



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy
2011, Volume: 6, Number: 4, Article Number: 1C0460

EDUCATION SCIENCES

Received: August 2011

Accepted: October 2011

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2010 www.newwsa.com

Emine Altunay Şam

Amasya University

emine.sam@hotmail.com

Amasya-Turkey

**"ŞU ÇILGIN TÜRKLER" ROMANININ "KURTULUŞ SAVAŞI BİLGİSİ"Nİ ÖĞRENMEYE
ETKİSİ**

ÖZET

Tarih eğitimi çocukların ve gençlerin bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirmesine olanak sağlar. Tarih eğitimi ve öğretiminin beklentilere cevap verecek nitelikte olması için derslerde geleneksel yöntemlerin yanında, farklı teknik ve okul dışı etkinlikleri uygulayabilmek ve öğrencilere ders kitaplarının dışına çıkabilmeyi de öğretmek gerekir. Tarihsel romanlar tarih öğretiminde etkili araçlardan biridir. Bu çalışmada Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin de temel konularından biri olan Kurtuluş Savaşı bilgisinin öğrenilmesinde Turgut Özakman tarafından yazılan "Şu Çılgın Türkler" romanının, etkisi araştırılmıştır. Araştırmada zayıf deneysel yöntem kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında Kurtuluş Savaşı bilgisine yönelik anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile tarih öğretiminde tarihsel romanın öğrenmeye katkısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Eğitimi, Tarihi Roman, İnkılap Tarihi,
Tarih Bilinci, Kurtuluş Savaşı

**THE EFFECT OF "ŞU ÇILGIN TÜRKLER" ON LEARNING THE "WAR OF INDEPENDENCE
INFORMATION"**

ABSTRACT

Education of history provides students to think scientifically critising and creatively and also improves decision and skills. It is necessary to teach students new techniques and social activities to meet the needs of students for history education besides classical methods. Historical novels are the effective instruments to teach history. In this study, it is investigated the effect of the novel called "Şu Çılgın Türkler" written by Turgut Özakman on teaching the Turkish Independence war in Atatürk's Principles and Revolutions. Weak experimental design was used to obtain the data. It was clearly understood that there is a meaningfull difference between the control and experimental groups. It was concluded that the historical novels had a positive effect on education of history.

Keywords: Education of History, Historical Novel,
History of Revolutionery, Historical Consciousness,
War of Independence

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Geçmiş, bugün ve gelecek, tarihin sonsuz zinciri içinde birbirine bağlıdır (Carr, 1980: 179). Toplumların ve devletlerin dinamiği ve idamesi için büyük önem taşıyan tarih, toplum bilinci bakımından eğitim-öğretim basamaklarının eksen dersi olma özelliğini hep sürdürmüştür. Tarih öğretiminin amaçları arasında öğrencilerin geçmişe dair bilgiler hakkında merak ve ilgilerini uyandırmak, günümüz dünyasını daha iyi algılayıp anlama ve açıklama durumlarında geçmişin hangi yollarla ve nasıl işe koşulduğunu göstermek, bir tarihsel miras anlayışı geliştirmek ve kendilerini geçmişle bağlantılı bir şekilde tanımlamalarına yardımcı olmak sayılabilir (Dinç, 2009: 1433). Tarihin disiplin dışı amaçlarından birisi de ulusal kimlik oluşturmaktır. Ernest Renan, ulusu; ortak bir geçmişi olan birlikte yaşama arzusu gösteren topluluk olarak tanımlarken, ortak tarihi, ulusun en önemli ögesi olarak göstermiştir (Şıvgın, 2009: 40-41). Bunun da bir sonucu olarak ülke vatandaşları devlet politikalarından liderler kadar sorumludurlar (Peace, 2010: 265). Devletlerin varlığı için vatandaşları bilinçlendirmek hemen her ülkenin birincil hedeflerinden olmuştur. Nitekim okulların tarih programının içeriği, milli kimlik anlayışının gelişmesinde önemli rol oynar (Wood and Dayne, 1999: 107). Tarih bilincinin, insanların yaşamları boyunca vaziyet alışlarını ve eylemlerini olumlu yönde etkileyen bir formasyon olması, gençlerin tarih bilincine sahip olması gereğini bir kat daha artırmaktadır (Tekeli, 2002: Giriş, 2007: 32).

Pek çok ülkenin tarihinde var olan savaflara ilişkin ulusal tarihin yeniden yazılması ile ilgili uçsuz bucaksız bir kaynakçaya sahip olduğu ve okul müfredatları üzerinde etkisinin bulunduğu bilinmektedir. Tarihe olan ilgi arttığı için hemen her yerde ulusal tarihin temel olarak gözden geçirildiği görülür. Milli tarihe ilişkin tartışmalar profesyonel tarihçilerle de sınırlı değildir. Kamuoyu da bu tartışmaların içindedir ve ağırlıklı olarak tarihçilerle genel kamuoyu fikri birbirine paraleldir. İstikrarlı demokratik toplumlarda milletten kökenine ilişkin yorumlar nazik düzeyli diyaloglar biçiminde tartışılır. Hızlı bir değişime maruz kalan toplumlarda ise milli kimlik değerlerinin kazandırılmasında daha dikkat çekici farklılıklar gözlenmektedir.

Japonya, Çin ve Doğu Avrupa'nın totaliter toplumlarında, tarihlerdeki en acı ve şiddet dolu mücadelelerin milli kimliğin belirlenmesinde ve okutulan tarih dersi müfredatlarının yeniden düzenlenmesinde dikkate alındığına tanık olunmuştur. Bu toplumların amaçları, milli kimliğin şekillenmesinde milli tarihe dayalı yeni algıların yerleştirilmesidir (Hofman, 2007: 442). Nitekim devletlerin tarih eğitimi hakkında yine tarihe bakıldığında Alman Birliğinin Prusya okulları tarafından hazırlandığı, Prusya okullarında bulunan öğretmenlerin kullandıkları silahların en tesirlisinin tarih dersleri olduğu anlaşılır. Bulgaristan'ın, Yunanistan'ın istiklâli de, okullarında saçıkları tohumlar ile hazırlanmıştır. Bu tohumların en kuvvetlileri de, tarih dersleri vasıtasıyla saçılmıştır. (Dönmez ve Oruç, 2006 <http://www.tarihportali.net/>)

1.1. Tarih Öğretimi ve Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlevi (History Education and Educational Function of Historical Novel)

Etkili öğretimin ana faktörleri arasında, öğretmenin rolleri yer almaktadır. Öğrencileri güdülemek, sınıf etkinliklerini planlamak, öğrencilere bilgi vermek, Öğrencileri disipline etmek, öğrencilere danışmanlık yapmak (Demirel, 1993) gibi nitelikler, öğrencilerin başarı oranlarını artırmak için ihtiyaç duyulan başlıca öğretmen nitelikleri olarak tarif edilebilir. Yani öğretmenin davranışından daha fazlasıdır. Ya da denilebilir ki öğretmenin sınıfta ne yapacağını görebilmesidir (Harris, 1998: 169). Tarih gibi soyut olan ve sözel anlatıma dayanan bir

dersin, öğretiminde de öğretmenin niteliği ve rolü önemlidir. Şayet bir öğretmen niçin tarih öğrettiği hakkında güçlü bir anlayış geliştirememişse, onun tarih dersine ilişkin planları değerlendirebilmesi, mesleki becerilerini geliştirebilmesi olanaksızdır. Bu nedenle tarih öğretmenleri, tarihin öğretim amaçlarını kavramış olarak hitap ettiği kitle ve yaşadığı topluma hizmet etmeye aday olmalıdır (Yılmaz, 2008-2009: 40). Todd Estes, tarih derslerine ilişkin geliştirdiği metotla haftada üç ders saatinde görüştüğü öğrencilerinin birer tarihçi olmalarını istemiştir. Bu uygulamanın amacı, öğrencinin derste başvuru kaynaklara inerek tarihi olayları yorumlaması, rahat bir biçimde tartışabilmesi, böylece bu süreçte tarihi bilgi ile doğrudan iç içe olduğundan öğrenme isteği ve derse olan ilgisinin artmasını sağlamaktır. Öğrencinin, okuduğu her şeyi sorgulayan, sorular soran ya da konular hakkında fikir sahibi ve düşünen bir birey olması da bu yöntemin beklentileri arasında verilmiştir (Estes, 2007: 184).

Tarih eğitim bilimcilerinin en önemli hedeflerinden biri; toplumların yaşamsallığında çok önemli olan tarihin eğitimi ve öğretiminin beklentilere cevap verecek nitelikte olması yönündedir. Osman Nuri Demirel, tarih eğitiminin amacını şu şekilde ifade etmektedir: "...biz düşünen, soran, sorgulayabilen, zeki, haklarını ve kendine, toplumuna ve dünyaya karşı sorumluluklarını bilen vatandaş yetiştirmek istiyoruz. Tarih eğitiminin amacı budur" (TETTV, 2000: 71). Bu tür beklentiler tarih eğitim bilimcilerini sık sık şu soruları sormaya yöneltmiştir. Tarih öğretimi amacına ulaşabiliyor mu? Tarih bilinci kazandırılabilir mi? Yeni teknik ve yöntemler deneniyor mu? Geleneksel yöntemlerin dışına çıkılma oranları ve bunun sonuçları nelerdir? Araştırmalarda elde edilen sonuçlar, geleneksel yöntemlerin yerine, yeni yöntem ve tekniklerin uygulanmasının kaçınılmaz olduğunu ortaya koymaktadır.

Farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumlarının incelendiği bir çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarihin insan ve toplum hayatı için gerekliliğini kabul ettiği ve önemini farkında olduğu tespit edilmişken önemli bir grubun, tarihi sıkıcı ve monoton bulduğu, tarih çalışmayı sevmediği, bu alana ilişkin okutulan derslerin de isim, tarih ezberlemekten ibaret olduğunu düşündüğü belirlenmiştir (Altunay Şam, 2007: 16). Bu ve benzeri çalışmalardan elde edilen sonuçlar, tarih eğitiminde örgün eğitim ve geleneksel yöntemlerin yanında, farklı teknik ve okul dışı etkinliklerin önemini ve gerekliliğini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda tarih dersleri; çocukların, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Çocukta bilimsel zihniyet, salt bilimsel tarih ders kitabı içeriği ile kazandırılmaz. Çocukların çoğu büyüdüğünde tarihçi olmayacaktır. Ama kazanacakları tarihi becerileri onların yetişkinlikte karşılaştıkları sorunları çözmeye yardımcı olabilir (Ata, 1998). Bu nedenle öğrencilere tarih öğretiminde ders kitaplarının dışına çıkabilmeyi insan deneyimlerine farklı kaynaklar aracılığı ile ulaşabilmeyi öğretmek gerekir. Bu çeşitlilik derse olan ilgiyi artıracığı gibi başarıyı da olumlu etkileyecektir.

Jarolimek, edebi ürünlerin sosyal bilgiler eğitiminde önemli rol oynadığını ileri sürmektedir (Jarolimek, 1964: 311). Örneğin, Türk efsane ve destanlarının tarih öğretiminde, çocuğun zihinsel, duyuşsal, sosyal ve ahlakî gelişim evrelerine olumlu etkileri olduğu, geleneksel tarih öğretim metotlarının dışında önemli bir yöntem olduğu tespit edilmiştir (Şimşek, 2001,16-19; Kart, 2002: 133). Tarih öğretiminde hikaye kullanımı bazı eğitimciler tarafından önemli görülmüştür. Hikâyeler gerçek ya da hayali, yaşanmış olayların dilbilimsel yolla tasviridir. Bazı yazarlar insanlık gerçeğinin zamana ait bir süreç olduğunu ve bizim dünya deneyimlerimizi temel olarak bir öykü çatısı altında organize ettiğimizi

düşünürler. Bilinç üzerine yapılan son çalışmalarda öyküsel karakterlerin insan zihninde daha kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır ve öykülerin beyinde saptantısal biçimde izler bıraktığı tartışılmaktadır. Gelişimci psikologlar ise bir kişinin hayal gücüne ilişkin yeteneklerinin gelişmesinde çeşitli senaryo ve hikâyelerin göz önünde bulundurulmasının önemli rol oynadığını ileri sürmektedirler. Pappas tarafından yapılan araştırma çocuklarda metin bilgisi kabiliyetinin düşünüldüğünden daha fazla olduğunu ortaya koymuştur (Hawkey, 2007: 264-265, Levstik, 1995: 113-117).

Tarih konularının öğretimi sürecinde öğrencinin "dikkatini çekme" oldukça önemlidir. Çünkü tarih konuları hem soyut kavramlara dayalı hem de sürekli sözel anlatıma meyillidirler (Şimşek, 2003,s.2). Tarihsel hikâyelerin özellikle ilköğretim düzeyinde tarih konularının öğretiminde bir yöntem olarak kullanılmasının bilişsel alana ilişkin başarıyı yükseltici etkisi olduğu belirlenmiştir. Şimşek tarafından yapılan çalışmada İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının işlenişinde kullanılan hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin kavrama düzeyi erişilerini artırıcı rol oynadığı sonucuna varılmıştır (Şimşek, 2004,s.508). Başka bir çalışmada öykülerle tarih öğretimi kullanılmış ve öğrencilerin tarihsel anlama düzeylerinin yaşla bağlantılı olmaksızın geliştirilebileceği ortaya konulmuş; dinleme, okuma açıklama etkinliklerinin ise öğrencilerin tarihsel yorum yapma becerilerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir (Dilek ve Soğucaklı Yapıcı, 2005: 129).

Edebi ürünler arasında yer alan tarihsel romanlar ise, bu bilincin lise ve üniversite düzeyindeki gençlere kazandırılması bakımından etkili araçlardan biridir (Şimşek, 2006: 65). Tarihsel roman, Döblin'in imlediği roman niteliği başta olmak üzere, herhangi bir tarihsel dönemi ya da olayı gerçeğe yakın, ama sanatsal bir biçimde aktaran bir roman türüdür (Özcan, 2006: 3). Tarihi roman bir tarihi kanıt /belge değildir. Zaten bir edebi tür olarak tarihi romanın böyle bir iddiası yoktur. Yazar, yaşanmış bazı tarihî olayları ve tarihî şahsiyetleri anlatırken edindiği bilgileri kendi hayal dünyasında yeniden şekillendirerek anlatır, yani bir nevi yeniden kurgular¹. (Kacıroğlu, 2010: 43). Geçmişte yaşanan olayları işlerken onların kahramanlıklarına, edebi kaygılarla farklı bir karakter verebilir, cazip hale getirmek için metni aşk/nefret, erdem/erdemsizlik, bilgelik/cehalet, yiğitlik/korkaklık gibi motiflerle süsleyebilir. Bununla beraber olayların cereyan ettiği dönemin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi koşulları hakkında önemli ipuçları sunabilir (Öztük ve Otluoğlu, 2003: 127). Kemal Tahir; "Milletlerin geleceklere, mazilerinden geçer. Tarih olmuş, bitmiş ve bu güne bakan herhangi bir yönü bulunmayan hadiseler yığını değil, bir şahsiyet dünyasıdır. Tarihi roman, işte toplumun bu şahsiyetini anlamaya çalışmaktadır" ifadesiyle tarihi romanların ulusal kimlik kazandırmadaki rolünü vurgulamaktadır (Coşkun: 2007).

Son yıllarda özellikle popüler romanlardaki tarihe olan ilgi, toplum tarafından tarihî metinlerin belli bir alanla sınırlandırılmasının kabul edilmediğinin bir göstergesi sayılabilir. Başka bir ifadeyle bu romanların bize verdiği mesajlardan biri, edebiyatla tarih arasındaki ilişkinin önemli olduğudur. Son yıllarda konusunu tarihten alan romanlar insanların ilgisini çekmiş ve adeta tarihe yeniden yönelme söz konusu

¹ Arif Oruç'un Abdülaziz'in Mısır seyahatinden başlayıp tahttan indirilmesinden hemen öncesine kadar yaşanan olayları anlattığı eser bu üslup ile yazılmış sayısız eserlere bir örnektir. Yazarın bu eserde gerek olay ve kişileri ele alış tarzı, gerekse anlatımda kullandığı teknik dil ve üsluba bakılarak eseri roman olarak değerlendirmek gerekmektedir.

olmuştur². Tarih derslerinde öğrencilere okutulacak metinlerin edebî bir yanının olması, öğrencilere hem tarih merakı ve sevgisi aşılacak, hem de öğrencilerin anadillerinin farklı ve estetik kullanımlarına karşı bir duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Ortaylı'nın : "...sıkıcı kitaplar okuyup sıkıcı kitaplar yazmamalı" sözleri, tarih öğretiminde ders kitaplarının dışına çıkmanın bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır (Başkal, 2010: 216-217).

Ders kitaplarının ansiklopedik yapısından kaynaklanan sınırlılıklar, tarihi roman gibi yardımcı araçların sınıf içi etkinliklerde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Son yıllarda, yükseköğretimde tarih eğitiminde tarihî romanların kullanılması yaygınlaşmıştır. Özellikle, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde öğretim görevlileri Kurtuluş Savaşı ve sonrasına ilişkin romanları zorunlu olarak dersin bir tamamlayıcı unsuru olarak okutmaktadır (Ata, 2000).

Bununla birlikte, tarihsel romanın olumsuzluk ve sınırlılıklarının da olabileceği bilinmelidir. Bunların en başında tarihsel romanı okuyan öğrencinin bazı olaylarda gerçek /hayal ayrımında yanılığa düşmesi ihtimali ve romanın öznel bir dünyaya bakışın ürünü olması sebebiyle çocuğun eleştirel düşünmesini engelleyecek olması gelir (Ata, 2000). Bu durum okuyucunun, olaylara bakışı ve değerlendirmesini kendi gözüyle değil, yazarın cephesinden yapması gibi bir sakınca yaratmaktadır. Tarihsel romanların eğitim öğretim açısından doğurabilecekleri bu olumsuzlukları engellemek için bireye tüm okumalara eleştirel gözle yaklaşmasını öğretmek ve okuduklarının tarihsel unsurları içeren sanatsal bir eser olduğunu vurgulamak gibi yöntemler uygulanmalıdır. Ya da tarihsel romanların gençlerin tarih öğrenimi için neyi ifade edebileceğinin, özellikle edebiyat ve tarih öğretmenlerince açıklanması, bir edebiyat ve tarih ürünü arasındaki farkın belirtilmesi faydalı olabilir (Şimşek, 2006: 74).

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Her ulusun tarihsel serüveni içinde yaşadığı olağanüstü dönemler vardır ve bu dönemler daha çok anlatım esasına bağlı sözlü ya da yazılı metinler aracılığıyla zenginleşir, anlam kazanır ve ulusal kimlik edinmede önemli görevler üstlenirler. Milli Mücadele Dönemi de Türk ulusunun binlerce yıllık tarihi içinde yaşadığı var olma mücadelesinin uç noktalarından biridir ve yine bu yüzden ulusumuz için yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu itibarla Cumhuriyet kuşağı romancılarının büyük bir bölümü ulus olma, toplumda ulus bilinci uyandırma ve ulusal kimlik edinme sürecinin hız kazandığı bu dönemde yaşananları kurmaca metnin dünyasından vererek, bir yandan savaşın nedenlerini ve sonuçlarını sorgulamış; bir yandan da ulusumuzu bekleyen tehlikelere işaret ederek toplumsal duyarlılığı canlı tutmuşlardır. (Gündüz, 2007: 35) Atalarımızın bu haklı savaşı, gerek tarih kitaplarını okuyarak gerek konuyla ilgili belgeselleri ve filmleri seyrederek hatta bu konu üzerine yazılmış çeşitli hikâye ve romanları okuyarak öğrenilebilir. Bu tür yayınlar arasında Turgut Özakman'ın 2005 yılında yayımlanan *Şu Cılgın Türkler* isimli romanını örnek gösterilebilir. Özakman tarafından tarihi gerçekliklerden yola çıkarak kaleme alınan roman, son dönem Türk edebiyatının en çok okunan tarihi romanlarından birisi olmuştur. Her yaştan okuyucunun tarihi gerçekleri, romanı okuyarak öğrenebileceği eserin şahıs kadrosu da çok geniştir. (Güvenç, 2009: 33-34). İlhan Selçuk romanla ilgili yorumunda "tarihsel bir gerçeğin güzelim bir Türkçeyle roman diline dönüştürülmesidir" demiştir. Emin Çölaşan ise "olağanüstü

² Barbaros Hayrettin Paşa'nın hatıraları edebî ve tarihî açıdan hem tarih ve edebiyat öğrencilerine hem de edebiyat ve tarih öğreticilerine son derece zengin veriler sunmaktadır.

akıcı, öğretici, bize yakın geçmişimizi bir kez daha yaşatan bir eser" yorumunu yapmıştır (Özakman, 2005).

Bu çalışma ile Turgut Özakman'ın "Şu Çılgın Türkler" romanını okuyan öğrencilerde İnkılap Tarihi dersinin önemli bir konusu olan Kurtuluş Savaşı bilgisinin öğrenilmesine etkisi incelenmiştir. Romanı okuyan öğrencilerin romanın teması ile ilgili ders konularını, okumayanlara göre ne oranda öğrendikleri, akademik başarılarına ne ölçüde katkısı olduğu araştırılmıştır. Çalışma, tarihsel romanların eğitimsel işlevine ilişkin araştırmalara katkı sağlaması bakımından önemlidir. Çalışma ile çeşitli öğrenim basamaklarında tarihi romanlarla destekli tarih öğretiminin özendirilmesi hedeflenmiştir. Böylece, diğer öğretim materyallerinin yanı sıra tarihi romanların önemli bir ders aracı olduğu dikkate alınarak, tarih derslerine ilgiyi ve akademik başarıyı artırmak, dersleri monotonluktan kurtarmak, öğrencileri aktif kılmak ve tarihi sadece eğitim basamağındaki bir ders anlayışından çıkararak günlük yaşamın ve vatandaş olma bilincinin gereği haline getirilmesi beklenmektedir.

3. YÖNTEM (METHOD)

Araştırmmanın amacı, tarihi romanın tarih öğretimine ve öğrenci başarısına etkisini belirlemektir. Çalışma ile Turgut Özakman'ın eseri olan Şu Çılgın Türkleri okuyan deney grubu öğrencilerinin başarıları, okumayan kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin romanın ana teması ve İnkılap Tarihi dersinin önemli bir konusu olan Kurtuluş Savaşı ile ilgili bilgilerinde, deney ve kontrol grubu arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmmanın evrenini Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini 2009-2010 öğretim yılında, ortak ve zorunlu ders olarak okutulan, ve içeriği aynı olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersini aynı öğretim elemanından alan Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarının 1. sınıflarında öğrenim gören toplam 250 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada zayıf deneysel desenlerden biri olan statik grup karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Son test denkleştirilmemiş gruplu desen olarak da bilinen bu desende hazır olan gruplar kullanılır. Grupların seçkisiz atanması ya da eşleştirilmesi söz konusu değildir. Eşitlenmemiş gruplara son test uygulanır. Deneysel işlemde sonra yapılan son testler karşılaştırılır (Büyüköztürk vd., 2009: 199; Karasar, 2009: 94-102). İnkılâp tarihi dersinin içeriği, öğrenci sayıları ve öğretim elemanı kontrol değişkeni, tarihi roman okumanın etkisi bağımsız değişken ve başarı testi sonuçları bağımlı değişken olarak alınmıştır.

Araştırma sırasında, kontrol ve deney gruplarında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin Kurtuluş Savaşı konusu öğretmen merkezli, soru-cevap, tartışma vb yöntemlerle işlenmiştir. Deney gurubundan romanı ders dışı zamanlarında okumaları istenmiştir. Roman ile ilgili öğrencilerin ders sonunda görsel materyallerle desteklenen sunumlar yapmaları sağlanmıştır. Deney grubunda 140, kontrol grubunda 110 kişi olmak üzere toplam 250 öğrenci uygulamalara katılmıştır. Kitabı okuyanlar ve okumayanlar arasında Kurtuluş Savaşı Bilgisine ilişkin fark araştırılmıştır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi, aynı içerikle anlatıldığı için bölümlerin farklı olması dikkate alınmamıştır. Farklı bölümlerde ve şubelerde öğrenim gören öğrenciler deney ve kontrol gurubu olarak ayrılmış, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin aynı şubede bulunmamasına dikkat edilmiştir. (Örnek: SÖP 11-12. şubeler Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencileri deney grubu, Sosyal bilgiler I. ve II. Öğretim, Matematik öğretmenliği öğrencileri kontrol grubu gibi). Kontrol grubundaki öğrencilere daha önceden bu romanı okuyup okumadıkları sorulmuş sadece iki öğrencinin lise öğrenimi sırasında okuduğu anlaşılmış bu öğrencilere başarı testi uygulanmamıştır. Başarı testi uygulanırken

test sonuçlarının dönem başarısını etkileyip etkilemeyeceği ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Bunun nedeni öğrencilerin sınava girer gibi hazırlanmalarının önüne geçmek suretiyle dersteki bilgileri ve romanı okuyan deney grubunun konuyu bu eserle ilişkilendirerek ne kadar öğrenebildiklerini tespit edebilmektir.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 35 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Sorular hazırlanırken soru içeriklerinin Kurtuluş Savaşı ile ilgili hem derste işlenen hem de romanda olan ayrıntılar dikkate alınmış, bununla beraber konunun hedeflenen kazanımlarına yönelik (savaşların tarihi, yer adları, nedenleri ve sonuçları vb.) genel sorulara da yer verilmiştir. Veri toplama aracının geçerliliği için farklı üniversitelerde görev yapan iki tarih eğitimi uzmanından görüş alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra hazırlanan test uygulanmıştır. Çoktan seçmeli sorularda doğru bir, yanlış ve boş sıfır olarak değerlendirilmiştir. Testin KR-21 güvenirlik katsayısı 0.67 olarak belirlenmiştir. Test beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: kronoloji, nedensellik, tarihsel önem, kanıt değerlendirme, değişim ve sürekliliği algılama.

- **Kronoloji:** Olayların, meydana geldiği zamana göre sıralanarak veya belirli zaman aralıklarına yerleştirilerek mütalaa edilmesine dayanan bilim dalıdır. Tarihi olayların nedenleri, sonuçları ve olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerine yönelik bilgileri kavrayabilmek için kronoloji bilgisi oldukça önem taşır. Kronolojik olarak tarihlenen olaylar öykü ve hikaye olmaktan çıkar. Olayların tarihlenmesi gerçekliğin ve yaşanmışlığın kanıtıdır. Kronolojinin bu öneminden dolayı tarihi eserlerde, tarih müfredatlarında ve kitaplarında işlenen konular ve olaylar meydana geldiği zamana göre sıralanır. Kimi zaman ay gün yıl ifadeleri ile olayların tarihi verilirken kimi zamanda, dönem, yüzyıl vs. gibi zaman aralıkları kullanılır. Öğrencilerin tarihi olayları kavraması, bağlantılar kurabilmesi dönemsel özellikleri algılayabilmesi, kronoloji bilgisine hakimiyeti ile yakından ilişkilidir. Bu çalışmada öğrencilerin Kurtuluş Savaşı Kronoloji bilgisi sorgulanmıştır. Kronoloji ile ilgili sorular (milli mücadele dönemi ile ilgili verilen olayların kronolojik olarak sıralanması, T.B.M.M'nin İtilaf Devletlerince hukuksal alanda ilk defa tanınması tarihi, Türk ordusunun II. Viyana Kuşatmasından beri süren geri çekilmesinin sona erdiği tarih vb. gibi) 11, 29, 31, 32, 33, 34, 35 numaralı sorulardır.
- **Nedensellik:** Tarihi olayları algılamak, aralarındaki bağlantıları kurabilmek için olayların nedenlerini bilmek önemlidir. Hazırlanan başarı testinde nedensellik boyutundaki (Sakarya Savaşı'nda ordunun nehre doğusuna çekilme nedeni, İtilaf Devletlerinin TBMM ile yoğun barış çabalarına girmelerinin nedeni, Mudanya Ateşkes Antlaşmasının nedeni vb. gibi) 3, 5, 6, 12, 13, 15, 28. sorularla öğrencilerin Kurtuluş Savaşı ile ilgili gelişme ve nedensellik boyutundaki yeterlikleri ölçülmeye çalışılmıştır.
- **Tarihsel önem:** Tarihteki bazı olaylar, olayın geçtiği toplum ya da devletler için hayati önem taşır. Bu olayların önemini kavranması tarihin toplumsal hedeflerine ulaşması bakımından önemlidir. Bu çalışmada uygulanan başarı testinin tarihsel önem boyutunun analiz edildiği (Kurtuluş Savaşı'nın düşmanın kesin darbe ile tamamen mağlup edildiği muharebesi, Türk dış politikasının özellikleri, Mustafa Kemal'in Anadolu'da milli mücadeleyi başlattığı dönemin özellikleri vb. gibi) sorular, 7, 8, 9, 10, 17, 21, 22, 23. sorulardır.
- **Kanıt değerlendirme:** Kanıt, bir şeyin doğruluğu, gerçekliği konusunda kanaat verici belge, delil, iz, anlamına gelir.

Öğrencilerin yazılı ve görsel kanıtı değerlendirebilmeleri, tarihi olaylara objektif ve tarafsızlıkla bakabilmelerinin vasıtalarından biri de olaylara ilişkin kanıtları iyi değerlendirebilmeleridir. Başarı testinde öğrencilerin kanıt değerlendirme becerisini ölçen sorular (Sevr Antlaşması'nın geçerliliğini yitirmesi, Yunanlıların Doğu Trakya'yı boşaltması hükmünün yer aldığı antlaşma, Birinci TBMM'nin öncelikli hedefleri vb. konularla ilgili) 1, 2, 19, 20, 21, 28, 30.sorulardır.

- **Değişim ve sürekliliği algılama:** Bu faktörde öğrencinin, Milli Mücadele sürecinde yaşanmış olayları sonraki olay ve koşullarla karşılaştırarak değişim ve sürekliliği algılama becerisini ölçen sorulara yer verilmiştir. Bu boyuttaki sorular, (İşgalci ve emperyalist güçlere karşı verilen Türk Milli Mücadelesini, örnek alarak, esaret zincirlerini kıran ve bağımsızlığına kavuşan devletlere örnek verilmesi, İstiklâl mahkemelerinin Kurtuluş Savaşı'ndaki işlevleri, Kurtuluş Savaşı yıllarında TBMM Hükümeti ile Sovyet Rusya arasında dostluk ilişkilerinin gelişmesinde etki eden faktörler vb.) 4, 14, 16, 18, 24, 26, 27. Sorulardır.

Verilerin analizi SPSS 11.5 programı ile betimsel analiz (frekans, %), ilişkisiz örneklem t testi ve korelasyon analizi uygulanarak yapılmıştır. Sonuçlar p=0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMALAR (FINDINGS AND DISCUSSIONS)

Araştırmada derse paralel olarak Şu Çılgın Türkler kitabını okuyan deney grubu ve öğretmen merkezli öğretim yapılan kontrol grubuna konuların bitiminde son test olarak hazırlanan test uygulanmıştır. Bulgular dört başlıkta toplanmıştır. Bunlar; Başarı testi puanlarının gruplara göre karşılaştırılması, Gruplara ait başarı testi puanlarının testin alt boyutlarında karşılaştırılması, Kronoloji alt boyutunu oluşturan soruların deney ve kontrol grubu için betimsel analizi, Tarihsel önem alt boyutunu oluşturan soruların deney ve kontrol grubu için betimsel analizleri.

Tablo 1. Başarı testi puanlarının gruplara göre karşılaştırılması t-testi sonuçları

(Table 1. The t- test results of comparison the success test scores' according to groups)

Grup	N	\bar{X}	s	t	sd	p
Deney	140	23.65	3.45	2.712	248	0.007
Kontrol	110	22.15	5.23			

Tablo 1'de verilen ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre, "Şu Çılgın Türkler" romanını okuyan deney grubu ile kitabı okumayan kontrol grubu arasında Kurtuluş Savaşı ile ilgili sorulara doğru cevap verme düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{248}=2,712$ p=0,007).

Gruplara ait başarı testi puanlarının testin alt boyutlarında karşılaştırılması yapılmış, sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Başarı testi puanlarının alt boyutlarda karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları
(Table 2. The t- test results of comparison the success test scores' in sub-dimensions)

ALT BOYUTLAR	Grup	N	\bar{X}	s	t	sd	p
Kronoloji	Deney	140	4.95	1.28	3.55	248	0.000*
	Kontrol	110	4.36	1.35			
Nedensellik	Deney	140	3.42	1.13	0.828	205.51	0.409
	Kontrol	110	3.29	1.42			
Tarihsel önem	Deney	140	6.12	1.26	2.809	248	0.005*
	Kontrol	110	5.62	1.51			
Kanıt değerlendirme	Deney	140	4.83	1.39	0.676	223.03	0.500
	Kontrol	110	4.70	1.52			
Değişim ve sürekliliği algılama	Deney	140	4.30	1.09	0.928	213.48	0.354
	Kontrol	110	4.16	1.29			

*p<0.05

Deney ve kontrol gruplarının başarı puanlarının alt boyutlarda karşılaştırıldığı t-testi sonuçlarında kronoloji ve tarihsel önem bilgisinin yoklandığı sorularda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (kronoloji $t_{248}= 3,55$; $p=0,000$ ve tarihsel önem $t_{248}=2,809$; $p=0,005$).

Bununla beraber deney grubunun başarısı, kontrol grubuna oranla diğer boyutlarda da az bir farkla yüksek bulunmuştur. Bu bulgular romanın öğrencilerin Kurtuluş Savaşı bilgisine yönelik akademik başarısını ve alt boyutlardaki becerisini attırdığını göstermektedir.

Romanı okuyan deney grubu öğrencilerinin hangi konulara yönelik sorularda daha başarılı olduğunu ortaya koymak için betimsel analizler yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu ortalamaları arasında anlamlı fark bulunan alt boyutlar ve bu boyutlarda anlamlı fark olan soruların açıklamaları verilmiştir.

Kronoloji alt boyutunu oluşturan soruların deney ve kontrol grubu için betimsel analizleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kronoloji alt boyutundaki soruların gruplara göre betimsel analizi

(Table 3. The descriptive analysis of questions in chronology sub-dimension according to groups)

SORU	Deney				Kontrol			
	N	Σ	\bar{X}	s	N	Σ	\bar{X}	S
S11	140	86	0.61	0.49	110	60	0.55	0.50
S29*	140	95	0.68	0.49	110	37	0.34	0.47
S31	140	110	0.79	0.41	110	82	0.75	0.43
S32	140	110	0.79	0.41	110	80	0.73	0.44
S33*	140	128	0.91	0.28	110	90	0.82	0.38
S34*	140	70	0.50	0.50	110	62	0.56	0.49
S35*	140	95	0.68	0.47	110	69	0.63	0.48
Toplam	140	694	4.95	1.28	110	480	4.36	1.35

Kronoloji alt boyutu sorularının betimsel analizine bakıldığında 29, 33, 34 ve 35. sorularda deney ve kontrol grubunun ortalama ve toplam puanlarındaki fark dikkati çekmektedir. Bu sorular aşağıda verilmiştir.

(29.soru) Aşağıdakilerden hangisi, Milli Mücadele Döneminde Mustafa Kemal'in önderliğinde, önemli görevler üstlenmiş ve mücadelenin başarıya ulaşmasında önemli hizmetlerde bulunmuş kişilerden biri değildir? Sorusuna deney grubundan 140 öğrenciden 95'i doğru cevap vermiş olup

başarı ortalaması 0.68'dir. Bu soruya kontrol grubundaki 110 öğrenciden 37'si doğru cevap verebilmiştir. Başarı ortalaması ise 0.34'dür. Bu soruda deney grubunun Enver Paşa'nın Osmanlı Devlet adamı olarak Milli Mücadelede rol almadığını bilmeleri önemli bir ayrıntıdır.

(33.soru)TBMM'nin açılışı sonrası çıkan ayaklanmalara karşı çıkarılan kanunlar hangisidir? sorusuna deney grubundaki 140 öğrenciden 128'i doğru yanıtlamıştır ve başarı ortalaması 0.91'dir. Kontrol grubundaki 110 öğrenciden 90'ı doğru cevaplamış ve başarı ortalaması 0.82'dir.

34 ve 35. sorularda kontrol grubu ortalaması, deney grubu ortalamasından az bir farkla üstündür.

(34.soru)Aşağıda milli mücadele dönemi ile ilgili verilen olaylar, hangi seçenekte (kronolojik olarak) doğru biçimde sıralanmıştır? Sorusuna deney grubundan 140 öğrenciden 70'i doğru cevap vermiş olup başarı ortalaması 0.50'dir. 34. soruya kontrol grubundaki 110 öğrenciden 62'si doğru cevap verebilmiştir. Başarı ortalaması ise 0.56'dır.

(35.soru)T.B.M.M'nin İtilaf Devletlerince hukuksal alanda ilk defa tanınması aşağıdakilerden hangisiyle olmuştur? sorusuna deney grubundaki 140 öğrenciden 95'i doğru cevap vermiş olup başarı ortalaması 0.68'dir. 34. soruya kontrol grubundaki 110 öğrenciden 69'u doğru cevap verebilmiştir. Başarı ortalaması ise 0.63'tür.

34 ve 35. sorularda kronolojik olarak istenen konuların, derste üzerinde yoğun olarak durulması ve kronolojik olarak işlenmesinin bu farkta belirleyici olduğu düşünülebilir.

Tarihsel önem alt boyutunu oluşturan soruların deney ve kontrol grubu için betimsel analizleri Tablo4'te verilmiştir.

Tablo 4.Tarihsel önem alt boyutundaki maddelerin gruplara göre betimsel analizi

(Table 4. The descriptive analysis of questions in historical value sub-dimension according to groups)

SORU	Deney				Kontrol			
	N	Σ	\bar{X}	s	N	Σ	\bar{X}	s
S7	140	111	0.79	0.41	110	86	0.78	0.41
S8*	140	133	0.95	0.22	110	91	0.83	0.38
S9	140	124	0.89	0.32	110	102	0.93	0.26
S10*	140	117	0.84	0.37	110	80	0.73	0.44
S17	140	121	0.86	0.34	110	99	0.90	0.30
S22*	140	80	0.57	0.50	110	41	0.37	0.48
S21	140	112	0.80	0.40	110	84	0.76	0.42
S23*	140	59	0.42	0.50	110	36	0.33	0.47
Toplam	140	857	6.12	1.26	110	619	5.62	1.51

Tablo 4'de verilen tarihsel önem alt boyutundaki soruların gruplara göre betimsel analizine bakıldığında 8, 10, 22 ve 23. sorularda (aşağıda) guruplar arası anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır.

(8.soru) Kurtuluş Savaşı'nın aşağıdaki bölümlerinden hangisi saldırı ve düşmana kesin darbe vurmaya yöneliktir? sorusuna deney grubundaki 140 öğrencinin 133'ü doğru cevap vermiş ve başarı testi ortalaması 0.95'dir. Kontrol grubundaki 110 öğrencinin 91'i doğru cevap vermiş ve başarı testi ortalaması 0.83'dür. Bulgulardan romanı okuyan öğrencilerin milli mücadele dönemi savaşları bilgisini daha iyi kavramış oldukları sonucu çıkarılabilir. 8. soru aynı zamanda başarı testinin toplam 250 öğrenciden 224'nün doğru cevap verdiği, en fazla doğru olarak cevaplanan sorusu olmuştur.

(10.soru) Mustafa Kemal, Kurtuluş Savaşında, hangi iki savaşın başkumandanlığını yürütmüştür? sorusuna deney grubunun 117'si doğru cevap

vermiştir. Başarı ortalaması 0.84'dür. Bu sonuç, romanı okuyan öğrencilerin Mustafa Kemal'in Kurtuluş Savaşındaki rolünü kontrol grubuna oranla daha iyi anladıklarını göstermektedir.

(22.soru)Aşağıdakilerden hangisi, Mustafa Kemal'in Anadolu'da milli mücadeleyi başlattığı dönemle ilgili bir açıklama değildir? sorusuna deney grubundaki 140 öğrenciden 80'ü doğru cevaplarırken, kontrol grubundaki 110 öğrenciden 41'i doğru cevaplamıştır. Deney grubunun başarı ortalaması 0.57, kontrol grubunun ise 0.37'dir. Her iki oran da öğrencilerin Milli mücadele döneminin başındaki koşulları anlamakta zorlandıkları izlenimini vermektedir. Ancak iki grup arasında deney grubunun lehine olmak üzere ortalama 0.20'lik fark romanın okunmasının öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

(23.soru)I-Türk askerleri 9 Eylül 1922'de İzmir'e girdiler.

II-Yunanlılar geri çekilirken Uşak Aydın ve İzmir'i yakarak bölge halkına zulüm yapmışlardır.

III-Mustafa Kemal savaş sırasında tarihi komutu olan "hattı müdafaa yoktur, sathı müdafaa vardır, o sath bütün vatandır....."emriyle savaşmayı emretmiştir.

IV-Savaşın sonra Mudanya mütarekesi görüşmeleri başlamıştır.

Yukarıda belirtilen gelişmelerden hangileri Büyük Taarruz ve Başkomutanlık Meydan Savaşı ile ilgilidir? sorusuna deney grubu ortalama 0.42, kontrol grubu ise 0.33 oranlarında cevap vermişlerdir. Bu soruda genel başarının düşük olması soruda çeldirici olarak verilen, Mustafa Kemal'in Sakarya Savaşı'nda söylediği tarihi ve askeri komutun öğrenciler tarafından algılanmadığını göstermektedir. Zira yanlış verilen cevaplarda III. gelişme, Büyük Taarruz ve Başkomutanlık Meydan Savaşı ile ilgili olarak düşünülerek işaretlenmiştir.

Araştırmada, Turgut Özakman'ın "Şu Çılgın Türkler" romanını okuyan deney grubu ile kitabı okumayan kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Romanın konusu, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin de temel konularından biri olan Kurtuluş Savaşı'dır. Araştırma bulguları romanı okuyan ve derste sunum yapan deney grubu ile okumayan kontrol grubu arasında özellikle tarihsel önem ve kronoloji bilgisini sorgulayan Kurtuluş Savaşı bilgisi sorularında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubunun bu alt boyutlardaki sorulara cevap verme oranlarının kontrol grubuna oranla yüksek olması romanın, konuyu kavramada etkili olduğunu göstermektedir. Konunun kavranmasının öğrencilerde milli bilincin kuvvetlenmesi, toplumsal duyarlılığın canlı tutulması gibi dersin hedef davranışlarının kazandırılmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Öztürk, tarafından yapılan "Tarih Öğretiminde Romanların Kullanılması" adlı çalışmada, tarihi romana dayalı öğretim yapılan grup ile düz anlatım yöntemiyle öğretim yapılan gruplar arasında bilgi, kavrama ve toplam erişim açısından, birinci grubun lehine anlamlı bir farkın olduğunu ortaya konmuştur (Öztürk, 2002: 104-108). Top tarafından yapılan bir başka araştırmada, yine edebî ürünlerin, öğrencilerin derse karşı tutumunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Top, 2009: 99).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

Bu çalışma ile tarih eğitiminde tarihsel romanın öğrenmeye katkısı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları deney grubu ile kontrol grubu arasında özellikle tarihsel önem ve kronoloji bilgisini sorgulayan Kurtuluş Savaşı bilgisi sorularında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Romanı okuyan deney grubunun bu alt boyutlardaki sorulara cevap verme oranlarının kontrol grubuna oranla yüksek olması romanın, konuyu kavramada etkili olduğunu göstermektedir. Romanı okuyan öğrencilerin romanın teması ile ilgili ders konularını daha iyi öğrenmiş olmaları akademik başarılarının artması, romanın bu işlevini ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç, tarihsel romanların öğrencilerin tarihi olaylara

ilgi duyması ve tarihi sevmesinde önemli rolü olacağı toplumsal olaylara bakış, milli birlik ve beraberlik bilinci geçmişimiz ve değerlerimizi daha yakından tanıyabilme, ulusal ve evrensel barışın önemi gibi değerlerin kazandırılmasında oldukça önemli bir katkı sağlayacağı fikrini güçlendirmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, öğrenciler, ilköğretim çağından itibaren öğretmen ve rehber uzmanların teşviki ile bilgisel olduğu kadar zihinsel ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlayacak tarihsel romanların okutulması için özendirilmelidir. Farklı öğrenim düzeylerinde işlenen tarih derslerinde, konu göz önüne alınarak tarihi romanlardan yararlanılmak suretiyle tarih öğretiminin etkililiği arttırılabilir. Bunun için öğretmenlerin tarihsel romanların eğitimsel değerini fark edebilmeleri ve uygulayabilmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenler, tarihsel romanların tarih dersine yönelik ilgiyi artırması ve başarıya katkısı konusunda yapılan bu ve benzer çalışmalar (Başkal, (2010), Gündüz, O. (2007), Kart, (2002), Öztürk, (2002)), ışığında teşvik edilmelidir. Nitekim Şimşek tarafından Kırşehir İlköğretim Okulları Sosyal Bilgiler Dersini yürüten 35 öğretmene yapılan tutum ölçeğinde öğretmenlerin tarihsel hikayeye yönelik görüşleri, yüksek derecede olumlu bulunmuştur. (Şimşek, 2003: 12).

Tarih derslerinde kavratılmak istenen davranışların kalıcı izli olmasını sağlamak, dersleri monotonluktan kurtarmak ve öğrencileri aktif kılmak için diğer öğretim materyallerinin yanı sıra tarihi romanların önemli bir ders aracı olduğu unutulmamalıdır. Gerek ilk ve orta öğretimde gerekse üniversite düzeyindeki mecburi ve alanla ilgili tarih derslerinin içerik planlaması yapılırken eğitimsel değeri olan tarihi romanlar tespit edilerek bunların konularının içerikle uyumu ölçüsünde okumaya özendirilmelidir. Bunu uygulamaya geçmeden önce, öğrencinin, ilgi, ihtiyaç, zekâ ve kabiliyetlerini, dersin hedef ve davranışlarını da dikkate alarak, onların okuyup-izleyebilecekleri tarihi romanların seçimine özen gösterilmelidir. Tarihî romanların eğitimsel işlevine yönelik çeşitli öğrenim basamaklarında tarihi romanlarla destekli tarih öğretimine ilişkin daha geniş kapsamlı gruplarda deneysel araştırmalar yapılarak bu tezler desteklenebilir.

TEŞEKKÜR (THANKS)

Bu araştırmanın analizinde emeğini esirgemeyen kıymetli meslektaşım Yrd. Doç. Dr. Şafak Uluçınar Sağır'a teşekkür ederim.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

1. Altunay Şam, E., (2007). Amasya Eğitim Fakültesinde Farklı Bölümlerde Okuyan Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine İlişkin Tutumları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:27, Sayı:3, ss:1-19.
2. Ata, B., (1998). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, 15-16 Ekim 1998. <http://www.egitim.akü.edu.tr/bahriata2.doc>
3. Ata, B., (2000). Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihi Romanlar. Türk Yurdu, Sayı:153-154:, ss:158-166. <http://www.egitim.akü.edu.tr/bahriata5.doc> (Ağustos 2010).
4. Başkal, Z., (2010). Edebiyat Ve Tarih Öğretiminde Bir Ortak Metin Olarak Barbaros Hayrettin Paşa'nın Hatıraları. Ekev Akademi Dergisi, Sayı: 42.
5. Büyükoztürk, Ş., vd. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi, 4. Baskı, ss:198-200.
6. Carr, E.H., (1980). Tarih Nedir. (çev.M.G.Gürtürk), İstanbul, ss.179
7. Coşkun, S., (2007). Tarih - Roman İlişkisi ve Çanakkale Harbi Örneği, Yağmur Dergisi, Sayı:34. <http://www.duryolcu.com> (3.08.2010)

8. Demirel, Ö., (1993). Genel Öğretim Metodları. USEM Yayınları.
9. Dilek, D. ve Soğucaklı Yapıcı, G., (2005). Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:18, ss.115-130.
10. Dinç, E., (2009). Etkili Tarih Öğretimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:29 (Özel Sayı), Ankara, ss.1427-1451.
11. Dönmez, C. ve Oruç, Ş., (2006). II. Meşrutiyet Dönemi Tarih Öğretimi <http://www.tarihportali.net/> 3. 08. 2010.
12. Estes, T., (2007). Constructing the Syllabus: Devising a Framework for Helping Students Learn to Think Like Historians. *The History Teacher*.Volume:40, Number:2, February, pp:183-201.
13. Gündüz, O., (2007). Yakın Dönem Tarihsel Romanlarda Çatışma Alanları ve Tarihsel Romanların 'Ulusal Kimlik' Edinmedeki Rolü. A.Ü.Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı:35, Erzurum, ss. 135-156.
14. Güvenç, A.Ö., (2009). Turgut Özakman'ın Şu Çılgın Türkler Romanındaki Erzurumlular. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:13(1),ss:33-42.
15. Harris, A., (1998). Effective Teaching: a review of the Literature. *School Leadership & Management*, Volume:18, Number:2, pp:169-183.
16. Hawkey, K., (2007). Could You Just Tell Us the Story? Pedagogical Approaches to Introducing Narrative in History Classes. *Curriculum Inquiry*, Volume:37, Issue:3, Article first published online: Jul 23, pp:263-277.
17. Hofman, A., (2007). The Politics of National Education: Values and Aims of Israeli History Curriculum, 1956-1995. *Journal of Curriculum Studies*,Volume: 39, Number:4, pp:441-470.
18. Jarolimek, J., (1964). *Social studies in elementary education*. NewYork: Macmillan, ss.302,311.
19. Kacıroğlu, M., (2010). Arif Oruç'un Abdülaziz Dönemini Anlatan Eseri:Sultan Abdülaziz Nasıl Hal' Edildi, Nasıl İntihar Etti?. *Karadeniz Araştırmaları*, Cilt: 6, Sayı: 24, ss.43-74.
20. Karasar, N., (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 19. Baskı.ss:102.
21. Kart, Ö., (2002).Eski Türk Destanlarının Tarih Öğretimindeki Yeri ve Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss:132-133.
22. Levstik, L.S., (1995). Narrative constructions: cultural frames for history. *The Social Studies*, Volume:86, Number:3, ss:113-117.
23. Özcan, T., (2006). Tarihi Roman Vadisinde Aytmatov'un Beyaz Gemi Adlı Romanının Çözümlemesi. II. Kayseri ve Yöresi Kültür Sanat ve Edebiyat Bilgi Şöleni, 10-12 Nisan 2006), *Bildiriler Kitabı*, ss:2-4.
24. Öztürk, C. ve Otluoğlu, R., (2003). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller.*, Ankara:Pegem Yayıncılık, ss:127.
25. Öztürk, A., (2002).Tarih Öğretiminde Romanların Kullanılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss:104-108.
26. Özakman, T., (2005). *Şu Çılgın Türkler*, Ankara.
27. Peyce, R., (2010). Cultivating Critical Thinking: Five Methods for Teaching the History of U.S. Foreign Policy. *The History Teacher*, Volume: 43, Number: 2 pp:265-266.
28. Şıvgın, H., (2009). Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi.Akademik Bakış, Cilt:2, Sayı:4.
29. Şimşek, A., (2001).Tarih Eğitiminde Efsane ve Destanların Rolü. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2, Sayı:3, ss:11-21

30. Şimşek, A., (2003). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikayeye Yönelik Öğretmen Görüşleri. G.Ü. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi-Antalya, ss: 1-12.
31. Şimşek, A., (2004). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:2(4), ss:495-509, ss.508.
32. Şimşek, A., (2006). Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlevi. Bilig, Sayı: 37,ss:65-80.
33. Wood, S. ve Dayne, F., (1999). The Scottish School History Curriculum and Issues of National Identity. The Curriculum Journal, Volume:10 Number:1, pp:107-121.
34. Yılmaz, K., (2009). A Vision of History Teaching and Learning: Thoughts on History Education in Secondary Schools. The High School Journal, Volume:92, Number:2, pp:37-46.
35. Peace, R., (2010). Cultivating Critical Thinking: Five Methods for Teaching the History of U.S. Foreign Policy. The History Teacher, Volume:43, Number:2, February, pp:265-266.
36. Tekeli, İ., (2002). Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin. İstanbul, Giriş.
37. TETTV, (2000). Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
38. Top, M., (2009). İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Edebî Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısı Ve Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, ss:35, 36, 99.