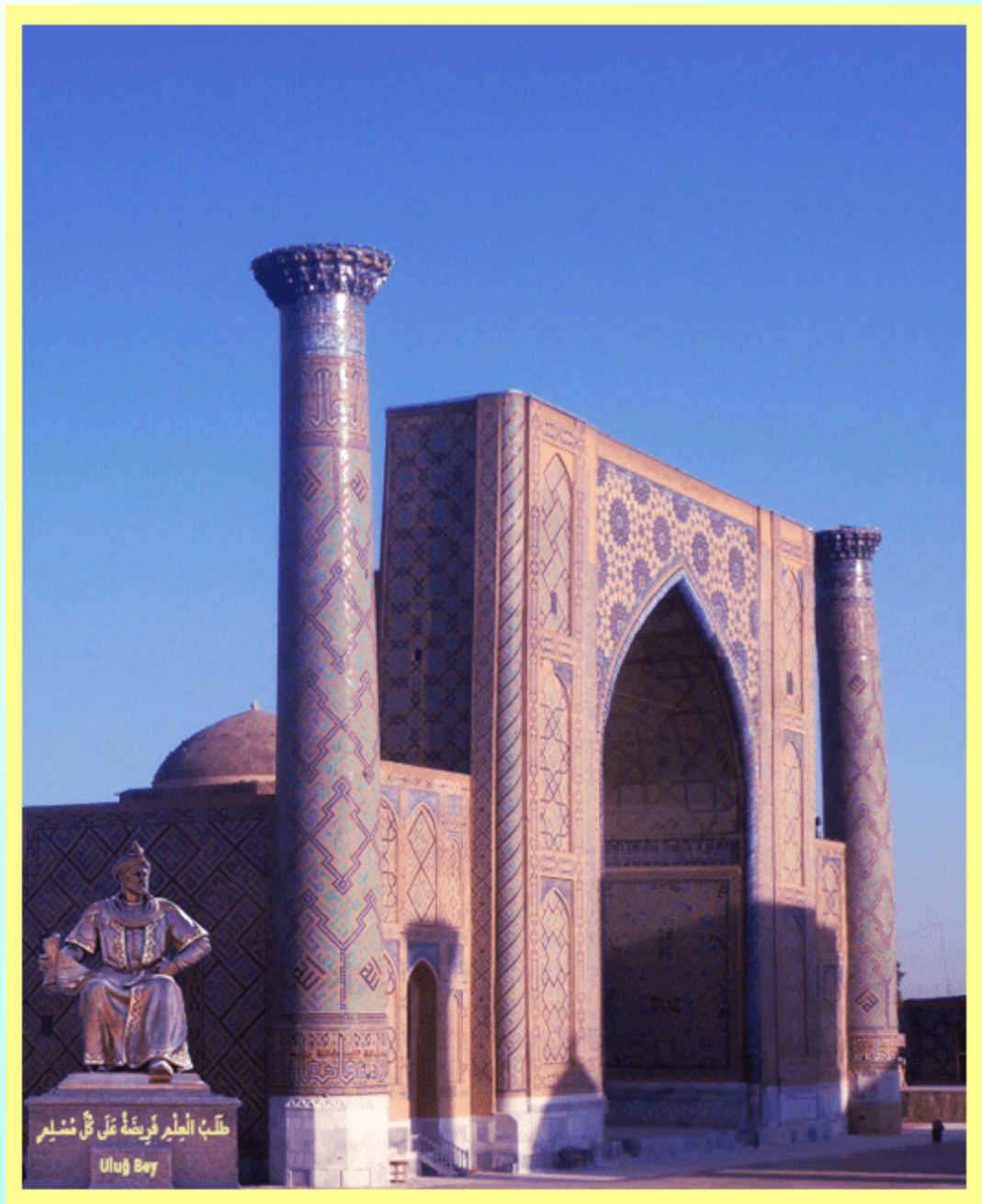




# TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL



*Uluğ Bey Medresesi - Semerkant*

ISSN: 2147-4516

Spring 2017, 6(1)



# TUHED

## Turkish History Education Journal

### **Sahibi ve Editörü**

Prof. Dr. Ahmet Şimşek

İstanbul Üniversitesi

### **Yardımcı Editör**

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Turan

İstanbul Üniversitesi

### **Yazı İşleri Sorumlusu**

Ahmet Şimşek

### **Yayın Kurulu**

Prof. Dr. İsmail Hakkı Demircioğlu - Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel Kabapınar – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri Ata - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Şimşek - İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Turan - İstanbul Üniversitesi

Sibel Yalı - İstanbul Üniversitesi

## **Sayı Hakemleri**

Prof. Dr. Bahri Ata (2) - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Şimşek – İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Selahattin Kaymakçı- Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin Köksal – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür Aktaş – Kafkas Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Bakan – Hitit Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Akif Pamuk – Marmara Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Neval Akça – Çukurova Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Tercan Yıldırım – Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ersin Topçu – Kastamonu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Fatih Yazıcı - Gazi Osman Paşa Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan Çalen - Trakya Üniversitesi

Sibel Yalı - İstanbul Üniversitesi



## Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) onuncu sayısı ile birlikteyiz. 5. yılında olan dergimiz uluslararası, hakemli, akademik niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz EBSCO'nun Humanities Source Ultimate indeksinde taranmakta, ULAKBİM'in TR İndeksinde ise inceleme süreci devam etmektedir. Geçen ocak ayına aldığımız bir 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 sayısının yayınlanmasından bu yana Türkiye'de tarihyazımı ve eğitimini konu alan iki önemli gelişme yaşandı. Bunlardan ilki 5. Tarihyazımı Çalıştayı'dır. Selçuk Üniversitesinin ev sahipliğinde, tarihyazimi.org platformunun Antalya'da seçkin tarihçilerin katılımıyla organize ettiği çalıştay, 17-18 Mart 2017 tarihlerinde yapıldı. Türkiye'de akademik tarihçiliğin tartışıldığı çalıştayda iki gün boyunca tarihçilik mesleğinin güncel sorunları olan, tarihsel araştırma ve yazım süreçlerinde iktidar etkilemeleri, etik sorunlar, kurumsal sınırlamalar ve yöntemsel sorunlar tartışıldı. Sonuç raporu [www.tarihyazimi.org](http://www.tarihyazimi.org) sitesinde yayınlandı. Bir sonraki çalıştayın Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde Tarih Bölümü ve Türk Dünyası Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin ev sahipliğinde düzenlenmesine karar verildi.

Diğer bir gelişme ise aynı tarihlerde başlayan ama üç farklı zamanda gerçekleştirilen, YÖK'ün öğretmen yetiştiren lisans programlarını düzenleme çalıştaylarıydı. Bu bağlamda tarih öğretmenliği lisans programının geliştirilmesi için üç ayrı tarihte çalıştay gerçekleştirildi. İlki ODTÜ'de yapıldı. İkincisine 4-6 Mayıs 2017 tarihlerinde Eskişehir'de devam edildi. En son ise 20-21 Mayıs tarihleri arasında yine Eskişehir'de gerçekleştirilerek tamamlandı. Tarih öğretmenliği programlarına belli standartların getirilmesi elbette ki öğretmen yetiştiren tüm alanlarda olduğu gibi olumlu bir gelişmedir. Ancak bu sürecin ortaya çıkış gerekçesi noktasında iki ayrı sorun göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki, 28 Şubat sürecinin çokça eleştirilen uygulamalarından biri olan, YÖK'ün eğitim fakültelerini yeniden yapılandırması bağlamında ilköğretime öğretmen yetiştiren lisansların programlarını bir merkezden yaparak, belirlenen kur tanımlarına uygun derslerin işlenmesini istemesiydi. Zamanında YÖK tarafından çok sert uygulanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının neredeyse "çakılı" tabir edilebilecek biçimde her üniversitede aynı biçimde uygulanmasından kaynaklı sorunlar

yaratmasından dolayı bu yeni girişimin de benzer aşırı merkezileştirme çağrışımları yaptığı için doğru olmadığını belirtmek gerekir. Yeni girişim her ne kadar “çekirdek program” çalışması şeklinde savunulsa da YÖK’ün öğretmen yetiştiren bölümlerin programlarını doğrudan yapması yerine, MEB tarafından belirlenen “öğretmen yeterlilikleri” dikkate alınarak oluşturulacak öğretmen yetiştirme standartlarını belirlemesi, bunları her bir üniversitenin ilgili bölüm ve anabilim dalına göndererek her bir üniversite-fakülte-bölüm-ana bilimdalının kendi imkân ve sınırlılıkları dâhilinde kendi öğretmen yetiştirme programını geliştirmesine imkân verilmesi hem çok daha demokratik hem de Türkiye’de son 20 yıllık oluşan alan eğitimi literatürü yanında tarih eğitimi literatürüne de çok daha uygun düşeceği söylenebilir.

Konuyla ilgili diğer sorun ise, tarih öğretmenliğinin Türkiye’de sekiz üniversitede her bir bölüme yılda sadece 20 öğrenci alınması sınırlaması getirilmesine karşın, öğretmenlik mesleği açısından tam bir drama dönüşen Pedagojik Formasyon kursları yoluyla yılda binlerce tarih öğretmeni adayının yetiştiriliyor (?) olmasıdır. Bu ciddi bir tutarsızlık olarak önümüzde durmaktadır. Eğer bu Pedagojik Formasyon eksikliğine devam edilecekse, çok az sayıda mezun veren tarih öğretmenliklerinin programlarında yapılacak bir düzenleme işe yaramayacaktır. Bunun yerine keşke pedagojik formasyona öğrenci gönderen edebiyat fakülteleri tarih lisans programlarında belli tarihçilik standartları geliştirilerek buna göre bazı düzenlemelerle çağdaş ve evrensel ölçütlerde tarihçi yetiştirilmesine de girişilmiş olsa çok daha isabetli işler yapılmış olacaktır.

TUHED’in bu sayısında 5 makale, 3 ktirik yazısı, 2 çeviri çalışması ve 1 de ünlü bir tarihçiyle yapılmış (Peter Burke) röportaj yer almaktadır. Kritik yazılarından 2’si kitap 1’i Taslak Tarih Öğretim programına yönelik bir rapordur. 1 eski yazıdan ve 1 de İngilizceden makale çevirisi yapılmıştır.

Gönüllülük esasıyla makalelerin geliştirilmesine katkı sağladıkları için hakemlerimize çok teşekkür ediyoruz. Dergimize yazılarıyla destek vereb yazarlara da ayrıca teşekkür ederiz.

Dergimiz, tarih eğitimi, tarihçilik ve eğitim tarihi Türkçe literatüre katkısı yapmaya sonraki sayılarda da devam edecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek



MODERN DÖNEM (1750-1914) AVRUPA'SINDAKİ BAZI OLAYLARIN  
EDEBİYATTAKİ YANSIMALARI

LITERARY REFLECTIONS of SOME EVENTS in EUROPE DURING  
MODERN PERIOD (1750-1914)

Kezban ACAR KAPLAN\*

**Öz:** Ülkemizde genel olarak tarih-edebiyat ilişkisine, özellikle tarih eğitiminde edebiyatın kullanımına dair birçok çalışma bulunmaktadır. Bunlar, ilköğretim ve ortaöğretimde Türk veya Osmanlı tarihinin öğretiminde veya çocuklara tarihi bilincin kazandırılmasında tarihi romanların, tarihi hikâyelerin, efsane ve destanların rolünü inceleyen ve analiz eden önemli çalışmalardır. Ancak hiç birisinde Avrupa tarihi eğitiminde edebiyatın kullanımına değinilmemiştir.

Bu makalede ise tarih eğitiminde, Modern Dönem (1750-1914) Avrupa tarihinde önemli bir yere sahip olan Endüstri Devrimi, Fransız İhtilali, 1848 İhtilali, 19. Yüzyılda işçilerin ve diğer toplumsal sınıfların durumu ve Yeni Emperyalizm gibi olayların anlatımında, Charles Dickens, Anatole France, Gustave Flaubert, Rudyard Kipling, Emile Zola ve Joseph Conrad gibi isimlerin eserlerinin kullanımından örnekler verilecektir. Verilen örnekler üzerinden tarih eğitiminde edebiyatın tamamlayıcı bir alan olarak kullanımını değerlendirecek ve analiz edilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Eğitimi, Edebiyat, Roman, Avrupa Tarihi, Üniversite, Modern Dönem

**Abstract:** There have been many studies in Turkish on history-literature relation and the use of literature in history education. These studies mostly deal with the role historical novels, stories, myths and epics play in developing an understanding of history and contributing to the teaching and learning of Ottoman history or Turkish history courses in elementary or middle schools. None deals with the use of novels in European history courses.

This article, on the other hand, analyzes and gives examples from various novels and literature by some writers such as Charles Dickens, Anatole France, Gustave Flaubert, Rudyard Kipling, Emile Zola and Joseph Conrad in teaching a European history course in universities.

---

\* Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, E-posta: [kacar45@yahoo.com](mailto:kacar45@yahoo.com)

**Keywords:** History Education, Literature, Novel, European History, University, Modern Period

## **Giriş**

Yakınçağı veya Batı'daki adıyla Modern Dönem'i Fransız İhtilali ile başlatmak gelenektendir ancak uzun dönem sonuçları göze alındığında çok daha veya en azından Fransız İhtilali kadar etkili olduğundan ve kronolojik olarak da 1750'lerde başladığından bu olayı Modern Dönem'in başlangıcı olarak kabul etmek bence daha doğrudur.

1750'lerde başlayıp 1910'lara kadar devam eden Modern Dönem, içinde ihtilalleri barındıran, sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi anlamda radikal değişimlerin yaşandığı, Karl Marks'ın deyimiyle, "her şeyin karşısına gebe olduğu," "katı olan her şeyin buharlaştığı" bir dönem olmuştur (Berman, 2013: 38). Bu kadar önemli bir dönem edebiyatta da çokça konu edinilmiştir. Ancak, daha önce bahsedildiği üzere, ülkemizde tarih eğitiminde edebiyatın kullanımına dair yazılmış çok sayıda çalışma olmasına rağmen, Avrupa Tarihi eğitiminde roman ve edebiyatın kullanımı üzerine hiçbir çalışma mevcut değildir. Kaldı ki, mevcut çalışmalar da daha çok ilköğretim ve ortaöğretimde Türk veya Osmanlı tarihinin öğretiminde veya çocuklara tarihi bilincin kazandırılmasında tarihi romanların, tarihi hikâyelerin, efsane ve destanların rolünü inceleyen ve analiz eden önemli çalışmalardır (Tokdemir, 2016; Aktaş, 2014; Kemal, 2012; Öztürk, 2011; Kılıç ve Altunay, 2011; Ceyhan, 2009; Şimşek, 2006, 2002, 2001; Dilek ve Yapıcı, 2003; Ata, 2000; Şirin, 2000; Kayalı, 1994). Bu çalışmaların hepsi kuşkusuz söz konusu alana önemli katkılar yapmaktadırlar. Ancak hiç birisi üniversitelerde tarih eğitimi üzerine değildir. Bu nedenle bu makale, üniversite tarih öğretiminde edebiyatın kullanımına dair olması açısından da farklıdır.

## **Amaç ve Yöntem**

Romanların veya genel anlamda edebi eserlerin tarihi olayları açıklarken kullanılıp kullanılmayacağına veya nasıl kullanılabileceğine dair, özellikle son on-on beş yılda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Wake, 2016; Groot, 2015; Lied,

2015; Polack, 2014, Groot, 2010; Southgate, 2009; Slotkin, 2005; Demos, 2005; Goodman, 2005; Longxi, 2004).

Bu çalışmalarda edebiyat-tarih ilişkisine özellikle de romanın tarihi kaynak olarak ele alınıp alınamayacağına dair iki farklı görüş ortaya çıkar. İlk ve daha az dillendirilen görüşe göre, roman kurgudur ve öyle kalması ya da kabul edilmesi gerekir. Bu görüşü savunan isimlerden James Goodman, konuyla ilgili bir makalesinde, romanın kurgu olduğunu ve romanlardaki karakterlerin gerçek yaşamdaki karakterlere benzemesinin de sadece bir tesadüf olduğunu belirtir (Goodman, 2005: 253).

Daha popüler görünen ve desteklenen ikinci görüşe göre ise romanlarda da tarihi gerçeklikler olabilir ve onlar da pekâlâ tarih eğitiminde ya da tarih söyleminde kullanılabilirler. Bu görüşü savunanlardan Longxi, geçmişten elde edebileceğimiz gerçeklerin sonsuz olduğunu ve bazen gerçekleri şiirlerde ve romanlarda da bulabileceğimizi belirtirken (Longxi, 2004: 400); Gillian Polack, romanlarda anlatılanların da en az tarih kitaplarındaki kadar gerçek ve doğru olabileceğini ileri sürer. Ona göre, roman yazarları da tarihçiler gibi güvenilirlikleri konusunda okuyucuyu ikna etmek mecburiyetinde olduklarından, ele aldıkları dönemi yansıtırken o dönemle ilgili tarihi bilgilere sahip olmak ve eserlerinde tarihi zaman ve mekâna uygun bir dünya yaratmak zorundadırlar (Polack, 2014: 540).

Michel de Certeau'nun "roman, tarihi söylemdeki bastırılmış ötekidir" sözüne referansta bulunan Hayden White ise edebiyat-tarih ilişkisini ele aldığı ve yine Certeau'nun konuyla ilgili görüşlerine yer verdiği makalesinde, tarihi söylemlerin doğrunun peşinde olduğunu, edebi söylemin ise daha çok gerçekle ilgilendiğini belirtir. Certeau'ya göre dünyaya dair salt doğru bir bilgi, belgelerin izin verdiği ölçüde söylenene dayanmaktadır ve bu yüzden belli bir zamanda belli bir yerde olanların sadece küçük bir bölümünü yansıtır. Roman ise sadece doğru bilgiyi değil, tarihin reddettiği, olması muhtemel ve hayal edilene de ışık tutar (White, 2005: 147).

Bu makale ise ele alınan romanlarda anlatılan olayların gerçeği ne kadar yansıttıklarına dair derinlemesine bir analiz yapmayı amaçlamaz. Aksine, Endüstri Devrimi, Fransız İhtilali, 1848 İhtilali, 19. Yüzyılda işçilerin ve diğer toplumsal sınıfların durumu ve Yeni Emperyalizm üzerine kaleme alına modern akademik çalışmalarda sunulan bilgilerle, bu olayların yansımalarını içeren romanlardaki anlatımların genel anlamda örtüştüğü gerçeğinden yola çıkarak, romanların tarihe yardımcı bir araç olarak kullanılabileceğini ileri sürer. Bu nedenle bu çalışmada romanlar, tarihi olayların



yansımalarını içeren birer ayna olarak ele alınacak ve değerlendirilecektir. Özellikle ele alınan romanların halktan kahramanların sesine yer vermeleri de dikkate değerdir.

## **Bulgular**

### **Madalyonun İki Yüzü: Sanayi Devrimi'ne Dair Görüşler ve Charles Dickens'inin Zor Zamanlar'ı**

1750'lerde İngiltere'de başlayan Sanayi İnkılâbı ilk yüzyıllık dönemde daha çok ulusal boyutta kalmış, ilk 80-100 yıl sonra ise küresel bir nitelik kazanmıştır (Hobsbawm, 2008: 52-72). 1850'ler, özellikle de 1870'den sonra, fabrikalaşma süreci ve beraberinde gelen seri üretim sonucu artan hammadde ve pazar ihtiyacını karşılamak için yeni sömürgecilik dalgasının başlamasına neden olmuştur (Hobsbawm, 2008: 120). Ayrıca Avrupalı ülkelerin gelirini %30-40 arttırmak suretiyle, devletlerin, basından, iletişime, ulaşım ve silahlanmaya kadar birçok alanda yatırım yapmasına olanak sağlamış; bu yönüyle hem modernizasyona katkıda bulunmuş hem de Birinci Dünya Savaşı'na doğru giden yolda önemli bir kilometre taşı olmuştur.

Bunlar dışında Sanayi İnkılâbı ile ilgili en önemli özelliklerden biri de onun toplumsal yaşama etkisidir. Hatta bu yöndeki sonuçları en çok tartışılan konulardan birisi ola gelmiştir. Kimilerine göre gelişmeyle birlikte işçilerin sömürsünü, hava, su ve çevre kirliliği ile bunların etkisiyle doğan ya da yayılan bulaşıcı hastalıklara yol açan Sanayileşme süreci, insanlığa iyilikten çok kötülük getirmiştir. Kimilerine göre ise bütün bunlara sebep olan ve bu sonuçları itibariyle özellikle ilk kuşağı sıkıntıya sokan Sanayi İnkılâbı, daha sonraki kuşaklar için hakların iyileştirilmesinden tutun, yaşam standardının yükselmesi, modernizasyona katkısı gibi çok olumlu sonuçlar doğurmuştur (Hobsbawm, 2008: 147-157). Batılı yazarların romanlarına bakıldığında Sanayi İnkılâbı'nın en çok bu son bahsi geçen özellikleriyle ilgili izlere rastlarız. Bu eserlerden Charles Dickens'in kaleme aldığı *Zor Zamanlar*, Sanayi İnkılâbı'nın işçi sınıfının olumsuz yaşam koşulları, burjuva ve aristokratlar tarafından aşağılanması, 1830'lar sonrası başlayan fabrikalaşma ve makineleşme nedeniyle iş yerindeki monoton ve sıkıcı yaşamları, sanayileşmenin getirdiği hava, çevre ve su kirliliği gibi olumsuz sonuçlarına dikkat çekmeyi tercih etmiş bir eserdir.

1854'te yayımladığı eserinde Dickens'in, o dönemde kaleme alınan bazı çalışmalarda da dile getirilen (Carlyle, 1843: 3; Engels, 1892: 57-94) benzer gerçekliklere dikkat çektiği ve sanayileşmenin 1830'lar sonrasında ikinci dalgasını, diğer bir ifadeyle makineleşme/fabrikalaşma sürecini yaşayan İngiliz toplumunun özellikle işçi sınıfının içinde bulunduğu duruma dair gerçekçi tespitler ve tasvirler yaptığı görülür.

Yazarın dikkat çektiği sorunlardan biri, burjuva sınıfının akli ve daha da önemlisi, herkesi bir sayıdan ibaret gören “kuru” gerçekleri baş tacı yapması, bireyde hiçbir hayal gücü ve özgünlüğe yer bırakmamasıdır. Eserde burjuva sınıfının bu hali, “gerçekliğin adamı, gerçeklerle hesapların adamı, iki kere iki dört eder, başkası yok ilkesiyle adımlarını atan, başka bir şeyi göz önüne almaya ikna edilemeyecek” Thomas Gradgrind'in, “evet, ben gerçekleri istiyorum. Bu çocuklara gerçekler dışında bir şey öğretmeyeceksiniz. Hayatta yalnız gerçekler gerekli. Başka bir şey yetiştirmeyin, başka her şeyi kökünden söküp atın” sözleriyle ifade edilir (Dickens, 2000: 1-2). Burjuvanın gerçeğe ve akla yaptığı “aşırı” vurgu nedeniyle Dickens, irrasyonalistlerle benzerlik gösterir (Dickens, 2000: 28).

Eserde, İngiliz sanayileşmesinin mekânsal simgesi, hikâyenin de geçtiği Coketown isimli bir kasabadır. Dickens kasabayı eserinde şöyle tanımlar:

Kırmızı tuğlaların, ya da islerle küller izin verse kırmızı kalabilecek tuğlaların bir kasabasıydı orası: ama özdeğin karşıda durduğu kadarıyla bir ilkelin boyalı yüzü benzeri doğadışı kırmızı, kara bir kasabaydı. İçlerinden yok edilemez duman sürüngenlerin sonsuz dek art arda çıkıp asla dağılmadıkları, uzun bacaların, makinelerin kasabasıydı. İçlerinde kara bir kanal, berbat kokulu boyasıyla mor akan bir ırmak ve buharlı makinelerin pistonlarının tasalı bir delilik nöbetindeki bir filin başı gibi aşağı yukarı tek düze çalışıp durduğu, gün boyu takırdayıp titreyen, pencerelerle dolu engin bir binalar yığını vardı. Hepsi birbirine çok benzer geniş caddeler, aynı işi yapmak için, aynı saatlerde, aynı kaldırımlardaki aynı seslerle gelip geçen, kendileri için her günün dünle yarının aynısı olduğu, her yılın öncekiyle sonrasının sureti olduğu, eşitçe birbirinin benzeri insanlarca oturlan, daha da çok birbirine benzer pek çok dar caddeler içerirdi (Dickens, 2000: 28).

Dickens, bu bölümde sanayileşmenin getirdiği hava ve su kirliliğinden, fabrikalardaki monoton ve her şeyin birbirinin aynısı olduğu sıkıcı, tek düze yaşama vurgu yapar. Modern araştırmacılar, bu özellikleriyle Dickens'in tasvir ettiği Coketown'ın, gerçek yaşamda 19. Yüzyılın ilk sanayi şehirlerinden Manchester olduğunu ileri sürerler (Briggs, 1993: 115).

### **Fransız Devrimi: Öncesi ve Sonrası**

Temmuz 1789'da patlak veren Fransız İhtilali, kuşkusuz Modern Dönemin diğer önemli bir olayıydı. 1789 yılında meydana gelmiş olmasına rağmen, çoğu devrimde olduğu gibi onu hazırlayan koşullar çok daha öncesine gidiyordu.

Paul Hazard gibi araştırmacılara göre, Fransız İhtilali'nin kökenini 14. Louis'in (1643-1715) 1685'te, Nant Fermanı'nı ilga etmesine kadar götürmek mümkündür. 1598'de ilan edilen Nant Fermanı Fransa'daki mezhep çatışmalarına son vermek ve milli birlik ve beraberliği sağlamak için ilan edilmiş ve bu fermanla Katolik Fransa'da yaşayan azınlık konumundaki Protestanlara da inanç özgürlüğü tanınmıştı. Ancak "güneş kral" olarak da bilinen ve Erken Modern Dönemde mutlak monarşinin sembolü haline gelmiş 14. Louis Nant Fermanı'nı kaldırmış ve Huguenot adı verilen Fransız Protestanlarının çoğunun ülkeyi terk etmesine neden olmuştu. Paul Hazard, Batı düşüncesindeki kırılma noktalarını ele aldığı eserinde, bu göçmen Huguenotların Katolik ve baskıcı Fransa'da çektikleri eziyetleri bütün dünyaya anlatarak hem Cenevre, Berlin, Budapeşte gibi şehirler, Hollanda ve İngiltere gibi ülkelerde Fransa karşıtı bir muhalefetin oluşmasına, hem de yazdıkları eserlerle Fransa'da rejim karşıtlığının başlamasına aracı olduklarını belirtir (Hazard, 1999: 100-103).

Kimi yazarlara göre ise devrimin asıl nedeni, belli bir güce erişen burjuvanın, kokuşmuş ama hâlâ ayrıcalıklı olan aristokrasiye başkaldırması (Blanning, 1987: 318), bazılarının göre ise Fransa'daki mutlak monarşinin ülkenin finansal krizini aşamaması, ülkenin gelirleriyle giderlerini denkleştirememesiydi (Popkin, 1995: 2).

Bazı araştırmacılara göre ise devrimin gerçek nedeni, 1770'lerden itibaren giderek artan sefaletti. Yeni Dünya'dan gelen külçe altın ve gümüşün ve bununla birlikte ticaretin ve üretimin azalmasıyla başlayan, 1785'teki kuraklıkla ve 1788'deki aşırı yağışlarla gelen kötü hasat ve kıtlıkla derinleşen ekonomik sıkıntılardı (Lee, 2010: 12-13).

Bazı edebi eserlerde de devrimin nedeni sıradan insanların içinde bulunduğu kötü ekonomik koşullar ve bunun sonucunda gelen açlık ve yokluk olarak açıklanmıştır. Charles Dickens, 1859 yılında yazdığı ve devrim öncesi ve sırasındaki Paris ve Londra'yı ele aldığı, *İki Şehrin Hikâyesi* isimli eserinde, devrimin nedenini özellikle köylülerin aristokratların elinde çektiği sıkıntılara bağlar ve bunu 1780 yılında Paris yakınlarındaki bir köyü tasviri aracılığıyla şöyle açıklar:

Tepenin eteğinde küçük bir köy vardı. Ufacık bir kilisesi, yel değirmeni, korusu ve uçurumun tepesindeki zindanı ile küçük bir köy. Buraları hep markinindi (bir Fransız soylusu). Köy pek yoksul ve bakımsızdı. Köylüler kazandıklarını vergiye veriyorlardı: Devlet vergisi, kilise vergisi, efendiye verilen para, yerel vergi, genel vergi. Bütün köyün bu kadar verginin altında ezilip ortadan kalkmaması şaşılacak bir şeydi doğrusu.

Sokaklarda ancak birkaç çocuk vardı. Köpeğe benzer bir şeye rastlanmazdı bu köyde. Erkeklerle kadınlara gelince, onlar iki şeyden birini seçmek zorundaydılar; Ya yarı aç yarı tok sürünmek ya da uçurumun tepesindeki zindanda çürümek (Dickens, 1971: 113).

Devrimin başlamasında, beyin takımı burjuva ve entelektüeller de olsa, Dickens'in de tasvir ettiği gibi aç ve sefil durumdaki köylülerin Paris'e başlattıkları yürüyüş ve bu yürüyüşleri boyunca önlerine gelen malikâneleri yakıp yıkmasının ve aristokratları öldürmesinin önemli bir rolü olmuş; bir anlamda devrim, tarihe "Büyük Korku" olarak geçen bu olayla başlamıştır (Popkin, 1995: 32).

Fransız İhtilali'nden sonra köylüler de dâhil, aşağı sınıflar, devrim öncesi dönemle karşılaştırıldığında, miras, boşanma, eğitim, istedikleri mesleği seçme gibi birçok hakka kavuşmuşlar, 1791'de yayımlanan İnsan Hakları Bildirgesi'yle birlikte, gelire göre vergi ilkesiyle birlikte, eski vergi yüklerinden kurtulmuşlar, kanun önünde eşitlik gibi çok önemli gelişmelerden istifade etmişlerdir. Ancak umutla bekledikleri oy hakkından, oy hakkı belli bir mülkiyet esasına bağlandığı için mahrum kalmışlardır (Popkin, 1995: 35-50).

Bu haklar meselesi dışında Fransız İhtilali'nin en ilginç sonuçlarından birisi, halkın kazandığı bazı hakların zaman içerisinde artan terör, açlık ve sıkıntılar yüzünden zaman içerisinde rafa kaldırılması, hatta bazıları için eskisinden çok daha

kötü bir dönemin yaşanmasıdır. Üst üste kötü hasat, devrim karşıtı İngiltere, İspanya, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ile yapılan savaşlar ve oy hakkından mahrum kalıp, bu hak için sokağa dökülenlerin gösterileri ve son olarak eski rejim yanlılarının özellikle kralın 1793 Ocak'ın da idamından sonra çıkardığı isyanlar gibi nedenlerle artan kargaşa, ülkede 1793 Eylülünde başlayıp 1794 Temmuzunda son bulacak bir terör döneminin yaşanmasına, ihtilalin getirdiği birçok hakkın ihlal edilmesine ve ülkede sıkıyönetim ve seferberliğin ilan edilmesine neden olmuştur (Perry, 1997: 328-330).

Edebiyatta bu dönemi en iyi anlatan eserlerden biri, Anatole France'nin 1912'de kaleme aldığı ve günümüzde Türkçeye, *Tanrılar Susamışlardı* başlığıyla çevrilen eseridir. Kitapta, 1790'da devrimden hemen sonra, kiliselerdeki dini sembollerin yerini "özgürlük, eşitlik ve kardeşlik" gibi devrim sloganlarının ve azizlerin yerini Brütüs, Jean Jacques Rousseau ve Louis-Michel le Peletier gibi isimlerin büstlerinin alması gibi değişikliklerden bahsedilir. Ayrıca eserde Avusturya ile savaşın başlamasıyla birlikte hem ekmeği hem de topu olmayan Paris'in ve genel olarak da Fransa'nın üçte ikisinin ya işgal altında ya da isyan halinde olduğu belirtilir (France, 1979: 27-29).

Ancak eserin tarih eğitimi açısından asıl katkısı, genç bir gazeteci olan Evariste Gamelin'in başına gelenler üzerinden terör döneminde neler yaşandığını canlı bir biçimde tasvir etmesidir. Gamelin ve ailesi, çoğu Fransız gibi terör döneminde yiyecek maddelerinin kıtlığından, yüksek gıda fiyatlarından ve hatta doğru dürüst para olmamasında muzdariptirler. Gamelin'in kendisi sıkı bir devrimci olsa da, annesi ve daha birçok Fransız, giderek kötüleşen yaşam şartlarından devrimcileri ve devrimi sorumlu tutarlar (France, 1979: 38-41).

Terör döneminin bir diğer özelliği de kitapta da aktarıldığı üzere, herkesin birbirinden şüphe etmeye başlaması ve devrim karşıtı avının yaşanması ve hapishanelerin ağzına kadar dolmasıdır. Bu av sırasında kişilerin aile geçmişlerine inilerek, aile büyüklerinin sosyal ve siyasi kimliği de mercek altına alınmış ve birçok kişi, kendileri sadık birer devrimci olsalar da aileleri yüzünden devrim karşıtı olarak mahkûm edilmişlerdir (France, 1979: 166-184).

1789'da Devrim'den hemen sonra Anayasal Monarşi ile yeni bir sayfa açan Fransa, 1792'de cumhuriyeti ilan etmiş, 1793-94'te terör dönemini yaşamış, bu sıkıntılı dönemden sonra ise 1795'te Napolyon Bonapart'ın askeri başarılarıyla birlikte düze çıkmaya başlamıştır. Bundan sonra yoluna, Konvansiyon (1792-1795), Direktuar (1795-1799) ve Konsüllük Devri (1799-1804) gibi değişik isimlerle devam eden

Fransa'da, 1804'te İmparatorluk ilan edilmişti. 1812'de Rusya'yı işgal eden ve bu işgalden büyük bir hezimet ve kayıpla dönen Napolyon'un 1815'te bu kez Rusya, İngiltere, Rusya, Avusturya, Prusya ve İspanya'nın içinde bulunduğu Yedinci Koalisyon tarafından son bir kez daha yenilmesinden sonra ise tekrar anayasal monarşiye dönmüştür. 1830 İhtilallerinde anayasal monarşinin altı bir kez daha çizilmiş, 1848 İhtilallerinden sonra ise İkinci Cumhuriyet ilan edilmiştir (Perry, 1997: 330-340; Lee, 2010: 38-49).

Bu tarihi süreci konu edinen bazı eserler mevcuttur. Napolyon'un düşüşünün miladı olarak kabul edilebilecek 1812 Rusya'yı işgalini ve Rus-Fransız Savaşı'nın en iyi anlatan eserlerden biri Rus yazar Lev Tolstoy'un ele aldığı, 1869 yılında yayımlanmış *Savaş ve Barış* isimli eseridir. Tolstoy bu eserinde 1790'larda Devrim Fransa'sı ile karşıtları arasında başlayan ve 1812'de Napolyon'un Rusya'yı işgaline doğru giden gelişmeleri şöyle özetler:

Savaş Avrupa'da aralıklarla on üç yıl sürdükten sonra 1805'te sözde bir barış sağlandı. Avrupa kralları, Fransız devrimine karşı hemen silaha sarılmalarına rağmen Napolyon'a karşı çaresiz kaldılar. Rusya ve Avusturya savaştan çekildi ve Fransa'ya karşı sadece, denizlerde üstün olan İngiltere kaldı. Ancak Napolyon'un yayılma hırsı bitmek bilmediği için Avrupa devletleri savaşa tekrar girmeyi düşünmeye başladı (Tolstoy, 2013: 5). Bu süreçte Napolyon İtalyan devletlerinden bazılarını ve İspanya'yı hâkimiyeti altına almış ve gözünü Rusya'ya dikmiştir.

Haziran 1812'de başlayan işgal 1812 Aralık'ında son bulmuştur. Bu süreç içinde 7 Eylül 1812'deki Borodino Muharebesi'nde birçok kayıp vermesine rağmen ilerleyişini sürdüren ve 14 Eylül'de de Moskova'ya gelen Napolyon'un Rusya'yı özellikle Moskova'yı ele geçirme isteğini Tolstoy eserinde şu şekilde açıklamıştır:

İki Eylül (14 Eylül) sabahı saat onda ortalık bir masal ülkesini andırıyordu. Poklonny tepesinin önünde Moskova nehri, bahçeleri ve kiliseleri ile uzanıyor, kendine özgü hayatını yaşamakta devam ediyor görünüyor, kubbeleri güneş ışığında birer yıldız gibi parlıyordu.

Napolyon, bu yabancı şehrin görünüşü ve kendine aşına olmayan mimarisi karşısında, insanların kendilerine yabancı olan dünya nimetleri karşısında duyduklarına benzer bir gıpta ve haset duydu. Bu şehrin coşkun bir yaşantı ile dolup taşıdığına şüphe yoktu. Canlıyı cansızdan ayırt eden o şaşmaz

belirtiler Napolyon'a Poklonny tepesinden şehrin kalp atışlarını hissettiriyor ve imparator, bu büyük, harika varlığın nefes alışını fark ediyordu. Moskova'ya bakan her Rus onun ana olduğunu hisseder.

Onun analığından habersiz olan her yabancı ise ona bakarken, şehrin dişiliğini hisseder. Napolyon bunu da hissediyordu.

“Sayısız kiliseleri olan bu Asya şehri, kutsal Moskova. İşte sonunda o ünlü şehir! Zamanı çoktan gelmişti” dedi Napolyon. (Tolstoy, 2013: 399).

Napolyon Tolstoy'un anlatımıyla iştahını kabartan Moskova şehrini ele geçirememiş, hiçbir yenilgi almamasına rağmen, savaşı kaybetmiş ve 614.000 askerle geldiği Rusya'dan büyük bir hezimetle uğrayarak ordusunun büyük bir kısmını kaybederek Fransa'ya dönmek zorunda kalmıştır. 1812 sonrasında ise daha önce bahsi geçtiği üzere karşıt ülkeler tarafından yenilgiye uğratılmış ve Akdeniz'deki Elbe Adası'na sürgün edilmiştir (Perry, 1997: 338-340).

Bonapart sonrası dönem hakkında en ayrıntılı bilgi veren eserlerden biri ise Victor Hugo'nun 1862 yılında basılan *Sefiller* isimli romanıdır. Hugo eserinde 1814'te Napolyon'un tahttan uzaklaştırılmasıyla başlayan süreci ve sonrasını şöyle özetler:

1814 hareketiyle Bonapart tahttan uzaklaştırılıp kral yönetimi ele geçirincede; ihtilalde olduğu gibi, bu yeni yönetimde de ezilen yine zavallı halk oldu. Vergiler arttırıldı, fakirler ekmez bulamaz duruma düştü. Sefalet eskisinden daha beter halkı ezmeye başladı. Bu durumdan istifade eden Napolyon, (sürgün edildiği) Elbe Adasından çıkarak tekrar Paris'e girdi. On sekizinci Lui<sup>1</sup> tahtını bırakıp kaçmak zorunda kaldı. Napolyon gurura kapılarak kendisini “en büyük” ilan etti ve Fransa'nın ebedi imparatoru oldu. Tanrı, ona Waterloo'da İngiliz generalinin<sup>2</sup> eliyle öyle bir tokat indirdi ki, Bonapart gözlerini Saint Helen'de “bir mahkûm” olarak açtı. Ve Saint Helena ona mezar oldu (Hugo, 2008: 218).

<sup>1</sup> 18. Louis, 15. Louis'in torunu idi. Napolyon Bonapart'ın 1815'te Yedinci Koalisyon tarafından yenilmesi ve Akdeniz'deki Elbe Adası'na sürgün edilmesi üzerine Bourbon Hanedanlığı yeniden tesis edilerek, 15. Louis'in torunu Louis Louis Stanislas Xavier, 18. Louis olarak tahta çıkarıldı.

<sup>2</sup> Kastedilen komutan, Waterloo Savaşı'nda Britanya Ordusu'nun başında bulunan General Arthur Wellesley (1769 1852) olmalı.

Bu dramatik sona değinen yazar, son başarısızlıklarına rağmen Napolyon'u bir kahraman olarak tanımlar çünkü Hugo'ya göre, "İhtilal ve Napolyon birer şimşekti. Fransız halkının gözlerini açtılar ve hürriyetin ne olduğunu gösterdiler. Cumhuriyet karanlıkta kurulmuş bir darağacı, imparatorluk gece vakti çıkarılmış bir kılıçtı" (Hugo, 2008: 218). Bu son ifadelerle yazar, ihtilal ve ardından gelen cumhuriyet ve Napolyon ve onun ilan ettiği imparatorlukla gelen baskı ve ölümlere dikkat çeker ama buna rağmen bıraktıkları hürriyet fikrinin önemli bir miras olduğunu da ifade eder.

Nitekim bu hürriyet fikirleri yaşamaya devam etmiş ve "istikrar ve barış" arayışlarının damgasını vurduğu 1815 Viyana Kongresi'nde Napolyon'u yenen ülkelerin ve bizzat yenilen Fransa'nın devlet adamlarının her türlü ihtilale, isyana ve devrime karşı iş birliği ve yardım sözüne rağmen 1830'da yeni bir ihtilal dalgasına neden olmuşlardır. Fransa'da 1824 sonrasında giderek artan politik baskıya ve meclisin yok sayılmasına tepki olarak başlayan ve çoğu araştırmacının liberal bir burjuva devrimi olarak tanımladığı 1830 İhtilali, Rusya'da, Belçika'da ve bazı İtalyan devletlerinde ise siyasi bağımsızlık için gerçekleştirilmiştir. 1815 Viyana Kongresi ile bağımsızlıklarını kaybeden bu iki ülkeden Belçika, Hollanda'ya, bir kısmı Prusya'ya bir kısmı da Rusya'ya verilen Polonya ise Rusya'ya başkaldırmıştır. 1830 İhtilallerinde, Hollanda'dan bağımsızlığını kazanan Belçikalılar ve anayasal monarşinin tekrar tesis edilmesini sağlayan Fransızlar başarılı olurken, Rusya tarafından baskı altına alınan ve geri püskürtülen Lehler ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu tarafından bastırılan İtalyanlar ise başarısız olmuşlardır (Roberts, 2010: 472-477; Lee, 2010: 50-58).

Tarihe Temmuz Devrimi olarak da geçen bu ihtilalin Fransa'daki versiyonuna *Sefiller*'de ayrıntılı bir biçimde yer veren Victor Hugo, ihtilalin nedenini şöyle açıklar:

Ayaklanmalara alışık olan Paris'te yine bir ihtilal havası esmeye başlamıştı. Kardeşlik, eşitlik, hürriyet vaat eden hiçbir hükümet fakirliğe çare aramıyor, en evvel ezilen yine fakirler oluyordu. İşsizlik, cehalet, sefalet halkı ezmeye devam ediyordu. İş ve ekmek isteyenler, "hükümete ihanet etmek"le suçlanıyor; hapisanelere tıklarıyorlardı. Zülüm ve baskı artıyor, huzursuzluk aileleri parçalıyordu. Bu gidişe dur demek için gençler aralarında gizli ihtilal komiteleri kuruyorlardı (Hugo, 2008: 227).

Bazı güncel çalışmaların işaret ettiği üzere, 1830 İhtilali sonrasında anayasal monarşi yeniden tesis edilmesine rağmen, oy hakkından mahrum bırakılarak siyasi



iktidarın veya meclisin dışında bırakılan aşağı sınıflar, hükümet politikalarının bazılarını eleştirmeye başladığından, özellikle de giderek artan işçi sorunları da büyüdüğünden, 1848'de Fransa'da yeni bir ihtilal dalgası daha yaşanmıştır (Lee, 2010: 70-72).

Her ne kadar İtalyan ve Alman devletlerinde de yaşanmışsa, 1848 İhtilallerinin en çok ses getireni Fransa'da yaşanan devrim olmuştur. İlk sosyalist işçi devrimi olarak da bilinen bu İhtilal, Fransa'daki sanayileşme sonucu yaşam koşulları giderek kötüleşen işçi sınıfının, sekiz saatlik iş günü, oy hakkı, grev hakkı gibi bazı haklar talep etmesiyle başlayan, üniversite öğrencilerinin ve entelektüellerin de destek verdiği bir devrimdir. Devrim, işçilerin ve onları destekleyenlerin başarısıyla sonuçlanmış ve işçiler talep ettikleri grev ve oy hakkı yanı sıra, 10 saatlik iş günü gibi birtakım kazanımlar edinmişlerdir (Lee, 2010: 76).

Bu dönemde devrimin nedenlerine dair bilgiler veren ve devrime kimlerin destek verdiğini gösteren bazı eserler mevcuttur. Örneğin Gustave Flaubert, *Duygusal Eğitim* isimli ve 1869 tarihli romanında, verdiği bilgiler ve çizdiği resimle, Fransa'daki 1848 İhtilali'nin aslında modern çalışmalarda (Breuilly, 2000: 143) ileri sürüldüğü üzere, merkezi hükümetleri şok eden ve birdenbire gelişen bir devrim olmadığını; devrimi hazırlayan nedenlerin 1840'lı yılların başına, hatta 1830'lu yılların sonuna kadar gittiğini belirtir. Romanda, burjuva sınıfına mensup, eski bir asker ve mübaşirin oğlu, kolej mezunu, 1789 Devrimi ve sosyal iktisada meraklı bir genç olan 22 yaşındaki Charles Deslauriers, daha 1837 yılında yeni bir devrimin patlak vereceğini belirtir. Ona göre yeni bir 89 devrimi hazırlanıyordu çünkü insanlar “anayasalardan, fermanlardan, kurnazlıklardan, yalanlardan” bıkmıştı artık. Bu bıkkınlığın ve bazı özel gelişmeler sonucu 1840'lı yılların başında öğrenciler ve “iş elbiseli birtakım adamlar” beşer onar kişilik gruplar halinde toplanmaya ve nutuklar atmaya başlamışlardı bile (Flaubert, 2007: 25-36).

Yazarın devrime zemin hazırlayan gelişmelerden biri olarak öne sürdüğü olaylardan birisi 1841 tarihli Humann nüfus sayımı, diğeri ise Fransa Parlamentosunda tartışılan vergi reformuydu. Dönemin Fransa Maliye Bakanı, Jean-Georges Humann (1780-1842), “vergi mükellefi sayısını arttırmak için bir nüfus sayımı yaptırmıştı. Ancak bu iş iyi yönetilmediği için yer yer ayaklanmalar olmuş, kanlı olaylar çıkmıştı. Sözü edilen Reform ise seçim hakkı karşılığı yurttaştan alınan vergi miktarının azaltılması konusundaydı” (Flaubert, 2007: 36).

*Duygusal Eğitim*'de 1848 İhtilali ile ilintili olarak dikkat çeken bir diğer nokta da bazı çalışmalarda (Lee, 2010: 71) daha çok sosyalist bir işçi ihtilali olarak anılagelen ihtilale aslında çok farklı sosyal sınıflardan özellikle burjuva sınıfından ve hatta aristokratlardan bazılarının da destek verdiğinin belirtilmesidir. Yazar, devrim öncesinde ve sırasında her kafadan bir ses çıktığını, işçilere yönelik talepler dışında, devrimcilerin akademilerin ve enstitülerin kaldırılması, lisans derecelerinin iptali, kadınların devlet yönetiminin içinde yer alması gibi istekler de bulunmaktaydı (Flaubert, 2007: 342-347).

Bununla birlikte devrimin esas nedeni, Flaubert'e de göre, işçilerin içinde bulunduğu sefalet ve ekonomik sıkıntılardır. Romanda bunu en iyi aktaran karakter, devrime ideolojik bir ton katan ve sosyalistleri temsil eden işçi Senecal'dir. O, işçi ücretlerinin yetersizliğinden dem vurur, eşitlik ve ürünlerin adil bir biçimde dağıtılmasını talep eder (Flaubert, 2007: 159). Devrimin sonunda sosyalistler ve işçiler bu taleplerinin bir kısmını elde eder ancak ideolojik olarak kaybederler. Senecal'in 1848'den sonra içeri atılarak, mahzenlerde ölümü de bu kaybı sembolize eder.

Sosyalistlerin ve işçilerin gözden düşmesinin bir nedeni, Fransız hükümetinin 1848 İhtilali sonrası açtığı, işsizlere iş ve aş sağlama amacı güden ulusal atölyelerdir. Flaubert'in eserinde verdiği bilgilere göre bu atölyelere kısa sürede 30 bin kişi başvurmuş ve bu sayıdaki insana iş ve özellikle aş veremeyeceğine karar veren hükümet aynı gün bir karar çıkararak, "on sekiz yirmi yaş arasındaki bütün yurttaşlar silâh altına alınmaya ya da taşraya giderek toprakta çalışmaya" çağrılmıştır. Ancak bu iki çözüm işçileri daha da kızdırmıştır çünkü işçilere göre silâh altına almak sürgün gibi, toprakta çalışmak da aşağılayıcıydı (Flaubert, 2007: 356). Nitekim ulusal atölyeler Flaubert'in de dikkat çektiği gibi daha çok finansmanı konusundaki sıkıntılar yüzünden kısa süre sonra kapatılmıştır.

Emile Zola'nın o dönemi anlatan Meyhane, *Germinal* gibi bazı eserleri, 1848 İhtilali sonucu elde edilen, grev hakkı, 10 saatlik iş günü gibi bazı hukuksal kazanımlara rağmen, işçilerin olumsuz yaşam koşullarının ve sefaletinin sonraki dönemlerde de devam ettiğini gösterir. Bu eserlerden, 1885'te basılan *Germinal* isimli eser ise işçilerin 19. yüzyılın son çeyreğinde içinde buldukları zor koşulları, açlık ve sefaleti gerçekçi bir biçimde sunar. Zola, kuzey Fransa'daki Monstsou isimli bir maden kasabasındaki işçilerin yaşam ve iş koşullarını anlattığı eserinde, işçilerin kalabalık, özel hayatın ve mahremiyetin ortadan kalktığı, nemli, rutubetli apartmanlarda yaşadığını yazar; işçilerin

maden ocaklarında çoluk çocuk demeden genellikle bütün bir aile olarak, sabahın erken saatlerinden geç vakitlere kadar çalıştıklarını belirtir.

Örneğin, romanın başkahramanı 20'li yaşlarda bir makinist olan Etienne'nin çalıştığı madende 7 çocuklu bir aileden, 4 ve 6 yaşlarındaki çocuklarıyla anneleri hariç, 9 ve 15 yaşındaki iki çocuk da dâhil toplam dört kişi çalışmaktadır. Eserden bu ve diğer işçi ailelerinin hikâyeleri aracılığıyla, 1890'larda Fransa'daki çoğu işçinin ailecek, sabahın erken saatlerinden akşama kadar çalışmalarına rağmen ancak karınlarını doyurabildiklerini çünkü 4 kişilik bir ailenin aylık kazancının ancak 18 Frank olduğunu öğreniyoruz. Romana göre, bu paranın bir kısmı da maden sahiplerinin yaptığı işçi apartmanlarının kirasına gitmekte, işçi aileler çoğu zaman yiyecek ekmek bile bulamamakta, açlıklarını yatıştırmak için su ve lahana çorbası içmektedirler (Zola, 2003: I. cilt, 26-27).

Ayrıca işçilerin yaşadıkları evler de son derece sağlıksızdır. Maden işletmesinin kendileri için yaptırdığı, ucuza mal etmek için ince tuğladan inşa edilen evler hem ses yalıtımı açısından kötü hem de hep birlikte aynı evde yaşayan geniş aileye sahip işçiler için son derece küçüktür. Üstelik de bu evler ücretsiz olmayıp, işçiler işletme sahibine aylık 6 frank kira ödemek zorundadırlar. Ses yalıtımının olmadığı bu binalar “öyle ince inşa edilmişti ki, duvarın diğer tarafından en ufak bir soluk sesi dahi duyulurdu. Bir uçtan, diğer uca, burun buruna yaşıyorlardı, özel yaşamlarının da gizlisi saklısı kalmamıştı” (Zola, 2003: I. cilt, 23).

Zola, eserinde işçilerin zor yaşam koşullarının altını çizmek için aristokrat bir maden sahibi ailenin yıllık gelirinin 40 bin frank olduğunu belirtir ve buna rağmen bu gibi patronların işçilerin ücret artışı talebine veya o da olmazsa, borç para isteğine olumsuz yanıt verdiklerinin altını çizer. Bu ailenin 15 yaşlarındaki, iyi beslenmiş, canlı kanlı kızı Cecil, geç vakitlere kadar uyurken, istediği at, yeni giysiler vs. ne varsa edinirken; Voreaux madenci ailesinin aynı yaşlarda ama az beslendiği ve yeterince uyumadığı için genç bir kızdan çok küçük bir çocuğu andıran sıska, solgun yüzlü kızı Catherine, 8-9 yaşından beri madende çalışmakta ve karnını ancak doyurabilmektedir (Zola, 2003: I. cilt, 20-21; 96-97).

Zola eserinde işçilerin grev hakkına, işletme sahipleri tarafından kendilerine en kalitesizinden olsa bile aylık 800 ton kömür verildiğine, iş kazası geçirerek yaşamını yitiren bir işçinin karısına belli bir aylık bağlandığına ve maaşlarından kesinti yapılmasa da emekli maaşına bağlandıklarına da değinir (Zola, 2003: I. cilt, 28; 135-136). Ancak

uykusuzluk, yorgunluk, yokluk, meyhane, açlık, çok sayıda çocuk gibi bazı durumlara daha sık vurgu yaparak işçi sınıfının içinde bulunduğu sefaletle dikkat çeker; aynı zamanda tezat içeren tasvirleriyle Fransız toplumunun en üst ve en alt sınıfları arasındaki uçurumu da dile getirir.

Bu farklıklar ve giderek artan sefalet, Voreaux Maden Ocağı'ndaki işçilerin, 20'li yaşlarda bir makinist olan Etienne'nin liderliğinde grevine neden olacaktır. Modern araştırmacılara göre Zola'nın yazdıkları, özellikle maden işçilerinin grevi, 1884'te Fransa'da yaşanan Anzin Grevi'nin bir yansımasıdır (Zakarian, 1972: 167). Hatta bazı kaynaklara göre Zola romanına hazırlık aşamasında bu madeni ziyaret etmiş ve bu ziyareti de 12.000 işçinin greve gittiği bir döneme denk gelmiştir (Mayeur, Corbin ve Schweitz, 1995: 37).

Zola, eserinde işçilerin sosyalist söylemlerden etkilendiklerine ve kitlesel bir harekete giriştiklerine dikkat çeker. Grevin lideri Etienne ve diğer işçilerin sıkça dillendirdikleri düşüncelerine göre, "pek yakında her şey değişecekti zira işçiler artık düşünmeye başlamışlardı" ve "yerden biten bu insanlar, bu işçi ordusu, adaleti yerine getireceklerdi! Devrimle herkes eşit denmemiş miydi? Herkes oy hakkında sahip olduğuna göre neden, işçi işverenin kölesi olacaktı?" İşçilerin düşlediği "her yurttaşın emeğinin karşılığını alarak yaşadığı, hayatın zevklerinden payına düşeni aldığı kusursuz ve düzenli bir memleketti" (Zola, 2003: I. cilt, 212-213). İşletme yönetimleri ise bu talepleri yersiz ve haksız buluyor ve işçi mahallelerini aç bırakarak kısa yoldan çözüme kavuşmayı ve grevi sonlandırmaya çalışıyorlardı ancak onları bu engellemelerine karşın artan sefalet sonrası grev daha da büyümüş ve giderek genelleşmiştir (Zola, 2003: II. cilt, 85-336).

Esere göre grev işçiler açısından somut sonuçlar getirmemiş ancak buna rağmen önemli izler bırakmıştır. "Kömür işçileri ne kadar kalabalık olduklarını görmüş, güçlerini denemiş, Fransa'yı adalet isteyen çığlıklarıyla inletmişlerdi." Bu yüzden zaferle çıkmamış olsalar da herkesin içine bir korku salmış, zafer kazanan kentsoyluları "er ya da geç yakasına yapışacak olan sonun gelip gelmeyeceğini anlamak için dönüp arkasına bakmaya" zorlamışlardır (Zola, 2003: II. cilt, 334).

İşçiler bu durumdayken, sadece Zola'nın kitabında değil, dönemin birçok romanında aristokratlar ve burjuva rahat ve lüks içinde yaşayan bir sınıf olarak anlatılır. Aristokratlardan ziyade burjuvanın öne çıktığı bu döneme dair en çok işlenen konulardan biri de bu zenginlik ve lüks yaşamın eşlik ettiği, günümüz çalışmalarında

Viktoryan değerleri olarak da geçen İngiliz burjuva değerleri ve kadınlara ve erkeklere atfedilen sosyal cinsiyet rolleridir.

İngiliz orta sınıfının en belirgin özelliği zenginliği dışında bağımsızlığı idi. Servetlerini ve statülerini aristokratların aksine aile geçmişlerine değil kendi çabaları ve çalışmalarına borçlu olan orta sınıf üyeleri kendilerini bağımsız ya da kendi kendini yaratan adam (self-made man) olarak tanımlamakta idiler.<sup>3</sup> Orta sınıfın diğer bir özelliği ise saygınlık kùltü idi. Hor gördükleri işçi sınıfının aksine, orta sınıf saygın oldukları iddiasında idiler ve bütün saygınlıklarını servetlerine borçlu idiler. İyi bir aile, dindarlık, çok çalışmak, emeklilik ve kırsal alanda bir malikâne sahibi olmak orta sınıfın belirleyici sembolleri idi. Hizmetçiler, piyano, içi cam ve porselen dolu vitrinler ise diğer statü simgeleri idi (Chambers, Hanawalt, Rabb, Isser ve Grew, 1999: 785, 815).

Henrik Ibsen'in 1789'da kaleme aldığı tiyatro eseri *Bir bebek Evi* ise burjuva evine ve karı koca ilişkilerine dair bazı bilgiler sunar. Burjuva sınıfından olup, bir banka müdürü olarak alışan Torvald Helmer ile karısı Nora arasındaki ilişkiyi temel alan eser, ikilinin evini tasvirle başlar. iftin evi; piyanosu, duvarlardaki tabloları, şöminesi, porselen dolu bir dolabı, kitaplığı ve yerdeki halı ve kilimleriyle tam bir orta sınıf evidir. Bu evde, eşinin "küçük tarlakuşum" diye çağırdığı Nora, eşine "sözde" itaat eden, gerçekte ise yeni yıl hediyeleri, ev eşyaları ve giysi vs. için sürekli para harcayan, üstelik bunu sadece eşinin parasıyla değil, eşinden habersiz borç alarak da yapan müsrif ve eşinden bağımsız bir kadındır (Ibsen, 1992: 1-28). Nora bu haliyle sadece eşinden bağımsız değil aynı zamanda biraz da sonradan görme bir kadındır.

Burjuva toplumunun diğer bir özelliği ise kadın ve erkek üyelere atfedilen farklı toplumsal ve ekonomik rollerdi. Buna göre, orta sınıf erkeği, acımasız ve tehlikelerle dolu iş dünyasında para kazanan ve bu nedenle özgür olan tarafken, kadınlar erkeklerin sahip olduğu özgürlükten yoksun, evlerini kurmak ve korumakla ve iyi bir eş ve anne olmakla yükümlü idiler. Ayrıca, iyi piyano almak, dikiş ve nakıştan anlamak, iyi yazabilmek konuşabilmek, yemek kurallarını bilmek ve yabancı bir dil öğrenmek orta sınıf kadınlarından beklenen diğer özelliklerdi. Kadınların namuslu olması beklenmekte idi. Evlilik dışı bir ilişki yaşamış bir kadın bütün sosyal saygınlığı ve

<sup>3</sup> <https://tr.scribd.com/document/31333018/wikipediaboek>, s. 12. Ayrıca bkz.

<http://www.laura-cenicola.de/brithist2/brithist/8-1-introduction-into-victorian-morality-what-exactly-was-the-victorian-era.html>; Victorian Morality: [http://en.wikipedia.org/wiki/Victorian\\_morality](http://en.wikipedia.org/wiki/Victorian_morality)

statüsünü kaybetmekte, toplum dışına itilmekte idi. Oysa aynı hatayı yapan erkekler toplum tarafından affedilebilmekte ve hoş görülebilmekte idi (Chambers vd., 1999: 785-786).

Jane Austen'in ilk kez 1813'te basılan romanı *Gurur ve Önyargı*'da bahsi geçen bu cinsiyet rollerine ve genç bir kadından, hatta eş adayı genç bir kızdan neler beklendiğine dair bazı örnekler mevcuttur. Eserin kahramanı olan orta sınıf Bennet ailesinin kızı Elizabeth ile onlara yakın bir malikâneye taşınan zengin ve genç bir adam olan Charles Bingley ve onun asistanı arasında geçen bir konuşmada, Bay Bingley bir şeyler başarmış, donanımlı kadınlardan iyi anladığını ve bu anlamda etrafından çok az kadın bulunduğunu söyler. Ona göre evlenilebilecek iyi bir aday ya da her şeyi başarmış donanımlı bir kadın sadece elışı yapmak ya da boyama işiyle uğraşmaktan öte şeyler yapabilmelidir. Ona ve onun gibi düşünen asistanına göre bir kadın "müzik, şarkı söylemek, dans etmek ve modern diller konusunda tam bir bilgi sahibi olmalıdır. Bunlar dışında yürüyüşünde, ses tonunda, hitap şeklinde ve ifadelerinde belli bir hava olmalı" (Austen, 1998: 33-34).

Bu dönem toplumsal yapısıyla özellikle İngiltere'deki sosyal yapı ve yaşama dair dikkat çeken bir diğer önemli nokta da yukarıda bahsi geçen orta sınıf değerleri, zenginlik ve saygınlığına rağmen orta sınıfa mensup burjuvanın aristokratlar tarafından aşağılanması ve hor görülmesidir. Örneğin *Gurur ve Önyargı*'da toprak sahibi soylu biri olan Fitzwilliam Darcy, orta sınıf bir burjuva ailesi olan Bennet ailesine ve özellikle onların en akıllı, donanımlı ve güzel kızı Elizabeth'e karşı sürekli bir önyargı içindedir ve bu yüzden sık sık karşı karşıya gelmekte, çatışmaktadırlar. Bu çatışmanın temel nedeni, romanda açıkça belirtilmese de soyluların gözünde burjuvanın "sonradan görme" olması, soyluluktan ve soyluların sahip olduğu entelektüel ve toplumsal donanımdan yoksun olmasıdır.

Son olarak modern dönem Batı toplumlarında özellikle İngiltere'de dikkat çeken bir diğer nokta da kadınların legal anlamda maruz kaldığı ayrımcılık idi. 20. yüz yılın başına Fransa hariç birçok Avrupa ülkesinde kadınların oy kullanma hakkı yoktu (Bock, 2004: 149-182). 1918'e gelindiğinde, 18 yaşındaki mülk sahibi erkekler oy kullanma hakkına sahipken, kadınların 30 yaşında olması gerekiyordu. Ayrıca, kadınlar üniversitelerde ders veremiyorlar, doktor ve savcı olamıyorlardı. Üniversite eğitimi alamıyorlardı. Mahkemelerde kadınlara boşanma hakkı verilmiyordu. Boşanmada son söz erkeğindi (Nielson, 2014: 16; Life in the United Kingdom, 2004: 44).

Modern dönemde öne çıkan, burjuva değerlerinin de etki ettiği bir diğer gelişme de Yeni Emperyalizm idi. Özel olarak 1871-1914 yılları arasındaki sömürgecilik faaliyetlerini kapsayan Yeni Emperyalizm, 1850 sonrası sanayileşmede başlayan fabrikalaşma veya makineleşme sonucu giderek artan pazar ve hammadde ihtiyacı nedeniyle ortaya çıkmıştır. Avrupalıların Afrika başta olmak üzere dünyanın değişik yerlerinde giriştikleri sömürgeciliği ifade eder (Kishlansky, Geary ve O'Brien, 1997: 850-858).

Kısaca bilgi vermek gerekirse, batılı literatürde *Scramble for Africa* (Afrika'nın Paylaşımı) olarak geçen Yeni Emperyalizmi, Coğrafi Keşifler sonrası başlayan ilk dönem sömürgecilik faaliyetlerinden ayıran “yeni” özelliklerinin başında, bu dönemde Avrupalıların özellikle Afrika'ya yoğunlaşmalarıydı (Perry, 1997: 459; Lee, 2010: 361; Kishlansky, Geary ve O'Brien, 1997: 858-862).

Bunun nedeni, XIX. yüzyılın sonlarında dünyada Afrika, Çin-Hindi, Çin ve Pasifik Adaları dışında hemen her yerin Avrupalılar tarafından paylaşılmış olmasıydı (Davies, 2006: 895; Armaoğlu, 2010: 598; Ferro, 2002: 39). Kuşkusuz Avrupalılar Afrika'ya Coğrafi Keşifler sırasında da gitmişlerdi ancak o dönem sadece kıyı bölgelerde bazı ticaret kolonileri kurmakla ve oralardan bol miktarda altın, gümüş ve özellikle köle götürmekle yetinmişlerdi. 1850 sonrasında ise ilk dünya savaşına neden olacak bir hızla ve hırsla Afrika'nın tamamını paylaşmak istemişler ve Liberya ve Habeşistan/Etiyopya dışından hemen her yeri parsellemişlerdir (Kishlansky, Geary ve O'Brien, 1997: 866; Ferro, 2002: 133-140, 423).

Yeni Emperyalizmi farklı kılan bir diğer özellik, “doğrudan yönetim” ilkesiydi. Avrupalılar tarafından paylaşılan büyük Afrika devletleri yerine küçük devletler kurulmuş ve bunların hemen her şeyi Avrupalılar tarafından idare ve kontrol edilmiştir (Tandoğan, 2013: 221; Ferro, 2002: 133-140).

Bu dönemi öncekilerden farklı ve yeni kılan bir diğer özellik de emperyalizmi meşru kılmak için çok daha sık kullanılmaya başlayan “oraya iyilik, hayır, uygarlık” için gidiyoruz söylemleridir. Bu söylemin vücut bulmuş en ünlü örneği İngiliz şair Rudyard Kipling'in “Beyaz Adamın Yükü” isimli şiiridir. Esasen Kipling, bu şiirini ABD'nin 1898 Savaşı sonunda İspanya'dan Filipinler'i ele geçirmesinin anısına yazmıştır (Judd, 1997: 47/6: 37).

Sırtlan beyaz adamın yükünü,

Dök ortaya en iyi mahsulünü.  
Gönder oğullarını sürgüne,  
Efendilerinin istediği hizmete.  
Yüklen beyaz adamın yükünü,  
Vahşidir barışın savaşları,  
Doldur tika basa açlığın ağzını  
Ve emret hastalığa durmasını.  
Sen hedefine en yakın olduğunda  
Sona erer ötekilerin arayışı.  
Tembelden ve budala kâfirden gözünü ayırma  
Düşürür senin bütün umutlarını suya.

1870 sonrası sömürgeciliğini yeni kılan bir diğer özellik de 1884'te toplanan, sömürgecilik konferansı olarak da bilinen Berlin Konferansı'nda alınan bazı kararlardır. Bir anlamda yeni sömürgeciliğin kurallarının belirlendiği bu konferansta Kongo Havzasının Belçika Kralı II. Leopold'un özel mülkü olduğu kabul edilmiş, kölelik yasaklanmıştır (Keith, 1919: 302-316). Ancak hem modern çalışmalar hem de edebi eserler Afrika'da insan sömürsünün ve köleliğin devam ettiğini göstermektedirler (Fish ve Durost Fish, 2001: 104). Polonyalı-İngiliz yazar Joseph Conrad, 1899'da kaleme aldığı *Karanlığın Kalbi* isimli eserinde Marlow karakteri aracılığıyla, bu dönem emperyalizminin, özellikle Afrika'daki İngiliz emperyalizmini tasvir eder ve eleştirel bir resmini çizer.

Romanda Marlow, yolculuğunun başladığı Thames Nehri'ni, Afrika'daki nehirler kadar karanlık görür ve onu emperyalist birçok gezinin veya yolculuğun başladığı bir yer olarak tanımlar:

Asla sona ermeyecek vazifesini yaparak bir ileri bir geri hareketlenen gelgit akıntısı, kimi zaman sıcak ve konforlu yuvalarına, kimi zaman da deniz savaşlarına taşıdığı adamların ve onların yolculuk ettiği gemilerin hatıralarıyla doludur. Bu akıntılar, Sir Francis Drake'den, Sir John Franklin'e kadar, toplumun övünç duyduğu herkesi, soylu olsun olması, hepsi birer deniz gezgini şövalye olan adamları tanımış ve hizmet etmişti... Altın ya da şan şöret peşindekiler, hepsi ellerinde kılıç ve çoğu kez de meşale taşıyarak, nehrin akıntısından yola çıkmışlardı; Bu insanlar topraktaki kudretin habercileri, kutsal ateşin kıvılcımını taşıyanlardı. O nehirdeki gelgitle akıntılarından, bilinmez bir diyarın gizemlerine



ne büyüklükler akmamıştır ki! İnsanların düşleri, milletler topluluğunun tohumları, filizlenen imparatorluklar (Conrad, 2015: 38-39).

Conrad eserinde bu imparatorluklarda Afrika'ya gitme meselesini meşru kılmak için birçok söylem geliştirildiğinden bahseder. Yengesinin tanıdığı “önemli kişiler” aracılığıyla Afrika'ya gitmek için bir şirket adına işe alınan Marlow, yola çıkmadan önce yengesiyle yaptığı bir sohbeta istinaden bu söylemleri şöyle açıklar:

Birbirimize içimizi döktüğümüz bu sohbetten anladığım kadarıyla, yüksek makam sahibi bir adamın karısına ve tanrı bilir bakalım daha kaç kişiye olağanüstü ve yetenekli-Şirket için büyük bir şan-eşine kolay rastlanılma biri olarak tanıtılmıştım. Vay be... Adeta oralara ışık götüren, özel bir elçi, öncü bir misyoner gibi. O sıralarda bu tür zırvalara gazetelerde ve insanların sohbetlerinde sıkça rastlanıyordu ve bir şarlatan furçasına denk gelen benim mükemmel yengemin de ayakları yerden kesilmiş, bunlara kendini kaptırmıştı. “O milyonlarca zavallı cahili korkunç alışkanlıklarından vazgeçirmekten’ o kadar bahsetti ki, sonunda kendimi bayağı bunalmış hissettim (Conrad, 2015: 51).

Conrad, bu söylemlerin ardındaki esas gerçeğin maddi kazanç isteği olduğunu özellikle Kongo'daki fildişi avının altını çizerek vurgular. Ayrıca Avrupalıların Afrika'yı bir pazar olarak da kullandıklarından bahseder. Bu iş için Afrika'da nehirler boyunca kurulan ve yerli halkın hamal olarak çalıştırıldığı istasyonlara Avrupa'dan gelen mallar ve Afrika'dan Avrupa'ya giden ürünler hakkında önemli bilgiler verir:

Ayakları taraklı, toz içinde zenciler kafileler halinde gelip gidiyorlardı. Akın akın gelen mamuller, adi pamuklular, boncuklar ve pirinç alaşımli teller karanlığın derinliklerinde doğru doğru yola çıkıyor, karşılığında değerli fildişleri gıdım gıdım geliyordu. (Conrad, 2015: 61).

*Karanlığın Yüreği*'nde Afrika'dan maddi kazanç sağlamayı iş edinmiş beyaz adamları, Alman bir denizci olup, bilmediği ve birçok tehlike ve hastalıkla karşı karşıya kalmasına rağmen, kendi canı pahasına daha çok fildişi bulmak adına ısrarla Kongo'da kalmaya devam eden Kurtz temsil eder. Bir deri bir kemik kalmasına rağmen fildişi bulma hırsıyla yanıp tutuşan Kurtz, çift namlulu iki av tüfeği, bir yivli tüfek ve kısa namlulu karabina tüfek gibi silahlarının da verdiği avantajla, yerlilere zulüm eder, onlara baskı ve işkence uygular. İsteklerini yerine getirmeyen “asilerin” kafasını keser ve sırıklara geçirir (Conrad, 2015: 128-131).

Bu ve benzer yollarla sömürgeleştirilen ve sömürülen Afrika, diğer sömürgelerle birlikte, Avrupalıların milli gelirlerine önemli katkılar yapmışlardır. Giderek zenginleşen Avrupalılar ise artan milli gelirlerini 1914'te başlayan Birinci Dünya Savaşı'na zemin hazırlayacak şekilde, çok daha büyük ordular ve donanmalar ve silah teknolojisi için harcamışlar, milliyetçi bir eğitim ve basın için harcamışlardır. Bu alt yapıyla başlayan ve Avrupalı ülkelerin sömürgelerini ve başka paylaşım planlarını da içeren Birinci Dünya Savaşı, sadece ilk dünya savaşı olmakla kalmamış, aynı zamanda Avrupalı ülkelerin güçleri birbirlerine yakın ya da denk olduğu için en yıkıcı savaşlardan birisi olmuştur (Kishlansky, Geary ve O'Brien, 1997: 885-886).

## **Sonuç**

Modern Dönem (1750-1914) Avrupa tarihinde önemli bir yere sahip olan Endüstri Devrimi, Fransız İhtilali, 1848 İhtilali, Yeni Emperyalizm, Birinci Dünya Savaşı gibi olayların anlatımında, Charles Dickens, Emile Zola, Rudyard Kipling, Joseph Conrad gibi isimlerin eserlerindeki yansımalarını inceleyen bu makale, edebiyatın tarih öğretiminde yardımcı bir alan olarak kullanımına bir örnek teşkil eder.

Makalede verilen örnekler, gerçekte yaşanan olayların sadece siyasi ve ekonomik bir olay olmadığını, aynı zamanda insanların yaşamına dokunan toplumsal ve psikolojik yönleri olduğunu da göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca bu yönüyle romanlar, tarihi olaylara ruh ve can katar. Ayrıca insan ögesini, onların yaşadıklarını ve hissettiklerini öne çıkarmasıyla, okuyucuda tarihe karşı bir empati ve ilgi de uyandırabilir.

Bununla birlikte romanların ve her türlü edebi eserin, tarihe yardımcı bir kaynak olarak kullanımında, bu eserlerdeki bilgilerin modern çalışmalarda verilen bilgilerle karşılaştırılarak değerlendirilmesi ve iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Örneğin bu makalede incelenen eserler, anlattıkları olayları özellikle halkın gözünden ele almıştır. Bu yaklaşım, yaşadıkları dönemde genellikle siyasi hayatın dışına itilen halkın sesinin duyulması, ya da onların tarihi olayların aktörleri olarak öne çıkarılması açısından önemlidir. Ancak hem halkın gerçek rolünün anlaşılması hem de edebiyata konu olan eserlerin dokunduğu ve aktardığı olayların anlaşılması açısından, tarihi romanların

veya genel olarak edebi eserlerin tarihe açtıkları pencere ile sınırlı kalmamak, mutlaka ele alınan dönem üzerine yazılmış bilimsel çalışmalara da bakmak gerekir.

### **Kaynakça**

- Aktaş, Ö. (2014). Türk denizcilik tarihi öğretiminde kullanılabilecek romanlar üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.28, s. 39-55.
- Armaoğlu, F. (2010). *19. Yüzyıl siyasi tarihi (1789-1914)*. İstanbul: Alkım.
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihî romanlar. *Türk Yurdu*, 153-154, s. 158-166.
- Austen, J. (1998). *Pride and prejudice*. New York: Oxford University.
- Berman, M. (2013). *Katı olan her şey buharlaşıyor*. Çev. Bülent Peker, Ümit Altuğ, 16. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Blanning, T. C. W. (1987). *The French revolution: aristocrats versus bourgeois?* New Jersey: Humanities.
- Bock, G. (2004). *Avrupa tarihinde kadınlar*, Çev. Zehra Aksu Yılmaz. İstanbul: Literatür.
- Breuilly, J. (2000). 1848 Devrimleri. D. Parker (Ed.). *Batı'da devrimler ve devrimci gelenek, 1560-1991*. Ankara: Dost.
- Briggs, A. (1993). *Victorian cities*. Berkeley, Los Angeles: University California Press.
- Carmen J. Nielson, C. J. (2014). *Private women and the public good: charity and state formation in hamilton, Ontario, 1846–93*. Vancouver: UBC.
- Carlyle, T. (1843). *Past and present*. London: Chapman and Hall.
- Chambers, M., 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.

- Ceyhan, N. (2009). Çocuklara tarih şuurunu kazandırmada tarihi hikâyelerden yararlanma üzerine bir deneme. *1st International Symposium on Sustainable Development*.
- Conrad, J. (2015). *Karanlığın yüreği*, Çev. Erhun Yücesoy. İstanbul: Can.
- Davies, N. (2006). *Avrupa Tarihi*, Çev. Burcu Çığman, Elif Topçugil, Kudret Emiroğlu, Suat Kaya. Ankara: İmge Kitabevi.
- Demos, J. (2005). Afterword: notes from, and about, the history/fiction Borderland, *Rethinking history*, 9/2-3, s. 329 – 335.
- Denis, J. (1997). Diamonds are forever: Kipling's imperialism; poems of Rudyard Kipling. *History Today*, 47/6, s. 1.
- Dickens, C. (1971). *İki şehrin hikâyesi*. Çev. Gönül Suveren. 7. Basım. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Dickens, C. (2000). *Zor günler*. Çev. Lütfü Baydoğan. İstanbul: Adam.
- Dilek, D. ve Yapıcı, G. (2003). Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*.
- Ferro, M. (2002). *Fetihlerden bağımsızlık hareketlerine sömürgecilik tarihi 13. yüzyıl-20. yüzyıl*. Ankara: İmge.
- Fish, B. Durost Fish, B. (2001). *Congo: exploration, reform and a brutal legacy (Exploration of Africa, the emerging nations)*. Philadelphia: Chelsea House Publishers.
- Flaubert, G. (2007). *Duygusal eğitim*, Çev. Cemal Süreya. İstanbul: İletişim.
- France, A. (1979). *The gods will have blood*. London: Penguin Books.
- Friedrich Engels, F. (1892). *The condition of the working-class in England in 1844*. Translated by Florence K. Wischnewetsky. London: S. Sonnenschein & Co.
- Goodman, J. (2005). Fictional history. *Rethinking History*, 9/2-3, s. 237–253.
- Groot, J. (2010), *The historical novel*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Groot, J. (2015). *Remaking history: the past in contemporary historical fiction*. London: Routledge.

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

Hobsbawm, E. J. (2008). *Sanayi ve imparatorluk*. Ankara: Dost.

Hugo, V. (2008). *Sefiller*. Çev. Ali Çankırılı. İstanbul: Antik Dünya Klasikleri.

<http://www.laura-cenicola.de/brithist2/brithist/8-1-introduction-into-victorian-morality-what-exactly-was-the-victorian-era.html> adresinden alınmıştır.

[http://en.wikipedia.org/wiki/Victorian\\_morality](http://en.wikipedia.org/wiki/Victorian_morality) adresinden alınmıştır.

<https://tr.scribd.com/document/31333018/wikipediaboek> adresinden alınmıştır.

Ibsen, H. (1992). *A Doll's house*. New York: Dover Publications.

Kayalı, K. (1994). Edebiyatı, tarihi zenginleştirici bir malzeme olarak algılama gerekliliği. *Kültür*, 103, s.14-17.

Keith, A. B. (1919). *The Belgian Congo and the Berlin act*. Oxford: Oxford University.

Kemal, E. (2012). Tarih-edebiyat ilişkisi ve tarihî romanların tarih öğretimine katkısı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1/ 2, s. 59-70.

Kılıç P. İ. Ve Altunay, E. Ş. (2011). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi üzerine bir çalışma: "diriliş romanı" örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30/1, s. 123-144.

Kishlansky, M. A., Geary, P., O'Brien, P. (1997). *Civilization in the west: since 1789*, 3rd Edition. New York: Longman.

Lee, S. J. (2010). *Avrupa tarihinden kesitler, 1789-1980*. Çev. Savaş Aktur. Ankara: Dost.

Lied, J. (2015). Tales of futures past: science fiction as a historical genre, *Rethinking History*, 19/2, s. 285–299.

*Life in the United Kingdom. A journey to citizenship* (2004). Norwich: TSO.

Longxi, Z. (2004). History and fictionality: insights and limitations of a literary perspective. *Rethinking History*, 8/3, s. 387–402.

Mayeur J. M., Corbin, A., Schweitz, A. (1995). *Les immortels du Sénat, 1875-1918: les cent seize inamovibles de la Troisième République*. Paris: Publications de

- la Sorbonne. Retrieved 2015-12-13,  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Compagnie\\_des\\_mines\\_d%27Anzin](https://en.wikipedia.org/wiki/Compagnie_des_mines_d%27Anzin)
- Öztürk, İ. H. (2011). Tarih öğretmeni eğitiminde tarihsel romanların kullanımı: bir eylem araştırması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12/4, s. 277-30.
- Perry, M. (1997). *Western civilization. A brief history*. Volume II: From the 1400s. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Polack, G. (2014). Novelists and their history, *Rethinking History*, 18/ 4, s. 522-542.
- Popkin, J. D. (1995). *A short history of the French revolution*. New Jersey: Prentice Hall.
- Roberts, J. M. (2010). *Avrupa tarihi*, Çev. Fethi Aytuna. İstanbul: İnkılâp.
- Slotkin, R. (2005), Fiction for the purposes of history, *Rethinking History*, 9/2-3, 221-236.
- Southgate, B. C. (2009). *History meets fiction*, New York: Longman.
- Şimşek, A. (2006). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig*, 37, s. 65-80.
- Şimşek, A. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkinliği. *XI. Eğitim Bilimler Kongresi*.
- Şimşek, A. (2001). Tarih eğitiminde efsane ve destanların rolü. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2/3, s. 12-21.
- Tandoğan, M. (2013). *Afrika'da sömürgecilik ve osmanlı siyaseti (1800-1922)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Tokdemir, M. A. (2016). Osmanlı Devleti'nin kuruluşunun öğretilmesinde tarihsel roman kullanımı: Devlet Ana romanını okumak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24/3, s. 1469-1486.
- Tolstoy, L. (2013). *Savaş ve Barış*. İstanbul: Antik Dünya Klasikleri.
- Wake, P. (2016), Except in the case of historical fact': history and the historical novel, *Rethinking History*, 20/1, s. 80-96.
- White, H. (2005). Introduction: historical fiction, fictional history, and historical reality. *Rethinking History*, 9/2-3, s. 147-157.

Zakarian, R. H. (1972). *Zola's "Germinal": A critical study of its primary sources*.  
Genève: Librairie Droz.

Zola, E. (2003). *Germinal*, I. Cilt. Çev. Çiğdem Büyükataman. İzmir: İlyas.

## **Extended Summary**

### **Purpose**

In the last five years, many studies regarding the use of literature in history teaching have been published (Wake, 2016; Groot, 2015; Lied, 2015; Polack, 2014, Groot, 2010; Southgate, 2009; Slotkin, 2005; Demos, 2005; Goodman, 2005; Longxi, 2004).

In general, these studies include two main opinions on whether or not literary works can be used as a historical source or reference in teaching. First and less announced opinion remarks that historical novels are fictions and similarities between real-life personalities and novel characters are just coincidence (Goodman, 2005: 253).

More popular and accepted opinion states that novels, due to historical realities in them, can and should be used as historical sources both in teaching and scholarly studies. Maintaining this opinion, Gillian Polack opines that since novel writers need to convince their readers about the stories they tell, they should be liable to the historical truth. Therefore, their works are as reliable as historical sources (Polack, 2014: 540).

### **Method**

Having compared literary reflections and historical facts of some events and concluded they are consistent with each other, this study shows and analyzes how some important events such as the Industrial Revolution, French Revolution, the Revolutions of 1848, New Imperialism (1870-1914) and social and cultural life in the Modern Period were reflected in literary works of the 19th century.

## Results and Discussion

Charles Dickens's *Hard Times* is an important study on the Industrial Revolution. It depicts a quite realistic picture of an industrial British town. To some, Coketown in *Hard Times* is in fact Manchester of the 19th century. Besides the working and living conditions of the working class, *Hard Times* presents how land-owning class and bourgeoisie felt about each other and how they perceived the working class.

Similarly, Anatole France's *The Gods Will Have Blood* presents a vivid picture of terror reign in France during the French Revolution. It underlines how suspicion, bread shortage and the war with European Powers affected popular view of the French Revolution in France and how it caused a civil war or mass killings in French society between 1793-1794.

Gustave Flaubert's *Sensible Education* (1869) looks into the reflections of the 1848 Revolution in France. Among many other things, it explains who supported or was opposed to it. Along with the line, Emile Zola, in his novel *Germinal*, explains in detail why and how the French working class raised against the government in 1848 and in result what they won.

Another important event that caught attention in literature was Modern European society and culture in the 19th century. Focusing mainly on bourgeoisie or Victorian values, works such as Henrik Ibsen's *A Doll's House* and Jane Austen's *Pride and Prejudice* gives in detail what Victorian values were. They explain vividly how bourgeoisie lived and what social roles bourgeoisie women and men had.

Finally, there are some literary works on the New Imperialism. In his novel, *Heart of Darkness*, based on a voyage that a young British Man, Marlow, up the Congo River into the Congo Free State, Joseph Conrad gives information on ivory trade, European imperialism and racism in Africa. While he presents a critical view of the New Imperialism, in his poem, *The White Man's Burden*, Rudyard Kipling gives a pro-European view of Imperialism. He defends European expansion into Africa and claims that it was not imperialistic but a humanitarian act, aiming to civilize Africans and developing their economies etc.



## **Conclusion**

Examining literary reflections of the Industrial Revolution, French Revolution, French Revolution of 1848, Victorian Values and the New Imperialism, this article presents an example of the use of literature in history teaching.

Literary examples of historical events analyzed and presented in this study show that historical events were not only political incidents but also social and economic developments, affecting and touching peoples' lives and feelings. From this perspective, literary reflections help us to understand better how people, especially lower-class people lived and how they felt about their lives.

Despite their contribution to a better understanding of historical events, one should examine literary works on historical periods or events carefully. Even though novels open a different and new window to history and gives us a chance to hear different voices, one should not limit herself or himself with sole literature. He/she should also look into scholarly studies and make comparisons between scholarly and literary view of historical period and events.

**CUMHURİYET DÖNEMİNDE KÖY EĞİTMEN KURSLARI****VILLAGE INSTRUCTOR COURSES in the EARLY REPUBLICAN PERIOD in TURKEY\***

Muhammed SARI\*\*

Esmâ UZ\*\*\*

**Öz:** Türkiye’de Cumhuriyet dönemi eğitim-öğretim seferberliğinin önemli bir ayağı da Köy Eğitim Kursları’dır. Okuma-yazma oranının yükseltilmesi ve eğitim-öğretim seferberliğinde kırsal-kent dengesinin sağlanabilmesi adına açılmış olan bu kurslar, 1930’lu yıllarda Türkiye’nin kalkınma noktasında köy ve köylü üzerinde etkili olan bir yapıdır. Aynı zamanda Köy Eğitim Kursları, Köy Enstitülerine de zemin hazırlayan temel birimdir. Bu bakımlardan araştırılmaya değer bir konudur. Bu araştırma ile Cumhuriyet dönemindeki eğitim boşluğunu dolduran Köy Eğitim Kursları’nın açılışı, yapısı ve işleyişinin köy okullarındaki başarı ve istikrarın sağlanmasına ayrıca o yıllarda nüfusun %80’ini oluşturan köylüye ve köy kalkınmasına katkısı değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Cumhuriyet, Eğitimci, Köy, Eğitim

**Abstract:** ‘Village Instructor Courses’ are considered as one of the most important pillars of the Early Republican Era in Turkey. These courses, which were specifically designed to improve the literacy rate and mobilisation of education and training systems in urban and rural areas, had a major impact on villages and villagers back in the 1930s, when the new Turkish Republic was gradually developing. Furthermore, these courses formed a prominent basis for Village Institutes, which relatively suggests that this study is worthwhile to explore in further research. The study will thus investigate into the structure and implementation of the Village Instructor Courses in the Early Republican Era in Turkey for how they filled the education gap of the time, helped achieve stability and success in villages and finally contributed to educating villagers who at that time comprised 80% of the population.

**Keywords:** Republic, Instructor, Village, Education

\* Bu Makale Esmâ Uz’un Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

\*\*Doç.Dr.. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, E-posta: m.sari@hotmail.com

\*\*\*YL Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi.

## **Giriş**

Bir memleketin en küçük sosyal birliği olan köy, ne başlı başına her şeyden uzak bir topluluk, ne de sadece mülki bir parça halindedir. Cumhuriyet döneminde köy, cemiyetle devletin tek yürek halinde birleştiiği bir varlık olarak düşünölmüştür. Çünkü 1930'larda Türkiye'nin her yerinin birden kalkınabilmesi için memleketin her parçasının kuvvetlerini gönüllü olarak işletmesi şarttı (Tola, Hüsnü ve Hakkı, 1935:5). Bunu başarabilmek için ise işe köyden başlamak gerekiyordu.

Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde en önemli sorunlardan birisi köylerin mevcut geri kalmışlık düzeyini bertaraf ederek modern ve kalkınmış bir köy oluşturma çabası idi (Sarı, 2014: 517). O devirde köy ve köylüyü, kurtarmak ve yükseltmek en büyük ölkü idi. Türkiye'de köylü gerek ziraat gerek orman gerek mera için yeterli derecede toprak bulamıyordu. Köy ve köylü bakımından Türkiye'de bir toprak meselesi vardı. Bu meseleyi vahimleştiren sebepler; XIX. asrın büyük sanayisi, harpler, bakımsızlıklar, hastalıklar, yetersiz bir mektep terbiyesi vb. idi. Çare ise; siyasette adalet, iktisatta köylüyü kapitalizmin elinden kurtarmak, bankalar ve ufak tefek ziraat sanayi kurmak, sonuç olarak köyü sevdiren bir tür mektep kurmaktı. Türkiye'de o dönemde kültür hayatının çok geri olduğunu kabul etmek gerekir. Bu geriliğin en fazla göröldüğü kısım ise köylerdi. 1927 nüfus sayımı istatistiklere göre ortaya çıkan rakamlar bu işin açık yüzünü çok iyi göstermektedir. Mesela, Türkiye'de 1927'de okuyup yazması lazım gelen 13.646.270 kişi vardı ve bunun ancak 1.111.496'sı okuyup yazma biliyordu (Mutlu, 1967: 12).

Cumhuriyet döneminde 40 binin üzerinde köy bulunmaktaydı. Buna karşılık nüfusun yaklaşık %80'i köylerde yaşamakta, geriye kalan %20'lik dilim ise şehirde ikamet ediyordu. Ülkede halkın geneli köylerde yaşamasına rağmen, bu genel durum okullaşma alanında zıt bir durum arz ediyordu (Otyam, 1934: 18). Eğitim sahasındaki bu geri kalmışlığa çare olarak ise; askerliğini bitirmiş, okur-yazar köy çocuklarını eğiterek köylülerin hem ziraat usullerini hem de okuma-yazmalarını sağlamak için, Maarif ve Ziraat Vekâletleri tarafından ortak olarak ilk defa 1936 senesinde bir "*Köy Eğitim Kursu*" açılması çalışması olmuştur (Köy Dergisi, 1939: 5-6).

## Yöntem

Bu araştırmada, Cumhuriyet Dönemi'nde açılan Köy Eğitmen Kursları tarihsel gelişimleri içerisinde incelenmiş ve bu kurumlarda uygulanmış eğitim programları, program geliştirme süreçlerine göre değerlendirilmiştir. Bu amaca uygun olarak tarihsel bir araştırma yapılmıştır. Bu nedenle araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Nitel bir araştırma modeli olan tarihsel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede belli bir dönemde hizmet vermiş olan Köy Eğitmen Kursları derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca tarama yöntemi ile arşiv, kütüphane, kitap, dergi ve kurumlardan sağlanan; ilgili araştırmalar, kanun, yönetmelik ve genelgeler, raporlar ve çeşitli dokümanlar değerlendirilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde bulgular alt başlıklar halinde sıralanmıştır.

### Köy Eğitmen Kursları Düşüncesinin Kökeni

Türkiye'de köye uygun öğretmen yetiştirme düşüncesinin kökleri Meşrutiyet yıllarına kadar gitmektedir. II. Meşrutiyet döneminde ilk öğretmen okullarının yoğun çabaları sonucu Üsküp'te, Edirne'de, Manastır'da ve İstanbul'da çıkan eğitim dergilerinde, hatta Osmanlı Meclis-i Mebusan'ında köye uygun öğretmen yetiştirme fikri çeşitli şekillerde ileri sürülmüştür. Kastamonu mebusu İsmail Mahir Efendi, Meclis-i Mebusan'da 1 Temmuz 1914 yılında yaptığı konuşmada, o dönemde aşağı yukarı yetmiş adet sancak olduğunu, bu sancaklarda çiftlik olan bir yerde, bir erkeklere bir kızlara mahsus oldukça geniş yatılı ilkokullar yapılabileceğini dile getirmiştir. O sancakta kaç köy varsa hesaplanabileceğini, nerelerde mektep yapılırsa oralardan bir kız çocuğu bir de erkek çocuğu alıp mektebe koyularak, kız mektebinin dokumacılık, aşçılık, dikişçilik; erkek mekteplerinde de tamamıyla ziraat işleri uygulaması olabileceğini savunmuştur (TBMMZC, D:3, C:2, İ:1, 1330: 233; Gedikoğlu, 1971: 18). Bu dönemde köylerin ve köy okullarının çok kötü bir durumda olduğu, buraya gelecek öğretmenin özellikle, barınmasını ve geçimini temin etme noktasında sıkıntılar yaşadığından, öğretmen bulmanın da çok zor olduğu çeşitli mecmualarda dile getirilmiştir (Cemil, 1327: 193-196).

Yeni Mektep adlı dergide Ahmet Tevfik "*Darümualliminler-Çiftlik Mektepleri*" başlıklı yazısında; maarifin ilerlemesinin paraya, onun da temininin memleketin hakiki serveti olan ziraate bağlı olduğundan hareketle, Darümualliminlerin köylerde veya köylerin civarında kurulan Çiftlik Mekteplerinde açılmasını savunmuştur (Tevfik, 1328: 261-263). Meşrutiyet döneminde köylere öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak fikir ileri sürenlerden birisi de, Manastır Darümuallimîni Müdürü Ethem Nejat'tır. İlköğretimin en önemli amacının köy hayatını medenileştirmek olduğunu savunan Ethem Nejat, yatılı köy ilkokullarının öğrenim süresinin altı yıl olmasını önermiştir. Eğitim düşünceleri özellikle Balkan felaketleri ile gelişmiş, bilgiden çok milli duygulara dayanan, gençleri canlı, güçlü, becerikli yetiştirmeye yönelik bir eğitimi savunmuştur. Beden Eğitimi, Müzik, El işleri, Tarım derslerinin önemle ele alınmasını istemiştir (Akyüz, 2010: 305; Nejat, 15 Kanun-ı Evvel 1327: 4-9; Nejat, 15 Kanun-ı Sani 1327: 33-38; Nejat, 15 Şubat 1327: 70-74). Ayrıca tarıma dayanan ve köylerin kalkınmasına katkıda bulunacak bir eğitimi savunmuştur.

Cumhuriyet kurulduğu zaman Türkiye sınırları içerisinde 20 öğretmen okulu kalmıştı. Bunların bütçeleri de özel idareler tarafından finanse edilmekteydi. Bu durumun bazı mahsurları görülmüştür. Doğal olarak özel idareler öğretmen okullarının eğitim programlarına müdahale ediyor ve kendi görüşlerini derslere sokuyorlardı. Bu sebeple zor şartlar altında eğitimin aksaklıklarına çözüm üretmek gerekiyordu (Ayas, 1948: 122). 1924 yılında Türkiye'ye Türk eğitimi üzerinde inceleme yapmak üzere Amerikalı pedagog John Dewey, davet edilmiştir. Dewey, nüfusunun %80'ini köylü olan bir ülkede, köy eğitiminin köyün iktisadi hayatı ile birleştirilmesini ve köye ayrı bir öğretmen tipinin yetiştirilmesini, yetiştirilecek öğretmenin köyün odağı olması, öğretmenin köyde birçok problemi halledebilecek seviyede yetiştirilmesini tavsiye etmiştir (Dewey, 1938: 2-7). Ancak bu tavsiyeler, ülkenin yapısını inceden inceye tetkik etmekten ziyade genel bir mahiyet arz ediyordu (Maarif Vekilliği Dergisi, 1939: 11).

Dewey 'in bu tavsiyeleri Cumhuriyetin Maarif Vekillerinden Mustafa Necati'yi etkilemiştir. 789 Sayılı Maarif Kanunu ile biri şehir için, biri köy için olmak üzere, iki tip okul oluşturulmuştur. Bunlardan birisi "*İlk Muallim Mektepleri*" diğeri "*Köy Muallim Mektepleri*"dir. Bu okullar Kayseri ve Denizli'de açılmıştır. Mustafa Necati'nin Bakanlığı döneminde 1926 sonbaharında Kayseri Zincidere köyünde bir "*Köy Muallim Mektebi*" açılmıştır. Bu Türk eğitim tarihinde köyler için açıldığı bilinen ilk öğretmen okuludur. Altı yıl öğretim yaptıktan sonra 1 Eylül 1932'de kapatılmıştır (Karagöz, 2005: 229). Yine

Mustafa Necati döneminde, 1927'de Denizli Erkek Muallim Mektebi, "Köy Muallim Mektebi" ne çevrilmiştir. Bu kurum da 1933'te kapatılmıştır (Akyüz, 2010: 392).

Ancak yıllar göstermiştir ki yeterli öğretmen sayısına erişilememiştir. Bunun en büyük sebebi ise yaşanmış büyük savaşlarla beraber, bütün dünyayı ve Türkiye'yi etkileyen 1929 ekonomik bunalımının getirdiği maddi imkânsızlıklardır. 1924-25 yıllarında sayıları 20 kadar olan öğretmen okullarının sayısı da 1930'lu yıllarda 11'e düşmüştür. Dolayısıyla mezun öğretmen sayısı azalmıştır. Tevhid-i Tedrisat kanunu ile de medreseler kapatılmış ve medreselerden köye yetişen öğretmen kaynağı da kurumuştur. Sonuç olarak, sayıyı artırmaktan ziyade mevcut okul sayısını korumak dahi mümkün olmamıştır. Öyle bir öğretmen yetiştirilmeliydi ki bu öğretmen devleti mali açıdan zora sokmamalı, köyden kaçmamalı ve yeni kurulan Cumhuriyet'in inkılâplarını da köye taşımalıydı (Koçer, 1973: 11-12; Resmi Ceride, 1926: 1333-1336).

Fay Kirby'e göre; Dewey'in de teklifleri içerisinde olan köye öğretmen yetiştirilmesi fikri, Türkiye'nin gerçeklerine çok uzaktı. Zira büyük bir savaştan çıkmış fakir ve yoksul bir ülkenin bütün bunları finanse etmesi imkânsızdı (Öztürk, 2007: 67). Yine Nusret Kemal de, 15 milyon bütçe ile bu işin ne derece zor olduğunu yazılılarıyla ifade etmiştir (Otyam, 1934: 81).

Dr. Alfred Kühne, John Dewey' in Türkiye'ye gelişinden bir yıl sonra 1925'te Almanya Ticaret ve Sanayi Bakanlığı müşaviri olarak Türkiye'ye geldiğinde (Hâkimiyet-i Milliye, 7 Teşrinievvel 1925: 2) hazırlamış olduğu rapora göre, ayrıca köy öğretmen okulları kurulmasına gerek olmadığını, mevcut ilk öğretmen okullarında ziraat eğitim-öğretimine fazla önem verilmesini yeterli görmüştür. Ayrıca bu eğitim teoride kalmayıp, her okulda kurulacak bir tecrübe bahçesinde uygulamalı şekilde yapılmasını istemiştir (Öztürk, 2007: 67).

1930'lu yıllarda köycülük çalışmalarıyla ilgilenen Türk ve yabancı düşünürler yeni yollar aramaya devam etmişlerdir (Cumhuriyet, 9 Eylül 1935: 4). Hıfzırahman Raşit Öymen, yüksekokulların kurulmasını ve üniversite öğrencilerinin köylere gönderilmesi gibi fikirler sunarken, Nusret Köymen de Meksika Köy Rehberleri Okulu Projesini örnek göstermiştir. Kazım Nami Duru, Lehistan ve Cezayir'deki köy öğretmeni yetiştirme projelerine benzer çalışmalar tavsiye ederken, Vedat Nedim Tör de kooperatifçilikten yararlanılmasını teklif etmiştir. Bedii Ziya Egemen, köylüyü eğitmenin Türkiye için önemini vurgulamış, Yunus Nadi de köy ilköğretiminin ilkelerini ve köy öğretmenin özelliklerini araştırmıştır (Cumhuriyet, 20 Birinciteşrin1933).

İsmail Hakkı Tonguç da 1933'te yayımladığı "*İş ve Meslek Terbiyesi*" kitabında, köy eğitiminin amacının toplumsal nitelikte insan ve ülkenin siyasal, ekonomik ve kültürel yaşamının gelişmesine katılacak "*iş adamı*" yetiştirmek olduğunu; bu amaca götürecek okulun da teorik değil, uygulama okulu olduğunu yazmıştır( Ergün, 2008: 71). İsmail Hakkı'ya göre, köy okullarında hem kitap vasıtasıyla ders verilirken, ameli şekilde de babalarının mesleğini daha ileri seviyeye taşıyacak bilgi ve beceriş kazandırılmalıdır (Hakkı, 1932: 68).

1933 yılına kadar devam eden eğitimdeki durgunluk Dr. Reşit Galip'in (1897-1934) Maarif Vekilliğine getirilmesiyle yeniden güncelleşmiştir. Dr. Reşit Galip, Ziraat ve Sağlık Vekâletleri yetkililerinin de katıldığı bir "*Köy İşleri Komisyonu*" kurmuştur. Bu komisyon, merkezlerinde köylerin kalkınması için gerekli görüşleri saptamakla görevlidir. Komisyonun en önemli çalışmalarından biri rapor hazırlanmasıdır. Hazırlanan raporda köy eğitiminde yapılacak çalışmalarda her şeyden önce, öğretmenin çok iyi yetiştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Öğretmen hem çok iyi yetişecek hem de köyü ve köyün özelliklerini çok iyi tanıyacaktır (Karagöz, 2005: 230).

1824'ten 1934 tarihine kadar 110 yıl uğraşılmasına milyonlar harcanmasına rağmen şehirde ve köyde ilköğretim gerçekleştirilememiştir. Bu trajediden deen çok zarar gören köylü olmuştur. Hâlbuki cumhuriyetin kurucuları ilköğretimi daha ilk yıllardan itibaren yüzde yüz gerçekleştireceklerini Teşkilat-ı Esasiye Kanununa koymuş halka vaat etmişlerdi. Ayrıca Türk toplumunun diğer ileri devletler seviyesine yükseltileceği, batı medeniyetinin çağdaş seviyesine ulaşılacağı konularını bir ülkü olarak dile getirilmişti (Tonguç, 1939: 479).

### **Köy Eğitim Kurslarının Açılışı**

1930'ların başında Türkiye'nin takriben 40.000 öğretmene ihtiyacı vardı. Türkiye, 40.000 öğretmen deyip geçilemeyecek kadar mühim bir durumla karşı karşıyaydı. O dönemde, bu öğretmenlerin sadece maaşı 50'şer liradan senede 25 milyon lira ediyordu. 40.000 öğretmeni yetiştirmek için harcanacak miktarı ekleyince çok büyük meblağlar ortaya çıkıyordu. Bu sebeple meselenin radikal bir biçimde halledilmesi düşünülüyordu(Köy Dergisi, 1939: 5).

Köylere öğretmen olarak gönderilen öğretmenlerin büyük bir kısmının, yerlerinde birkaç yıldan fazla kalmaması en büyük sorunu oluşturmuştur. Öğretmenler çocukları uygulamalı olmayan ezberci derslerle eğitmiştir. Köylü de "*okumak, yazmak pekâlâ ama bunlar bizim işimize yarar şeyler değil*" söylemine girmiştir. Bu yüzden

köyler ilk tahsilden yararlanamamıştır (Us, 1937: 138). Diğer bir sorun ise; öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin, şehirde yetiştiği için köye gelmek istememesi, gelenlerin ise geri dönerek, kendine şehirde bir iş bulması ve köye fayda sağlamaması olmuştur. Bu şartları sağlayan öğretmen tipinin nasıl yetiştirilmesi gerektiği düşünülürken 1934'te Cumhurbaşkanlığı Muhafız Alay Komutanı olan İsmail Hakkı Tekçe'nin bir denemesi Atatürk'e ilham olmuştur (Koçer, 1973: 13).

Tekçe, muhafız alayında bulunan erlere okuma-yazma öğretmiş, erlerden çavuş olanların da okuma yazmayı, gittiklerinde köylülerine öğretmesini tavsiye etmiştir. Bu uygulamanın da etkisiyle Türk Ordu Teşkilatı, 1928 yılında harf inkılabından 1936 yılına kadar geçen kısa süre içinde okuma yazma problemini %90 oranında çözmüştür. Başarılı bir çalışma olunca da askerliklerini çavuş olarak yapmış köylülerden yararlanmayı teklif etmiştir. Bu denemeden ilham alan Atatürk, dönemin Maarif Vekili Saffet Arıkan'a: *"Ben köy öğretmeni problemini hallettim, askerde bulunan çavuşlar alınıp, Tarım ve Eğitim Bakanlıklarınca yetiştirilip de "eğitmen" adıyla kendi köylerine tayin edersek bu eğitmenler kendi köylerinde kendi tarla, bağ ve bahçeleriyle meşgul olurlar. Böylece geçimlerinin bir miktarını işleyecekleri topraktan temin ederler, bir miktar da devlet verir, böylece bu problemi devlete fazla yük olmadan halletmek mümkün olur."* (Koçer, 1973: 13).Diyerek köydeki eğitim-öğretim problemini çözme yönünde farklı bir öneri getirmiştir.

11.6.1935 tarihinde Kültür Bakanlığı'na getirilen Saffet Arıkan (1888-1947), ilköğretim davasını kökten halletmek için çalışmalara başlayarak o zamanki İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bir rapor hazırlatmıştır. Bu rapor 1935 yılı sonlarına doğru Saffet Arıkan'a sunulmuştur. Raporda ilköğretimin durumu açıklanmış, köyler sınıflandırılarak köylerin ve köy çocuklarının özellikleri belirtilmiş, alınması gereken tedbirler sıralanmıştır. Rapora göre: *"1933-1934 senesi okullardan alınan en son istatistiklere göre mecburi okuma çağında bulunan çocukların şehir ve kasabalarda yaklaşık olarak %75'i beş senelik, buna karşılık köylerde %25'i üç senelik okullarda okutulabilmektedir."*(Cicioğlu, 1982: 41). Sorumlu ve ilgililerin o günkü düşünceleri ile dönemin sosyo-ekonomik ve eğitim durumunu belirtmek açısından rapor önem taşımaktadır. Bundan sonra Maarif Vekâleti memurları Ankara'nın Çubuk, Ayaş, Polatlı, Afyon'un Aziziye, Erzincan'ın Kelkit, Tercan, Pasinler kazaları ile Eskişehir, Kars, Kırklareli ve Edirne civarında köy eğitmeni seçmeye başlamışlardı. Kursların 1



Nisan 1937’de faaliyete geçmesi planlanıyordu. Buna göre Trakya’da 100, Eskişehir’de 200 ve Erzincan’da 100 eğitimci ders görecekti (Ulus, 6 Mart 1937: 2).

Kültür Bakanı Saffet Arıkan, Atatürk’ün ilhamıyla 1936’da, Eskişehir’de deneme mahiyetinde, *Çifteler Köy Eğitim Kursu*’nu açmıştır. Kurs Çifteler sahası içinde, Mahmudiye Bucağı ilkokul binasında açılmıştır (Ülkü, 1936: 267). Kursun burada açılma nedeni Çifteler Çiftliği harasının araçlarından ve oradaki tarım elemanlarından yararlanmaktır (Tonguç, 1947, akt. Şahin, 1994). Bu okula alınacak öğretmen adayları için kaynak ise Tekçe’nin dediği gibi orduydü. Çünkü askerlik çağına girdikleri için orduya gelen her genç burada okuyup yazma öğreniyor, ordudan her sene seksen bin kişi terhis ediliyor, bunların içinde en aşağı yedi-sekiz bin çavuş ve onbaşı vardı ki bunların çoğu köy gençleriydi. Şu halde orduda çavuş ve on başı derecesine yükselmiş, okuma-yazma öğrenmiş gençlere beş-altı ay gibi kısa bir zaman içinde bir taraftan köy eğitimci bilgisi verilebilirdi, diğer taraftan öğretmensiz olan köylere öğretmen yetiştirilebilirdi (Us, 1937: 137).

Maarif Vekâleti ile Ziraat Vekâletinin birlikte düzenledikleri, kültür ve ziraat derslerinden oluşan 6-8 aylık bu kurslara, askerliğini yapmış, okur-yazar, biraz matematik bilen köy gençleri alınıyordu. Başlangıçta bir deneme mahiyetinde açılan bu kurslar olumlu sonuçlar verince, bu çalışmaları düzene koymak ve yasal dayanağa kavuşturmak amacıyla, 1937’de Köy Eğitimci Kanunu çıkarıldı (Duman ve Karagöz, 2016: 4-5).

Temeli yapıcılık ve yaratıcılık olan Köy Eğitimci kurslarıyla köy öğretmen okulları arasında pedagojik bakımdan bir fark yoktu (Baltacıoğlu, 1939: 10). Kurs yalnız dört buçuk ay sürmüştür. Bunu ilk okutma müfettişlerinden Elbistanlı Emin idare etmiştir. Emin, Gazi Enstitüsünden yetişmiş, İngilizceyi kendi kendine iyice öğrenmiş, halk eğitiminde ihtisas yapmış, kitaplar yazmış idealist bir eğitimciydi. Kendi de bir çiftçi ailesinden yetişmiş, köy insanına her bakımdan yakındı (Yalman, 1937: 142). Bununla birlikte bu uygulamanın bazı mahzurları olduğu için eleştirilere maruz kalmıştır.

Eğitimci kurslarına eleştiriler *Öğretmen Sesi* dergisinde yerini almıştı. İyi eğitimci ve öğretmen yetiştirmek gereğinin birçok eğitim elemanının bile kavramadığı yazıyordu. Buna karşın Celal Bayar’ın bu vaziyeti idrak etmiş bulunmakla eğitim meselelerinde etkili bakış açısını ispat ettiği ancak bu işin çavuşlarla başılabileceğini kabul etmenin safdillik olacağı belirtiliyordu. *“Doğru düzgün okuma-yazması bile olmayan bir vatandaşa, eğitimci sıfatını vermek ve onu milletin tarih ve rejimini*

öğretecek hayatta daha ileri adımları bakımından ilk bilgiyi verecek bir müessesenin başına getirmeye nasıl izin verilebilirdi?”(Öğretmen Sesi, 1937: 132) görüşü o dönemde yankı bulmuştu. Köy Eğitim Kursu fikrine en çok yöneltilen ve düşündürülen eleştiri ise “Çavuştan köy öğretmeni olur mu?” (Şahin,1994, s. 56) sorusu olmuştur.

### **Köy Eğitim Kurslarının İşleyişi**

İlk olarak, Kayseri, Yozgat, Çorum ve Eskişehir köylerine ilk okutma müfettişleri gönderilmiştir (Ülkü, 1936: 266). Bunların eline birer fiş verilmiş, köylerde okuma-yazma bilen, kafası iyi işleyen, askerliklerini başarıyla bitirmiş olan kişileri seçme yoluna gidilmiştir. Böylece 250 köylü genç toplanıp Ankara’ya getirilmiş, bunların arasından sağlık ve kabiliyet bakımından 84 kişi ayrılmıştır (Yalman, 1937: 142).

Bu köylerden toplanan askerliklerini çavuş olarak yapmış 84 genç, o sırada yedek subay olarak askerliğini yapan İlköğretim Müfettişi Mehmet Emin Soysal’ın idaresinde, Çifteler Harasında Mahmudiye’deki iki ilkokul binasında sekiz aylık bir Eğitim Kursu’na alınmıştı (Ergün, 2008: 73; Şahin, 1994: 54). Bununla birlikte köylerde yapılacak yeni işler için oralarda çalışacak öğretmenlerin şu vasıfları taşımaları gerekiyordu (TBMM Arşivi,1/862: 3238; TBMMZC, D: V, C: XIX, İ: II, 1937: 2-3; Gedikoğlu, 1949: 154-155)

1. Eğitim adayı köy hayatını bütünüyle yaşayarak bilmiş olmalı ve köye bağlanmış bulunmalıdır.
2. Yaş, bilgi, görüş, anlayış bakımlarından köyde yapacağı işler dolayısıyla karşılaşacağı güçlükleri yenebilecek durumda olmalı, gücü her bakımdan köy işlerini başarabilmeye yetmelidir.
3. Köye sade fakat ileri bir hayat sokabilmek için bıkmadan çalışabilmelidir.
4. Köyün zorunlu eğitim yaşındaki çocuklarıyla, yetişkin gençlerine okuma-yazma, hesap, yurt-yaşama bilgilerini pedagojik programlara göre öğretebilecek seviyede olmalıdır.
5. Köyde özellikle eğitim ve tarım işleri gibi genel hayat seviyesini yükseltecek işler bakımından devleti temsil edebilecek seviyede olmalı, bu bakımdan köylüye rehberlik edebilmelidir.
6. Köyün kaderi ile kendi kaderinin ve bunlarla devletin kaderinin birbirine bağlı olduğunu bilerek çalışmalıdır.

Bu vasıflar göz önünde tutulmak suretiyle kurs 84 adayla işe başlamış olup bu 84 er, 8-10 kişilik gruplara ayrılarak, her gruba birer genel bilgi öğretmeni ve çeşitli ziraat öğretmenleri verilmiştir. Her grubun başında öğretmen okulu mezunu, köylerde başarıyla öğretmenlik eden birer öğretmenle birer ziraat okulu mezunu, ziraat memuru vardır. Bunlardan başka ayrıca farklı branşlarda uzman öğretmenler de yer almışlardır. Kursun bir Müdürü, eğitim öğretim işlerini yürüten bir eğitim şefi vardır (Ülkü, 1936: 266; Gedikoğlu, 1949: 137). Bunların dönem dönem değişmekle birlikte bazen 12 aylık (BCA,30.18.1.2/ 77.64.8) bazen 7 aylık (BCA,30.18.1.2/ 79.88.10) süreçlerle öğretmen, müfettiş ve işçilerin kadro tasdikleri yapılmıştır (BCA, 30.18.1.2/ 82.24.12; BCA,30.18.1.2/ 83.34.5; BCA,30.18.1.2/ 87.56.1). 1938 yılında da bu kadroların tasdiki Bakanlar Kurulu tarafından onaylanmıştır (BCA,30.18.1.2/ 85.103.11).

Tablo 1

Köy Eğitim Kurslarının Tatbik Edilecek Kadrosu (TBMMZC,D: VI, C: 2, İ: F, 1939: 25)

Memuriyet Ünvan	Adet	Lira	Hizmet Süresi	Tutarı
Direktör	10	75	6	4.500
İlköğretim müfettişi	32*	60	6	11.520
Öğretmen	202	50	6	60.600
Atölye öğretmeni	5	60	5	1.500
İnşaat Mütahhassısı	1	175	12	2.100
İnşaat Öğretmeni	15	100	5	7.500
Hesap memuru	10	60	6	3.600
Ambar ve ayniyat işyarı	10	60	6	3.600
Daktilo	4**	60	12	2.800
Doktor	1	100	5	500
Doktor	3	75	5	1.125
Doktor	4	50	5	1.000
Hasta bakıcı	10	40	5	2.000
Aşçı	10	75	5	3.750
Aşçı Yamağı	10	15	5	750
Şoför	2	100	5	1000
Şoför	2	75	5	750
Arabacı	10	30	5	1.500

\* Müfettişlerden ikisi merkezde kurs işlerinde çalıştırılacaktır.

\*\* Daktilolardan ikisi merkezde kurs işlerinde çalıştırılacaktır.

Gruplar her sabah kursun büyük otobüsü ile çayır biçmek, ot balyası yapmak, pullukla tarla sürmek, ağıllarda atçılık veya koyunculuk dersi görmek üzere işyerlerine dağıtılmaktadır. Uygulamalı dersler; işin icabına göre birkaç saat devam ettikten sonra tarlada, çayırda, ağılda, makine başında yapılmıştır. Derelerin kenarlarındaki söğüt ağaçlarının altına toplanarak okuma-yazma, hesap, yurt yaşama bilgisi derslerine devam edilmiştir. Adaylara 4,5 ay içinde ziraat işlerinin her çeşidi yaptırılmıştır. Ayrıca, Ankara İnşaat Usta Okulu öğretmen ve öğrencileri tarafından inşaat işleri de öğretilmiştir (Ülkü, 1936: 266). Böylece eğitmenler vasıtasıyla köylerin sosyal, kültürel, sağlık ve tarım alanlarında canlandırılması sağlanmış oluyordu (Ulus, 24 Mart 1937: 2). Burada bizzat mimarlık ve işçilik yaparak adaylar üç ayrı tipte köy okulu inşa etmişlerdir (Ülkü, 1936: 266):

1. Bir dersaneli, temelleri taş, duvarları kerpiç, üstü yerli kiremitle örtülü, öğretmen evi bulunan bir köy okulu binası
2. Üç dersaneli, temelleri taş, duvarları tuğla, üstü Eskişehir kiremidi örtülü ikinci bir bina; bu bina yalnız gündüz talebeleri olan ve nüfusları bini bulan köyler için okul binası örneğidir.
3. İki dersaneli, bodrum katında mutfak, çamaşırhane, yemekhane vardır. Ve betondur. Zemin katta iki dersane vardır. Çatı arası katı yemekhanedir. Bu bina pansiyonlu talebesi bulunacak bir bölge köy okulu tipidir. Öğretmen adayı çavuşlar bu binaların her nevi inşaat işlerinde grup halinde çalıştırılmaktadırlar.

1930'lar Türkiye'sinde deneme safhasında olan bu kursu planlayacak belli bir birim yoktu. Ülke yeni bir yönetim anlayışına ayak uydurmaya ve yenilikleri tanımaya çalışıyordu. Köy Eğitmen Kursu tamamen doğal, ezberci zihniyetten uzak, yeni bir fikir idi. Dolayısıyla kursun uzmanlar tarafından hazırlanmış bir programı, kurs kitapları, bir yönetim tarzı vs. yoktu. Kursun akışı ve çıkan sorunların çözümü kursa katılan yönetici ve öğretmenlerce hemen orada kararlaştırılıyordu. Hatta kursun resmi bir adı bile yoktu. Çeşitli kaynaklarda "Köy Kalkınma Kursu", "Asker Muallim Kursu", "Çavuş Kursu", "Köy Terbiyecileri Kursu" gibi adlandırmalar yapılmıştı (Ergün, 2008: 73-74).

1936'da açılan Eskişehir Çifteler Harasında Mahmudiye Çiftliğindeki Eğitmen Kursunun (TBMM Arşivi, 1/862: 3238) dersleri; Türkçe, Yurt-Yaşama, Tarih gibi genel bilgi derslerinden, tarla ziraatı, ziraat aletleri, tohum ve yem nebatları, hayvancılık, sebze ve meyvecilik, sütçülük ve süt mamulâtı, arıcılık, tavukçuluk, böcekçilik ve ziraat

sanatlarından ibarettir. Bunlardan başka adaylar inşaat işlerinde de çalıştırılmakta, duvarcılık ve marangozluk bilgisi ile becerileri de verilmiştir (Gedikoğlu, 1949: 137). Böylece ezbercilikten çok pratik bilgi edindirilmiştir. Kursun günlük ve haftalık programı; bakanlık tarafından değil; günlük, haftalık, iş ve ihtiyaca göre, öğretmenlerin gösterdiği gelişimlere göre kursu idare edenler ve öğretmenler tarafından tespit edilerek çok esnek bir çalışma programı uygulanmıştır (Gedikoğlu, 1949: 138). Buradaki kursiyerler Çifteler Çiftliği bölgesindeki köy ilkokulları binalarından, ders araç ve gereçlerinden yararlanabileceklerdi (BCA, 30.10.143.25.15).

Kursun 4-4,5 ay devam eden çalışmalarına son vermeden ve öğretmen adaylarını köylere göndermeden önce adaylar Ankara Gazi Çiftliğindeki ilkokulda kontrol edildiler. Onlara bu işin kurucusu Kültür Bakanı Saffet Arıkan ve bazı ileri gelenlerin önünde dersler verildi (Gedikoğlu, 1949: 151). Ankara'nın Etimesgut Köyünde bir ilkokul sınıfında Kültür Bakanı Saffet Arıkan, İç işleri bakanı Şükrü Kaya ve Sağlık Bakanı Refik Saydam ve diğer birçok mebuslar, öğretmenin verdiği dersi dinlemişlerdir. Bu şekilde bu adayların öğrenci okutup okutamayacakları yoklama edilmiştir.

Öğretmenlerin köylerde uygulayacağı köy öğretmenleri müfredat taslağı hazırlanmıştır. Program taslağındaki haftalık çalışma çizelgesinde okuma-yazma, yurt-yaşama bilgisi, tarım işlerine ait her üç yıla ayrılan zaman gösterilmektedir (Gedikoğlu, 1949: 166). Bu programda ek olarak gezici başöğretmenlerin de her yıl ve her dersten işleyeceği konular ayrılmış ve madde halinde gösterilmiştir (TBMM Arşivi, 1/862: 862). Ayrıca önemli bir gelişme olarak öğretmenlerin, köy okullarında öğretecekleri bilgileri, yaptıracakları işleri detaylı şekilde saptayan ve o evrede çok da faydası görülen birinci, ikinci ve üçüncü yıl kitapları hazırlanmıştır (Gedikoğlu, 1949: 173). Bir, iki ve Üçüncü yıl kitapları, Eğitimli köy okulları, müfredat programı taslağına ve öğretim kılavuzlarına göre yazılmış olan üç yıla ait kitaplardır, gerek konuları ve içerikleri gerekse ifade, resim ve yazılışları bakımından öğretmen yetiştirme teşkilatında başarı ile halledilen işlerden biridir. Kitaplar Türkçe, matematik, yurt ve yaşama derslerine ait program ve kılavuzların saptadığı konuları içine almıştır. Kılavuzların, öğretmenlerin başarılı olmalarında büyük payı olmuştur.

25 Mayıs 1938 tarihli meclis oturumunda, Kültür Bakanı Saffet Arıkan'ın verdiği bilgiye göre; nüfusları 400 den az olan köyler için 1936 senesinde açılmış olan öğretmen kursu denemesi başarılı bitmiştir. Bu sayede 600 kusun öğretmen yetişmiştir. Trakya'da, Eskişehir'de, Erzincan'da ve Kars da açılan kurslardan yetişenler büyük yaşta erkek

ve kadınları okutma faaliyetleri hariç olmak üzere yaklaşık 18–19 bin çocuk okutmuşlardır (TBMMZC, D: V, C: XXV, İ: III, 1938: 221). Gerçekten de bu eğitimler köylerde cumhuriyetin ilerlemesini, medenî kanun, vergi kanunları ve kişinin hak ve sorumluluklarını öğretmek konusunda çok faydalı olmuştur.

1938 senesinde bu kurslara ilaveten Kayseri, Malatya, Kastamonu, Manisa ve İzmir’de olmak üzere 5 kurs daha açılarak kurs sayısı 11’i bulmuş ve kurslara 1.500 eğitimci aday alınmıştır. 1939’da da Antalya, Adana, Samsun ve Trabzon olmak üzere 4 kurs daha açarak eğitimci sayısını 3.000’e çıkarmak düşünülmüştür (Köy Dergisi, 1939: 6).

### **Köy Eğitimci Kanunu’nun Çıkarılması ve Kursların Çoğaltılması**

1936’da açılan, takdire değer teşebbüs diye anılan köy eğitimci kurslarının kanunlaşması uzun sürmemiştir. Türkiye’nin köy durumlarını, öğreticiye olan ihtiyaçlarını, mevcut ekonomik bünye ve şartlarını gösteren, Büyük Millet Meclisine sunulan layiha 3238 sayılı ile 11.06.1937’de “Köy Eğitimci Kanunu” adını almıştır (TBMM Arşivi, 1/862: 3238; Gedikoğlu, 1949: 152). Köy Eğitimci Kanunu toplamda sekiz maddeden oluşmaktadır (TBMMZC, D: V, C: XIX, İ: 2, 1937: 213; TBMM Arşivi, 1/862: 3238).

Birinci madde; nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek, Ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylere rehberlik etmek üzere köy eğitimci istihdam edilmesini içerecek köy eğitimcinin ödevini belirtmektedir.

İkinci madde; köy eğitimcilerinin Maarif ve Ziraat vekillikleri tarafından; ziraat işleri yaptırılmaya elverişli okul veya çiftliklerde açılan kurslarda yetiştirilmesini ayrıca eğitimci yetiştirme kurslarının masraflarının Maarif ve Ziraat vekillikleri bütçelerinden ödeneceğini bildirerek köy eğitimcinin ne şekilde yetiştirileceğini göstermektedir.

Üçüncü maddede; Maarif vekilliğince seçilecek ve mezun olarak kurslara vazife görmek üzere gönderilecek ilköğretim müfettişleriyle ilkokul öğretmenleri bu kurslarda buldukları müddetçe müktesep hakları olan maaşlarını ve makam ücretlerini tam olarak alırlar. İfadesi ile kurslarda ve kurs sonrası yine iş başında olan eğitimci yetiştirmek görevinde olan ilkokul öğretmenleri ile ilköğretim müfettişlerinin maaşlarını ne şekilde alacaklarını göstermektedir.

Dördüncü maddede; Eğitimci bulunan köylerden lüzumu kadar birleştirilerek bir bölge teşkil edileceği, her bölgeye gezici bir başöğretmen veya öğretmen tayin olunacağı ve bunların köy eğitimciyi yetiştirme kurslarına katılmış ilköğretim öğretmenlerinden seçileceği yer almaktadır. Gezici öğretmen veya başöğretmenlerin kazanılmış hakları olan maaş ve makam ücretleri mensup oldukları özel idare bütçelerinden ödeneceğini, bunların gezmeleri için harcırah olarak bölge merkezi haricinde görevde geçirecekleri her gün için 100 kuruşu geçmemek üzere Maarif Vekilliğince tayin edilecek miktarda Maarif Vekilliği bütçesinden tediyat yapılacağı belirtilmiştir. Kurslarda ve kurslardan sonra iş başında da eğitimciyi yetiştirmek vazifesini görece ilköğretim öğretmenleriyle ilköğretim müfettişlerinin yol paralarını nereden alacaklarını göstermektedir.

Beşinci madde; eğitimciye verilecek aylık ücreti ve ziraat vasıtalarını bildirmektedir. Köy eğitimciye İcra Vekilleri Heyetince onaylı kadrolarda tespit edilecek miktar üzerinden ve Maarif Vekilliği bütçesine gerekli vilayetlere yardım tahsisatından ilgili vilayetlerce aylık ücret; Ziraat Vekilliği bütçesinden de bedava tohum, fidan, damızlık ve ziraat aletleri gibi vesait verilir, şeklinde açıklama barındırmaktadır.

Altıncı madde de bunlardan başka işlerin ne suretle yapılacağını saptayacak bir talimatname hazırlanacağını göstermektedir. Köy eğitimcilerinin kurslara alınmaları, yetiştirilme tarzları, köylerdeki ödevleri, beşinci maddede yazılı vesaiti icabında köylü lehine nasıl kullanacakları, işlerinin takip ve teftişi Maarif ve Ziraat vekilliklerince müştereken kararlaştırılacağını bildirir.

Yedinci madde, Köy Eğitimci Kanunu'nun yayım tarihinden itibaren geçerli olduğunu yazmaktadır. Sekizinci madde ise, bu kanunun hükümlerini icra etmeye Dâhiliye, Maarif, Maliye ve Ziraat vekillerinin görevli olduğunu yani sorumlu bakanlıkları bildirmektedir.

Kabul edilmiş olan bu kanunla birlikte Maarif Vekâleti 1936 ve 1937 senelerinde çeşitli yerlerde açmış olduğu kurslara, 1939 yılı Nisandan itibaren yenilerini ilave etmiştir. Böylece kurs sayısı 15 ve kursa devam eden eğitimci sayısı da 2000'i bulmuştur. Kursların vaziyetini gösterir liste ise aşağıdadır (Köy Dergisi, 1939: 3-5).

Tablo 2

## 1939'da Açılan 15 Eğitim Kursunun Bölgeleri

<b>Kurs Bölgesi</b>	<b>Kurslara Aday Gönderilecek vilayetler</b>	<b>Aday Sayısı</b>	<b>Toplam</b>
I. Adana (Karşıyaka ve Güneşli köy yatılı okulları)	1.Adana	50	100
	2.Gaziantep	25	
	3.Mersin	25	
II. Isparta (Gönen pansiyonlu okulu)	1.Denizli	25	100
	2.Burdur	25	
	3.Antalya	25	
	4.Isparta	25	
III. Erzincan (ziraat okulu)	1.Erzincan	30	130
	2.Erzurum	25	
	3.Gümüşhane	25	
	4.Sivas	50	
IV. Eskişehir (Hamidiye)	1.Ankara	80	110
	2.Kütahya	30	
V. Eskişehir (Mahmudiye)	1.Afyon	25	100
	2.Eskişehir	25	
	3.Konya	50	
VI. İzmir (Kızılçullu)	1.Aydın	30	100
	2.İzmir	40	
	3.Muğla	30	
VII. Kars (Cılavuz)	1.Ağrı	30	130
	2.Çorum	50	
	3.Kars	50	
VIII. Kastamonu (Gölköyü)	1.Çankırı	20	200
	2.Çorum	50	
	3.Kastamonu	60	
	4.Sinop	50	
	5.Zonguldak	20	
IX. Kayseri (Pazarören)	1.Kayseri	60	200
	2.Kırşehir	40	
	3.Niğde	40	
	4.Yozgat	60	
X. Kırklareli (Alpullu)	1.Çanakkale	40	170
	2.Édirne	40	
	3.Kırklareli	40	
	4.Tekirdağ	50	
XI. Kocaeli (Arifiye)	1.Bilecik	30	200
	2.Bolu	60	
	3.Bursa	60	
	4.Kocaeli	50	
XII. Malatya (Akçadağ)	1.Diyarbakır	25	160
	2.Elazığ	15	
	3.Malatya	40	
	4.Maraş	40	
	5.Tunceli	10	



	6.Urfa	30	
XIII. Manisa (Horozköy)	1.Balıkesir	60	200
	2.Manisa	40	
XIV. Samsun (Kavza Kamlık)	1.Amasya	25	100
	2.Samsun	50	
	3.Tokat	25	
XV. Trabzon (Vakfıkebir-Beşikdüzü)	1.Giresun	25	
	2.Ordu	25	100
	3.Rize	25	
	4.Trabzon	25	

Eğitmen Kurslarındaki öğrenci sayısı hızlı bir şekilde artmıştır. 1936'da deneme kursu öğrenci sayısı 79 iken, 1937'de 650, 1938'de 1.500, 1939'da 2000'e ulaşmıştır (Yücer, 2010: 48).

### **Köy Eğitim Kursu'nda Kadın Eğitim Yetiştirme İşi**

Cumhuriyet dönemi kadın eğitimindeki gelişim ve değişimlere bakıldığında, temellerinin Tazimatla birlikte dile getirilen ancak II. Meşrutiyet döneminde uygulama alanı bulan çalışmalar görülmektedir. II. Meşrutiyet dönemiyle birlikte ifade özgürlüğü çeşitli fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamış özellikle kadınların, kadın eğitiminde çok sayıda yazılar yazmasına imkân vermiştir.

Özellikle ilk yazılara bakıldığında kadınların iyi bir anne, iyi bir eş olması üzerinde durulmuş daha sonra bunun nasıl olacağını kızların ve kadınların iyi bir eğitimden geçmesiyle mümkün olacağı kanaati uyanmıştır (Karagöz ve Şanal, 2015: 686). Bunlardan birisi olan Belkıs İclal, kadın eğitimine yeni bir boyut getirerek çiftçi kadınların eğitiminin önemine değinerek bu eğitimin nasıl verilmesi gerektiği konusunda yabancı ülkelerdeki uygulamaları aktararak fikirler ileri sürmüştür (Karagöz, 2014: 392). Belkıs İclal'e göre, hanımlarımız terbiye edilir ise erkekler iki kat daha iyi terbiye olur. Kadınlar, girişimci gençler yetiştirme fikrini benimsemediklerinden memleketin ihtiyacı olan çiftliklere, ticarethanelere kavuşmakta gecikmiştir. II. Meşrutiyet dönemi kadın yazarlar tarafından kadın eğitiminin niteliği, şekli ve kadın eğitiminden beklenen amaçların dile getirildiği görülmüştür. Meşrutiyetten devralınan eğitim, cumhuriyet döneminde bilhassa sorunlarını öğretmenler açısından göstermiştir.

Cumhuriyetin kuruluşunda öğretmen sayısı, 1.081'i kadın, 9.021'i erkek olmak üzere 10.102 idi. Bunlardan öğretmenlik eğitimi almış olanların sayısı; 378'i kadın, 2.356'sı erkek olmak üzere 2.734'tü. Geriye kalan 7.368 öğretmenden 1.357'si ilköğrenim mezunu, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si muntazam bir tahsil görmemiş, 2.107'si öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerdi (Akyüz, 1994: 329; Aydın

ve Tekiroğlu, 2013: 543). 1930'larda kadın eğitmen yetiştirme içine, Kùltür Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüđünün 253 sayılı 8.01.1938 genelgesinde yazılı bulunan esaslara uyularak deneme mahiyetinde Kızılçullu Köy Eğitmen Kursu'nda girişilmiştir.

Kursa 15-35 yaşlarında köylü kadın ve kızlardan 15-20 kişi alınarak işe başlanmıştır. İlk yıl alınacakların İzmir civarında Kızılçullu Köy Eğitmen Kursu'ndaki eğitmen adaylarının anneleri, eşleri, kızları, abla ve kardeşleri olması uygun bulunmuştur. Bunların arasında 3 veya 5 sınıflı ilkokul mezunları olduğu gibi okula az devam eden, okuma-yazmayı şöyle böyle söken ve hatta bilmeyenler bile vardı. Okuma yazma durumları göz önüne alınarak gruplar oluşturulmuştur. Türkçe ve hesap derslerinde grupların seviyelerine göre esnek bir çalışma programı uygulanmıştır. Böylece köy eğitmeni kadını yetiştirmeye çalışılmış fakat bunların vazifesi köyde eğitmen gibi çocuk okutmak değil, eve dair işleri köy kadınlarına öğretmek olmuştur (Cumhuriyet, 7 Eylül 1937: 3; Cumhuriyet, 21 Birinciteşrin 1938: 5; Cumhuriyet, 28 şubat 1937:4). Kursta yetiştirilip köylere gönderilen kadın eğitmenler, köylerde erkek öğretmenlerde olduğu gibi, öğrenci yetiştirmekten ziyade, köy kızlarını toplayıp dikiş, biçki, nakış alanlarında verimli olmuşlardır. Köylere giderlerken hükümetin verdiği dikiş makinaları durmadan çalışmış, birçok köyde başarılı sergilere kadar iş ilerletilmiştir.

Kadın eğitmenlere başta ev idaresi, çocuk bakımı, sağlık bilgisi, dikiş, biçki, nakış gibi ders ve işlerin pratik yollardan gidilerek iş içinde öğretilmesi ve bu işlerle ilgili olarak okuma-yazma, hesap öğrenme faaliyetlerine de yer verilmiştir (Gedikoğlu, 1949: 177). Genel bilgi alanında kadın eğitmenlere verilmek istenen bilgi Türkçe, Hesap ve Kadın Eğitmenlik Bilgisi altında toplanmıştır. Bunların yıllara göre dağılımı ise şu şekildedir (Yücer, 2010: 54):

Tablo 3

Köy Eğitmeni Yetiştirme Kurslarının Yıllara Göre Dershane, Öğretmen Öğrenci Sayısı ve Kurs Giderleri

Öğretim Yılı	Dershane Sayısı	Öğretmen Sayısı		Öğrenci Sayısı		Gider
		Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
1935-1936	1	20	-	84	-	10.574
1936-1937	5	110	-	484	-	129.872
1937-1938	11	222	4	1341	29	280.832

<b>1938-1939</b>	14	243	-	1830	-	383.102
<b>1939-1940</b>	15	229	-	1657	1	218.597
<b>1940-1941</b>	16	182	-	1312	-	191.265
<b>1941-1942</b>	7	67	-	532	-	113.942
<b>1942-1943</b>	19	154	-	1016	2	292.015

Tabloda görüldüğü gibi Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları'nda kadın öğretmen ve öğrenci sayısı erkeklere oranla yok denecek kadar azdır. Ancak bir başlangıç olması bakımından, bunun sayılarının zamanla yükseldiği hesaba katılınca önemli bir adım olduğu görülür.

Buldukları bölgedeki köy enstitüsüne bağlı olarak eğitim vermekte olan köy eğitmen kursları, 1946 yılı sonrasında, bir takım düzenlemelere tabi olmuştur. Bu düzenlemeler, sonunda köy eğitmen kurslarının kapatılmasına kadar gitmiştir. 15 Nisan 1947 tarihinde açılan 12. dönem Eğitmen Kursu, köylere eğitmen yetiştirmek için açılmış olan eğitmen kurslarının sonuncusu olmuştur. Bu tarihten sonra, bir daha eğitmen kursu açılmamıştır(Erdem, 2008: 187-200).

### **Köy Eğitmen Kurslarından Köy Enstitüsüne Geçiş**

İlk defa 1936'da deneme mahiyetinde Eskişehir Çifteler Çiftliğinde açılan, 1937'de "3238 sayılı Köy Eğitmenleri Kanunu" ile sistemleştirilen ve hızla yaygınlaştırılan eğitmen kursları, gerek dönemin öğretmen yetiştirme politikasında gerekse kısa zamanda teşkilatlanması bakımından adı kurs olmakla birlikte birer örgün eğitim kurumu gibi çalışmıştır. Bu uygulamanın başarılı olması üzerine kursların sayısı artırılmış, eğitmenlere toprak, tohumluk ve tarım araç-gereci de verilerek buldukları bölgede tarımsal çalışmalara öncülük etmeleri sağlanmıştır.

Eğitmen Kursları, 1936–1948 yılları arasında Türkiye'de küçük nüfuslu köylerin eğitim sorununu çözmek amacıyla, dönemin yönetici ve eğitimcileri tarafından yürürlüğe konulan ve uygulanan bir faaliyet özelliği taşımaktadır. Köy enstitüleri açılıncaya kadar yürütülen eğitmen kurslarında 30'u bayan, toplam 8.675 eğitmen yetiştirilmiş, bu eğitmenler aracılığı ile 1 milyon 600 bin köy çocuğu öğrenim görme imkânı elde etmiştir. Eğitmen Kursları, köylünün kültürel, ekonomik ve siyasal açıdan güçlenmesinde başarılı bir süreç geçirmiştir.

17-29 Temmuz 1939 Birinci Maarif (Eğitim) Şûrası'nda ele alınan köy öğretmenleri konusu her yönüyle tartışılmaya açılmıştır. Köylünün eğitiminde köylüye yalnızca okuma-yazma öğreten bir öğretmenin yeterli olmayacağı, köy öğretmeni yetiştirecek kurumların çok yönlü eleman yetiştirmesi gerektiğine karar verilerek, yeni açılacak kurumlara "Köy Enstitüsü" adının verilmesi uygun bulunmuştur. Eğitim Kurulları üç yıllık deneme sonunda 17 Nisan 1940 Hasan Ali Yücel döneminde, 3803 sayılı kanunla bu defa "Köy Enstitüsü" olarak açılmıştır. 1941'de, 4274 sayılı yasa ile de, köylerde çalışacak sağlık memuru ve ebelerin bu okullarda yetiştirilmelerine karar verilmiştir. Bu şekilde daha geniş yelpazede, tek çatı altında, çok yönlü bir eğitim politikası güdülmek istendiği söylenebilir.

Mevcut Köy Enstitülerinin çoğu, daha önce açılan Eğitim Kurullarının buldukları yerlerde kurulmuşlardır. Bunula birlikte, Tarım Bakanlığı'nın kurslara verebildiği alet ve malzeme, kursların ve enstitülerin döner sermayelerine devredilmiş ve bundan sonra da Tarım Bakanlığı'nın kurslarla ilgisini, öğretmen ve işçi kadrosunu kesmiş, alet ve malzeme vermemiştir. Böylece Eğitim Kurullarının idaresi, Enstitü idarelerine devredilmiştir. Eğitim kurullarının Köy Enstitülerine devrinden sonra kursların idare durumları üzerinde değişiklikler olmuştur. Enstitü müdürü aynı zamanda kurs müdürü haline gelmiştir. Mühür ve başlıklarda "(...) Köy Enstitü ve Eğitim Kursu Müdürlüğü" yazılmaya başlanılmıştır.

21 Temmuz 1946 tarihli ilk çok partili seçimin ardından ise eğitimli köy projesinden büyük ölçüde vazgeçilmiş olduğu söylenebilir. Bakanlar Kurulu'nun, eğitim kurullarından artırım sağlanması yönündeki kararı, bir genelge ile valiliklere bildirilmiştir. Bu genelge ile kendiliklerinden görevlerinden ayrılmak isteyenlerle, ilköğretim müfettişlerinin verdikleri raporlara göre başarı durumlarının düşük olduğu saptanmış eğitimcilerden, bakanlıkça belirlenen sayıda eğitmenin görevine son verilmesi, başarılı olmalarına rağmen bir öğretmenle idaresi mümkün olan köylerde çalışan eğitimcilerden, başka köylerde çalışmak istemeyenlerin görevine son verilmesi, işlerinden ayrılan eğitimcilerin yerine eskiden ayrılp tekrar hizmete girmek isteyen eğitimcilerin atanmaması istenmiştir. 14 Temmuz 1948 tarihli bu genelge ile köy enstitülerinde açılan köy öğretmen kurslarından mezun eğitimciler arasında, bir ayıklama yapılarak, eğitimci sayısı azaltılmıştır.

Köylerden aldığı desteği, uyguladığı çeşitli siyasal, ekonomik politikalarıyla kaybetmeye başlayan CHP, çok partili siyasal hayat içerisinde kendini yeniden

konumlandırmak, tek parti döneminin zedelenmiş imajını dimağlardan kazımak istemektedir. Köy Eğitim Kurşları da, Köy Enstitüleri ile birlikte bu yeni imaj yaratma hareketinden nasibini almıştır.

## **Sonuç**

1930'ların Türkiye'sinde nüfusunun yüzde sekseninin yaşadığı köylerde okul sayısı yok denilecek kadar azdır. Bu okullara kentlerden bulunup gönderilen az sayıda öğretmen de, köylerde tutunamamakta ve başarılı olamamaktadır. Köy insanının eğitim gereksinimi sadece okuryazarlıkla sınırlı değildir; bulaşıcı hastalıklarla savaşmamakta, üretimini ilkel yöntemlerle yapmaktadır. Ulusal Bağımsızlık Savaşı'nın ağır yükünü çeken köylüler, demokrasiyi yaşatacak cumhuriyet yurttaşı niteliğine kavuşmamıştır. Ayrıca 1930-1940 yılları arasında köye hizmet götürmek çok zordur. Cumhuriyetle birlikte girişilen köye hizmet çabaları ya köylünün beklentilerine uymadığı ya da uygulanamadığı için yarım kalmıştır. Atatürk ve arkadaşlarının cumhuriyet düşüncelerinde, köy ve köylüye özel bir önem verilmiş ve kalkınmanın köyden başlaması gereği üzerinde durulmuştur.

İlk olarak askerliğini yapmış okuryazar gençlerden seçtiği bir grubu, "eğitmen" sanıyla köylerde "geçici öğretmen" olarak görevlendirmek amacıyla, 1936 yılında Eskişehir'in Çifteler Çiftliği'nde dört aylık bir kurs açmıştır. Bu kursları tamamlayarak Ankara köylerinde görevlendirilen ilk 84 öğretmen son derece başarılı olmuş ve öğretmen kursları kısa süre içinde ülkenin başka yerlerinde de açılarak çoğaltılmıştır. Eğitim adayları, açılacak Köy Enstitülerinin ilk binalarını da yapmışlardır.

İlk uygulamadan olumlu sonuç alınınca, 11 Haziran 1937'de çıkartılan "Köy Eğitim Kurşları Kanunu" ile eğitimliğe yasal işlerlik kazandırılmıştır. Uygulama yeni eğitim kurşları ile desteklenmiştir. Köy eğitimleri, nüfusu öğretmen göndermeye uygun olmayan köylerin çocuklarını okutmuş, ziraat işlerinin tekniğe uygun biçimde yapılması için köylüye çok az bir maaşla rehberlik etmişlerdir. Eğitim Kurşları, köylünün aydınlatılması, ekonomik kalkınma, modern tarım ve hayvancılık uygulaması ve kadın eğitiminde olumlu etkileri olmuştur, okuma yazma oranının artırılmasına da katkı sağlamıştır.

Köy Eğitim Kurşları 1930'larda büyük bir yol kat etmiş ve 1940'lara gelindiğinde her kesimin takdirini kazanmıştır, eğitimlerin çok faydaları görülmüştür.

Eğitmen kursları, 1948 yılına kadar her yıl açılmış ve on yılda toplam 8675 eğitmen yetiştirilmiştir. Eğitmenli okulların kuruluşunun onuncu yılında bu okullardaki öğrenci sayıları ise 135.604'ü erkek, 78.220'si kız olmak üzere toplam 213.824'ü bulmuştur.

Bu kurumlar bazı eksiklerine rağmen Türk eğitimine önemli katkılarda bulunmuşlardır. Onların sayesinde, çoğunun nüfusu 150'den az olan ıssız köylerde 6.598 ilkokul açılmıştır. Eğitmenler buralarda yaşayan köylüye sadece okuma yazma öğretmekle kalmamış, aynı zamanda sosyo-ekonomik hayatlarına da katkıda bulunmuşlardır.

### Kaynakça

Ahmet Tefik (1328).Darulmualliminler çiftlik mektepleri. *Yeni Mektep*, S. 9. Kanun-ı Sani.

Akyüz, Y. (1994).*Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1993'e)*. İstanbul: Kültür Koleji Yayını.

Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2010)*. Ankara: Pegem A.

Ankara'da ilkokullar için yeni binalar yapılıyor (24 Mart 1937). *Ulus*.

Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi; kuruluşlar ve tarihçeler*, Ankara: MEB.

Aydın, M.,Tekiroğlu, M. (2013). 1934 İzmir tedrisat müfettişleri kongresi: görüşler, sorunlar ve öneriler. *Belgi*, S. 5, Kış.

Baltacıoğlu, İ. H. (1939). Eğitmen ve pedagojide Türk'e doğru. *Yeni Adam*, S. 237, 13 Temmuz.

*Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi*, 30.10.143.25.15. 5.8.1936.

*Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi*, 30.18.1.2/ 77.64.8. 6.7.1937.

*Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi*, 30.18.1.2/ 79.88.10. 2.11.1937.

*Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi*, 30.18.1.2/ 82.24.12. 1.4.1938.

*Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi*, 30.18.1.2/ 83.34.5. 21.4.1938.

*Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi*, 30.18.1.2/ 85.103.11. 15.12.1938.

- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi*, 30.18.1.2/ 87.56.1. 14.6.1939.
- Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve orta öğretim (Tarihi Gelişim)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Dewey J. (1938). *Türkiye maarifi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Duman, T. & Karagöz, S. (2016). An evaluation of Turkish teacher education system compared to other models in different countries. *International Journal of Educational Research Review (IJERE)*. Volume 1- Issue 1.
- Erdem, Ç. (2008). Cumhuriyet yönetiminin 1930'lu yıllarda köyde ve köylülükte "dönüşüm"ü gerçekleştirme isteğinin bir aracı olarak "köy eğitmen kursları". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C. 10, S. 3, s. 187-200.
- Ergün, M. (2008). *Öğretmen yetiştirme tarihimizde köy eğitmeni yetiştirme kursları, öğretmen okullarının 160. Yılı*. Ankara: Seviye.
- Ethem Nejat (1327). Bedeles yeni mektebi. *Yeni Fikir*, S.2, 15 Kanun-ı Sani.
- Ethem Nejat (1327). Terbiyeyi bedeniye nasıl ehemmiyet veriyorlar: bizde, Avrupa'da. *Yeni Fikir*, 15 Şubat.
- Ethem Nejat (1327). Yeni mektepler. *Yeni Fikir*, S.1, 15 Kanun-ı Evvel.
- Gedikoğlu, Ş. (1949). *Niçin eğitmen kursları ve köy enstitüleri? Ankara*.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Evreleri, getirdikleri ve yankılarıyla köy enstitüleri*. Ankara: İş Matbaası.
- Geray, C. (1962). Köy kalkınmasıyla ilgili bazı meseleler. *İdare Dergisi*, Yıl: 32, S. 274, Ocak-Şubat.
- Geray, C. (1966). Köy kalkınmasıyla ilgili bazı düşünceler. *Köylünün Sesi*, Yıl:1, S.5, Eylül.
- İlköğretim sahasında radikal hamleler (8 Nisan1939). *Köy Dergisi*, S.6.
- İsmail Hakkı (1932). *Terbiye*. İstanbul: Suhulet.
- İzmir'deki Köy Muallim Mektebi (21 Birinciteşrin 1938). *Cumhuriyet*.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi* Sayı: 26, Temmuz - 2012, s. 172-194.

- Karagöz, S. & Şanal, M. (2015). İkinci Meşrutiyet Dönemi kadın gözüyle kadın eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8 Sayı: 39, Ağustos.
- Karagöz, S. (2005). *Kayseri zincidere köy muallim mektebi (1926 -1932)'nin Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihi içindeki yeri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Karagöz, S. (2014). *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına kadar süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve Cumhuriyet eğitimine yansımaları (1908-1928) (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçer, H. A. (1973). Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 6, S. 1.
- Koçer, H. A. (1973). Türkiye'de köy eğitim ve öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI/1-4.
- Köy Eğitimi (1 Nisan 1939). *Köy Dergisi*, S. 5.
- Köy Eğitim Kurslarının Sayıları Çoğaltıldı (1 Nisan 1939). *Köy Dergisi*, S.5.
- Köy Maarifini Takviye İçin Geniş Tedbirler (7 Eylül 1937). *Cumhuriyet*.
- Köy Muallimi Yetiştirecek Mektep (28 Şubat 1937). *Cumhuriyet*.
- Köy Öğretmeni İçin Yeni Bir Vazife Formülü Lazımdır (9 Eylül 1935). *Cumhuriyet*.
- Köy Öğretmeni Ve Eğitimci Yetiştirme İşleri (1936). *Ülkü*, VIII/6.
- Köyler İçin Eğitimci Seçiliyor (6 Mart 1937). *Ulus*.
- Kültür Siyasetimizin Parlak Bir İfadesi (1 Birincikanun 1937). *Öğretmen Sesi*, S. 59.
- Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi*(1330). Devre: 3, Cilt: 2, İçtima.1, Ankara.
- Meslek Mektepleri Mütahhasısı Geldi (7 Teşrinievvel 1925). *Hâkimiyet-i Milliye*.
- Mutlu, N. (1967). *Köy ve köylü sorunu*. Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- Otyam, N. K. (1934). *Halkçılık ve köycülük*. Ankara: Tarık Edip.
- Öztürk, C. (2007). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.



*Resmi Ceride* (3 Nisan 1926). S. 388.

Sabri Cemil (1327). Köy mektepleri köy muallimleri. *Yeni Mektep*, S. 7, Teşrin-i Sani.

Sarı, M. (2014). 442 sayılı köy kanunu çerçevesinde cumhuriyet dönemi köye yönelik çalışmalar. *Tarih Okulu Dergisi*, Eylül 2014, Yıl:7, S. XIX.

Şahin, M. (1994). Türkiye'de köye öğretmen yetiştirme model, öneriler, uygulamaları ve değerlendirmeler. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, C.2, S.4-5.

Şanal, M. (2010). Kayseri-Pazarörenköy eğitim kursu. *International Journal of SocialScience*, Volume: 3 Issue 1, Summer 2010, s. 23-27.

*TBMM Zabıt Ceridesi* (1939). Devre: VI, Cilt: 2, İçtima: F, TBMM Matbaası, Ankara.

*TBMM Zabıt Ceridesi*(1937). Devre: V, Cilt: XIX, İçtima: II, TBMM Matbaası, Ankara.

*TBMM Zabıt Ceridesi*(1938). Devre: V, Cilt: XXV, İçtima: III, TBMM Matbaası, Ankara.

Tola, T., (1935). *Köycülüğümüzün esasları*. İstanbul: Sebat.

Tonguç, İ. H. (1939). *Canlandırılacak köy*. İstanbul: Remzi.

Türk Köylerini Yükseltmek İçin (20 Birinciteşrin 1933). *Cumhuriyet*.

*Türkiye Büyük Millet Meclisi Arşivi* (Esas Kayıt Nr: 1/862, Nr: 3238).

*Türkiye Büyük Millet Meclisi Arşivi* (Esas Kayıt Nr: 1/862, Nr: 862).

*Türkiye'de Teknik Öğretim I* (1939). *Maarif Vekilliği Dergisi*, S. 21-2, Şubat.

Us, A. (1937). Bize nasıl köy öğretmeni lazım? *Kültür Bakanlığı Dergisi*, S. 20-21.

Us, A. (1937). Mühim bir derdimiz. *Kültür Bakanlığı Dergisi*, S. 20-21.

Yalman, A. E. (1937). Köye ışık taşıyacak köylüler. *Kültür Bakanlığı Dergisi*, S. 20-21.

Yücer, N. (2010). *Cumhuriyet Dönemi'nde Köye Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Ve Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## **Extended Summary**

### **Purpose**

This study aims to investigate the contribution of the opening, form and function of Village Educators Courses that filled the gap in education in Republic era on the success and stability in village schools and the development of village.

With this aim, the study tried to find answers the questions: the reasons for making reneovation in educational policies since constitutional monarchy, the reasons for opening KöyEğitmenKursları (centers for trainig teachers working in villages), accptancecreteria for these training centres, structures of these centers and whether these centes were successfull in education villagers and help development of the villages or not.

### **Method**

Village Educators Courses that were opened up in Republic era were examined in their historical development and the curricula applied in them were evaluated according to curriculum development process. Appropriate to this aim, a historical research was carried out. So, this study is an explanatory study employing the survey method.

The study employs a historical case study model, which is qualitative. Documentary analysis was also used densely as the study is a historical research. Related research, law, regulations and circular notes, reports and other documents were examined through survey method.

By the help of the collected data, the following issues tried to be expained: running system of the Courses, effect on education during the Republic history, their contribution to educational goals, their places in rural development and rural folk that constituted 80% of the total population

### **Results**

The number of schools at villages in 1930s when 80% of the population lived there were little if any. The little number of teachers sent to these schools from towns

neither could get accustomed to the villages nor succeed. The needs of the villagers were more than literacy; they could not fight against epidemic diseases and produced with primitive methods. Villagers who were weighed down by the National Independence War could not reach the level of the republican citizen quality that would sustain the democracy. Besides, it was very difficult to bring service to the villages. The efforts to serve the villages were left half-finished because they were either inappropriate to the villagers' expectations or inapplicable. The village and villagers held a big importance in Atatürk's and his friends' republic ideas and the development was supposed to start from the village.

In 1936, firstly, a four-month course was started in Çifteler Farm in Eskişehir in order to send a group of young people who had completed their military service to the villages as educators. First 84 educators who completed these courses and were taken into service in the villages of Ankara reached a big success and educator courses were opened up in many other places of the country soon. The prospective educators also built the first buildings of the Village Institutes.

Due to positive results from the first application, a legal base was formed for the educators through Village Educators Law introduced in 11<sup>th</sup> June 1938. It was supported by new courses for the educators. Village educators taught the children of the villages whose population was not big enough to send teachers and guided the villagers to farm in an appropriate way with a minimum salary. Educator courses provided a big contribution to enlightening the villagers, economic development, modern farming and animal breeding and women education.

Villager Educator Courses covered a big distance in 1930s and praised by many in 1940s; educators graduating from these courses contributed much. The courses were opened every year until 1948 and a total of 8.675 educators were trained in them. On the other hand, the number of students in the 10<sup>th</sup> year of the establishment of the schools in which village educators were employed were 213.824 of which 135.604 male and 78.220 female.

Despite some deficiencies, these institutions made an important contribution to Turkish education system. Thanks to them, a total of 6.598 primary schools were started in isolated villages most of whose population was under 150. The educators not only taught literacy to but also contributed to the socio-economic life of the villagers.

The courses that were under the control of Köy Enstitüsü (Village Institute) in that area rearranged after 1946. After these arrangement activities, there were closed and they continued as a part of special course in Village Institute. Up to 1948, these special course students gradually mixed other students and village trainer system disappeared. 12<sup>th</sup> term students were the last students graduated from this system in 1947.



## BİR ÜTOPYA ANALİZİ: AVRUPA BİRLİĞİ OKULLARDA TARİH ÖĞRETİMİNE SPONSOR OLABİLİR Mİ?

### AN UTOPIA ANALYSIS: COULD EUROPEAN UNION BE A SPONSOR for the HISTORY TEACHING in SCHOOLS?

Sibel YALI<sup>1</sup>

**Öz:** Avrupa Birliği (AB), Roma Antlaşması'ndan bu yana ekonomik, siyasi ve sosyal bütünleşme yolunda büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Değişen küresel düzen ve AB'nin genişleme süreci Birliği çeşitli alanlarda politikalar üretmeye zorlamıştır. AB'nin temel politika alanlarından biri de eğitim ve kültür üzerinedir. AB, temel değerleri olan insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğüne saygıyı ilerletmek üzere kültürlerarası diyalogu güçlendirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda kültürlerarası bilgi birikiminin öğrenilmesi ve öğretilmesi demokratik kültür ve sosyal uyum için elzem kabul edilmektedir. Bu çerçevede okullarda tarih öğretiminin bir Avrupalılık bilinci yaratılması gayesiyle araç olarak kullanımı öngörülmektedir. Bu öngörüden hareketle bu çalışmada sosyal uyum ve aktif vatandaşlığın teşviği için AB'nin okullarda tarih öğretimine sponsor olup olamayacağı hususunun tartışılması amaçlanmıştır. Zira Avrupa'yı birleştirme hedefi çerçevesinde tarihi bir dönüm noktasına gelen AB için bu husus ciddi önem taşımaktadır. Ancak AB'nin bu konudaki politikaları üye devletlerin politikalarını destekleyici ve tamamlayıcı nitelik arz etmemektedir. Bu nedenle AB'nin bu doğrultuda reformative bir anlaşma için harekete geçmesi ütöpik olarak değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Avrupa Birliği, Tarih Eğitimi, Kültürlerarası Diyalog, Paylaşılan Tarihler

**Abstract:** European Union (EU) achieved major progress in terms of economic, political and social integration since Treaty of Rome. Changing global order and EU expansion process forced the Union to generate policies in various areas. Main policy areas include education and culture, as well. EU aims to strengthen intercultural dialogue to advance basic values such as human rights, democracy and rule of law. In this context, teaching and learning intercultural knowledge may be accepted as essential for democratic culture and social cohesion. History teaching in schools is regarded as a tool in order to create European consciousness. Starting from this point, this study aims to discuss EU sponsorship for history teaching in schools to promote social cohesion and active citizenship, as this matter is considered critically important for EU reached a historical milestone to unite Europe. However, EU policies on this subject are not supportive and complementary for member state policies. As a result, a reformative initiative by the EU is evaluated as an utopist act.

<sup>1</sup> İstanbul Üniversitesi SBE, Avrupa Birliği Anabilim Dalı. ataman\_si@yahoo.com

**Keywords:** European Union, History Teaching, Intercultural Dialogue, Shared Histories

## Giriş

Bu çalışmada Avrupa Birliği'nin resmi bir ideolojisi olduğu ve bu ideolojiyi yaymak üzere tarih ve tarih öğretiminden dolayı olarak faydalandığı iddia edilmektedir. Resmi ideoloji, resmi tarih yazma bir başka ifadeyle 'gelenek icat etme' sürecidir. Avrupa Birliği'nin hâlihazırda resmi tarih yazımına yönelik bir talebi bulunmamaktadır ancak ortak tarihyazımı ve öğretimi Avrupa Parlamentosu'nun gündemini meşgul eden bir konudur. Bununla birlikte Avrupa Birliği siyasi tarihinde meydana gelen değişimler ile Avrupa Konseyi'nin tarih ve tarih öğretimi konusunda yayınladığı tüzel metinler arasında bir paralellik söz konusudur.

Bu çalışmayı hazırlama fikri farklı tarihlerde Avrupa kurum ve kuruluşlarınca yürütülen ulusüstü bazı projelerin çıktılarını incelerken oluşmuştur. Bu projelerin geçmişi, Maastricht Anlaşması sonrası ivme kazanarak Avrupa Birliği'nin gerek dolaylı gerek doğrudan katkılarıyla günümüze kadar uzanmaktadır. Bu çalışmalar "yeni bir Avrupa'nın doğuşuna" işaret etmektedir (Habermas ve Derrida, 2003). Bu projelerde hedef kitleyi büyük çoğunlukla yeni jenerasyon oluşturmaktadır. 1980 yılından sonra doğan hayatının pek çok noktasında teknolojiyi kullanan ve bu teknolojiyi hayatının vazgeçilmez bir parçası olarak kabullenen nesil "Yeni Binyılın Öğrencileri" olarak da isimlendirilmektedir (Şahin, 2009). Bu tanım kısaca "dijital araçların dilini keşfederek, yaparak, yaşayarak öğrenen, çoklu işlemler yapabilen, dikkat süreleri kısa, zihni sürekli konudan konuya atlayan, iletişimde ve ilişkilerde sabırsız, anında geri bildirim isteyen, oyun merkezli yaşayan ve oyun merkezli öğrenen, fantezi dünyası gelişmiş, fiziksel olarak çoğunlukla yalnız ancak dijital olarak sosyal çevresi gelişmiş, grafik öğeleri metin öğelere tercih eden, dijital araçları kâğıda basılı araçlara tercih eden, eğitimden beklentileri yüksek," bir nesil şeklinde ifade edilebilir (MEB, 2011).

Mezkur projelerle Avrupa Birliği'nin "*akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme*"sine bir katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaç bir Avrupalılaştırma stratejisine işaret etmektedir (EC, 2010). Bu strateji Birliğin gerek ortaklık

politikalarında gerek ortak proje ve uygulamalarında kendi yansımalarını bulmaktadır. Sosyal bilimler de bu yansımadan nasibini almaktadır<sup>2</sup>.

Bugün Avrupa Birliği'nin karşısında duran tehlikelerden biri belki de en önemlisi kimlik sorunudur. Hâlbuki Avrupalı kimliği tanımı yaklaşık elli yıl önce yapılmıştır (EU, 1973). Avrupa toplumu genelinde paylaşılan bir Avrupalı kimliği henüz yaratılmadığından katılımcı vatandaşlık konusu da istenilen boyutta geliştirilememektedir (COE, 2002). Avrupa Birliği esasında -küresel çıkarları dışında- temel değerleri olan insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğüne saygıyı ilerletmeyi ve bunları toplumun tüm kesimleri ile paylaşmayı istemektedir (EP, 2013). Bu temenni, Birlik politikalarının yukarıdan aşağı geliştirilmesi yönünde uygulama bulmaktadır. Avrupa tıpkı geçmişte olduğu gibi bugün de “yeniden inşa edilmektedir” (Delanty, 2005:2). Bu süreçte tarih disiplinine yoğun bir ilgi olduğu da görülmektedir. Bu alaka, XXI. yüzyılın başından itibaren tarih disiplinine özellikle de tarih öğretimine iltifatın bu denli artmasının nedenleri üzerinde düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Avrupa Komisyonu Başkanı J.Manuel Barroso'nun 23 Nisan 2013 tarihli “Avrupa için Yeni Anlatı” pilot proje açılış toplantısında yaptığı konuşma bu hususta bir cevap niteliği taşımaktadır. Bu konuşmada Başkan “yeni kuşak için Avrupa hikâyesini yazmaya ve anlatmaya devam etme ihtiyacını” dile getirmektedir. Bu çerçevede “bugünün ve geleceğin kitabını yazmak zorunda olduklarından” bahsetmektedir. Bu cümlelerden anlaşılacağı üzere bu projenin hedef kitesini gençler oluşturmaktadır. Barroso'nun bu sözleri akla şu soruları getirmektedir: Yeni bir anlatı ile ne ifade ediliyor? Bu anlatı uluslarüstü bir tarih anlatısı ve resmi tarih yazımına mı işaret ediyor? Bu soruya yanıtımız evet ise ulusüstü resmi tarih yazımı ve anlatımına duyulan ihtiyacın sebepleri nedir? Bu tarih kimler tarafından ve nasıl yazılacak? Bu yeni söylemin Avrupa vatandaşları ile paylaşımı hangi vasıtalarla olacak? Bu söylemin toplumda yaygınlaştırılması ve kabul görmesi amacıyla okullarda tarih öğretiminin bir araç olarak kullanılması öngörülmekte mi?

Bu sorulara olumlu veya olumsuz bir yanıt verilmesi elbette mümkün değildir. Zira Avrupa Birliği'nin eğitim alanında bir ortaklık politikası (şimdilik) mevcut değildir.

---

<sup>2</sup> Sosyal bilimler alanında yazılan makalelerde Avrupalılık kavramına atıf son 15 yıl içinde 1000li sayılara ulaşmıştır. Halbuki bu atıf 1980-2000 arası dönemde 70'li rakamlarla sınırlıdır (ISI Web of Science Database).

Ancak Maastricht Anlaşması (1992)<sup>3</sup> ile eğitimde (ve tarih eğitiminde) Avrupa boyutunun geliştirilmesinin kararlaştırıldığını bilinmektedir (Tomas, 2006). Bu bağlamda eğitim konulu raporların ve ulusüstü projelerin incelenmesi ile Avrupa Birliği'nin özellikle tarih eğitimi alanında üyeleriyle bir ortaklığa gidip gitmeyeceğine dair bir görüş geliştirilmesi mümkün görünmektedir.

Bir yanda geçmişteki hataları ile yüzleşmeye çalışan diğer yanda barışçı ideallerine ulaşmak için çeşitli programlar hazırlayan Avrupa Birliği için eğitim (özellikle tarih eğitimi) alanı hassas ve tartışmalı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Avrupa Parlamentosu'na taşınan konu bu çalışma için bir mihenk taşı oluşturmaktadır.<sup>4</sup> Bu husus bugün geldiğimiz noktada "Avrupa Tarihinin Avrupalılaşmasını" kaçınılmaz kılmaktadır. Bu doğrultuda tarihin denasyonalize edilerek Avrupalılaştırılması mümkün görünmektedir. Bir başka deyişle Avrupa'da tarih öğretimi ulusüstü bir tarih anlayışına evrilmektedir (Yalı, 2016). Bu girişim Avrupalı kurum ve kuruluşların yönlendirmesi ile yukarıdan aşağı bir tarihyazımı ile yapılmaktadır. Bu bağlamda Avrupa tarihi "Avrupa Üniversite Enstitüsü"<sup>5</sup>, "Avrupa Tarih Evi müzesi"<sup>6</sup>, "Brandenburg Kapısı" gibi semboller ile akademik ve bilimsel yöntemlerle birlikte milli tarihten arındırılmaktadır (Martín-Arroyo, 2013:25-30). Bu çerçevede yakın gelecekte milli tarih derslerinin yerini ulusüstü bakış açısıyla hazırlanmış paylaşılan tarih derslerinin alması olası görünmektedir<sup>7</sup>. Nitekim Avrupa Birliği tek bir ulus olma istikametinde ilerlemektedir (Ash, 2005). Eurobarometer raporları da bu tezi desteklemektedir (Eurobarometer, 1998-2010-2011).

Bu ihtimali desteklemek üzere çalışmanın birinci bölümünde Avrupa için yeni anlatının ilk adımları niteliğini taşıdığı düşünülen Avrupa kurum ve kuruluşları tarafından lansmanı gerçekleştirilmiş girişim mahiyetindeki proje ve raporlardan bahsedilmiştir. Çalışmanın devamında bizzat Avrupa Birliği tarafından koordine edilen

---

3 Maastricht Antlaşması, diğer adıyla Avrupa Birliği Antlaşması, 1 Kasım 1993 tarihinde yürürlüğe girdi. Bu antlaşma ile 1999'a kadar parasal birliğin tamamlanmasına, Avrupa vatandaşlığının oluşturulmasına ve ortak dış ve güvenlik ile adalet ve içişlerinde işbirliği politikalarının meydana getirilmesine karar verildi. Maastricht Antlaşması ile üç sütunlu Avrupa Birliği yapısı oluşturuldu. Bu yapının ilk sütununu Avrupa Toplulukları (AKÇT, AET ve EURATOM), ikinci sütununu "Ortak Dışişleri Güvenlik Politikası", üçüncü sütununu ise "Adalet ve İçişleri" oluşturuyordu.

4 Avrupa Parlamentosu "Demokratik Vatandaşlık için Tarih Öğretimi: Sosyal Uyum ve Karşılıklı Saygı Konusunda Tarih Eğitiminin Katkısından Söz Edilebilir mi?" konulu toplantısı 31 Ocak 2014.

5 Detaylı Bilgi için bkz. URL: <http://www.eui.eu/>

6 Detaylı Bilgi için bkz. URL: <http://www.europarl.europa.eu/visiting/en/brussels/house-of-european-history>

7 Ders kitaplarında halihazırda Avrupalılık vurgusu yapılmaktadır. Detaylı bilgi için Almanya ve Fransa ülkelerinin tarih ders müfredatlarına bakılabilir.



somut çalışmalar ele alınmıştır. Çalışma, Avrupa’da ortak tarih öğretiminin bir ütopya olmadığı kanaati ile sonuçlandırılmıştır.

### **Avrupa İçin Yeni Anlatıda İlk Adımlar**

Hiç şüphe yok ki Avrupa kavramı dünyadaki gelişmelere paralel olarak tarihsel algılamalar sayesinde şekillenmiştir. Avrupa halkları, bugünkü formülasyonuna imparatorluk ve ulus devlet formlarını deneyimleyerek erişmiştir. Bu bağlamda Avrupa’nın tarihsel ilerleyişinde yeni bir evrim sürecine girilmiştir. Bu süreç içinde ortaya çıkan Avrupa ve Avrupalılık anlayışı inşa edilmekte olan bir kimliği işaret etmektedir. Bu kimlik ‘Avrupalı kimliği’ adı ile bizzat Avrupa Birliği kurumları tarafından eğitim, Avrupa yurttaşlığı, tarih ve gelecek gibi bir takım ideolojik aygıtların kullanımıyla yukarıdan aşağı doğru inşa edilmektedir. Bu saptama daha da ileri götürülürse tarih öğretimine ilişkin çalışmaların Avrupa Birliği istemiyle Avrupa Konseyi tarafından gerçekleştirildiği iddia edilebilir.

Avrupa Birliği’nin, istisnaları hariç, tarih öğretimi alanında doğrudan bir politikası veya çalışması mevcut değildir. Ancak Avrupa ulus ve vatandaşlarının temel haklarını güvence altına almak üzere kurulan Avrupa Konseyi, Avrupa kimliği bilincini teşvik etmek ve Avrupa kültürünü koruma ve geliştirme gayesi ile tarih öğretimi alanında devletlerarası ve bölgesel projeler geliştirmektedir (Bourquin, 2000). Konsey’in son 15 yıldır tarih ders kitaplarının içeriğinin önyargılardan temizlenmesi; öğretim programları ve müfredatının modernizasyonu ile öğretmen eğitimleri konularında yaptığı çalışmalar önemlidir.

Maastricht Anlaşması’nı takip eden yıllarda Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi tarafından “Avrupa Tarihine ve Avrupa Tarihini Öğrenmeye İlişkin 1283 Sayılı Tavsiye Kararı” yayınlanmıştır (COE 1996). Karar metninde tarihin Avrupa’da oynayacağı kilit rolün altı çizilmektedir. Bu karara göre tarih, bireyler arasında ve Avrupa halkları arasında daha fazla anlayış, hoşgörü ve güvene katkıda bulunabileceği gibi bir ayrılık, şiddet ve hoşgörüsüzlük gücü haline de gelebilir. Önyargıyı ortadan kaldıran bir tarih müfredatı Avrupalı kimliğini geliştirmede yardımcı olabilir. Bu öngörü tarihin işlevine olan inanç ve Avrupa Birliği gibi bölgesel bir yapının, Avrupa toplumunun karşısına çıkan ırkçılık, milliyetçilik ve yabancı düşmanlığı gibi sorunların aşılmasına katkı sağlayabileceği görüşünden kaynaklanmaktadır. Karar metninde yer

alan öneriler kanımca tarihin toplumsal rolünden ve işlevinden yararlanılması gerektiğine işaret etmektedir.

2000’li yıllardan itibaren Avrupa Konseyi tarafından Avrupa boyutunu kapsayacak şekilde projeler geliştirilmeye başlanmıştır. Bu projelerin ilki olan “XX. Yüzyılda Avrupa Tarihini Öğrenmek ve Öğretmek” projesi, orta dereceli okullar için yenilikçi öğretim kaynakları geliştirmek ve tarihi olaylara yaklaşırken öğretmen ve öğrencilerin tarihçi bakış açısıyla sorgulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmek amacıyla başlatılmıştır. Proje kapsamında Avrupa Konseyi tarafından “XXI. Yüzyılda Tarih Öğretiminin Amaçları” başlıklı Tavsiye Kararı yayınlanmıştır (COE 2001). Bu karar metni bir bütün olarak ele alındığında Avrupa’nın keşfi ve inşası için bir formülasyon önerisi sunduğu açıkça görülmektedir.

Bu belge, kendi alanında metodolojiler geliştiren, demokratik ve çoğulcu bir Avrupa’da tarih öğretiminin amaçlarını belirleyen ilk ve tek Avrupalı enstrüman olma özelliğine sahiptir. Konsey üyesi tüm ülkelerin eğitim bakanlıklarınca kabul edilen belgeye göre okullarda tarih öğrenimi halklar arasında uzlaşa, kabul, anlayış ve karşılıklı güven için belirleyici bir faktör olarak ele alınmalı, ders kitapları ve programları bu çerçevede hazırlanmalıdır. Ancak son yıllarda ders kitapları ve programları üzerinde yapılan araştırma sonuçları ve konu kapsamındaki öğretmen görüşleri bu belgenin verimli olarak kullanılmadığını işaret etmektedir.<sup>8</sup> Bununla birlikte milli tarih üzerinde politik odaklanmada bir artış olduğu da bilinmektedir (Van der Leeuw-Roord, 2009:2).

Bu doğrultuda Avrupa Konseyi “Tarih Öğretiminde Avrupa Boyutu” adı ile yeni bir proje geliştirmiştir. Bu proje ile tarih öğretiminde çoklu bakış açısının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tarih öğretiminde çok yönlülüğün teşviki adına proje kapsamında öğretmenler için “Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenler İçin Kılavuz” başlığı ile bir rehber hazırlanmıştır (Stradling, 2003B). Bu rehber, proje kapsamında düzenlenen konferans ve seminerlere katılan ve özellikle Doğu Avrupa ülkelerinden gelen tarih öğretmenleri ve eğitimcilerin talepleri ve ihtiyaçları üzere hazırlanmıştır. Ne yazık ki bu rehberden de fazlasıyla istifade edilememiştir. Bu konuda daha sonra yapılan araştırmalar, öğretmenlerin uyguladığı öğretim yöntemlerinin de ideolojik anlatının etkisinde olduğuna işaret etmektedir (Van der Leeuw-Roord, 2009:8).

---

<sup>8</sup> Bu konuda detaylı bilgi için 2003, 2005, 2006 ve 2010 yıllarında yapılan Euroclio anket sonuçlarına bakınız.

Tarih öğretmenlerinin eğitilmesi ve tarih öğrenimi alanında çalışanların desteklenmesi konusunda Avrupa Konseyi tarafından bir adım daha atılarak 2006 yılında “Tarih Öğretiminde Öteki İmajı” başlığı altında yeni bir proje geliştirilmiştir. Anılan proje kapsamında kültürel çeşitliliğin iyi yönetişimine ilişkin olarak uzun vadeli bir strateji içeren temel eser niteliğinde “Kültürlerarası Diyalog için Beyaz Kitap” yayınlanmıştır. Kitapta detayları ile anlatılan strateji, insan haklarına, demokrasiye ve hukukun üstünlüğüne saygıyı ilerletmek üzere kültürlerarası diyalogu güçlendirmek ve böylece Avrupa Birliği'nin daha da büyümesini sağlanması üzere geliştirilmiştir. Eser, ‘yeni bir sosyal ve kültürel modele giden yolda yeni bir adımı’ işaret etmektedir. (COE 2008). Bu cümlelerden hareketle Avrupa Birliği'nin resmi ideolojisinin kültürel çeşitliliğin iyi yönetişimi ile demokrasi kültürünü pekiştirmek olduğu çıkarımı yapılabilir.

Avrupa Konseyi'nin 2009 yılında yayınladığı “Çatışma ve Çatışma Sonrası Bölgelerde Tarih Öğretimi”<sup>9</sup> başlıklı 1880 No'lu tavsiye kararı bu çalışma çerçevesinde ele alınan argüman açısından önem taşımaktadır. Zira bu tavsiye kararında Konsey tarafından ilk kez “tarih öğretimi alanında Avrupa Birliği ile işbirliğinin geliştirilmesi ve Avrupa Birliği'nin bu alandaki çalışmalar için bütçe ayırması” tavsiyesi dile getirilmektedir<sup>10</sup> (COE 2009; M:22.4). Proje kapanış toplantısında kültürlerarası diyaloglarda tarihe yapılan göndermelerin önemine dikkat çekilmiş ve genelde siyasi tartışmalarda tarihsel konulara ilginin giderek arttığı göz önünde tutularak kültürel çeşitliliğe sahip süratle ve sürekli değişen toplumlarda “eşitler olarak birlikte onurla yaşama” durumunun geliştirilmesinde, bilgi ve başkalarına saygı ile desteklenen bir tarih öğretiminin belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Kültürlerarası diyalogun ön koşullarının sağlam temellere dayanması için gerekli olan ortak değerleri ve referansları yaygınlaştırmak üzere Avrupa Konseyi tarafından 2010 yılında “Ayıran Sınırlar Olmadan Avrupa için Paylaşılan Tarihler” başlıklı yeni bir proje geliştirilmiştir. Proje ile ‘birlikte yaşama’ sürecinin öğrenimi ve kültürel gelişime katkıda bulunacak reformların gerçekleştirilmesi yönünde çalışmalar yapılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede ulusal kültür ve tarihin Avrupa bağlamında, Avrupa kültür ve tarihinin de dünya bağlamında konumlandırılması esas alınmıştır. Böylece açık ve verimli bir kültürlerarası diyalog için gerekli olan bilgi ve becerilerin geliştirilmesini

---

<sup>9</sup> İng: History teaching in conflict and post-conflict areas (Rec1880 - 2009)

<sup>10</sup> İng: 22.4. The Assembly recommends that the Committee of Ministers: enhance co-operation with the European Union within the framework of joint programmes and projects in the area of history teaching and make the best possible use of European Union funds where appropriate.

mümkün kılmak amaçlanmıştır. Bu projenin ana çıktısı olarak bir ekitap yayınlanmıştır (COE 2013). Bu çalışmanın hazırlanmasında akademisyenlerden sivil toplum kuruluşlarına kadar çok sayıda uzman kişi ve kurumlardan destek alınmıştır. İngilizce ve Fransızca çift lisanda hazırlanan bu eser, okul müfredatları, tarih kitapları ve öğretim malzemeleri ile tarih öğretmenlerinin görev, yetkinlik ve eğitimlerine ‘yeni bir bakış açısı’ getireceği iddiasını taşımaktadır. Bu bağlamda bu eserin ortak tarih çalışmalarına kaynaklık edecek bir model olarak ele alınması mümkündür.

Yukarıdaki paragrafta anılan projeler ile eş zamanlı başlatılan bir diğer proje Avrupa Tarih Eğitimi Birliği tarafından geliştirilen “Ortak Avrupa Tarihi Öğretimi” üzerinedir (Euroclio 2010). Hollanda’da gerçekleştirilen bu projenin temel argümanı İngilizcede ulaşılamayacak hedef anlamında kullanılan ‘a bridge too far? / çok uzakta bir köprü’ metaforu ile tanımlanmıştır. Bu metafor ile Avrupa’da ‘ortak Avrupa tarihi öğretimi’nin arzulandığı ancak böyle bir projenin gerçekleşme ihtimalinin çok düşük olduğu vurgusu yapılmıştır. Konferans kapsamında ‘Avrupa Tarihinin Olası Temelleri’ sorgulanmış, ortak bir Avrupa tarihi yazımının ve kaidelerinin oluşturulması ihtimali üzerinde durulmuştur. Euroclio önderliğinde daha önceki yıllarda başlatılan “Historiana: Geçmiş Yolculuk” Projesi<sup>11</sup> ile “Tarih Üzerinden Avrupa Bağlantısı” Projesi<sup>12</sup> tarih öğretiminde bir ortaklık geliştirilmesi olgusu için önem arz etmektedir. Bu projeler Avrupa genelinde aşağıdan yukarıya doğru tarihyazımı için örnek gösterilebilir. Ancak burada hatırlanması gereken bu organizasyonun Avrupa Konseyi eliyle kurulmuş olması ve anılan projelerin Avrupa Birliği finansmanı ile uygulamaya alınmış olmasıdır.

Bu çalışmaları, Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi’nin yayınladığı ve üye ülkelere gönderdiği “Tarih Öğretiminde Kültürlerarası Diyalog ve Ötekinin Görüntüsüne İlişkin Tavsiye Kararı” takip etmiştir (COE, 2011). Tarih öğretiminin demokratik yurttaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu bir kez daha teyit eden belgede kültürel çeşitliliğin ve küreselleşmenin okul müfredatı, eğitim yöntemleri ve özellikle tarih eğitimi üzerinde çok büyük değişikliklere neden olacağını altı çizilmiştir. Belge, Avrupa Birliği ulusüstü devlet inşa sürecinde ortak tarih yazımına ilişkin çalışmalar konusunda gelinen nokta için kayda değer niteliktedir. Belgede tarih ders kitapları ve öğretim malzemelerinin uygun bir konuma, işleve, içeriğe ve yapıya sahip olması ve

<sup>11</sup> Detaylı bilgi için bkz: URL: <http://historiana.eu/about/>

<sup>12</sup> Detaylı bilgi için bkz: URL: <http://connectinghistory.weebly.com/index.html>

mümkün olduğu kadar çeşitlilik içeren çoğulcu bir yaklaşımla hazırlanması; bunların kültürel çeşitliliğe yakından duyarlı ekiplerce tasarlanması ve farklı kültürel geçmişleri olan yazarlarla dikkatle istişare edilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda tarih eğitimcileri, sosyolog ve pedagoglar, okullarda geçmişe dair hikaye anlatımını ve bu hikayelerdeki öğelerin/olguların ezberletilmesini eleştirerek, tarih eğitiminin tarihsel beceri ve anlayışı geliştirmek için bir araç olarak görülmesi konusunda fikir birliğine varmışlardır. Ancak müfredatta değişiklik yapılması ve okullarda okutulacak ortak bir Avrupa tarihi kitabının yazılması sorunlu bir alandır. Zira “büyük bir program değişikliğinin gerçekleşebilmesi, politik iradeye, mevcut mevzuata, öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceğini seçmekteki özgürlük derecesine ve program değişikliğini destekleyecek öğretim materyallerinin var olup olmadığına bağlı” görülmektedir (Stradling, 2003A:7-16).

Buraya kadar bahsettiğimiz tüm proje ve tavsiye kararları ile uzman görüşleri Avrupa düzeyinde reformative / düzenleyici bir program talebi olduğunun birer göstergesidir. Bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen raporlar Avrupa genelinde tarih eğitimi müfredatının ulusal odaklı olduğunu; öğrenme/öğretme konusundaki tüm pedagojik, metodolojik ve teknolojik gelişmelere rağmen tarih eğitiminin halen ulusal içerik ile sunulduğunu ortaya koymaktadır (Euroclio, 2010:75-77). Bu nedenle ulusüstü bir girişim ile Avrupa boyutunda yeni bir anlatının oluşturulması mümkündür.

### **Avrupa İçin Yeni Anlatıda Somut Adımlar**

Avrupa Konseyi'nin 'ortak tarih' kapsamında geliştirdiği programlarla eş zamanlı başlatılan bir diğer proje, bütçesi bizzat Avrupa Birliği Parlamentosu tarafından karşılanan “House of European History” (Avrupa Tarih Evi) müze projesidir. Avrupa entegrasyonu üzerine faaliyet gösteren tek müze olma özelliğine sahip bu proje Avrupa Birliği'nin tarih konusunda doğrudan başlattığı ilk projedir. Yakında açılması planlanan müze ile Avrupa fikri kavramının geliştirilmesi hedeflenmektedir (Kaiser, Krankenhagen ve Kerstin, 2016). Proje bütçesinin hesap edilenden daha yüksek olmasına ve bu nedenle projenin ciddi eleştirilere maruz kalmasına karşın Avrupa Parlamentosu müze çalışmalarına ciddiyetle devam etmektedir. AB için büyük önem taşıyan Nobel Barış ödülü müzenin en önemli parçası olma niteliğini taşımaktadır (Fox,

20-03-2012). Bu çaba Avrupa tarihinin ve entegrasyon sürecinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması yönündedir.

Çalışma çerçevesinde değerlendirilebilecek bir diğer proje Avrupa Komisyonu ve Parlamentosu tarafından 2013 yılında başlatılan “A New Narrative For Europe” (Avrupa İçin Yeni Anlatı)<sup>13</sup> başlıklı projesidir. Bu pilot proje ile Avrupa bilinç ve kimliğinin yeniden inşa edilmesi söz konusudur. Sanatçılardan bilim insanlarına, din adamlarından politikacılara, STK temsilcilerinden Avrupa'nın önde gelen kurum ve kuruluşlarının çalışanlarına kadar birçok kişi bu projeye destek vermektedir. Bu proje ile ‘Avrupalı’ ruhunun canlandırılması ve böylece vatandaşlarına daha yakın bir Avrupa'nın kurulması amaçlanmıştır. Projenin bir çıktısı olarak Ekim 2014 tarihinde “The Mind and Body of Europe: A New Narrative”<sup>14</sup> (Avrupa Zihni ve Bedeni: Yeni Anlatı)<sup>15</sup> başlığıyla bir kitap yayınlanmıştır. Kitapta akademisyen, sanatçı ve politikacılardan oluşan bir ekibin bu yeni anlatıyı destekleyen görüş ve önerilerine yer verilmiştir.<sup>16</sup>

Bu tarihten yaklaşık bir yıl sonra Avrupa Parlamentosu tarafından “Avrupa Birliği'nin Temel Değerlerini Geliştirmede Kültürlerarası Diyalog, Kültürel Çeşitlilik ve Eğitimin Rolü” başlığını taşıyan bir rapor yayınlanmıştır (EP 2015). Bu raporda özetle sadece ulusüstü yapılarda değil hem nasyonel hem yerel sahalarda ve farklı politika alanlarında daha fazla ve daha güçlü işbirliğine duyulan ihtiyaç dile getirilmiştir. Böyle bir ihtiyaçtan “Kültürlerarası Diyalog için Beyaz Kitap” isimli çalışmada da bahsedilmektedir. Burada ilginç olan Avrupa Birliği'nin tarihinde ilk defa eğitim kanalı ile Birliğin temel değerlerinin gençler arasında yaygınlaştırılması gerektiğine dair doğrudan bir rapor yayınlamasındadır. Hâlbuki eğitim alanı üye devletlerin inisiyatiflerine bırakılmış bir alandır ve bu konuda geliştirilmiş ortak bir politika (henüz) bulunmamaktadır. Nihai kararın ulusal hükümetlere bırakılması devlet tarafından kabul görmüş bilgilerin, geçmişin gerçek hikayesi şeklinde sorgulanmadan okullarda öğretimi anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, halklar arasında birleştirici olmaktan ziyade ayrımcılığa neden olmaktadır zira bu tarz eğitim çoklu yaklaşımı ve eleştirel düşünmeyi

---

<sup>13</sup> Çeviri bana ait.

<sup>14</sup> Kitabın ve diğer materyallerin İngilizce metnine Avrupa Komisyonu web sayfasından erişilmektedir. [http://ec.europa.eu/culture/policy/new-narrative/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/policy/new-narrative/index_en.htm)

<sup>15</sup> Çeviri bana ait.

<sup>16</sup> Kitapta yazar Elif Şafak'ın da bir yazısı bulunmaktadır. S.151-153.

geliştirmemekte; öğrenciler, öğretmenlerinin ve toplumlarının geleneksel yorumlarını içselleştirmeye devam etmektedirler.

Bu projelerin hayata geçirilmesinden on yıl önce Avrupa Birliği Eğitim Bakanları, Almanya'nın Avrupa Birliği Başkanlığı sırasında Heidelberg'de buluşmuş, ortak bir "Avrupa Tarih Kitabı" oluşturulması meselesini görüşmüşlerdir. Alman Eğitim ve Araştırma Bakanı Anette Schavan bu fikri destekleyerek lobi faaliyetlerinde bulunmuş, Avrupa'da sosyal kaynaşmanın sağlanması ve kimliğin şekillenmesi için eğitimin çok önemli olduğunu dile getirmiştir. Bakan, konuşmasında AB ve komşu ülkelerdeki meslektaşlarına seslenmiş, Avrupalılar arasındaki ortak değerlerin ve kültürel bakış açılarının vurgulandığı ortak bir Avrupa tarih kitabı yaratılması için çalışmaların başlatılması gerektiğinin altını çizmiştir (DW, 02-03-2007). Ancak bu girişim politik nedenlerden ötürü destek görmemiş ve nihai karar ulusal hükümetlere bırakılmıştır (Kroeger, 2007). Bu bağlamda Almanya ve Fransa hükümetlerinin birlikte hazırladığı ortak tarih kitabı örnek teşkil etmektedir (Gruber, 07-11-2006).

Avrupalılık kavramının geliştirilmesini aslında kolay bir iş olarak görmek doğru değildir. Bu değişiklik için okullarda okutulan tarih, edebiyat, yurttaşlık, coğrafya, dil ve müzik eğitimi müfredatının ciddi manada reformize edilmesi gerekir. Böyle bir reformasyon için Avrupa Birliği tarafından 1992 yılında imzalanan Maastricht Anlaşması ile eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi gündeme getirilmiştir. Avrupa Birliği'ni kuran bu anlaşma ile Avrupa Toplulukları bir bakıma ortak siyasal, sosyal, iktisadi, kültürel ve askeri değerler üzerine inşa edilen bir birliğe dönüştürülmektedir. Anlaşmada açık bir şekilde dile getirilen Avrupa Birliği vatandaşlığı, ortak dış siyaset, göç, askeri politikalar ve ortak para kullanımı gibi noktalar ortak bir geleceğin kurgulandığını işaret etmektedir.

Türkiye'de de tarih öğretimi konusu Avrupa ülkelerinde olduğu gibi milli ya da milliyetçi söylem etkisindedir. 2008-2009 yıllarında Karadeniz Teknik ve Erciyes Üniversiteleri koordinasyonu ile "Çok Kültürlü Bir Avrupa için Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi" başlığı altında bir çalışma yürütülmüştür. Proje Avrupa Birliği ve Euroclio tarafından desteklenmiştir. Proje kapsamında ülkemizde görev yapan tarih öğretmenleri ile öğretmen adaylarına bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılmasına karşı olanların çoğunlukta olduğunu göstermiştir. Tam üyeliğe karşı çıkanların, Avrupa tarihine dair konuları sınıflarda öğrenmek veya öğretmek istemedikleri de anket sonuçlarına yansımıştır.

Araştırma, anket katılımcılarının Avrupa konusunda zihinlerinin çok net olmadığını da ortaya koymuştur (Aktekin, Harnett ve Öztürk, 2009).

Halbuki Avrupa Birliği bütünleşmesi ve derinleşmesi üye devletlerinin geleceği için önemli bir proje olarak kabul edilmektedir. Avrupa Birliği projesinin “varoluş nedeni tıpkı geçmişte olduğu gibi bugün de Birlik içinde güvenlik, istikrar ve refahın paylaşılması” olarak görülmektedir. Bu proje “yakın tarihteki tasavvuru en güçlü politik proje” olarak kabul edilmektedir (EC, 2014:23). Avrupa Komisyon Başkanı José Manuel Barroso “Avrupa Zihni ve Bedeni: Yeni Anlatı” adlı kitabın giriş bölümünde bu başarıdan aşağıdaki cümlelerle bahsetmektedir:

Bugüne kadar başka hiçbir siyasi yapı bu projenin gerçekleştirdiği başarıyı elde etme başarısına haiz olamamıştır. Avrupa'da, barış, uzlaşma ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi ve insan haklarının ilerletilmesine Avrupa Birliği'nin çok ciddi katkıları bulunmaktadır. Bu nedenlerden ötürü bu proje Nobel Barış Ödülü'ne layık görülmüştür. (...) Bugün Avrupa kıta boyutunda küresel bir ilerleme kaydetmiştir. Bilgi teknolojisi ile birlikte küreselleşme toplumsal dayanışmada yeni bir boyut meydana getirmiştir. Bu durum tüm Avrupa ülkeleri ve vatandaşlarını etkileyen bir olgudur. Dolayısıyla ekonomik entegrasyon ile Avrupa'da barışı tesis etmeye çalışan politik bir projenin yani Avrupa Birliği'nin kuruluş anlatısının geçerliliğini sorgulamaksızın sormaya devam etmeliyiz: Bu anlatı yeterli mi? Benim bu soruya cevabım bu anlatının gerekli olduğu ancak yetersiz kaldığıdır. Biz bu anlatıyı daha da ileriye taşımak zorundayız. (...) Tıpkı bizden öncekiler gibi bizler de bugün bu yeni koşullar altında geleceğimizi tasarlamak ve şekillendirmek durumundayız (EC 2014:23-25).

(...) Küreselleşme çağında ihtiyacımız olan Avrupa bütünleşmesine bir telos sağlamak ve bu yenilenmiş amacı nasıl yayabileceğimiz üzerine düşündürmektir. Bu süreçte, Avrupa vatandaşları Avrupa kültürü ve tarihinin büyük başarılarından ilham almalı ve aynı zamanda 21. yüzyılın zorlukların üstesinden gelmemize yardımcı olabilecek yeni idealler ve projelerle harekete geçirilmelidirler (EC 2014:26).

Başkan Barroso'nun yukarıda ifade ettiği bu sözleri üye devletler ile yakın zamanda eğitim politikalarında bir ortaklığa gidileceği yönünde sinyal veriyor. Bu noktada yeni anlatının toplum düzeyinde paylaşılması ve bir Avrupalılık bilinci yaratılması gayesiyle tarih öğretiminin okullarda araç olarak kullanımının öngörüldüğü



yorumu yapılabilir. Zira Barroso'nun açıkça ifade ettiği gibi bugün Avrupa'da yeni bir anlatı sanat ve bilim kanalıyla şekilleniyor. Küreselleşmenin de ulusları ulusüstü politikalar üretmeye zorladığı biliniyor (Habermas, 2008) Bu üretimin bir de tüketen tarafı olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma boyunca referans verdiğimiz tüm proje ve ürünlerin birer alıcısının olması zorunluluğu ortaya çıkıyor. Bu çalışmaların içeriğinden hedef kitleyi yani alıcıları çocuklar ve gençler olarak tanımlayabiliriz. Bu çerçevede Avrupa Birliği'nin okullarda tarih öğretimine sponsor olmasını Birliğin sürdürülebilirliği açısından reformative / düzenleyici bir adım olarak görebiliriz.

## **Sonuç**

Avrupa tarihi çatışmaların, kanlı savaşların, yıkım ve felaketlerin tarihidir. Bu nedenle böylesi çetrefilli bir geçmişin 'ortak tarih' çerçevesinde yazımı oldukça zor ve sorunlu görülmektedir. Ayrıca Avrupa kimliğinin problemleri ile günümüz Avrupa'sının kapsayıcı olmaktan ziyade dışlayıcı bir özellik taşıdığı da kabul edilmektedir. Hatta yeni ve büyük Avrupa'nın yabancı düşmanlığına dayalı ve hastalıklı bir ulusalcılığın yükseliş trendinde / akımında doğduğu tezleri de mevcuttur. Nitekim Avrupa Birliği üyesi ülkelerde aşırı milliyetçi ve ırkçı faaliyetlerde son yıllarda ciddi bir artış gözlenmektedir.

Periyodik olarak tekrarlanan araştırma sonuçları Avrupa vatandaşlarının kendilerini ilk önce ülkelere göre tanımlamaya devam ettiğini, Avrupa'da milli tarih üzerindeki politik odaklanmanın arttığını ve Avrupa boyutunun geliştirilmesine yönelik ilginin azaldığını göstermiştir. Son beş yıla dönük araştırma verilerinden de benzer sonuçlar alınmıştır. Avrupa Parlamentosu Mayıs 2014 tarihli seçim sonuçları da aşırı sağ ve Avrupa Birliği karşıtı görüşleri temsil eden partilere verilen desteğin ciddi bir şekilde arttığını işaret etmektedir.

Tüm bu sorunların varlığı Avrupa kurum ve kuruluşlarını Avrupa Birliği'nin sürdürülebilirliği konusunda yeni proje ve politikalar üretmeye sevk etmiştir. Bu bağlamda eğitim özellikle tarih eğitimi alanında bölgesel ve uluslararası çeşitli projeler gerçekleştirilmiştir. Projelerin büyük bir kısmı Avrupa Konseyi tarafından yürütülmüştür. Avrupa Birliği'nin yükseköğretim alanı hariç üye devletleri ile eğitim alanında bir ortaklık politikası bulunmadığından dolayı Birliğin bu alana ilişkin doğrudan

bir çalışması bulunmamaktadır. Avrupa Tarih Evi Müzesi ve Avrupa için Yeni Anlatı projeleri bu çerçevede birer istisna olarak kabul edilmektedir.

Bu projeleri Avrupa Birliği'nin bir ideolojisi şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu ideolojiye göre Avrupa Birliği kültürel çeşitliliğin iyi yönetişimi ile demokrasi kültürünü pekiştirmeyi arzu etmektedir. Bu nedenle yeni bir Avrupa 21. yüzyılın beklentileri perspektifinde inşa edilmektedir. Ancak bu inşada eksik olan Avrupalıları birleştiren ve Topluluğu birarada tutması istenen bir tutkaldır. Bu eksik malzeme Avrupa Birliği'nin başarısının devamı için bir "telos" olarak görülmekte ve bu telosun Avrupa boyutunda paylaşımı için yeni bir projeye ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Bu noktada akla Avrupa Birliği'nin okullarda tarih öğretimine sponsor olabileceği ihtimali gelebilir.

Şüphesiz geçmişte olduğu gibi günümüzde de okullarda okutulan tarih politiktir ve öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili kararlar halen ulusal hükümetler ve milli eğitim okullarında görev yapan öğretmenler tarafından verilmektedir. Bu durum tarih ve siyaset arasındaki ikircikli ilişkiden kaynaklanmakta ve tüm siyasi sistemler tarihi ve tarih eğitimini kendi amaçları doğrultusunda kullanmaktadır. Avrupa toplumunda farklı düşünen ve yaşayan bireyler ve gruplar arasında karşılıklı anlayış ve güvenin sağlanmasında halen sıkıntılar yaşanıyor olması da çoğunlukla buradan kaynaklanmaktadır. Bu farkındalıkla hareket eden Avrupa Parlamentosu üyeleri tarafından 31 Ocak 2014 tarihinde gerçekleştirilen "Demokratik Vatandaşlık için Tarih Öğretimi: Sosyal Uyum ve Karşılıklı Saygı Konusunda Tarih Eğitiminin Katkısından Söz Edilebilir mi?" başlıklı toplantı konu itibarıyla önemlidir. Toplantı sonucu yayınlanan raporda Avrupa Birliği projesinin başarısında tarih ve vatandaşlık eğitimcilerine çok önemli görevler düştüğünün altı çizilmektedir (EP, 2014).

Hiç şüphe yok ki akademik tarihçilikten farklı olarak tarih öğretimi geçmişte olduğu gibi bugün de sponsorlara ihtiyaç duymaktadır. Bu sponsorluk yerel, ulusal veya uluslararası organizasyonlardan gelebilir. Yerel ve ulusal tarih anlatısının toplumsal işlevselliği sadece belli zümrelerin çıkarlarına hizmet ederken, uluslararası tarih anlatısı evrensel değerlere referans vermektedir. Bu bağlamda tarih ve tarih eğitiminin uluslararası bakış açısıyla yazılmasının ve ortaöğretim okullarında okutulmasının Avrupa Birliği'nde demokrasiyi pekiştirme yönündeki çabalara hız kazandırması mümkün görünmektedir.

## **Kaynakça**

- Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., ve Smart, D. (2009). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim.
- Ash, T.G. (27 Ekim 2005). *AB Ulus olma yolunda. Radikal*.
- Bourquin, J. F. (2000). Rebuilding a Common Future. 1 Eylül 2010 tarihinde [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/Sarajevo2000\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/Sarajevo2000_en.pdf) adresinden alınmıştır.
- Council of Europe. (1996). *Recommendation 1283 (1996) on history and the learning of history in Europe*.
- Council of Europe. (2001). *Recommendation (2001) 15 on history teaching in 21st century Europe*.
- Council of Europe. (2002). *Recommendation (2002) 12 on education for democratic citizenship*.
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue. Living together as equals in dignity*.
- Council of Europe. (2009). *Recommendation 1880 (2009) on history teaching in conflict and post conflict areas*.
- Council of Europe. (2011). *Recommendation 1880 (2011) on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching*.
- Council of Europe. (2013). *Shared histories without dividing lines (e-book)*.
- Delanty, G. (2005). *Avrupa'nın icadı: fikir kimlik gerçeklik*. Çev. Hüsamettin İnanç. Ankara: Adres.
- DW (02 Mart 2007). *Call for european history book as education ministers meet*.
- Eurobarometer (1998). *A standard report concerning on the state of public opinion towards the European Union*.
- Eurobarometer (2010). *A standard report concerning on future of Europe*.
- Eurobarometer (2011). *A special report concerning on new Europeans*.

Euroclio (2010) Teaching common European history: themes, perspectives and levels. *Bulletin 30*. The Netherlands.

European Commission (2010). *A strategy guide for Europe 2020*.

European Commission (2013) *Declaration on new narrative for Europe*.

European Commission (2014) *The mind and body of Europe: A New Narrative*.

European Parliament (2013) *Declaration on museum project for house of European history*.

European Parliament (2013) *Report on the role of intercultural dialogue, cultural diversity and education in promoting EU fundamental values (2015/2139(INI))*

European Parliament (2014) *Report on teaching history for democratic citizenship: how does history education contribute to social cohesion and respect for diversity today? 31012014-event-report*.

European Union Declaration on European Identity (December 1973). *Bulletin of the European Communities.*, No 12. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities. p. 118-122.

Fox, E. (20 Aralık 2012) . EU leaders collect nobel peace prize to put in £ 82 m museum of european history. *British Express*.

Gruber, B. (7 Kasım 2006). Joint German-French history book a history-maker itself. *DW* .

Habermas J. (2008). *Küreselleşme ve milli devletlerin akibeti*. Çev. Medeni Beyaztaş. İstanbul: Bakış.

Habermas, J. ve Derrida J. (2003). Avrupa'nın yeniden doğuşu. *Kozmopolit*.

Kaiser, W. Krankenhagen, S. and Kerstin P. (2016) *Exhibiting Europe in museums: transnational networks, collections, narratives and representations*. Berghahn Books.

Kroeger, A. (2007). *Germany seeks joint history book*. UK: BBC News.

Martín-Arroyo P. (2013). *'Histoeuropeanisation': Challenges and implications of (re)writing the history of europe 'europeanly', 1989-2015*. (MA Thesis). College of Europe.

MEB (2011). *21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara.

Stradling, R. (2003A). *Yirminci yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. Çev. Ayfer Ünal. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt .

Stradling, R. (2003B). *Tarih öğretiminde çok yönlülük: öğretmenler için kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Şahin, M. C. (2009) Yeni binyılın öğrencileri'nin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 9, Sayı 2. Eskişehir.

Tomas, J. (2006). European Dimension in Education. *Masaryk University Online Library*. 5 Ocak 2011 tarihinde [http://is.muni.cz/el/1441/podzim\(2006\)/dZZ\\_CES/um/CDROM\\_EuropaischeDimension\\_EN.pdf](http://is.muni.cz/el/1441/podzim(2006)/dZZ_CES/um/CDROM_EuropaischeDimension_EN.pdf) adresinden alınmıştır.

Yalı, S. (2016). Tavsiye Kararları Çerçevesinde Avrupa Konseyi'nin Tarih Öğretimi Vizyonu, *Turkish History Education Journal*. Cilt 5, Sayı 2, S. 600-629.

Van der Leeuw-Roord, J. (2009) A common textbook for Europe? Utopia or a crucial challenge? *Euroclio Bulletin* 27.

## **Extended Summary**

### **Purpose**

Within the policies of European Union culture has an essential role to play in the shaping of the Union's current and future societies. It is seen as a key principle of the European project, and must remain firmly entrenched in ideas of the Union if the members are to succeed in achieving a truly inclusive, just, and diverse union. However culture is not acknowledged as adequate as historical connection among the people of the member countries of the Union. Thus a new narrative has been required in the Union.

In this study, it is aimed at arguing on whether European Union can be a sponsor for history education in Europe. This is because whether history teaching in schools is regarded as a tool in order to create European consciousness required for strengthening social cohesion in Europe. Such an act can be seen as vital to restoring the waning confidence in Europe. In other words, this act can be named as a "New

Renaissance", whereby history, art, science and culture can shape the European Union's current society and lay the foundations for the future. However, such a reformative role of European Union can be considered as an utopist action.

On the other hand, recently a project namely The New Narrative holding by European Commission is on the agenda. This project designed to give a voice to the artistic, cultural, scientific and intellectual communities to articulate what Europe stands for today and tomorrow. The purpose of this is to contribute to bringing Europe closer to its citizens and reviving a "European" spirit via the arts and sciences. Central to this is the aim to identify a new, encompassing narrative that takes into account the evolving reality of the European continent, as well as highlighting that the EU is not solely about the economy and growth, but also about cultural unity and common values in a globalised world. Europe's core values of human dignity, freedom, democracy, equality, and respect for human rights are an essential part of the European project.

## **Method**

In this study the ongoing work of the European Union such as the projects of "House of European History" and "New Narrative for Europe" were analyzed. Besides these projects, the works of Council of Europe in the areas of intercultural dialogue and history teaching were studied. Among these documents two books namely "Shared histories for a Europe without dividing lines" and "The Mind and Body of Europe: A New Narrative" were found much more beneficial in order to remind new questions about the probability on the joint history in Europe.

Another important point was determined in the sentences of President Barroso in the new published book of European Commission. In his speech he pointed that "without calling into question the validity of the European Union's founding narrative, as a political project aimed at ensuring peace in Europe through economic integration, we should still ask: is that enough? And my answer is that, while it remains necessary, it is not sufficient. We have to move beyond that." These sentences were also determined in terms of 2020 Strategy of European Union within this study.

Lastly, European Parliament's report on the role of intercultural dialogue, cultural diversity and education in promoting EU fundamental values was a driver to invoke the probability of joint history in Europe.

## **Results & Discussion**

The above-mentioned projects and the addresses of President Barroso about the new narrative for Europe brought to minds some questions:

- What does this new narrative mean?
- Is this narrative referring to a supranational historical narrative and official historiography?
- If our answer is yes to this question, what are the reasons for this requirement for moving beyond and rewriting history?
- How and by whom is this new narrative going to be written?
- How is this new discourse going to be shared among the European people?
- Is there any intention of Europe's elites for using history teaching as a tool in order to disseminate the new narrative?

## **Conclusion**

Unlike academic historiography, history teaching requires sponsors as it did in the past. This sponsorship might come from local, national or international organizations. While local or national narrative, in other words official history, can only serve for the interests of the elites; international narrative, such as shared histories gives references to universal values. Therefore, supranational history teaching in schools can be seen as an impetus for consolidating democracy culture in the Europe. In this context it can be concluded as European Union can be a sponsor for sharing and spreading the new narrative via history teaching in schools.



## ANADOLUCU TARİH TASAVVURU: YENİ VATAN, YENİ TARİH, YENİ MİLLET

### The ANATOLIANIST CONCEPTION of HISTORY: NEW MOTHERLAND, NEW HISTORY and NEW NATION

Mehmet Kaan ÇALEN\*

**Öz:** Anadoluçuluk, Türk tarihinde Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı ile başlayıp Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla biten sürecin yarattığı bir sonuçtur. Sürecin sonunda Osmanlı İmparatorluğu dağılmış, Anadolu üzerinde Türk millî devleti kurulmuştur. Bu süreç içerisinde Türk aydınlarının dikkati Anadolu'ya yönelmiştir. Türk aydınları bir yandan uzun savaş yıllarında harap olan, ekonomik ve toplumsal olarak geri kalan Anadolu'nun kalkınmasına öncelik vermişler, diğer yandan da Anadolu'daki bu teritoryal birim üzerinden yeni bir toplumsal kimlik inşa etmenin yollarını aramışlardır. Anadoluçuluktan önce Osmanlılık, İslâmcılık ve Türkçülük olmak üzere üç kimlik siyaseti mevcuttu. Bu üç siyasetin de kendilerine mahsus birer millet, vatan ve tarih tasavvuru vardı. Söz konusu üç kimlik siyasetinin eleştirisi üzerine kurulan Anadoluçuluk, yeni bir millet, vatan ve tarih tasavvuru inşa etmeye çalışmıştır. Anadoluçular bu üç farklı millet, vatan ve tarih anlayışı karşısında kendi görüşlerini açıkladılar. Onlar toprağa ve tarihe dayalı yeni bir kimlik anlayışını temsil ediyorlardı. Buna göre Oğuz Türkleri Malazgirt Savaşı'ndan sonra Anadolu'da yeni bir vatan edinmişlerdi. Bu yeni coğrafyanın etkisiyle Anadolu'da diğer Türklerden ayrı yeni bir Türk milleti oluşmuştu. Bu makalenin amacı Anadoluçuluğun inşa etmeye çalıştığı söz konusu yeni millet, vatan ve tarih anlayışını incelemektir.

**Anahtar Kelimeler:** Anadoluçuluk, Yahya Kemal Beyatlı, Mükrimin Halil Yinanç, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu, Remzi Oğuz Arık, Mehmet Kaplan

**Abstract:** Anatolianism is a result of a process that started with the Balkan Wars and World War I and ended with the establishment of the Republic of Turkey in Turkish history. At the end of the process, the Ottoman Empire was dispersed and the Turkish national state was established on Anatolia. In this process, the attention of the Turkish intellectuals turned to Anatolia. Turkish intellectuals, on the one hand, prioritized the development of Anatolia, which had been devastated during long war years, economically and socially, and on the other hand, they searched for ways to build a new social identity through this territorial unit in Anatolia.

---

\* Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü. E-posta: [mkaancalen@trakya.edu.tr](mailto:mkaancalen@trakya.edu.tr)



Before Anatolianism, there were three identity politics: Ottomanism, Islamism and Turkism. These three politics have had their own imagination of a nation, homeland and history. Anatolianism, which emerged as a result of on the criticism of the three identity politics, has tried to build a new conception of a nation, homeland and history. The Anatolianists explained their views in the face of these three different understanding of nation, homeland and history. They represented a new understanding of identity based on land and history. Accordingly, the Oghuz Turks acquired a new homeland in Anatolia after the War of Malazgirt. With the influence of this new geography, a new Turkish nation was founded in Anatolia apart from other Turks. The aim of this article is to examine the new conception of nation, homeland and history that Anatolianism intends to build.

**Keywords:** Anatolianism, Yahya Kemal Beyatli, Mukrimin Halil Yinanc, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topcu, Remzi Oguz Arik, Mehmet Kaplan

## Giriş

Anadoluculuk, Balkan Savaşlarıyla başlayıp I. Dünya Savaşı ve Millî Mücadele ile devam eden sürecin yarattığı siyasî, içtimâî ve iktisadî şartların bir ürünüdür. Kavram tek tip bir ideolojik yapıyı işaretlemez. Anadoluculuk ismi altında bazı müşterek noktaları da olmakla birlikte farklı düşünce cereyânları toplanır (Atabay, 2003: 515; Deren, 2003: 533). Nitekim İsmail Kara en azından üç farklı Anadoluculuk anlayışının mevcut olduğunu belirtir (Kara, 2013: 437). Bu makalede tarih tasavvuru konu edilecek olan Anadoluculuk, köklerini ve ilhamını Yahya Kemâl'de bulan, Mükrimin Halil Yinanç, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu, Remzi Oğuz Arık ve Mehmet Kaplan gibi isimler tarafından temsil edilen ve umumiyetle milliyetçi Anadoluculuk yahut Türkiyecilik şeklinde tanımlanan cereyândır. Anadoluculuğun bir kolunu temsil eden bu isimler arasında da düşünce dünyaları itibariyle bir bütünlük olmadığını, daha önemlisi zaman içinde tek tek bu isimlerin düşüncelerinde de çeşitli değişikliklerin meydana geldiğini hatırdan çıkarmamak önemlidir. Bu makalede Oğuz Türkleri, İslâmiyet ve Anadolu coğrafyası bileşiminden hareketle yeni bir tarih tasavvuru inşa eden milliyetçi Anadolucuların önce temel görüşlerine dair bir çerçeve çizilecek, sonra Mükrimin Halil Yinanç'ın Anadolucu tarih tasavvurunu sistemleştirmeye çalışan "Anadolu Mecmuası"ndaki yazıları ele alınacaktır.

## Anadolu'ya İlgiden Anadolu Milletine Yahut “Büyük Türkçülük”ten “Küçük Türkçülük”e

Balkan Harbi ile birlikte Osmanlı İmparatorluğu bir Balkan/Avrupa ülkesi olmaktan çıkmış, Anadolu'nun merkez olduğu bir Asya/Ortadoğu devleti görünümüne bürünmüştü. Bu durum beraberinde Anadolu'nun yeni bir dikkat ve rikkate konu olmasını getirmişti. Bilhassa Cihan Harbi yıllarında hem nefer, hem de buğday kaynağı olan Anadolu daha güçlü bir şekilde vurgulanmaya, özel anlamlar kazanmaya başlamıştı. Anadolu üzerindeki bu yeni hassasiyet, kurulacak olan ulus-devlet kimliğinin de Anadolu üzerinden inşa edileceğinin bir bakıma habercisiydi (Toprak, 2013: 201, 205). Balkan Harbi'nde sonra yükselen Türkçülük, halkçılığın da yükselişini doğurmuştu, Türkçüler için halk demek, Türk demektir. Ziya Gökalp'in sosyolojisinde millî kültürün kurucusu ve taşıyıcısı kabul edilen halk; tarih, folklor, halkiyat araştırmalarıyla yeni baştan keşfedilmek isteniyordu. Gökalp'in “halk-güzideler”, “resmî medeniyet-halk medeniyeti”, “hars-medeniyet” ayrımı gibi dikotomik modelleri halka ve Anadolu'ya olan ilgiyi besliyordu. Anadolu ahalsinin, köylünün, halkın, yani Türk unsurun geri kalmışlığı, eğitimsizliği, iktisadî vaziyeti, hıfzıssıhha şartları, cephelerde hırpalanmışlığı gibi hususlar Türkçüler tarafından yüksek sesle dillendiriliyordu. Türkçü yayınlarda halk, köylü ve Anadolu temalı yazıların ve şiirlerin sayısı görece artıyordu. Rus narodnik hareketi, onun uzantısı olan Balkanlardaki popülist hareketler ve tabii Gökalp'in ülke şartlarına uyarlamaya çalıştığı Fransız solidarizminin etkileriyle “halka doğru” diye bir cereyan ortaya çıkıyordu (Toprak, 2013: 46, 70; Eraslan, 2003: 28-34; 47-99; Odabaşı, 2015: 21-87). Anadoluculuk hareketinin köklerinde Türkçülüğün ve savaş yıllarındaki iktisadî, içtimaî ve askerî şartların etkisiyle başlayan Türk köylüsüne ve Anadolu'ya yönelik ilginin bulunduğu düşünülebilir. Nitekim Hilmi Ziya Ülken, memleketçilik yahut Anadoluculuk şeklinde isimlendirilen bu cereyanın ilk tohumlarının 1917 yılında, Türk Ocağı içinde Büyük Türkçülüğe karşı küçük Türkçülük veya Türkiyecilik şeklinde atıldığını belirtir (Ülken, 2001: 477). Türk Ocağı da 1918'deki kongresiyle faaliyet sahasını biraz da tartışmalı bir şekilde “bilhassa Türkiye” olarak tadil eder (Sarıay, 2004: 215-218; Deren, 2003: 533). Büyük Türkçülüğe karşı, küçük Türkçülük ikileşmesi konumuz açısından önemlidir. Yahya Kemâl, Gökalp ile yaptığı bir yürüyüşü anlattıktan sonra şu satırları yazar:

Ben artık Doktor Nâzım Bey'in, Abdülhamid devrinde, Paris'teki muhitimizde tanıdığı müfrit Türkçü değildim, hayalini Türkçülüğe kaptıran her Türk'ün gördüğü

Turan rüyasından uyanmıştım, ırk birliği gibi ve saf menşelerimize rücu gibi ilk şedit arzularımız bahsinde uslanmıştım, kendi vatanımızın o zamanki siyasî hudutları içinde bir Türklüğe razı olmuştum, bin yıl evvelini, kable't-târih sayarak, bin yıldan beri kökleştığımız Anadolu ve Rumeli topraklarında, daha küçük mikyasta bir Türkçülüğe meyletmişim, o vakit ki tabiri ile bir Osmanlı Türklüğü arzu ediyordum (2006: 20).

Yahya Kemâl'in Turan rüyâsından vazgeçip Osmanlı Türklüğünde karar kılması, Ülken'in büyük Türkçülük- küçük Türkçülük ayrımıyla örtüşür ve bir eğilimi işaretler. Yahya Kemal, o gün itibariyle "*Ziya Bey'e benim uslanmış düşüncelerim dar ve tatsız göründü*" (Yahya Kemal, 2006: 20) dese de bizatihi Gökalp'in fikrî yolculuğu da siyasî şartların zorlamasıyla büyük Türkçülükten küçük Türkçülüğe doğru olmuştur (Kaplan, 1972: 157-158). Nitekim Gökalp 1922 yılında "*Türk âlemi gayet geniştir. Anadolu Türklerinin tarihini yazarken, bütün Türk tarihini bunun içine sokmak doğru değildir*" diyerek bu değişimin ilk işaretini vermiştir (Gökalp, 1338: 12). Daha sonra, "Türkçülüğün Esasları"nda da Türkçülük mefkûresini Türkiyecilik, Oğuzculuk/Türkmencilik ve Turancılık şeklinde derecelendirme lüzumu hissederek Turancılığı Türkçülüğün uzak mefkûresi olarak tanımlayacaktır (Gökalp, 2007: 187-188) ki Niyazi Berkes de Gökalp'in aslında çok daha erken bir dönemde Turan kelimesini şiirlerinde kullanmaktan vazgeçtiğini ifade eder (Berkes, 1959: 7-8). Anadolu Mecmûası, "Türkçülüğün Esasları"nı Gökalp'in fikrî hayatında bir milat addetmiş ve bu dönüşümü "*büyük bir ihtidâ*" olarak nitelemiştir (Ahmed Halil, 1340: 292-295). Ancak Türkçülerin siyasî şartların zorlamasıyla ortaya çıkan Türkiye'ye yönelik ilgileri ile Anadoluçuluk mahiyet itibariyle birbirlerinden çok farklıydı. Bu bağlamda Türkçülerin giderek artan Türkiye vurgusuyla Anadoluçuların temel tezlerini bir tutmak yanıltıcı olur.

### **Üç Tarz-ı Siyasetin Eleştirisi: Tarihî Mekân ve Zamanda Merkez Arayışı**

Anadoluculuk, kendisini bir Türkçülük-Turancılık eleştirisiyle var etmiştir. Fakat Anadoluçuların eleştirileri Türkçülüğe münhasır değil, diğer iki tarz-ı siyaset, yani Osmanlıcılık ve İslâmcılık için de vakidir. Osmanlıcılık, İslâmcılık ve Türkçülük siyasetlerinden her biri farklı bir tarih tasavvuru üzerine kuruluydu. Anadoluçular, bu üç siyaset tarzını tarih tasavvurlarıyla birlikte eleştirdiler. Osmanlıcılar, millî tarihi Osman Gazi ile başlatarak böldükleri, İslâmcılar ve Türkçüler ise ittihâd-ı İslâm ve Turan ütöpleri sebebiyle anavatan Anadolu'yu önemsizleştirdikleri için Anadoluçuların eleştirisi konusu oldular. Ülken'e göre bu üç siyaset de "*vatan fikrini vuzuhsuz bırakıyordu*"

(Ülken, 2008: 156). Remzi Oğuz Arık ise bu durumu, Osmanlı vatani, İslâm beynelmileliyeti ve nihayet Turan içinde Türklerin kendilerini yitirmesi olarak yorumluyordu (Arık, 1969: 6-7, 41; Arık, 1981: 70-71, 102-103).

Osmanlıcılığın tarih hususunda daraltıcı, vatan hususunda ise Anadolu odağını kaybeden genişletici bir tavrı vardı. Tarih konusunda Türk tarihinin Anadolu coğrafyası dışındaki kısımlarını dikkate almamak bakımından Anadoluocuların da benzer bir daraltıcı tavra sahip olduğunu söylemek mümkünse de aşağıda görüleceği üzere mekân, toprak, coğrafya, vatan mefhumları Anadolu düşünceinin kurucu unsurlarından olduğu için onlar tarihin tasnifinde mekânı esas alırlar ve en azından Osmanlı tarihi ile aynı coğrafya üzerinde cereyan etmiş bulunan Selçuklu ve Anadolu beylikleri tarihini yok sayması sebebiyle Osmanlı tarih tasavvurunu reddederler. Ayrıca Osmanlıların anavatanı ihmâl ettikleri, devlet idaresini Türk olmayan devşirmelere bıraktıkları, devletin aslî unsuru olan Türkmenlere eziyet ettikleri, Anadolu'yu sadece vergi ve nefer deposu olarak telakki ettikleri gibi gerekçelerle doğrudan Osmanlı tarihi de Anadoluocular tarafından tenkit edilir, bazen âdeta gayri millî bir dönem gibi addedilir (Ülken, 2008: 331; Arık, 1969: 41-42; Topçu, 2013: 138, 240; Kaplan, 2012b: 34; Mükremin Halil, 1340c: 90-92).

Anadoluocular, Osmanlılık siyasetini reddettikleri gibi anavatan fikrini bulanıklaştırdığı ve merkezi kaybettiği için ittihâd-ı İslâm ve Turancılık siyasetlerini de Anadoluçuluk fikrinin karşısında konumlandırır. Ülken, Anadoluçuluğun Turancılığa ve İslâmcılığa bir tepki olarak doğduğunu ifade eder. Ona göre “*gerçek vatan fikrinin, hayalî vatan fikrine*”, “*somut bir görüşün, soyut bir görüşe*” tepkisiydi bu (Ülken, 2001: 480). Mehmet Kaplan, ittihâd-ı İslâm fikrini öne süren Nâmık Kemâl'in coğrafyayı unuttuğu kanaatindedir. Bu fikrin II. Meşrutiyet dönemindeki taşıyıcıları olan Mehmed Âkif ve arkadaşları da aynı zaafı maluldüler. Kaplan'a göre ittihâd-ı İslâm ideali, Turancılık gibi gerçekleştirmesi imkânsız bir ütopyiden başka bir şey değildi (Kaplan, 2012a: 262; Kaplan, 2012b: 50). İslâmcılar hudutsuz bir İslâm vatani fikrine bağlanarak realiteden, tarihten, coğrafyadan kopmuşlardı (Ülken, 2008: 157). Nâmık Kemâl ve arkadaşları insansız bir vatan sevgisi ile soyut bir hürriyet aşkına tutulmuşlardı. Bu durum Panislâmizm arayışlarını “*Türk ülkesinde Türklükten ayrı bir İslâm hayatı tahassür*” etmeye, yani “*bedenden ayrı bir ruh*” düşünmeye götürmüştü. Nurettin Topçu'nun nazarında böyle bir şey mümkün değildi. “*İslâmcılar, bu memleket*

*çocuğunu yetiştiren emek ve toprağın hakkını inkâr etmişlerdi”* (Topçu, 2013: 143-144, 152).

Anadolucuların esas eleştirileri Türkçülüğe ve onun ideolojik önderi konumundaki Gökalp'e yönelikti. Bu hususta özellikle iki âmilin belirleyici olduğu düşünülebilir. Birincisi, Anadoluçuların kalem mesaisi yaptıkları dönemde Osmanlıcılık ve İslâmcılık siyasetleri zaten fiilen bitmişti. Fakat Türkçülük hâlâ canlı, zinde ve hâkim pozisyonda bir fikirdi. İkincisi ve belki de daha önemlisi, Türkçülere karşı çıkmak Osmanlıcılara ve İslâmcılara karşı çıkmaktan çok daha zordu. Bu zorluk sadece Türkçülüğün önde gelen isimlerinin itibarlarından, siyasî mevkilerinden yahut Türk Ocağı'nın gücünden neşet etmiyordu. Türklerin Anadolu coğrafyası haricindeki diğer Türklerden ayrılarak yeni bir millet vücuda getirmiş olduklarını iddia etmek, İslâmcılara karşı bütün Müslümanların bir millet teşkil etmediğini ve Türklerin diğer Müslüman milletlerden ayrı bir millet olduğunu savunmaktan çok daha üst düzeyde bir entelektüel çaba gerektiriyordu. Fakat Türkçüleri de değişmeye icbâr eden dönemin siyasî koşulları Anadoluçulara Türkçüleri eleştirmek için ihtiyaç duydukları cesareti ve desteği verdi.

Anadolucular, Türkçü-Turancıları coğrafyadan, realiteden ve yaşayan milletin gerçeklerinden koparak muhayyel bir millet ve vatan tasavvurunun peşinden gitmekle itham ettiler. Coğrafya ve realiteyi dikkate almayanlar sadece ittihâd-ı İslâmcılar değildi, Turancılar da aynı hataya düşmüşlerdi. İttihâd-ı İslâmcıları din aldatırken, Gökalp ve kuşağını da realite ile alakasız yanlış bir kültür telakkisi hakikatin uzağına sürüklemişti (Kaplan, 2012b: 50).

Turancıların ilk hatası asıl hedefleri olması gereken anavatanı ihmâl ederek hayalî ve hudutsuz bir vatan fikrinin peşine düşmek olmuştu (Ülken, 2008: 157-158, 163). Mehmet Kaplan, mekân ve zaman tanımayan Turancılığın, coğrafya-tarih-millet realitesi kabul etmeyen Komünizm ile müşterek bir tavra sahip olduğunu söyler. Bu itibarla “hakiki milliyetçi” ile Turancıyı birbirlerinden ayırmak lazımdı. Birincisi vatan ve millet realitesi içinde yaşarken, diğeri bir hayal âlemi içinde yaşamaktaydı (Kaplan, 2012b: 33, 35). Mehmed Halid, Gökalp'in “*vatan iştiraki*” gibi çok önemli bir unsuru unutarak millet tanımını eksik bıraktığı kanaatindedir. Oysa millet “*vatanı ve harsı müşterek olan heyet*” şeklinde tarif edilmeliydi (Mehmed Halid, 1341: 313). Topçu da Gökalp için “*toprağın millet yapıcı bir değer olmadığını*” belirtir. Gökalp, “*Azerbaycan, İran ve Harzem ülkesindeki Oğuzların tek bir millet olduklarını sanıyordu*” (2013: 144).

Turancuların ikinci hatası, ilk hatalarının tabii bir sonucuydu. Hudutsuz bir vatan fikri anavatanla birlikte onun üzerinde yaşayan milletin de ihmâlini beraberinde getirmişti. Turancılar sadece muhayyel bir vatanın değil, aynı zamanda muhayyel bir millet ve kültürün de davâcısıydılar. Onlar soy ile milleti birbirine karıştırmışlardı (Topçu, 2013: 144). Ziyaeddin Fahri, Anadolu Mecmûası'ndaki bir yazısında, Ziya Gökalp ve Hamdullah Subhî'nin fikirlerinin "*hakiki bir milliyet prensibiyle*", yani millî sosyolojiyle, Anadolu'nun kültürü ve örfüyle alakalı olmadığını söyledi. Yaşayan ve mevcut olan Türklüğü görmeyen Türk Ocağı, Türk'ü yok sayarak millete dışardan Türklük aşılama çalışmıştı (Ziyaeddin Fahri, 1340: 178-188). Gökalp, halk kültürüne ve folklorla dönmüşü ancak bunları hayatta değil kitapta arayarak "*inşaî ve sunî*" fikirler hâlinde serdediyordu. Bahsettiği tarih, folklor, kültür, mitoloji halkın içtimâî şuurunda yaşayan kıymetlerine, örf ve adetlerine değil binlerce yıl öncesine ve başka coğrafyalara aitti (Ülken, 2008: 31, 174; Kaplan, 2012b: 51). Nurettin Topçu, Gökalp'i "*İttihat ve Terakki çetesinin propagandacısı*" şeklinde tavsif eder ve toplumdaki kültür ve iman buhranından Turancıları mesul tutar. Turancılık milliyetçiliğin anti teziydi ve Türk'ün kendi kendisini inkârı, kendi kendisine yabancılaşması demektir (2012a: 167-170; 2013: 40; Öğün, 1992: 83-93). Anadoluocuların Türkçülere çağrısı, Kızılelma'dan Anadolu'ya dönüştür. Bu bağlamda Anadolu Mecmûası'nın sütunlarında, Türk Ocağı'nın yaşayabilmek için Anadolu Ocağı hâline gelmesinin şart olduğu beyân edilmiştir (Haydar Necîb, 1340: 263).

### **Yeni Mekân, Yeni Millet**

Anadolucu düşüncede adetâ mistik özellikler taşıyan toprak, coğrafya, vatan milletin kurucu unsurudur. Nurettin Topçu'nun "*toprak sanki kendi benliğimizdir.*" sözü bu durumu veciz bir şekilde yansıtır (2012b: 187). Ona göre bir milletin kuruluşu tarih, coğrafya ve iktisadî etmenlerle olur ve o milletin karakterini "*soyunun özü kadar tarihi hareketleri ile coğrafi şartları*" da tayin eder. Coğrafya, yani vatan "*milletin müşterek ruhunu kendinde taşır*" (2013: 118, 130, 142). Millet ile toprak arasındaki ilişkiye ilk temas edenlerden birisi, II. Meşrutiyet döneminin son yıllarında, Fransız tarihçi Hippolyte Taine'in muhit, ırk, zaman teorisine dayanarak Celâl Nuri olmuştu. Celâl Nuri, Orta Asya'dan Anadolu'ya gelen Osmanlı Türklerinin, muhit değiştirdiklerini, bu yeni muhitte coğrafyanın, iklimin, havanın, suyun etkisiyle çeşitli ırkî özelliklerini muhafaza etmekle birlikte millî karakterlerinin köklü bir değişim geçirdiğini ve son tahlilde Orta Asya'daki Türklerden ayrı bir millet hâline geldiklerini söylüyordu (Çalen,

2013a: 279-296). Toprağa dayalı milliyetçiliğin ve dolayısıyla Anadoluçuluğun babası gibi görülen Yahya Kemâl'in bu vadideki düşünceleri Celâl Nuri'ninkiler ile son derece benzeşir. Yahya Kemâl'in de Michelet, Fustel de Coulange, Camille Julian gibi Fransız tarihçi ve milliyetçilerinden ilhâm almış olması, hatta bir yazısında "*feylesof Taine'in muhîte attığı büyük rol, vatanımızın bu son teşekkülünden sonra, ne kadar kendini hissettiriyor.*" demesi tesadüf olmasa gerekir (2014: 319). Yahya Kemâl'in çıkış noktası, Fransızlar için söylenen "*Fransız milletini, bin yılda Fransa'nın toprağı yarattı.*" önermesiydi. Fransa toprağı ve Fransız milleti arasındaki bu ilişkiyi, Türk milleti ve Anadolu toprağı arasında kurarak, Türk milletini 1071 Malazgirt Savaşı'nda sonra Türkiye toprağının yarattığının fikrine ulaşmıştı (Kaplan, 1972: 151-152; Kaplan, 2012b: 189; Tanpınar, 2014: 28, 47). Topakla millet arasında varoluşsal bir bağ vardı:

Toprağın bir rengi, bir milliyeti vardır. Milletler büyük muhâceretlerden sonra yerleştikleri toprakları kendi öz şahsiyetleri ile temsil etmişlerdir; İtalya toprağı İtalyan, Fransa toprağı Fransız, Almanya toprağı Alman olduğu gibi Türkiye toprağı da Türk'tür (Yahya Kemal, 2014, 257).

Bir diğer Anadoluçunun, Mehmet Kaplan'ın, coğrafya ve millet konusundaki düşünceleri ve çeşitli kaynaklardan bu minvalde yaptığı iktibaslar Yahya Kemal ile birlikte Celâl Nuri'ye ve Taine'e de çok benzer (2012b: 48-50, 148). "*Coğrafyanın insana kader gibi yapışık olduğunu*" beyan ile coğrafyayı bir milletin hayatındaki en önemli amil olarak işaretler. Coğrafya sadece milletin maddî şartlarını tayin etmiyordu, iklimiyle, toprağıyla, göğüyle, havasıyla, suyuyla insan üzerinde işliyor, onun karakterini, psikolojisini ve fizyolojisini de şekillendiriyordu. Vatana bu yüzden ana deniliyordu ve yine bu yüzden Anadolu Türkleri Orta Asya Türklerinden sadece tarih, müessese, kültür, örf ve âdet cihetinden değil aynı zamandan fizyoloji itibarıyla da ayrılıyordu (Kaplan, 2012b: 48, 148, 189-191).

Tarih, Anadoluçu düşüncenin diğer kurucu unsurudur, tarihle beraber coğrafya vatana yükselir (Arık, 1981: 54-58, 66-73). Ancak tarih de ancak coğrafya ile kâimdir. Toprak, olmadan millet ve tarih de olmaz, çünkü tarih boşlukta cereyan etmez (Kaplan, 2012b: 148). Tarih toprakta tecessüm eder. Toprak kolektif hafızayı oluşturur ve tarihi simgeleştirir (Ülken, 2008: 192). "*Millet her şeyden önce sınırları tarihte hazırlanmış ve mücadelelerle çizilmiş olan bir vatana dayanır.*" (Ülken, 2008: 161). Millet, "*aynı topraklar üzerinde, aynı tarihî kaderi yaşayan ve aynı kültürü haiz*" insan topluluğudur. Demek ki milletlere coğrafya ve tarih şekil veriyordu ve Türk milleti de Türk ırkının,

Anadolu coğrafyasının ve bu coğrafya üzerindeki millî tarihin bir eseriymi. (Kaplan, 2012b: 31, 48; Kaplan, 2012a: 226).

Toprakla millet arasında kurulan bu ilişki tabî olarak Anadolu'da yeni bir milletin teessüs ettiği neticesine varıyordu. Yahya Kemâl, Malazgirt'ten öncesini ırkî tarih olarak görüyordu. Millî tarih 1071'den sonra Anadolu'da başlamıştı. Çünkü Anadolu'da yerleşik hayata geçen Türkler burada coğrafyanın, tarihin, İslâm'ın ve ırkın senteziyle yeni bir millet yaratmışlardı (Tanpınar, 2014: 28, 47; Kaplan, 2012a: 262; Kaplan, 2012b: 189). Hilmi Ziya Ülken, ırk, kavim ve millet kelimelerini tarif ederek bu yeni milleti terminolojik bir zemine oturttu. Bir yandan Turancuların akraba kavim olarak takdim ettiği Moğollarla Türklerin ne lisanen, ne de antropolojik olarak bir münasebeti olmadığını, diğer yandan da Anadolu Türkleri ile Türk ırkının diğer şubelerinin birbirlerinden ayrıldığını göstermeye çalıştı (Ülken, 2008: 168; Ülken, 1340b: 169-176; Ülken, 1341: 318-324). Türklerin kökleri ve ırkî özellikleri reddedilmiyordu fakat Anadolu'da diğer Türklerden ayrı, yeni bir millet teşkil ettikleri iddia ediliyordu (Kaplan, 2012b: 189). O kadar ki Anadolu'nun esas unsuru kabul edilen Oğuz Türkleri/Türkmenler dahi birbirinden ayrılıyor; Büyük Selçuklular ile Anadolu Selçukluları arasındaki ilişki ailevî yakınlıktan ibaret görülüyor, nihayet Irak, Suriye ve Kafkasya Türkmenleri de bu yeni milletin dışında bırakılıyordu. Coğrafi ayrılık bazen mezhep ayrılıklarıyla, bazen de İngilizlere atıfla, anavatan ile müstemlekeler arasında yapılan bir ayrımla destekleniyordu. Anavatan dışındaki Oğuz Türkleri de müstemleke ahalisi durumuna indirgenebiliyordu (Mehmed Halid, 1340: 281-284; Mükremin Halil, 1341: 332-333; Ziyaeddin Fahri, 1340: 185, 188).

Muhitin, coğrafyanın, iklimin, dokuz asırlık tarihin ve Anadolu'daki başka kavimlerin etkisiyle Oğuz Türkü, yekpare bir vücut olduğu Anadolu'da başka bir çehreye bürünüyor, fizyolojisiyle, psikolojisiyle, kültürüyle, örf ve âdetleriyle, mimarisıyla, dinî yaşayışı biçimleriyle, dili ve edebiyatıyla diğer Türklerden farklılaşarak yeni bir millet teşkil ediyordu. Hakiki Türk kültürü Anadolu'ya yerleşen Oğuzlar içinde doğmuştu ve bu yeni kültürü eski ırk ve kavim geleneklerinin devamı saymak mümkün değildi (Kaplan, 2012a: 21; Kaplan, 2012b: 35-36; Ülken, 2008: 311-312).

Anadolu'da kurulan bu yeni Türk milleti ve kültürü ne kadarıyla Türklerin eseriymi, yeni kültürü kuran malzeme ne kadarıyla yerli unsurlardan devşirilmişti, Türkler Anadolu'ya geldiğinde ne bulmuştu, bu mekânda kimler vardı ve Türkler Anadolu ahalisiyle nasıl bir ilişki kurmuştu soruları Anadolucu tarih tasavvurunun



karmaşık yönünü teşkil eder. Anadolu'da yeni muhitin etkisiyle bir ırkın teşekkül ettiği söylenir ancak bu sadece coğrafya ve iklimin tesiriyle mi olmuştur, yoksa Yahya Kemâl'ini ifade ettiği üzere "*Malazgirt Muharebesi'nin açtığı bu vatan da yeni bir millet, üst üste kan çatışmalarıyla*" (Tanpınar, 2014: 47) mı meydana gelmiştir? Bu husus her zaman açık değildir. Bazen kuvvetli bir Oğuz-Türkmen vurgusu hâkimdir, bazen Etiler bu yeni ırkın ve kültürün kurucu unsurlarından biri hâline getirilir. Mükremin Halil, 1924 yılındaki makalelerinde Hititlerle kurulan ırkî yakınlığı reddeder ve Hititlerin Hindu kökenli olduğunu belirtir. Anadolu'ya daha eski zamanlarda göç etmiş Turanî akvâmın varlıklarının ilmî olarak tespit edilmesi durumunda ise millî tarihin milattan on asır öncelerine kadar geri götürülebileceğini eklemekle iktifa eder (Mükremin Halil, 1340b: 53-54). Mehmed Halid de Türklerin istilâsından sonraki Anadolu tarihinin, eski Anadolu tarihinden tamamen ayrı olduğunu beyan eder (1341b: 394). Tabî bu iddiaların dillendirildiği sırada henüz Türk Tarih Tezi ortada yoktur. Türk Tarih Tezi, Etileri ve dolayısıyla Anadolu medeniyetinin kurucularını Türk olarak kabul eder. Nitekim "Türk Tarihinin Ana Hatları"nda "*Küçük Asya ahalisi Hittite ve emsali isimlerle tanıtılmış Türklere dir. Bunlar tarihten evvel Orta Asya yaylasından garba vuku bulan muhaceretlerde buraya gelmişlerdir.*" denir (2014: 164). Reşit Galip de I. Türk Tarih Kongresi'ndeki uzun tebliğinin bir bölümünde Hititlerin Türklünü vurgular (2010: 131-134). Etiler, Nurettin Topçu'nun 1939 yılında neşrettiği yazılarda da Anadolu'yu söylemin önemli bir ögesi olarak gözükmür. "*Kimin çocuklarıyız?*" sorusu karşısında Topçu, Anadolu milletinin soy birliğini şöyle tasvir eder:

Tâ Milât'tan 3, 4, 5 bin yıl evvelinde Orta Asya'dan gelip Basra Körfeziyle Karadeniz arasına yerleşenler. Sonra da bin yıl evvelden başlayarak ve birçok yollarla zaman zaman Anadolu'ya gelip eski kavimlerle Etilerin yanında yerleşen Müslüman Türkmenler. Bu gelen Türkmenler, Anadolu'da medeniyet kurmuş olan Etilerin çocuklarıyla kaynaşmışlar, onların tekniklerini temsil etmişlerdir... Demek ki bugün Anadolu'nun kendi milleti olan çiftçi köylüye, Orta Asya'daki Türkmenin çocuğu demekten ziyade Anadolu'da yaşamış olan ve Anadolu'yu kurmuş, ilerletmiş olan kavimlerin çocuğu, Anadolu tarihinin çocuğu demek daha doğru olur (2013: 119).

Evvelce burada medeniyetler kuran tarihlerin çocukları yaşıyordu. Gelenler bunları yok etmediler. Maddî varlıkları, büyük ölçüde onların maddî varlığı ile kaynaştı ve onlarınkinde temessül etti. Lâkin Türkmen'in getirdiği İslâm dini, bu âlemin insanını tamamiyle değiştirdi... Göçebe Türkmen'in ayak basıp yerleştiği dünya, Eti çiftçisinin

yüzyıllarca üzerinde çalışıp işlettiği ve kendine mahsus bir teknikle anlaştırdığı dünya idi (2013: 239).

Eti çocukları, bugünkü Anadolu köylüsünün ilk kökleridir... Kısa boylu, tekerlek, yanık yüzlü, sakın alınlı Eti çocuğu gibi, bugünkü Anadolu'nun çocuğu olan kuru, yanık yüzlü... (2013: 146-147).

Topçu, tarihî, coğrafi ve iktisadî âmillerin etkisiyle Anadolu'da yeni bir milletin teşekkül ettiğini iddia eder. Bu yeni milleti mayalayan İslâm, Türklerin cengâverlikleri ve cesaretleriyle Etilerin tarım tekniklerini harmanlar ve Anadolu milleti vücuda gelir. Fakat "uzun ve sürekli göçlerle" Anadolu'ya geldiği vurgulanan Türkmenler bu yeni hayatın mihveridir. Bu tarihî manzarada ise Elenler yozlaştırıcı bir unsur olarak işaretlenir ve bir öteki hâline getirilir (Topçu, 2013: 118-122, 147, 238-239). Topçu'nun 1972 tarihli "Milliyetçiliğimizin Esasları" isimli makalesinde ise artık Etiler gözükmez. Bu yazıda yine coğrafya ve bu coğrafyada yaratılan özel bir İslâm yorumu üzerinden yeni bir milletin varlığı temellendirilir fakat aynı zamanda Orta Asya kökenli Türk ırkının varlığı baskın bir tonlama ile seslendirilir, Oğuz Türkleri tek tarihî aktör olarak takdim edilir (Topçu, 2013: 149-161). Yine Anadolu'da çeşitli kaynaşmaların vuku bulmuş olabileceği dillendirilir fakat bu sefer şöyle bir izah yapma gereği duyulur: "*Soyumuz, Oğuz çocuklarının, Anadolu'nun dokuz yüz yıllık tarih içinde bu topraklarda kaynaşmalarla eriyip aslını kaybetmeyen Türk soyudur*" (Topçu, 2013: 161).

Türklerin Anadolu'ya ne kadar nüfusla geldiği, Anadolu'daki halk ile ne kadar karıştığı hususunda Anadolu'cu metinlerdeki rivayetler muhtelifdir. Saf ırk teorileri reddedilir ve belli ölçüde karışma olgusu kabul edilir ancak son tahlilde hâkim hava Topçu'nun ifadesine benzer, bu karışmalar "Türklüğü bozacak" nitelikte değildir (Atabay, 2003: 528). Karışmalar zaten Türkleşme ve İslâmlaşma şeklinde cereyan etmekteydi. Hilmi Ziya Ülken, Anadolu'ya gerçekleşen Oğuz göçlerinin sürekliliğine ve nüfus açısından yoğunluğuna ve Anadolu'daki köy isimlerine bakarak Türkmen aşiretlerinin bütün Anadolu'ya yayılmış olduğunun anlaşılabilirliğine temas eder (Ülken, 2008: 309-312) ve Türk milletini şöyle tarif eder:

Türk milleti, şu halde, etnik bakımdan Orta Asya Turanî kavimlerinden olan Oğuz kavmine, vatan bakımından tarihî bir teşekkül olan Anadolu ve bir kısım Rumeli'ye, din bakımından İslâmiyet'e, medeniyet bakımından modern milletler medeniyetine bağlı olan; fakat bu unsurları yan yana getirmeye lüzum olmayacak

surette, bin seneden fazla bir zamanda onların kaynaşmasından, bir vatan üzerinde kültür birliğinin kurulmasından doğmuştur (2008: 307).

Anadolucuların, ırk ve soy kelimelerini kullanımları pek açık değildir. Zaman zaman karışma ile husule gelen tarihî veya içtimâî bir ırktan bahsederler (Kaplan, 2012b: 193), zaman zaman da Orta Asya'da günümüze kadar gelen ve esasını kaybetmeyen bir Türk ırkını ve saf bir Oğuz soyunu ima ederler. Ancak her halükarda Türkmenler, Oğuzlar, Türkler Anadolu'nun esas kütesidir (Arık, 1981: 24, 32, 71; Arık, 1969: 6, 27-28, 43; Kaplan, 2012b: 31). Zaten Türkler Anadolu'ya büyük kitleler hâlinde gelmemiş olsaydılar, ihtimal yine bir devlet kuracaklardı fakat bu devlet kısa ömürlü olacaktı (Kaplan, 2012b: 21). Bütün bu hususların ışığında Yahya Kemâl'deki Akdeniz medeniyeti ve "nev-Yunanîlik" arayışı gibi (Kaplan, 1972: 153-154) Anadoluculardaki Eti ve karışarak yeni bir millet vücuda getirme vurgularını da dönemsel ve geçici bir eğilim şeklinde mütâlaa etmek herhâlde daha doğru bir yorum olacaktır. Nitekim Anadolucularda her zaman kuvvetli bir Türkleşen Anadolu söylemi olmuş; Türkler, Oğuz Türkleri, Türkmenler esas vurgularını teşkil etmiştir. Hatta Yahya Kemâl, Anadolu'nun ve Rumeli'nin vatanlaşma sürecinde Oğuz Türkleri haricinde Peçenek, Kuman ve Vardar Türklerinin rollerine de temas etmiştir (2010: 9, 26).

Son olarak Anadolu'da kurulan bu yeni milletin ismi ne olacaktır meselesi üzerinde de kısaca durmak isabetli olacaktır. Mehmed Halid, Türk'ün büyük bir ırkın umûmî adı olması hasebiyle bu yeni millete Türk milleti denilemeyeceğini, bunun Türk ırkının diğer şubelerine haksızlık olacağını belirtir ve yeni milletin adını "Anadolu Milleti" olarak belirler (1341: 313-316). Devlet ismi olarak da Türkiye Cumhuriyeti tabirini yanlış bulur ve bu vadede Anadolu Cumhuriyeti'nin kullanılmasını teklif eder (1340: 284). Ancak bu düşünceler taraftar bulmamıştır. Anadolucular için milletimiz, Anadolu Türk milleti yahut Topçu'nun tanımlamasıyla Müslüman Anadolu Türk milletidir (Topçu'nun Önsözü, Yınanç, 1969: 7).

### **Malazgirt Savaşı: Yeni Tarih, Yeni Devlet**

Anadolucuların yeni vatan ve yeni millet söylemleri, yeni bir tarih tasavvuru üzerine oturur. Anadolucu tarih tasavvuru, Malazgirt Savaşı ile birlikte Anadolu Türklerinin ırkî tarihten millî tarihe geçtiği ve böylece Anadolu'da kesintisiz bir Türk devleti kurulduğu şeklinde iki tez öne sürer.

Anadoluculuk, tabîî olarak kendisinden önceki Osmanlıcı, İslâmcı ve Türkçü-Turancı tarih telakkilerinin sert bir eleştirisini içerir. 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra Türkiye’de tarih anlayışı Türk tarihinin Osmanlı tarihi dışındaki zaman ve coğrafyalarına doğru genişlemiştir. Bu genişleme Türkoloji disiplinin etkisiyle İslâm öncesi Türk tarihini de Türk tarihçiliğinin ilgi alanına sokmuştur. Türkçülük bütün Turan coğrafyasını, İslâmcılık da bütün İslâm memleketlerini, inşâ etmek istedikleri kimliklerin zemini hâline getiriyordu. Hem tarihî mekân ve zamandaki genişlemeyi sistematik bir yapı içinde oturtmak, hem de bu yeni tarih algısı içinde Türk kimliğini yeniden tanımlamak modern Türk düşüncesinin en önemli meselelerinden birisi olmuştur. Esasen Türkiye’deki Osmanlıcılık, İslâmcılık, Türkçülük, Anadoluçuluk gibi siyasî fikir akımları arasında cereyan eden kimlik tartışmaları da bu meselenin yarattığı bir sonuçtu. Söz konusu tartışmalar kaçınılmaz olarak büyük ölçüde bir tarih tartışması şeklinde yapılıyordu. Osmanlıcı tarih anlayışı, Türk tarihini Osmanlı hanedanının tarihinden ibaret görüyor, Türk kimliğini de bu tarih içine oturtuyordu. Osmanlıcı tarih anlayışına karşı sert bir tepkiyi ihtiva eden Türkçü tarih anlayışı ise hanedan, devlet, din, coğrafya gibi herhangi bir kriterden hareketle Türk tarihinin bölünmesine rıza göstermiyordu. Dolayısıyla Türk tarihinin sınırlarını mekan planında geniş bir haritaya yayıyor, zaman planında da Türklerin mitolojik devrine kadar giden uzun bir tarih yolculuğuna çıkıyordu. İslâmcılık ise Müslüman kimliği dışında coğrafya ve milliyete dayalı herhangi bir kimliği ve bu kimlikler üzerinden inşa edilecek bir tarih tasavvurunu, ümmet içine tefrika ve nifak sokmak şeklinde yorumluyordu. Bu üç siyasete ve onların kendilerini oturttukları tarih anlayışına bir tepki olarak ortaya çıkan Anadolu tarih anlayışı ise ne Osmanlıcı tarih anlayışının Türk tarihini bir hanedanın tarihinden ibaret gören sınırlayıcı tavrını, ne Türkçü tarihçiliğin bir bakıma Anadolu Türk tarihini kısmen önemsizleştiren büyük genişleme hamlesini, ne de İslâmcılığın bütün dârü'l-İslâm’ı vatan addeden anlayışını kabul etmiyordu.

Malazgirt Savaşı, Anadolu tarih tasavvurunda milât işlevi görür. Yahya Kemal, Malazgirt’ten evvelki Türk tarihini, bir nevi tarih öncesi, kable’t-tarih olarak mütalaa eder ve millî tarihini 1071 ile başlatır (Kaplan, 1972: 151-152). Ona göre Malazgirt’ten önceki tarih, ırkî veya kavmî bir tarihtir, Türk tarihinin mukaddimesiydi (Tanpınar, 2014: 42; Kaplan, 2012b: 43). Malazgirt’in ehemmiyeti sadece Anadolu Selçuklu Devleti’nin kuruluşunu hazırlamasından ibaret değildir. Malazgirt yeni vatanın, yeni milletin, yeni

tarihin hikâyesini başlatmaktan neşet eden daha yüksek bir idealin tecessümüdür. Yahya Kemâl'in cümleleriyle:

Malazgirt Meydan Muharebesi, Rum Selçuklu Devleti'nin kurulmasına sebep olan vak'a olmaktan ibaret değildir, tesiri itibariyle daha çok büyüktür, Anadolu'nun fethi o muzafferiyetle başlar. Vatanın temeli o muzafferiyettir. Bu itibarla bizce kudsiyyetinin hududu olmayan bir hâdisedir (2010: 8).

Malazgirt, Türk ırkının kaderini değiştiren en mühim savaşıardan biri, belki de en mühimiydi. Malazgirt'i sadece bir savaş olarak değil, yeni bir milletin, yeni bir medeniyetin başlangıcı olarak kabul etmek ve anmak lazımdı (Kaplan, 2012b: 43, 47). Bu öneme binaen Necib Âsım, Türk tarihinin en büyük ve en şerefli günü olan 26 Ağustos'un millî bayram olmasını teklif eder (1340: 163-164). Mükremin Halil de Sultan Alparslan'ı Türk tarihinin en büyük şahsiyeti, Türk ırkının en büyük adamı, Türklüğün en büyük müessisi olarak tebci eder (1340e: 208).

Türkoloji'nin ve Türkçülük hareketinin, tarihî mekân ve zamanı genişlettiğine, Türk tarihinin bütün mekân ve zamanlarını Türk tarihçiliğinin ilgi alanına soktuğuna ve bu muazzam tarihi sistemleştirmenin önemli bir mesele hâline geldiğine temas etmiştik (Çalen, 2013b: 60-68, 286-297). Anadolucular, Malazgirt Savaşı'nı ve Anadolu coğrafyasını millî tarih için esas itihaz etmek suretiyle bu meseleyi de halletmek isterler. Türklerin bilinen tarihi 3000 yıl öncelerine kadar gidiyordu (Kaplan, 2012b: 43). "*Türklerin tarihi bir denizdi*" ve bu büyük tarih içinde kaybolmamak için konu sınırlandırılmalıydı. Remzi Oğuz Arık, bu bağlamda "*tarihimiz*" kelimesi ile kastettiği şeyi "*Oğuz boylarının Ön Asya'da yarattığı zamandır, işlerdir.*" şeklinde görünür kılar ki bu hususta bütün Anadolucular hemfikirdir (1969: 19; 1981: 83).

Anadolucu tarih tasavvuruna dair bir diğer özel nokta, Oğuz Boylarının bu yeni coğrafyada yeni bir millet yaratmak dışında kesintisiz, sürekli bir devlet kurdukları yorumuyla ortaya çıkar. Eski Türk akıncı ruhu, İslâmiyet ve Anadolu coğrafyasının birleşmesiyle beraber Türk tarihinin en büyük başarısı olmak üzere sürekli ve müstakil bir Türk devleti kurulmuştu (Kaplan, 2012b: 46). Rejim ve hanedan değişiklikleri, milletlerin hayatında tabîî gelişmelerdi ve milletin hayatındaki sürekliliği etkileyecek bir mahiyeti haiz değillerdi. Bu itibarla Türkiye Cumhuriyeti; Büyük Selçuklular, Anadolu Selçukluları, Anadolu Beylikleri ve Osmanlı İmparatorluğu şeklinde ilerleyen sürecin tabîî bir devamıydı (Kaplan, 2012a: 20-21, 208). Hatta Mükremin Halil'e göre hanedan değişikliklerini yeni bir devletin kuruluşu şeklinde yorumlamak da yanlıştı. Devlette

devamlılık esastı, hükümet eden hanedan değişse bile devlet, millet, coğrafya, kültür aynı kalıyordu. Dolayısıyla Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti gibi tabirler anlamsızdı. Anadolu'da tek bir Türk Devleti vardı (1340a: 1-6).

Anadolucuların tek devlet nazariyesi Rıza Nur ve Hüseyin Nihal Atsız'ın Türkçü tarih anlayışına çok benzer. Rıza Nur, tarihte bir Selçuklu Devleti'yle bir Osmanlı Devleti'nden bahsedilmesini büyük bir gaflet kabul eder. Hanedan ve sülale değişikliklerini yeni bir devletin kuruluşu gibi görmek büyük bir hataydı. Çünkü hanedan değişiyordu fakat toprak ve millet aynı kalıyordu. Dolayısıyla Anadolu'da dokuz asırdır devam eden tek bir Türk Devleti vardı ve bu devletin adı "Türkiye Devleti" idi (Rıza Nur, 1340: 85-94). Atsız, Rıza Nur'un yaklaşımını bir adım daha öteye taşıyarak Orta Asya'dan günümüze kadar uzanan bir tarihî devamlılık tasarlar ve Türkiye tarihini de Malazgirt ile değil Dandanakan Savaşı ile başlatır (Atsız, 1992: 7-49). Anadoluocular ile Türkçüler devlette devamlılık noktasında müşterek bir yaklaşımı paylaşırlar ancak çok önemli bir esasta ayrılırlar. Atsız, Anadolu'da yeni bir millet vücuda geldiği şeklindeki Anadoluocu tezi kabul etmez ve Türk tarihini aralıksız bir bütün olarak telakki eder. Daha önemlisi Türkiye tarihini Büyük Selçuklular ile başlatır ve Anadoluocuların yabancı bir istilâ addettikleri İlhanlılar çağını Türkiye tarihinin bir parçası kabul eder (1992: 14, 33-34). Anadoluocuların İlhanlılar, Tatarlar ve Moğollar konusundaki tavrı net olmakla birlikte Büyük Selçuklular konusunda ihtilafa düştüklerini görmek mümkündür. Atsız, Türklerin 11. yüzyılda batıda ikinci anayurt daha kurduklarını ve Doğu Türkeli ile Türkiye'nin tarihte bazen birleştiklerini beyan eder (1992: 13). Büyük Selçuklular, bu birleşmeyi somutlaştırıyor ve Türkiye tarihinden Orta Asya'daki Türk tarihine geçiş için bir yol açıyordu. Atsız bu sebeple Türkiye tarihini 1040 ile başlatıyor ve bazı Anadoluocular da yine bu sebeple Büyük Selçuklular ile Anadolu Selçukluları arasında bir sınır çekme lüzumu duyuyor olmalıdır. Bu cümleden erken dönemde bazı Anadoluocular, Büyük Selçukluları Anadolu tarihinin bir unsuru gibi görmezler ve başlangıç noktası olarak Anadolu Selçuklularını kabul ederler. Böylece tarihî plânda Anadolu dışında bir başka Türk coğrafyası ile ünsiyet kurmanın önüne geçmeyi amaçlarlar. Geç dönemde ise Büyük Selçuklular millî tarihin kadrosuna dâhil edilir ve daha önemlisi coğrafya temelli bir millet ve milliyetçilik anlayışına rağmen Remzi Oğuz Arık'ta, Nurettin Topçu'da ve Mehmet Kaplan'da giderek Orta Asya vurgusunun kuvvetlendiği; Anadolu Türk Müslümanlığının simgesi olan Yunus Emre'nin yanında Ahmet Yesevî'nin de gözüktüğü; İslâm medeniyeti içinde Türk tecrübesini işaretleyen

Maveraünnehir'e, Türk kökenli olduğu hatırlatılan Farabî ve İbn Sina gibi isimlere, Orhun kitabelerine yapılan göndermelerin arttığı söylenebilir (Topçu, 2012a: 153-155; Topçu, 2013: 99; Kaplan, 2012a: 208; Kaplan, 2012b: 43).

### **Yeni Milliyetçilik**

Yeni vatan, yeni tarih ve yeni millet söylemi tabî olarak yeni bir milliyetçilik tipi inşa eder. Yeni milliyetçilik diğer meselelerde olduğu gibi eski milliyetçiliğin, yani Turancılığın ve Gökalp'in eleştirisinden doğar. Remzi Oğuz Arık, Türk milliyetçiliğinin Kurtuluş Savaşı ile birlikte yeni bir merhaleye girerek anavatana yöneldiğini ve kendisini Türkiye ile sınırladığını belirtir. İmparatorluk dönemi Türk milliyetçiliği ise ırkı esas alarak bütün Türk âlemini kucaklamak istiyordu (1969: 61; 1981: 22-24, 123). Oysa bir dil ailesi olan ırk, bir millet teşkil etmiyordu ve dolayısıyla bir ırkın yaşadığı bütün topraklar da vatan olamazdı (Ülken, 2001: 480). Yeni milliyetçilik ayrı coğrafî şartların, ayrı tarihî maceranın ve ayrı kültür hayatının ayrı bir millet vücuda getireceğini inkâr eden Turancılık gibi ırkçı bir temele dayanmıyordu. Yeni milliyetçilik Türkiye coğrafyası ile bu coğrafyada 1071'den sonra cereyan eden tarihi kendisine temel kabul ediyordu (Kaplan, 2012b: 34-35).

### **Anadolu Türk Tarihinin Sistemleştirilmesi**

Anadolucu tarih tasavvurunu sistemleştirme girişimi, Mükremin Halil'den geldi. Anadolu Mecmûası'ndaki makaleleriyle bu yeni tarih tasavvurunu, millî tarih denilince ne anlaşılması gerektiğini somut bir çehreye büründürmeyi denedi. Mükremin Halil, öncelikle millî tarihin ismi meselesine eğildi. Yukarıda temas ettiğimiz gibi hanedan ve sülale isimlerinin devlet ve millet ismi kabul edilmesine karşı çıkarak hanedan merkezli düşünmeyi alışkanlık hâline getirmiş bulunan eski tarihçileri sert bir dille tenkit etti. Selçuklu Devleti, Karaman Devleti, Osmanlı Devleti tabirleri anlamsız olduğu gibi Selçuklu Türkü, Karaman Türkü, Osmanlı Türkü demek de yanlışti. Hanedanlar ve hükümetler değişebilirdi ancak millet ve memleket değişmiyordu. Dolayısıyla Anadolu'da tek bir millet ve tek bir devletin varlığı kabul edilmeliydi. Peki, bu millet ve devletin tarihine ne isim verilmeliydi? Anadolu tarihine Türk tarihi denilemezdi, çünkü bu tabir sadece Anadolu'daki Türklerin değil, dünyadaki bütün Türklerin tarihini kuşatıyordu. Selçuklu tarihi, Osmanlı tarihi gibi isimleri kullanmak ise Anadoluculuğun temel tezleriyle çeliştiği için zaten mümkün değildi. Madem Anadolu coğrafyasında yeni bir devlet ve yeni bir millet kurulmuştu, o hâlde bu yeni milletin tarihine de Anadolu Türkleri Tarihi yahut sadece Anadolu tarihi denilmeliydi (1340a: 1-6.)

Mükremin Halil, Anadolu'daki Türklerin tarihini, Hititler yahut Anadolu'ya eski çağlarda göçmüş Turanî halkları esas alarak başlatmayı reddederek Arap halifeleri tarafından Türklerin Anadolu'ya iskân edilmesini başlangıç ittihâz etti. Bu durumda Anadolu Türk tarihinin on iki asırlık bir mâzisi oluyordu (1340b: 53-54). Mükremin Halil, bu on iki asırlık tarihi kendi içinde beş büyük döneme ayırdı:

1. Hulefâ-yı Abbâsiye zamanında Anadolu'da Türk emâretleri, eski müverrihlerin tabîri vechile sügûr vâlileri devri.
2. Âl-i Selçuk devri.
3. Tavâif-i Mülûk devri.
4. Âl-i Osman devri.
5. Cumhuriyet devri (1340b: 54).

Anadolu Türk tarihinin ilk devresi Abbasîlerle başlar. Abbasîler, Anadolu'yu fethedebilmek için buraya Maveraünnehir'den çok sayıda Türk askeri göndermişti. Zamanla Anadolu'nun doğu ve güney kısımlarına yerleşen Türk askerleri, hâlifeye bağlı olarak emâretler teşkil etmişlerdi. İki buçuk asır devam eden bu dönemin ehemmiyeti, Bizans'ın zayıflatılarak arkadan gelecek Türklerin iskân ve fetih faaliyeti için zemin hazırlamasından kaynaklanıyordu (1340b: 55-56).

Anadolu'da Selçuklu devresi, Türkmenlerin büyük bir sel hâlinde Ceyhun'u aşarak İran, Azerbaycan, Anadolu, Irak ve Suriye'ye gelmesi ile açılır. Anadolu'nun fethinden sonra bir asır müddetle bir derebeylik dönemi yaşanır. Daha sonra Kutalmışoğulları'nın liderliğinde Anadolu'nun siyasî bütünlüğü sağlanır ve Konya etrafından merkezî bir idare kurulur. Bu devrede Anadolu katî ve ebedî bir surette Türk yurdu, daha önemlisi bu yeni yurttaki Türkler de müstakil bir millet hâline gelirler (1340b: 57-59). Bu devir de kendi içinde dört alt döneme ayrılır:

1. Anadolu'ya muhâceret ve fetih zamanı: H. 410'dan 472'ye kadar.
2. Anadolu'da saltanat ve bunun dînunda derebeyliklerin teşekkül ettiği, Anadolu'nun bir asır hâricî düşmanlarla uğraştığı zaman: 472'den 588 senesine kadar.
3. Anadolu'da vahdet, merkeziyet, sulh ve sükûn ve medeniyet zamanı: 58'den 654'e kadar.
4. Anadolu saltanatının sükûtu ve hâricî düşman istilâsı zamanı: 654'ten 707'ye kadar (1340c: 85).



Anadolu'da Selçuklu saltanatının Moğol istilâsı ile yıkılmasını müteakip Beylikler, diğer tabirle Tavâif-i Mülûk devri başlar ve Yavuz Sultan Selim'in H. 921 yılında Anadolu birliğini yeniden tesis etmesine kadar devam eder. Beylikler dönemi de beş alt döneme ayrılır:

1. Moğol hâkimiyeti zamanı ve Anadolu'nun Moğol hâkimiyetinden kurtulmak için mücâdele ettiği devir. Diğer bir tabir ile istiklâl ve istihlâs mücâhedesi devri: 707'den 740 senesine kadar.
2. Karaman ve Eretna hânedânlarının tefevvukları zamanı: 740'tan 800 senesine kadar.
3. Osmanoğulları'nın tefevvuku ve bunlarla Karamanoğulları arasındaki rekâbet devresi: 800'den 860 senesine kadar.
4. Akkoyunlu ve Osmanlı hânedânları arasında Anadolu'nun taksimi ve her iki aile arasındaki rekâbet ve mücâdele devri: 860'tan 910 senesine kadar.
5. Anadolu'nun Safevî, Osmanlı ve Dulkadirli aileleri arasında inksâmı devresi: 910'dan 921 senesine kadar (1340c: 88).

Yavuz Sultan Selim'in Çaldıran Savaşı ile birlikte Anadolu'da yeniden siyasî birliği tesis etmesi üzerine Osmanlılar çağı başlar. Ancak bu dönem Anadolu'nun ihmâl edilmesi, Osmanlı hanedanının yüksek Türk seciyesini kaybetmesi, yönetimin gayr-i Türk devşirmelere bırakılarak Türklerin devletten dışlanması, devşirmelerin intikâm için Türkleri ezmeye çalışması, Anadolu'daki Türkmenlerin kozmopolit Osmanlı idâresine karşı ayaklanması, Türk kanının anavatan dışında boşuna akıtılması gibi saiklerle olumsuzlanır. Meselâ Fatih Sultan Mehmed'in, İstanbul'un fethinden sonra artık devleti Anadolu beyleriyle birlikte yöneten bir Türk hakani ve millet reisi olmadığı, müstebit bir Roma imparatoru olduğu ifade edilir (1340c: 88-92).

## **Sonuç**

Anadoluculuk, Balkan Savaşları ile başlayıp I. Dünya Savaşı ve Millî Mücadele ile devam eden, nihayet Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile yeni bir aşamaya geçen tarihî sürecin yarattığı siyasî, içtimâî, iktisadî ve diplomatik şartların ürünüydü. Önce Türkçülüğün içinde Anadolu'ya ilgi şeklinde başlamış, Halka Doğru hareketiyle somut bir çehreye bürünmüş, sonra da Anadolu merkezli yeni bir tarih ve milliyetçilik

tasavvuruna doğru evrilmişti. Anadolu'nun ve Türklerin uzun savaş yıllarında yıpranarak iktisadî ve içtimâî olarak geri kalması, yeni Türk ulus-devleti için Anadolu'nun kalkınmasını öncelikli bir mesele hâline getirmiş, bu husus da bir Anadolu romantizminin doğmasına ortam hazırlamıştı.

Anadolucular, Türklerin Anadolu coğrafyasında kendilerine mahsus yeni bir millet, yeni bir devlet, yeni bir kültür, yeni bir medeniyet kurduklarını iddia etmek suretiyle Turancılık ve ittihâd-ı İslâm mefkûreleri ile belirsizleşen tarihî mekân ve merkezi, yeniden görünür kılarak tahkim etmek istemişlerdi. Bu yolla da İslâmcılık ve Türkçülüğün ıskaladığı, unuttuğu, önemsizleştirdiği Anadolu'daki bin yıllık tecrübeyle yeniden barışmayı temsil ediyorlardı. Ancak kendi şartları içinde makûl karşılanabilecek bazı zaafırları da taşıyorlardı. Anadoluçuluk Türkiye'nin içe kapanmak zorunda olduğu bir dönemin ideolojisiydi. Merkezi tahkim etmek gibi gayet haklı bir gerekçe üzerine kuruluydu. Ancak bunu yaparken ister istemez İslâm medeniyet havzasıyla Türk dünyasından kopmak, tarihî çevreye kayıtsız kalmak gibi bir sonuca da yol açıyordu. Anadoluçular, tarih boyunca ve hemen bugünkü sınırlarıyla çevreden, İslâm âleminde ve Türk dünyasından yalıtılmış bir Anadolu tasarlayarak, tarihî realiteden kopmakla ithâm ettikleri Turancılar ve İslâmcılarla benzer bir hataya sürüklenerek tarihî realitenin bir başka cephesini gözden geçiriyorlardı. Bir yandan Anadolu ile İslâm âlemi, hususen Maveraünnehir ve Türkistan hattı ve imparatorluk coğrafyası arasındaki ilişkileri, bilgi ve düşünce transferlerini, müşterek medeniyeti yok farz ediyorlardı. Diğer yandan da Anadolu'ya Türk ve Müslüman göçlerinin tarih boyunca devam ettiğini, özellikle İmparatorluğun son yarım asrında Balkanlar, Kafkasya, Kırım, Kazan gibi bölgelerden gelen göçmenlerin modern Anadolu'nun önemli bir parçasını teşkil ettiğini görmüyorlardı yahut tasarladıkları Anadolu kimliğiyle bu unsurları hemhâl edebilmek için görmek istemiyorlardı.

Anadoluculuğun, merkezi güçlendirmek için inşa ettiği tarih tasavvuru Türk tarihini de parçalıyor, bir köksüzlük ve yalnızlık hissi doğuruyordu. Selçuklu tarihi ve Oğuz Türkleri bile bu parçalanmadan nasibini alıyordu. Anadoluçularda görülen yer yer sert Osmanlı aleyhtarı tavır, aslında bin yıllık Anadolu tecrübesi üzerinden sağlıklı bir kolektif kimlik yaratmaya müsaade etmiyordu. Anadolu Türkleri ile Azerî Türklerinin ayrı milletler olduklarını göstermek için destekleyici bir unsur olarak başvurulan mezhep ayrılığının ise Anadoluçuluğun hareket üssü olan Anadolu milletinin imkânını da tartışmalı bir hâle getireceği fark edilmiyordu.

### **Kaynakça**

- Ahmed Halil, (1340). Ziya Gökalp. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 8, s. 292-295.
- Arık, R. O., (1969). *Coğrafyadan vatana*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Arık, R. O., (1981). *Türk İnkılabı ve milliyetçiliğimiz*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Atabay, M., (2003). Anadoluculuk. *Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce, C. 4, Milliyetçilik*, İstanbul: İletişim Yayınları. s. 515-532.
- Atsız, (1992). *Türk tarihinde meseleler*. İstanbul: Baysan Basım ve Yayın.
- Berkes, N., (1959). *Turkish nationalism and western civilization selected essays of Ziya Gökalp*. New York: Columbia University.
- Çalen, M. K., (2013a). Celâl Nuri’ye göre muhit, ırk, zaman teorisi bağlamında eski Türkler ile Osmanlı Türkleri arasındaki münasebetler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 15, S. 1, Haziran 2013, s. 279-296*.
- Çalen, M. K., (2013b). *II. Meşrutiyet döneminde Türk tarih düşüncesi*. İstanbul: Ötüken.
- Deren, S., (2003). Türk siyasal düşüncesinde Anadolu imgesi. *Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce, C. 4, Milliyetçilik*, İstanbul: İletişim Yayınları, s. 533-540.
- Doktor Rıza Nur, (1340). Devletimizin mâhiyeti ve millî adı. *Türk Yurdu, C. 1, Nu: 2, Teşrin-i Sâni*, s. 85-94.
- Eraslan, C., (2003). *Yakın dönem türk düşüncesinde halkçılık ve Atatürk*. İstanbul: Kumsaati.
- Haydar Necîb, (1340). Türk ocağı. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 7, s. 261-263.
- Hilmî Ziyâ, (1340a). Anadolu örfü ve destanlar-1. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 1, s. 25-32.
- Hilmî Ziyâ, (1340b). Türkler ve Moğollar. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 5, s. 169-176.
- Hilmî Ziyâ, (1341). Kırgız, Türkmen ve Uygur. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 9-10-11, s. 318-324.

- Kaplan, M., (1972). Ziya Gökalp ve Yahya Kemal'e göre Malazgirt Savaşının mana ve ehemmiyeti. *Türkiyat Mecmuası*, C. 17, s. 149-163.
- Kaplan, M., (2012a). *Büyük Türkiye rüyası*. İstanbul: Dergâh.
- Kaplan, M., (2012b). *Nesillerin ruhu*. İstanbul: Dergâh.
- Kara, İ., (2013). Nesillerin ruhu üzerinden 'yeni' milliyetçilik tasavvuruna dair birkaç not. İ. Enginün ve Y. Çelik (Edts) *Mehmet Kaplan*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı, s. 433-444.
- Mehmed Halid, (1340). Asıl hakikat. *Anadolu Mecmûası*, 1. Sene, S. 8, s. 281-284.
- Mehmed Halid, (1341a). Milliyetperverliğin manâsı. *Anadolu Mecmûası*, 1. Sene, S. 9- 10-11, s. 313-316.
- Mehmed Halid, (1341b). Hasbihâl. *Anadolu Mecmûası*, 1. Sene, S. 12, s. 393-395.
- Mükremin Halil, (1340a). Millî tarihimizin ismi. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 1, s. 1-6.
- Mükremin Halil, (1340b). Millî tarihimizin mevzû'u-1. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 2, s. 53-59.
- Mükremin Halil, (1340c). Millî tarihimizin mevzû'u-2. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 3, s. 85-92.
- Mükremin Halil, (1340d). Anadolu'nun fethi. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 4, s. 144-150.
- Mükremin Halil, (1340e). Anadolu'nun fethi-2. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 5, s. 200-207.
- Mükremin Halil, (1341). Türk kavminin muhtelif milletlere ayrılması ve Anadolu vatan ve milletinin teşekkülü. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 9-10-11, s. 328-337.
- Necîb Âsım, (1340). Millî bayramımız. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 5, s. 161-164.
- Odabaşı, İ. A., (2015). *II. Meşrutiyet basınında halkçılık köycülük sosyalizm*. İstanbul: Dergâh.
- Öğün, S. S., (1992). *Türkiye'de cemaatçi milliyetçilik ve Nurettin Topçu*. İstanbul: Dergâh.

- Reşit Galip, (2010). Türk ırk ve medeniyet tarihine umumî bir bakış. *Birinci Türk Tarih Kongresi Konferanslar Müzakere Zabıtları*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, s. 99-161.
- Sarıнай, Y., (2004). *Türk milliyetçiliğinin tarihi gelişimi ve Türk Ocakları*. İstanbul: Ötüken.
- Tanpınar, A. H., (2014). *Yahya Kemal*. İstanbul: Dergâh.
- Topçu, N., (2012a). *Ahlâk nizamı*. E. Elverdi ve İ. Kara (Yayına Hazırlayanlar), İstanbul: Dergâh.
- Topçu, N., (2012b). *Kültür ve İedeniyet*. E. Elverdi ve İ. Kara (Yayına Hazırlayanlar), İstanbul: Dergâh.
- Topçu, N., (2013). *Yarınki Türkiye*. E. Elverdi ve İ. Kara (Yayına Hazırlayanlar), İstanbul: Dergâh.
- Toprak, Z. (2013). *Türkiye’de popülizm 1908-1923*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Türk Tarihinin Ana Hatları, (2014). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ülken, H. Z., (2001). *Türkiye’de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken.
- Ülken, H. Z., (2008). *Millet ve tarih şuuru*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Yahya Kemal, (2006). *Siyasî ve edebî portreler*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Yahya Kemal, (2014). *Mektuplar makaleler*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Yahya Kemal, (2010). *Aziz İstanbul*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Yınanç, M. H., (1969). *Millî tarihimizin adı*. İstanbul: Hareket.
- Ziya Gökalp, (1338). Milletimizin tarihi nereden başlar? *Küçük Mecmûa*, 13 Teşrîn-i Sâni, S. 22, s. 12-15.
- Ziya Gökalp, (2007). *Türkçülüğün Esasları*. M. Koç (Yay. Haz.) ve M. S. Koz (Edt.) *Bütün Eserleri Kitaplar-1*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ziyaeddin Fahrî, (1340). Milliyet meselesi. *Anadolu Mecmûası*, Sene: 1, S. 5, s. 178-188.

## **Extended Summary**

### **Purpose**

Anatolianism is a result of a process that started with the Balkan Wars and World War I and ended with the establishment of the Republic of Turkey in Turkish history. At the end of the process the Ottoman Empire was dispersed and the Turkish national state was established on Anatolia. In this process, the attention of the Turkish intellectuals turned to Anatolia. Turkish intellectuals, on the one hand, prioritized the development of Anatolia, which had been devastated during long war years, economically and socially, and on the other hand, they searched for ways to build a new social identity through this territorial unit in Anatolia. Before Anatolianism, there were three identity politics: Ottomanism, Islamism and Turkism. These three politics have had their own imagination of a nation, homeland and history. Anatolianism, which emerged as a result of on the criticism of the three identity politics, has tried to build a new conception of a nation, homeland and history. The aim of this article is to examine the new conception of nation, homeland and history that Anatolianism intends to build.

### **Method**

The main views of the Anatolianism and the Anatolianist Conception of History were analyzed from the texts of leading Anatolianist names such as Yahya Kemal Beyatli, Mukrimin Halil Yinanc, Hilmi Ziya Ulken, Nurettin Topcu, Remzi Oguz Arik and Mehmet Kaplan. Particularly, the articles in the Anatolian Magazine, which is the publication organ of the Anatolianists, have been examined. In addition, various comparisons were made between Anatolinists and Turkist names such as Ziya Gokalp, Celal Nuri, Riza Nur, Nihal Atsız.

### **Results**

After the Balkan Wars, the Ottoman Empire was no longer a Balkan state. After the World War I and the Turkish War of Independence, Turkish nation-state was established on the Anatolian lands. This situation made it necessary to read Turkish history through a new understanding based on Anatolia. The Anatolianists tried to make this reading depending on Oğuz Turks, Anatolia geography and Islam. Firstly, the Anatolianists harshly criticized the Ottoman, Islamic and Turkist views of history. The Ottomanists divided the national history by starting with the Turkish history from

Osman Gazi. More importantly, the Ottoman State neglected Anatolia for many centuries and dragged the Turks from the front to the front. On the other hand, the Islamists and the Turkists ignored the motherland Anatolia due to the Panislamism and Panturanism utopias. While the Islamists claimed that all Muslims were a unique nation, Turkists claimed that all Turkic peoples were a unique nation. The Anatolianists explained their views in the face of these three different understanding of nation, homeland and history. They represented a new understanding of identity based on land and history. Accordingly, the Oghuz Turks acquired a new homeland in Anatolia after the War of Malazgirt. With the influence of this new geography, a new Turkish nation was founded in Anatolia apart from other Turks. In addition, the interpretation and experience of Islam in Anatolia were separated from other parts of the Islamic world. Therefore, the Turkish homeland consisted of the Anatolian geography, and the Turkish history was made up of the thousand-year-old Turkish life on this new homeland. The new Turkish nationalism would not cease to be Turanian utopias like Turkism. The function of Turkish nationalism would be limited to Anatolia.

## **Discussion**

The Anatolianism was an ideology of a period when Turkey had to close down. It was based on the motive of fortifying the center. However, doing so unavoidably did lead to separate from the Islamic and the Turkic world. While designing an isolated Anatolia with its present boundries, the Anatolianists overlooked another front of historical reality throughout the history. On the one hand, they neglect the relations between Anatolia and the Islamic world, the transfer of knowledge and ideas in the Islamic world and common civilization. On the other hand, they did not see that the migration of Turks and Muslims to Anatolia throughout history, especially the immigrants from the Balkans, Caucasus, Crimea and Kazan in the last half of the empire constituted an important part of modern Anatolia. The Anatolianist conception of history, built to strengthen the center, also tore up the Turkish history and creating a feeling of rootlessness and loneliness. Even the Seljuk history and the Oguz Turks were affected by these fragments. In fact, strong anti-Ottoman attitude seen in Anatolianist did not allow a healthy collective identity to be created over a thousand years of Anatolian experience. It wasn't realised that highlighting sect difference in order to support the idea that Anatolian Turks and Azerbaijani Turks were different

nations would lead to controversy on the prospective existence of Anatolian nation which was the seat of Anatolianism.

### **Conclusion**

The Anatolianism was a result of the efforts of designating the boundries of Turkish homeland left in obscurity due to Islamism and Turanism and pursuing a national identity within these boundries. Oghuz Turks, Anatolian geography and Islam were introduced as the basic components of this new national identity by the Anatolianists. The Anatolianists claim that the Turks who established a new synthesis in Anatolia based on these components have created a new nation and a new civilization separate from other Turks. They have tried to systematize the Turkish history on this new homeland by dividing them into Seljuks, Anatolian Principalities, Ottomans and the Turkish Republic.





## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SAVAŞ ve BARIŞ KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

### VIEWES of SOCIAL STUDIES TEACHERS RELATED to TEACHING of the CONCEPTS of WAR and PEACE

Fatih ÖZDEMİR\*

Hülya ÇELİK\*\*

**Öz:** Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde savaş ve barış kavramlarının öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desene uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2014 - 2015 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili içerisinde kolay ulaşılabilirlik esasıyla seçilen 15 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırmadaki sosyal bilgiler öğretmenleri savaş kavramının öğretiminde sadece siyasal anlamı içeren olayların vurgulandığını, barış kavramında ise herhangi bir olayın vurgulanmadığını, her iki kavramın öğretiminde milli duygularının etkisiyle sübjektif davrandıklarını belirtmişlerdir. Savaş ve barış konularının öğretiminde genel olarak buluş yoluna ilişkin teknikleri kullandıklarını ancak ülkeler arası yanlış politikalar, toplumsal ortamdan ve dünya genelinde yaşanan olaylardan kaynaklı sorunlar nedeniyle zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma neticesinde savaş ve barış kavramlarının bütün boyutları ile ele alınması ve bu boyutların farklı teknikler ile öğrenciye öğretilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Savaş, Barış, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi

**Abstract:** The main purpose of this research is to reveal social studies teachers' views related to the usage of war and peace concepts in their courses. The research was conducted in accordance with phenomenological pattern, a qualitative research method. The study group consisted of 15 teachers that worked in middle schools from Sakarya in 2014-2015 academic year. The semi-structured interview form, developed by the researchers, was used to collect

\* Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, E-posta: [ozdemirfh01@gmail.com](mailto:ozdemirfh01@gmail.com)

\*\* Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, E-posta: [hcelik@sakarya.edu.tr](mailto:hcelik@sakarya.edu.tr)

data. The data obtained through the interview were evaluated via descriptive analysis. They stated that while teaching war, mostly political events are emphasized and while teaching peace no events are emphasized. While teaching both subjects, influenced by their nationalist emotions, they act subjective. They also stated that while teaching war and peace concepts, they mostly use discovery-learning strategies but while doing so they have some difficulties because of international politics, the social environment and the problems arising from the events around the world. At the end of the research, it was concluded that it is necessary to approach these terms from all dimensions and those should be taught to students through different methods.

**Keywords:** War, Peace, Social Studies Teacher, Middle School Social Studies Course

## **Giriş**

İnsanoğlu en önemli özelliği olan düşünebilme özelliğinin bir sonucu olarak dış dünyayı anlamlandırma çabası içerisine girmektedir. Bu süreçte insanın dış dünyası, iç dünyasında çıkarımlar ve karşılaştırmalar sonrasında bir anlam bulmakta, bu sayede bulunduğu ortama veya topluma uyum sağlamaktadır. İnsanın bu anlama çabası nesne ve olayları onların bazı özelliklerine göre sınıflamasını sağlamaktadır. Bu kategoriler kavramları meydana getirmektedir. Kavramlar, insan-dünya ilişkisini yansıtan tanımlara ait kategorilerin nitelikleri şeklindedir (Yağbasan ve Gülçiçek, 2013: 104). Kavramlar bilgilerin yapı taşlarını, kavramlar arası ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluşturur. İnsanlar, çocukluktan başlayarak düşüncenin birimleri olan kavramları ve onların adları olan sözcükleri öğrenirler; kavramları sınıflar, aralarındaki ilişkileri bulur, böylece bilgilerine anlam kazandırır, yeniden düzenler, hatta yeni kavramlar ve yeni bilgiler üretirler. İnsan zihnindeki bu öğrenme ve yeniden yapılanma süreci her yaşta sürüp gider (MEB, 2004: 75). İnsanoğlu doğası gereği farklı olay ya da kavramlardan çıkarımda bulunarak öğrenmeler gerçekleştirir. Bu öğrenmeler sayesinde bilgiler birikerek çoğalmakta ve ilerleme sağlanmaktadır. İlerleme ve biriken bilgiler insanların karmaşık hayatını daha kolay yaşamasını sağlamaktadır.

İnsanların elde ettikleri bilgilerin ve daha önceki nesillerin toplamış oldukları bilgilerin gelecek nesillere aktarılması gerekmektedir. Bu bilgiler ve değerler toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Toplumlar kendi yapılarına uygun insan yetiştirmeye uğraşırlar. Bunu yaparken kendilerine özgü eğitim sistemlerini kullanırlar (Kurtoğlu, 2009: 1).

Tarihin her döneminde insanlar birlikte yaşamışlardır. Bir arada yaşayan insanlar belli sosyal kurallar oluşturmuşlar ve bu kuralları sürekli gelen nesillere

aktararak toplumsal hayatın devamlılığını sağlamışlardır. Sosyal uyumu sağlayan bu kurallar, insanların yaşadıkları toplumun üyesi olma konusunda önem kazanmıştır. Modern eğitim alanında da bu uyumu yani vatandaşlık uyumunu sağlama işlevi Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında yer almıştır (Şentürk, 2014: 1). Toplumsal kültürün aktarılmasında en çok yararlanan derslerden biri olan Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşerî bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır (Öztürk, 2007: 24). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersleri ile bilgi ve kültür aktarımının yanı sıra farklılara saygı duyarak bir arada yaşamayı öğretmek amaçlanmıştır. Bir arada yaşama kültüründeki en önemli kavramlardan biri barış kavramıdır. Diğer taraftan savaş ise birlikteliğin önündeki en önemli engellerdendir.

İnsanoğlu var olduğu günden beri hayatta kalmak için doğa, yaşam, hastalık, açlık gibi pek çok faktörle mücadele etmektedir. Ancak insanoğlu en büyük mücadelesini yine kendi türüyle vermektedir. İnsanlığın en eski tarihinden itibaren kendi arasında bu mücadele var olmuş ve bugüne kadar gelmiştir (Aktaş, 2012: 1). Savaş, İslâm inancına göre ilk insan ve ilk peygamber Âdem (A.S)'in oğlu Kabil'in kardeşi Habil'i öldürmesi ile başlayan ve günümüzdeki modern savaş teknikleri ile toplumlar arasında gerçekleşen şiddet olaylarını kapsayan bir kavramdır. Savaş bu iki uç süreç içerisinde ele alındığında tarih kadar eski, şu an kadar günceldir. İnsanoğlu bir taraftan savaş yaparken bir taraftan da barış için mücadele etmiştir. Bu nedenle savaşın tarihi ne kadar eski ise barışın tarihi de o kadar eskidir (Safran ve Aktaş, 2013: 145).

Hayatımızın neredeyse tüm unsurlarını sarmış olan savaş ve barış kavramlarını eğitim aracılığıyla gelecek nesillere aktarmamız gerekmektedir. Toplumlar tarihini öğrenerek ayakta kalabilir. Savaş ve barış kavramları insanlık tarihinin şekillenmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Savaş ve barış kavramları, bunlarla ilgili konu ve olaylar ilköğretim düzeyinde ilk üç yıl Hayat Bilgisi derslerinde, dördüncü sınıftan itibaren

Sosyal Bilgiler dersinde verilmektedir. Lise düzeyinde ise tarih dersleri içinde bu kavramlar daha yoğun olarak geçmektedir.

Hayatımızda büyük bir yere sahip olan savaş ve barış kavramları üzerine ilk, orta, lise ve yükseköğrenim düzeyinde birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaların bir kısmı savaş ve barış kavramlarıyla ilgili öğrenci görüşleri ve ders kitaplarına odaklanmıştır (Safran ve Ata, 1996; Oruç, 2006; Aktaş, 2012; Aktaş, 2013a; Aktaş, 2013b; Aktaş ve Özmen, 2013; Aktaş ve Safran 2013a; Aktaş, 2014a; Aktaş, 2014b; Doğan ve Kılınç 2014; İmamoğlu ve Bayraktar, 2014; Aktaş, 2015). Tarih öğretimi bağlamında barış kavramını ele alan çalışmaların yanı sıra (Alpargu, Şahin ve Yazıcı 2009) doğrudan barış eğitime değinen çalışmalar da mevcuttur (Aktaş ve Safran, 2013b; Apaydın ve Aksu, 2012; Bektaş-Öztaşkın, 2014; Coşkun, 2012; Demir, 2011; Deveci, Yılmaz ve Karadağ, 2008; Levy, 2014; Keçe, Doğan ve Taş 2016). Yapılan araştırmalar incelendiğinde savaş ve barış kavramlarının Sosyal Bilgiler derslerinde öğretimi üzerine doğrudan bir araştırmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın ana problemi Sosyal Bilgiler derslerinde savaş ve barış kavramlarının öğretiminin öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmesidir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın birinci amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler derslerinde savaş ve barış kavramlarının öğretimini incelemektir.

### **Alt Problemler**

Çalışmada yukarıda belirtilen temel amacın yanı sıra şu alt problemlere de cevap aranmaktadır.

1. Sosyal Bilgiler öğretmenleri sınıf seviyelerine göre savaş ve barış kavramlarını öğretirken hangi olayları vurgulamaktadır?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenleri savaş ve barış kavramlarını öğretirken savaşın ve barışın taraflarını nasıl vermektedir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenleri savaş ve savaşla ilgili kavramların öğretiminde hangi yöntemleri kullanmaktadır?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenleri barış ve barışla ilgili kavramların öğretiminde hangi yöntemleri kullanmaktadır?

5. Sosyal Bilgiler öğretmenleri savaş ve barış kavramlarının öğretiminin küresel etkilerini nasıl değerlendirmektedir?
6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarının öğretiminde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
7. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarının öğretimine ilişkin önerileri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada, ortaokul Sosyal Bilgiler derslerinde savaş ve barış kavramlarının öğretimi öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışıldığı için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Olgubilim olarak da bilinen fenomenolojik yaklaşım günlük yaşamımızda sıkça karşılaştığımız, ancak tam olarak açıklayamadığımız olaylar, olgular, deneyimler, anlayışlar veya tutumlar gibi konuları içerir (Kıncal, 2013: 108). Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Yukarıda da görüldüğü üzere olgubilim çalışmaları kaynağını günlük yaşamdan almaktadır. Bu çalışmada da günlük yaşam içerisinde insanlık hayatını saran savaş ve barış kavramlarının Sosyal Bilgiler derslerinde öğretimini ele almak amaçlanmıştır. Bu amaçla Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılmış olan görüşme ile durum betimlenmeye çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmacılar, araştırmayla ilgili bütün birimleri araştıramayacaklarından, onlardan oluşturulmuş örneklerle çalışmak zorunda kalmaktadır (Geray, 2006: 113). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili içerisinde kolay ulaşılabilirlik esasıyla seçilen 15 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur.

## **Veri Toplama Aracı**

Sosyal Bilgiler derslerinde savaş ve barış kavramlarının öğretimini ve yaşanan sorunlara çözüm önermek için öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğretmen görüşme formunda Sosyal Bilgiler 4. 5. 6. 7. sınıf öğretim programları ve ders kitapları dikkate alınarak temalara ulaşabilecek nitelikte sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşleri dikkate alınarak tekrar düzenlenmiş ve öğretmen görüşmelerinden önce pilot uygulama yapılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtları aslına uygun olarak yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülmüş olan öğretmen görüşmelerinden araştırmanın problem ve alt problemlerine uygun olarak temalara ulaşılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını sağlayabilmek için, analiz edilen verilerden elde edilen kodlar, iki ayrı kişi tarafından kodlanmış ve alan uzmanlarının görüşleriyle şekillenmiştir. Bu temalar sayısal verilere dönüştürülerek savaş ve barış kavramının sosyal bilgiler dersinde ne şekilde verildiği ile ilgili frekans dağılımlarına ulaşılmıştır. Bu frekans dağılımları üzerinden yorumlamalara gidilmiş ve bu yorumlama esnasında temalar öğretmen söylemlerinden örneklerle desteklenmiştir. Örnek verilen söylemlerde bulunan öğretmenler cinsiyet ve yazıya geçirilme sırasına göre kodlanmıştır. Örneğin görüşme kaydı 14. sırada yazıya geçirilen bir erkek öğretmen EÖ14 şeklinde kodlanarak verilmiştir.

## **Bulgular**

Bu bölümde Sosyal Bilgiler derslerinde savaş ve barış kavramlarının öğretimine ilişkin katılımcı görüşlerinden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Savaş ve Barış Kavramları Hangi Olaylarda Vurgulanmaktadır?

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Savaş ve Barış Kavramının Öğretiminde Vurguladıkları Olaylar

Sınıf Düzeyi	Vurgulanan Olaylar	f	Toplam		
6.Sınıf	Türk Çin mücadelesi, Kürşat ve Kırk çerisi	2	3		
	Dandanakan, Bedir, Uhud (Savaşı)	1			
7.Sınıf	Birinci Dünya Savaşı ve Cepheler	6	20		
	İstanbul'un Fethi	5			
	Malazgirt Savaşı	5			
	Haçlı Seferleri.	3			
	Anadolu Türk Beyliklerinin mücadeleleri.	1			
	Çaldıran Savaşı, Mohaç Savaşı, Miryokefelon Savaşı, Niğbolu Savaşı, 1.Kosova ve 2.Kosova, Varna Savaşı, Balkan Savaşları, Köseadağ Savaşı, Preveze Deniz Savaşı, İnebahtı Deniz Savaşı				
	Genel Düzey	Güncel olaylar		5	8
	Sevr - Lozan Barış Anlaşmaları ve Kurtuluş Savaşı	3			

Tablo 1'de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarının öğretiminde vurguladıkları olaylar 6. sınıf, 7. sınıf ve genel düzey temalarında toplanmıştır. Öğretmenlerden 6. sınıf seviyesine ilişkin olarak 2'si "Türk Çin mücadelesi, Kürşat ve Kırk Çerisi" 1'i "Dandanakan, Bedir ve Uhud, " savaşlarını vurgulamıştır. Türk Çin mücadelesi, Kürşat ve Kırk çerisinin vurgulanmasına ilişkin olarak KÖ6'nın açıklaması örnek olarak verilebilir: "*Şimdi tabi ki sınıf sınıf değişiyor; mesela altıncı sınıfta Kürşat ve Kırk Çerisi'ni ön plana çıkartıyorum hikâye gibi. Hani o savaş sürecinde gözünü karalıklarını, bir savunma ihtiyacını.*"

7. Sınıf seviyesinde öğretmenlerden 6'sı "Birinci Dünya Savaşı ve Cepheler.", 5'i "İstanbul'un Fethi" ve yine 5'i "Malazgirt Savaşı", 3'ü "Haçlı Seferleri", 2'si "Miryokefelon Savaşı" ve birer öğretmen ise "Çaldıran Savaşı, Mohaç Savaşı, Niğbolu Savaşı, 1.Kosova, 2. Kosova, Varna Savaşı, Balkan Savaşları, Köseadağ Savaşı, Preveze Deniz Savaşı, İnebahtı Deniz Savaşı, Anadolu Türk Beyliklerinin mücadeleleri" olaylarını vurgulamıştır.

7. Sınıf düzeyinde yoğun olarak vurgulanan I. Dünya Savaşı ve Cepheleri konusuyla ilgili de KÖ6'nın açıklaması örnek olarak verilebilir: *“Yani mesela Birinci Dünya savaşında Çanakkale Cephesi'ni biraz daha ön planda tutarken Kafkas Cephesindeki Enver Paşa'dan 90 bin askerin vefat etmesinden Sarıkamış' tan bahsediyorum bunların ikisi ön plana çıkıyor. (Ders anlatım esnasında) tabi.”* Buradan Birinci Dünya Savaşı'nın öğretmenler üzerinde daha fazla etki bıraktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin en yüksek düzeyde vurguladığı olaylardan diğeri Malazgirt Meydan Savaşı'dır. Buna EÖ7'nin ifadesi örnek olarak verilebilir: *“Mesela 1071 Malazgirt Savaşı var yedinci sınıflarda. Türklerin Anadolu'ya gelmesi Anadolu'nun Türkleşmesi sürecinde bahsediyoruz”*

Burada görüldüğü üzere Malazgirt Meydan Savaşı öğretmenlerin 7. sınıf düzeyinde en çok dikkate aldıkları olaylar arasında önemli bir yere sahiptir. İstanbul'un fethi ve Malazgirt Savaşı'nın vurgulandığına örnek olarak EÖ2'nin açıklaması verilebilir: *“Savaşta daha çok fethetmek, kavramını çok kullanıyoruz, ne bileyim bir İstanbul'un Fethi, ne bileyim bir Malazgirt Savaşı'nı anlatırken işte Bizans'ı yenmek şeklinde kavramları çok kullanırız.”*

Bu örnekte de görüldüğü gibi öğretmenler Türk İslam tarihi konu ve savaşlarını daha çok milli duygular ve fetih coşkusu ile anlatmaktadırlar.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Sınıf seviyelerine göre savaş ve barış kavramlarını öğretirken hangi olayları vurguluyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak güncel olayların vurgulandığı ortaya çıkmıştır. EÖ9'un açıklaması buna misal olarak verilebilir: *“Olabilirdiğince güncel olaylardan bahsediyorum Suriye'deki savaşlardan Amerika'nın Irak'a girdiği savaşlardan genellikle bunlardan yani güncel olaylardan bahsediyorum. Bunlar çocuğun özellikle 7.sınıf öğrencisinin ilgisini çekiyor. Sekizinci sınıfta daha çok ilgi çekiyor da 7. sınıfınki 5 ve 6'ya göre daha fazla ilgisini çekiyor.”*

Buradan güncel olaylar vesilesi ile savaş ve barış kavramının anlatımının daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. EÖ9'un ifadesinden öğrencilerin güncel olaylar ile derse daha iyi odaklanabilmekte olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler sonucunda savaş kavramı anlatılırken sadece siyasal anlamda kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenleri savaş kavramını Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer alan



“Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk” anlamında kullanılmışlardır. Bu kullanım esnasında da milli duygulara bağlı olarak fetihle ilgili savaşlar daha çok vurgulanmıştır.

Öğretmenler tarafından barış kavramları anlatılırken ise herhangi bir toplumsal olayın vurgulanmadığı görülmektedir. Barış kavramı sadece Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer alan “Savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh” anlamında geçmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin söylemlerinde barışla ilgili sadece iki olayın (Sevr ve Lozan) geçmesi barış kavramının savaş kavramına nazaran çok daha az vurgulandığını göstermektedir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Savaş ve Barış Kavramlarını Öğretirken Savaşın ve Barışın Taraflarını Nasıl Vermektedir?**

Tablo 2

Savaş ve Barış Kavramlarını Öğretirken Savaşın ve Barışın Tarafları Nasıl Verilmektedir?

<b>Tema</b>	<b>Öğretmen Söylemi</b>	<b>f</b>	<b>Toplam</b>
<b>Aidiyet bağı kurularak</b>	Milli duyguları ön plana çıkararak	8	8
<b>Aidiyet bağı kurulmadan</b>	Tarafsız olarak Sebeup - sonuç ilişkisine dayanarak	4 2	6

Tablo 2’de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenleri “Savaş ve barış kavramlarının öğretiminde savaşın ve barışın taraflarını nasıl veriyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerini iki farklı tema ile açıklamışlardır. Bu iki farklı tema içerisinde yoğun olarak vurgulanan tema öğretmenlerin savaş ve barış kavramının öğretiminde aidiyet bağı kurduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin 8’i “Milli duyguları ön plana çıkararak” verdiklerini belirtmişlerdir. Bu söyleme örnek olarak EÖ4’ün açıklaması verilebilir: “Savaş ve barış kavramını öğretirken tarafları, yani sonuçta milletimizin tarihini anlatıyoruz Sosyal Bilgilerde. Milletimiz sonuçta galipken gurur verici bir şekilde mağlup olduğu dönemde de yine ezdirmeden neden yenildiğimizi neden mağlup olduğumuzu izah ederek veriyoruz.”

EÖ4’ün açıklamasında da görüldüğü gibi tarih konularını anlatırken özellikle savaş ve barış kavramlarını verirken milliyetçi bir tavır ortaya konmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin açıklamalarından ulaşılan ikinci tema olan “aidiyet bağı kurulmadan” temasına ilişkin 4’ü “tarafsız olarak”, 2’si “sebeup - sonuç ilişkisine dayanarak” söyleminde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden alınan cevaplar içerisinde vurgulanan tarafsız öğretime EÖ8’in açıklaması örnek olarak verilebilir: *“Bu şekilde değerlendirdiğimiz zaman tabii ki objektif olmak tarafsız olmak asıl sebep ve sonuçlarını açıklarken tabii daha çok Osmanlı’ya etkilerini Osmanlı açısından bakmaya çalışıyoruz bu şekilde biraz daha yardımcı olmaya çalışıyoruz.”*

Bu açıklamadaki objektif anlayış, Osmanlı’ya etkileri değerlendirme konusunda ele alınmaktadır. EÖ8’in açıklamasından öğretmenlerin bir bölümünün tarafsız olduğu görülmektedir. Örnekte de görüldüğü üzere öğretmenlerden bir kısım savaş ve barış konularının anlatımında aidiyet bağı kurmadan öğretmektedir. Öğretmenlerin bu tavırlarında Sosyal Bilgiler öğretim programının etkisi görülmektedir.

Öğretmenlerden alınan cevaplar neticesinde öğretmenlerin genel olarak savaş ve barış kavramının öğretiminde milli duygularının etkisiyle aidiyet bağı kurdukları görülmüştür.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Savaş ve Savaşla İlgili Kavramların Öğretiminde Hangi Yöntemleri Kullanmaktadır?**

Tablo 3

Savaş ve Savaşla İlgili Kavramları Öğretirken Kullanılan Yöntemler

<b>Tema</b>	<b>Öğretmen Söylemi</b>	<b>F</b>	<b>Toplam</b>
<b>Buluş Yoluyla</b>	Drama	6	21
	Empati becerisini geliştirecek etkinliklerle	4	
	Örnek olay yöntemi	4	
	Ev ödevleri	3	
	Beyin fırtınası	3	
	Tartışma	1	
<b>Sunuş Yoluyla</b>	Soru -cevap, Anlatım	7	14
	Görsel Sunum	7	

Tablo 3’te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenleri “Savaş ve savaşla ilgili kavramların öğretiminde sınıf seviyelerine göre hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerini iki farklı tema ile açıklamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları genel olarak değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin savaş ve savaşla ilgili kavramları yoğun olarak buluş yoluyla

öğrettiği görülmektedir. Kullanılan yöntemler sorulduğunda öğretmenlerin 6'sı "Drama", 4'ü "Empati becerisini geliştirecek etkinliklerle", yine 4'ü "Örnek olay yöntemi" 3'ü "Ev ödevleri" ve yine 3'ü "Beyin fırtınası", 1'i "Tartışma" şeklinde cevap vermişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin "Sosyal Bilgiler derslerinde savaş ve savaşla ilgili kavramları nasıl öğretiyorsunuz?" ve "Sınıf seviyelerine göre hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?" sorularına ilişkin görüşme sonuçlarında birbirine yakın yoğunlukta cevaplar verilmiştir. Yine bunlar içerisinde en yoğun olarak vurgulananlar içerisinde drama yöntemi yer almaktadır. Buna örnek olarak EÖ12'nin ifadesi verilebilir:

Bizde genelde oyun oynanıyor. Ben oyun şeklinde anlattığın için çocuklarda dersin o bölümünü anlamasa bile oyunda rol aldığı bölümü hatırlıyor. Ben bunu yapmıştım diyor mesela siz olsanız derim mesela nasıl düşünürdünüz? Ya da geçmişten anlatacak olursak mesela Pasinler Savaşı'nı anlattık. Bizans ve Türklerin karşılaştığı savaşı anlattık. E şimdi burada yöredeki insanlar Karadenizli Almanya'da biri ile karşılaşıyorsun. Omzun omzuna çarptı. Adam gelerek çarptı ya da sana omuz attı. Adama kızdın "ne vuriysun uşağum?" diye. Adam "Bilmeyrum da. Görmedim da." Diye konuşmaya başladığı anda kızmaya devam eder misin? Etmezsin. İşte Pasinler Savaşı'nda da Bizans'ın safında yer alan Türkler br baktı karşıdaki adamlarda kendileri gibi Türkçe konuşuyor. Kendileri gibi savaşta bağırıyor. O zaman bunlarda bizim gibi Türk deyip hemen o safa geçmiş. Bu şekilde oyunlaştırarak anlatıyoruz.'

Bu örnekten öğretmenlerin bazılarının Sosyal Bilgiler derslerini anlatırken drama yöntemini ve oyun yöntemini kullandıkları görülmektedir. Ders aşamasında ortaya çıkan tarihsel olaylar oyun şeklinde sunulmaktadır. Drama ve oyun yöntemi öğrencilerin ders esnasında kendilerinden bir taraf gördükleri ve derse daha aktif katıldıkları varsayılabilir. Bu durum ise akılda kalıcılığı sağlamaktadır.

Buluş yoluyla öğretim teknikleri içerisinde önemli bir yere sahip olan diğer yöntem empati becerisini geliştirecek etkinliklerin kullanılmasıdır. Öğretmenlerden önemli bir çoğunluk tarafından dile getirilmiştir. Empati becerisini geliştirecek etkinlikler ile öğretim yapan öğretmenlere örnek olarak KÖ1'in açıklaması verilebilir:

Eee benim yaklaşımımın her zaman hani empati kurarak, karşı tarafı da düşünerek, düşünmeye yönelik bir anlatım olduğu için. Savaş kavramını şöyle

anlatıyorum mesela İstanbul'un Fethi'nde Fatih Sultan Mehmet'in ilk önce İstanbul'a direkt saldırmadığını, barış yoluyla teslim edilmesini istediğini, barışçı bir yaklaşım sergilediğini ama şartlar uygun olmadığı için savaştığını; Türk büyüklerinin genellikle sebepler oluşmadan, sorunlar çıkmadan savaşmayacağını anlatıyoruz. Yine Atatürk'ün "Yurtta Barış Cihanda Barış" veya hani "Gerekmedikçe Savaşmak Bir Cinayettir" sözünü vurgulayarak savaşın gerekmedikçe uygun olmadığını vurgulayarak anlatıyorum.

KÖ1'in açıklaması incelendiğinde tarihsel empati kurdurarak öğrencilere barış kavramını öğretmektedir. Empati kurma esnasında da yine öğretmenlerin milli duygular ile kendi tarihi kişilikleri örnek gösterdiklerini görmekteyiz. Burada da biraz daha milli barış ön plana çıkmaktadır.

Buluş yoluyla öğretim teknikleri içerisinde önemli bir yere sahip olan diğer teknik ise örnek olay tekniğidir. Buna örnek olarak EÖ13'ün açıklaması verilebilir:

Fetih, savaş, barış nasıl öğretiyorsunuz derken ben genelde gündelik hayattan örnek vererek insanların hayatını nasıl değiştirdiğini hani istila mesela kelimesinden bakarsak bir yere istila olduğunda vatandaşlar neler yaşıyor yağmalamada neler yapıyor örneklemeler yoluyla birebir gündelik hayattan bu olayı yaşanmışlıklardan örnekler vererek anlatmaya çalışıyoruz.

Örnekte de görüldüğü üzere öğretmenler öğrencilere savaş konularını ve diğer tarihsel konuları anlatırken günlük hayattan örnekler vererek örnek olay yöntemini kullanmaktadır. Örnek olay yöntemini kullanırken de yakından uzağa tekniğini de kullanmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin vurgulamış olduğu ikinci tema savaş ve savaşla ilgili kavramların öğretiminde sunuş yolunun tercih edildiğini göstermektedir. Bu temaya ilişkin öğretmenlerin 7'si "Düz anlatım, Soru-cevap", yine 7'si "Görsel Sunum" şeklinde cevaplamışlardır.

Öğretmenlerin söylemlerinden düz anlatım, soru-cevap yöntemine KÖ5'in açıklaması örnek olarak gösterilebilir: "*Öncelikle yöntemden bahsedelim, yöntemde genelde anlatım ve soru cevap şeklinde gidiyor. Bazen etkinliklerle oluyor.*"

KÖ5'in açıklamasından öğretmenlerin çoğunlukla sözel ifade yöntemlerini kullandığı görülmektedir. Buna ek olarak EÖ11'in açıklaması ile destekleyici niteliktedir: "*Genelde soru cevap anlatım yöntemi ve (beyin fırtınası) beyin fırtınası bir*

de kendisi yani çocuklara şöyle bir soru yönlendiriyoruz siz olsanız ne yapardınız böyle bir durumda. Bu şekilde buldurma yöntemi ile.”

EÖ11’in açıklaması incelendiğinde öğretmenlerin sözel yöntemler kullanmakta olduğunu ve bunu yoğun bir şekilde kullandığını görmekteyiz.

Sunuş yoluyla öğretim yöntemleri içerisinde görsel kullanım yer almaktadır. Buna örnek olarak EÖ2’nin açıklaması verilebilir: “Bunları anlatırken öğrenciye filmler gösteriyoruz, projeksiyonlardan mesela, bunun için Cennetin Krallığı, Fetih 1453 izletmiş olduğumuz filmler. Genelde 7.sınıflarda bunları çok kullanıyoruz.”

Açıklamada da görüldüğü üzere bazı konuların öğretiminde görsel kaynakların kullanıldığı görülmektedir. Yedinci sınıf düzeyinde daha yoğun olduğu da vurgulanmaktadır.

Öğretmen görüşme sonuçlarından Sosyal Bilgiler dersinde savaş konularının öğretiminde genel olarak buluş yolu teması altındaki teknikleri kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerden alınan cevaplar neticesinde savaş ve savaşla ilgili kavramların öğretiminde sunuş yolu teması altında bulunan teknikler de önemli yer kaplamaktadır.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Barış ve Barışla İlgili Kavramların Öğretiminde Hangi Yöntemleri Kullanmaktadır?

Tablo 4

Barış ve Barışla İlgili Kavramları Öğretirken Kullanılan Yöntemler

Tema	Öğretmen Söylemi	f	Toplam
<b>Buluş Yoluyla</b>	Empati becerisini geliştirecek etkinliklerle	6	19
	Örnek olay	4	
	Drama	4	
	Tarihi belgelerin incelenmesi	3	
	Beyin Fırtınası	2	
<b>Sunuş Yoluyla</b>	Düz anlatım, Soru cevap	6	8
	Görsel Sunum	2	

Tablo 4’te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenleri “Barış ve barışla ilgili kavramların öğretiminde sınıf seviyelerine göre hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerini iki farklı tema ile açıklamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları genel olarak değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerin barış ve barışla ilgili kavramları yoğun olarak buluş yoluyla öğrettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 6’sı “Empati becerisini geliştirecek

etkinliklerle” 4’ü “Örnek olay”, yine 4’ü “Drama”, 3’ü “Tarihi belgeler” ve 2’si “Beyin Fırtınası” ile öğrettiklerini açıklamışlardır.

Empati becerisini geliştirecek etkinliklerle ilgili EÖ9’un açıklamaları örnek olarak gösterilebilir:

Çocuğu biraz daha hoşgörü kavramının içerisinde sokmaya çalışıyorsun. Özellikle hoşgörü kavramını verirken altıncı sınıflarda ya da beşinci sınıflarda, özellikle beşinci sınıflarda çünkü biliyorsunuz yani ülkemize gelen Suriyeli insanlar var. Çocuklara karşı bir ırkçı yaklaşımları var. Yani bunlar niye geldi, niye yaptılar mesela aralarına almıyorlar. Bu çocuklardan örnek vererek bu çocuklara öyle davranmamaları gerektiği, onların savaştan kaçıp geldiği. Aynı şeyi mesela diyorum ki size misafir gelse evinize bu şekilde davranır mısınız? diye empati kurdurmaya çalışıyorum. Onu kurduktan sonra evet hocam, haklısınız diyorlar. Ona olabildiğince ama özellikle benim dersimde dikkat ediyorlar.

Yoğun olarak kullanılan diğer bir yöntem ise örnek olay yöntemidir. Buna örnek olarak EÖ2’nin açıklaması verilebilir:

Barış kavramı daha çok örnek olaylar üzerinden değerlendirilir her hangi bir gazetede yayınlanmış bir olay ya da televizyonda çıkmış herhangi bir haber hani daha çok bunlardan faydalanarak yani örnek olaylardan faydalanarak öğretmeye çalışıyoruz. Uyum kavramı mesela en basit öğrenci yanındaki oturduğu arkadaşıyla direk örnek verebiliyoruz. Çünkü sınıflara da genel olarak baktığımız zaman öğrenciler kendi isteklerine göre oturdukları için genelde en yakın arkadaşlarıyla oturuyorlar. Buda öğrencinin kendisine en uygun öğrenciyle yani en uygun kişiyle oturduğunu gösteriyor. Bu da bir direk uyum örneğidir aslında. Bu birbirlerine uygun olduklarını uyum içerisinde olduklarını gösteriyor. Ama bazı öğrenciler birbirlerine zıt kutuplar aslında. Onun karşıtı olarak da bunları da örnek gösterebiliyoruz.’

Öğretmenlerden önemli bir kısmı drama yöntemini kullanmaktadır. Buna örnek olarak KÖ5’in açıklaması verilebilir: *“Seviyelere göre de baktığımızda özellikle altı ve yedilerde zaten canlandırma olabiliyor bazen, olan diyalogları çocukların canlandırmasını sağlıyoruz. Yine genelde anlatım, soru cevap etkinlik şeklinde çalışma kâğıtlarını uygulayarak öğretiyoruz.*

Bu örnekte öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi içerisinde kitap ve konularda bulunan metinlerin kişileri yerine öğrencileri koyarak canlandırma yaptıklarını ve bu sayede kalıcılığı sağlamaya çalıştıklarını görüyoruz. Burada özellikle dikkat çeken diğer bir husus ise canlandırma yönteminin yanında sözel yöntemlerin de tamamlayıcı olarak kullanılmasıdır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin vurgulamış olduğu ikinci tema barış ve barışla ilgili kavramların öğretiminde sunuş yolunun da önemli oranda tercih edildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin 6'sı "Düz anlatım, Soru-Cevap", 2'si "Görsel Sunum" tekniklerini kullandıklarını açıklamışlardır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin vurgulamış olduğu ikinci tema barış ve barışla ilgili kavramların öğretiminde sunuş yolunun da önemli oranda tercih edildiğini göstermektedir. Sunuş yoluyla öğretim teknikleri arasında bulunan ve önemli oranda ifade edilmiş bulunan düz anlatım, soru-cevap tekniğine örnek olarak EÖ10'una açıklaması verilebilir: *"Ben birazcık klasik yöntemciyim, soru -cevap anlatım yöntemi ile gidiyorum. İmkânlarım dâhilinde tamam görsel ifade edebiliyorsun."*

Sözel ifadeler ile kullanılan görsel kullanım yöntemine örnek olarak KÖ6'nın açıklaması verilebilir:

Bunlarla ilgili video izletiyorum mesela Fatih Sultan Mehmet'in işte hoşgörü ile ilgili söylediği sözler var, işte İstanbul'un Fethi'nde söylediği sözler var, işte Bosna için yazmış olduğu ferman var. Onların seslendirilmesi, ondan sonra çeşitli belgesellerde bulunan o kavramları içeren, işte o dönemin insanların yaşayış tarzını anlatan görsellerle destekliyorum.

Bu örnekte de görüldüğü gibi sözel anlatımın yanı sıra görsel materyaller kullanılması daha kalıcı bir öğrenim sağlanmaktadır.

## **Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Savaş ve Barış Kavramlarının Öğretiminde Küresel Etkilerini Nasıl Değerlendirmektedir?**

Tablo 5

## Savaş ve Eğitiminin Küresel Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Öğretmen Söylemi	f	Toplam
Olumsuz	Ülkeler arası politikalar	4	10
	Kavramların öğretimindeki sorunlar	4	
	Programların sübjektif yapısı	2	
Olumlu	Atatürkçülük konuları ve barış yanlısı eğitim	4	5
	Ülkelerin program benzerliği ve çok kültürlülük	1	

Tablo 5'te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenleri savaş ve barış kavramlarının öğretimini küresel etkilerini olumsuz ve olumlu olmak üzere iki farklı tema ile açıklamışlardır.

“Olumsuz” olan tema yoğunluktadır. Bu durum savaş ve barış kavramlarının öğretimini küresel etkilerini Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ağırlıklı olarak olumsuz değerlendirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerden 4’ü “Ülkeler arası politikalar” yine 4’ü “Kavramların öğretimindeki sorunlar” ve 2’si “Programların sübjektif yapısı” şeklinde topluma olumsuz etkileri açıklamışlardır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarının öğretiminde ülkeler arası politikanın topluma olumsuz etkisine KÖ1’in açıklaması örnek olarak gösterilebilir:

Savaş ve barış kavramlarının öğretimini sosyal bilgiler dersindeki öğretime baktığımızda, küresel etki olarak daha çok barışa yatkın barış isteyen bir bireyin yetiştirmeye yönelik olduğunu düşünüyorum. Ama bazı gelinen konularla birlikte barışın gerçekten mümkün olmayacağını, şu an ayrımcılığın olduğuna bazı devletlerin ön plana çıktığını, ister istemez bazı konular içerisinde çocuklar da görüyor biz de anlatıyoruz. Mesela bir Birleşmiş Milletler konusu olduğunda 5 tane daimi üye var ve onlardan biri hayır-evet derse diğerlerinin ne dediğinin önemi yok dediğinde çocukların “Birleşmiş Milletler dünyada barışı huzuru sağlamak için kurulan bir örgüt hocam böyle şey olur mu?” diye orada bile bazı şeyler de barışı sorguladıkları oluyor. Ama genel olarak dediğim gibi hep aynı şeyi söyleyeceğim belki ama tehdit olduğu an ülkemize yönelik, çocuklar hiçbir şekilde barışı düşünmüyor. İlk önce savaşırız sonrasında barışı düşünüyorlar. Tehdide yönelik olarak tavırları değişiyor.



Buradan öğrencilerin dünya üzerinde ülkelerin bazı olaylarda lehine durumlar oluşturmak için uluslararası koşullarda bazı ayrıcalıklara sahip olmasından olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bu ayrıcalık anlayışı öğrencilerin küresel barışa inanmalarını zorlaştırmaktadır. Sonuç olarak ülkeler arasında eşitsizlik savaş ve barış kavramlarının öğretiminde olumsuz etki oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenciler ülkemiz ile ilgili herhangi bir tehdit durumunda ilk olarak savaşmayı tercih etmekte sonrasında barışı tercih etmektedirler.

Öğretmen görüşlerinden savaş ve barış kavramların öğretimindeki sorunların topluma olumsuz etkisine örnek olarak EÖ4'ün açıklaması verilebilir: *“Valla sonuçlar ortada. Yani dünyada savaş ve barış kavramlarının nasıl sonuçlar ortaya koyduğunu görüyoruz. Özellikle Orta Doğu’da tabi ya da İslam, Müslümanların olduğu bütün dünya genelinde ortada. İnsanlar sağında solunda iki balina öldüğü zaman çırpınırlarken çocuklar katlediliyor hiç birinin ruhu duymuyor. Yani bu savaştan - barıştan ne anladıklarını ortaya koyuyor.”*

Açıklamada ülkemizde ve diğer ülkelerde savaş ve barış eğitiminin yeterli olmadığı görülmektedir. EÖ4'ün ifadesinde dünya üzerindeki savaşlar, savaş ve barış kavramlarının öğretimini olumsuz etkilemektedir. Özellikle din ayırımından kaynaklı bir olumsuz etki ortaya çıkmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde ikinci tema savaş ve barış kavramlarının öğretimini küresel etkilerinin olumlu olduğudur. Öğretmenlerden 4'ü “Atatürkçülük konuları ve barış yanlısı eğitimi”, 1 öğretmen ise “Ülkelerin program benzerliği ve çok kültürlülüğü” olumlu etki şeklinde cevaplamıştır.

Bu iki alt başlıktan vurgulama yoğunluğu dikkate alındığında Atatürkçülük konuları ve barış yanlısı eğitimin topluma olumlu etkisi daha dikkat çekicidir. Buna örnek olarak EÖ13'ün açıklaması verilebilir:

Çocuklarda tabi ki olmaz olur mu? Dünyaya bakış açıları değişiyor, çocukları beşinci sınıftan sekizinci sınıfa geldiğinde hele sekizinci sınıfta öğrenci artık daha iyi algıladığı için günlük olan televizyondaki olaylara bakış açısı değişiyor, daha iyi anlıyor, neyin neden yapıldığını da fark ettiği için kendisini de ona göre konumlandırıyor. Basit hamasi söylemlere daha az değer veriyor. Çünkü onun alt yapısını öğrenmiş.

Örnekte de görüldüğü üzere savaş ve barış konuları barışçıl bir tutum sergilenecek bilimsel ve akılcı şekilde öğrencilere aktarıldığında, öğrencilerin olaylara bakış açısı değişmektedir. Öğrenciler olayları daha akılcı ve barışçı ele alınmaktadır. Bu da savaş ve barış eğitiminin etkisini olumlu yöne çevirmektedir.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Savaş ve Barış Kavramlarının Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar Nelerdir?

Tablo 6

Savaş ve Barış Kavramlarının Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar

Tema	Öğretmen Söylemi	f	Toplam
<b>Zorluk Var</b>	Sosyal ortam	5	13
	Programın yoğunluğu	3	
	Öğrencinin yaş düzeyi	3	
	Öğrenci ilgisizliği	1	
	Barışın anlatımında zorluk yaşıyorum	1	
<b>Zorluk Yok</b>	Zorlukla karşılaşmıyorum	5	5

Tablo 6'da görüldüğü gibi "Sosyal Bilgiler öğretmenleri Sosyal Bilgiler derslerinde savaş ve barış kavramlarının öğretiminde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşlerini iki farklı tema ile açıklamışlardır. Bu temalar "zorluk var" ve "zorluk yok" şeklinde ortaya çıkmıştır.

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde "zorluk var" teması daha yoğun vurgulanmıştır. Öğretmenlerin 5'i "Sosyal ortam", 3'ü "Programın yoğunluğu", yine 3'ü "Öğrenci yaş düzeyini" vurgularken 1 öğretmen "Öğrenci ilgisizliği", 1 öğretmen de "Barışın anlatımında zorluk yaşıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Savaş ve barış öğretiminde sosyal ortamın olumsuz etkisine örneklemesi açısından KÖ3'ün açıklaması ele alınabilir:

Ya işte dediğim gibi bazen havada kalıyor, bazen de işte günümüzde barışçı olalım, hoşgörülü olalım medyada görüyor. Ülkemizde yaşanan bu sıkıntıları görüyor. Bu sefer ama öğretmenim siz diyorsunuz ama onlar da bizi öldürüyorlar. İşte ama onlar da şunu yapıyorlar bize silah doğrultuyorlar, masum işte askerlerimiz öldürüyor biz şimdi gene de barışçı mı olalım öğretmenim?

KÖ3'ün açıklamasında da görüldüğü üzere okul ile sosyal ortam arasında savaş ve barışın öğretimi konusunda olumlu bir bağ oluşmamıştır. Öğretmenlerin barış yanlısı eğitime karşılık sosyal ortamda gerçekleşen olaylar savaş yanlısı duyguları

tetiklemektedir. Bunun neticesinde okullarda savaş ve barış konularının öğretiminde sorunlar oluşmaktadır.

Görüşmede Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programın yoğun olması savaş ve barış kavramlarının öğretimi esnasında karşılaştıkları zorluklar içerisinde önemli bir yere sahiptir. KÖ15'in açıklaması buna örnek olarak gösterilebilir: *“Zorluklar nelerdir derken çocuk şimdi çok fazla savaşları anlattığın zaman karıştırıyor olayları birbirine karıştırıyor. Mesela diyelim ki Batı Cephesi savaşını anlatıyoruz beş savaş birbirine karıştırıyor ister istemez orada biraz zorluk yaşıyoruz.”*

Savaş ve barış konularının anlatımında karşılaşılan diğer zorluk ise öğrenci yaş düzeyinden kaynaklanan anlayamama durumudur. Buna örnek olarak EÖ8'in açıklaması verilebilir: *“Bunları az önce de söyledik soyut kavramları daha somut hale getirmek gerekiyor. Daha çok tarihteki olaylardan bahsediyoruz. Maalesef öğrencilerin özellikle yaşları buna müsaade etmiyor. Çevresinde olup bitenlerden habersiz oluyorlar. Dünyadaki olayları, çıkan savaşları komşularımızda olan olayları iyi değerlendiremiyorlar.”*

EÖ8'in açıklamasında da görüldüğü üzere kavramların öğretiminde önemli bir sorun ise öğrencilerin yaş düzeyinden kaynaklanmaktadır. Bunun sebebi ise savaş ve barış kavramlarının soyut olmasıdır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarının öğretimindeki zorluklara ilişkin ikinci tema “zorluk yok” temasıdır. Öğretmenlerden 5'i bu durumu “Zorlukla karşılaşmıyorum” şeklinde ifade etmiştir. EÖ4 ifadesinde öğrenci seviyesine uygun olduğu ve herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını açıklamıştır. Buna ek olarak EÖ11'in açıklaması verilebilir:

Savaş ve barış kavramlarını öğretirken çok fazla bir zorlukla, dediğim gibi neden sonuç ilişkisi içerisinde olayı olduğu gibi anlattığımızdan dolayı karşılaşmıyorum daha doğrusu çünkü olayı neden olmuş sonucunda ne olmuş bu ilişki içerisinde anlatıyorum olduğu gibi anlatıyorum yani müfredatta olduğu gibi anlatıyorum.

Genel olarak öğretmen görüşleri dikkate alındığında önemli bir bölümünün savaş ve barış kavramlarının öğretiminde zorluk yaşadığı görülmektedir. En yoğun olarak Sosyal Bilgiler derslerinde savaş ve barış kavramının öğretiminde öğretmenler, toplumsal ortam ve dünya genelinde yaşanan olaylardan kaynaklı sorunlar nedeniyle

zorlanmaktadır. Bunun yanı sıra programın yoğun olması ve öğrenci yaş düzeyi de önemli sorun kaynağıdır.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Savaş ve Barış Kavramlarının Öğretimine İlişkin Önerileri Nelerdir?

Tablo 7

Savaş ve Barış Kavramlarının Öğretimine İlişkin Öneriler

Tema	Öğretmen Söylemi	f	Toplam
<b>İçeriğe yönelik öneriler</b>	Savaş ve barış kavramı tüm boyutları ile ele alınmalı	5	13
	Sonuçtan ziyade, nedene odaklanılmalı	4	
	Öğrenci seviyesine uygun hale getirilmeli	1	
	Sebepler sonuç ilişkisi iyi kurulmalı	1	
	Dünya barışına ağırlık verilmeli	1	
<b>Tekniğe Yönelik Öneriler</b>	Savaşta ziyade barış kavramına ağırlık verilmeli.	1	7
	Farklı teknikler kullanılmalı.	6	
	Ders saati uzatılmalı	1	

Tablo 7’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenleri “derslerinizde savaş ve barış kavramlarının öğretimine ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerini iki farklı tema altında toplamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış öğretimine ilişkin önerilerinde yoğun olarak içeriğe dönük önerilerde buldukları görülmektedir. 5 öğretmen “Savaş ve barış kavramı tüm boyutları ile ele alınmalı”, 4 öğretmen “Sonuçtan ziyade, nedene odaklanılmalı” şeklinde söylemlerde bulunmuşlardır. Birer öğretmen de sırasıyla “Öğrenci seviyesine uygun hale getirilmeli”, “Sebepler sonuç ilişkisi iyi kurulmalı”, “Dünya barışına ağırlık verilmeli” “Savaşta ziyade barış kavramına ağırlık verilmeli” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda savaş ve barış kavramının öğretiminin ilişkin en yüksek düzeyde vurgulanan diğer öneri ise savaş ve barış kavramı çok boyutluluğu ile ele alınmasıdır. Buna örnek olarak EÖ13’ün açıklaması incelenebilir:

Savaşı yüzeysel geçiyoruz. İşte şu savaş oldu, şu yendi şu kazandı, sonuçları nedir? Eee işte şu toprakları aldı iste şurada öne geçti. İşte vatandaşa ne oldu? Toplumsal boyutunu nerdeyse hiç işlemiyoruz sadece yüzeysel boyutunu söyleyip gidiyoruz başka da bir şansımız yok.

EÖ13'ün açıklamasında da görüldüğü üzere savaş ve barış kavramları Sosyal Bilgiler derslerinde yüzeysel olarak ele alınmaktadır. Bu yüzeysellik derslerde anlatılan tarih konularının sadece siyasi tarih olarak algılanması ve kavramların siyasi boyut üzerinden anlatılmasından kaynaklanmaktadır. EÖ13 ise bu konuda savaş ve barış kavramlarının diğer boyutları ile ele alınarak daha verimli bir eğitim sağlayacağını belirtmiştir. EÖ13'ün açıklamasına ek olarak EÖ4'ün ifadesi destekleyici olarak verilebilir:

Şöyle söyleyeyim yani savaşları yapmışız, birçoğunu da kazanmışız. Barış ortamında nasıl bir barış antlaşması yapmışız veya barış ortamına nasıl girmişiz veya barış ortamını nasıl değerlendirmişiz bu yönde sıkıntılar var. Mesela Almanlar 2. Dünya Savaşına giriyorlar, yeniliyorlar, ağır bir yenilgi alıyorlar ve hemen kendilerini toparlıyorlar. Biz neden toparlayamıyoruz. Barış sürecini niye değerlendiremiyoruz? Bunların açıkça ortaya konması bence geleceğe dair daha emin adımlarla yürümemiz için gerekli.

Savaş ve barış kavramının sadece siyasi boyutunun ezberci bir anlayışla işlenmemesi daha çok toplumsal boyutu üzerinde durarak insanlar üzerindeki etkisinin öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

İçeriğe yönelik öneriler içerisinde sonuçtan ziyade, nedene odaklanılmalı görüşü yoğun olarak vurgulanan ifadelerden biridir. Bunu örneklendirmek için KÖ6'nın açıklaması incelenebilir:

Program içerisinde savaş ve barış şeklinde değil de, kazanan-kaybeden şeklinde değil de ne amaçladığımız ve niçin bunları yaptığımız üzerinde durulmuş olması daha önemli. Yani işte Zigetvar Seferi dedik iyi, hoş, güzel yıllardır herkesin aklında Zigetvar ismi değişik geldiği için söylendi ya da bir Belgrat'ın Fethi söylendi ama biz niye gittik oraya neden oraya gittik de fethetmek istedik bunun üzerine daha da yoğunlaşırsa eğer (Yani daha çok savaş odaklı değil de bunu sosyal ve kültür açısından temele oturtarak gittiğimizde daha mantıklı olur) Tabi tabi evet daha mantıklı olacağını düşünüyorum.

KÖ6'nın ifadesinden olaylar nedenleri üzerinde durulması gerektiği anlaşılmaktadır. Diğer bir değişle savaş ve barış kavramlarının siyasi yönlerinden

ziyade sosyal ve kültürel nedenleri ve sonuçlarının ele alınması gerekmektedir. Bu sayede olaylar daha iyi anlaşılmiş ve kavramlar daha iyi somutlaşmış olacaktır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin vurgulamış olduğu ikinci tema tekniğe yönelik önerilerle ilgilidir. Öğretmenlerden 6'sı "Farklı teknikler kullanılmalı.", 1'i ise "Ders saati uzatılmalı" şeklinde cevap vermiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler derslerinde savaş ve barış kavramlarının öğretimine ilişkin farklı teknikler kullanılmalı görüşü en yüksek düzeyde vurgulanmaktadır. EÖ7'nin açıklaması buna örnek olarak gösterilebilir: "*Ama modern teknikleri kullansak yaşantıyla ilişkilendirsek daha etkili olacağı kesin, düz anlatınca bazen uçup gidiyor, sadece bilgi öğretiyorsun o şekilde sıkıntılı oluyor ama yaşantılara uyarlarsak daha sağlıklı daha kalıcı olabilir.*"

Farklı teknikler kullanılmalı görüşü EÖ7'nin açıklamasına ek olarak KÖ3'ün açıklaması verilebilir:

İşte bunu dediğim gibi mesela çocuklara ortak etkinlikler yaptırılabilir. Keşke imkânlarımız olsa o hoşgörüde olduğumuz gibi ya da toplumsal ilişkiler içerisinde basit gibi gördüğümüz şeyler işte arkadaşına yardım etmek ya da başka kültürden gelen, toplumdaki gelen aileyi ziyaret edip onun yaşantısını görmek zaman zaman. Mesela öğretmen alıp öyle bir çocuğun ailesini ziyarete götürebilir başka bir arkadaşını götürebilir ya da o çocuğu misafir edip kaynaştırmak açısından aslında bireyler arasındaki, öğrenciler arasındaki barış, topluma yayılacak toplumdaki ülkeye yayılacak diye düşünüyorum, dünyaya yayılacak diye düşünüyorum aslında iki çocuğun arasındaki barışı halletmemiz gerekiyor.

Buradan savaş ve barış kavramlarının yaşantıya dayalı öğretim teknikleri ile öğretilmesi gerektiği aksi takdirde öğrenciler üzerinde fazla etki oluşturmadığı sonucu çıkmaktadır. KÖ3'ün ifadesinde de görüldüğü üzere toplum içerisinde okul ve aile ortamında başlayan barış ülkeye ve dünyaya yayılacaktır. Bunun gerçekleşmesi için öğrencinin dâhil olduğu farklı etkinlikler kullanılmalıdır. Anlatım yönteminin bazı durumlarda etkili olmadığı öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır.

## **Sonuç ve Tartışma**

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenlerin savaş kavramını sadece siyasal anlamında kullandıkları görülmüştür. Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer alan “Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk” anlamında kullanılmışlardır. Bu kullanım esnasında milli duygulara bağlı olarak fetihle ilgili savaşlar daha çok vurgulanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri savaş kavramını anlatırken 6. sınıf düzeyinde Türk- Çin mücadelesini, Kürşat ve Kırk Çerisini vurgulamaktadır. 7. sınıf düzeyinde I. Dünya Savaşı ve Cepheleri vurgulamakta, genel olarak tüm sınıf düzeylerinde ise güncel olaylar vurgulanmaktadır. Ayrıca 5.sınıf düzeyinde hiç savaş olayı vurgulanmadığı görülmüştür. Aktaş (2015) yapmış olduğu araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin resimlerinde “Kurtuluş Savaşı” yoğun olarak işlenmiş ve Milli Mücadele’nin Türk eğitim sistemi üzerinde yoğun bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın Aktaş’ın yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmediği söylenebilir.

Barış kavramının anlatılmasında vurgulanan toplumsal tarih ile ilgili olay bulunmamaktadır. Sadece Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer alan “Savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh.” anlamında geçmektedir. Barış kavramı savaş kavramına nazaran daha az yoğun verilmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin genel olarak savaş ve barış kavramının öğretiminde aidiyet duygularının etkisiyle ve karşılıklı bir tavır neticesinde milliyetçi davrandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim şekilleri ile programın öğretim şekli arasında tutarlılık bulunmaktadır. Osmanoğlu’nun (2012) yapmış olduğu araştırmada en fazla çeteleme yoğunluğu %36,65 ile milliyetçilik kategorisinde görülmektedir. Bu durum Türkiye’nin modern ulus-devlet yapısının tabii sonucu olarak açıklanabilir. Burada her iki araştırmada da milliyetçilik unsurunun vurgulandığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde savaş konularının öğretiminde genel olarak buluş yolu teması altındaki teknikleri kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerden alınan cevaplar neticesinde savaş ve savaşla ilgili kavramların öğretiminde sunuş yolu teması altında bulunan teknikler de önemli yer kaplamaktadır. Sosyal bilgiler dersinde barış kavramı öğretilirken yapılandırmacı anlayış çerçevesinde buluş yoluyla öğretim teknikleri

(Empati becerisi, örnek olay, drama) kullanılmaktadır. Bu da öğretmenlerin barış kavramını öğretmede yeterli olabileceklerini göstermektedir. Buna benzer olarak Çelikkaya ve Kuş (2009) yapmış oldukları araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenleri genel olarak tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, gösteri, proje gibi yöntem-tekniikleri her zaman kullandıklarını ifade ederlerken, kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, anlatım ve drama gibi yöntem-tekniikleri ise az kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yöntem ve teknikler arasında birebir tutarlılık söz konusu olmasa da araştırma sonucunda elde edilen yöntem-teknipler ile diğer araştırmada geçen yöntem-teknipler arasında büyük benzerlik bulunmaktadır.

Ülkeler arası yanlı politika ve kavramların öğretimindeki sorunlar savaş ve barış kavramının öğretimini olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü savaş ve barış kavramlarının öğretiminde zorluk yaşamaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde savaş ve barış kavramının öğretiminde öğretmenler, toplumsal ortam ve dünya genelinde yaşanan olaylardan kaynaklı sorunlar nedeniyle zorlanmaktadır. Bunun yanı sıra programın yoğun olması ve öğrenci yaş düzeyi de önemli sorun kaynağıdır. Öğretmenler savaş ve barış kavramı tüm boyutları ile ele alınmalı ve bu boyutlar farklı teknikler ile öğrenciye sunulmalı şeklinde öneride bulunmuşlardır.

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarının öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Gelecekte konuyu daha detaylı inceleyen uygulamalı ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Aktaş, Ö. (2015). 5-10. Sınıf öğrencilerinin savaş ve barış kavramına yükledikleri anlamların resimler yoluyla incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4 (2), s.64-86.
- Aktaş, Ö. (2014a). ABD tarih ders kitaplarında savaşların anlatım tarzı üzerine değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (27), s.187-201.



- Aktaş, Ö. (2014b). Ortaöğretim öğrencilerinin barış ve savaş kavramına yönelik görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (1), s.65-124.
- Aktaş, Ö. (2013a). Ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan barış ve anlaşmalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 2 (2), s.78-107.
- Aktaş, Ö. (2013b). Tarih ders kitaplarında savaş konularının anlatımı üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (14), s.69-106.
- Aktaş, Ö. ve Özmen, A. (2013). Savaş kavramı üzerine üniversite öğrencilerinin görüşleri (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), s.37-55.
- Aktaş, Ö. ve Safran, M. (2013a). Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış kavramı ile ilgili düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1587-1619.
- Aktaş, Ö. ve Safran, M. (2013b). Evrensel bir değer olarak barış ve barış eğitiminin tarihçesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), s.131- 150.
- Aktaş, Ö. (2012). *Tarih eğitiminde savaş ve barış: ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerinin ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpargu, M., Şahin, E. ve Yazıcı, S. (2009). Tarih öğretimi ve barışa katkıları. *International Journal of Social Inquiry*, 2 (2), s.199-214.
- Apaydın, Ç. ve Aksu, M. (2012). Öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), s.107-130.
- Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2014). Barışa yönelik tutumlar ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), s. 25-39.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), s. 741-758.

- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demir, S. (2011). Türkiye’de barış eğitimine bakış: tanımlar, zorluklar, öneriler: nitel inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2011(4), s. 1727-1745.
- Deveci, H., Yılmaz, F., ve Karadağ, R. (2008). Pre-Service teachers’ perceptions of peace education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, s. 63-80.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. (İkinci Baskı). Ankara: Siyasal Kitap Evi.
- İmamoğlu, H.F. ve Bayraktar, G. (2014). Türk ve macar üniversite öğrencilerinin barış kavramına ilişkin algılarının karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, (1), s. 20-44.
- Keçe, M., Doğan, C. ve Taş, M. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde barış eğitimi: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (II), s. 1432-1468.
- Kıncal, R.Y. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (İkinci Baskı). Ankara: Nobel.
- Kurtoğlu, A. (2009). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının sosyal kavramlar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Levy, G. (2014). Is there a place for peace education? Political education and citizenship activism in Israeli schools. *Journal of Peace Education*, 11(1), s.101-119.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://programlar.meb.gov.tr> adresinden 15 Eylül 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Oruç, Ş. (2006). Ders kitaplarında savaş olgusu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (3), s. 9-29.
- Osmanoğlu, A.E. (2012). *Türkiye cumhuriyeti ve mısır arap cumhuriyeti sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, C. (2007). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem A.
- Safran, M. ve Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; türkiye’de tarih ders kitaplarında yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, s. 11-26.
- Şentürk, M. (2014). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan karikatürlerin hedef kavramların öğretilmesine ve öğrenci tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ulusoy, A. (2009). *Eğitim olgusunun kültürlere göre biçim alışları ve olgunun özelliğinin felsefi dayanakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (13), s.102-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Seçkin.

## **Extended Summary**

### **Purpose**

It is important to teach the concept of war and peace in suitable way since they are the important elements of history. These concepts are given in each level of education from primary education to the higher education. In primary education, they are mostly given in social studies lesson but in secondary education, history lessons are taken a significant part of teaching of these concepts. There are a lot of research on the place of the concepts of war and peace in education. Some of them are based on the students’ opinions and textbooks. The others consider these terms as part of teaching history. There are also some research about peace and peace education. However, there is not any study based on the teaching of the war and peace concepts in social studies courses. Therefore, the primary purpose of this study is to evaluate

social studies teachers' opinions on teaching war and peace concepts in their lessons. The following questions are sought in the research:

1. Which events do social studies teachers highlight as they teach the concepts of war and peace according to their class level?
2. How do social studies teachers give the sides of war and peace during the teaching of these concepts?
3. Which methods do the social studies teachers use in teaching the concepts of war and peace?
4. How do social studies teachers evaluate the global impact of teaching the concepts of war and peace?
5. What are the difficulties that social studies teachers have faced in teaching the concepts of war and peace?
6. What are the suggestions of social studies teachers about teaching the concepts of war and peace?

## **Method**

In this study phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, was used. The phenomenolog approach also known as phenemonology includes topics such as events, phenemona, experiences, insights, or attitudes that we frequently encounter in our daily lives but which we cannot fully explain. In the determination of the participants, easily accessible sampling is used. The study group consisted of 15 teachers that worked in middle schools from Sakarya in 2014-2015 academic years. The semi-structured interview form, developed by the researchers, was used to collect data. In the teacher interview form the questions were prepared by considering the 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> garde curriculum and textbooks. The prepared questions rearranged considering the opinions of the experts and piloted before the teacher interviews. The data obtained through the interview were evaluated via descriptive analysis.

## **Results and Discussion**

According to the results based on the opinions of social studies teachers the most emphasized topics for teaching the concepts of war and peace are Turkish-

Chinese struggle, Kurshad and his forty soldiers, Dandananakan, Bedir, Uhud in 6th grade; World war I, Conquest of Istanbul in 7th grade; current issues in general level.

Most of the Social studies teachers mention that they emphasis national emotions during the teaching of the war and peace concepts. So they could not be objective while giving the sides of the war.

They use mostly the discovery teaching techniques such as drama, case study, brainstorming and discussion in teaching the war and peace. Inequality among countries has a negative effect on the teaching of the concepts of war and peace. In addition, students prefer to fight in the event of any threat to our country and prefer peace afterwards. Problems in the teaching of bilateral policies and concepts negatively affect the teaching of the concepts of war and peace. They face many difficulties such as social environment, curriculum and students' age levels. For solution of the problem, they recommend the concepts of war and peace be mentioned in every term. The others also say that peace should more mention than war.

## **Conclusion**

Social studies teachers stated that while teaching war, mostly political events are emphasized and while teaching peace no events are emphasized. While teaching both subjects, influenced by their nationalist emotions, they act subjective. They also stated that while teaching the terms wars and peace, they mostly use discovery-learning strategies but while doing so they have some difficulties because of international politics, the social environment and the problems arising from the events around the world. At the end of the research, it was concluded that it is necessary to approach these terms from all dimensions and those should be taught to students through different methods.

**PROF. DR. PETER BURKE ile RÖPORTAJ<sup>1</sup>**

Sibel YALI\*



Profesör Peter Burke (1937), Cambridge Üniversitesi'nden emekli öğretim üyesidir. Kültürel tarih konusunda yaptığı araştırmalar ile uluslararası üne sahip bir akademisyendir. Burke, bazıları Türkçeye çevrilmiş “*Tarih ve Toplumsal Kuram*”, “*Avrupada Rönesans: Merkezler ve Çeperler*”, “*Tarihin Görgü Tanıkları*”, “*Annales Okulu: Fransız Tarih Devrimi*” gibi birçok kitabın yazarıdır. Son yıllarda Erken Dönem Modern Avrupa’da yapılan tarih kitabı çevirilerine, özellikle de 1500-1750 döneminde yapılan Hollandaca çevirilere odaklanmıştır.

**SY. Biz, sizi Tarih Profesörü olarak tanıyoruz. Ancak siz hem bir sosyolog, kamu bilimcisi, kültür tarihçisi hem de bir dilbilimcisiniz... Uzmanlık alanı bu denli geniş olunca, spesifik bir alan hakkında sorular yöneltmek oldukça güçleşiyor. Bu uzmanlıklar hakkında bize biraz bilgi verebilir misiniz? Sizce sosyal bilimlerde bir problem olan disiplinlerarası bölünme sorununun üstesinden gelmek mümkün mü?**

<sup>1</sup> Bu röportaj, 5 May 2017 tarihli e-posta yazışmalarından derlenmiştir.

\* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrupa Birliği Anabilim Dalı, E-posta: [ataman\\_si@yahoo.com](mailto:ataman_si@yahoo.com)

PB. Oxford'da bir öğrenci olduğumdan beri ki orada tarih alanında 3 yıl geçirdim, diğer disiplinlerle, özellikle de tarihin 'komşuları' ile ilgilendim. Eskiden felsefe, sosyoloji ve edebiyat üzerine dersler ve seminerlere katılırdım. Sussex Üniversitesi 1961'de disiplinlerarası bir programla kurulduğunda oraya bir iş başvurusunda bulundum ve 1962'de bireylerin disiplin sınırlarını aşmaya teşvik ettiği bir ortamda öğretime başladım. İlk üniversite dersim Freud'du ve mesleğe başladığım ilk yılda öğrencilerime sosyolojiye ve tarih öğrettim. O yıllarda sosyal bilimler arasındaki bazı bölümler, özellikle sosyoloji ve antropoloji arasındaki ayrışma yapay olmaya başlamıştı. Antropolog bir arkadaşım Alan Macfarlane, 'Sosyoloji ve Tarih' (1980) başlıklı bir kitap yayınladığımda, bunun 'Antropoloji ve Tarih' adıyla eşit derecede iyi olabileceğini söylediğini hatırlıyorum.

**SY. Bir tarihçi olarak hangi dilleri okuyup yazabilmektesiniz?**

P.B. Konuştuğumdan daha fazla dilde (Latince, Almanca, Hollandaca, Danimarkaca, İsveççe ve Norveççe) okuyabilmekteyim ancak Fransızca, İtalyanca, Portekizce ve gerekirse İspanyolca konuşabiliyorum ve (bu lisanlarda ders verebilmekteyim).

**SY. Tarihçilik açısından, mesleğe girmeye nasıl karar verdiniz? Bununla ilgili faktörler nelerdi?**

PB. Yaklaşık yedi yaşındayken anneme, büyüdüğümde tarih profesörü olmak istediğimi söyledim. (Aslında) o tarihte profesörlerin ne yaptıklarını tam olarak bilmiyordum. Onların ders anlatıyor, kitap yazıyor olduklarını düşünüyordum. Her neyse, tarihteki ilgim askerlerle oynamaktan kaynaklandı. Biri bana eski bir kitap verdi, Edward Creasy'nin "Dünyanın On Beş Belirleyici Savaşı (1851). Kitabı okumadım, ancak kitaptaki diyagramları bu savaşları yeniden canlandırmak için kullandım. Bu oyunlar, armacılık ve zırhcılık alanları ile gotik mimari ve askeri tarih konularında bende bir merak uyandırdı. Lise döneminde, bir ortaçağ tarihçisi olacağımı düşünüyordum. Ancak Oxford'a gittiğim zaman öncelikle Rönesans dönemi üzerinde durmaya karar verdim. Bu karar, o tarihlerde Oxford'da sanat tarihi dersi bulunmayışından kaynaklanıyordu (1957). Sanat Tarihi "özel bir alan olarak", İtalyan Rönesansı alt başlığında tarih derslerinin seçmeli bir parçasıydı.

**SY. Kitaplarınızdan birinde "sosyalist tarihçi değilim ve sosyalist tarihe inanmadım" diyorsunuz. Bir tarihçi olarak felsefenizi disiplin çerçevesinde nasıl tanımlıyorsunuz?**

PB. Aslında 1973 yılındaki Tarih Atölyesi toplantısında bu konuda şunları söyledim: 'Ben bir sosyalistim ve tarihçiyim ancak sosyalist bir tarihçi değilim'. Mesele şu ki ben dün olduğu gibi bugün de (polyphonic history) 'çok sesli tarihe' inanıyorum. Bu görüşe göre bir tarihçinin ödevi çalıştığı dönemin tüm bakış açılarını temsil edebilmesidir. Bu bakış açıları günümüz insanına tuhaf ya da kabul edilemez gelse dahi tarihçi bu sesleri dillendirebilmelidir. Bunu benim tarih felsefem olarak adlandırabilirsiniz!

**SY. Aslında "polifonik tarih" için Türkçede bir karşılık yok. Bunun için bir tanımlama yapabilir misiniz?**

PB. 'Polifonik tarih' ile farklı seslerin duyulmasına veya metaforun bu seslerden görülebilmesine olanak tanıyan, geçmişi farklı bakış açıları ile anlatan bir duruşu kastediyorum. Örneğin, bir iç savaş tarihi anlatımı, çatışmanın her iki taraftan görülebilen şekliyle okuyucularına aktarılabilirdir.

**SY. Kitaplarınızdan, kültürel tarihle ilgilendiğinizi / kültür tarihçisi olduğunuzu biliyoruz. Kültür tarihine bir dönüş olduğuna inanıyor musunuz? Bu tarihçilik açısından farklı bir konu mu?**

PB. Öğrenci olduğumdan beri gerçekten de kültürel bir 'dönüş' var. Oxford'ayken siyasi tarih egemendi, ekonomik tarih yeni ve heyecan verici bir alternatifti, toplumsal tarih sadece yeni başlamıştı ve kültür tarihi Rönesans'taki 'özel konuyla' sınırlıydı. Kendime kültür tarihçisi olarak baktığım 1960'lı yıllarda, insanlar bunu biraz garipsediler, bu konudaki yorumlarımı tuhaf buldular. Bugün, birçok akademik tarihçi iş tanımında kültür tarihçisi olduğunu dile getiriyor.

**SY. Bize kültürel tarihin hangi formları üzerinde çalıştığınızdan bahsedebilir misiniz?**

PB. Kültür tarihinin üç ana biçimini de uygulamaya çalıştım. "Rönesans İtalya'sında Kültür ve Toplum" (1972) 'üst' bir kültüre ait bir toplumsal tarihtir. "Erken Dönem



Modern Avrupa'da Popüler Kültür" (1978), 'alt' kültürü incelemiştir. Erken Dönem Modern İtalya'nın Tarihsel Antropolojisi (1987), gündelik hayatı incelemektedir.

**SY. Akademik tarih ile kültürel tarih arasındaki ilişki hakkındaki görüşlerinizi alabilir miyim?**

PB. 'Kültür' terimi gibi, 'kültür tarihi' de çeşitli anlamlara sahiptir. Bir uç noktada kültür tarihi sanat, edebiyat, müzik, felsefe ve bilim tarihine atıfta bulunur. Bu bağlamda Fransız ve İtalyan kültürlerinin bir parçası şeklinde görülebileceği fikriyle özdeşleşerek resim ve müzik gibi alanların özel tarihi olarak karşımıza çıkabilir. Bu tür tarih farklı bir konuya sahiptir. Diğer uç noktada ise antropologun kültür kavramı hemen hemen 'toplum' ile eşanlamlıdır. Bu tür kültürel tarih neredeyse her şey dâhil bir alandır ve sadece 'tarih'tir.

**SY. Tarih disiplini çerçevesinde gözlemlediğiniz eğilimler nelerdir? Ve bunlara etkileriniz?**

PB. Zamanımdaki trendlere gelince, 1957'den bugüne, 60 yıl, ilk önce sosyal tarihin Marksizmle bağlantılı yükselişi, ikincisi özellikle 1980'lerden itibaren kültür tarihinin yükselişi, üçüncüsü gezegenin geleceği ile ilgili endişelerle bağlantılı olarak küresel tarihin yükselişini görüyorum. Kişisel olarak Marx, Burckhardt ve Braudel'den etkilendim. Diyebilirim ki hepsi 50'lerin sonlarında ve 60'lı yılların başındaydı. Toplumsal tarih için Marks; kültürel tarih için Burkhardt; Braudel'in insan faaliyetleri ile bağlantılı "bütüncül" tarih anlayışı için Braudel (ve genel olarak Annales grupları).

**SY. Trendler doğrultusunda ortaöğretimde tarih eğitiminde değişime gidilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Evet, ise önerileriniz nelerdir?**

PB. Bugün tarihin dünyanın farklı yerlerinde nasıl öğretildiğinden emin değilim - Londra, İstanbul, Pekin, vs. Fakat tarihin nasıl öğretilmesi konusunda oldukça eminim. Öncelikle, gelecekteki dünya vatandaşlarını eğitmek için vurgulanan tarih, ulusal değil küresel olmalıdır. İkinci olarak, tarih eğitimi, eleştirel olmalı, önyargı, propaganda ve etnosentrizmi (mümkün olduğunca) önlemek için yorumlama farklılıklarına ve bu yorumlamaların temellerine vurgu yapmalıdır.

**SY. Osmanlı İmparatorluğu ile ilgili bir soru sormak istiyorum. Acaba “Avrupa tarihi ile Osmanlı tarihi iki paralel tarihtir; Bu nedenle iki dünyanın tarihi karşılaştırmalı olarak incelenmelidir” görüşüne katılıyor musunuz? Cevabınız evet ise alan öğrencileri için görüşlerinizi alabilir miyim?**

PB. Karşılaştırmalı tarih meraklısı biri olarak (ki böylesi tarih mekân ve dönemlerin benzerlikleri kadar farklılıkları da araştırmaktadır) bu çalışmaların açıklamalar için nispeten sağlam bir temel oluşturduğuna inanıyorum. Osmanlı İmparatorluğu ile Habsburg İmparatorluğu arasındaki karşılaştırmaların gerçekten yararlı olduğunu düşünüyorum, Ancak Batı Akdeniz'in tarihini Doğu Akdeniz'inki ile kıyaslamak ve Osmanlı İmparatorluğu tarihini, Safevi ve Babür imparatorluklarıyla karşılaştırmak da iyi bir fikirdir. Tek bir 'doğru' karşılaştırma yoktur, ancak bir takım yararlı karşılaştırmalardan söz edilebilir.

**SY. Disiplinin veya mesleğin geleceği hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğrenciler ve öğretmenler için herhangi bir öneriniz var mı?**

PB. Geleceğe bakarsak, en azından yakın gelecek, bazı yeni trendlerin devam edeceğini göstermektedir. Bir: yazılı geçmiş önemini kaybedecek, TV'de sunulan ve diğer görsel araçlarla desteklenen tarih daha fazla değer kazanacaktır. İki: tarihçi, sayısallaştırılmış materyali daha fazla kullanacak ve daha önce olduğundan daha fazla veriyi, özellikle niceliksel veriyi incelemesi gerekecektir. Üç: tarihin kapsamı genişlemeye devam edecek: daha fazla küresel ve çevre tarihi çalışmaları üzerinde durulacaktır. Homo Sapiens dışındaki insanlara daha çok ilgi duyulacaktır (Yuval Noah Harari'nin kitabına bakınız). “Büyük Tarih” anlatısı ile Big Bang ve ötesine duyulan ilgi artacaktır (David Christian vs.). Böylesi bir eğilim tarih anlatısını “insanlık tarihinden” hayvanlar ve makineler de dâhil olmak üzere “insanlık dışı tarihe” doğru yöneltecektir. Geleceğe doğru ilerlediğimizde tarihçiler - öğrenciler ve öğretmenler de dâhil olmak üzere - geçmişini yeni yollarla görecekler!

**SY. “Büyük Tarih” ilginç bir tema. Bu tema ulusal ve dini anlatıdan oldukça farklı. Sizce tarih eğitimi için sponsorluk yapılması mümkün mü?**

PB. Sponsorluk harika bir fikir olabilir, ancak bunun mümkün olup olmadığını bilmiyorum. Öğretmenlerin dünya tarihi konularında eğitim almaları gerekir. Milli tarihin eğitsel nedenlerden ziyade siyasi gerekçelerden dolayı birçok hükümet tarafından halen tercih edildiğini düşünüyorum!

**SY. Yeni çalışmalarınız hakkında bize bilgi verebilir misiniz?**

PB. Geçtiğimiz aylarda, “Tarih Bilgisinde Sürgünler ve Gurbetçiler”<sup>2</sup> adlı bir kitabı bitirdim. (Kitap, ünlü Auerbach gibi 1933'te Türkiye'de çalışan Alman bilim insanlarını de içeriyor). Şu sıralar Avrupa ve Amerika'da 1500 ile 2000 yılları arasında yaşamış âlimlerin kültürel tarihi üzerinde çalışıyorum. Amacım, bu kişilerin yaşadıkları dönemin şartlarına göre nasıl ihtisas yapabildiklerini anlamak üzeredir.

**SY. Sayın Profesör ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.**

---

<sup>2</sup> Çeviri bana ait.

## INTERVIEW<sup>3</sup> with PROFESSOR PETER BURKE<sup>4</sup>

Sibel YALI\*

**SY. You are a Professor of History. However, you are a sociologist, a public scientist, a cultural historian, a linguist... These multi-fields areas would make asking specific questions difficult about one particular area. Could you give us some information about these topics...? Do you think to overcome the interdisciplinary division problem is possible in social sciences?**

PB. Ever since I was a student at Oxford, where I spent 3 years in the study of history, I have been interested in other disciplines, especially history's 'neighbours. I used to attend lectures and seminars on philosophy, sociology, literature. When the University of Sussex was founded in 1961 with an interdisciplinary programme, I immediately applied for a job there, and began teaching in 1962, in an environment in which individuals were encouraged to cross-disciplinary boundaries. My first university lecture was about Freud, and in my first year of teaching, I taught sociology as well as history. Some divisions between the social sciences have become artificial, notably the one between sociology and anthropology. I remember that when I published a little book entitled 'Sociology and History' (1980), an anthropologist friend, Alan Macfarlane, remarked that it could equally well have been entitled 'Anthropology and History'.

**SY. I also wonder the languages you read as an historian..**

I read more languages than I speak (including Latin, German, Dutch, Danish, Swedish and Norwegian) but I only speak (give lectures) French, Italian, Portuguese and, if necessary, Spanish.

---

<sup>3</sup> This interview was an e-mail correspondence, 5 May 2017.

<sup>4</sup> Emeritus Professor. He is considered as an important name in social and cultural history as well as early modern European history.

\* İstanbul University, Social Sciences Institute, Department of European Union, E-mail: ataman\_si@yahoo.com

**SY. In terms of history itself, how you decide to come into the Profession? What were the factors involved in that?**

PB. When I was about seven years old, I told my mother that when I grew up I wanted to become a professor of history. I am not sure what I then thought that professors of history did, I think giving lectures and writing books. Anyway, my interest in history grew out of playing with soldiers. Someone gave me an old book, Edward Creasy's *Fifteen Decisive Battles of the World* (1851). I did not read it through but I used the diagrams to re-enact historic battles. That led to an interest in arms and armour, in heraldry, in Gothic architecture and in military history. At school, I thought, I would become a medievalist, working on the 14<sup>th</sup> century, but by the time I went to Oxford I had decided on the Renaissance, mainly because of the art (there was no degree course in art history at Oxford at this time, 1957, but there was an optional 'special subject' on the Italian Renaissance as part of the history course).

**SY. One of your books you say, "You were not a socialist historian and not believed in socialist history". As an historian, how do you define your philosophy in the frame of discipline?**

PB. Actually, I said more or less this at a meeting of History Workshop around 1973: 'I am a socialist and a historian but not a socialist historian'. The point is that I believed – and still believe – in 'polyphonic' history: that is, I think it the duty of the historian to represent all the viewpoints in the period that he or she studies, however odd or repellent they may seem to us today. You might call this my philosophy of history!

**SY. Actually there is no Turkish word for the 'polyphonic' history. I was wondering how you could define it?**

PB. By 'polyphonic' history, I mean an account of the past that allows different voices to be heard, or to change the metaphor from sound to sight accommodates different points of view. For example, a history of a civil war should allow readers to understand the way in which the conflict was seen from both sides.

**SY. From your books, I know that you were/are interested in cultural history. What do you think that there has been a turn towards cultural history? Is it a distinct subject matter?**

PB. There has indeed been a cultural 'turn' since I was a student. When I was at Oxford, political history was dominant, economic history was a new and exciting alternative, social history was just beginning and cultural history was more or less confined to the 'special subject' on the Renaissance. In the 1960s, when I called myself a cultural historian, people gave me an odd look as if I was some kind of eccentric. Today, many academic historians claim that job description.

**SY. Meanwhile what forms did you practice of the cultural history?**

PB. I have tried to practice all three main forms of cultural history. *Culture and Society in Renaissance Italy* (1972) was a social history of 'high' culture. *Popular Culture in Early Modern Europe* (1978) was a study of 'low' culture. *Historical Anthropology of Early Modern Italy* (1987) discussed everyday culture - how to walk, drink, speak, insult people, etc.

**SY. May I have your views on the relationship between academic history and cultural history?**

PB. Like the term 'culture' itself, 'cultural history' has a variety of meanings. At one extreme it refers to the history of art, literature, music, philosophy, science – that is the old meaning, linked to the idea that the 'special' histories of painting, music etc can be linked by viewing them as part of French culture, Italian culture, etc. This kind of history has a distinct subject matter. At the other extreme is the anthropologist's concept of culture as virtually synonymous with 'society'. This kind of cultural history is almost all-inclusive, just 'history'.

**SY. The discipline in general I wonder if you had any reflections, over the period of your career as to trends that you might have observed? And your influences?**

PB. As for trends in my time, let us say from 1957 to now, 60 years, the first was the rise of social history, linked to Marxism, the second was the rise of cultural history,

especially from the 1980s onwards, and the third and fourth, both in progress, are the rises of global history, linked to globalization, and environmental history, linked to worries about the future of the planet. As for my personal influences, to simplify I would say Marx, Burckhardt and Braudel, all of whom I encountered in the late 50s and early 60s. Marx for social history, Burckhardt for cultural history, Braudel (and the Annales group in general) for what Braudel called 'total' history, linking all human activities.

**SY. Do you think that the changes are necessary in the way in which history in high schools was taught? If yes, what are your suggestions?**

PB. I am not sure how history is taught today in different parts of the world – London, Istanbul, Beijing, etc. But, I am rather more certain about how history should be taught. In the first place, to educate future world citizens the history emphasized should be global rather than national. In the second place, the history should be critical, emphasizing differences of interpretation and the bases for these interpretations, in order to avoid (so far as is possible) bias, propaganda and ethnocentrism.

**SY. One specific question about Ottoman Empire. Do you agree with the idea that “*Ottoman history with European history is two parallel histories; for this reason the history of the two worlds should be studied comparatively*”. If yes, may I have your comments for the major and PhD students in history?**

PB. I am an enthusiast for comparative history (looking for differences as well as similarities in both places and periods), since this is a relatively firm basis for explanations. Comparisons between the Ottoman Empire and the Habsburg Empire are indeed useful, but it is also a good idea to compare the history of the Western Mediterranean with that of the Eastern Mediterranean, and to compare the Ottoman Empire with the Safavid and Mughal empires. There is no single 'correct' comparison, but a number of useful comparisons.

**SY. What do you think on the future of the discipline, or indeed of the profession? Do you have any suggestion for the students and the teachers?**

PB. Looking into the future, at least the near future, means guessing that some recent trends will continue. One: written history will become less important in comparison to history presented on TV and by other visual means. Two, historians will make increasing use of digitized material, allowing them to examine more data, especially quantitative data, than before. Three, the scope of history will continue to widen more global and environmental history; more interest in humans other than Homo Sapiens (see the book by Yuval Noah Harari); more concern with 'Big History', from the Big Bang onwards (David Christian, etc); more interest in 'non-human history', including animals and machines. As we move into the future, historians – including students and teachers – view the past in new ways!

**SY. Big history is an interesting subject and much more different from national and religious narrative. Do you think a sponsorship for history education is possible?**

PB. Sponsorship would be a great idea but I do not know if it is possible or not. The teachers would need to be trained in world history. However, I think many governments prefer national history for political rather than educational reasons!

**SY. I was wondering you could give us some brief information about your recent works.**

PB. I recently finished a book called Exiles and Expatriates in the History of Knowledge, 1500-2000 (it includes the German scholars who worked in Turkey after 1933, like the famous rich Auerbach). Now I have begun working on the cultural history of polymaths, once again in Europe and the Americas from about 1500 to about 2000, the challenge is to understand the survival of polymaths in an age of increasing specialization.

**SY. Thank you for this interview.**





Yayın Kritiği:

## 2017 TASLAK TARİH 9-10-11, TÜRK KÜLTÜR ve MEDENİYET TARİHİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ELEŞTİRİSİ

Ahmet ŞİMŞEK\*

### Giriş

MEB 2005 ilköğretim programlarını desteklemesi için ortaöğretimde program güncellemesine gidilmiş, 2007-2012 arasında lise tarih öğretim programları da yenilenmişti. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde geliştirilen ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programının lisedeki devamı olarak Tarih 9-10 ve Çağdaş ve Türk Dünyası Tarihi dersi programı geliştirilmişti. 11. Sınıf İnkılap Tarihi dersinin mantalitesi ve amacı korunarak, içeriği yine Atatürk'ün ölümüyle bitirilmek üzere, biraz daha etkinlik temelli ortaya çıkmıştı. Aradan geçen zaman zarfında tarih programlarıyla ilgili uygulamada bazı sorunlar belirse de genel olarak kısmen yapılandırmacı yeni yaklaşımla hazırlanan program, öğretmenlerce büyük ölçüde anlaşılmıştı. Buna rağmen etkinlik temelli ders işleme durumunun, gerek öğretmenlerin öğretim alışkanlıkları gerekse YGS, LYS gibi merkezi bir sınava hazırlanan öğrencilerin beklentileri gibi sebeplerden dolayı, yine arzu edilen düzeyde gerçekleşmediği bilinmektedir (Öztürk, 2009; Özkan, 2011; Akıncı, 2011; Dinç, 2011; Aktekin & Ceylan, 2012; Turan, 2015). Buna hükümetin son iki yıldır yoğunlaştığı görülen “yeni bir eğitim felsefesi” gibi söylemler eklenince yeni bir tarih öğretim programının geliştirilmesi için çalışmalara başlandı. 2013 ve 2014'te TUBİTAK merkezli başlanan ve akım kalan tarih

---

\* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, HAY Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, E-posta: [ahmet.simsek@istanbul.edu.tr](mailto:ahmet.simsek@istanbul.edu.tr)

program geliştirme çalışmaları dışında, 2015 yılında başlatılan ve 2016 yılında taslak olarak paylaşılan Tarih Öğretim Programı geliştirilmiştir. Ancak program; özellikle dili, bazı uç kazanımları ve 10. sınıftaki aşırı yoğun içerik durumu gibi nedenlerle çok fazla eleştiriye (Şimşek, 2016) uğradığı için geri çekilmiş, MEB'in tabiri caizse "kapalı devre" gerçekleştirdiği "program geliştirme çalışmaları" (daha çok sadeleştirme mi demeli?) neticesinde düzenlenerek bugünkü 2017 Taslak Tarih Programına dönüştürüldüğü görülmüştür.

En son Memursen'in bir açık oturumla duyurduğu "müfredat reformu" söylemleriyle, MEB'in geliştirdiği ve kamuoyuyla paylaşımına açtığı eğitim programlarının güncellenmesi çalışmaları aynı zamanda gerçekleşmiştir. Programlarda özellikle "Evrin Kuramı"nın yer almaması ve Atatürk'le ilgili konuların azaltıldığı iddiaları, gerçekçi bir inceleme ve eleştiri yerine, toplumsal kamplara bölünmüş "kanonik" bazı tartışmaları doğurmuştur. Oysa Türkiye'nin ihtiyacı olan kamplaşmış bir tartışma ortamından ziyade, geleceğimiz olan çocuk ve gençlerimizin iyi yetişmeleri için nelerin eksik/tam, nelerin gereksiz/gerekli, nelerin yanlış/doğru, nelerin uygunsuz/uygun, nelerin eski/yeni olduğunun ortaya koyulmasıdır.

Bu çalışmada MEB tarafından Ocak 2017'de, öneri alınmak üzere taslak olarak kamuoyuyla paylaşılan Tarih Dersi Öğretim Programları (TTP-2017) incelenmiştir. İncelemede, programlar için dört temel unsur olarak kabul edilen, *amaçlar*, *içerik*, *öğrenme-öğretme yaşantıları*, *ölçme-değerlendirme* ayrı ayrı işlenmiştir. TTP-2017 değerlendirmesi için kullanılan ölçütler, öğrencilerin seviyesine uygunluk, tutarlılık, gereklilik, uygulanabilirlik olmuştur.

### **Taslak Tarih Öğretim Programlarının (2017) Temel Felsefesi ve Amacı**

Bu başlıkla, programın girişinde bir anlamda gerekçesi sunulmaya çalışılmıştır. Dile getirilen "tarihsel düşünme becerileri", "tarihe bütüncül yaklaşım", "sosyal bilimlerin farklı dallarının perspektif ve terminolojisinden yararlanma", "öğrenenlerin aktif ve öğrenci merkezli", "tarihi bilginin yapılandırılması" tarih öğretiminin çağdaş ilke ve yaklaşımları açısından son derece uygun görünmektedir. Ancak TTP-2017'te belirtildiği gibi "Öğrenciler kavramlardan hareketle olgulara ulaşmalıdır" (s.4) önerisi son derece sorunludur. Zira tarihteki her bir olgu biriciktir. Kavramları önce belirlemek ve sonra olguları buna uygun seçmek, tarih eğitimini indoctrinate (aşılama) biçime

sokacaktır. Yıllardır Türkiye'deki *İnkılap Tarihi* derslerine ilişkin ana sorunlardan biri budur. "Kavramlardan hareketle olguların öğretilmesi yerine olgulardan hareketle kavramların öğretilmesi" tarih öğretimi için çok daha uygun görünmektedir.

Diğer yandan "Program temalarla ilgili temel kavram, olgu ve genellemeleri ön plana çıkarmaktadır" sözündeki genellemeler bir türlü anlaşılammıştır. Fen alanında bu tarz bir yol izlenir ancak tarihte bunu yapmak uygun değildir. Devamında şöyle denmiştir:

Tarih derslerinin sağlıklı bir biçimde öğrenilebilmesi için öğrencilerin bu derste geçen genellemeleri tanımaları gerekmektedir. Bunun dışında tarih yazımında genellemelerin nasıl oluşturulduğunun farkına varmaları öğrencilerin genelleme konusundaki bilgi ve becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Bu iddiadaki genellemeler de tarih çalışmalarından uzak anlamlar içermektedir. Zira tarihte genellemeler yapmak, tarihçilerin meslekleriyle ve öğretimiyle bağdaştırmayacakları bir iddiadır. Tarihin epistemolojik imkânlarını bilenler bu konuda tam tersini dile getirirler. Tarih alanında ancak felsefeciler genelleme yapmak ister. Bunu, tarih alanı çalışanları doğru bulmaz. Zira yinelemekte yarar vardır ki tarihte her olay ve gelişme biriciktir.

TTP-2017'te "klasik kronolojik anlayışla revize edildiği", tematik bütünlük içinde hazırlandığı söylenmiştir. Önceki raporumuzdaki (Şimşek, 2006) eleştirilerden kaynaklanmış olacaktır ki "kadim" sözcüğü burada yerinde bırakılmış ama önceki taslak programdan farklı olarak "kronolojik bir dönemlendirme yapmak için değil modernlik öncesi dünya medeniyetlerinin benzer otantik değerlere ve hayat tarzlarına sahip olduğunu vurgulamak için kullanılmıştır" şeklinde tanımlanmıştır. Devamında "*Program içeriği sosyal bilim yönelimli genel bir kadim dünya tarihi perspektifiyle hazırlanmış olsa da kavram ve olgulara dair soyut temalara ilişkin somut tarihi örneklerde ağırlık Türk, İslam ve Anadolu tarihlerine verilmiştir*" denmiştir. Burada geçen "genel bir kadim dünya tarihi perspektifi"nin ne olduğu tam bir muammadır. Burada sanki öğretmenlerin gerekçeleri kolaylıkla anlaması yerine fantastik bir jargon ile "*anlaşılmıyor ama kulağa hoş geliyor*" demek istenmiş gibidir.

Girişte taslak programın sadece 9. sınıfta değil, 10. ve 11. sınıfta da tematik kurgulandığı söylenmiştir. Bu bir tercihtir. Elbette ki tematik tarih programları da yapılabilir. Ancak tematik tarih yaklaşımı, kronolojik tarih öğretimine alternatif olmadığı

ölçüde anlamlıdır. Zaten programda temaların içeriği yapılandırılırken kronolojik yaklaşımın esas alındığı kronolojik bir bakış hakimdir. İçeriğin 11. sınıfa konulan yeni bir dersle (zorunlu ya da seçmeli henüz belirsizdir) işlenişin bir anlamda “rahatlatılması” olumlu bir gelişmedir. Ancak “*insanlık tarihinin birikimi Türk ve Türkiye tarihinden seçilen olaylar merkezinde ele alınmıştır*” iddiası da sorunlu görünmektedir. Çünkü burada etnosantrik bir tarih anlayışı devam ettiriliyor ki bu durum Türk tarihinin dünya tarihindeki yerinin anlaşılmasını ve değerlendirilmesini imkânsız kılmaktadır.

Yine TTP-2017’te dile getirilen “sosyal bilim temelli bir perspektif” tarih dersleri için olumlu bir gelişmedir. Buna karşın “*temaların sosyal bilimlerin bütünü kapsayacak şekilde belirlendiği programla, tarih öğretiminde diğer sosyal bilim disiplinlerinin ürettiği kavram, olgu ve genellemelerin de kullanılması*” anlaşılabilir bulunmuştur. Devamındaki “*Bu sayede öğrenciler, tarihî olay ve olguları mekânın yanı sıra maddi manevi bağlam ve yapılarla da ilişkilendirerek neden ve sonuçlarıyla birlikte derinlemesine tahlil edebileceklerdir*” cümlesindeki, “manevi bağlam ve yapılar” yine anlaşılmaktan uzaktır.

Amaçlara bakıldığında genel olarak tarih eğitimi açısından çağdaş ve yerinde görünmektedir. Ama yine ifadelerde sorunlar vardır. “İnsanlığın birikimli mirası” nedir? Çeviri kokan bu tamlamayı tersinden okursak şu soruyu sormak icap eder: İnsanlığın birikimsiz mirası da mı vardır? Burada kullanılan dil oldukça “zorlama” görünse de içerik itibarıyla amaçların çağdaş bir yaklaşım içerdiği söylenebilir.

“Öğretim programında temel beceriler ve yeterlilikler” ana başlığında öğretmenlere tarih programlarında kazandırılacak beceri ve yeterlilikler üç başlıkta verilmiştir. Bunlar, “Kişisel Yeterlilikler”, “Sosyal Yeterlilikler”, “Bilişsel Yeterlilikler”dir. Burada eğitim literatüründe yaygın olarak kullanılan “yeterlilikler” kavramı, “yeterlilikler” kavramına dönüşmüş görünmektedir. Bunlardan “kişisel yeterlilikler”, “*öğrencilerin kendi duygusal, zihinsel, ruhsal ve fiziksel varlıklarını denetleyebilen, öz saygı, öz farkındalık, sorumluluk ve kişisel kimlik bilincine sahip, sağlıklı ve kendine güvenen bireyler olabilmeleri*” için gerekli görülmüş denmektedir. Burada tarihsel empati becerisi belirtilmiş ama diğerleri açıkça belirtilmemiştir. “Sosyal yeterlilikler” ise “*grupla etkili şekilde çalışma, değişen ortam/durumlarla yapıcı şekilde baş edebilme, farklı ortamlara uyum sağlama, farklı kişilerle olumlu iletişim kurma ve liderlik gibi becerileri*” kapsamıştır. “Bilişsel yeterlilikler” ise Tarihsel Düşünme Becerileri, Bilişim Teknolojilerini Kullanma, Eleştirel Düşünme, Uzamsal Beceriler, Medya Okuryazarlığı

ve Finansal Okuryazarlık olarak tanımlanmıştır. Bunlardan tarihsel düşünme becerileri; kronolojik düşünme becerisi, tarihsel kavrama becerisi, neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma (kanıt temelli öğrenme) becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi, geçmişe geçmişteki insanların bakış açısıyla bakabilme becerisi veya tarihsel empati şeklinde tanımlanmıştır. Bu sınıflama, genelde alışık olunanın dışında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi ve tarihsel empati becerilerini içermiştir. Bu durum pekâlâ olabilir. Zira tarihsel düşünme becerilerine bahsedilen yeterlilikler de katılabilir. Ancak başta dile getirilen kişisel yeterlilikler başlığı bu sınıflamada içeriği tam anlaşılamayan biçimde yer almıştır. Kaldı ki sosyal ya da bilişsel yanında tanımlanan psiko-motor becerilerin dışında kişisel başlığında, başka bir beceri ve yeterlilik kategorisi oluşturmak anlamlı görünmemektedir. Çünkü bunların hepsi zaten kişisel beceridir. Dolayısıyla bu tutarsızlık, anlaşılmayı da zorlaştırdığı için giderilebilir. Kaldı ki zaten öğretim programında değerler eğitimi başlığında değer eğitime ilişkin planlamadan şöyle bahsedilmiştir: *“Milli ve evrensel değerlerin özümsemesi, bunların tutum ve davranışa dönüştürülerek eğitim, iş ve sosyal hayattaki ilişkilere yansıtılması kişisel ve profesyonel başarının yanı sıra sosyal dayanışma.”*

İlk kez “Öğretim Programında Rehberlik” başlığında ise gelişim çağı çocuklarına ders içi yapılması gereken rehberlikten kısaca bahsedilerek, derste konu alanı dışı bir ilişkilendirme yapılmıştır.

“Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığında ise öğrenci merkezlilik, demokratik ortam, rehberlik, sorgulamaya özendirme gibi anlamlı işaretler yer bulmuştur. Bireysel öğrenme stillerine önem verme, kavram öğretimi, önemli tarihsel şahsiyetlere vurgu, disiplinler arasılık, yaparak-yaşayarak öğrenme bağlamında okul dışı tarih öğretimi, zengin öğretim materyali kullanımı, bütüncül öğrenmeye imkân tanıma, EBA kullanımı (bilgi güvenliğine de dikkat çekilmiştir) gibi oldukça önemli uyarılara yer verilmiştir.

Yazılacak ders kitaplarıyla ilgili çağdaş ilkelere uygun olarak, ötekileştirmeyen, ayrımcı olmayan bir dil ve anlatımın kullanımı, içerik seviyesinin bilişsel açıdan uygun olması, anakronizme düşülmemesi, ilgi uyandırması, günlük hayatla ilişkili etkinliklere yer verilmesi (bu her zaman nasıl mümkün olabilir bilinmez tabi), sanatsal ve edebi

malzeme kullanımının teşvik edilmesi, soruların daha düzeyli olması gerektiği gibi önemli konu başlıklarına değinilmiştir.

### Ölçme ve Değerlendirme Açısından

“Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığında önceki Taslak Programa (2016) göre yenilikçi yaklaşımını korumakla birlikte “farklı ve çeşitli değerlendirme strateji ve araçlarının kullanılması” önerilmiştir. TTP-2017’te ölçme değerlendirme konusunda ana hatlarıyla şöyle denmiştir:

“Hazırlanacak ölçme-değerlendirme araçlarında; salt bilginin değil, yorum yapma, eleştirel düşünme, analiz etme, kanıtı kullanma ve değerlendirme, akıl yürütme, yargıda bulunma ve sorgulama becerilerinin yordanmasına olanak sağlayan çoktan seçmeli ve açık uçlu (kısa veya uzun cevaplı) madde türlerine yer verilmesi” gerektiği söylenmiştir. Yine “sorular yapılandırılırken kazanım içeriği (konu) ile ilgili örnek olaylara, okuma parçalarına, karikatür, resim, fotoğraf, grafik düzenleyicilere (tablo, şema, kavram haritaları, grafik vb.) yer verilmesi öğrencilerin çıkarımda bulunma, okuryazarlık becerilerinin de yordanması” tavsiye edilmiştir.

Burada belirtilenlerin programda yer alması, çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımları olması yönüyle olumludur. Ancak önceki taslakta bir olumlu özellik olarak gördüğümüz *“ilk kez tarih derslerinde yapılacak ölçme işleminde dikkate alınması gereken tarih bilgi, beceri ve değerleri sınıflanmış ve sistematize edilmiş biçimde gösterildiği”* unsurlar burada yer almamıştır. Oysa bu, tarih öğretmenlerinin yapacağı ölçme değerlendirme sürecinde işlerini hayli kolaylaştıracak bir kısımdı. Taslak 2016’da yapılan *“başarılı tasnif, kazanım düzeyinde örnek olacak ölçme değerlendirme unsurlarıyla birlikte sunulmuş olsaydı, şimdiye kadar yapılmamış olan büyük bir iş gerçekleştirilmiş olacaktı”* (Şimşek, 2016). Bu durumda TTP-2017’te, öğretmenlerin bahsedilen hangi beceriyi, hangi kazanımı nasıl ölçüp-değerlendirebileceklerine ilişkin bir somut bilgi-veri, maalesef yer almamıştır. Tarih derslerinde soru sormanın büyük önemi anlaşılmasına karşın malum olduğu üzere uygulamada maalesef bilgi düzeyi soruların hala ağırlıkla yer alması gerçeği sürmektedir. Bu gibi büyük eksiklere TTP-2017’te nasıl cevap verileceğine ilişkin yol gösterilmemesi büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

## **Taslak Tarih Öğretim Programının İçeriği ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Durumu (Öğretme-Öğrenme Süreçleri Açısından)**

Taslak program, önceki öğretim basamağı olan ortaokuldaki etkinlik temelli öğretim yaklaşımını benimsemiş, buna göre yine benzer biçimde kazanımlar ve bunların açıklaması şeklinde bir öğretim tasarımına yer vermiştir.

### **9. Sınıf Programındaki Sorunlu İçerik Örnekleri**

İlk ünitenin, tarihçilik ve tarihyazımına ayrılmış olması son derece olumludur. Türkiye’de tarih öğretimini biçimlendiren ana unsurun tarihyazımındaki yaygın “galatı meşhurlar” olduğu düşünülünce bunun önemi daha bir iyi görülebilir. İlk ünite içerik anlamında incelendiğinde genel hatlarıyla çağdaş bir tarih epistemolojisi oluşturma amacına yönelik olduğu söylenebilir. Bu noktada dikkat çeken en önemli eksiklik, program yazımında kullanılan dilin ve cümle yapısının kolayca anlaşılmayı değil de ciddi bir çaba sarfedilmesini gerektirmesidir. Buna benzer diğer bir sorun da bazı tanımlama ve ilişkilendirmelerin de yanlış ya da zorlama olmasıdır. Örneğin tarih bir sosyal bilim midir, yoksa beşeri bilim midir? Bugün literatürde yaygın kabul gören yaklaşım tarihin bir normatif içeriğe sahip olmadığı yönüyle sosyal bilim (nomotetik) olamayacağı, beşeri (insani / ideografik) bilimlerden sayılacağı yönündedir. İlk ünitenin ilk kazanım açıklaması “*Tarih biliminin konusu, yöntemi, kaynakları ve başvurduğu kanıtlar itibarıyla beşerî bilimler ile fen bilimlerinden farklılığı vurgulanır*” şeklinde bu yanlışı içermiştir. Zaten ikinci kazanımın ilk açıklaması da “*Tarihî olayların biricikliği*” vurgusuyla bunu yapmaktadır. İkinci kazanımın ikinci açıklaması ise “*İbn-i Haldun’un tarihî olay ve olgulara ilişkin görüşleri üzerinde durulur*” demektedir. Bu çok ayrıntı gerektiren ve 9. sınıf öğrenci düzeyini aşan bir istek gibidir. İbni Haldun, İslam medeniyetine ilişkin önemli ve kayda değer biri olmakla birlikte, neden İbni Haldun’un görüşü de başkalarının değil (ki bunun sonu yoktur) sorusunu akla getirmektedir. Üçüncü kazanımda da benzer bir durum söz konusudur: “*Herodot, Leopold von Ranke ve Ahmet Cevdet Paşa’nın tarih yazıcılığı anlayışlarına değinilir*” denilmektedir. Burada Herodot tarihyazımının başlatıcısı, Ranke modern tarihçiliği kuran kişi olmakla birlikte Ahmet Cevdet Paşa, tarihyazımında gelenekle modernlik arasında ara form eserleri vermiş biri olarak uygun mudur? Bunun yerine Ranke’nin sert klasik historsizmini aşan başka bir örnek bulunması, aradaki tarih disiplini çalışma tarzı ve tarihyazım yaklaşımlarını göstermesi bakımından daha verimli ve anlamlı olabilirdi. Aynı üçüncü kazanımın diğer bir alt maddesi ise “*Tarih yazıcılığında, döngüsel ve ilerlemeci zaman*

*anlayışları arasındaki farklar üzerinde durulur*” demektedir ki bunun maalesef tarih bölümlerinin pek çoğunda gerçekleştirilemeyen bir yeterlilik olduğu düşünülürse, lise 1 öğrencileri için fazlaca ayrıntı içerdiği söylenebilir. Beşinci kazanımda ise “*Tarihî bir konu hakkında farklı bakış açılarına sahip araştırmacıların yorumlarını karşılaştırır*” denilerek çok önemli bir iş yapılmak istenmiştir. Bu kazanımın alt maddelerinin gerçekleştirilmesi demek, tarih okuryazarlığı bağlamında pek çok işi başardığımız anlamına gelecektir. Keza altıncı kazanım olan “*Tarih öğrenmenin amaç ve yararlarını kavrar*” içeriği ile fevkalade yerindedir. Öyle anlaşılmaktadır ki ilk ünite, genel iddiası ve planlamasıyla bazı eksiklik ve hatalar dışında önceki öğretim programının birikimini taşıması yönüyle de oldukça başarılıdır. Bu üniteye başarıya ulaşılması, Türkiye’de tarih öğretimini/eğitimini çağdaş normlara büyük ölçüde ulaştırmak anlamı taşıyacağı için önemli görünmektedir. Bu durumun mevcut uygulamadaki tarih öğretim programında (2007) da yer aldığını hatırlamış olalım. Burada eleştirilebilecek en önemli nokta taslak 2017 programının, tarihyazımı ile ilgili tartışmayı neredeyse sadece birinci üniteye hapsedmiş görünmesidir. Mesela yukardaki beşinci kazanımla birlikte öğrenci daha birinci üniteye, tarihte farklı bakış açılarının olabileceğini görmesine karşın kitabın başka hiçbir yerinde rastlamıyor. Oysa şu an uygulamada 2007 programında bunun “anahtar bir ünite” olduğu, tüm tarih derslerinde yeri geldiğinde mutlaka kullanılması, dersin işlenişine ilgili açıklamalarda yer bulmuştur (Lise Tarih 9 Öğretim Programı, s.5).

İkinci ünitenin adı “Kadim Dünyada İnsan”dır. Her ne kadar programın girişinde kadim, kabaca söylemek gerekirse modern dönem öncesini kastetmek için kullanılacaktır dense de tarih öncesini de kadim olarak tanımlamak açıkçası pek alışıldık gelmiyor. Zamanı dönemlendirme elbette ki her bir kültür ve uygarlığın kendi değer dünyalarından hareketle yapılabilir. Ancak bu kadim kavramının, Türk kültürü veya İslam uygarlığıyla bağını kurmak kolay görünmüyor. Kaldı ki 2017 dünyasında yaşayan bizler için, dâhil olduğumuz kültür ve medeniyet çevresinin değerlerinden hareketle bu “zamanın ruhu”na uygun kavramlar üretilmesi gerekli görünmektedir. Bu bağlamda düşününce kadim sözcüğünde önceki taslak programda olduğu gibi ısrar edilmesinin bir tutarlılığı ve anlamlılığı anlaşılamamaktadır. Zira buradaki tanımlamada, avcı-toplayıcı olarak tanımlanan gruplar da kadim, yerleşik yaşama geçenler de kadim, belli değer dünyası çerçevesinde farklı kültür yaratanlar da kadim, Ortaçağ dünyasında dini değerlere yaslanan geleneksel kültürde yaşayanlar da kadim



olabilmektedir. Herkes tarafından bilinir ki bilimde kavramlar, kapsamları ve ayırt edicilikleri çerçevesinde değer kazanır ve işlevsellik elde ederler. Eskilerin deyişi ile kullanılacak kavramların “*efradını camii, ağyarını manı*” olması beklenir. Böylesine “dağınık” duran bir kavramda ısrar edilmesi anlaşılır değildir.

İkinci ünite dördüncü kazanımda “*Erken İlk Çağ'da hukuk sistemlerinin oluşturulmasında etkili beşeri ve ilahi kaynakları açıklar*” kazanımında yer alan beşeri-ilahi ayrımı, bilimsel bir tanımlama değildir. Bunun yerine ifade, “etkili yazılı ve sözlü kaynakları açıklar” şeklinde olsa çok daha uygun olurdu. Beşinci kazanımda “*Erken İlk Çağ'da coğrafya ve iklimin, insanların hayat ve geçim tarzları üzerindeki belirleyici etkisini kavrar*” derken, “erken ilkçağ” ne zamana tekabül etmektedir? Bu bir muammadır. Burada kabaca ifade etmek gerekirse taş-maden ve alt türevleri gibi bir dönemlendirmeden uzak yeni bir tanımlama yapılmak istenmiş gibidir. Bu mümkündür. Ancak tanımlama yapılan bu dönem insanlık tarihinin hangi dönemini kapsamaktadır? Bunun cevabı yoktur. “*Ege Göçleri, Kavimler Göçü, İç Asya'dan Göçler, Filistin'den Yahudi sürgünleri, İlk Hristiyanların Roma baskısından kaçması*” şeklindeki içerik tarifinden bu erken ilkçağın, MÖ 2000'ler olduğu düşünölen Ege göçleriyle, MS 4. yüzyıla kadar (330) gidebilecek geniş bir zaman dilimini kapsadığı görölmektedir. Oysa bu “erken ilkçağ” değil, doğrudan doğruya ilkçağdır. Sekizinci kazanımda “*Evrensel hukuk ilkelerinin ilk kez kadim medeniyetlerde yazılı kanunlar hâline getirildiğini ayırt eder*” denmektedir. İçerik örneği olarak da “Roma hukuku, Justinianos Kanunları, Cengiz Yasası” verilmiştir. Bunların hukukun oluşumuna katkı sağladığı şüphesizdir. Ancak “evrensel hukuk” gibi modern hatta çağdaş bir tanımlamayı, bunları tanımlamak için kullanmak ne derece doğrudur. Zira burada sayılanların hiçbirisi “evrensel” değil, kendi toplumlarına yönelik imparatorluk uygulamalarıdır. Dokuzuncu kazanım “*Anılan dönemde Asya ve Avrupa'da varolmuş askerî organizasyon türleri teşkilat, teçhizat ve doktrin açısından ele alınır. İlk Çağ'ın sonları ve Orta Zamanlardaki askerî yapılar tanıtılırken ayrıntılara ve her bir devlet için ayrı ayrı örneklendirmeye gidilmez*” denmektedir. Öncelikle sondan başlamak gerekirse “*her bir devlet için ayrı ayrı örneklendirmeye gidilmez*” ifadesi tarihsel olayların biricikliği anlayışıyla yine çelişmektedir. Burada tanımlanan “*askerî organizasyon türleri teşkilat, teçhizat ve doktrin açısından*” üstelik devlet ayrımına girmeden genel olarak nasıl tanımlanabilecektir. Bu net olmayan tanımlama, öğrencilerin seviyelerini aşmak yanında tarih ders kitabı yazarlarının işini de zorlaştıracaktır.

Onikinci kazanımda dile getirilen (önceki taslakta da yer alan) “*Tek tanrı inancının insanlık tarihiyle birlikte ortaya çıktığını ve süreç içerisinde çok tanrılı inanış sistemlerine dönüşebildiğini kadim dünya örneğinden hareketle ayırt eder*” iddiasını bugün kanıtlayacak tarihsel bir veri yoktur. Kutsal kitaplar bu iddiayı savunurlar, ancak bunun tarihselliği henüz kanıtlanmış değildir. Bu durumda tarihçiliğe ilişkin ilk üniteye uygun düşmeyen bir kazanımda ısrar edilmesi gereksiz ve tutarsızdır. Üstelik bu kazanım, içeriği çok fazla yoğun ve lise 1 öğrencisi için seviye bakımından da uygun görünmemektedir.

Onüçüncü kazanımda “*Medeniyetin ve tarih bilincinin süreklilik kazanmasında yazının icadının rolünü değerlendirir*” denmiş ve tarih bilincinin “kadim” zamanlardan itibaren olduğunu vurgulamıştır. Oysa bu doğru değildir. “kadim” olarak tanımlanan bu belirsiz zamanlarda elbette ki insanlar geçmişleriyle ilgilenmiş ve bunu bir biçimde dile getirme gereği duymuşlardır. Ancak tarih bilinci ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla icad edilmiş bir modern zaman tanımlamasıdır. Burada da kavramsal bakımdan sık rastlanan anakronik durum devam ettirilmiştir. Ondördüncü kazanımdaki “*Kadim bilim anlayışının mutlak hakikat arayışı ile ilişkisini değerlendirir*”, “kadim bilim anlayışı” da anakronik tanımlama devam etmiştir. “Kadim” zamanlarda yapılan teknik ve düşünsel etkinlikleri bilim olarak tanımlamak uygun mudur? Zira bilim tanımlaması da moderndir.

Dördüncü ünite başlığı “Kadim İslam Medeniyeti” şeklindedir. Burada da kadim olmayan (modernlik öncesi) bir İslam Medeniyeti var mı sorusu akla gelmektedir. Kadim sözcüğünün bu belirsiz anlamına rağmen olur olmaz her yerde kullanılmasındaki maksat anlaşılammıştır. Ünitenin ikinci kazanımının ilk açıklaması “*İslam’ın insanı yaratılışına uygun bir siyasete yönlendirmek istediği, öteki (diğer insan toplulukları ve inanç sistemleri) ile ilişkisini de fayda ve liyakat temelli bir adalet anlayışı üzerine kurduğu vurgulanır*” demektedir. Buradaki “İslam’ın insanı yaratılışına uygun bir siyasete yönlendirmek istediği” ifadesinden neyi anlamak gerekmektedir. İslam, bir siyaseti şart koşar mı ya da İslam siyasetten ne bekler gibi soruların cevabını vermek, toplumun tüm kesimleri için çok kolay ve gerekli değildir. Böylesine özel bir yorumun ülke genelinde okutulacak bir programda yer alması doğru değildir. Diğer iki açıklama İslam’ın doğuş ve ilk zamanlarında nasıl bir devlet siyaseti güttüğüne delil oluşturmakta, bu ilk “yönlendirici” madde çok gereksiz bazı polemik tartışmalara neden olabilecektir.

## **10. Sınıf Programındaki Sorunlu İçerik Örnekleri**

“Kadim” dışında diğer bir sık kullanılan sözcük “stratejidir”. Olur, olmadık pek çok yerde strateji sözcüğüne yer verilmesi de anlaşılammıştır. Özellikle 10. sınıf beşinci ünite de bu durum görülebilir. Aynı ünitenin üçüncü kazanım açıklaması olarak *“İran coğrafyasında kurulan Safevi Devleti’nin Türk kökenli olduğuna ve Şiilik inancına dayanan ve Gök Tanrı inancının etkilerini taşıyan Aleviliğin Safevi yönetiminin etkisiyle Anadolu’da ortaya çıktığına değinilir”* yer almıştır. Burada iki temel bilgi hatası göze çarpmaktadır. İlki; o dönemde Alevilik tanımlaması yoktur. Özgünü “Kızılbaşlık”tır. İkincisi Kızılbaşlık Safevilerin Osmanlı topraklarında ortaya çıkardıkları bir mezhep/meşrep midir? Bu durum Anadolu’da yaşayan heterodoks Türkmen kitlelerini yok saymak anlamına gelmez mi? Konu hakkında sağlıklı bilgi almak adına sadece Ahmet Yaşar Ocak’ın eserlerine bile müracaat edilse böyle olmadığı anlaşılabilir. Bu yaklaşım üstelik gereksiz bir ötekileştirme yaratan “mezhepçi” izler taşıyan bir bakış açısı gibi görünmektedir. Osmanlı mirası üzerinde yükselen Cumhuriyet insanları olarak tarih programlarımızda, o dönemlerde Osmanlı kadar Türk olan Safevi Devleti’nin de mücadelesini öğrenmek durumunda değil miyiz? Üstelik Türk Dünyası ortak tarih çalışmalarının yapıldığı böyle bir dönemde, bu perspektifin çağdaş olmadığı gibi milliliği de tartışılır görünmektedir.

## **11. Sınıf Programındaki Sorunlu İçerik Örnekleri**

Onbirinci sınıf birinci ünitenin lise öğrencileri için çok ayrıntı içerdiği açıktır. Zira ünite de yer alan ikinci kazanımla, daha önce değinilmiş olan Westfalya Antlaşması’na yeniden yer verilmiş, ilk kazanım açıklaması da çok ayrı sayılabilecek siyasal gelişmelere yer verilmesi istenmiştir. (*“11.1.1. On yedinci yüzyılda değişen siyasi rekabet içerisinde Osmanlı Devleti’nin ittifak arayışlarını açıklar”*). “İkinci Ünite: Kalyon ve Okyanus” da lise öğrencileri için aynı gereksiz ayrıntıyı taşımaktadır.

Onbirinci sınıf üçüncü ünite birinci kazanım ile içeriği tam olarak uyuşmamaktadır. Örneğin ilk maddeye bakıldığında bu görülebilir:

Yeniçağ Avrupası’nda yaşanan dönüşümün altında yatan fikrî-manevi (Rönesans-Reform, Protestanlaşma, hümanist ve rasyonalist felsefeler, Newtoncu Fizik ve Bilim Devrimi, sekülerleşme), sosyo-politik (ülke-devlet esasına dayalı prensliklerin ortaya çıkışı ve devletlerarası ilişkilerin sekülerleşmesi, sosyo-ekonomik (Merkantalizm ve kırdan kente göç,

aristokrasiye karşı tüccar burjuva sınıfının güçlenmesi), Askerî Devrim ve teknolojik sebepler (ateşli silahlar, yeni gemi türleri) ana hatlarıyla açıklanır. Coğrafi Keşifler, Rönesans ve Reform gibi gelişmeler, sosyal ve tarihî bağlamlarından kopuk bir şekilde işlenmemelidir.

Burada bahsedilen Batılı bir “iç muhalefet” 17. yüzyılda Osmanlıda nerede görülmüştür? Bu Avrupa’daki gelişmeler kısmının içinde önemli yer tutmuş olsa ve 19. yüzyılda buna bağlı bir Osmanlı muhalefetinden bahsedilebilirse de 17. yüzyılda böyle bir muhalefet görüldüğü doğru olmasa gerekir. Burada Avrupa’daki gelişmeleri vermek amaçlanmış, ama bağlamı yanlış kurulmuştur. Çünkü program geliştirme “alan uzmanlığını” da gerektiren kompleks bir süreçtir.

Altıncı ünite 18. yüzyıl Avrupa’daki düşünsel gelişmelere sermaye bağlamında değinilmesi anlamlıdır. Ancak ilk kazanım “11.6.1. Aydınlanma düşüncesinin ortaya çıkışı ile burjuva sınıfının yükselişi arasındaki ilişkiyi açıkla” şeklinde sanki burjuvaziyi aydınlanma düşüncesinin ortaya çıkardığı gibi bir mana doğurabilmektedir. Bunun yerine tersinde bir ifade ile “11.6.1. Burjuva sınıfının yükselişiyle Aydınlanma düşüncesinin ortaya çıkışı arasındaki ilişkiyi açıkla” daha doğru bir ifade olacaktır. Ünitein ikinci kazanımında aynı dönemde Osmanlıda ortaya çıkan yenilikçi hareketler ve kişilerin işlenmesi yerinde bir gelişmedir. Ancak açıklamasında “a) Mustafa Âli, Kâtip Çelebi, Naima Efendi, Evliya Çelebi, Niyazi-i Mısri, Aziz Mahmut Hüdai ve Yanyalı Esad Efendi’nin Osmanlı ilim ve irfan geleneğindeki yenilikçi arayışları ve çalışmaları üzerinde durulur” şeklinde dile getirilen isimlerden hangileri bu bağlamda yenilikçi sayılabilir? Sayılan isimlerin hepsi dönemi açısından şüphesiz etkili olmuş, önemli kişilerdir. Ancak bunlardan Kâtip Çelebi dışındakilerin Batıdaki bahsedilen gelişmelere paralel bir yenilik getirdiği hususu tartışmalıdır. Kâtip Çelebi’nin bilim dünyasındaki yerini kamuoyuna, yüzeysel de olsa gösterebilmek için bu bir fırsat olabilir. Diğer isimlerle ilgili değerlendirmemiz sadece *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*’nden hareketle takip edildiğinde bile fark edilebilir.

Yedinci Ünite, “Şark Meselesi ve Denge Stratejisi” başlığını taşımaktadır. Burada da ayrıntılı biçimde Osmanlı’nın 18. ve 19. yüzyıldaki denge siyasetinden bahsedilmiştir. Bunu çok daha genel işlemek mümkünken, sanki lise öğrencileri strateji uzmanlığına başlangıç yapacaklar gibi, böylesine ayrıntıyla verilmesi gereksiz ve sıkıcıdır.

Sekizinci Ünite, “Devlet, Millet ve Yurttaş”ta da ilk kazanım yeterliyken yine gereksiz detaylara boğulmuş durumdadır:

11.8.1. Fransız İhtilali ve Sanayi İnkılabının imparatorlukların devlet-toplum ilişkilerinde yol açtığı dönüşümü değerlendirir” içeriği yerine onun bir açıklaması olan “a) Fransız İhtilali ile ortaya çıkan fikir akımlarının, imparatorlukların (Avusturya-Macaristan, Çarlık Rusya’sı ve Osmanlı Devleti) sosyal ve siyasi hayatlarına etkilerine ilişkin örneklere yer verilir. Ayrıca bu bağlamda Avrupa devletlerinin Balkanlara yönelik politikalarının Osmanlı Devleti’ne etkilerine (Sırp İsyanı, Yunan İsyanı, Navarin Olayı) değinilir.

Aynı ünitenin diğer kazanımları yerinde ancak onların da açıklamaları, lise öğrencisi için gereksiz birtakım detaylar barındırmakta, yoğunluğuyla programı, tabiri caizse öğretimi “boğmaktadır”.

Dokuzuncu Ünite olan “Zorunlu Askerlik ve Topyekûn Harp”, başlığından içeriğine yoğun bir militarist imge çağrışımı yapmaktadır. Tarih derslerinde elbette ki savaşlar da öğretilecektir ama bu yaklaşım ve ifade biçiminin pedagojik olmadığı söylenebilir. Ünitenin isminin değiştirilmesi uygun olacaktır. Ünitelerde elbette modern devletler ve zorunlu askerlik meselesi konu edilebilir. Ancak bunun askeri sahadaki gelişmeler ve detayları ile teknolojik gelişmeler, darbeler gibi pek çok konuyu kapsayıcı biçimde ele alması, hem üst düzey bir dille, anlaşılması güç bir program ortaya çıkarmış hem de yoğun ve detaylı bir içerikle uygulanması zor bir durum yaratmıştır. Bu konu çok daha sadeleştirilerek ve uygun bir üslupla düzenlenebilir.

Onuncu Ünite, “Tekno-Bilim ve İdeoloji” başlığındaki “tekno-bilim” tamlaması da ifade olarak açık/anaşılır değildir. Sonrasında “11.10.1. *Bilginin üretilme amacı ve yöntemleri açısından, kadim bilim anlayışı ile pozitivist bilim anlayışı arasında bulunan farkları ayırt eder*” kazanımındaki “kadim bilim” de zorlama bir tamlamadır. Bunun yerine maksada hasıl olması açısından “ilim”-“bilim” gibi kabul edilmiş ve oturmuş bir terminoloji tercihi çok daha akıllıca olacaktır. Kaldı ki böyle bir kazanımın, 11. sınıf tarih programı için hem içerik/kapsam hem de ele alınış tarzı bakımından uygunluğu tartışmalı görünmektedir. Yine aynı ünitenin “11.10.2. *Modern dünyada Avrupa merkezli olarak gelişen ideolojilerin, birey ve toplumun dünyayı anlamlandırma arayışında dinin yerine geçtiğini değerlendirir*” kazanımı da tartışmalı olan bir duruma kesin yorum içermektedir. Bu kazanımın mutlaka ideolojilerin din-inançlara alternatif olmaya başladığı gibi biçimde düzenlenmesi uygun olacaktır. Bu noktada baştan

düşününce böyle bir ünite ve içeriğe 11. sınıf tarih dersi içinde gerek olup-olmadığı tartışmalı görünmektedir.

Onikinci Ünite “Gündelik Yaşam ve Popüler Kültür” başlığıyla ilgi çekici görünmektedir. İçeriğinin ilk kazanımının demografik hareketler, dördüncü kazanımının topluluklar ve inançları, üçüncü kazanımının 3. ve 4. alt maddeleri popüler kültürle ilgili ikinci kazanım olan “11.12.2. *Modern dünyada toplum yapısının kitleselleşmesi ile kapitalist ekonomi ve büyük mevcutlu ordu kurumlarının güçlenmesi arasındaki ilişkiyi sosyal sonuçları açısından değerlendirir*” ne istendiğini anlamak oldukça zor görünmektedir. Öğretmenlerin bu kazanımdan ortaklaşa ne anlayacakları ve neyi nasıl uygulayacakları son açıklama maddesi olan “c) *Zorunlu askerliğe dayalı modern büyük mevcutlu ordunun, askerlik ve vatandaşlık eğitimi aracılığıyla toplum hayatı üzerindeki etkileri vurgulanır*” dışında bile diğerleri için de bir muammadır. Öğretmenlerin okuyup, kolayca anlayarak, kolay planlama ve uygulama yapmaları için hazırlanan öğretim programı mantığına rağmen bu tarih programında neden böyle davranıldığı anlaşılammaktadır. Maksat öğrenmen tarafından anlaşılaksa bu hasıl olamamaktadır.

Ayrıca programda bazı yerlerde cümle düşüklükleri de görülmektedir. (Bkz. “*Kadim İslam medeniyet düşünce bilim tarihine geçmiş önemli âlimler, kronolojik sıralama içerisinde farklı ilgi alanları işaret edilerek gösterilir.*”)

Sadeleştirilmesi ve anlatım olarak kolaylaştırılması gerekenler de vardır. Örneğin “10.10.2. *Osmanlı Devleti'nin fethettiği yerleşim yerlerinin İslam kültürünün etkisiyle geçirdiği dönüşümü kavrar*” kazanımı tam sekiz alt açıklamadan oluşmasına karşın, “11.3.1. *Osmanlı devlet ve toplum hayatında ortaya çıkan muhalif hareketlerin o dönemde dünyadaki gelişmelerle bağlantısını değerlendirir*” kazanımı, anlatımı oldukça karmaşık yedi ayrı alt açıklamadan oluşmuştur. Bu açıklamalardan biri bağlaçlar dışında tam 62 sözcükten oluşmuştur. Bu durum “10.1.5.”, “10.6.1.”, “10.9.2.” “10.10.1. ve “10.10.2.” kazanımlarında da kendini göstermektedir.

### **Diğer Tarih (Seçmeli) Ders Programlarına Bütüncül Bakış**

Lisede Tarih 9-10-11 dersleri dışında kalan seçmeli tarih dersi olan “Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi” ve “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” derslerinin öğretim programları da ayrıntıya girmeksizin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## **Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı**

11. sınıflara seçmeli olarak sunulması amaçlanan bu dersin içeriği, belli temalar çerçevesinde kronolojik olarak planlanmıştır. Devlet, toplum, hukuk, ekonomik yapılar yanında, bilim, sanat ve spor alanındaki gelişmeler de her birinde Hunlardan başlamak üzere Cumhuriyete kadar getirilmiştir. Bu sebepten kazanımların yerlerinin değiştirilmeksizin takip edilmesi konusunda öğretmenler uyarılmıştır. Öğretim programında toplam yedi ana tema belirlendiği görülmüştür. Bunlar; devlet, toplum, hukuk, ekonomi, eğitim ve bilim, sanat ve spor olarak belirlenmiştir. Dersin isminin çağrışımı Türklerin kültür ve medeniyet serüvenine yönelik olmasına karşın, ilk dört temanın devlet, toplum, hukuk ve ekonomik yapıya yönelmesi kültür ve medeniyet tarihinden kastedilenin yıllarca yanlış anlaşılmış olduğunu yeniden gösterir gibidir. Bahsi geçen dört tema, tabii ki Türk kültür ve medeniyetini doğrudan etkilemiştir. Ancak bunların yerine önceliği eğitim ve bilim, sanat ve mimari, spora verip, bahsi geçen yapıları, bunları etkileyen ana unsurlar olarak işlemek çok daha doğru olacaktır. Zira kültür ve medeniyet, toplumların sahip oldukları değerler dünyasına (zihniyete göre) göre zaman içinde kompleks yapılar olarak biçimlenen, devletlerin bahsi geçen yönetim tercihlerinden de etkilenen (ya da biçimlenen) olgulardır. Burada asıl sorun kültür ve medeniyet tarihi derken bir iktidar olarak devlet ve onun yapısı-yorumunun merkeze alınması durumudur. Yukarıda bahsettiğimiz gibi kültür ve medeniyet tarihi bundan bağımsız olmamakla birlikte doğrudan iktidar üzerinden inşa edilmesi doğru olmasa gerektir. Bu ders programı çerçevesinde yinelenen kavram/sözcüklere bakınca durum daha iyi tahlil edilebilir: 229 kez devlet sözcüğü kullanılmış olmasına karşın, sanat 53, eğitim 49, spor 35, bilim 28, resim 8, müzik 5, edebiyat 2 kez yinelenmiştir (Baykal, 2017a). Bu durum bile içeriğin kültür ve medeniyet iddiasında olmasına rağmen, siyasi ve askeri tarih kültürünü çağrıştırdığına devlet kavramı üzerine odaklandığını göstermektedir. Oysa aynı programda dersin işlenmesinde dikkat edilecek hususlarda “6. Toplumsal cinsiyet rolleri temel alınarak kültürlerin ve medeniyetlerin oluşumunda kadın ve erkeğin ortak katkısına ve tarihin öznesinin “insan” olduğuna dikkat edilmelidir” denmiştir. Hem tarihin öznesinin insan olduğu vurgusunda bulunmak hem de kültür ve medeniyeti neredeyse “insansız” soyut üst yapılar üzerinden işlemek tutarsız bir durum olsa gerektir.

Diğer yandan Programın girişinde “Yeterlilik ve Beceriler” başlığında “Tarihsel Düşünme”, “Neden-sonuç ilişkisi kurma”, “Değişim ve sürekliliği algılama”, “Araştırma” becerileri, diğer 9-10-11 Tarih Öğretim Programından farklı olarak ayrı ayrı beceriler

biçiminde verilmiştir. Bu durum en azından programlar arasında ilgili yeterliklere yaklaşımda bir birliğin olmadığını göstermektedir. Bu durum program geliştirmenin mantığı ve tutarlılığı bakımından bir sorun olarak tanımlanabilir.

### Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı

Lise 12. sınıfta yer alan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Programının girişindeki “Önsöz” başlığında gerekçesi şöyle açıklanmıştır:

Çağdaş programlarda salt bilgiden çok bilişsel beceriler ön plana çıkmakta, öğrencilere araştırma, bilgiyi ve bilgi kaynaklarını değerlendirme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme, bilgi iletişim teknolojilerini etkili ve verimli şekilde kullanma gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Bu gerekçe çağdaş tarih öğretim ilkelerine uygunluğu bakımından elbette ki reddedilemeyecek niteliktedir. Hemen ardından “Giriş” başlığı altında ise “İnsanlık tarihi, hiç şüphesiz uzun soluklu bir yol olup tarih bilimi bu yolda yaşanan her türlü faaliyetleri inceleyerek bizlere aktaran bir bilimdir” şeklinde bir tespitle tarih alanına nomotetik bir yaklaşımla başka bir anlam yüklenmiştir. Zaten genel amaçlar kısmında madde 3’te “21. yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verecek, geleceğe yönelik öngörülerde bulunabilmesi” yer almıştır. Bu öngörü mümkün müdür? Tarih dersinde öğrenciye geleceği tahminde bulundurma kazanımı verilebilir mi? Belirsizdir. Sonrasında “Kuşkusuz insanların tarihsel gelişim sürecine olan katkıları yadsınamaz bir gerçektir” şeklinde yazılan cümle ise anlaşılmalıdır. Zira tarihsel gelişim zaten insan faaliyetlerinden oluşmaz mıdır?

Dersin hedefi ise yine Giriş başlığı altında şöyle tanımlanmıştır: “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı öğrencilere; analitik düşünme becerisi, tarihî olaylara eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırarak I. Dünya Savaşı sonrası meydana gelen siyasi, sosyo-kültürel, ekonomik ve bilimsel etkilerin topluma yansımalarını ve bu etkiler sonucu ortaya çıkan yeni siyasi oluşumların arka planlarını sorgulamalarını hedeflemektedir.” Devamında ise “*Türkiye’de ve dünyada meydana gelen olayların arka planını okuyabilen, medeniyet tasavvuruna sahip, insanlık aleminin bir parçası olduğu bilincini taşıyan, iç ve dış tehditlere karşı ve toplumsal sorunlara duyarlı, çağın gerektirdiği bilgi ve teknolojiyi takip edip kullanabilen, iletişimi güçlü, öz güvene ve girişimcilik ruhuna sahip başarılı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır*” denmiştir. Oldukça İnkılap tarihi amaçlarına benzer bir kurguyla



yaklaşılan dersin ideolojik kısmı “medeniyet tasavvuru” gibi belirsiz bir tamlama ile kendince aşılmaya çalışılmış gibidir. Genel Amaçlarda Madde 4 ise “*Küreselleşen dünyada, siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel ve bilimsel olayların çok boyutluluğunu, karmaşıklığını, karşılaştırmalı ve farklı bakış açılarıyla değerlendirmesi*” oldukça makul görünmektedir. Madde 6 ise “*Küresel dünyada meydana gelen olayların tarihsel arka planını okuyup değerlendirebileceği bir bakış açısı kazanması*” iddiası yine lise öğrencisi için gerçekçi bir hedef gibi görünmemektedir. Madde 7 ise “Son yıllarda medyada yaygınlaşan popüler tarih bilgisi, tarih tartışmaları ve tarih temalı yapımları sağlıklı algılayabilecek beceriler kazanması” son derece anlamlıdır. Madde 8’deki “Medeniyet tasavvuruna sahip geleceğe dönük planlar yapabilmesi” içeriğindeki “medeniyet tasavvuru” tamlaması hala anlam sınırları ve dinamikleri bakımından anlaşılmaya muhtaçtır.

Öğrenme Öğretme Yaklaşımı başlığında ise çağdaş öğrenme ilkelerinden hareketle “Öğrencilerin önceki bilgi, beceri ve deneyimlerini yeni edindikleri ile birleştirerek geliştirebilecekleri, araştırma ve sorgulamayı esas alan, öğrendiklerini günlük yaşamlarında nasıl kullanabileceklerine ilişkin farkındalık oluşturmalarına olanak sağlayan bir yaklaşım benimsenmesi, öğrenme-öğretme sürecini daha anlamlı kılacaktır” denmiştir.

“Yeterlik ve Beceriler” başlığında ise “*ezbere dayalı kuru bir tarih bilgisinden ziyade, dönemi kendi şartları içerisinde anlamayı sağlayacak kavram ve kronoloji bilgisi vermek ve bunu yaparken tarihî düşünme becerilerini işe koşan, kendi öğrenmelerinden sorumlu, edindiği bu becerileri hayat boyu kullanabilecek öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır*” denmiştir. Bilişsel, sosyal, kişisel yeterlilikler şeklinde bir sınıflamaya gidilmiştir. Bilişsel yeterlikler ise; Tarihsel Düşünme, Neden-sonuç İlişkisi Kurma, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Araştırma, Okuryazarlık, Medya Okuryazarlığı, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Uzamsal Beceriler şeklinde sıralanmıştır. Burada hem Tarihsel Düşünme Becerilerine yer verilirken hem de Okuryazarlık adı altında Tarihsel okuryazarlığa yer verilmesi ve yine benzer biçimde Okuryazarlık başlığı yanında medya okuryazarlığının yer alması, sınıflandırma konusundaki karmaşayı göstermektedir. Anlaşılan konuyla ilgili her beceriyi yazarak sorunun çözülebileceği düşünülmüştür. Bu durum tarih eğitimi alanında formasyonu olmayan kişilerin program üzerindeki etkinliklerini gösterir gibidir. Zira zaten tarihsel düşünme becerileri tarihsel okuryazarlığın altyapısı olan düşünme becerilerini pekâlâ içerebilirdi.

Ya da doğrudan sadece tarih okuryazarlığı başlığı altında tarihsel düşünme becerilerinden de yararlanarak bir içerik kurmak mümkündür. Zaten okuryazarlık başlığı altında bu görülmektedir.

Değerler başlığında ise “değerler aktarılırken” şeklinde oldukça davranışçı başlayan cümle, yapılandırmacı öğrenme çerçevesinde yer alan özümseme, sorgulama, karar verme gibi süreçlerle birlikte sunulmuştur. Bu durumda tarih eğitimi formasyonun eksikliğine yorumlanabilir. Ölçme değerlendirme ve dersin işlenmesinde dikkat edilecek hususlar bahisleri de diğer programlardaki gibi yer almıştır. Ders kitabı yazımında ise “*aşağılayıcı ve düşmanlıklara zemin hazırlayan ayrıştırıcı bir dil kullanılmaması*”, “*toplumsal cinsiyet eşitliğini temsil edecek bir yapıda olması*”, “*sübjektif değerlendirme ve yorumları içermemesi*”, “*anakronizme düşülmemesi*”, görsellerin bile kaynağının verilmesi oldukça önemli tavsiyelerdir.

Üniteler ve kazanımlar genel olarak incelendiğinde ise dünyadan ve Türkiye’den siyasi gelişmelere odaklı, siyasi gelişmelerin yoğun olduğu, birkaç kazanım dışında sosyal tarihin neredeyse bütünüyle gözardı edildiği, kurumsal ve devlet merkezli gelişmelerin konu edildiği bir içerikle karşılaşılmaktadır. Dönemlerin sosyal yaşamı, modası, popüler öğeleri, bilimsel gelişmeleri birkaç istisna dışında pek yer bulmamıştır. Oysa ki insanların genelde dönem algıları, bunlar üzerinden oluşur. Sosyal Tarihin Türkiye’de kurumsal ilişkiler ve yapılar biçimindeki yaygın anlayışının, bu eksikliği doğuran ana neden olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan kullanılan dil yer yer siyasetin dili olmuştur. Örneğin “*Çağın Modern Ensarı Türkiye’nin mülteci sorununa yaklaşımı..*”ndaki “ensar” tabiri dini bir tanımlamadır ve kültürel olmaktan ziyade son zamanlarda fazlasıyla siyasi bir söylemin parçası olarak kullanılmaktadır. Ders programlarında ve ders kitaplarında gündelik siyasetin dilinden uzak, herkesin benimseyebileceği, açık anlaşılır bir üslubun tercihi başarısı için önemlidir.

## Genel Değerlendirme

Kimler tarafından hazırlandığı kamuoyu ile paylaşılmayan 2017 Taslak Tarih Programları, Ocak 2017’de Sayın Milli Eğitim Bakanının düzenlediği basın toplantısıyla tartışmaya ve katkı sağlamaya açılmıştır. Bahsedildiği gibi kamuoyu ile paylaşarak

her kesimin görüş ve önerilerine açılması program geliştirme açısından demokratik bir karar gibi görünse de bunun işlevselliği tartışmalıdır. Çünkü program geliştirme süreçleri, konu alanıyla (dersle) ilgili tüm paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli, STK vs.) katılımı ile gerçekleştirilir. Normal bir program geliştirme sürecinde paydaş katkısı, programın olgunlaştırılması bağlamında aralıklarla Türkiye'nin farklı yerlerinde düzenlenecek, öğretmen, idareci, denetçi, alan uzmanı akademisyen ve STK'ların da katılımlarıyla sürdürülmesi verimli sonuçlar doğurabilecektir. Burada, bahsedilen ilgili paydaşların katkısını dikkate almadan “neye göre” olduğu belirsiz bir görevlendirmeye hareket eden “program yapıcı” kadronun, masa başında geliştirdiği anlaşılan Tarih Programlarıyla karşı karşıya bulunmaktayız. Bu doğru bir yaklaşım değildir.

Diğer yandan tabiri caizse “*İnternete askıya koyduk. 3 Şubata kadar geribildirimleri yazınız*” tavrı, demokratik çağrışımları olmakla birlikte milli bir meselede ortak mutabakat ile yapılması gereken bir çalışmaya uygun olmasa gerektir. Oysa son 15-20 yılda ülkemizde tarih eğitimi akademik çalışma alanı önemli bir birikime sahip olmuş, yazılan makale, bildiri, yüksek lisans tezi ve doktora tezleriyle dünyada üretilen makale açısından sıralamaya girmiştir.<sup>1</sup> Programı hazırlayanların bu birikimden yararlanmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum ülkemiz adına üzücüdür. Diğer yandan katkı bağlamında taslak programları kamuoyuna açmak, on gün içinde 36000 gibi anormal sayıları bulan (muhtemeldir ki bu sayı en son 40 bini aşmıştır) eleştiri/önerilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum, “bunca öneriyi dikkate almak ne derece mümkün olabilecek” sorusunun yanında “bunca eleştirinin geldiği taslak programın yerine yenisini hazırlamak daha kolay olmayacak mıdır” sorusunu da akla getirmektedir.

Bütün bunlara rağmen TTP-2017'yi incelediğimizde genel olarak geçen yıl kamuoyuyla paylaşılan TTP-2016 üzerinde yapılan çalışma ile ortaya çıkarıldığı farkedilmiştir. Giriş kısmı yeniden düzenlenen Taslak Tarih Programının ünite, kazanım ve kazanım açıklamalarının büyük ölçüde muhafaza edildiği görülmüştür. Buna karşın bazı kazanım ve kazanım açıklamalarının çıkarılarak bir nevi sadeleştirilmeye gidildiği söylenebilir. Bu durum kısmen olumlu bir gelişme olmakla

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Mustafa Safran, Muğla Üniversitesince düzenlenen ISHE 2016'da (Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu) 2 Eylül 2016'da yaptığı konuşmada Türkiye'deki tarih eğitimi alanında üretilen yayının Dünya'da dördüncü sırada olduğunu söylemiştir. Bu ciddi bir gelişmedir.

birlikte öncekinde olduğu gibi bu taslakta da anlaşılmaz biçimde bir üst dil kullanma çabasının sürdürüldüğü görülmüştür. Oysa program yazım dili öğretmenlerin ve hatta büyük ölçüde herkesin kolayca anlayabileceği biçimde düzenlenmelidir.

Programın giriş kısmında yer alan “Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” ve “Öğretim Programında Temel Beceriler ve Yeterlilikler” başlıklarında genel olarak olumlu denilebilecek, mantıklı bir düzenleme dikkati çekmiştir. Burada dile getirilen öğrencilere kazandırılacak yeterlilikler; kişisel, bilişsel ve duyuşsal olarak tanımlanmıştır. Bilişsel ve duyuşsal zaten kişiseldir. Diğer yandan “kişisel yeterlilik ve kazanım” başlığının içi de doldurulamamıştır. Bu başlık çıkarılarak sorun çözülebilir.

Dokuzuncu sınıfta ilk ünite tarih bilimi-yazımı ve metodolojisi konu edilmiştir. Bazı hatalara rağmen genel olarak iyi dizayn edilmiştir. Ancak sonraki ünitelerde ilk ünite hedef ve beklentilerle çelişkiye düzen bazı kazanımlar yer almıştır. Akıl ve bilim birikimi dışında tarihe temel olabilecek başka bilgilere dayalı kazanımların varlığıyla program zorlanmamalıdır. Dokuzuncu sınıf İkinci Ünite 12. kazanımla ilgili yukarıda örnek verilmiştir.

Programda “kadim” ve “strateji” gibi bazı sözcükler, öncekine göre biraz daha tanımlı olmasına karşın, programın her yerine adeta serpiştirilerek sık sık kullanımından mütevellit anlam belirsizliğine uğramışlardır.

Tarih 9-10-11. Sınıf programında tüm tarihe 9. sınıf, Osmanlı tarihine ise 10. ve 11. sınıf olmak üzere tam iki yıl ayrılmış görünmektedir. Bu durum tarih öğretimi açısından bir dengesizlik yaratacaktır. Önceki Taslak programa yönelik 10. sınıf içeriğinin aşırı yoğun olması nedeniyle programın üç yıla yayılması gerektiğini dile getirmemiz işe yarayacak olacak ki TTP-2017’in 11. sınıflara da sarkması, (Umarız 9-10. Sınıfta mecburi olan tarih dersi 2 saat de olsa 11. Sınıfta da Tarih dersi mecburi olur) olumludur. Ancak Osmanlı Tarihi’ne bu denli ağırlık verilmesi nedeniyle hem genel tarih öğretimi hem de Türk tarihinin öğretimi açısından bu durum dengesizlik ortaya çıkaracak ve büyük bir sorun oluşturacaktır. Programda sözcük sayımına dayanan yaklaşımına göre Osmanlı 124 kez geçerken, Türk 72 kez dile getirilmiştir (Baykal, 2017b). Bu bile bir gösterge sağlamaktadır. Kaldı ki Türkiye’deki tarih öğretim programlarının uzun zamandır en büyük sorununun “Dünya tarihi ve perspektifinden bir Türk tarihi öğretimi” yapılamaması olduğu düşünülürse, bu durumun olması gereken evrensel karşılaştırmalara imkân vermediği gibi tarihten sadece “Türk” ve

“Osmanlı”yı aklına getiren, “onu da gerektiği gibi anlayamayan” nesillerin yetişmesine neden olmaya devam edecek görünmektedir. Oysa 10. ve 11. sınıflarda Osmanlı Tarihi öğretimi biraz daha sınırlanarak, ele alınan kısım da dünyadaki gelişmeler bağlamında karşılaştırmalara daha fazla imkan verecek biçimde, siyasi ve askeri tarihe boğmadan işlenebilirse, çok daha başarılı sonuçlar alınacağı açıktır.

Diğer yandan Osmanlı Tarihi'nin programlanmasında da temel yapıda hala bazı sorunların varlığı söz konusudur. Hala fazlaca “biz” merkezli, fazla ayrıntıya inen (bunca ayrıntının bir kısmı üniversitede tarih bölümlerinde bile öğretilmiyor) ve böylelikle lise öğrencilerin seviyesini ve ilgi dünyasını aşan bir planlama söz konusudur. Bu gelişme sanıldığı gibi “Osmanlı Tarihi'ni daha derinlemesine öğrenme imkânı” sağlamak yerine aşırı detaya ve yoğunluğa boğulmuş bir içerikle karşılaşan lise öğrencisinin tarih dersine genel olarak tutumunu ve ilgisini daha da olumsuz bir noktaya taşıyabilecektir. Geçen yılki taslak programda özellikle Osmanlıya ilişkin hem dil hem de konu içeriği tam anlamıyla tabiri caizse bir “fantazyaydı”. Bu taslakta içerik kısmen daha sadeleştirilmiş durumda olmasına karşın hala pek çok kazanım sadeleştirilmeyi beklemektedir. Ancak hemen belirtmek gerekiyor ki bazı ünitelerde sadeleştirme işi de program bütünlüğünü bozduğu için sorunu çözmekten uzaktır. Bu sebepten taslak programı “sadeleştirmek” kurtaramayacaktır.

Bu programla ilgili sorulması gereken ana soru şu görünmektedir: Buradan amaçlanan öğrencilerin tüm çağdaş dünyada olduğu gibi (örneğin İngiltere imparatorluk bakiyesine dayalı akıllıca bir program inşası yaptığı için) düşünme becerileri ve değerler merkezinde bir tarih eğitimi mi; yoksa hamasetten bir ölçüde ölçüde uzaklaşmış olmasına karşın fazlaca olgusal ve yorumsal ayrıntıcılığa boğulmuş, hangi becerinin, hangi değerlerin hangi içerikle (kazanımla) nasıl kazandırılacağı belli olmayan bir öğretim midir?

Kazanımlara genel olarak bakıldığında önceki taslak programın sorununun; “pek çok bileşen ve değişkenden oluşan kompleks yapılar inşa edilmesinden” dolayı yine “kapsam geçerliliğine dikkat ederek planlamak, uygulamada yoğun görünmemesi için de olabildiğinde az maddede vermek için tabiri caizse sıkıştırıp (tabiri caizse presleyip) sunma çabası”nın devam ettiği görülmektedir. Ancak burada dikkatten kaçan önemli nokta bu maddelerin programa alınmasından daha önemli olanın öğretimde uygulanabilir olduğu kuralının varlığıdır. Programlar, öğretmenlerin doğru anlayıp-benimseyip-içselleştirip-uygulamaları için geliştirilirler. TTP-2017’te önceki

TTP-2016'da gibi öğretmen ve diğer uygulama paydaşlarının neredeyse bütünüyle göz ardı edildiği gibi bir izlenim vermektedir. Asıl durum uygulamada olan öğretmenin dersi planlaması-uygulaması-ölçme-değerlendirmesi aşamalarında ortaya çıkacağı için sorun sandığımızdan çok daha büyüktür.

Özetle Türkiye'de tarih derslerinde “her şeyi öğretmeye çalışmak” yerine Türk Tarihi'nin akışı içinde ana hatlarıyla bazı önemli bulunanları dünya tarihi perspektifinden (mümkün olduğunca daha çok karşılaştırmaya dayalı), daha derinlikli öğrenmeye, bunu yaparken de tarihsel düşünme becerileri ve çağdaş değerleri de kazandırmaya yönelik bir programın geliştirilmesi tavsiye edilir. Bu süreçte MEB'in sadece kendi içinde bir program geliştirmek yerine Türk Tarih Kurumu, Tarih Eğitimi Birliği, Tarih Öğretmenleri vb. kurum/kuruluş ve platformların görüşlerinin dikkate alınması yapılan işin niteliğini olumlu etkileyecektir. Yinelemekte yarar vardır ki ancak işin uzmanı olanların ve paydaşların etkili katılımıyla yapılacak düzenlemelerle bunu gerçekleştirmek mümkündür.

### Kaynakça

- Akıncı, M. H. (2011). *9. Sınıf tarih dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Aktekin, S. & Ceylan, D. (2012). 9. sınıf yeni tarih dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Milli eğitim*, 194, 253-267.
- Baykal, A. (2017a). T.C. MEB 2017 müfredat taslağında Türk kültür ve medeniyet tarihi. 13.02.2017 tarihinde [www.academia.edu](http://www.academia.edu) adresinden alınmıştır.
- Baykal, A. (2017b). 2017 lise tarih 9-11 müfredat taslağı. 13.02.2017 tarihinde [www.academia.edu](http://www.academia.edu) adresinden alınmıştır.
- Çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı (2017)*. 01.02.2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.

Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2135-2153.

*Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programları 9-10-11* (2017). 01.02.2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.

Özkan, G. (2011). *2008-2009 öğretim yılında yürürlüğe giren ortaöğretim 9. sınıf tarih öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.

Şimşek, A. (2016), Yayın kritiği: taslak tarih öğretim programı (eleştiriler-öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5, (1), 316-331.

Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 139-180.

*Türk kültür ve medeniyet tarihi dersi öğretim programı* (2017). 01.02.2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.



Yayın Kritiği:

## MİLLİ TARİH NEDİR?

Ahmet VURGUN

İstanbul: Yeni İnsan Yayınları, 2016, 192 sayfa.

İkbâl VURUCU\*

### Giriş

Tarih, bireyleri ve grupları duygu, düşünce, davranış boyutunda güçlü bir şekilde etkileyen ve biçimlendiren bir bilgi türüdür. Fakat tarihin, bireyler ve gruplar üzerinde yaratmış olduğu etkinin oranı ve niteliği konusunda bilim insanları üzerinde herhangi bir görüş birliği yoktur. Toplumların siyasal örgütlenme biçimine, ekonomik yapısına, ideolojik türüne göre tarih bilgisi ve işlevi değişebilmektedir. Aynı siyasal ve toplumsal koşullarda yer alan farklı entelektüel yaklaşımlar tarafından da tarih bilgisi farklılaşabilmektedir.

Millî tarih yaklaşımı da her ne kadar modern ulus-devletlerin (millî devlet) hâkim tarih yaklaşımı olarak görülse de bu örgütsel yapı içinde yer alan farklı sosyo-politik ve kültürel gruplar tarafından farklı formatlarda ve içeriklerde hatta kimi zaman birbirine zıt biçimlerde tanımlanabilmektedir. Çoğu zaman söz konusu gruplar “millî tarih” kavramı üzerinde bir oydaşma sağlamış olsalar da buradaki “millî” terimini temsil eden sosyolojik zümrenin ve bileşenlerinin ne olduğu konusunda aynı oranda bir mutabakat sağlanamamaktadır.

---

\* Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Acıpayam Meslek Yüksekokulu, E-posta: [ivurucu@pau.edu.tr](mailto:ivurucu@pau.edu.tr)



Tarih her siyasal ve toplumsal formdaki yapılar için işlevsel bir önemdedir. Çünkü bugün yaşadığımız huzurlu bir hayat veya sorunlarla dolu bir yaşam, tarihten bize tevarüs eden mirastır. Bu sebeple tarih, bugün karşılaşılan her bir sorunu çözmek için bize yol gösteren bir ipucu ve yaşamımızı daha mutlu kılmak için geçmişle kurulan sağlıklı ilişkidir. Hayatın devamlılığı içinde farklı toplumsal zümreler farklı tarih formlarını kullanırlar. Farklı tarih yorumlarının varlığı ve bunlar arasındaki entelektüel mücadele de bireylerin ve grupların hayatlarındaki etkin kullanıma göre birini diğerinden daha çok öne çıkarabilmektedir. Tarihin ne olduğu ve işlevleri konusunda modern tarih yaklaşımlarının ortaya çıkışı ile birlikte büyük bir çeşitlenme görüldüğü gözlenmektedir. Geçmişle kurulan ilişki olması babında tarih, modern bilimsel yaklaşımla bir anlam kazanmıştır. Öncesinde tarih, ahlaki ilkelerin belirlenmesi ve hikmetli hikâyelerle dile getirilen geçmişle ilişki insanların “iyi insan” olmasına yönelik bir anlatıdan ibaretti. Siyasi anlamda ise ülkeyi yöneten hanedanın meşruiyetini sağlayan dinî içerikli bir anlatı söz konusuydu.

Bilimsel tarihin ortaya çıkışı bir bakıma millî tarihin oluşum sürecini içerir. Modern tarih bir milletin tarihini destansı, hamasi, dinî formatta değil bilimsel yöntemlerle ele alınmasını gerektirdiği gibi, millî devletle öne çıkan millet egemenliğine bağlı olarak tarihin toplumsal işlevi de büyük ölçüde değişmiştir. Tarih artık sadece ahlakî-dinî bir anlatı değil toplumların/milletlerin varoluş kaynağı haline gelmiştir.

Millî devletlerin ve özellikle milletlerin biricikliği, özgünlüğü bağlamında da tarihin “millî” karakteri değişebilmektedir. Türkiye Devleti bir millî devlettir. Eğitim sistemindeki tarih eğitiminin de millî olması beklenir. İşte bu noktada sunulan tarihin ne ölçüde millî olduğu tartışma konusu olmaktadır. Sık bir şekilde akademik ve siyasi zeminde gündeme gelen tarih eğitimi müfredatı, işlevi, eğitim metotları açısından bitmez tükenmez bir tartışma kaynağı olma özelliği taşıyor. Türkiye’deki Marksist, liberal, İslamcı, Milliyetçi siyasi yaklaşımlar ya doğrudan ya da dolaylı olarak tarih tartışmalarına katılmaktadır. Hedefteki tarih yaklaşımı ve yazımı ise çoğu zaman resmî tarih ve millî tarih olarak tanımlanan tarih yaklaşımıdır. Fakat bu resmi tarihin ne olduğu içeriği, yapısı, işlevi konusunda üzerinde anlaşılmış bir tanım mevcut değildir. Eleştirilerin odağında yer alan millî tarihe atfedilen olay ve olgular, içerikler, bu tartışmayı daha da içinden çıkılmaz bir hale getirmektedir. Modern ülkelerdeki örnekleri incelenerek millî tarihin nasıl “formatlandığı” ve yerine getirdiği işlev karşılaştırmalı olarak ele alındığında ülkemizde tartışılan sorunların önemli bir kısmı çözülmüş olur.

Çözülememesinin temelinde de “bilimsel” ve “tarafsız” etiketinin altında yürütülen ideolojik kavgaların olduğu açıktır. Tartışmaların merkezinde yer alan “Millî Tarih” olgusunun ne olduğu konusunu ele alan kitapların sayısı, tartışmanın şiddetine baktığımızda ise ters orantılı olarak yetersizdir.

Ahmet Vurgun’un, *Millî Tarih Nedir?* başlıklı çalışması tam da bu tartışmaları ele alan bir eserdir. Bu çalışma; konjonktüre göre değerli veya değersiz görülen millî tarih kavramının ortaya çıkış ve gelişim sürecini ele alması, “tarih yazımı ve tarih eğitimindeki durumu da göz önüne sermesi bakımından” önem taşımaktadır. Türkiye’de tarih öğretiminin “iki temel direği” olarak tanımlanan tarihçiler ve tarih eğitimcileri ile yapılan görüşmelerle millî tarih üzerine konuşulmuş, bir nevi millî tarihin ülkemizdeki serencamı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı Osmanlı’dan Cumhuriyete ülkemizdeki tarih anlayışındaki değişimden hareketle “millî tarih anlayışı ve öğretimi” meselesi üzerinde tarihçilerin ve tarih eğitimcilerinin görüşlerini ele alarak değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Tarihçiler ve tarih eğitimcileri, kuramdan uygulamaya tarih eğitiminin yapıtaşları olarak belirlendiği için araştırma, tarihçiler ve tarih eğitimcilerinin “millî tarih ve öğretimi” meselesi üzerine verecekleri cevaplar üzerinde şekillenecektir. Katılımcıların millî tarih algısı ve düşünceleri belirlenerek, millî tarih ve tarih eğitimi ilişkisinden hareketle, sorularla konu üzerindeki düşünceleri ve çözüm önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın problem cümlesini “Millî tarih anlayışının tarihçilik ve tarih eğitimindeki etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılmıştır. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada İstanbul, Ankara, Konya, İzmir, Trabzon illerinde 10 tarihçi ve 10 tarih eğitimcisi ile gerçekleştirilmiştir.

Kitap önsöz hariç beş bölümden oluşmaktadır. 1. Bölüm, Giriş’ten oluşmaktadır. 2. Bölüm “Millî Tarihin İnşası” başlığını taşıyor. Bu bölümde: “Tarih Nedir? Tarih Eğitiminin Amaçları; Tarih Yazımı; Çokluktan Birliğe: Millet; Milliyetçilik Nedir? Millet, Tarih Ve Milliyetçilik; Millî Tarihe Doğru” alt başlıkları var. 3. Bölüm, “Türkiye’de Millî Tarihin Doğuşu Ve Gelişimi” başlığını taşıyor. Bu üst başlığın altında: Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Giden Yolda Türkiye’de Tarih Yazımı”, “Tanzimat’tan Meşrutiyete Türk Milliyetçiliği ve Türkçülük” ve “II. Meşrutiyet Dönemi” alt başlıklarını taşıyor. 4. Bölüm “Türkiye Cumhuriyeti ve Millî Tarih” üst başlığını taşıyor: “Erken Cumhuriyet ve Atatürk Döneminde Millî Tarih”, “Türk Tarih Tezi”, “Hümanist Dönemde Millî Tarih”, “Türk İslam

Sentezi Dönemi, Millî Tarihin Güçlenmesi”, “1980’den Günümüze Millî Tarih”, “Millî Tarih ve Türk Dünyası”, “Tarih Programları ve Millî Tarih”, Cumhuriyet Döneminde Millî Tarih Tartışmaları” alt başlıklarından oluşuyor. 5. Bölüm “Millî Tarih Nedir?” üst başlığını taşıyor. “Millî Tarih’in Tanımı”, “Millî Tarih Algısı”, “Millî Tarih’in Kazanımları”, “Millî Tarih’in Sorunları”, “Tarih Neden Öğretiyoruz?”, “Beceri Kazandırma Aracı Olarak Tarih Öğretimi”, “Millî Kimlik İnşası ve Vatandaş Yetiştirme”, “Aracı Olarak Tarih Öğretimi”, “Milliyetçilik ve Tarih Eğitimi”, “Millî Tarih ve Türk Tarihçiliği”, “Millî Tarih Nasıl Olmalı?”, “Millî Tarih Nasıl Öğretilmeli?”, “Millî Tarih’in Kapsam ve Sınırları” alt başlıkların oluşmaktadır. Beşinci ve son bölüm de Sonuç ve Değerlendirme’den oluşmaktadır. Kitabın sonunda ise Kaynaklar yer almaktadır. Eser toplam 192 sayfadan oluşmaktadır.

### **“Millî Tarih Nedir?” Sorusu Üzerine Tartışmalar**

Yazarın Önsöz’deki “Türk milliyetçiliğinin gidişatıyla yakın ilişki içerisinde olan millî tarih, bütün bu süreçte inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir,” tespiti önemlidir. Kitabın sınırlılıkları içinde yer alan Cumhuriyet döneminde Türk milliyetçiliğinin “makbul” kabul edildiği dönemler ile “zararlı akımlar” kategorisinde yer aldığı dönemlerde millî tarih eğitimi ve öğretiminde sert inişler ve çıkışlar yaşanmıştır. Bu ilişki düzleminde “19. Yüzyıldaki kültürel çalışmalarla bağlamı inşa edilen millî tarih, Sultan II. Abdülhamit döneminde tarih ders kitaplarıyla ortaya çıkmaya başlamış, II. Meşrutiyet’te ise bir nevi dönemin tarih anlayışının adı haline gelmiştir. Erken Cumhuriyet döneminde etkisini artıran millî tarih, Atatürk döneminde Türk Tarih Tezi ve hazırlanan ders kitapları ile yapısal açıdan yöntemleştirilerek rengini almaya başlamıştır. Atatürk sonrası dönemde inişe geçen millî tarih, 1970’li yılların ortalarından itibaren tekrar gündeme gelmiş 12 Eylül 1980 sonrası ise hem etkisini arttırmış hem de içeriği genişletilmiştir” (Vurgun, 2016: 12). Günümüzde ise millî tarihin yeniden bir düşüş dönemine girdiği görülmektedir. Millî tarihin inişe geçişi millî kimlik açısından olumsuz bir süreçtir. 1970’lerin sonuna doğru çok uzun süren bir hümanist-sosyalist tarih yaklaşımının yerine millî tarihin gündeme gelişi politik alanda milliyetçiliğin bir görünürlük kazanmasıyla yöndeştir.

Yazar eserinin Giriş’inde Batı’da millî tarihin millî devletlerin kurulmasıyla yaygınlaştığını ve ülkelerin eğitim programını etkilediğini belirtmektedir. Tarihi süreç içerisinde millî devlet modelinde “millet” olgusunun belirleyici olduğunu akılda tutarsak

millet modelinden önce bir millî tarihten bahsetmek mümkün görünmüyor. Din merkezli bir (ümme) tarih, hanedan merkezli tarihler buldukları zaman dilimindeki siyasi formasyona göre şekil almıştır. Millet sosyolojisine dayanan modern millî devletin tarih eğitimi de millî tarihtir. Millet, millî tarihin kaynağıdır. Bu sebeple tarih eğitiminde milli tarih önemini korumakta ve uzun süre daha korumamak için bir gelişme görülmemektedir.

Yazarın vurguladığı önemli bir sorun alanı da söz konusu “millî tarih”in aslında çoğul bir karaktere sahip olduğudur (s. 16). II. Meşrutiyet dönemindeki “millî tarih”le Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki “millî tarih” arasında farklılık bulunmaktadır. Toplumdaki genel kanı ise Cumhuriyet döneminde millî tarihin süreklilik gösterdiğidir. “Ancak Atatürk’ün ölümünden sonra 1970’lere kadar ‘Hümanist Tarih Anlayışı’nın etkisi tarih eğitiminde kendini hissettirmiştir” (s. 16). Bu durum, millî tarihin Türk kimliği merkezli Atatürk döneminden sonra yeniden gündeme gelmesi millî bir tarih eğitiminin başladığı anlamına gelmez. Bu eğitimin sosyo-kültürel alana yansımaları zor olacaktır. Çünkü 40 yıla yakın bir süre hümanist ve sosyalist tarih eğitiminin sonuçları sağlıklı bir “millî tarih” eğitiminin verilmesini engellendiği söylenebilir (s. 16-17). Bu noktada tarih-tarihçi ilişkisi öne çıkar. Türk kimliğine mesafeli bir Hümanist eğitim sisteminden yetişen tarihçilerin müfredatta millî bir tarihi vermesi kolay olmasa gerektir.

“Millî Tarihin İnşası” başlığını taşıyan 2. Bölümde “Tarih Nedir?” başlığı altında tarihin tanımındaki zorluğa değinilir. Konuyla ilgili çalışan yerli ve yabancı farklı yazarların tanımları eleştirel bir süzgeçten geçirilerek verilmiştir. Düünden bugüne tarih kavramı ile ilgili yorum ve tartışmalar sürekli devam etmiştir. “Tarih kavramında ‘geçmiş’ kimi zaman bugünü, geçmişin yeniden inşası olarak görürken, kimi zaman da geçmiş, ders alma aracı olarak yorumlanmıştır.” (s. 19)

“Tarih Eğitiminin Amaçları” başlığında tarih eğitiminin amaçları hakkında çeşitli görüşler ileri sürülmekle beraber, yazar, “Disiplin içi ve disiplin dışı”, ve “Geleneksel ve çağdaş yaklaşım” olarak nitelendirilen tasniflemelere vurgu yapar. Tarih öğretimi, tarihin işlevine göre yüklediğimiz anlam ile şekillenmektedir. Disiplin içi ve disiplin dışı amaçlar tartışmasının özünü toplumu geleceğe yönelik hazırlama misyonu üstlendiğinde tarih, ders verici, genelleme ve teoriler üreten bir disiplin olması; diğer yönden bireylerin bilişsel ve duygusal gelişimine katkıda bulunan bir ders programı veya disiplin olarak değerlendirilebilmesini içerir. Tarih eğitiminin amaçları konusunda diğer bir örnek ise gelenekçi yaklaşım ve çağdaş yaklaşımdır. Geleneksel yaklaşım

tarih dersinin vatandaşlık ve kimlik aktarımını sağladığını kabul eden yaklaşımdır. Bu yaklaşımla öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek; tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca öğrenci bu yolla kimlik kazanımı da edinmiş olacaktır. Çağdaş yaklaşım ise öğrencilere bilimsel bakış açısı veren, üst düzey düşünme becerileri kazandıran, öğrencilerin tarihçinin kaynaklarını kullanarak bir nevi tarihçi gibi bilgileri keşfedip bulmalarını sağlayan yaklaşımdır. Bu yolla tarih öğretimi aracılığıyla demokratik özelliklere uygun sistemin ihtiyaç duyduğu bilimsel ve analitik düşünebilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlama hedeflenir (s. 21-22). Yazar bu hâkim yaklaşımların dışında da bazı yaklaşımlar ortaya çıktığını söyler. Bunlar davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlardır. Geçmişin iktidar tarafından tanımlanmasında kullanılan pozitivist eğilim, eğitim öğretim hayatını etkilemektedir, buna davranışçı yaklaşım denmektedir. Post-modernist yaklaşımın da yapılandırmacı yaklaşımla örtüştüğünü belirtilmiştir. Yani bu yaklaşımda bilgi öğrenciye doğrudan verilmez. Öğrenci bilgiyi kendisi inşa eder. Burada öğrencinin kendisi bir nevi tarihçidir.

Kitapta, “Tarih Yazımı” bölümünde geçmişten bugüne tarih yazımındaki değişim ele alınmıştır. Buna göre tarih, 19. yy’a kadar geçmişi estetik olarak ele alan edebi bir tür olarak varlığını sürdürmüştür. 19. yüzyılda ise, tarih düşüncesinde meydana gelen değişmelerin etkisi ve özellikle Alman tarihçi Ranke ile tarihsel araştırma ve yazma düşüncesi değişmiş, katı kurallara bağlı bilimselcilik anlayışı, değer yargılarından kesinlikle kaçınmayı öngörmüş, böylece tarih profesyonelleşme sürecine girmiştir. Yazara göre, Tarih yazımının ulusal bir olgu olarak kabulü, laisizm, pozitivism ve romantizm gibi düşünce akımlarıyla doğrudan ilişkilidir (s. 26). Milliyetçiliğin geliştiği 19. Yüzyılda romantizmin egemen olan romantik tarih görüşü millî tarihin oluşmasında etkili olmuştur. Bu akım, 19. yy’da millî tarih yazımının oluşmasını sağlamış, milletler millî kimliği inşa sürecinde çeşitli tarih araştırmaları ve faaliyetleri içerisine girmişlerdir (Şimşek & Satan, 2011: 18-20).

“Çokluktan Birliğe: Millet” ve “Milliyetçilik Nedir?” bölümleri (s. 28-33) birbirlerini tamamlayan bölümlerdir. Millî tarihin daha doğru bir şekilde anlaşılması için öncelikle “millet” kavramı üzerinde durulmuştur. Farklı yazarların millet tanımları ve analizleri aktarılmıştır. Millet’in ortaya çıkışı beraberinde “Milliyetçilik” tartışmalarını gündeme getirmiştir. Millet ve Milliyetçilik literatüründe önemli düşünürler üzerinden kavramların tanımları, içerikleri, işlevleri ve tarih ile olan ilişkisi üzerinde durulmuştur.

“Millet, Tarih ve Milliyetçilik” bölümünde yazar, “Millî tarihin üçlü sayacağını ‘millet’, ‘tarih’ ve ‘milliyetçilik’ olduğunu vurgular. Ona göre, millî tarihin oluşum ve gelişim sürecini anlamak için bu üç kavram arasındaki ilişkiyi incelemek gerekecektir. Yazar felsefeci Milay Köktürk’ten hareketle milliyetçiliğin varoluşsal temelini millete dayandığını ifade eder. Ona göre milliyetçilik “var olan bir sosyal doku üzerine gelişen bir tasarım, kişinin kendini büyük grupla ilişkilendiriş biçimidir.” Yani milliyetçilik birilerinin bireye ve topluma dayattığı bir duygu ve düşünce biçimiyle mevcudiyet kazanamaz. Millet-tarih ilişkisi ise sosyolojik bir gerçekliği ifade etmektedir (s. 33).

“Millî Tarihe Doğru” başlığı altında yazar, millî tarihin, bir “mille ve kültüre” bağlı olarak inşa edilen ve toplumsal bilince derinden nüfuz eden bir paradigma olarak değerlendirir. Ona göre, millî tarih, toplumsal bilince nüfuz ettiği için bireyleri ortak bir kimliğe sahip kılma işlevine sahiptir. Burada “millî” kavramı etrafında işlenen tarih, “millet olma”nın ideolojik ve kültürel yapısını oluşturur. Bölümde “millet” olgusu yanında ulus-devlet olgusu da tarihle ilişkisi bağlamında analiz edilir. Tarihçiler, tarih araştırmalarının birincil nesnesinin ulus-devlet olduğunu kabul etmişler ve millî tarihe temel teşkil edecek pek çok koleksiyon bu dönemde hazırlamışlardır (s. 36). Yazar, milliyetçilik ile millî tarih arasındaki doğrusal ilişkiyi belirlendiğinde, millî tarihin oluşum ve geçirdiği dönüşüm hakkında da fikir sahibi olunacaktır, tespitinde bulunur (s. 38).

“Türkiye’de Millî Tarihin Doğuşu ve Gelişimi” başlıklı 3. Bölümde yazar Türkiye özelinde millî tarihin doğuşu ve gelişimini analiz eder. Yazar, bölümün “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Giden Yolda Türkiye’de Tarih Yazımı” kısmında Türkiye’de tarihçilik ve millî tarih anlayışını anlamak için Osmanlı’dan Cumhuriyet’e tevarüs eden tarih anlayışını öncelikle incelemek gerektiğini belirtir. Türk tarih yazımı ve tarihçiliğinin oluşmasında Avrupa’nın etkisinin yanısıra Osmanlı mirası da etkili olmuştur. Osmanlı tarihçilik geleneğinin cumhuriyet dönemine üslup, tarz ve zihniyet olarak etkilerini bilmek, erken cumhuriyet dönemi tarih anlayışının incelenmesini kolaylaştıracaktır. Türk Tarih anlayışındaki gelenek, süreklilik ve değişimler, Millî tarihi ve günümüze kadar etkisini sürdürecektir olan tarih yazımını doğrudan etkilemiştir. Yazara göre, Türk Tarih anlayışındaki gelenek, süreklilik ve değişimler, Millî tarihi ve günümüze kadar etkisini sürdürecektir olan tarih yazımını doğrudan etkilemiştir (s. 41). Bölümde ayrıca millî tarihin doğuşunu etkileyen toplumsal ve siyasal süreçler ele alınmıştır. Vakanüvislik geleneğinden bilimsel tarihin doğuşuna farklı etkenler üzerinde durulur. Kurumsal çalışmaların ve hazırlanan kitapların millî tarihe etkisi vurgulanır. 19. yüzyılın

ikinci yarısıyla birlikte Osmanlı tarih yazımında “millîliğin” artık ön plana çıktığı görülmektedir. Osmanlı ülkesi sınırları dışındaki Türk yurtlarında meydana gelen millî dalğanın Türkiye’ye de sirayet etmesinin yanı sıra devletin Türk olmayan unsurları arasında (Arap, Arnavut, Ermeni, Rum vb) milliyet fikirlerinin uyanmaya başlaması, dönemin Osmanlı aydınlarındaki Türklük konusundaki hassasiyetin oluşmasında etkili olmuştur (s. 45). Devletin “en uzun yüzyılı” olarak nitelendirilen 19. Yüzyılda, Türkçe ve Türklük, bilinçaltından çıkararak, fiiliyatta aktif olarak yer almış, aydınların, bürokratların ve ordunun ayırt edici özelliği haline gelmeye başlamıştır. Dönemin tarih ders kitaplarında ve entelektüel çalışmalarda Türk tarihi ve Türklerin Orta Asya menşei vurgulanmıştır. Örneğin Mustafa Celaleddin Paşa’nın *Eski ve Yeni Türkler* adlı kitabı İstanbul’da 1869 yılında basılmıştır. Ahmet Vefik Paşa, *Lehçe-i Osmanî*’de Türklerin ve Türkçenin sadece Osmanlıdan ibaret bulunmadığını, Osmanlı Türklüğünün, Pasifikten Asya’ya uzanan büyük bir ailenin kolu olduğunu belirten ilk kişilerden biridir. Yine Ebûl Gazi Bahadır Han’ın Çağatayca yazdığı *Şecere-i Türkî* adlı eseri de Türkiye Türkçesine kazandırmıştır (s. 45-47). Yazara göre, bütün bu gelişmeler bize millî tarihin, II. Abdülhamid zamanındaki tarih çalışmalarından doğduğunu göstermektedir. Yani millî tarih, salt cumhuriyet kadrolarının yeni ortaya koyduğu bir tarih anlayışı değildir. Tam tersine temelleri 19. Yüzyıla uzanan bir olguyu ifade etmektedir (s. 48).

“Tanzimat’tan Meşrutiyete Türk Milliyetçiliği ve Türkçülük” başlıklı bölümde yazar Osmanlı’dan Cumhuriyete Millî Tarih anlayışının geçirdiği aşamaları doğru bir şekilde değerlendirmek için Türk milliyetçiliğini de incelemek gerektiğini belirtir. Bu bölümde Türk milliyetçiliğini doğuran iç ve dış etkenler analiz edilir. Örneğin Rusya Türklerinden olan Akçura, “Pantürkizmin yaratıcısı” olarak bilinmesi yanında, Türkçülük üzerine kaleme aldığı eseriyle Türk milliyetçiliğinin düşünce boyutuna katkı sağlamıştır. Nitekim Akçura, Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş safhasında ön planda yer almış, millî tarih çalışmalarının öncülerinden biri olmuştur (s. 52). Türk milliyetçiliğinin geçirdiği serüven millî tarihi doğrudan etkilemiştir. Özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısında İslam öncesi Türk tarihinin özel olarak ele alınışı, Türk tarihinin derin bir maziye malik olduğu düşüncesi, Türk tarihinin Osmanlı tarihinden ibaret olmadığı, Türklerin çok geniş bir sahada yaşadıkları, Türk kavramının gelişip literatürde kullanımı, esasen millî tarihin temelini bu dönemde atıldığını göstermektedir. Bütün bunlar millî tarihin cumhuriyet döneminde inşa edildiği, soğuk savaş ürünü olduğu gibi yorumlar üzerinde tekrar düşünmek gerektiğini ortaya koyacaktır. “Türk” adında bir milletin var olduğu ve Türk

tarihinin keşfedilmeye başlanması, artık bu dönemde millî tarih çalışmalarının açıkça dile getirilmese de yavaş yavaş temayüz ettiğini göstermektedir (s. 53).

“II. Meşrutiyet Dönemi” kısmında II. Meşrutiyet dönemindeki millî tarihin oluşumu ve gelişimi yanında millî tarihi geliştiren kişi, grup, dergi ve dernekleşmeler üzerinde durulmaktadır. Cumhuriyet dönemi Türkiye’sinin ön hazırlık dönemi olarak ifade edebileceğimiz bu dönemde, tarih de yaşanan gelişmelerden nasibini almıştır. Yazar, II. Meşrutiyet dönemi millî tarih anlayışını anlamak için öncelikle Türk milliyetçiliğinin bu dönemdeki gelişim seyrine de bakmak gerektiğini belirtir. Bu dönemde Türk milliyetçiliğinin ideolojik formülasyonu açısından da dönüşümler yaşanmıştır. Örneğin 19. yüzyılın sonundan itibaren “kültürel milliyetçilik” olarak ifadesi bulan Türk milliyetçiliği Balkan savaşları sonrası siyasal bir akıma dönüşmüştür. Devletin parçalanma sürecine girdiği, Batı’da yükselen Milliyetçilik akımı ve yitirilen topraklar bu tahayyülü meydana getirmiştir. Bu durum insan unsurunu etkilediği gibi tarih algısını da doğrudan etkilemiştir (s. 55). II. Meşrutiyet döneminde Türk milliyetçiliği ve millî tarih anlayışı, çeşitli kurum ve organlarla gelişim göstermiştir. Bu süreçte ilk adımı atanlardan biri olan Yusuf Akçura, 1908’de İstanbul’a geldiğinde Türk milliyetçiliğine yeni bir güç vermek amacıyla dönemin ünlü Türkologları Necip Asım ve Veled Çelebi ile birlikte Türk Derneği’ni kurmuştur (s. 56). Türk Derneği’nden sonra Türk milliyetçiliği, süreli bir yayın organına sahip olmuştur. Kasım 1911’de şair Mehmet Emin Bey’in öncülüğünde Türk Yurdu dergisi çıkarılmıştır. Hem Çarlık Rusya’sının uygulamalarına ters düşüp Osmanlıya sığınan Türk aydınlarını, hem Batı’nın aydınlanma hareketini keşfeden Osmanlı aydınını bünyesinde toplayan Türk Yurdu, II. Meşrutiyet’in getirdiği özgürlük havasında bir millî uyanışın düşünsel merkezi olmuştur (s. 57). Artık bu dönemde Türk tarihi hanedanın ya da dinin tarihi değil, Türklerin yani milletin tarihi olmuştur. Esasen bu dönemde geçmişteki birikimin de etkisiyle millî tarih dönemi olarak nitelendirilmesinin tabii olduğu görülmektedir. Bu tarih anlayışı, doğrudan dönemin tarih eğitimini de etkilemiştir. Osmanlı Tarihi, Türklük algısına göre yeniden yorumlandığı gibi hanedan Oğuz Han’a dayandırılmış, padişah, Türk hakani olarak görülmüştür (s. 58). II. Meşrutiyet döneminde yaşanan değişim kendini doğrudan eğitim sisteminde hissettirmiştir. Özellikle 1912’den itibaren eğitim konusunda İttihat Terakki yönetiminin çalışmaları bunda etkili olmuştur. Dönemin eğitim anlayışı, “millî tarihimizi ve millî dilimizi yeni nesile öğretmek” olarak belirlenmiştir. 19. yüzyıl sonunda başlayan “millî tarih” mefhumu, özellikle bu



dönemdeki milliyetçi kurumsallaşmanın da etkisiyle tarih müfredatında yoğun bir şekilde yer almaya başlamıştır. Türkistan, Hunlar, Oğuz Han, Türkler ve İslamiyet, Cengiz Han, Kıpçaklar, Timurlular ve Osmanlılar tarih müfredatının esasını teşkil etmiştir (s. 59). II. Meşrutiyet dönemi ilmi tarih arayışları ile millî tarih arayışlarının kesiştiği bir zaman dilimi olmuş ve dönemin aydınları millî tarih-ilmi tarih ikilemiyle karşı karşıya gelmişlerdir (s. 63).

II. Meşrutiyet dönemi tarihçiliğinin kurumsallaşmasının bir örneği olan Tarih-i Osmanî Encümeni de millî tarihin gelişimine katkı sağlamıştır. Encümen, ilk toplantısında yapacağı tarih planının ana hatlarını belirlemiştir. Bu planda, Osmanlı Tarihi, Türk-Turanî ırkının eski tarihi ile Osmanlı devletinin ortaya çıkışı arasındaki dönem kapsayacaktır. Modernleşme çalışmaları ve millî kimlik inşa etme sürecinin bir arada gittiği bu dönemde milleti oluşturan temel unsurun tarih olduğu gerçeği ile karşılaşmış, popüler metinlerle de desteklenen bir tarih vurgusu yapılmıştır. Artık bu aşamada akademik ve popüler tarih Türk kimliği üzerine inşa edilirken, referanslar da Türklük üzerinden olmuştur. Bu kimliğin “İslâm-Türk”, “Türk-İslâm”, “Laik-Türk” gibi görünüşleri değişik zamanlarda ve bazen bir arada görülecektir (s. 62).

4. Bölüm “Türkiye Cumhuriyeti ve Millî Tarih” üst başlığını taşıyan bölümde ilk önce “Erken Cumhuriyet ve Atatürk Döneminde Millî Tarih” konusu ele alınmıştır. II. Meşrutiyet döneminde yerleşip kökleşmeye başlayan millî tarih geleneği Cumhuriyet’in başlangıç dönemlerinde çeşitli değişikliklere uğrayarak gelişmiştir. Doğal olarak tarih eğitimi de kendini bu değişimden bağımsız değildir. Türkiye’de millî tarihin gelişim süreci esasen doğrudan tarih eğitiminin gidişatı ile alakalı olmuştur. Yazarın, erken Cumhuriyet ve Atatürk Dönemi olarak nitelendirdiği bu dönemde de millî tarih, tarihçilikte ve tarih eğitiminde ana vurgu olarak yerini almıştır (s. 69). İşgalcilerin, ülkeden kovularak Millî Mücadelenin başarıya ulaşması ve sonrasında artık rejim değişmiş ve modern millî devlet kurulmuştur. Süreç içerisinde de millî devlet, sosyolojisine uygun olarak millî tarihçiliği ön planda tutmuştur. Saltanat ve hilafeti kaldıran ve köklü inkılâplar yapan cumhuriyet yönetiminin Osmanlı hanedanı anlayışı çerçevesindeki tarih görüşü artık daha devam edemezdi (s. 71).

Millî tarih doğrultusunda millî tarih yolunda kurumsallaşma da ortaya çıkmıştır. Bunun ilk adımı, Tarih-i Osmanî Encümeni’nin, 1924’te Türk Tarih Encümeni adını alması ve tarih çalışmalarında Osmanlı tarihinden ziyade Türkiye tarihine yönelmesi oluşturmaktadır. Kurum çatısı altından Osmanlı tarihi çalışmaları devam etmekle bu

çalışmalar millî tarih çerçevesinde yürütülmüştür. Fakat dikkat çekici bir durum vardır ki, bu aşamada II. Meşrutiyet döneminde de etkili olan ders kitaplarında Batı, özellikle de Fransa etkisinin devam etmesidir (s. 71). 1930'lu yıllara gelindiğinde dil ve tarih çalışmalarında Türk milletinin Orta Asya köklerine dönecektir. 1924 ve 1926 tarihli ilkökul tarih müfredatında yeni rejimin eğitim politikası doğrudan gözlemlenmektedir. 1926 ve daha sonra yapılan değişikliklerle, çocuklara genel tarih kültürünün yanı sıra millî tarihin öğretilmesi hedeflenmiştir. Genel tarih anlayışı, İslam tarihi sınırlarını aşarak insanlığın geçmişini içine alacak şekilde genişletilmiştir (s. 73). Millî tarih çalışmalarını hızlandırmak için Türk Tarih Encümeni, Darülfünuna bağlı enstitülerin yapacakları çalışmalara katkıda bulunmalarını istemiştir. Yeni bir "Millî Tarih" yazımına bir nevi hazırlığın sezildiği bu çalışmalar için 1927 yılı bütçesinde Türk Tarih Encümenine 10.000 lira tahsisat ayrılmıştır. Millî tarih çalışmalarını daha da etkin kılmak için Darülfünundaki muallim ve müderrisler Ankara'ya davet edilmiştir.

Bu döneme damgasını vuran "Türk Tarih Tezi"dir. M. Kemal Atatürk ve dönemin yöneticileri eğitim ve kültür politikalarına ağırlık vermeye başlamışlardır. Buna bağlı olarak 1930'dan sonra tarih müfredat ve ders kitaplarında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Türk Tarih Tezi'nin geliştirilmesi siyasi motivasyonlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Osmanlının son yüzyılında askeri ve siyasal başarısızlıkların toplumsal hafızada yarattığı olumsuzlukları ortadan kaldırarak "millî gurur"un yeniden inşasını amaçlamıştır. Batı tarih yazımında Türklerin sarı ırktan kabul edilerek medeni olmayan toplumlar sınıfına sokulması karşısında geliştirilen tez, tarih eğitiminin merkezinde yer almıştır (S. 74). Katılımcıların görüşlerine yer verilmesi de bu bölümle başlamaktadır. Katılımcılar bu dönemi, yani Cumhuriyet'in ilk dönemi ve Atatürk dönemini millî tarihin başlangıcı ve oldukça geliştiği dönem olarak görmüştür (s. 84).

"Hümanist Dönemde Millî Tarih" kısmında ise Atatürk'ün vefatı sonrası Türkiye'de millî tarih aleyhine gerçekleşen radikal değişikliklerden bahsedilmiştir. Hümanist dönem olarak literatürde geçen bu dönem Türkiye'de varlığını ve etkisini sürdüren en uzun zaman dilimidir. Bu değişiklikler kendini eğitim ve kültür politikalarında göstermiştir. Kısaca bu dönemin hâkim kültür anlayışı "Batı kültür kaynaklarına inilmesi gerektiği şeklinde" tezahür eden Batılılaşma'da görmüştür. Bu durum tarih alanına yansımaları millî tarih ve Türk Tarih Tezi yerine Batı, eski Yunan ve Latin kültürünü esas alan ve "Hümanizm" olarak da adlandırılan bir anlayış tarih eğitimine yansıtılmaya çalışılmıştır (s. 88). 40 yıla yakın bir zaman diliminde varlığını

sürdüren Hümanist yaklaşım kendini Türk kimliği karşılığında oturtmuş ve bugün dahi etkisini sürdüren bir yaklaşımı temsil etmiştir (Vurucu, 2011). Örneğin 1947 yılında Emin Oktay ve Niyazi Akşit tarafından hazırlanan *Tarih 1* kitabında ise, Türk Tarihi%4, Eski Anadolu Tarihi%8, Yunan Tarihi %40, Roma Tarihi %40 ve diğer konular %8'dir. Kitapta, M.Ö. XII yüzyıldan itibaren Roma ve Yunan medeniyetinin bütün yönleri ile ele alınmasına karşılık Türk eski çağına yok sayılacak derecede az yer verilmesi dikkat çekmektedir (s. 90).

“Türk İslam Sentezi Dönemi, Millî Tarihin Güçlenmesi” bölümünde milli tarih yaklaşımının yeniden keşfedildiği bir dönemi ele almaktadır. Millî tarihin yazımı ve eğitimi konusunda dönüm noktalarından birini, 1970’li yılların sonlarına doğru milliyetçi-muhafazakâr çevre için kullanılan ve “Türk-İslam Sentezi” olarak adlandırılan dönem oluşturmaktadır (s. 93). 1938’de M. Kemal Atatürk’ün vefatı sonrası başlayan ve “kültürde hümanizma” olarak adlandırılan dönemde, tarih müfredat ve ders kitaplarında bariz değişim yaşanmış, bir nevi millî tarih anlayışında kopma görülmüştür. Bundan dolayı, Hümanist akıma karşı bir tepki oluşmuş ve bu tepki, ifadesini, seçkinlerin Batıcılığını eleştiren, Türk tarihinin Asyalı ve Müslüman özelliğini dayanak noktası alan aydınlar ve düşünürlerin Türk-İslam sentezini oluşturmasıyla ortaya koymuştur.

“1980’den Günümüze Millî Tarih” başlıklı bölümde, 1970’li yılların yoğun ve bunalımlı siyasi atmosferinde Türk-İslam Sentezi ve Aydınlar Ocağı tartışmaları arasında geçen ve dönemin ders kitaplarıyla yeniden gündeme gelen millî tarih, 1980 sonrası çeşitli konuların ve metotların eklenmesiyle ağırlığını artırmış, etkinliğini devam ettirmiştir (s. 104). 12 Eylül öncesi kargaşa ve anarşi ortamında meydana gelen kutuplaşma ve çatışmaları ortadan kaldırarak, Türk milletini “Atatürk Milliyetçiliği” çatısı altında bir ve beraber kılmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda tarih derslerinde bazı değişiklikler yapılmış, millî tarihe T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ve konuları girmiş, bu ders, millî tarih mihrini içerisinde eklenmiştir. 1993 tarih programı da 1983’deki program ekseninde bir çizgide sunulmuştur. Tarih eğitiminin disiplin dışı, sosyal amaçları ağırlıklı olarak yer almakla birlikte, disiplin içi amaçlara da yer vermeye başlanması 1983 programından ayrılan en bariz yönünü oluşturmaktadır (s. 109). Böylece oluşacak ortak tarih ve kültür şuuruyla sosyal bütünleşme ve dayanışma desteklenecek ve millî kimliğin kazanılmasında önemli rol oynayacaktır. Millî tarihin yine ağırlıklı olarak yer aldığı kitabın amacında, tarih eğitiminin disiplin için amaçları vurgulanmıştır. Bundan başka olaylar tarihi azaltılarak, toplum yapısı ekonomi bilim

sanat kültür vb. konulara ağırlık verilmiştir. Burada millî tarihin sosyal yönünün öne çıkartılmaya çalışıldığını belirtmek gerekir (s. 111).

“Millî Tarih ve Türk Dünyası” başlıklı bölümde 1990’lı yıllarda SSCB’nin dağılmasına Türk Dünyası realitesini ortaya koymuş bu olgu tarih ders kitaplarında da etkisini göstermiştir. Millî tarih, Anadolu sınırları dışına çıkmış ve Türk dünyasıyla “tarih” ekseninde bütünleşme için adımlar atılmıştır. Resmi kurumların öncülüğünde toplanan ve Türk Dünyasında ortak Türk tarihi ders kitaplarının yazılması konularının tartışıldığı kongrelerin kitapta ele alınmaması veya değinilmemesi bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

“Tarih Programları ve Millî Tarih”, bölümünde özellikle darbeler zamanlarında yapılan değişikliklere vurgu vardır. Çünkü 1985’de ortaokul tarih dersleri müfredatına giren Millî Tarih dersi ve ders kitabı, bir diğer darbe dönemi olan 1997-1998 dönemindeki değişimle eğitim zorunlu olarak sekiz yıla çıkarılır ve Millî Tarih adlı ders ve ders kitabı kullanılmayarak kaldırılır. Ortaokullarda tarih konuları Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde okutulmaya başlanmıştır. Yapılan düzenlemeyle ilköğretimde 8. Sınıfa kadar müstakil bir tarih dersi olmayacaktır. Tarih dersi ise müstakil olarak 8. Sınıfta Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi olarak işlenmeye başlamıştır (s. 114). Tarih derslerinin müfredatları ve amaçları noktasındaki tartışmalar dönemlerine göre bu bölümde ele alınmıştır.

“Cumhuriyet Döneminde Millî Tarih Tartışmaları” başlıklı bölümde çeşitli alt başlıklardan oluşur. “Millî Tarih ve Tarihçilik”, “Millî Tarih ve Tarih Öğretimi”, “Avrupa Birliği Sürecinde Millî Tarih”, “Millî Tarihin Günümüze Etkisi” başlıkları altında katılımcıların konularla ilgili görüşleri ayrıntılı olarak yer alır. Bölümün dikkat çekici yanı, farklı ideolojilere mensup tarihçi ve tarih eğitimcilerinin aynı konuyla ilgili bir birine zıt yaklaşımlarını ortaya koydukları gibi benzer düşünceler de dile getirmiş olmalarıdır.

V. Bölümde “Millî Tarih Nedir?” başlığını taşır (s. 137-173). Bu bölümde Osmanlı’dan Cumhuriyet’e ülkemizdeki tarih anlayışındaki değişimden hareket edilerek, “Millî Tarih Anlayışı ve Öğretimi” meselesi üzerinde tarihçilerin ve tarih eğitimcilerinin görüşleri ele alınmıştır. Bu bölümde tarihçilerin ve tarih eğitimcilerinin “millî tarih” üzerine yaptıkları kuramsal tartışmalar değerlendirilmiştir. Millî tarihin tanımı, millî tarih algısı, tarih öğretimi, milliyetçilik ve tarih eğitimi arasındaki ilişki, millî tarihin kapsamı, ideal millî tarih ve millî tarihin öğretimi gibi meseleler katılımcıların verdiği cevaplar üzerinden tartışılır.

Sonuç ve Değerlendirme VI. Bölümde yer almıştır. Yazar bu bölümde genel sayıltıları doğrultusunda çıkan sonuçları konusunda genel bir değerlendirme yapar. “Millet eksenli ve yurt yahut bölge eksenli bir millî tarih algısının ortaya çıktığını” vurgular. Ayrıca millî tarihe yüklenen anlamın, etnik, bölgesel, yurt ve doğrudan milletle ilişkilendirildiğini belirtir. Millet’ten Türk kimliği üzerinde teşekkür eden sosyal yapı anlaşılırken, yurt ve bölge’de ise tarihsel bir çizgide, Türkiye toprakları üzerinde Eskiçağdan bugüne kadar yaşamış olan çeşitli devlet, sosyal grup ve yapılar kastedildiği belirtilir. Buna rağmen, millî tarih konusunda halen belli noktalarda kafa karışıklığının da görüldüğü bu sorunun da milliyetçilik ve millet kavramlarından kaynaklandığı söyler. Çalışmadan çıkan en önemli sonuçlardan birisi de millî tarihin kapsam, sınır ve içeriği noktasında çeşitli güncelleştirmelerin yapılması gerektiği gerçeğidir. Millî tarihin ötekileştirici olduğu bazı katılımcılarca dile getirilse de bütünleştirmenin de bir aracı olduğu görülmektedir. Milli tarihin ötekileştiriciliği kadar diğer tarih türlerinin de ötekileştirici işlevi söz konusudur. Bu bağlamda ne tarihte ne de bugün ötekisi olmayan bir toplum ve kimlik düşünmek mümkündür. “Öteki çatışmaya neden olduğu kadar, yaratıcılığın mekanizmalarını oluşturan özenmeye, yarışmaya, hatta olumlu işbirliğine de kaynaklık eder” diyen Tekeli’nin vurguladığı gibi, “ötekinin olmadığı bir toplum arayışı anlamsızdır. Anlamlı olan arayış, bir toplumda çatışma yaratmayan, dışlayıcı olmayan ‘öteki’ anlayışlarının nasıl kurulacağıdır.” (Tekeli, 1998: 2) Karşılaştırmalı bir millî tarih anlatısının, hem tarih eğitiminin amaçları hem de tarihçilik nokta-i nazarında istenilen başarıyı da gerçekleştireceği, çalışmadan çıkartılabilecek başka bir durumdur (s. 178).

## **Sonuç**

Problem cümlesini “Milli Tarih anlayışının tarihçilik ve tarih eğitimindeki etkisi nedir?” sorusunun oluşturduğu kitapta tarih eğitiminin amaçları hakkındaki düşünceler, milli tarihe yüklenen anlamlar, milliyetçilik-tarih eğitimi ilişkisi, milli tarih-tarihçilik arasındaki ilişki, milli tarih- tarih eğitimi arasındaki ilişkiye dair düşünceler ve milli tarih eğitiminin tarihi süreç içerisinde geçirmiş olduğu aşamalar literatür taraması ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda ele alınmakta ve analiz edilmektedir. Türkiye’nin birbirinden değerli tarih eğitimcilerinin ve tarihçilerinin görüşlerinin yer aldığı kitapta bu isimlerin yerine kodlamalarının yer alması bir isabetli bir tercih gibi görünmüyor. Çünkü

her ne kadar “isimler değil fikirler önemlidir” anlayışı hakim olsa da bu fikirlerin sahiplerinin bilinmesi de o fikirlerin hangi bilişsel ve sosyolojik ortamda doğduğunu bilmemiz açısından önemlidir.

Geçmiş bilgisi pre-modern dönemlerde bireyin ahlaki görüşlerinin oluşmasına yardımcı olan bir takım hikmetlerin ve ilkelerin kaynağı olarak görülürken modern dönemde siyasal ve toplumsal açıdan meşrulaştırıcı bir işlev görmeye başlamıştır. Söz konusu tarihin bu toplumsal ve siyasal işlevi modern toplumlara özgü değildir. Her zaman ve mekanda tarih bu işlevi yerine getirmiştir. Modern dönemde tarihin bu işlevi modern devletin bir özelliği olarak merkezi okullar ve müfredat ile yani belirli bir sistematik doğrultusunda verilmesidir. Toplumun bütün bireylerine okul, ordu, basın yoluyla iletilen tarihin bir diğer özelliği de bir hanedanın veya dinin değil “milletin” tarihinin öğretilmesidir. Neil Postman (2013: 170), ulusal kültürü doğrulayacak hikâyeler bulmalarını eğitimcilerin kendisinden beklemenin adil olmadığını ve bu tarz hikâyelerin eğitime bir dereceye kadar politik alandan gelmesi gerektiğini tespitini yapar. Ona göre, eğer politika, sembolik açıdan fakir düşmüşse, öğretmenlerin eğitime nasıl etkili bir amaç kazandıracaklarını hayal etmek güçtür. Postman’ın bu tespiti, iyi niyet ifadesi “tarafsız-tarafı”, “barışçıl-savaşçıl”, “resmi tarih-gayr-i resmi tarih”, “kimlikten arındırılmış tarih” gibi söylemlerin tarih bilgisinin ve tarih boyunca geçmiş bilgisinin öğrenilme amacını ıskalayan bireylerin ve toplumların bilincini şekillendiren, davranışlarını ve tutumlarını belirleyen milli/kolektif kimliklerin gücünü yok sayma veya en azından küçümseme yoluna sapan söylemlerin bir dışavurumu olarak görebiliriz.

Kitap boyunca katılımcılar arasında da görülen milli kimliği olumsuzlayan, devletin tarihi sayan, “milli tarihe evet ama Türk kimliğine hayır” diyerek “milli” kavramının içeriğini boşaltan görüşlerin yer bulduğunu görüyoruz. Milli kavramını ve temsil ettiği olguyu reddedemeyip manipülasyonla olumsuzlama yaklaşımı da elbette bilimsel değil politik bir tercihtir. Teknolojiyi ve doğduğu toplumsal ve zihinsel çevreyi kutsayan bir düşünür olarak Postman’ın da isabetle belirttiği gibi toplumların ihtiyacı olan milli kültürü doğrulayacak, güçlendirecek, aşılacak hikâyeler ve sistemleri politika temin eder. Belki tartışılacak olan “ideolojik bir söyleme bağı olarak” milli kültürün zararları veya kötülüklerinden bahsetmek değil bu gerçekliğin kabulü ve tartışmaların da bu düzlemde yürütülmesidir. Kitap boyunca da görüldüğü milli tarihin yazımı ve eğitimi iktidarların ve özellikle kültürel iktidar sahiplerinin denetiminde olmuştur. Bireylere ve toplumlara hükmetme ve otoritesine tabii kılmada geliştirdiği

siyasîideolojik ve kurumsal kontrol mekanizmaları açısından modern milli devletler, bunların toplumsal meşruiyet zemini olarak “millet” ve millete aidiyetlik ideolojisi olarak “milliyetçilik” yaygın olarak eleştirilmektedir. Eleştiri olumsuz işlevlerin olumlu yöne kanaliz edilmesi noktasında değil, varoluşu noktasından tecessüm etmektedir. Milli kültür, bireyi millet denilen makro bir gruba mensup kılmakta duygu, düşünce, eylem, tutum, dil ve tasavvurlarında bu değerler manzumesi ekseninde biçimlendirilerek dışa vurmaktadır. Özne kendi bedenini, duygularını, başat simgeler evrenini, ilişki ve etkileşim sistematiğini özgür istenci doğrultusunda kullanamamakta, bütün bu bireysel ve toplumsal alanların sınırları siyasi otorite tarafından belirlenmekte ve okul-eğitim kurumu ile de toplumsallaşarak içselleştirilmektedir. Böylece öznenin eylem ve bilişsel alanda kontrol altında tutulması gerçekleştirilmiş olmaktadır. Milli tarih, “tarihi varlık alanı” ile olan ilişkisi ve kurgudaki belirleyici işlevine binaen en “sahih” ve “gerçeklik” zeminine oturan tarih biçimidir ve bu tarih sosyolojik bir kategori olarak “millet” ile olan uyumluluğunda örtüşmesindeki rasyonellik toplumsallaşmada da kendi ifadesini bulur. Tarih ve kültür, kurulması amaçlanan toplumsal form tercihlerine bağlı olarak yapısal ve işlevsel bir yörüngeye oturtulmaya çalışılır. Yani kurgulanan toplumsal formasyona bağlı olarak bu sistemin işleticileri olan birey, grup ve topluluklara özgü tarih formüle edilir. Tarihin zaman- mekân ilişkisi, aktörleri, kurumları, şekillendirici dinamikleri, önem ve öncelikleri öngörülen toplumsal kategoriye göre yeniden inşa edilir. (Vurucu, 2015: 119-147) bu bağlamda Özbaran’ın isabetle vurguladığı gibi “Evrenimizde tarihi nesnel olarak hazırlayan, demokratik olarak öğretebilen bir toplum yoktur; bu belki hiçbir zaman gerçekleşemeyecektir. Bu yönde olumlu adımlar, iyi niyetli çabalar vardır sadece.”(1998: 62)

### **Kaynakça**

- Özbaran, S. (1998). Türkiye’de tarih eğitimi ve ders kitapları üstüne düşünceler. *Tarih Eğitimi Ve Tarihte "Öteki" Sorunu*. İstanbul: Tarih Vakfı, s. 61-70.
- Postman N. (2013). *Teknopoli: Kültürün teknolojiye teslim oluşu* (Çev. Mustafa Emre Yılmaz), 4. Baskı. Ankara: Sentez.
- Şimşek A. & Satan A. [Haz.] (2011). *Milli tarihin inşası*. İstanbul: Tarihçi.

Tekeli İ. (1998). Tarihyazıcılığı ve öteki kavramı üzerine düşünceler. *Tarih Eğitimi Ve Tarihte "Öteki" Sorunu*. İstanbul: Tarih Vakfı, s. 2-7.

Vurucu İ. (2011). *Nominalist aydınların soykütüğü-2: Türk kimliği eksenli bir analiz*. Konya: Gençlik.

Vurucu İ. (2015). *Arafta bir kimlik: Türklük- kimlik, tarih, yurttaşlık*. Konya: Kitapmatik.





Yayın Kritiği:

## TÜRK TARİHÇİLERİ

Editör: Ahmet Şimşek

Pegem Akademi, Ankara, 2016, 348 Sayfa

Elif AŞCI\*

### Giriş

“Biz hepimiz Gogol’un Palto’sundan çıktık” ifadesi ile Turgenyev, Gogol’un “Palto” eseri ile hem kendi kuşağı hem de Rus edebiyatındaki derin etkiyi vurgulamaktaydı. Edebiyatta olduğu gibi tarih alanında da benzer etkiyi görmek mümkün. (Alkan, 2004:475-481) Öyle ki K. Marx, L. Febvre, M. Bloch, F. Braudel, E. Carr gibi tarihçilerin meslektaşları üzerinde etkisi tartışılmaz durumdadır. Benzer şekilde Fuat Köprülü, Osman Turan, Zeki Velidi Togan, Halil İnalçık ve Tarık Zafer Tunaya alanlarında öncü olmuş tarihçilerden sadece bir kaçıdır ve Türk tarihçiliğini anlamak için onların etkilerinin bilinmesi gerekir. Bu anlamda palto etkisine sahip tarihçilerin varlığı kadar, onlar hakkında yapılan çalışmalar da önem taşır.

Tarihçiliğin ilk aşaması olan tarih lisans programlarında alanın öncüleri ile tanışma, kaynaklar ve bibliyografya dersleri ile olmaktadır. Bu derslerde tarihçilere yönelik verilen bilgilere rağmen gençlerin çoğunlukla derslerde kitaplarını okuduğu tarihçileri bildiği, alanın öncüsü ve bilmesi daha öncelikli olan tarihçiyi ise hiç tanımadığı gözlenmiştir. Bu durum ise tarih öğrencilerinin bilgi eksikliğine yol

---

\* Doktora Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: [elifasci@sdu.edu.tr](mailto:elifasci@sdu.edu.tr)

açmaktadır (Şimşek, 2016:v). Oysa genç tarihçilerin tarih birikimine nüfuz edebilmeleri, tarihi bilgi ve görgülerini artırmaları bakımından alanın öncüleri olan tarihçileri öğrenmeleri oldukça önemlidir.

Son yıllarda Tarih lisans öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarına uygun yayınlara editörlükleriyle dikkat çeken Ahmet Şimşek, 2016 yılında “*Türk Tarihçileri*” kitabını yayımlayarak bu eksikliği bir anlamda gidermek istemiştir. Bu kritiğin konusu olan bu kitap, tarihçiler hakkında yapılan çalışmaların yeterliliğinin düşünülmesine de vesile olmuştur. *Türk Tarihçileri* kitabının alana yaptığı katkı nedir? sorusu ile yaptığımız literatür inceleme çalışması, bize tarihçilerin bu konudaki ilgisinin tahminimizden oldukça az olduğunu göstermiştir.

Türk tarihçiliğine katkıları ile bilinen ve lisans yıllarından itibaren adını duyduğumuz, kitaplarını okuduğumuz tarihçiler ile ilgili biyografik çalışmalar son yıllarda artmış olmasına karşın yine de yeterli sayılamaz. Ne var ki Türkiye’de var olan büyük tarih birikimini yansıtan öncü tarihçilerin bir arada yer aldığı akademik düzeyde bir çalışma neredeyse bulunmamaktadır. Bu alanda ilk olarak Cemaleddin Mehmed’in 1843 yılında kaleme aldığı *Ayine-i Zürefa* adlı eseri görülür. Eser tarihçilik ilmi, Osmanlı tarihçiliği, şehnameciler ve vakanüvisler, vakanüvisler dışındaki tarihçilerin biyografileri ve eserlerini içerir. 1896’da genişletilerek *Osmanlı Tarih ve Müverrihleri* adıyla yayımlanan bu çalışma biyografik ve bibliyografik bilgiler veren ilk eser olması bakımından önemli bir müracaat kaynağıdır (Özcan, 1993:312-313). Osmanlı tarihçilerine dair bir diğer çalışma ise 1927 yılında yayımlanan, içindeki bilgiler bakımından artık çok eskimiş bulunmakla beraber henüz daha iyisi yazılamayan Franz Babinger’in *Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri* adlı çalışmasıdır. Osmanlı tarihi üzerine eser bırakan müelliflerin bilindiği kadarı ile hayatlarını, eserlerini, bu eserlerin el yazmalarının bulunduğu kütüphaneleri, eğer varsa baskı ve tercümelerini kısa notlar halinde vermeye çalışmış olması bakımından önemlidir (Eyice, 1991:390-392).

Halil Berktaş’ın 1991 yılında *Toplum ve Bilim* dergisinde yayımlanan “Dört Tarihçinin Sosyal Portresi” adlı makalesi ise Cumhuriyetin fikir tarihinin yeterince incelenmediğini, bu yüzden Türk tarihçiliğine biyografik bir perspektifle yaklaşma gerekliliğini vurgular. Cumhuriyet dönemi tarihçiliğinde önemli rol oynamış dört tarihçinin (Akçura, Köprülü, Barkan, İnalçık) doğum tarihleri, yaşadıkları dönemler, fikir dünyaları gibi pek çok etkenin tarih yazıcılığı ile ilişkisini karşılaştırmalı olarak eleştirel bir yaklaşımla ele alması bakımından benzersiz bir çalışmadır (Berktaş, 1991: 19-45).

Tarihçilere yönelik düzenlenen toplantılardan en dikkat çekenini ise 2005 yılında İstanbul Büyükşehir Belediyesi tarafından düzenlenen “*Türk Tarihçiliğinde Dört Sima*” başlıklı uluslararası sempozyumdur. Ortak paydası Osmanlı arşivi olan dört tarihçi - Halil İnalçık, Halil Sahillioğlu, Mehmet Genç ve İlber Ortaylı'nın katıldığı sempozyumda öğrencileri olan tarihçiler tarafından yer yer eleştiriler ile tarihçiler anlatılmıştır. Sempozyum 2006 yılında kitaplaştırılmıştır.

Tarihçilere ve tarihyazımına dair önemli bir başvuru eseri olan “*Encyclopedia of Historians and Historical Writing*” adlı çalışma Kelly Body editörlüğünde 1999 yılında yayımlanmıştır. 300'den fazla tarihçinin başlangıcından günümüze kadar Asya, Afrika, Avrupa, Amerika'yı içeren bölgesel; sanat, kültür, nüfus, diplomasi, düşünce, din, askeri, politik, bilim, tıp, teknoloji, ekoloji, teoriler, kadın ve cinsiyet tarihi gibi tematik konuları ile oldukça geniş kapsamlıdır (Munslow, 2000:211-230). Asya-Ortadoğu bölümünde Türk Tarihçilerinden Mustafa Naima, Fuat Köprülü, Halil İnalçık'a da yer verilmiştir (Body, 1999).

Tarihçileri birlikte ele alması bakımından *Türk Tarihçileri* kitabı ile benzerlik gösteren Türkçeye çevrilmiş, yabancı iki çalışma bulunmaktadır. Tarih bilimine ve tarihçilere bütüncül bir bakış açısıyla bakıp tanımak isteyenler için kılavuz olma iddiası ile hazırlanmış olan *En Önemli 50 Tarihçi* adlı eser, 2014 yılında Marnie Hughes-Warrington'ın imzası ile yayımlanmıştır. *Tarih Bilimine Yön Veren Düşünürler* üst başlığını taşıyan ve tarihe yaklaşımı sebebi ile düşünürleri de ele alan bu çalışmada biyografik bilgilere ve kişilerin eserlerine yer verilmektedir (Hughes, 2014). 2016 yılında İletişim yayınlarından çıkmış, Véronique Sales'in derlediği akademik niteliğe sahip *Tarihçiler* adlı kitap ise 19. ve 20.yüzyıllarda yaşamış ve tarih bilimine damga vurmuş Fransız ve yabancı yirmi tarihçiyi yaşadıkları hayatlardan da yola çıkarak ele almıştır (Sales, 2016). Benzer bir çalışmayı Türkiye'de 2015 yılında İlke Yayıncılığın *Türkiye'nin Birlikleri* serisinin 5.cildinde görmekteyiz. Telif bir eser olan ve akademik kaygı taşımayan bu çalışmada hayatı, fikirleri ve eserleri ile topluma yön veren yirmi altı tarihçi ele alınmıştır. Bu çalışmalar ile birlikte son yıllarda Batı'daki örneklerinden esinlenerek hazırlanan tarihçiler için armağan kitap, dergi özel sayıları ve anma kitaplarından da bahsetmek gerekir. Armağan kitapları, genellikle adına düzenlenen tarihçinin biyografisi ile birlikte çeşitli makalelerden oluşurken, anma kitapları anılan kişi ile ilgili yazılardan oluşur (Özcan, 2013:249-262).

Mevcut çalışmalardan çıkan sonuca göre gelenekselden modern döneme Türk tarihçilerinin birlikte ele alındığı ve tarihçiliğe katkıları bakımından değerlendirildiği geniş kapsamlı tek çalışma olarak *Türk Tarihçileri* görülmektedir. Kitabın editörü Ahmet Şimşek, tarih bölümünde okuyan ve bitiren gençlerde tarihçiler konusunda malumat eksikliği olması, Türk tarihçiliğine katkı ve hocaların hatırasına saygı sebebi ile bu çalışmanın yapıldığını ifade etmektedir. Ayrıca Sosyoloji ve Felsefe alanında Türk Sosyologları ve Türk Felsefecileri gibi öncü kişilere yönelik çalışmaların, derslerin ve ders kitaplarının olması da böyle bir çalışma yapma konusunda cesaret veren örnekler olduğunu belirtmektedir.<sup>1</sup> Lisans öğrencileri ve konuya ilgi duyan herkes için akademik düzeyde hazırlanmış olan bu çalışmanın amacı Türk tarihçilerini belli açılardan inceleyerek, onların kısa bibliyografyaları yanında asıl tarihçiliklerini ve alanlarına katkılarını göstermek olduğu da kitabın önsözünde belirtilmiştir. Dolayısıyla çalışma arayanın içinde her tarihçi hakkında malumat bulacağı dönemleri ve dönüşümleri ayrıntılı inceleyen bir kitap değildir. Sadece on altı tarihçiyi ele alan *Türk Tarihçileri* kitabı, “Gelenekten Modern Döneme Türk Tarihçiliği”,- “Modern Dönem Türk Tarihçiliği”,-“Türkiye’de Kürsüler/Çalışma Alanları ve Tarihçiler”, “Türkiye’de Diğer Çalışma Alanları ve Tarihçiler” olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler hakkında bilgiler ise tarihçiler anlatılırken kısaca verilmiştir. On altı alt başlık içinde Naima, Katip Çelebi, Ahmet Cevdet Paşa, Ahmet Refik Altınay, M.Fuat Köprülü, Sedat Alp, Zeki Velidi Togan, Mustafa Asım Köksal, Osman Turan, Halil İnalcık, Tarık Zafer Tunaya, Ömer Lütfi Barkan, Mustafa Akdağ, Sabri Ülgener, Niyazi Berkes, Sencer Divitçioğlu, Reşat Ekrem Koçu, Mustafa Çağatay Uluçay ele alınmıştır. Cemal Kafadar ve Aydın Sayılı ise yazarlarından kaynaklı gecikmeler sebebi ile kitaba alınamadığı, kitabın bir seçki olması nedeni ile kıymetli pek çok tarihçiye de yer verilemediği ifade edilmiştir. Ancak bu gerekçe kitapta yer verilemeyen tarihçilerin de içinde bulunduğu yeni bir çalışma yapılmayacağı anlamına da gelmemektedir.

Kitapta alanlarında öncü olmuş her bir tarihçiyi çoğunlukla yine o alanda çalışma yapmış tarihçiler ele almıştır. Bu noktada editör, tarihçileri yazacak kişileri seçerken bahsedilecek tarihçi hakkında doğrudan çalışması olan isimleri seçmesi uygun olabilirdi. Böylece tarihçiler teknik ve bilgi yığını şeklinde değil, yazarın kanaatlerine

<sup>1</sup> Örneğin Süleyman Hayri Bolay’ın hazırladığı Tanzimat’tan Günümüze Türk Düşünürleri Ansiklopedisi, Sosyoloji alanında ise Ufuk Özcan-Ertan Eğribel’in hazırladığı Türk Sosyologları ve Eserleri (2 Cilt), yine bir başka çalışma Çağatay Özdemir’in Türkiye’de Sosyoloji İsimler ve Eserler (2 Cilt) adlı çalışmalar tarihçiler için yapılacak çalışmalara örnek niteliktedir.

dayalı eleştirel, tartışmalı ve karşılaştırmalı bakış açılarını metne katması mümkün hale gelebilirdi. Ancak tarihçiler derinlemesine bir monografi tarzında değil, daha çok lisans düzeyinde öğrencilerin bilmesi gereken bilgiler seviyesinde ele alındığı için bu tarz bir yazım kitabın amacına uygundur.

“*Tarihçi gökten düşmez, onu muhit yetiştirir*” diyen Ahmet Refik, tarihçileri zamanın şartları içinde değerlendirmek gerektiğine işaret etmiştir. Şüphesiz Tarihçileri devrin şartları kadar başka faktörlerde etkilemiştir (Çalen, 2016:45-60). Bu faktörleri bilmek tarihçiyi doğru anlamak açısından oldukça önemlidir. *Türk Tarihçileri* kitabı bu önem sebebi ile tarihçileri belli sorular çerçevesinde ele alması uygun olmuştur. Tarihçi, hangi okullardan/kişilerden, nasıl bir eğitim almıştır? Nasıl yetişmiştir? Çalışma alanına nasıl yönelmiş, hangi konularda çalışma yapmıştır? Eserleri nelerdir? Opus Magnum’u nedir? Tarih araştırma ve yazım süreçlerinde nasıl bir yol izlemiştir? Tarihe nasıl bakmış, nasıl algılamış, nasıl değerlendirmiştir? Alanına nasıl katkılar sağlamıştır? Genel olarak değerlendirildiğinde hangi ekole yakın ya da mensup olarak tanımlanabilir? Alanında nasıl bir etki oluşturmuştur? Kimleri yetiştirmiş ya da yetişmesi için etkilemiştir? gibi sorular ile konu bütünlüğü sağlanmaya çalışılmış, her bölümde kürsü ve anabilim dalının kısa tarihçesi verilerek alanın öncüsünün tarihçiliği ile bu sorular, okuyucu için anlamlı kılınmak istenmiştir. Tek tek bölümlerde bu soruların tümüne cevap bulunmakla birlikte bütüne bakıldığında birbirinden bağımsız olduğu izlenimi doğmaktadır. Bu noktada editörün kitaba Giriş ve Sonuç bölümü ekleyerek ele alınan Türk tarihçileri ve tarihçiliğin gelişimine yönelik tüm bölümleri kapsayıcı bilgiler ve değerlendirmeler yapması bilgi eksikliği olduğu düşünülen lisans öğrencileri için bütünlüğü ve anlamlılığı sağlamaya yardımcı olabilirdi.

Kitabın kapak tasarımında bahsi geçen tarihçilerin portreleri yer almaktadır. Bu özellik genç tarihçiler açısından faydalı görülmektedir. Bu noktada kapakta yer alan resim ve fotoğrafların ilgili bölüm başlarında da yer alması öğrenim açısından faydalı olabilirdi. İçerisinde ise her bölümün sonlarında ele alınan tarihçinin öne çıkan eserinden iki sayfalık doğrudan alıntıyla örnek metinler eklenmiş, böylece okuyucunun bahsi geçen tarihçinin üslubu ile tanışması amaçlanmasında da yerinde olmuştur. Son bölümde editörün hazırladığı seçilmiş kaynaklara yer verilerek konu ile ilgili araştırmacılara başvuru imkânı sağlanması da bir gerekliliği yerine getirmiştir.

Netice itibari ile farklı bilim dallarında alanın öncülerine yönelik çalışmalar bulunmasına rağmen tarihçilere dair çalışmaların az olduğu görülüyor. Bu eksikliği

giderme yönünde bir adım olarak değerlendirilebilecek *Türk Tarihçileri* kitabı bu bakımdan oldukça önemli bir yere sahip olduğu şüphesizdir. Ancak daha geniş kapsamlı, tarihçilere yönelik başvuru eseri niteliğinde de çalışmalar yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu konuda tarihçilere ve tarihçiliğe dair başvuru eseri ihtiyacına dikkat çeken Ahmet Özcan, böyle eserlerin hazırlanması tarihçilerin önündeki işçilik yükünü azaltacağını ve bilgi/düşünce üretimi aşamasına geçilmesine imkân sağlayacağına dikkat çekmektedir (Özcan, 2017).

Sonuç olarak mesleğinin ilk safhasında alanın öncülerini öğrenmek genç tarihçiler için ne kadar önemli ise Türk Tarihçiliğinin gelişimi için de tarihçileri ele alan çalışmalar yapmak o derece önem taşımaktadır. Bu tarz Türk tarihçiliğini çeşitli yönlerden ele alan doyurucu eserlerin sürdürülmesinin Türkçe literatürdeki eksikleri de bir nebze gidereceği söylenebilir.

### Kaynakça

- Alkan, M.Ö. (2004). Gogol'un paltosu: Tarık Zafer Tunaya ve "siyasî partiler". *Türkiye Araştırmaları ve Literatür Dergisi*, Cilt 2, S.1, s. 475-481.
- Berktaş, H. (1991). Dört tarihçinin sosyal portresi. *Toplum ve Bilim*, S.54-55, s. 19-45.
- Body, K. (1999). *Encyclopedia of historians and historical writing*. London: Fitzroy Dearborn.
- Çalen, M.K. (2016). Erken modern dönem Türk tarihçileri ve Ahmet Refik (Altınay). A. Şimşek (Ed.), *Türk Tarihçileri*. Ankara: Pegem, s. 45-60.
- Eyice, S. (1991). Franz Babinger. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türk Diyanet Vakfı, C.4, s. 390-392.
- Hughes, M. (2014). *En önemli elli tarihçi*, İstanbul: Etkileşim.
- Türk tarihçiliğinde dört sima. (2006). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi.
- Munslow, A. (2000). Book review: *Encyclopedia of historians and historical writing*. 23.04.2017 tarihinde <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13642520050074849> adresinden alınmıştır.

Özcan, A. (1993). Cemaleddin Mehmed, Karslızade. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türk Diyanet Vakfı, C.7, s. 312-313.

Özcan, A. (2013). M. Fuat Köprülü tahrir defteri gördü mü?. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53 (2), s. 249-262.

Özcan, A. (2017). Tarih ve tarihçilik üzerine yazılmış müracaat eserleri ve bir ansiklopedi teklifi. *Tarih ve Tarihçilik Sempozyumu'nda* sunulan bildiri, Ankara: TTK.

Sales, V. (2016). *Tarihçiler*. İstanbul: İletişim.

Şimşek, A. (Ed.). (2016). *Türk Tarihçileri*. Ankara: Pegem.

Türkiye'nin birikimleri: Tarihçiler. (2015). İstanbul: İlke.



Çeviri:

## TÂRİH USÛLÜNE DÂ'İR\*

Emin ALİ

Çeviriyazı ve Günümüz Türkçesine Aktaran: Haluk KAYICI\*\*

Târih, beşerî mârifetler arasında mevki'ini henüz vuzûh ile almamıştır. Bir zamanlar ilimlerin teşrifatı, haysiyeti, birbirine nazaran kıdem ve ehliyeti vardı. Târih bu mertebeler arasında kendisine pek kıymetli bir mevki' ayırmıştı. Kâ'inatın bütün sırlarının miftâhı onun elinde idi. Beşerin bütün felâket ve sa'âdetlerinin sebebini bilir, azîmet ve ikbâllerini, husûf ve inhizâmlarını îzâh eder, karanlıklarıyla bize esrarlı kuytu gecelerin hayâlini veren mâzîyi bir şû'lesiyle aydınlatır, bize hayâlî şahrahlara gösterir. Ahlâk, vicdân, fazîlet bi'l-hassa vatanperverlik onun şû'lesiyle rûhlarımızda uyanır. Milletlerin rûhunu bilir ve en sonra o bir cihan mahkemesidir, zâlimleri muhâkeme ve târih huzûrunda onları mahkûm eder. Mazlûmlara, bi'l-hassa zavallı maktûllere fazla acır. Bu sûretle mâzî anlaşıldıktan sonra istikbâl gayet kolaydır. Ve mâzîden istikbâle bir istikrâ bize, bi'l-hassa memleketi idâre edenlere, en kuvvetli bir tefekkür iksiri olur. Ve bâ'zan daha cür'etle târih bugünkü veya gelecek nesillere yol göstermekle iktifâ etmeyip mâzîdeki kahramanlara da nasîhat verir. Âlimler târihinin mersiyeleri silsilesinde kendisine o kadar haysiyet, kıdem, ehliyet ve şerefçe kuvvetli, mevki' ayırmıştı ki, herkesten su'al soran, her vak'ayı, her kahramanı müdâfa'a ve muhâkeme eden bu ilim kendisinden hesâb sorulmağa hiçbir vakit tahammül edemezdi. Sevimli bir nâşir için bu kıymetli ilmi kendisine siper yapmak ne kadar istifâdeli bir iş olurdu. İddi'alarını ne bir usûle, ne bir vesîkaya, ne vesîkadan vak'aya intikal için ittibâ'ı lâzım

\* Yeni Mecmua, C. 2, S. 52, 13 Temmuz 1918, Tanin Matbaası, İstanbul, s. 514-517.

\*\* Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi, İpsala MYO. E-posta: [halukkayici@trakya.edu.tr](mailto:halukkayici@trakya.edu.tr)



ve zarûrî şartlara istinad ettirmeye lüzûm vardı. Biz iddi'a etmiyoruz, ilim böyle söylüyor; târih yalan söylemez. Târihî hakîkatler önünde isrâr edilemez. Târihi açın, o bir hakîkat kitâbıdır. Biz onun yalnız hissiyâtına tercümanız demek kâfi gelirdi. Târih, Descartes'in usûlî şübhesinden yegâne imtiyâzlı bir mâ'rifet şû'besi olarak on dokuzuncu asrın ortalarına kadar şeref ve haysiyetinden hiçbir şey fedâ etmeden bütün saltanatıyla yaşadı. Bi'l-hassa on dokuzuncu asrın hassas ve müteheyyiç şâ'ir ve milliyetperverleri mâzî gibi sırlarla kaplı, yâ'ni şiirlerle örtülü bir hâtıradan en yüksek âbidelerini ibdâ' için istifâde ettiler. Fakat bu müteheyyiç ve mütehassis adamların yanı başında ve hatta kendi aralarında târihde de sâ'ir ilimlerdeki kat'iyet ve vuzuh araştırılmağa başlandı. Ve târihî tedkîkler en buhranlı bir tarzda asrı doldurdu. Bugün ekseriyetle ve bi'l-hassa müverrihler, on dokuzuncu asra târih asrı derler. Fi'l-hakîka on dokuzuncu asır, târihî tedkîkleri zaman ve mekân îtibâriyle genişletti. Mâ'lûmât menba'larını vâsi' bir miyâsda çoğalttı. İntibâh devrinden beri başlayan, fakat şu'ûrsuz bir tarzla pek za'if bir sûretde devam eden târihî vak'aların tebyini keyfiyetini bir usûle rabt etti. Güzel ile doğru, teheyyüç ile îzâh ayrı ayrı şeyler olduğu anlaşılmağa başladıktan sonra târihin şimdiye kadar der'uhde ettiği vazîfelerden birer birer vazgeçmesi lâzım geliyordu. Bi'l-hassa vak'a hakkında tefelsûf etmek için her şeyden evvel vak'anın tebeyyün etmiş olması ve ciddî bir adamın bu vak'aya îtimad etmesi için tebyinin mu'ayyen usûller dâhilinde icrâ edilmesinin bu mâ'rifet şû'besine ilmî bir mâhiyet vermek için birinci şart olduğunu kabul etmek îcâb ediyordu. Bu sûretle zâlimlerin mahkemeye tevdî'ne, mâzîde akan kanlar için ağlamağa takaddüm eden vâkı'aların tebyin ve tesbiti gibi bir ameliye tezâhür ediyordu. Son asrın inanmak için pek az vasıflara mâlik olan münekkidler bu ameliyeden müsbet ilimlerden istedikleri kat'iyet ve gayr-i şahsiyeti istemeğe başladılar. Fakat kat'iyet, gayr-i şahsiyet; şiir ve hayâl tel'în veya tebcîl değildir. Târih bu sûretle ya ilmî bir mâhiyet alıp zabt u rabta alınacak veyâhud heveskârların, san'atkârların arzu ve ilhâmına tâbi' olacaktı. Târih birinci şıkkı tercih ederek bâ'zan buhranlı ve bâ'zan muntazam hatvelerle ilimler kafilesine iltihak için cidâl ediyor. Bu iltihakın nasıl ve nerede olacağı tahmin edilmiş, fakat vuzûh ile ta'ayyün etmemiştir.

İltihak yerindeki bu vuzûhsuzluk târihin her türlü zabt u rabtdan ârî, husûsî usûl ve ka'idelerden mahrum, hududsuz bir mâ'rifet olduğu sûretinde telakkî edilmemelidir. Vâkı'â bugün meselâ biyolojinin ilim olup olmadığına dâ'ir hiçbir münâkaşaya tesâdüf edilmediğine mukabil târihin ilim veya san'at olacağına dâ'ir münâkaşalar cildler

doldurmaktadır. Buna mukabil târih usûlü hakkında kat'î, sağlam ve müsbet hükümler gittikçe çoğalmakta târihî tedkîklere girişecek olanlara ittibâ'ı zarûrî gelen ka'ideler vâzih şekiller almaktadır. Bugün târih ilim veya san'at telakkî edilsin, yâhud teheyyûç vâsıtası ve istikbalin keşfi, ahlâkın tehzibi gibi hâlen az çok tesâdüf edilen târihî teşkilâtadaki muhtelif sûretleri olsun, evvelce ihtiyârî bir sûrette başlayan ve son senelerde tedvin edilen vetîrelere, usûllere ri'âyet etmek mecbûriyetindedir.

Vâkı'aların vesîkalara istinad etmesi, vesîkaların ilmî bir kana'at tevli'd etmesi için kuvvetli bir tenkîdden geçmesi, vesîkaların taharrî, cem' ve tertîbi, tefsîr ve îzâhı vesîkadan vâkı'aya intikal için tâ'kib edilecek tarzlar o kadar kat'î şekiller almıştır ki bu şerîtalara ri'âyet edilmeden meydana çıkacak bir eser ciddî bir adamın bir iki dakîkasını israf edebileceği ehemmiyeti hiçbir zaman hâ'iz olamaz. Târih usûlü hakkında en kıymetli terakkîler, târihî tedkîklere girişmek ve târihî bir te'lifi ilmî bir tarzda hakikat sâhasına çıkarmak için vesîkaları tedkîk ve tenkîd edecek mütehayyir ve müverrihlere lâzım gelen ilk mâ'lûmata â'id usûl ve ka'idelerdir. Yetmiş seksen sene evvel târihin pek geniş ufuklarda ferman-fermâ olduğu zamanlarda âlim müverrihler bu kıymetli ilimlerinin ne kadar derin menba'lardan, ne kadar pâyansız ilimlerden meydana geldiğini îzâh ediyorlardı. Bu aşağı yukarı bir "Âlim-i kül" olmak demektir; müverrihin her ilmi bilmesi lâzımdır. Târihin kahramanlık devirlerine â'id olan bu iddi'aların, fikrî, bed'î, ictimâ'î .. ilh. bütün hayatında iş bölümü esâslarını kabul eden ve bu taksimde ferden hissesine düşen vazîfeyi en mükemmel bir tarzda yapması için evvelâ ihtisâsı gaye ittihaz eyleyen bu asrın anlayışında bir mevki'i yoktur. Bugün târihî tedkîklere takaddüm eden mâ'lûmat uzun bir cidâlden sonra mu'ayyen ve mahdud şekiller aldı. Bugün eserine ilmî bir mâhiyet verdirmek isteyen bir müverrihin ne gibi bir hazırlık müddeti geçirmesi müddeti lâzım geleceği sade düstûrlar ile ifâde olunabilir.

Memleketimizde fikrî cereyânlar iki zıd şeklinde tebârüz ediyor. Ya Avrupa ilim ve irfan hayatını idâre eden en son ve en şâmil umdeler, yâhud bugün ancak mâzîyi muhâfaza, tefekkür seyrini tâ'kib zevkiyle kütübhânelerde pek derin îtinâlar ile saklanan eserlerde yazılı sözler. Bu iki zıd cereyân hâlâ kimya laboratuvarlarımız yanında (simya) ilmi meraklıları yaşadığı gibi devam edip gidiyor. Geçenlerde İkdâm gazetesinde "İhtisâsa dâ'ir" intişar eden baş makale bunun pek kıymetli numûnelerini gösteriyor. Makale sâhibi "Adam akıllı; târih yazabilmek için bugünün bütün ilimlerinden nasıl vazgeçebiliriz" diyor... Târihdeki ihtisâsı ve bir müverrihin târihî tetebbu'lara başlamazdan evvel ilk mâ'lûmatının neler olacağını tesbit veyâhud sadece "Târihe

yardımcı ilimler”i tedkik etmek kimyanın dört unsur nazariyesi ile aynı târihî kıymeti hâ’iz olan mâhiyetini tefsîr için kâfidir zannındayız...

Târihî teşkilât hangi maksadlar ile icrâ edilir ise edilsin cüz’î vâkı’alara istinad edecektir. Târihin bahsededeceği vâkı’alar sâ’ir ilimlerin vâkı’alarından tebyininde tâ’kib edilen usûl nokta-i nazarından büsbütün ayrılır. Sâ’ir ilimler vâkı’alarını doğrudan doğruya müşâhede sûretiyle tebyin eder. Târihî terkipte lâzım olan vâkı’alar mâzî denilen mübhem bir mefhûm dâhilinde tekevvün etmiş ve müverrih ilimlerin en kuvvetli bir sûretle istinad ettiği müşâhede vetîresinden mahrum kalmıştır. Müverrih için vâkı’aya vukufun bir tek vâsıtası vardır. Vâkı’a bir iz, bir eser bırakmış ise! Bu izin mefkudiyeti vâkı’anın ebediyen meçhul kalmasını istilzam edecektir. Müverrihler bu ize vesîka diyorlar. Vesîka mâziye â’id vâkı’aların şey’î ve vâzih bir tasvîrini te’mîn edebilecek olan izlerdir. Bu sûretle doğrudan doğruya veyâ dolayısıyla bir iz bırakmamış veyâ bırakmış olduğu hâlde izi ga’ib olmuş, silinmiş, tahrib edilmiş olan bütün düşünceler, fikirler, vâkı’alar beşeriyet için ebediyen ga’ib olmuş demektir. Vesîkaların yokluğunu hiçbir şey ikmâl edemez. Vesîka yok ise târih de yoktur.

İşte bir müverrih bugünkü fenlerin hepsinden evvel vesîkaları araştırmak, toplamak, tertîb ve tasnîf etmek gibi vazîfeler karşısında kalır. Vesîkaları araştırmak ve toplamak târihçilik san’atının mantıken ilk safhasını ve en mühim bir kısmını teşkil eder. Almanya’da bu işe kısa ve kullanışlı bir kelime olduğu için “Heuristik”<sup>1</sup> diyorlar. Târihin yegâne menba’ı vesîka olduğu kabul edildiği takdîrde bu vazîfenin ne kadar mühim bir iş olduğu kendi kendine anlaşılır. Eğer bu işe lâzım geldiği kadar ehemmiyet verilecek olur ise, yâ’ni târihî bir mes’eleyi tedkîke başlamazdan evvel etrâfımızı bu mes’eleyi îzâh edecek bütün vesîkalarla dolduramaz isek nâfile yere kifâyetsiz mâ’lûmata istinad ederek hareket etmiş ve hatâ yapmak ihtimalini fazlalaştırmış oluruz. Târih usûlünün ka’idelerine tamâmıyla tevâfuk eden mütebahhirane sa’y ve gayretlerin mühim bir kısmı sırf maddî olan bu sebepten dolayı bozulmuş veyâhud tamâmıyla mahv ve hebâ olmuştur. Müverrih yalnız elindeki vesîkalarla iktifâ etmeyip de lâzım gelen bütün vesîkaları toplamış olsaydı istinad ettiği vesîkaların kısmen îzâh, itmâm edileceğini veyâhud büsbütün ehemmiyetden sâkit olacağını görür idi. Bu vesîkaların bolluğu,

<sup>1</sup> Emin Ali Bey’in Ch. V. Langlois ve Ch. Seignobos’un “Tarih Tetkiklerine Giriş” eserinden geniş ölçüde faydalandığı tespit edilmiştir. Bakınız: Mehmet Kaan Çalen, *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Tarih Düşüncesi*, Ötüken Neşriyat, İstanbul 2013, s. 78. Bazı özel isim ve kavramların imlâsında söz konusu eserdeki yazımlar esas alınmıştır. Bakınız: Ch. V. Langlois, Ch. Seignobos, *Tarih Tetkiklerine Giriş*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 2010.

dağınıklığı bu işin tek bir adam tarafından yapılmasını imkânsız kılar. Fî'l-hakîka bu vazifeye, ilmî hey'etler veyâhud hükûmetler tarafından îfâ edilmekte vesîkalar (arşiv, kütübhâne, müze) gibi mü'esseselerde muhâfaza edilmektedir. Bu sûretle vesîkalar umûmî mü'esseselerde hıfz edildikten sonra taharrisi mümkün olabilir, fakat binlerce vesîkaları elden geçirmek ve bunlar arasında mukayeseler yapmak mecbûriyetinde bulunan müverrihin yine mevcûd vesîka depolarının îzâhatlı sicillerini tertîb edilmiş, bu sicillere fihristler ilâve edilerek (elifbâ.. usûlî...ilh.) umûmî repertuvarlarını yapılmış bulması veyâhud işe girişmek için her şeyden evvel bu vazîfeyi bi'z-zat yapmış olması lâzımdır. Mevcûdu tescil edilmemiş olan vesîka depolarının böyle depolarda uğraşacak vakti olmayan mesâ'î erbâbına göre varlığıyla yokluğu müsâvidir. Müverrihler tekrar edip duruyorlar. Vesîka yoksa târih de yok. Fakat vesîka depolarının îzâhatlı sicilleri olmaz ise fa'âliyet de tesâdüfden gayri bir sûretde vesîkaların mevcûdiyetini bilmek imkânsızlığı baş gösterir. Daha (1848) târihinde "Ernest Renan" ilmin istikbâli eserinde "İlmin bugünkü hâlinde muhtelif kütübhânelerdeki el yazılarının tenkîdli bir kataloğunu yapmak için ne kadar istî'câl lâzımdır. Görünüşte pek mütevâzi' bir iş. Hâlbuki bu iş ikmâl olununcaya kadar ne kadar mütebahirlerin mesâ'îsi müşkülâta uğrayacak ve dâ'ima kifâyetsiz neticeler verecektir" diyor.

İşte müverrih için "Heuristik"i tâ'kib eden; geniş mâ'nâsıyla "Kitâbiyât" olmuş olacaktır.

Mâ'lûm bir mevzû'a â'id mevcûd vesîkaların cem', tertîb ve tasnîf edildiğini farz edelim. Bu vesîkalar kuvvetli bir tenkîdden geçmek, mâzînin vâkı'âları en müsbit suretler ile tebeyyün ve tesbit edilmek lâzım gelir. Vesîkaların tenkîdi için iyi muhâkeme etmek î'tiyadından daha az zarûrî olmayan müsbit bâ'zı ilk ve yardımcı mâ'lûmata ihtiyâç vardır. Zîra vesîkaların tenkîdi iş esnâsında fenâ muhâkeme etmenin neticesi olarak bir hatâ irtikâb etmek mümkün olduğu kadar cehâletden mütevellid hatâlar da mevcûddur. Müverrihlik ve mütebahirlik mesleği bu husûsda diğer mesleklerin birçoğuna benzer. Ne usûlün, ne fitrî istî'dâdın ikmâl edebileceği bâ'zı teknik mâ'lûmat malzemesine ihtiyâç vardır ki onlarsız müverrihlik san'atını îfâ etmek mümkün değildir. Bu mütekaddim ve î'dâdî mâ'lûmata ekseriyetle "Târihin yardımcı ilimleri" denilmektedir. Fakat târih daha bu vasfı almak için cidâl ettiği bir zamanda kendisine yardım eden bâ'zı bilgileri bir ilim telakkî etmek ne dereceye kadar doğru olabilir. Onun için kabî bir tarzda bu bilgilerin ilmî mâhiyetini tedkîkden evvel vesîkaların tedkîki için lâzım gelen mâ'lûmatı toplamak ve bi'l-âhare bunların vaz'larını tâ'yin etmek daha

muvâfık olur. Bu husûsda bir asır evvel cârî olan fikirler bugünkülerle pek tezâd teşkîl eder. (1820) târihlerinde Fransa Mahkûkât ve Târihî Eserler Akademisi Dâimî Kâtibi “Daunou” Târihî Tetebbu‘lar Mebhası nâm-ı eserde müverrihlik çıraklığını üç gruba ayırıyor: Edebî, felsefî, târihî.

Târihî tetebbu‘lar için bol bol tafsîlâta girişiyor ilk önce “Ümmehat kitâbı, büyük numûneleri son derece dikkatle okumuş olmak” lâzımdır diyor. Acaba bu büyük numûneler hangisi? Daunou “Dâstânî şiirin şâh eserler”ini ilk satırda göstermeğe asla tereddüd etmiyor. “Zîra tahkiye san‘atını şâ‘irler halk etmiştir ve bunu onlardan öğrenmeyen eksik öğrenmiştir. Aynı zamanda romancıları bâ-husûs yeni romancıları: “Onlar vak‘aları ve şahısları yerlerine vaz’ etmeği, tafsîlâtı tevzî’ etmeği, vak‘aların nakli işinin mâhirâne sevkini, keserek, tekrar alarak huzûr bilmeyen bir merâk ile kârî’in dikkatini sevk etmeği” bize öğreteceklerdir.

Nihâyet mühim târihî eserleri okumak: “Eski Yunaniler arasında Heredot, Tukididis, Ksenofon, Polybius, Plutarkhos; Latinlerde Sezar, Sallustius, Titus Livius, Tacitus, ve yenilerden Machiavelli, Guichardin, Hume, Robertson Gibbon ve Voltaire... ilh. Ben diğerlerini istisnâ etmiyorum. Çünkü onların eserleri arasında büyük büyük şekil farkları mevcûddur.

Sâniyen: Felsefi tetebbu‘lar: “Fikriyatı, ahlâkı, siyâseti tâ’mîk etmek”. Bunlara dâ’ir mürâca‘at edilecek eserler. Daguesseau bize Aristo, Cicero, Grotius’u tavsiye ediyor. Ben yeni ve eski Ahlâkiyunu ilâve, son asrın ortasından beri intişâr eden siyâsiyâta â’id eserleri tavsiye, Makyavel, Bodin, Locke, Montesquieu, Russo, Mably ve şârihlerini ilave ederim.

Sâlisen: Târih yazımından evvel hiç şübhesiz onu bilmek lâzımdır. Bu gibi mâ’lûmat mevcûd olduğu gibi bilinmeden başlanacak olur ise kat’iyen çoğalmaz. Müstakbel müverrih en mühim târihî eserleri okuduktan, bunları üslûbda model olmak üzere tetebbu‘ ettikten sonra bunları bir ikinci def’a okumanın fâ’idesi olacaktır. Bu sefer okur iken bi’l-hassa bu eserlerin ihtivâ ettikleri vak‘aları ihâta etmek ve zihinde silinmez bir hâtırasını saklamak için vak‘alara nüfûz etmek üzere hazırlanmalıdır.

Müverrih Freeman “Bir müverrihin istirdâd yoluyla temâs etmeyeceği bir mevzû’ olmayacağından müverrihin hatta bâ’zı mes’elelerin hallî için kimya, fizik ve jeolojiyi de tahsîl etmesi lâzım gelir” diyordu.

Müverrih için umûmî hayata karışmak mâzînin târihini yazmadan zamanının târihini yapmağa iştirâk etmek lâzımdır denilir oldu. Tabâkat, denizler, iklimler gibi hâdiselerin tedkîkinden büsbütün ayrı usûller tâ' kib etmesi lâzım gelen bir müverrih için hâlâ bir coğrafya mütehassısı olmasını isteyenler yok değildir.

Yüz sene evvel bir müverrih için lâzım gelen mâ'lûmat bu sûretle tasavvur ediliyordu. Bugün bu mâ'lûmat cedel sâhasını atlamış sınıflarda tadrîs edilir klasik bir şekil almıştır. Mes'eleyi hal için en kestirme usûl işe en basit cihetinden başlamaktır. Müverrih ilk def'a vesîkaya temas ettiği zaman onu okumak mecbûriyetindedir. (Çünkü vesîkaların büyük bir kısmı muharrerdir). Vesîkayı okuyamaz ise ondan nasıl istifâde edebilir. François Champollion'a kadar hiyeroglif ile yazılmış olan Mısır vesîkaları tamâmıyla ölmüş harflerdi. Onlardan istifâde mümkün değildi. Asur-ı kâdim târihi ile meşgul olmak için mîhî hatları hal etmeği öğrenmek lâzım olduğu kolayca kabul olunur. Aynıyla menba'lara nazaran kadim ve vasatî karnların târihî sâhasında çalışılmak istenildiği zaman mahkûkâtı ve el yazmalarını okuyup hal etmeği öğrenmek muvâfık bir tedbîr olur. Bu yazıların hallini te'mîn eden bütün mâ'lûmat epigrafi ve paleografiyi meydana getirir.

Vesîkanın okunmuş olduğunu farz edelim. Eğer okuduğumuzu anlamayacak olur isek bu vesîkadan ne sûretle istifâde edebiliriz? Etrüsklere, Kamboç eski devirlerine â'id mahkûkât okundu. Fakat bu lisanlar bugün bize meçhul olduğu için hiç kimse bir şey anlayamıyor. Yunan-ı kadim târihi ile bir müverrih gibi meşgul olmak için eski Yunanca yazılmış vesîkalara mürâca'at etmek, binâ'en-'aleyh eski Yunancayı bilmek lâzımdır. Karagöz'ün hakîkati denecek, fakat ekseriyetle bu hakikat bilinmiyormuş gibi hareket olunuyor. Sathî bir Arabca ile İslâm târihi yazmağa heveslenenler olduğu gibi bugünkü Rumcayı bilerek Yunan târihi yazmağa yeltenenlere tesâdüf edilmektedir. Birçok târihî hatâların sebepleri eski lisanların nüktelerine, sarf ve nahivine, lügatlerine dâ'ir pek sağlam mâ'lûmata mâlik olmayan müverrihlerin kelimeye yanlış bir mâ'nâ vermelerinden yâhud esâs metni gelişi güzel şerh ve îzah eylemelerinden neş'et etmiştir. Vesîka bugünkü lisanlardan biriyle yazılmadığı sûrette vesîkanın muharrer olduğu lisanın sağlam bir sûrette bilinmesi târihî taharrilere pek mantıkî bir sûrette takaddüm eder. İşte pek geniş mâ'nâsıyla bir filoloji kadim vesîkaların anlaşılması için müverrihe kuvvetli bir mu'âvin olur.

Vesîkanın okunmuş ve anlaşılması olduğunu farz edelim. Eğer vesîkanın sıhhat ve mevsûkiyeti kat'î bir sûrette ta'ayyün etmemiş ise ihticaca sâlih bir vesîka olduğu

anlaşılincaya kadar bu vesîkayı ehemmiyetle telakkî etmek haksız bir şey olur. Bu sûretle vesîkanın mevsûkiyetini ve menşe'ini tahkîk etmek için iki şart lâzımdır: Muhâkeme etmek ve bilmek. Fakat muhâkeme etmek bi'l-bedâhe öğrenilmesi gayr-i mümkün, birçok mütekaddim taharrîlerin neticeleri ile meydana gelen bâ'zı kat'î ve müsbet mâ'lûmata mâlik olduktan sonra gelir.

Binâ'en-'aleyh muhâkeme etmek için müddehar neticeleri bilmek lâzımdır. Mevsûkiyeti kat'î olan fermanlar ve berâtlar arasındaki müşterek vasıfları bilmeden, yâhud falan târihte falan dîvanın î'tiyâdî anlaşılmadan bir berâtın, bir fermanın doğrusunu veyâ yanlışını tefrîk etmek en kuvvetli mantıkçılara göre bile müşküldür, yapılamaz. Bunun için husûsî bir vak'a hakkında beyân-ı fikr etmeden, ilk mütebahhirlerin yaptığı gibi, bi'z-zat müşâbih birçok vesîkaları mukayese ile birbirinden tefrîk eden hadleri tâ'yin etmek ve böylelikle mevsuk ve gayr-i mevsuk vesîkaları anlamak îcâb eder. Hâlbuki bir zamanlar mütebahhirlerin müşikâfâne mukayeseler, teftişler, tahkîkler ile elde ettikleri bir mâ'lûmat cümlesi ve bir müşâhedeler hazînesi ve bunların neticelerinden meydana gelmiş bir usûl olmuş olsaydı bu işler ne kadar kolaylaşırdı. Ve bi'z-zat bu mukayese ve bu teftişleri yapmak zahmetinden kurtulunur idi. Fi'l-hakîka berâtların, fermanların tenkîdini kolaylaştırmak için bu mâ'lûmat cümlesiyle müşâhedeler neticeleri mevcûddur. Buna "Diplomatik" denir.

Daha henüz tenkîd edilmemiş olan vesîkaların tenkîdine gelince, şimdiye kadar aynı nev'iden tenkîd edilmiş olan vesîkaların neticeleri hakkında mâ'lûmat almadan teşebbüs etmek doğru bir şey olamaz. Bu mâ'lûmatın mecmû'î ya'ni şimdiye kadar hangi nev'iden hangi vesîkaların tenkîd edilip edilmediği hakkındaki neticeler ayrıca bir mâ'lûmat cümlesi teşkîl eder. Ve bunun ayrı bir ismi vardır: "Histovar Literar".

Mî'mârî, heykeltraş, resim, her nev' eşyâ (silâh, elbise, ev eşyâsı, meskûkât, madalya, arma... ilh.) gibi musavver olan vesîkaların tenkîdine gelince: Bu gibi vesîkaların amelî bir sûrette müşâhede ve tedkîkinden meydana gelen mâ'lûmat mecmu'asından teşekkül eden "Arkeoloji" ve buna tâbi' olan "Nümizmatik" ve "Heraldik"e ihtiyaç vardır.

Heuristik, bibliyografi, epigrafi, paleografi, filoloji, diplomatik, histovar literar, arkeoloji... İşte bir vesîkadan şey'î ve sarîh vâkı'aya intikal için lâzım gelen mâ'lûmat bagajı.

Burada dikkat edilecek mühim iki noktayı ihmal etmemelidir. Evvela: Bu mâ'lûmat her müverrih için lâzım ve zarûrî şeyler değıldir. Asrımız târihiyle meşgul olan bir müverrihin ne epigrafiye, ne de arkeolojiye ihtiyacı vardır. Târihin yardımcı ilimleri yoktur. Müverrihin tedkîk edeceğı sâhalar için mukaddem bir çıraklık geçirmesi lâzımdır. Ve bunu işi bilir. Tedkîk edilmek istenilen târih mebhasına â'id bir iştir. Kable'l-İslâm Garb târihi için yapılacak çıraklık ile asrımız Osmanlı târihi için hazırlanma müddeti bir olamaz.

Sâniyen: Bu mâ'lûmat ancak cüz'î vâkı'aları tebyin gibi müverrihin en kuvvetli ve asil olan vazîfesine â'iddir. Târihî terkîb ayrıca bir mevzû'da tedkîk edilmelidir.

*Emin Ali*



## TÂRİH USÛLÜNE DÂ'İR (ÇEVİRİYAZI)

Târih, sosyal bilimler arasında mevkiini henüz açık bir şekilde almamıştır. Bir zamanlar ilimlerin teşrîfatı, haysiyeti, birbirine nazaran kıdem ve ehliyeti vardı. Târih bu mertebeler arasında kendisine pek kıymetli bir mevki ayırmıştı. Kâinatın bütün sırlarının anahtarı onun elinde idi. Beşerin bütün felâket ve saâdetlerinin sebebini bilir, azîmet ve ikbâllerini, husûf ve inhizâmalarını îzâh eder, karanlıklarıyla bize esrarlı kuytu gecelerin hayâlini veren mâzîyi bir ışığıyla aydınlatır, bize hayâlî yollar gösterir. Ahlâk, vicdân, fazîlet bilhassa vatanperverlik onun ışığıyla rûhlarımızda uyanır. Milletlerin rûhunu bilir ve en sonra o bir cihan mahkemesidir, zâlimleri muhâkeme ve târih huzûrunda onları mahkûm eder. Mazlûmlara, bilhassa zavallı maktûllere fazla acır. Bu sûretle mâzî anlaşıldıktan sonra istikbâl gayet kolaydır. Ve mâzîden istikbâle bir genelleme bize, bilhassa memleketi idâre edenlere, en kuvvetli bir düşünme iksiri olur. Ve bazen daha cüretle târih bugünkü veya gelecek nesillere yol göstermekle yetinmeyip mâzîdeki kahramanlara da nasîhat verir. Âlimler târihinin mersiyeleri silsilesinde kendisine o kadar haysiyet, kıdem, ehliyet ve şerefçe kuvvetli, mevki ayırmıştı ki, herkesten sual soran, her vakayı, her kahramanı müdâfaa ve muhâkeme eden bu ilim kendisinden hesâb sorulmağa hiçbir vakit tahammül edemezdi. Sevimli bir yazar için bu kıymetli ilmi kendisine siper yapmak ne kadar istifâdeli bir iş olurdu. İddialarını ne bir usûle, ne bir vesîkaya, ne vesîkadan vakaya intikal için takibi lâzım ve zarûrî şartlara dayandırmaya lüzûm vardı. Biz iddia etmiyoruz, ilim böyle söylüyor; târih yalan söylemez. Târihî hakîkatler önünde ısrâr edilemez. Târihi açın, o bir hakîkat kitâbıdır. Biz onun yalnız hissiyatına tercümanız demek kâfî gelirdi. Târih, Descartes'in şübheciliğinden yegâne imtiyâzlı bir bilim dalı olarak on dokuzuncu asrın ortalarına kadar şeref ve haysiyetinden hiçbir şey fedâ etmeden bütün saltanatıyla yaşadı. Bilhassa on dokuzuncu asrın hassas ve heyecanlı şâir ve milliyetperverleri mâzî gibi sırlarla kaplı, yâni şiirlerle örtülü bir hâtıradan en yüksek âbidelerini meydana getirmek için istifâde ettiler. Fakat bu heyecanlı ve duygulu adamların yanı başında ve hatta kendi aralarında târihte de sâir ilimlerdeki katıyet ve açıklık araştırılmağa başlandı. Ve târihî tedkîkler en buhranlı bir tarzda asrı doldurdu. Bugün ekseriyetle ve bilhassa târihçiler, on dokuzuncu asra târih asrı derler. Doğrusu on dokuzuncu asır, târihî tedkîkleri zaman ve mekân îtibâriyle genişletti. Mâlûmât kaynaklarını geniş ölçüde çoğalttı. Uyanış devrinden beri başlayan, fakat şuûrsuz bir tarzla pek zayıf bir sûretde

devam eden târihî vakaların açıkça anlatılması keyfiyetini bir usûle bağladı. Güzel ile doğru, heyecan ile îzâh ayrı ayrı şeyler olduğu anlaşılmağa başladıktan sonra târihin şimdiye kadar yüklendiği vazîfelerden birer birer vazgeçmesi lâzım geliyordu. Bilhassa vaka hakkında yorum yapmak için her şeyden evvel vakanın anlaşılması ve ciddî bir adamın bu vakaya îtimad etmesi için açık açık anlatımının belirli usûller dâhilinde icrâ edilmesinin bu bilim dalına ilmî bir mâhiyet vermek için birinci şart olduğunu kabul etmek îcâb ediyordu. Bu sûretle zâlimlerin mahkemeye teslimine, mâzîde akan kanlar için ağlamağa öncelik veren vâkıaların açık açık anlatımı ve tesbiti gibi bir işlem ortaya çıkıyordu. Son asrın inanmak için pek az vasıflara mâlik olan eleştirmenleri bu işlemde müsbet ilimlerden istedikleri katıyet ve nesnellîği istemeğe başladılar. Fakat katıyet, nesnellîk; şiir ve hayâl yergi veya övgü değildir. Târih bu sûretle ya ilmî bir mâhiyet alıp zabt u rabta alınacak veyâhud heveskârların, sanatkârların arzu ve ilhâmına tâbi olacaktı. Târih birinci şıkkı tercih ederek bazen buhranlı ve bazen muntazam adımlarla ilimler kafilesine iltihak için çabalıyor. Bu iltihakın nasıl ve nerede olacağı tahmin edilmiş, fakat açık bir şekilde ortaya çıkamamıştır.

İltihak yerindeki bu belirsizlik târihin her türlü zabt u rabtdan ârî, husûsî usûl ve kaidelerden mahrum, hududsuz bir bilim olduğu sûretinde telakkî edilmemelidir. Vâkıâ bugün meselâ biyolojinin ilim olup olmadığına dâir hiçbir münâkaşaya tesâdüf edilmediğine mukabil târihin ilim veya sanat olacağına dâir münâkaşalar cildler doldurmaktadır. Buna mukabil târih usûlü hakkında katî, sağlam ve müsbet hükümler gittikçe çoğalmakta târihî tedkîklere girişecek olanlara takibi zarûrî gelen kaideler açık şekiller almaktadır. Bugün târih ilim veya sanat telakkî edilsin, yâhud heyecan vâsıtası ve istikbalin keşfi, ahlâkın genelleştirilmesi gibi hâlen az çok tesâdüf edilen târihî teşkilâtadaki muhtelif sûretleri olsun, evvelce ihtiyârî bir sûretde başlayan ve son senelerde koyulan tarzlara, usûllere riâyet etmek mecbûriyetindedir.

Vâkıaların vesîkalara istinad etmesi, vesîkaların ilmî bir kanaata yol açması için kuvvetli bir tenkîdden geçmesi, vesîkaların araştırılması, toplanması ve tertîbi, yorum ve açıklaması vesîkadan vâkıaya intikal için tâkib edilecek tarzlar o kadar katî şekiller almıştır ki bu hususlara riâyet edilmeden meydana çıkacak bir eser ciddî bir adamın bir iki dakikasını israf edebileceği ehemmiyeti hiçbir zaman hâiz olamaz. Târih usûlü hakkında en kıymetli ilerlemeler, târihî tedkîklere girişmek ve târihî bir eseri ilmî bir tarzda hakikat sâhasına çıkarmak için vesîkaları inceleyip eleştirecek meraklılara ve târihçilere lâzım gelen ilk mâlûmata âid usûl ve kaidelerdir. Yetmiş seksen sene evvel

târihin pek geniş ufuklarda hükmettiği zamanlarda âlim târihçiler bu kıymetli ilimlerinin ne kadar derin kaynaklardan, ne kadar sınırsız ilimlerden meydana geldiğini îzâh ediyorlardı. Bu aşağı yukarı bir “Âlim-i kül” olmak demektir; târihçinin her ilmi bilmesi lâzımdır. Târihin kahramanlık devirlerine âid olan bu iddiaların, fikrî, bedîî, ictimâî .. ilh. bütün hayatında iş bölümü esâslarını kabul eden ve bu taksimde ferdin hissesine düşen vazîfeyi en mükemmel bir tarzda yapması için evvelâ uzmanlığı amaçlayan bu asrın anlayışında bir mevki yoktur. Bugün târihî tedkîklere öncelik eden mâlûmat uzun bir çabadan sonra belirli şekiller aldı. Bugün eserine ilmî bir mâhiyet verdirmek isteyen bir târihçinin ne gibi bir hazırlık müddeti geçirmesi müddeti lâzım geleceği sade ilkeler ile ifâde olunabilir.

Memleketimizde fikrî cereyânlar iki zıd şeklinde ortaya çıkıyor. Ya Avrupa ilim ve irfan hayatını idâre eden en son ve en şâmil ilkeler, yâhud bugün ancak mâzîyi muhâfaza, düşünme seyrini tâkib zevkiyle kütübhânelerde pek derin îtinâlar ile saklanan eserlerde yazılı sözler. Bu iki zıd cereyân hâlâ kimya laboratuvarlarımız yanında (simya) ilmi meraklıları yaşadığı gibi devam edip gidiyor. Geçenlerde İkdâm gazetesinde “İhtisâsa dâir” yayımlanan baş makale bunun pek kıymetli örneklerini gösteriyor. Makale sâhibi “Adam akıllı; târih yazabilmek için bugünün bütün ilimlerinden nasıl vazgeçebiliriz” diyor... Târihdeki uzmanlığı ve bir târihçinin târihî araştırmalara başlamazdan evvel ilk mâlûmatının neler olacağını tesbit veyâhud sadece “Târihe yardımcı ilimler”i tedkîk etmek kimyanın dört unsur teorisi ile aynı târihî kıymeti hâiz olan mâhiyetini tefsîr için yeterlidir zannındayız...

Târihî teşkilât hangi maksadlar ile icrâ edilir ise edilsin tikel olay ve olgulara dayanacaktır. Târihin bahsedeceği olgular diğer ilimlerin olgularından tebyininde tâkib edilen usûl açısından büsbütün ayrılır. Diğer ilimler olgularını doğrudan doğruya gözlem sûretiyle tebyin eder. Târihî terkipte lâzım olan olgular mâzî denilen belirsiz bir mefhûm dâhilinde meydana gelmiş ve târihçi ilimlerin en kuvvetli bir sûretle dayandığı gözlem sürecinden mahrum kalmıştır. Târihçi için olguya vukufun bir tek vâsıtası vardır. Olgu bir iz, bir eser bırakmış ise! Bu izin yokluğu olgunun ebediyen meçhul kalmasına yol açacaktır. Târihçiler bu ize vesîka diyorlar. Vesîka mâziye âid vâkıaların nesnel ve açık bir tasvîrini temîn edebilecek olan izlerdir. Bu sûretle doğrudan doğruya veyâ dolayısıyla bir iz bırakmamış veyâ bırakmış olduğu hâlde izi kayıp olmuş, silinmiş, tahrib edilmiş olan bütün düşünceler, fikirler, olgular beşeriyet için ebediyen kayıp

olmuş demektir. Vesîkaların yokluğunu hiçbir şey tamamlayamaz. Vesîka yok ise târih de yoktur.

İşte bir târihçi bugünkü fenlerin hepsinden evvel vesîkaları araştırmak, toplamak, tertîb ve tasnîf etmek gibi vazîfeler karşısında kalır. Vesîkaları araştırmak ve toplamak târihçilik sanatının mantıken ilk safhasını ve en mühim bir kısmını teşkil eder. Almanya'da bu işe kısa ve kullanışlı bir kelime olduğu için "Heuristik"<sup>2</sup> diyorlar. Târihin yegâne kaynağı vesîka olduğu kabul edildiği takdirde bu vazîfenin ne kadar mühim bir iş olduğu kendi kendine anlaşılır. Eğer bu işe lâzım geldiği kadar ehemmiyet verilecek olur ise, yâni târihî bir meseleyi tedkîke başlamazdan evvel etrâfımızı bu meseleyi îzâh edecek bütün vesîkalarla dolduramaz isek nâfile yere kifâyetsiz mâlûmata dayanarak hareket etmiş ve hatâ yapmak ihtimalini fazlalaştırmış oluruz. Târih usûlünün kaidelerine tamâmıyle uyan, derin emek ve gayretlerin mühim bir kısmı sırf maddî olan bu sebebdan dolayı bozulmuş veyâhud tamâmıyle mahv ve hebâ olmuştur. Târihçi yalnız elindeki vesîkalarla yetinmeyip lâzım gelen bütün vesîkaları toplamış olsaydı istinad ettiği vesîkaların kısmen îzâh, itmâm edileceğini veyâhud büsbütün önemini kaybedeceğini görür idi. Bu vesîkaların bolluğu, dağınıklığı bu işin tek bir adam tarafından yapılmasını imkânsız kılar. Doğrusu bu vazifeye, ilmî heyetler veyâhud hükûmetler tarafından îfâ edilmekte vesîkalar (arşiv, kütübhâne, müze) gibi müesseselerde muhâfaza edilmektedir. Bu sûretle vesîkalar umûmî müesseselerde muhâfaza edildikten sonra araştırılması mümkün olabilir, fakat binlerce vesîkaları elden geçirmek ve bunlar arasında mukayeseler yapmak mecbûriyetinde bulunan târihçinin yine mevcûd arşivlerin katalogları hazırlanmış, bu kataloglara fihristler ilâve edilerek (elîfbâ.. usûlî...ilh.) umûmî repertuvarlarını yapılmış bulması veyâhud işe girişmek için her şeyden evvel bu vazîfeyi bizzat yapmış olması lâzımdır. Mevcûdu tescil edilmemiş olan arşivlerin böyle depolarda uğraşacak vakti olmayan mesâî erbâbına göre varlığıyla yokluğu eşittir. Târihçiler tekrar edip duruyorlar. Vesîka yoksa târih de yok. Fakat arşivlerin îzâhatlı sicilleri olmaz ise faâliyet de tesâdüfden gayri bir sûrette vesîkaların mevcûdiyetine bilmek imkânsızlığı baş gösterir. Daha (1848) târihinde "Ernest Renan" ilmin istikbâli eserinde "İlmin bugünkü hâlinde muhtelif

<sup>2</sup> Emin Ali Bey'in Ch. V. Langlois ve Ch. Seignobos'un "Tarih Tetkiklerine Giriş" eserinden geniş ölçüde faydalandığı tespit edilmiştir. Bakınız: Mehmet Kaan Çalen, *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Tarih Düşüncesi*, Ötüken Neşriyat, İstanbul 2013, s. 78. Bazı özel isim ve kavramların imlâsında söz konusu eserdeki yazımlar esas alınmıştır. Bakınız: Ch. V. Langlois, Ch. Seignobos, *Tarih Tetkiklerine Giriş*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 2010.

kütübhânelerdeki el yazılarının tenkîdli bir kataloğunu yapmak için ne kadar istîcâl lâzımdır. Görünüşte pek mütevâzi bir iş. Hâlbuki bu iş ikmâl olununcaya kadar ne kadar âlimin mesâîsi müşkülâta uğrayacak ve dâima kifâyetsiz neticeler verecektir” diyor.

İşte târihçi için “Heuristik”i tâkib eden; geniş mânâsıyla “Kitâbiyât” olmuş olacaktır.

Mâlûm bir mevzûa âid mevcûd vesîkaların toplanarak, tertîb ve tasnîf edildiğini farz edelim. Bu vesîkalar kuvvetli bir tenkîdden geçmek, mâzînin olguları en belirgin suretler ile tesbit edilmek lâzım gelir. Vesîkaların tenkîdi için iyi muhâkeme etmek îhtiyadından daha az zarûrî olmayan müsbet bâzı ilk ve yardımcı mâlûmata ihtiyâç vardır. Zîra vesîkaların tenkîdi iş esnâsında fenâ muhâkeme etmenin neticesi olarak bir hatâ yapmak mümkün olduğu kadar cehâletten doğan hatâlar da mevcûddur. Târihçilik mesleği bu husûsda diğer mesleklerin birçoğuna benzer. Ne usûlün, ne doğuştan yeteneğin ikmâl edebileceği bâzı teknik mâlûmat malzemesine ihtiyâç vardır ki onlarsız târihçilik sanatını îfâ etmek mümkün değildir. Bu ilk ve temel bilgiye ekseriyetle “Târihin yardımcı ilimleri” denilmektedir. Fakat târih daha bu vasfı almak için çabaladığı bir zamanda kendisine yardım eden bâzı bilgileri bir ilim telakkî etmek ne dereceye kadar doğru olabilir. Onun için apriori bir tarzda bu bilgilerin ilmî mâhiyetini tedkîkten evvel vesîkaların tedkîki için lâzım gelen mâlûmatı toplamak ve bilâhare bunların vaziyetlerini tâyin etmek daha uygun olur. Bu husûsda bir asır evvel cârî olan fikirler bugünkülerle pek tezâd teşkil eder. (1820) târihlerinde Fransa Mahkûkât ve Târihî Eserler Akademisi Dâimî Kâtibi “Daunou” Târihî Tetebbular Mebhası isimli eserde târihçilik çıraklığını üç gruba ayırıyor: Edebî, felsefî, târihî.

Târihî araştırmalar için bol bol tafsîlâta girişiyor ilk önce “Literatürü, büyük örnekleri son derece dikkatle okumuş olmak” lâzımdır diyor. Acaba bu büyük örnekler hangisi? Daunou “Dâstânî şiirin şâh eserleri”ni ilk satırda göstermeğe asla tereddüd etmiyor. “Zîra anlatı sanatını şâirler yaratmıştır ve bunu onlardan öğrenmeyen eksik öğrenmiştir. Aynı zamanda romancıları özellikle yeni romancıları: “Onlar vakaları ve şahısları yerlerine koymayı, tafsîlâtı tevzî etmeği, vakaların nakli işinin mâhirâne sevkini, keserek, tekrar alarak huzûr bilmeyen bir merâk ile okuyucunun dikkatini sevk etmeği” bize öğreteceklerdir.

Nihâyet mühim târihî eserleri okumak: “Eski Yunaniler arasında Herodot, Tukididis, Ksenofon, Polybius, Plutarkhos; Latinlerde Sezar, Sallustius, Titus Livius, Tacitus, ve yenilerden Machiavelli, Guichardin, Hume, Robertson Gibbon ve Voltaire...

ilh. Ben diğerlerini istisnâ etmiyorum. Çünkü onların eserleri arasında büyük büyük şekil farkları mevcûddur.

İkinci olarak: Felsefi araştırmalar: “Fikriyatı, ahlâkı, siyâseti incelemek”. Bunlara dâir mürâcaat edilecek eserler. Daguesseau bize Aristo, Cicero, Grotius’u tavsiye ediyor. Ben yeni ve eski ahlakçıları ilâve, son asrın ortasından beri yayımlanan eden siyâsiyâta âid eserleri tavsiye, Makyavel, Bodin, Locke, Montesquieu, Russo, Mably ve şârihlerini ilave ederim.

Üçüncü olarak: Târih yazımından evvel hiç şübhesiz onu bilmek lâzımdır. Bu gibi mâlûmat mevcûd olduğu gibi bilinmeden başlanacak olur ise katiyen çoğalmaz. Müstakbel târihçi en mühim târihî eserleri okuduktan, bunları üslûbda model olmak üzere araştırdıktan sonra bunları bir ikinci defa okumanın faydası olacaktır. Bu sefer okur iken bilhassa bu eserlerin ihtivâ ettikleri vakaları ihâta etmek ve zihinde silinmez bir hâtırasını saklamak için olaylara nüfûz etmek üzere hazırlanmalıdır.

Târihçi Freeman “Bir târihçinin istirdâd yoluyla temâs etmeyeceği bir mevzû olmayacağından târihçinin hatta bâzı meselelerin hallî için kimya, fizik ve jeolojiyi de tahsîl etmesi lâzım gelir” diyordu.

Târihçi için umûmî hayata karışmak mâzînin târihini yazmadan zamanının târihini yapmağa iştirâk etmek lâzımdır denilir oldu. Tabâkat, denizler, iklimler gibi hâdiselerin tedkîkinden büsbütün ayrı usûller tâkib etmesi lâzım gelen bir târihçi için hâlâ bir coğrafya uzmanı olmasını isteyenler yok değildir.

Yüz sene evvel bir târihçi için lâzım gelen mâlûmat bu sûretle tasavvur ediliyordu. Bugün bu mâlûmat tartışma sâhasını atlamış, sınıflarda öğretilir klasik bir şekil almıştır. Meseleyi hal için en kestirme usûl işe en basit yönünden başlamaktır. Târihçi ilk defa vesîkaya temas ettiği zaman onu okumak mecbûriyetindedir. (Çünkü vesîkaların büyük bir kısmı yazılıdır). Vesîkayı okuyamaz ise ondan nasıl istifâde edebilir. François Champollion’a kadar hiyeroglif ile yazılmış olan Mısır vesîkaları tamâmıyle ölmüş harflerdi. Onlardan istifâde mümkün değildi. Eski Asur târihi ile meşgul olmak için çivi yazısını hal etmeği öğrenmek lâzım olduğu kolayca kabul olunur. Aynıyla kaynaklara nazaran ilk ve orta çağların târihî sâhasında çalışılmak istenildiği zaman mahkûkâtı ve el yazmalarını okuyup hal etmeği öğrenmek uygun bir tedbîr olur. Bu yazıların hallini temîn eden bütün mâlûmat epigrafi ve paleografiyi meydana getirir.

Vesîkanın okunmuş olduğunu farz edelim. Eğer okuduğumuzu anlamayacak olur isek bu vesîkadan ne sûretle istifâde edebiliriz? Etrüsklere, Kamboç eski devirlerine âid mahkûkât okundu. Fakat bu lisanlar bugün bize meçhul olduğu için hiç kimse bir şey anlayamıyor. Eski Yunan târihi ile bir târihçi gibi meşgul olmak için eski Yunanca yazılmış vesîkalara mürâcaat etmek, binâenaleyh eski Yunancayı bilmek lâzımdır. Karagöz'ün hakîkati denecek, fakat ekseriyetle bu hakîkat bilinmiyormuş gibi hareket olunuyor. Yüzeysel bir Arabça ile İslâm târihi yazmağa heveslenenler olduğu gibi bugünkü Rumcayı bilerek Yunan târihi yazmağa yeltenenlere tesâdüf edilmektedir. Birçok târihî hatâların sebepleri eski lisanların inceliklerine, gramerine, lügatlerine dâir pek sağlam mâlûmata mâlik olmayan târihçilerin kelimeye yanlış bir mânâ vermelerinden yâhud esâs metni gelişi güzel yorumlamalarından kaynaklanmıştır. Vesîka bugünkü lisanlardan biriyle yazılmadığı sûrette vesîkanın yazılı olduğu lisanın sağlam bir sûrette bilinmesi târihî araştırmalara pek mantıkî bir sûrette takaddüm eder. İşte pek geniş mânâsıyla bir filoloji eski vesîkaların anlaşılması için târihçiye kuvvetli bir yardımcı olur.

Vesîkanın okunmuş ve anlaşılmış olduğunu farz edelim. Eğer vesîkanın güvenilirliği kesin bir sûrette ortaya konmamış ise sağlam bir vesîka olduğu anlaşılincaya kadar bu vesîkayı ehemmiyetle telakkî etmek haksız bir şey olur. Bu sûretle vesîkanın güvenilirliğini ve kaynağını tahkîk etmek için iki şart lâzımdır: Muhâkeme etmek ve bilmek. Fakat muhâkeme etmek hemen öğrenilmesi mümkün olmayan, birçok araştırmaların neticeleri ile meydana gelen bâzı kesin ve müsbet mâlûmata mâlik olduktan sonra gelir.

Binâenaleyh muhâkeme etmek için biriken neticeleri bilmek lâzımdır. Güvenilirliği kesin olan fermanlar ve berâtlar arasındaki müşterek vasıfları bilmeden, yâhud falan târihte falan dîvanın îtiyâdî anlaşılmadan bir berâtın, bir fermanın doğrusunu veyâ yanlışını ayırt etmek en kuvvetli mantıkçılara göre bile müşküldür, yapılamaz. Bunun için husûsî bir vaka hakkında fikir beyan etmeden, ilk âlimlerin yaptığı gibi, bizzat benzer birçok vesîkaları mukayese ile birbirinden ayıran hadleri tâyin etmek ve böylelikle güvenilir ve güvenilir olmayan vesîkaları anlamak îcâb eder. Hâlbuki bir zamanlar âlimlerin dikkatli mukayeseler, teftişler, tahkîkler ile elde ettikleri bir mâlûmat cümlesi ve bir müşâhedeler hazînesi ve bunların neticelerinden meydana gelmiş bir usûl olmuş olsaydı bu işler ne kadar kolaylaşır. Ve bizzat bu mukayese ve bu teftişleri yapmak zahmetinden kurtulunur idi. Filhakîka berâtların, fermanların

tenkîdini kolaylaştırmak için bu mâlûmat cümlesiyle müşâhedeler neticeleri mevcûddur. Buna “Diplomatik” denir.

Daha henüz tenkîd edilmemiş olan vesîkaların tenkîdine gelince, şimdiye kadar aynı türden tenkîd edilmiş olan vesîkaların neticeleri hakkında mâlûmat almadan teşebbüs etmek doğru bir şey olamaz. Bu mâlûmatın toplanması yani şimdiye kadar hangi türden hangi vesîkaların tenkîd edilip edilmediği hakkındaki neticeler ayrıca bir mâlûmat cümlesi teşkîl eder. Ve bunun ayrı bir ismi vardır: “Histovar Literar”.

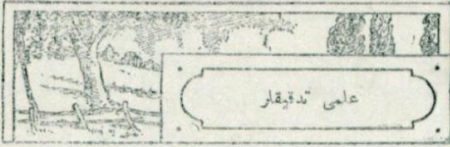
Mîmârî, heykeltraş, resim, her tür eşyâ (silâh, elbise, ev eşyâsı, meskûkât, madalya, arma... ilh.) gibi görsel olan vesîkaların tenkîdine gelince: Bu gibi vesîkaların pratik bir sûrette gözlem ve tedkîkinden meydana gelen mâlûmatın toplamından teşekkül eden “Arkeoloji” ve buna tâbi olan “Nümizmatik” ve “Heraldik”e ihtiyaç vardır.

Heuristik, bibliyografi, epigrafi, paleografi, filoloji, diplomatik, histovar literar, arkeoloji... İşte bir vesîkadan nesnel ve açık olguya intikal için lâzım gelen mâlûmat bagajı.

Burada dikkat edilecek mühim iki noktayı ihmal etmemelidir. Evvela: Bu mâlûmat her târihçi için lâzım ve zarûrî şeyler değildir. Asrımız târihiyle meşgul olan bir târihçinin ne epigrafiye, ne de arkeolojiye ihtiyacı vardır. Târihin yardımcı ilimleri yoktur. Târihçinin araştıracağı sâhalar için önden bir çıraklık geçirmesi lâzımdır. Ve bunu işi bilir. Tedkîk edilmek istenilen târih konusuna âid bir iştir. İslam öncesi Batı târihi için yapılacak çıraklık ile asrımız Osmanlı târihi için hazırlanma müddeti bir olamaz.

İkinci olarak: Bu mâlûmat ancak cüz’î vâkıaları tebyin gibi târihçinin en kuvvetli ve asil olan vazîfesine âiddir. Târihî sentez ayrıca bir mevzûda incelenmelidir.





## تاریخ اصولنه دأر

تاریخ، بشری معرفتار آراسنده موقعی هنوز وضوح ایله آلماشدر. برزمانلر علملرک تشریفاتی، حقیقی، بربرینه نظرأ قدم و اهلیتی واردی. تاریخ بو مهتهلر آراسنده گندیسه پک قیمتلی بر موقع آیرمشدی. کائناتک بوتون سرلرینک مفتاحی اونک آلدن ایدی. بشرک بوتون فلاکت و سعادتلرینک سببیلیر، عظمت و اقباللرینی، خسوف و انزاملرینی ایضاح ایدر، قارا کافلرله بزه اسرارلی قویتو کچهلرک خیالی ویرن ماضی بی برشله سیله آیدنلر، بزه خیالی شاهراهلر کوستریر. اخلاق، وجدان، فضیلت بالخاصه وطنپرورلک اونک شله سیله روحلر خنده اوپانیر. ملترک روحنی بیلیر، واکصوکرا او برجهان محکمه سیدر، ظالملری محاکمه و تاریخ حضورنده اونلری محکوم ایدر. مظلوملره، بالخاصه زواللی مقتوللاره فضله آجیر. بو صورتله ماضی آکلاشیلدقدن صوکرا استقبال غایت قولایدر. وماضیدن استقباله پراستقراء بزه، بالخاصه مملکتی اداره ایدنلره، الک قوتلی بر تفکر اکسیری اولور. وبعضاً ده جرائله تاریخ بوگونکی ویا کله چک نسللره یول کوسترمکه اکتفا اتمه یوب ماضیده کی قهرمانلره ده نصیحت ویرر. عالمر تاریخنک مرثیهلری سلسله سنده گندیسه اوقدر حیثیت، قدم، اهلیت و شرحه قوتلی، موقع آیرمشدی که، هرکسدن سؤال سوران، هر وقعه بی، هر قهرمانی مدافعه و محاکمه ایدن بو علم کندیسندن حساب صورولمخه هیچ بر وقت تحمل ایدنلریدی. سومیل بر نائر ایچون بو قیمتلی علمی کندیسه سپر یاغنی نه قدر استفاده لی برایش اولوردی. ادعالمی نه بر اصوله، نه بر وثیقه به، نه بر وثیقه دن وقعه به انتقال ایچون ابسی لازم و ضروری شرطلره استناد ایدنلر به یه لزوم واردی. بزادعا اتمه یورز، علم بویه سویله یور؛ تاریخ یالان سویله من. تاریخی حقیقتلر اوکنده اصرار ایدلر من. تاریخی آجک، او بر حقیقت کتابیدر. بز اونک یالکز حسیانه تر جانز دیمک کافی کلیردی. تاریخ، ده قارتک اصولی شبهه سندن یکانه امتیازلی بر معرفت شعبه سی اوله رق اون طقوزنجی عصرک اورتالرینه قدر شرف و حیثیتندن هیچ برشی فدا اتمه دن بوتون سلطنتیه یاشادی. بالخاصه اون طقوزنجی عصرک حساس و متمییز شاعر و ملیتپرورلی ماضی کی سرلرله قابالی، یعنی شعرلرله اورتولو بر خاطرده ن الک یوکسک آبدلرینی ابداع ایچون استفاده ایدیلر. فقط بو متمییز و متحسس آدملرک یانی باشنده و حتی کندی آره لرنده تاریخنده سائر علملرده کی قطعیت و وضوح آراشدیر یلغه باشلانیدی. و تاریخی تدقیقار

بویه در. ققیهار بوراده کی «ولی» کله سنک شمولی ده صریح اوله رق آکلاسه مدیلر. معرمانیه بونک اقربا آره سندن خارجده قالمیه جفتی ده دویورلردی. حضرت علیدن مروی اولان «النکاح الی العصبات» قاعده سی مسئله بی خلی ایضاح ایتدی. حقیقار بو قاعده نک بر حدیث مرفوع و یا حدیث موقوف اولدیفنده ایتانیرور. لردی. بوسببه بناء ولایتده عصبه اولانلرک بالترجیح دیکرلرندن تقدیم ایدیلر چکی حقیقده اتفاق ایدیلر. دیمک اولور که عصبوت متفقاً شرطه تقدیم عد ایدیلوردی. فقط امام محمد بونک یالکز شرطه تقدیم دکل، بلکه ثبوت ولایتک شرطلرندن اولدیفنی سویلوردی. حسنک روایتنه کوره امام ابوحنیفه بو جهتی التزام ایدیلوردی. [۳]

امامینک یعنی امام محمد ایله امام ابو یوسفک ابوحنیفه دن روایتلرینه کوره [۴] عصبوت ولایتک شرطلرندن دکل ایدی. امام ابو یوسفک بو خصوصده کی رأی متردددر. امامک روایتنده ابوحنیفه ولایتده عصبه لکی شرط ایتدکندن عصبلر بولونمادی بی زمان استحسناناً ذوی الارحامک ولایتی جائز کورورلردی. ولایتده عصبه لکی شرط ایدنلر یوقاریده کچن «النکاح الی العصبات» قولیه قیاسه استناد ایدیلوردی. امام ابوحنیفه نک طرفدارلری حضرت علیدن روایت ایدیلن بو قاعده نک عصبه و ذوی الارحام زمه لرلی بولوندی بی زمان آنجاق برنجیلرک ترجیحنه خدمت ایتدیکنی سویلوردی. [۵] قیلوی تشکیلات اندیشه سی آرتیق اونوش اولان ابوحنیفه، عبدالله بن سعودک معاوماتی داخلنده اوله رق زوج سنک دیکر زوجندن اولان قیزی تزویج اتمه لرلی یوبایده دلایلر؛ فقهای اصحابن عبدالله بن سعودک عصبه اولیان والده نک و لیکنی قبول اتمه سی بونک جوازینه دلالت ایدیلور؛ ذاتاً ولایتده اصل آرائیلرک جهت شفقتر. بو، عصبه اولسون اولسون هر هانکی اقرباده موجوددر. هله والده نک کندی اولدینه قارشلی اولان شفقتی پدروسائر عصبه لرک کندن کسک عدا ایدیلر من. بناء علیه بوراده قیاسه اهمیت و برلیه بیلیر، درلردی. [مبسوط ج ۴ ۲۲۳] شیانی [۶] امام محمد ایسه ولایتده اصل آرائیلرک جهت عصبه لکدر، چونکه عصبه اولانلر آنجاق قیزک، قیزک منسوب اولدیفنی قیلنه نک کفوی بی تقدیر ایدیلر لر. قیله، عشیرت داخلنده رأی و تدبیر عصبه لره عائددر؛ بناء علیه ذوی الارحام و والده نک ولایتی تجویز ایدیلر من. دردی.

— بیتمه دی —

### هلمی ثابت

[۳] بدایع ج ۲ ج ۴۰

[۴] بدایع ج ۲ ج ۲۴۰

[۵] بدایع الصنائع ج ۲ ج ۲۴۱

[۶] ؟

کی عدالتده لزوم کورمه یوردی. بوکا کوره شرعاً عادل صایلمیان فاسق لارکده ولایتی صحیح اولیوردی. حقیقار ولایره خطاباً بکارلر ایله قوجه سز قیزلرینک انکاحنی بیلدیرن آیت و سنلرک عمومیه شامل عام امرلر اولدیفنی، عینی زمانده عصر سعادتندن زمانلرینه قدر بو وایدیه جریان ایدن تعامک اجماع امت ماهیتنده اولدیفنی ایلو سو ریورلردی. برده حقیقار ولایتده ارنی ده اعتبار ایدیلوردی. بولره کوره آنجاق میراث آلان ولی اوله بیلیردی. ملوکیت اختلاف دین .. کی سبیلر ایله ارندن محروم اولانلرک ولی اوله یه جفته قائل ایدیلر.

ققهار، نکاحده ولایتک اهمیتنی تبلیغ ایدن نصلرده ولایرک صنف و تریبیلری حقیقده تفصیلات بولمه دیلر. نصلرده کی «ولی» تعبیری مهم اولوب کیملره شامل اوله یله چکی آکلاشیمه یوردی. یالکز بعض سنلرده «پدر» ولی اوله رق کوستریلدیکنی کی، ولیسی اولیانک ولیسی سلطاندر، دینیلوردی. سنلردن برنده حضرت پیغمبرک عمومیه سی حضرت حمزه نک قیزی تزویج ایتدیکنی، ام سلمه نک کوچوک اوغلی عمر طرفندن پیغمبره تزویج ایدیلدیکنی مریدر. فقط بوراده حضرت پیغمبرک عمومیه سنک قیزی نه نظراً ولایت خاصه صاحبی اولسی مشتمل بولوندیکنی کی ولایت عامه سی ده واردی. بو تزویجده ولایت خاصه سی استعمال اتمش اولدیفنه کوره عمومیه زاده نک ولایتی مخصوص اولیور، دیمکدر. امام سلمه مسئله سنده ایسه کوچوک عمرک والده سی ولایت، یا خود وکالت ایله تزویج اتمسی احتالی واردر. ولایت طریقیله اولدیفنه کوره اوغک والده سته قارشلی ولایت تزویجی سنت تقریریه ایله ثابت اولیور. برده عروه بن زبیرک همشیره و برادرلرینک صغیره لرینی؛ ابن سعودک معاوماتی داخلنده زوج سنک دیکر زوجندن اولان قیزی تزویج اتمش اولدیلر روایت ایدیلور. بو روایتلر ثابت اولدیفنه کوره عمومیه لر ایله والده لرک ولایتلری ده قبولی ایدیلور، دیمکدر.

اغلب احتیالدرکه بالآخره فقها دورنده و شیمدی مهم کی کورینن برچوق تعبیرلر، حتی برچوق آیتلر، حدیثلر لسانک کهنه و عرفلره، کله لرک شمول دائره لرینه واقف اولانلر ایچون صریح اولیوردی. اصحاب آیتده، سنده آکلاسه مادقلری برشیده تصادف ایتدکلری زمان حضرت پیغمبره مراجعت ایدهرک استیضاحده بولنورلردی. بو استیضاحلرک برچوقلری روایت طریقیله زمانه قدر کلشدر. شوخاله کوره ایهاملرک، اجماللرک همان برچوقی بالآخره تعاملارک، عادتلرک بلکه ده عرفلرک تبدلری، نزول و ورودلرینی ایجاب ایتدیرن وقعه لرک سبب و وقعه لرک اونودیلر سی، بعضاً کله ده کی استمه مالرک دیکشیمه سی .. وسائر اسباب دولایسه بعض نصلرده ایهاملر اجمالر حصوله کلارک برچوق اختلافلرک محوری تشکیل اتمشدر. نکاحده ولایت مسئله سی حقیقده کی نصلرده

تكون ايتش ومؤرخ علملرك ك قوتلى بر صورتله استناد ايتديكى مشاهده وتيره سندن محروم قالمشدر. مؤرخ ايجون واقعه به وقوفك بر تك واسطه سى واردر . واقعه بر ايز ، بر اثر براقش ايسه ! بو ايزك مفقوديتى واقعه نك ابدىاً مجهول قالمه سنى استلزام ايدجكدر. مؤرخلر يوازه وثيقه دييورلر. وثيقه ي ماضى به عائد واقعه لرك شيتى وواضح بر تصوريى تأمين ايدجك اولان ايزلردر . بو صورتله طوغرىدن طوغرى به ويا طولاييسيله بر ايز براقه مش ويا براقش اولدينى حالده ايزى غائب اولمش ، سيلمش ، تخریب ايدلمش اولان بوتون دوشونجه لر ، فكرلر ، واقعه لر بشریت ايجون ابدىاً غائب اولمش ديمكدر. وثيقه لرك يوقلغنى هيچ برشى اكال ايدمه سز. وثيقه يوق ايسه تاريخ ده يوقدر .

ايشته بر مؤرخ بوكونكى فنلرك هپسندن اول وثيقه لرى آراشديرمق ، طولامق ، ترتيب وتصنيف ايتك كېي وظيفه لر قارشيسينده قايير . وثيقه لرى آراشديرمق وطولامق تاريخچيلك صنعتك منطقاً ايلك صفحه سنى واك مهم بر قسمنى تشكيل ايدر . آلمان ياده بو ايشه قيصه وقولان شلى بر كله اولدينى ايجون «آوره ستيك» دييورلر . تاريخك يكانه منبى وثيقه اولدينى قبول ايدلديكى تقدردره بو وظيفه نك نه قادر مهم بر ايش اولدينى كندى كندينه آكلاشيلير . اكر بو ايشه لازمكديكى قادر اهميت ويريله جك اولور ايسه ، يعنى تاريخى بر مسئله يي تدقيقه باشلامازدن اول اطرافى بو مسئله يي ايضاح ايدجك بوتون وثيقه لرله طولديرماز ايسه كنافله يره كفايتسز معلومانه استناد ايدرك حركت ايتش وخطا ياقى احتياى فضله لشديرمش اولورز . تاريخ اصولك قاعده لر نه تاميله توافق ايدن متبحرانه سعى وغيرتلك مهم بر قسمى صرف مادي اولان بو سببدن دولاي بوزولمش وياخود تاميله محو وها اولمشدر . مؤرخ يالكز النده كېي وثيقه لرله اكنفا ايتيوب ده لازم كان بوتون وثيقه لرى طولامش اولسه يدي استناد ايتديكى وثيقه لرك قسماً ايضاح ، عام ايديله جكنى وياخود بوس بوتون اهميتدن ساقط اولجنى كورور ايدى . وثيقه لرك بولاي ، طاغيتلغنى بوايشك تك بر آدم طرفندن ياليسى امكانسز قيلار . فى الحقيقه بو وظيفه به ، علمى هيئتلر وياخود حكومتلر طرفندن افا ايدلكده وثيقه لر ( آرشيو ، كتيخانه ، موزه ) كېي مؤسسسه لرده محافظه ايدلكده در . بو صورتله وثيقه لر عمومى مؤسسسه لرده حفظ ايدلكدن سوكره تحريسي ممكن اوله بيلير ، فقط بيكارجه وثيقه لرى الين كچيرمك ويونلر آره سنده مقابيسلر ياقى مجبوريتنده بولان مؤرخك ينه موجود وثيقه ده بولريك ايضاحاتى سجللرني ترتيب ايدلمش ، بوسجلاره فهرستر علاوه ايديلرك ( الفبا .. اصولى .. الخ ) عمومى ره بر توارلرني ياليش بولسى وياخود ايشه كبرشك ايجون هر شيدن اول بو وظيفه يي بالذات ايتش اولسى لازمدر . موجودى تسجيل ايدلمش اولان وثيقه

وثيقه دن واقعه به انتقال ايجون تعقيب ايديله جك طرز لر اوقدر قطى شكللر آلمشدر كه بو شريطه لر رعایت ايديله دن ميدانه چيقه جق بر اثر جدى برآدامك بر ايكي دقيقه سنى اسراف ايديله جكى اهميتى هيچ بر زمان حائر اولماز . تاريخ اصولى حقنده ك قيمتلى ترقيلا ، تاريخى تدقيقه لر كيريشمك و تاريخى بر تاليفى علمى بر طرزده حقيقت ساحه سنه چيقارمق ايجون وثيقه لرى تدقيق وتنفيد ايدجك متعير ومورخله لازم كلن ايلك معلومانه عائد اصول وقاعده لر در . يتش سسكان سنه اول تاريخك يك كنيش اقلرده فرمافرما اولدينى زمانلرده عالم مورخلر بو قيمتلى علملرينك نه قدر درين منبعلردن ، نه قدر باياسز علملردن ميدانه كلديكنى ايضاح ايديبورلردى . بو آشاغى يوقارى بر «عالم كل» اولق ديمكدى ، مورخك هر علمى بيلمه سى لازمدي . تاريخك قهرمانلق دورلرينه عائد اولان بوا دعالرك ، فكرى ، بدىي ، اجتماعى .. الخ بوتون حياتنده ايش بولومى اساسلرني قبول ايدن بو تقسيمده فردك حصه سنده دوشن وظيفه يي اكتمل بر طرزده ياعه سى ايجون اولاختصاصى غايه اتخاذ ايدله دن بو عصر ك آكلايشنده برموقى يوقدر . بوكون تاريخى تدقيقه لر تقدم ايدن معلومات اوزون بر جدال دن سوكره معين ومحدود شكللر آلدى . بوكون اثرينه علمى برماهيت وبرديرمك ايشته ين بر مورخك نه كېي بر حاضرلقى مدق كچيرمه سى مدق لازم كلجكى ساده دستورلر ايله افاده اولونه بيلير .

ملكتمزده فكرى جريانلر ايكي ضد شكاده تبارز ايديبور . يا اروپا علم وعرفان حياتى اداره ايدن الكصوك واك شامل عمدلر ، ياخود بوكون آنجاق ماضى يي محافظه ، تفكر سيرىي تعقيب ذوقيله كتيخا . نه لرده يك درين اعتنلر ايله صاقلانان اثرلرده يازيلى سوزلر . بوايكي ضد جريان حالا كيميا لا بورا تو آرلر من ياننده ( سيميا ) علمى مراقيلرى ياشاديني كېي دوام ايدوب كيديبور . كچنلرده اقدام غرته سنده «اختصاصه دائر» انشار ايدن باش مقاله بولك يك قيمتلى نمونه لرني كوسترييور . مقاله صاحي «ادام عقللى ؛ تاريخ يازه . بيلمك ايجون بوكونك بوتون علملردن ناصل واز كچه بيلير» دييور .. تاريخده كېي اختصاصى ويرمورخك تاريخى تبيلره باشلامازدن اول ايلك معلوماتك نه لر اولجنى تثبيت وياخود ساده جه «تاريخى يارديمجي علملر» ي تدقيق ايتك كيميانك دورت عنصر نظريه سى ايله عيني تاريخى قيمتلى حائر اولان ماهيتنى تفسير ايجون كافيذر ظنده بز ..

\*\*

تاريخى تشكيلات هانكى مقصدلر ايله اجر ايديلير ايسه ايدلسون جزئى واقعه لره استناد ايدجك در . تاريخك بحث ايدجك واقعه لر سائر علملرك واقعه لرندن تيبينده تعقيب ايدلن اصول نقطه نظرندن بوس بوتون آرييلير . سائر علملر واقعه لرني طوغرىدن طوغرى به مشاهده صورتيه تيبين ايدر . تاريخى تر كيدده لازم اولان واقعه لر ماضى دنين مهم بر مفهوم داخنده

اكبحرانى بر طرزده عصرى طولوردى . بوكون اكزيتله وبالخاصه مورخلر ، اون طقوزنجى عصره تاريخ عصرى ديرلر . فى الحقيقه اون طقوزنجى عصر ، تاريخى تدقيقلرى زمان ومكان اعتباريله كنيشله تدى . معلومات منبعلرني واسع بر مقباسده چوغالندى . انتباه دورندن برى باشلايان ، فقط شعورسز بر طرزله يك ضعيف بر صورتده دوام ايدن تاريخى واقعه لرك تيبينى كيفيتنى بر اصوله ربط ايتدى . كوزول ايله طوغرو ، تيسج ايله ايضاح آرى آرى شيلر اولدينى آكلاشيلغيه باشلاقدن سوكره تاريخك شمدي به قدر درعهده ايتديكى وظيفه لر دن بربرر واز كچه سى لازم كليورى . بالخاصه وقعه حقنده تفلسف ايتك ايجون هر شيدن اول وقعه نك تيبين ايتش اولسى وجدى بر آدامك بو وقعه به اعتاد ايتمه سى ايجون تيبينك معين اصوللر داخنده اجرا ايديله سنك بومعرفت شعبه سنه علمى برماهيت ويرمك ايجون برنجى شرط اولدينى قبول ايتك ايجاب ايديبوردى . بو صورتله ظالمرك محكمه به توديعنه ، ماضيه آقان قانلر ايجون اغلامغه تقدم ايدن واقعه لرك تيبين وثيقى كېي بر عمليه تظاهر ايديبوردى . سوكره عصر ك اينانق ايجون يك آرز و صفله مالك اولان منقلرلى بو عمليه دن مثبت علملردن ايشته دكارى قطييت وغير شخصيتى ايشته مكه باشلاديلر . فقط قطييت ، غير شخصيت ؛ شعر وخيال تلغين ويا تبجيل دكيدر . تاريخ بو صورتله ياعلى بر ماهيت آلوب ضبط وربطه آينه جق وياخود هوسكارلرك ، صنعتكارلرك آرزو والهامنه تابع اولجكدى . تاريخ برنجى شقى ترجيح ايدرك بعضاً بحرانى وبصاً منظم خطوه لرله علملر قافله سنه التحاق ايجون جدال ايديبور . بو التحاق ناصل وزرده اولجنى تخمين ايديلش ، فقط وضوح ايله تعين ايتمه مشدر .

\*\*

التحاق برنده كېي بو وضوح سزلق تاريخك هر درلو ضبط وربطدن عارى ، خصوصى اصول وقاعده لر دن محروم ، محدودسز بر معرفت اولدينى صورتنده تاقى ايديله م ليدر . واقعا بوكون مثلابيولوژينك علم اولوب اولاديفنه دائر هيچ بر مناقشه به تصادف ايديله ديكنه قابل تاريخك علم ويا صنعت اولجغه دائر مناقشه لر جلدلر طولدوره قده در . بو كاقابل تاريخ اصولى حقنده قطى ، صاغلام ومثبت حكملر كيتدكجه چوغالغده تاريخى تدقيقه لر كيريشه جك اولانلره اتباعى ضرورى كلن قاعده لر واضح شكللر آلمده در . بوكون تاريخ علم ويا صنعت تلقى ايديلسين ، ياخود تيسج واسطه سى استقبالك كتنى ، اخلاق تهذيبى كېي حالاً آرزوق تصادف ايديله ن تاريخى تشكيلاتده كېي مختلف صورتلرى ولسون ، اولجه اختياري بر صورتده باشلايان و سوكره سنه لرده تدوين ايدلن وتيره لره ، اصوللره رعایت ايتك مجبوريتنده در .

واقعه لرك وثيقه لره استناد ايتمه سى ، وثيقه لرك علمى بر قناعت توليد ايتمه سى ايجون قوتلى بر تنقيددن نه مه سى وثيقه لرك تحرى ، جمع وتريي ، تفسير وايضاحى

بر قسمی محرردر . و شیفته بی او قویه من ایسه اوندن نصل استفاده ایده بیلیر . فرانسوا شامپلیونه قادر هیهروغلیف ایله یازلش اولان مصر و شیفته لری تامایله اولمش حرفردی . اولردن استفاده ممکن دکلمدی . آتورفدیم تاریخی ایله مشغول اولق ایچون میخی خطاری حل ایتمکی اوکره نك لازم اولدینی قولایجه قبول اولنور . عینله منبعله نظر آ قدیم و وسطی قرنلرک تاریخی ساحه سنده چالیلمق ایسته نیله یکی زمان محکوکاتی وال یازیلرینی او قویوب حل ایتمکی اوکره نك موافق بر تدبیر اولور . بو یازیلرک حانی تأمین ایدن بوتون معلومات تهپسرافی ، و باله اوغرافی بی میدانه کثیر .

و شیفته نك او قومنش اولدینی فرض ایدهلم . اکر او قودوغمنی آ کلامیه جق اولور ایسه ک بو شیفته دن نه صورته استفاده ایده بیلیرز؟ ته تروسکلره ، قامبوج اسکی دورلرینه عائد محکوکات او قوندی . فقط بو لسانلر بو کون بزه مجهول اولدینی ایچون هیچ بر کیمسه برشی آ کلامیه میور . یونان قدیم تاریخی ایله بر مؤرخ کی مشغول اولق ایچون اسکی یونانجه یازلش و شیفته لره مراجعت ایتمک ، بناء علیه اسکی یونانجه بی بیلیمک لازمدر . قره کوزک حقیقی دینه جک فقط اکثریتله بو حقیقت بیلنورممش کبی حرکت اولونوبور . سطحی بر عریجه ایله اسلام تاریخی یازمغه هوسلنلر اولدینی کبی بو کونکی روجه بی ییلرک یونان تاریخی یازمغه یلنلنره تصادف ایلمکده در . بر جوق تاریخی خطارلرک سببلی اسکی لسانلرک نکته لرینه ، صرف ونحوینه ، لغت لرینه دائر پک صاغلام معلوماته مالک اولمایان مؤرخلرک کله بیه یا کاش بر معنی و برملردن یا خود اساس متی کلبشی کوزل شرح و ایضاح ایلملردن نشأت ایتمشدر . و شیفته بو کونکی لسانلردن بریله یازلدینی صورته و شیفته نك محر اولدینی لسانک صاغلام بر صورته بیلنمی تاریخی تحریرله پک منطقی بر صورته تقدم ایدر . ایستا پک کنیش معناسیله بر فیلولوژی قدیم و شیفته لره آ کلاشلمسی ایچون مؤرخه قوتلی بر معاون اولور .

و شیفته نك او قومنش و آ کلاشلمش اولدینی فرض ایدهلم . اکر و شیفته نك صحت و موثوقیتی قطعی بر صورته تعین ایتممش ایسه احتجاجه صالح بر و شیفته اولدینی آ کلاشینجه به قادر بو و شیفته بی اهمیتله تلقی ایتمک حفسز برشی اولور . بو صورته و شیفته نك موثوقیتی و منشائی تحقیق ایتمک ایچون ایکی شرط لازمدر : حاکمه ایتمک و بیلیمک . فقط حاکمه ایتمک بالدهاه اوکره نك غیر ممکن ، بر جوق مقدم تحریرلرک نتیجه لری ایله میدانه کلن بعض قطعی و مثبت معلوماته مالک اولدینن صورته کلیر .

بناء علیه حاکمه ایتمک ایچین مدخر نتیجه لری بیلیمک لازمدر . موثوقیتی قطعی اولان فرمانلر و براتلر ازه سننده کی مشترک و صفرلی بیلمدن ، یا خود فلان تاریخده فلان دیوانک اعتیادی آ کلاشلمه دن بر براتک ، بر فرمانک طوغرو سنی و یا یا کلبشی تفریق ایتمک اک قوتلی منطقیچاره کوره بیله مشکدر ، یا بیلاماز . بونک

اوکره نك مشدر . یعنی زمانده رومانجیلری باخصوص یکی رومانجیلری : « اولر وقعه لری و شخصلری یز لرینه وضع ایتمکی ، تفصیلاتی توزیع ایتمکی ، وقعه لرک نقلی ایشنک ماهرانه سو قتی ، کسه رک ، تکرار آلدرق حضور بیلمه یه ن بر صراق ایله قارنک دقتی سوق ایتمکی » بزه اوکرده جکلردر .

نهایت مهم تاریخی اثرلری او قومق : « اسکی یونانلر آره سنده هه رده دوت ، توکیدید ، کسه نه فون ، پولپ و یولوتارق ؛ لاتینلرده سه زار ، سالوست ، تیت لیو ، ناسیت ؛ ویکلردن ماکیاوهل ، کیشاردن ، هوم ، روبه رتسون ، کی بون ، وولته ر ... الخ . بن دیکر لرینی استننا ایتمیورم . یالکز بونلرک تاریخک مشواری حفته دن لازمکن فکرلری و برمیسی ایچون کافی اولدینی کوریورم . چونکه اولرک اثرلری آره سنده بو بونک بو بونک شکل فرقلری موجوددر .

ثانیاً : فلسفی تبعلر : « فکریاتی ، اخلاق ، سیاستی تعقیق ایتمک . بونلره دائر مراجعت ایله بیلیمک اثرلر . « دا کسه سو » بزه آرسطو ، چیچرون و غروچیوسی توصیه ایدیور . بن یکی واسکی اخلاقیونی علاوه ، صوک عصرک اورناسندن بری انتمارایدن سیاسته عائد اثرلری توصیه ، ماکیاوهل ، بو دهن ، لوق ، مونسکیو ، روسو ، مابله ی و شارحلرینی علاوه ایده رم .

ثالثاً — تاریخ یازمه دن اول هیچ شبهه سز اونی بیلیمک لازمدر . بو کی معلومات موجود اولدینی کبی بیلنمدن باشلانجه جق اولور ایسه قطعاً چوغانز . مستقبل مؤرخ اک مهم تاریخی اثرلری او قودقدن ، بونلری اسلویده موده ل اولق اوزره تتبع ایتمکدن صوکره بونلری بر ایکنجه دفعه او قومه نك فائده سی اولاجقدر . بو سفر او قور ایکن بالخاصه بو اثرلرک احتوا ایتمک لری وقعه لری احاطه ایتمک و ذهنده سیلنن بر خاطره سنی صاقلامق ایچون وقعه لره نفوذ ایتمک اوزره حاضر لایمیدر .

مورخ فرهمانه « بر مؤرخک استرداد یولله تماس ایتمه جکی بر موضوع اولیه جفندن مؤرخک حتی بعض مسأللرک حل ایچون کیمیا ، فیزیک و ژه نولوژی بی ده تحصیل ایتمی لازمکایر » دیوردی .

مؤرخ ایچون عمومی حیاته قاریشقی ماضینک تاریخی یازمه دن زمانک تاریخی یاغنه اشتراک ایتمک لازمدر دینلر اولدی . طبقات ، دکیزلر ، اقلیلر کبی حادثه لرک تدقیقندن بوس بوتون آیری اصوللر تعقیب ایتمی لازمکن بر مؤرخ ایچون حالابر جغرافیا متخصصی اولسنی ایسته یلر بوق دکیلدر .

بوز سنه اول بر مؤرخ ایچون لازمکن معلومات بو صورته تصور ایدیلبوردی . بو کون بو معلومات جدل ساحه سنی آنلامش صنقلرده تدریس ایدنلر فلاسیک بر شکل آلمشدر . مسئله بی حل ایچون اک کسدرمه اصول ایشه اک بسیط جهتندن باشلامقدر . مؤرخ ایلمک دفعه و شیفته به تماس ایتمک زما نونی او قومق مجبوریتده در ( چونکه و شیفته لره بو بونک

ده بونلرک بویه ده پورده اوغراشه جق وقتی اولمایان مساعی اربانه کوره وارلغیله یوقتی مساویدر . مؤرخلر تکرار ایدوب دور بیورلر . و شیفته یوقسه تاریخده بوق . فقط و شیفته ده بونلرک ایضاحاتی سجلاری اولز ایسه فعلیانه تصادفدن غیر بی بر صورته و شیفته لره موجودیتی بیلیمک امکانشزلی باش کوستورر . ده ( ۱۸۴۸ ) تاریخده « نه رنست ره نان » علمک استقبالی اثرنده « علمک بو کونکی حالنده مختلف کتبخانه لرده کی ال یازیلرک تکمیل بر قاتالوغنی یاغنی ایچون نه قادر استعجال لازمدر . کوروشده پک متواضع بر ایش . حال بوکوه بایش اکال اولنجه به قادر نه قادر متبحرلرک مساعیمی مشکلاته اوغرایه جق و دائماً کفایتسز نتیجه لر و بره جکلدر « دیور .

ایشته مؤرخ ایچون « اورده سنیقا » بی تعقیب ایدن ؛ کنیش معناسیله « کتابیات » اولمش اوله جقدر . معلوم بر موضوعه عائد موجود و شیفته لره جمع ، ترتیب و تصنیف ایله بیکنی فرض ایدهلم . بو و شیفته لر قوتلی بر تکمیلدن کچمک ، ماضینک واقعه لری اک مثبت صورتلر ایله تبیین و تثبیت ایتمک لازمکایر . و شیفته لره تکمیل ایچون ای حاکمه ایتمک اعتیادندن ده آرزو ضروری اولمایان مثبت بعضی ایلمک و یاردیمی معلوماته احتیاج واردر . زیرا و شیفته لره تکمیل ایتمی ایشی ائساننده فنا حاکمه ایتمک نتیجه سی اوله رق بر خطا ارتکاب ایتمک ممکن اولدینی قادر جهالتدن متولد خطالرده موجوددر . مؤرخک و متبحرک مسلکی بو خصوصه دیکر مسلک لره بر چوغنه بکزر . نه اصولک ، نه فطری استعدادک اکال

ایده بیلیمک بعضی تعقیق معلومات مالزمنه احتیاج واردرکه اولر سز مؤرخلک صنعتی ایفا ایتمک ممکن دکلدر . بو مقدم و اعدادی معلوماته اکثریتله « تاریخک یاردیمی علملری » دینلمکده در . فقط تاریخ ده بو وصفی آلتی ایچون جدال ایتمک بر زمانده کندیسنه یاردیم ایدن بعض بیلگیلری بر علم تلقی ایتمک نه درجه به قادر طوغرو اوله بیلیر . اونک ایچون قبل بر طرزده بو بیلگیلرک علمی ماهیتی تدقیقندن اول و شیفته لره تدقیق ایچون لازم کلن معلوماتی طولیلاق و بالآخره بونلرک وضع لرینی تعین ایتمک ده موافق اولور . بو خصوصه بر عصر اول جاری اولان فکرلر بو کونکیلرله پک تضاد تشکیل ایدر . ( ۱۸۲۰ ) تاریخلرنده فرانسه محکوکات و تاریخی اثرلر اقامه میسی دائمی کابی « دونو » تاریخی تبعلر مبعی نام اثرنده مؤرخلک چراقلقنی اوچ غروبه آیریور : ادبی ، فلسفی ، تاریخی .

تاریخی تبعلر ایچون بول بول تفصیلاته کیریشور ایلمک اوکجه « امهات کتی ، بو بونک نمونه لری صوک درجه دقله او قومش اولق » لازمدر دیور . عجب بو بو بونک نمونه لر هانکیسی ؟ رونو « داستانی شعرک شاه اثرلر » بی ایلمک سطرده کوسترمکه اصلا تردد ایتمیور . « زبرا تحکیه صنعتی شاعرل خلق ایتمشدر ، و بونی اولردن اوکره نك اسکیک

## حکایتیه

### فیرطینه لی برکیجه ده

کیردیکدن قیسه و حزنی کونلرکی مظلوم برقیش حکایه سنی یکی بترمشدم. قلمی آندم. سوکره یرمدن قالدم. اوطنه نك ایچنده براشاغی بریوقاری دولاشمغه باشلادم.

کیجه ییدی . طیشاریده فورطنه واردی . اوچده ایکیسی قارا کلقره کوموله قالمش کوچوک اوطنه مه قدر سوفاقدن کان اوغولتورلر ، طبقی فیصلتیلر یاخود آهله کی غریب سسارله قولانغه چارپیوردی. شپه سز بو، روز کارله هوالانان قار سرینتیمی ایدی که اؤک دیوارلرنده کورولده یوردی. جامک اوکنده، آتلمش پاموق کی قایلن وقابا برقار بیغنی کورونیور ، غیب اولیور، روحده برصوغوقلق، براوغوشوقلق تأئیری بریاقیوردی.

نچرهبه یاقلاشدم ، سوقاغه باقدم . تنها ایدی . روزکارک قوتیله زمان زمان شوسه دن براق قار بوغولری هوالانیور، خقیف، بیاض قوماش پارچه لری کی اوچوشیوردی. نچرهمک قارشیننده بر سوفاق فزری یانیوردی ؛ علو چیرپینیور ، روز کارله مجادله ایدیوردی ؛ تیره که برضیاجیرکیسی هواده آره صره کسکین برقیلیج طرنزنده انجیلوب کنیشه یوردی . اؤک دامندن قاردانه لری دوکولیور، آیدینلق ساحه دن کچرکن رنکارنک قیولجملرله برقوس قزح تلونی کوسته ریوردی . بی حزن قابلادی . چابوقاق صویوندم . لامبای سوندوردم . یاندم.

اوطنه می قارا کلک دولدورنجه سسلر داها واضلا شدی. نچرهدن کلن آیدینلق اوزریمه صولوق بیاض رنکده برقوجه لکه آندی. ساعت ثانیه لری سرعتله صایوردی . بعضی قارک کثیف اوغولتوسی بو حسن سز ایشله منک طیفیردینی بوغویوردی .

أبدیته کومولوب کیده جک ثانیه لری چارپینتیمی سوکره بیکدن دو یوردم. اکثریا اوثانیله لر، پنمک ایچنده بر ساعت وارمش کی وضوحه چینلایوردی . یازوب بتردیکم صحیفه لری دوشوندم. اولرک معناسی نه ایدی؟ بردکرلری وارمیدی؟

او صحیفه لرده بن ایکی ققیرک غایت ساده ماجراسنی آکلاتیوردم. کور براختیارله قاریسی-حیات طرفندن اونونولش ایکی مخلوق ، طاطلی ، حلیم ، محجوب ، وآخقی باشابه بلیر ایکی مخلوق- میلاد یورطینسک عرفه سنده صباحلین ایرکنجه جک کوبلرندن چیقشار، ومنجینک دوغدینی بو بوک کونی کندیلری ده برآز سویج ایچنده تسعید ایدمیلک امیدله صدقه طولامق ایچون جوار کویلر آره سنده آواره آواره دولاشمشاردی.

اک بقین چفتکلاری دولاشارق جیلری عیسی نامنه یریلن هر دورلو شیلرله دولو اولدینی حالده «اقشام

دعاسی» وقتنده اولرینه دونه بیله جگرینی امیداتمشاردی. امیدلری بوشه چقشمادی. صدقه لر، آزغابت آزدی. وقت جوق کچ ایدی . آرتق بورغون قاری قوجه کوردی که آتسز قولوبیه دونک وقتی کلشدر . اوموزلرنده خقیف بریوک، قبلرنده ده آغیر بر حزنله بویکی اختیار، قارلرک قابلادینی اوواده کیدیوردی. کور، قاریسک آرقه سنندن آغیر آغیر یورویوردی . دهها قولایقله یورویولمک ایچون آلتی رفیقه سنک کرینه کچیرمشدی. کیجه زفیری قارا کلقدی. کوکی بولوطلر اورتیوردی. بیچاره لریک آیاقلری قاره کومو. لیدی . فورطنه قاری هوالاندیریوردی . کوی ده اوقدر اوزاقلدی که پوراز روز کارندن طونملر، بولک اوزرنده قاصره لر یابان تیدین بونامشار، سس سز سز کیدیوردی. یورغون اختیار قادن بولی شایرمشدی. چوقدن بریدر بینه اوواده یورویوردی . کورده سووهرک :

— یقینه واریریورمیز ؟ کورورسک ، آقشام دعاسنه پیشه مه جکر دینه سویله نیوردی .

قادن ده اوکا اولرک یقین اولدینی سویله یوردی. بونکه برابر پک آبی حس ایدیوردی که ، هیبات ، یا کلش بوله صامشدر . فقط دهها بوکا دائر برشی سویله مک ایسته یوردی. بعضی کوپک حواله لری ایشیت کی اولیوردی . اوسسارک کلدیکی طرفه دوغرو کیدیوردی. فقط بردن بره سسلرله تام عکسی طرفه کچیوردی.

نه بات، جسارتی قیریلدی. اختیاره دیدی که : — بابا، عیسی نك باشی ایچون بی عفو ایت، بز بورده غیب اولدق... تم دهها اوزاغه کیده جک مجالم قالمادی... دورق ایستیورم... — دوکارسک.

— آزاجق او طورمق ایستیورم... دوکارسه قده نه اهمیتی وارا ذاتا آجائز اوقدر طانی برشی دکلاکه حیفلانمغه دکسین .

اختیار درین درین ایچنی چکه رک راضی اولدی. طوبراغه صیرت صیرته او طور دیلر. ایکی پاچوره بیغیننه بکزه یورلردی. روز کار اونرله اوینایوردی. فورطنه اوستارینی قارله ورتدی. قارکسکین بولورلنی یوزلرینه کوزلرینه باطیردی . آرقاداشندن دهها فنا کیشمش اختیار قادن تحف بر صیجاقلق تأئیری طویدی.

زانغیر زانغیر تیره بن کور:

— آنا، قالم کیده لم، هایدی... دینه سسلندی. فقط قادن او یویه قاشدی، وایقوسنک آره سنده اوکا آکلاشیلماز شیلر سویله یوردی. آدم قاریسی قالدیرمغه چاپالایوردی ، فقط نافه ، اونده ده درمان قالماشدی:

— دوکاجقسک ! دینه باغیرییور ، اورکیور ، امدادینه چاغیریوردی .

لکن قادن آرتق طونمایوردی. اونک اطرافنده چابالامقندن یورولش اختیارده ساکن بر امیدسزلک ایچنده تکرار قاره او طور ییور ، دهها کندیلرینی

نك ایچون خصوصی بروقمه حقتده بیان فکر دن، ایلمک متحرلرک یایدینی کی، بالذات مشابه بر وق وثیقه لری مقایسه ایله بر برندن تفریق ایدن لری تعیین اتمک وبویله لکه موثوق وغیر موثوق یقه لری آکلامق ایجاب ایدر . حالبوکه بر زمانلر بحرلرک موشکافانه مقایسه لر، تفتیشلر ، تحقیقلر ایله . ایتدکاری بر معلومات جمله سی وبر مشاهده لر زینه سی وبونلرک نتیجه لرندن میدانه گلش بر اصول بلش اولسه ییدی بوایشلر نه قدار قولابلاشیردی . بالذات بومقایسه وبوتفتیشلری یامق زحمتدن قور . لونور ایدی . فی الحقیقه براتلرک، فرمانلرک تقیدینی ولایشدرمق ایچن بومعلومات جمله سیله مشاهده لر نتیجه لری موجوددر. بوکا « دیپلوماتیک » دینور . دهاهنوز تقید ایدله منش اولان وثیقه لریک تقیدینه کلنجه ، شمدی یه قدار عینی نوعدن تقید ایدلش ولان وثیقه لریک نتیجه لری حقتده معلومات آله دن تثبیت اتمک طوغرو برشی اولاماز . بو معلومات مجموعی یعنی شمدی یه قدار هانکی نودن هانکی وثیقه لرلر تقید ایدیلوب ایدله دیکی حقتده کی نتیجه لر آیریجه بر معلومات جمله سی تشکیل ایدر. وبونک آیری براسمی واردر: «هیستوار لیته ره».

معماری، هیکلتراش، رسم، هر نوع اشیا (سلاح لیدسه او اشیایی، مسکوکات ، مدالیه ، آرمه... الخ) کی مصور اولان وثیقه لریک تقیدینه کلنجه : بوکی وثیقه لریک عملی برصورتده مشاهده وتدقیقندن میدانه لمن بر معلومات مجموعه سنندن شکل ایدن « آرکه اولوژی » بوتابع اولان « نومیساتیک » و « هرالدیک » ه احتیاج واردر.

هورده سیقا، بیلوغرافی، نهیغرافی ، پاله اوغرافی، یبولوژی ، دیپلوماتیک ، هیستوار لیته ره ، آرکه ولوژی... ایشته بروثیقه دن شیئی وصریح برواقعه یه انتقال ایچن لازمکن معلومات باغای.

بوراده دقت ایدله جک مهم ایکی نقطه یی اعمال اتمه لیدر. اولاً : بو معلومات هر مورخ ایچن لازم بر ضروری شیلر دکلدر. عصرمن تاریخچه مشغول ولان بر مورخک نه نهیغرافی یه ، نه ده آرکه اولوژی یه حتایجی واردر. تاریخک یاردیچی علملری یوقدر. ورخک تدقیق ایدجه کی ساحه لر ایچن مقدم برچراقلق یرمه سی لازمدر. وبوی ایشی بلیر. تدقیق ایدلک سته نیلن تاریخ مجشنه عائد برایشدر. قبل الاسلام رب تاریخی ایچن یاپیله جق چراقلق ایله عصرمن هانی تاریخی ایچن حاضرلانه مدنی بر اوله ماز . یأ : بومعلومات آنجق جزئی واقعه لری تبیین کی ورخک الکوتلی واصل اولان وظیفه سنه عائددر. بیغنی ترکیب آیریجه بر موضوعه تدقیق ایدله لیدر.

امین عالی





Çeviri:

## ÇOCUKLARDA TARİH KAFASI<sup>1</sup> SORUNU

(The PROBLEM of CHILDREN'S HISTORICAL MINDEDNESS)\*

Leo J. ALILUNAS\*\*

Türkçeye Çeviren: Bahri ATA\*\*\*

Çocuklarda tarihsel ilgi ve yeteneklerle ilgilenen öncü psikologlardan biri de John Dewey'dir. Yeni psikolojisinde, zekânın, yeti adı verilen parçalardan oluştuğu yanlış kabulünü benimseyen ve belli zihinsel güçleri geliştirmek için özellikle belli konu alanları tasarlayan yeti psikolojisine karşı çıktı. Dewey'e göre düşünme, yüzeysel "entelektüel" konuların erdemiyile, depolanmış basit bir bilgi değildir. Farklı dersler veya konular sorgulama ve düşüncenin harekete geçmesine hizmet edebilir. Dewey, öğretim adına bilgilerin, tarihi ve coğrafi gibi, birbirinden ayrıştırılmış sunumuna

---

<sup>1</sup> (Ç. N.) Çeviri esnasında, "mindedness" kelimesinin Türkçe karşılığı konusunda bir zorluk yaşandı. Bu kelime, günlük konuşmada Türkçe'de "Tarih kafası", "Matematik kafası" örneğinde olduğu gibi kullanılmaktadır. "Open-mindedness" ise "açık fikirlilik" olarak ifade edilmektedir. Aslında tarih öğretimine ilişkin İngilizce literatürde "Historical thinking", yani "Tarihsel düşünme" 1960'lı yıllarda da kullanılmaktaydı. Öte yandan, "Tarihsel düşünme'ye" ilişkin onca çalışmaya rağmen, "Tarihsel düşünme" diye tarihe has bir düşünme tarzının olmadığına ilişkin felsefi tartışmalar da yaşanmıştır. Yazarın, "Historical thinking" dememesi ve özellikle "Mindedness" kelimesinde ısrar etmesi, "Fikirlilik ya da anlayış" yerine "Kafa" kelimesini tercih et meme yol açtı.

\* Leo J. Alilunas (1967). The Problem of Children's Historical Mindedness. Joseph S. Roucek (Ed.), The Teaching of History. New York: Philosophical Library, sf. 188-193.

\*\* Leo J Alilunas (1912-2002), lisans ve yüksek lisansını Missouri Üniversitesi'nden, doktorasını Michigan Üniversitesi'nden aldı. Lise ve öğretmen kolejlerinde çalıştı. New York State Üniversitesi Kolejinde Eğitim Profesörlüğü yaptı. Phi Kappa Phi ve Phi Delta Kappa, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi gibi kurumların bir üyesi idi. Educational Administration and Supervision, the Elementary School Journal, the Social Studies gibi dergilerde makaleler yayımladı.

\*\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi A.B.D. E-posta: [bahriata@gazi.edu.tr](mailto:bahriata@gazi.edu.tr)

şiddetle karşı çıktı. Dewey için temel soru, çocuğa tarihin nasıl öğretileceği olmayıp, öncelikle tarihin çocuk için ne anlama geldiği sorusu idi.

Dewey, çocuk için en iyi disiplinin birbirinden ayrıştırılmış fikir sorunlarıyla ilgili problemlerin ele alınmasından değil, onun kendi yaşantısından ortaya çıkan durumlar olduğuna işaret etmiştir. Tarihin kendi hatırı için öğretilmesi gerektiğine inanmadı. Fakat tarih, yaşadığı dünyayı anlamada çocuğa yardımcı olmadaki işlevsel değerinden dolayı öğretilmeliydi. Bu konuda;

Geçmişin bilgisi ve mirası, şimdiki duruma girdiği oranda büyük önem kazanır. Geçmişin kayıtlarını ve kalıntılarını, eğitimin temel materyali yapma hatası, şimdi ve geçmiş arasındaki yaşamsal ilişkiyi koparmak ve geçmiş, şimdinin rakibi ve şimdiiyi, az çok geçmişin boş bir taklidi yapmaya eğilimdir.

Dewey, tarihin mantıksal sunumu gibi bir yöntemi düşünmedi. Pedagojinin amacı, bilgiyi depolama süreci içinde çocuğa olguları yüklemek değil, sosyal büyümesini geliştirmede çocuğa olguları kullanmaktır. Dewey, entelektüel gelişimin bir işareti olarak çocukların ilgilerine saygılıydı. Dewey, 1896 yılında Chicago Üniversitesi'nde kurduğu İlköğretim okulundaki tarih öğretimine kendi pragmatik düşüncelerini uygulamaya çalıştı. Tarih ve coğrafyanın “son derece yoğun içeriğine” karşı çıkararak işlevsel öğrenme durumlarıyla ilişkili tarih ve coğrafya bilgisini kullanarak, ulaşım, icatlar ve sanayi konularını çocukların öğrenim gördüğü ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğretim programına koydu. Çocuklar, kil-model yapma, resim yapma ve dramatizasyon ile uğraşıyordu. Müzeleri ve diğer sosyal kurumları ziyaret ettiler. Dewey, tarih ve coğrafya derslerinde çocuklara anlamsız tekrarlardan oluşan olay, mekân ve kavramların öğretilmesine yönelik programlara değil onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya hizmet edecek eğitime yönelmeye çalıştı.

Dewey yazılarının dışında, 1920'den önce çocukların tarih kavramlarına ilişkin çok az sistematik çalışma vardı. Columbia Üniversitesi, Teachers College'de eğitim profesörü Harold Rugg, 1921 'de, Amerika Tarih Kurumu Vatandaşlık İçin Tarih ve Eğitim Komitesi Başkanı Henry Johnson'u hatırlatarak profesyonel tarihçilerin bilimsel süreçler yerine, makam ve mevkilerini kullanarak ilkokul, ortaokul ve lisede tarih programlarının düzenlenmesine otuz yıldan beri hâkim olduklarını meydan okuyucu bir tavırla işaret etti. 1936'da Ulusal Eğitim Kurumu Denetim Bölümü, çocuklar için tarih içeriğinde üç yöntem belirledi. Bunlar; mevcut uygulamalar, bireylerin ya da grupların

düşünceleri ile çocuk ilgi ve yeteneklerinin incelemesiydi. Rapor, üçüncü yaklaşımın okul programlarında etkisinin en az olduğunu vurguladı.

Eğitim psikolojisinde bir lisans öğrencisi iken, Amerikan çocuklarının tarih kavramları üzerine yapılan araştırmaları, bir seminer projesi çerçevesinde yeniden gözden geçirdim. Bulgular, çocukların kavramları doğru bir şekilde anlama yeteneklerinin kademeli bir gelişim gösterdiğine işaret etmişti. Sınıf düzeyleri arasındaki farklar, aynı sınıf içindeki çocuklar arasındaki farklardan daha az önemliydi. Çocukların, tarihin mali ve siyasal yönüyle ilgili soyut terimleri anlamada karşılaştıkları özel güçlükler vardı. Çocuklar, kendi yaşadıkları dönemin evlerini, yiyeceklerini, giyimlerini, barınmalarını etkileyen sorunlar hakkında daha çok bilgi sahibiydiler. Daha zeki çocuklar, kavramlarını oluşturmada tutarlıydılar. Pek çok çocuk çıkarımsal (inferential) düşünmeyi gerçekleştirme yeteneğinde özellikle zayıftı. Belki de okul programları, bu tür yetenekleri geliştirmede yeterli fırsat sağlamıyordu. Bütün çocuklar, okudukları aynı materyalden aynı anlamı çıkarmıyordu. Çocukların geçmiş deneyimleri, zihinsel yetenekleri ve zihin kurguları gibi değişik faktörler tarihsel kavramsallaştırmada farklılıkları açıklamaktadır. Çocuklar, tarihte belirli nicel terimleri, belirsiz terimlere ya da niceliklere göre daha iyi öğrenmekte ve hatırd tutmaktadır. Bir tarihsel terimi tanıma salt yeteneği, bir çocuğun bu terimi anladığının göstergesi değildir. Çocuklar, okul dışında pek çok şeyi (kendi tecrübeleri içinde) rastgele öğrenir. Okul, uygun kavramları oluşturma amacıyla bu yaşantıları düzenlemede çocuklara yardım etmelidir.

David H. Russell, çocukların kavramları üzerine çalışmalarında, aynı kronolojik yaştaki her hangi bir çocuk grubunun, farklı tip kavramları anlamada geniş bir dağılım gösterdiğine ve bu oranın, olağan olarak çocuklar büyüdükçe arttığına dikkat çekti. Kavramlar bilgisi; geçmiş deneyimler, kronolojik yaş, zekâ yaşı, sosyo-ekonomik durum ve bazı durumlarda çocuğun cinsiyetine bağlıdır. Çocuklar, bir kavramı esaslı, kısmen, hatalı bilebilir ya da hiç bilmeyebilirler. Çocuklar, sekiz yaşlarında şimdiki zamana karşı bazı geçmiş kavramlara sahip olabilir. Genellikle, on üç yaşlarında zaman şeridini kavrarlar ve on altı yaş civarında zaman kelimeleri ve olay tarihlerini kavramada biraz olgunluğa yaklaşır. Tarihsel kavramlarında genişlik ve derinliği geliştirebilmeleri için çocukların doğrudan çoklu algıya yönelik deneyimlere ihtiyacı vardır. Çocuklar, yaşın ilerlemesiyle, sözlü materyalleri ele almada daha da yetenekli olur ve "uzak ve çok önceki" problemler hakkında soyut düşünebilirler.

Jerome S. Bruner, çocukların öğrenme yeteneklerinin küçümsendiğine inanmaktadır. Onun hipotezine göre, her hangi bir konu alanı, herhangi bir gelişim çağındaki her hangi bir çocuğa, entelektüel dürüstlük içinde etkili olarak öğretilebilir. Bruner, farklı yaşlarda ve farklı konu alanlarında çocukların öğrenme olayının tasarlanmasıyla ilgili araştırmaların eksikliğine dikkat çekmekteydi. Bruner, hangi yaşta, hangi etkiyle, ne tür materyallerin kullanılması gerektiğine ilişkin araştırmaların yapılmasına olan ihtiyacı belirtti. Bruner tarih öğretimini organize etmenin fen ve matematikten daha zor olduğunu kabul etmişti. Sand'ın araştırmaları da Sosyal Bilgiler öğretim programında sürekliliği ve ardışıklığı sağlamanın zorluğuna işaret etmişti.

Vincent R. Rogers, Bruner'in akademik bir disiplinin yapısı ve ilk/orta öğretimdeki çocukların tarih eğitimindeki kavramları anlayabilecekleri temel fikirlerin sunumu hakkındaki düşüncesinin uygulanmasında ısrar etti. Özellikle, (Bruner'in) çocuklara tarih metodolojisini öğretme fikri, Rogers'in dikkatini çekmişti. Rogers, bunların çoğunun öğretilebileceğini ve çocuklarca anlaşılabilirliğini öne sürdü. Makalesinin sonunda, araştırma yıllarında ortaya çıkan sürekli soruları belirtti. Bunlar, zihinsel yetenek ne kadar önemlidir? Çocuklar, ne tür tümdengelimci ve değerlendirici düşünme gerçekleştirebilir? Bu tip soruları sorarak, Rogers, gerçekte hangi tarih biçimini çocukların kavrayabileceğini sorusuna cevap arıyordu.

Rogers, içtenlikle "tarihin gelişmiş bir seviyede anlaşılması için bir temel inşa edilmesinin" yollarını aramakla meşgul görünüyordu. Fakat gelişmiş bir anlayış, olgunlaşma ile mümkün olur. Willard C. Olson, çocuk gelişimine ilişkin yıllarca süren araştırmalarıyla [boylamsal (longitudinal) yaklaşımı kullanarak], öğrenmede başarının olgunluktan geldiği sonucuna varmıştı. Olson, okuma ya da tarih öğretimi için öğrenmede hazırbulunuşluğun öneminde ısrar etti. John Dewey'nin yıllarca önce bizlere hatırlattığı gibi tarihçiler tarafından yazılan tarihin çocuk psikolojisine uygun hale getirilmesine ihtiyaç vardır.

Zeki bazı çocuklar, kronolojik anlamda konuları öğrenmede tarih kafasında daha çok yetenek gösterebilir ve geçmiş hakkında çıkarımsal düşünme yapabilir. Onların, özellikle, kalıplaşmış ders kitabına dayalı tarih öğretimi yöntemlerinden vazgeçirilmeye ve entelektüel ilgilerini daha yaratıcı kullanmalarını sağlayacak iyi fırsatlara ihtiyaçları vardır. Üstün yetenekli çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, ilkokul ve ortaokul tarih programlarının geliştirilmesine ilişkin araştırmalarda keşfedilmemiş bölgeler bulunmaktadır. Çocukların tarih kafası ile ilgili olarak öğrenme kuramlarının



uygulanması ve araştırılmasında; eğitim psikologlarının, tarihçilerin, sosyal bilgiler uzmanlarının, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin, eğitim kurumları yöneticilerinin sağlam bir işbirliğine dayalı araştırma programı yürütmeye ihtiyaçları vardır. Çocuklar yıllarca tarihin öğretiminin “zorla besleme” (forced feeding) usulüne maruz kaldılar ve sonuç “gerçek anlayışın sözlü ifadesi” konusunda kafa karışıklılığı oldu.

Geleneksel eğitimcilerin, şimdiki ve geçmiş zamandaki toplum çalışmalarıyla ilgili olarak çocukların ilgi ve yetenekleri üzerine daha fazla araştırmayı engelleyebileceği hakkında bir miktar tehlike bulunmaktadır. Yeniçağda, Amerika ve S.S.C.B'nin arasındaki “Soğuk Savaş’ın” pek çok etkisinden biri olarak, “temel eğitim felsefesinin” savunucuları, okullara saldırılarında daha militanca olmaya başladılar. “Katı pedagoji” savunucuları ise yurttaşları “hayata alıştırmaya” yerine daha çok (Dewey'nin yaptığı gibi) “zihin eğitimi” vurgulamaya teşvik ettiler. (Dewey, zihin egzersizlerinin ve yaşam uyarlamalarının eğitimin karşıt amaçları olduğuna inanmadı). Katı pedagoğlar, sosyal bilgiler yerine, tarih gibi “temel konu” alanlarının öğretilmesini istiyor. Öğrenmede toplum-merkezli yaklaşımı vurguluyor ve “Geşalt psikolojisini” açıklayan çocuk merkezli öğrenme kuramcıları savunuyorlar. Onlar, hem biçimsel hem de ayrı olarak tarihin öğretilmesini istiyorlar. (Programda yer açma konusunda tarihçiler ve coğrafyacılara arasında hizipçilik belirtileri de bulunmaktadır.) Gelenekselciler, işlevselcilik ve toplulaştırma niteliklerini atarak, öğrenme tapınaklarından “çocuk merkezli eğitimcileri” sürmenin yollarını aramaktadırlar.

Akademik disiplinlerin yapısına odaklanıldığı şu günlerde, John Dewey'nin, çocukların topluma yönelik ilgilerinin ortaya çıkışı ve yapısına ilişkin olarak söylediklerini önemsemeliyiz. Ben, çocukların açık ilgilerinin hesaba katılması gerektiğine inanmaktayım. Hâlâ, Herbart'ın tasarım (apperception) ilkesi<sup>2</sup>, çocuklarda tarih kafası sorunu ile uğraşan öğretmenlere bir meydan okumadır. Çocuk için “Tarih” ile tarihçinin “Tarih’i” aynı psikolojik fenomen değildir. Başlangıçta, çocuklar için, tarih kendi doğrudan yaşantıları ile geçmişi ilişkilendirme sürecidir. Çocuklar, olgunlaştıkça,

---

<sup>2</sup> (Ç. N.) Alman Felsefeci ve Psikolog J. Friedrich Herbart'ın (1776-1841) tasarım (apperception) ilkesine göre, yeni tasarım ve algılar, eski tasarım ve algılar vasıtasıyla benimsenir. Diğer bir deyişle, bir kimse yeni şeyleri, eski bildiklerine dayanarak öğrenir. Herbart, yeni fikirlerin ve kavramların özümsemesinde zihinsel geçmişi gündeme getirmiştir. Bu ilke, öğrencilerin geçmiş yaşantılarından hareketle, öğretim sürecine başlamaları gerektiğine öğretmenlerin dikkatini çekmiştir. “Bilinenden bilinmeyene” ilkesini de gündeme getirmiştir. Tarih, yetişkin insanların işidir. 8-12 yaşlarında hayat tecrübesi olmamış çocuklarda, yetişkinlerin dünyasına ilişkin “eski tasarımlar” da yoktur, bu da tarihi anlamalarını güçleştirir. Çocuğa tarih öğretirken, bildiği şeyle, bunu ilişkilendirme çabası, çoğu kez yanlış analogileri ve buna bağlı olarak yanlış anlamaları gündeme getirmektedir.

dolaylı entelektüel yaşantılar için gerekli yeteneği yavaş yavaş geliştirmektedirler ve böylece geçmiş, geçmişin hatırı için çalışmaya hazır olmaktadır. Çocuklar büyüdükçe, kronoloji düşüncesi kazanır ve tarih anlayışları, tarihçilerin tarihine daha çok yaklaşır.

### **Teşekkür Notu**

Bu çeviriyi hocam merhum Cavit Binbaşıoğlu (vefat tarihi: 31 Mayıs 2013) okumuş ve kurşun kalem ile yazım ve dilbilgisi düzeltmelerini yapmıştı. O'nu saygı ve minnetle anıyorum. Mekânı cennet olsun.

### **Kaynakça**

- Alilunas, L. J. (1945). A review of the research on the historical concepts of American children, Educational Administration and Supervision, (September), p. 344.
- Alilunas, L. J. (1950). John Dewey's pragmatic ideas about school history and their early application. The Social Studies, (March), p. 111-114.
- Alilunas, L. J. (1951). History for children-too much too soon. The Elementary School Journal, (December), p. 215-220.
- Barclay, D. (1965). Making of our history come alive, The New York Times Magazine, (April 8), p. 48.
- Bruner, J. S. (1960). The Process of education. Cambridge: Harvard University Press.
- Buffalo Courier-Express (May 12, 1955).
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1897). The psychological aspect of the school curriculum, Educational Review, (April), p. 36.
- Ford Foundation (1962). The New teacher: a report of ford foundation assistance for new patterns in the education of teachers. New York: Office of Reports, p. 31.
- Harper, C.A. (1937). Why do Children dislike history? Social Education, (October), p. 492-494.

- National Education Association (1936). Social studies curriculum, fourteenth yearbook. Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- Olson, W.C. (1949). Child development. Boston: D.C. Heath & Co, p.118-162, p. 325-350.
- Reprint Series Bulletin, No.1 (June, 1958). Washington, D.C: The Council for Basic Education, p.7-14.
- Rogers, V.R. (1962). History for elementary school child, Phi Delta Kappan, (December), p.132-135.
- Rugg, H. (1921). How shall we reconstruct the social studies curriculum? An open letter to Professor Henry Johnson, the Historical Outlook, (May), p. 188.
- Russell, D. H. (1956). Children's thinking. Boston: Ginn&Company.
- Sand, P. O. (1951). Continuity and Sequence in the social studies curriculum, Journal of Educational Research, (April), p. 561-573.
- Saveland, R. N. (1962). Whatever happened to Geography, Saturday Review, (November 17), p. 56-57.