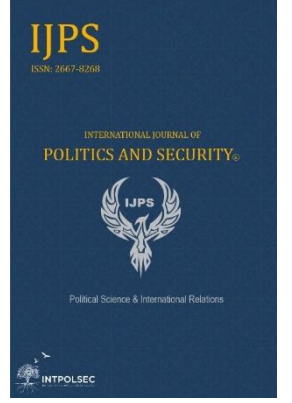


## International Journal of Politics and Security (IJPS)

ISSN: 2667-8268

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijps>



### Barışın Sosyal İnşasında Eğitim: Sırbistan'daki Tarih Ders Kitapları Üzerinden Bir Değerlendirme

**Yazar(lar) / Author(s):** Fatma Anıl ÖZTOP - Amila JAGANJAC - Ertan EFEGİL

**Kaynak / Source:** International Journal of Politics and Security (IJPS) /Cilt. 3 / Sayı. 2 / May 2021, ss. 102-134.

**Geliş Tarihi / Date of Arrival** : 05.10.2020

**Kabul Tarihi / Date of Acceptance** : 23.11.2020

#### Bu Makaleye Atıf İçin / To cite this article:

Öztop, Fatma Anıl, Amila Jaganjac, Ertan Efeğil. “Barışın Sosyal İnşasında Eğitim: Sırbistan'daki Tarih Ders Kitapları Üzerinden Bir Değerlendirme”. *International Journal of Politics and Security (IJPS)*, Cilt. 3, Sayı. 2, 2021, ss. 102-134.

Bu makalenin tüm hakları International Journal of Politics and Security (IJPS) Dergisi'ne aittir. Önceden yazılı izin almadan hiçbir iletişim, kopyalama ya da yayın sistemi kullanılarak yeniden yayımlanamaz, çoğaltılamaz, dağıtılamaz, satılamaz veya herhangi bir şekilde kamunun ücretli/ücretsiz kullanımına sunulamaz. Akademik amaçlı alıntılar bu kuralın dışındadır. Yazıda belirtilen fikirler yalnızca yazarına/yazarlarına aittir.



## **Barişın Sosyal İnşasında Eğitim: Sırbistan'daki Tarih Ders Kitapları Üzerinden Bir Değerlendirme**

Fatma Anıl ÖZTOP\*

Amila JAGANJAC\*\*

Ertan EFEGİL\*\*\*

### **Özet**

*Eğitimin bariş inşasının önemli bir parçası olması, bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle, mevcut çalışmanın araştırma konusu, bariş inşasında eğitimin rolüdür. Tarihsel olayların anlatımında, ders kitaplarının kritik birer referans kaynağı olduğu düşüncesinden hareketle, bariş inşasında eğitimin rolünün ele alındığı bu çalışmanın odak noktası, tarih ders kitaplarıdır. Bariş inşasında, tarih kitaplarının önemli bir yer tutmasının temel noktası ise, öğrencilerin algılarının ve tutumlarının belirlenmesi ile kimliklerinin oluşumunda önemli rol oynamasından ileri gelmektedir. Buna göre, bu çalışma bariş inşasında eğitimin rolünü, Sırbistan'a ilişkin yedi farklı tarih ders kitabı üzerinden karma yöntem çerçevesinde incelemektedir. Bu noktada mevcut çalışmanın temel iddiası, karşılıklı hoşgörüyü teşvik etmeyen eğitim anlayışının barişin sosyal inşasına olumsuz yönde katkı sağlayacağıdır. Bu çalışmanın önemi ise, kapsayıcı bir eğitim yaklaşımının gruplar arasında uzlaşmayı sağlama potansiyeline sahip olmasından ileri gelmektedir. Dolayısıyla, çalışmanın amacı, bariş çalışmalarında eğitimin önemine dikkat çekmektir. Ulusal tarih anlatımına ilişkin örneklerden elde edilen veriler incelendiğinde, çatışma odaklı içeriğin oluşturduğu kısım her kitapta farklı oranlarda görülmektedir. Ayrıca, dönemsal anlatımlarda da farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Analizde ortaya çıkan bulgular eğitimin doğrudan çatışmaya neden olmadığı, ancak çatışmanın oluşumunda rol oynadığı yönündedir. Dolayısıyla, eğitim vasıtasıyla topluma nasıl mesajların aktarıldığı oldukça önemlidir. Buna göre, tek taraflı anlatımlar, gruplar arası farklılıkların daha da hissedilmesine olanak sağlarken, "öteki" algısının sınırları daha da keskinleşmekte ve bu sayede şiddet normalleştirilmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Bariş İnşası, Çatışma, Çatışma Çözümü, Sırbistan.

## **Educating in Peacebuilding: An Assessments on History Textbooks in Serbia**

### **Abstract**

*The starting point of this work is that education is an essential part of peace-building. The research problem of the present study is the role of education in peace-building. While based on the idea that textbooks are critical sources of reference in the narration of historical events; the focal point of this study, which deals with the role of education in peace-building, is history textbooks. From this point, the main argument of the present study is that the education concept, which does not promote mutual tolerance, will contribute negatively to the*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Kocaeli Üniversitesi, E-Mail: faoztop@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6755-2876

\*\* Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Sakarya Üniversitesi amila.jaganjac1@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID:0000-0003-3272-0187

\*\*\*Prof. Dr., Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Sakarya Üniversitesi, E-Mail: eefegil@hotmail.com, ORCID:0000-0003-4509-8892

**Geliş Tarihi** : 05.10.2020 - **Kabul Tarihi**: 23.11.2020.



*social building of peace The main point that history books have an important in peace-building is that it has a critical role in determining students' perceptions and attitudes and in the formation of their identities. According to the mixed-method pattern analysis of seven different history textbooks in Serbia, this study examines the role of education in peace-building. The importance of this study results from that an inclusive education approach has the potential to provide consensus between groups. Thus, the present study aims to draw attention to the importance of education in peace studies. Considering the data obtained from the examples of national historical narration, the part, in which conflict-focused content, has been appeared at different rates in each book. Besides, it has been determined that there is a difference in periodic expressions. According to the findings revealed in the analysis, it is clear that education will not cause direct conflict, however, it plays a role in the formation of conflict. Therefore, it is very important how messages are transmitted to society through education. Accordingly, while one-sided narratives allow the differences between groups to be felt more, the limits of the perception of the "other" become sharper, and thus violence is normalized.*

**Keywords:** Conflict, Conflict Resolution, Peace-building, Serbia.

## 1. Giriş

Şiddetli çatışmaların yaşandığı coğrafyalarda, çatışmanın durdurulmasının ardından ateşkesin sağlanmasıyla, barış inşa süreci devreye sokulmakta ve bu çerçevede farklı stratejiler uygulanmaktadır. Bu stratejiler arasında yer alan "Barış İnşası", daha çok çatışmanın nedenlerine odaklanmakta ve böylece çatışmayı dönüştürebilme kabiliyeti sergileyebilen bir süreci işaret etmektedir. Dolayısıyla, bahsi geçen inşa oldukça uzun soluklu bir süreç içerdiğinden, güvenlik, siyasal, sosyal ve uzlaşma gibi çok kapsamlı faaliyetler içermektedir.

Barışın sosyal alanda inşası ise sivil toplum olgusunu yeniden güçlendirmeyi amaçlamakla birlikte, mültecilerden gruplar arası uzlaşmaya kadar, birçok konuyu bünyesinde barındırmaktadır. Burada, özellikle, travmatik olayların yaratmış olduğu engellerin önüne geçilme amaçlanmakta ve zamanla bu engellerin tamamen ortadan kaldırılmasına yönelik hamlelerin gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bu çerçeveden hareketle, barışın sosyal inşasına ilişkin süreçte, toplumların hafızalarında travmalar yaratmış mevcut engellerin azaltılmasında, son dönem ağırlık kazanan konuların başında "eğitim" gelmektedir. Bireyin ve dolayısıyla toplumun inşasında önemli bir rol oynayan eğitim, topluma aktarmış olduğu ve/veya aktarmayı hedeflediği içerik itibarıyla de tüm katmanların şekillendirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu noktada, çatışmaların yaşandığı coğrafyalarda eğitimin barışçıl bir



anlam taşıyıp-taşımadığı dikkate değer bir gelişmedir. Dolayısıyla, eğitimin barış inşasının önemli bir parçası olması, bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu çıkış noktasından hareketle, mevcut çalışmanın araştırma konusu, barış inşasında eğitimin rolüdür. Kapsayıcı bir eğitim anlayışının gruplar arası uzlaşmayı sağlama potansiyeline sahip olması, bu çalışmanın yapılmasında önemli rol oynamıştır. Tarihsel olayların anlatımında, ders kitaplarının kritik birer referans kaynağı olduğu düşüncesinden hareketle, barış inşasında eğitimin rolünün ele alındığı bu çalışmanın odak noktası, tarih ders kitaplarıdır. Barış inşasında, tarih kitaplarının önemli bir yer tutmasının temel noktası ise, öğrencilerin algılarının ve tutumlarının belirlenmesi ile kimliklerinin oluşumunda önemli rol oynamasından ileri gelmektedir. Bu noktada mevcut çalışmanın temel iddiası, karşılıklı hoşgörüyü teşvik etmeyen eğitim anlayışının barışın sosyal inşasına olumsuz yönde katkı sağlayacağıdır.

Tarih ders kitaplarının analizi kapsamında, teorik çerçeve ile bağlantılı olarak, bu çalışmada, Sırbistan'da okutulan tarih ders kitapları incelenmektedir. Barış inşasında eğitim konusunu Sırbistan sahası üzerinden analiz eden çalışmalar incelendiğinde, Ruzica Rosandic, Branka Vasilevic, Marko Suica ve Falk Pingel'in araştırmalarının öne çıktığı görülmektedir. 1990'lı yılların Sırbistan'ındaki barış eğitimini ele alan Ruzica Rosandic'in çalışmasına göre, yaşanan savaşların toplum ve özellikle de çocuklar üzerindeki travmatik etkisine dikkat çeken araştırmacı, bu anlamda barış eğitmenin önemine açıklık getirmekte ve Sırbistan'daki okul ortamının oluşturduğu şiddet potansiyeline vurgu yapmaktadır. Öğretim metodlarının ve değerlerinin, ders kitaplar ve öğretmenler üzerinden değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmada, öğretim değerlerinin son derece siyasallaştığı ve dolayısıyla okulların güçlü birer propaganda aracı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarının analizinde, farklı sosyal gruplar arasındaki ilişkilerin çatışma özelliği taşıdığı ve bir çatışmadan geri çekilmenin düşünülemeyeceği veya beklenemeyeceği sonucuna ulaşan Rosandic, çatışmaların, çeşitli şiddet türleri ve silahlı mücadeleler ile çözüleceği konusunu da gözler önüne sermiştir. Sırbistan'da bahsi geçen dönemde uygulanan yedi barış eğitim programı üzerinden değerlendirmelerini genişleten araştırmacı, bu programların etkileri sonucunda, geçmiş travmalarla başa çıkabilme ve daha yaşanabilir bir gelecek oluşturma adına, farklılıkların ortak bir düzlemde bulunduğu, ılımlı anlatıların hakim olduğu ders kitaplarına ihtiyaç



duyulduğunun altını çizmektedir.<sup>1</sup> Demokratik toplumların, hem kendi içinde, hem de diğer devletlere yönelik davranışlarında, istikrarlı barışı tesis etmede daha büyük bir potansiyele sahip olduğunu öne süren Vasiljevic, mevcut duruma Sırbistan özelinde “Yurttaşlık Eğitimi” dersi çerçevesinde açıklık getirmektedir.<sup>2</sup> Sırbistan’daki ders kitaplarını analiz eden ve bu anlamda tarih dersinin öğretimine ilişkin tartışmalara açıklık getiren Marko Suica ise, tarih eğitiminin gözden geçirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çalışmasında, kamusal alanda ilk kayda değer tartışmaların 1990’larda kendini gösterdiğine dikkat çeken araştırmacı, 2002 yılından sonra eğitim reformlarının başlatıldığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Sırbistan’daki eğitim anlayışının Avrupa’daki eğitim standartlarına yakın bir hedef belirlediğini belirten Suica, mevcut kapsamda, müfredatın gözden geçirilmesi, öğretimde çok taraflı bir bakış açısının geliştirilmesi ve yakın geçmişe dair tartışmalı konulara yer verilmesi gibi hususların öne çıkarılmaya çalışıldığının altını çizmektedir. Ne var ki, 2004 yılında Sırbistan’da siyasi değişikliğin yaşanması, reform sürecini etkilemiştir. Ancak birçok hassas konu, tarih algısı ile öğretiminde henüz görünür hale gelmemiştir.<sup>3</sup> Ders kitapları üzerinden Balkan coğrafyası üzerinden genel bir analiz sunan Falk Ping’le, ana odağın karşılıklı anlayış olması gerektiğini ifade ederken; “biz” ve “onlar” arasındaki sorunlu ilişki, kendini tanımlama ve ötekini imajını vurgulama temelinde ders kitaplarındaki anlatılara açıklık getirmektedir.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Ruzica Rosandic, *Grappling with Peace Education in Serbia* (Washington: United States Institute of Peace, 2000).

<sup>2</sup> Buna göre, barış için ihtiyaç duyulanın, şiddet içermeyen bir iletişim, hoşgörü ve önyargılardan arınma olarak değerlendiren araştırmacı, aynı zamanda demokratik vatandaşlık anlayışının da önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, demokratik bir kültürün gelişimini, krizin üstesinden gelmede önemli bir olgu olarak değerlendirirken; demokratikleşme sürecinin en zor kısmı olan “zihniyetlerin değişim” aşamasında, özerk ve eleştirel düşünceyi besleyen noktanın da “Yurttaşlık Eğitimi” dersi olduğuna dikkat çekmektedir. Branka Vasilevic, “Civic Education as a Potential for Developing Civil Society and Democracy : (The Case of Serbia)”, *Center for Peace Studies* (Norway: University of Tromsø, 2009), 22.

<sup>3</sup> Marko Suica, “Serbia”, *Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, eds. Luigi Cajani, Simone Lässig ve Maria Repoussi (The Palgrave, 2019), 553-554.

<sup>4</sup> Pingel, bu konuyu beş önemli nokta üzerinden açıklamaktadır. Buna göre, ilk olarak, geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek arasındaki ilişkiyi vurgulayan Pingel, ikinci noktada Avrupa ve ulusal boyutlar arasındaki dengeye işaret etmektedir. Üçüncü olarak Balkan devletlerinin Avrupa ile ilişkilerinin tek yönlü olmadığına açıklık getiren araştırmacı, ders kitaplarında Batı Balkan bölgesinin nasıl sunulduğuna da dikkat çekmektedir. Dördüncü noktayı, tarihsel anlatı, etnik olarak homojen bir ulus kavramı etrafında merkezileştiren Pingel, beşinci olarak savaşların anlatımının önemine dikkat çekmektedir. Falk Pingel, “Easing tensions through textbook comparison: What measures can be taken in the Balkan region”, *Disarming History-International Conference on Combating Stereotypes and Prejudice in History Textbooks of South-East Europe* (Visby: UNSECO, 1999), 38-50.



Tüm bu genel değerlendirmeler çerçevesinde, barışın sosyal inşasını eğitim temelinde analiz eden mevcut literatür ile uyumlu olarak, bu çalışmanın ana araştırma sorusu ’‘eğitim ve tarih ders kitaplarında bulunan içeriğin, barış inşasına katkısı ne şekildedir?’’Bu araştırma sorusu çevresinde çalışmanın amacı, barış çalışmalarında eğitimin önemine dikkat çekerek, literatürde yer alan çalışmaların temel argümanlarının geçerliliğini sorgulamak ve bu sayede literatüre güncel değerlendirmeler ile katkı sunmaktır. Gelineen noktada, çalışmada ilk olarak barış inşasında eğitimin ele alındığı teorik çerçeveye ilişkin kısa bir literatür taraması sunulacak olup, ardından metodolojik çerçeveye ilişkin detaylar verilecektir. İncelenen veriler doğrultusunda çalışmaya ilişkin bulguların paylaşılmasının ardından, tartışma kısmı ile mevcut araştırma sonlandırılacaktır.

## 2. Barış İnşasında Eğitim: Literatüre Kısa Bir Bakış

Soğuk Savaş sonrası dönemde devlet-içi çatışmaların sayısında yaşanan artış ile bu çatışmaların daha çok etnik nitelik taşıması, barışın sosyal inşasına olan ilginin daha da artmasını beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede gelişen durum dikkate alındığında, süreç içerisinde “eğitim” olgusunun ön plana çıktığı gözlenmektedir. BM’nin barış inşasına yönelik 2009 tarihli Raporu’nda, öncelikli ilk beş konu arasında “eğitim”in de dahil edilmesi, durumun önceliğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir.<sup>5</sup> BM’nin mevcut tavrının yanı sıra, UNESCO’nun da barış inşa sürecinde eğitimin kilit rol oynadığı üzerinde durduğu ve konuya “biz-öteki” imgesi üzerinden açıklık getirerek, eğitimde, kimlikler üzerinden herhangi bir ayrımcılığın teşvik edilmemesi gerektiğini vurguladığı bilinmektedir. Ayrıca, bu vurguyu yaparken de farklılıklara “hoşgörü” ve “saygı” çerçevesinde yaklaşılması ve dolayısıyla kimliklerin ötekileştirilmemesi gerektiğinin de altı sıklıkla çizilmektedir. Burada, eğitim tipinin önemine özellikle başvuran UNESCO, eğitimin doğru bir biçimde uygulanmasıyla, hali hazırda olan ve/veya olması muhtemel çatışmaların önlenebileceğine dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, UNESCO’ya göre, her toplum için en iyi çatışma önleme stratejisi, doğru bir eğitim türü ile eşdeğerdir.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Secretary-General, *Report of the Secretary-General on peacebuilding in the immediate aftermath of conflict*, (General Assembly UN, 2009), 6.

<sup>6</sup> UNESCO, *The hidden crisis: Armed conflict and education- EFA Global Monitoring Report* (Paris: UNESCO, 2011), 127-222.



Uluslararası kuruluşların, bahsi geçen mevcut yaklaşımlarının yanı sıra, literatürde de barışın sosyal inşasında eğitimin önemine değinen çalışmalar mevcuttur. Buna göre, ilk olarak, Bush ve Saltarelli'nin (2000) çalışması değerlendirildiğinde, çalışmada, barışın inşa sürecinde eğitimin önemine dikkat çekildiği ve aynı zamanda eğitimin olumlu ve olumsuz etkilerinin de ele alındığı gözlenmektedir.<sup>7</sup> Bush ve Saltarelli gibi Smith ve Voux'un (2003) çalışmalarında da eğitim ile çatışma arasındaki ilişkiye odaklanıldığı ve çatışmayı dönüştürme sürecinde eğitimin rolüne daha fazla dikkat edilmesi gerektiğinin altının çizildiği görülmektedir. Smith ve Voux, çalışmalarında ayrıca, eğitimin, uzlaşma aracı olarak kullanılması gerektiğini de vurgulamaktadırlar.<sup>8</sup> Buna karşılık, çatışma sürecinde eğitimin farklı rolleri olabileceğine dikkat çeken Smith (2010) ise konuyu, "çatışma öncesi", "çatışma esnası" ve "çatışma sonrası" olmak üzere, üç dönem başlığı altında ele almaktadır. Buna göre, mevcut çalışmada, çatışma öncesi dönemde eğitimin önleyici (preventative) rolüne dikkat çekilirken<sup>9</sup>, çatışma sırasında eğitimin koruyucu (protective) rolüne odaklanılmaktadır.<sup>10</sup> Son olarak, çatışma sonrası döneme değinen Smith, bu süreçte, eğitimin, toplumsal dönüşüm (social transformation) rolü üstlendiğine dikkat çekerek<sup>11</sup>, bahsi geçen dönemde toplumsal dönüşüme ve gelişime odaklanılması gerektiğinin altını önemle çizmektedir. Bununla birlikte, şiddetli çatışmaların yeniden yaşanmaması adına, eğitim sisteminde uzlaşmanın desteklenmesine de değinen araştırmacı, bir araç görevi gören bu durumun yaşamsal önemde olduğunu da ifade etmektedir.<sup>12</sup>

Bu noktadan ele alındığında, barış inşasında eğitimin rolü toplumların ihtiyaçlarına ve amaçlarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bu anlamda, Daniel Bar-Tal ve Yigal Rosen'un da çalışmalarında vurguladığı şekliyle, bir nevi toplumsal değişim süreci olarak da

<sup>7</sup>Kenneth D. Bush ve Diana Saltarelli, *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict Towards a Peacebuilding Education for Children* (Siena: UNICEF, 2000).

<sup>8</sup>Alan Smith ve Tony Vaux, *Education, Conflict, and International Development* (London: Department of International Development, 2003).

<sup>9</sup> Bu aşamada çatışmayı etkileyecek unsurları vurgulamak, öngörmek ve daha barışçıl yaklaşımlar içeren eğitim programları düzenlemek.

<sup>10</sup> Okulların işleyişini sürdürebilmek mümkünse çocuklar için istikrarın ve günlük rutinin sağlanması, çatışmaların altında yatan nedenleri anlamaya yardımcı olmak ve toplum içinde şiddetin olumsuz etkileri hakkındaki mesajları güçlendirmek. İnsanlara şiddet içermeyen yollarla çatışmaya cevap verme konusunda eğitmek.

<sup>11</sup>Kendi toplumlarında meydana gelen şiddetli çatışmayı anlamalarına ve barış inşasına katkıda bulunmaları konusunda eğitmek.

<sup>12</sup>Alan Smith, *The hidden crisis: Armed conflict and education. The Influence of Education on Conflict and Peace Building, paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011* (UNESCO, 2010), 2-3.



açıklanan mevcut durumda öne çıkan olgu, çeşitli yöntem ve teknikler ile kapsamlı planlamadır. Burada, Bar-Tal ve Rosen'ın özel önem atfettiği alan, siyasi-toplumsal koşulların farkındalığıdır. Diğer bir ifadeyle, barışın inşasına ilişkin bir eğitim programı başlatılırken, bahsi geçen eğitimi kolaylaştırabilecek veya engelleyebilecek koşulların neler olduğunun belirlenmesi, sürecin işlerliği açısından önemlidir. Sosyo-psikolojik<sup>13</sup> altyapıda değişimin mümkün kılınıp, kılınamayacağına odaklanan çalışmada, değişimin nasıl gerçekleşeceği de önemli bir soru olarak göze çarpmaktadır. Bu türden bir değişikliğin meydana gelmesinde, okulların önemli rol oynadığına dikkat çeken araştırmacılar, aynı zamanda, büyük bir toplumsal değişim için siyasi, toplumsal ve kültürel kurumlar başta olmak üzere, topyekün bir katılımı da gerekli görmektedirler. Bu noktada, siyasi-toplumsal koşullar barış eğitimini meşrulaştıran bir nitelik taşıırken; eğitim koşulları, barış eğitimine ilişkin temellerin atılabilmesi için, idari ve eğitimsel gereklilikleri ifade etmektedir. Barış eğitiminde okul sisteminin önemli bir araç olduğuna dikkat çeken Bar-Tal ve Rosen, mevcut sistemi özellikle, genç kuşaklar açısından önemli bir etki gücü olarak değerlendirmektedir.<sup>14</sup> Ayrıca, barış eğitimine ilişkin doğrudan ve dolaylı modeller<sup>15</sup> olmak üzere iki boyuttan önermeler sunan Bar-Tal ve Rosen, en elverişsiz koşullar altında dahi, eğitimcilerin pes etmemesi gerektiğini vurgularken; ister doğrudan, ister dolaylı olsun, her koşulda barış eğitiminin gelişebileceğinin de altını çizmektedir.<sup>16</sup>

Diğer taraftan, çatışan toplumların, çatışmayı destekleyen ana anlatılar oluşturduğuna dikkat çeken Oren, Nets-Zehngut ve Bar-Tal ise, çalışmalarında, aynı zamanda belirli kişiler ve olaylar hakkında da anlatıların mümkün olabileceğinin altını çizmektedirler.<sup>17</sup> Konuyu,

<sup>13</sup>Ayrıntılı bilgi için bkz: Eran Halperin ve Daniel Bar-Tal, "Socio-psychological barriers to peace making: An empirical examination within the Israeli Jewish Society", *Journal of Peace Research* 48, no. 5 (2011): 637-651.

<sup>14</sup>Burada okulların öne çıkmasında, mevcut kurumların zorunlu birer yapı olmalarının yanı sıra, eğitim misyonunu gerçekleştirmede yetki, kaynak, yöntem ve koşullara da sahip olmalarının payının bulunduğu ifade edilmektedir. Daniel Bar-Tal ve Yigal Rosen, "Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models", *Review of Educational Research* 79, no. 2 (2009): 560-566.

<sup>15</sup>Çatışmayı doğrudan ele almayan temalara odaklananları, "dolaylı barış eğitimi" olarak tanımlarken; toplumları ilgilendiren tüm konulara ve temalara doğrudan atıfta bulunanları ise "doğrudan barış eğitimi" şeklinde tanımlamaktadır. Burada, doğrudan barış eğitiminin, yeni bir barış ahlaki inşasına imkan tanıyacağı ve yeni bir kolektif hafızayı içereceği öne sürülmektedir. Ibid., 563.

<sup>16</sup>Ibid., 569.

<sup>17</sup>Burada, her iki tür anlatı için de toplumun olumlu imajını sürdürme gayreti söz konusu olurken; mevcut anlatıların, temel sosyo-psikolojik ihtiyaçları karşılamada önemli işlevleri yerine getirdiğine de vurgu yapmaktadırlar. Neta Oren, Rafi Nets-Zehngut ve Daniel Bar-Tal, "Construction of the Israeli-Jewish Conflict-Supportive Narrative and the Struggle Over Its Dominance", *Political Psychology* 36 (Special Issue: Narratives of (In)Security: Nationhood, Culture, Religion, and Gender), no. 2 (2015): 215.





İsrail-Filistin çatışması temelinde, özellikle de İsrail özelinde açıklayan araştırmacılar, sosyo-psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında, anlatıların oldukça seçici, önyargılı ve basit olma eğiliminde olduğunu da belirtmektedirler. Ayrıca, anlatıların, insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğuna dikkat çekilirken, bu analiz, kişinin kendi grubunun hedefleri, doğruluk, güvenlik, yetkilendirme ve barış gibi temalar üzerinden şekillendirdiğini belirtmektedir. Burada, çatışmayı destekleyen anlatılara duyulan ihtiyacın, özellikle zorlu çatışmalarda önemli derecede arttığını ifade eden araştırmacılar, tarafların uluslararası toplumda kendi anlatılarını oluşturmak için de bir savaş halinde olduklarını da belirtmektedirler.<sup>18</sup>

Bu açıdan değerlendirildiğinde, eğitimin, doğrudan çatışmaya sebep olmayacağı; buna karşılık, çatışma koşullarının gelişiminde uygun zemininin oluşumuna katkı sunabileceği ifade edilebilir. Daha açık bir ifadeyle, tek taraflı bir anlatım benimseyen eğitim türü, sosyal bölünmeleri güçlendirebileceği gibi, gruplar arasındaki düşmanlığı artırabilir ve/veya şiddeti de normalleştirebilir. Tek taraflı bir anlatımdan ziyade, kapsayıcı ve uzlaştırıcı bir eğitim anlayışının benimsenmesi ise daha barışçıl ortamların gelişmesine katkı sunmakla birlikte, çatışmanın önlenmesine de yardımcı olabilmektedir.

Bu perspektiften hareketle, okul ders kitaplarında bahsi geçen türden anlatıların nasıl sunulduğu oldukça önemlidir. Diğer bir ifadeyle, kolektif hafızanın şekillendirilmesinde müfredatın, ders kitaplarının ve yaygın eğitim anlayışının etkisi göz önüne alındığında, bahsi geçen unsurlar aracılığıyla gerçekleşen anlatılar daha da dikkat çekici olmaktadır. Bu noktada, kolektif hafızanın bileşenlerini karakterize eden genelleştirilmiş ve belirsiz anlatıların şüphe uyandırabileceği ihtimaline vurgu yapan Ester Yogev, ise “eleştirel boyutu güçlendirmenin nedeni önemli olduğu” sorunsalı üzerinden konuya açıklık getirmektedir.<sup>19</sup> Buna göre, siyasetçilerin ve/veya bürokratların kendi çıkarları ve gündemleri doğrultusunda, eğitimi kullanabileceklerine yönelik yaygın bir eğilimin olduğuna işaret eden araştırmacı, bu durumu eğitimin araçsallaştırılması olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla, yerleşik sosyal inançlar ile ahlaki amaç ve değerler çerçevesinde, genç nesillere aktarma gayretinde olan devletin, doğal bir monolitik hikaye oluşturduğunu ve böylece, genç nesillerin zihinlerinde istenen bellek bileşenlerini, “kesin bir gerçek” olarak inşa ettiğine dikkat çekmektedir. Bu noktada,

<sup>18</sup> Ibid., 217-224.

<sup>19</sup> Esther Yogev, “On the need to strengthen political-critical thinking in history education”, *International Review of Education* 59, no. 5 (2013): 632.



araştırmacı, farkındalığın ve bilincin teşvik edilmesi için, “müfredat” ile “tarihsel gerçek arayışı” arasında makul bir bağlantının kurulabilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. Ne var ki, bu bağlantı kurulurken, siyasi ve tarihsel hikayenin, “etik” boyutunun da kavranması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu yönden bir yaklaşımın, iyimserlik ve umut aşılayabileceğine değinen Yogev, insanların, bugünlerini ve geleceklerini şekillendirmek için nasıl sorumluluk aldıklarına dair, daha derin bir anlayış geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, geleneksel bir devlet eğitim sisteminin, tarih eğitimi esnasında, “haklı çıkarma” eğiliminde olduğuna dikkat çeken Yogev, “özerk düşüncenin geliştirilmesi” için “etkili bir tarihsel bilincin” geliştirilmesinin altını çizmektedir.<sup>20</sup>

Diğer taraftan, Adwan, Bar-Tal ve Wexler’in İsrail-Filistin çatışmasını analiz ettikleri araştırmalarında, her iki tarafın da “diğerini” ve “kendi grubunu” nasıl tasvir ettiği üzerinde durdukları görülmektedir. Bu noktada, yukarıda bahsi geçen anlatılara ilişkin olarak, mevcut anlatıların çeşitli iletişim kanallarıyla aktarıldığına dikkat çeken araştırmacılar, resmi ve gayri-resmi toplumsal kurumların da önemli rol oynadığını ifade etmektedirler. İsrail ve Filistin özelinde, 2011’de 1-12. sınıflar için onaylanan okul kitaplarını içerik analizi yöntemiyle ele alan çalışma, her iki tarafın da diğer tarafla çelişen bir anlatı geliştirdiğini ve mevcut anlatılar üzerinden, mücadelenin devam ettiğini vurgulamaktadır.<sup>21</sup> Bu noktada, “Öteki”nin tanımlanmasında insanlıktan çıkarmanın nadir olduğu belirtilmekle birlikte, tek taraflı ulusal anlatılara da işaret edilmektedir. Burada, özellikle, “Öteki”ye ilişkin bilgilerin yokluğuna dikkat çeken araştırmacılar, böyle bir durumda, “Öteki”nin gayri-meşru bir yapıya büründürebileceğinin de göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu perspektiften değerlendirildiğinde, her toplulukla ilgili gerçek olumsuz ve olumlu yargıların olduğu ve dolayısıyla anlatıların, seçici bir şekilde, “benlik” hakkında gerçek olumlu yargılar, “Öteki” hakkında gerçek olumsuz yargılar sunduğu vurgulanmaktadır.<sup>22</sup> Bununla birlikte, İsrail-Filistin çatışmasında eğitim ve barış inşasına odaklanan Saliba Sarsar’ın çalışması da Adwan, Bar-Tal ve Wexler’in vurguladığı “öteki”ye ilişkin tespitleri destekleyici niteliktedir. Buna göre, Sarsar, barış inşasını ve bu inşanın başarılı olup olamayacağını toplumun doğası ile

<sup>20</sup> Ibid., 633-643.

<sup>21</sup> Sami Adwan, Daniel Bar-Tal ve Bruce E. Wexler, “Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: A Comparative Study”, *Political Psychology* 37, no. 2 (2016): 204.

<sup>22</sup> Ibid., 208.



koşullara bağlı olduğunu ileri sürmektedir.<sup>23</sup> Eğitim kurumlarının barışın inşasında hayati rol oynadığını vurgulayan Sarsar, eğitimin ve barış inşasının önemli bir yönünün de çatışmanın tarihsel anlatıları olduğunu ifade ederken, çatışan taraflar arasındaki ayrımın daraltılması ile hoşgörünün, birlikte yaşamanın ve/veya paylaşılan değerlerin geliştirilmesine yönelik girişimlerin teşvik edilmesine de dikkat çekmektedir.<sup>24</sup>

Barış eğitimine yönelik programlara katılımın, gençlerin barış algılarını ne ölçüde etkilediğine odaklanan Biton ve Salomon ise sorunu, 565 İsraili ve Filistinli gencin dahil olduğu bir program temelinde analiz etmişlerdir.<sup>25</sup> Buna göre, öğrencilerin barış algılarında kolektif anlatıların yansımaları olduğunu savunan araştırmacılar, güncel olayların algıları şekillendirme derecesinin de farklılık arz ettiğini ileri sürmektedirler. Bu noktadan değerlendirildiğinde, anlatıların farklılık içermesi, barış kavramının farklı şekilde anlaşılıp yorumlanmasını beraberinde getirirken, iyi tasarlanmış bir barış eğitim programına aktif katılımın da mevcut algıların ve kavrama ilişkin yorumların şekillenmesine katkı sunacağı da ifade edilmektedir. Burada, daha az monolitik ve diğer tarafın anlatısını kabul eden bir yaklaşımın benimsenmesinin önemine değinen Biton ve Salomon, çatışmanın doğasına, tarafların rolüne ve uzlaşma yollarına odaklanan barış eğitim programlarının hedeflerine ulaşma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Barışın sosyal inşasında eğitimin sosyo-kültürel bağlamına odaklanan Lahai ve Ware'nin araştırması ise, konuyu Sierra Leone özelinde tartışmaktadır. Bu noktada, savaştan zarar gören toplulukların barış eğitiminde değer temelli yaklaşımları benimsemesinin, şiddete karşı tutumlar üzerinde etkili olabileceğine işaret eden araştırmacılar, barış eğitiminin, şiddete başvurmaya gerek kalmadan radikal bir değişim sağlamada, barışçıl yolların olabileceğini göstermektedir.<sup>26</sup> Yaşamsal ilk adımın, savaşın bedenlerde olduğu kadar, zihinlerde de yaralar bıraktığına dikkat çeken Lulai ve Ware, şiddetin toplumsal mantığının sürekli kabul edilmesiyle toplumların barışa ulaşamayacağını ve güvenli bir geleceği inşa edemeyeceğini de

<sup>23</sup> Saliba Sarsar, "Education and Peacebuilding in Israel and Palestine", *Journal of South Asian and Middle Eastern Studies* 43, *Israel, Palestine and the Challenge of Peace*, no. 3 (2020): 90-100.

<sup>24</sup> *Ibid.*, 91.

<sup>25</sup> Yifat Biton ve Gavriel Salomon, "Peace in the Eyes of Israeli and Palestinian Youths: Effects of Collective Narratives and Peace Education Program", *Journal of Peace Research* 43, no. 2 (2006): 167.

<sup>26</sup> John Idriss Lahai ve Helen Ware, "Educating for Peace: The Sociocultural Dimensions of Grassroots Peace Education as a Tool for National Reconciliation and Social Forgetting in Sierra Leone", *African Conflict and Peacebuilding Review* 3, (Special Issue on Peace Education, Memory, and Reconciliation in Africa), no. 2 (2013): 72-73.



ifade etmektedirler. Bu bağlamda, toplumların daha iyi bir gelecek için, yerel ortaklıklar vasıtasıyla, barışçıl vizyonlarını nasıl oluşturacaklarına ilişkin farkındalık geliştirmelerinin ve dolayısıyla barış inşasında eğitimin mevcut gerçekler üzerine inşa edilmesinin altını çizmektedirler.<sup>27</sup>

Diğer taraftan, bir çatışmaya dair, ülkenin resmi hafızasının büyük önem taşıdığı hususuna odaklanan Rafi Nets-Zehngut, bu hafızanın kullanımında eğitim sisteminin onayladığı ders kitaplarını ve dolayısıyla bu kitaplar aracılığıyla da Eğitim Bakanlığı'nı ana sunucular arasında değerlendirmektedir. İsrail-Filistin çatışmasına ilişkin ana olaylardan birisi olan 1948 Filistin Göçü'nü, İsrail ders kitaplarının içeriği üzerinden analiz eden araştırmacı, mevcut göçe yönelik anlatıların niteliğine resmi hafıza temelinde açıklık getirmektedir. Bu anlamda, anlatıların yayılmasında, İsrail Eğitim Bakanlığı'nın merkezi bir işlev gördüğüne dikkat çeken araştırmacı, mevcut kitaplarda bahsi geçen resmi anlatıların, az da olsa taraflı olabileceğine dikkat çekmektedir.<sup>28</sup>

Buna karşılık, Kuzey İrlanda, Kosova, İsrail/Filistin veya Ruanda gibi bölgelerde barış eğitiminin ana odağını kolektif anlatı üzerinden tanımlayan Kopermintz ve Salomon, zorlu çatışmalar bağlamında barış eğitiminin karşı karşıya olduğu durumu, her iki tarafın da kendisi ve diğer taraf hakkında sahip olduğu “köklü inançlar” çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu tür kolektif inançların sorgulanmamış gerçekler olarak algılandığına dikkat çeken araştırmacılar, bu tür durumların değişime oldukça dirençli olacağını da vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla, bu tür durumlarda, diyalog gruplarının kullanılmasını, barış eğitimi programları açısından önemli görmektedirler.<sup>29</sup>

Çatışmadan etkilenen toplumlarda, eğitim politikasının, çatışmanın doğasını anlama ve çözümüne yardımcı olma aşamasında dikkate değer bir olgu olduğunu vurgulayan Lesley McEvoy, Kieran McEvoy ve Kirsten McConnachie, eğitimin, uzlaşma ve geçmiş mirasın devrinde çok önemli bir rol edindiğinin de altını çizmektedirler. Burada, uzlaşma konusunda nasıl bir eğitim sürecinden geçildiğini sorgulayan araştırmacılar, konuyu Kuzey İrlanda özelinde açıklamakta ve uzlaşma kavramlarına dair muğlak ifadelerin kullanılmasının eğitim

<sup>27</sup> Ibid., 86-87.

<sup>28</sup> Rafi Nets-Zehngut, “Israeli Approved Textbooks and the 1948 Palestinian Exodus”, *Israel Studies* 18 (Special Section—Roundtable on the Status of Israeli Women Today), no. 3 (2013): 42-44.

<sup>29</sup> Haggai Kupermintz ve Gavriel Salomon, “Lessons to Be Learned from Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict”, *Theory Into Practice* 44 (Peace Education), no. 4 (2005): 294-295.



programlarının başarı şansını azaltacağını vurgulamaktadırlar.<sup>30</sup> Topluluklar arası temasa dikkat çeken araştırma, uygulamada yaşanan başarısızlıkların özünü, “hoşgörü ve uzlaşma terminolojisine ilişkin eksiklik, kimlik ve farklılıklar noktasında sorunların üstesinden gelmeye yönelik direnç ile bütünleşik ahlak anlayışının özümseneceğine dair varsayım” temelinde şekillendirilmektedir. Dolayısıyla, çatışmanın siyasi niteliği ile baş edemeyen ve bu anlamda insan hakları ve eşitlik gibi kritik konularla ilgilenmeyen programları eleştiren araştırmacılar, daha geniş programlara ihtiyaç duyulduğunu da ortaya koymaktadırlar.<sup>31</sup>

Tarih eğitiminin amacının, “eleştirel bir analizi teşvik etmek mi?”, yoksa, devlet onaylı bir gerçeklikte “kollektif hafızayı geliştirmek mi?” olduğu sorunsalına odaklanan Yogev, çatışmalı alanlarda eğitimin oldukça belirleyici bir nitelik taşıyacağını ifade etmektedir. Buna göre, çatışmalı alanlarda, eğitimin, devam eden sorunların çözümüne uygun bir ahlak geliştirmesi gerektiğine değinen araştırmacı, eğitim ile demokrasinin birbiriyle bağlantılı olmasının önemini de vurgulamaktadır.<sup>32</sup> Dolayısıyla, çatışmanın sona ermesinin yanı sıra, hoşgörülü bir alan inşa edilebilmesi için, toplulukların birlikte yaşamasına ve uzlaşmasına dair, ilkeli kriterler geliştirebilecek bir eğitim sisteminin geliştirilmesi önemlidir. Bu amaç doğrultusunda, Yogev, eğitim sisteminin, zihinsel anlatıların çeşitliliğini bir bütün olarak kabul etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.<sup>33</sup> Yogev’in “eleştirel analiz” yaklaşımı doğrultusunda, Bush ve Saltarelli de çalışmasında, eleştirel düşünce becerisinin kazanım olarak değerlendirilmesine atıf yapmaktadır. Bu bağlamda, “sorunsallaştırma” olarak da tanımlanan mevcut durum, hedef kitlenin sorunları fark etmesine imkan tanımakla birlikte, değişime ihtiyaç duyulup duyulmadığının tespit edilmesine de yardımcı olmaktadır.<sup>34</sup>

Tüm bu perspektifler doğrultusunda, eğitimin olumlu ve olumsuz etkilerinin, barış inşa sürecinde dikkate alınması gereken bir durum olduğu gözlenmektedir. Bush ve Saltarelli (2000)’nin de çalışmalarında vurguladığı şekliyle, eğitimin süreç içerisinde olumlu ve olumsuz olmak üzere çeşitli şekillerde etkiler yarattığı bir gerçektir. İlk olarak, eğitimin

<sup>30</sup> Lesley Mc Evoy, Kieran McEvoy ve Kirsten Mc Connachie, “Reconciliation as a 'dirty word': conflict, community relations and education in Northern Ireland”, *Journal of International Affairs* 60 (Historical Reconciliation), no. 1 (2006): 95-96.

<sup>31</sup> Ibid., 96-98.

<sup>32</sup> Esther Yogev, “The image of the 1967 War in Israeli history textbooks as test case: studying an active past in a protracted regional conflict”, *Oxford Review of Education* 38, no. 2 (2012): 172.

<sup>33</sup> Ibid., 185.

<sup>34</sup> Bush ve Saltarelli, a.g.e., 29.



olumlu etkilerinden bahsetmek gerekirse, Bush ve Saltarelli çalışmalarında, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ile çatışmanın azaltılması arasında bir ilişki olduğunu söylemektedir.<sup>35</sup> Buna göre, kimliksel temelde farklılıkların azaltılması için mevcut eğitim koşullarından yararlanamayan kesimlerin bu ihtiyaçlarını gidermeye yönelik hamlelerin geliştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasını da beraberinde getirecektir. Dolayısıyla, eğitime erişemeyen gruplara, eğitim fırsatlarının sağlanması, fırsat eşitliği sunacağından, mevcut durumun çatışmayı azaltıcı bir etki yaratması muhtemeldir.<sup>36</sup> İkinci olarak, daha önce de vurguladığı gibi, "hoşgörü" ve "saygı" kavramları temelinde şekillenen bir eğitim anlayışına vurgu yapan Bush ve Saltarelli, mevcut koşulların, bu kavramsal iklimden beslenmesine sebep olacağını ileri sürmektedir.<sup>37</sup> Dolayısıyla, kimliksel temeldeki farklılıkların, bahsi geçen iklim zemininde zenginleştirici bir unsur olarak değerlendirilmesi, barış inşa sürecine olumlu katkı sağlayacağı öngörülmektedir.<sup>38</sup> Üçüncüsü, araştırmacılar, farklı gruplar arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesini, bireylerin ve/veya grupların, zihinlerinde yerleşik olan ayrılıkçı düşünceleri bertaraf etmesine imkan tanıyacağı görüşündedir.<sup>39</sup> Buna göre, içinde bulunulan durum zamanla değişim göstereceğinden, zihinlerdeki düşüncelerin yerini "pozitif" anlamlara bırakması ve bu sayede farklı gruplar arasında gelişen karşılıklı anlayış halinin barış inşa sürecine olumlu yansıması ihtimal dahilindedir.<sup>40</sup> Dördüncü olarak, Bush ve Saltarelli, anadilde eğitim hakkı başta olmak üzere, farklı etnik kökene sahip gruplara sağlanan dilsel hoşgörünün, zamanla mevcut gruplarda özgüvenin gelişimine olanak sağlayacağını düşünmektedir.<sup>41</sup> Buna göre sağlanan imkanlar, eşit bireyler olarak bahsi geçen

<sup>35</sup> Bush ve Saltarelli, a.g.e., 16.

<sup>36</sup> Örnek: 1990ların başından itibaren ABD, 'charter' okulların açılmasıyla okul seçimini genişletti. Bu okullar, farklı gereksinimlerini karşılamak için topluluk, ebeveynler ve eğitimciler tarafından kurulup kamu fonlarından yararlanır ve sonuçları ile kamu yetkililerine karşı sorumlulardır. Bunun uygulanması ile düşük gelirli ailelere daha önce kendileri için uygun olmayan bir derecede eğitim seçeneği sunulur. Tüm uygulanan eğitim politikaların tamamen başarılı olmasa da, değişiklik yapma konusundaki siyasi iradenin açıkça gösterilmesi, ABD'de etnik gerginliklerin kontrolden çıkmasının önlenmesine katkıda bulunmuştur.

<sup>37</sup> Ibid., 16.

<sup>38</sup> Örnek: Kuzey İrlanda'daki Katolikler ve Protestanlar 1981 yılına kadar ayrılmış okullarda eğitim gördüler. Hükümet, etnik bakımından ayrılmış okul sistemlerinin verdiği zararı tanıyıp Katolik ve Protestan okullarının fonlarını kademeli olarak eşitledi. Her dine mensup olan çocuklara birbirlerini öğrenme fırsatı vermeyi amaçlayan bir dizi 'köprü inşası' girişimi için önemli kaynaklar sağlamıştır. Education for Mutual Understanding-EMU (çev. Karşılıklı Anlayış Eğitimi), örneğin, okul müfredatının zorunlu bir parçası haline gelmektedir. Bu uzlaştırıcı eğitim politikası çatışmanın azaltılmasına katkıda bulunmuştur.

<sup>39</sup> Ibid., 16-17.

<sup>40</sup> Kuzey İrlanda ve Amerika Birleşik Devletleri örneklerinde gösterildiği gibi, okullar yıllar boyunca bu süreçte çok önemli bir rol oynamıştır.

<sup>41</sup> Ibid., 17-18.



grubun/grupların sosyal topluma dahil edilmesini beraberinde getireceğinden, bu durumun barış inşa sürecine olumlu etkiler sağlaması olasıdır.<sup>42</sup> Bir başka olumlu etkiye bakıldığında, kapsayıcı devlet anlayışı ile karşılaşmaktadır.<sup>43</sup> Buna göre, sivil toplum ile devlet arasında yapıcı olduğu kadar birbirini destekleyen bağların da gelişmesine değinen araştırmacılar, bu durumun çok-kültürlü vatandaş-devlet sistemine uygun zeminin oluşmasına imkan tanıyacağı üzerinde durmaktadırlar. Dolayısıyla, bu durumun kapsayıcı niteliğinin, barış inşasına olumlu değer katması kuvvetle muhtemeldir. Diğer taraftan, Bush ve Saltarelli çalışmalarında, özellikle tarihsel anlatıların da eleştirel yaklaşımın barış inşasında olumlu etkiler bırakabileceği fikrini dile getirmektedir. Bu noktada, tarihsel olayların izahında tek taraflı bir bakış açısından ziyade, tüm tarafları kapsayan bir anlatımın benimsenmesine vurgu yapan araştırmacılar, burada “farklı taraflar” olgusunun altını çizmektedirler.<sup>44</sup> Bu bağlamda, tarih kitaplarına ilişkin değerlendirmeler sunan Bush ve Saltarelli, çatışmanın etkilerinin hem birey hem de toplum nazarında anlatılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Araştırmacıların eğitimin olumlu etkilerine ilişkin son olarak değindikleri konu, eğitimin karşıt uygulaması üzerinedir.<sup>45</sup> Buna göre, devlet baskısı altında eğitim karşıtlığına işaret eden Bush ve Saltarelli, mümkün olan çerçevede eğitimin karşıt uygulamasının da barış inşasına olumlu katkı sunacağını ifade etmektedirler.<sup>46</sup>

Mevcut duruma karşılık, eğitimin olumsuz etkileri noktasında, Bush ve Saltarelli'nin çalışması, eğitimin her toplumsal gruba eşit bir şekilde dağıtılmamasının yarattığı sorunları ele almaktadır. Buna göre, eğitimde fırsat eşitliğinin olmadığı bir toplumsal yapıda, baskın grubun konumlandırılmasına değinen araştırmacılar, bahsi geçen grubun, ekonomik, sosyal ve

---

<sup>42</sup>Örnek: 15 farklı dil grubunun bulunduğu ve İslami ve Hıristiyan nüfusun barış içinde uzun süredir birlikte yaşadığı Senegal'de, 1960'larda Fransa'dan bağımsızlığı kazanmasından bu yana hiçbir iç savaş gerçekleşmedi. Bu davanın 'etnik barışını' açıklayan önemli bir faktör, bağımsızlıktan sonra Fransızca'nın dilsel çatışmayı önlemek için bilinçli bir gayretle resmi dil haline getirilmesinin yanı sıra Diola, Malinke, Pular, Serer, Soninke ve Wolof'un ulusal dillerin olduğu ilan edilmesidir. Bu diller müfredatın önemli bir parçası olmakla kalmayıp aynı zamanda radyo ve televizyon yayınlarında ve okuryazarlık kampanyalarında da kullanılmaktadır. Wolof dili diğerlerinden daha ağır bastığına ve ülkenin resmi dili olarak ilan edilebilmesine rağmen farklı etnik grupları rahatsız edeceği için bu asla denenmedi.

<sup>43</sup>Ibid., 18-19.

<sup>44</sup>Ibid., 19-20.

<sup>45</sup>Ibid., 21.

<sup>46</sup>Örnek: Güney Afrika'da Roma Katolik okullarının siyah öğrencileri kabul ettiği ve böylece hükümetin entegre eğitim yasağını reddetmiştir. Fakat bu durum devlet-destekli ve devlet destekli olmayan eğitim sistemlerinde mümkün olmaktadır.



siyasi hayatta başarılı ve üstün kılınması için fırsatlar yaratıldığının altını çizmektedirler.<sup>47</sup> Dolayısıyla, gruplar arasında ayrıcalıkların oluşmasına zemin hazırlayan uygulamaların, yalnızca adaletsizliğe imkan sağlamayacağı, aynı zamanda gruplar arasında süregelen ilişkilerin de kötüleşmesine sebep olacağı ifade edilmektedir.<sup>48</sup> Bir diğer olumsuz etki olarak da kültürel baskı ortamına dikkat çekilmektedir. Buna göre, Bush ve Saltarelli çalışmalarında, eğitimin tıpkı bir silah gibi kullanılabilmesine işaret ederek, bu durumun aşırı kültürel baskı ortamına sebebiyet vereceğini ve mevcut durumun bir nevi kültürel soykırıma<sup>49</sup> yol açabileceğini ifade etmektedirler.<sup>50</sup> Üçüncüsü, şiddetli çatışma durumunda, okulları kapatmanın veya ortadan kaldırmanın ciddi sonuçlar doğuracağını vurgulayan araştırmacılar, bu noktada eğitimin, savaş silahı olarak kullanılabilme ihtimaline işaret etmektedirler.<sup>51</sup> Bu bağlamda, öteki olarak tanımlanan grubun entelektüel gelişimine engel olmanın yıkıcı etkiler yaratması da imkan dahilinde değerlendirilmektedir. Diğer taraftan, eğitimin bir başka olumsuz etkisi de siyasi amaçlar uğruna bireylerin manipüle edilebilme halidir. Buna göre, söz konusu tarih inşası ile baskın olan grubun yüceltilmesi konusuna değinen Bush ve Saltarelli, geçmiş olayların veya kültürel fikirlerin bastırılmasının, gruplar arasında bölücü etki oluşturabileceğinin altını çizmektedirler.<sup>52</sup> Bir diğer açıdan eğitimin olumsuz etkisi değerlendirildiğinde, basmakalıp/belirli görüşlerin savunulmasının yaratabileceği etkiye dikkat çekilmektedir. Bu noktada, mevcut görüşlerin hoşgörüsüzlüğü ve nefreti arttırması muhtemel olduğundan, çatışma ortamına yol açabilmesi de beklenmektedir.<sup>53</sup> Bununla birlikte, bir başka olumsuz etki de aşağılayıcı eğitim anlayışından ileri gelmektedir. Burada öne çıkan sorun, özellikle çocukların psikolojisinin olumsuz yönde etkilenmesi ve bu sayede karar alma yeteneğinin sekteye uğratılmasıdır.<sup>54</sup> Bush ve Saltarelli, araştırmalarında, son etki olarak da çocukların hayal gücüne olumsuz yansıtılan etkilerden bahsetmektedir. Buna göre,

---

<sup>47</sup> Ibid., 9-10.

<sup>48</sup> Örnek: Ruanda'da Katolik misyoner okulları Tutsi azınlığını açıkça destekledi ve 1800'lerin sonlarından itibaren Hutu'ya karşı aktif olarak ayrımcılık yaptı. 1920'lerde Kilise, Tutsi'yi ülkenin gelecekteki liderleri olarak eğitime amacı ile "özel okullar" kurdu. Bu muamele 1930'lar ve 1940'lar boyunca da devam etti. Hutu, küçük işler yapmalarını sağlayacak kadar eğitim alırken, Tutsi iktidarda siyasi, idari, kültürel ve ekonomik bir tekel kazandı.

<sup>49</sup> Kültürel bakımından farklı olan grubun dili, sosyal ve siyasi kurumlarını, gelenekleri, sanat biçimleri, dini uygulamaları ve değerleri yok etmeyi amaçlayan politikaların sonucunda kimlik kaybı sürecidir.

<sup>50</sup> Ibid., 10-11.

<sup>51</sup> Ibid., 11.

<sup>52</sup> Ibid., 11-13.

<sup>53</sup> Ibid., 13-14.

<sup>54</sup> Ibid., 14.





araştırmacılar, çocukların hayal gücünü kaybetmelerine neden olan eğitim anlayışının oldukça sakıncalı olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Sönük bir zihinde giderek fakirleşen bir hayal gücünün, mevcut veya gelişmesi muhtemel bir çatışma halinde yapıcı çözümler üretebilmesi zor olmakla birlikte, çatışma kaynaklı durumlarla da baş edebilmesi de beklenmemektedir.<sup>55</sup>

Diğer taraftan, eğitimin barış inşasına katkıda bulunabilmesi için belli başlı farklılıkların varlığı da söz konusudur. Buna göre, eğitimin var olduğu bir ortamda şiddet içermeyen yöntemlerin belirlenmesi ve benimsenmesi oldukça önemlidir. Bush ve Saltarelli'nin çalışmasında “akıl demilitarizasyonu” olarak tasvir edilen bu durum, ilk akla gelenin şiddet içeren yöntemler olmaması gerektiğine vurgu yapmaktadır.<sup>56</sup>

### 3. Barış İnşasında Tarih Ders Kitapları, ‘Öteki’ Algısı ve Öğrenciler

Barış inşası sürecinde eğitim konusu ele alındığında, özellikle tarih ders kitaplarının çatışma şartlarının oluşturulmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda, “tarih ders kitapları”, “öteki” algısı ve “öğrenciler” üç temel unsur olarak göze çarpmaktadır. Buna göre, mevcut tarih kitaplarında ulus inşa sürecine ilişkin içeriğin önemli bir etken olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda, bahsi geçen konuların politik bir zemin üzerine inşa edilmesi, olumsuz yargıların oluşmasını tetikleyebileceği gibi, barış olgusuna da katkı sağlayabilir.<sup>57</sup> Bu çerçevede toplulukların belleklerinde olumsuz yargıların oluşmasına giden sürece bakılacak olursa, anlatıların tek taraflı metinlere dayanmasının yarattığı etki ile karşılaşılacaktır. Burada eylemlerin sürekliliğinin sağlanmasında, “ulusal kahramanlar”, “büyük savaşlar” veya “ötekiye boyun eğdirme” gibi tarihsel anlatılar göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, kuşatılmış veya üstün bir gruba ait olduğuna inanan bireyler, bu durumun nesiller boyu aktarılmasına da yardımcı olabilmektedirler.<sup>58</sup> Buna karşılık, tarih kitaplarının yalnızca olumsuz yargılar oluşturduğunu ifade etmek hatalı bir yaklaşımdır. Mevcut kitaplar, aynı

<sup>55</sup> Ibid., 14-16.

<sup>56</sup> Bir diğer nüans ise alternatifler temelinde şekillenmektedir. Burada öne çıkan olgu, nefret ve güvensizlik dolu bir ortamda yetişen hedef kitleye alternatiflerin de varlığını göstermektedir. Eğitim yoluyla amaçlanan bir başka önemli nokta da araştırmacıların “oyunun kurallarını değiştirmek” olarak tanımladığı durumdur. Buna göre, yaşanan şiddetli çatışmalar neticesinde birbirinden ayrılmış ve dolayısıyla kutuplaşmış bir görünüm arz eden gruplar arasında köprülerin kurulması oldukça dikkate değer bir gelişmedir. Burada çizilen hedef, hoşgörüsüzlük, şüphe ve umutsuzluk gibi duygu durumlarının yerini pozitif anlamlara bırakmasıdır. Diğer taraftan, “şiddetin gayrimeşrulaştırılması” sorunsalı da bir başka nokta olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda önemli olan, geleneksel veya alternatif yapıların meşrulaştırılması ile bunların sahada çalışma yeteneğinin korunmasıdır. Ibid., 28-29.

<sup>57</sup> Bush ve Saltarelli, a.g.e., 13.

<sup>58</sup> UNESCO, a.g.e., 242



zamanda barış inşasına olumlu yönde katkı da sağlayabilir. Bu noktadan ele alındığında, hafızalarda yer etmiş olan “biz” ve “öteki” algısının değiştirilmesinde güçlü bir araç niteliği görebilir: Özellikle gruplar arası mevcut olan gerilimlerin azaltılmasında etkili olabileceği gibi, çatışması muhtemel veya çatışan taraflar arasında uzlaşımın sağlanmasını da teşvik edebilir.<sup>59</sup>

Diğer taraftan, daha önce de bahsedildiği gibi, eğitim ile çatışma arasındaki ilişkide belirli grup/grupların “öteki” olarak tanımlanmasının da etkisi olabilmektedir. Bu noktada, “öteki”ye ilişkin belleklerde yer tutan olumlu veya olumsuz imgeler dikkat çekmektedir. Politik olaylardan güzel sanatlara kadar birçok alandaki imgeler, zihinlerde kurgulanan yargıların nesilden nesile aktarılmasında da rol oynamaktadır Burada, özellikle üzerinde durulması gereken nokta, farklılıkların gruplar nezdinde olumsuz olarak algılanması ve bu sayede ötekileşme sürecinin başlamasıdır.<sup>60</sup> Vamık Volkan mevcut durumu, grupların “seçilmiş travmaları”<sup>61</sup> ve “seçilmiş zaferleri”<sup>62</sup> açısından değerlendirmektedir. Buna göre, grubun hafızasında yer edinen büyük kayıpların veya kazançların canlı tutulması, “öteki” olarak nitelendirilen grubun inşa edilmesine imkan tanımakla birlikte, “düşman” olgusunun da şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Kimliklerinin tehdit altında olduğuna inanan grupların stres anında ‘zaman çökmesi’ olarak adlandırılan sürece girdiklerine dikkat çeken Volkan, geçmiş ile bugünün karıştırılması durumunda, yıkıcı sonuçlar doğurabilecek politik kararların alınabileceğinin de altını çizmektedir.<sup>63</sup>

Son olarak, barış inşasında eğitim sürecini etkileyen bir diğer önemli unsur da “öğrenci”dir. Burada öne çıkan nokta, yıllar içerisinde kazanılan değerler ve becerilerdir. Değerler ve beceriler temelinde, özellikle “biz” ve “öteki” algısının geliştiği bu dönemlerde okul hayatının önemli yer tutması, konunun mevcut alanda ne şekilde işlendiği sorusunu da

<sup>59</sup> Karina V. Korostelina, “Peace Education and Joint History Textbook Projects”, *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects*, der. Karina V. Korostelina, ve Simone Lassig (New York: Routledge, 2013), 19.

<sup>60</sup> Serhat Ulağlı, *“Öteki”nin Bilimine Giriş-İmgebilim* (İstanbul: Motto Yayınları, 2018), 16-52.

<sup>61</sup> Bir grubun tarihinde, başka bir grup tarafından kayıplara, aşağılanma ve çaresizliğe uğradığını, bir olayın zihinsel temsildir. Mağdur grubun üyeleri bu tür kayıpları yas tutamadıklarında veya aşağılanmalarını tersine çeviremediklerinde, yaralı benliklerinin görüntülerini nesilden nesile aktarmaktadır.

<sup>62</sup> Bir grubun geçmiş zaferlerinin zihinsel temsilleridir ve grubun benlik saygısını artırmaya hizmet eder.

<sup>63</sup> Vamık D. Volkan, *Körü Körüne İnanç: Kriz ve Terör Dönemlerinde Geniş Gruplar ve Liderleri*, çev. Özgür Karaçam (İstanbul: Okuyan Us Yayınları, 2005), 11-12, 70.



akıllara getirmektedir. Dolayısıyla, okullarda işlenen tarih dersleri ile ders kitapların öğrencilere katacağı/katmış olduğu değerler oldukça önemli hale gelmektedir.

#### 4. Metodoloji

Bu çalışma, barış veya çatışma kapsamında, tarih ders kitaplarının analiz edilmesini kolaylaştıran 'Ders Kitabı Araştırması ve Ders Kitabı Revizyonu UNESCO Kılavuzu'<sup>64</sup> ile Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü (IIEP) tarafından yayınlayan "Acil Durumlarda Eğitim Planlaması ve Yeniden Yapılanma Kılavuzu"<sup>65</sup> yararlanmıştır. Bahsi geçen kılavuzlarda, ders kitaplarının analiz edilebilmesi için hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanılması önerilmektedir. Bu kapsamda, "sıklık", "alan analizi", "bir terimin kaç kez kullanıldığı" veya "bir konuya ne kadar alan ayrıldığı" gibi sorular aracılığıyla mevcut kitapların nicel yönden analiz edilmesi hedeflenirken; "bir metin ne anlatıyor" veya "hangi mesajları iletiyor" gibi sorularla da nitel yöntem tasarlanmaktadır.<sup>66</sup> Bu açıdan değerlendirildiğinde, mevcut çalışmada, araştırma deseni olarak karma yöntem benimsenmiştir. Buna göre, karma yöntem, bünyesinde hem nicel hem de nitel desenleri barındırması ile dikkat çekmektedir. Nitel yöntem kapsamında, çalışmada içerik analizinden faydalanılmakla birlikte, özellikle teorik çerçevenin oluşturulması sürecinde, ilgili literatürde yer alan çalışmalardan da ikincil veri kaynakları olarak yararlanılmıştır. Nicel yöntem açısından ise mevcut örnek kitapların sayfa sayısı dikkate alınarak çalışmalar yürütülmüş, bu desen sonucu elde edilen veriler doğrultusunda tablolar oluşturulmuştur.

Diğer taraftan, yukarıda bahsi geçen "Acil Durumlarda Eğitim Planlaması ve Yeniden Yapılanma Kılavuzu"nda, çatışma yaşayan toplumlarda tarih ders programını ele alan araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Buna göre, "içerik, ulusal veya sosyal başarılarla odaklanmak yerine önceki çatışmaların sistematik anlatımı etrafında mı düzenlenmekte?", "toplumun her grubunun tarihi temsil ediliyor mu?", "Bu sunumda klişeleşme var mı?" veya "öteki" nasıl anlatıldı?" gibi sorular çerçevesinde çalışmanın geliştirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir.<sup>67</sup> Mevcut çalışmanın kurgulanışı bağlamında,

<sup>64</sup> Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Paris/Braunschweig: UNESCO, 2010).

<sup>65</sup> UNESCO-IIEP, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, (Paris, International Institute for Educational Planning, 2010).

<sup>66</sup> Pingel, a.g.e., 67-68.

<sup>67</sup> UNESCO-IIEP, a.g.e., 632.



bahsi geçen her iki kılavuz da bu çalışmada rehber edinilmiş ve bu çerçevede örnek tarih ders kitaplarının analizi, a) Örnek olaylarda müfredat nasıl planlanmıştır?, b)Mevcut içerik çatışma etrafında mı düzenlenmiştir?, c)Çatışma odaklı içerik tek taraflı olarak mı anlatılmıştır?, d) “Öteki” nasıl anlatılmıştır?, ve e)Çatışmaya dair içerik barışçıl yaklaşımlar içermekte midir?

Bu kapsamda, Sırbistan’a ilişkin yedi farklı tarih ders kitabı incelenmiştir. Tüm ele alınan örnek kitaplar, güncel olmakla birlikte, bu kitaplardan dördü, ortaokul sekizinci sınıfa ait; üçü ise lisede okutulan tarih ders kitaplarıdır. Bu sınıfların seçilme sebebi ise, Yugoslavya dönemini ve Federasyon'un dağılımı konularını içermesinden ileri gelmektedir. Örnek incelemelerin tamamı için Sırpça kaynaklar ile Kiril alfabesinde yazılmış eserlerden de yararlanılmıştır. Ulusal azınlıkların dilinde olan kitaplar ise ya mevcut olan Sırpça ders kitaplarının çevirisi ya da Sırbistan Cumhuriyeti’nin Ders Kitabı Yasası’na göre düzenlenen farklı yayıncıların ders kitaplarıdır.<sup>68</sup> Araştırmacı(lar)ın dil yetersizliğinden dolayı, başka dilde (ulusal azınlık dillerinde) yayınlanan kitaplar, bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca Sırbistan’ın okullarında tek bir tarih ders kitabı kullanılmadığından daha geçerli ve objektif sonuçlar elde edebilme amacı ile tek örnek kitaptan ziyade, birkaç tanesinin incelenmesi gerekli görülmüştür.

Mevcut örnek kitapların bütünü, yirminci yüzyıl dönemini kapsamakta ve konular, “Birinci Dünya Savaş öncesi dönem, Birinci Dünya Savaşı dönemi, İki Dünya Savaşı arası dönem, İkinci Dünya Savaşı dönemi ve İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem” olmak üzere beş döneme ayrılmaktadır. İncelenen kitaplar, aşağıdaki tabloda<sup>69</sup> gösterilmektedir.

<sup>68</sup> Службени гласник РС, Закон о уџбеницима, 2015, бр. 68/2015

<sup>69</sup> Kaynaklar original halinde Kiril alfabesi ile yazılmıştır, ancak daha rahat anlaşılması için tabloda Latin alfabesi kullanılmaktadır.

**Tablo 1:**Örnek İnceleme Kapsamında Ele Alınan Tarih Ders Kitapları

<b>KITABIN İSMİ</b>	<b>YAZAR</b>	<b>YAYINCI VE BASIM YILI</b>	<b>SINIF</b>	<b>KISALTMASI</b>
“İstoriya 8: udžbenik za osmi razred osnovne škole”	Predrag M. Vajagić ve Nenad Stošić	Klett, 2017	Ortaokul 8	1S
“Mozaik prošlosti 8: udžbenik historije za osmi razred osnovne škole sa istorijskim kartama i odabranim istorijskim izvorima”	Zoran Pavlović ve Jovo Bosnić	Bigz, 2016	Ortaokul 8	2S
“İstoriya: udžbenik za osmi razred osnovne škole”	Milica Omrčen ve Nevena Grbović	Eduka, 2014	Ortaokul 8	3S
“İstoriya za osmi razred osnovne škole”	Dunja Svilar-Dujković ve Goran Dujković	Eduka, 2013	Ortaokul 8	4S
“İstoriya za treći razred gimnazije prirodno-matematičkog smera i četvrti razred gimnazije opšteg i društveno-jezičkog smera”	Đorđe Đurić ve Momčilo Pavlović	Zavod za užbenike, 2012	Lise 4	5S
“İstoriya za treći razred gimnazije prirodno-matematičkog smera i četvrti razred gimnazije opšteg i društveno-jezičkog smera”	Radoš Ljušić ve Ljubodrag Dimić	Freska, 2016	Lise 4	6S
“İstoriya IV: udžbenik za treći razred gimnazije prirodno-matematičkog smera, četvrti razred gimnazije društveno-jezičkog smera i opšteg tipa i četvrti razred srednje stručne škole za obrazovne profile pravni tehničar i birotehničar	Mira Radojević	Klett, 2017	Lise 4	7S



## 5. Bulgular

Ulusal tarih anlatımına ilişkin örneklerden elde edilen verilere bakıldığında, çatışma odaklı içeriğin oluşturduğu kısım her kitapta farklı oranlarda görülmekle birlikte, dönemsel anlatımlarda da farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada, örneğin, ilk kitapta çatışma odaklı anlatım, yaklaşık %45’lik dilime denk gelirken; ikinci örnek kitap olan “2S”de, bu oran, yaklaşık %40 ile daha düşük seviyededir. Buna karşılık, “3S” örnek kitabın olduğu gibi, %33’lük orana sahip anlatıların olduğu kitapların da varlığı mevcuttur.

Çalışmada ele alınan bütün örnek kitaplar, dönemsel olarak aynı çizgiyi takip etmekle birlikte, konuları, Birinci Dünya Savaşı öncesi dönemden itibaren ele almakta ve İkinci Dünya Savaşı sonrası döneme kadar ilerletmektedirler. Ulusal tarih ile dünya tarihi konularının ele alındığı mevcut kitaplarda, bahsi geçen konuların içeriği farklılık göstermektedir. Buna karşılık her iki konunun da kapsadıkları alan bakımından bir karşılaştırması yapıldığında, %56’sı ulusal, %44’ü dünya tarihi olmak üzere dengeli bir dağılımın olduğu açıkça gözlenmektedir. Bununla birlikte, incelenen tüm örnek kitaplarda olan ortak bir özellik de çatışma odaklı anlatımın en yüksek olduğu dönemin İkinci Dünya Savaşı’na denk gelmesidir.(Tablo 2)

**Tablo 2:** Çatışma Odaklı Anlatımının İçeriği

	<i>Birinci Dünya Savaşı Öncesi Dönem</i>	<i>Birinci Dünya Savaşı Dönemi</i>	<i>İki Dünya Savaşı Arası Dönem</i>	<i>İkinci Dünya Savaşı Dönemi</i>	<i>İkinci Dünya Savaşı Sonrası Dönem</i>	<b>TOPLAM (Sayfa sayısı)</b>	<b>TOPLAM (%)</b>
<b>1S</b>	12	14	1	19	7	<b>53</b>	<b>%45</b>
<b>2S</b>	6	6	0	15	4	<b>31</b>	<b>%40</b>
<b>3S</b>	6	14	1	17	4	<b>42</b>	<b>%33</b>
<b>4S</b>	6	6	2	17	4	<b>35</b>	<b>%36</b>
<b>5S</b>	7	15	1	28	7	<b>58</b>	<b>%43</b>
<b>6S</b>	4	10	1	44	12	<b>71</b>	<b>%43</b>
<b>7S</b>	10	21	1	56	8	<b>96</b>	<b>%45</b>



Diğer taraftan, analiz edilen örnek kitaplarda 20. yüzyılın konularının ele alındığı göz önüne alınırsa, ulusal tarih çerçevesinde süreç boyunca yaşanan çatışmalar, Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı, İkinci Dünya Savaşı ve 90'lar savaşıdır. Bu çerçeveden bir değerlendirme yapmak gerekirse, bahsi geçen çatışmaların zaman dilimi, toplamda 16 yıl olmakla birlikte, bu olayların, 20. yüzyıl boyunca kapsadığı alan %16'lık bir dilime denk gelmektedir. Buna karşılık, incelenen kitaplarda ulusal tarihin çatışma odaklı konuları ise yaklaşık %40'lık bir kısmı karşıladığı tespit edilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bahsi geçen örnek kitaplarda, tarihin daha çok çatışma odaklı anlatıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ne var ki mevcut bulgu, konuların kapsadığı alanı içermekle birlikte, çatışma odaklı konuların odak noktasının neler olduğu ve/veya ne gibi mesajlar verdiğini kapsamamaktadır. Bu noktada, imaj açısından konuyu ele almak gerekirse, Sırların imajı, genellikle “tehdit altında Sırlar”, “çatışmada taraf olan Sırlar”, “çatışan taraflardan biri olan Sırlar”, ”haksızlığa uğrayan Sırlar”, “mağdur, yerlerinden edilmiş Sırlar”, “yerlerinden edilmiş Sırlar”, “hayatları dayanılmaz hale gelen Sırlar”, “şiddetten korkan halk”, “mülteci” ve “etnik temizliğe uğrayan halk” olarak tanımlanmaktadır. Buna karşılık Hırvat tarafının imajı ise daha çok “çatışan taraflardan biri”, “politikalarının sonucu olarak Sırların tehditi altında hissetmesi”, ’etnik temizlik uygulayan’, ’Sırları sınır dışı eden’, “mağdur eden” ve ’Sırları sürgün eden’ şeklindedir. Bosna Hersek çatışmasında “çatışan taraflardan birisi”, ’katliama uğrayan halk’ olarak tasvir edilen Bosna halkı, aynı zamanda ’hakimiyet kurmak isteyen’ halk olarak da tanımlanmaktadır Bunun yanı sıra, Karadağ tarafı ise daha çok Yugoslavya'nın dağılmasının nedenleri arasında ele alınırken, 1961-1981 arası dönemde “yerlerinden edilen halk” olarak tasvir edilmektedir. Bununla birlikte, Yugoslavya'nın yeni düzenlenmesi hakkında Karadağ tarafının Sırp tarafı ile aynı çizgiyi paylaştığı da ayrıca belirtilmektedir.

## 5. Tartışma

Çatışmanın etkilerinin incelendiği örnek tarih kitaplarında, mevcut etkiye ilişkin bilgi verilirken, özellikle Sırlar, Hırvatlar ve Müslümanlar olarak her üç grubun da savaştan etkilendiğine ilişkin yer yer açıklamalar yapılırsa da, Oren, Nets-Zehngut ve Bar-Tal'in<sup>70</sup> da çalışmalarında vurguladığı şekliyle, çoğunlukla tek taraflı bir anlatımın mevcut olduğu

<sup>70</sup> Oren, Nets-Zehngut ve Bar-Tal, a.g.e, 215.



görülmektedir. Bu noktada, ilk olarak, 1S örnek kitabına ilişkin bir değerlendirme yapmak gerekirse, hem Hırvat halkının hem de Müslüman grupların, Sırpı tehdit ettiğine ilişkin bir anlatının söz konusu olması, zihinlerde her iki grubun da “öteki” olarak tezahür etmesine imkan tanımaktadır. Burada, özellikle, Sırpıların içinde bulunduğu mevcut durumun, çatışma davranışlarını haklı çıkaracak anlatımlarla<sup>71</sup> güçlendirilmesi, soruna tek yanlı bir bakış açısı sunması bakımından sakıncalı olabilir. Bu noktada, Ester Yogev’in dikkat çektiği, eleştirel boyutun eksikliği ve eğitimin araçsallaştırılması, Hırvatlar, Bosnalılar veya Karadağlılar nezdinde öne çıkmaktadır. Bahsi geçen gruplara ilişkin bu tarzdan bir karşılıklı anlatımın olmaması, eğitimin tek taraflı işlenmeye çalışıldığını göstermesi bakımından dikkate değer bir durumdur. Diğer bir ifadeyle, Sırp taraflı bir anlatımın hakimiyeti, gruplar arası ayrışmayı tetikleyici bir özellik taşıması bakımından önemlidir. Dahası Sırpıların, “etnik temizliğe uğrayan halk” olduğuna yönelik bir yargının, savaşın bıraktığı etkiler noktasında ele alınması, oldukça yüzeysel konularda dahi “mağduriyet” yaratılmasını göstermekte ve bu bağlamda Hırvat halkı başta olmak üzere, karşıt gruplara ilişkin “sürgün eden öteki” imajının çizilmesine imkan sağlamaktadır. Buna göre, Yugoslavya’nın dağılma nedenlerinin anlatıldığı bölümde Sırpı ile ilgili ifadelerle aşağıdaki anlatı bir örnek teşkil etmesi bakımından değerlidir:

*’’Hırvat yönetimi ve RSK<sup>72</sup> arasındaki ateşkes döneminde, uluslararası toplumun arabuluculuğu ile, Hırvatistan’daki Sırpıların statüsü ile ilgili görüşmeler yapıldı. Müzakereler başarısız olduğu için Hırvat ordusu 1995 yılında "Bljesak" ve "Oluja" askeri operasyonlarında RSK’yi imha etti. Bu operasyonlar sırasında Hırvat ordusu, Sırp nüfusunun sınır dışı edildiği fethedilen bölgelerin, etnik temizliğini yaptı<sup>73</sup>’’.*

Diğer taraftan, Bosna Savaşı’na ilişkin anlatımlarda, Müslümanların üstünlük kurma isteğinin, çatışmanın sebeplerinden birisi olarak gösterilmesiyle haklı gerekçe aranma gayreti, taraflar açısından sorunlu bir yaklaşım olarak görülebilir. Dolayısıyla, Adwan, Bar-Tal ve Wexler’in tanımladığı “diğeri” ve “kendi grubu”nda olduğu gibi, Müslümanların tasviri üzerinden haklı gerekçe oluşturma gayreti, mücadelenin devam ettiğini destekler

<sup>71</sup> örn. Tehdit altında hissettikleri için ve ulusal azınlık statüsüne düştükleri için direniş yaptıkları dile getirilmektedir.

<sup>72</sup> Republika Srpska Krajina-çev: Sırp Krajina Cumhuriyeti, Yugoslavya iç savaşı sırasında Hırvatistan topraklarında 1991-1995 yılları arasında kurulan Sırp devleti.

<sup>73</sup> Предраг М. Вајагић и Ненад Стошић, *Историја 8: уџбеник за осми разред основне школе*, Београд: Клетт, (2017).





niteliktedir.<sup>74</sup> Bosna Hersek'te gerçekleşen çatışmaya ilişkin, aşağıda verilen anlatı örneği bu anlamda dikkat çekici niteliktedir.

*'Bosna Hersek'in bağımsızlığını ilan etmesiyle, bu Cumhuriyette, üç yıldan fazla bir süre boyunca, iç savaş başladı. Sırlar ve Müslümanlar arasındaki çatışma ile başlayan savaş, 1993'te Müslümanlar ve Hırvatlar arasında olan çatışmaya kadar genişledi'*<sup>75</sup>

Ayrıca, mevcut konularda Karadağ tarafının Hırvat ve Bosna halklarından ayrı bir çizgide konumlandırılması ve Yugoslavya'nın yeniden düzenlenmesi ya da dağılması gibi konularda Sırp tarafı ile aynı yörüngeye oturtulması da mevcut konu hakkında kesin bir ayrıma gidilmediğini göstermektedir.

İkincisi, 2S kitabına ilişkin bir değerlendirme yapmak gerekirse, Hırvat halkının ve Müslüman grubun Sırp kesimini tehdit eden bir taraf olarak izah edilmesi, konunun oldukça net bir pencereden görünmesine olanak sağlamaktadır. Buna göre, çatışan taraflardan birisinin Sırlar olduğunun altı çizilmekle birlikte, bu durum söylenmeden önce, o davranışı haklı çıkaracak anlatıların<sup>76</sup> da yapılması, taraflı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu durumda, mevcut kitapta yer alan Sırlar ile Hırvatlar ve Müslüman grup arasındaki anlatı, Adwan, Bar-Tal ve Wexler'in çalışmalarında vurguladığı, "benlik" hakkında gerçek olumlu yargılar, "Öteki" hakkında gerçek olumsuz yargıları karşılar niteliktedir.<sup>77</sup> Bu durumun, özellikle, görsellerle desteklenip, Sırların mağduriyete uğradığı algısının pekiştirilmesi de sorunun diğer taraflarının hafızalara "öteki" olarak yer etmesine imkan sağlayabilir. Bununla birlikte, savaşın bedenlerde olduğu kadar, zihinlerde de yaralar bıraktığına dikkat çeken Luhai ve Ware'in bu değerlendirmelerinin, bahsi geçen gruplar nezdinde karşılık bulduğu gözlenmektedir.<sup>78</sup> Dolayısıyla, mevcut anlatımlar, karşı tarafla ilişki kurma noktasında oldukça eksik ve empati yetisi barındırmamaktadır. Bu noktada, mevcut içeriğin çatışma ile ilgili barışçıl yaklaşımlar içermediği ifade edilebilir.

Diğer taraftan, 3S kitabında yer alan çatışmalar da ise daha çok Hırvatistan ve Bosna-Hersek'e yer verildiği görülmekle birlikte, ulusal çatışmaya ilişkin anlatıların büyük

<sup>74</sup> Adwan, Bar-Tal ve Wexler, a.g.e., 204.

<sup>75</sup> Ibid, 195.

<sup>76</sup> örn. Tehdit altında hissettikleri için ve ulusal azınlık statüsüne düştükleri için direniş yaptıkları dile getirilmektedir.

<sup>77</sup> Adwan, Bar-Tal ve Wexler, a.g.e., 208.

<sup>78</sup> Lahai ve Ware, a.g.e., 86-87.



çoğunluğunun Kosova merkezli olduğu da söylenebilir. Ayrıca, Bosna-Hersek'e ilişkin anlatılan çatışmalarda dinsel özelliklerin vurgulanması ve bu sayede sorunun Ortodoks, Katolik ve İslami inanç çerçevesine çekilmesi de Adwan, Bar-Tal ve Wexler'in çalışmalarında grupların tasvirine ilişkin çerçeveyi desteklemesi bakımından da ayrıca önemlidir.<sup>79</sup> Diğer taraftan, bahsi geçen kitapta, Hırvatistan ve Bosna Hersek'te yaşanan çatışmalara ilişkin genel bir anlatım söz konusu olmakla birlikte, özellikle bir halkın mağduriyetinin ön plana çıkartılmadığı söylenebilir. Bu noktada, Bar-Tal ve Rosen'in vurguladığı siyasi-toplumsal koşulların farkındalığı söz konusu olmakla birlikte<sup>80</sup>, Kosova çatışmasında Sırp halkının "dayanılmaz bir hayat yaşadığı" konusunun işlenmesi ise barış inşasına katkı sağlama noktasında olumsuz bir yargı oluşturması bakımından önemlidir. Bu bağlamda, "öteki" olarak inşa edilen kesime yönelik alt metnin, daha çok Sırp'ların mağdurluğu üzerinden tasvir edilmesi söz konusudur. Bununla birlikte, çatışmaların etkileri bağlamında ele alındığında ise, "yıkılan kiliseler" vurgusu yapılırken, cami ve sinagog gibi diğer dinlere ilişkin ibadethanelere yer verilmemesi, ikircikli bir bakış açısı sunmaktadır. Kiliseler ile ilgili bahsi geçen anlatı aşağıdaki örnekte net bir biçimde görülmektedir.

*'İç savaşın sonuçları felaket idi. Nüfus muazzam acı, yıkım ve kayıp yaşadı. Toplu mezarlar, sivil nüfusun pogromları, yüz binlerce mülteci, yıkılan şehirler, yollar ve kiliseler, savaş sırasında ortaya çıkan hoşgörüsüzlüğe ve uluslararası nefrete tanıklık ediyor.'*<sup>81</sup>

Dolayısıyla, her ne kadar tarafların eylemlerini veya acılarını anlama konusunda bir bilgi içermesede; tek taraflı, daha açık bir ifadeyle Sırp yanlısı bir anlatımın mevcut olduğu söylenebilir. Benzer bir anlatım tarzının 4S kitabında da açıkça yer aldığı görülmektedir. Bunun en net yansıması, çatışmaya ilişkin anlatımlarda, Sırp halkının, daha çok, "haksızlığa uğrayan, şiddetten korkan veya sınır-dışı edilen halk" olarak tasvir edilmesinde gizlidir. Bu noktada, Hırvat veya Bosna halkı gibi diğer halkların ise "öteki" olarak zihinlerde idealize edilmesi ve dolayısıyla Sırp'lara, bunları yaptıran gruplar olarak tanımlanması, barış inşa sürecine olumsuz katkılar sunmaktadır. Ayrıca, kitabın ilgili bölümünde yer alan ayrı bir kutucukta öğrencilerden, "Medački Džep ve Oluja operasyonları" ile ilgili literatür taramasının istenmesi de Sırp'ların mağdur edilen halk imajına katkı sağlamada örnek teşkil

<sup>79</sup>Adwan, Bar-Tal ve Wexler, a.g.e., 204.

<sup>80</sup> Bar-Tal ve Rosen, a.g.e., 560-566.

<sup>81</sup> Милица Омрчен ve Невена Грбовић, *Историја-уџбеник за осми разред основне школе*, Београд: Едука, 250.



etmektedir. Burada, Sırp'ların dışında kalan grupların acılarına veya mağduriyetlerine yer verilmemesi, anlatımlarda, karşı tarafla pozitif yönde ilişki kurmaya yönelik yaklaşımın benimsenmediği düşüncesinin gelişmesine sebep olabilir. Dolayısıyla, empati yeteneğinden yoksun bir nesil yetiştirme ihtimaline sahip bu içeriklerin, çatışmayı önleyecek, olası yolların belirlenmesine de katkı sunması beklenmemelidir. Bu noktada, Biton ve Salomon'un vurguladığı şekliyle diğer tarafın anlatısının kabul edilmediği bir durumda, uzlaşma ihtimal dahilinde görülmemektedir.<sup>82</sup>

Diğer taraftan, 5S kitabında da Sırp'ların zulme uğradığının dile getirilmesi ve böylece çatışmaların mağdur tarafının Sırp'lar olduğunun işlenmesi, bakış açısının ne yönde şekillendiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Her ne kadar, burada, milliyet ve dine bakılmaksızın tüm bölge halkı için çatışmaların bir felaket olduğu ifade edilse de örneğin Miloseviç'e yönelik suçlamalara ilişkin açık bilgi verilmemesi, sorunlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, McEvoy, McEvoy ve McConnachie'in de çalışmalarında vurguladığı, muğlak ifadelerin kullanılmasına ilişkin sakıncalar önemli bir olgu olarak öne çıkmaktadır.<sup>83</sup> Bununla birlikte, Bosna halkının mağduriyeti üzerinde durulmasının yanı sıra, Srebrenitsa'da Bosnalı asker ve sivillere karşı savaş suçu işlendiği de dile getirilmektedir. Bosna Hersek ve Hırvatistan'daki çatışmalara ilişkin mevcut kitapta yer alan aşağıdaki anlatı bu anlamda örnek gösterilebilir:

*'Bu savaşların sonuçları, milliyet ve dine bakılmaksızın tüm bölge sakinleri için felaketti. Hırvatistan ve Bosna Hersek'teki çatışmalarda, siviller, savaş esirleri ve vatandaşların mülklerine karşı tüm suçlar, işkence, tecavüz ve zorla yerinden edilme (etnik temizlik) suçları işlendi. Bosna Hersek'teki toplam can kaybı sayısının 100.000 civarında ve Hırvatistan'da 20.000 civarında olduğu tahmin ediliyor. Srebrenica'yı ele geçirme operasyonunu yöneten Sırp Cumhuriyeti Ordusunun komutanı Ratko Mladić de, diğer Sırp subayları, eski Yugoslavya Uluslararası Ceza Mahkemesi önünde soykırım da dahil olmak üzere savaş suçlarıyla suçlandı. 26 Şubat 2007 tarihinde, Haag'daki Uluslararası Adalet Divanı, Bosna Hersek'in YFC'ye karşı açtığı davaya ilişkin kararında bu suçu soykırım olarak tanımladı, ancak Sırbistan'ı bu olayla ilişkilendirmedi. Sırp Cumhuriyeti'nin bazı subaylar ve askerler, bu suçtan hüküm giydiler.'*<sup>84</sup>

<sup>82</sup> Biton ve Salomon, a.g.e., 167.

<sup>83</sup> McEvoy, McEvoy ve McConnachie, a.g.e., 95-96.

<sup>84</sup> Ђорђе Ђурић ve Момчило Павловић, Историја: за трећи разред гимназије природно-математичког смера и четврти разред гимназије општег и друштвено-језичког смера, Београд: Завод за уџбенике, (2010), 249.



Ne var ki, Sırp halkının mağduriyet imajı tasvir edilirken, kesin rakamlar üzerinden gidilmesine karşılık, Bosna halkının uğradığı soykırımda sayıların abartıldığına iddia edilmesi, kayıpların önemsizleştirilmeye çalışıldığına olan inancı güçlendirmektedir. Ayrıca, metinlerin yanında konumlanan görsellerde, yalnızca Sırp halkının acısının yansıtılması da bu durumu destekler niteliktedir. Dolayısıyla, burada, Kopermintz ve Salomon'un, "köklü inançlar" çerçevesinde açıkladığı, kollektif inançların sorgulanmamış gerçekler olarak algılanması durumu söz konusu olabilmektedir.<sup>85</sup>

Altıncı örnek kitap olan 6S'de de Sırp halkı, ezilen, mağdur edilen taraf olarak tasvir edilirken, Sırp halkının kurucu halk statüsünü kaybetmesi veya onayı olmadan diğer halkların bağımsızlık ilanı gibi ifadelerin anlatılarda yer alması, "üstün bir gruba ait olduğuna" olan inancı gözler önüne sermesi bakımından dikkat çekicidir. Buna karşılık, Hırvat paramiliter birlikleri başta olmak üzere, Hırvat halkının "saldırgan" bir konumda tasvir edilmesi ve bu durumun görsellerle de desteklenmesi, "öteki" algısının gelişmesine katkı sunabilir. Dolayısıyla, burada, Sarsar ile Adwan, Bar-Tal ve Wexler'in çalışmasında da öne çıkan "öteki"ye ilişkin tespitlerin varlığı söz konusudur.<sup>86</sup> Bu durumu örnekleyen anlatı ise şu şekildedir:

*'Aralık 1990'da, Sırp halkı, yeni Hırvatistan Anayasası'ndan "kovuldu". Kurucu halk statüsünün kaybı, yeni Hırvat devletine karşı silahlı isyan için güçlü etki bıraktı. Direniş merkezi Knin bölgesindeydi. İlk silahlı çatışma, Mart 1991'in sonlarında, Plitvice'de gerçekleşti. Hırvatistan'daki savaş, yerel bir çatışma olarak başladı, ancak bağımsız ve egemen Hırvatistan'ın Kurulmasına dair Deklarasyon kabul edildikten sonra, daha geniş alanları kapsadı. 1990'ın sonunda Hırvatistan'daki Sırp halkı, yüzyıllardır yaşadıkları bölgelerin "bağımsızlığını" ilan etti ("Sırp Özerk Bölgesi Krajina") ve kendilerinin Yugoslavya'da kalacağını dile getirdi. JNA'nın çatışan tarafları ayırma ve silahlı çatışmaları önleme çabaları başarısız oldu.'*<sup>87</sup>

Dahası, Sırp halkına yönelik "etnik temizliği gerçekleştiren" güç olarak Hırvat Ordusu'nun gösterilmesi de gruplar arası ilişkilerin olumsuz yargılar temelinde şekillenmesine olanak sağlayabilir. Sırp halkının diğer gruplara ilişkin uygulamaları üzerinde hiç durulmayıp, yalnızca kendilerine dönük bir anlatımın yapılmış olması, konuya tek taraflı bir yaklaşımı göstermesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla, bahsi geçen kitapta, "biz" ve "öteki" ayrımının Sırplar ve diğerleri çerçevesinde işlenmesi ve "biz", yani Sırp halkından

<sup>85</sup> Kupermintz ve Salomon, a.g.e., 294-295.

<sup>86</sup> Sarsar, a.g.e., 90-100; Adwan, Bar-Tal ve Wexler, a.g.e., 204.

<sup>87</sup> Радош Љушић ve Љубодраг Димић, *Историја за трећи разред гимназије природно-математичког смера и четврти разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Београд: Фреска, (2016), 286.



olmayanlara karşı empati geliştirmeye yönelik herhangi bir bilginin işlenmemesi, çatışmayı ele alan barışçıl yaklaşımların olmadığını çok net bir biçimde göstermektedir.

Diğer taraftan, 7S kitabına ilişkin bir değerlendirme yapılacak olursa, çatışmalara ilişkin anlatılarda Sırp kaynaklı verilerin esas alındığı görülmekte ve dolayısıyla tek yanlı bir bakış açısıyla konuların anlatıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, tekrar soykırıma uğrayacağı algısının işlendiği anlatılarda, “tehdit altında olan halk” şeklinde Sırpların tasvir edilmesi, Vamik Volkan’ın “seçilmiş travmalar”<sup>88</sup> yaklaşımına işaret etmektedir. Bu bağlamda, Bush ve Saltarelli’nin de çalışmalarında vurguladığı “ farklı taraflar” olgusunda olduğu gibi<sup>89</sup>, Hırvat veya Bosna halkının “öteki” olarak imgeleşmesi söz konusu olurken, yaşanan çatışmalarda, Sırp halkının maruz kaldığı hadiseler görsellerle desteklenerek, travmatik bir şekilde işlenmektedir.

Sonuç itibariyle, barışın sosyal inşasında önemini giderek arttıran eğitim olgusunun, olumlu ve olumsuz birçok gelişmeyi yansıttığı görülmekle birlikte, süreci etkileyen birçok faktörün varlığı da göze çarpmaktadır. Bu anlamda, doğumdan itibaren başladığı kabul edilen eğitim sürecini etkileyen faktörlerin analizinin, çatışmanın önlenmesinde önem arz ettiği bir gerçektir. Buna göre, resmi ve gayri resmi etkenler üzerinden ayırt edilen eğitim olgusunda aile, çevre, dini kurumlar ve medya gibi sosyal yapılar, gayri resmi etkenleri oluştururken; hükümet politikası, öğretmenler ve müfredat da resmi etkenler olarak öne çıkmaktadır. Resmi ve gayri resmi etkenler üzerinden bir değerlendirme yapıldığında, Adwan, Bar-Tal ve Wexler<sup>90</sup> ile Rafi Nets-Zehngut<sup>91</sup> da çalışmalarında da olduğu gibi, resmi eğitim yaklaşımının en önemli özelliklerinden birisinin devlet tarafından belirlenmesi olduğu gözlenmektedir. Ne var ki, burada öne çıkan durum, eğitimin amacı ile mevcut eğitimin ne ölçüde siyasi ve/veya ideolojik bir araç haline geldiği ile yakından alakalıdır.<sup>92</sup> Bu noktada, farklılıkların genel eğitim sistemi ve kurumları içerisinde ne şekilde yer aldığı sorunsalı öne çıkmaktadır. Buna göre, kurumların, bütünleştirici<sup>93</sup> nitelik taşıması muhtemel olabilceği gibi ayrılıkçı<sup>94</sup> veya

<sup>88</sup> Vamik D. Volkan, “Transgenerational Transmissions and Chosen Traumas: An Aspect of Large Group Identity”, *Group Analysis* 34, sy. 1 (2015): 79-97.

<sup>89</sup> Bush ve Saltarelli, a.g.e., 16-21.

<sup>90</sup> Adwan, Bar-Tal ve Wexler, a.g.e., 204.

<sup>91</sup> Nets-Zehngut, a.g.e., 42-44.

<sup>92</sup> Smith ve Voux, a.g.e., 23.

<sup>93</sup> Her kurumun nüfusu içinde farklılıkların temsil edilen ortak veya paylaşılan kurumlar, sosyal bütünleşmeyi desteklemektedir.



asimilasyoncu<sup>95</sup> bir anlayış da benimseyebilecekleri de beklenmektedir. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde, kurumların, bahsi geçen yaklaşımlardan herhangi birini destekleme şekli, eğitimin bir çatışma kaynağına dönüşüp dönüşmeyeceğinin belirlenmesi bakımından önemlidir.

Diğer taraftan, burada eğitimde yalnızca kurumların öne çıktığı da düşünülmemelidir. Buna göre, Ruzica Rosandic ile Bar-Tal ve Rosen'un da çalışmaları ile paralel olarak, hedef kitle ile doğrudan temas halinde olan ve eğitim sürecinin kalbinde yer alan kesimin öğretmenler olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla, müfredat yoluyla iletilen değerler ve mesajların da öğretmenler yoluyla hedef kitleye iletiildiği de bilinmektedir. Bu çerçeveden ele alındığında, kurumlar kadar, öğretmenlerin de, mevcut yaklaşımları çerçevesinde çatışma davranışını tetikleyebilme ihtimali söz konusudur<sup>96</sup>. Bununla birlikte, resmi eğitim anlayışında öğretme ve öğrenmenin ana aracının okul müfredatı olduğu ortadadır. Bu noktada, kurumlar ve öğretmenler gibi müfredatta bir konunun çözüme kavuşturulmasında veya sorun olarak benimsenmesinde oldukça etkilidir. Buna göre, eğitim müfredatı ile öne çıkan olgu, geçerli bilgi olarak kabul edilen durumun varlığıdır.<sup>97</sup> Diğer bir ifadeyle, Nets-Zehngut'un<sup>98</sup>, Adwan, Bar-Tal ve Wexler<sup>99</sup>, Bar-Tal ve Rosen<sup>100</sup> ile Sarsar<sup>101</sup>'in da tespitleri ile benzer bir şekilde,, müfredatın nasıl tasarlandığı ve ne yönde bir kontrol aracı olarak tasvir edildiği önemlidir. Burada dikkat çeken hususlar, müfredatın “bilgiye dayalı olup-olmaması” ile “öğrenme çıktıklarına” odaklanıp-odaklanmadığıdır. Değerler kazanımı noktasında müfredatta yer alan tüm içeriklerin etkisi söz konusu olmakla birlikte, çatışmanın tetiklenmesi veya önlenmesi konusunda bazılarının daha ön planda olduğu da bir gerçektir. Buna göre, müfredatın, dil<sup>102</sup>, din ve kültür gibi kimlik konularını ele alma biçimi önemli bir

<sup>94</sup> Her biri nispeten homojen nüfusa sahip, farklı seçim bölgelerine hizmet veren ayrı kurumlar - kurum içindeki süreçler kurum dışındaki çeşitliliği tanıyabilir veya tanımayabilir.

<sup>95</sup> Azınlık ihtiyaçlarının ve çıkarlarının sıklıkla ihmal edildiği, baskın geleneğin değerlerine göre faaliyet gösteren tek kurumlar.

<sup>96</sup> Ibid., 27-33.

<sup>97</sup> Randria Williams ve Vonzell Agosto, “Missing and Shrinking Voices: A Critical Analysis of the Florida Textbook Adoption Policy”, *The New Politics of the Textbook: Critical Analysis in the Core Content Areas*, der. Heather Hickman ve Brad J. Porfilio (Rotterdam: Sense Publishers, 2012), 17.

<sup>98</sup> Nets-Zehngut, a.g.e., 42-44.

<sup>99</sup> Adwan, Bar-Tal ve Wexler, a.g.e., 204.

<sup>100</sup> Bar-Tal ve Rosen, a.g.e., 560-566.

<sup>101</sup> Sarsar, a.g.e., 90-100.

<sup>102</sup> Dil birkaç yolu ile eğitim ve çatışma ile ilişkilidir. Pek çok durumda, özellikle hükümet politikasının azınlık ihtiyaçlarına duyarız olduğu durumlarda, dil son derece siyasallaşır ve milliyetçiler tarafından ayrı okulların



belirleyicidir. Bunun yanı sıra, sanat, müzik, edebiyat, tarih ve coğrafya gibi alanların toplum nazarındaki etkisi göz önüne alındığında, bahsi geçen geleneksel konuların rolü de yadsınamayacak derecededir. Dahası, müfredatta önleyici rol çerçevesinde vücut bulan yenilikçi alanların da çatışmanın tetiklenmesi veya önlenmesinde payının olması muhtemeldir.<sup>103</sup>

Tüm bu genel değerlendirmeler sonucunda, eğitimin doğrudan çatışmaya sebep olmayacağı açık olmakla birlikte, çatışma koşullarının oluşmasında rol oynadığı bir gerçektir. Bu noktada, eğitimin değerler ve beceri açısından toplumun şekillenmesinde önemli bir payı bulunmaktadır. Dolayısıyla, eğitim vasıtasıyla topluma nasıl mesajların aktarıldığı oldukça önemlidir. Buna göre, tek taraflı anlatımlar, gruplar arası farklılıkların daha da hissedilmesine olanak sağlarken, “öteki” algısının sınırları daha da keskinleşmekte ve bu sayede şiddet normalleştirilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, Sırp halkının tarih anlatımına ilişkin mevcut kitaplarda, çatışmalara ilişkin anlatıların tek taraflı işlendiği ve dolayısıyla “öteki” olarak görülen tarafların bakış açılarının yansıtılmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, mevcut kitapların olumlu bir anlatıya sahip olmaması, gruplar arası hoşgörü, saygı ve empati gibi yeteneklerin göz ardı edilmesine ve uzlaşma zemininin yok olmasına neden olmaktadır. Mevcut durumun bu yönde işlenmesi halinde, çok etnikli bir yapıya sahip olan eski Yugoslavya topraklarında, çatışma riskinin her zaman var olacağı söylenebilir. Çünkü nesiller boyu aktarılması muhtemel, olumsuz içerikli bir anlatının varlığında, “öteki” imgesi, güçlü bir şekilde korunmaya devam edecektir.

İçinde bulunan bu durumla mücadele etmenin yolu, karmaşık bir etnik yapıya sahip bu coğrafyada nesillere aktarılan eğitim anlayışının tek düzelikten kurtarılmasıdır. Bu noktada, çok daha duyarlı ve aynı zamanda özenli bir eğitim anlayışı ile “öteki” kavramının zihinlerde olumlanması, yavaş da olsa mümkün kılınmalıdır. Diğer bir ifadeyle, tarihi travmalarla dolu bu coğrafyada eğitimin inşa edici bir araç olarak kullanılmasıyla,

---

oluşturulması için zemin hazırlayıp toplum içindeki çatışma ve bölünmeler için bir odak noktası haline gelebilir. Onun yanında, kullanılan kelime bakımından dil, son derece siyasallaştırılmış mesajlar iletme potansiyeli taşımaktadır. Bir insanın, yerin ve olayın tanımlamak için hangi kelimelerin kullanacağına bağlı olarak (örn. Bir grup ‘isyancılar’, ‘özgürlük savaşçıları’ ya da ‘teröristler’ olarak mı tanımlandı) dil, çocuğun gelişmekte olan gerçeklik görüşünün oluşturulmasına yardımcı olacaktır. Böylece dil, çatışmanın oluşumuna ya da önlenmesinde rol oynamaktadır. Smith ve Vaux, a.g.e., 29-30.

<sup>103</sup> Smith ve Vaux, a.g.e., 28-29



farklılıkların bir zenginlik olduğunu vurgulayan bütünleştirici yeni programların uygulanması elzemdir.

### Kaynaklar

- Adwan, Sami, Daniel Bar-Tal ve Bruce E. Wexler. "Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: A Comparative Study". *Political Psychology* 37, no. 2 (2016): 201-217.
- Bar-Tal, Daniel ve Yigal Rosen. "Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models". *Review of Educational Research* 79, no. 2 (2009): 557-575.
- Briton, Yifat ve Gavriel Salomon. "Peace in the Eyes of Israeli and Palestinian Youths: Effects of Collective Narratives and Peace Education Program". *Journal of Peace Research* 43, no. 2 (2006): 167-180.
- BUSH, Kenneth D. ve Diana Saltarelli. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict Towards a Peacebuilding Education for Children*. Siena: UNICEF, 2000.
- Halperin, Eran ve Daniel Bar-Tal. "Socio-psychological barriers to peacemaking: An empirical examination within the Israeli Jewish Society". *Journal of Peace Research* 48, no. 5 (2011): 637-651.
- Kupermintz, Haggai ve Gavriel Salomon. "Lessons to Be Learned from Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict". *Theory Into Practice* 44 (Peace Education), no. 4 (2005): 293-302.
- Korostelina, Karina V. "Peace Education and Joint History Textbook Projects". *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects*, der. Karina V. Korostelina, ve Simone Lassig, 19-25. New York: Routledge, 2013.
- Lahai, John Idriss ve Helen Ware. "Educating for Peace: The Sociocultural Dimensions of Grassroots Peace Education as a Tool for National Reconciliation and Social Forgetting in Sierra Leone". *African Conflict and Peacebuilding Review* 3 (Special Issue on Peace Education, Memory, and Reconciliation in Africa), no. 2 (2013): 69-90.
- Mcevoy, Lesley, Kieran McEvoy ve Kirsten McConnachie. "Reconciliation as a 'dirty word': conflict, community relations and education in Northern Ireland". *Journal of International Affairs* 60(Historical Reconciliation), no. 1 (2006): 81-106.
- Nets-Zehngut, Rafi. "Israeli Approved Textbooks and the 1948 Palestinian Exodus", *Israel Studies* 18 (Special Section—Roundtable on the Status of Israeli Women Today), no. 3 (2013): 41-68.
- Nets-Zehngut Rafi ve Daniel Bar-Tal. "Construction of the Israeli-Jewish Conflict-Supportive Narrative and the Struggle Over Its Dominance", *Political Psychology* 36 (Special Issue: Narratives of (In)Security: Nationhood, Culture, Religion, and Gender), no. 2 (2015): 215-230.
- Pingel, Falk. "Easing tensions through textbook comparison: What measures can be taken in the Balkan region". *Disarming History-International Conference on Combating Stereotypes and Prejudice in History Textbooks of South-East Europe*. (Visby: UNSECO, 1990.
- Pingel, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig: UNESCO, 2010.
- Rosandic, Ruzica. *Grappling with Peace Education in Serbia*. Washington: United States Institute of Peace, (2000).
- Secretary-General. *Report of the Secretary-General on peacebuilding in the immediate aftermath of conflict*. General Assembly UN, 2009.





- Sarsar, Saliba. "Education and Peacebuilding in Israel and Palestine". *Journal of South Asian and Middle Eastern Studies* 43 (Israel, Palestine and the Challenge of Peace), no. 3 (2020): 90-100.
- Smith, Alan. *The hidden crisis: Armed conflict and education. The Influence of Education on Conflict and Peace Building, paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011*. UNESCO, 2010.
- Smith, Alan ve Tony Faux. *Education, Conflict, and International Development*. London: Department of International Development, 2003.
- Suica, Marko. "Serbia". *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, eds. Luigi Cajani, Simone Lässig, Maria Repoussi. The Palgrave, 2019.
- Ulağlı, Serhat. "*Öteki*"nin Bilimine Giriş-İmgebilim. İstanbul: Motto Yayınları, 2018.
- UNESCO. *The hidden crisis: Armed conflict and education, EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO, 2011.
- UNESCO-ИИЕР. *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2010.
- Vasilevich, Branka. "Civic Education as a Potential for Developing Civil Society and Democracy : (The Case of Serbia)". *Center for Peace Studies*. University of Tromsø: Norway, 2009.
- Volkan, Vamık D. *Körü Körüne İnanç: Kriz ve Terör Dönemlerinde Geniş Gruplar ve Liderleri*, çev. Özgür Karaçam. Okuyan Us Yayınları: İstanbul, 2005.
- Volkan, Vamık D. "Transgenerational Transmissions and Chosen Traumas: An Aspect of Large Group Identity". *Group Analysis* 34, no. 1 (2015): 79-97.
- Williams, Randria ve Vonzell Agosto. "Missing and Shrinking Voices: A Critical Analysis of the Florida Textbook Adoption Policy". *The New Politics of the Textbook: Critical Analysis in the Core Content Areas*, der. Heather Hickman ve Brad J. Porfilio, 17-40. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
- Yogev, Esther. "The image of the 1967 War in Israeli history textbooks as a test case: studying an active past in a protracted regional conflict". *Oxford Review of Education* 38, no. 2 (2012): 171-188.
- Yogev, Esther. "On the need to strengthen political-critical thinking in history education". *International Review of Education* 59, no. 5 (2013): 627-645.
- ВАЈАГИЋ, Предраг М. ve Ненад Стошић. *Историја 8: уџбеник за осми разред основне школе*, Београд: Klett, 2017.
- ЂУРИЋ, Ђорђе ve Момчило Павловић. *Историја: за трећи разред гимназије природно-математичког смера и четврти разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Београд: Завод за уџбенике, 2010.
- Закон о уџбеницима. Службени гласник РС, бр. 68/2015.
- ЉУШИЋ, Радош ve Љубодраг Димић. *Историја за трећи разред гимназије природно-математичког смера и четврти разред гимназије општег и друштвено-језичког смера*, Београд: Фреска, 2016.
- ОМРЧЕН, Милица ve Невена Грбовић. *Историја-уџбеник за осми разред основне школе*, Београд: Едука, 2014.
- ПАВЛОВИЋ, Зоран ve Јово Боснић. *Мозаик прошлости 8-уџбеник историје за осми разред основне школе*, Београд: Бигз, 2016.



РАДОЈЕВИЋ, Мира. *Историја IV-уџбеник за трећи разред гимназије природно-математичког смера, четврти разред гимназије друштвено-језичког смера и општег типа и четврти разред средње стручне школе за образовне профиле правни техничар и биротехничар*, Београд: Klett, 2017.

СВИЛАР ДУЈКОВИЋ, Дуња ve Горан Дујковић. *Историја за осми разред основне школе*, Београд: Едука, 2013.