



## Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlevi Üzerine Bir Çalışma: “Diriliş” Romanı Örneği

### The Study on Educational Function of Historical Novel: In Case of Diriliş Novel

Emine ALTUNAY ŞAM\* , Pelin İSKENDER KILIÇ\*\*

**ÖZET:** Bu çalışma, tarihsel romanın eğitimsel işlevini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 1. sınıfta okuyan ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini alan 140 öğretmen adayı katılmıştır. Deneysel desende yürütülen çalışma ile Turgut Özakman'ın eseri olan Diriliş romanını okuyan deney grubu öğrencilerinin başarıları, okumayan kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin romanın ana teması ve dersin önemli bir konusu olan Çanakkale Cephesi Savaşları ile ilgili bilgilerinde, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Açık uçlu soruların analizi, romanın konuyu daha iyi anlaşılır kılmasının yanı sıra, öğrencilerde millî bilincin güçlenmesini sağladığını ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih eğitimi, tarihsel roman, inkılâp tarihi.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to introduce the educational function of historical novel. Totally 140 people, who are first class students at the Education Faculty in Amasya University and take the History of Revolution and Atatürk's Principles course participated in this research. The study has an experimental design. The success of the students who read the novel named “Diriliş”, by Turgut Özakman is compared to the success of the students that did not read the book. At the end of the study, it was seen that there is significant difference between the experimental and the control group students' knowledge about the Gallipoli Front Wars, which is main theme of the novel and an important subject of the course. The analysis of the open ended questions has enabled us to gain a better understanding of the subject and sustained of the national consciousness among students.

**Keywords:** Education of history, historical novel, history of revolutionary.

### GİRİŞ

İnsanoğlu, içinde yaşadığı zamanın problemlerinin çoğunu tüm zamanların en temel problemi olarak düşünmüştür. Hâlbuki tarih, yüzyıllardan beri insanların aynı

---

\* Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniv., Eğitim Fak., Sınıf Öğretmenliği A.B.D,  
emine.sam@hotmail.com

\*\* Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fak., OÖSAE Tarih Eğitimi,  
pelini@omu.edu.tr

problemlerle yüz yüze geldiğini göstermiştir (Jarolimek, 1964, 302). Geçmiş, bugün ve gelecek, tarihin sonsuz zinciri içinde birbirine bağlıdır (Carr, 1980, 179). Tarih, insanı geçmiş milletlerin, toplumların durumundan, yaşam tarzlarından, ekonomik, sosyal, siyasî, askerî yapılarından, yükselme, gerileme ve yıkılma nedenlerinden, insanlığa katkı ya da olumsuz eylemlerinden haberdar eder.

İnsanoğlu yaşadığı dönemin eylemlerinde, geleceğe dair planlarında geçmişteki tecrübelerden büyük ölçüde yararlanır. Bu sebeple, hemen tüm dünya toplumlarında tarihin öğretilmesinin gereği ve bilinci öncelikli hedefler arasına alınmıştır. “Tarih niçin öğretilir?” sorusuna verilecek cevapta, öncelikli gereklilikler şöyle sıralanabilir (Nichol, 1991, s. 3-4):

- Tarih karşılaştırma, çözümlenme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geniş oranda geliştirir.
- Tarih, Dünya vatandaşlığı için eğitimde hayati bir unsurdur.
- Tarih, öğrencilere yaşama uyum sağlamada yardım eder.
- Tarih, toplumu kaynaştırır.

İlhan Tekeli, “...gençlerin tarih bilincine sahip olmasını istiyoruz. Bu isteğimizin altında, tarih bilincinin, yaşamları boyunca insanların vaziyet alışlarını ve eylemlerini olumlu yönde etkileyen bir formasyon olduğunun düşünülmesi yatmaktadır” (Tekeli, 2002; Giriş, 2007, s.32) demiştir.

### **Tarih Eğitimi ve Yöntemler**

Toplumların yaşamsallığında tarih ilmi oldukça önemlidir. Bundan dolayı tarih eğitimi ve öğretiminin nasıl olması gerektiği sorusu, dikkate alınması gereken toplumsal bir sorumluluk haline gelmektedir. Osman Nuri Demirel, tarih eğitiminin amacı ile ilgili olarak “...biz düşünen, soran, sorgulayabilen, zeki, haklarını ve kendine, toplumuna ve dünyaya karşı sorumluluklarını bilen vatandaş yetiştirmek istiyoruz. Tarih eğitiminin amacı budur” demektedir (TETTV, 2000, s.71). Bu tür bir beklenti, sosyal ve toplumbilimcileri yeni sorularla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu amaca ulaşılabilir mi? Tarih bilinci kazandırılabilir mi? Yeni teknik ve yöntemler deneniyor mu? Geleneksel yöntemlerin dışına çıkılma oranları ve bunun sonuçları nelerdir? İlhan Tekeli'nin de dahil olduğu proje bu sorulara cevap araması bakımından dikkat çekicidir. Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması Projesinin amaçlarından biri, eğitimin kalitesinin geliştirilmesine yöneliktir. Burada öğrencilerin tarih eğitimini nasıl değerlendirdikleri saptanmak istenmektedir. Bir diğeri tarih eğitimiyle ilgilenenlerin katıldığı disiplinler arası bir ağ oluşturmak ve bu ağ aracılığı ile araştırma bulgularından elde edilecek sonuçlar üzerindeki tartışmaları özendirmektir. Projede

yer alan önemli tespitlerden biri, Türkiye’de de olduğu gibi tarih bilincinin sosyalleşme aracılığıyla oluşmasında temel araç olan tarih derslerinin Avrupa’daki durumuna ilişkin ortaya çıkan genel değerlendirmedir. Buna göre, tarih öğretiminin amaçları, kullandığı yöntemler bakımından büyük bir değişiklik geçirmediği eski yapısını büyük ölçüde koruduğu söylenebilir. Öğrenmeyi öğrenme, empatik anlama, yeni medya olanaklarını kullanma, tarihi sorgulayarak yeniden kurma, proje oluşturma gibi o döneme göre yeni öğretim olanakları tarih dershanelerine henüz girmemiştir. Bu durum öğrenci beklentilerini de karşılamamaktadır. Bu uyumsuzluk ise tarih derslerinin sıkıcı olmasına neden olmakta ve tarih bilincinin oluşturulmasında tarih derslerinin etkisini azaltmaktadır (Tekeli, 2007, s.87). Değişik öğrenim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine yapılan bir araştırmada, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite son sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları arasındaki fark araştırılmış, ilkökul 5. sınıftan itibaren lise ve üniversitelerin son sınıflarına doğru öğrencilerin tarih dersine ilişkin tutumlarının gittikçe olumsuzlaştığı belirlenmiştir (Safran, 1993, s.40). Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumlarının incelendiği bir başka çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarihin insan ve toplum hayatı için gerekliliğini kabul ettiği ve önemini farkında olduğu tespit edilmiştir. Ancak aynı şekilde önemli bir grubun, tarihi sıkıcı ve monoton bulduğu, tarih çalışmayı sevmediği, bu alana ilişkin okutulan derslerin de isim ve tarih ezberlemekten ibaret olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir (Altunay Şam, 2007, s.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 yeniden düzenlenmelidir. Çocukta bilimsel zihniyet, salt bilimsel tarih ders kitabı içeriği ile kazandırılmaz. Çocukların çoğu ileride tarihçi olmayacaktır. Ama kazanacakları tarih becerileri onların yetişkinlikte karşılaştıkları sorunları çözmede yardımcı olabilir (Ata, 1998).

Tarih öğretim yöntemleri, ilköğretimden başlamak üzere, bireysel farklılıklar da dikkate alınarak zenginleştirilirse ve anlatım, soru-cevap gibi geleneksel tekniklerden sıyrılarak, alternatif teknikler uygulamaya konulursa öğrencilerin tarih dersleri hakkındaki önyargıları değişebilir ve öğrencilerin derse karşı tutumu ve ilgisi olumlu yönde gelişerek akademik başarısı arttırılabilir. Gerçekleştirilecek olan bu hedefin geleceğe dönük en önemli sonucu ise tarihin toplum, devlet geleceği, birey, dünya barışı v.s. açılarından amacına yaklaşabilmesidir. Nitekim tarih gibi soyut olan ve sözel anlatıma dayanan bir dersin, genel öğretim materyalleri ile görselleştirilemediği durumlarda ulaşılması amaçlanan ilgili hedefler sadece öğretim programlarının sayfalarında yazılı olarak kalacaktır. Bu sebeple örgün tarih

öğretiminde, uygun olan araç-gereçlerden faydalanmanın yanında, okul dışında da desteklenmesi ilköğretim dönemi ve ilerleyen eğitim basamaklarında tarih bilincinin oluşması açısından önemlidir.

Sosyal bilimlerin hiçbirisi, insan deneyiminin bütün tarihini içine alamaz. Hiçbir deneyimli tarihçi de insanlık tarihinin sınırları belli bir kısımdan fazlasıyla ilgilenmeyi umut edemez. Neyi alıp inceleyeceğine kendi karar verir (Savage ve Armstrong, 1987, s.31). Bu kadar kapsamlı bir alanı eğitim programlarına her yönüyle yansıtma tabii ki imkânsızdır. Bu nedenle öğrencilere tarih öğretiminde ders kitaplarının dışına çıkabilmeyi, insan deneyimlerine farklı kaynaklar aracılığı ile de ulaşabilmeyi öğretmek gerekir. Bu çeşitlilik derse olan ilgiyi artıracak gibi başarıyı da olumlu etkileyecektir. Jarolimek, edebî ürünlerin sosyal bilgiler eğitiminde önemli rol oynadığını ileri sürmektedir (Jarolimek, 1964, 311). Yaratıcı bir öğretmen, ders kitaplarından daha ayrıntılı ve daha yoğun olarak edebî ürünlerden bilgiyi işleme, başkalarının görüş açılarını inceleme, görüşleri gerçeklerden ayırma ve problem çözme gibi vatandaşlık yeterliklerinin kazanımında bir kaynak olarak yararlanabilir (Doğanay, 2006, 39). Örneğin, Türk efsane ve destanlarının tarih öğretiminde, çocuğun zihinsel, duyuşsal, sosyal ve ahlakî gelişim evrelerine olumlu etkileri olduğu, geleneksel tarih öğretim yöntemlerinin dışında önemli bir yöntem olduğu tespit edilmiştir (Şimşek, 2001, 16-19; Kart, 2002, 133). Hikâyeler ise gerçek ya da hayalî yaşanmış olayların dil aracılığı ile tasviridir. Pappas tarafından yapılan araştırma, çocuklarda metin bilgisi kabiliyetinin düşünüldüğünden daha fazla olduğunu ortaya koymuştur (Levstik, 1995, s.113-117). Tarihî 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 konmuş; dinleme, okuma açıklama etkinliklerinin ise öğrencilerin tarihsel yorum yapma becerilerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir (Dilek ve Soğucaklı Yapıcı, 2005, s.129).

Edebî ürünler arasında yer alan tarihsel romanlar ise, bu bilincin lise ve üniversite düzeyindeki gençlere kazandırılması bakımından etkili araçlardan biridir (Şimşek, 2006, s.65). Tarihsel roman, herhangi bir tarihsel dönemi ya da olayı gerçeğe yakın, ama sanatsal bir biçimde aktaran bir roman türüdür (Özcan, 2006, s.2). Roman ile tarihin ilişkisi iki noktada düğümlenir; tarihin kurgusal bir çerçeveye oturtularak daha ziyade öğretilme maksadıyla işlenmesi ve tarihin hareket noktası olarak kullanılıp yazarın ele aldığı tarihî unsuru kendi bakış açısı çerçevesinde

yeniden inşa etmesi. Birincisinde edebî nitelik oldukça azdır. Daha ziyade didaktik bir hassasiyetle tarihî olaylar kronolojik çerçevede söz konusu edilir. Bu hususiyetinden dolayı bu türün roman sayılıp sayılamayacağı çokça tartışılmıştır. Tarihin ikinci tür işlenişi, hem tarihin farklı bir bakış açısıyla ortaya konulması hem de tarihe estetik bir hüviyet kazandırılması noktalarında önemlidir (Coşkun, 2007).

Caunce, tarihçilerin sözlü kaynakları kullanmamasını “...tarih şimdiye kadar bu tür malzemeler olmadan yazıldıysa, bunun nedeni genelde tarihçilerin bunlardan yararlanmayı düşünmemeleri ya da bilmemeleridir” şeklinde izah etmektedir (Aktaran ve Akkuş, 2007, s.12). Göğebek, tarihsel romanların işlevinin tarihi öğretmek, yeniden canlandırmak ve eğlendirmek olduğuna dikkat çekmektedir. (Aktaran ve Akkuş, 2007, s.54). Tarihsel romanlar toplumda ulus bilincini uyandırma ve ulusal kimlik edinme sürecini hızlandırması bakımından önemlidir (Gündüz, 2007, s.135). Ders kitaplarının ansiklopedik yapısından kaynaklanan sınırlılıkları, tarihsel roman gibi yardımcı araçların sınıf içi etkinliklerde kullanılmasını gerekli kılmakta, tarihsel romanların tarih ders kitaplarının tamamlayıcı bir parçası olarak sınıf ortamına getirilmesi gerekmektedir. Son yıllarda, yükseköğretimde tarih eğitiminde tarihsel 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). Öztürk, “Tarih Öğretiminde Romanların Kullanılması” adlı çalışmada, tarihsel 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 koymuştur (Öztürk, 2002, s.104-108). Top tarafından yapılan bir başka çalışmada, edebî ürünlerin, öğrencilerin derse karşı tutumunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Top, 2009, s.99).

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, s.74).

## YÖNTEM

Araştırmanın amacı, tarihsel romanın eğitimsel işlevini ortaya koymaktır. Bu bağlamda deneysel desende yürütülen çalışma ile Turgut Özakman'ın eseri olan Diriliş romanını okuyan deney grubu öğrencilerinin başarıları, okumayan kontrol grubu öğrencilerinin başarıları ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin romanın ana teması ve İnkılâp Tarihi dersinin önemli bir konusu olan Çanakkale Cephesi Savaşları ile ilgili bilgilerinde, deney ve kontrol grubu arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın tarih eğitiminde tarihsel romanın öğrenmeye etkisine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın evrenini Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini ise Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2009-2010 öğretim yılı (güz dönemi) 1. sınıfta öğrenim gören dört şubenin öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin önceki öğretim programları ve aldıkları Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriğinin aynı ya da birbirine çok yakın olduğu düşünülerek bu bölüm öğrencileri seçilmiştir. Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Eşitlenmemiş guruplara son test uygulanmıştır. Statik grup karşılaştırmalı desen olarak bilinen bu desende hazır olan guruplar kullanılır. Deneklerin guruplara seçkisiz atanması söz konusu değildir. Deneysel işlemde sonra yapılan son testler karşılaştırılır (Büyüköztürk diğ., 2009, s.198-200; Karasar, 2009, s. 94-102). Çalışmada Çanakkale Cephesi Savaşları konusu, deney grubunda “Diriliş” romanı okutulmuş derste işlenmiş, kontrol grubunda ise anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Deney ve kontrol gurupları 70'er kişiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 çoktan seçmeli, 9 açık uçlu sorudan oluşan test kullanılmıştır. Açık uçlu ve test sorularından alınan puanlar arasında düşük fakat anlamlı düzeyde ilişki ( $r= 0,171$ ,  $p=0,043$ ) saptanmıştır. Açık uçlu sorulardan yüksek puan alan öğrencilerin test puanları da kısmen yüksektir. Açık uçlu sorular için güvenilirlik  $KR20=0,623$ , test için  $KR20=0,314$  olarak belirlenmiştir. Soru sayısının azlığı güvenilirliği düşürmüştür. Test soru sayısının sınırlı olmasının nedeni, ders kitabında Çanakkale Cephesi Savaşları konusunun oldukça kısa verilmesidir. Buna bağlı olarak kontrol grubu ve deney grubuna uygulanan soruların objektif olmasına dikkat edilmiştir. Sorular hazırlanırken konu ile ilgili hem derste işlenen hem de romanda olan ayrıntılar dikkate alınmış bununla beraber konunun hedeflenen kazanımlarına yönelik (savaşın tarihi, yer adları, nedenleri ve sonuçları vb.) genel sorulara da yer verilmiştir. Çoktan seçmeli sorularda doğru bir, yanlış ve boş sıfır olarak değerlendirilirken, açık uçlu sorular hazırlanan rubrik ölçeğine göre tam doğru üç, kabul edilebilir iki, kısmen doğru bir, yanlış ve boş sıfır olarak

değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak hazırlanan çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların uygulanmasıyla elde edilen veriler, nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin içerik ve yapı geçerliliği için tarih eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Verilerin analizi SPSS 11.5 programı ile betimsel analiz (frekans, %), ilişkisiz örneklem t testi ve korelasyon analizi uygulanarak yapılmıştır.

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada bulgular altı başlıkta sunulmuştur. Tablo 1’de verilen çoktan seçmeli sorulara verilen cevapların analizi, kontrol ve deney gruplarının başarı ortalamasının aynı olduğu sorular, deney grubunun başarı ortalamasının yüksek olduğu sorular, kontrol grubunun başarı ortalamasının yüksek olduğu sorular, kısa cevaplı ve açık uçlu soruların betimsel analizi (2.,3.,4.,5.,6.,7. ve 8. sorular), deney grubunun başarı ortalamasının yüksek olduğu açık uçlu sorular ve 1 ve 9 nolu açık uçlu soruların analizi şeklindedir.

**Tablo 1. Çoktan Seçmeli Sorulara Verilen Cevapların Analizi**

S O R U	DENEY						KONTROL					
	A N (%)	B N (%)	C N (%)	D N (%)	E N (%)	BOŞ N (%)	A N (%)	B N (%)	C N (%)	D N (%)	E N (%)	BOŞ N (%)
1	6 8,6	50* 71,4	9 12,9	3 4,3	2 2,9	-	4 5,7	55* 78,6	9 12,9	-	1 1,4	1 1,4
2	3 4,3	10 14,3	3 4,3	48* 68,6	6 8,6	-	4 5,7	20 28,6	2 2,9	37* 52,9	7 10,0	-
3	64* 91,4	5 7,1	-	1 1,4	-	-	63* 90,0	1 1,4	3 4,3	1 1,4	-	2 2,9
4	2 2,9	6 8,6	5 7,1	7 10,0	50* 71,4	-	2 2,9	3 4,3	40 57,1	3 4,3	18* 25,7	4 5,7
5	12 17,1	4 5,7	31* 44,3	20 28,6	3 4,3	-	8 11,4	22 31,4	14* 20,0	23 32,9	1 1,4	2 2,9
6	1* 1,4	39 55,7	19 27,1	-	11 15,7	-	1* 1,4	31 44,3	23 32,9	5 7,1	9 12,9	1 1,4
7	-	56* 80,0	-	14 20,0	-	-	-	50* 71,4	2 2,9	15 21,4	1 1,4	2 2,9
8	55* 78,6	1 1,4	-	14 20,0	-	-	55* 78,6	1 1,4	2 2,9	8 11,4	3 4,3	1 1,4
9	4 5,7	4 5,7	6 8,6	6 8,6	48* 68,6	2 2,9	5 7,1	8 11,4	5* 7,1	3 4,3	44* 62,9	5 7,1
10	1 1,4	-	40 57,7	25* 35,7	4 5,7	-	1 1,4	1 1,4	43 61,4	19* 27,1	5 7,1	1 1,4

\*Bu rakamlar soruya doğru cevap veren öğrenci sayısını ve doğru cevap oranını göstermektedir.

### **Kontrol ve Deney Gruplarının Başarı Oranlarının Aynı Olduğu Sorular**

Yapılan araştırmada uygulanan anketin A Bölümünü meydana getiren çoktan seçmeli sorulardan 3., 6., 8. ve 9. sorularda kontrol ve deney grupları birbirlerine yakın oranlarda cevap vermişlerdir.

Mustafa Kemal'in, Çanakkale Cephesi'ndeki kara savaşlarında üstün ve etkin komutanlık başarısını gösterdiği ve düşman kuvvetlerine büyük kayıplar verdiğini bölge ve mevkiilerin sorulduğu 3. soruya, deney grubu %91,4, kontrol grubu %90 olmak üzere çok yakın oranlarda cevap vermişlerdir. Her iki grupta da öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu soruyu doğru cevaplamış olması, Mustafa Kemal'in Çanakkale Cephesi Savaşları'ndaki liderliğini ve başarısını iyi kavradıklarını göstermektedir.

6. soru "İtilaf Devletleri'nin Çanakkale Boğazı'nı geçmek istemelerinin nedenlerinden biri olan sömürge bölgelerinin korunması ve buralarla olan bağlantının koparılması" ile ilgilidir. Bu soruda her iki grubun da kendi içinde başarı oranı %1,4'tür. Bu soruya deney grubunun 55,7'si, kontrol grubunun %44,3'ü yanlış cevap vermiştir. Bu soruda her iki grubun başarısının düşük olması, öğrencilerde, büyük güçlerin Uzakdoğu sömürgeleri ve bağlantıları konusunda bilgi eksikliği olduğunu ve romanda buna ilişkin açıklamaların iyi kavranmadığını ortaya koymaktadır.

8. soruya deney ve kontrol grupları %78,6 ile aynı oranda doğru cevap vermişlerdir. Rusya'nın Birinci Dünya Savaşı'ndan çekilmesinin nedeninin sorulduğu bu soruyu, her iki grubun eşit oranlarda doğru yanıtlaması, Çanakkale Cephesi Savaşları'nın sonuçları ile ilgili oldukça genel bir soru olması ile ilişkilendirilebilir.

"Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'nda, savaştığı cephelerde başlıca amaçları"nın sorulduğu 9. soruya deney grubu %68,6 ve kontrol grubu %62,9 oranında doğru cevap vermiştir. Bu sonuç öğrencilerin Birinci Dünya Savaşı'nda savaşılan cephelerle ilgili bilgilerin ortalama düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **Deney Grubunun Başarı Ortalamasının Yüksek Olduğu Sorular**

Ankette deney grubunun başarı ortalamasının yüksek olduğu sorular şu şekilde belirtilebilir:



2. soru, “Almanya’nın Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’ni kendi yanına çekmeye çalışması”nın nedenlerine ilişkindir. Diriliş romanını okuyan deney grubunun %68,6’sı bu soruyu doğru yanıtlarken, kontrol grubunun %52,9’u doğru cevaplamıştır.

4. soruda “Çanakkale Cephesi Savaşları’nda düşman kuvvetlerinin komutanlığını yapan kişiler”i tanıyıp tanımadıkları sorgulanmıştır. 4. soruya verilen cevaplar kitabı okuyan öğrenciler ile okumayan öğrenciler arasındaki farkı ortaya koyması bakımından önemlidir. Zira deney grubunun %71,4’ü bu soruya doğru cevap vermiştir. Kontrol grubunun ise %25,7’si bu soruyu doğru cevaplamıştır. Buradan ortaya çıkan önemli bir sonuç, tarihte geçen önemli isimlerin öğrenciler tarafından algılanması ve hatırlanmasında tarihsel romanların önemli bir işlevi olduğudur.

5. soruyu deney grubu 44,3, kontrol grubu % 20 oranında doğru cevaplamıştır. “Çanakkale Cephesi Savaşları’nın gerçekleştiği dönemde ülke idaresi veya ordu komutasında sorumlulukları olan liderlerle ilgili” olan bu soruda deney grubunun daha başarılı olması tarihî şahsiyet ve liderlerin kavranmasında tarihsel romanların önemli bir işlevi olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

7. soru “Osmanlı Devleti’nin Almanya’nın yanında Birinci Dünya Savaşı’na girmesinin nedenleri”ne ilişkindir. Bu soruya deney grubu %80 oranında doğru cevap verirken, kontrol grubu öğrencileri %71,4 oranında doğru cevap vermiştir.

#### **Kontrol Grubunun Başarı Ortalamasının Yüksek Olduğu Sorular**

Osmanlı Devleti’nin savaşa katılma düşüncesine yönelik tedbirlerinin sorulduğu 10. soru, Çanakkale Cephesi ile ilgili derste anlatılan Osmanlı Devleti’nin savaş öncesi durumuna dair oldukça genel bir sorudur. Deney grubundan %57,7, kontrol gurubundan %61,4 öğrenci bu soruyu doğru yanıtlamışlardır. Kontrol grubunun başarı yüzdesindeki farkın sebebi sorunun romanla doğrudan bağlantılı olmayıp genel bir soru olmasıyla açıklanabilir.

Kısa cevaplı ve açık uçlu soruların betimsel analizi (2.,3.,4.,5.,6.,7. ve 8. sorular) Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Kısa Cevaplı ve Açık Uçlu Soruların Betimsel Analizi**

SORU	DENEY				KONTROL			
	N %				N %			
	0	1	2	3	0	1	2	3
2	14	-	-	56	12	-	-	58

	20,0			80,0	17,1			82,9
3	14 20,0	34 48,6	14 20,0	8 11,4	52 74,3	18 25,7	-	-
4	26 37,1	20 28,6	14 20,0	10 14,3	28 40,0	20 28,6	15 21,4	7 10,0
5	-	1 1,4	3 4,3	66 94,3	19 27,1	14 20,0	23 32,9	14 20,0
6	1 1,4	1 1,4	53 75,7	15 21,4	9 12,9	11 15,7	39 55,7	11 15,7
7	4 5,7	15 21,4	23 32,9	28 40,0	32 45,7	29 41,4	8 11,4	1 1,4
8	6 8,6	43 61,4	14 20,0	7 10,0	25 35,7	23 32,9	19 27,1	3 4,3

Tablo 2’de verilen kısa cevaplı ve açık uçlu soruların analizine bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: “Çanakkale Cephesi’nin hangi savaşa ait olduğu”nun sorulduğu 2. soruda, her iki grupta %80 civarında öğrenci doğru cevap vermiştir. Bu soruda her iki gruptan sıfır puan alan öğrenciler çoğunlukla Kurtuluş Savaşı cevabını vermişlerdir. Bu cevabı veren öğrencilerin Çanakkale Cephesini, I. Dünya Savaşı ile ilişkilendiremediklerini düşündürmektedir.

“Çanakkale Cephesi Savaşları’nın hangi yıllar arasında yapıldığı”nın sorulduğu 3. soruya kontrol grubunun %74,3’ü yanlış cevap vermiştir. Deney grubunun %48,6’sı savaşın sadece başlangıç tarihini yazdıkları için cevapları kısmen doğru kabul edilmiştir. Öğrenciler, savaşın bitiş tarihini genel olarak 1918-1919 olarak belirtmişlerdir.

8. soruda “Savaşın sonuçlarının genel olarak değerlendirilmesi” istenmiştir. Bu soru kontrol grubunun %35,7’si tarafından boş bırakılmış ya da yanlış cevaplanmıştır. Deney grubunda ise bu oran %8,6’dır. Bu soruya kısmen ve kabul edilebilir cevap verenlerin dağılımı ise kontrol grubunda %60 iken, deney grubunda %81,4’tür. Test sorularından savaşın sonuçlarına ilişkin 8. soruya verilen cevaplarla bu sonuçları karşılaştırdığımızda ise 4. soruda olduğu gibi, seçeneklerin hatırlamayı kolaylaştırması, tesadüfî doğru cevap verme gibi nedenlerin çoktan seçmeli soru tipinde kontrol grubunun başarısını artırdığını göstermektedir.

### **Deney Grubunun Başarı Ortalamasının Yüksek Olduğu Açık Uçlu Sorular**

4. soruda “Çanakkale Cephesi Savaşları (dolaylı olarak da Birinci Dünya Savaşı)’nın nedenleri” sorulmuştur. Her iki grup da bu soruya aynı oranda kısmen doğru cevap vermişlerdir. Deney grubunda tam doğru cevap verenlerin oranı kontrol grubundan %4,3 daha yüksektir. Ancak romanı okuyan öğrenciler için bu düşük bir başarı olarak değerlendirilebilir. Savaşın nedenleri ile ilgili çoktan seçmeli testte, 1.,2.,6. ve 7. soruların analizi bu soru ile karşılaştırıldığında seçeneklerin hatırlamayı kolaylaştırması, tesadüfi doğru cevap verme gibi nedenlerin çoktan seçmeli soru tipinde kontrol grubunun başarısını artırdığını göstermektedir. Görüldüğü gibi, Çanakkale Cephesi Savaşları’nın ortaya çıkış nedenleriyle ilgili öğrenci başarısı açık uçlu sorularda oldukça düşük iken çoktan seçmeli sorularda yüksektir. Deney ve kontrol gruplarını her iki soru tipi açısından değerlendirdiğimizde ise deney grubunun başarısı genel olarak yüksek görülmektedir.

5. açık uçlu soruya deney grubunun %94’3’ü tam doğru cevap verirken, kontrol grubunun %20 ‘si tam doğru cevap vermiştir. “Çanakkale Cephesi Savaşları’nın meydana geldiği bölge ve yer adları”nın sorulduğu bu soruda dört ve üzeri yer adı yazan öğrencilerin cevabı tam doğru kabul edilmiştir. Deney grubunun bu sorudaki dikkati çeken başarısı, Diriliş romanının savaşa ilişkin yer adlarının öğrenci hafızasında kalıcılığı bakımından etkili olduğu fikrini güçlendirmektedir. Romanda bu bölgelerde yapılan çarpışmaların şiddetine ilişkin ifadeler öğrencilerde iz bıraktığı için yer adlarının akılda kaldığını düşündürmektedir. Kitap okuyanlardan bu soruyu cevapsız bırakan öğrenci olmadığı halde okumayanların %27’sinin boş bırakması bu sonucu desteklemektedir.

6. soruda “Çanakkale Cephesi Savaşları’nda savaşılan İtilaf Devletleri’nin hangileri olduğu” sorulmuştur. Deney grubunun %97’1’i çoğunlukla doğru cevap vermiş, kontrol grubu %71,4 oranında cevap vermiştir. Her iki grupta bazı öğrenciler, İngiltere ve Fransa’dan başka Yunanistan, İtalya ve Rusya’yu da ilave etmişlerdir.

7. soruda “Çanakkale Cephesi Savaşları’nda çeşitli cephelerde komuta edenlerin kimler olduğu” sorulmuş, dört ve üzerinde isim yazanlar tam doğru kabul edilmiştir. Soruya verilen cevaplar romanı okuyan ve okumayan öğrenciler arasında farkı açıkça ortaya koymaktadır. Bu soruya deney grubundan %72,9 öğrenci çoğu doğru cevap verirken, kontrol grubundan %12,8 öğrenci kabul edilebilir cevap vermiştir. Bunların çoğu sadece Mustafa Kemal’in adını yazarken bir kısmı da Mustafa Kemal’in Millî Mücadeledeki silah arkadaşlarının adlarını belirtmiştir. Buradan romanın savaş döneminin önemli isimlerinin öğrenci hafızasında kalıcılığına etkisi de ortaya çıkmaktadır.

### 1. ve 9. Açık Uçlu Soruların Analizi

Çanakkale Cephesi Savaşları ile ilgili hazırlanan kısa cevaplı ve açık uçlu sorulardan 1. ve 9. sorular doğrudan Diriliş romanını okuyan öğrencilerin bu savaşlarla ilgili bilgilerini romana dayalı olarak yoklamaya yöneliktir. Bu nedenle bu sorular kontrol grubu öğrencileri tarafından boş bırakılmıştır. Bu sorular öğrenci cevapları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin 1. ve 9. sorulara verdikleri cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir.

1. soruda öğrencilerden *Türklerin Çanakkale Cephesi Savaşlarında gösterdiği üstün gayret ve fedakârlıklar konusunda örnekler vermesi istenmiştir*. Diriliş romanını okumayan kontrol grubu öğrencilerinin çoğu bu soruda genel olarak “Türk milletinin cesurluğu ve fedakârlığı”ndan söz etmişlerdir. Somut açıklamalara yer verememişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin verdiği cevap örnekleri ise aşağıdaki gibidir:

- Seyit Onbaşı'nın onlarca kg. ağırlığındaki mermiyi kaldırması
- Bayanların gönüllü hemşirelik kurslarına gitmek istemeleri
- Bir bayanın ordunun ihtiyaçlarını karşılamak için yardım toplayanlara, saçlarını kestirip satarak bu parayı bağışlaması
- Türk askerlerinin soğuğa ve kötü doğa koşullarına tahammül etmeleri
- Türk askerlerinin esir alınan düşman askerlerine insanca muamele etmeleri
- Türk halkının varını yoğunu orduya bağışlaması
- Cephanesi biten 57. alayın savunma azmi.

9. soruda öğrencilerden romanı okuduktan sonra *Çanakkale Cephesi Savaşları ile ilgili şimdiye kadar bildiklerinin dışında öğrendikleri ve kitabın kendilerinde bıraktığı izlenimleri açıklamaları istenmiştir*. Kontrol grubu öğrencileri bu soruyu tamamen boş bırakmıştır. Deney grubu öğrencilerinin cevap örnekleri aşağıdaki gibidir:

- Türk ordusu imkânsız başarı.
- Türk milletinin ne kadar cesur olduğunu ve savaşın hiç de kolay kazanılmadığını verilen mücadeleden anladım.
- Bağımsızlığın değerinin çok iyi bilinmesi gerektiğini anladım.
- Askerler tüm imkânsızlıklara rağmen cepheyi terk etmeksizin ölümüne savaşmışlardır.
- Mustafa Kemal'in tartışmasız önder olduğunu anladım. Askeri dehasına hayran oldum.

- Atalarımızı ve şehitlerimizi gururla anmayı görev sayma bilincim pekişti. Geçmişimize sahip çıkmamız, bağlı olmamız gerektiğini anladım.
- Milletimizin, o günkü kötü ekonomik koşullarına ve imkânsızlıklarına tanık oldum. Kitabı okurken o yıllarda yaşananlar gözümde canlandı.
- Romanı okumadan evvel ilkokul ve lisede hep aynı şeyler anlatıldı. Bu romanda farklı olarak cephelerin gerisindeki komutanların savaştaki rollerini ve başarılarını fark ettim.
- Mustafa Kemal'in ordu liderliğini ileri görüşlülüğünü somut olarak anlayabildim.
- Halkın ve ordunun bu kadar sefalet içinde mücadele ettiğini bilmiyordum.
- Savaşta rol oynayan komutanları ve daha önce adını duymadığım pek çok kahramanı tanıdım.
- Her Türk gencinin okuması gereken bir kitap olduğunu düşünüyorum. Kitabı okurken o anı yaşadığımı hissettim, çok etkileyici idi. Bir milletin bütünlük içinde hareket ettiğinde her zorluğun üstesinden gelebileceğini anladım.
- Düşman kuvvetleri ile bizim ordumuz arasındaki farkın bu kadar olduğunu bilmiyordum.
- Kitap beni o kadar çok etkiledi ki Çanakkale'de şehit düşen askerlerimize minnetim bir kat daha arttı.
- Türk olma gururunu kitap çok iyi işlemiş.
- Millî bilincim doruk noktasına ulaştı.
- Kitabı okuduktan sonra Çanakkale'yi gezip görme isteği doğdu. İlay sonra sadece bu sebeple Çanakkale ve Gelibolu'ya seyahat ettim ve tekrar gurur duydum.

Toplam puanların gruplara göre karşılaştırılması t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Toplam Puanların Gruplara Göre Karşılaştırılması t-Testi Sonuçları

TEST	GRUP	N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Çoktan seçmeli test	Kontrol	70	5,74	1,36	-3,23	138	,002
	Deney	70	6,59	1,71			
Açık uçlu soru	Kontrol	70	8,71	3,26	9,76	138	,000
	Deney	70	13,55	2,54			

Çoktan seçmeli sorularda deney grubu ortalaması 6,59 iken kontrol grubu ortalaması 5,74 olarak bulunmuş, aradaki farkın  $p=0,05$  düzeyde anlamlı olduğu ( $t_{138} = -3,23$ ;  $p=0,002 < 0,05$ ) belirlenmiştir. Açık uçlu sorularda ise deney grubu ortalaması 13,55 iken kontrol grubu ortalaması 8,71 olarak bulunmuş aradaki farkın  $p=0,05$  düzeyde anlamlı olduğu ( $t_{138} = 9,76$ ;  $p=0,000 < 0,05$ ) belirlenmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Tarih, belgelere dayalı olarak anlatılan sosyal bir bilim dalıdır. Pozitif bilimlerde olduğu gibi tekrarı mümkün olmadığı gibi kanun ve kuralı da yoktur. Belgelerin tarafsız ve objektif olarak değerlendirilmesidir. Bu nedenle belgeler değerlendirilirken farklı ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilebilir. Kuşkusuz tarihsel romanlar bilimsel eserler değildir. Romanlarda kurgulama vardır. Bu nedenle “tarihsel romanlar tarihî belgelerdir, burada anlatılanlar tamamen doğrudur” diyemeyiz. Zaten tarihsel romanlara böyle ağır görevler yüklemek yanlış olur. Bundan dolayıdır ki tarih dersinde her tarihî konuyu işleyen romanı bilinçsiz olarak tavsiye etmemek gerekir. Tarihî olaylardan ve bilimsel eser ve belgelerden yararlanarak gerçeklere yakın bir şekilde olayları kurgulamış yazarların eserleri önerilmelidir. Bu önemli bir sorumluluktur. Aksi takdirde öğrencilerin zihninde konu ile ilgili olarak onarılması çok güç hatalar meydana gelebilir. Turgut Özakman'ın eseri *Diriliş*'te kaynaklar kısmında yararlanılan eser ve belgeler sunulmuştur.

O halde tarih dersleri işlenirken tarihsel romanların önerilmesi neden tavsiye edilmelidir? Bilimsel eserlerde, olaylarla ilgi olarak öğrencilerde millî birlik ve beraberlik, millet sevgisi, olaylara karşı sevinç, üzüntü gibi duygusal bağ kurmak pek mümkün değildir. Çünkü olması gerektiği gibi bilimsel ve objektiftir. Ancak tarih derslerinin verilmesindeki diğer bir özellikte pozitif bilimlerde olmayan eğitim yoluyla siyasal tutum ve değerlerin aktarımı, şekillendirilmesi, vatandaşlık bilincinin kazandırılmasıdır. Dolayısıyla tarih öğretimi, modern millî devletlerin tamamında millî kimliğin oluşturulması ve milliyetçiliğin yayılmasında (Ersanlı,2003,22) önemli rol üstlenmiştir. Bu tür duyguları tarihsel romanlarda hissetmek mümkündür.

Bilimsel eserlerdeki monotonluktan uzaklaşarak, akıcı bir tarihsel romanla öğrencilerde tarihî olaya karşı daha çok ilgi duyulması, öğrenme ve araştırma merakının uyanması sağlanabilir. Çünkü bilimsel bir eseri okuyan öğrenci o konunun temelini bilmiyorsa, olayı zihninde kurgulayamıyorsa okudukları ezber olacaktır ve bu da mantığını ve bağlantıyı kuramadığı için çabuk unutulacaktır.

Dolayısıyla bu araştırma ile hedeflenen, öğretilmek istenilen konunun tarihsel bir roman okutularak öğrencilerde derse ve konuya karşı bir ilgi ve merakın uyanıp

uyanmadığını, konunun yeterince öğrenilip öğrenilmediğini, bu anlamda tarihsel romanların tarih öğretimindeki yerini tespit etmektir.

Araştırmada, Turgut Özakman'ın Diriliş adlı romanını okuyan deney grubunun, romanın ana teması ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin önemli bir konusu olan Çanakkale Cephesi Savaşları ile ilgili bilgileri, okumayan kontrol grubunun bilgileri ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında Çanakkale Cephesi Savaşları bilgisine yönelik anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin 9. soruya verdikleri cevaplar, romanın, konuyu daha iyi anlaşılır kılmasının yanı sıra öğrencilerde millî bilincin güçlenmesini de sağladığını ortaya koymuştur. Yine bazı öğrenciler ifadelerinde, daha önceki öğrenim basamaklarında hep aynı şeylerin anlatıldığını, bu romanı okuduktan sonra cephe gerisindeki komutanların savaştaki rollerini ve başarılarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu, Çanakkale Cephesi Savaşları'nın daha iyi kavranmasında savaşın seyri, çarpışmalar ve savaşta rolü olanların aktarılmasının, bilginin kalıcılığını arttırması bakımından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde benzeri açıklamaların tarihsel romanlarda sıkça yer alması, ilgili konulara yönelik okutulacak her türlü tarihsel romanın tarih öğretimi açısından önemli rolü olacağı görüşünü kuvvetlendirmektedir.

Bu çalışma, öğrencilerin tarih derslerinde işlenen konuları daha iyi kavranmasında tarihî roman okumanın önemini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin tarihî olaylara ilgi duymasında ve tarihi sevmesinde tarihsel roman okumanın rolü olacağı fikrini güçlendirmektedir. Bundan yola çıkarak öğrenciler, ilköğretim çağından itibaren öğretmen ve rehber uzmanların teşviki ile bilgisel olduğu kadar zihinsel ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlayacak tarihsel romanları okumaya özendirilmelidirler. Tarihsel romanların, öğrencilerde tarih sevgisini artırarak, tarihe daha çok ilgi duymalarını, toplumsal olaylara bakış, millî birlik ve beraberlik bilinci, geçmişimiz ve değerlerimizi daha yakından tanıyabilme, ulusal ve evrensel barışın önemi gibi değerlerin kazandırılmasında oldukça önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tarihsel romanlarla, ilgili konu ve öğrencilerin öğrenim düzeyleri göz önüne alınarak tarih öğretiminin etkililiği artırılabilir. Tarihsel romanlarla destekli tarih öğretimi ile ilgili daha büyük örneklem gruplarında deneysel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenler, tarih derslerinde kavratılmak istenen davranışların kalıcı izli olmasını sağlamak, dersleri monotonluktan kurtarmak ve öğrencileri aktif kılmak için diğer öğretim materyallerinin yanı sıra tarihsel romanları kullanabilirler. Bunu uygulamaya geçmeden önce öğrencinin, ilgi, ihtiyaç, zekâ ve kabiliyetlerini, dersin

hedef ve davranışlarını da dikkate alarak, onların okuyup-izleyebilecekleri tarihsel romanların listesini hazırlayarak sunabilirler.

### KAYNAKLAR

- Akkuş, Z. (2007). *Tarih öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Altunay Şam, E. (2007). Amasya eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 1-19.
- Ata, B. (1998,Ekim). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansımaları Üzerine Bir Araştırma. *IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuş bildiri*. Pamukkale Üniversitesi. <http://www.egitim.aku.edu.tr/bahriata2.doc>
- Ata, B. (2000). “Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihi Romanlar”. *Türk Yurdu*, 153-154, 158-166. <http://www.egitim.aku.edu.tr/bahriata5.doc> (Ağustos 2010)
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, E. H. (1980). *Tarih Nedir* (Çev. M.G. Gürtürk), İstanbul.
- Caunce, S. (2001). *Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi*, (Çev. B.Bülent Can-Alper Yalçinkaya), İstanbul.
- Coşkun, S. (2007). Tarih – “Roman İlişkisi ve Çanakkale Harbi Örneği”. *Yağmur Dergisi*, 34. <http://www.duryolcu.com> (Ağustos 2010).
- Dilek, D. ve Soğucaklı Yapıcı, G.(2005). “Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 115-130.
- Doğanay, A. (2006). Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi. 35-44. [http://turkoloji.cukurova.edu.tr/GENEL/doganay\\_01.pdf](http://turkoloji.cukurova.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf)
- Ersanlı, B. (2003). İktidar ve Tarih Türkiye’de “Resmî Tarih” Tezinin Oluşumu (1929-1937). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Göğebakan, T. (2004). *Tarihsel Roman Üzerine*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gündüz, O. (2007). Yakın dönem tarihsel romanlarda çatışma alanları ve tarihsel romanların ‘ulusal kimlik’ edinmedeki rolü. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 35, 135-156.
- Jarolimek, J. (1964). *Social studies in elementary education*. New York: Macmillan, 302, 311.



- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın, 94-102.
- Kart, Ö. (2002). *Eski türk destanlarının tarih öğretimindeki yeri ve kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Levstik, L. S. (1995). Narrative constructions: Cultural frames for history. *The Social Studies*, 86(3), 113-117.
- Nichol, J. (1991). Tarih Öğretimi (Yay. Haz. : Mustafa Safran). Londra, 3-4.
- Özakman, T. (2008). *Diriliş Çanakkale 1915*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özcan, T. (2006-Nisan). Tarihî roman vadisinde aytmatov'un beyaz gemi adlı romanının çözümlenmesi. *II. Kayseri ve Yöresi Kültür Sanat ve Edebiyat Bilgi Şöleni*, 10-12, 2-4.
- Öztürk, A. ( 2002). *Tarih öğretiminde romanların kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Safran, M. (1993). Değişik öğrenim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma. *Eğitim Dergisi*, 4, 35-40.
- Savage, T. V., & Armstrong D. G. (1987). *Effective teaching in elementary social studies*. Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Şimşek, A. (2001). Tarih Eğitiminde Efsane ve Destanların Rolü. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 11-21.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509.
- Şimşek, A. (2006). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilgi*, 37, 65-80.
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için*. İstanbul: Giriş.
- Tekeli, İ. (2007). *Tarih bilinci ve gençlik, karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye araştırması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TETTV (2000). *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. sınıf T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. s.35-36, 99.

İlk alındığı tarih: 2011-05-25

Kabul tarihi: 2011-09-19

### Extended Abstract

History is a full comprehensive field of social science. Of course, it is impossible to include all sectors of history within the framework of educational programs. Therefore, in history teaching students need to learn how to go beyond the borders of history books and to know that there are also other sources that can lead them to knowledge. This diversification will raise the student's attention as well as the level of success. Jarolimek assumes that literature plays an important role, while teaching social sciences. Şimşek found out that Turkish legends and sagas have positive effects on the mental, affective, social and moral development of a child. Another study by Şimşek revealed that the method of telling historical stories to children attending 6th or 7t grades in the elementary schools increased the capacity of comprehension in history learning. The study by Dilek and Soğucaklı Yapıcı focused on the method of telling stories about history, and it was found out that the history comprehension capacity of children increase regardless of their age. Furthermore, all these studies revealed that the listening, reading and narrating activities contributed to the interpretation skills of students, when it comes to historical events.

Historical novels being categorized as literary books are recognized as some other efficient instruments trying to appeal to young people being educated at a college or university. Gögebekan underlines that historical novels undertake the role to teach history, to refresh historical information and to enjoy the readers. Historical novels are significant instruments increasing the awareness of a nation in order to accelerate the national identification process. Since textbooks do only include encyclopedic information, it is an obligation to reinforce what is learned through historical novels or other kinds of classroom activities. Therefore, historical novels should be brought together as a part of normal history textbooks. Recently, the uses of historical novels have become widespread among higher education institutions. The lecturers offer historical novels as a part of the lecture, especially while lecturing on the Atatürk's Principles and Reforms.

The population of the study aiming at revealing the educational function of historical novels consists of the students of the Faculty of Education at the Amasya University, while the sample group consists of totally 140 freshmen (fall term) from the Primary School Teaching Department of 2009-2010. The sample group read the Revival (Diriliş) by Turgut Özakman within the framework of this empirical study. Their knowledge of the main genre of the book and Atatürk's Principles and Reforms and the Dardanelles War has been compared to the knowledge of another group that consisted of members not having read this book.

A half-empirical method was applied for this study. Groups not being equaled were subjected to the last test. The sample group read the book Revival in order to learn

the Dardanelles War, while the control group was being subjected to lectures on historical data. Both sample and control group consisted of 70 members. Data was collected by means of 10 closed-ended and 9 open-ended questions prepared by researchers. A low but meaningful relation ( $r= 0,171$   $p=0,043$ ) was found out between the grades received from the closed-ended questions and the open-ended questions. Students having received high grades from open-ended questions did also receive partially high grades from closed-ended questions. The reliability was  $KR20=0,623$ , for open-ended questions and  $KR20=0,314$  for closed-ended questions, relatively. The rareness of the questions decreased the level of reliability. The findings of this study have revealed that there is a significant difference between the comprehension grades of the sample group and the controlling group regarding the Dardanelles War. According to the results of the T-test comparing the total grades, the average grade of the sample group was 6,59, while the average grade for controlling group was 5,74 regarding the close-ended questions. It is figured out that the difference between these grades was significant on the basis of a  $p=0,05$  value ( $t_{138}= -3,23$ ;  $p=0,002 < 0,05$ ). The average grades were relatively 13,55 and 8,71 for the sample and controlling groups. It is figured out that the difference between these grades was significant on the basis of a  $p=0,05$  value ( $t_{138}= 9,76$ ;  $p=0,000 < 0,05$ ).

This study revealed that reading historical novels contributed to the comprehension capacity of students attending the history class. This result reinforces the idea that historical novels direct the interest of students towards historical events, and they begin to love history. Within this framework, it is assumed that students need to be encouraged to read historical novels as of the first days of elementary school and this activity shall be coordinated by the classroom teacher or the counselor with the aim of contributing to the mental and emotional development phase of children as well as informational development. It is believed that students will love history thanks to historical novels, and they will be more interested in history as well as having a sounder view towards social events and being more aware of what national solidarity and unity are. Furthermore, students will have better knowledge on our past and values and the importance of national and international peace.

It is not possible to establish a relationship with students during scientific lectures and to impregnate students with happiness for national solidarity and unity or sadness towards unfortunate events because scientific lectures should be scientific and objective. However, one of the most important goals of history classes is to raise the awareness of citizenship among the students and to make sure that they build their own political view in harmony with what they have learned at school. To this end, history teaching is of great importance for contemporary nations in order to build a national identity and to disseminate what is learnt within this framework. It is possible to touch these feelings through historical novels. A student moves away

from the scientific and monotone information by reading a fluent historical novel, and the student can start to love history and feel interest in this field. The efficiency of history classes can be increased by selecting historical novels appropriate for the level and background of the involved student group. Further research can be done on history teaching by benefitting from a larger sample group.

BU SAYFA BOŞ BIRAKILMIŞTIR.