

## TARİH DÜŞÜNCESİNDE VE EĞİTİMİNDE KAHRAMANLARIN/BÜYÜK ADAMLARIN ROLÜ



### THE ROLE OF HEROES/GREAT MEN IN HISTORICAL THOUGHT AND EDUCATION

**Mehmet ELBAN\***

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı tarihte kahraman/büyük adam düşüncesinin kökenlerini, kahramanların/büyük adamların tarih düşüncesinde ve eğitimindeki rolünü incelemektir. Araştırma konuya ilişkin literatürün sentezlendiği, kavramsallaştırmaların yapıldığı bir derleme çalışmasıdır. Araştırmada kahramanların tarih düşüncesinde ve eğitimindeki rolleri saptanmıştır. Buna göre ilköğretim çağlarında kahramanların tarih düşüncesinde ve eğitiminde sıkça görülen rolü insanları eğlendirmektir (Eğlendiren kahramanlar). İlkçağlardan ortaçağlara kadar tarih düşüncesinde ve eğitiminde kahramanların diğer bir rolü ise ortak ata ve dindi (Ortak köken için kahramanlar ve dindar kahramanlar). İslamiyet'teki kahraman veli hikâyeleri ve Hıristiyanlık'taki kahraman aziz hikâyelerindeki amaç genelde din eğitimidir. Ayrıca kahraman köken/ortak ata duygusu, yönetici elitlere meşruiyet sağlamak (Meşruiyet sağlayan kahramanlar). XVIII. ve XIX. yüzyılda Avrupamerkezci yaklaşımların gelişmesiyle bilimde, sanatta, ilerlemede katkı sağlayan kahramanlar yalnızca Batı Avrupalı görüldü (Avrupalılaştırılan kahramanlar). Doğu toplumların Avrupalıların bu temelsiz saldırılarına karşı savunmaları da yine kendi kahramanları aracılığıyla yürütüldü (Savunan kahramanlar). XIX. yüzyılın diğer bir olgusu ise milliyetçilik ve millî kimliklerin oluşmasıdır. Millî kimlikleri en iyi yansıtan kahramanlar, hem tarih düşüncesine hem de eğitime girdi (Millî kahramanlar). Bununla birlikte millî kahramanların gelişmesinde, milliyetçilik dışında Avrupamerkezci anlayışın Avrupalı kahramanlarıyla mücadele ayrı bir motivasyon sağladı. Bu bağlamdaki diğer olgu ise vatandaşlıktır. Vatandaşlık için tarih düşüncesinde ve eğitiminde kahramanlar kullanılmaktaydı (Kahraman vatandaşlar). Başka bir rol ise farklı siyasi propaganda amaçlarına göre kahramanların hem yüceltilmesi hem de itibarsızlaştırılmasıdır (Siyasi propaganda amacıyla kahramanlar). Ayrıca XIX. yüzyılda kahramanlar toplumsal yapıardan farklı olarak rastlantısal neden sağlamak için teorileştirildi (Rastlantısal nedenler için kahramanlar). Böylelikle kahramanlar rastlantısal nedenler sağlamıştı. XX. yüzyıla gelindiğinde geçmişin eğlendiren kahramanları popüler tarih yayınlarına girdi (Popüler tarih yayınlarında eğlendiren kahramanlar). Diğer taraftan tarihyazımındaki farklı yönelimlerle artık kadınlar da bir kahraman oldu (Kadın kahramanlar). Bununla birlikte tarih eğitiminde geleneksel tarihi kahramanlar sporcular, futbolcular, şarkıcılar, batman, superman gibi popüler kahramanlara ve süper kahramanlara dönüştü (Popüler kahramanlar ve süper kahramanlar). Kahramanların geçmişten günümüze değişmeyen diğer bir rolü ise onların ahlak ve değer eğitiminde kullanılmasıdır (Eğitici kahramanlar).

**Anahtar Kelimeler:** Kahramanlar/büyük adamlar, tarihyazımı, tarih düşüncesi, tarih eğitimi, eğitim.

\* Dr. Öğr. Üyesi - Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Bayburt - [mehmetelban@bayburt.edu.tr](mailto:mehmetelban@bayburt.edu.tr)



**ABSTRACT:** *The purpose of this research is to examine the origin of heroes /Great men idea in history and the role of heroes / great men in history and education. The research is a compilation study in which the literature on the subject is synthesized and conceptualized. The role of the heroes in history thought and education was determined in the research. According to this, the role of heroes in history though, and education in ancient civilizations was to entertain people (Heroes who entertain). From ancient times to the Middle Ages, another role of heroes in history and education is common ancestry and religion (heroes for common origin and religious heroes). The aim of heroic sheik' stories in Islam and the heroic saint stories in Christianity was mostly religious education. Also, heroic origin / shared sense of ancestry provided legitimacy to the ruling elites (legitimate heroes). With the development of Eurocentric approaches in the XVIII and XIX centuries, heroes who contributed to science, art, and progress were seen only in Western Europe (Europeanized heroes). The defences of the Eastern societies against these unfounded attacks of the Europeans were also carried out by their heroes (defending heroes). Another aspect of the XIX century was the formation of nationalism and national identities. The heroes who best reflect national identities entered in history thought and education (National heroes). However, in the development of national heroes, struggle against European heroes of Eurocentrism, besides nationalism, provided a separate motivation. The other case in this context is citizenship. For citizenship, heroes were used in history and education (Heroic citizens). Another role is both promote and discredit heroes according to different political propaganda purposes (heroes for political propaganda). Moreover, in the XIX century, heroes were theorized to provide a coincidental cause, unlike social structures (heroes for chance causes). Thus, the heroes provide to chance causes. In the twentieth century, heroes who entertained the past entered popular history publications (heroes who entertained popular history publications). On the other hand, thanks to the different orientations in historiography, women also became heroes (female heroes). In history education, however, traditional historical heroes have become famous heroes and superheroes such as sportsmen, footballers, singers, Batman, Superman (Popular heroes and superheroes). Another heroic role that has not changed from day to day is their use in ethic and value education (Educational heroes).*

**Keywords:** *Heroes/great man, historiography, history thought, history education, education.*

## Giriş

Geçmişte ilk insanlar maddi kaynak arayışına girdiklerinde yetenekli avcılar “büyük bir savaşçı”, “büyük adam” anlayışının ilk temellerini oluşturdu. Akrabalık ilişkilerine dayanan klanlar artık “büyük adam”ın liderliğinde şekillendi. Hiyerarşi anlayışının gelişmesiyle “büyük adam”ın statüdeki yeri daha kuvvetlendi. Tarih öncesi insanlık yaşamında “büyük adam” daha ayrıcalıklı bir konum edindi. Daha sonra “büyük adam”ın çevresinde ona bağlı kişiler ortaya çıktı. “Büyük adam” giderek diğer insanlardan farklı görüldü ve bazen “büyük adam”a insanüstü özellikler atfedildi. Böylelikle kan bağından gelen liderlik anlayışı kırıldı ve bir klan, kan bağı olmadığında bile diğer gruplara kral, hanedan olabildi (Bookcin, 2013: 73-76). “Büyük adam”ın ortaya çıkındaki böylesi bir tarihsel izah, daha çok maddi ve insanın evrimsel gelişimi üzerinedir. Bu yüzden “büyük adam”ın ortaya çıkışında psikolojik, toplumsal koşulları da aramak gereklidir. Diğer taraftan “büyük adam”ın ortaya çıkışı nasıl olursa olsun, ilkçağlardan günümüze değin bu anlayış, gücünü hep korumuştur. Tarihte insanların “büyük adam” anlayışı, kahraman olarak kavramsallaştırılmıştır. Toplumlarda hep var olan kahraman anlayışı onların tarih düşüncelerini, tarihyazımlarını etkilemiş, formal ve informal tarih eğitimlerinin baskın

anlatısı olmuştur. Zira toplumların tarih düşünceleri, tarihyazımları ve tarih felsefeleri verilen tarih eğitimlerinin kapsamını oluşturur. Bu bağlamda araştırmada kahraman anlayışının geçmişten günümüze tarih düşüncesinde ve eğitiminde nasıl kullanıldığı saptanmaya çalışılmıştır.

### **Eğlendirme, Köken ve Din İçin Kahramanlar**

Homeros'un hikayelerinde; Mısırda krallara yapılan methiyelerde, Babil ve Asurlularda kralların ve kahramanların tarihi anlatılarında, Arap ve İran coğrafyasında işlenen hikayelerde hep kahramanlık vardı (Kanad, 1963: 11-207). Amaç kahramanlar aracılığıyla tarihi eğlenceli hale getirmektir (Breisach, 2012: 103). Denilebilir ki tarihin eğlenceli bir faaliyet olarak görülmesinde kahramanlar başat konumdaydı. İnsanları eğlendirme amacıyla tarihi anlatılarda kahramanlara yer verme daha sonra popüler tarihin yaygın aracı olacaktı. Aynı zamanda bu örnekler popüler tarih anlayışının ilk örnekleriydi.

Bununla birlikte toplumlar köken duygularını yaşatmak için ilk atalarına yöneliyordu. Toplumların ortak ata duygularını bulma ve aktarma eylemlerinde kahramanlar vardı. Böylelikle tarihte yazılıda öğretilende büyük kahramanlar oluyordu (Bıçak, 2015: 27). Titus Livius'un (MÖ 59-MS 17) Roma'nın kuruluşundaki Troyalı atalar efsanesinde (Woolf, 2014: 74), Frankların Truvalı ve Galyalı köken efsanelerinde (Llobera, 2007: 59) ve başka birçok örnekte bunu görmek mümkündür. Büyük kahramanlara götürülen köken efsaneleri, destanlar aracılığıyla informal tarih eğitimlerinin en çok işlenen konularındandı. Örneğin Anadolu'da XIII. yüzyılda Türkler kopuz eşliğinde şarkılarla ünlü ataları Oğuz Han'ı anlatırdı (Babinger, 1992: 8). Yönetici sınıfa gelindiğinde söz konusu kahraman ata örnekleri krallar için siyasi meşruiyet sağlıyordu (Woolf, 2014: 111-112; Llobera, 2007: 59). Görülüyor ki toplumların tarihin en eski dönemlerinden beri var olan köken, ortak ata anlatıları büyük kahraman anlatısıdır. Kahraman ata ya da köken duygusu, toplumların tarih düşüncesinden ileri gelmektedir. Bugün dahi canlıdır. Nitekim Türkiye'de 2018 yılında insanların soyağacı bilgilerini, internet üzerinden sunan uygulama aşırı yoğunluktan haftalarca hizmet verememişti.

Kahramanların tarih düşüncesinde ve eğitimde insanları eğlendirme amacından başka amaçların gelişmesinde büyük dinlerin ortaya çıkışı önemli bir dönüm noktasıydı. Hıristiyanlık ve İslamiyet gibi dinlerin yayılmasıyla tarih eğitimine farklı bir misyon yüklendi. Bu misyon tarihin dini duyguların aktarılmasında kullanılmasıydı. Ortaçağda dini kahramanlar Avrupa tarihyazımının tipik ürünlerindendi (Genç, 2011: 55). Hıristiyan kilisesi, azizlerin yaşamlarını yüceltmeye ve VI. ve VII. yüzyıldan itibaren azizlerin yaşam öyküleri geliştirdi. Mucizeler gerçekleştiren ve meşakkatli hayatlara sahip aziz öykülerinin birçoğu birbirine benziyordu (Breisach, 2012: 135). Bunlar genelde azizlerin mucizevi yaşamöyküleri anlatan tarihlerdi (Woolf, 2014: 140). Örneğin psikoposlar için tarih

insanları kiliseye ısındırmak ve din kardeşlerini eğitmekti (Cadiou, vd., 2013: 48).

Büyük adamların yaptıkları, önemli işleri anlatan bir tarih türü de menâkıbnâmelerdir (İnalçık ve Arı, 2013: 110-127). İslam tarihyazımında, evliya menkıbeleri öğretici tarih türüdür (Togan, 1985: 3). Ayrıca menâkıbnâmelerde Müslümanlıktaki veli kültü ile Hıristiyanlıktaki aziz kültürünün Tektanlı din öncesi inanç sistemlerinden, kahraman kültüründen beslendiği ileri sürülmektedir (Aykıt, 2013; Ocak, 1992: 6-7; Gülerer, 2013). Bir velînin kerametlerini anlatan (Gülerer, 2013), tasavvuf büyüklerini, onların kerametlerin tanıtıcı menâkıbnâmelerin (Güneş, 2011; Mercan, 2003) yazılmasında ve halk kitleleri tarafından okunmasında birçok amaç güdülse de en temelde menâkıbnâmelerde dini temalar işlenmektedir. Görülüyor ki Hıristiyanlıktaki aziz kültüründe ve Müslümanlıktaki veli kültürünün aktörleri dini kahramanlardır. Dini kahramanların insanüstü kişiliklerini ortaya koyma dini tarihçiliği şekillendirmişti (Bıçak, 2015: 27). Dolayısıyla tarihin amacı din ise, tarihin konusu kaçınılmaz olarak büyük olaylar ve bu olayların baş aktörleri büyük adamlardır (Swain, 2005: 19).

### **Avrupalılaştırılan Kahramanlar**

Avrupalı devletler tarih yazarken genel itibarıyla tarihin merkezine kendilerini koyarlar. Diğer milletlerin tarihlerine ise yalnızca kendileri ile ilişkili olmaları durumunda yer vermişlerdir. Tarihyazımındaki bu Avrupamerkezci tutum öğretim programlarına ve ders kitaplarına da yansımıştır. Özellikle Batı Avrupalı milletler Fransız ve İngiliz okul kitaplarında diğer kültürlerden neredeyse hiç bahsedilmez. Uygarlık, ilerleme yolunda büyük işler yapan büyük adamlar hep Avrupalı olmuştur (Dance, 1971: 20). Uygarlık, ilerleme gibi şablonlar üzerinden gerçekleştirilen Avrupamerkezci yaklaşımlara karşın bazen bilim insanlarından farklı yaklaşımlar geliştirebiliyordu. Örneğin Thomas Carlyle'nin çalışmalarında kahramanlar hep Batı dünyasından değil, Doğu dünyasından çıkabiliyordu (Arı, 2011: 852). Ancak Avrupa'dan gelen farklı yaklaşımlar genel itibarıyla hep düşük sesliydi. Zira böylesi yaklaşımlar on XVIII. yüzyıldan sonra uygarlık ve ilerleme kavramlarına hapsolmanın bir sonucuydu. Bu yaklaşım yazılan tarih ürünlerine ve yapılan tarih eğitimlerine yansdı. Buradaki temel vurgu milletlerin uygarlığa ve ilerlemeye olan katkısıydı. Bu yaklaşım, İkinci Dünya Savaşı'na kadar güçlü kaldı.

Örneğin Durkheim tarih derslerinin ve öğretiminin amacını "Fransızların insanlığın ortak çıkarlarına yaptığı hizmetleri vurgulamak" (Ata, 2013: 49) olarak gördü. Avrupalıların tarihyazımlarında ve tarih eğitimlerinde ötekilere karşı bu yaklaşımları "savunmacı tarihçilik" anlayışını ortaya çıkardı (Safran, 2008: 21). Avrupamerkezci tarih eğitimlerinde uygarlığa, bilime katkı sağlayan kahramanların hep

Avrupalılaştırmasına karşı ortaya konan savunmacı tarih anlayışları, savunmalarını kahramanlar üzerinden yürütmüştü. Özellikle XVIII. yüzyıldan sonra Batı Avrupa dışında kalan milletlere yönelik uygarlık, ilerleme kavramları üzerinden yürütülen saldırılar millî tarihlerin bir savunma tepkisi göstermesine neden olmuştu.

Mustafa Celaleddin Paşa'nın Türklerin medeniyete olan katkılarını anlatan "*Eski ve Modern Türkler, 1869*" eseri bu tür eserlerin ilklerindendi (Celaleddin, 2014). Bilime, sanata katkı sağlayan Avrupalı büyük adamlar söylemine karşı millî tarihler kendi büyük adamlarını yazmıştır. Örneğin Bursalı Mehmed Tahir Bey'in "*Türklerin Ulûm ve Fünûna Hizmetleri, 1897*" adlı eseri yazmaktaki gayelerinde biri "Türklerin felsefe, ilim ve edebiyat sahalarına ne gibi yapıtlar kazandırmış olduklarını göstermekti" (Unat ve Demir, 1995: 2-4). Benzer yaklaşımları Ahmet Refik'in (Altınay) eserlerinde görmek mümkündür (Gürkan, 2017: 117). Ahmet Refik (Altınay), dördüncü sınıflar için yazdığı "*Umûmi Tarih*"inde "Ortaçağ Türk Medeniyeti'nin tesiriyle pek çabuk ilerledi. Türk uleması Yunan İlminden Arapça vasıtasıyla istifade ettiler. Darülfünun (Üniversite) derecesinde medreseler açtılar, İsfahan ve Bağdat şehirlerini ilim ve fen merkezi haline getirdiler. Musikîde astronomide büyük üstatlar (bilginler) yetiştirdiler. Takvimi geliştirdiler. İlk defa olarak daimi ordu vücuda getirdiler." (Altınay, 2014: 112) ifadeleriyle Türklerin bilime, sanata katkılarını sıralamıştı. Ahmet Ziya ve Ali Haydar rüşdiye mekteplerinin ikinci sınıfında öğrenim gören öğrencilere yönelik yazdıkları "*Yeni Malumat-ı Medeniye, 1911*" ders kitabında Türklerin medeniyete katkılarını İbn-i Sina, Farabi, Uluğ Bey gibi büyük adamlar üzerinden vurguluyordu. Eserde sık sık medeniyet ve ilerleme kavramını kullanmaktaydı (Ziya ve Haydar, 2017: 18-95). Türklerin uygarlığa katkıları bağlamındaki bu tür tarihyazımı, 1960'lardan sonra etkisini yitirdi. Artık daha çok millî zaferler ve kahramanlar üzerine kurulu bir tarih yazımı gelişti (Şimşek, 2013: 8-9). Avrupalıların tarihyazımındaki ve tarih eğitiminde büyük adamları Avrupalılaştıran yaklaşımları İkinci Dünya Savaşı'na kadar sorgulamaksızın sürmüştür. Ancak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra uluslararası kuruluşların etkisiyle Avrupamerkezci yaklaşımların gerçekliği sorgulanmaya başlanmıştır.

### **Millî Kimlik ve Vatandaşlık İçin Kahramanlar**

Tarih öğretiminin sistemli ve devlet eliyle yürütülmesi XIX. yüzyıl millî devletleriyle ve vatandaşlık fikirlerin güçlenmesiyle ilgilidir. Zira ilkokullara tarih dersleri bu amaçla girmiştir (Baymur, 1941: 9). Çünkü milliyetçilik düşüncesinin temel argümanları tarih düşüncesinden beslenmektedir (Bıçak, 2013: 48). Bu anlamda tarihe yönelik iki yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Biri kimlikte geçmiş ile gelecek arasında bir süreklilik kuran bakış açısı, geleneksel yaklaşımdır. Bu bakış açısında geleceğin paylaşılmasında geçmişin değerleri paylaşılır ve kahramanlık anlatıları kullanılır. Diğeri ise geçmişe dair kritik yaklaşımdır. Kritik yaklaşım ise sürekliliği kesen yaklaşımdır (Chapman, 2010: 100).

Milliyetçilik ve millî kimliğin doğuşuna kahramanlar önemli katkı sağlamıştır. Kahramanların askeri eylemler bağlamında milletin birliğini sağlaması bu katkılardan biridir. Örneğin İngiliz hâkimiyetine karşı Fransızlar için millî duyguların sembolü ve kahramanı Jean D'Arc'tı (Llobera, 2007: 92). Diğer taraftan sadece savaş kahramanları değil, bilimdeki, sanattaki kahramanlar da millî duyguları, millî kimlikleri besleyen bir kaynaktır (Zadeh, 2013: 187). Türk tarihinde Türkçülük fikirleri geliştiğinde millî övüncün temel referansları Cengiz Han, Atilla ve Timur gibi kahramanlardı (Safa, 1960: 186). Ali Suavi, Türklerin Farabî, İbn-i Sina, Buharî gibi birçok âlim yetiştirmesiyle millî duygularına beslemişti (Kuran, 1997: 70). Millî kimliğin duyusal bir kazanım olarak kazandırılmasında Türkiye'de de tarih ders kitapları millî kahraman örneklerini sıkça kullanmaktadır (Stathis, 1998: 129). Örneğin 1913 Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı'na göre ikinci sınıfın tarih müfredatı İslam ve Türk büyüklerine ayrılmıştı (Baymur, 1941: 19; Tunçay, 1977: 276). Türk büyükleri arasında en çok kullanılanlardan biri de Fatih Sultan Mehmet ve Ulubatlı Hasan'dı (Stathis, 1998: 129). Anlaşıyor ki kahramanlar milliyetçi duyguların, millî kimliğin ifade edilmesinde önemli bir araçtır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken ise millî tarihi sadece kahramanlıklardan, büyük komutanlardan oluşturmamaktır (Özçelik, 2017: 45). Böylesi bir tarih eğitimi de millî kimliklerin ve millî tarihin yanlış ve eksik anlaşılmasına neden olacaktır.

Millî kimlik ve milliyetçilik duygusu ile beraber kahramanlar, vatanseverlik ve vatandaşlık duygularının gelişiminde kullanılır. Kahramanları/büyük adamları vatanseverlik duygularını arttırmak amacıyla kullanmanın tarihi XVIII. yüzyıla dayanır. Fransa'da Louvre'daki Büyük Galeri'nin kullanımı bu amaca hizmet etmesi açısından iyi bir örnektir. Zira Descartes gibi Fransız tarihinden büyük adamları sergilemekteki amaçlardan biri de vatandaşlık erdemlerinin bir timsalini göstermektir (Cadiou vd., 2013: 335). Benzer şekilde tarihçi Lucien Febvre Descartes'i yurtseverlik duygularının etkisiyle anar (Crouzet, 2016: 100). Meşrutiyet döneminin önemli eğitimcilerinden İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu vatanseverlik duygusunun kazandırılmasında Türk büyüklerinin önemine dikkat çekmiştir (Baltacıoğlu, 1995: 61-63). Kahramanlar sadece vatanseverlik duygusunun değil, onunla bağlantılı vatandaşlık duygusunun oluşmasında temel unsurdur. Şöyle ki vatandaşlık anlayışında iki yaklaşım vardır. Biri devleti ön plana çıkaran yaklaşımdır. Bu yaklaşımda vurgu devlete dairdir ve bireyin rolü topluma hizmet etmektir. Sorumluluklar ön plana çıkarılmıştır. Diğer bir yaklaşım ise liberal yaklaşımdır. Bu yaklaşım ise bireysel hakları, demokratik haklara vurgu yapar. Devlet odaklı yaklaşım milletin tarihini, kahramanlıkların tarihini vurgular. Liberal model ise sorumluluklardan ziyade kişisel hakların gelişimini vurgular (Harris, 2010: 190). Sivil hakların göz ardı edildiği, sadece vatanseverlik gibi duyguların telkin edildiği vatandaşlık anlayışlarında kahraman lider tipolojisi daha çok anlatılmaktadır. Vatandaşlık anlayışında kahramanlar

ülkeye bağlılıkta kullanılmaktadır (Spady ve Stoskopf: 2017). Bu bağlamda sorumluluk merkezli vatandaşlık anlayışına Osmanlı devletinin son dönemlerindeki eğitim uygulamaları örnek verilebilir. Örneğin Ahmet Ziya ve Ali Haydar, vatandaşlık bilgisi ders kitabında çocuklara vatani için canını feda etmek dahil sorumluluk gösteren büyük adamlar arasında Fatih Sultan Mehmed, Yavuz Sultan Selim, Turgut Reis, Barbaros Hayreddin Paşa, Piyale Paşa, Sokullu Mehmed Paşa ve Mithat Paşa gibi kahramanlar örnek gösterilmiştir (Ziya ve Haydar, 2017: 77-129). Atsız'a göre ise bu tip kahramanlar, hiçbir karşılık beklemeden canını vatani için feda edebilen "kahraman vatandaşlardır" (Atsız, 2011: 38). Diğer milletlerde de kahraman vatandaş anlayışını görmek mümkündür. Örneğin yukarıda görüldüğü üzere Fransızlar için Jean D'Arc bir kahraman vatandaşdır.

### **Propaganda İçin Kahramanlar**

Büyük adamların talihsizliği, propaganda amaçları doğrultusunda onların yüceltilmesi ve değersizleştirilmesidir. Örneğin Avrupa tarihinde İngiltere kralı VII. Henry, yerinden ettiği Kral III. Richard'ın anısını değersizleştirmek için tarihi propaganda olarak kullanmıştı (Woolf, 2014: 226-227). Millî tarihe bakıldığında Atsız'a göre, Gedik Ahmed Paşa'nın yüceltilmesi ve İttihatçıların Sultan II. Abdülhamid'i değersizleştirilmesi, propaganda amaçlı kahraman anlayışdır (Atsız, 2011: 38). Diğer taraftan siyasi amaçlarla kahramanların yüceltilmesi ve itibarsızlaştırılmasının tarih eğitimine yansdığı görülür. İkinci Meşrutiyet dönemi ilköğretim ders kitaplarında kahramanların başka bir ifadeyle Osmanlı padişahların yüceltilmesi ve gözden düşürülmesi siyasi anlayışa dayanmaktadır. Ders kitaplarında Fatih Sultan Mehmed bir kahraman olarak yüceltilir. Yine Tanzimat'ı gerçekleştiren devlet adamlarından Reşit Paşa'ya iltifat edilir. Benzer şekilde Beşinci Sultan Mehmed dönemi devlet için bir kazanç, Sultan Abdülhamit dönemi ise korkunçluk sıfatıyla değerlendirilir. Osmanlı hanedanına yönelik eleştirilerin düzeyi, İkinci Meşrutiyet dönemi oldukça fazladır. Oysaki Birinci Meşrutiyet dönemi bu yoğun eleştirileri görmek pek mümkün değildir (Gürkan, 2017: 94-100). Siyasal yaklaşımlara göre kahramanı yüceltme ve gözden düşürmede Sultan II. Abdülhamit ve Mithat Paşa en çok ele alınan konuydu (Özcan, 2011: 535). Siyasi ve ideolojik bir bakış açısıyla ders kitaplarında Mithat Paşa, *Enver ile Niyazi Beyler* bir hürriyet kahramanı, Türk ve İslam tarihinin kahramanyken; buna karşın Sultan II. Abdülhamid'in resmine bazen ders kitaplarında hiç yer verilmezdi (Çalen, 2016: 681-690). Cumhuriyet döneminden sonra da tarih ders kitaplarında değişen siyasi iktidarlara göre son dönem Osmanlı padişahlarına ilişkin anlatılar farklılaşmıştır (Alaca, 2016).

### **Tarihin İtici Gücü Olarak Kahramanlar**

"*Fransız Tarihi, 1837*" ile şöhrete ulaşan Thomas Carlyle (1795-1881), tarihi "Büyük Adamlar"a emanet etmişti (Breisach, 2012: 324-325). Carlyle'nin temel sorusu ise "tarihin mi büyük adamları yarattığı, yoksa

büyük adamların mı tarihi gerçekleştirdiği” sorusuydu (Arı, 2011: 850). Carlyle’den önce büyük adamlar anlatısı vardı, ancak o bunu tarihyazımında bir teori olarak ortaya koydu (Talbot, 2017: 129). Teoriye göre geçmişte kahramanlar bir şekilde ortaya çıkıyor ve tarihin gidişatını değiştiriyorlardı (Arı, 2011: 851). Böylelikle Carlyle’nin tarih felsefesini kahramanlar oluşturdu. Carlyle, teorisini “*Kahramanlar, Kahraman-İbadet ve Tarihte Kahramanlık Hakkında, 1840*” adlı çalışmasında anlattı (Talbot, 2017: 132). Carlyle, çalışmasında büyük adamları; Tanrı olarak kahraman, peygamber olarak kahraman, şair olarak kahraman, din adamı olarak kahraman, edebiyatçı olarak kahraman ve kral olarak kahraman olarak ele almıştı (Carlyle, 1976). Carlyle teorisinde kültür, halkın mücadelesi gibi toplumsal faktörleri kahramanların şahsına indirgedi (Talbot, 2017: 135). “Kısacası, Carlyle “kazanç ve kayıp” ile “mekanik” felsefelerinin karşısındaydı, değişmez süreçler ve ekonomik determinizm görüşleriyle mücadele ediyordu.” (Widgery, 1971: 231). Böylelikle Carlyle’nin teorisinde toplumsal olayların belirleyiciliği yerini rastlantılara imkân veren ve olayların akışını değiştiren büyük adamlara bıraktı (Belge, 1977: 445).

XIX. yüzyılda tarihyazımı ve tarih felsefesi tarihin büyük adamlar yorumundan çok etkilendi (Talbot, 2017: 129). Bununla birlikte Leopold von Ranke’nin (1795-1886) tarih metodolojisinin tarihin büyük adam yorumunun gelişmesine katkısı büyüktü. Zira Ranke siyasi tarihi merkeze alıyor ve kaçınılmaz olarak tarihin konusu siyasi büyük adamlar oluyordu (Tekeli, 2011: 70). Böylelikle XIX. yüzyılda tarih dersi üniversitelerde ders olarak okutulduğunda, tarihin konusu ulusun siyasi ve diplomatik tarihiydi. Siyasetin temel gücü büyük adamlara, krallara dayanıyordu. Siyasetin yönü toplumsal koşullar tarafından değil, kralın kişisel özellikleriyle değerlendiriliyordu (Evans, 1999: 167).

Bu amaçla XIX. ve XX. yüzyılların büyük devlet adamlarının mektupları ve yaşam hikâyeleri tarihi araştırmaların temel yaklaşımı haline geldi (Carr, ve Fontana, 1992: 35). Tarihin “büyük adamlar” yaklaşımının bir etkisi de biyografi türünün gelişimine katkı sağlamasıydı (Richards, 2005: 48). Bu etkiyle tarihyazımının bir türü olan biyografilerde daima “biyografi yazarlarının yazdıkları kişiler “büyük adamlar”dı. Ancak “sırf büyük adamların hayatıyla temsil edilen dünya tarihi hoş ama sahte bir manzara” olarak değerlendirilmektedir. Ekonomik ya da toplumsal koşulların büyük adamları doğurması ve buna karşı ileri sürülen büyük adamların bu koşullara etkilediği tartışmasında Halkin’e göre meselenin doğrusu kesin bir ayrıma gitmek değil ikisi arasındaki etkileri ölçmektir (Halkin, 2014: 59-66). XX. yüzyılın başlarından itibaren gelişen psikotarihin psikobiyografi türleri de büyük adamlar”ı konu edindi. Geleneksel biyografi türü ile psikobiyografi arasındaki fark ise geleneksel biyografi türünün “büyük adamlar” eliyle rastlantılara izin vermesi, buna karşın özellikle psikanalitik psikobiyografinin determinist olmasıdır.



Görülüyor ki tarihin “büyük adamlar yorumu”nun tarihyazımına etkisi büyüktür. Zira günümüzde de bu etkiyi görmek mümkündür (Talbot, 2017: 135). Ancak tarihin büyük adamlar yorumu toplumsal koşulları göz ardı etmesi ve yanıltıcı bir ilişki koymasından problemlerle değerlendirildi (Baofu, 2012:15). Nitekim Carlyle’nin teorisi toplumsal eğilimleri göz ardı etmişti. Oysaki Aydınlanma döneminden sonra toplumsal konular ve eğilimler tarih konusu olarak görülmüştü (Garner, 2005: 247). Özellikle de XIX. yüzyılda Hegel’in tarih felsefesinin etkisiyle tarihyazımında rastlantılara yer vermeyen tarih çalışmaları yapıldı. Örneğin Victor Cousin, determinist yaklaşımla ele aldığı “*Introduction a la philosophie de l’histoire, 1828*” adlı çalışmasında büyük adamlara yer vermedi (Cadiou vd., 2013: 92). Benzer şekilde tarihi yapanların, tarihe yön verenlerin krallar, imparatorlar gibi büyük adamların olmasını Lev Tolstoy (1828-1910) eleştirmiş ve bunun yerine mikro tarihi önermişti (Kracauer, 2014: 126-141). Tarihin büyük adamlar yorumunu dışlayıcı bir yaklaşımı Marksist tarihyazımı gösterdi. Sovyet Marksist tarihyazımının mimarlarından Georgi Plehanov’a göre (1856-1918) (Woolf, 2014: 509), büyük adamların büyüklüğü, “büyük adam”ın toplumsal koşulların gereksinimleri karşılmasıyla ilgilidir. Böylelikle Carlyle’nin tarihi bilinçli, özgür iradeye sahip büyük insan yapar teorisi, Marksist tarih anlayışında tarihi “toplumsal insan” yapar anlayışıyla ifade edilir. Bununla birlikte “hiçbir büyük adam, üretici güçlerin durumuna artık, ya da henüz uygun düşmeyen ilişkileri topluma kabul ettiremez. Bu anlamda, gerçekten onun tarihi yapmasına olanak yoktur ve bu anlamda istediği kadar saatini ileri ya da geri alsın, ne zamanın akışını hızlandırabilir ne de zamanı geri döndürebilir” (Plehanov, 1982: 50- 51).

XXI. yüzyılda tarih sadece kralların, savaşların, büyük adamları konu eden durumdan çıkmıştı. Artık tarih neredeyse her şeyi konu edindi (Evans, 2005: 14). XX. yüzyılın ilk dönemlerinde tarihyazımında büyük adamlar anlayışının yerine daha çok toplumsal koşullar almıştı (İrkıçatal ve Aktan, 2011: 724). “Büyük adamlar” yaklaşımına bir karşı duruş da yeni tarih “aşağıdan” tarihten geldi. Sıradan insanları kapsayan “aşağıdan yukarıya doğru tarih” terimini 1930’larda Georges Lefebvre (1874-1959) tarafından ilk kez kullanılmıştı. Buna göre “büyük adamlar”ın kahramanlıklarına yoğunlaşan geleneksel tarihçilere karşı yeni tarihçiler “aşağıdan tarih” sıradan insana odaklandı. Aşağıdan yukarı doğru tarih, XIX. yüzyıl tarihin büyük adamlar yorumuna karşı bir yorum getirmişti. Bu tarih yaklaşımı siyaset yön veren devlet adamları yerine köylüler, işçi sınıfı, kadın ve erkeğin faaliyetleri ve bilim adamlarının deneyimleriyle ilgilendi, “büyük adam” yaklaşımının ilgi duymadığı sıradan insanlara yöneldi. Böylelikle tarihi siyasi elitlerden kurtararak tarihte demokratikleşmeyi sağladılar. Aynı zamanda toplumsal tarihin kapsamını genişletti (Black ve Macrauld, 2016: 73-95). Yine “büyük adamlar” yaklaşımına başka bir tepki 1929’da kurulan Annales okuluydu. Annales okulu, bireyin eylemlerini içeren siyasi tarih, olay tarihini tarihyazımının dışına itti (Warrington,

2014: 72; Ricouer, 2016: 27). Okulun önde gelen temsilcilerinden Fernand Braudel (1902-1985), “1945’ten sonra “büyük insan” mefhumunu dergiden defetti” (Cadiou vd., 2013: 320). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra tarihyazımında disiplinlerarası yaklaşımlar ve sosyal bilim anlayışı yaygınlaşmıştı. Özellikle salt siyasi tarih yerine insan ilgili her şey bir araştırma konusuydu. Bunda sosyal tarih alanındaki gelişmeler önemli bir etkendi (Irkıçatal ve Aktan, 2011: 724). Marksist, Annalesci gibi toplumsal yapıları ve toplumsal değişim süreçlerini araştırma konusu edinen sosyal bilim yaklaşımları, “büyük adamlar” ve buradan olaylar üzerine odaklanan tarih yerine siyasi elitlerin dışında kalan geniş kitleleri içine alan bir tarih istiyorlardı (Iggers, 2016: 4). 1960’larda “büyük adam” teorisine en çok karşı çıkanlardan biri de E. H. Carr (1892-1982) oldu. Carr’ın “Tarihte Başrolü Kim Oynar?” sorusuna cevabı “toplum içinde birey”di (Carr ve Fontana, 1992: 34; Carr, 2011: 105).

Yukarıda anlatıldığı üzere XIX. yüzyılda Carlyle’nin teorisi tarihyazımını ve tarih eğitimini etkilemişti. XIX. yüzyılda üniversitelerdeki tarih dersleri ulusun siyasi ve diplomatik tarihiydi. Siyasetin temel gücü ise büyük adamlardı. Siyasetin yönü büyük güçler ile değil, kralın kişisel özellikleriyle değerlendiriliyordu (Evans, 1999: 167). Büyük adamlar yaklaşımının tarih eğitimine yansması bazı yararlar sağlamaktaydı. Zira çocuklar büyük adamların kahramanlık hikâyelerine ilgi gösterirler. Tarih eğitiminde büyük adam biyografilerinin kullanımı tarihteki akımların, dönemlerin anlaşılmasında sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır. Buna karşın büyük adam biyografilerinin tarih eğitiminde kullanılmasının sakıncaları da vardır. Büyük adamın yaşamı, başlı başına bir olayın anlaşılmasını sağlamayabilir. Büyük adamların sadece savaş kahramanları, askeri kahramanlar olması, düşünürler, mucitler ve bilim adamlarının ihmal edilmesine neden olabilir (Sungu, 2002: 153-154). Benzer kaygılar ve saptamalar Avrupa’daki tarih ders kitapları için 1945 sonrası yapılan değerlendirmelerde de ortaya çıkmıştı. Başka bir ifadeyle Avrupa’da tarih eğitiminde bilim ile ilgisi olmayan büyük adamlara yer verilmekteydi. Bu değerlendirmede idealize edilen ise tarih ders kitaplarını kralların değil, bilim insanlarının işgal etmesi gerekliliği (Otto, vd., 1969: 92-93).

Öte yandan tarihyazımından tarih eğitimine yansıyan büyük adamlar yaklaşımı tüm milletlerde olduğu gibi Türkiye’de de millî tarihin yazımına ve tarih eğitimine büyük ölçüde yansmıştır. 1936’daki programda bu “tarihte büyük adamların büyük rolünü göstermek” ibaresi ile vurgulanmıştı (Baymur, 1941: 7). Diğer bir örnek, 1965’te Avrupa Konseyi’nin Elsenur çalışmaları kapsamında 19 üye ülke ortaöğretimlerindeki tarih öğretimine ilişkin raporlardı. Bu raporlar arasında Türkiye raporu, “geçmişteki büyük adamlar” üzerine vurgu yapmıştı (Dance, 1971: 2). Bunun pedagojik gerekçeleri ve faydalarından bahsedilmişti. Ancak bu yaklaşımın kuramsal zararlarının tarih eğitimine yansmasına neden olmuştur. Zira ders kitaplarında birey üzerinden

yazılan tarih, tarihin itici gücü olarak bireyin görülmesine neden olmaktadır. Tarih ders kitaplarındaki bu tür yazım “büyük adam” yaklaşımı Türkiye’de 1990’lara kadar kendisini göstermekteydi. Böyle olunca, tüm nedensellik diğer bir ifadeyle tarihin itici gücü yalnızca sultanlar, taht kavgaları oluyordu (Koullapis, 1995: 279-280). Diğer taraftan Türkiye’de tarihyazımında tarihin “büyük adam” yaklaşımına karşı duran toplumsal tarih ürünleri büyük mesafe almış, ancak ilköğretim ve ortaöğretim tarih eğitimine yansıtılmamıştı (Köymen, 2003: 9). Anlaşıyor ki tarihin itici gücü olarak sadece büyük adamları görmek, doğru bir tarih bakışı değildir. Çünkü tarihin oluşumunda ekonomik, toplumsal ve kültürel yapılar, toplum psikolojilerinin önemli ölçüde etkisi vardır. Bununla birlikte bireyin ya da “büyük adam”ında etkisi görmezden gelinemez (Arı, 2011: 855). Bunun tam tersi ekonomik, toplumsal yapıları gözetken tarih yaklaşımları bireyin rolünü yadsır ve determinist tarih yaklaşımı ortaya çıkarır. Zira böylesi yaklaşımlarında önüne geçebilmek için tarihyazımında ve tarih eğitiminde rastlantısal nedenlerin sınanması için karşıolgusal düşünme bir metod olarak ileri sürülür.

### **Eğlendiren Kahramanların Popüler Tarih Yayınlarına Girmesi**

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra büyük adamlar biyografi yoluyla popüler tarih ürünlerinin karakteristik anlatısıydı (Carr, 2011: 107). Benzer şekilde XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Türkiye’de popüler tarih ürünlerinde bir artış oldu. Popüler tarihin değişmeyen unsurlarından biri ise kahramanlardı. Popüler tarihte kurulan anlatılar, kahramanların olağanüstü güçlerini gösteren serüvenlerdi. Başarılı komutanlar, destansı bir anlatıyla kahramanlaştırılmaktaydı. Örneğin Yıldırım Bayezid, Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim roman, tiyatro, film kahramanı olarak popüler tarihin temel listesiydi. Benzer şekilde Fatih Sultan Mehmet ve fetih sinemaya, edebi ürünlere kadar popüler tarihin vazgeçilmez konusu olmuştu. Popüler tarihin gelişimiyle birlikte daha önce tarihyazımına giremeyen kadınlar bir kahraman olarak girdi. Örneğin Türkiye’de üretilen popüler tarih ürünlerinde arasında Hürrem Sultan, Kösem Sultan, Telli Haseki gibi kadınlar güçlü kadınlardı (Özcan, 2011: 535-536). Denilebilir ki geçmişteki eğlendiren kahramanlar artık popüler tarih yayınlarda rollerini gerçekleştirmektedir.

Eğitim açısından bakıldığında ise popüler tarih dergilerinde idealize edilen, bu tip tarihi anlatıların büyük adamlar, siyaset, edebiyat, iktisat ve bilim temalarının hepsini kapsamasıdır. Ancak bunu yaparken bilimsel olmaya çalışmalıdır ve toplum eğitilmelidir. Bu yönüyle popüler tarih dergileri, insanların tarih öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesinde ve doğru bir tarih bilinci edinmelerinde etkili bir araç olarak kullanılabilir (Doğan, 2011: 564).

## **Kadın Kahramanlar, Popüler ve Süper Kahramanlar**

XX. yüzyılın başlarından itibaren tarihçilerin çalışmalarında sosyal bilimlere yöneldiği belirtilmişti. Böylelikle eskiden tarihte pek ele alınmayan kadınlar tarihe dâhil edilmeye başlandı. Tarihyazımındaki yeni tarihler, sundukları “aşağıdan yukarıya bir tarih” anlayışında feminist bir yaklaşım da işliyorlardı (Iggers, 2011: 7-8). “Kadınların tarihi önce, toplumsal tarih disiplinine bağlandı” (Cadiou vd., 2013: 385). 1960’lardan sonra toplumsal ve iktisadi tarihte “aşağıdan yukarıya doğru tarih”, toplumsal cinsiyet ve kadın tarihi alt alanlar ortaya çıktı (Black ve Macrauld, 2016: 31). Tarihyazımında kadınlara yönelik bu atılımlar eğitimde de bir sorgulamaya neden oldu. Çünkü ders kitapları erkek egemen kahramanlardan ibaretti. Kadın kahramanların ders kitaplarındaki yeri sınırlıydı (Yazıcı ve Aslan, 2011). Örneğin ders kitaplarında bilimsel keşiflerin sunumu erkek egemendi (McGowan ve McGowan, 1999). 1970’lerden sonra ders kitaplarının kapsamı genişledi. Bu genişleme içinde artık kadınlar dahil pek çok konuya da yer verildi (Höpken, 2003: 49). Sözü edilen gelişmeler ve Türkiye’de tarih öğretiminde bilimsel çalışmaların etkisiyle kadınlar, ders kitaplarında bir ölçüde de olsa (Köse, 2016) yazar, sanatçı, sporcu ve hemşire olarak girdi (Alpargu ve Çelik, 2016). Diğer bir dönüşüm ise artık ders kitaplarında kahramanlar sadece komutanlar, krallar değildir. Uluslararası ölçekte başarılar kazanan sporcular, şarkıcılar, bilim adamları gibi popüler kişiler, ders kitaplarında bir kahraman olarak sunulmaktadır. Zira film yıldızları gibi ünlüler de öğrenciler için kahraman olabilmektedir (Kegler ve Simmons, 1960: 409). Bunun yanı sıra kadim bir geçmişe sahip olmayan ABD gibi ülkelerde hayali örümcek adam, kaptan Amerika gibi süper kahramanların tarih eğitiminde kullanılması tasarlandı. Bu bağlamda çizgi romanlar böylesi bir eğitimin önemli bir parçası haline geldi. Doğaüstü güçlere sahip kahraman ürünlerinin yaygın olduğu Birleşik Devletler’de Kaptan Amerika Örümcek Adam ve Mucizevi Kadın gibi süper kahramanların tarih eğitimi için kullanılması söz konusu olabilmektedir (Aiken, 2010).

### **Ahlak ve Değer Eğitiminde Kahramanlar**

Tarih düşüncesinde ve eğitiminde kahramanlara verilen diğer bir rol; karakter ve değer eğitimi için öğretici yaklaşımdır. Zira Yunanlılar ve Romalıların büyük adamlara ilgisinde rol model figürü önemliydi (Cadiou vd., 2013: 309). Bu anlayış, Yunanlılar ve Romalılar ile sınırlı kalmaz farklı zamanlarda ve farklı toplumlarda kendini gösterir. XV. yüzyılda Niccolo Machiavelli (1469-1527) öğretici tarihin savunucusudur (Togan, 1985: 3). Machiavelli, ilkçağda vatanları için hayatlarını feda eden kralların, komutanların erdemlerini örnek almayanları eleştirir. Kralların, komutanların ve yurttaşların geçmişten ve büyük adamlardan örnek almasını öğütler ve bunu yapmayan eğitim anlayışını eleştirir (Kriegel, 2010: 11-12). XVII. yüzyılda Avrupa’da prenslerin eğitiminde ataların

erdemlerinin kazanılmasında biyografiler kullanılmıştı (Cadiou vd., 2013: 315).

Geçmişte kahramanların ahlak ve değer eğitiminde pedagojik bir gaye ile öğretilme geleneğinin okullara yansması kaçınılmazdı. Zira pek çok ülke çocukların karakter eğitimini büyük adamlar aracılığıyla yapmaktadır (Ata, 2005: 79). Bu anlamda kahramanlara tarih eğitiminde verilen rol çocuklara kahramanların karakterleri üzerinden karakter eğitimi sağlamak ve ahlaki hüküm çıkarmaktır. Çünkü çocukların ahlaki, zihni ve sosyal gelişimleri okulların görevleri arasındadır (Kanad, 1963: 6-285). Zira tarihin ahlaki gelişime etkisi büyüktür ve öğrenciler iyi ve kötüyü ahlak kurallarıyla değil yapılan eylemlerle öğrenir (Sungu, 2002: 153-154). Diğer taraftan kahramanlar değer eğitiminde rol model olarak kullanılmaktadır (Yazıcı ve Aslan, 2011). Tarih kavramı kazanma sürecinde 11, 12 yaşından itibaren çocuklar polis romanları, şövalye ve kahramanlık efsanelerine ilgi duyarlar (Baymur, 1941, s.28). Çocuklar ve gençler kahramanları örnek alır ve onlara ilgi ve saygı duyar (Sungu, 2002, 153-154). Özellikle kahramanların yaşamış tarihi kişilikler olması öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimine katkı sağlar. Kahraman biyografileri değer eğitiminde etkili bir araçtır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 80). Öyle ki kahramanların hayatlarını okuyan çocuklar, dönemin geleneklerini de öğrenir (Sungu, 2002: 153-154). Ahlak ve değer eğitimindeki söz konusu araçsallığından ötürü kahramanların geçmişten itibaren öğretim programlarında yer edinmiştir. Örneğin 1926 programı büyük adamların hayatlarının çocuklara rol model olmasını amaçlamıştır (Gürkan, 2017: 107; Baymur, 1941: 21-22). Anlaşıyor ki tarihin amacı ahlaki rehberlik ise büyük adamlar kaçınılmaz konudur (Swain, 2005: 19). Diğer taraftan geçmişten günümüze değin kahramanların pedagojik amaçla kullanıldığı bir alanda liderlik eğitimidir. Bu bağlamda yönetici sınıfın liderlik vasıflarının geliştirilmesi için geçmişteki kahramanlara bakılmaktadır (Baty, 2005: 31).

Buraya kadar kahramanların tarih düşüncesinde ve tarih eğitiminde ahlak ve değer eğitiminde kullanıldığı belirtildi. Ancak gerek tarih düşüncesinde gerekse tarih eğitiminde ahlak ve değer etimi için kahraman kullanımının bazı sakıncaları dile getirilmiştir. Tarihyazımı açısından bakıldığında Nietzsche'nin pragmatik tarihin hem yararlarını ve hem de zararlarını ortaya koyduğu görülmektedir. Burada nihai olarak ifade edilen bireyin, toplumların ve tarihinin kahramanın kişiliği altında ezilmemesidir (Şirin, 2015: 106). Tarih eğitimi açısından bakıldığında ise kahramanların sadece erdem ve ahlak timsali olarak öğrencilere sunulması, öğrencilerde onların hiçbir zaman hata yapmayacaklarını düşünmelerine neden olabilir (Black, 2003: 30).

## Sonuç

İlkçağ uygarlıklarında sözlü ve yazılı tarihlerde kahramanlık hikâyelerindeki temel amaçlardan biri insanları eğlendirmektir. İlkçağlardan ortaçağlara kadar tarih düşüncesinde ve eğitiminde kahramanların diğer bir rolü ise ortak ata ve dindi. Ortak ata ya da ortak köken duygusu destanlar, efsaneler başka bir ifadeyle sözlü tarih aracılığıyla hem öğretiliyor ve hem öğreniliyordu. Ortak ata ya da ortak köken duygusunu amaçlayan tarihlerin ortak özelliği kahraman bir ataya dayanmasıydı. Kahraman ortak ata ya da köken duygusu, yönetici elitlere halk tabakasına sağladığı geçmiş duygusundan başka yönetimlerine meşruiyet sağlamaktaydı. Diğer taraftan Hıristiyanlık ve İslamiyet gibi büyük dinlerin yayılması ve büyümesiyle dinin öğretilmesini amaçlayan sözlü ve yazılı tarihi anlatılar gelişti. Genelde temel amaç bir dini kahramana dayanan anlatıyla imanlı gönüller yeşertmektir. Hıristiyanlıkta mucizeler gerçekleştiren azizlerin yaşam öyküleri ve Müslümanlıktaki kerametler gösteren evliya menkıbeleri dini kahramanlara dayanmaktaydı.

XVIII. ve XIX. yüzyılda Avrupalı düşünürler uygarlık kavramı üzerinde bir kavramsallaştırmaya gitmişlerdi. Kavramsallaştırmada ilerleme, akılcılık gibi kavramlar temel bileşenlerdendi. Bu anlayışla yazılan Avrupalı tarihlerde ilerlemeye katkı sağlayan hep Batı Avrupalı milletler ve o milletlerin Avrupalı kahramanlarıydı. Başka bir ifadeyle Avrupamerkezci bu tutumda bilimde, sanatta ilerlemenin kahramanları hep Avrupalı kahramanlardı. Avrupalıların Avrupalı kahramanlar ile Doğu toplumlarına yaptıkları bu temelsiz saldırılara Doğu toplumlarının savunmacı tarihleri savunmalarını yine kahramanlar üzerinden yaptı. XIX. yüzyılın diğer bir olgusu ise milliyetçilik ve millî kimliklerin oluşmaya başlamasıydı. Millî devletler, tarih eğitimlerinde millî kimliklerinin, millî kültürlerinin temsilini millî tarihlerinde gurur duyulacak bir millî kahramana dayandırdılar. Bilimde, sanatta, askeri alandaki millî kahramanlar sadece millîlik sağlamıyor aynı zamanda Avrupamerkezci anlayışın Avrupalı kahramanlara karşı bir mücadele sağlıyordu. Ancak eğitimde millî tarihlerin sadece millî kahraman anlatılarına dayandırılması, millî tarihin doğru anlaşılmasına neden olmaktadır. Milliyetçilik ile birlikte ele alınacak diğer bir olgu ise vatandaşlıktır. Vatandaşlık duygusunun aktarılmasında ve hissedilmesinde yine temel yollardan biri kahraman vatandaşlardı. Diğer taraftan sadece kahraman vatandaş ve millî kahramanlar üzerinden verilecek bir vatandaşlık eğitimi; vatandaşlığın sorumluluk yönünü kapsamakta, haklar yönünü kapsamamaktadır. Bu bağlamda kahramanların talihsizliği ise siyasi propaganda amacıyla onların yüceltilmesi ve değersizleştirilmesiydi. XIX. yüzyılda kahramanların rolüne ilişkin söylenebilecek diğer bir husus ise Thomas Carlyle'nin kahramanların rolünü tarih disiplininde "büyük adamlar" adıyla teorileştirilmesiydi. Teoriye göre tarihe yön veren toplumsal yapılar değil, büyük adamlardır. Böylelikle tarih disiplininde iktisadi, politik, askeri

nedenlerin üstünde rastlantılara izin veren bir nedensellik katıldı. Ancak tarih eğitiminde idealize edilen ise büyük adamların rolünün (rastlantısal nedenler) ve toplumsal yapılardan kaynaklanan nedenselliklerin birlikte verilmesidir.

XX. yüzyıla gelindiğinde popüler tarih yayınlarının sayısında bir artış görüldü. Geçmişte eğlendiren kahramanlar artık popüler tarih yayınlarına girdi. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişen yeni tarihlerde kadın tarihi işlendi ve bu anlayış eğitim sistemlerine yansdı. Böylelikle kadınlar da sanatçı, yazar, bilim adamı bir kahraman olabiliyorlardı. Diğer önemli bir husus ise artık geleneksel tarihi kahramanların sporcular, futbolcular, şarkıcılar gibi popüler kahramanlara dönüşümüydü. Popüler kahramanlar da eğitime yansdı. Bundan öte özellikle ABD’de geleneksel kahramanlar popüler kahramanlara dönüşmekle kalmadı hayal ürünü süper kahramanlara dönüştü.

Tarih düşüncesinde kahramanların/büyük adamların geçmişten günümüze değişmeyen diğer bir rolü ise onların ahlak ve değer eğitiminde kullanılmasıdır. Eğitimde kahramanlar, sadece tarihin eğitici rolü üzerine inşa edildiğinde ise tarih disiplininin bilimsel tarafı göz ardı edilecektir. Böylelikle öğrenciler tarihteki kahramanları/büyük adamları hata yapmayan bireyler olarak algılayacaktır. Dolayısıyla kahramanlar ahlak ve değer eğitiminde kullanıldığında tarih disiplinin bilimsel kaygıları göz ardı edilmemeli ve kahramanların da hata yapabilecek bireyler olduğu vurgulanmalıdır.

### KAYNAKÇA

- AIKEN, Katherine G. (2010). “Superhero history: using comic books to teach U.S. History”. *OAH Magazine of History* 24 (2).
- ALACA, Eray (2016). “Türkiye’de Siyasi İktidar Değişiklikleri Ve Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarındaki Padişah Anlatısı”. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 1-16.
- ALPARGU, Mehmet ve ÇELİK, Hülya (2016). “Türkiye’de güncel tarih ders kitaplarında kadın tarihinin yeri”. *International Online Journal of Educational Sciences*. 8 (2), 131-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes>.
- ALTINAY, Ahmet Refik (2014). *Osmanlı Mekteplerinde Çocuklar İçin-Umûmi Tarih*. İstanbul: Akıl Fikir Yayınları.
- ARI, Kemal (2011). “Tarih yazımında ideolojiler, mitler ve önyargılar”. *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu*. (Ed.: M. Öz), 849-863, Ankara Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- ATA, Bahri (2005). “Tarih pedagojisine uygun Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi nasıl olmalıdır”. *M. Saray ve H. Tosun (Der.). İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*, 73-85.
- ATA, Bahri (2013). Emile Durkheim’e Göre Eğitim. Bahri Ata (Ed.). Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti’nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri içinde (s. 35-50). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- ATSIZ, Hüseyin Nihal (2011). *Türklük Ülküsü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- AYKIT, Dursun Ali (2013). "Müslümanların ve Hıristiyanların Ortak Ziyaretgâhlarından Biri Olarak Aya Yorgi (Saint George) Manastırı". *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVII (1), 119-134.)
- BABINGER, Franz (1992). *Osmanlı Tarih Yazarları Ve Eserleri*. (Çev.: Coşkun Üçok, Çev.), Ankara: Kültür Bakanlığı.
- BALTACIOĞLU, İsmayıl Hakkı (1995). *Tâlim ve Terbiyede İnkılâp*. İstanbul: MEB Yayınları.
- BAOFU, Peter (2012). *The Future Of Post-Human History: A Preface To A New Theory Of Universality And Relativity*. Cambridge Scholars Publishing.
- BATY, Phil (2005). Phil Baty'nin yorumu. Harriet Swain (Ed.), *Tarihin büyük soruları* içinde (s. 31-36). İstanbul: Güncel Yayıncılık.
- BAYMUR, A.Fuat (1941). *Tarih Öğretimi*. Ankara: Gazi Terbiye Enstitüsü Neşriyatı.
- BELGE, Murat (1977). Materyalist tarih görüşü. *Felsefe kurumu seminerleri*. 444-452, Ankara Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- BIÇAK, Ayhan (2013). "Tarih Düşüncesinin Oluşumu". *Cogito*. 73, 36-60.
- BIÇAK, Ayhan (2015). *Tarih Felsefesi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- BLACK, Jeremy ve MACRAILD, Donald M. (2016). *Tarih Çalışmak*. (Çev.: Nuray Bozbora), Ankara: Yayın Odası Yayıncılık.
- BLACK, Luisa (2003). Tarih öğretim ve öğreniminde yöntem sorunları. *Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar*. (28-33). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- BOOKCIN, Murray (2013). *Toplumunu Yeniden Kurmak*. (Çev.: Kaya Şahin), İstanbul: Sümer Yayıncılık.
- BREISACH, Ernst (2012). *Tarihyazımı*. (Çev.: Hülya Kocaoluk), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- CADIOU, François ve diğerleri (2013). *Tarih Nasıl Yapılır?*. (Çev.: Devrim Çetinkasap). İstanbul: İletişim Yayınları.
- CARLYLE, Thomas (1976). *Kahramanlar*. (Çev.: Behzat Tanç). İstanbul: Kutluğ Yayınları.
- CARR, Edward Hallet ve FONTANA, Jose (1992). *Tarihyazımında Nesnellik Ve Yanlılık*. (Çev.: Özer Ozankaya), Ankara: İmge Kitabevi.
- CARR, Edward Hallett (2011). *Tarih Nedir?*. (Çev.: Misket Gizem Gürtürk), İstanbul: İletişim yayınları.
- CELALEDDİN, Mustafa (2014). *Eski ve Modern Türkler*. (Çev.: Güven Beker), İstanbul: Kaynak.
- CHAPMAN, Arthur (2010). Historical Interpretations. . In I. Davies (Eds). *Debates in history teaching*. (pp.96-108). USA and Canada: Routledge.
- CROUZET, Denis (2016). Lucien Febvre. *Tarihçiler*. (Der.: Veronique Sales),(Çev.: Elif Bildirici). (75-109). İstanbul: İletişim Yayınları.
- ÇALEN, Mehmet Kaan (2016). "Jön Türkler ve hürriyetçi tarih tasavvuru". *IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*. (Ed.: A. K. Avaroğulları), 680-694, Muğla.



- DANCE, Edward Herbert (1971). *Orta Dereceli Okullarda Tarihin Yeri*. (Çev.: Osman Horasanlı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- DEMİRCİOĞLU, İsmail H. ve TOKDEMİR, Muhammet A. (2008). “Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- DOĞAN, Âsûde Soysal (2011). “Cumhuriyet dönemi popüler tarih dergileri”. *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu* (Ed.: M. Öz), 557-564, Ankara Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- EVANS, Richard. J. (1999). *Tarihin Savunusu*. (Çev.: Uygur Kocabaşoğlu), Ankara: İmge kitabevi.
- GARNER, Mandy (2005). Özel Yaşam Kamu Hayatını Nasıl Etkiler? Yorum. Harriet Swain (Ed.), *Tarihin büyük soruları* içinde (s. 247-252). İstanbul: Güncel Yayıncılık.
- GENÇ, Özlem (2011). “Ortaçağ Avrupası’nda Tarih yazımı Çerçevesinde Paul The Deacon Ve Lombardların Tarihi Adlı Eseri”. *Tarih Okulu*, XI, 53-73.
- GÜLERER, Salih (2013). “Türk Kültüründen Menâkıbnâmeler ve Menâkıbnâme Yazıcılığı”. *Tarih Okulu*, 6 (XVI), 233-262.
- GÜNEŞ, Mustafa (2011). “Klasik Türk Edebiyatında Menakıbnameler Ve Menâkıb-I Akşemseddin”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(16). 165-171.
- GÜRKAN, Hasan (2017). *Türkiye’de Tarih Öğretimi: İlköğretim Ders Kitapları (1869-1920)*. Adana: Karahan Kitabevi.
- HALKIN, L. Ernest. (2014). *Tarih Tekindinin Unsurları*. (Çev.: Bahaeddin Yediyıldız), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- HARRIS, Richard (2010). Citizenship And History: Uncomfortable Bedfellows. In Ian Davies (Eds). *Debates in history teaching*. (pp.186-196). USA and Canada: Routledge.
- HÖPKEN, Wolfgang (2003). Tarih eğitiminde yeni yönelimler. *Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar*. (46-56). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- IGGERS, Georg G. (2016). *Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme: Yirminci Yüzyılda Tarihyazımı*. (Çev.: Gül Çağalı Güven), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- IRKIÇATAL, Ertal ve AKTAN, Sümer (2011). “Modernizm sonrası dönem için tarihçi ve tarih öğretmen yetiştirme üzerine bazı düşünceler: Tarih lisans programlarında yerel tarih çalışmalarının yeri” . *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu bildiriler*. (Ed.: M. Öz), 721-730, Ankara Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- İNALCIK, Halil ve ARI, Bülent (2013). *Klasik Dönem Osmanlı tarihçiliği*. (2. Baskı). Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek (Ed.). *Türkiye’de tarih yazımı* içinde (s.107-136). İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- KANAD, Halil Fikret (1963). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- KEGLER, Stanley B. ve SIMMONS, John S. (1960). “Images of the Hero--Two Teaching Units”. *The English Journal*, 49(6), 409-417.
- KOULLAPIS, Lory Gregory (1995). Türkiye’de tarih ders kitapları ve UNESCO’nun önerileri. *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (s.273-282). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- KÖSE, Meliha, (2016). “Tarih ders kitaplarında kadın hatıratlarının kullanılması”. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(26), 595-617. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Ioh914>
- KÖYMEN, Oya (2003). Önsöz. *Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar*. (7-9). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- KRACAUER, Siegfried (2014). *Tarih Sondan Bir Önceki Şeyler*. (Çev.: Tuncay Birkan), İstanbul: Metis Yayınları.
- KRIEGER, Blandine (2010der). *Klasik Siyasi Felsefe Metinleri*. (Çev.: Zühre İlkgen), İstanbul: İletişim Yayınları.
- KURAN, Ercüment (1997). *Türkiye'nin Batılılaşması ve Millî Meseleler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- LLOBERA, Josep. R. (2007). *Modernliğin Tanrısı-Batı Milliyetçiliğinin Gelişimi*. (Çev.: Emek Akman, Ebru Akman, Çev.), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- MCGOWAN, Garret J. ve MCGOWAN, Richard J. (1999). “Attribution, Cooperation, Science, And Girls”. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 19(6), 547-552.
- MERCAN, İsmail Hakkı (2003). “Türk Tarihinin Kaynaklarından Olan Bazı Menakıb-Name ve Gazavatnameler Hakkında”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 108-130.
- OCAK, Ahmet Yaşar (1992). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menakıbnameler: (Metodolojik Bir Yaklaşım)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınevi.
- OTTO, Ernst Schueddekopf ve diğerleri (1969), *Tarih Öğretimi ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi*. (Çev.: Necati Engez), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ÖZCAN, Ahmet (2011). Türkiye’de Popüler Tarihçilik (1923-1960). M. Öz (Ed.), *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (ss. 515-538). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- ÖZÇELİK, İsmail (2017). Tarihyazımı Üzerine (Yöntemler-Yaklaşımlar-İlkeler-Yorumlar). İsmail Özçelik, (Ed.). *Tarihyazımı üzerine (yöntemler-yaklaşımlar-ilkeler-yorumlar)* içinde (s.19-52). Ankara: Berikan Yayınevi.
- PLEHANOV, Georgi Valentinovich (1982). *Tarihte Bireyin Rolü*. (Çev.: İbrahim Altınsay), İstanbul: Kaynak Yayınları.
- RICHARDS, Huw (2005). Huw Richards’ın Yorumu. Harriet Swain (Ed.), *Tarihin büyük soruları* içinde (s. 46-52). İstanbul: Güncel Yayıncılık.
- RICOEUR, Paul (2016). *Zaman ve Anlatı-2.Tarih ve Anlatı*. (Çev.: Mehmet Rifat), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- SAFA, Peyami (1960). *Türk İnkılabına Bakışlar*. İstanbul: İnkılap.
- SAFRAN, Mustafa (2008). Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretimi. Mustafa Safran ve Dursun Dilek (Ed.) *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s.13-21). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- SPADY, Tatyana Tsyrlin ve STOSKOPF, Alan (2017). Russian History Textbooks in the Putin Era: Heroic Leaders Demand Loyal Citizens. In *Globalisation and Historiography of National Leaders* (pp. 15-33). Springer, Dordrecht.
- STATHIS, Penelope (1998). Yunan (ve Türk) Tarih Ders Kitaplarında “Ben” ve “Öteki” İmgeleri. Ali Berktaş, Hamdi Can Tuncer (Ed.), *Tarih eğitimi ve*

- tarihte "öteki" sorunu* içinde (s. 125-133). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- SUNGU, İhsan (2002). "Tarih Öğretimi Hakkında". (akt. B. Ata). *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154.
- SWAIN, Harriet (2005). Harriet Swain'in Yorumu. (Çev.: Sultan Şahin), Harriet Swain (Ed.), *Tarihin büyük soruları* içinde (s. 16-21). İstanbul: Güncel Yayıncılık.
- ŞİMŞEK, Ahmet (2013). Giriş ya da Heredotos'ten Bugüne Tarih yazımına Kısa Bir Bakış. (2. Baskı). Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek (Ed.). *Türkiye'de tarih yazımı* içinde (s.1-20). İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- ŞİRİN, İbrahim (2015). Genel tarih anlayışları. Ahmet Şimşek (Ed.). *Tarih nasıl yazılır?* içinde (s.93-117). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- TALBOT, Michael (2017). İngiliz Whig tarihçiliği ve Thomas Carlyle. Ahmet Şimşek (Ed.). *Dünyada tarihçilik* içinde (s.125-136). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- TEKELİ, İlhan (2011). *Birlikte Yazılan Ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TOGAN, A. Zeki Velidi (1985). *Tarihte Usul*. İstanbul: Enderun Yayınları.
- TUNÇAY, Mete (1977). Türkçü ve Marxist Tarih Görüşleri. *Felsefe kurumu seminerleri*. (455-456). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- UNAT, Yavuz ve DEMİR, Remzi (1995). *Türklerin Ulûm ve Fünûna Hizmetleri*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınlar.
- WARRINGTON, Marne Hughes (2014). *Tarih Bilimine Yön Veren Düşünürler-En Önemli Elli Tarihçi*. (Çev.: İbrahim Kapaklıkaya). İstanbul: Etkileşim yayınları.
- WIDGERY, Alban G. (1971). *Tarih Boyunca Büyük Öğretiler*. (Çev.: Gülçiçek SoyTürk). Milliyet Yayınları.
- WOOLF, Daniel (2014). *Tarihin Küresel Tarihi*. (Çev.: Mehmet Moralı), İstanbul: Alfa Yayınları.
- YAZICI, Sedat ve ASLAN, Mecnun (2011). "Using Heroes As Role Models in Values Education: A Comparison Between Social Studies Textbooks And Prospective Teachers' Choice Of Hero Or Heroines". *Educational Sciences: Theory And Practice*, 11(4), 2184-2188.
- ZADEH, Maryam Soltan (2013). *History Education and the Construction Of National Identity in Iran*. Doctor of Philosophy, Florida International University, Miami, Florida.
- ZİYA, Ahmet ve HAYDAR, Ali (2017). *Osmanlı Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitabı-Yeni Malumat-I Medeniye*. İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları.