

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TARİHİ ROMAN
KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SAMİ DUTAR

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN
HAZİRAN - 2021**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TARİHİ ROMAN
KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SAMİ DUTAR

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Tuba TOMBULOĞLU**

**MERSİN
HAZİRAN - 2021**

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TARİHİ ROMAN KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Araştırmamız sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri ışığında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde, tarihi roman kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Roman Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Mersin İli Örneği) " adı altında yürütülmüştür. Bu araştırmanın evreni Mersin il genelinde resmi ortaokullarda görev yapan 760 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Bu evreni temsil etmeye yönelik, Mersin ili Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir ilçelerinde görev yapan 67'si kadın (%43,2), 88'i erkek (%56,8) 155 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada verileri elde etmek için geliştirilmiş olan ölçek ile Mersin ili Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir ilçelerinde görev yapan 155 sosyal bilgiler öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir. SPSS girdilerini analiz etmek için betimsel istatistik test teknikleri kullanılmıştır. Sıklık analizi ve maddelerin yüzdesi hesaplanmış ve tablolaştırılmıştır. Verilerin analizine göre, tarihi romana yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde tarihi roman kullanımına yönelik olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi romanlara yönelik görüşlerinde cinsiyet, süreli yayın takibi, mesleki hizmet yılı, tarihi roman okuma sıklığı durumlarına göre anlamlı bir fark görülmezken; mezun olunan asıl branşa göre sosyal bilgiler mezunları ile sınıf öğretmenliği mezunları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle asıl branşı sosyal bilgiler olanların asıl branşı sınıf öğretmenliği olanlara göre daha yüksek olumlu görüşe sahip olduklarına ve alan yeterliliğinin tarihi romanların sosyal bilgiler öğretiminde kullanımında önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Tarihi Roman, Öğretmen Görüşleri

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tuba TOMBULOĞLU, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin Üniversitesi, Mersin.

ABSTRACT

TEACHER'S OPINIONS ON THE USE OF HISTORIC NOVEL IN SOCIAL STUDIES TEACHING (MERSİN PROVINCE EXAMPLE)

Our research was carried out under the name of "Teacher Opinions on the Use of Historical Novels in Social Studies Teaching (Mersin province example) " in order to determine the opinions of teachers on the use of historical novels in the teaching of history subjects in social studies lessons taught in official secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the light of the opinions of social studies teachers. The universe of this research consists of 760 social studies teachers working in public secondary schools throughout Mersin. In order to represent this universe, 155 social studies teachers, 67 female (43.2%) and 88 male (56.8%), working in the Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir districts of Mersin constitute the sample of the research. With the scale developed to obtain the data in the research, the opinions of 155 social studies teachers working in Akdeniz, Mezitli, Toroslar and Yenişehir districts of Mersin province were consulted. The obtained data were analyzed using the SPSS computer program. Descriptive statistical testing techniques were used to analyze the SPSS inputs. Frequency analysis and percentage of items were calculated and tabulated. According to the analysis of the data, as a result of this research, which aims to evaluate the views of social studies teachers on historical novels, it has been concluded that social studies teachers have positive views on the use of historical novels in lessons. According to the research findings, while there is no significant difference in the views of social studies teachers on historical novels according to gender, periodical follow-up, years of professional service, and frequency of reading historical novels; It is seen that there is a significant difference between social studies graduates and classroom teaching graduates according to the main branch of graduation. Based on this finding, it was concluded that those whose main branch was social studies had a higher positive opinion than those whose main branch was classroom teaching, and that field proficiency was an important factor in the use of historical novels in social studies teaching.

Keywords: Social Studies Teaching, Historical Novel, Teachers' Opinions

Advisor: Assist Prof. Dr. Tuba Tombuloğlu, Mersin University, Department of Turkish and Social Sciences Education, Mersin.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez araştırmamı hazırlama sürecinde bana her daim yardımcı olan bilgisi, tecrübesi ve deneyimleri ile bana rehberlik eden değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Tuba TOMBULOĞLU'na teşekkür eder, şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans tez araştırma sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Hakan AKDAĞ ve Doç. Dr. Fuat Serkan SAY'a katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez yazım aşamasında bana yardımcı olan arkadaşlarım, Türkçe öğretmeni Ersin BOZKUŞ ve Halil KUTLU'ya, İngilizce öğretmeni Esra KURT ÇUBUK'a, bilişim teknolojileri öğretmeni Rıfat Evren SAMURCU'ya teşekkür ederim. Hayatımın her aşamasında yanımda olan, fedakârlıkta bulunan, bu eğitim sürecinde beni destekleyen eşim Ayşegül DUTAR'a ve çocuklarım Ayyüce ve Ayça DUTAR'a çok teşekkür ederim.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde bulunan tüm hocalarıma, yüksek lisans tez çalışmamın hazırlanması aşamasında katkısı olan ve emeği geçen bütün arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Sami DUTAR

Mersin, 2021

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR ve SİMGELER	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	6
2.KAYNAK ARAŞTIRMALARI ALANYAZIN	7
2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi	7
2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı	7
2.1.2. Sosyal Bilgilerin Önemi	9
2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amaçları	11
2.1.4. Sosyal Bilgilerin Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi	14
2.1.4.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Dünyada Gelişimi	14
2.1.4.2. Sosyal Bilgilerin Ülkemizde Gelişimi	16
2.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel yaklaşımlar	18
2.1.5.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi	19
2.1.5.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi	19
2.1.5.3. Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi	19
2.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Edebi Ürünler	20
2.2. Tarihi Romanlar	24
2.2.1. Tarihi Roman Tanımı	24
2.2.2. Tarihi Romanların Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi	25
2.2.2.1. Tarihi romanların Dünyada Gelişimi	25
2.2.2.2. Tarihi Romanların Ülkemizde Gelişimi	27
2.2.2.3. Tarihi Roman Türleri	29
2.3. Sosyal Bilgiler ve Tarihi Romanlar	30
2.3.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılacak Olan Tarihî Romanların Belirlenmesi	30
2.3.2. Tarihi Romanların Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılması	32
2.3.3. Tarihi Roman Kullanmanın Faydaları	38
2.3.4. Tarihi Romanların Sınırlılıkları	40
2.3.5. Tarihi Romanların Eğitimde Kullanılması ile İlgili Araştırmalar İlgili Araştırmalar	41
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Deseni (Modeli)	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.4. Verilerin Toplanması	49
3.5. Verilerin Analizi	49
3.6. Çalışma Takvimi	50
	vii

4. BULGULAR	51
4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Roman Kullanımına Yönelik Görüşlerini İçeren Cevapların Dağılımları	51
4.2. Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular	55
4.3. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular	55
4.4. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular	56
4.5. Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular	56
4.6. Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular	57
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	58
5.1. Tartışma ve Sonuç	58
5.2. Öneriler	60
KAYNAKÇA	62
EKLER	66
ÖZGEÇMİŞ	80

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 2.1.Sosyal Bilgiler Dersinin Kısa Kronolojisi	17
Tablo 2.2.Edebî Ürünlerin Seçimine Yönelik Ölçütler:	23
Tablo 3.1.Tutum ölçeğine katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Özellikleri Dağılımları	46
Tablo 3.2.Anket Araştırmasında Yer Alan Katılımcıların Mesleki Hizmet Yıllarına İlişkin Frekans ve Yüzde Özelliklerinin Dağılımları	46
Tablo 3.3.Anket Araştırmasında Yer Alan Katılımcıların Mezun Oldukları Asıl Branşa İlişkin Frekans ve Yüzde Özelliklerinin Dağılımları	46
Tablo 3.4.Anket Araştırmasında Yer Alan Katılımcıların Sosyal Bilgiler ve Tarih Alanı ile İlgili Süreli Yayın Takip Etme Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Özelliklerinin Dağılımları	47
Tablo 3.5.Anket Araştırmasında Yer Alan Katılımcıların Tarihi Roman Okuma Sıklığı Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Özelliklerinin Dağılımları	47
Tablo 3.6.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarihi Romanlara İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Faktör Analizi	48
Tablo 3.7.Ölçek Puanları Dağılım Aralığı Tablosu	50
Tablo 3.8.Çalışma Takvimi Çizelgesi Çalışma Takvimi	50
Tablo 4.1.Öğretmenlerin tarihsel romana ilişkin görüşleri	51
Tablo 4.2.Öğretmenlerin Tarihi Romanlara Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	55
Tablo 4.3.Öğretmenlerin Tarihi Romanlara Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	55
Tablo 4.4.Öğretmenlerin Tarihi Romanlara Yönelik Tutumlarının Branşlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	56
Tablo 4.5.Öğretmenlerin Tarihi Romanlara Yönelik Tutumlarının Süreli Yayın Takip Etme Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 4.6.Öğretmenlerin Tarihi Romanlara Yönelik Tutumlarının Okuma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	57

KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simgesi	Tanım
Akt.	: Aktaran
Bs.	: Basım
Çev.	: Çeviren
Diğ.	: Diğerleri
Ed.	: Editör
f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: Amerikan Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (National Council for Social Studies)
N	: Öğretmen Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
s.	: Sayfa
Ss	: Standart Sapma
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri
Yay.	: Yayınları
X	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dünya tarihine bakıldığında -küresel etkileriyle- bilimsel faaliyetlerin insanoğlunun hayatına yansması, Sanayi İnkılabı ile birlikte üretimde başlamıştır. Bu yansıma özellikle XX. yüzyıl başlarından itibaren bilim ve teknolojiye baş döndürücü bir değişim ve gelişim hızına ulaşp diğer alanlara sıçramıştır. İnsanoğlu bu değişim ve gelişimin öznesi durumundadır. Devletler ve onu oluşturan milletler, küreselleşme adı verilen bu dünya düzenine uyum sağlamaya çalışırken diğer taraftan varlığını korumak ve devamlılığını sağlamak için sürekli bir mücadele içerisinde olmuştur. Bu mücadelenin temel unsurlarından birisi milletlerin geçmişten günümüze getirdiği tarihi miraslarını gelecek nesillere aktarmak ve yaşatmaktır. Devletler bu misyonu yerine getirirken önemli bir enstrüman olarak eğitimi kullanmışlardır.

Eğitim öğretimin tarihi insanlık tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. İnsanlık en eski çağlardan beri çevresine bir şey öğretmenin en pratik ve etkili yolunu bulma çabası içinde olmuştur. Zaman içinde oluşan bu birikim ve tecrübeden yararlanan araştırmacılar ve eğitimciler doğru yöntem ve tekniklerle etkili bir eğitim süreci için bazı görüşler geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda XX. yüzyılda eğitim öğretim alanında araştırmalar yoğunlaşmış ve öğrencilerin hangi yöntemlerle öğrendiği, eğitim sürecinde nelerin, nasıl etkili olduğu, etkili bir öğretimde bunların nasıl uygulanacağı gibi konularda önemli sonuçlara ulaşmıştır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 45).

Eğitim öğretim alanında yaşanan bütün bu olumlu gelişmelere rağmen bilim ve teknoloji çağı adı verilen XX. yüzyılda başlayan ve XXI. yüzyılda devam eden gelişmeler bireyin ihtiyaçlarını ve bireyden beklenen becerileri, yeterlikleri ve alışkanlıkları değiştirmiştir. Bu doğrultuda milletler, çağa ayak uydurmak için bireye ve topluma bir rota çizmek amacıyla eğitim sistemlerini sorgulama ve düzenleme çabası içine girmişlerdir.

Tarih, milletler için bir hafıza niteliğindedir. O nedenle tarih, milletlere milli bir kimlik kazandıran kültür öğelerinin başında gelmektedir. Tarihin, milletin tamamı tarafından öğrenilmesi ve üstünde kafa yorulması gerekmektedir. Zira tarih milletlerin geçmişini, günümüzün gelişmelerini ortaya çıkaran birikimi içermektedir. Milletler geçmiş çağlar içerisindeki varlıklarının macerasını ancak tarih sayesinde bilebilir yine ancak tarih sayesinde gelecek nesillere bırakabilirler (Argunşah, 1990). Bu nedenle tarih öğretiminin, öğretim programları içinde hassas bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgileri meydana getiren sosyal bilimler arasında tarih bilimi önemli bir konumda yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersi, tarih içerikli konular sayesinde öğrencilere geçmiş bir bütün olarak anlama ve değerlendirebilme yetisi kazandırmalı (Er ve Bayındır, 2015).

Sosyal bilgiler öğretiminde, tarih üniteleri verilirken karşılaşılan en önemli sorun, öğrencilerin bu üniteleri mutlaka ezberlenmesi gereken içerikler olarak düşünmeleridir.

Sosyal bilgiler derslerinde tarih konuları söz konusu olduğunda öğrenciler tarafından konuların salt savaşlar, tarihi şahsiyetler, antlaşmalar, kronoloji ağırlıklı olduğu ve ezberlenerek öğrenilebileceği algısı ve bununla birlikte konuların öğretiminde belli yöntemlerin kullanılması ve ders kitabının dışına çıkılmaması, bu konuların öğretimini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Paykoç (1991), tarih konularını öğretmenlerin, öğrencilerin bu alana ilgi duymalarını sağlama, sempatilerini arttırma ve bu dersin öneminin öğrencilere kavratılması gerekliliğini vurgular. Sınıfta kullanacağı yöntem tekniklerle, bu dersin içeriğinin gerçekçi bir bakış açısıyla öğrencilerin kendi başından geçenlerle ilişkilendirilerek kullanılması gerekir. Buradan yola çıkarak, tarih konularının öğretiminde dile getirilen olumsuz noktaların, kazanımların belirlenmesi ve eğitim süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımlar, strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması ile çözüleceği ortaya çıkmaktadır (Paykoç, 1991: 133).

Tarih içerikli konular, bir taraftan soyut kavramlardan oluşan diğer taraftan ise sözel bir anlatıma meyilli olduğu için böyle içeriklerin eğitim sürecinde “dikkat çekme” tekniği çok önemlidir. Bu nedenle sadece dersin girişinde değil, dikkatin dağıldığı aşamalarda amaca hizmet eden farklı materyal ve etkinlikler vasıtasıyla dağılan dikkatin toplanması sağlanmalıdır. Ancak bu sayede öğrencinin yeniden dağılmış ilgisini konuya yöneltmek mümkün olabilir. Buradan yola çıkarak, ortaokul öğrencilerinin ilgilerini geçmişe çekmek suretiyle verimli öğrenme yaşantısı sağlanmasında diğer bir yöntem de tarihi konu alan edebi ürünlerden faydalanmadır (Şimşek, 2003).

Öğrenmeyi verimli bir hale getirmek ve içselleştirmelerini sağlamak maksadıyla öğrenmede ve öğretimde çok farklı strateji, yöntem ve teknik oluşturulmuştur. Ülkemizdeki eğitim kurumlarında sosyal bilgiler dersinde sadece belirli yöntem ve tekniklere bağlı kalınmamalı, farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğrenme ortamını yapılandırırken öncelik, amaca ulaştıracak en doğru yönetime başvurmaktır (Çelikkaya ve Kuş, 2009).

Sosyal bilgiler öğretim programı merkezinde insanın olduğu, insanın etki ve tepki içerisinde bulunduğu farklı disiplinlerin içeriğinden parçalar içermektedir. Sosyal bilgilerin multidisipliner yapısıyla kendine has öğrenme yöntem ve teknikleri vardır.

Bugün gerek dünyada gerekse Türkiye’de, eğitim öğretim süreçlerini öğretmen, ders kitabı ve sınıf faktörlerinin dışına çıkararak süreci daha anlamlı daha eğlenceli bir yapıya kavuşturma eğilimi vardır. Sınıf ortamlarında bireyin aktif görevler aldığı, okul dışındaki kaynak ve araçlarla bütünleşmiş bir süreç hedeflenmektedir (Akçalı, 2015).

Öğretim programında bulunan kazanımlara ulaşmanın en pratik yolu doğru yöntem seçmekten geçer. Eğitim sürecinde kullanılan metotların etkililiği üzerine ortaya koyulan çalışmalar tüm öğretimler için geçerli ortak bir yöntemin olmadığını kanıtlamaktadır. Eğitim sürecinde kullanılan metotların etkisi çeşitli etkenler (öğrenenin özellikleri, içerik, hedefler vb.) açısından değişmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini belirlerken

dersin içeriğine ve konuya göre doğru yöntemi seçmesi gerekmektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Buradan hareketle sosyal bilgiler derslerinde, tarih konularının öğretiminde tarihi roman gibi öğrenme yaşantılarını zenginleştirecek materyallerin kullanımının önem arz ettiği söylenebilir.

Romanların eğitim-öğretim ortamında genellikle çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla kullanıldığı bilinen bir gerçek olmakla birlikte, roman kadar hayatı tanıtmayı amaç edinmiş bir edebi tür daha yoktur. Romanlar, bu vazifeyi gerçekleştirirken toplumun sosyo-kültürel değerlerini gelecek kuşaklara ulaştırmak ve bu konularda sürekliliğin gerçekleştirilmesi noktasında önemli sorumluluklar yerine getirmektedir. Öğrenciler tarihi romanlar aracılığıyla gerçek yaşantıları görerek kendilerini daha olumlu bir şekilde düzenleme fırsatı elde ederler (Arıcı, Urgan ve Şimşek, 2014: 245).

Ergenlik dönemindeki bireylerin, toplum hayatına adapte sürecinde, kendilerine bir rol model belirleme ve onunla özdeşleşmesi noktasında tarihi romanların faydaları bilinmektedir. Tarihi romanlar gençlere hitap eden konular ortaya koyarken insanlığın geçmişine dair ayrıntıları tarih öğretimine ekleyerek alanı insanileştirdiği söylenebilir. Bu bağlamda anlatılanların, kişiler ve mekânın tarihi olması ile tarihsel kabul edilebilecek tarihi romanların, kitlelere ve genç kuşağa tarihi sevdireceği için tarih öğretiminde önem taşıdığını vurgulamak mümkündür (Şimşek, 2006a).

Tarihî romanlar, tarih eğitiminde bir öğretim materyali olarak ders kitaplarını destekleyen unsur olarak kullanılmalıdır. Böylelikle ders kitaplarının salt bilgi kaynağı şeklinde algılanmasına neden olan yapısı dolayısıyla sınırlılıkları da tarihi roman gibi sürece destek olan araçların sınıf içi ders etkinliklerinde kullanımını zorunlu kılmaktadır (Ata, 2000).

Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların, tarih konularının öğretiminde ortaya konulan zorlukların aşılmasında önemli bir öğretim materyali olduğu söylenebilir. Derslerin; ders kitabı ve öğretmen merkezli olmaktan çıkarılması, öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını oluşturması temel hedef olmalıdır. Önkoşul öğrenmelerin harekete geçirilmesi, güdülenme, soyut içeriğin bağ kurma yoluyla somutlaştırılması ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi bu amaca hizmet edecektir. Öğrencilerin dikkatinin geçmişe çekilmesi, konuların detaylarının öğrenilmesi noktasında tarihi romanların sosyal bilgiler öğretimini destekleyeceği düşünülmektedir.

Bir eğitim sistemi içerisinde sürecin başarıya ulaşması, sürecin uygulayıcıları olan öğretmenlerin nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Ortaya konan eğitim modelleri de bu nitelikleri aşacak bir hizmet veremez. Çok iyi hedefler belirlense de, uygun içerikler oluşturulsa da, kitaplar ve araçlar gereçler iyi geliştirilmiş olsa da eğer sistemin uygulayıcısı öğretmenler kısıtlı kalıyorsa başarı ve verim beklenemez (Kavcar, 1987).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki olarak özel alan yeterliliklerinden birisi de eğitim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilmektir. Bu gerçekten yola çıkarak sosyal

bilgiler dersinde edebî ürünlerin kullanımında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Derslerde edebî ürünlerin etkin, işlevlerini yerine getiren bir şekilde işe koşulması bu materyalin öneminin farkına varmış, derslerde amaca uygun kullanım noktasında donanım kazanmış, yeterliliğe sahip öğretmenler sayesinde gerçekleştirilebilir (Kolaç ve Özer, 2018).

Sosyal bilgiler dersi destan, masal, efsane, atasözü, türkü, halk hikâyesi ve şiir gibi türlerden yararlanılarak edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrencilerin konulara karşı sempatisini arttıracak roman, tarihî roman, hikâye gibi edebî ürünler okumaları özendirilmelidir (MEB, 2018: 10). Bu anlamda MEB sosyal bilgiler derslerinde edebi ürünlerin gerekliliğine ve önemine vurgu yapmakta, sosyal bilgiler öğretmenlerinden derslerde tarihi roman gibi edebi ürünleri kullanmaları ve öğrencilere önermelerini istemektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri hangi yöndedir?

1.1.2. Alt Problemler

- 1- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik görüşleri cinsiyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik görüşleri meslekte hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik görüşleri mezun olunan asıl branşa göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik görüşleri süreli yayın takip etme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik görüşleri kitap okuma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilere tarih konularının öğretilmesinde kullanılacak yöntem, teknik ve materyallerin önemi büyüktür. Buradan hareketle öğrencilerin tarihi olay, olgu ve kişileri anlamlandırması, mekân zaman ve neden sonuç ilişkilendirmesini yapabilmesi, bağ kurması ve tarihsel empatiyi gerçekleştirmesi, bu bağlamda olumlu tutum, beceri ve değerleri kendi yaşamlarına yansıtması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi merkeze alan yeni sosyal bilgiler programlarını uygulamaları ile gerçekleştirilebilir.

Sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde bir öğretim aracı olarak tarihi romanların kullanılmasının önemi alan araştırmacıları tarafından ortaya konulmuştur. Öğretim süreçlerinde yöntem ve tekniklerin başarıyla uygulanması öğretmen yetkinlikleriyle yakından

ilişkilidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir öğretim aracı olarak tarihi romanlara yönelik bilgileri, tutumları, farkındalıkları, öz yeterlikleri eğitim süreci üzerinde etkili olabilir. Araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerine başvurulmuştur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sistemine 2005 yılında giren yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle sosyal bilgiler dersini sınıf, öğretmen merkezlikten ve ders kitabı egemenliğinden çıkarıp, öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklarla iç içe olmasının gerekliliği eğitim sistemimizin geleceği açısından önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, tarih konularının öğretiminde sadece ders kitabındaki içeriği kullanmakla yetinmemeli; derse tarihi romanları getirerek interdisipliner bir anlayış sergilemelidir.

Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programlarında bireyin eğitim sürecinin merkezine alındığı düşünülürse, bireyin öğrenme yaşantılarını kendisinin oluşturmaya katkı sağlayacak edebi ürünleri ve yazılı materyalleri kullanmasının ne kadar önemli olduğu bir kere daha anlaşılabilecektir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak sosyal bilgilerde tarih konularının öğretiminde alternatif bir öğretim aracı olan tarihi romanlara yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilgileri, tutumları ortaya konulmuş olacaktır.

Tarihi romanların öğretimde kullanılmasının faydalarına yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bununla birlikte sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerin tarihi romanları sosyal bilgiler öğretiminde kullanma durumuna ilişkin görüşlerini araştıran bir çalışmaya bu araştırma yapıldığı sırada rastlanmamıştır. Etkili bir eğitim sürecinde tarihi romanların etkisinden yola çıkarak sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini araştırmanın önemli olduğu söylenebilir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırma aşağıdaki sayıtlar üzerine temellendirilmiştir:

Öğretmen adaylarının geliştirilen ölçekte soru ve ifadelere tarafsız bir şekilde görüş belirttikleri varsayılmıştır. Araştırmada belirlenen örneklemenin, evrenin bütün özelliklerini taşıdığı ve evreni yeterli miktarda temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmacının önyargısız bir şekilde, bilimsel etik çerçevesinde araştırmasını sürdürdüğü varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma;

1. 2020/2021 Eğitim Öğretim yılı ile,

2. Mersin ili Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan 155 sosyal bilgiler öğretmeni ile,
3. Tarih konularını içeren,
 5. sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan "Geçmiş Yolculuk" ünitesi,
 6. sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan "Tarihe Yolculuk" ünitesi,
 7. sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan "Türk Tarihinde Yolculuk" ve
 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi üniteleri ile,
4. Araştırma uygulama süresi olan 8 hafta ile,
5. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan sosyal bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik öğretmen görüşleri ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: "Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir." (MEB, 2005: 51).

Eğitim: "Bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir." (Demirel, 2005: 6).

Öğretim: "İçsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir." (Senemoğlu, 1997: 399).

Tarihi roman: "Temelleri maziye dayanan, yani başlangıcı ve sonucu geçmiş zaman içinde gerçekleşmiş olan olayların, devirlerin ve bu devirde yaşamış kahramanların hayat hikâyelerinin edebî ölçüler içerisinde yeniden oluşturulmasıdır." (Argunşah, 2016: 22).

2.KAYNAK ARAŞTIRMALARI ALANYAZIN

2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi

2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı

XX. yüzyıl başlarından bugüne sosyal bilgiler eğitimi ve öğretimi üzerine düşünen bilim insanları farklı tanımlarda bulunmuşlardır. Günümüzde de sosyal bilgilerin tanımına yönelik tartışmalar devam etmektedir. Bunun temel nedenlerinin bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişim, zamanın şartlarına bağlı olarak insanoğlunun ihtiyaçları, öğretim programlarına eklenen yeni beceri, değer ve yetkinlikler olduğu söylenebilir.

“Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir” (Sönmez, 2010: 3).

“Belli başlı sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin kullanılması için sosyal ve beşeri bilimlere ait kavramların disiplinlerarası entegrasyonudur” (Barth, 1991: 7).

“Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (Öztürk, 2012: 4).

Sosyal bilgiler; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen, becerili, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2002: 16).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), sosyal bilgileri şöyle tanımlamıştır: Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS, 1993: 3).

2005 yılına gelindiğinde müfredatlarda dönüm noktası niteliğinde kapsamlı bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenlemeler çerçevesinde dersler; tanımlar, amaç, içerik, yöntem ve teknikler gibi çok boyutlu bir şekilde yeniden ele alınmıştır. Yenilenen programda sosyal bilgiler; “Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı etmek amacıyla, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilme-

sini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.” (MEB, 2005: 51). şeklinde tanımlanmıştır.

Safran (2015), yapılan bu tanımdan hareketle dört ana boyuta vurgu yapmıştır. Bu boyutlar şunlardır:

- Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirme,
- Sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtması,
- Sosyal bilgilerin insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin zaman boyutunda ele alınması,
- Sosyal bilgilerin toplulaştırılmış öğretim yaklaşımından hareketle oluşturulması (Safran, 2015: 3).

Sosyal bilgiler öğrenme alanlarında tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir (MEB, 2018: 10). Bu tanımdan hareketle sosyal bilgiler dersinin kendine has, disiplinler arası bir ders olarak kabul gördüğü anlaşılmaktadır.

Akdağ (2014), sosyal bilgiler ile ilgili mevcut tanımlara sosyal bilgilerin yükseköğretim boyutunu da ekleyerek “... ilköğretim dersi olup, bilimsel yöntemler ve kaynaklara göre uzman eğitimcilerin yetiştirildiği sosyal bilimlerin içerisinde yer alan eğitim bilimlerinin bir alt disiplini- dir” şeklinde ifade etmiştir (Akdağ, 2014: 5).

Ülkemizde ve dünyada sosyal bilgiler eğitimi üzerinde günümüze kadar çalışan kurumların ve araştırmacıların yaptığı tanımlardan hareketle;

- Sosyal bilimlerden sadeleştirilmiş bir ders olması,
- Etkin ve üretken vatandaşlık yeterlilikleri,
- Toplumsal beceri, tutum ve yeterliklerin gelişimi,
- Demokratik vatandaşlık,
- Bireysel ve toplumsal varoluşunu gerçekleştirme,
- Sosyal çevre ile etkileşim ve uyum (sosyalleşme süreci),
- Fiziki çevre ile etkileşim ve uyum,
- Değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum,
- Disiplinlerarası yaklaşım,
- Kültürleme,
- Kültürel farklılıkları tanıma,
- Toplu öğretim,

- Öğretim programı olma,

gibi noktalara vurgu yapıldığı söylenebilir.

2.1.2. Sosyal Bilgilerin Önemi

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu bakımdan insan sosyalleşme sürecinde kişisel alanının dışına çıkar ve toplumun bir parçası haline gelir. Toplum halinde yaşamının zorunlu bir sonucu olarak birey, bireylerin birbirleriyle ve bireylerin toplumla, bireylerin devletle ilişkilerini ve bu bağlamda bu ilişkiler bütününe ortaya çıkardığı grup ve kurumları öğrenmelidir.

Sosyal bilgilerin toplumsal uyum ve devlet otoritesinin yetiştirmek istediği vatandaşlar üzerinde önemli işlevleri vardır (Safran, 2015: 5).

Yeryüzünde bütün toplumlar varlıklarını devam ettirebilmek amacıyla kendini güncelleyen ve geliştiren bireyler yetiştirmek ister. Bunu başarmanın en sistematik yolu da eğitimden geçer. Toplumlar bu amacı evrensel ve kendilerine özgü eğitim öğretim programlarıyla gerçekleştirmeye çalışırlar. Toplumların sınırlarını belirledikleri bu öğretim programlarının amaçlarını gerçekleştirecek yegane ders sosyal bilgilerdir (Akdağ, 2014: 21).

Günümüz dünyasında iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü gelişim hızı, çocukların sosyalleşme sürecini doğru bir şekilde tamamlamalarında formal eğitimin gerekliliğini göstermektedir. Sosyal bilgiler eğitimi, ülkemizde ve dünyada insanlığın tamamını ilgilendiren bir içeriğe sahiptir. Bu sebeple sosyal bilgiler, devletler ve onu oluşturan toplumlar için vazgeçilmez bir alan olarak meydana çıkmaktadır (Akdağ, 2014: 13).

Sosyal bilgiler; insanları içinde büyüdükleri toplumun kültürel değerlerini kavrayarak onların toplum için faydalı birer yurttaş olmalarına yardım eder. Küresel ve milli değerler ile önemli toplumsal kurumlar hakkında çocukları bilgilendirerek onların çeşitli tutum ve beceri kazanmaları, toplumsal ve bireysel problemleri tanıma, çözümleme ve karar verme süreçlerinde onlara yardımcı olma amacına hizmet eder (Bilgili, 2008: 5).

Sosyal bilgiler bireylerin toplumun ihtiyaçlarına cevap veren, faydalı, iyi bir insan modeli olarak yetiştirmesini hedeflemektedir. Genel olarak sosyal bilgiler bireylerin var olduğu toplumla beraber sosyalleşme sürecini gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Buradan yola çıkarak Türkiye için ve diğer dünya ülkeleri için sosyal bilgilerin geleceği belirleme noktasında çok büyük öneme sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Akdağ, 2009).

Toplumsal bir varlık olarak insan, içtimai hayatın gerektirdiği şartlar doğrultusunda, hayatını devam ettirmek zorundadır. Yoksa toplum içinde kargaşa durumu ortaya çıkar. İnsanlar, toplumlar ya da devletler, bu kargaşaya son verebilmek, toplumda barış ve huzuru hakim kılarak yaşatabilmek için kurumsallaşma gereği duymuşlardır (Özmen, 2015: 18).

Sosyal bilgiler her insana yapabileceklerinin farkına varacak yaşantıları mümkün kılacak fırsatlara sahip olmasını sağlayarak kendini tanımasına dolayısıyla kendini gerçekleştirmesine imkân verir. Bağımsız olarak ve işbirliği ile yaşam sürdüğü toplumun değerlerinin anlamını bil-

me ve ona göre davranış geliştirme gibi insani ilişkileri içselleştirmek için ihtiyacı olan kavramların ve genellemelerin oluşturularak geliştirilmesi de sosyal bilgiler dersi sayesinde olanaklıdır. Bu ders sayesinde öğrenciler sınırlandırmadıkları isteklerinin kısıtlı kaynaklarla nasıl karşılık bulacağı konusunda kavramları, beceri ve tutumları geliştirecek yaşantı fırsatı yakalarlar. Ayrıca bu ders çocukların ekonomilerini kontrol etme bilincini geliştirir (Aykaç ve Başar, 2005).

Devletler vatandaşlarını, sosyal, kültürel, ekonomik vb. alanlarda toplum hayatına hazırlarken araç olarak eğitimi kullanırlar. Bu hazırlık sürecinin eğitim boyutunda en önemli bir disiplin olarak sosyal bilgileri söyleyebiliriz. Bireyin topluma ve hayata entegrasyonunda sosyal bilgilerin mihenk taşı konumunda olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler; bireyi ve toplumu ilgilendiren bilimlerin kullandıkları yöntemlerden faydalanarak insanı ve etkileşim içinde olduğu sosyal çevreyi disiplinler arası bir yöntemle ele alır (Oruç ve Erdem, 2010). Sosyal bilgiler; küreselleşme ile birlikte dünyada hayata dair temel demokrasi değerlerini davranış haline getirmiş, yetenekli, görüş geliştiren, nitelikli vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir alandır (Şimşek, 2006b). Sosyal bilgiler dersi sayesinde çocuklar, sade, açık, anlaşılır bilgilerle hayata hazırlanır. Sosyal bilgiler ayrıca bireyin içinde yaşadığı toplumda uyum problemleri yaşamasını önler. Bireyin tek başına yaşayan bir canlı olmadığını, toplum içinde var olan sosyal bir varlık olduğunu hatırlatır (İnan, 2014: 2).

Yapılan araştırmalar ışığında, bireyin kendi iç dünyasından ve aile ortamından çıkarak toplumsal bir kimlik oluşturmada, milletine ve dünyaya karşı sorumluluk duygusu gelişmiş, geçmişini öğrenen, bugünü anlayan, geleceği doğru okuyan bireyler olarak yetişmesinde sosyal bilgiler dersinin temel teşkil ettiği söylenebilir.

Bununla birlikte öğrenciler sosyal bilimler alanının önemini yeterince anlayamamakta, bu alanı özellikle sayısal alan derslerine göre daha az yararlı bulmaktadır. Bunun algının kaynağında, öğrencilerin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarını yeterince kavrayamamaları ve bu dersin ilerdeki yaşantılarına dair bir faydası olacağını düşünmemeleri gibi etkenler vardır (Safran, 2006: 13).

Son yıllarda Türkiye çevresindeki savaşlar sonucunda ülkelerinden ayrılmak zorunda olarak ülkemize sığınmak zorunda kalan sığınmacıların; açlık, yoksulluk, barınma, eğitim, sağlık gibi sorunları başta olmak üzere daha birçok sorunu anlayarak bu sorunlara çözümler geliştirebilmek için de sosyal bilgiler dersi önemli görevler üstlenmektedir (Özmen, 2015: 12).

(MEB, 2018: 10) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında şu noktalara dikkat edilmesini beklemektedir:

1. Disiplinler arası bir yaklaşım,
2. Sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkeleri,
3. Bilimsel yöntemlerin sezdirilmesi ve öğrencilerin karşılaştıkları problemler üzerinde yansıtıcı düşünmeleri,

4. Programdaki kazanımlarla birebir ilişkilendirilmiş olan değer ve becerilerin farklı kazanım ve öğrenme disiplinleriyle ilişkilendirilmesi,
5. Kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı yaklaşımların dikkate alınması, anlam ve kavram karmaşası ve kavram yanılgılarının giderilmesi,
6. Milli ve dini bayramlar, kurtuluş günleri, belirli gün ve haftalardan, yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılıklarının ve milli bilinçlerinin geliştirilmesi,
7. Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan faydalanılması (MEB, 2018: 10).

2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amaçları

Eğitim sistemimizin temel amacı değerler ve yetkinliklerle iç içe geçmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetişmesini sağlamaktır. Öğretim programlarıyla bilgiler, beceriler ve davranışlar gerçekleştirilmeye çalışılırken değer ve yetkinlikler bunlar arasında bir ufuk ve bağlantı görevi görür. Bilgi, beceri ve davranışlar da süreç içerisinde değer ve yetkinliklerin günün şartlarına göre görünürlük kazanmasında etkili araçlardır. Dolayısıyla bilgi, beceri ve yetkinlikler, değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde sürekli yenilenir ve güncellenir (MEB, 2018: 4).

Sosyal bilgilerin temeldeki amacı, küreselliğin üst noktalara çıktığı dünyamızda farklılıklarıyla demokrasiyi benimsemiş yurttaşlar yetişmesine, toplumun genelinin faydasına bilgilere dayalı, akıl ve mantık çerçevesinde kararlar alabilen kuşaklar yetişmesine yardımcı olmaktır (Doğanay, 2002: 16). Sosyal bilgiler; sosyal bilimler ve insanla bağlantılı başka bilimlerin muhteva ve metodlarından faydalanarak, insanın dışındaki çevreyle etkileşimlerini zaman boyutuyla disiplinler arası bir anlayışla değerlendiren ve temel demokrasiyle ilgili değerleri edinmiş, sorgulayan yurttaş yetiştirmeyi hedefleyen bir alandır (Şimşek, 2006a). Sosyal bilgiler dersinin temel amacı; bireyin toplumsal problemlere çözüm üretebilmesi, topluma, çevreye ve insanlığa karşı görevlerini ve sorumluluklarını bilmesi ve yerine getirmesi için ona gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır (Aykaç, 2007).

Sosyal bilgilerin Türkiye'deki ve dünyadaki tarihi incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarının neler olduğu sorusunun cevapları içinde bulunulan döneme göre farklılıklar göstermiştir. Bu durum üzerinde devletlerin bireysel ve toplumsal olarak milli ve küresel yapılarındaki değişim ile bu bağlamda öğretim programlarındaki değişiklikler etken olduğu söylenebilir.

Günümüzde sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarına yönelik, sosyal bilgiler alanında birikim ve geçmişiyle öne çıkmış olan ABD Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi NCSS'nin ortaya koymuş olduğu genel çerçeve kabul görmektedir:

Sosyal bilgilerin amacı, öğrencilerin demokratik bir kişilik ve aktif yurttaşlar olarak kamusal yaşama katılımları için gerekli olan yurttaşlık bilgi, beceri ve entelektüel gelişimlerini desteklemektir. NCSS yurttaşlık becerilerinin temel amacı olarak, öğrencilere demokratik düşünce ve değerlere adanmış bir eğitimin önemi vurgulamıştır. Yurttaşlık becerileri demokratik değerlere bağlılık üzerine dayanır ve yurttaşların toplum, ulus ve dünya hakkındaki bilgilerini; araştırma yöntemlerini uygulayabilme, veriyi

toplama ve analiz edebilme, işbirliği, karar verme ve problem çözme becerilerini kullanabilmelerini gerektirir. Demokratik yaşam tarzımızın sürdürülebilmesi ve geliştirilmesi, gençlerin, bilgili, beceri sahibi ve demokrasiye adanmış bireyler olarak yetiştirilmelerine ve global bir toplumun üyesi olarak demokratik yaşama katılımlarını gerektirir (NCSS, 1994: 3).

Devletler varlığının sürekliliğini sağlamak amacı ile etkili vatandaşlar yetiştirmek ister. “Etkili vatandaş” yetiştirme ise planlı yollardan yapılacak bir eğitim ile gerçekleştirilir. Eğitim sistemlerinin temel amacı olan “etkili vatandaş” yetiştirme vazifesi Türkiye’de sosyal bilgiler dersi ile gerçekleştirilmektedir. Buradan yola çıkarak bu dersin kilit öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin insanı temel alan bilimlerinden elde edilen bilgileri, bu anlamda da öne çıkan; tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgileri konularını öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır (Sarı, 2014: 130).

Sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarının belirlenmesi aşamasında, eğitimin genel ve ulusal amaçlarının yanında alan olarak sosyal bilgileri oluşturan alanların doğası ile ilişkilendirilerek çocuklara toplumun birer mensubu olarak kazandırılmak istenen bireysel ve toplumsal; bilgiler, beceriler, değerler, alışkanlıklar ve yetkinlikler belirleyici bir rol oynamıştır (Aslan, 2016: 8).

Sosyal bilgiler ulusal ve evrensel anlamda, fayda sağlayan bir yurttaş, örnek bir birey yetiştirmesini sağlama amacıyla temel sosyal bilim disiplinlerinin konularını ortaya koyan bir derstir. Bu gerçekten hareketle, bu bağlamda ortaya konan programların hazırlanması gerekir (Akdağ, 2009).

Sosyal bilgilerin amaçlarının ne olduğu konusu, ülkelerin sosyal bilgiler müfredatlarında ve alanda yapılan araştırmalarla ortaya koyulan yayınlarda sıklıkla üzerinde durulan bir konudur. Sosyal bilgilerin amaçları konusunda, farklı yönler özellikle vurgulansa da kapsamlı bir şekilde iki amaç ön planda görünmektedir. Bunların birincisi çocukları bilgiyle donatarak toplumlar hakkında sosyal bir kavrayış oluşturma, ikincisi ise çocuklarda demokratik vatandaşlık potansiyeli oluşturmak suretiyle etkin ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Parker, 2012: 4).

Çok geniş bir alana hitap eden sosyal bilgilerin amaçlarını Garci ve Michaelis (2001)’in görüşlerinden yola çıkarak şöyle sınıflandırabiliriz:

- Kendini gerçekleştirme,
- İnsan ilişkilerini kavrama,
- Vatandaşlık sorumluluklarını kavrama,
- Ekonomik açıdan nitelik kazanma, aile ve ülke ekonomisine katkı,
- Düşünme becerileri kazanma,
- Öğrenmeyi öğretmek (Aslan, 2016: 43).

İnan (2014) “Neden sosyal bilgiler öğrenmeliyiz” sorusunun muhatabı olarak öğrencileri görmüş ve onlara sorduğu sorularla sosyal bilgiler dersini öğrenmenin gerekliliğini şöyle sıralamıştır:

1. Çevre bilinci
2. Çocuk hakları
3. Mekânı tanıma
4. Üniter devlet
5. Saygı değeri
6. Hoşgörü
7. İfade özgürlüğü
8. Tarih bilinci
9. Irkçılığa karşıtlık
10. Cinsiyet ayrımcılığı
11. Demokratik kültür
12. Karakter eğitimi
13. Kariyer/Meslek eğitimi (İnan, 2014: 9).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmektedir: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetiştirmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,

12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır (MEB, 2018: 3).

Sosyal bilgiler öğretmenleri, etkin vatandaş yetiştirme gayesiyle evrensel amaçlara ulaşmaya çalışırken ulusal amaçları geri plana itmemelidir. Küreselleşen dünyada bilgi teknolojinin de etkisiyle ülkelerde toplumla ilgili kavram ve değerler hızlı bir şekilde değişmekte ve yeni bir forma girmektedir. Böyle süreçlerde karşılaşılabilecek en büyük tehlike baskın kültürün zayıf kültürü ortadan kaldırması tehlikesidir. Kültürlerin korunması anlamında sosyal bilgilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Sosyal bilgiler dersi milli kültürlerin varlığı ve gelişerek devamı açısından önemli işlevlere sahiptir (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014: 7).

Sosyal bilgiler eğitimi alanında düşünenlerin, araştırmacıların ve kurumların bu öğretim programının amaçlarını belirlerken, demokratik vatandaş yetiştirme ve etkin vatandaş yetiştirme unsurlarını öne çıkardıkları söylenebilir. Bu durum üzerinde siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik şartların ekili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda devletin kalkınması için haklarını, sorumluluklarını, görevlerini bilen ve demokrasiyi içselleştirmiş, birlikte yaşama olgunluğuna erişmiş bir vatandaş yapısının; refah, bireysel ve toplumsal huzur, devletin bütünlüğü ve devamlılığında büyük önem arz ettiği söylenebilir.

2.1.4. Sosyal Bilgilerin Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi

2.1.4.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Dünyada Gelişimi

İnsanoğlunun var olduğu andan itibaren sosyal bilgilerin de var olduğu söylenebilir. Çünkü insanoğlunun varlığının devamı için doğal ortamla beraber sosyal ortamın gerekliliği söz konusudur. İnsanoğlu doğada yeme içme gibi fiziki ihtiyaçlarını gidermenin yanında savunma haberleşme gibi beceriler de kazanır. Bahsedilen bu faaliyetleri insanoğlunun tek başına gerçekleştirmesi mümkün değildir. Buradan hareketle yapılandırılmamış olsa da sosyal bilgilerin insanlık kadar eskiye dayandığı söylenebilir (Dönmez, 2003: 34).

Sosyal bilgiler dersinin tam olarak nerede ve hangi zamanda başladığı net olarak bilinmemektedir. Ama bu dersin içeriğindeki konuların, ilk çağdan başlayarak Antik Yunan'da, Ro-

ma'da, Mısır'da, Çin'de, Anadolu'da, Mezopotamya'da ve Hindistan'da insanlara verildiği bilinmektedir (Özmen, 2015: 4).

Sosyal bilgiler eğitiminin köklerine baktığımızda insanlık tarihi kadar eski olduğunu görürüz. Kendine özgü bir kavram olarak ele alınması ve kullanılması ise ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde olmuştur. Yüzyılın son çeyreğinde yenilikçi bazı eğitimciler küresel ölçekte dünyayı etkileyen bazı ekonomik gelişmeler ekseninde toplum hayatına entegre edilebilecek programlar geliştirmeye çalıştılar. Bahsedilen bu dönem, yaşanan ekonomik gelişmelere bağlı olarak ABD'ye yoğun bir göç dalgası oluşmasına neden oldu. Gelen bu nüfusun Amerikalılaştırılması amacıyla uygun koşulların oluşturulması gerekiyordu. Programlarda bulunan tarih dersleri yaşanan sosyal ve ekonomik gelişmelerden uzak kronolojik anlayışa dayalı olduğu için oluşturulması düşünülen vatandaş tipine tam manasıyla hizmet edemiyordu (Doğanay, 2008).

1892 yılındaki toplantısında Amerika Milli Eğitim Konseyi milli bir bakış açısı oluşturmak için, sosyal bilgiler programını baştan düzenledi. Bu dersin programı tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularından sentezlenerek ve toplumun gereksinimleri dikkate alınarak yapılandırıldı. Bu kavramın kabulü de ilk olarak ABD'de 1916'da Ulusal Eğitim Derneği bünyesindeki "Orta Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Kurulu" vasıtasıyla gerçekleşti. Kurum sosyal bilgileri, toplum olarak teşkilatlanma ve gelişimde bireyin toplum hayatının bir mensubu olmasından kaynaklı, insanla ilişkili bilgiler olarak tanımladı (Dönmez, 2003: 34).

Sosyal Bilgilerin ortaya çıktığı 1916 yıllarından itibaren bu dersin gerekli olup olmadığı konularında bazı tartışmalar yaşanıyor, bazıları özellikle tarih konularının öğretiminde sıkıntı görüyorlardı. 1920, 30 ve 40'lı yıllarda Sosyal Bilgilerin tam olarak ne olduğu konusunda çok büyük değişiklikler oldu. İlerlemeciliği savunan eğitimciler ve araştırmacılar sosyal bilgilerin şekil almasında önemli görevler üstlendiler (Öztürk, 2012: 24).

İçerik olarak azaltılan sosyal bilgiler konuları arasında coğrafya, siyaset bilimi, psikoloji, antropoloji, sosyoloji, ekonomi, gibi bilimler zamanla programa eklenirken tarih konuları ise yerini sürekli muhafaza etti. Program disiplinler bir anlayışla işe koşulmasına karşın, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılaması amacıyla pedagojik hedefler önde tutuldu. Daha sonraları, bu disiplinler anlayıştan disiplinler arası bir anlayışa doğru bir yapılanmaya gidildi. Program, etkili bir vatandaşlık anlayışıyla örtüşecek şekilde, sosyal bilimler alanından seçilen değişik ve farklı bilgilerin toplulaştırılmasıyla yapılandırıldı. Böylelikle sosyal bilimlere oluşturan alanlar bütüncül ve toplu bir anlayışla uygulamaya koyuldu (Doğanay, 2008).

İkinci Cihan Harbi'ni takip eden dönemlerde Sovyetler Birliği'nin bütün alanlarda ABD'nin önünde olmaya çalışması mevcut eğitim sisteminde değişiklikler yapılmasını beraberinde getirdi. Bu süreçte programlarda vatandaşlık eğitiminin oranı azaltılarak tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve siyaset bilimleri gibi alanların yoğunluğu arttırıldı. 1940'lardan itibaren

ağırlıkla tarih ve coğrafya egemen olan sosyal bilgiler programı 1950'lerden itibaren tümüyle tarih ve coğrafya konularına doğru kaydı (Öztürk, 2012: 25).

Sosyal bilgiler programı 1960'lardan itibaren yoğun bir şekilde eleştirilere maruz kaldı. Bu durumun sonucu olarak da derse karşı farklı bir bakış açısı gelişmeye başladı. Bruner tarafından ortaya konulan öğrenme yaklaşımlarından etkilenilerek "Yeni Sosyal Bilgiler" anlayışına geçildi. Artık programda tarih ve coğrafya konularına oranla sosyoloji, ekonomi gibi alan konuları kendine daha fazla yer buldu (Öztürk, 2012: 25).

1970'li yıllarda eğitim sistemi içindeki geleneksel yaklaşım ve öğretmenlerin ortaya konulan yeni programla ilgili yeterli düzeyde eğitilmemiş olmaları gibi nedenlerle "Yeni Sosyal Bilgiler" hareketine verilen önem, azalma gösterdi. 1980'lerden itibaren bu dersin öğretiminde geleneksel bakış açısı daha da kendine alan buldu. Ama sonunda 1990'lı yılların ortalarına gelindiğinde NCSS sosyal bilgiler öğretiminin "Yeni Sosyal Bilgiler" anlayışının ruhuna göre yapılandırıcı felsefeye dayalı, disiplinler arası, bir tema etrafında toplanan bir yaklaşımla değerlendirilmesini kararlaştırdı (Öztürk, 2012: 24).

Sosyal bilimleri oluşturan alanların kavramlarının ve bilgi üretme metotlarının edinilmesinde daha etkili olacağı anlayışıyla sosyal bilgiler ve sosyal bilimler aynı grupta ele alındı. Bu yaklaşım temelde sosyal bilgiler oluşmadan evvel disiplinler yaklaşımının farklı bir düşünüş tarzıydı (Doğanay, 2008).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan ve gelişim gösteren sosyal bilgiler dersi, Japonya, Kanada, Kore, Türkiye ve Avustralya gibi ülkelerde de benimsenmiştir. Ancak İngiltere başta olmak üzere, birçok ülkede, bu dersin alanına giren konular, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gibi disiplinler arası değil, tek disiplinli bir anlayışla tarih, coğrafya ve vatandaşlık adı altında bağımsız disiplinler olarak işlenmektedir (Öztürk, 2012: 24).

2.1.4.2. Sosyal Bilgilerin Ülkemizde Gelişimi

Türk eğitim tarihine bakıldığında sosyal bilgiler eğitiminin kaynağı, bugünün anlayışı ile olmasa da Türklerin tarih sahnesine çıkmasına kadar götürülebilir. Zira Türklerde yazılı olmayan, devlet ve toplum hayatını düzenleyen, bireylerin görev ve yetki alanlarının neler olduğunu, hükümdarların yönetme yetkisini kullanırken devlet ve topluma karşı görev ve yetkilerinin neler olduğunu gösteren anayasa niteliğinde töre denilen hukuk kuralları vardır (Özmen, 2015: 7).

Türklerde İslam öncesi dönemde verilen eğitimden yola çıkarak, sosyal bilgiler kapsamında bir alanın varlığından bahsetmek olanaklıdır. Bu dönemde ele alınan şiir, atasözü vb. edebi ürünlerde öğretici yönü bulunan, bilgelik, iyilik, cesaret, cömertlik, saygı vb. insanlara rehberlik eden, ilkeler, ahlaki ve felsefi kavramlar bulunmaktadır (Akyüz, 2011: 5).

Sosyal bilgiler alanı ile ilgili bir ilk niteliği taşıyan ve ABD'de NCSS yayınlanan ilk raporun bu alanın genel çerçevesini çizdiği kabul edilir. Küresel ve toplum özelinde yaşanan gelişmeler de bu şekil almada etkin rol oynamıştır. Sosyal bilgilerin Türkiye'de başkan derslerin içeriğinden

sıyırılıp müstakil bir ders olarak programlarda yer alması 1968 yılında gerçekleşmiştir. Ülkemizde bu dersin programı da küresel ve toplum ölçeğindeki gelişmelere paralel olarak kendini güncellemiştir (Kan, 2010).

Türkiye’de müstakil bir şekilde 1968 programlarda yer almaya başlayan sosyal bilgiler Cumhuriyetin ilanını devam eden yıllarda tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgileri konuları içerisinde programlarda yer bulmuştur. 1985, 1997, 2000 ve 2005 yıllarında programda köklü revizyonlar yapılmıştır. 2005 yılı bu anlamda dönüm noktası niteliğindedir. Zira yapılandırmacı yaklaşımın, merkeze öğrenciyi alması, farklı sosyal bilim alanlarını bütünlüklü bir şekilde ele alması gibi özellikleriyle süreçte bahsedilen yenileşme dönemlerine göre önemli farklılıklar arz ettiği söylenebilir (Kan, 2010).

Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin geçirdiği aşamalar gözden geçirildiğinde 1913 yılında Fransa ilköğretim Kanunu’nun etkisiyle “Geçici İlköğretim Kanunu” uygulanmaya başlamıştır. Bu dönem içinde yayınlanan ders programlarına incelendiğinde günümüzde sosyal bilgiler olarak adlandırılan tarih, coğrafya ve malumat-ı vataniyye ve musahabat-ı ahlakiye adı altındaki farklı derslerin orada yer aldığı görülür. 1926 ve 1936 yıllarındaki ilköğretim programlarında da tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri programlarda yer almıştır. Aynı dersler 1948 yılı programında da yer almıştır (Akyüz, 1999: 12).

İnan (2014) sosyal bilgiler dersinin kısa kronolojisini aşağıdaki gibi özetlemiştir.

Tablo 2.1.

Sosyal Bilgiler Dersinin Kısa Kronolojisi

Tarihi Gelişimi			
1968	1985	1998	2005
Sosyal bilgiler dersi, ilk kez müfredata girdi.	Sosyal bilgiler dersinin kaldırılmasıyla, bu dersin yerini Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri aldı.	Sosyal bilgiler dersi, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkartıldığı yeni değişikliklerle yeniden müfredata girdi.	Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı eğitim uygulanmasına kademeli olarak geçildi.

Sosyal Bilgiler Dersinden Önce

1968’den önce, Sosyal bilgiler dersinin kapsamını oluşturan tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi ilk ve ortaokullarda bağımsız dersler olarak okutulmaktaydı.

Genel Kronoloji			
1869	1896	1904	1916
Sultan Abdulaziz Dönemi’nde çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne göre, rüştiyelerde (ortaokullarda) sosyal alanlar Tarih-i Umumi, Tarih-i Osmani ve	ABD Wisconsin’de yapılan öğretim konferansı, yönetim, tarih ve ekonomi konularını sosyal bilgiler adı altında birleştirildi.	II. Abdülhamit Devri’nde, sosyal bilimlerden “Muhtasar Tarih-i Osman-i (Kısa Osmanlı Tarihi) dersi ilköğretim (iptidailerin) programlarına girdi.	Sosyal bilgiler bir ders adı olarak ilk kez ABD’de kullanıldı.

Tablo 2.1. (devamı)

Coğrafya adıyla ayrı dersler olarak okutulmaya başlandı.

1921	1924	1926	1962
ABD’de şemsiye örgüt olarak Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies-NCSS) kuruldu.	Türkiye’de “Malumat-ı Vataniye” dersleri, okullarda verilmeye başlandı.	Vatan Bilgisi, Ahlak sohbetleri” dersleri ile birleştirilerek Yurt Bilgisi adını aldı.	Hazırlanan ilköğretim program taslağında Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık dersleri Toplum ve Ülke İncelemeleri adıyla birleştirildi (İnan, 2014: 12).

1985 yılından itibaren sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine milli tarih ve milli coğrafya dersleri programda yerini almıştır. 1997’de uygulamaya koyulan zorunlu 8 yıllık kesintisiz eğitim ile birlikte 1998 yılında tekrar programa dâhil olan sosyal bilgiler dersi bu derslerin yerine 4-7 sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. Ancak öğrenci merkezli bir program yaklaşımı oluşturulamamıştır. 1998 programında evrensel nitelikte bazı konulara yer verilmemesi gibi nedenlerle 2000 yılında bazı düzenlemeler yapılmıştır. 2004 yılında hazırlanan yeni programda yapılandırmacılık anlayışı kabul edilmiş ve sosyal bilgiler dersi de amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme biçimleri bakımından önemli bir değişime uğramıştır (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2014: 24).

Ülkemizde sosyal bilgiler programına dair uygulamaların gelişimi uluslararası alandaki gelişmelere ayak uydurmuştur. Mevcut uygulanan programın muhtevasının önceki uygulamalara göre daha iyi bir birleşime sahip olduğu söylenebilir. Bu program odak noktasına öğrenciyi yerleştiren yapılandırmacı yaklaşım ilkelerini esas almasıyla da kendine has bir yapıdadır. Ancak bu yapının dünyadaki uygulamasına bakıldığında Türkiye’ye ne derece de uyduğu başlı başına bir araştırma konusudur (Kan, 2010).

Son aşamada 2017 yılı itibarıyla yeni bir eğitim programı yayınlanmış ve sosyal bilgiler dersi yapılan bazı yeniliklerden payını almıştır.

2.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel yaklaşımlar

Sosyal bilgiler öğretiminde farklı yaklaşımlar üzerine yapılan tartışmalar hala devam etmektedir. Fakat bugüne kadar en fazla kabul görmüş yaklaşım 1970’li yıllarda James Barth, Samuel Shermis ve Robert Barr’ın ortaya koyduğu yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre sosyal bilgiler öğretimi:

- Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi
- Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi

- Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi olarak sıralanabilir (Barr, Barth ve Shermis, 2013: 18-19).

Sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili genel olarak üç farklı yaklaşım benimsenmiş olup bu yaklaşımların her biri sosyal bilgilerin amaçları doğrultusunda farklı yol ve yöntemler izlemişlerdir.

2.1.5.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan en eski yaklaşımdır. Öğretmeni merkeze alan bu yaklaşımın temel amacı kültürün temel değerlerini gelecek nesillere aktarmaktır. Bu yaklaşımda gelecek nesillere aktarılan bilgi ve değerler yetişkinlerce belirlenir. Geçmiş ve gelecekle gurur duyma, sorumluluk alma ve otoriteye bağlı olma bu yaklaşımda içeriği oluşturur. Statükocu bir program anlayışı olan bu yaklaşımda, değişimden çok mevcut değerler korunmaya çalışılır. İdeal vatandaşın özellikleri örnek gösterilerek kazandırılmaya çalışılır (Öztürk, 2012: 5).

2.1.5.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilimlerle ilgili bilgi, beceri, yetkinlik ve değerlerin kazanılmasının etkin vatandaşlık için en iyi hazırlık olduğu varsayımına dayanır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, sosyal bilimlerin yapısı (onların temel kavramları, genellemeleri ve kuramları) ile bilgi toplama, yorumlama ve anlamlandırma süreçlerini öğrenmelidir. Bu nedenle sosyal bilimciler tarafından tanımlanan önemli bulgular, bakış açıları ve problemler, sosyal bilgiler programlarının içerik kısmını oluşturur. Bu özellikleri taşıyan öğretim – öğrenme süreçleri, öğrencilerin karmaşık ve çoğu kez iç içe girmiş dünyalarında karşılaşacakları sorunlarla başa çıkabilmeleri için gerekli bilgi, beceri, yetkinlik ve değerler ile donanmalarını sağlar (Öztürk, 2012: 5).

2.1.5.3. Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

Bu yaklaşımın John Dewey'in düşüncelerine dayanarak oluşturulduğu bilinmektedir. Öncelikli amacı, öğrencilerin sorun çözme ve karar alma süreçlerini öğrenip uygulamaya koymasını sağlamaktır. Bununla birlikte öğrencilerin, bireysel, toplumsal ve kamusal problemleri anlamlandırıp çözümleyebilecekleri ve bunlara yönelik bilgilere dayalı olarak kararlar alabilecek öğrenme – öğretim aşamalarına ağırlık vermektedir. Önceden belirlenmiş olan ve kesinlikle uygulanması gereken bir içerikten söz edilmemektedir. Yapılacak etkinliklerin öğrencilere doğrudan hitap eden, etkileyen ve endişelendiren güncel konu ve sorunlara yoğunlaşmaları istenir. Benzerlik ve statükonun vurgulanmasına karşın, öğrencilerde sağlıklı bir şüpheciliğin, yaygın/egemen inançlar, değerler, politikalar ve uygulamaları inceleme – araştırma becerisinin gelişmesini öngörür. Bu yaklaşımın temel yöntemi, araştırma – incelemedir (Öztürk, 2012: 6).

2.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Edebi Ürünler

Sosyal bilgiler derslerinde işe koşulacak edebi türler, sözlü ve yazılı edebiyat ürünleri olmak üzere iki başlıkta toplanabilir. Günümüzde, geçmiş dönemlerin sözlü edebiyat ürünleri de yazılı hale getirildiği için, bütün edebi türler, eğitim ve öğretim süreçlerinde birer yazılı öğretim aracı olarak kullanılabilir. Bu nedenlerle, her iki kategoride bulunan edebi türler üzerine çalışırken, öğrencilerin okuma düzeylerine dair yeterlilik seviyesinin tespit edilmesi son derece önem taşımaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenler, sosyal bilgiler derslerinde edebi ürünlerin işe koşulmasına fırsat tanıyan öğretim etkinliklerini organize ederken temel amaçlardan birinin de öğrencilerde okuma ve anlama yetilerini geliştirmek olduğunu unutmamalıdır (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014: 99).

ABD'dekine benzer program yaklaşımının uygulama alanında olduğu ülkelerde sosyal bilgiler dersleri, ayrı bir ders olarak okul programlarında yer almaktadır. Ülkemizde ise bu dersin kapsamına giren konular 1-3. Sınıflarda hayat bilgisi dersi, 4-7. Sınıflarda sosyal bilgiler, 8. Sınıflarda ise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi zorunlu dersleri ile "Halk Kültürü," "Şehrimiz...", "Ortak Türk Tarihi", "Düşünce Eğitimi," "Medya Okuryazarlığı," "Hukuk ve Adalet," gibi seçmeli derslerin öğretim programına dağıtılmıştır. Bu konuların öğretiminde kullanılabilecek edebi türlerden belli başlıları şunlardır:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| • Efsaneler | • Belgeseller |
| • Destanlar | • Biyografiler |
| • Bilmeceler | • Fıkralar |
| • Atasözleri, alkış, karkış | • Biyografik romanlar |
| • Masallar | • Söylevler |
| • Halk şiirleri (Türküler) | • Tiyatro eserleri |
| • Şiirler | • Monografiler |
| • Halk hikayeleri | • Mektuplar |
| • Tarihi romanlar | • Menakıbnameler |
| • Gazi yazıları | • Anılar |
| • Öyküler | • Sözlükler |
| • Keşifler | • Karikatürler |
| • Siyasetnameler | • Gazavatnameler |
| • Denemeler | • Diğer kaynaklar (Öztürk, |
| • Maniler | Otluoğlu ve Keskin, 2014: |
| • Makaleler | 100). |

Geçmiş dönemlerden içinde yaşadığımız zamana doğru insanlar, çeşitli yollarla birbirleriyle iletişim gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte başlıca iletişim vasıtası olarak söz ve yazıyı kullanmışlardır. Şüphesiz edebiyat, hem sözlü kültürü hem de yazılı kültürü konu edinen çalışma alanlarının en önünde bulunmaktadır (Kaymakçı, 2013).

Edebiyat eseri gerçekten olmuş veya olması muhtemel yahut sanatçının kendi tahayyülü ile anlatılmasını benimsediği kişi, durum ya da olayların seçilmiş kelimelerle alakalı ve heyecan uyandıracak bir biçimde düzenleme, form verme ve bütünleştirmesiyle oluşan bütünlüktür (Tural, 2000: 18).

Bilindiği üzere sosyal bilgiler vatandaşlara, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak amacıyla hareket eden sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin toplu bir yaklaşımla bütünleştirilmesinden terkip bir disiplindir. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat ve insanla alakalı diğer alanların içeriklerden seçilen sistematik ve eş güdümlü bir faaliyet alanı sağlar (Doğanay, 2002: 16).

Yapısı itibariyle bakıldığında bünyesinde farklı disiplinleri barındıran sosyal bilgilerin temel disiplinlerinden bir tanesi de edebiyattır. Genel olarak edebi türlerin yoğunlukla edebiyat ve Türkçe gibi derslerde kullanılacağı algısı olsa da farklı sınıf seviyelerinde etkili bir öğretim materyali olarak faydalanabiliriz (Tokcan, 2016: 6).

Eğitim bilimlerinin tarihine göz atıldığında XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başında Daniel Defoe tarafından kaleme alınmış Robinson Crusoe (1719) isimli roman etrafında bir eğitim bilim tartışması yaşandığı için J.J. Rousseau'nun, Emile (1762) isimli romanında La Fontaine'nin Fabl'lerinin çocuk için uygun olmadığı görüşünü paylaşıırken, Robinson Crusoe'yi çocuklara okutmanın önemini vurguladığını, benzer şekilde Alman pedagog Herbart'ın da aynı tutumu sergilediğini ifade etmiş ve Amerikalı eğitimci John Dewey'in ise Herbart ve Rousseau'dan tamamen farklı bir yaklaşımla çocuğu tarih içerikli edebi türlerden ziyade direkt tarihi eserlerle karşı karşıya getirmenin daha elzem olduğu fikrini benimsediğini belirtmiştir (Ata, 2000).

Sosyal bilgiler öğretimi açısından bakıldığında eğitim süreçlerinde yararları kanıtlanmış olan edebi ürünlerin Türkiye'de kullanımı çok eskilere dayanmamaktadır (Ata, 2000). Ülkemizde edebi ürünler sosyal bilgilerin müstakil bir ders olarak değerlendirilmeye başladığı 1968 programında ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiği 1998 programında gereken ilgiyi görmekten uzak bir yapı sergilemiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürün kullanımının istenilen saygınlığa 2005 yılında bireyi merkeze alan ve yapılandırmacı anlayışın getirdikleriyle uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programıyla sahip olduğu savunulabilir (Şimşek, 2009: 390).

Tarihin en eski dönemlerinden beri edebiyat türleriyle eğitim ve öğretimin arasında iç içe geçmiş bir bağ olduğu bilinmektedir. Edebiyat sözcüğünün etimolojik olarak kökünü oluşturan ve “terbiye: eğitim” anlamına gelen “edep” kelimesi de bu durumu açıkça kanıtlamaktadır. Eğitim ve öğretim bahis konusu olduğunda edebiyatın değeri, insana çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri vermesidir (Kavcar, 1999: 2).

Edebiyat eseri, bireyi ve etkileşim içinde olduğu çevresini tanıtmakla beraber diğer insanlarla ve çevresiyle etkileşimini de yansıtır. Böylece insan hayatına zenginlik katar. Estetik ve güzel olanın, hazzına ve farkına varma yetisini verir. Edebiyat eserleri, insanların duygusal yönüne hitap ederek İnsan, yurt, yaşama ve doğa sevgisiyle onun iç dünyasını yumuşatır.

İyilik, dostluk, hoşgörü, af, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük... gibi insana has bazı tutum ve değerlerin kazanılıp pekiştirilmesini sağlar. Edebi ürünler, bireyi ve toplumu hayatın içinden hareketle iyiye, güzele ve doğruya yöneltme ve yeni değerler öğretilmesi yolunda telkinlerde bulunur (Kavcar, 1999: 2).

Öğretmenin, edebiyatla entegre edilmiş bir sosyal bilgiler öğretimini, başarıyla gerçekleştirmesi, bu konuda yeterli kuramsal bilgiye, beceriye ve mesleki de deneyime sahip olmasına bağlıdır (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014: 41). Öğretmenler sosyal bilgiler derslerinde, salt bilgi aktarımına dayalı geleneksel yaklaşımları ve rollerini bırakarak, öğrenciyi süreçte aktif duruma geçiren öğretim etkinliklerine ve materyallerine daha çok yer vermelidir. Bu açıdan yazılı ve sözlü edebi türler sosyal bilgiler derslerine zengin bir materyal olanağı sunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretimi sırasında, pek çok bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefin geliştirilebilmesi için, edebiyat ürünleri işe koşulabilir (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014: 35).

Öğretmenlerin pek çoğu, sosyal bilgiler derslerinde konu içeriğine göre mütemadiyen yazılı materyaller kullanır. Çünkü bu tür materyaller/metinler, onlara kelimelerin, kavramların ve olay örüntülerinin keşfinde, örgütleme, rehberlik ve zenginleştirmede yardımcı olur. Çoğu zaman bu materyal tek başına bir ders kitabıdır. Ama sadece ders kitabının okunması, sosyal bilgiler eğitimini almış olmak için asgari bir kullanımdır. İyi yapılandırılmış bir ders kitabı, başka bilgi kaynaklarına geçmede yol gösterici olmalıdır. Kapsamlı bir sosyal bilgiler programı, başka okuma materyallerine yani edebi ürünlere yer verir. Bunlar yaşamı çok yönlü etkileyen ve gerekli bilgiler içeren edebi ürünlerdir (Schuncke, 1988, Akt., Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014: 43).

Sosyal bilgiler dersinde edebî ürünlerden faydalanılması öğrencilere, günümüzdeki olaylarla tarihteki gelişmeleri karşılaştırarak farkları ve benzer yönleri kavramalarına ve içinde bulunduğumuz zamanla ile geçmiş arasında kültürel olarak kıyaslamalar yapmalarına fırsat verecektir (Beldağ ve Aktaş, 2016).

Edebî ürünlerin öğretim ortamında etkili bir şekilde işe koşulması öğrencilerin karşılaştığı durumları anlama, yorumlama, çözümleme, farklı bakış açılarını görme, karşı pencereden

olayları değerlendirme becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca bu edebî türler ile öğrenciler, sadece millî değil evrensel değerleri de öğrenmektedirler (McGowan ve Guzetti, 2004: 38).

Öğretmenin konuya bağlı olarak belirlediği uygun edebî ürünler sayesinde herhangi bir konunun somutlaştırılabileceği ve böylelikle öğrencinin konuyu kolaylıkla içselleştirebileceği vurgulanmaktadır. Buradan yola çıkarak, son dönemlerde eğitimciler özellikle ilköğretimde, edebiyat ve sosyal bilgiler arasında kuvvetli bir bağ olduğunu vurgulamaya başlamışlardır (McGowan ve Guzetti, 2004: 39).

Sosyal bilgiler ile edebiyat arasındaki bağ 2005 ve 2017 programlarında da vurgulanmaktadır. Buradan hareketle bakımdan sosyal bilgiler derslerinde edebî metinlerin işe koşulması dersin amaç ve kazanımlarını ulaşmada son derece önem arz etmektedir. Zira edebî eserler aracılığıyla öğrenciler yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirme olanağı bulacak ve bununla beraber dilin doğru ve güzel kullanıldığı metinler sayesinde dilsel becerilerini geliştirme fırsatı yakalayacaklardır (Beldağ ve Aktaş, 2016).

Top (2009), Edebî ürünlerin seçimine yönelik ölçütleri, Eğitim ve öğretim programı, öğrenci, içerik, dil ve anlatım boyutlarına göre bulunması gereken özellikler şeklinde aşağıdaki gibi belirlemiştir.

Tablo 2.2.

Edebî Ürünlerin Seçimine Yönelik Ölçütler:

İLGİLİ ÖLÇÜT BOYUTU	BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER
Eğitim ve Öğretim Programı	Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarına uygunluk, İlgili öğretim programının genel amaçlarına uygunluk, İlgili öğrenme alanına uygunluk, İlgili kazanıma uygunluk, Öğrencilere kazandırılması gereken beceri ve değerlere uygunluk, Öğrencinin içinde bulunduğu gelişim evresine uygunluk, Öğrencinin ön öğrenme seviyesine uygunluk, Öğrencinin ilgi seviyesine uygunluk, Öğrencinin cinsiyet özelliğine uygunluk, Öğrencinin ihtiyaç ve gereksinimlerine uygunluk, Öğrenci için anlamlılık, Sözcük kapasitesini geliştirmeye uygunluk, Gerçeğe yakınlık, Basit, sade ve anlaşılabilirlik, İlgili içeriğe uygunluk, İlgi çekicilik, Olumlu tutum ve davranışlara yönlendiricilik, Şiddet öğeleri içermeme, Duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştiricilik, Anlatım tekniğinin yaş seviyesine uygunluğu, Dilin, sade, açık ve anlaşılabilir olması, Cümlelerin uzunluğunun uygunluğu, Cümlelerin kuruluş biçimleri (Top, 2009: 23).
Öğrenci	
İçerik	
Dil ve Anlatım	

2005 ve 2017 sosyal bilgiler programlarında ve alan araştırmacıları tarafından edebi ürünlerin işe koşulmasının eğitim sürecine önemli katkılarının olduğu kabul edilse de uygulamaya ne kadar yansıdığı tartışma konusudur.

2.2. Tarihi Romanlar

2.2.1. Tarihi Roman Tanımı

Tarihi romanın veya tarihsel romanın ne demek olduğu ya da sahip olunması gereken özellikler anlamında hangi tür romanların tarihi roman olarak kabul edileceği konusunda görüş farklılıkları bulunmaktadır. Ama yapılan tanımların çoğu İskoçyalı yazar Walter Scoot'un romanlarına dayanarak ortaya konulmuştur.

Tarihsel romanın ilk kaleme alınışının İngiltere'de Sir Walter Scoot'la başladığı kabulünden hareket ederek, Oxford Edebiyat Terimleri Sözlüğü'ne bakıldığında konuyla ilgili şunlar ifade edilmiştir: "Bazı yazarların, geçmişe ait özel bir tarihsel dönemde yer alan eylemleri, devrin hakim düşüncesi ve giyinişini gerçeklikle ele almaya çalıştıkları bir roman tarzıdır" (Baldick, 1990: 114).

Tarihi romanlarla ilgili yapılmış tanımlar incelendiğinde, tanımların kurgusalılık (fiksiyon) yönünden ve tematik olma yönüyle yapıldığı görülür (Şimşek, 2006a). Tarihsel roman; temelleri geçmiş yaşantılara dayanan, yani başlama ve bitişi geçmiş zaman içinde olan olayların, devirlerin ve bu devirde yaşamış kahramanların hayat hikâyelerinin, maceralarının edebî ölçüler gözetilerek yeniden oluşturulmasıdır (Argunşah, 1990: 7). Bu tanımdan yola çıkarak tarihi romanın olmazsa olmazı üç başat özellik ortaya çıkmaktadır;

Birincisi romanı okuyan kişide gerçeklik hissi oluşmasıdır.

İkinci bulunması gereken özellik, gerçekliğin estetik bir kaygıyla sanatsal olarak yeniden ilgi çekici bir şekilde işlenmesidir.

Tarihi romanda istenilen üçüncü özellik ise romanda anlatılan olayların yazarın yaşadığı tarihten daha önce yaşanmış bir döneme, en azından yazarın çocukluk dönemine ait olması özelliğidir (Argunşah, 1990: 7-8). Geçmiş yıllar içerisine kurgulanmış gibi bir takım olaylar oluşturmak, hayali kahraman ve kişileri gerçekmiş gibi vererek tarih ve romanın birbirinden ayrı uyarılabileceği ilgiyi oluşturmak demek olan tarihi roman, romantik anlayışın meydana getirip usul, kural ve geleneği kurduğu bir edebi çeşittir (Ozön, 2009: 17). Yapılan bu tarihi roman tanımının, tarihi romanlarda gerçek tarihin işlenmesi iddiasından farklı bir tanım olduğu söylenebilir.

Tarihi roman, " yazıldığı zamanla ilişkili olarak, 'tarihi' olan bir zaman kesiti içerisine yerleştirilmiş romanlara verilen addır" (Boynukara, 1997: 228). Tarihi roman, "daha önce insan veya insan toplulukları tarafından yaşanmış hatta uzantıları günümüzde de yaşanan hadiseler ve yaşayan insanlar tarafından hissedilen olay ve olguların, yazar tarafından edebi ölçüler dâhilinde

tekrar kurgulamaya tabi tutularak yeni bir alem/bütün yaratmasıdır” (Argunşah, 2002: 17). “Yazarı tarafından gözlemlenememiş bir devri, tarihî hakikatlere sadık kalarak anlatan romanlara tarihî roman adı verilir” (Tural, 2006: 156). “Tarihi romanlar konularını, tarihte yaşamış kahramanlarla, onların çevresindeki gerçek veya hayal ürünü kişilerin yaşam ve serüvenlerinden alan romanlardır” (Öztürk, Otluoğlu ve Keskin, 2014: 130)

Tarihi romanlarda adlandırma, ele alınan olayların oluş zamanı ve bu olayların kaleme alınış zamanına göre yapılmaktadır. Kemal Tahir’in eseri Devlet Ana ve Halide Edip Adıvar’ın Ateşten Gömlek isimli eserlerine bakıldığında, Halide Edip bizzat kendi yaşadığı dönemi kaleme anlatırken, Kemal Tahir tarihi kaynaklara dayalı olarak eserini kurgulamıştır. Tarihi roman olma anlamında bu iki eser arasında bir farklılık söz konusudur (Argunşah, 2016: 18-19). Tarihi roman yazarı için tarihe mal olmuş ve tamamlanmış bir zamanın anlatımı Scott geleneğinin bir devamıdır. Ama yazarın tanıdığı olduğu dönemi anlatan tarihi romanlar için farklı bir isimlendirme gerekliliği vardır. Batıda ‘devir romanı’ tabiri düşünülebilir. Bu isimlendirmenin yerine ‘çağ romanı’ söyleyişi önerilmektedir (Gögebakan, 2004: 15).

Araştırmacılar arasındaki tanım farklıları; yazarın yazdığı tarihe mesafesine, tarihe nasıl bir gözle bakıldığına, tarihi romanların değerlendirilme sonuçlarına bağlanabilir (Doğan 2000: 142). Tarihi roman yazımında bizzat yazarın tanık olarak gözlemleyerek oluşturacağı eser ve yazarın bizzat tanık olmayarak oluşturacağı eser arasında doğal olarak farklılıklar olacaktır. Tarihi roman yazarının bizzat tanık olamayacağı bir dönemi kaleme alırken tarihçileri ve toplumbilimcilerin esaslı değerlendirmelerinden faydalanır (Tural, 2006: 156).

2.2.2. Tarihi Romanların Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi

2.2.2.1. Tarihi romanların Dünyada Gelişimi

Roman ve tarihin yollarının kesişmesi Antik Yunan’a dayanmaktadır. Ancak bu karşılaşma günümüz tarih ve roman ilişkisinden çok farklı olmuştur. Bunun nedeni Antik Yunan’da düzyazı şeklinde değil lirik bir tarzda anlatım olmasıdır. Ortaçağ Avrupası’nda Fransa’da bir tutku haline gelen şövalye romanları için de bu durum geçerlidir. Romanla tarihin buluşması anlamında bu ilk eserler önemlidir ancak günümüz tarihi romanlarının niteliği açısından hiçbir değer taşımamaktadır (Gögebakan, 2004: 14).

Sadece Antik Yunan ve Ortaçağ öncü eserlerinin değil, XVII. ve XVIII. yüzyılda ortaya konan romanlar da tarihi romanları tam olarak açıklayacak bir yapıda değildir (Luckask, 2016: 15).

Gerçek bir tarihsel dönemin sanatsal kaygıyla kaleme alınması XIX. yüzyıl başlarındadır. Bu tarihlemeyi XVIII. yüzyıla kadar götüren edebiyatçılar da bulunmaktadır. Ancak yazın bilimciler, tarihi romanların çıkış noktası olarak XIX. yüzyılı işaret etmişlerdir. Bu yüzyılda İngiltere’de Walter Scott’un kaleme aldığı Waverlay isimli eser bu türün ilk örneğidir. Walter Scott’un tarihi

roman geleneğinde yazarlar kendi tarihlerinde önem kazanmış olaylara ve zaman dilimlerine yönelmiştir (Gögebakan, 2004: 16).

Romancıların tarihle yollarının kesişmesini Antik Yunan dönemine dayandıran Gögebakan (2014), tarihi romanların ortaya çıkmasında Fransız Devrimi'nin de etkili olduğunu vurgular ve şunları belirtir: Dünyada tarihi romanların ilk ortaya çıkmasında etkili olan olaylardan biri de Fransız İhtilali'dir. Bu olay ve Napolyon Savaşları yayılan milliyetçiliği bir moda haline getirecektir. Fransız İhtilali'nden başlayarak 1814'e kadar Avrupa'da hemen her ülkede yaşanan değişim ve milliyetçilik akımı olayları algılama biçimini değiştirmiştir. İlk tarihi romanların XIX. yüzyılda ortaya çıkması ve en parlak dönemini bu yüzyılda yaşaması anlatılan bu gelişmelerin sonucudur. (Gögebakan, 2004: 19).

Fransız Devrimi'nin hemen arkasından Avrupa'da Walter Scott'un Waverley isimli eserinin tarihî romanın başlangıç noktası olmasının yanında, bu romanın gerçeğe dayanan malzemeler ile yazılması, mazi ve ati arasında bir köprü oluşturması, dünü olduğu gibi bugünü de etkisi altına alması ve gelecek kuşaklara milli bir şuur aşılması yönünden de ayrı bir ilk olma özelliği taşır (Gögebakan, 2004: 24). Scott'un tarihi roman geleneğinde tarihi dönemlere damga vurmuş spesifik olaylar ve somut tarihi gerçekliklerin işlenmesi, ondan önceki ve sonraki anlayışlara göre onun ayırıcı bir özelliği olarak söylenebilir.

Dünyada tarihi romanların ortaya çıkışında İngiltere öncü ülke konumundadır. Scott'un başarısı Sanayi Devrimi'nin İngiltere'de başlamış olması ve onun ekonomik olarak gücü elinde bulunduran burjuva sınıfının üyesi olması ve bu sınıfın başarısını anlatması ile açıklanabilir. Walter Scott'un başlattığı roman kuramı İngiltere sınırlarını aşmış neredeyse Avrupa'nın tamamına yayılmıştır. Scott'un etkisi Alman yazarlar üzerinde uzun yıllar sürmüştür. Fransa'da Balzac, Viktor Hugo gibi roman yazarları da onun başlattığı kuramdan etkilenerek kurgularını şekillendirdiklerini söylemişlerdir (Lukacs, 2016: 41).

XX. yüzyıla geldiğimizde Geppert, Scott'un tarihi roman kuramını tamamen reddetmekle birlikte, yazarı daha serbest bırakan bir anlayışla ortaya çıkmıştır. Geppert'in anlayışı Scott'un hâkimiyetini ele alamasa da önemli oranda bir taraftar bulmuştur. XX. yüzyılın sonuna geldiğimizde Geppert'in geleneğinden daha özgür bir anlayışla tarihi romanlar kaleme alınmaya başlanmıştır. Bu bağlamda tarihi roman geleneğine damga vuran akım postmodernizmdir (Gögebakan, 2004: 20).

Tarihi romanların, tarih sahnesinde ortaya çıkışı ve günümüze ulaşması açısından geçirdiği yolculuk, evreler halinde değerlendirildiğinde; lirik bir anlatımdan zaman içinde nesire geçildiği, Walter Scott'la beraber gerçek tarih bilinci içinde bir tarihi roman kimliğine sahip olduğu, sanatsal kaygı ve tarihi gerçeklikten tamamen kopmamakla birlikte yazarın özgür bırakıldığı postmodern bir tarihi roman anlayışına geçildiği söylenebilir.

2.2.2.2. Tarihi Romanların Ülkemizde Gelişimi

Modern dönemlere gelindiğinde destanlar gibi edebi türlerin yerini romanlar doldurmayaya başlamıştır. Tarihi romanların tarih sahnesinde görülmesinden önce destanlar, Dede Korkut Hikâyeleri, Gazavatnameler, Battalnameler, Cenk Hikâyeleri, Danişmentnameler ve Saltuknameler kahramanlık duygularının pekişmesi, geliştirilmesi ve tecrübelerin aktarılması doğrultusunda oluşmuş edebi türlerdir. Günümüzün tarihi romancısı, geçmişin destancısı, hikâyecisidir (Argunşah, 2016: 10-11). “Türkiye’de, Battal Gazi’nin hikâyeleri, Malkaçoğlu ve halkın anlayabileceği şekilde kaleme alınmış anonim Tevârih-i Âli Osmanlar olmakla beraber, Tanzimat döneminde bir taraftan yerli tarihi roman yazma çabalarına, bir taraftan da çeviri faaliyetlerine rastlamaktayız” (Ata, 2000).

Türk edebiyatında tarihi romanların ortaya çıkışı Osmanlı Devleti’nin büyük sıkıntılar yaşadığı dağılma dönemine denk gelir. Bu dönemin iki ünlü tarihi romancısı Namık Kemal ve Ahmet Mithat Efendi de bu buhranlı dönemden etkilenerek eserlerini kaleme almışlardır. Bu yazarların tarihi romanlara yönelmelerinde dönemin tarihi, toplumsal, psikolojik ve kültürel unsurlarının etkileri söz konusu olduğu gibi, sanat anlayışlarının da etkisi görülmektedir (Tural, 2006: 216).

Türkiye’de tarihi roman türünde eserler verilmesinin köklerinin Tanzimat Dönemi’ne kadar uzandığı bilinmektedir. Türk edebiyatında Ahmet Mithat efendinin 1871 yılında kaleme aldığı “Yeniçeriler” isimli eseri, tarihi roman türündeki ilk eserdir (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014: 131). Osmanlıda III. Selim devrini, toplum yapısını ve yaşantısını, aile kurumunu; toplumun örf, adet ve geleneklerini, kültürel ve ahlakî değerlerin bozulması yönünden işleyen ve bu durumun sosyal olaylara ne yönde yansıdığını belge, bulgu ve verilerle sergileyerek bildirmesi açısından önemli bir eserdir. Ayrıca Yeniçeri ocağının son dönemde Nizam-ı Cedit Ordusu’nun kurulması gibi cereyan eden gelişmelere karşılık olarak verdikleri tepkileri bir zincir halinde ve tarihi gerçekleri kurgu bir metinle anlaması önemlidir (Erol, 2012: 63). Ahmet Mithat’tan sonra, Ömer Seyfettin, Abdülhak Hamit, Ziya Gökalp Müftüoğlu, Ahmet Hikmet gibi yazarlar tarihi konu alan eserler vermişlerdir (Ata, 2000).

Türk edebiyatında tarihi romanların kendine has özellikleriyle kaleme alınması anlamında ilk akla gelen isimlerden birisi de Namık Kemaldir. Namık Kemal’in ‘Cezmi’ ismiyle kaleme aldığı romanında Türk tarihi ve değerleriyle ilgili tasvirlerde bulunmuştur (Timur, 1991: 197).

Balkan Savaşları, Birinci Cihan Harbi ve İstiklâl Harbi’nin sonuçlanmasıyla Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin bağımsızlığına kavuşması ve Cumhuriyet’in ilanı sonrasında yazarlar, eserleri için ana malzemeyi bularak tarih konulu romanlar ele almaya başlamışlardır. Osmanlı ve Orta Asya ekseninde Türk tarihinin farklı dönemlerini işleyen yazarlarla birlikte harp yıllarının acısı-

nı, trajedisini ve yeni kurulan devletin temel ilkelerini işleyen romancılar da vardır (Şahin, 2000: 52).

Cumhuriyetin ilanını takip eden yıllarda Türk tarihinin çeşitli devrelerini işleyen edebi eser sayısının fazlaşmasıyla beraber tarihi roman ortaya koyan yazar sayısında artışlar olmuştur. Bu romancılardan bazıları şunlardır: Hüseyin Nihal Atsız, Mustafa Necati Sepetçioğlu, Ahmet Refik Altınay, Hasan İzzetin Dinamo, Feridun Fazıl Tülbentçi, Kemal Tahir, Yavuz Bahadıroğlu, Mehmed Niyazi Özdemir, Cengiz Dağcı, Durali Yılmaz, Reşad Ekrem Koçu, Talât Uzunyaylalı, Tarık Buğra, Oğuz Özdeş, Reha Çamuroğlu, Samim Kocagöz, Bekir Büyükarkın, Nizamettin Nazif eser ortaya koyan önemli, öne çıkan tarihi roman yazarlarıdır (Şirin, 2000: 171,172).

Ancak bu dönemde yazılan romanların çoğu, yetişkinlere yöneliktir. Maalesef çocuklara hitap eden tarihi roman miktarı, oldukça azdır. Cumhuriyet Dönemi'nde çocuklara yönelik roman ortaya koyan en önemli isimlerden birisi, Abdullah Ziya Kozanoğlu'dur. Cumhuriyetin ilan edilmesini takip eden yıllarda, yazdığı romanlar sayesinde Türk çocuklarının vatan ve millet sevgisini edinmelerinde ve güçlü, milli bir tarih bilincinin zihinlerde oluşmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Yazarın en bilinen tarihi romanları Gültekin Atlıhan, Türk Korsanları, Kızıltuğ, Seydi Ali Reis'tir. Onun yanı sıra Mahmut Yesari, Rakım Çalapala, Huriye Öniz, İskender Fahrettin Sertelli, Nihal Atsız, Cemal Erten ve Cahit Uçuk, çocuklara yönelik tarihi romanlar yazmıştır (Ata, 2000).

Türk edebiyatında tarihi romanlar gerek geçmişe bakış açıları gerek kurguları bakımından önde bir tür olmalarına rağmen uzun yıllar edebiyatın bir şubesi olarak görülmüştür. Bu tavır, tarihi romanların farklı anlayışla eserler verilinceye kadar sürmüştür. 1960'lı yıllar da Kemal Tahir ve Tarık Buğra ile beraber tarihi romanlara gösterilen ilgi de olumlu yönde bir artış olmuştur. Onların ortaya koyduğu eserler sayesinde tarihi romanlara duyulan saygı, gösterilen ilgi artmıştır (Kırılmış, 2007: 4).

Bilindiği üzere, XVIII. yüzyıldan bu yana Scott'un ilk örneğini verdiği tarihi roman türü, farklı ülkelerden yazarlar tarafından, farklı zamanlarda, artan bir hızla kaleme alınmaya başlamıştır. İnsanların geçmişe duydukları merakın artması, kendi tarihlerini sıkılmadan öğrenme isteği, tarihi romanların her yaşa hitap eden bir tür olması, eğitim sürecini zenginleştiren bir materyal olması gibi nedenler, tarihi romanları ilgi merkezi haline getiren nedenler olarak sayılabilir.

Günümüze geldiğimizde tarihi romanların edebi türler arasında popülerliğini korumasıyla tarihi roman yazarı sayısının ve eser sayısının arttığı görülmektedir. Zira İskender Pala, Turgut Özakman ve Ahmet Ümit'in son dönemlerde ortaya koydukları tarihi roman sayısı ve ulaştıkları baskı sayılarıyla bu durumu doğruladığı söylenebilir. Özellikle Turgut Özakman'ın Milli Mücadele yıllarını anlattığı "Şu Çılgın Türkler" isimli eserinin 456. baskı ve yaklaşık bir milyon oku-

yucuya ulaştığı bilinmektedir. Bu anlamda eserin, tarihi romanların popülerliğini göstermek anlamında önemli bir örnek olduğu söylenebilir.

2.2.2.3. Tarihi Roman Türleri

Tarihi romanların, türleriyle ilgili birçok farklı görüş vardır. Genel olarak bakıldığında bu görüşler, romanın yazıldığı döneme ve ele aldığı kurguya göre incelenmiştir. Tarihi romanlar üç gruba ayrılır:

1. Yazarla Anlattığı Dönemin Durumuna Göre Tarihi Romanlar:

- a) Yazarın bizzat tanık olduğu dönemi kaleme alan tarihi romanlar,
- b) Yazarın tanığı olmadığı ama tarihi kaynaklar aracılığıyla edindiği birikiminin ürünü olan tarihi romanlar.

2. Konularına Göre Tarihi Romanlar:

- a) Yalnızca belli bir dönemi konu alan tarihi romanlar,
- b) Farklı tarihi devirlerdeki olayları birbirleriyle mukayeseli olarak işleyen tarihi romanlar.

3. Konunun İşlenişine, Kurgusuna Göre Tarihi Romanlar:

- a) Tarihi bir dönemi, konuyu edebi ürüne dönüştürürken estetik kriterlerin dikkate alındığı tarihi romanlar,
- b) Popüler tarihi romanlar (Öztürk, 2002: 43).

Blos'a göre göre üç tip tarihî roman vardır:

1. Kurgusal anılar
2. Kurgusal aile tarihi
3. Araştırmalara dayalı roman

Bu tarzda yazılan romanlarda yapılan büyük hatalardan biri hikâye yani edebi anlatım ile ilgisi olmaksızın salt didaktik amaçlı bir şekilde bilgiler vermektir. Namık Kemal'in yazdığı "Cezmi" isimli romanda bu durum görülmektedir. Böyle bir durumda okuyucu, yazarın bir hikâye anlatımından ziyade ders vermek istediğini düşünür (Ata, 2000).

Tarihi romanlar sınıflama olarak tarihle ilgili romanlar adıyla roman türünün bir alt başlığı olmalıdır. Bu sınıflandırmadan hareketle tarihi roman yazarının ele aldığı tarihle ilgili, tarihle ilgilenen romanlar ya da tarihi kendine malzeme edinen romanlar arasında kendini nasıl konumlandığı anlamında önemli bir ölçü vardır. Tarihi roman yazarının kendi tanık olduğu tarihi olayları ve tarihi kaynaklardan öğrendiği tarihi olayları kaleme alması arasında önemli farklılıklar vardır. Ama hâkim görüş; tarihi konu edinen romanların ortak başlık altında "tarihi roman, tarihten söz açan roman, tarihe dayanmış roman, tarih romanı, tarihsel roman" gibi genel bir nitelemeyle adlandırılması ve bir farklılık görülmemesidir (Argunşah, 2016: 17).

Hoffman'a göre, iki çeşit tarihsel kurgu vardır. İlkinde ortam tarihidir fakat hikâyede tarihî olay ya da kişi yoktur. Karen Cushman'nın "Catherine Called Birdy" adlı eseri buna bir örnektir. İkinci türde ise karakterler ve ortam olgulara dayalıdır. Patricia Gauch'nin Thunder at Gettysburg adlı romanı buna bir örnektir (Ata, 2000).

Karakışla, tarihi romanları dört gruba ayırmıştır:

Birinci grupta tarih hadiseler temele alınır ve bunun üzerinden kurguya dayalı bir öykü oluşturulur. Hayali kişilikler yerleştirilir. "Sultan Hamid Düşerken" ve "Üç İstanbul", romanları bu roman türüne örnektir.

İkinci grupta tarih hadiseler zincirini olabildiği kadar muhafaza etmeye özen göstererek, bu zinciri bozmadan tarih roman anlatılır. "Jönler" isimli roman bu türe bir örnektir.

Üçüncü grupta bir tarihi devre ele alınır ve arka plan olarak kullanılır, kurgu da tamamen bu tarihi arka plan üzerinden kurulur; başka bir deyişle gerçekleşmemiş olaylar gerçek gibi verilir. Maaloğlu'nun "Semerkant" isimli romanında Nizamülmülk, Hasan Sabbah ve Ömer Hayam'ın çağdaş olarak yansıtılması buna örnektir.

Dördüncü grupta da belirli güncel fikirleri veya ideolojileri yaymak amacıyla tarihsel geçmişini bir temel alan, tarihi yeniden oluşturarak, tarihi yeniden yorumlayarak, o güncel ideolojiyi yaymak maksadıyla kullanılan tarihi romanlar vardır. "Yavuz Sultan Selim Ağlıyor", "Kutsal İsyan", "Bir Fedainin Günlüğü" ve "Kurt Kanunu" romanları bu roman türüne örnek olarak gösterilebilir (Çeri, 2000: 9).

2.3. Sosyal Bilgiler ve Tarihi Romanlar

2.3.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılacak Olan Tarihi Romanların Belirlenmesi

Blof; tarih konularının eğitim süreci için tarihi roman belirlerken, tarihi romandan faydalanabilmenin temel faktörünü "doğru roman" belirlemek olarak vurgulamıştır. Doğru tarihi roman; tarihi belgeleri başka yöne çekmeden tarihi insanileştiren, ilgi çekici hale getiren ve hayal gücünü harekete geçiren romandır (Öztürk, 2002: 68).

Eğitim sürecinde tarihi romanların kullanılacağı etkinliklerde, bu eserlerin çocukların ilgi ve seviyeleri ile bireysel farklılıklarına dikkat edilerek; dil, anlatım ve bilgi açısından özellikli tarihi romanların kullanılmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca bu romanları değerlendirirken eleştirel bir tutumla çok yönlü değerlendirme yapılması gerekmektedir (Öztürk, 2011).

Tarihi romanın kullanılacağı tarih içerikli bir öğretimde birinci aşama öğretmenin o derste hedefe ulaşmayı sağlayacak bir tarihi roman tercih etmesidir. Öğretici için bu durum hiç de kolay değildir çünkü ülkemizde çocuklara hitap eden tarihi roman sayısı istenilen düzeyde değildir. Batı'da bu durum bize göre çok farklıdır. Amerika örneğinden yola çıkacak olursak bu ülkenin kısa tarihine bakışla tarihi romanlar konusunda büyük aşamalar kat ettiği görülmekte-

dir. Bu alandaki araştırmacıların desteği ile eğitimde kullanılacak tarihi romanları belirleme noktasında, öğretmenlere rehberlik etmek amacıyla çeşitli düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir (Öztürk, 2002: 64).

Türkiye’de çocuklara hitap eden tarihi roman sayısının az olmasına paralel olarak mevcut roman varlığının saptanmasına yönelik de yeterli araştırma mevcut değildir. Bu şartlarda tarih konularının öğretiminde kullanılacak tarihi romanların belirlenmesi noktasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Tarihi roman belirlerken öğretmenler bazı kriterlerden hareket etmelidir (Öztürk, 2002: 65).

Ata (2000), tarihi roman belirleme ölçülerini; ortam, stil, tema, karakter seçme açısından değerlendirmektedir:

Ortam:

1. Zaman ve mekâna yerleştirilmeli, her bakımdan ortam otantik olmalıdır.
2. Ortam, detaylarıyla betimlenmeli, hikâye ile beraber işlenmelidir.

Stil:

1. Giriş bölümü entrikaya işaret etmeli.
2. Figüratif bir dil ve anlatım kullanılmalı.
3. Günlük ve gazeteler kullanılmalı.
4. Macera öğeleri içermeli.

Tema:

1. Cesaretin fiziksel güçten daha önemli olduğu.
2. İnsanların her türlü engeli aşabileceği.
3. Nefretin bir düşman olduğu.
4. Vatan sevgisi.
5. Cahilliğin ve önyargının yıkıcı olduğu.
6. Fiziksel eksikliklerin insanı insanlığından edemeyeceği.
7. Herkesin kahraman olabileceği.

Karakter Seçme:

1. Karakterler gerçekçi bir şekilde resmedilmelidir.
2. Hareket, düşünce ve fikirler ait oldukları dönem için doğru olmalı.
3. Çocuklar tarih içerikli ders kitaplarında çok az görünmektedir, seçerken kahramanın da çocuk olduğu kurgular seçilebilir.

Bunların yanı sıra aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir:

1. Tarihi gerçeklikle örtüşen iyi anlatılmış bir hikâye olmalıdır.
2. Hikâyeye, tarihi olgular sanatla iç içe verilmelidir
3. Resimlemesi doğru bilgi sunmalıdır.
4. Azınlıklara ilgili ön yargılar ve mitlerden sakınılmalıdır.
5. İnandırıcı özelliğe sahip olmalıdır (Ata, 2000).

Verilenlerden hareketle tarihi romanlar tarihi gerçekliklere, kayıtlara, belgelere tezat göstermemelidir. Gerçek olaylar işlenirken öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri, dil gelişim seviyesi gözetilmelidir. Öğrencilerin ilgisini ve dikkatini canlı tutacak, öğrenciyi derste aktif kılcak tarihi romanlar tercih edilmelidir. Seçilen tarihi romanın sosyal bilgiler dersi kazanımlarına hizmet edecek nitelikte olmasına önem verilmelidir. Örneğin 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde Osmanlı Devleti'nin kuruluşunun işlendiği bir süreçte öğrencilere Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları ile ilgili tarihi romanlar okutulmasının, ne kadar katkı verebileceği tartışılabilir.

2.3.2. Tarihi Romanların Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılması

Tarih konularının öğretiminde tamamlayıcı bir öge olarak işe koşulabilecek tarihi romanlar, öğretmenlerin imkân ve yetenekleri ölçüsünde fayda sağlayacaktır. Öğrencilere tarihi romanlar ödev olarak verirken teknik açıdan analizi de istenip, romanda işlenen tarihi dönem ya da olaylarla alakalı tarihi gerçekler sınıfta özetlenmek suretiyle, soru-cevap yapılarak öğretime katkı sağlanacaktır (Şimşek, 2010: 68-69).

Öğretmenler tarihi romanları öğrencilere okutup özet yaptırmanın dışında derslerde daha aktif kullanabilir (Ata, 2000). Bu anlamda bireysel ve grupla tarihi roman okuma teknikleri, derste kullanılan tarihi roman kullanım teknikleri arasında öne çıkmaktadır.

Tarihi konular gibi soyut içeriğe sahip ve sözel anlatımın yoğun olduğu bir dersin istenilen öğretim materyalleri ile yeterince görselleştirilemediği, çocukların verilen bu bilgileri hayal gücü ile canlandırarak bugün ile bağlantı kuramadığı durumlarda; ulaşılması istenilen ilgili amaçlar sadece program sayfalarında yazılı olarak kalmıştır. Bu nedenle, okullarda tarih öğretiminde amaca hizmet eden tüm öğretim araç ve gereçlerinden yararlanılması gerekmektedir (Şimşek, 2002).

Sosyal bilgiler bir değişim süreci içindedir. Sosyal bilgiler, soyutlanmış ezber bilgiler, temel beceriler ve nötr değerlerden; bütünlüğe, düşünmeye, kavramsal anlamaya ve demokratik ülkülere doğru kaymaktadır. Sosyal bilgiler; vatandaşlık eğitimi zenginleştirme bağlamında roman, mitoloji, biyografi, drama gibi edebi eserlerin yer aldığı “iyi anlatılan bir öykü” olmalıdır (McGowan-Guzzetti, 1991).

Tarihsel romanların, tarih öğretiminde kullanılmasının okuma alışkanlığı yanında başka fonksiyonları da vardır. Tarihi romanların tarihi hadiseleri ve karakterleri bütüncül bir şekilde canlı bir dil ve anlatımla, ayrıntı vererek ortaya koymaları tarih konularının öğretiminde kazanç sağlamaktadır (Ata, 2000). Tarihi romanda günlük hayatın betimlemeleri, kişiler, duygular tarihsel kahramanlar arasındaki bağ, tarihsel mekânların tasviri genel olarak ders kitabı ve diğer eğitim materyallerine göre daha canlı bir dil ve anlatımla, ilgi çekecek biçimde anlatılmaktadır (Ata, 2000).

Günümüzde, internet ve televizyon gibi medya araçlarının, ses ve hareketli görüntüyü ön plana çıkaran tarafları; genel olarak insanların kitap okumalarına, bireysel olarak ele alındığında da gençlerin tarihsel roman okumaya zaman ayırmalarına pek olanak tanımamaktadır. Çünkü, beklentileri karşılama açısından kitle iletişim araçlarının takip edilmesi, daha pratik olduğu için tercih sebebi olmaktadır. Diğer yandan, lise döneminde üniversite sınavlarına hazırlık sürecinin yoğunluğunun, ergenlik dönemindeki gencin, tarihi romanlara yönelik ilgisini engellediği de söylenebilir (Şimşek 2006b).

Tarihi romanlara dayalı öğretim genellikle dört aşamadan oluşur:

1. Ne Öğreteceğine Karar Vermek

İlk adım her romanı öğretici bölümlere ayırmakla başlar. Öğretmenler parçadaki özel bir olay çevresinde bilgi verici bir bölüm düzenlerler.

2. Geri Plandaki Bilgiyi Tanıtmak

Öğretmenler, öğrencilere ayrılmış parçaları okumadan önce önemli geri plân bilgilerini ve kavramlarını tanıtırlar.

3. Metnin Okunması

Öğretmenler sık sık öğrenciler kendi kopyalarından takip ederken yüksek sesle metni okur. Genellikle öğretmenler, tek tek öğrencilerden diğerleri takip ederken yüksek sesle iki veya üç paragraf okumalarını isterler.

4. Zenginleştirici Aktiviteler Sağlanması (Keskin, 2008: 58).

Tarihi romanların sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasına katkı sağlamak amacıyla tarafımızca hazırlanan etkinlikler aşağıda verilmiştir:

Etkinlik Adı: Beylikten Devlete

Düzey: 7. Sınıf

Ünite: “Türk Tarihinde Yolculuk”

Süre: 40 dk.

Kazanım : “Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.”

Yöntem: Grup tartışması, soru-cevap, örnek olay

Materyaller: Tarihi roman, çalışma kâğıtları

Konu içinde verilecek beceri ve değerler: Çalışkanlık, kararlılık, azim, idealistlik, vatanseverlik, bağımsızlık, saygı, sevgi.

Etkinlik Süreci: Etkinlik sürecinde, öğrencilerden, iki hafta içinde Tarık Buğra’nın “Osmanlı” romanını okuyarak sınıfa hazırlıklı gelmeleri istenir.

1. Romanda geçen kişileri yazar mısınız?

2. Romanda geçen yerleri yazarak haritadan bulunuz.
3. Romanda dikkatinizi çeken iki olayı yazınız.
4. Romana göre Osmanlı'nın kuruluş devrinde siyasi sosyal ve ekonomik yapısını anlatınız.
5. Romanda Osman Bey'in hangi özellikleri beyliğin başına geçmesinde etkili olmuştur?
6. Romanda Osmanlının beylikten devlete geçmesinde etkili olan faktörlerden hangilerine değinilmiştir?
7. İlk Türk devletlerini düşündüğümüzde Osmanlıda farklı olan ve devam eden özellikleri yazınız.
8. Romanda sizin en çok ilginizi çeken bölümü yazınız.
9. Romanda geçen önemli tarihi olaylarla ilgili zaman sıralamasına uyarak bir tarih şeridi çizin.

İki haftalık süre bitiminde öğrencilere romanla ilgili soruların yer aldığı çalışma kâğıdı verilir. Soruların cevaplanması için verilen bir haftalık süre sonunda sınıf heterojen olacak şekilde gruplara ayrılır ve grup tartışması yöntemiyle öğrencilerin düşüncelerini ve ulaştıkları bilgileri sınıfta sunmaları sağlanır.

Etkinlik Adı: Kuvâ-yı Milliye Ruhı

Düzey: 8. Sınıf

Ünite: "Milli Uyanış"

Süre: 40 dk.

Kazanım : "Kuvâ-yı Millîye'nin oluşum sürecini ve sonrasında meydana gelen gelişmeleri kavrar."

Yöntem: Tartışma, soru-cevap, örnek olay

Materyaller: Tarihi roman, okuma metni

Konu içinde verilecek beceri ve değerler: Vatanseverlik, tam bağımsızlık, dayanışma, azim, kararlılık.

Etkinlik Süreci: Bu etkinlikte yazar Şevket Süreyya Aydemir'in "Tek Adam" isimli eserinden bir bölüm kullanılmıştır.

Öğretmen derste şu soruları sorarak etkinliğe başlar:

Hayatınızda en çok öneme sahip kişiler, kavramlar, değerler nelerdir?

Bu kişilere, kavramlara, değerlere neden çok önem veririz?

Bizim için çok büyük öneme sahip bu kişiler, kavramlar, değerleri korumak yaşatmak adına hangi fedakârlıkları yapabilirsiniz?

Kuvâ-yı Milliye nedir, Ortaya çıkmasında etkili olan olaylar nelerdir?

Kurtuluş Savaşı'nda İzmir ve çevresini işgale başlayan devlet kimdir?

Bu sorular öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra, öğretmen, öğrencilere “‘Tek Adam” isimli eserden alınan bölümün yazılı olduğu çalışma kâğıdını dağıtır.

İZMİR’İN İŞGALİ

Tarih 15 Mayıs 1919... I. Dünya Savaşı’ndan Galip ayrılan İtilaf Devletleri ve onların güdümündeki Yunanlılar Mondros Ateşkes Antlaşması’na dayanarak ve daha sonra toplanan Paris Barış Konferansı’nda tertiplendiği üzere İzmir’in işgaline başladılar.

“Milli mücadelenin ilk şehidi gazeteci Hasan Tahsin’dir. Düşmana ilk kurşunu o sıkıştır ve oracıkta şehit edilmiştir. Bunu ikinci bir ateş takip eder. O ikinci silahı sıkanın adı sanı bilinmez fakat hikâyesi eski İzmirliiler arasında hala dolaşır.” Bir görgü şahidi olayı şöyle anlatır:

Yunan Efsun Alayı tam askeri mahfel önüne geldiği zaman genç, uzun ve yağız bir delikanlı, sokağın başına çömeldi. Nişan aldı. İlk kurşunda Efsun alayının sancağını taşıyan uzun boylu, müheykel bir Yunan erini yani sancaktarı yere düşürdü. Yunan sancakçısı kurşunu alnından yemişti. Ben bu manzarayı hükümetin üst kat penceresinden seyrediyordum.

Yağız Türk nişancısı daha dört beş kurşun yani mavzerin mekanizması muhteviyatını boşalttı. Yunan sancaktar muhafız kıtası yere yatmış mukabele ederken, arkadan Yunan bölükleri rıhtıma doğru kaçtılar, sonra orada tekrar toplanıp mevziye girdiler. Yağız delikanlı beş kurşundan sonra sokağa daldı. İki üç yüz metre kadar geriledi. Sonra işittiğime göre, tekrar çömelmiş ve sokak boyunca Yunanlıların üzerine atış yapmakta devam etmiş. Cephaneleri tükenmiş. O esnada civar evin penceresinden yaşlı bir Türk kadınına dönerek:

Nine gördün ya, yarın ahirette şahidim sen ol. Kurşunum, cephanem tükendi, onun için tüfeğimi omuzladım, geri gidiyorum...”

“Delikanlı o sırada bir sokağa daldı ve kayboldu.”

Değerlendirme Soruları

- 1- Metinde geçen kişiler ve taraflar kimlerdir?
- 2- Metindeki delikanlı hangi duygularla Yunanlılara ateş etmiştir?
- 3- Siz bu delikanlının yerinde olsaydınız neler yapardınız?
- 4- Okuduğunuz metin sizde hangi duyguları uyandırdı?
- 5- Kurtuluş Savaşı’nın diğer cephelerinden sembolleşen kahramanlardan hangilerini biliyorsunuz?

Etkinlik Adı: Milli Birlik ve Beraberlik

Düzey: 8. Sınıf

Ünite: “Ya İstiklal Ya Ölüm”

Süre: 40 dk.

Kazanım : “Millî Mücadele Dönemi’nde Batı Cephesi’nde meydana gelen gelişmeleri kavrar.”

Yöntem: Tartışma, soru-cevap, örnek olay

Materyaller: Tarihi roman, okuma metni

Konu içinde verilecek beceri ve değerler: Vatanseverlik, tam bağımsızlık, dayanışma, azim, kararlılık, ümitsizliğe yer vermeme.

Etkinlik Süreci: Bu etkinlikte yazar Turgut Özakman’ın “Şu Çılgın Türkler” isimli romanın bir bölüm kullanılmıştır.

Öğretmen derste şu soruları sorarak etkinliğe başlar:

- 1- Dayanışma, birlik ve beraberlik nedir? Açıklayınız.
- 2- Dayanışmaya, birlik ve beraberliğe hangi durumlarda ihtiyaç duyulur?
- 3- Sizin yaşadığınız veya çevrenizde gördüğünüz bir dayanışma, birlik beraberlik örneğini anlatır mısınız?

Bu sorular öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra, öğretmen, öğrencilere “Şu Çılgın Türkler” isimli eserden alınan bölümün yazılı olduğu çalışma kâğıdını dağıtır.

“...masada yer alan Kızılay Kadınlar Kolunun Başkanı Zehra Müfit Hanım ile Belediye Başkanı Kütükçüzade Ali Bey’in eşi Cazibe Hanım’ın arasında oturuyordu. Başkan Zehra Müfit Hanım, toplantıyı kısa bir konuşma ile açarak sözü Halide Edip’e bıraktı.

Halide Edip, kimseyi umursamadan, erkeklerle çekişen, tartışan, yarış eden bu ufak tefek, iri gözlü, beyaz tenli genç kadındı ha? Anaaaav!

Halide Edip, "Hanımefendiler!" dedi, sesinde hafif bir heyecan titriyordu. Çok tutumlu olduklarını duyduğu Ankaralı hanımları yardıma çağıracaktı.

Tarih Türk’ü ateşle imtihan ediyor. Bu imtihandan, yalnız erkeklerimizin cesareti ile başarılı çıkamayız. Artık biz kadınlar da bu ateşe yüzümüzü çevirmek, ellerimizi uzatmak zorundayız. Ordumuzun hepimize ihtiyacı var...

Kadınların, büyük bir dikkatle dinlediğini fark edince, heyecanı azaldı, daha sakin bir sesle devam etti:

...Bir hafta önce Eskişehir'deydim. Gördüklerimden birini sizlere de anlatmak istiyorum. Uçakların gövdesi ve kanatları, özel bir keten kumaşla kaplanırmış. Bulunamadığı için bizimkiler, kaput beziyle kaphıyorlar. Özel yapıştırıcısı olmadığı için, kaput bezini uçakların gövdelerine, kanatlarına nal mihı ya da zamkla tutturuyorlar. Bezin gerginliği ve kayganlığı emayit denilen özel bir sıvı ile sağlanırmış. Getirtemedikleri için beze, kaynatılmış patates kabuğu ve paça suyuna tutkal, kola karıştırarak yaptıkları bir pelteyi sürüyorlar. Sonra da gözlerini bile kırpmadan bu uçaklara binip uçuyorlar.

Kardeşlerim!

Sizleri, milletin şerefini ve namusunu canından aziz bilen bu genç ve yoksul orduya yardıma çağırıyorum!

Kısa bir sessizlikten sonra, kadınlar ağır ağır ayağa kalkmaya başladılar ve hiç konuşmadan ilerlediler, masanın önünde sıraya girdiler. Masanın üstü parayla dolmaya başladı. Yanında para olmayanlar, yüzüklerini, bileziklerini bırakıyordu. Gözleri görmeyen, beyaz başörtülü, yaşlı bir kadın çevresinden yardım istedi:

Bana ne olur Halide Hanım'ı bulun!

Halide Edip bu yakaran sesi duymuştu, yaklaştı, 'Benim, buradayım!' dedi. Kadın eliyle okşayarak, Halide Edip'in yüzünü içine sindirdi:

Çamaşırcılık yaparak geçiniyorum, kızım. Bunu, zor günüm için saklamıştım. Ama sözlerinden anladım ki ordumuz benden daha zordaymış.

Göğsüne bastırıldığı sol elini açtı, uzattı, yüzü gururla aydınlandı:

Al bunu.

Derisi çatlamış avucunda bir lira vardı.

Halide Edip, gözlerinden yaş fışkırarak kadına sarıldı, 'Ah anam!..' dedi içi titreyerek, ...bir kere daha iman ettim. Kurtulacağız!"

Değerlendirme Soruları

- 1- Metinde geçen kişiler kimlerdir?
- 2- Metinde anlatılanlar Kurtuluş Savaşı'nın hangi cephesine ait olabilir?
- 3- Halide Edip Adivar bu konuşmayı hangi duygu ve düşüncelerle yapmış olabilir?
- 4- Halide Edip Adivar'ın isteklerine kadınlar nasıl karşılık verdiler?
- 5- Halide Edip Adivar'ın konuşması sizde hangi duygu ve düşünceleri uyandırdı?
- 6- Kurtuluş Savaşı'nda milli birlik ve beraberliği sağlamaya yönelik durumlara örnekler verebilir misiniz?
- 7- Siz olsaydınız böyle bir durumda ne yapardınız, neden?

2.3.3. Tarihi Roman Kullanmanın Faydaları

Günümüzde tarihi romanların faydaları giderek daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda da tarihi romanların eğitim sürecinde daha fazla kullanılması gerektiği hâkim bir görüş olarak bilinmektedir. Öğrencilerin farklı yönlerden gelişimi üzerinde etkili olan bu edebi tür öğretmenlere de derslerde kazanımların gerçekleştirilmesi anlamında önemli fırsatlar sunmaktadır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve dil gelişim seviyesine uygun, ilgi çekici, dikkatle seçilmiş tarihi romanlar sayesinde karşılaşılan birçok öğretim sorunu aşılacak ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarını içselleştirmeleri sağlanacaktır.

Tarihte belli bir zaman dilimine ait sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi, o dönemin toplumsal değerlerin daha iyi anlaşılması, o devri aydınlatan hikâye ve roman gibi eserler sayesinde sağlanabilir. Çünkü tarihi romanlar belirli bir devri, o devrin hâkim düşüncesini ve gündelik hayatını gerçeklikten ayrılmadan işlendiği bir edebiyat türüdür (Şimşek, 2010: 68-69).

Edebiyatımızda, toplumun bir biliş haritası olması anlamında tarihi romanlar önem kazanmıştır. Zira tarihi romanlar toplumun ortak değerlerini unutmamasında rol oynarlar. Toplumun tarihten bu güne ulaşan kimliğini diri tutması ve nesiller boyunca nakledilmesini sağlaması bakımından önem arz etmektedir (Erol, 2012: 69).

Çocuklar, tarih içerikli derslerde verilen bilgileri içselleştirmek için olgulardan daha fazlasını öğrenmek zorundalar. Çocuklar da yetişkinlere benzeyen bir şekilde çoğunlukla savaş ve antlaşmalar arasında bağ kuramamaktadır. Öte yandan tarihi romanlar aracılığıyla, bireyler, duygular ve hikâyeler ilişkilendirebilir (Ata, 2000).

“Roman bizim için tatlı bir mekteptir. Bu mektepte muhtaç olduğumuz her şeyi öğrenebiliriz. Bir mektep ki biz evimizde otururken o ayağıma gelir. Bizi hem eğlendirir hem de malumatlı kılar. Roman ayağıma gelen tiyatrodur. Odamızda onu seyrederek. Roman bizim için hayatlı bir müzedir. Orada, orijinal şahsiyetlerin canlı heykellerini görürüz. Roman bizim için, asırlık vakaları bir saatlik temaşaya sığdırabilen bir simgedir” (Türkeş, 1998: 16).

“Tarihi roman, tarihin anlaşılmasına yardım eder. Tarihi olaylara dayanan iyi bir romanın büyük bir öğretim kabiliyeti vardır. Çünkü hikâye, çocuğun alaka ve dikkatini toplayabilir. Tarihi roman olaylara derinlik ve mana verir. Mazinin birçok kısımlarına renk, sıcaklık ve haki-kat ilave eder. Tarihe karşı hakiki bir merak uyandırır. Tarihi romanlar sadece zevk ve vakit geçirmek için bile okunuyor olsa sağlam tarihi bilgiler verirler” (Moffatt, 1957: 57).

Öğrencilerin tarihi gerçekleri anlamlandırma düzeylerinin gelişiminde ve soyut düşünme anlayışının gelişmesinde tarihi öyküler önemli görevler üstlenmektedir (Dilek ve Yapıcı, 2005).

Sınıfta tarihî romanın kullanılmasının kazançları şöyle sıralanabilir;

1. Geçmişteki günlük hayatı tasvir eden tarih, çocukların ilgisini çekebilir.
2. Roman ile tarih öğretimi; tozlu geçmişe hayat vermekle beraber sultanların, köylülerin ve askerlerin yaşayışlarını canlı olarak anlatabilir.
3. Halkın bir grubunun, yaşam tarzının günlük ayrıntılarını edinmeyi güçlendirebilir.
4. Tarihî roman, tarihî figürleri ders kitaplarına göre daha gerçekçi yapar.
5. Sınıfta tarihî romanlar; dünyayı, kültürlerini ve kendi uluslarının tarihlerini öğretmede kullanılabilir.
6. Yazarın eğilimlerini, olgu ile düşünce arasındaki farkı öğretmek için kullanılabilir.
7. Tarihî roman, eğlenceli bir şekilde tarihi olguları öğretebilir.
8. Çocuklarda yurt ve ulus sevgisi uyandırır.
9. Çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirir.
10. Derslerde tarihî romanın kullanımı, çocukların geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerine yardım eder. Dolayısıyla onların empati becerisini geliştirir (Ata, 2000).

Tarih bilimi genel olarak bir toplumun başından geçen olayları, detay vermeden konu edinir. Tarihteki kişileri, sahip oldukları rollerin dışında bir olay örgüsü içinde işlemek roman ve hikâye türünün işlevleri arasındadır. Buradan yola çıkarak edebi eserlerin tarih öğretmek gibi bir misyonu olmasa da tarihi sevmeye ve anlamada önemli görev üstlenirler. Böylece tarih bilimi içinde ortaya konan olay ve kişiler edebi ürünler sayesinde ilgi merkezi haline gelir (Erol, 2012: 60).

Tarihi romanların, özellikle gençlerin tarihe sempatisini arttırma amaçlı yazılmış olanlarında; öğreticiliğin her zaman ilk planda olması ve kendine örnek kahraman arayan gençlerin aradığı örnek kişiyi romanda hareketli bir yaşantı içinde keşfetmesi, ergeni bu türe yöneltecektir. Ergenlik dönemindeki gençleri tarihi roman okumaya sevk eden nedenlerden biri de, yaşadıkları dönemselsosyalleşme problemlerini çözmede kendilerine bir model aramalarıdır. Zira bu dönemde kişisel olarak istenilen ideal tipi, roman kahramanlarında özdeşim yoluyla bulma eğilimi ağır basmaktadır (Aşılıoğlu, 1986: 34). Buradan hareketle kişisel farklılıklar da göz önünde bulundurularak özellikle tarih konularının öğretiminde; öğrencilerin içinde kendilerin-

den bir parça buldukları tarihi romanların derslerde işe koşulması, hedeflere ulaşılmasında ders kitabından ve öğretmenden daha etkili olabilir.

Tarihteki sıradan hayatları betimlemelerle tarihi şahsiyetleri daha hareketli kılan tarihi romanlar, milli bir tarih şuurunun inşasında ve değerlerin aktarımında etkili bir öğretim materyali olabilir. Tarihi gerçekleri referans alarak, eleştirel düşünmenin önünü kesmeden, kaba ideolojik anlayışlara tevessül etmeden, bilişsel ve özellikle duyuşsal gelişime hizmet eden tarihi romanlar eğitim açısından çok değerlidir (Şimşek, 2006b).

Tarihi romanlar; öğrencilerin zihinlerinde bir imgelem sağlanması, tarihi konuları farklı yönlerden değerlendirme fırsatı verilmesi, tarihe konularına karşı olumlu tutum geliştirilmesi ve akıllarda tarih konularıyla ilgili bulunan soru işaretlerinin giderilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır (Tokdemir, 2015).

Kişinin edebi ihtiyaçlarının karşılanması haricinde tarihi romanların eğitimde işe koşulmasını değerlendirecek olursak; bu romanların tarihi gerçeklerden ayrılmadan, heyecan ve hayranlık uyandıracak sürükleyici bir üslupla, estetik kaygıları göz ardı etmeden kaleme alınması hiç şüphesiz eğitim sürecindeki verimi arttıracak ve öğrencileri de tarihi roman okumaya teşvik edecektir.

Türkiye’de okuma yazma oranının düşük olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda ülkemizde genç neslin önemli bir kısmı, tarihimizi televizyon dizilerinden, filmlerden ve sosyal medyadan öğrenmektedir. Maalesef bu mecralar yanlış öğrenmelere ve algılamalara sebep olabilmektedir. Buradan hareketle okuma becerilerini geliştirmek ve tarihimizin doğru öğrenilmesini sağlamak için tarihi romanlar önemli bir araç olabilir.

2.3.4. Tarihi Romanların Sınırlılıkları

Tarihsel romanların öğrenciler açısından temel olumsuzluklarından ve sınırlılıklarından birisi; okuyucuyu sürekli hayal dünyasına yönlenmesinden kaynaklı, bazı konuları değerlendirirken gerçek olma ve hayal olma noktasında hataya düşmesi olasılığıdır. Böyle durumlar bütün sanat eserlerinde ortak bir durum olduğu halde; tarihi romanlarda kurgu ve tarihi gerçeklik, ayrılmaz iki unsur olduğu için hayali olan ve gerçek olanı ayırma karmaşası daha yoğundur (Şimşek, 2006b).

Birçok tarihsel romanın eleştiriye uğramasının nedeni; anlatılanların tarihi gerçeklikle örtüşmemesi ve olayların saptırılmasına bağlı, genç kuşaklara hatalı tarih bilgisi ve şuru aşılmasıdır. Bu türlü eleştirilerin merkezindeki yazarlar romanların yapı, tür, dil ve anlatım yönünden tarihi gerçeklikle bağdaşma şartının olmadığını, sanatsal tarafının gerçeklikten daha önemli olduğunu; eleştirilerin odağında olan kişiler ise romanın tür, yapı, dil, üslup vb. bakımlardan böyle bir gerçekliğe uymak zorunda olmadığını, romanların sanat yönünün gerçeklikten daha

önemli olduğunu, yazarın kurmaca yapabileceğini ve tarihi romanların bu yönüyle sorgulanamayacağını öne sürmektedirler (Akkuş 2007: 34).

Tarihsel romanların öğretimde açıdan bazı sınırlılıkları vardır. Tarihi romanlarda tarihsel bilgi ve yorum hatalarıyla bazen yoğun olarak karşılaşmaktadır. Böyle durumlar romancının tarihi bilgi yeterliliğinin zayıf olmasından ve hassas bir çalışma uygulamamasından kaynaklanabilir. Bazen de geniş hayal gücüne bağlı kurgunun fazla ve serbest bir şekilde tarihsel anlatıya yansması edebi açıdan belki değil ama tarihsel açıdan problemler ortaya çıkarabilir (Öztürk, 2011).

Araştırmalar tarihi romanların sınırlılıklarından en başta gelenin, bazı romanlarda anlatılanların tarihsel gerçeklerle örtüşmemesi olduğunu göstermektedir. Bu durumun temelinde tarih bilgisinin eksikliği ile birlikte bazı edebiyat çevrelerinin, yazarların eser verirken tarihi romanlarda, tarihi gerçeklere bağlı kalma şartı aramamalarının olduğu söylenebilir.

2.3.5. Tarihi Romanların Eğitimde Kullanılması ile İlgili Araştırmalar İlgili Araştırmalar

Tarihi romanlarla ilgili farklı sosyal bilim alanlarında araştırmalar bulunmaktadır. Bu bölümde tarihi romanlara yönelik, eğitim-öğretim boyutuyla bir ilişkilendirme yapılarak ilgili araştırmalar ortaya konulmuştur. Kaymak (2019) tarafından kaleme alınan makalede “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitiminde Tarihsel Roman Kullanımına İlişkin Görüşleri” ele alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında kullanılabilecek tarihsel romanların ne gibi faydalar sağlayacağı, kullanılabilecek tarihsel romanların özellikleri neler olması gerektiği, lisans programında kullanılabilecek tarihsel romanların hangi derslerde kullanılmasının uygun olabileceği, programı kapsamında kullanılmasının uygun olduğunu düşündüğünüz tarihsel romanların isimleri, başlıkları altında öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının öğrencinin derse olan bakışını olumlu yönde etkilediği, ilgiyi toplamada yardımcı olduğu, bilişsel gelişimde olumlu yönde etkiye sahip olduğu ama tüm bunlara rağmen derste kullanılan öğretim materyalleri bakımından tarihsel roman kullanımının beklenen düzeyde olmadığı vurgulanmıştır.

Dolmaz ve Kaya (2018) tarafından “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Roman Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri” isimli makale kaleme alınmıştır. Tarihi romanlara yönelik öğrenci görüşleri, neler öğrendi ve neler öğrenmek isterdi, farklı kurguya sahip tarihsel romanların öğrenciye katkıları, öğrencilerin okudukları tarihsel romanları yeniden yazma şansları olsa neleri değiştirirdi şeklinde değerlendirilmiş, öğrencilerin tarihi romanların derslerde kullanılmasına yönelik görüşleri son derece olumlu bulunmuştur.

Ünlü ve Kuşkaya (2018) kaleme aldıkları “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Adaylarının, Ek Kaynak ve Materyal Olarak Tarihi Roman Kullanma Yeterliklerinin Ders Planları Üzerinden İncelenmesi” başlıklı makalede, öğretmen adaylarının farklı kaynakları kullanarak ders planı oluşturu-

rabilme becerisi nitel bir yöntemle gözlemlenmiştir. Elde edilen verilere göre, tarihi romanların, öğretmen adayları tarafından sıklıkla sosyal bilgiler dersi eğitim sürecinde tarih konularının öğretiminde kullanmayı tercih etmişlerdir. Tarihi romanlarla kazanımın gerçekleşmesinde tercih edilen yöntem ve tekniğin etkili olduğu tespit edilmiştir. Tarihi romanları işe koşarak hazırlana ders planlarında pedagojik eksikliklerden kaynaklanan hatalar görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının ders kitabı haricindeki materyallerin işe koşulmasında becerilerini arttırmaya yönelik araştırmalar yapılabileceği önerilmiştir.

Tokdemir (2015) tarafından kaleme alınan “Osmanlı Devleti’nin Kuruluşunun Öğretilmesinde Tarihsel Roman Kullanımı: Devlet Ana Romanını Okumak” isimli makalede tarihsel roman okumanın derse katkısı hakkındaki öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. “Devlet Ana” romanı aracılığıyla gerçekleşen ve nitel bir yöntem kullanılan çalışmada odak görüşmesi yapılmış ve anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada tarihi roman okuyan öğrencilerin derste öğrendiklerini pekiştirmesinin yanında yeni bilgiler edindikleri, öğrencilerin tarih öğreniminin yanı sıra bilişsel beceriler ve değerler bağlamında da kazanım sağladıkları, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2012) tarafından kaleme alınan “Tarih - Edebiyat İlişkisi ve Tarihî Romanların Tarih Öğretimine Katkısı” adlı makalede, tarih ve edebiyat arasındaki güçlü bağdan hareketle bir çalışma ortaya konulmuştur. Bu çerçevede oluşturulan sorularla tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılma durumu, soruların cevapları ve konu uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak örnek kaynak ve yöntemlere başvurularak ortaya konulmuştur. Bu araştırmayla; ülkemizde çocuklar için yazılmış tarihî romanların çok az olduğu, çocukların ders ortamında tarih programına uygun kullanabilecekleri tarihi romanların seçilip tespit edilmesi gerektiği, ülkemizde tarihî roman sayısı arttıkça çocukların çeşitli faktörleri dikkate alarak tarihi roman seçebilecekleri ve bu bağlamda iyi bir kurguyla, tarihi gerçeklere bağlı tarihi romanların yazılmasının tarih öğretimine büyük katkısı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2011) tarafından ele alınan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde; deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, deney öncesi ve sonrası öntest ve sontest başarı testi puanları karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark bulunmuştur. “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde tarihi romanların bir öğretim materyali olarak kullanıldığı yapılandırmacı yaklaşım modelinin, tarihi romanların bir öğretim materyali olarak kullanılmadığı yapılandırmacı yaklaşım modeline göre öğrencilerin başarılarının artması üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur.

Öztürk (2011) tarafından kaleme alınan makalede tarih öğretmeni eğitiminde tarihsel romanların kullanılması eylem araştırması yaklaşımıyla incelenmiştir. Çalışma Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği lisans programında, Tarih Metodolojisi dersi kapsamında 30 öğretmen adayının katılımıyla yapılmıştır. Araştırma eğitim-öğretim

dönemi süresince devam eden uygulamalı çalışmalar ve sonrasında katılımcıların görüşlerinin yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla yazılı olarak alınmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan roman okuma ve inceleme çalışmalarının katılımcıların önemli bir kısmının tarihsel roman okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir.

Düzgün (2008) tarafından “Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Yeri - Mehmed Niyazi’nin Romanları” başlıklı yüksek lisans tezi ele alınmıştır. Araştırmada tarih ve edebiyat ilişkisi içerisinde, tarihi romanların tarih öğretiminde kullanılması üzerinde durulmuş ve bu bağlamda Mehmed Niyazi’nin tarih öğretiminde kullanılabilecek romanları incelenmiştir. Bu araştırmayla, eğitim öğretim süreçlerinde tarihi romanlardan yararlanmanın öğrencileri etkin kılması, tarihsel bilincin ve milli şuurun oluşmasına katkısı irdelenmiştir. Araştırmayla tarihi romanlar incelenmiş ve tarih öğretiminde kullanılması yerinde olan tarihi romanların hangi özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Tarihi romanın tarih öğretiminde kullanılmasının öğrenciyi etkin, meraklı, araştırmaya istekli hale getireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin (2008) tarafından “Romanlarla Tarih Eğitimi ve Öğretimi” başlıklı yüksek lisans tezi ele alınmıştır. Öğrencilere yönelik “Tarihi Romana İlişkin Öğrenci Değerlendirme Anketi” ile öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve tarihi romanların öğrenciler üzerinde uyandırdığı duygular, bakış açıları ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanılmasıyla ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler neticesinde tarihi romanların öğrenciler üzerinde farklı bakış açıları kazanma, empati becerisinin geliştirme konularında olumlu etkisinin olduğu ve tarih konularının öğrenilmesinde ders kitaplarına göre daha fazla tercih edilen kaynaklar olduğu saptanmıştır.

Şimşek (2006) tarafından kaleme alınan makalede “Tarihsel romanların eğitimsel işlevi” üzerinde durulmuştur. Tarihsel roman kavramı, tarih şuurunu oluşturmada tarihi romanların rolü, ergen ve tarihi roman ilişkisi tarih öğretiminde tarihi romanın yeri, önemi, yararı ve sınırlılıkları ele alınıp tartışılmıştır. Etkili bir kurguyla geçmişi betimleyen tarihi romanlar, milli bir tarih şuurunu oluşturulmasında etkili bir eğitim/öğretim materyali olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2006) tarafından ele alınan makalede “Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” üzerinde durulmuştur. Araştırma neticesinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin tarihsel romana yönelik olumlu görüş bildirdiklerine ulaşılmıştır. Tarihsel romana ilgili görüşlerin olumluluk derecesinde öğrenciler için tarihsel film izlemenin, öğretmenler için tarihle alakalı kitap okuma durumunun etkili olduğu bulunmuştur.

Öztürk (2002) “Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanılması” başlıklı yüksek lisans tezini ele almıştır. İlköğretim 6. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersinin tarih konularını içeren bir ünitesi seçilmiş ve bu ünite bağlamında geliştirilen bir test, araştırma çerçevesinde deneysel yöntem olarak kullanılmıştır. Araştırma neticesinde tarihi romanlara dayalı olarak yapılan bir

tarih öğretimi metodunun, düz anlatım metoduna kıyasla öğrencilerin akademik başarısını artırdığı tespit edilmiştir.

Ata (2000) tarafından yayınlanan makalede “Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihsel romanlar” ele alınmıştır. Tarih ve edebiyat ilişkisi, tarihi roman kullanımına ilişkin pedagojik yaklaşımlar, tarihi romanların neliği, gelişimi, türleri ve nasıl kullanılması gerektiğine değinilmiş, eleştiriler ışığında tarihi romanların eğitimdeki önemine vurgu yapılmıştır. Çocukların seviyesine uygun, zengin tarihi mirasımızı işleyen tarihi romanların sayısının artması gerektiği, yazarların öğretim programlarına paralel, çocukların ilgisini çekecek üslupta gerçeklerle çelişmeyen tarihi roman yazma konusunda teşvik edilmesi gerektiği ve tarihte öne çıkmış şahsiyetlerin biyografilerinden yola çıkarak bu kişilerin hayatlarının tarihi roman tarzında ele alınması önerilmiştir.



3. YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırmada, araştırmanın problemine uygun olarak belirlenen araştırma deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni (Modeli)

Bu araştırmada tarama (survey) ve ilişkisel (correlational) araştırma modeli kullanılmıştır (Creswell, 2008). Tarama modeli kullanılarak sosyal bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, mesleki hizmet yılı, mezun olunan asıl branş, sosyal bilgiler ve tarih alanında süreli yayın takip edilme durumu ve tarihi roman okuma sıklığı durumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin tespitine dayalı bu araştırma, betimsel bir çalışmadır. “Betimsel yöntem veya diğer adıyla tarama yöntemi, günümüzde mevcut olan veya geçmişte olmuş bir durumu olduğu şekliyle betimleyen araştırma yöntemidir” (Karasar, 2008: 77). Betimsel araştırmalarda “durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye ve hangi yöne gitmeliyiz ?” gibi sorulara güncel verilere dayalı olarak cevap bulmak amaçlanır (Kaptan, 1998: 59). Bu nedenlerle araştırmada korelasyonel bir tarama yöntemi olan betimsel yöntem seçilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mersin ili genelinde resmi ortaokullarda görev yapan, 760 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında bulunan okulların ve öğretmenlerin tamamına ulaşmanın olası zorlukları öngörülerek; bu evreni temsil etmeye yönelik, Mersin ili Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir ilçelerinde görev yapan 155 sosyal bilgiler öğretmenin, görüşüne başvurulmuştur. Random yöntemle seçilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılan 67’si kadın (%43,2), 88’i erkek (%56,8) 155 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 107). Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir durum örnekleme ilkesine bağlı kalınmıştır.

Araştırmanın yapıldığı dönem, bütün dünyada ve ülkemizde koronavirüs pandemisinin yaşandığı bir döneme denk gelmiştir. Bu nedenle örnekleme yüz yüze ulaşmanın sıkıntı doğurabileceği düşünülerek öğretmenlere uzaktan (online) olarak ulaşım sağlanmıştır. Bu yöntemle il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri vasıtasıyla önce okul müdürleriyle iletişime geçilmiş, daha son-

ra da ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmış ve online olarak hazırlanan anketi öğretmenlerin cevaplamaları sağlanmıştır.

Anket çalışmasına katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki hizmet yılı, mezun olunan asıl branş, sosyal bilgiler ve tarih alanıyla ilgili sürekli yayın takip edilme durumu, ve tarihi roman okuma sıklığı ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1.

Tutum ölçeğine katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Özellikleri Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	67	43,2
Erkek	88	56,8
Toplam	155	100

Tablo 3.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet bilgileri verilmiştir. Bulunan sonuçlara göre öğretmenlerin % 43,2'si kadınlardan, % 56,8'i erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 3.2.

Anket Araştırmasında Yer Alan Katılımcıların Mesleki Hizmet Yıllarına İlişkin Frekans ve Yüzde Özelliklerinin Dağılımları

Hizmet Süresi	f	%
1-5 yıl	7	4,5
6-10 yıl	30	19,4
11-15 yıl	35	22,6
16-20 yıl	45	29,0
21 veya üzeri yıl	38	24,5
Toplam	155	100

Tablo 3.2.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri ile bilgileri verilmiştir. Bulunan sonuçlara göre mesleki hizmet süresi yönünden öğretmenlerin % 4,5'i "1-5 yıl arası", % 19,4'ü "6-10 yıl arası", % 22,6'sı "11-15 yıl arası", % 29'u "16-20 yıl arası", % 24,5'i 21 yıl veya üzerindedir.

Tablo 3.3.

Anket Araştırmasında Yer Alan Katılımcıların Mezun Oldukları Asıl Branşa İlişkin Frekans ve Yüzde Özelliklerinin Dağılımları

Asıl Branş	f	%
Sosyal Bilgiler	99	63,9
Tarih	29	18,7
Coğrafya	9	5,8
Sınıf Öğretmenliği	11	7,1
Diğer	7	4,5
Toplam	155	100

Tablo 3.3.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları asıl branş bilgileri verilmiştir. Bulunan sonuçlara göre öğretmenlerin % 63,9'u sosyal bilgiler öğretmenliği, % 18,7'si tarih öğretmenliği, % 5,8'i coğrafya öğretmenliği, % 7,1'i sınıf öğretmenliği, % 4,5'i de diğer bir branş mezunudur.

Tablo 3.4.

Anket Araştırmasında Yer Alan Katılımcıların Sosyal Bilgiler ve Tarih Alanı ile İlgili Süreli Yayın Takip Etme Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Özelliklerinin Dağılımları

Süreli Yayın Takip Etme	f	%
Evet	62	40,1
Hayır	93	59,9
Toplam	155	100

Tablo 3.4.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin süreli yayın takip etme durumları ile ilgili bilgileri verilmiştir. Bulunan sonuçlara göre öğretmenlerin % 40,1'i süreli bir yayın takip ederken, % 59,9'u herhangi bir süreli takip etmemektedir.

Tablo 3.5.

Anket Araştırmasında Yer Alan Katılımcıların Tarihi Roman Okuma Sıklığı Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Özelliklerinin Dağılımları

Okuma Sıklığı	f	%
Bir iki haftada bir	8	5,2
Bir iki ayda bir	55	35,5
Daha nadir	92	59,4
Toplam	155	100

Tablo 3.5.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma sıklığı ile ilgili bilgileri verilmiştir. Bulunan sonuçlara göre öğretmenlerin % 5,2'sinin bir iki hafta bir okuma sıklığı bulunurken, % 35,5'inin bir iki ayda bir, % 59,4'ünün de daha nadir okuma sıklığı bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Şimşek (2006) tarafından kaleme alınan "Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" isimli araştırmada kullanılan ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek kullanımı için Prof. Dr. Ahmet Şimşek'ten alınan izin ekte sunulmuştur.

Araştırmanın verileri için, Mersin ili genelindeki resmi ortaokullarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla bilgi ve deneyimlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın yapıldığı dönem, bütün dünyada ve ülkemizde koronavirüs pandemisinin yaşandığı bir döneme denk gelmiştir. Bu nedenle örnekleme yüz yüze ulaşmanın sıkıntı doğurabileceği düşünülerek öğretmenlere uzaktan(online) olarak ulaşım sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında verileri elde etmek amacıyla kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerine cinsiyet, mesleki hizmet yılı, mezun olunan asıl branş, sosyal bilgiler ve tarih alanında süreli yayın takip edilme durumu ve tarihi roman okuma sıklığı hakkında 5 adet kişisel ve genel soru yöneltilmiştir. İkinci bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde tarihi roman kullanımına yönelik görüşlerini

tespit etmek amacıyla 17 sorudan oluşan anket soruları yöneltilmiştir. Öğretmen görüşlerini tespit etme amaçlı ölçek beşli Likert tipi sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin tarihsel romana ilişkin görüşleri ölçeğinin temel boyutlarını belirlemek amacı ile ölçek ile ilgili toplam 17 adet değişkene temel bileşkenler yöntemi ile varimax rotasyonlu faktör analizi uygulanmış ve tek faktör elde edilmiştir. Elde edilen faktör varyansın % 66,40'ını açıklamaktadır.

Ayrıca ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için faktör analizi yapılmıştır. Araştırma verilerine betimleyici faktör analizi uygulayabilme koşulunu gösteren KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) örneklem yeterlik ölçütü (0,838) ve araştırma verilerinden anlamlı faktörler çıkabileceğini gösteren küresellik derecesi (Bartlett's Test of Sphericity; 1071,262; $p < ,000$) yeterli düzeydedir.

Faktörlerin güvenilirliğini gösteren Cronbach Alpha oranları 0,748 ile 0,809 arasında değişmekte olup, literatürde önerilen kabul edilebilir güvenilirlik düzeylerinin yeterince üzerindedir. Ayrıca faktörü oluşturan bireysel değişkenlerin, faktöre yüksek değerlilikte yüklendiği ve tüm maddelerin faktördeki değişkenlerle yüksek korelasyon katsayısına sahip olduğu gözlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi romanlara ilişkin görüşleri ölçeğinin boyutlarına ilişkin faktör analizi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.6.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarihi Romanlara İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Faktör Analizi

Faktörler	Faktör Yükleri	Cronbach Alpha
1	,547	,765
2	,706	,753
3	,649	,752
4	,680	,754
5	,730	,749
6	,559	,805
7	,674	,752
8	,690	,748
9	,631	,809
10	,745	,751
11	,852	,792
12	,608	,760
13	,791	,749
14	,699	,751
15	,701	,751
16	,777	,796
17	,490	,775
Genel Ortalama	,678	,777

“Güvenilirlik kavramı, bir ölçümün, ölçmek istediği şeyi tutarlı sonuçlar verecek biçimde ve doğru olarak göstermesidir.” (Babaoğlu, 2006: 106). “Bir olaya ilişkin değişkenleri ölçmek amacıyla, örneklerle sunulan soruların birbiriyle tutarlılığını ve olayı açıklamadaki yeterliliklerini ortaya koyabilmek için, yapılacak güvenilirlik analizlerinden biri Cronbach Alpha katsayısıdır.” (İslamoğlu, 2009: 130). “Hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterli görülür.” (Büyüköztürk, 2004: 164-165). Uygulanan ölçek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .77 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma süreci başlamadan önce gerekli yasal izinler alınmış ve ekte sunulmuştur. Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla oluşturulan ölçeğin doldurulması için, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri vasıtasıyla okul müdürlükleriyle iletişime geçilmiştir. Daha sonra bu yolla sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan(çevrimiçi) doldurdıkları ölçek ile araştırma verileri toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde toplanan verilerin yorumlamasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; toplanan verilerin araştırmacının daha önceden belirlediği konu alanlarına göre incelendiği, katılımcıların duygu ve düşüncelerinin neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde doğrudan alıntılar kullanılarak yorumlandığı analiz şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın ana problemi ve alt problemleri çerçevesinde verilerinin analizi, SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. SPSS programı kullanılarak ölçek sonuçlarının frekans(f) ve yüzdelikleri (%) tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Analiz aşamasında anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ ölçüt alınmıştır. İstatistiksel teknik olarak verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, bağımsız değişkenin özelliğine göre iki grup arasındaki farklılıklar için bağımsız gruplar Mann Whitney U ve betimsel analiz ile nonparametrik testler arasında gösterilen Kruskal Wallis H testi yöntemleri kullanılmıştır. Bu çözümlemelere dayalı olarak Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı sonuçlar bulunması durumunda, gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla, post-hoc test istatistikleri uygulanmıştır.

Ölçekte kullanılan 5’li derecelendirme; hiç katılmıyorum(1), katılmıyorum(2), kararsızım(3), katılıyorum(4), Tamamen katılıyorum(5) seçeneklerinden oluşmaktadır.

Veriler ve ölçekte yer alan maddeler “Tablo 3.7.” esas alınarak yorumlanmıştır (Tekin, 1991: 262).

Tablo 3.7.
Ölçek Puanları Dağılım Aralığı Tablosu

Aralık Sınırı	Anlamı
1.00-1.80	Hiç Katılmıyorum
1.81-2.60	Katılmıyorum
2.61-3.40	Kararsızım
3.41-4.20	Katılıyorum
4.21-5.00	Tamamen Katılıyorum

Ölçek verilerinin aldığı puanlar 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. “Dağılım aralığı- nın hesaplanması maksadıyla, “Dağılım aralığı = En büyük değer - En küçük değer / Derece sayısı” formülü kullanılmıştır. Bu aralık 4 puanlık genişliğe sahiptir. Bu genişlik beş eşit genişliğe bölünerek “1.00-1.79” arası “çok düşük”, “1.80-2.59” arası “düşük”, “2.60-3.39” arası “orta”, “3.40-4.19” arası “yüksek”, “4.20-5.00” arası “çok yüksek” olarak sınır değerleri belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır” (Sümbüloğlu, 1993).

3.6. Çalışma Takvimi

Çalışma takviminde literatür tarama, literatür derleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, ölçme araçlarının uygulanması, verilerin analiz edilmesi, raporun yazılması aşamalarına dair süreçlerin tahmini zamanlaması verilmiştir.

Tablo 3.8.
Çalışma Takvimi Çizelgesi Çalışma Takvimi

	Dönemler	1.Dönem (İlk altı ay)	2.Dönem (altı ay)	3.Dönem (altı ay)	4.Dönem (altı ay)
Yapılacak işler					
Literatür taramasının ve derlemenin geliştirilmesi					
Veri toplama araçlarının geliştirilmesi					
Uygulamanın yapılması					
Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması					
Tez metninin yazılması					

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde problem cümlesi ve alt problemler doğrultusunda uygulanan ölçek betimsel istatistik test teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçek verilerine Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve post-hoc testi uygulanmış ayrıca anket sonuçları frekans(f) ve yüzdeliklere (%) göre tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Tablo 4.1.'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi romanlara ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Roman Kullanımına Yönelik Görüşlerini İçeren Cevapların Dağılımları

Tablo 4.1.
Öğretmenlerin tarihsel romana ilişkin görüşleri

No	Yargı	Hiç Katılmı- yorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Ka- tılıyorum		$\bar{X}$	ss
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Öğrencilerime sık sık tarihi roman okumalarını tavsiye ederim	-	-	3	1,9	8	5,2	93	60,0	51	32,9	4,24	,63
2	Tarihi romanların okul dışında da iyi bir sosyal bilgiler öğretim materyali olduğunu düşünüyorum	-	-	1	,06	8	5,2	89	57,4	57	36,8	4,30	0,59
3	Tarihi roman okuyan öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde daha başarılıdır	-	-	4	2,6	3	1,9	75	48,4	73	47,1	4,40	0,66
4	Tarihi roman, öğrencilerin millî bilinci kazanmaları sürecini olumlu etkiler	-	-	1	0,6	4	2,6	60	38,7	90	58,1	4,54	,58
5	Tarihi roman okuyan öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde bazı soyut kavramları daha çabuk kavrarlar	1	0,6	1	0,6	-	-	81	52,3	72	46,5	4,44	,58
6	Tarihi romanları sıkıcı buluyorum	71	45,8	71	45,8	9	5,8	4	2,6	-	-	1,65	,70
7	Tarihi roman öğrencinin kendine olan güvenini artırır	-	-	2	1,3	16	10,3	103	66,5	34	21,9	4,09	,60
8	Tarihi roman, öğrencinin sosyalleşme sürecini olumlu yönde etkiler	1	0,6	2	1,3	17	11,0	95	61,3	40	25,8	4,10	,68
9	Tarihi romanlar, sosyal bilgiler dersi için kötü bir öğretim materyalidir	98	63,2	50	32,3	1	0,6	5	3,2	1	0,6	1,46	,73
10	Tarihi roman okuyan	1	0,6	-	-	3	1,9	85	54,8	66	42,6	4,39	,59

Tablo 4.1. (devamı)

11	öğrenciler, sosyal bilgiler konularını yorumlamada daha başarılıdır Ülkemizde tarihi roman yazımının yeterince gelişmemiş olduğunu düşünüyorum	4	2,6	22	14,2	43	27,7	69	44,5	17	11,0	3,47	,95
12	Tarihi roman, sadece tarihi olayların kronolojik olarak sıralanması değildir	1	0,6	-	-	1	0,6	78	50,3	75	48,4	4,46	,58
13	Tarihi romanlar, millî değerleri aktarmada etkilidir	-	-	1	,06	6	3,9	66	42,6	82	52,9	4,48	,60
14	Tarihi roman okuyan öğrenciler geçmişlerine daha bağlıdırlar	-	-	3	1,9	12	7,7	95	61,3	45	29,0	4,17	,64
15	Tarihi romanlar, öğrencilerin ahlakî eğitiminde, özellikle ahlakî değer aktarımı ile ilgili iyi bir araçtır	-	-	3	1,9	8	5,2	96	61,9	48	31,0	4,22	,62
16	Öğrencilerime konu bağlamında önerebileceğim tarihi roman sayısı oldukça azdır	4	2,6	30	19,4	38	24,5	80	51,6	3	1,9	3,31	,89
17	Çocukluğumda okuduğum tarihi romanlar sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmemde etkili olmuştur	8	5,2	29	18,7	21	13,5	85	54,8	12	7,7	3,41	1,04

Tablo 4.1.'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin, tarihi romanlara ilişkin görüşlerini içeren ifadelerle verdiği cevaplar incelendiğinde:

“Öğrencilerime sık sık tarihi roman okumalarını tavsiye ederim.” ifadesine % 1,9'u (N=3) “Katılmıyorum”, %5,2'si (N=8) “Kararsızım”, %60'ı (N=93) “Katılıyorum”, %32,9'u (N=51) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrencilerime sık sık tarihi roman okumalarını tavsiye ederim.” ifadesine “çok yüksek” ($\bar{X} = 4,24 \pm 63$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi romanların okul dışında da iyi bir sosyal bilgiler öğretim materyali olduğunu düşünüyorum.” ifadesine % ,06'sı (N=1) “Katılmıyorum”, %5,2'si (N=8) “Kararsızım”, %57,4'ü (N=89) “Katılıyorum”, %36,8'i (N=57) “Tamamen katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Tarihi romanların okul dışında da iyi bir sosyal bilgiler öğretim materyali olduğunu düşünüyorum.” ifadesine “çok yüksek” ($\bar{X} = 4,30 \pm 59$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi roman okuyan öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde daha başarılıdır.” ifadesine % 2,6'sı (N=4) “Katılmıyorum”, %1,9'u (N=3) “Kararsızım”, %48,4'ü (N=75) “Katılıyorum”, %47,1'i (N=73) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Tarihi roman okuyan

öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde daha başarılıdır.” ifadesine “çok yüksek” ($\bar{X} = 4,40 \pm,66$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi roman, öğrencilerin millî bilinci kazanmaları sürecini olumlu etkiler.” ifadesine %0,6’sı (N=1) “Hiç Katılmıyorum”, % 0,6’sı (N=1) “Katılmıyorum”, %52,3’ü (N=81) “Katılıyorum”, %46,5’i (N=72) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Tarihi roman, öğrencilerin millî bilinci kazanmaları sürecini olumlu etkiler.” ifadesine “çok yüksek” ($\bar{X} = 4,54 \pm,58$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi roman okuyan öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde bazı soyut kavramları daha çabuk kavrarlar.” ifadesine % 0,6’sı (N=1) “Katılmıyorum”, %2,6’sı (N=4) “Kararsızım”, %38,7’si (N=60) “Katılıyorum”, %58,1’i (N=90) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Tarihi roman okuyan öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde bazı soyut kavramları daha çabuk kavrarlar.” ifadesine “çok yüksek” ($\bar{X} = 4,44 \pm,58$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi roman okuyan öğrenciler, sosyal bilgiler konularını yorumlamada daha başarılıdır.” ifadesine % 0,6’sı (N=1) “Hiç Katılmıyorum”, %1,9’u (N=3) “Kararsızım”, %54,8’i (N=85) “Katılıyorum”, %42,6’sı (N=66) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Tarihi roman okuyan öğrenciler, sosyal bilgiler konularını yorumlamada daha başarılıdır.” ifadesine “çok yüksek” ($\bar{X} = 4,39 \pm,59$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi roman, sadece tarihi olayların kronolojik olarak sıralanması değildir.” ifadesine % 0,6’sı (N=1) “Hiç Katılmıyorum”, %0,6’sı (N=1) “Kararsızım”, %50,8’i (N=78) “Katılıyorum”, %48,4’ü (N=75) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Tarihi roman, sadece tarihi olayların kronolojik olarak sıralanması değildir.” ifadesine “çok yüksek” ($\bar{X} = 4,46 \pm,58$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi romanlar, millî değerleri aktarmada etkilidir.” ifadesine % 0,6’sı (N=1) “Katılmıyorum”, %3,9’u (N=6) “Kararsızım”, %38,7’si (N=60) “Katılıyorum”, %58,1’i (N=90) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Tarihi romanlar, millî değerleri aktarmada etkilidir.” ifadesine “çok yüksek” ($\bar{X} = 4,48 \pm,60$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi romanlar, öğrencilerin ahlakî eğitiminde, özellikle ahlakî değer aktarımı ile ilgili iyi bir araçtır.” ifadesine % 1,9’u (N=3) “Katılmıyorum”, %5,2’si (N=8) “Kararsızım”, %61,9’u (N=96) “Katılıyorum”, %31,0’ı (N=48) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Tarihi romanlar, öğrencilerin ahlakî eğitiminde, özellikle ahlakî değer aktarımı ile ilgili iyi bir araçtır.” ifadesine “çok yüksek” ($\bar{X} = 4,22 \pm,62$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Öğrenciler “Tarihi roman öğrencinin kendine olan güvenini artırır.” ifadesine % 1,3’ü (N=2) “Katılmıyorum”, %10,3’ü (N=16) “Kararsızım”, %66,5’i (N=103) “Katılıyorum”, %21,9’u (N=34) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Tarihi roman öğrencinin kendine olan güvenini artırır.” ifadesine “yüksek” ($\bar{X} = 4,09 \pm,60$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi roman, öğrencinin sosyalleşme sürecini olumlu yönde etkiler.” ifadesine % 0,6’sı (N=1) “Hiç Katılmıyorum”, % 1,3’ü (N=2) “Katılmıyorum”, %11,0’ı (N=17) “Kararsızım”, %61,3’ü (N=95) “Katılıyorum”, %25,8’i (N=40) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Tarihi roman, öğrencinin sosyalleşme sürecini olumlu yönde etkiler.” ifadesine “yüksek” ($\bar{X} = 4,10 \pm 68$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi roman okuyan öğrenciler geçmişlerine daha bağlıdırlar.” % 1,9’u (N=3) “Katılmıyorum”, %7,7’u (N=12) “Kararsızım”, %61,3’ü (N=95) “Katılıyorum”, %29,0’ı (N=45) “Tamamen Katılıyorum.” yanıtını vermiştir. “Tarihi roman okuyan öğrenciler geçmişlerine daha bağlıdırlar.” ifadesine “yüksek” ($\bar{X} = 4,17 \pm 64$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Ülkemizde tarihi roman yazımının yeterince gelişmemiş olduğunu düşünüyorum.” ifadesine % 2,6’sı (N=4) “Hiç Katılmıyorum”, % 14,2’si (N=22) “Katılmıyorum”, %27,7’si (N=43) “Kararsızım”, %44,5’i (N=69) “Katılıyorum”, %11,0’ı (N=17) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Ülkemizde tarihi roman yazımının yeterince gelişmemiş olduğunu düşünüyorum.” ifadesine “yüksek” ($\bar{X} = 3,47 \pm 95$), düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Çocukluğumda okuduğum tarihi romanlar sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmemde etkili olmuştur” ifadesine % 5,2’si (N=8) “Hiç Katılmıyorum”, % 18,7’si (N=29) “Katılmıyorum”, %13,5’i (N=21) “Kararsızım”, %54,8’i (N=85) “Katılıyorum”, %7,7’si (N=12) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Çocukluğumda okuduğum tarihi romanlar sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmemde etkili olmuştur” ifadesine “yüksek” ($\bar{X} = 3,41 \pm 1,04$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Öğrencilerime konu bağlamında önerebileceğim tarihi roman sayısı oldukça azdır.” ifadesine % 2,6’sı (N=4) “Hiç Katılmıyorum”, % 19,4’ü (N=30) “Katılmıyorum”, %24,5’i (N=38) “Kararsızım”, %51,6’sı (N=80) “Katılıyorum”, %1,9’u (N=3) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Öğrencilerime konu bağlamında önerebileceğim tarihi roman sayısı oldukça azdır.” ifadesinde öğretmenlerin kararsız olduğu ve ifadeye “orta düzeyde” ($\bar{X} = 3,31 \pm 89$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi romanları sıkıcı buluyorum.” ifadesine % 45,8’i (N=71) “Hiç Katılmıyorum”, % 45,8’i (N=71) “Katılmıyorum”, %5,8’i (N=9) “Kararsızım”, %2,6’sı (N=4) “Katılıyorum”, yanıtını vermiştir. “Tarihi romanları sıkıcı buluyorum.” ifadesine “çok düşük” ($\bar{X} = 1,65 \pm 70$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Tarihi romanlar, sosyal bilgiler dersi için kötü bir öğretim materyalidir.” ifadesine % 63,2’si (N=98) “Hiç Katılmıyorum”, % 32,3’ü (N=50) “Katılmıyorum”, %0,6’i (N=1) “Kararsızım”, %3,2’si (N=5) “Katılıyorum”, %0,6’sı (N=1) “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Tarihi romanlar, sosyal bilgiler dersi için kötü bir öğretim materyalidir.” ifadesine “çok düşük” ($\bar{X} = 1,46 \pm 73$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4.2. Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Tablo 4.2.

Öğretmenlerin Tarihi Romanlara Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kadın	67	3,83	,27	75,96	5089,00	2811,00	-,496	,620
Erkek	88	3,82	,36	79,56	7001,00			

Tablo 4.2.'de sosyal bilgiler öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarının cinsiyet özelliklerine göre Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,83 \pm ,27$, erkek öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,82 \pm ,36$ olarak bulunmuştur. $p > ,05$ olduğundan erkek ve kadın öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir ifadeyle bayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin ortalamasının $\bar{X} = [3,83]$ erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin ortalamasının $\bar{X} = [3,82]$ olmasından hareketle bayanlarla erkeklerin aynı tutuma sahip oldukları söylenebilir.

4.3. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin Tarihi Romanlara Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	P
1-5 yıl	7	3,83	,26	74,64	2,945	4	,567
6-10 yıl	30	3,83	,28	74,70			
11-15 yıl	35	3,90	,25	88,24			
16-20 yıl	45	3,86	,24	78,58			
21 veya üzeri yıl	38	3,72	,48	71,11			

Tablo 4.3.'te öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,83 \pm ,26$, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,83 \pm ,28$, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,90 \pm ,25$, mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,86 \pm ,24$ ve mesleki hizmet yılı 21 yıl veya üzerine olan öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,72 \pm ,48$ olarak bulunmuştur. $p > ,05$ olduğundan tarihi romanlara yönelik tutumlarda mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.4. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular

Tablo 4.4.

Öğretmenlerin Tarihi Romanlara Yönelik Tutumlarının Branşlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	P	Fark
Sosyal Bilgiler (1)	99	3,86	,27	80,31	10,820	4	,028	<u>1-4</u>
Tarih (2)	29	3,76	,32	69,59				<u>1-5</u>
Coğrafya (3)	9	3,88	,21	83,72				<u>2-5</u>
Sınıf Öğretmenliği (4)	11	3,52	,65	50,23				<u>4-5</u>
Diğer (5)	7	4,05	,17	116,50				

Tablo 4.4.'te öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarının branşlarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,86 \pm ,27$, tarih öğretmenlerinin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,76 \pm ,32$, coğrafya öğretmenlerinin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,88 \pm ,21$, sınıf öğretmenlerinin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,52 \pm ,65$ ve diğer branş-taki öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 4,05 \pm ,17$ olarak bulunmuştur. $p < ,05$ olduğundan tarihi romanlara yönelik tutumlarda öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan post-hoc analizine göre anlamlılığın sosyal bilgileri ile sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi romanlara yönelik tutum puanlarının $\bar{X} = 3,86$ sınıf öğretmenlerinin tarihi romanlara yönelik tutum puanların $\bar{X} = 3,52$ çıkması alan yeterliliğinin önemini ortaya koyduğu söylenebilir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular

Tablo 4.5.

Öğretmenlerin Tarihi Romanlara Yönelik Tutumlarının Süreli Yayın Takip Etme Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Süreli Yayın	N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Evet	62	3,86	,28	81,06	5025,50	2693,500	-,694	,488
Hayır	93	3,81	,35	75,96	7064,50			

Tablo 4.5.'te öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarının süreli yayın takip etme durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre süreli yayın takip eden öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,86 \pm ,28$, süreli yayın takip etmeyen öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,81 \pm ,35$ olarak bulunmuştur. $p > ,05$ olduğundan öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarında süreli yayın takip etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.6. Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Tablo 4.6.

Öğretmenlerin Tarihi Romanlara Yönelik Tutumlarının Okuma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	P
Bir iki haftada bir	8	3,91	,49	100,31	2,591	2	,274
Bir iki ayda bir	55	3,84	,31	80,15			
Daha nadir	92	3,81	,32	74,78			

Tablo 4.6.'da öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarının okuma sıklıklarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre bir iki haftada bir okuma sıklığı bulunan öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,91 \pm ,49$, bir iki ayda bir okuma sıklığı bulunan öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,84 \pm ,31$, daha nadir okuma sıklığı bulunan öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumları $\bar{X} = 3,81 \pm ,32$ olarak bulunmuştur. $p > ,05$ olduğundan tarihi romanlara yönelik tutumlarda okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Alan yazında tarihi romanların eğitimde kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerini içeren çalışmalar incelendiğinde; Kaymak'ın (2019) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitiminde Tarihsel Roman Kullanımına İlişkin Görüşleri" başlıklı makale araştırması, Öztürk'ün (2011) "Tarih öğretmeni eğitiminde tarihsel romanların kullanımı: bir eylem araştırması" başlıklı makale araştırması, Keskin (2008) tarafından deneysel bir yöntemle ele alınan "Romanlarla Tarih Eğitimi ve Öğretimi" başlıklı yüksek lisans tezi, Ünlü ve Kuşkaya'nın (2018) kaleme aldıkları "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Adaylarının, Ek Kaynak Ve Materyal Olarak Tarihi Roman Kullanma Yeterliklerinin Ders Planları Üzerinden İncelenmesi" başlıklı makale araştırması ve Şimşek'in (2006) kaleme aldığı "Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı tarih öğretmenlerine yönelik makale araştırması ile karşılaşılmaktadır.

Aktif görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim süreçlerinde tarihi roman kullanımına yönelik görüşlerini içeren çalışmamız bu açıdan alana önemli katkılar sağlamayı amaçlamaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanları kullanımına yönelik görüşlerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırma, belirlenen problem ve alt problemlere dayalı olarak gerçekleştirilen ölçek ile elde edilen bulgular ışığında aşağıda tartışılıp yorumlanmıştır.

Çalışmanın birinci alt problemine dayalı olarak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarında cinsiyet durumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik görüşlerinde cinsiyet özellikleri itibarıyla anlamlı bir farkın olmaması bu dersi yürüten öğretmenlerin cinsiyet özellikleri açısından benzer tutuma sahip oldukları sonucunu göstermektedir. Şimşek (2003) ve Şimşek (2006) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Çalışmanın ikinci alt problemine dayalı olarak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarda mesleki hizmet yıllarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Şimşek (2003) ve Şimşek (2006) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Çalışmanın üçüncü alt problemine dayalı olarak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarında öğretmenlerin mezun olduğu asıl bransa bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan analizlere göre anlamlılığın sosyal bilgileri ile sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi romanlara yönelik tutum puanları-

nın sınıf öğretmenlerinin tarihi romanlara yönelik tutum puanlarından yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Şimşek (2003) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmasında öğretmenlerin tarihsel hikâyeye yönelik tutumlarıyla asıl branşları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programlarında 2005 ve 2017 yıllarında önemli değişiklikler ve güncellemeler yapıldığı bilinmektedir. Buradan hareketle program içinde tarihi roman ve diğer edebi ürünlerin derslerde kullanımı etkili bir öğretim materyali olarak istenmekte ve önerilmektedir. Yine günümüze doğru yaklaşıldığında bu yönde bir verinin ortaya çıkması, eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler eğitimi veren programların eğitim kalitesinin artmasına ve oluşan alan yeterliliğine bağlanabilir.

Bu sonuç ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirli aralıklarla yaptığı branş değişikliği uygulamalarının, gözden geçirilmesi gerçeğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın dördüncü alt problemine dayalı olarak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarında süreli yayın takip etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Şimşek (2003) ve Şimşek (2006) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Çalışmanın beşinci alt problemine dayalı olarak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tarihi romanlara yönelik tutumlarda okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Şimşek (2003) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanmaya yönelik görüşlerini tutum puanlarını dikkate alarak olumlu yöndedir şeklinde yorumlamak mümkündür.

Araştırmada, öğretmenlerin “Öğrencilerime sık sık tarihi roman okumalarını tavsiye ederim.” ifadesine çok yüksek düzeyde katılmaları ile “Öğrencilerime konu bağlamında önerebileceğim tarihi roman sayısı oldukça azdır” ve “Ülkemizde tarihi roman yazımının yeterince gelişmemiş olduğunu düşünüyorum.” görüşüne önemli oranda katılmaları bir çelişki durumu olarak değerlendirilebilir. Bu noktadan yola çıkarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye’deki tarihi roman potansiyeli ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadığı sonucunu çıkarmak mümkündür. Şimşek (2006), araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Tarihi romanların eğitim öğretim süreçlerinde bir öğretim aracı olarak kullanılması üzerine; Öztürk (2002), Şimşek (2006), Keskin (2008) tarafından yapılan çalışmalarda tarihi romanların bir materyal olarak kullanılmasının öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek (2006) tarihi romanların milli bir tarih şuurunun inşasında ve değerlerin aktarımında etkili bir öğretim materyali olduğunu belirtmiştir. Kaymak (2019) tarafından yapılan araştırmada tarihi romanların konuları somutlaştırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erol (2012) tarafından yapılan çalışmada tarihi romanların, toplumun tarihten gelen kimliğini ve onu ayakta tutan temel özelliğini zihinlerde canlı tutmasını ve nesilden nesile aktarılmasını sağ-

laması bakımından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolmaz ve Kaya (2018), Şimşek (2009) ve Ata (2000) araştırmalarında tarih konularını içeren bilgilerin tarihi romanlarla eğlenceli hale geleceğini ifade etmişlerdir. Öztürk (2011) tarafından yapılan bir eylem araştırması sonucunda derslerde tarihi roman kullanmanın öğrencilerin tarihi romanlara ilgisini arttırdığı, okumalarını geliştirdiği, süreçten keyif almalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Tokdemir (2015) yaptığı araştırmada tarihi romanların öğretmenler tarafından tavsiye edilmesi gerektiği, tarihi roman okuyan öğrencilerin derste öğrendiklerini pekiştirmesinin yanında yeni bilgiler edindikleri, öğrencilerin tarih öğreniminin yanı sıra bilişsel beceriler ve değerler bağlamında kazanım sağladıkları, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çıkan bu sonuçlar ve çıkarımlar, araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

Araştırma bulgu ve sonuçlarından hareketle mezun olunan asıl branşın sosyal bilgiler öğretiminde etkisinden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı'nın bazı dönemler gerçekleştirdiği alan değişikliği atamalarının verimliliği araştırılabilir.

MEB bünyesinde gerçekleştirilecek nitelikli kurslarla öğretmenlere;

Eğitim öğretim süreçlerinde tarihi romanların kullanımının sosyal bilgiler öğretimine katkıları,

Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların hangi teknikler kullanılarak işe koşulacağı,

Türk tarihi ile ilgili yazılmış ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek tarihi roman varlığı, konularında seminerler verilebilir.

Yapılacak seminerlerle öğretmenlere tarihi romanlarla ilgili derslerinde bu materyali kullanma durumlarını ve bilgi, beceri, farkındalık ve öz yeterlik yönünden kendilerini değerlendirme fırsatı verilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine rehberlik etmesi açısından Türk tarihindeki tarihi roman potansiyeliyle ilgili öğrencilerin kazanım, yaş ve sınıf seviyelerine uygun sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek tarihi roman tespitlerini içeren bir kılavuz kitap hazırlanabilir.

MEB bünyesinde tarihi romanlarla ilgili uzman kişilerden bir komisyon oluşturularak tarihi romanlardan okuma metinleri, pasajlar seçilebilir ve seçilen bu bölümlerin derslerde kullanılmasına yönelik etkinlik planları ve kılavuz kitaplar hazırlanabilir.

MEB bünyesinde uzman kişilerden oluşturulacak bir komisyon tarafından öğrencilere rehberlik etmesi açısından hangi kazanımlara ulaşmak için hangi tarihi romanların kullanılacağı özel olarak tespit edilip kazanımlara ve sınıf seviyelerine göre bir tarihi roman listesi hazırlanabilir. Hazırlanan listedeki kitaplar, ders kitaplarında konu bitimine veya kitap sonuna eklenebilir.

Eğitim öğretim yılı başında sınıf seviyeleri düzeyinde ünite ve kazanımlarla ilişkilendirilmiş tarihi romanlardan bazıları ders kitabı ile birlikte ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılabilir.

Sınıflarda ve sınıflar arasında yarışma, söyleşi, tartışma gibi etkinliklerle okunan tarihi romanlar değerlendirilebilir. Bu şekilde de öğrenciler tarihi roman okumaya yönlendirilerek, tarihi romanlara ilgileri arttırılabilir.



KAYNAKLAR

- [1]. Akçalı, A. A. (2015). Kuram ve uygulamada sınıf dışı tarih öğretimi algısı: öğretmen ve aday öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181).
- [2]. Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 1-14.
- [3]. Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi. Refik, T. A. Murat Sünbül ve H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar (İkinci Baskı) içinde* (s. 2-21). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [4]. Akkuş, Z. (2007). *Tarih öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- [5]. Aşılıoğlu, B. (1986). *Çocuk romanlarının çocuk eğitimindeki yeri ve önemi*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- [6]. Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- [7]. Argunşah, H. E. (1990), *Türk edebiyatında tarihî roman*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [8]. Argunşah, H. E. (2016). *Tarih ve roman*, İstanbul : Kesit Yayınları,
- [9]. Arıcı, A. F., Ungan, S. ve Şimşek, T. (2002). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- [10]. Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler D, Dilek. (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimi (Birinci Baskı) içinde* (s. 3-48). Ankara: Pegem Yayıncılık
- [11]. Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihî romanlar. *Türk Yurdu*, 20(153-165).
- [12]. Aykaç, N., & Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 343-361.
- [13]. Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 46-73.
- [14]. Barr, R., Barth, L. J. ve Shermis, S. S. (2013). Sosyal bilgilerin doğası.(C. Dönmez (Editör), N. E. Akhan, E. Ay, C. C. Yeşilbursa, O. Sabancı ve A. Altıkulaç, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- [15]. Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities, and materials* (Vol. 1). University Press of America.
- [16]. Beldağ, A., & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- [17]. Bilgili, A.S. ve Diğerleri (2008) *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ed. A. S. Bilgili. Ankara: Pegem kademi.
- [18]. Baloğlu, B. (2006). *Sosyal bilimlerde Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Der Yayınları.
- [19]. Bloss, J. W. (1993). Perspectives on historical fiction. *The Story of Ourselves: Teaching History Through Children's Literature*, 11-17.
- [20]. Boynukara, H. (1997). *Modern eleştiri terimleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- [21]. Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları, öğretimde planlama uygulama*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- [22]. Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [23]. Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam Yayıncılık.
- [24]. Çelikkaya, T. ve Zafer, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- [25]. Çeri, B. (2000). Cumhuriyet romanında Osmanlı tarihinin kurgulanışı. *Tarih ve Toplum*, 198(33), 19-26.
- [26]. Çifçi, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [27]. Daşcıoğlu, K. ve Şimşek, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitiminin müfredatı. S. İnan, (Editör).

- Öğretmen ve öğretmen adayları için sosyal bilgiler eğitimine giriş kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde.* (s.23-35). Ankara: Anı Yayıncılık
- [28]. Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleriyle öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- [29]. Dilek, D. ve Yapıcı, G. (2005). Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 115-130.
- [30]. Doğan, M. C. (2000). Tarihi romanın dinamikleri ve son on beş yılın tarihî romanları. *Türk Yurdu dergisi Türk Romanı Özel Sayısı*, 20(153-154), 140-157.
- [31]. Doğanay, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Editör). *Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler öğretimi içinde.* (s. 15-46). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [32]. Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- [33]. Dolmaz, M. ve Kaya, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 54-67.
- [34]. Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. C. Şahin, (Editör). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal bilgiler içinde.* (s.31-41). Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- [35]. Er, A. Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimi-ne ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4) , 357-379 .
- [36]. Erol, K. (2012). Tarih-edebiyat ilişkisi ve tarihi romanların tarih öğretimine katkısı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 59-70.
- [37]. Hoffman, B. (1995). Historical Fiction Criticism & Evaluation. <http://raven.jmu.edu/~ramseyil/histfic.htm>
- [38]. İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden? S, İnan. (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimine giriş (Birinci Baskı)* içinde (s. 1-18). Ankara. Anı Yayıncılık.
- [39]. İslamoğlu, H. A. *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi, (spss uygulamalı)*, İzmit: Beta Yayıncılık, 2009, (130).
- [40]. Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2).
- [41]. Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- [42]. Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- [43]. Kavcar, C. (1987). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 261-273.
- [44]. Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- [45]. Kaymak, B. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitiminde Tarihsel Roman Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(1), 1-15.
- [46]. Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.
- [47]. Keskin, S. (2008). *Romanlarla tarih öğretimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [48]. Kolaç, E. ve Hacer, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2629-2655.
- [49]. Meb. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı klavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- [50]. Meb. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı.(İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7. sınıflar). [https://mufredat.meb.gov.tr/https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686 SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686_SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf) 14.01.2021 tarihinde adresinden tarihinde erişildi.
- [51]. Moffat, M. P. ve Oran, N. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (Nesrin Oran, Çev.). Maarif vekaleti.
- [52]. McGowan, T., & Guzzetti, B. (1991). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11).
- [53]. McGowan, T.; Guzzetti, B. (2004). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi (Ahmet Doğanay, Çev.), *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(11), 35-44.

- [54]. NCSS (1993 January; February). The Social Studies Professional. Washington DC: *National Council for the Social Studies*.
- [55]. Oruç, Ş. ve Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 215-229.
- [56]. Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez, K. Yazıcı (Ed.). *Sosyal Bilgiler öğretimi içinde (Birinci Baskı)* (s. 4-19). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [57]. Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk. (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi (Üçüncü Baskı)* içinde, (s. 1-31). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [58]. Öztürk, İ. H. (2011). Tarih öğretmeni eğitiminde tarihsel romanların kullanımı: bir eylem araştırması. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12(4).
- [59]. Öztürk, A. (2002). *Tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [60]. Özön, M. N. (2009). *Türkçede roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- [61]. Parker, W. J. (2011). *Social Studies in Elementary Education*, Pearson Education.
- [62]. Paykoç, F. (1991) *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: A.Ü. Açık öğretim. Fak. Yay.
- [63]. Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- [64]. Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretime bakış. M. Safran (Ed.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (Dördüncü Baskı) (s. 2-19) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [65]. Sarı, İ. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde zaman becerileri. R. Turan, H. Akdağ (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar –I- (Birinci Baskı)* içinde (s. 129-145) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [66]. Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Özsen Matbaacılık Ltd. Şti.
- [67]. Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık..
- [68]. Sümbüloğlu, K. (1993). *Biyoistatistik*, Ankara: Özdemir Yayıncılık
- [69]. Şahin, İ. (2000). Türk Romanının Tarihi Gelişimi. *Türk Yurdu*, s.153-154: 45-65
- [70]. Şimşek, A. (2006a). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi*, 26(1), 187-202.
- [71]. Şimşek, A. (2006b). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig*, (37), 65-80.
- [72]. Şimşek A. (2006c). Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), s.74
- [73]. Şimşek, Ahmet. (2003). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, (15-18 Ekim 2003) Antalya: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [74]. Şimşek, A. (2009). Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 389-412). Ankara: PegemA Yayıncılık
- [75]. Şimşek, A. (2010). "Tarih öğretiminde tarihsel hikâye ve roman", Tarih nasıl öğretilir?, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- [76]. Şirin, İ. (2000). Kolektif kimlik inşa aracı olarak tarihi roman. *Türk Yurdu*, s.153-154: 170-179
- [77]. Tatar K. İ. (2007). *Türk Edebiyatında Tarihi Romanlar* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul. Erişim adresi: <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/43145.pdf> 25.02.2021 tarihinde adresinden tarihinde erişildi.
- [78]. Tekin, Halil. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- [79]. Timur, T. (1991). *Osmanlı- Türk Romanında Tarih, Toplum ve Kimlik*. İstanbul: Afa Yayınları.
- [80]. Tokdemir, M. A. (2016). Osmanlı Devleti'nin kuruluşunun öğretilmesinde tarihsel roman kullanımı: devlet ana romanını okumak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1469-1486.
- [81]. Tural, S. (2006). *Zamanın elinden tutmak*. Ankara: Yüce Erek Yayınevi
- [82]. Tural, S. K. (2000). *Tarihten destana akan duyarlılık*. Ankara: Atatürk Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- [83]. Türkeş, Ö. (1998). Tarihî roman; roman gibi tarih. *Virgöl Dergisi*, 9, 12-14.

- [84]. Ünlü, İ. ve Kuşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının, ek kaynak ve materyal olarak tarihi roman kullanma yeterliklerinin ders planları üzerinden incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 69-91.
- [85]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.



EKLER

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TARİHİ ROMAN KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Sosyal Bilgiler Öğretmeni, bu ölçek “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Roman Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez araştırmamın verilerini toplamak amacıyla kullanılacaktır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde tarihi romanlarla ilgili bazı kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde tarihi roman kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmeye dayalı 17 ölçek maddesi bulunmaktadır. Ölçekte her bir soru için size en çok uyan sadece bir seçenek işaretlenmelidir. Bu araştırma için gerekli izinler alınmış olup ölçekte adınız ve okulunuzun ismi belirtilmeyecektir. Araştırmaya katılacak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin konu ile ilgili görüş ve deneyimlerine dayalı olarak toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve VERİLERİN GİZLİLİĞİ ilkesine sadık kalınacaktır. Ayırdığınız değerli zaman, gösterdiğiniz ilgi ve içten katkınız için teşekkür eder saygılar sunarım.

Sami DUTAR

Mersin Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Pr. Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM

Kişisel Özellikler:	
1	Cinsiyetiniz : Kadın (.....) Erkek (.....)
2	Mesleki hizmet yılınız : 1-5 yıl (....) 6-10 yıl (....) 11-15 yıl (....) 16-20 yıl (....) 21 yıl ve üstü (....)
3	Mezun olduğunuz branş : Sosyal Bilgiler (.....) Tarih (.....) Coğrafya (.....) Sınıf Öğretmenliği (...)
4	Sosyal bilgiler ve tarih alanı ile ilgili sürekli yayın takip ediyor musunuz? Evet (.....) Hayır (.....)
5	Tarihi roman okuma sıklığınız: Bir iki haftada bir (.....) Bir iki ayda bir (.....) Daha nadir (.....)

2.BÖLÜM

Aşağıdaki her bir ifade için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

ÖĞRETMENLERİN TARİHİ ROMANLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ					
SORULAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Öğrencilerime sık sık tarihi roman okumalarını tavsiye ederim.					
2. Tarihi romanların okul dışında da iyi bir sosyal bilgiler öğretim materyali olduğunu düşünüyorum.					
3. Tarihi roman okuyan öğrenciler sosyal bilgiler derslerinde daha başarılıdır.					
4. Tarihi roman, öğrencilerin millî bilinci kazanmaları sürecini olumlu etkiler.					
5. Tarihi roman okuyan öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde bazı soyut kavramları daha çabuk kavrarlar.					
6. Tarihi romanları sıkıcı buluyorum.					
7. Tarihi roman öğrencinin kendine olan güvenini artırır.					
8. Tarihi roman, öğrencinin sosyalleşme sürecini olumlu yönde etkiler.					
9. Tarihi romanlar, sosyal bilgiler dersi için kötü bir öğretim materyalidir.					
10. Tarihi roman okuyan öğrenciler, sosyal bilgiler konularını yorumlamada daha başarılıdır.					
11. Ülkemizde tarihi roman yazımının yeterince gelişmemiş olduğunu düşünüyorum.					
12. Tarihi roman, sadece tarihi olayların kronolojik olarak sıralanması değildir.					

13. Tarihi romanlar, millî değerleri aktarmada etkilidir.					
14. Tarihi roman okuyan öğrenciler geçmişlerine daha bağlıdırlar.					
15. Tarihi romanlar, öğrencilerin ahlakî eğitiminde, özellikle ahlakî değer aktarımı ile ilgili iyi bir araçtır.					
16. Öğrencilerime konu bağlamında önerebileceğim tarihi roman sayısı oldukça azdır.					
17. Çocukluğumda okuduğum tarihi romanlar sosyal bilgiler öğretmenliğini seçmemde etkili olmuştur.					

TARİHİ ROMANLARA ÖRNEKLER

- ADIVAR, Halide Edip (1922). Ateşten Gömlek
ADIVAR, Halide Edip (1926). Vurun Kahpeye
ADIVAR, Halide Edip (1935). Sinekli Bakkal
Ahmet Mithat Efendi (1876). Felâatun Beyle Rakım Efendi
AKBAL, Oktay (1950). Garipler Sokağı
AKSAN, Yaşar (2007). Çanakkale
ALATLI, Alev (1985). Yaseminler Tüter mi Hâlâ
ALPEREN, Mehmet. Battal Gazi
ALPEREN, Mehmet. Bozkurt
ALPEREN, Mehmet. Ergenekon
ALPEREN, Mehmet. Oğuz Kağan
ALPTEKİN, Halide. Şahadetname/ Bir Çanakkale Destanı
ALTAN, Ahmet (1991). Yalnızlığın Özel Tarihi
ALTAN, Ahmet (1998). Kılıç Yarası
ANAR, İhsan Oktay (1995). Puslu Kıtalar Atlası
ANAR, İhsan Oktay (1996). Kitab'ül Hiyele
ANAR, Turgay. Çanakkale Savaşı Hikâyeleri
ARAT, Fikret (1962). Küçük Fedailer
ARIT, Fikret (1961). Hep Bu Topraklar İçin
ARKUN, Kemal (2007). Osman Gazi
ATASÜ, Erendiz (1996). Dağın Öteki Yüzü
ATSIZ, Hüseyin Nihal (1941). Dalkavuklar Gecesi
ATSIZ, Hüseyin Nihal (1946). Bozkurtların Ölümü
ATSIZ, Hüseyin Nihal (1949). Bozkurtlar Diriliyor.
BAHADIROĞLU, Yavuz (1974). Buhara Yanıyor
BAHADIROĞLU, Yavuz (1975). Elveda Buhara
BAHADIROĞLU, Yavuz. 4. Murat / 1-2
BAHADIROĞLU, Yavuz. (2007). Ağalar Saltanatı
BAHADIROĞLU, Yavuz. Bin atlı
BAHADIROĞLU, Yavuz. Cem Sultan / 1-2
BAHADIROĞLU, Yavuz. Cengâver
BAHADIROĞLU, Yavuz. Çakabey

- BAHADİROĞLU, Yavuz. Endülüs'e Veda
BAHADİROĞLU, Yavuz. Malazgirt'te Bir Cuma Sabahı
BAHADİROĞLU, Yavuz. Mavi Yıldız
BAHADİROĞLU, Yavuz. Merhaba Söğüt
BAHADİROĞLU, Yavuz. Mısır'a Doğru
BAHADİROĞLU, Yavuz. Sahipsiz Saltanat
BAHADİROĞLU, Yavuz. Selahaddin Eyyubi
BAHADİROĞLU, Yavuz. Sunguroğlu (10 Cilt)
BAHADİROĞLU, Yavuz. Şehzade Selim
BAHADİROĞLU, Yavuz. Şirpençe
BAHADİROĞLU, Yavuz. Topal Kasırga
BAHADİROĞLU, Yavuz. Turgut Alp
BAYLADI, Derman (1999). Nameler Tahtım Olsaydı-III. Selim'in Romanı
BEZMEN, Nermin. Kurt Seyit ve Murka
BEZMEN, Nermin. Kurt Seyit ve Shura
BİLGEHAN, Seher (2000). Karpaz
BİLGİN, İsmail. Çanakkale'ye Gidenler
BİLGİN, İsmail. Gelibolu
BİLGİN, İsmail. (2006) Medine Müdafaası
BİLGİN, İsmail.(2007) Elveda Balkanlar
BİLGİN, İsmail.(2011) 57. Alay Filistin
BİLGİN, İsmail.(2013) Çanakkale Destanı
BİLGİN, İsmail.(2019) İlk Diriliş Osmanlılar
BİLGİN, İsmail.(2019) Mehmet Fazıl Paşa
BİLGİN, İsmail.(2019) Sarıkamış Beyaz Hüzün
BİLGİN, İsmail.(2019) Sultan Alparslan, Malazgirt'te Bir Selçuklu Kartalı
BİLGİN, İsmail.(2020) Kudüs'teki Son Osmanlı
BİLGİN, İsmail.(2020) Kuşçubaşı Eşref
BİLGİN, İsmail.(2020) 57. Alay Çanakkale
BİLGİN, İsmail.(2021) Kut'ül Amare Osmanlı'nın Son Zaferi
BOYUNAĞA, Yılmaz (1975). Kırık Hançer
BOYUNAĞA, Yılmaz (1981). Denizler Ejderi
BOYUNAĞA, Yılmaz (1989). Zafer Rüzgârları
BUĞRA, Tarık (1955). Siyah Kehribar
BUĞRA, Tarık (1963). Küçük Ağa
BUĞRA, Tarık (1981). Yağmur Beklerken

BUĞRA, Tarık (1983). Osmancık
BURHAN, Sabahattin. Çete Ayşe/1-2
BURHAN, Sabahattin. Sökeli Cafer Ağa
ÇAMUROĞLU, Reha (1999). İsmail
ÇAMUROĞLU, Reha (2000). Son Yeniçeri
ÇEVİK, Adem. Yıldız ve Ateşböcekleri
ÇIRACIOĞLU, Vecdi (1999). Kara Büyülü Uyku
ÇOKUM, Sevinç (1978). Bizim Diyar
ÇOKUM, Sevinç (1984). Hilal Görününce
ÇOKUM, Sevinç (1989). Ağustos Başağı
ÇUBUKÇU, Haldun. Yıldızsayan
DANIŞMAN, Zuhuri. Fatih Sultan Mehmet
DELİCE, Halil. Kara Ahmet
DELİCE, Halil. Koca Yusuf
DEVRİM, Şirin. Şakir Paşa Ailesi
DOYMUŞ, Namık. İsyen
ENGİN, Gülseren (2001). Cehennemde Bir Ada
ENGİN, İlhan (1955). Göç Yolları Tıkadı
ENİS, Reşat (1940). Afrodit Buhurdanında Bir Kadın
ENİS, Reşat (1949). Ağlama Duvarı
ERDEM, Sabih Anılan. Kanuni: Padişahlar da Ağlar
ERGENEKON, Adalet (1978). Tuyu-Kunlar
ERMAN, Murat (1998). Beyaz ateş Adası
EROĞLU, Mehmet (1979). Issızlığın
ESENDAL, Mahmut Şevket (1924). Miras
ESKİL, Hasan. Cariye Ayşe Nihal
FAHRETTİN, İskender (1929). Abdülhamit ve Afrodit
FAHRETTİN, İskender (1930). Bizans'ın Son Günleri
FAHRETTİN, İskender (1930). İstanbul'u Nasıl Aldık
FAHRETTİN, İskender (1933). Asya'da Bir Güneş Doğuyor
FAHRETTİN, İskender (1933). Sümer Kızı
FAHRETTİN, İskender (1938). Barbaros
FINDIKLI, Selma (1994). Nereye Yüreğim
FINDIKLI, Selma (1997). Gözüm Yaşı Tuna Selidir Şimdi
FINDIKLI, Selma (1999). Saray Meydanında Son Gece
GÜNER, Osman Necmi (1978). Kılıç Uykuda Vurulur

- GÜNTEKİN, Reşat Nuri(1928). Yeşil Gece
- GÜRPINAR, Hüseyin Rahmi (1912). Kuyruklu Yıldız Altında Bir Evlenme
- GÜRSEL, Nedim (1995). Boğazkesen/Fatih'in Romanı
- HALİM, Güney (1932). Gökmen
- HANHAN, Ziya (1970). Doğan Reis
- HANHAN, Ziya (1971). Baltaoğlu Bizans'ta
- HANHAN, Ziya (1971). Başın Sağ olsun Akdeniz
- İŞINSU, Emine (1976). Ak Topraklar
- İŞINSU, Emine (1993). Cumhuriyet Türküsü
- İLERİ, Selim (1997). Cemil Şevket Bey ve Aynalı Dolaba İki El Revolver
- İLHAN, Atilla. Dersaadet'te Sabah Ezanları
- İLHAN, Atilla. O Sarışın Kurt
- İREPOĞLU, Gül. Cariye
- İSTEK, Hadi. Serhat Fatihleri/Tarihin Gizli Kahramanları
- KAPLAN, Sadettin. Şahidim Kılıcımdır
- KARADAYI, Ragıp. Aşkın Efendisi'ne
- KARAOSMANOĞLU, Yakup Kadri (1920). Kiralık Konak
- KARAOSMANOĞLU, Yakup Kadri (1927). Hüküm Gecesi
- KARAOSMANOĞLU, Yakup Kadri (1928). Sodom ve Gomore
- KARAOSMANOĞLU, Yakup Kadri (1932). Yaban
- KEMAL, Namık (1880). Cezmi
- KIVANÇ, Ümit (1992). Gaib Romans
- KOCAGÖZ, Samim (1961). Doludizgin
- KOCAGÖZ, Samim (1962). Kalpaklılar
- KOÇU, Reşat Ekrem (1962). Forsa Halil
- KOÇU, Reşat Ekrem (1967). Patrona Halil
- KOÇU, Reşat Ekrem (1968). Kabakçı Mustafa
- KOÇU, Reşat Ekrem (1972). Kösem Sultan
- KOÇU, Reşat Ekrem (1975). Fatih Sultan Mehmet
- KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1923). Kızıl Tuğ
- KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1926). Türk Korsanları
- KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1927). Seyit Ali Reis
- KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1930). Kolsuz Kahraman
- KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1931). Savcı Bey
- KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1932). Sarı Benizli Adam
- KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1933). Malkoçoğlu

- KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1934). Patronalılar
KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1937). Battal Gazi Destanı
KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1938). Sencivanoğlu
KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1949). Fatih Feneri
KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1952). Dağlar Delisi
KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1962). Kızıl Kadirga
KOZANOĞLU, Abdullah Ziya (1966). Kubilay Han'ın Gelini
KOZANOĞLU, Abdullah Ziya. Atlı Han
KOZANOĞLU, Abdullah Ziya. Gültekin
KUDRET, Cevdet (1958). Havada Bulut Yok
KUNTAY, Mithat Cemal (1938). Üç İstanbul
KUTLU, Ayla (1998). Emir Bey ve Kızları
LİVANELİ, Zülfü (1997). Engereğin Gözündeki Kamaşma
NAZİF, Nizamettin (1928). Kara Davut
NECİP, Fazlı (1928). Saraylarda Mecnunlar
NİYAZİ, Mehmet (1998). Çanakkale Mahşeri
ÖRİK, Nahid Sırrı (1957). Sultan Abdülhamid Düşerken
ÖZAKMAN, Turgut (2008). Diriliş
ÖZAKMAN, Turgut (2005). Şu Çılgın Türkler
ÖZDEŞ, Oğuz (1965). Karapence
ÖZDEŞ, Oğuz (1966). Karapence Estergon'da
ÖZDEŞ, Oğuz (1966). Karapence'nin İntikamı
ÖZDEŞ, Oğuz (1967). Karapence Voyvoda'ya karşı
ÖZDEŞ, Oğuz (1967). Karapence'nin Oğlu
ÖZDEŞ, Oğuz (1978). Kıbrıs Kanı
PALA, İskender (2012). Efsane
PALA, İskender (2009). Kare-i Matem
PALA, İskender (2010). Şah ve Sultan
PALA, İskender (2010). Şair Fatih: Avni
PAMUK, Orhan (1985). Beyaz Kale
PAMUK, Orhan (1990). Kara Kitap
PAMUK, Orhan (1998). Benim Adım Kırmızı
PEKMEZCİ, Necdet. Ergenekon
PERTEV, Raşit (2002). Gelincik Meseli
REŞİT, Ekrem (1937). Hayreddin Barbaros
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1971). Kilit

SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1973).Anahtar
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1973).Kapı
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1973).Konak
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1974).Çatı
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1975).Üçler Yediler Kırklar
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1979).Bu Atlı Geçide Gider
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1979).Geçitteki Ülke
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1977).Darağacı
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1980).
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1980). Ebemkuşağı
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1980). Gece Vaktinde Gün Dönümü
SEPETÇİOĞLU, M. Necati (1980). Sabır
SEPETÇİOĞLU, Mustafa Necati (1990). Ve Çanakkale
SERTOĞLU, Murat (1955). Bizans Alevler İçinde
SERTOĞLU, Murat (1967). Battal Gazi
SERTOĞLU, Murat (1968). Battal Gazi'nin Oğlu
SERTOĞLU, Murat (1970). Battal Gazi'nin Oğlunun İntikamı
SERTOĞLU, Murat (1971). Battal Gazi'nin Torunu
SEYDA, Mehmet (1969). Sultan Döşeği
SEZER, Sevda (1966). Aşk ve Saltanat
SİPAHİOĞLU, Ahmet (1997). 1929
SOLMAZ, Kamuran. Kiraze
ŞAFAK, Elif (1997). Pinhan
ŞAPOLYO, Enver Behnan (1944). Yıldırım ve Prenses Olivera
TAHİR, Kemal (1956). Esir Şehrin İnsanları
TAHİR, Kemal (1965). Yorgun Savaşçı
TAHİR, Kemal (1967). Devlet Ana
TAHİR, Kemal (1971). Yol Ayrımı
TAHİR, Kemal (1995). Bir Mülkiyet Kalesi
TAHİR, Kemal. Kurt Kanunu
TAN, Turhan M.(1931). Gönülden Gönüle
TAN, Turhan M.(1935). Cem Sultan
TAN, Turhan M.(1936). Akından Akına
TAN, Turhan M.(1939). Hint Denizlerinde Türkler
TAN, Turhan M.(1944). Krallar Avlayan Türk
TOMBUŞ, İhsan (2007). Çırağan Baskını

- TOPUZ, Hıfzı (1998). Meyyâle
- TOPUZ, Hıfzı (1999). Paris'te Son Osmanlılar
- TOPUZ, Hıfzı (1999). Taif'te Ölüm
- TOPUZ, Hıfzı (2000). Hatice Sultan
- TOPUZ, Hıfzı (2002). Çamlıca'nın Üç Gülü
- TOY, Erol (1995,1996). Yitik Ülkü I.II.III.
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1947). Yavuz Sultan Selim Ağlıyor
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1948). Barbaros Hayrettin Geliyor
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1948). Osmanogulları
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1948). Sultan Yıldırım Bayezid
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1950). Kanuni Sultan Süleyman
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1951). Sultanların Aşkı
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1953). İstanbul Kapılarında
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1955). Şah İsmail
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1957). Turgut Reis
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1959). Cem Sultan
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1960). Hürrem Sultan
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1963). Şanlı Kadırgalar
- URAL, Serpil (1998). Şafakta Yanan Mumlar
- UZUNER, Buket (2001). Uzun Beyaz Bulut-Gelibolu
- ÜLGER, S. Eriş. Zafere Giden Yol
- ÜLKÜ, Cahit. Son Hazaryalı
- ÜNLÜ, Şemsettin (1986). Yukarı Şehir
- ÜNLÜ, Şemsettin (1988). Toprak Kurşun Geçirmez
- ÜNLÜ, Şemsettin (1993). Yüz Uzun Yıl
- YAMAÇ, Ziya. Mehmet Balkan Muhaciri
- YAŞIN, Mehmet (2003). Sınır dışı Saatler
- YAŞIN, Neşe (2002). Üzgün Kızların Gizli Tarihi
- YEŞİL, Murat. Kafkas Kartalı
- YEŞİLİRMAK, Deniz. Şahin Kral Giges
- YURDAKUL, Ahmet (1987). Kahramanlar Ölmeli
- YÜCEL, Süleyman (2007). Asya Kurdu
- YÜCEYILMAZ, Muhterem(2007). Moğolların Gölgesinde Sultan ve Emirleri
- ZORBOZAN, Sercan (2007). Kanlı Sancak
- Seçkinin hazırlanmasında Argunşah'ın (1990) "Türk Edebiyatında Tarihi Roman" ve Keskin'in (2008) "Romanlarla Tarih Öğretimi" adlı çalışmalarından faydalanılmıştır.



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Eğitim-Öğretim Şube Müdürlüğü

Sayı :
Konu : Sami DUTAR'ın Araştırma İzni

9.3.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 04.03.2021 tarihli ve sayılı yazı.

Enstitünüzde Danışmanlığı Dr. Öğr. Üyesi Tuba TOMBULOĞLU tarafından yürütülen Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Sosyal Bilgiler Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Sami DUTAR' ın "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Roman Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı tez çalışmasını Mersin İli Merkez İlçelerde (Akdeniz, Mezitli, Yenişehir, Toroslar) yer alan resmi ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uygulayabilmesi için gerekli iznin verildiğine dair ilgi yazı ektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Öğr.Gör. Ertul DERE
Daire Başkan V.

Ek: Yazı (4 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: FF546BD0-1BE3-4C9E-9D17-1DC0486D04CD

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/mersinuni-cbys>

Adres: Mezun Ofisi

Telefon No: 14127 Faks No: 03243610648

e-Posta: agulsen@mersin.edu.tr İnternet Adresi: www.mersin.edu.tr

KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Adnan GÜLÜŞEN

Mühendis

Telefon No: 14127





T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : [Redacted]
Konu : Sami DUTAR'ın
Anket İzin Talebi

03/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'nün 12.02.2021 tarihli ve 1586089 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde danışmanlığı Dr. Öğretim Üyesi Tuba TOMBULOĞLU tarafından yürütülen Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sami DUTAR'ın "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Roman Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu araştırma izin talebi ile ilgili 18.02.2021 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sami DUTAR'ın söz konusu çalışmayı 2020-2021 eğitim öğretim yılında İlimize Bağlı Merkez İlçelerde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulanması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Baykal BAŞDEMİR
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek :
1- Dilekçe ve Ekleri (22 sayfa)
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR

İbrahim KÜÇÜK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Dumlupınar Mah. GMK Bulvarı 159 A,
33130 Yenışehir/Mersin
Telefon No : 0 (324) 329 14 81
E-Posta : isticatistik33@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Canan YAŞA Dahili Tel: 120

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi : <http://mersin.meb.gov.tr> Faks: 3243273518

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6648-8962-37d7-bd68-115b kodu ile teyit edilebilir.





