında kapanmıştır.

İstanbul'da bulunan çok sayıdaki Rus okulundan ancak üç okul faaliyetlerini sürdürmüştür. Bunlar 9-19 yaşlarında yardıma muhtaç veya yetim 180 erkek öğrencisiyle Büyükdere'de ve Kınalıada'daki (60 kız öğrenci) okullar ile 32 öğrencinin

öğrenim gördüğü Barones Vrangel ilkokuludur. Ancak bu okullar da 1928 yılında art arda kapatılacaktır.

Sonuç

1920 yılında İstanbul'a sığınan 200 bin Rus mültecinin yaşadıkları, bir dram olarak nitelendirilmektedir. Mültecilerin hemen hemen tümü, devrim ve iç savaşın dehşetini yaşamış, yurdunu terk etmek zorunda kalmıştır. Her savaşta olduğu gibi burada da en mağdur ve yardıma muhtaç çocuklar olmuştur. Eğitimlerinin aksamaması ve devam etmesi temel ihtiyaçlarının karşılanması gibi hayati zorunluluk olarak görülmüştür.

Dramın boyutları düşünüldüğünde, yurtlarını terk etmek zorunda kalmış yüzbinlerce kişinin eğitim-öğrenim konusunu bu denli ciddiye almaları takdire şayan bir durumdur. Rusya Şehirler Birliği önderliği ve Yardım kuruluşlarının da büyük desteğiyle savaşın ve göç sırasında yaşananların izlerini silmeye yönelik faaliyetler öngörülerek hayata geçirilmiştir. Birkaç ay içerisinde gerek İstanbul'da gerekse kamplardaki mülteci çocuklar için anaokulundan liseye kadar farklı derecelerde okullar, yurtlar, yuvalar ve yetimhaneler kurulmuştur.

İstanbul'da, Rusya Şehirler Birliği himayesi altındaki okulların eğitim-öğretim programı ve içeriği Kırım hükümeti tarafından belirlendiğinden dolayı bunlar yurtdışındaki tüm Rus öğretim kurumlarıyla aynı haklara sahip olmuştur.

Ancak Cumhuriyeti yeni ilan eden Türkiye'deki ne ekonomik ve politik koşullar, ne de kültürel ve dini ortam, Rus mültecilerinin buraya temelli yerleşmelerini mümkün kılmıştır. İstanbul mülteci çocuklar için (tıpkı büyükler için olduğu gibi) sadece geçici bir sığınak, ağırlıklı olarak Slav ülkelerine yerleşmeden önce güçlerine yeniden kavuşacak bir soluklanma yeri olmuştur.

Beyaz Ruslar ülkemize veda ederken şükranlarını şu sözlerle dile getirdiler: Teşekkürler İstanbul! Bize kollarını açtın, evinde barındırdın, iş buldun, hayatımızı kurtardın! Seni hiç unutmayacağız, dünya güzeli şehir! İkinci vatanımızdayız. Gözyaşı ve umutsuzlukla kıyılarına ayak bastığımız Türkiye'de sıcak bir dostlukla karşılaştık. Türk dostlarımız acılarımızın dinmesi için ellerinden geleni yaptılar. Bu konuksever topraklar, bizi bir

kardeş kucağı gibi sardı ve ısıttı. Bize kardeş unvanını veren Türk milleti, kahraman olduğu kadar, duygusal olduğunu da pek güzel ispatlamıştır. Biz Ruslar olarak hiçbir zaman bu kadar iyilik ve cömertlik görmedik. Bu nedenle kardeşçe şükranlarımızı ve yine kardeşçe elvedamızı lütfen kabul edin. Spassibo! (Almanak, 1924: II).

Kaynakça

- Almanak (1924). *Na proşçaniye. Nos Adieux. Farewell.* 1920-1923. A. A. Burnakin, D. Valeri, K. Minti, B. V. Ratimov (Eds.). Constantinople: Imprimerie Babok et Fils.
- Bakar, B. (2012). *Esir şehrin misafirleri Beyaz Ruslar.* İstanbul: Tarihçi.
- Baran T. A. (2006): Mütareke döneminde İstanbul'daki Rus mültecilerin yaşamı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Sayı 64-65-66, Cilt: XXII, 25.07.2009 tarihinde <http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-64-65-66/mutareke-doneminde-istanbuldaki-rus-multeicilerin-yasami> adresinden alınmıştır.
- Deleon, J. (2003). *Beyoğlu'nda Beyaz Ruslar.* İstanbul: Remzi, 2. Basım.
- GARFa (Gosudarstvenniy Arhiv Rossiyskoy Federatsii / Rusya Federasyonu Devlet Arşivi) f. 5809, op. 1, d. 100, list 27.
- GARFb f. 5809, op. 1, d. 87, list 1.
- GARFc f. 5809, op. 1, d. 98, list 189.
- Kerime, Ş. (2001). *Wrangel ordusu'nun İstanbul'a gelişi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Macar, O. D. ve Macar, E. (2010). *Beyaz Rus ordusu Türkiye'de.* İstanbul: Libra.
- Pivovarov, E. Yu. ve Gerasimov N.P. (1994). *Rossiyskaya emigratsiya v Turtsii, Yugo-Vostochnoy i Tsentralnoy Evrope 20-h godov.* Uçebnoe posobie dlya studentov. İstoriko-arhivniy institut RGGU. Moskva: RGGU.
- Petrov, A. (1924). *Pervaya Konstantinopolskaya gimnaziya Vserossiyskogo soyuza*

gorodov. *Materialı po istorii russkoy şkolı za rubejom.* (9), Praga: İzdaniye Zemskih i Gorodskih deyateley v Çehoslovakii, s. 92-118.

RGVAa (Rossiyskiy Gosudarstvenniy Voenniy Arhiv / Rus Devlet Askeri Arşivi), f. 101, op. 1, d. 148, list 58.

RGVAb f. 102, op. 3, d. 584, list 89-90.

RGVAc f. 33988, op. 2, d. 596, list 187 arka.

Tsaritsinski Damyar, Günlük, 1917-1937, 1921 Yılı Defteri (Tsaritsinski Aile Arşivi).

Un Collège Jésuite pour les Russes-Geoges-De Constantinople à Meudon 1921-1992,

Meudon: Bibliothèque Slave de Paris.

Vospomenaniya (2001). *Deti emigratsii.* Publikuetsya po izdaniyu – Praga 1925. Moskva:

Agraf.

Zenkovski, V. V. (2001). Detskaya duşa v naşı dni. *Deti emigratsii. Vospominaniya.*

Publikuetsya po izdaniyu – Praga 1925. Moskva: Agraf, s. 136-161.

Zemstvo Raporları (1924). *Zarubejnaya russkaya şkola 1920-1924.* Parij: Rossiyskiy

Zemsko-Gorodskoy Komitet Pomoşçı Rossiyskim Grajdanam.



100 YILDA NE DEĞİŞTİ? YENİ MALUMAT-I MEDENİYE VE GÜNÜMÜZ
VATANDAŞLIK EĞİTİMİ DERS KİTABININ KARŞILAŞTIRILMASI

Zafer KUŞ*

Büşra ARIK**

Büşra Nur ALTUNOK ***

Aykut İRİDAĞ ****

Öz: Tarihi süreç içerisinde vatandaşlık derslerinin hedeflerine ulaşılmasında kullanılan en önemli ve en somut araçlardan biri ders kitapları olmuştur. Ders kitaplarına bakılarak o dönemin siyasal, kültürel ve düşünce dünyası hakkında bilgilere ulaşılabilmektedir. Bu araştırmanın amacı Osmanlı Devleti'nin son döneminde vatandaşlık eğitimi ders kitabı olan Yeni Malumat-ı Medeniye ve günümüzde 4.sınıfta vatandaşlık ders kitabı olarak okutulan, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının incelenip, içeriklerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada analiz birimi olarak yargı bildiren kelime grupları kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında bir doküman inceleme formu dosyası oluşturulmuş ve bu dosyaya her bir kitapta yer alan ifadeler ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırma sonucunda, ideolojik bir dönem olan Meşrutiyet Döneminde yazılan Yeni Malumat-ı Medeniye ders kitabının, dönemin siyasal ortamına ve ideolojik yapısını ait unsurları içerdiği; incelenen her iki kitapta bireyin görev ve sorumluluklarına geniş yer verilirken, devletin görev ve sorumluluğu üzerinde kısaca durulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca günümüz vatandaşlık kitabında ise Meşrutiyet Döneminde günümüze elde edilen haklara bağlı olarak, bireyin haklarına ve aynı zamanda aktif vatandaşlık üzerinde de durulduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yeni Malumat-ı Medeniye, Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi, Ders Kitabı

* Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: zaferkus@gmail.com

** YL Öğrencisi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: busrarikk@gmail.com

*** YL Öğrencisi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: nur_altunok@gmail.com

**** YL Öğrencisi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: aykutiridag@gmail.com

WHAT HAS CHANGED in 100 YEARS? A COMPARISON of the NEW CITIZENSHIP KNOWLEDGE and TODAY'S CITIZENSHIP EDUCATION SCHOOLBOOK

Abstract: In the historical process, one of the most important and most concrete tools used to achieve the goals of citizenship lessons has been textbooks. When examined in the textbooks, information about the political, cultural and thought world of that period can be reached. The aim of this research is to compare the contents of the textbook which is the book of Ottoman citizenship education course Yeni Malumat-ı Medeniye and today's Citizenship education textbook. The research data were collected through qualitative research methods through a document analysis. In the analysis of the data, content analysis was used. In the study, word groups reporting jurisdiction were used as an analysis unit. During the analysis of the data, a document file was created and the statements contained in each book were separately encoded into this file. As a result of the research, the Yeni Malumat-i Medeniye, written in an ideological period, the Mesrutiyet Period, contains elements belonging to the political environment and ideological structure of the period; in both books examined, it has been determined that the duties and responsibilities of the individual are given broadly, while the duty and responsibility of the state is also briefly emphasized. Moreover, in today's citizenship book, it has been seen that, depending on the rights acquired over time, it also focuses on the rights of the individual and also on active citizenship.

Keywords: Yeni Malumat-I Medeniye, Citizenhip, Citizenship Education, Textbook

Extended Summary

Purpose

In the historical process, certain lessons and schoolbooks of these lessons have been considered a means of raising an intended human model. Together with the official history, it is aimed to “generate” an ideal human type through conveying all kinds of values, judgements and images concerning others that are intended to be included in the social memory to students via schoolbooks in a substantially planned and programmed way. In other words, an identity accepted by the power is being built. History, social studies and citizenship education schoolbooks have a particular importance in this respect. Within this framework, the primary purpose of this study is to analyze the New Citizenship Knowledge (1913), which was the citizenship education schoolbook during the Constitutionalist period and the “Human Rights, Citizenship and Democracy” book (2017), which is today's citizenship education schoolbook, and reveal both the era's understanding of citizenship and its change within the historical process.

Method

The study was implemented adopting a qualitative research design. Working group of the study consists of two books. The first of these books is the “New Citizenship Knowledge”, which was written by Ahmet Ziya and Ali Haydar in 1911. The book was transcribed by Mustafa İçen and published as Ottoman Citizenship Education Schoolbook: The New Citizenship Knowledge by Dün Bugün Yarın (DBY) Publications adding a short assessment and dictionary in 2017. The second book being analyzed in the study is the “Human Rights, Citizenship and Democracy” schoolbook, which was published in 2017. The book was published by Devlet Kitapları Publications of the Ministry of National Education and is taught to 4th grades across Turkey.

The study data were collected using document examination method, which is among qualitative research methods. In the study, content analysis was used. Word groups indicating a judgement were used as an analysis unit in the study. A document examination form was developed during the data analysis and the statements in each book were coded into that file separately.

In order to provide the validity and reliability of the study, the categories and codes formed during the data analysis process were implemented independently by another researcher and then these categories and codes were compared.

Results and discussion

In the study comparing the book contents of the “New Citizenship Knowledge”, which was written as a citizenship education schoolbook during the Constitutionalist period and the “Human Rights, Citizenship and Democracy” book (2017), which is today’s citizenship education schoolbook; the following results have been attained:

The citizenship book of the New Citizenship Knowledge embraces the value of nationalism intensely and the values of liberty, justice and equality briefly. Today’s citizenship education book, on the other hand, does not embrace the value of nationalism so much. The Second Constitutionalist period had started a national process especially concerning the fields of intellect and culture because the movement of Turkism and the understanding of nationalism dominated the power (Şimşek and Satan, 2012). Thus, it is fairly natural to bring the value of nationalism to forefront. Today’s citizenship education book, on the other hand,

includes the values of reconciliation, respect for diversity, solidarity, justice and equality. Within this process of one hundred years from the Constitutionalist period until today, the values education has been taken to quite a different point. Today, the values to bring in children are included in curriculums and thus in schoolbooks consciously and systematically. The curriculum of “Human Rights, Citizenship and Democracy” has included a great number of values (such as honesty, patience, self-control, sharing, responsibility, freedom) outside the values mentioned in these schoolbooks to bring in children (Ministry of National Education, 2017).

Another result attained in the study is that both the New Citizenship Knowledge schoolbook and today’s citizenship education schoolbook give a wide place to the responsibilities of the individual. Responsibilities of the individual toward the government, society, homeland and nation are embraced and explained separately. In the historical process, the citizenship lesson has generally been considered a lesson teaching the individual her or his tasks and responsibilities, which is explicitly seen in the two books being examined in this study. While the tasks and responsibilities of the individual are embraced widely in both of the citizenship education schoolbooks, the tasks and responsibilities of the government are embraced briefly. Apart from that, today’s citizenship education schoolbook embraces the rights of the individual and active citizenship widely.

While today’s citizenship education schoolbook embraces the regime briefly and explains the republican regime and acquisitions; the New Citizenship Knowledge schoolbook embraces the regime widely.

The New Citizenship Knowledge schoolbook mainly embraces the category of society, whereas today’s citizenship education schoolbook mainly embraces the individual. The New Citizenship Knowledge widely includes family in the category of society and mentions the importance of family and the tasks of family members. Similarly, pan-Islamism is embraced in the category of society and it is emphasized that all Muslims should coexist and work harder. The Ottoman Empire is also embraced widely. Ottoman is expressed as a nation and it is frequently indicated that all tribes in the Ottoman Empire are equal and the empire is very equitable. Indeed, the New Citizenship Knowledge praises the Turkish nation and tells how courageous, contented and clean-hearted the Turks are and how the Turkish territories had been earned with great difficulties faced by the glorious ancestors. Ottomanism is also

emphasized. Today's citizenship education schoolbook emphasizes the individual rather than society. It is frequently stated that every individual has particular characteristics that are different from each other and these characteristics should be respected.

Conclusion

As a consequence, the New Citizenship Knowledge which was written during the Constitutionalist period that was an ideological period includes all elements concerning the political environment and ideological structure of the period. While the tasks and responsibilities of the individual are embraced widely in both of the books being examined, the tasks and responsibilities of the government are embraced briefly. Today's citizenship education schoolbook, on the other hand, embraces the rights of the individual and active citizenship depending on the rights that have been attained so far.

Giriş

Vatandaşlık kavramı, etimolojik olarak Antik Yunan'daki şehir devletine mensubiyeti belirten "citizen" kelimesinden doğmuştur. Ancak bir siyasal kimlik olarak sahip olduğu niteliğe Fransız Devrimiyle birlikte kavuşmuştur. Tarih boyunca bütün siyasal sistemler, toplumun devamlılığını, sistemin beklentisi olan vatandaşı yetiştirmeye bağlı görmüş ve bireylere bu doğrultuda bir kimlik inşa etmeye çalışmıştır. Bu anlayış doğrultusunda özellikle son yüzyılda vatandaşlık alanı önemli bir araştırma konusu haline gelmiş ve bu alana ilişkin farklı kuramlar ileri sürülmüştür. Modern vatandaşlık kuramı konusunda ilk sistematik çalışmayı Marshall yapmıştır. Marshall vatandaşlığın tarihsel gelişimini anlatırken vatandaşlığın, medeni haklar (18.yy), siyasal haklar (19.yy) ve sosyal haklar (20.yy) olmak üzere üç farklı tarihsel aşamadan geçtiğini savunmuştur. Marshall'ın vatandaşlık vurgusunda belki de en önemli unsur eşitlik varsayımıdır. Ona göre eşitlik, toplumun tam üyesi olanlara has bir durumdur. Bu tam üye olanların hepsi haklar ve görevler bakımından eşittir (Marshall, 1965). Marshall, kuramı ağırlıklı olarak İngiltere örneğinden yola çıkarak oluşturmuştur.

Meşrutiyet Dönemi

Osmanlı'da son yüzyıla kadar vatandaşlıkla ilgili bir farkındalığa rastlanmamaktadır. Egemenliğin bir tek kişide olduğu monarşik rejimlerde yurttaşlığın değil, uyrukluk, yani tebaanın söz konusu olduğu söylenilebilir. Monarşi ile yönetilen Osmanlı Devleti'nde başlangıçta "kul"dan, sonrasında ise "tebaa"dan söz edilmektedir (Aybay, 1998). Osmanlı'nın son döneminde vatandaşlıkla ilgili bir dönüşüm yaşanması temel olarak Osmanlı'nın, Avrupa karşısında üstünlüğünü kaybetmesi ve Fransız Devrimine dayanmaktadır. 16. yüzyıldan başlayarak, Avrupa karşısında ekonomik ve askeri bakımdan gerileme dönemine girilmesi, ardından gelen toprak kayıpları, Fransız devriminin ardından gayrimüslim tebaa arasında milliyetçilik ve bağımsızlık hareketlerinin güçlenmesi, Osmanlı Devleti'ni sarsmış ve reform hareketlerini hızlandırmıştır (Ünsal,1998). Bütün bu reformlar temel amacı, bireysel hak ve özgürlükleri genişletmek değil, İmparatorluğun dağılmasını önlemektir. Bu nedenle Tanzimat hareketiyle başlayan reformlar, bir Osmanlılık anlayışının ve Osmanlı "bireyinin" oluşturulmasında yetersiz kalmıştır. Çünkü Fransız Devriminden sonra Avrupa'da oluşan milliyetçilik düşüncesi, Osmanlı Devletindeki azınlıkları da etkilemiş ve azınlıklarda bir bağımsızlık hareketinin oluşmasına neden olmuştur. Milliyetçi düşünceler başta Hıristiyan halkı etkilemeye devam etmiş ve İmparatorluğun Hıristiyanların çoğunlukta olduğu bölgelerinin Osmanlı Devleti'nden ayrılmasında etkili olmuştur (Uzun, 2015). Devleti bu dağılmadan kurtarma amacı ile 1876 yılında I meşrutiyet daha sonra ise 1908 yılında II Meşrutiyet ilan edilmiştir. Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte artık yeni bir dönem başlamıştır. Çağdaş topluma yönelik bir dizi yeniliğin gündeme geldiği, kişi hak ve özgürlüklerinin yeni dönemin temel sorunsallarını oluşturduğu ve yeni bir insan tipinin yaratıldığı II. Meşrutiyet döneminde "Osmanlı", artık reaya ve tebaa niteliğini yitirmiş, "vatandaş" olmuştur. Cemiyet, toplumsal bir kategori olmaktan çok, bir yığını ifade eden ahalinin yerini almıştır (Toprak, 1988).

II. Meşrutiyet döneminde geleneksel Osmanlı tebaasından farklı bir vatandaş yetiştirilmek istenmiştir. Bu dönem tebaadan vatandaşlığa geçiş süreci olmuş; Kanun-i Esasi, siyasal seçkinlerin temel hedefi hâline gelen "vatandaşlar topluluğu" oluşturma yoluyla imparatorluğun çöküşüne son verme idealinin hukuksal arka planını ve vatandaşlığın anayasal dayanağını oluşturmuştur (Üstel, 2009). Bu dönemde vatandaş siyasal literatürün başat "aktör"ü haline gelmiştir. Bu süreçte, II. Meşrutiyet önce vatandaşları tarif eder, daha sonra ise

bu tarif üzerinden "icat" etme çabasına girişir. Vatandaşın "tarifi" hiç kuşkusuz Meşrutiyet pedagoglarının en zorlu uğraşlarından biridir (Üstel, 2009). İdeolojik bir dönem olan bu dönemde İttihat Terakki Cemiyeti kendi ideolojisini yaymak amacıyla, kendi ideolojisine uygun bürokratlar, bilim adamları, öğretmenler ve din adamları yetiştirmek ve bunlara dayanarak gücü elinde tutmak, bunlar aracılığıyla kendi ideolojisini halk tabakalarına yaymak ve padişahın ve muhafazakâr çevrelerin baskısından kendini korumak istemiştir (Bakır, 2008). Bütün bu amaçlara ulaşabilmenin yolu eğitimde görülmüş, bu dönemde eğitim ve okul toplumu dönüştürmenin bir aracı olarak görülmüştür. Yeni kimlikler oluşturmak eğitimin temel amaçlarından birisi kabul edilmiştir (Fortna, 2005).

Fransa'da Cumhuriyeti döneminde, ulusal kimliğin inşası ve yurtseverliğin aşılması için özellikle okutulmasına önem verilen dersler yurttaşlık bilgisi, tarih ve coğrafya olmuştur. Aynı mantıkla Osmanlı Devleti'nde de Osmanlı tarihi, Osmanlı coğrafyası ve Malumat-ı Medeniye dersleri okutulmuştur. "Malumat-ı Medeniye" dersleri siyasal itaat ve sadakat sağlamanın önemli bir unsuru olarak programlanmıştır (Üstel, 2009). Bu ders Cumhuriyet dönemi boyunca yurt bilgisi, vatandaşlık bilgileri, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi gibi isimler altında okutulan derslerin ilk dayanak noktasıdır. Çocuğun sadece ailesine ait olmadığı, yarının geleceği olarak görüldüğü bu dönemde okul bir toplumsallaştırma aracı olarak daha fazla önem kazanmıştır. Meşrutiyet değerleri ile donatılmış bir nesil yetiştirmek için de adı geçen ders müfredattaki yerini almıştır. Büyük beklentilerle okutulan bu dersin, ders kitaplarının ivedi olarak hazırlanması dikkat çekicidir. Ders kitabı yazarlarının bu konuda batıdan, özellikle Fransa'dan etkilenerek bir altyapıya sahip oldukları görülmektedir Malumat-ı Medeniye" dersi ile ilgili ilk kitaplardan birisi Osmanlılık ideolojisinin, 31 Mart Olayı'nın izlerinin ve yazarının özellikle siyasi konularda ortaya çıkan dünya görüşünün etkisi ile yazılmış olan Rehber-i İttihad'dır. (Duman ve Tuna, 2012). II. Meşrutiyet döneminde yazılan, bu araştırmada da inceleme konusu edinilen, bir diğer kitap ise Ahmet Ziya ve Ali Haydar'ın kaleme aldıkları 1913 tarihli Yeni Malumat-ı Medeniye vatandaşlık kitabıdır.

1913'te de Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim geçici yasası) kabul edilmiştir. Bu kanun ile ilköğretimde yeni düzenlemelere gidilmiş; ilköğretimin süresi 6 yıl olarak belirlenmiş ve zihinsel becerileri geliştirmek ve herkese gerekli olan bilgileri kazandırmak amaçlanmıştır. Kanuna göre ilkokullarda okutulacak derslerden biri de Malumat-ı Medeniye dersidir. Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati ilköğretime uygulanabilir bir sistem

getirmiştir. Bu yüzden geçici olmasına rağmen, zaman içinde bazı değişiklikler yapılsa da 1961 tarihli İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar yürürlükte kalmış, 48 yıl süreyle Türk ilköğretim sisteminin yasal omurgasını oluşturmuştur (Çağlar, 1999).

Cumhuriyet dönemi

Cumhuriyet dönemi ile birlikte vatandaşlık anlayışı açısından da yeni bir dönem başlamış, “yeni toplum-yeni insan” projesindeki amaçlanan “toplum” ve “insan” hedefi değişmiştir. Ancak değişmeyense, genelde okul özelde ise vatandaşlık dersinin, bu hedeflere ulaşmanın ideolojik bir aracı olarak görülmesidir. Bu dönemin resmi ideolojisi/dünya görüşü olan Kemalizm, tipik bir modernite projesi olarak tasarlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin miras bıraktığı siyasal ve toplumsal kurumlardan belli bir düzeyde kopuşu temsil eden Kemalizm, var olan eski geleneğin yerine temeli Aydınlanmaya dayanan yeni bir gelenek kurmaya çalışmıştır. Ders kitaplarında, Türkiye'nin ulus-devlet anlayışı çerçevesinde içerdiği bilgi ve değerlerle modernitenin önermeleri yalın ve didaktik biçimde yeniden üretilmiştir (Doğan, 2011)

Yeni devletin arzuladığı vatandaşlık modeli 1921 ve 1924 anayasalarına da yansımıştır. İlk anayasası olan 1921 Anayasası, egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğunu bildirdiği birinci maddesinin akabinde tüm güçlerin Mecliste toplandığına ve devletin Türk milleti adına Türkiye Büyük Millet Meclisi hükümeti tarafından yönetileceğine yer verdiği ikinci maddesi ile milli devlet ilkesini açıkça ortaya konmuştur (Çeçen, 2007). 1924 anayasanın 88/1. maddesinde: “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla Türk itlak olunur.” denilmektedir. Yine aynı maddenin devamında, “Türkiye’de veya hariçte bir Türk babanın sulbünden doğan veyahut Türkiye’de mütemekkin bir ecnebi babanın sulbünden Türkiye’de doğup da memleket dâhilinde ikamet ve senni rüside vusülünde resmen Türklüğü ihtiyar eden veyahut Vatandaşlık Kanunu mucibinde Türklüğe kabul olunan herkes Türk’tür. Türklük sıfatı kanunen muayyen olan ahvalde izaa edilir” (Gözübüyük,2002) denilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yılları yeni bir ulusun, devletin ve bu ulusa üyelik anlamında bir vatandaşlık anlayışının oluşturulmaya çalışıldığı bir dönemdir. Bu dönemde haklardan ziyade ödevlere vurgu yapılarak edilgen bir vatandaşlık uygulamasına gidildiyse de, çağdaş, modern ve laik bir çizgi benimsenerek böyle bir kimliği benimsemiş vatandaşlar yaratılmaya çalışılmıştır. Bu dönem Osmanlı ile hesaplaşma dönemi olduğu için İslam ve Osmanlılık gibi unsurlardan özenle kaçılmıştır (Polat, 2011).

Cumhuriyet'in döneminin başlangıcında temel olarak paylaşılan ortak bir millî kültür ve kimlik inşa etmek sağlam bir vatandaşlık kurumu oluşturmanın da ön koşulu olarak algılanmıştır. Bir ulus inşa dönemini içeren bu yıllar içinde, Osmanlı ve İslam ile olan tarihsel ve toplumsal bağlar mümkün olduğunca kesilmeye çalışılmış, yeni Cumhuriyet yalnızca millî ve seküler bir devletin yapılanmasına değil, diğer yandan da bu özelliklere uyum gösteren bir kültürel ve toplumsal yapının oluşmasına büyük önem vermiştir (Keyman, 1998, akt, Nalbant, 2014). Yine bu dönem ders kitaplarında, Makbul vatandaşın milli seciyeye, milli şuuruna, milli fahra sahip, iç ve dış düşmanlar karşısında yılmadan mücadele eden, gerektiğinde kendi menfaatini hatta yaşamını milleti-devleti-vatanı için feda eden özelliklerde bir mahiyette olması istenmiştir. Bir başka ifadeyle yeni nesillerin milliyetçi, halkçı, inkılapçı, laik bir Cumhuriyet vatandaşı; Türklüğü ile övünen, özgüven duygusu yüksek, devlete itaatkâr ve Cumhuriyet sadık olması gerektiği vurgulanmıştır (Yıldırım, 2014).

Hem Meşrutiyet döneminde hem de Cumhuriyet döneminin başlangıcından günümüze kadar istenilen insan modeli yetiştirmede ders kitapları bir araç olarak görülmüştür. Resmi tarihle birlikte toplumsal bellekte yer alması istenen her türlü değer, yargı ve ötekilere dair imgelerin oldukça planlı ve programlı bir şekilde ders kitapları vasıtasıyla öğrencilere aktarılmasıyla ideal insan tipini "üretmek" hedeflenmiştir. Başka bir ifadeyle iktidar tarafından makbul görülen kimlik inşa edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu konuda özellikle tarih, sosyal bilgiler ve vatandaşlık ders kitapları ayrı bir öneme sahiptir. Bu öneme binaen yurt içinde ders kitaplarına ve öğretim programlarına ilişkin yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Alaca, 2017; Aslan, 2012; Aslan, 2010; Boykoy, 2011; Civan, 2007; Gürses, 2010; Kayaalp, 2015; Sakaoğlu, 1995; Şimşek ve Alaslan, 2014; Yıldırım, 2016; Çapa, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu gerekçeyle bu çalışmada Meşrutiyet dönemi vatandaşlık ders kitabı olan Yeni Malumat-ı Medeniye (1913) ve günümüz vatandaşlık ders kitabı olarak okutulan "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" kitabının (2017) analizi hem dönemin hem de vatandaş anlayışındaki değişimin izlenmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998, s.58). Araştırma verileri, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın Veri Kaynakları

Araştırmanın çalışma grubunu iki kitap oluşturmaktadır. Bunlardan ilki 1911 yılında Ahmet Ziya ve Ali Haydar'ın yazdıkları “Yeni Malumat-ı Medeniye” adlı kitaptır. Bu kitap, Mustafa İÇEN tarafından transkripsiyon edilmiş, kısa bir değerlendirme ve sözlük eklenerek Osmanlı Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabı: Yeni Malumat-ı Medeniye adıyla Dün Bugün Yarın (DBY) Yayınlarından 2017 yılında basılarak yayın hayatına kazandırılmıştır.

Araştırmada incelenen ikinci kitap ise 2017 yılında basılan “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” ders kitabıdır. Bu kitap Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Yayınları tarafından basılmış ve Türkiye genelinde ilkokul 4. sınıflarda okutulmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada analiz birimi olarak yargı bildiren kelime grupları kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında bir doküman inceleme formu oluşturulmuş ve bu dosyaya her bir kitapta yer alan ifadeler ayrı ayrı kodlanmıştır. Süreç içerisinde yapılan veri çözümlemesi örneği Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Yeni Malumat-ı Medeniye ve Günümüz Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabının Örnek Veri Çözümlemesi

Cümle	Kodlar	Alt kategoriler	Kategoriler
İşte efendiler! Kanunlarımıza riayet etmek görevimizdir	Kanunlarımıza riayet etmek	Görev Ve Sorumluluk	Vatandaşlık
Şu kadar ki idare-i cumhuriyede hükümdar yoktur	Cumhuriyet	Yönetim Şekli	Bilgisi
Zevklerimiz, ilgi ve yeteneklerimiz gibi özelliklerle birbirimizden ayrıyız	Birbirimizden ayrıyız	Bireysel farklılık	
Farklılıklarımızın olması insan oluşumuzun doğal bir sonucudur	Farklılıklarımızın olması doğal	Bireysel farklılık	Birey

Geçerlik ve Güvenirlik

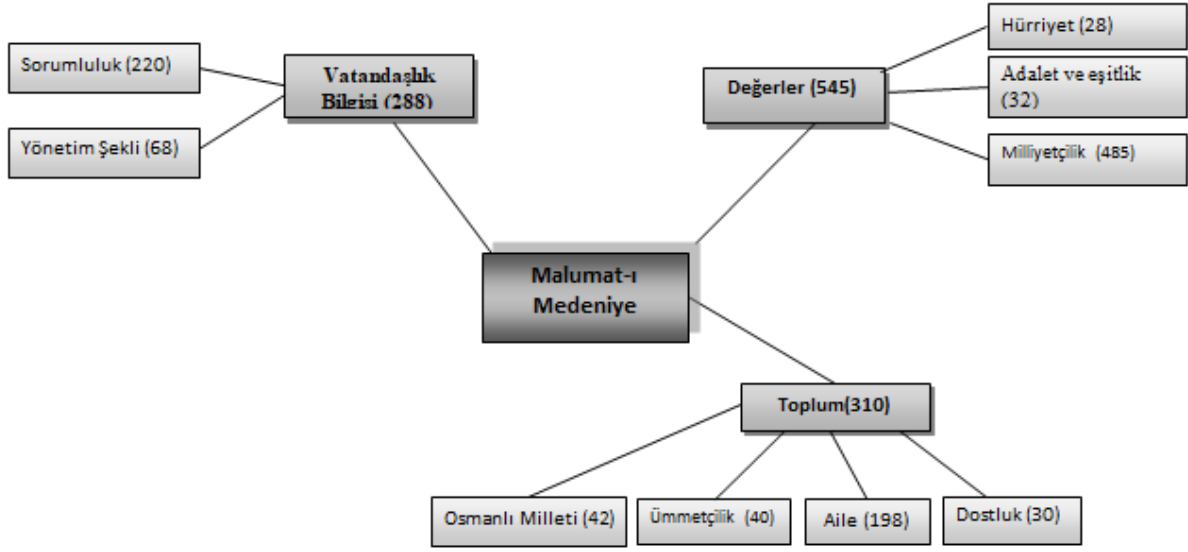
Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için, vatandaşlık ile ilgili literatür temel alınarak kategorilerin belirlenmesi sağlanmıştır. Veri analizi sürecinde oluşturulan kategoriler ve kodlamalar araştırmacı dışında başka bir araştırmacı tarafından birbirilerinden bağımsız bir biçimde yapılmış, daha sonra oluşturulan kod ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Verilerin toplanma süreci ve analizindeki işlemlere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Bulgular

Yeni Malumat-ı Medeniye

Yapılan içerik analizi neticesinde Yeni Malumat-ı Medeniye vatandaşlık kitabından değerler, vatandaşlık bilgisi ve toplum olmak üzere 3 kategori ortaya çıkmıştır. Bu 3 kategori ve bu alt kategorilere bağlı olarak bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1. Yeni Malumat-ı Medeniye Vatandaşlık Kitabı Kategorileri



Değerler

Şekil 1’de görüldüğü Yeni Malumat-ı Medeniye vatandaşlık ders kitabında değerlere önemli düzeyde yer verilmiştir. En belirgin olarak milliyetçilik, hürriyet, adalet ve eşitlik değerlerine vurgu yapılmıştır.

Milliyetçilik: Yeni Malumat-ı Medeniye kitabında milliyetçilik değerine geniş yer verilmiştir. Milliyetçilik değerinde özellikle vatan sevgisinden, milli birlik ve beraberlikten, vatan/millet için çalışmanın ve girişimci olmanın öneminden bahsedilmektedir.

Ahlak sahibi olan, çalışan, görev ve sorumluluklarını yerine getiren, gerektiğinde malını ve canını vatan için feda eden, vatanını namusu gibi gören herkes vatansever olarak adlandırılmıştır. Laf ile vatanımı seviyorum demekle vatansever olunmadığı ve vatanını sevmeyenin dini ve insanlık nazarında "insan olarak dahi" kabul edilmediğinden bahsedilmektedir.

Millet kavramı geniş bir çerçeve ile ifade edilmekte olup maksat, menfaat, dil, kanun ve bayrak gibi hususlara vurgu yapılmıştır. Osmanlı Devleti’ni oluşturan milletler arasında özellikle Türklere değinilmekte olup Türklerin cesur, kanaatli ve temiz yürekli olmasından, üzerinde yaşanan toprakların şanlı ecdadın kanlarıyla zorluklar içinde kazanıldığından bahsedilmekle birlikte, Türklerin yetiştirmiş olduğu önemli bilim insanlarına da vurgu yapılmaktadır.

Birlik ve beraberlik içinde olmayan milletlerin mutlu olamayacağı gibi, o milletlerin ilerleyemeyeceği ve yaşayamayacağı hatta bir gün diğer milletlerin esiri olacağından bahsedilmektedir. Bu hususta diğer milletler, bir milleti mahvetmek için o milletin arasına ayrılık sokacağı böylece millet ve memleketi zayıf düşüreceği vurgulanmaktadır. Tarihteki büyük milletlerin mahvolmalarının sebebi de birlik ve beraberliğin yok olması gösterilmektedir. Bunların tekrar yaşanmaması için bütün vatandaşların bir duygu ve düşünce etrafında birleşmesi, birbirini sevmesi, Müslüman'ı, Hristiyan'ı ve Musevisi olsun aynı vatan için askerlik etmesinin gerekliliği, vatan için canını ve malını feda etmeyi, vatanın mutluluğunda ve kötü gidişatında bile birlik ve beraberlik içinde olmayı ve birlik ve beraberlik için çalışmayı, birlik ve beraberlik için dayanak olarak görülmektedir.

Osmanlı'nın geri kalmasının nedeni çalışmamaya ve girişimci olmamaya bağlanmakta ve çocukların kendine güvenmesi gerektiğine, cesur olmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Eğer çalışmazlarsa başka milletlerin esaretine girilebileceğine, başka milletlerin esaretine girmemek için girişimci olmaya ve kendi üretimimizi yapmaya vurgu yapılmaktadır. Burada millet için çalışmanın önemine değinilmekte, çalışmayan milletlerin geri kalacağına, esaret altına gireceğine ve yok olacağı belirtilmektedir. Müslümanların tamamen devletten iş beklediğine, devlet hazinesinden medet umduğuna ve memuriyet bekledikleri belirtilerek bir özeleştirme yapılmaktadır. Hemen ardından gayr-ı müslimlerin girişimciliği örnek gösterilerek, girişimcilikleri sayesinde zengin olduklarına ticaretle, sanatta ve ziraatta ilerlediklerine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca bireylerin ve milletlerin mutlu olabilmesi için girişimci olması gerektiği vurgulanmaktadır. Atalarımızın büyüklüğü ile sözlü olarak övünmenin hiçbir yararının olmadığı vurgulanmaktadır. Bütün işlerin (ticaret, ziraat, sanat) ilim irfan ile yapılması gerektiği, Avrupa'nın ilim sayesinde ilerlediği, ilimin nerede olursa alınması gerektiği, gelecek neslin bir önceki nesilden daha ileri seviyede yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu hususta mevcut durum eleştirilmekte, çocuklara çalışma alışkanlığı kazandırılmadığı, yetişkinlerin mahalle kahvelerinde zaman öldürdüğü ve bu durumun millet için ne kadar acınacak bir hal olduğu anlatılmaktadır.

Adalet ve Eşitlik: "Adalet" kavramının tanımı yapılarak adaletin insanlığın temeli olarak düşünüldüğünden, adaletin insan hayatındaki öneminden bahsedilerek son dönemde adalet kavramından uzaklaşıldığını ve adaletin olmayışının milleti mahvedeceğinden bahsedilmektedir. Adalet kavramıyla birlikte "eşitlik" kavramına da vurgu yapılmaktadır. İlk

olarak eşitliğin insanlığın temeli olduğuna daha sonra bireylerin eşit olduğuna, dünyada ilerleyen milletlerin eşitliğe saygı göstermelerinden dolayı ileri gittikleri vurgulanmaktadır. Eşitlik çiğnenmesi durumunda Müslümanlığın yanında insanlığın ve kanunların da dışına çıkıldığından bahsedilmektedir.

Hürriyet: Yeni Malumat-ı Medeniye kitabında hürriyet kavramına da vuru yapılmaktadır. Bu hususta bütün insanların hür olduğuna, insanların özgürce istediği gibi yaşamaya hakkı olduğuna, dini ve mezhebi ne olursa olsun özgürce bunları devam ettirebileceğine, basın-yayın hayatında özgürce yer alabileceğine ve bunları kanun dâhilinde olduğu müddetçe hiç kimsenin saldıramayacağından bahsedilir. Eğer ki hürriyet bir millette yer almazsa o milletin kaçınılmaz sonu mahvolmaktır.

Vatandaşlık Bilgisi

Yeni Malumat-ı Medeniye kitabında vatandaşlık bilgisi olarak bireyin sorumlulukları ve devletlerin yönetim biçimi açıklanmaktadır.

Sorumluluklar: Yeni Malumat-ı Medeniye kitabında bireyin sorumluluklarına oldukça geniş yer verilmektedir. Bireyin devlete karşı, topluma karşı, vatanda ve millete karşı, dinine karşı olan sorumlulukları ayrı ayrı ele almakta ve açıklanmaktadır.

Bir vatandaşın kanunlara uyması gerektiğine, vergilerini zamanında ödemesi gerektiğine, devleti düşman saldırılarından koruması gerektiğine, ilim ve irfan sahibi olması ve milletin şan ve şerefini yükseltmesine, devlete karşı olan görevlerini bilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Görev ve sorumluluklarına dört elle sarılan vatandaşların vatanlarını her alanda geliştireceği ve memleketin yüzünü güldüreceği belirtilerek görev ve sorumluluğun ne denli önemli olduğu üzerinde durulmuştur. İnsanın vatanına ve milletine karşı görevini yapmaması durumunda sadece kendini değil tüm milleti zarara uğratacağı için herkes vatanının mutluluğu ve kurtuluşu için çalışmaya mecburdur. Çocuklara en mühim görevin vatanını, lisanını ve milletini sevmenin olduğu belirtilmiş ve onlara dört elle sarılmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Müslim veya gayri Müslim her vatandaşın askerlik yapması görev ve sorumluluk olarak belirtilmiştir.

İnsanın medeni görevlerinin, diğer insanların medeni hukukunu teşkil ettiği dolayısıyla görev ve sorumlulukların insanın topluluk halinde yaşamasından kaynaklı olarak topluma yani

diğer insanlara karşı yerine getirilmesinin mecburiyeti üzerinde durulmuştur. İnsanın aileye, vatana, dine, bütün bireylere yani hem cinslerine karşı yapmaya mecbur olduğu görevleri olduğu ve bunların bütününe de insanlık görevi, medeni görev ve toplumsal görev denmekte olduğu belirtilmiş. Özellikle vatana ve milletine karşı olan görev ve sorumluluğun yerine getirilmemesi durumunda ise birey sadece kendini değil tüm milletini zarara uğratacağı belirtilmiştir.

İnsanın dinine karşı görevlerini yapmaya mecbur olduğu ancak insanların bu görevleri bir müddet unuttukları ve bu görevlere uymadıkları; bunun bir sonucu olarak da diğer milletlerden geri kaldıkları ancak kısa bir sürede yapılan yanlışın farkına varılıp, tekrar doğru davranışı bulduklarından bahsedilmektedir. Dini nazarda insanların her türlü fedakârlığı canı ve malı ile yapması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Yeni Malumat-ı Medeniye’de bireyin görev ve sorumlulukları olduğu gibi devletin de görev ve sorumlulukları olduğu ifade edilmiştir. Devletin askere alma, millet ve vatanın mutluluğunun devamı için kanunları tatbik etme, devletin ve milletin hukuku ne ise buna uygun olarak hareket etme, memleketin güvenliği ve huzurunu sağlama, memleketin refah düzeyini artırma gibi görevleri olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında devletin, ticaret, ziraat ve sanat alanında ilerlemeye, suçluları cezalandırıp vergileri zamanında toplamaya, ülkedeki bilimi ve eğitimi ilerletmek gerekli zamanlarda mahkemeler yapmak ve daima milletini koruma gibi birçok görev ve sorumlulukları detaylı bir şekilde anlatılmaktadır.

Milletvekillerinin ise kanun yapma, halkın vermiş olduğu paraların devletin hangi alanlarda kullanıldığının denetimini yapma, daima milletin mutluluğunu ve selametini düşünme, devletin kademelerinde çalışanların uygunsuz iş yapmasına mani olma gibi birçok görev ve sorumlulukları olduğu vurgulanmaktadır.

Yönetim Şekli: Yönetim şekillerinden ilk olarak cumhuriyet’in özelliklerinden kısaca bahsedilir. Cumhuriyet rejiminde bir hükümdarın yer almadığı ve millet tarafından seçim ile gelen bir hükümet olduğu vurgulanır. Daha sonra idare-i meşruta ve idare-i mutlaka rejimleri açıklanır.

Toplum

Yeni Malumat-ı Medeniye vatandaşlık kitabında Osmanlı toplumundan, ümmetçilikten, aileden ve dostluktan bahsedilmektedir.

Osmanlı Milleti: Osmanlı'nın geniş bir yelpazeye sahip olduğu ve içerisinde Arnavut, Kürt, Çerkez, Laz, Rum ve Türk gibi birçok kavim bulunan bir millet olduğu ifade edilmektedir. Bu kavimler içerisinde en fazla ve en güçlü olan kavmin Türkler olduğu vurgulanmıştır.

Osmanlı milleti içerisinde yer alan hangi millet olursa olsun hepsine Osmanlı milleti olarak kabul görmekte ve buna bağlı olarak da hepsinin hukukunun aynı olduğuna, Osmanlı devletinin zapt ettiği milletlere saygı çerçevesinde yaklaştığına, hukuklarına zerre kadar saldırmadığına, esir ettiği milletlere ve insanlara esir gibi davranmadığına, ahlaki değerlerden ayrılmadığına, elinde imkân olmasına rağmen dinlerine karışmadığına ve Osmanlı Devleti'nin küçük bir aşiretken bu kadar büyük bir millet olmasını sağlayan etkenin adalet olduğuna değinilmiştir.

Aile: Yeni Malumat-ı Medeniye kitabında aile, topluluğun ilk şekli ve terbiyenin ilk alındığı yer olarak tanımlanmıştır. Aile ocağını oluşturan birimler eş, çocuk, hizmetçi ve akrabalardır. Bu ocak insanın barınağı, namusu ve hoşça vakit geçirilen yerdir. Ailenin dinen ve kanunen dokunulmazlığının olduğu ve İslam hukukunda ailenin çok eski zamanlarda dahi aileyi koruduğu belirtilmiştir. Çocuklardan ailelerinin değerini bilinmeleri ve onların mutlulukları için çalışmaları istenmektedir. Hakiki insan şerefini kazanmanın şartı, İslami nazarda mühim ve kutsal bir mevki şeklinde ifade edilen ailenin mutluluğu ve refah-ı hali için çalışmaya bağlanmıştır. Ebeveynin görevleri belirtilip hadis-i şerif ile desteklenmiştir. Ebeveynin görevleri; çocuklarını besleme, büyütme, terbiye etme, okutup yazdırma, güzel huy edindirme, çocuklarını eşit derecede sevme, onların yetenek ve kabiliyetlerine göre sanat ve meslek kazandırma şeklindedir. Anne ve babanın çocuklarını dinin, devletin ve vatanın yararlanabileceği bir şekilde yetiştirmesi gerekliliği belirtilmiştir. Aksi takdirde anne ve baba çocuğunun terbiyesi konusunda Cenab-ı hak ve tüm insanlara karşı sorumludur ve bu durum onların görevini yapmadığını göstermektedir. Ebeveyn çocuğa göz kulak olmalı, ona nasihat verip onu kötülüklerden korumalı ve itaat altına almalıdır. Çocuk-ebeveyn ilişkisinde çocukların ebeveynleri ile laubali olmamaları ile onların odalarına izinsiz girmemeleri konusuna da değinilmiştir. Ebeveynin görev ve sorumlulukları konusu çocuklarına karşı adaletten ayrılmama, onların haklarını koruma, ebeveynin birden fazla çocuğu var ise biriyle daha fazla muhabbet kurmama yine birden fazla çocuğu var ise birine daha fazla mal vermeme, çocuklarına dinen ve kanunen hakkı ne ise onu verme olarak sıralanmıştır. Mesut bir aile olmanın şartı iyi bir evlat yetiştirmeye bağlanmıştır. Çocuklar her ne kadar büyüyüp aile sahibi

olsa da ebeveynleriyle ilişkilerini kesmemelidir. Önemli konularda ebeveynlerinin fikirlerini almalı ve onlarla fikir alış verişi yapmalıdır ve onların göstereceği yoldan gitmelidir. Çünkü onlar daha tecrübelidir ve onların akılları daha iyi erer. Anne ve babanın önemi, çocuğun mutluluğunun onlara borçlu olmasına bağlanmıştır. İslamiyet'in, insanlığın ve Medeniyetin çocuğun eski zamanlarda gördüğü kötü muameleyi ortadan kaldırdığı ifade edilmiştir. Çocuk ne tamamıyla yalnız ne de esirdir. 15 yaşına gelen çocuk kendi kendini idare etmeye alıştırmıştır. Çocuğa sanat öğretildiği ve onun kazanca yönlendirildiği ayrıca kabahat işlerse de hapis ettirilirdi ifade edilmektedir. Ebeveynlerin görev ve sorumlulukları çocuklarını cahil bırakmama, yiyip içmeye alıştırmama, sefahate de alıştırmama, mirastan mahrum bırakmama, onlara kötü muamele yapmama şeklinde başka bir şekilde yine ele alınmıştır. Ebeveynin evlatları üzerinde mülk gibi bir hakkı yoktur. Ancak çocuğu kendisine itaat ettirecek ve terbiyesine de dikkat edecektir. Aksi takdirde çocuk ebeveyninin esiri değildir. Dinde ve kanunda çocuğun ve ebeveynin bir yeri vardır.

Ailenin bir parçası olan kardeşler ise çoğunlukla bir aile içinde yetişir, terbiye alır, birlikte büyür, fikirde ve duyguda bir olur. Kardeşlerin birbirine karşı yükümlülükleri vardır bunlar: muhabbetli olma, fena hareketleri engelleme, büyüklerin küçükleri himaye etme, küçüklerin büyüklere hürmet ve riayet etmedir. Büyüklerin küçüklere, küçüklerin de büyüklere karşı olan bu sorumluluklar bir aile bireyine yakışan hal ve hareketlerdir.

Büyük kardeşin babaları vefat ettiğinde babalık görevini yapması, kız kardeşlerine karşı erkek kardeşlerin gayet nazikâne olması, kardeşlerin birbirlerinden ayrıldıktan sonra da aile muhabbetini kesmemesi, ilişkilerini unutmaması, birbirlerini ziyaret etmesi, kardeşlerin birbirlerinden ayrıldıktan sonra da içlerinden biri mutlu ve zengin olunca diğer kardeşlerini de mutlu etmesi, kardeşlerden biri felakete düşerse hemen imdadına yetişmeleri özetle aile ocağının muhabbetinin asla sönmemesi ifade edilmektedir. Aile hatta akraba büyüklerine dahi itaat, hürmet ve merhamet etme etmenin gerekliliği belirtilmiştir.

Aile mutluluğunda hizmetçilerin namuslu olmasının da etkisinin olduğu, hizmetçiler terbiyeli olmazsa çocuklara zararları dokunacağı dolayısıyla aile reisinin görevlerinden biri de evinde iyi ve namuslu hizmetçi bulundurma olduğu da ifade edilmiştir. Çocuk hizmetçi ilişkisine de değinilmekte olup çocukların hizmetçilerle laubali olmama ve teklifsizce görüşmeme gibi dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir. Namuslu bir hizmetçiye itimatsızlık edilmemesi, bir kusurda bulunursa kendilerine nasihat verilmesi, gerekirse azarlanması, aldırılmaz ve

kusurlarına devam ederse yol gösterilmesi, onlara insanlık haricinde muamele edilmemesi, onların hukukunun da herkesle eşit olduğu belirtilmiştir.

Eserde “Hizmetçilerin Vazifeleri” olarak belirtilen bir bölüm de yer almaktadır. Hizmetçilerin efendilerine hürmet etme, görevlerini hakkıyla yerine getirme ve çocukların terbiyesine yardım etme gibi görev ve sorumlulukları ile gayretli ve namuslu hizmetçilerin kendilerini sevdireceği böylelikle o ailenin bir parçası olacağı da belirtilmiştir.

Ders kitabında insanın ailesine karşı yapmaya mecbur olduğu birtakım görevlerin de üzerinde durulmuştur. Aileye karşı görevlerde aileyi mutlu etme, felaketlerine sebep olmama, onlara itaat etme tabi ki bu hususta verilen emirlerin, kim tarafından verilirse verilsin, meşru ve yapılabilir olması önemlidir ayrıca hürmet, riayet ve her vakit yardımlarına koşmak bir mecburiyet olarak ele alınmıştır. Aile ocağının mutluluğu ailedeki üyelerin her birinin görevlerini bilmesi ve yerine getirmesi ile olacağından bahsedilmektedir. Özeleştirisi yapıp aile içinde tembelliğe iten yanlış değer eğitimi alındığı da söz konusudur.

Dostluk: Arkadaş kategorisinde iyi ve samimi bir dostun mutluluğumuzu isteme, kederimize ortak olma, kusurlarımızda uyarma ve imdadımıza yetişme gibi davranışları olduğu kötü bir dostun ise birçok zararının olduğu (insanı bozma, ahlaksızlaştırma vb.) belirtilmiştir. Dostların da birbirine karşı yapması gereken görev ve sorumlulukları olduğu belirtilmiştir.

İnsanların genellikle ortak ahlak duygusuna sahip olan kişilerle dost olduğu pişman olmanın bir fayda getirmemesi nedeniyle ahlakının bilinmediği bir kişiyle muhabbet kurulmaması gerektiği konusuna değinilmiştir. Fayda sağlayan kişilerle dost olunması kötü arkadaşlardan kaçınılması gerektiği anlatılmıştır. İyi bir dost veya arkadaş kazanmanın zor olduğu dolayısıyla onları kazanınca kıymetinin bilmesi gerektiği öğüt edilmiştir.

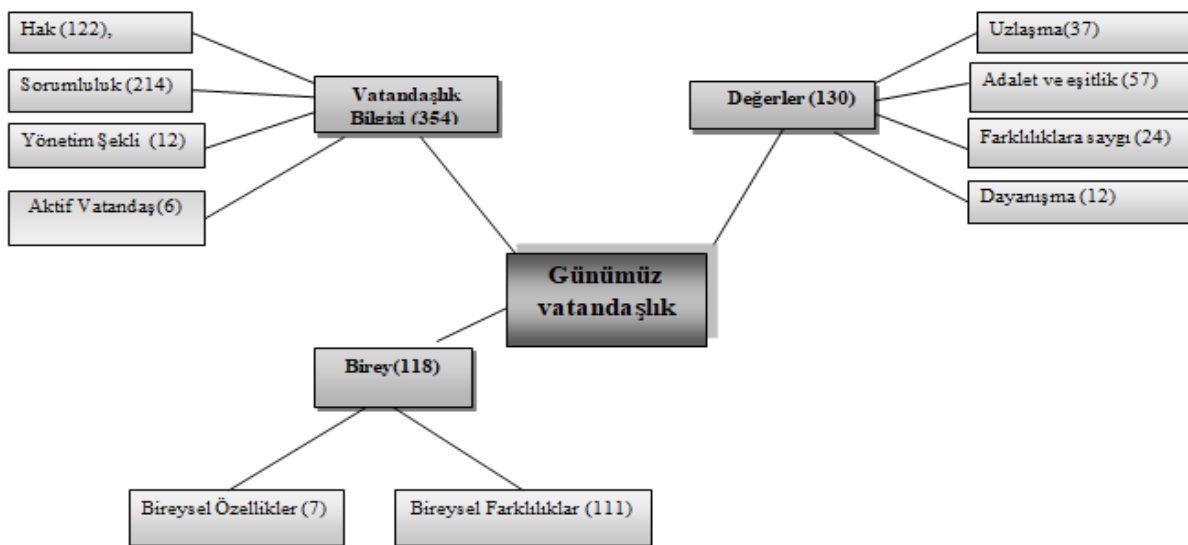
Ümmetçilik: Kardeşliğin türlerinden bahsedilip din kardeşi olan kişilerin birbirine karşı yapmaları gereken davranışlardan bahsedilmiştir. Bütün insanlar din kardeşidir ve Müslümanlar birbirini sevmelidir. Bu husus ayet ve hadisler ile desteklenmiştir. Örneğin Cenab-ı peygamber, Müslümanlara "Her kim ki müslimine eziyet ederse bana eziyet etmiş, bana eziyet eden de Allah'a eziyet etmiştir" buyurmuştur. Müslüman ve Müslüman çocuklarına Müslümanların düşmanları olduğu ve bu düşmanların bazen amellerine ulaştığı belirtilmiştir. Cahilliğin bırakılıp bu derin uykudan uyanılması, miskinliği üzerlerinden atıp düşman entrikalarına kapılmaması ve düşman fitnelere aldanılmaması birlik ve beraberliği

sağlayacak görev ve sorumluluk olarak ele alınmıştır. Müslümanların sayıca fazla olduğu halde yine de diğer milletlerin esiri olduğu ve zulüm gördüğü hatırlatılmıştır. Müslümanlığın emirlerine riayet edilmesi, kalplerin birleştirilmesi, bütün din kardeşlerinin düşünülüp hak, adalet ve Kelimatullahın ilasına çalışılması konuları üzerinde durulmuştur.

Günümüz vatandaşlık ders kitabı

Günümüz vatandaşlık ders kitabından elde edilen bulgular değerler, vatandaşlık bilgisi ve birey olmak üzere 3 kategoride sunulmuştur.

Şekil 2. Günümüz Vatandaşlık Kitabı Kategorileri



Değerler

Şekil 2’de görüldüğü üzere, günümüz vatandaşlık ders kitabında değerler kategorisinde, adalet ve eşitlik, uzlaşma, farklılıklara saygı, dayanışma değerlerine vurgu yapılmıştır.

Adalet ve Eşitlik: Adalet ve eşitlik alt kategorisinde, adalet ve eşitlik arasında sıkı bir bağlantı olduğu açıklanmakta, adalet yoksa eşitlik; eşitlik yoksa da adaletin olmayacağı vurgulanmaktadır.

Sahip olunan haklar açısından bütün bireylerin eşit olduğu, kanun önünde sahip olunan haklar açısından, cinsiyet açısından herkesin eşit olduğu kimsenin birbirinden üstün olmadığı sıklıkla vurgulanmaktadır. Eşitlikle birlikte adaletle de vurgu yapılmakta toplumda güven duygusunun adaletle sağlandığına, adaletin topluma huzur ve güven vereceğine, adaletli

toplumlarda insanların mutlu olacağı ifade edilmektedir. Eğer eşitlik ve adalet sağlanmazsa insanların kendini güvende hissetmeyeceği vurgulanmaktadır.

Uzlaşma: Uzlaşma alt değeri kitapta sıklıkla vurgulanmaktadır. Toplumsal yaşamda insanların birbiri ile sorun yaşayabileceği ve demokratik toplumda bu sorunların uzlaşısı ile çözülmesi gerektiği, uzlaşısı için empati ve iletişimin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Eğer sorunların uzlaşısı ile çözülmezse yeni sorunların ortaya çıkacağı, güven ve saygı ortamının yok olacağı belirtilmektedir.

Farklılıklara saygı: Farklılıklara saygı değeri altında, insanların duygu, düşünce ve özelliklerinin birbirinden farklı olduğuna ve toplumda insanların bir arada yaşadığına bu nedenle farklılıklara saygı duyulması gerektiği vurgulanmaktadır. Herkesin haklara sahip olduğu ve bu haklara saygı duyulması gerektiği açıklanmıştır. Eğer başkasının haklarına ve farklılıklarına saygı duyulmazsa anlaşmazlıklara neden olacağı belirtilmiştir.

Dayanışma: Dayanışma değerinde, toplumda ve aile içinde dayanışmanın önemli olduğu, insanların birbiri ile yardımlaşması gerektiği vurgulanmaktadır. Dayanışmanın en güzel örneğinin kurtuluş savaşı sırasında yaşandığı ve Türk milletinin azmi ve dayanışması ile Kurtuluş mücadelesinin zaferle sonuçlandığı ifade edilmiştir.

Vatandaşlık Bilgisi

Vatandaşlık bilgisi kategorisinde, hak, sorumluluk, yönetim şekli ve aktif vatandaşlık olmak üzere dört alt kategoriye vurgu yapılmıştır.

Hak: Vatandaşlık bilgisi kategorisi altında haklara geniş yer verilmektedir. “Hak” alt kategorisinde bireyin temel hakları ve çocukların sahip olduğu haklar detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Her bireyin doğuştan itibaren temel haklara sahip olduğu, bu hakların anayasa ile güvence altına alındığı, temel hakların dokunulmaz ve devredilmez olduğu ifade edilmiştir. Ardından bireyin sahip olduğu siyasal, sosyal haklar açıklanmıştır. Aynı zamanda bütün bireylerin birbirlerinin haklarını gözetmesi ve saygı duyması gerektiğine de yer verilmiştir.

Her çocuğun dili, dini, ırkı ne olursa olsun hak ve özgürlüklere sahip olduğu ifade edilmekte ve çocukların sahip olduğu haklar açıklanmaktadır. Çocukların korunma ve katılım haklarının olduğu ayrıca her çocuğun beslenme, oyun, çalıştırılmama, barış ortamında yaşama gibi haklarının olduğu vurgulanmaktadır.

Sorumluluk: Sorumluluk alt kategorisinde vatandaşın sorumluluğu ve devletin sorumluluğu üzerinde durulmaktadır. Toplumda, insanların bir arada düzen içinde yaşayabilmeleri için uymaları yazılı ve yazısız kurallar olduğu, her vatandaşın bu kurallara uymasının bir vatandaşlık görevi olduğu eğer bu kurallara uyulmazsa toplumsal yaşamda düzenin bozulacağı ve yaptırımlarla karşılaşacağı vurgulanmıştır. Ardından toplumda yazısız kuralların (görgü kuralları, gelenekler din kuralları vb.) neler olduğu, yazılı kuralların (yasa, yönetmelik vb.) neler olduğu ve bunlara uyulmadığı takdirde toplumda hak ve özgürlüklerin kullanılamayacağı, adalet ve eşitliğin sağlanamayacağı, bireylerin huzuru bozulacağı belirtilmiştir. Bireylerin kendisine karşı, ailesine karşı, çevresine karşı, devlete karşı, doğaya karşı sorumlulukları olduğu, bunların neler olduğu ve iyi bir vatandaşın bu sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Vatandaşın gibi devletin de sorumlulukları olduğu bunların, yurttaşların sahip olduğu haklarını korumak, geliştirmek ve hakları kullanmasını sağlamak, toplumun huzur ve güvenliğini sağlamak, insanların maddi ve manevi varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamak, kamu hizmetlerini yürütmek olduğu ifade edilmiştir.

Yönetim Şekli: Yönetim şekli olarak sadece cumhuriyete yer verilmiş ve cumhuriyetin nasıl bir yönetim şekli olduğu açıklanmıştır. Bu yönetim şeklinde egemenliğin halka ait olduğu, Türk milletine en uygun yönetim şekli cumhuriyet olduğu vurgulanmıştır. Yine bu alt kategoride cumhuriyetin kazanımları sıralanmış, halkın eşit koşullarda yaşadığı, ayrıcalıklı sınıfın olmadığı, hakların korunduğu, ilimde ilerlemeler kaydedildiği belirtilmiştir.

Aktif Vatandaş: Aktif vatandaş alt kategorisinde Demokrasi kültürünü benimsemiş toplumlarda aktif yurttaş olmak önemli olduğu, aktif yurttaşın çevresinde yaşanan olaylara karşı duyarlı olduğu, hakkını aradığı, başkalarının da hakkını gözettiği, eleştirel ve sorgulayıcı olduğu belirtilmiştir.

Birey

Günümüz vatandaşlık kitabında bireye geniş yer verilmektedir. Bireysel özellikler ve bireysel farklılıklar açıklanmıştır.

Bireysel özellikler: Bireysel farklılıklar alt kategorisinde bireyin özelliklerinden bahsedilmektedir. Bireyin düşünen, sorgulayan, fikir üreten, seven, mutlu olan, üzülen bir

sosyal canlı olduğu açıklanmıştır. Ardından ise geniş bir şekilde bireysel farklılıklara yer verilmiştir.

Bireysel farklılıklar: Bireysel farklılıklar alt kategorisinde, insanların birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu, insanların fiziki özelliklerinin, duygu ve düşüncelerinin, yaşam şekillerinin, ilgi ve yeteneklerinin birbirinden farklı olduğu ayrıca farklılıkların olmasının insan oluşumuzun doğal bir sonucu olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca insanlar arasında bireysel farklılıklara saygı duyulması gerektiği ifade edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Meşrutiyet döneminde vatandaşlık ders kitabı olarak yazılan “Yeni Malumat-ı Medeniye” ve günümüzde vatandaşlık ders kitabı olarak yazılan “İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi” kitap içeriklerinin karşılaştırıldığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu araştırmada, Yeni Malumat-ı Medeniye vatandaşlık kitabı değerler, vatandaşlık bilgisi ve toplum kategorilerinden oluşurken; günümüz vatandaşlık kitabı değerler, vatandaşlık bilgisi ve birey kategorilerinden oluşmaktadır.

Yeni Malumat-ı Medeniye vatandaşlık kitabında yoğun bir şekilde milliyetçilik değerinden bahsedilirken kısaca hürriyet, adalet ve eşitlik değerlerinden bahsedilmektedir. Günümüz vatandaşlık kitabında ise milliyetçilik değerine fazla rastlanmamaktadır. II. Meşrutiyet, Türkçülük akımının ve milliyetçilik anlayışının iktidarda yer bulmasından dolayı özellikle düşünce ve kültür sahasına ilişkin milli bir süreci başlatmıştır (Şimşek ve Satan, 2012). Bu nedenle milliyetçilik değerinin ön plana çıkarılması oldukça doğal karşılanabilir. Meşrutiyet döneminin bir başka vatandaşlık kitabı olan ve Yeni Malumat-ı Medeniye’den önce yazılan Rehber-i İttihad’ta vatan, vatanseverlik, insaniyet, hürriyet, musavat, Meclis-i Mebusan ya da Millet Meclisi, askerlik gibi kavramlar ilk kez çocukların anlayabileceği bir dil ile bir ders kitabında yer almaktadır (Duman ve Tuna, 2012). Meşrutiyet dönemi diğer vatandaşlık kitaplarında da bu kavram ve değerlere rastlanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2017), tarih ders kitapları ile ilgili yapmış oldukları araştırmalarında, ders kitaplarında Türk kimlik söyleminin çerçevesinin çizildiği ve bireylere dönemin siyasi iktidarı tarafından çizilen davranış kalıplarının aktarıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Meşrutiyet döneminde bu değerlere rastlanırken, günümüz vatandaşlık kitabında ise uzlaşma, farklılıklara saygı, dayanışma, adalet ve eşitlik değerlerine yer verilmektedir. Meşrutiyetten günümüze geçen bu yüzyıllık süreçte değer eğitimi çok farklı bir noktaya taşınmıştır. Günümüzde çocuklara kazandırılmak istenen değerlere, öğretim programlarında bilinçli ve sistemik bir şekilde yer verilmekte ve bu doğrultuda da ders kitaplarında bu değerlere yer verilmektedir. “İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programında bu ders kitabında bahsedilen değerlerin dışında da (dürüstlük, sabır, öz denetim, paylaşma, sorumluluk, özgürlük vb.) çok sayıda değere yer verilmiş ve çocuklara kazandırılması istenmiştir (MEB, 2017).

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, hem Yeni Malumat-ı Medeniye vatandaşlık kitabında hem de günümüz vatandaşlık kitabında bireyin sorumluluklarına oldukça geniş yer verilmektedir. Bireyin devlete karşı, topluma karşı, vatana ve millete karşı sorumlulukları ayrı ayrı ele almakta ve açıklanmaktadır. Civan (2007) tek parti dönemi, vatandaşlık bilgisi ders kitaplarındaki vatandaş modelini incelemiştir. Araştırmasında, tek parti döneminde, görev vurgulu, haktan çok vazife odaklı, gerektiğinde bireysel menfaatlerinden toplumun genel menfaatleri doğrultusunda vazgeçebilen, bireysel hak ve özgürlüklerinden çok, toplumsal-siyasal hak ve özgürlüklere sahip, vatansever, milliyetsever, “ben” kavramından çok “biz” kavramını içselleştiren bir vatandaşlık anlayışının oluşturulmak istendiğini ifade etmiştir. Üstel ise (2009)’un araştırmasında şu ifadeler yer almaktadır:

Malumat-ı Medeniye kitaplarında Kanunlara itaati sağlamak için, kanunların gerekliliği aktarılır ve vatandaşlara kanunlar sevdirmeye çalışılır. Devletin savunma ve güvenliği sağlamaya donuk faaliyetleri öne çıkarılarak vatandaşların vergi vermelerinin gerekliliği konusunda ikna edici açıklamalar yapılır. Askerlik görevi ise vatandaşların yerine getirmeleri gereken en şerefli görev olarak anlatılır. “Asker-millet” anlayışı da bu dönemde inşa edilmiştir. Devletin her an saldırıya uğrayabileceği, hazır bekleyen düşmanların olduğunun altı çizilir (Üstel, 2009: 82-87).

Bu düşüncenin, bu araştırmada incelenen Yeni Malumat-ı Medeniye kitabında ’da yer aldığı görülür. Yeni Malumat-ı Medeniye’de vatandaşın kanunlara uyması gerektiği ve vergilerini zamanında ödemesi gerektiği ve devleti düşman saldırılarından koruması gerektiğine vurgulanmaktadır.

Vatandaşlık dersi tarihi süreçte genel anlamda bireye görev ve sorumluluklarını öğreten bir ders olarak görülmüştür. Bu araştırmada da incelenen her iki kitapta bu açık bir şekilde görülmektedir. Bireyin görev ve sorumluluklarına geniş yer verilirken, her iki vatandaşlık kitabında da devletin görev ve sorumluluğu üzerinde de kısaca durulmaktadır. Ancak günümüz vatandaşlık kitabında geniş bir şekilde bireyin haklarına da yer vermekte aynı zamanda aktif vatandaşlık üzerinde de durulmaktadır.

Günümüz vatandaşlık kitabında yönetim şekline kısaca yer verilip cumhuriyet rejimi ve kazanımları açıklanırken yeni Malumat-ı Medeniye vatandaşlık kitabında yönetim şekline biraz daha geniş yer verilmektedir. Doğan (2011) yapmış olduğu çalışmasında II. Abdülhamid döneminde okutulan ders kitaplarında, padişahın fiili ve sembolik varlığına verilen önemin yanında, iktidarı meşrulaştırmak için dini bir söylemin kullanılmış olduğunu, ders kitaplarında genel olarak padişahın övüldüğü ve devlet yönetimleri hakkında peki bir bilgi verilmediğini ifade edilmektedir. Bu araştırmada incelenen yeni Malumat-ı Medeniye ders kitabı 1911 tarihinde yazılmış olmasından kaynaklı bu unsurlara rastlanılmamaktadır. Çünkü bu yıllarda II. Abdülhamit iktidarının yerini artık tamamen ittihat ve terakki cemiyeti almıştır. Bu nedenle Yeni Malumat-ı Medeniye de cumhuriyet rejiminin yanında idare-i meşruta ve idare-i mutlaka yönetim şekilleri de açıklanmıştır.

Yeni Malumat-ı Medeniye vatandaşlık kitabı toplum kategorisine geniş yer verirken günümüz vatandaşlık ders kitabı bireye daha geniş yer vermektedir. Malumat-ı Medeniye de toplum kategorisinde aileye oldukça geniş yer verilmekte ve ailenin öneminden, aile içindeki bireylerin görevlerinden bahsedilmektedir. Yine toplum kategorisinde ümmetçiliğe yer verilmekte ve bütün Müslümanların bir arada olması gerektiği, Müslümanların çalışması gerektiği vurgulanmaktadır. Daha sonra Osmanlı'ya da geniş yer verilmektedir. Osmanlı bir millet olarak ifade edilmekte, Osmanlı içinde her kavmin eşit olduğu, Osmanlının çok adaletli olduğu sıklıkla ifade edilmektedir. Aslında Yeni Malumat-ı Medeniye'de bir yandan Türk Milleti övülmekte, Türklerin cesur, kanaatli ve temiz yürekli olmasından, Üzerinde yaşanan toprakların şanlı ecdadın kanlarıyla zorluklar içinde kazanıldığından bahsedilmektedir. Diğer taraftan Osmanlıcılığa vurgu yapılmaktadır. Osmanlı milleti içerisinde yer alan hangi millet olursa olsun hepsine Osmanlı milleti olarak kabul görmekte ve buna bağlı olarak da hepsinin hukukunun aynı olduğuna değinilmiştir. Ayrıca Ümmetçiliğe de ön plana çıkarılmaktadır. Bütün Müslümanların din kardeşi olduğu ve Müslümanlar birbirini sevmeleri gerektiği,

Müslümanların sayıca fazla olduğu halde yine de diğer milletlerin esiri olduğu ve zulüm gördüğü vurgulanmaktadır. Duman ve Tuna (2012) tarafından yapılan araştırmada, meşrutiyet döneminin bir diğer vatandaşlık ders kitabı olan “Rehber-i İttihad”ın ilkökul çocuklarına o günlerin resmi ideolojisi olan Osmanlılık fikrini benimsetmek ve meşrutiyet değerlerinin ön plana çıkarılması için bu kitabın yazıldığını ifade etmişlerdir. Aynı araştırmada, Rehber-i İttihatta ziraat bilgisine ve İslam dini ile ilişkilendirilebilecek temizlik, sadaka şehitlik gibi konularda seküler bir dil kullanıldığı, vergi konusu ile ilgili bir bilginin kitapta yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2011)’in “Osmanlıdan Günümüze Vatandaşlık Anlayışı” adlı çalışmasının sonuç bölümünde şu ifadeler yer vermektedir:

Osmanlı’dan günümüze kadar vatandaşlık anlayışının geçirdiği serüvenleri incelediğimizde, aslında hiçbir zaman vatandaşlığın en temel varlık sebebine; yani, birey ile devlet arasındaki bağa hiçbir zaman gerçekten önem verilmediği, vatandaşlık kavramının sadece devlet ideolojisini pekiştirmek için kullanılan bir araç olduğu görülmüştür.

Farklı dönemlerin ders kitaplarını inceleyen araştırmalarda da görülmektedir ki devlet bu ideolojiye ulaşmak için özellikle tarih, vatandaşlık, sosyal bilgiler gibi ders kitapları bir araç olarak kullanmaktadır. Örneğin Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih ders kitaplarına önem verilmesinin ve bizzat Mustafa Kemal(Atatürk)’ in gözetiminde ve denetiminde yazdırılmasının temel nedeni yeni bir devlet, yeni bir rejim ve yeni bir ulus inşa etme çabası olmuştur. Erken cumhuriyet döneminde benimsenen bu anlayış İsmet İnönü döneminde Milli Eğitim Bakanlığı yapan Hasan Âli Yücel ile devam ettirilmiştir. Bu çerçevede Atatürk ve İnönü dönemleri dikkate alındığında tek ders kitabı uygulaması yapılmıştır. Böylece yeni rejimi yerleştirme noktasında tekçi anlayış sergilenmiştir (Alaca, 2017).

Günümüz vatandaşlık kitabında toplum vurgusuna rastlanılmamaktadır. Daha çok birey vurgusu yapılmaktadır. Her bireyin, bireysel özellikleri olduğu bu özelliklerin birbirinden farklı olduğu ve bunlara saygı duyulması gerektiği sıklıkla ifade edilmektedir.

Sonuç itibariyle, ideolojik bir dönem olan Meşrutiyet Döneminde yazılan Yeni Malumat-ı Medeniye, dönemin siyasi ortamına ve ideolojik yapısını ait bütün unsuları içermektedir. İncelenen her iki kitapta bireyin görev ve sorumluluklarına geniş yer verilirken, devletin görev ve sorumluluğu üzerinde de kısaca durulmaktadır. Ancak günümüz vatandaşlık kitabı ise geçen süre zarfında elde edilen haklara bağlı olarak, bireyin haklarına yer vermekte aynı zamanda aktif vatandaşlık üzerinde de durmaktadır.

Kaynakça

- Alaca, E. (2017). Cumhuriyet dönemi ilkokul tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *Journal of Turkish Studies*, 12 (28), s. 25-40.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), s. 215-231.
- Aslan, E.(2012). İmparatorluktan cumhuriyete geçiş sürecinde ortaöğretim tarih programlarında değişim. *Journal of Turkish Studies*, 7 (2), s. 99-128.
- Aybay, R. (1998). Teba-i Osmaniden T.C. yurttaşına geçişin neresindeyiz? A. Ünsal (Ed.), *75 Yılda Teba'dan Yurttaş'a Doğru* (s. 37-43). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Bakır, K. (2008). II. Meşrutiyet Döneminde milli seçkincilik ve eğitim: Emrullah Efendi Tuba Ağacı Nazariyesi. *Doğu Batı*, 11, (45), s. 197-213.
- Boykoç, S. (2011). Türkiye'de 1939-1945 yıllarında tarih öğretim programları ve tarih ders kitaplarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (21/2), s. 157-181.
- Civan, M. (2007). *Tek parti dönemi ilköğretim vatandaşlık bilgisi ders kitaplarında vatandaş modeli* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Çağlar, A. (1999). 75. Yılında Cumhuriyet'in ilköğretim birikimi. *75 Yılda Eğitim* (s. 125-144). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Çapa, M. (2009). Ders kitapları (1920-1938). *Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü: Atatürk Dönemi (1920-1938)*, C. II, Ankara, 2009, s. 685-692.
- Çeçen, A. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti ulus devleti, ulusal Türkiye dizisi: 5*. Ankara: Fark.
- Doğan, N. (2011). Osmanlı'dan cumhuriyete ders kitaplarında devlet kavramının iktidar eğitim ilişkisi açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), s. 2084-2090.
- Duman, D. ve Tuna, E. (2012). Meşrutiyet dönemi ilk vatandaşlık kitaplarından biri olan "rehber-i ittihad"ın içerik analizi. *Journal of Turkish Studies*, 7 (4), s. 1631-1648.

- Fortna C. B. (2005). *Mekteb-i Hümayun, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslam, devlet ve eğitim*. İstanbul: İletişim.
- Gözübüyük, S. (2002). *Türk anayasaları*. Ankara: Turhan.
- Gürses. F. (2010). *Türkiye'de ders kitaplarında yurttaşlık: Cumhuriyetin kuruluş yıllarından bugüne kavramsal dönüşüm* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İçen, M. (2017). *Osmanlı vatandaşlık eğitimi ders kitabı: Yeni malumat-ı medeniye* (Ahmet Ziya- Ali Haydar). İstanbul: DBY.
- Kayaalp, F. (2015). *İdeoloji vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923 - 1950 Türkiye'sinde sosyal bilgiler kapsamındaki ders kitaplarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Marshall, T. H. (1965). *Class, citizenship and social development*. Newyork: Anchor.
- MEB. (2017). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi programı ve kılavuzu*. <https://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden 10.12.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Nalbant, F. (2014). Türkiye'de vatandaşlık anlayışının gelişimi. III. *Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı-I* (s.79-94). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, (3), s. 128-157.
- Sakaoğlu, N. (1995). İlkokul tarih programları ve ders kitapları. S. Özbaran (Edt.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (s. 135-144). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Şimşek, A. ve Satan, A. (2011). *Millî tarihin inşası*. İstanbul: Tarihçi.
- Şimşek, A., Alaslan, F.(2014). Milliyetçi tarihten milli tarihe, çatışmacı eğitimden barışçı eğitime doğru Türkiye'de tarih ders kitapları. *Akademik Bakış Dergisi*, 40, s. 172-190.
- Toprak, Z. (1988). 80. yıldönümünde 'hürriyetin İlanı' (1908) ve Rehber-i İttihad. *Toplum ve Bilim*, S. 42, s. 157-173.

- Uzun, T. (2015). Osmanlı Döneminde Türk milliyetçiliği ideolojisinin kaynakları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), s. 1-11.
- Ünsal, A. (1998). *75 Yılda tebaa'dan yurttaş'a doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Üstel, F. (2009). *Makbul vatandaşın peşinde, Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyetten günümüze tarih ders kitaplarında Türk kimliğinin inşası*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Yıldırım, T., & Şimşek, A. (2017). Erken cumhuriyet döneminde "biz" in inşası: tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), s. 367-389.
- Zabun, B. (Ed.) (2017). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.



1950'LERİN POPÜLER TARİH DERGİSİ

“RESİMLİ TARİH MECMUASI”NDA TARİH EĞİTİMİ ve ÖĞRETİMİ*

Mehmet ELBAN**

Öz: Bu çalışmanın amacı, 1950'lerin popüler tarih dergisi “Resimli Tarih Mecmuası”ndaki tarih eğitimi ve tarih öğretimini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belgesel (documentary) araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, derginin 23 yayını oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu önemli sonuçlardan biri dergiye göre tarih, geçmişi ve günümüzü anlamayı sağlamaktadır. Tarih, eğitici ve eğlendirici bir araçtır. Ayrıca dergi, tarihi büyük adamların faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Derginin pek çok sayısında okuyucularından gelen istekleri dikkate alması, popüler tarihin konularının hitap ettiği kitle tarafından belirlendiğini göstermiştir. Dergide erkek kahramanların anlatısında baskın vurgulama savaşlarda zafer kazanma ve kahramanca savaşmadır. Kadın kahramanlar ise daha çok güzellikleri ve güzellikleri ile erkek kahramanları etkilemeleriyle ön plana çıkarılmıştır. Araştırmada derginin pedagojik bir amaç taşıdığı ve tarih öğretim yöntemlerine yer verdiği anlaşılmıştır. Derginin tarih öğretim yöntemlerine verdiği önem, derginin yazar kadrosunda tarih öğretmenlerinin bulunması, derginin okuyucu kitlesinin önemli bir kısmının öğretmenler ve öğrenciler olmasıdır. Araştırmanın son tahlilde ortaya koyduğu sonuç ise popüler tarih dergilerinin tarih eğitimi ve öğretiminde kullanılabileceğidir. Ancak bu yapılırken öğrencilere popüler tarih dergilerindeki mitosları ve gerçekleri ayırt edebilme becerisi kazandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Resimli Tarih Mecmuası, Popüler Tarih, Tarih Eğitimi, Tarih Öğretimi

* Bu makale, V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (10-12 Mayıs, İstanbul 2018) adlı sempozyumda sunulan sözlü bildirden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: melban111@gmail.com

HISTORY EDUCATION and TEACHING in "RESIMLI TARİH MECMUASI" WHICH is the 1950s POPULAR HISTORY MAGAZINE

Abstract: The objective of this research study is to examine the history education and teaching in the popular history magazine of 1950s, "Resimli Tarih Mecmuası" (lit. Illustrated History Magazine). In the study, documentary research technique was used, which is among qualitative research methods. The research universe of the study is comprised of 23 issues of this magazine. Content analysis and descriptive analysis were used in the analysis of the data obtained in the study. One of the important results that the study revealed was that, history, according to the magazine, is to understand the past and present. History is an entertaining and educating means. Besides, the magazine defines history as the activities of the great men. Since the magazine took into consideration the letters from the readers, it is understood that the popular history content of the magazine was determined by its audience. In the narration of the male heroes in the magazine, the emphasis is on winning glories in the wars and fighting heroically. As per the female heroes, they were featured rather with their beauties and attracting the male heroes. It was understood in the study that the magazine had a pedagogical objective and involved history teaching methods. The importance that the magazine attached to history teaching methods is understood from the author cadre of the magazine, which was comprised of history teachers, and the audience of the magazine, an important part of which was comprised of students and teachers. The result that the study put forth in the final analysis is that popular history magazines can be used in history education and teaching. However, while implementing this method, the ability should be acquired by the students to differentiate the mythos and the facts in the popular history magazines.

Keywords: Resimli Tarih Mecmuası, Popular History, History Education, History Teaching

Extended Summary

Purpose

The first objective of this research study is to examine the history education and teaching in the popular history magazine of 1950s, "Resimli Tarih Mecmuası (RTM)" (lit. Illustrated History Magazine). Besides, among the objectives of the study is the discussion whether the popular history magazines can be used in history education and teaching or not. In this context, the main problem statement of the research study is stated as "How is history education and teaching in Resimli Tarih Mecmuası?" Answers are sought for this mentioned main problem with the following sub-problems.

- 1- What is history according to the Resimli Tarih Mecmuası?
- 2- What are the subjects of history in Resimli Tarih Mecmuası?

3- How is the narrative of the hero in Resimli Tarih Mecmuası?

4- How is the history teaching in Resimli Tarih Mecmuası?

Method

One of the qualitative research methods, documentary research model was used in this study. The research universe was comprised of 84 issues of the RTM. No sample was used in the study, and all of the issues of the magazine were attempted to be reached. In this context, 23 issues of the RTM magazine were reached. Thus, a sufficient representation rate (27%) was obtained concerning the universe of the research study. Content analysis method was used in the analysis of the data obtained from the RTM. Besides, descriptive analysis was used in the study in order to increase the validity of the study and support the quantitative data.

Results and Discussion

According to the RTM, history is to understand the past and the present. Therefore, human beings should draw lessons from it. As is seen, RTM regards history as an entertaining and educative means. However, though just rarely, RTM also shared information about how the history is written. This can be explained by that the audiences of the popular history products are not academia. Therefore, the educative aspects of history is being emphasized rather than its scientific dimension. It was because professional historiography can only reach to a narrow erudite mass (Black and Macrauld, 2016: 26-27). Moreover, RTM defines history as the activities of great men. Such an approach to history is the traditional element of popular history (Özcan, 2011a: 535).

When the issues held in the magazine are examined, it is observed that the magazine gave place to political history to a large extent, and particularly to the history of the Ottoman state. This result can be explained by the "great man" perspective of the popular history magazines, and by that, it reflected the general tendency of the popular history magazines of the time in Turkey. On the other hand, the author cadre of the popular history magazines was generally comprised of the same people (Doğan, 2011: 560; Özcan, 2011b: 22; Özcan, 2011a: 524-535; Veyne, 2014:74). Another reason of this result is that the subjects of the popular history products were determined by the audiences (Tunçay and Eldem, 2010:16). Because, RTM mentioned in many issues that it took into consideration the demands of its readers.

When the narrative of the male heroes in the RTM are examined, it is observed that the male heroes are the ones, who gain victories in the wars and who fight heroically. As per the female heroes, they were featured rather with their beauties and attracting the male heroes. Thus, the female heroes gained the power to dominate. It can be mentioned that there was a societal genderism for the female heroes. This result can be explained by that, the discussions about societal genderism were fresh issues for the discipline of history, and that they were handled as discussion topics in history education after a long time (Black and Macrailld, 2016: 31; Yazıcı and Aslan, 2011; McGowan and McGowan, 1999; Höpken, 2003: 49).

In the research study, it was understood that the RTM had a pedagogical objective and that it involved history teaching methods. The history teaching methods of the RTM were short weird stories from the world history, illustrated small notes, learning history with pictures activity, contemporaneousness-building activity, which focused on teaching the events and personalities took place at the same period of history, and oral history. The importance that the magazine attached to history teaching methods was understood from the readers of the magazine, an important part of which was comprised of students and teachers. Another reason was the author cadre of the magazine, which was comprised of history teachers.

Conclusion

Using the popular history magazines in history teaching, has been a subject of discussion from past to present. In the recent history, when the popular history magazines were being published, this issue was discussed in the Philosophy Institution Seminar, in 1974. In the seminar, it was evaluated that the popular history magazines were educative, and even sometimes articles with high scientific values were published in those publications (Üçyiğit, 1977:418; Nutku, 1977:422). Therefore, mentioned magazines can be used for the teachers and the students in history education and teaching. They can help individuals have a liking for the history. But the important point here is that these magazines should give coverage to a wide variety of issues "in each field ranging from events to opinions, from economy to society life, from the politics to fine arts, and from development of science to literacy" (Doğan, 2011: 564). In order for an effective teaching in the history lessons, it is necessary to diversify the teaching strategies, methods, techniques, and materials to be used (Şimşek, 2003). On the

other hand, previous research studies asserted that both the teachers and the students gave positive feedback about the use of popular history products in history lessons (Aktekin and Çoban: 2012; Bozkurt and Bayındır, 2015).

It can be mentioned that popular history products can be effective references for history lessons, as well. They can be used particularly in developing the interest in the lesson. However, while using popular history magazines, the ability should be given to the students to differentiate the mythos and the facts in these magazines.

Giriş

II. Dünya Savaşı'ndan sonra popüler tarih yayınlarında bir hareketlilik gerçekleşti. Bu hareketlilik Türkiye'deki popüler tarih yayınlarında da gözlemlendi. Üstelik 1950'li yıllarda ve sonrasında tarihi filmlerde bir artış yaşandı (Alaca, 2017; Özcan, 2017). Nitekim televizyonlardaki tarih programları giderek popüler hale gelmişti. Savaşlar ise tarih türlerinin en popüler olanlarındandı (Black ve Macrauld, 2016: 14-27). Görülüyor ki ders kitaplarının yanı sıra halkın tarih eğitiminde popüler tarih ürünleri önemli bir araçtır (Özcan, 2017). Ancak akademik çevreler bu yayınlara bazen kayıtsız bazen de düşmanca tavır sergilemektedir (Black ve Macrauld, 2016: 26-27). Ayrıca tarihi yayınlarda iki kavram -sıradan tarih ve aydın tarih- üzerinden ayırıştırma söz konusudur. Sıradan tarih başkalarının çalışmaları üzerine inşa edilmiş, kazanç amaçlı yazılmış ve hızlı okunabilme özelliğine sahip yayınlardır. Aydın tarih ise sıradan tarihten farklı olarak tarihin kaynakları üzerinde şüpheli ve eleştirel muhakeme yapan tarih olarak değerlendirilir (Black ve Macrauld, 2016: 40). Popüler tarihin de kendine has çalışma listeleri vardır (Veyne, 2014: 74). Örneğin İkinci Dünya Savaşı'ndan sonrası büyük adamların biyografilerini içeren popüler bir tarih kitapları dizisi başlamıştı (Carr, 2011: 107).

Benzer şekilde Türkiye'de 1950 yılı baharı tarih dergiciliğinde önemli bir milattı (Doğan, 2011: 558). Türkiye'de 1945 sonrası gelişen siyasi renklilik ile birlikte popüler tarih dergilerinin altın yılı 1950'li yıllar olmuştu (Özcan, 2011a: 524). Türkiye'deki popüler tarihçiliğin geleneksel unsurları kahramanlardı. Başarılı komutanlar, destani kahramanlar bunların en

önemlilerindendi. Popüler tarihin konularının büyük bir kısmı ise Osmanlı tarihiydi (Özcan, 2011a:535). Diğeri ise Cumhuriyet tarihiydi (Özcan, 2011b: 22).

Sözü edilen 1950'lerin önemli popüler tarih dergilerinden biri de "Resimli Tarih Mecmuası" idi [RTM]. RTM, 1950'de (1950-1956) yayına başlamıştı (Doğın, 2011: 559-560). RTM'nin yazar kadrosunda Reşat Ekrem Koçu, Ziya Şakir, Sermet Muhtar Alus, Münir Süleyman Çapanoğlu, Kadircan Kafli gibi popüler tarih yazarları bulunmaktaydı. Ayrıca Faruk Sümer, İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Semavi Eyice gibi akademik yazarlar da mevcuttu. Görüldüğü gibi derginin yazar kadrosunda daha çok popüler tarih yazarları vardır (Özcan, 2011b: 190). RTM, ilk sayısından itibaren her yaş grubundan ve eğitim düzeyinden insanlara hitap etmiştir. Fakat derginin okuyucu kitlesinin büyük çoğunluğunun öğretmenler, öğrenciler ve ordu mensuplarından olduğu anlaşılmaktadır.

Dönemin popüler tarih dergilerindeki tarihyazımı genel itibarıyla aynı düzlemedir. Bundaki temel neden, kadrolarındaki popüler tarih yazarlarıdır. Başka bir ifadeyle Ahmed Refik (Altınay), Ahmed Rasim, Reşat Ekrem (Koçu) yazım tarzının dönemin bütün dergilerini etkilemesidir. Bu yazım tarzının özellikleri ise tarihi sevdirmek, ibret çıkarmak ve övünülecek tarihi olayları ele alarak milli kimliklere övünç sağlamaktır. Söz konusu yazım tarzında sorgulayıcı, eleştirel bir yaklaşım bulunmamaktadır. Temel gaye geçmişten ders almaktır (Doğın, 2011: 560).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın birinci amacı, 1950'lerin popüler tarih dergisi RTM'deki tarih eğitimi ve tarih öğretimini incelemektir. Bununla birlikte söz konusu derginin popüler tarihyazımındaki yeri araştırmada incelenen diğeri bir husustur. Ayrıca popüler tarih dergilerinin tarih eğitiminde ve öğretiminde kullanılıp kullanılmayacağına tartışılması araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel problem cümlesi, "Resimli Tarih Mecmuasında Tarih Eğitimi ve Öğretimi Nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Alt Problemler

Çalışmanın yukarıda belirtilen temel problem cümlesine aşağıda belirtilen alt problemler ile cevap aranmaktadır.

- 1- Resimli Tarih Mecmuası'na göre tarih nedir?
- 2- Resimli Tarih Mecmuasında tarihin konuları nelerdir?

- 3- Resimli Tarih Mecmuasında kahraman anlatısı nasıldır?
- 4- Resimli Tarih Mecmuasında tarih öğretimi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belgesel (documentary) araştırma modeli kullanılmıştır. Zira bazen nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşme imkânı olmayabilir. Böylesi durumlarda araştırmanın amacına ve araştırma problemlerine ilişkin yazılı ve görsel dokümanlar araştırmada kullanılabilir. Bu bağlamda araştırmada doküman incelemesi modeli kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 218).

Araştırmanın Çalışma Evreni-Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini RTM'nin 84 yayını oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örnekleme gidilmeyerek derginin tüm sayılarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda RTM'nin 23 sayısına ulaşılmıştır (1, 2, 3, 6, 13, 27, 28, 33, 39, 40, 42, 57, 59, 61, 64, 68, 69, 73,76, 77, 78, 82, 84). Böylelikle çalışma evrenine ilişkin yeterli bir oranda (%27) temsil sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman inceleme/analizi ile toplanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:46; Merriam, 2013: 23). Diğer taraftan yazılı doküman ve belgelerin analizi, nitel araştırmada diğer verilere destek olacak şekilde bir veri toplamadır. Toplanan bu veriler; gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanlar, resimler ve diğer grafik sunumları içerebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 46-47). Bu kapsamda araştırma verileri, RTM'deki yazılı ve görsel içeriklerden doküman analizi ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada RTM'den elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Zira içerik analizini tarihçi ve edebiyatçılar, doküman incelemesi için kullanır (Merriam, 2013: 144). İçerik analizinde yapılan işlem ise türdeş verileri belirlenen kavramlar

ve temalar altında toplamaktır. Veriler temalar altında toplandıktan sonra okuyucuya anlaşılır şekilde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Araştırmada içerik analizi ile sağlanan veriler sayısallaştırılarak, frekans (f), yüzde (%) olarak sunulmuştur. Verilerin analizine ilişkin farklı kodlayıcıların aynı metni uyumlu şekilde kodlamalarına dayanan kodlama güvenilirliği yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyumda kullanılan güvenilirlik katsayısı “Güvenirlik=uzlaşma sayısı / (uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı)” (Miles ve Huberman, 2015: 64; Muijs, 2004: 73) % 85 değerinde saptanmıştır. Araştırmanın geçerliği, araştırma konusuna ilişkin uzman görüşleri ile sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın geçerliğini arttırmak ve nicel verileri desteklemek amacıyla araştırmada betimsel analiz yapılmıştır.

Bulgular

RTM’ye ilişkin araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur. RTM’ye göre tarihin ne olduğuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Her insan için hafıza ne ise tarih de insan nesli için odur. Bize ne yaptığımızı, niçin yaptığımızı ve o işi yapmayı nasıl düşündüğümüzü izah eder. Eğer bir devletin bayrağında niçin kırk sekiz yıldız bulunduğunu, Çinlilerin neden alfabesi olmadığını veya bir milletin ne sebeple bir kiralı olduğunu anlamak istersek, cevap almak için tarihe danışmalıyız. Tarih, insan hayatının bütün bir hikâyesidir. İnsanlığın başarıları yanında hatalarını da açığa vurur; onların harpleri kadar kanunlarını da anlatır; sanatları kadar dinlerini de ortaya çıkarmak için araştırmalar yapar. İcatları, keşifleri kadar ümit ve korkularını da göz önüne alır (RTM2, 1950: 44)

Görülüyor ki RTM’ye göre tarih geçmişte yaşayan insanların eylemlerini anlama çabasıdır. Başka bir ifadeyle tarih geçmişi anlama çabasıdır.

“Tarih, geçmişin ışığını halin üzerine yayar. Bizi başka kimselerle tanıştırmak kendi kendimizi alamaya muktedir kılar. Okuduğumuz kitaplara, gördüğümüz şehirlere, duyduğumuz müziğe mana vererek hayatımızı daha zengin, daha enteresan yapar” (RTM2, 1950: 61).

Yukarıda görüleceği üzere RTM'ye göre tarih, geçmişi anlamamızı sağlamakla birlikte, günümüzü de anlamamızı sağlar.

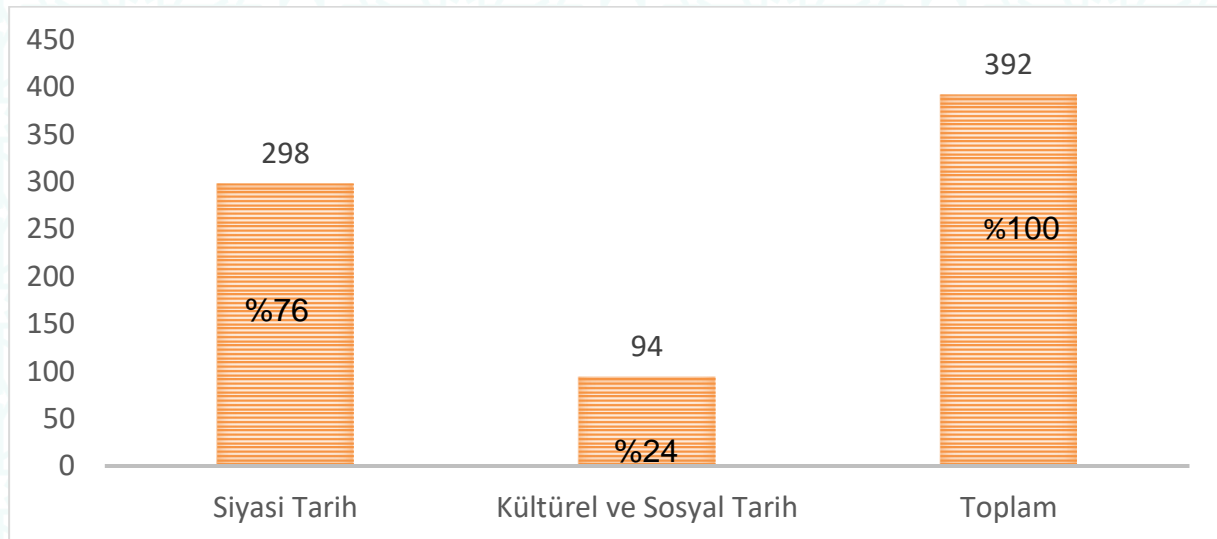
“Büyük insan, ufku geniş, düşüncesi derin olandır. Böyleleri zamanlarından çok ileri devirleri yaşarlar. Ve eğer bir milletin başında ise, ileri görüşleri ile o milleti ihya ederler” (RTM39, 1950: 2097).

RTM'deki tarihin bu tanımı, tıpkı Thomas Carlyle'nin tarihin büyük adamlar teorisini yansıttığı görülmektedir (Carlyle, 1976).

Orta çağların sonunda Avrupa matbaanın icadı, keşfiyat Rönesans ve reform gibi hareketlerle itikat devrinden kritik devrine girerken tarihçilik zihniyeti de dini safhasını aşip felsefi safhaya girdi. Fakat kritiğe müstenit felsefi tarihçilik zihniyetinin doğması, dini tarihçilik zihniyetinin On yedinci Asra kadar devam etmesine mani olmadı... Bununla beraber değil yalnız Fransa için, aynı zamanda bütün Avrupa için bir ışık asrı olan On sekizinci Asır ile felsefi tarihçilik zihniyeti galip geliyor. Tarihin ilim bile olabileceği ileri sürülüyor (RTM39, 1953: 2121).

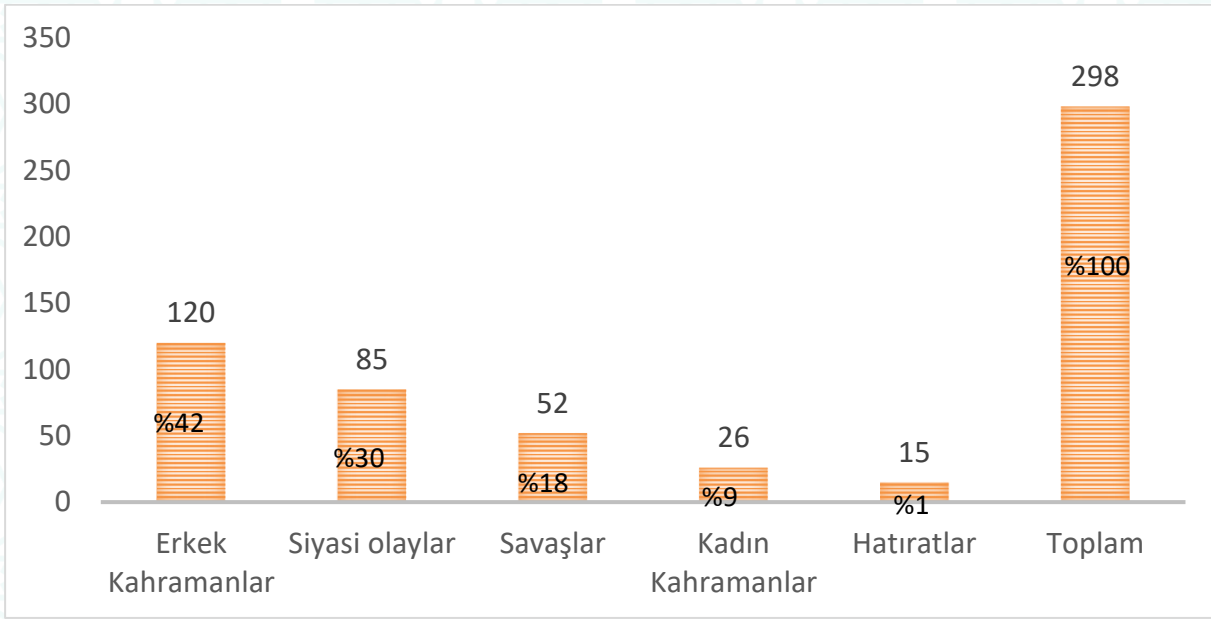
RTM'de yukarıda verilen alıntıya bakıldığında tarihyazımı hakkında bilgiler verildiği anlaşılmaktadır. RTM'de ele alınan tarih konularına ilişkin bulgular Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. RTM'de Tarihin Konuları



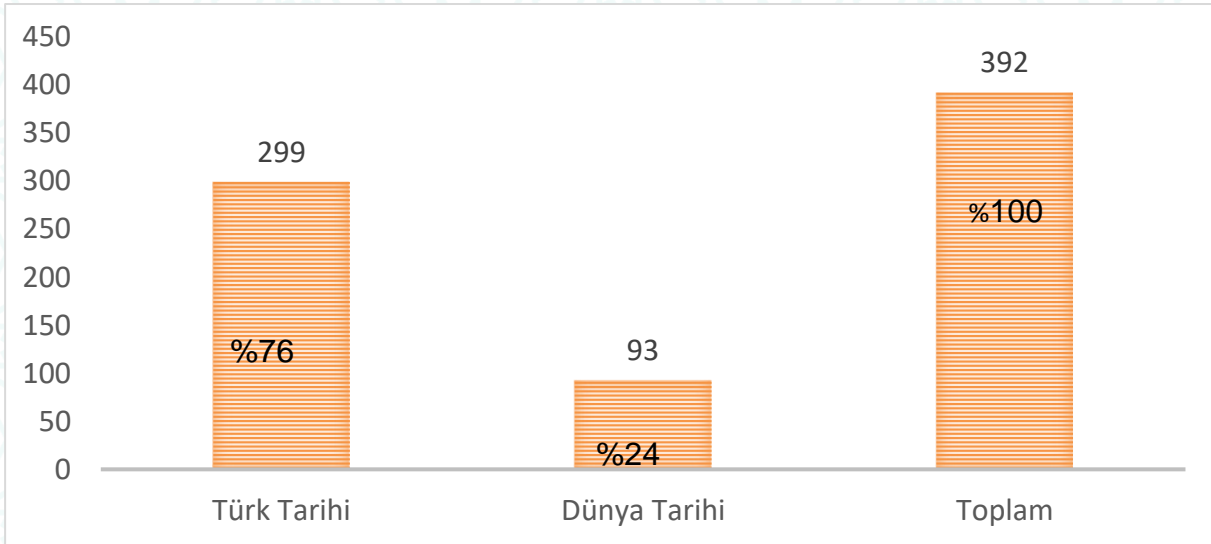
Şekil 1'de görüldüğü üzere RTM'de işlenen tarih konularının %76'sını (f=298) siyasi tarih ve %24'ünü (f=94) kültürel ve sosyal tarih oluşturmaktadır. RTM'de ele alınan siyasi tarih konularına ilişkin bulgular Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. RTM’de Siyasi Tarihin Konuları



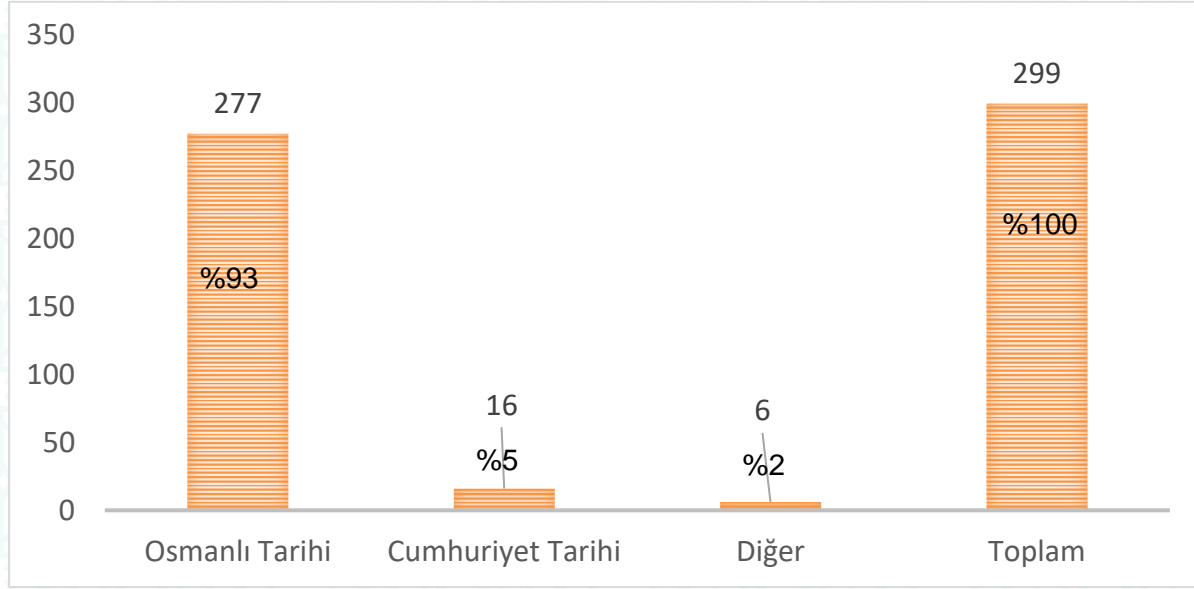
Şekil 2’de RTM’de işlenen siyasi tarih konularının %42’sini (f=120) erkek kahramanlar, %30’unu (f=85) siyasi olaylar, %18’ini (f=52) savaşlar, %9’unu (f=26) kadın kahramanlar ve %1’ini (f=15) hatıratlar oluşturmaktadır. RTM’de ele alınan siyasi tarih konularına ilişkin bulgular Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3. RTM’de Tarihin Konuları



Şekil 3’te RTM’de işlenen tarih konularının %76’sını (f=299) Türk tarihi ve %24’ünü (f=93) dünya tarihi oluşturmaktadır. RTM’de Türk tarih konularına ilişkin bulgular Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4. RTM’de Türk Tarihinin Konuları



Şekil 4’te RTM’de işlenen Türk tarihinin konularının %93’ünü (f=277) Osmanlı tarihi, %5’ini (f=16) Cumhuriyet ve %2’sini (f=6) diğer (Selçuklu ve İslam Öncesi Türk tarihi) tarihi oluşturmaktadır. RTM’de konuların seçiminde belirlenen yayın politikalarına ilişkin doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

“...Devam edip gelen tipimizin sevilen şekli muhafaza edilmekle beraber, hacmimize on altı sayfa daha ilavesiyle birçok yeni bendler bulundurmaya çalıştık. Öyle zannediyoruz ki tarih meraklıları, öğretmen ve öğrenciler ve ordu mensupları, istediklerini mecmuamızda bulacaklardır.” (RTM73, 1956).

Yukarıdaki doğrudan alıntıda görüleceği üzere RTM tarih konularının seçiminde okuyucuların istekleri önemli bir ölçüttür. Diğer taraftan derginin okuyucu kitlesinde öğretmenler, öğrenciler ve ordu mensupları önde gelmektedir. RTM’deki kadın anlatılarına ilişkin görseller Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5. RTM’de Kadın Kahraman Anlatılarına İlişkin Resim ve Fotoğraflar



Şekil 5’te RTM’deki kadın kahraman anlatılarına ilişkin resimler ve fotoğraflar görülmektedir. Resim ve fotoğraflardaki sunum ve başlıklara bakıldığında kadın kahraman anlatısının baskın vurgusunun güzellik olduğu anlaşılmaktadır. Kadın kahraman anlatılarına ilişkin yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

...Yirminci yüzyılın ilk seneleri burada gösterilen varyeteler arasına Morgan Familyası ismiyle dört kişilik bir cambaz takımı karışmıştı: Bir baba, iki kızı, bir oğlu, bir de köpekleri. Dördü de zanaata pek mahirdir. Ne perendeler, taklalar, lastik top gibi zıp zıp sıçramalar. Hele büyük kız Margrit’in güzelliğine, fıkrıdaklığına, bir içim suluğuna uyar yok... (RTM2/Alus, 1950: 50)

“Bezmiâlem Valide Sultan ile ilgili olarak Gene amiral: “Valide sultanın oğlu üzerindeki tesirini oğlunun ve devletin iyiliğine kullandığım da kaydetmektedir” (RTM39/Şehsuvaroğlu, 1950: 2098)

Görülüyor ki RTM’de kadın kahramanlar güzellikleri ve erkekleri cezbetmeleri ve güzellikleri dışında, kralları, sultanları tesiri altına alıp devlet yönetimini etkilemeleri ile ön plana çıkarılmıştır. Bu anlatı, dönemin popüler tarih dergilerindeki genel eğilimi yansıtmaktadır. RTM’de kadın anlatılarına ilişkin görseller Şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6. RTM’de Erkek Kahraman Anlatılarına İlişkin Resimler



Şekil 6’da RTM’deki erkek kahraman anlatılarına ilişkin resimlerler görülmektedir. Resim ve görsellerdeki sunum ve başlıklara bakıldığında erkek kahraman anlatısının baskın vurgusunun kahramanlık olduğu anlaşılmaktadır. Erkek kahraman anlatılarına ilişkin yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Germiyan, Saruhan, Aydın ve Menteşe Beylerinin askerleri Timur’un tarafına geçmiş, vezirazamı ile şehzadeleri ve Sırp kralı harb meydanını terkederek savuşup gitmişlerdi. İsteseydi, belki Bayezid de firar edebilir, canını kurtarabilirdi. Yüzbinler karşısından ancak üç bin yeniçeri ile kaldığı zaman bile, kaçmasını ısrarla söyledikleri halde: Biz Sultan Muradı Hüdavendigar’ın oğluyuz, Allaktan korkarız. Rütbei şahadeti ihraz etmeden evladı vatanı terk edemeyiz demiş ve Çataltepe’ye çekilerek sonuna kadar bir yeniçeri neferi gibi döğüşmüş, Çataltepe müdafasında tarihte benzerlerinden hiçbirine nasip olmayan yüksek bir celâdet sahnesi vücuda getirdikten sonra esir olmuştu (RTM2/Tülbentçi, 1950: 42).

“...Kayapa bölgesinde mevzi alan Bulgar topçusunun ateşini, her gün şişelere koyup nehre atarak düşmana gön derdikleri raporlarla tanzim ediyorlardı. Edirne kahramanları altı ay süren müdafaalarını işte böyle tuzsuz, şekersiz ve topyekûn gidasız, hiyanetler arasında başardılar...” (RTM13/Sadi Koçaş, 1951: 552).

“...Yirmi beş sene sürmüş olan Girit cengi içinde uzun müddet bu adadaki Türk ordusunun serdarlığını yapmış olan, kahramanlığı ile düşmanların bile hürmetini kazanan Deli Hüseyin Paşa'nın şöhreti, tıpkı ninelerimizden dinlediğimiz masallar gibi başlar...” (RTM28/Koçu, 1951: 1401).

“...Kim ne derse desin, Merzifonlu Türk Mustafa, kahraman bir vezirdi. Eğer devrin padişahı hayatına kıymasaydı, Viyana'nın intikamını gene o alırdı...”(RTM33/ Tülbentçi, 1952, s. 1708).

Anlaşıyor ki RTM'de erkek kahramanlar, savaş alanlarındaki gösterdiği cesaret ve savaşçılık özellikleriyle ön plana çıkarılmıştır. Diğer bir ifadeyle kahramanların önemli özelliklerinden biri de elde ettiği önemli zaferlerdir. Dergide tarihsel şahsiyetler anlatılırken, onların kahraman olup olmaması temel sorundur. RTM'de tarih öğretimine ilişkin görseller Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7. RTM'de Tarih Öğretim Yöntemi Olarak Tarihten Ders Çıkarıcı ve Garip Fıkralar



Şekil 7'de RTM'de tarih öğretimi yöntemi olarak ders çıkarıcı ve garip olaylar olarak tanımlanan kısa tarihler verilmektedir. RTM'de tarih öğretimine ilişkin görseller Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8. RTM'de Tarih Öğretim Yöntemi Olarak Çoktan Seçmeli Sorular, Sözlü Tarih Çalışmaları ve Tarihte Bu Ay Etkinliği



Şekil 8’de RTM’de tarih öğretimi yöntemi olarak çoktan seçmeli sorular, sözlü tarih çalışmaları ve bir kronoloji öğretimi için tarihte bu ay etkinliği yapıldığı görülmektedir. RTM’de tarih öğretimine ilişkin görseller Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9. RTM’de Tarih Öğretim Yöntemi Olarak Resimlerle Tarih, Resimlerle Küçük Bilgiler ve Eş Zamanlılık



Şekil 9’da RTM’de tarih öğretimi yöntemi olarak resimlerle tarih, resimlerle küçük bilgiler ve eş zamanlılık etkinliği yapıldığı görülmektedir.

Sonuç

RTM’ye göre tarih, geçmişi ve günümüzü anlamayı sağlamaktadır. Bu yüzden insanlar ondan ders çıkarmalıdır. Görülüyor ki RTM, tarihi eğitici ve eğlendirici bir araç olarak görmektedir. Ancak, nadir de olsa RTM tarihin nasıl yazıldığına dair bilgiler de paylaşmaktadır. Bu durum popüler tarih ürünlerinin hitap ettiği kitlenin akademik çevre olmaması ile açıklanabilir. Dolayısıyla tarihin bilimsel yönünden çok eğitici yönü vurgulanmaktadır. Zira profesyonel tarihçilik eğitim görmüş küçük bir kitleye ulaşmaktadır (Black ve Macraill, 2016: 26-27). Ayrıca RTM, tarihi büyük adamların faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Tarihe yönelik böyle bir yaklaşım, popüler tarihçiliğin geleneksel unsurudur (Özcan, 2011a: 535).

RTM’nin işlediği konulara bakıldığında, dergide büyük oranda siyasi tarihe, siyasi tarih içinde ise Osmanlı devleti tarihine yer verildiği görülmektedir. Bu sonuç, popüler tarih dergilerinde “büyük adam” anlayışı ve Türkiye’de dönemin popüler tarih dergilerinin genel

eğilimi yansıtması ile açıklanabilir. Diğer taraftan dönemin popüler tarih dergilerinin yazar kadrosunun genel itibarıyla aynı kişilerden oluşmaktadır (Doğan, 2011: 560; Özcan, 2011b: 22; Özcan, 2011a: 524-535; Veyne, 2014:74). Elde edilen sonuçtaki diğer bir neden ise popüler tarih ürünlerinin konularının hitap ettiği kitle tarafından belirlenmesidir (Tunçay ve Eldem, 2010:16). Zira RTM, pek çok sayısında okuyucularından gelen istekleri dikkate aldığını belirtmektedir. Benzer şekilde bir başka popüler tarih dergisi “Hayat Tarih Mecmuası”nda okuyucular ile iletişim derginin yayın politikaları arasındadır (Özbek, 1992).

RTM’de erkek kahramanların anlatısı incelendiğinde, erkek kahramanların savaşlarda zafer kazanan, kahramanca savaşan kişiler olduğu görülmektedir. Kadın kahramanlar ise daha çok güzellikleri ve güzellikleri ile erkek kahramanları etkilemeleriyle ön plana çıkarılmıştır. Böylelikle, kadın kahramanlar yönetme gücü elde etmişlerdir. Denilebilir ki kadın kahramanlara yönelik bir toplumsal cinsiyetçilik vardır.

II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’in ilk yıllarına kadar uzana süreçte kadının toplumsal, sosyal ve siyasi hayattaki konumu tartışılrsa da (Akagündüz, 2015) genel anlamda tarihyazımı ve tarih eğitimi açısından böylesi bir tartışmayı görmek pek mümkün değildir. Dolayısıyla bu sonuç, tarih disiplininde kadın tarihi gibi çalışmaların henüz gelişmemesi ve tarih eğitiminde çok daha sonra tartışma konusu edilmesiyle açıklanabilir (Black ve Macrauld, 2016: 31; Yazıcı ve Aslan, 2011; McGowan ve McGowan, 1999; Höpken, 2003: 49). Diğer taraftan popüler tarih ürünlerinin öğrencilerin kadın geçmişine bakış açılarını şekillendirdiği bilinmektedir (Dilek, 2012). Bununla birlikte RTM’de yönetimi etkilemeye çalışan olumsuz kadın imajı, ders kitaplarına da yansımıştır (Köse, 2004: 12-13). Bu bağlamda doğru bir kadın imajının oluşturulması açısından tarih öğretmenlerinin kadın aktörlerin sunumunda birincil kaynakları kullanmaları etkili bir yol olacaktır (Dilek, 2012). Yine tarih derslerinde doğru bir kadın imajı inşaa edilmesinde kadın hatıratları etkili bir çözüm olarak düşünülebilir. Birincil kaynaklara dayalı kadın tarihini içeren metinler bağlamında tarih ders programları yenilenebilir (Köse, 2016). Ayrıca araştırmalar doğru bir kadın geçmişinin inşaaasında “kadın bakış açısından yansıyan öğretim materyallerine duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır”. Kadın geçmişinin sürekliliğini gösterme açısından RTM’deki olumsuz örnekler öğrencilere sunulabilir. Olumsuz örnekler hareketin devamlılığını göstermesi açısından fayda sağlayabilir. Öğrencilerin geçmişteki toplumsal cinsiyet kurgusunu fark etmeleri açısından (Dilek, 2012), RTM’deki kadın anlatısı kullanılabilir.

Araştırmada RTM'nin pedagojik bir amaç taşıdığı ve tarih öğretim yöntemlerine yer verdiği anlaşılmıştır. RTM'nin tarih öğretim yöntemleri dünya tarihinden kısa garip hikâyeler, resimli küçük notlar, resimlerle tarih öğrenme etkinliği, aynı zamanda gerçekleşen olayların, kişilerin öğrenilmesi içeren eş zamanlılık becerisinin kazandırma etkinliği ve sözlü tarihtir. Ancak dergi, aynı zamanda yer alan olaylar ve kişiler arasında sistemli bir ilişki ortaya koymamıştır. Derginin tarih öğretim yöntemlerine verdiği önem, derginin okuyucu kitlesinin önemli bir kısmının öğretmenler ve öğrenciler olması ile açıklanabilir. Diğer bir neden ise derginin kadrosunda tarih öğretmenlerinin de bulunmasıdır.

Öte yandan popüler tarih dergileri tarih eğitiminde kullanılması ise geçmişten günümüze tartışma konusu edinilmiştir. Popüler tarih dergilerinin yayımlandığı yakın zamanda 1974 Felsefe Kurumu Semineri'nde bu konu tartışılmıştır. Seminerde popüler tarih dergilerinin öğretici olduğu, hatta bu dergilerde bazen bilimsel değeri yüksek yazılar çıktığı değerlendirilmiştir (Üçyiğit, 1977: 418; Nutku, 1977: 422). Dolayısıyla söz konusu dergiler, tarih eğitiminde ve öğretiminde öğretmenler ve öğrencilere yönelik kullanılabilir. İnsanların tarihi sevmesine yardımcı olabilir. Ancak buradaki önemli nokta, bu dergilerin “olaylardan düşüncelere, iktisattan toplum hayatın, siyaset kurumundan güzel sanatlara, bilimin tekâmülünden edebiyata kadar her alana” yer vermesi gereklidir (Doğan, 2011: 564). Nitekim gazetelerde yer alan tarih yazı dizileri, “informal tarih eğitiminin çeşitlenmesi ve tarihsel bilinçlenmenin geniş kitlelere yayılması bakımından da olumlu sonuçlar doğurmuştur” (Demirtaş, 2018). Diğer taraftan tarih derslerinde etkili bir öğretim için öğretim stratejisi, yöntem, teknik ve kullanılacak araç gereçlerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Şimşek, 2003). Bu bağlamda sözü edilen popüler tarih ürünleri tarih derslerinde etkili bir araç olabilir. Zira yapılan araştırmalarda tarih derslerinde popüler tarih ürünlerinin kullanımına ilişkin hem öğretmen hem de öğrenciler olumlu görüş ortaya koymuştur (Aktekin ve Çoban: 2012; Bozkurt ve Bayındır, 2015). Denilebilir ki popüler tarih ürünleri tarih dersleri için etkili bir başvuru kaynağı olabilir. Özellikle de derse yönelik ilginin geliştirilmesinde popüler tarih ürünleri kullanılabilir. Ancak popüler tarih dergileri kullanıldığında öğrencilere bu dergilerdeki tarihsel anlatılarda var olabilecek mitosları ve gerçekleri ayırt edebilme becerisi de kazandırılmalıdır. Böylesi bir ders etkinliği, öğrencilerin tarihsel metinlerdeki doğru ve gerçeği ayırmaya yönelik tarihsel analiz ve yorum becerisini geliştirecektir. Bu bağlamda tarih bilgisinin kullanılmasıyla ilgili öğrencilerin tarih okuryazarlığı becerileri de gelişecektir (Ata, 2002).

Ayrıca geçmişteki popüler tarih ürünleri tarihsel kavrama becerisini geliştirmeye dönük kullanılabilir. Bu doğrultuda öğrencilerden geçmişteki popüler tarih ürünlerinin ortaya çıktıkları dönemin toplumsal eğilimlerini, grupların niyetlerini ve dönemin şartlarını anlamaları beklenmelidir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler bu ürünleri dönemin koşulları bağlamında inceleyebilmelidirler. Öğrencilere geçmiş popüler tarih ürünleri ile günümüz tarih ürünleri arasındaki değişimler ve süreklilikler gösterilerek, öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi geliştirilebilir. Geçmiş popüler tarih ürünleri öğrencilere sunulurken, bu ürünlerdeki tarihsel anlatıların kritik noktalarının öğrenciler tarafından sorgulanması istenebilir. Bu yolla öğrencilerin tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akagündüz, Ü. (2015). Cumhuriyet'in ilk yıllarında siyasi atmosfer ve dönem dergilerinde kadın düşüncesi (1923-1925). *Fe Dergi* 7(2), s.1-20.
- Aktekin, S. ve Çoban, Z. (2012). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 7(13), s.141-160.
- Alaca, E. (2017). The discourse on Turkish identity in historical films: the case of 'Kara Murat', *European Journal of Education Studies*, 3(11). s.418-433.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde "dokümanlarla öğretim" yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 175, s.80-86.
- Black, J. ve Macrauld, D.M. (2016). *Tarih çalışmak*. (N. Bozbora, Çev.), (3.b.), Ankara: Yayın Odası.
- Bozkurt, N ve Bayındır, N. (2015). Öğretmen adaylarının tarih eğitiminde popüler olan tarih yapımları hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), s. 205-215.
- Carlyle, T. (1976). *Kahramanlar*. (Çev.: Behzat Tanç). İstanbul: Kutluğ.
- Carr, E.H. (2011). *Tarih nedir?* (14. b.).(M.G. Gürtürk, Çev.). İstanbul: İletişim.

Demirtaş, B. (2018). Tarih öğretiminde bir cumhuriyet aydını: Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu ve tarih yazıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), s.385-404.

Dilek, G. (2012). *Tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet: 6.sınıf öğrencilerinin perspektifinden tarihsel süreçte kadın hakları ve kadın imgesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, A.S. (2011). Cumhuriyet dönemi popüler tarih dergileri. M. Öz (Ed.), *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu* (s. 557-564). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Höpken, W. (2003). Tarih eğitiminde yeni yönelimler. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. (s.46-56). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Köse, M. (2004). *Tarih öğretiminde kadın ve Türk kadını imajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köse, M. (2016). Tarih ders kitaplarında kadın hatıratlarının kullanılması. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(XXVI), s.595-617.

McGowan, G. J., & McGowan, R. J. (1999). Attribution, cooperation, science, and girls. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 19(6), s.547-552.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber*. (S.Turan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: Sage.

Nutku, Ö. (1977). Yaygın tarihçilik ve sorunları. *Felsefe Kurumu Seminerleri* (s.421-423). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Özbek, N. (1992). Hayat tarih mecmuası. *Tarih ve Toplum*, 103, s. 53-56.

Özcan, A. (2011a). Türkiye’de popüler tarihçilik (1923-1960). M. Öz (Ed.), *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu* (s. 515-538). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Özcan, A. (2011b). *Türkiye’de popüler tarihçilik 1908-1960*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Özcan, A. (2017). 1950'lerde popüler tarihçilik. A. Şimşek (Ed.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 203-208). İstanbul: Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s.141-155.
- Tunçay, M. ve Eldem, E. (2010). Tarih, tarih dergiciliği, akademi. *Toplumsal Tarih*, 200, s.14-21.
- Üçyiğit, E. (1977). Tanzimat'tan bugüne kadar tarihçiliğimiz. *Felsefe Kurumu Seminerleri* (s. 261-262). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Veyne, P. (2014). Tarih nasıl yazılır? (N. Özyıldırım, Çev.). İstanbul: Metis.
- Yazici, S. ve Aslan, M. (2011). Using heroes as role models in values education: A comparison between social studies textbooks and prospective teachers' choice of hero or heroines. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 11(4), s.2184-2188.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.



TARİHİ DİZİ ve FİLMLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YANSIMALARI

Mesut GEZİCİ *

Selçuk Beşir DEMİR **

Öz: Bu çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine yansımalarının neler olduğunu belirlemek amaç edinilmiştir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu devlet okullarında görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler NVivo 10. programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılara göre tarihi dizi ve filmler sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilişsel hazırbuluşluluk düzeyini artırmakta, derste öğrenilen bilgilerin öğrencilerin zihinlerinde somutlaşmasına ve zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır. Ancak katılımcılara göre bazı tarihi dizi ve filmler, öğrencilerin bazı tarihi bilgileri hatalı öğrenmesine ve yanlış tarih algısının oluşması neden olmaktadır. Ayrıca katılımcılara göre bazı dizi ve filmlerde yer alan müstehcen veya şiddet içerikli sahneler öğrencilere kötü örnek teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Öğretmen Görüşleri, Tarihi Dizi ve Filmler, Nitel Araştırma

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: mesutgzc91@gmail.com

** Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: sbesdem@hotmail.com

The REFLECTION of HISTORICAL TV SERIES and FILMS on SOCIAL STUDIES CLASSES

Abstract: The study explores teacher's perspectives of the reflections of historical TV series and films on social studies classes. The study was conducted in accordance with the case study design, one of the qualitative methods research designs. The study group consists of 10 social studies teachers working in public schools. Participants were selected according to the maximum variation sampling, one of the purposeful sampling methods. A semi-structured interview form was used as the data collection tool and the qualitative data were analyzed using Nvivo 10. The participants thought that historical TV series and films not only help boost the level of cognitive readiness but also aid learners commit what they learn into their memory. In addition, it also promote learners' skills related with perception of time and chronology. On the other hand, the participants also noted that some these TV series and films lead to incorrect learning of some historical facts and cause students to misinterpret some historical events. Moreover, some of the content of such films, particularly violence and profanity function as a bad model for younger generations.

Keywords: Teaching of Social Studies, Teachers' Opinions, TV Series and Films, Qualitative Research

Extended Summary

Purpose

The study explores teacher's perspectives of the reflections of historical TV series and films on social studies classes. The study is important when it is considered that, teachers' views on the impact of historical series and films on students and their reflection on social studies will contribute to the literature.

The sub-objectives of the research can be listed as;

- What is the positive impact of historical series and films on social studies course?
- What is the negative impact of historical series and films on social studies course?

Method

The study was conducted in accordance with the case study design, one of the qualitative methods research designs. The study group consists of 10 social studies teachers working in public schools. The study group consisted of 10 social studies teachers working in Sivas. Participants were selected according to the maximum variation sampling, one of the

purposeful sampling methods. Age, occupational experience, educational status, branches, graduation and place of duty were considered in order to provide maximum diversity in the participants. Face to face interview was conducted with the participants. A semi-structured interview form was used as the data collection tool and the qualitative data were analyzed using Nvivo 10.

During the research process, face to face interviews with participants were recorded with a voice recorder. The recorded interviews were transcribed in Microsoft Word. Themes of the research are; 1- Historical series and films followed by the students, 2- Positive reflections of historical series and films in social studies, 3- Negative reflections of historical series and films to social studies course.

Results and Discussion

In the study, the participants stated that their students followed the historical series and films closely, and stated that the “Diriliş Ertuğrul”, which is one of the most recent series, was the most watched series by the students. In addition, the participants emphasized that “Payitaht Abdülhamid ” and “Vatanım Sensin” series are regularly followed by their students.

The participants presented examples from their own classroom experiences. The participants thought that historical TV series and films not only help boost the level of cognitive readiness but also aid learners commit what they learn into their memory. In addition, it also promote learners’ skills related with perception of time and chronology.

According to the participants, the historical series and films followed by the students increased the interests and motivations of the students related to the history science-related gains in the scope of social studies course.

On the other hand, participants (K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9 and K10) argued that historical series and films have positive reflections as well as negative reflections. The participants also noted that some these TV series and films lead to incorrect learning of some historical facts and cause students to misinterpret some historical events. Moreover, some of the content of such films, particularly violence and profanity function as a bad model for younger generations. According to the participants, screenwriters, due to the rating concerns, have moved away from the historical reality in the scenarios of historical series and films and this leads to unwanted situations such as in incorrect history perception

Conclusion

Participants think that the historical series and films increased both cognitive and affective preparedness in the social studies course and that the students were more successful by developing a positive attitude towards the course.

The participants suggested that students imitated their behavioral patterns by adopting the characteristics of historical characters in historical series and films. According to the participants, the students take the example of valor, heroism, honesty and patriotism in historical characters and identify themselves with these characters.

According to the participants, screenwriters may resort to fictional scenarios in violation of historical reality in order to ensure more watching of historical series and films. In the study, there are also participants who claim that historical series and films cause chronological errors based on the incorrect display of historical characters in historical series and films. The participants state that in historical series and films, when the events and people who are not experienced in the history are included, the students are under the influence of visually and they believe in the wrong information and this incorrect information

It would be a useful step for historical series and film screenwriters to refer to academic sources related to the subject of the series or film as they write their scripts and to get more support from academics who have worked in this field. When their students come across the wrong information from historical series and films, teachers should give immediate feedback and prevent false or inaccurate information in the minds of students.

Giriş

Bilim ve teknolojideki gelişmeler televizyon ve sinema gibi yeni teknolojilerin toplum hayatına girmesini sağlamış, zaman içinde başta televizyon olmak üzere sinema da etkili ve yaygın iletişim araçları haline gelmiştir. Bu araçlar ilettikleri her bir kare ile günümüz insanlarını etkisi altına almakta ve yönlendirmektedir (Güçhan, 1989; Öztaş ve Turan, 2009). Televizyon

dizilerinin ve sinema filmlerinin toplum üzerindeki kayda değer etkisi her alanda olduğu gibi eğitim öğretim sürecine de çok ciddi bir şekilde yansımıştır. Bu durumda televizyon dizilerinin ve sinema filmlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine nasıl yansıdığı tartışmalarını ortaya çıkarmıştır.

Bu tartışmalardan özellikle televizyon ve sinemada yayınlanan tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler ve tarih öğretimine etkisinin ne olduğu tartışması halen ciddi bir şekilde devam etmektedir. Bilis, 2013; Metzger, 2007; Matz & Pingatore, 2005; Smithikrai, 2016; Wineburg, 2000 tarafından yapılan çalışmalarda tarihi dizi ve filmler; tarihsel anlatıları analiz etme, kültürel unsurları fark etme, tarihsel empati yapma ve tarihsel bilgi birikimine katkıda bulunma noktasında önemli bir potansiyele sahip olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca tarihi dizi ve filmler, tarihi bir dönemi ya da tarihi bir olayı aktarma noktasında diğer kaynaklardan (dergi, kitap, resim) daha başarılı olduğundan tarih öğretiminde önemli bir materyaldir (Metzger, 2007; Öztaş, 2007; Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013; Rosenstone, 2001; Yalavuz, 2006).

Tarihi dizi ve filmler; tarihi yaşanmışlıkları görselleştirmesinin, öğrenci katılımını arttırmasının ve eleştirel düşünme ve analitik düşünme becerilerini geliştirmesinin (Bkz: Casper & ark. 2003; Smithikrai, 2016) yanı sıra öğrencilerin tarihe ilgi duymasını sağlamaktadır (Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013). Er, Özmen ve Ünal'a (2014) göre tarih öğretiminde filmlerin kullanılması eğlenceli bir sınıf ortamı sağlamaktadır. Böylece tarihi dizi ve filmler ile öğrencilerin tarih dersine ilgisi artmakta ve ders monotonluktan kurtarılarak zevkli bir tarih öğretimi gerçekleştirilmektedir (Çoban, 2011; Öztaş, 2007).

Tarih öğretiminde yaşanan en önemli zorluklardan biri öğretmenlerin, yüz yüze bulunduğu öğrencilerine geçmişte yaşanmış olayları anlatıyor olmasıdır (D'sa, 2005). Çocukların ve gençlerin tarihsel dönemleri anlayabilmeleri çoklu tarihsel ortamlara katılmalarına ve bu ortamlarda var olan tarihsel araçlardan etkilenmelerine bağlıdır (Barton & Levstik, 2004). Bu bağlamda tarihi dizi ve filmler tarihi olayları somutlaştırma görevini üstlenmektedir (Marcus & Stoddard, 2009; Öztaş, 2007). Çoban (2011), tarihi dizi ve filmlerin dersi monotonluktan kurtardığını, öğrencinin geçmişi daha iyi anlayarak geleceğe daha sağlam adımlarla yön verme noktasında faydalı olduğunu söylerken, Öztaş (2008) ise tarih öğretiminde filmlerden yararlanılmasıyla ders sıkıcılıktan kurtarılabilir ve derse karşı olumsuz tutumlar önemli derecede azalacağını ileri sürmüştür. Demircioğlu'na (2007) göre filmler tarih öğretiminde konuları daha ilgi çekici ve basit kılmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre tarih konuları işlenirken amaçlanan kazanımlara ve geliştirilmesi hedeflenen; tarihsel empati, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gerçekleşmesi için tarihi dizi ve filmlerden yararlanılmasını öngörülmektedir (Muratalan, 2011).

Alanyazında tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler öğretiminde olumlu katkılarının görülmesinin yanı sıra ortaya çıkan olumsuz sonuçlarından da sıklıkla bahsedilmiştir. Bilis (2013) ise tarihi dizi ve filmlerin kurgu boyutuna dikkat çekmiş ve “Muhteşem Yüzyıl” dizisi örneğinden yola çıkarak dizide anlatılan dönemdeki olayların akışı ve tarihi karakterler resmi tarih çerçevesinde ele alınırken; olayların gelişimi, karakterler arasında bulunan ilişki ve haremde yaşanan olayların gayri resmi tarih anlayışı içinde temsil edildiğini ifade etmiştir. Ocak ve Selimoğlu (2016) dizi ve filmlerde senaryo gereği tarihi karakterleri ve olayları tarihsel gerçeklikten uzaklaştırılmasının öğrencilerin yanlış tarih bilgileri edinmesine yol açtığını ileri sürmüştür. Tarihi dizi ve filmlerde gösterilen müstehcen sahneler toplumsal değerlere zarar verebilmekte ve şiddet içeren sahnelerin (kavga, hakaret, savaş, kafa kesme) tarihi dizi ve filmlerdeki kahramanlar tarafından ön plana çıkarılması çocukların olumsuz davranışlar edinmesine neden olmaktadır (Kaya ve Çengelci, 2011).

Türkiye’de izleyiciler tarafından tarihi dizi ve filmlere ilgi gösterilmesi bu yapımların sayısında ciddi artış sağlamıştır. Özellikle; 120 (2008), Veda (2010), Muhteşem Yüzyıl (2011), Fetih 1453 (2012), Fatih (2013), Diriliş Ertuğrul (2014), Vatanım Sensin (2016), Payitaht Abdülhamid (2017), Mehmed: Bir Cihan Fatih (2018) gibi yapıtlar son yıllarda yayınlanan önemli tarihi dizi ve filimlerdir.

Alanyazında tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine etkileri ya da sosyal bilgiler dersi üzerine yansımaları konusundan daha çok, tarihi dizi, filmlerin tarih ve sosyal bilgiler derslerinde materyal olarak kullanılması üzerinde durulmuştur. Bu konuyla ilgili alanyazında, Aktekin ve Çoban, 2012; Bilis, 2013; Çoban, 2011; Er, Özmen ve Ünal, 2014; Kaya ve Çengelci, 2011; Matz & Pingatore, 2005; Metzger, 2007; Muratalan, 2011; Ocak ve Selimoğlu, 2016; Öztaş, 2007; Öztaş, 2009; Öztaş, 2010; Öztaş, 2011; Öztaş, 2012; Öztaş, 2015; Öztaş, 2016; Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013; Rosenstone, 2001; Smithikrai, 2016 tarafından yapılan çalışmalar tarihi dizi ve filmlerin tarih ya da sosyal bilgiler dersinin işleniş sırasında materyal olarak kullanılmasını ele almıştır. Ancak öğrencilerin izlediği tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler

dersine olumlu ya da olumsuz yansımalarının neler olduğu hakkında öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Tarihi dizi ve filmlerin öğrenciler üzerindeki etkisi ve sosyal bilgiler dersine yansımaları ile ilgili öğretmen görüşlerinin sosyal bilgiler öğretimine katkılarını belirleme açısından alanyazına katkıda bulunacağı düşünüldüğünde bu araştırma önem taşımaktadır.

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yürütülen bu araştırmada, öğretmen görüşlerinden hareketle tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersindeki yansımalarını belirlemek amaç edinilmiştir. Araştırmanın alt amaçları şu şekilde ifade edilebilir;

- Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine olumlu yansımalarını nelerdir?
- Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine olumsuz yansımalarını nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma öğretmen görüşleri doğrultusunda tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine yansımalarının neler olduğunu analiz etmek amacıyla yürütüldüğünden nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun yürütülmüştür. Durum çalışmasında amaç; belli bir konuyu, problemi ya da meseleyi anlamak için seçilen durumu ya da durumları derinlemesine anlamaktır (Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırmanın amacı durum çalışmasının amacıyla örtüşmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubu Sivas ilinde görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenerek çalışmaya taraf olabilecek bireylerin tüm farklı durumları yansıtması amaçlanmıştır. Katılımcılarda maksimum çeşitlilik sağlamak amacıyla yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, branşları, mezuniyetleri ve görev yeri durumları gözetilmiştir. Farklı özneliklere sahip katılımcılardan elde edilen bulgular karşılaştırmalı ele alınarak lejjant sunulmuştur. Araştırmada katılımcılarla yüz yüze iletişim kurularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Yaş	Mesleki Deneyim	Öğrenim Durumu	Branş	Mezuniyet	Görev Yeri
K1	29	4	Y.Lisans	Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilgiler	İlçe
K2	37	17	Lisans	Sosyal Bilgiler	Tarih	Şehir merkezi
K3	39	16	Lisans	Sosyal Bilgiler	Tarih	İlçe
K4	27	3	Y.Lisans	Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilgiler	Şehir merkezi
K5	33	6	Y.Lisans	Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilgiler	Köy
K6	30	7	Lisans	Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilgiler	İlçe
K7	32	5	Lisans	Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilgiler	Köy
K8	34	11	Y.Lisans	Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilgiler	Şehir merkezi
K9	27	2	Y.Lisans	Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilgiler	Köy
K10	27	2	Lisans	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Şehir merkezi

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırma konusunun ek sorular yardımıyla tüm yönlerinin ele alınabilmesi ve derinlemesine incelenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma soruları araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sosyal bilgiler eğitimcisi olan öğretim üyesine sunularak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda bazı sorular yeteri kadar açık ve anlaşılır bulunmadığı için 2 ana soru değiştirilmiştir. Bununla beraber konuyu daha iyi anlayabilmek için 1 ana soru ve 1 sonda soru görüşme formuna eklenmiştir.

Bu aşamadan sonra devlet okullarında görev yapan bir sosyal bilgiler öğretmeniyle yüz yüze görüşme yapılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada görüşme sorularının tamamının çalışma amacına hizmet ettiği tespit edilerek bu durum uzman öğretim üyesine bildirilmiş ve onay alınmıştır. Pilot uygulamaya katılan birey çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan uygun gün ve saatlere randevu alınarak görüşmelere başlanmıştır. Katılımcılarla görüşmeler başlamadan hemen önce çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu hatırlatılmış ve katılımcı bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak görüşme ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sessiz ve rahat ortamlarda gerçekleşmiş ve toplamda 207 dakika görüşme yapılmıştır.

Mülakatlara başlamadan önce katılımcılara ait öğrenim durumu, yaş, mesleki deneyim, branş ve mezuniyet bilgileri ve görev yeri gibi durumlar belirlenmiştir. Görüşme formunda,

tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine yansımalarına yönelik “Öğrencilerinizin geçmişte ve şimdi izledikleri tarihi dizi ve filmler hangileridir?” ve “Öğrencilerin izledikleri tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersinin öğretimine katkısı olmakta mıdır?” gibi sorulara görüşme formunda yer verilmiştir. Katılımcılara görüşme formunda yer alan 6 ana soru ve 4 sonda soru ile birlikte toplamda 10 soru yöneltilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma sürecinde katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Kayda alınan görüşmeler Microsoft Word programında yazıya dökülerek transkriptler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde NVivo 10 programı kullanılmıştır. “Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgilerin öğretimine katkısı olmakta mıdır? Sorusuna verilen cevaplardan hareketle “hazırbulunuşluğu sağlama” , “somutlaştırma”, “derse özgü becerileri kazandırma” ve “tarihi karakterle özdeşleştirme” kategorileri elde edilmiştir. Kategorilerdeki ortak noktalardan hareketle temalaştırma sürecine geçilmiştir. Bütün bu aşamalardan sonra araştırmanın temaları (1) Öğrencilerin izledikleri tarihi dizi ve filmler, (2) Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine olumlu yansımaları, (3) Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine olumsuz yansımaları şeklinde belirlenmiştir

Bulgular ve Yorumlar

Yapılan mülakatlar sonucu çalışmada;

- Öğrencilerin izledikleri tarihi dizi ve filmler,
- Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine olumlu yansımaları,
- Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine olumsuz yansımaları temalarına ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen temalar ve kategorileri gösteren örüntü Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Temalar ve Kategorileri Gösteren Örüntü



Öğrencilerin İzledikleri Tarihi Dizi ve Filmler

Çalışmada katılımcılar, öğrencilerinin tarihi dizi ve filmleri yakından takip ettiklerini belirtmiş, özellikle güncel olan dizilerden “Diriliş Ertuğrul” dizisinin öğrenciler tarafından en çok seyredilen dizi olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar halen yayınlanmaya devam eden “Payitaht Abdülhamid” ile “Vatanım Sensin” dizilerinin de öğrencileri tarafından düzenli olarak takip edildiğini vurgulamışlardır.

Çalışmada “Filinta”, “Muhteşem Yüzyıl”, “Kösem Sultan”, “Sevda Kuşun Kanadında”, “Seddülbahir”, “Büyük Sürgün Kafkasya” isimli dizilerinde yayınlandıkları dönemlerde öğrenciler tarafından takip edilen diziler olduğu katılımcılar tarafından beyan edilmiştir.

Katılımcılara göre kendi öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde şimdiye kadar en çok bahsettiği film ise “Fetih1453” isimli yapımdır. “Çanakkale 1915”, “Tarkan”, “120” isimli filmlerin de öğrenciler tarafından izlendiği ve öğrencilerin derslerde bu filmlerden bahsettiği katılımcıların beyanlarından anlaşılmıştır. Katılımcıların beyanına göre öğrencilerin izledikleri tarihi dizi ve filmler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin İzledikleri Tarihi Dizi ve Filmler

Rumuz	Tarihi diziler						Tarihi filmler							
	DirilişErtuğrul	Payitaht Abdülhamid	Vatanım Sensin	Muhteşem Yüzyıl	Kösem Sultan	Büyük Sürgün Kafkasya	Mehmed: Bir Cihan Fatihini	Mehmet Filinta	Sevda Kuşun Kanadında	Seddülbahr	120	Çanakkale	Fetih 1453	Tarkan
K1	✓		✓	✓								✓	✓	✓
K2	✓	✓		✓								✓	✓	
K3	✓	✓							✓			✓		
K4	✓	✓											✓	
K5	✓	✓		✓										
K6	✓	✓		✓		✓				✓	✓			
K7	✓	✓		✓	✓			✓	✓					
K8	✓													
K9	✓	✓	✓				✓				✓	✓	✓	✓
K10	✓		✓	✓			✓	✓				✓	✓	
n	10	7	3	6	1	1	2	2	1	1	2	6	5	2

Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersi üzerine olumlu yansımaları

Katılımcılar, öğrencilerinin izledikleri tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersi üzerine olumlu yansımalarının olduğuna dair kendi sınıf içi yaşantılarından hareketle somut örnekler sunmuşlardır. Katılımcılar tarihi dizi ve filmlerin, hazırbulunuşluğu (duyuşsal ve bilişsel) arttırdığını, öğrencilerin tarihi karakterle kendilerini özdeşleştirmelerini sağladığını, zaman ve kronolojiyi algılama becerisini geliştirdiğini ve öğrencilerin derste işlenen konuları somutlaştırmasını sağladığını beyan etmişlerdir.

K1, K3, K6, K7, K9 ve K10 rumuzlu katılımcılar, öğrencilerin tarihi dizi ve filmlerden öğrendikleri bilgilerden sosyal bilgiler dersinde faydalandıklarını savunmuş ve tarihi dizi ve filmlerin öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında var olan bazı kazanımlara yönelik bilişsel hazırbulunuşluğunu arttırdığını iddia etmişlerdir. Bu kapsamda K6 rumuzlu katılımcı “Çocuklara sanki konu önceden anlatılmış, ben tekrar ediyordum gibi... Bazı bilgileri ben söylemeden kendilerinin söylediklerine defalarca şahit oldum. Örneğin ‘İstanbul’un Fethi’

konusunu işlerken çocuk “şahi” toplarını ben söylemeden zaten dizi ve filmlerden öğrendikleriyle söyleyebiliyor” diyerek tarihi dizi ve filmlerin öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeyinin artmasına katkı sağladığı dile getirmiştir. K9 rumuzlu katılımcı ise Tekalif-i Milliye Emirleri konusunu işlerken bir öğrencisinin “Vatanım Sensin” adlı diziden öğrendikleriyle “Hocam ordumuzun silahı ve mermisi yokmuş, askerlerimizin yemeği yokmuş. Halkımız fakir olmasına rağmen Atatürk’ün çıkarttığı emre uyarak odumuza yardım etmiş.” dediğini ifade etmiştir. K10 rumuzlu katılımcı ise bir öğrencisinin Diriliş Ertuğrul dizisinden öğrendikleriyle “Öğretmenim Moğollar çok güçlüler ve çok iyi savaşıyorlar. Köseadağ Savaşı sonrasında Anadolu Selçuklu Devleti’nin yıkılmasına neden olmuşlar ve Osmanlı gibi beyliklerin kurulmasına ortam hazırlamışlar.” dediğini belirtmiştir. Bu bağlamda katılımcıların aktardıkları söylemlerden hareketle tarihi dizi ve filmlerin öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluklarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılara göre öğrencilerinin izlediği tarihi dizi ve filmler sosyal bilgiler dersi kapsamında işlenen tarih bilimi ile ilişkili kazanımlara yönelik öğrencilerinin ilgilerini ve motivasyonlarını arttırmasının yanı sıra sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine de katkı sağlamaktadır. Örneğin K6 “Çocuklar eğer konuyu daha önce bir dizide ya da filmde izlemişse hiç beklenmedik şekilde derse severek geliyor ve daha fazla katılıyor. İnanın dersin bitmesini istemiyorlar. Teneffüste dahi geliyorlar ve ‘hocam bu dizide böyle böyle olmuştu, keşke buraya değinseydik’ gibi yeri geliyor öğretmenin unuttuğu şeyleri bile söyleyebiliyorlar.” ifadeleriyle dile getirmiştir.

K3 rumuzlu katılımcı ise önceleri derse katılmayan hatta dersi dinlemeyen bir öğrencisinin izlediği tarihi diziden edindiği bilgiler ile derse en çok katılan öğrenciler arasına katıldığını belirtmiştir ve iddiasını “Çocuk daha önce derse katılmak bir yana dersi dahi dinlemezdi. Bu çocuk “Seddülbahir” isimli bir diziyi izliyormuş. Artık derslerde işlenen konuyla ilgili bir sahneyi hemen derse yansıtıyor. ‘Hocam burada İttihat ve Terakkiciler vardı, Abdülhamid’e suikast düzenlemek isteyenler vardı.’ diyor ve hemen konuya katılıyor.” diyerek desteklemiştir. K9 rumuzlu katılımcı da “Payitaht Abdülhamid” dizisinden örnek vermiş ve bir öğrencisinin diziden etkilenerek kendisinden Sultan Abdulhamid’i ve Osmanlı İmparatorluğu’nu anlatan kitaplar istediğini beyan etmiştir.

Katılımcılara göre öğrenciler izledikleri tarihi dizi ve filmlerde yer alan tarihi karakteri örnek alarak, kendilerini tarihi karakterlerle özdeşleştirmektedir. Örneğin K4 rumuzlu katılımcı

bir öğrencinin “Çanakkale” filminde izlediği Seyit Onbaşı'nın top mermisini kaldırma sahnesinden etkilenecek büyüyünce ‘Seyit Onbaşı’ gibi hem güçlü hem de vatansever birisi olmak istediğini dile getirmiştir. K7 rumuzlu katılımcı ise *“Teneffüslerde çocuklar oyun oynarken ben Ertuğrul’um, Turgut Alp benim, dediklerini duyabiliyoruz. Çocuklar bu karakterlerde gördükleri kahramanlık, yiğitlik gibi özelliklerle dürüstlük, ataya saygı, vatanseverlik değerleri örnek alabiliyorlar. Alplerin kıyafetlerini çok beğendiklerini dile getiriyorlar.”* ifadeleriyle öğrencilerinin tarihi karakterleri benimsediklerini dile getirmiştir. K9 rumuzlu katılımcı öğrencilerine derste araştırma ödevi verdiğinde onların “Ertuğrul Gazi”, “Sultan Abdülhamid” ve “Fatih Sultan Mehmet” gibi dizi ve filmlere daha çok konu olan tarihi karakterleri araştırmak istediklerini dile getirmiştir. Ayrıca K4 rumuzlu katılımcı, Osmanlı Devleti'nin kuruluşunu anlatırken derste Ertuğrul Gazi'nin ismi geçince Ertuğrul isimli bir öğrencisinin *“Benim ismim çok güzel, benim çocuğum olursa adını Gündüz Alp koyacağım. Çünkü Ertuğrul’un oğlunun ismi de Gündüz Alp. Bu isimler Türk isimleri.”* dediğini beyan etmiştir. K4'ün bu örneği tarihi dizi ve filmlerin, öğrencilerde tarihi karakterleri örnek almasını sağlamanın yanı sıra Türkçe isimlere yönelme konusunda da olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Çalışmada katılımcıların çoğu (K2, K3, K4, K6, K7 ve K8) tarihi dizi ve filmlerin, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılamalarına katkı sağladığını iddia etmişlerdir. K3 rumuzlu katılımcı bu kapsamda *“Diriliş Ertuğrul’ dizisinde Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşu anlatılıyor. Bu diziyi izleyen öğrenciler öncesinde Osmanlı Devleti'nden önce Anadolu'da Anadolu Selçuklu Devleti'nin olduğunu biliyor. Şimdi ben çocuklara bir yazılıda ‘Osmanlı Devleti'nden önce Anadolu'da hangi devlet vardı?’ diye bir soru sorsam eminim ki ‘Anadolu Selçuklu Devleti’ diye cevabı yapıştırırlar”* ifadelerini kullanırken, K7 rumuzlu katılımcı ise bu konuda ki gözlemlerini *“Öğrenciler bu dizilerin yardımıyla Osmanlı padişahlarının başa geçiş sırasını kronolojik olarak kavrayabiliyorlar. Örneğin öğrenciler ‘Diriliş Ertuğrul’ dizisinden öğrendikleriyle Osmanlı Devleti'nin kurucu büyüklerini ‘Süleyman Şah, onun oğlu Ertuğrul, Ertuğrul Gazi sonra Osman Gazi’ diye sayabiliyorlar ve padişahların sıralamasını bilmediklerinde ise ‘ondan sonra kim geçecek?’ diye sorular sorarak padişahların sıralamasını öğreniyorlar.”* ifadeleriyle açıklamaktadır.

Çalışmada bazı katılımcılara göre (K1, K2, K4 ve K8) öğrenciler derste öğrendikleri bir konuyu tarihi dizi ve filmde izlediklerinde, o konu öğrencilerin zihninde somutlaşmaktadır.

Örneğin K2, öğrencilerinin seyrettikleri “Vatanım Sensin” dizisinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine önemli katkılarının olduğunu vurgulamıştır. Bu beyanını *“Kurtuluş mücadelesi döneminde yurdumuzun işgal edilmesi Kuva-i Milliye ve cemiyetlerin oluşumu gibi konuları öğrenciler daha net öğreniyorlar ve böylece bizim anlattıklarımız somutlaşmış oluyor.”* ifadesiyle desteklemiştir. K3 rumuzlu katılımcı ise bazı tarihi kavramları anlatmakta zorlandıklarını ama öğrencilerin tarihi dizi ve filmler sayesinde bu kavramları daha net öğrendiklerini *“Oba ve toy nedir anlatamıyorduk. Anlatsak da o derste anlatılıp kalıyordu ve çocuğun zihninde canlanmıyordu. Çocuk bu kavramları dizide bizzat gördüğü zaman zihninde canlandırabiliyor. Öğrenmeyi kalıcı hale getiriyor”* ifadesiyle dile getirmiştir.

Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersi üzerine olumsuz yansımaları

Çalışmada; K1, K3, K4,K6,K7,K8, K9 ve K10 rumuzlu katılımcılar tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine olumlu yansımalarının yanı sıra olumsuz yansımalarının da olduğunu savunmuştur. Tarihi dizi ve filmlerin yanlış tarih algısına sebep olduğu ve bu yapımlarda yer alan bazı sahnelerin öğrencilere kötü örnek olduğu katılımcıların beyanından elde edilmiştir.

İlgili katılımcılara göre senaristler, reyting kaygısından dolayı tarihi dizi ve filmlerin senaryolarında tarihi gerçeklikten uzaklaşmakta ve bu durum öğrencilerde “yanlış tarih algısı” ve “kötü örnek olma” gibi istenmeyen durumlara yol açmaktadır. Katılımcılar tarihi dizi ve filmlerin öğrencilere kötü örnek olduğu kapsamındaki görüşlerini özellikle “Muhteşem Yüzyıl” ve “Kösem Sultan” adlı dizilerin magazinsel boyutuna dikkat çekerek vurgulamıştır. Katılımcılar bu dizilerde müstehcen sahneler yer verilmesinin ve bu sahnelerin açıkça gösterilmesinin çocukların zihinsel ve psiko-seksüel gelişimlerine zarar vereceğini savunmuşlardır. “Muhteşem Yüzyıl” ve “Kösem Sultan” isimli dizilerde olayların sürekli “harem” çevresinde geçmesinin ve padişahların sürekli haremdeki cinsel içerikli sahnelerle gösterilmesinin Osmanlı padişahları hakkında “sürekli at sırtında savaşımlara katılan, fetihler yapan, iyi birer savaşçı ve komutan,” algısını gölgede bırakacağı katılımcıların kaygıları arasındadır. K7 rumuzlu katılımcı bu bağlamda kaygısını *“Osmanlı sultanlarının hayatının haremde geçtiğini anlatan dizilerde var. Hâlbuki bizim ecdadımız at sırtında diyar diyar gezerek bu şanlı sancağı dünyanın dört bir tarafına taşımanın peşinde olmuştur. Bu diziler tarihimize gölge düşüyor.”* ifadeleriyle dile getirmiştir.

K1, K3, K4, K6, K7 ve K10 rumuzlu katılımcılar, sınıf içi yaşantılarından hareketle tarihi dizi ve filmlerde yer alan şiddet sahnelerinin öğrencilere kötü örnek olduğunu savunmuştur.

İlgili katılımcılar tarihi dizi ve filmlerdeki savaş, kavga ve özellikle kanlı kafa kesme gibi sahnelerin öğrencileri şiddete yönlendirerek olumsuz örnek teşkil ettiği yönündeki görüşlerini belirtmiştir. Bu kapsamda K6 rumuzlu katılımcı *“Bazen çocuklar tarihi filmleri izleyerek öğrenmesi gerekenleri değil de diziden gördükleri şiddet unsurlarını (kavga, savaş, birbirine zarar verme) öğrenebiliyorlar. Örneğin çocuklar “Diriliş Ertuğrul” dizisinden etkilenerek birbirine kılıç sallıyor, birbirine zarar vermeye çalışıyorlar.”* demiştir. K10 rumuzlu katılımcı ise öğrencilerinin okul bahçesinde oyun oynarken ağaç dallarından kılıç yaptıklarını ve kılıcı eğri olan arkadaşlarıyla ‘Diriliş Ertuğrul’ dizisinde de kılıcı eğri olan ‘Noyan’ karakterini özdeşleştirip *‘sen düşmansın diyerek’* arkadaşlarına saldırdığına şahit olduğunu dile getirmiştir.

Çalışmada K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9 ve K10 rumuzlu katılımcılar öğrencilerin izledikleri bazı tarihi dizi ve filmlerin öğrencilerde yanlış tarih algısına yol açabileceğine de değinmiştir. K8 bu kapsamda *“Muhteşem Yüzyıl”* dizisinden hareketle öğrencilerinin *“Hocam gerçekten kadınlar bu kadar açık mı giyiniyorlardı? Gerçek giysileri böyle miydi? Harem nasıldı?”* tarzında tarihi bilgilerden daha çok hareme ya da sarayın iç hayatına yönelik sorular sorabiliyor. Biz yetişkinler burada seyirciyi çekebilmek için senaristlerin bir takım kurgulara yöneldiğini fark edebiliyoruz ama bunu çocuklara anlatamıyoruz.” diyerek görüşlerini beyan etmiştir. İlgili katılımcılar tarihi dizi ve filmlerin kurgu boyutuna dikkat çekerek tarihte hiç olmayan kişilere ya da olaylara sırf kurgu olsun diye tarihi dizi ve filmlerde yer verilmesinin öğrencilerde yanlış tarih algısına yol açtığını savunmuştur. Örneğin K1 rumuzlu katılımcı bu kapsamda, Endülüslü bir İslam âlimi olan İbnül Arabî’nin Anadolu’ya gelip ya da gelmediği kesin olmadığı halde *“Diriliş Ertuğrul”* adlı dizide *“İbnül Arabî”* karakterine yer verilmesinin öğrencilerde yanlış tarih bilgisine yol açacağını savunmuştur. K10 rumuzlu katılımcı ise derste yeniçerilerin evlenmediğini söylediğinde öğrencilerinin *“Mehmed: Bir Cihan Fatihî”* adlı diziden hareketle *“Hocam yeniçeriler evlenebiliyormuş”* dediklerini ifade etmiştir. Ayrıca K9 rumuzlu katılımcı *“Diriliş Ertuğrul”* dizisinde uç beyi olan *“Ertuğrul Gazi”* karakterinin gerçekte sahip olduğu yetkileri aşarak Anadolu Selçuklu Devleti’nin vezirinden daha üstün bir statüde gösterilmesinin tarihi gerçeklikle örtüşmediğini ifade etmiştir. Tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersine olumlu ve olumsuz yansımaları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Tarihi Dizi ve Filmlerin Sosyal Bilgiler Dersine Olumlu ve Olumsuz Yansımaları

	Olumlu Yansımalar			Olumsuz Yansımalar		
	●	√	Δ	-	☐	◇
K1	●	√	Δ	-	-	◇
K2	-	√	Δ	*	☐	-
K3	-	-	-	*	☐	◇
K4	-	√	Δ	-	☐	◇
K5	-	-	Δ	*	☐	-
K6	●	-	Δ	*	-	◇
K7	●	-	Δ	*	☐	◇
K8	-	√	Δ	*	☐	-
K9	●	√	Δ	-	☐	-
K10	●	-	Δ	-	-	◇

- Tarihi dizi ve filmlerin hazırbulunuşluğu artırdığını düşünenler
- √ Tarihi dizi ve filmlerin somutlaştırmayı sağladığını düşünenler
- Δ Tarihi dizi ve filmlerin tarihi karakterle özdeşleşmesini sağladığını düşünenler
- * Tarihi dizi ve filmlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini geliştirdiğini düşünenler
- ☐ Tarihi dizi ve filmlerin yanlış tarih algısına sebep olduğunu düşünenler
- ◇ Tarihi dizi ve filmlerin kötü örnek olduğunu düşünenler
- Veri yok

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğrencilerin en çok izledikleri tarihi dizinin “Diriliş Ertuğrul” ve en çok izlenen tarihi filmin ise “Fetih 1453” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre tarihi dizi ve filmler, sosyal bilgiler dersinde hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Çalışmada öğrenciler tarafından izlenen tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel hazırbulunuşluklarını arttırdığı, derste öğrenilen bilgileri somutlaştırdığı, öğrencilerin kendilerini tarihi karakterle özdeşleştirmesini sağladığı ve öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılamasına katkıda bulunduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar, tarihi dizi ve filmlerin öğrencilerde yanlış tarih bilgisine sebep olmasının yanı sıra öğrencilerin zihinsel ve psiko-seksüel gelişimlerine zarar verecek bir takım kötü örneklere yol açması gibi olumsuz sonuçları olduğuna inanmaktadır.

Katılımcılar, tarihi dizi ve filmlerin sosyal bilgiler dersinde hem bilişsel hem de duyuşsal hazırbulunuşluğu arttırdığını ve bundan hareketle öğrencilerin derse karşı olumlu tutum

geliştirerek daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Katılımcılara göre öğrencilerinin izlediği tarihi dizi ve filmler sosyal bilgiler dersi kapsamında işlenen tarih bilimi ile ilişkili kazanımlara yönelik öğrencilerinin ilgilerini ve motivasyonlarını arttırmasının yanı sıra sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine de katkı sağlamaktadır. Çalışma bu bağlamda Aslan ve Savaş, 2014; Demircioğlu, 2007; Matz & Pingatore, 2005; Metzger, 2007; Öztaş, 2008; Öztaş, Anıl ve Kılıç 2013; Smithikrai, 2016; Yalavuz, 2006'un tarihi dizi ve filmlerin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluğunu arttırdığı sonucu ve Aktekin ve Çoban 2012; Barton & Levstik, 2004; Marcus & Stoddard, 2009; Muratalan, 2011; Çoban, 2011; Kaya ve Çengelci 2011'in çalışmalarında değindikleri tarihi filmlerin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin duyuşsal hazırbulunuşluğunu arttırdığı sonucu ile paralellik göstermektedir.

Katılımcılar, öğrencilerin tarihi dizi ve filmlerde yer alan tarihi karakterlerin özelliklerini benimseyerek onların davranış kalıplarını taklit ettiklerini ileri sürmüştür. Katılımcılara göre öğrenciler tarihi karakterlerde gördükleri yiğitlik, kahramanlık, dürüstlük, vatanseverlik gibi özellikleri örnek almakta ve kendilerini bu karakterlerle özdeşleştirmektedir. Ayrıca katılımcılar, öğrencilerinin tarihi dizi ve filmlerdeki tarihi karakterlere özindikleri, onları taklit ettikleri ve bu karakterin sahip oldukları Türkçe isimleri (Ertuğrul, Gündüz Alp vb.) fark ederek Türkçe isimlere yöneldikleri belirtmiştir. Ancak katılımcılara göre öğrenciler tarihi karakterleri birer kahraman olarak gördükleri için bu karakterlerin yalnızca olumlu özelliklerini (yiğitlik, kahramanlık, dürüstlük, vatanseverlik) değil, bu karakterlerde gözlemedikleri istenmeyen davranış kalıplarını da bilinçsiz bir şekilde taklit etmektedir. Bu bağlamda Işiker (2011) dizi ve filmlerde şiddet içeren davranışların kahramanlar tarafından uygulanmasının şiddeti meşrulaştıracağını iddia etmiştir.

Çalışmada katılımcılar, sosyal bilgiler dersinde ele alınan soyut tarihi bilgilerin somutlaştırılmasında tarihi dizi ve filmlerin önemli bir rol oynadığına inanmaktadır. Bu kapsamda katılımcılar, öğrencilerin derste öğrendikleri bir konuyu tarihi dizi ve filmde izlediklerinde o konunun öğrencilerin zihninde somutlaştığını savunmuştur. Çalışmadan elde edilen bu sonuç ile Barton & Levstik, 2004; Birkök, 2008; Çoban, 2011; Kaya ve Çengelci, 2011; Öztaş, 2008 tarafından ifade edilen "tarihi dizi ve filmlerin soyut bilgileri öğrencinin zihninde netleştirdiği ve bu soyut bilgilerin somutlaşarak kalıcılığının arttığı" sonucuyla paralellik taşımaktadır.

Çalışmada katılımcıların, tarihi dizi ve filmlerin öğrencilerde zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin gelişmesine katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre devletlerin kuruluş ve yıkılış tarihleri, padişahların başa geçiş sırası gibi konularda tarihi dizi ve filmler sayesinde öğrenciler zaman ve kronolojiyi algılayabilmektedir. Ancak çalışmada tarihi dizi ve filmlerde tarihi karakterlerin yaşadıkları dönemin yanlış gösterilmesinden hareketle tarihi dizi ve filmlerin kronolojik hatalara neden olduğunu iddia eden katılımcılar da mevcuttur.

Katılımcılara göre senaristler tarihi dizi ve filmlerin daha fazla izlenilmesini sağlamak için tarihsel gerçekliği ihlal ederek kurgusal senaryolara başvurabilmektedir. Katılımcılar bu durumun öğrencilerin zihninde yanlış tarihi bilgilerin yer etmesine yol açtığını savunmuştur. Katılımcılara göre tarihi dizi ve filmlerde tarihte yaşanmamış olaylara ve kişilere yer verildiğinde öğrenciler görselliğin etkisinde kalarak yanlış bilgilere itibar etmekte ve bu yanlış bilgiler derste edinilen doğru bilgilere ket vurmaktadır. Bu kapsamda Öztaşkıran ve Bektaş (2013) dizilerde tarihsel gerçekliği olmayan bir takım olay ve kişilere yer verilmesinin spekülasyon durumları ortaya çıkarttığını savunurken Kaya ve Çengelci (2011) ise yaptığı çalışmada tarihi filmlerde yanlış bilgilendirmeler yapıldığını ileri sürmüştür.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle;

- Tarihi dizi ve film senaristlerinin, senaryolarını yazarken dizi ya da filmin konusu ile ilgili akademik kaynakları referans almaları ve bu alanda çalışmalar yapmış akademisyenlerden daha fazla destek almaları faydalı bir adım olacaktır. Ayrıca tarihi dizi ve film yapımcılarına bu yapımları çocukların da izlediğini göz önünde bulundurarak şiddet içerikli sahneleri mümkün olduğunca azaltmaları önerilir.
- Çalışmada elde edilen tarihi dizi ve filmlerin yanlış tarih bilgisine sebep olduğu sonucundan hareketle; öğretmenlere, öğrencilerinin tarihi dizi ve filmlerden edindikleri yanlış bilgilere rastladıkları zaman anında dönüt vererek öğrencilerin zihinlerinde yanlış ya da hatalı tarih bilgilerinin yapılanmasını engellemeye çalışması önerilir. Öğretmenlerin, öğrencilerine bu tarihi yapımlarda hayal ürünü olay ve karakterlere yer verilebileceğini açıklayarak öğrencilerinin bilinçli bir tarihi dizi ve film izleyicisi olmaları yönünde önerilerde bulunmaları tavsiye edilir. Ayrıca öğretmenlere, sosyal bilgiler dersinde tarih bilimiyle ilişkili konular işlerken dersin konusu ile ilgili tarihi

dizi ve filmlerde yer alan ve öğrencilere istendik davranışları hedeflenen kazanımları sağlayacak sahnelerden faydalanmaları önerilir.

Kaynakça

- Aktekin, S. ve Çoban, Z. (2012). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 7(13), s. 141-160.
- Arslan, Ö. ve Savaş, B. (2014). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretiminde filmlerin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), s. 129-147.
- Arslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Barton, K. C.,& Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K.C.,& Yeşilbursa, C.C. (2011). Preservice teachers attitudes toward the inclusion of “heritage education” in elementary social studies. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), pp. 1-21.
- Bektaş-Öztaşkıran, Ö. (2013). Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), s. 147-162.
- Bilis, A. E. (2013). Popüler televizyon dizilerinden Muhteşem Yüzyıl dizisi örneğinde tarihin yapı söküümü, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(45), s. 19-38.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: sinema filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), s. 1-12.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 21. baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Briley, R. (2002). Teaching film and history. *Magazine of History*, 16(4), pp. 3-4.
- Casper, W. J., Watt, J. D., Schleicher, D. J., Champoux, J. E., Bachiochi, P. D., & Bordeaux, C. (2003). Feature film as a resource in teaching I-O psychology. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 41, pp. 83-95.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çengelci, T. ve Kaya, E. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), s. 116-135.
- Çoban, Z. (2011). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 13, s. 147-160.
- D'sa, B. (2005). Social studies in the dark: Using docudramas to teach history. *The Social Studies*, 1, pp. 9-13.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig*, 42, s. 77-93.
- Er, H., Özmen, C. ve Ünal, F. (2014). Televizyon dizilerinin tarih bilinci üzerine etkisi muhteşem yüzyıl dizisi örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), s. 409-426.
- Güçhan, N. (1989). Televizyonun toplumsal ve kültürel etkileri. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 5(5), s. 129-136.
- Işiker, F. (2011). Televizyon Yayınlarında Şiddet (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Ankara: RTÜK.
- Matz, K. A., & Pingatore, L. L. (2005). Reel to reel: Teaching the twentieth century with classic Hollywood films. *Social Education*, 69(4), pp. 189-192.
- Metzger, S. A. (2007). Pedagogy and the historical feature film: Toward historical literacy. *Film & History: An interdisciplinary journal of film and television studies*, 37(2), pp. 67-75.
- Muratalan, T. (2011). *Tarih öğretmenlerinin tarihî filmlerden yararlanırken karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Hébert, T. P., & Neumeister, K. L. S. (2001). Guided viewing of film: A strategy for counseling gifted teenagers. *Journal of Secondary Gifted Education, 12(4)*, pp. 224-235.

Ocak, G. ve Selimoğlu, S. (2016). Tarih öğretiminde tarih dizilerinin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. Nitel bir analiz. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1)*, s. 431-452.

Öztaş, S. (2007). *Tarih öğretimi ve filmler: tarih öğretiminde film kullanılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2)*, s. 543-556.

Öztaş, S. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde filmlerin kullanımı. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 341-360). Ankara: Pegem Akademi.

Öztaş, S. (2010). Tarih derslerinde filmlerin kullanımı. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (ss. 297-306). İstanbul: Yeni İnsan.

Öztaş, S. (2011). Tarih sinema ilişkisi ve sinema filmlerinin tarih derslerinde kullanımının önemi. M. Öz (Ed.), *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de Tarihçilik Ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu bildiriler içinde* (ss. 797-807). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Öztaş, S. (2012). Tarih öğretiminde filmlerin kullanımı. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (ss. 163-182). Ankara: Pegem Akademi.

Öztaş, S. (2015). Tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşleri (Kırklareli üniversitesi örneği). *Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 4(2)*, s. 1-37.

Öztaş, S. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde film analizleri ve filmler ile uygulanabilecek öğretim etkinlikleri. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 635-654). Ankara: Pegem Akademi.

Öztaş, S. ve Turan, R. (2009). İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler tarih ünitelerinin işlenişinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(4)*, s. 903-932.

- Öztaş, S. Anıl, N. K., ve Kılıç, B. (2013). Tarihi film veya tarihi dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. *Electronic Journal of Vocational Collages*, 3(4), s. 107-120.
- Rosenstone, R. A. (2001). The historical film: Looking at the past in a postliterate age. *The historical film: History and memory in media*, pp. 50-66.
- Smithikrai, C. (2016). Effectiveness of teaching with movies to promote positive characteristics and behaviors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, pp. 522-530.
- Wineburg, S. S. (2000). Making historical sense. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 306–325). New York: NYU Press.
- Yalavuz, G. (2006). *Türkiye’de tarih öğretiminde aktif yöntemin uygulanışı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMALI ve HASSAS KONULARIN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK EĞİTİM ALMA DURUMLARI*

Hasan GÜNAL**

Öz: Tarih öğretiminin günümüzde ön plana çıkan amaçlarını gerçekleştirmenin en uygun yollarından biri de sınıflarda tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasıdır. Ancak söz konusu amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğretmen adaylarının bu konuların öğretimine yönelik yeterli bir eğitim alabilmeleri çok önemlidir. Çünkü tartışmalı ve hassas konuların öğretimi, öğretim programlarında yer alan diğer konulara göre daha fazla kanıt kullanımını ve farklı bakış açılarını sunmayı gerektirmektedir. Ayrıca bazı hassas konularda kullanabilecek ilave stratejiler öğretmenlere etkili bir öğretim olanağı sağlayabilmektedir. Anlaşılabileceği üzere, tarih öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde bu konularla ilgili alacakları yeterli bir eğitim, onların meslek yaşamlarında bu konuları amaca uygun bir şekilde işleyebilmelerini sağlayabilecektir. Bu nedenden dolayı araştırmada tarih öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas olan konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları hakkındaki görüşleri belirlenmek istenmiştir. Nitel bir anlayışla gerçekleştirilen araştırmanın verileri açık uçlu anket formu ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 19'u erkek, 13'ü kadın olmak üzere toplamda 32 son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının bu konuların öğretimine yönelik eğitimlerini büyük oranda Tarih Öğretim Yöntemleri dersinde aldıklarını, alan derslerinde ise tartışmalı ve hassas konulara yönelik yeterli bilgi alamadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları en fazla tartışmalı ve hassas gördükleri konu olarak Ermeni/Tehcir sorununu belirtmişlerdir. Bu sorun öğretmen adaylarının lisans derslerinde en fazla ele alınan tartışmalı ve hassas konu olarak da ifade edilmiştir. Bu nedenden dolayı araştırma kapsamında tarih öğretmen adaylarına Ermeni/Tehcir sorunu ile ilgili bir örnek olay sunularak meslek hayatlarında böyle bir durumla karşılaştıklarında nasıl hareket edeceklerine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu örnek olay sayesinde öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik aldıkları eğitimin niteliği hakkında da bilgi edinilmek istenmiştir. Uygulama sonucunda öğretmen adayları, Ermeni/Tehcir sorunu gibi ülkemizde oldukça hassas olan bir konuda radikal olarak kabul edilebilecek ve bu konular için çok önemli olan bazı hususlara dikkat edeceklerini belirtmişlerdir. Ancak bu konuların öğretimi için çok önemli olan kanıt temelli öğrenme ve çok yönlülük gibi yaklaşımların kullanımına yönelik herhangi bir vurgu yapmamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Tartışmalı ve Hassas Konu, Kanıt Kullanımı, Öğretmen Adayı

* Bu çalışma, 1-3 Eylül 2016 tarihleri arasında Muğla'da düzenlenmiş olan 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'na sunulan sözlü bildirinin gözden geçirilip genişletilmiş halidir.

** Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, E-Posta: hasangunal@balikesir.edu.tr

PRE-SERVICE HISTORY TEACHERS' EDUCATION for INSTRUCTION of CONTROVERSIAL and SENSITIVE ISSUES

Abstract: One of the most appropriate ways of realising current prominent aims of history teaching today is discussing controversial and sensitive issues. However, in order to achieve these goals, it is very important for teacher candidates to be able to get sufficient training for teaching these issues. Because teaching these controversial and sensitive issues calls for more evidence usage compared to other subjects in the curriculum and it also calls for presenting different perspectives. Moreover, additional strategies to be used can enable teachers an efficient teaching possibility. As it is understood, a sufficient training for history teachers during their university education will enable them to handle these issues relevantly in their professional lives. Because of this reason, this study aims to identify teacher candidates' ideas on getting education for teaching controversial and sensitive issues. Data of the qualitative study have been obtained through open-ended survey and have been analysed with content analysis. The study has been carried out with 19 male and 13 female, 32 last year students of Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, History Teaching Department in 2013-2014 academic year. Data obtained show that teacher candidates who expressed that they got education on teaching these issues mostly in History Teaching Methods Course, said that they could not get enough education on teaching controversial and sensitive issues in their major area courses. Teacher candidates have expressed the Armenian/Deportation Problem as the most controversial and sensitive issue. As for the teacher candidates, this problem has also been expressed as the most controversial and sensitive issue handled in undergraduate courses. Because of this, within the scope of this study, history teacher candidates were presented with a case study on the Armenian/Deportation Problem and their views on how they would act when they encounter such a situation in their professional lives. It has also been aimed to inform about the quality of education on teaching controversial and sensitive issues under the findings of the case studies. As a result of study, teacher candidates have indicate that they would pay attention to some issues which can be considered radical in a very sensitive subject in our country such as Armenian/Deportation Problem. However, they did not state any emphasis on the use of approaches such as evidence-based learning and multiperspectivity which are crucial to the teaching of these issues.

Keywords: History Teaching, Controversial and Sensitive Issue, Evidence Usage, Teacher Candidate

Extended Summary

Purpose

Nowadays, one of the most appropriate ways to achieve the goals of history teaching is to discuss controversial and sensitive issues in the classroom. However, in order to achieve these goals, it is a very important requirement that adequate training should be given to pre-service teachers to teach these subjects. Because the teaching of controversial and sensitive subjects requires more evidence to be used and different perspectives than other topics in curricula. Also, additional strategies that can be used in some sensitive situations can provide effective teaching opportunities for teachers. As can be understood from this information; an adequate training of pre-service history teachers in their undergraduate studies on these subjects will enable them to appropriately address these issues in their professional lives. For this reason, in the survey it was aimed to determine the opinions of the pre-service history teachers about the education they get on teaching controversial and sensitive subjects. In this respect, pre-service teachers'

1. Views on controversial and sensitive issues,
2. Opinions on controversial and sensitive issues discussed in undergraduate courses,
3. Opinions on receiving education for controversial and sensitive issues during their university education,
4. They are asked what happens if they encounter a situation in which they are to reveal their opinion about Armenian / Deportation Problem in class. The reason for presenting this case to pre-service teachers is to inform them about the nature of the education they receive about controversial and sensitive issues.

Method

The research was carried out with the basic qualitative research model included in the qualitative research approach (see Merriam, 2013). The experimental group of the study is composed of 32 senior students, 19 male and 13 female, in Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty, History Teacher Training Department in 2013-2014 academic year. The determination of the experimental group was based on easy accessibility as a

purposeful sampling strategy in qualitative studies (see Patton, 2014). A content analysis method (see Mayring, 2011) was used in the analysis of the collected data by a questionnaire consisting of open ended questions.

Results and Discussion

The Armenian/Deportation Problem is defined as the most controversial and sensitive topic by the pre-service teachers. In addition to this, other controversial topics are the Alawi-Sunni conflict, the Kurdish question, the necessity of Atatürk's principles and reforms, Abdulhamit II, Sultan Vahdettin, the harem institution, fratricide practice and Lausanne Peace Treaty. This finding is similar to the results of some studies (Çiçek, 2009; Yılmaz, 2012) in the field of history and social studies education in our country. Pre-service teachers also expressed the Armenian/Deportation issue as the most controversial and delicate issue that was handled most in their classes. The Kurdish problem, the removal of the reign and salvation, the revolutions in the field of education, Sultan II. Abdulhamit, the Sunni-Alawi conflict, situations related to the private lives of the Ottoman sultans such as alcohol-drinking sultans, The Lausanne Peace Treaty, Sultan Vahdettin and fratricide practice have been mentioned in this respect. The results of some studies (Demir and Pişmek, 2018; Demircioğlu, 2016; Kuş, 2015) on controversial and sensitive issues in our country support these findings obtained from our research.

A significant number of pre-service history teachers stated that they had been trained in the teaching of controversial subjects in History Teaching Methods course during undergraduate education. However, the results show that the majority of pre-service teachers stated that they during their undergraduate education they were provided only theoretical information not practical examples to use in the classroom. This finding supports the finding of studies in other countries (Kuzuca, 2017; Philpott, Clabough, McConkey and Turner, 2011; Waterson, 2009) as well as in our country (Demircioğlu, 2016; Ersoy, 2010). These findings also show that adequate education is not served to pre-service teachers on the teaching of controversial issues in classroom both in some countries with a longer tradition of teaching and in our country.

Pre-service teachers stated that they would provide their students with information based on historical documents, sources and evidence if they meet with an example case presented to them related to the Armenian/Deportation Problem in the future profession.

Determining where students learn the information they have and trying to approach the issue objectively have been the more common opinions of pre-service teachers in this regard. This finding of identifying students' sources of knowledge is similar to that of Kuzuca's (2017) study of history teachers in England. Similarly, Kop (2017), conducted a study with 8th grade students specifically on the Armenian problem and suggested that teachers should "be objective" and "bring together evidence to make logical explanations". Being sensitive to the cultural backgrounds of the students in the classroom, presenting the views of Turkish and Armenian sources to the students and showing avoidance behaviour were other opinions expressed by the pre-service teachers. These findings coincide with the findings of the research that Yazıcı (2015) conducted with history teachers in minority schools. It is remarkable that pre-service teachers expressed their radical opinions on Armenian Issue which is accepted as a quite controversial and sensitive in Turkey. It is also important that pre-service teachers indicate that they will pay attention to some of the issues that are needed during the course. However, pre-service teachers did not express any opinion on the application of classroom-based approaches (such as evidence-based learning) and multiperspectivity, which are crucial to the teaching of controversial and sensitive issues. It is also noted that the number of pre-service teachers who listed the strategies to cope with controversial and sensitive issues in the case event is inadequate.

Conclusion

It is very important for the pre-service history teachers to provide training for controversial and sensitive issues during their undergraduate education in order to be able to handle them properly (Demircioğlu, 2016). For this reason, history teacher education programs may include compulsory or elective courses for teaching controversial and sensitive subjects. Since there are no courses related to these subjects in current undergraduate programs, especially in the courses titled "History Learning and Instruction Approaches" and "History Instruction 1-2", along with the theoretical knowledge related to these subjects, strategies that they can use should be presented to them with role plays in classroom and evidence based and multiperspectivity approaches.

“Tarih, tartışmalı ve çoğu kez oldukça hassas bir alandır” (John Slater, 1995)

Giriş

Tartışmalı konular, *“farklı grupların üzerinde uzlaşa sağlayamadığı ve keskin görüşlere sahip oldukları sorunlardır”* (Fiehn, 2005: 11). Özellikle insanlarda ön yargıların oluşmasına ve bu önyargıların uzun süre devam etmesine yol açan tartışmalı konular ise hassas olarak kabul edildikleri gibi bir toplumun veya ulusun bölünmesine de neden olabilirler (Mrdja, ty: 46). Okullarda öğretilen bazı derslerin öğretim programlarında tartışmalı konular yer almakta veya bu derslerde ele alınan konuların bazıları tartışma ortamı yaratacak unsurları bünyelerinde barındırmaktadırlar (Kochhar, 2005: 272). Örneğin coğrafya derslerinde yolların, havaalanlarının ya da enerji santrallerinin yapılacağı yerler konusu ele alınırken, doğal çevrenin korunmasının mı yoksa ülkenin ulaşım/enerji ihtiyacının karşılanması mı önemli olduğu düşünceleri tartışmaya açılabilir (QCA, 1998: 56). Edebiyat derslerinde de eleştirmenlerin bazı şiir ya da romanları yorumlarken daima görüş birliği içinde olmadıklarına dikkat çekilebilir (Stradling, 1984: 121).

Tarih ise, hem tartışmalı konuları barındırma hem de tartışma ortamı yaratma hususunda diğer derslere göre daha fazla ön plana çıkmaktadır (Kochhar, 2005: 272). Çünkü tarih dersi, bu konuların yer aldığı doğal bir alandır (Marcus ve Stoddard, 2009: 283). Sonuçta geçmiş bizlere *“savaşlar, sürgünler, kölelik, masum insanların bombalanması, soykırım, dinî hoşgörüsüzlük, mülteciler ve savaş suçları gibi birçok tartışmalı ve hassas konuyu miras olarak bırakmıştır”* (Leeuw-Roord, 2001: 71-72). Ayrıca hemen her ülkenin geçmişinde kendine özgü tartışmalı veya hassas olan bir konusu bulunmaktadır (Stradling, 2003: 82). Fransa'nın Cezayir meselesi, İngiltere'nin İrlanda sorunu, İspanya'daki Bask meselesi, İsrail-Filistin sorunu, Kıbrıs meselesi, Türkiye ve Ermenistan arasında yaşanan sorunlar bu manada akla ilk gelenlerdir ve bu konuların bir kısmı her ne kadar *“tartışmasız”* bir şekilde sunulsa da tarih öğretim programlarında yer aldığından sınıflarda öğretilmektedirler (Kahyaoğlu, ty). Üstelik tarihin hem bilim olarak yapısı hem de bu yapının öğeleri olan *“kanıt”*, *“bulgu”* ve *“yorum süreci”* de tartışma zemini oluşturmaya ve dolayısıyla derslerde tarihsel tartışmaların ele alınmasına olanak vermektedir (Kaya, 2010: 347-348).

Tarihin tartışmalı konuları ele almak için uygunluğunun yanı sıra bu konuların öğretiminin öğrencilere kazandıracığı birçok yeterlilik de bulunmaktadır. Öğrencilerin tarih disiplininin doğası ile günümüz dünyasını anlamalarını sağlamak (Stradling, 2003: 83) ve onlara demokratik katılım ile aktif vatandaşlık becerilerini kazandırmak (Barton ve McCully, 2007; Hahn, 1994: 204) bu yeterliklerden bazılarıdır. Ayrıca tarih derslerini daha ilgi çekici ve zevkli hâle getirip öğrencilerin tarihin değeri ve önemi konusunda olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlama noktasında da bu konuların önemli bir potansiyeli vardır (Angvik, 2001: 37). Söz konusu potansiyelinden dolayı tarih eğitimcisi Alison Kitson, tarih derslerinin en önemli görevlerinden birini “*öğrencilerin tartışmalı konuları ele almasını sağlamak*” olarak ifade etmektedir (akt: Crow, 2004). Phillips (2009: 122) de tartışmalı konuların öğretimi sayesinde tarihin 21. yüzyıl için artık çok önemli ve gerekli bir ders hâline geldiğini belirtmektedir.

Ancak tartışmalı konularla ilgili her öğretimin öğrencilere yukarıda belirtilen yeterlikleri kazandıracığını düşünmek bir yanılgı olur. Söz konusu amaçları gerçekleştirebilmek için her şeyden önce öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında bu konuların öğretimine yönelik iyi bir eğitim almaları gerekmektedir (HA, 2007: 41). Buna rağmen ülkemizde her ne kadar tartışmalı ve hassas konulara tarih öğretmen yeterlikleri içerisinde değinilse de (MEB, 2011) bu yıl güncellenen tarih öğretmenliği lisans programlarında da bu konuların öğretimine yönelik herhangi bir zorunlu veya seçmeli derse yer verilmemiştir (bkz: Web-1).

Aslında öğretmen adaylarına tartışmalı konularla ilgili yeterli eğitim verilememesi ülkemize özgü bir sorun değildir. Hatta bu konuların sınıflarda öğretimi noktasında bize göre daha uzun bir eğitim geleneği olan ülkelerde de benzer sıkıntılar yaşanmaktadır. Ancak bu konuda güzel uygulama örneklerinin bulunduğu da belirtilmesi gerekmektedir. Örneğin Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü’nde öğretmen adaylarıyla tartışmalı konuların öğretimi üzerine on hafta devam eden bir eğitim uygulaması gerçekleştirilmektedir (Foster, 2014: 20-21). Bu eğitimde öğretmen adaylarına hem tartışmalı konularla ilgili kuramsal bilgiler verilmekte hem de okullarda bu konuların öğretimi için kullanılacak stratejiler uygulamalı olarak sunulmaktadır. Öğretmen adayları böylelikle tartışmalı konuların ne olduğu ve bu konuların sınıflarda niçin ele alınması gerektiği hususunda anlayış sahibi oldukları gibi bu konular öğretilirken öğretmenin rolünün ne olması gerektiği ve kullanacakları bazı öğretim teknikleri hakkında da bilgi alabilmektedirler (bkz: Web- 2). Pakistan’daki Aga Khan Üniversitesi de, sosyal bilgiler öğretmenlerini demokratik vatandaşlık eğitimine hazırlamak için

tartışmalı konuların öğretimini, Eğitim Geliştirme Enstitüsü Yüksek Lisans Eğitim Programı'na almıştır (Dean ve Joldoshaieva, 2007: 176).

Ülkemizde de geleceğin eğitimcileri olarak tarih sınıflarında tartışmalı ve hassas konuları ele alacak öğretmen adaylarına, lisans öğrenimleri sırasında bu konuların öğretimine yönelik kapsamlı bir eğitim verilmesi çok önemlidir. Çünkü tartışmalı ve hassas olan konular öğretim programlarında yer alan diğer konulara göre sorgulama ve çok yönlülük gibi yaklaşımlar ile kanıtların daha fazla kullanımını gerektirmektedir. Ayrıca bazı hassas konularda kullanabilecek uzaklaştırma, dengeleme, empati ve araştırma gibi ilave stratejiler öğretmenlere etkili bir öğretim olanağı sağlayabilmektedir (bkz: Stradling, 2003: 85-86). Üstelik tarih öğretmenlerinin bu konuların ele alındığı derslerde uygun rol veya rolleri benimsemesi de tartışmalı konuların öğretiminden beklenen öğrenim çıktılarının elde edilmesi açısından önem arz etmektedir¹. Bu nedenlerden dolayı öğretmen adaylarına verilecek eğitimde tartışmalı ve hassas konuların ne olduğu, bu konuların önemli özellikleri, öğretimindeki zorluklar ve bu konuların niçin öğretilmesi gerektiğiyle ilgili kuramsal bilgilerin yanı sıra sınıf içinde kullanılacak yöntem ve stratejiler ile benimsenecek rollerle ilgili uygulama örneklerine de yer verilmelidir. Sonuç olarak tüm bu bilgilerden anlaşılacağı üzere, tarih öğretmen adaylarına tartışmalı ve hassas olan konuların öğretimi ile ilgili eğitim verilmesi günümüzde önemli bir gereklilik hâline gelmiştir.

Ülkemizde her ne kadar tarih öğretmenleri ile bu konuların öğretimine yönelik olarak bazı çalışmalar (Çiçek, 2009; Demircioğlu, 2016; Günal, 2016; Günal ve Kaya 2016) yapılmış olsa da tarih öğretmen adayları ile yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenden dolayı araştırmamız, Atatürk Üniversitesi örneğinde olsa da, ülkemizde tarih öğretmen adaylarına bu konuların öğretimiyle ilgili verilen eğitimin niteliğini bir nebze de olsa ortaya koyacağından önemli görülebilir. Çalışmada tarih öğretmen adaylarının;

1. Tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular hakkındaki görüşleri,
2. Lisans derslerinde ele alınan tartışmalı ve hassas konularla ilgili görüşleri,
3. Üniversite öğrenimleri sırasında bu konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumlarıyla ilgili görüşleri,

¹ Tartışmalı konuların öğretiminde öğretmenlerin benimseyebilecekleri roller için (bkz: Çeşitli kaynaklardan akt: Günal, 2016).

4. Ermeni/Tehcir Sorunu özelinde kendilerine sunulan bir örnek olay ile sınıf ortamında karşılaşırlarsa nasıl hareket edeceklerine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarına bu örnek olayın sunulmasının nedeni ise, tartışmalı ve hassas konularla ilgili aldıkları eğitimin niteliği hakkında da bilgi edinilmek istenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel bir anlayış benimsenmiştir. Nitel araştırma, *“Araştırma öznelerinin betimlenip yorumlanmasına önem verilen ve söz konusu öznelerin kendi doğal günlük ortamlarında araştırıldığı çalışma türü olarak tanımlanabilir”* (Mayring, 2011: 25). Araştırma nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan temel nitel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel çalışmaları gerçekleştiren araştırmacılar *“İnsanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne gibi anlamlar kattıklarıyla ilgilenirler”* (Marriam, 2013: 22-23).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 19'u erkek, 13'ü kadın olmak üzere toplamda 32 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlemesinde nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme stratejisi olarak kullanılan kolay ulaşılabirlikten yararlanılmıştır (Patton, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 32 öğrenci Erzurum'da öğrenim görse de, Türkiye'nin değişik illerinde dünyaya geldikleri gibi, aileleri de Türkiye'nin farklı bölgelerinde ikamet etmektedirler. Bu nedenden dolayı araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının ülkemizin çeşitliliğini temsil ettikleri söylenebilir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anketlerde kullanılan soru çeşitlerinden biri de açık uçludur. Bu türde, anket kâğıdında araştırılan konu ile ilgili sorular yer alır ve verilecek cevaplar için herhangi bir

öngörüde bulunulamadığı gibi olası cevaplar da anket kâğıdında yer almaz (Aziz, 2010: 94). Araştırmacıların çalışmalarında bu türden bir anket formunu kullanması, katılımcılardan yararlı bilgiler almalarına olanak verebilir. Özellikle de konuşmak istemeyen katılımcılar bu sayede kendi görüş ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ortaya koyabilir (Çepni, 2001: 61). Araştırmada kullanılan anket formunu hazırlamak için ilgili alan-yazın dikkatli bir şekilde incelenmiş ve 2013 Ocak ayında formun ilk hâli oluşturulmuştur. Ardından form, tarih ve sosyal bilgiler eğitimi alanında 13 ve 11 yıllık deneyime sahip olan iki alan eğitimcisi tarafından incelenmiş ve söz konusu uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda formda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra anket formunun pilot uygulaması tarih öğretmenliği ana bilim dalının dördüncü sınıfında öğrenim gören iki öğrenciyle birlikte yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra soruların açıklığı, anlaşılabilirliği, amaca hizmet edişi gibi hususlara öğrencilerden gelen öneriler doğrultusunda yeniden bakılmış ve forma son şekli verilmiştir. Anket formunun uygulanması 2013 Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Anket formunda veri toplamak için dört soru kullanılmıştır. Söz konusu sorular; öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konuları, lisans derslerinde karşılaştıkları tartışmalı ve hassas konuları, üniversite öğrenimlerinde bu konulara yönelik eğitim alıp almadıklarını ve Ermeni/Tehcir Sorununa yönelik bir örnek olayla karşılaştıkları takdirde sınıf ortamında nasıl davranacaklarını ortaya koymaya yöneliktir. Son olarak uygulamayı yapmak için dersi yürüten öğretim üyesinden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına çalışmanın amacı, elde edilen verilerin kullanımı gibi hususlarda bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmeden sonra bütün öğretmen adayları gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarına uygulanan anket formları toplandıktan sonra sorular bilgisayara aktarılmıştır. Ardından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz türünün özünü “kuramsal olarak belirlenen kategori sistemi oluşturur. Kategori sistemine göre ilgili boyutlar belirlenir ve materyalden süzülerek alınır” (Mayring, 2011: 117). İçerik analizinde veriler daha sonra yoğun bir şekilde incelenerek, betimsel analizle fark edilmesi zor olan kavram ve temalar ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde araştırmacı ve alanında uzman olan bir tarih eğitimcisi yer almıştır. İki kişi önce verileri ayrı okumuş ve kodlarını belirlemişlerdir. Ardından bir araya gelerek belirledikleri bağımsız kodları üzerinde tekrar inceleme yaparak ortak kategorilerini oluşturmuşlardır.

Çalışmada oluşturulan kategoriler tablolar halinde ve öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Sunulan alıntılarda öğretmen adaylarını belirtmek için EÖA ve BÖA gibi kodlar kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından yapılan alıntılarda bazı tekrarlı kelimelere yer verilmemeye çalışılmış, bu durumlar çalışmada (...) olarak gösterilmiştir. Ayrıca cümle düşüklüğü bulunan bazı ifadelerin anlam bütünlüğünü sağlamak adına bazı kelimeler köşeli parantez [] içinde sunularak alıntılara eklenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu düzenlemelerin ifadelerin anlam bütünlüğünü bozmamasına da dikkat edilmiştir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013).

Bulgular

Tarih Öğretmen Adaylarının Tartışmalı ve Hassas Olarak Gördükleri Konular ile İlgili Görüşleri

Öğretmen adaylarından ilk olarak tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konulara örnekler vermeleri istenmiş ve elde edilen bulgular tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konularla ilgili görüşleri

Konular	f	%
Ermeni/Tehcir sorunu	11	16
Alevi-Sünni sorunu	8	12
Kürt sorunu	7	10
Atatürk ilke ve inkılaplarının yapılmasının gerekli olup olmadığı	5	7
Sultan II. Abdülhamit’in müstebitliği-Ulu Hakanlığı	4	6
Sultan Vahdettin’in vatan haini olup olmadığı	4	6
Kardeş katli uygulamasının gerekli olup olmadığı	3	4
Bazı devlet adamlarının ölüm nedeni	3	4
Harem kurumu	2	3
Şeyh Sait isyanı	2	3
Lozan Barış Antlaşmasının başarı mı yoksa başarısızlık mı olduğu	2	3
Yeniçeri Ocağı’nın kaldırılmasının doğru olup olmadığı	2	3
Türkiye’deki darbe dönemleri	2	3
Atatürk’le ilgili konular	2	3
Dersim Olayı	1	1
Adnan Menderes dönemi olayları	1	1

Mustafa Kemal ile Kazım Karabekir arasında yaşanan sorun	1	1
İsmet İnönü'nün bazı uygulamaları	1	1
Türklerin İslamiyet'i kabul ediş şekli	1	1
Yavuz Sultan Selim'in Mısır seferi	1	1
Diğer	6	9
Toplam	69	100

Öğretmen adayları bu konuda Ermeni/Tehcir sorununu ilk sırada belirtmişlerdir. Söz konusu öğretmen adaylarından E3 düşüncelerini *“Ermeni meselesini örnek verebilirim. Türkiye Cumhuriyeti’ni ilgilendiren ve Türk halkının önemseydiği bir konu olduğu için hemen her yerde, sokakta, okulda, evde, arkadaş ortamında, insanlar konuştuğu için konunun ne...kadar hassas olduğunu anlayabiliyoruz”* ifadeleri ile açıklamıştır. Alevi-Sünni ve Kürt sorunu, öğretmen adayları tarafından ikinci ve üçüncü sıklıkla dile getirilen konular olmuştur. Bu düşüncede olan EÖA6 görüşünü *“Türkiye’deki Alevi-Sünni meselesi ve Kürt meselesi gibi konular hem ülke hem de eğitim hayatı için tartışmalı ve hassastır”* şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adaylarınca büyük oranda harf devrimi özelinde Atatürk ilke ve inkılaplarının yapılmasının gerekli olup olmadığı nispeten üst sıralarda belirtilen bir konu olmuştur. Bu düşünceyi ifade eden öğretmen adaylarından E19 *“Örneğin harf inkılabı tartışmalı bir konudur...”* diyerek görüşlerini açıklamıştır. II. Abdülhamit’in *“baskıcı bir hükümdar mı olduğu yoksa Ulu Hakan mı olduğu”* ve *“Sultan Vahdettin’in “vatan haini olup olmadığı”* öğretmen adaylarınca aynı sıklıkla dile getirilen konular olmuştur. II. Abdülhamit ile ilgili olarak öğretmen adaylarından EÖA5 *“II. Abdülhamit baskıcı bir hükümdar mı Ulu Hakan mı paradoksu?...”* derken, Sultan Vahdettin konusunda BÖA12 *“Örneğin Padişah Vahdettin hain miydi değil miydi?...”* demiştir. Öğretmen adayları yine yakın zamanlarda Osmanlı’yı konu alan dizilerde ele alınmasından dolayı toplumda oldukça tartışılan kardeş katli uygulamasının gerekli olup olmadığı ile Sultan II. Abdülhamit, Kanuni Sultan Süleyman’ın oğlu olan Şehzade Mehmet ve Anadolu Selçuklu Sultanı Alâeddin Keykubad özelinde devlet adamlarının ölüm nedenlerini orta sıralarda ve aynı sıklıkla dile getirmişlerdir. Örneğin EÖA15 bu konudaki düşüncelerini *“...Şehzade Mehmet hastalıktan mı yoksa zehirlenerek mi öldü? Bu konu hakkında zıt birçok bilgi var”* ifadeleri ile belirtmiştir. Tablodan görüleceği üzere öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları diğer tartışmalı ve hassas konuların ifade edilme sıklıkları düşmektedir. Bunlar arasında harem kurumu, son dönemlerde siyasilerin konuşmaları ile tekrar ülke gündeminde ön plana çıkan Lozan Barış Antlaşması’nın bir başarı mı yoksa bir başarısızlık mı olduğu, Şeyh Sait İsyanı, darbe girişimleri ve Dersim Olayı dikkat çeken konular olarak görülebilir.

Bu konuyla bağlantılı olarak öğretmen adaylarının lisans derslerinde ele alınan tartışmalı ve hassas konularla ilgili görüşleri de belirlenmek istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu hususta da en sık dile getirdikleri konu yine Ermeni/Tehcir sorunu olmuştur. Öğretmen adayları Ermeni Sorununu inkılap tarihi dersinde ele aldıklarını ve bu konunun ön plana çıkmasında öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu yerleşim yerinin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bu konuda EÖA6 *“Genel olarak bulunduğumuz ilin verdiği etkiyle Ermeni Meselesi...”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Kürt sorunu ve cumhuriyet döneminde saltanatın ve halifeliğin kaldırılması ile başta harf inkılabı olmak üzere eğitim-öğretim alanında gerçekleştirilen bazı değişiklikler bu konuda ikinci sıklıkla dile getirilen konular olmuştur. Öğretmen adayları Sultan II. Abdülhamit’in *“İstibdatçı bir hükümdar mı yoksa Ulu Hakan mı olduğu”* noktasında ders ortamında üçüncü sıklıkla konuşulan konu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarınca dile getirilen diğer konuların ifade edilme sıklığı düşmektedir. Bunlar arasında Sünni-Alevi çatışması, Osmanlı padişahlarının içki içmesi gibi özel hayatları ile ilgili hususlar, Lozan Barış Antlaşması, Sultan Vahdettin ve gerekli bir uygulama olup olmadığı noktasında çokça konuşulan kardeş katli ön plana çıkan konular olmuştur.

Tarih Öğretmen Adaylarının Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Araştırma kapsamında tarih öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri sırasında tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıklarına yönelik görüşleri belirlenmek istenmiş ve elde edilen bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Evet, TÖY dersinde	23	72
Hayır	8	25
Cevap vermeyen	1	3
Toplam	32	100

Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü Tarih Öğretim Yöntemleri (TÖY) dersinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim aldıklarını belirtirken, sekiz öğretmen adayı eğitim almadıklarını dile getirmiş, bir öğretmen adayı ise herhangi bir cevap vermemiştir.

Aynı sınıfta bulunan öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün (23) eğitim aldıklarını belirtmesine rağmen sekiz öğretmen adayının eğitim almadıklarını dile getirmesi bir çelişki olarak görülebilir. Ancak bu konularla ilgili eğitim aldıklarını belirten öğretmen adaylarından sadece ikisi aldıkları eğitimi nitelikli ve verimli olarak belirtip, mesleki yaşamlarında yararlanacakları bilgiler edindiklerini yazıya dökmüştür. Bu öğretmen adaylarından B11 *“Evet aldım. Tarih öğretim yöntemleri dersinde hocamız bu konularla ilgili açıklamada bulundu. Derste ilerideki öğretmenlik hayatımda kullanabileceğim bilgiler sunuldu ve verimli geçti”* sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Öğretmen adaylarının çok önemli bir bölümü ise aldıkları eğitimi yeterli görmediklerini belirttikleri gibi kendilerine belirli bir ders saatinde çok az ve daha çok teorik bilgiler verildiğini söyleyip ayrıca uygulama yapmadıklarını da özellikle vurgulamışlardır. Söz konusu öğretmen adaylarından E4 düşüncelerini *“Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için TÖY dersinde eğitim aldık. Ancak bunun yeterli olmadığını düşünüyorum. Çünkü eğitim alıyoruz ancak bunun konu üzerinde uygulaması yapılmıyor”* diyerek ifade etmiştir. Bu bilgiler ve çalışmada yer verilemeyen diğer görüşler, öğretmen adaylarının bu konulara özel ve uzun süre devam eden bir eğitim almadığını, sadece TÖY dersinin belirli bir saatinde bu konuların önemi ve öğretimi sırasında dikkat edilmesi gerekenler hususunda teorik bilgiler edindiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu daha sonra dersi yürüten öğretim üyesine sorulmuş ve kendisi tarafından teyit edilmiştir. Muhtemelen eğitim almadıklarını belirten öğretmen adayları bu konuların ele alındığı o ders saatinde sınıfta yer almadıkları için görüşlerini bu şekilde ifade etmişlerdir. Çalışmada bu soru ile bağlantılı olarak öğretmen adaylarının alan derslerinde tartışmalı konuların neler olduğu ve bu konularla öğretmenlik hayatlarında sınıf ortamında karşılaştıklarında neler yapmaları gerektiğine yönelik herhangi bir bilgi alıp almadıklarına yönelik görüşleri de belirlenmek istenmiştir. Bunun nedeni öğretmen adaylarının aldıkları müfredatta alan derslerinin büyük bir ağırlığa sahip olmasıdır. Ayrıca bu alan derslerinin içeriğinde birçok tartışmalı ve hassas konunun bulunmasından dolayı ister istemez bu konulara derslerde değinilmektedir. Bu durumu öğretmen adayı E2 de *“Kısmen de olsa her derste bu konulara yer verilmektedir. Çünkü alan derslerimizin birçoğunda tartışmalı ve hassas konulara denk gelmekteyiz”* sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayları alan derslerinde bazı öğretim üyelerinin kendilerine Ermeni Meselesi, Lozan Barış Antlaşması, Sultan II. Abdülhamit ve İsmet İnönü'nün yaptığı kimi uygulamalar vb. konuların tartışmalı konular arasında olduğunu söylediklerini ancak bu konular ele alınırken neler yapmaları gerektiği konusunda bilgi vermediklerini belirtmiştir. Örneğin BÖA9 bu konuda *“...Sultan*

Abdülhamit'in tartışmalı konular arasında olduğu belirtildi. Yine İsmet İnönü'nün yaptığı uygulamalar için de sorun yaşanabileceği belirtildi. Ama neler yapılması gerektiği hakkında bir şey söylenmedi" diyerek görüşlerini açıklamıştır.

Tablonun tamamı ve yukarıdaki bilgiler göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik özel bir eğitim almadıkları anlaşılmaktadır. Ancak yine de TÖY dersi kapsamında öğretmen adaylarına bu konular ve bu konuların öğretimi sırasında kullanabilecekleri yöntem, strateji ve dikkat edecekleri hususlar hakkında teorik olarak kalsa da önemli bilgilerin verildiği görülmektedir. Bu konuda EÖA16'nın *"...TÖY dersinde bu konulardan bahsedildi. Bu konuları [ele alırken] farklı görüşleri de anlatmamız gerektiği ve kaynakların verdiği bilgilerden bahsedilmesi gerektiği söylendi. Ayrıca başka ülke sorunları üzerinden derslerin anlatılması gerektiği vurgulandı"* şeklindeki sözlerinden öğretmen adaylarına özellikle toplumlar için çok hassas olan konular ele alınırken kullanılan bir strateji olan "uzaklaştırma" hakkında bilgi verildiği anlaşılmaktadır.

Tarih Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Ermeni/Tehcir Sorunu ile İlgili Bir Sorunla Karşılaştıklarında Ne Yapacakları ile İlgili Görüşleri

Araştırmada son olarak öğretmen adaylarına en fazla tartışmalı ve hassas olarak gördükleri ve derslerde en çok ele alındığını belirttikleri Ermeni/Tehcir sorunuyla ilgili bir örnek olay sunulmuştur. Söz konusu örnek olay araştırmacının öğretmenlik yaptığı yıllarda sınıf ortamında karşılaştığı gerçek bir durumdan esinlenerek oluşturulmuştur ve şu şekildedir: Büyük çoğunluğunu Türk öğrencilerin oluşturduğu ama Ermeni kökenli Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrencilerinizin de bulunduğu bir sınıfta Ermeni Tehciri konusunu işliyorsunuz. Dersin işleniş sırasında Ermeni kökenli öğrencilerinizden biri söz isteyip *"Öğretmenim tehcir olayı sırasında suçu olmayan birçok Ermeni de haksız yere göç ettirilmiş"* diyor. Ardından sınıfınızdaki diğer öğrencilerin büyük çoğunluğu buna tepki gösterip *"Kesinlikle böyle bir şey olmamış ve yanlış bir tutum sergilenmemiştir"* diyor ve bir anda sınıf ortamı gerginleşiyor. Öğretmen adaylarına mesleki yaşamlarında bu gibi bir örnek olayla karşılaşırlarsa nasıl hareket edecekleri ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen adaylarının sınıf ortamında Ermeni/Tehcir sorunu ile ilgili bir sorunla karşılaştıklarında ne yapacakları ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilere belgelere, kaynaklara, kanıtlara dayalı olarak bilgi verme	13	20
Öğrencileri araştırmaya ve kaynaklara yönlendirme	7	11
Öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin kaynağını öğrenme	5	8
Tarafsız bir tutum sergileme	5	8
Öğrencinin kültürel arka planına duyarlı olma	4	6
Konuyla ilgili kendi görüşünü açıklama	3	5
Öğrencilerin görüşlerini belge/kanıt/kaynaklarla desteklemelerini isteme	3	5
Tarihsel empati uygulaması yaptırma	3	5
Durumu kurtarmaya çalışma	3	5
Barışçı tarih anlayışı doğrultusunda bilgiler verme	3	5
Öğrencilere kendi görüşünü benimsetme	2	3
Öğrencilere münazaralar yaptırma	2	3
Konu ile ilgili her iki tarafın görüşünü sunma	2	3
Kaçınma davranışı gösterme	1	2
Öğrencilerin kendi kararlarını vermesini sağlama	1	2
Konuyla ilgili araştırma yapma	1	2
Tarihî olaylarla ilgili farklı görüşlerin olabileceğini belirtme	1	2
Öğrencilere farklı görüşlere saygı duyma anlayışını kazandırma	1	2
Diğer	6	9
Toplam	66	100

Öğretmen adaylarının bu konuda en sık belirttikleri görüş; öğrencilerine tarihî belgelere, kaynaklara ve kanıtlara dayalı olarak gerekli bilgileri sunmak olmuştur. Bu düşüncede olan EÖA16 görüşlerini “...Arşiv belgeleri, kaynakların verdiği bilgiler, bu konuda yapılmış akademik çalışmalar, bulunan toplu mezar ile kalıntılar...ışığında gerekli olan bilgilerin verilmesini sağladım” şeklinde ifade ederken, BÖA7 düşüncelerini “...Kaynak ve belgeler dâhilinde öğrencilere bilgiler verirdim” diyerek açıklamıştır. Öğretmen adaylarının ikinci öncelikleri öğrencilerini araştırma yapmaya ve konu ile ilgili kaynaklara yöneltmedir. Bu görüşü dile getiren öğretmen adaylarından biri öğrencilerinden tek ve yanlı olan kaynaklara değil birden fazla kaynağa ulaşmalarını isteyeceğini belirtmiştir. Diğer bir öğretmen adayı ise öğrencilerine hem Türklerin hem de Ermenilerin haklı gösterildiği birer kaynak ismi söyleyip onların bu kaynakları okuyup incelemesini sağlamaya çalışacağını ifade etmiştir. Bazı öğretmen adayları da öğrencilerine bu konuda çok sayıda kitap okumalarını, buldukları kanıtları ve belgeleri sınıfa getirip arkadaşları ile paylaşmalarını tavsiye edeceklerini vurgulamışlardır.

Örneğin bu düşüncede olan BÖA13 “...Öğrencilere Ermenilerin haklı gösterildiği bir kaynak bir de Türklerin haklı gösterildiği bir kaynak ismi verip her iki taraf[ta yer alan] öğrencilerin bunları okumasını, incelemesini sağlarım...” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının üçüncü sırada ve aynı sıklıkla belirttikleri görüşler öğrencilerin sahip oldukları bilgileri nereden edindikleri anlamak ile konuya tarafsız bir şekilde yaklaşmaya çalışmak olmuştur. Bilgi kaynaklarını öğrenme hususunda BÖA12 “...İki zıt görüşün de fikirlerini, neler düşündüklerini dinledikten sonra bu bilgileri nasıl ve nereden edindiklerini sorarım...” derken, konuya tarafsız yaklaşacağını belirten BÖ9 “Ben her ne kadar Türk olsam da sınıfta bir öğretmenim. Ermeni de Türk de benim öğrencimdir. Aralarında bir ayırım yapmamaya çalışırım” demiştir. Öğrencilerin kültürel arka planına duyarlı olma bu konuda öğretmen adaylarınca nispeten üst sıralarda dile getirilen bir düşünce olmuştur. Öğretmen adayları bu düşünce ile ele alınan konu Ermeni Tehciri olduğu ve sınıfta Ermeni kökenli öğrenciler olduğu için öğrenci öbeğini göz önünde bulunduracaklarını belirtmektedirler. Örneğin bu konuda EÖA2 “Bu gibi durumlarda Ermeni asıllı öğrenciler asla hor görülmemeli. Onları da anlamaya çalışmalıyız... Ermeni Tehciri konusunda bir yakını buraya kaybetmiş olabilir...” ifadeleri ile düşüncesini açıklamıştır. Kendi görüşünün ne olduğunu açıklama, öğrencilerden görüşlerini belge, kanıt ve kaynaklara dayalı olarak sunmalarını isteme, öğrencilerin kendilerini her iki tarafın yerine koyacağı tarihsel empati uygulamaları yaptırma, durumu kurtarmaya yönelik hareket etme ve barışçı tarih anlayışına yönelik bilgiler verme öğretmen adaylarınca aynı sıklıkla belirtilen görüşler olmuştur. Tarihsel empati uygulaması yaptıracağını belirten EÖ12 “...Öğrencilerime o zamana gidip tarihsel empati yapmalarını söylerim. Tehcirin neden yapılmış olabileceğini sorarım. Her iki tarafa da kendilerini birbirlerinin yerine koyup da düşünmeleri gerektiğini söylerim. Çünkü bu tür konularda taraflar kendilerini mağdur, karşı tarafı da baskıcı, zorlayıcı olarak görmektedir” ifadeleri ile düşüncelerini açıklamıştır. Durumu kurtarmaya yönelik uygulamalar yapacağını belirten EÖ19 “...Tarafların suçlu ya da suçsuz olan yönlerine değinmeden, tartışmayı tekrar alevlendirmeyecek açıklamalar yapardım. Böylece sınıf düzeni ve disiplini sağlanırdı” şeklinde görüşlerini belirtirken, barışçı tarih anlayışını ön plana çıkaran EÖA6 düşüncelerini “Tarih dersinin milletleri ayırmak gibi bir özelliği olmamalı. Aksine tarih dersi geçmişte yaşanan olaylardan ders alınarak gelecekte daha doğru kararların verilmesini ve sağlam dostlukların kurulmasını sağlamalı. Bu nedenle öğrencileri bu yönde bilgilendirerek o dönemde yaşanmış olayları olduğu gibi belli bir milleti suçlamadan anlatmaya çalışırım...” sözleri ile açıklamıştır. Tarih öğretmen adaylarının bu konuda dile getirdikleri diğer

düşüncelerin ifade edilme sıklıkları düşmektedir. Bu görüşlerden biri öğrencilerin Türk ve Ermeni tezlerini savundukları münazaralar yapmasını sağlamadır. Bu görüşte olan EÖA17 *“Konu ile ilgili zıt görüşte olan öğrencilere bir münazara yaptırabilirim. Ders esnasında Ermeni öğrencilere Türk tarafının, Türk öğrencilere ise Ermeni tarafının tezlerini araştırmalarını söyler, münazara yaptırarak birbirlerinin fikirlerini anlamalarını sağlayabilir, empati becerisi kazandırabilirim”* kelimeleri ile yapılacak münazara ve böyle bir uygulamanın öğrencilere kazandırabileceği yeterlikler hakkında bilgiler vermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar, Ermeni/Tehcir sorununun öğretmen adaylarınca en fazla tartışmalı ve hassas olarak görülen konu olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Alevi-Sünni çekişmesi ile Kürt sorunu da üst sıralarda belirtilen konular olmuştur. Harf devrimi daha fazla olmak üzere Atatürk ilke ve inkılaplarının yapılmasının gerekli olup olmadığı, “Baskıcılık-Ulu Hakanlık bağlamında Sultan II. Abdülhamit”, “vatan haini olup olmadığı tartışmaları ile Sultan Vahdettin”, harem kurumu, kardeş katli uygulaması, Lozan Barış Antlaşması, darbe girişimleri ve Atatürk’le ilişkili sorunlar öğretmen adayları tarafından ifade edilen diğer konular olmuştur. Araştırmamızdan elde edilen bu bulgular ülkemizde tarih ve sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan bazı çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Çiçek’in (2009: 154) araştırmasında yer alan tarih öğretmenleri de Ermeni Tehciri, Sultan II. Abdülhamit, cumhuriyet-saltanat, halifelik-laiplik tartışması ve Vahdettin-Mustafa Kemal ilişkisi gibi konuları tartışmalı ve hassas olarak belirtmişlerdir. Yılmaz’ın (2012: 209, 212) gerçekleştirdiği çalışmanın katılımcıları olan sosyal bilgiler öğretmenleri de Ermeni Meselesi, Sultan II. Abdülhamit, Atatürk’ün hayatı, kişiliği, görüşleri ve eylemleri ile Sultan Vahdettin gibi konuları tartışmalı olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları lisans derslerinde sınıf ortamında en fazla konuşulan tartışmalı ve hassas konu olarak da Ermeni/Tehcir sorununu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarınca ele alındığı belirtilen diğer önemli konular ise Kürt sorunu, saltanatın ve halifeliğin kaldırılması, başta harf inkılabı olmak üzere eğitim-öğretim alanında yapılan inkılaplar, Sultan II. Abdülhamit, Sünni-Alevi çatışması, Osmanlı padişahlarının içki içmesi gibi özel hayatları ile ilgili

durumlar, Lozan Barış Antlaşması ve Sultan Vahdettin olmuştur. Ülkemizde tartışmalı konularla ilgili yapılan bazı çalışmalarda da araştırmamızda elde edilen bulguları destekleyecek sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Kuş'un (2015: 89) çalışmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri Ermeni Sorununu sınıfta öğrencileri ile ele aldıkları tartışmalı konulardan biri olarak dile getirmişlerdir. Demircioğlu'nun (2016: 156, 157) araştırmasında yer alan tarih öğretmenleri de Osmanlı padişahlarının yaşamları, Sultan II. Abdülhamit dönemi ile Ermeni Sorununu sınıflarında tartışmalı duruma gelen konular olarak belirtmişlerdir. Yine Demir ve Pişmek tarafından (2018: 128-129) yapılan bir çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından Ermeni Sorunu, Lozan Barış Antlaşması, Sultan Vahdettin ve II. Abdülhamit'in yaşamı sınıflarda ele alınan tartışmalı konular arasında gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarının önemli sayılacak bir kısmı, TÖY dersinde tartışmalı konuların öğretimine yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak bulgular, eğitim aldıklarını belirten öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün, kendilerine sadece teorik bilgiler verilip, uygulama örnekleri gösterilmemesinden dolayı aldıkları eğitimi yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Ancak burada belirtilmesi gereken bir husus bulunmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi ülkemizde bu konuların öğretimine yönelik tarih öğretmenliği lisans programlarında herhangi bir ders bulunmamaktadır. Ancak yine de dersi yürüten öğretim üyesi yapılan görüşmede bu konuların önemini farkında olduğu için Özel Öğretim Yöntemleri (öğrencilerin ifadesi ile TÖY) dersinde, tartışmalı ve hassas konulara yönelik teorik olarak üç ders saatini ayırdığını belirtmiştir. Aslında bu konulara daha fazla vakit ayırmak istemesine rağmen Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yazılı ve görsel kaynak, film ve belgesel, tarihsel empati, sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, tarihî mekân ve edebî ürün kullanımı gibi birçok konuyu ele aldığından buna olanak bulamadığını da belirtmiştir. Öğretim üyesi ayrıca tartışmalı ve hassas konuların öğretimi adı altında doğrudan bir uygulama yapılmadığını ancak özellikle öğretmen adaylarının farklı görüşlere dayalı birincil kaynak kullanımına yönelik uygulamalarının özellikle bu konular üzerinden yürütüldüğünü belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının geçmiş eğitim hayatlarında kaynakların kullanımına yönelik bir deneyim yaşamaması başta olmak üzere bazı nedenlerden dolayı teorik olarak tarihin doğasını anlamada ve kendileriyle yapılan uygulamaların amacını anlamada zorluklar yaşadıklarını dile getirmiştir. Nitekim öğretim üyesinin aynı çalışma grubu ile yaptığı başka bir araştırmanın sonuçları bu durumu ortaya koymaktadır (bkz: Kaya, 2015). Araştırmamızdan elde edilen bu bulgu, ilgili literatürde hem

ülkemizde (Demircioğlu, 2016: 154; Ersoy, 2010: 331) hem de yurt dışında İngiltere (Kuzuca, 2017: 48-49; Philpott vd., 2011: 40, 41) ve Amerika'da (Waterson, 2009: 15) tarih/sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzeşmektedir. Ayrıca İngiliz Tarih Derneği'nin raporuna göre, İngiltere'de tarih öğretmenlerine problem yaratmayan konularda çok iyi eğitim verilmektedir. Ancak tartışmalı ve hassas konular söz konusu olduğunda kendilerine iyi bir eğitim olanağı sunulamamaktadır (HA, 2007: 4, 14). Tüm bu bilgilerden anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarına tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili ülkemizde ve bu konuların sınıflarda ele alınması konusunda daha uzun bir eğitim geleneği olan bazı ülkelerde, istisnalar olmakla birlikte, yeterli düzeyde bir eğitim verilmemektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarına son olarak hem en fazla tartışmalı ve hassas olarak gördükleri hem de derslerde en çok ele alındığını belirttikleri Ermeni/Tehcir sorunu hakkında bir örnek olay sunularak, gelecekte mesleki yaşamlarında örnek olaydakine benzer bir durumla karşılaşarlarsa nasıl hareket edecekleri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adayları böyle bir örnek olayla karşılaşmaları halinde ilk önceliklerini öğrencilerine tarihi belge, kaynak ve kanıtlara dayalı bilgi vermek olarak belirtmişlerdir. Öğrencileri araştırma ve kaynaklara yönlendirme, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri nereden edindiklerini anlamaya çalışma ve konuya tarafsız yaklaşma bu konuda öğretmen adaylarının ön plana çıkan diğer düşünceleridir. Kop'un (2017: 259) Ermeni Sorunu özelinde 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada belirttiği gibi, *"Öğretmenlerin bu gibi konularda yaşanan olaylara tarafsız olarak bakabilmeleri ve mantıklı çıkarımlarda bulunmak için kanıtları bir araya getirebilmeleri"* çok önemlidir. Bunların yanı sıra sınıfta bulunan öğrencilerin kültürel arka planlarına duyarlı olma, tarihsel empati uygulaması yaptırma, durumu kurtarmaya çalışma, öğrencilere barışçı tarih anlayışı doğrultusunda bilgiler verme, öğrencilere Türk ve Ermeni tezlerini savundukları münazaralar yaptırma, öğrencilere hem Türk hem de Ermeni görüşlerini sunma ve kaçınma davranışı gösterme bu konuda öğretmen adayları tarafından dile getirilen diğer görüşler olmuştur. Durmuş'un (2013: 98, 128) Ermeni okullarından mezun olan kişiler ve bu okullarda görev yapan tarih/sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada da bazı öğretmenler *"öğrencilerinin rahatsız olduğunu hissettikleri için"* Ermenilerle ilgili konulara fazla değinmediklerini yani bir nevi kaçınma davranışı gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca yine aynı çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin bir bölümü, Ermenilerle ilgili konuların hassas

olması nedeniyle hızlı bir şekilde “geçistirme” yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yazıcı (2015: 178, 184, 185) tarafından yine azınlık okullarında öğrenim gören öğrenciler ve bu okullarda görev yapan tarih öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada da bazı tarih öğretmenleri Ermeni Meselesi ele alınırken “geçistirme (kaçınma)” ve “konu ile ilgili her iki tarafı ve onların bakış açılarını anlamaya çalışma”yı bir strateji/yaklaşım olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada yer alan öğretmenlerin önemli bir bölümü öğrencilerinin kültürel farklılıklarını göz önünde bulundurduklarını dile getirmişlerdir (Yazıcı, 2015: 164-165). Araştırmamızda yer alan bazı öğretmen adaylarının (3) öğrencilerine “barışçı tarih anlayışına yönelik bilgi vereceğini” belirtmeleri de önemlidir. Metin’in de (2015: 149) belirttiği üzere: *“Eğer her iki ülkede de gelecek kuşakların birbirlerine olan bakış açıları artık barışa yönelik olarak değiştirilmek isteniyorsa... tarafların birlikte oluşturacağı ortak bir komisyonla iki ülkenin ders kitaplarında Tarihte Türkler ve Ermeniler Konusu yeniden yazılmalıdır”*. Eğer böyle bir uygulama hayata geçirilebilirse, bu konuları ileride ele alacak olan tarih öğretmen adayları ile yapılacak çalışmalarda da muhtemelen barışçı tarih eğitime yönelik daha fazla düşünce dile getirilecektir. Kuzuca (2017: 44, 46) tarafından İngiltere’de yapılan çalışmada da araştırmamızda olduğu gibi tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken kullanabilecekleri uygun yöntem ve yaklaşımları tartışmak için onlara varsayımsal bir senaryo sunulmuştur. Bu senaryoya göre bir tarih öğretmeni çok kültürlü bir sınıfta “19. Yüzyılda İngiliz İmparatorluğu ve Demokrasi Hareketleri” konusunu ele alırken, bir öğrencisi söz alarak *“...azınlıkta kalan etnik gruplardaki insanlar seçilme hakkına sahip olmamalı ve ebeveynlerim de benimle aynı düşüncede olduğu için söylediklerimden şüphe duymuyorum”* demiştir. Ardından sınıftaki birçok öğrenci bu ifadeyi sorgulayıp, arkadaşları ile aynı fikirde olmadıklarını söylemelerine rağmen bazı öğrenciler bu düşünceyi kabul edip desteklemişlerdir. Kuzuca tarih öğretmenlerine *“Sınıfta bu örnek olayla karşılaşan meslektaşınız size gelip bu sorun konusunda yardım istediğinde hangi tavsiyelerde bulunursunuz?”* sorusunu yöneltmiştir. Çalışmadaki bütün katılımcılar araştırmamızdan elde edilen bulguyla örtüşecek şekilde “örnek olaydaki öğrencinin sınıftaki ifadesinin arkasındaki etkenin ne olabileceğinin anlaşılmasının gerektiğine”, yani bu bilginin kaynağının anlaşılmasının önemine, dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında yine çalışmamızdan elde edilen bulguyu destekleyecek bir diğer bulgu olarak iki öğretmen empati kullanılarak yapılacak sınıf tartışmasının konuyu ele alabilmek için yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak tarih öğretmen adaylarının Ermeni/Tehcir Sorunu gibi Türkiye’de oldukça hassas olan bir konuda öğrencilerine belge, kaynak ve kanıtlara dayalı bilgi verme, tarafsız olma, öğrencilerin kültürel arka planına duyarlı olma, öğrencilerin kendilerini her iki tarafın yerine koyacağı tarihsel empati uygulaması yaptırma, öğrencilerin Türk ve Ermeni tezlerini içeren münazaralar yapmasını sağlama, konu ile ilgili hem Türk hem de Ermeni tarafının görüşünü sunma gibi bu konular için çok önemli olan bazı hususlara dikkat edeceklerini belirtmeleri önemlidir. Üstelik öğretmen adaylarının radikal olarak görülebilecek bu düşünceleri Ermeni sorunu nedeni ile istenmeyen olayların yaşandığı ve kötü anılara sahip olan bir yerleşim yerindeki üniversitede ifade etmeleri de ayrıca dikkat çekici bir durumdur. Öğretmen adaylarının yukarıda belirtildiği gibi Özel Öğretim Yöntemleri dersinde farklı görüşlerin yer aldığı kaynaklara dayalı birçok uygulama yapma olanağı elde etmeleri bu durumun ortaya çıkma nedenlerinden biri olarak görülebilir. Nitekim Kabapınar ve Durmuş’un da (2014: 87) belirttiği gibi, tarih öğretiminde farklı görüşlerin yer aldığı kaynaklara dayalı “kanıt temelli tarih öğretimi” bireylerin “daha dengeli bir bakış açısı” oluşturmalarına olanak verebilmektedir. Ancak her ne kadar bazı tarih öğretmen adayları öğrencilerine kanıt/kaynaklara dayalı bilgiler vereceklerini belirtmiş olsalar da, tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde çok önemli bir yere sahip olan sorgulama (kanıt temelli öğrenme) ve çok yönlülük gibi yaklaşımların kullanımına ve uygulanmasına yönelik herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Yine bu gibi duyarlı/hassas konularda kullanılabilecek stratejileri belirten öğretmen adayı sayısı da yeterli seviyede değildir. Stradling’in (2000: 18) belirttiği üzere, tarih öğretmenlerinin özellikle hassas konu ve sorunların öğrencileri, onların ailelerini ve genel olarak toplumu rahatsız edebileceği hususunu göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Bu nedenle, hassas konular sorgulama/kanıt temelli bir yaklaşımla ele alınırken öğretmenlerin ele alınan konuya bağlı olarak bazı ilave stratejileri de kullanmaları gerekebilir. Örneğin bir konu veya sorun öğretmenin görev yaptığı ülkede çok yüksek duyarlılığa sahip ise dersi işlediği sınıfta öğrenciler arasında kutuplaşmalara neden olabilir. Böyle bir durumda öğretmen “uzaklaştırma stratejisini” kullanarak sınıf ortamının “ısısını” hızlıca düşürmek için öğrencilerin başka ülkelerdeki benzer ve paralel konuları görmelerini sağlayabileceği gibi ele alınan konunun tarihine bakmalarına da yardımcı olabilir (Stradling, 2003: 85). Bunun dışında örnek olayda yaşandığı gibi sınıfın tamamı veya büyük bir bölümü sorgulama yapmadan olayla ilgili tek bakış açısını benimsediklerinde öğretmenler dengeleme stratejisine başvurup şeytanın avukatlığı rolüne bürünerek öğrencilerinin diğer bakış açılarını görmelerine yardımcı olabilirler

(Stradling, Noctor ve Baines, 1984: 113). Örnek olayda sunulan hassas konularda öğretmenler ayrıca empati stratejilerini de kullanabilirler. Bunun için öğrencilerin konu ile ilgili ters rollere bürünmelerini sağlayacak uygulamalar yanında, simülasyon, drama, film, belgesel ve romanlardan yararlanabilirler (Stradling, 2003: 86). Ancak araştırmadan elde edilen bulgular sayıca çok az öğretmen adayının öğrencilere kendilerini iki tarafın yerine koyacakları tarihsel empati uygulaması yaptırma ve öğrencilerin Türk ve Ermeni tezlerini savundukları münazaralar düzenleme görüşleri ile bu stratejilere vurgu yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Tarih öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim verilmesi, bu konuların amacına uygun bir şekilde ele alınabilmesi için önemli bir gerekliliktir (Demircioğlu, 2016: 160-161). Bu nedenle tarih öğretmenliği lisans programlarında bu konuların öğretimine yönelik zorunlu veya seçmeli bir derse yer verilebilir.
2. Mevcut lisans programlarında bu konulara yönelik ders olmadığı için özellikle “Tarih Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” ile “Tarih Öğretimi 1-2” isimli derslerde öğretmen adaylarına bu konularla ilgili teorik bilgilerin yanında sınıf içinde benimseyecekleri roller, kanıt temelli ve çok yönlülük yaklaşımlarına yönelik uygulamalar ile özellikle hassas konuların öğretiminde kullanabilecekleri stratejiler konu örnekleri üzerinden sunulabilir.
3. Hâlen görev başında olan ve lisans eğitimleri sırasında bu konularla ilgili eğitim alma olanağı bulamayan öğretmenlere de hizmet içi eğitim yoluyla görev süreleri boyunca benzeri bir eğitim verilebilir (HA, 2007: 41).
4. Alan derslerinde de öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konular hakkında iyi derecede bilgi edinmeleri yanında, onlara özellikle farklı görüşleri barındıran kaynaklar ve bu kaynaklara ulaşmaları için yardımcı olunmalıdır (bkz: Kaya, 2015). Çünkü sınıflarda bu konuları ele alacak öğretmen adaylarının öğrencilerine farklı görüşleri barındıran kaynaklardaki bilgileri sunmaları gerekecektir.

Kaynakça

- Angvik, M. (2001). The teaching of controversial history for the global society. In K. Pellens together with G. Behre, E. Erdmann, F. Meier and S. Popp Reid (Eds). *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (pp.35-38). Printed in Germany: Peter Lang.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (Geliştirilmiş Altıncı Basım). Ankara: Nobel.
- Barton, K.C. and McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... Where controversial issues really matter. *Teaching History* 127. June 2007. *The Historical Association*. 31.10.2012 tarihinde <http://www.procon.org/sourcefiles/teachinghistorycontroissues.pdf> adresinden alınmıştır.
- Crow, M. (2004). NI teachers 'avoid talk on the troubles'. Saturday 11 September 2004 tarihinde yayınlanan makale. 05.10.2015 tarihinde <http://www.theguardian.com/education/2004/sep/11/schools.northernireland> adresinden alınmıştır.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol Ofset.
- Çiçek, R. (2009). Tarih öğretiminde tartışmalı konular ve öğretimi. IV. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı Cilt 2* (151-157). 7-9 Ekim 2009. İstanbul: Birleşik.
- Dean, B. and Joldoshaieva, R. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues In H. Claire and C. Holden (Eds). *The challenge of teaching controversial issues*. (pp.175-187). Stoke on TI: ent, UK and Sterling, USA: Trentham.
- Demir, S. B. and Pismek, N. (2018). A convergent parallel mixed-methods study of controversial issues in social studies classes: A clash of ideologies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, pp. 119–149. 30.05.2018 tarihinde <https://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2018/03/estp.2018.1.0298.pdf> adresinden alınmıştır.
- Demircioğlu, İ. H. (2016). Tarih derslerinde tartışmalı konuların kullanımı: Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, (1), ss. 147-162. 22. 01. 2016

tarihinde http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/438/3_07 adresinden alınmıştır.

Durmuş, K. (2013). Öğretmenlerin ve mezunların bakış açılarından Ermeni azınlık okullarında tarih öğretimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ersoy, F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26 323–334. 11.07.2012 tarihinde <http://www.sciencedirect.com / science / article/pii/S0742051X09001954b> adresinden alınmıştır.

Fiehn, J. (2005). *Agree to disagree: Citizenship and controversial issues*. London: Learning and Skills Development Agency. 10.10.1015 tarihinde http://www.activecitizensfe.org.uk/uploads/2/2/9/1/22910514/agree_to_disagree.pdf adresinden alınmıştır.

Foster, S. (2014). Teaching controversial issues in the classroom: The exciting potential of disciplinary history. In M.Baidon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial history education in Asian contexts*. (pp.19-37). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

Güler, A, Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Günel, H. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulara yaklaşımları (Erzurum Örneği). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Günel H. ve Kaya, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği). *TUHED Prof. Dr. Salih Özbaran Özel Sayısı*, 5 (1), ss. 44-73.

Hahn, C. L. (1994). Controversial issues in history instruction. In M. Carretero and J. F. Voss (Eds). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. (pp.201-219). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

- HA. (2007). Teaching emotive and controversial issues: A report from the Historical Association on the challenges and opportunities for teaching emotive and controversial history 3-19. London: The Historical Association. 11.07.2012 tarihinde https://www.education.gov.uk/publications/eOrdering/Download/R_W100.pdf adresinden alınmıştır.
- Kabapınar, Y. ve Durmuş, K. (2014). 'Karşılıklı' arafta kalış sürecinden kesitler: Ermeni okullarında 'Ermeni Tehciri' konulu dersi işlemek/dinlemek. *Toplumsal Tarih*, ss. 241, 80-87.
- Kahyaoglu, D. (ty). Tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konular problemi. 11.03.2009 tarihinde <http://forum.kultur.k12.tr/tarihsemp/images/dkahyaoglu.doc> adresinden alınmıştır.
- Kaya, R. (2010). Tarih derslerinde tartışabilme olanakları üzerine. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, ss. 345-360. 20.01.2012 tarihinde <http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi30/21.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kaya, R. (2015). Problems encountered during the implementations of resource-based teaching in pre-service history teacher training. *Educational Research and Reviews*, 10 (20), 2724-2736. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2394>.
- Kochhar, S. K. (2005). *Teaching of history*. New Delhi, India: Sterling.
- Kop, Y. (2017). *Gelecek neslin gözüyle 1915 Ermeni olayları*. Ankara: Pegem.
- Kuş, Z. (2015). Science and social studies teachers' beliefs and practices about teaching controversial issues: Certain comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14, 3, pp. 84-97. 30.05.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101023.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kuzuca, L. E. (2017). Teaching sensitive and controversial issues in the history classroom: Exploratory case studies in England. (Unpublished Master's Thesis). University College London, London, England.
- Leeuw-Roord, J. V. (2001). The past is no history! Controversial history teaching as a hazardous challenge for the European history teacher. In K. Pellens together with G. Behre, E.

Erdmann, F. Meier and S. Popp Reid (Eds). *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (pp.71-80). Printed in Germany: Peter Lang.

Marcus, A. S. and Stoddard, J. D. (2009). The inconvenient truth about teaching history with documentary film: Strategies for presenting multiple perspectives and teaching controversial issues. *The Social Studies, November/December 2009*, pp. 279-284. 16.10.2015 tarihinde <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00377990903283957> adresinden alınmıştır.

Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: Bilgesu.

MEB (2011). Tarih öğretmenleri alan yeterlikleri. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. 14.07.2018 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/yeterlikdos/TARİH/TARİH.pdf> adresinden alınmıştır.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Üçüncü Basımdan Çeviri) (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.

Metin, E. (2015). *Türk ders kitaplarında "Ermeniler", Cumhuriyet'ten günümüze*. Ankara: Tepav.

Mrdja, S. (ty). Controversial and sensitive issues in history textbooks in BiH. In *Manual for history teachers*. (pp.45-47). 01.06.2014 tarihinde http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack_en.pdf adresinden alınmıştır.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.

Phillips, I. (2009). Tarih öğretiminde tartışmalı ve hassas konular. *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler öğretimi*, (Ed. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart), (121-132). Ankara: Harf.

Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. and Turner, T. N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1, (1), pp. 32-44. 18.07.2012 tarihinde <http://www.coe.uga.edu/gssj/files/2010/09/S-Philpott-et-al-2011.pdf> adresinden alınmıştır.

QCA. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship. Printed in Great Britain. 23.07. 2012 tarihinde <http://www.teachingcitizenship.org.uk/downloads/crickreport1998.pdf> adresinden alınmıştır.

Slater, J. (1995). *Teaching history in the new Europe*. London: Cassel.

Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review*, 36, (2), pp. 121-129. 22.09.2014 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/0013191840360202> adresinden alınmıştır.

Stradling, R. (2000). "Conference on the initial and in-service training of history teachers in South East Europe". Athens, Greece. 28 - 30 September 2000. 09.12.2012 tarihinde http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/Athens2000_en.pdf adresinden alınmıştır.

Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. Çev. (A. Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Stradling, R., Noctor, M. and Baines, B. (1984). An overview. In S. Hill and C C. Reid (Eds.), *Teaching controversial issues*. (pp.103-116). Great Britain: Edward Arnold.

Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4, (2), pp. 1-24. 09.03. 2014 tarihinde <http://www.socstrpr.org/files/Vol%204/Issue%202%20-%2020%20Summer,%202010/Research/4.2.1.pdf> adresinden alınmıştır.

Yazıcı, F. (2015). *Azınlık okullarında tarih öğretimi ve çok kültürlülük*. İstanbul: Yeni İnsan.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş Dokuzuncu Basım). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, K. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve tabu konular hakkındaki görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, (18), ss. 201-225. 15.02.2013 tarihinde http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1355327003.pdf adresinden alınmıştır.

Web-1: [http:// www.yok.gov.tr / documents / 10279/41805112 / Tarih Ogretmenligi Lisans Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Tarih_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden 30.05.2018 tarihinde alınmıştır.

Web-2: [http://www.ioe.ac.uk/study/ MMACHR08.html](http://www.ioe.ac.uk/study/MMACHR08.html) adresinden 25.10.2015 tarihinde alınmıştır.



II. MEŞRUTİYET DÖNEMİNDE MESLEKİ EĞİTİMİN ÜÇ SACAYAĞI: SANAYİ, TİCARET ve ZİRAAT MEKTEPLERİ *

Mehmet Salih ERKEK**

Öz: Osmanlı modernleşme sürecinin en önemli aşamalarından birisi olan II. Meşrutiyet döneminde siyasi, iktisadi ve sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önemli gelişmeler meydana gelmiştir. İttihad-Terakki Cemiyeti bir yandan ilk ve orta öğretimde kendi iktidarına ve meşrutiyete bağlı vatandaşlar yetiştirme gayreti içerisinde girerken diğer yandan da devletin en büyük eksikliği olan milli bir burjuva sınıfını oluşturmak için mesleki eğitime önem vermeye başlamıştır. Osmanlı Devletinde meslek edinmenin geleneksel yolu çırak olarak bir ustanın yanında yetişmektir. Tanzimat döneminden itibaren bu usulün yanında mekteplerde disipline edilmiş bir mesleki eğitim başlamıştır. Bu çalışmanın amacı mesleki eğitim veren mektepler içerisinde büyük öneme sahip olan ticaret, sanayi ve ziraat mekteplerinin 1908-1914 yılları arasındaki durumunu ortaya koymaktır. Başta arşiv kaynakları olmak üzere dönemin gazete ve dergilerine dayanılarak hazırlanan bu çalışma göstermiştir ki, II. Meşrutiyet'in getirdiği heyecan ile bu mekteplerde bir yenilik ve canlanma yaşanmasına rağmen özellikle Balkan Savaşlarının yıkıcı etkisi nedeniyle istenilen başarı elde edilememiştir. II. Meşrutiyet'ten sonra Osmanlı Devleti'nin parçalanma sürecine girmesi bu mektepleri büsbütün atıl duruma getirmiş ve Cumhuriyet'in devraldığı mesleki eğitim mirası neredeyse yok denecek bir seviyeye gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: II. Meşrutiyet, Eğitim, Sanayi Mektebi, Ziraat Mektebi, Ticaret Mektebi

The TRIPOD of VOCATIONAL EDUCATION DURING the SECOND CONSTITUTIONAL PERIOD: SCHOOLS of INDUSTRY, COMMERCE and AGRICULTURE

Abstract: During the Second Constitutional Period, which was one of the most important stages of the Ottoman modernization period, there were significant developments in not only the political, economic and social fields, but also in education. The Committee of Union and Progress tried to educate primary and secondary school students to become citizens who are loyal to their

* Bu makale 16-18 Haziran 2010 Tarihleri arasında Erzurum'da düzenlenen I. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildirinin gözden geçirilmiş halidir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, E-posta: salih.erkek@usak.edu.tr

government and to the constitution. They also gave importance to vocational education to create a national bourgeoisie, which was the largest deficit of the government. The traditional way of acquiring a profession in the Ottoman Empire was apprentice training. Since the Tanzimat reform era, a disciplined vocational education in schools began along with this training. The purpose of this study is to present the condition of the schools of commerce, industry and agriculture during the years 1908-1914. This study, which was prepared according to the newspapers and magazines of that period, showed that although there was a reform and recovery in these schools due to the excitement the Second Constitutional Period caused, the desired success could not be achieved because of the destructive effect of the Balkan Wars.

Keywords: The Second Constitutional Period, Education, the School of Industry, the School of Agriculture, the School of Commerce

Extended Summary

With the announcement of the Constitutionalism II., which is one of the important milestones of the Ottoman modernization movement, there have been several improvements in terms of political, economic and social contexts, except from the traditional structure. Education was inauspiciously the most important tool for the team that has done the revolution to bring these improvements to the public and make them stable. The political power that knows this situation has considered the education as the main problem of the country and they have started a total work with its institutions, mechanisms, and organizations.

Vocational training constituted one of the important stands of this total movement that was seen in the area of education. Vocational and technical training that was developing in a traditional way of mentor-protégé relationship in Ottoman Empire had changed during the Tanzimat Era in connection with modernisation at education. The adventure of vocational training that was started with an organization called 'Workhouse' which was opened by Mithat Pasha during his Danube governorship gained speed during Abdülhamid II period and lots of vocational and technical schools were opened at many parts of the empire region. Vocational training was one of the most prioritized subjects of 'Committee of Union and Progress' along with the Second Constitutional Period. Because these schools were, a great need for providing national development within National Economy idea that was a reflection of Turkish movement, which they represent politically into the financial life.

We can see that a special value was given to the vocational training institutions in order to create a national bourgeoisie during this period when Unionists gave a great importance to education to raise obedient citizens to Constitutionalism. Agriculture and Commerce schools, notably Industry schools were amended; lesson programs, tools and materials, and physical conditions were radically changed. The luminary people of the period strongly reacted to a common tradition of Ottoman community. Luminary people were thinking that parents were trying to employ their children even for a simple civil service therefore they were claiming that craft and commerce were totally in the hands of foreigners and for that reason non-Muslims were directing the economic life and so the government became dependent on the foreigners. Unionists were thinking that a national bourgeoisie that would be raised in vocational training institutions that would know a foreign language, expertise at details of the work, related with outside world could play the leading role at development of the country.

The governors, who thought that vocational training would play a great role for developing of the country and increasing national capital, attempted to boost these schools that were inactive until the second proclamation of Constitutionalism. Since the materials and tools that were greatly missing for these schools were imported from abroad, the government made a reduction of customs entry for these materials while entering to the country. Providing the materials and tools that schools needed from domestic sources was out of question, so they had to be imported from abroad. It can be seen that there were orders from Europe and America and huge budgets were reserved to buy these materials. These schools were decided to attach to Commerce and Public Works Ministry as a result of an idea that it would be more useful for the vocational schools to function more regularly before the government, to reserve more budget for their expenses and most importantly to employ the students and staff.

Another step of attempts to boost vocational training during the Constitutional Era II was sending the experts to Europe. Some of the administrators of Industry, Commerce and Agriculture schools were sent to Europe by the government in order to search how the equivalents of these schools that were decided to reform provided training, how the physical conditions of these schools were and to learn the technology that was used. At the same period, the students of Ottoman schools were sent to the schools in different cities of Europe.

It can be understood that a little more importance was given to the reform of Industry schools than Commerce and Agriculture schools especially during that period. Experts from

abroad were sometimes invited to give better education to the Industry school students. These experts included 'Miss Kaftmayer' from Belgium who became the manager of Industry School for Girls, Mr. Vafmet who was the manager of Bruxelles Industry, they had important services. Mr. Josef Evderyaz from Switzerland was also assigned as a teacher and master at Dersaadet Industry School.

To conclude, opening new vocational schools, modernization of buildings and materials, renovations that were practiced at lesson plans made a short-term dynamism with the announcement of Constitutionalism II, but the Balkan Wars and the World War I destroyed this positive atmosphere and these schools became abandoned.

Giriş

Osmanlı Devletinde mesleki eğitimin başlaması modernleşme süreci içerisinde hemen hemen her türlü eğitimin disipline edilme ihtiyacının ortaya çıkmasıyla alakalıdır. Bu zamana kadar geleneksel usullere göre bir ustanın yanında veya esnaf örgütleri içerisinde verilen mesleki eğitim Tanzimat'tan sonra modern bir usulde ve devlet eliyle de verilmeye başlanmıştır. Ancak bu iyi niyetli girişimler istenilen sonucu vermemiş, mesleki eğitim veren eğitim kurumları tam anlamıyla işlev kazanamamıştır. II. Abdülhamid döneminde mesleki eğitim konusu gerçekten ciddiyetle ele alınmış ve bu konuda önemli adımlar atılmıştır. Devletin içeride ve dışarıda zor zamanlar yaşadığı bu geçiş döneminde en azından daha sonra atılacak olan adımlar için bu kurumların birer örnek olarak çağdaşlaşmaya katkı sağladıkları tartışma götürmemektedir (Yıldırım, 2010:295). Yine II. Abdülhamid döneminde İdadiler bünyesinde çok sayıda ziraat, sanayi ve ticaret şubelerinin açılması kararlaştırılmıştır ve hayata geçirilmiştir (Demirel, 2010:57).

1908 İnkılâbının hemen akabinde imparatorluk coğrafyasında önemli gelişmeler olmuştur. Siyasi, iktisadi ve hukuki alanda yapılan reform hareketleri kısa süreli iyimser bir tablo oluşturmuş olmasına rağmen uzun soluklu bir harekete dönüşmemiştir. Fakat II. Meşrutiyet döneminde belki de eğitim ilk kez ülkenin bir numaralı gündemi haline gelmiş, ilk, orta ve yükseköğretimde önemli gelişmeler meydana gelmiştir. İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin

ileri gelenleri yeni rejime bağı, makbul ve cemiyetin genel ilkelerini benimsemiş vatandaşlar yetiştirmek için eğitime özel bir önem vermişlerdir. Onlara göre yaygın ve örgün eğitim kurumları ile yetişecek olan bu nesiller devletin bekasını temin edeceklerdi.

Meşrutiyeti yeniden ilan ettirmek için büyük bir bağılıkla sarıldıkları Osmanlılık fikrinin devleti oluşturan anasırı bir arada tutmakta başarılı olamayacağını anlaşılmaya üzerine İttihatçılar, Osmanlılık fikrinden Türkçülük fikrine doğru kaymışlardır. Özellikle Rusya'dan gelen ve İttihat- Terakki'nin önde gelen düşünürlerinin etkisi ile hemen hemen her alanda koyu bir Türk milliyetçiliği etkisi görülmeye başlanmıştır. Bu fikir devletin uhdesinde olan her alanda etkisini yoğun bir şekilde göstermiştir. İşte II. Meşrutiyet döneminde mesleki eğitime önem verilmeye başlanılmasının nedenlerinden birisi de İttihat ve Terakki'nin uyguladığı "milli iktisat" politikasıyla alakalıdır.

İttihat ve Terakki ileri gelenleri ülkenin iktisaden kalkınmasının en birinci yolunun iktisadi alanda Müslüman/Türk unsurların ve sermayesinin arttırılmasını görüyorlardı. Daha açık bir ifade ile İttihatçılar milli bir burjuva sınıfı yaratmak niyetindeydiler. Yeni oluşturulacak olan bu burjuva sınıfı eğitilmiş, iç ve dış ticarete vâkıf, dünyada olup bitenlerde haberdar olmalıydı. Bu nedenle de çok iyi bir mesleki eğitim almalıydı. II. Meşrutiyet ile birlikte bir yandan Kondüktör Mektebi, Şimendifer Memurları Mektebi, Rüşumat Memurları Mektebi, Dişçi Mektebi gibi mesleki okullar açılırken, diğer yandan da mevcut okullar ıslah ediliyor ve şartlarında iyileştirmeler yapılıyordu. Bu çalışmada bu okullardan en önemlilerinden üçünde; sanayi, ziraat ve ticaret mekteplerinde II. Meşrutiyet ile birlikte ne gibi değişiklikler yapıldığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Sanayi Mektepleri

II. Meşrutiyet'in ilanından önce mesleki ve teknik eğitim alanında önemli girişimler olmuştu. İlk nüvelerini Mithat Paşa'nın Tuna Valisi iken açtığı İslahhaneler olarak görebileceğimiz sanayi mektepleri, 1883 yılında kurumsal bir yapıya bürünmüştür. Fakat okul atölye, alet ve edevat eksiklikleri yüzünden uzun bir süre verimli bir eğitim verememiştir. II. Meşrutiyetin akabinde hemen herkes bu okulların faydası konusunda hem fikirdi. Bu tarihten itibaren de sanayi mekteplerinin geliştirilmesi için bir dizi önlemler alındığı görülmektedir. Bu okulların en büyük eksiği olan alet ve edevatın büyük bir kısmı yurtdışından geldiği için, hükümet bu malzemelerin yurda girişinde II. Abdülhamid döneminde de uygulanan gümrük indirimine gitmiştir. Maarif Nezareti tarafından ruhsatı verilip inşa ettirilen sanayi

mekteplerinin Rüşumat Dairesince uygun görülmesi halinde resm ödemediği ve edevat ithal edebileceğine karar verilmiştir (BOA., 1330. BOA., 1329a). Yurt içinden karşılanabilecek olan aletlerde de bazen indirimle gidildiği görülmektedir. Örneğin, Edirne Mekteb-i Sanayi'sine ait alet ve edevatın İstanbul'dan Edirne'ye sevki sırasında yüzde elli tenzilat yapıldığı gazetelerde yazılmıştır (Tasvir-i Efkâr, 24 Ekim 1913).

Bu vergi muafiyeti veya indirimi sayesinde sanayi mekteplerinin eksikliklerini giderdikleri görülmektedir. Selanik Hamidiye Sanayi Mektebi matbaası için Avrupa'dan celp olunan harfler ve saireden gümrük vergisi alınmaması (BOA., 1326a), Üsküp Sanayi Mektebi için Budapeşte'den getirilen şayağın vergisiz geçişine izin verilmesi (BOA., 1329b) bu kolaylıklardan birkaçıdır. Anlaşıldığı kadarıyla sanayi mektepleri, harcamaları ve öğrencilerinin ihtiyaçları için daha başka kolaylık talebinde de bulunmuşlardır. Ama bu istekleri çoğu zaman geri çevrilmiştir. Örneğin, Şam Sanayi Mektebi talebelerinin yakınlarına gönderecekleri mektupların postanelerden ücretsiz olarak gönderilmek istendiğine dair izin istenmiş (BOA., 1327a), cevaben bu isteğin mümkün olmadığı bildirilmiştir (BOA., 1327b). Buna benzer iki olay Manastır ve Diyarbakır'da de vuku bulmuştur. Manastır'da Mekteb-i Sanayi'nin devam-ı terakki ve tekâmülü için masarif-i lâzimesine karşılık ittihaz edilmek üzere civar kasabalardan Manastır'a getirilecek derilerin beher yüz kilosundan beş kuruş nispetinde bir resm alınması uygun görülmemiş ve mezkûr mektebin devam ve terakkisi için ahaliye yük olunmaması istenmiştir (Sabah, 29 Temmuz 1909). Diyarbakır'da ise sanayi mektebinde okuyan öğrencilerin giyim masraflarının karşılanması için eşya ve yolcu taşıyan keleklerden vergi alınması talebi Şura-yı Devlet Maliye Dairesince uygun görülmemiş ve bu ihtiyacın giderilmesi için başka bir yol bulunması bildirilmiştir (BOA., 1325).

Sanayi mekteplerinin ihtiyacı olan alet ve edevatın yurt içinden tedariki söz konusu olmadığından yurt dışından getirilmesi gerekmektedir. Bu aletlerin alınması için Avrupa'ya ve Amerika'ya siparişler verildiği ve önemli bütçeler ayrıldığı görülmektedir. Nezaret, Dersaadet, Edirne, Sivas, Kastamonu, Halep ve Erzurum Sanayi Mekteplerinden ihtiyaçları olan alet ve makinelerin isimlerini ve adetlerini ihtiva eden cetvelleri istemiş ve bunların bir an önce tedarik edilmesi gerektiğini bildirmiştir (Tanin, 5 Kasım 1911). Tanin Gazetesinin haberine göre; Edirne, Kastamonu, Halep, Suriye, Sivas, Konya ve Erzurum vilayetleri sanayi mektepleri için motor, torna ve sair demir döküm ve tesviyehaneler alata olmak üzere dört bin beş yüz liralık alet, İngiliz ve Alman fabrikalarına sipariş edilmiştir (Tanin, 2 Ocak 1912). Yine yılın ortalarına

doğru vilayet sanayi mekteplerine tevzi edilmek üzere Hicaz Demiryolu Müdüriyet-i Umumîyesi sermühendisi Neşet Bey vasıtasıyla, Avrupa'nın en son sistem imalatından ve birinci derecedeki fabrikalarından 120 bin Franklık alat ve edevat siparişi yapılmıştır (Tanin, 23 Nisan 1912). Yine aynı gazetenin 8 Mayıs 1912 tarihli nüshasında mekteb-i sanayinin ihyası için alat ve edevat siparişi verildiği şu şekilde ifade edilmektedir: "İstanbul ve vilâyât mekâtib-i sanayisinin terakkîyât-ı ahire-i fenniye dairesinde nevakısının ikmalî evvelce verilen karar cümlesinden bulunmasına binaen bu kere Avrupa'nın alat-ı cedîdiye fabrikalarına mühim miktarda siparişte bulunulmuştur. Bunlardan ekserisi Bağdat Vilayeti Sanayi Mektebine ait olmak üzere Almanya muhtelif fabrikalarına 9.848 Frank kıymetinde çelik kalem, burgu, eğe ve saire sipariş edildiği gibi İstanbul Sanayi Mektebi için de ahşab işlemeye mahsus 5.250 Frank kıymetinde dört adet makine ısmarlanmıştır. Diğer sanayihaneler için de 45.857 Frank miktarında bir siparişte bulunulmuştur ki bunu Avrupa'nın en mühim alat-ı cedîdiye fabrikaları deruhte etmiştir (Tanin, 8 Mayıs 1912).

II. Meşrutiyetle birlikte maarif alanında başlayan ıslahat hareketinden sanayi mektepleri de etkilenmiştir. II. Meşrutiyet döneminde bu okullarda görülen durgunluk üzerine 28 mebus vilayet sanayi mekteplerinin İstanbul Sanayi Mektebi gibi Ticaret ve Nafia Nezaretine bağlanması hususunda bir önerge vermişler, yapılan görüşmeler sonucunda bu kararın padişaha sunulması uygun görülmüştür (Tanin, 20 Mart 1911). Bunun neticesinde Edirne, Bursa , Halep, Şam, Manastır, Trabzon, Üsküp, Zor, Sivas, Trablusgarp, Beyrut, Selanik, Erzurum, Konya, Kastamonu, Adana, Kerkük, Bağdat, Kosova ve Ankara Sanayi Mektepleri ilgili bakanlığa bağlanmıştır (Ergün, 1994:246-247).

1909 senesi içerisinde mekteb-i sanayide bir takım ıslahat hareketlerine girişildiği anlaşılmaktadır. İkdâm Gazetesi, mektebin varidat ve masarîfâtına ait bir muvazene tertip edildiğini ve mektepte okutulacak derslerin memleketin ihtiyacına uygun olmasına ve talebeye verilecek me'kulât ve melbusâtın muntazaman sürdürülmesine dair bir karar verildiğini bildirmektedir (İkdâm, 1 Mart 1909). Yapılacak olan ıslahatın mükemmel olması için Sanayi Mektebi Müdürü olan Edhem Bey yurt dışına gönderilmiş, Mısır, İtalya, Viyana, Peşte, Belgrat, Sofya Sanayi Mekteplerini ve mühim bazı müessesat-ı sanayiye ziyaret ederek tetkikat-ı ikmal ederek İstanbul'a dönmüştür (Sabah, 17 Mart 1910). Edhem Bey ayrıca "mekteb-i sanayi'de bu sene ikmal-i tahsil edecek beş efendinin elektrik makineleri hakkında ameliyat görmek ve

ikmal-i tahsil etmek üzere meccanen Viyana Elektrik Dar'üs-sanayisine kabul edildiğini" belirtmiştir (Tanin, 4 Mart 1910).

Mekteb-i Sanayinin geliştirilmesi için 1912 yılında ders programlarında bir dizi yenilik yapılmıştır. Bu amaçla bir komisyon kurulmuş ve bu komisyon uzun süren çalışmalar sonucunda bazı şubeler açma, bazı şubeleri birleştirme ve genişletme kararı almıştır. Okulun yapısında da düzenleme yapılmış, beş senelik olan okulun ilk iki yılı vilayetlerde bulunan sanayi mektepleri derecesinde, kalan üç yılı da yüksekokul derecesinde sayılmıştır. Bu kararın olumlu bir etkisi olacak ki 1913 yılında mekteb-i sanayide okumak için 170 talebe başvurmuş, bunlardan 30'u leylî, 20'si de nehâri olmak üzere 50'si okula kabul edilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 17 Eylül 1913).

II. Meşrutiyet döneminde ilk ve orta öğretimde 1913 yılında çıkartılan Tedrisât-ı İbtidâiye Kânun-ı Muvakkatı ile bir dizi yenilik yapılmıştır. Bu kanunla birlikte ilköğretim (ibtidâiler) ve orta öğretim (rüşdiyeler) birleştirilmiş ve ilköğretim altı yıl olacak şekilde bir düzenleme yapılmıştır. "İbtidai ve rüşdiyelerin yapısında gerçekleştirilen bu değişiklikten sonra, beş ve yedi yıllık idadilerin yapısında da değişikliğe gidilmiştir. 1914 yılından itibaren ilk üç yılı rüşdiye son iki yılı idâdî müfredatına tabi olan beş senelik idâdîler ortadan kaldırılarak üç ibtidâi, bir ihzârî, yani hazırlık ve iki idâdî sınıfından oluşan yeni bir sisteme geçilmiştir. Bu yeni yapının idâdî kısmı da zirâî, ticârî, sînâî ve umûmî olmak üzere dört şubeye ayrılmıştır. Bu yeni yapı beş yıllık idâdîleri meslek okulları haline getirmektedir" (Demirel, 2012: 526).

Sanayi mekteplerinde öğrencilere daha iyi bir eğitim verilebilmesi için zaman zaman yurt dışından uzmanlar getirtildiği de görülmektedir. Bu uzmanlar arasında Belçika'dan Kız Sanayi Mektebine Müdür olarak getirilen Matmazel Kaftmayer, Brüksel Sanayi-i Nefise Müdürü Mösyö Vafmet önemli hizmetlerde bulunmuşlardır (BOA., 1331). Yine İsviçre tebaasından Mösyö Josef Evderyaz'ın Dersaadet Sanayi Mektebi'ne muallim ve ustabaşı olarak tayin edildiği görülmektedir (BOA., 1332). Öğrencilerin teorik olduğu kadar ameli olarak da eğitim görmeleri için sanayi mektebi öğrencileri hocalarıyla birlikte İstanbul'daki çeşitli fabrikalara ve sanayi mahallerine ziyaretler gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla Mekteb-i Sanayi-i Osmanî son sınıf öğrencileri makine muallimleri olan Topçu Yüzbaşılardan Ömer Bey ve fabrika direktörü Mösyö Agara ile birlikte Haydarpaşa Şimendifer Fabrikasına gitmişlerdir (Tasvir-i Efkâr, 19 Haziran 1909). Tanin Gazetesinde ki habere göre, "Sanayi mektebi müntehi sınıf talebesi şehrimiz civarında bulunan meşhur fabrikalar ile Tersane ve Tophane

Fabrikalarını muallim-i mahsusası nezaretiyle gezdirilerek tetebbuat-ı fenniyede bulunmuşlardır” (Tanin, 17 Mayıs 1911). Aynı öğrenciler bir hafta sonra da ziraat mektebi talebeleriyle birlikte Tersaneye giderek incelemelerde bulunmuşlardır (Tanin, 26 Mayıs 1911).

İttihad ve Terakki Cemiyeti bu okulların açılmasına ve mevcut olanların işlerlik kazanmasına büyük önem vermekteydi. Cemiyetin 1908 yılında kabul edilen siyasi programının 17. maddesinde; “... memleketin terakkiyat-ı iktisadiyesine hizmet edecek ticaret ve ziraat ve sanayi mektepleri küşad ettirilecektir” (Tunaya, 2007:100) denilmekteydi. II. Meşrutiyet döneminde Beyrut’ta daha önce açılan ancak masraflarının karşılanamaması dolayısıyla kapatılan sanayi mektebinin yeniden açılması için girişimlerde bulunulmuş, bu okulun masrafları için Teberiyeye Kazasına bağlı Delhime karyesindeki arazi-i mahlûlenin satılarak gelir elde edilmesi kararlaştırılmıştır (BOA., 1327c). Kastamonu’da da sanayi mektebinin canlandırılması için çalışmalar yapılmıştır. Yaklaşık kırk sene önce açılan sanayi mektebinden istenildiği ölçüde istifade edilemediğinden şehre bir çeyrek saat mesafede bulunan ve Kastamonu İstinaf Mahkemesi azasından Agop Efendi’nin tasarrufu altında bulunan arazi üzerinde her türlü ihtiyaca cevap verecek bir mektep inşasına karar verilmiştir (BOA., 1326b). Şam’da da Mithat Paşa merhum tarafından tesis edilen sanayi mektebinin bir hâl-i mükemmeliyete ifrağı için lazım gelen seksen bin kuruşun karşılanması istenilmiştir (Tanin, 4 Şubat 1912). Karesi Sancağında ise ahalinin ihtiyacını karşılayacak bir sanayi mektebi mevcut olmadığından 1500 lira-yı Osmanî ile kâfi miktarda arsanın verilerek bir sanayi mektebi inşası Bâb- ı Âlî’ce uygun bulunmuştur (Tanin, 3 Ocak 1912).

Sanayi mekteplerinin işlevi ve eğitim kalitesi bu dönemde birçok eleştiriye uğramıştır. Eleştirilerin ortak noktası okuldan mezun olan talebelerin bir şey öğrenmeden ve yeterli donanıma sahip olmadan mezun oldukları yolundadır. Bu suretle okulun kuruluş amacı olan iyi yetişmiş sanatkârlar yetiştirmekten çok uzak olduğu vurgulanmaktadır. A. Ferid Bey, Yeni Fikir Dergisinde bu okullarla ilgili şunları söylemektedir: “Sanayi mekteplerimizin bugünkü hali pek acıklıdır. Çünkü bunların hepsi memlekete, memleketin istediği gibi sanatkâr yetiştirmekten pek uzaktır.

Sanayi mekteplerimizde görülen sanat dersleri katiyen bir esas gözetilerek öğretilmez. Henüz iki teneke parçasını birbirine lehimleyemeyen bir talebeye elektrikçilik, ihlamur tahtasıyla, meşe tahtasını birbirinden tefrik edemeyen bir talebeye de sanayi-i nefise’den addedilebilen mükemmel bir büfe yaptırmaya gayret edilir.

İşte bu ve bu gibi derslerle ve ameliyat ile körü körüne uğraşan ve ekseriya sanata muhabbet bağlayamayan sanayi mektepleri talebeleri mektebden çıkınca ekseriya sanatkâr olamayıp köşe başında yazıcı, kalemde kâtip ve yahud askeri mızıkacısı, polis, tramvay kondüktörü oluyor. Bu halin önüne geçmek için evvelce Nafia Nezareti bir program yapmış ve o programı umum sanayi mekteplerine göndermiş idi. Hâlbuki o programda memleket için ameli sanatkârlar yetiştirebilecek bir halde değil idi. Nihayet o da bir köşede kaldı. Bununla beraber pek yüksekte tutulan mezkûr program yine tatbik edilemez idi. Çünkü programda gösterilen dersleri okutacak muallimler i bulmak için lazım olan parayı hemen hemen sanayi mekteplerinin hiçbiri tediye edemez. Muallimlerin tedarik edilebildiğini farz etsek bile programın gösterdiği hikmet, kimya ve saire gibi mühim ve zengin laboratuarlara muhtaç olan dersler bu gibi alat ve edevatın noksanlığından dolayı yine layıkıyla okutulamaz. Tabii bu gibi noksanlar bir sanayi mektebinde bulundukça oradan mükemmel bir talebe ve sanatkâr yetişeceğini beklemek abes olur” (A. Ferid, 1913:416-417).

Tanin Gazetesi de Ferid Bey gibi sanayi mekteplerinden çıkan öğrencilerin eğitimini aldıkları alanın dışında çalıştıklarını ve bu durumun hükümet tarafından üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olduğunu belirtmekteydi: “Mesela bugün memleketimizde bir takım sanayi mekteplerimiz var. Bu mektepler her ne kadar istikbale nazaran gayri kâfi ise de bugün için bir şeydir. Hiç yoktan iyidir. Bu müessesat-ı marifetten her sene bir takım gençlerimiz çıkıyor. Fakat bu gençler acaba haiz oldukları malumat ve mümarese-i sanaiyeden kendi hesaplarına, ne derecelerde istifade edebiliyorlar? Bunların ellerinde bu istifadeyi temin edebilmek için vesait-i kâffeye mevcut mu, değil mi? Acaba bunlar içinde yüzde kaç kişi mektebde kendisine talim ve irae edilen mesleği takip edebiliyor.

Hükümet mektebden çıkıncaya kadar bu gençler uğrunda birçok masarifat ihtiyar ediyor. Bütçesinden fedakârlıklar yapıyor. Acaba bu sarf edilen paralardan nasıl bir netice-i nafia hâsıl oluyor. Bu mesarifin hazineye karşı mükâfatı ne oluyor?

Zihnimize varid olan bu şüphelerin halli için biraz ta'mik-i tahkikat edecek olursak netice-i atlaamız karşısında müteessif kalmamak mümkün olamaz. Bizim işittiğimize göre sanayi mektepleri her sene memlekette bir takım gençlere mezuniyet veriyor. Fakat bu gençlerin ekserisi mektebden çıktıktan sonra hayatta mesleğini bil-küllüye tebdil etmek mecburiyetinde bulunuyor. Hatta içlerinde polislik mesleğine dâhil olanlar bile görülüyor.

Tahkikatımıza göre bu gibi sanayi mektebi mezunlarından bir takımları hükümete müracaat ederek teklif-i hizmet ettikleri halde kendileri mazhar-ı himaye olmadıkları, hükümetin hesabına işleyen fabrikalara ve müessesât-ı saire-i sanayie kabul bile edilmedikleri anlaşılıyor. Eğer hakikat-i hal bu merkezde ise bu da ayrıca bais-i teessüf olacak bir noktadır.

Bize öyle gelir ki, hükümet memleketimizde meslek-i sanaiyenin terakkisi, müessesat-ı sanaiyenin, fabrikaların derece-i kâffede vücud bulmasına intizaren şimdilik mekteb-i sanayi mezunlarından hükümetce ne suretle istifade edilebileceğini, bunların mektebde geçirdikleri hayat-ı mesainin gayri müsemmer kalmamasını, gerek şahsen gerek hükümetçe müfid olmalarını temin için ne yapmak lazım geleceğini, ne gibi tedabir ittihazı icap eyleyecekse düşünülmelidir. Yoksa bu gibi müessesât- ı marifetten bir gaye-i müfide hâsıl olamaz” (Tanin, 18 Mart 1912).

Gerçekten de sanayi mektebi mezunları iyi bir eğitim almamalarının yanı sıra mezun oldukları alanda istihdam da edilememekteydiler. Bu durum özellikle Balkan savaşları sonrasında sanayi mekteplerinin durgunluğa uğramasına ve kapanma tehlikesiyle karşı karşıya kalmalarına sebep oldu. Tasvir-i Efkâr Gazetesine göre bu durumun asıl nedeni, mektebin yüksekokuldan sayılmaması nedeniyle öğrencilerin askere alınmasıydı. Böyle bir durumla karşılaşan öğrenciler yüksekokul sınavlarına giriyorlar ve okuldan ayrılıyorlardı: “Sanayi mekteplerine gösterilen hâhişin gündün güne tenakus etmekte ve talebenin mektebi birer birer terk eylemekte oldukları nazar-ı dikkati celp etmekten hali kalmıyordu. Filhakika memleketimizin en şedid ihtiyaçlarından biri ve belki birincisi vatanda sanatın intişar ve tamimiyle terakki eylemesidir. Bunu temin edecek sanayi mektepleri olduğu cihetle mezkûr mekteplerden yetişecek talebenin cidden nafi birer uzv olarak yetişmeleri de her halde elzemdir.

Böyle olduğu halde her sene sanayi mezun ve mütehassıslarının tenakus etmesi elbette şayan-ı dikkat bir meseledir. İşte bu mühimmeyi nazar-ı itibara alan Ziraat ve Ticaret Nezareti mektebin mekâtib-i âliyeden olmaması hasebiyle talebenin askere alınmasının bunda mühim ve yegâne bir tesir icra ettiğini takdir etmiş ve icabının icrasına tevessül eylemiştir.

Bu cihetten olmak üzere Ziraat Nezaretince mekteb-i sanayinin son üç senesindeki tahsilin tahsil-i âliyeden addedilerek talebenin mekâtib-i saire-i âliye talebesinin mazhar oldukları hukuk ve imtiyazatı iktisab etmeleri hakkında bad-el-istizan bir madde-i kanuniye layihası tanzim edilmiş ve maarif nezaretinin olbabdaki tezkeresine rabten Babiâli’ye takdim

kılınmıştır. İstihbaratımıza nazaran layiha-yı mezkure Şura-yı Devlet-i Mülkiye ve Maarif dairesinde tezekkür olunarak kabul olunmuş ve keyfiyet Ziraat ve Ticaret Nezaretine tebliğ edilmiştir” (Tasvir-i Efkâr, 24 Kasım 1913).

Kız Sanayi Mektepleri

Kız sanayi mekteplerinin kuruluş amacı kadınların el becerilerini geliştirmek, onları bilinçli üreticiler konumuna getirmek ve bu üretilen malzemelerin ekonomiye kazandırılmasını sağlamaktır. Kız sanayi mekteplerinin açılış tarihi Mithat Paşa'nın ordunun dikim ihtiyaçlarını karşılamak üzere öksüz kızlar için açtığı Islâhanelerdir. Bunun hemen akabinde Tophane Nezareti tarafından Yedikule'de dikimhane adıyla kurulmuş, daha sonra Ticaret Nezaretine bağlanan okul 1884'de kapatılmıştır. I. Meşrutiyet'in ilanı sırasında Leylî ve Nehâri Kız Sanayi Mektebi, Dersaadet Nehâri Kız Sanayi Mektebi ve Üsküdar Kız Sanayi Mektebi olmak üzere üç kız sanayi mektebi bulunmaktaydı. Bu okullarda teorik dersler verilmesinin yanında programda pratik hayata yönelik dikiş, nakış, kanaviçe, resim, piyano gibi dersler de bulunmaktaydı. 1900 yılında Maarif Nezareti bu okulların programlarını genişleterek öğrenim süresini yedi yıla çıkarmıştır.

II. Meşrutiyet ilan edildiğinde İstanbul ve Üsküdar'da olmak üzere iki kız sanayi mektebi vardı. Mektepler ilk açıldıkları tarihten itibaren Maarif Nezaretine bağlılarken, 1911 yılında her ikisi de vilayete devrolunmuşlardır (Ergin, 1977:690). Bu mektepler verimli çalışmadıkları için 1913 yılında kapatılmışlardır. Bu okulların ödeneklerinin birleştirilerek yeni bir okul açılması düşünülmüş, Avrupa'dan üç uzman getirmesi için Maarif Müdürü Kemal Bey Avrupa'ya gönderilmiştir. Londra ve Belçika'daki kız sanayi mekteplerini inceleyen Kemal Bey, Belçika mekteplerini daha iyi bulduğu için orada bir müdür ve iki muallimle anlaşma imzalamıştır. Bu uzmanların gelmesiyle birlikte okul Münir Paşa Konağında eğitime başlamıştır. Okulun ilk senesi nehâri, ikinci senesi ise leylîdir ve ilk beş yıl, kısm-ı evvel, sonraki üç yıl, kısm-ı tâli ve son yıl öğretmen sınıfı olarak düzenlenmiştir (Ergün, 1994:247).

Okulun 1913 yılında uyguladığı programda; Ulûm-i Diniye, Türkçe, Hesap, Coğrafya, İlm-i eşya, Hıfzıssıhha, İdare-i Beytiye, Tarih, Usûl-i Defteri, Fransızca, Hat, Musiki, Terbiye-i Bedeniye, Resim, Biçki-Dikiş, Tamir, Çamaşır Yıkama dersleri yer almaktaydı (Ergin, 1977:693).

Okul ilk açıldığı andan itibaren belirli oranda yetim kız çocuğunu ücretsiz olarak kabul etmekteydi. Ancak meşrutiyetin ilanından hemen sonra okulun aldığı yetim sayısı belirlenen

sayısı aştığı için Nezaret, Darülaceze'den gelecek yetim öğrencilerin bu sene okula kabul edilemeyeceklerini bildirmiştir.

Ticaret Mektepleri

Osmanlı Devletinde ilk Ticaret Mektebi 1882 yılında açılmıştı. Ancak devamlı bir surette Ticaret Okulu kurulması bundan 12 sene sonra, 1894 yılında başarılabilmiştir. II. Abdülhamid döneminde açılan okulun ismi Hamidiye Ticaret Mektebi idi. 1908'den sonra okulda bir tensikat yapılmış ve 1909 yılında okulun önündeki Hamidiye ibaresi kaldırılmıştır. Okulda ilk olarak ders programında düzenlemeler yapılmış ve muallimler intihâb ve tayin kılınmıştır. Okul üç senelik bir tahsil müddetine sahip olup, ilk dönemlerde 16 ila 25 yaşları arasındaki talebeler kabul edilirken, daha sonra bu yaş aralıkları 16-23, 16-20 ve 17-25 olarak değiştirilmiştir. Okula, Sultânî, Dârüşşafaka ve yedi yıllık idadilerle dengi okul mezunları sınavsız, diğerleri sınavla alınıyordu. Ayrıca yüksekokul mezunları da sınavsız ve öncelikle alınıyordu. Her yıl 60 öğrencinin alındığı birinci sınıfta bazı dersler Fransızca okutulduğundan, Fransızca bilgisine ayrı bir özen gösteriliyordu (Ergün, 1994:289).

Meşrutiyet'in ilanından sonra yapılan tensikatta okul programına yeni bazı dersler eklenmiştir. Öncelikle ilk göze çarpan yenilik programlara İngilizce ve Almanca derslerinin koyulması olmuştur. Ticaretin en önemli gereksinimlerinden birisi lisan olduğu için bu iki dersin programa girmesi büyük bir yenilik olarak nitelendirilebilir. Bu dersleri seçen öğrencilerden ayda birer Mecidiye fazla alınmaktaydı. Almanca dersleri tecrübeye mübaşeret olunmazdan evvel yani her gün saat üçten dörde kadar tedris edilecek ve İngilizce dersleri öğleden sonra gösterilecekti. Bu suretle isteyenler her iki dersi de takip edebileceklerdi (İkdam, 13 Kasım 1908). Dil derslerinin dışında ihşaiyat ve usûl-i maliye dersleri de programa eklenmiştir.

Okulun nizamnamesinin hazırlanması için bir komisyon kurularak çalışmalara başlamıştır. Bu Komisyonun, Avrupa Ticaret Okulları programları ve ülke çıkarlarını göz önüne alarak hazırladığı program kabul edilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Bu programda Hesabat-ı Ticariye, Usûl-i Muhasebe, Ticaretgâh İdaresi, Coğrafya-i Ticarî, Emtia-ı Ticariye, Fransızca, İngilizce ve Almanca derslerinin saatleri artırılmıştır. Yeni olarak Hukuk-ı Medeniye, Stenografi ve Daktilografi dersleri konulmuştur. Tahlilî Kimya, Hikmet, Emtia ve Ticaretgâh İdaresi dersleri uygulamalı olarak gösterilmeye başlandı. 3. sınıftaki Usûl-i Defteri, Ticaretgâh İdaresi, İhşaiyat; 2. sınıftaki Emtia ve 1. sınıftaki Coğrafya-i Ticarî ve Emtia derslerinin Fransızca okutulması kararlaştırıldı. Birçok yeni ders araçları getirildi. Öğretim yılı sonunda öğrenciye çeşitli ticarî

kurumları gezme usûlü konuldu. Bütün bunlar 1909-1910'dan itibaren uygulanmaya başlandı (Ergün, 1994:289). Bakanlık 1913 yılında Ticaret Mektebi için yeni bir nizamname hazırlamıştır. Bu nizamname okulun işleyişi ile ilgili daha ayrıntılı hükümler ihtiva ediyordu. On madde olan bu nizamname şu esasları içermektedir (Düstûr, İkinci Tertip:76-77):

Madde: 1 Ticaret Mektebi Mekâtib-i Âliyeden olup Memâlik-i Osmanîyenin terakkiyat-ı ticariye ve maliyesine hadim erbâb-ı malumat yetiştirmek maksadıyla teessüs etmiştir.

Madde: 2 Mektebin müddet-i tahsiliyesi üç senedir. Talebesi neharî olarak devam eder. Hey'et-i İdare ve Talimiyeye Dairdir

Madde: 3 Mektebin hey'et-i idaresi bir müdür, bir kâtip, bir sermubassır ve lüzumu kadar mubassır ile müstahdemin-i saireden mürekkeptir. Kâffesinin vezaifi talimat-ı mahsusa ile tayin olunmuştur.

Madde: 4 Mubassırlar evsaf-ı matlubeyi haiz ve tercihan İdadi mezunlarından ve yirmi beş yaşım ikmal etmiş zevattan intihap olunur.

Madde: 5 Muallimler erbâb-ı iktidar ve ihtisastan ve mümkün mertebe yalnız muallimliği kendisine meslek ittihaz etmiş zevat meyanından intihap ve tayin olunur.

Talebenin Şerait-i Kabulü Hakkındadır

Madde: 6 Mektebe girecek talebenin sinni on yediden dûn ve yirmi beşten efvun olmamak meşruttur. Mekâtib-i âliye mezunlarını kabul için sin nazar-ı itibara alınmaz.

Madde: 7 Mektebe kabul için Mekâtib-i Sultânîye ile Darüşşafakadan veya dört senelik Ticaret Mekteplerinden veya bu mektepler derecesinde olduğu Maarif Nezaretince musaddak mekâtib-i taliye-i hususiyeden mezun olmak veya mekâtib-i mezkûre mezunları derecesinde imtihan vermek şarttır.

İmtihanlar Hakkındadır

Madde: 8 Teşrinisâni ve Şubat nihayetlerinde on beşer günde hitam bulmak üzere iki defa tahriri ve Haziran zarfında şifahi imtihanlar icra ve bu üç imtihanda alınan numaraların vasatı imtihan-ı umumî numarası ittihaz kılınacaktır. Vasati hesapta husule gelen küsurat nisiftan dûn olur ise itibar edilmeyüp nisif ve nisiftan fazla olur ise tam ad'olunur.

Madde: 9 iki sene sıra ile terfi-i sınıf edemeyen talebenin kaydı terkin edilir. Bu iki sene zarfında tecdid-i kayıt edilmiş olmasının işbu madde hükmüne tesiri yoktur.

Madde: 10 İşbu nizamnamenin icrasına Maarif Nazırı memurdur, işbu nizamnamenin mevki-i meriyete vaz'ını ve nizam-ı devlete ilâvesini irade ederim.

Ziraat Mektepleri

II. Meşrutiyetin ilanıyla birlikte uzun zamandır üzerinde durulmayan ziraat ülke gündemine girmeye başlamıştır. Basında, Osmanlı Devletinin bir tarım ülkesi olduğu, fakat tarımın hala eski usûllerle yapıldığı, çiftçilerin toprağı ekip biçmekte yetersiz kaldığı ve vatan topraklarının heba edildiğine yönelik yazılar çıkmaya başlamıştı. Aydınlar ve devlet adamları bu gidişin ancak eğitilmiş ziraatçılar ile düzeltilebileceğini ve bu nedenle daha önce açılmış olan ziraat mekteplerinin ıslahı ve yenilerinin açılması konusunda bir kamuoyu oluşturmaya çalışmışlardır.

Bu okullardan ilki Amele Mektepleridir. Okulun kuruluş amacı talebelere tarımdaki son teknikleri öğretmek, ziraat aletlerini yapmak ve kullanmak, bitki ve hayvan hastalıkları konularında uygulamalı eğitim vermektir. Nezaret gerekli gördüğü yerlerde leylî ve nehâri olmak üzere bu okulları kuruyordu. Eğitim süresi ise iki yıldır. Okula Osmanlı uyruğundan, askerliğini yapmış, otuz yaşından küçükler alınmıştır. Okuma yazma bilenler tercih edilmiştir. Okul müdüriyetleri okuldaki tarım faaliyetlerini öğrencilere yaptırmışlar, bu çalışmalarından dolayı öğrencilere elbise, yemek ve belli miktarda ücret verilmiştir. Verilen ücretin bir kısmı kesilerek öğrenciler okuldan mezun olurken onlara sermaye olarak veriliyordu. Amele Mektebinin kadrosu, bir müdür, öğretmenlik de yapacak olan bir müdür yardımcısı, bir muhasebe kâtabi, bir çiftçi başı ve gerektiği kadar hizmetliden oluşmaktaydı.

II. Meşrutiyet döneminde birisi Kastamonu'da, diğeri de Trablusgarp'ta olmak üzere iki amele mektebi kurulmuştur. 1911 yılında kurulan Trablusgarp Çiftlik Amele Mektebi levazımatı ikmal edilerek Teşrinievvel ibtidasında ilk kez eğitime başlamıştır (Tanin, 22 Eylül 1911). Daha sonraki dönemde Erzurum, Sivas, Halep, Kosova ve Manastır'da bulunan numune tarlaları amele mektebi haline getirilmiştir. Ancak yeterli sayıda amele bulunmadığından bu okulların daha önce açılan çiftlik mekteplerine dönüştürülmesi söz konusu olunca, öğrencilerin yaş farkları bir problem oluşturmuştur. Yukarıda belirtildiği gibi amele mektepleri otuz yaşından küçük, askerliğini yapmış kişileri eğitirken, çiftlik mektepleri 15 ila 18 yaş arasındaki

çiftçi çocuklarını kabul ediyordu. Bu karışıklığın giderilmesi için Kosova, Manastır, Sivas, Kastamonu ve Halep vilayetlerinden nezarete ne yapılması gerektiği sorulmuştur (Tanin, 19 Ekim 1911). Anlaşıldığı kadarıyla okul öğrenci bulamadığından çok uzun soluklu olamamıştır.

II. Meşrutiyet döneminde mesleki ziraat eğitiminde görülen bir diğer okul Çiftlik Mektepleridir. Bu okul sadece çiftçi çocuklarının alındığı bir okul hüviyetindedir. Türkçe okuma yazma bilen, on beş ila on sekiz yaşları arasındaki Osmanlı çiftçi çocukları bu okulda kendi tarlasını ekip biçecek derecede donanıma sahip hale getiriliyordu. Bu okluda leylî idi ve öğrencilerin yiyecek, giyecek ve bakım masrafları karşılanıyordu (Kansu, 1930:57). Aynı amele mekteplerinde olduğu gibi öğrencilerin bu giderlerinden belirli bir miktar kesilerek mezuniyet sırasında sermaye olarak veriliyordu. Eğitim süresi bölgelerin şartlarına göre değişmekle birlikte iki veya üç yıl olarak belirlenmişti. Ders programı ise okuma-yazma, hesap, usûl-i defteri, coğrafya-yı Osmanî ve umumi den oluşuyordu. Asıl dersler olan ziraat dersleri ise bölgenin iklim ve toprak özelliklerine göre müdürler tarafından belirleniyordu. II. Meşrutiyet döneminde Siroz, Selimiye (Hama), Antalya, Edirne ve Halep'te çiftlik okulları bulunmaktaydı (Ergün, 1994:249).

Amele ve çiftlik mekteplerine nazaran daha teşekküllü olan bir diğer ziraat okulu ise Ziraat Ameliyat Mektebi'ydi. Bu okullar çiftlik idaresini bilen çiftçi ve çiftlik kâhyası yetiştirmek üzere hem teorik hem de pratik bilgiler veren okullardı. Öğretim süresi üç yıl olarak belirlenen bu okullara meccani-leylî, ücretli-leylî ve nehâri öğrencilerin yanı sıra dinleyiciler de okula kabul ediliyordu. 15-20 yaşları arasında, Osmanlı uyruğundaki çiftçi ve esnaf çocukları alınıyordu. Okula gireceklerden en az rüşdiye çıkışlılar düzeyinde bilgi isteniyordu. Okul programları, yörenin gereksinmelerine göre okulun öğretmenler kurulu tarafından hazırlanıp Bakanlığa onaylatılıyordu. 1910 yılında Adana, Ankara, Bursa, Selimiye ve Selanik'te olmak üzere beş tane "Ziraat Ameliyat Mektebi" vardı. İkinci Meşrutiyetten önce bunlardan yalnız Selanik ve Bursa Ameliyat Mektepleri eğitim veriyordu. 1911 yılında ise Ziraat Ameliyat okullarının sayısı Siroz, Manastır, Kosova, Kastamonu, Trablusgarb, Sivas, Erzurum ve Halep'tekilerle beraber 12'ye yükseldi. Selanik'teki yüksekokul haline getirildi (Ergün, 1994:248). Görüleceği üzere gerek amele mektepleri, gerek çiftlik mektepleri ve gerekse ziraat ameliyat mektepleri Osmanlı Devletinin hemen hemen aynı şehirlerinde açılmışlardır.

Osmanlı Devletinde ilk kez ziraat mektebi açılma ihtiyacı Tanzimat döneminde gündeme gelmiş ve 1847'de İstanbul Yeşilköy'de bir ziraat talimhanesi açılmıştır. Ancak bu

okul çok uzun süreli yaşayamamıştır. Yeniden bir ziraat mektebi kurma girişimleri Ahmet Cevdet Paşa'nın Ticaret ve Ziraat Nazırlığı sırasında 1878-1879 yıllarında, Ziraat Müdürlüğüne getirilen Amasyan Efendi öncülüğünde başlamıştır. Fakat teşebbüsün gerçekleşmesi bir hayli uzun sürmüştü, önce Halkalı'da bir yer alınması ve binasının yapılması 1889'da tamamlanmış ve ilk olarak Mülkiye Tıbbiyesi içerisinde bulunan Mülkiye Baytar sınıfının öğrencileri bu okula nakledilmiş ve bir yıl sonra da asıl ziraat öğrencilerinin kabulüne başlanılmıştır. Okula "Halkalı Ziraat ve Baytar Mektebi" adı verilmiştir. 1893 ve 1894 yıllarında okul ilk veteriner mezunlarını vermiş, bu okul müstakil bir yere taşınınca Halkalı sadece ziraat mektebi olarak hizmet vermeye başlamıştır (Unat, 1964:80m). Okulun ilk zamanlarında geliştirilmesi için Avrupa'dan getirilecek alât ve edevattan gümrük resmi alınmaması kararlaştırılmıştır.

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Halkalı Ziraat Mektebi yüksek okul haline getirilmiştir. 1908 yılı içerisinde Halkalı Ziraat Mektebi Talebe Cemiyeti tarafından "okul programlarının kavaid-i temine gayri kâfi olduğu ve talebenin hakkıyla hissemend-i nimet-i marifet olmalarına mucib olmayacak derecede bulunduğu" yolunda Orman ve Maadin Nezaretine bir arzual sunulmuş ve okul programlarının derhal ıslah edilmesi istenmiştir (İkdam, 1 Aralık 1908) Bu ıslah hareketi ancak 1909 yılı ortalarında başlayabilmiştir. "Okulun ders programlarının ihtiyacı hazıraya göre tadil ve ıslahı için mekteb müdür ve muallimleri tarafından bir komisyon teşkil olunmuştur (Sabah, 22 Ağustos 1909)". Bu komisyonun birkaç güne kadar Orman ve Maadin ve Ziraat Nezaretinde toplanarak çalışmalara başlayacağı ifade edilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 22 Ağustos 1909).

Halkalı Ziraat Mektebinin eğitim süresi dört yıldır ve mektebe 17 ila 22 yaşları arasında idadi veya o seviyede malumat sahibi olan öğrenciler alınıyordu. Okul gazeteler aracılığı ile alınacak öğrenci sayısı ve sınav yerini belirliyor ve müsabaka usûlüyle öğrenci kabul ediliyordu. Okul hem leylî, hem de nehâri öğrenci kabul ediyordu.

1914 yılında okul ciddi sorunlarla karşılaştı. Özellikle basında bu okula karşı bir kampanya başlamış, okulun çok masraflı olduğu, halk nezdinde yararı olmadığı ve bu okul için harcanacak para ile daha müfit işler yapılabileceğini ifade eden yazılar çıkmaya başlamıştır. Okulun II. Meşrutiyet'in ilanından sonraki mezun sayısında baktığımızda okula yöneltilen eleştirilerin çok da haksız olmadığı anlaşılmaktadır. Okul 1909'da 24, 1910'da 23, 1911'de 17 ve 1912 yılında 30 mezun vermiştir (Ergün, 1994:291). Tüm bu eleştiriler neticesinde ve I. Dünya Savaşı'nın çıkması üzerine okul kapatılmıştır (Sakaoğlu, 1991:144).

Vilayetlerdeki ziraat okullarına bakıldığında ilk mektebin 1887 senesinde Selanik'te açıldığı görülmektedir. Bu okul üç senelik bir okul olup, rüşdiye mezunlarını kabul ediyordu. II. Meşrutiyet döneminde bu mektep de Halkalı Ziraat Mektebi gibi yüksek ziraat okulu seviyesine çıkarılmıştır. Selanik Ziraat Mektebi bulunduğu bölgede önemli işlere ve yeniliklere imza atmış bir mekteptir. Osmanlı Ziraat ve Ticaret Gazetesi muharrirlerinden Ethem Nejat Bey 1909 yılında bir arkadaşıyla birlikte mektebi ziyaret etmiş ve gözlemlerini gazeteye yazmıştır. Ethem Nejat Bey'in bu mekteple ilgili görüşleri önemli ayrıntılar barındırmaktadır: "Selanik'i ziyaret eden bir ziraat gazetesi muharririnin ilk gezeceği yer tabii ki ziraat mektebi ve ziraat numune tarlaları ve depolarıdır. Binaenaleyh ilk defa mekteb ziyaret edilmek üzere bir refikimle elektrikli tramvaya binerek depoya kadar seyahat ettik. Bazı Selanikli zevatın temin eyledikleri gibi mektebi depodan itibaren üç kilometre ileride farz ediyorduk. Alatin Köşkünü, Abdülhamid'in tarihi makamını geçerek üç kilometre mesafe kat ettik ise de mektebden eser yoktu. Nihayet anlaşıldı ki mekteb depodan yedi kilometre ilerideymiş Selanik Ziraat Mektebi sahile karib düz bir arazi üzerine inşa olunmuş bir büyük, birkaç küçük binadan ibarettir. Yirmi beş sene evvel ameli ziraat mektebi olarak tesis edilmiş ise de bu sene âliye tahvil edilmiş ve kısm-ı âlinin birinci sınıfı teşkil olunmuştur. Mektebin bulunduğu binanın etrafı duvarlarla kapanmış, bir bahçe ve bir avluya malikti. Karşı ciheti dutluk teşkil ediyordu. Mekteb müdür-i sanisi İhsan Beyefendi ile mülakat etmek üzere kartımı gönderdim. Büyük bir nezaket ile taleb-i mülakatı kabul ettiler. Mekteb hakkında verdikleri malumat ile gazetemizi müstefit eylediler. Evvela süthaneyi gezdik. Sütçülük muallimi müdür İhsan Bey olduğundan süthaneye fevkalade itina eylemişlerdi. Birkaç nüsha evvel gazetemizde yapılan plana tamamen mutabık idi. Alât ve edevatı gösterdiler. Yapılmış kamanir peynirinden ve yağlardan, imansız peynirinden birer miktar yedik. Hakikaten hepsi nefis idi. Süthanede görülen temizliği burada ayrıca söylemeyi lüzumsuz görüyorum. Süthane başlıca bir pavyon olup bunun üst katını ilkbaharda küşad edilen her yer darüttalimi leyli talebesi işgal eylemekte imiş. Süthanenin yanında bir pavyon daha mevcuttur ki burası her yer darüttalim idi. Dutluklar ise darüttalime pek yakın bulunuyor.

Badehu mektebin ahırlarını da gezdik. Istifa usûlüyle yetiştirilmekte olan Halep cinsinden buzağılar pek dinç ve neşeli idi. Mektebin bahçesi de güzel çiçekler ve gerek yemiş ve çam vesaire ağaçları ile pek latif idi. Mektebin sera (limonluk-camekânlı bahçe) ufak, fakat muhafazalı görünüyordu. Ameliyat muallimi Hasan Efendi bilfiil yastıklar yapmakla meşgul bulunmakta idi. Bahçenin toprağına edilecek istifadeye, talebenin melekesine dair malumat

verdikten sonra bu sene tatil müddetinde Amerika'ya kadar gidip orada fevkalade terakki eden ziraat ameliyat mekteblerini ziyaret edeceğini ilave etti. Mekteb heyet-i tedrisiyesi hep genç ve dinç zevattan olduğundan çalışmak ve mekteblerini terakki ettirmek için fevkalade hüsnü niyet beslemektedirler. Cümlesinin fevkalade azim ve sebatları görülüyor. Almanya'da vaki teker fabrikası ile muhabere ederek beher cinsten birer çift olmak üzere müteaddit pulluklar, orak makineleri, tohum ekme makineleri vesaire celp etmişler. İşte bu makinelerin celbi hep bu genç heyetin gayreti, hüsnü niyeti sayesinde ki, şayan-ı takdirdir. Fabrikayı kendi makineleri mektebde görüldükçe fabrikayı müstefid edeceğini Memâlik-i Osmaniye için mektebin pek mükemmel bir reklâm olacağını temin ederek makineleri celp etmişler. Şimdi bu gayur muallimler kendilerinden daha az çalışmakta olan Dersaadet Halkalı Ziraat Mektebi'ne, birer çift gelmiş makinelerden birer tanesini hediye edeceklerini söylediler.

Selanik mektebinin diğer alat-ı ziraiyesi de oldukça iyi. Şundan memnunuz ki mektebde kara saban görmedik. Maa-t-teessüf diğer mekteblerimizde elan kara saban mevcuttur. Müdür beye sordum:

- “Efendim, mektebiniz de hiç kara saban yok mudur?”
- “Hayır, hiç yoktur. Zannederim Selanik Ziraat Mektebinde olduğunuzu unutuyorsunuz” dedi (Ethem Nejat, 1909a:319-320).

Anlaşıldığı kadarıyla Selanik Ziraat Mektebi çağına göre oldukça ileri bir teknoloji ile eğitim öğretim vermekteydi. Ethem Nejat Bey'in verdiği bilgiye göre okul bataklık yakınında kurulduğundan dolayı taşınması gündeme gelmiştir. Ancak halk bu durumdan büyük zararlar görmüştür (Ethem Nejat, 1909b:336). Tanin Gazetesinin haberinden anlaşıldığı kadarıyla bu sorun 1911 yılına kadar sürmüştür. Gazete, mektebin yeni bir yere taşınacağını şu şekilde ifade etmektedir: “Mektebin bulunduğu mahalın hıfzıssıhha nokta-yı nazarından talebenin ahvâl-i sıhhiyesi üzerinde suî tesir icra edeceği anlaşılması üzerine bugünkü bina çiftlik makamında kullanılmak üzere mahal-i mezkûra civar bir mevkide satın alınan arazi üzerine yedi bin liraya bir ziraat mektebi inşa edilecektir (Tanin, 8 Aralık 1911)”.

Selanik'ten başka II. Meşrutiyet döneminde Adana, Sivas, Mamuratülaziz, Samsun, Bursa, Kastamonu, Seydiköy, Halep, Şam'da da yüksek tahsil veren ziraat mektepleri bulunmaktaydı.

Sonuç ve Değerlendirme

II. Meşrutiyet dönemi Türk modernleşme tarihi açısından istisnai bir nokta arz etmektedir. İttihat ve Terakki Fırkası'nın lokomotif güç olduğu bu dönemde parti idarecilerinin benimsedikleri siyasi eğilimler diğer alanlardaki politikaların da temel belirleyici unsuru olmuştur. İttihatçıların benimsedikleri "İttihad-ı Anasır" idealinin başarısızlıkla sonuçlanması üzerine etnik temele dayalı bir milliyetçilik politikası uygulanmaya başlamış ve bu politikanın icap ettirdiği iktisadi, sosyal ve siyasi faaliyetlere hız verilmiştir. Şurası muhakkaktır ki bu sahalardan birisi için atılacak adım diğerini de derinden etkilemiştir. Çalışmamızın başında da değindiğimiz gibi İttihat ve Terakki'nin uygulamaya koyduğu "milli iktisat" fikri ve Türk/Müslüman burjuva sınıfı oluşturma gayreti, bu sınıfın yetişeceği her türden mesleki eğitim kurumlarının açılmasını ve mevcutlarının ıslahı ve iyileştirmesini beraberinde getirmiştir. II. Meşrutiyet döneminde mesleki eğitime özel bir önem verilmesinin nedenlerinden birisi de budur.

Bu dönemde incelediğimiz mesleki okullar içerisinde en büyük yeniliğin kız ve erkek sanayi mekteplerinde olduğu görülmektedir. Meşrutiyet'in ikinci kez yürürlüğe girmesiyle birlikte bu okullar ıslaha tâbi tutulmuş, okul binaları, ders programları ve alet edevat gibi konularda düzenlemeler yapılmıştır. Sanayi mekteplerinin eğitim kalitesini yükseltmek için okulların ihtiyacı olan ve yurt dışı ve yurt içinden getirtilecek alet-edevattan gümrük resmi alınmaması, okullarda yabancı uzmanların görevlendirilmeleri, teorik bilginin yanı sıra pratik bilgilerinde verilmesi atılan olumlu adımlar olarak görülmektedir. Yine ziraat ve ticaret mektepleri de dönemin yapısı içerisinde gereken önemi gören okullar olmuşlardır. Bu dönemde Müslüman/Türk kesimin tarım ve ticaret yapmak yerine memuriyet hayatına olan temayüllerine büyük eleştiriler yöneltilmesi, eğitilmiş, iş bilir ve alanın inceliklerine vâkıf olan çiftçi ve tüccarların yetiştirilmesi meselesini gündeme getirmiş, ziraat ve ticaret mektepleri de altın çağını yaşamıştır.

II. Meşrutiyet ile mesleki eğitimde başlayan olumlu gelişmeler istenilen seviyeye gelmemiştir. Elbette ki bu durumda Osmanlı Devletinin önce Balkan, ardından da I. Dünya Savaşı'na girmesinin büyük etkisi vardır. İyi niyetle başlamış olan bu girişim Cumhuriyet'in ilanından sonra yeni kurulan devletin mesleki eğitim alanında temelini oluşturmuştur.

Kaynakça

- “Amele mektepleri”, Tanin, 19 Ekim 1911.
- “Çiftlik amele mektebi”, Tanin, 22 Eylül 1911.
- “Edirne mekteb-i sanayii için”, Tasvir-i Efkâr, 24 Ekim 1913.
- “Halkalı ziraat mektebi”, İkdâm, 1 Aralık 1908.
- “Halkalı ziraat mektebi”, Sabah, 22 Ağustos 1909.
- “Halkalı ziraat mektebi”, Tasvir-i Efkâr, 22 Ağustos 1909.
- “Maarif-i sanaiyenin himayesi”, Tanin, 18 Mart 1912.
- “Makine tatbikatı”, Tasvir-i Efkâr, 19 Haziran 1909.
- “Manastır mekteb-i sanayi”, Sabah, 29 Temmuz 1909.
- “Mekteb-i sanayi müdürü”, Tanin, 4 Mart 1910.
- “Mekteb-i sanayi”, Tasvir-i Efkâr, 17 Eylül 1913.
- “Mekteb-i sanayinin ihyası”, Tanin, 8 Mayıs 1912.
- “Sanayi mektebi”, İkdâm, 1 Mart 1909.
- “Sanayi mektebi”, Tanin, 17 Mayıs 1911.
- “Sanayi mektebi”, Tanin, 20 Mart 1911.
- “Sanayi mektebi”, Tanin, 3 Ocak 1912.
- “Sanayi mektebinin ıslahı”, Sabah, 17 Mart 1910.
- “Sanayi mektepleri için”, Tanin, 23 Nisan 1912.
- “Sanayi mektepleri”, Tanin, 2 Ocak 1912.
- “Sanayi mektepleri”, Tanin, 5 Kasım 1911.
- “Selanik ziraat mektebi”, Tanin, 8 Aralık 1911.
- “Şam sanayi mektebi”, Tanin, 4 Şubat 1912.

“Ticaret mektebi”, İkdam, 13 Kasım 1908.

“Ziraat mektebi talebesi”, Tanin, 26 Mayıs 1911.

BOA., DH. İD., Dosya No: 82, Gömlek No: 11, 17 B 1330.

BOA., DH. MKT., Dosya No: 1151, Gömlek No: 81, 24 M 1325.

BOA., DH. MKT., Dosya No: 1233, Gömlek No: 17, 10 M 1326b.

BOA., DH. MKT., Dosya No: 2849, Gömlek No: 42, 30 Ca 1327a.

BOA., DH. MKT., Dosya No: 2857, Gömlek No: 26, 7 C 1327b.

BOA., DH. MUİ., Dosya No: 26-1, Gömlek No: 22, 10 L 1327c.

BOA., DH.MB.HPS.M., Dosya No: 30, Gömlek No: 68, 23 Za 1329a.

BOA., İ. ML., Dosya No: 89, Gömlek No: 1329/S-01, 10 S 1329b.

BOA., İ. RSM., Dosya No: 31, Gömlek No: 1326/C-12, 15 Ca 1326a.

BOA., MF. MKT., Dosya No: 1188, Gömlek No: 17, 11 Ş 1331.

BOA., MV. Dosya No: 233, Gömlek No: 7, 16 S 1332.

Demirel, F. (2010). *Mekteb-i idâdî (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Atatürk Üniversitesi SBE, Erzurum.

Demirel, F. (2012). Osmanlı eğitim sisteminin modernleşmesi sürecinde hiyerarşi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2).

Ergin, O. N. (1977). *Türk maarif tarihi*. İstanbul: Eser.

Ergün, M. (1994). *II. meşrutiyet dönemi eğitim hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak.

Ethem Nejat (1909a). Selanik ziraat mektebini ziyaret. *Osmanlı Ziraat ve Ticaret Gazetesi*, Sene: 3, S. 20, 11 Şubat.

Ethem Nejat (1909b). Selanik ziraat mektebini ziyaret. *Osmanlı Ziraat ve Ticaret Gazetesi*, Sene: 3, S. 21, 18 Şubat.

Ferid (1913). Sanayi mekteblerimiz. *Yeni Fikir*, C. II, S. 13.

Kansu, N. A. (1930). *Maarif hakkında bir deneme*. Ankara.

Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim.

Tunaya, T. Z. (2007). *Türkiye’de siyasal partiler, C. I.* İstanbul: İletişim.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış.* Ankara: Milli Eğitim.

Yıldırım, M. A. (2010). *Tanzimat döneminde meslek okulları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
Gazi Üniversitesi SBE, Ankara.



TARİHİN RESMİ İDEOLOJİ TARAFINDAN TAHRİFATINA BİR ÖRNEK: YUNANİSTAN

Esra ÖZSÜER*

Öz: Devlet, ulusun bireyleri üzerinde meşruiyetini sağlamlaştırmak için ideoloji ve eğitimi birer araç olarak kullanır. İdeoloji, devletin total bir bütünde sistemini kurması, statükoyu koruması, belirlediği ilkeleri, davranış kalıplarını, siyasal sembolleri ve değer yargılarını topluma kabul ettirmesi açısından oldukça önemli bir işleve sahiptir. Eğitim kurumları da devletin ideolojik ilkelerini toplumun her kesimine ulaştırmada ve yaymada fonksiyonel bir görev üstlenmektedir. Eğitimin tüm aşamasında siyasi erk tarafından belirlenen bu ilkeler toplumun kolektif belleğine doğrudan yerleştirilir. Bu noktada okullar, bilgi aktarımının sağlandığı kurumlar olmanın yanı sıra insan programlama merkezleri olarak da düşünülmektedir. Okullarda okutulan ders kitapları devletin mevcut ideolojisini ulus bireylerine ufak yaşlardan itibaren aktarır ve onları vatanına bağlı uyumlu birer birey haline dönüştürür. Siyasal iktidarın bizzat kontrolü ve gözetiminde oluşturulan ders kitapları, devletin meşruiyetini veya mevcut siyasi yapının güvenliğini sarsabilecek bilgiler içerdiği durumda direkt müdahaleye uğrayabilir. Böylesi bir yaklaşım eğitimin siyasetten bağımsız olmadığı sonucunu düşündürmektedir.

Bu makalede de siyasi iktidar ve eğitim ilişkisi, Yunanistan'da yasaklanmış tarih kitaplarının analizi ile örneklenmeye çalışılmıştır. Devlet yönetimini elinde bulunduran egemen sınıfın Yunan eğitim sistemi üzerindeki ideolojik etkileri, dönemin siyasi ve toplumsal şartları göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Amaç, Yunan tarihyazımında din ve milliyetçilik kodlarının ne şekilde kullanıldığını irdelemektir. Makalede, 1918-2007 yılları arasında, Yunanistan'da devletin resmi ideolojisine ters düşen okul kitaplarına Yunan devlet kademelerince nasıl müdahale edildiği incelenmiştir. Yunanistan'da siyasal iktidarların değişmesiyle Yunan okullarında okutulan üç tarih kitabının neden toplatıldığı ve yasaklandığı konusu, dönemin politik konjonktürü göz önünde bulundurularak kronolojik sırayla ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: İktidar, İdeoloji, Eğitim, Ders Kitapları, Yunanistan

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, ozsueresra@gmail.com

An EXAMPLE for the DISTORTION of HISTORY by OFFICIAL IDEOLOGY: The GREEK CASE

Abstract: The state employs ideology and education in order to strengthen legitimacy over individuals of the nation. Ideology incorporates a substantial function in terms of the state's establishment of system, protection of the status quo, and acceptance of state-driven values, political symbols, behavioral rules, and principles by the society. Educational institutions hold a critical function in order for the state's dissemination of its ideological principles across all layers of society. Those principles, which are predetermined by the political authority in all phases of education, are allocated into collective memory of the society. In this realm, schools are also considered as centers of human programming in addition to being institutions of knowledge transmission. School textbooks transmit the state's existent ideology into the individuals of the nation since early ages, and transform them into individuals who are congruent with the homeland. Textbooks, which emerge in line with the state control and observation, can be subject to direct intervention in the case of their inclusion of any information that would shake the state's legitimacy or security of the existing political structure. Such an approach leads to think that education is not independent from politics.

In this article, the relationship between political power and education were exemplified with the analysis of forbidden history textbooks in Greece. The ideological effects of dominant ruling class over the Greek education system was evaluated with a consideration of political and societal conditions of the period. This article aims at explaining how religious and nationalist codes are employed in the Greek historiography. In this article examined, in Greece between 1918 and 2007, how the Greek state interfered school textbooks, which were conflicting with the state's official ideology. It was also examined why three history textbooks were stopped being used with the changing political power in Greece with a consideration of the period's political conjecture.

Keywords: Power, Ideology, Education, Textbooks, Greece

Extended Summary

Purpose

This article aims at explaining how religious and nationalist codes are employed in the Greek historiography. It also attempts to explain how the Greek state applied censures over any information conflicting with such codes. The article employs school textbooks which were used in Greece between 1918 and 2007, the Greek political history books that shed light on this period, education directories, and archival resources as primary source of research. It will

be examined how the Greek state interfered school textbooks, which were conflicting with the state's official ideology.

Method

It will be examined why three history textbooks were stopped being used with the changing political power in Greece with a consideration of the period's political conjecture. The reasons behind forbidding these books will be examined with the selection of several examples, which are derived from the content of those books.

Results and Discussion

History, geography and language school textbooks, which are considered as ideological instruments of the state, hold an important task in the name of embedding national conscience into collective memory. An important goal of history textbooks is to serve basic information for the purpose of building national identity in the form of academic information while it has a conception of popular history. For this reason, the nation's victories and glories are being consolidated with repetitions while defeats and casualties are silenced and camouflaged. Any information, which could conflict with the historical construction of nation building is either silenced or rejected. A significant example to nation-centered historiography is history textbooks in Greece. Any information which could destroy official history conception, which is based on national and religious Other, was censored. Third grade school textbook, which was first used during the period of Greece's Venizelos government (1918) was forbidden under the new government (1920) for the reason that it did not enough emphasize religious and national identity. As another example, secondary school third grade history textbook was forbidden as it was considered not being sufficiently emphasize the Greek national ideology. A major reason behind the textbook's prohibition is that it included statements of Papanikolaou, who was considered as the father of Greek historiography, and that these statements conflicted with the official history narratives. In addition, the textbook was considered to fail in the inclusion of Byzantium history chain. Finally, secondary school second grade history textbook was prohibited as it was considered not to have sufficient anti-Turkish tone in the event of Izmir Fire. All these examples are clear evidences in the Greek history education for that all kinds of information were censored in the case of any conflict with official ideology. Such a nation-centered history conception, which intensively

encompasses hostility towards other, was important additional information for that national ideology in the Greek education system is taking shape in the axis of “Us and Them.”

Conclusion

The state, which is the founder and defender of societal order, employs education as an instrument to legitimize its political power and embed its ideology into its constituent citizens. Such an order of authority, which is provided by existing power of the state that has an ideological force, has first of all a tendency to construct a citizen who is loyal to her homeland, compatible with her country, and abiding to its laws. In this respect, a fundamental function of education is to provide maintenance of existing system and dominant order while also to serve ideology of power who holds governing authority in direct or indirect way. The state uses school textbooks in order to adapt its official ideology across its citizens. Schools provide the holders of authority an important institutional ground in which the state’s ideological formation is transmitted through education. Schools, teachers, textbooks, national ceremonies are also important channels for adapting the state’s dominant ideology into its constituents. In the case of replacements in political power holders who embrace the state’s dominant ideology, the substance of education can shift partially or entirely.

The instruments of education, which remains under the pressure of political powers, can be subject to direct intervention in the case of any doubt emerges in regard to integrating societal units to political system. In this regard, censure is considered as an instrument to control society. An important reflection of this situation, which could be explained in various country examples, is observed in the Greek case in which school textbooks developed under the shadow of political powers. In the case of conflicts across the ensuing governments, the subsequent government changed the previous educational reforms or prohibited school textbooks. The changing school textbooks across governments, particularly history textbooks, are clear evidences for that education is used in order to legitimize the state’s authority.

Giriş

19. yüzyılda Avrupa'yı tesiri altına alan liberalizm, nasyonalizm, sosyalizm gibi siyasi akımlar, yine bu dönemde Altın Çağ'ını yaşayan tarihçiliği de etkileyerek Tarih biliminin farklı disiplinler tarafından tanımlanmasına olanak sağlamıştır (Ritter ve Horn, 1986, s. 427-448).¹ Bu tanımlamaların çoğu Tarihin farklı yönlerine değinmekle birlikte ekseriyetle birbirini tamamlar nitelikte de olmuştur. Tarihi, mitler ve efsanelerden ayırarak doğruluğu kanıtlanabilir vakalar etrafında biçimlendiren Thukydides'den (MÖ 460-MÖ 395) sonra bilim kimliğini kazanan Tarih, gerçi Tarihin bir bilim mi yoksa disiplin mi tartışması hâlâ devam etmektedir, sonraki yüzyıllarda değişen siyasi düşünce akımlarına paralel olarak gelişimini sürdürmüştür. Tarihin "ne" olduğuna ilişkin soruya en kapsamlı cevaplardan birini veren Bernheim'e (1850-1942) göre Tarih, insan topluluklarının zaman ve mekân itibarıyla geçirdiği gelişimleri; bunların sebep ve sonuçlarını tetkik eden bir bilim dalıdır (Bernheim, 1936: 51). Tarih, popüler varsayımın aksine geçmiş değildir ama her iki terim de genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Geçmiş, "ne olduğu" hakkında bilgi transferi sağlarken Tarih, tarihçinin kendi yorumu (Echevarria, 2005: 78) ya da yazdıkları biçiminde düşünülebilir (Howard, 1982: 489-501). Zira Carr da Tarihi gerçeklerin incelenmesi için önce onu yazan tarihçinin araştırılması gerekliliğini vurgular (Carr, 2002: 51-52).

Batı literatüründe hatırlanmaya değer olayların hikâyesi anlamına gelen "historia", bütün insanlığın zaman içinde yaşadığı gerçeklik ve bu gerçeklik üzerine yapılan ilmi araştırmaların sonucunda ortaya konulan bilgiler bütünlüğüdür. Tarih, insanın önemli gördüğü olaylara tarih düşüp hem yazılı hem sözlü kayıt altına alması, geçmişte "ne oldu?" sorusundan kaynaklanan bilgi alma çabası ve sosyal tecrübesinin tümüdür (Yelken, 2007: 10). Kısaca yaşanmış, yaşanılan ve yaşanılacak olanların toplamı; geçmiş, şimdi ve geleceğin tamamı şeklinde özetlenebilir (Şıvgın, 2009: 35-36). Öte yandan bir ülkenin geçmişinin tanımlanmasında belirleyici role sahip olan Tarih, siyasal iktidarın vasfı dikkate alınmadan incelenemez. Nitekim devletin olduğu yerde Tarihyazıcılığı vardır ve Tarihyazıcılığının asli görevi insan değil kamusal geçmiştir (Özlem, 2012: 131). Bununla birlikte her siyasi dönüşüm

¹ Örneğin 1929 yılında Fransa'da kurulan ve Tarihi tüm sosyal olgular ışığında inceleme gerekliliğini benimseyen Annales Okulu, sosyoloji, ekonomi, sosyal psikoloji ve antropoloji gibi farklı bilimlerle işbirliği içine giren bir tarih anlayışı geliştirerek tarihyazımında yeni bir ekol oluşturmuştur (Burke, 2006).

ulus kimliğinde belli değişimleri de beraberinde getirdiğinden betimlemenin ve tanımın unsurları da farklılaşır. Sonuç olarak Tarih, tümüyle baştan yazılmasa bile büyük ölçüde değişime uğrar (Ersanlı, 2015: 21). 19. yüzyılda Fransız Devriminin etkisi altında kalan tarihyazımı da Fransa ve Almanya başta olmak üzere² pek çok ülkede yeniden şekillendirilmiştir. Romantizm, idealizm, pozitivism ve laisizm gibi düşünce akımları, resmi tarih anlayışını etkisi altına alarak “kendi kaderini tayin” hakkına dayanan ezilen kültür esprisi ile “egemenlik milletindir” jakobenizminin birleştiği noktada yerini bulmuştur (Ersanlı, 2015: 22). Bu nedenle 19. yüzyılda ulus-devlet aşamasına geçilmesi ile Tarihin yeniden yazılmaya başlanması (historiografi) hemen hemen aynı döneme denk gelmektedir.

Fransa’da tarihyazımına ilham kaynağı olan siyasal düşünce akımlarının içinde en etkin olanı ise ulusçuluk olmuştur (Ersanlı, 2015: 21). Tarihin bir disiplin olarak Fransa ve Almanya’da ortaya çıkması, tarihyazımı ve ulusçuluk arasındaki kuvvetli bağın yine ilk kez bu ülkelerin tarih düşüncesinde formüle edilmesine olanak sağlamıştır.³ Bu dönemde ulusçuluğun etkisi altında kalan tarihyazımı, özellikle ulusal çıkarların ön planda tutulduğu, daha çok içe dönük ve “vatan” kavramına yoğunlaşmış etnosentrik bir tarih anlayışıyla gelişimini tamamlamıştır (Κουμπουρλής: 2004: 81-101). Ulusçu tarihçilik kavramının ilerletici gücü ise dönemin siyasal ve düşünsel yapısını tesiri altına alan romantizm akımı olmuştur. 18. yüzyıl ortalarından itibaren etkisini bir yüzyıl kuvvetle sürdüren romantizm akımının en büyük özelliği geçmişi, “nostaljik” bir hayranlıkla yüceltmektir. Romantik tarihçilikte ulusların üstünlüğünü açıklama biçimlerinde farklı bakış açıları benimsenmiş; ulusal kimliğin ruhu, özü, siyasetten ve siyasi geçmişten çok daha fazla mühim sayılmıştır. Örneğin Fransız romantik tarihçiliğinin önemli temsilcilerinden biri sayılan Michelet için Tarih, “vatan aşkı” esas alınarak siyasi bir anlam kazanmıştır (Ersanlı, 2015: 29-31).

Ulusçu tarihyazımında, tüm milliyetçiliklerin ortak özelliği olan görkemli tarih yaratma çabası, ulusun bir geleceğe sahip olma hakkını da doğurmuştur. Entelektüel seçkinlerin ortak

² Elbette ki Batı Avrupa’nın tarih düşüncesi sadece Fransa ve Almanya’daki gelişmelerin doğurduğu bir sonuç değildir. Ancak her iki ülke tarih alanında öncülük yaparak hem Avrupa’daki diğer ülkelere hem de Avrupa dışındaki ülkelere esin kaynağı olmuşlardır (Ersanlı, 2015: 24).

³ Örneğin Bismarck Almanya’sında eğitim, devletin öncelikli konuları arasında yerini almıştır. Luther ve Calvin’in ulusların kendi kutsal kitaplarını anadillerinde okumasına yönelik tavsiyesi, 20. yüzyıl Almanya’sında, Alman dilinin okullarda öğrenilmesinde ve Almanların eğitim düzeyindeki yükselişte önemli katkı sağlamıştır. Okul müfredatında yer alan dersler, öğrencilere Tanrı korkusu ve sevgisini öğretmekle birlikte iyi bir vatandaş olabilmenin temel ilkesi sayılan vatana bağlılık ve vatanperverlik duygularını aşılama ile da yükümlendirilmiştir (Ιωαννίδου, 1917: 336-338).

bir geçmiş oluşturmaları ve ulusa kimlik tesis etmesi, milli tarihyazımının gerekli bileşenleri olarak görülmüştür. Yaratılan ortak tarih algısı, ulusal mitler ve sembollerle desteklenerek milli kimliğin oluşumunda kilit rol üstlenmiştir (Benlisoy ve Benlisoy, 2002: 242-247). Dolayısıyla 19. yüzyılda ulusçuluğun yayılmasıyla doğru orantılı olarak okullarda ve üniversitelerde tarih eğitimine fazlasıyla önem verilmiştir. Eğitim kurumları, ulusal geçmişi kolektif hafızaya intikal ettirme hususunda Tarihi kullanmış ve Tarih, ulusal kimliğin oluşturulması ve güçlendirilmesi noktasında fonksiyonel bir araç haline getirilmiştir.

Öte yandan 18. yüzyıl sonları, 19. yüzyıl başlarında Avrupa’da cereyan eden siyasi kırılmaların neticesinde ulus kimlik farkındalığı, bireyleri “içtekiler” ve “dıştekiler” dikotomisiyle bir topluluğa ait olmaya yönlendirmiştir. Bu aidiyetin, ulusa kimlik tesis etmede Biz ve Öteki’ler mesafesinden yararlanması neredeyse tüm ulus-devlet modellerinde görülmektedir. Ulusal kimlik, devletin meşruiyetini sürdürmesine yardımcı olmakla birlikte bireyde siyasi aidiyet duygusunu da geliştirir (Aslan ve Akçalı, 2007: 127). Dolayısıyla ulusal kimliğin tesisinde devlet ideolojisinin taşıyıcı kurumu sayılan okulların yeri tartışılmaz önemdedir. Devletin hâkim ideolojisi ve kontrolü altında kalan okullarda verilen eğitim, hassaten tarih eğitimi, kolektif bilincin inşasında, ulusa sadık bireylerin yetiştirilmesinde ve ulus bireyleri arasındaki bağın kurulup güçlendirilmesinde etkin bir laboratuvardır. Öteki’lerden ayırt edici yönlerine vurgu yapılarak bir topluluğun üyesi olma bilincinin kazandırıldığı okullar, ulusun eğitim ve öğretiminde fonksiyonel kurumlar olmanın yanı sıra Tarih, Coğrafya ve Edebiyat dersleri aracılığıyla ulusa hem milli bir kimlik hem de milli bir bilinç kazandırır. Biz ve Onlar, kodlamasıyla tanımlanan ulusal hüviyetin nesilden nesile taşınması hususunda mukaddes bir görev üstlenir. Neticede siyaset ve Tarih, iki kutuplu çubuk gibi okullarda ulusal bilincin oluşturulmasında öncü kuvvetlerdir. Ulusal bilincin inşa sürecinde en büyük katkıyı ulusçu tarihyazımı sağlamıştır (Κουμπουρλής, 2004: 84). Geçmiş kendisine referans alan ulusçu tarihyazımında bireyler, ulusal kimliğin tesisi ve kendine güven duygusunun sağlanması noktasında geriye özlemle bakmayı öğrenmiştir. Böyle bir eğilim, romantik çağın tarihçilikteki katkısı olarak da düşünülebilir. Nitekim romantikler, geçmiş sempatiyle karşılayarak ele almışlar ve ulusal kişilik kavramını ilk kez tarihyazımına katmışlardır (Ersanlı, 2015: 33).

Bu noktada önemli bir sorunsal ulusçu tarihyazımında *sui generis*’liğin 20. yüzyıldaki milliyetçi çatışmaların ve militarizmin köklerini ne kadar beslemiş olabileceği konusudur.

Filhakika, devletin egemen ideolojiyi benimsetmek amacıyla okullarda okutulan ders kitaplarının hazırlanmasına, öğretmen yetiştirilmesine, tören ve kutlamaların yapılmasına bilfiil müdahale ettiği bilinmektedir. Bir başka ifadeyle eğitim, kendi ilkelerini topluma dayatmak isteyen siyasal iktidara gerekli kurumsal alt yapıyı hazırlamaktadır (Akın ve Arslan, 2014: 86). Bu hususta verilebilecek en doğru örnek Bismarck'ın Alman ordusunun Fransız ordusuna karşı askeri başarısının arka planında siyasileri değil, okullarda eğitim veren öğretmenleri görmesidir. Bismarck, vatanperver bir Alman nesli yetiştiren öğretmenlere ulusun askeri başarılarındaki katkısından dolayı daima minnet duyduğunu belirtmiştir (Ιωαννίδου,1917: 336). Neticede her devlet, toplumu kontrol etme, kendi ideolojisini dayatma hususunda eğitimi birer araç olarak kullanmıştır. Örneğin 1914 yılında patlak veren Büyük Savaş'ın arka planında okullarda okutulan ulusçu tarihyazımının payı göz ardı edilmemelidir (Ιωαννίδου,1917: 335-338). Savaşın insanlığa getirdiği büyük felaket ve trajedide tüm sorumluluğu üstlenmese bile bir tarafıyla mesuliyet sahibidir. Zira 20. yüzyıla damgasını vuran militarizm, irredantizm ve milliyetçilik gibi ideolojilerin köklerinde uzlaşmaz diplomasi, etnik kimlik çatışmalarındaki nefret duygusu, ekonomik sorunlar yer almaktadır. Tüm bu bileşenler de 20. yüzyılın en kanlı savaşı sayılan Büyük Savaş'ın gerekçelerini oluşturmuştur. Savaşın mümessilleri de dönemin hükümetleri ve onların siyasi hedefleri olduğuna göre devletin ideolojik aygıtlarından biri sayılan okullar da hükümetlerin mevcut mantalitesine göre eğitim programlarını oluşturması açısından payına düşen sorumluluğu alabilmektedir.

20. yüzyıl başlarında okulların devletin sistematik aygıtı göreviyle hareket eden kurumlar olduğu Bismarck Almanya'sı, Bulgaristan ve Japonya gibi örnekler incelendiğinde de net görülmektedir. Meselâ Almanya, Büyük Savaş'ta aldığı yenilgiden sonra ders kitaplarında ulusal bütünlüğün tesisinde daha milliyetçi ve ötekileştirici bir dil kullanma yoluna gitmiştir. Örneğin ilkokul 3. sınıf okuma kitabında yer alan milliyetçi bir çocuk şarkısı, Alman öğrencilerine kin ve nefret duygularını öğretmesi ve düşmana karşı garazkâr hislerin oluşturulması hususunda dikkate değer bir örnektir.⁴ Yine Bulgaristan, Almanya'nın eğitim reformlarını kendisine örnek alarak eğitim sistemini yeniden düzenlemiştir. Ders müfredatında özellikle Türklere ve Yunanlara karşı çocukların fanatikleşmesini güdüleyen ifadeler kullanarak "Büyük Bulgaristan" hayalini okullar aracılığıyla kolektif belleğe yerleştirmeye çalışmıştır.

⁴ Kitapta yer alan şiirin tamamı Yunanistan'ın Anadolu işgali sırasında İzmir'de çıkan bir cephe gazetesinde yayımlanmıştır (Συνάδελοφος, 30.04.1922: 1).

Böylece 20. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti, Yunanistan ve Bulgaristan arasında çözümsüz mesele sayılan Makedonya Sorunu, Bulgarların yayılmacı milliyetçilik hedeflerinde eğitim aracılığıyla çözümlenebilecek siyasi bir mesele olarak görülmüştür. Okullarda okutulan ders kitaplarında düşman Öteki imgesi, vatanperver duygular, iyi yurttaş, iyi asker olma yönündeki telkin, Bulgar milliyetçiliğinin ve militarizminin eğitimdeki kalıcı izleridir. Nitekim Balkan Savaşları (1912-1913) sona erdiğinde Bulgarlar, okulları sayesinde savaşı kazandıklarını ve düşmanı (Türkler) eğitimleri sayesinde yendiklerini ifade etmişlerdir (Ιωαννίδου,1917: 338). Özetle iktidar, siyaset ve eğitim üçgeninde okullar, asli görevleri sayılan topluma okuma-yazma öğretmenin dışında ideolojik bir kurumsal merkez göreviyle tarihin pek çok döneminde işlevselliğini sürdürmüştür.

Devletin İdeolojik Aygıtı Okullar

Marksist geleneğe göre kesin hükümlerle tanımlanan “devlet”, *Manifesto* ve *18. Brumaire*’den itibaren, doğrudan doğruya müdahale eden bir baskı aracı olarak kabul edilmiştir (Althusser, 2002: 27). Althusser ve Gramsci gibi sosyalist kuramcılar devletin baskı aygıtlarını hükümet, yönetim, ordu, polis, mahkemeler ve hapisaneler ile tanımlarken ideolojik aygıtları için de kiliseleri, devlet okullarını, sendikaları ve siyasi partileri örnek gösterir. Ancak devletin (baskı) aygıtları “zor kullanılarak”, ideolojik aygıtları “ideoloji kullanılarak” işlendiğinden aynı kategoride de değerlendirilmezler. Öte yandan ideolojik aygıtlar, dağınık görünümlü olmalarına rağmen devletin hâkim ideolojisi altında kolayca toplanabilirler. Devletin ideolojik aygıtlarından kiliseler ve okullar, ulus üyelerini uygun yöntemlerle disipline sokmayı hedefler ve onlara egemen ideolojiyi aşılır (Althusser, 2002: 33-35). Ulus üzerinde “rıza”ya dayalı kurulan ve kendiliğinden oluşan bu hegemonya, kitlelere sözünü geçirmenin yanında sosyal bloğun birlik ve beraberliğine de hizmet eder (Hall ve Lumley ve Mc Lennan, 1985: 12-19).

Toplumsal düzenin kurucusu ve savunucu olan devlet⁵, siyasi iktidarını, aynı zamanda mevcut düzeni meşrulaştırmak için ideolojileri, birer aygıt göreviyle de kullanır. Bu aygıtların temel görevi, iktidarın egemenliğini güçlendirmek, toplumsal ilişkileri yeniden üreterek ulusun birliğini ve uyumunu sağlamaktır (Poulantzas, 1982: 149-152). İdeolojilerin temelini oluşturan ideaların topluma aktarılması ve yerleştirilmesinde ise en işlevsel araç eğitimidir. İnsanlık tarihi

⁵ Poulantzas’a göre devletin genel fonksiyonu ulusu bir düzen içinde tutmak, mevcut siyasi düzeni korumaktır. Devlet de toplumsal bütünlük sağlayan en üst siyasi alandır (Poulantzas, 1982: 54).

kadar köklü bir geçmişe sahip olan eğitim, modern eğitim kurumlarının ortaya çıkmasıyla birlikte, iktidarın ihtiyaç duyduğu insan tipinin yetiştirilmesinde majör işlevdedir. Erk sahipleri kendi istediği insan modelini yetiştirmek gayesiyle çoğu zaman eğitime direkt müdahil olmuş ve onu kendi amaç ve hedefleri doğrultusunda yapılandırmıştır.⁶ Bu çerçevede eğitime yüklenen anlamlar, “nasıl” bir toplum istenildiğiyle de doğru orantılı biçimde, devletin ideolojik bakış açısına göre farklılıklar gösterir (Akin ve Arslan, 2014: 82).

Siyasî iktidarı elinde bulunduran güç kendi devamlılığını sağlamak, ulus bireylerini siyasal iktidarın ideolojisine dâhil etmek ve siyasal sistemle uyumlaştırmak için eğitimden faydalanır (Akin ve Arslan, 2014: 81). Bireylerin topluma entegre olma sürecinde özellikle ideolojik eğitimin işlevselliği tartışılmaz önemdedir. Devlet, bu sayede eğitimi toplumu kontrol etmenin birer aracı haline dönüştürür. Nitekim eğitilmiş birey sisteme daha kolay uyum sağlayacağından iktidarı elinde bulunduran egemen sınıfın çıkarlarına da daha uygundur. Çünkü iktidar sahiplerinin huzuru, bireyin sisteme ne ölçüde uyduğuna ve onu ne kadar az sorguladığına bağlıdır (Freire, 1995: 55). Devlet, kendi ideolojisini dayattığı eğitim aracılığıyla ulus bireylerini disiplinize eder, gözlemler ve siyasal iktidarla uyumlaştırır. İnsanları programlama merkezi sayılan eğitim kurumları sayesinde toplumu eğitir, kendi ideolojik ilkelerini kodlar ve topluma yayar (Çetin, 2001: 207). Bu noktada eğitim, ulus bireylerinin bütünlüğünün sağlanması hususunda kritik bir görev üstlendiğinden siyasal iktidarlar kendi konumlarını benzer metotla güçlendirip sağlamlaştırırlar. Ancak devlet kendi meşruiyetini tehlikeye düşürecek ya da ulusun birliğini tehdit edecek bir itaatsizlik gördüğünde ise kültürel alanda ideolojik aygıtlarından biri sayılan sansürü uygular (Althusser, 2002: 35). Zira itaat erdemle, itaatsizlik ise günahla özdeşleştirilmektedir (Fromm, 2014: 28).

Siyasal sistemin devam ettirilmesi ve korunması hususunda uygulanan sansür, ülkenin en üst siyasi yapısının kendini meşru kılmak için uyguladığı doğrudan müdahale olarak açıklanabilir. Siyasal iktidarların değişmesi halinde de eğitimin içeriği, biçimi ve temelleri ya kısmen ya da tamamen değişebilmektedir (Akin ve Arslan, 2014: 88). Siyasal statükoculuk şeklinde tanımlanabilen mevcut siyasi iktidarlar, ideolojik ilkelere gölge düşüren tüm değer ve ilkeleri dışlamaktadırlar. Bilhassa toplumsal hiyerarşinin yeniden üretildiği okullarda okutulan

⁶ Örneğin tarihçi Ivan Illich, okulların hatalı kullanılan bir halk hizmeti olduğunu savunmaktadır. Eleştirel bakış açısıyla kaleme aldığı *Okulsuz Toplum* adlı kitabında okulların bireylerin kendi kararlarını verme ve kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olma hakkında engelleyici tarafının olduğunu düşünür (Illich, 2006).

ders kitapları, devletin öz denetiminde ulus bireylerine egemen söylemi yerleştirmesi açısından ehemmiyet gösterilen temel konuların başında gelmektedir. Ulusal kimliğin ve bilincin oluşmasını sağlayan eğitim kurumlarında çelişik veçhelerin olması, devletin bu kurumlara ve müfredatı içinde kullandığı tüm araçlara, başta okul kitaplarına, doğrudan müdahalesini zorunlu kılar.

Yunanistan’da Resmi Tarih İnşası ve Milli İdeoloji

Yunan Resmi Tarihi, Yunan Devleti’nin kuruluşunun esas alındığı ve devletin eğitimin öncülüğünü üstlendiği 1830 yılı ile başlamaktadır. Bu tarih, 19. yüzyılda, Yunan ulus kimliğinin inşasıyla bağlantılı olarak ortaya çıkan ulusal tarihin tutarlı bir yorumudur (Koulouri, 2011: 10-11). Nitekim Yunanistan’da ulus kimliğinin okullar aracılığıyla inşa edilme süreci de 1834 yılında çıkarılan Yunan eğitim yasasıyla (Φ.Ε.Κ Α87/1836: 458-473) doğrudan ilintilidir.⁷ 1832 yılında sınırlarını belirleyen Yunan Devleti, eğitim sisteminde gerçekleştirmeyi hedeflediği köklü değişiklikler aracılığıyla ulusal bilincini oluşturma çabasına girer. Bilhassa Yunan okul kitaplarında ve eğitim müfredatında yapılan düzenlemeler, Yunan ulus bilincinde Antik Yunan kimliğini tek ve vazgeçilmez göstermektedir. Üstelik yeni ulus-devlet, Antik Yunan toprakları üzerinde kurulmasından mürekkep Çağdaş Yunanlar ile Antik Yunanlar arasındaki mukayese ve özdeşleşme konsensüsünde hiç zorlanmaz (Σκοπετέα, 1988: 190-204). Neticede 19. yüzyılda Yunanlar, ulusal kimliklerini, Balkan uluslarından farklı ve ayrıcalıklı statüde değerlendirdikleri Antik Yunan kültürünün zemini üzerine inşa ederler. Böylesi bir durum Balkanlar’da bir ilki oluşturması bakımından da kayda değerdir. Zira Balkan coğrafyasında hiçbir ulus, kendisini Yunanlar gibi Antik dönem atalarıyla ilişkilendirmemişlerdir. Antik Yunan mirası, şanlı geçmiş yaratma konusunda Yunanları başka etnik gruplarla kıyaslandığında daha ayrıcalıklı bir statüye taşımıştır. Yunan ulusal hareketinin diğer Balkan halklarına göre erken gelişiminin önemli bir nedeni de Antik Yunan geleneğinin “uygar dünya” tarafından gördüğü bu saygıdan kaynaklanmaktadır. Hassaten Yunan kültüründe Antik toplumu berraklaştıracak malzemeler arayan klasikçiler sayesinde Batı’nın ilgisi “Helen torunlarına”

⁷ Yunan Eğitim sisteminin düzenlenmesiyle ilgili atılan ilk adım, 3 Mayıs 1837 tarihinde, kraliyet emriyle çıkarılan kanuna göre Atina (Bavyera) Üniversitesinin kurulmasıdır. İlk Yunan Krallık topraklarında eğitim faaliyetini sürdüren Atina Üniversitesi’nin temel hedeflerinden biri, tarih eğitimine ehemmiyet verilmesidir. Alman bilim adamı Friedrich Von Thiersch tarafından yazılan eğitim programında, Yunan eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi ve Edebiyat Fakültesi’nin açılarak Siyasi Tarih kürsüsünün faaliyete geçmesi kararlaştırılmıştır (Καραμανωλάκης: 2006: 29-30).

yönelir ve Yunanistan'ın Avrupalı kimliğinin oluşturulma sürecinde onlara belli imtiyazlar sağlar (Jusdenis, 1998: 15). Bu mütekabiliyeti ilk dile getiren Avrupalılar, Aydınlanmacıların etkisiyle, kendi kimliklerini Antik Yunan mirası üzerinden tanımlayan Yunanlara, medeniyetin ortak rahminde⁸ büyüyen bir embriyo gibi, Avrupalı kardeşleri gözüyle bakar. Böylelikle Yunanlar, kendilerinin Avrupalı olduğunu öte yandan da Avrupalıların aslında Yunan olduğunu diğer bütün etnik cemaatlerden çok daha fazla iddia edebilme fırsatı yakalar (Jusdenis, 1998: 53). Batılılaşma çabaları içinde Yunanlar, Avrupa'nın Batı uygarlığını oluşturmada kullandığı Antik Yunan vasıflarını geri talep etmeyi miras hakkı sayar. Dolayısıyla Batılılaşma, kültürel bir kopuş sayılmaz, aksine ulusun kültürel özünü yeniden elde etme gayreti görülür (Benlisoy ve Benlisoy, 2002: 247).

Sonuçta Yunanlar da ulus kimliğini Balkan değil Avrupalı olarak kabul eder⁹ ve kendilerini hem antik hem de modern zamanların "barbarlarından" ayırarak biricikleştirir. Devletin yeni ideolojisi içinde ele alınabilecek Antik Yunan hayranlığı, Avrupa'nın aynası niteliğinde kibirli bir yansıtıcıya dönüşür (Κουλούρη, 1992: 324-325). Dolayısıyla Yunanistan'da 19. yüzyıl başlarında kültürel ve politik hayata damgasını vuran *progonoplaxia* (atalarla kafayı bozma) ve *arkhaiolatria* (antik çağ hayranlığı) devletin resmi ideolojisini yansıtan okul kitaplarına da doğrudan intikal eder. Yunanlar da "Antik Yunan atalarımıza yakışır vatandaşlar olalım" ilkesi ile ulus kimlik inşasını tamamlama gayretini gösterir. Özetle Yunanlar, hem kolektif bilinci hem de kolektif hedefi tek ilke etrafında şekillendirirler (Κουλούρη, 1992: 326). Merkezi otoritenin temel görevi de Antik Yunanlar ile Çağdaş Yunanlar arasında kurulan kültürel köprünün ayaklarını sağlamlaştırmaktır.

19. yüzyılda, Yunanistan'daki tarih eğitim çalışmaları, sadece bilginin sağlanması ve manevi yeteneklerin geliştirilmesine yönelik olmayıp aynı zamanda milli karakterin şekillendirilmesine, ulusal kimliğin inşasına, ulusun meşruiyetinin oluşturulmasına ve gençlerin ahlaki güçlerinin sağlamlaştırılmasına da odaklanır (Κουλούρη, 1988: 68). Yunan tarih eğitiminin bu biçimlendirici etkisinde kurulan Yunan Devleti, 1834 yılından itibaren ulus

⁸ Gellner de bazı ulusların göbek çukuru olduğunu dile getirmektedir. Nasıl bir çocuğun göbek çukuru bir anneden doğduğunun ispatı niteliğindeyse bazı uluslar da benzer metaforla tek bir atadan geldiğini iddia etmektedir. Bu noktada Yunan ulusu da kendi göbek çukurunu Antik Yunan ile olan kordon bağı ile açıklamaktadır (Gellner, 2008: 62).

⁹ Bazı Batılı tarihçiler, Yunanların ırksal ve coğrafi olarak Avrupalı ama Batılı olmadığını dile getirir. Batı, müteaddit farklı nedenden dolayı Yunanları, Doğulu görür ancak onların doğululuğunu Asyalılığa indirgemez (Ferriman, 1911: 132).

merkezci bir çerçevede tarih ve coğrafya kitaplarının içeriğini belirler. Kadim bir geçmişin (Antik Yunan) referans alındığı Yunan tarihyazımında, Yunanların ilk ataları MÖ 5. yüzyıl öncesine dayanan Pelasglar olarak gösterilir. MÖ 338 yılında Makedon Kralı II. Filip yönetimindeki ordunun Atinalılara galip gelmesi ve MÖ 146'da Romalılar tarafından Korint Muharebesi'nde Yunan topraklarının işgal edilmesi, Yunanistan'ın bağımsızlığının sona erdiği iki önemli tarihi dönemeç kabul edilir (Αντωνιάδης, 1860: 173-232). Yunanlar, bu tarihi süreçten sonra sırasıyla Roma, Bizans ve Osmanlı hâkimiyeti altında iki bin yıl "köleleşen" ve ulus olma yetisini kaybeden bir azınlık grup olduğunu iddia eder.

19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmasına rağmen 20. yüzyılın ilk çeyreğinde devletin siyasi ideolojisi haline gelen ve yayılcı milliyetçiliğin tezahürü görülen Megali İdea ülküsü, Yunan tarih inşasında yepyeni bir algının oluşmasının zeminini hazırlar. Megali İdea'nın ilk evresi sayılan Bizans'ın yeniden diriltilmesi projesinde, "doğu despotluğunun" yozlaşmış şekli görülen Bizans'ın, Yunan tarih zincirine eklenmesi artık zaruridir. Bizans'ın Yunanlılığı ya da Yunanların Bizanslılığı ikileminde ortaya çıkan görüş, İstanbul'da yeniden dirileceğine inanılan Bizans İmparatorluğunun doğrudan varislerini de Yunanlar olarak belirler. Mirastan hak talebi, dönemin yeni filizlenen siyasi anlayışında kuşkuyla yer vermeksizin Yunanları vasi tayin eder. Öte yandan Alman tarihçi Jakob Philipp Fallmerayer tarafından 1830 yılında ortaya atılan teze göre, Çağdaş Yunanların Antik Yunan soyundan gelmediği tartışması, Yunanların orijinalliği hususundaki tereddütleri alevlendiren bir yaklaşım olarak acilen cevaplanması gereken bir dış tehdittir.¹⁰ Fallmerayer tarafından yaratılan söz konusu infial ile Yunanların sadece antikite ile olan bağları tartışmaya açılmaz aynı zamanda antikitenin varisleri olarak Yunanların batılılıkları da sorgulanmış olur.¹¹ Bu bağlantının kesilmesiyle Yunanlar, Fallmerayer'ın kastettiği üzere, şarklı bir halk değerlendirmesine tabi tutulacaktır (Benlisoy ve Benlisoy, 2002: 262-264).

Yunan tarihinin süreklilik tezine gölge düşüren tüm tezlerin reddiyesine yönelik yapılan ilk çalışmalar, Yunan tarihçi Konstantinos Paparrigopoulos önderliğinde, 19. yüzyılın sonlarına

¹⁰ Fallmerayer, Yunanların Antik Yunan soyundan geldiği teze yönelik sorgulamalar yapan tek Batılı değildir. Örneğin İngiliz seyyah William Martin Leake, 1824'te *Researches in Greece* adlı kitabında Yunanların Slavlaşmasından ve Arnavutlaşmasından bahsetmiştir. Yine Edmond About da 1854'te *La Grece Contemporaine* adlı çalışmasında Yunan halkının zaman içinde Arnavutlaştığını öne sürmüştür (Benlisoy ve Benlisoy, 2002: 262).

¹¹ Fallmerayer'e göre Çağdaş Yunanların ataları Antik Yunanlar değildir. Ona göre 6. yüzyıldan 10. yüzyıla kadar süren Slav istilaları, Yunan dünyasını hem ırki hem kültürel manada tamamen yok etmiştir. Sonrasında gerçekleşen Arnavut istilaları ile birlikte Yunan kanında Slav ve Arnavut unsurların dışında herhangi bir Antik Yunan bağı kalmamıştır (Σκοπετέα, 1988: 185-186).

doğru (1880 ve sonrası) tamamlanır. Ulus kimliğini Batı üzerinden şekillendiren ve yönünü Avrupa'ya dönen Yunan devlet kademesi ve aydınları, 19. yüzyıl sonuna kadar teokratik yapısı sebebiyle istenmeyen halkayı, yani Bizans'ı, Yunan tarih zincirine eklemeyerek iki bin yıllık açığın kapanmasını sağlar. Bu şekilde Yunanlar, ulusun süreklilik tezinde önemli dayanak sayılan şecerecilik ile ilgili sorguları da direkt ortadan kaldırmış olur. 1840'larda başlayan ancak on sene sonra tam olgunluğa ulaşan Yunan tarihyazımı, Antik Yunan, Bizans ve Çağdaş Yunan olarak üç ana dönem üzerine kurulur. Yunan halk bilimci Spyridon Zambelis ve Yunan tarihçi Konstantinos Paparrigopoulos tarafından temelleri atılan Yunan tarihi, ulusal bütünlüğü tamamlayarak Yunan ulus bilincinin ve kimliğinin güvenli bir biçimde oluşmasını sağlar.¹²

19. yüzyılda Avrupa tarihyazımında ortaya çıkan "ulusal karakter" mitosuna göre bir ulusa mensup insanları diğer bir ulustan olan insanlardan ayırmak için her topluluğun kendine has bir mizacı olduğu kabul edilir (Lenin ve Stalin, 2013). Bu algı, ulusal düzeye indirildiğinde, her ulusun meziyetleri kadar kusurlarının da bulunabileceğinin ön kabulüdür. Özellikle 19. yüzyılda gelişim gösteren ulusal karakteroloji, Yunanistan'daki ders kitaplarında, Yunanların üstün karakter özelliklerinin sıklıkla vurgulandığı betimlemelerle kendine alan açar. Örneğin devletin kuruluş tarihi olan 1830 yılının ilk on senesinde Yunanlar, ders kitaplarında olumlu olduğu kadar olumsuz özelliklerinden az da olsa bahseder. Bu doğrultuda Yunan ulusu, akıllı, canlı, çalışkan ve dinine bağlı bir millettir. Yunan ulusu, cesaretini ve erdemini atalarından miras almıştır. Elbette ki eksiklikleri de vardır ama bunlar çok azdır. Yunanlar, dostlarını ve düşmanlarını iyi tanır. Yunanistan doğasıyla, verimli topraklarıyla eşsiz güzelliklere sahip bir ülkedir.¹³ Döneme ait ders kitaplarında en fazla üzerinde durulan ayrıntı, Çağdaş Yunanların fiziki ve ruhsal güzelliklerinin, cesaret ve bilgeliklerinin Antik Yunanlardan miras kalmasıdır.¹⁴

¹² Bazı tarihçiler, ulusun sürekliliği meselesini bir "bakış açısı" olarak nitelendirir ve tarihinin öznel bakış açısıyla ortaya çıkan bir kurgu biçiminde yorumlar. Yunan tarihini de Antik Yunan tarihine bağlama çabası, Yunanların kendi tarih inşalarının bir ürünü olmakla birlikte Avrupa'daki Filhelenizm ruhunun yarattığı bir kurgu da olabilir. Çağdaş Yunanların Antik Yunanların torunları olduğuna dair ortaya atılan tezin Filhelen akımının hayal gücüyle mi ortaya çıktığı sorunsalı, bugünkü Yunan tarihçileri tarafından hala kesin bir cevaba sahip değildir (Λιάκος, 2004: 54-57).

¹³ Tarihçi Christina Koulouri, 1934-1914 yılları arasında Yunan okullarında okutulan Tarih ve Coğrafya kitaplarını incelediği eserinde, Yunanistan'daki eğitim sisteminin devlet ideolojisiyle nasıl oluşturulduğunu detaylı biçimde analiz etmiştir (Κουλούρη, 1988: 339-374).

¹⁴ Diğer Balkan uluslarıyla kıyaslandığında, Yunan milli hareketinin erken gelişmesinin önemli bir nedeni, Batı'nın Antik Yunan'a olan ilgisi ve bilgisinin aracılığıyla aktarılan geçmiş algısının Çağdaş Yunanlara iktibas edilmesiydi. Diğer Balkan halkları tarihleri hakkında neredeyse hiçbir şey bilmezken Antik Yunan dili ve uygarlığı Batı sayesinde Çağdaş Yunanlara geçmişlerini keşfetme olanağı sağlamıştı. Bu nedenle Yunan milliyetçiliğinin gelişiminde Filhelenizm belirleyici ana akımdı (Benlisoy ve Benlisoy, 2002: 250).

Antik Yunanistan ile Çağdaş Yunanistan arasında tarihi devamlılığın oluşmasında kilit rol üstelenen mekânsal devamlılık, coğrafi determinizmin oluşmasına da katkı sağlamıştır. 19. yüzyıl sonlarına doğru ders kitaplarında Yunan ulusunun erdemlerinin ve sahip olduğu üstün zekasının bilimsel açıklaması bu argüman üzerinden şekillenir: *“Dünyada hiçbir ülke vatanımız Yunanistan gibi Tanrı’nın inayeti ile kurulmamıştır. Bu ülkede dünyanın en zeki halkı yaşamaktadır. Yunanistan ılıman iklime sahip olduğundan ve üç kıtanın birleştiği bölgede bulunduğu Yunanlar, sağlıklı bir bünyeye sahiptir. Bu yüzden özgürlüğü ve gelişimi seven bir millettir”* (Μητσόπουλος, 1900: 39).

19. yüzyıl Yunan tarihyazımında en dikkat çeken unsurlardan biri Çağdaş Yunanların merkeze koyduğu kendi kimliğini diğer halklarla mutlak suretle kıyaslama eğilimidir. Bu kıyaslama bazen Antik Yunanlar, bazen Avrupalılar, bazen Balkan halkları ve bazen de Türkler arasında geçer. Antik Yunanlar ve Avrupalılarla yapılan kıyaslamada daha çok benzerlikler ya da benzemeye dair yönelimler dikkat çeker. Oysa ulusun düşmanları olarak tanımlanan dış unsurlar hakir görülen bir anlayış etrafında şekillenir. Başta Türkler ve Bulgarlar olmak üzere Yunan ulus varlığını tehdit eden dış güçler pejoratif ifadelerle algıya sunulur (Κουλούρη, 1992: 335-336). Bu dönemde Aydınlanma ruhunun etkisiyle kaleme alınan tarih kitaplarında Türkler eğitimsiz “barbarlar” olarak nitelendirilirken Çağdaş Yunanlar bugünkü Avrupa’nın köklerini oluşturan Antik Yunanların öğrenme tutkusuna sahip soydaşlarıdır (Κουλούρη, 1992: 331). Örneğin Türkler Allah korkusu yoğun dindarlar olduğundan entelektüel gelişimin gerisinde kalmışlardır ve bu yüzden gelecekları belirsizdir (Κούμας, 1839: 119). Yani Yunan ders kitaplarında Türklerin geri kalmışlığı hem yönetim şeklindeki despotizmle hem de dindeki boş inançla açıklanır. Öte yandan Türklerin güçlü ve yapılı insanlar olduğu fakat hiç zora gelemedikleri için yaşadıkları bölgenin nimetlerinden faydalanamadıkları vurgulanır. Cahildirler, vasattırlar ama makul ve merhametli de insanlardır (Κουλούρη, 1992: 331-332). 19. yüzyıl ortalarında Yunanistan’da okutulan ders kitaplarında Türkler, Yunanların kültürel gelişimine engel teşkil etmiş “asırlık” düşmanlar tanımlamasıyla bahsedilir (Κουλούρη, 1992: 332). Osmanlı Devleti’nden bağımsızlığını yeni kazanmış Yunan ulusunun tarih inşası Türklerin düşmanlığını ve tehditkâr yapısını vurgulayan nitelendirmelerden oluşmaktadır.

Bununla birlikte 19. yüzyılın sonlarına doğru Yunan ulusunun o zaman kadar ilgisiz kaldığı ve önemsemediği bir başka millet, düşman “öteki” tanımlamasıyla, tarih ders kitaplarında yavaş yavaş yerini alır. 1880 yılına kadar Slavlardan ayrı tutulmayan Bulgarlar,

Yunanistan’da neredeyse hiçbir okul kitabında hususi olarak yer almaz. Ancak 19. yüzyıl sonlarında ortaya çıkan Balkan milliyetçiliği (Hobsbawm, 1993: 132), Rusya’nın Panslavizm politikası altında yeniden kurgulanarak Osmanlı Devleti’ne karşı yürütülen Doğu Sorunu meselesinde farklı planları gündeme getirir. 93 Harbi sonunda imzalanan Ayastefanos Antlaşması ile Büyük Bulgaristan Prensiğinin kurulma talebi ve sınırlarının Trakya’dan Arnavutluk’a kadar uzatılma kararı yeni filizlenen Yunan iredentası için kaygı vericidir. Balkan coğrafyasında Bulgaristan’ın toprak genişletmesi Yunanistan’ın Makedonya toprakları üzerindeki yayılmacı milliyetçiliğinde (Megali İdea) önemli bir tehdit kabul edilir. Kâğıt üzerinde kalan Ayastefanos Antlaşması her ne kadar yürürlüğe girmemiş olsa da 1878 Berlin Antlaşmasıyla Bulgaristan’ın Osmanlı’ya bağlı vasal bir devlet olarak kurulması ve 1885 yılında Doğu Rumeli topraklarının Bulgaristan tarafından ilhak edilmesi, Yunanistan’ın ulusun büyük düşmanları arasına Bulgarları da yerleştirmesine neden olur (Πολίτης, 1984: 58-62). Yunan ders kitaplarında Bulgarlar Yunan topraklarında gözü olan ve Türklerden daha beter işgalcilerdir. Öyle ki Osmanlı hâkimiyet döneminde aynı yazgıyı paylaştıkları Bulgarlar, bağımsızlık sonrasında iyice vahşileşmiş ve bugün Yunan toprağı olduğu kesin sayılan diğer Osmanlı bölgelerini de ilhak etmek istemişlerdir (Κουλούρη, 1992: 333-334). Artık eski bir Osmanlı taşrası olmaktan çıkan Bulgaristan, ders kitaplarında da fanatik milliyetçiliğin bir tezahürü şeklinde şu cümlelerle anlatılır: *“Bulgarlar eğitimsiz, kaba saba ve sert mizaçlı kimselerdir. Yunanlardan korkunç derecede nefret ederler. Farklı dönemlerde Yunanistan’a birçok istilalar gerçekleştirmişlerdir. Fakat hepsinde de geri püskürtülmüşlerdir”* (Κουλούρη, 1992: 333).

Yunanistan’da Siyasi İktidarın Yasakladığı Tarih Ders Kitapları

Yunanistan’daki tarih ders kitapları, Yunan tarihinin babası kabul edilen Konstantinos Paparigopoulos’un belirlediği ilkelere göre muhteviyatını oluşturmuştur. Bu ilkelerin temel prensibi Yunanların kadim bir topluluk olduğu yönündeki gerçekliğe en ufak gölge bile düşürülmemesidir. Yunan tarihyazımında, Yunanların antikite ile devamlılık iddiası sadece kadim bir geçmiş mitosunu yaratmamıştır. Aynı zamanda dün ve bugün arasında “yeniden diriliş” metaforuna dayandırdığı tarihleri Yunan yayılmacı milliyetçiliğini de (Megali İdea) meşru göstermiştir. Yunan tarih inşasının bu şecerecilik varsayımı, Yunanların ulus olma yolundaki ihtiyaçlarına cevap verme hususunda onlara gerekli özgüveni de sağlamıştır. Nitekim Paparrigopoulos da, bir tarihçi olarak, bilimsel doğruluğu kanıtlanmış bir ulus tarihi yaratmak

amacında olmadığını birçok yazısında dile getirmiştir (Λιάκος, 2004: 53-64). Yunan tarihçiye göre ulusal tarih, dönemin siyasi şartlarına uygun, ulusal bilinci kurma ve ulusal bütünlüğü sağlama gayesiyle yazılmış olmalıdır. Bu nedenle Paparrigopoulos tarafından kaleme alınan *Yunan Ulus Tarihi* kitabında “*çoğunluğun hayrı için çalıştım*” (Παπαρρηγόπουλος, 1860) ibaresi dikkate değer bir ayrıntıdır. Paparrigopoulos’un *Yunan Ulus Tarihi* kitabı ne bilimsel kaygılarla hazırlanmıştır ne de sadece bilim insanlarının salt tarihi okuması için yazılmıştır. Amaç, ulusun tarihinin önemli kesitlerini, basit ve anlaşılır düzeyde aktarmaktır. Böylelikle Yunan ulusu, toplumsal ve siyasi öğretileri çok daha iyi kavrayabilecektir (Κουμπουρλής, 1998: 31-58). Nitekim Yunan tarihçi bizzat kendi beyanatında da ulusun ihtiyacı olan tarihi yazacağını belirtmiş, bu nedenle kitabını herhangi bir bilimsel kaynağa dayandırmamış ve hiçbir tarihçiye atıf yapmamıştır (Κουμπουρλής, 2004: 81-101).

İlkçağlardan beri tarihyazımında belirleyici olan “zaman”, “süreklilik” ve “sabitlik” gibi bazı anahtar kavramlar (Ersanlı, 2015: 22), 20. yüzyıldan başlayıp günümüze kadar Yunan okul kitaplarında geçerliliğini korumuştur. Bu üç tarih anlayışı üzerine kurulan Yunan resmi tarihyazımı, antikite ile olan göbek bağıni tartışmaya bile açmaz. Çağdaş Yunanistan, Antik Yunan’ın kültürel devamıdır ve Bizans da Yunan tarih zincirinde bir dönemler eksik olan ancak sonrasında zincire dâhil edilmiş kayıp halkadır (Φρανγουδάκη ve Δραγώνα 1997: 344-400). Yunan ders kitapları da üç bin yıllık tarihi geçmişe sahip olduğu iddiasıyla daha çok milliyetçi ve ulus merkezci bir çerçevede hazırlanmıştır. Nitekim 20. yüzyıl başlarında tüm Avrupa’da olduğu gibi Balkanlar’da da tarih ders kitapları, “ulusun biyografisi” şeklinde düşünülmüştür (Αθανασιάδης, 2015: 235). Ulus biyografisinde yer alan seçilmiş travmalar ve zaferler, milli birlik duygusunun tesisinde vazgeçilmez iki unsurdur. Yunanistan için “asırlık düşman” kabul edilen Türkler ve Bulgarlar, ulusal birliğin iki farklı kanadını oluşturduğundan ders kitaplarında da her iki sınır komşusuyla yaşanan çatışmalar sürekli yinelenmiştir. Türkler “barbar”, Bulgarlar “kan emici”dir. Kitaplarda dış düşmana o kadar çok yer verilmiştir ki Yunan İç Savaşı bile ulusun biyografisinde iç düşmanların da var olabileceği gerçeğini göstermesin diye suskunlukla geçiştirilmiştir. (Αθανασιάδης, 2015: 235) Öte yandan ulusal bağımsızlığın sembolü sayılan 1821 Mora İsyanı, ulusun şanlı tarih algısında müstesna bir yere oturtulmuş ve coşkulu ifadelerle ders kitaplarında yerini almıştır. Kısaca Yunan tarihi, Ernest Renan’ın da ifade ettiği üzere “yanılgılar ve suskunluklar” dengesinde mevcudiyetini sürdürmüştür. (Renan, 1993: 32-38).

Paparrigopoulos'un tarih inşasında, bilhassa 1853 yılından sonra, üç önemli dönemden bahsedilmektedir. Birinci dönem (Antik çağ) Yunanların ilk ataları olarak bilinen Pelasglar'ın Yunanistan topraklarında ortaya çıkmasından başlayıp MÖ 146 Korint İstilasına kadar geçen süre aralığıdır. İkinci dönem (Bizans dönemi) 330 yılında Doğu Roma'nın İstanbul'u başkent yapmasından 1453 İstanbul'un fethine kadarki dönemi içine alır. Üçüncü dönem (Çağdaş Yunan dönemi) ise 1821 Mora İsyanından günümüze kadar devam eder. Yunan tarihçi Tzon Petropoulos'a göre Yunan ulus tarihi, Antik Yunan, Bizans ve Osmanlı olmak üzere üç geçmişini kendisine miras edinmiştir. Bunlardan Antik Yunan ve Bizans ölü geçmiş olmasına karşın Osmanlı geçmişi yaşayan bir geçmiştir. Petropoulos, Yunanistan'da Osmanlı döneminin yok sayıldığını, diğer iki ölü geçmişin ise mevcut olmamasına rağmen fikren yaşatıldığını ifade eder (Λιάκος, 2004: 58). Bu noktada Yunan ulusunun gelişimine engel görülen Osmanlı hâkimiyet dönemi, Yunan tarihyazımında kati suretle reddedilmiş ve "Karanlık Çağ" nitelendirilmesiyle tanımlanmıştır.¹⁵ Fakat reddettiği tarih, ulus hafızasında "suskunluklar" içine hapis olunamayacak kadar uzun bir süre aralığını kapsadığından Türkler ile ilgili olumsuz algı yaratmak daha makul bir çözüm kabul edilmiştir.

Öte yandan Paparrigopoulos tarafından inşa edilen Yunan tarihi, bazı dönemlerde mevcut iktidarın çabasıyla kısmen de olsa değiştirilmeye çalışılmıştır. Bu çaba çoğunlukla ülkenin politik ve toplumsal reformları adına yapılmak istenen modernleşme hareketiyle aynı dönemlere rastlamaktadır. Ancak hiçbir çaba mevcut eğitim sisteminde var olan genel ezberi bozamamış ve Paparrigopoulos'un inşa ettiği tarihin karşısında yenilgiye uğramıştır. Örneğin Yunanistan'da siyasi ideolojilerin sansürüne maruz kalmış bazı tarih kitapları ki bu makalenin de ana temasını oluşturmaktadır, sadece iktidar sahiplerinin okullar üzerindeki direkt müdahalesini örneklememiş aynı zamanda kolektif bellekte yer edinmiş kalıp yargıların ve eski tarihi kayıtların kolay kolay değiştirilemeyeceğinin de ispatını oluşturmuştur. Bu örneklerden ilki, Yunan modernleşmesine önemli katkılar sağlayan Eleftherios Venizelos'un 1917 yılındaki hükümet başkanlığı sırasında değiştirmek istediği ders kitaplarıdır.

1915-1917 tarihleri arası Yunanistan için "Ulusal Bölünme" olarak tabir edilen zıt iki siyasi kanadın (saray ve hükümet) kırmızıçizgilerle ayrıldığı buhran yıllarıdır (Μαυρογορδάτος, 2015). Dönemin başbakanı Eleftherios Venizelos ve Kral Konstantinos arasında yaşanan malum

¹⁵ Son dönemde bu klişenin giderilmesi hususunda bazı sağduyulu Yunan tarihçilerinin önemli akademik çalışmaları az da olsa bulunmaktadır. (yn)

tenakuz, ülkeyi sadece siyasal gerilime sürüklemeyi aynı zamanda sosyal ve kültürel alanlarda belli dinamiklerin yer değiştirmesine de sebebiyet verir. 1917’de iktidarın Venizelistler tarafına geçmesi, eğitimin siyasetten bağımsız düşünülmemeyeceğini örnekleyen bazı nizamların yapılmasını gündeme getirmiştir. Başbakan Venizelos, ülkenin modernleşmesine katkı sağlayacak yeni reformlar arasında önceliği eğitime verir.¹⁶ Konuyla ilgili atılan ilk adım, bir önceki hükümet döneminde müfredatta yer alan ders kitaplarının Anti-Venizelistler’in ideolojisini yansıttığı gerekçesiyle toplatılmasıdır. Ayrıca dönemin önemli fakat çözümü zor sorunu sayılan dilde modernleşme çalışmaları,¹⁷ tüm okul kitaplarının Katharevusa’dan (ağdalı Yunanca) Dimotiki’ye (halk dili) geçirilmesini zorunlu kılar (Φ.E.K A106/1918: 723-726). Dimotiki savunucuları, dilde modernleşme çabalarını yalnızca bir dil meselesi olarak görmemektedir. Okullarda halkın dilinin ve yaşayan dilin okutulması, pedagojik, kültürel ve ideolojik bağlamda gelişen çağcıl akımlara ayak uydurmak anlamına da gelmektedir. Dimotikistler (halk dili savunucuları) için dil, modern Yunanistan projesinde sadece bir sembol olarak görülmemiştir. Onlara göre dilde sadeleşme, modernleşmenin de habercisidir

¹⁶ İlk defa 1910 senesinde hükümetin başına geçen Venizelos, ülkenin modernleşmesi ile ilgili önceliği yine eğitime verir. 18 Eylül 1910 tarihinde, Yunanistan’daki hükümet seçimlerini kazandıktan hemen sonra, Atina’da yaptığı bir konuşmasında eğitimin ulusun çağdaşlaşma yolunda en önemli görevi üstlendiğini vurgulamıştır (Δημαράς, 1980: 22).

¹⁷ 21 Şubat 1911 tarihinde Yunan Meclisi, anayasanın 107. maddesi gereğince Katharevusa’yı devletin resmi dili olarak kabul etmiştir. Ancak dönemin başbakanı Venizelos, tereddüt duymaksızın, dilde sadeleştirmeyi desteklemektedir. Bilhassa eğitim dilinin halk dilinde olması, Venizelos’un başbakanlık döneminde ısrarla savunduğu bir görüştür. Zaten Venizelos, 1911 yılındaki meclis oylamasında büyük bir baskıyla karşılaştığı için Katharevusa dilini kabul etmek zorunda kalmıştır. Hatta o dönem halk dilinin savunucuları tarafından topa tutulmuş ve ihanetle suçlanmıştır. Oysa Venizelos, 1915 yılında *Aleksandreia* gazetesine verdiği demeçte yasaların halk dilinde olacağını ve bu karar doğrultusunda oylama yapılacağını ön bilgisini şu sözlerle vermiştir: Bildiğiniz üzere Anayasa’da devletin resmi dili yasaların dilidir ibaresi bulunmaktadır. Yasaların halk dilinde yürürlüğe girmesi halinde resmi dil de Dimotiki olacaktır. Venizelos’un yasadaki bu belirsizliği kendi siyasi hedefinde kullanması, Yunan Kilisesi, İstanbul Rum Ortodoks Patrikhanesi, aydın sınıf ve üniversite hocalarının hissiyatıyla karşılanmış ve meclise gönderilen telgraflarda ulusal dilin savunulması hususunda çağrıda bulunmuşlardır. 20. yüzyıl başlarında Venizelos siyasetinde öncelikli konu, döneme hâkim olan yayılmacı milliyetçilik yılındaki anayasal düzenlemelerde toplumsal, ekonomik ve politik çıkarları milli menfaat çatısı altında değerlendirmektir. Devletin sınırlarını savaşarak genişletme anlamına gelen milli dava, sadece Osmanlı Devleti’nin topraklarını elde etme emelleri olmayıp aynı zamanda komşu Balkan halklarının da bu topraklardaki, hassaten Makedonya, taleplerine karşı bir savunma politikası oluşturmaktır. Dolayısıyla toplumsal güç ve müttefik oluşturmak için siyasal birlik ve huzurun tesis edilmesi gerekmektedir. Tüm bu siyasi düzenlemeler sonucunda Yunanistan’da dil meselesi çözüme kavuşturulur (Φραγκουδάκης, 2007: 55-58). Ancak Venizelos 1920’de iktidardan düştüğünde, kralcılar tarafından ilk lav edilen mesele Venizelos’un çağdaşlaşma adına uyguladığı reformlarından biri olan dil meselesidir. Zira kralcılar için Dimotiki, sadece dilde sadeleşme hamlesi olmayıp Venizelos’un politikasıyla da özdeşleşmiş bir siyasettir. Kitapların Dimotiki’de yazılmış olması tamamıyla Venizelist siyaset propagandası biçiminde düşünülmür.

(Μπουρνάζος, 2007: 166). Bu doğrultuda eğitimde reform çalışmalarının öncül laboratuvarlarını okullar ve okullarda okutulan kitaplar oluşturmuştur.¹⁸

Venizelos döneminde eğitim reformlarıyla ilgili atılan önemli adımlardan biri de ders kitaplarının gözden geçirilip yeniden yazdırılmasıdır. Mevcut siyasi iktidar, okullarda okutulan ders kitaplarının düzenlenmesi hususunda ciddi çalışmalarda bulunur. Reformistler, eğitim reformunun sembolü olacak bir okuma kitabının okullar için hazırlanmasında ısrarcıdırlar. Bu okuma kitabı dilbilimsel, pedagojik ve ideolojik bağlamda yeterli donanıma da sahip olmalıdır (Αθανασιάδης, 2015: 191-193). Böylece Yunanistan Eğitim ve Din Bakanlığı, 31 Ağustos 1918 tarihinde, İlkokul 3. sınıflar için bir okuma kitabının hazırlanması yönünde gazeteye ilan verir.¹⁹ İlanın verilmesinden kısa bir süre sonra Eğitim ve Din Bakanlığı'na bağlı Yazarlar Kurul'u tarafından belirlenen üç okuma kitabı, Ocak 1919 tarihinde, ders müfredatına alınır.²⁰ Seçilen kitaplardan biri de Zaharias L. Papantoniou'nun *Yüksek Dağlar* adlı kitabıdır. Söz konusu okuma kitabı, birçok otorite tarafından Yunanistan'daki eğitim reformunun başlangıcı kabul edilir.²¹ Ancak Kasım 1920 seçimlerinde başbakan Venizelos'un bağlı bulunduğu Liberal Partinin (Fileleftheron) sandıkta ağır yenilgi alması, Yunanistan'ın iç siyasetinde yaşanacak köklü değişimin de habercisi niteliğindedir. 1917 yılında tahttan indirilen Kral Konstantinos, ülkenin başına geçerek hükümeti kurmakla görevlendirilir. Değişen siyasi iktidar bir önceki dönemde kendisine taban tabana zıt saydığı hükümetin icraatlarını gözden geçirip yeni bir düzenlemeye

¹⁸ Dil sorunuyla ilgili çözüm arayışları 19. yüzyıl başlarında Dimotiki yanlıları ve klasikçiler tarafından başlatılır. Bunların başında kendi *via media'sı* olarak Katharevusa'yı öneren Yunan Aydınlanmasının önde gelen ismi Korais bulunmaktadır. Korais'in mutabakata dayalı çözümü, halk konuşmasına dayanan, Türkçe kökenli sözcüklerden ve yabancı lehçe özelliklerinden arındırılmış, eski dil model alınarak güzelleştirilmiş bir dilden yana olmuştur. Katharevusa, eski dil olmasına rağmen, daha önceki yüzyıllarda rastlanan geleneksel Attika formuna sahip olmayan melez bir dildir. 1821 Mora İsyanından sonra devletin ve eğitimin resmi dili olarak benimsenmiştir (Jusdenis, 1998: 73-74).

¹⁹ 31 Ağustos 1918 tarihinde *Embros* (İleri) gazetesinde çıkan duyuruda, 1918-1919 eğitim öğretim yılında İlkokul I, II, IV, V ve VI. sınıflarda okutulacak kitapların listesi duyurulmuş ancak İlkokul III. sınıf için henüz okuma kitabının belirlenmediği ifade edilmiştir. İlanda verilen bilgiye göre en son 15 Eylül 1918 tarihine kadar yazarların Yunan Eğitim ve Din Bakanlığına hazırladıkları kitapları gönderebilecekleri ve kurul tarafından seçilen okuma kitaplarının yeni eğitim öğretim yılında okutulacağı bilgisi verilir (Εμπρός, 31.08.1918: s. 2).

²⁰ 9 Ocak 1919 tarihli *Embros* (İleri) gazetesinde çıkan ilanda, Yunan Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen telgrafta İlkokul III. sınıf için üç farklı okuma kitabının seçildiği ve eğitimcilerin istediği bir kitabı öğrencilerine okutabileceği bilgisi verilmektedir (Εμπρός, 09.01.1919: 1).

²¹ Örneğin Yunan aydınlarından Panagis Dimitratos, sol görüşlü bir gazete olan *Rizospastis*'te yazdığı köşe yazısında, *Yüksek Dağlar* kitabını eğitimde bir devrim başlığıyla şu sözlerle değerlendirmiştir: Bu zamana kadar eğitimdeki bataklıkta çocuklarımızın tüm neşesi ve çabası gömülmüştür. Oysa şimdi eğitimdeki tekdüzeliğe karşı verilen mücadele sonunda düze çıkabildik. Bu çabanın mimarı Zaharias Papantoniou'nun *Yüksek Dağlar* kitabıdır (Ριζοσπάστης, 27.01.1919: 1).

gider. Mevcut hükümetin ele aldığı ilk konu da eğitim alanında yapılmış olan reformların kaldırılmasına yöneliktir. Eğitim Bakanlığı görevine atanan Theodoros Zaimis, muhafazakâr kanattan oluşturduğu altı kişilik kurula 1917'deki eğitim reformu ile hazırlanmış on üç ders kitabının incelenmesi yetkisini verir. Kurul tarafından incelenen bu kitapların en belirgin özelliği Yunanistan'da ilk defa Dimotiki'de yazılmış okul kitapları olmalarıdır. 21 Şubat 1921 tarihinde hazırlanan 158 sayfalık sonuç raporunda okul kitaplarının sansürlenmesine dair karar bakanlığa sunulur (Αθανασιάδης, 2015: 185-186).

Kurul üyeleri on üç kitapla ilgili hazırladıkları kapsamlı raporda oldukça ağır yargılarda bulunmuş ve kitapların hiç vakit kaybetmeksizin okullardan toplatılmasını hatta imha edilmesini istemişlerdir. Kurul üyelerine göre kitapların içeriği tamamen yalan yanlış bilgilerden oluşmaktadır ve son derece art niyetlidir.²² Ancak en önemli eleştiri kitapların sadeleştirilmiş dil olan Dimotiki'de yazılmış olmalarıdır. Sonuç olarak 19 Temmuz 1921 tarihinde kabul edilen kanun maddesi gereğince 1917 yılından sonra yazılan tüm kitapların geri toplatılmasına, 1917 yılından önceye ait kitapların ise yeniden okul müfredatına getirilmesine karar verilmiştir. Üstelik kitapları toplatılan yazarlar, hiçbir şekilde devletten tazminat da talep edemeyeceklerdir (Φ.Ε.Κ Α147/1921: 655). Kralcılardan oluşan yeni hükümetin sansürüne takılan kitaplar arasında Zaharias L. Papantoniou tarafından ilkökul 3. sınıflar için yazılan *Yüksek Dağlar*²³ adlı okuma kitabı da bulunmaktadır.

Yüksek Dağlar kitabının içeriği yirmi altı ilkökul çocuğunun yaz tatilini geçirmek için gittikleri dağda bir ay boyunca yaşadıkları kamp hayatıdır (Παπαντωνίου, 1919). Kurulun kitapla ilgili en fazla eleştiride bulunduğu noktalardan birisi, Yunan kimliğinin üçlü sacayağı sayılan, vatan-din-aile vurgusunu dile getirmemesidir. Yaz kampında tatillerini geçiren yirmi altı çocuktan hiçbiri ailesini aklına bile getirmemiş ve onlarla ilgili tek bir cümle dahi sarf etmemiştir. Çocuklar sadece kendi aralarındaki iş bölümünden ve organizasyonlardan bahsederek grup dayanışmasını ön plana çıkarmışlardır. Dolayısıyla kitabı inceleyen kurul, bu önermeyi gizli Sovyet propagandası biçiminde algılar.²⁴ Diğer taraftan çocuklar kampta

²² Sonuç raporu bakanlığa sunulmadan yaklaşık bir ay önce, Yunanistan'ın önde gelen gazetelerinde, konuyla ilgili çeşitli haberler yayımlanır. Hatta *Embros* (İleri) gazetesi, söz konusu haberi "Ayaktakımının kitapları yakılsın" başlığıyla sütununa taşır (Εμπρός, 15.01.1921: 2).

²³ 21 Ekim 1918 tarihinde Yazarlar Kurulu, *Yüksek Dağlar* kitabının okullarda okutulmasına oy birliğiyle karar verir ve 21 Aralık 1918 tarihinde kitap piyasaya sürülür (Παπαντωνίου, 1918: 1).

²⁴ Yunan Filolog Hatzidakis, *Patris* (Vatan) gazetesinde çıkan köşe yazısında, *Yüksek Dağlar* kitabı için "Allahsız bir kitap" nitelendirilmesini yapar. Hatzidakis'e göre *Yüksek Dağlar* kitabı, din, vatan ve aile kavramlarını öğretmekten uzak, tam bir Bolşevik kitabıdır (Πατρίς, 08.06.1919: 4).

buldukları süre zarfında, gece yatmadan önce, ne dua etmişler ne de ibadetlerini yerine getirmek için Pazar günleri kiliseye gitmişlerdir. Kampta bir manastır olmasına rağmen burayı dinsel vecibelerini yerine getirmek için değil de turistik bir gezi gibi ziyaret etmişlerdir. Kitapta vatan, ulusal kahramanlar, şanlı geçmiş gibi ulusu bir arada tutan öğelerin hiçbirine yer verilmemiştir (Αθανασιάδης, 2015: 202-203). Dönemin eleştirmenleri, *Yüksek Dağlar* kitabında, vatan ve Tanrı kavramlarının tek bir satırda dahi değinilmemiş olmasını ağır dille eleştirmiştir (Αθήναι, 04.02.1919: 1). Oysa din, ulus ile özdeşleşen kavmiyetin yapısal unsurudur. Ulus olmanın ikinci önemli ilkesi ise toplumsal ve coğrafi temellere oturtulmuş vatan kavramıdır. Romantizm akımının etkisi ile gelişen ulusçu tarih yazımında “vatan aşkı” vurgusu, kitabın özünde mevcut bulunmadığı için pek çok otorite tarafından Yunan çocuklarında vatana karşı duygusal bir bağın geliştirilemeyeceği endişesini doğurmuştur.

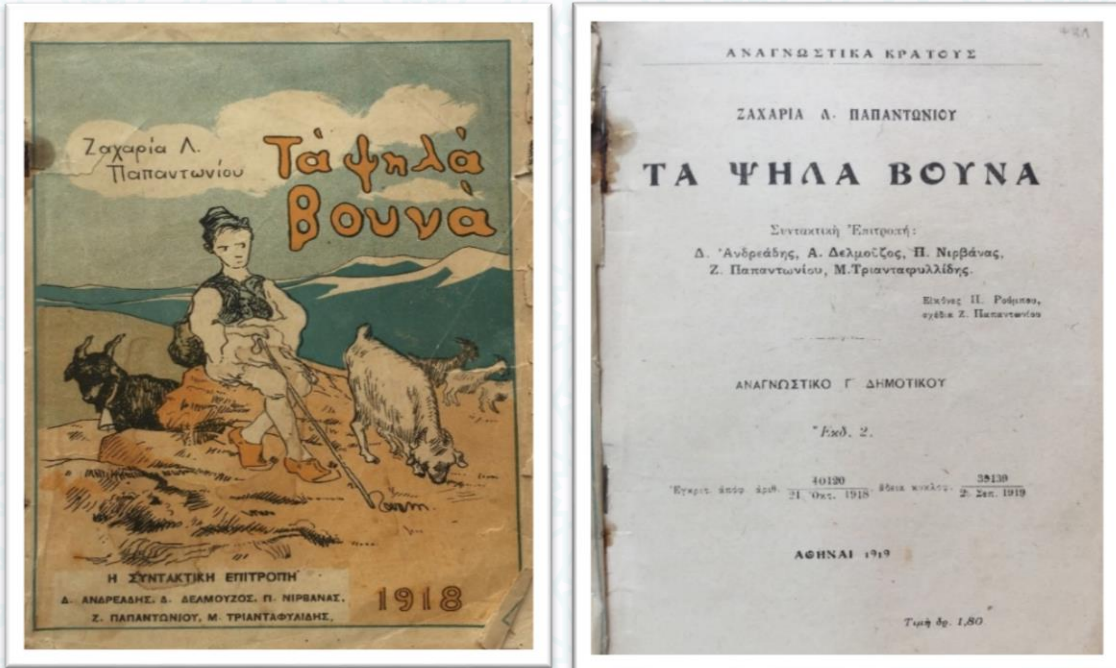
Yüksek Dağlar, Yunanistan’ın 1844’den beri politik hedefi sayılan Megali İdea ülküsünü desteklemediği için bilhassa muhafazakâr kesimin sert eleştirisine maruz kalmıştır. Öte yandan kitap, sadece kralcı hükümeti destekleyenler tarafından tenkit edilmemiştir. Venizelos’un çok yakın çevresinde bulunan Atina Başpiskoposu Meletios Metaksakis ve Venizelos’a yakınlığıyla bilinen *Estia* (Ocak) ve *Eleftheros Tipos* (Özgür Basın) gazeteleri tarafından da olumsuz değerlendirilmiştir (Αθανασιάδης, 2015: 119). Yine fanatik düzeyde Venizelist olan dönemin Atina valisi Evstratios Kouloumvakis, kitap için “Allahsız” ve “vatan düşmanı” nitelendirmesi yapmıştır (Νέα Ελλάδα, 11.06.1919: 1). Bu eleştiriler arasında belki de en dikkat çekici olanı dönemin önde gelen edebiyat yazarlarından Galateia Kazantzaki’nin kaleme aldığı eleştiri yazısıdır. Kazantzaki’nin eleştiri yazısında, Papantoniou’nun *Yüksek Dağlar* kitabı, sadece politik bir bakış açısıyla irdelenmez aynı zamanda edebi değeri ile ilgili yorumlar da yapılır:

Devlet siparişi ve kurul gözetiminde yazılan İlkokul 3. sınıflara yönelik *Yüksek Dağlar* kitabı maalesef başarısız bir çabanın ürünüdür. Devletin bu resmi kitabı nasıl olur da benzer kitaplardan daha başarısız bir sonuç elde eder? Çocuklar dağa çıkmasına rağmen orman hakkında bilgiye sahip değillerdir. Orman, sadece odun kesilen bir yer konumlamasıyla, ticari açıdan değerlendirilmiştir. Doğanın ruhu, kitaba hiç yansıtılmamıştır. Diğer taraftan dağa çıkan çocuklara, çam ve köknar ağaçları, yaşadıkları Rumeli (Orta Yunanistan) topraklarını hatırlatmaktadır. Sürekli Rumeli toprakları zikredilmiştir. Peki, farklı bölgelerde yaşayan Yunan çocuklar bu kitabı okuduklarında tasvir edilen yerlerden ne anlayacaktır? Örneğin Girit’teki bir öğretmen

talebelerine metnin içinde geçen Ulahları nasıl anlatacaktır? Yunan çocuklar bu kitabın Yunanlılığını nasıl kavrayacaktır? (Αρχείο Βάρναλη, φάκελος 71, υποφάκελος 3: 1-8).

Yüksek Dağlar kitabıyla ilgili iktidar ve muhalefetin tek ortak görüşü milliyetçi unsurlara yeterli düzeyde yer verilmediğidir. Oysa kitabın yayımlandığı 1918 yılı, Yunanların Osmanlı Devleti'ni parçalamaya yönelik bir proje olan Doğu Sorunu çerçevesinde Anadolu'ya işgal hazırlığı yaptığı dönemdir. *Yüksek Dağlar* kitabı da vatanperver ve milliyetçi duygulardan bu bağlamda yoksun kalmıştır. Teselya (1881) ve Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra topraklarını iki kat genişleten Yunanistan'ın, Yunan irredentasına hizmet edecek milliyetçi duygulardan uzak bir kitapla eğitim vermesi, dönemin şartlarında uygunsuz görülmüştür. Ayrıca kitapta Yunanlar için Helenizm'in kalbi sayılan İstanbul'dan sadece bir kere söz edilmiştir. Oysa Paris Barış Konferansı sırasında Osmanlı Devleti'ni parçalamaya yönelik siyasi kulislerde konuşmalar yapılırken Yunan ordularının İzmir'e çıkarma yapması kararlaştırılırken İstanbul gibi bir şehirden hiç bahsedilmemesi vatana ihanet olarak algılanır. Kısa bir süre sonra ülkenin "kurtarılmayı bekleyen kardeşler" ve "kurtarılmayı bekleyen topraklar" politikasında ihtiyaç duyulan tek motivasyonun yayılmacı milliyetçilik olduğu düşünüldüğünde *Yüksek Dağlar* kitabı İstanbul hayalinden uzak, anti milliyetçi çizgisiyle yetersiz bir eğitim aracı olarak düşünülür (Αθανασιάδης, 2015: 207-211).

Şekil 1. Zaharias L. Papantoniou, *Yüksek Dağlar*, 1918 (E.Λ.Ι.Α. Okul Kitapları Arşivi)



İlk baskısını 1918 yılında çıkaran *Yüksek Dağlar* kitabı, sert eleştiriler karşısında ufak fakat önemli sayılabilecek değişikliklere giderek 1919 yılı ders dönemine yeniden hazırlanmıştır. Ekim 1919 yılına ait ikinci basımda dikkat çeken en önemli husus, ilk basımda olmayan din, aile ve vatan kavramlarının dâhil edilmesidir. Örneğin 1918 yılına ait ilk baskıda çocuklar kendi aralarında “*işte bak, küçük bir şehircik. Peki, neyi eksik? Belediyesi eksik. Geniş yolları, birkaç polisi ve bir de orkestrası... Fakat hiç olmazsa cır cır böcekleri var*” (Παπαντωνίου, 1918: 34) şeklinde konuşururken 1919 yılına ait ikinci baskıda çocukların konuşmaları “*işte bak, evleri ve insanlarıyla küçük bir şehircik. Bak, bir de kilise var! Bu şehrin kilisesine kadar her şeyi tam. Zaten Bay Stefanos onlara her Pazar Küçük Köy’e gidip ayini dinlediğini de söylemişti*” (Παπαντωνίου, 1919: 34) cümleleriyle değiştirilir. Yunanistan’da Helenizm’in iki kanadından biri sayılan din, hassaten Ortodoksluk, Yunan halkını bir arada tutan kuvvetli bağlardan biri olarak milliyetçiliğin ana damarını beslemektedir. (Σκοπετέα, 1988: 119) Bu noktada din ve etnisite, Yunan ulus bilincinde tek bir bütünmüş gibi algılanır. Yine 1918 yılına ait basımda çocuklar, bir Pazar günü çam ağacının gölgesinde sırt üstü uzanıp dinlenirken (Παπαντωνίου, 1918: 62) 1919 yılı basımında çocuklar kiliseden döndükten sonra çam ağacının gölgesinde dinlenmişlerdir (Παπαντωνίου, 1919: 61). Ayrıca ilk basımda yer almayan bir detay kitabın ikinci basımına eklenmiştir. Bu detay kamptaki çocuklara göz kulak olan Bay Stefanos’un onlara belli aralıklarla ailelerinden mektuplar getirmesidir (Παπαντωνίου, 1919: 116). *Yüksek Dağlar* kitabı da mevcut siyasi konjonktür düşünüldüğünde vatan-din-aile kavramlarından uzak bir tavır sergileyemez. İkinci basım, iktidarın müdahalesiyle bazı değerlere daha fazla önemiyet göstermiştir. Bilhassa ulusal bütünlük için gerekli görülen din ve aile birliği ile ilgili eksiklikler kitapta mümkün olduğunca giderilmeye çalışılmıştır.

Yüksek Dağlar kitabının ikinci (1919) baskısında değişiklikler yapılmasına rağmen Venizelos’un 1920 yılındaki seçimleri kaybetmesi sonucunda yeni hükümet bir önceki hükümet döneminde yazılan tüm kitapları toplatır ve hatta Atina Sintagma meydanında yakarak imha eder (Αθανασιάδης, 2015: 222). Ancak Venizelos’tan sonra hükümetin başına geçen kralcılar da, 1922 yılında askeri darbeyle iktidardan düşürülür. 1924’de başbakan seçilen ve Venizelos’a yakınlığıyla bilinen Aleksandros Papanastasiou tarafından kitap yeniden okul müfredatına alınır. 1924-1925 yılları arasında kısa süreliğine okutulan *Yüksek Dağlar* kitabı, Venizelos’un 1928 yılında başbakan seçilmesine kadar, okullarda yer almaz. 1929 yılında Venizelos’un

eğitimde çağdaşlaşma hamleleri²⁵ ile gündeme getirilen kitap, 1933'te Venizelos hükümetten düşene kadar, Yunan okullarında varlık gösterir. Venizelos'un iktidardan düşmesiyle birlikte *Yüksek Dağlar* kitabı, 1934 yılında, okullardan tekrar toplatılır. Kırk yıl boyunca Yunan okullarında hiçbir şekilde okutulmayan kitap, Yunanistan'da diktatörlük rejimi (1967-1974) sona erdiğinde bir kere daha gündeme getirilir. 1974 yılında hükümeti devralan Yeni Demokrasi Partisi (Nea Dimokratia) başkanı Konstantinos Karamanlis, siyasi iktidarlara göre sürekli değiştirilen kitabı, demokrasinin sembolü biçiminde nitelendirerek yeniden müfredata alır. Öte yandan diktatörlük rejimi sırasında okutulan kitapların geri toplatılmasıyla oluşan açığın giderilmesinde yeni kitaplar yazılana kadar bir süre eski kitaplardan yararlanılması da kararlaştırılmıştır. Bu eski kitaplardan biri *Yüksek Dağlar* adlı okuma kitabıdır. Böylece Yunanistan'da 1974-1975 eğitim-öğretim yılı aralığında, yeni ders kitapları basılana kadar, *Yüksek Dağlar* kitabının okullarda okutulmasına karar verilir²⁶ (Αθανασιάδης, 2015: 222-223).

Yüksek Dağlar kitabı Yunan siyasetinin değişkenliği içinde bocalayan ve bu siyasetin gölgesinde kendine farklı bir söylem geliştirmek zorunda bırakılan ender örneklerden biri olmasına karşın tek örnek de değildir. 1965 yılında okullardan toplatılan Kostas Kalokairinos'un ortaokul 2. sınıflara yönelik *Roma ve Akdeniz Tarihi* (Καλοκαιρινός, 1965) kitabı da *Yüksek Dağlar* gibi Yunan siyaseti içinde ideolojik gerekçelerle yasaklanmış benzer bir diğer kitaptır. Zira 1960'lı yıllar genel manada Kasım 1952 seçimlerinden beri Yunan siyasetinde süregelen sağ iktidarın devlet kademesindeki kesintisiz dönemidir (Clogg, 1997: 180). Arthur Marwick'in tabiriyle "uzun altmışlar" (long sixties), Yunanistan için askeri darbeden sonra formüle edilmiş

²⁵ Venizelos'un 1913 ve 1929 yılındaki çağdaşlaşma reformları birbirinden farklılıklar göstermektedir. Çünkü 1929 yılında devletin rolü değişmiştir. Venizelos'un iktidarın başına geldiği 1910 yılının ilk on senesi, ulusal bütünlüğün tesis edilmesine yönelik politik hedefler içermektedir. Tüm sosyal sınıfların her koşulda eğitilmesini teşvik edici bir devlet politikası belirlenir. Oysa Venizelos iktidarının ikinci döneminde, Yunanistan'daki ekonominin büyümesi yönünde siyasi bir rota takip edilir ve eğitimde yetenekli olan gençlerin eğitim görmesi teşvik edilir (Μπουζάκης, 2007: 151). Venizelos'un ikinci döneminde, Yunanistan'ın mevcut düzeninin (kapitalizm) korunmasına yönelik siyasi bir çaba içine girilir. Devlet rejiminin korunmasının temel şartı da eğitimde yeni düzenlemelerin yapılmasına daırdır. Öncelikle klasik eğitimin ülke için yeterli olmadığı noktada devlet yetenekli öğrencilerine fon ve burslar oluşturma kararı alır. Tüm bu çabanın arka planında devletin mevcut düzeninin komünizm tehlikesinden korunması bulunmaktadır. Nitekim Venizelos da, Yunan burjuva sınıfına karşı olan her çabanın engelleneceğini ve hükümetin komünizme karşı duruşunun net olduğunu çeşitli gazetelerde yayımlanan beyanatlarıyla da onaylar. Bilhassa güçlü bir eğitim sisteminin komünizm tehlikesi karşısında en güçlü savunma silahı olduğunun altını çizer (Μακεδονία, 23.07.1928: 1). Bu nedenle okul kitapları devletin "dış tehdit" olarak tanımladığı her şeye karşı bir savunma duvarı örmekle yükümlendirilir.

²⁶ *Yüksek Dağlar* kitabı, hükümetin değişimlerine bağlı olarak her defasında müfredattan çıkarılıp sonrasında yeniden müfredata giren ender örneklerden biridir. İlk basımı 1918, ikinci basımı 1919, üçüncü basımı 1920-1921, dördüncü basımı 1924, beşinci basımı 1933 ve altıncı basımı 1974 yılında yapılmıştır.

demokrasinin anca 1974'ten sonra tamamlanabilmiş olması sebebiyle “uzun”dur. II. Dünya Savaşı (1940-1945) ve Yunan İç Savaşı (1945-1949) akabinde kısa süreli varlık gösteren sağ koalisyonlardan sonra Maraşel Papagos'un Yunan Dirilişi Partisi (Ellinikos Sinagermos) ile birlikte hükümeti kurması, Yunanistan'da 1963'e kadar sürecektir muhafazakâr sağ ideolojinin hâkimiyetini de meşru kılar (Zoumpoulákης, 2002: 14). Öte yandan komünizm tehlikesi dönemin ideolojisi karşısında kuzeyden gelen tehlikedir.²⁷ Tüm çaba bu tehlikenin Yunanistan sınırları içerisine sızmasını engellemektir. Zira iç savaş sonrasında kurulan hükümetlerin temel hedefi, toplumu yeniden kurma ve yenilemeden ziyade, gerek yurt içinde gerek yurt dışında komünizmin önlenmesine yöneliktir (Clogg, 1997: 179).

Yunanistan'da Şubat 1964'te yapılan seçimlerde Yorgos Papandreou'nun başında bulunduğu Merkez Birliği Partisi (Enosi Kentrou), hükümeti kurmakla görevlendirilir. Papandreou'nun iktidara gelmesi ile birlikte Yunanistan'da hem siyasi hem de toplumsal alanlarda demokratikleşme ve modernleşme hamleleri başlatılır. Bilhassa dönemin başbakanı Yorgos Papandreou, eğitimde çağdaşlaşma çalışmalarına o kadar çok ehemmiyet gösterir ki iktidarı döneminde hem Başbakanlık hem de Milli Eğitim Bakanlığı görevini bizzat kendisi üstlenir (Γενική Γραμματεία της Κυβέρνησης: Κυβέρνησις Γεωργίου Παπανδρέου από 19.2.1964 έως 15.7.1965). Papandreou döneminde eğitim reformları ile ilgili alınan en önemli karar, ders kitaplarının yeniden Dimotiki'de yazılmasıdır (Φ.Ε.Κ Α182/1964: 896). Böylece meclis tarafından verilen anayasal hüküm doğrultusunda, 1964-1965 eğitim-öğretim yılında, tüm okul kitaplarının Dimotiki'de yazılması çalışmalarına başlanır (Zoumpoulákης, 2002: 14). Ortaokul 2. sınıflara yönelik *Roma ve Akdeniz Tarihi* kitabı da Eylül 1965'te Yunan okullarında müfredata alınır. Ancak Temmuz 1965'te Papandreou hükümeti iktidardan düşer (Meynaud, 2002: 120) ve başa geçen sağ görüşlü koalisyon hükümeti bir önceki iktidar tarafından gerçekleştirilen tüm eğitim reformlarını incelemeye alır. Yeni Eğitim Bakanı Stelios Alamanis, kitapları bilimsel yönden kuvvetli bulmasına rağmen içeriğinde ulusal bilinci tehdit edecek ve toplumda infiale sebebiyet verebilecek unsurların olduğunu ifade eder. Böylelikle kitapların okullardan toplatılmasına karar verilir (Η Ημέρα, 11.11.1965: 1).

Okullardan geri çekilen kitaplar arasında ortaokul 2. sınıflar için hazırlanan *Roma ve Akdeniz Tarihi* adlı kitap da bulunmaktadır. Söz konusu kitap, daha önce sağ görüşlü gazeteci

²⁷ İç savaş boyunca Yunanistan, Soğuk Savaş mücadelesine sahne olan kilit bölgedir. Ve kuzeydeki üç komşusu, Arnavutluk, Yugoslavya ve Bulgaristan, komünizm yönetimi altına girmiştir.

olan Savvas Konstantopoulos'un *Apogevmatini* (Akşamüstü) gazetesinde yazdığı bir makalede de ağır bir dille tenkit edilmiştir. Konstantopoulos, "*Ortaokullarda Yunan tarihinin tahrif edilmesi suçunu işleyenleri kınıyoruz*" (Απογευματινή, 9.10.1965: 1) başlıklı köşe yazısında kitabın başlığı ve içeriği hakkında çeşitli eleştiriler ortaya koyar. Örneğin kitabın başlığının Roma ve Bizans Tarihi yerine Roma ve Akdeniz Tarihi ibaresiyle kullanılması ciddi bir sorun kabul edilir. Bu türden bir başlık, Bizans'ı Roma İmparatorluğu içine dâhil ettiğinden Yunan tarihinde Bizans "yabancı organ" gibi algılanmaktadır. *Roma ve Akdeniz Tarihi* kitabında Antik Dönem, Bizans Dönemi ve Çağdaş Dönem arasındaki tarihi bütünlük sağlanamadığı için Yunan ulus tarihinin süreklilik tezi de böylelikle çürütülmüş olmaktadır. Kitabın *Bizans İmparatorluğunun yıkılması ve Çağdaş Yunan Tarihinin Başlangıcı* bölümünde verilen bilgiye göre "*İstanbul'un Haçlılar tarafından fethi ile Frenk hâkimiyet dönemi başlar (1204-1261) ve devlet başsız kalır. Çünkü bir devletin başkentini kaybetmesi demek onun aynı zamanda başsız kalması ve hâkimiyetinin son bulması anlamına gelmektedir. İşte bu şekilde Roma geleneğinin zinciri son bulmuş ve tamamen Yunan unsurlarını barındıran irili ufaklı devletçikler varlık göstermiştir*" (Καλοκαιρινός, 1965: s. 271-272). Atina Üniversitesi tarafından yoğun eleştiri oklarına tabi tutulan (Καθημερινή, 13.11.1965: 5-6) bu bilgide, Bizans'ın Roma İmparatorluğu'nun son dönemi olduğu vurgusu, Yunan tarih inşasını sarsmıştır. Atina Üniversitesi'nin, *Kathimerini* (Günlük) gazetesinde kitapla ilgili yaptığı madde madde açıklamalarda, Kalokairinos'un Bizans ile ilgili verdiği bilgi asılsız bir iddiadan başka bir şey değildir. Yazar, kitapta Bizans'ı Roma döneminden ayırmadığı için Bizans İmparatorluğu'nun yıkılışını 1453 değil 1204 olarak göstermiştir. Böylesi bir durum da tarihin sürekliliğine gölge düşüren ve milli bilincin tahrifatına neden olan bir sonuç ortaya koymuştur.

Kitapla ilgili yapılan ağır eleştirilerden bir diğeri de İstanbul'un fethinin sadece yarım sayfalık anlatımla geçiştirilmesidir (Μεσημβρινή, 23.10.1965: 1). Öte yandan kitapta Türkler, Bizans surlarını aşarak İstanbul'u fethetmiş gösterilmektedir. Bu türden bir bilgi, Yunan ulus bilincinde, milli kahramanların yeterli düzeyde yüceltilmemesi anlamına gelmektedir. Zira Yunan resmi tarihyazımında Türklere karşı canla başla savaşan Bizans askerleri, Türklerin unutulmuş gizli bir kapıdan (kerkoporta) girmesi sonucunda şehri teslim etmişlerdir (Καθημερινή, 1965: 6). Kitap, ulusun milli düşmanı sayılan Türkleri yeteri kadar kötü göstermediği gibi üstüne üstlük onları kusursuzlaştırmıştır. Nitekim romantizmin etkisi altında kalan ulusçu Tarihyazımlarında, devletin birliğini güçlendirmek için asırlık bir düşman yaratılır

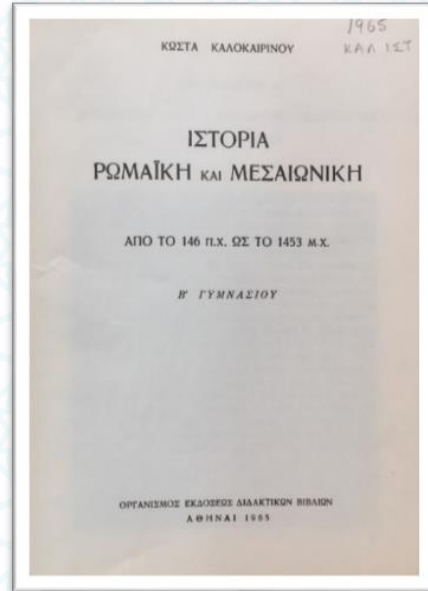
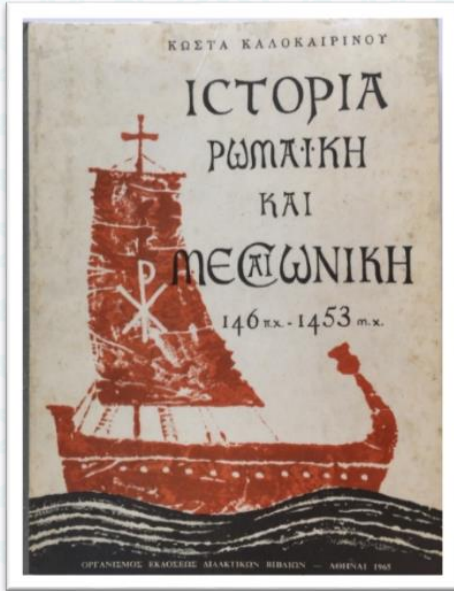
ve yaratılan bu düşmana milli varlığı tehdit edici bir görev verilir. Bu düşman ya ulusun topraklarında gözü olan ya da ulusun fetihlerini engellemeye çalışan bir rodedir (Αθανασιάδης, 2015: 167). Oysa kitapta Türkler, aşılması zor kabul edilen surları aşarak İstanbul'u fethetmiştir. Böylece düşmanın yenilmez gücü ve cesareti Yunanlar tarafından da onaylanmaktadır.

Roma ve Akdeniz Tarihi kitabı, ulusun düşmanlarını yeterince tehditkâr ve tehlikeli göstermemiştir. Neticede 1960'ların Yunanistan'ında ulusun varlığını tehdit eden düşman, sadece Türkler değildir. Çünkü o dönemde Balkan coğrafyasında kapitalizm ile yönetilen tek ülke Yunanistan'dır. Yunanistan'ın kuzey sınırındaki demir perde ülkeleri, örneğin Arnavutluk, Bulgaristan ve Yugoslavya, sadece farklı etnik topluluklar olmayıp aynı zamanda ayrı toplumsal sınıflardır. Sosyalizm ve kapitalizm sınırlarının net çizildiği 60'lı yıllarda Yunanistan'ın savunma stratejisini "Doğu'dan gelen tehlike" (Heraclides, 2003) üzerine değil de "kuzeyden gelen tehlike" üzerine şekillendirmesi bu endişenin en net kanıtıdır. Sırp ve Bulgarlar, aynı Türkler gibi "asırlık düşman" algısına yerleştirilmek zorundadır. Bu nedenle Soğuk Savaş döneminde Yunan dış politikası düşmanlarını yeniden düzenlemiştir. Öyle ki Şubat 1952 tarihinde NATO'da Yunanların müttefiki olan Türkler, (Κατσάνας, 2013: 51) artık Yunan devleti kademesinde, Kıbrıs olaylarına kadar, baş tehlike görülmezler. Yunan devletinin kolektif belleğe yerleştirmek istediği en büyük tehlike, dönemin şartları düşünüldüğünde, kuzey komşularıdır. Böyle bir devlet politikası da bilhassa okul kitaplarında bu görüşe ayak uyduracak bilgilerin verilmesini gerekli kılmıştır. Fakat Kalokairinos'un kitabında Yugoslavlar, Balkan coğrafyasında Türklere karşı verdiği mücadeleler sebebiyle kahramanlaştırılmıştır: "*Balkanlar'da büyük bir Ortodoks devlet vardı. Bu devlet 1336 yılında kendini Sırp'ların, Yunanların, Bulgarların ve Arnavutların imparatoru ilan eden Stefan Dusan'ın Sırp devletiydi. Dusan, yerel otoritelerin kurulmasıyla dağılan Balkanlar'ı tek bir Ortodoks imparatorluğu çatısı altında toplamak istiyordu. Ansızın ölmesi sonucunda da bu düşü gerçekleştirilemedi*" (Καλοκαιρινός, 1965: 288). Öte yandan Kalokairinos, tarihi süreçte yaşanan savaşları ulusal çatışmalar olarak sunmayıp bir sınıf mücadelesi gibi göstermiştir. Marksizm etkisi olarak yorumlanan bu durum, ulusun bütünlüğüne de gölge düşürmektedir (Αθανασιάδης, 2015: 178).

Resmi otoriteler, Kalokairinos'un, *Roma ve Akdeniz Tarihi* kitabında, Balkanları Türklerin elinden kurtarmak isteyen Dusan'ı yücelttiği görüşündedir. Oysa Yunanlara göre Dusan, Sırp topraklarını genişletmeye dayalı bir irredenta politikası sürdürmüştür. Kitapta

yaratılan bu ters algı, 60'lı yıllarda Yunanistan'ın azınlık politikalarında ciddi sıkıntılar oluşturur. Bilhassa Makedonya toprakları üzerinde yaşayan farklı etnik gruplar ile ilgili meselelerin çözümünde yanlış bir rota çizmiştir (Κατσάνοϋ, 2013: 162). Nitekim 1960'ların başında Yugoslavya, Yunanistan'da Makedon Slavların yaşadığını iddia etmiş²⁸ Yunanlar ise Makedon azınlık diye bir grubun olmadığını, bahsi geçen grubun Yunan olduğunu savunmuştur. Bu taannüt, Yunan dış politikasında Yugoslavya'nın Makedonya topraklarında hak talebi şeklinde algılanmıştır (Αθανασιάδης, 2015: 169-170). Kalokairinos'un kitabında Dusan'ın övülmesi de Sırpaların Balkanlar politikasındaki yayılcılığını temize çıkartmak demektir. Oysa Yunanistan'ın Yugoslavya ile yaşadığı Makedon azınlık meselesi, o dönem çözümü zor kabul edilen siyasi bir krizdir (Κατσάνοϋ, 2013: 161-175).

Şekil 2. Kostas Kalokairinos, Roma ve Akdeniz Tarihi, 1965 (E.Λ.Ι.Α Okul Kitapları Arşivi)

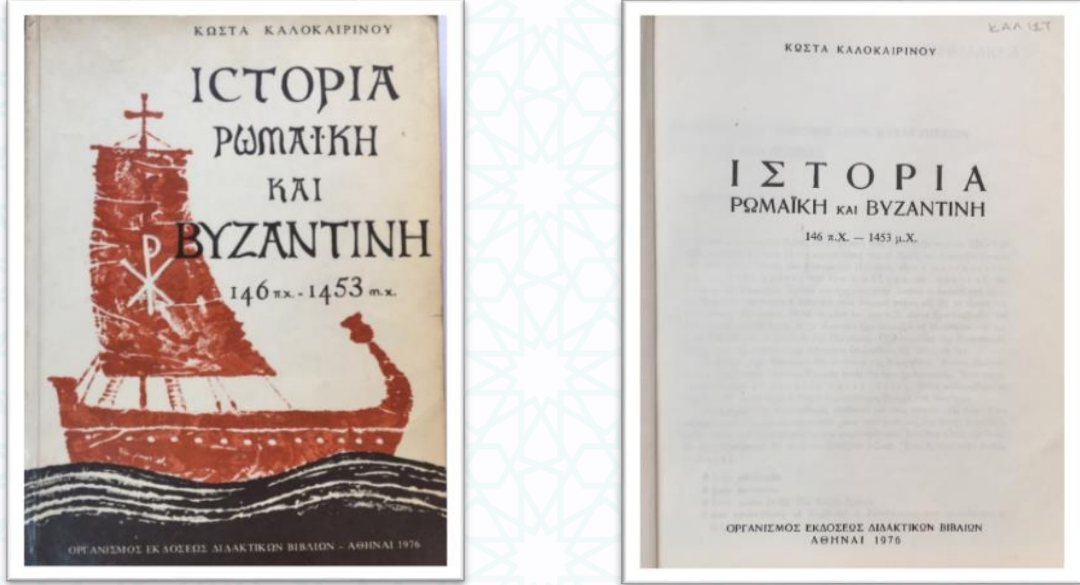


Neticede Kalokairinos'un, *Roma ve Akdeniz Tarihi* kitabını pedagojik açıdan olumlu bulan inceleme kurulu, kitabın içeriğinde ulusal ve toplumsal öğelerin eksik olduğunun da altını çizer. Yunanistan'da milliyetçi çevrelerin ısrarlı mücadelesi ve itirazları karşısında dönemin başbakanı Stefanos Stefanopoulos, 10 Kasım 1965 tarihinde, Kalokairinos'un *Roma ve Akdeniz Tarihi* kitabının okullardan toplatılmasına dair meclis kararını onaylar. Ancak Yunanistan'da diktatörlük sona erdikten iki sene sonra, 1976 yılında düzenlenen eğitim reformu ile Kalokairinos'un kitabı muhteviyatında esaslı değişiklikler yapılarak lise ders müfredatına

²⁸ Nitekim istatistiki verilere göre 1918-1940 yılları arasında Yunanistan'da Makedonca konuşan Slavların sayısı 85.617 civarındadır. Ancak büyük bir çoğunluğu Yunanistan'ın İç Savaş yıllarında bu topraklardan ayrılmak durumunda kalmıştır. (Μαυρογορδάτος, 2018: 233)

yeniden alınır. Öncelikle kitabın başlığı *Roma ve Bizans Tarihi* (Καλοκαιρινός, 1976) olarak değiştirilmiş ve 1965 yılına ait tüm eleştiriler göz önünde bulundurularak içerik tekrardan düzenlenmiştir.²⁹

Şekil 3. Kostas Kalokairinos, *Roma ve Bizans Tarihi*, 1976 (E.Λ.Ι.Α Okul Kitapları Arşivi)



Yunanistan’da hükümetlere bağlı olarak değişen okul kitapları, temelde eğitim reformları şeklinde üstü örtülmeye çalışılmış ideolojik bir mesele gibi algılanmaktadır. Yunan devletinin ideoloji ve eğitim ilişkisinde fonksiyonel bir görev üstlendiği, makale içinde yer alan örnekler düşünüldüğünde, göz ardı edilemez. Tarihçi Sia Anagnostopoulou, Yunan siyasetinin eğitim alanındaki direkt müdahalesini eleştirdiği makalesinde, çağdaşlaşma ve batı semptomlarının sıklıkla vurgulandığı Yunanistan’da, siyasetçilerin tarih yazma gayretinde olmasını son derece yanlış bulur. Tarihin politika malzemesi olmadığını, bir bilim olduğunun altını çizen Anagnostopoulou, politikacıların değil tarihçilerin tarihi yazmaları gerektiğini hatırlatır (Αναγνωστοπούλου, 2002: 57). Yunan tarihçinin bu eleştirisi, Panhellenik Sosyalist Hareket Partisi (PASOK) döneminde okullara dağıtımı yapılmadan yasaklanan lise tarih kitabı ile yakından alakalıdır. 27 Nisan 2002 tarihinde Güney Kıbrıs Eğitim Bakanı Ouranios Ioannidis, Çin’e yaptığı diplomatik gezi sırasında, Yunan Eğitim ve Din Bakanı Petros Efthimiou’ya lise 3.

²⁹ Bu düzenlemeler içinde en dikkat çekici olanı 1965 basımında yarım sayfa olan İstanbul’un fethinin 1976 eğitim düzenlenmesi sonrasında dört sayfaya çıkarılmasıdır (Καλοκαιρινός, 1976: 384-388).

sınıf tarih kitabına yönelik bir takım şikâyetlerde bulunur. Yorgos Kokkinos tarafından hazırlanan *Modern Tarih* adlı ders kitabında EOKA³⁰ ile ilgili “ultra muhafazakâr” ifadesinin kullanılması Güney Kıbrıs Eğitim Bakanı İoannidis’i rahatsız etmiştir. İfadeyi küçümseyici bulan İoannidis’in şikâyeti üzerine Yunan Eğitim ve Din Bakanı, kitabın yazarını anti-milliyetçi, kitabı da Yunan ulus bilincini yıkıcı olarak addeder. Eğitim Enstitüsüne³¹ verdiği emirle kitabın incelenmesini talep eder. Ancak dönemin muhalif kanadı olan Yeni Demokrasi Partisi’nin (Nea Dimokratia) milletvekilleri, kitabın içeriğindeki ifadelerin düzeltilmesinin yeterli olmayacağını, tamamen okullardan geri çekilmesi gerektiğini belirtir. Muhalefetin sert tepkileri üzerine 15. 06. 2002 tarihinde Yorgos Kokkinos’un lise 3. sınıflar için hazırladığı *Modern Tarih* kitabı, okullara gönderilmeden geri çekilir (Αθανασιάδης, 2015: 104). Tarihçi Sia Anagnostopoulou tarafından kitabın geri çekilme hadisesi, eğitimin Dışişleri Bakanlığının elinde oyuncak olması olarak yorumlanır (Αναγνωστοπούλου, 2002: 57).

Yunan tarihçi Antonis Liakos, salt gerçeğin peşinde olan akademik tarihin çoğu zaman popüler tarih ile tezatlık oluşturabileceğini ifade eder. Liakos’a göre Yunan tarih kitaplarının da eğitim ve siyaset ikileminde bocalaması, akademik tarih ile popüler tarih arasındaki mesafeden kaynaklanmaktadır. Fikir ayrılığından doğan bu karşıtlık sonucunda, akademik tarih ve popüler tarih, birbirinden farklı görüşleri ortaya koyarak çatışma yaşayabilmektedir. Ekseriyetle okul kitaplarını yazan tarihçiler, Tarih metodolojisini takip ettikleri için daha çok akademik gerçekleri yazmaya meyillidirler. Öte yandan söz konusu tarihçiler, devlet ideolojisine ve kolektif bellekte inşa edilen tarihi bilgilere de aykırı olmamak durumundadırlar. Bu sebeple okul kitapları, hem akademik tarih hem de popüler tarih ile belli bir dengede içeriklerini oluştururlar. (Το Βήμα, 12. 05. 2002: Α/63). Yunanistan’da akademik tarih ve popüler tarih arasında kalan bir diğer ders kitabı, 2007 yılında olaylı bir tartışmayla kamu gündemine taşınmıştır. Selanik Aristoteles Üniversitesi’nde öğretim üyesi olan Maria Repousi’nin ilkökul 6. sınıflar için yazdığı *Çağdaş Dönemler* adlı kitabı, Yunanistan’da devletin ideolojik sansürüne takılan son örneği oluşturmuştur.

³⁰ EOKA (Kıbrıslıların Milli Mücadele Örgütü), Kıbrıs Rumları tarafından 1 Nisan 1955 tarihinde Kıbrıs’ta kurulan silahlı bir örgüttür.

³¹ 1964 yılında Yorgos Papandreou hükümeti döneminde kurulan Eğitim Enstitüsü, Yunanistan Milli Eğitim ve Din Bakanlığı’na bağlı danışma kurulusudur. Kurul üyeleri arasında tarihçiler, felsefeciler, filolog ve pedagoglar bulunmaktadır. Temel ilkeleri arasında Yunan eğitim reformlarının düzenlenmesi ve okul kitaplarının hazırlanması gelmektedir.

Eylül 1996 seçimleriyle Yunan hükümetinin başına geçen PASOK lideri Kostas Smithis, yönünü Avrupa'ya dönmüş revizyonist bir siyasetçi görüntüsündedir. Yunanistan'ın batılılaşma ve modernleşme veçhesinde Batı'nın tüm kurumlarıyla rol model alınmasını ülke çıkarları açısından gerekli görür. 1996-2004 yılları arasında yürüttüğü hükümet başkanlığı görevinde de temel hedefi, Yunanistan'ın Avrupalı bir görünüm kazanmasıdır. Zira 2002 yılında avro bölgesine dâhil olan Yunanistan, artık Avrupa'nın merkez çekirdeğine inmiş bir Batı ülkesi konumunda düşünülmektedir. Gene 2004 yılında Olimpiyat Oyunlarının başkent Atina'da yapılacak olması Avrupa'nın da Yunanistan'a ekonomik, kültürel ve toplumsal bağlamda tam güveni şeklinde yorumlanır. Yunanistan'ı Batı ayarında bir ülke olduğu konusunda güdüleyen bu iki siyasi gelişme, ülkede düzenlenmesi planlanan yeni reformların da habercisi niteliğindedir. Eğitim reformları içinde ele alınan okul kitaplarının değiştirilmesi fikri, halkın Avrupalı kimliğinde tereddüt yaşamadığı bu dönemde, itirazsız ve kolayca da uygulamaya sokulabilir görünmektedir. Böylece 2003 yılında Yunanistan'da Eğitim Enstitüsü tarafından ilkökul düzeyindeki ders kitaplarının değiştirilmesi kararı alınır. Okul kitaplarının yazarlarının belirlenmesi ile birlikte 56 ilkökul kitabının yeniden yazılması çalışmaları da böylelikle başlatılmış olur.

Ancak Yunanistan'da 7 Mart 2004 tarihinde yapılan genel seçimlerde Yeni Demokrasi Partisi (Nea Dimokratia) başkanı Kostas Karamanlis, hükümeti kurma göreviyle yetkilendirilir. Yeni kurulan hükümet tarafından Milli Eğitim ve Din Bakanlığına atanan Marietta Giannakou, Yunan eğitim sisteminde milat kabul edilecek bir emsal karar alır. Bu karara göre, bir önceki hükümet zamanında onaylanan ders kitapları yeni eğitim-öğretim yılında da okullarda okutulacaktır. Bakan Giannakou, böyle bir karar almasındaki gerekçeyi kurumsal devamlılığı sürdürme isteği biçiminde açıklamıştır. Bakana göre hükümetlerin değişimi, kurumsal yapının bozulmasına gerekçe teşkil etmemelidir (Ημερήσια, 22-23.09.2007: 24). Oysa beyan edilen gerekçenin arka planında eski hükümetin 56 yeni kitap için Avrupa Birliğinden eğitim ödeneği alması ve kitapların basılmaması durumunda bu paranın geri iade edilmesi yükümlülüğü bulunmaktadır (Αθανασιάδης, 2015: 48). Gerekçe ne olursa olsun neticede PASOK döneminde okutulması kararlaştırılan ders kitaplarının yeni siyasi dönemde de aynen devam ettirilmesi hususunda mutabık kalınır. Bu kitaplardan biri de ilkökul 6. sınıflar için hazırlanan *Çağdaş Dönemler* (Ρεπούση, 2006) adlı tarih kitabıdır.

Bakan Giannakou, Mart 2005 tarihinde 56 kitabın basılmasını onaylar. Kitapların basım aşamasında Eğitim Enstitüsü'nde görev yapan bazı uzmanlar, ilkokul 6. sınıflar için hazırlanan tarih kitabının içinde sıkıntılı ifadelerin bulunduğunu, bu nedenden dolayı kitabın yeniden incelenmesi gerektiğini belirten bilgiyi bakanlığa iletir.³² Ancak Bakan Giannakou kitapların basılması için verdiği kararı değiştirmez. Böylece 2006-2007 eğitim-öğretim yılı başında tüm kitapların okullara dağıtımı da gerçekleştirilmiş olur. Fakat Maria Repousi ve ekibi tarafından hazırlanan ilkokul 6. sınıf tarih kitabının içeriği hakkındaki olumsuz yargılar bir süre sonra sadece eğitimcilerin değil toplumun her kesiminden vatandaşın da dâhil olduğu büyük bir kavgaya dönüşür. İlkokul 6. sınıflar için hazırlanan *Çağdaş Dönemler* kitabı pedagojik açıdan ilkokul çocuklarına uygun bulunmuş olsa da, kitabın ulusal geçmiş, ulusal bilinç ve ulusal kimlik konularında yetersiz olduğu düşünülmüştür. Örneğin kitapta ulusal kimliğin inşasında önemli görev üstlenen şanlı zaferler ve travmalar yeterli ölçüde yer almamıştır. Yunanların Osmanlı'ya karşı bağımsızlığını kazandığı 1821 Mora İsyanı, *Büyük İsyân* konu başlığı altında ulusun şanlı zaferi olarak sadece 26 sayfada anlatılmıştır (Περούση, 2006: 38-64). Oysa bir önceki kitapta aynı konuya 79 sayfada yer verilmiştir (Ακτύπης, 1997: 87-166). Öte yandan Yunan tarihinde travma ile özdeşleşen ve Helenizm'in Anadolu topraklarındaki sonu sayılan Küçük Asya Bozgunu ve İzmir yangını hadisesi, kitabın 4. bölümünde şu ifadelerle anlatılır: “*Binlerce Rum gemilere binip Yunanistan'a gitmek için İzmir limanında birbirlerini itip kakmıştı*” (Περούση, 2006: 100).

Yunan toplumunda büyük infiale neden olan “itişip kakışmak” kelimesi, toplumun büyük bir kesiminden tepki gördüğü gibi birçok tarihçi de kitapla ilgili temel eleştirisini bu betimleme üzerinden yapar. Örneğin tarihçi Kostas Fotiadis, Yunan tarihi için dramatik bir sahnenin böyle gelişi güzel ve basite indirgenmiş tarzda ifade edilmesini oldukça yanlış bulur. Fotiadis'e göre bu türden bir anlatım Yunan çocuklarının belleğinde yazın tatile gitmek için gemilere binen yoğun kalabalıkla aynı algıyı oluşturacaktır (Αθανασιάδης, 2015: 67). Özetle *Çağdaş Dönemler* kitabı ne ulusun şanlı tarihinden görkemli cümlelerle ne de travmalarından trajik ifadelerle bahsetmektedir. Bu zamana kadar Yunan ulus bütünlüğünün sağlayıcısı sayılan “Öteki”ye, *Çağdaş Dönemler* kitabında hiçbir yer verilmemiştir.

³² Eğitim Enstitüsü, Maria Repousi'nin tarih kitabı dışında, Edebiyat ve Din Bilgisi kitaplarına da çeşitli müdahaleler yapmıştır. Ancak Maria Repousi kitabıyla ilgili gazeteye verdiği beyanatta, Eğitim Enstitüsü'nün ideolojik baskılarına maruz kaldığını belirtmiştir (Ημερήσια, 25-26.09.2004: 26).

İlkokul 6. sınıf tarih kitabı toplumun muhafazakâr ve dindar çevreleri tarafından da yoğun eleştirilere maruz kalır. Bilhassa Yunan kilisesi, kitabın Helenizm ve Ortodoksluk köprüsünü kurmadığını, Yunan ulus kimliğinde en önemli halka sayılan bu bileşenden kati suretle bahsetmediğini ifade eder. Yunan ulusunun bağımsızlığını temsil eden 1821 Mora İsyanında kilisenin rolüne hiç değinilmemiştir. Yine Yunan tarihinde din şehidi görülen Patrik V. Grigorios'un 1821 İsyanından dolayı II. Mahmut tarafından asılması konusuna hiç girilmemiştir. Kitap, Osmanlı hâkimiyeti döneminde³³ kilisenin Yunan ulusunu birleştirici etkisini yeteri kadar vurgulamadığı için Atina Piskoposlar Meclisinden de ağır eleştiriler alır. Dönemin Atina Başpiskoposu Xristodoulos, kilisenin Yunan isyanındaki katkısının göz ardı edilemeyeceğini ifade eder. Xristodoulos'a göre, kilise ve ulus birlikteliğinin en açık ispatı sayılan Aya Lavra'yı³⁴ olmamış gibi göstermek ulusu yanıltmaktan başka bir şey değildir. *Çağdaş Dönemler* adlı kitap için "utanç verici" ifadesini kullanan Xristodoulos, tarihi kimsenin istediği gibi değiştiremeyeceğinin ve kitabın modernleşme kisvesi altında tarihi gerçekleri saptırdığının altını çizer (Ημερήσια, 15.5.2007: 39). Böyle bir ders kitabı Türkiye'nin Yunanlara karşı yaptığı tüm "suçları" da temize çıkarmaktadır (Αθανασιάδης, 2015: 71).

Sosyal medyanın revaçta olduğu bir dönemde ortaya çıkan bu tartışma daha önceki örneklerden farklı olarak kitabın sadece siyasi değil aynı zamanda toplumsal kriz olarak yayılmasına da olanak sağlar. *Çağdaş Dönemler* adlı kitabın toplum içinde yarattığı büyük kavga çözümsüz bir yol alırken bakan Giannakou tüm ağır eleştirilere ve baskılara rağmen tarih kitabının okullardan geri çekilmeyeceğini açıklar. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında da *Çağdaş Dönemler* kitabı müfredatta yerini alacaktır. Oysa yapılan anketlerde toplumun %45'i kitabın hiç vakit kaybedilmeden toplatılması yönünde fikir beyan etmiştir.³⁵ Eğitim ve Din Bakanlığının bu tavrı, 16 Eylül 2007 tarihinde, yani okulların açılmasından bir hafta sonra, Yunanistan'da gerçekleşen genel seçimlerde Giannakou'yu bakanlıktan düşürür. Her ne kadar genel seçimleri Yeni Demokrasi Partisi kazanmış olsa da Giannakou halk oylaması ile belirlenen milletvekili

³³ Kitaba getirilen bir başka önemli eleştiri de 400 yıllık Osmanlı hâkimiyetini Turkokratia kelimesiyle belirtmemesidir. Pejoratif manada kullanılan ve karanlık çağ olarak tanımlanan Turkokratia yerine kitapta Osmanlı Hâkimiyet Dönemi ifadesi kullanılmıştır.

³⁴ 1821 Mora İsyanının Aya Lavra kilisesinde bir papaz (Paleon Patron Germanos) tarafından başlatıldığına yönelik ulus miti.

³⁵ Yunanistan'da yapılan anket bilgilerine göre Yunan vatandaşlarının %36'sı kitabın büyük değişiklikler yapılarak okutulması yönünde fikir beyan etmişlerdir. Sadece %7'lik kesim kitabın okullarda okutulmasını desteklemiştir (Αθανασιάδης, 2015: 53).

seçimlerinden oy alamaz. Halk, *Çağdaş Dönemler* kitabına karşı koruyucu bir refleks geliştiren Giannakou'yu sandıkta cezalandırır.³⁶

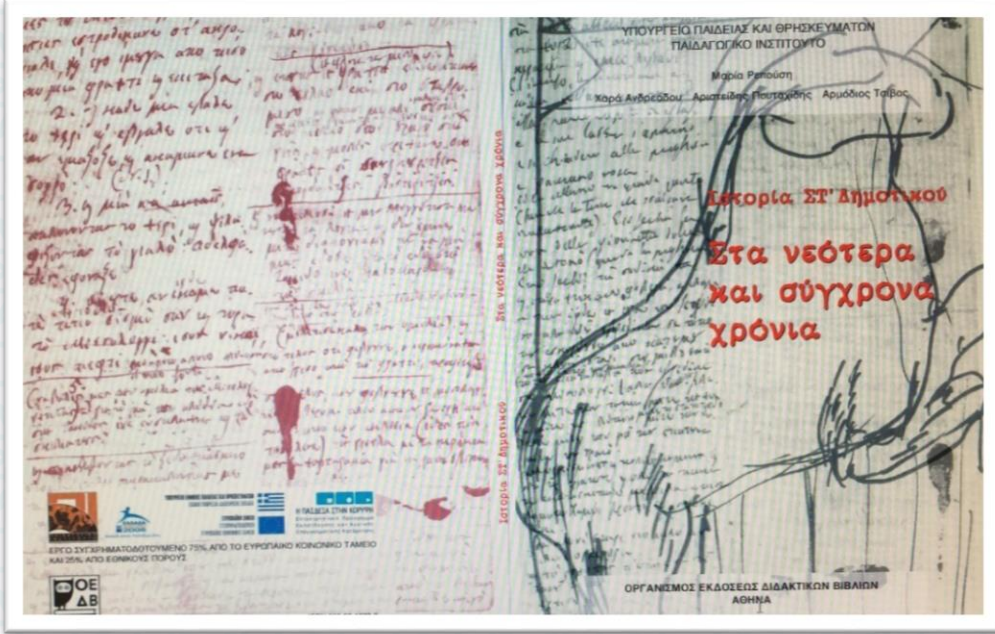
Tüm partiler gibi Giannakou'nun üyesi olduğu Yeni Demokrasi Partisi de kitabın aleyhinde bir tutum sergilemiş ve Eylül 2007'de kitabın okullarda okutulmayacağına bilgisini vermiştir. *Çağdaş Dönemler* kitabı, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında devlet tarafından okullardan geri çekilir. Eylül 2007 seçimlerinden sonra Milli Eğitim ve Din Bakanlığına atanan Yeni Demokrasi Partisi milletvekillerinden Evipidis Stilianidis, kitabın yeni dönemde okullarda okutulmayacağına dair kararı gazetelere verdiği beyanatta şu şekilde açıklar: *"İlkokul 6. sınıf Çağdaş Dönemler adlı tarih kitabının içeriğinin uygun olmaması sebebiyle okullardan geri çekilmesine karar verilmiştir. Çağdaş Dönemler tarih kitabının yerine bir önceki dönemde müfredatta olan tarih kitabının geçici bir süre okutulması kararlaştırılmıştır"* (Ελεύθερος Τύπος, 26.09.2007: 2-4).

Maria Repousi'nin *Çağdaş Dönemler* adlı tarih kitabı, 21. yüzyıl başlarındaki Yunanistan'da, egemen olan siyasi anlayışın analizi konusunda kilit bir rol üstlenmektedir. Sadece eğitimcilerin ve siyasilerin değil aynı zamanda toplumun her kesiminden vatandaşın da dâhil olduğu bu kavga'nın özünde 80'li yılların başında PASOK hükümeti ile ortaya çıkan milli ve yerli olma ideolojisi bulunmaktadır. PASOK iktidarının ilk dönemini oluşturan Andreas Papandreou hükümeti, siyasal argümanlarında halkçılığı kullanmış ve bu anlayış da Yunanların ulusal kimliklerinde daha konservatif ve içe dönük bir etki yaratmıştır. Öte yandan dünya tarihi açısından milat sayılan 1989 yılı, Doğu Bloğunun çökmesiyle birlikte, ulusal kimliklerde yeni tanımlamaların başlamasına da sebebiyet vermiştir. Balkanlar üzerindeki bu çözülmenin Yunanistan'ı etkilememesi için Yunan siyasiler bilhassa milliyetçiliği koruyucu birer kalkan olarak kullanmıştır. Bu nedenle geçmişe özlem, atalarına bağlı bir Yunan toplumu oluşturma, Yunanların savaşıç erdemlerinin ön plana çıkarılması gibi birçok tarihi sembol belli kutsiyetlere sahip olmuştur. Örneğin 1922 İzmir Olayları, Yunanların kolektif belleğinde sadece yitirilen bir şehir olmaktan çıkmış, özlenen, geçmişini barındıran ve en ufak ayrıntısına kadar öğrenilmek istenen milli bir sembole dönüşmüştür (Λιάκος ve Γαζή, 2011: 12-13). Bu noktada PASOK'un ikinci dönemi olarak nitelendirilebilecek Kostas Smithis ve modernleşme çabaları, 2006 yılında Maria Repousi'nin *Çağdaş Dönemler* adlı kitabında net bir şekilde ortaya konulmuştur. Ancak

³⁶ Eylül 2007 seçimlerine kadar ilk sıralarda milletvekili seçilen Giannakou, ilk defa seçimlerde halktan oy alamamış, hatta milletvekili olma barajını dahi geçememiştir (Ημερήσια, 22-23.09.2007: 24).

tarihin duygusalıktan uzak, akademik tarih anlayışıyla ve sadece gerçekler üzerinden yorumlanma gayreti, önceki benzer örneklerde olduğu gibi yine başarısız bir teşebbüs olarak yarıda kalmıştır.

Şekil 4. Maria Repousi, Çağdaş Dönemler, 2006 (E.Λ.Ι.Α Okul Kitapları Arşivi)



Sonuç

Toplumsal düzenin kurucusu ve savunucusu olan devlet, siyasal iktidarını meşrulaştırmak ve kendi ideolojisini ulus üyelerine aktarmak için eğitimi birer araç olarak kullanmaktadır. İdeolojik gücü elinde bulunduran devletin, mevcut iktidar ile sağladığı bu otoriter düzen, her şeyden evvel ulus bireylerini vatanına bağlı, ülkesiyle uyumlu, kurallara uyan iyi bir yurttaş haline dönüştürme eğilimindedir. Bu noktada eğitimin temel işlevlerinden biri, mevcut sistemin ve egemen düzenin devamlılığını sağlamak ve yönetimi elinde bulunduran gücün ideolojisine dolaylı ya da doğrudan hizmet etmektir. Devlet de kendi ideolojisini ulusun bireylerine benimsetmek için okullarda okutulan ders kitaplarını kullanır. Zira okullar, erk sahiplerine, devletin ideolojik yapılanmasını eğitim vasıtasıyla aktarabilecekleri kurumsal alt zemini hazırlamaktadır. Okullar, öğretmenler, ders kitapları, ulusal törenler de devletin egemen ideolojisini ulus üyelerine aktaran en önemli iletkenlerdir. Devletin

yönetimini üstlenen siyasal iktidarların değişmesiyle birlikte eğitimin içeriği de kısmen ya da tamamen değişebilir.

Siyasal iktidarların etkisi altında kalan eğitim araçları, toplumun bireylerini sisteme entegre etmesi konusunda tereddüt oluşturduğunda, erk sahiplerinin doğrudan müdahalesine maruz kalabilmektedir. Bu noktada sansür, toplumu kontrol etmenin aracı şeklinde düşünülür. Tarihte birçok farklı ülke örnekleriyle açıklanabilecek bu durumun başka bir yansıması, Yunanistan'da siyasal iktidarların gölgesinde kalmış ders kitaplarında görülmektedir. Mevcut siyasal yapının ideolojisine ters düştüğü için bir önceki hükümetin eğitim reformlarına müdahale edilmesi, ders kitaplarının sansürlenmesi ya da yasaklanması tekrarı sık yaşanmış örneklerdir. Yunanistan'da hükümetlere bağlı olarak değişen ders kitapları, hassaten tarih kitapları, devletin egemenliğini meşrulaştırmak için eğitimi doğrudan kullandığının net göstergesidir.

Kaynakça

- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim ilişkilerine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s. 81-90.
- Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İstanbul: İletişim.
- Aslan, E. ve Akçalı, A. A. (2007). Kimlik sunumu olarak tarih eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 2007, s. 125-132.
- Benlisoy, F. ve Benlisoy, S. (2002). Milliyetçi tarihyazımı ve az gelişmişlik bilinci: Yunan tarihyazımında geçmiş algıları. *Toplum ve Bilim*, Sayı: 91, s. 242-279.
- Bernheim, E. (1936). *Tarih ilmine giriş: Tarih metodu ve felsefesi*. İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Devlet Basımevi.
- Burke, P. (2006). *Fransız Tarih Devrimi: Annales Okulu*. İstanbul: Doğu-Batı.
- Carr, H. E. (2002). *Tarih nedir?* İstanbul: İletişim.
- Clogg, R. (1997). *Modern Yunanistan Tarihi*. İstanbul: İletişim.
- Çetin, H. (2001). Devlet, İdeoloji ve Eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 25, No: 2, Aralık, s. 201-211.

- Echevarria, J. A. (2005). The Trouble with History. *Parameters*, Vol: 35/2, Summer, 78-90.
- Ersanlı, B. (2015). *İktidar ve Tarih. Türkiye’de Resmi Tarih tezinin oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: İletişim.
- Ferriman, D. Z. (1911). *Greece and the Greeks*. New York: James Pott & Co.
- Freire, P. (1995). *Ezilenlerin pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı.
- Fromm, E. (2014). *İtaatsizlik üzerine*. İstanbul: Say.
- Gellner, E. (2008). *Uluslar ve Ulusçuluk*. İstanbul: Hil.
- Η Έκθεσις-Καταπέλτης της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών δια το επιμάχον βιβλίον: Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική 146 π.Χ – 1453 μ.Χ [Atina Üniversitesi Edebiyat Fakültesinin tartışılan Roma ve Akdeniz Tarihi kitabıyla ilgili ağır yazısı]. (1965, Kasım 13). *Καθημερινή*, Έτος 47, Αριθμός 16326, s. 5-6.
- Hall, S., Lumley, B., MC Lennan, G. (1985). *Siyaset ve İdeoloji “Gramsci”*. Ankara: Birey ve Toplum.
- Heraclides, A. (2003). *Yunanistan ve Doğu’dan gelen tehlike Türkiye. Türk-Yunan ilişkilerinde çıkmazlar ve çözüm yolları*. İstanbul: İletişim.
- Hobsbawm, E. J. (1993). *1780’den günümüze Milletler ve Milliyetçilik. Program, mit, gerçeklik*. İstanbul: Ayrıntı.
- Howard, M. (1982). The lessons of History, *The history teacher*, Vol: 15, No: 4, August, s. 489-501.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum*. İstanbul: Roman.
- Koulouri, C. (2011). From antiquity to Olympic revival: sports and greek national historiography (nineteenth-twentieth centuries), Eleni Fournaraki and Zinon Papakonstantinou, *Sport, bodily culture and classical antiquity in Modern Greece*, London and (s. 10-48). New York: Routledge.
- Lenin V. I. ve Stalin, J. V. (2013). *Marksizm ve ulusal sorun*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Meynaud, J. (2002). *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα [Yunanistan’da siyasi güçler]*, τόμος Α: 1946-1965. Αθήνα: Σαββάλας.
- Özlem, D. (2012). *Tarih felsefesi*, İstanbul: Notos.
- Poulantzas, N. (1982). *Political power and social classes*. London: Verso.
- Renan, E. (1993). Τι είναι έθνος; [Ulus nedir?]. *ο Πολίτης*, τεύχος 121, Ιανουάριος-Μάρτιος 1993, s. 32-38.

Ritter, H. R. ve Horn T. C. R. (1986). *İnterdisciplinary History: A Historiographical review. History 77, May, s. 427-448.*

Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία: Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008 [Toplatılan kitaplar. Yunanistan'da ulus ve okul kitapları, 1858-2008].* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος Θ., Παπαγρηγορίου, Γ. ve Χωρεάνθης, Κ. (1997). *Στα νεότερα χρόνια, Ιστορία ΣΤ Δημοτικού [Çağdas dönemler, ilkokul 6 Tarih kitabı].* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Αναγνωστοπούλου, Σ. (2002). Η Ιστορία γράφεται από τους ιστορικούς ή από τον υπουργό Παιδείας; [Tarihi tarihçiler mi yazar yoksa Eğitim Bakanı mi yazar?]. *Ο Πολίτης*, τεύχος 99, Απρίλιος, s. 56-58.

Αντωνιάδης, Σπ. (1860). *Στοιχειώδης Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας, [Antik Yunan Tarihi].* Αθήνα: Κωνσταντίνου Λαμπρινίδου.

Απεσύρθη η ιστορία Παπανούτσου από όλα τα σχολεία του κράτους, [Tüm devlet okullarından Parapanoutsou'nun tarihi geri çekildi]. (1965, Kasım, 11). *Η Ημέρα*, Έτος Β, Αριθμός 499, s. 1.

Γεννάδειος Βιβλιοθήκη, Αμερικανική Σχολή Κλασικών Σπουδών, Κριτικό σημείωμα Γαλατείας Καζαντζάκη. Ζ. Παπαντωνίου 'Τα Ψηλά Βουνά', Αρχείο Βάρναλη, φάκελος 71, υποφάκελος 3 [Varnalis Arşivi, Galateia Kazancaki'nin Z. Parantonionun Yüksek Dağlar kitabıyla ilgili eleştiri notları, dosya no: 71/3].

Δημαράς, Α. (1980). Προθέσεις των πρώτων κυβερνήσεων Βενιζέλου (1910-1913) στα εκπαιδευτικά [İlk Venizelos hükümetinin eğitimdeki hedefleri]. *Μελετήματα γύρω από τον Βενιζέλο και την εποχή του [Venizelos ve dönemi ile ilgili araştırmalar].* Αθήνα: Φιλιππότη, s. 21-47.

Διαλεκτικά... [Diyalektik...]. (1965, Ekim 23). *Μεσημβρινή*, Έτος Ε, Αριθμός 1239, s. 1.

Διδακτικά βιβλία [Ders kitapları]. (1918, Ağustos 31). *Εμπρός*, Έτος 22, Αριθμός 7860, s. 2.

Επανέρχεται ο Χριστόδουλος για το βιβλίο ιστορίας [Tarih kitabı için Hristodoulos konuyu yeniden gündeme getiriyor]. (2007, Mayıs 15). *Ημερήσια*, Έτος 606, Αριθμός 17839, s. 39.

Ζουμπουλάκης, Σ. (2002). Ο Πολιτιστικός ριζοσπαστισμός της δεκαετίας του 60» [Altmışlı yıllarda siyasi radikalizm]. *Ο Πολίτης*, τεύχος 99, Απρίλιος, s. 12-15.

Η Εκκλησία δεν δικαιούται να μετέχη οργανώσεων προς έλεγχο της κυβερνήσεως [Kilise, hükümeti kontrol etmek için örgütlere katılma hakkına sahip değildir]. (1919, Haziran 8). *Πατρίς*, Έτος 29, Αριθμός 9035, s. 4.

- Η Ρεβάνς [Rövanş]. (1922, Nisan 30). *Συνάδελφος*, Έτος Α, Αριθμός: 35, σ. 1.
- Η στάσις της κυβερνήσεως έναντι του κομμουνισμού [Komünizme karşı hükümetin tavrı]. (1928, Temmuz 23). *Μακεδονία*, Αριθμός: 5773, σ. 1.
- Ιωαννίδου, Ι. (1917). Ευθύνεται το σχολείον δια τον παρόντα πόλεμον; Πώς ειργάσθη και πώς πρέπει να εργασθή δια την πραγματικήν ειρήνην; [Günümüz savaşlarından okullar mi sorumlu?]. *Νέος Αιών*, τεύχος 1, Αθήναι, σ. 335-338.
- Καλημέρη, Χ. (25-26.09.2004). Ιδεολογικές παρεμβάσεις στα νέα σχολικά βιβλία [Yeni okul kitaplarında ideolojik müdahaleler]. *Ημερήσια*, Έτος 57, Αριθμός: 17062, σ. 26.
- Καλοκαιρινός, Κ. (1976). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή 146 πΧ-1453 [Roma ve Bizans Tarihi. MÖ 146-1453]*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καλοκαιρινός, Κ. (1965). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική. Από το 146 πΧ ως το 1453 μΧ, Β Γυμνασίου [Ortaokul 2, Roma ve Akdeniz Tarihi. MÖ 146'dan 1453'e kadar]*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καραβίτη, Φ. (22-23.09.2007). Μαριέττα Γιαννάκου: Ένα θύμα της ιστορίας [Marietta Giannakou: Tarih'in bir kurbanı]. *Ημερήσια*, Έτος 606, Αριθμός: 17945, σ. 24.
- Καραμανωλάκης, Δ. Β. (2006). *Η Συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932) [Tarih biliminin kurulması ve Atina Üniversitesinde Tarih öğretimi (1837-1932)]*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών ΕΙΕ.
- Κατσάνος, Κ. (2013). *Το ανύπαρκτο ζήτημα: οι ελληνογιουγκοσλαβικές σχέσεις και το Μακεδονικό 1950-1967 [Var olmayan bir mesele: Yunanistan-Yugoslavya ilişkileri ve 1950-1967 yılları arası Makedonya konusu]*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914) [Yunan okullarında Tarih ve Coğrafya dersleri]*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Κουλούρη, Χ. (1992). Εθνικά στερεότυπα και ελληνική εθνική ταυτότητα στο σχολείο του 19^{ου} αιώνα [19. yüzyılda ulus stereotipleri ve Yunan milli kimliği]. *Αφιέρωμα στον Πανεπιστημιακό δάσκαλο Βασ. Βλ. Σφυρόερα από τους μαθητές του [Öğrencilerinden üniversite öğretmenleri Vas. Vl. Sfiroera'ya armağan kitabı]*, (σ. 323-342). Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.
- Κούμας, Κ. Μ. (1839). *Γεωγραφία. Εκτεθείσα μεν Γαλλιστί υπό Αδριανού Βάλβι [Coğrafya]*. τόμος 3, εν Βιέννη: Αντ. Μπένκυ.
- Κουμπουρλής, Γ. (1998). Εννοιολογικές πολυσημίες και πολιτικό πρόταγμα: Ένα παράδειγμα από τον Κ. Παπαρρηγόπολο [Çok anlamlılık ve siyasi öncelik: K. Paparrigopoulos örneği]. *Τα ιστορικά*, τόμος 15, τεύχος 28-29, σ. 31-58.

Κουμπουρλής, Γ. (2004). Όταν οι ιστορικοί μιλούν για τον εαυτό τους. Ο ρόλος του εθνικού ιστορικού στους πρωτοπόρους της ελληνικής εθνικής σχολής [Tarihçiler kendileri hakkında konuştuklarında. Yunan milli okulunun öncülüğünde ulusal tarihinin rolü]. Πασχάλης Μ. Κιτρομηλίδης ve Τριαντάφυλλος Ε. Σκλαβενίτης (επίμ), *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας 1833-2002 [Yunanistan'da modern tarihyazımı, 1833-2002]*, Τόμος Α, (s. 81-101). Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών/Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Κυβέρνησις Γεωργίου Παπανδρέου από 19.2.1964 έως 15.7.1965. Γενική Γραμματεία της Κυβέρνησης [Hükümet Genel Sekreterliği]. 15.07.2018 tarihinde <http://www.ggk.gov.gr/?p=1239> adresinden alınmıştır.

Κωνσταντόπουλος, Σ. (9.10.1965). Καταγγέλωμεν ότι παραποιείται η ελληνική ιστορία εις τα Γυμνάσια. Αι Ευθύνη του υπουργού της Παιδείας και της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου [Ortaokullarda okutulan Yunan tarihinin tahrif edildiğine dair suç duyurusunda bulunuyoruz. Eğitim Bakanı ve Edebiyat Fakültesinin sorumlulukları]. *Απογευματινή*, Έτος 23, Αριθμός 3955.

Λιάκος, Α. (12. 05. 2002). Γιατί πρέπει να φενακίζουμε τα παιδιά; [Neden çocukları aldatmak zorundayız?]. *Το Βήμα (Νέες Εποχές)*, Έτος 81, Αριθμός 13558.

Λιάκος, Α. ve Γαζή, Ε. (2011). *Το 1922 και οι πρόσφυγες: μία νέα ματιά [1922 ve göçmenler: yeni bir bakış]*. Αθήνα: Νεφέλη.

Λιάκος, Α. (2004). Το Ζήτημα της συνέχειας στην νεοελληνική ιστοριογραφία [Modern Yunan tarih yazımında secerencilik meselesi], Πασχάλης Μ. Κιτρομηλίδης ve Τριαντάφυλλος Ε. Σκλαβενίτης, *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας 1833-2002 [Yunanistan'da modern tarihyazımı, 1833-2002]*. Πρακτικά, Τόμος Α, (s. 53-65). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών.

Μαυροκορδάτος, Γ. Θ. (2015). *1915. Ο Εθνικός Διχασμός [1915. Ulusal Bölünme]*. Αθήνα: Πατάκη.

Μαυροκορδάτος, Γ. Θ. (2018). *Μετά το 1922. Η παράταση του Διχασμού [1922'den sonra. Ulusal Bölünmenin devam ettiği yıllar]*. Αθήνα: Πατάκη.

Μη κρυπτόμεθα όπισθεν των δακτύλων μας [Gerçeği gizlemeyelim]. (1919, Haziran 11). *Νέα Ελλάς*, Έτος ΣΤ, Αριθμός 1851, s. 1.

Μητσόπουλος, Κ. Μ. (1900). *Γεωγραφία Φυσική και Πολιτική [Fiziki ve Siyasi Coğrafya]*. Εν Αθήναις: παρά τω Εκδότη Σ. Κ. Βλαστώ.

Μπουζάκης, Σ. (2007). Η Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929: Νέα παράσταση της παλιάς κωμωδίας ή προσπάθεια των κομμουνιστών όπως υπονομευθώσι τα θεμέλια του αστικού κράτους; Μία ακόμη προσπάθεια ερμηνείας [1929 Eğitim reformu: Eski bir

- komedinin yeni temsili ya da burjuva devletin temellerini komünistlerin yıkma çabası]. *Η Εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου [Eleftherios Venizelos döneminde eğitim politikası]. Πρακτικά Συνεδρίου 22-24 Ιανουαρίου 2004*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, s. 143-160.
- Μπουρνάζος, Σ. Χ. (2007). Η αντίδραση και οι αντιδράσεις στις μεταρρυθμίσεις [Reformlara tepkiler], *Η Εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου [Eleftherios Venizelos döneminde eğitim politikası]. Πρακτικά Συνεδρίου 22-24 Ιανουαρίου 2004*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, s. 161-174.
- Να καούν τα μαλλιαρά Βιβλία [Ayaktakiminin kitapları yakılsın]. (1921, Ocak 15). *Εμπρός*, Έτος 25, Αριθμός 8712, s. 2.
- Παπαντωνίου, Ζ. Λ. (1918). *Τα Ψηλά Βουνά*, αναγνωστικό Γ. Δημοτικού Εκδ. 1 [İlkokul 3. sınıf Yüksek Dağlar okuma kitabı]. Αθήνα: Εθνικόν Τυπογραφείον.
- Παπαντωνίου, Ζ. Λ. (1919). *Τα Ψηλά Βουνά*, αναγνωστικό Γ. Δημοτικού, Εκδ. 2 [İlkokul 3. sınıf Yüksek Dağlar okuma kitabı]. Αθήνα.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1860). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Από των αρχαιότατων χρόνων μέχρι των νεωτέρων, Χάριν των πολλών εξεργάσθαισα*, τόμος 1 [Yunan Ulus Tarihi. Antik dönemden çağdaş döneme, cilt 1]. Εν Αθήναις: εκ της τυπογραφίας Σ. Παυλίδου.
- Πολίτης, Α. (1984). Η διαφοροποίηση της ελληνικής στάσης απέναντι στους Βούλγαρους στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Προβλήματα εθνικισμών [19. Yüzyıl ortalarında Bulgarlara karşı Yunanların tutum değişikliği]. *Η Αριστερά Σήμερα 8*, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος, s. 58-62.
- Πολιτικές κόντρες μετά την απόσυρση του... συνωστισμού [“İtişip kakışmak” kitabının toplatılmasından sonra yaşanan siyasi tartışmalar]. (2007, Eylül 26). *Ελεύθερος Τύπος*, Αριθμός: 107, s. 2-4.
- Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης Α. ve Τσίβας, Α. (2006). *Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια*, Ιστορία ΣΤ Δημοτικού [İlkokul 6. sınıf Tarih kitabı, Çağdaş Dönemler]. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Σκοπετέα, Ε. (1988). *Το Πρότυπο Βασίλειο και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880) [Örnek Krallık ve Megali İdea. Yunanistan'daki ulusal sorunun boyutları (1830-1880)]*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Τα βιβλία των νέων Ελλήνων [Yunan gençlerinin kitapları]. (1919, Şubat 4). *Αθήναι*, Έτος 17, Αριθμός (108) – 5867, s. 1.
- Τα Ψηλά Βουνά. Παιδαγωγική επανάσταση [Yüksek Dağlar kitabı pedagojik bir devrimdir]. (1919, Ocak 27). *Ριζοσπάστης*, Έτος Β, Αριθμός: 547, s. 1.

Το Αναγνωστικόν της Γ τάξεως [İlkokul III. sınıf okuma kitabı]. (1919, Ocak 9). *Εμπρός*, Έτος 23, Αριθμός 7989, σ. 1.

Φ.Ε.Κ Α106/1918. Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος [Yunan Krallığı Resmi Gazetesi], Αριθμός: 106, Εν Αθήναις, 15 Μαΐου 1918, Νόμος 1422, Τεύχος 1, Τμήμα ΙΙ.

Φ.Ε.Κ Α147/1921. Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος [Yunan Krallığı Resmi Gazetesi], Αριθμός: 147, Εν Αθήναις, 15 Μαΐου 1918, Νόμος 2678, Τεύχος 1, Άρθρο: 4.

Φ.Ε.Κ Α182/1964. Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος [Yunan Krallığı Resmi Gazetesi], Αριθμός: 182, Εν Αθήναις, 24 Οκτωβρίου 1964, Νόμος 4379, Τεύχος 1, Άρθρο: 5.

Φ.Ε.Κ Α87/1836. Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος [Yunan Krallığı Resmi Gazetesi], Αριθμός: 87, Εν Αθήναις, 31 Δεκεμβρίου 1836, Περί των ελληνικών σχολείων [Okul kitapları hakkında], Τμήμα ΙΙ, σ. 458-473.

Φραγκουδάκη, Ά. (2007). Η Καθαρεύουσα στο Σύνταγμα του 1911: όταν η πατρίδα υπερισχύει πολιτικά της κοινωνίας [1911 Anayasasında Katharevusa: vatan torlum karşısında politik olarak güçlendiğinde]. *Η Εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου [Eleftherios Venizelos döneminde eğitim politikası]. Πρακτικά Συνεδρίου 22-24 Ιανουαρίου 2004*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 55-61.

Φραγκουδάκη, Α. (1997). Απόγονοι Ελλήνων από τη μυκηναϊκή εποχή: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Άννα Φραγκουδάκη, νε Θάλεια Δραγώνα, *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση [Vatanımız ne anlama gelir? Eğitimde ulus merkezilik]*, (σ. 344-400). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.



TANZİMAT DÖNEMİ EĞİTİM İSLAHATININ AYNASI: MAARİF-İ UMUMİYE
NİZAMNAMESİNE DAİR MAZBATA (ESBAP-I MÛCİBE LAYİHASI)

Erol ÇİYDEM*

Öz Tanzimat Dönemi (1839-1876), Osmanlı İmparatorluğu eğitim sisteminde islahatın en yoğun yaşandığı süreç olarak dikkat çekmektedir. 1845 yılından itibaren eğitim islahatına hız verilmiş, bu hızla birlikte eğitimin her basamağında devam eden islahat birtakım yeni problemleri beraberinde getirmiştir. Eğitim islahatında eksiklikler ve ihmaller, süreç içerisinde belli başlı uygulama ve düzeltmelerle telafi edilmeye çalışılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda 1845 yılından itibaren hız kazanan eğitim islahatı sürecindeki büyük bir eksiklik olan hukuki altyapı ve çerçeve ise Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile oluşturulmak istenmiştir. Nizamname hazırlanırken yapılan müzakerelerde nizamnamenin gerekliliği ve nizamnamede yer alan hususlar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Nizamnamenin hazırlık süreci ve nizamnamenin yayımlanması konusundaki belgeler, dönemin eğitim islahatını birinci elden okuma fırsatı sunmaktadır. Bugüne kadar nizamname hakkında yapılan bilimsel çalışmalarda çoğunlukla ikincil kaynakların kullanılmış olması önemli bir eksikliklerdir. Bu çalışmanın temel amacı nizamnamenin mazbatasını (esbab-ı mucibe layihası) arşiv kaynaklarına dayalı olarak ortaya koymak ve bu mazbata üzerinden Tanzimat Dönemi eğitim islahatının analizini yapmaktır. Aynı zamanda Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin ilan edildiği tarih konusu hakkında da yeniden bir değerlendirmede de bulunulmuştur. Tarihi araştırma metodu kullanılarak yapılan bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tanzimat Dönemi, Eğitim Islahatı, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Esbab-ı Mûcibe Layihası

MIRROR of EDUCATIONAL REFORM in the TANZİMAT PERIOD: REPORT on the
REGULATIONS of GENERAL EDUCATION (ESBAP-I MÛCİBE LAYİHASI)

Abstract: Tanzimat Period (1839-1876) stands out as the most intense reform process in which the education system in the Ottoman Empire. Since 1845, education reform has been accelerated and reform with this speed has brought with it a number of new problems that continue in every step of the education. Deficiencies and negligence in the education reform have been tried to be

* Dr. Öğrt. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: erolciydem@gmail.com

compensated with certain practices and remedies in the process. The legal infrastructure and framework, which is a major deficiency in the educational reform process that has gained momentum in the Ottoman Empire since 1845, is to be created through the Regulations of General Education. The necessity of ordering in the negotiations made while the regulation is being prepared and the matters taking place in the Regulations of General Education have been discussed in detail. The documents on the preparation process of the Regulations and the publication of the Regulations provide the opportunity to read the educational reform from the first hand. Until now, the fact that secondary sources have been used mostly in scientific studies about the Regulations is an important shortcoming. The main aim of this study is to reveal the Report on Regulations of General Education (esbab-ı muciba) based on archival sources and to analyze the educational reform period of the Tanzimat Period through this Report. At the same time, the history of the declaration of the Regulations of General Education was re-evaluated. In this study using historical research method, document review was used as data collection method.

Keywords: Tanzimat Period, Education Reform, Regulations of General Education, The Report of Regulations of General Education

Extended Summary

Purpose

The purpose of this study is to analyze and evaluate education reform in the Tanzimat Period through the text of the Report on Regulations of General Education (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Hakkında Mazbata). It has been understood that there are differences between the Report text which was subject to some scientific studies and the first text belonging to the Report in the Presidential State Archives. The first text belonging to the Report was taken up in this study in the context of the analysis of Tanzimat Period educational reform.

In addition to the above-mentioned purpose in the study, the following problems were also answered?

- What were the factors that occur in the Regulations of General Education (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi)?
- In the drafting of text of the Regulations of General Education had contributed to who?
- When was the publication date of the Regulations of General Education?

Method

This research is based on historical research design from qualitative research methods. In historical research, the aim is to understand what is in the past without manipulating historical data (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 532).

The data of the study are the Report on Regulations of General Education that prepared in the 1869, and archival documents, and Takvim-i Vekayi, the official newspaper of the period. First of all, text of the Report in the archive was first transmitted to today's Turkish. Then, the analysis and evaluation of the education reform period of the Tanzimat Period was carried out through this text.

A document analysis technique was used in the data analysis of the research. In the document analysis technique, the resources called as the document are aimed at creating relational structures by separating codes and themes appropriately for the purpose of the researcher (Fraenkel & Wallen, 2009: 471). Bogdan and Biklen (2007) and Yıldırım and Şimşek (2008), interviews of codes and themes, research question, etc. they will be a descriptive analysis if they are determined beforehand. As a matter of fact, descriptive analysis has been preferred in this research.

Results and Discussions

It is possible to evaluate the Tanzimat era education reform with a holistic approach through the Report on. It has been seen that the basic headings related to the education reform process are included in the text of the Report. Detailed negotiations were carried out on many issues such as ongoing school reforms, primary education reform, girls' education issues, and the need for qualified staff in the field of education during the preparatory period of the Regulations of General Education. It is also possible to understand what ideological grounds are being acted in the field of education through the aforementioned negotiation issues reflected in the text of the Report of Regulations of General Education. It is understood that the most important thing is the difference between the text of the Report in the archives and the text of the Report based on different studies until now. The reason for the difference is that the text published in the official gazette of the period was taken into consideration. However, there are valuable details about Tanzimat period educational reform in the text of the Report in the archive. Negotiations on the issue of education of girls in particular and the

issue of military service of non-Muslims and Muslim students in particular contain important information about the ideological foundation of the period.

Conclusion

The Report text contains valuable information about the Tanzimat period educational reform. At the same time, it is pointed out in the text of the Report that a self-criticism of the education in the field of education has been made by reformers of Tanzimat. However, it has been understood that some of the expressions in the Report text taken in the Şura-yı Devlet were not in the later published text. Whether it is the first text or not, it has always been one of the cornerstones of Turkish education history. On the one hand, it will not be erroneous to regard the texts as a reflection of the knowledge-accumulation of the Tanzimat bureaucracy in this area.

Giriş

Tanzimat Fermanı'nın ilanını (1839) izleyen yıllarda Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanında çok boyutlu ve yoğun bir ıslahat süreci başlatılmıştır. Bu dönemde okullaşma, eğitim alanında kurumsallaşma ve hukukileşme açısından sonraki dönemler için de geçerliliğini koruyacak bir eğitim sisteminin temelleri atılmıştır. Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmiş olduğu 1839 yılından 1845 yılına kadar eğitim ıslahatı konusunda çok da hızlı davranılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumu 1845 yılında Sultan Abdülmecid'in fermanından anlamak mümkündür. Sultan Abdülmecid bu fermanında özellikle eğitim alanında okullaşma hususunda bir an önce harekete geçilmesinin gerekliliği üzerinde durmuş ve bu konuda devlet adamlarına ikazda bulunmuştur (Takvim-i Vekayi, 12 Muharrem 1261, no: 280). Abdülmecid'in söz konusu fermanı incelendiğinde eğitimin bir bütün olarak ele alındığı ve genel eğitimin yaygınlaştırılmasının önemi üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır (Somel, 2010: 60).

Sultan Abdülmecid'in bahsi geçen fermanından sonra Tanzimat bürokrasisi derhal harekete geçmiş ve eğitim alanında kurumsallaşma konusunda somut adımlar atmışlardır.

Daha önce II. Mahmud dönemi ve Tanzimat Dönemi'nin hemen başlarında eğitim alanındaki kurumsallaşma konusundaki ilk teşebbüslere ilaveten 1845 yılından itibaren süreç iyice hızlanmıştır. 1845 yılında hemen bir Meclis-i Maarif-i Muvakkat (Geçici Eğitim Meclisi) kurularak bu mecliste eğitim ıslahatında izlenecek politikaların çerçevesi belirlenmiştir. Sonraki yıllarda eğitim alanında devam eden kurumsallaşma süreci 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulması ile iyice olgunlaşmıştır. Bir taraftan kurumsallaşma konusunda adımlar atılırken, diğer taraftan da okullaşma konusunda oldukça önemli yol kat edilmiştir. Özellikle Tanzimat Dönemi'nin simgesi olan rüşdiye mektepleri dönemin sonuna kadar hemen hemen her vilayette açılmıştır. Bunun yanı sıra eğitim sisteminde modern anlamda kademelendirme de Tanzimat Dönemi'nde oluşturulmuştur.

Tanzimat Dönemi'nde devletin gereksinim duyduğu kadroların yetiştirilmesi ve aynı zamanda eğitim ıslahatı ile toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesi arzulanmıştır. Toplumsal modernleşme açısından ele alınabilecek olan bu politika Tanzimat Dönemi'ndeki hedeflerden birisi olan yeni tip birey ve yeni toplum yapısı ile ilgilidir. Bu dönemde açılan modern okullar, entelektüel faaliyetlerin dışında bir bütün olarak toplumsal modernleşmenin yürütüldüğü mekânlar haline gelmiştir. Açılan yeni okullar vasıtasıyla, sekülerleşme, yabancı dil eğitimi, yeni düşünme ve davranış biçimleri bireylerin yaşamlarında yer almaya başlamıştır (Kazamias, 1966: 54).

Eğitim alanında kurumsallaşma ve okullaşma konusunda önemli adımların atıldığı Tanzimat Dönemi, aynı alanda hukukileşme konusunda da ciddi girişimlerin gerçekleştirildiği bir süreçtir. Özellikle 1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi eğitim alanında açılan birçok kurum ve okulun hukuksal bir zemine oturtulması açısından son derece önemli olmuştur. Bu nizamname ilan edilinceye kadar çeşitli ferman ve ilmühaberlerde nizamnamedeki hükümlerin arka planını görmek mümkündür. Bununla birlikte nizamnamenin gerekçesinde (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Dair Mazbata/esbab-ı mucibe layihası) nizamnamenin hazırlığı esnasında nelerin görüşüldüğü ve hangi konularda görüş ayrılıklarının ortaya çıktığı hususunda değerli bilgiler sunulmuştur. Nitekim bu çalışmada Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Dair Mazbata metni üzerinden Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatının analizi yapılmıştır. Bununla birlikte arşivdeki mazbata metninin ilan edilen mazbatadaki metinden farklı olduğu anlaşıldığından, bu farklılık ve bunun sebepleri konusunda değerlendirmede bulunulmuştur.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin Arka Planı ve İlanı Üzerine Bir Değerlendirme

Tanzimat Dönemi'nde 1845 yılında Sultan Abdülmecid'in eğitim alanında atılması gereken adımlar için bir ikaz mahiyetindeki fermanı devlet adamlarının ıslahatta yönünü eğitim alanına çevirmesine yol açmıştır. Fermanın hemen ardından harekete geçilmiş ve Meclis-i Maarif-i Muvakkat ismiyle bir geçici eğitim meclisi oluşturulmuştur.¹ Bu meclisin kurulmasındaki sebeplerden birisi de daha önce kurulmuş olan Mekâtib-i Rüşdiye Nezareti'nin zamanın ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalmış olmasıdır. Dördü ilmiye sınıfına mensup, üçü bürokrat ve biri de askeriyeden seçilen meclisin üyeleri, yeni eğitim politikalarının temel prensiplerini tespit etmek ve planlamalarını belirlemekle görevlendirilmişlerdir (İhsanoğlu, 2010: 85). 4-5 Mart 1845 tarihinde faaliyetlerine başlamış olan bu mecliste padişahın isteği doğrultusunda eğitim alanında yapılması gerekenler hakkında bir layiha hazırlanmış ve Meclis-i Vâlây-ı Ahkâm-ı Adliyye'ye ita ve takdim olunmuştur (Takvim-i Vekayi, 27 Receb 1262, no: 303). Layihanın içeriği hakkında detayları barındıran Takvim-i Vekayi gazetesindeki açıklamadan hareketle söz konusu layihadaki konuları belli başlıklar altında toplamak mümkündür. Bu başlıklardan ilki, sıbyan mekteplerinin ıslahı; ikincisi, zamanın gereklerine uygun derslerin okutulacağı rüşdiye mekteplerinin açılması; üçüncüsü ise, yüksek ilimlerin tahsiline yönelik bir Darülfünun (üniversite) kurulması ile birlikte eğitim işlerini yürütmek için daim-i bir Meclis-i Maarif'in kurulmasıdır (Takvim-i Vekayi, 27 Receb 1262, no: 303; Ahmed Cevdet Paşa, 1991(d): 90-91; Unat, 1964: 37; Mahmud Cevad, 2002: 21; Somel, 2010: 61). Layihada bahsedildiği üzere eğitim alanında açılması düşünülen kurumların idaresi için geçici meclisin yerine daimî bir Maarif Meclisi'nin kurulması önerilmiştir (Mahmud Cevad, 2002: 21). Bunun üzerine Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye'nin 21 Temmuz 1846 tarihli kararıyla daimî bir Meclis-i Maarif kurulmuştur (Erdoğan, 1996: 195).

Meclis-i Maarif'in daimî olarak açılmasının ardından, eğitim alanındaki alınan kararların yürürlüğe konulup uygulanması, yönetmeliklerde değişiklikler konusunda öneriler getirilmesi, mahalle mekteplerinin denetlenmesi ve teftişi gibi işleri yerine getirecek ek bir yürütme

¹ Meclis-i Maarif-i Muvakkat'ın başkanlığına, Meclis-i Vala azalığı yapmış, 1843'te reisü'l ulema olmuş olan ve Beşiktaş ulema grubuna mensup bulunan Melekpaşazade Abdülkadir Bey (ö. 1846); azalıklarına, sonradan Şeyhülislam olan Arif Hikmet Bey (1786 -1859), vakanüvis Esad Efendi, Babialı'den yetişip Halet Efendi'ye mühürdar olan Said Muhip Efendi, Meşrebzade Mehmed Arif Efendi, Mekteb-i Harbiye Nazırı mühendis Ferik Mehmed emin Paşa, sonradan sadrazamlığa kadar yükselen Keçecizade Fuad Efendi, kâtipliğine ise, Babialı'den yetişmiş amedi halifelerinden olan ve daha sonra vakanüvislik yapmış olan Mehmed Recai Efendi getirilmiştir. İhsanoğlu, 2010, s. 85.

kurumuna ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle de 1846 yılı Kasım ayında Mekatib-i Umumiye Nezareti kurulmuştur (Somel, 2010: 63). Söz konusu nezaretin kurulmasından yaklaşık 11 yıl sonra ise tam manasıyla bir eğitim bakanlığı (Maarif-i Umumiye Nezareti) tesis edilmiştir. Böylece eğitim siteminde Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin yanı sıra bir de 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulması ile eğitim sisteminde iki başlılık ortaya çıkmıştır. Ancak Maarif-i Umumiye Nezareti kurulduktan yaklaşık bir ay sonra (h. 25 Şaban 1273/m. 20 Nisan 1857) söz konusu iki başlılık, Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin Maarif-i Umumiye Nezaret-i Müsteşarlığı'na dönüştürülmesi ile kurumsal anlamda son bulmuştur (Akyıldız, 1993: 248; Erdoğan, 1996: 204). Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulmuş olması ile eğitim işlevi hükümet içinde ilk kez ayrı olarak ele alındığı gibi, eğitim sisteminde devletin kontrolü tam manasıyla bu nezaretin tesis edilmesi ile mümkün olabilmiştir (Akyıldız, 1993: 249).

Maarif-i Umumiye Nezareti'ne 14-15 Mart 1857 tarihinde atanan ilk nazır (eğitim bakanı) Abdurrahman Sami Paşa olmuştur (Takvim-i Vekayi, 5 Ramazan 1273, no: 552; Erdoğan, 1996: 204). Nazır Abdurrahman Sami Paşa'nın memuriyetine dair ilmühaber mevcut eğitim sistemini açıklayıcı mahiyettedir. Bu ilmühaberin 1861 yılında "Maarif Nezareti'nin Vazifelerine Dair Mevat" ismiyle yayımlanmış olduğu belirtilmiştir (Unat, 1964: 22; Koçer, 1970: 65). 1861 yılına ait "Maarif Nezareti'nin Vazifelerine Dair Mevat" ismi ile bahsedilen belge arşivde tarafımda bulunmamıştır. Fakat bahsedilen belgenin, ondan önce 1857 yılında Sami Paşa'nın memuriyetine dair yayımlanan ilmühaber ile içerik olarak aynı olduğu anlaşılmıştır. Bu ilmühaberin içeriği aşağıdaki gibidir:

1. Nazır müşarünileyh hazretlerinin mekatib-i muntazamadan olan Harbiye ve Bahriye ve Tıbbiye maada kâffe-i mekatibe şamil olacaktır.
2. Umumi okullar; birincisi Sibyan, ikincisi Rüşdiye ve üçüncüsü Mekatib-i Fünun-ı Mütenevvia olmak üzere üç dereceye ayrılmıştır. Birinci derece okullarda okumak, yazmak ve her sınıf tebaanın dini ve mezhebiyelerini bildirecek gibi şeyler öğretileceğinden bunlar muhtelit (Müslüman ve Hristiyan karışık) olmayacaktır.
3. İkinci basamağı teşkil eden Rüşdiye okulları devletçe lüzumu olan ve mucib-i medeniyet ve mamuriyet bulunan fünuna ve üçüncü derecedeki okullara girmek için şart kılınan temel bilgileri öğretmeye mahsustur ve bunlar muhtelit olacaklardır.

4. Üçüncü derecede sayılan okullarda hendese, maadin, yollar, ticaret, ziraat ve hiref-ü sanayi ve mimarlığa dair ilim ve fenler öğretilecek ve mevcut bulunan Harbiye, Bahriye, Tıbbiye okulları da aynı basamaktan sayılacaklar ve hepsi muhtelit olacaklardır.
5. Bu maddede bahsedilen mekteplerde alt basamaktan üst basamağa geçişin imtihanla olacağını belirtilmiştir.
6. İkinci ve üçüncü derecede okullarda öğretim Türk diliyle yapılacak, bu maksatla lüzumlu kitaplar Türkçe'ye tercüme ettirilecek ve öğretmenler Türk diliyle öğretim verebilecek kabiliyette olacaktır.
7. İşbu ikinci ve üçüncü derecede olan rüşdiye ve fünun mekteplerinde bulunacak Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin tümünün elbisesi bahriye ve tıbbiye ve mektepleri talebesinde olduğu gibi nesak-ı vahide (tek tip) olacaktır.
8. Nazır-ı müşarünileyh hazretlerinin maiyetinde ve azası muhtelit olarak bir meclis olmakla işbu meclis-i bilade tadarr olunan şeyler esas-ı müzakere olunduğu halde icabatıyla teferrüatı ve mekatib-i mevcudenin ikmal-ı nizamatiyla ilerlemesine ve gerek kendi ve vezaifini peyderpey mütalaa ile bimazbata Meclis-i Ali-i Tanzimat'a edecektir.
9. İşbu meclis-i muhtelit meclis-i maariften başka ise de mesalih-i fevkalade müzakeresinde era-yı vakalarından istifade olunmak üzere Meclis-i Maarif ile akd-i Cemiyete kılınmak caiz olacaktır (CDA. BEOAYN. 1725).

Eğitim alanındaki dağınıklığı önlemek amacıyla oluşturulmuş bu esaslar birçok açıdan önemlidir. İlmühaber, dönemin eğitim sistemi ve eğitim sistemindeki kademelendirme hakkında kıymetli bilgileri içermektedir.

İlmühaberde ikinci ve üçüncü derece olarak ifade edilen rüşdiye ve rüşdiye üstü okullarda muhtelit (Müslüman ve gayrimüslim çocuklar birlikte) eğitim yapılacağını ifade edilmiş olması entegrist ulusçuluk projesi olarak nitelendirilebilecek dönemin ideolojisi olan Osmanlılıkla örtüşmektedir. Türk diliyle eğitimin yapılacağı kararı, ulusal hüviyette bir eğitim sistemine yönelik önemli bir adım olmuştur. Bu haliyle söz konusu esaslar, eğitim sisteminde birlik ve bütünlüğün sağlanması amacıyla hazırlanmıştır. Bunların yanı sıra açılmış olan modern okullarda tek tip kıyafet uygulamasına geçileceğinin ifade edilmiş olması dikkat çekmektedir. Modern döneme özgü düzen düsturunun Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanındaki

yansıması olarak okullarda tek tip kıyafet uygulaması başlatılmıştır. Bununla birlikte çok daha önceki dönemlerde başlamış olan Batı'daki pedagojik anlayış ve zihniyetin tercüme vasıtasıyla aktarımı Tanzimat Dönemi'nde de devam etmektedir. Söz konusu ilmühaber ıslahatın yoğun bir biçimde yürütüldüğü eğitim alanında hukuksal zemini oluşturan metinlerden birisidir. İlmühaber, hem eğitim sistemindeki kademelendirmeyi ortaya koyması, hem de Maarif Nizamnamesi'nin ilanından çok daha önce eğitim alanı üzerinde ulemanın nüfuzunun kırılmaya başladığını göstermesi açısından da kıymetlidir. Burada nazırın görevleri olarak ifade edilen hususlar 1869 yılında hazırlanacak olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde de karşılığını bulmuştur.

İlmühaber'in yayımlanmasından sonraki yıllarda eğitim ıslahatı konusunda yeni adımlar atılmış, özellikle kurumsallaşma ve okullaşma konusundaki gelişmeler devam etmiştir. Fakat modern bir eğitim sistemi oluşturulmaya çalışılırken bunun temelini oluşturacak hukuksal bir alt yapının eksikliği hissedilmeye başlanmıştır. Bu eksiklik dönemin gazetesi Takvim-i Vekayi'de Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin ilan metninde açıkça ifade edilmiştir. Nitekim anlaşılacağı üzere bahsedilen eksiklik kapsamlı bir maarif nizamnamesinin hazırlanması ile giderilmek istenmiştir. Bunun için Şura-yı Devlet'te ve daha sonra da Encümen-i Mahsusa-yı Vükela'da oldukça titiz bir şekilde sürdürülmüş olan hazırlıkların neticesinde Maarif-i Umumiye Nizamnamesi hazırlanarak yürürlüğe konulmuştur.

Bu noktada önemli bir husus da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin ilan tarihidir. Şimdiye kadar 1 Eylül 1869 tarihinde ilan edildiği ifade edilmiş olan nizamnamenin Takvim-i Vekayi gazetesinde ilanına 6 Cemaziyülevvel 1286 tarihinde başlanılmış, nizamnamenin son maddesi olan 198. maddenin 15 Cemaziyülevvel 1286 tarihli Takvim-i Vekayi gazetesinde yayımlanmasıyla son bulmuştur. Nizamnamenin mazbatası ise sonraki sayı olan 17 Cemaziyülevvel 1286 tarihli gazetede yayımlanmıştır. Buradaki tarihlerden nizamnamedeki son madde ya da mazbatanın ilan tarihi dikkate alındığında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin ilan tarihinin de 23 Ağustos 1869 ya da 25 Ağustos 1869 olduğu ifade edilebilir. Mazbatanın Şura-yı Devlet'te düzenlendiği tarihin ise 21 Safer 1286 (2 Haziran 1869) olduğu tespit edilmiştir. Bu tarihten sonra gerekli yazışmaların yapıp padişahın iradesinin alındığı ve 6 Cemaziyülevvel 1286 (14 Ağustos 1869) tarihinde de nizamnamenin Takvim-i Vekayi gazetesinde yayımlanmaya başladığı anlaşılmaktadır. 1 Eylül 1869 tarihinde ise Maarif-

i Umumiye Nizamnamesi Matbaa-i Amire'de basılmıştır. Böylece bu tarih, sonraki çalışmalarda nizamnamenin yürürlüğe girdiği tarih olarak kabul görmüştür.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne dair mazbata konusuna geçmeden önce nizamnamenin hazırlığı esnasında katkıları olan isimlere değinmek de faydalı olacaktır. Nizamnamenin hazırlığı esnasında çeşitli isimlerin çok değerli katkılarının olduğu anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalarda Türkiye Maarif Tarihi adlı eserde nizamname üzerinde ve nizamnamenin kaleme alınmasında dönemin eğitim bakanı Saffet Paşa ismi ön plana çıkarılmıştır (Mahmud Cevad, 2002; Atuf, 1931: 9-10). Saffet Paşa'nın elbette önemli katkıları olmuştur. Her şeyden önce bahsedildiği üzere Saffet Paşa, dönemin Eğitim Bakanı'dır. Fakat ondan başkaca isimlerin de katkılarının olduğu sonraki çalışmalarda ifade edilmiştir. O dönemde Şura-yı Devlet'te kâtip olarak görev yapan Ebüzziya Tefvik nizamnamenin hazırlığı konusunda aktarmış olduğu bilgiler bu konuda aydınlatıcı niteliktedir (Akyıldız, 2011):

Sadullah Paşa başmuavin, Dadyan Artin Efendi, Rezaizade Ekrem Bey muavin, bu abd-i âciz ile -kendisine Fransızca okutmasından dolayı Kemal'in hocası diye meşhur olan- Mehmed Mansur Efendi ve -muahharen Bulgaristan siyasiyûnu arasında fırkasıyla iştihar eden- Dragon Çankof Efendi birinci mülâzim idiler.

Dairemiz suret-i mahsusada maarif nizamnamesinin tanzimiyle meşgul oluyordu. Fransa maarif-i umumiyesinin İnkılab-ı Kebir'den beri geçirmiş olduğu altmış-yetmiş senelik safahat-ı tecârib ve tatbikatı tettebbu ediliyor, memleketimizin -bu zamana nispetle cidden pek farklı olan- o zamanki hâli nazar-ı itibara alınmakla beraber, istikbal için dahi kabil-i tatbik ve imtisal olacak bir nizamname-i maarif vücuda getirilmek isteniyordu. Diyebilirim ki Dadyan Artan Efendi Fransa'da bünyan-ı maarif için o güne kadar kullanılmış olan mevaddı mütenevviayı kâffe-i havâss ve evsafıyla Sadullah Bey'in pîş-i im'ânına takım takım vaz' ediyor, Sadullah Bey de o mevaddan bizce inşası mutasavver olan bünyan-ı maarifin erkânını tersine salih olanları tefrik ve intihap eyliyordu (s. 8).

Sadullah Paşa merhumun her nokta-i nazardan ehemm âsarı maarif nizamnamesine yazdığı esbâb-ı mucibe mazbatasıdır. Bu mazbatanın heyet-i umumiyede hitâm-ı kiraatini müteakip reis-i vakt olan Midhat Paşa merhum, bizzat Sadullah Paşa'ya beyan-ı tebrik ve teşekkür etmiş idi.

Bahsedilen isimlerden Sadullah Paşa nizamnamenin hazırlık sürecinde oldukça önemlidir. Onun, bu çalışma açısından ayrıca önemi nizamname mazbatasını kaleme alan kişi olmasından ileri gelmektedir.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Dair Mazbata Üzerinden Tanzimat Dönemi Eğitim Islahatını Anlamak

Tanzimat Dönemi'nde (1839-1876) eğitim ıslahatı devam ederken Sadullah Paşa'nın ve diğer isimlerin katkıları ile hazırlanmış olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile bu alandaki hukuksal zeminin eksikliği giderilmek istenmiştir. Bu eksiklik, nizamnameye ait mazbata metninde (esbab-ı mucibe layihası) açıkça ifade edilmiştir. Bahsedilen mazbata, Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatında o güne kadar yapılan, yapılamayan, ihmal edilen ya da eksik kalan noktalar hakkında önemli bilgiler vermektedir.

Sadullah Paşa tarafından kaleme alındığı anlaşılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Dair Mazbata, son olarak Somel (2015) tarafından ele alınıp incelenmiştir. Mazbata üzerinden Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin ideolojik temellerini ortaya koyan Somel'in çalışması alana önemli katkılar sağlamıştır (Somel, 2015). Ancak Somel tarafından verilen ve alana ait bazı kaynaklarda da yer alan mazbatanın tam metni² ile arşivde bulunan nizamnameye ait mazbata tam metni arasında bazı farklılıklar vardır. Bunun sebeplerinden en önemlisi, dönemin gazetesi Takvim-i Vekayi'de yayımlanmış olan mazbata metninin referans alınmış olmasıdır. Arşivdeki metin ile dönemin resmî gazetesi Takvim-i Vekayi'de ilan edilen metin arasındaki farklılık ise büyük ihtimalle bazı kısımların sonradan ilan edilen metinden gerek görülmeyerek çıkarılmasından kaynaklanmıştır. Çünkü yayımlanan mazbata metninde yer almayan bölümlere nizamnamede yer verilmediği gibi sonrasında bahsedilen konular için ayrı bir kanun ya da yönetmelik yayımlanmamıştır. Fakat arşivdeki esas metin ile sonradan yayımlanan metin arasındaki farklılık Maarif-i Umumiye Nizamnamesi hakkında çalışma yapan araştırmacılar tarafından fark edilmemiştir. Bunun sebebi de arşiv kaynaklarının ihmal edilmiş olmasıdır. Her ne kadar ilan edilen metin üzerinden değerlendirmeler alana önemli katkılar sağlasa da hazırlanmış olan esas metin ve bu metin üzerindeki değişikliklerin de dönemin

² Mazbata'nın yayımlanmış tam metni için Takvim-i Vekayi, 17 Cemaziyülevvel 1286, Def'a: 1130; Mahmud Cevad, 2002: 88-92. Unat, 1964: 92-96; Somel, 2015.

analizinde önemli ayrıntılar barındırdığı aşikârdır. Bu durum tarihi çalışmalarda birincil kaynaklara ulaşmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Şura-yı Devlet'te hazırlanan mazbatada olup da sonradan ilan edilen metinde olmayan bölümlerin ilkinde nizamnamenin hazırlık sürecinde hangi konular hakkında ayrıntılı görüşmelerin yapıldığı açıklanmıştır. Söz konusu konulardan birincisi, kız ve erkek çocukların eğitimin ilk kademesine devam zorunluluğu; ikincisi imtihanlarında başarılı olmaları durumunda Mekteb-i Sultani'deki Müslüman öğrencilerin askerlik kurasından, gayrimüslim öğrencilerin ise bedelli askerlikten muaf olup olmayacakları; üçüncüsü, gayrimüslim çocuklar için öğretimin nasıl yapılacağı ve son olarak da kitap ve risale tercümesinin hangi yol ve yöntemle gerçekleştirileceğidir.³

Şura-yı Devlet'te hazırlanmış olan mazbataya ait ilk metinde eğitim-öğretimin hem kızlar hem de erkek çocuklar için mecburiyeti konusuna ayrıca yer verilmiştir. Özellikle kız çocuklarının okula devam etmesini teşvik edecek kanun ihtiyacına dikkat çekilerek halkın cehaletten kurtulmasının yolu olarak bu kaidenin ehemmiyeti üzerinde fikir birliğinin oluştuğu vurgulanmıştır.⁴ Metnin bu bölümünde kız çocuklarının söz konusu zorunlu eğitimden mahrum bırakılmaması için kanun yapılmasının gerekliliğine yapılan vurgu kız çocuklarının eğitimine verilen önemi ortaya koymaktadır. Bu husus, Tanzimat bürokratlarının toplumsal modernleşme yönündeki gayretlerinin somut kanıtlarından birisidir. Tanzimat Dönemi'nde belli bir kesim ya da gruptan ziyade din, etnik köken veya cinsiyet gibi herhangi kıstasa bakılmaksızın toplumun tüm kesimlerinin eğitim fırsatından faydalanması istenmiştir. Tanzimatçılar, toplumsal kalkınmanın ve devlet olarak ayakta kalabilmenin yolunun eğitimli bir toplumdaki geçtiğini fark etmişlerdir. Uzun yıllardır Batı'da tartışılan ve toplumsal ilerlemenin

³ Müzâkarat-ı esâsiye bu vechle ikmâl olunduktan sonra layiha-yı mezkurenin madde-be-madde mütâla'asına şeru' edilüb ahkâm-ı mündericesinden evvela etfâl-i zükûr ve inasın mebâdi-i tahsilde taht-ı mecburiyete alınub alınmaması ve sâniyen mekteb-i sultanide tahsil-i ulûm ve fûnûn ile kısm-ı âli derslerinden bila-ımtihan iktidarı sabit olan talebenin imtihan olacakları sene-i kurradan ve sınıf-ı gayrimüslim etfâlinden yine olcihetle imtihan verenlerin bedel-i askeriyeden muaf olup olmaması ve salisen sınıf-ı gayrimüslim etfaline tedris olunacak ulûm-ı diniyyenin ne vechle ve ne vasita ile tertib edilmesi ve rabian kitap ve risail-i mukteziyenin ne tarik ve usulde tercüme ettirilmesi maddeleri başlıca mübahiseyi intac eylediğinden bunların tefsilatı dahi bir vech atî beyan olunur.

⁴ Birinci derece tahsilde mecburiyet kaidesi bazı düvel-i mütemeddinede carî olup memalik-i devlet-i aliyyenin ahval-ı haziresi icabınca avam-ı nası tarihi tahsil-i maarife sevk edecek bir taziyane-i kanunu (kanun kamçısı) ittihaz olunmasının lüzumu ise maslahattan olmakla peder-i müşfikin evza'-i muhalefetkâriyede bulunan evlatlarını hatırdan vekayitten muamele-i şedite eylediği gibi hükümet-i seniyyenin dahi ahaliyi hal-i cehaletten kurtarmak için isti'dadları olan hengâm-ı sebatlarına tahsil-i mukaddimât-ı maarifete say etmelerini taht-ı mecburiyet alması hükümeten ve maslahatan ehemmi idi ki tasdik olunmuştur.

olmazsa olmazlarından olan kız çocuklarının eğitilmesinin gerekliliği Tanzimat bürokrasisi tarafından da oldukça önemsenmiştir. Zaten nizamname hazırlanmadan çok daha önce kız çocukları için ortaöğretim seviyesinde modern okullar açan Tanzimat bürokrasisi kız çocuklarının okula devamları hususunda da hassas davranmaya gayret göstermiştir. Tanzimat dönemi ile birlikte eğitim alanında fırsat eşitliği konusundaki önemli adımların göstergesi olarak kabul edilebilecek bu satırlar, Osmanlı/Türk tarihinde kadının toplumla bütünleşmesi konusunda Tanzimat Dönemi'ni mihenk taşı olarak ön plana çıkarmaktadır.

Şura-yı Devlet'te hazırlanmış olan mazbataya ait ilk metinde ele alınan diğer bir mesele de Mekteb-i Sultani'deki Müslüman öğrencilerin askerlik kurasından ve gayrimüslim öğrencilerin bedelli askerlikten muaf olup olmayacakları hususudur. Bu konuda görüş ayrılıkları meydana gelmiştir. Müslüman öğrencilerin askerlikten muafiyetlerinin sebebi olarak devlete başka faydalı alanlarda hizmet edebilecekleri gösterilirken, gayrimüslimler için bedelli askerliğin devlet kademelerinde hizmete mâni olmayacağı ifade edilmiştir. Bedelat-ı askeriyenin her bir cemaatten toplu olarak alınması ve bunu kişiye özgü hale getirmenin ortaya çıkaracağı zorluklar da dile getirilerek çoğunluğun bunun uygun olmayacağı görüşünde olduğu mazbata metninde yer almıştır.⁵ Hem Müslümanlar hem de gayrimüslimler için böyle bir fikrin ortaya atılmış olması Tanzimat dönemindeki eşitlik kaidesinin hiçbir alanda ihmal edilmediğinin göstergelerinden birisidir. 1839 yılında Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile Osmanlı İmparatorluğu, oluşmaya başlayan yeni uluslararası düzende ayakta kalabilme çabalarını yoğunlaştırmıştır. Özellikle de ulusçuluk gibi Osmanlı toplumsal ve siyasi yapısını derinden sarsan ideolojik akımlara karşı koyacak arayışlar söz konusu süreçte artmıştır. Bu bağlamda Osmanlı İmparatorluğu bünyesindeki tüm halklara karşı eşitlikçi bir politika süreç boyunca

⁵ Kism-i ali derslerinden imtihan vererek isbat-ı sermaye-i iktidar eden talebe hidemat-ı milel-i devlette istihdama kesb-i kabiliyet ve liyakat etmiş oldukları halde kurra-ı askeriye ile mükellef olsalar liyakat ve ehliyetlerinden idare-i memleketçe semere olacağı cihetle tebaa-i müslime etfalinden derece-i meşruhada bila-ımtihan liyakatini ibraz edenlerin kurradan muafiyetleri ekseriyat-ı era ile tensib olunup fakat tebaa-i gayrimüslime etfalinden olvechle imtihan verenlerin bedel-i askeriyeden istisnaları hakkında layiha-ı mezkureye derç olunmuş olan fıkra üzerine birçok mütalaalar der-miyân olunarak bazı reyler göre etfal-i müslimeden imtihanda isbat-ı liyakat edenlerin kurradan muafiyetleri mademki kendilerine bir mükâfat addolunur gayrimüslim şakirdandan onlarla hemhal olanların da öyle bir müsadeden hisse-i mend olmaları kaide-i müsavata muvafık olacağı irade edilmiş ise de kurradan muafiyet hizmet-i fiiliye-i askeriyeden istisna demek olup bu dahi bâlâda ifade kılındığı üzere etfal-i müslimeden öyle ehl ve muktedir olanların hidemat-ı devlette istihdamından istifade kılınması mütalaasına mesned olduğu ve tebaa-i gayr-i müslime hizmet-i fiiliye-i askeriyeden muaf olmalarıyla gayrimüslim şakirdandan imtihanda kabiliyet gösterenlerin bedel-i askeri ile mükellef bulunmaları tarik-i devlette istihdamlarına mani olmadığı ve bedelat-ı askeriye an-cemaatin tahsil olunur bir şey olup bundan her şahsın hususuna tefrik ve istisna dahi müşkülattan bulunduğu mülahazalarıyla bunların bedelattan istisnaları lazım gelmeyeceği bahsinde ekseriyat hâsıl olmuş ise de icra-yı iktizası mütavakkıf rey-i aliyyedir.

devam ettirilmiştir. Amaç imparatorluğun bütünlüğünü koruyabilmek ve söz konusu politika ile birlikte ulusçuluğa cevap verebilmek olmuştur. Mazbata metnindeki eşitlikçi politikanın ürünü olarak tartışılan meseleler bu açıdan düşünülmelidir.

Buraya kadar analizi yapılan mazbata metni yayımlanmış olan metinlerde mevcut değildir. Mazbatadaki diğer bölümler de Tanzimat Dönemi boyunca toplumsal modernleşmenin en önemli aracı olan eğitim ıslahatı hakkında dikkate değer detay ve bilgiler barındırmaktadır. Mazbatadaki ilk paragraflar bu dönem eğitim ıslahatına verilen önem ve neden önem verildiğinin sebepleri hakkında açıklayıcı bilgiler sunmaktadır.⁶ İlk paragraftaki ifadeler bakıldığında “medeniyet, fûnûn, maarif, terbiyet-i ‘âmme ve ilm ü ma’rifet” kavramlarının ön plana çıktığı anlaşılabilir. Bu kavramların içerisinde özellikle “medeniyet” kavramı Tanzimat Dönemi için oldukça önemlidir. Medeniyet, Tanzimat Dönemi’nde ulaşılmak istenen hedefin kavramsal ifadesidir. Tanzimat Dönemi’ne gelindiğinde “medeniyet” gerek yazışmalarda gerekse dönemin basınında oldukça yer bulan bir kavramdır. Bu dönemde sıklıkla karşılaşılan “medeniyet” kavramı, Batı’daki “civilisation” kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır. Osmanlı literatüründe “medeniyet” kavramının kullanımı hususunda Mustafa Reşit Paşa’nın elçi iken İstanbul’a gönderdiği yazılar önemlidir. Mustafa Reşid Paşa İstanbul’a gönderdiği resmi yazılarda “medeniyet” kelimesinin Fransızcasını yani “civilisation” kavramını kullanmıştır. Türkçede karşılığı bulunmayan kavrama paşanın verdiği anlam: “terbiye-i nas ve icray-ı nizamattır” (İnalcık, 2011: 124). Mustafa Reşid Paşa’ya göre; “bir vakitten beri Mısır valisi Fransa’da taraftar tedarik ederek kendisinin güya sivilizasyon usulüne kemal-i riayetini ve Devlet-i Aliye dahi bu usulü istemediğinden dolayı kendisine husumet gösterildiğini ilan ve işaa ile Fransa milletinin zihinlerini gereği gibi çevirmişti” (Baykara, 1999: 12). Bu nedenle Osmanlı İmparatorluğu’nun medeni bir devlet olarak propagandasını yapmak isteyen Mustafa Reşid Paşa, bilhassa Avrupalıların hoşuna gidecek işlerin yapıldığının Takvim-i Vekayi’de ilanını istemiştir. Misal olarak da Üsküdar hizmet yolu ve postaneler inşaatını göstermiştir. Bu

⁶ “Ta’rif ve beyândan âzâde olduğu üzere ‘umrân-ı ‘âlemin menba’-ı aslîsi fûnûn u ma’ârif olub ân be ân semt-i kemâle mâ’il nev’-i insânın medeniyetce müsta’id olduğu terakkiyâtı istihsâl edebilmesi ve hiref ve sanâyi’e müte’allik ihtirâ’ât ve te’sîsât-ı nâfi’âyı meydâna getirmesi ‘ilm u ma’rifete mevkuftur.

Çünkü ‘ilm u ma’ârif hiref ve sanâyi’in ibdâ’ına ve hiref u sanâyi’ dahî cem’iyet-i beşeriyece ihtiyâcât-ı zarûriyeyi teshîl edecek bunca vesâit ve âsâr-ı nâfi’anın ihtirâ’ına medâr ve delîl olduğundan dâ’ire-i medeniyete dâhil olan milel ve akvâmın hazâ’in-i servet-i ‘âlemden hissedâr olmaları terbiyet-i insâniyenin esbâb-ı mükemmelesini istihsâl etmelerinden neş’et eylediği bedîhî üs-sübût olan hâlât dandır.

yöndeki haberlerin çoğaltılmasını talep etmiştir (Baykara, 1999: 12-13). XIX. yüzyıl Osmanlı literatüründe sıkça karşılaşılan medeniyet ve medenileştirme, aynı zamanda insan bağlamında kullanılan kavramlardır. Modernleşme sürecinde, insanın mükemmelleştirilebileceğine dair olan inanç, toplumların da ideal düzene ulaşabileceğine yönelik olumlu öngörülerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Böylesi bir öngörü, toplumların yeniden inşası fikrini meşrulaştırmıştır. Bu bağlamda medeniyet, o dönemde ideal düzenin oluşturulduğu varsayılan toplumları ifade etmek için kullanılmıştır. İdeal toplum yapısını oluşturmada, yani medeniyete giden yolda insanoğlunun merkezi bir konuma yerleştirilmiş olması, aynı zamanda medenileşme yolundaki en önemli araçlardan biri olan “eğitim”i ön plana çıkarmıştır. Özellikle mazbata metninde “medeniyet” kavramına yapılan vurgu, medeniyete ulaştıracak yegâne yolun cehaletin ortadan kaldırılmasından geçtiği hususunda Tanzimat bürokrasisinin fikir birliği içinde olduğuna yönelik önemli kanıtlar arasındadır.

Yine buradaki kavramlara bakıldığında eğitim alanında seküler anlayışın izlerini görmek mümkündür. Somel’in ifade ettiği üzere bundan önceki döneme ait eğitim ıslahatına dair belgelerde, eğitim ıslahatının dünyada ve ahiretteki faydaları üzerine vurgu yapılırken, burada dünya hayatı tamamen ön planda tutulmuştur (Somel, 2015: 146). İnsanın terbiyesi ile medeniyet dairesindeki milletler bu dünya üzerinde refah, huzur ve servete ulaşmışlardır. Ayrıca, ulemanın nizamnamenin hazırlık sürecine dâhil edilmemesi ve o güne kadar açılan modern eğitim kurumlarının tümünün Maarif Nezareti’ne bağlanması eğitim alanında laik bir zeminin oluşturulmaya başlandığını ortaya koymaktadır.

Tanzimat Dönemi’nde yöneten ve yönetilen arasındaki ilişki değişime uğramıştır. Devlet halkın eğitim seviyesini artırarak, toplumsal kalkınmayı sağlamak istemiştir. Artık belli kesim veya sınıfların eğitiminden değil, tüm toplumsal kesimlerin eğitiminden söz edilmiştir. Eğitimin yaygınlaştırılmak istendiği bir dönem söz konusudur. Mazbata’da; *“işte bu ka’ide-i bâhir ül-fâ’idenin hakayıkı mütâla’a ve muvâzene olundukca ve sunûf-ı teba’anın merâtib-i isti’dâdı müşâhede kıldıkca Memâlik-i Devlet-i ‘Aliyye’de fûnûn u ma’ârifin intişârıyla terbiyet-i ‘âmmenin merkez-i kemâle îsâlinde olan ehemmiyet bedâheten sâbit olur”* ifadesinde “terbiye-i ammenin merkezi kemâle îsâlinde olan ehemmiyet”in vurgulanmış olması toplumsal ilerlemeye yönelik arzuyu ortaya koymaktadır.

Mazbatada yirmi yıldan beridir ülkede rüşdiye mekteplerinin açılmış olduğu belirtilmiştir.⁷ Mazbata tarihi dikkate alındığında özellikle rüşdiyelerin sayısının artmaya başladığı 1848 yılının vurgulandığı görülmektedir: *“yirmi seneden beru dâhil-i memalikde ta’lim ve terbiyet-i etfal için mute’addid mekatib-i rüşdiye te’sis ve küşad olunmuş”*. Fakat ardından medeni milletlerde alışlagelmiş eski usulün tamamen terk edilmiş olduğu ancak Osmanlı İmparatorluğunda okullaşmadaki çeşitlilik ve açılan okulların derecelendirilmesi konusunda gereken ehemmiyetin verilmediği ifade edilmiştir.⁸ Açılan okulların derecelendirilmesi konusundaki eksikliğe yapılan atıf, nizamname ile Tanzimat Dönemi’nde eğitim alanında okullaşma hamlesinin artık belli bir temel üzerine devam ettirilmek istendiğini ortaya koymaktadır. Nitekim ilan edilen nizamname, söz konusu eksikliği giderme konusunda önemli katkılar sağlamıştır. Burada önceki paragrafta değinildiği üzere Tanzimat bürokrasisinin toplumsal modernleşmede eskiyi tamamen kaldırmak yerine, eskinin yanına yeni olanı ekleme politikasına yönelik eleştiriyi görmek mümkündür. Yani Tanzimat bürokratları aslında seçmiş oldukları bu yolun yanlış olduğunun farkında olmuşlardır.

Özellikle toplumsal modernleşme süreçlerinde eskinin kaldırılması ve yerine yeni olanın konulması reformların yapıldığı alanlarda ikiliği önlemek açısından önemlidir. Aksi halde eski ve yeninin bir arada bulunmasının, ileriki yıllarda yeni toplumsal problemlerin kaynağını oluşturmuş olduğu aşikârdır. O dönemde özellikle de eğitim ıslahatı yürütülürken eski alışkanlıklardan vazgeçilmesine yönelik vurgunun yapılmış olması kayda değer bir gelişmedir. Tanzimat dönemi devlet adamları eğitim ıslahatını yürütürken okullaşma açısından ikili yapının devamına göz yummak zorunda kalmışlar, ancak eski usul üzere devam eden eğitim uygulamalarında değişimi sürece bırakmışlardır. Tanzimat döneminde özellikle de eğitimin ilk basamağı olan sıbyan mekteplerinin ıslahı konusunda oldukça yavaş davranılmış ve onların modernizasyonu ortaöğretim basamağı ile kıyaslandığında çok daha yavaş olmuştur. Böylesi bir durumun ortaya çıkmasındaki en önemli etkenlerin başında eskinin tamamen yok edilmesi

⁷ *“yirmi seneden beru dâhil-i memalikde ta’lim ve terbiyet-i etfal için mute’addid mekatib-i rüşdiye te’sis ve küşad olunmuş”*.

⁸ *“balada irad ve temhid olunan kava’id-i tabi’iye icabınca ‘asrımızda hiref u sanayi’in mertebe-i ‘al ul-‘ale vusulu ‘âlemin kıta’at-ı mütemeddinesinde nev be nev münteşir olan ‘ulûm ve fûnûn-ı dakikenin vaz’ eylediği bir takım usûl ve esasa mübtenîdir ki bunlar âsâr-ı sinâ’iyeyi meleke-i ‘âdiye ile vücûde getürmek ka’ide-i kadîmesini bütün bütün ibtâl ederek ‘amelîyatın nazariyat-ı ‘ilmiyeye istinâdına delalet eyledikleri hâlde Memâlik-i Devlet-i ‘Aliyye’de mevcûd olan mekâtibin envâ’ ve derecâtı ta’mîm-i ma’arif maksadının ehemmiyet-i meşrûhasına muvafık olamadıktan başka”*.

konusunda Tanzimat devlet adamlarının çekingenliği gelmiştir. Özellikle de sıbyan mektepleri ve medreseler üzerinde ulema sınıfının nüfuzunu devam ettirmesi ve bu alanlara müdahale sonucu onlardan gelebilecek tepkiyle başa çıkabilme konusunda Tanzimatçılar endişeli ve çekingen davranmışlardır. Bu da eğitimin ilk basamağında ıslahatı yavaşlatan bir sebep olmuştur. Mazbatada söz konusu yavaşlığın eleştirisi yapıldığı gibi, sıbyan mekteplerinde görev yapan hocaların ne derece nitelikli olduğu ve buralarda hocalık yapacak kabiliyette olup olmadıklarının bilinmediği vurgulanmıştır. Bu eleştiri de oldukça önemlidir. Tanzimat Dönemi hızlı, sıkışık ve eklektik bir modernleşme sürecidir. Her alanda ilerlemenin hedeflendiği bir dönemdir. Ama en önemli problemlerin başında yetişmiş insan kaynağı vardır. Sıbyan mektebi hocaları konusundaki eleştiri bu açıdan değerlendirilmelidir. Bu durum sadece sıbyan mektebi için değil, eğitim alanında diğer kademeler için de geçerlidir. Ayrıca, sıbyan mekteplerine yönelik eleştiri Tanzimat devlet adamlarının eğitimin ilk basamağından başlayarak modern bir eğitim sistemi oluşturma arzusunu ortaya koymaktadır. Tanzimat Dönemi'nde planlı ve programlı bir ıslahat süreci yürütülmek istenmiştir. Eğitimin ilk basamağındaki eleştirileri bu alandaki plansızlığı gidermeye yönelik istek ve arzu olarak görmek de mümkündür. Fakat yine de özellikle eğitimin ilk basamağındaki yenileşmedeki plansızlığın ve yavaşlığın eğitimin diğer kademeleri üzerindeki olumsuz etkilerinin olduğu mazbatada açıkça belirtilmiştir.⁹ Mazbatada bunun açıkça ifade edilmiş olması, geleneksel eğitim kurumlarına ve geleneksel eğitim uygulamalarına müdahale edileceğine yönelik açık bir işaret anlamına gelmektedir.

Mazbatada sonraki satırlarda Osmanlı İmparatorluğu'nda rüşdiyeyi bitiren çocukların gidebileceği mekteplerin ya mahrec-i aklam ya da askeri mektepler olduğu vurgulanarak fünûn

⁹ “Memâlik-i Devlet-i ‘Aliyye’de mevcûd olan mekâtibin envâ’ ve derecâtı ta’îm-i ma’ârif maksadının ehemmiyet-i meşrûhasına muvâfık olamadıktan başka ‘ulûm-ı ‘âliyenin lâyıkiyle semerâtına dest-res olunabilmesi mebâdî-i tahsîlin intizâmına mevkufluk iken dâhil-i memâlikde bulunan sıbyân mekteplerinin mikdârı nüfûs-ı mevcûdeye nisbetle mertebe-i akalliyetde olduğu misillü tahsîlât dahî yalnız mukaddemât-ı ‘ulûm-ı diniyeye münhasır olub idâreleri ehliyet ve mâhiyeti mechûl bir takım hocalara teslim kılınmakta olmasıyla ve bu sınıf mekteplerde etfâlin tahsile meyl ü rağbetini tezyîd ve istifâdelerini te’yîd edecek usûl-ı ta’lîmiye ve tashîh u tehzîb-i mizâc ve ahlâka medâr olacak ka’ide-i terbiye mevcûd olmamasıyla bunlara senelerce devâm etmiş olan çocukların tahsîlât-ı vâkı’ası derece-i matlûbede olmadığı ve rüşdiyeye girenler dahî zamân-ı tahsîllerinin birçoğunu mahalle mektebinde öğrenilmesi lâzım olan derslerin tekrîr-i tahsîliyle izâ’a etmekte oldukları Mekâtib-i rüşdiyenin dârülmü’allimîni olmak cihetiyle usûl-i idâre ve tedrisleri oldukça muntazam iken mekteb-i tahsilde olan usûl-i ta’lîmin yolsuzluğu bi-t-tabî’ bu mekteplere dahî sârî olduğundan rüşdiye şâkirdânının ma’lûmât-ı müktesebeleri sarf eyledikleri zamân nisbetinde bulunmadığı”.

ve sanayide öğrenci yetiştirebilecek üst kademe okulların olmayışından yakınılmıştır.¹⁰ Sanayileşme hususunda bazı girişimler olsa da bu konuda Tanzimat bürokrasisinin başarılı olduğu söylenemez. Batı'da bu süreç fabrikaların kurulması, ardından da buralar için kalifiye eleman ihtiyacını karşılayacak okulların açılması şeklinde ilerlerken; Osmanlı'da sanayileşmenin olmayışı mesleki eğitim konusunda da geç kalınmışlığı ve eksikliği beraberinde getirmiştir.

Mazbatada açıklandığı üzere Maarif-i Umumiye Nizamnamesi hazırlanırken aşağıdaki alanlarda görüşmeler yapılmıştır:¹¹

- Zorunlu eğitim
- Mekteplerin çeşitlendirilmesi ve derecelendirilmesi
- Eğitim-öğretim yöntemlerinin düzenlenmesi
- Öğretim kadrosunun bilgi ve itibarının yükseltilmesi ve refahının artışı
- Maarif idaresini düzene koyarak taşraya yaygınlaştırmak
- Öğrencileri teşvik edici imtihan usulleri
- İlmi kuruluşların çoğaltılıp yaygınlaştırılması
- Maarif-i Umumiye tahsisatı için ahalinin desteği

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim sisteminin belli olgunluğa erişebilmesinin yolunun bahsedilen maddelerin tamamıyla kabul ve icrasından geçtiğinin altı çizilmiştir.

Mazbatada, muhtelit eğitim için rüşdiye mekteplerinin üstünde, sultaninin alt kademesinde olan idadi mekteplerinin sayısının çoğaltılmasının gerekliliği ifade edilmiştir.¹² Muhtelit eğitim üzerinde önemle durulmuş olması dönemin ideolojisini bizlere sunmaktadır.

¹⁰ 'ulûm u fûnûn-ı mütenevvi'aya mahsûs mekâtib-i 'âliyenin fikdânı cihetiyle rüşdiyeden çıkanlar için başlıca mahrec eklâm-ı şâhâne ile mekâtib-i 'askeriye olub fûnûn ve sanâyi'de mahâret-i kâmile eshâbı yetiştirilememesinden dolayı Memâlik-i Devlet-i 'Aliyye'nin mevki'an ve isti'dâden hâ'iz olduğu

¹¹ Nizâmname-i mezkûrun ahkâm-ı esâsiyesi evvelâ tahsîl-i 'ilm u ma'rîfet için mecbûriyet ka'idesinin vaz'ı sâniyen mekâtib-i 'umûmiyenin aksâm ve derecât-ı muhtelifeye taksîmi sâlisen usûl-i ta'lîmin tertîb ve tanzîmi râbî'en hey'et-i ta'lîmiyenin tezyîd-i ma'lûmât ve i'tibârını ve terfîh-i hâlini mûcib olacak vesâ'ilin tatmîmi hâmisen ma'ârif idâre-i merkeziyesinin tensîk ve tanzîmiyle vilâyâtda dahî şu'abât-ı mukteziyenin teşkîli sâdisen talebenin şevk ü gayretini câlib ba'zı kavâ'id-i imtihâniyenin vaz'ıyla merâtib-i muhtelif-i tahsîlin istihkakını ta'yîn için rû'ûs i'tâsı usûlünün ihdâsı sâbi'en te'sîsât-ı 'ilmiyenin teksîr ve ta'mîmi sâminen ma'ârif-i 'umûmiye tahsîsâtı için ahâliden bir i'âne-i mürettebe ahzı husûsları olub...

¹² ...hem mekâtib-i sultâniyenin ekser tedrîsâtına mahall-i ta'lîm olmak ve hem de sunûf-ı teba'a etfâlinin muhteliten tahsîl-i ma'ârif tarîkine sevk ve o cihetle beynlerinde i'tilâf ve muhâdenetin tahkîmi kazıyyesi istihsâl olunmak için mekâtib-i i'dâdiyenin ihdâsı elzem olduğu mülâbesâtıyla lâyiha-ı ma'rûzenin kabûl-i ahkâmı tensîb ve tasvîb olunduktan sonra bunun suver-i icrâ'iyesi bahsine nakl-ı kelâm olunub...

Entegrist ulusçuluk projesi olarak ifade edilebilecek “Osmanlılık” ideolojisi okullar aracılığıyla bireylere verilmek istenmiştir. Nitekim ulus devlet çağında yaşayan bir imparatorluk olan Osmanlı, ulusçuluk ideolojisine karşı koyacak araçların arayışı içerisindeydi. Bu arayış devlet adamlarını Batı’da olduğu gibi eğitim alanına yöneltmiştir.

Mazbatada ele alınan ve tartışma konusu edilen önemli meselelerden birisi de ahalinin eğitim ıslahatına iştiraki konusudur. Özellikle eğitimin ilk basamağında ve ortaöğretim alanında okullaşma ile birlikte bu alanlarda çeşitli masraflar için gerektiğinde halkın yardımına başvurulacağı ifade edilmiştir. Tanzimat dönemi eğitim ıslahatı yürütülürken nitelikli insan kaynağı hususunda olduğu gibi iktisadi açıdan da içinde bulunulan yetersizlik ıslahat sürecinin yavaşlamasına yol açmıştır. İktisadi alandaki eksiklik halkın yardımı ile giderilmeye çalışılmıştır. Medeni devletlerde de aynı uygulamaların yapıldığına atıf yapılarak, eğitim işlerinde devlet ne kadar bütçe ayırırsa ayırsın halkın bu ıslahata iştirakinin önemi belirtilmiştir.¹³ Bu da Tanzimat bürokrasisinin eğitim ıslahatı sürecindeki isabetli adımlarından birisi olmuştur. Böylece belli bölgelerde halkın iştiraki ile özellikle okullaşma konusunda olumlu gelişmeler görülmüştür. Ahalinin eğitim ıslahatına iştiraki konusunun sadece devletin iktisadi yetersizliğinden kaynaklanmadığı, eğitim ıslahatında örnek alınan devletlerdeki uygulamaların da Tanzimat bürokrasisinin bu konuya yaklaşımını belirlediğini mazbatadaki ifadelerden anlamak mümkündür.

Osmanlı modernleşmesi batılılaşma olarak başlamıştır. Modernleşme Osmanlı İmparatorluğu’nda, Batı’da olduğu gibi bir tekâmül olarak gelişmemiştir. Bunu toplumsal modernleşmenin en önemli sacayağı olan eğitim ıslahatı sürecinde de görmek mümkündür. Osmanlı modernleşmesi esnasında rol/model olan Batı’dan her alanda entelektüel ve kurumsal anlamda aktarım yapılmıştır. Batı’dan Osmanlı’ya aktarımlar yapılırken de özellikle tercüme faaliyetleri önemli olmuştur. Yine diğer alanlarda olduğu gibi özellikle okullarda okutulacak kitap ve materyal konusunda da Batı rol/model olarak ön plana çıkmıştır. Fakat Tanzimat bürokrasisi tarafından sadece taklit yolu ile eğitim ıslahatında istenilen neticeye

¹³ Vâkı’a el-hâletü hazîhi ma’ârif-i ‘umûmiye için verilen tahsîsâta ne kadar zamm edilmiş olsa yine ıslâhât-ı mutasavverenin icrâât-ı mükemmelesine kifâyet edecek dereceye iblâğına hazîne-i devlet mütehammil olamayacağından ve terbiyet-i ‘âmmenin istikmâli her devlet ve hükûmetin vezâ’if-i mühimmesinden olduğu misillü ‘ulûm u ma’ârifden istifâde bahsinde ‘umûmun menâfi’-i müsterekesi sebebiyle kâffe-i milel-i mütemeddinede ta’mîm-i ma’ârif-i ‘âne olunması meşrû’an cârî olduğundan icrâât-ı mebhûse masrafı için i’âne-i ahâliye mürâca’at kılınmasında esâsen tereddüd olunmak lâzım gelmez ise de...

ulaşılamayacağı fark edilmiştir.¹⁴ Batı'dan kitap ve risale tercümesi, Meclis-i Kebir-i Maarif'in İlmiye Dairesine verilmiştir. Ayrıca bu iş içinde belli bir bütçe ayrılmasının gerekliliğinden bahsedilerek, telif ve tercüme eser ortaya koyanların bu bütçeden faydalanacağı belirtilmiştir.¹⁵ Tanzimatçılar bir an önce nitelikli insan kaynağını ortaya çıkaracak materyalin ve araçların Batı'dan aktarılmasının gerekliliğini kavramışlardır. Fakat bu aktarımın sürekli olmasının mahzurlarının da farkında olarak nitelikli birey ve materyal konusunda bir an önce belli bir seviyeye ulaşmanın önemine işaret etmişlerdir.

Nizamname görüşmelerinin yapıldığı vakte kadar Osmanlı İmparatorluğu'nda açılan modern okullar ve kurumsallaşma konusunda da belli bilgileri mazbatada bulmak mümkündür. Çoğu mahallede sıbyan mektepleri ve rüşdiyeler ile bu okullar için öğretmen okullarının kurulmuş olduğu, Mekteb-i Sultani'nin açıldığı kız rüşdiyelerinin açılmasına karar verildiği ve yakın zamanda Darülfünun kurulacağı belirtilmiştir. Meclis-i Kebir-i Maarif'in teşkili, mevcut rüşdiye ve sıbyan mekteplerinin ıslahı ve çoğaltılması konusunda çalışmaların yapıldığı ve kız öğretmen okulu kurulduğunun bilgisi de mazbatada mevcuttur.¹⁶

¹⁴ İşbu müşkilât-ı mâliyeden mâ'ada âlât-ı sâ'ire-i icrâ'iyyenin nekaîsi dahî muhtâc-ı te'emmül olub çünki ma'ârif-i 'umûmiyenin işbu nizâm ve usûl tahtında husûl-i intişârına lâzım olan esbâbın birisi mekâtibin te'sîsi ve ikincisi okutdurulacak 'ulûm ve fûnûna dâ'ir dahâ bizde mevcûd olmayan kütüb ü resâ'ilin lisân-ı 'Osmânî'ye nakl ü tercümesi ve üçüncüsü sıfat-ı matlûbede mu'allimler tedârik kılınması maddeleridir ki bunlar yekdiğerine lâzım ve melzûm kabîlinden olarak ne mu'allimsiz mekteb küşâdının ve ne de kitâbsız fenn tahsîlinin imkânı olamayacağı ve bi-l-farz nizâmnâme-i mezkûrun hâvî olduğu ba'zı 'ulûm ve fûnûn-ı cedîde hakkında mevcûd olan Fransızca kitâblar emr-i tadrîse kâfi denilse bile her milletin ma'ârifce husûl-i terakkîsini kendi lisânında aramak lâzım gelüb bir kavme âhir bir lisân-ı ecnebî ile fûnûn ve ma'rifetce tarîk- i terakkî irâ'esi müşkil ve müte'assir olduğu der-kârdır.

¹⁵ Kütüb ü resâ'il tercümesi bahsine gelince bu madde Meclis-i Kebîr-i Ma'ârif'in Dâ'ire-i 'Dlmiye'si vezâifinden olacak ve te'lîf ve tercüme husûsunda erbâb-ı kemâl ü hamîyyetin himmetlerine mürâca'at kılınacak ise de yukarıda 'arz ü îrâd olduğu vechile fûnûn-ı nâfi'aya dâ'ir elsine-i ecnebiyede mütedâvil olan kütüb ü resâ'ilin lisân-ı 'Osmânî'ye sūr'at-ı nakl ü tercümesi kâffe-i teşebbüsâtıdan ziyâde şâyân-ı i'tinâ ve 'ulûm u ma'ârifin istikmâl-i derecât-ı 'âliyesi için bir süllem-i irtika olmasıyla buna hazîne-i devletden mebâliğ-i kâfiye tahsîs olunmak lâzım geleceğinden gerek müceddeden kitâb te'lîf edenlere ve gerek sipâriş olunacak kütüb ü resâ'ili tercüme eyliyenlere mükâfât i'tâ kılınmak üzere hazîne-i celîleden senevî iki bin kîse akçe tahsîsi bi-l-ittihâd tasvîb olunmuş...

¹⁶ Şu esâs iktizâsınca iltizâm olunan icrâât-ı tadrîciyeye evvel be evvel merkez-i idâre-i saltanat-ı seniyyeden bedâ' olunması tabî'at-ı maslahat olub şöyle ki: sâye-i ma'âlî-vâye-i Hazret-i Pâdişâhî'de Dârülhilâfetil'aliyye'nin ekser mahallâtında sıbyân mektepleri ve mevâki'-i müte'addidesinde rüşdiye mekâtibi mevcûd oldukdan başka mekâtib-i sıbyân ve rüşdiye için dârülmü'allimînler açılmış ve Mekteb-i Sultânî te'sîs kılınmış ve müte'addid kız rüşdiye mekteplerinin küşâdına mu'ahharen karâr verilmiş ve Dârülfünûn'un bu günlerde açılması kararlaştırılmış ve-l-hâsıl vesâ'it-i mutasavvere-i tahsîliyenin ekseri burada yapılmış olduğundan nizâmnâme-i mezkûrun ahkâmına tevfiқан Meclis-i Kebîr-i Ma'ârif'in teşkîliyle mevcûd mekâtib-i rüşdiye ve sıbyâniye ıslâh ve teksîr edilüb ve i'dâdiye mektepleri küşâd olunub dârülmü'allimînler ile Dârülfünûn dersleri tanzîm ve yeniden bir Dârülmü'allimât te'sîs kılınması...

Sonuç

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Dair Mazbata üzerinden Tanzimat dönemi eğitim ıslahatını bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmek mümkündür. Dönemin eğitim ıslahatı ile ilgili temel başlıkların mazbata metninde yer aldığı görülmüştür. Aynı zamanda eğitim alanındaki ıslahata yönelik bir öz eleştirinin bizzat bu ıslahatın yürütücüleri konumundaki kişiler tarafından yapılmış olduğu mazbata metninde dikkat çekmektedir. Şura-yı Devlet'te teferruatlı görüşmeler yapılarak hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin, o döneme kadar eğitim alanında eksik olan hukuksal zemini oluşturması beklenmiştir. Nizamnamenin mazbata metninin de belli bir sistematik ve özenle hazırlanmış olduğu görülmüştür. Ancak Şura-yı Devlet'te kaleme alınan metinde yer alan bazı ifadelerin sonradan yayımlanan metinde olmadığı anlaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak çıkarılan kısımlara sonrasında gerek görülmemesi gösterilebilir. Nitekim sonraki süreçte hem kızların okula devamı için ayrı bir kanun yayımlanmamış hem de Mekteb-i Sultani'deki öğrencilerin askerlikten ya da askerlik için bedel ödemekten muaf olmasına yönelik adım atılmamıştır. Gerek ilk metin olsun gerekse nizamnamenin kendisi her yönüyle Türk eğitim tarihinin önemli köşe taşlarından birisi olmuştur. Bir taraftan da söz konusu metinleri, Tanzimat bürokrasisinin bu alandaki bilgi-birikiminin yansıması olarak değerlendirmek de hatalı olmayacaktır.

Kaynakça

- Ahmed Cevdet Paşa (1991). *Tezâkir (40-Tetimme)*. (Yayınlayan: Cavid Baysun). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Akyıldız, A. (1993). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform 1839-1856*. İstanbul: Eren.
- Akyıldız, A. (2011). *Sürgün Sefir Sadullah Paşa (Hayatı, İntiharı, Yazıları)*. İstanbul Türkiye İş Bankası Kültür.

Atuf, N. (1930). *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.

Baykara T. (1999). *Osmanlılar'da Medeniyet Kavramı ve On dokuzuncu Yüzyıla Dair Araştırmalar*. (2. Basım). İzmir: Akademi Kitabevi.

CDA. BEOAYN. 1725.

CDA. İ.MMS. 37-1541.

Bogdan, R., C. & Biklen, S., K. (2007). *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Erdoğan, T. (1996). Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı-I. A.Ü. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 51. ss. 183-247.

Farenkel, J., R. & Wallen, N., E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Boston: MacGraw Hill.

İhsanoğlu, E. (2010). *Darülfünun*. İstanbul: İrcica.

İnalçık, H. (2011). Tanzimat'ın Uygulanması ve Sosyal Tepkiler. H. İnalçık ve M. Seyitdanlıoğlu (Editörler). *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu içinde* (s. 169-196). İstanbul.

Kazamias, A. M. (1966). *Education and the Quest for Modernity in Turkey*. The University of Chicago Press.

Koçer, H. A. (1970). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim.

Mahmud Cevad İbnü's Şeyh Nâfi. (2002). *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilât ve İcrââtı* (Yayına Haz: M. Ergün, T. Duman, S. Arıbaş ve H. H. Dilaver). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*. (Çev. O. Yener). İstanbul: İletişim.

Somel, S. A. (2015). Tanzimat Döneminde Eğitim Reformunun Dönüm Noktası: 1869

Tarihli Maârif-i Umûmiye Nizâm-nâmesi, Esbab-ı Mucibe Layihası ve İdeolojik Temelleri. Kahraman, K. Kahraman ve İ. Baytar (Editörler). *Sultan Abdülmecid ve Dönemi (1823-*

1861) içinde (136-167). Kültür-Medeniyet Serisi (12). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.

Takvim-i Vekayi, 12 Muharrem 1261, Def'a: 280

Takvim-i Vekayi, 27 Receb 1262, Def'a: 303.

Takvim-i Vekayi, 5 Ramazan 1273, Def'a: 552.

Takvim-i Vekayi, 6 Cemaziyülevvel 1286, Def'a: 1125.

Takvim-i Vekayi, 8 Cemaziyülevvel 1286, Def'a: 1126.

Takvim-i Vekayi, 10 Cemaziyülevvel 1286, Def'a: 1127.

Takvim-i Vekayi, 13 Cemaziyülevvel 1286, Def'a: 1128.

Takvim-i Vekayi, 15 Cemaziyülevvel 1286, Def'a: 1129.

Takvim-i Vekayi, 17 Cemaziyülevvel 1286, Def'a: 1130.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



“GENÇLER ÜSKÜDAR’IN TARİHİNİ YAZIYOR, BELGESELİNİ ÇEKİYOR”:

TÜM SÜREÇLERİYLE BİR YEREL ve SÖZLÜ TARİH PROJESİ

Yücel KABAPINAR*

Öz Son on yılda Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinin öğretiminde yerel tarih, sözlü tarih, tarihsel empati, kanıt temelli tarih öğretimi gibi alana has öğretim yöntemleri de ön plana çıkmaya başlamıştır. Ulusal tarihin ötesinde, yerel tarih bir şehrin ya da ilçenin tarihini ve akla gelebilecek tüm kültürel özelliklerini incelemeyi kapsamaktadır. Bu çerçevede okul düzeyinde kullanılabilir yerel tarih öğretimi yaklaşımı, öğrencinin yaşam alanı içerisinde yer alan tarihsel bir eserin/şahsiyetin, geçmişinin birinci ve ikinci elden eserler kullanılarak araştırılması ve sınıf arkadaşlarına, öğrenci velilerine ya da yaşanan bölge insanına sunulması etkinlikleri bütünüdür. Yeni olması nedeniyle yerel tarih ve sözlü tarih öğretimi, ortaokul ya da lise düzeyinde çok da etkin kullanılamamakta olup nitelikli örneklerin artmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin saptanan ölçütleri göz önünde bulundurarak Üsküdar temelinde yerel ve sözlü tarih çalışmaları yapmalarını ve yaptıkları bu araştırmayı belgesel halinde sunmalarını sağlamaktır.

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre şekillendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’un Üsküdar ilçesinde görev yapan 3 tarih öğretmeni ile projeye katılan 24 öğrenci (13 erkek ve 11 kız) oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler Üsküdar’da bulunan bir devlet lisesine devam etmekte olup öğrencilerin 2’si 10. sınıf ve 22’si ise 11. sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin tamamı çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Yerel tarih ve sözlü tarih çalışması çerçevesinde öğrenciler, Üsküdar ilçesinin tarihi açıdan önemli ve çok da bilinmeyen bir değerini birinci ve ikinci elden yazılı (kitap, makale, ansiklopedi, hatırat, bildiri metni) ve görsel kaynaklara (fotoğraf, resim, tablo, film, karikatür gibi) ulaşarak incelemişlerdir. Bunlardan başka İstanbul ve Üsküdar üzerine yazan araştırmacı, tarihçi ve Üsküdarlı halk ile görüşmeler ve röportajlar yaparak farklı kaynaklardan veriler toplamışlardır. Bu verilerden yola çıkarak öğrenciler öncelikle sözlü tarih de içeren yerel tarih ödevini yazılı olarak çalışmışlar; bu çalışmayı merkeze alarak 20-25 dakika arasında bir belgesel de çekmişlerdir. Araştırmanın veri toplama araçları arasında “yazılı yerel tarih ödevi”, “belgesel”, ön ve son algı anketleri, öğrenci ve öğretmen günlükleri yer almaktadır. Öğrenciler tarafından hazırlanan yazılı ödevler ve belgeseller geliştirilen rubrik (derecelendirme ölçeği) temelinde analiz edilmiştir. Bunun dışındaki diğer veri toplama araçlarının analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yerel Tarih, Sözlü Tarih, Tarih Öğretimi, Lise Öğrencileri, Eylem Araştırması

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: ykabapinar@marmara.edu.tr

“YOUNG HISTORIANS WRITE HISTORY of ÜSKÜDAR, TAKING DOCUMENTARY”:
A SUMMARY of a LOCAL and ORAL HISTORY PROJECT

Abstract: Over the past decade, teaching methods in the field such as local history, oral history, historical empathy, evidence-based history teaching has also come to the forefront in the teaching of Social Studies and History courses. Beyond national history, local history involves examining the history of a city or a city and all the cultural characteristics that might come to mind. The approach to local history teaching that can be used at school level in this framework is the whole of the activities of the historical work/personality included in the student's living space, the research of the past using works from first and second hand and the presentation to classmates, student parents or lived people. Because of its newness, local history and oral history teaching cannot be used effectively at secondary or high school level and there is a need for increased qualified samples. The purpose of the research in this framework is to make local and oral history studies on the basis of Üsküdar considering the criteria determined by high school students and to submit this research in documentary form.

The research was a qualitative research and was shaped according to the pattern of action research. The study group consists of 24 students (13 boys and 11 girls) who participated in the project with 3 history teachers working in Üsküdar district of Istanbul. Students participating in the study continue to a state high school in Üsküdar, 2 of which are 10th grade students and 22 of which are 11th grade students. All of the students voluntarily participated in the study. Within the context of local history and oral history studies, students will be able to see the important and very unknown values of the history of Üsküdar in a first and second hand (book, article, encyclopedia, memoir, papers) and visual resources (photographs, pictures). Apart from these, the researcher who writes on Istanbul and Üsküdar gathered data from different sources by interviewing and interviewing historians and Üsküdar people. Starting from these data, the students first worked in writing the local history homework including the oral history; they took a documentary about 20-25 minutes taking this work as the center. Data collection tools of the research include "written local history projects", "documentary", preliminary and post perception questionnaires, student and teacher diaries. Written assignments and documents prepared by the students were analyzed on the basis of developed rubrics (rating scale). In the analysis of other data collection tools other than this, content analysis was used from qualitative data analysis methods.

Keywords: Local History, Oral History, Teaching History, High School Students, Action Research

Extended Summary

Introduction

Over the past decade, teaching methods in the field such as local history, oral history, historical empathy, evidence-based history teaching has also come to the forefront in the teaching of Social Studies and History courses. Beyond national history, local history involves

examining the history of a city or a city and all the cultural characteristics that might come to mind. In parallel to this local history seems to be defined as “the branch of history that deals with the social, economic, and cultural development of particular localities, often using local records and resources”, production sites (factory, power station, local newspaper), historical figures (writer, poet, academics, statesmen), Transportation areas (roads, bridges, railway stations), traditions, customs, engagement, wedding, circumcision ceremonies, folk songs, folklore display, carpet motifs, local foods, local clothes and so on. The approach to local history teaching that can be used at school level in this framework is the whole of the activities of the historical work/personality included in the student's living space, the research of the past using works from first and second hand and the presentation to classmates, student parents or lived people. Because of its newness, local history and oral history teaching can not be used effectively at secondary or high school level and there is a need for increased the qualified samples.

Purpose

The purpose of the research in this framework is to make local and oral history studies on the basis of Üsküdar considering the criteria determined by high school students and to submit this research in documentary form.

Method and Procedure

The research was a qualitative research and was shaped according to the pattern of action research. The study group consists of 24 students (13 boys and 11 girls) who participated in the project with 3 history teachers working in Üsküdar district of Istanbul. Students participating in the study continue to a state high school in Üsküdar, 2 of which are 10th grade students and 22 of which are 11th grade students. All of the students voluntarily participated in the study.

In this project, young historians conducted 10 local history projects. Some of the local history subjects that studied by the high school student are; “'Lahanaçılar' (Cabbage Team) and 'Bamyacılar' (Okra Team) as Javelin Teams: “A Story of An Historical Derby”; “Üsküdar's Stones: Charity, Riding and Target Stones”; “Nevmekan As A Fidelity Example in Üsküdar: A Story of Transformation from Tram Depot to Cafe-Library”, “Looking at the Historical Restoration of Üsküdar's Icons: Is the process being managed correctly?”, “A Mysterious

History Under The Ground: Bülbülderesi Cemetery”, “Looking at Adile Sultan Palace as a Orphanage, Hospital, Film Set and Teacher House: A Place Multi-Function”, “From Grain Warehouse to Theater Scene, From Mill to Holding Company Center: Üsküdar Tekel Depot and Paşalimanı Mill”, “The Modern Mausoleum of the World The Harmony of Humanity: Kuzguncuk”.

Within the context of local history and oral history studies, students will be able to see the important and very unknown values of the history of Üsküdar in a first and second hand (book, article, encyclopedia, memoir, papers) and visual resources (photographs, pictures). Apart from these, the researcher who writes on Istanbul and Üsküdar gathered data from different sources by interviewing and interviewing historians and Üsküdar people. Some of the people interviewed by the young historians are: Academicians/Historians, Reeve, Local people, Hammam owner, Policemen, Waiter, Municipal authorities, Church pastor, Gravedigger, Cemetery visitor, Grocer.

Starting from these data, the students first worked in writing the local history homework including the oral history; they took a documentary about 15-20 minutes taking this work as the center. Data collection tools of the research include "written local history projects", "documentary", preliminary and post perception questionnaires, student and teacher diaries. Written assignments and documents prepared by the students were analyzed on the basis of developed rubrics (rating scale). In the analysis of other data collection tools other than this, content analysis was used from qualitative data analysis methods.

Results and Discussions

The results of the analysis of rubrics revealed that most of the projects and documentaries were successful in conducting local and oral history criteria. The participants recognized that history does not deal with only great stories of the kings and sultans. In this sense, the students underlined that local values should come to the fore in history courses in school curricula. In the process of examining local subjects, the skills concerning being a member of a research team, the ways to get knowledge, making historical empathy, historical sensitivity, writing project reports and conducting interviews were developed. The project reports printed as a book named as “Genç Tarihçiler Üsküdar’ın Yerel Tarihini Yazıyor Belgeselini Çekiyor”.

Giriş

2005 yılı sonrasının Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Tarih öğretim programlarının armağanı olan yeni kavramlardan ikisidir yerel tarih ve sözlü tarih çalışmaları; kanıt temelli öğrenme, tarihsel empati, aile tarihi, eşya tarihi gibi kavramlarla birlikte (Kabapınar, 2014). Yine 2005'den bu yana gerek öğretim programlarında gerekse sosyal bilgiler ve tarih öğretimi akademik dünyasında artan oranda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları yer bulmaya devam edegelmektedir. Nitekim bu yaklaşımlar bir başka isimlendirme ile "okul dışı öğrenme" olarak da tanımlanmıştır (Şimşek, Kaymakçı, 2015). Nitekim güncellenen ve derslerdeki kazanım sayıları önemli oranda azaltılmış 2017 yılı öğretim programlarında da sözlü ve yerel tarihin anlam ve bağlamı sürdürülmüş bulunmaktadır. Hatta 2017 yılı programı devrimsel bir yeniliği de beraberinde getirmiştir. Bu yeniliğin adı "Şehrimiz ... Dersi" olup ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için konulmuş seçmeli bir derstir. Bu dersin öğretim programında dersin varlığı;

... öğrencinin insan, şehir, kültür ve medeniyet arasındaki ilişkiyi kavrayarak kendi yaşadığı şehri imkân ve zenginlikleri gibi diğer özelliklerinin yanı sıra mekân ve zaman ilişkisi bağlamında da keşfetmesi ve tanınması; yaşadığı şehrin soyut ve somut kültürel değerlerini tanınması; tarih içerisinde şehrin değişim, dönüşüm ve sürekliliğini algılayıp kültürel mirasın korunması ve yaşatılmasını fark etmesi; birlikte yaşama kültürü edinerek kültürel etkinliklere katılması ve sonunda geçmişler gelecek arasında gerçeklik bilinci kazanması amaçlanmaktadır (s.4).

şeklinde ifade edilmiştir. Öğretim programlarında anlam örüntüsü artarken nitelikli yerel tarih ve sözlü tarih örneklerinin artması daha da önem kazanmaktadır. Bu anlamda gündeme gelmesi gereken örneklerden biri de liseli öğrenciler tarafından gerçekleştirilen "Gençler Üsküdar'ın Tarihini Yazıyor, Belgeselini Çekiyor" adlı projedir (Kabapınar, 2018).

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre şekillendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Üsküdar ilçesinde görev yapan 4 tarih öğretmeni ile projeye katılan 24 öğrenci (13 erkek ve 11 kız) oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler

Üsküdar'da bulunan bir devlet lisesine devam etmekte olup öğrencilerin 2'si 10. sınıf ve 22'si ise 11. sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin tamamı çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Yerel tarih ve sözlü tarih çalışması çerçevesinde öğrenciler, Üsküdar ilçesinin tarihi açıdan önemli ve çok da bilinmeyen bir değerini birinci ve ikinci elden yazılı (kitap, makale, ansiklopedi, hatırat, bildiri metni) ve görsel kaynaklara (fotoğraf, resim, tablo, film, karikatür gibi) ulaşarak incelemişlerdir. Bunlardan başka İstanbul ve Üsküdar üzerine yazan araştırmacı, tarihçi ve Üsküdarlı halk ile görüşmeler ve röportajlar yaparak farklı kaynaklardan veriler toplamışlardır. Bu verilerden yola çıkarak öğrenciler öncelikle sözlü tarih de içeren yerel tarih ödevini yazılı olarak çalışmışlar; bu çalışmayı merkeze alan 10-15 dakika arasında bir belgesel de çekmişlerdir.

Araştırmanın veri toplama araçları arasında “yazılı yerel tarih ödevi”, “belgesel”, ön ve son algı anketleri, öğrenci ve öğretmen günlükleri yer almaktadır. Öğrenciler tarafından hazırlanan yazılı ödevler ve belgeseller geliştirilen rubrik (derecelendirme ölçeği) temelinde analiz edilmiştir. Bunun dışındaki diğer veri toplama araçlarının analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır.

İşlem Yolu

Proje Süreci Nasıl Başladı?

Her şey İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından organize edilen Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde nitel araştırma temelli seminerler verme süreci ile başladı. Sosyal Bilimler Enstitüsü, farklı branşlardan öğretmenleri bir araya getirmekte ve öğretmenlerde araştırma ruhu geliştirme temel amacını taşımaktadır. Bu çerçevede enstitünün varoluş amaçlarından bazıları arasında şunlar ifade edilmiştir;

- Sosyal bilimler araştırma yöntemlerini tanımaları ve bir sosyal bilim araştırmacısı gibi araştırma süreçleri içerisinde yer almaları” amacını gütmektedir.
- Öğrencilerinin sosyal bilimler araştırmalarına rehberlik edebilmeleri, Sosyal bilimlerin öğretiminde sosyal bilimlerin doğasına uygun bilimsel bir anlayışı nasıl inşa edebilecekleri üzerine düşünmeleri,

- Sosyal bilimler alanındaki gelişmeleri nasıl takip edebileceklerini ve öğrencilerine/topluma hangi yol ve yöntemlerle aktarabileceklerini tasarlamaları,
- Kendileri ve öğrencilerinin sosyal bilimler alanındaki etkinliklerle hemhal olması, öğrencilerinin sosyal bilimler alanında araştırmaya/çalışmaya teşvik edilmesi anlamında neler yapabileceklerini belirlemeleridir¹ (Web-1).

Bu çerçevede katılımcı öğretmenlerden bir araştırma projesi geliştirmeleri beklenmekte idi. Nitekim katılımcılar proje sonunda değerli araştırmalar gerçekleştirdiler ve bunlar Enstitü'nün etkinlikleri olarak dönem sonunda poster şeklinde sergilendi. Ancak bu araştırmalar içerisinde 'amiral gemisi' olabilecek temel araştırma "Gençler Üsküdar'ın Tarihini Yazıyor, Belgeselini Çekiyor: Bir Yerel ve Sözlü Tarih Projesi" oldu. Nitekim bu araştırma Enstitü'nün yukarıda ifade edilen amaçlarıyla da son derece uyuşmaktadır. Tarih/Sosyal Bilgiler alanında yeni yaklaşımlar olan "yerel ve sözlü tarih" işe koşulmakta ve "öğrencilerin sosyal bilimler alanında sosyal bilimlerin doğasına uygun şekilde çalışmaları teşvik edilmekte" idi.

Enstitü katılımcı öğretmenlerinden tarih öğretmenleri İsmail Gökdoğan, Nazan Köroğlu ve Selman Küçük ile bu projenin yürütülmesine karar verildi. Süreç içerisinde araştırmacı grubuna, yine bir tarih öğretmeni olan Emel Akbaş da dâhil oldu. İsmail Gökdoğan öğretmenim bu projenin görece basit bir biçimini okulunda uygulamıştı. İsmail Bey'in bu ilham verici uygulamasını çok daha donanımlı hale getirmeye ve Üsküdar'daki Halide Edip Adivar Lisesi öğrencileri ile gerçekleştirmeye karar verdik. Bu salt Enstitü'nün eğitim saatlerinde gerçekleştirilebilecek bir proje değildi. Bu nedenle çalıştığım Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde süreci planlamaya karar verdik. Bunun için bir dizi toplantı gerçekleştirildi.

Bu toplantılarda kararlar alarak projenin yol haritasını belirledik. Bir kere projeye seçilecek öğrenciler gönüllü öğrenciler olmalı idi. Bu anlamda projenin genel çerçevesinden, sürecin nasıl işleyeceğinden, olası güçlüklerden ve ne gibi fedakârlıklar yapmaları gerekeceğinden öğrencilere açık yüreklilikle söz edilmeli idi. Nitekim okulda buna ilişkin duyurular yapıldı ve 24 öğrenci bu çalışmaya gönüllü oldular. Katılımcı öğrencilere, bir proje grubunun en fazla üç kişiden oluşacağı ifade edilerek kendi gruplarını oluşturmaları istendi. Bunun ardından katılımcı öğrencilere, tarih derslerini ve çalışacakları yerel tarih kavramını nasıl

¹ Detaylı bilgi için bakınız; <http://akademi.istmem.com/sosyalbilimler.php>

algıladıklarını ortaya koymayı amaçlayan bir *ön algı anketi* uygulandı. Projenin bitiminde de genç tarihçilere süreçteki tüm deneyimlerini gündeme getiren son algı anketi de yapıldı.

Yerel Tarih Eğitimi Olmadan Olmaz

Bunun ardından gönüllü “genç tarihçi” adaylarına, 24 Şubat 2017 tarihinde, Halide Edip Adivar Lisesi’nde temel vurgu yerel tarih olmak üzere yerel tarih ve sözlü tarihin ne olduğu ve sürecinin nasıl işlediğine ilişkin bir eğitim verildi. Bu eğitim sadece teorik bir eğitim olmayıp daha öncesinde gerçekleştirilen yerel ve sözlü tarih örneklerinin somutluğu ile gerçekleştirilmiştir. Bu eğitime ilişkin bir fotoğrafa aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 1. “Yerel Tarih ve Sözlü Tarih Nedir” Konulu Eğitimden Bir Fotoğraf



Bu eğitimin sonunda ‘genç tarihçilere’ yerel tarih çalışması için orijinal konu bulmaları gerektiği ifade edildi. Konunun öğrenciler tarafından bulunması projeyi sahiplenmeleri adına önemli idi. Ancak ‘Proje Koordinasyon Kurulu’nun bir ilke kararı olarak, genç tarihçiler, Üsküdar denilince ilk akla gelen konuları yerel tarih çalışması olarak seçemeyeceklerdi. Sözgelimi, çok bilinen Kızkulesi ya da Sultan III. Ahmet Çeşmesi öğrenciler tarafından seçilemeyecekti. Bu anlamda genç tarihçilerden Üsküdar’ı gezmeleri ve Üsküdar’a ‘alıcı gözle bakmaları’ istendi. Bakmakla görmek arasındaki farkı fark etmeleri, görmenin de tek başına yetmediği, görüp hissetmelerinin de çok önemli olduğu vurgusu altı çizilerek yapıldı. Bu ödev üzerine genç tarihçiler bir hafta sonu Üsküdar’ı bir daha ve yeniden gezdiler. Öncesinde öğrencilere, “Üsküdar Yerel Tarih Konumuzu Nasıl Bulduk Formu” dağıtıldı. Bu form ile olası birden fazla konu bulmaları, konuların üzerinde tartışmaları ve en son çalışmayı arzu ettikleri

konuyu saptayarak gerekçesini yazmaları istendi. Konu bulma temelli bu Üsküdar gezisine tarih öğretmeni Nazan Köroğlu da eşlik etmiştir. Bu geziden bazı fotoğraf karelerine aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 2. "Genç Tarihçiler" Konu Bulma Amaçlı Üsküdar'ı Geziyor



Öğrencilerin pek çoğu Üsküdar'da yaşamalarına rağmen, Üsküdar'a ilişkin bilmedikleri ya da bakıp da görmedikleri ne kadar çok şey olduğunu bu gezilerle keşfettiler. Keşfettikleri bir Üsküdar değeriyle ilgili olarak görece daha yaşlı Üsküdarlılarla da sohbet ettiler. Grupla yapılan bu yerel tarih konu bulma gezisinden başka, genç tarihçiler kendileri de grup olarak Üsküdar'da dolaştılar; bakmayı, görmeyi ve mekânı hissetmeyi soludular.

Yerel Tarih Konuları Belirleniyor

Bu gezilerin ardından proje yürütücüleri ile öğrenciler bir kez daha Halide Edip Adıvar Lisesi'nde toplandılar ve konu temelinde bir değerlendirme toplantısı yaptılar. Grupların bazıları konularını saptamışlardı; bazıları da birden fazla konu saptayıp kararsızlık yaşıyorlardı. Bu toplantının sonunda artık genç tarihçilerin çalışma konuları kesinleşmiş oldu. Bu konular aşağıdaki gibidir;

- Cirit Takımları Olarak 'Lahanacılar' ve 'Bamyacılar': Tarihi Bir Derbinin Öyküsü
- Üsküdar'da Bir Vefa Örneği Olarak Nevmekan: Tramvay Deposundan Kitap-Kafeye Dönüşümün Öyküsü
- Üsküdar'ın Taşları: Sadaka, Binek ve Nişan Taşları
- Toprak Altında Gizemli Bir Tarih: Bülbülderesi Mezarlığı
- Üç Dinin İnsanlık İttifakı: Huzur Sementi Kuzguncuk

- Yetimhane, Hastane, Film Seti ve Öğretmeni Olarak Adile Sultan Kasrı'na Bakmak: Bir Mekân Çok İşlev
- Zahire Ambarından Tiyatro Sahnesine, Değirmenden Holding Merkezine: Üsküdar Tekel Deposu ve Paşalimanı Değirmeni
- Modernleşen Dünyanın Tarihi Mozaiği İnsanlığın Harmonisi: Kuzguncuk
- Bir Hamam Kültürü Örneği: Bulgurlu Hamamı
- Üsküdar'ın Simgelerinin Tarihsel Süreçteki Restorasyonuna Bakmak: Kaş Yapayım Derken Göz Çıkarmak mı?

Bu konular genel olarak incelendiğinde, yerel tarihin konu kapsamı çerçevesinde farklı bir dağılım gösterdiği görülecektir. Üsküdar'ın sahilindeki Tekel Deposu'ndan Bulgurlu Hamamına; Üsküdar'daki farklı amaçlı tarihsel taşlardan Bülbülderesi Mezarlığına dek farklı boyutlardaki konular öncelikle genç tarihçiler tarafından konu olarak fark edilmiş ve inceleme konusu olarak seçilmiştir. Yine Üsküdar'daki bir tramvay deposundan bir kasra ve hatta bu ilçedeki bazı tarihsel eserlerin gerçekleştirilen restorasyonunun nitelik muhasebesine dek konular da yerel tarih çalışmasının diğer ilginç konuları arasında yer almıştır.

Bu arada genç tarihçilerden günlük tutmaları ve yaşadıklarını bu günlüğe yazmaları da istenmiştir. Bu günlük için, öğrencilerin olası tereddütleri giderme adına, bir açıklama hazırlanarak ilk sayfasına yapıştırılmıştır.

Proje Anayasası: Yönergemiz

Yerel tarih konularının saptanmasının ardından öğrencilere yerel tarih incelemelerine anayasa olmak üzere hazırlanan "Yerel ve Sözlü Tarih Projesi Yönergesi" verilmiştir. Proje kitabında bu yönergenin bütününe böylesi bir proje gerçekleştirmek isteyenlere kolaylık sağlaması amacıyla yer verilmiştir. Hemen belirtilmelidir ki, bu yönergenin hazırlanmasında Yücel Kabapınar'ın danışmanlığında *Cemile Ayça Öztaşçı* tarafından hazırlanan "Yerel Tarih Öğretim Yöntemini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamaya Koymak: Bir Eylem Araştırması" adlı yüksek lisans tezi için oluşturulan yönergeden de yararlanılmıştır. Bu yönerge;

- Takım olun ve konu seçin
- Kaynak toplayın
- Sözlü tarih görüşmelerini gerçekleştirin
- Araştırma raporunu yazın

- Belgeselinizin taşınması gereken standartlar ve teknik özellikler başlıklarını taşımaktadır. Sınırlılıklar nedeniyle aşağıda sadece “Proje Değerlendirme Rubriği” ile yönergenin 5. aşamasına yer verilmiştir.

Şekil 3. Proje Değerlendirme Rubriği

Ölçütler	Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli
1. Yerel tarih konusunun özgünlüğü				
2. Birinci elden kaynaklara ulaşma				
3. İkinci elden kaynaklara ulaşma				
3. Yerel halkın görüşlerini yansıtırma				
4. Görsel materyal kullanma becerisi				
5. Kaynak gösteriminde uygunluk				
6. Araştırma raporunun yeterliliği				
7. Araştırma raporundaki yorum gücü				
8. Belgeselin senaryo-kurgu uyumu				
9. Belgeselin süresinin uygunluğu				
10. Belgesel müziğinin uygunluğu				
11. Belgeseldeki röportajları serpiştirme				
12. Belgeselin etik kurallara uygunluğu				
13. Belgeselin anlatım dilinin uygunluğu				
14. Projenin yönergeye uygunluğu				
15. Akademisyenler ile işbirliği				
16. Takımın uyum düzeyi				
17. Projeyi zamanında teslim etme				
18. Araştırma yöntemini kullanma				
19. Rehber öğretmen ile iletişim düzeyi				
20. Belgeselin konuyu anlatmadaki başarı düzeyi				
Belgeselinizin Taşınması Gereken Standartlar ve Teknik Özellikler <ul style="list-style-type: none">• Süre: Belgeselinizin süresi 10-15 dakika civarında olmalıdır.• Format: Belgeseliniz mp4 veya avi formatında olmalıdır.• Müzik: Konunuza en uygun müziği seçmeye çalışın. Çok hızlı ya da çok yavaş parçalar seçmeyin akış hızınızın ritmine uygun bir müzik bulmaya çalışın. Denemeler yaparak arkadaşlarınızdan da görüş alın.				

- **Olmazsa Olmaz İçerik:** Belgeselinizde video çekimlerinin yanı sıra fotoğraf, belge, kupür, gibi görsel materyaller de kullanın. Konunuzla ilgili uzman akademisyenlerden en az bir kişiden görüş alın, onlarla röportajlar yapın. (Öğretmeninizin de yardımı ile yakın üniversitelere ulaşın.) Halkın eserinize ilgili görüş ve düşüncelerini ifade eden minik röportajlar ekleyin. Röportajları tek parça yerine aralara farklı unsurlar girerek dağıtın.
- **Dış Ses:** Takımınızda ya etrafınızda ses tonu güzel olan arkadaşlarınızın sesinden bir dış ses ayarlayın. Senaryonuzu onlara okutarak filminizde kullanın.
- **Çekim hataları ve kamera arkası:** Belgeselinize tat katmak için ilginç ve komik bölümlerden seçkiler yaparak filmin sonuna ekleyin.
- **Jenerik:** Senaryoyu hazırlayan ekibin ismini ve görevlerini filmin sonunda akıtın. 2017 tarihini not düşün.

Öğrencilere sunulan rubrik ve yönerge onların ne yapacaklarını adeta basamak basamak gösteren bir yol haritası işlevi görmektedir.

Artık Çalışmaya Başlıyoruz

Yönergenin de sunulmasının ardından ‘genç tarihçiler’ saptadıkları konu ile ilgili çalışmalara başladılar. Bu kapsam içerisinde kütüphane çalışmaları, araştırdıkları konu üzerinde çalışan akademisyenlerin belirlenmesi, internetten yazılı ve görsel kanıtlara ulaşılması gibi başlangıçlar yer aldı. Bu arada proje ekibinde yer alan İsmail Gökdoğan, özel ilgi alanı olan “belgesel nasıl çekilmeli” konusunu merkeze alan bir eğitimi 2 Mart 2017 tarihinde projede yer alan öğrencilere verdi.

Bunun ardından genç tarihçilerin kaynakça araştırmaları, akademisyen ya da yerel kişilerle görüşmeleri daha da hızlandı. Süreç içerisinde genç tarihçilerin zorlandığı anlar da oldu şüphesiz. Bunlar arasında, “sokak röportajlarına yerel halkı ikna etmek, uzman akademisyenleri bulmak ve farklı kaynakları kullanarak yazılı metni oluşturmak gibi. Ama farklı bir sorun da Üsküdar’daki en nitelikli kütüphane olarak nitelendirilebilecek ve sadece lisansüstü öğrencilere hizmet veren İslam Araştırmaları Merkezi’ne girme izni almaktı. Bakınız genç tarihçi Seçil Çalışır bu sorunu ve çözümünü nasıl anlatıyor;

En zorlandığım an grup arkadaşımın bizi İSAM'a almamalarıydı. İSAM'daki görevli İSAM'a sadece görsel lisans raporların girebileceğini onun dışında hiçkimsenin içeri alamayacağını söyledi. Bizde projemizin akademik bir proje olduğunu söyledik de bizi içeri almadı. Sonrasında içeri girmek için uğraştık. Ve sonunda bizi içeri aldı.

Daha sonra İSAM yetkilileri ile konuşularak proje bağlamında tüm liseli genç tarihçiler için özel izin alındı ve kütüphaneye girmek sorun olmaktan çıktı. Ama süreç sadece zorluk demek değil ki. Bakınız Seçil, araştırmadaki keyif aldığı anları son algı anketinde ise nasıl ifade etmektedir;

En çok keyif aldığım anlar; Röportaj yaptığımız oılar çok keyifliydi. Röportaj yaptığımız insanların candan tavırları benim çok mutlu etti. Onlarda ilginç bilgiler almak hoşuma gitti. Ayrıca röportaj sırasında yaptığımız aksaklıklar çok komik oılar o nedenle oldu.

Röportaj yapılan anlar ve insanların candan tavırları, elde edilen ilginç bilgiler, röportajda yaşanan aksaklıklar Seçil için keyifli anların en önde gelenleri arasında yer almıştır.

Yerel tarih çalışmasının en değerli kesitlerinden biri de görüşmeler sürecindeki iletişim ve bu iletişimle kuşakları birbirine yakınlaştırma durumudur. Bakınız Tekel Deposu'nun çalışan "üç kafadar" gruptan Melihcan Soner, 27 Nisan 2017 tarihindeki İSAM kütüphane ziyaretini günlüğünde nasıl anlatıyor.

27/04/2017
Harika bir günden merhaba,
bugün üç kafadar Üsküdar
Meydanı'nda buluştuk. Görevimiz
olan İSAM'a gittik. Orada
kıymetli hocamız Dr. Adem
Yiğit bizi yönlendirdi.

"Harika bir günden merhaba" ne keyifli bir girişir günlük yazımına; hevesinizin de motivasyonunuzun da ne denli yüksek olduğunu gösterir. İSAM'da uzmanlardan da yardım alınmaktadır, konu ile ilişkisi bağlamında. Nitekim Üsküdar İSAM'daki çalışmanın ardından kendisinin duygu ve düşüncelerini de aşağıdaki gibi yorumlamaktadır genç tarihçi Melihcan Soner;

Elimizde Tekel' Deposu hakkında birkaç bilgi oldu. Bulduğumuz kitaplardan önemli kısımları fotokopi aktirdik. İşimiz bitmişti. Çalışanlara teşekkürümüzü ettik ve direkt Adem hocamızın Odasına gıktok tabiki onada teşekkürlerimizi iletтік. Adem hocamızda tüm herkese başarılar dilediğini bizlere söyledi. Ben hayatımda daha önce böyle verimli bir çalışma yapmamıştım. Hep Google Amca'ya soruyorduk direkt cevapımızı alıyorduk. Gerçekten kütüphanenin bir tadı varmış. Harika bir gündü.

Melihcan'ın "daha önce böyle verimli bir çalışma yapmamıştım" ifadesi "Google Amca"nın ötesinde kütüphane ikliminden keyif alması yerel tarih çalışmasının akademik boyutu adına son derece önemlidir. Projeler çalışılırken liseli gençler, bilgi edinmek ya da görüş almak için uzmanlar, belirli meslek grupları ve yerel halktan kişilerle sözlü tarih çalışmaları da gerçekleştirdiler. Bu bağlamda görüşülen kişilerin meslekleri aşağıdaki gibidir;

- Akademisyen/Tarihçi
- Muhtar
- Belediye yetkilileri
- Yerel halk
- Hamam sahibi
- Polis memuru
- Garson
- Kilise papazı
- Mezarlık çalışanı
- Mezarlık ziyaretçisi
- Manav
- Evhanımı

Anlaşılaçağı üzere, bu yerel tarih projeleri, salt kütüphane ile sınırlı birer masa başı çalışması değildir. Kütüphane ve kitapların yanısıra çalışmanız ile ilgili kişileri saptamanız, izinleri ve randevuları almanız ve konunuz bağlamında bir sohbet/iletişim ortamı geliştirmeniz de gereklidir. Bunların tümünün önemli insani ilişkileri gerektirdiğı de açıktır. Nitekim Seçil ile Dilara da, günlüklerinden öğrendiğimiz kadarıyla, Kuzguncuk'la ilgili projeleri için "Süreyya ve

Kiço ablalarından” randevu alma peşindedirler. Bu süreçte insani duygular da devreye girmektedir. Bazen görüşme yapmak için beklemek de gereklidir; ama beklerken de proje için zamanı değerlendirmek önemlidir. Bu çerçevede onlar da belgeselin ara çekimlerini gerçekleştirmişler.

03.06.2017

Bugün Sûreyho abla ve Kiço abla ile röportaj yapmak için Kuşuncuk'ta gittik. Sûreyho abla ile Kuşuncuk'ta biraz doluştuk. Bizim evleri ve içinde yaşadıkları anlattı. Fokat içinde yaşadıkları şimdi yoktur. Evler ise dükkânlarla döşenmiş. Sûreyho abla hüzünlüyor. Daha sonra bizi Ermeni kilisesine götürüyor. Esti konsulori Anna abla ile görüşürmeye fokat görevli bize Anna ablanın yirmi sene önce buradan ayrıldığını söylüyor. Sûreyho abla hüzünlüyor. Sonra bastona gittik. Burada röportajımızı gerçekleştirirdik. Daha sonra Kiço abla'ya gittik. Evde yoktu. Eşi bize birkaç saatte geleceğini söyledi. Bizde bu birkaç saat içinde ara çekimlerimizi yaptık.

Tüm bu zorlu süreçler devam ederken karşımıza akademik bir fırsat da çıktı; projemizi sunma adına.

Projeyle Sempozyuma Katılıyoruz

Araştırma süreci devam ederken, yapılan çalışmanın genel çerçevesini bilim dünyası ile paylaşma şansımız ortaya çıktı. 19-20 Mayıs 2017 tarihinde İstanbul Üsküdar'da gerçekleştirilen “Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresi” hem zamanlama hem de mekân olarak tam da bu çalışmanın akışına uyuyordu. Üstelik toplantı yerinin Üsküdar olması, Üsküdar'ın yerel tarihinin çalışıldığı bir çalışma için tatlı bir tesadüf de olmaktadır. Bu sempozyuma yapılan “Gençler Üsküdar'ın Tarihini Yazıyor, Belgeselini Çekiyor: Bir Yerel ve Sözlü Tarih Projesinin Öyküsü” isimli başvurumuz kabul edildi. Nitekim projenin görece sonlarına doğru gerçekleşen bu sempozyuma, araştırmacılar ve ‘genç tarihçi’ öğrencilerin bir bölümü ile katıldık ve yapılanların kısa öyküsünü kongre katılımcılarına sunduk. Düşünsenize liseli gençler ve sempozyuma katılmak; olağanüstü bir deneyim olsa gerek.

Bu akademik moralin ardından veri toplama süreci sonlandı ve projenin yazım basamağı devreye girdi. Genç tarihçilerin görece en zorlandıkları basamaklardan biri bu oldu denilebilir. Çünkü akademik kitaplardan, internet kaynaklarından, tarihçi ve araştırmacılarla gerçekleşen görüşmelerden, yerel halk ile yapılan mülakatlardan elde edilen verilerden anlamlı bir bütün oluşturma süreci hiç de kolay değildi onlar için. Bu süreç ile ilgili öğretmenlerimiz ve ben genç tarihçilerle toplantılar gerçekleştirdik. Bu süreçte ilk yazdıkları metinlere dönütler verilerek yazdıklarının geliştirilmesine katkıda bulunuldu. *Bu boyutta dikkat edilen en önemli nokta, yoğun müdahale ile metnin öğrencilerin metni olmaktan çıkma tehlikesiydi.* Öğretmenlerimizle bu boyutun gerçekleşmemesi yönünde kararlar alındı. Bu süreçte İsmail Gökdoğan öğretmenimiz de belgeseller ve onların niteliksel dönüşümü ile ilgilendi. Sonunda ödevler ve belgeseller tarafımıza teslim edildi. Zorlu süreç bitmişti.

Proje Örneklerinden Kesitler

Derbi deyince aklımıza futbol ve Galatasaray, Fenerbahçe ve Beşiktaş'ın kendi aralarında yaptıkları maçlar gelir doğal olarak. Ama bu çalışma derbi deyince akla ilk gelmesi gerekenin Lahanacılar ve Bamyacılar adlarını taşıyan cirit takımları olduğunu ortaya koymuştur. Üstelik bu cirit takımlarının kuruluşu da 1402 yılındaki Ankara Savaşı sonrasına dek gitmektedir. Yüzerce yıl süren bir gelenek olarak padişahları bile “lahanacı” ya da “bamyacı” olarak şiir yazacak kadar fanatik eden, sıradan insanların mezar taşlarına sembol olarak lahanayı koydurduğu bir derbidir bu. İşte genç tarihçiler Ayberk, Pakize İrem ve Yağız Kerem bu konuyu irdelediler; Üsküdar'ın bir semti olan Çengelköy'deki karakolun önünde yer alan lahana taşından yola çıkarak. Aynı taş, komşu ilçe Beykoz'un Paşabahçe semtinde de vardı. Gittiler, bu çeşmeleri yerinde gördüler. İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Fatih Elcil, Çengelköy Mahallesi Muhtarı Can Cumurcu, Sabancı Polis Karakolu'nda çalışan Polis Memuru Sami Yazıcı ile sözlü tarih çalışmaları da gerçekleştirdiler. Aşağıdaki fotoğraflar bu süreçlerden kesitleri sunmaktadır.

Şekil 4. Tarihi Derbinin İzinde Genç Tarihçiler

Cirit Takımları Olarak 'Lahana-
cılar' ve 'Bamyacılar': Tarihi Bir
Derbinin Öyküsü

Ayberk GÜNAY
Pakize İrem METİN
Yağız Kerem DUMAN

Derbi deyince aklımıza daha çok aynı şehrin takımlarını yani Galatasaray, Fenerbahçe ve Beşiktaş gibi takımların kendi aralarında oynadıkları futbol maçları gelir. Heyecanlıdır, çekişmelidir bu maçlar, karar kurana geçer, diğer maçlara benzemez. Peki sadece günümüzde ve futbola mı sınırlıdır bu derbi karşılaşmaları? Hayır işte. Aslında çok anlam yükümlü karşılaşmaların geçmişte ve cirit müsabakalarında da olduğunu göreceğiz Osmanlı İmparatorluğu'nda. Bunun öyküsünü sunalım size. Padişahların bile takım tuttuğu bir döneme gelelim. Derbinin atasının ne olduğunu sunalım. Artık derbi deyince başka bir derbi de gelecek aklımıza.

Osmanlı Devletinden günümüze miras kalan, birçok padişahın taratarat olup, şür yazdığı, uğruna insanların canından olduğu değerlerden biri de cirit sporudur. Biz Türkleri bilirsiniz sporu da çok severiz, taratarat olup gününla tribünlerde marş söylemeyi de. Peki, ata sporumuz olan ciritin tarihi hakkında ne biliyoruz? Gelin bunu birlikte keşfedelim. Yıl 1402: Ankara Savaşı'ndan sonra Amasya'ya çekilen Çelebi Mehmet (1413-1421) savaşçı kar-



Genç tarihçiler, tarihsel süreçte lahana sembolü ile donatılmış çeşmelerin halini de ortaya koydular. Onlarca yıl boyunca yola dökülen asfalt/beton çalışmaları adeta çeşmeyi yutma noktasında ilerlemekteydi. Yine bu çeşmelerin yanı başında, tarihlerinin ne olduğunu, lahana sembolünün neyi ifade ettiğini açıklayan bilgilendirme levhaları da yoktu. Aşağıdaki görsellerde lahana sembolü çeşmenin zaman içerisinde asfalta/betona nasıl mağlup olduğunun süreçsel fotoğraflarına yer verilmiştir. Bu fotoğraflar, yerel tarih bilinci adına sizlere neler düşündürmektedir?

Şekil 5. Lahana Sembolü İçeren Çeşmenin Başına Gelenler



Buraya kadar yapılan açıklamalar “Cirit Takımları Olarak ‘Lahanacılar’ ve ‘Bamyacılar’: Tarihi Bir Derbinin Öyküsü” adlı yerel tarih çalışmasının hem yerel tarih hem de Osmanlı kültürel, spor ve siyasi tarihi içinde önem taşıyan boyutları içerdiğini ortaya koymaktadır.

Bir diğer proje de Asım Batuhan, Ceyda ve İrem tarafından gerçekleştirilen “Üsküdar’ın Taşları: Sadaka Taşı, Binek Taşı ve Nişan Taşı” adını taşımaktadır. Taş denilince akla neler neler gelir; en değerlisinden en değersizine dek. Ama pek çok Üsküdarlının, ne yazık ki, gündelik yaşamda bakıp da göremediği, görüp de hissedemediği/duyumsayamadığı o kadar çok taş var ki Üsküdar sokaklarında. Bu üç genç tarihçinin gerçekleştirdiği araştırma, yerel tarihinin ne denli önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur. Sigaranın izmariti için küllük sanılan sadaka taşı; küçük bir merdiven gibi görülen binek taşı; ne işe yaradığı anlaşılamayan nişan taşı Üsküdarlının geçmişten kalanlara ilgisizliğinin göstergeleri idi. Yerel yönetimlerin bilgilendirme, yerel tarih bilinci oluşturma noktasındaki eksiklikleri de bu arada ifade edilmelidir.

Şekil 6. Üsküdar’ın Tarihi Taşlarından Sadaka Taşları ve Görüşülenlerle Fotoğraf



Bu iki konudan başka bir mezarlık; Bülbülderesi Mezarlığı da kendi gizemi ile birlikte yerel tarihin konusu yapılmıştır. Üsküdar'daki bir tramvay deposu, bir hamam, bir depo ve değirmen ya da bir kasır Üsküdar'ın zengin tarihsel mirası olarak genç tarihçiler tarafından inceleme konusu yapıldı. Daha başka konularımız da vardı. Merak edenler kitabı inceleyebilirler.

Genç Tarihçilerin Gözünden Projeye Bakmak

Proje bitiminde genç tarihçilere son algı anketi ile sorduk, "projenin kendilerine neler katmış olabileceğini" ya da "sınıftaki klasik tarih derslerinden ya da ders kitaplarından bu çalışmanın ne gibi farklılıkları olduğunu". Onların yanıtlarından bazıları aşağıdaki gibidir. Biz hiç konuşmadan, yorum yapmadan gençlere bırakalım sözü/sözleri.... Bakalım neler demekteler?

Projenin Katılımcı Genç Tarihçilerde Geliştirdiği Beceri Ve Perspektifler

Kübra Miraç Aslan

4. Size göre bu projeye katılmak sizde ne gibi beceri ve perspektifler geliştirmiştir? Bu projenin siz kattıklarını detaylarıyla yazınız.

Proje bana ekip halinde çalışmayı, ekip içindeki her bireyin ne kadar önemli olduğunu, kimi zaman gözümüze dahi çarpmayan şeylerin ne kadar tarih koktuğunu, bilimsel bir araştırmada nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini, ülkemizde araştırmaya hevesli gençlere ihtiyaç olduğunu, bir işe eğer onu bitirebileceksek başlamamış gerektiğini, sabretmenin önemini, bir bilgiye ulaşmanın hazzını, yaptığımız her işte önümüze engellerin çıkacağını, yılmamanın sonucunu.. böyle güzel projeler olacağını öğretti. İyi ki katıldım. Artık çevremde daha duyarlı bakıyorum. Bir çeşme, bir cami gördüğümde ona tarihini öğrenme isteğiyle yaklaşıyorum. Çok güzel değil mi..?

Irem Tolak

Bu projeye katılmak bende araştırma yapmayı, saha çalışmalarını gerçekleştirme, bilgi toplama, bilgiye ulaşmayı, programlı çalışma, bir problem üzerinde ayrıntılı düşünmeyi, sabretmeyi, kütüphane de çalışma sistemini, belgesel ve fotoğraf çekilirken netere dikkat edilmesi gerektiğini öğrendim.

Saha çalışmalarını sırasında ilk kez sâbli tarih yaptım, ilk kez halkla röportaj gerçekleştirdim. Rapor hazırlamayı ve makalenin nasıl hazırlandığını öğrendim

Aleyna Kiraz

Bu projeden öncede her zamanlarla yaşam insanlara empati kurabiliyordum. Ama bu projeden sonra bu daha da fazlası. İnsanlarla yaptığımız röportajlarda bize sadece sorumuzun cevabını vermediler. Ve cevabında sözlerle değil duygularla aktardılar. Ve bu bende çok şey uyandırdı.

Projenin, Sınıftaki Tarih Derslerinden Ve Ders Kitaplarından Farkı

Kübra Miraç Aslan

8. Size göre gerçekleştirdiğiniz yerel tarih projesinin, okulunuzdaki tarih derslerindeki ve ders kitaplarındaki konulardan farkları nelerdir? Görüşlerinizi detaylarıyla yazınız.

Bugüne kadar hiçbir tarih kitabında gezme, hamam, sebil, kilise vb. eserlerin bu denli detaylı bilgilerle anlatıldığını görmedim. Bu büyük bir eksiklik çünkü tarih sadece savaşlardan ve anlaşmalardan ibaret değil.

İrem Tolak

Bu tarih projesi, okulda gördüğümüz tarih derslerine göre daha gerçekçi. Sınıfta tarih derslerinde yalnızca tarihi okuyoruz, tarihi yaşamıyoruz. Ancak yerel tarih projesi sayesinde geçmişin perdelerini aralamayı, geçmişini masaya yatırmayı ve tarih yaşamayı öğrendik. Tarih projesi sayesinde tarihin yalnızca savaşlardan ibaret olmadığını anladım. Bu projede farklı şeyler yaptığımız için tarih dersine göre daha faydalı ve eğlenceli oldu.

Ceyda Akdoğan

Okulumuzdaki tarih dersleri sadece okuyarak geçiyor. Gezip görme yok. İzleyip anlam - yorum çıkarma yok. Kitap ne verdiyse o.. Fakat projemle ile gördüğü tarih bozup anlamamış. Bazınca, dinleyince, kendi başına araştırıp sonra öğrenilmiş. Ezber değilmiş en önemlisi anlam çıkarmamış.

Tarih savaşlar, padişahlar, anlaşılmıyor değilmiş. Taslar, derbiler, deşerler, hoşgörüler, kolaylıklardan oluşmuş. Kısacası sıkıcı değil, eğlence oluyormuş...

Aleyna Kiraz

Tarih derslerinde ve kitaplarda dış, objektif referanslar yapıyor ve işleniyor hali olarak. Gerçekleştirdiğimiz tarih projesi ise her hafta aynı kuralda dinleyip değerlendirmekten geçiyor. Ve böylece altında daha doğru bir bilgiye ulaşıyoruz. "Duygusal" olarak adlandırdığım tarih kitapları bize pek bir şey anlatmıyor altında. Ya anlatan öğretmen ruh katıpta anlatıyor, ya da belirli bir amaca hizmet vermesi için saire görmeden ezberleniyor. Sınavlar gibi...

Samet Şakar

Okul derslerinde devletler kurulur, yıkılır. Savaşlar kazanılır, kaybedilir. Reformlar yapılır. Fakat bizim yaptığımız Yerel Tarih projesinde oturduğum, yaşadığım ve hayatımı adadığım Üsküdarın kültürel tarihini gün yüzüne çıkardık. Bence herkes böyle bir projede bulunmalı. Çünkü bize alıştığımız tarihin çok dışında çevremizde de tarih olduğunu farkettiriyor. Bu ülkeye sahip olmalıyız.

Sonuç

2005 yılındaki öğretim programı değişikliğinin ardından Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde bir öğretim yöntemi olarak kendini gösteren yerel tarih ve sözlü tarih artık Türkiye'deki varlığını somut uygulamalar ile de göstermeye başlamıştır. Tarih derslerini seven ya da sevmeyen, sayısalcı ya da sözelci, kız ya da erkek dinlemeden; liseli genç tarihçilerin tarih yazması ya da ürün üretmesi bu proje ile söz konusu olabilmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen eğitim ve danışmanlık ile birlikte yerel tarih konusu bulmuşlar, kütüphane, kitaplar ve internetten araştırma yapmışlar, araştırmacı, tarihçiler ve diğer meslek dallarından insanlar ile sözlü tarih görüşmeleri gerçekleştirerek verilerini toplamışlardır. Ardından da bu verileri konu kapsamları çerçevesinde bir yazılı anlatıya dökmüşler; kendi beceri sınırları içerisinde de belgesel çekmişlerdir. Tarih dersleri sadece duvarlarla çevrili bir sınıfta mı gerçekleşir, yoksa yaşamın içinde mi; tarih dersleri sadece büyük anlatıları mı konu etmeli, yoksa yanı başımızdaki de tarih midir? Bunların tamamı bu projenin, katılımcı öğrencilerin zihninde türettiği yeni soru ya da algılardır. Daha ne olsun ki?

Son Not ve Teşekkür

Eğitimin, ürettikleri ürünler üzerinden, öğretmenlerin ve özellikle de öğrencilerin onurlandırılması olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda proje yürütücüsü ve kitabın editörü olarak;

Proje üyeleri tarih öğretmenleri; İsmail Gökdoğan, Selman Küçük, Nazan Köroğlu ve Emel Akbaş'a

Proje katılımcısı genç tarihçiler; Aleyna Kiraz, Asım Batuhan Öztürk, Begüm Turgutalp, Berna Akdoğan, Ceyda Akdoğan, Ceyda Naz Fazlıoğlu, Dilara Atalar, Furkan Korcuk, Gürkan Dağdır, Hamza Ayberk Günay, İlayda Bekdaş, İrem Tolak, Kevser Çakmak, Kübra Miraç Aslan, Melihcan Soner, Murat Ekşi, Murat Kabaoğlu, Pakize İrem Metin, Samet Şakar, Seçil Çalışır, Semih Yılmaz, Yağız Kerem Duman, Yusuf Sezer Car, Yusuf Şensoy'a emekleri için sonsuz teşekkürlerimi bir kez daha sunarım.

Not: Proje kitabının pdf'sini (ücretsiz) edinmek için lütfen ykabapinar@marmara.edu.tr adresine eposta atınız.

Kaynakça

- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Kabapınar, Y. (Ed.) (2018). *Genç tarihçiler Üsküdar'ın yerel tarihini yazıyor belgeselini çekiyor*. İstanbul: Hat Baskı Sanatları.
- MEB, (2017). *Şehrimiz Dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Öztaşçı, A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Şimşek, A., Kaymakçı S. (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Web-1: <http://akademi.istmem.com/sosyalbilimler.php>, adresinden Eylül 2018'de edinilmiştir.



TARİH BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ALAN GEZİLERİ ve MÜZE ZİYARETLERİNE ve MÜZEDE YAPILAN ETKİNLİKLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ¹

Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN *

Cemil Cahit YEŞİLBURSA **

Öz: Bu çalışmanın amacı tarih bölümü öğrencilerinin alan gezileri ve müze ziyaretleri ile müzede yapılan etkinliklere yönelik görüşlerini incelemektir. Müzeler doğal, tarihi, sanatsal, bilimsel değerlerle ilgili nesnelere saklanıp korunduğu, incelendiği ve sergilendiği kurumlardır. Müzeler, tarihi yerler ve tarihi yapılar tarih öğrenmede ve öğretmede vazgeçilmez kaynaklardır. Bu yerler her türlü eğitim kademesinde öğrenme ve öğretme amacıyla kullanılabilirler. Nitel araştırma yöntemi temelinde fenomenoloji modeline göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara'da bir devlet üniversitesinin Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünde okuyan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların görüşlerini ortaya koymak için Ankara Kalesi ve çevresinde alan gezisi ve Çengelhan Müzesi ziyareti gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüş formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcılar müzede yapılan etkinliklerin kalıcı öğrenme sağladığını, iş birliğini geliştirdiğini, bakış açılarını geliştirdiğini ve etkinlikleri faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, müzede yapılan etkinliklere yönelik duygularını ise, eğlenceli, heyecanlı, güzel, sıra dışı, ilginç ve şaşkınlık verici şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcılar müzelerin; görsellik, zenginlik, bilinç oluşturma ve toplumsal katkı bakımından önemli olduğunu vurgulayarak müze eğitiminin, eğitim-öğretim ve kişisel gelişim açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: : Müze Ziyareti, Alan Gezisi, Tarih Bölümü Öğrencileri, Etkinlik

HISTORY DEPARTMENT STUDENTS' VIEWS on FIELD TRIPS, MUSEUM VISITS and MUSEUM ACTIVITIES

¹ Bu çalışma 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleştirilen Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

* Öğrt. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, nihanerol@gazi.edu.tr

**Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, ccyesilbursa@gmail.com

Abstract: The purpose of this study is to explore the views of the history department students on field trips and museums visits with activities that applied in the museum. The museums are institutions where natural, historical, artistic, scientific values related objects are kept, preserved, examined and exhibited. Museums, historic places and historical buildings are indispensable sources for learning and teaching history. These places can be used for learning and teaching purposes at all stages of education. In the study, the phenomenology method was used. The convenience sampling method was used for the study group. Twenty students studying in the history department of the faculty of arts took place in the study group. A trip to a historic site and a visit to a museum were held to reveal the views of the participants. Opinion form was used to collect data. There are four open-ended questions in the opinion form. Phenomenological analysis was used in the analysis of the data. The results show that participants expressed that the activities held in the museum provided permanent learning, developed cooperation, and that they found the perspective to be beneficial and useful. Participants expressed their feelings about the events held in the museum as fun, exciting, beautiful, unusual, interesting and surprising. Participant's views about museums; museums provide visual richness, awareness, and social contribution. They pointed out that museum education is important as teaching and learning and personal development.

Keywords: Museum Visits, Field Trips, History Department Students, Activities

Extended Summary

Purpose

The purpose of this study is to explore the views of the history department students on field trips and museums visits with activities that applied in the museum. The museums are institutions where natural, historical, artistic, scientific values related objects are kept, preserved, examined and exhibited. Museums, historic places and historical buildings are indispensable sources for learning and teaching history. These places can be used for learning and teaching purposes at all stages of education.

Method

The phenomenology method was used for the study group. Twenty students studying in the history department of the faculty of arts took place in the study group. A trip to a historic site and a visit to a museum were held to reveal the views of the participants. Field trips are planned daily. In the first part of the field trip, Ankara Castle was visited and then the place for lunch and rest was given. In the second stage of the trip, the Rahmi Koç museum, which is located near Ankara Castle, was visited. During the visit to the museum, 5 different activities

were organized. For some of these events, the Museum's training package was used. After the end of the activities, the students wrote their opinions about the activities and the historical trip. Opinion form was used to collect data. There are four open-ended questions in the opinion form. Phenomenological analysis was used in the analysis of the data. The collected data are summarized and interpreted according to the previously determined theme, and direct quotations are frequently given. The data are also digitized with simple "frequency" calculations. In the analysis of the data, frequencies are different from each other, as some of the participants give multiple responses (n = 20), which fall into more than one category.

Results and Discussion

Four research questions were asked and the answers given to these questions were examined so that the participants can express their views on this subject. The study examined the views of the participants on the activities of the museum in the first research question. According to the findings of the study, participants had a positive opinion on the activities they performed in the museum. Participants expressed that activities provided permanent learning, improved the point of view, provided detailed insight, beneficially developed a business association, provided.

In the second research question, the participant's feelings about the activities in the museum were examined. Most of the participants found the activities fun. Apart from that, the participants have found that they find the activities to be beautiful, exciting, extraordinary, surprising or strange, the result that they found as happy, interesting, interesting, remarkable, and intriguing.

In the third research question, the participants' thoughts on museum and museum education were examined. Participants expressed that the museums provided visual richness, created cultural consciousness, developed the history consciousness, that it was a time machine, contributed to the city culture, that it was a trip to the past of society and developed conservation awareness.

In the fourth research question, the participants examined the views of participants on field trips and museum visits in history learning. Participants' field trips and museum visits are the result of what they consider important in history learning. Participants emphasized the most visually to learn and the permanence of the learners. It was then emphasized by on-

site learning and by participants that only books were not enough. The participants also highlighted concepts such as feeling the period, hearing the scent of the works, commenting and criticism.

Conclusion

It can be said from the participant expressions that field trips and museum visits provide various benefits such as learning by seeing history, persistence of learners and on-the-spot learning. From these results, it can be said that field trips and museum visits can be used as a method in teaching history courses in undergraduate programs. Selective museum education courses can also be put in history sections in the direction of participants' opinions indicating that field trips and museum visits are fun and educational. On the other hand, it can be said that museum visits and field trips will enrich the teaching in various history lessons.

Giriş

Müzeler doğal, tarihi, sanatsal, bilimsel değerlerle ilgili nesnelere saklandığı, korunduğu, incelendiği ve sergilendiği kurumlardır. Müzenin toplanan eserleri koruma, saklama, belgeler oluşturma, bilimsel yayın yapma ve bu yayınları halka sunma gibi hizmetlerinin yanında (Kuruoğlu-Maccario, 2002) eğitim işlevi de bulunmaktadır (Ata, 2002). Müzelerin eğitim işlevi 19. yüzyılın sonlarına kadar gitmekle birlikte (Ata, 2002; Şahan, 2005; Tezcan-Akmehmet ve Ödekan, 2006) 20. yüzyılın ikinci yarısında müze eğitiminde bilimsel yaklaşım önem kazanmıştır ve müzelerin eğitim işlevine büyük önem verilmiştir. 1970 sonrası yeni bir müze eğitimi anlayışına doğru önemli gelişmelerin ilk adımları atılmaya başlanmıştır (Tezcan- Akmehmet ve Ödekan, 2006). Griffin'e (2004) göre müzelere yapılan alan gezileri hakkında otuz yılı aşkın bir süredir bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda, alan gezilerinin eğitimsel değeri, alan gezisi planlamanın etkisi ve öğrencilerin müzelerde öğrenmesi şeklinde üç temel faktör ön plana çıkmıştır. Bu faktörlerden müzede öğrenme, "estetik beğeni hissi, motivasyon ve ilgi gelişimi, eleştirel bakış açısının oluşturulması ve iyileştirilmesi ile kişisel kimliğin geliştirilmesi gibi sonuçlar ortaya çıkarır". Bu tarz öğrenme anlayışı, sosyo-kültürel bakış açısı, kültürel normları ve çeşitli araç ve yöntemleri içerir (Griffin,

2004). Bir öğretim yöntemi olarak alan gezileri ise canlı öğrenme ortamlarıdır. Öğrenciler alan gezileri yoluyla aktif olarak öğrenirler. Alan gezileri ile hem öğrencilerin kendi arasında ve aynı zamanda öğretmen ile öğrenciler arasında etkileşim oluşur (Coughlin, 2010). Müzeler doğası gereği motivasyonu güçlendiren ve etkileşimin sürekliliğini sağlayan yerlerdir. Müzeler, öğrenme için anahtar durumlar sağlayan çevrelerdir. Paris, Yambor ve Packard (1998) müzede insanların, kişisel anlamlar inşa ettiklerini, zorlu görevlere cesaret ettiklerini, kendi öğrenmelerini kontrol ettiklerini, başkaları ile iş birliği yaptıklarını ve başkalarının çabalarına saygı duyduklarını belirtmektedirler (Griffin, 2004). Müzeler öğrencilerin; nesnelere ve eserlerin incelenmesi, sosyal etkileşim ve müze içeriğinin kişisel seçim yoluyla araştırılması ile aktif olarak anlam kazanmaları için fırsatlar sunar (Falk ve Dierking, 2000; Griffin, 2004; Hooper-Greenhill, 1991). Müzeler bireylere, görseller, nesnelere ve öyküler yoluyla anlam oluşturmaları için bir alan sağlarlar (Kaschak, 2014). Tarih müzeleri, öğrencilerin tarihsel anlamalarını çoklu bakış açıları sunarak ve tarihsel kanıtları analiz etme fırsatıyla artırabilir (Barton ve Levstik, 2004). Müzede öğrenme sınıftan farklı olup her iki ortam birbirinin tamamlayıcısıdır. Okulda öğrenme büyük oranda sözlü iletişimle ve okulun imkânları çerçevesinde teknolojik imkânlarla desteklenmektedir. Müzede ise nesne ve görsel kaynaklar, öğrenme sürecinin temelidir. Müzede öğrenciler “gerçek şeylerle” sarılmıştır. Bunlar okulda elde edilen bilgiye yeni bir boyut katar (Ata, 2002). Dolayısı ile iyi planlanmış müze ziyaretleri, bu ziyaretlerin eğitsel faydalarını artırmakla kalmaz; aynı zamanda bu tür gezileri sadece zevkli bir boş zaman etkinliği statüsünden, her öğrencinin tarih öğrenmesinin gerekli bir ögesi durumuna yükseltir (Aktekin, 2008). İlgili alanyazında müze ziyaretleri, alan gezileri ve müze eğitimine yönelik oldukça fazla çalışma bulunmaktadır (Erim, 2005; Güleç ve Alkış, 2003; Kısa ve Gazel, 2016; Memişoğlu ve Kamçı, 2013; Meydan ve Akkuş, 2014; Taş, 2012; Tezcan-Akmehmet, 2008; Yılmaz ve Şeker, 2011; Yılmaz ve Egüz, 2015). Bu çalışmaların genellikle ilk, orta, lise düzeyi öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan akademik başarı, tutum ve görüş üzerine yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alan gezilerinin ve müze ziyaretlerinin Edebiyat Fakültesi programındaki bir tarih dersinde öğretim yöntemi olarak kullanımına dair bir çalışmaya bu araştırma yapıldığı sırada rastlanmamıştır. Oysaki müze ziyaretleri sadece ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde önemli değildir. Sadece eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının kazanacağı bilgi ve becerilerden de değildir. Müze ziyaretleri hem eğitim fakültelerindeki tarih derslerinde hem de edebiyat fakültelerindeki tarih derslerinde kullanılacak bir yöntemdir. Aktekin’in (2008) de

vurguladığı gibi müzeler, tarihi mekân ve binalar tarih eğitiminde ve yerel tarih konularının öğretiminde vazgeçilmez kaynaklardır. Kaldı ki iyi tasarlanmış müze ziyaretleri her eğitim kademesindeki öğrencinin tarih öğrenirken yararlanabileceği bir yöntemdir. Buradan hareketle bu çalışmada edebiyat fakültesi tarih bölümü öğrencilerinin alan gezileri ve müze ziyaretlerine yönelik görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara (alt amaç) cevap aranmıştır:

Tarih bölümü öğrencilerinin;

- Müze ziyaretinde yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Müze ziyaretinde yapılan etkinlikler hakkındaki duyguları nasıldır?
- Müze ve müze eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Tarih öğrenmede müze ziyaretlerinin yeri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma esasına dayalı fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Literatürde olgubilim de denilen fenomenolojik yöntem, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir. Olgubilim, öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya çalışmaktadır (Onat-Kocabıyık, 2016: 55). Bu çalışma, katılımcıların alan gezisi ve müze ziyareti deneyimlerine dayalı olduğu için fenomenoloji deseni seçilmiştir. Alan gezisi ve müze ziyaretleri esnasında katılımcıların ziyaret edilen mekânlarda gözlem yapmaları ve bu mekânlarda çeşitli etkinlikler yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar da katılımcıları bu etkinlikler ve ziyaretler sırasında gözlemeleme fırsatı elde etmiştir. Bu şekilde katılımcıların deneyimleri derinlemesine kavranmak istenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme (convenience sampling) kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, çalışmaya hız ve pratiklik kazandırması, ayrıca katılımcılar alan gezisine götürüldüğü için maliyetin dikkate alınması (Yıldırım ve Şimşek, 2006) bakımından tercih edilmiştir. Bu kapsamda Ankara'da yer alan bir devlet üniversitesinin

edebiyat fakültesi tarih bölümünde 2. sınıf düzeyinde okuyan “Türkiye’de Tarihi Yerler Bilgisi” seçmeli dersini alan 20 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Katılımcılardan 8’i kadın 12’si erkektir. Katılımcıların isimlerinin saklı tutulması için kodlama yapılmıştır. Örneğin, Ö2-E kodu, erkek öğrenciler içerisinde ikinci sırada yer alan öğrenciyi temsil etmektedir, Ö7-K ise, kadın öğrenciler içerisinde yedinci sırada yer alan öğrenciyi temsil etmektedir. Öğrencilerin 6 tanesi Ankara merkezde ikamet etmekle birlikte diğer öğrenciler Polatlı ilçesinde ikamet etmektedirler. Bu öğrencilerin büyük bir kısmı farklı illerden Ankara’ya gelmişlerdir ve daha önce Ankara’nın tarihsel mekânlarını ve müzelerini görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin buldukları çevrede görebilecekleri tarihsel mekânlar ve kültürel etkinlik imkânları kısıtlıdır. Bu sebeple çalışma grubunun imkânları sınırlı bir grup olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamında alan gezisi ve müze ziyareti gerçekleştirildiğinden katılımcıların seçilmesinde gönüllülük dikkate alınmıştır.

Süreç

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin alan gezisi ve müze ziyaretleri “Türkiye’de Tarihi Yerler Bilgisi” dersi kapsamında planlanmıştır. Bu sebeple yapılacak ziyaret ve etkinlikler de dersin programı ve kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır. Dersin içeriğinde Türkiye’nin yedi bölgesinin tarihi mekânları, bu bölgelerde yer alan müzeler ile somut ve soyut kültürel miras öğeleri gibi konular mevcuttur. Bu araştırmada için geziden bir önceki hafta “Geçmişten Günümüze Ankara” başlıklı bir ders sunusu gerçekleştirilmiştir. Bu derste Ankara’nın tarihine ilişkin anahtar bilgiler verilmiş ve Ankara’da yer alan müzelerin isimleri ile bu müzelerin içeriğinden kısaca bahsedilmiştir. Öğrencilerin görüşüne de başvurularak alan gezisi için Ankara Kalesi seçilmiş, kale ve çevresinde Ankara tarihine ilişkin anekdotlar paylaşılmış ardından yemek ve dinlenme molası verilmiştir. Gezinin ikinci etabında ise Ankara Kalesinin yakınında olan Çengelhan Rahmi Koç müzesi ziyaret edilmiştir. Müze ziyareti esnasında katılımcılara beş farklı etkinlik yaptırılmıştır. Bu etkinliklerden “Semafor Alfabeti” ve “Bahçe Güneş Saati”, etkinlikleri² için müzenin eğitim paketinden yararlanılmıştır. “Zaman Kapsülü- Dün, Bugün, Yarın Çizelgesi” ve “İpucu Kâğıdı. Neredeyim?” etkinlikleri³ için Çakır-İlhan, Artar,

² http://www.rmk-museum.org.tr/cengelhan/turkce/rmk_ilkogretim_Okullari_Egitim_Paketi.htm adresinden etkinliklerin içeriği hakkında detaylı bilgi alabilirsiniz.

³ Etkinliklerin içeriği için <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/e/t/etkinlik-paketi.pdf> adresinden detaylı bilgi alabilirsiniz.

Okvuran ve Karadeniz (2011) tarafından hazırlanan “Müze Eğitimi Etkinlik Kitabı’ndan yararlanılmıştır. “Nesne İnceleme” etkinliği ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Çengelhan Rahmi Koç Müzesi Öğretmen ve Öğrenci Eğitim Paketinde belirtildiği üzere “Semafor Alfabesi” etkinliğinin amacı, katılımcıların “iletişim araçlarının tarihsel gelişimi hakkında bilgi edinmelerini” sağlamaktır. Grupla yapılan bir etkinliktir. Bu bakımdan katılımcılara “tarihsel bilgi edinmenin yanında, grupla çalışma, iletişim, dayanışma, birlikte hareket etme ve bir ürün ortaya koyma gibi bazı beceri ve değerleri” de kazandırmaya yönelik bir etkinliktir. Yine aynı eğitim paketinde, “Bahçe Güneş Saati” etkinliğinin amacı ise, “güneş saatinin çalışma prensibini öğretebilmek, teknolojinin insan yaşamındaki yerini ve önemini kavratmak ve zamanı ölçen aletlerin tarihsel gelişimi hakkında bilgi edindirmek” olarak belirtilmiştir. Grupla yapılan bir etkinliktir. Katılımcıların, “iş birliği içinde çalışmaları, tartışmaları, sorunu birlikte çözmeleri ve yaratıcı çözüm önerileri getirmeleri” amaçlanmıştır (Web-1).

“Zaman Kapsülü” etkinliğinin amacı, yaratıcı düşünce ve hayal gücünü geliştirmek ve eski eserleri koruma ve yaşatma bilinci oluşturmaktır (Çakır-İlhan vd., 2011). Bu etkinlikte, “Dün, Bugün Yarın Çizelgesi” çalışma yaprağı olarak kullanılmıştır. Bu etkinlik grupla ya da bireysel olarak yaptırılabilir, bu araştırmada grup etkinliği tercih edilmiştir. Grup üyelerinin iş birliği içinde çalışmaları, dayanışma içinde olmaları amaçlanmıştır. Aynı zamanda farklı becerilere (yazma, çizme, sözlü iletişim becerisi vb.) sahip grup üyelerinin bu etkinlikte bu becerilerini kullanmalarına olanak sağlanmıştır. “İpucu Kâğıdı. Neredeyim?” etkinliğinin amacı, katılımcıların keşfetme güdülerini kullanmalarını sağlamak, araştırma becerilerini geliştirmek ve merak duygusu uyandırmaktır (Çakır-İlhan vd., 2011). Bu çalışma da grupla yaptırılmış bir etkinliktir. Grup üyelerinin iş birliği içinde hareket etmeleri, yardımlaşmaları, tartışmaları ve görüş geliştirmeleri amaçlanmıştır.

“Nesne İnceleme” etkinliğinin amacı ise, katılımcıların müzedeki nesnelere daha detaylı incelemelerini sağlamaktır. Bireysel gerçekleştirilen bir etkinliktir. Katılımcıların, bireysel olarak müzedeki nesnelere birini seçmeleri ve o nesne hakkında detaylı inceleme yapmalarına dayanan bir etkinliktir. Nesnenin, türü, özel nitelikleri, kullanımı, değeri ve yapıldığı zamanla ilgili teknoloji hakkında ayrıntılı bilgiler edinmeye yönelik bir etkinliktir. Ayrıca katılımcının neden bu nesneyi seçtiğine yönelik bir sorunun yer alması, katılımcının kişisel ilgi, merak ve beğenisini ortaya koymasını amaçlamaktadır.

Etkinliklerin bitiminden sonra müzenin kafeteryasında katılımcılarla sohbet edilmiştir. Bu esnada katılımcıların görüş formlarını doldurmaları sağlanmıştır. Gezinin sona ermesinden sonra katılımcılar okulun ayarladığı servisle fakülteye dönmüşlerdir. Geziyi takip eden ilk derste, müze gezisi öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir ve tamamlayıcı etkinlikler yapılmıştır. Müze gezisinin değerlendirilmesinde, Çakır-İlhan ve diğerlerinin (2011) “Müze Eğitimi Etkinlik Kitabı’ndan yararlanılarak “Öz-Değerlendirme ve Akran Değerlendirme” formları kullanılmıştır. Tamamlayıcı etkinliklerde; alan gezisine ve müze ziyaretine katılan öğrenciler, müze ziyareti ve alan gezisi ile ilgili düşüncelerini, duygularını ve izlenimlerini (eksikler, iyi yönler, geliştirilmesi gerekenler, süre vb.) paylaşmışlardır. En beğendikleri bir eser hakkında paylaşımda bulunmuşlar (neden bu eseri beğendiler, onun için ne ifade ediyor vb.) ve gerçekleştirilen müze ziyareti ile alan gezisinin tarih bölümünde okuyan bir öğrenci için anlamını tartışmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında 4 adet açık uçlu sorunun yer aldığı görüş formu kullanılmıştır. Bu sorular şu şekildedir:

- Gezi kapsamında yapılan etkinlikler hakkında düşüncelerim
- Gezi kapsamında yapılan etkinlikler hakkında duygularım
- Müze ve müze eğitimi hakkında düşüncelerim
- Tarih öğreniminde alan gezileri ve müze ziyaretleri hakkında düşüncelerim

Veri toplama aracında yer alan bu sorular için ikisi tarih eğitimi uzmanı, bir tanesi sosyal bilgiler eğitimi uzmanı olan üç farklı uzmandan görüş alınmıştır.

Verilerin Analizi

Fenomenoloji (olgubilim) araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde çoklu analizci üçgenlemesine başvurulmuştur. Analizcilerin üçgenlenmesi, iki ya da daha fazla kişiye aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve bulguların karşılaştırılmasıdır. Bu analiz yöntemi bütün veri toplama işini tek bir araştırmacının

yapmasından kaynaklanan olası ön yargıları azaltmaya yardımcı olur ve elde edilen verilerin tutarlılığını doğrudan sağlama olanağı verir (Patton, 2014, s. 560). Bu anlamda, verilerin analizi için katılımcılardan toplanan görüşme formları iki araştırmacı tarafından defalarca okunmuştur. Kod, kategoriler ve temalar bağımsız olarak oluşturulmuştur. Üzerinde görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kategoriler ve temalar tespit edilmiştir. Daha sonra bu kategori ve temalar hakkında bir tarih eğitimi uzmanı ve bir eğitim bilimleri uzmanından görüş alınmıştır. Böylece kategorilere ve temalara son hali verilmiştir.

Bulgular

Tarih Bölümü Öğrencilerinin Müze Ziyaretinde Yapılan Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Tarih bölümü öğrencilerinin müze ziyaretinde yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Müzede Uygulanan Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Etkili Öğrenme	Kalıcı Öğrenme	(Ö2E), (Ö6E), (Ö1K), (Ö15K), (Ö20E)
	Detaylı İnceleme	(Ö7K), (Ö5E), (Ö12E)
	Daha Fazla Bilgi	(Ö1K), (Ö13E), (Ö16E)
	Öğretimi Zenginleştirme	(Ö10K), (Ö15K)
	Öğretici	(Ö14K), (Ö6E)
Kişisel Gelişim	Bakış Açısı	(Ö9K), (Ö18E), (Ö5E)
İşlevsellik	Fayda Sağlama	(Ö4E), (Ö11E), (Ö19E)
	Daha Verimli	(Ö4E), (Ö17E)
Grup Etkileşimi	İş birliği/İletişim	(Ö8K), (Ö12E), (Ö14K)

Tablo 1 incelendiğinde, müzede yapılan etkinlikler hakkında katılımcıların görüşlerinin; etkili öğrenme, kişisel gelişim ve işlevsellik temalarında kümelendiği görülmektedir. Etkili öğrenme temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö2-E: “Etkinliklerin kalıcı bir öğretici etken olduğunu düşünüyorum.” Ö7-K: “Gezide bize yaptırılan etkinlikler sayesinde bir görsele bakarak ondan ne gibi sonuçlar çıkarabileceğimi ya da onun ne için kullanıldığını daha detaylı öğrenmiş oldum.” Öğrencilerden gelen kalıcı öğrenme, detaylı öğrenme gibi ifadeler öğretimde ders dışı etkinliklerin kullanılmasının faydalı olması fikrini destekler durumdadır (Köse, 2013).

Kişisel gelişim temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö9-K: “Etkinlikler sayesinde müzeyi farklı bir gözle inceleme fırsatı bulduk.” Katılımcılar müze ziyareti öncesinde de Türkiye’de Tarihi Yerler dersi kapsamında çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Bununla birlikte müzede yapılan etkinliklerin katılımcıların çoğunda olumlu izlenimler gerçekleşmesini sağlamıştır. Müzeye ve müzedeki nesnelere farklı bakış açılarından bakmalarını sağlamıştır. Kaldı ki ziyaretçiler müzeye, farklı ön bilgiler, kişisel hikâyeler, farklı bakış açıları ve beklentiler ile gitmektedirler. Ayrıca ilgi alanları da farklıdır (Kandemir ve Uçar, 2015). Bu anlamda müzede yapılan etkinliklerin katılımcıların farklı ilgili alanlarına hitap ettiği söylenebilir.

İşlevsellik temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö4-E: “Etkinliklerin biz tarih öğrencilerine fayda sağladığını düşünmekteyim.” Bu bulgudan hareketle müzede yapılan etkinliklerin işlevsel olduğu yorumu yapılabilir.

Grup etkileşimi temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö8-K: “Grup oluşturmak, bizim takım çalışması hakkında fikir sahibi olmamızı sağlarken grup formunda hareket etmeyi iş birliğini öğrenme açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.” Müze ziyaretlerinin ve müzede yapılan etkinliklerin amaçlarından biri de grupla çalışmayı ve iş birliğini geliştirmeyi sağlamaktır. Bu anlamda, bu çalışmada yapılan etkinliklerin bu amacı gerçekleştirmeyi sağladığı söylenebilir.

Tarih Bölümü Öğrencilerinin Müze Ziyaretinde Yapılan Etkinlikler Hakkındaki Duyguları

Tarih bölümü öğrencilerinin müze ziyaretinde yapılan etkinlikler hakkındaki duyguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Müzede Uygulanan Etkinlikler Hakkındaki Duyguları

Kişisel Duygular	Heyecan	(Ö7K), (Ö13E), (Ö15K)
	Şaşkınlık/Tuhaf	(Ö7K), (Ö11E)
	İlgi ve Dikkat	(Ö5E)
	Merak	(Ö13E)
	Mutlu	(Ö17E)
Durumsal Duygular	Eğlenceli	(Ö1K), (Ö3K), (Ö4E), (Ö5E), (Ö6E), (Ö78), (Ö9K), (Ö10K), (Ö11E), (Ö13E), (Ö14K), (Ö16E), (Ö19E), (Ö20E)
	Güzel	(Ö3K), (Ö5E), (Ö7K), (Ö12E), (Ö15K)
	Sıra dışı	(Ö11E), (Ö18E)
	İlginç	(Ö2E)

Tablo 2 incelendiğinde, müzede yapılan etkinlikler hakkında katılımcıların duygularının kişisel ve durumsal duygular olarak kümelendiği görülmektedir. Kişisel duygu, katılımcının etkinlik yapılırken bireysel olarak ne hissettiği ile alakalıdır. Durumsal duygu ise, o anki durumu (etkinliği) nasıl bulduğu ile ilgili duygusudur. Kişisel duygular temasına ilişkin katılımcıların ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

Ö7-K: “...Yalnızca hareketleri yaparken biraz heyecanlanmama sebep oldu. Ama ortamdaki sıcak mutlu havadan hepsi geçti. Yapmış olduğumuz diğer etkinlikte nesne bulmada bizim bulduğumuz cambaz arabasının modeli ve şekli, kullanımı ve hareket alanı şaşkınlık içinde kalmama sebep oldu.” Ö5-E: “Benim için en güzel etkinlik ikinci etkinlikti. Çünkü sevdiğim bir nesneyi tanıtırken bütün içtenliğimle yazdım. En güzel tarafı buydu bence, bu müzede herkesin ilgisini çeken bir nesne mutlaka olmuştur ve o nesneyi tanıtırken herkes ilgisi dâhilinde duygularını aktarmıştır eminim.” Bu etkinlikte katılımcılardan sevdikleri nesneyi kendi cümleleri ile anlatmaları istenmiştir. Katılımcının “bütün içtenliğimle yazdım” ifadesinden yola çıkarak bu etkinliğin katılımcılara yazma becerileri ve kendilerini ifade etme becerileri kazandırma gibi faydalı sonuçlar verebileceği düşünülebilir. Ö13-E: “Gezide yapılan etkinlikler hakkında merak ve heyecan duygusunu yaşadığımı anımsıyorum. Semafor alfabetini öğrenmemiz ve şekil olarak göstermemiz son derece eğlenceli ve keyifliydi.” Rastgele seçilmiş gruplar oluşturularak yapılmış bu etkinlikte 2 yıldır aynı sınıfta olmalarına rağmen çok da yakın olmayan öğrenciler yer almıştır. Bu grupların birlikte çalışması ve çalışmanın sonunda tüm gruba vücut dillerini kullanarak seçtikleri kelimeleri anlatmaya çalışmaları öğrenciler için öncesinde kolay olmamıştır. Ancak verilere bakıldığında birçok öğrencinin bu etkinliği eğlenceli, heyecan verici bulduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı, topluluk önünde kendilerini rahatça ifade edemeyeceklerini düşünmüştür ancak etkinliğin eğlenceli olması ve ekipteki diğer arkadaşlarının da işi kolaylaştırmasıyla bu durum tersine dönmüştür. Veriler, bu tarz etkinliklerin öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri noktasında faydalı olabileceğini göstermektedir.

Durumsal duygular temasına ilişkin katılımcıların ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

Ö1-K: “Etkinlikler eğlenceliydi. İlk etkinlikte istenilen nesneyi bulmak için koştururken kendimi 70’li ve 80’li yıllarda yaşıyormuşum gibi hissettim.” Katılımcının bu ifadesinden onun geçmişte yaşama duygusundan dolayı eğlence hissettiği söylenebilir. Kendisini geçmişteki birinin yerine koyduğunu görmüyoruz. Ayrıca geçmişin perspektifini de

alıp alamayacağını bilmiyoruz. Katılımcı burada bir eğlence durumu yaşamış ve bu da kendini eskide yaşıyor gibi hissetmekten kaynaklanıyor şeklinde yorumlanabilir.

Ö3-K: “...O kadar güzel ve eğlenceliydi ki... Burada geçirdiğim en güzel gündü tek isteğim tekrar dersimizde bulunmanız ve bu etkinliklere devam etmenizdir.” Ö3-K kodlu öğrenci Polatlı’da yurttan kalan bir öğrencidir ve ilk defa Ankara’da yer alan müzeleri görme imkânına erişmiştir. Katılımcının “burada geçirdiğim en güzel gündü” ifadesinden ve devamında yazdıklarından yola çıkarak öğrencilerin buldukları fakültenin konumu, sosyal ve kültürel anlamda eksikliğinden muzdarip olduğu düşünülebilir. Bu sebeple derslere motive olacakları etkinliklerin onlar için değerli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tarih Bölümü Öğrencilerinin Müze ve Müze Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Tarih bölümü öğrencilerinin müze ve müze eğitimi hakkındaki görüşleri Tablo 3 ve 4’te verilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubunun Müze Hakkındaki Görüşleri

Bilinç	Kültür Bilinci Tarih Bilinci Koruma Bilinci	(Ö13E), (Ö16E), (ÖE20), (ÖK3), (ÖK7), (ÖK14)
Görsellik	Görsel Zenginlik Görerek Öğrenme	(Ö3K), (ÖK7), (ÖK9), (ÖK15), (ÖE5), (ÖE11)
Zamanda Yolculuk	Zaman Makinesi Toplumun Geçmişine Gezi	(Ö1K), (Ö4E), (ÖE16)
Toplumsal Katkı	Şehir Kültürüne Katkı	(Ö1K), (ÖE19)
İşlev	Eğitim	(Ö2E)

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların müze hakkındaki görüşlerinin bilinç, görsellik, zamanda yolculuk, toplumsal katkı ve işlev temalarında kümelendiği görülmektedir. Katılımcılar “bilinç” teması altında kültür bilinci, tarih bilinci ve koruma bilinci kategorilerini ifade etmişlerdir. Görsellik teması altında katılımcılar görerek öğrenmeye ve görsel zenginliğe vurgu yapmışlardır. Zamanda yolculuk teması altında ise zaman makinesi ve toplumun geçmişine gezi kategorilerine vurgu yapmışlardır. Katılımcılar, toplumsal katkı temasında müzelerin şehir kültürüne katkı yapacağını, işlev temasında ise müzelerin bir eğitim yeri olduğunu ifade etmişlerdir.

Bilinç temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö16-E: “...öncelikle yapılması gerekenin kültürel bilinç oluşturulması sağlamak olduğuna bir kez daha kanaat

getirdim.” Ö13-E: “...kültür varlıklarını koruma bilincinin oluşmasına katkıda bulunduğunu öğrendim.” Bu bulgu, müzelerin bilinç oluşturma konusunda alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Selanik Ay ve Kurtdele Fidan, 2014; Yılmaz ve Şeker, 2011).

Görsellik temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö3-K: “Kültürel varlıkların korunması, restorasyonu, doğru sunumu, saklanması gibi birçok konuda görsel bir zenginlik oldu.” ÖE-11: “Görerek öğrenme açısından müzeler önemli bir eğitim yeridir.” Bu bulgu, katılımcıların görsel zenginliğe ve görerek öğrenmeye önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Zamanda yolculuk temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö4-E: “Müzeler kuşkusuz ziyaretçilerini geçmişe götüren bir zaman makinesi durumundadırlar. Ya da geçmişe getiren.” Koç ailesinin özel koleksiyonlarının sergilendiği Ankara tarihine ışık tutan belgelerin yer aldığı bu müze ile ilgili katılımcılardan gelen bu veriler müzelerin Ankara'nın tarihine ve kültürüne katkı yaptığı yönündedir. İki katılımcının kullandığı zaman makinesi metaforu ile katılımcıların geçmiş ve güncel bağlantısı kurduğu görülmektedir.

Toplumsal katkı temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö1-K. “Bir şehrin kültürüne büyük katkıda bulunan bu müzede yıllardır özenle toplanan eşyalarla, ilgi alanlarına göre tasnif edilmiş objelerle, aileye ait anılarla bir toplumun geçmişinde gezinme fırsatı buldum.” Bu bulgular, katılımcıların müzeleri bilinç oluşturmada, görsel zenginlik sağlamada ve toplumsal katkı sağlamada önemli bir kaynak olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

İşlev temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö2-E: “Sanat, spor, din vs. temalı her şeyin müzede sergilenebileceğini ve eğitim amaçlı kullanılabileceğini gördüm.” Müzelerin işlevlerinden biri de eğitimidir (ICOM, 2007). Bu anlamda, yapılan etkinliklerin, katılımcılara müzelerin eğitim işlevini göstermek açısından başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4

Çalışma Grubunun Müze Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Eğitim-Öğretim	Yaşayarak Öğrenme	(Ö2E), (Ö3K), (Ö7K), (Ö8K)
	Farklı Bakış Açısı	(Ö8K), (Ö7E), (Ö13E), (Ö18E)
	Merak	(Ö6E), (Ö10K), (Ö11E)
	Öğrenme İsteği	(Ö10K), (Ö15K)
	Zorunlu Ders	(Ö6E), (Ö9K)
Kişisel Gelişim	Özel İlgi/Yetenek	(Ö5E), (Ö12E)

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların müze eğitimine yönelik görüşlerinin eğitim-öğretim ve kişisel gelişim temalarında kümelendiği görülmektedir. Eğitim-öğretim temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö2-E: “...bizzat yaşayarak öğrendim.” “Bu ders seçmeli değil de zorunlu olmalıdır.” Ö3-K: “...söylenecek en mühim şey müzeye bakış açımı değiştirmesi oldu.” “...pratik bir öğrenme oldu her zamanki teoriden ziyade.” Ö6-E: “Müze eğitimi, eğitim sisteminin geneline yayılmalıdır.” “Yaptığımız etkinlikler sürekli bir merak uyandırdı.” Katılımcıların bu yorumlarına göre kendi öğrenmeleri ile ilgili öz değerlendirmeler yapabildikleri görülmektedir. Yazdıkları “yaşayarak öğrendim, pratik öğrenme fırsatı buldum” gibi cümleleriyle nasıl öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Kişisel meslek temasına yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ö5-E: “...bu eğitimin insana özel bir ilgi alanı ve yetenek kazandırdığını gördüm.”

Bu bulgulardan yola çıkarak müze ve müze eğitimi hakkında katılımcıların tamamının olumlu yönde yorumlar yazdıkları, kendi öğrenmelerini değerlendirmeye çalıştıkları söylenebilir. Katılımcıların olumlu görüşleri ve müze eğitimi/aktif etkinliklerle zenginleştirilmiş derslerin seçmeli değil zorunlu olmasını istemeleri, yapılan alan gezisinin ve etkinliklerin bu doğrultuda faydalı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tarih Bölümü Öğrencilerinin Tarih Öğreniminde Alan Gezileri ve Müze Ziyaretleri Hakkındaki Görüşleri

Katılımcıların tamamı (n=20) alan gezilerini ve müze ziyaretlerini önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların tarih öğreniminde alan gezileri ve müze ziyaretleri hakkındaki görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubunun Alan Gezileri ve Müze Ziyaretleri Hakkındaki Görüşleri

Duyuşsal	Görme	(Ö1K), (Ö3K), (Ö7K), (Ö8K), (Ö9K), (Ö10K), (Ö4E), (Ö6E), (Ö12E), (Ö16E), (Ö17E), (Ö20E)
	Koku	(Ö13E), (Ö18E)
	Hissetmek	(Ö3K), (Ö13E)
Öğrenme	Kalıcılık	(Ö1K), (Ö3K), (Ö7K), (Ö9K), (Ö14K), (Ö11E), (Ö13E), (Ö18E), (Ö19E), (Ö20E)
	Yerinde öğrenme	(Ö18E), (Ö8K), (Ö13E), (Ö16E), (Ö3K), (Ö7K), (Ö9K)
	Kitaplar	(Ö18E), (Ö8K), (Ö2E), (Ö4E), (Ö10K), (Ö15K)
	Laboratuvar	(Ö19E), (Ö15K), (Ö6E), (Ö7K)
	Kapsamlı bilgi	(Ö3K), (Ö10K)
Bilişsel	Yardımcı	(Ö2E), (Ö19E)
	Eleştiri	(Ö14K), (Ö4E), (Ö11E)
	Yorum	(Ö14K), (Ö20E)

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların alan gezileri ve müze ziyaretleri hakkındaki görüşlerinin Duyuşsal, öğrenme ve bilişsel temalarında kümelendiği görülmektedir. Katılımcıların duyuşsal teması altındaki görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir: Ö3-K: “En önemli konu bu bence, çünkü okuduğumuz, üzerinde konuştuğumuz bir eseri, bir nesneyi, alanı görebilmek hayal etmekten ya da bir parça fotoğrafta kısıtlı bölgeyi görebilmekten çok çok daha ayrı bir his ve bakış.” Ö13-E: “Eserin ya da alanın kokusunu alan bir tarihçi kendini o dönemde hissedebilir.” Katılımcıların duyuşsal teması altında görme, hissetme ve koku gibi duylara değinmeleri müzede öğrenme ile ilgili alan yazın bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Ata, 2002; Oruç ve Altın, 2008; Tural ve Kala, 2018).

Katılımcıların öğrenme teması altındaki görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir: Ö1-K: “Alan gezileri ve müze ziyaretleri insanların; kültür, uygarlık, sanat, eğitim, toplumsal yaşam vb. konularda öğrenmeleri gereken şeyleri doğrudan görme yolu ile daha kalıcı ve anlamlı bilgiler haline gelmesini sağlıyor.” Ö18-E: “Bir tarihçinin, tarihi sadece kitaplardan öğrenmesi beklenmemeli... Alan gezileri ve müze ziyaretleri kesinlikle akılda_kalıcı ve ilgi çekicidir.” Ö13-E: “Bir de dersi yerinde işlemek konusu var. Derste Gordion’dan bahsedilebilir. Fakat Anadolu Medeniyetleri Müzesinde Kral Midas’ın kafatasını görmek işe farklı boyutlar kazandırır. Benim için tarih öğrenmede alan gezilerinin ve müze ziyaretlerinin çok önemli yeri vardır.” Ö19-E: “Fizik ve kimya laboratuvarlarında konularıyla ilgili deney ve gözlem yapabilecekleri yer

olmasından dolayı ne kadar önemliyse tarih açısından da müzeler o derece önemlidir.” Bu temayla ilgili bulgulardan hareketle katılımcıların tarihsel öğrenme açısından müzeleri önemli ve etkili bir kaynak olarak gördükleri söylenebilir.

Katılımcıların bilişsel teması altındaki görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir: Ö14-K: “Müzelerde sergilenen eşyaların yapılış tarzı, kullanım yerleri, bunların nasıl ortaya çıkarıldığı ve geçmişten günümüze kadar olan değişim süreci insanlara yorum ve eleştiri yapabilme olanağı da sağlıyor.”

Bulgulardan hareketle katılımcıların, teorik anlatımların yanında tarihsel mekânların, belgelerin özellikle de müzelerin önemli olduğunun sıkça vurgulandığı görülmektedir. Katılımcılar özellikle de görerek öğrenmenin bilgileri daha kalıcı hale getirdiğini vurgulamışlardır. Görerek öğrenmenin, tarihi bir mekânda bulunmanın, ders kitaplarında anlatılanlardan ya da hayal etmekten daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağladığı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sonuç

Bu çalışmada tarih bölümü öğrencilerinin alan gezileri ve müze ziyaretlerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Katılımcıların bu konuyla ilgili görüşlerini ortaya koyabilmek için dört araştırma sorusu belirlenmiştir. Çalışmanın birinci araştırma sorusunda katılımcıların müzede yaptıkları etkinliklere yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre katılımcıların tamamının müzede yaptıkları etkinliklere yönelik olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, etkinliklerin kalıcı öğrenme sağladığını, bakış açısı geliştirdiğini, detaylı inceleme olanağı sağladığını, faydalı olduğunu, iş birliğini geliştirdiğini, daha fazla bilgi sağladığını ve öğretimi zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçların, Memişoğlu ve Kamçı'nın (2013) müze ziyaretlerinin çeşitli faydaları olduğu bulgusuyla, Booth'un (1982) müzede yapılan etkinliklerin daha kalıcı öğrenme sağladığı bulgusuyla (akt. Ata, 2002, s.113), ayrıca Ata'nın (2002) öğretmenlerle yaptığı çalışmada müze ziyaretlerinin kalıcı bilgi sağlayacağı bulgusuyla, Selanik Ay ve Kurtdede Fidan'ın (2014) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, müzelerden yararlanmanın en fazla öğrenilenlerin kalıcılığına ve bazı kavramların

somutlaştırılmasına katkı sağladığı bulgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Benzer bir şekilde, Güler (2011), müzelerin kalıcı bir öğrenme sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda katılımcıların müzede yaptıkları etkinliklere yönelik duyguları incelenmiştir. Katılımcıların yarısından çoğunun etkinlikleri eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında katılımcıların etkinlikleri güzel, heyecanlı, sıra dışı, şaşkınlık verici, tuhaf, mutlu eden, ilginç, ilgi ve dikkat çeken ve merak uyandırıcı olarak buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, ICOM'un (2007) müze tanımında geçen eğlence amacıyla, Griffin (2004), eğlence ve öğrenmenin bir arada olabileceği sonucuyla, MDGF müze eğitimi projesine katılan gençlerin müze eğitiminde kullanılan ara-bul oyunlarını %70 oranında eğlendirici, heyecandırıcı ve bilgi verici bulmaları (Okvuran, 2012) sonucuyla benzerlik göstermektedir. Safran'ın (1993) lise öğrencilerinin müze gezilerini eğlenceli buldukları sonucuna ulaştığı araştırmasında (Ata, 2002: 98). Uluçay'ın (1954) "alan gezileri öğrencilerin ilgi ve heyecanlarını canlandırır" ifadesiyle (Ata, 2002: 103); Güler'in (2011) ilkökul 3.sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada müze eğitimi kapsamında yaptığı etkinliklerin öğrencileri heyecandırdığı bulgusuyla, Uğur'un (2004) proje çalışmasında, öğrencilerin etkinliklere katılmaktan hoşlandıkları ve öğrenmenin zevkli olduğunu sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Yılmaz ve Şeker, 2011: 25).

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusunda katılımcıların müze ve müze eğitimi hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Katılımcılar müzelerin, görsel zenginlik sağladığını, kültür bilinci oluşturduğunu, tarih bilinci geliştirdiğini, zaman makinesi olduğunu, şehir kültürüne katkı sağladığını, toplumun geçmişine yapılan gezi olduğunu ve koruma bilinci geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Şeker (2011), müzelerde sergilenen eserlerin ulusal kimliğin, kültürün ve belleğin korunmasına, tarihi ve kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasına yardım ettiğini ifade etmektedirler. Katılımcıların bu araştırma sorusuna yönelik görüşlerinin Yılmaz ve Şeker'in (2011) ifadeleriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Abacı (2005) ise, müzelerin tarihsel bilincin oluşturulmasında da önemli rol oynadığını belirtmektedir. Yine bu araştırma sorusuna dair sonuçların, Selanik Ay ve Kurtdede Fidan'ın (2014) kültürel miras bilincinin kazanılmasına katkı sağlar bulgularıyla da örtüştüğü görülmektedir. Katılımcılar, müze eğitiminin ise yaşayarak öğrenmeyi sağladığını, farklı bakış açısı kazandırdığını, merak uyandırdığını, öğrenme isteği oluşturduğunu, zorunlu bir ders olması gerektiğini, özel ilgi ve yetenek alanı kazandırdığını ifade etmişlerdir. Oruç ve Altın (2008), müze eğitiminin, yaşamsal

zenginliklerle bireylere yeni ufuklar açtığını, bilişsel ve duyuşsal açıdan bireyleri donattığını ve onları daha yaratıcı bir alana yönelttiğini aktarmaktadırlar. Marcus (2008) müze ziyaretlerinin öğretmenler ve öğrenciler için ender kaynaklar olduğunu onlara ve farklı bakış açıları sunacağını belirtmiştir.

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusunda katılımcıların tarih öğreniminde alan gezileri ve müze ziyaretleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların tamamının alan gezileri ve müze ziyaretlerini tarih öğreniminde önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar en çok görerek öğrenmeye ve öğrenilenlerin kalıcılığına vurgu yapmışlardır. Daha sonra yerinde öğrenme ve sadece kitaplardan öğrenmenin yeterli olmadığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Dönemi hissetmek, eserlerin kokusunu duymak, yorum ve eleştiri gibi kavramlar da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu sonuçların, Tural ve Kala'nın (2018) günümüzde müzelerin öğrencilerin gezerek, görerek, dokunarak ve hissederek öğrendiği eğitim öğretim mekânları haline geldiği ifadesini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Yine başka bir çalışmada, müzelerde, ziyaretçilerin görebildikleri, dokunabildikleri, koklayabildikleri, aletleri inceleyebildikleri ve aygıtları kullanabildikleri; müzede, ziyaretçilerin tarihe araştırmacı bir ruhla yaklaşabildikleri vurgulanmaktadır (Helene Friman'dan akt. Seidel, 1997). Ayrıca bu sonuçların Kaschak'ın, (2014) çalışmasındaki, öğretmen ve öğrencilerin alan gezileri süresince, müzelerin eğitimsel değerini artan bir şekilde gözlemledikleri bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Coughlin (2010), alan gezilerinin bir öğretim yöntemi olarak canlı bir öğrenme sağladığını belirtmektedir. Öğrencilerin alan gezisi süresince aktif bir şekilde öğrendiklerini ve hem öğrencilerin arasında hem de öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim ve iş birliği sağladığını vurgulamaktadır. Bu bulguların da çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcı ifadelerinden hareketle alan gezilerinin ve müze ziyaretlerinin tarih öğreniminde görerek öğrenme, öğrenilenlerin kalıcılığı ve yerinde öğrenme gibi çeşitli faydalar sağladığı söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle alan gezilerinin ve müze ziyaretlerinin lisans programlarındaki tarih derslerinin öğretiminde de bir yöntem olarak kullanılabilceği söylenebilir. Alan gezisi ve müze ziyaretinin eğlenceli ve öğretici olduğunu belirten katılımcıların görüşleri doğrultusunda tarih bölümlerinde de seçmeli müze eğitimi dersi konulabilir. Çeşitli tarih derslerinde müze ziyaretleri ve alan gezilerinin gerçekleştirilmesinin öğretimi zenginleştireceği söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçları çalışma grubundaki

katılımcıların görüşleri ile sınırlı olduğundan daha büyük gruplarla da araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu araştırmada veriler açık uçlu görüşme soruları yoluyla toplanmıştır, karma yöntem çalışmalarının yapılması da alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Abacı, O. (2005). *Çocuk ve müze*. İstanbul: Morpa Kültür.

Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (2), 103-111.

Ata, B. (2002). Müzelerle ve tarihî mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin “müze eğitimine” ilişkin görüşleri (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Coughlin, P. K. (2010). Making field trips count: collaborating for meaningful experiences. *The Social Studies*, 101(5), s. 200-210.

Çakır-İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A. ve Karadeniz, C. (2011). *Müze Eğitim Modülü*. Ankara: MDGF UNICEF.

Erim, G. (2005). Bursa Anadolu arabaları müzesinde bir araştırma: Müzede sanat eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), s. 299-307.

Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from museums*. Walnut Creek: AltaMira.

Griffin, J. (2004). Research on students and museums: looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(Suppl. 1), s. 59-70.

Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), s. 63-78.

Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), s. 169-179.

- Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and gallery education*. Leicester, UK: Leicester University.
- ICOM (2007). Museum definition. <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/> adresinden 04/05/2018 tarihinde alınmıştır.
- Kandemir, Ö. ve Uçar, Ö. (2015). Değişen müze kavramı ve çağdaş müze mekânlarının oluşturulmasına yönelik tasarım girdileri. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(2), s. 17-46.
- Kaschak, J. C. (2014). Museum visits in social studies: The role of a methods course. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), s. 107-118.
- Kısa, Y. ve Gazel, A. A. (2016). Social Studies Teacher and Student Evaluation of Teaching Museum of Use of Opinions (Museums Afyonkarahisar). *International Journal of Field Education*, 2(1), s. 51-83.
- Kocabıyık-Onat, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), s. 55-66.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), s. 336-353.
- Kuruoğlu-Maccario, N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), s. 275-285.
- Marcus, A. S. (2008). Rethinking Museums' adult education for K-12 teachers. *Journal of Museum Education*, 33(1), s. 55-78.
- Memişoğlu, H. ve Kamçı, S. (2013). Museum of social studies in education student's attitudes and views. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), s. 121-138.
- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, s. 402-422.
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye'de gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), s. 170-179.

- Oruç, S. ve Altın, B. N. (2008). Müze eğitimi ve yaratıcı drama. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), s. 125-141.
- Patton, M. Q (2014), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, Çev.ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rahmi Koç Müzesi (t.y.). Öğretmen ve öğrenci eğitim paketi. http://www.rmk-museum.org.tr/cengelhan/turkce/rmk_ilkogretim_Okullari_Egitim_Paketi.htm adresinden 12.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Seidel, S. (1997), The Museum as a Resource in History Teaching. *European Teachers Seminar Stockholm Sweden 9- 13 March*, Strasbourg: Council of Europe, s. 5–6.
- Selanik Ay, T. ve Kurtdeğede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), s. 69-89.
- Şahan, M. (2005). Müze ve eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), s. 487 – 501.
- Taş, A. M. (2012). Primary-grade teacher candidates' views on museum education. *US-China Education Review*, A(6), s. 606-612.
- Tezcan-Akmehmet, K. (2008). Müzelerin tarih öğretiminde nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle kullanılması ve ilköğretim sosyal bilgiler öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(180), s. 50-67.
- Tezcan-Akmehmet, K. ve Ödekan, A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi. *İTÜ Dergisi/b Sosyal Bilimler*, 3 (1), s. 47-58.
- Tural, A. ve Kala, F. N. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), s. 108 – 121.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. ve Egüz, Ş. (2015). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretiminde müzenin önemi hakkındaki tecrübe ve düşünceleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), s. 1637-1649.

Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), s. 21-39.

Web-1: <http://www.rmk-museum.or.tr>



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2018, 7(2)

www.tuhed.org

ÖZEL DOSYA



TARİH, TARİHÇİLİK ve TARİHYAZIMI ÜZERİNE BAZI GÖZLEMLER

Cenk REYHAN*

Öz Çoğu edebiyat eleştirisi alanından gelen postmodernist teorisyenler; tarihçiliği (ya da tarihyazımını), bir anlatı sanatı olarak ele aldılar ve kanıtı retorik bir parçası olarak değerlendirdiler. Buna göre, “tarihyazımı”, bir metni kurgulamak-sahnelemek-sunmak gibi görecelik üzerine inşa-icat edilen bir anlatı/metin kurgusudur. Buna karşı verilen cevap; “tarih”in, bir kurgu türü olarak düşünüldüğünde, geçmiş üzerine bilimsel bir çalışma yapmanın da imkânı kalmadığına dairdir. Bir sosyalbilim alanı olan “tarihçilik” mesleğinin kendine özgü bilimsel araştırma yöntemleri vardır. Tarihçi, metin kategorilerini kendi keyfine göre değil, bir kuramsal perspektiften beslenerek ve kanıtlarla ilişkilendirerek metinlerarası ilişkiler, bağlamsal değerlendirmeler vb. içinde sorgulardan geçirdikten sonra metni inşa eder. Bu metin “gerçeklik etkisi”ni amaçlayan, “retorik”sel bir metin değil, tarihsel gerçekliği bulmayı hedefleyen “kanıt”sal bir metindir. Bu makalede, tarih, tarihçilik ve tarihyazımı üzerine; ilgili literatürün kavram havuzunu oluşturan “anlatı”, “retorik” ve “kanıt” terimleri ile ilişkili olarak, genel bir değerlendirme yapacağız.

Anahtar Kelimeler: Tarihçilik, Tarihyazımı, Anlatı, Retorik, Kanıt

HISTORY, HISTORY WRITING and SOME OBSERVATIONS on HISTORIOGRAPHY

Abstract: Postmodernist theorists, mostly from the field of literary criticism, considered historiography as a narrative art and regarded the proof as part of the rhetoric. According to this view, historiography is a narrative/text fiction based on relativity through constructing- staging – presenting a text. The answer given to this is that if history is regarded as a type of fiction, then there will be no possibility to do a scientific study on the past. As a field of social sciences, the profession of history writing has its own scientific research methods. Historian constructs the text by benefiting from theoretical perspective. They link proof with the text after questioning it in the context of intertextual relations, contextual evaluations etc. This text is not a rhetorical one aimed to the effect of reality, but an evidential text that aims to find historical reality. In this article on history and historiography; we will make a general evaluation in relation to the terms of the narrative, rhetoric and evidence that constitute the concept pool of the related literature.

Keywords: Historiography, Narrative, Rhetoric, Evidence

* Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, E-posta: cenkreyhan@gazi.edu.tr

Extended Summary

Postmodernist theorists, mostly from the field of literary criticism, considered historiography as a narrative art and regarded the proof as part of the rhetoric. According to this view, historiography is a narrative/text fiction based on relativity through constructing-staging – presenting a text.

The answer given to this is that if history is considered as a type of fiction, then there will be no possibility to do a scientific study on the past. As a field of social sciences, the profession of history writing has its own scientific research methods. Historian constructs the text by benefiting from theoretical perspective. They link the proof to the text after questioning it in the context of intertextual relations, contextual evaluations etc. This text is not a rhetorical one aimed to the effect of reality, but an evidential text that aims to find historical reality.

Beyond the rhetoric- proof polemic, the quality of the materials that has reached to the historian's time determines the scope of the classical historical studies. Therefore, the historian begins all kinds of examinations about the thesis which he/she has planned with a literature reviews. But he/she has to pay attention to two things here: either the materials /sources, which he/she chooses, support the thesis and he/she questions the thesis with these materials/sources (at least he/she is expected to question) or he/she puts the thesis aside as a result of the non-relation between the chosen material/sources and the thesis and let him/herself the flow of the materials/sources. Historians are expected to establish a balanced relationship between theory and material in the first case and to do this, an interdisciplinary accumulation is required. This method means that history cannot be written only by reading the sources and without having comprehensive knowledge of all the social sciences (Beratlı, 2006: 11). In the latter case, historians may face the danger of "document fetishism". This term refers to the fact that document fetishism may result in repeating almost every word on the document and avoiding interpretations of these documents by using logical explanations (Faroqhi, 1999: 2). Whereas, facts and documents alone do not constitute history. Therefore, historians should not overestimate the documents they are working on when conducting a research because the document speaks from the minds of those who are working on it. In this

context, one might ask; does historiography as expressed in the documents, narrate the facts as it is; or should it be limited to interpreting and evaluating documents within its context?

Describing history as text is undoubtedly metaphoric and this description does not attempt to define it. History is something much more than ordinary texts and trying to read the past as a text means capturing only a very small part of its reality. Historical texts are not the same as literary texts. It is not necessarily, and indeed often, a description of an event or a mood or a story (Evans, 1999: 116).

The past speaks through the historical sources and can be retrieved through them. There is a quality distinction between the documents that people in the past have written for their own purposes and historian's later interpretations of the past. The detections of Ginzburg in relation to the evidence-rhetorical relationship of the problem are that the concept of evidence over the last twenty-five years is usually considered a line that is unique to the positivist history science (almost it's symbol), and rhetoric has been placed against the evidence. Over the rhetorical dimension of historiography, the persistence, often ranging from the identification of one to the other, was the main weapon of the debate against the stubborn positivism of historians (Ginzburg 2006: 70). Ginzburg cannot desist from asking "How was it possible to see an extremely naïve idea that the concept of evidence was a purely purist purity?" (Ginzburg, 2006: 76). In this context, today's fashion on the relationship between the evidence and the rhetoric is the reduction historiography into rhetoric. (Ginzburg, 2006: 65). According to Ginzburg, who asserted that the relationship between this two cannot be rejected by saying that it's weak and unimportant, this reduction can dispense with the intellectual richness of the tradition that connects to Aristotle, who regarded evidence as the rational core of rhetoric (Ginzburg, 2006: 65). Whether the interest of the historian is to re-create or to explain; whether he/she deal with the past for the sake of the past or for the light he/she shed on today; what determines the success of historians is the scope and quality of the sources that have reached today. Accordingly, historians must start all kinds of study from the sources (Tosh, 2008: 31). The first thing to be determined is to decide on what kind of material the historian should use as historical source before starting this kind of work. Sources include all kinds of findings from past activities of people: written and oral language, the state of geographical surface patterns and man-made remains, fine arts and photography and film, and so on. The list can be extended and differentiated according

to the interest of each researcher. The point to be considered here is its utility and workability as the legacy of the appropriate database that can be tested by the findings chosen by historians. In this context, he emphasizes the importance of the assessment for the historian: because, if the historian does not make any assessment, how will he/she know what is worth recording? (Carr, 1991: 27).

What do the documents tell us? No document tells us anything more than what it thinks, none of these has any meanings unless the historian has attempted to work on them and solve them (Carr, 1991: 21-22). In this context, it is necessary to draw attention to the fact that the historian's main work is not to record, but to evaluate (Carr, 1991: 27). Since the discipline of history emerged, documents have been used in historiography. The documents are asked whether they are telling the truth and in what capacity they can claim it, whether they are sincere or dishonest, knowledgeable or uninformed, authentic or distorted (Foucault, 1999: 17).

Postmodernist criticism (especially in the case of White, Ricoeur and Jenkins, including others); in fact, implicitly includes an approach such as attributing the composition process of historiography in a text-writing phase only to literature writing or art writing.

We, of course, do not find the criticism of postmodernist historiography against document fetishism completely unjust. However, the fact that this criticism means today the rejection of history as a scientific profession constitutes our point of objection. In this context, Momigliano's fear of White's approach to the science of history (Ginzburg, 2006: 63) is not any empty concern. We share the same concern with Mamigliano about the postmodernist approach to history, and we agree with Jacoby's invitation to the postmodern historians for coming down from the sublime firmament of postmodernism (Jacoby, 1992: 418). We agree with Evans that historical texts are not the same as literary texts (Evans, 1999: 116).

In the context of the above discussions; in this article on history, historiography and history writing, we will make a general evaluation on the relation of the terms like narrative, rhetoric and evidence that constitute the concept pool of the relevant literature.

Giriş

Klasik tarih incelemelerinin kapsamını, retorik-kanıt polemiklerinin ötesinde, tarihçinin zamanına ulaşmış belgesel malzemenin niteliği belirler. Bundan dolayıdır ki, tarihçi tasarladığı tezle ilgili her türlü incelemeye kaynak taraması ile başlar. Fakat burada iki şeye dikkat etmesi gerekir: ya seçtiği malzeme/kaynak/belge¹ tezini destekler nitelikte olup geliştirdiği tezi bu kaynaklarla sorgular (en azından sorgulaması beklenir) ya da geliştirdiği tezle ulaştığı malzeme arasında ilişkisizlik sonucu tezi bir kenara bırakıp kendini belgelerin akışına bırakır. Tarihçilerin, birinci durumda teori ve malzeme arasında dengeli bir ilişki kurması beklenir ve bunun için disiplinlerarası bir birikim gerekir. Bu yöntemden kastedilen, “bütün sosyal bilimlere hâkim olmadan sadece kaynak okunarak tarih yazılamayacağı”dır (Beratlı, 2006:11). İkinci durumda ise tarihçileri belge fetişizmi gibi bir tehlike bekleyebilir. Bu terimden kastedilen, “belgelerde söylenenlerin neredeyse kelimesi kelimesine tekrarlanmasını ve mantık yürüterek ve/veya söz konusu döneme ilişkin birikimden yararlanarak bu belgeleri yorumlamaktan kaçınılması”dır (Faroqhi, 1999: 2). Hâlbuki olgular ve belgeler tek başlarına tarihi oluşturamazlar. Bu yüzden, tarihçinin araştırma yaparken üzerinde çalıştığı belgeye gereğinden fazla anlam yüklememesi gerekir. Zira belge, onu inceleyenlerin zihninden konuşur. Bu bağlamda şu soru sorulabilir: Tarihçilik (ya da tarihyazımı);² tarihi, belgelerde dile geldiği şekli ile olanı olduğu gibi, anlatmakla mı; yoksa belgeleri bağlamı içinde yorumlamak ve değerlendirmekle mi sınırlı olmalıdır? Ranke’yi izlersek, Ranke, tarih çalışma alanını “iç tutarlılığı olan bir anlatı kurmak” olarak görüyordu. Bu yüzden tarihsel olaylar üzerinde durulmalıydı. Bunları anlamlı bir biçimde

¹ Makalemizdeki tanımı ile “kanıt”, “belge”, “veri tabanı”, “malzeme”, “döküman”, “kaynak”, (hatta olgu) vb. metinde ve alıntılardaki kullanımlarında birbirleriyle aynı anlamı taşımaktadırlar. Kısaca, Carr’ın deyimi ile tarihe dair “her türlü bulgu” (Carr, 1991, 27).

² Makalemizin kapsamını aşan bu kavramlara dair yapmış olduğumuz bir başka incelemede; “tarihyazımı”nı postmodernist, “tarihçilik”i ise modern kullanım içinde değerlendirmiş ve ikisini aşan/kapsayan bir kavramsallaştırma denemesi ile “tarihbilim” kavramını üretmiş ve önermiştik. Denilebilir ki, çok genel anlamda, anlatı ile betimleme birincisine; çözümlenme ise ikincisine cevap verir. Konuya dair ayrıntılı bir kavramsallaştırma denemesi için bkz. Reyhan (2016: 417-434).

Bu makalede bu tür bir ayırmaları gözetmeksizin, literatürde kullanıldığı şekli ile tarihçilik ve tarihyazımını birbirleri ile içkin olarak kullanıyor, ikisinin birbirleri ile olan bağına “tarihbilim”in içinde düşünüyoruz. Yeri gelmişken belirtelim ki, esasen makalenin kapsamı bağlamında böyle metodolojik bir kaygı taşımıyoruz. Türkçe’de “tarihyazım(ı)/(historiography)” kelimesi üzerinde, bitişik mi –tarihyazım(ı)- yoksa ayrık mı -tarih yazım(ı)- yazılacağı konusunda bir mutabakat sağlanamamış ve bu durum metodolojik açıdan sorun edilmemiştir. Türkçe literatürde kelimenin/kelimelerin her iki şekilde yazılışı da kullanımdadır.

sunabilmenin yolu da anlatıydı. Tarihteki olayların yeniden kurulmasında belgelerin değerlendirilmesi de dikkatli bir şekilde yapılmalıydı. Bu yüzden Ranke'nin tarihi, bir siyasi olaylar anlatısı halinde gelişmiştir (Tekeli, 1998: 67, akt. Safran & Şimşek, 2011: 210). Ranke'nin yaptığı gibi gerçeği temsil noktasında belgelere, (özellikle resmi olanlara) sonsuz bağlantı ve güven duymaya dayalı belgeci tarih, geçmişin sağlıklı olarak yeniden inşası için yeterli midir? (Sarfani & Şimşek 2011: 229) sorusu da makalemizin içeriği bakımından cevaplanması gereken bir soru özelliği taşımaktadır.

Bu bağlamda, postmodern tarihyazımının (ve edebiyatyazımının), 1980'lerin başında ortaya çıkan "Yeni Tarihselcilik" anlayışı ile ilişkisini belirlemek gerekmektedir. Tarihin, "gerçeklerin anlatımı" olmaktan çok "metinsel bir anlatı" olduğu fikrini çıkış noktası yapan Yeni Tarihselci anlayış, tarihi gerçek yerine kurgusal gerçeği ön plana çıkartarak geçmişin -bilgi ve belgelere dayalı olsa bile- kesin olarak bilinemeyeceğini savunur. Postmodern tarihi romanlarda da tarihin kurgulanarak yeniden yazıldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında Yeni Tarihselcilik anlayışı ile postmodern roman anlayışı benzerlik göstermektedir (Parlakpınar, 2010: 271). Edebiyatla tarih arasında bu anlamda bir fark olmadığını savunan Yeni Tarihselciler, "tarihin bize gerçeği asla sunamayacağını iddia ederler. Onlara göre tarih, politik bir güç tarafından kurgulanmış ve gerçek olarak sunulmuş bir çelişkiler yumağından ibarettir. Dolayısıyla tarihin yalnızca nesnel olguları sonraki kuşaklara taşıyan bir aktarıcı gibi görülmesinin yanlış olduğuna dikkat çekerler. Bu çerçevede bir "edebi eser" ile bir "tarih metni" arasında kurgulama açısından bir yakınlık olduğu gibi bir romancı ile bir tarihçi arasında da bu anlamda benzerlikler vardır (Yeşilyurt, 2009: 1991).³

Aslına bakılırsa, tartışmaların bu aşamasında, tarih ve edebiyat ürünlerinin ayrınlığını iddia eden Yeni Tarihselciler kadar tarihçinin de yaptığı işi yeniden sorgulaması gereği ortaya çıkmaktadır. Çünkü geleneksel anlamda bir olgu aktarıcılığı ve koleksiyonculuğu şeklinde süre giden ve ifade ettiği gerçeklikten emin bir tarihçilik (anlatı tarzı) anlayışı pek çok sorunu taşımaya devam edecektir. Sadece belgeleri ortaya koyduğunu, onların konuştuğunu ya da onları konuşturduğunu söylemek aldatıcı görüldüğü gibi, yapılan işin tarihçiliğin kendi metodolojisi çerçevesinde bile ne derece bilimsel olduğu şüpheli görünmektedir (Sarfani & Şimşek, 2011: 229).

³ Yeni Tarihselci Yaklaşım üzerine ayrıntı için bkz. (Yalçın-Çelik, 2005) ve (Opperman, 1999).

İncelememizde, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren etkisini hissettiren postmodern tarih kuramcılarının (seçilen örneklerle temelde, gözlem birimi) tarihyazımının gerçek bir nesnellik içerdiğine kuşkuyla yaklaşımları ile tarihyazımının ölüm fermanını ilan eden bu postmodernist iddialara karşı çok sayıda tarihçiden (seçilen örneklerle temelde, gözlem birimi) gelen eleştiriler arasında bir tartışma yürüteceğiz.⁴

Tarih, Tarihçilik ve Tarihyazımı'nda Anlatı, Retorik ve Kanıt

White tarihsel bir metni edebi bir yapıt/artifact olarak görür (White, 1985: 81-100). Evans, White'ın, "tarih bir metindir" ifadesini bir mecaz olarak kullandığını düşünmektedir. Ancak, White, bu ifadeyi bir mecaz olarak kullandığında; tarihin, geçmişin yazılı bir anlatımı olduğunu açıkça söylemiş olduğuna, geçmişin kendisini kastetmediğine, anlatımın doğru olup olmadığı meselesinin ise tamamen ayrı bir konu olduğuna dikkat çekmektedir (Evans, 1999: 294).

Tarihi, "metin" olarak nitelenmek kuşkusuz "mecaz" kullanmaktır, bir tanımlamaya girişmek değildir. Tarih, öyle sıradan metinlerden çok daha fazla bir şeydir ve geçmişi metin olarak okumaya çalışmak, onun gerçekliğinin yalnızca çok küçük bir bölümünü zaptetmek demektir. Tarihsel metinler edebi metinlerle aynı şeyler değildir. Zorunlu olarak ve gerçekten çoğu kez, bir olayın ya da bir ruh halinin ya da bir öykünün tanımlanması değildir (Evans, 1999: 116). Evans'ın tarihsel metinlerle ilgili olarak verdiği örnekler bu metinlerin edebiyattaki kurmaca metinler olmadığına ilişkindir:

Mommsen'in Roma yazıtlarını kullanmasından Ranke'nin diplomatik belgeleri çözümlemesine, ölçümcülerin (cliometricians) ölüm, doğum ve evlenmelere ilişkin kırk yaran kilise kayıtlarından, ortaçağların arazi sistemleri, binalar ve arkeolojik kalıntı ölçümlerine kadar tarihçiler uzun süredir, kendileri doğrudan bir öykü anlatmayan ya

⁴ Örnekleme, bir araştırmacının konusunu oluşturan evrenin bütün özelliklerini yansıtan bir parçasının seçilmesi işlemini belirtir. Örneklem, seçildiği bütünün küçük bir örneğidir (Gökçe, 1988: 77-78). Evren, örnekleme ve örneklem için bkz. Büyüköztürk, 2012: 1-4. Gözlem birimi, hakkında bilgi toplanan ve evrenin en küçük parçası olarak tanımlanabilen ve araştırmacının bilgi kaynağı durumunda olan birimdir. Örneğin, liselerdeki disiplin suçları araştırırken gözlem birimi, liselerdeki öğrencilerdir (Büyüköztürk, 2012: 4).

Konuyla ilişkili olarak, bu makalede sadece anılan isimleri seçmiş olmak ve diğerlerini dışarıda bırakmak gibi, yapılabilecek bir eleştiride, -evren, örnekleme ve örneklem (ve gözlem birimi) ilişkisi içinde-, makalemizin boyutu ve kapsamı açısından, bu kısa açıklamanın dikkate alınması gerekmektedir.

da en yakın geçmişteki olayları bile doğrudan aktarmayan kaynaklarla çalışmak konusunda beceri kazanmışlardır.

Metne ilişkin mecaz, tarihin de, edebi eleştiri ve edebiyat çalışmalarında olduğu gibi edebi metinlerin yaratılması ve çözümlenmesine bağlı olduğunu ima ederek, tarih tartışmalarına yarar sağlamaz. Tarihçilerin kaynaklarının yazılı olduğu durumlarda bile, bunlar çoğu kez herhangi bir edebiyat biçimiyle çok az benzerlik gösterir. Bunlar tahıl fiyatları serilerini içeren ya da suçları gösteren bir istatistik, şu ya da bu örgüte bağlı olan kişilere ilişkin uzun listeler, bir Roma duvarı üstüne işlenmiş yazıt ya da resimler olabilir” (Evans, 1999: 116-117).

Evans’ın ulaştığı sonuç, edebi çözümlenmenin geleneksel araçlarının bu tür tarihsel malzemelerle iş görmede çok az yararlı olabildiğidir. Öte yandan; Evans, tarihçinin tarihyazımı sürecinde “belgelere kuşkucu ve eleştirel yaklaşımları”na dikkat çeker. Tarihçiler, bu malzemeleri geçmişin doğrudan yansıtıcıları olarak basitçe ele almazlar. Kaldı ki, White da, vakayiname, öykü ve olay örgüsü arasındaki ayrımların, edebi kurmacaların incelenmesinden ziyade tarih çalışmalarının çözümlenmesi açısından daha yararlı olabileceğini belirtir:

Roman gibi edebi kurmacalardan farklı olarak tarih çalışmaları, yazarın bilincini dışında yer alan olaylardan oluşur. Bir romanda geçen olaylar, bir tarih çalışmasında yapılamayacak (ya da yapılması beklenmeyen) bir tarzda icat edilebilirler (White, 2008: 60).⁵

White, tarihçinin, “belli bir türde öykü oluşturmak amacıyla” bu olayların bazılarını içerip bazılarını dışarıda bırakarak öyküsünü “sahnelemiş” olduğu sonucuna ulaşır. Böylece “öykü” ile “olay örgüsü” arasında bir bağ kurulmuş olur. Nitekim White’ın bakış açısına göre, “tarihyazımı kısıtlı sanat biçimi” olduğu gibi; tarihçiler de, genelde kullandıkları kaynaklara ne denli eleştirel yaklaşırlarsa yaklaşırlar, “çocuksu birer öykü anlatıcısıdır” (White, 2008: 60). Bu ifadesi ile White, Evans’ı desteklemektedir. Evans’ın açıklamasıyla, Auschewitz⁶ bir söylem değildir, onu bir metin olarak görmek, kitlesel öldürmeyi de hafife almaktır. Gaz odaları birer

⁵ Karılaştırma için bkz. Jenkins, Keith, Tarihi Yeniden Düşünmek, Ankara: Dost Yayınları, 1997.

⁶ Auschwitz, II. Dünya Savaşı’nda, Nazi Almanyası tarafından, Polonya’daki Oswiecim şehrinin yakınına kurulmuş toplama, zorunlu çalışma ve imha kampı kompleksidir. Üç ana kamptan oluşuyordu: Mayıs 1940’ta Auschwitz I, 1942’nin başında Auschwitz II (Auschwitz-Birkenau da denilmektedir) ve Ekim 1942’de Auschwitz III (ki, Auschwitz-Monowitz de denilmektedir) kamplarıdır. “Auschwitz” (Erişim: 01.09.2018).

retorik parçası değillerdi. Auschwitz, doğası gereği bir trajedydi ve bir komedi ya da fars olarak görülemezdi. Evans bu aşamada postmodernist tarih algılamasına sorar:

Eğer Auschwitz hakkında bu doğuyorsa, o zaman, geçmişin diğer oluşumları, olayları, kurumları ve insanları için de hiç değilse bir ölçüde doğru olmalıdır. O halde bunun postmodernizm için ima ettiği şey nedir?

Nitekim Art Spiegelman'ın, "Maus: A Survivors Tale (Maus: Hayatta Kalmanın Öyküsü)"de anlatılan ve karakterlerin çeşitli hayvanlar tarafından canlandırıldığı "mizahi" Auschwitz öyküsü, Auschwitz'in bir "komedi" olarak izah edilebileceğini göstermez. Spiegelman'ın çizgi romanı inkâr götürmez bir biçimde "trajik" bir havadadır (Evans, 1999: 297).

Esasen Evans, White'in pozisyon değişikliğine değinerek, "tarihsel imgelemin", hem kişinin geçmişe ilişkin araştırmasını başlattığı gerçek dünyayı hem de kişinin ilgi nesnesini kapsayan dünyayı hayal etmesini gerektirdiğini söylediğini ve bunun herhangi bir tarihçinin karşı çıkmasının zor olduğunu belirtir (Evans, 1999: 131)⁷. Böylece Evans, White'in şahsında postmodernist tarih kuramına karşı modern tarihin savunusunu da yapmış olur. Evans, White'in Yahudi soykırımı'nın olgularının, onu tanımlayacak belirli türden bir "izah tarzı" geliştirme olanağını ortadan kaldırdığını kabul ettiğini ve -belki de Yahudi Soykırımını inkâr eden revizyonist girişime teveccüh gösterdiği suçlamasına karşı kendini savunabilmek için- önceki pozisyonundan geri çekildiğini belirtir (Evans, 1999: 131)⁸. Gerçekten de, gaz odaları söylemsel bir yapımın ve tarihsel bir olay düğümü konusu olmadan önce de bir olgu olarak vardır (Traverso, 2009: 57). Aslına bakılırsa, White'in tarihyazımıyla ilgili dikkat çeken problem; eserlerinde, anlatıların kurgulanmasında kullandığı retorik unsurlarının gerçeklikle bir ilgisinin olup olmadığını açıklığa kavuşturmamış olmasıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde, White ve diğer postmodernistler (mesela Ankersmit ve LaCapra), anlatıların gerçekliği ölçülemeyeceği için, tarihin adeta bir öykü veya roman haline geldiğini düşünmüşlerdi (Breisach, 2009: 421).

White, tarihyazımını öykücülük, tarih bilimini önbilim, tarihsel metni edebi-sanatsal bir metin olarak değerlendirme eğilimindedir. O kadar ki, bir "gerçekçi" tarihyazımının "sanatsal"

⁷ Karşılaştırma için bkz. Chartier, Roger, Yeniden Geçmiş: Tarih, Yazılı Kültür, Toplum, (Çev. Lale Aslan), Ankara: Dost Yayınları, 1998, s. 111.

⁸ Karşılaştırma için bkz. Traverso, Enzo, Geçmiş Kullanma Kılavuzu: Tarih, Bellek, Politika, (Çev. Işık Ergüden), İstanbul: Versus Yayınları, 2009, s. 69-76.

öğeleri nelerdir? diye soran White (2008: 59), tarih çalışmalarının, roman gibi edebi kurmacalardan sözde farklılığına vurgu yapar. Şöyle ki, Tarih çalışmaları, yazarın bilincinin dışında yer alan olaylardan oluşur. Bir romanda geçen olaylar, bir tarih çalışmasında yapılamayacak bir şekilde icat edilebildiklerine göre; bu durum, edebi bir kurmacada anlatılan öyküyü olay vakayinamesinden ayırmayı zorlaştırır. Roman yazarından farklı olarak tarihçi, “önceden zaten oluşturulmuş bulunan” gerçek olaylar kaosuyla karşı karşıya gelir, anlatacağı öykünün öğelerini bunlar arasından seçmesi gerekir (White, 2008: 59-60).

Bu kapsamda, Ricœur'e göre anlatı, olayörgüsünün kurulması, olayörgüleştirmenin yaratılması demektir ve her anlatı “üçlü mimesis” bağıntısına göre oluşur. Üçlü mimesis, zaman ve olayörgüsü kavramlarını birleştirip Ricoeur’ün kendi yaklaşımının kuramsal taslağının adıdır (Rifat, 2007: 9).⁹ Mimesisin “üç an”ı arasındaki eklemlemeyle ilişkili olarak, Ricoeur’ün ileri sürdüğü tez, olayörgüleştirmeyi oluşturan biçimlendirme işleminin anlamının mimesis I ile mimesis III diye adlandırdığı ve mimesis II’nin kalkış ve varış noktalarını oluşturan iki işlem arasındaki durumundan kaynaklandığıdır. Bunu söylerken de mimesis II’nin kalkış noktasını metnin varış noktasına taşıyabilmesinden, biçimleştirme gücüyle kalkış noktasını varış noktasına dönüştürebilmesinden aldığını kanıtlamaya çalışır (Ricoeur, 2007: 109).

Ricoeur, “Hafıza, Tarih, Anlatı” başlıklı eserinin “büyük önvarsayımların” incelenmesine ayırdığı birinci bölümüyle ilgili olarak, söz konusu önvarsayımların “ortak bir çekirdeği”nin olduğu sonucuna ulaşır. Buna göre, ister tarihyazımı ile kurmaca anlatı arasındaki yapısal benzerliği/özdeşliği ileri sürmek söz konusu olsun, ister her iki anlatı biçiminin gerçeklik/hakikilik gerekliliği arasındaki derin yakınlığı ileri sürmek söz konusu olsun bir önvarsayım bütün öbürlerine egemen olur. Şöyle ki:

Gerek anlatsal işlevin yapısal benzerliğinin, gerekse her anlatsal yapının gerçeklik gerekliliğinin son hedefi insan deneyiminin *zamansal* niteliğidir. Her anlatsal yapının

⁹ Ricoeur’ün bu üçlü mimesis kavramsallaştırmasıyla ilgili olarak, Rifat şöyle bir ön-açıklamada bulunur. Özetleyerek ifade edersek: Mimesis I, “ön-biçimlendirme düzlemi”dir. Metinleşme olgusunun öncesinde yer alır ve eylem dünyasının bir ön-kavrayışını, öntasarlanışını belirtir. Metinleşme olgusu öncesinde olayörgüsü diye adlandıracağımız şey, tamamıyla kişilerin bilgisine dayalı bir eylemler tasarımıdır. Mimesis II, “biçimleniş düzlemi”dir. Çözümlemenin temel aşamasıdır. Bir olay örgüsü üretmek demek, olaylar dizisini, okurlar ya da dinleyenler tarafından izlenip anlaşılır kılmak amacıyla, düzenli bir bütün haline getirmek, dönüştürmek demektir. Bu an’da olayörgüsü kurma (olayörgüleştirme) söz konusudur. Mimesis III, “yeniden-biçimlendirme düzlemi”dir. Metinleşme aşamasının gerçekleşmesinden sonra, yapının alımlanmasıyla başlayan bir aşamadır (Rifat, 2007: 10-11).

sergilediği dünya *zamansal* bir dünyadır hep. Ya da yapıtımızın değişik yerlerinde sık sık yineleyeceğimiz gibi şöyle de diyebiliriz: Zaman ancak anlatısal olarak eklemlediği ölçüde insan zamanına dönüşür; buna karşılık olarak da anlatı ancak zamansal deneyimin özelliklerini gösterdiği ölçüde anlamlı hale gelir (Ricoeur, 2007: 23).

Ricoeur'ün ilgisi, tarihyazımının ve kurgusal anlatının birbirleriyle birleştikleri noktaya kilitlenir. Özatay'ı izleyerek, bu ilginin, "bütünüyle kurguya, yani "olası olan"a dayalı edebi çalışmaların yansıttığı, tıpkı "olmuş olan"ı konu alan tarihyazımında olduğu gibi, "gerçeklik"ten başka bir şey değildir" (Özatay, 2017: 65). Ricoeur bu yakınlığı "insan deneyimi'ne dayandırır: "hem tarihin hem de kurgusal bir metnin konusu aynı yere, insan deneyimine dayanmaktadır ve insan deneyimi söz konusu olduğunda anlatı, nedensel yapının çözümlemesinden başka bir şey değildir (Özatay, 2017: 65). Zamana ve anlatıya ilişkin kendisinden önce ortaya konulmuş olan ve düşüncelerine zemin hazırlayan yaklaşımlar; Ricoeur'e göre, anlatı ve zaman arasındaki kökensel ilişkiyi göz ardı etmişlerdi; hâlbuki zaman ve anlatı organik bir bütünlüğe sahiptir (Özatay, 2017: 65).

Tarihin, tarihçilerce oluşturulan değişken bir söylem olduğunu ve geçmişteki deneyimlerin mutlaka tek bir okuma biçimini gerektirmediğini ileri süren Jenkins, bununla ilgili bir tez önerir: "bakışı değiştirin, görüneyi kaydırın karşınıza yeni okumalar çıksın." "Fakat", der Jenkins, tarihçiler bunları bilmelerine rağmen çoğu ısrarla bilmezden gelmekte; nesnellik ve hakikat/gerçeklik için yoğun bir çaba harcamaktadırlar. Bu hakikat arayışı ideolojik ve yöntembilimsel konuları yatay kesmektedir (Jenkins, 1997: 26). Jenkins'in bir ölçüde ampirik sağda yer alan Geoffrey R. Elton'ı, bir ölçüde Marksist solda yer alan Edward P. Thompson'ı, bir ölçüde ampirik merkezde yer alan Arthur Marwick'i, örnek göstererek ulaştığı sonuç, bütün tarihçiler için; hakikatin, bilgi ve meşruiyet, sıkı yöntembilimsel kurallar ve işlemlerden türemekte olduğudur. Yorumcu akışa ket vuran nokta budur (Jenkins, 1997: 26). Jenkins'in bakışı açısından, yorumu belirleyen sav, yöntem ile kanıtın ötesinde, nihai olarak ideolojide yatmaktadır. Çünkü çoğu tarihçi, kesin bir yöntem bilimin önemi konusunda hemfikirdir; ancak hangi kesin yöntemden söz edildiği noktasında sorun vardır: "Özetlersek", der ve ekler Jenkins,

Yöntemin hakikate giden yol olduğunu söylemek yanıltıcıdır. Dizi dizi yöntem var; ama aralarında seçimde bulunmayı sağlayacak, üzerinde anlaşılmiş bir ölçüt yok (Jenkins, 1997: 28)¹⁰.

Buna göre, Jenkins, tarihyazımında, “üzerinde anlaşılmiş bir ölçüt” aramaktadır.¹¹ Esasen bu tartışmaların kaynağında tarihyazımında ya da tarihçilikte bilimsel ölçütün ne olması gerektiğine dair kuşku yatmaktadır. Buradaki ölçütü nasıl tanımlamak gerekmektedir? Şöyle ki, Thomas Samuel Kuhn, fizikte bile, bilimsel çalışmayı oluşturan kavramların, yalnızca disiplinin içinden gelen gelişmelerin ve tartışmaların sonucu olmayıp, bilimsel yapının içinde oluşturulduğu kültürün daha geniş entelektüel akımlarına da yakından bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Bu düşünce, bilimsel muhakemeden öznellik unsurlarını belirgin bir biçimde çıkarmaya çalışan fizik gibi bir disiplinde bile geçerli ise, özneliğin rolünü, bilimsel araştırmada kaçınılmaz bir unsur olarak tanıyan tarihte haydi haydi geçerlidir (Iggers, 2000: 19).¹²

Evans’a göre; Jenkins, “kuramla yöntemi karıştırmıştır” (Evans, 1999: 132). Zira tarihsel yöntem, Jenkins’in söylediği, feminist, neo Marksçı, yapısalcı, Annalesci, Weberci (ya da her ne ise o) şey değildir. Bu şeyler kuramdırlar. Tarihsel yöntem Ranke tarafından temelleri atılan ve onun zamanından bu yana çeşitli şekillerde geliştirilen araştırma kurallarıdır.

White’in eserinde açıklanmak istenen “tarihsel imgelemin derin yapısıdır”; bu yapı, kullanılan farklı kurgulama türleri (romantik, trajik, komik, taşlama), tarihsel anlatımın farklı paradigmaları (biçimci, mekanist, organisist, bağlamcı) ve farklı ideolojik yaklaşımlar (anarşist, radikal, muhafazakâr, liberal) arasında oluşturulabilecek olası bileşimleri düzenler. Bu oniki

¹⁰ Karşılaştırma için bkz. White, Hayden, Metatarih: Ondokuzuncu Yüzyıl Avrupası’nda Tarihsel İmgelem, (Çev. Mehmet Küçük), Ankara: Dost Yayınları, 2008, s. 530.

¹¹ White, tarihyazımında (ya da genel anlamda toplumbilimlerinde de) fizikte olduğu gibi “dilsel bir protokol” bekler. Bu başarı tarihçiler (ya da toplumbilimciler) arasında sağlanamamıştır (White, 2008: 530). Sales’in ifadesiyle, “tarihçi, kendi dönemine tanıklık ettiği kadar onu farklı bir biçimde tekrar canlandırmaya ya da tekrar yaratmaya, tahmin etmeye ve düşlemeye çalışır; her tarihçi, kendinden söz ettiği kadar, ortak bir dil konuşabileceğimiz ilkesinden yola çıkarak, “onlar” ve bizim için “ortak bir site” inşa eder” (Sales, 2016: 10).

¹² Bu ifade; bizce, bir dizi tarihsel olgunun, tarih disiplininde, üzerinde mutabakata varılmış ölçütler aracılığıyla açıklanabilmesi ve bu açıklamanın evrensel ölçekte “tek” ve bununla içkin olarak “genel geçerlik” ölçütünü talep etmesi anlamını içermektedir. Aslında, bu talep, White’in “dilsel protokol” talebiyle de ilişkilendirilebilir. Fakat bir Ricoeur’un “tarihte hakikat açmazı” ifadesiyle değerlendirildiğinde, “yaşantı olarak evrensel tarih” fikrine sığınmak fikrinin artık imkânsızlaştığı ortaya çıkar. Zira Ricoeur’ün tespiti ile her tarih, anlaşılabilirliğini, “kendi iç yapısından” aldığına göre “yaşantı olarak evrensel tarih”in bu sözümona benzersiz ve belirlenmiş âlemi ile bizim kurduğumuz tarihler arasında ne gibi bir ilişki olabilir? Sadece biçimlenin düzeyinde anlatı değil olay kavramı da bu ikilemden yakasını kurtaramaz” (Ricoeur, 2012: 272-273).

öge arasında gerçekleştirilen çeşitli türdeki birleşimler algılamayı, bilişsel işlemi ve ideolojik bağlanmayı tutarlı bir şekilde birleştiren tarihyazımı biçimlerini oluşturur. “Tarih poetikasının” temel konusu, bu birleşimlerin ana çizgilerini oluşturan “derin yapıların” bulunup ortaya çıkarılması ve tanımlanmasıdır. “Tarihsel imgelemin derin yapıları” nasıl tanımlarız? “Derin yapı” teriminin kullanılması bile; bizi, tarih söyleminin tasarımlarının tamamen dilsel ve yapısal bir modele göre oluşturuldukları ve tarihyazımıyla ilgili tercihleri bireysel duygu ve düşüncelere yer vermeden kendiliğinden düzenlediklerinin kabul edildiği düşüncesine götürür (Chartier, 1998: 103-104).

Chartier, tarih bilgisinin yok edilmesine karşı ortak tutum alan bütün bu eleştirilere karşı White’ın cevabını sunar:

Tarihi, edebiyatla aynı yöntemleri ve stratejileri paylaşan bir kurgu olarak görmek, tarihin bir bilgi değeri olmadığı anlamına gelmez, sadece tarihin bir hakikat düzeni olmadığı anlamına gelir (Chartier, 1998: 109).

Aslında, mit de, edebiyat da kendilerince bilgi biçimleridir: “Mit ve edebiyatın gerçek dünyaya “gönderme” yapmadığını, bununla ilgili gerçekler söylemediğini ve yaşamla ilgili yararlı bilgiler vermediğini ciddi ciddi söyleyebilecek biri var mıdır?” Buna göre düşünüldüğünde, ikisi de aynı kalıptan çıkan tarih anlatısının verdiği bilgi ile kurgusal eserlerden edinilen bilgi arasında fark yoktur. Bu alıntılar bağlamında, Chartier’nin ulaştığı sonuç; White’ın, “retorik ile hakikati birbirine karşıt görenlerden olmadığıdır” (Chartier, 1998: 109). Sözkonusu tarihyazımı olunca, Ricoeur’ün sorusu, “her ikisi de anlattığına göre, “tarih” ile “kurmaca” arasında ne fark vardır?” (Ricoeur, 2012: 272) şeklindedir. Öyle ki, buna göre, anlatısal biçimin de başlı başına bilişsel bir işlevi olduğu fikri, sadece tarihin gerçekte olup bitenleri anlattığını söyleyen klasik yanıtı dışlar. Ricoeur, bu durumu “tarihte hakikat açmazı” olarak ifadelendirir ki bu durum, tarihçilerin sıklıkla aynı olaylarla ilgili olarak farklı ve birbirine karşıt anlatılar oluşturmalarıyla göze batar. Ricoeur’ün bu açmazın aşılmasına yönelik önerisi, gerekli birtakım değişikliklerin göze alınıp, rakip versiyonları birbirine ekleyebilmektir (Ricoeur, 2012: 272).

White’ın, tarihyazımı ile edebiyat-sanat arasındaki benzerlik-farklılık ilişkine dair yorumuna verilebilecek bir cevaplardan biri dipnot kullanımıyla ilgilidir. Grafton, “dipnot”un, modern yaşamda bir uzmanlık alanının teknik uygulamaları ve ideolojisi ile bağlantılı olduğunu belirtir (Grafton, 2012: 7); dipnot kullanımı örneğinden, tarihbilimin mesleki/uzmanlık

uygulamalarının teknik bilgisinin bir parçasını da sunar. Modern dünyada, tarihçilerin iki tamamlayıcı görevi yerine getirdiklerini ifade eden Grafton'a göre, tarihçiler; "bir problemin çözümüyle ilgili tüm kaynakları sorgulamalı ve onlardan yeni bir açıklama ya da yeni bir tartışma inşa etmelidirler. Dipnot, bu iki görevin tatbik edildiğini kanıtlar" "Dipnot", der Grafton;

Hem hikâyenin özünde orjinalliğini garanti eden birincil kanıtı, hem de hem de hikâyenin orjinalliğini biçiminde ve tezinde zayıflatmayacak ikincil çalışmaları tanımlar. Daha fazlası, böyle yaparak söz konusu tarih çalışmasını profesyonelin eseri olarak tanımlar (Grafton, 2012: 6).

"Dipnotlar", Ricoeur'e göre, "tarihsel söylemde belgesel göndergenin birinci dereceden ifadesidir" (Ricoeur, 2012: 282). Tarihyazım düzeninde göndergeliliğin (référence) özgüllüğünün açıklanmayı beklediğine değinen Ricoeur, kendi savını ileri sürer:

Bu özgüllüğün sadece tarihsel söylemin kullandığı mecazların işleyiş düzeyinde farkına varılabilir, ama belgesel kanıt, neden/amaç bildiren açıklama ve edebi biçime sokma yollarından geçmelidir. Bu üç işlem tarihsel bilginin sırrı olarak kalır (Ricoeur, 2012: 282).

"Gerçeklik etkisi"nin oluşumunda "notların" işleviyle ilgili daha teknik bir tartışma gerekiyor (Ricoeur, 2012: 282). Notların, bazı romanların gerçekçi olarak nitelendirilmesinde iyi bir ölçüt oluşturduğuna değinen Ricoeur; "peki tarihsel anlatıda da aynı şekilde mi işlev görürler?" diye sorar. Ricoeur'a göre, "burası kesin değil"dir. Ricoeur, notların, görmemizi, dolayısıyla inanmamızı sağladığına değinir. Ancak o zaman bile, "notlar", gerçekçi ya da natüralist romanın kaçındığı şekilde, sayfa altına alındıklarında tekil olaylarla ilgili sözcüklerin dayandıkları belgesel kanıtları gösteren "dipnotlar"dan ayrılamaz (Ricoeur, 2012: 282).

Evans, White'ın şahsında postmodernistlere karşı giriştiği "tarihin savunusu"nda birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki farkın, postmodernistlerin üzerine yağdırdıkları soldurucu kuramsal dolu yağışına rağmen, genelde varlığını koruduğuna dikkat çeker. Geçmiş, kaynaklar aracılığıyla konuşur ve kaynaklar aracılığıyla yeniden ele geçirilebilir. Geçmişte yaşamış insanların, kendi amaçları için yazmış oldukları belgelerle daha sonraki zamanlarda geçmişe ilişkin tarihçilerle geliştirilmiş yorumlar arasında nitelik farkı vardır.

Sorunun retorik-kanıt ilişkisiyle ilgili olarak Ginzburg'un tespitleri, son yirmi beş yılda kanıt kavramının, genellikle pozitivist tarih bilimine özgü bir çizgi, (neredeyse onun simgesi) sayılmış, kanıtın karşısına retorik koyulmuş olduğudur. "Tarihyazımının retorik boyutu üstünde, çoğu zaman birini ötekiyle özdeşleştirmeye kadar varan ısrarcılık, tarihçilerin inatçı olguculuğuna karşı tartışmanın başlıca silahı olmuştur" Ginzburg (2006: 70). Bu kapsamda, Ginzburg, tarihyazımı ile retorik arasındaki ilişkiye dair şöyle yazmaktadır:

Tarihyazımının retoriğe indirgenmesi yaklaşık otuz yıldan beri, az ya da çok açık biçimde kuşkucu içermeler tarafından yapılan pozitivism karşıtı bir tartışmanın savaş atıdır. Bu sav öz olarak Nietzsche'ye dayanmasına karşın, özellikle Roland Barthes ve Hayden White tarafından dolaşıma sokulmuştur. Bütünüyle çakışmasalar da, onların bakış açıları, kimi zaman çok kimi zaman az açık biçimde düzenlenmiş şu önvarsayımlarla birbirine yakınlaşır: Tarihyazımı, retorik gibi, yalnızca inandırmayı amaçlar; amacı etkidir, gerçek değil; tarihyazımsal yapıt, biraz roman tarzında, dayandığı metin dışı gerçeklerle kanıtlanabilir herhangi bir ilişki olmayan özerk bir metin dünyası kurar; tarihyazımsal metinler gibi, özgöndergeseldir, çünkü aynı retorik boyutu paylaşırlar (Ginzburg, 2006: 51).

Ginzburg, "kanıt kavramının olgucu bir saflık olduğu yolundaki son derece saf bir fikri açık bir gerçek olarak görmek nasıl olanaklı olmuştur?" (Ginzburg, 2006: 76) diye sormaktan da kendini alamaz. Bu bağlamda, kanıtlarla retorik arasındaki ilişkiye dair, bugün moda olan; der Ginzburg, tarihyazımının retoriğe indirgenmesidir (Ginzburg, 2006: 65). İki arasındaki ilişkinin her zaman zayıf ve az önemli olduğu savunularak geri çevrilemeyeceğini belirten Ginzburg'a göre, "bu indirgeme Aristoteles'e bağlanan geleneğin düşünsel zenginliğinin yeniden keşfedilmesiyle ve Aristoteles'in 'kanıtı retoriğin akılcı çekirdeği' olarak gören" temel savından yola çıkarak geri çevrilebilir ve çevrilmelidir de" (Ginzburg, 2006: 65).

"Kanıtlarla inandırma tarzları", Aristoteles'e göre, retorik sanatının özüdür: yargıyı coşkularla saptırmaya başvurur. Kanıtlarla inandırma bir tür gösteridir, gösterinin retoriksel biçimi ise örtük kıyastır (Aristoteles, 1995: 20).

Soruyu -şimdi sorulan soruyu- cevaplamayı sağlayan her şey kanıttır. Anlamlı bir soru cevaplamak için kanıtla sahip olunan veya olunacak sorudur. Zira bilimsel tarihçiler sorunları inceler, sorular sorarlar ve eğer gerçekten iyi tarihçilerse cevaplamının yolunu bulacakları sorular sorarlar. Düşünmeye başlamadan önce kanıt toplanamaz; çünkü düşünmek demek

soru sormak demektir ve belli bir soruyla ilintili olmadıkça hiçbir şey kanıt değildir. Bunun anlamı sorgulamasız bilimin olmayacağı ve bir bilim adamının eğitiminin hangi soruları soracağını öğrenmeye dayandığıdır (Collingwood, 2005: 119-120).

Olgu ve belge/doküman-malzeme kullanımı bu tartışmalarda nerede durur? Konuyla ilgili olarak, Carr'ı izleyerek şöyle bir yol izlenebilir:

Elbette olgular ve belgeler tarihçi için zorunludur. Fakat onları bir fetiş haline getirmeyin. Olgular ve belgeler kendi başlarına tarihi oluşturmazlar; içlerinde, şu sıkıcı “Tarih nedir” sorusuna hazır cevap taşımazlar (Carr, 1991: 25).

Nitekim burada kullanılan belge ve tarihçi açısından hemen şu soru ve sorunlar aklta gelmektedir: “Arşivler neden, nasıl ve kimler tarafından oluşturulmuştur?”, “siyasal iktidarlara olan ilişki düzeyleri ne boyuttadır?”, “tarihsel belgeler dönemin olaylarını ne derece tarafsız şekilde yansıtır veya kayıt tutan kişiler kayıt tutulan tarihe ne derece tarafsızdır?” “belge”nin nesnel olduğunun mutlak kanıtı nedir? Aslında bu (ve bunlar gibi) soru ve sorunlar üzerine liste uzatılabilir.¹³

Bu sorular-sorunlara ek olarak, Ricoeur'ü izleyerek, belirtilmesi gereken bir husus ise, bizzat tarih biliminin epistemolojisi ile ilişkilidir; bu epistemoloji, “sözlü tanıklığın söylenti niteliğinden kurtulmasını sağlayan özellikler dolayısı ile arşivciliğe çok şey borçludur. Arşiv depolarının temel kozunu yazılı belgeler oluşturur” (Ricoeur, 2012: 191). Ricoeur'e göre, bu yazılı belgelerin çekirdeğinin de geçmişte yaşamış tanıklıkları oluşturduğuna göre, sonuçta her tür izin arşivlenebilir. Bu anlamda, arşiv adına yapılacak her savunma askıda kalacaktır. Aslında burada vurgulanan, “arşivin hangi özellikleri sayesinde sözlü tanıklığın söylenti niteliğinden kurtulduğu üzerinde olacaktır” (Ricoeur, 2012: 191).

Jacoby, postmodernist tarihyazımının “arşivle/arşiv malzemesiyle (...) vb olan kayıtsızlığına/hatta alaycı küçümsemeciliğine karşı onları postmodernist soyutlamalardan çıkıp fiili alan araştırmalarına davet eder (Jacoby, 1992: 418); ki postmodernist tarihyazımının,

¹³ Ricoeur'de ifade edilmiş tarzı ile, “belge çılgınlığı”: “Belgesel tarihçiliğin maceraları ne olursa olsun –pozitivizm olsun, olmasın- belge çılgınlığı sarmıştır çağı” (Ricoeur, 2012: 192). Ricoeur, eserinin ilerleyen sayfalarında, arşive dayalı hafızayla karşılaşan Yerusalmının korkusuna, Pierre Nora'nın feryadına değinir. (bkz. tarihin endişe verici yabancılığı (s. 437) başlığında, Zakhor Yerushalmi (s. 441-445) ve Nora (s. 445-455). Nora'nın feryadı şöyledir: “Arşivleyin, arşivleyin, geriye mutlaka eksik birşeyler kalacaktır!” s. 192. Aslında bu feryat, arşivleme, belge toplama vb. sürecini bir türlü bitiremeyen ve bu süreçte toplumsal kuramdan tamamen kopan (özellikle) doktora öğrencilerinin de duyması gereken bir feryattır.

metinsel çözümlerinin ötesine geçerek belgelerle ilişkisinin kurulması bakımından bu davete icabet etmesi beklenebilir. Mesela Ricoeur, bir taraftan kanıtın yani arşiv belgesinin/tarihsel malzemenin vb. önemine vurgu yaparken, diğer yandan, yine postmodernist bir yazımla bunlarla ilgili “kinaye”li bir dil kullanır:

Tarihsel çalışmaların bugün artık geçerliliğini yitirmiş bir evresinde, arşiv çalışması tarih bilgisinin nesnellliğini sağlamakta, tarihçinin öznelliğini engellemekteydi. Arşive başvurmayla ilgili daha etken bir anlayışa göre, yetim metni otorite sahibi metne dönüştüren göstergenin değişebilmesi, kanıt bulma sanatının tanıklığa eşlik etmesine bağlıdır. Bu eleştirme mahkeme önündeki tanıklıkla meslekten tarihçinin derlediği tanıklığın ortak noktasıdır. Tanıktan kanıt beklenir. İşte o zaman konuşmacı ya da tarihçiye yardım ve destek sağlayan şey, tanıklığın kendisidir. Daha özgül olarak tarih bakımından tanıklığın belgesel kanıt düzeyine çıkması, yazılı metnin “koltuk değnekli hafıza” hupomnēmē karşısındaki, mitin ancak ikincil bir yer verdiği yapay hafıza karşısındaki yardım ilişkisinin tersyüz olduğu anı belirler. Belgesel tarihçiliğin maceraları ne olursa olsun –pozitivizm olsun, olmasın- belge çılgınlığı sarmıştır çağı (Ricoeur, 2012: 192).

Yukarıda da belirtimiz gibi, “belge çılgınlığı” boyutunda bir belge fetişizmi tarihbiliminin de tercihi değildir, olmamalıdır ve fakat belgeleri sadece “gerçeklik etkisi” olarak değerlendirmenin tarihçiliğin bilimsel bir meslek olma vasfını ortadan kaldıracağı da öngörülebilir. Bu kapsamda, Jakoby’nin daveti ortada durmaktadır: Bu makalede adı geçen -örneklemeler- (ya da geçemeyen) postmodernist tarihyazımcılarının, “postmodernizmin yüce semalarından”, inerek ve “alana çıkararak” (Jacoby, 1992: 418) tarihsel malzemelerin üstesinden gelerek (ve bizce; örneğin, arkeolojik kalıntılardan arşiv belgelerine değin her türden tarihsel malzemeye dayanarak ve örneğin, bu malzemeleri Annalesçi, Weberyan ya da Marksist vd. ekol/ekolleri ve kuramı/kuramları izleyerek çözümlen çalışmaların kalitesinde)¹⁴ eserler yazabilmeleri.

¹⁴ Sorun kuram ve malzeme arasında dengeli bir bağın kurulmasına ilişkindir. Tarihsel malzeme/malzemeler kullanılarak bu ekol ya da kuramlardan herhangi biri-birileri izlenerek (mesela Marc Bloch, Karl Polanyi, Shmuel Noah Eisenstadt, Reinhard Bendix, Perry Anderson, Edward Palmer Thompson, Charles Tilly, Immanuel Wallerstein ve Barrington Moore’un çalışmaları) yapılmış “örnek çalışmalar”ın analizine dair bir derleme için bkz. Skocpol, 1999.

Jakoby'nin postmodern tarihyazımından beklentisi, metinsel çözümlenmelerin ötesine geçerek belgelerle ilişki kurulabilmesidir (Jacoby, 1992: 418). Buna ek olarak, Evans'ı izleyerek sorulabilir: Tarihin çeşitli evrelerinden kalmış her çeşit tarihsel malzeme/belge koleksiyonları vb. -bunlar çiviyazılı belgelerden, diplomatik yazışmalara, tahıl fiyatlarından, evlenme ve boşanma kayıtlarına vb. değin çeşitlilik gösterir- herhangi bir edebiyat biçimiyle ne derece benzerlik gösterir? Kendi kendilerine, doğrudan bir öykü anlatmayan ya da en yakın geçmişteki olayları bile doğrudan aktarmayan bu tür kaynakları işleme ve çözümlenmede tarihçiler akademik-mesleki bir deneyim ve beceri kazanmışlardır (Evans, 1999: 116-117). Postmodernist eleştiri, (özellikle White, Ricoeur ve Jenkins örneğinde ve diğerlerini de kapsamak üzere); aslında, "tarihyazımı"ın bir metin yazma/oluşturma evresindeki "kompozisyon" sürecini sadece edebiyatyazımına/sanatyazımına atfetmek gibi bir yaklaşımı da üstü kapalı bir şekilde içinde barındırmaktadır. Ricoeur'ün, "tarih" in de "kurmaca"nın da "anlat" tığını göz önüne alarak, ikisi arasında bir fark göre görememesi (Ricoeur, 2012: 272) de aslında bu yaklaşıma ilişkindir. Munslow'un yaklaşımı, yazılı tarihin, edebiyatla aynı şey olmadığı gibi, geçmişle de aynı şey olmadığıdır. Munslow, bir anlatı olarak tarihçilerin bize sunduklarını sorgular: yalnızca bizim kendi yaşam deneyimlerimizi mi yoksa tarihsel failer olarak anlatıları mı deneyimleriz (Munslow, 2000: 13¹⁵; Evans, 1999: 116-117; Ginzburg, 2006: 51).

Biz burada, elbetteki postmodernist tarihyazımının "belge fetişizmi"ne karşı eleştirisini tamamiyle haksız bulmuyor ve Nora'nın feryadında mutlak haklılık payının olduğunu düşünüyoruz ve fakat bu eleştirinin bütünüyle tarihçilik mesleğinin, bir bilimsel meslek/tarihbilime reddiyesine ulaşması asıl itiraz noktamızı oluşturmaktadır. Nitekim bununla ilgili olarak, Mamigliano'nun White'ın tarihbilimine yaklaşımından korkması (Ginzburg, 2006: 63) boş bir kaygı değildir. Zira Mamigliano'ya göre, White'ın yaklaşımı, tarihçilikteki "gerçekliğin araştırılması" prensibini ortadan kaldırmıştır (Ginzburg, 2006: 63).

Sales'in editörlüğünde yayınlanan "Tarihçiler" başlıklı kitap da, "dünya tarihyazımına ve tarih bilimine yön vermiş yirmi tarihçi"nin, ki her birinin eserleri "tarih biliminin yapı taşlarındandır" (tanıtım bülteninden alıntı), (Philippe Ariès, Marc Bloch, Fernand Braudel, Peter Brown, Georges Duby, Norbert Elias, Lucien Febvre, Moses Finley, François Furet, Jacques Le Goff, Karl Marx, Jules Michelet, George Mosse, Pierre Renouvin, Louis Robert, Alexis de Tocqueville, Paul Veyne, Pierre Vidal-Naquet, Karl Ferdinand Werner) eserlerinin analizi derlenmiştir. Bkz. Sales, 2016. Eserin, başka isimleri de incelenmesine yönelik olarak, ikinci ve üçüncü cildinin yayınlanmamasını düşündürecek hiçbir sebep olmadığı (Sales, 2016: 10) Sales tarafından özellikle belirtilir.

¹⁵ Karşılaştırma için bkz. White, Hayden, Metatarih: Ondokuzuncu Yüzyıl Avrupası'nda Tarihsel İmgelem, (Çev. Mehmet Küçük), Ankara: Dost Yayınları, 2008, s. 60.

Biz de, White'ın şahsında, tarihe postmodernist yaklaşımla ilgili Mamigliano ile aynı kanıyı taşıyoruz.

Burada konu, biraz da kullanılan her türlü kaynak, incelenen konu, izlenen yöntem, tarihçilik mesleği vb gibi tarihyazımının öğeleri ile ilişkilidir.

Tarihyazımının öğeleri

Tarihyazımının öğeleri ile ilgili olarak şu temel sorular sorulabilir: Tarihçi bir belgenin/belgelerin teknik olarak orjinalliğini nasıl anlar, önemini nasıl değerlendirir, içeriğini nasıl çözümler? Bu sorulara verilebilecek cevabın ana hatları, Tosh'u izleyerek, şöyle belirlenebilir:

- Belgenin izi, onu ortaya koyduğu ya da ürettiği söylenen kişiye ya da kuruma kadar sürülebilir mi, yoksa “belge” sonradan üretilip ilgili yere konmuş olabilir mi?
- Belgenin içeriği, döneme ilişkin bilgilerimizi göz önüne alınca, ortaya attığı iddialar veya yarattığı duygular muhtemel görünüyor mu?
- Belgenin şekli çok önemli ipuçları verebilir: Tarihçi, yazının/belgenin belirtilen döneme ve yere uygun olup olmadığını saptamalıdır.
- Belgenin üretilmesinde kullanılan malzemenin incelenmesi için teknik uzmanların yardımına başvurulabilir (2008: 60-61).

Tarihçinin ilgisi ister yeniden yaratmaya isterse açıklamaya yönelmiş olsun; geçmişle ister geçmiş uğruna isterse bugüne ışık tutabileceği ışık adına ilgilensin, fiiliyatta başarabileceklerini belirleyen, öncelikle günümüze ulaşmış kaynakların kapsamı ve niteliğidir. Buna uygun olarak tarihçi, her türlü çalışmaya kaynaklardan başlamak zorundadır (Tosh, 2008: 31). Öncelikle belirtilmesi gereken husus bu tür bir çalışmaya başlamadan önce ne tür malzemenin tarihsel kaynak olarak kullanılabilmesinin sınırlarının belirlenmesidir. Bu kaynaklar, insanların geçmişteki faaliyetlerinden geriye kalan “her türlü bulgu”yu içerir: yazılı ve sözlü dil, coğrafi yüzey şekillerinin durumu ve insan yapımı maddi kalıntılar, güzel sanatlar ve fotoğraf ve film vb. liste uzatılabilir ve her araştırmacının ilgisine/konuya göre farklılaştırılabilir. Burada dikkat edilecek husus, tarihçinin seçeceği bulguların oluşturduğu kuramın sınanabileceği uygun veri tabanının kalıtları olarak kullanılabilirliği, işlenebilirliğidir. Carr, bu kapsamda, tarihçi için değerlendirmenin önemini vurgular: “çünkü tarihçi

değerlendirme yapmayacak olursa neyin kaydedilmeye değer olduğunu nasıl bilecektir?” (Carr, 1991: 27).

Tosh, tarih yazıcılığının belirgin özelliğinin, edebi biçimlerinin geniş yelpazesi olduğunu belirtir. Ona göre, üç temel teknik; a- betimleme, b- anlatı ve c- çözümleme, çok çeşitli biçimlerde bir araya getirilebilir ve bunların nasıl düzenleneceği her projede yeni baştan ele alınır (Tosh, 2008: 111). Tosh’un, geçmişin yeniden yaratılmasından kastettiği, “tarihi anın bütün tamamlanmışlığı, somutluğu ve karmaşıklığı ile yeniden kurulması”dır. Bu, sadece entelektüel bir işin ötesinde, en karakteristik biçimde, yani betimlemeye bakıldığında daha iyi anlaşılır. Tarihyazımında betimlemenin önemini ön plana çıkarmaya yönelik olarak, tümüyle sıradan nitelikte bu kadar çok tarih çalışmasının bulunması, sadece kaynaklara vakıf olmakla bu etkinin yaratılmadığını çok güzel göstermektedir. Tosh, Fernand Braudel’in “Akdeniz ve Dünyası” kitabındaki on altıncı yüzyıl Akdeniz ortamına ilişkin çizdiği panoromayı hatırlatır ve “bunun dışındaki vasıfları ne olursa olsun, böylesi tarihçiler aynı zamanda sanatçıdır ve sayıları gerçekten çok azdır” diyerek, mecazi anlamda, “sanatçı-tarihçi” nitelemesiyle ilkindeki olumlu anlamı ikincisiyle de pekiştirir. Fakat devamında böylesi yazarlar ne kadar etkileyici ve vazgeçilmez olsalar da, zamanın geçişi konusundaki tarihin temel kaygısını dile getiremezler diyerek, tarihyazımının asli unsuruna dönüş yapar. Dolayısıyla betimlemenin rolünün, tarihi yeniden yaratma çabasındaki tarihçinin esas tekniği olan “anlatı”ninkine nazaran ikincil bir değer taşıdığını belirtir (Tosh, 2008: 112).

Chartier, konuyla ilgili olarak şu soruyu sorar: “Tarih, neden yüzyıllardır bir anlatı türü olduğunu yadsımıştır?” (Chartier, 199: 16). Bunun sebebi;

Anlatının söz söyleme (retorik) içinde değerlendirilmesi nedeniyle güvensiz bir yol olarak görülebileceği, tarihsel inşa sürecindeki kurguyu çağırıştırabileceği, bunun da tarihsel gerçekliğin bilimselliğini zaafa uğratabileceği olabilir (Safran & Şimşek: 212).

Belgeler bize ne/neler söyler? Hiçbir belge bize o belgeyi yazanın, kendisinin ne düşündüğünden, neyin olmuş olduğunu düşündüğünden, neyin olmuş olması gerektiğini ya da olabileceğini düşündüğünden yahut belki yalnızca başkalarının onun kendisinin ne düşündüğünü sanmalarını istediğinden, ya da kendisinin ne düşündüğünü sandığından fazla birşey söylemez. Bunların hiçbiri tarihçi onlar üzerinde çalışmaya ve onları çözmeye girişmedikçe bir anlam taşımaz (Carr, 1991: 21-22). Bu kapsamda, “tarihçinin başlıca işinin kaydetmek değil, değerlendirmek olduğu”na (Carr, 1991: 27) dikkat çekmek gerekmektedir.

Bir disiplin varolduğundan beri tarihyazımında dökümanlardan yararlanır. Sadece söylemek istedikleri şey değil, fakat gerçeği söyleyip söylemedikleri ve onu hangi sıfatla öne sürebildikleri, samimi ya da sahtekâr, bilgili ya da bilgisiz, otantik ya da bozulmuş olup olmadıkları dökümanlara sorulur (Foucault, 1999: 17). Foucault'ya göre tarih:

Dökümanı yorumlamayı değil, onun doğruyu söyleyip söylemediğini; gerçek değerinin ne olduğunu belirlemeyi değil, onu içerden oluşturmayı ve özümlebilir hale getirmeyi kendisi için birinci görev sayar. Tarih dökümanı organize eder, parçalara ayırır, dağıtır, düzene sokar, seviyelere ayırır, serileri gerçekleştirir, doğru olanı doğru olmayandan ayırır, elemanları tespit eder, birlikleri tanımlar, ilişkileri açıklar. Demek ki döküman tarih için, onun insanların yaptıklarını ya da söylediklerini, geçmişte olup biten ve geriye sadece dümen suyu kalan şeyleri, kendisinde yeniden kurmaya çalıştığı şu cansız maddeler değildir: o dökümanter kumaşın kendisinde birlikleri, bütünlükleri, serileri, ilişkileri tanımlamaya çalışır (1999: 18).

Bu kapsamda değerlendirildiğinde; konunun bir başka yönü, sözlü tarih araştırmalarında “sözlü tarihin kanıtları nelerdir ve ne ölçüde güvenilirdir/güvenilirliğinin ölçütü nedir?” sorusu cevap beklemektedir. Konu, öncelikle, sözlü tarihten ne anlaşılması gerektiğine geliyor. Öztürkmen'i izleyelim:

Bugün, sözlü tarih dediğimiz zaman, belli bir konu etrafında, o konuyla ilgili kişilerle yaptığımız ve kaydettiğimiz uzun (6-8 saate kadar sürebilen) söyleşiler sonucu ortaya çıkan bilgileri belli bir sistem içerisinde değerlendirmeyi, incelemeyi anlıyoruz. (...) sözlü tarih çalışmalarının en önemli ayağını, belki de soruların anlamlı ve etkin bir şekilde sorulduğu bir söyleşi tekniği oluşturuyor (Öztürkmen, 2001-2002: 116)¹⁶.

Ayrıntıya girmeden değerlendirmek gerekirse, Arthur Marwick, sözlü tarihsel kaynakları “kabul edilmiş önem sırasına göre” şöyle listeler: “Güncel mektuplar, kaynak kişinin tutanakları, yeminli ifadeler, meclis ve basın tutanakları; toplumsal soruşturmalar; günlükler ve otobiyografiler” (Thompson, 1999: 90). Danacıoğlu'nun konuyla ilgili yorumu şöyledir:

¹⁶ Karşılaştırma için bkz. Tosh, John, Tarihin Peşinde: Modern Tarih Çalışmasında Hedefler, Yöntemler ve Yeni Doğrultular, (Çev. Özden Arıkan), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2008, s. 202-226 ve Danacıoğlu, Esra, Geçmişin İzleri: Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Klavuz, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2001, s. 130-145.

Tarih, “nesnelliği” ve “belgeye dayanmayı” bilimselliğin temel kıstası yaparak bir akademik alan olmanın hammadde, yöntem ve ürününü belirlemiş; böylelikle tarihin bilime dönüşmesinin altyapısını yaratıp söz ile bağlantısını koparmıştı. İronik bir biçimde tarih, kişisel bellek ve değerlendirmeleri bilim-dışı” kabul edip dışarıda bırakır, mülakatı öznenin çöp tenekesine atarken mülakat teknikleri atıldıkları çöpten, yeni doğan bilim dallarından sosyoloji, antropoloji, etnoloji-folklor tarafından çıkarılıyor ve bu disiplinler vaftiz törenlerini “söz-anlatı” ile yapıyorlardı (Danacıoğlu, 2001: 131).

Gerek Öztürkmen’de gerekse Danacıoğlu’nda sözlü tarihin temel yönteminin “söyleşi/mülakat tekniği” olduğuna dair vurgu dikkat çekmektedir. Danacıoğlu’nun bir başka eleştirisi bu ayrımın geri planda bir başka ayrışmayı göze çarptırmasıydı:

İnsani etkinliklerin sadece belgelendirilenlerinin “tarih”in konusu olarak tanımlanmasıyla, tarihin öncelikli konusunun “devlet, devlet adamları ve kurumlar” olduğu peşinen saptanıyor; anlatı, deneyim, gözlem gibi yöntemlerin sosyoloji, antropoloji, etnoloji gibi akademik disiplinler tarafından kullanılmasıyla da insani etkinliklerin devlet-dışı çehresinin araştırılması -sosyal tarih, kültür, gelenek vs.- bu alanlara terk ediliyordu (Danacıoğlu, 2001: 132).

Öztürkmen’in konuyla ilgili teknik açıklamasını dışarda tutarak, gerek Marwick’in listesinin, gerek Danacıoğlu’nun eleştirisini, konumuzla ilgisi açısından, incelememizin kapsamının dışında tuttuğumuzu belirtmeliyiz. Zira Marwick, *The Nature of History/Tarihin Doğası* adlı eserinde, diğer açılardan eksiksiz bir birincil kaynak listesi sunmasına rağmen sözlü kaynaklara hiç yer vermez (Tosh, 2008: 205). Danacıoğlu’nun dikkat çektiği mülakat yöntemi ise, sosyal bilimlerde önemli bir araştırma aracı haline gelmiş olsa da gerçek bir bilimsel disiplin niteliğini kazanan (1920-30’lardaki emekleme dönemini geçen) sosyal antropoloji de araştırmacıların benimsediği tipik rol, katılımcı-gözlemci rolüdür (Tosh, 2008: 203-204).

Sonuç

Çoğu edebiyat eleştirisi alanından gelen postmodernist teorisyenler, tarihi, bir anlatı sanatı olarak ele aldılar ve kanıtı retoriğin bir parçası olarak değerlendirdiler. Bu tanımlamanın geleceği nokta “tarihyazımının sonudur”. Zira akademik bir uzmanlık alanı olarak, kanıttan/veri

tabanından (tarihsel malzemededen) mahrum bırakılan bilim artık sanatsal bir faaliyettir ve bu faaliyet metni kurgulamak-sahnelemek-sunmak gibi görecelik üzerine inşa-icat edilen bir anlatıya/metin kurgusuna dönüşür. Buna karşılık meslekten tarihçilerin de tarihyazımında kurama karşı duydukları yabancılaşma ve tarihsel malzemelere/belgelere (özellikle de arşiv belgelerine) duydukları mutlak bağlılık tarihyazımının bilimsellik ölçütünü arşivler ile sınırlamış olmaktadır.

Esasen, Samuel'in deyimiyle, postmodernistlerin büyük zahmetlerle geçmiş belgeleri yerine hayal gücüne dayanarak onu yeniden kurmaları (Evans, 1999: 88) ve postmodernist tarih algılamasının/yöneliminin; tarihi, inşa edildiği/türetildiği biçimde kurgusal bir metne dönüştürmesi eleştiriye açıktır. Tarihbilim "metin" kategorilerinin kontrolsüz kullanımından sakınmalı, deneyimin söyleme indirgenemeyeceğini göz önünde bulundurmalıdır (Chartier, 1998: 90). Bloch'u izleyerek denilebilir ki, meslek olarak "tarihçilik", hem edebi yaratım hem pozitivist misyonlu araştırma, hem imgelem gücü hem de kaynakların elden geldiğince çözümlenmesi ile ilgilidir (Sales, 2016: 9). Bu ilgi, bizce, konuya dair yürütülen tartışmaların taraflardan her birini ilgilendirmekte, bütünsel anlamda bir "tarihbilim" in tanımını içermektedir.

Şurası bir gerçektir ki, tarihyazımı elbette ki bir metin oluşturmaktır, ama tarihsel metinler anlatı, retorik ve kanıt/tarihsel malzeme arasındaki ilişki bağlamında edebi metinlerden farklılaşır. Retorik sanatının özündeki gibi, tarihyazımını retoriğe indirgemedi, kanıtlarla inandırma sanatından farklılaşan bu metin, "toplumsal kuram" dan beslenir, "tarihsel malzeme" lerle sınanır ve ilkinin yapabildiği ölçüde "belge fetişizmi" nden ikincisini yapabildiği ölçüde "edebi metin kurgulaması" ndan ayrılır. Toplumsal kuramla tarihsel malzeme arasındaki "simbiyotik ilişki" yi (Reyhan, 2011: 151-177) kurduğu ölçüde "sosyalbilimsel" bir alan, yine Bloch'u izleyerek adını koyalım, "tarihbilim" olur.

Kaynakça

- “Auschwitz”, Holocaust Encyclopedia, <http://www.ushmm.org/wlc/tr/article.php?ModuleId=10005189> (Erişim: 01.09.2018).
- Aristoteles (1995). *Retorik* (Çev. Mehmet H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi.
- Beratlı, N. (2006). Bilim mi - sanat mı- propaganda mı? Tarih Nedir? *Kıbrıs Yazıları*, Sayı 3, Yaz-Güz 2006, s. 3-20.
- Breisach, E. (2009). *Tarihyazımı* (Çev. Hülya Kocaoluk) İstanbul: Yapı Kredi.
- Büyüköztürk, Ş. (t.y.). Örneklemeye yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> (Erişim: 18.09.2018).
- Carr, E. H. (1991). *Tarih nedir* (Çev. Misket Gizem Göktürk). İstanbul: İletişim.
- Chartier, R. (1998). *Yeniden geçmiş: Tarih, yazılı kültür, toplum*, (Çev. Lale Aslan), Ankara: Dost Yayınları, 1998.
- Collingwood, R. G. (2005). *Tarihin ilkeleri ve tarih felsefesi üstüne başka yazılar* (Çev. Ahmet Hamdi Aydoğan). İstanbul: Yapı Kredi.
- Danacıoğlu, E. (2001). *Geçmişin izleri: Yanıbaşımızdaki tarih için bir klavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Evans, R. (1999). *Tarihin savunusu*. Ankara: İmge.
- Faroqhi, S. (1999). *Osmanlı tarihi nasıl incelenir?: Kaynaklara giriş* (Çev. Zeynep Altok). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Foucault, M. (1999). *Bilginin arkeolojisi* (Çev. Veli Urhan). İstanbul: Birey.
- Ginzburg, C. (2006). *Güç ilişkileri: Tarih, retorik, kanıt* (Çev. Durdu Kundakçı). Ankara: Dost.
- Gökçe, B. (1988). *Toplumsal bilimlerde araştırma*. Ankara: Savaş.
- Jacoby, R. (1992). A new intellectual history. *American Historical Review*, 97/2, April 1992, p. 405-424.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek*. Ankara: Dost.
- Munslow, A. (2000). *Tarihin yapısökümü* (Çev. Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı.

Opperman, S. T. (1999). *Postmodern tarih kuramı: Tarih yazımı, roman ve yeni tarihselcilik*. Ankara: Evin.

Özatay, Z. İ. (2017). Ricoeur'ün zaman felsefesi bağlamında yaşama sanatı olarak anlatı ve bir örnek: Mrs. Dalloway. *Düşünme Dergisi*, Haziran 2017, s. 64-75.

Öztürkmen, A. (2002). Sözlü tarih: Yeni bir disiplinin cazibesi. *Toplum ve Bilim*, Sayı 91, Kış 2001-2002, s. 115-121.

Parlakpınar, M. (2010). Yalçın-Çelik, S. Dilek (2005) Yeni tarihselcilik kuramı ve Türk edebiyatında postmodern tarih romanları (Yayın Değerlendirme). *Bilig*, Güz 2010 / Sayı: 55, s. 271-275.

Reyhan, C. (2011). Toplumsal kuram açısından tarihsel malzeme. *Tarih Nasıl Yazılır: Tarihyazımı İçin Çağdaş Bir Metodoloji* (s. 151-177). İstanbul: Tarihçi.

Reyhan, C. (2016). Tarihbilim: Tarihyazımı ve tarihçilik üzerinden bir kavramsallaştırma denemesi. Ş. Özkan-Erdoğan ve O. Zengin (Eds.) *Prof. Dr. Oğuz Onaran'a Armağan* (s. 417-434). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ricoeur, P. (2007). *Zaman ve anlatı – 1: Zaman-olayörgüsü-üçlü mimesis* (Çev. Mehmet Rifat - Sema Rifat). İstanbul: Yapı ve Kredi.

Ricoeur, P. (2012). *Hafıza, tarih, unutuş* (Çev. M. Emin Özcan). İstanbul: Metis.

Rifat, M. (2007). Türkçe çevirinin önsözü. *Zaman ve Anlatı – 1. Zaman-Olayörgüsü-Üçlü Mimesis* (Çev. Mehmet Rifat - Sema Rifat, s. 7-11). İstanbul: Yapı ve Kredi.

Safran, M., Şimşek, A. (2011). Anlatı bağlamında tarihyazımının sorunları. *Bilig*, Güz 2011/Sayı: 59, s. 203-234.

Sales, V. (2016). Derleyenin önsözü. *Tarihçiler*, Véronique Sales (Der.) (Çev. Elif Bildirici, s. 9-11.). İstanbul: İletişim.

Skocpol, T. (Ed.) (1999). *Tarihsel sosyoloji, block'tan wallerstein'e görüşler ve yöntemler* (Çev. Ahmet Fethi). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi: Sözlü tarih* (Çev. Şehnaz Layıkel). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Tosh, J. (2008). *Tarihin peşinde: Modern tarih çalışmasında hedefler, yöntemler ve yeni doğrultular* (Çev. Özden Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı.

Traverso, E. (2009). *Geçmişi kullanma kılavuzu: Tarih, bellek, politika* (Çev. Işık Ergüden). İstanbul: Versus.

White, H. (2008). *Metatarih: Ondokuzuncu yüzyıl Avrupası'nda tarihsel imgelem* (Çev. Mehmet Küçük). Ankara: Dost.

Yalçın-Çelik, S. D. (2005). Yeni tarihselcilik kuramı ve türk edebiyatında postmodern tarih romanları. Ankara: Akçağ.

Yeşilyurt, ř. (2009). Nedim Gürsel'in romanlarının yeni tarihselci bağlamda okunması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 4 /1-II Winter 2009, s. 1989-2009.



FRANSA'DA SON İKİ YÜZYILDA TARİHYAZIMININ YÖNELİMLERİ ÜZERİNE BİR
ÇERÇEVE DENEMESİ

Güneş IŞIKSEL*

Öz: Bu yazıda, Romantik tarih-yazımının karşısında konumlanan, pozitivist bir yöntembilimine dayalı tarihçiliğin Fransa'da başta *Annales* okulunun çevresi ve çeperinde nasıl bir yön aldığı, bu ülkede tarih üzerine yapılan yazınsal ve entelektüel üretimin oluşum koşulları, tematik-kronolojik çerçevede ve başlıca tarihçiler ve yapıtlar üzerinden gelişimi ve bu alandaki bugünkü yönelimlerin sunulup değerlendirilmesi amaçlanıyor. Her ne kadar bugün sözkonusu okulun etkisi yeni yaklaşım ve eğilimler sonucu (linguistic turn, sömürgecilik sonrası çalışmaları, Global ve Bağlantılı tarih vs.) azalsa da alana olan getirilerinin değerlendirilmesi, düşünsel noktada, tarihçilerin mesleklerinin icra ederken yaptıkları tarihyazımsal işlemlerin saiklerini, belirlenimlerini ve uzanımlarını daha iyi kavramalarını ve bu işlemler üzerinden vardıkları çıkarımları denetlemelerinin koşullarını oluşturuyor.

Anahtar Kelimeler: Tarihyazımı, Fransız Tarihçiliği, Pozitivizm, Annales Okulu, Fransa'da Çağdaş Tarihçilik Okulları ve Yöntemleri

*Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Tarih Bölümü, Yeni Çağ Anabilim Dalı,
gunes.isiksel@medeniyet.edu.tr

A FRAMEWORK of MAJOR HISTORIOGRAPHIC PRODUCTION in FRANCE in the LAST TWO CENTURIES

Abstract: This article aims to overview major historiographical developments in France of the last two centuries. Especially focusing on the so-called Annales school, I intend to deal with social and academic context of this production and evaluate its recent trends and repositionnements. Even if today Annales-type history writing is practiced in a lesser extent in France, because of some recent approaches and trends such as the linguistic-turn, post-colonial studies, Global and Connected-History etc., the famous “school” which grosso modo dominated the continental historiography still continues to influence historians. One must as well think in reflective manner about historiographical operations while doing history and revision of major schools” helps to to conceive better these operations that one consciously or not put in place in his/her assumptions and writings in general.

Keywords: French Historiography, Positivism, Annales Paradigm, Recent Currents in France

Extended Summary

History as a university discipline was born in Germany at the turn of the 19th century. There Leopold von Ranke established the basis of a method specific to history that he defined as an “objective science”. In France, even if the first professional historians came from educational institutions created after 1789, still history was often perceived as a part of political debates as Jules Michelet who in his preface to the *History of France* (1844) defined history as a subjective field. During the Third Republic, research was organized alike to the German seminars. The preface that Gustave Monod wrote to the first issue of the *Revue Historique* was a manifesto for an impartial and scientific history, without bias or theory. Nevertheless, he assigned to the discipline the mission to work for the “greatness of the Fatherland”. A handbook published in 1898 by Charles Seignobos and Victor-Charles Langlois defined history as a “knowledge by traces”. The inductive approach was explicit. For them, the history is “a subjective science”, a science of interpretation.

Charles Seignobos wanted to extend the scope of the method to sociology as well dominated at that time by Emile Durkheim. One of his young disciples, François Simiand,

responded to Seignobos in 1903. He accused the historians of not being scientific and denounced what he called the three “idols of the tribe of historians”: the political idol, the individual idol and the chronological idol. His critics were heard by two young historians Lucien Febvre and Marc Bloch who had project to federate the social sciences around the history, and to favor the interdisciplinary works. They created their famous review, the *Annales d'Histoire Economique et Social* in 1929. Febvre sets out his concept of history based on hypotheses, which provides questions with answers. Marc Bloch in his testament - unfinished - of historian that history is not the science of the past, but a science of men in time. One word must “dominate and illuminate [the] studies of historians: “Understanding”.

A trained geographer, Fernand Braudel, invented the three stages of time that will structure all of his work for his thesis on the *Mediterranean world at the time of Philip II*. The first stage is made up of geographical time, “almost immobile”. The second is the time of the political, social, economic and commercial conjuncture. The third time is the event which he described as “surface agitation”. Fernand Braudel intended to make triumph the historical discipline on the sciences of man, which caused oppositions, in particular that of the ethnologist Claude Lévi-Strauss who renewed the old critics of the sociology against the history. Braudel responded to him by further theorizing tri-temporality, the “*long durée*” and civilization which is nothing less than “a psychological, sociological and geographical being; each civilization is defined by collective mentalities shaped by a religion, which influence a society, and which form part of a “space with almost stable boundaries”. He concretized these theses in his famous *Material Civilisation* and *Grammer of Civilisations*.

Ernest Labrousse specialized in economic history under the influence of François Simiand was a lawyer by trainin. In his thesis, he demonstrated that 1789 was a revolution of misery that began with a crisis of subsistence in a Marxist perspective. He advocated the use of statistical methods in accordance with his formula “count, measure and weigh”, supposed to ensure the quantitative dimension of a total story with scientific claim.

In 1969, Braudel, who directed the *Annales* since 1946, gave way to a new directory composed of the third generation who knew then their “golden age” by a mediatic revolution. A book serves as the manifesto of the new story. *Doing History*, directed by Pierre Nora and Jacques Le Goff, whose three parts are emblematic of the ongoing renewal: “New Objects”, “New Approaches”, and “New Problems”. In his contribution to the

"collective memory", Pierre Nora notes "history is now written under the pressure of collective memories". From 1984 to 1992, he published a collective work on the *Places of Memory*, which listed the material, and ideal elements that constituted the French identity.

The concept of mentality used by Febvre and Bloch was eclipsed by economic and social history before his return in the early 1960s. Disciple of Febvre and a rival of Braudel, Robert Mandrou posed the problem of sensibilities and mentalities in his *Introduction to the Modern France. A Historical Psychology essay 1500-1640* (1961). Mandrou's thesis influenced the work of Michel de Certeau and the Italian Carlo Ginzburg, founder of the *microstoria* with his *The Cheese and Worms*. mentalities can be defined as a form of "collective psychology" whose objects were very varied: the feeling of childhood (Philippe Ariès), death (Ariès, Chaunu), piety (Vovelle), fear (Jean Delumeau), beliefs (the purgatory of Le Goff, the devil of Mandrou, the sin of Delumeau) ... The end of the 1970s is the pinnacle of this style of historiography. The first to abandon the notion of mentalities was Georges Duby, a historian of the medieval rural world who later became an anthropologist of feudal societies. He replaced it with the anthropological concept of culture. It is no longer the third level but an autonomous social reality defined by a set of values and practices specific to a social group. His cultural history influenced many Early Modernists as Roger Chartier. The history of ancient Greece is renewed during the same period by the structural analysis adopted by Jean-Paul Vernant and Pierre Vidal-Naquet who deconstruct myths to understand "the Greek man".

In France, the epistemology of history had for a long time only interested philosophers like Raymond Aron and Paul Ricœur, except Paul Veyne who defined history in his famous essay as a "true roman". Paul Ricœur focused on the technique of the narrative as a consubstantial part of history. Narrative is the written relationship of action by actors and punctuated by events, which are what allows the story to progress. And to tell is already to explain. According to Ricœur, historians, conscious or not, use novelistic writing techniques, for the purpose of knowledge, truth, that is to say verification by sources.

Today *Annales*-type history is rarely practiced in France. As once, Dosse had claimed history, at least on the methodological level, is "crumbed". Linguistic-turn, post-colonial studies, Global-History etc. that all are formulated outside dominates in some manner the France field as well. Many new inventions, adaptations and declinations of these new

currents are being done today. However, one thing is certain, both narrative and positivist historiography, even if modified considerably, is back for good.

Giriş

Fransa'da belki de en yetkin örneklerini Jules Michelet'nin (1798-1874) verdiği öykülemeye ve edebi sanatlara dayalı tarihin anlatmak dışında açıklamaya ve belgelendirmeye dayalı bir disipline dönüşümü için XIX. yüzyılın son çeyreğini beklemek gerekti. Bu yeni araştırma disiplini için geçmişin yeniden inşası olgu, doğrulanabilirlik ve gerçekliği oluşturma temellerinde mümkün olmalıydı. Bu sağlandığı ölçüde de tarih kurmacaya, edebi icat ve kurgulara yaslanan romandan ve öyküden – Fransızcada öyküyü ve tarihi aynı sözcük karşılar, *histoire* – farkını belirgin biçimde ortaya koyacaktı. Bu temkin ve sınırları belirginleştirmenin ardında Michelet'nin döneminde çok revaçta olan Walter Scott'un (1771-1832), Alexandre Dumas'nın (1802-1870), Victor Hugo'nun (1802-1885) çok yetkin, bugün artık edebi kanonun bir parçası olmuş tarihi romanlarından kendi ayırt etme itkisinin olduğu da kuşku götürmez. Siyasal iktidarın, daha doğrusu ulus-devletin başta eğitimsel alanda olmak üzere bu disiplini araçsallaştırabileceği, bir veri bütününe eğip bükebileceğinin kavranılmasıyla da tarihin, söylen ve kurmacayla olan bağlarından hepten koparılıp bir yöntem aracılığıyla bilimsellik zırhını elde etmesini getirmişti.

XX. yüzyılda tarihselci pozitivistimden, üçüncü *Annales* dönemine – ve artık bu denilebileceğinden, *Annales*-sonrasına – gelesiyeye önemli bir bütünce oluşturan tarihyazımsal bir üretim ve bununla yan yana giden tarihyazımının yöntembilimi soruları ortaya çıktı. Bu makalede, ilerideki yazılarda daha çok ayrıntılandırılacak ve üzerine odaklanılacak tekil ancak belirleyici tartışmalardan ziyade, söz konusu iki yüzyıllık üretimin oluşum koşulları ve doğasının tematik-kronolojik çerçevede sunulup değerlendirilmesi amaçlanıyor.¹

¹ Bu yazının hazırlanmasında özellikle şu üç kitaptan çokça yararlandı: Christian Delacroix, Patrick Garcia et François Dosse (ed.), *Les courants historiques en France XIX^e- XX^e siècle* [Fransa'da Tarihsel Akımlar. XIX-XX. Yüzyıllar], Paris, Gallimard, 2007 ; Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia ve Nicolas Offenstadt (ed.), Paris, *Historiographies. Concepts et débats* [Tarihyazımları. Kavramlar ve Tartışmalar], Paris, Gallimard, Folio Histoire, 2010 ve Nicolas Offenstadt, *Historiographie* [Tarihyazımı], Paris, PUF, 2011.

Bilimsel ve Akademik Tarihçiliğin Doğuşu ve Mesleğin Yöntemi

Tarihin üniversitede bir dal olarak yer bulması XIX. yüzyılın başında Berlin’de gerçekleşir. Berlin Üniversitesinin kürsüsünde Leopold von Ranke (1795-1886) “geçmiş sahî biçiminde olduğu gibi göstermek” ölküsünü tarihin başat görevi/işlevi olarak sunacaktır: Tarihçi geçmişin olay ve olgularını yargılamamalı ama anlamalıdır. Bu yüzyılın ilk yarısında Fransa’da tarihçilerin büyük çoğunluğu meslekten değildi: Chateaubriand (1768-1848) ve Tocqueville (1805-1859) beyzade; Thiers (1797-1877) ise gazeteciydi. Meslekten tarihçiler 1789 sonrasında kurulan kurumlardan çıkmaya başladılar. Yüksek Muallim Mektebi (ENS) ve Milli Arşiv 1794’te; Sorbonneda tarih kürsüsü 1808’de, Paleografya-Diplomatika üzerine eğitim veren Chartres Mektebi ise 1821’de açılmıştı. Matbaanın yaygınlaşması; gazeteler, tefrikalar ve dergiciliğin toplumsal bir ivme kazanması; illüstrasyon ve haritacılık tekniklerinin gelişmesi tarihsel bilginin kitleleşmesinin koşullarını oluşturur. Tanınmış çağdaşları Dumas ve Hugo gibi Walter Scott’tan etkilenen romantik tarihçiler, popüler tarihsel figürlerden Marie-Antoinette, XVI. Louis, Danton, Robespierre hatta IV. Henri veya Catherine de Medicis’in yaşamöykülerini romanslaştırıp anlatılarını resim ve çizimlerle zenginleştirirken tarihi de kitleleştirdiler.

Kısa süre sonra da ilginçliğini yitiren hanedanlar ve yönetici sınıfların geçmişlerinden ziyade tarihçiler, Devrimle birlikte varlık kazandırılan, hukuksal düzlemde ve söylem düzeyinde oluşturulan ulusun o döneme gelinceye dek üstünde durulmamış tarihi üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırdılar. Hugo’nun ikinci döneminin romanı *Sefiller* de tam bu dönüşüm zamanında çok-satar olur. Devrim-sonrasındaki siyaset, idare ve toplumun yönlendirilmesi-eğitilmesi etrafındaki tartışmalar, oluşmakta olan tarihin farklı amaçlar çerçevesinde araştırmalarının koşullarını da oluşturdu (Işıkse ve Şimşek (Der.), 2017).

Alman tarihçiliği etkisini 1868’de kurulan *École pratique des hautes études* (EPHE) ile gösterdi. Burada dersler seminer usulü ile yapılacak ve eğitim tarzının eskidiği kabul edilen Sorbonne’a örnek olacaktı. III. Cumhuriyet ile yeniden düzenlenen Sorbonne Üniversitesinin Orta Çağ profesörü Numa Fustel de Coulanges (1830-1889) ve *Revue historique* (1876) dergisinin kurucusu Gabriel Monod (1844-1912) da pozitivist tarihçiliğin norm haline gelmesine ciddi emek harcayanlardandı. Derginin ilk sayısının başyazısında Monod kuram ve ideolojilerden arındırılmış, yalnızca olgulara dayanan tarafsız ve bilimsel yazıları yayınlayacağını duyuruyordu. Yine de bunları yazarken tarih biliminin “vatanın ve

cumhuriyetin hizmetinde” olması gerektiğini vurgulamaktan da geri kalmıyordu. Ona göre, Fransız tarihçiliği Almanlarınkini özümseyip aşmalıydı. Aynı düşünce hattını savunan dergiler bu dönemde yayımlanmaya başladı: *Le Moyen Âge* (1881), *Revue d'histoire moderne et contemporaine* (1899), *Annales d'histoire de la Révolution Française* (1908) vd.

Bu dönemin bir diğer önemli tarihçisi Milli Eğitim Bakanlığının etkin müşavirlerinden, yazdığı *Fransa Tarihi* 1950'lere kadar ilk ve ortaokullar için resmi tarih kitabı olarak kalan Ernest Lavisse'dir (1842-1922). Kitabın satır araları vatan için gerektiğinde ölünmesi gerektiğini hisas eden kısımlarla doludur. Bu dönemin yeni gereksinim ve yaklaşımları odağında Charles Seignobos (1854-1942) ve Victor-Charles Langlois (1863-1929) *Introduction aux études historiques* 'Tarih Tetkiklerine Giriş'i yazarlar (1898 [2010]). Tarih burada “izler aracılığıyla bilme” olarak tanımlanır. Belgeler, arkeolojik malzemeler, yapılar, yazıtlar izleri teşkil eder. Harici tenkit bu izlerin sahilliğini denetleme ve bağlamını oluşturmaya yarar. İç tenkit ise yazarın niyetini ortaya çıkarmaya ve yorumlamaya yöneliktir; dolayısıyla her ne kadar nesnelleştirme içerse de öznel bir tutumu barındırır. Biçem düzleminde ise yazarlar olay anlatımında edebi sanatların kullanımını yasaklarlar, yine de anlaşılır ve güzel yazmak mesleğin başat zorunluluklarından biri olarak sunulur. Bu ifadeler Türk okuyucuya da tanıdık geliyor olmalı zira bu metin daha Cumhuriyet kurulmadan Osmanlı topraklarında yaygınlaşmış ve Togan'dan Kütükoğlu'na Türkçe yazılmış en çok okunan tarihin yöntembilimi kitaplarını doğrudan etkilemiştir.

Seignobos 1902'de Sorbonnedaki derslerini *Méthode historique appliquée aux sciences sociales* 'Tarih Metodunun Toplum Bilimlerine Uygulanışı' adıyla yayımlar. Hedefi geliştirdikleri yöntembilimi anlayışını diğer toplumbilimlerine de teşmil etmekte. Aynı üniversitedeki sosyoloji hocası, Emile Durkheim (1858-1917) için ise düzgün yapıldığı durumda tarih olsa olsa sosyolojinin alt dallarından biri olacaktır. Durkheim'in öğrencilerinden François Simiand (1873-1935) *Revue de synthèse historique* dergisinde 1903 yılında yayınladığı *Méthode historique et sciences sociales* 'Tarih Metodu ve Toplum Bilimleri' adlı makalesinde tarihçileri bilimsellik dışında ve birbiriyle ilintisi kuşkulu olaylar temelinde hareket ediyor olmakla suçlar. Bununla da kalmaz, “tarihçi kavminin üç putunu” ifşa eder: siyasi olaylar, birey temellilik ve kronoloji (kurma kaygısı). Yeni kuşak tarihçileri toplum bilimlerine göre hiza almaya çağırır. Çağırısı aynı üniversiteden iki tarihçi, Lucien Febvre (1878-1956) ve Marc Bloch (1886-1944) tarafından ciddiye alınır.

Annales'in İlk Kuşağı: Lucien Febvre ve Marc Bloch

Lucien Febvre Sorbonnedaki öğrencilik yıllarında en çok coğrafyacı Paul Vidal de la Blache'dan (1845-1918) etkilenir. 1912'de savunduğu tezi, *Philippe II et la Franche-Comté, Etude d'histoire politique, religieuse et sociale*'de [II. Felipe ve Franche-Comté Bölgesi. Siyasi, Dinî ve Toplumsal Tarih Çalışması] coğrafi ve sosyolojik belirlenimlere vurgu yapar ama siyasi olaylara – bölgedeki 1567 bunalımı – odaklanmadan da geri durmaz. Aynı üniversitede Roma Tarihi profesörü Gustave Bloch'un oğlu Marc ise 1919'da Geç Orta Çağ'ın toplumsal tarih açısından çözümlenmesine odaklı *Krallar ve Serfler* başlıklı tezini savunur.

Febvre ve Bloch 1919'da yeni kurulmuş bir taşra üniversitesi olan Strasbourg Üniversitesinde yeniden karşılaşırlar ve kendilerine Simiand'ın eleştirilerini hatırd tutarak yeni bir yol çizerler. Bloch 1924'te antropoloji ve çağdaş dilbilimi kuramlarından etkilenerek hazırladığı Fransız ve İngiliz hanedanlarının kendilerine kutsallık atfetme aracı olarak ürettikleri belirli sağılım pratik ve beklentilerini ele aldığı *Les rois thaumaturges* 'Dokunarak İyileştiren Krallar'ı yayımlar. İkili 1929'da *Annales d'histoire économique et sociale* adında bir dergi yayınlamaya başlar. İktisadi ve toplumsal tarihi öne çıkaran dergi kendini Sorbonne, *Revue historique* ve Charles Seignobos üçlüsünün karşısında konumlandırır. Yayın kurulu altı tarihçi, bir Durkheimci sosyolog (Maurice Halbwachs [1877-1945]), bir siyaset bilimci ve bir coğrafyacidan oluşur. Derginin ilk sayılarında başyazarlar geçmiş ile şimdinin arasındaki sınırları esnetmenin gerekliliğinden söz açmakla kalmaz; geçmişi Eski, Orta ve Yeni-Yakın Çağcılar arasındaki işbölümünün dayatmaları sonucunda birbirinden ayrı ele almanın diğer toplum bilimleriyle eklemlenmenin önünü kapadığını vurgularlar. Bununla birlikte, çağdaş dünyanın anlaşılabilmesi için yeni bir toplumbilimleri perspektifinin geliştirilmesine yönelik çağrıda bulunurlar. Yeni sorunsallar oluşturmak, yeni kaynak türlerinin ve açıklama çerçevelerinin peşine düşmek iki Dünya Savaşı'nın arasındaki bunalım döneminde bir zorunluluk olarak artık kendini dayatmıştı.

Lucien Febvre 1933'te Collège de France'a seçilir. Buradaki açılış dersinde tarihinin belgelerden değil sorulardan yola çıkması gerektiğini vurgular. *Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle. La religion de Rabelais* 'XVI. Yüzyılda İnançsızlık Sorunu. Rabelais'nin Dini, 1942' adlı kitabında Rabelais'nin ateist olma imkânları üzerinden – yazar bunun mümkün olamayacağını kanıtlamaya çalışır – zihniyet meselesini kurcalamaya başlar: zihniyetlerin ortaya konması anakronik çözümlene biçimlerinden kurtulmak için önemli bir araç olacaktır.

Yoldaşı Bloch 1936'da Sorbonne'a hoca olur. *Annales*çiler çeperden başladıkları harekette merkezi konumları artık ele geçirmeye başlamışlardır. Karşılaştırmalı tarihi tarımsal yapılar üzerine odaklanır. Coğrafyacılar ve nüfusbilimciler, Bloch'un bir dizi çalışmasının temel ilham kaynağı olurlar. Orta Çağ'ı kurcalarken şimdiye bakmayı da ihmal etmez. 1939'da Almanya'ya karşı ani yenilgiyi çözümlenmek üzere *L'Etrange défaite* 'Tuhaf Hezimet'i yazmaya koyulur. Bu metin bugün artık yöntembilimin temel kitaplarından biri haline gelmiş *Tarihçinin Mesleği* gibi Direniş sırasında Gestapo tarafından 1944'de öldürülmesinden sonra yayımlanır.

Bloch ile Febvre arasındaki bir ayrıma dikkat çekelim: Babası da tarihçi olan Bloch Seignobos'a ve onun çok önemseydiği belge temelli yazıma Febvre kadar karşı çıkmaz. Seignobos tarihi geçmiş-bilim diye niteler; Bloch ise bu disiplini zaman içindeki insanın bilimi olarak tanımlar. Bloch'a göre, bu bilim her şeyden önce anlamalı ve anlaşılır kılmalıdır. Her iki yazar da tarihin bütüncül biçimde ele alınmasını hedefler ve öğrencilerine bu doğrultuda yön verir.

Fernand Braudel ve Üç Zamansallık; Ernest Labrousse ve Nicel Tarih

1923'te Sorbonnedan tarih lisansını aldıktan sonra o zaman Fransız sömürgesi olan Cezayir'de bir liseye tarih öğretmeni olarak atanan Braudel (1902-1985) buradaki dokuz yıllık öğretmenliği süresince, doktora tezi konusu olarak seçtiği Akdeniz üzerine yoğunlaştı. Önceleri bu konuyu İspanya kralı II. Felipe'nin (1527-1598) Akdeniz ve Akdeniz yöresiyle ilişkileri biçiminde algıladıysa da araştırması giderek daha kapsamlı bir biçim aldı. Konunun çerçevesinin genişlemesi gerektiğini, araştırmasının başlığının da "II. Felipe ve Akdeniz" değil, "Akdeniz ve II. Felipe" olması gerektiğini Braudel'e kabul ettiren hocası Febvre olmuştur (Braudel, 2017). II. Dünya Savaşı sırasında Almanlara esir düştükten sonra hapisanede tüm çalışmasını belirleyen üç sürem (uzun-orta-kısa) kavramını geliştirmeye koyulmuştur. Akdeniz'i bir aktör olarak tanımladığı ve sunduğu meşhur tezini 1947'de savunur. Aynı yıl EPHEde *Annales* yaklaşımına yatkın VI. Şubeyi kurar; *Annales* dergisinin müdürü olur ve derginin alt başlığını *Economies-Sociétés-Civilisations (ESC)* olarak değiştirir; iktisat ve toplumun yanına medeniyeti eklemiş olur. 1949'da da College de Franceda hocası Febvre'in yerini alır.

Tezini savunması ile birlikte pek çok önemli konuma gelen Braudel'in tarih disiplinini diğer toplumbilimlerinin tepesine yerleştirme düşüncesi başta Claude Lévi-Strauss (1908-2009) olmak üzere birçok bilim adamıyla bir dizi verimli tartışmayı yanında getirdi. Braudel

Annales ESC'deki *Histoire et sciences sociales* 'Tarih ve Toplumbilimleri' makalesinde üç sürem kuramını geliştirirken tarihin de tıpkı Lévi-Strauss'un antropolojide yaptığı gibi yapısal biçimde ele alınabileceğini önerip medeniyet kavramının da yapısalcı biçimde anlaşılması gerektiğini vurguladı. Braudel bu düşüncelerini önce *Grammaire des Civilisations* adlı uzun metninde 1963'te geliştirmiş, sonra da Batı'nın maddi tarihi örneğinde somutlaştırıp üç ciltlik *Civilisation matérielle, économie et capitalisme (XV^e- XVIII^e siècle)* 'Maddi Uygarlık, İktisat ve Kapitalizm (XV.-XVIII. Yüzyıllar)'da yayınlamıştır.²

Belki de idari görevlerinin fazlılığı yüzünden Braudel'in çok fazla tez öğrencisi olmadı. François Furet (1927-1997) ve Jacques Le Goff (1924-2014) her ne kadar onun öğrencisi olsa da alan ve dönemleri hocalarıyla uyuşmaz. Braudel'in asıl ilgi alanı çerçevesinde çalışan pek az öğrencisi oldu. Bunların en meşhuru Pierre Chaunu (1923-2009), 1960'da savunduğu yedi ciltlik istatistik temelli tezi *Séville et l'Atlantique (1504-1650)*'de, Amerika'dan İspanya'ya gelen değerli madenlerin ekonomik-ticari etkilerini inceler. Ancak Chaunu bile o dönemin Paris hatta Fransa'sında gerçek etki merkezinin Braudel değil, Ernest Labrousse (1895-1988) olduğunu söyler.

Marc Bloch'un Sorbonnedaki iktisat tarihi kürsüsünün varisi ve Simiand'ın çok etkisinde kalan Labrousse'ün tezini yönettiği isimlerden birkaçını sıralayalım: Pierre Goubert (1915-2012), Maurice Agulhon (1926-2014), Emmanuel Le Roy Ladurie (1929-) ve Alain Corbin (1936-) gibi pek çok ikinci kuşak *Annales* tarihçisini yetiştirir. Labrousse 1944'te yayınladığı *La Crise de l'économie française à la fin de l'Ancien Régime et au début de la Révolution* 'Devr-i Sabıkın Bitiminde ve İhtilal'in Başlangıcı Döneminde İktisadi Bunalım'ında Fransız Devrimini Marksçı açıdan ama somut verilerden hiç uzaklaşmadan açıklar. Bunu yaparken özellikle istatistik verilerini oluşturur ve yorumlar, nicel tarihçiliğe yeni bir soluk katar ve öğrencilerini de bu yönde etkiler. Ona göre tarihçi en başta saymalı, ölçmeli ve tartmalıdır.

² Fernand Braudel, *Uygarlıkların Grameri* (1996) ve aynı yazar, *Maddi Uygarlık*, 2017. *Uygarlıkların Grameri* (1996) ilk olarak yazarın S. Baille ve R. Philippe ile yayınladığı *Le Monde actuel. Histoire & Civilisations* (1963) adlı ortak kitabının içinde yayınlanmış (s. 143-475) sonra da 1987'de, yazarın ölümünden sonra, müstakil bir kitap olarak basılmıştır.

Fransa'da Annales Tarihçiliğinin Zirvesi ve Etkisinin Azalmasının Başlangıcı: 1970'li Yıllar ve Yeni Yönelimler

1969 yılında Braudel, 1946'dan beri yönettiği *Annales* dergisinin idaresini Marc Ferro, Jacques Le Goff ve Emmanuel Le Roy Ladurie'nin başını çektiği bir takıma teslim eder. 1975'te EPHE'nin VI. Şubesi École des hautes études en sciences sociales (EHESS) olarak yeniden düzenler. O yıllarda *Annales* tarihçiliği beklenmedik bir popülerlik kazanır. Derginin çevresindekiler önemli yayınevlerinin dizi editörü olurlar: Gallimard'da Pierre Nora, Seuil'de Jacques Julliard ve Michel Winock ve Flammarion'da Jacques Le Goff önemli tez ve çalışmaları akademik yayın dünyasındaki döngüden çıkartıp kolay ulaşılabilir duruma getirirler. Bir kısmının gazetelerde sabit sütunları olur: Le Roy Ladurie *Le Monde* ve *Figaro*'da, François Furet *Nouvel Observateur*'de yazar. Radyo ve televizyonlarda önemli işlere imza atarlar. Jacques Le Goff, France Culture'de haftalık bir radyo programı hazırlar; Georges Duby (1916-1996) televizyon için *Le temps des cathédrales* 'Katedraller Zamanı' belgeselini hazırlar. Bütün bu isimler aylık popüler bir tarih dergisinin, *L'Histoire* 'Tarih', çok-satar haline gelmesini sağlar. O yılların ulusal düzlemde beklenmedik çoksatarı ise Emmanuel Le Roy Ladurie'nin bir köyün Ortaçağ'daki zamansal bir kesitini toplumsal bellek, iklim tarihi ve kırsal toplumların tarihi izlekleri çerçevesinde ele aldığı *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324* '1294'ten 1324'e bir Oksitanya Köyü: Montaillou' olur.

Febvre ve Bloch'un dolaşıma soktukları zihniyetler kavramı (*mentalités*) Labrousse'un dizisel-istatistikî tarihi öne çıkaran yönteminin etkisiyle ortadan kalkar gibi olduysa da 60'lı yıllarda *Annales*'in kurucularının öğrencisi ama Braudel'in rakibi Robert Mandrou (1921-1984) tarafından yeniden kavramsallaştırıldı. Zihniyetler kavramı, Michel de Certeau (1925-1986) ve Carlo Ginzburg (1939-) tarafından daha da geliştirildi. Kolektif ruh hâli tanımı üzerinden, Philippe Ariès (1914-1984) ölüm ve çocukluk, Jean Delumeau (1923-) korkular ve günahlar, Le Goff berzah âlemi, Mandrou ise iblisin toplumsal bellekte yeri ve işlevleri üzerine uzun dönem yaklaşımlı monografiler hazırladılar. Kavramı hepten ilk terk eden aslında Ortaçağ tarım tarihçisi olan ancak, çalışmaları yavaş yavaş Ortaçağ ideolojisine kayan ve çalışmalarını kültür antropolojisi perspektifinde sürdüren Georges Duby oldu. Bu tarihlerde Jean-Paul Vernant ve Pierre Vidal-Naquet ise *Annales*deki yeni eğilimleri de sorunsallarına katarak Eski Yunan'da bireyin oluşumu üzerine önemli metinler yayınladılar. Bu yıllardan başlayarak bir de geriye dönüş furyası oluştu. Simiand'ın yukarıda değinilen

putlarını bizzat *Annales* tarihçileri gözden geçirdiler: yaşamöyküsü alanında Duby'nin *Guillaume le Maréchal*'i [Mareşal Guillaume] ve Le Goff'un *Saint Louis*'ini anımsatalım. Savaş tarihi konulu Duby'nin *Le dimanche de Bouvines* 'Bouvines Pazarı' ve eski tarzda olmasa da Fernand Braudel'in anıtsal *Identité de la France* 'Fransa'nın Kimliği' eserleri milli tarih alanında kayda değer örneklerdir. Ancak burada şu unutulmamalı ki bu yapıtların her biri yalnızca alanlarında çığır açıcı olmakla kalmaz, bu temalar etrafında Febvre'in sorunsal temelli tarihinin gelişmiş örneklerini sunarlar.

Ufalanmış Tarihçilik: Fransa'da Son Yarım Yüzyılda Tarihçilik Mesleği

1970'li yıllardan itibaren tarihçilik mesleği, hem ayrıntılarına burada girmeyeceğimiz 1968 sonrasının yeni siyasi konfigürasyonu hem de yeni epistemolojik yönelimlerin belirginleşmesi – Barthes, Bourdieu, Deleuze, Derrida ve Foucault'nun felsefe ve toplumbilimlerine benzersiz katkılarını aklımıza getirelim – ile önemli bir dönüşüme uğrar. Braudel'in ölümünden sonra François Dosse (2017), bütüncül, yapısalcı yaklaşımların artık tutarlı olamadığını vurgulayan ve bu alt başlığa da adını veren önemli bir bilanço hazırlar. *Annales* dergisi ise altbaşlığını *Histoire-Sciences sociales* 'Tarih-Toplumbilimleri' olarak yeniden düzenler.

1980'li yıllarda Fransa'da tarihçiliğe çeşitli epistemolojik dönüşümler ve düşünömselliğin (*reflexivité*) gelişmesi damgasını vurur. Her ne kadar Katolik tarihçi Henri-Irénée Marrou'nun *De la connaissance historique*'i 'Tarih Bilgisi Üzerine' (1954) bu duruma istisna oluştursa da çok uzun yıllar boyunca tarih epistemolojisi Fransa'da yalnızca Raymond Aron ve Paul Ricœur gibi filozofların ilgisini çeker. Henri-Irénée Marrou'nun denemesini yirmi yıl sonra, yayımlandığında pek de ilgi çekmeyen ve başka bir yazıda üzerinde ayrıntılı duracağımız, Paul Veyne'in (2014) Türkçeye de çevrilen çok önemli denemesi yayınlanır. Sartre'in gerçekçi roman üzerine düşüncelerinden yola çıkan Veyne, tarihçinin tıpkı roman yazarı gibi öyküler kurduğunu, entrika oluşturduğunu ve bu şekilde olgusal geçmiş üzerinden bir inşa yaptığını önerir. Veyne'e göre tarih, *un roman vrai* 'bir hakiki roman'dır.

Paul Ricœur'ün (2015) 1983-1985 arasında üç cilt olarak yayınlanan *Zaman ve Anlatısı* ise Dosse'ün de vurguladığı üzere küçük bir devrim yaratır. Ricœur'e göre anlatma tarihinin olgu ile birlikte en önemli iki temelinden biridir. Tarihçi her şeyden önce anlatır ve işi zamanın akışıyla oluşan değişim, insanın algıladığı zaman düzlemi üzerinedir. Braudel meşhur

Akdeniz kitabında klasik tarzda anlatıcılık yapmıyor olmadığını iddia ediyor olsa da en nihayetinde Akdeniz'i anlatmıyor mudur? Kaldı ki anlatmak bir bakıma açıklamak değil midir?

Bugün Fransa'da eski bilimler ve sanatlar ayırımına ve bilginin akademik işbölümüne sıkı sıkıya bağlı bir kısım tarihçiye göre – birçok Orta ve Yeni Çağcı ile Şarkiyat uzmanları bu tanıma dâhil edilebilir – anlatının olsa olsa bir örneği süsleyip güzelleştirme ve 'asıl' kaynaklarda bulunamayan eksiklikleri giderme işlevi olabilir. Karşı uçta, özellikle genç tarihçilerden Ivan Jablonka örneğinde olduğu gibi, tarihsel metinlerin ve bilgi üretiminin edebi karakterinin altını çizen, dolayısıyla tarih yazmanın bir bakıma kurmacanın bir biçimi olduğunu ve bütün tarihsel anlatıların, bilimlerdeki benzerlerinden çok, edebiyattaki benzerleriyle ortak özellikler taşıyan kurgulamalar olduklarını öne sürenler bulunur. Ara bölgedeki François Hartog (2014) ve Roger Chartier (1998) gibi bazı *Annales*ciler, anlatıyı alıntılar ve tarihsel bilgi kaynağı olarak tanıdıkları gibi edebi üretim evrenini başlı başına bir araştırma nesnesi olarak görürler. Onlara göre tarihçi, bu metinlerin içerik eleştirisini ve söylem çözümlemesini yaptıkça tarih üzerine düşünüşünü zenginleştirir.

Sonuç

Fransa'da son çeyrek yüzyılda tarihçiler Amerika menşeli kültürel ve maduniyet temelli çalışmalara (*cultural and subaltern studies*) biraz mesafeli bir konum aldılar. Ancak bir ayağı Amerika'da diğer ayağı Fransa'da olan Sanjay Subrahmanyam'ın Global tarihin bir türevi olan tahakküm yerine uzlaşımlara odaklanan bağlantılı tarih (*histoire connectée*) anlayışı, Serge Gruzinski'nin 2004 tarihli *Quatre parties du monde* 'Dünya'nın Dört Parçası' ve Romain Bertrand'ın 2011'de yayınlanan (*L'histoire à part égales. Récits d'une rencontre Orient-Occident XVI^e-XVII^e siècle*)'inde 'Eşit Paylaştırılmış Tarih. XVI. ve XVII. Yüzyıllarda Doğu ile Batı Arasındaki Karşılaşmalar' sergilenir. Michel Espagne'ın Koselleck'ten mülhem kurum, kavram ve tekniklerin transferinin bütüncül tarihi de Alan Araştırmaları'na (*Area Studies*) ilginç bir alternatif sunar.

Sözü Collège de France'da Febvre'in ve Duby'nin kürsülerinin yeni varisi ve Bloch'un çalışmalarının sürdürücüsü Patrick Boucheron'un bu kurumdaki derslerinden bir alıntıyla bağlayalım (Boucheron, Erişim 05.09. 2018): "Tarih güçlü kuvvetli diye tanımlayacağım bir

bilgiyi üretmek için oluşturulmuş kurallara dayanır. Sıklıkla iddia edildiğinin aksine, kanıtın ortaya sürülmesi, olgunun üretilmesi ve yorumlanması ve anlatının olay örgüsünün (*entrigue*) eksenini olan nedensellik zincirlerinin yazılması pek de değişmedi. Belgelere ulaşımın koşullarını alt üst eden dijital devrime rağmen bugün tarihçiler kabaca bir değerlendirme ile 1898'te *Tarih Tetkiklerine Giriş*'i yazan *Charles Seignobos* ve *Charles-Victor Langlois* gibi çalışırlar. Onların yöntemi hem belgelerden kesin veri çıkarma ahlakına hem de entelektüel bir üstlenme (*engagement*) üzerine kuruludur". Şu müphem ve tarihçilerin kullanmaktan biraz da imtina ettikleri deyiş – "Tarih tekerrürden ibarettir" – sakın tarih-yazımı için geçerli olmasın?

Kaynakça

- Boucheron, P. (2018) <https://www.college-de-france.fr/site/patrick-boucheron/index.htm>
Erişim tarihi 5.09.2018.
- Braudel, F. (2017). *II. Felipe döneminde Akdeniz ve Akdeniz Dünyası*. Ankara: Doğu Batı.
- Chartier, R. (1998). *Yeniden geçmiş. Tarih, Yazılı Kültür, Toplum*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Dosse, F. (2017). *Ufalanmış Tarih*. İstanbul: İşbankası.
- Hartog, F. (2014). *Herodot'un aynası*. İstanbul: İthaki.
- Işıksele G. (2017). Modern Fransız tarihçiliğinin doğuşu ve Jules Michelet. Ahmet Şimşek (der.), *Dünyada Tarihçilik. Dönemler/Okullar/Yaklaşımlar ve Tarihçiler* (s. 109-120). İstanbul-Ankara: Pegem Akademi.
- Langlois, V. C. ve Seignobos, C. (2010). *Tarih tetkiklerine giriş*. Ankara: TTK.
- Ricoeur, P. (2015). *Tarih ve anlatı*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Veyne, P. (2014). *Tarih nasıl yazılır*. İstanbul: Metis.



“KISALIK BİLGELİĞİN RUHUDUR”: ORTAÇAĞ TARİH ANLATILARINDA KISALIK YÖNTEMİ

Fatih DURGUN*

Öz Tarihsel anlatıların işlevsel biçimde okuyucuya sunulması ve verilmek istenen öğretici ve ahlaki mesajın yerli yerince ifade edilebilmesi amacıyla retoriksel bir anlatı stratejisi olarak antik dönemden beri kullanılan kısalık yöntemi Ortaçağ Avrupa’ında yazılan tarih metinlerinin birçoğunda görülebilir. Okuyucuyu etkilemek, anlaşılır bir dille ikna edebilmek ve eğlendirmek gibi amaçları taşıyan anlatıda kısalık yöntemi hakikatin öz biçimde verilebilmesinin de etkin bir yolu olarak görülmüştür. Bu çalışmada, Ortaçağ Avrupa tarihçiliğinde ihmal edilen anlatıda kısalık konusu bir anlatı türü olan Ortaçağ Avrupa kroniklerinden örneklerle tartışılacaktır. Ortaçağ tarihçileri anlatıda *brevis* yani kısalık/özlük sorununa neden önem vermişlerdir? Bir başka deyişle, farklı tarihçilerin eserlerinde anlatının kısa olması gerektiği vurgusu niye bu kadar öne çıkmıştır? Bu sorular etrafında yapılacak tartışma, Ortaçağ tarihçilerinin kısalık/özlük ilkesine dayanarak okuyucu kitlesini, her ne kadar sınırlı bir kitleden bahsediyorsak da, dikkate aldıklarını, bu ilke aracılığıyla geçmişte yaşanan hakikati tarihsel gerçeklik alanında anlaşılır biçimde sunmayı hedeflediklerini ve sıkıcı olacakları kaygısıyla okuyucuyu hem keyif alarak okumaya hem de düşünmeye sevk etmek istediklerini ortaya koyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ortaçağ Avrupası, Tarih, Anlatı, Kısalık, Biçem

“BREVITY IS the SOUL of WIT”: The METHOD of BREVITY in MEDIEVAL HISTORICAL NARRATIVES

Abstract: The method of brevity has been used as a rhetorical narrative strategy since the Antiquity. Brevity method can also be detected in many Medieval European historical narratives as an instrument of presenting the narrative to the audience functionally and expressing the didactic and moral message properly. Brevity method in medieval narratives was very helpful for the historians in order to communicate truth very lucidly by influencing, convincing and entertaining the reader. The purpose of this study is to examine the question of brevity in the narratives through the analysis of the examples from medieval chronicles. This subject is quite important but has been neglected by many historians. The main question to be asked in this paper is: why did the medieval chroniclers

* Dr. Öğr. Üyesi., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Tarih Bölümü, E-posta: fatih.durgun@medeniyet.edu.tr

give utmost importance to the question of *brevis* in their works? In other words, why did the chroniclers underline the use of *brevis* in narration process? By examining these questions, this paper will hopefully display that the medieval chroniclers were considering the concerns of their readers even though we mention relatively limited audience. Additionally, this study will show how the medieval chroniclers as historians aimed at representing truth very clearly on the plane of historical reality and attempted to encourage their readers to think by reading and enjoying the text.

Keywords: Medieval Europe, History, Narrative, Brevity, Style

Extended Summary

Purpose

The method of brevity has been used as a rhetorical narrative strategy since the Antiquity. Brevity method can also be detected in many Medieval European historical narratives as an instrument of presenting the narrative to the audience functionally and expressing the didactic and moral message properly. Brevity method in medieval narratives was very helpful for the historians to communicate truth very lucidly by influencing, convincing and entertaining the reader. The purpose of this study is to examine the question of brevity in the narratives through the analysis of the examples from medieval chronicles. This subject is quite important but has been neglected by many historians. The main question to be asked in this paper is: why did the medieval chroniclers give utmost importance to the question of *brevis* in their works? In other words, why did the chroniclers underline the use of *brevis* in narration process? By examining these questions, this paper will hopefully display that the medieval chroniclers were considering the concerns of their readers even though we mention relatively limited audience in that period. Additionally, this study will show how the medieval chroniclers as historians aimed at representing truth very clearly on the plane of historical reality and attempted to encourage their readers to think by reading and enjoying the text.

Method

As has been indicated before, this study tries to show how the medieval chroniclers used the method of brevity as a narrative strategy in their works. Therefore, it deals with narrative primary sources and bring together the evidence from different Medieval European chronicles by textual and contextual analysis to support the overall argument of this paper that the chroniclers formed the content of their narratives according to the rules of narrative style to give their instructive message to their readers very clearly.

Results and Conclusions

It is crucial to understand how the medieval historians classified the historical evidence if we want to evaluate properly what the brevity in historical narrative meant for medieval historian. Thus, the meaning of historical reality and historical evidence will bring us to the narrative ground and its components on which the historical narration was constructed. In this sense, firstly we must look at the writings of Isidore of Seville (d. 636) since he was one of the influential transmitters of the wisdom of Antiquity to the medieval period. In his *Etymologies* (Etymologiae), Isidore mentioned the types of history (generibus historiae) and attracted attention to the point that historians had to decide what was related to historical reality and what was not as they were narrating the events and facts.

According to Isidore's formulation inherited from Cicero and Quintilian's rhetorical narrative descriptions, Isidore offered three types of history. They are history (historia), plausible narrations (argumentum) and fable (fabula). *"Histories are true deeds that have happened, plausible narrations are things that, even if they have not happened, nevertheless could happen, and fables are things that have not happened and cannot happen, because they are contrary to nature* (Isidore of Seville, 2006: 67). As can be understood from this classification, Isidore tried to define the relationship of historical knowledge with eternal Truth. Therefore, he made a distinction between eternal truth (veritas) and the true things (verus) deriving from Truth (Isidore of Seville, 2006: 230).

The hierarchy constructed by Isidore among the types of history in relation the definition about Truth has influenced the form of narrative in medieval historiography. Since the field of historical reality was limited by the events happened in the past and the facts directly related to the past, then it was necessary to communicate this reality to the audience

in a very lucid narrative. This shows us that the question of brevity in narrative and historical reality were certainly interrelated for medieval historians. Additionally, it presents how the narrative as a form determined the works of medieval historians. There many examples which can be detected about the question of brevity in the medieval chronicles. The works discussed in this article such as Thomas Gray's *Scalacronica*, Wipo's *The Deeds of Conrad II* or Thomas Burton's *History of Meaux Abbey* show us the concern of the historians to present the historical reality that they believed as a reflection of Truth to their readers for didactic and moral purposes through the narrative strategy of brevity.

Conclusion

Considering the discussion based on the evidence from medieval historical narratives, it is very certain that brevity as a leading method of narrative was quite helpful tool of proper and direct communication in the text for the medieval historians. Medieval historians knew that they had to be very clear if they wished to convince their audience. Their concern for being understandable and their selective and subjective methodology reminds us of Benedetto Croce's statement that "*where there is no narrative there is no history*" (White, 1990: 5).

Giriş

Tarih ve anlatı konusuyla uğraşanların çok iyi bildikleri ve William Shakespeare (ö. 1616) tarafından *Hamlet*'te kullanılan meşhur "*Kısalık bilgeliğin ruhudur*"¹ özdeyişi sözlü veya yazılı olsun kısa, net ve anlaşılır ifadeleri kullanabilmeyi bir erdem, bilgelik ve maharet işi olarak görmeyi ifade eder. Bu aynı zamanda öylesine zor bir iştir ki 17. yüzyılın büyük Fransız düşünürü Blaise Pascal (ö.1662) *Taşra Mektupları* (Lettres Provinciales)'nda "*Şu an elimdeki mektup onu kısaltacak kadar boş vaktim olmadığından çok uzun*" (Pascal, 1847: XVI. Mektup, 282) diyerek bir sözü ve metni rafine hale getirmenin maharet işi olduğuna dikkat çeker (Goldstein, 2013: 1).

¹ Hamlet 'deki karakterlerden Polonius'un kullandığı "*Brevity is the soul of wit*" (Shakespeare, 1866: ii.ii. 90.dize, 54.) ifadesindeki "wit" kelimesi bugün anlam değiştirip mizah ve mizahi zekayı ifade etse de o dönemde kelimenin esas anlamı "bilgelik"tir (Speake, 2015: 36).

Bugün sözlü ve yazılı anlatılarda görülen anlam buharlaşması, daha açık ifade etmek gerekirse, aforizmalara dayanan, ne biçim ne de içerik olarak bilgeliğe karşılık gelen, tam da çağımızın hastalığı olan geçicilik ve uçuculuğun anlamı sarmalamasına dayanan ifade ve anlatıdaki kısalığın aslında geçmişte her türlü anlatıda olması beklenen öğretici bir biçem olduğu pek çok kişiye şaşırtıcı gelebilir. Oysa ki, 16. ve 17. yüzyılda Shakespeare ve Pascal'ın anlatıda kısalıkla kastettikleri bilgeliğin anlamı ve retoriksel öneminin tarihi ve üzerindeki tartışmalar, bu çalışmada gösterileceği üzere Klasik döneme ve Ortaçağ'a kadar gider. Klasik Yunan ve Roma dünyasını bir kenara bırakırsak, Ortaçağ'da böylesine karmaşık tartışmaların yapılamayacağını düşünenler olduğu gibi, anlatının modern çağa ait bir teorik konu olduğunu, hele ki tarih söz konusu olunca Hayden White'ın postmodern tarih yazımında çığır açan çalışmalarıyla anlatının kurmaca niteliğinin (White,1990; White, 1975), bu anlamda da tarihsel metinlerin kurgusal boyutunun tartışılmasının tarih yazıcılığında yeni bir eğilim olduğu da zannedilebilir.

Oysa bu çalışmada ortaya konacağı üzere, anlatı üzerine düşünme ve tarihsel gerçekliği etkili bir biçimde sunmada, anlatının üstlenmesi gereken işleve dair Ortaçağ Avrupa kroniklerinde ve diğer yazılı metinlerde bolca örnek görülebilir. Bu örnekler içinde anlatıda kısalık/özlük kavramına vurgu, en başlarda yerini almaktadır. Fakat geçmişteki anlatı kaynaklarında kısalık yöntemi bilinmesine karşın tarihsel anlatı kaynakları üzerinde çalışan birçok tarihçi tarafından bu konunun pek irdelenmemesi oldukça ilginçtir. Bu çalışma, bu anlamda tarihsel literatüre yeni bir katkı sunmayı da hedeflemektedir.²

İlk cümleden de anlaşılacağı üzere, bu makalenin konusu oldukça kapsamlı bir mesele olan tarih ve anlatı arasındaki ilişkinin küçük ama önemli bir kısmına dayanıyor. Ortaçağ tarihçileri anlatıda *brevis* yani kısalık/özlük sorununa neden önem vermişlerdir? Bir başka deyişle, farklı tarihçilerin eserlerinde anlatının kısa olması gerektiği vurgusu niye bu kadar öne çıkmıştır? Bu sorular etrafında yapılacak tartışma, Ortaçağ tarihçilerinin kısalık/özlük ilkesine dayanarak okuyucu kitesini, her ne kadar sınırlı bir kitleden bahsediyorsak da, dikkate

² *Brevis* yani kısalık konusundaki bazı önemli çalışmaları kısaca belirtmek gerekir. Ortaçağ'da kısalık meselesi hakkındaki teorik ve edebi tartışmaları "Brevity as An Ideal of Style" başlıklı bir bölümle değerlendiren Ernst Robert Curtius (2013). *European Literature and the Latin Middle Ages* (Princeton: Princeton University Press) 487-494., tarih metinlerinde *brevis* sorununa değinen ve bu makaledeki fikirlerin tetikleyicisi olan Metthew Kempshall (2011). *Rhetoric and the Writing of History* (Manchester: Manchester University Press), 317-18, 321-27. Ortaçağ anlatı metinlerinde uzunluk meselesini gündeme getirerek böylece kısalık problemini de tartışan William W. Ryding (1971). *Structure in Medieval Narrative* (The Hague: De Gruyter), 62-114.

aldıklarını, bu ilke aracılığıyla geçmişte yaşanan hakikati tarihsel gerçeklik alanında anlaşılır biçimde sunmayı hedeflediklerini ve sıkıcı olacakları kaygısıyla okuyucuyu hem keyif alarak okumaya hem düşünmeye sevk etmek istediklerini ortaya koyacaktır.

Brevis Kavramını Historia- Veritas İlişkisi Üzerinden Anlamak

Ortaçağ Avrupa tarihçisinin tarihsel anlatıda kısalık probleminden ne anladığını açık bir biçimde değerlendirebilmek için tarihsel bilginin nasıl sınıflandırıldığını anlamak gerekmektedir. Tarihsel gerçekliğin ve tarihsel bilginin Ortaçağ Avrupa tarihçisi için ifade ettiği anlam bizi böylece tarihsel bilginin inşa edildiği anlatı zeminine ve bu zemini oluşturan anlatı unsurlarına götürecektir. Bunun için elimizdeki birincil malzeme, modern metinlere kıyasla oldukça kısıtlı görünse de birçok çıkarım yapmayı mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda, Ortaçağ Avrupa'sında tarihsel gerçekliğe dayalı bir anlatı modeli kurma konusunda teorik bir yaklaşım aramaya kalktığımızda bakmamız gereken Erken Ortaçağ'ın üretken din adamı Sevilla'lı Isidorus (ö. 636)'un *Kökenler/Etimolojiler* (Etymologiae) adlı eseridir. Isidorus tarihin türlerinden bahsederek (De Generibus Historiae) tarihsel anlatı kurulurken neyin gerçeklikle ilişkisinin olduğuna neyin gerçeklik dışında bırakılması gerektiğine dikkat çeker. Bunun için de Cicero (ö. M.Ö 43) gibi klasik dönem düşünürlerini takip ederek üçlü bir ayırım ortaya koyar: Tarih, olası anlatı ve masal (Bietenholz,1994: 59-60, 146). Isidorus için *"tarihler meydana gelmiş ve yapılmış işleri"* (Isidore of Seville, 2006: 67; Woolf, 2011: 118) ifade eder. Tarihin dışında kalan ve ikincil düzeyde itibar edilmesi gereken şey ise olası anlatı diye çevirebileceğimiz *argumentum*'dur. Olası anlatı *"gerçekleşmemiş olsa bile gerçekleşmiş olabilecek şeylerdir"* (Isidore of Seville, 2006: 67; Woolf, 2011: 118). Üçüncü düzeyde ise tarih ve olası anlatı dışında gerçeklik alanının dışına itilen masal kavramı gelir. Masal (fabula) *"olmamış ve olamayacak işlerdir çünkü doğaya aykırıdır"* (Isidore of Seville, 2006: 67; Woolf, 2011: 118).

Sevilla'lı Isidorus'un tarihsel gerçeklikle anlatı arasında kurduğu bağıntıda, Isidorus'un kendinden önceki Cicero ve Aziz Augustinus (ö.430) gibi isimlerin de zihnini her daim meşgul etmiş olan, tarih yazımının da tabii olarak ne geçmişte ne de bugün içinden çıkamadığı hakikat sorunu aşikârdır (Kempshall, 2011: 350-427). Hristiyan düşüncesinin Tanrı ve tanrısal vahyin süzgecinden geçen şeyleri hakikat olarak tanımlaması, doğada olan diğer bütün şeylerin hakikatini ikincil düzeye indirmiştir. Özellikle Aziz Augustinus'un Platoncu düşüncenin etkisiyle

mutlak hakikatin bilgisine ancak Tanrısal aydınlanma ve esinle ulaşılabileceği düşüncesi, ilahi niteliğe sahip olmayan şeylerin hakikat kategorisinde değerlendirilemeyeceği gibi bir soruna da sebep olmuştur (Kempshall,2011: 369-388). Isidorus da tabii olarak Hristiyan düşüncesinin hakikate ilişkin bu yaklaşımını benimsemiştir. Ancak, hakikat (veritas) ile doğru olan (verus) arasında ayrıma giderek hakikatle ondan türeyen doğru arasında bir hiyerarşi oluşturmuştur (Isidore of Seville, 2006: 230; Beer, 1981: 10-11). Tarihsel gerçeklik alanını hakikatin altına yerleştirmek, tarihsel bilginin doğruluğunu da mümkün kılacaktır. Böylece, tarihsel bir anlatının hakikat üzerine inşa edilmesinin onu gerçek bir tarih metni haline getireceğini düşünen Isidorus için geçmişe ait bilginin doğaya aykırı olmaması, onu hakikatle ilişkilendirmeye yeter. Isidorus doğaya aykırı olmama ölçütünü temel alarak tarihsel anlatıyla gerçeklik arasında bağlantı kurmaya çalışır. Olası anlatı kavramı da olay gerçekleşmemiş olsa bile gerçekleşebilirlik potansiyeli taşıması nedeniyle tarihsel gerçekliğe yakın bir tür olarak kabul edilir.

Anlatı Stratejisi Olarak *Brevis*

Isidorus'un tarihin türleri ayrımı Ortaçağ Avrupa tarih yazımına hareket edeceği bir referans noktası sağlamıştır. Antikite'den beri devam edegelen tarihsel bilgi ve metne ilişkin epistemolojik ve biçimsel tartışma, Isidorus kanalıyla sonraki yüzyılların tarihçilerinin metinlerine de yansımıştır. Isidorus'un tarih türleri arasında kurduğu hiyerarşi, Ortaçağ tarih yazımında anlatıyı nasıl şekillendirmiştir? Tarihsel gerçekliğin alanı, geçmişte meydana gelen olaylar veya geçmişe ilişkin olgular ile sınırlandırılıyorsa, bu sınırlar dâhilindeki bütün malumat tarihsel gerçekliğe uygun olduğu kadar hitap edilen kitle için de anlaşılır kılınmalıdır. Bu durum anlatının tarihsel gerçeklik problemiyle iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır. Anlatının biçimsel bir konu olduğu doğrudur. Fakat belirttiğimiz üzere, tarihsel gerçekliğin inşası ancak anlatıyla mümkün kılınıbiliyorsa o zaman biçimin de en az öz kadar tarihsel bir mesele olması gerekmektedir. Anlatının işlevi onun kullanılabilirliğiyle bağlantılıdır ve tarihsel gerçekliğin inşa edildiği zemin olması dolayısıyla, tarih yazımının niteliğini kavramada vazgeçemeyeceğimiz bir unsurdur.

Anlatının tarihsel gerçekliği etkin biçimde aktarmaya yarayan bir biçim olması ve tarihin, nihayetinde yazılı bir anlatıyla gerçekliği sunma işlevine sahip olmasıyla birlikte tarihsel anlatının üç temel biçimsel özelliğinin bulunması gerektiği düşünülmüştür. Bu noktada Ortaçağ

tarihçilerini, edebiyatçıları ve düşünürlerini derinden etkileyen Romalı bilgelere başvurmak gerekmiştir. Anlatının tarihsel gerçekliği sunmada yararlanılması gereken üç temel unsur, kısalık (*brevis*), sarahat, yani açık seçik olma (*lucida*) ve inandırıcılıktır (*probabilis*). Tarihsel bilgiyi aktarmak için anlatıda bulunması gereken bu üç unsur Cicero ve Quintilianus'un eserlerinde vurgulanmış ve gelecek nesillerdeki yazarlarca neredeyse tartışmasız kabul görmüştür (Kempshall, 2011: 316-318). Ortaçağ tarihçilerinin tarihsel bilgiyi inşa ederken yani anlatı zeminini kurgularken kullandıkları yöntemlerin en başında gelen kısalık/özlük (*brevis*), kelime anlamının çok ötesinde bir fonksiyona sahiptir ve anlatıda verilmek istenen mesajın niteliğini biçimlendirmesiyle de diğer iki unsurun alacağı şekli belirler. Çünkü geleneksel Ortaçağ tarihçisi, aktardığı tarihsel bilgiye hakikatin bir parçası olarak bakar ve hakikat temelinde öğretici, ahlaki bir ders vermeyi amaçlar. Bu nedenle, hakikat en öz şekliyle aktarılmalıdır. Öte yandan, kısalığa dayalı anlatı stratejisi Ortaçağ tarihçilerinin metne yaklaşımlarında antikite yazarlarıyla olan sürekliliklerini göstermeye yaradığı kadar, sonraki nesillerin yazarlarıyla benzerliklerini görmemizi de sağlayabilir.

Yine Sevilla'lı Isidorus'tan bahsedecek olursak, tarihin türlerini tanımlayan bilgenin *brevis* konusunda da yorumları vardır ve Ortaçağ düşünce dünyasındaki etkisini bu yönüyle de görmek mümkündür. Isidorus, *brevis*'in yazarken gerekli bir anlatı tekniği olduğunu düşünür, "genişletilmiş anlatının okuduklarımızdan akılda kalanların uzunluk nedeniyle unutulmasına sebep olacağını" (Wood, 1978: 90) ifade eder. Birçok konuda olduğu gibi anlatıda kısalık konusunda da Ortaçağ Avrupa düşüncesine katkı sağlayan Isidorus'un izinden giden Ortaçağ Avrupa tarihçileri, mesele üzerine düşünmüşlerdir. Bu bağlamda, kısalık/özlük kavramının Ortaçağ Avrupa tarih yazımında belirleyici bir unsur olduğunu tespit etmemizi olanaklı kılacak birincil malzeme oldukça fazladır ve bunların bir kısmı burada yorumlanıp tartışılacaktır. Fransız Ortaçağ tarih yazımına ilişkin çalışmalarıyla tanınan Gabrielle Spiegel, St. Denis Manastırı keşişlerinin *Büyük Fransa Kroniği* (*Grandes Chroniques de France*)'ni kaleme alırken her ne kadar buna çok uymasalar da klasik retorik geleneği çerçevesinde kısalık usulüne uymaya gayret ettiklerini belirtir (Spiegel, 1999: 88). Spiegel, eserinin başka bir yerinde daha somut bir örnek vererek 13. yüzyıla ait *Vie de Saint Denis* isimli eserin kısa yazılmasının bilinçli bir tercih olduğuna dikkat çeker. Eserin anonim yazar/yazarları, St. Denis Manastırı'na Aziz'in yaşam öyküsü hakkında bilgi edinmek için geleceklere izahatta bulunacak bir eseri kullanışlı kılmak için kısa ve Latince yerine de ana dilde kaleme almışlardır (Spiegel, 1999: 148).

Spiegel'in verdiği örnekler klasik dönem yazarlarıyla Yüksek Ortaçağ Fransa'sındaki rahipler arasında metne yaklaşım konusunda süreklilik olduğunu göstermesinin yanı sıra Ortaçağ tarih anlatısında biçimsel kaygının rolünü anlamamıza da yaramaktadır.

Modern bir Ortaçağ tarihçisinin, çalıştığı kroniklere ilişkin bu yargısı bizzat kronik yazarının kendi ifadesine dayanan başka örneklerle de desteklenebilir. 14. yüzyıla ait bir kronik olan *Scalacronica*'nın şövalye yazarı Thomas Gray (ö.1369), 1355 yılında Edinburgh Kalesi'nde hapisken birçok kronik okuduğunu, bunun neticesinde de kronik kaleme almaya ve Büyük Britanya kronikleriyle İngilizlerin geçmişte yaptıklarını daha kısa biçimlerde yazıya dökmeye karar verdiğini belirtmektedir (Spence, 2013: 33-34). Gray kısalık tercihini açık biçimde ifade etmese de kendisinin eğitilmiş ve geleneğe hâkim birisi olduğu (Spence, 2013: 33-34; Gransden, 1982: 93-94) düşünüldüğünde bu tercihinin klasik anlatı biçimi anlayışıyla ilintili olduğu iddia edilebilir. Bir başka örnek ise yine Fransa'dan ve daha geç tarihlidir. Geç tarihli bir örnek olması da klasik gelenek ve buradan Ortaçağ'a aktarılan anlatı biçimi mirasının devamlılığını görmemiz açısından değerlidir. 15. yüzyıl Fransız tarihçisi Enguerrand de Monstrelet (ö.1453) yazdığı kroniğin muhtelif yerlerinde kısalık/özlük metoduna başvurduğundan ısrarla bahsetmektedir. Örneğin, VII. Charles (ö.1461)'in Yüzyıl Savaşları esnasında İngilizlerden aldığı bölgelerden kısaca bahseden ve uzunca bilgi vermenin anlatıyı biçimsizleştireceğini düşünen yazar, klasik kısalık yönteminin bilincinde olarak "*Kral Charles'a askeri harekâtında birçok büyük kasaba ve kale teslim oldu ki, bunların detaylarını kısalık namına atlayacağım.*" (Monstrelet, 1867: 557, 478, 38, 169) diye yazar.

Buraya kadar sıraladığımız örnekler, anlatıda kısalığın farklı çevrelerden gelen kronik yazarları tarafından anlatı stratejisinin olmazsa olmaz bir unsuru olarak benimsendiğini gösterir. Ancak bahsi geçen örnekler, anlatıda kısalığın biçimsel olarak gerekliliğini gösterecek de neden tarih yazma anlayışının tam ortasında yer alması gerektiğini açıkça ortaya koymazlar. Bu anlamda, tarihsel anlatıda kısalık/özlüğü yöntemsel bir sorun olarak değerlendiren ve ağırdalı dille yazan tarihçileri açık biçimde eleştiren, bu nedenle de tarihyazımsal bir tartışma ortaya koyan Thomas Burton (ö. 1437)'un konuya ilişkin ifadelerine bakmak yararlı olacaktır. Yorkshire'daki Meaux Manastırı'nın başrahibi olarak görev yapan Burton, *Meaux Manastırı Tarihi* (Chronica Monasterii de Melsa) adlı eserinde mezkûr manastırın tarihi zenginliği ve burada birçok mümtaz şahsiyetin görev yaptığı bilinmesine karşın Manastır'daki keşişlerin ilgisizliği nedeniyle bu mirasın unutulmaya yüz tuttuğunu, Manastır tarihinin ve geçmişteki

büyük din adamlarının tarihte hak ettiği konumu edinmesi için böyle bir eser kaleme alınması gerektiğini belirttikten sonra kısalık/özlük temelli bir anlatı stratejisinin gerekliliğine vurgu yaparak şöyle demektedir:

Bulduğum uzunca yazılmış olan her ne varsa kısalttım ve bulduğum her ne belirsiz ve muğlak olan varsa daha anlaşılır şekilde açıkladım... Birisi, eğer, benim anlatımdaki kısalıktan veya yazı biçimindeki kabalıktan ve işlenmemişlikten rahatsızlık duyuş rencide olursa, herhangi bir kimsenin kendi usulüne göre böyle bir kitap yazmasını engelleyecek bir şey olmayacaktır; dahası, o bu kitapta çok daha anlaşılır biçimde anlatılan hakikate oranla bunu çok daha kolay bir şekilde yapabilir (Coulton, 2013: 147).

Burton'un ifadeleri anlatıda kısalık tercihinin yöntemsel boyutunu gözler önüne serer. Metni belirsizliklerden arındırmak, olabildiğince anlaşılır kılmak, bunu yaparken ağdalı sözcüklerden kaçınmak ve böylece hakikati bütün açıklığıyla ortaya koymak tarihçinin görevi olarak tanımlanır. Bunu yapmak ise hiç kolay değildir. Burton'un ima ettiğine göre kolay olan; olguları, ağdalı bir dille, hakikati yansıtacak biçimde filtreden geçirmeden sunmaktır. Burton'un hakikat vurgusu Ortaçağ tarihçisinin kendi metnini hakikatle ilişkilendirmesi açısından da dikkate değerdir. Daha önce belirttiğimiz üzere, hakikat ile hakikatten türeyen doğrular ki, tarihsel gerçekler bunu ima eder, arasında bir hiyerarşi vardır. Ortaçağ Hristiyan Dünyası'nın dini düşünceyle çevrelenmiş tarihçileri de bunun farkında olarak, gözle gördükleri, muteber kabul ettikleri veya belgelere dayanan bir tarih yazım biçiminin hakikati sunacağını düşünmüşlerdir. Muteber kaynaklardan gelen bilginin anlatıda kısalık stratejisiyle sunulması da hakikatin en güzel biçimde sunulması anlamına gelecektir.

Öte yandan, tarihsel bilgiyi hakikatle ilişkilendiren Ortaçağ tarihçisinin, bir anlatıcı olarak hitap ettiği okuyucu kitesini de göz ardı etmeyecek bir hassasiyete sahip olduğu görülür. Tam da bu noktada kısalık/özlük kaygısı anlatıda biçimin içeriği belirlemesine neden olur. Anlatıda kısalığın muhtemelen okuyucu kitesinin ilgisini canlı tutmak için gerekli olduğunu düşünen II. Konrad (ö.1039)'ın özel papazı (chaplain) olan ve onun 1026 yılında gerçekleştirdiği Kuzey İtalya Seferi'ni *İmparator II. Konrad'ın İşleri* (Gesta Chuonradi II Imperatoris) adlı eserinde işleyen Wipo (ö. 1048), anlatısının kimi yerlerinde neden uzun uzadıya açıklamalar ve tasvirler yapmadığını belirtme ihtiyacı hissetmiş ve kısalığı bir anlatı stratejisi olarak okuyucuyla ilişkilendirmiştir. Wipo şöyle der:

Çok kısa yazdık. Şayet bir şeyi atladıysak ve onu tamamen el sürmeden bıraktıysak, o şey hakkında hiçbir şey duymadığımıza inanın. Bununla birlikte, şayet, konuların gerektirdiği ehemmiyete nazaran daha kısa bir şey söylenmişse, bunu okuyucuya kolaylık sağlam (commoditas) için yaptığımızı bütün içtenliğimizle ifade ederiz (Kempshall, 2011: 318)

Bu ifadelerden, Wipo'nun anlatıyı biçimlendirirken ne kadar titiz davrandığı aşikârdır. Duymadığı, görmediği, hakkında tam anlamıyla malumat sahip olmadığı meseleleri bir kenara bırakan Wipo, eserinin anlaşılır bir biçime sahip olmasını önemsemektedir. Bunun için de okuyucunun beklentilerini karşılamanın gerektiğine inanır. Wipo'nun okuyucuya kolaylık sağlama adına anlatıyı kısa tutmaya yönelik yaklaşımı, tarihsel hakikati okuyucunun hoşuna gidecek, Nancy Partner'in ifadesiyle "*ciddi bir eğlence*" (Partner, 1977) kılacak biçimde aktarma idealinin yansımasıdır. Kısalık, hakikat öz biçimde verilirken okuyucuyu memnun etmeye yönelik bir rasyonaliteyle perçinlenir. Daha önce bahsi geçen *Scalacronica* yazarı Thomas Gray, okuyucunun ilgisini canlı tutmaya yönelik bu yaklaşımın ipucunu vermektedir: "*her kim keyif almak ve bilgi sahibi olmak isterse*" (Spence,2013: 35) onun yazdığı kroniği okuyabilir.

Wipo ve Gray'de gördüğümüz anlatıda kısalık ile okuyucunun beklentisi ve memnuniyeti arasındaki ilişki vurgusu Fransız Benedikten keşiş Fleury'li Hugo (ö. 1118)'nun *Kilise Tarihi* (Historia Ecclesiastica)'ndeki öğretici ve ahlaki dersler içeren bir anlatının kısa olması gerektiği vurgusuyla birleşerek Ortaçağ tarih yazımında anlatı stratejisi olarak kısallığın, yazılan metinlerin odak noktasında olduğunu açıkça ortaya koyar. Hugo, *Kilise Tarihi*'ni ithaf ettiği Fatih William'ın kızı Kontes Blois'li Adela (ö. 1137)'ya yazdığı mektubunda Adela'nın erdemleri, eğitimi ve bilgeliği nedeniyle bu eserin ona ithaf olunması gerektiğini belirtir. (Lake, 2013: 180'den alıntı) Hugo, ilerleyen satırlarda, Adela'ya ithaf ettiği bu eserin "*muhtasar kısalıkta ince*" (Lake, 2013:180) bir eser olduğunu; Adela'nın, bu eseri okurken "*keyif almasını*" ve "*iyi işler yapmada yüreklenmesini*" (Lake, 2013: 180) istediğini ifade eder.

Anlatıda kısalık, eğlendirme veya keyiflendirmeye, öğretici olmanın bir aradallığını gördüğümüz bu ithaf bölümünde Hugo, aslında anlatıda kısalıkla ilgili zihnini meşgul eden bir soruna da işaret eder: "*Muhakkak bu belirsizlik ve anlaşılmazlık kısalık/özlükle yan yana olduğu için bu zahmetli bir görevdir ve eserde açık olmaya çalışıyorum ve öz olanı vermeye*

gayret ediyorum” (Lake, 2013: 180). Hugo, bu noktada anlatıda kısıklık idealinin içinde anlaşılma zlık tehlikesi barındırdığını da ima etmektedir. Eğer yazar, metinde vermek istediğı mesajı açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edemezse okuyucuyu ikna edemeyerek başarısızlığa da uğrayacaktır. Ama her ne kadar Hugo bu soruna dikkat çekse de bir tarihçi/yazarın görevinin mesajı kısa ve özlü olarak vermek olduğu düşüncesinden vazgeçmez. Fleury’li Hugo, Wipo’ya benzer şekilde okuyucunun, okuduğı metni kolayca anlayabilmesi amacıyla kısıklık yöntemine başvurduğunu belirtir. Kısıklık konusunda aktardığımız ifadelerin hemen akabinde *“eğitimli ve eğitimsiz”* her kesimden insanın faydalanabileceğı bir eser ortaya koyduğunu da belirtir (Lake, 2013: 181).

Sonuç

Anlatıda kısıklık ve onun bilgeliğın yansıması olduğu görüşü, Ortaçağ Avrupa’sında herkes tarafından kabul gören bir görüş değildir. Örneğın, Angevin tarihçi Ralph Diceto (ö. 1202), kendi tarih eserlerini yazarken *“belirsiz ve anlamsız bir kısıklık”* ortaya çıkarmak istemediğini belirterek, anlatıda netlik adına daha detaylı bilgi vermektan yana bir tavır takınır (Gransden, 1992: 138). Bu tutum bize Fleuryli Hugo’nun Adela’ya ithaf mektubundaki kaygısını hatırlatır. Ancak, yine de bir anlatı stratejisi olarak kısıklık, hakikati tarihsel gerçeklik alanında öğretici ve ahlaki amaçlarla sunmayı amaçlayan, okuyucuyu eğitmek ve düşündürmek isteyen Ortaçağ tarihçisini cezbeden, biçemin içeriğı şekillendirmesini sağlayan bir yöntem olarak özgün bir yere sahiptir. Bu bağlamda, anlatıda biçemi geçmişin bilgisini aktarmada içeriğı belirleyecek düzeyde önemseyen Ortaçağ tarihçisi için anlatı stratejisi olan kısıklık, tarih yazma anlayışının olmazsa olmazı haline gelmiştir. Tarihsel anlatıda biçime verilen önem ve kısıklık/özlük yönteminin retoriksel yönü, her ne kadar kısıklığın anlam ve işlevi zaman içinde değişmiş olsa da Ortaçağ tarihçilerinin Antik dönem mirasıyla gelecekteki tarihçilik arasında köprü kurma vazifesi gördüklerini ve tarihyazımının tarihsel seyri içinde kendi özgünlüklerini yaratabildiklerini de gösterir. Öte yandan, kısıklık/özlük sorunu ve anlatının işlevi, tarih ve anlatı arasındaki ilişkiye dair daha genel bir çıkarım yapma ihtiyacımızı tetikleyerek bizi büyük İtalyan tarih filozofu Benedetto Croce (ö. 1952)’nin anlatı biçiminin, anlatıda seçilen malzemenin ve

anlatının öznel hususiyetlerinin tarihsel malzemeye şekil vermesini ifade eden “*Anlatının olmadığı yerde tarih yoktur.*” (White, 1990: 5) cümlesini düşünmeye sevk eder.

Kaynakça

- Beer, J.M.A. (1981). *Narrative conventions of truth in the Middle Ages*. G eneve: Librairie Droz S.A.
- Coulton, C.G. (2013). *Social life in Britain from the conquest to the reformation*. London: Routledge.
- Curtius, E.R. (2013). *European Literature and the Latin Middle Ages*, with a new introduction by Colin Burrow. Princeton: Princeton University.
- George, C.W. ve Wright, W.A. (1866). *The works of William Shakespeare: Vol VIII*. London: MacMillan.
- Goldstein, L. (2013). Introduction. L. Goldstein (Eds.), *Brevity* (s. 1-17). Oxford: Oxford University.
- Gransden, A. (1992). Prologues in the historiography of twelfth-century England. A. Gransden. *Legends, Traditions and History in Medieval England*, (s. 125-151). London: The Hambledonı.
- Gransden, A. (1982). *Historical writing in England II: c. 1307 to the early sixteenth century*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kempshall, M. (2011). *Rhetoric and the writing of history*. Manchester: Manchester University.
- Lake, J. (Ed.). (2013). *Prologues to ancient and medieval history: A reader*. Ontario: University of Toronto.
- Partner, N.F. (1977). *Serious entertainments: The writing of history in twelfth-century England*. Chicago: University of Chicago.
- Pascal B. (1847). *The provincial letters*. ( ev.). T. M’Crie. Edinburgh: J. Johnstone.
- Ryding, W.W. (1971). *Structure in medieval narrative*. The Hague: De Gruyter.

- Speake, J. (Ed.). (2015). *Oxford dictionary of proverbs*. Oxford: Oxford University.
- Spence, J. (2013). *Reimagining history in Anglo-Norman prose chronicles*. Woodbridge: York Medieval.
- Spiegel, G. (1999). *The past as text: The theory and practice of medieval historiography*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- The Chronicles of Enguerrand de Monstrelet, Vol: 1.* (çev.) T. Johnes, ESQ. (1867). London: Geroge Routledge and His Sons.
- The Etymologies of Isidore of Seville.* (çev.) S. A. Barney, W.J. Lewis, J.A. Beach, ve O. Berghof. (2006). Cambridge: Cambridge University.
- White, H. (1990). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- White, H. (1973). *The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Wood, J. (2012). *The politics of identity in Visigothic Spain: Religion and power in the histories of Isidore of Seville*. Leiden: Brill.
- Woolf, D. (2012). *Tarihin küresel tarihi*. M. Moralı (Çev.). İstanbul: Alfa.



HAYDEN WHITE ve TARİH ANLATISI SORUNU

Selim TEZCAN*

Öz Bu makale, Hayden White'in tarih anlatısı konusunda Metahistory kitabı ve yarım yüzyılı aşan kariyeri boyunca yayınladığı makalelerde dile getirdiği düşünce ve gözlemleri ele almaktadır. White, "dilsel dönüş"ten hareketle anlatının salt tarihçinin bulgularını aktarmakta kullandığı bir araç olmakla kalmayıp beraberinde kendi içeriğini de getirdiğini ortaya koyan, böylece onu sorunsallaştıran ilk tarihçi olmuştur. Mevcut çalışma, onun tarih anlatısı ve sorunları hakkındaki irdelemelerini dört bölümde incelemektedir. İlk bölümde, White'ın başı sonu bellisiz bir takvimden vakayinameye ve oradan olay örgüsüne sahip tam bir tarih anlatısına uzanan değişik tarihyazımı türlerini nasıl karşılaştırdığını inceleyeceğiz. İkinci bölümde, White'ın tarih anlatısının olay örgüsünün ötesine geçen kurgusal yanlarına, yani temelindeki kavramsal mecazi çerçeveye, argüman kipine ve bunların ideolojik imalarına nasıl ışık tuttuğunu göreceğiz. Bunu izleyen bölümde, kurgunun tarih anlatısının harcındaki bu önemli yerini kabul etmenin; tarihin gerçeklikle ilişkisi, sağladığı bilgilerin doğası ve kurgu edebiyatla benzerlik ve farkları gibi önemli konular bakımından doğurduğu sonuçlar hakkında White'ın gözlemlerini ele alacağız. Dördüncü bölümde ise White'ın geleneksel haliyle tarih anlatısına yönelik eleştirileri üzerinde duracağız. Tarihsel olayları anlatılaştırmanın, gerçekliğe sahici olmayan bir tutarlılık, bütünlük ve ahenk katarak onu estetize etme, "ehlileştirme" sonucunu getirdiği ve bu bakımdan özellikle modern çağın Dünya Savaşları ve Yahudi Soykırımı gibi dehşet verici, anlamlandırılması güç olayları karşısında hem yetersiz hem de ahlaken sakıncalı kaldığı konusunda White'ın tespitlerine ve buna karşı sunduğu çözüme eğileceğiz. Sonsöz kısmında ise White'ın bizzat ele almadığı, ancak yaklaşımının verimli bir şekilde uygulanabileceği diğer bazı konulara işaret edeceğiz.

Anahtar Kelimeler: Hayden White, Tarih, Tarihyazımı, Anlatı, Dilsel Dönüş

HAYDEN WHITE and the QUESTION of HISTORICAL NARRATIVE

Abstract: This article aims to survey Hayden White's thoughts on the nature and uses of historical narrative. White has been the first historian to draw upon the linguistic turn to problematize historical narrative, emphasizing that it is not only an empty form used to communicate the results of research and analysis, but something that contributes its own content as well. The study is divided into four sections. In the first section, it dwells on White's comparative analysis of different forms

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, SBBF, Tarih Bölümü, E-posta: selimtez76@gmail.com

of historiography extending from the annals to a chronicle and thence to a fully emplotted narrative. In the next section, it focuses on White's revelation of other fictive components of historical narrative, including the conceptual and figurative framework underlying it. In the third section, the study discusses White's comments on the implications of this fictive aspect of historical narrative for such issues as the links of history with past reality, the nature of the knowledge it produces, and its similarities with and differences from literary fiction. In the fourth section, it examines White's criticisms against traditional historical narrative. In particular, it focuses on his observation that narrativizing historical events leads to the aestheticization and domestication of past reality by providing it with a false coherence, integrity and completeness, and therefore proves inadequate and morally objectionable when faced with modernist events like the Holocaust. In the epilogue, the study suggests some other topics which, although not discussed by White himself, could be subjected to his line of analysis with fruitful results.

Keywords: Hayden White, History, Historiography, Linguistic Turn

Extended Summary

Purpose

This article aims to present a survey of Hayden White's thoughts on the nature and uses of historical narrative. White has been the first historian to draw upon the linguistic turn to problematize historical narrative, emphasizing that it is not only an empty form that can be used freely to communicate the results of research and analysis, but something that contributes its own content as well.

Method

The study is divided into four sections. In the first section, it dwells on White's comparative analysis of different forms of historiography extending from the annals to a chronicle and thence to a fully emplotted narrative. In the next section, it focuses on White's revelation of other fictive components of historical narrative, including the conceptual and figurative framework underlying it. In the third section, the study discusses White's comments on the implications of this fictive aspect of historical narrative for such issues as the links of history with past reality, the nature of the knowledge it produces, and its similarities with and differences from literary fiction. In the fourth section, it examines White's criticisms against traditional historical narrative. In particular, it focuses on his observation that narrativizing historical events leads to the aestheticization and domestication of past reality by providing it

with a false coherence, integrity and completeness, and therefore proves inadequate and morally objectionable when faced with modernist events like the Holocaust. In the epilogue, the study suggests some other topics which, although not discussed by White himself, could be subjected to his line of analysis with fruitful results.

Results and Discussion

Comparing and contrasting annals, chronicles and full-fledged historical narratives, White shows that past events by themselves do not constitute stories with a definite beginning, development and end, waiting to be uncovered from the historical record. Their ordering in the form of a story, some of them constituting its beginning, some its middle, and some its end, is achieved through the historian's fictive operations, and in accordance with his outlook as the member of a certain social and political order. Moreover, historians make use of certain plot structures in turning a series of events into a narrative, choosing among the plot types offered by their culture and developed in its myths and literary fiction. White underlines that choosing one of the plot types found in Western culture, namely romance, tragedy, comedy and satire, and endowing the narrative with the characteristics peculiar to that type, is also a fictive, imaginative operation.

However, White's analysis of historical narrative reveals that its fictive aspects reach deeper than its plot structure endowed with a definite beginning and end. Since the objects of historical study are no longer observable, all historians have to prefigure the historical field, the objects (individuals, collectivities, events, institutions etc.) inhabiting it, and the particular sort of relationships obtaining among them. Moreover, history lacks a technical jargon with pre-assigned meanings, and relies on everyday language for its operations. For these reasons, in order to familiarize and make sense of the objects in the historical field, which are no longer visible and therefore alien, historians have to make use of the tropes of everyday language: metaphor, metonymy, synecdoche, and irony. White notes that the historian's selection among these tropes also impacts on his choice of plot, mode of argument and ideological implication. Moreover, historical facts, as distinct from historical events which have taken place in the past, are also constituted conceptually or figuratively by the historian, for he describes them beforehand in the way proper for their insertion into a certain plot structure.

Although White thus underlines the fictive and figurative operations involved in history writing, he does not deny the differences between history and fiction, nor the chances of the

historian to uncover aspects of past reality through the use of historical records. Nevertheless, he stresses that because of the important share of fiction that goes into the making of a historical narrative, the latter is not an empty form that could be freely used to transmit information and arguments, but contributes its own content as well. It is not possible therefore to split historical discourse into a content that could be stripped of all its fictive and figurative paraphernalia and summarized in the form of factual information and logical arguments, on the one hand, and a linguistic outer form, ornamental at best, on the other.

White repeatedly draws attention to the negative social and political consequences involved in molding a series of past events into a narrative through fictional operations. He points out that narrativization inevitably produces an aesthetic illusion of coherence, completeness and integrity that is mythical in nature and does not correspond to the rough and rugged character of real events. The narrative's aestheticizing tendencies serve to mask those "sublime" aspects of historical reality that are astonishing, repugnant, and difficult to make sense of, thus helping secure conformance to the existing social and political order. They remain especially inadequate and morally objectionable when confronted with "modernist" events like the World Wars and the Holocaust. As a solution for this problem, White suggests trying some of the techniques developed in modern literature, techniques that would help historians narrate such events without having to narrativize them.

Conclusion

Although originally educated as a medievalist, White does not dwell on historiographical narratives written before the eighteenth century, except for his comments on annals, chronicles, and proper histories in a single article. His methodology seems applicable however to the historical narratives written in the period extending from the Antiquity to the Early Modern Age as well. With a comparative approach, it could also be applied to historical narratives produced outside Europe, inquiring among other issues into the kinds of tropes and plot structures they used. Finally, since White admits that research and writing proceed simultaneously, it would be worth investigating if the tropes and plots that begin to take shape in the historian's mind during his research has any impact on the way he reads and sifts evidence from historical documents.

Giriş

Tarih anlatısı, salt bir zarf mıdır? Yoksa aynı zamanda mazruf mudur? Hayden White'ın kariyerinin çoğu bu soruyu irdelemekle geçmiştir. 19. yüzyılda kurumlaşan “bilimsel” tarihçilik anlayışı uyarınca, tarihçi bir kez arşiv kayıtlarındaki verileri bulup analiz ettikten, olayların kronolojisini saptadıktan ve aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini analiz ettikten sonra tek yapması gereken şey, bu yolla keşfettiği geçmişte yaşanmış hikâyeleri anlatı formunda okurlarına aktarmaktı. Bu aktarım daha ustaca veya acemice yapılabilirdi, ancak o nihayetinde çalışmanın “bilimsel” içeriğini etkilemeyen, salt retorik ve süsleme niteliğinde bir işti (Domanska v.d., 1994: 97). Bunun böyle olmadığını, bulgularını anlatı formuna sokarken tarihçinin hayalgücünü ve içinde yetiştiği kültürün sağladığı anlatı formlarını kullanarak yaratıcı nitelikte bir iş gerçekleştirdiğini, anlatı haline getirme esnasında yaptığı tercihlerin tarihsel olayları kronoloji ve neden-sonuç analizlerinin sağladığı açıklamaların ötesinde bir anlamla da donattığını, onlara dolaylı bir yorum kattığını açıklıkla ilk defa Hayden White ortaya koyacaktı. White'ın söylediği gibi, tarih anlatısı salt bilimsel içeriği gösteren saydam bir pencere veya tarihsel olaylara karşılık gelen bir model değildi; kendisi de bizzat hayalgücünün yardımıyla ortaya çıkan sözel bir imge, söylemsel bir “şey”di ve işaret ettiği şeylere, yani geçmişteki olaylara ve aralarındaki bağlara ışık tuttuğu kadar okurla aralarına girip algılanmalarını zorlaştırması da söz konusuydu (White, 1999a: 6). Her ne kadar White'tan önce Saussure, Barthes ve Derrida gibi düşünürler “dilsel dönüş”ü (*linguistic turn*) tarih teorisine uygulamaya başlamışlar ise de White bu tespitleriyle 1960'lar ve 70'lerdeki dilsel dönüşün tarihyazımı alanındaki başlıca temsilcisi olarak boy gösteriyor, bir tarihçi olarak tarihçilere seslendiği için çok daha yankı uyandırıyor ve tarih ile kurgu arasında bulunduğu varsayılan uçurumun anlatı teorisi yoluyla aşılmasında kritik bir rol oynuyordu. Yeni Eleştiri (*New Criticism*) akımının yazarın ve metnin niyetliliği (*intentionality*) arasında yaptığı ayırmadan esinlenen White, anlatının tarihçinin niyetlerinden bağımsız olarak kendi içeriğini de beraberinde getiren bir unsur olduğunu ortaya koyuyor, onu sorunsallaştırıyordu (Ankersmit, 1998: 185; Ankersmit, 2009: 77; Partner, 1998: 170-71).

Mevcut çalışmada, White'ın tarihteki bu anlatı sorununu nasıl ele aldığını, *Metahistory* kitabından ve çok sayıda makalesinden hareketle ışık tutmaya çalışacağız. Çalışma dört bölüme ayrılmaktadır. İlk bölümde, White'ın başı sonu bellisiz bir takvimden vakayinameye ve oradan

olay örgüsüne sahip tam bir tarih anlatısına uzanan değişik tarihyazımı türlerini nasıl karşılaştırdığını inceleyeceğiz. İkinci bölümde, White'ın tarih anlatısının olay örgüsünün ötesine geçen kurgusal yanlarına, yani temelindeki kavramsal mecazi çerçeveye, argüman kipine ve bunların ideolojik imalarına nasıl ışık tuttuğunu göreceğiz. Bunu izleyen bölümde, kurgunun tarih anlatısının harcındaki bu önemli yerini kabul etmenin; tarihin gerçeklikle ilişkisi, sağladığı bilgilerin doğası ve kurgu edebiyatla benzerlik ve farkları gibi önemli konular bakımından doğurduğu sonuçlar hakkında White'ın gözlemlerini ele alacağız. Dördüncü bölümde ise White'ın geleneksel haliyle tarih anlatısına yönelik eleştirileri üzerinde duracağız. Tarihsel olayları anlatılaştırmanın, gerçekliğe sahici olmayan bir tutarlılık, bütünlük ve ahenk katarak onu estetize etme, "ehlileştirme" sonucunu da getirdiği ve bu bakımdan özellikle modern çağın Dünya Savaşları ve Yahudi Soykırımı gibi dehşet verici, anlamlandırılması güç olayları karşısında hem yetersiz hem ahlaken sakıncalı kaldığı konusunda White'ın tespitlerine ve sunduğu çözüme eğileceğiz. Son Söz kısmında ise White'ın bizzat ele almadığı, ancak yaklaşımının verimli bir şekilde uygulanabileceği diğer bazı konulara işaret edeceğiz.

Takvimden Vekayiname ve Anlatıya

White, değişik tarihyazımı biçimleri üzerinde dururken yılları ve yanlarında olayları kaydetmekle yetinen bir takvimden (*annals*) başlangıcı ve gelişmeye sahip, ancak sonuçtan yoksun bir vakayinameye (*chronicle*) ve oradan da başlayıp gelişen ve biten tam teşekküllü bir tarih anlatısına giden yolu inceler. Ancak tarihyazımını inceleyenlerin yaptığı gibi bunları salt anlatının evrim çizgisi üzerindeki duraklar olarak değil, aynı zamanda tarihsel gerçeklik hakkındaki alternatif kavrayışların ürünleri olarak da görür (White, 1987a: 5-6). Bir tarihsel olaylar dizisinin bir anlatı teşkil etmesi için başlangıç, gelişme ve sonuç noktalarına ihtiyaç vardır. Oysa gerçeklikteki olaylar birbirini izleyerek akıp gitmektedir, hangi kritere göre bu noktalar seçilecektir? White, söz konusu kriterlerin mantıki değil ancak ahlaki olabileceklerine ve sosyo-politik bir merkezin, yani bir otoritenin ve bunun ortaya koyduğu hukuki bir düzenin varlığına ihtiyaç gösterdiklerine dikkat çeker. White'ın takvim örneği olarak incelediği, Erken Ortaçağ'da, Galya'da kaleme alınmış St. Gall takviminde çoğu yılların yanına olay bile yazılmamıştır; buradaki tek devamlılık ögesi, milattan beri süregelen "tanrının yılları"dır (*Anni Domini*). Kıtık, don ve sel gibi doğal felaketlerle İspanya Müslümanlarının Galya'ya geçerek Frank bölgesinin içine yaptıkları akınlar gibi insanların dünyasına ait olaylar arasında bir ayırım yapılmaz. Yazar ilahi otoritenin dışında, belli bir topluluğa özgü bir sosyo-politik merkezin ve

ona ait bir hukuki düzenin şuuruyla yazmadığı, ortada merkezi bir özne olmadığı için ikinci tür olaylara da ilki gibi salt “başa gelen” bir şey muamelesi yapar; bunların yazar tarafından olmaması gereken, ahlak veya adalete aykırı bir hadise olarak görüldüklerine dair hiçbir kanıt yoktur. Ayrıca kaydedilen olayların neye göre seçildikleri veya dışarıda bırakıldığı da belli değildir; 732’de Franklar ile Müslümanlar arasında gerçekleşen Poitiers Savaşı kaydedilirken yine aynı yıl çıkan Tours Savaşı’ndan bahsedilmez. En önemlisi, bu takvimde gerçek bir baş, orta veya sonuç noktası da yoktur. Başladığı gibi ansızın biter. Arada kaydedilen olayları birbirine bir “gelişme çizgisi” veya nedensellik bağlamaya yönelik hiçbir girişim yoktur (White, 1987a: 6-15).

White, tarih anlatısının bir sonraki gelişim safhası olarak Reims’lı Richerus’un 10. yüzyıl sonundan kalma *Historiae* başlıklı vakayinamesini ele alır. Burada artık bir başlangıç noktası mevcuttur; eser dünyanın yaratılışından başlar. Yazarın bağlı olduğu otorite de Reims Başpiskoposu Gerbert d’Aurillac’ın şahsında, yararlandığı klasik yazarlarda ve Reims’da selefi olan vakanüvisin eserinde temsil edilmektedir. Vakayiname, bu formun özelliği uyarınca birbiriyle bağıntısız bir olaylar dizisini alt alta sıralamakla kalmaz; ana izleği, Reims manastırında keşiş olan yazarın açıkça tarafını tuttuğu Gerbert ile rakip bir Başpiskopos adayı arasındaki mücadeledir. Yine vakayiname formu uyarınca olaylar sadece kısaca kaydedilmekle kalmaz, daha detaylı işlenir ve birbirleriyle ilişkilendirilir; hikâyeler anlatmaya doğru bir yöneliş mevcuttur. Ancak yıllara göre düzenlenmiş kronolojik çerçevenin dışına çıkmaz (yine de kimi vakayinamelerde olaylar belli başlıklar veya hüküm süreleri altında gruplanabilmektedir). Bu nedenle, başlangıç ve gelişmenin mevcudiyetine karşın tüm vakayinamelerde olduğu gibi bunda da hikâyenin gerçek bir son noktası, bitişi yoktur ve Gerbert’in kaçıp papa tarafından rakibinin atanmasıyla vakayiname sona erer. Bu olayın hikâye için gerçek bir bitiş teşkil etmemesi; yazarın onun adil veya gayrı adil bir sonuç olduğuna dair yargıda bulunmasına elverecek bir ilkeye sahip olmamasından kaynaklanmaktadır White’a göre (White, 1987a: 5-20).

White’ın tam teşekküllü bir tarih anlatısına örnek olarak incelediği Floransalı Dino Compagni’nin *Cronica* adlı eserindeyse başlangıç ve gelişme de, bitiş de vardır. Eserin konusu, Floransa’daki Guelph Partisinin içinde bulunan papa taraftarı Siyah ve karşıtı Beyaz hizipler arasındaki çekişmedir. Siyah Hizip kazanarak aralarında Dante’nin de olduğu Beyaz Hizip üyelerini şehirden sürmüştü, Dino da bu arada tüm kamu görevlerinden men edilmiştir. Buradaki

ahlaki otorite kaynağı, yazarın üyesi olduğu Beyaz hizip mensubu Floransalıdır. Dino olayları birbirine bağlayarak çatışmanın hikâyesini anlatır, neden ve sonuçlarını analiz eder. Eseri, diğer kamptan Floransalıların yaptığı kötülükleri sayıp döken, ardından da Fransız Kralı VII. Henry'nin gelip onları cezalandıracağı ve ortadaki adaletsizliği düzeltereği kehanetinde bulunan bir pasajla sona erer. Burada hikâyenin başını Dino'nun üyesi olduğu gruba haksızlık yapılması, bitişini de yakında bu haksızlığın düzeltilecek olduğu yolundaki ahlaki içerikli yargısı teşkil eder (White, 1987a: 22-23).

White, bu gözlemlere dayanarak tarih anlatısının şekillenmesini sağlayacak başlangıç, gelişme ve sonuç noktalarının da tarihsel olayların akışı içinden kendiliğinden ortaya çıkmayacağını ve belirlenmelerinin tarihçinin seçimine bağlı olduğunu vurgular. Dolayısıyla aynı olayı, diyelim bir hükümdarın taç giyişini bir tarihçi anlatısının başlangıcı olarak seçerken bir diğeri onu anlatıyı geliştirirken kullandığı bir geçiş motifi, diğeri de sonucu olarak seçebilir. Bu seçimlere göre aynı dönemin tarih anlatıları birbirinden çok farklı anlam ve mesajlara sahip olabilir (White, 2014d: 5-6). White, başta değindiğimiz gibi tüm bu seçimlerin nihayetinde ancak ahlaki nitelikte bir seçim olabileceğini belirtir. Çünkü eğer yazarın zihninde insanların bu dünyada kurduğu bir sosyo-politik merkez ve ona özgü bir hukuki düzen, bunların teşkil ettiği merkezi bir özne yoksa tek tanınan otorite Tanrıya, Galya'ya yapılan Arap akınları gibi olaylar tıpkı sel ve kıtlıklar gibi takdir-i ilahi olarak algılanıp geçileceklerdir. Ancak yazar bir insan topluluğuna ait hukuki düzenin ve bundan kaynaklanan otoritenin şuurundaysa bu tür olaylar düzenin ihlali olarak algılanabilir ve hikâye konusu olabilecek bir çatışma doğabilir. Böyle bir hikâyenin başlangıç noktasını söz konusu düzeni ihlal eden bir durumun ortaya çıkması, devamını bundan kaynaklanan çatışmanın gelişmesi, sonuç noktasını da bu çatışmanın bir şekilde (adaletin yerine gelmesi, karşı tarafın kazanması, uzlaşma vb.) çözüme bağlanması oluşturacaktır. Böylece gerçekliğin kesintisiz akışından ayrılarak bir hikâyenin bitip diğerinin başlatılabilmesi için belli bir siyasi ve toplumsal kampın açısından ahlaki bir gerekçeye ihtiyaç duyulduğu meydana çıkmaktadır. Tarih anlatısının başından sonuna ahenkli ve tutarlı bir şekilde gelişen bir hikâye olarak biçimlendirilmesinin geri planında böylece ahlaki bir moment gizlenmekte; etik, estetik kisvesine bürünmektedir (White, 1987a: 11-25).

Bu nedenle, White'ın ısrarla vurguladığı gibi, geçmiş olaylar bize kendiliğinden hikâyeler halinde "malum" olmaz veya tarihçi tarafından keşfedilmezler; onları kiminin başını, kiminin ortasını, kiminin sonunu teşkil ettiği hikâyeler şeklinde düzenlemek, tarihçinin yaratıcı

işlemlerinin ürünü ve belli bir siyasi-toplumsal örgütlenmenin üyesi olarak verdiği ahlaki hükümlerin sonucudur (White, 2014d: 6). White'ın bu gözlemlerinin ima ettiği ironik sonuç, çıplak gerçekliği en yakından aksettiren tarih türünün, çağımızın en gelişken tarih anlatıları değil de St Gall gibi bir Erken Ortaçağ takvimi çıkmasıdır. Çünkü olaylara bir baş, orta veya son biçmeye yeltenmeyen ve zamanın akışı içindeki doğal veya insani her türlü olayı aynı kayıtsızlıkla listeleyen bu biçim, tarihçinin yaratısı, seçimleri ve hayalgücüyle yaptığı katkı ve çarpıtmalardan en uzak olanıdır aynı zamanda (White, 1987a: 24-25; Partner, 1998: 165-66).

Tarihçinin kullandığı yaratıcı inisiyatif, sadece anlatının başını, ortasını ve sonunu teşkil edecek olayları belirlemekle de sınırlı değildir White'a göre. Olayların tarih sırasına göre bir dizisini oluşturduktan sonra bunların arasında seçki yaparak, kimilerini ön plana çıkartıp onlara diğer olayların nedeni veya önemli bir hikâye unsuru vasfıyla kilit bir rol biçerek, diğerlerini geri plana iterek veya tümünden görmezden gelerek, icabında kronolojik değil farklı bir sırayla bahsederek onları anlatıya dönüştürür. Tabi bu arada da gerçekliği yine belli bir oranda çarpıtmış olur (White, 1985e: 111-12). White bu işlemlere soyut bir örnek de getirir. Onun örneği üzerinden ilerleyerek diyelim ki belgelerden çıkan olaylar takvimde olduğu gibi tamamen eşdeğer tutularak, kronolojiye göre sıralandığında a, b, c, d, e, f, g, h şeklinde bir dizi ortaya çıksın. Tarihçi diziyi anlatıya dönüştürürken bu olayların kimilerine hikâyede kilit roller atayarak veya diğer olayların nedeni şeklinde sunarak, bazılarını da tümünden eleyerek diziyi A, b, C, e, G, H haline getirebilir. Hatta kronolojik olarak sonradan olmuş bir olaydan daha önce bahsedip bundan önceki bir zamanda gerçekleşmiş, ancak daha önemsiz bir olaya geri dönüşle, farklı bir bağlamda sonradan değinebilir. Böylece sonuç olarak A, C, b, G, e, H şeklinde bir sıralama ortaya çıkabilir. Bu gibi işlemler yoluyla, tarihçi belgelerden çıkarıp kronolojik düzene koyduğu ilintisiz bir dizi olayı, bir olay örgüsüne (*plot*) göre hikâyeleştirip (*emplotment*) anlatıya çevirebilir (White, 1985d: 92-93).

Ne var ki tarihçinin bunu yaparken başvurabileceği olay örgüsü türleri sınırsız değildir ve önünde seçenek olarak yalnız kendi kültürünün sağladığı ve aynı kültürden kurgu yazarlarının da kullandığı olay örgüleri bulunur. Böylece kökleri her toplumun, kültürün kurucu mitlerinde yatan muhtelif olay örgüleri, onun tarihsel deneyimlerini anlatıp anlamlandırmak için de kullanılmakta, bir nevi gerçek olayların testine tabi tutulmuş olmaktadır (White, 1987b: 44). Yalnız burada söz konusu olanın mecazi, sembolik bir işlem olduğunu belirtmek gerekir. Nasıl ki "sevgilim bir güldür" derken şairin kastettiği, sevgilisinin gül gibi beyaz veya kırmızı

renkte ve dikenli olduğu değil de kendi kültüründe gln sembolize ettiği özelliklere sahip olduğu ise, tarihçi de bir olaylar dizisini trajedi olarak hikyeleştirdiğinde söz konusu olan onun trajedi formunda bir eser kaleme alması değil, eserinin içerdiği motif ve temalar ile olayların trajik bir niteliğe sahip olduğunu ima etmesidir. Bir başka deyişle, tarihçi belli bir olaylar dizisini okuyucularının kurgu edebiyattan aşına olduğu bir olay örgüsü türüne benzeterek bu diziye atfettiği anlamı kavramalarını sağlamış olmaktadır (White, 1985d: 88-92).

White, Northrop Frye’i takip ederek Batı’da bu temel olay örgüsü türlerinin dört tane olduğunu belirtir: romans, trajedi, komedi ve satir. Sözgelimi eğer bir tarihçi anlatısını tarihsel öznelerin (şahsiyetler, kurumlar vb.) karşılarına çıkan zorlukları yenerek başarıya ulaştığı bir hikâye şeklinde biimlendiriyorsa romans olay örgüsünü seçmiş olmaktadır. şayet bu özneler tüm çabalarına rağmen tabi oldukları doğal, toplumsal vb. yasaların aşılamayacak yapısından dolayı başarısızlığa uğruyor ve kaderlerine razı oluyorsa tarihçinin seçtiği olay örgüsü trajedir. Eğer farklı özneler arasındaki gerilim ve çelişkiler, en azından geçici bir süre belli bir uzlaşmaya varıyor ise komedi olay örgüsü söz konusudur. Nihayet, şayet olayların gelişimi diğer olay örgülerindeki gibi galibiyet, yenilgi veya uzlaşma türünden bir sonuca ulaşmıyor, öznelerin çabaları, önlerinde engel teşkil eden herhangi bir yasanın varlığı da söz konusu olmadığı halde akim kalıyor ve okurun beklentileri karşılanmıyorsa, bu da seçilen olay örgüsünün satir olduğu anlamına gelmektedir (White, 1985c: 58-62; White, 2014d: 6-10).

White, anlatıyı kendi kültürünün sunduğu temel olay örgüsü tiplerinden hangisine uyarlayarak anlatacağını seçmenin hayalgücüne dayalı, kurgusal bir eylem olduğuna dikkat çeker. Sözgelimi Fransız Devrimi, farklı tarihçilerin bakış açılarına göre bir romans, trajedi, komedi veya satir olarak anlatılabilir. Bu seçimde, tarihin kronoloji ve mantıki açıklama kısımlarının dışında kalan, hayalgücüne dayalı yönü ortaya çıkmaktadır. Bir olaylar dizisini komedi veya romans değil de trajedi olarak hikâyeleştirme kararının arkasında doğal veya mantıksal hiçbir zorunluluk yatmamaktadır. Çünkü hikâyeler yaşanmaz, yazılır; bulunmaz, anlatılır; “gerçek hikâye” diye bir şey yoktur. Gerçek olayları şu veya bu tür bir hikâye olarak anlatmak, onları mecazlaştırmaktır; tüm hikâyeler kurgudur (White, 1985d: 84-85; White, 1985e: 111; White, 1999a: 9; White, 1999b: 28-30). Nitekim 19. yüzyıl sonlarında hepsi de eş yetenek, bilgi ve beceride tarihçiler, aynı olaylar hakkında birbirine hiç benzemeyen ama aynı geçerlik ve tutarlılıkta, aralarında ancak estetik veya ahlaki gerekçelerle tercihte bulunulabilecek anlatılar ortaya koyduğunda, tüm bilimsellik iddialarına karşın tarihin bu

kurgusal yanının inkâr edilemeyecek bir şekilde ortaya çıktığına işaret eder White (White, 1985f: 124-125; White, 2014d: 432-434).

White'a göre bir tarih eserinin kronolojisinin ve mantiki argüman kısmının ötesine geçen, onun bu ikisine indirgenemeyecek tarihsel özünü teşkil eden ve aslında ona anlamını katan da bu kritik hikâyeleştirme aşamasıdır. Her tarih anlatısı, aynı anda iki şeye işaret eder; birisi yüzeydeki tarihsel olaylar dizisine, diğeri ise bunların derindeki anlamına, yani tarihçinin olayların yorumu olarak o olaylara giydirdiği olay örgüsüne. Böylece okurlar da anlatı boyunca tarihçinin seçtiği olay örgüsüne özgü motiflerle karşılaştıkça bir noktada bunların Batı kültüründe trajedi, romans, komedi veya satirle ilişkilendirilen özellikleri taşıdığını anlayacak ve böylece tarihçinin bu olaylara atfettiği anlamı kavramış olacaklardır (White, 1985c: 58-59; White, 1985d: 86-89; White, 1985e: 106-110; White, 1987b: 43; White, 1999a: 8).

Olay örgüsü seçimindeki keyfilik üzerinde dururken White'ın kendisi gibi tarih anlatısı sorununa kafa yormuş Paul Ricoeur'den ayrıldığını ve tarihçinin hayalgücüne daha büyük bir inisiyatif tanıdığını da belirtmek gerekir. Ricoeur'e göre geçmişteki aktörler yaşamlarını anlamlı kılma çabasıyla onu kendi içinde tutarlı bir olay örgüsü oluşturacak şekilde, önden biçimlendirirler. Aynı zamanda bugünden geriye doğru bakıldığında da bu aktörlerin eylemleri, sonuçlarıyla birlikte ele alındığında belli bir takım olay örgülerine işaret ederler. Anlatısallık (*narrativity*) ve değişik türlerdeki olay örgüleri, dolayısıyla geçmişin kendisine içkindir Ricoeur'e göre. Tarihçi bunları yeniden canlandırmak ve kavramak istiyorsa yine anlatı formuna başvurmak zorundadır (White, 1987d: 173-179). Hâlbuki White tarihçilerin geçmiş olayların anlatısında sembolik anlam düzleminde de olsa zaten mevcut bir olay örgüsünü keşfetmediği, tersine salt kendi ahlaki ve estetik seçimleriyle üzerinde karar kıldıkları herhangi bir olay örgüsünü tarihi olaylara empoze ettiği kanısındadır.

Kavramsal Mecazi Çerçeve ve “Tarihçinin Üslubu”

White'a göre tarihyazımının kurgusal niteliği, olaylar dizisinin başının sonunun belirlenmesi ve olay örgüsüne sahip bir hikâyeye dönüştürülmesinden de daha derinlere uzanır. Öncelikle tarihçi, anlatısını oluşturmaya girişmeden önce tarihsel alandaki nesnelere, yani kişileri, kurumları, olayları vb. buna göre seçip tanımlamaktadır. Sözelimi Gibbon, Roma'daki bir kilisenin merdivenlerinden Titus Forumu'nun harabelerine bakarken bir anda tüm Roma tarihinin barbarlık ve din yüzünden İmparatorluğun gerileyip çökmesi izleğine göre anlatılabileceğini kavramıştı. Daha sonra eserini yazmaya koyulduğunda da sözünü edeceği

gerçek kişi, yer ve olayları; okuyucularının anlatıyı bir “gerileme ve çöküş” hikâyesi olarak tanıyıp anlamasına elverecek mecaz ve klişelere dönüştürmüştü (White, 2000: 403). Keza Marx da III. Napoleon’un iktidara gelişini incelediği *Louis Bonaparte’ın 18 Brumaire’i* eserinde, Fransız burjuvazisi ve işçi sınıfını tüm hikâyeyi bir fars olarak anlatmaya izin verecek şekilde betimlemişti (White, 2000: 394).

White’a göre tarihin nesnelere artık görünür, gözlemlenebilir olmadığı için her tarihçi öncelikle üzerinde işlem yapacağı tarihsel alanı ve üzerindeki objeleri, bunlar arasında geçerli olan ilişkileri kurgusal bir şekilde teşkil etmek (*constitute*), önden canlandırmak (*prefigure*) zorundadır. Bunu yaparken de kaçınılmaz olarak günlük iletişimde kullandığımız normal dilin sunduğu araçlardan yararlanacaktır. Çünkü tarih; matematik, fizik veya felsefe gibi anlamları açıkça tanımlanmış, üzerinde anlaşılabilir özel bir teknik jargon kullanmamaktadır. Dolayısıyla geçmiş dünyadan kalma olduklarından bize yabancı gelen nesnelere, bildiğimiz şeylere benzeterek aşina kılmak ve anlamlandırmak için Giambattista Vico’nun normal dilin mecazları olarak sıraladığı metafor, metonimi, synecdoche ve ironiden yararlanmak durumdadır (White, 1985a: 5; White, 1985d: 94; White, 2014d: 429). Bu temel kavramsal modelleri kullanan tarihçi; tarihsel alandaki olaylar, kişiler, kurumlar vb. nesnelere bunların aralarındaki ilişkileri, anlatısında gerekli işlevleri üstlenecek şekilde teşkil eder. Mecazlar arasından metafor, “Sevgilim bir güldür” cümlesindeki gibi ayrı objeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara odaklanılması söz konusudur. Metonimide, otuz gemiden bahsetmek için otuz yelken denmesinde olduğu gibi geminin ayırt edici bir parçası, bütüne işaret etmek için kullanılır. Burada bir parça, yani yelken, geminin geri kalan parçalarına göre öne çıkartılmış olmaktadır; çünkü gemiyi diğer taşıtlardan ayıran özelliği, yelkenidir. Böylece parçalardan bazılarının neden-sonuç bağlantısında olduğu gibi diğerlerine tabi kılındığı ve aralarında hiyerarşik ilişkilerin olduğu bir kavrayış ortaya çıkmaktadır. Synecdoche’ta ise ön planda olan, parça-bütün ilişkisidir. Burada parça, bir mikrokozmos-makrokozmos ilişkisi içinde bütünü temsil eder; sözgelimi bir kişi hakkında “O koca bir yürek” (“He is all heart”) dendiğinde, o kişinin kalbin belli bir kültürde özdeşleştirildiği merhamet, şefkat gibi özelliklere sahip olduğu anlatılmış olur. Ironide ise bir şey söylenirken tam tersi ima edilir. Sözgelimi “He is all heart” cümlesi belli bir ses tonu ve yüz ifadesiyle söylendiğinde veya yazıda buna karşılık gelecek bir bağlama yerleştirildiğinde, görünürdeki anlamının tam tersini ifade eder. Ironide böylece diğer mecaz

türlerinin gerçekliği kavrama yeteneği de sorgulanmış olmaktadır (White, 1985c: 71-74; White, 2014d: 29-37).

White, tarihinin içinde yaşadığı toplum ve kültürle paylaştığı bu kavramsal mecazi çerçevenin, salt tarihsel alanı ve üzerindeki nesnelere teşkil etmek, aralarındaki ilişkiler için bir model oluşturmak amacına hizmet etmekle kalmayıp yukarıda bahsettiğimiz olay örgüsü seçimini de etkilediğine işaret eder. Böylece romans olay örgüsünün seçimine temel olan; birbirinden ayrı ve farklı öğeler arasındaki benzerlik ve farklara odaklanması nedeniyle metafordur. Trajedi olay örgüsünün temelinde yatan; parçalar arasındaki nedensellik ilişkilerini vurgulaması ve dolayısıyla tarihsel öznelerin yenik düştüğü yasalardan söz etmeye müsait olması nedeniyle metonimidir. Komedi olay örgüsünün seçiminde etkili olan; parçaların bir araya gelerek toplamlarından daha büyük bir bütün oluşturması, bir nevi uzlaşmaya varması bakımından synecdoche'tur. Diğer olay örgülerinin yarattığı beklentileri boşa çıkaran satir olay örgüsünün seçiminde etkili olan da, öteki eğretilmelerin gerçeği açıklama yeteneğini sorguladığını gördüğümüz ironidir (White, 1985d: 94-95; White, 1985f: 128).

White, kavramsal mecazi çerçevenin, olayların gelişimini açıklamak için mantıklı argümanlar kurarken de etkili olduğunu belirtir. Böylece argüman düzleminde, metafor, metonimi, synecdoche ve ironi eğretilmelerine sırasıyla formist (veya ideografik), mekanistik, organisist ve bağlamsalci argüman kipleri karşılık gelmektedir. Metaforun yukarıda aktarılan özellikleri uyarınca, tarihçi formist argüman kipini kullanıyor ise tarihsel sahadaki unsurları, birbirlerinden tüm farklılıklarını ve çeşitliliklerini öne çıkartacak şekilde betimlemekle, onlara "büyüteç tutmakla" yetinir. Bir başka deyişle, tarih sahasında gözlenen muhtelif olay, birey, topluluk, kurum veya kavramların kendine has özelliklerini belirlemeye ve bunların çeşitliliğini ve özgünlüğünü ortaya koymaya yönelir. Buna karşılık, metoniminin temelinde yattığı mekanistik argüman tarzını kullanıyorsa bazı unsurların diğerlerine onların sonucu olarak tabi kılındığı nedensellik ilişkilerine odaklanır. Bir başka deyişle, tarihteki olaylara yön verdiğine inanılan kanunları belirlemeye ve tarihteki gelişmelerin bu kanunların işleyişinin sonuçları olduğunu göstermeye çalışır. Synecdoche'un temelinde yattığı organisist argüman kipini kullanıyorsa tarihsel sahadaki muhtelif olay, birey, topluluk, kurum veya kavramların nasıl tarihsel bir süreç boyunca bir araya gelerek toplamlarından daha fazla bir şey olan devlet gibi bütünleri oluşturduğuna odaklanır. Tarihsel süreçlerin ilerlediği ara veya nihai hedefleri ortaya koymaya çalışır. Son olarak, ironiye karşılık gelen bağlamsalci argüman kipini kullanıyorsa da

diğer mecaz ve argümanların gerçekleri aşına kılıp anlamlandırma gücünü sorgular ve bu nedenle tarihsel olguları kendi dönemlerinin kısıtlı bağlamına oturtmakla yetinir. Yani incelediği olay, birey, topluluk, kurum veya kavramları açıklamak için bunların kendi zamanlarının diğer olgularıyla ilişkilerini ortaya koymaya, etraflarındaki sosyo-kültürel ortamla bağlarını tespit etmeye ve içinde yer aldıkları trendleri, “atmosferi” yeniden canlandırmaya yönelir (White, 1985c: 63-66; White, 2014d: 10-21).

White, 19. yüzyıl tarihçilerini incelerken yazdıkları metinlerin temelinde yatan mecaz, argüman kipi ve olay örgüsü çeşitleri bir araya geldiğinde, bu dönemdeki dört ana ideolojik pozisyondan birini de ima ettiğini belirtir: anarşizm, radikalizm, muhafazakarlık ve liberalizm. Böylece temel mecazi çerçeve olarak metaforu benimseyen, formist bir argüman kipi kullanan ve anlatısını romans olay örgüsüne uygun olarak biçimlendiren bir tarihçinin metni (tarihçinin şahsi ideolojik duruşuyla tam olarak örtüşmesi gerekmeden) anarşist bir siyasi pozisyonu ima edecektir. Çünkü metafor kavramsal çerçevesi birbirinden bağımsız unsurları öngörür, formist argüman kipi tarihsel alandaki bireysel ve kolektif öğeleri birbirlerinden farklarını vurgulayacak şekilde tanımlar ve romans da tarihsel öznelerin karşısındaki güçlere galip geldiği bir anlatı çerçevesi sunar. Bunların işaret ettiği de devletin ve devlete tabiiyetin ortadan kalktığı, yerine ortak insanîyetin vurgulandığı bir siyasi düzendir. Benzeri şekilde, tarihi metonimik bir çerçeveden kavrayan, buna uygun olarak neden-sonuç ilişkilerine dayalı açıklamalara yönelen, tarihin işleyişinin tabi olduğu yasaları bulmaya yönelen ve bu doğrultuda söz konusu yasaların baskın geldiği trajedi türü olay örgüsünü seçen tarihçinin anlatısı, bu yasalara tabi mevcut toplumsal düzenin aynı yasalar uyarınca değişmek zorunda kalacağını öngören radikal bir siyaseti ima eder. Buna karşılık synecdoche’ a, yani parça-bütün ilişkilerine dayalı, tedrici gelişmeyi öngören organisist bir açıklama kipini benimsemiş, çekişme içindeki öznelerin sonunda vardığı uzlaşmaları vurgulayan komedi tipindeki tarih anlatılarının muhafazakâr bir ideolojik imaya sahip olması beklenir. Nihayet mecazi çerçeve olarak ironiyi benimsemiş, mekanistik ve organisist argüman kiplerinin genellemeci, bütünleştirmeci yaklaşımlarını paylaşmayıp inceleme objesini hemen etrafındaki bağlamla açıklamakla yetinen, ancak tarihsel öznelerin çabalarının romansın aksine bir şey değiştirmedeği satir tipi olay örgüsünü tercih eden bir tarihçinin anlatısı da, anarşist/radikal dönüşümlere veya muhafazakârlığa yanaşmayan, şüphecî, ilerlemeyi uzak geleceğe atan liberal bir ideolojik duruşu ima edecektir (White, 1985c: 66-68; White, 2014d: 21-28).

Böylece White'a göre tarihçilerin kullandığı argüman kipleri, olay örgüleri ve ideolojik imalar ile bunların temelinde yatan kavramsal mecazi çerçeveler arasında kimi seçici yakınlıklar (*elective affinities*) mevcuttur. Bu yakınlıklar Tablo 1'de özetlenmektedir:

Tablo 1

White'a Göre Seçici Yakınlıklar (Elective Affinities)

Mecaz	Argüman	Olay Örgüsü	İdeolojik İma
Metafor	Formist	Romantik	Anarşist
Metonimi	Mekanistik	Trajik	Radikal
Synecdoche	Organisist	Komik	Muhafazakâr
İroni	Bağlamsalci	Satirik	Liberal

Ancak White, tüm bu yakınlıkların determinist bir yapı taşımadığına da dikkat çeker; hatta incelediği Michelet, Ranke, Tocqueville ve Burckhardt gibi büyük tarihçilerin eserlerinin değerinin, birbiriyle tam olarak uyuşmayan mecaz, argüman kipi, olay örgüsü ve ideoloji kombinasyonları kullanmalarından kaynaklandığını vurgular. Sözelimi Michelet'nin eserlerinin cazibesi, romantik bir olay örgüsüyle formist bir argümanı, beklenebileceği gibi anarşist değil liberal bir ideolojiyle harmanlamasından kaynaklanıyordu. Burckardt da şahsen bir liberal olmasına rağmen metnin ideolojik iması tablodan beklenebileceği gibi liberal değil muhafazakâr, hatta gericiydi. Bu yüzyıldaki tüm büyük tarihçilerin metinleri, bu tür gerilimli kombinasyonlar içermiştir White'a göre. Üstelik aralarından Tocqueville gibi bazıları, konularına uygulanabilecek alternatif kombinasyonların da farkında olmuş, bu alternatiflerden bazılarını denemiş, Ankersmit'in deyişiyle aralarındaki "çatlaklardan" geride yatan karmaşık tarihsel gerçekliğe ulaşmaya çalışmışlardır. White, farklı kombinasyonlara karşı sergilenen bu duyarlılığın 19. yüzyılda tarih kurumsallaşp "bilimselleşince" ve anlatı olayların anlamını bir kez kavradıktan sonra bunu okuyuculara aktarırken kullanılacak bir araçtan ibaret görülmeye başlanınca kaybedildiğini vurgular. Bundan sonra gelen sıradan tarihçiler, söz konusu seçici yakınlıkların tuzağına düşerek alternatif kombinasyonların farkında varamamış ve sadece tablodaki satırlara karşılık gelen, en belli kombinasyonları kullanmışlardır. Bu da tarihsel

gerçekliğin karmaşıklığının hakkını verememelerine, onu haddinden fazla basitleştirip gerçekte olmayan bir ahenk ve iç tutarlılıkla donatarak tek bir “doğru hikâye” şeklinde betimlemelerine yol açmıştır White’a göre. (White, 1985c: 69-71; White, 1985f: 127, 129-30; White, 2014d: 28-29; Ankersmit, 1998: 187-88).

Kurgu Olarak Tarih Anlatısı ve Gerçeklik İçeriği

Buraya kadar kurgusal işlemlerin tarihsel alandaki nesnelere teşkil edilmesinden olay örgüsü, argüman kipi ve ideolojik imanın seçimine kadar tarih anlatısının oluşumunda ne kadar önemli bir rol oynadığını gördük. Peki, tüm bunlar White’ın tarih ile kurgu arasında hiçbir ayırımı bulunmadığı, tarih anlatısının gerçekliğe ulaşma iddiasını reddettiği, tavizsiz bir rölativizmle tarihçilerin çatışan yorumlarından hangisinin gerçekliği daha iyi yansıttığını değerlendirmek yerine bunları salt söz konusu seçimlerin bir fonksiyonu olarak gördüğü anlamına mı gelmektedir? Bu noktada hemen vurgulamak gerekir ki tarih ile kurgu arasındaki farklılıkları reddetmez White; tarihsel gerçekliğin varlığını ya da tarihçilerin belgeler ve diğer kaynakları kullanarak gerçeğe ulaşma şanslarını yadsımak gibi bir niyeti olmadığını açıkça belirtir. İşaret ettiği gibi, tarihçiler yalnızca tarihsel nitelikte, yani belli bir zaman ve yerde gözlemlenmiş bulunan olaylarla ilgilenirken kurgu edebiyat yazarları bu tür olayların yanısıra hayali olaylarla da ilgilenirler. Tarihçilerin kullandığı belgeler de geçmişten kalmış, sahici olaylardan bahseden kayıtlardır ve tarihçi bunların sunduğu verilere sadık olarak çalışmak durumundadır. Bu verilere çağın bilimsel kabul edilen metotlarını uygulayarak onları bilgiye çevirmesi mümkündür. Keza tarihçiler olayların kronolojisini belirledikten sonra şayet bir olay diğerinden sonra geliyorsa onun daha önce gerçekleştiğini de söyleyememektedirler (White, 1987a: 4-5; White, 1985f: 121; White, 1999a: 2).

Bu duruşuyla tutarlı olarak, White tarih anlatısını mütten farklı olmadığı gerekçesiyle eleştiren ve kendisinin aksine gerçekliğe erişme iddiasını sorgulayan Barthes ve Levi-Strauss gibi düşünürler ile Annales okulu tarihçilerine de karşı çıkar. Tarih anlatısı, tıpkı mit gibi geçmişteki olaylara bir başlayıp gelişmişlik ve bitmişlik havası, bir iç uyumu ve tutarlılık sağlıyorsa bunun nedeninin tarihin mitik bir karakterde olmasından değil, tarihin de mitin de dilin sunduğu imkân ve araçları kullanmalarından ileri geldiğini belirtir. Anlatıyı, dilin sunduğu mecaz seçenekleri arasından özellikle synecdoche’un hâkim olduğu bir söylem türü olarak tanımlar; çünkü bir zaman aralığına saçılmış bulunan öğeler (bireyler, kurumlar, olaylar), anlatıda toplamlarından daha büyük bir bütünün parçaları olarak bir araya getirilmektedirler.

Bu da nasıl edebiyatta romanlar, tiyatro oyunları ve baladlar yazarken işe yarıyorsa tarihte de sürekliliklerden, geçişlerden, bütünlüklerden söz ederken işe yaramaktadır. Synecdoche mecazının temelinde yattığı bir söylem türü olarak anlatıdan faydalanılmasının, dilin sunduğu diğer söylem biçimlerinden faydalanılması kadar meşru olduğuna işaret eder White. Dolayısıyla tarihin geçmiş olayları anlatıya dönüştürürken mitle birlikte dilin ortak araçlarından yararlanması, mitten farklı olarak belgelerde iz bırakmış gerçek olaylardan yola çıkmasının ona sağladığı gerçeklik payına hanel getirmemektedir White'a göre (White, 1999a: 21-22). Aynı saptama olay örgüleri için de geçerlidir. Tarihçinin anlatısında gerçek olayları anlamlandırmak için kullandığı olay örgüleri her ne kadar içinde yetiştiği toplum ve kültürün mitlerinde ortaya çıkmış ve en arı ve gelişkin hallerini kurgu edebiyatta bulmuşlarsa da bu durum onları kurgudan ibaret saymak ve anlatının gerçeklik iddiasını reddetmek için yeterli bir neden değildir White'a göre. Çünkü tarih, mit ve kurgu edebiyatın ortak olarak paylaştığı olay örgüleri, aslında içinden çıktıkları toplum ve kültürün tarihsel deneyimlerinden damıtılmıştır; tarihçinin yaptığı ise bunları gerçek olaylara uygulayarak bilgi üretmektir. (White, 1987b: 44-45).

White böylece tarihin mit ve kurgu edebiyattan farklı olduğunu teslim etmesine karşın tarih anlatılarında kurgunun, hayalgücünün payını vurgulamakta ısrar eder. Öncelikle, işaret ettiği gibi tarihçinin belgelerden yola çıkarak geçmişteki insanların zihinlerine nüfuz etmesi, kendisinininkinden tamamıyla farklı inanç ve değerlere sahip bu kişilerin amaç ve motivasyonlarını kavraması, o zamanın dünyasını zihninde canlandırması, yani geçmişe "empati"yle yaklaşması gerektiği, tarihi bilim olarak gören tarihçilerin de kabul ettiği bir gerçektir. Böylece geleneksel tarihçilik anlayışı dâhilinde de hayalgücüne geçmiş hakikatleri kavrama işinde önemli bir rol biçilmiş olmaktadır (White, 1987c: 67). Ayrıca tarih çalışmasının mantıki argüman ve analiz safhasında bile salt mantıkla açıklanamayacak seçimlerin yapılması söz konusudur. Nitekim, en düz mantık cümlesinde dahi kurgusal bir seçim olduğuna işaret eder White; "tüm insanlar ölümlüdür" tümel önermesinden "Sokrates de insandır" tikel önermesine ilerlerken başka biri değil de Sokrates üzerinde karar kılınması, mantıkla açıklanamayacak mecazi bir işlemdir (White, 1985a: 3). Ayrıca tarihçi olaylar, kişiler ve kurumlar gibi olgular hakkında arşivlerden ve diğer kaynaklardan çıkmış verileri kullansa bile bu olgular geçmişte kaldığı, artık göz önünde olmadığı için onları hayalgücünün, kurgunun, gördüğümüz gibi mecazların önemli bir rol oynadığı bir süreç ile yeniden canlandırmak, teşkil ve tarif etmek zorundadır (Domanska, 2008: 16). Kaldı ki tarih, müspet ve sosyal bilimler gibi deneyler veya

saha araştırmaları yürütemez. Dolayısıyla açıklamaya giriştiği tarihsel gerçekler de tarihsel olaylarla bir değildir. Geçmişten kalma belgelerde dile getiren olaylar, ancak tarihçi tarafından anlatısı için seçtiği olay örgüsüne kilit veya ikincil önemde bir öğe olarak eklemenebilecek Şekilde tanımlandıktan sonra, yani bir hikâyenin öğeleri olarak işlem görebilecekleri kanıtlanınca tarihsel gerçeklik statüsüne yükselirler. Çünkü tarihsel gerçek, “tarif edilen bir olay”dır ve tarihte gerçekleşmiş olayların tersine kavramsal veya mecazi olarak zihinde inşa edildiği için yalnız dil, düşünce ve söylem düzeyinde var olur (White, 2000: 397; White, 2014a: 45, 52-53). Üstelik gerçekliğin bir tarih anlatısı Şeklinde temsili, nihayetinde tarihsel olaylara dayansa da konusunu mecburen kurgusallaştırıp estetize etmekte ve greceleştirmekte; olayları, kişileri, yerleri ve süreçleri, edebi anlatılarda karşılaşılan türden mecazlara çevirmektedir (White, 2000: 405; White, 2014c: 80-81).

Bu nedenlerle White’a göre tarihçi mantıki argümanlara dayalı açıklamalardan ziyade yorumlama ve anlamlandırma yoluyla bilgi üretir ve bu bilgi de modern bilimlerin ürettiği bilginin kesinlik ve denenebilirliğine sahip olmamakla birlikte insani Şeylerin doğasıyla ilgili igrlerden oluşan bir bilgidir. Tarihçi anlamlandırma eylemi çerçevesinde dilin sağladığı temel mecazlara başvurarak ve olay örgülerini kendi kültürünün sağladığı olay örgüsü çeşitlerinden birine oturtarak yabancı bir geçmişi aşına kılar ve böylece okuyucularının onu anlayıp kavramasına yardımcı olur. Yani tarih metni aynı edebiyat anlatılarında olduğu gibi, ispatlar getirmekten ziyade ibret ve yorum yoluyla, alegorideki gibi doğrudan söylediğinin ötesinde Şeylere işaret etmek suretiyle içgörü sağlar. Bu nedendir ki tarihyazımının büyük klasikleri belli bir soruna eğilen bilimsel eserlerden beklenebileceği gibi nihai bir çözüm getirecekleri yerde tam tersine daha fazla araştırma ve yorum için ilham kaynağı vazifesi görmüşlerdir. En önemlisi de, yine aynı nedenle anlatı, tarihsel söylemin temel özelliği, tipik ürünüdür; onun olmadığı yerde, diğer söylem türlerinden ayrı bir tarihsel söylemin varlığından bahsetmek mümkün değildir (White, 1981: 796; White, 1985a: 23; White, 1987b: 43-44; White, 1987c: 60; White, 1999a: 2-7; White, 2014b: 63-65). Nitekim White’a göre 1980’lerde tarihyazımında gerçekleşen “anlatıya dönüş” de tarihçilerin tarihsel olguları ele alırken bilimselden ziyade edebi nitelikli bir yazının gerekli olduğunu fark etmelerinden kaynaklanmıştır. Böylece 19. yüzyıldan beri süren egemenliğine karşın tarihi gerçek bir bilime dönüştürmekte başarısız olmuş bir “bilimsel tarihçilik” anlayışının ve onun kesinlik ve açıklığa,

kavramsallaştırma ve argümana verdiği ağırlığın yerini, tekrar mecazlar ve hikâyeleştirmeye dönüş almıştır (White, 2000: 395).

Bu nedenle White'a göre tarih anlatısının temelinde yatan derin kurgusallık; belgelerin tanıklık ettiği gerçek olaylara dayandığı bir yana bırakılsa *dahi* onun "uydurma" olduğunu göstermez. 19. yüzyılda tarihin kurumsallaşarak bilimsellik iddiasını benimsemesinin ardından, romantik sanatçılar bilimden korktukları, bilim adamları da sanattan bihaber oldukları için tarihin gerçeklerle ilgili, kurgu edebiyatın ise "hayali," "uydurma" olduğu, dolayısıyla gerçekliği anlamaya yardımcı olmaktan ziyade engel teşkil ettiği anlayışı yerleşmişti. Profesyonel tarihçiliğin duayeni Ranke'nin ihtar ettiği gibi bu yüzden ikisi asla karıştırılmamalı, tarih yazarken her türlü kurgu tekniğinden uzak durulmalıydı (White, 1985b: 28-29; White, 1985f: 123-124; White, 2005: 149-150). Oysa tümüyle kurgu olan edebiyatın da geçmişteki toplumsal ve insani gerçeklik hakkında bize bir şey söylemediğini, doğru bilgi vermediğini öne sürmenin imkânsızlığına işaret eder White. Bu bakımdan tarih anlatısıyla edebiyat anlatısı arasındaki paralelliklere dikkat çeker. Her ikisinde de ilk bakışta sorunlu ve esrarengiz görünen bir şey, bilincin mecazi stratejileri yoluyla tanıdık bir yüz kazandırılarak anlamlandırılmaktadır; her ne kadar edebiyatta bu dünya hayali, tarihte gerçek ise de anlamlandırma şekli birdir. Keza, nasıl ki romancılar hayalgücü ürünü olay ve kişileri düzenli, tutarlı bir dünyayı temsil edecek şekilde bir araya getiriyorlarsa tarihçiler de tarihsel kayıtlardan çıkardıkları gerçeklik fragmanlarını benzeri şekilde, aynı mecaz ve stratejileri kullanarak kavranabilir, uyumlu bir bütün haline getirmektedirler (White, 1985d: 98-99; White, 1985f: 125; White, 1999a: 13; White, 2014b: 68-69). Ayrıca her ne kadar edebi söylem hayali, tarihsel söylem gerçek olaylara atıfta bulunuyorsa da ikisinin de biçimiyle yorumsal içeriğini birbirinden ayırmak olanaksızdır; anlatılanlara verilen belli bir biçim, onların belli biçimde yorumlanması anlamına da gelmektedir (White, 1999a: 6). Her iki tür anlatıda da hem bir iç ahenk ve tutarlılığa ulaşma, hem de gerçekliğin bir imgesini teşkil etme amacı söz konusudur. Kurgu edebiyat salt bu iç ahengi sayesinde değil, hayali olay ve insanlar vasıtasıyla da olsa gerçekliğe karşılık geldiği, bize geçmiş insan ve toplumlar hakkında değerli içgörüler sağladığı için de değerlidir. Aynı şekilde tarih anlatıları da gerçeklere işaret etmekle beraber kurgulama yoluyla, tarihçinin yaratıcı, biçimlendirici dil kabiliyeti sayesinde ulaşılan sanatkârane iç tutarlılık ve ahenkleri için de değerlidir. Herodotos ve Tacitus'tan Gibbon, Tocqueville ve Burckhardt'a bilgi ve açıklamaları itibarıyla aşılmış bulunan tarih anlatılarının bugün klasik olarak hala değer taşıması ve

okunması, akademik tarihçilik için güncel olmaktan çıkmış tarih kitapların “sanata yeniden doğması” da kurgu edebiyatla taşıdığı tüm bu ortak özelliklerden dolayıdır White’a göre (White, 1985e: 118; White, 1985f: 121-22; White, 1987d: 180-81; White, 1999a: 5-6).

Rölativizm bağlamında ise, tarihçilerin muhtelif mecazlar, argüman kipleri ve olay örgülerini harmanlayarak kurguladıkları alternatif anlatıların ille de birbirini dışlayıcı değil, tamamlayıcı olduğuna işaret eder White. Dil geçmişi anlatmak için ne kadar farklı imkânlar; mecazlar, argüman kipleri ve olay örgüleri arasında ne kadar çok olası kombinasyonlar sunuyorsa hepsi denenmeli, tarihsel gerçekliğin farklı yüzlerine ulaşılmalıdır; hakikatin kavranmasında mesafe kat edilmesi, ancak tüm bu farklı versiyonların bir araya getirilmesiyle mümkün olacaktır. Çünkü gerçeklik son derece karmaşıktır ve tek bir “doğru hikâye”ye indirgenemez (White, 1985e: 117-18; Rogne, 2009: 74). Bu bakımdan tarihçileri, izlenimci resamlara benzetir White. İzlenimci ressam, manzaranın tümünü bir tabloda tanımlamaya çalışmaz; değişik açılardan, değişik anlarda aynı manzaradan farklı kesitler sunar. Başka izlenimci ressam da yine aynı manzaranın farklı tablolarını yapabilirler, iki eş yetenekte ressamın tablolarından birinin diğerinden daha “doğru” olduğunu söylemek için bir neden yoktur. Aynı manzaranın ne kadar çok izlenimci tablosunu görürsek onun hakkında o kadar iyi bir fikir edinmiş oluruz. Benzeri şekilde, tarihçiler de belli bir konuyu değişik ana mecazlardan yola çıkarak inceleyebilirler. Bu mecaz inceledikleri konunun belli özelliklerini filtrelerken başka belli özelliklerini de çok daha keskin bir şekilde ön plana çıkartacak ve daha önce fark edilemeyen noktaların keşfini sağlayabilecektir. Sözelimi Burckhardt, Rönesansı “bireycilik” ana mecazının merceğinden incelediğinde, bu dönem hakkında daha önce kimsenin fark edemediği bir takım tespitlerde bulunabilmiştir. Tarihçinin dayandığı bu ana mecaz ne kadar zengin ve çok boyutluysa incelediği konu hakkında o kadar yeni içgörüler sağlayacaktır. Bu şekilde bir mecazın tüm imkânlarını tükettikten sonra da başkalarını deneyebilecektir. Böylece modern bir bilim insanının değişik hipotezler deneyerek bir olguyu farklı açılardan incelediği gibi tarihçi de bir konuyu mümkün olduğunca çok ve farklı mecazların merceğinden inceleyerek onu kavrama yolunda önemli mesafe kat edebilecektir (White, 1985b: 44-47).

White’ın tüm bu saptamalarından çıkan önemli sonuç; dilin ve anlatının tarihsel bulguları ve onlar hakkındaki argümanları aktarmakta kullanılacak “saydam” vasıtalar olmayıp tarihsel alanı ve nesnelere temel bir mecaza göre teşkil etme adımından olay ve süreçleri bir olay örgüsüne göre tanımlayıp anlamlandırma işlemine kadar kendi içeriklerini de beraberinde

getirdikleridir. Yani tarihsel söylemi, her türlü mecaz ve kurgudan ayıklanıp bir dizi mantıklı argüman şeklinde özetlendikten sonra hakikate uygunluğu ve mantıklı geçerliliği sınanacak bir içerik, yani mazruf ile onun az çok becerili bir üslupla işlenmiş, ancak nihayetinde süsten ibaret dilsel zarfı olarak ayrıştırmak mümkün değildir. Her tür anlatı yazarı gibi tarih anlatısı yazarları da jargon değil günlük dili kullandıkları için o dilin ve kültürlerinin kendilerine sunduğu pek çok mecaz ve anlatı türü arasından seçme yapmakta, bunların sağladığı kodları çok katmanlı bir şekilde birbirine örmektedir. Ürettikleri metin, bu nedenle bilimsel metinlerin tersine ve tıpkı kurgu edebiyat metinlerinde olduğu gibi kısmen yazarın niyetlerinin de ötesine geçen anlam ve imalar içermektedir. Nasıl ki şiirin ses ve vezin yapısı düzyazıya çevrildiğinde kaybolacak anlamlar üretiyorsa tarih anlatısındaki motif, tema ve olay örgüleri de salt tarihçinin sunduğu bilgi ve argümanlar özetlendiğinde kaybolacak anlamlar, içerikler üretmektedir. White, bu söylediklerini Marx'ın *Louis Buonaparte'in 18 Brumaire*'i eseriyle örnekler. Marx, anlatısını olaylar örgüsünün bir fars olduğunu ima edecek şekilde biçimlendirmiştir; ancak olayların neden trajedi veya komedi olarak değil de fars olarak temsil edilmesi gerektiği, gerçekler ile de mantık ile de açıklanamaz. Bu, yazarın tamamen kendi seçimi ve yargısını kullanarak olaylar örgüsünü mit ve edebiyatta da rastlanılan olay örgülerinden birine oturtmak suretiyle getirdiği bir yorumdur. Dolayısıyla salt Marx'ın anlatısının naklettiği olaylara ve mantıklı argümanlarının tutarlılığına odaklanır, anlatının bir bütün olarak "fars" karakteri taşıdığını zahiri bir özellik, bir süs sayarak gözardı edersek içerdiği can alıcı mesajı gözden kaçırmış oluruz. Bu bakımdan anlatının kurgu eserlere de özgü olay örgüsü tiplerinden birini benimseyerek esere kattığı yorum içeriği, metinden çıkartılıp özetlenebilecek bilgi ve argüman içeriği kadar, hatta daha önemlidir. Anlatı, asla bu bilgi ve argümanların aktarılmasında kullanılacak boş bir kaptan ibaret değildir (White, 1987b: 41-48; White, 1999a: 4-5; White, 1999b: 27-28; White, 2014c: 93).

White'a göre, bir biçim olarak tarih anlatısının beraberinde getirdiği bu kurgusal içeriğin farkına varılması, üç işe yarayacaktır. İlk, tarihçileri kendi söylemlerindeki kurgusal ve dolayısıyla ideolojik öğelere karşı daha duyarlı kılacaktır. Şimdiki haliyle tarihçilerin gerçekçilikten uzak bir nesnellik iddiası taşıdıklarına ve yalnızca yorumları kendileriyle uyuşmayan tarihçilerin eserlerindeki ideolojiyi gördüklerine dikkat çeker White. Başkalarıyla uyuşmamalarının nedenini onların "ideolojik çarpıtmalarında" aramakta, ama kendi anlatılarındaki ideolojik içeriği görememektedirler. Hâlbuki kendi anlatılarındaki kurgu payının

farkına varsalar, “tarafsızlık” ve “gerçekliği olduğu gibi yansıtma” iddialarını öne sürerken daha ihtiyatlı olacaklardır. White’a göre tarih anlatılarındaki kurgusal ögenin farkına varmak aynı zamanda tarih eğitiminde de faydalı olacaktır, çünkü bugün itibarıyla klasikleşmiş büyük tarihçileri kalıcı kılanın kurgulamada gösterdikleri ustalık olduğunun bilinmesi, danışmanı gibi yazmaya özenip de bir türlü başaramayan ve neden başaramadığını da anlayamayan tarihçi adaylarına ışık tutacak; tarihyazımının tam olarak ne olduğunun onlara daha iyi öğretilmesini sağlayacaktır. Son ama belki en önemli olarak da tarih anlatılarındaki kurgusallığın kabul edilmesi, günümüz tarihyazımını kendi yöntemlerine karşı bu eleştirel farkındalıktan yoksun tutumundan kurtaracak; bilimsellik ve nesnellik iddiaları yüzünden kendini mahrum bıraktığı, ancak en büyük güç ve yenilenme kaynağını oluşturan edebi hayalgücünü yeniden keşfetmesini sağlayacaktır. Bu sayede tarihin gerçek anlamda bir disiplin haline gelmesine izin verecek bir tarih teorisinin kurulması ve tarihçilerin modern sosyal bilimciler ve sanatçılardan gelen eleştirileri daha iyi göğüslemesi mümkün olacaktır (White, 1985d: 99). Çünkü sonraki bölümde göreceğimiz gibi günümüz tarihçiliğinin hâlâ bu farkındalıktan yoksun olmasının, gerek modern bilim ve sanata karşı statüsü, gerek de siyasi-toplumsal işlevleri bakımından önemli sorunlara yol açtığı kanısındadır White.

Geleneksel Anlatı Sorunu

“Tarihin Yüğü” adlı makalesinde White, tarihçilerin kendilerini sistematik olmaktan uzak metotları ve kesinlikten yoksun sosyo-psikolojik varsayımları yüzünden eleştiren sosyal bilimcilere karşı tarihin zaten bir çeşit sanat olduğu ve analitik metotlar kadar içgüdüye de dayandığı; kullandıkları anlatı tekniklerinin nuh nebiden kalma olduğu eleştirisinde bulunan edebiyatçılara karşı da tarihin bir çeşit bilim olduğu ve tarihsel verilerin öyle sanatçıların alışık olduğu gibi serbestçe biçimlendirmeye elvermediği savlarıyla karşılık vererek kaçak güreştiklerini söyler. Bu tutumun sonucunda da 19. yüzyıl sonlarından kalma bir pozitivist bilim anlayışını, aynı yüzyılın ortalarından kalma bir romantik sanat anlayışıyla kaynaştırmanın ötesine geçememektedirler. Bu açıdan White, 19. yüzyılda şekillenmiş bilimsellik iddialı kurumsal tarihçiliğin, 19. yüzyılın realist romanlarına özgü anlatı anlayışını sürdürmesini uzun uzun eleştirir (White, 1985b: 27-44). Her ne kadar yukarıda gördüğümüz gibi tarih anlatılarının taşıdıkları güçlü kurgu ögesi ile tarihi gerçekler hakkında edebi anlatılar gibi önemli içgörüler sağlayabileceğini kabul etse de kariyerinin ilerleyen yıllarında geleneksel tarihçilikte kullanıldığı şekliyle anlatının olumsuz yönlerini giderek daha çok vurgular; bu bakımdan

anlatıyı tarihsel öznelerin eylemlerine içkin gören ve peşinen olumlayan Ricoeur'den ayrılır (Partner, 1998: 168-69).

White'ın tarih anlatısına başlıca itirazı; onun gerçekliği maskeleyemeye ve sosyal konformizmi sağlamaya dönük estetize edici yönüdür. Bu bakımdan Braudel gibi anlatının bizzat kendisinin ideoloji olduğu görüşündedir (Rogne, 2009: 67). Çünkü tarihçi anlatısını şekillendirirken gerçekliği indirgeyerek, kimi kısımlarını dışarıda bırakıp kimi kısımlarını ön plana çıkartarak, hikâyesini gördüğümüz gibi sosyo-politik bir merkezin ahlaki pozisyonuna göre başlangıç ve son noktalarıyla çerçeveleyerek, olayları muhafazakâr ve liberallerin hoşuna gidecek tedrici bir gelişme çizgisine göre aktararak, tarihsel kayıttaki boşlukları kurgu yoluyla doldurarak ve her şeye bir mantıklılık, anlaşılabilirlik görünümü vererek özellikle modern gerçekliğe karşılık gelmeyen, *mitik* karakterde bir tamamlanmışlık, bütünlük, tutarlılık havası, illüzyonu üretmektedir. Böylece tıpkı diğer anlatı yazarları gibi burjuva sınıfının psikolojik ihtiyaçlarını karşılamakta, gerçekliğin çıplak yüzüne maske geçirmekte, bu maskeyle o yüzden “koruduğu” okurlarını kurgulanmış bir dünyada yaşatmak suretiyle hem modern toplumdaki acı verici yaşam koşullarına karşı teselli sağlamakta, hem de ulus-devletlerin uyumlu, sorumluluğunun bilincinde vatandaş tipinin inşasına hizmet etmektedir (White, 1987b: 36; White, 2014c: 93-94; Partner, 1998: 167; Paul, 2011: 113).

White bu bağlamda Schiller'in değindiği, tarihte “yüce olan” (*sublime*) karşısında tarih anlatısının durumuna ve bu durumun toplumsal sonuçlarına da değinir. Buradaki “yüce”yi White geçmişin anlamlandırılması zor veya imkânsız, dehşet ve şaşkınlığa sürükleyici yönlerini kast etmek için kullanmaktadır. Anlatının estetik olarak biçimlendirilmişliği ile ürettiği bütünlük, tutarlılık ve mantıklılık illüzyonu, tarihin bu anlamsız, dehşet ve şaşkınlığa sürükleyici yanlarının örtbas edilerek geçmişin ehlileştirilmesi sonucunu da doğurmaktadır White'a göre. 19. yüzyılın ilk yarısında yetişmiş Michelet ve Carlyle gibi büyük tarihçiler hâlâ tarihteki olayların bu yönüne karşı duyarlılıklarını korudukları halde tarihin kurumsallaşmasından sonra gerçekçi romanın anlatı tarzıyla yetinen tarihçiler, söz konusu perspektifi kaybetmişlerdir. Netice olarak geriye eski anlatı tarzlarından ileriye geçemediği için tarihi ehlileştiren, estetize eden, onu tamamıyla açıklanabilir bir şey olarak sunan akademik bir tarihçilik anlayışı kalmıştır. Oysa varoluşçu felsefeden derinlemesine etkilenmiş olan White'a göre geçmişin anlamsız, yabancı, dehşetengiz yönü, her şeyi anlatı ve argümanlarıyla açıkladığı iddiasındaki bir tarih anlayışına kurban edilmeyip modern edebiyatın tekniklerinden de yararlanarak bütün

çıplaklığıyla ortaya konsaydı, insanların bu anlamsızlık karşısında duydukları tepkiyle, kendi varlıklarını bizzat seçtikleri anlama donatmak üzere harekete geçmeleri mümkün hale gelecekti. Geleneksel tarih anlatısı tarzlarına bağlı kalarak geçmişini tümüyle tutarlı, ahenkli, açıklanabilir bir şey olarak takdim eden akademik tarihçilik türleri ise, velev ki Marksist de olsalar, tarihyazımını ezilen veya direniş halindeki toplumsal grupların mücadelesi için bir ilham ve meşruiyet kaynağı olmaktan çıkartmakta, mevcut toplumsal statükonun devamına hizmet etmesini sağlamaktadırlar. Dolayısıyla 19. yüzyıl realist romanlarından devralınma bir anlatı anlayışıyla yetinmenin ağır siyasi ve toplumsal bedelleri de vardır White'a göre (White, 1987c: 68-82).

White geleneksel anlatının teşkil ettiği bu sorunların bir çözüm yolu olarak anlatılaştırmanın (*narrativize*), yani olanları bir başlangıç, orta ve son ile donatıp uyumlu ve estetize bir hikâyeye haline getirmenin karşısına sadece anlatmayı (*narrate*), yani birinci kişinin ağzından dünyadaki herhangi bir şey hakkında onu dramatize etmeden konuşmayı koyar (White, 1987c: 81; White, 2000: 399; Rogne, 2009: 68). Özellikle modern çağın olaylarını anlatan tarihçilerin, anlatılaştırma alışkanlığını terk ederek modern edebiyatın anlatma tekniklerine yönelmeleri gerektiğine işaret eder. Çünkü tarihte anlamlandırılmaya direnen, dehşet ve şaşkınlık uyandırıcı “yüce” yön, en büyük yoğunlukla ve dolayısıyla anlatıya aktarılması en zor olacak şekilde 20. yüzyılda gerçekleşen, eşi benzeri görülmemiş, White'ın tabiriyle “modernist olay” olarak adlandırılabilir kimi olaylarda hissedilmektedir: Büyük Buhran, iki Dünya Savaşı, Yahudi Soykırımı, atom bombası, nüfus patlaması, kıtlık, ekolojik çöküş tehlikesi vs. Tüm bu olaylar çeşitli sebeplerle geleneksel anlatılaştırmaya özellikle dirençli bir niteliktedir. Öncelikle, modern teknoloji sayesinde o zamana kadar görülmedik bir coğrafi çap ve yayılıma ulaşmış, görülmedik sayıda insanı etkilemişlerdir. Sonra modern kitle iletişim olanakları sayesinde her yönleriyle, tüm detaylarıyla belgelendiklerinden haklarında tek bir “doğru anlatı” sunulması için ilgili verilerin gerekli indirgemeye tabi tutulması son derece güçtür (bu bağlamda Claude Levi-Strauss'un “enformasyon azaldıkça anlama artar, enformasyon çoğaldıkça anlama azalır” tespitine gönderme yapar White). Ayrıca yakın geçmişte gerçekleştikleri ve hala duygusal etkilerini korudukları için bu tür olaylara tarihçiliğin gerektirdiği mesafeden bakılması da zordur. Nihayet, anlatı kendi sorumluluklarıyla davranan, özgür iradesiyle seçim yapan rasyonel öznelerin varlığını varsaydığı halde milyonlarca insanı ölüme gönderen modern diktatörlük düzenlerindeki özneler, bu varsayıma uymamaktadır.

Dolayısıyla modernist olayların anlamlandırılması ve anlatılması için geleneksel anlatı yeterli gelmemektedir (White, 1999c: 70-74; White, 2014c: 80-81; Paul, 2011: 129-138).

Ancak tarihsel “yüce” gibi modernist olaylar bağlamında da anlatı yetersiz olmakla kalmayıp sakıncalıdır da. Çünkü Yahudi Soykırımı gibi olaylar geleneksel olay örgüleri kullanılarak klasik bir başlangıç-gelişme-son çizgisiyle, gerçekliğe karşılık gelmeyen bir iç ahenk ve tutarlılıkla donatılır, her şeyi görüp bilen, anlatı nesnesine uzak bir anlatıcının dilinden aktarılırlarsa, yaşananların korkunçluğunu ve anlamsızlığının örtme, onları estetize ederek gerçek özlerinin görülmesini engelleme tehlikesi ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak bu gibi olaylar normalleşecek, ehlileşecek, her kıssa gibi hisseleri çıkarıldıktan sonra tarihin tozlu raflarına kaldırılabilirlerdir. Bu da başlı başına etik bir sorun teşkil edecektir. White bu tehlikelerden kaçınmak için Saul Friedländer’in Yahudi Soykırımı’nı konu alan *The Years of Extermination* adlı eserinde yaptığı gibi, James Joyce, Virginia Woolf, Primo Levi ve diğer modernist anlatı ustalarının anlatılaştırmadan anlatma tekniklerinden yararlanılabileceğine işaret eder. Bu bağlamda Roland Barthes’ın “geçişsiz yazı” kavramına atıfta bulunur (White, 1999c: 81; White, 2014c: 77-92). Barthes bu kavramı, geçişsiz fiil çatısından esinlenerek üretmiştir. Geçişli bir fiil yakmak veya yakılmak şeklinde, etken veya edilgen tarzda kullanılabilirken yanmak şeklinde, dönüşlü tarzda kullanıldığında geçişsiz hale gelmekte, “kendini yakmak” anlamına gelmektedir. Buna göre geleneksel, “geçişli” bir anlatıda, betimlediği dünyadaki bilmeye değer her şeyi bilen ve bildiğini de bilen, bu bilgileri de onlarla ilgili düşüncelerini de önemli bir çarpıtmaya maruz kalmadan aktarabilen, dünyaya yukarıdan, belli bir mesafeden bakıp hakkında ahlaki yargıda da bulunabilen bir özne, gördüklerini okurlarına da göstermek için yazmaktadır. Geçişsiz yazıda ise yazar yazmayı bizzat görmenin bir yoluna dönüştürmekte, yazarak kendini bulmakta ve kişisel deneyimlerini anlamlandırmaya çalışmaktadır. White’a göre ancak anlatıcı ile anlatılan, geçmiş ile şimdiki zaman, dış olaylar ile iç bilinç akışı, gerçek ile temsil arasındaki ayrımları kaldıran bu teknikler sayesinde modernist olayları aktarmak mümkün olacaktır. Çünkü geçişsiz yazı bu gibi hayrete düşürücü, inanılması zor olayların anlamlandırılmasının önündeki engelleri görmezden gelmeyeip olayların kendileri kadar temsilleriyle ilgili sorunlarla da açıkça yüzleşmekte, bir yandan geçmişte olanlardan bahsederken diğer yandan da halen travmatik bir geçmişin anlatılması ve yorumlanmasında karşılaşılan güçlükler üzerinde durmaktadır (White, 1999b: 37-42; White, 2014a: 57; White, 2014c: 78; Paul, 2011: 134-137).

Sonuç

Bu makalede, White'ın tarih anlatısı konusunda kapsamlı olduğu kadar karmaşık ve konu üzerine yazdığı yarım asır boyunca değişip geliştiği için tümüyle tutarlı da olmayan teori ve analizlerini mümkün olduğu kadar anlaşılır bir şekilde özetleyip açıklamaya gayret ettik. Bunların değerlendirilip eleştirilmesi, ayrı bir çalışmanın konusudur. Getirilebilecek tüm eleştirilerden bağımsız olarak, bu noktada White'ın saptamalarının tarih anlatılarındaki kurgusallığın farkına varmak ve anlatının bulgularımızı ve analizlerimizi aktarmakta rahatça kullanabileceğimiz saydam bir iletişim aracı olduğunu varsaymamak açısından taşıdığı öneme işaret etmek yeterli olacaktır. Çalışmanın bu son kısmında, White'ın yeterince irdelenmediği, ancak benzeri bir yaklaşımla incelenmeleri durumunda değerli gözlemler sağlayabilecek üç konuya işaret edeceğiz.

İlkin, doktorasını aslında Ortaçağ tarihi alanında vermiş olan White'ın ilk bölümde değindiğimiz, değişik formlarda üç Ortaçağ tarih eseri üzerinde durduğu son derece ilginç makalesi dışında 18. yüzyıl ve daha öncesinin tarihyazımlarına eğilmediği görülüyor. Hâlbuki White'ın metodolojisi diğer dönemlerin, Eski, Orta ve Yeniçağın tarihyazımlarına da pekâlâ uygulanabilir ve değerli sonuçlar üretebilir. Nitekim Ortaçağ tarihyazımı örneklerini dilsel dönüşü de göz önünde tutarak inceleyen Nancy Partner, değerli eserler ortaya koymuştur (bkz. Partner, 1977). Bunun gibi, White'ın teorilerinin farklı çağların yanısıra başka coğrafyaların tarihyazımlarına da uygulanması, ilginç karşılaştırmalar sağlayabilir. Oysa White, Marilyn Waldman'ın (1981: 785-786) da işaret ettiği gibi Avrupa merkezci bir bakışa sahiptir ve tüm çalışmalarında Batı tarihçiliğini incelemiştir. Waldman'ın İslam tarihçiliği konusunda dediklerinden esinle, şu tür sorular da irdelenebilir: Trajedi ve komedi gibi olay örgüsü türleri örneğin klasik İslam medeniyetinde olmadığına göre İslam ülkelerindeki tarihçiler takvim ve vakayiname formlarının dışına çıktıklarında ne tür olay örgüleri kullanmışlardır? Yine klasik İslam medeniyetinde gelişmiş bir sosyo-politik merkez olması, buralarda takvim ve vakayiname türlerinin devam eden itibarıyla çelişmemekte midir? Diğer kültürlerde yetişmiş tarihçilerin tarihsel alanı betimlerken başvurdukları mecazlar, Batı tarihçiliğinde kullanılan metafor, metonimi, synecdoche ve ironi ile ne açılardan benzeşmekte, ne açılardan onlardan ayrılmaktadır? Siyasi imaları yönünden farklı medeniyetlerin tarih anlatıları nasıl karşılaştırılabilir? Tarihteki “yüce”nin anlamsız, dehşetengiz, şaşırtıcı yüzünü ve bu

kategorideki modernist olayları aksettirmek için diğer kültürlerdeki tarihçilerin önünde çağdaş Batı anlatıları dışında ne gibi alternatifler vardır?

White'ın yaklaşımının geliştirilebileceği başka bir konu da tarihçiliğin araştırma safhasıdır. White profesyonel tarihçiler için can alıcı önemdeki bu aşamaya tarihyazımı hakkındaki hacimli veriminde hemen hiç değinmez, kendisinin de belirttiği gibi yalnızca toplumsal dolaşıma girip okuyuculara ulaşan son ürünün, tarih eserinin kompozisyonuna odaklanır (Jenkins, 2016: 75). Araştırma safhası hakkındaysa tarihçilerin tıpkı bir gazeteci veya dedektif gibi karanlıkta kalmış veya bırakılmış bilgileri gün yüzüne çıkartıp geçmiş hakkındaki bir hakikati keşfetmeye çalıştıklarını söylemekle yetinir; yazarın kurgusal işlemleri, ancak bunu takip eden, yazılı metnin tamamlanmasına uzanan sürede yoğunlaşır ona göre (White, 1999a: 8). Ancak başka bir yerde de tarihçiliğin bu iki aşamasını biri bitip diğeri başlayan iki safha olarak hiçbir zaman kesin çizgilerle ayırmadığını vurgular; tarihçilerin önce tüm araştırmalarını tamamlayıp ancak ondan sonra yazma aşamasına geçmediklerini, araştırma ve yazmanın baştan itibaren iç içe ilerleyen süreçler olduğunu belirtir (White, 2014d: xxvii). Bu bağlamda, kurgulamaya özgü işlemlerin araştırmaya nasıl etki ettiği sorusu da gündeme gelmektedir. White, yukarıda gördüğümüz gibi tarihçinin tarihsel alandaki nesnelere ve aralarındaki ilişkileri teşkil eder ve tanımlarken belli bir mecazi çerçeveden yararlandığını, bu mecazla uyumlu bir olay örgüsü ve argüman kipi seçtiğini, tarihsel olayları da anlatısının olay örgüsünde oynayacakları rollere göre seçip betimlediğini anlatır. Yani tarihçinin bulgularını anlatıya dönüştürürken kullandığı stratejilerin, daha elde edilmiş bulguların seçimi ve tanımlanması aşamasında da etkili olduğunu kabul eder. Peki bu stratejiler, White'ın yazmayla baş başa gittiğini söylediği araştırma üzerinde de benzeri bir etkiye sahip olabilirler mi? Tarihçinin verileri araştırırken zihninde yavaş yavaş şekillenmeye başlayan mecaz, argüman kipi, olay örgüsü ve ideolojik ima; kullanacağı belgeleri okuma ve ilgili verileri tespit etme şeklini de etkiliyor olabilir mi? Bu tür soruların irdelenmesi de bütün bir tarihyazımı sürecine daha geniş bir açıdan ışık tutabilecektir.

Kaynakça

- Ankersmit, F. (1998). Hayden White's appeal to the historians. *History and Theory*, 37 (2), s. 182-93.
- Ankersmit, F. (2009). Narrative, an introduction. F. Ankersmit, E. Domańska ve H. Kellner (Ed.), *Re-figuring Hayden White* (s. 77-81). Stanford: Stanford University.
- Domańska, E. (2008). A conversation with Hayden White. *Rethinking History* 12 (1), s. 3-21.
- Domańska, E., Kellner, H. ve White, H. (1994). Hayden White: The image of self-presentation. *Diacritics*, 24 (1), s. 91-100.
- Jenkins, K. (1998). A Conversation with Hayden White. *Literature & History* 7 (1), s. 68-82.
- Partner, N. (1977). *Serious entertainments: The writing of history in twelfth-century England*. Chicago: University of Chicago.
- Partner, N. (1998). Hayden White: The form of the content. *History and Theory* 37 (2), s. 162–72.
- Paul, H. (2011). *Hayden White: The historical imagination*. Cambridge: Polity.
- Rogne, E. (2009). The aim of interpretation is to create perplexity in the face of the real: Hayden White in conversation with Erlend Rogne. *History and Theory*, 48, s. 63-75.
- Waldman, M. R. (1981). "The otherwise unnoteworthy year 711": A reply to Hayden White. *Critical Inquiry*, 7 (4), s. 784-792.
- White, H. (1981). The narrativization of real events. *Critical Inquiry*, 7 (4), s. 793-798.
- White, H. (1985b). Introduction. *The tropics of discourse: Essays in cultural criticism* (s. 1-26). Baltimore: Johns Hopkins University.
- White, H. (1985b). The burden of history. *The tropics of discourse: Essays in cultural criticism* (s. 27-50). Baltimore: Johns Hopkins University.
- White, H. (1985c). Interpretation in history. *The tropics of discourse: Essays in cultural criticism* (s. 51-80). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (1985d). The historical text as literary artifact. *The tropics of discourse: Essays in cultural criticism* (s. 81-100). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (1985e). Historicism, history, and the figurative imagination. *The tropics of discourse: Essays in cultural criticism* (s. 101-120). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (1985f). The fictions of factual representation. *The tropics of discourse: Essays in cultural criticism* (s. 121-134). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (1987a). The value of narrativity in the representation of reality. *The content of the form: Narrative discourse and historical representation* (s. 1-25). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (1987b). The question of narrative in contemporary historical theory. *The content of the form: Narrative discourse and historical representation* (s. 26-57). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (1987c). The politics of historical interpretation: Discipline and de-sublimation. *The content of the form: Narrative discourse and historical representation* (s. 58-82). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (1987d). The metaphysics of narrativity: Time and symbol in Ricoeur's philosophy of history. *The content of the form: Narrative discourse and historical representation* (s. 169-84). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (1999a). Literary theory and historical writing. *Figural realism: Studies in the mimesis effect* (s. 1-26). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (1999b). Historical emplotment and the problem of truth in historical representation. *Figural realism: Studies in the mimesis effect* (s. 27-42). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (1999c). The modernist event. *Figural realism: Studies in the mimesis effect* (s. 66-86). Baltimore: Johns Hopkins University.

White, H. (2000). An old question raised again: Is historiography art or science? (Response to Iggers). *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 4 (3), s. 391-406.

White, H. (2005). Introduction: Historical fiction, fictional history, and historical reality. *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 9 (2-3), s. 147-57.

White, H. (2014a). The historical event. *The practical past* (s. 41-62). Evanston, IL: Northwestern University.

White, H. (2014b). Contextualism and historical understanding. *The practical past* (s. 63-73). Evanston, IL: Northwestern University.

White, H. (2014c). Historical discourse and literary theory. *The practical past* (s. 75-96). Evanston, IL: Northwestern University.

White, H. (2014d). *Metahistory: The historical imagination in 19th-century Europe*. 40th Anniversary Edition, Baltimore: Johns Hopkins University.



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2018, 7(2)

www.tuhed.org

RÖPORTAJ



PROF. KEITH C. BARTON ile RÖPORTAJ

Cemil Cahit YEŞİLBURSA *



Profesör Keith C. Barton, Amerika Birleşik Devletleri'nde; Indiana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müfredat ve Öğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler ve Müfredat Çalışmaları Programında çalışmaktadır. Çalışmaları öğrencileri sivil hayata hazırlamak ve özellikle de tarih ve sosyal bilgilerin demokratik katılımındaki rolü üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin tarihsel gündem, tarihsel önem ve milli kimlik gibi konuları anlamaları ve insan hakları üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, Kuzey İrlanda, Şili, Singapur, Yeni Zelanda, Makedonya, Kolombiya ve diğer ülkelerde öğretmenlerle ve öğrencilerle çalışmalar yapmıştır.

Öğrencilerle yaptığı araştırmalara ilaveten teorik ve özellikle de örnek öğretmenlerin portreleri ile uygulamalı dersler de vermektedir. Indiana üniversitesinde bir profesör olarak öğretmen adaylarını tarih ve sosyal bilgiler öğretimine hazırlamanın yanında doktora öğrencilerine müfredat çalışmaları, sosyal bilgiler ve tarih eğitimi konularında da danışmanlık yapmaktadır.

1. Profesör Barton, sizi sosyal bilgiler ve tarih öğretimi ile ilgili birçok çalışmanızdan tanıyoruz, bu çalışmalarınıza geçmeden önce sizi biraz tanıyabilir miyiz?

Kentucky'de (Birleşik Devletler'in ortasında) küçük bir kasabada büyüdüm fakat öğretim deneyimim Kaliforniya'da idi, önce Los Angeles daha sonra da San Francisco yakınlarında. 5 yıl öğretmenlik yaptım ve 25 yıldır da profesörüm. Üç farklı üniversitede çalıştım ve şu an en sevdiğim olan büyük, iyi kurulmuş, saygın, sayısız kültürel ve entelektüel fırsatlar sunan, güzel bir yerleşkesi olan ve dünyanın her yerinden çok sayıda öğrencisi bulunan Indiana

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: yesilbursa@gazi.edu.tr

Üniversitesinde çalışmaktayım. Üniversite, oldukça küçük Bloomington kasabasında olduğu için, yürüyüş yapmak ya da kırsal alanda bisiklete binmek çok kolay ve eşim (aynı zamanda bir profesör) ve 1 ve 4 yaşlarındaki iki torunumuzun yetiştirilmesine yardımcı olacağımız harika bir yer.

2. Lisans ve yüksek lisans eğitiminize baktığımızda, antropoloji okuduğunuzu görüyoruz. Bir eğitimci olmaya ve özellikle de tarih öğretimi ile ilgili çalışmaya neden ve nasıl karar verdiniz?

Antropoloji okumaya karar verdim çünkü sosyal antropoloji, fiziki antropoloji, dilbilim ve arkeoloji gibi pek çok farklı alt alanı olan antropolojinin en kapsamlı sosyal bilim olduğunu düşündüm. İnsan toplumunun genel bakış açısı fikri beni cezbetmişti ve antropoloji profesörü olmayı ve özellikle Doğu Afrika'daki tarımsal gelişimi araştırmayı planlamıştım. Yüksek lisans derecesi aldıktan sonra ve Kenya'da Svahili* dili eğitimi aldıktan sonra, bir profesör olmak istemediğime ve seyahat etmek istemediğime karar verdim - bu yüzden bir ilkokul öğretmeni oldum. O zamanlar, bunun çok istikrarlı bir meslek olduğunu düşünmüştüm ve bir aile kurup yerleşmeye izin verecekti. Özellikle ilkokulla ilgileniyordum, çünkü bunun hâlâ gençlerken ve çevrelerindeki toplumdaki henüz çok fazla olumsuz mesaj almadan öğrencilerin düşüncelerini etkilemek için bir şans olduğunu düşündüm. Kaliforniya'da beş yıl boyunca ilkokulda öğretmenlik yaptım ve eşim Kentucky Üniversitesi'nden profesör olarak bir iş teklifi aldı. Kentucky'ye taşındığımızda, orada bir öğretmenlik işi bulamadım ve bu yüzden Müfredat ve Öğretim bölümünde tekrar yüksek lisans yapmaya karar verdim. (Ayrıca Tarih bölümünü de düşündüm) Danışmanım, tarih eğitimi konusunda önde gelen bir uzman olan ve kariyerimin geri kalanı için temel oluşturan Linda Levstik idi. Onunla birlikte yazmayı ve araştırma yapmayı başardım ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ve uluslararası alandaki tarih eğitimi ile ilgili büyük tartışmalara hızla başlayabildim. Danışmanım fen eğitimcisi veya matematik eğitimcisi olsaydı, kariyerim çok farklı olabilirdi.

* Svahili Dili: Kenya'nın resmi dilidir. Doğu Afrika orijinelidir. Ayrıca, hem Araplar hem de Doğu Afrika kıyı kabilelerince kullanılan ticaret dilidir.

3. Tarih eğitimcisi olmasaydınız, antropolog mu olurdunuz yoksa başka bir kariyer mi tercih ederdingiz? Biraz bahseder misiniz?

Her ikisi de entelektüel olarak tatmin edici olacağını düşündüğüm bir tarih ya da antropoloji profesörü olarak bir kariyer hayal edebiliyorum. Bununla birlikte, akademik alandaki bunun gibi cezbediciler, sadece diğer profesörlerin ne düşündüğü hakkında kaygılanmak ve kendimi eylem dünyasından uzaklaştırmak için olurdu. Dünya üzerinde etkisi daha fazla olan bir şeyi tercih ederim. Aynı zamanda bir zamanlar politika organizatörü olarak bir iş teklifi aldım ve bu iş önemli olsa da, bunun çok sinir bozucu olacağını düşündüm. Uygulama yapma imkânı olan ve bir akademik alan olan eğitim benim için en iyi kombinasyon gibi görünüyor. Öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bir etki yaptığımı biliyorum, bunun yanında dilediğim zaman tamamen akademik çalışmaya da zaman ayırabilirim. Ayrıca: Ailemizin küçük bir kasabada sahip olduğu restoranda çalıştım ve bazen bir lokantada çalışabileceğimi hayal ediyorum; belki bunu emeklilik için saklayabilirim. (Belki Türkiye'de bir kahve dükkânında çalışmak benim için iyi bir emeklilik planı olacaktır.)

4. Antropoloji okumanızın, tarih öğretimi ile ilgili çalışmalarınıza katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Ne tür katkılar sağladı (Yöntem, gözlem, yorumlama vb.)?

Antropoloji bir kaç nedenden dolayı çalışmamı derinden etkilemektedir. İlk olarak, tüm çalışmalarım sosyal ve kültürel bağlamlara özel önem veriyor. Öğrencilerin nasıl düşündükleri, öğretmenlerin uygulamaları ve okul müfredatının, daha geniş bir toplumdan ve birlikte çalıştıkları kültürel araçlardan nasıl etkilendiğiyle ilgileniyorum. İkincisi, çalışmalarımın çoğu uluslararası. Kuzey İrlanda, Yeni Zelanda ve Singapur'da araştırmalar yaptım ve diğer birçok ülkede öğretmenler ve araştırmacılarla birlikte çalıştım ve bunun benim geliştirdiğim antropolojik bakış açısı olmadan mümkün olabileceğini düşünmüyorum. Son olarak, benim yöntemlerim, antropologların özellikle derinlemesine görüşmeler ve genişletilmiş gözlemler olmak üzere çoğu kez kullandıkları araştırma biçimlerini içerir.

5. Bize biraz Amerika'daki tarih öğretiminden yani öğretmen yetiştirmeden bahsedebilir misiniz? Bildiğimiz kadarıyla Birleşik Devletlerde tarih öğretimi sosyal bilgiler öğretmenliği kapsamında yer alıyor. Bize biraz bundan bahsedebilir misiniz?

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tüm seviyelerde eğitimin merkezi olmayan doğası nedeniyle, bölgeden bölgeye bir çeşitlilik vardır, ancak öğretmen eğitiminin temel çerçevesi kurumlar

arasında oldukça benzerdir. Birincisi, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversitelerin birçok Avrupa ülkesindeki ortaöğretim okulları gibi olduğunu aklınızda bulundurun: Tüm öğrenciler tek bir konuda derinlemesine uzmanlaşmak yerine çok çeşitli genel dersler alırlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde olarak tarih, kimya, vb. “asıl branş” için derslerin yaklaşık üçte biri ile yarısının bu alanlarda olacağını gösterirken, Avrupa'nın çoğunda derslerin neredeyse hepsi tek bir alanda olacaktır, veya yakından ilişkili alanlar. İkincisi, eğitim fakültesinin ve fakültelerin (tarihte olduğu gibi) çoğu ABD kurumlarında tamamen ayrı olduğunu bilmek önemlidir. Eğitim fakültesi sadece eğitim derslerini öğretir; Tarih fakültesi (tarih bölümünün olduğu fakülteler) sadece tarih derslerini öğretir (tarih eğitimi dersleri değil). İçerik hazırlığı tamamen tarih gibi bölümler içerisindedir ve konuya özgü pedagojik eğitim de dâhil olmak üzere pedagojik eğitim, tamamen eğitim fakültelerininindir. Tüm öğretmen adayları, iki tür (eğitim ve pür bilim) ders arasında bir bağlantı varsa ki az vardır, bu iki tür dersin kombinasyonu olan bir eğitim almak zorundadır. (Birkaç istisna vardır, ancak çok fazla değil.)

Tarih öğretmen adayları, daha sonra, genellikle, ilk iki yıllarını, az sayıda tarih dersi ve eğitim dersi de dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda genel dersler olarak geçirirler. İkinci yıllarının sonunda ve üçüncü ve dördüncü yıllarına kadar, artan sayıda hem tarih hem de eğitim (tekrar, genellikle bağlantısız) dersi alacaklardır. Bu eğitim dersleri, eğitim psikolojisi, çok kültürlü eğitim, okuryazarlık, teknoloji vb. derslerdir. Diğer sosyal bilimlere de öğretmeye hazır olmaları gerektiğinden, siyaset bilimi, coğrafya, ekonomi ve benzeri konularda da dersler alacaklardır. (Tarih ve diğer sosyal bilimlerin eşit şartlara sahip olup olmadığı veya bu alanlardan birinin baskın olup olmadığı üniversiteler arasında bir varyasyondur.). Bu süre boyunca, eğitim fakültesinden tarih ve sosyal bilimlere öğretme yöntemlerine dair bir ya da iki ders alacaklardır. Ayrıca, üçüncü ve dördüncü sınıflarda (haftada birkaç saat) alan deneyimi (öğretmenlik uygulaması) yaşarlar ve bu süreç 12-16 haftalık bir öğretim deneyimiyle sonuçlanır. İlköğretim öğretmen adayları benzer bir yol izlerler, ancak daha fazla eğitim dersi ve daha az alan dersleri alırlar ve özellikle tarih ve sosyal bilimler alanında çok daha az sayıda ders görürler.

6. Doing History: Investigating with children in elementary and middle schools ve History Teaching for Common Good Türkiye’de çok tanınan çalışmalarınız arasında. Çocuklarla tarih hakkında çalışmalar yapmak nasıl bir şey? Çocuklar bize tarih ile ilgili ne öğretir?

Alanda çalışmaya başladığımda, küçük çocuklarla ilgili çok az tarih araştırması vardı ve birçok kişi - hem araştırmacılar hem de öğretmenler - ilköğretim çocuklarının tarih yapamayacağını ya da

sadece pasif olarak öğrenebileceğini varsaymaktaydı. Yine de, Linda'nın ve benim çalışmam, özellikle ilginç konular, görsel imgeler ve eserler ile ilişki kurma olanağı olduğunda, doğru koşullar göz önünde bulundurulduğunda, çocukların karmaşık düşünce biçimlerine sahip olduklarını gösterdi. Araştırmamızın birçok eğitimciyi tarihin bu seviyeye (ilkokul ve ortaokul) dâhil edilebileceğine ikna ettiğini düşünüyorum, ancak konu hakkında hâlâ yeterince araştırma yapılmıyor. Araştırmacıların çoğu orta öğretim öğrencileri üzerinde yoğunlaşmaktadır, belki de kendi arka planları orta öğretimde olduğu için veya konunun daha önemli olduğunu düşündükleri için. Bununla birlikte, öğrencilerin hayatları boyunca tarihi anlamak için temelleri geliştirdikleri dönem ilkokul seviyesidir. Bu onların erken yaşta ilgilenmelerini sağlamanın bir meselesi değil, ancak başlangıçtan bu yana tarihin bir hikâye değil, yapılandırılmış bir söylem olduğunu, kanıtlara dayandığını, bunun çeşitli şekillerde anlatılabileceğini, bunun da kendi bakışlarından farklı bakış açıları olabileceği meselesidir. En erken aşamalarında neye benzediğine dair hâlâ daha fazla çalışmaya ihtiyacımız var.

7. History Teaching for Common Good adlı çalışmanızda ve diğer pek çok çalışmanızda tarihsel düşünme ve tarihsel önem üzerine araştırmalarınız bulunmaktadır. Tarihsel düşünme ve tarihsel önem nedir? Neden önemlidir?

“Tarihsel düşünme” terimini fazla kullanmama rağmen, çağdaş tarih yöntemlerini, öğrencilerin geçmişle ilgili bir hikâyeyi hatırlamalarını istemek üzerine odaklanan geleneksel yöntemlerden ayırt etmek için yararlı olabileceğine inanıyorum. Geçmişin bilgisi çok önemlidir ve anlatılar da öyle, ancak bir anlatıyı öylesine hatırlamak tarihin neyle ilgili olduğunun yanlış anlaşılmasına yol açabilir, çünkü geçmişe dair insan anlatısı olan hikâyeler kanıtlara dayanan olguları gizler. Hatırlamaya yapılan vurgu, öğrencilerin başkalarının ne söylediğini hatırlamaktan ve unutmaktan ziyade, kendi anlayışlarını (tarihte ya da başka bir alanda) inşa etmeleri gerekliliğine de dikkat çekmektedir. Öğrenciler tarihsel olarak düşünüyorlarsa, o zaman hikâyelerden öğreniyor olabilirler, ama daha önemlisi öykülerin ve diğer anlatı türlerinin kanıtlardan nasıl oluştuğunu öğreniyorlardır; geçmişte insanların bakış açısı nasıldı; geçmişte insanlar hangi seçeneklerle karşı karşıya geldi ve hangi faktörler seçimlerini kolaylaştırdı veya kısıtladı şeklinde.

Tarihsel anlamlılık iki farklı şekilde kullanılır. Bazı eğitimciler onu, öğrencilere öğretilebilecek tarihsel bir düşünme becerisi olarak kullanırlar: Tarihte belirli olayların önemi hakkında nasıl tartışmalar yapılacağını öğretmek. Bu, bir olayın etkisi, olayla ilgili kişilerin sayısı, daha geniş

temalarla bağlantılı olma vb. konulara odaklanmayı içerir. Genellikle bu, öğrencilere bir olay sunmak ve bunların önemini belirlemelerini istemek anlamına gelir. Bu, tarih öğrenmenin bir yoludur, ama ben terimi farklı bir şekilde kullanıyorum. Öğrencilerin tarihsel önem kavramı hakkındaki kararları hakkında konuştuğumda, en önemli konularla ilgili yargıları ve yargılarının daha geniş toplumsal bağlamla ilgili kararlarını kastediyorum. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenciler, ülkenin kökeni, özgürlük arayışları ve sosyal ve maddi gelişmeleriyle ilgili olayları, tarihsel olarak en önemli konular olarak görmektedir ve bunun nedeni, Birleşik Krallık'taki tarihin daha geniş bir bağlamıdır. Devletler bu algıyı güçlendirir. Bu nedenle, öğrenciler için dünya tarihini veya ulusal ilerlemeye katkıda bulunmayan olayları öğrenmenin neden önemli olduğunu anlamak zordur. Bu tür konuları incelediklerinde, genellikle özgürlük ve ilerleme merceğinden baktıkları için bu konuları yanlış yorumluyorlar.

8. Birçok farklı ülkede öğretmen ve öğrencilerle çalışmalar yapmaktasınız. Tarih öğretimi ya da öğrenimi ile ilgili ne tür orak sorunlar gözlemlediniz? Ya da ne tür benzerlikler?

Birkaç benzerlik var:

- Öğretilmesi gereken her şeyi öğretmek için yeterli zaman yok,
- İlköğretim düzeyinde, tarih; matematikten ve okumadan daha az önemlidir,
- Öğretmenler de dâhil olmak üzere pek çok kişi, öğrencilerin karmaşık düşünme biçimlerine sahip olmadıklarına inanmaktadır,
- Öğretmenler tartışmalı konulara eğilmekten çekinmektedir,
- Öğretmenler ve genel halk, vatansever milliyetçiliği teşvik etmek dışında, tarihin amacı hakkında genellikle net değildir,
- Tarih genellikle öğrencilerin daha geniş bir amaçtan ziyade sınavları geçmelerini sağlamak öğretilir.

9. Tarih öğretimi ve ulusal kimlik üzerine de çalışmalarınız bulunmaktadır. Çalışmalarınıza ve gözlemlerinize dayalı olarak tarih öğretiminin ulusal kimlik inşa etmedeki rolü sizce nedir?

Tarih eğitimi geleneksel olarak basitleştirilmiş ve vatansever bir ulusal kimlik biçimini teşvik etmek için kullanılmıştır. Bu şaşırtıcı değil, çünkü tarih, milliyetçilik ve evrensel eğitim, 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında aynı zamanda gelişmiştir. Bu yaklaşım temel olarak sağlam değildir, çünkü hem ulusal geçmişin olumsuz bölümlerini ihmal etmektedir hem de ulusun uç grupları arasındaki perspektif ve deneyimlerin çeşitliliğini göz ardı etmektedir.

Bununla birlikte, tarihsel düşünme yaklaşımı, ulusal kimliği tamamen görmezden gelme eğilimindedir ve bu da bir sorundur. Hâlâ ulusların dünyasında yaşıyoruz ve bu nedenle demokratik toplumlarda katılım için bir tür ulusal kimlik önemlidir. Okullarda ulusal kimliği görmezden gelsek bile, Alan McCully'nin ve benim Kuzey İrlanda'daki araştırmamızın gösterdiği gibi, öğrenciler bir kimlik duygusu için okul dışındaki güçlere bakmaya devam edecekler. İhtiyacımız olan şey, öğrencilerin kimliğin sosyal bir yapı olduğunu bildiği, ulusal kimliğin, ülkenin sadece dar ve geleneksel bir tanımına uyanları değil, çeşitli farklı kesimlerini de içeren ve ulusal geçmişi hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle ele alan tarihte ulusal kimlik için bir yaklaşımdır. Aynı zamanda, diğer ülkelerden gelen insanlarla ulusal kimlik yerine değil ona ek olarak tanımlamak için fırsatlar oluşturmaya ihtiyacımız var.

10. Tarih öğretiminde ve tarih öğretim programlarında ön planda ne olmalıdır sizce? Bilgi, kavram, beceri, değer ya da hepsi? Ya da hiç biri mi? Önemli olan ne olmalıdır?

Her ne kadar hepsi önemli olsa da, öncelikle bir amaç olmalıdır. Öğrencilere kazanmalarında yardımcı olduğumuz bilgi, kavram, beceri ve değerler net bir amaç duygusuyla başlamak zorundadır. Öğretecek çok şey var ve her şeyi öğretmenin çok çeşitli yolları var. Seçimler yapmak zorundayız ve bunlar bir amaca dayalıdır (bunu açıkça kabul etmesek bile). Bilgiyi ele aldığımızda, uzun vadede neyin yararlı olacağına karar vermemiz önemlidir; genellikle bu, belirli olayların ayrıntılarının ve tarihsel eğilimlerin bilgisi değil, fakat daha büyük kavramsal kalıpların bilgisidir. Becerileri ele aldığımızda, beceriler bilgi ile bütünleştirilmelidir (açık bir amaca sahip olmalıdır) - öğrenciler önemli içerikleri öğrenmek için tarihsel becerileri nasıl kullanabilirler? Ayrıca, tarihin değerleri doğrudan geliştirebileceğine dair bir kanıt olmadığını da hatırlamak zorundayız; bunun yerine, tarihi; geçmişin ve günümüzün değerleri boyutunda düşünmeye yardımcı olacak şekilde ele almamız gerekir. Tarih, değerleri tartışmak için zengin bir kaynaktır, ancak öğrencilere belirli değerlere aşılacak için yararlı değildir.

11. İnceleme imkânı bulduğunuz (ABD ya da diğer ülkeler) tarih ders kitaplarında ya da öğretim programlarında gözlemlediğiniz yaygın eksiklikler ya da hatalar nelerdir?

Tarih öğrenmek; düzensiz, karmaşık, çelişkili ve belirsizdir; ders kitapları ve öğretim programları ise sistematik, düzenli ve basitleştirilmiştir. Bu iki şeyin asla eşleşemeyeceği önemli bir nokta vardır, çünkü öğretim programlarının ve ders kitaplarının basitleştirilmiş dünyası tarih eğitiminin gerçekten neyle ilgili olduğunu asla yakalayamaz. Amerika Birleşik Devletleri'nde, bu durum genellikle basitleştirilmiş hikâyeler sunmak anlamına gelir; diğer

ülkelerde, basitleştirilmiş tarihsel düşünme “becerileri” nin sunulması anlamına gelebilir. En yaygın basitleştirmelerden biri şudur: Tarihçiler kaynakları tarihsel sorulara cevap vermek ve anlatılarını oluşturmak için kanıt olarak kullanırlar (ve öğrenciler aynı şeyi yapmalıdırlar). Öğretim programları ve ders kitapları, öğrencilere genellikle kaynakları gösterir ve öğrencilerden bu kaynaklardan (genellikle yapılandırılmış bir makale şeklinde) sonuçlar çıkarmalarını ister. Hiçbir tarihçiye kaynaklar bu şekilde sunulmamıştır ve en önemlisi de kaynakların nasıl kullanıldığı ve amaçlarının ne olduğu yanlış sunulmamıştır.

Başka bir eksiklik de dikkat çekicidir: Ders kitapları, öğretim programları ve hatta öğretmenler çoğu zaman ülkeleri tarihsel eylemlerden sorumluymuş gibi sunarlar. Başka bir deyişle, örneğin “İtalya Yunanistan’ı işgal etti” denilir. Fakat ülke hiçbir şey yapamaz. “İtalyan ordusunun İtalyan hükümetinin emriyle Yunanistan’ı işgal ettiğini” söylemek daha doğru olacaktır. Bu, muhtemelen eğitimcilerin böyle bir açıklama yaparken düşündükleri şeydir, ama öğrencilerin duydukları veya anladıkları şey bu değildir. Öğrenciler duydukları ve anladıkları şey, tüm ülkenin bir arada hareket ettiğidir. Öğrenciler, bir ülke içindeki fikir farklılıklarını veya hükümetin kararı ile halkın duyguları arasındaki farkı dikkate almazlar. Bu, hem tarihsel anlama hem de çağdaş vatandaşlık katılımı için bir sorundur.

12. 21. Yüzyılda tarih öğretimi nasıl olmalıdır sizce? Ya da başka bir şekilde soracak olursak 21. Yüzyılda tarih öğretiminin ana eksenini nedir? Ülkeler tarih öğretiminde 21. Yüzyılda - en azından şimdiye kadar - neye ağırlık veriyor?

Ne olması gerektiği ve ne olduğu, iki farklı şeydir. Benim görüşüme göre (ortak yazar Linda Levstik ile birlikte), tarihin amacı öğrencileri demokratik vatandaşlık yaşamına katılmaya hazırlamaktır. Bu, modern dünyanın kökenlerini öğrenmek, insanlığın yelpazesini öğrenmek ve değer yüklü tarihi meseleleri tartışmayı öğrenmek anlamına gelir. Bununla birlikte, nadiren olanlar haricinde, bunun olduğuna dair çok az kanıt görüyorum. Bunun yerine, iki eğilim baskın görünüyor. Birincisi; doğruluk, kanıt ya da çoklu bakış açılarına bakılmaksızın vatansever milliyetçiliği teşvik etmek için tarihin sürekli kullanımınıdır. İkinci eğilim daha iyidir, ancak yine de önemli kısıtlamalara sahiptir: Tarihsel düşünmenin tecrübelerle odaklanması ve çalışma kitabı alıştırmalarına dönüştürülmesi. Bu yaklaşımdaki problem, öğrencileri tarihin bazı önemli yönleriyle tanıştırmak olsa da, tarihi anlamlı kılan daha geniş konulardan uzaklaştırmaktır. Fransa’nın kral ve kraliçelerini ezberlemek gibi tarihsel düşünmeyi sıkıcı ve ilgisiz kıldığımız bir tehlike var. Tarihsel kaynaklarla ders anlatmaları gerektiğini fark eden çok fazla öğretmen

gördüm, ama bunun gerçek nedenini anlamıyorlar ve bu yüzden tarihsel kaynaklarla öğretimi okuduğunu anlamadan çok daha fazlasını içeren bir formüle alıştırmaya dönüştürüyorlar. Ne yazık ki, öğretim programı yazan bazıları da aynı sınırlı perspektife sahip görünüyor.

13. Tarih öğretiminin geleceği hakkında neler düşünüyorsunuz? Sorunlar, çözümler, yeni tartışmalar, güncel trendler vb.

Muhtemelen tarih öğretimi konusunda uzlaşmaya varamayacağız, çünkü tarih öğretiminin birçok amacı çağdaş sosyal ve politik konulara sıkı sıkıya bağlıdır. Tarih öğretimi bu nedenle her zaman bir çatışma ve müzakere alanı olacaktır. Ancak amacına bakılmaksızın tarih eğitiminin kalitesini geliştirmemiz için iki yol olduğuna inanıyorum. Öncelikle, çalışmalarımızı daha doğrudan öğrencilerin anlamalarının geliştirilmesi üzerine deneysel araştırmalara dayandırabiliriz. Öğrencilerin nasıl düşündükleri ve öğrendikleri hakkında bildiklerimizle tutarlı değilse, belirli bir öğretim programını veya öğretim yaklaşımını savunmak hiç mantıklı değildir. İkincisi, tarih eğitiminin niteliğine karar verme süreci daha demokratik olabilir. Bu sadece politikacılara ya da hükümet yöneticilerine bırakılması gereken bir görev değildir, çünkü güçleri tarihteki çarpıtmaları dayatabilir. Tarih eğitimi tartışmak için farklı rolleri olan – öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler, tarihçiler, kamu kurumları - daha fazla kişiye ihtiyacımız var, böylece sonuç, yerleşmiş olmasa bile, daha geniş bir perspektif yelpazesi içerecektir. Hedefimiz tartışmayı kapatmak değil, açmak olmalıdır.

14. Başka eklemek istedikleriniz var mı?

Dikkat etmemiz gerektiğini düşündüğüm iki konu var. Birincisi; tarih öğretmenleri olarak, mantıksal ve tarafsız analizler yaparken genellikle konunun duygusal boyutlarını bir kenara bırakırız. Fakat duyguların mantıklı akıl yürütme için çok önemli olduğunu gösteren yeni ortaya çıkan bir birçok araştırma vardır. Aslında duyguları olmadan muhakeme yapan kişiler sadece beyin hasarı olanlardır. Tarihte, başkaları için endişe duyulan duygular, öğrencileri konuyla ilgilenmeye nasıl motive ettiğimizin önemli bir unsuru olabilir ve olmalıdır. Duyguları göz ardı etmektense, öğrencilere sonuca ulaşmak için duyguları akıllıca nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmamız gerekir.

İkincisi; bununla ilgili olarak, tarihsel araştırmanın anlamlılığıdır. Öğrencilerin, kendi hayatlarında öğrendiklerinin manasını anlamalarına yardımcı olmak için daha iyi bir iş çıkarmalıyız. Muhakkak ki uygulama anlamlılığını kastetmiyorum, tarih, günümüzü daha kolay

geçmemize yardımcı olmaz. Ancak tarih, kamusal meseleler hakkında karar almamıza yardımcı olur ve insanlık durumuyla ilgili daha fazla bilgi sağlar. Bunlar toplumdaki herkesle derinden ilgilidir, ancak çoğu zaman tarihin bu yönlerini görmezden geliriz, ya da basitçe, hakkında konuşmasak bile öğrencilerin tarihsel anlamlılığı anladıklarını varsayabiliriz. Bu yaklaşım işe yaramaz ve bu nedenle öğrenciler genellikle konunun neden önemli olduğunu görmede başarısız olurlar. İnsanlar, öğrendikleri şeyin nedenini anladıklarında neredeyse her zaman daha derinden öğrenirler ve bunu öğrencilerimizle daha iyi bir şekilde keşfetmemiz gerekir.

INTERVIEW WITH THE PROF. KEITH C. BARTON

Cemil Cahit YEŞİLBURSA*



Keith C. Barton is a professor at Indiana University, School of Education, Department of Curriculum and Instruction, Programs of Social Studies and Curriculum Studies. His work focuses on preparing students for civic life, particularly the role of history and social studies in democratic participation. His research examines students' understanding of topics such as historical agency, historical significance, national identity, and human rights, and he has worked with teachers and students in the United States, Northern Ireland, Singapore, New Zealand, Chile, Macedonia, Colombia, and other countries.

In addition to research with students, his work includes curriculum theory and practical classroom applications, especially through portraits of exemplary teachers. As a professor at Indiana University, he prepares candidates to teach history and social studies, as well as guiding doctoral students in the areas of curriculum studies, social studies, and history education.

1. Professor Barton, we know you from a lot of work on social studies and history teaching, can we get to know you a little bit before going on with your studies?

I grew in a small rural town in Kentucky (in the middle of the United States), but my teaching experience was in California, first in Los Angeles and then near San Francisco. I was a teacher for five years, and now I've been a professor for over 25 years. I've been at three different universities, and now I'm finally at the one I love best—Indiana University, a large, well-funded, and well-respected institution with countless cultural and intellectual opportunities, a beautiful campus, and many students from around the world. Because it's in the fairly small town of Bloomington, it's easy to go hiking or ride a bicycle in the countryside, and it's a great place where my wife (also a professor) and I can help raise our two grandchildren, 1 and 4 years old.

* Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Gazi Education Faculty, E-mail: yesilbursa@gazi.edu.tr

2. When we look at your undergraduate and graduate education (M.A.), we see that you study anthropology. Why and how did you decide to be an educator and especially about studying history?

I decided to study anthropology because I thought it was the most comprehensive social science, one that included many different sub-areas, such as social anthropology, physical anthropology, linguistics, and archeology. I was attracted to the idea of an overall view of human society, and I had planned to become a professor of anthropology, and specifically to study agricultural development in East Africa. After receiving a masters degree and studying Swahili in Kenya, though, I decided that I didn't want to be a professor, and I didn't want to travel—so I became an elementary teacher instead. At the time, I thought that was a very stable profession, and it would allow me to settle down and raise a family. I was especially interested in elementary school because I thought it was a chance to influence students' thinking when they were still young and had not absorbed so many negative messages from the society around them. I taught elementary school for five years in California, and then my wife got a job as a professor at the University of Kentucky. When we moved back to Kentucky, I couldn't find a teaching job, and so I decided to enter graduate school again, in Curriculum & Instruction. (I also considered going into History.) My advisor was Linda Levstik, a leading expert on history education, and that formed the basis for the rest of my career. I was able to write and do research together with her, and to quickly become initiated into the major conversations about history education in the United States and internationally. If my advisor had been in science education or mathematics education, my career might have been very different.

3. Would you be an anthropologist, or would you prefer another career if you were not a history educator? Can you tell us a bit?

I could imagine a career as a professor of history or anthropology, both of which I think would be intellectually satisfying. However, the temptation in academic fields such as these would be to remove myself from the world of action and to worry only about what other professors think. I prefer something with more impact on the world. I was also once offered a job as a political organizer, and although that work is important, I think it would be too frustrating. Education seems to be the best combination for me—an academic field with a practical aspect. I know that I have an impact on teachers and students, but I can also spend time on

purely academic study when I wish. Also: I grew up working in the restaurant that my parents owned in our small town, and I sometimes fantasize that I could work in a restaurant; maybe I'll save that for retirement. (Maybe working in a coffee shop in Turkey would be a good retirement plan for me.)

4. Do you think your study of anthropology contributes to your study of history teaching? What kind of contributions? (Methods, observation, interpretation etc.).

Anthropology deeply affects my work, for a number of reasons. First, all my work pays particular attention to social and cultural contexts. I am interested in how students' thinking, teachers' practices, and the school curriculum are affected by the wider society and by the cultural tools they operate with. Second, much of my work is international. I have done research in Northern Ireland, New Zealand, and Singapore, and worked with teachers and researchers in many other countries, and I do not think that would have been possible without the anthropological perspective that I had developed. Finally, my methods almost always involve the forms of inquiry that anthropologists use most often, particularly in-depth interviews and extended observations.

5. Can you tell us a little about history teacher training in America? As far as we know, history teaching in the United States is part of the teaching of social studies. Can you tell us a little about this?

Because of the decentralized nature of education at all levels in the United States, there is some variation from place to place, yet the basic outline of teacher education is fairly similar across institutions. First, keep in mind that universities in the United States are like secondary schools in many European countries: All students take a wide variety of general courses rather than specializing deeply in a single subject. To "major" in history, chemistry, etc. in the United States means that about one-third to one-half of coursework would be in those fields, whereas in much of Europe nearly all of the courses would be in a single field, or closely related fields. Second, it is important to know that education faculty and other faculty (such as in history) are completely separate at most U.S. institutions. Education faculty only teach education courses; history faculty only teach history courses (and not history education courses). Content preparation is entirely within departments such as history, and pedagogical training, including subject-specific pedagogical training, is entirely in education departments. All

teacher candidates would take a combination of these two types of courses, which have little if any connection to each other. (There are a few exceptions, but not many.)

History teacher candidates, then, usually spend much of their first two years of university taking general courses in a variety of fields, including a small number of history courses and education courses. By the end of their second year and into their third and fourth years, they would take an increasing number of courses in both history and education (again, usually unconnected). These education courses would include educational psychology, multicultural education, literacy, technology, and so on. Because they need to be prepared to teach other social sciences as well, they would take some courses in political science, geography, economics, and so on. (One variation across institutions is whether history and other social sciences have approximately equal requirements, or whether one of these fields dominates.) During this time, they would take either one or two courses specifically focused on methods of teaching history and social sciences from education faculty. They would also have several field experiences in their third and fourth years (a few hours per week), culminating in a student teaching experience of 12-16 weeks. Elementary candidates would follow a similar pattern, except that they would have slightly more education courses and fewer content courses, and they would have many fewer courses specifically in history and the social sciences.

6. Doing History: Investigating with children in elementary and middle schools, and Teaching History for Common Good are among your most known works in Turkey. What is it like to do studies on history with children? What do children teach us about history?

When I began in the field, there were very few studies of history with younger children, and many people—both researchers and teachers—assumed that elementary children could not do history, or could only learn it passively. Yet all of Linda's and my work showed that they were capable of sophisticated forms of thinking, given the right circumstances—particularly the chance to engage with interesting topics, visual images, and artifacts. I think that our research convinced many educators that history could be included at this level, but there is still not nearly enough research on the topic. Most researchers focus on secondary students, perhaps because their own background is in secondary education, or because that is where they think the subject is more important. But it's at the elementary level where students are developing the foundations for understanding history throughout their lives. It's not simply a

matter of getting them interested at an early age, but helping them understand from the beginning that history is not a story but a constructed account, that it depends on evidence, that it can be told in multiple ways, that it involves perspectives different than their own, and so on. We still need more work on what that looks like in its earliest stages.

7. You have researched on historical thinking and historical significance in your work, History Teaching for Common Good, and many others. What is historical thinking and historical significance? Why are they important?

Although I don't use the term "historical thinking" much, I believe that it can be useful to distinguish contemporary methods of history from traditional methods, which focused almost entirely on asking students to remember a story about the past. Knowledge of the past is very important, and so are narratives, but simply remembering a narrative misrepresents what history is all about, because it obscures the fact that stories are human constructions about the past, based on evidence. The emphasis on remembering also draws attention away from the need for students to construct their understanding (in history or any other field) rather than to simply remember—and forget—what someone else has told them. If students are thinking historically, then they may be learning stories, but more importantly they are learning how stories and other kinds of accounts are constructed from evidence; what the perspective of people in the past was like; what choices people in the past faced; and what factors facilitated or constrained those choices.

Historical significance is used in two different ways. Some educators use it to mean a historical thinking skill that can be taught to students: Teaching them how to make arguments about the importance of particular events in history. This involves focusing on issues such as the impact of an event, the number of people involved, connection to broader themes, and so on. Usually this means presenting students with an event and asking them to establish the extent to which it is significant. That is part of learning history, but I use the term in a different way. When I talk about students' judgments about historical significance, I mean their judgements about the topics that are most important to study, and how their judgements are related to the larger societal context. For example, in the United States, students consider events related to the origin of the country, its quest for freedom, and its social and material progress to be the most historically significant issues, and this is because the wider context of history in the United States reinforces this perception. It is therefore difficult for students to understand

why it is important to study world history, or events that did not contribute to national progress. When they do study such topics, they often misinterpret them through the lens of freedom and progress.

8. You have worked with teachers and students in many different countries. What kind of common problems have you observed about history teaching or learning? On the other hand, what kind of similarities have you observed about history teaching or learning?

There are quite a few similarities:

- There's never enough time to teach everything that needs to be taught,
- At the elementary level, history is less important than math and reading,
- Many people—including teachers—believe that students are not capable of sophisticated forms of thinking,
- Teachers are afraid to address controversial topics,
- Teachers and the general public are often not clear about the purpose of history, other than to promote patriotic nationalism,
- History is often taught in order to enable students to pass examinations rather than for any broader purpose.

9. You have researched on history teaching and national identity. What do you think is the role of history teaching in building a national identity based on your studies and observations?

History education has traditionally been used to promote a simplified and patriotic form of national identity. That's not surprising, because history, nationalism, and universal education all developed at the same time, in the late 19th and early 20th centuries. This approach is fundamentally unsound, both because it necessarily omits negative episodes in the national past, and because it ignores the diversity of perspectives and experiences among the nation's marginalized groups. However, the historical thinking approach tends to ignore national identity altogether, and this is also a problem. We still live in a world of nations, and some form of national identity is therefore critical for participation in democratic societies; and even if we ignore national identity in schools, students will still look to forces outside school for a sense of identity, as Alan McCully's and my research in Northern Ireland shows. What we need, instead, is an approach to national identity in history in which students

recognize that identity is a social construction; in which they grapple with both positive and negative aspects of the national past; and in which national identity includes all of the country's varied populations, not only those that fit a narrow, traditional definition. We also need to provide opportunities to identify with people from other countries—not instead of national identity, but in addition to it.

10. What do you think should be in the foreground in history teaching and School history curriculums? Knowledge, concept, skill, value or all? Or none? What should be important?

Although all are important, a sense of purpose must come first. The knowledge, concepts, skills, and values that we help students develop have to begin with a clear sense of purpose. There's too much to teach, and too many ways to teach it, to try to cover everything. We have to make choices, and those depend on some sense of purpose (even we don't admit it explicitly). It is also important that when we think about knowledge, we consider what will be useful beyond the short term; usually this is not knowledge of the details of specific events, but larger conceptual patterns and historical trends. Skills, meanwhile, must be integrated with knowledge (and have a clear purpose)—how can students use historical skills to learn important content? And we also have to remember that there is no evidence that history can directly develop values; instead, we need to use history as a way of helping students think through the values dimension of the past and present. History is a rich source for deliberating values, but not as useful for indoctrinating students into particular values.

11. What are the common deficiencies or mistakes you observe in history textbooks or curricula that you have the opportunity to study (in the US or other countries)?

Learning history is messy, complex, contradictory, and indeterminate; textbooks and curricula are systematic, orderly, and simplified. There is an important sense in which these two things can never match, because the simplified world of curricula and textbooks can never capture what history education is really about. In the United States, this often means presenting simplified stories; in other countries, it may mean presenting simplified historical thinking "skills." One of the most common over-simplifications is this: Whereas historians use sources as evidence to answer historical questions and create their accounts (and students should be doing the same thing), curricula and textbooks usually present students with sources and then ask them to draw conclusions from them (often in the form of a structured essay). No historian

has ever been “presented” with sources in this way, and just as important, it misrepresents how sources are used and what their purpose is.

Another deficiency is worth noting: Textbooks, curricula, and even teachers often present countries as though they are the entities responsible for historical actions. In other words, they will state that “Italy invaded Greece.” But a country cannot do anything. It would be more accurate to say that the Italian army, under orders of the then-current Italian government, invaded Greece. That’s probably what educators are thinking when they make such a statement, but it’s not what students hear or understand. Instead, students tend to think that the entire country acts in unison, and they do not consider the differences of opinion within a country, or the difference between governmental action and popular sentiment. That is a problem both for historical understanding and contemporary civic participation.

12. How is history teaching should be in the 21st century? In other words, what is the main axis of history teaching in the 21st century? What do countries focus on in history teaching in the 21st century - at least so far?

What it should be, and what it is, are two very different things. In my view (along with my co-author Linda Levstik), the purpose of history should be to prepare students to participate in the civic life of a democracy. That would mean learning about the origins of the modern world, learning about the range of humanity, and learning to deliberate value-laden historical issues. However, I see little evidence that this is happening, except on an occasional basis. Instead, two trends seem to be dominant. The first is the continuing use of history to promote patriotic nationalism, without regard to accuracy, evidence, or multiple perspectives. The second trend is better, but it nonetheless has important limitations: focusing on isolated skills of historical thinking and turning them into workbook exercises. The problem with this approach is that, although it does acquaint students with some important aspects of history, it removes this from the broader issues that make history meaningful. There is a danger that we are making historical thinking as boring and irrelevant as memorizing the kings and queens of France. I have seen too many teachers who recognize that they should be teaching with historical sources, but they don’t really understand why, and so they turn it into a formulaic exercise that amounts to little more than reading comprehension. And unfortunately, some curriculum designers seem to have the same limited perspective.

13. What do you think about the future of history teaching? Problems, solutions, new discussions, current trends etc.?

We will probably never reach consensus on history teaching, because the field has multiple purposes, most of which are closely tied to contemporary social and political issues. History teaching will therefore always be a site of conflict and deliberation. However, I believe that there are two ways in we can improve the quality of history education, regardless of its purpose. First, we can base our work more directly on empirical research on the development of students' understanding. It makes no sense to advocate particular curricular or instructional approaches if they are not consistent with what we know about how students think and learn. Second, the process of deciding on the nature of history education can be more democratic. This is not a task that should be left solely to politicians or government administrators, because their power can impose distortions in history. We need more people, from more roles—teachers, students, parents, historians, public organizations---discussing history education, so that the outcome, even if it is not settled, includes a wider variety of perspectives. Opening the debate up, rather than closing it down, should be our goal.

14. Do you have any other additions?

There are two related issues that I think we need to pay attention to. As history teachers, we usually leave aside the emotional dimensions of our topic, as we pursue logical and dispassionate analysis. But there is an emerging body of research showing that emotions are crucial to sound reasoning; in fact, the only people who reason without emotion are those who have brain damage. In history, feelings of concern for others can and should be a major element of how we motivate students to engage with the topic. Rather than ignoring emotion, we need to help students learn how to use emotion intelligently to reach conclusions.

Related to this is the relevance of historical study. We need to do a better job of helping students understand the relevance of what they study to their own lives in the present. I don't necessarily mean practical relevance—history doesn't help us get through the day any more easily. But history helps us make decisions about public issues, and it provides us more insight into the human condition. These are deeply relevant to everyone in society, but we often ignore these aspects of history, or else we simply assume that students can see the relevance

even when we don't talk about it. That approach doesn't work, and therefore students typically fail to see why the subject is important. People almost always learn more deeply when they understand the reason for what they are learning, and we need to do a better job of exploring this with our students.



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2018, 7(2)

www.tuhed.org

KRİTİK TEMELLİ ÇALIŞMALAR



Yayın Kritiği:

TARİH DERS KİTAPLARINDA KİMLİK SÖYLEMİ

Tercan Yıldırım

Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 2016, 312 sayfa

Eray ALACA *

Giriş

Ders kitaplarının bir eğitim ve öğretim aracının olmasının yanında politik bir nitelik taşıdığı konusu devamlı olarak tartışılmıştır. Bu tartışma içerisinde tarih ders kitapları geçmişten hareketle bugünü şekillendirebilmesi yönü ile ayrı bir öneme sahip olmuştur. Özellikle XIX. Yüzyıl sonrasında ulusçuluk düşüncesinin hızla artması beraberinde tarih eğitiminin dolayısı ile de tarih ders kitaplarının önemini daha da arttırmıştır (Şimşek, 2016; Merey, 2016). İmparatorluk anlayışını sürdürmek isteyen devletler tarih üzerinden bünyesindeki ulusların kopmasını önlemeye çalışırken imparatorluklardan kopmayı başararak ulus-devlet olabilenlerde varsa geçmişlerini daha da yüceltmiş, yoksa da bir tarih kurgulamışlardır (Anderson, 2015). Bu durum özellikle ulus-devletler için bir kimlik tanımlamasını beraberinde getirmiştir.

* Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: eray.alaca@giresun.edu.tr

Türkiye’ de cumhuriyetten günümüze gelinen süreçte tarih ders kitaplarında yer alan kimlik söyleminin incelendiği bu kitap yazarın doktora tezinin kitaplaştırılmış halidir¹. Tez danışmanı olarak ise başta “Türkiye’de Tarihyazımı”, “Tarih Nasıl Yazılır?”, “Türk Tarihçileri”, “Dünyada Tarihçilik” ve Türkiye’de Tarih Eğitimi” adlı eserlerin editörlüğünü yaparak tarih eğitimi ve öğretimi üzerine akademik camiaya ciddi katkılarda bulunan Prof. Dr. Ahmet Şimşek karşımıza çıkmaktadır.

Kitap, önsöz, bölümler, sonuç ve değerlendirme, kaynakça, incelenen ders kitapları, müfredat programları ve tebliğler dergilerinden oluşmaktadır. Yazar birinci bölümde giriş yapmış ve nasıl bir yöntem kullandığına dair bilgiler vermiştir. Ders kitaplarının ilke olarak kamusal çıkarlara hizmet etmelerinin beklendiğini ve bu yüzden çok nadiren tartışılabilirdiğini savunan yazara göre; devlet için okul merkezi bir öneme sahip olup ideolojinin yeniden üretilmesi için bir araçtır. Bu çerçevede tarih dersleri önemli bir kimlik inşa aracı haline gelmiş, tarih ders kitapları milli tarih anlayışını benimseyen ve tarihi liderleri yücelten bir anlayışla yazılmıştır (Yıldırım, 2016: 16). Böylece tarih ders kitapları bilimsel gerçeklikten ve akademik kaygılardan uzak bir şekilde daha çok “arzu edilen gerçeklik” çerçevesinde bir anlatı üzerine kurgulanmıştır (Yıldırım, 2016: 17).

Kitabın ikinci bölümü “Ulus-ulusçuluk ve kimlik ilişkisi” adını taşımaktadır. Yazar bu bölümde ulusun nasıl oluştuğu sorusu üzerine başta A. D. Smith’in “Milli Kimlik” adlı eserinden alıntılar yapmak suretiyle yerli ve yabancı bilim insanlarının görüşlerini bir anlamda harmanlamıştır. Ulusun nasıl oluştuğuna dair tezleri inceleyen yazar ulusun tarihin ilk dönemlerinde itibaren varolduğu, modernleşme sonrası varolduğu ve her iki tezinde haklı geçerli yönleri olduğunu ama ulusun kökenini tam olarak açıklamada yetersiz kaldığını savunan sentezci bir görüşten söz etmiştir (Yıldırım, 2016: 23). Günümüzde de ulusun temeli üzerine tartışmaların devam ettiği düşünüldüğünde yazarın bu konuda yapmış olduğu tespitler önem kazanmaktadır. Bu bölümde yazarın bir diğer önemli tespiti ise “biz” ve “onlar” üzerinedir. Bir kimlik tanımlaması olarak “Biz”in aslında “onlar” yani “ötekiler” üzerinden bir anlam kazandığı tezini ileri sürmektedir (Yıldırım, 2016: 30).

¹ Söz konusu doktora tezi “Meşrutiyet’ten Günümüze Tarih Ders Kitaplarında Türk Kimliğinin İnşası” adı ile Prof. Dr. Ahmet Şimşek’in danışmanlığında Tercan Yıldırım tarafından hazırlanmış, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 2014 yılında kabul edilmiştir.

Kitabın üçüncü bölümü “Modern Türkiye’nin Kimlik Arayışı” başlığını taşımaktadır. Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde başlayan batılılaşma/modernleşme hareketlerinin cumhuriyet döneminde Mustafa Kemal (Atatürk)’ün şahsında sürdüğünü sosyolojik bir tartışma içerisinde Comte’un sistematigi üzerinden “metafizik” bir evreden “pozitivist” bir evreye geçiş olarak değerlendirmiştir (Yıldırım, 2016: 34). Yazar bir anlamda cumhuriyetin kuruluş felsefesini tartışmaya açarken aynı zamanda yeni rejimin yaratmak istediği ideal vatandaş tipine yönelik tespitlerde de bulunmuştur. Bunun için en iyi araç olarak “öteki” üzerinden “biz” i inşa etme aracı olan tarih ve dolayısı ile tarih ders kitapları önemli bir görev üstlenmiştir.

Dördüncü bölüm “Tarih öğretimi ve kimlik” başlığını taşımaktadır. Yazar bu bölüme kadar ki bölümlerde okuyucuyu ileride vereceği bilgiler için bir anlamda hazırlamıştır. Dördüncü bölüm ise asıl konuya bir geçiş bölümü olmuştur. Cumhuriyet döneminde oluşan/oluşturulan tarih anlayışlarını ve bunların tarih ders kitaplarını yansımalarını yerli ve yabancı bilim insanlarından alıntılarla destekleyerek dört dönem şeklinde kategorize etmiştir (Yıldırım, 2016:47-70).

- Türk Tarih Tezi Öncesi Dönem
- Türk Tarih Tezi Dönemi
- Hümanist Tarih Anlayışı Dönemi
- Türk-İslam Sentezi Dönemi

Beşinci bölüm “Tarih ders kitapları ve kimlik inşası” başlığı taşımaktadır. Bu bölüm kitabın ana konusunun yer aldığı bölümdür. Yazar Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde okutulan ve cumhuriyetin ilk yıllarında da bir süre okutulmaya devam edilen tarih ders kitapları ile sonraki dönemde okutulan tarih ders kitaplarını iki ayrı başlık altında “tarih ders kitaplarında biz” ve “tarih ders kitaplarında öteki” üzerinden oluşturulmaya çalışılan kimlik ile ilişkilendirerek incelemiştir.

Tarih Ders Kitaplarında Biz alt başlığı aşağıdaki temalar üzerinden incelenmiştir.

- Medeniyet Savunusu
- Ortak Köken Arayışı
- Milli Seciye
- Kutsal ve Tarihi Vatan

- Ortak Dil

“Medeniyet Savunusu” teması altında cumhuriyet döneminin ilk dönemlerindeki tarihçilik anlayışının Meşrutiyet dönemi tarihçilik anlayışındaki gibi savunma tarihçiliği üzerine oturduğunu ve tarih ders kitaplarında üstün ırk söyleminin Türk milletinin dünyanın en eski milletlerinden biri olduğu, Çinliler ve İranlılar ile tarihsel bir ilişki içerisinde verilerek güçlendirildiğine yer vermiştir (Yıldırım, 2016: 72-73). Aynı tema altında tarih ders kitaplarında Türklerin üstün zekâlı oldukları ve bu zekâları sayesinde dönemin en ileri silahlarını yaptıklarını ve yüksek bir medeniyet oluşturduklarını bununla beraber diğer ilkel kavimleri de medenileştirdiklerini dolayısıyla burada bir sosyal darwinist yaklaşım sergilendiğini ortaya koymuştur (Yıldırım, 2016: 77). “Ortak Köken Arayışı” teması altında ise yazar tarih ders kitaplarında insanlık tarihinde Türkler kadar çok ve büyük devletler kurabilecek kabiliyet ve yüksek meziyetlere sahip bir ırkın dünyada hiç var olmadığına sürekli olarak vurgulandığına hatta Çin, Hint, Mısır, Anadolu, Avrupa gibi medeniyetlerin kurucu unsurunun Türk olduğunun iddia edildiğinden söz etmektedir (Yıldırım, 2016: 92). Bir diğer tema olarak kimlik inşasının en temel ögesi olan “Milli Seciye” de ise Türk milletinin manevi özelliklerinin öne çıkarıldığına ve sadece Türk’e özgü özelliklermiş gibi verildiğini belirtmektedir.

Türklerde mertlik, minnetsiz yaşama, yiğitlik, hoşgörü vs. gibi manevi özelliklerin sadece Türklerde bulunduğu böylece maddi ve manevi olarak üstün bir millet algısı oluşturulmuştur (Yıldırım, 2016:98). “Kutsal ve Tarihi Vatan” teması altında vatan vurgusu öne çıkmaktadır. Yazar incelediği tarih ders kitaplarında ısrarla bir ortak vatan vurgusunun yapıldığına ve bu vatana kutsallık atfedilerek tarihi vatan söyleminin oluşturulduğunu, böylece biz duygusunun mekânsal bir arka plana yerleştirildiğini ifade etmektedir (Yıldırım, 2016:129). Buradan hareketle Orta Asya’nın Türklerin ilk yurdu olarak tarihi ve kutsal bir mekân bağlamında toplumsal hafızada yerleşirken aynı zamanda bugün üzerinde yaşanan Anadolu’da Türklerin ikinci yurdu olmakla beraber en az Orta Asya kadar kutsal bir niteliğe bürünmüştür. Böylece Anadolu uygarlıklarının Türk olduğu tezi ilmi bir dayanağa kavuşmuştur.

Son olarak “Ortak Dil” teması altında yazar Türk dilinin dünyanın en eski dillerinden olduğunun ve dünyadaki dillerin Türk dilinden türediğine dair bir söylem geliştirildiğinin, bu kapsamda Sümerlerin kullandığı dilin sondan eklemeli olduğundan hareketle Sümerlerin Türk olabileceği tezinin öne sürüldüğünü ve Orhan Abidelerinin tarihsel bir malzeme olarak

sunulduğuna böylece milliyetçi bir dil geliştirildiğine yer vermiştir (2016: 141-142). Bu yönü ile yazar Copeaux (2016) ve Ersanlı (2006) ile paralel bir yazım geliştirmiştir.

Kurucu unsur olan Türkler ve kültürel savunma hatlarının Orta Asya'ya kadar çekilmesi noktasında Copeaux (2016:61-63) erken cumhuriyet döneminde tarihin ve tarih ders kitaplarının önemine vurgu yapmıştır. Zira yeni bir devlete yeni ulus inşası amaçlanmıştır. Aynı şekilde Ersanlı (2006: 73-75) da bu söylemin o dönem için geliştirilmekle beraber Osmanlı İmparatorluğu döneminde de bu tip tartışmaların olduğunu öne sürmüştür.

Bir diğer alt başlık olan "Tarih Ders Kitaplarında Öteki" alt başlığı aşağıdaki temalar üzerinden incelenmiştir.

- Yakın Geçmiş: Redd-i Miras
- İç Düşman
- Dış Düşman

"Yakın Geçmiş: Redd-i Miras" teması altında son dönem Osmanlı İmparatorluğu, saltanat ve hilafet makamları cumhuriyet rejiminin ötekisi olarak sunulmuştur. Bu çerçevede tarih ders kitaplarında Osmanlı padişahlarının yetersizlikleri, saray entrikaları, rüşvet ve iltimas dolayısı ile de adaletsizlikler üzerinden bir ötekileştirme oluşturulmuş öte yandan da cumhuriyetin faziletlerine vurgu yapılmıştır (2016: 148). İç Düşman temasında ise mürteciler, hainler, Hıristiyan unsurlar, azınlıklar, şark vilayetlerindeki Türkler, Kürtler yer almıştır (2016:182-192). Dış Düşman teması altında Haçlılar (Avrupalılar), Araplar, Şiiler/Aleviler, Diğer Ötekiler: Yunanlılar, Çinliler yer almıştır (2016: 196-230).

Beşinci bölümde yazar "Ders kitaplarında makbul vatandaş" başlığı ile devletin istediği ideal vatandaş tipinin tarih ders kitaplarında nasıl oluşturulduğuna dair tespitlerine yer vermiştir. Bu çerçevede yazar çeşitli tipolojiler üzerinden çıkarımlarda bulunmuştur (231-287).

- Seküler Türk Tipolojisi
- Anadolu Tipolojisi
- Müslüman Türk Tipolojisi: Alperenler
- Müslüman-Atatürkçü Türk Tipolojisi

Bu tipolojilerde yazar cumhuriyet rejiminin Osmanlı İmparatorluğu karşıtlığı üzerinden seküler bir anlayış üzerine inşa edildiğinden hareketle olması istenen vatandaş tipinin de seküler bir anlayışa sahip olması gerektiğini söylem boyutunda görmüştür. Özellikle erken

cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında din anlatısına bakıldığında yeni rejimin dine bakışı daha net ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Öte yandan yeni rejimin Anadolu toprakları üzerinden kurulmuş olmasından hareketle Anadolu'nun Türk yurdu olduğu anlayışını yerleştirmek için Anadolu'ya bir vatandaş tipi oluşturulmuştur. Bu vatandaş ise Müslüman ve Atatürkçü bir kimliğe sahiptir. Böylece zaman içerisinde bir süreklilik sağlanarak bugüne gelinmiştir.

Sonuç ve değerlendirmeler bölümünde ise yazar kimlik aktarımında tarih ders kitaplarının bir savunu niteliğinde kurgulandığını batının Türklere yönelik olumsuz bakışına karşı bir söylem geliştirildiği üzerinde durmuştur. Erken cumhuriyet döneminde egemen olan Türk Tarih Tezi ve sonrasındaki Hümanist tarih anlayışı döneminlerinde Avrupa'ya "bizde sizin gibiyiz" şeklinde bir söylemin geliştirildiğini, ilerleyen dönemde özellikle Türk İslam Sentezi anlayışının egemen olduğu dönemde ise Müslümanlık ve Türklük kavramlarının milli kültür üzerinden üstün millet anlayışına dönüştüğünü savunmuştur. Özellikle 1980 yılında Türkiye'de gerçekleşen askeri müdahale sonucunda ise Türk-İslam sentezi anlayışı dini argümanlarla yumuşatılarak Atatürkçü düşünce sistemi eklenerek devam etmiştir. Kitabının sonunda yazar kullandığı "Makbul vatandaş, her türlü şahsi menfaatinin üstünde, kolektif menfaati görecektir ve gerektiğinde canından bile vazgeçecektir" cümlesi ile aslında tarih ders kitaplarının kimlik aktarımındaki işlevini devlet açısından ortaya koyarak hep bilinen ama dillendirilemeyen bir saptama yapmıştır.

Kaynakça

Anderson, B. (2015). *Hayali cemaatler*. İstanbul: Metis.

Ersanlı, B. (2006). *İktidar ve tarih*. İstanbul: İletişim.

Copeaux, E. (2016). *Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine*. İstanbul: İletişim.

Merey, Z. (2016). Dünyada ve Türkiye'de tarih eğitiminin tarihsel gelişimi. M. Safran (Ed.) *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (s. 29-36). İstanbul: Yeni insan.

Şimşek, A., Pamuk, A. (2016). Tarih yazıcılığının dünü, bugünü ve yarını üzerine kısa bir bakış. M. Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (s. 23-28). İstanbul: Yeni İnsan.

Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan.

Yıldırım, T., Şimşek, A. (2015). Erken cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitaplarında din anlatısı. *Eğitim ve Bilim*. 40 (179), s. 323-340.



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2018, 7(2)

www.tuhed.org

ÇEVİRİ MAKALELER



Çeviri:

TARİH MUALLİMİ- ESKİ BİR HATIRA¹

Hayrettin Rüştü (Reşat Nuri GÜNTEKİN)*

Çeviriyazı: Merve SÜMER**

Elan hatırımdadır. Mihralettin Efendi ilk defa olarak sınıfımıza girdiği zaman müdür muavini kendisini bize şu sözlerle takdim etti:

- Yeni tarih mualliminiz Mihralettin Efendi hazretleri, pek değerli bir zattır, güzel güzel çalışırsınız...

Müdür muavini biraz sustu, dilinin altında bir şey vardı. Nihayet birden titizleşen bir sesle devam etti:

- Eğer öteki muallime yaptıklarınızı Mihralettin Efendi'ye de yapmaya kalkışırsanız valla topunuzu birden kapı dışarı ederim. Muallim efendi talebede herhangi bir kafa dikliği ederse bana iki satırcık bir şey yazıverirsiniz.

Müdür muavini şiddetle kapıyı vurarak sınıftan çıktı ve biz yeni muallimimizle yalnız kaldık. Bu düşük kirpiklerine kır düşmüş halim, mahcup gözlü redingotunun eskiliğinden

¹ *Hikmet* Gazetesi, no:25, 12 Ağustos 1327 / 25 Ağustos 1912, ss. 3-4.

* Hayrettin Rüştü takma adıyla bu yazıyı kaleme alan kişinin Reşat Nuri Güntekin olduğu düşünülmektedir. Bu takma adla eserler verdiği bilinen Güntekin, bahsi geçen yazıyı kaleme aldığında 23 yaşında idi.

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi YL Öğrencisi, E-posta: mervesumer77@gmail.com

çekiniyor gibi görünen bir adamcağızdı. Bir müddet sakıt, bulutlu bir nazarla bize baktıktan sonra hafifçe titreyen bir sesle söze başladı:

- Efendiler, üçüncü sınıf pek yaramaz, pek söz anlamaz diyorlar, fakat ben zannederim ki bunda pek çok mübalağa var. Ben ceza vermesini sevmem. Ümit ederim ki güzel güzel geçiniriz...

Mihralettin Efendi bugün temiz, tatlı bir lisan ile hiç unutmam Selim-i Salis devrinden bahsetti. Teneffüste tâbii yeni muallimden başka bir şeyden bahsedilmedi. Hepimiz onun iyi bir adamcağız olduğuna kaniydik. Fakat üç seneden beri üçüncü sınıftan çıkamayan bir Büyük Yusuf vardı. Cür'eti, hoyratlığı hemen on sekize dayanan yaşı ile hepimiz üstünde büyük bir nüfuz kazanmış olan bu talebe müzeyyifane bir sesle:

- Budalalar, dedi, herife yüz verin de yine yarın hayvan gibi dayak yemeye başlayın...

Tembellikte adeta Büyük Yusuf'a rakip olan Abdülbaki devam etti:

- Çocuklar, siz büyük sözü dinleyin, bak Büyük Yusuf üç senedir burada dirsek çürütüyor, elbette bir bildiği var ki söylüyor.

Büyük Yusuf'un "hizb-i muhalifi" yavaş yavaş büyüyordu. Nihayet ekseriyet onlarda kaldı, zavallı Mihralettin Efendi.

* * *

Ertesi dersten itibaren alay başladı, muallim ayak sürtmeleri, aksırıklar, öksürükler içinde sınıfa girdi. Şakaklarında iki kırmızı pençe ile ağır ağır, bir mukatile çıkar gibi zebun, titrek adımlarla kürsüye çıktı:

- Efendiler bir parça sükut...

Arka sıralarda acı acı bir köpek uludu. Sınıf gülmeden kırılıyordu. Muallim:

- Demek bu sınıfta köpek de var, dedi.

Kahkahalar büyük, perdesiz pencerelerin camlarını titretiyordu... Otuz çift göz i'tidal demini kaybeden Büyük Yusuf'un üzerine dikildi.

Mihralettin Efendi kendisinden hiç beklenilmeyen bir cesaretin mümkün ve istihza ile:

- Köpek o tarafta galiba dikkat et efendi, dedi. Muallimin bu hali derhal bize kendisini sevdirdi.

Büyük Yusuf ile Abdülbaki adeta kuduruyorlardı. Biz artık muallime bir şey yapmamaya karar-ı kat'î vermiştik. Fakat Büyük Yusuf ile Abdülbaki o kadar gayretle çalışıyordu ki bizi mağlup etmemeleri mümkün değildi.

Bir gün sınıfta uzun külahlı, yeşil etekli bir Mevlevi dervişi resmi yaptılar, uzun bir sicimi büke büke kısalttıktan sonra bir ucuna Mevlevi'yi bir ucuna da bir parça çiğnenmiş ekmeğin içi taktılar. Mihralettin Efendi sınıfa girmeden bu oyuncağı tavana, tam muallim kürsüsünün üzerine tesadüf eden noktaya attık. Ekmek yapıştı. Sicim Mevlevi'nin sıkletiyle yavaş yavaş açılmaya derviş dönmeye başladı.

Derviş döne döne indikçe çehrelerdeki o sahte ciddiyet artık muhafaza edilemiyor, kapağı kalkmış çekmecelerde kahkahalar boğuluyordu. Boğulmuş kahkaha fırtınaları göğsümü dolduruyor ve ben gözlerim sanki ıstırap ile büyümüş, dişlerimle parmaklarımı kanatarak boğuluyordum. Nihayet yurra koptu, ölü gibi sararmış olan muallim yerinden fırladı ve kendisini fırl fırl sema' eden dervişin önünde görünce gözlerinde yaşlarla ve ancak delilerde gördüğümüz o kahkahalarla güldü.

Hayatımda beni bu kadar eğlendirmiş fakat sonradan bu kadar muazzeb etmiş bir şey hatırlamıyorum.

* * *

Artık her derste yeni bir komedyaya intizar ediyorduk, bazen Mihralettin Efendi bir sineklik arkasına yapıştırılarak kürsünün üzerine bırakılan kâğıttan bir akrebi eziyor, bazen sandalyesinde batan bir iğnenin acısını belli etmemeye çalışan halim ve mahzun çehresiyle ayakta duruyordu. Bütün bu şeyler talebesine, dersine olan meftuniyetini izale edemiyor, sınıf bir parça sükûn bulur bulmaz derhal o tatlı, temiz lisanıyla hârr ve pür-aşk takrime başlıyordu.

Bir gün talebeden biri Mihralettin Efendi'nin bir elinde bir sepet diğer elinde küçük, fena giyinmiş bir çocuk ile çarşıdan döndüğünü görmüştü, bir diğeri onun komşusu, muallimin ailesi hakkında her gün yeni yeni haberler getiriyordu. Mihralettin Efendi evinde de mesut değilmiş. Çivi gibi zayıf, sinirli, hırçın bir zevcesi varmış ki kocasına dünyasını zindan ediyormuş. "Hatta – söz beynimizde (aramızda)- ara sıra dayak bile oynadığı oluyormuş." - İrfan bu talebenin ismi- Ehemmiyetle dinlendiğini gördükçe koltukları kabararak her gün yeni bir hikâye uyduruyor ve Mihralettin Efendi'yi her gün nazarımızda haysiyetinden, insanlığından bir parça bir şey kayıp ederek tahkiri, tezlil-i vacip zavallı bir şey hükmünü alıyordu.

* * *

Bir gün Mihralettin Efendi sınıfa girdiği zaman toplu iğne ile kara tahtaya iliştirilmiş bir resim gördü. Şişman bir adam çamaşır yıkıyor, başı ucunda zayıf bir kadın duruyordu. Kâğıdın altında sülüs yazı ile “hele çocuğun bezlerini ağartma, seni dayak ile kapı dışarı atarım” sözleri yazılıydı. Bu arkadaşlarımızdan en iyi resim yapanın bir eseri idi. Mihralettin Efendi kaşlarını çatarak resme bakarken birdenbire hepimiz korktuk, bu artık pek fazla, tahammül edilemez bir şeydi ve muallim mutlak bir şey yapacaktı. Fakat hayır, Mihralettin Efendi titreyen eliyle bu kâğıdı buruşturdu ve bir müddet açık pencereden dalgın dalgın dışarısını seyrettikten sonra söze başladı:

- Geçen dersimizde Alemdar Mustafa Paşa'nın... Hayretten adeta dillerimiz tutulmuştu.

Biraz sonra müdür sınıfı teftişe gelmişti. Mihralettin Efendi hemen tereddüt etmeksizin:

- Çok şikayetim yok müdür bey dedi.

Çocuklarda ne garip bir halet-i ruhiye vardır. Muallimin bu hali bize bir meskenet bir zillet gibi göründü. Artık bu haysiyetsiz adamın önünde oturmak bizim için bir zilletti.

* * *

Bugünden itibaren tarih dersleri bir sahne-i rezalet halini aldı. Mihralettin Efendi beyhude yere hazin bir tebessümle: - Efendiler rica ederim bir parça sükût, diye yalvarıyor bu yalvarışlara hayvan sedaları, böğürmeler, miyavlamalar cevap veriyordu.

* * *

Bir gün Büyük Yusuf ile Abdülbaki horoz ile tilki taklidi yapıyorlardı. Birdenbire kapı açıldı. Müdür muavini içeri giriverdi. Muavin hiddetten titreyen sesiyle Mihralettin Efendi'ye:

- Teşekkür ederim muallim efendi, dedi, doğrusu çok vazifeşinassınız.

* * *

Galiba bir hafta sonraydı, Mihralettin Efendi sınıfa girer girmez bize şu sözleri söyledi:

- Efendiler, bugün son dersimdir, beni azlettiler. Bu son dersimde olsun beni dinlerseniz size çok teşekkür ederim.

Bu son ders adeta bir tabutun önünde okunan bir nutuk gibi hazin ve adeta ulvi oldu.

Mihralettin Efendi dersini bitirdikten sonra saatine baktı. Teneffüse iki üç dakika vardı. Muallim kollarını kürsüye dayamış uzak bir hayale bakıyor gibi sakıt ve dalgın bekliyordu.

Birdenbire Büyük Yusuf ayağa kalktı. Hocanın kürsüsüne gitti. Onda o güne kadar görmediğimiz bir* büsbütün başka bir adam gibi söze başladı:

- Hoca efendi size çok eziyet ettik bizi affediniz.

Mihralettin Efendinin gözlerinde tatlı bir lema uyandı. dedi. Siz daha ne yaptığınızı infial edeyim. Halbuki ben daha gördüm. Devam edecekti, hilmi, çekildiklerini anlatacaktı. Fakat düdük de çalmıştı. Talebe bir asker ayağa kalktı.

Siyah yıpranmış redingotuyla, halim, tatlı gözleriyle kürsünün önünde duran Mihralettin Efendinin elini öperek gözleri yaşla dolu birer birer sınıftan çıktık.

Hayrettin Rüştü

* Noktalarla gösterilen kısımlar yararlanılan kaynakta sayfa sonlarının hasara uğramış olması nedeniyle okunamamıştır.



انتقاد

مطوعات ایلنده

بو ملکتک نه سفیل بر طاهای وارد کره کئارده بولدینی اوچورومک، سوتوقی هیول اولماسه تهرن ایدمک عوارضی بیله مجهول و انسان شیبه دوشون بر تاقی، وحی بر عصمت و قنالیه قالدیرمه، جایشان اخیال معصوم، اخیال غافل، بلکه خائن اخیال وار.

و کیندیکه عرض ایشیکیز کی ذاتاً بویجه سنئی بر میل ایه تملیل ایدیان خلق، بکیر عکس العمل ایلله تکرار معلوعاته اجرائی تأثیر ایدیرور؛ ایشین مؤثردن اثره، اثردن مؤثره انتقال سوریه تیغف بر دوروتسلل باشلاور، بولونک نتیجهسی اولوق جیدی، تمید اثرل عجزلرله مؤیدور، هنر، مهلک ارجوئه فراموش قراشه چیچبور.

فرانسه سنی وکیل و حبر

فرانسه سنی وکیل و حبر

۳۳ اگستوس - پاریس وکیل و حبر ناطری موسو بوقاره بوکون بدالظفر اولو سلطنت سنیه سفیرتی بومده مایالی سفیرتی قول ایدورک سفاری موقالیهم ایله احوال حاضره حقتده مذاکره کئارده بولمیشد.

ولی عهد سلطنت یوسف خاقلین

تویه فریاه برهمن دن

ولی عهد سلطنت دولتلو جیلائی یوسف خاقلین ایشون مسائون مغربی طرفدن هیچ حاضریق کرلمهسن. انشایوبنده لاکر سفارت سنیه ارکانک قیزمنی سفاری نظر دفته یاریمشدر. سفیر ایله سفارت آتاش مایلتی وایه دن بترسبوره کئارده کولمده حضرتتلی استقبال ایشلارد. استانبول غلبه کئدی ایشقی بر قیاج ششور فراموردی ایله یمن ضابطه موموردی حاضر بولموردی. غنالی ایبراطورلنک حکمدار مستقیل اولان برنی حضرتتلیک و صولوه ایشلار ایشوردی. نهایت ترمن توقیف ایدنی، و اغوزلردن بر قیاج یوئی ایدنی، بو صروده یکن تالیف بر منظر، حصوله کادی. اولو دک برجهز ایلدن سفیر آرایه دن ایدنی، سکره برسنه وقتلایدن ذوات کرام و آزاردن ایدنی اولمده بولوروی بیک، و تشریفاتیسی نسیب بیک دیکر یمن ذوات، نهایت ترمن قول ایزده یوسف خاقلین افسدی حضرتتلی کولدی. هر طرفلنک ال ایشلاری یاپیلدی. برسن حضرتتلیک معنی ایشده ال تحیف البیه اولان کئدیسیدر. یاقل، قیریلدر. چهرملنده آزار اضراب مشهودد. برونغون بر طوره ایله وقتیمک ذواتک سالوردی آتدق سفیریه برابر آرایه دا کب ایشلردی.

آزادانلار قیدینک بیانی

تویه فریاه برهمن دن

ولی عهد سلطنت یوسف خاقلین افسدی حضرتتلیک معنی ایشده ال تحیف البیه اولان کئدیسیدر. یاقل، قیریلدر. چهرملنده آزار اضراب مشهودد. برونغون بر طوره ایله وقتیمک ذواتک سالوردی آتدق سفیریه برابر آرایه دا کب ایشلردی.

آن حرکتک کئنجیه قدر حکومت بوسلایله امتثال ایتیمشدر. ایزادولق مسئلهسی ختام بولش کی عد اوله بیله، بوسلایله آرتق ذائل اولمشدر. قره طایغ اختلافده عن قریب موجب ثنوتیت برصورت تئوسیه اقزان ایدمکچدر. تمخید حدود مسئلهسی تئویه اولدقن سکره، بو قومسوسون ایله دائمی اختلافده آرتق باش کوشورمه چکدر.

بلنارستان ایله عجزیه تلکسی موجود

دکدر، ملکتیزم داخستنده بولان بارلاره ایشق بر نصیحت و برهمنیلور. بوما آتایکیر، بوما بولیتفسی بونلرک تعقیب ایتدی کی فا بر خط حرکتیز. قره قلمزک حاله کئنجیه مجلس فتح اولدی. هیچ برفرقه منسوب اولمان حکومت حاضره قریباً مبایرت اوله. حقی اخیالک کالاسریت برصورتجه برانه اتمام ایدمکچدر.

آخاد و ترقی باخود حریت و انشای فرقه

لرین هانگیسی اکثریت ترنایر ایشله، قابیه اولی غنالی ملکتک کزلی اولوق تالی ایدورک برلکده جایشه حقدور.

کوچک بچک

تاریخ معلمی

اسکی بر خاطره

الان خاطرهدور، مهرانلر اندی ایلک دفعه اولوق سنیزور کوردکی زمان مبر معاول کئینسی شو سوزلره بزم خنده ایدنی:

تاریخ معلمی

اسکی بر خاطره، مهرانلر اندی ایلک دفعه اولوق سنیزور کوردکی زمان مبر معاول کئینسی شو سوزلره بزم خنده ایدنی:

تاریخ معلمی

اسکی بر خاطره، مهرانلر اندی ایلک دفعه اولوق سنیزور کوردکی زمان مبر معاول کئینسی شو سوزلره بزم خنده ایدنی:

تاریخ معلمی

اسکی بر خاطره، مهرانلر اندی ایلک دفعه اولوق سنیزور کوردکی زمان مبر معاول کئینسی شو سوزلره بزم خنده ایدنی:

تاریخ معلمی

اسکی بر خاطره، مهرانلر اندی ایلک دفعه اولوق سنیزور کوردکی زمان مبر معاول کئینسی شو سوزلره بزم خنده ایدنی:

نومرو - ۲۵

مطالب طلب دارالفنونند هیولامی کوش خود ویک اولی دگر خسته خاهی حریه شادان و دارالفننه کتبی

دین طیبی محمد خداوردی

دین طیبی محمد خداوردی... دین طیبی محمد خداوردی... دین طیبی محمد خداوردی...

دوقور اوغورلیان

دوقور اوغورلیان... دوقور اوغورلیان... دوقور اوغورلیان...

الدی نظر عسکرمی در!

الدی نظر عسکرمی در!... الدی نظر عسکرمی در!... الدی نظر عسکرمی در!...

یورومک ایستمن آرزوونک پوجرکنه مانع اولی کی یوک خدمتلر کورمشورد...

تورکیه - باشارتال

تورکیه - باشارتال... تورکیه - باشارتال... تورکیه - باشارتال...

قربان

قربان... قربان... قربان...

اعلان

اعلان... اعلان... اعلان...

تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف...

تورکیه - باشارتال

تورکیه - باشارتال... تورکیه - باشارتال... تورکیه - باشارتال...

قربان

قربان... قربان... قربان...

اعلان

اعلان... اعلان... اعلان...

دول معظمه بلیغ ایستمن... دولت معظمه بلیغ ایستمن... دولت معظمه بلیغ ایستمن...

تورکیه - قرقطغان اختلاف

تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف...

تورکیه - قرقطغان اختلاف

تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف...

تورکیه - قرقطغان اختلاف

تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف...

دول معظمه بلیغ ایستمن... دولت معظمه بلیغ ایستمن... دولت معظمه بلیغ ایستمن...

تورکیه - قرقطغان اختلاف

تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف...

تورکیه - قرقطغان اختلاف

تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف...

تورکیه - قرقطغان اختلاف

تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف...

دول معظمه بلیغ ایستمن... دولت معظمه بلیغ ایستمن... دولت معظمه بلیغ ایستمن...

تورکیه - قرقطغان اختلاف

تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف...

تورکیه - قرقطغان اختلاف

تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف...

تورکیه - قرقطغان اختلاف

تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف... تورکیه - قرقطغان اختلاف...



Çeviri:

AMERİKAN DİJİTAL TARİHİ¹
(AMERICAN DIGITAL HISTORY)²

Orville Vernon BURTON*

Türkçeye Çeviren: Fatih BERK** & Vedat KANAT***

Dijital Tarihin Genişleyen Alanı

Edindiğim tarih kariyeri, geçmiş 30 yıl boyunca dijitalleşme tarihindeki değişiklikleri anlatmaktadır. Temel olarak bu serüven, 60'lı yıllarda birçok tarihçinin niceliksel sonuçlar elde edebilmek için veri tabanlarını kullandığı ve adına Yeni Sosyal ve Siyasi Tarih dediği proje ile başlamaktadır. Okuldan mezun olduğum gibi bilgi teknolojisi (BT) ve dijital tarihle karşılaştım. Güneydeki kırsal bir halkı ilgilendiren "*Babaevimdeki Malikâneler: Edgefield'daki Aile ve Halk*

¹ Prof.Dr. Orville Vernon Burton'un 22 Şubat 2018 tarihli izniyle çevrilmiştir.

² Burton, O.V. (2005). American digital history. *Social Science Computer Review*, 23(2), pp. 206-220. <https://doi.org/10.1177/0894439304273317>

* Orville Vernon Burton Clemson Üniversitesinde beşeri bilimler, tarih sosyoloji ve bilgisayar teknolojilerinde Profesördür. Clemson Üniversitesi'nin Siber Enstitü'sünün de direktörlüğünü yapmaktadır. Öğretmen eğitimi, dijital tarih, sosyoloji bilim alanlarında önemli çalışmaları olan yazar birçok dijital tarih projesinde yürütücülük ve danışmanlık yapmıştır.

** Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: efberk@gmail.com

*** Dr., Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, E-posta: vedatkanat@hotmail.com

(1985)" adlı çalışmamda, el yazılarını ve vergi kayıtlarını analiz ederken geniş çaplı bir araştırma için bu bilgi teknolojilerini kullanmıştım. Kişisel bilgisayarlar (PC) henüz yaygın olmamasına rağmen, 70'lerde ve 80'li yılların başlarında tarihçiler, öğrencilere tarihin nasıl yazıldığını öğretmek için bilgisayar ve sayım teknolojisinin kullanıldığı dersler geliştiriyorlardı (Burton, 1979, 1989, 1993; Burton & Fennegan, 1989, 1991).

Kişisel bilgisayarların gelişiyle birlikte; alıştırmalar, egzersizler özellikle interaktif öğrenme biçimleri ve haritaların yenilikçi kullanımları geliştirilmiştir (Burton, Blomeyer, Fukada & White, 1987; Burton & Finnegan, 1990a, 1990b). İlginçtir ki bir disiplin olarak tarihin, beşeri bilimlere mi yoksa sosyal bilimlere mi ait olduğu uzun zamandan beri tartışılmaktadır. Bugün masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar, tarihçilere yeni ve anlaşılır metinler üzerinde çalışmaları için yeni fırsatlar sunmaktadır ve bu yüzden tarih alanı da kendini açık bir şekilde beşeri bilimlerin bir parçası olarak görmektedir. İronik bir biçimde, 1960 ve 70'lerde öykücü tarihçiler tarafından küçümsenen bilgisayar, yeni tarihçiler olarak adlandırılan bir grup tarafından nicel analizler elde etmek için kullanılmıştır; bu durum da bir disiplin olarak tarihi, genel olarak sosyal bilimlerle bağdaştırılan nicel tekniklerden uzak tutmuş ve doğrudan beşeri bilimlere taşımıştır. Artan bir biçimde var olan dijital veri tabanları ve çalışması kolay olan istatistiksel programlar, tarihçileri yapısal ve nicel sorulara yanıt bulmaları için yeniden bilgisayar kullanmaya teşvik edebilir.

1990'ların ortalarında bilgi teknolojisinin öncülüğünde tarihçiler, tarihi öğretme ve araştırma aracı olarak Internet'i ve World Wide Web'i kullanmaya başladılar. Sosyal Bilimler'de Dijitalleşme (Sayım/Bilgisayarlar) Konferansı (CSS93), 1993 yılında Urbana-Champaign'daki Illinois Üniversitesi, Ulusal Süper-Dijitalleşme Uygulamaları Merkezi'nin ev sahipliğinde gerçekleştirilmiştir. Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler'de dijitalleşme ile ilgilenen bilim insanlarını biraraya getiren bu konferans, onların lider teknoloji uzmanlarıyla görüşmelerine fırsat tanımıştır. Konferansta Richard Jensen, çevirimiçi tarih topluluğunu (H-NET) kurmuş ve ilk üye listesini oluşturmuştur. H-NET, kamusal veya eğitim amacıyla tarih öğrenimi ve öğretimine en önemli katkıyı yaptığı için 1997 yılında Amerikan Tarih Birliği tarafından iki yılda bir verilen James Harvey Ödülü'nü kazanacaktır. Konferansa katılanların en büyük ilgisi, ilk kitle iletişim outletini kurmaya yarayan ve World Wide Web'deki gibi milyonlarca kişinin tıklayabileceği yeni yazılım parçası Mosaic Web tarayıcısının gösterimine yöneliktir.

Gelecek on yıl boyunca çevrimiçi yayımlama giderlerinin azalması ve bununla birlikte tarihçilerin çevrimiçi içerik yaratmaları için kaynakların artışı, tarihçilerin yararlanabileceği web siteleri ve dijital kaynaklar konusunda bir patlama meydana getirmiştir. Bu web sitelerinin bir çoğu günümüze kadar ulaşmamıştır ve bazıları ciddi dizayn ve kullanılabilirlik sorunu yaşamıştır. Geçmiş yıllar boyunca, dijital kaynakların yararlılığı ve kalitesinde önemli bir artış görülmüş; teknoloji ilerlemiş ve gelişmiş, dijital tarih kaynakları yaratmada aktif katılım sağlayan, bilgisayarlarla büyüyen yeni nesil tarihçiler ortaya çıkmıştır.

Bu makalede, dijital tarih olarak hizmet veren birkaç örnek üzerinde duracaktır. Önemli ve aydınlatıcı örnekler üzerinde konuşarak ve dijital tarihin günümüz sorunlarını tartışarak Amerikan dijital tarihin profilini çıkarmaya çalışılacaktır.

Amerikan Dijital Tarihinin Durumu

Bu makale, *dijital tarih* terimini bilgisayarlarla tarih karışımını ifade etmek için kullanmıştır. Daha açık ifade etmek gerekirse dijital tarih, tarihçilerin bilgisayarsız mümkün olmayan yollardan tarih yapmak için bilgisayarları kullanabileceği bir süreçtir. Dijital tarih, akademik makalelerin taranıp internete konmasından ve ders notlarının World Wide Web’de yayımlamasından daha fazlasını ifade eder. Dijital tarih, bilimin ve öğretimin her aşamasında yapılan tarihin yöntemini ve tarihçilerin günlük işlerinde kullandıkları kütüphaneleri ve veri tabanlarını değiştirecek bir tarihçilik devrimidir. Bilgisayarın olağanüstü gücünü tarihçilerin pratikleri ve yöntem bilimiyle birleştiren, sonuç daha iyi olacaktır.

Dijital tarih, tarih yapma işlemi ve pratiği için önemli olmasına rağmen, ona diğer alanlardan çok daha az önem verilmiştir. Bilgisayarların ve özellikle bilgisayar ağının son bir kaç on yılda yaygınlaşması ve ciddi PC’lerin ortaya çıkmasıyla birlikte; tarihçilerin bilgisayarları kullanma ve tarihçilik mesleğine yararları konusunda yorum yapma potansiyelleri, artık tartışılmaktadır. “Dijitalleşme (Bilgisayarlaşma) yöntemiyle tarihte devrim ya da rönesans” olarak anılan bu durum hakkında yazan bir kaç kişi dışında, bu olması gerektiği gibi gerçekleşmemektedir. Aslında, yeni haberleri ve bu tartışmaları içeren ve James B. Schick tarafından editörlüğü yapılan *History Computer Review*, 19 yıl boyunca heyecanlı bir şekilde üretilen yenilikçi, yararlı makale ve görüşlerden sonra artık yayım yapmamaktadır. Maalesef dijital tarih hakkında ciddi bir ana görüş, hala meydana gelmemiştir (Ayers, 2002a; Burton, 1989, 1991, 2002; Rozenzweig, 2001; 2003; Rozenzweig & O’Malley, 2002; Sutton, 1990).

Belki de garip bir biçimde, dijital tarih hakkında ciddi bir tartışmanın yürütülmemiş olması, dijital tarih teknolojilerinin tarihçiler tarafından kendi bilim ve öğretiminde yaygın bir biçimde kullanılmasının sonucudur. Birçok tarihçi kendi çalışmalarına destek olması amacıyla bilgisayarı kullanıyorlarsa da çok azı da bu görevi, imkânsız yollardan başarmak amacıyla bilgisayarı kullanmamaktadırlar. Tarihçilerin önemli bir kısmı bilgisayarı basit bir şekilde, makale taramak ve ödevlerini ilan etmek için kullanmaktadırlar. Belki de tarihçilerin, dijital tarih teknolojilerini işlerinde kullanmayı reddetmeleri, kısmen bu teknolojilere aşına olmamalarından kaynaklanmaktadır.

İleride de tartışıldığı gibi, en iyi teknoloji bilgisi olan tarihçiler bile, kendi tarihini ve kendi dijital tarihsel bilimini doğru bir şekilde yapmak için gerekli olan dijital programlama becerilerinden yoksundurlar. Dahası bu tarihçiler, bu becerilerini geliştirmek için çok az bir dürtüye sahiptirler, çünkü dijital tarih için çok fazla talep, herhangi bir rehberlik ve örnek olabilecek herhangi bir model bulunmamaktadır. Bu durum klasik yumurta-tavuk bilmecezinin türemesidir. Tarihçiler, dijital tarih teknoloji becerilerini geliştirmeyeceklerdir, çünkü bu becerilerini değerli kılacak bir dijital tarih alanı yoktur ve bu alan da gelişmeyecektir çünkü tarihçiler bu becerilerini geliştirmemektedir. Ayrıca Amerikan üniversitelerinde çok az sayıdaki lisans programları hariç, yeni nesil tarihçiler dijital tarih teknikleriyle eğitilmemektedirler; bu durum hele ki 1980'lerin ortalarından bu yana geçmiş kayıtların gün be gün dijitalleştiği düşünüldüğünde tablo, özellikle de modern Birleşik Devletler tarihçileri için daha da ürkütücüdür.

Amerikan Dijital Tarihinde Ortaya Çıkan Trendler

Amerikan dijital tarih alanını, kendi proje ve girişimleriyle geliştirmeye çalışan sayısız öncü ve araştırmacı bulunmaktadır. Kurumsal ve teknik engellerin bir hayli olmasına rağmen, ilk benimseyenler birkaç şaşırtıcı şey yaratmışlardır. Bu, Amerikan dijital tarih alanına nereden geldiğimize ve nereye gittiğimize bakabilen ve değerlendirme yapabilen bu yenilikçilerin çabalarından kaynaklanmaktadır.

Bu ruhta, dijital tarih projelerinin analizlerini ve yansımalarını üretmek için ilk geniş ölçekli girişim Vernon Burton tarafından, *Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Dijitalleşme (Bilgisayarlılama)* cildinin bir parçası olarak derlenmiştir (Burton, 2002). Dijital tarihin değişik yönleri hakkında neredeyse yarısı tarihçiler (Burton, Ayers, Bass & Rosenzweig, Plotkin) tarafından hazırlanan dokuz makale koleksiyonu, *Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Dijitalleşme*

(Bilgisayarlama) düşünce, yayım ve tartışmaya değer meşru bir alan olarak dijital tarih kurmaya yardımcı olmuştur. Olumlu dönütler alan ve 2004 yılında Choice Dergisi'nin Mükemmel Akademik Kitapları (Choice Magazine's Outstanding Academic Books)'nın kazananı olan söz konusu kitap, dijital tarih ve dijital Amerikan tarih bilimi arasında, umutla takip edilecek bir diyalogu teşvik etmeye yardımcı olmuştur.

Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Dijitalleşme konusunda en heyecan verici şey ise Burton, David Herr, Terence Finnegan tarafından yazılan ve Matthew Cheney, Frank Baker tarafından yaklaşık 100 tane PDF formatında akademik makale ve bir düzine kadar da dijital tarih programını tarayıcılar aracılığıyla sunan *Yaya Yolcu: Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Grafikselleşmeler* başlıklı CD-ROM'un eşlik ediyor olmasıdır. Söz konusu programlar, Gary King'in EZI adını verdiği oy (seçim) veri analizi aracı gibi istatistiksel analiz araçlarından, Alan Lomax'ın Global Jukebox kültürel müzik çalarına kadar değişmekteydi. Çok sayıda tarihçi önemli makaleleri ve interaktif programlarıyla katkıda bulunmuşlardı (Ayers, Bain, Binnington, Burton, Butler & Marty, Cheney, Herr, Finnegan, Kornbluh, Latner, O'Malley, Prochaska, Rosenzweig, Shifflett & Richter, Sieber, Tucker, Turnbull). İlginçtir ki bu kitap, dijital tarih üzerinde çalışan sosyal ve beşeri bilimciler için yararlı bir araç olmasına rağmen, CD-ROM'u daha çok değer görmüştür. CD-ROM incelendiğinde, pek çok makaleyle birlikte kitabın tüm baskı versiyonlarını ve dijital tarihi canlı hale getiren çok önemli bilgisayar programlarını içerdiği görülmüştür (Burton, Herr, & Finnegan, 2002).

Ayrıca ülke genelinde dijital tarihi tartışan ve kamuoyuna tanıtan birçok merkez ve enstitü de dijital tarih alanına ve diyaloga katkı sunmuşlardır. Bunlar arasında sayabildiğim, yeni dijital alanda bilimselliği teşvik etmeye önem veren yedi tane Beşeri Bilimler ve Dijital Tarih (Bilgisayarlama) Merkezi vardır. Bunlar; Maryland Beşeri Bilimlerde Teknoloji Enstitüsü, George Mason Üniversitesi Tarih ve Yeni Medya Merkezi (CHNM), Virginia Üniversitesi Dijital Tarih Merkezi (VCDH) –bu, sadece tarih alanına adanan tek merkezdir– Beşeri Bilimlerde Gelişmiş Teknoloji Enstitüsü Lon Angeles California Üniversitesi Dijital Beşeri Bilimler Merkezi Stanford Üniversitesi Bilgisayar Destekli Beşeri Bilimler Merkezi gibi merkezlerden oluşmaktadır. Hızlı bir yükseliş içindeki H-NET ve tarihçi Mark Kornbluh'ün yönetiminde bulunan Michigan Devlet Üniversitesi Beşeri, Sanat, Edebi ve Online Bilimler Merkezi (MATRIX), uluslararası tarihle ilgili projelerin birçoğuna sponsorluk yapmada ve fon sağlamada önemli derecede başarılı olmuştur. Her merkez, dijital tarihin daha iyi tanınması için kaynak

sağlamaktadır. Bu merkezler, dijital tarih projeleri için fon sağlamakta ve sınıfta dijital tarih teknolojilerinin kullanımını arttırmaya yönelik katkı sunmaktadırlar. Bu merkezler, dijital tarih teknikleriyle ilgili öğrenim gören yeni öğrenciler için birer araçtır. Tarihin tüm alanlarının kapsanmasına rağmen, bu enstitüler tarafından üstlenilen projelerin ve girişimlerin birçoğu, Amerikan tarihinin alanıdır. Dijital tarih akademide içselleştikçe, bu merkezler daha da önemli hale gelecektir.

Önemli dijital ve beşeri bilimler merkezleri dışında, sınıfta ve kendi araştırmalarında dijital teknolojileri kullanan çok sayıda profesör ve öğrenci bulunmaktadır. Birleşik Devletler tarihiyle ilgili mevcut projeler için mükemmel bir kaynak, George Mason Üniversitesi'ndeki CHNM adlı web sitesidir. Bu site Birleşik Devletler tarihiyle ilgili en iyi 800 web sitesine rehberlik yapar; ayrıca merkezin kurucusu ve yöneticisi Roy Rosenzweig tarafından hazırlanan *Journal of American History*'de konuyla ilgili görüşlerle birlikte 75 adet linke yer verir. CHNM'nin proje listesi (Amerikan Sosyal Tarih Projesi'yle işbirliği içinde olanlar) ve Birleşik Devletler tarihiyle ilgili en önemli projelerin bazıları kendi internet adresinde yer almaktadır.

Web, nerede tarih projelerinin ve arşivlerinin bulunabileceği ve web'deki sitelerin nasıl değerlendirileceği konusunda bilgi veren rehberlerin bulunduğu, bir kaç siteden çok hızlı bir şekilde doygunluğa erişmiştir. CHNM'nin web sitesi, tarihle ilgili olan web siteleri için devam eden bir değerlendirme yöntemine sahiptir. İnternetteki web sitelerini eleştirmek için değerlendirme ölçütleri sunan bir kaç site vardır: *Tarihçiler için İnternet İnternet Dedektifi Web'de Gördüğünle İlgili Eleştirel Düşünme Rehberi* New Mexico Devlet Üniversitesi'nden Susan Beck tarafından *Değerlendirme Ölçütü* ve Los Angeles California Üniversitesi'nden Esther Grassian tarafından *World Wide Web Kaynaklarıyla İlgili Eleştirel Düşünme* gibi siteler örnek gösterilebilir.

Tarihçiler için arşivler konusunda paha biçilmez bir site, Berkeley'deki California Üniversitesi'nde dünya çapındaki çevrimiçi kütüphanelerin kapsamlı bir listesinde derlenmektedir. Eğitim amaçlı kullanım ya da ticari olmayan kullanım için görüntüleri erişilebilir kılan sitenin bir örneği *Brooklyn Üniversitesi Modern Tarih Görüntü Bankası*'dır diğer bir örnek de daha genel linkleri erişilebilir kılan *İnternet Modern Tarih Kaynak Kitabı*'dır.

Amerikan Dijital Tarih Bilimi

Bugünlerde dijital tarih teknolojilerinin kullanımıyla ortaya çıkan bu bilim, Amerikan tarihinde tüm bilimselliğin çok küçük bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak dijital tarih çalışmalarının birçoğu, bilimsel olarak yenilikçi ve etkilidir. Dijital bilimin geniş çaplı ilk nüvesi, 1993 yılında Roy Rosenzweig, Steve Brier ve Josh Brown tarafından geliştirilen ve Voyager Company tarafından yayımlanan *Amerika'yı Kim Kurdu?1876'nın Yüzyıllık Açıklamasından 1914 Büyük Savaşı'na* adlı CD-ROM projesiydi. 1990'da başlayıp 1993'te bitirilen CD-ROM, çoklu medya ve dijital ortamda öğrencilere Amerikan tarihiyle ilgili bilgi verdi. Sınıf içerisinde çok başarılı olan proje, "tarih öğretimine ve öğrenimine önemli katkısından dolayı" Amerikan Tarih Birliği'nin James Harvey Robinson ödülüne layık görüldü. Rosenzweig ve diğerlerinin 1993'teki CD-ROM yayımından sonra, birçok eğitim materyali CD-ROM'a eklendi ve genel olarak iyi dönütler aldı. Eğitimciler, dijital teknolojileri kendi sınıflarında uygulayabilme olanağını çok beğendiler ve CD-ROM, bu amaca yönelik bir araç haline geldi.

CD-ROM, akademik bilginin meşru bir örneği olmasına rağmen 2000 yılına kadar, yayınlarının bir parçası olarak akademik tarih dergisinin dijital içeriğine eklenmedi. Amerikalı tarihçi Michael Grossberg'in editörlüğündeki *American Historical Review* dergisinin 2000 yılı Aralık baskısında, üç tane "Değerlendirme Makaleleri: Melekler Şehrini Tarihselleştirme" yazısı ve Philip J. Ethington tarafından yazılan "Los Angeles ve Kent Tarihi Bilgisinin Problemi (2000; exclusive e-AHR multimedia article)" başlıklı makalesi başlığına bir web sitesi eklenmeden; basılı örneğinin veya özetinin bir kelimesi bile olmadan yayınlandı. Ethington'un Los Angeles'ın haritası adını verdiği yenilikçi çalışmasına sayfa numarası da verilmedi; okuyucu, yazıyı yönlendirildiği internet adresinden takip etmek zorunda kaldı. Söz konusu yazı, web sitesinden çıktı alınabilirdi ancak, birçok analiz ve kanıt sadece web sitesinde mevcuttu; şimdi ise AHR'nin çevrimiçi arşivinden erişilebiliyor. Pek çok görüş ve beyana göre, Ethington tarafından oluşturulan web sitesi, geleneksel çıktının veremediği tarihsel aydınlatmayı sağlamak için dijital içeriği ve multimedya görüntüsünü etkili bir şekilde kullanıyordu (Ethington, 2000).

Ethington'un makalesinin yayınlanmasını takip eden yıllarda, çevrimiçi ortamda tarih bilimini yaratmada onun önerdiği dijital teknikler çok az benimsendi. Model yapma eksikliği için muhtemel bir açıklama, Ethington'un biliminin biricik doğasıdır. Makalesinin bu denli başarılı olmasının nedeni, seçtiği başlığın –Los Angeles kent gelişim anlayışının epistemolojik doğası– argüman geliştirmek için gerekli fotoğraf ve haritaların çok olmasından dolayı, online

ortamda en iyi ve tek bir şekilde temsil ediliyor olmasıydı. Dijital görüntüye olan bu güven, pek çok tarihsel bilimde mevcut değildir. Dijital bilim ve çevrimiçi kaynaklar, tarihçilere haritalarda zaman üzerinde değişiklik yapmayı öğretmek için tarih yapmadaki yöntemimizi geliştirebilir.

American Historical Review'ün editörü olarak Grossberg, dijital bilimi teşvik etmeye çalışmakta olup, bir kaç analitik dijital tarih modeline öncülük yapmıştır. Grossberg'in dijital tarih olarak yazılmış ilk makalesi, Amerikan tarihinin en etkili projesinden çıkmıştır. Bir sonraki önemli makale ise, Ethington'un düşüncelerini genişletmek ve herhangi bir türün tarihsel argümanına çevrimiçi bir çerçeve geliştirmek için dijital bir formda (biçimde) sunulmuştur. Edward Ayers ve William Thomas, 2003 yılında "Gölge Vadisi" Sivil (İç) Savaş dijital kütüphanesini geliştiren ilk öncü yazarlardı ve "tarih için dijital bilimin en iyi yapıları hakkında tartışmayı teşvik etmeye kararlı" olarak tanımladıkları dijital bilim için, model geliştirme görevine iyi bir şekilde uymuşlardı. Makaleleri, "Köleliğin Yaptığı Farklılık: İki Amerikan Topluluğunun Yakın Bir Analizi" *American Historical Review (AHR)* tarafından Aralık 2003 yılında yayınlanmıştır (Thomas & Ayers, 2003). Bu makale, tamamen detaylı bir incelemeye tabi tutulmuş ve bu süreç, karmaşık dijital yayınların sorunları hakkında birçok ilginç fikir alışverişine yol açmıştır.

Makalelerini çevrimiçi okurlar için özel olarak tasarlayan Ayers ve Thomas, bilimin kalitesini geliştiren ve okuyuculara zamandaki değişikliği daha iyi öğrenmeye fırsat tanıyan pek çok dijital özellik ekleyebilmişlerdir. Bu gelişmeler sayesinde, çevrimiçi makale üzerinde hiperlinkler aracılığıyla doğrusal olmayan bir şekilde tarihsel bir tartışma takip edilebilmekte; makalede kullanılan birincil ve ikincil kaynaklar doğrudan referans gösterilebilmekte ve yazara okuyucunun bir nokta üzerinde görebileceği kanıtla ilgili detaylı ve özel bilgiler sağlanabilmektedir. Henüz yayınlanmasına rağmen, ümit edilir ki Ayers ve Thomas'ın makalesi, çevrimiçi bir ortamda yayın yapma arayışında olan geleceğin bilimcileri için bir model oluşturabilir. Bu doğrultuda Fransız tarihi hakkında olan ikinci makaleleri, yakın bir tarihte çıkacaktır. Üçüncü AHR (American Historical Review) makalesi, River Web Projesi geliştirilecek ve 19. yüzyılın yükselen bir kenti olan Doğu St. Louis'nin nasıl ciddi yoksulluk sorunlarının yaşadığı kent haline geldiğini tanımlayacaktır.

Amerikan Dijital Tarihi ile Öğretim

Tarih dersleri, özellikle lise seviyesinde kötü bir üne sahiptir. Bu dersler, pek çok öğrenci tarafından, öğretmenin öğrencilere sınavlarda ezberlenmek üzere verdiği birçok isim, konu ve

tarihleri içeren; düşünmeye gerek duyulmayan dersler olarak görülmektedir. Bu ezberleme sadece can sıkıcı ve bezdirici değil, aynı zamanda zayıf bir eğitim sürecini tamamlayan öğrenciyi üzerinde çalıştığı materyalle eleştirel bir şekilde ilgilenmekten alıkoyan ve zayıf bir eğitimle sonuçlanan bir süreçtir. Küçük bir merak sonucu öğrencilerden lisede en çok sevdikleri dersi seçmeleri istendiğinde tarih dersinin en az sevilen ders olarak belirtilmesi hiçte şaşırtıcı değildir (Loewen, 1995).

Öğrenciyi tarih öğrenimiyle bağdaştırmak ve etkileşime girmesini sağlamak, öğrencilere belli bir tarih alanıyla ilgili öğrenmeye yardım etmesi için birçok program ve proje geliştirilmiştir. Öğrenciyi bağdaştırmak için gerçekleştirilen ilk girişimler, Birleşik Devletler tarihinin interaktif elektronik kitaplarını içermektedir. Örneğin bir elektronik kitap, orjinal olarak 25 bilgisayar diski üzerinde 50 alıştırma modülünden oluşmaktaydı (Burton, 1987). Şimdi web, CD-ROM'lar ve DVD'ler, bu tür alışımları gereksiz kılmıştır.

Özellikle etkili bir örnek, çok erken web-öncesi bir proje olan Carnegie Mellon Üniversitesi'nden David W. Miller tarafından 1994 yılında ilk olarak geliştirilen "*Büyük Amerikan Tarih Öğretim Makinesi: Birleşik Devletler tarihinin interaktif bir atlası*" adlı proje, öğrencilere 1790'dan 1990'a kadar Birleşik Devletlerin nüfus araştırmalarına ve 1840'tan beri oy dönütlerine ulaşmaya olanak sağladığı gibi aynı zamanda ilginç ve heyecanlı yollardan ilçe temelli haritalar yaratmaya da imkân tanır. Öğrenciler kendi tarihsel sorgulamalarını yürütebilmekte ve doğrudan tarih öğrenme süreciyle bağdaşabilmektedirler (Miller & Modell, 1988).

Üzerinde daha çok durulmuş bir proje de Michigan Üniversitesi Eğitimde Yüksek İnteraktif Dijitalleştirme (Bilgisayarlar) Merkezi, Henry Ford Müzesi ve Detroit'teki iki yerel okulun işbirliğiyle hazırlanmış *Birincil Kaynaklar Ağı (Primary Resources Network)* projesidir. Bu çok özen gösterilerek hazırlanan pedagojik araç, sadece CD-ROM aracılığıyla erişilebilmektedir.³ Bain tarafından yönetilen bu proje, öğrencilere bilgisayarlar aracılığıyla Henry Ford Müzesi'ndeki temel arşiv kaynaklarını daha iyi anlama ve keşfetme olanağı sağlamaktadır. Virtual Curator ve Virtual Expedition (VE) yazılım paketleri aracılığıyla öğrenciler, önemli tarihi dönüm noktaları keşfedebiliyor ve dijital bir ortamda tarihi kaynakları analiz edebiliyor. Bu proje, dijital tarihin ideal olduğu öğrenme ve öğretme prensiplerine

³ Kopyalar için, iletişim: Robert Bain, the University of Michigan, 610 E. University Ave., Ann Arbor, MI 48109.

dayandığı için, daha geniş bir şekilde tartışmaya değer görülmektedir (Bain, 2000, 2002; Bain & Ellenbogen, 2001). Tarih eğitimindeki ulusal standartlara ve tarih öğretimi ve öğrenimi üzerindeki araştırmalarla bağlantılı pedagojik bir çerçeveye dayanan VE (Virtual Expedition), internet, veri tabanları, dijital filmler ve dikkatle tasarlanan öğrenim iskeleleri dahil, multimedya katkıda bulunan tüm gelişmiş teknolojileri entegre etmektedir. Amaç, öğrencilerin müze kaynaklarını keşfetmesine ve bunlarla ilgili bilgi oluşturmalarına katkıda bulunup; ortaya çıkardıkları bilgi ve kaynakları analiz etmeye, konuyu desteklemeye ve ona sorular yönelmeye yardım etmektir. Proje, tarih öğretim ve öğrenim bilimine ve tarihteki özel kavram bilimine dâhil olmanın yanı sıra; 20. yüzyıldaki şehirleşme, büyük göç tarihi ve tarih yazımındaki araştırmaları da kullanmaktadır. Söz konusu teknoloji yenilikçidir; öyle ki (a) öğrencilerin müze nesnelere hakkında sorgulama yapmalarını zorlar, (b) öğrencilerin bu destekler olmadan yapamayacakları sorgulamalarda bağlam ve özel disiplin iskeleleri yaratır.

Müze kaynaklarının, birincil ve ikincil kaynakların kullanımını gerektiren gerçek bir tarih probleminde yazılım, öğrenciyle yüzleşmektedir. Örneğin, “Birisi 20. yüzyılın ortasında neden Detroit’e taşınır?” sorusuyla öğrenciler düşünmeye davet edilmektedir. QuickTime VR’yi kullanan teknoloji öğrencilerin, Misafir Konut Projesi kapsamında kırsal güneyden sanayileşmiş orta batıya göç eden insanların hayatındaki değişiklikleri incelemek için 1942’de Detroit’te açılan kırsal bir kiracı evi olan Mattox House’u ziyaret etmesine imkân tanımaktadır. Evlerin gerçek gezisinin ötesinde, teknoloji öğrencileri QuickTime evlerinin her biri için uygun arşiv malzemesiyle buluşturur. Örneğin Misafir Konut Projesi’ni gezen öğrenciler, II. Dünya Savaşı sırasında Detroit’teki yaşam hakkında Afro-American gazetelerinde çıkan 30’dan fazla makaleye, nüfus verilerine, siyasetçilere yazılan mektuplara ve Henry Ford Müzesi’ndeki diğer arşiv kaynaklarına ulaşabilirler. Öğrencilerin bu malzemeye ilişkin analizlerini pekiştirmek için; teknoloji, (a) çeşitli kaynakları birbirine bağlar, (b) öğrencilere kaynak soruşturmasını tetikleyen bilgiler veren kaynak butonu sağlar, (c) öğrencilerin kaynakları karşılaştırmaları ve çatıştırmaları için teşvik eden doğrulama butonu da içermektedir. Sonuç olarak bu materyallerle birlikte, öğrencilerle aynı kaynakları kullanan uzmanlarla yapılan röportajları da içeren CD’ler, probleme kendi yorumlarını sunar.

Başka bir etkileyici örnek de *Tarih Meseleleri: Web’de bir Birleşik Devletler Araştırma Dersi*’dir. (George Manson Üniversitesi Yeni Medya ve Tarih Merkezi (CHNM) tarafından geliştirilen *Tarih Meseleleri*, temel arşiv kaynakları, ders planı örnekleri, öğretmenlerle

röportajlar ve Amerikan tarihinin öğretimiyle ilgili tartışmalar gibi dijital eğitim kaynaklarının bir oluşumdur. Bu web sitesi, World Wide Web’de dijital tarih nasıl yapılır ve derse nasıl katkıda bulunabilir soruları için bir model olarak hizmet eder. Bu sitedeki mevcut kaynaklar, birçok sınıfta ve ülke çapında farklı birçok yöntemle kullanılmaktadır.

Amerikan tarihini öğretmek için pek çok dijital kaynak ve web sitesi olmasına rağmen, Maryland Üniversitesi, kolej seviyesinde tamamen çevrimiçi bir tarih derecesi geliştirmiştir. Geniş bir öğrenci nüfusuna hitap ederek Bud Burkhard tarafından yönetilen bu program, öğrencilerin Amerikan tarihi hakkında öğrenmelerini sağlayan yenilikçi ve heyecan verici öğretim yöntemleri geliştirmiştir. Öğrenciler, kayıt yaptırıp Maryland Üniversitesi’nin web sitesine giriş yapar ve gerçek hayatın pek çok dijital eş değerleriyle karşılaşır. Kütüphaneye gidebilir, diğer öğrencilerle sosyalleşebilir, sınıf derslerine katılabilir ve ev ödevi üzerinde çalışabilirler. Dijital dünya, üniversite ortamına girmeden askeri personel de dâhil pek çok öğrenciye, Birleşik Devletler tarihi hakkında öğrenmelerine fırsat tanır. Dünya çapında, geleneksel yüz yüze dersler önermesinin yanı sıra program, şimdilerde internet aracılığıyla 15 adet ölçülebilir grup olarak tasarlanmış dersler sunmaktadır. Öğrencilerin ilgisini çekmek ve çevrimiçi sınıf tartışmalarına derinlik sağlamak için her ders, multimedya öğrenim nesnelere içermektedir. Bir öğrenci topluluğu oluşturmak için programlar, çevrimiçi bir tarih kulübü ve tarih onur toplumu olan Phi Alpha Theta’nın bir bölümünü sunmaktadır. Düzenli olarak katılan konuk konuşmacılar, lisans programlarını kapsayan konular, tarihçiler için alternatif kariyerler ve devam eden araştırmalar üzerine dersler ve sertifikasyon için staj fırsatları önerilmektedir. 1999’dan 2003 yılına gelene kadar kayıtlar, 900’den 3.100’e yükselmiş: önemli artış, 34’ten 650’lere kadar tarih alanında görülmüştür.

Uzun soluklu dijital tarih projesi, Urbana-Champaign’deki Illinois Üniversitesi’nde Vernon Burton tarafından girilen *RiverWeb* (Nehir Ağı) *Projesi*’dir. Proje, 1990’ların ortalarında başlamış ve Amerikan Bottom bölgesi ve Illinois’deki Doğu St. Louis hakkında tarihsel öyküler sağlayan sabit web sayfaları yaratmıştır. Şimdilerde proje, sabit tarih web sitesinden daha interaktif ve dinamik bir modele taşınmaktadır. 2003 yılında projede birçok gelişme kaydeden *RiverWeb* proje yöneticisi Matthew Cheney, siteye gelişmiş eğitim ve kütüphane fonksiyonları eklemiştir. Öğretmenler şimdi, *RiverWeb* dijital kütüphanesinden temel kaynakları dâhil ederek çevrimiçi ders olarak işleyen eğitim modelleri yazabilmektedir.

Bu, öğrencilere tarihçiler gibi dijital olan temel kaynaklara bakarak ve analiz ederek öğrenmelerine imkân tanımaktadır.

Amerikan Dijital Tarih Kütüphaneleri

Amerikan dijital tarih kütüphanelerinin gelişimi, dijital tarihin gelişimi ve kullanımının yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Koleksiyonların ve malzemenin kütüphanelerle sınırlı olduğu geleneksel kütüphanelerden farklı olarak dijital kütüphaneler, koleksiyonların pek çok yeni ve yenilikçi kullanımlarıyla geniş bir ziyaretçi kitlesine hitap etmektedir. Amerikan dijital tarihi alanında, çok sayıda yenilikçi dijital kütüphane meydana getirilmiştir. Bu dijital kütüphaneler, basit belge koleksiyonlarından çok, kütüphane kullanıcısının ihtiyaç duyduğu bilgiyi sunan servisler ve kütüphane kaynaklarının dijital koleksiyonlarıdır. Dijital bir kütüphanede olabilmesi için çevrimiçi bir kaynağın üç kıstasa sahip olması gereklidir.

İlk olarak dijital bir kütüphanenin kaynaklarının bir koleksiyonu olması gerekir. Bu, dijital bir kütüphanenin, dijitalleştirilen ve çevrimiçi hale getirilen belgeler setine sahip olması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu süreç, kulağa basit gelir ancak oldukça karmaşıktır ve başarıya giden yolda engeller içerir. Bir belgeyi dijitalleştirmek için sadece dijital ortama aktarmak yetmez; aynı zamanda belgenin birleştirilmiş üst-verisinin korunması, orjinal formatının korunduğundan emin olunması ve taranmış belgenin hatalardan uzak olması gerekmektedir. Bu da fon sağlamak için oldukça zor bir şeydir.

İkinci olarak, dijital bir kütüphanenin servisler ve kaynaklar koleksiyonu olması gerekir. Birçok insan, dijital kütüphaneleri “bir çevrimiçi belge demeti” olarak kavramsallaştırır, ancak dijital bir kütüphane daha fazlasını gerektirir. Başarılı olması için dijital bir kütüphanenin, bilgiyi çevrimiçi olarak düzenleyecek; kütüphane koleksiyonlarını aramak ve araştırmak için arayüz kullanıcısı sağlayacak ve kütüphane kullanıcılarının sordukları sorulara çevrimiçi sohbet veya e-posta yoluyla cevap verebilecek kütüphanecilere ihtiyacı vardır.

Üçüncü olarak dijital bir kütüphanenin, tek bir kütüphane kullanıcısının bile ihtiyaç duyduğu bilgiye cevap vermesi gerekir. Sıklıkla dijital kütüphaneler, insanların bir kütüphaneye gitmek yerine evde çevrimiçi belgelere erişmelerini sağlayan basit ve uygun ortamlar oldukları düşünülür. Böylesinin kullanışlı olmasına rağmen pek çok dijital kütüphane, ihtiyaç duyulan özel bir bilgiye hitap etmesi için oluşturulmuştur. Basitçe ifade etmek gerekirse dijital bir kütüphane, fiziksel bir kütüphanenin henüz yapmadığı bir şeyi ilk olarak ve daha iyi yapmalıdır.

Amerikan tarihi alanında en iyi bilinen dijital kütüphane, Virginia Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Gölge Vadisi Projesi (The Valley of the Shadow Project)'dir. Edward Ayers tarafından yaratılan projenin, İç Savaş (Civil War)'ın karşıt taraflarında bulunan iki ilçe hakkında temel kaynak belgeleri topladığı ve dijitalleştirdiği görülmektedir. Siteyi ziyaret edenler; asker kayıtlarının, nüfus sayım kayıtlarının, haritaların, gazetelerin, günlüklerin ve mektupların bulunduğu geniş bir koleksiyon aracılığıyla, kendilerini iki farklı topluluk içerisinde görebilir; İç Savaş'ın nedenleri ve etkileri hakkında kendi orjinal araştırmalarını sürdürebilirler. 2002 yılında Ed. Ayers, Anne Rubin ve Will Thomas, Amerikan Tarih Topluluğu'nun James Harvey Robinson ödülüne layık görülmüşlerdir.

Ed Ayers'in *Gölge Vadisi* (The Valley of the Shadows) projesinin yöneticiliğini yapmış olan Will Thomas, 1998 yılında Virjinya Dijital Tarih Merkezi (VCDH)'nin yöneticisi ve arkasındaki gücü olmuştur. Thomas'ın şimdiki projesi ise *Virjinya'da Sivil Haklar Dönemi, 1945-1970* (The Civil Rights Era in Virginia, 1945-1970) projesidir; bir savaş alanı direnci olarak Virjinya'nın ayrıntılı tarihini, devlet ve ulusun diğer pekçok değişimleri bağlamında Virjinya'nın rolü –Soğuk Savaş, federal gücün yükselişi, modern muhafazakârlığın gelişimi ve televanjelizmin yükselişi– anlatmaya odaklanmıştır. Thomas'ın projesi, Amerikan tarihi derslerinde Sivil Haklar tarihinin öğretimi için ilgili dönemde dizinlenmiş ve düzenlenmiş haber filmlerinin, tüm orjinal çekimlerinin olduğu dijital bir koleksiyonu içermektedir. Thomas, şimdi “Birleşik Devletler ve Virjinya Tarihinde Sivil Haklar” dersi vermektedir ve bu ders için hazırlanan web sitesi, Sivil Haklar tarihinin öğretimi için bu projenin potansiyel değerini göstermektedir.

Thomas'ın Dijital Tarih Merkezi, Ayers ve Thomas'ın benzer başka bir projesi olan *Gölge Vadisi*'ne ve Virjinya Tech'ten Shifflet ve Richter'in *Gerçek Jamestown Projesi* (Virtual Jamestown Project)'ne sponsorluk etmektedir Bu dijital kütüphane projesi, Jamestown iskânı hakkında temel ve ikincil kaynakları toplamayı görev edinerek, kendi web sitelerini ziyaret edecek insanlara interaktif bir deneyim sunmaktadır. Sonuç olarak öğrenciler ve araştırmacılar, Jamestown hakkında deneyim edinebilir ve onun özgün ve zengin tarihini bir gözlemcinin perspektifinde öğrenebilir.

Lloyd Benson tarafından 1995 yılında geliştirilen *Secession Era Editorial Project* (Ayrılık Dönemi Başyazı Projesi), basılmış kopyalarından daha iyi olabilen dijital belge koleksiyonlarının yaratılış yönleri açısından özgün bir çalışmaydı. Söz konusu koleksiyon şimdilerde, savaş öncesi

dönemin dört kilit olayıyla –Nebraska Yasa Tasarısı’nın Kabulü, Senato katında Charles Sumner’a saldırı, Dred Scott kararı ve Harper Feribotu’na baskın– ilgili yüzlerce gazete başyazısını içermektedir. Başyazılar olay, siyasi parti ve bölge açısından seçilip düzenlenebilir. Pahabıçilemez bir öğrenme ve araştırma aracı teşkil etmektedirler. Proje, aynı zamanda interaktif olarak coğrafik lokasyonca hazırlanmış “harita anahtar kelime kullanımını” da içermektedir.

Diğer bir ilginç dijital kütüphane projesi de Birleşik Devletler Yüksek Mahkeme kararlarını ve tutanaklarını belge haline getirmek isteyen Michigan Eyaleti MATRIX’i ve Northwestern University tarafından desteklenen *OYEZ Projesi*’dir. Yüce Divan oturum kayıtlarının dijitalleştirilme sürecinin tamamlanmasıyla, siteyi ziyaret edenler Yargıç Brennan’ın sesini ve Şef Thurgood’un tartışmalarını işitebiliyor ve tarih canlanmış oluyor. Bu kaynak, bir öğrenme kaynağı olarak çok büyük bir potansiyele sahiptir ve aynı zamanda ses gibi multimedya kaynaklarını ve yazılı kaynakları bir araya getirerek nasıl dijital bir kütüphane yaratılacağına da iyi bir örnek oluşturmaktadır.

İlham verici bir dijital kütüphane projesi de geçmişten çok şimdiki zamanı belgelemek isteyen, CNMH’nin *11 Eylül Dijital Arşivi* (September 11th Digital Archive)’dir. Bu proje dijital medyayı, 11 Eylül 2001 tarihindeki New York ve Virjinya’daki terörist saldırılarıyla ilgili anıları biriktirmek ve korumak için kullanılmaktadır. Site kayıplara, saldırılara ve trajedik sonuçlara tanıklık eden insanların ilk ağızdan demeçlerini biriktirmektedir. Bu proje, kendi araştırmaları için zengin tarih kaynakları üzerinde çalışacak geleceğin tarihçileri için dijital teknolojinin, birbiriyle ilgili tarihi olayları belgelemede nasıl kullanılacağı konusunda büyük bir örnek teşkil etmektedir.

En büyük belki de en yararlı dijital kütüphane koleksiyonlarından biri de Kongre Kütüphanesi tarafından yürütülen *Amerikan Hafızası: Ulusal Dijital Kütüphane için Tarihsel Koleksiyonlar* (American Memory: Historical Collections for the National Digital Library) projesidir. Birleşik Devletler tarihinin tümünü kapsayan milyonlarca birincil kaynak belge, sitede yer almaktadır. Gazete küpürleri, haritalar, fotoğraflar, elyazmaları, mektuplar, video klipler ve daha pek çok tarihi belgeler de siteye dâhil edilmektedir. Bu geniş koleksiyon, ziyaretçilerin özel bir konuyla ilgili araştırma ve tarama yapabileceği daha küçük web sitelerine bölünmüştür. Bu, özel bir bilgi arayan ziyaretçilere ve öğrencilere, kolayca giriş yapabilecekleri ve kullanacakları geniş bir belge koleksiyonu sunmaktadır. Sitede aynı zamanda eğitimsel

amaçlar için tasarlanmış pek çok bölüm de bulunmaktadır. *Öğrenme sayfaları* denilen bu bölümler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve toplanan materyaller hakkında uygun soru sorma ve cevap verme gibi tarih becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır.

Başka bir ilginç dijital kütüphane örneği ise Cornell Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi arasında işbirliği olarak geliştirilen *Amerika'nın Oluşumu* adlı koleksiyondur. Koleksiyon, psikolojiden sosyolojiye her alanda yazılan on binlerce akademik ve profesyonel makalelerin dijitallerini içermektedir. Koleksiyon, İç Savaş (1850-1877) dönemine odaklanmakta ve dönemin edebiyat ya da sosyoloji hayatını anlamaya çalışanlar için değerli bir kaynak olarak hizmet vermektedir. Bu kaynak, özellikle değerlidir çünkü site, özellikle zayıf fiziksel durumda olup üzerinde inceleme yapmayı zorlaştıran nadir kaynakları içermektedir. Bu dijital versiyonlar, kaynakları daha geniş bir kitleye açmaktadır.

Daha küçük fakat oldukça yararlı ve odak olan diğer bir dijital kütüphane de Kansas City'deki Missouri Üniversitesi'nde hukuk profesörü Douglas Linder tarafından kurulan *Ünlü Duruşmalar* (Famous Trials) kütüphanesidir. Bu dijital kütüphane, Birleşik Devletler tarihindeki ünlü, önemli ve sansasyonel mahkeme duruşmalarından dijital görüntüleri ve belgeleri içermektedir. Sitede belgelenen 35 duruşma arasında; Andrew Johnson'ı suçlama duruşması, Scopes (Maymun duruşması da denilen) duruşması, Sacco ve Vanzetti duruşması, O. J. Simpson cinayeti duruşması bulunmaktadır. Bu tarihi belgeler dışında, dijital kütüphane koleksiyonunu kullanacak öğrenciler ve araştırmacılar için eğitimsel ve arka plan içeriklerine ait kapsamlı notlar dâbulunmaktadır.

Uzmanlaşmış bir dijital kütüphane koleksiyonu da *Atlantik Köle Ticareti ve Amerikalarda Köle Yaşamı: Görsel Bir Kayıt* web sitesidir. James S. Handler ve Michael L. Tuite, Jr. tarafından geliştirilen site, köle ticaretine ve ticari yoldan satılan kölelerin yaşamına ilişkin haritalar ve görüntüler içermektedir. Sitede, toplamda 1.000 kadar bibliyografik atıflı farklı görüntü ve resimler hakkında bir kaç tanımlayıcı yazı bulunmaktadır. Aslında görüntülerin eğitimsel bir bağlamı ve genel bir çerçevesi yoktur, ancak görüntüleri açıklayan ve temsil eden tarihsel materyallere yönelik bazı sorular vardır. Site kullanıcıları, görüntüleri anlamlandırabilmek ve bunların ne tür tarihsel bilgi sağladıklarını öğrenebilmek için dışardan tecrübeli birinin rehberliğine ihtiyaç duyabilir.

Amerikan Dijital Tarihinin Karşılaştığı Sorunlar

Teknolojinin ve dijital tarihin kullanımı, Amerikan tarihi alanında öğretime ve araştırma yapmaya ciddi bir tehlike oluşturabilir. Bir bakıma teknoloji, yeni bilgiye ulaşanla ulaşmayan arasındaki farkı genişletmeye hizmet eder. Öğretim ve araştırma araçları teknolojiye bağımlı oldukça, teknolojiyi satın almaya gücü yetenler ve gerekli eğitimi almak için zamanı olanlar, bu yeni araçları kullanabilecek ve bu meslekle tamamen hemhal olabileceklerdir. Bu, yüksek maliyetli dijital tarih teknolojisini satın almaya gücü yetmeyen öğrenciler ve eğitimciler için felaket olacak, profesyonel tarihçi olmak isteyen öğrencilere de ciddi bir engel teşkil edecektir.

Başka bir deyişle, teknolojik araç-gereç üretmek için gerekli olan yüksek maliyet ve deneyim, tarihçilerin üretim sürecine entegre olmalarını engelleyecek ve bu görevi, şirketlere devredecektir. Özel üretim modelleri, akademik ürün ve aracı geliştirmek için gerekli olmasına rağmen; fakülteler, tarih araştırmalarını ve öğretimini amaçlayan IT ürünlerinin üretiminde ortak hareket etme konusunda ısrar etmelidirler. Şayet halka açık hale gelse ve elitlere özgü olmasa teknoloji, öğrenmeye çok daha yakın olan tarihçilerin 21. yüzyıl taleplerini karşılama konusunda yardımcı olabilir. Bu amaç ve sorumluluk, eğitimi ve eğitimi yürütmek için gerekli olan araçları demokratikleştirmek olmalıdır.

Dijital tarih teknolojisiyle zaman geçirebilen eğitimcilere imkân tanımak için varolan araçlarla bile olsa, akademide bir ödül yapısı mevcut olmalıdır. Tarihte karşılaşılan büyük bir problem, tarihin daha geleneksel formlarında (biçimlerinde) yapılan işler gibi dijital formlarda yapılan işlerin de ödüllendirilmemesidir. Sonuç olarak, dijital tarihle ilgilenenler geleneksel bilim yapmak istiyorlarsa ya ilgilerini sınırlamalılardır ya da bu işi bırakmalılardır; ya da tarih bölümlerini bırakıp, artan tarihçi ve bilimci sayılarıyla Dijital Tarih Merkezleri veya Kütüphane ve Enformatik Bilim Departmanları gibi daha farklı akademik birimlere geçmelidirler.

Bu büyük bir problemdir çünkü böyle bir sürecin sonucu, dijital bir ortamda tarih yapmak için gerekli araçları geliştirenleri ve tarihi günlük bir mesele gibi çalışan ve araştıranları birbirinden ayırır. Tarihçilerin sürece katılımı ve müdahalesi, sürecin düzgünce işlemesi için gereklidir. Tarihçilerin sürece dâhil olması için tarih bölümleri, dijital çalışmalar için teşvik edilmeli ve dijital çalışmalar yapacak profesörlere çalışma alanı sağlamalılardır. Bu tarz bir politika, sadece akademinin ilgisini dijital dünyaya çekmeyecek; aynı zamanda tarihçilerin dijital dünyayla ilgili olmalarını teşvik edecek ve kendi bilimlerini dijital formlarda yapmayı sağlayacaktır.

Bilimin bu yeni formları, tarihçiler ve tarihçilerin çalışmalarını değerlendirenler için yeni zorluklar çıkaracaktır. Bu zorlukların en önemlisi ise tarihle ilgili bir çalışmayı, doğru bir şekilde gözden geçirmek ve değerlendirmek olacaktır. İnternet üzerinde açık yayınlama ile birlikte, bilim için akademik standartlar nasıl geliştirilecek? Katı bir inceleme mekanizması olmadan bilimin yüksek kalite parçaları, tarihsel norm olarak nasıl kalacak? Tarih bölümleri, kadro ve terfi amaçları için, tarihsel bilimin önemini ve etkisini nasıl değerlendirecekler? Bu meselelerin çözüm adresi bu meslektir.

Amerikan dijital tarihindeki tüm mükemmel çalışmalara rağmen, bilgisayar destekli eğitim materyalleri vaadi, henüz yerine getirilmemiştir. Eğitim yayınlarındaki reklamlar, eğitim için hazırlanmış web siteleri ve kampüsler konusundaki idari politikalar; bilgisayarın ve internetin araç-gereç, kaynak ve çevrimiçi öğretim-öğrenim sağlayarak eğitimi geliştireceğini göstermektedir. Fakülte perspektifine göre bunların hepsi, kalem-kâğıt ve tebeşir-tahtaya hitap eden gereçlerdir; öğrencilerin öğrenmesi gereken analitik ve yorumlayıcı işler değildir. İhtiyacımız olan bilgisayar destekli eğitim malzemeleri, araştırmaya dayalı yazdığımız makale ve kitaplara benzemekte olup, üretmek için kullandığımız araçlara benzememektedir. Fakülteadaki araştırmacılar ve yazarlar, bilgisayar destekli eğitim materyalleri ürettiklerinde – ve profesyonel tartışma yerlerinde tartıştıklarında–, çekici görseller ve hyperlinkler bulunan metinlerden daha fazla, HTML içerisinde bulunacaklardır.

Şimdilerde bilgisayarlar ve internetle aracılığıyla eğitim geliştirme modeli, üç özellik içermektedir. İlki, HTML’de haftalık okumalar ve ders programları gibi geleneksel ders materyalleri yaratmak ve bunları, eğitimcilerin hatta öğrencilerin kontrolüne bırakmak değil de hyperlinkler aracılığıyla web sitelerinde çevrimiçi olarak bulundurmadır. İkincisi, eşzamanlı olmayan (bülten, konferans vb.) tartışmalarla çevrimiçi bir ortam yaratmak ve öğrencinin çalışmalarını ve notlarını göndermesinden sorumlu olarak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci gibi özel bağlar için fırsatlar sunmaktır. Üçüncüsü, birinci ve ikinci özellikten yararlanmak isteyen fakülte üyeleri için kampüs seminerleri ve çalıştaylar önermektir.

Bu üçüncü özellik, yüksek eğitimde bilgisayar devrimine genel bir cevap olarak, ilerlemeye engel olmaktadır; öyle ki devrimde gerekli olan fakülte rolünün başkaları tarafından yapılan araçların toplanması olduğu, birçok kişinin inanmasını sağlamıştır. Ne yazık ki bu, profesörlerin sadece bilgiyi toplamak, analiz etmek ve sentezlemek için kullanılan tekniklerde öğrencilerin çok arkasında olduğu anlamına gelmez; aynı zamanda yüksek eğitimin kendisi,

hizmet etmesi gereken gençlere ayak uydurmakta başarısız olduğu anlamına gelir. Benzer bir durum, gençlerin sadece tarayıcıyı nasıl kullanacaklarını bilmeleri değildir; benzer durum, öğrencilerin tarih çalışmalarında Karl Marx okuyup öğretmenlerin okumadığı; öğrencilerin edebiyatta T. S. Eliot okuyup öğretmenlerin okumadığı bir durumdur. Marx tarafından önerilen analitik olasılıklar olmadan, modern tarih öğrettiğinizi hayal etmeye çalışın veya W.E.B. Du Bois tarafından önerilenler olmadan, Eliot'un ya da Afro-American tarihinin getirdikleri olmadan modern edebiyatı hayal etmeye çalışın; işte o zaman, bilgisayar devrimine katılmakta başarısız olan yüksek eğitim uğraşının problemini anlayacaksınız.

Şimdiki model fakülte üyelerini, öğretim ve araştırma mesleği dışında olanlar tarafından sağlanan kalıplarla, kendi materyallerini şekillendirme konusunda pasifize etmektedir. Bu durum bizi, iyi bildiğimizi düşündüğümüz materyalin yorumu hakkında başkalarıyla tartışmanın hazzından bile yoksun bırakmaktadır. Bizi, derslerimizin yapısını içerikleriyle karşılaştırma yeteneğinden de yoksun bırakmaktadır; çünkü mevcut araçlar, öğrettiğimiz dersleri layıkıyla karşılayamamaktadır.

Tarihçiler, tek başlarına çalışmaya alışıklardır. Yeni dijital bilim, farklı bir model gerektirmektedir. Dijital tarih yapmanın en iyi yolu, işbirliği içinde yapılır ve bu dijital tarihin geleceği için de yol gösterici olacaktır. İşbirliği, dijital bilimin bir karakteridir ve beşeri bilimlerde yeni medya (iletişim araçları) tartışmalarında sıklıkla değinilen noktadır. Çünkü herhangi birinin, şebekelenmiş (network halindeki) bilgisayarlarla karşılaşabileceği problemler, geniş ve karmaşıktır; onlarla mücadele etmek, yapamayacağı şeyleri bilen insanlarla koordineli ve temelde işbirliği yapmanızı gerektirmektedir. Şimdiye kadar pek çok beşeri bilim ve tarih araştırması, işbirliği içinde gerçekleştirilmiştir, yani “veriyle ilgili küçük tartışmalar yaşanmasına rağmen, bir kişi ya da grup, başka biriyle bilgi ya da veri sağlayabilir” mantığı hâkimdir (Sanderson, 1996, pp. 97-98). Şebekelenmiş dijital ortamın (network halindeki) keşfiyle birlikte, içinde “değişik ilgi ve arkaplanı olan bir grup araştırmacı, ortak bir araştırma konusu ve bilimsel bir problem tanımlamak ve araştırma sorunuyla ilgili yeni bilgi üretmek için araştırmayı, koordineli bir şekilde yürütmektedir” (Sanderson, 1996, p. 97). Tüm disiplinler gibi tarih, mükemmelliği göstermek için monografin (tek yazı) ötesinde olan modellere ve ulaşmak için yeni nesillere ve stratejilere ihtiyaç duymaktadır. Eski nesil, temeli atmıştır. Tarih disiplinini geleceğe aktaracak yeni bir tarihçi nesline ihtiyacımız vardır.

Dijital gelecek, buradadır.

Kaynakça

- Ayers, E. L. (2002a). Technological revolutions I have known. In O. V. Burton (Ed.), *Computing in the social sciences and humanities* (pp. 19-28). Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Ayers, E. L. (2002b). The valley of the shadow. In O. V., Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing* [CD-ROM]. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Ayers, E. L., & Thomas, W. (2003). *The difference slavery made: Two American communities in 1860 and the coming of the Civil War*. *American Historical Review*, 108(5), pp. 1298-1307.
- Bain, R. B. (2000). Into the breach: Using research and theory to shape history instruction. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*(pp. 331-353). New York: New York University.
- Bain, R. B. (2002). Web-supported world history course presentation. In O. V., Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing* [CD-ROM]. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Bain, R. B., & Ellenbogen, K. M. (2001). Placing objects within disciplinary perspectives: Examples from history and science. In S. Paris (Ed.), *Perspectives on object-centered learning in museums* (pp. 153-170). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bass, R., & Rosenzweig, R. (2002). Rewiring the history and social studies classroom: Needs, frameworks, dangers, and proposals. In O. V. Burton (Ed.), *Computing in the social sciences and humanities*(pp. 29-48). Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Burton, O. V. (1979). Using the computer and the federal manuscript census returns to teach an interdisciplinary American social history course. *History Teacher*, 12, pp. 71-88.
- Burton, O. V. (1985). *In my father's house are many mansions: Family and community in Edgefield, South Carolina*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Burton, O. V. (1987). *Lessons in the history of the United States*. Wentworth: COM.

Burton, O. V. (1989). *History's electric future*. OAH (Organization of American Historians) Newsletter, 17(4), pp. 12-13.

Burton, O. V. (1990). Complementary processing: A supercomputer/personal computer U.S. Census database project.

In J. L. Martin & S. Lundstrom (Eds.). *Supercomputing 88* (Vol. 2, pp. 167-77). Washington, DC: IEEE Computer Society.

Burton, O. V. (1991). Computers, history, and historians: Historians and converging cultures? *History Microcomputer Review*, 7(2), pp. 11-23.

Burton, O. V. (1993). Teaching historians with databases. *History Microcomputer Review*, 9(1), 7, pp. 9-17.

Burton, O. V. (Ed.). (2002). *Computing in the social sciences and humanities*. Urbana and Chicago: University of Illinois.

Burton, O. V., Blomeyer, R., Fukada, A., & White, S. J. (1987). Historical research techniques: Teaching with database exercises on the microcomputer. *Social Science History*, 11(4), pp. 433-448.

Burton, O. V., & Finnegan, T. (1990a). Developing computer assisted instructional (CAI) materials in the American history surveys. *History Teacher*, 24(1), pp. 1-12.

Burton, O. V., & Finnegan, T. (1990b). Teaching historians to use technology: Databases and computers. *International Journal of Social Education*, 5(1), pp. 23-35.

Burton, O. V., & Finnegan, T. (1991). Historians, supercomputers, and the U.S. manuscript census. *Social Science Computer Review*, 9(1), pp. 1-12.

Burton, O. V., & Finnegan, T. E. (1989). New tools for "new" history: Computers and the teaching of quantitative historical methods. *History Microcomputer Review*, 5(1), pp. 13-18.

Burton, O. V., Herr, D., Binnington, I., Cheney, M., & Burton, B. (2002). RiverWeb: River Basin knowledge network.

In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing* [CD-ROM]. Urbana and Chicago: University of Illinois.

- Burton, O. V., Herr, D., & Finnegan, T. (Eds.). (2002). *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing [CD-ROM]*. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Butler, C. (2002). The use of flowcharts in the teaching of history and flowchart examples. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing [CD-ROM]*. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Butler, C., & Marty, P. (2002a). Oikist: A computer simulation of Greek trade and colonization computer simulations for the teaching of history—PowerPoint presentation. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing [CD-ROM]*. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Butler, C., & Marty, P. (2002b). The use of simulations in the teaching of history. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing [CD-ROM]*. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Ethington, P. J. (2000). Los Angeles and the problem of urban historical knowledge. *American Historical Review*, 105(5). Available at <http://cwis.usc.edu/dept/LAS/history/historylab/LAPUHK/index.html>
- Galgano, M. J. (1999). "The best of times": Teaching undergraduate research methods using The Great American History Machine and The Valley of the Shadow. *History Computer Review*, 15(1), pp. 13-28.
- Kornbluh, M. L. (2002). Envisioning the future: Arts and letters in the digital age. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing [CD-ROM]*. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Latner, R. B. (2002). Crisis at Fort Sumter: Information technology and the beginning of the Civil War. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing [CD-ROM]*. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: New.

- Miller, D. W. (1994). *The great American history teaching machine: An interactive atlas of U.S. history* [CD-ROM]. College Park, MD: The ePress Project.
- Miller, D. W., & Modell, J. (1998). Teaching United States history with the Great American History Machine. *Historical Methods*, 21(3), pp. 121-134.
- Plotkin, W. (2002). Electronic texts in the historical profession: Perspectives from across the scholarly spectrum. In O. V. Burton (Ed.), *Computing in the social sciences and humanities* (pp. 87-123). Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Prochaska, D. (2002). Iconothèque: Orientalist paintings and art of colonialism, colonialism of art. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing* [CDROM]. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Rosenzweig, R. (2001). The road to Xanadu: Public and private pathways on the history web. *Journal of American History*, 88(2), pp. 548-579.
- Rosenzweig, R. (2000a). *Who built America? From the great war of 1914 to the dawn of the atomic age in 1946* [CDROM]. New York: Worth.
- Rosenzweig, R. (2000b). *Who built America? Working people and the nation's economy, politics, culture & society*. New York: Worth.
- Rosenzweig, R. (2003). Scarcity or abundance: Preserving the past in a digital era. *American Historical Review*, 108(3), pp. 735-762.
- Rosenzweig, R., Brier, S., & Brown, J. (1993). *Who built America? From the Centennial of 1876 to the great war of 1914* [CD-ROM]. New York: Voyager.
- Rosenzweig, R., & O'Malley, M. (2002). Brave new world or blind alley? American history on the World Wide Web. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing* [CD-ROM]. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Sanderson, D. (1996). Cooperative and collaborative mediated research. In T. M. Harrison & T. Stephen (Eds.), *Computer networking and scholarly communication in the twenty-first century* (pp. 95-114). Albany: State University of New York.

- Shifflett, C., & Richter, R. (2002). Virtual Jamestown. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing* [CD-ROM]. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Sieber, D. E. (2002). "Netagogy" in history and literature departments: On technology, effective teaching and student learning. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing* [CD-ROM]. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Sutton, W. A. (1990). Another view: History's electric future. *OAH (Organization of American Historians) Newsletter*, 18(2), p. 6.
- Thomas, W. G. III, & Ayers, E. L. (2003). An overview: The differences slavery made: A close analysis of two American communities. *American Historical Review*, 108(5), pp. 1298-1307.
- Tucker, S. W. (2002). Oral history and the Internet. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing* [CD-ROM]. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Turnbull, P. (2002a). Historians, new communications technologies and historiography: "Pictures of health," an Australian history World Web project. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing* [CD-ROM]. Urbana and Chicago: University of Illinois.
- Turnbull, P. (2002b). Pictures of health. In O. V. Burton, D. Herr, & T. Finnegan (Eds.), *Wayfarer: Charting advances in social science and humanities computing* [CD-ROM]. Urbana and Chicago: University of Illinois.