

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**11. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE**  
**ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE TARİH**  
**ÖĞRETMENLERİNİN “EDEBİ ÜRÜN” KULLANIMINA**  
**İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Namık ÇENCEN**

**Ankara**  
**Aralık, 2010**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**11. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE**  
**ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE TARİH**  
**ÖĞRETMENLERİNİN “EDEBİ ÜRÜN” KULLANIMINA**  
**İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Namık ÇENCEN**

**Danışman: Prof. Dr.**  
**Reşat GENÇ**

**Ankara**  
**Aralık, 2010**

**JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAY SAYFASI****Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

Namık ÇENCEN'in, *"11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarih Öğretmenlerinin "Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Görüşleri"* başlıklı tezi ----- tarihinde, jürimiz tarafından, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Adı Soyadı****İmza**

Üye (Tez Danışmanı): .....

Üye : .....

Üye : .....

Üye : .....

Üye : .....

## ÖNSÖZ

Eğitim okulöncesinden yükseköğretime, öğretim programından ders kitabına, öğrenciden öğretmene, yöntemden materyale, aileden çevreye kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Dünyada olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin insan yetiştirme düzeni içerisinde ve ulusal kimliğin şekillenmesinde, tarih dersleri önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konuları eğitim-öğretim sürecinde farklı isimler altında verilmektedir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi; Türk inkılâbının sağlıklı bir yorumunu yapmak, bilinçli kılınmasını sağlamak, heyecanını yeni kuşaklara aktarmak, bağımsızlığı, çağdaşlaşmayı, demokrasiye geçişi temel almak, sömürgecilikten kurtarıcı bir karaktere sahip olmak, geçerli ve güvenilir bir gelişme anlayışına dayanmak, çağdaşlaşma gayretlerine ışık tutmak ve geleceği aydınlatma amacını taşıyan ve Türkiye'ye yönelik tehdit ve tehlikelerin bilinmesi ve tahlilinde, Milli Mücadeleyi gerektiren sebepler, Atatürk'ün mücadeleye hangi şartlarda ve nasıl başladığı, onun başarısının sırları cumhuriyetin kuruluş felsefesiyle ilişkili olup, cumhuriyete ve istiklale sahip çıkabilen gençliğe her şeyden evvel milli tarih bilinci vermeyi amaçlamaktadır.

Günümüz eğitim sistemi, öğretim programı, ders kitapları, öğretim yöntemleri gözden geçirilerek çağın gereksinimleri doğrultusunda düzenlenirken, eğitim ve öğretim alanındaki problemler her geçen gün artmaktadır. Bu problemler Atatürk İlke ve İnkılâpları öğretiminde de kendini göstermektedir. Atatürk İlke ve İnkılâpları derslerinde “*öğrencilerin İnkılâp tarihini nasıl daha iyi öğrendiği, İnkılâp tarihine karşı ilgi ve tutumlarının nasıl gelişebileceği, İnkılâp tarihi dersinde ne, niçin öğretilmelidir? İnkılâp tarihinin içeriği nasıl öğretilir?*” gibi cevap bekleyen sorular mevcuttur.

Değişen ve gelişen günümüz eğitim sisteminde öğretmene tıpkı bir “orkestra şefi” rolü biçilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecini planlayan öğretmen, bu süreci planlarken farklı öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanarak İnkılâp tarihi derslerini ezberden, tek düze anlatımdan kurtarabilmeli, kazandırılması hedeflenen beceri ve davranışları gerçekleştirebilecek ortamları sağlamalıdır. Bu süreçte öğrencilerin öğrenme süreçlerini motive edebilecek, dolayısıyla İnkılâp Tarihi derslerini bu olumsuz durumdan kurtulmasına katkı sağlayacak bir materyal grubu da edebi ürünlerdir.

Bu çalışmada, 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarih Öğretmenlerinin Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Görüşleri ele alınmaya çalışılmıştır.

İlim dünyasında çalışmalar yapmak; çalışma, azim, sabır, kararlılık ve iyi bir yönlendirme gerektirir. Bu araştırmaya başladığım andan ve itibaren güvenini ve desteğini her zaman hissettiren, her türlü problemimi dinleyen ve samimiyetle ilgilenen, akademik hayatımı derinden etkileyerek bana ufuk açan, öğrencisi olmakla her zaman gurur duyduğum ve fikirlerine her zaman ihtiyaç duyacağım kıymetli büyüğüm ve saygıdeğer hocam Prof. Dr. Reşat GENÇ'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez izleme komitesindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Necdet HAYTA ve Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e; yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince kendilerinden birçok bilgi ve deneyim kazandığım bölümümüz öğretim elemanı ve araştırma görevlisi hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Desteğini sürekli hissettiğim, düşünce ve deneyimlerinden her zaman yararlandığım, akademik hayatımda örnek aldığım, öğrencisi olmakla her zaman gurur duyduğum, saygıdeğer hocam Doç. Dr. Bahri ATA'ya minnettarım.

Ayrıca çalışmanın her aşamasında; ölçme araçlarının hazırlanmasından ve tezin alan açısından son durumuna ilişkin incelenmesine, nitel kısmının yorumlanmasında yardımları ve tezin son halini okuyarak alan açısından uygunluğuna dair getirdiği önerileri için görüşlerini esirgemeyen kıymetli hocam Sakarya Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince tezin nicel değerlendirmeleri ile ilgili olarak görüşlerine başvurduğum kıymetli hocalarım Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Adnan KAN'a, Kırıkkale Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Sevda ASLAN'a, Dr. Tülin ACAR'a ve Uzman Gülşah EROĞLU'na şükranlarımı sunarım.

Konuyla ilgili yabancı kaynaklara ulaşmamı sağlayan ve öğrencileri olduğum İngiltere Cambridge Üniversitesi Aspect Collage Dil Okulu hocası Sara MARIAN ve Okul Müdürü Isabel RIBEIRO'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tezin her safhasında yardım ve desteklerini esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Doktora Öğrencisi Şerafettin ARIDİL, Arş. Gör. Neval AKÇA BERK ve Doktora Öğrencisi Ceylin YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım; ayrıca tezin uygulamasını yaptığım Ankara ve Elazığ il merkezindeki okulların değerli yönetici ve tarih öğretmenlerine, tezin Türkçe açısından tutarlılığını kontrol eden dil ve düzeltmelerine yardımcı olan Türk Dili ve Edebiyatı Okutmanı Perihan GÜRBÜZ'e ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Serap KAYA'ya minnettarım.

Konu ile ilgili literatürü taradıkça, tarih öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin yurt dışında yayımlanmış, pek çok çalışmaya rastladık. Çalışma boyunca hem bu yayınlara ulaşmamda hem de bunların pek çoğunun çevirilerini yapmamda, tezin başlangıcından bitiş aşamasına kadar her konuda desteklerini esirgemeyen yanımda olmasa da varlığını hissettiğim Julia KOLUMAN'a teşekkür ediyorum. Bazı kaynaklara ulaşma konusunda yardımlarından dolayı Dr. Hüseyin KÖKSAL'a da teşekkürlerimi sunarım.

Kütüphanedeki çalışmalarımda ve bu yoğun çalışma sürecinde manevi desteklerini esirgemeyen Önder Çağrı ÇEÇEN, Sibel ÇEÇEN ve Rıfat ÇEÇEN'e teşekkürü bir borç bilirim. Bununla birlikte burada tek tek ismini sayamayacağım akademik camianın ve Karayolları Akköprü Atelye Müdürlüğünün değerli mensuplarına da teşekkürü bir borç bilirim.

Bu uzun ve meşakkatli yolda maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen değerli babama, anneme ve sevgili kız kardeşim Neslihan'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Bu uzun soluklu süreçte her zaman nefeslerini arkamda hissettiğim dayım Suat ATAY'a ve Prof. Dr. Ali GÜL hocaya şükranlarımı sunarım.

**Namık ÇENCEN**

**Ankara - 2010**

**Hocam Reşat GENÇ'e...**

## ÖZET

### 11. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE EDEBİ ÜRÜNLERİN KULLANIMI: TARİH ÖĞRETMENLERİNİN “EDEBİ ÜRÜN” KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ÇENCEN, Namık

Doktora, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Reşat GENÇ

Aralık - 2010, 320 sayfa

Bu çalışmada, 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarih Öğretmenlerinin “Edebi Ürün” kullanımına ilişkin görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Tez, giriş kısmı hariç altı bölümden oluşmaktadır. Tezin giriş kısmında araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada yer alan çeşitli kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Birinci bölüm olan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Genel Eğitim ve Öğretim Sürecindeki Yeri ve Önemi, Tarihi Gelişimi ve Karşılaşılan Sorunlar” gibi araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan konular ele alınmıştır. “Öğretimde Edebi Ürün, Türleri ve Kullanımı” adlı ikinci bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesinin unsurlarından biri olan Edebi ürün, Edebi ürünlerin pedagojik değeri ve sınıflanması, Tarih-Edebiyat İlişkisi, Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Edebi Ürün Kullanımı, Günümüzdeki Mevcut Program ve Ders Kitaplarında Edebi Ürün Kullanımı ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Hangi Tür Edebi Ürünler kullanılabilir ve seçiminde nelere dikkat edilmelidir? Nasıl kullanılmalıdır? 11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kullanılabilecek edebi ürünlerden; Anı-(Hatırat), Belgesel, Biyografi, Destan, Fıkra, Günlük, Hikâye, Mektup, Roman, Söylev- Demeç, Şiir, Tiyatro Eseri ve Türkü konuları üzerinde durularak birtakım bilgiler açıklanmıştır. Üçüncü bölüm olan “Tarih Öğretmeni ve Edebi Ürünler” öğretmen yeterlilikleri ve tarih öğretmeni ile tarih öğretmeni yetiştirme programlarında edebi ürünler ile ilgili ne tür dersler bulunduğu ve bunların içerikleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu bölümde konu ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı yayın ve araştırmalardan kısaca bahsedilmiştir.



Dördüncü bölüm, “Yöntem”de araştırmanın yöntemi, araştırmanın uygulandığı evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmektedir. “Bulgular ve Yorumlar”ın yer aldığı altıncı bölümde araştırma sonucu elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yorumlanmıştır. Son bölüm olan “Sonuç ve Öneriler” kısmında araştırmada ulaşılan kuramsal ve uygulamaya dayalı sonuçlara değinilerek, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma betimsel amaçlı bir araştırmadır. 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde edebi ürün kullanımına ilişkin öğretmen yaklaşımlarını neler olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 8 merkez ilçede uygun örnekleme yöntemi (Convenience Sampling) ile seçilen liselerde görevli 221 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen liselerde görevli tarih öğretmenlerine konuya ilişkin anket uygulanmış, elde edilen veriler, SPSS 15.0 paket programında ki-kare testi kullanılarak ve  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyi dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın verileri yorumlandığında, 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet, okul türüne, öğretmenlik mesleğindeki kıdeme ve en son mezun olduğu okul derecesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak tarih öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olması kayda değer bulunmuştur. Bulunan bu fark, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ile Fen edebiyat ve diğer olarak belirtilen eğitime sahip olan öğretmenlerin öz değerlendirmeleri arasındadır. Bulunan fark yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu fark, diğer olarak belirtilen eğitime sahip olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ile Fen Edebiyat fakültesinden mezun öğretmenlerin inanç ve tutumları arasındadır. Bulunan fark Fen-edebiyat mezunu öğretmenlerin lehinedir. Yine diğer olarak belirtilen eğitime sahip olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ile yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenlerin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan fark, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir. Bu bağlamda lisansüstü eğitimin öğretmen görüşleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonucu olarak; bu araştırmanın sonuçlarından hareketle Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin öğrenme- öğretme sürecinde etkin olarak kullanılması konusunda olumlu görüşe sahiptir; fakat edebi ürünleri kullanma konusunda birtakım eksikliklerinin olduğunu farkındadırlar. Bununla birlikte tarih öğretmenleri; edebi ürünlerin kullanımı konusunda kılavuz kitaba ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Edebi Ürünler, İnkılâp Tarihi Öğretimi, Öğretmen Görüşleri.

**ABSTRACT****USING LITERARY WORKS IN 11<sup>th</sup> GRADE TURKISH REBUPLIC REFORMING  
HISTROY AND KEMALISM LESSON: OPINIONS OF HISTORY TEACHERS  
RELATED TO USING: “LITERARY WORKS”****ÇENCEN, Namık****Doctorate, Scientific Field of the History Teacher****Thesis Advisor: Prof. Dr. Reşat GENÇ****December- 2010, 320 pages**

In this study, opinions of history teachers related to using “Literary work: 11<sup>th</sup> grade Turkish Republic Reforming History and Kemalism lesson using literary Works were tried to be exhibited.

The thesis consists of six chapters apart from introduction. In the introduction part of the thesis, the state of the problem, aim, importance, hypothesis, limits of the research and the definition of the several concepts take place. At the first chapters where Turkish Republic Reforming History and Kemalism Lessons place in General training and Educating Process and its importance, Historical Development, confronted problems were considered. At the second chapters which is named “The kinds of literary works and their uses in education” one of the component of the conceptual frame of the research, literary work, pedagogic value and classification of literary works, the relation between history- literature, secondary classes Turkish Republic Reforming History and Kemalism curriculums from Republic to date and using literary works in course books, today’s existing curriculum and using literary works in course books what kinds of literary works can be used in Turkish Republic Reforming History and Kemalism, and what should be taken into consideration while selecting? And how should they be used? And the literary Works which can be used in 11<sup>th</sup> grade Turkish Republic Reforming History and Kemalism lesson; Memoirs, Documentary, Biography, Epic, Anecdote, Dairy, Story, Letter, Novel, Speech-Statement, Poem, Theatorial work and Folk song were stressed and some information was given. History Teacher and Literary works” which is the third chapter, teacher adequacies, what kinds of lessons take place related to literary works in history teacher and the training programme of History teacher and their contents were stressed. Apart from this, in this chapter, domestic and foreign publication and researches related to the subject were mentioned briefly, At the fourth chapter, “the method of research” in method, the environment and exemplification where the research was applied,

developing the data collecting instrument, collecting the data and analyzing the data take place. The sixth chapter where “Finding and Interpretations” take place the data from the research was interpreted according to sub problems of the research. “Result and Suggestions” which at the last chapter, some proposals were given by expressing results based on conceptual and application which were reached.

The study is a field research aimed for description. This study which was fulfilled in order to determine what the teacher’s approaches are according to using Literary work in 11<sup>th</sup> class Turkish Republic Reforming History and Kemalism lesson was applied to 221 history teacher who were selected Convenience Sampling who work in 8 central town which are in the Borders of Ankara city Metropol Municipality. In the study, a questionnaire related to the subject was applied to the history teachers who work high schools which were selected randomly, the data which was received was analyzed by using chi-square test in the SPSS 15.0 programme and by using taken into consideration  $\alpha = .05$  meaning level.

When interpreted the data of the research, there is no meaningful difference according to the degree of school from which they graduate last and 11<sup>th</sup> grade the Turkish Republic Reforming History and Kemalism lesson training teacher’s opinions, sex, to the kind of school, seniority in their teaching carrier. This situation is thought positive. But, teacher’s self evolution related to using literary works during Turkish Republic Reforming History and Kemalism lesson teaching according to teachers education level, there being a meaningful difference was found remarkable. The difference which was found is among the teachers who are determined as the others who have belief and manners and the belief and the belief and the manner of the teachers who were graduated from science and literature faculty. The found is difference is in favour of science-literature graduated teachers. Also a meaningful difference was found between belief and manner of the teachers who have the education which is known other and the belief and manner of the teachers who have high license education and this difference is in favour of the latter. Therefore high license education has an affect on teachers’ opinions.

As the result of the research, moving from the result of this research history teachers have got positive opinions about using literary works efficiently during learning teaching period in Turkish Republic Reforming History and Kemalism lesson. But they are aware of some deficiencies for using literary works. Besides this, history teachers make clear that they are in need of guidebook about using the literary works.

**Key Words:** Literary works, Revolution history teaching, opinions of history teachers

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI</b> .....	i
<b>ÖNSÖZ</b> .....	ii
<b>İTHAF</b> .....	v
<b>ÖZET</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	x
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	xii
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	xxiv
<b>GRAFİKLER LİSTESİ</b> .....	xxv
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	xv
<b>GİRİŞ</b> .....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	5
Alt Problemler.....	5
Araştırmanın Amacı.....	7
Araştırmanın Önemi .....	7
Araştırmanın Varsayımları .....	9
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
Tanımlar.....	10
<b>I. BÖLÜM: TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNİN GENEL EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ, TARİHİ GELİŞİMİ VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR.....</b>	<b>12</b>
1.1. Günümüzde Liselerde Tarih Derslerinin Dağılımı ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Genel Eğitim ve Öğretim Sürecindeki Yeri, Önemi ve Amaçları.....	12
1.2. Orta öğretim T.C. İnkılâp Tarihi Dersinin Tarihi Gelişimi .....	20
1.3. Orta Öğretim T.C. İnkılâp Tarihi Dersinde Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Bağlı Olarak Karşılaşılan Sorunlar .....	23
<b>II. BÖLÜM: ÖĞRETİMDE EDEBİ ÜRÜN, TÜRLERİ VE KULLANIMI.....</b>	<b>33</b>
2.1.Edebi Ürün.....	33
2.2. Edebi Ürünlerin Pedagojik Değeri ve Sınıflanması.....	33
2.3. Tarih - Edebiyat İlişkisi .....	39

2.4. Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Edebi Ürün Kullanımı .....	44
2.5. 1980 Sonrası Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Edebi Ürün Kullanımı .....	54
2.6. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Kullanılabilecek Edebi Ürünler, Edebi Ürün Seçiminde Dikkat Edilecek Noktalar / Hususlar .....	60
2.6.1. Edebi Ürün Seçimi ve Kullanılacak Edebi Üründe Bulunması Gereken Nitelikler. ....	61
2.6.2. Edebi Ürünü Kullanacak Öğretmenin Uygulamadan Önce Yapması Gerekenler (Planlama) .....	63
2.6.3. Edebi Ürünün Sınıfta Uygulanması .....	64
2.7. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Kullanılabilecek Edebi Ürün Türleri .....	68
2.7.1. Anı (Hatırat) .....	68
2.7.1.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Anı (Hatırat)'ın Kullanımının Yararları .....	75
2.7.1.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Anı (Hatırat)'ın Kullanımının Sınırlılıkları .....	76
2.7.2. Belgesel .....	77
2.7.2.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Belgesel Kullanımının Yararları .....	83
2.7.2.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Belgesel Kullanımının Sınırlılıkları .....	84
2.7.3. Biyografi .....	85
2.7.3.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Biyografi Kullanımının Yararları .....	88
2.7.3.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Biyografi Kullanımının Sınırlılıkları .....	89
2.7.4. Destan .....	90
2.7.4.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Destan Kullanımının Yararları .....	94
2.7.4.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Destan Kullanımının Sınırlılıkları .....	94
2.7.5. Günlük .....	95
2.7.5.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Günlük Kullanılmasının Yararları .....	98
2.7.5.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Günlük Kullanılmasının Sınırlılıkları .....	99
2.7.6. Fıkra .....	99
2.7.6.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Fıkra Kullanılmasının Yararları .....	103
2.7.6.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Fıkra Kullanılmasının Sınırlılıkları .....	103

2.7.7. Hikâye (Öykü).....	104
2.7.7.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Hikâye Kullanılmasının Yararları.....	108
2.7.7.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Hikâye Kullanılmasının Sınırlılıkları .	109
2.7.8. Mektup .....	109
2.7.8.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Mektup Kullanılmasının Yararları.....	113
2.7.8.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Mektup Kullanılmasının Sınırlılıkları.	114
2.7.9. Roman .....	114
2.7.9.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Roman Kullanılmasının Yararları.....	119
2.7.9.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Roman Kullanılmasının Sınırlılıkları .	121
2.7.10. Söylev (Nutuk).....	122
2.7.10.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Söylev Kullanılmasının Yararları .....	124
2.7.10.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Söylev Kullanılmasının Sınırlılıkları	124
2.7.11. Şiir.....	125
2.7.11.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Şiir Kullanılmasının Yararları .....	129
2.7.11.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Şiir Kullanılmasının Sınırlılıkları .....	131
2.7.12. Tiyatro.....	131
2.7.12.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Tiyatro Kullanılmasının Yararları ....	135
2.7.12.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Tiyatro Kullanılmasının Sınırlılıkları	136
2.7.13. Türkü.....	137
2.7.13.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Türkü Kullanılmasının Yararları .....	140
2.7.13.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Türkü Kullanılmasının Sınırlılıkları .	141
<b>III. BÖLÜM: TARİH ÖĞRETMENİ VE EDEBİ ÜRÜNLER .....</b>	<b>142</b>
3.1. Öğretmen Yeterliliği ve Tarih Öğretmeni .....	142
3.2. Tarih Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Edebi Ürünler .....	146
3.2.1 Fen - Edebiyat Fakültelerindeki Durum.....	147
3.2.1.1. Türk Edebiyatı Tarihi I .....	147
3.2.1.2. Türk Edebiyatı Tarihi II .....	147
3.2.1.3. Edebi Metinler Aracılığı ile Tarih.....	148
3.2.1.4. Mustafa Kemal ve Büyük Söylevi .....	148
3.2.1.5. Tarih ve Edebiyat İlişkisi .....	148
3.2.1.6. Tarih ve Sinema .....	148
3.2.1.7. Tiyatroya Giriş .....	148
3.2.1.8. Eski Türklerde Destan ve Efsaneler.....	148
3.2.1.9. Sözlü Tarih.....	148

3.2.2. Eğitim Fakültelerindeki Durum .....	148
3.3. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	150
3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	150
3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	164
<b>IV. BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>	<b>170</b>
4.1. Araştırmanın Yöntemi .....	170
4.2. Evren ve Örneklem .....	170
4.2.1. Deneklerin Sosyo-Demografik Özellikleri .....	171
4.2.1.1 Cinsiyet Dağılımı .....	171
4.2.1.2. Görev Yapılan Okul Türü .....	171
4.2.1.3. Meslekteki Kıdem Dağılımı.....	172
4.2.1.4. En Son Mezun Olunan Okul-Derece .....	173
4.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmeleri.....	173
4.3.1. Kapsamın Belirlenmesi .....	174
4.3.2. Konuyla İlgili Literatürün Taranması .....	174
4.3.3. Anket Formunun Hazırlanması.....	174
4.3.4. Uzman Görüşlerinin Alınması .....	174
4.3.5. Pilot Çalışmanın (Ön Uygulamanın) Yapılması .....	175
4.3.6. Madde Analizinin Yapılması .....	175
4.3.7. Anket Formuna Son Şeklinin Verilmesi .....	175
4.4 Verilerin Toplanması .....	176
4.5. Verilerin Analizi .....	176
4.5.1. Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) .....	177
4.5.2. Bağımsız Örneklem T Testi (Independent Samples T Test).....	177
<b>V. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>178</b>
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	178
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	180
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	185
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	200
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	210
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	219
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	222
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	233
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	239



5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	241
5.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	243
5.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	244
5.13. On üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	248
<b>VI. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>251</b>
6.1. Sonuçlar .....	251
6.2. Öneriler .....	260
6.2.1. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler .....	260
6.2.2. Tarih Öğretmeni Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler.....	261
6.2.3. Tarih Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....	261
6.2.4. Tarih Eğitimi Araştırmacılarına Yönelik Öneriler.....	262
<b>VII. KAYNAKÇA .....</b>	<b>263</b>
<b>VIII. EKLER.....</b>	<b>288</b>
EK 1: Enver Ziya Karal tarafından 1944 yılında yazılan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” adlı kitapta bulunan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü.....	289
EK 2: Enver Ziya Karal tarafından 1945 yılında genişleterek yazılan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” adlı kitapta bulunan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü .....	290
EK 3: Enver Ziya Karal tarafından yazılan 1955 yılında yazılan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1918-1953” adlı kitapta bulunan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü. ....	291
EK 4: 1981 yılında Mükerrerrem Kamil Su ve Prof. Dr. Ahmet Mumcu tarafından yazılan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” adlı kitapta bulunan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü.....	292
EK 5: 1981 yılında İsmet Parmaksızoğlu tarafından yazılan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi” adlı ders kitabında bulunan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü .....	293
EK 6: Mükerrerrem Kamil Su ve Prof. Dr. Ahmet Mumcu tarafından yazılan, 2000 yılında Güler Şenüver, Dr. Nilay Işıksalan ve Hamiyet Bican tarafından yayına hazırlanan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” adlı ders kitabında bulunan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü .....	294
EK 7: 2005 yılında İdris Akdin, Muhittin Çakmak ve Mustafa Genç tarafından yazılan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” adlı ders kitabında bulunan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü .....	295

EK 8: Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümleri Tablosu .....	296
EK 9: Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalları Tablosu .....	298
EK 10: Anket Yapılan Okullar Listesi .....	299
EK 11: Anket Formu .....	302
EK 12: Araştırma İzni.....	314
EK 13: Tarih Öğretmenlerinin 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının İşlenişinde Kullandıkları Edebi Ürünler.....	315

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	Tarih Dersi (9. Sınıf) Öğretim Programı Üniteleri, Kazanım Sayıları, Süreleri ve Oranları .....	13
Tablo 2	Tarih Dersi (10. Sınıf) Öğretim Programı Üniteleri, Kazanım Sayıları, Süreleri ve Oranları .....	13
Tablo 3	12.Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteleri, Kazanım Sayıları, Süreleri ve Oranları.....	14
Tablo 4	Tarih ve Sosyal bilgiler Öğretiminde Yararlanılabilecek Tarihsel Edebi Ürünler .....	36
Tablo 5	Gelişim Dönemlerine Göre Çocukların Okuyabilecekleri Edebi Ürünler.....	37
Tablo 6	1944 yılında Enver Ziya Karal tarafından yazılan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” adlı Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı .....	46
Tablo 7	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1918-1944) Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı.....	47
Tablo 8	1955 yılında Enver Ziya Karal’ın yazdığı “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1918-1953” Başlıklı Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı .....	48
Tablo 9	1981 yılında Mükerrrem Kamil Su ve Ahmet Mumcu tarafından yazılan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı.....	50
Tablo 10	1981 yılında 1981 yılında İsmet Parmaksızoğlu tarafından yazılan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı.....	51
Tablo 11	2000 yılında yayınlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük başlıklı Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı .....	52
Tablo 12	2005 yılında yayınlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünlerin Dağılımı .....	56
Tablo 13	Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Faydalanabilecek Edebi Türler.....	60
Tablo 14	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Faydalanılabilecek Edebi Ürünler.....	61
Tablo 15	Edebi Ürünlerin Seçimine Yönelik Kriterler .....	62
Tablo 16	FEF Edebi Ürünler ile İlgili Dersler .....	147
Tablo 17	Soruların Anket Formunda Alt Boyutlara Göre Dağılımı .....	176

Tablo 18 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem İçin Yapılan t testi Testi Sonuçları ..	178
Tablo 19 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	179
Tablo 20 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	179
Tablo 21 Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	180
Tablo 22 Tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin doğasına yönelik görüşlerine ilişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları .....	180
Tablo 23 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Doğasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem İçin Yapılan t Testi Sonuçları .....	183
Tablo 24 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Doğasına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	184
Tablo 25 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Doğasına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	184
Tablo 26 Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Doğasına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	185

Tablo 27 Öğretmenlerin Edebi Ürün Kullanımının Yararlılık Önermelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları .....	187
Tablo 28 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Yararlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları .....	199
Tablo 29 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Yararlılıklarına Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	199
Tablo 30 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Yararlılıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	200
Tablo 31 Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Yararlılıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	200
Tablo 32 Öğretmenlerin Edebi Ürün Kullanmadaki İnanç ve Tutumu Önermelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları .....	201
Tablo 33 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin İlişkin Öğretmen İnanç ve Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları .....	208
Tablo 34 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen İnanç ve Tutumları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	209
Tablo 35 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen İnanç ve Tutumları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	209
Tablo 36 Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen İnanç ve Tutumları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	210

Tablo 37 Öğretmenlerin Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumu ile ilgili Önermelere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları.....	211
Tablo 38 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları .....	216
Tablo 39 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumuna İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	216
Tablo 40 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumuna İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	217
Tablo 41 Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumuna İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	217
Tablo 42 Öğretmenlerin Edebi Ürün Kullanmasında Öğrenci Tutumunun Etkisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları .....	218
Tablo 43 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Öğretmenlerin Edebi Ürünler Kullanılmasında Öğrenci Tutumunun Etkileri Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları .....	220
Tablo 44 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünler Kullanılmasında Öğrenci Tutumunun Etkilerine İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	221
Tablo 45 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünler Kullanılmasında Öğrenci Tutumunun Etkilerine İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	221
Tablo 46 Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünler Kullanılmasında Öğrenci Tutumunun Etkilerine	

İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	222
Tablo 47 Edebi Ürünlerin Kullanımında Öğretmen Öz Değerlendirmesi ile ilgili Önermelere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları.....	223
Tablo 48 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Öğretmenlerin Edebi Ürünlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Öz Değerlendirmeleri Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları.....	231
Tablo 49 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Öz Değerlendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	232
Tablo 50 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Öz Değerlendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	232
Tablo 51 Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Öz Değerlendirmeleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	233
Tablo 52 Öğretmenlerin Edebi Ürün Kullanımının Sınırlılıkları Önermelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları.....	234
Tablo 53 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri, Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığı Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları.....	237
Tablo 54 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	238
Tablo 55 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	238

Tablo 56 Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	239
Tablo 57 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının İşlenişinde Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Edebi Ürünler .....	239
Tablo 58 Tarih Öğretmenlerinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Edebi Ürün Kullanılmasının Yararlarına İlişkin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplara Ait Frekans Dağılımları .....	245
Tablo 59 Tarih Öğretmenlerinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Edebi Ürün Kullanılmasının Sınırlılıklarına İlişkin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplara Ait Frekans Dağılımları .....	247
Tablo 60 Tarih Öğretmenlerin En Son Okudukları Edebi Ürünün Adı ve Yazarına İlişkin Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları .....	249



## GRAFİKLER LİSTESİ

<b>Grafik No</b>	<b>Grafik Adı</b>	<b>Sayfa</b>
Grafik 1	XI. Milli Eğitim Şurasında Öğretmen Yetiştirme Programlarının İçerik Kategorileri .....	143
Grafik 2	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Dağılım .....	171
Grafik 3	Okul Türüne İlişkin Dağılım.....	172
Grafik 4	Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme İlişkin Dağılım .....	172
Grafik 5	Mezun Olunan Okul Türü ve Dereceye İlişkin Dağılım.....	173
Grafik 6	11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kullanılabilecek Edebi Ürünlerden Sizce Önemlisi hangisidir? Sorusuna Yönelik Görüşlerin Dağılımı .....	242
Grafik 7	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersini Edebi Ürün Kullanarak İşlemelerinin Geliştireceği en önemli beceri nedir? Sorusuna Yönelik Görüşlerin Dağılımı .....	243

**KISALTMALAR LİSTESİ**

1. **%** .....: Yüzde
2. **T.C.**.....: Türkiye Cumhuriyeti
3. **M.Ö.**.....: Milattan Önce
4. **M.S** .....: Milattan Sonra
5. **SPSS** .....: Statistical Package For The Social Sciences
6. **t**.....: t değeri (t-testleri için)
7. **Akt**.....: Aktaran
8. **MEB** .....: Milli Eğitim Bakanlığı
9. **Ed**.....: Editör
10. **Çev.**.....: Çeviren
11. **vb.** .....: Ve benzeri
12. **TDK**.....: Türk Dil Kurumu

## GİRİŞ

Tezin giriş kısmında, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada yer alan çeşitli kavramların tanımları yer almaktadır.

### Problem Durumu

XIX. Yüzyılda bilim dallarının ortaya çıkıp, birer disiplin görüntüsünü alması ile XX. yüzyılda bilim ve teknolojiye tam bir patlama yaşanmıştır. 1960–1966 yılları arasındaki mevcut bilgi artışı % 100 lük bir oranla ifade edilmektedir (Correl, 1990: 31). Safran (1993) da XX. Yüzyılda meydana gelen bilgi artışı sürecini *“XX. Yüzyılın ikinci yarısında bilgi üretimindeki gelişmeler öyle bir hal aldı ki, bir insanın hayatı boyunca herhangi bir disiplinin alt dalındaki bilgilerin tamamını öğrenebilmesi dahi imkânsız hale geldi”* şeklinde değerlendirmektedir. Daha kaliteli bir eğitimin nasıl gerçekleştirilebileceğinin eğitim araştırmalarında cevabı aranmakta ve bu konuda faaliyetler yoğun bir şekilde sürdürülmektedir. Uluslar kaliteli insan gücü yetiştirmek için eğitimdeki sorunlarını hızla çözmek istemektedirler.

Son çeyrek asırda Türkiye’de eğitim alanında büyük değişimler yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Türkiye’de eğitim alanında başlayan değişimler tarih eğitiminde de kendini göstermiştir. Bu süreçte tarih eğitimindeki ilk ciddi değişiklik; 1992 yılında “Talim ve Terbiye Kurulu” tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklik kapsamında tarih ders kitaplarının içeriğinde yer alan *“öteki”* düşmanlığının zihinlerde yarattığı problemler fark edilmiş ve ders kitaplarının *“barışçıl”* bir dille yazılmasının ilk adımı atılmıştır. Tarih ders kitaplarında, siyasal tarih yerine, daha çok sosyal ve kültürel tarihin yer almasına öncelik verilmiştir. Ayrıca, ders kitaplarında öğrencilerin ilgisini çekebilecek materyallere yer vermeye çalışılmıştır (Safran, 2008: 18).

Avrupa Birliği’ne girme süreci ile birlikte Türkiye’de eğitim alanında önemli değişiklikler yaşanmıştır. Avrupa Birliği Bakanlar Komitesi’nin 31 Ekim 2001 tarihli Tavsiye Kararı, Türkiye’de tarih öğretiminde köklü reformların başlangıcı olmuştur. Sosyal Bilgiler ve Tarih programlarında, ilköğretimden ortaöğretime kadar ciddi değişimler meydana gelmiştir. İçinde bulunduğumuz bu dönem itibarıyla MEB Talim ve Terbiye Kurulu 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programını geliştirme çalışmalarına devam etmektedir.

Türkiye’de tarih öğretiminde yaşanan sorunlar benzer şekilde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi’nin öğretiminde de görülmektedir. İnkılâp tarihi konularının öğretimi sürecinde de “*İnkılâp Tarihi Dersinde Ne Öğretelim? Öğrenciler İnkılâp Tarihi’ni Nasıl Daha İyi Öğrenebilir ve Sevebilir? Öğrencilerin İnkılâp Tarihi Dersine Karşı İlgisi ve Tutumları Nasıl Gelişebilir?*” gibi cevap bekleyen sorular mevcuttur. Bu sorulara ek olarak T.C. İnkılâp Tarihi öğretiminde sorunlarını şöyle özetlemek mümkündür:

➤ T.C. İnkılâp Tarihi programında, II. Dünya Savaşı sonrası, özellikle 1980 sonrasına ilişkin konular yer almamaktadır (T.D., sayı 2087)

➤ Bu alanda yapılan çalışmalar (yapılan toplantı, seminer, sempozyum gibi bilimsel etkinlikler, bilimsel kitaplar, makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri) programa yansıtılmamaktadır.

➤ T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi de tarih dersi gibi bilgi, değer ve beceri kazanımlarından sadece bilgiyi hedeflemektedir (Öztürk, 2005).

➤ T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi günlük hayatla ilişkilendirilememektedir.

“İnkılâp Tarihi” dersinin öğretiminde öğretmenler belli yöntemler kullanmakta, yöntem çeşitliliğine gitmemekte ve dersle ilgili araç - gereçleri yeterince kullanmamaktadır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ders içeriğinin, hem geleneksel hem çağdaş öğretim yöntemlerinin çok etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayacak niteliktedir. Ancak öğretmenlerin genellikle düz anlatım yöntemi ve soru cevap metodunu uyguladıkları görülmektedir (Emiroğlu, 2005: 156). Bugün okulların çoğunda, Türkiye Cumhuriyeti Atatürkçülük dersi öğretimi öğretmen merkezli olarak yürütülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi de diğer sosyal bilimlerde olduğu gibi kimi istisnalar hariç okullarda yalnızca sunuş yolu öğretim stratejisi kullanılarak yapılmaktadır (Öztürk, 2005: 55). Öğretmen dersinde yardımcı ders kitapları, kaynak eserler ve dokümanlar getirip tanıtmamakta, ders araç-gereçlerinden yararlanmayı çoğu kez düşünmemektedir (Şanlı, 1992). Günay (2005) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde ders araç-gereçlerinin yerinin tartışılmaz olduğunu, araç - gereçsiz bir dersin öğrenmeyi zorlaştırdığını belirtmektedir. Emiroğlu, (2005) da dersin öğretiminde kullanılan araç-

gereçlerin yetersiz olduğunu, dersin öğretmenlerinin harita, grafik, tablo, maket, CD, vb. araç- gereçleri temin etmede ve kullanmada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedir.

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi, devletin ve milletin geleceği için önemli olan daha güçlü ve sağlam temellere oturmuş bir devlet ve millet hayatı oluşturmayı amaçlamaktadır. Bunu sağlamak amacıyla; Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temelini teşkil eden Atatürk İlke ve İnkılâplarını kavrayan, benimseyen ve devamını sağlama bilincinde olan öğrenci yetiştirmeye çalışan bu ders ve konularının öğretimi, hiç kuşku yoktur ki, şansa bırakılmayacak kadar ciddiye alınmayı, eğitim-öğretim sürecinde baştan sona her türlü detayın önceden planlanmasını gerektirecek kadar üzerinde çalışılmayı gerektirmektedir (Dönmez ve Yazıcı, 2008: 47).

İnkılâp Tarihi dersi kültürlenme sürecinde bir araç olarak düşünüldüğünde sadece tarihsel araştırma yapabilen, eleştirel düşünebilen ve tartışabilen bir tarih öğrencisi değil, onu yaşatmaya çalışan bireyler yetiştirme amacındadır. Tarih derslerinde programda öngörülen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflerin gerçekleştirilmesi gerekir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına bakıldığında, her ne kadar Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili konuların büyük kısmı bilişsel alan içerisinde ele alındığı görülmekte ise de, özellikle T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi duyuşsal alanla ilgilidir. Duyuşsal alanda, büyüklere saygı, yurt sevgisi, milli ülkülere bağlılık, öğrenme ilgisi, duygulandırma, düşündürme, kendine güven, güçlüklerden yılmama, başkalarına ve değişik fikirlere karşı hoşgörü, değer verme gibi özellikleri kazandırma hedeflenir. Duyuşsal alan kendi içerisinde beş basamağa ayrılmaktadır. Bunlar; “Alma, Tepkide Bulunma, Değer Verme, Örgütlenme ve Nitelenme” basamaklardır. Özellikle “değer verme” basamağı, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin kazandırmayı hedeflediği davranışların oluşmasında önem taşımaktadır. Bu basamakta kişi, nesne ve olgulara önem verir, bir değer biçer fakat verdiği önem veya biçtiği değer bütünüyle kendisince oluşturulmuş olamayıp toplum ve başkalarınca oluşturulmuş değerlerdir. Öğrenci bu değerlerden bir veya birkaçını uyarıcıya karşı seçer. Kişinin bu basamaktaki davranışları sınırlı bir kararlılıktan açık bir kararlılık ve tutarlılığa doğru değerlendirilebilir. Öğrencinin bu uyarıcıya karşı nasıl bir duygusal tepki gösterebileceği bu basamakta kestirilebilir. Tutum, inanç ve değerler bu basamağın içine girer (Koçak, 1999: 25-26).

Duyuşsal alanda, yapılacak etkinliklerin öğrencileri sevindirmesi, güldürmesi, düşündürmesi, duygulandırması, üzmesi ve hatta ağlatması beklenebilir. Geleneksel

sınıflarda, drama, örnek olay vb. yöntemleri kullanarak, şiir okutarak, resim göstererek, marş dinleterek, hatıratlardan örnekler vererek, hayat hikâyelerinden kısa anekdotlar anlatılarak bu duyguların oluşması sağlanabilir (Acun, 2006: 155). Bu süreçte de İnkılâp Tarihi öğretiminde edebi ürünler vazgeçilmez unsurlardır. Edebi ürünlerin kullanıldığı öğretim durumlarında, yaparak yaşayarak öğrenen, birden çok kaynağı kullanma bilinç ve becerisi gelişen öğrenciler, sorumluluk sahibi birer yurttaş olarak sürdürecekleri gelecek yaşamlarında da bunları kullanabileceklerdir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 37-41).

Yapılan literatür taraması sırasında ortaöğretim 11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürün kullanımı ve tarih öğretmenlerinin edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri ile ilgili bağımsız bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmada 11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, edebi ürün kullanılmasına dayalı tarih öğretiminin önemi ve tarih öğretmenlerinin edebi ürünler kullanılmasına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

**Problem Cümlesi:** 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Nelerdir?

#### **Alt Problemler**

1. 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri;

1a. Cinsiyete göre,

1b. Okul türüne göre,

1c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

1d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

2. 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin doğasına ilişkin öğretmen görüşleri;

2a. Cinsiyete göre,

2b. Okul türüne göre

2c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

2d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

3. 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde, edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri;

3a. Cinsiyete göre

3b. Okul türüne göre,

3c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

3d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

4. 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde, Edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları;

4a. Cinsiyete göre,

4b. Okul türüne göre,

4c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

4d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

5. 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde, edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin öğretmen görüşleri;

5a. Cinsiyete göre,

5b. Okul türüne göre,

5c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

5d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

6. 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünler kullanmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin öğretmen görüşleri;

6a. Cinsiyete göre,

6b. Okul türüne göre,

6c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

6d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

7. 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmesi;

7a. Cinsiyete göre,

7b. Okul türüne göre,

7c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

7d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

8. 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri;

8a. Cinsiyete göre,

8b. Okul türüne göre,

8c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

8d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

9. Tarih öğretmenleri 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının işlenişinde hangi tür edebi ürünler kullanmaktadır?

10. Tarih öğretmenlerine göre 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının işlenişinde edebi ürünlerden en önemli hangisidir? Neden?

11. Tarih öğretmenlerine göre 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersini edebi ürünler kullanarak işlemek öğrencide hangi beceriyi daha çok geliştirmelidir?

12. Öğretmenler T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasının yararları ve sınırlılıklarına ilişkin ne düşünmektedirler?

13. Tarih öğretmenlerinin en son okudukları bir tarihi roman, destan, şiir, hikâye vb. edebi ürün var mı? Varsa bunlar nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, 2009-2010 öğretim yılında Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 8 merkez ilçede bulunan ortaöğretim okulunda görevli ortaöğretim tarih öğretmenlerinin 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürün kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenler açısından bir değerlendirilmesini ortaya koymayı amaçlamaktadır.



### Araştırmanın Önemi

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi; Kurtuluş Savaşı'nın hangi şartlarda ve nasıl doğup geliştiğini bilen, Atatürk İlke ve İnkılâpları ile Atatürkçü Düşünce Sistemi hakkında önemli bilgilere sahip olmuş, Atatürk İlke ve İnkılâplarının özünü anlamış, Atatürk İlke ve İnkılâplarını savunan ve geliştirme şuuruna sahip, devlete vatandaşlık bağı ile bağlı, her zaman ve her yerde bu milletin özgür ve bağımsız bir ferdi olmakla gurur duyacak, dolayısıyla mensubu bulunduğu Türk Milletinin de her zaman özgür ve bağımsız yaşaması idealine yürekten bağlı olan, akıl ve bilimi rehber kabul etmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir. Dünyada olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin insan yetiştirme düzeni içerisinde de ulusal kimliğin şekillenmesinde tarih alanı önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Cumhuriyetin modernleşme kurgusuna yaklaşımında, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi bu bağlamda özgün bir yer tutmaktadır (Yılmaz, 2006: 3). Ancak; T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin konuları eğitim-öğretim sürecinde farklı isimler altında verilmekte olup, eğitim sisteminde “ezber”, “aynı konuların tekrarı”, “kolay geçilen ders” olmaktan öteye gidememekte ve kendisinden beklenen hedefleri gerçekleştirememektedir. Bunda birçok faktör etkili olmaktadır.

Bilindiği gibi ülkemizde öğretmen merkezli eğitim ve öğretim ağırlığını her zaman hissettirmiştir. Öğretimin öğretmen merkezli olması, öğretmeni aktif durumda bulunmaya zorlamış, fakat bunun da çok verimli olmadığı görülmüş ve öğrencinin de öğretimin önemli bir parçası olduğu kabul edilmiştir. Hatta “nasıl öğretilim?” sorusuna, öğrenciyi ve öğretmeni aktif kılan öğrenci merkezli öğretim, cevabı verilmeye başlanmıştır (Şimşek, 2000: 6).

Bu araştırmada, 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Edebi ürünlere dayalı tarih derslerinin;

- Öğrencilerin geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerine yardım etmesi,
- Öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırması,
- Öğrencilerin okuma ve yazma becerisini geliştirmesi,
- Öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırması,
- Öğrencilerin tarihi olayları kafalarında canlandırmalarına katkı sağlaması,

- Öğrencilerin tarihsel bilgileri daha kolay hatırlamasına yardımcı olması,
- Öğrencilerde duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinde önemli rol oynaması,
- Öğrenme sürecini kolay ve eğlenceli hale getirmesi,

gibi temel sebeplerden dolayı ülkemizde 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde sıklıkla kullanılması düşünölmüştür. Bu nedenle çalışma;

- Tarih öğretmenlerinin 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin görüşlerinin ne olduğu konusunda araştırmacılara ve tarih öğretmenlerine ışık tutabileceği,

- Edebi ürünler ile ilgili araştırma yapacak olan her alandan araştırmacıya kuramsal bilgi bağlamında fikir verebileceği,

- Tarih öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşleri, tarih öğretim programlarını hazırlayan ve geliştiren Talim ve Terbiye Kurulunun program geliştirme çalışmalarında kullanılabilceği,

- Öğretim programlarına bağlı olarak yazılan ders kitaplarında edebî ürünlere yer verme konusunda rehberlik yapacağı,

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütölen hizmet içi kurslarda ve seminerlerde, öğrenme-öğretme sürecinde edebî ürünlerin kullanımının etkililiği konusunda öğretmenlere katkı sağlayacağı,

- Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenler için hazırladığı öğretmen el kitaplarına kaynak teşkil edebileceği,

- Tarih öğretmeni yetiştiren Fen-Edebiyat Faköltelerinin Tarih Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin ve Eğitim Faköltelerinin Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretmenliği Ana Bilim Dalları'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğrenme-öğretme sürecinde edebî ürünlerden faydalanma konusunda yetiştirilmesi katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Ayrıca bugüne kadar bu konuyla ilgili çalışmanın yapılmaması, yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve alandaki boşluğu dolduracağı ümit edilmektedir. Yine bu çalışma, diğer yapılacak olan çalışmalara da zemin hazırlayabilir.

### Araştırmanın Varsayımları

1. Tarih öğretmenlerinin kendilerine verilen ölçme aracına yansız ve samimi olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Tarih öğretmenlerine uygulanan ölçme aracının kapsam geçerliği konusunda başvurulan uzmanların görüşlerinde samimi oldukları ve gereken özeni gösterdikleri varsayılmaktadır.

### Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında,
2. Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 8 merkez ilçede bulunan ortaöğretim okullarında görevli uygun örnekleme yöntemi (Convenience Sampling) ile seçilen liselerde görevli 221 tarih öğretmeni,
3. Araştırma, tarih öğretmenlerinin 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkaran anket soruları ile sınırlıdır.

### Tanımlar

Araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmektedir:

**Anı (Hatırat):** Edebiyatta, sanatta, bilimde, askeri alanda, politikada ün kazanmış önemli kişilerin; yaşadıklarını, birikimlerini, tecrübelerini dönemin önemli olaylarına dayanarak; geçmişe ışık tutacak nitelikte anlattıkları edebi eserlere “anı” ya da “hatırat” denir (Beyreli, 2005: 108-109).

**Belgesel:** Gerçek yaşamda alınan herhangi bir olguyu, kendi doğal çevresi ve akışı içinde ya da buna en yakın biçimde sonradan kurulmuş, seçilmiş yerlerde işleyen, çok kez belirli bir amacı yansıtan film çeşididir (Özün, 1962: 35).

**Biyografi-Otobiyografi:** Tanınmış bir kimsenin hayatı ve yaptığı işler hakkında kısa ve öz bilgiler veren edebi yazılara biyografi, bir kişinin kendi hayatı hakkında yazdığı biyografiye ise otobiyografi denir (Karakaş, 1999: 13).

**Destan:** Masalımsı, masalla gerçek arası, anlatı türlerinden olan destanlar, sosyal, tarihi ve mizahi konularda söylenen milli bir nazım şeklinin ve çeşidinin adıdır (Banarlı, 1983: 2).

**Edebi Ürün:** Sanatsal bir amaç için yazılmış ya da oluşturulmuş, estetik kaygı güden eserdir. Başka bir ifade ile edebiyatın nesnesi, insan hayatının iyi ifadesi, bir dil ile temsil edilmesidir (Şimşek, 2009: 391).

**Fıkra:** Gerçek hayat olaylarından hareketle hisse kapmayı hedef tutan ve temelinde, az çok nükte, mizah, tenkit ve hiciv unsuru bulunan sözlü, kısa mensur hikâyelere denir (Elçin, 1993: 566).

**Günlük:** Günlük (fr. Journal), bir kimsenin görgü ve düşüncelerini günü gününe yazarak ve üstüne tarih koyarak meydana getirdiği yazı türüdür (Kudret, 1980: 338).

**Hikâye:** Olayları ve kişileri tek yönü ile ele alıp anlatan, romandan daha kısa yazıdır (Kavcar, 2004: 94).

**Mektup:** İnsanların bilgi, görüş ve düşüncelerini birbirine bildirmek, istek ve dileklerini iletme için sık sık kullandıkları bir araçtır (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1986: 231).

**Roman:** İnsanın veya çevrenin karakterlerini, göreneklerini inceleyen, serüvenlerini anlatan, duygu ve tutkularını çözümleyen, kurmaca veya gerçek olaylara dayanan uzun edebî tür (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2010).

**Söylev- Demeç:** Belli bir konuda bir topluluk önünde söz söyleme sanatına hitabet; söylenen söze, yapılan konuşmaya da söylev ya da nutuk denir (Özkırımlı, 2001: 256).

**Şiir:** Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimidir (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2010).

**Tiyatro Eseri:** Tiyatro hayatı ele alan ve merkezinde insan olan, insana yönelen bir sanat dalıdır (Nutku, 1983: 1).

**Türkü:** Düzenleyicisi bilinmeyen, halkın sözlü geleneğinde oluşup gelişen, çağdan çağa ve yerden yere içeriğinde ve biçiminde değişikliklere (zenginleşmelere, bozulmalara, kırılmalara) uğrayabilen ve her zaman bir ezgiye koşulmuş olarak söylenen şiiirlere denir (Boratav, 1969: 163).

## I. BÖLÜM

### TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNİN GENEL EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ, TARİHİ GELİŞİMİ VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesinin unsurlarından biri olan T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin liselerde tarih dersleri içerisindeki yeri ve önemi, dersin tarihçesi, ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi dersinde öğretim yöntem ve tekniklere bağlı olarak karşılaşılan sorunlar üzerinde durulmaktadır.

#### 1.1.Günümüzde Liselerde Tarih Derslerinin Dağılımı ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Genel Eğitim ve Öğretim Sürecindeki Yeri, Önemi ve Amaçları

Günümüzde tarih dersleri; Genel Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Teknik Lise, Anadolu Teknik Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi ve Sağlık Meslek Liselerinin 9. sınıf, 10. sınıf, 11.sınıflarında zorunlu, 12. sınıfta seçmeli ders olarak yer almaktadır.

Ortaöğretimde, Genel Liselerde, Anadolu Liselerinde ve Sosyal Bilimler Liselerinde, halen uygulanmakta olan “Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe-Matematik ve Yabancı Dil” alanları kaldırılmış olup; ders grupları ortak dersler ve seçmeli dersler olarak belirlenmiştir. Ayrıca bazı derslerin saatlerinde değişiklikler yapılmıştır. Fen Liselerinde alan dersleri ortak dersler bölümüne alınmıştır. Mesleki ve Teknik ortaöğretim kurumlarında, genel ortaöğretim kurumlarındaki ders saatlerine ve okul türlerine göre farklı haftalık ders çizelgeleri düzenlenmiştir (<http://www.meb.gov.tr/duyurular>). 9. sınıfta tarih dersi, haftada 2 saat olarak okutulmaktadır. 9.sınıf tarih dersi öğretim programı 6 üniteden oluşmaktadır. Bu ünitelerin başlıkları, kazanım sayıları, bu ünitelere ayrılan süreler ve bu ünitelerin öğretim programındaki oranı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1.** Tarih Dersi (9. Sınıf) Öğretim Programı Üniteleri, Kazanım Sayıları, Süreleri ve Oranları

ÜNİTE	KAZANIM SAYISI	SÜRE/DERS SAATİ	ORANI (%)
Tarih Bilimi	9	14	20
Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	6	10	14
İlk Türk Devletleri	8	12	18
İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	7	10	16
Türk-İslam Devletleri (10-13. Yy.)	8	12	18
Türkiye Tarihi (11-13. Yy.)	6	14	14
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tablo 1. de görüldüğü gibi 9. sınıf tarih dersi öğretim programı, Eski çağlardan, 13. Yüzyıla kadar gelmektedir. Ünitelerden “Tarih Bilimi” ünitesi, kazanım sayısı ve program içinde oran olarak en hacimli kısmı oluşturur (Meb, 2007: 172 sayılı Kararı)

10. sınıfta tarih dersi, haftada 2 saat olarak okutulmakta ve 10.sınıf tarih dersi öğretim programı 5 üniteden oluşmaktadır. Bu ünitelerin başlıkları, kazanım sayıları, bu ünitelere ayrılan süreler ve bu ünitelerin öğretim programındaki oranı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 2.** Tarih Dersi (10. Sınıf) Öğretim Programı Üniteleri, Kazanım Sayıları, Süreleri ve Oranları

ÜNİTE	KAZANIM SAYISI	SÜRE/DERS SAATİ	ORANI (%)
1. Beylikten Devlete (1300–1453)	9	12	17
2. Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453–1600)	16	18	25
3. Arayış Yılları(XVII. Yüzyıl)	11	11	15
4. Diploması ve Değişim (XVIII. Yüzyıl)	11	11	15
5. En Uzun Yüzyıl (1800–1922)	17	20	28
<b>Toplam</b>	<b>64</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tablo 2. de görüldüğü gibi 10. sınıf tarih dersi öğretim programı, 13. Yüzyılda Anadolu'nun Siyasi yapıdan başlayıp, 20. Yüzyıla kadar gelmektedir. Ünitelerden “En Uzun Yüzyıl (1800–1922)” ünitesi kazanım sayısı ve program içinde oran olarak en hacimli kısmı oluşturur (Meb, 2008: 138 sayılı Kararı).

12. sınıfta tarih dersi, seçmeli ve haftada 2 saat olarak okutulmaktadır. 12.sınıf tarih dersi öğretim dersi öğretim programı 5 üniteden oluşmaktadır. Bu ünitelerin başlıkları, kazanım sayıları, bu ünitelere ayrılan süreler ve bu ünitelerin öğretim programındaki oranı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 3.** 12.Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı Üniteleri, Kazanım Sayıları, Süreleri ve Oranları

ÜNİTE	KAZANIM SAYISI	SÜRE/DERS SAATİ	ORANI (%)
1. 20. Yüzyıl Başlarında Dünya	8	28	19
2. İkinci Dünya Savaşı	6	20	14
3. Soğuk Savaş Dönemi	9	28	20
4. Yumuşama Dönemi ve Sonrası	9	32	22
5. Küreselleşen Dünya	10	36	25
Toplam	42	144	100

Tablo 3. de görüldüğü gibi 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı, Birinci Dünya Savaşı ve sonrasında Avrupa’da meydana gelen siyasi, ekonomik ve sosyal gelişmeleri; İkinci Dünya Savaşı ve savaşın sona ermesi ile ilgili gelişmeleri; Soğuk Savaş Döneminde Türkiye’de ve Avrupa’da meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri, Türkiye’nin Avrupa Birliğine üyelik sürecini ve nihayet Dünyada meydana gelen gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan sorunlar ve çözüm arayışlarını ele almaktadır. Ünitelerden “Küreselleşen Dünya)” ünitesi kazanım sayısı ve program içinde oran olarak en hacimli kısmı oluşturur (Meb, 2008: 138 sayılı Kararı).

Günümüzde 11. sınıf düzeyinde tüm alanlar için ortak kültür dersi sayılan ve haftada iki saat okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi; Türk inkılâbının sağlıklı bir yorumunu yapmak ve İnkılâbın heyecanını yeni kuşaklara aktarmak, bağımsızlığı, çağdaşlaşmayı, demokrasiye geçişi temel almak, sömürgecilikten kurtarıcı bir karaktere sahip olmak, geçerli ve güvenilir bir gelişme anlayışına dayanmak, çağdaşlaşma gayretlerine ışık tutmak ve geleceği aydınlatmak, özelliklerine sahip olan bir derstir (Özüçetin ve Nadar, 2010: 466).

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde; “Talim ve Terbiye Kurulu”nun 27.04.1981 tarih ve 76 sayılı; 14.06.2002 tarih ve 272 sayılı kararları ile kabul edilen öğretim programları uygulanır. Ortaöğretim kurumları için belirlenen T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı giriş bölümünün dışında 9 bölümden oluşmaktadır:

#### Giriş (XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı İmparatorluğu)

1. Bölüm: Birinci Dünya Savaşı Sonrası Osmanlı İmparatorluğu’nun Durumu
2. Bölüm: Mustafa Kemal’in Hayatı
3. Bölüm: Kurtuluş Savaşı
4. Bölüm: Cumhuriyet Dönemi
5. Bölüm: Türk Ordusu ve Milli Savunma
6. Bölüm: Türkiye Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti
7. Bölüm: Atatürkçülük-Türk İnkılâbının Dayandığı İlkeler ve Türk İnkılâbının Nitelikleri
8. Bölüm: Atatürk’ün Ölümü ve İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi
9. Bölüm: II. Dünya Savaşı ve Sonrası (T.D. sayı 2087)

Modern çağda yerini alan her devlet, kendi var oluş felsefesine uygun ve ideolojisini anlamlandıran modern bir tarih eğitimini hayata geçirmeyi öncelikli işlerden görmüştür. Milli değerlere karşı sevgi ve bağlılığı güçlendiren, milli zenginliğe karşı memnuniyet hissi ve takdir duygusunu geliştiren, ortaya konulan ilke ve yapılan inkılâplara sahip çıkılmasını anlamlandıran, milli gereksinimlere uygun birey yetiştirmeyi hedefleyen, milli bir tarih eğitimi, tüm çağdaş ülkelerin tarihte ve günümüzde temel önceliklerindedir (Metin, 2006: 46). İşte bu noktada Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi; milli kimliğin şekillenmesinde ve vatandaşlık şuurunun oluşmasında önemli roller oynamaktadır. İstiklal Mücadelesinin, hangi şartlarda ve nasıl geliştiğini, vatanın kurtarılışını, modern Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunu ve Türk milletinin çağdaşlaşma yolunda Atatürk’ün liderliğinde yaptığı inkılâpları ve bu inkılâplara dayanak oluşturan ilkeleri çok iyi anlamak gerekmektedir

Kısa bir sürede milli benliğini yeniden kazanan ve yeni bir devlet kurarak, geçmişin sıkıntılarından kurtulan Türk Milletinin her ferdine, gerçekleştirilen işin



büyükliğini ve önemini kavratmak gerekiyordu (Genç, 1984: 53). İşte bu noktada oldukça büyük sorumluluk ve misyon yüklenen, T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin önemli bir yeri vardır. Türk gençliğine ışık tutucu, doğru yolu gösterici dinamik bir ders olan, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi, geleceğin teminatı olarak görülen Türk gençliğine, dünyanın büyük güçlerine karşı nasıl bir mücadele verildiği, milli egemenliğin ve bağımsızlığın nasıl elde edildiğini anlatmayı amaçlamaktadır (Aksoy, 2003: 147).

Mustafa Kemal Atatürk'ün “Devrimin amacını kavramış olanlar sürekli olarak onu koruma gücüne sahip olacaklardır” sözü düstur kabul edilerek, Türk inkılâbının ruhunu ve hedeflerini kavrayarak, geliştirecek yeni nesiller yetiştirmeyi hedefleyen dersin amaçlarını ele alırken ilk dersi veren hocaların dersin veriliş amaçları ile ilgili açıklamalarına bakmakta fayda vardır. Recep Peker İnkılâp Tarihi Ders Notları’nda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır: *“Her ulusun müşterek bir inanç sistemi olmalıdır. Belli bir düşünce sistemine sahip olmayan milletler, bir insan yığından ibarettirler. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinden amaç Türk milletinin düşünce sistemi olan “Atatürkçü Düşünce Sistemi”ni yeni yetişen nesillere öğretmektir. İnkılâp devrini yaşamış, o devri hazırlamış insanların ruhunda en kuvvetli ileri hareket unsuru olan sıcaklığı ve heyecanı, ulusal çalışma hayatına çıkacak olan genç Türk nesillerine, yeni unsura aşılacaktır.”* (Peker, 1936: 2).

Yusuf Kemal Tengirşenk, vermiş olduğu ilk dersinde dersin okutulmasındaki amacın, devrimi yaşatacak ve koruyacak olan gençlere, inkılâp heyecanının verilmesi gerekliliğini bir vazife olarak gördüğü şeklinde ifade etmiştir (Aslanapa, 1997: 207-295). Toprak (1997) da bu dersin amacını 1930’lu yıllardaki amacı ile açıklamaktadır: *“Avrupa’da yükselen totaliter rejimlere karşı gençliğimizi korumak. Faşizme, Nazizme ve Bolşevizm’e karşı gençlerimizi korumak ve onları Cumhuriyet ideallerine bağlamak, Cumhuriyetin gündeme getirdiği inkılâp veya devrim anlayışını onlara benimsetmek amacıyla ihdas edilmiş bir ders”.*

Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi dersinin amacı; bir taraftan yetişen yeni nesillere Atatürk'ün İlke ve İnkılâplarını bilinçli bir şekilde benimsetmek, onları Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olduğu gerçeğine karşı gelebilecek her türlü yıkıcı, saptırıcı, yıpratıcı veya sulandırıcı akım, yaklaşım ve eylemlere, yorumlara karşı uyanık tutacak, direnç gösterecek bir donanıma erişmesini sağlamaktır (Hatipoğlu, 2004: 22). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin

amaçlarının iki yönüne işaret eden, dersin siyasi ve ideolojik amacını; “Türkiye Cumhuriyeti’nin temellerinin dayandığı Atatürk İlke ve İnkılâplarının ve bunlara yönelik tehditlerin öğretilmesi” ile açıklayan Köstüklü (2005), bilimsel amacının da cumhuriyete giden çizgide yakın tarihin öğretilmesi ve böylece tarih şuuru oluşturmak olduğu şeklinde ifade etmektedir (Köstüklü, 2005: 43).

Doğan (2006), İnkılâp tarihi derslerinin tarih şuuru ve vatandaşlık şuuru kazandırmayı amaçlayan temel iki amaç merkezinde yapılandırıldığını ifade etmektedir. Vatandaşlık şuurunun tek başına ferdin, devletin hak ve sorumlulukları çizgisinde tutulması halinde vatandaşlık şuuru kazandırma amacı, oldukça sınırlı fakat müstakil bir boyut oluşturmaktadır; ancak devlet ve fert etkileşimini tarihi süreç içerisine yerleştirerek devlet ve fert münasebetinin ve hatta bağımlılığının süreklilik ve değişimini incelemek ve değerlendirmek söz konusu olduğunda vatandaşlık şuurunun, birinci amacı olan tarih anlayışı ve şuuru kazandırmakla ilişkisi ortaya çıkacaktır. Tarih anlayışı ve şuuru kazandırmanın, vatandaşlık şuurunu geliştirme açısından temel ve uygun bir zemin teşkil ettiği açıkça görülecektir (Emiroğlu, 2006: 98).

Türk Ulusunun ve devletinin geleceği “Atatürk ve Atatürkçülük” kavramlarının gençlerimize demokratik - eleştirel bir ortam içinde öğretilmemesi ve büyük dâhinin açtığı yolun terk edilmesi durumunda bugün eriştiğimiz bütün değerlerin yok olup gideceği ve Türklüğün yeni bir felaket dönemi içine gireceği gerçeğinin, genç zihinlere nakşedilmesi büyük bir zorunluluktur (Mumcu, 2005: 11).

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin amaçlarını ele alırken, Milli Eğitim Temel Kanunu ile anayasamızda yer alan bazı maddelerden de bahsetmekte fayda vardır. Anayasamızda yer alan maddeler incelendiğinde:

**Madde 2.** T.C, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik laik ve sosyal bir hukuk Devletidir.

**Madde 42.** Kimse, eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamaz. Eğitim ve öğretim, Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetimi ve denetimi altında (...) yapılır.

**Madde 58.** Devlet, istiklal ve Cumhuriyetimizin emanet edildiği gençlerin müspet ilmin ışığında, Atatürk İlke ve İnkılâpları doğrultusunda ve devletin ülkesiyle ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetiştirme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirler alır.

**Madde 134.** Atatürkçü düşüncüyü, Atatürk ilke ve inkılâplarını, Türk kültürünü, Türk tarihini, dilini bilimsel yoldan araştırmak, tanıtmak ve yaymak ve yayınlar yapmak amacıyla... (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Bu maddelere göre Anayasanın, Milletın bütün fertlerinin, Atatürk İlke ve İnkılâplarını merkeze alan, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli ve manevi değerlerini benimseyen, koruyan ve bu değerleri özümsemiş, Türkiye Cumhuriyetine karşı ödev ve sorumluluklarını bilen, Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak sonsuza kadar var olabilmesi için her türlü fedakârlığı yapmaya hazır, çağdaş, bilinçli vatandaşlar olmasını esas aldığı görülmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan maddeler incelendiğinde ise, Türk Milli Eğitiminin Amaçlarının:

**Madde 2.** Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir.

**Madde 10.** Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir (Milli Eğitim Temel Kanunu), olarak yer aldığı görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi için, 1981’de belirlenen amaçlar ile daha sonra anayasa ve milli eğitim temel kanununda yer alan düzenlemeler bir bütünlük arz etmektedir.

27 Nisan 1981 tarih ve 76 sayılı kararıyla, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ortaöğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin amaçlarını şu şekilde belirlemiştir:

1. Türk İnkılâbının tarihi anlamını ve önemini kavratmak.
2. Atatürk’ün milliyetçilik ve medeniyetçilik anlayışını belirtmek.
3. Atatürk’ün dahi asker, büyük devlet adamı ve inkılâpçı kişiliği ile eşsiz önderliğini tanıtmak.

4. Atatürkçülüğü benimseterek, Atatürk'ün dünya görüşünü ve düşüncelerini kavratmak.
5. Kurtuluş Savaşını ve bu savaşın Türk Milletinin varlığını kavramak ve sürdürmek için en büyük fedakârlıklarla gerçekleştirildiğini kavratmak.
6. Türk Milleti'nin bütün kurumları ve değerleriyle birlikte uygarlığa hangi tarihi şartlar altında ve nasıl geçtiğini kavratmak.
7. Ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyetinin dinamik temelini "Atatürk İlkeleri"nin oluşturduğu bilincini kazandırmak.
8. Türk İnkılâbının, milli ve milletlerarası niteliklerini belirlemek, XX. yüzyılda masum milletlere nasıl ışık tuttuğunu göstermek.
9. Dünya devletlerinin ve Türkiye'nin içinde bulunduğu o günkü durum göz önüne alınmak suretiyle, Türk İnkılâbının ne güç şartlar altında gerçekleştirildiğini kavratmak.
10. Demokrasi hayatımızın gelişmesini inceleyerek, onlara demokratik düzenin gerektirdiği bilgi ve davranışları kazandırmak.
11. Atatürk'e Türk İnkılâbına ve onun ilkelerine yürekten bağlı, bunların inançlı savunucusu olma bilincini kazandırmak.
12. Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve yetenekler kazandırmak (T.D., Sayı: 2087).

Gerek Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi dersinin amaçlarına, gerekse Milli Eğitim Temel Kanununa bakıldığında; Kurtuluş Savaşının hangi şartlarda ve nasıl doğup geliştiğini bilen, Atatürkçü Düşünce Sistemi hakkında önemli bilgilere sahip olmuş, Atatürk İlke ve İnkılâplarının temelindeki felsefeyi özümsemiş, Atatürk İlke ve İnkılâplarını savunan ve geliştirme şuuruna sahip, her zaman her yerde bu milletin özgür ve bağımsız bir ferdi olmakla gurur duyacak, akıl ve bilimi rehber kabul etmiş, Türk kültürünü muasır medeniyetler seviyesine çıkarma inancına sahip bireyler yetiştirmek olarak belirlendiğini görülmektedir.

## **1.2. Orta öğretim T.C. İnkılâp Tarihi Dersinin Tarihi Gelişimi**

Her millet, eğitim çarkından geçirmekte olduğu kuşakların kültürlenmesi ve sosyalleşmesi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemektedir. Her millette olduğu gibi Türk Eğitim sisteminin içinde tarih öğretiminin kökleri bir hayli eskiye dayanmaktadır. Türk devriminin varlığını sürdürmesi, pek çok alanda yapılan değişimin (Siyasal, Sosyal, Ekonomik, Toplumsal) sağlam temeller üzerinde yükselmesi, onu benimsemiş bireylerin varlığına bağlı idi. Bunu sağlamak için eğitim sistemi özellikle tarih eğitimi toplumun zihinsel yapısını planlanan hedefler doğrultusunda

şekillendirmek için yeniden düzenlendi (Aslan, 2007: 295). Bir başka ifade ile Milli Bağımsızlık savaşı sonucunda kurulmuş olan yeni devletin ideolojik yapısının topluma benimsetilmesi ve Türk İnkılâbı ile kurulan yeni rejimin sağlam temeller üzerine yükselebilmesi, her şeyden önce getirmiş olduğu siyasal ve toplumsal yaşam biçimini benimsemiş bireylerin varlığına bağlı idi. İşte İnkılâp tarihi alanı ve bu alanın öğretimi hem Yeni kurulan Türk Devletinin rejimini benimsemiş bireyler yetiştirmek, hemde Türk Milletinin XX. Yüzyılın başında yaşadığı zorlukların yeni nesillere aktarılmasının bir aracı olarak ortaya çıkmıştır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin kökeni 1925 yılında verilen “İhtilaller Tarihi” dersine kadar götürülebilir. 1925 yılında Cumhuriyet döneminin ilk yüksek öğretim kurumu olan “Ankara Adliye Hukuk Mektebi” açılmıştır. Mustafa Kemal Paşa ile İsmet Paşa’nın kurulması için özel olarak uğraştıkları bu yüksekokul, Türk Hukuk İnkılâbının düşünsel ve kuramsal hazırlıklarını yapacak, yeni hukukun ilk uygulayıcılarını yetiştirecekti. Kuruculardan Adliye Vekili Mahmut Esat (Bozkurt) Bey ile Yüksekokulun başına getirilen Cemil Bey (Bilsel), öğretim programı hazırlıklarını yaparken yeni bazı derslerin programa konulmasını kararlaştırmışlardı. Bunlardan biri de “İhtilaller Tarihi” dersidir. Mahmut Esat Bey tarafından kesintili olarak verilen bu dersin amacı, Türk İnkılâbının özelliklerini anlatmak ve kendisinden önce yapılan inkılâp hareketleriyle karşılaştırmalı olarak incelemektir (Doğaner, 2005; Mumcu, 1985:45).

13 Ocak 1926’da alınan Bakanlar Kurulu kararıyla Dârülfünun yönetmeliğinin 6. maddesine dayalı olarak Edebiyat Fakültesi dersleri arasına “Türkiye İnkılâbı Tarihi” dersinin konulması kararlaştırılmıştır. 1929’da ortaya çıkan ekonomik kriz, Serbest Cumhuriyet Fırkası tecrübesi ve hemen ardından yaşanan Menemen Olayının, meydana getirdiği travmatik etki gibi iç ve dış sosyo- ekonomik gelişmeler ve siyasal çalkantılar, Türk İnkılâbının halka ve gençliğe anlatımı ve aktarımı ihtiyacını hızlandırdı (Erdaş, 2006: 11). Dersin ortaya çıkışında üç sebep etkili olmuştur. Bunlardan birincisi 1930’lu yıllarda tarihin yeniden yapılandırılması sonucu oluşan yeni tarih anlayışı ile dersin devletin ideolojik örgüsünü topluma yaymak için bir araç olarak düşünülmesidir. İkincisi, dersin vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak düşünülmesi ve yeni rejimin kendine bağlı vatandaş yetiştirmek için tarihten faydalanmasıdır. Üçüncü ise Avrupa’da yükselen rejimlerden (Faşizm, Nazizm, Bolşevizm) ülkenin, özellikle gençlerin olumsuz etkilenmesini önlemektir (Safran 2006: 101–102; Doğaner, 2006:3).

Liselerdeki, Cumhuriyet İdeolojisi ve Türk İnkılâp tarihi öğretimi, büyük ölçüde tarih dersleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir; çünkü liselerin programlarında, ilkokul ve ortaokullarda Cumhuriyet İdeolojisinin öğretiminde hayati bir rol üstlenen “Yurt Bilgisi” dersleri bulunmamaktadır. Liselerde tarih eğitimi, bütünüyle Cumhuriyet İdeolojisi’nin yeni nesiller tarafından öğrenilmesini ve benimsenmesini amaçlamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında Türk İnkılâp Tarihi öğretimi, yüksek öğretimde “İnkılâp Dersleri”nin başlayışını izleyen yıllarda daha da ağırlık kazanmıştır. İnkılâplara bağlı kuşakları yetiştirme düşüncesi ile 1931- 1932 öğretim yılında lise ve öğretmen okullarının son sınıflarına “Türk İnkılâbı ve Cumhuriyet Devri Tarihi” dersi konulmuştur. 1933 yılı sonunda Maarif Vekâleti liselerin tüm sınıflarında inkılâp dersleri verilmesini istemiş, 9 Ekim 1934 tarihinde de bütün ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında Yurt Bilgisi, Tarih ve Coğrafya derslerinde öğrencilere “Türkiye Cumhuriyeti ve Türk İnkılâbı hakkında dersler” verilmesini talep etmiştir (Öztürk, 2006: 108-109). Bu girişimle gençlerin, Türk Milli Devletinin kuruluşu, Milli İstiklal mücadelesi, Cumhuriyet devrinde memleketin terakki ve inkişafı hakkında daha geniş bilgilerle donatılması amaçlanmaktadır.

15 Nisan 1942’de 4204 Sayılı Kanunla Ankara’da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’ne bağlı Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü’nün kurulması ve Türk İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi Dersi Müfredatı’nın yayınlanması inkılâp tarihi ve öğretimi alanında önemli bir adım olmuş ve dersin adı da “Türk İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi” şeklinde belirlenmiştir (Yılmaz, 2005: 26; Eroğlu, 1990: 5). Enstitünün kuruluşu ile birlikte inkılâp tarihi derslerinin serbest konferanslar şeklinde verilmesi uygulaması da sona ermiştir. Enstitü, sadece ders vermekle kalmamış, aynı zamanda; İnkılâplar, Milli Mücadele ve Cumhuriyet Tarihi ile ilgili tüm belgeleri toplayıp araştırma ve bilgilendirme merkezi olacak, yurt içi ve yurt dışı konferansları da kapsayacak bir boyut da kazanmıştır. Atatürk devrini izleyen yıllarda dersler ilk, orta ve yüksek öğretim kurumlarının programlarında değişik adlarla yer almaya devam ederken, bu derslerin etkililiği sorgulanmaya başlanmıştır. Özellikle 1960’lardan itibaren, gençliğin Atatürkçü düşünceden uzak sağ ve sol uçlara yönelmesi, bu derslerin etkisiz hale geldiği kanaatini güçlendirmiştir (Öztürk, 2005: 52). Mart 1968’den itibaren dersin adı “Türk Devrim Tarihi” olarak değiştirilmiş, 12 Eylül askeri müdahalesini yapan kadro, Atatürkçü bir gençlik yetiştirmek kaygısıyla “Devrim”

kelimesinin yerine “İnkılap”ı tercih ederek dersin adını “Türk İnkılap Tarihi”ne dönüştürmüştür (Erdaş, 2006:18-19).

Ortaokul ve liseler için dersin adı, 1981’de “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi” şeklinde belirlenmiş, 1982’de dersin adının sonuna “Atatürkçülük” eklenerek “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” şeklinde değiştirilmiştir (Yılmaz, 2005:32). Ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında okutulan inkılâp tarihi dersleri, bu dönemden sonra eskisine nazaran farklı bir yaklaşımla yeniden düzenlenirken, Cumhuriyetin tarihsel gelişimi ile ilgili açıklamaların yanı sıra daha çok güncel kaygıların ağırlığını taşıyan bir Atatürkçülük çerçevesinin üzerine oturtulmuştur. Dönemin askeri siyasal iktidarı, ülkenin 12 Eylül’e gelişinin en önemli nedenlerinden biri olarak Atatürkçülüğün yeterince bilinmemesine görüldüğünden, “Atatürkçülüğe yeniden dönüş” olarak sloganlaştırdığı siyasal tezini gerçekleştirmek için Atatürk’e ve Atatürkçülüğe tutunma yolunu seçmiştir. Bu amaç doğrultusunda Türk İnkılâbı ve Atatürk ile ilgili bilgiler, ortaokul üçüncü sınıftan üniversitelerin son sınıflarına kadar zorunlu hale getirilmiştir. Bu da yeterli görülmemiş olmalı ki, ortaöğretimdeki “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” derslerinin amaçlarının gerçekleşebilmesi, öğrencilerin “Atatürkçü olarak yetişebilmesi ve Atatürkçülüğü davranış haline getirebilmelerinin, öğretim sistemi içinde sadece bu derslerde ve bu derslerin öğretmenlerinin belli saatlerdeki öğretim programlarını uygulamaları ile sınırlı kalacağı” ileri sürülerek, “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi” programlarının yanı sıra, diğer ders programlarının da öğrencileri Atatürk’e bağlayıcı esaslar üzerinde durması kararlaştırılmıştır (Aslan, 2007: 300).

### **1.3. Orta Öğretim T.C. İnkılâp Tarihi Dersinde Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Bağlı Olarak Karşılaşılan Sorunlar**

Günümüzde İnkılâp Tarihi dersleri ilköğretimde, ortaöğretimde ve yükseköğretimde okutulmaktadır. Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti tarihi konuları eğitim-öğretim sürecinde farklı isimler altında verilmekte olup dersin amaç, içerik ve yöntemi açısından karşılaşılan sorunlara ilişkin tartışmalara bakıldığında; genel olarak derse yönelik eleştirilerin benzer nitelikte olduğu ve derse ilişkin beklentilerin benzer biçimde ortaya konulduğu bilinmektedir. Bu dersin öğretim sorunları ilk, orta ve

yükseköğretimde tarih eğitimi çerçevesinde tarihçilik ve tarihçilikteki gelişmeler kapsamında ele alınmaktadır (Yılmaz, 2006).

Genel olarak İnkılâp Tarihi öğretiminin sorunları, tüm eğitim kategorilerinde benzer şekillerde ortaya çıkmakta veya öyle olduğu sanılmaktadır. Bu dersin amaçlarının gerçekleşme oranlarının düşüklüğünde, ders kitabı, içerik, öğretmen yeterlilikleri gösterilmektedir. Bu durum eğitim sürecinin tüm aşamalarında benzerlik göstermektedir. Türkiye’de bu alanın öğretiminde yaşanan sorunların, ilk, orta ve yükseköğretim basamaklarında aynı türde problemlerle karşılaşılması şaşırtıcıdır. Aynı sorunların, farklı öğretim düzeylerinde benzer sorunlar yaşanıyor olması sorunların ya da düzeylerinin tespitinde bir yanlışlığın olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim düzeyinde İnkılâp Tarihi’nin “bilgi” boyutu ön plana çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu durumda ortaöğretim düzeyi için getirilebilecek öneriler, öğretim ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin olabilir. Öncelikle, İnkılâp Tarihi dersinin sicilinden “kolay geçilen ders” vasfının silinmesinin, öğrencilere dersin ciddiyeti hakkında bir mesaj vermesi beklenebilir. Bu dersle ilgili olarak kaynak ve yardımcı materyal eksikliğinin, özellikle birincil kaynakları içeren (telgraf, mektup, günlük, konuşma metinleri vb.) kılavuz kitaplarla telafi edilmesi önemlidir (Safran, 2006:106-109).

Günümüz çağdaş eğitim anlayışında, bireyin katılımının sağlanamadığı bir öğretimin başarılı olamayacağı vurgulanmaktadır. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi gibi soyut olan ve “sözel anlatım egemen olduğu” ve bu anlayışın bir türlü kırılmadığı ve bu dersin öğretim materyalleri ile yeterince zenginleştirilmediği durumlarda kazandırılması hedeflenenler sadece programlarının sayfalarında yazılı olarak kalmaktadır. İşte öğrenciler için soyut olan inkılâp tarihi konularını edebi ürünler kullanmak suretiyle, dersi somutlaştırmak kolaylaşabilecek, öğrenme süreçlerini motive edebilecek, derse karşı ilgilerini artıracak ve dolayısıyla T.C.İnkılâp Tarih ve Atatürkçülük dersinin öğretiminin bu olumsuz durumdan kurtulmasına edebi ürünler katkı sağlayabilirler.

Derslerde verilmek istenilen değerlerin, topluma mal olmuş, üzerinde görüş birliğine varılmış, önde gelen kişiler ya da en somut olarak, kahramanlar vasıtasıyla verilmesi gerektiğidir. Bu noktada Mustafa Kemal Atatürk’ün şahsı, değer eğitimi için eşsiz bir araç ve önemli bir kaynaktır (Dönmez ve Yazıcı; 2008: 194). Onun, hem askeri, hem de insani vasıflarını, edebi ürünleri kullanarak (Söylev-Demeçler, Nutuk, Günlük, Hatıratlar) işlenmesi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin amaçladığı,



Atatürkçülüğün benimsetilerek bir değer olarak öğretilmesinde büyük bir kolaylık sağlayabilir.

Etkili öğretim için ön koşullardan biri öğrencilerin derse yönelik tutumu ve beklentileridir. Ortaöğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin, tıpkı diğer tarih dersleri gibi, öğrencilerin sevdikleri ve önem verdikleri dersler arasında olduğu söylenemez. Bu derse yönelik olumlu tutum düzeyinin düşük olmasında birçok nedeninin olduğunu söylenebilir. Bunlardan birisi de orta öğretimden yüksek öğretime geçiş sistemidir. Çünkü öteki dersler gibi, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi de, üniversiteye girişteki ağırlığına göre değerlendirilmektedir. Öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutum geliştirme sebeplerinden biri diğeri de onu yaşamla ilgili bulmayışlarıdır. Öğrenci, Atatürkçülük hakkında öğrendikleri ile günlük hayatta gördükleri arasında bir ilinti, paralellik göremeyince öğrendiklerinin doğruluğu ve gerekliliği konusunda şüpheye düşmektedir (Öztürk, 2005: 52-53). Ayrıca dersin öğretiminde öğretmenlerin sadece belli yöntemleri kullanmaları ve yöntem çeşitliliğine gitmemeleri öğrencinin derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Köstüklü, 2005: 48). T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürünlerin kullanılması; öğrenme sürecine renk katarak, eğlenceli hale getirebilir, derse karşı olan ilgilerinin sürekliliği sağlanabilir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriği, hem geleneksel hem çağdaş öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayacak niteliktedir. Ancak öğretmenlerin genellikle düz anlatım yöntemi ve soru cevap metodunu uyguladıkları görülmektedir (Emiroğlu, 2005: 156). Öğretmenlerimizin uygulamakta oldukları yöntem, öğretmenin dersi anlatması, öğrencinin de bunu öğrenmesine dayanmaktadır. Ezbere dayalı öğretim yöntemi öğrencilerin düşünme, araştırma ve muhakeme gibi yeteneklerini yok etmektedir. Zevk ve neşe içinde geçmesi gereken bu ders, öğrenci tarafından bir külfet gibi algılanmakta öğrencinin dersle birlikte konudan da uzaklaşmasına neden olmaktadır. Öğretmen dersinde yardımcı ders kitapları, kaynak eserler ve dokümanlar getirip tanıtmamakta, ders araç- gereçlerinden yararlanmayı çoğu kez düşünmemektedir (Şanlı, 1992: 72-81).

Öğretmen merkezli yöntemlerden, öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin ön yaşantılardan hareket etmeyi ve öğrencilerin bireysel ya da grup olarak dokümanlar üzerinde “sosyal bilimci gibi” çalışarak öğrenmesini vurgulayan Yapılandırmacılık (Constructivism) yaklaşımına göre T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi

öğrencilerle işlenebilir. Oluşturmacılık yaklaşımına göre öğrencilerin dokümanlarla çalışmalarının sağlanması kazandırılması amaçlanan olguları daha kalıcı öğrenmelerini sağlayabilir (Ata, 2006: 123). Dönmez ve Yazıcı (2008) da yapılandırmacı yaklaşımın, özellikle öğrencilerin birçok duyusuna hitap etmesi, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak bütün yönlerine ulaşan öğrenmeye imkân sağlayan yapısı nedeniyle, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının işlenmesinde en uygun kullanılabilir yaklaşım olduğunu ifade etmektedirler.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı ve öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açılarını kendisinin oluşturması temel görüşü yatmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin kendi bilgisini edinirken aktif rol alması gerektiği belirtilmiş ve öğrenci öğretmeni bilginin kaynağı olarak değil, aktif olarak araştırma yapma, problem çözme ve buluş yoluyla öğrenme süreçlerinde rehber olarak kullanır. Öğretmen bu süreçte tarih konularının öğretiminde belgeleri ve ders materyallerini kullanarak dersi zenginleştirip tarihsel düşünme becerilerini geliştirir (Nash ve Symcox, 1991: 25-26).

Değişik dönemlerde tarih öğretimine yönelik yapılan araştırmalar göstermektedir ki, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretiminde öğretmenlerin sadece belli yöntemleri kullandıkları, yöntem çeşitliliğine gitmedikleri ve dersle ilgili araç- gereçlere yeterince yer vermedikleri, bu durumun öğrencinin dersi “sıkıcı, kuru bilgi yığını, yaşamla ilişkilendirilmedi zorlanılabilen, ezber dersi” olarak görmesine, dersten sıkılmasına ve dersten soğumasına neden olduğu söylenebilir.

Değişen ve gelişen günümüz eğitim sisteminde “orquestra şefi” rolü biçilen öğretmen, öğrencilere tek yönlü sunum yerine, derste küçük bir tarihçi rolüne bürünmüş olan öğrencinin daha fazla etkin ve sorumluluk sahibi olduğu, zengin öğrenme yaşantılarının ve ders materyallerinin kullanıldığı yapılandırmacı yaklaşımla öğretim stratejileriyle zenginleştirip ve çeşitli öğretim materyallerini kullanıp Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerini tek düze anlatımdan kurtararak, kazandırılması hedeflenen beceri ve davranışları gerçekleştirebilir. Bu süreçte de İnkılâp tarihi öğretiminde edebi ürünler bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.

Edebi ürünlerin derslerde kullanılması, öğrenciler açısından şu faydaları sağlayabilir:

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.

- Yerel tarihin anlaşılmasını sağlar.
- Öğrencilerin, farklı insanların hayat ve deneyimlerine ilişkin derin anlayış geliştirerek empati kurmasını sağlar.
- Farklı bakış açılarının analiz edilmesini sağlayarak, geleneksel ders kitaplarında eksik olan çoklu bakış açısının gelişmesini destekler.
- Öğrencilere tarihin sürekliliğini kavratır.
- Soyut tarihsel kavramların öğrenilmesine yardımcı olur.

Eğitim ortamını zenginleştirebilecek araçlardan birisi de edebî ürünlerdir. Yapılan araştırmalar edebî ürünlerin öğrenci başarısı, tutumu ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Edebî ürünler, bir taraftan çocukların dil, okuma - yazma, empati ve iletişim kurma becerilerine katkı sağlarken; diğer taraftan öğrencilerde evrensel ve milli değerlerin gelişimi üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Akkuş, 2007: 127-128).

Edebi ürünler öğrencinin öz benlik algısı geliştirmesine, kendine güvenmesine, kendine değer vermesine, kendi ilgi alanlarını ve yeteneklerini fark etmesine ve kendini tanımasına yardım eder. Öğrenci, kitaplardaki kahramanlar aracılığıyla hem kendi duygularının farkına (Top, 2009: 20) varır hem de diğer insanları tanır. Karşılaşacağı yeni durumlara göre nasıl bir tavır sergileyeceğini öğrenmesi kişilik gelişimi için önemlidir. Öğrenci kendisine anlatılanları dinleyerek veya okuyarak kendisini ve insan denilen kıskançlık, öfke, nefret gibi bireysel ve toplumsal açıdan huzur kaçırıcı duygularla başa çıkmayı öğrenir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin hedeflediği “Yurtta Sulh Cihanda Sulh” ilkesinin insanlık için taşıdığı önemi takdir eder.

Edebi ürünlerle tarihin derinliklerine gömülmüş olan insanlığın unutulmuşluktan kurtarılması, abartılı anlatılar yerine sıradan insanların hayatlarını tarih yazımına katılması, daha demokratik bir tarih yazımına yol açabilir (Türkeş, 2002: 210). Böylece tarih ders kitaplarında yer almayan tarihteki insan yaşamına dair ayrıntılar, bir sanatçının işlemeyle ortaya çıkarılabilir. Dolayısıyla, kültürel ve toplumsal yaşamın daha iyi anlaşılmasına imkân tanınabilir. Tarih bilincini sadece tarih programları ile oluşturmak mümkün değildir. Bunun için tarih program ve ders kitapları dışındaki etkinlikleri dikkate almak gerekir. Kaldı ki derslerde öğretilmeye çalışılan objektif tarih bilgileri, bireylere kuru, sıkıcı ve anlamsız gelebilir. Oysa edebi ürünler, durumu

betimleme ve tarihsel olayı işleme de doğayı ve eşyayı olduğu gibi kopya etmediği, betimlenen egemen ideolojinin içinde yeniden ürettiği için bilim yüzünün yapamadığını yapabilir (Şimşek, 2009a: 390-409)

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi de tarih dersi gibi bilgi, değer ve beceri kazanımlarından sadece bilgiyi hedeflemektedir. Edebi ürünlerin kullanıldığı derslerde, sadece dersin bilgi boyutu değil, dersin kazandırmayı hedeflediği değer ve becerilerde ön plana çıkacaktır. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasıyla;

#### ➤ **Empati Kurma Becerisi**

Edebî ürünler aracılığıyla çocuklar kendilerini farklı zaman ve mekânlarda yaşamış veya yaşayan insanlarla karşılaştırabilir; diğer ülkelerdeki insanların yaşama şekilleri ile ilgili bilinç geliştirebilir. Bu durum çocuklarda empatik düşünme becerisini geliştirdiği gibi onların karakter gelişimine de önemli bir katkı sağlar (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 37).

Edebi eserler ders kitaplarında nadiren bulunan betimsel öğeler barındırırlar. Bu eserler çocukların empatik duygularının gelişmesine yardım ederek onların tarihi düşüncesini derinden etkilerler. Bu eserlerin cazibe kısmı, zengin ayrıntısı ve anlatım biçiminin çekiciliğindedir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, de kullanılan edebi ürünler (şiir, hikâye, biyografi, mektup, günlük vb) öğrencinin tarihi olayları zihinlerinde canlandırmalarına ve Türkiye Cumhuriyeti Devletinin ne zor şartlar altında kurulduğunu ve inkılâpların ne güç şartlar altında geliştiğini o dönemi yaşamış kimselerin duygu ve düşüncelerini hissetmelerine yardım eder.

#### ➤ **Eleştirel Düşünme Becerisi**

Edebi ürünlerin hiçbiri doğrudan bir tarih eseri olmamakla birlikte sanatsallıkları yanında tarihsel gerçekleri ele alış biçimleri, gerçeklere yakınlıkları bakımından hem tarih yazımında hem de eğitiminde değerli malzemeler sunabilirler. Sanatsal ve insanî yüzünden dolayı okuyana hoş vakit geçirten bu eserler, içlerinde barındırdıkları tarihsel bilgilerin sorgulanarak çözümlenmesi açısından tarih derslerinde yararlanabilecek durumdadırlar (Şimşek, 2009b). İnsan, sosyal yaşam ve ilişkilerle ilgili edebî eserleri eleştirel tarzda okuyarak, bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanabilir. Etkili vatandaşlığı geliştirmek için nitelikli edebî kitaplar iyi bir öğretim kaynağıdır. Edebi çalışmalar, insanların

yaşam koşulları hakkında kavramsal bilgileri içerir ve beceri geliştirme deneyimleri için mükemmel anlamlı bir içerik oluşturur.

### ➤ **Yaratıcı Düşünme Becerisi**

Edebî eserler öğrencilerin bilgiyi işleme, başkalarının görüş açılarını inceleme, görüşleri gerçeklerden ayırma ve problem çözme gibi yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilir (Gowan ve Guzzetti, 1994: 39). Edebî ürünler, eleştirel düşünme ve anlama yetersizliklerini gidermek, yaratıcıyı düşünceyi geliştirmek için etkili bir araçtır. Bir konu hakkında öğrencilerin ilgili edebî kitapları eleştirel olarak okumaları, bu bilgileri analiz etmeleri, onun sonuçlarını düşünmeleri ve buna bağlı olarak toplumsal kararlar vermeleri sağlanabilir (Tekgöz, 2005: 28).

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilere resmi bir belgeden alıntı, günlük, anı ve hikâye veya romanlardan kısa anekdotlar sunma yoluyla, analiz yorum becerileri ve geçmişe yaratıcı bir yaklaşımla bakmasına katkı sağlayabilir. Böylelikle olayları zihinlerinde canlandırmaları (hayal etme) öğrenmede kalıcılık sağlayabilir. Yine edebi ürünler öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma düzeylerini geliştirir ve farklı disiplinlerle ilgi kurmalarına katkı sağlar.

### ➤ **Problem Çözme Becerisi**

Problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmek durumundadır. Belli stratejileri kullanarak doğru çözümlere ulaşmak mümkündür. Ancak bazı problemlerin çözümleri kesin değildir. Bir tek doğru cevabı yoktur. Bu problemlerin çözümü, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının; yakın tarihimizin önemli olayları ve düşünce akımlarını, ideolojilerini ve Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatını ve onun düşünce sistemini içeren bir yapı arz sebebiyle, öğrencilerin yakın tarih ile günümüz arasında meydana gelen olaylar ve karşılaşılan problemler hakkında düşünmelerine gereksinim duyulmaktadır. Bu sayede öğrenciler, okudukları bir metni eleştirel düşünce süzgecinden geçirebilirler, karşılaştıkları problemlere çözüm önerileri getirebilirler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde edindikleri bilgi, beceri ve değerleri güncel yaşamlarına uygulayabilirler (Dönmez ve Yazıcı, 2008: 183).

Örneğin; T.C. İnkılâp Tarihi dersinde Türk Kadınına Seçme ve Seçilme Hakkının verilmesi tartışılmaktadır. Öğrencilere konu işlenirken “Satı Kadın” hikâyesi anlatılarak, Satı Kadının ilk kadın milletvekili olarak meclise girmesi ve birçok Avrupa ülkesinden önce Türk kadınının seçme seçilme hakkını elde ettiği anlatıldıktan sonra Türk kadının bugün durumu tartışılabilir. Öğrenciler, bugün Kadın milletvekillerinin mecliste sayılarının az olduğunu ortaya koyarlar ve bu problem üzerinde tartışmaya başlarlar. Öğrenciler karşılaştıkları problemin tanımlanmasından sonra, çalışmanın bilgi kaynaklarını ve yöntemini tanımlarlar. Amaca ulaşmak için bazı bilgi ve stratejilerin işe koşulması gerekir. Burada farklı konu alanlarındaki bilgiyi gerektiren farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirildiği (tarih-edebiyat gibi) bir öğrenme ortamını içerir.

#### ➤ **Karar Verme Becerisi**

Karar verme etkinlikleri öğrencilerin, geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağlar. Özellikle T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük gibi kritik dönemlerin işlendiği ve hayati önem arz eden bir derste, öğrencinin bu kritik dönemleri işleyen edebi ürünler aracılığı ile sorun veya konularıyla yüzleşerek, çeşitli değerlendirmeler yaparak ve tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırarak, öğrencilerin bu kritik dönemi ele alan konulara karşı bireysel ilgi ve katılımını artırabilir.

#### ➤ **Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi**

Kronolojik düşünme tarih biliminin temelini oluşturur. Kronoloji, olayların ne zaman meydana geldiği ve hangi sırayla meydana geldiği hakkında bilgi verir. Öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi olmadan olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihte sebep-sonuç ilişkilerini açıklaması imkânsızdır (Meb, 2008: 9).

T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, öğrencide kronolojik düşünme becerisini geliştirmek amacıyla, öğrencilerin iyi kurgulanmış edebi ürünlerin (tarihi roman ve hikâye, biyografiler ve hikâyeci tarihçiliğin iyi örnekleri, vb.) kullanılması sağlanmalıdır. Öğrenciler, edebi ürünlerdeki zaman akışını (olayın başlangıç tarihi, ortası ve sonu) öğrenerek, kronolojik düşünme becerisini geliştirebilirler.

#### ➤ **Tarihsel Kavrama Becerisi**

Tarihsel metinlerin en belirleyici özelliklerinden biri de tarihi olayları inandırıcı bir şekilde yeniden düzene koymasındır. Bunun da ötesinde, tarihsel metinler tarihin akışı içindeki insanların eğilimlerini, karşılaştıkları sorunları yaşadıkları karmaşık dünyayı

açıklama gücüne sahiptirler. Öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri tarihsel metinleri anlamak için öğrenciler, zihinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirirler. Bunu yaparken birey ve grupların niyetlerini, eğilimlerini, değer yargılarını, fikirlerini, umutlarını, şüphelerini, kararlarını, güçlü yanlarını ve zayıflıklarını göz önüne alınmalıdır. Tarihsel metinleri kavramak ayrıca, öğrencilerin tarihsel yaklaşım edinmelerini yani geçmişteki olayları dönemin şartları ve kavramlarıyla ve bu geçmişi yaşayanların bakış açılarından inceleyebilmelerini gerektirir. Bunu için; öğrenciler geçmişe ait, belgeleri, günlükleri, mektupları, biyografileri gibi edebi ürünleri inceleyerek, geçmiş bugünün kavram ve normlarıyla değerlendirmekten kaçınmayı öğrenmesine, olayların meydana geldiği tarihsel bağlamı göz önünde bulundurmasına ve süreklilik, değişim, benzerlik ve farklılığı algılama becerilerinin kazanılmasına katkı sağlayabilirler. Bu önemli kazanımların ötesinde, öğrenciler ayrıca tarihsel olayları yeniden açıklayan veya yorumlayan anlatıları da kavrayacak becerileri geliştirmeli ve tarihsel akış içinde etkili olmuş güçlerin arasındaki ilişkiyi ve bu güçlerin olayların gidişatını nasıl etkilediğini analiz edebileceklerdir (Meb, 2008: 9).

➤ **Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Okuma ve Araştırma Becerisi**

Tarihsel düşünmenin belki de hiçbir boyutu, “tarih yazmak” veya “tarih çalışmak” kadar heyecanlı ve geliştirici değildir. Metinde sunulan tarihsel anlatının kritik noktalarında sorgulama yapmak gerekir. Bunun için, geçmişe ait kanıtlar yardımıyla yani tarihsel dokümanlarla, tanıkların anlatılarıyla, mektuplarla, günlüklerle, buluntularla, fotoğraflarla çalışmalı, tarihi mekânlara geziler ve sözlü tarih çalışmaları yapılmalıdır. Tarihsel sorgulama, öğrencinin konu hakkındaki kanıtları yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanları konuşturduğu ve olayla ilişkisi olan farklı bakış açılarını ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür (Meb, 2008: 11).

T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, öğrencinin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması için öğrenci ders kitabının yanında edebi ürünlerin kullanıldığı farklı materyallerle desteklenmelidir. Buda öğrencinin ders kitabındaki bilgileri sorgulamasını, olay hakkında yeni sorular sormasını, ders kitabında yer verilmeyen tarihi şahsiyetlerin bakış açılarını araştırmasını ve ders kitabının tamamıyla veya kısmen göz ardı ettiği bir konuyu derinlemesine inceleyebilmesine yardımcı olabilir. Bu şartlar altında öğrenciler, sorgulamaya dayalı araştırmanın yaratıcılıklarına katkısını fark edeceklerdir. Öte yandan edebi ürünler gibi farklı kaynaklarla dikkatli bir

araştırmanın geçmişle ilgili sorunların üzerindeki sis perdesini kaldırabileceğini ve daha önce ortaya atılmış iddiaları çürütebileceğinin kavranmasında etkili olabilir.

➤ **Analiz ve Sentez Becerisi**

Edebi ürünlerin kullanılmasıyla işlenen T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde; öğrenci kendisine sunulan kaynağın içeriğini analiz edebilir ve onun önem derecesini saptayabilir. Böylelikle öğrenci bir tarihçi kimliğine bürünecektir. Bu süreç tarihe heyecan ve renk katarak öğrenciyi kuru bilgilendirmeden çok, gerçek ve canlı bir nitelik kazandırır. Edebi ürünlerin yorumlanması, güncel kaynakların analizi ve değerlendirilmesine yardımcı olur. (Ders kitapları, Süreli yayınlar, Gazete haberleri, televizyon ve radyo programları ve reklâmlar gibi kalıcı kaynaklar)

➤ **Farklı Bakış Açılıyla Olaylara Yaklaşma Becerisi**

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde, aynı konuya ilişkin hem ders kitabının hem de edebi ürünlerin (özetleri veya kısa bir pasaj) kullanılması öğrencilerin farklı kaynaktaki bilgileri karşılaştırıp kontrol etme, bu bilgileri daha önceki bilgileriyle ilişkilendirme ve aynı olayla ilgili farklı bakış açılarını görme ve değerlendirme yeteneklerine katkı sağlayabilir.

Öğrenciye kazandırılması hedeflenen beceriler olarak ifade edilebilirler.



## II. BÖLÜM

### ÖĞRETİMDE EDEBİ ÜRÜN, TÜRLERİ VE KULLANIMI

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesinin unsurlarından biri olan, edebi ürün, edebi ürünlerin pedagojik değeri ve sınıflanması; Tarih-Edebiyat İlişkisi, Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Edebi Ürün Kullanımı, Günümüzdeki Mevcut Program ve Ders Kitaplarında Edebi Ürün Kullanımı ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Hangi Tür Edebi Ürünler kullanılabilir ve seçiminde nelere dikkat edilmelidir? ve Nasıl kullanılmalıdır? ve 11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kullanılacak edebi ürünlerden; Anı-(Hatırat), Belgesel, Biyografi- Otobiyografi, Destan, Fıkra, Günlük, Hikâye, Mektup, Roman, Söylev- Demeç, Şiir, Tiyatro Eseri ve Türkü konuları üzerinde durulmaktadır.

#### 2.1. Edebi Ürün

Edebi ürün sanatsal bir amaç için yazılmış ya da oluşturulmuş, estetik kaygı güden eserlerdir. Diğer bir ifadeyle, edebiyatın nesnesi; insan hayatının iyi ifadesi, bir dil ile temsil edilmesidir. Her edebi eser, hayatı kendi tarzında temsil eder. Fakat bu temsil edilmiş tarzları son derece çeşitlidir. Bir şiir, bir roman veya bir tiyatro piyesiyle yapılmasına, insan hayatının yazarca temsil edilmek istenen yanına, yazarın mizacı ve üslubu ile içinde yaşadığı ve tasvir ettiği devre göre bu temsil, az veya çok araçlı bir biçimde olacaktır (Şimşek, 2009: 391-392).

Edebi ürün hayatın, kâinatın ve insanın yeniden, derin ve kapsamlı bir kavranışı dile getiren eserdir. Güzel ve tesirli söz söyleme ihtiyacının insanla birlikte ortaya çıktığı söylenebilir. Bunu sonucunda edebi ürün doğmuştur. Edebi ürün, geniş bir kültür ve gelenekle beslenir; böylece zengin ve özgün bir ifadeye kavuşur (Ayyıldız ve Birgören, 2005: 43).

#### 2.2. Edebi Ürünlerin Pedagojik Değeri ve Sınıflanması

Eğitim sisteminin değişik kademelerinde edebi ürünler öğretim materyali olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha çok “Türkçe ve Edebiyat” derslerinin ana materyaliymiş gibi düşünülse de aslında tüm diğer disiplinler edebi ürünlerden yararlanırlar. Edebiyattan ve edebi ürünlerden yararlanarak öğretim yapmak tarih dersi için de eskiden beri bilinen bir durumdur. Daha çok tarihi romanlar ve efsanelerden yola

çıkılarak zafer kazanmış kahramanlar üzerinden tarih öğretimi yapılmaya çalışılırdı. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Kurtuluş Savaşının anlatıldığı çoğu roman, tarih öğretimi içinde kullanılmış fakat sorgulanmadan okunduğu için her şeyi ile doğru kabul edilmiştir (Çuhadar, 2007: 3). Bir Alman pedagoğu olan Herbart, tarihi insanlığın öğretmeni olarak ilan ederken tarih öğretiminde yaş hassasiyetine dikkat edilmesini (kültür basamakları kuramı), öğretmenlerin haritalarla resimlerden faydalanarak ders anlatmalarını istemiş, ayrıca öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirilebilmesi için tarih derslerinde edebi eserlerden de yararlanılması gerektiğini belirtmiştir (Baymur, 1949).

Edebi ürünlerin ait oldukları devrin insanının değerler sistemine bakışını ve gelecek zamanların müstakbel eşkâlini içerdiği için bu durumun zihniyet tarihi araştırmalarında olduğu kadar tarih öğretimi açısından da bir değer taşıdığı söylenebilir. Çağdaş eğitim anlayış ve yaklaşımlarının sosyal bilim disiplinlerine bütüncül bir bakış açısı ile disiplinler arasında var olan izolasyon ve kompartımanlaşmayı gidermeye yönelik düşüncelerin daha da gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu amaçla tarihsel efsane, destan, menkıbe, gazavatnâme, cenknâme, şiir, biyografi ve tarihsel roman gibi edebi ürünlerin tarih araştırmaları ve eğitimi-öğretimi için birer araç olarak kullanılması gündeme gelmiştir (Şimşek, 2007)

Öğretim durumlarını zenginleştirebilecek materyallerden edebi ürünlerin tarih öğretiminde hak ettiği yeri bulamadığını belirten Akkuş (2007), edebi ürünlerin tarih öğretiminde kullanılmasının öğrencinin başarı, tutum ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Edebi ürünler bir taraftan çocukların dil, okuma-yazma, empati ve iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlarken; diğer taraftan insanî ve ahlâkî değerler, milli tarih bilinci ve şuuru, sosyalleşme, tarihi mirasa karşı takdir geliştirme ve onları koruma, gelenek ve görenekleri yaşatma gibi değer ve yargıları da kazanmalarına katkıda bulunabilir. Edebi eserler öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği için bu yolla edinilen bilgiler kalıcı hale gelebilir.

Edebi ürünlerin, öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırdığı gibi okuma alışkanlığı kazandırma, konular arasında ilişki kurma ve öğrenileni canlandırma gibi amaçları sağlamada oldukça etkilidir (Tekgöz, 2005: 90). Ayrıca, edebi metinler kullanılarak hem dersler arası aktarım sağlanabilir hem de öğrencinin okuduğunu anlama, analiz etme ve bağ kurma yeterliliği desteklenmiş olur (Öztürk, 2007: 70-78).

Yazılı edebi ürünlerin sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılması ile ilgili yaptığı deneysel çalışmada Otluoğlu (2001); yazılı edebiyat ürünlerinin (roman, masal, deneme, günlük, mektup, türküler, efsaneler, atasözleri, bilmeceler, seyahatnameler, destanlar, halk hikâyeleri) kullanımının öğrencilerin bilişsel kazanımlarında etkili olmadığı fakat duyuşsal kazanımlarında anlamlı derecede fark yarattığını ortaya koymuştur. Top (2009), edebi ürünlerin İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde kullanımı ile ilgili yaptığı deneysel çalışmada edebî ürünlerle desteklenmiş öğretimin, öğrencilerin derse karşı olan ilgisini artırdığı, dersten zevk almalarını sağladığı, temel beceri ve değerlerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Şimşek (2009), edebi ürünleri Türkiye'deki tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde oynayabileceği roller açısından iki kısma ayırmıştır. Bunlar, tarihsel edebi ürünler ve tarihsel olmayan edebi ürünlerdir. Tarihsel edebi ürünler, konu olarak tarihin işlendiği sanat eserleridir. Tarihsel edebi ürünlerin hiçbiri doğrudan tarih eseri olamamakla birlikte sanatsallıkları yanında tarihsel gerçekleri ele alış biçimleri, gerçeklere yakınlıkları bakımından sosyal bilgiler öğretiminde değerli malzemeler sunabilirler. Bu eserler, içlerinde barındırdıkları tarihsel bilgilerin sorgulanarak çözümlenmesi açısından, tarih ve sosyal bilgiler derslerinde yararlanılabilecek durumdadırlar.

Tarihsel edebi ürünlerin tümü sanatsal bir yaratım süreci yaşar. Bu süreci bir sanatçının kurgusu sonucu ortaya çıkan eserlerde daha iyi görmek mümkündür. Burada önemli olan sanatçının eserini, tarihsel olayları anlatmak için değil, bir sanat eseri meydana getirmek için yazdığı olmasıdır. Yani hiçbir sanatçı bir tarihçinin yaptığı işi yapmak amacıyla hareket etmez. Bu nedenle, tarihsel edebi eser yazarının tarihsel olgu ve olayları olduğu gibi aktarması beklenemez. Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılabilecek tarihsel edebi ürünleri Şimşek (2009), şu şekilde sınıflandırmaktadır:

**Tablo 4:** Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılabilecek Tarihsel Edebi Ürünler (Şimşek, 2009: 393)

<b>Tahkiyeli Tarihsel Edebi Ürünler</b>	<b>Tarihsel Nazım Eserleri</b>	<b>Görsel Tarihsel Edebi Ürünler</b>
Tarihsel Hikâyeler Romanlar Anekdotlar Efsaneler Nesir Halindeki Destanlar Mitler Gazavatnameler Menkıbeler Bilmeceler	Şiirler Nazım Halindeki Destanlar Marşlar Türküler	Çizgi Romanlar Karikatürler

Tarihsel olmayan edebi ürünler ise yaşanan coğrafyaya, kültüre ve toplumsal ilişkilere odaklanmış konuların ele alındığı edebi ürünlerdir. Şimşek (2009), bu sınıflamada ‘*tarihsel olmayan*’ olarak tanımlanmasının bu edebi ürünlerde tarihsel hiçbir ögeye yer verilmediği anlamına gelmemesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak tarihsel olmayan edebi ürünlerin konusu ve teması tarih dışındadır. Gezi yazıları, sosyal ilişkileri anlatan hikâyeler, şiirler, şarkılar ve fıkralar tarihsel olmayan edebi ürünlere örnek teşkil ederler (Şimşek, 2009: 398).

Baraz (1987) da çocukların yaşlara göre okuma ilgilerini dört döneme ayırmakta; bunları; “Okul Öncesi Dönem (0 – 6 Yaş), Masal Dönemi (7 – 9 Yaş), Serüven Dönemi (10 – 12 Yaş), Soyut Konulara Eğilim dönemleri olarak ifade etmektedir. Baraz (1987: 43), bu gelişim dönemlerine göre çocukların okuyabilecekleri edebi ürünler ile ilgili olarak şu sınıflamayı yapmıştır:

**Tablo 5:** Gelişim Dönemlerine Göre Çocukların Okuyabilecekleri Edebi Ürünler  
(Baraz, 1987)

Dönem / Yaş	Okunabilecek Edebi Ürünler
<b>Okul Öncesi Dönem (0 – 6 Yaş)</b>	1. Ninniler, 2. Öyküler, 3. Resimli kitaplar, 4. Şiirler, 5. Tekerlemeler, 6. Destanlar, 7. Masallar, 8. Tekerlemeler, 9. Fıkralar, 10. Bilmeceleler <i>*Bu yaştaki çocukların eğilimlerinde cinsiyetler arasında fark yoktur.</i>
<b>Masal Dönemi (7 – 9 Yaş)</b>	1. Kahramanları çocuk olan öyküler 2. Kahramanları hayvan olan öyküler 3. Tatil ve doğa öyküleri 4. Efsaneler - destanlar – fıkralar Okul öncesinin devamı olan bu dönem çocuklarında da cinsiyet farkı belirginleşmemiştir. Ancak kızlarda bu dönem bir yıl daha uzun sürebilir. Bu dönem çocukları en çok (% 75) masaldan hoşlanırlar. Bu dönem çocuklarının kitapları resimli olmalıdır.
<b>Serüven Dönemi (10 – 12 Yaş)</b>	1. Ev - okul yaşamı, 2. Serüven kitapları, 3. Mizah, 4. Yararlı bilgiler, 5. Gezi kitapları, 6. Biyografiler, 7. Şiir - tiyatro eserleri, 8. Öyküleştirilmiş tarih, 9. Polisiye kitaplar, 10. Duygusal kitaplar, 11. Kahramanlık konulu kitaplar, 13. Yabancı ülkeleri anlatan kitaplar
<b>Soyut Konulara Eğilim Dönemi (13 Yaş ve Üstü)</b>	1. Sevgi, bağlılık, özveri konularını işleyen roman, şiir, tiyatro eserleri, 2. Soyut, duygusal, düşünsel öykü, roman duygusal öykü, şiir, tiyatro eserleri, 3. Sanat değeri olan kitap ve dergiler, 4. Gazeteler, güncel konular, spor yazıları

Alman Pedagog Erich Andraess'a göre çocuk, tarihi kavrama bakımından üç gelişim basamağı aşar. Birinci basamak (3-8 yaş arası); çocuğun çevresindekileri anlamlandırdığı ve çocuğun imgelem bakımından yoğun faaliyette olduğu masal yaşıdır. İkinci basamak (8-12 yaş arası); çocuğun gerçeğe uyan konuları tercihe başladığı basamaktır. Bu dönemde gerçek hayatla ilgili gerçek konular ilgisini çeker. Robenson, Gülliver'in seyahatleri, Grim biraderlerin efsaneleri, hayvan hikâyeleri bu yaş için karakteristik hikâyelerdir (Baymur, 1949: 25-26). Şimşek (2000) ise bu basamakta öğrencilere, Oğuz Kağan, Ergenekon destanları ve Dede Korkut hikâyeleri gibi Türk tarihinin önemli edebi eserlerinin okutulmasının uygun olacağını ve bunların çocuklarda olağanüstülüklerden haz almalarına, kendi gerçekleri ile bu eserleri değerlendirip kendileri için bir gurur kaynağı ve hatta eserlerde geçen erdemleri (doğru sözlülük, büyüğe saygı, sahip olduklarını paylaşma, sözünden dönmeme vs.) model alabileceğini vurgulamıştır.

Üçüncü basamak (12-19 yaşına kadar); çocuğun yavaş yavaş ilk erginliğe girdiği dönemdir. Bu dönemde çocuğun hatıra defteri tutmaya başladığı, benlik bilincine cevap

verebilecek tarzda biyografiler, hatıralar, vakayı nameler, tarihi hikâyeler bu yaş için karakteristik edebi ürünlerdir (Baymur, 1949: 25-26).

Kieran Egan (1997) ise tarihsel kavrama biçimlerini şöyle sınıflamıştır; “Somatik Kavrama, Mitik Kavrama, Romantik kavrama, Felsefik kavrama ve İronik kavrama”. Egan; felsefik kavrama döneminin 14 yaşında oluşmaya başladığını, bu dönemin 20 yaşına kadar devam ettiğini, öğretmenin bu dönemde öğrenciye elektriğin bulunuşunu öğretirken Benjamin Franklin ve Thomas Edison’un gibi kişilerin hayat hikâyeleri ile ilişkilendirerek anlatmasının öğrenci daha ilginç olacağını belirtmektedir (Egan, 1997; Akt, Ata: 2000).

Erich Andraess ve Kieran Egan’ın önerdiği aşamalar, ortaöğretim çağında tarih konularının öğretiminde edebi ürünlerin kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Gerek Egan’ın felsefik kavrama dönemi, gerekse Andraess’in üçüncü basamak döneminde; şiir, hatırat, biyografi, günlük, mektup, fıkra ve söylev-demeç (Atatürk’ten Hatıralar, Milli Mücadele Hatıraları, Çankaya, Atatürk’ü Nasıl Tanıdım, Tek Adam, Babamız Atatürk, Misak-i Milli Sokağı, Promete, Boğaziçi Esrarı, İstanbul Sokakları, Çanakkale Harbi, Ateşten Günler, Kurtuluş ve Cumhuriyet, Son Osmanlı Yandım Ali, Üç Şehitler Destanı, Çanakkale Destanı, Atatürk’ün Günlüğü, On Yıllık Savaşın Günlüğü, Türkün Kaderini Değiştiren Ay, Ayrılıklar, Atatürk’ü Özleyiş, Büyük Nutuk, Casus, Hamdi Efendi, Sizler Yapacaksınız, Silahı Ben Vereceğim, Yemin, Vurun Kahpeye, Türkün Ateşle İmtihani, Sodom ve Gomero, Yaban, gibi) edebi ürünler kullanılarak derslerin işlenmesi;

- Öğrencilere kendi dünyalarından farklı zaman ve mekânlarda yaşanmış olayları anlamalarına yardım eder.
- Öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırır.
- Tarihsel kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır ve tarihsel becerilerin kazanılmasına yardım eder.
- Toplumsal değerlerin aktarılmasına yardım eder.
- Milli bilinç ve birlik duygusu aşılar.
- Öğrencilere birçok ahlaki ilkenin (iyi-kötü, doğru-yanlış vb. gibi) öğretiminde rol oynarlar.

### 2.3. Tarih - Edebiyat İlişkisi

Edebiyat ile tarihin çalışma alanları farklı gibi görünse de pek çok ortak noktada birleştikleri ve en eski çağlardan beri, bunlar arasında çeşitli ilişkiler bulunduğu bilinen bir gerçektir (Kaplan, 1990: 71). Günümüz Avrupa'sında tarih anlamındaki "history" ile hikâye anlamındaki "story" kelimesinin kökünün; M.Ö. V. ve VI. Yüzyıllarda İyon şehirlerinde kullanılan ve "bilinmesi gereken şeylerle ilgili" anlamına gelen "İstoria" kelimesinden gelmesi tarih-edebiyat ilişkisinin temellerini bir bakıma göstermektedir (Tural, 1993). Tarih ve edebiyatın birer disiplin haline gelmeden önce özellikle Eski Yunan ve Avrupa'da birbirinin tamamlayıcısı olarak düşünölmeleri ve bu bağlamda eserler verilmesi (Şimşek, 2000: 30) bu birlikteliğin temellerini ortaya koymaktadır.

Tarih-edebiyat arasındaki ilişkiyi; Klasik Çağ düşünürü Quintilian tarihi, "hep şiirsel bir tür olan destanın farklı bir biçimi" olarak gördüğünü ifade etmiştir. Düz yazı geleneğinde tarih, hep şiir sanatına en yakın alan olarak kabul görmüştür. Quintilian'a göre "Tarihçinin amacı okuru, yazdığı olguların doğruluğuna ikna etmek yerine onları güzel bir dille anlatılması ve tarihçi yazın sanatlarını kullanmak zorundadır" şeklinde yorumlarında tarih ile edebiyatın iç içe olduğunu vurgulamıştır (Opperman, 2006: 33).

Ata (2000) tarihi, insanın geçmişteki eylemlerinin kaydı olarak, edebiyatı ise insanın duygu ve düşüncelerinin kaydı şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca Ata (2000), 19. yüzyılda tarihin bağımsız bir bilim olarak ortaya çıktığını ve edebiyatın bir biçimi olarak başladığı şeklinde ifade etmiştir. Tarih, geçmişi konu edinen bir bilim dalıdır. Edebiyat ise geçmişi, bugünü ve geleceği kucaklar. Edebiyat kökü geçmişte olan bir gelecektir. Geniş anlamda edebiyat, yaşayan tarih anlamındadır (Karaalioğlu, 1980). Kula (2000), tarih ve edebiyatı, sürekli birbirine koşut giden, yoğun biçimde birbirine yansıyan, birbirini etkileyen iki önemli alan olarak görmüştür. Bu nedenle tarihçilerin, irdelediği öneme ilişkin saptamalarını kesinleştirmek amacıyla edebî eserlere; edebiyatçıların da tarihe yöneldiklerini söylemektedir.

Tarih- edebiyat ilişkisini Köstüklü (2001), "edebiyatın içinde yer alan müzik, halk edebiyatı, folklor gibi alanlar tarihçi için yeri geldiğinde kaynak olabileceğini ve tarihçi de türküler, deyimler, atasözleri ve diğer edebiyat ürünlerinden faydalanabilmelidir" şeklinde ifade etmektedir. Geçmişin yeniden yaratılmasının sadece entelektüel bir bakış açısı ile gerçekleşmeyeceğinin anlaşılması için tarihçinin yaptığı anlatımdaki betimlemeye bakmak yeterlidir.

Tarihçilerin dönemin atmosferini ya da bir sahneyi okurlarına aktarabilmek için bir romancıda veya bir şairde bulunan düş gücü yeteneğine sahip olmaları gerekir. Aksi takdirde oluşturulan tarihsel metin tümüyle sıradan, nitelikli bir eser olmaktan kendini kurtaramaz. Buna en güzel kanıt olarak 19. yüzyıl öncesinde bir tarihçide bulunması gereken temel vasıfların sözel ve edebî beceriler olması gösterilebilir. Nitekim Klasik Çağdan beri önde gelen tarihçiler, tarihçilik mesleğini her şeyden önce edebî bir uğraş olarak kabul ederler (Tosh, 1997: 106 – 119).

Edebiyat ve tarih arasındaki ilişkide her iki bilimin konuları bakımından ortak bir payda da birleştikleri ve ortak özellikleri boyutunun yanında diğer bir boyutu da bu ilişkide özellikle edebî eserlerin, yazılı ortam kaynaklarının yetersiz ve az olduğu, tarihsel dönemlerle ilgili olarak gerektiğinde tarihçi için kaynaklık teşkil etmesi oluşturmaktadır. Tarihsel kaynaklarla ilgili yapılan farklı sınıflandırmalara bakıldığında bu sınıflandırmaların önemli bir bölümünde tarihçilere kaynaklık eden kanıtlar arasında edebî ürünlerin de yer aldığı görülmektedir. Tural (1990), özellikle belgelerin azaldığı ve desteklenmeye ihtiyaç duyulduğu dönemlerle ilgili edebî eserlerin, kurgu (fiction) olan unsurlarını dikkatle ayıklamak şartıyla birer vesika sayılabileceğini belirterek; Bahaddin Ögel'in Türk milletinin iç dinamiğini ortaya çıkarmak için yazdığı eserler ile Sabri Ülgener'in, Bağdatlı Ruhi'nin ve Ziya Paşa'nın yazdıklarını örnek olarak vermektedir.

Tarihin içindeki belirsizlikler ve aydınlatılmamış durumlarla post modern tarih kuramı ilgilenir ve böyle dönemleri tarih bilgisinin sorunsallığına örnek olarak inceler. Natalie Zemon Davis'in, *The Return of Martin Guerre* ( *Martin Guerre*'in Dönüşü, 1983) adlı kitabı bir tarihçinin belirsizlikler ve kopukluklarla dolu olan tarihsel bir olayı nasıl öyküleştirdiğini göstermektedir. 16. yüzyılda Fransa'da meydana gelen ve mahkemeye yansıyan bir olayın aktarıldığı bu tarihsel anlatı 12 bölümden oluşmaktadır. Öykü baştan sona 16. yüzyıldan beri bu konu üzerine yazılmış belgelere dayandırılarak okura sunulmuştur. Davis bu kitabın önsözünde, *"bu kitap bir tarihçinin geçmişi değişik bir yolla anlatma serüveninden doğmuştur"* diye yazmıştır. Davis yine kitabın giriş bölümünde tarihçilerin nasıl çalıştığını: *"Biz mektuplara, güncelere, otobiyografilere, hatıra defterlerine ve aile tarihlerine bakarız. Yazınsal kaynaklara da bakarız -oyunlar, lirik şiirler ve öyküler-*" şeklinde ifade etmiştir (Opperman, 2006: 46).

Bu tür belgeler tarihsel bağlamın daha kapsamlı incelenmesinde yardımcı olurlarken aynı zamanda kültürel ve toplumsal söylemlerin oluşumuna ışık tutabilirler.



Bu tür metinlerin en önemli özelliği tarihsel boşlukları doldurmasıdır. Bu da edebiyat-tarih ilişkisini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Tarihçiler, eski çağlara ait dini, edebi ve efsanevi eserleri “*tarihi bir kaynak*” olarak kabul etmekte ve tarihin en eski, bilinmeyen dönemlerini onlara dayanarak aydınlatmaya çalışmaktadırlar. Bunun en güzel örneği Zeki Velidi Togan’ın “Tarihte Usul” adlı çalışmasında görülmektedir. Togan (1940) bu eserleri; ‘tarihi şiirler, seyyar hikâyeler, mythler ve tarihi destanlar’ olarak çeşitli kısımlara ayırarak bunların tarihi vesika olarak değerleri ve kullanılışları hakkında oldukça önemli bilgiler vermektedir. “*Her edebiyat metni, yazarın zamanını yansıtan tarihsel bir belgedir*” diyen Millas (1997) halk arasında en çok okunan popüler tarih romanlarının yazarlarından Ercüment Ekrem Talu, Turhan Tan, Abdullah Ziya Kozanoğlu, Feridun Fazıl Tülbentçi gibi sanatçıların yazdıkları metinlere bakıldığında, tarih ile edebiyatın içli dışlı ilişkilerini kolaylıkla görebileceğini ifade eder.

Sanatçıların, her dönemin toplum olaylarını edebî sanatlarla da süsleyerek nesillere intikalini sağlamak ve yalnız birer edebiyat ürünü ortaya koymakla kalmadıklarını, tarih ve tarihçiye de kaynak eser sağladıklarını ifade eden Gülensoy (1985), birer edebî ürün gözü ile bakılan münşeâtler, tezkireler, siyasetnâmeler hikâyeler, seyahatnâmeler gazavatnâmeler vb. eserlerde tarihçinin istediği malzemeleri kolaylıkla bulabileceğini vurgulamıştır. Gazavatnâmeler, tarih ile edebiyatı birleştiren eserlerdir; fakat bazılarında tarihi gerçek, bazılarında edebiyat ve sanat yönü ağır basar. Gazavatnâmelerin birçoğunda tarihi gerçekler olduğu gibi anlatılırken, bazılarında ise heyecan veya hayal ağır basmaktadır.

Edebiyat ve tarih arasındaki ilişkide tarihçiler için yazılı ortam kaynaklarının yetersiz ve az olduğu tarihsel dönemlerde edebi eserler tarihçi için nasıl kaynak teşkil ediyorsa, edebiyatçı içinde tarih eşsiz ve zengin bir mutfaktır. Bir sanatçı eserinin konusunu günlük hayattan alabildiği gibi, tarihten de alabilir. O isterse eserinde uzak veya yakın geleceği de tasvir edebilir. Sanat eserlerinin estetik bakımdan değerlendirilmesi gerekir. Yalnız, Bazı edebî eserler, geçmiş tarihî devir, hadise ve şahsiyetlere yeni bir gözle bakma açısından faydalı olabilirler. Derin bir tarihî kültüre sahip olan Yahya Kemal, şiirleriyle tarihçilerin dikkatlerini Lale Devri ile Malazgirt Savaşına çekmiştir. Bazı edebî eserler, nasıl geleceği önceden haber veriyorlarsa, geçmişin karanlık kalmış köşelerini de aydınlatabilirler (Kaplan, 1990: 76).

Tarih ve edebiyat arasında çok uzun yıllara dayanan karşılıklı sıkı bir ilişki olmasına rağmen, her iki disiplinde birbirinden yeterince istifade edememektedir. İlköğretim 6. sınıftan sonra, sosyal bilgiler ya da tarih derslerinde tarih öğretmeni, edebiyat ya da Türkçe öğretmeninın yaşam alanına girmek istemez. Yükseköğretim düzeyinde, Namık Kemal ve Tevfik Fikret'ten ve onların eserlerinden bahsedilen bir tarih dersi, öğrenci tarafından alışlagelenden farklı olduğu için edebiyat dersi gibi görülmektedir. Üstelik tarih eğitimcisinin kendi uzmanlık sahasından çıkıp, edebiyatçının yaşam alanına girdiğinin düşünülmesi, bu ilköğretim altyapısından kaynaklanmaktadır (Ata, 2001: 158). Kabaklı (1954), tarih ile edebiyat ilişkisindeki boşluğa şu şekilde ifade etmektedir: *“İsterdim ki tarihi, rakamlar, üslûpsuz satırlar içinde değil, bir hadiseyi türlü türlü anlatan edebî yazılar, kaynakları aydınlatan şiirler, tarihe gerçek manasını veren heykeller, resimler, yapılar üzerinde öğretilim. Uzun asırlar içinde edebiyatımız tarihsiz kalmıştır.”*

Tural (2000), tarih ile edebiyat arasında nasıl bir ilişki olduğunu; *“Bir şahsın eserine veya eserlerine, bir edebiyat topluluğunun edebî mahsullerine akseden, ferdî, mahallî, millî ve beşerî unsurları arayıp bulan tenkit ve tahlil çalışmalarından istifade etmeyenler hangi mazeretleri ileri süreceklerdir? Bir edebiyat araştırmacısı, edebiyat eserini çeşitli yönlerden değerlendirirken; eser kendi cemiyetinin gerçeklerinden neler almış? Eser cemiyette ne ölçüde ilgi görmüş ve cemiyette hangi değişmelere yol açmıştır? Eserin teknik kuruluşu ile dil ve üslubu hangi eğilimlerin sonucudur ve hangi ihtiyaçlara cevap vermiştir? Buna benzer soruların edebiyatçıları ilgilendirdiğini vurgularken, ama ulaşılan sonuçların da tarihçiler için büyük önem arz ettiği”* şeklinde ifade etmekte ve söz konusu disiplin mensuplarının birbirine çok uzak durmasını da eleştirmektedir. Ata (2001) tarih-edebiyat korelasyonuna tarih ders kitaplarında yeterince önem verilmediğinden yakınmıştır.

Bir milletin geçmişinde, belirli bir dönem hakkında bilgi toplarken tek başına resmi kayıtların incelenmesi yeterli olmayıp o dönemde yazılan edebi ürünlerin de ele alınması gerekir. Yazarlar, yaşadıkları dönemin sosyal ve kültürel olaylarından yoğun bir şekilde etkilenmektedirler. Edebiyatımızda bunun birçok örneğine rastlanmaktadır (Güzel ve Torun, 2005). Mili Mücadele tarihinin ayrıntıları, o dönemde yaşamış yazar ve şairlerin ortaya koydukları edebi ürünler ile -daha canlı ve ayrıntılı olarak Halide Edip Adivar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Mehmet Akif vb. yazarların bazı eserleri- o dönemi canlı sahnelerle ve bireye indirgeyerek çarpıcı bir şekilde sunulmaktadırlar. Bir

milletin kaderini derinden etkileyen olayların bu tip eserlerden yararlanılarak öğrenilmesi, yetişmekte olan nesiller üzerinde daha etkili ve öğretici bir şekilde tezahür edebilir.

Tarih - edebiyat ilişkilerini ortaya koyan çalışmalara bakıldığında, pek çok ortak noktaya sahip ve eğitimde birbirini destekleyen bu iki disiplinin; eğitimsel hedeflerinin benzerlikleri, aynı yararlılıklara ve benzer eğitimsel amaçlara sahip olmaları bu iki disiplinin birbirlerinden faydalanmaları gerektiğinin kaçınılmaz olduğunun göstergesidir. Günümüz dünyasında bilginin ömrünün bir kelebeğinki kadar kısa ve bilgiye ulaşmanın da bir o kadar hızlı olduğu, kitle iletişim araçlarının baş döndürücü hızla geliştiği bu süreçte eğitim- öğretimde, değişik bilgi alanları arasındaki ilişkileri vurgulayan disiplinler arası bir yaklaşımı benimsek kaçınılmaz olmuştur.

Ata (2000), disiplinler arası yaklaşımı, değişik bilgi alanları arasındaki ilişkileri vurgulayan bir yaklaşım ve öğretim tarzı olup, öğrencilerin hayatı bütünüyle görmelerini sağlayan, disiplinler arasındaki iç ilişkiyi gösteren, diğer konu alanları ile entegrasyonunu mümkün oldukça teşvik eden bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Çağdaş eğitim anlayışları, disiplinlerin eğitsel amaçlarının birbirlerinden ayrı düşünülmemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Köksal, 2002: 87-90). Safran (2002)'da her geçen gün hızla değişen ve gelişen bir dünyanın, beraberinde çeşitli ve karmaşık sorunlar getirdiğini, her bilim dalına olduğu gibi, sosyal bilimlere de, toplumun ihtiyaçları ile beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada, insanlara gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma konusunda büyük sorumluluklar düştüğünü ifade etmiştir. Bu anlamda sosyal bilimler, bu sorumlulukları yerine getirme konusunda disiplinler arası ve çok yönlü bir yaklaşım izleyerek, kişilere bilgi edinme yollarına ve belli becerileri kazandırma amaçlarına öncelik vermektedir (Safran, 2002: 73-79).

Sosyal bilimlerin kapsamına giren disiplinlerin öğretim programları, ders kitabı ve diğer materyallerin hazırlanmasında, derslere özgü ölçme değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesinde ve uygulayıcı olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde, sosyal bilimler alanının bütünlüğü ile “sosyal bilimler” bakış açısı göz ardı edilmemelidir. Sosyal bilimlere bütüncül olarak bakmanın gerekçeleri şöyle açıklanmaktadır: *“Öğrenciler her zaman çeşitli toplumsal sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Sorunları çözebilmeleri için birden çok alanın kavramlarından yararlanmaları gerekmektedir. Sorunları çözebilmek için çok yönlü, araştırmaya dayanan, mantıklı ve analitik bir yaklaşımla sezgilerini ve hayal güçlerini kullanarak*

*sonuca ulaşmaları beklenmektedir. Sosyal bilimler dersleri arasında işbirliğinin sağlanamaması, ortaöğretim ve yükseköğretimde sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin sosyal bilimler mantığını kavrayabilmeleri için bir üst bakışa ihtiyaçları vardır.” (Can, 2007).*

Sosyal Bilimleri bir orkestraya benzeten Akkuş (2007), her enstrümanın bir işlevinin bulunduğunu ve çalınan müzik eserine kazandırdığı farklı bir anlamı olduğunu belirtmektedir. Bu enstrümanlar arasındaki ilişki, bir müzik eserinin seslendirilmesiyle en iyi, müzisyenler tarafından fark edilebilir. Burada orkestrayı sosyal bilim, enstrümanları sosyal bilimleri oluşturan disiplinler, müzisyenleri sosyal bilimciler, müzik eserini ise tema olarak düşünülebilir. Mükemmel bir müzik eserinin ortaya çıkması için orkestradaki bütün unsurların tam olması ve işlevlerini harmoni içerisinde yerine getirmesi gerekir. Sosyal Bilimler alanında da istenilen başarının yakalanması, orkestraya benzetilen sosyal bilimlerin ve sosyal bilimcilerin uyum ve işbirliği içerisinde olmasına bağlı görünmektedir (Akkuş, 2007: 8).

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin kazandırmayı amaçladığı devinışsel (drama, maket-materyal ve müzik grupları), duyuşsal (şir, yaratıcı yazı grupları vb.) ve bilişsel (metin-araştırma, senaryo grupları gibi) becerileri geliştirebilmesinde ve soyut konuların öğretiminde, farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirildiği bir öğrenme ortamının oluşturulması (yani tarih edebiyata uygun bir şekilde canlandırıldığında) öğrencinin derse olan ilgilerinin artırılmasında önemli katkılar sağlayabilir.

#### **2.4. Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Edebi Ürün Kullanımı**

1924 yılında Cumhuriyet döneminin ilk lise öğretim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim programında tarih dersi üzerinde özellikle durulurken, tarih öğretim programına Türkiye Devleti'nin kuruluşu, Sevr ve Lozan Anlaşmaları, Cumhuriyetin İlanı ve Hilafetin Kaldırılması ve sonrası gelişmeler eklenmiştir. 1927 yılındaki tarih öğretim programında tarih dersinin saatinin yeterli olmaması ve kitapların hacimlerinin geniş olması ele alınmış ve tarih programı, Türk Tarihi merkezli olmak üzere yeniden düzenlenmiştir. 1931 lise tarih programında, üçüncü sınıf için belirlenmiş derslere bakıldığında Türkiye Cumhuriyeti Devri başlığı altında Türk Milletinin Yeni Bir Devlet

Daha Kurması, İstiklal Harbi, İstiklal Harbinden Sonra İnkılâp ve Islahat Safhaları konuları yer almaktadır (Koçak, 1998: 78).

Türk tarihinin kurgulanması, millet temelli ve bağımsız tarih araştırmalarının ortaya çıkardığı bilgiler ışığında, Atatürk'ün direktifleri ile dört cilt olarak yayınlanan tarih ders kitaplarının IV. cildi Türkiye Cumhuriyeti tarihini konu alan ilk kitaptır. Tarih IV kitabı, 349 sayfa ve iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşu başlığı altında iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Türk Milleti'nin Yeni Bir Devlet Daha Kurması başlığı altında, 7 alt başlık altında işlenmekte, ikinci bölüm İstiklal Harbi başlığı altında, 8 alt başlık altında işlenmektedir. İkinci Kısım İstiklal Harbinden Sonra İnkılâp ve Reform Safhaları başlığı altında 9 alt başlıkta işlenmektedir. Kitapta 5 renkli resim, 12 harita ve 176 resim yer almaktadır. Kitap incelendiğinde resim ve haritaların kitabın sonunda yer aldığı görülmektedir. Cumhuriyetten günümüze kadar olan süreçte orta öğretimde okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders kitaplarında edebi ürünlerin kullanımı ile ilgili olarak, Atatürk'ün direktifleri yayınlanan ve Türkiye Cumhuriyeti tarihini konu alan ilk kitapta konular işlenirken özellikle “Büyük Nutuk”tan kısımlar ve Mustafa Kemal'in Söylev ve Demeçlerinden bölümler yer almaktadır. Ayrıca ekler kısmında Mustafa Kemal'in Amasya'dan 1919 tarihinde yazdığı “İstanbul'da Bazı Özel Kişilere Özel Mektup” adlı mektup ile İstanbul'un İşgal günü Mustafa Kemal ile Telgrafçı Hamdi Bey arasında geçen telgraf metinleri bulunmaktadır (Tarih IV, 1931: 354-358). Tarih IV kitabının en belirgin özellikleri, ilk ciddi Cumhuriyet tarihi yazma girişimi ve ideolojik yönünün baskınlığı, 1980'e kadar süren Türkiye Cumhuriyeti Tarihi kitaplarına öğretim konuları bakımından bir standart getirmiş olması ve basım tarihine kadar en son gelişmeleri de yansıtabilecek şekilde değerlendirmiş olmasıdır (Metin, 2006: 49).

1934 yılında lise tarih öğretim programında tarih derslerinde; lise birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda on beş günde bir, “Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılâbı Tarihi” konularının bir saat işlenmesi öngörülmüştür. Birinci sınıfta işlenen konular; Türk Milletinin Yeni Bir Devlet Kurması başlığı altında, İkinci sınıfta işlenen konular; İstiklal Harbi başlığı altında, üçüncü sınıfta ise Lozan Konferansından başlayıp işlenmektedir (Maarif Vekâleti, 1934).

1938 yılı lise tarih öğretim programında tarih derslerinde; birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda on beş günde bir, “Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılâbı Tarihi” konularının bir saat işlenmesi öngörülmüştür. 1938 lise tarih öğretim programında, 1934

programındaki konular ve konuların işlenişi olduğu gibi muhafaza edilmiştir (Maarif Vekâleti, 1938).

1939 yılı içinde tarih ders kitaplarının yeniden yazılması gündeme gelmiştir. İlk üç cilt 1939 yılında yayınlanmasına karşın Tarih IV' ün yerini alacak olan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” adlı kitap ancak 1944 yılında çıkabilmiştir. Enver Ziya Karal tarafından yazılan kitap, 1943- 1944 öğretim yılına yetiştirilebilmesi için, Birinci Dünya Savaşı sonunda Osmanlı İmparatorluğunun durumu ile başlayıp Lozan Antlaşmasını içerecek biçimde 96 sayfalık bir fasikül olarak piyasaya sunulmuştur (Karal, 1944).

Bu kitapta yer alan konular ve okuma parçalarında özet olarak yer verilen edebi ürünler aşağıdaki Tablo 6 da yer almaktadır.

**Tablo 6:** 1944 yılında Enver Ziya Karal tarafından yazılan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi adlı ders kitabında yer alan edebi ürünlerin dağılımı

	1 Anı	2. Belgesel Senaryosu	3. Biyografi	4. Destan	5. Fıkra	6. Günlük	7. Hikâye	8. Mektup	9. Roman	10. Söylev -Demeçler	11. Şiir	12. Tiyatro Eserleri	13. Türkü
Üçüncü Bölüm – İstiklal Savaşı										X			
Beşinci Bölüm – İstanbul Hükümeti ile Anadolu’yu Ayıran Uçurum										XX			
Sekizinci Bölüm – T.B.M..M’si ve Cihan Umumi Efkarı											X		
Dokuzuncu Bölüm - T.B.M.M Hükümeti Vatan İçin Savaşıyor										X			

1944 yılında yayımlanan kitapta tablo 6’da görüldüğü gibi dört söylev- demeç ve bir şiir edebi ürün olarak yer almaktadır. Kullanılan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü Ek 1’de yer almaktadır.

15 Şubat 1943 yılında Ankara’da toplanan İkinci Maarif Şurasında, okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi, bütün öğretim kurumlarında Türk Dili çalışmaları veriminin artırılması ve tarih öğretiminin yöntem ve araçları bakımından incelenmesi ele alınmıştır. Bu şurada; okul tarih kitapları, öğretmen ve öğretim meselesi, tarih öğretimi için gerekli yardımcı bilgi ve vasıtalar detaylı bir şekilde incelenmiştir (Ergin, 1977: 1797-1803). Ayrıca İkinci Maarif Şurasında, tarih öğretimi ile ilgili olarak; liselerde tarih müfredatının daha çok ders saati üzerinde yoğunlaşması ve tarih ders saatlerinin artırılması mümkün görülmediğinden, liselerin dört yıla çıkarılması,

programlara sanat tarihinin ayrı bir ders veya lise kitapları konuları arasına daha geniş bir şekilde okutulmasının faydalı olacağı konusunda öneriler sunulmuştur.

1945 yılında Enver Ziya Karal tarafından, 1944 yılındaki kitap bir takım düzenlemeler yapılarak, basım tarihine kadar en son gelişmeleri de içine alacak şekilde 195 sayfa olarak, Maarif Basımevi tarafından yayınlanmıştır (Karal, 1945). “*Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1918-1944)*” ders kitabında yer alan konular ve okuma parçalarında özet olarak yer verilen Edebi ürünler aşağıdaki Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7:** Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1918-1944) Ders kitabında yer alan edebi ürünlerin dağılımı

	1 Anı	2. Belgesel Senaryosu	3. Biyografi	4. Destan	5. Fıkra	6. Günlük	7. Hikâye	8. Mektup	9. Roman	10. Söylev -Demeçler	11. Şiir	12. Tiyatro Eserleri	13. Türkü
Üçüncü Bölüm – İstiklal Savaşı										x			
Beşinci Bölüm – İstanbul Hükümeti ile Anadolu’yu Ayıran Uçurum										x			
Yedinci Bölüm- Büyük Millet Meclisi İş Başında										x			
Sekizinci Bölüm- T.B.M.M’si ve Umumi Efkarı											x		
Dokuzuncu Bölüm - T.B.M.M Hükümeti Vatan İçin Savaşıyor										x			
Yirminci Bölüm- Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti										x			

1945 yılında yayımlanan kitapta tabloda da görüldüğü gibi beş söylev- demeç ve bir şiir edebi ürün olarak yer almaktadır. Kullanılan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü EK-2’de yer almaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1918-1944) kitabı, aşırı yorumlamalara ve savunmalara yer vermemesinin yanında, bilgilenmeye öncelik vermesi ile farklı bir üsluba sahiptir. Ancak Enver Ziya Karal ile birlikte değişen siyasal iktidarlara bağlı olarak ders kitaplarında yeni iktidarı öven ve olumlu yanlarını ön plana çıkaran ifadelerin yer alması günümüze kadar süren tartışmanın da başlamasına yol açmıştır (Metin, 2006: 50).

1950 yılında tek kitap yerine çok kitap uygulamasına başlanınca okullarda farklı Cumhuriyet Tarihi Kitapları okutulmuştur. 1950 yılında Enver Behnan Şapolyo’nun yazdığı “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” kitabı 20 bölümden oluşmakta, kitabın sonunda

konular ile ilgili olarak 52 özet yer almaktadır. Kitap incelenmiş fakat herhangi bir edebi ürüne rastlanmamıştır (Şapolyo, 1950).

1952 yılında lise tarih öğretim programında lise birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda on beş günde bir, “Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılâbı Tarihi” konularının bir saat işlenmesi uygulamasına devam edilmiştir. Birinci sınıfta, Birinci Dünya Savaşı sonunda Osmanlı Devleti’nin durumundan, Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışına kadar işlenmektedir. İkinci sınıfta, Padişah Hükümetine karşı savaştan, Lozan Konferansı, Lozan antlaşması ve bu antlaşmanın önemine kadar işlenmektedir. Üçüncü sınıfta ise Türkiye Cumhuriyetinin, Lozan görüşmelerinden, İkinci Dünya savaşı sonunda Türkiye’de demokrasi gelişmelerine kadar işlenmektedir (Maarif Vekâleti, 1952).

1955 yılında Enver Ziya Karal’ın yazdığı, “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1918-1953” kitabı Maarif Basımevi tarafından çıkarılmıştır. Kitap, 230 sayfa ve 18 bölümden oluşmaktadır (Karal, 1955). Ders kitabında yer alan bölümlerde kullanılan okuma parçalarında özet olarak yer verilen Edebi ürünler aşağıdaki Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8:** 1955 yılında Enver Ziya Karal’ın yazdığı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1918-1953 başlıklı ders kitabında yer alan edebi ürünlerin dağılımı

	1. Anı	2. Belgesel Senaryosu	3. Biyografi	4. Destan	5. Fıkra	6. Günlük	7. Hikâye	8. Mektup	9. Roman	10. Söylev -Demeçler	11. Şiir	12. Tiyatro Eserleri	13. Türkü
Birinci Bölüm – Osmanlı Hükümeti ve Mondros Mütarekesi	x												
İkinci Bölüm – Türk Milletinin Ayaklanması	x												
Dördüncü Bölüm – İstiklal Savaşımızın Başlaması										x			
Beşinci Bölüm – Milli Birlik İçin Teşebbüsler										xx			
Yedinci Bölüm- Yeni Türkiye Devletinin Kurulması (16 Mart-23 Nisan 1920)										x			
On birinci Bölüm – Hukuk ve Cemiyet Alanında İnkılap (1920-1934)										x			
On Beşinci Bölüm- Milli Savunma										x			
On Altıncı Bölüm – Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti (1923-1938)										x			



1955 yılında yayımlanan kitapta tabloda da görüldüğü gibi yedi söylev- demeç ve iki anı edebi ürün olarak yer almaktadır. Kullanılan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü EK-3’de yer almaktadır.

1956, 1958, 1960 ve 1970 yıllarında lise tarih öğretim programında tarih konuları arasında, “Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılâbı Tarihi” dersi; yine bir, iki ve üçüncü sınıf düzeyinde yerini almıştır. Ders için, on beş günde bir saatlik süre uygulaması devam etmiştir. 1952 yılı programındaki konular ve konuların işlenişi olduğu gibi muhafaza edilmiştir (Maarif Vekaleti, 1956-1958-1960-1970).

Enver Ziya Karal’ın yazdığı “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” adlı ders kitabı, 1957, 1958, 1959, 1960, 1962, 1963, 1964, 1966, 1967, 1968, 1969, 1971, 1973 ve 1975 yıllarında yeni baskıları yapılarak, herhangi bir değişiklik yapılmadan okutulmuştur.

1976 yılında lise tarih öğretim programında, üç yıl içerisinde işlenen Türkiye Cumhuriyeti ve Türk İnkılâp Tarihi konularının tamamının sadece üçüncü sınıf düzeyinde tarih derslerinin içinde ve haftada üç saat olan bu dersin bir saatinin Türkiye Cumhuriyeti ve Türk İnkılâp Tarihi Dersi olması öngörülmüştür (Koçak, 1998: 103).

25 Mayıs 1981 tarih ve 2087 sayılı Tebliğler Dergisinde, ortaöğretim kurumları Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi öğretim programı yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlenen yeni öğretim programı günümüzde hala uygulanmakta olan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi öğretim programıdır. Bu ders Ortaokul üçüncü sınıflar için 2 saat, liselerin edebiyat kolunda; birinci sınıflarda 1 saat, üçüncü sınıflarda 2 saat, fen kolunda; ikinci sınıflarda 1 saat, üçüncü sınıflarda 2 saat olarak okutulması kararlaştırılmıştır (T.D., sayı 2087-2095).

1981 yılında Mükerrer Kamil Su ve Ahmet Mumcu tarafından yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” ders kitabı 311 sayfa olup, kitap “*Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Dersini Neden Öğreniyoruz?*” başlıklı bir girişle başlamakta ve sekiz bölümden oluşmaktadır (Su ve Mumcu, 1981). Ders kitabında yer alan bölümlerde kullanılan okuma parçalarında özet olarak yer verilen edebi ürünler aşağıdaki Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9:** 1981 yılında Mükerrer Kamil Su ve Ahmet Mumcu tarafından yazılan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders kitabında yer alan edebi ürünlerin dağılımı

	1 Anı	2. Belgesel Senaryosu	3. Biyografi	4. Destan	5. Fıkra	6. Günlük	7. Hikâye	8. Mektup	9. Roman	10. Söylev -Demeçler	11. Şiir	12. Tiyatro Eserleri	13. Türkü
Üçüncü Bölüm -Kurtuluş Savaşı	x									xx x			
Altıncı Bölüm - Atatürk Döneminde Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti										x			
Yedinci Bölüm – Atatürkçülük; Türk İnkılâbının Dayandığı İlkeler ve İnkılâbın Nitelikleri										x			
Sekizinci Bölüm - Atatürk'ün Ölümü İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi										x			

1981 yılında yayımlanan kitapta tabloda da görüldüğü gibi, altı söylev- demeç ve bir anı yer almaktadır. Kullanılan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü EK-4'de yer almaktadır.

1981 yılında Mükerrer Kamil Su ve Ahmet Mumcu tarafından yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “*Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*” ders kitabı 1983, 1984, 1986, 1987, 1988, 1991 yıllarında yeni baskıları yapılarak, herhangi bir değişiklik yapılmadan okutulmuştur.

1981 yılında İsmet Parmaksızoğlu tarafından yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan, “*Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi*” ders kitabı 193 sayfadır. Bu kitap Türk İnkılâbı Tarihine giriş ile başlayıp, Birinci Dünya Savaşı Öncesi Genel Durum, Birinci Dünya Savaşı Öncesi Osmanlı İmparatorluğu kısımları ve 9 bölümden oluşmaktadır (Parmaksızoğlu, 1981). Ders kitabında yer alan bölümlerde kullanılan okuma parçalarında özet olarak yer verilen edebi ürünler aşağıdaki Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10:** 1981 yılında İsmet Parmaksızoğlu tarafından yazılan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders kitabında yer alan edebi ürünlerin dağılımı

	1 Anı	2. Belgesel Senaryosu	3.Biyografi	4. Destan	5. Fıkra	6. Günlük	7. Hikâye	8. Mektup	9. Roman	10. Söylev -Demeçler	11. Şiir	12. Tiyatro Eserleri	13. Türkü
Üçüncü Bölüm -Kurtuluş Savaşı	x									xx x			
Altıncı Bölüm - Atatürk Döneminde Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti										x			
Yedinci Bölüm – Atatürkçülük; Türk İnkılâbının Dayandığı İlkeler ve İnkılâbın Nitelikleri										x			
Sekizinci Bölüm - Atatürk'ün Ölümü İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi										x			

1981 yılında yayımlanan kitapta tabloda da görüldüğü gibi, altı söylev- demeç ve bir anı yer almakta ve kitabın her bölümünün sonunda bölümlerin konuları ile ilgili olarak Atatürk'ün sözleri ve vecizleri yer almaktadır. Kullanılan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü EK-5'de yer almaktadır.

İsmet Parmaksızoğlu tarafından yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ders kitabının, 1983 yılında yeni baskısı yapılarak herhangi bir değişiklik yapılmadan okutulmuştur.

1982 yılında Atatürk İlke ve İnkılâplarını eğitimin çeşitli basamaklarında yer alan öğrencilere Atatürkçü düşünce ruhunu kavratmak amacıyla T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi dışındaki bazı başka derslerin (Müzik, Matematik, Resim gibi) içine de “Atatürkçülük ile ilgili konular” adı altında bazı eklemeler yapılmıştır. 1982'den başlayarak 1986'ya kadar sürdürülen bu uygulama 1986'dan itibaren ise sistemli olarak 1992 yılına kadar uygulanmıştır. 1983, 1985, 1986 ve 1987 lise tarih öğretim programlarında da 1981 yılındaki programda yer alan konular ve konuların işlenişi olduğu gibi muhafaza edilmiştir.

İlk ve orta öğretim programlarından bazılarında 1982 yılında Atatürk İlke ve İnkılâplarının eğitim çarkının çeşitli basamaklarındaki öğrencilere Atatürkçü Düşünce ruhunu kavratmayı sağlamak amacıyla T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin dışındaki bazı başka derslerin (Müzik, Matematik, Resim gibi) içine de Atatürkçülük ile ilgili konular adı altında bazı eklemeler yapılmış ve 1982'den başlayarak 1986'ya kadar sürdürülen bu uygulama 1986'dan itibaren ise sistemli olarak 1992 yılına kadar

uygulanmıştır. 1983, 1985, 1986 ve 1987 lise tarih öğretim programlarında da 1981 yılındaki programda yer alan konular, konuların işlenişi olduğu gibi muhafaza edilmiş ve herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.

1991 lise öğretim müfredat programında, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri, lise üçüncü sınıfta yerini korurken, bir ve ikinci sınıftan kaldırılmıştır. Lise üçüncü sınıfta fen ve matematik alanlarında iki saat, sosyal bilimler ve edebiyat alanında üç saatlik süre ayrılmıştır (Koçak, 1998:103-108). Talim Terbiye Kurulu, 9 Eylül 1992’de, 1981’de belirlenen öğretim programının tamamının kredili sistem lise son sınıfta uygulanmasına karar vermiştir. 25 Eylül 1992’de alınan bir başka kararla Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (Seminer) dersi programı kabul edilmiştir (Alperen, 2008: 10).

Mükerrem Kamil Su ve Ahmet Mumcu tarafından yazılan, 2000 yılında Güler Şenüver, Nilay Işıksalan ve Hamiyet Bican tarafından yayına hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” ders kitabı 330 sayfadan oluşmaktadır. Kitap giriş ve 9 bölümden ibarettir (Şenüver ve diğerleri, 2000). Ders kitabında yer alan bölümlerde kullanılan okuma parçalarında özet olarak yer verilen edebi ürünler aşağıdaki Tablo 11’de yer almaktadır.

**Tablo 11:** 2000 yılında yayınlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük başlıklı ders kitabında yer alan edebi ürünlerin dağılımı

	1 Anı	2. Belgesel Senaryosu	3. Biyografi	4. Destan	5. Fıkra	6. Günlük	7. Hikâye	8. Mektup	9. Roman	10. Söylev - Demeçler	11. Şiir	12. Tiyatro Eserleri	13. Türkü
Birinci Bölüm - Birinci Dünya Savaşı Sonunda Osmanlı İmparatorluğunun Durumu	x												
Üçüncü Bölüm -Kurtuluş Savaşı	x									xx x			
Altıncı Bölüm – Atatürk Döneminde Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti										x			
Yedinci Bölüm - Atatürkçü Düşünce Sistemi ve Atatürk İlkeleri										x			
Sekizinci Bölüm - Atatürk’ün Ölümü ve İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi										x			

2000 yılında Güler Şenüver, Nilay Işıksalan ve Hamiyet Bican tarafından yayına hazırlanan kitapta altı söylev- demeç ve iki anı yer almaktadır. Kullanılan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü EK-6’da yer almaktadır.

Mükerrem Kamil Su ve Ahmet Mumcu tarafından yazılan, 2000 yılında Güler Şenüver, Nilay Işıksalan ve Hamiyet Bican tarafından yayına hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “*Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*” ders kitabı 2001, 2002, 2003 ve 2004 yıllarında yeni baskıları yapılarak herhangi bir değişiklik yapılmadan okutulmuştur.

Yukarıda cumhuriyet’ten günümüze kadar olan süreçte, orta öğretimde uygulanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programları incelenmiştir. Bu inceleme sonucu da göstermektedir ki, araştırmamızın konusu olan edebi ürünlerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde kullanımı ile ilgili olarak 1981’e kadar öğretim programlarında herhangi bir şekilde değinilmemiştir. 1927’den sonra 1980’li yıllara kadar lise tarih programları, program geliştirme esaslarına göre yapılamamış sadece konu başlıklarından oluşmuştur. Liseye göre ilköğretim ve ortaokul programları daha pedagojik ve ayrıntılı olarak işlenmiştir.

Atatürk’ün direktifleri sonucunda yazılmış olan “Tarih IV” kitabından günümüze kadar olan süreçte, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları incelenmiştir. Bu inceleme sonucu göstermektedir ki, araştırmamızın konusu olan edebi ürünlerin ders kitaplarında kullanımı ile ilgili olarak; 1944 yılına kadar okutulan “Tarih IV” kitabının yerini alan “Enver Ziya Karal” tarafından yazılan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” adlı kitapta ilk defa okuma parçalarının içinde edebi ürünlere yer verilmiştir. Bu kitapta okuma parçalarına yer verilmesinin nedeni olarak 1943 yılında yapılan İkinci Maarif Şurası kararları gösterilebilir; çünkü bu şûrada; “Okul Tarih Kitapları, Öğretmen ve Öğretim Meselesi, Tarih Öğretimi İçin Gerekli Bilgi ve Araçlar, Tarih Öğretimi İle İlgili Öneriler” gibi konular ele alınmıştır. Şûrada, İlk ve ortaokul tarih kitaplarının hazırlanmasında, bilim ve pedagoji yönünden dikkate alınacak noktaların belirlenmesi ve lise tarih kitaplarının mükemmelleştirilmesi yolunda mütalaaların belirtilmesi kararlaştırılmıştır; II. Maarif Şurasında ilköğretim ders programları ve ders kitapları ile ilgili olarak, tarihin her devrinde örnek sayılabilecek tipik efsane, olay ve bahislerin seçilmesi ve bunların çocukların ilgisini çekecek şekilde hikâye tarzında, sade, canlı ve anlaşılır bir şekilde sunulması önerilmiştir. Tarih öğretiminde yardımcı araçlar olarak “Çocuk Edebiyatı” serilerine dikkat çekilmiştir. İkinci Maarif Şurasında, lise tarih kitapları ile ilgili olarak da öğrencinin tarih görüşünü ve bilgisini genişletmek için tarih ders kitaplarının muhtelif bölümlerine okuma parçalarının eklenmesi kararlaştırılmıştır (Ergin, 1977: 1796-1802, II. Maarif Şurası,

1943). 1944'den 1980 yılına kadar okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders kitaplarında edebi ürünlere daha fazla yer verilirken, 1980'den sonra çeşitli yazarlarca yazılan ders kitaplarında edebi ürün sayısında azalma gözlemlenmiştir.

### **2.5. 1980 Sonrası Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Edebi Ürün Kullanımı**

1981 yılında hazırlanan dersi, öğretim programı 1998 yılında dönemlerden sınıflara uyarlama şeklinde düzenlenmenin dışında, değişmeden günümüze kadar gelmiştir. Günümüzde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi 11. sınıf düzeyinde tüm alanlar için ortak kültür dersi sayılmakta ve haftada iki saat okutulmaktadır (T.D., sayı 2575).

Orta öğretim kurumları için belirlenen T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretim programı şu bölümlerden oluşmaktadır:

1. Giriş (XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı İmparatorluğu).
2. Birinci Dünya Savaşı Sonrası Osmanlı İmparatorluğu'nun Durumu.
3. Mustafa Kemal'in Hayatı.
4. Kurtuluş Savaşı.
5. Cumhuriyet Dönemi.
6. Türk Ordusu ve Milli Savunma.
7. Türkiye Cumhuriyeti'nin Dış Siyaseti.
8. Atatürkçülük-Türk İnkılâbının Dayandığı İlkeler ve Türk İnkılâbının Nitelikleri.
9. Atatürk'ün Ölümü ve İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi.
10. II. Dünya Savaşı ve Sonrası (T.D., sayı 2087).

Ders Geçme ve Kredi Sistemine göre dönemler esas alınarak hazırlanan ve hala sınıf geçme sisteminde uygulanmakta olan Orta Öğretim Kurumları "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi" öğretim programı incelendiğinde, öğretim programının açıklamalar kısmında dersin işlenişi ile ilgili olarak; 20, 23 ve 26. maddelerde şu ifadeler yer almaktadır:

**Madde 20.** Atatürk'ün Kurtuluş Savaşını yaparken, Türk Milletine ilerleme ve yükselme ufukları açarken taşıdığı düşünceler ve yurdumuzu çağdaş medeniyet düzeyine çıkarmak için gerçekleştirdiği inkılâplar, lise sınıflarında anlatılırken, yalnızca ders kitapları ile yetinilmeyerek devamlı şekilde "Büyük Nutuk" ile diğer "Söylev ve Demeçler"inden yararlanılacak, bütün olaylar öğrencilerin kolaylıkla kavrayacakları bir dille ve karşılaştırmalar yapılarak açıklanacaktır. Bunlar dışında konular işlenirken, Atatürk ve Türk İnkılâbı hakkında, öğrenci bilgi düzeyine göre yazılmış ve Bakanlıkça tavsiye edilmiş kitap, broşür ve ansiklopedilerdeki yazıların okunması teşvik edilecek, hangi konu veriliyorsa onunla ilgili yayınların yerleri bildirilecek, bu yazıların özetlerinin veya önemli kısımlarının sınıfta anlatılması temin edilecektir.

**Madde 23.** Yakın çevrede Atatürk'ü gören veya Kurtuluş Savaşı'na katılan ve Türk İnkılâbına tanık olan kişiler bulunduğu takdirde, okula davet edilebilecek bu kişilerin sınıfta öğrencilerle konuşmasına fırsat verilecek; Atatürk, Kurtuluş Savaşı ve İnkılâplar ile ilgili hatıraların ve bilgilerin derlenmesine çalışılacaktır.

**Madde 26.** Bütün konular kuru bir anlatım yöntemi yerine, yerine göre soru-cevap, dialog, grup çalışmaları yöntemleriyle işlenerek öğretmen, önemli bulduğu yerlerde etkin olarak kısa takrirlere yer verip öğrencilere gereken heyecanı duyuracak, konular arasında menkıbe, hatıra, şiir, tarihi fıkraları kullanarak dersi çekici hale getirecek ve öğrenciye düşünmeye yönelterek sonucu bulunmasında rehberlik yapacaktır. Orta öğretim kurumlarının üçüncü sınıflarında, ikinci yarıyıldan itibaren bu derse ayrılan haftalık ders saatlerinde yapılacak seminerlerde, başta "Büyük Nutuk" ve "Söylev ve Demeçler" ile Atatürk ve Türk İnkılâbı hakkında o yerdeki kitaplıklarda bulunan kaynak mahiyetindeki diğer eserler, yerli ve yabancı yazarların kitapları, hatıralar, biyografiler ile broşür, dergi ve ansiklopedilerdeki yazılar tanıtılacak, işlenen konulara göre bu eserlerde yer alan bilgilerden istifade edecektir. (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998).

Günümüzdeki öğretim programında dersin amaçları, konuları ve dersin işlenişini ilgili olarak açıklamalar kısmında; konuların işlenişinde derste öğretmenin, başta Büyük Nutuk, Söylev- Demeçler, menkıbe, hatıra, şiir, tarihi fıkralarla dersi çekici hale getirmesi önerilmektedir (Meb, 1998). Bu da dersin işlenilmesinde araç olarak edebi ürünleri kullanmanın gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Eğitim ve öğretimde de amaç, bireylerin yüksek insani vasıflarla donatılarak kendisine, toplumuna, ülkesine ve dünyaya, kısacası insanlığa faydalı bir fert olarak yetiştirmek olduğuna göre; bu amaçlara hizmet edebilecek bu yazınsal türleri inkılâp tarihi öğretiminde de kullanmak gereklidir.

2005 yılında İdris Akdin, Muhittin Çakmak ve Mustafa Genç tarafından yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" ders kitabı 262 sayfadan oluşmaktadır. Kitap, giriş ve 9 bölümden

ibarettir (Akdiin ve diğerleri, 2005). Ders kitabında yer alan bölümlerde kullanılan okuma parçalarında özet olarak yer verilen edebi ürünler aşğıdaki Tablo 12’de yer almaktadır.

**Tablo 12:** 2005 yılında yayınlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders kitabında yer alan edebi ürünlerin dağılımı

	1 Anı	2. Belgesel Senaryosu	3. Biyografi	4. Destan	5. Fıkra	6. Günlük	7. Hikâye	8. Mektup	9. Roman	10. Söylev -Demeçler	11. Şiir	12. Tiyatro Eserleri	13. Türkü
Birinci Bölüm - Birinci Dünya Savaşı Sonunda Osmanlı İmparatorluğunun Durumu	x												
Üçüncü Bölüm -Kurtuluş Savaşı	x									xx x			
Altıncı Bölüm - Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti										x			
Sekizinci Bölüm - Atatürk’ün Ölümü İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi										x			

2005 yılında İdris Akdiin, Muhittin Çakmak ve Mustafa Genç tarafından yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “*Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*” ders kitabında beş söylev- demeç ve iki anı yer almaktadır. Kullanılan Edebi ürünlerin ders kitabındaki yeri, adı ve türü EK-7’de yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 20.05. 2005 gün ve 145 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen Akdiin, Çakmak ve Genç’in yazdığı Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük adlı lise 3. sınıf ders kitabı 2006, 2007 ve 2008’de yeni baskıları yapılarak herhangi bir değişiklik yapılmadan bugün de okutulmaktadır.

Ders kitabı, diğer derslerde olduğu gibi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde de ön plana çıkan en önemli öğretim materyalidir. Öztürk (2005), Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminin, tamamıyla öğretmen ve kitap merkezli olduğunu vurgulamakta ve ayrıca mevcut ders kitaplarının çağdaş standartların çok gerisinde kaldığını, tasarımının yaratıcılıktan son derece uzak ve görsel unsurların yetersiz olduğunu belirtmektedir. Kitaplardaki üslubun eğitim felsefesine uygun olarak telkin edici olmadığını, bireylerde problem çözme, eleştirel düşünme gibi temel becerilerin gelişimine imkân vermediğini de ifade etmektedir



(Öztürk, 2005: 55). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi için tavsiye edilen mevcut kitapların, yakın tarihimizi her yönüyle ilmi olarak bize aktarmada yetersiz olduğunu söyleyen Köstüklü (1991), bazı kitaplardaki mevcut bilgilerin de zaman aşımına uğradığını belirtmektedir. Türkiye genelinde; İlk ve Orta Öğretim Tarih ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde kullanılan materyaller, ders kitapları ve haritalar ile sınırlı kalmaktadır. Derslerde tarihi belgelerden ve araştırma eserlerinden öğretim materyali olarak faydalanılmaması, tarihi gerçekler üzerinde yapılan tartışmaların ders kitapları ve tarih öğretmeninin alan bilgisi ile sınırlı kalması, konuların yüzeysel ve ezbere dayalı olarak anlatılmasına sebep olmaktadır (Dilek ve Dilek, 2005: 91). Kitapların kuru ve uzun anlatımlardan kurtarılması, konuların kısa anlatılması, bilgiler sadece kelimelerle değil duygularla verilmesi (küçük hikaye, fıkra ve şiir gibi), konuların renkli resimlerle desteklenmesi, bazı konuların maddeleştirilerek uyarılarla verilmesi; ilginç anı, anekdot ve orijinal metinlerle konunun zenginleştirilmesi önerilmektedir (Demirel, 2005: 260; Fırat, 2005: 174).

Ders kitabı yazımında yazarlar tarafından yeni yazım teknikleri kullanılmalıdır. Kitap yazarı, temel anlatısını kısa tutarak, birincil ve ikincil kaynakları kitaba eklemeli, öğrencilerin bunları okuyarak, farklı yorumları değerlendirmelerini ve bir sentez yapmalarını sağlamalıdır. Bazen bir istatistik verinin, bir grafiğin, bir hatıratın, bir tablonun, bir resmin onlarca sayfadan daha önemli olduğu unutulmamalıdır (Ata, 2006: 126). Yılmaz (2008) edebiyat ve sanat eserlerinin, çocuk, genç ve yetişkinlerin tarihî olayları öğrenmesinde oldukça etkili olduğunu ve bu ürünlerin tarih ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin algılama seviyelerine göre seçilerek kitap içine "Serbest Okuma Parçası" şeklinde koyulabileceğini belirtmektedir. Ayrıca tarih ders kitaplarına yapılan eklemelerin, tarihi konuların daha iyi anlaşılmasına, öğretilmek istenen tarihî olayın muhataplarına verilmek isten mesajın doğru algılanmasına da yardımcı olacağını ifade etmektedir.

Cemiloğlu (2004), ders kitaplarındaki metin türlerini duyguya, düşünceye ve olaya dayalı türler şeklinde üç gruba ayırmaktadır. Olaya dayalı türlerin; hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı yazısı, gezi yazısı, düşünceye dayalı türlerin; makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri, duyguya dayalı türün ise şiir olduğunu ifade etmekte ve bu türlerin öğrencilerin gelişim seviyesi de göz önünde bulundurularak ders kitaplarında yer alması gerektiğini belirtmektedir.

Modern-ulus devletlerin kurulmasından sonra da devletin varlığını pekiştirmek için yeni rejimin gerektirdiği vatandaşlık anlayışını güçlendirecek edebi ürünlerin okullarda okutulmasının teşvik edildiği, böylece sözlü ve yazılı edebiyat eserlerinin okullardaki kültür aktarımının birincil öğeleri olduğu, çocukların yıl boyunca “iyi bir Amerikalı”, “iyi bir İngiliz”, “iyi bir Fransız” olma özelliklerini, bu tür birbirine benzer kitaplar okuyarak öğrendiklerini belirttikleri Anglo-Sakson ülkelerinde başarı ile uygulanan, edebi ürünlerin kullanıldığı derslerin ve edebi ürünlerin ders kitaplarında kullanılma uygulamasının; öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği tespit edilmiştir. Tarihsel kişilikleri öğrencilerin kendi şahsi kişiliklerinin bir parçası gibi görerek daha iyi anlamaları, edebi üründe geçen olay, olgu ve kavramların bir örüntü içinde verilmesinden dolayı, daha kolay öğrenme ve hatırlamaları gibi temel sebeplerden dolayı batılı ülkelerin ders kitaplarında edebi ürün kullanımı belirli bir düzeydedir (Şimşek, 2000: 7). Bu bağlamda J. Derose (2009), ABD’de tarih ders kitaplarında geçmişe ait pasajlara ve metinlere yer verilmesinin öğrencilerin tarihsel konulara karşı ilgi ve alakalarının artırdığını ifade etmektedir. Ders kitapları öğrencinin motivasyonunu arttıracak şekilde tasarlanmalıdır. Motivasyon da yaratıcılığın temelini oluşturmaktadır. Ders kitapları, yaratıcılığı geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Ders kitapları geniş kapsamlılığı sorununa ancak alternatif edebi metinlerin kullanılması ile öğrencilerin dönemi derinlemesine inceleyebildiği bir ortam oluşturarak çözüm bulunabilir.

Kabapınar (2003), “Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından Türk ve İngiliz Tarih Ders Kitapları” adlı çalışmasında İngiliz ders kitaplarını incelerken, ders kitaplarında günlükler, dergiler, tarihsel öyküler, kişisel mektuplar, anılar, askerî raporlar, resmî istatistikler, görgü tanıklarının ifadeleri, şarkı sözleri ile birlikte incelenen olayla ilgili varsa şiirlerin de yer aldığını; öğrencilerin değişik tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmasının sağlanmaya çalışıldığını ifade etmektedir. İngiliz tarih ders kitaplarının ortak yönü, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya sevk edecek ve öğrenciyi dersin içine çekecek bir şekilde hazırlanmış olmasıdır. Buna bağlı olarak, ders kitaplarında yer alan bir konunun sunuş şekli ve metoduna bakıldığında, o konunun 3 bölüm şeklinde düzenlendiği söylenebilir. Bunlar:

a-Konunun ana hatlarıyla anlatıldığı metin kısmı.

b- Metindeki bilgileri tamamlayan veya tartışmaya açan, değişik kaynaklardan alınmış kısa alıntılar (Sources).

c- Sorular, olarak sınıflandırılabilir (Köstüklü, 1997: 106).

İngiliz Tarih ders kitaplarında metin kısmının konuyu ana hatlarıyla kısa ve öz biçimde sunacak şekilde hazırlanmasına dikkat edildiği söylenebilir. Her ders kitabına, metnin yanına, konu ile ilgili çeşitli kaynaklardan alıntılar konmuştur. Bu kaynaklar, birinci veya ikinci elden kaynak olabilmektedir. Her bir alıntı ‘Kaynak A’, ‘Kaynak B’ veya ‘Kaynak 1’, ‘Kaynak 2’ vb. şeklinde belirtilmiştir. Bu alıntılar arasında, konunun özelliğine göre resim ve haritalar da bulunabilmektedir. Bu alıntılarının seçiminde, özellikle konuyu tamamlayıcı veya farklı nitelik ve görüşleri içeriyor olmasına dikkat edilmiştir. Hemen hemen her ders kitabının her bir konusunda en az 4-5 kaynak bulunmaktadır. İleri sınıflara yönelik ders kitaplarında, bu tür kaynak alıntılarının sayısında artış görülmektedir. Mesela, lise seviyesindeki bir ders kitabının Çanakkale Savaşlarının anlatıldığı ‘‘Gelibolu’’ konusunda esas metnin dışında çeşitli kaynaklardan alınan 14 alıntı bulunmaktadır. Bu alıntılardan biri harita, biri Çanakkale Savaşı’nı tasvir eden bir resim ve diğerleri ise o dönemi yaşamış kişilerin veya bazı devlet adamlarının Çanakkale Savaşları’yla ilgili sözleri veya hatıralarından kısa kesitleri içermektedir. Bu alıntılarda farklı ve değişik yorum veya gözlemler bulunmaktadır. Öğrenci ‘‘Çanakkale Savaşları’’ konusunu okurken bu kaynaklarla birlikte meseleyi daha geniş bir boyutta düşünebilmektedir. Ders kitaplarında, tek bir bakış açısı gösterilmeyip, işlenen konu ile ilgili değişik görüşler sunularak öğrencinin daha geniş bir perspektiften düşünerek, tartışarak konuyu algılanması amaçlanmaktadır (Walsh, 1996: 26-38; Akt. Köstüklü, 2001:107).

Ülkemizdeki, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları incelendiğinde, ders kitapları metinler veya okuma parçalarından oluşmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metin çalışmalarının öğrencileri düşünmeye ve üretmeye yönlendirmesi gerekirken; metne ve yazara bağlı cevapları metinden birebir bulunabilecek, onları düşünmeye yöneltmeyen, hazırcılığa ve edilgen konuma iten, metni yüzeysel yapıda inceleyen sorularla karşılaşmaktadır. Ders kitaplarında, metin kısmının konuyu ana hatlarıyla kısa ve öz biçimde sunacak şekilde ve metnin yanında öğrencinin gelişim düzeyine uygun basitleştirilmiş ve özetlenmiş, edebi ürünlerinde içinde bulunduğu birinci ve ikinci elden kaynaklar (Dergiler, Gazeteler, Anlaşma Metinleri, Günlükler, Anılar, Resmi İstatistikler, Şiirler, Mektuplar, Meclis Zabıtları, Askeri ve Sivil raporlar vb. gibi) da yer almalıdır. Edebi ürünlerin (Birinci ve ikinci elden kaynakların) yer aldığı, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları öğrencilere; tarihsel olaylara

farklı bir pencereden bakmayı, tarihsel olayların yorumlanmasında farklı bakış açılarının varlığını, analiz-sentez, empati ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Bu nedenle edebi ürünler ders kitaplarında sadece okuma parçalarında değil, doğrudan ders kitabının içinde, tarihsel kanıta dönüştürülecek sorularla desteklenerek yer verilmez.

## 2.6. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Kullanılabilecek Edebi Ürünler, Edebi Ürün Seçiminde Dikkat Edilecek Noktalar / Hususlar

Tarih eğitimcisi, tarihin aktörü olan insanı iyi tanıtmak, geçmişi ayrıntılarıyla canlandırmak, öğrencileri geçmişe götürebilmek için edebi ürünlerden yararlanır. Tarih derslerini sıkıcılıktan kurtaracak, öğrencinin hem tarihi sevmesini sağlayacak hem de tarihi düşünüş ve yorumlamasında çoklu bir bakış açısını sunabilecek, öğrencilerin tarihten zevk almalarını sağlamak amacıyla, kuru tarihi bilgilerin yerine, onlara gerçek ve yaşanmış tarihi yansıtan kaynakların sunulması daha faydalı olacaktır. İşte bu kaynaklar masallar, mitolojik hikâyeler, efsaneler, otobiyografiler, anılar, eski mektuplar ve fotoğraflardır (Erpulat, 2007: 264).

Tarih ve sosyal bilgiler derslerinde işlenecek konunun amaçlarına ve özelliklerine göre öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek birçok edebî tür bulunmaktadır. Edebi türler genel olarak sözlü ve yazılı edebiyat ürünleri olarak ikiye ayrılmasına rağmen günümüzde sözlü ürünler de yazılı metinler haline getirildiği için tüm edebî türlerden etkin olarak faydalanılabilir (Top, 2009: 30). Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Faydalanabilecek Edebi Türler aşağıdaki Tablo 14’de yer almaktadır.

**Tablo 13:** Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Faydalanabilecek Edebi Türler

Efsaneler	Seyahatnameler
Destanlar	Fıkralar
Masallar	Denemeler
Bilmeceler	Biyografiler
Atasözleri, alkış, kargış	Monografiler
Halk Şiirleri (türküler)	Söylevler
Şiirler	Tiyatro Eserleri
Hikâyeler	Hatıratlar (Anılar)
Gezi Yazıları	Mektuplar
Tarihi Romanlar	Sohbetler
Belgeseller	

(Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 102; Tekgöz, 2005: 30)

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretiminde kullanılacak zengin bir literatür vardır. Burada edebi ürünün kullanılacağı sınıf, işlenecek konu, konunun amaçları, kazandırılması hedeflenen beceriler ve konu ile edebi ürünün ilişkilendirilmesi, derste hangi edebi ürünlerin kullanılacağında etkili olmaktadır.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde faydalanılabilecek Edebi ürünler aşağıdaki Tablo 15’de yer almaktadır.

**Tablo 14:** T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Faydalanılabilecek Edebi Ürünler

Anı (Hatırat) Belgesel Biyografi Destan Günlük Fıkra Hikâye	Mektup Roman Söylev-Demeç Şiir Tiyatro Eseri Türkü
---	---

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanımının öğrencilere birçok farklı noktada katkı sağlayacağı düşünülen edebî ürünlerin seçimi, oldukça önem taşımaktadır. Derste kullanılacak edebi ürünlerin doğru seçimi ve bir plan dahilinde kullanılması edebî ürünlerden beklenen işlevlerin gerçekleşmesinde belirleyici faktör olacaktır. Bu nedenlerle, edebî ürünlerin seçimi konusunda oldukça dikkatli hareket edilmelidir.

Edebi ürünlerin İnkılâp tarihi öğretiminde etkili kullanılabilmesi için şu aşamalar göz önünde bulundurulmalıdır;

- Edebi ürünü seçimi ve kullanılacak edebi üründe bulunması gereken nitelikler.
- Edebi ürünü kullanacak öğretmenin uygulamadan önce yapması gerekenler (Planlama) ve dersin işleneceği sınıfta olması gerekenler.
- Edebi ürün kullanılmasının sınıfta uygulanması.

### **2.6.1. Edebi Ürün Seçimi ve Kullanılacak Edebi Üründe Bulunması Gereken Nitelikler**

11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde kullanılacak Edebi ürünleri seçerken, şu kriterler dikkate alınabilir<sup>1</sup>; dersin eğitim ve öğretim programı boyutu, edebi ürünün içerik boyutu, öğrenci boyutu, edebi üründe kullanılan dil ve

<sup>1</sup> Burada, Top'un (2009: 22-23), Edebi ürünlerin seçimine yönelik ölçütler esas alınarak geliştirilmiştir.

anlatım boyutu ve öğretmen boyutudur (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 92; Şimşek, 2000: 52-64; Top, 2009: 23).

11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde kullanılacak, Edebi Ürünlerin Seçimine Yönelik Kriterler (Top, 2009: 22-23) aşağıdaki Tablo 15’de yer almaktadır:

**Tablo 15.** Edebi Ürünlerin Seçimine Yönelik Kriterler

<b>Kriter Boyutu</b>	<b>Bulunması Gereken Özellikler</b>
Eğitim ve Öğretim Boyutu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygunluk</li> <li>2. Dersin öğretim programının genel amaçlarına uygunluk</li> <li>3. İlgili öğrenme alanına uygunluk</li> <li>4. İlgili kazanıma uygunluk</li> <li>5. Öğrencilere kazandırılması gereken beceri ve değerlere uygunluk</li> </ol>
Öğrenci Boyutu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencinin yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygun olması</li> <li>2. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygunluk</li> <li>3. Öğrencinin ilgi düzeyine uygunluk</li> <li>4. Öğrencinin cinsiyetine uygunluk</li> <li>5. Öğrencinin ihtiyaçlarına uygunluk</li> <li>6. Öğrenci için anlamlılık</li> <li>7. Sözcük dağarcığını geliştirmeye uygunluk</li> <li>8. Öğrenci de merak duygusu uyandırması</li> </ol>
İçerik Boyutu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tarihi gerçeklerle örtüşmesi</li> <li>2. Temalarda da; cesaretin fiziksel güçten daha önemli olduğu, nefret ve kinin en büyük düşman olduğu, cahillik ve önyargının yıkıcı olduğu, herkesin kahraman olabileceği, yurt, millet ve devlet sevgisi, azınlıklara ait kalıp yargı ve mitlerin gerçek dışılığı, fiziksel eksikliklerin insanı, insan olmaktan alıkoymayacağı, insanların inanmak ve çalışmakla her türlü engeli aşabileceği, adaletin bir insan olduğu kadar bir toplum için de önemli olduğu, devletlerarası ezeli dostluk veya düşmanlık değil, milli çıkarların olduğu şeklinde ele alınmasını</li> <li>3. Basit, sade ve anlaşılabilirlik</li> <li>4. İlgili içeriğe uygunluk</li> <li>5. İlgi çekicilik</li> <li>6. Olumlu tutum ve davranışlara yönlendiricilik</li> <li>7. Şiddet öğeleri içermeme</li> <li>8. Duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştiricilik</li> <li>9. İç dinamikleri ve kurgusunun araştırma yapmaya teşvik etmesi</li> <li>10. Uzunluğu ve metin yoğunluğunun ders süresine uygun olması</li> <li>11. Çok karmaşık olmaması</li> <li>12. İnanılabilirlik, güvenilirlik ve bütünlük olması, ilgi çekici bir giriş olması, macera unsurlarını içermesi, gereksiz ayrıntılara yer vermemesi</li> <li>13. Yeni kelime ve kavramlar edebi ürünlerde öğretilebilir nitelikte ve yoğunlukta olması</li> </ol>
Dil ve Anlatım Boyutu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anlatım tekniğinin yaş seviyesine uygunluğu</li> <li>2. Dilin, sade ve anlaşılabilir olması</li> <li>3. Cümlelerin uzunluğunun uygunluğu</li> <li>4. Cümlelerin kuruluş biçimleri</li> </ol>

### **2.6.2. Edebi Ürünü Kullanacak Öğretmenin Uygulamadan Önce Yapması Gerekenler (Planlama) ve Dersin İşleneceği Sınıfta Olması Gerekenler**

Öğretmenlerin, okuldaki öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde verim alabilmeleri bu etkinlikleri rasyonel bir şekilde planlamalarına bağlıdır. İyi bir planlama, alan bilgisinin yanı sıra, zengin bir pedagojik formasyon bilgi ve becerisini de gerektirir. Öğretmenler dersin tasarımında, bu sahip olmaları gereken donanımlarıyla birlikte, bir mimar ya da sanatçı gibi, bireysel yaratıcılıklarını da kullanabilirler. Dersin öğretmenleri, derslerini planlarken, öğretim programının ya da hedeflerin dayandığı felsefeleri öğrenmeli, öğretim ve sınav durumlarını ona göre tasarlayabilirler.

Öğretmenin strateji, yöntem ve teknikleri saptarken, (edebi ürün kullanılması sonucu öğrencide gözlenmesi öngörülen istendik özellikler) hedefi doğru analiz edebilmesi gerekir. Bu amaçla, öğretmen, hedefin taksonomik alanlardan hangisine ait olduğunu ve söz konusu alanın hangi düzeyinde yer aldığını bilmesi önemlidir. Öğretmen, hedefi analiz ederken, onu hangi ünite ve konularda, hangi strateji, yöntem ve tekniklerle, ne kadar zaman, ne tür teknoloji ve materyallerle ve hangi sayı ve nitelikte öğrenciyle gerçekleştirebileceğini dikkate almalıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 71-81).

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde, Edebi ürünü kullanacak öğretmenin ayrıca şu hususları göz önünde bulundurması gerekir:

- Edebi ürünlerle ilgili literatürü bilmeli.
- Konuya uygun edebi ürünü seçmeli.
- Gerektiğinde tarihsel olgu ve karakterlere uygun yeni edebi ürünler yazmayı deneyebilmeli.
- Edebi ürünün okunabilirliğini saptamalı.
- Öğrencilerin okuma becerilerinin düzeyini belirlemeli.
- Sınıfta edebi ürünleri okuma kitaplığı kurmalı.
- Edebi ürünü başarılı şekilde anlamaları için yeterli ön bilgiyi öğrenciye sağlamalı.
- Edebi ürün okumayı ders dışında da teşvik etmeli.

- Kullanacağı edebi ürünün sınırlarını ve boyutunu belirleyerek, özetlerini hazırlamalı.
- Zamanlamayı iyi yapmalı.
- Edebi ürünlere ulaşmada öğrencilere rehberlik etmeli.
- Öğrencilerin nelere dikkat etmeleri gerektiğini ve neler yapacaklarını belirtmeli.
- Edebi ürünleri, tarihsel söylemin ilkeleri olan nedensellik, süreklilik ve değişim fikirleri ile ilişkilendirmeli.
- Edebi ürünleri sınıfta hangi etkinlikler çerçevesinde kullanacağını belirlemeli.
- Tarihsel gerçekleri verelim derken sanatsal yönlerini ihmal etmemeli.
- Edebi ürünleri öğrencilere sevdirmelidir.

### **2.6.3. Edebi Ürün Kullanılmasının Sınıfta Uygulanması**

Sınıf ortamı sakin olmalı, öğretmenin öğrencilerle göz teması kurabilecek bir oturma düzeni olmalıdır. Kullanılabilecek diğer yardımcı materyaller ders başlamadan önce hazırlanmalıdır. Konuyla ilgili olarak diğer yardımcı materyaller görsel (gazete, dergiler, harita, resim, v.b.)malzeme veya olayda geçen eşyalar sınıfa getirilmelidir. Öğretmen işleyeceği konuya uygun edebi ürünü veya ürünleri seçtikten sonra bu edebi ürün metnini dersten önce fotokopi halinde çoğaltarak öğrencilere dağıtılmalıdır; ancak bu mümkün olmuyorsa öğrencilere yazdırılmalıdır. Sınıfta tepegöz, internet erişimli bilgisayar gibi diğer bazı olanaklar da sağlanmalıdır.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Edebî ürünlerin, öğretim materyali olarak kullanılmasının amacı, öğrencilerin pasif rollerden çıkarak aktif öğrenenler haline gelmesini, yaparak-yaşayarak öğrenmelerini ve öğrenilenlerin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktır. Böylece öğrencilerde temel beceri ve değerlerin gelişimine katkıda bulunmak, öğrenme ortamını zenginleştirerek, dersin sıkıcı, tek düze havaya girmesine fırsat vermeden öğrencinin ilgisini işlenen konu üzerinde canlı tutmak, öğretme-öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmektir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretmeni de bu amaçları gerçekleştirmek için düz anlatım yönteminin yanı sıra farklı öğretim yöntem-tekniğine başvurmalıdır. Nitekim Ortaöğretim 11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının açıklamalar kısmında bu konu şu şekilde açıklanmaktadır;



“Bütün konular kuru bir anlatım yöntemi yerine, yerine göre soru-cevap, diyalog, grup çalışmaları yöntemleriyle işlenerek öğretmen, önemli bulduğu yerlerde etkin olarak kısa takrirlere yer verip öğrencilere gereken heyecanı duyuracak, konular arasında başladığı menkıbe, hatıra, şiir, tarihi fıkralarla dersi çekici hale getirecek ve öğrenciyi düşünmeye yöneltmek sonucunu bulmasında rehberlik yapacaktır.”(Meb, 1998)

Öğretim programında da görüldüğü gibi farklı öğretim yöntemleri-teknikleriyle konuların öğretilmesi ve edebi ürünlerin aktif olarak kullanılması önerilmektedir. Dersin öğretiminde edebi ürünleri kullanmada, öğretmen, her bir edebi ürünün ele alınışı ve bunların birbirlerinden ayrılan noktalarının / farklılıklarının eğitim-öğretime yansımaları öğretmenin edebi ürünlerle desteklenmiş eğitim-öğretim sürecinde hangi yöntem-tekniklerle işleyeceğini belirlenmesinde etkili olmaktadır. Uygulanabilecek yöntem- tekniklerden bazıları şunlardır: Buluş yoluyla öğretim, araştırma inceleme ile öğretim, benzetişimle öğretim, proje tabanlı öğretim, tartışma yöntemi, soru- cevap yöntemi, gösteri yöntemi, Örnek Olay Yöntemi (Case-work, case-study, case-method ), gezi-gözlem metodu, beyin fırtınası, problem çözme, görüş geliştirme, konuşma halkası, workshop (çalıştay yöntemi), Sokrat semineri, serbest çağrışım, metin oluşturma ve istasyon tekniğidir. Öğretmen edebi ürünleri; eğitim-öğretim sürecinde dört etkinlik içinde kullanabilir. Bunlar odaklaşma etkinlikleri, soruşturma etkinlikleri, uygulama etkinlikleri ve değerlendirme etkinlikleridir.

Öğretmenlerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde edebi ürünlere dayalı sınıf içi yapabileceği etkinliklerin bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1- İşlenen konu ile ilgili olarak, kullanılacak edebi ürünün konusu hakkında öğrencilerin ne bildikleri tartışılabilir ve bildikleri hakkında beyin fırtınası yapılabilir (Beyin fırtınası yöntemi daha sessiz öğrencileri konuya dahil edebilmek için küçük gruplar halinde yapılır ve sonra her grubun fikri alınır).

2- Konuyla ilgili yazılmış edebi ürünler incelenerek bunlardan faydalanabilecek bölümleri (Kullanacağı edebi ürünü öğretici bölümlere ayırır. Çoğu zaman öğretmenler parçadaki özel olay çerçevesinde bilgi verici bölüm düzenlerler) çoğaltarak çalışma yapacağı şeklinde öğrencilere dağıtılır (Çoğaltma imkânı yoksa bir önceki derste edebi üründen tespit edilen bölümler yazdırılır).

3- Bu çalışma yapacağı tüm sınıf tarafından bir defa sessiz olarak okutulmalı, daha sonra seçilecek birkaç öğrenciye de okuma yaptırılabilir. En son jest ve

mimiklerini de kullanarak güzel bir ses tonuyla edebi ürün metnini bir kez de öğretmen okumalı, öğrenciler kendi kopyalarından onu takip etmelidir.

Öğretmenin sesini alçaltıp-yükseltmesi, bazı önemli kelimeleri vurgulayarak söylemesi canlı bir üslup kullanılan edebi ürünün amacına hizmet edebilir. Fuat Baymur'un Wolf'tan yaptığı şu alıntı edebi ürünü kullanacak öğretmeni en iyi öğretmeni en iyi şekilde tanımlar: "Öğretmenin sesi fikre hareket, renk ve ışık vermelidir. O, korkuyu canlandırdığı vakit donmalı, hiddeti ifade ettiği vakit göstermeli, nefreti yaşattığı vakit sarsılmalı, korktuğu ve ümidi kesildiği vakit titremeli, sevinci aksettirdiği vakit coşmalıdır. O, fısıldamalı, okşamalı, tehdit etmeli veya inlemelidir. Velhasıl öğretmen, kalbinden geçen heyecanları işitebilir bir hale koymalıdır" (Aktaran: Baymur; 1949: 84)

4- Sınıf ortamı sakin olmalı öğrencilerle göz teması kurabilecek bir oturma düzeni olmalıdır.

5- Edebi üründen öğrenilmesi gerekenlerin fark edilmesi veya çocukların, edebi ürün anlatılırken anlamadıkları kelime veya olayı anında sormaları, öğretmenin de anlatım içinde zaman zaman dikkat çekme, zaman zaman da dönüt alabilmek için sorular sorması uygun olabilir. Böylelikle edebi üründen beklenen amaca daha da yaklaşmış olur. Anlatımla ilgili olarak; "*Bu doğru mu?, Bu ne kadar yıl önce oldu?, O bunu yapınca ne oldu?, Sizce neden öyle hissetti?, Bu konuda farklı düşünen var mı?, Siz olsaydınız ne yapardınız?*" gibi sorular ile hem edebi ürünün anlattığı dönem ile bugün arasındaki farklar öğrenci tarafından anlaşılırken, hem de eleştirel bir mantığı devam ettirmeleri sağlanmalıdır; ayrıca öğretmen edebi ürünün anlatımı sırasında görsel materyallerden de yararlanılabilir. Bunların başında resim, gravür, çizim, fotoğraf gelir. Öğretmen, tarihsel bir olayı yansıtan/anlatan bir resmi, öğrencilere sorular sorup analiz ettirilebilir. Resmi çözümlenmeye çalışan çocuk, geçmiş tarihsel bilgilerini yoklayacak, hayal ederek bir kısa edebi ürün yazabilecektir.

6- Öğrencinin dikkatini uzun süre sabit tutamayacağı göz önüne alınarak edebi ürünün derste kullanımı 15 dakika sürebilir, bu zaman edebi ürünün serim-düğüm-çözüm bölümleri için iyi dengelenmelidir. Edebi üründe geçen yeni kelimelerin, çocuğun dikkati çekilerek tahtaya yazılması veya not aldırılması sağlanmalıdır. Böylelikle birçok yeni kelime de kazandırılmış olacaktır.

7- Öğretmen edebi ürünün sadece yarısını anlatıp, devamının ne olabileceğini öğrenciye tamamlattırabilir. Böylelikle öğrenciler fikir yürütebilecek, tartışabilecektir. İyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin, bencil-yardımsever gibi ahlaki yönlerden de edebi ürün ele alınmış olacaktır.

8- Edebi üründe geçen yer isimlerini öğrencilerin atlasta bulmaları sağlanabilir.

9- Müzik parçalarından marşlar, türküler, anlatılacak edebi ürünün bazı bölümlerinde kullanılabileceği gibi fon olarak da düşük sesle çalınabilir.

10- Edebi ürünü geçtiği döneme, ilişkin poster, resim, gazete veya dergiler gösterilip, o dönem hakkında öğrencilerin fikir yürütmeleri ve döneme ilişkin farklı bakış açılarını görmeleri sağlanabilir.

11- Daha sonra tarihi olaya ilişkin okudukları ve dinledikleri tarihi kurgudan ne öğrendikleri sorulabilir.

12- Anlatımı yapılmış olan edebi ürünün, öğrenciler tarafından tekrar edilmesi, sınıfta edebi üründe geçen kahramanların canlandırılması, edebi üründe geçen kahramanlarının sorulması, edebi ürünün bazı bölümlerinin eksik bırakılarak öğrenci tarafından tamamlanması istenebilir,

13- Edebi ürüne ilişkin öğrenciler ne biliyor? Ne öğrenmek istiyor? Ne öğrenmişler? gibi soruların cevaplandığı birer kart, öğrencilerle birlikte hazırlanabilir.

14- Öğrencilerin küçük gruplara ayırarak kullanılan edebi üründen bölümler oynamaları, çeşitli sahneleri dramatize etmeleri, edebi üründe geçen karakterden diğerlerine mektup yazımı, tarihsel bir kahramanın sebep olduğu tarihsel bir olayın öğrenci gözüyle değerlendirilmesini, edebi ürün yazmaları istenebilir. Örneğin; M. Kemal'in Erzurum'da, Sivas'ta, Ankara'da halk tarafından karşılanması, T.B.M.M. açılışında yaşanan olaya şahit olmuş biri gözüyle edebi ürün normunda anlatmalarını istenebilir.

15- Edebi ürün anlatıldıktan sonra isteyen öğrenciye tekrar anlatırılabilir veya özet yaptırılabilir. Böylelikle hem çocuk kendi kelime ve cümleleri ile edebi ürünü anlatmış olur, hem de o edebi ürünü ve edebi üründe geçen tarihsel olgu, kişi, yer ve zamanla ilgili bilgileri daha fazla süre hafızasında tutabilir.

16- Bu ürünlerin konu bağlamında sınıf ortamına getirilip incelenmesi yanında, okul dışı tarih eğitiminin bir parçası olarak da okunması ve değerlendirilmesi istenebilir.

17- Gerek sınıf ortamında gerekse okul dışı incelemelerde öğrencilerin eleştirel bir bakış açısıyla, olmuş olabilecek ile olmamışı ayırt etmeleri sağlanabilir. Daha önemlisi bu eserlerde yer alan kültür unsurlarını (değerler, toplum yapısı, ilişkiler, ekonomik faaliyetler vs.) fark etmeleri istenebilir (Ata, 2001: 163; Şimşek, 2000: 63-68; Öztürk, 2002: 74-84; Brooks, 1993:3; Smith-Monson ve Dobson, 1992: 370-371; Baymur, 1949: 84; Şimşek, 2010:262, Web 1)

## **2.7. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Kullanılabilecek Edebi Ürün Türleri**

### **2.7.1. Anı (Hatırat)**

Anı ile ilgili olarak çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Beyreli (2005) Anı'yı "*Edebiyatta, sanatta, bilimde, askeri alanda, politikada ün kazanmış önemli kişilerin yaşadıklarını, birikimlerini, tecrübelerini, dönemin önemli olaylarına dayanarak geçmişe ışık tutacak nitelikte anlattıkları edebi eserlere anı ya da hatırat denir*" şeklinde tanımlamaktadır.

Devellioğlu (1986)'da "hatıra" sözcüğünün dilimize Arapça "hutor" kökünden girdiğini ifade etmektedir. Edebiyat terimi olarak anıdan önce bu kavramı karşılayan başka sözcükler de kullanılmıştır. Hatırat, tarihi olayların yakın şahidi durumundaki kişilerin yaşadıkları ve müşahadelerine dayanarak yazdıkları eserlerdir (Özçelik, 1993: 58). Toplumun yaşantılarını, tarih olaylarını yansıtmaları bakımından çok önemli olan bu tür yapıtlara "hatıra defteri" de denirdi (Yazın Terimleri Sözlüğü, 1974).

XVI. Yüzyılda Batı Edebiyatında özel bir tür biçiminde örnekleri verilen bu edebi tür, doğu ülkelerinde genellikle tarih, seyahat, menakıbname, tezkire gibi türlerde verilmiş eserlerin içinde yer almıştır. Tür olarak belirgin bir çizgi oluşturmadığı dönemler içinde farklı türlerle içi içe geçtiği için kavram karmaşası yaşamıştır. Tarih yazma ihtiyacı, kişilerin yaptıklarını yeni nesle aktarma isteği, insanoğlunu anı ile adlandırılacak metinler oluşturmaya itmiştir. Bu nedenle ilk örnekler kimi zaman tarih kitabı, kimi zaman hitabet şeklindedir. Geçmiş anlatan birey, hem kendi geçmişini hem de tarihi yazmaktadır (Yumru, 1999: 2-5).

Anı, batı edebiyatının en yaygın türlerinden biridir. Kudret (1980)'e göre Eski Yunan edebiyatında, Ksenophon'un "Anabasis" adlı eseri bu türün ilk örneklerinden sayılabilir. Batı'da Rönesans'tan sonra pek çok sanat ve siyaset adamı bu tarz eserler vermiştir. Fransız Edebiyatında Saint-Simon, Rousseau, Chateaubriand; İtalyan

edebiyatında Silvio Pellico, Rus Prensi Piyer Aleksiyeviç Kropotkin (1842-1921), Fransız Cumhurbaşkanı Raymond Poincarre (1860-1934), Victor Hugo, George Sand, Stendhal bunların tanınmışlarıdır. Fransız mareşali Joffre, Fransız mareşali Foch (1852-1931), Alman Generali Ludendorf (1865-1937), I. Dünya Savaşı anılarını yazarken, II. Dünya Savaşı anılarını da Churchill, Kruşcev, De Gaulle, Mareşal Juin, Rus mareşal Jukov, yazmıştır (Yumru, 1999). Özellikle XX. Yüzyıldan sonra edebiyatçıların, siyasetçilerin, askerlerin, felsefecilerin, ressamların, tiyatrocuların bu türde çok sayıda eser verdikleri görülmektedir.

Türk Edebiyatında da anı türüne büyük ilgi gösterilmiştir. Bu adla adlandırılmasa da Göktürk Yazıtların'dan Şecer-i Türk'e, vakanüvislerin tarihlerinden tezkirelere kadar değişik eserlerde bu türün özelliklerinden yararlandığı görülmektedir. Türk edebiyatında hatırat türünde yazılmış olan Babürşah'ın "Babürname" bu türün ilk örneği sayılabilir. Tanzimattan sonra bu türde çok sayıda eser verilmiştir (Geçgel, 2003: 366). Ziya Paşa (Defter-i Amalim), Namık Kemal (Magosa Hatıraları), Muallim Naci (Ömer'in Çocukluğu), Ahmet Rasim (Falaka), Ali Fuat Cebesoy (Milli Mücadele Hatıraları), Kazım Karabekir (Cihan Harbine Neden Girdik. Nasıl Girdik, Nasıl İdare Ettik?), Celal Bayar (Atatürk'ten Hatıralar), Halit Ziya Uşaklıgil (Kırk Yıl, Saray ve Ötesi), Halide Edip Adıvar (Mor Salkımlı Ev, Türkün Ateşle İmtihanı), Yunus Nadi (Ankara'nın İlk Günleri), Hıfzı Veldet Velidedoğlu (Bir Liselinin Milli Mücadele Anıları), Falih Rıfkı Atay (Çankaya, Atatürk'ün Hatıraları, Zeytindağı), Yahya Kemal Beyatlı (Çocukluğum, gençliğim, siyasi ve edebi Hatıralarım), Hasan Rıza Soyak (Atatürk'ten Hatıralar), Afet İnan Ayşe (Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler), Fahrettin Atay (Milli Mücadele Hatıralarım) İsmet İnönü (Hatıralar), Kılıç Ali (İstiklal Mahkemesi Hatıraları) bunlardan birkaçıdır. Mustafa Kemal Atatürk'ün söylev türünün seçkin örneklerinden biri olan "Büyük Nutuk" aynı zamanda, siyasetname ve hatırat özellikleri de taşımaktadır.

Anılar (Hatırat) aşağıda sıralanan nedenlerle İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler;

➤ Ders verme, yazarın yaşamından ve geçmişten ders çıkarma, gelecek kuşaklara uyarılarda bulunma.

➤ Dikkat çekme, gözler önüne serme, düşünmeyi sağlama, paylaşma, vasiyeti yerine getirme, kendini aklama, gülme, unutulmama (Duyuşsal Hedefler).

- Çağının tanıklığını yapma.
- Dönemin özelliklerini, yaşanan zorlukları, sosyal ortamı gözler önüne serme.
- Araştırmacılara kaynaklık yapma ve yurttaşlık görevini yerine getirme, yaşanmakta olanı değil, yaşanmış bir konuyu anlatma.
- İnsan belleğinde iz bırakan olay ve olguları anlatma.
- Tanınmış, bilim, sanat ve politika adamlarının yaşamlarını çalışma ve araştırmalarını gözler önüne serme.
- Yazarın unutulmasını istemediği gerçekleri kalıcı kılması.
- Geçmişin birinci kişinin ağzından içtenlik ve gerçeklik üzerine temellenmesidir.

Baymur (1949) tarih derslerinde istifade edilecek kaynaklar arasında; bir tarihi olayı görmüş, işitmiş ve yaşamış olanların veya aynı devirde yaşamış bulunanların hatıralarına işaret etmektedir. Anılar (hatırat) öğrencileri büyüler çünkü onlar gerçektir ve kişiseldir; tarih onlar sayesinde insanlaştırılır. Orjinal kaynakları kullanarak, öğrenciler tarihi yazan insanların yaşamlarına dokunurlar. Onlar kendilerini insan duygularının, geçmişteki değerlerin ve davranışların içerisinde bulurlar. Bu tarihi renkli ve heyecanlı kılar ve öğrencileri direk olarak onun içerisindeki kişilere bağlar (Web: 2).

Öztürk ve Otluoğlu (2002) da eski çağlardan beri, önemli kişilerin hayatlarının insanların ilgisini çektiğini ve bu kişilerin hayatlarını anlatan anılar (Hatırat)'ın okuyucular için, ilgi ve meraklarının giderilmesinden fazla bir anlam ifade ettiğini, okuyuculara bir dönemin sosyal, ekonomik, politik, kültürel vb. özelliklerini öğrenme fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Tarihin her dönemi veya hiç olmazsa pek çok dönemi hakkında, genellikle ciddi görülen metinler dışında başka dokümanlarında gençler tarafından kullanılabileceğini belirten Dance (1971), bir erin savaş zamanındaki hatıra defterinin savaş gerçekleri hakkında herhangi bir resmi tebliğden çok daha iyi bir fikir verebileceğini savunmaktadır.

Hatıralar anlatılan dönemin hem siyasi, hem ekonomik, hem de toplumsal boyutunun, ele alması nedeniyle kayda değer tarihsel başvuru kaynakları arasında yer almaktadır. Bu yönüyle anılar öğrencilerin, hatıratın yazıldığı dönemin özelliklerinin tamamını görmeleri açısından önemli eserlerdir; aynı zamanda hatıratlar, bilgi kaynağı olmalarının yanı sıra önemli bir değer öğretim aracıdır (Dönmez ve Yazıcı, 2008: 250). Anılar öğrencilerin kolektif kimliklerinin şekillenmesinde, öğrencileri

araştırmaya, küçük grup tartışmalarına, aile görüşmelerine ve multi medyanın kaynak materyali ile etkileşime katılmalarına, aile takvimleri veya aile tarihi projeleri ve sunumlarla değerlendirme yapmalarında önemli rol oynar (Web: 3). Çeşitli kaynakları toplayarak ve yorumlayarak tarihi olayları kurmaya ve açıklamaya çalışan öğrencinin kimlik oluşum sürecine katkı sağlayan anılar, ulusal sevgi meselelerine, geçmişteki ihtiyaçlara ışık tutan girişimlere ve tarihin sunulmasına yardımcı olur. Günümüzde kimliklendirmede merkez olarak görülen anı, kültürel bilginin üretiminde ve korunmasında da önemlidir (Winfield, 2004: 27-39).

Tarihi konuların öğretiminde hatıratların kullanımı özellikle öğrencilerin, tarihsel empati becerilerinin gelişiminde oldukça etkilidir. Tarihsel kişiliklerin kaleme aldığı anılar, öğrencilerin bu kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarını daha kolay anlamalarını sağlamaktadır. Öğrenciler, hatıratlar aracılığıyla, geçmiş ile doğrudan bağ kurabilmekte, dönemin sosyal ve siyasal olayları ile ilgili bütüncül bir bakış açısı kazanmaktadır. Böylelikle, öğrenilenlerin anlamlılığı ve kalıcılığı arttığı gibi öğrenciler tarihsel olaylara karşı farklı bakış açıları da kazanabilmektedir (Top, 2009: 39). Hatıratlar, telgraflar ve diğer yazılı dökümanlar öğrencilere diğer zaman dilimlerindeki günlük yaşama ilişkin kanıtlar sunarlar. Hatıratlar, olaylar ve bireyler hakkında kişisel gözlemler sunar, öğrencilere fikirler karşısında gerçekleri analiz etme ya da kanıt veya ders kitaplarında yer almayan bilgileri bulma şansı sunar (Web: 4).

Anılar farklı şekillerde sınıflandırılabilirler. Anılar biçimlerine göre üçe ayrılmaktadır. Bunlar; Kurgu Açısından Anılar, Kronoloji Açısından Anılar ve Figüratif Açısından Anılardır. Bu tasnife göre, tarih ve T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde, Kronoloji açısından anılar ve Figüratif açıdan anılar öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

Kronoloji açısından anılar konu olarak; “yazarın yaşamını bütüncül bir tutumla anlatır (Halide Edip Adivar), anılarında çocukluk günlerinden başlayarak gelişmelere göre özel yaşamını, iş yaşamını, dönemin siyasi olaylarına göre de dış dünyayı anlatmıştır), yaşamın belli bir dönemini anlatır yada kişi ya da kişilerin yaşamlarından yola çıkarak toplumun belli dönemdeki yaşam alışkanlıklarını, yaşama ve olaylara bakış açılarını, geleneklerini gelecek kuşaklara taşımayı amaçlamayan” kişisel anılardan yola çıkarak, dönemin yaşamı, algılayış, düşünüş, gelenek ve göreneklerinin kişisel deneyimler aracılığıyla okura tanıtılması, İnkılâp Tarihi dersinin kazandırmayı hedeflediği kazanımlarla örtüştüğü söylenebilir (Yumru, 1999).

“Çocukluğumun Savaş Yılları Anıları” adlı eserde Adnan Ergeneli (1993); Osmanlı- İtalya savaşından Cumhuriyetin ilanına kadar olan dönemi anlatır. Bu dönemler içerisinde yazar, babasının görevi gereğince ve savaş nedeniyle pek çok yer gezmiş, pek çok olaya şahitlik etmiştir. Yazar tüm bu olup bitenleri çocukluğunda yaşamış olduğu için savaş görmemiş nesillere yaşanan acı olayları aktarmak istemiştir. Cumhuriyetin nasıl kazanıldığına, ne zorluklar çekildiğinin bilinmesi istemiştir. Yeni nesli daha duyarlı olması için döneminin tanığı olarak anılarını kaleme almıştır. Falih Rıfkı Atay (1992), “Zeytin Dağı” adlı eserinde amacının şahısları değil; dönemi anlatmak olduğunu şöyle ifade etmiştir: “Zeytin Dağında tarihin hakkını tarihe, Cemal Paşa’nın hakkını da Cemal Paşa’ya verdim. Eserimde Cemal Paşa’nın sırası geldikçe büyüyüp parladığı görülür.” Yine aynı eserde görüşlerini “Biz şimdi kırkına yaklaşanlar, Osmanlı İmparatorluğunun son gençleriyiz. 1914’te üç, beş, yedi yaşında bulunan çocuklar, bugün Yeni Türkiye’nin gençleri olmuşlardır ve hatıralarında İmparatorluktan hiç iz kalmamıştır. İşte onlara saltanatın Suriye’de, Filistin ve Hicaz’daki son yıllarını anlatmak istiyorum” şeklinde açıklamıştır. Hasan İzzettin Dinamo (1984), “İkinci Dünya Savaşından Edebiyat Anıları” adlı eserinde 1939- 1949 yılları arasında yaşadıklarını, dönemin özelliklerini ve sosyal ortamı gözler önüne sermiştir.

Figüratif açıdan anılar ise, yazarın merkeze aldığı kişi ile ilgilidir. Bu tarz anılarda anı sahibi anılarını anlatır, ama anılarda birinci figür kendi değil, bir başkasıdır. Yazar kendinden çok merkeze aldığı kişiyi, yaşamına getirdiği dönemden çıktığı döneme kadar olanları anlamaktadır Bu anılar o kişiyle paylaşılanlara göre uzun ya da kısa süreli olabilir. Bu anılarda merkeze alınan kişiyi tanıtmak, onunla yaşananları anlatmak, topluma mal olmuş o kişiyi anlamak ve toplumun yararına sunmak amacı vardır. Bu bağlamda özellikle, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğretim materyali olarak kullanılabilir, Ulu Önder Atatürk’le ilgili olan anılar oldukça fazladır. Pek çok kişi tarafından Atatürk’le yaşananlar, tarihe mal olmuş bu yüce şahsiyeti daha iyi anlatma ve tanıtmaya isteği ile yazılmıştır (Yumru, 1999). Ruşen Eşref Üneydin, Anafartalar Kahramanı Mustafa Kemal ile Mülakat (1930), Falih Rıfkı Atay, Çankaya (1961), Hafız Yaşar Okur, Atatürk’le On Beş Yıl (1962), Afet İnan Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler (1959) adlı anılarda olduğu gibi.

Yumru (1999) ise üç tür anıdan söz etmektedir. Bunlar; edebi anılar, mesleki anılar ve savaş anılarıdır. Bu sınıflamaya göre, tarih öğretiminde ve T.C İnkılâp Tarihi



ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde, Mesleki anılar ve savaş anıları öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

Mesleki anılar, yazarın iş dünyasında başından geçenlerdir. Görevi sırasında yaşanan olaylar, karşılaşılan insanlar, yaşanan zorluklar ve görevlendirmeler de olmak üzere her şey anlatılabilmektedir. Bu türde sayılabilecek eserler şunlardır: Halit Ziya Uşaklıgil, Saray ve Ötesi (1940), Rıza Tevfik, Biraz da Ben Konuşayım (1948), Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Zoraki Diplomat (1955), Refik Halit Karay, Minelbab İlelmihrab (1964). Zoraki Diplomat, Saray ve Ötesi, Minelbab İlelmihrab, Birazda Ben Konuşayım ve Reşit Paşa'nın Hatıraları (1939), adlı eserler kişilerin aldıkları görevle başlayan ve görevi bırakmaları nedeniyle biten dönem içerisindeki anıları kapsamaktadır. Resmi görevleri ve toplumsal olaylara tanıklık etmeleri sebebiyle T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

Savaş anıları ise iki grupta incelenebilir. Tümüyle savaşı anlatan anılarda, yazar genellikle yönetim kademesinde, savaşta görev yapmış kişilerdendir. Savaş zamanında bilinmeyenleri, yaşanan zorlukları ve kendi icatlarını anlatır. Bütün bunları belgelerle desteklemek zorunda kalan yazar, bu konudaki aydınlatıcı tüm bilgileri vermeye çalışmaktadır. Cephe ve gerisinin anlatımının yanında memleketin durumu, dış gelişmeler de anlatılmaktadır. Yaşanan zorluklar, görevler, baştan geçen her şey, savaş sırasında belgeler, tanıklar gösterilerek anlatılır. Kurtuluş savaşını anlatan pek çok anı eseri yayınlanmıştır. Atatürk'ün önderliğinde başlayan kurtuluş mücadelesi hakkında, memleketin dört bir yanında görev almış, savaş yönetmiş, gelişmelere yakından tanıklık etmiş insanlar anılarını yazmayı bir görev bilmişlerdir (Yumru, 1999). Savaş anıları, o dönemde insanın başından geçen olaylar aracılığıyla dönem hakkında önemli bilgiler vermeleri, çağının canlı şahitleri olmaları nedenlerinden dolayı inkılâp tarihi öğretiminde bir materyal olarak kullanılabilirler. Bu türde sayılabilecek eserlerden bazıları şunlardır:

Ali Çetinkaya (1993), "*Milli Mücadele Dönemi Hatıraları*" adlı eserinde dış gelişmeleri dış gelişmeleri özet biçiminde şöyle ele almıştır: "İzmir işgal felaketi üzerine henüz işgal haricinde olan kaza ve livaların birçok erbab-ı namusu İstanbul Hükümet-i Merkeziyesi'ne müracaat ediyorlar ve yaklaşmakta olan felakete karşı kendilerinin ve hükümetin ne yapacağını soruyorlardı. Başta saray olduğu halde mes'ul hiçbir zat ve makamdan müspet cevap alamıyorlardı. Bu hal tedricen işgal felaketine namzet olan İzmir muhitine aks ederek halkın kurtuluş ümidini yeis ve ümitsizliğe

çeviriyordu. Bununla beraber İzmir'den sonra sıra ile birtakım mühim şehir ve kasabaların müdafaasız teslim olmaları kötü sirayeti mucip oluyordu ve teslim olmak ehven görülüyordu.”

Reşit Paşa (1939), Kurtuluş Savaşı sırasında memleketin ne durumda olduğunu “*Reşit Paşanın Hatıraları*” adlı eserinde şöyle ifade eder: “Ben mutasarrıflara ve kaymakamlara telgraf çekerek, vilayet jandarma kumandanına da bir tezkere yazarak asayiş vaziyetini sordum. Aldığım cevap akla durgunluk verecek mahiyette olup vilayetin eşkıya karargâhına çevrilmiş olduğunu gösteriyordu.” Osman Tufan Paşa da “Kurtuluş Savaşı Hatıraları” adlı eserinde (1964), Kurtuluş savaşı sırasındaki içi çekişmelerden bahsetmektedir.

Bu tür anıların, savaş sırasında karşılaşılan zorluklar, çekişmeler, olanaksızlıklar, savaş taktikleri, düşmanın ve halkın durumu hakkında önemli bilgiler verdiğine işaret eden Yumru (1999), bu tür eserlerin tarihin önemli olaylarının gerçek gelişimini anlatmak ve ortaya çıkarmak amacıyla yazıldığını belirtmiştir.

Savaştan doğrudan bahsetmemekle birlikte savaşın etkilerini anlatan anılar, o dönemi yaşamış kişiler tarafından yazılmışlardır. Buradaki amaç, savaşı yaşamamış yeni neslin yaşanmış bu zor günleri unutmamalarıdır. Çekilen sıkıntılar ve zorluklar, canlarını feda etmiş şehitler, onlara ayrı bir çalışma azmi vermelidir. Bu sebeple yazar, savaşın toplumdaki etkilerini ve bıraktığı izleri çağının şahidi olarak anlatmayı görev bilmektedir (Yumru (1999). Bu tür eserlerden şunları sayabiliriz: Hasan İzzettin Dinamo, İkinci Dünya Savaşından Edebiyat Anıları (1984), Adnan Ergeneli, Çocukluğumun Savaş Yılları Anıları (1993), Niyazi Berkes, “*Unutulan Yıllar*” (1997).

Niyazi Berkes (1997), “*Unutulan Yıllar*” adlı eserinde 1940–1950 yılları arasında olup bitenleri kişisel anılardan yola çıkarak anlatmıştır. Bu dönem içerisinde Kurtuluş Savaşını geçirmiş ülkenin İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrası ile ilgili gelişmeleri değerlendirmekte ve ülkenin durumunu bir sosyolog olarak gözler önüne sermektedir. Savaş bittikten sonra uzun yıllar geçse de savaşın acılarının etkisini eserinde şöyle ifade etmiştir: “*Kadınlar erkeklerden daha dertli ve kuşkusuzdurlar. Bir kapı eşiğinde çok yaşlı bir kadın oturuyordu. Üstü başı yama içinde. Bu yaşlı ninenin elinde bir borazan ağızlığı. Ona baka baka ağıtlar okuyordu. Çanakkale Savaşında şehit düşen borazancı oğlunun ağızlığını, sağ kalan askerler ona getirmişler. O günden beri nine (tarlaya çalışmaya gidemeyecek yaşta olduğundan) oğlundan kalan ağızlığa*

*baka baka ağıt söylüyordu. Yetiştirdiği evladından elinde bir boru ağızlığı kalmıştı. Titrek hafif sesiyle on yedi on sekiz yıldır yaktığı ağıtları okuyordu. Gözlerimden boşanacak yaşları gizlemek için gençlerin arkasına saklandım. O seste bütün Türk Halkının iniltisi yansiyordu.”*

Dinamo (1984) da “İkinci Dünya Savaşından Edebiyat Anıları” adlı eserinde İkinci Dünya Savaşının edebiyat-sanat dünyasındaki etkilerinden bahseder. Eserinde kendi yaşamından bahsederken o dönem hakkında da önemli bilgiler verir:

*“1939 yılının yazı sona eriyordu. Faşist Alman orduları Avrupa'nın, dolayısıyla bütün yeryüzünün hem savaş hem de barış bahçeleri üzerinden korkunç bir demir kasırgası gibi geçip doğuya doğru yürümeyi sürdürüyordu. Bütün akli başında kişiler, artık önüne geçilmez bir felaketin, yeryüzünün kapısını çaldığını biliyordu. Gelen salt bir yabancı ordu değildi. Bu yabancı ordu ile birlikte insanoğlunun en güzel, en iyi, en sevgili şeylerini yeryüzünden sonrasız kaldırıp unutulmuşluğun çöplüğüne atacak, kapkara, demirden bir düşünüş de geliyordu. Bu, faşizmdi. Bütün yeryüzünün canlılarını, yenilir- içilir her şeyini, özetle doğanın yeryüzü canlılarına bağışladığı sayısız nimetleri, salt bir ulusun pis midesi için zorla koparıp almak; bunu en aşağı bin yıllığına onun buyruğuna vermek istiyordu. Alman ordularının girdiği Avrupa ülkeleri korkudan zangır zangır titriyordu. Alman ordularının yaptıklarını düşünerek ağır ağır Gülhane Parkı'nın yüksek çınarları altına ilerledim.”*

### **2.7.1.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Anı (Hatırat) Kullanımının Yararları**

- Öğrencilerin geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerini sağlar.
- Öğrencilerin kendi dünyalarından farklı zaman ve mekânlarda yaşanmış olayları anlamalarını kolaylaştırır.
- Öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırır.
- Toplumsal değerlerin öğrenilmesine yardımcı olur.
- Tarihi olayları somutlaştırır.
- Kalıcı ve uzun süreli öğrenme sağlar.
- Öğrencilerin sıralama gibi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.
- Öğrencilerin tarihsel bilgileri daha kolay hatırlamasına yardımcı olur.
- Öğrencilerin tarihi olayları zihinlerinde canlandırmalarına katkı sağlar.
- Milli bilinç ve birlik duygusunu aşılar.

### 2.7.1.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Anı (Hatırat)'ın Kullanımının Sınırlılıkları

Anıların (Hatırat) eğitimsel açıdan olumsuzlukları ya da sınırlılıklarının en başında, anılarda yazarın taraflı tutumu ve gerçekleri saptırma gibi eğilimlerle karşılaşılabilirdiğinden anılarda anlatılanların gerçekliğinin çeşitli kaynaklardan kontrol edilmesi gerekir. Beyreli (2005), anı yazarlarının hafızalarında kalanları yazdıklarını ancak ele aldıkları konuları, olayları ve kişileri değiştiremeyeceklerini, zaman zaman kendi yorumlarını da katabileceklerini ancak bunu yaparken samimi olmalarını ve yansız olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Öztürk ve Otluoğlu (2002) da öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde, diğer Edebi türler gibi, Hatırat türünü de kullanabileceklerini, fakat bunlardan faydalanırken, yazarlarının, bazı konularda, kişisel dostluk ve düşmanlıklar, siyasi düşünce ve inançlar vs. faktörlerin etkisiyle objektif olamayabileceklerinin unutulmamasını vurgulamaktadır.

Anıların (Hatırat) eğitim-öğretim açısından bir diğer olumsuzluğu ise, hatırat türü eserler yakın dönem tarihçisinin önemli bilgi kaynaklarından biri olması ve özel yazışmalarla desteklenmesine rağmen, yanlışlarla karşılaşılmasıdır. Tarihçi, hatıratın nasıl meydana geldiğini, hangi kaynakların kullanıldığını tespit etmelidir. Politikacılar genelde kendi rollerini önemseme ve katıldıkları olayların önemini abartma eğilimindedirler. İyi bir hatıratın yazılması için, olaylar yaşanırken oluşan belgelerin biriktirilmesine, bir yerlere kayıtlar düşülmesine ihtiyaç vardır. Yalnızca hafıza kuvvetine dayanan bir hatıratın ne inandırıcı bir yönü, ne de belge gibi kabul edilecek niteliği vardır. Olayların üzerinden yıllar geçtikten sonra her yönüyle hatırlanması ve üzerine başka olaylar yaşanmamış gibi anlatılması mümkün değildir. Bütün bunlar hatıratın değerini azaltmak için değil, hatıratı delil olarak kullanmak isteyenlere diğer belgeler ile doğrulamaları gerektiği için söylenmiştir (Acun, 1998: 717-756)

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, öğretim materyali olarak kullanılacak hatıratların, verdiği bilgilerin tarihi gerçeklerle örtüşmesi ve çelişkili ifadelerle yer vermemelidir. Türk yazılı kültürü, Batılılarınkı kadar son derece zengin bir anı ve hatıra geçmişine ve geleneğine sahip olmasa da, hiç de azımsanmayacak bir birikime sahiptir. Ancak, burada problem ise diğer birçok alanda olduğu gibi bu türdeki eserlerin, dağınıklık, tasnif eksikliği, ilgisizlik, düzensizlik, metotsuzluk, en önemlisi bu

tür eserlerin eğitim-öğretim materyali olarak yeterince kullanılmaması ve bu tür eserlere karşı okuyucu ve araştırmacıların ilgisizliği gelmektedir.

### 2.7.2. Belgesel

Belge niteliği taşıyan film ya da televizyon izlencesine belgesel denir (Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğü, 1981). Özön (1981) de belgesel filmi “*gerçek yaşamdan alınan herhangi bir olguyu, kendi doğal çevresi ve akışı içinde ya da buna en yakın biçimde sonradan kurulmuş, seçilmiş yerlerde işleyen, çok kez belirli bir amacı yansıtan film çeşidi*” olarak açıklamaktadır. Dünya Belgesel Birliği de 1948 yılında yaptığı tanımda “*ya olgusal çekimle, ya da aslına sadık olarak yeniden kurulmak sureti ile yorumlanan gerçekliğin her hangi bir yönünü, akla ya da duygulara hitap edecek şekilde film üzerine kaydetme yöntemlerinin tümünün belgesel film*” olduğunu belirtmiştir (Susar, 2004: 11). Rotha belgeselleri, “*öğretici filmlerin basit tamamlayıcı terimlerin ötesinde, hayal gücüne daha fazla yer veren, daha vurgulayıcı, anlam yaratma konusunda daha derin değerler taşıyan, biçim yaratmada daha yetkin, gözlem alanında daha geniş bir bakış açısına sahip olan yapımlar*” şeklinde ifade etmiştir (Rotha, 2000: 9).

Gündeş (1998), sinemanın doğuşunun, belgesel filmin de doğuşu demek olduğunu ve sinema filmleri başlangıcında kurmaca bir anlayışa sahip olmadıkları için belgesel nitelikli ilk filmler olarak kabul edileceğini belirtmektedir. Yazıcı (2008) da belgesellerin daha çok gözlemci yöntemle çekilmiş olduğunu, günlük olaylar herhangi bir yazım ya da bakış açısı katılmadan doğrudan doğruya kaydedildiğini, böylece gerçek olayların kanıtları olarak seyirciye sunulduğunu ifade etmektedir. Yöneticisiz ve senaryosuz bu filmler kameranın gözlemlediği kayda değer her şeyi çekmektedir. Bu çekimlerin sonucunda belgesel türde röportaj filmleri (Trenin Ciotat İstasyonuna Girişi, Bahçesini Sulayan Bahçıvan), belgeseller, günlük hayattan sahneler saptayan filmler (Bebeğin Öğle Yemeği) ve aktüalite filmleri (Arabaya Binen İtalya Kralı ve Kraliçesi, Çar II. Nikola'nın Taç Giyme Töreni) ortaya çıkmıştır. 1907'lere kadar belgeseller geniş çekim ve gösteri alanı bulmuşlarsa da konulu filmler daha çok seyredilir bir hale gelmiştir (Gündeş, 1998: 20).

Belgesel sinemanın asıl atılımını, I. Dünya Savaşı sırasında gerçekleştirdiğini ve savaştan önce sinema, günlük yaşamın stresinden bunalanlar için bir kaçış alanı oluşturduğunu, hatta bu dönemin belgesel diye niteleyeceğimiz filmleri “denize

indirilen gemiler, futbol maçları veya sosyete düğünleri” gibi haber tarzı çekimler şeklindedir. Savaş sırasında insanlarda oluşan gerçeği öğrenme ve yaşadığı dünyaya karşı duyarlı olma isteği, yönetmenin gerçeği sanatsal bir şekilde sunma düşüncesi ile birleşince, belgeseller önemli anlamda gelişme olanağına kavuşmuştur; artık öykü anlatımlı sinema seyircinin gözünde popülerliğini kaybetmeye başlamıştır. I. Dünya Savaşı’nın patlak vermesi ile birlikte haber filmlerinde meydana gelen artışa paralel olarak ülkeler kendi çıkarlarını gözetecekleri ve propagandalarını yapabilecekleri en güçlü kitle iletişim aracı olarak sinemayı görmüş ve bu fikir doğrultusunda film çekimlerine destek olmaya başlamışlardır. Bu filmler düzenli gösteri yapan sinemalarda film aralarında halka gösterilerek halkın morali yüksek tutulmaya çalışılmıştır. I. Dünya Savaşı aynı zamanda insanlara yaşadığı dünyayı tanıma ve sorunlarına sahip çıkma isteğini de beraberinde getirmiş bu durum sinemacının yeryüzünü gerçeğe en yakın şekilde kaydetme düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Yazıcı, 2008: 15).

İktidarlar, sinemanın üstlenebileceği işlevi kavramalarından itibaren sinemayı sahiplenmeye başlamış ve hizmetlerine sokmaya koyulmuşlardır. Sinemanın işlevini ve önemini ilk kavrayan Sovyetler ve Naziler olmuştur. 1918 yılında Lunaçarski aydın burjuva ile işçi sınıfı arasında uzlaşmanın gerekliliğini vurgulayan bir film çekmiştir. Lenin eğitici filmler yapılmasını istemiştir (Ferro, 1995: 15-55).

Almanya’da Goebbels ve Hitler’in, Mussolini de İtalya’da sinemaya ehemmiyet verdikleri ve propaganda aracı olarak kullanmışlardır. II. Dünya Savaşı ile birlikte artık belgesellerin, ülke yönetimlerine hizmet eden bir propaganda aracı haline getirilmeye başlandığı görülmektedir. Osmanlı Devletinde ilk film gösterimi, II. Abdülhamit döneminde, 1896 yılı sonları ile 1897 yılı başlarında Yıldız Sarayı’nda Bertrant adlı bir Fransız tarafından yapılmıştır. Daha sonra 1907’den itibaren Balkanların tarihini ve göreneklerini, günlük hayatını anlatan dini ve etnik kaygılardan uzak olarak çekilmiş olan filmlerin, belgesel olarak nitelenebilecek ilk filmlerdir (Özün, 1962: 21).

Yazıcı (2008) da 1906’da bir “Vlak Düğünü”, yine aynı yıl “Grevana’da Bir Panayır”, 1907’de “Jöntürk Hareketi”, 1908’de bir “Pintus Köyünde İlkokulun Açılışı”, 1911’de ”V. Sultan Mehmet Reşat’ın Manastır ve Selanik Ziyaretleri”nin belgesel niteliği olan önemli filmler olduğuna işaret etmektedir.

Adalı (1986) hemen hemen bütün ulusal sinemalarda olduğu gibi ülkemizde de film çalışmalarının, propaganda amaçlı olarak belgesel film çekimi ile başladığını

belirtmektedir. Bir Türk sinemacının ilk filmi çekmesi ise 14 Kasım 1914'te gerçekleşmiştir. Her ne kadar bu çekilen filmle ilgili her hangi bir görüntü elde edilemediği ünlü sinemacılar tarafından belirtilmişse de Nurullah Tigen, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nda Osmanlı Devleti'ni yenilgiye uğratan Rusya'nın bir zafer anıtı olarak Ayestefanos'a (bugünkü Yeşilköy) diktikleri anıtın I. Dünya Savaşı sırasındaki yıkım sahnesinin Fuat Uzkınay tarafından filme çekildiğini ve önemli bir belgesel olduğunu ifade etmektedir (Susar, 2004:15).

Sinema, Osmanlı Devletine girişinden kısa bir süre sonra ordu tarafından belge filmciliği yoluyla ve bazı kişisel çabalarla devam ettirilmiştir. Osmanlı Devleti'nde, film gösterimlerini seyretmek dışında, devlet adamlarının sinemaya ilgi göstermesi Enver Paşa ile başladığı bilinmektedir. Enver Paşa, Almanya gezisi sırasında Alman Ordusu'nda gördüğü sinema dairesine benzer bir dairenin kurulması istemiştir. Savaşa ilişkin belgesel filmler çekmek amacı ile "Merkez Ordu Sinema Dairesi" (MOSD) kurulur, böylece Osmanlı'da sinema devlet eli ile kurumlaştırıldığını ve 1910'dan itibaren de öykülü film çalışmalarına başlanmıştır (Öztaş, 2007: 51-52).

Merkez Ordu Sinema Dairesi "MOSD" faaliyetlerini 1918 yılına kadar devam ettirmiştir. MOSD'nin çektiği filmlerden bazıları şunlardır: "Çanakkale Muharebeleri", "Anafartalar Muharebesinde İtilaf Ordularının Püskürtülmesi", "Alman İmparatorunun Dersaadete Gelişi", "Alman İmparatorunun Çanakkale'yi Ziyareti", "Von Der Goltz Paşanın Cenaze Merasimi", "General Townshend ve Hintli Üsera", "Esir İngiliz Generali", "Galiçya Harekati" ve "Galiçya'da 19. Süvari Müfrezesi". Bu gelişmelerin yanı sıra 1917 yılında gelindiğinde "Müdafaa-i Milliye Cemiyeti" (MMC) sinemacılık kolu kurulmuşsa da Mondros Mütarekesi sonrası "MOSD" ve "MMC" sinema kolları kapanmıştır (Şener, 1970: 15-18).

T.B.M.M. düzenli ordu birliklerinin kurulmasından sonra ordu bünyesinde "Ordu Film Alma Dairesi"ni kurmuştur. Savaşı görüntülerinin sonradan kurgulanması ile çekilen ve gerçek anlamda ilk belgesel film niteliği taşıyan çalışma "İstiklal" (İzmir Zaferi) olmuştur. Bu film 1922'de düşman ordularının kaçarken yaptıkları yıkım ve vahşeti gösteren önemli bir belgeseldir. Yine aynı dönemde Müdafaa-i Milliye Cemiyeti ile Malul Gaziler Cemiyetinin çekmiş olduğu filmler orduya devredilmiş fakat bunların önemli bir kısmı yok olmuştur. Seyhan (1998) Cumhuriyetin ilk yılları Rus yönetmen Sergei Yutkeviç'in "Türkiye'nin Kalbi Ankara" (1934) ve Ester Shaup'un "Türk İnkılâbındaki Terakki Hamleleri" (1937) adlı belgesel filmlerinin dışında belgesel

sinema açısından ölü bir dönem olduğunu dile getirmektedir. İkinci Dünya Savaşından sonra 1950-60 arasındaki dönemde uluslar arası belgesel sinema festivallerinin düzenlenmesi ve Türk yönetmenlerinin de bu festivallerden ödüller kazanması belgesel sinemayı canlandırmıştır. “İstanbul Üniversitesi Film Merkezinin” kurulması ile Turizm Bakanlığı Sinema Televizyon Araştırma Merkezi özellikle tarih ve kültür ağırlıklı belgesellerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Yazıcı, 2008: 21).

Belgeseller aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler.

- Tarihin çağdaşlaşmasında ve görselleştirilmesinde.
- Tarih bilgisini dolaylı yollardan öğrenilmesinin sağlamasında.
- Çekildikleri toplumun ve dönemin ekonomik, siyasi ve kültürel yapısına ilişkin bilgiler vermesinde.
- Tarihi kişiler, tarihi olaylar, tarihi mekânlar, çekildikleri zamanın tanıklığını yapmalarında.
- Konusunun geçtiği dönem insanların dünyaya bakışı ve algılayışını ortaya koymalarından.
- Tarihin yazılamayan söylenemeyen veya görünemeyeni kameranın sihirli gücü sayesinde daha rahat ifade edebilmesinde.
- Öğrencilere gidip görmedikleri yerleri görme ve tanıma imkânı sağlamasında.
- Sayfalar dolusu bir belgenin anlatacağı bir hadise tek bir figürle kolaylıkla anlatmasından.
- T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi gibi soyut olan ve sözel olarak ifade edilmesi zor kavramların öğrenci zihninde canlandırılmasını sağlaması ve algısal ifadeyi güçlendirebilmesinde.
- Ele aldığı sorunlar yolu ile bilinçlendirmeyi amaçlamasında.
- Geniş halk kitlelerini eğitilmesinde ve tarih bilinci oluşmasında.
- Geçmişle bugün arasındaki zamansal algının somutlaştırılmasıdır.

Dünyada birçok tarih eğitimcisi belgesel filmleri öğretimde kullanmayı düşünmüş, bunun ile ilgili olarak yapılabilecek etkinliklerin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. 1916’da “The Birth of a Nation” Bir Ulusun Doğuşu (1915) adlı



belgesel filmin övgüsüyle Griffith, öğrencilerin on yıl içinde tarih derslerini, tarih kitapları okumaktan çok tarihi olayları konu edinen filmlerle öğrenebileceğini öne sürmüştür. Bu görüşe göre filmler tarihi gerçeklere göre yapılırsa, öğrenciler geçmişe bir geçiş yapıp, tarihi figürlerle yüz yüze kalacak, olaylara tanıklık edebileceklerdi (Connor, 1987: 1; Akt. Öztaş, 2007:127).

Ferro, Rosenstone, Walowitz, Carnes gibi tarihçiler günümüzde tarih yazımında, belge görüntüler kadar, konulu filmlerden de hareket etmenin gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Çünkü konulu filmler çekildikleri dönemin sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel portresini yansıttıkları gibi; tarihin belli dönemlerinin, farklı zaman kesitlerinde nasıl algılandığı ve yorumlandığı hakkında da ipuçları verebilirler. Duruel (2002), *“ortak tarih bilincinin oluşturulmasında etkin rolü olan sinemanın, ulusal tarih yaklaşımı devletler açısından büyük önem taşımıştır ve taşımaktadır”* şeklinde düşüncelerini ortaya koymaktadır.

Filmler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor niteliklerin öğrencilere kazandırılmasını kolaylaştıran materyallerin başında gelmektedir. Özellikle tarih derslerinde filmler aracılığıyla geçmiş bugüne getirilebilir. Buna ilaveten, bu araçlar aracılığıyla dersler daha ilginç, basit ve anlaşılır bir biçimde öğretilmektedir. Teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerde eğitim ve öğretim etkinliklerinde filmlerin kullanılmasının geçen yüzyılın ilk çeyreğine dayandığı bilinmektedir. Özellikle II. Dünya Savaşı'nın ardından bu materyallerin, tarih derslerinde daha sık ve bilinçli bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde ise filmler, gelişmiş ülkelerdeki tarih sınıflarının ayrılmaz bir parçası konumundadırlar (Demircioğlu, 2007: 77-93).

Yosanne Vella'nın, ikincil kaynaklar arasında verdiği filmler, tarih bilgisini dolaylı yollardan bizlere aktarabilir (Ata, 2001: 3-5). Özellikle belgesellerin bilgilendirici ve düşünce yaratıcı olduğu göz önünde bulundurulduğunda yakın tarihimizin bu yolla öğrenilmesi televizyon aracılığı ile kolaylaşmaktadır (Kaya, 2008). Sözer (1998) de Öğrencilerin televizyon veya video aracılığı ile gidip görmedikleri yerleri görme ve tanıma imkânı buldukları gibi o günün doğal koşulları hakkında da bilgi sahibi olabileceklerine işaret etmektedir.

Tekeli, 27 ülkeden 32.000 öğrenci ve 1252 öğretmen üzerinde yapılan “Tarih Bilinci Üzerine Karşılaştırmalı Avrupa Projesi” adlı çalışmada derslerde sesli ve görüntülü materyallerin kullanımının henüz yeterli bir düzeyde olmadığı gerçeğini

ortaya koymuştur. Çalışmada, “tarihin ders içi ve ders dışı sunum araçlarının güvenilirliği ve keyif vericiliği”nin test edildiği aşamada öğrenciler keyif vericilik yönünden ilk sıraya filmlere vermişlerdir. Bu durum tarih dersinde film kullanımının derse olan ilgiyi arttıracak sonuca doğurmaktadır (Tekeli, 1995: 72-75). Filmlerin tarih öğretiminde kullanılması ile ilgili yaptığı deneysel çalışmada Öztaş (2007) ise; film izlettirilen grup ile düz anlatım veya soru-cevap yöntemleriyle ders işlenen grubun başarısı arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Filmler kullanarak tarih öğretmek öğrencilere tarih sunumunda yaratıcı bir yaklaşımdır. Filmler öğrencilere alında tasvir edilen olayları yaşıyormuş gibi hissetmelerine izin verir. Böylelikle bir tarihi hatırlamanın yerine o zaman esnasındaki insanların günlük yaşamları, motivasyonları, çabaları ve kültürünü anlaması daha da kolay olacaktır. Filmler öğrencilerin dikkatini çekmek için çok kuvvetli bir yoldur. Ama öğrenmenin yerini almamalıdır. Filmler, öğretilmeye çalışılan tarihsel sürecin derin anlayışını daha iyi bir şekilde ifade edebilmede öğretmene yardımcı bir araçtır (Formwalt, 2002).

Belgesel Filmler üzerine çalışmaları olan yazarlara göre altı çeşit belgesel film vardır: Doğa Belgeseli, Gezi Belgeseli, Eğitim Belgeseli, Kültür ve Sanat Belgeseli, Propaganda Belgeseli ve Tarih Belgeselidir. Bu sınıflamaya göre tarih öğretiminde ve T.C. İnkılâp Tarihi öğretiminde, tarih belgeseli ve eğitim belgeseli öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

Tarih belgeseli; tarihi bir olayı konu alan, bu olayın geçtiği çağı, çevreyi, kişileri yansıtan film türüdür (Özün, 1981: 290). Tarihi film konusunu ve kişilerini geçmiş zamandan alan, gerçek ve kurmaca karakterlere, dönemin olaylarını / durumlarını o günün şartları içerisinde vermeye çalışan, dönemin insanlarını yaşam anlayışlarıyla birlikte doğru bir şekilde yansıtmaya çalışan film türü olarak tanımlanabilir (Öztaş, 2007: 40).

Ziya Öztan (Cumhuriyet, Ateşten Günler, Kurtuluş), Yavuz Tarakçıoğlu (Çanakkale Geçilmez), Muhsin Ertuğrul (Ateşten Gömlek, Ankara Postası), V.Örfi Bengü (Ateşten Gömlek), Nuri Ergün (İzmir Ateşler İçinde), Nihat Durak (Yaban), Erhan Tursun (Çanakkale’den Sonra), Münir Hayri Egeli (Sarı Zeybek), Mustafa Şevki Doğan (Son Osmanlı Yandım Ali), Yücel Çakmaklı (Küçük Ağa), Tunca Yönder (Yorgun Savaşçı), Ersin Pertan (Kurt Kanunu), Cafer Özgül (Esir Şehrin İnsanları) ve

Tunç Davut'un (Kınalı Kuzular) gibi tarihi belgesellerin (filmler) konuları, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretim programında yer alan konularla örtüştüğü söylenebilir.

Filmleri sınıf ortamında kullanma ve bu filmlerden azami derecede yararlanabilmek, planlı etkinliklerle gerçekleşmektedir. Sadece filmi seyrettirmekle istenilen kazanımların elde edilmesine çok fazla katkı sağlayamayacaktır. Bu sebeple film etkinliğinin iyi planlaması gerekmektedir. Filmin gösterimi öncesinde, esnasında ve sonrasında nelerin yapılacağına önceden planlanmış olması, dersin daha verimli bir şekilde işlenmesini sağlayacağı gibi konuları yetiştirememeye kaygısını engelleyerek zamanın daha verimli kullanılmasına da yardımcı olacaktır.

### **2.7.2.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Belgesel Kullanımının Yararları**

- Öğretilen / öğretilecek konuya karşı ilgi ve motivasyonu artırır.
- İlgi çekicidir, Heyecan vericidir, sürükleyicidir, öğreticidir ve kelime hazinesine katkı sağlayabilir.
- Sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan araç ve gereçlerin, olay ve olguların gösterimini sağlar.
- Kalıcı ve uzun süreli öğrenme sağlar.
- Tarihi somutlaştırır.
- Geçmişte yaşanmış olayları ve gelecekte yaşanması muhtemel olayları canlandırır.
- Hareketlilik, müzik ve görsel efektler için içine girdiği için bu da öğrenciler de çeşitli duyguların özellikle geçmişle olan duygu bağlarını harekete geçirerek, daha verimli bir öğrenme sağlar.
- Öğrencilerin senaryodaki problemlere ilgilerini uyandırır ve çözüm yolları üretmeye sevk eder.
- Filmde herhangi bir sahneyi durdurma, ileri ve geri alabilme özelliği, konu üzerinde detayları görebilme ve öğrenmeyi arttırıcı etki yapar.
- Film etkinlikleri yapılan bir derste öğrenciler dersin bir parçası olduklarının farkına varırlar.
- Filmde gördüğü dönem ile günümüzü karşılaştırma imkânı sağlaması.

- Film etkinlikleri, Empati kurma, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, İletişim, Araştırma, Problem çözme, Zaman ve kronolojiyi algılama, Değişim ve sürekliliği algılama, Karar verme ve Görsel okuma becerilerini geliştirir (Öztaş, 2007: 144-145; Yazıcı, 2008: 40; Formwalt, 2002).

### **2.7.2.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Belgesel Kullanımının Sınırlılıkları**

Frendo (2003) belgesellerin kullanımında karşılaşılan olumsuzlukları ya da sınırlılıkları:

- Belgesellerin edinilmesindeki güçlükler,
- Programı zamanında tamamlama isteği,
- Filmlerden ders içinde nasıl yararlanılması gerektiği konusundaki bilinçsizlik,
- Uygun bir film izleme ortamının mevcut olmaması,
- Öğretmenin ders disiplinini kaybetme ve ders içinde pasif kalma endişesi
- Filmlerden yeterli ölçüde yararlanmayı engelleyen faktörler olarak sıralamıştır.

Öğretmenin ders dışında zaman ayırmasını gerektiren bir etkinlik olması, ön hazırlık gerektirmesi, ayrıca öğretim programının yoğun olması bu etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Tarihi şahsiyetleri ete-kemiğe bürünmüş olarak öğrenciye sunan ve öğrencinin bir anda kendini geçmişin içinde bulmasını sağlayan belgesellerin Puig (2003: 69) kaynak olarak kullanılmadan önce iyi analiz edilmelisini, çünkü bazı belgesel yapımları propaganda amaçlı olabileceğini ifade ederken, Frendo (2003)'da belgeselde taraflı ve ön yargılı noktalarında yer alabileceğini belirtmektedir.

Filmlerde, tarihi olgu ve olaylar ile birlikte tarihi kişilikleri gerçeğinden farklı gösterme, öğrencilerin ileride düzeltilmesi zor yargılara sahip olmaları gibi istenmeyen bir durumu beraberinde getirebilecektir (Öztaş, 2007: 143).

### **2.7.3. Biyografi**

Tanınmış bir kimsenin hayatı ve yaptığı işler hakkında kısa ve öz bilgiler veren debi yazılara biyografi denir. Bir kimsenin kendi hayatı hakkında yazdığı biyografiye otobiyografi denir (Karakaş, 1999: 13). Tarihi olaylarda fertlerin önemli rollerinin olduğunu ifade eden Memiş (1996), tarihte kişilikleriyle ün yapmış şahsiyetler hakkında, çok eski devirlerden itibaren kaleme alınmış eserlere “biyografi” ya da “hal tercümesi” adı verildiğini belirtmektedir.

Biyografi; toplumların çeşitli alanlardaki gelişim ve değişiminde önemli roller üstlenmiş olan kişilerin, yetiştirme tarzları, yaşadıkları olaylar, bu olaylardaki lider veya grup üyesi olarak etkinlikleri fikir, duygu ve hayal dünyaları ile eserlerinin ele alınıp anlatıldığı bir yazılı anlatım türü olarak kabul edilir (Ağca, 1999: 174).

Özkırımlı (1984) fransızca olan sözcüğün, (biographie) Yunanca bios (yaşam) ve graphien (yazmak) sözcüklerinden meydana gelmiş bir birleşik isim olduğunu belirtirken, söz konusu yazı türünün, tarihinin çok eski olmakla birlikte ancak bu terimin yakın zamanlarda rastlandığına işaret etmektedir. Biyografi teriminin ilk kez 1683'te John Dryden tarafından kullanıldığı, 1721'den başlayarak da Fransızcada geçtiği görülmektedir. Kaynaklarda biyografi türünün ilk büyük yazarı olarak eski Yunan edebiyatında Plutarkhos kabul edilmektedir.

Macit (2004) de tarihte ölen kişinin yaşamını ve eserlerini öven mezar yazıtları ve cenaze törenlerindeki konuşmaların yaşam öykülerinin ilk örnekleri sayıldığını ifade etmektedir. VI- VII. Yüzyıldan kalma Orhun ve Yenisey Yazıtları, Türk yazınında yaşam öyküsü türünün en eski örnekleri sayılabilir. Bu yazıtlardan Tonyukuk, Költüğün ve Bilge Kağan adına dikilenler Göktürk tarihine ilişkin bilgileri kapsamakla birlikte, söz konusu kişilerin yaşam öykülerine de yer verirler (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 140).

Biyografi konusunda Türk edebiyatında görülen ilk örnek ise, Feridüddin Attar'dan çevrilen "Tezkiret'ül Evliya" dır. Divan Edebiyatında, şairlerin hayatlarını anlatmak için hazırlanan ve tezkire-i şuara (şairler tezkiresi) diye anılan eserler birer biyografi kitabı niteliğindedir. Çoğunlukla şairlerin adlarının ilk harflerine göre alfabetik sırasıyla düzenlenmişlerdir. Tezkireler yalnızca şairler için değil; meslek sınıflandırmasına gidilerek peygamberler, halifeler, vezirler, şeyhler, tarihçiler, bilginler vb. çeşitli meslek adamları üzerine de hazırlanmışlardır. Tanzimat'tan sonra biyografi türü batı etkisinde gelişme göstermiştir. Namık Kemal'in Evrak-ı Perişan; Ahmed Mithat'ın Beşir Fuad; Ahmed Mufid'in Tepedenli Ali Paşa; Mehmed Süreyya'nın Sicill-i Osmani; Bursalı Tahir Bey'in Osmanlı Müellifleri; İbnülemin Mahmud Kemal İnal'ın Son Asır Türk Şairleri, Son Sadrazamlar Son Hattatlar; İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın Çandarlı Vezir Paşa Ailesi adlı eserler ünlü kişilerin biyografilerini içeren eserlerdir (Geçgel, 2003: 379).

Biyografiler aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler;

- Sanat, siyaset, toplum bilimleri, din, hukuk, spor vs. gibi alanlarda önemli işler yapmış, görevlerde bulunmuş kişilerin hayatları aynı zamanda hizmet verdikleri alanla ilgili de önemli bilgiler vermesi,
- İnsanın doğasını tanıtması,
- Belgelere dayalı olma ve yararlanılan kaynakların doğru aynı zamanda eksiksiz olması,
- Tarihe mal olmuş kişilerin unutulmasının önlenmesi,
- Konu olan kişinin dini, kültürel, edebi, siyasi yönlerinin ortaya konulurken, aynı zamanda o dönemle ilgili sosyal, siyasal, ekonomik çok önemli bilgiler içermesi,
- Söz konusu kişinin duyguları, düşünceleri, başarıları, alışkanlıkları vb yönleri ayrıntılı olarak işlenerek soyut ve anlaşılmayan olayların somutlaştırılması,
- Öğrencilerin kendi dünyalarından farklı zamanda ve mekânlarda yaşamış kişilerin neşe ve üzüntülerini hissetmesini sağlamasıdır.

Atatürk, 1926 da yürürlüğe konulan ilköğretim programında, tarihe ilişkin bölümlerin bazı kısımlarının altını çizerek, okuduğu anlaşılmaktadır. Atatürk'ün ilköğretim tarih dersi amaçları arasında *“Büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisale şayan nümuneler göstermek”* cümlesini özellikle işaretlediği dikkati çekmektedir (Tüfekçi, 1983: 332).

Yeşil (2007), biyografileri öğretici bir metin olarak görmekte, biyografi yazarlarının metni oluştururken belgelerden, fotoğraflardan, mektuplardan, canlı şahitlerden, devlet arşivlerinden yararlandığını ve bu tür metinlerin objektif olarak hazırlanması gerektiğini çünkü biyografileri tarihi metinler olarak gördüğünü belirtmektedir. Biyografiler, kişisel anılara yada araştırma sonucu elde edilmiş yazılı ve sözlü malzemenin düzenlenmesine ve yorumlanmasına dayandığı için tarihin bir dalı olarak görülebilir. Bu özellikleri nedeniyle biyografiler, tarih öğretimi ve sosyal bilgiler öğretiminde işlevsel bir materyal olarak kabul edilebilirler (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 140). Tarih derslerinde işlenen konularda adı geçen kahramanlarla ilgili bir kronoloji ve bir olay hemen birlikte verilmekte, bu kişilerin halk nezdinde hayatlarına dair herhangi bir bilgi verilmemektedir. Oysaki tarihsel kişilerin eğitimsel-öğretimsel açıdan bir değer ifade eden anıları, belki basitleştirilmiş ama en can alıcı noktaları iyi işlemiş kısa biyografi/otobiyografileri öğretim sürecinde etkili olabilir. Hun, Gök Türk, Selçuklu,

Osmanlı'nın tarihsel kahramanlarının-ki bunlar genelde han, sultan veya padişahlar ile vezirleridir- Türkiye Cumhuriyeti Devletinde Gazi Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili pek çok anekdot mevcut bulunmaktadır (Şimşek, 2000: 50-51).

Tarihi şahsiyetlerin öğretiminde biyografiler etkili bir öğretim materyali olabilirler. Tarih öğretiminde biyografiler sadece herhangi bir kişinin hayatını öğretmek veya hayatından örnekler vermek için kullanılmaz. Biyografiler aynı zamanda ilgili kişinin hayatı anlatılırken dönemin önemli olayları ve özellikleri de aktarılır. Öğrenciler için örnek şahsiyetler oluşturur. Empati kurma becerisinin geliştirilmesi için de etkili bir materyaldir (Oruç, 2010: 325). Kelly (2008) de birçok öğrencinin tarihe, eski, kuru ve sıkıcı olduğu için kayıtsız olduğunu belirtmektedir. Öğrencileri ona bağlamanın bir yolu tarihin ardındaki gerçek kişileri keşfetmelerini sağlamaktır. Biyografiler bunu yapabilir. Ama biyografiler tarih dersi içerisinde sınırlandırılmamalıdır. Niçin sorusunu öğrenmek için okunmalıdır. Biyografiler tarihi hayata geçirir. Ne zaman ki bizler geçmişteki büyük insanları neyin harekete geçirdiğini öğrenirsek o bize onların aktivitelerini anlamamızda yardımcı olur. Dahası, öğrenciler geçmişteki insanları okudukları zaman, onlar tarihi figürlerin bu günkü insanlara ne denli benzediğini fark etmeye başlarlar.

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş devri olan, 13-14 yaş döneminde, çocuğun ya içine kapandığını, ya da isyankâr bir tutum sergilediği bir dönemdir. Bu yaşlarda çocuklar örnek alacakları kahraman aradıklarını, bu bakımdan biyografilerden ve tarihi romanlardan zevk almaktadırlar (Şirin, 1994: 201-202). Warren (1992) sınıfta biyografi kullanmayı hem akademik yönden geçerli, hem de yenedünyalarla karşılaşmak için zor bir yol olduğunu, öğretmenler için biyografi ve otobiyografi zaman ve yer peridoları çalışmalarında önemli araç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca gerçek insanların hayat hikâyelerini okuyarak tarih öğrenmenin öğrenciler için zevkli olduğunu ve hiçbir şeye benzemediğini ifade etmektedir.

Gençtürk (2005) de biyografi ve otobiyografinin bütün tarih müfredatı boyunca yararlı bir şekilde işlenebileceğini ve tarih öğretmenlerinin bu türleri belli bir zaman ve yer kültürü hissini öğrencilere vermek için sık sık kullandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca biyografiler, kolay ulaşılabilen kaynak olarak yakın dönem tarihçisi için değerli bir kaynak özelliği de taşımaktadırlar (Gençtürk, 2005: 33).

Biyografiler farklı şekillerde sınıflandırılabilirler. Her Türlü Belge ve Bilgiye Ulaşılarak Yazılanlar, Başlıca Kayıtlardan ve Kişinin Yakınlarının İşbirliğiyle

Yazılanlar, Basına ve Görüşmelere Dayanılarak Yazılan Biyografiler gibi. Yazım tekniğine göre ise biyografiler; bilimsel biyografi, biyografik roman, nekroloji, otobiyografi, monografi ve portre sınıflandırılabilir. Bu sınıflamaya göre tarih ve T.C. İnkılâp Tarihi öğretiminde, yazım tekniğine göre yazılan biyografilerin tamamı öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

Şevket Süreyya Aydemir'in Tek Adam, İkinci Adam, Menderes'in Dramı ve Enver Paşa; Midhat Cemal Kuntay'ın Mehmet Akif; Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Atatürk; Necip Fazıl Kısakürek'in Ulu Hakan Abdülhamit; Falih Rıfkı Atay'ın Babamız Atatürk; Rakım Çalapa'nın Mustafa Kemal Atatürk'ün Romanı ve Nezihe Araz'ın Atatürk'ün yaşamını anlatan Bir Zamanlar O da Çocuktuk; Adı Mustafa adlı eseri gibi biyografiler, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde dersin kazandırmayı hedeflediği amaçları gerçekleştirmede etkili bir öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

### **2.7.3.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Biyografi Kullanımının Yararları**

- Öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırır.
- Öğrencilerin tarihe mal olmuş şahsiyetleri daha yakından tanımalarına yardımcı olur.
- Biyografiler ilgili kişinin hayatı anlatılırken, aynı zamanda dönemin önemli olayları, özellikleri, sosyal kültürel hayatı da öğrenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin bazı soyut kavramları daha iyi anlamalarını kolaylaştırır.
- Öğrencilerde milli bilinç ve şuurun güçlendirmesine yardımcı olur.
- Empati kurma becerisini ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirir.
- Öğrencileri büyüler çünkü onlar gerçektir ve kişiseldir; tarihi insanileştirilerek ve orjinal kaynakları kullanarak, öğrenciler tarihi yazan insanların yaşamlarına dokunurlar. Onlar kendilerini, geçmişteki değerlerin ve davranışların içerisinde bulurlar.
- Öğrencilerin tarihsel süreklilik, benzerlik farklılık ve değişimin nasıl meydana geldiğinin öğrenilmesini kolaylaştırır.



- Tarihte milletlerine ve insanlığa hizmet etmiş büyük adamların hayatlarına ve hizmetlerine karşı ilgi ve hayranlık uyandırmada (Model olarak özdeşleştirmede olumlu modeller almasında) etkili olurlar.
- Tarihi olayları kişi, zaman, yer ve sebep-sonuç bağlamında analiz etmesine yardımcı olur.
- Öğrencinin hem kültürel kazanımlar elde etmesinde, hem de sosyalleşme sürecinde etkili olduğu söylenebilir (Web: 3).

### **2.7.3.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Biyografi Kullanımının Sınırlılıkları**

Biyografilerin kullanımında karşılaşılan olumsuzlukları ya da sınırlılıkları, Er (2005) yaşam öykülerinde ele alınan kişinin hayatının bütün olayları yorumlamak için yeterli olmadığını şeklinde ifade etmektedir.

Ata (2000)'da tarihte değişik akımların, değişik dönemlerin, değişik sosyal grupların temsilcisi olan büyük adamların hayatından bahsedilmesinin çok faydalı ve gerekli olduğunu ancak tarihi biyografilerle öğretmeye sıkıştırmanın doğru olmadığını belirtmektedir. Biyografide kahramanın ele alınış biçimi nedeniyle öğrenciler asıl konuyu öğrenemeyebilirler. Örneğin biyografisi verilen kişinin temsil ettiği ve yönettiği toplumdaki soyut olarak ele alınırsa, öğrenci toplumsal kişiler, düşünceler ve anlamlar üzerine odaklanacağı yerde belirli kişilerin yaşayışları üzerine odaklanır. Böylelikle biyografi heyecan verici bir hikâyeye biçimine dönüşür ve amacına ulaşmamış olur (Kaymakçı ve Er, 2009: 423).

### **2.7.4. Destan**

Masalımsı, masalla gerçek arası, anlatı türlerinden olan destanlar Fransızcadaki "E'pope'e" terimiyle karşılanan mitolojik yaratımlardır (Devellioğlu, 1986: 178). Pakalın (1981) da destanı "Bir olay veyahut belirli bir durum hakkında söylenen manzum sözler" şeklinde tanımlamaktadır. Banarlı (1983) Resimli Türk Edebiyat Tarihi adlı eserinde destanları milletlerin din, fazilet ve milli kahramanlık maceralarının manzum hikâyeleri olarak açıklamaktadır.

Destan, bir boy veya millet hayatında tam estetik hüviyet kazanmamış eser sayılan efsanelerden sonra nazım şeklinde ortaya çıkan en eski halk edebiyatı mahsullerinden biridir. Sözlü geleneğe bağlı bu anonim mahsullerin, zaman ve mekan içinde cemiyetin iradesini ellerinde tutan "Kahraman Bilge" şahsiyetlerin menkıbevi ve hakiki hayatları etrafında teşekkül etmiş uzun, didaktik hikâyeler olarak tanımlanır.

Ayrıca cemiyetin ortak görüşü ile ülkülerini aksettiren bu eserlerin oluşması için bir yaratma zemini ile savaş, din değiştirme, göç ve kuraklık gibi büyük hadiselerin millet vicdanında bir takım sarsıntılara sebep olması gerekmektedir (Elçin,1993: 149-153). Boratav (1992) da Destanları; Ulusların yazı öncesi çağlarında oluşmuş, gelişmiş; o çağlarda hem yaradılış ve dönüşümlere, tanrılara ve çeşitli olağanüstü varlıklara, hem de toplumun geçmişine yani tarihe ilişkin bilgi veren yapıtlar olarak ifade etmektedir. Günümüz şairlerinin tarihi olayları anlatmak için yazdıkları epik şiirlere de destan adı verilmektedir. Üç Şehitler Destanı (Fazıl Hüsnü Dağlarca), Çanakkale Destanı gibi (Yeşil, 2007: 236).

İlyada ve Odessa bu türün klasikleri olarak kabul edilirler. Çağlar boyunca, dünya tarihine yön veren milletlerden biri olan ve buna paralel olarak engin bir tarihe sahip Türkler, tarihlerinin belli başlı dönüm noktalarında cereyan eden olayları anlatan pek çok destan meydana getirmiştir. Alpertunga, Şu, Oğuz Kağan, Atilla, Türeyiş, Göç, Bozkurt, Ergenekon, Manas, Battal Gazi, Köroğlu destanları bugüne kadar varlığını koruyan klasik Türk destanlarıdır.

Bu destan Türklerin tarih dönemlerini ve yayılış alanlarını çok iyi bir şekilde yansıtmaktadır. İslamiyet'in kabulünden sonraki dönemin ilk destanlarını/ hikâyelerini bir arada toplayan Dede Korkut Kitabı, Türklerin kahramanlıklarını, çevrelerindeki düşmanları ile savaşlarını, yaşamlarını, gelenek ve göreneklerini yansıtan 12 hikâyeden oluşmaktadır (Demiray, 1971; Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Milletlerin yaşayış, düşünüş ve inanışlarını araştırırken millî destan, menkıbe ve efsaneler bazen tarih vesikaları arasında birinci derecede önem kazanır. Bunlar sadece tarihin eksikliklerini doldurmakla kalmayıp, ictimâî ruhun akislerini, düşünce ve inançlarını ortaya koymak bakımından da çok mühim bir rol üstlenirler (Turan, 1995: 75). Destanlar, toplumların özellikle de uzun bir süre sözlü geleneğe ağırlık vermiş toplumların, hem “millî hafızası” hem de “millî şuur”unu ihtiva eden mirasıdır. Destanlar, ne sadece tarih, ne de sadece edebiyattırlar. Milletlerin efsanevi tarihidirler. Onlarda bir olay ve kahramanın en doğru çizgilerle anlatılması değil; o olay ve kahramanın millet vicdanında bıraktığı tesirler, cemiyetin duyduğu sevinç, nefret ve saygı daha önemlidir. Böylece destanlar, bir milletin düşünce ve yüksek duygularını, ortak vicdanda yaşayan ülkülerini aksettirirler (Akkuş, 2007: 43).

Günlük yaşayış, örf, adet, gelenek ahlaki değerler, insani değerler zevk anlayışı, renk anlayışı, büyük, küçük, yoksul, zengin, güçlü-güçsüz ilişkileri, kılık-kıyafet, mutfak, yemek, ziyafet usulleri ve adabı, oturma, mecliste oturuş nizamı, töresi gibi aklımıza gelebilecek ya da gelmeyecek her ne öğrenmek istiyorsak, çünkü kültürel gelişimimize, Türk Destanları'nda bulabiliriz (Genç, 2000: 173). Ayrıca, tarihsel bilgi, tarihsel coğrafi bilgi, atasözleri, din-inanış, hayvan-bitki adları ve işlevleri, kadının eski toplumdaki yeri, erkeğin ve kadının görevleri, çocuğun yaşının görev ve değerleri, savaş aletleri ve teknolojisi, evlenme törenleri, aile yapısı, diğer topluluklarla ilişkiler, eğlence törenlerinin anlamlarını da destanlarda görmek mümkündür (Şimşek, 2001: 21).

Destanlar aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih öğretimi ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler.

- Ait oldukları milletlerin dilleri, geçim kaynakları, savaş stratejileri, yaşamış oldukları coğrafya, kültürel, teknolojik, siyasal, sosyal ve dinî hayatları hakkında çok önemli bilgiler içermesi,
- Dönemlerinin ruh hayatını duyuş, düşünüş, inanış ve hayal kuruşlarını, güzel sanatlarını, aşk, aile, yurt ve devlet anlayışlarını ortaya koyması,
- Milletlerin büyük işler yapmak için kendilerine güven duymalarında,
- Çeşitli sosyal ve tarihî sebeplerle uzaklaştıkları millî benliklerine dönmelerinde
- Millî kimliğin kazandırılmasında,
- Öğrencilerin kendi milletine ait olan kültür varlıklarını tanımalarında
- Milletten başından geçen önemli ve etkili olayların ortaya koyması,
- Milli bilinç ve milli tarih anlayışı üzerinde kuvvetlendirici etkisi,
- Milli birlik ve bütünlüğü pekiştirmesinde,
- Öğrencilerin kendi geçmişleriyle milletlerin geçmişini özdeşleştirmesinde rol oynaması,
- Milletlerin destanlarında yer alan ortak değer ve motifler, insanoğlunun benzer olaylar karşısında benzer ve farklı tepkilerini görmelerini sağlaması,
- Destanlar ifade ve içeriklerinde barındırdıkları gerçeküstü özellikler nedeniyle, öğrencinin gerçek ile hayal ayrımında eleştirel bir bakış açısı ile incelemeyi sağlaması,

- Destanlar doğrudan doğruya tarihi belgeler olmamakla birlikte tarihten önemli izler taşımasıdır.

Tarih öğretiminde öğretmenlerin konuların özelliğine göre farklı öğretim metotları kullanması gerektiğini belirten ve faydalanılabilecek önemli materyallerden birisi olarak destanları gören Kart (2002), *“Destanların içerdikleri tarihi, coğrafi ve halk kültürüne dair bilgilerin dışında içlerinde geçen olayların öğrenci için ibret verici ve eğitici bir nitelik taşıdığını”* belirtmektedir. Destanların bir öğretim materyali olarak kullanılması; öğrencinin anlatılan konuyu daha iyi kavramasının yanı sıra içinde yaşadığı toplum kültürünü tanınmasına, benimsemesine; bunun sonucunda sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, Öğrencide milli bilincin oluşması, gelişmesi, ahlaki gelişiminin toplumun istek ve beklentileri doğrultusunda şekillenmesinde yardımcı olur (Kart, 2002: 25-43).

Destanları, toplumların bilinçaltı olarak kabul edilebileceğini ifade eden Şimşek (2007)'de destanların çok önemli bir öğretim materyali olduğunu şu şekilde açıklamaktadır: *“Milletlerin ırki özelliklerini, değerlerini, duyuş ve düşünüşlerini, inançlarını, ahlakını, ruh ve heyecanını, içme, yeme, giyme, ziraat, zanaat uğraşlarını anlatan "milli destanlar", tarihsel gerçekleri bünyelerinde daha fazla barındırdıkları için tarih bilimi ve eğitimi açısından çok değerlidir. Bunlardan Türk destanları, hem Türk kavramının anlam kazanmasına hem de Türk tarihinin yazıdan önceki dönemlerini anlamamıza katkı sağlayabilecek önemli bir materyali bize suna. Tarih ve Edebiyat derslerinde destanların bir öğretim materyali olarak işlenmesiyle Türk toplumunun destana yansıyan ideal mantığının genç nesillerce kolaylıkla anlaşılabilmesi mümkündür. Destanlarının örgün eğitimde yer alması, Türk milli kültürünün genç nesillere kazandırılması açısından bir zorunluluk olarak görülmelidir.”*

Edebi, sosyal tarihi değeri olan ve sözlü hafızanın bir gücü olan destanlar, kültürler arası geçişi anlamının önemli bir yoludur. Destanlar, dersin içeriğini daha kişisel kılarak öğrencilerin geçmişin, inançları, ahlakları ve değerleri hakkında çizim yapmalarına izin verdikten sonra, dersleri daha detaylı ve daha uzun süre hatırlamalarına ve daha somut bağlantılar kurmalarına yardımcı olur (Barr, tarihsiz: 5).

Tarih bilgisi ancak 20 yaş ve sonrası için milli bir duyarlılık yaratmaktadır. Bu duyarlılığın milli bir bilinci dönüştürmesi, bilimlik kitaplardan çok destan, efsane, menkıbe v.s. ile oluşabileceğinden bu bağlamda Türk destanlarının genç nesillere öğretilmesi

önemli ve yerinde bir hareket olacaktır (Tural, 2000a: 90). Demiray (1971) da, çocukların bu tip eserleri okumakla kötü macera eserlerinin etkisinden kendilerini kurtaracakları gibi, bu yolda kendi milletlerinin tarihini, hayat anlayışlarını, geleneklerini, düşünüş tarzlarını öğrenecekleri; millî duygularla besleneceklerini ifade etmektedir. Destanların tarih öğretimi için çok önemli ve etkili bir kaynaktırlar. Bu sebeple Türk destanlarının mutlaka çocukların yaş ve ilgi düzeyine göre günümüz Türkçesi ile ele alınarak ders kitaplarında da bunlara yeterince yer verilmesi gerekmektedir (Yılar, 2006: 56).

Birçok milletin dünya üzerinde esâmesinin okunmadığı dönemlerde yaşanan olayların meydana getirdiği Türk destanlarının, Türklerin yaşayış, inanış, düşünüşleri; kısacası hayatlarına dair birçok motifi işlediği ve eğitsel değerinin olduğu noktasında birçok bilim adamının hem fikir olduğu görülmektedir. Dolayısıyla zengin tarihi ve kültürel mirasımızın bir parçasını oluşturan destanlar tarih derslerinin zenginleştirilmesinde önemli birer öğretim materyali olabilirler (Akkuş, 2007: 53).

Destanlar oluş biçimi açısından ikiye ayrılmaktadır. Doğal destanlar ve Yapma (Suni- Yapay) Destanlardır. Birçok araştırmacı destanların tasnifi konusunu ele almış ve destanların meydana geldikleri coğrafya, ait oldukları boylar ve oluşturdukları tarihi dönemlere göre birbirinden farklı pek çok destan tasnifleri yapmışlardır. Öztürk'ün konularına göre yaptığı sınıflama, öğretimsel açıdan daha uygun görülmüştür. İslamiyet Öncesi Türk Destanları, İslam Çağı Türk Destanları, Milli ve Siyasi Varlığa Yönelik Destanlar ve Yerel ve Kişisel Davranışları Sergileyen Destanlardır (Öztürk, 1986: 184-185).

#### **2.7.4.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Destan Kullanımının Yararları**

- Empati becerilerinin geliştirir.
- Zaman ve kronolojiyi algılar.
- Okuma- yazma becerisini geliştirir.
- Milli bilinç ve birlik duygusunu kuvvetlendirir.
- Sahip oldukları kültürü benimsemelerine yönelik duyguyu geliştirir.
- Doğru kişilik geliştirmede bilgi hüner kadar duygusal olgunluk kazandırır. (duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinde önemli rol oynarlar)

- Öğrencilere sıkmadan, hissettirmeden bazı önemli tarih bilgileri vererek, tarih zevki aşılır.
- Kültürlenmesine katkı yapar.
- Dersin hedeflediği birtakım ahlakî değerleri öğrencilere kazandırabilir. (Yiğitlik, yardımseverlik, yurt sevgisi, cesaret gibi)
- Zihinsel gelişimine, Duygusal, Sosyal ve Ahlaki eğitime olumlu etki eder (Şimşek, 2001; Turan, 2000; Oğuzkan 1997)

#### **2.7.4.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Destan Kullanımının Sınırlılıkları**

Destanların kullanımında karşılaşılan olumsuzlukları ya da sınırlılıkları ele alınacak olursa, Platon Devlet’inde çocuklara, Tanrılar ve kahramanların yalan söylediklerini, hile ve ahlaksızlık yaptıklarını anlatan destanların okutulmaması yada anlatılmaması gerektiğini savunur. Çünkü bu tür eserler, çocuk ve gençlerin “kötü yollara sapmasına” neden olabilir. Bu tür sakıncaların önlenmesi için, destanlardan uygun görülmeyen yerler atılabilir ve daha sonra bunlardan, çocukların anlayabileceği bir dille sadeleştirilerek, ilgi çekici kitaplar meydana getirilebilir. Yetişkinler için oluşturulmuş eserlerin, sadeleştirilip, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak birer yazılı materyal haline getirilmesi batıda da önerilen bir yoldur (Öztürk- Otluoğlu, 2002: 106). Demiray (1971), destanların çocukların eğitiminde kullanılacak güzel ve önemli bir öğretim materyali olduğuna dikkat çekerken fakat her destanın çocuklar için uygun olmayabileceğine işaret etmektedir.

Destanlarda abartılıların çok fazla olması, geçmişin gerçekliğine olan inancı sarsması, öğrencilerin gerçek ile hayal ayırımında yanılgıya düşmelerine neden olabilecekleri ve öğrencinin eleştirel düşünmesini sekteye uğratacağı da göz önünde bulundurulmalıdır.

#### **2.7.5. Günlük**

Günlük (fr. Journal), bir kimsenin gördükleri ve düşüncelerini günü gününe yazarak ve üstüne tarih koyarak meydana getirdiği yazı türüdür. Geçmiş dönemlerde bu yazı türüne ruzname (günlük yazı) denirdi (Kudret, 1980: 338). Yetkin (1962), günlük türünü şöyle tanımlamaktadır: *“İnsanın içini dökmeden edemediği dakikalar olur. Bir dost, bu dakikalarda erişilmez bir değer kazanır; ama her şey bir dosta söylenemez ki! Onun için, hele bu insan bir yazarsa, içinin gizli kıvrımlarını görmesini biliyorsa,*

*masasının başına geçip kalemini eline almadan edemez. İşte “günlük” dediğimiz, yazarın kendi kendisi ile alçak sesle konuşmasından başka bir şey olmayan, o günü gününe tutulmuş anılar bu iç dökme gerekmesinden doğmuştur.”*

Fransız şairi Max Jacob, “Genç Bir Şaire Öğütler” adlı kitabında günlük üzerine şunları demektedir: *“Her gün not tutun; açık okunaklı. Tarih atmaya da unutmayın. Hayatımın günlüğü günü gününe tutmuş olsaydım, şimdilerde bir Larousse sözlüğü olurdu elimde. Duyulmuş, derlenmiş bir kelime, yeniden karşılaşılan bir dünyadır. Ah, neler yitiriyoruz! Bütün o yitirdiğimiz incileri düşünün! Hayatınızın günlüğünü yazın!”* Günlükleri anılardan ayırmak gerekir. Anılar daha çok yazarların yaşlılık çağlarında, yaşadıkları, gördükleri olayları anlatmalarıyla meydana gelmektedir. Anı yazarlar, olayların dışına çıkıp onları ele aldıkları için, daha nesnel bir biçimde davranabilirler. Yılların verdiği görüş keskinliği de bu olayları değerlendirmede önemli bir rol oynar. Fakat günlük yazarlar, olayları daha canlı ve daha ayrıntılı bir biçimde dile getirmiş olurlar. Olayları yaşar, onları günü gününe defterlerine geçirirlerken her günkü ilişkilerinin nedenini de araştırırlar. Denilebilir ki, günlük yazarlar kendilerini tanımak, anı yazarlar ise kendilerini tanıtmak çabası içindedirler (Günlük Üzerine, 1962: 430).

Kudret (1980) ise, günlük ile anı arasındaki ayrımı şu şekilde açıklamaktadır: *“günlükte olaylar ve düşünceler aynı gün içinde, sıcaklığı sıcaklığına yazıya geçirilmiş; anı’da ise olaylar aradan uzun yıllar geçtikten sonra, bellekte kalan biçimiyle yazılmıştır.”*

Günlük batıda gelişmiş bir edebiyat türüdür. Halman (1962), günlüklerin önceleri birtakım gündelik işler görmek için tutulduğunu belirtmekte ve ilk olarak günlük kullanan Romalılar “commentarii” adı verdikleri yazılı belgeler ile yapılmış işlerin unutulmaması için kişilerin ya da kamu kuruluşlarının yazdığı notlar olarak ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Roma sarayında tutulan günlük kayıtlar, hayatla ilgili amaçlarla yazılmış, edebiyat değeri olmayan, ama tarihçilere zengin bir belge yerine geçen yazılardır; ama edebiyat değeri ya da tarihsel nitelik taşıyan ilk günlükler ancak Rönesans sonlarında yazılmıştır denilebilir (Halman, 1962: 436). Rönesans’tan bu yana, pek çok sanat, düşünce ve siyaset adamı bu türde eser vermişlerdir. Batıda günlük türünde eser verenlerin önde gelenleri şunlardır: Fransız Edebiyatında Stendhal (1783-1842), Hugo (1802-1885), Amiel (1821-1881), Goncourt kardeşler; İngiliz Edebiyatında Pepys (1633-1703), Woolf (1882-1941); Amerikan Edebiyatında, Thoreau (1817-1862); Alman Edebiyatında Goethe (1749- 1832), Kafka (1883-1924).

Günlük, “Türk Edebiyatı”na batıdan gelme bir türdür. Divan edebiyatında olayları günü gününe anlatan kimi vakayinameler (Silahdar Tarihi, vb.) günlük niteliği taşımaktadır. Günlük de anı gibi Tanzimat’tan sonra bir edebiyat türü olarak gelişmeye başlamıştır. Türk Edebiyatında, bu türde yazan sanat, düşünce ve siyaset adamlarının bazıları şunlardır: Ali Bey’in “Seyahat Jurnalı”, Nigar Binti Osman’ın “Hayatımın Hikayesi”, Nurullah Ataç’ın “Günce, Uçuş Günlüğü, Gazi Günlüğü”, Falih Rıfkı Atay’ın “Yolculuk Defteri”, Ahmet Refik Altınay’ın “Kafkas Yollarında”, Salah Birsell’in “Günlük, Kuşları Örtünmek, Nezleli Karga, Bay Sessizlik, Aynalar Günlüğü”, Oktay Akbal’ın “Yeryüzü Korkusu, Geçmişin Kuşları, Anılarda Görmek” vb. (Kudret, 1980: 338). Bu alanda en önemli eser, Atatürk’ün Anafartalar Savaşı sırasında tutup da, ölümünden sekiz yıl sonra Türk Tarih Kurumu’nun yayınladığı günlüktür. Olayları günü gününe yazma alışkanlığı olduğu bilinen Atatürk’ün bir banka kasasında saklanan kâğıtları arasındaki defterlerde, Kurtuluş Savaşı ve devrim hareketleriyle ilgili olayların anlatılmış olduğu görülmüştür. Bunların incelenerek bastırılması, gerek Cumhuriyet tarihimiz, gerek edebiyatımız açısından büyük bir önem taşımaktadır (Günlük Üzerine, 1962: 431).

Günlükler aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih öğretimi ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler.

- Yaşanan tarihi olayların, izlenimlerin canlı olarak ortaya çıkarılması,
- İnsanın doğasını iyi tanıtmaması,
- Savaşların hikâyesinin öğrenilmesi,
- Toplumların toplumsal ve kültürel özelliklerinin anlatılması,
- Hayat hikâyesi yazanlara ve araştırmacılara kaynaklık yapması,
- Yazarlarının olaylar karşısındaki tutumlarını, ruh durumlarını açıkça ifade etmesi,
- Olayların iç yüzünü göstermesi,
- Günü gününe yazılmış olması,
- Tarihi insanileştirmesi,
- Karmaşık olayların anlatılışını en canlı şekilde sunmasıdır.



Geçmişe tanıklık edenlerin ve onun içinde bulunanların yarattığı belgeler-günlükler, mektuplar, çizimler, anılar- bizlere yazılmış en iyi makalelerin ve kitapların söyleyemeyeceği şeyleri anlatır. Bu kaynakların kullanımı öğrencilere tarihsel konseptlerin önemini gösterir. Birincisi, öğrenciler tüm yazılı tarihin esasen yazarın geçmişteki olayları yorumlaması olduğunu anlar. Bu sebeple, öğrenciler tarihsel bir beyanı okuduğunda, ondaki doğal subjektifliğin farkına varırlar. İkincisi, bu kaynaklar sayesinde öğrenciler geçmişteki insanların hayatlarına direk temas edebilirler. Bununda ötesinde, öğrenciler birincil kaynakları kullandıklarında önemli analitik beceriler elde edebilirler (Web: 3).

Günlük kayıtları, öğrencilerden empati talep eder, ama başka birinin açısından düşünmek için onları elde etmenin ve eğitim süreçlerinde yaşamının neye benzediğini gerçekten hayal etmenin iyi bir yoludur. Öğrencilerden tarihten bir şahsiyetin günlüklerini yazmaları istenebilir. Günlüğünü yazdığı kişinin duygu ve düşüncelerini yansıtmak için her şeyden önce kendisini onun yerine koyup Empati becerisi onun bakış açısından yazmaya çalışacaktır. Böylelikle öğrenci de tarihin işleyişine katılmış olacaktır (Murphy, 2005: 35). Günlük, hatırat ve mektup gibi birincil kaynakları kullanarak öğrenciler tarihin işleyişine katılabilirler. Öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla kaynakların yorumlanması üzerine tartışabilirler. Diğerlerinin çıkarımlarına meydan okur ve kendilerinininkini destekleyecek kanıtları bulmak için uğraşırlar. Sınıf, öğrencilerin önemli analitik becerileri test ettiği ve kullandığı yaşayan bir alan olur (Web: 5). Belgeler, günlükler, dergiler gibi asıl kaynaklar öğrencilere heyecan verici öğrenme fırsatları ve yararları sağlar. Derste bu kaynaklarla öğretim yapmak tarihi canlı hale getirir, öğrencinin ilgisini, motivasyonunu ve katılımını artırır. Öğrenciler bu kaynaklar geçmişte yaşamış insanların yüz yüze kaldığı problemler, kararlar ve konuların karmaşık doğasını algılamaya başlayabilir. Bu kaynakların derste kullanımı kelime bilgisi oluşturmak için öğrencilere fırsat sağlar. Ayrıca günlükler, dergiler, anılar özellikle otantik bir gerçek- yaşam problemini keşfetmek için kullanıldığında analiz becerilerinin gelişimini cesaretlendirir (Web: 6).

Günlükler, genel özelliklerine göre şu şekilde sınıflandırılabilir: Siyasi Günlükler, Seyahat Günlükleri ve Edebiyat, Sanat ve Kültür Muhtevalı günlüklerdir.

Hamlan (1962), Amerika'da George Washington, John Adams, İngiltere'de Nevil Chamberlain gibi devlet ve siyaset adamlarının günlüklerinde, yaşadıkları çağ ve toplum hakkında gün gün kaleme aldıkları gözlemler ve izlenimlerin yer aldığı,

yaşadıkları hayat gereğince, kamu olayları ve çağın olayları hakkında ayrıntılı bilgilerle dolu olduğunu belirtmektedir.

Orgeneral İzzettin Çalışlar'ın Balkan, Birinci Dünya ve İstiklâl Savaşlarıyla ilgili notları günlükler hâlinde On Yıllık Savaşın Günlüğü - Org. İzzettin Çalışlar'ın Günlüğü (1997) adıyla yayımlanmıştır. 1922'li yıllarda Falih Rıfkı Atay genellikle Kurtuluş Savaşı ile ilgili günlüklerini "Çankaya" (1961) adıyla yayımlamıştır. Ayrıca 1922'de Cemal Tollu da Kurtuluş Savaşı ile ilgili günlük tutmuştur. Siirt Mebusu Mahmut Bey de 1922 yılına ait Millî Mücadele notlarını günlük halinde "Türkün Kaderini Değiştiren Ay" adıyla yayımlamıştır. Ruşen Eşref Ünaydın, bazı günlüklerini Ayrıllıklar (1923), Atatürk'ü Özleyiş (1957) gibi kitaplarında yayımlamıştır. Samet Ağaoğlu'da özellikle Demokrat Parti'nin kuruluşu ile ilgili tuttuğu günlükleri Siyasî Günlük (1992) adıyla yayımlamıştır (Çetin, 2008: 184-186).

#### **2.7.5.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Günlük Kullanılmasının Yararları**

- Öğrencilerin tarihsel bilgileri daha kolay hatırlamasına yardımcı olur.
- Öğrenmede kalıcılık sağlar.
- Öğrenciyi okumaya ve araştırmaya teşvik eder.
- Öğrencilerin Empati, okuma, yazma ve analitik düşünme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin derse odaklanmasında önemli bir araçtır.
- Öğrencilerin hayal gücünü kullanmaya yardım eder.
- Öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirir.
- Sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerin aktarılmasına yardımcı olur.

#### **2.7.5.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Günlük Kullanılmasının Sınırlılıkları**

Günlüklerin eğitimsel açıdan olumsuzlukları ya da sınırlılıklarını Acun (1998), günlük yazarların görmek istediğini gördüklerini ve duymak istediklerini duyduklarını, başkaları hakkındaki düşüncelerini ve duyduğu söylentilerin doğruluğunu tespit etmenin zor olduğu şeklinde değerlendirmektedir. Ayrıca, günlüklerde yazılanların olduğu gibi kabul edilmemesi ve söylenenlerin diğer kaynaklarla desteklenmesi tavsiye etmektedir. Stradling (2003)'de günlükle ilgili olarak "*yayımlanmamak üzere yazılmış olan güncelere bir ölçüde daha güvenle bakarız; başka bir kimsenin okumayacağını düşünen*

*yazarın her zaman olmasa bile, çoğunlukla daha açık, daha dürüst ve kendini haklı gösterme kaygısından daha uzak olacağını varsayınız” demektedir.*

### **2.7.6. Fıkra**

Türkçede bir çok anlama gelen fıkra, (Batıda Chronique) gazete yada dergilerin belirli sütunlarında genel bir başlık altında, günlük herhangi bir olayı görüş ve düşünceye bağlayarak yorumlayan ciddi, ya da eğlenceli kısa yazıdır (Kudret, 1980: 378). Elçin (1993) de fıkrayı, “Umumiyetle gerçek hayat hadiselerinden hareketle hisse kapmayı hedef tutan ve temelinde, az çok nükte, mizah, tenkit ve hiciv unsuru bulunan sözlü, kısa mensur hikâyeler” olarak tanımlamaktadır. Altunel (2009) de fıkrayı “umumiyetle gerçek hayat hadiselerinden hareketle, ”hisse” kapmayı hedef tutan, karakterinde az-çok nükte, mizah, tenkit ve hiciv bulunan güldürücü ve düşündürücü, daha çok zekâ ve incelik taşıyan, sözlü kısa mensur hikâyelerdir.” şeklinde açıklamaktadır.

Aslı arapça olan fıkrayı Yılmaz (2008) da kısa haber, kıssa veya küçük hikâye olarak tanımlamaktadır. XI. yüzyıl Türk hayatında ve öncesinde “küg” ve “külüt” adlarıyla daha sonra hikâye, kıssa, destan, masal, şaka, nükte, mizah, latife, fıkra ve benzeri adlarla anılmıştır. XIX. yüzyıldan sonra ise bir edebî tür olarak yerli ve yabancı folklor araştırmacıları tarafından sistematik bir biçimde incelenmeye, tanımı yapılmaya, özellikleri ve anlatım türleri içindeki yeri ve toplumsal fonksiyonları araştırılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet dönemine kadar latife ve fıkra sözcükleri ile anılan bu tür, bu dönemden sonra fıkra terimi ile sürekli kullanım kazanmıştır (Yıldırım, 1992: 332).

Türk Milletinin, milli karakterlerinden biri de latife anlayışıdır. Fıkra ve mizah edebiyatımız, dünyayı güldürecek kadar eşsiz ve zengindir. Asırlarca çeşitli meşakatlere maruz kalmış milletimiz, acılarını bir nebze olsun unutmak için en kötü günlerinde dahi tevazu ile gülmeye çalışmıştır. Fıkra türünün edebi hayatımızdaki ilk örneklerine, Türk Kültür tarihinin en eski ve en değerli yazılı kaynaklarından biri olarak kabul edilen Kaşgarlı Mahmut’un Divanü Lügati’t Türk adlı eserinde rastlanmaktadır (Web: 7).

Gazetenin doğuşundan sonra ortaya çıkan fıkra türüne Türk edebiyatında, Şinasi’nin 1860 yılında Agâh Efendi ile birlikte çıkardıkları Tercüman-ı Ahval gazetesindeki yazılarıyla başlamaktadır. Fıkra türünün gelişmesinde XIX. Yüzyılın sonları ile XX. Yüzyılın başlarında çıkan dergilerin de büyük etkisi olmuştur. “ Servet-i

Fünun”, “Genç Kalemler” , “Dergâh” ve “Türk Yurdu” gibi edebiyat dergileri gerçekten birçok yazara fıkra türünde de yazı yazmasına fırsatı sağlamıştır (Kavcar ve diğerleri, 2004: 209).

Koca Ragıp Paşa, Şair Fıtnat Hanım, Hiciv Şairi Haşmet, Şair Eşref, Neyzen Tevfik gibi. 16.yy’dan itibaren fıkralar çeşitli eserlerle derlenip toparlanmıştır. Bu yapıtların en ünlüleri şunlardır: Bursalı Cenani’nin Bedayi ül-asar, Zati’nin Letaif, Lamii’nin Letaifname, Bahri’nin Mutayebat, Azmi’nin Letaifnamesi vb.’dir. 19.yy fıkra eserleri ise şunlardır: Çaylak Tevfik’in Hazine-i Letaif(1986), Ahmet Fehmi’nin Letaif-i Fikarat (1887), Faik Reşat’ın Külliyyat-ı Letaif (1896), isimli eserleri en çok bilinenlerdir. Köşe yazısı da denilen bu türün önde gelen isimleri şunlardır: Şinasi, Namık Kemal, Ahmet Rasim, Ahmet Haşim, Refik Halit Karay, Burhan Felek, Yusuf Ziya Ortaç, Necip Fazıl Kısakürek, Tarık Buğra, Abdi İpekçi, Ahmet Kabaklı, Çetin Altan, İlhan Selçuk vb. gibi (Yılmaz, 2008: 30).

Fıkralar farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Tarihin belirli bir döneminde yaşanmış fakat hayatı efsane haline gelmiş kişiler tarafından ortaya çıkan fıkralar, bir topluluğu temsil eden tipler etrafında oluşan fıkralar ve eş kahramanlı fıkralardır. Ama en temel sınıflandırma fıkraların genel özellikleri dikkate alınarak yapılan sınıflandırmadır. Genel özelliklerine göre şu şekilde sınıflandırılabilir: günlük kısa yazılar şeklinde olan fıkralar (Gazete ve Dergi Fıkraları) ve nükteli / hikmetli kısa öyküler (Güldürücü Fıkralar)’dır.

Fıkralar aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih öğretimi ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler;

- İnsanı güldürüp eğlendirirken düşündüren ve eğiten,
- Ders vermeyi amaçlama ve aynı zamanda görüş kazandırma,
- Kısa bir anlatımla çok şeyi anlatmaları ve gülmece unsurlara sahip olmaları,
- Eğiterek estetik bir yaşantı uyandırma,
- Tarihi hadiseleri, tarihi kahramanın kişiliğini ve yaşadığı dönemi hakkında siyasî, sosyal ve ekonomik bilgiler verme,
- Sözlü geleneği yansıtırma
- Soyut ve anlaşılması güç olayların somutlaştırması,

- Sosyal meseleler hakkında önemli bilgiler verme,
- Halkın ortak görüşlerini ortaya koyması,
- Toplumdaki gerçek olaylara ayna tutma
- Eğitim-öğretim sürecini, ilgi çekici ve zevkli hale getirmesi,
- İnsanların söyleyemediği, söyleyemeyeceği birçok gerçeği fıkralarla dile getirmesi,
- Kültür tarihi bakımından vazgeçilmez malzemeler olmasıdır.

Tarih öğretiminde, öğrencilere ve çocuklara amaçlanan davranışların kazandırılmasında tarihi fıkralar ve ilginç hikâyelerin verilmesinin son derece yararlı olacaktır. Tarihi fıkralarla destekli bir tarih dersi hiç kuşkusuz öğrencilerin daha sonraki yaşamlarında karşılarına çıkacak olan çeşitli sorulara en uygun cevabı verebilmesi için öğrencileri hayata hazırlamayı, onları yaşamın içinden hadiselerle ve bu hadiselerden nasıl ders alması gerektiğini, sosyal insan ve bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak görev ve sorumluluklarını öğretir (Yılmaz, 2008: 33). Gerek derse başlamadan öğrencilerin dikkatlerini konuya çekmek ve gerekse öğrencilerin sıkıldıkları ve dağılan dikkatlerini tekrar derse toplamak için öğretmenlerin sıkça başvurdukları yöntemlerden biri de fıkra anlatmaktır. Isı ve Şimşek (2006) de, tarih konularının, hem soyut hem de sürekli sözel anlatıma meyilli oldukları düşünüldüğünde, sadece derse girişte değil, dikkat çekme amaçlı olarak da öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında tarihi fıkralardan yararlanmanın gerektiğini vurgulamaktadırlar. Tarih öğretimi açısından belki de en önemli değeri, çocukların yetişkinlerde olduğundan belki daha fazla derecede, fikir verici ve her şeyden önemlisi gülünç sonlu bu kısa anlatıları sevmeleri, bu sebepten tarihi keyifli bir alan şeklinde görmeleri sağlanmış olabilir ( Isı ve Şimşek, 2006)

Tör (1990), eğitim- öğretim sürecinde de öğrencilere iletilmek istenen birçok mesajın mizah yoluyla daha etkili olarak verilebileceğini ifade etmektedir. Akkuş (2007) da fıkralar, gerek yüklendikleri işlevler ve dramatik yapılarıyla, gerekse küçük hacimli bir an hikâyesi olmaları nedeniyle hayatımızın hemen hemen her alanında onları kullanmamıza fırsat tanıdıklarını belirtmektedir. Fıkraların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının pedagojik bir takım kazanımları olduğu da bilinen bir gerçektir. Gerek derse başlamadan öğrencilerin dikkatlerini konuya çekmek ve gerekse öğrencilerin sıkıldıkları anda boğucu atmosferi dağıtmak için öğretmenlerimizin çok sık başvurduğu

yollardan bir tanesi fıkra anlatmaktır. Hoşça vakit geçirmek, konuşmaları canlı ve zevkli bir hale getirmek için başvurulan bu özgül türün eğitimsel işlevi hep göz ardı edilmiş ve pek ciddiye alınmamıştır (Akkuş, 2007: 57).

Sosyal hayatta ortaya çıkan her türlü olumsuz tutum, düşünce ve davranışları tenkit etme yoluyla kültürün ve ulusal kültürün tanıtılmasında da katkıda bulunan fıkralar, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi gibi soyut ve düz anlatım yöntemiyle işlenen dersi zevkli ve öğrencinin öğrenmekten haz duyabileceği bir atmosfer oluşturur. Bu nedenle fıkralar tarih derslerinde etkin bir öğretim materyali olarak kullanılmalıdır.

Tarih ve T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde ise; tarihsel süreç içerisinde yaşanmış hadiselerde önemli roller alan kahramanlara mal edilen gerçekte olmuş veya yakıştırılmış espri, mizah, gülmece gibi unsurları taşıyan, o tarihi kahramanların gerek dünyevi, gerekse yaşam karşısındaki düşünce ve fikirlerini yansıtan içerikteki birçok olaylara dayalı, çoğu anektot ya da benzeri türlerde oluşmuş olan tarihi fıkralar öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

Tarih araştırmacıları tarihi fıkraları, çoğu zaman tarihsel olaylara ve tarihi kahramanların kişiliğini aydınlatmak ve ışık tutması için de kullanmaktadır. Bu türdeki fıkralar, tarihi hadisedeki, olay kahramanın kafa ve ruhhalı yetini, ilgi ve yeteneklerini, görüş ve düşüncelerini açıklamaktadır. İşte bu sebeplerden dolayı fıkraların çoğu, tarihsel belge ve bulgu niteliğindedir. Okuyucu tarihi fıkralardan ders almalıdır. Tarihi fıkralardan daha çok ders alınması planlanmışsa bile, bunlardan daha çok tarihi hadiseleri, tarihi kahramanın kişiliğini ve yaşadığı dönemi aydınlatmaktadır. Tarihi fıkraların çoğu öykü ve anektot biçimindedir. Her tarihi fıkra, zamanının kültürel öğelerini taşımaktadır. Bu bağlamda tarihi fıkralara bir kültür elçisi olarak da bakılabilmektedir. Dolayısıyla geçmişle bugün arasında kurulan bir bağ, bir köprü vazifesi olarak ta görülür. Geleceğe doğru yol gösterici bir rehber olarak da telakki edilmektedir (Yılmaz, 2008: 32; Özçelik, 1993: 45).

#### **2.7.6.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Fıkra Kullanılmasının Yararları**

- Öğrencileri pasif rollerden çıkararak aktif öğrenenler haline gelmesini, onlardaki düşünme, muhakeme ve karşılaştırma yeteneklerinin gelişmesini sağlar.
- Öğrencilerin sosyalleşmesinde ve ahlaki gelişiminde olumlu rol oynar.
- Tarihsel becerilerin kazanılmasına yardım eder.

- Toplumsal değerlerin aktarılmasına yardımcı olur.
- Öğrenme sürecini kolay ve eğlenceli hale getirir.
- Tarihi şahsiyetleri ders kitaplarına göre daha gerçekçi betimler.
- Mizahi ve güldürü unsurları ile öğrenme sürecini daha renkli hale getirir.
- Öğrencilerin tarihe olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirir.
- Öğrencilerin dağılan dikkatlerini derse toplanmasına yardım eder.

### **2.7.6.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Fıkra Kullanılmasının Sınırlılıkları**

Fıkraların eğitimsel açıdan olumsuzlukları ya da sınırlılıklarını, Eski bir Fransız atasözü “gülünçlük öldürür” sözü ile açıklamak yerinde olacaktır. İnsanların başlarına gelmesinden en çok korktukları şeylerden biri de gülünç duruma düşmek ve alaya alınmaktır. Sadece telkin ve öğütlere ya da cezaya dayalı olarak insanları eğitmek mümkün değildir. Dolayısıyla fıkraların bu yönünü de dikkate alarak bu türü eğitim öğretim hayatında kullanılabilir. Özellikle sınıfın disiplini ve kontrolünü sağlamada, sürekli olumsuz davranışlarda bulunan öğrencilerin bu davranışlarına ket vurmada kullanılabilir. Öğrencileri çok fazla rencide etmeden büyük bir ustalıkla yeri ve zamanı gelince olumsuz davranışlarını tekrarlamamaları için itici bir güç olarak kullanılabilir (Akkuş, 2007: 58).

Bir diğer olumsuzluk ise diğer birçok alanda olduğu gibi tarihi fıkraların, dağınıklık, tasnif eksikliği ve toplanmaması bu tür eserlerin eğitim-öğretim materyali olarak yeterince kullanılmamasına sebep olmaktadır.

### **2.7.7. Hikâye (Öykü)**

Diğer edebi türlerde olduğu gibi öykü ya da eski adıyla hikâye için farklı tanımları yapılmaktadır. Öykü, olmuş ya da olabilecek olayları anlatan kısa edebiyat eseridir. Öykü, insan yaşamından değişik kesitler sunan, bunu yere ve zamana bağlayarak yapan kısa yazı türüdür. Öykü, olayları ve kişileri tek yönü ile ele alıp anlatan, romandan daha kısa yazıdır (Kavcar ve diğerleri, 2004: 94). Ciravoğlu (1997)’da hikâyeyi “Belirli zaman ve belirli yerlerde genellikle az sayıdaki kişi arasında geçen uygun olayların karakteriyle birlikte kısa, duygulu, heyecanlı bir biçimde gözleme veya tasarlamaya dayanan yazılar” olarak tanımlamaktadır. Geçgel (2003)’de öyküyü; “gerçek ya da düş ürünü bir olayı aktaran kısa düz yazı şeklindeki alıntı” olarak tanımlamaktadır. Arapça kökenli olan hikâyeyi Devellioğlu, “Anlatma, roman, masal,

olmuş bir hâdise” olarak tanımlarken, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Az çok ayrıntıları verilerek anlatılan olay; baştan geçen bir olayı anlatma; belli bir zaman ve yerde az sayıda kişinin başından geçen, gerçeğe uygun birtakım olaylar anlatan ya da birkaç kişinin karakteri çizilen roman türünden kısa yapıt, öykü; aslı olmayan söz” şeklinde açıklanmaktadır.

Hikâye türünü “Decameron” adlı eseriyle Boccacio kurmuştur. Eser, 1348’de Floransa’da baş gösteren vebadan korunmak amacıyla şehrin dışındaki bir şatoda toplanan on kişinin, on gün süren sığınmaları sırasında her gün birer hikâye anlatmaları sonucunda ortaya çıkan yüz hikâyeden oluşmaktadır. Guy de Maupassant (1850-1893), Anton Çehov (1860-1904) ve O’Henry (1862-1910) bu türün dünya edebiyatında öne çıkmış sanatçılarıdır (Geçgel, 2003: 188). Avrupa Edebiyatlarında en kalıcı örneklerini XIX. yüzyılda vermiştir. XX. Yüzyılda küçük öykü türü önem kazanmıştır. Amerikan Edebiyatının Short Story (kısa öykü) adıyla bu türü dünya edebiyatına kazandırdığı kabul edilir.

Türk Edebiyatının ilk yazılı metinleri olan Köktürk Yazıtları da hikâye niteliği taşımaktadır. Batılı anlamdaki ilk hikâyeler Tanzimat döneminde yazılmıştır. Ahmet Midhat Efendi’nin 25 ciltlik Letaif-i Rivayat serisi yazılan ilk örneklerdir. Emin Nihat, Samipaşazade Sezai, Halit Ziya Uşaklıgil, Reşat Nuri Güntekin, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Mehmet Rauf, Hüseyin Cahit Yalçın, Ahmet Hikmet Müftüoğlu, Halide Edip Adıvar, Reşat Nuri Güntekin, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Refik Halit Karay, Mahmut Şevket Esenal, Sait faik Abasıyanık, Ahmet Hamdi Tanpınar, Sabahattin Ali, Haldun Taner, Orhan Kemal, Necati Cumalı önemli öykü yazarlarındandır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 124).

Hikâyeler aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih öğretimi ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler;

- Öğrencilerin kafa karıştırıcı ve muammalı geçmişten bir anlam çıkarmalarında önemli bir rol oynaması,
- İmgeleme gücünü artırması,
- Dikkat çekmesi,
- Milli duyguları güçlendirmesi,
- Tarihin aslında hayatın kendisi olduğunu kavratması,



- Çocuklara deneyimlerinin ötesinde farklı dünyalar sunması,
- Çocukların öyküdeki kahramanların inanç ve eylemlerini keşfederek sıradan ve güçlü olan insanların duygu ve olaylar karşısındaki tavır ve davranışları değerlendirmesine olanak tanınması,
- Çocuklara tarihsel terimleri ve yeni sözcükleri kazandıracak nitelikte ve tarihsel terimlerin yoğun olarak kullanıldığı kaynaklarla çalışma imkânı sunması,
- Daha resmi bir bağlamda sunulduğunda zor ve hassas gelebilecek fikirleri tanıtmada bir araç olması,
- Çocuklarda ilgi ve heyecan yaratması,
- Yazılı, görsel ve diğer tarihsel materyalleri kullanarak tarih dersini ilginç ve çekici hale getirmesi,
- Uzak geçmişin daha rahat öğretilmesine yardımcı olması,
- Geçmişin günümüze getirilmesi,
- Geçmiş karakterlere hayat vermesi,
- Tarihsel düşünme becerilerine katkı yapması,
- Öğrencinin okumaya olan ilgisini artırması,
- Öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirilmesi,
- Tarihin aktörü olan insanın doğasını iyi tanıtması,
- Geçmişini ayrıntılarıyla canlandırmasıdır.

(Farmer ve Cooper 1998; Ata, 2000; Şimşek, 2000; Dilek ve Yapıcı, 2003; Demircioğlu, 2005; Web: 8).

Tarih derslerini sıkıcılıktan kurtaracak, öğrencinin hem tarihi sevmesini sağlayacak hem de tarihi düşünüş ve yorumlanmasında çoklu bir bakış açısını sunabilecek edebi eserlerden biri de hikâyelerdir; çünkü yapılan araştırmalar özellikle tarihsel hikâyelerin özellikle ilköğretim tarih konularının öğretiminde, öğrencilerin bilişsel başarılarını yükseltici (Şimşek, 2004), öğrencilerde oluşan ilgi ve merak duygusu onları yeni araştırmalara, sorgulamalara ve kendi tarih bilgisini oluşturup yorumlayacakları düşünce egzersizleriyle tarihsel düşünme becerileri geliştirici (Erdoğan, 2007), çocukluğa özgü soyut düşüncüyü harekete geçirici (Dilek ve Yapıcı,

2003), öğrenileni kolay hatırlamayı sağladığı (Tekgöz, 2005) ve duyuşsal alana ilişkin kazanımlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır (Otluoğlu, 2001). Common (1986) da hikâyelerin niçin sosyal bilimler müfredatının parçası olmasını dört nedende toplamıştır. Birincisi, hikâyeler tarihsel olaylar hakkında nasıl tepkisel davranılacağıının ipuçlarını verir. İkincisi, gerçekler hikâyeler yoluyla daha kolay yüz yüze gelinir. Üçüncüsü, hikâyelerin bir sonu vardır ve bu yüzden temelden tatmin edicidir. Sonuncusu, öğretmenler ve öğrenciler bir hikâye ile bir başlangıç yaptığından paylaşılan bir deneyime sahip olacaklardır. Hikayeler, öğretmenler ve öğrencilere aynı bilgi kaynağından çizilen ve eşit adımlar atarak insanları ve olayları tartışmak için imkan sağlar (Common, 1986: 246-248).

Hikâyeler, tarihi konuların öğretiminde bir araç olarak kullanılması öğrencilerin akademik başarısını yükseltici ve öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarının, okuma, kavrama ve karşılaştırma becerilerinin gelişiminde oldukça önemli bir rol oynarlar. Hikâyeler, edebî bir tecrübenin içine çekmesi ve okudukları ve hissettiklerinin yansımaları sayesinde okuyuculara kişisel kavrayış geliştirmek için imkânlar sunar (Akkuş, 2007: 72). Hikâyeler, bir toplumdaki bazı değerlerin algılanışını yansıtarak değer öğretimini destekler. Bu anlamda bakıldığında tarihsel hikâyelerin içerdiği mesajlar, geniş anlamda “değer öğretimi”, dar anlamda ise “ahlak eğitimine” yardımcı olabilecek araçlardır. Tarihsel hikâyelerle zamana ait sosyal, kültürel, ekonomik yapının öğrenci tarafından kavranması, zamanın toplumsal değerlerinin daha iyi anlaşılması, tarihsel kavram ve olguların daha kolay öğrenilmesi mümkündür; ayrıca, derslerde güdüleme amaçlı tarihsel hikâyelerden yararlanılması öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına yardım eder (Şimşek, 2010: 265).

Batıda tarih öğretiminin her düzeyinde hikâye anlatımı tarihçinin tabii yöntemlerinden biridir. Özellikle belli yaşlarda daha çok hikâye anlatımı yapılır. Geçmişin öğretiminde en iyi bilinen iki yöntemden birisi hikâye anlatım, diğeri ise derse hikâye ile başlamadır (Gunning, 1978: 3). Levstik’e göre Amerikalı çocukların tarihsel anlatıya ilgi göstermelerinin nedenleri:

1. Günlük hayatın ve insan hislerinin tasviri gibi insancıl ayrıntıların olmasıdır.
2. Tarihsel anlatıdaki çatışma daha çok ahlaki değerlerin etrafında olmaktadır. Böylece çocuklar anlatıdaki kahraman ile kendilerini özdeşleştiriyor olmasıdır.
3. İnsan deneyimlerinin keşfine yönelik olmasıdır (Akt: Ata, 2000: 160).

Kieron Egan'a göre de hikâyeler müfredat programlarının tüm alanlarında özellikle yararlı pedagojik gereçler olarak görülmektedir. Özellikle tarihi olaylara insani tepkiler açısından vurgulamalarıyla hikâyeler, esas olarak tarihsel kavrayış tarzını öğretmede önemli bir araçtır; ayrıca Levstik, çocukların hikâyeyi anlama ve kullanma becerilerinin, diğer yazım türlerini anlama ve kullanma becerilerinden daha üstün olduğunu belirtmektedir (Levstik, 1995: 113).

Erdoğan (2007)'da tarih düşüncesinin gelişimi için resimlendirilmiş öykülerin öğretmenler tarafından kullanılması, tarihin temel kavramlarından, tarihsel empati / duyarlılık çizgisine; kanıtı sorgulama ve kaynakları tanımlayabilme becerilerinin gelişmesi öğrencilerin tarihsel anlama-düşünme ve sorgulama süreçlerine dair geliştirilecek anlayışlara sistemli bir bakış açısı oluşturmaya katkı sağladığını ifade etmektedir.

Hikâyeler konularına şöyle sınıflandırılabilir; konusunu “Tamamen Kurgunun Oluşturduğu Hikâyeler” ve konusunu, “Bir Söylenceden Almış Hikâyeler”dir. Konusunu da Bir Söylenceden Almış Hikâyeler de kendi arasında şöyle tasnif edilebilir; mitoloji-efsane, destan, menkıbe-kıssa, gazavatname-cenkname, mesnevi, halk hikâyeleri ve tarihsel hikâyelerdir. Tarih ve T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde ise; geçmişte gerçekten olmuş; yer, zaman, kişiler, olay ve olaylar açısından gerçek tarihin birer parçasını teşkil eden, bir anı veya bir zaman parçasını anlatan tarihsel hikâyeler, öğretim materyali olarak kullanılabilirler. Tarihsel Hikâyelerde (Şimşek, 2000) kendi içinde şu şekilde sınıflandırılabilir<sup>2</sup>: Şehir ve Semtlerin Tarihsel Hikâyeleri, Tarihsel Yapı ve Anıtların Hikâyeleri, Tarihsel Kişilerin Hikâyeleri, Nesne-Objelerin Tarihsel Hikâyeleri ve Tarihsel Olay Hikâyeleridir. T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde öğretmenin kullanabileceği Gazi Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili pek çok anekdot (kısa hikaye) bulunmaktadır.

<sup>2</sup> Ahmet Şimşek'in “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (Storytelling) Kullanımı” adlı yüksek lisans tezinde tarihsel hikâyeler için yaptığı tasnif esas alınmıştır.

### 2.7.7.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Hikâye Kullanılmasının Yararları

- Öğrencilerde; geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabilme, zaman anlayışı geliştirme, tarih bilinci oluşturma, zaman ve kronoloji anlayışının kazandırılmasına, sebep ve sonuç ilişkisi kurabilme becerisini geliştirir, farklı bakış açılarının olduğunu, gerçek ile olmayan karakterler arasındaki farkı görmesine yardımcı olur.
- Tarihsel hikâyeler ile çocuk imgelemde bulunarak tarihsel olan ve kişileri kafasında canlandırabilir.
- Tarihsel hikâyelerin sürekli iyi güzel, doğru erdemleri idealize ettiğini, bunun da öğrenci kişiliği ve kimliğinin oluşmasında olumlu bir etki yapar.
- Hikâyeler öğrencilerde birçok ahlaki ilkeyi (iyi-kötü, doğruluk, dürüstlük, çalışma, yardımseverlik, fedakârlık, sadelik, alçak gönüllülük, cesaret, insan sevgisi, yurdunu, milletini, dinini sevmek, öngörülen iyi ve etkin vatandaş olma amacı gerçekleştirir) öğretir.
- Tarihsel hikâyeler, çocukta, okuma, yazma, dinleme, not alma, neden-sonuç ilişkisini anlama, bir parçadan sonuç çıkarma, hatırlama, yorumlama, hikayeleme, empati becerilerinin kazandırılmasında olumlu etkiye sahiptir.
- Bakış açısını keşfetme, eğilimi sezme, gerçeği değer yargılarından ayırma, karmaşık materyallerdeki (tarihsel hikâye) unsurları ayırma, açıkça ifade edilmemiş varsayımları tanıma, delilde (tarihsel hikâye) zaman, davranış ve nedeni tanıma özellikleri kazandırır.
- Muhakeme gücünü geliştirir.
- Tartışmaya, fikir alışverişinde bulunmaya ve fikirlerini ortaya koymaya zemin hazırlar.
- Tarihsel hikâyeler öğrencilerin yeni öğrendikleri kavramları bir olay örgüsü içinde fark ettikleri için, hafızada tutmalarını kolaylaştırmasıdır ( Demircioğlu, 2005; Baymur, 1946; Rıza, 1999; Ata, 2000; Şimşek, 2000).

### 2.7.7.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Hikâye Kullanılmasının Sınırlılıkları

Tarih derslerinde, hikâye anlatım yönteminin kullanılmasının başlıca sınırlılıklarından birisi, anlatıcı açısından pek çok yetkinliği gerektirmesidir. Eğer anlatıcı; hikâyesini iyi seçmemiş, işlememiş ve sınıf ortamında iyi bir üslup ile

aktaramıyorsa, sorulması gerekli soruları yerinde sormuyor, pekiştireçleri zamanında veremiyor, anlatım sırasında hikâyeye uygun materyal (resim, fotoğraf, slayt, tepegöz, yazı tahtası vs.) seçmemiş ve kullanamıyorsa, öğrencilerden zamanında dönüt alamıyorsa bu yöntem çok başarılı olmayabilir (Şimşek, 2000: 73).

Hikâye anlatım yönteminin kullanılacağı sınıf ortamının, öğrencilerin kalabalık olması, sınıfın fiziki ortamının uygunsuzluğu beklenen etkinliklerin yapılmasını güçleştirirken, planlanan öğretim gerçekleşmeyebilir; ayrıca dersin öğretmeninin dersin hedef davranışlarıyla hikâyeyi ilişkilendirememesi de olumsuzluklardan biridir.

Öğrenci açısından hikâye anlatım yöntemi gayet eğlenceli bir öğretim tarzıdır; ancak konuya uygun hikâyeyi doğru ve gerçek kabul etmesine yol açabilir. Bu da onun eleştirel yönünü pek kullanmasını fırsat vermeyebilir (Ata 2000: 165). İyi seçilmemiş bir hikâyenin gerek sınıf ortamına taşınması, gerekse öğrenci tarafından ödev olarak okunması beklenen hedef ve davranışlara hiç uymayan bir sonuç ortaya çıkarabilir.

### **2.7.8. Mektup**

Mektup, “Bir şey haber vermek, bir şey sormak veya istemek için, birine çoğunlukla posta yoluyla gönderilen, zarfa konulmuş yazılı kâğıt, nâme” olarak Türk Dil Kurumu sözlüğünde tanımlanmaktadır. Farsçası nâme, Türkçesi betik, bitigdir. Birbirinden uzakta bulunan kişi ve kurumlar arasında haberleşmeyi sağlayan bir yazı türü. Mektuplar, insanların bilgi, görüş ve düşüncelerini birbirine bildirmek, istek ve dileklerini iletmek için sık sık kullandıkları bir araçtır (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1986: 231). Arapçada “yazılı nesne, yazılmış şey” anlamına gelen mektubu, Özdemir (1994), “Haberleşmeyi sağlayan bir tür araç” olarak tanımlamaktadır. Özkırımlı (1990) da “Bir kişiye, bir topluluğa yada bir kuruma bir şey bildirmek amacıyla yazılan yazı olarak” tanımlamaktadır. Yukarıdaki tanımlarda da ifade edildiği gibi mektup, insanların duygu, düşünce ve dileklerini birbirlerine bildirmek için kullandıkları bir iletişim aracıdır. Konu sınırlaması olmadan, bütün hayatı içine alabilen, aynı zamanda yazıcının iç dünyasını, dünyaya ve hayata bakışını yansıtır.

Mektup, yazının bulunduğu tarihe kadar uzanan en eski edebiyat türlerinden biridir. Eldeki en eski örnekler, Mısır Firavunlarının diplomatik mektupları (M.Ö. XV.-XIV yy.) ile Hitit krallarının Hattuşaş (Boğazköy) arşivinde bulunan mektuplarıdır. Mısırdaki bulunan mektuplardan Firavun Amenofis III ve Amenofis IV’ün (M.Ö. 1408-

1354) Filistin, Suriye ve Babil Prensleriyle yaptıkları yazışmalar M.Ö. IV ve III. Bin yıllarda Doğu ‘nun siyasal koşullarıyla ilgili bilgiler vermesi bakımından önemlidir. Eski Yunanda mektup klasik edebiyatta olduğu gibi halk yaşamında da rol oynamıştır. Bu dönemde Platon, Demosthenes ve İsokrates’in bugün de okunmaktadır. Mektup, bir edebiyat türü olarak, özellikle Romalılarda gelişip yaygınlaşmıştır. Bu alanda yazarların başlıcaları, nesirle, Cicero (M.Ö. 106-43), nazımla Horatius (M.Ö. 65-8)’ tur. Cicero’ nun mektuplarından yararlanılarak Cesar devri Roma toplumunun canlı ve derin incelenmesini yapanlar bile vardır (Kavcar ve diğerleri, 2004: 229).

Konularının çeşitliliği ve yazarların kişilikleriyle zenginleşen mektuplara, ortaçağın skolastik düşüncesinden sonra başlayan hümanizmin ilk yayılış sırasındaki Rönesans İtalya’sında rastlanmaktadır. Bu dönemde Aretino, Tasso ve Aristo’nun mektupları önemlidir. Avrupa’da 15. yüzyıldan 19. yüzyıla gelinceye kadar Machiavelli, Michalengello, Mozart, Wagner, Racine, Leopardi, Goethe, Schiller, Mademe de Sevigne, Dostoyevski ve Puşkin gibi sanatçıların yazdıkları mektuplar bu türün güzel örneklerini oluşturmaktadırlar; fakat bu türün en büyük ustası olarak değerlendirilen Voltair’dır. Voltaire’nin mektupları, o zamana kadar yazılmış en hacimli yazışma olup on sekiz bin mektubu içerisinde barındırmaktadır (Kaplan, 1999: 3-4).

Mektubun Türk dünyasındaki yeri henüz açıklığa kavuşmamakla beraber, “MS.580” yılında İstanbul’a gönderilen diplomatik bir mektup ve daha sonraki yüzyıllarda Uygur prenslerinin yazdıkları mektuplar ele geçmiştir. Bunların dışında diğer Türk hükümdarlarının da komşularına veya devlet adamlarına siyasî nitelikte mektuplar gönderdikleri şüphesizdir. Türk edebiyatında mektup türünü Anadolu’ya yerleştikten sonraki tarih içinde takip edebilmektedir. Divan edebiyatı döneminde mektup türü, inşa adı verilen düz yazının bir çeşidi olarak değerlendirilmektedir. Divan edebiyatında özel veya resmi mektuplarla başka nesirlerin toplandığı eserlere de “münşeat” adı verilir. Tanzimat tan önce kimi şair ve yazarlarımızın münşeatlarında resmi ve özel mektuplara geniş yer verilirdi. Bunlar, yazı hüneri göstermek amacıyla, çok süslü ve ağır bir dille yazılmış yazılardır. Büyük divan şairi Fuzuli’nin ünlü “Şikayetname” si büyük ölçüde anlaşılır dille yazılmış, Türk Edebiyatının ünlü mektuplarındadır. Tanzimat’tan sonra ilk mektup örnekleri, Akif Paşa’nın 1846’da basılan Müşeat-ı Elhac Akif Efendi ile 1885’te yayınlanan Muharrerat-ı Hususiye-i Akif Paşa kitaplarında bulunmaktadır. Tanzimat döneminin Abdulhak Hamit’le Namık Kemal’in mektupları, hem Osmanlı tarihi hem de yazın tarihi için önemli bir belge

niteliğindedirler. Muallim Naci'nin Ahmet Mithat'a Ahmet Mithat'ın Muallim Naciye yazdıkları, Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp'in Limni ve Malta Mektupları (Haz: F.A.Tansel, 1965), Hüseyin Rahmi Gürpınar, Yakup Kadri'nin Hansa Ali Yücel'e yazdığı, Yahya Kemal'in Abdülhak Şinasi'ye yazdığı, Cahit Sıtkı Tarancı'nın Ziya Osman Saba'ya, Sait Faik, Nurullah Ataç, Orhan Kemal'in yazdığı mektuplar bunlardan bazılarıdır. Atatürk'ün Özel Mektupları adlı bir kitapta büyük asker ve devlet adamının kimi mektupları bulunmaktadır. Bu kitabın birinci baskısında kırk iki, ikinci baskısında seksen mektup vardır. Bunlar Kurtuluş Savaşı öncesinde, Kurtuluş Savaşında ve Kurtuluş Savaşından sonra yazılmışlardır (Demiray, 1971: 91-92).

Mektuplar aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih öğretimi ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler;

- İnsanların hasretlerini, duygu ve düşüncelerinin canlı tanıkları olması,
- Sanatı, edebiyatı, yaşamı, sevgiyi, dostluğu, nefreti, çekilen sıkıntıları canlı ve aynı zamanda en özenli biçimde dışarıya veren birincil kaynak olması,
- Yazanlarını ortaya koyduğu eserlerinden daha iyi canlandırması,
- Yalnızca bir konuyu, bir yaşantıyı, bir bilgiyi, bir düşüncüyü ele almayıp bu yönlerin tümünü bir araya getirerek yaşaya yaşaya konuşuyor olmaları,
- Yazıcısının fikir ve duygu yaşamını, yaşamı boyunca geçirdiği aşamaları adım adım takip edilmesini sağlaması,
- Yazıldıkları dönemin toplumsal, siyasal, kültürel ve edebi panoramasını çizmeleri,
- Her şeyin doğal, samimi ve açık bir şekilde yazılması,
- İnsanın doğasını iyi tanıtması,
- Tarihi şahsiyetleri ders kitaplarına göre daha gerçekçi betimlemesi,
- Tarihin karanlıkta kalan yönlerine ışık tutabilecek olmasıdır.

Stradling (2003), resmi yazışmalar, mektuplar, görgü tanığı ifadeleri gibi birincil kaynak niteliğindeki belgeye dayalı bulgular olmadan ilgili kişilerin davranışlarını, aldıkları kararları, verdikleri emirleri, uyguladıkları taktikleri, akıl yürütme biçimlerini ve güdülerini anlamakta güçlük çekileceğini ifade etmektedir. Ayrıca Stradling, 20. yüzyıl tarihini öğretirken yerel kaynaklardan “sözlü tarih, ailelerin mektup ve fotoğraf

koleksiyonları, yerel gazete arşivlerinden” verimli bir biçimde yararlanmak gerektiğini belirtmektedir. Birinci Dünya Savaşı sırasında, Doğu ve Batı Cephelerindeki sıradan askerlerin yazdıkları mektuplar, üst komuta kademesinin hazırladığı raporlara veya siyasal liderlerin basına verdikleri demeçlere oranla cephedeki askerin duygularını anlamada daha iyi bir kılavuz olabileceğine dikkat çekmektedir (Stradling, 2003: 210-214). Öztürk ve Otluoğlu (2002)’da “Sosyal Bilgiler öğretiminde ders aracı olarak; toplumun fikri, siyasal ve yönetsel yaşamında yer almış, katkıda bulunmuş ve toplum tarafından kabullenilmiş kişilerin mektuplarından” yararlanılması gerektiğini belirtmektedirler.

Birçok öğrenciye tarih (history), bir ders kitabında depolanmış gerçeklerin, tarihlerin (dates) ve olayların dizini gibi görünür. Mektup, anı, günlük gibi birincil kaynakların kullanımı bu görüşü değiştirebilir. Öğrenciler bu kaynakları kullandıkları zaman artık ders kitaplarını gerçeğin bir tedarikçisi olarak değil, sadece tarihin bir yorumlaması ve yazarlarını da kanıtların yorumlayıcıları olarak görmeye başlarlar. Örnek olarak, öğrenciler sıkıntı içerisindeki çiftçilerden Başkan Franklin D. Roosevelt’e yazılan mektupları okuduklarında, WPA (Works Progress Administration) yöneticilerinin Pennsylvania ve Oregon’daki ekonomik durum hakkındaki raporlara baktıklarında, ya da radyo dizileri üreten hükümet kayıtlarını dinlediklerinde, Todd and Curti tarafından üretilen şu genellemeye:” Roosevelt koltuğa oturduğunda halledilmesi gereken en acil iş milyonlarca işsiz, aç, donan, çaresiz “Amerikalılara yiyecek, giysi ve barınak sağlaması gerektiği idi” karşı birincil kaynaklara daha bir itibar ederler. Öğrenciler artık geçmişte yaşanan olayların yorumlamasını sunan bu genellemeleri anlamaya başlar, ama sadece yorumlamayı değil. Onlar artık makalenin onu yanlışlamayan bir bakış açısına sahip olduğunun farkına varırlar ama bu onu bir soruya yöneltir. Birincil kaynaklar öğrencilerin, nasıl bir tarafsızlıkla sunulduğuna bakmaksızın, o olayın açıklamasının esasen sübjektif olduğunun farkına varmalarına yardımcı olacağı söylenebilir (Web: 3).

Mektuplar, öğrencilerin olayları çağrıştırıp açıklayabilmelerini göstermek için bir şans ve alternatif olabilir; ama öğrencilerin aynı zamanda ikna edici ve yanlı bir şey üretme ihtimalleri de vardır (Murphy, 2005: 36). Pek çok nedenlerle metin kitapları öğrencilerin zihinlerini tarihe karşı kapatır, ama mektuplar, posterler ve fotoğraflarla çalışmak öğrenciler için heyecanlı olur. Kendilerinininkinden farklı bir zamanda yaşamış insanları ve olayları öğrenmek için asıl belgelerin kullanılması ve çalışılırken meydana



gelebilen keşfin gücü inkâr edilemez. Birkaç metin sayfasını okumak ve ezberlemekten, belgeler yoluyla tarihi keşfetmek öğrenciler için daha değerli ve heyecanlı olur (Musbach, 2001). Özel bir zaman periodunda karakterlermiş gibi birine bir mektup yazmak sınıf için muhteşem bir derstir. Bu yapılan etkinlik öğrenciler için çok eğlendirici olabilirler; çünkü öğrenci tarihten özel bir şahsiyeti araştırarak, sonra şunda önemli gelen herhangi kişisel nitelikleri olan kişiyi zaman içinde yerini ve yaşını belirleyecek, o zamanda meydana gelen özel olayları gözünde canlandırarak, tarihi hem yaşayacak hemde tarihe bir yolculuk yapmış olacaktır. Öğrenmede yer almış olan öğrenci böylelikle tarihin büyüsunü yaparak yaşayarak öğrenmiş olacaktır (Web: 9).

Mektup türleri konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ancak Mektupları beş grupta tasnif etmek mümkündür: Özel Mektuplar, Edebî Mektuplar, Resmî Mektuplar, İş Mektupları, Açık Mektuplardır. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi konularının işlenişinde de bu mektup türleri öğretim materyali olarak kullanılabilirler. Özellikle, Resmî dairelerin ve tüzel kişilik taşıyan kuruluşların birbirlerine yazdıkları resmî yazılarla; devletlerarası yazışmalar, ayrıca vatandaşların başvurularına verdikleri yazılı cevaplardan oluşan Resmi mektuplar (Resmi yazılar, genelgeler, emirler, raporlar) öğretmenin derste her zaman kullanabileceği öğretim materyalidir.

### **2.7.8.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Mektup Kullanılmasının Yararları**

- Titizlikle seçilmiş mektuplar, incelenmekte olan olaylara doğrudan ya da dolaylı karışmış insanların deneyimlerini, düşünce süreçlerini ve endişelerini açığa çıkardıkları için, birçok öğrencinin gözünde tarihin canlı hale gelmesini sağlayabilir.
- Empati, çıkarımlarda bulunma ve bilgileri analiz edip yorumlama becerilerini geliştirir.
- Tarihi insanileştirir.
- Öğrenme sürecini kolay ve eğlenceli hale getirir.
- Öğrencilere, bakış açısının ve önyargının bir kanıtı nasıl etkileyeceğini, verilen bir kaynak içerisinde ne tür çelişkilerin ve sınırlamaların olacağını ve ne büyüklükte kaynakların güvenilir olacağını öğretir.
- Öğrencilere olguları ve yorumları çapraz referansla kontrol etme alışkanlığı kazandırır.

### 2.7.8.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Mektup Kullanılmasının Sınırlılıkları

Mektupların, tarih öğretiminde eğitim-öğretim açısından sınırlılığı ise, bu mektupların duygu ve düşüncelerin bir ürünü olması nedeniyle çocuğun eleştirel düşünmesini sekteye uğratabilir. Bu durumda mektuplar, tarih öğretiminin kazandırmayı amaçladığı çağdaş becerilerin öğrencide gelişmesini engelleyebilir. Çünkü mektuplar, yazarlarının öznel dünyalarını yansıtmaları ve onların değer dünyalarını sunmaları, öğretim açısından “yazarın gözlüğü ile bakma” tehlikesini beraberinde getirebilecektir.

### 2.7.9. Roman

İnsanın veya çevrenin karakterlerini, göreneklerini inceleyen, serüvenlerini anlatan, duygu ve tutkularını çözümleyen, kurmaca veya gerçek olaylara dayanan uzun edebî tür (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2010). Kavcar ve diğerleri (2004) romanı, insanların serüvenlerini, iç dünyalarını, toplumsal bir olayı ya da durumu ayrıntılarıyla anlatan bir tür olarak tanımlamaktadır. Hawthorn (1986), Oxford İngilizce Sözlüğü’nde romanı şu şekilde tanımlamaktadır; “Roman, belirli uzunluğa sahip, içinde geçmiş ya da çağdaş zamanlardaki gerçek hayatın temsilcileri olan kişilerin ve olayların az ya da çok bir kompleks plan içinde canlandırıldığı kurgusal mensur anlatım ve ya hikâyledir.” (Akt.: Özdemir, 2000: 6). Tural (2000b:15-19) ise, romanın tahkiye türünden bir edebi tarz olduğunu belirterek, şöyle bir tanımlama yapmaktadır: “Bir ben’in duyduğunu, düşündüğünü tasavvur veya tecrübe ettiğini; başkalarının merakını, heyecanını ve ilgisini uyandıracak tarzda anlatması tahkiye (narration), olay ağının ve ben’lerin çoğalması ise, tahkiye tarzının roman adlı türünün oluşmasını hazırlar. Merak unsurunun çoğalarak, insan, zaman ve mekânı zenginleştirip şekillendirdiği tahkiyeli eserlere roman denir.”

Roman, diğer edebiyat türleriyle karşılaştırıldığında yeni bir türdür. Nitekim roman sanatının ilk başarılı örneği sayılan “Don Kişot XVII. Yüzyılın” ürünüdür. Roman türü asıl XVIII. Ve XIX. Yüzyıllarda gelişmiştir. Bu gelişmede, basın tekniğinin ilerlemesinin, okuryazarlığın halk tabakası arasında yaygınlaşması sonucu yazarların halka yönelmesinin ve halktan kişilerin günlük yaşayışlarının el alınmasının büyük payı vardır. Böylece roman, XIX. Yüzyılda özellikle İngiltere, Fransa ve Rusya’da önemli gelişme göstermiştir. XIX. Yüzyılda romanın en belirgin özellikleri, anlatımda ardardılık, olay örgüsü, çevre ve karakterlerin ayrıntılı işlenişidir. XX.

Yüzyılda roman anlayışında önemli ölçüde değişmeler olmuştur. XX. Yüzyıl romanı, psikoloji, sosyoloji ve tarih alanlarındaki gelişmelerden etkilenmiştir. Batıda; İspanyol edebiyatında Cervantes, Fransız edebiyatında Stendhal, Balzac, Flaubert, Hugo, Zola; İngiliz Edebiyatında Dickens, Joyce, Woolf; Alman edebiyatında Goethe, Mann, Döblin; Çek- Avusturya edebiyatında Kafka; Rus edebiyatında Gogol, Dostoyevski, Tolstoy bu alanda sayılabilecek yazarlar arasında yer alırlar (Kavcar ve diğerleri, 2004: 100-103).

Tanzimat'tan sonra Türk edebiyatında yer alan hikâye ve romanın kültür geleneğimizde eski bir yeri vardır. Türklerin İslamiyet'i kabulünden önceki devirlere kadar giden destanlar ve ozanların söyledikleri, bu türün ilk örnekleridir. İslamiyet'ten sonra Dede Korkutan başlayarak içine Hint, İran, Arap gibi doğu ve İslam unsurlarının karıştığı halk hikâyeleri ile divan edebiyatında poetik ve sembolik karakteri ağır basan mesneviler de hikâye geleneği içinde düşünölmelidir (Öztürk, 2002: 25). Türkçeye, Fransızcadan girmiş olan roman türünün ilk örnekleri Fransız romanından yapılan tercümelelerdir. Bizde; Namık Kemal, Ahmet Mithat Efendi, Recaizade Mahmut Ekrem, Halit Ziya Uşaklıgil, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Halide Edip Adıvar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Reşat Nuri Güntekin, Peyami Safa, Refik Halit Karay, Ahmet Hamdi Tanpınar, Kemal Tahir, Tarık Buğra, Orhan Kemal, Atilla İlhan, Vedat Türkali, Oğuz Atay, Adalet Ağaoğlu, Buket Uzuner, Turgut Özakman, Ayla Kutlu vb. bu alanda sayılabilecek yazarlar arasında yer alırlar (Kavcar ve diğerleri, 2004: 104; Kahraman, 1986: 30).

Romanlar aşığıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih öğretimi ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler;

- Milli kimliğin oluşmasında ve gelişmesinde katkı sağlaması,
- Olayların meydana geldiği dönemin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi koşulları hakkında önemli ipuçları vermesi,
- Mizaç ve kültürü çok iyi aksettirmesi,
- Tarihe ışık tutması,
- Günümüz olaylarına yol göstermesi,
- Tarihi yeniden zihninde canlandırması,
- Tarihin öznesi olan insanın iç dünyasını ortaya çıkarması,

- Geçmişini yeniden yaşatması,
- Tarihi şahsiyetleri ders kitaplarına göre daha gerçekçi betimlemesi,
- Tarihi olaylara derinlik ve anlam katması,
- Öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırmasıdır.

Tarihsel romanlar, hem içlerinde barındırdıkları tarihsel bilgiden faydalanma hem de kitlelere ve öğrencilere tarihi sevdirmek, onlarda tarihe yönelik olumlu tutum ve ilgi oluşturabilmek amacıyla hazırlanmış eserler oldukları için tarih öğretimi açısından önemlidir; çünkü yapılan araştırmalar, tarihsel romanların tarih konularının öğretiminde, öğrencinin hem tarihi sevmesini hem de öğrencinin etkin, meraklı, araştırmaya istekli hale gelmesini (Düzgün, 2008), öğrencilerin bilgi ve kavrama (Öztürk, 2002) düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı ve değer aktarımı ve ulusal bir tarih bilincinin yaratımında önemli rol oynadığı (Şimşek, 2006a) ve öğrencilerin olguları, isimleri ve olayların tarihlerini ezberlemeleri yerine, insanların hislerini, inançlarını ve eylemlerinin altında yatan nedenleri kavramalarını sağlar (Top, 2009: 33). Yine araştırmalarda öğrenciler ve öğretmenlerin (Şimşek, 2006b) öğretimde tarihsel romanlara olumlu baktıklarını, derslerde kullanılmasını önemsedikleri belirtilmektedir.

Keskin (2008), derslerde tarihi romanın kullanmanın önemini şöyle açıklamaktadır: “Ders kitaplarında sunulan tarih bilgileri öğrenci tarafından belirli bir süre sonunda unutulmakta iken tarihi roman okumakla bilgilerin kalıcılığı ve anlaşılması kolaylaşmaktadır. Belirli bir olay örgüsü içerisinde verilen tarihi zaman, mekân, bilgiler, kültürel değerler, bakış açıları, kavramlar, karakterler tarihi olayların öğrencilerce öğrenilmesini sağlamaktadır. Kahramanların heyecanlarını, neşe ve hüznelerini tarihi romanlarla yaşayan okuyucu o dönem yaşamış hissine kapılarak milli manevi değerlerinin farkına vararak ve tarihi olayların arka plânlarını öğrenerek çok yönlü düşünme ve değerlendirme imkânına sahip olacaktır.” Ata (2000) da tarihî romanların, bir tarih ders kitaplarının tamamlayıcı bir parçası olarak sınıf ortamına getirilmesi gerektiğini ayrıca hemen hemen bütün dünyada ders kitaplarının ansiklopedik yapısından kaynaklanan sınırlılıkları, tarihî roman gibi yardımcı araçların sınıf içi etkinliklerde kullanılmasını gerekli kıldığını ifade etmektedir.

Tarihi romanlara dayalı tarih öğretimi sonucunda öğrenciler geçmişini öğrenerek, bugünle yüzleşmeyi ve yarına hazırlıklı olmayı öğrenmektedirler (Van Middendorp ve Lee, 1994: 120). Tarihi roman tarihin anlaşılmasına yardım eder. Tarihi roman olaylara

derinlik ve mana verir. Mazinin bir kısımlarına renk, sıcaklık ve hakikat ilave eder. Tarihi romanlar sadece zevk ve vakit geçirmek için bile okunuyor olsa sağlam tarihi bilgiler verir (Moffatt Ph.D., 1957: 157).

Öztürk ve Otluoğlu (2002) da tarihi romanların, olayların meydana geldiği dönemin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi koşulları hakkında önemli ipuçları verdiğini bu özelliklerinden dolayı ders kitaplarını tamamlayan bir öğretim aracı olarak tarihi romanların kullanılabilirliğini belirtmektedirler.

Gümüş (1999) de tarihçilerin belgelerle, tarih bilincinin verdiği imkânlarla maziye yapılan yolculuk sırasında “temizlediği döşenmiş tasları” birde tarihsel roman yazarının “parlattığını ve tozların yerine rengârenk tozlar serptiğini, siyah beyaz görünen tarihi renklendirdiğini” söyleyerek tarihsel romanların tarihe renk kattığını vurgulamaktadır. Romanlar, ders kitapları veya akademik eserlerde sunulandan daha keyifli bir tarih sunarlar. Tarih bilimi tarihi insandan soyutlarken; romanlar tarihi, tarihsel olayların insanlar üzerindeki etkileriyle, somut insan çatışmalarıyla anlatır. Ders kitapları ansiklopedik bir yapıda olduğu için, onlar tarihe canlılık getiren detaylara sahip değildir (Naci, 1997: 58). Bu yüzden Akkuş (2007) tarihsel romanların, öğrencilerin ders kitaplarında bulunan bilgiye ek olarak tarih öğretim programını zenginleştirmek için kullanılabilir bir öğretim materyali olduğunu ifade etmektedir.

Roman çeşitleri konusunda farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Konularına ve işlenişlerine göre sınıflandırmaktadır. İşlenişine göre romanlar; Romantik Roman, Realist Roman, Naturalist Roman ve Fantastik Romanlar olarak sınıflandırılırlar. Konularına göre ise şöyle tasnif edilirler: Macera Romanları, Tahlil Romanları, Yaşamöyküsel Roman, Töre Romanı, Sosyal Roman, Egzotik Roman ve Tarihi Romandır. Tarih ve T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde ise; geçmişe ait özel bir tarihsel dönemde yer alan eylemlerin, devrin hakim düşüncesinin ve gündelik hayatın gerçeklikle ele alınmaya çalışıldığı tarihsel romanlar öğretim materyali olarak kullanılabilirler; ayrıca toplumun sosyal sorunlarını ortaya koyan sosyal romanlardan da istifade edilebilir.

Tarihî romanın ne olduğu ya da hangi romanın, tarihî roman olduğu konusuna ilişkin tanım ve ölçütlerde görüş farklılıkları vardır; fakat çoğu tanım, ünlü İskoçyalı tarihi roman yazarı Sir Walter Scott'un romanlarından yola çıkarak yapılmaya çalışılmıştır (Ata, 2000: 162). Tarihsel roman yazımının ilk kez İngiltere’de Sir Walter

Scot'la ortaya çıktığı ön kabulünden hareketle, Oxford Edebiyat Terimleri Sözlüğü'ne bakıldığında konuyla ilgili şunların söylenmiş olduğunu görülmektedir (Baldick 1990): “Bazı yazarların, geçmişe ait özel bir tarihsel dönemde yer alan eylemleri, devrin hakim düşüncesi ve giyinişini gerçeklikle ele almaya çalıştıkları bir roman tarzı.” (Şimşek, 2006a: 68). Tarihi roman İngilizce “ historical roman” , Almanca “historische roman”, Fransızca “ roman historique ” adları ile anılmaktadır (Yılmaz, 2000: 43). Mershon'a göre tarihi karakterleri ve durumları ilham kaynağı olarak kullanan romanlara ve resimli kitaplara genellikle tarihi roman denir (Ata, 2000:161).

19. yüzyıl başlarında Avrupa'da Walter Scot'un Waverley'i ile başlayan ve bizde de Namık Kemal'in Cezmi isimli romanıyla 19. yüzyılın ikinci yarısında ilk örneklerini veren tarihî roman, gerek Osmanlı Devleti'nin yıkılış ve gerekse Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yılları atmosferi içerisinde birtakım millî değerlerin aktarılması ve insanımızın kendi tarihi etrafında sağlam ve zinde bir şuur edinmesini sağlamak için çokça yazılmış, çokça okunmuş bir roman türü olarak görünmektedir. Hüseyin Nihal Atsız, Kemal Tahir, Tarık Buğra ile hem sanat hem ideolojik endişelerle yazılan tarihî romanların yanında Abdullah Ziya Kozanoğlu, Feridun Fazıl Tülbentçi, Turhan Tan, Reşat Ekrem Koçu, Oğuz Özdeş, Mustafa Necati Sepetçioğlu gibi tarihi sorgulamayı ya da topluma tarihî romanla mesajlar vermeyi her zaman düşünmeyen, sadece tarihî macerayı hedefleyen popülist zihniyetle de tarihî romanlar yazılmıştır. Klâsik anlatım tarzlarının kullanıldığı bu romanlarda herkesçe malûm olan tarihî olay ve kişiler basit bir dille, zaman zaman da halk arasında dolaşan folklorik unsurlarla beslenerek anlatılmaktadır. Bu romanları okunur kılan dokularına yerleştirilmiş olan macera unsurunun olmasıdır (Argunşah, 2002: 11).

Çağın (2000), bugünkü Türk Cumhuriyeti'ni kuran mücadelenin bir ayağı silahlarla sürdürülmüşse bir ayağının da kalemle yapıldığını, bu savaşın bizzat içinde yer alan yazar ve şairler eserlerinde bu temayı konu aldıklarını ifade etmektedir. Bu durum sonraki yıllarda da devam etmiştir. Bu temayı ele alan çok sayıda eser verilmiştir. Türk edebiyatında Kurtuluş Savaşını konu alan ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğretim materyali olarak kullanabilecek; Halide Edip Adıvar (Ateşten Gömlek, Vurun Kahpeye, Türkün Ateşle İmtihanı), Yakup Kadri Karaosmanoğlu (Sodom ve Gomero, Ankara, Zoraki Diplomat), Mehmet Niyazi (Çanakkale Mahşeri), Ömer Seyfettin (Başını Vermeyen Şehit, Bomba), Kemal Tahir

(Yorgun Savaşçı, Esir Şehrin İnsanları), Tarık Buğra'nın (Küçük Ağa)'sı gibi pek çok roman bulunmaktadır.

### 2.7.9.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Roman Kullanılmasının Yararları

- Öğrencilerin eleştirel okuma ve yazma becerilerini geliştirir.
- Öğrencilere okuduklarını anlamayı ve düzenleyebilme yetisi sağlar.
- Roman ile tarih öğretimi tozlu geçmişe hayat vermeyi; sultanların, köylülerin ve askerlerin yaşayışlarını canlı olarak anlatabilir.
- Geçmişteki günlük hayatı tasvir eden tarih, çocukların ilgisini çekmeye yardımcı olur.
- Halkın bir grubunun, yaşam tarzının günlük ayrıntılarını edinmeyi güçlendirebilir.
- Tarihi roman, tarihi figürleri ders kitaplarına göre daha gerçekçi yapar.
- Sınıfta tarihi romanlar; öğrencilere dünyayı, kültürlerini ve kendi uluslarının tarihlerini öğretmede yardımcı olur.
- Tarihi roman, eğlenceli bir şekilde tarihi olguların öğrenilmesine katkı sağlar,
- Çocuklarda yurt ve ulus sevgisi uyandırır.
- Çocukların geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerine yardım eder.
- Roman, ders kitabındaki açıklama metninden daha kolay anlaşıldığı için öğrenme sürecini ilginç ve eğlenceli hale getirir.
- Roman okuyarak, öğrenciler daima bilgiler oluşturmaktadır; detayları unutabilirler ancak zaman içinde bir yaşam süreci bilgiyi akılda tutmalarına yardımcı olur.
- Öğrenciler romanın olayları içinde duygusal olarak yer aldıklarında hiç unutulmayacak etkiler oluşturmaktadır.
- Tarihi roman, öğrencilere insani sorunları inceleme fırsatı vererek, öğrencileri sebep ve sonuç muhakemesi yapmaya yönlendirir ve dışardan gelen şartların insanları şahsi seçimler yapmaya zorladığının farkına varmalarını sağlar.

- Öğrencilere insan davranışlarının aşırılıklarını incelemek için uygun şartlar sağlar.
- Tarihi roman eleştirel düşünceyi harekete geçirir.
- Tarihi romanda, karakterler zor kararlar vermek durumundadırlar. Öğrenciler verdikleri kararlarla ilerlemeye yönlendirilirler.
- Birçok tarihi roman bir konu üzerinde birbiriyle çelişkili bakış açıları sunar ki öğrenciler daha sonra bunları değerlendirme yeteneği kazanırlar.
- Tarihi roman öğrencilerin kendi zaman ve yaşam şartlarının çok dışında bir hayatı anlatmaktadır. Böylece öğrenciler geçmiş ve şimdi arasında bağlantı kurma, zaman içindeki gelişimlerini görmek için konuları takip etme, kendi dünyalarını şartlar içinde görmeye başlama ve geçmişin şimdikiyi şekillendirmeye ne kadar yardımcı olduğunu anlama konularında bir bakıma tarihi romandan yardım almaktadırlar. Bu bilgi öğrencilerin şimdiki zamanda alınan kararların geleceği biçimlendireceğini anlamalarına neden olabilir.
- Tarihi roman öğrencilerin yaratıcı tepkimeler geliştirmesine yardımcı olabilir.
- Tarihi roman okuyan öğrenciler yalnız olmadıklarının farkındadırlar. Onlar diğer insanların da korkular yaşadıkları, zorluklarla yüzleştikleri ve sorunlarının üstesinden geldikleri büyük bir dünyanın parçası olduklarını anlamalarına yardım eder.
- Tarih roman, yazma etkinlikleri için bir temel oluşturabilir.
- Tarihi roman eleştirel okuma becerisini geliştirir. Öğrenciler gerçek materyal ve yazarın hayal ürünü olan materyali böylelikle ayırabilmeyi, değişik karar ve davranışların sebep-sonuç ilişkilerini anlayabilmeyi öğrenirler.
- Empati becerilerini geliştirir. (Tarihi roman okurken, öğrenciler tarihi mekâna girip karakterlerle yaşamaktadır. Karakterlerin acılarını, sancılarını ve zaferlerin sonundaki sevinçleri yaşarlar.)
- Levstik'e göre tarihi romanda; isim ve olaylar; arka plan mekân ve içeriği olarak verilmiştir. Böylelikle, öğrencilere tarih bilgisinden çok daha fazlası sağlanır; öğrenciler tarih anlayışı benimsemektedir.



- Bir kişinin hikâyesinin içinde yer almayı seven öğrencilerde ilgi uyandıran tarihi romanlar, bu ilgi sorular sormaya ve cevapların peşinden sürüklenmeye öğrencileri konuya motive etmesine katkı sağlar.
- Öğrencilere geçmişi yeniden yaşama imkânı sağlar.
- Ders kitabından okudukları zamandan daha fazla hatırlamalarını sağlayarak tarihi olayların sebeplerini ve bu olayların insan yaşamı üzerindeki sonuçlarını düşünmeye yöneltmektedir.
- Aynı zamanda, tarihi roman öğrencileri edebiyatın gücüne maruz bırakmaktadır. Öğrenciler sıradan insanların sıra dışılıklarını görürler. Bu insanların, günümüz insanların da aynı şekilde karşı karşıya kaldıkları mücadelelerle ve zayıflıklarla karşılaştıklarını öğrenirler (Öztürk, 2002; Ata, 2000; Levstik, 1995).

### **2.7.9.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Roman Kullanılmasının Sınırlılıkları**

Tarihsel romanların eğitimsel açıdan olumsuzlukları ya da sınırlılıklarının en başında, tarihsel roman okuyan çocuğun sürekli olarak düşünmeye yöneldiği için bazı konuların gerçek/hayal ayrımında yanılığa düşmesi ihtimali gelir. Bu durum, esas unsurları hayale dayanan tüm sanatsal ürünler için geçerli olmasına rağmen, tarihsel romanlarda tarihsellik ve kurgusallık iç içe geçtiği için hayal/ gerçek karmaşasını yaşanması belki biraz daha fazla olabilir (Şimşek, 2006a: 74).

Ata (2000) da tarihsel romanın eğitim-öğretim açısından olumsuzluğunu, “tarihsel romanın öznel bir dünyaya bakışın ürünü olması sebebiyle çocuğun eleştirel düşünmesini sekteye uğratabilecek olması” şeklinde açıklamaktadır. Nawrot (1996) ise tarihi romanın, öncelikle ve özellikle edebiyat ve edebi bir tür olduğunun ve tarihi romana estetik açıdan yaklaşılması gerektiğinin unutulmaması gerektiğini belirtmektedir (Akt., Öztürk, 2002: 98).

Öztürk ve Otluoğlu (2002) da tarihi romanın, bir tarihi kanıt veya belge olmadığını bu sebeple romanın yazarının, geçmişte yaşanan olayları işlerken, onların kahramanlarına, edebi kaygılarla farklı bir karakter verebileceğini, cazip hale getirmek için metni abartılmış; aşk-nefret, erdem- erdemsizlik, bilgelik- cehalet ve yiğitlik-korkaklık gibi motiflerle süsleyebileceğini, öğretmenin öğretim materyali olarak kullanırken bunları dikkate alması gerektiğini ifade etmektedir.

### 2.7.10. Söylev (Nutuk)

Söylev, bir topluluk önünde belirli bir konuda yapılan konuşmadır. Söylev kavramı eskiden nutuk terimiyle karşılanmaktadır (Kudret, 1980: 404). Özkırımlı (2001) da söylevi; “Belli bir konuda bir topluluk önünde söz söyleme sanatına hitabet; söylenen söze, yapılan konuşmaya da söylev ya da nutuk denir” şeklinde tanımlamaktadır. Öztürk ve Otluoğlu (2002) ise söylevi “dinleyenleri belli bir amaç doğrultusunda yönlendirmek, onlara bilgi vermek, açıklamalarda bulunmak, bir düşünceyi savunmak ve taraftar kazanma amacı/amaçlarıyla yapılan konuşmalar” şeklinde açıklamaktadır. Görüldüğü üzere söylev (nutuk) dinleyenleri coşturmak ve belli bir amaca yönlendirmek; onlara bir duyguyu, bir düşünceyi, bir isteği, bir ülküyü aşılama; önemli açıklamalarda bulunmak için yapılan etkili, coşkulu konuşmalardan oluşan edebi türdür.

Batı edebiyatının en önemli türlerinden biri olan söylev, ilkin, eski Yunanistan ve Roma’da çok gelişmiştir. Dünyanın en ünlü söylevcileri, eski Yunan edebiyatında Demosthenes (M.Ö. 385-322), Latin edebiyatında Cicero (M.Ö. 106-43)’dur. Fransız edebiyatında, dinsel söylev alanında Bossuet (1627-1704), ; Devrim yıllarında ise siyasal söylev alanında Mirabeau (1749-1791), Danton (1759-1794), Robespierre (1758-1794), vb. dır. Söylev sanatı, Türkiye’de İkinci Meşrutiyet 1908’den sonra başlamıştır. İkinci Meşrutiyet döneminde yetişen söylevcilerin en tanınmışları, Ömer Naci ile Hamdullah Suphi Tanrıöver’dir. Türk toplumunun yetiştirdiği en büyük söylevci Mustafa Kemal Atatürk’tür (1881- 1938).

Söylevler aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih öğretimi ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler;

- Öğrencileri düşündürür olması, onlarda ilgi uyandırması,
- Öğrencilerin duygularına seslenerek etkileyici ve coşturucu olması
- İnkılâp Dersinin hedeflediği duyuşsal davranışları kazandırmada önemli bir araç olması,
- Öğrencilere bir duyguyu, bir düşünceyi, bir isteği, bir ülküyü aşılama, üzerinde bir iz bırakarak onları ikna etmesi,
- Bir fikri veya bir meseleyi açık bir şekilde anlatması,

➤ Bir toplumun yaşamında önemli roller oynamış kişilerin söylevleri o, toplum hakkında önemli bilgiler sunması,

➤ Öğrenme sürecini eğlenceli ve kolay hale getirmesidir.

Öztürk ve Otluoğlu (2002), bir toplumun yaşamında roller oynamış kişilerin söylevleri, o toplum üzerine yapılacak çalışmalar için ciddi birer kaynak oluşturabileceklerini ifade etmektedirler. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk'ün söylevleri, Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşunu, tarihini ve ilkelerini gün ışığına çıkarmada kullanılacak temel kaynaklar arasındadır. Bunlar, ilköğretim okullarındaki Sosyal Bilgiler, Yurttaşlık Bilgisi, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük gibi derslerde birer öğretim materyali olarak kullanılabilirler (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 144).

Söylevler yapılacak tarih araştırmalarında oldukça önemli bir tarihsel kaynaktır. Bunun yanı sıra tarihi konuların öğretiminde, öğretilecek dönemde yaşamış önemli kişilerin söylevleri önemli bir öğretim aracıdır. Öğrenciler, söylevler aracılığıyla ilgili tarihsel döneme ilişkin birinci ağızdan bilgiler edinerek bunları yorumlama becerisi kazanabilir (Top, 2009: 42).

Söylevdeki olayların öğrenciler üzerindeki etkisiyle, öğrenci tarihi gerçekler ile karşılaştığında, gerçeklerin tarih kitabının sayfası üzerinde kalmaktan ziyade hayat, anlam ve ilgi kazandığını görür. Duygu ve düşünce yönü ağırlıklı olan söylev, şahsi olmayan tarihi bilgiyi şahsileştirir, öğrencide heyecan yaratır.

Söylevler, konularına göre ise şöyle tasnif edilirler: Siyasi Söylev, Askeri Söylev, Dini Söylev, Hukuki Söylev ve Akademik Söylevdir. Bu tasnife göre tarih öğretiminde ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde; Askerleri uygulandırmak, onlara cesaret vermek amacıyla komutanların yaptığı konuşmalar içeren askeri söylev (Selçuklu Sultanı Alparslan'ın Malazgirt Savaşı'ndan önce askerlerine yaptığı konuşma bu türün örneklerindedir.) ile Siyasal konularla ilgili, genellikle millet meclislerinde bunlar üzerine yapılan konuşmaları içeren siyasi söylevler öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

Söylevler, konularına göre ise şöyle tasnif edilirler: Siyasi Söylev, Askeri Söylev, Dini Söylev, Hukuki Söylev ve Akademik Söylevdir. Bu tasnife göre tarih öğretiminde ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde; Askerleri uygulandırmak, onlara cesaret vermek amacıyla komutanların yaptığı

konuşmalar içeren askeri söylev (Selçuklu Sultanı Alparslan'ın Malazgirt Savaşı'ndan önce askerlerine yaptığı konuşma bu türün örneklerindedir.) ile Siyasal konularla ilgili, genellikle millet meclislerinde bunlar üzerine yapılan konuşmaları içeren siyasi söylevler öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

Öztürk ve Otluoğlu (2002) da Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller adlı eserde söylevleri konuları göre tasnif ederken yukarıdaki söylev çeşitlerine ek olarak Milli Hitabetten bahsetmektedirler. Milli Hitabeti; “Bir ulusun tümüne hitap eden, çok önemli mesajlar içeren söylevler olarak tanımlamaktadırlar. İlk örneğini Bilge Kağan, Orhun yazıtlarında vermektedir. Atatürk'ün Onuncu Yıl Nutku da bu türün en iyi örneklerinde biridir.

#### **2.7.10.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Söylev Kullanılmasının Yararları**

- Hayal dünyasını zenginleştirir.
- Dersin hedeflediği duyuşsal davranışlar kazandırır.
- Muhakeme gücünü geliştirir.
- Empati kurma becerisini geliştirir.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirir.

#### **2.7.10.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Söylev Kullanılmasının Sınırlılıkları**

Tarih derslerinde, söylevlerin öğretim materyali olarak kullanılmasının başlıca sınırlılıklarından birisi, özellikle söylevlerde abartılı bir takım söylemlere yer verilmesi, sadece siyasal içerikli konuların ideolojik bir doğrultuda programlara yerleştirilmesi tarih bilincinin oluşmasına engel teşkil edebilir. Ayrıca söylevlerdeki abartılar, geçmişin gerçekliğine olan inancı da sarsabilir. Bu nedenle tarih öğretmenlerinin derste kullanacakları söylevler hakkında bilgi sahibi olmaları ve öğretim materyali olarak kullanacakları söylevi iyi seçmeleri gerekmektedir.

#### **2.7.11. Şiir**

Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimidir (Türk Dil Kurumu, 2010).

Şiirin tanımı konusunda birçok görüş ortaya atılmasına rağmen kimse ortak bir noktada buluşmamaktadır. Cahit Külebi “Şiir Her Zaman” isimli kitabında şiirle ilgili

olarak şu değerlendirmeyi yapmaktadır: “İnsanlık tarihinde hemen bütün sanat dalları bilimden eskidir. Şiir ise, en eski sanatlardan biridir. Buna karşın, örneğin müzik, resim, tiyatro gibi hemen bütün sanatların öğretici kuralları bulunduğu halde, şiir yazmanın hiçbir kuralı yoktur. Binlerce yıldan beri şiir sanatının yeterli bir tanımı bile yapılamamıştır.” (Külebi, 1985: 39)

Yahya Kemal Beyatlı, şiir için şöyle demektedir: “Şiir, nesirden bambaşka bir kimliktir. Musikiden başka türlü bir musikidir.” Cahit Sıtkı Tarancı da; “Şiir, kelimelerle güzel biçimler kurmak sanatıdır” demektedir. Tanınmış şairlerimizden Melih Cevdet Anday ise şiir tanımlamaya çalışmanın boşuna bir çaba olduğunu düşünmek; çünkü “Tanım akıl işidir. Şiir ise akıl dışıdır.” şeklinde değerlendirmektedir (Kavcar ve diğerleri, 2004: 71). 31 Aralık 1971’de Nobel Edebiyat Ödülü üzerine yaptığı bir konuşmada Pablo Neruda, şiir için şu sözleri sarf etmiştir: “İnanıyorum ki, şiir yalnızlık ile birliğin, duygu ile hareketin, kişinin özel dünyasının, insanın kişisel dünyasının ve doğanın gizli ilhamının eşit ölçüde katkıda bulunduğu heybetli ve kısa süreli bir iştir.” (Özyer, 1994: 37).

Şiir sanatı bakımından Türkler de çok eski bir geçmişe sahiptir. İslamiyet’ten önceki, dönemlerde özellikle dini törenlerde şiirler söylendiğini bilinmektedir. Dede Korkut Hikâyelerindeki bazı cümlelerde ses benzerliklerine rastlanmaktadır. İslam’dan sonraki Türk şiiri, başlıca iki kol halinde gelişme gösterir: Divan şiiri ve Halk şiiridir. Her iki kol da, kendi sanat anlayışı ve estetik değerleri doğrultusunda, çok güzel ve ölümsüz eserler verilmiştir. Tanzimat’tan (1839) sonra Batı kültürü ve edebiyatı ile ilişkiler artmaktadır. Divan şiiri, yerini yavaş yavaş yeni Türk şiirine bırakır. Tanzimat’tan sonraki Türk şiiri, öz ve biçim bakımından divan şiir geleneğinden ayrılmaktadır. İnsan, toplum ve gerçek hayatla ilgili çeşitli konular ele alınmaktadır. Bu arada Batı edebiyatından yeni nazım şekilleri girer. Şiir, yapı, bütünlük ve kompozisyon bakımından önemli değişim ve gelişmeler göstermektedir. Milli Edebiyat döneminde (1911-1923) yerli ve milli kaynaklara yönelme, sade dil kullanma, hece veznine dönme gibi ilkeler yaygınlaşmıştır. Cumhuriyet dönemi Türk şiiri, gerek nitelik, gerekse şair ve eser sayısı bakımından büyük bir gelişme göstermektedir. Mehmet Akif Ersoy, Ziya Gökalp, Faruk Nafiz Çamlıbel, Yusuf Ziya Ortaç, Orhan Veli, Orhan Rıfat, Melih Cevdet Anday, İlhan Berk, Turgut Uyar, Ece Ayhan, Cemal Süreyya, Ömer Bedrettin Uşaklı, Zeki Ömer Defne, Şukufe Nihal, Halide Nusret Zorlutuna, Ahmet Kutsi Tecer, Arif Nihat Asya, İbrahim Alaettin Gövsa, Orhan Şaik Gökyay, Bedri

Rahmi Eyuboğlu ve Cahit Külebi'yi bu alanda sayılabilecek yazarlardan bir kaçıdır (Kıbrıs, 2000: 88-95).

Şiirler aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih ğretimi ve İnkılâp Tarihi ğretimi için işlevsel birer ğretim materyali olarak kabul edilebilirler;

➤ Tarihin ilk zamanlarından başlayarak insanın yaşadıklarını, düşündüklerini, hissettiklerini ve istediklerini bir sonraki nesile aktaran güvenilir ve en kolay bilgi taŐıma aracı olması,

➤ Dile zel bir ritim ve ahenk katarak onu hatıralar biçiminde insan hafızasına yerleŐtirmesi,

➤ Birikimli bilgiyi bir çeşit keyifli oyuna dönüŐtürerek öğrenmeyi gerçekleŐtirmesi,

➤ İnsana heyecan verici yoğun duygular yaŐatırken diğer yandan da onu düşünmeye sevk etmesi,

➤ Nesnelerin ve olayların sadece dış görünüŐlerine göre değil aynı zamanda farklı bakış açıları ile düŐünülerek değerlendirilme sağlaması,

➤ Tarihsel olgu ve kavramları öğretmeyi kolaylaştırması,

➤ Dersi tek düzelikten kurtarması, ğrenci katılımını artırması,

➤ öz güven kazandırması, yaratıcılığı geliştirmesi ve motive edici olması,

➤ Her ğrenci farklı anlamlar çıkaracağı için her bireyin farklı düşünce yapılarına sahip olduğu gerçeğini öğretmesi,

➤ öğrencilerde estetik kavramı hem düşünsel hem de biçimsel olarak geliştirmesi,

➤ öğrenme psikolojisinin inceleme alanına giren "learning by doing" ilkesi ile öğrencilere yaparak – yaşayarak öğrenmeyi öğretmesidir.

Konuya özellikle tarih eğitimi açısından yaklaŐan belki de ilk eğitimci Amerikalı Leonard Kenworthy olmuştur. Öğretmen ve eğitimci Leonard Kenworthy 1937 yılında, Amerikan tarihi ğretiminde şiirlerin kullanıŐlı bir araç olduğuna ilişkin bir makale yayımlamıştır. Böylece sınıf içi tarih ğretiminde kullanılmak üzere tarihi mesajlar taşıyan şiirlerin, tarih ğretiminde yerini alması gerektiğini düŐünenlerin sesleri duyulmaya başlanmıştır. Tarih dersinin "retken çalışma" elementi açısından şiir en az keşfedilen ama en fazla ödüllendirici stratejilerden biridir. şiirler öğrencilerin

beyinlerinin yaratıcı yanını değerlendirir. Özellikle zihne yerleştirmek ve empatik anlamayı ifade etmek için yararlıdır. Şiir ayrıca bilgi ve anlamayı ifade etmek için bir yol olarak görülebilir. Böylece öğrenciler beynin yaratıcı yanını çalıştırarak ve zihinlerindeki anlam, yapı ve ses yönünden kelime ve ifadeleri sıraya koyma becerisini geliştirirler. Şiir, öğrencinin zekâsal ve yaratıcı özelliğidir (Clare, 2006).

II. Meşrutiyet dönemi eğitimcileri ve edebiyatçıları da şiirin etkili gücünden faydalanmak istemişlerdir. II. Meşrutiyet döneminin büyük eğitimcisi Satı Bey bu amaç doğrultusunda 1910 yılında Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası'nın birinci sayısında, çocuklara hitap edebilecek, çocuklar için yazılmış şiirlere ve şarkılara ihtiyaç hissedildiğini belirterek dönemin şairlerini ve musikişinaslarını bu alanda eser vermeye davet eder. İbrahim Alaettin Gövsa (Çocuk Şiirleri - 1910), Ali Ulvi Elöve (Çocuklarımıza Neşideler – 1912) ve Tefik Fikret (Şermin – 1914) eserlerle cevap verirler. Bu şiirler çocukta yurt, ulus sevgisini pekiştirici şiirlerdir. Trablusgarp, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı'nda ülkenin içinde bulunduğu durum karşısında dönemin edebiyatçıları atmosferin etkisiyle en çok ulusal duyguları işleyen şiirlerle halkta milli ve manevi duyguların oluşmasında etkili olmuşlardır (Oktay, 2001). Şiirler her zaman ülkelerin tarihi ile ilişkilendirilir. Özellikle yaşadıkları özel yerler hakkındadır. Çok eski şairlerden, çağdaş şairlere kadar bunların şiirleri tarihi olaylara cevaptır. Şiirler, öğrencilerin tarihi farklı bir ışıktaki görmesine katkı sağlar ve geçmişte saklı kalan doğruları keşfetmelerine yardımcı olur (Web: 10)

Öztürk ve Otluoğlu (2002)'da özellikle Sosyal Bilgiler öğretim programının duyuşsal hedeflerinin gerçekleştirilmede şiirden faydalanılabileceğini belirtmektedirler. Yeni Adam dergisinde Tefik Fikret'in Promote şiirini Atatürk'ün yaptıkları ve Türk İnkılâbının bir özeti niteliğine sahip olduğunu ileri süren Baltacıoğlu, bu şiire dikkat çeken belki de ilk eğitimci olma şerefine ermiştir. Tarih konulu şiirler kadar sosyal içerikli şiirler de tarih öğretiminde kullanılabilir. Örneğin, Ziya Osman Saba'nın "Misaki Milli Sokağı No:37" adlı şiiri ya da Mithat Cemal Kuntay'ın "Sinyör Kanonica'ya" adlı şiiri bunlardan sadece bazılarıdır (Ata, 2001: 25–26).

Kabaklı (2006) da "İsterdim ki, tarihi amacı rakamlar, üslûpsuz satırlar içinde değil, bir hadiseyi türlü türlü anlatan edebî yazılar, kaynakları aydınlatan şiirler, tarihe gerçek manasını veren heykeller, resimler, yapılar üzerinde öğretilim. Uzun asırlar içinde edebiyatımız tarihsiz kalmıştır" diyerek bu alandaki boşluğa ve tarih öğretiminde şiirlerin, heykellerin ve resimlerin kullanımına dikkat çekmektedir.

Ata (2001) da savaş meydanının gezerken, şiiirleri okuma ya da okutmanın etkili yöntemlerden biri olduğunu, bu konuda Rebetez (1969: 92), Waterloo savaş meydanı gezilirken, Victor Hugo'nun “ Waterloo, Morne Plaine” şiiirinin okunmasını önerdiğini, biz de benzer olarak, Çanakkale Savaşları yapıldığı yerleri gezerken, Mehmet Akif Ersoy'un “Çanakkale Şehitlerine” şiiirini okur ya da okutabiliriz şeklinde ifade etmektedir.

19. yy sonlarına kadar sürüp gelen klasik bölümlenmeye göre, beş çeşit şiiir vardır: Lirik, didaktik, pastoral, epik, dramatik. Bu klasik bölümlenmeye göre tarih öğretiminde ve T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde duyuşsal alan kazanımlarına uygun olarak lirik ve epik şiiirler öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

Bir sanatçı eserinin konusunu günlük hayattan alabildiği gibi, tarihten de alabilir. O isterse eserinde uzak veya yakın geleceği de tasvir edebilir. Sanat eserlerinin estetik bakımdan değerlendirilmesi gerekir. Yalnız, bazı edebî eserler, geçmiş tarihî devir, hadise ve şahsiyetlere yeni bir gözle bakma açısından faydalı olabilirler. Derin bir tarihî kültüre sahip olan Yahya Kemal, şiiirleriyle tarihçilerin dikkatlerini Lale Devri ile Malazgirt Savaşına çevirmiştir. Bazı edebî eserler, nasıl geleceği önceden haber veriyorlarsa, geçmişin karanlık kalmış köselerini de aydınlatabilirler (Kaplan, 1990: 76).

Lirik şiiirler konu olarak “acı, aşk ayrılık, özlem, ölüm sancısı gibi bireysel duyuşlarla toplumsal mutluluk ya da acı olaylardan doğan sevinçler ve üzüntüleri” aldığından İnkılâp Tarihi dersinin duyuşsal alan kazanımları ile örtüştüğü söylenebilir. Karacaoğlan'ın, Dadaloğlu'nun, Faruk Nafiz Çamlıbel, Yahya Kemal Beyatlı ve Cahit Külebi'nin çok sayıda lirik şiiiri vardır (Kıbrıs, 2000: 90). Batı da Homeros'un ‘İliada ve Odysseia’, Finlilerin ‘Kalevala’ ve Türk’ler arasında ‘Manas Destanı, Cengiz Destanı, Timur Destanı, Battal Gazi Destanı’, Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın ‘Üç Şehitler Destanı’ ve Ceyhun Atuf Kansu'nun ‘Sakarya Meydan Muharebesi’ önde gelen manzum lirik şiiir örnekleridir (Kudret, 1980: 122).

Epik şiiirlerde ise “yiğitlik, kahramanlık, savaş temaları” işlendiğinden doğrudan İnkılâp Tarihi dersinin duyuşsal alan kazanımları ile örtüştüğü söylenebilir. Eski Orta Asya Türklerinin epik türdeki eserlere örnek olarak; ‘Saka Destanı, Hun Destanları (Oğuz Kaan Destanı), Göktürk Destanları (Bozkurt Destanı, Ergenekon



Destanı), Uygur Destanları (Türeyiş, Göç)’ verilebilir. Mehmet Akif Ersoy’un “Safahat” adlı kitabında Çanakkale muharebelerinin anlatıldığı bölüm epik şiirin bir örneğidir. Yakın zaman şairlerinden Fazıl Hüsnu Dağlarca da epik türde başarılı şiirler yazmıştır. ‘Üç şehitler Destanı’, ‘İstiklal Savaşı İnönüler’, ‘İstanbul Fetih Destanı’, ‘Çanakkale Destanı’ gibi eserleri bu çeşit şiirlerden meydana gelmektedir (Demiray, 1971: 61). Köksal (2010) tarih derslerinde, ders kitabından kaynaklanan sıkıcılık, anlaşmazlık gibi problemlerin çözülmesinde, ders kitabındaki metinlerin, farklı metin türleri (Araştırmacının “Tarih Öğretiminde Epik Şiir Kullanılması” çalışmasında Osmanlı-Rus Savaşını işleyen “Alacadağ Savaşı Destanı” örneğinde olduğu gibi) yani; şiir, kısa hikâye veya roman özetleri (anekdotlar) ile zenginleştirilmesinin işe yarayabileceğini ifade etmektedir; ayrıca zenginleştirilen metin türleri öğrencilerde; eleştirel okuma, karşılaştırma yapma ve metinler arası okuma gibi becerilerin kazandırılmasında etkili olabilir (Köksal, 2010: 256). Şiir sadece ezberlenecek bir unsur olarak görülmemeli, özellikle lise düzeyinde şiir çözümlmelerine gidilmelidir.

#### **2.7.11.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Şiir Kullanılmasının Yararları**

- Şiir, çocukların dil becerisini geliştirmede, sözcüklerin sihrini ve dilin matematiğini kavramalarında katkı sağlar.
- Milli birlik ve bilinç duygusunu geliştirir. Ulusal bilincin sağlanması ve Türk kültürünün yüceltilmesi için, kendi payına düşeni yapmada, şiir her zaman yol gösterici olmaktadır.

Yunus Emre’den başlayarak Namık Kemal, Mehmet Akif Ersoy, Yahya Kemal Beyatlı, Fazıl Hüsnu Dağlarca gibi şairler, yapıtlarıyla ulusal bilinç kazandırmada en önemli görevi üstlenmişlerdir. Bu gibi şairlerin şiirleri, çocukların ilgi ve ihtiyaçları açısından çok hoşlarına gitmekte ve şiirin iç ritmi onları sarmaktadır. Şiirlerimiz ulusal kültürümüzün en canlı, en birleştirici örnekleriyle doludur. Milli bilinci geliştirmede, ulus ve yurt sevgisini besleyip güçlendirmede bu türden yararlanmak mümkündür. İstiklâl Marşımız bunun en iyi örneğidir.

- Gelişme dönemindeki çocuğa güzel, temiz, insanî duygular aşıl原因an şiirler, daha sonraki hayatlarında da onlara yol gösterici olurlar.
- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu sevmelerine yardımcı olur.
- Empati kurma becerisini geliştirir.

- Eleştirel düşünme becerisini geliştirir.
- Doğru, yapıcı düşünme becerisini geliştirir.
- Şiirin zengin biçim özellikleri, iç ritmi, değişik söz dizimleriyle yaratıcı düşünme becerisini geliştirir.
- Duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesini kolaylaştırır.
- Öğrenciler defalarca dinledikleri ve okudukları şiiri kolay unutmamakta ve başka cümleler kurarken, şiirde ezberledikleri cümlelere benzer cümleler kurmaktadır. Böylece konuşma becerilerini geliştirir.
- Araştırma becerisini geliştirir.
- Her öğrenci şiirden farklı anlamlar çıkaracağı için, yapılan etkinliklerde de her öğrencinin ortaya çıkaracağı ürünler birbirinden farklı olacaktır. Buda amaç modern dünyanın pasivize ettiği öğrenciyi aktif, eleştiren ve girişimci hale gelmesini sağlar.
- Problem çözme becerisini geliştirir.
- Şiir, sadece bilgi aktarımı değildir aynı zamanda okuyucunun zihninde canlandırma becerisini geliştirir.
- Muhakeme gücünü geliştirir.
- Öğrencilerin estetik duygu gelişimlerini doğru ve yeterli biçimde tamamlamaların katkı sağlar (Güleryüz, 2003; Gürbüz, 2006; Pekkaya, 2007).

Şiir, çocuğun duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişmesinde, edebi, estetik, ahenk ve sanat zevkinin oluşmasında önemli bir yere sahiptir; ayrıca şiirin çocuğa milli, insani ve ahlaki değerleri telkin etme bakımından da etkili bir fonksiyonu vardır. Şiirin bu etkili ve etkileyici özelliklerinden, tarihin her döneminde eğitimciler ve edebiyatçılar istifade etmektedirler (Oktay, 2001: 93).

#### **2.7.11.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Şiir Kullanılmasının Sınırlılıkları**

Tarih derslerinde, şiir kullanılmasının başlıca sınırlılıklarından birisi, iyi seçilmemiş bir şiirin gerek sınıf ortamına taşınması, gerekse öğrenci tarafından ödev olarak okunması beklenen hedef ve davranışlara hiç uymayan bir sonuç ortaya çıkarabilir.

Clare (2006) da öğretmen konuyu seçerken cinayet, etnik ayrımcılık gibi konulardan kaçınması gerektiğini ifade etmektedir; ayrıca kullanılacak şiirin öğrenci için ilginç ve anlaşılır olması gerektiğini belirtmektedir (Clare, 2006).

### 2.7.12. Tiyatro

Tiyatro, TDK sözlüğünde tiyatro “dram, komedi, vodvil vb. edebiyat türlerinin oynandığı yer” şeklinde tanımlanmaktadır. Adalet Ağaoğlu da tiyatroyu “Sahnelenmek için yazılmış oyunların tümü” olarak ifade etmektedir. Tiyatro, Edebiyat ve Söz Sanatı Terimleri Sözlüğünde (1948) ise “Sahne eseri, bu gibi eserlerin oynanma sanatı ve bunların oynandığı yer ” olarak tanımlanmaktadır. Sahnede ve seyirciler önünde oynanmak amacıyla yazılmış eserlere tiyatro denir (Ayyıldız ve Birgören, 2005: 77).

Sevengil (1959) de tiyatronun; İsa’dan altı yüz yıl önce, eski Yunan medeniyetinde görülen Diyonizos ayinlerinden ortaya çıkmış bir sanat dalı olduğunu ve tiyatronun ilk şekli olan Yunan tragedyasının bağ bozumu ilâhı olan Diyonizos şerefine yapılan ayinlerle sıkı bir bağı olduğunu belirtmektedir. Tiyatro eseri, olayları oluş halinde gösteren eserdir ve buna drama denmektedir. Bu çeşit eserlerde olaylar yazarın ağzından anlatılmaz, eserin kişileri tarafından doğrudan doğruya söylenip yapılmaktadır. Türkçemize, İtalyanca “teatro” sözcüğü ile girmiş ve ilk örnekleri eski Yunan ve Latin edebiyatlarında görülen tiyatro, zamanla batı ülkelerine yayıldı. Rönesans tan sonra (15-17. yy) İtalya, İspanya, Fransa, İngiltere ve Almanya gibi belli başlı Avrupa ülkelerinde tiyatro büyük gelişme göstermektedir. Türk edebiyatında Batılı anlamda tiyatro türü, 19. yüzyılın ortalarından itibaren daha ziyâde Osmanlı ülkesinde bulunan Avrupa ülkelerinin elçilikleri vasıtasıyla tanınmaya başlamaktadır. Ancak Türk tiyatrosunun sözlü geleneği zengindir ve çok eskilere kadar uzanmaktadır. Sözlü tiyatro ürünleri; orta oyunu, karagözlük, meddahlıktır (Enginün, 2006: 651).

Türk Edebiyatında, batılı anlamda ilk Türk tiyatro edebiyatı eseri Şinâsi’nin (1826-1871) “Şair Evlenmesi” dir. Türk edebiyatında tanınmış şair ve yazarların pek çoğu, aynı zamanda tiyatro eseri (oyun, piyes) de yazmışlardır. Sadece oyun yazarlarda bulunmaktadır. Edebiyatımızda tanınmış tiyatro yazarlarından başlıcaları şunlardır: Namık Kemal, Ahmet Vefik Paşa, Abdülhak Hamit Tarhan, Musahipzade Celal, Reşat Nuri Güntekin, İbnürrefik Ahmet Nuri, Faruk Nafiz Çamlıbel, Cevat Fehmi Başkut, Ahmet Kutsi Tecer, Haldun Taner, Orhan Asena, Recep Bilginer, Cahit Atay, Turgut Özakman, Güngör Dilmen, Behçet Necatigil, Necati Cumalı (Yavaş, 2008: 17-98).

Tiyatro eseri aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih öğretimi ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilirler;

- Öğrencinin elinden tutar ve onu, tarihin gizli perdelerini birer birer açarak en bilinmez köşelerinde gezdirmesi,
- İnsan ahlâkını, bilinmeyen yüksek sırlarıyla birlikte gözler önünde canlandırması,
- Kendini ifade etmeyi kolaylaştırması,
- Konuşmayı düzeltmeye yardım etmesi, diksiyona hizmet etmesi (Avrupa üniversitelerinde öğrenciler, eksik kalan güzel konuşma eğitimlerini tiyatrolarda tamamlarlar)
- Evrensel ve ulusal kültürün oluşmasına ve gelişmesine yardımcı olan bir araç olması,
- Oyun oynanırken aldığı hazzın yanında hayatı tanımayı kolaylaştırması,
- Öğrenmeye istekli, birbirlerine öğreten ve birbirinden öğrenen, kendilerine güvenen ve kendi kendine öğrenebilen bir ortamın oluşmasına yardım etmesi,
- Eğitim-öğretim ortamını eğlenceli hale getirmesi,
- Bilgiyi somutlaştırması ona canlılık ve inandırıcılık kazandırması,
- Öğrenmede isteklilik ve işbirliği oluşturmada önemli bir araç olması,
- Duyguların sağlıklı bir biçimde dışa vurulmasını sağlaması,
- Hayal gücünü ortaya koymaya yardım etmesi,
- Öğrencinin derste ortaya çıkaramadığı enerjisini ortaya çıkarmasını sağlaması,
- Sahnede görüp işittiklerini yaşadıklarıyla karşılaştırabilme fırsatı sunması,
- Öğrencinin yapabilirliğinin farkına varması, konsantrasyonunun ve algılamasının gelişmesine yardım etmesi,
- Zihinsel, sosyal, duygusal gelişime yardım etmesidir.

Rousseau (1945), eğitimde tiyatronun kullanılmasını şöyle açıklamaktadır: “Eğer kişisel terbiye alanı çocuğa her şeyi öğretmiyorsa, terbiyeci sahneler düzenlenebilir.” Tarih öğretiminin en önemli sorunlarının, derslerin sıkıcı olduğu, öğrencilerin edilgin bir konumda bulunması, verilen bilginin zaman ve mekân olarak

öğrencilerin yaşamlarından kopuk olması ve dolayısıyla öğrencilerin olay ve olguları kavramakta güçlük çektikleri yönünde olduğu ifade edilmektedir. İşte tiyatro eserlerinin derste kullanılması ile bir taraftan tarih dersleri sıkıcı olmaktan kurtarılırken, diğer taraftan oyunda rol alan öğrenciler öğretime aktif bir şekilde katılarak birçok açıdan kendilerini geliştirme imkânı bulacaklardır (Akkuş, 2007: 94).

Öztürk ve Otluoğlu (2002) da tiyatro eserlerinin, öğrencilerin kişi, olay, yer ve zaman bağlantısını kurmalarında, özellikle tarihsel kişilikleri tanıma, siyasal ve toplumsal olay ve yaşantıları öğrenmede kolaylıklar sağlayabileceğini bu nedenle sosyal bilgiler öğretiminde birçok hedef ve davranışı gerçekleştirmek için çok uygun olduğunu ifade etmektedirler. Tiyatro eserleri öğrenciye, serbest sorma, gibi davranma, tarihsel veya kültürel bilginin içeriği içinde hayal kurma fırsatını sunar. Öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmeye ve öğrencilerin geçmişte kişilerle konuşmaları fırsatlarına yardımcı olur. Tiyatro eserlerinin kullanımı ile öğrenci zamanın, yerin ve karakterin düşündüğü kültürel çevre şeklinin içeriğinin nasıl olduğunu açıklar. Tarihsel bir şahsiyetin bakış açısından düşünmeyi ve tarihsel şahsiyetlerin demokrasi içinde problemleri nasıl çözdüklerini öğrenir (Web: 11).

Tarihi olayları konu alan tiyatro eserleri, tarih bilinci oluşturmada, tarihi olay ve olguları benimsemeye, olaylara çok perpesktifli bir bakış açısı ile yaklaşmada ve olayların hayal edilerek zihinde daha anlamlı hale gelmesinde önemli rol oynarlar. Tiyatro eserleri aracılığı ile olaylara, tarihi şahsiyetlerin bakış açısından bakma ve onların duygu ve düşüncelerini hissetmelerine yardım ederek, empati becerilerini geliştirir (Şengül, 2008: 15-23). Tiyatro, tarih sınıfında, öğrencilerin kostümler giydiği, öğrencilerin isteyerek araştırdığı, okuma yaptığı, öğrenciler derse katkıları olması için birbirleriyle yardımlaştığı, ders süresi bittiğinde sınıftan çıkmak istemeyen ve tarihi çok seven öğrencilerin olduğu sınıfın resmini çizer. Ayrıca tiyatro ile öğrenciler hayali sıçramalar gerçekleştirebilirler. Başka zaman ve yerde yaşamının nasıl olacağına dair bilgiler edinmekle birlikte, kütüphanelerde, müzelerde ve tarihsel alanlarda araştırma yapmayı da öğreneceklerdir. İnsan yapısı mimari, müzik ve resim kitaplar kadar tarih çalışmayı zevkli hale getirmeyi öğrenmek onlara yaşam boyu öğrenmenin araçlarını vermiştir (Fisher ve Spector, 2001)

Tiyatro eserleri farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Türlerine göre şöyle sınıflandırmak mümkündür; Trajedi, Komedi, Dram, Müzikli Tiyatro, Opera, Operet, Opera Komik, Revü, Skeç, Pantomima ve Tarihi tiyatrolardır. Tarih ve T.C İnkılâp

Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretiminde ise; trajedi, komedi, dram ve özellikle; konularını, olay ve kişilerini tarihten alan, ancak tarihi malzemeyi çeşitli şekillerde işleyen, tiyatro sanatının önemli bir türü olan tarihi tiyatrolar öğretim materyali olarak kullanılabilirler. Tarihi Tiyatrolarda kendi içinde şu şekilde tasnif edilebilir: Biyografik Tarihsel Oyunlar, Törensiz Oyunlar, Suikast Oyunları, Kurban( Martir) Oyunları, Baskı (Tiran ) Oyunları, Belgesel Oyun ve Tarihi Olmayan Tarihi Oyunlardır. En eski tarihi oyunun Aeschylus'un Persleri (İ.Ö.472) olduğu ifade edilmektedir. Konularını, Yunanlıların geçmişin tarihi olarak gördükleri, tanrılar ve insanlar hakkında üretilen, hatırlanamayacak kadar eski zamanlardan beri kuşaktan kuşağa geçirile gelen ve herkesçe bilinen öykülerden almışlardır (And, 1973: 768).

Tarihi olaylara derinlik ve farklı bakış açıları kazandıran tarihi tiyatrolarda, diğer tarihi tahkiyeli eserlerde olduğu gibi, geçmişin değerlendirilmesi esastır. Bir toplumda siyasal düşüncenin güçlü ve gelişmiş olmasının bir ölçüsü de tarihi tiyatro ve tarihi romandır. İlber Ortaylı (2001), edebiyatın gerçek düzeyinin tarihi romanla, tiyatronun gerçek düzeyinin de tarihi oyun türünün başarıyla ölçüldüğünü ifade ederek hem bu zorluğa dikkat çalışırken hem de tarihi oyunun önemine işaret etmektedir. Ortaylı bir toplumda siyasal düşüncenin güçlü ve gelişmiş olmasının ölçüsünü gösterirken, tarihi tiyatrolar ve tarihi romanlara işaret etmektedir (Ortaylı, 2001: 154-164).

Asena (1993) da tarih ile tiyatro ilişkisini şöyle ifade etmektedir: “Tarih en azından bir bilgi koludur ve bilimsel gerçeğin peşindedir; tiyatro ise, her şeyden önce bir edebi metindir ve her güzel sanat eseri gibi estetik gerçeğin peşindedir. Bir tarih kitabı için “güzel değil” yargısı doğru olmadığı gibi, bir tiyatro oyunu için de “tarihi gerçeklere uymuyor” yargısı doğru değildir. Tiyatro tarihten malzeme alır, yararlanır; ama tarihe teslim olmaz. Tarihçi gerçeğin, tiyatro yazarı ise inandırıcılığın peşindedir.” Tarihe yönelmeye ihtiyaç duyulduğunda tarihi oyunların sayısı artmıştır. Baskı ve zorlamalarla tarihi oyunların yazılmadığı dönemlerde olmuştur. Tarihi oyunlar ulusal bilincin geliştirilmesine çalışıldığı ya da ulusal birliğin devam etmesinin istendiği dönemlerde daha çok itibar görmektedir (And, 1973: 769). Malzemesini tarihten alan tiyatroları ele aldığımızda, bu malzemeyi kullanan ilk Türk yazarın Namık Kemal olduğunu görmekteyiz. Namık Kemal (Vatan Yahut Silistre, Celâlettin Harzemşah, Gülnihâl, Akif Bey, Zavallı Çocuk ve Kara Bela), Abdülhak Hâmid (Hâmid, İlhan, Turhan, Hakan ve Kanunî'nin Vicdan Azabı), Orhan Asena, Turan Oflazoğlu, Güngör

Dilmen, Sevda Şener, Turgut Özakman, Özer Ozankaya, Mehmet Baydu ve Selim İleri gibi yazarlar tarihi tiyatrolar yazmışlardır (Çatalbaş, 2005: 16-20).

### **2.7.12.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Tiyatro Kullanılmasının Yararları**

- Olaylara farklı bakış açılarından bakmayı öğretir.
- Yaşayarak öğrenme becerisi kazandırır.
- Konuşmalarla, sebep - sonuç algılaması geliştirir.
- Birlikte hareket etme, dayanışma ve işbirliği becerisini geliştirir.
- Tiyatro eserindeki öğeler yoluyla sahne ve izleyici arasındaki ilişkinin daha da sıcaklaştığı yadsınamaz. Böylece, oyunda eğlendirici öğelerin yer almasıyla her şeyden önce sahne ve izleyici birbirlerine daha da yaklaşacaktır. Bu yaklaşma, izleyicinin oyuna katılımını da kolaylaştıracaktır doğal olarak. İzleyicinin bu katılımı düşünsel gelişim açısından çok uygun bir ortam oluşturacaktır.
- Düşünsel gelişimine katkı sağlar ve zihinsel kapasitesini geliştirir. Böylece birçok konu daha canlı, yaşantısal hale getirir.
- Dersin kazandırmayı amaçladığı, çeşitli konulardaki birçok kavram, bu kavramlara ait tanımlayıcı, açıklayıcı bilgiler tiyatro ile daha çabuk ve kalıcı olarak öğrenilebilir.
- Problem çözebilme becerisi ve karşılaştırma yapabilme becerisi kazandırır.
- Hayal gücü ve yaratıcılık becerisini geliştirir.
- Eleştirel düşünme ve sorgulama yeteneğini geliştirir.
- Öğrencilerin yorum, tartışma ve hareketlerle kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri, onlara özgüven duygusu aşılar.
- Yapılan etkinlikler öğrencilerin içlerinden geldiği gibi bağırıp rahatlamalarını sağlar. Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varması ise kişiler arası ilişkiler kadar psikolojik sağlık üzerinde de olumlu etkilere sahiptir. Bu açıdan çocukta empati duygusunun gelişmesinin en rahat ve en uygun ortamı tiyatro çalışmalarıdır. Ayrıca başkalarının duygularının ayırt edilmesi ve adlandırılması da empati sayesinde gerçekleşmektedir. Böylece çocuk hem kendisinin, hem de başkalarının duygularına duyarlılık geliştirir. (Empati becerisini geliştirir)

- Mantıksal sonuçlar çıkarma ve sonuçları benzer olaylara genelleme becerisinin gelişimine katkı sağlar.
- Dil gelişimine katkı sağlar ve iletişim becerisini geliştirir.
- Kişilik gelişimi, öz güven kazanımları üzerinde olumlu etkiler yapar.
- Sentez yapma becerisini geliştirir.

### **2.7.12.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Tiyatro Kullanılmasının Sınırlılıkları**

Tarih derslerinde, tiyatro eserinin öğretim materyali olarak kullanılmasının başlıca sınırlılıklarından birisi gerçekçi eğilimle yazılmış tiyatro eserlerinde, gerçekliğin kendisi konusunda bazı sorunların ortaya çıkmasıdır. Bu sorunların önemli bir bölümü, gerçekliğin, yazarın bakış açısına göre çarpıtılmasından ya da yapaylaştırılmasından kaynaklanmaktadır. Görünüşte yaşamın gerçekliğini yansıtan bir oyunda yazarın kurmaca gerçekliği, kolaylıkla yaşamın gerçekliğiyle karışıp öğrenci izleyicileri yanıltabilir. Bu da öğrencinin gerçek ile hayal ayırımında yanılığa düşmesine yol açabilir.

Tarih derslerinde tiyatro eserinin kullanılmasının diğere bir sınırlılığı ise, öğretmen açısından pek çok yetkinliği gerektirmesidir. Öğretmenin, tiyatro eserlerini ders ortamında kullanmadan önce, ilgili konunun hedefleri, davranışları açısından ciddi bir hazırlık yapmasını gerektirir. Bu yüzden öğretmenin, tiyatro eserlerini öğretim materyali olarak kullanırken tüm inceliklerini bilmesi, buna uygun hareket etmesi beklenir. Ayrıca öğretmenin, gerekli araç-gereçleri temin etmekte birtakım güçlüklerle karşılaşması da önemli bir problemlerden biridir.

### **2.7.13. Türkü**

Türk halk şiirinin en eski türlerinden biri olarak kabul edilen, insanların duygu, düşünce, his ve hayallerine tercüman olan, gelenek, görenek, örf, âdet, töre gibi değerlerle insan hayatına yön veren ve insanları derinden etkileyen; savaş, göç, kıtlık, sel, deprem gibi toplum hayatını sarsan, genel hâdiselerle birlikte sevda, yiğitlik, ayrılık, gurbet sıkıntısı, hasret, tabiat, doğum, evlilik, ölüm gibi şahsî konuları işleyen ve belirli bir ezgiyle söylenen ürünlere türkü denir (Çetindağ, 2005: 17-18). Türkü, birçok araştırmacı tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Boratav (1969) türküyü “Düzenleyicisi bilinmeyen, halkın sözlü geleneğinde oluşup gelişen, çağdan çağa ve yerden yere içeriğinde olsun, biçiminde olsun değişikliklere (zenginleşmelere,



bozulmalara, kırılmalara) uğrayabilen ve her zaman bir ezgiye koşulmuş olarak söylenen şiirler” olarak tanımlamaktadır. Ayıldız ve Bilgören (2005)’de Türkü kelimesinin kaynağının Türk kelimesi olduğunu ve Türk kelimesinin sonuna nispet eki ( î ) eklenerek Türkü sözünün elde edildiğini ve bu sözün zamanla Türkü biçimini aldığını açıklamaktadır. Türküler, halkın ruh halini, derdini, neşesini, zevkini, dünya görüşünü, inancını, karşılaştığı hadiseleri yansıtan; hece ölçüsüyle ve bir veya dört mısralı bentlerce çoğu defa bağlantıların giderilmesiyle, söylenen; manzum ve ezgili anonim ürünlerdir (Kaya, 1999: 132).

İslamiyet öncesinde sığır, şölen, yağ gibi törenlerde ozanların ellerinde kopuzlarıyla tören esnasında çalıp, söyledikleri ezgili sözler bir bakıma türkülerin ilk örneklerini oluşturmaktadır. Kaşgarlı Mahmut’un Divan-ı Lügat’it Türk adlı eserinde XI. Yüzyılda Türklerin kendilerine has bir musikisi ve kullandıkları çalgılar hakkında bilgiler yer almaktadır. Divanü Lügat’it Türk’te, şarkı söylemek, terenüm etmek, ezgi veya gazel söylemek anlamlarını ifade eden bazı deyim ve kelimeler yer almaktadır (Genç, 1997: 171-174). Türkü, Türk Halk şiirinin en eski türlerinden biridir. Türküler temelinde iki kaynaktan beslenerek ortaya çıkmaktadırlar. Birincisi sahipsiz yani anonim olarak bilinen türkülerdir. Anonim türkülerinde başlangıçta mutlaka bir söyleyicisi vardır. Fakat hemen yazıya aktarılmadığı için türkü ilk söylendiği gibi kalmaz, dilden dile, kulaktan kulağa dolaşırken değişime uğrar. Bu değişim sürecinin sonunda, türküyü yakanın ismi unutulur, türkü halkın ortak malı olur. Türküler böylelikle anonimleşirler. İkincisi yakıcıları bilinenlerdir. Saz Şairlerinin şiirleri zamanla halk tarafından benimsenir ve türkü olarak söylenir. Köroğlu, Karacaoğlu, Seyrani, Sümmanî, Öksüz Âşık, Gevheri, Dadaloğlu, Ercişli Emrah ve daha birçok saz Şairinin şiiri türkü olarak yaşamaktadır (Bekki, 2004: 35).

Osmanlı Devletinde Tanzimat’tan önce ülkeye giren Batı müziğini sayılmazsa, iki tür müzik bulunmaktaydı: “Kent Müziği” ve “Köylü Müziği”. Kent müziği “divan müziği”; köylü müziğine de “halk müziği” denilmekteydi. Divan müziğine, klasik Türk müziği diyenler olduğu gibi, saray müziği diyenler de vardı. Cumhuriyet döneminde bu iki müzik türü, Cumhuriyet döneminde de varlığını sürdürmektedir. Cumhuriyetin müzik politikası, ulusal biçimde (tarz, üslup, renk), evrensel nitelikte, yeni çağdaş; yani yerelin evrenselle birleşmesinden oluşan ulusal müzik yaratmaktır (Kaygısız, 2000: 354).

Türkü aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih öğretimi ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilir;

Türkü aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı tarih öğretimi ve İnkılâp Tarihi öğretimi için işlevsel birer öğretim materyali olarak kabul edilebilir;

- Büyük tarihi hadiseler karşısında halk kitlesinin sevinçlerini veya ümitsizliklerini ortaya koyması,
- Büyük şahsiyetler hakkındaki saygılarını veya nefretlerini ortaya koyması,
- Halkın ruh halini, derdini, neşesini, zevkini, dünya görüşünü, inancını, karşılaştığı hadiseleri yansıtması,
- İnsanların duygu, düşünce, his ve hayallerine tercüman olması,
- Gelenek, görenek, örf, âdet, töre gibi değerlerle insan hayatına yön veren ve insanları derinden etkileyen; savaş, göç, kıtlık, sel, deprem gibi toplum hayatını sarsan, genel hâdiselerle birlikte sevda, yiğitlik, ayrılık, gurbet gibi olayları yani hayatın kendisini bir ayna gibi yansıtması,
- Kültürel zenginliği ortaya koyması, orijinal kaynaklar olmaları,
- Duyuşsal hedeflerin gerçekleştirmesinde (ağlama, heyecanlandırma, duygulandırma) önemli rol oynaması,
- Halk kültürünün temellerinin yeni nesillere aktarılmasına kolaylaştırması,
- Dersi zevkli ve eğlenceli hale getirmesi,
- Öğrencilere daha geniş ve farklı bakış açıları kazandırmasıdır.

Mustafa Kemal Atatürk'te İstiklal Savaşımızın; edebiyat, müzik ve diğer sanatlarla ölümsüzleştirilerek anlatılması gerektiğini ve burada müziğe çok önemli görevler düştüğünü ifade etmektedir (Kaygısız, 2000: 281). Türküler ile kalıcı ve etkin bir öğretim gerçekleşir. Türkülerin kullanılması öğrencilerin empatik düşünme alışkanlığı kazanmalarına ve derse karşı motive olmalarına yardımcı olur. Böylece öğretmenin sadece öğretimini zenginleştirme fırsatını tamamlamış olmakla kalmayıp öğrenciye kültürel miraslarının önemli safhası hakkında bilgi vermediği de ihmal etmemiş olur. Müzik bilgisi ve kabiliyeti olsun veya olmasın her öğretmen öğretimin bu cephesini teşvik edebilir. Öğretmen tarihi kıymeti olan şarkı ve müzik parçalarından oluşmuş hususi bir program hazırlamalıdır. Müzik dersi öğretmenleri ile işbirliği

yaparak her eserin alakalı olduğu tarihi devre göre ona önem vermelidir (Moffatt, 1957: 162).

Sarah (2008), tarih derslerinde müzik kullanılmasının tüm yaştaki öğrenciler için tarih derslerini tatlı hale getirdiğini ve Amerika tarihi ile ilgili önemli olayları ve kahramanlıkları sevmelerine yardım ettiğini ifade etmektedir. Streich (2008) de tarih dersinde müziğin kullanılmasının dersi canlı bir boyuta, eğlenceli, yaratıcı hale getirdiği ve öğrencinin kültürlenme sürecini zenginleştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca tarih derslerinde müzik kullanımının birçok avantajı olduğunu; öğrenciler işitsel beceri kazandırması ve müzik parçalarının orijinal kaynak olması derse farklı bir bakış açısı kazandırdığını açıklamaktadır. Tarih derslerin de müzik kullanımı öğrencileri zengin bir kültüre maruz bırakırken pek çok üniteye canlı bir boyut katar. Tarih dersinde müzik kullanımının pek çok avantajı vardır. Müzik özellikle işitsel öğreticilerin lehinde başka bir ğretim metodolojisini temsil eder. Müzikal parçalar bir hikayeyi anlatan yada bir görüşü sergileyen orijinal kaynaklardır. şarkı lirikleri sınıf yapısının diğer formlarını da güçlendirir. Ders planının arasına müzik yerleştirmek günlük öğrenime çeşitlilik ve çeşni katar. Tarih sınıfında müzik yapısal hedefleri genişletmenin eğlenceli ve yaratıcı bir yoludur. Müzik ğrencilerin müfredata bir köprü kurmalarına izin verir. Çeşitli bilimlerdeki kavram ve noktaları birleştirerek derslerden memnuniyeti sağlar (Web: 12).

Literatür taraması sırasında gerek Avrupa gerekse Amerika da yapılan çalışmalar incelendiğinde her tarihi konuyla ilgili bir müzik sitesinin bulunması gösteriyor ki, şarkıların ğretim materyali olarak çok önemli işlevi olduğunun göstergesidir.

Ataseven (1988) de değişen sınıf içi ğretim ortamlarında artık kitapların yerini bağımsız ğretim ortamlarını oluşturan araçlar; romanlar, gazeteler, dergiler, şarkılar v.s. aldığını ve öğreten kime, neyi, nasıl ğreteceğinin bilincine vardığından ğretim ortamlarını kendi oluşturmayı yeğlediğini belirtmektedir. Öğretim ortamında şarkıların önemli bir otantik doküman olarak kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Bölücek (2008) de sosyal bilgiler ğretiminde türkülerden yararlanmanın öğrencilerde yüksek düzeyde başarı sağlayabildiğini, öğrencilerin derse karşı daha fazla motive olduğunu tespit etmiş ve sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin trklere dayalı etkinlikleri kullanmasını önermektedir.

Türkülerin kullanılmasından sonra öğrencilere yorum yaptırılarak öğrencilerin ozanın anlatmak istediğini kendi sözcükleriyle anlatması, kendi bilgi birikiminin

süzgecinden geçirmesi sağlanarak sorgulayıcı, eleştirel düşünebilen öğrenciler yetişmesine katkıda bulunur. Müzik eşsiz bir şekilde duygulara dokunabilir. Bir şarkı ile tartışmaya başlamak çoğunlukla bir sınıf tartışmasındaki ortaya çıkan çatışma buzlarını kırabilir. Bu öğrencilere şarkıların sözlerini yazarak onların dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Türk kültürünün vazgeçilmez unsurlarından biri olarak türküler, öğrencilerde kültür ve miras bilinci oluşturmada vasıta olarak kullanılabilir.

Türküler; konu, şekil ve yapı bakımından çeşitlilik göstermektedir. Araştırmacılar türkülerini şöyle sınıflandırmaktadırlar: Ezgilerine Göre Türküler, Yapılarına Göre Türküler ve Konularına Göre Türkülerdir. Her biri de kendi arasında tasnif edilirler. Tarih ve T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretiminde ise; konularına göre türkülerden olan; Savaş, göç, akın gibi olayları yiğitçe ele alan Kahramanlık ve Askerlik Türküleri öğretim materyali olarak kullanılabilirler.

#### **2.7.13.1. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Türkü Kullanılmasının Yararları**

- Empati becerisini geliştirir.
- Sorgulama ve muhakeme yeteneğini geliştirir.
- Tarihi olayları zihinlerinde canlandırmalarına katkı sağlar.
- Duyuşsal davranışlar kazandırır.
- Dil gelişimine katkı sağlar.
- Dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
- Yurdunu, kültürünü tanıyan, tanıdıkça seven, kültürel kimliği ile barışık, psiko-sosyal ve kültürel karakter özelliklerinin farkında bireyler yetiştirmeye katkı sağlar.
- Milli bilinç ve birlik duygusunun gelişmesini sağlar.
- Kritik düşünme ve problem çözme becerisini geliştirir.
- Bölücek (2008) de yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde ders aracı olarak türkülerin; öğrencilerin motivasyonunu, konular arasında bağlantılar kurulmasını, öğretilen bilgilerin öğrencilerin zihninde canlanmasını kısmen sağladığını ve öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse daha fazla katıldıkları ve dikkatlerinin olumlu yönde etkilediği gözlemlemiştir.

### **2.7.13.2. İnkılâp Tarihi Öğretiminde Türkü Kullanılmasının Sınırlılıkları**

Tarih derslerinde, türkülerin öğretim materyali olarak kullanılmasının başlıca sınırlılıklarından olan duygusallığın ağır basması ve abartıların fazla olması, geçmişin gerçekliğine olan inancı sarsabilir. Tarih derslerinde türkülerin kullanılmasının diğer bir sınırlılığı ise, türkülerin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak pedagojik yaklaşımların ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde ayıklanmamış olmasıdır.

### III. BÖLÜM TARİH ÖĞRETMENİ VE EDEBİ ÜRÜNLER

Bu bölümde, öğretmen yeterlilikleri ve tarih öğretmeni ile tarih öğretmeni yetiştirme programlarında edebi ürünler ile ilgili ne tür dersler bulunduğu ve bunların içerikleri üzerinde durulmakta ve konu ile ilgili yapılan yayın ve araştırmalar yer almaktadır.

#### 3.1. Öğretmen Yeterliliği ve Tarih Öğretmeni

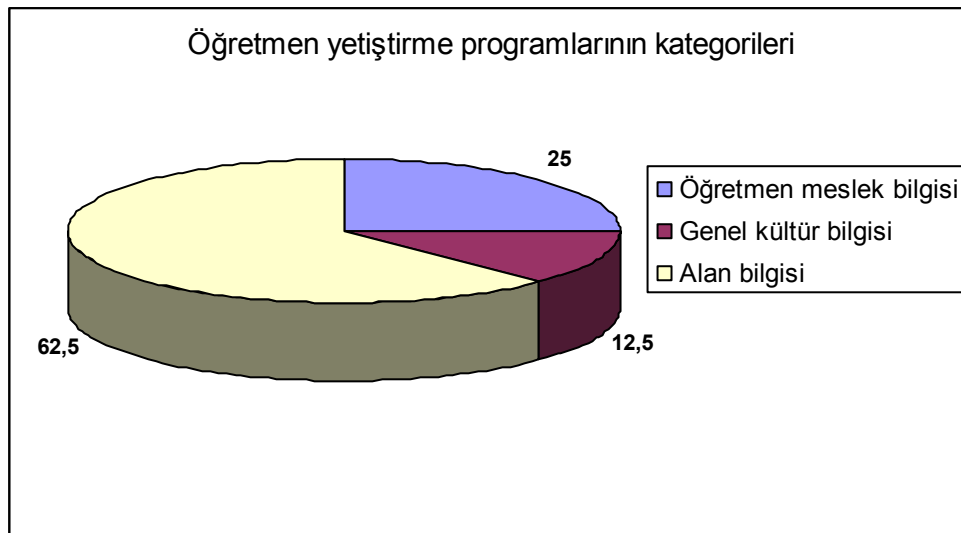
Bilim ve teknolojideki baş döndürücü gelişmeler, fert ve toplum hayatını büyük ölçüde etkilemekte, sosyal kurumların yapı ve fonksiyonlarının değişmesine neden olmaktadır. Günümüz dünya düzeni içindeki kalkınma hamleleri, insan kaynaklarına yapılan uzun vadeli yatırımlarla daha da güvenilir hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bunun için düşünen, üreten ve oluşturan bireylere; bu bireylerle var olacak toplumlara ve bu bireylerin inşa edeceği kurumlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarının değişen ve gelişen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik şartlara ve ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu değişme ve gelişmeler sonucudur ki; eğitim sisteminde en iyiyi arama çabaları süreklilik göstermektedir. Eğitimin temel ögesinin öğretmen, öğretmenliğinde milletlerin kaderini tayin eden bir meslek olduğu dikkate alındığında; öğretmen yetiştirilmesi konusu önem arz etmektedir. Öğretmen nicelik ve nitelik itibarıyla yeterlilikleri meselesi, Cumhuriyet döneminden itibaren gündemde kalmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren, gerek Cumhuriyetin bütün kurum ve kuruluşlarıyla yerleşmesi ve kabullenilmesini sağlayacak, halka benimsetecek kişiler olmaları, gerekse Cumhuriyetin yaşatılması idealini benimsemiş nesillerin yetiştirilmesi noktasında öğretmenler en aktif kişiler olmuşlardır. Mustafa Kemal Atatürk 1924 yılında *“Yeni nesil en büyük Cumhuriyetçilik dersini bugünkü muallimler topluluğundan ve onların yetiştirecekleri muallimlerden alacaktır.”* diyerek Türkiye'nin birkaç yıla sığdırdığı askeri, siyasi, idari inkılablar, öğretmenlerin sosyal ve fikri inkılâptaki başarılarıyla teyit olunacağını vurgulamıştır. Atatürk, çağdaş, laik ve demokratik bir ulus devleti oluşturabilmek için bir takım devrim ve reformlar gerçekleştirmişti. Bunların toplum tarafından benimsenmesi ve daha da önemlisi Cumhuriyetin sonsuza kadar yaşabilmesi, önce bu devrime inanmış öğretmenleri

yetiştirebilmekle, sonrada onların yetiştirecekleri, fikri hür, vicdanı hür irfanı hür nesillerle mümkündür (Öztürk, 1996: 247-252).

Hızla gelişen bilim ve değişen teknoloji, fertleri ve toplumları da hızlı bir şekilde değiştirmektedir. Buna paralel olarak eğitimin amaçlarında ve öğretmenin rollerinde de değişiklikler meydana gelmektedir. Öğretmen öncelikle kurallara takılıp kalan, notla tehdit eden bir insandan ziyade, öğrencilerin hayal güçlerini zorlamaları için teşvik eden ve onları sınıfta öğrenmeye güdüleyen, sadece kuru bilgi aktaran değil; bilgiyi yöneten, muhakemede öncü, disiplinde tutarlılık sağlayıcı, kendi değer ölçülerini sağlıklı bir şekilde koruyarak geliştirici, uygar dünyanın aradığı ve ulaşmak isteği ile yarış ettiği teknolojik sahada genç insanları biçimlendirici, nitelikli insan gücü yetiştirmede eğitim ve onun lokomotifini, beyni ve kalbi durumundadır. (İşin mutfağında)

Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmesiyle birlikte meslek standartlarının belirlenmesi gerekliliği de ortaya çıkmış ve konuyla ilgili araştırmalara büyük önem verilmiştir. 1973 yılındaki Milli Eğitim Temel Kanunu ile başlayan çalışmalar bugüne kadar devam etmektedir. XI. Milli Eğitim Şurası gündeminin tamamen öğretmen ve eğitim uzmanı yetiştirilmesi konusuna ayrılması ve bu şurada alınan kararlar öğretmenlik mesleği ve yeterlilikleri konusundaki gelişmelerde önemli rol oynamıştır. XI. Milli Eğitim Şurasında öğretmen yetiştirme programlarının içerik kategorileri (Meb, 1982) Grafik 1’de yer almaktadır.



Grafik 1: XI. Milli Eğitim Şurasında Öğretmen Yetiştirme Programlarının İçerik Kategorileri

1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlayan çalışmalar bazı dönemlerde kesintiye uğramasına rağmen, çalışmalara devam edilmiştir. Günümüz

eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek XXI. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek ğretmeni;

- Kendi konu alanına hakim,
- Öğrenciyi tanıma becerisine sahip,
- Ders etkinliklerini planlaya bilen,
- ğreteceği konunun özelliğine göre ğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen,
- Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilen, öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilen, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilen,
- Mesleki gelişmede ağdaş ğretmen sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmenlik ve tüzükleri, bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilen, demokratik değerlere ve insan haklarına saygılı olan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Meb, 2001).

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü 2006 yılında ise ğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliliklerini;

- Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğretme ve ğrenme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- Program ve İçerik Bilgisi olarak belirlemiştir (Meb, 2006:12-13).

Bu ana yeterliliklerden öğrenme- öğretme süreci de;

- Dersi Planlama,
- Materyal Hazırlama,
- ğrenme Ortamlarını Düzenleme,
- Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme,
- Bireysel Farklılıkları Dikkate alarak ğretimi çeşitlendirme ve zaman yönetimi olarak da alt yeterliliklerden oluşmaktadır.



Öğrenme- öğretme sürecinde öğretmen; bu süreçleri planlar, uygular ve yönetir. Ayrıca, öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımını sağlar.

Özellikle ortaöğretimin öteki öğretim basamaklarına göre, toplum kalkınmasında ayrı bir yeri ve önemi vardır; çünkü ortaöğretim düzeyinde gençlerin çoğu hayata atılmaktadır. Bu bakımdan ortaöğretimde verilecek bilgi ve becerilerin ve bunları verecek öğretmenlerin nitelikleri büyük önem taşımaktadır. Eğitim ana çizgileriyle üç temel unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; öğrenci, öğretim programı ve öğretmendir. Eğer bu üç unsur uzlaştırılmaz ve kaynaştırılmazsa, başka bir deyişle organik bir bütün haline getirilemezse, eğitim kendisinden bekleneni veremez. Öğretmenlerin yetiştirilmesi gündeme geldiğinde belki ilk sırada incelenecek konu, öğretmen yetiştirme programlarıdır. YÖK'e ile ilgili olan öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının öğretim programlarında bulunması gereken asgari unsurları şöyle sıralamak mümkündür; amaçlar, konu muhtevası (İçerik), eğitim süreçleri, ölçme ve değerlendirmedir (Meb, 1992- 2006).

Tarih öğretmeni yetiştirme ile ilgili olarak ilk düzenleme 1943 yılında II. Milli Eğitim Şurasında yapılmıştır. Bu şurada ortaokul ve lise tarih öğretmenliklerine yalnız bu alanda öğretmen yetiştiren kurumların mezunlarının atanması kararlaştırılmıştır (Meb, 1943).

Tarih öğretmeni yetiştirme ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Şubat 2010 tarihinde Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün Orta Öğretim Projesi çerçevesinde "Tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri" adlı çalışma, son çeyrek asırda Türkiye'de yapılan Program Geliştirme Çalışmalarından sonra çok önemli bir adımdır. Bu çalışma, öğrenciyi merkeze alan ve aktif öğrenme esasına dayanan yapılandırmacı yaklaşımın verimli bir şekilde uygulanmasında işin mutfağında yer alan öğretmenin özel alan yeterlilikleri ile ilgili olarak çok önemli değişiklikleri ve ideal tarih öğretmeni tipolojisini ortaya koymaktadır. Tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri; tarih alan bilgisi, tarih eğitimi bilgisi ve tutum ve değerlerden oluşmaktadır. Tarih Eğitimi Bilgisi yeterlilik alanı; tarih eğitiminin amaçlarını ve yararlarını analiz edebilmeyi, dünyada ve Türkiye'de tarih eğitiminin gelişimini değerlendirebilmeyi, ergenlik çağındaki gençlerin tarihsel anlayışlarının psiko-sosyolojik temellerini analiz edebilmeyi, öğretim programlarını uygulayabilmeyi, materyal geliştirip kullanabilmeyi, zümre toplantılarına katılma ve alınan kararları uygulayabilmeyi, birinci ve ikinci elden kaynaklarla ilgili

uygulamalar yapabilmeyi, okuma ve yazma stratejilerini uygulayabilmeyi (Destan, efsane, halk hikâyesi, anekdot, tarihi roman, türkü, atasözü gibi sözlü ve yazılı edebî ürünleri kullanır.), tarih dersini diğer derslerle (Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Felsefe grubu, Din Kültürü ve Ahlak bilgisi vd.) konuları arasında bağlantı kurmayı ve çevreyle ilişkilendirebilmeyi, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeyi, tarih öğrenmenin gelişimini izleme ve değerlendirebilmeyi kapsar. Tutum ve Değerler yeterlilik alanı, tarih ve tarih eğitimi ile ilgili genel tutum ve değerlere sahip olabilmeyi, tarih dersinin işlenmesi ile ilgili tutum ve değerlere sahip olabilmeyi (Atatürkçülük ile ilgili konuların işlenmesinde duyarlılık gösterir, Tarih derslerinde güzel sanatlardan (resim, müzik, heykel vb. yararlanmaya istekli olur.) , kültürel miras ve tarihi eserlere yönelik tutum ve değerlere sahip olabilmeyi kapsar. Bu yeterlilikler göstermektedir ki tarih öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde tarih öğretmenin tarih-edebiyat ilişkisi, edebî ürünler ile ilgili olarak gerekli bilgi ve deneyimlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Meb, 2010).

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili doğrudan bu öğretmenleri yetiştirecek bölümler yada şubeler açılmamıştır. Tarih dersi içinde görülen bu dersin doğrudan öğretmenleri yetiştirilmediği için Atatürkçülük dersi maalesef bazen uygulamada öğretmenlerin performanslarına yada insiyatiflerine bırakılmıştır. Bu ise kişilerin görüş ve uygulamalarına bırakılmayacak kadar önemli olan bu dersin, öğrenciler üzerinde istenilen düzeyde şevk ve heyecanı uyandırmaması sonucunu doğurmaktadır. Dolayısıyla bir anlamda dersin var oluş sebebi göz ardı edilmiş olmakta, bu ise öğretmen yetiştirmede büyük bir sorunu işaret etmektedir (Dönmez, 2006: 175). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretmenleri Eğitim fakültelerinin tarih öğretmenliği anabilim dalı ile fen-edebiyat fakültelerinin tarih bölümlerinde (pedagojik formasyon almış olmak) yetiştirilmektedir.

### **3.2. Tarih Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Edebi Ürünler**

Türkiye'deki üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinin tarih bölümleri ve Eğitim Fakültelerinin tarih öğretmenliği anabilim dallarında okutulan dersleri incelendiğinde eğitim- öğretim programlarında edebî ürünler ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır (İncelenen Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalları EK-8'de yer almaktadır) :

### 3.2.1 Fen – Edebiyat Fakültelerindeki Durum

**Tablo 16:** FEF Edebi Ürünler ile İlgili Dersler

Edebi Ürünler ile İlgili Dersler	Üniversite Adı	Frekansı
Türk Edebiyatı Tarihi I	Hacettepe / Uşak Üniversitesi	Seçmeli
Türk Edebiyatı Tarihi II	Hacettepe Üniversitesi	Seçmeli
Edebi Metinler Aracılığı ile Tarih	Uludağ Üniversitesi	Seçmeli
Mustafa Kemal ve Büyük Söylevi	Adnan Menderes Üniversitesi	Seçmeli
Tarih ve Edebiyat İlişkisi	Kocaeli Üniversitesi	Seçmeli
Tarih ve Sinema	Kocaeli Üniversitesi	Seçmeli
Tiyatroya Giriş	K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi	Seçmeli
Eski Türklerde Destan ve Efsaneler	Mimarsinan G.S.Ü.	Seçmeli
Sözlü Tarih	Boğaziçi Üniversitesi	Seçmeli

Tablo 17’de görüldüğü gibi Fen-Edebiyat Fakültelerinin tarih bölümlerinde Lisans dersleri arasında edebi ürünlerle ilgili olarak 9 ders bulunup, aşağıda bu derslerin içerikleri yer almaktadır.

#### 3.2.1.1. Türk Edebiyatı Tarihi I

Türk tarihinin en eski devirlerinden başlamak üzere 19. yüzyılın başlarına kadar olan dönem içerisinde ortaya konulan edebî ürünler, bunların temel konuları, türleri, bu türlerin belli başlı özellikleri, mühim edebî şahsiyetler esas itibarıyla Orta Asya, Selçuklu ve Osmanlı coğrafyası çerçevesinde incelenir. Edebî ürünlerden tarihî malzeme olarak nasıl faydalanılabileceği konusu, örnek çalışmalar gösterilmek suretiyle işlenir.

#### 3.2.1.2. Türk Edebiyatı Tarihi II

Türk Edebiyatı Tarihi birin devamıdır. 19. ve 20. yüzyılları içine alır. 19. yüzyıl Osmanlı devletinde yenileşme, modernleşme veya batılılaşma kavramlarıyla isimlendirilen hareketlerin başladığı bir değişim ve dönüşüm dönemidir. Bu dönemde, edebî ürünlerde de çeşitlilik gözlenir. Türk edebiyatının konuları arasına tiyatro, hikâye, roman gibi yeni türler girer. Çeşitli edebiyat akımları ortaya çıkar. Bu gelişme Cumhuriyet döneminde de devam eder. Bu ders çerçevesinde söz konusu gelişmelerin nasıl ve hangi tarihî şartlar altında vücut buldukları, ne tür edebî ürünlerin ortaya konulduğu, bu ürünlerin temel konuları ve bunlardan tarihî malzeme olarak nasıl yararlanılabileceği meselesi incelenir.

### **3.2.1.3. Edebi Metinler Aracılığı ile Tarih**

Edebi metinleri tarihi malzeme olarak nasıl kullanılacağı konusu, örnek çalışmalar göstermek suretiyle incelenir.

### **3.2.1.4. Mustafa Kemal ve Büyük Söylevi**

Çağdaş Türkiye'nin ulusal bilincinin oluşmasında 1927'de Cumhuriyet Halk Partisi Kurultayı'nda okunan "Söylev"'in rolü büyüktür. Bu derste Ulusal Kurtuluş Savaşı ile Cumhuriyet dönüşümünü içeren bir devrimin, bir devrim eylemin öyküsünün edebi ve siyasal yönden incelenmesi yapılmaktadır.

### **3.2.1.5. Tarih ve Edebiyat İlişkisi**

Edebiyatın kültür tarihi araştırmalarında öneminin kavranması amaçlanmaktadır. Kültür tarihi araştırmalarında önemli olan edebiyatı içermektedir.

### **3.2.1.6. Tarih ve Sinema**

Sinemanın kültür tarihi araştırmalarında öneminin kavranması amaçlanmaktadır. Kültür tarihi araştırmalarında önemli bir araçtır.

### **3.2.1.7. Tiyatroya Giriş**

Ders seçmeli ve dersin içeriği ile ilgili bilgi yer almamaktadır.

### **3.2.1.8. Eski Türklerde Destan ve Efsaneler**

İslamiyet'ten önceki dönemde Türklerde kurt efsaneleri, Ergenekon, Kutlu Dağ ve Oğuz Kagan, Alp Er Tunga gibi destanların özellikleri ve Türk kültüründeki yeri incelenir.

### **3.2.1.9. Sözlü Tarih**

Sözlü Tarih ve yeni gelişen alanın yöntem bilgisi, genel olarak tarihçiliğin katkısı odaklanır. Tarih konuların da sözlü tarih araştırma yöntemleri, yaşam öyküsü ve etik görüşme, öykü gibi yöntemlerinin kullanılması amaçlanmaktadır.

### **3.2.2. Eğitim Fakültelerindeki Durum**

Atatürk Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Yüzüncüyıl Üniversitesi tarih öğretmenliği anabilim dallarında okutulan dersler incelendiğinde edebi ürünler ile ilgili bir dersin yer almadığı görülmektedir (İncelenen Eğitim Fakültelerinin Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalları EK-9'da yer almaktadır).

Yakın tarihin özelliklerinin ve hassasiyetlerinin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı bu dersin verimliliğini artırılması, dersin amaçlarının yerine getirilebilmesinde büyük önem taşımaktadır. Derse ilişkin en önemli önyargılardan biri “ezber dersi” olduğu yönündedir. Derste verilen bilgilerin sunulmuş biçimi değişmeyen, öğrenciler için soyut olan tarih konularının bir süre sonra ilgi çekici olmaktan çıkan öğrenme sürecinde, öğretmene büyük görevler düşmektedir. İşte bu noktada öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının öğretim programları önem kazanmaktadır. Öğretim Programları hazırlanırken öğretmen adayının öğretim yöntem ve teknikleri ile beraber öğretim materyali olarak edebi ürünlerden öğrenme - öğretme sürecinde nasıl faydalanılabileceğini ve bu materyallerin kullanımına yönelik etkinlikler çerçevesinde dersler oluşturulmalıdır. Böylelikle, hem öğretmen adayının mesleki gelişimi hem de alan bilgisini aktif olarak kullanılmasına katkı sağlar; ayrıca Tarih öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının “özel alan bilgisi” programları geliştirilirken, Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki program değişikliklerini dikkate alması, ilköğretim ve orta öğretim programlarında yapılacak değişikliklere paralel düzenlemeler yapması öğretmenlerin branşlarındaki başarılarını arttırabilir.

Modern tarih eğitiminin amaçları çerçevesinde günümüzdeki iyi bir tarih öğretmenin özelliklerine bakıldığında;

- Tarihin kendine has doğasının farkında,
- Öğrenme- öğretme sürecinde aktif ve yaratıcı,
- Tarih eğitimindeki akademik ve eğitsel alandaki yeniliklerden haberdar ve bu yenilikleri kendi sınıfında uygulamaya istekli,
- Tarihsel olaylara bireysel önyargılardan uzaklaşarak bakabilen
- Öğrencilerin yaş grubuna ve yeteneklerine uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlayan
- Dil ve iletişim yetenekleri gelişmiş olan
- Disiplinler arası çalışmalara açık ve tarihi sadece siyasi olarak değil, sosyoloji, coğrafya, edebiyat ve sanat ilişkilendirmeyi bilen ve bu disiplinlerden istifade eden öğretmen profili çizmektedir (Çulha, 2010: 370-372).

### 3.3. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde tarih öğretiminde ve T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik daha önce ülkemizde ve yurtdışında yapılmış araştırmalar ele alınmıştır.

#### 3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Er (2010), “Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamında İlköğretim Öğrencilerinin Biyografi Kullanımına İlişkin Görüşleri” konulu doktora tezinde Sosyal Bilgiler Eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin “biyografi” kullanımına ilişkin görüşleri ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırmacı, İlköğretim Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi müfredatının biyografi kullanımı açısından öğrencilerin beklentilerini istenilen düzeyde karşılayamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mustafa Safran’ın editörlüğünü yaptığı “Tarih Nasıl Öğretilir” adlı eserde, Tarih Öğretimi ve Özel Öğretim Yöntemleri bölümünde Şimşek (2010) “Tarih Öğretiminde Destanlar ve Efsaneler” başlıklı çalışmasında, efsane, mit ve destanların ifade ve içeriklerinde barındırdıkları gerçeküstü özellikler nedeniyle tarih konularının öğretiminde dikkate ele alınması gereken materyaller olduğunu ifade etmektedir. Bu edebi türler gerçeküstü yönleri nedeniyle ilköğretim çağındaki çocukların ilgilerini daha çok çekeceğinden konu bağlamında sınıf ortamına getirilip incelenmesi yanında, okul dışı tarih eğitiminin bir parçası olarak okunması ve değerlendirilmesinin istenebilir olduğuna değinilmektedir. Şimşek, ayrıca Türk destan ve efsanelerinin milli toplumsal bilinç yaratılmasında ateşleyici role sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Şimşek (2010), “Tarih Öğretiminde Tarihsel Hikâye ve Roman” adlı diğer bir çalışmasında ise tarih derslerini sıkıcılıktan kurtaracak, öğrencinin hem tarihi sevmesini sağlayacak, hem de tarihi düşünüş ve yorumlanmasında çoklu bakış açısını sunabilecek edebi ürünlerden tarihsel roman ve hikâyeye işaret etmektedir. Ayrıca çalışmada tarihsel hikâye ve romanların seçilişinden öğretim ortamına getirilişine, ondan yararlanılmasına kadar bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Köksal (2010), “Tarih Öğretiminde Epik Şiirlerin Kullanılması” adlı çalışmasında tarih derslerinde, ders kitabından kaynaklanan sıkıcılık ve anlaşılmazlık gibi problemlerin çözülmesinde, ders kitabındaki metinlerin farklı metinler ile zenginleştirilmesinin işe yarayabileceğine işaret etmektedir. Çalışmada değişik tarihsel olayları işleyen epik şiir örneklerine yer verilmekte ve Osmanlı-Rus savaşından bir

kesiti işleyen bir şiir ile aynı sürecin anlatıldığı bir tarih metni ile karşılaştırmalı bir biçimde ele alınmıştır.

Öztaş (2010), “Tarih Derslerinde Filmlerin Kullanımı” adlı çalışmasında bir edebi ürün olan tarihsel filmlerin tarih derslerinde kullanımı ile öğrenmenin daha verimli ve zevkli hale geleceği, derse karşı olumsuz tutumların azaltılmasının sağlanabileceğini ifade etmektedir. Çalışmada tarih derslerinde, filmlerin seçiminde dikkat edilecek hususlar ve filmlerin nasıl kullanılacağı da örnek film izleme etkinliği ile açıklanmaktadır.

Oruç (2010), “Tarih Öğretiminde Biyografiler” adlı çalışmasında edebi ürünlerin tarih öğretiminde vazgeçilmez materyaller olduğunu belirtmektedir. Çalışmada tarihi kuru, yavan bilgiler yığını olmaktan kurtarmak için canlı, renkli, akıcı edebi ürünlerle desteklemek gerektiği üzerinde durulmaktadır; ayrıca Oruç, biyografinin tanımı, biyografi türleri, biyografinin özellikleri, biyografinin önemi ve bir ders materyali olarak biyografik bir metin kullanıldığında öğrencilere sorulacak sorular ve yapılacak çalışmalar hakkında kısa bilgiler de vermektedir.

Akbaba (2010), “İnkılâp Tarihi Öğretiminde Biyografiler” adlı çalışmasında; biyografinin tanımı, çağdaş biyografilerde aranan özellikler, inkılâp tarihi öğretiminde biyografi kullanımının avantajları ve inkılâp tarihi öğretiminde biyografi kullanımının sınırlılıklarını ortaya koymaya çalışmıştır.

Şimşek (2009), “Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Öğretim Materyali Olarak Edebi Ürünler” adlı çalışmasında, Sosyal Bilgiler Dersi için edebiyatın önemine, tarihsel edebi ürünlerin neler olduğu, tarihsel olamayan edebi ürünlerin neler olduğu ve bunlardan neler anlamak gerektiğini açıklamaktadır. Araştırmada Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında edebi ürünlerden yararlanma durumu ve şekline değinilmekte, edebi ürünlerin nasıl kullanılacağı ile ilgili olarak açıklamalar ve edebi ürün kullanmanın sınırlılıklardan bahsedilmektedir. Şimşek ayrıca çalışmasının sonunda Sosyal Bilgiler Dersinde kullanılacak, örnek ders etkinliğine yer vermiştir (6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi, Ülkemizin Kaynakları Ünitesinde, Aşık Veysel’in “Benim Sadık Yârim Kara Topraktır” adlı bir edebi ürün olan türkü kullanımına ilişkin etkinlik)

Top (2009) “İlköğretim 8. Sınıf T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi” konulu Yüksek Lisans Tezinde, edebî ürünlerle desteklenmiş öğrenme – öğretme süreci

ile mevcut programa dayalı yürütülen öğretim arasında “İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersinin “Ya İstiklâl, Ya Ölüm!” ve “Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar” ünitelerinde öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını ve edebî ürünlerle desteklenmiş öğrenme-öğretme süreci ile ilgili öğrenci duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Deneysel modelin ön test – son test kontrol gruplu desenine göre gerçekleştirilen araştırma; 2008 – 2009 Eğitim ve Öğretim yılında, İstanbul ili Esenyurt ilçesi Yusuf Akdaş İlköğretim Okulu 8. sınıflarından 33 kişilik deney grubu ve 33 kişilik kontrol grubu ile sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda, araştırmacı edebî ürünlerle desteklenmiş öğretimin yürütüldüğü deney grubu ile mevcut programa dayalı öğretimin yürütüldüğü kontrol grubunun son test başarı puan ortalamaları, son tutum puan ortalamaları ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu ve edebî ürünlerle desteklenmiş öğretimin, öğrencilerin derse karşı olan ilgisini artırdığı, dersten zevk almalarını sağladığı, temel beceri ve değerlerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kaymakcı ve Er (2009) de “Sosyal Bilgilerde Biyografi Kullanımı” adlı çalışmasında biyografinin tanımı, biyografi ile ilişkili edebi türler, biyografi türleri, biyografinin tarihsel gelişimi, biyografi hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususları ve Sosyal Bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının yararlılıkları ve sınırlılıklarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmada, biyografi örneklerinin, bireysel anlamda, genç dimağların zihinlerini açabilmeleri, geleceklerini tasarlayabilmeleri, aynı zamanda ders boyutunda da, kazanımlara ulaşmada tamamlayıcı bir unsur rolü üstlendikleri belirtilmektedir. Araştırmacılar, Sosyal Bilgiler Dersinin, İlköğretim kademesinde; öğrenciye kazandırmayı amaçladığı, toplumsal hayatla bütünleşmesini sağlayan, iyi ve mantıklı karar alabilen, sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak davranabilme becerisinin gösteren bireyler olarak yetişmelerinde, biyografi kullanımının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Yazıcı (2008), “Belgesel Destekli Tarih Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, belgesellerin tarih öğretiminde kullanılması ile ilgili ve belgesellerin tarih öğretiminde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının tutumları ile ilgili olmak üzere üç bölüm ve 43 maddeden oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırmacı, anket önermelerini, cinsiyet, fakültedeki bölüm, mezun olunan lise türü, anne-baba eğitim durumu, belgeselin ilk



seyredildiği yer, belgeselin konusu ve belgesel seyretme sıklığı değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adayları ders kitabının dışında da bir öğretme etkinliği olarak belgesellerin kullanılabilirliğine olumlu görüş bildirdikleri sonucun ulaşılmıştır.

Bölücek (2008), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Türkülerden Yararlanmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” konulu yüksek lisans çalışmasında, Ankara ili, Çankaya ilçesi Namık Kemal İlköğretim Okulu 8. Sınıflarda öğrenim gören 40 öğrenciye başarı testi ve öğrenci görüşleri ile ilgili anket uygulamıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde; Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon işaretli Sıralar Testi yapmış; frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerlerini kullanmıştır. Araştırma sonucunda Bölücek, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin “Ya İstiklâl Ya Ölüm” ünitesi başarı testinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğuna ulaşmıştır. Araştırmacı, gözlenen bu farkın, son test puanı lehinde olduğunu ve bu sonuçlara göre türkülerle destekli eğitimin öğrencilerin “Ya istiklal Ya Ölüm” ünitesi başarılarını artırmada önemli bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Araştırma, “Ya İstiklâl Ya Ölüm” ünitesi son test puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı, sıra ortalamaları dikkate alındığında, türkülerle destekli öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre “Ya İstiklâl Ya Ölüm” ünitesi başarılarının daha yüksek olduğu ve öğrenci görüş anketinden de elde ettiği sonuçlara göre, sosyal bilgiler öğretiminde ders aracı olarak türkülerin öğrencilerin motivasyonunu, konular arasında bağlantıları kurmayı, öğrenilen bilgileri zihinde canlandırmayı kısmen sağladığını tespit etmiştir.

Keskin (2008) de “Romanlarla Tarih Eğitimi ve Öğretimi” konulu bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretiminde tarihi romanların öğrenmeye etkisini belirtmek olarak ifade edilmiştir. Araştırma, “Tarihi Romana İlişkin Öğrenci Değerlendirme Anketi” ile öğrenci görüşlerine başvurmuş ve tarihi romanların öğrencilerde uyandırdığı duygular ile sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanımına yönelik öğrencilerin düşünceleri ortaya çıkarmak amacıyla 2007-2008 öğretim yılı, Çorum ili İskilip ilçesinde Erenler Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Azm-1 Milli İlköğretim Okulu, Çukurköy İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Keskin, araştırmasında Survey veri toplama tekniği ve doküman analizi tekniği

kullanılmış ve tarihi romanların öğrencilere farklı bakış açıları kazandıkları, empati becerisinin gelişmesine, tarihi bilgilerin öğrenilmesinde ders kitaplarına nazaran tercih edilen kaynaklar olduklarını tespit etmiştir.

Düzgün (2008) yapmış olduğu, “Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Yeri: Mehmed Niyazi’nin Romanları” isimli yüksek lisans tezinde, tarihi romanların özelliklerini incelemiş ve tarih öğretiminde kullanılması uygun olan tarihi romanın özelliklerinin neler olması gerektiği hususu üzerinde durmuştur. Araştırma, genel anlamda tarihi romanların tarih öğretiminde kullanılabilirliğini, özel anlamda ise Mehmed Niyazi’nin üç tarihi romanının tarih öğretimindeki yerini tespit etmeye yönelik nitel bir çalışmadır; ayrıca çalışmada, tarih öğretiminde tarihi romanlardan faydalanma üzerinde durulmuş ve tarihi romanın, tarih öğretiminde kullanılmasının öğrenciyi etkin, meraklı, araştırmaya istekli hale getireceği sonucuna varılmıştır. Düzgün, öğrencinin bu özelliklere sahip olması ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan ve orta öğretimde de uygulanması planlanan yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Sakal (2008) da “Folklor Ürünlerinin Tarih Araştırmalarında Kaynak Olarak Kullanılması” adlı çalışmasında folklor ürünlerinin bir halkın geçmişinin günümüzdeki izlerini içinde sakladığını belirterek menkıbe, destan, tarihi anekdotlar, atasözleri ve deyimlerin, tarihte yaşanmış olaylar hakkında önemli ipuçlarını verdiğini belirtmiştir. Araştırmacı çalışmada, tarihin ve sosyal tarihin bütün boyutlarıyla araştırılırken, halk arasında yaşayan ve halkın zihniyetini taşıyan sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerinin daha iyi değerlendirilmesinin, hem metodoloji açısından gerekli, hem de sosyal tarihin yanı sıra kültür tarihi için vazgeçilmez olduğunu vurgulamıştır.

Dönmez ve Yazıcı (2008) “T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi” konulu eserlerinde T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının geçmişten günümüze nasıl öğretildiğine dair durum tespiti yaparak öğretim sürecinde karşılaşılan sorunları ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının bilgi, beceri ve değer boyutlarının tümünü esas alarak uygun materyaller ve ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla, yapılandırmacı yaklaşımla nasıl öğretilebileceğine dair görüşlere yer vermişlerdir.

Yılmaz (2008), “Fıkralarla Tarih” adlı eserinde tarihi fıkraların, ilk ve orta dereceli okullarda, Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde nasıl kullanılacağı ve İlköğretim

Sosyal Bilgiler ve Lise Tarih ders kitaplarında hangi ünite ve konularda ne tür fıkralara yer verilmesi gerektiği konusunda örneklerle açıklamalar yapmıştır. Yılmaz, tarih öğretiminde kullanılan örnek olay çalışması ve benzetişim (Simülasyon) metodunda, fıkralardan bir öğretim materyali olarak nasıl faydalanabileceğini eserinde ortaya koymaya çalışmıştır.

Akkuş (2007), “Tarih Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı doktora çalışmasında edebi ürünlerle destekli öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı ile düz anlatım yöntemine dayalı öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının öğrenmeye etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmada, ön test - son test gruplu model uygulanmıştır. Ön-testleri bakımından aralarında fark bulunmayan grupların son test puanlarından ön test puanlarının farkı alınarak elde edilen erişim ortalama puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu araştırmacı ifade etmiştir. Akkuş, deney ve kontrol grubunda uygulanan farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kendi aralarında karşılaştırılabilmesi amacıyla son test ortalama puanları karşılaştırıldığında, edebi ürünlerle destekli öğrenci merkezli öğretimin yapıldığı grubun son test ortalama puanının, düz anlatım yöntemine dayalı öğretmen merkezli öğretim yapılan grubun son test ortalama puanından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Yine araştırmacı, elde ettiği bulgular ışığında, genel olarak öğretmen anlatımına dayalı öğretimin aksine, öğrenme sürecine öğrencilerin aktif olarak katıldığı edebi ürünlerle desteklenen öğretim yaklaşımının öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öztaş (2007), “Tarih Öğretimi ve Filmler” konulu doktora çalışmasında, filmlerle öğrenme etkinliklerinin, lise 3 sınıf “T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” Dersi ve “Cumhuriyet Dönemi” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmacı çalışmasını, 2003-2004 eğitim öğretim yılının II. Yarı yılında Elmadağ Lisesi üçüncü sınıf dan 129 öğrenciye uygulamıştır. Öztaş, araştırmada tek yönlü varyans analizi (Anova), çift yönlü varyans analizi (Repeated Measures), frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri kullanmış ve araştırmasını lise üçüncü sınıf “Cumhuriyet Dönemi” ünitesinde üç deney ve bir kontrol grubu üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında deney gruplarına “Cumhuriyet” filmi seyrettirilmiştir. Kontrol grubuna ise konular anlatılmıştır (düz anlatım, soru-cevap yöntemleriyle). Araştırmacı, Deney grupları ve kontrol grubunun deney öncesi ve

sonrası ön test ve son test toplam “Cumhuriyet Dönemi” ünitesi testi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erdoğan (2007) yapmış olduğu, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde, nitel bir araştırma yöntemi kullanmış, araştırma konusunu doğal ortamda incelemiş ve öğrencilerin yapılan etkinlikleri nasıl anlamlandırdıklarını tespit etmiştir. Araştırmacı, öğrencilerde oluşan ilgi ve merak duygusu onları yeni araştırmalara, sorgulamalara ve kendi tarih bilgisini oluşturup yorumlayacakları düşünce egzersizlerine ulaştırabildiğini belirtmiştir. Bu yönüyle tarihsel düşünme becerileri açısından resimlendirilmiş öykü tekniğinin görsel ve dilsel yapılarının, öğrencilerin geçmişe olan bakış açılarını etkileyebildiğini vurgulamıştır. Erdoğan, resimlendirilmiş öykü tekniği ile öğrenciler, bilgiyi farklı öğrenme alanları ile algılamaya fırsat bulabildiklerini ifade etmiş ve böylece Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumlarında olumlu gelişmeler izlenebildiğini vurgulayarak, tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde resimlendirilmiş öykü tekniğinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin, resimlerle beraber farklı dönemlere uzanan hayal güçleriyle oluşturdukları imgeler üzerinden gerçekleşen empatik bakış açılarında, dönemin özelliklerini bazen kıyas, bazen değerlendirme yapacak şekilde, algılamada zorlandıkları tarihsel zaman kavramına çözüm getirebildikleri sonucuna ulaşmış ve resimlendirilmiş öyküler, grup çalışmalarının yapıldığı tematik öğretim tekniğinin uygulandığı öğrenme ortamlarında tekniğe zenginlik kazandırdığını belirtmiştir.

Şimşek (2007) yapmış olduğu “Mustafa Necati Sepetçioğlu’nun Karşılaştırmalı Türk Destanları Adlı Eserinin Tarih Eğitimi Açısından Değeri” konulu araştırmasında eseri tarih eğitimi açısından incelemiştir. Şimşek, eserde Türk destanlarının millilik özellikleri ve kültürel açıdan değerlerinin nitelik açısından diğer milletlerin destanlardan daha yüksek olduğunun, gerekçeleri ile birlikte ele alındığını ifade etmekte, tarih eğitiminde Türk destanlarından yararlanmanın, hem pedagojik hem kültürel hem de çocuğun sosyalleşmesi bağlamında bir değer taşıdığına ilişkin bir tez ileri sürmüştür.

Öztürk (2007), “Coğrafya Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımı” isimli makalesinde edebi metinler kullanılarak coğrafya öğretiminin yapılabileceğini ve bu materyaller ile fayda sağlanabileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada tarama metodu kullanılarak yapılan çalışmada öncelikle edebi metinlerin öğretimde

kullanımına bakılmış ve coğrafya öğretiminde kullanılabilirliği örnek kullanımlar sunularak kanıtlanmaya çalışılmıştır. Öztürk, yeni müfredat programı kapsamında hazırlanan coğrafya ders kitaplarında kullanılmış metin örnekleri incelenerek okuma eğitimi ve coğrafya öğretiminin genel amaçları kapsamında değerlendirmiştir.

Şimşek (2006), “Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” konulu çalışmasında tarihsel romana yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini ele almış ve bunun için survey veri toplama tekniğini tercih etmiştir. Veri toplama araçları olan öğrenci ve öğretmen anketlerini Kırşehir il merkezinde bulunan M.Akif Ersoy, Anadolu Güzel Sanatlar ve İmam Hatip Liseleri 1. 2. ve 3. sınıflarında toplam 223 öğrenciye (ancak öğrenci örnekleminde sadece 87 kişinin tarihsel roman okumuş olması, örneklemin değişmesine yol açmıştır) ve Kırşehir il merkezinde görev yapan toplam 30 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmacı araştırmasının sonunda, hem öğrenciler hem de öğretmenlerin tarihsel romana yönelik olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Tarihsel romana yönelik bu görüşlerin olumluluk derecesini öğrenciler için tarihsel film izlemeyi sevme iken, öğretmenler için tarihle ilgili kitap okuma durumunun arttırdığı bulgularını elde eden Şimşek, öğretmenlerin tarih derslerinde, öğrencilere tarihsel roman önermeleri noktasında yetersiz olduklarını ifade etmiştir. Araştırmacı bunun nedenlerini, hem öğretmenlerin Türkiye’deki tarihsel roman potansiyelinden habersiz olmalarına hem de bir öğretim materyali olarak tarihsel romanlardan nasıl yararlanılması gerektiğini bilmemelerine bağlamaktadır. Şimşek; bunun yanında, bazı öğretmenlerin tarihsel romanların yararları gibi zararlarının da olabileceğini belirttiklerini tespit etmiş ve bu zararlardan en çok üzerinde durulanları ise “tarafli bilgi sunması” ve “abartılı anlatımı nedeni ile gencin tarihsel gerçeğe olan inancını sarsması” olarak açıklamıştır.

Şimşek (2006) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğrenci Görüşleri” konulu çalışmasında ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilerin tarihsel hikâyeye yönelik tutumlarını, çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışmıştır. Bu amaçla; 2002-2003 öğretim yılında, rasgele seçtiği Kırşehir ili merkez Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim Okulu’nda okuyan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 100 öğrenciye anket uygulamıştır. Ancak, uygulama sonucunda 75 anketi değerlendirmeye değer bulmuştur. Araştırmacı, öğrencileri, cinsiyet, devam ettiği sınıf, ailesinin sosyo-ekonomik durumu (ekonomik gelirleri, anne ve babasının eğitim durumları), kitap okuma, tarihsel film izleme ve tarihsel hikâyeye okuma değişkenlerine

göre değerlendirme yapmış ve elde ettiği bulguların çözümlenmesinde “t testi” ve “anova testleri”ni kullanmıştır. Araştırma sonunda Şimşek, tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci tutumlarının yüksek derecede olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şimşek (2006), yapmış olduğu “Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlevi” konulu çalışmasında tarih ile edebiyat ayrımında bir ortak alan ürünü olarak tarihsel roman, tarihsel roman kavramı, tarih bilinci oluşumunda tarihsel romanın rolü, ergen ve tarihsel roman ilişkisi, tarih eğitimi açısından tarihsel romanın yeri ve önemini açıkladıktan sonra Şimşek, tarihsel romanı faydaları ve sınırlılıklarıyla ele alarak tartışmıştır.

Acun (2006), “T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Etkili Kullanımı” adlı çalışmasında duyuşsal yönü baskın olan İnkılâp tarihi dersinin öğrenciler üzerinde etkisinin artırılmasında, edebi ürünlerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile daha güçlü öğretim materyali haline getirilebileceğine değinmektedir.

Tekgöz (2005) de yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler öğretiminde, edebiyat temelli (roman, masal, deneme, günlük, mektup, türküler, efsaneler, atasözleri, bilmeceler, seyahatnameler, destanlar, halk hikâyeleri) öğretim yöntemini ders aracı olarak kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisini belirtmiştir. Araştırmacı, ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde olan, kontrol grubunu oluşturan 32 öğrenciyle geleneksel ders araçları kullanılarak, deney grubunu oluşturan 32 öğrenciyle ise geleneksel ders araçlarının yanında edebiyat temelli öğretim yöntemi kullanılarak işlenilmiştir. Araştırmacı, edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun akademik başarısında deney grubu lehine anlamlı farklılaşma görüldüğü, edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı, öğrenileni kolay hatırlamayı sağladığı gibi bulgulara ulaşmıştır.

Gençtürk (2005) de “Tarih Öğretiminde Biyografi Kullanımı” adlı Yüksek Lisan çalışması yapmıştır. Çalışmasında Lise 9. sınıf tarih dersi konularının işlenişinde kullanılan biyografiye dayalı tarih öğretimi yöntemi ile düz anlatım yönteminin öğrenci erişilerine etkilerini ölçmek amacıyla 149 öğrenci üzerinde yapılan ön test ve son test uygulamıştır. Uygulama sonucunda araştırmada, biyografiye dayalı öğretim yönteminin kullanıldığı şubelerdeki öğrencilerin bilgi düzeyi erişileri ve toplam erişileri ile düz anlatım yönteminin kullanıldığı şubelerdeki öğrencilerin bilgi düzeyi erişileri ve toplam

erişilerin arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmacı, biyografiye dayalı tarih öğretiminin yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin bilgi düzeyi erişileri ve toplam erişilerini artırıcı rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Demircioğlu (2005), “Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar” adlı eserinin, 7.nci bölümünde, Hikâyelere Dayalı Tarih Öğretimi’ni ele almıştır. Bu bölümde, tarih öğretimi ve hikâyeler, hikâyelere dayalı tarih öğretiminin faydaları, hikâye yoluyla kazandırılacak bazı tarihsel beceri ve nitelikler, tarih derslerinde hikâye anlatımında dikkat edilmesi gereken hususlar, tarih derslerinde hikâye kullanımının sınırlılıkları üzerinde duran Demircioğlu, bu edebi ürünler aracılığıyla, öğrencilere tarih bilinci, zaman ve kronoloji anlayışları, kanıtları değerlendirme, geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabilme gibi niteliklerin kazandırılmasının mümkün olacağını ifade etmiştir. Araştırmacı ayrıca, hikâyelere dayalı tarih öğretiminden sağlıklı sonuçlar alabilmek için tarih öğretmenlerinin hikâyenin ne olduğu, buna dayalı öğretimin faydalarını çok iyi bilmeleri, hikâyeleri nasıl seçecekleri ve kullanacakları, hikâye anlatımından sonra değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Candan (2003), “Tarih Öğretiminde Ayrıntılı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi” isimli doktora çalışmasında tarih öğretiminde okuma becerilerinin geliştirilmesi, okuma güçlüklerinin temelden giderilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Tarihin, birçok yazılı gereçle zenginleştirilerek sevdirelip öğretilmesini vurgulamıştır; ayrıca tarihin yalnız ders kitabından yararlanarak öğretilmemesi, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına, yeteneklerine uygun türden yazılı materyaller seçip kullanılması gerektiği üzerinde durmuştur.

Öztürk (2002), “Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanılması” adlı Yüksek Lisans çalışmasında İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi tarih konularının işlenmesinde tarihi romana dayalı tarih öğretimi ile düz anlatım yönteminin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini ölçmüştür. Öztürk, bu çalışmada ayrıca tarihi romanın tarihsel gelişimini, özellikleri ve türlerini ele almış, tarih öğretiminde tarihi romanların kullanımına ilişkin pedagojik yaklaşımlar, tarihi romanları seçme kriterleri, tarihi romana dayalı sınıf içi etkinlikleri ve tarihi romanların kullanılmasının sınırlılıkları ve yararlılıkları üzerinde durmuştur. Araştırmacı, 120 öğrenci üzerinde yapılan ön test ve son test uygulama sonucunda; tarihi romana dayalı tarih öğretim yönteminin kullanıldığı sınıflar ile düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflar arasında anlamlı bir

fark olduğu ve tarihi romana dayalı tarih öğretim yönteminin kullanıldığı sınıfların, düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflara göre bilgi, kavrama ve toplam erişimi bakımından başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Kart (2002) tarafından yapılmış, “Eski Türk Destanlarının Tarih Öğretimindeki Yeri ve Kullanımı” adlı yüksek lisans tezinde tarih öğretmenlerinin örnek olay çalışması metodunu uygularken kullanabilecekleri önemli bir kaynağın da bir edebi ürün olan destan olduğu ifade edilmiştir. Türk destanlarından tarihi bir kaynak olarak nasıl faydalanılabileceğini, destanların millî tarih şuuru ve bilincinin oluşumu üzerindeki etkisini vurgulamış ve Orta Öğretim Tarih Müfredatında, Eski Türk Destanları’nın kullanılabileceği ünite ve konuları vermiştir. Yine, başka milletlerin destanlarına göre gerçekliğe en yakın olarak kabul edilen Eski Türk destanları, Genel Türk tarihi konuları öğretiminde tarih öğretmenleri için çok uygun bir öğretim materyali olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı ayrıca tarih öğretmenleri derslerin işleniş sırasında bir örnek olay çalışması materyali olarak, Eski Türk Destanlarını kullanarak, öğrencilerin Eski Türk Devletlerinin, siyasi, sosyal, kültürel ve toplum yapısı hakkında önemli bilgileri öğrencilerine kalıcı bir şekilde kavratılabileceğine dikkat çekmiştir.

Otluoğlu ve Öztürk (2002), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller” adlı eserde, sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçları, tarihsel gelişimi, Sosyal Bilgiler ve Edebiyat ilişkisi üzerinde durmuşlardır. Çalışmada, öğretimin materyal yönünden zenginleştirilmesi gerektiği, göz ardı edilen materyaller arasında edebi ürünler ve diğer yazılı materyallerin önemli yer tuttuğu vurgulanmıştır. Araştırmacılar, Sosyal Bilgiler Öğretiminde kullanılabilecek edebi ürünler hakkında bilgiler vermişler ve bunların kullanımına ilişkin yöntem ve teknikleri ortaya koymuşlardır.

Şimşek (2002), “İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği” adlı çalışmasında İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi tarih konularının işlenmesinde hikâye anlatım yöntemi ile düz anlatım yönteminin öğrencilerin erişimleri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu çalışmasında, hikâye anlatım yöntemi, ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi tarih konularının öğretilmesinde geleneksel yöntemle göre; bilgi düzeyinde, kavrama düzeyinde, toplam öğrenci erişimlerinde daha başarılı mıdır? sorularına cevap aramış ve bu sorulara cevap bulabilmek için önce, yurtiçi ve yurtdışı ilgili yayın ve araştırmalar taramıştır. Şimşek, elde edilen bulgular sonucunda



ilköğretim 6. ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinden birer tarih ünitesi seçmiş, bu ünitelere göre iki farklı test geliştirmiştir. İlgili testleri önce ön test olarak seçilen deney gruplarına vermiş olan araştırmacı, daha sonra M.E.B. Sosyal Bilgiler Programına uygun olarak 6. ve 7. sınıflarda birer ünite hikâye anlatım yöntemi ve geleneksel yönetime göre uygulama yaptıktan sonra yine her iki sınıfın şubelerine son testler vermiştir. Şimşek, Kırşehir ili Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim Okulu 6/B (30), 6/C (30), 7/B (30), 7/F (30) sınıfları olmak üzere toplam 120 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, hikâye anlatım yönteminin ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi tarih konularında bilgi ve kavrama düzeyleri ile toplam öğrenci erişimlerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karakullukçu (2002) da “1923-1938 Yılları Arasında Yayımlanmış Tarih Bilincini Yansıtan Tiyatro Eserlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, 1923 Yılına kadar Türk Tiyatrosunun gelişim evrelerini vermiş, daha sonra Cumhuriyet döneminde yazılan Türk tiyatro eserlerinin temalarını ele almış, oyunlarda zaman, mekân ve kişilerin ele alınışını işlemiş ve Cumhuriyetten günümüze kadar yazılan tarih konulu tiyatro oyunlarının listesini vermiştir.

Ata (2001), “Çanakkale Savaşlarını Nasıl Öğreteceğiz?” konulu çalışmasında, tarih öğretimi bağlamında Çanakkale Savaşlarını öğretmek isteyen sınıf öğretmenlerinin yazılı ve görsel malzemeleri nasıl kullanılabilecekleri üzerinde durmuştur. Araştırmacı, Çanakkale Savaşlarını, konuya ilişkin sanat ürünlerinden yola çıkarak, nasıl öğretebiliriz? sorusunu ele almıştır. İnterdisipliner bir bakış açısıyla, yansımalarından savaş olgusuna nasıl gidilebileceği ve bu yansımaların, çocuk ve gençlerde savaş olgusuna ilişkin tarih bilincini oluşturmada nasıl kullanılabileceği üzerinde bir takım görüşler ileri süren Ata, Çanakkale Savaşlarının; şiirler, fotoğraflar ve temsili resimler, filmler, web siteleri, müze ve tarihi yerlere geziler ile etkili bir şekilde öğretilabileceğini vurgulamıştır.

Şimşek (2001), “Tarih Eğitiminde Efsane ve Destanların Rolü” konulu çalışmasında efsane ve destanların, genel mahiyetlerine, çocuğun duygusal, sosyal, ahlaki eğitimine etkilerine ve kültürlenme yoluyla tarih öğretimine katkıları üzerinde durmuştur. Araştırmacı, ayrıca sözlü tarihin, efsanenin, destanın tanımı, mitoloji-efsane ilişkisi ve efsaneyi oluşturan öğeler, destanların özellikleri, efsane ile destanın arasındaki fark, destanların değişim ve sürekliliğini de ele almıştır. Çalışmada Türk destanlarının sınıflandırılması, Türk Destanlarında ortak motifler ve tipler, çocuğun zihinsel,

sosyal ve ahlaki gelişimleri ile Türk destanlarının bunlar üzerinde olası etkilerini tartışan Şimşek, milli bilinç yaratımında destanların önemli rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Otluoğlu (2001), “İlköğretim Okulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezinde, yazılı edebiyat ürünlerinin (roman, masal, deneme, günlük, mektup, türküler, efsaneler, atasözleri, bilmeceler, seyahatnameler, destanlar, halk hikayeleri) duyuşsal davranış özellikleri kazanmayı önemli ölçüde artırdığı belirtilmiştir. 70 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada 35 kontrol ve 35 deney grubundan oluşan öğrenciler örnekleme alınmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, yazılı edebiyat ürünlerinin ders aracı olarak kullanılmasının sosyal bilgiler öğretiminde, duyuşsal davranış özelliklerini kazanmada anlamlı derecede bir artış sağladığı; bilişsel olarak belli bir yeterlilik kazanma ile duyuşsal davranışlara erişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, bilişsel olarak yeterlilik kazanmanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği, duyuşsal davranış özelliklerini kazanmanın cinsiyet değişkenine göre, erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, öğrencilerin klasik öğretim yöntemine göre; hoşlanma, farkına varma, ilgi çekme, istek duyma, kendini daha rahat hissetme, anlama/anlatma, hatırlama, zihninde canlandırabilme, öğrendikleriyle bağ kurma konularında duyuşsal davranış özellikleri ve bilişsel yeterlilikler bakımından kendilerini daha da yetkinleşmiş olarak gördükleri bulgularına ulaşmıştır.

Şimşek (2000), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (Storytelling) Kullanımı” adlı yüksek lisans tezinde İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih konularının işlenişinde kullanılan hikâye anlatım yöntemi ile düz anlatım yönteminin öğrenci erişilerine etkilerini ölçmüştür. Şimşek bu çalışmada hikâye anlatım yöntemi ve tarihsel hikâyeler, hikâye anlatım yönteminin aşamaları, hikâye anlatım yöntemi için yapılan hazırlıklar, hikâye anlatım yönteminin teknikleri, hikâye anlatım yönteminin yararlılıkları ve sınırlılıkları üzerinde durmuştur. Toplam 120 öğrenci üzerinde yapılan ön test-uygulama-son test sonucunda; araştırmacı hikâye anlatım yönteminin kullanıldığı sınıfların şubelerindeki öğrencilerin bilgi düzeyi erişileri ile düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıfların şubelerindeki öğrenci bilgi düzeyi erişileri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Buradan hikâye anlatımı

yönteminin kullanılmasının öğrencilerin bilgi düzeyi erişilerini artırıcı rol oynadığı sonucuna varmıştır.

Ata (2000), “Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihi Romanlar” isimli makalesinde tarihi romanın tanımı, gelişimi ve türleri üzerinde durmuştur. Araştırmacı, tarih öğretiminde bir araç olarak tarihi romanların kullanılmasının dayandığı program geliştirme anlayışını, eğitim felsefesi ve pedagojik temelleri açısından ele almış ve eğitim amaçlı olarak tarihi roman yazmak isteyenlere ve derslerde öğretim materyali olarak kullanmak isteyen öğretmenlere pratik bir takım ipuçları sunmuştur. Bütün dünyada ders kitaplarının ansiklopedik yapısından kaynaklanan sınırlılıkların, tarihi roman gibi yardımcı araçların sınıf içi etkinliklerde kullanılmasını gerekli kıldığını ifade eden Ata, tarihi romanların tarih ders kitaplarının tamamlayıcı bir parçası olarak sınıf ortamına getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

11. Sınıf T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarih Öğretmenlerinin “Edebi Ürünler Kullanımına İlişkin Görüşleri” başlığı altında bir çalışma bulunmamaktadır. T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretimi ile ilgili çalışmaların tamamına yakını ilköğretim düzeyinde çalışmalardan oluşmaktadır. Ortaöğretim seviyesinde İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili çalışmalar yeterli düzeyde değildir.

Konu ile ilgili yukarıda yer verilen çalışmaların ortak sonucu, Türkiye’de eğitim-öğretimde edebî ürünlere gereken yer ve önemin verilmediğini göstermektedir. İşte bu noktada, bu çalışma;

➤ Edebi ürünlerin etkin bir şekilde kullanılması öğrencilerde; tarih bilinci, zaman ve kronoloji anlayışları, kanıtları değerlendirme, geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabilme, daha fazla tarihi bilgi edinme, bilgi ve kavrama düzeylerinde başarılarının arttığı, duyuşsal özellikler bakımından önemli gelişmeler sağladığı, tarih derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirme ile anlama, kavrama, eleştirel düşünme, hayal kurma, iletişim becerilerini geliştirme, tarihi düşünüş ve yorumlanmasında çoklu bakış açısı gibi kazanımların gerçekleştirilebileceğini ortaya koyabilir.

➤ Öğretmenlerin edebî ürün kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koyarak, eğitimin mutfağında yer alan öğretmen ve araştırmacılara ışık tutabilir.

### 3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Barr (tarihsiz) tarafından hazırlanan “Teaching History through Literature: An Instructional Unit for 10th Grade World History” adlı master projesinde tarih öğretiminde edebiyat kullanımının önemi üzerinde durulmuştur. Tarih öğretiminde edebiyat kullanımının yeni bir olgu olmadığı ama son dönemde, edebiyat ile sosyal bilimler arasında ilişkilerin yoğunlaştığı açıklanmıştır. Edebiyatın tarih öğretiminde kullanılmasının avantajları, edebiyatın tarih derslerinde kullanırken neler yapılması gerektiği ve dünya tarihi ile ilgili ünitelerde edebiyatın nasıl kullanılacağı üzerinde durulmaktadır.

Sorestad (2008) “Teaching History With Poetry A Cross-Curriculum Poetry Unit: Teaching Poems About Our History” adlı çalışmasında şiirlerin öğrenciler için tarihsel mirasın öğrenilmesinde önemli bir araç oldukları, tarihsel inançların düzenlenmesinde, öğrencilerin geçmişte yaşanan hatalara, trajedilere, kahramanlıkları ve yaşanan zorlukları algılamada yardımcı oldukları üzerinde durmaktadır. Şiirin tarih konularının öğretiminde nasıl kullanılması ile ilgili açıklamalar da yapılmıştır.

Turk, Klein ve Dickstein (2007) “Mingling Fact with Fiction: Strategies for Integrating Literature into History and Social Studies Classrooms” adlı çalışmalarında Amerika’da tarih öğretiminde birçok reform girişimlerine rağmen yapılan araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin disiplinler arası ilişkiye dayalı bir müfredat programının faydalı olacağı, tarih ve sosyal bilgiler derslerinde edebiyat kullanmanın, öğrencinin eleştirel ve yaratıcı performansını arttırması, farklı bakış açılarını görme gibi becerilerin kazandırılması konusunda edebiyat kullanmanın yararları ile ilgili açıklamalar yapmışlardır. Tarih ve Sosyal bilgiler sınıflarında edebiyat kullanılması ile ilgili beş stratejiden ve nasıl faydalanılacağını örneklerle ortaya koymaya çalışmışlardır.

Seid (2006) “Teaching History Using Literature” adlı çalışmasında, Amerikan tarihinin öğretiminde edebiyatın çocuklar için ilginç ve zevkli olacağını ifade etmiştir. Çalışmasında çocuklar için hangi yaşta hangi edebiyat ürünlerinin kullanılacağı, bunların nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiler verdikten sonra bu edebi türlerin çocuklar için faydalarının neler olduğunu açıklayarak, çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Murphy (2005), “100 Ideas For Teaching Histroy” adlı eserinde tarih öğretiminde kullanılabilecek aktiviteler ele alınmıştır. Bu aktiviteler arasında yazma aktiviteleri içinde tarih öğretiminde kullanılabilecek materyallerden bir edebi ürün olan

günlük ve mektupların kullanımı üzerinde durulmaktadır. Yazma aktivitelerin de bu edebi ürünleri kullanırken neler yapılması gerektiği ve bu öğretim materyallerinin yararlarından da kısaca bahsedilmektedir.

McCormick (2004), “Trentondan Mektuplar” adlı çalışmasında, Amerika’da ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve öğrencilerin tarihsel bir olayı doğru ve onlara anlamlı bir biçimde kavramalarını amaçlamıştır. Bununla birlikte birinci elden kaynaklarla anlamlı okuma deneyimleri kazandırmayı sağlamaya çalışmıştır. Öğrenci grupları Amerikan Devrimi sürecinde Trenton Savaşıyla ilgili tanıkların anlatımına dayanan günlük, mektup, gazete haberi kullanmışlardır. Onların soruşturmasına göre ve geçmişin yeniden yapılandırılması öğrenciler sadece tarih hakkında heyecan duymadılar aynı zamanda ver olan olaylar üzerine çoklu bakışı keşfettiler. McCormick, ilköğretim öğrencilerinin tarihi olaylarla ilgili sınıftan yanlış kavramalarla uzaklaştığını ifade etmiştir. Bunun sebebini ise tarihi olayları anlatırken tekdüzeliğe, basitliğe dayandırmaktadır. Çeşitli medya aracılığıyla sunulan slayt gösterileri, videolar öğretmenlerin açıklaması olmadığında bu yanlış kavramalara sebep olmaktadır. McCormick’in öğrencileri tarihi mektupları, günlükleri ve dönemin gazete mektuplarını okurken en iyi bir şekilde faydalanmak için belgelerin yazıldığı zaman hakkında bazı temel bilgilere sahip oldular. Öğrenciler işbirliği içinde, hep birlikte kanıta dayalı olarak geçmişi anlamlandırdılar. Bu çalışmada öğrenciler geçmişte yaşayan insanların düşüncelerine ve inançlarına inanarak önem verdiler; geçmişte olanlar hakkında eleştirel düşünebilmek için onların vaziyetinin uygunluğunu zorluklarını ve eylemlerinin olduğu düşüncesini geliştirdiler. Araştırmacı öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için öğrencilerden Trenton savaşına katılmış veya tanık olmuş birisinin bakışıyla bir mektup yazılmasını istemiş. Araştırmacı General Washington’un veya onun yüzbaşısının bakışıyla yazmalarını önermesine rağmen pek çok öğrenci Trenton kasabasının yerli bir kişinin bakışıyla, savaşa katılmış bir askerin veya Hessianlı bir tüccarın bakışıyla yazmıştır. Anekdote biçiminde yorumlar ve hislerinin ifadesi öğrencilerin geçmişe kişisel bağlantılarını ve empatilerini göstermiştir.

Formwalt (2002), “Seven Rules for Effective History Teaching or Bringing Life to the History Class” adlı çalışmasında lise öğrencilerine tarihi daha etkin öğretmek için yedi kuraldan bahsetmektedir. Bu kurallar; sınıfa hayat getirmek için heyecan, ders kitaplarına az itibar etmek, iyi yazılmış ikincil kaynakları kullanmak, bugün sorun olan

şeylere bakmak, Amerikan ve Dünya tarihini öğretmek için yerel tarihi bol miktarda kullanmak, okumayla gerekli şekilde örneklenmeyen konulara uygun müzik ve filmi kullanma ve daha çok bilgisayar kullanmaktır. Okumayla gerekli şekilde örneklenmeyen konularda müzik ve filmi kullanma başlığı altında bunların tarih dersinin öğretiminde kullanılmasının faydalarına ve nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklamalar yapmıştır.

Fisher ve Spector (2001), “Theater across the curriculum: in the history classroom” adlı çalışmasında tarih sınıfında tiyatro kullanılmasının kullanımına ilişkin gerekçelerin neler olduğunu ve nasıl faydalanılacağını açıklamışlardır. Ayrıca, sınıfta bu çalışma için yapılacak hazırlıklar, oyunun seçilmesinde dikkat edilen hususlara değinilmiş, dünya ya da Avrupa tarihi dersleri için uygun olan oyunları önermiştir. Öğretmenlerin kaynaklara nasıl ulaşacaklarını örneklerle ortaya koymaya çalışmışlardır.

Musbach (2001), “Using Primary Sources in the Secondary Classroom” adlı çalışmasında pek çok nedenlerden dolayı ders kitaplarının öğrenciyi sıkıdığı, ama mektup, günlük, anı, poster ve fotoğraf gibi kaynakların sınıfa getirilmesinin tarihe karşı sıkılganlığının ve kapatılmışlığının açılmasında bu kaynakların önemi üzerinde durmaktadır. Bu temel kaynakları kullanmayı planlarken öğretmenin uyması gereken beş ortak anlamlı kuralı da önermiştir. Bunlar; seçilen materyalin yaşa uygun olması, seçilen materyallerin okunabilir olması, öğretmenin belgenin başarılı şekilde anlamaları için yeterli ön bilgiyi öğrenciye sağlaması, amaç ve motivasyonun sağlanması, öğrenci çalışma gruplarının düzenlenmesidir.

Ehlers (1999), “No Pictures In My Head”: The Uses of Literature in the Development of Historical Understanding” adlı çalışmasında 1998 yılında Amerika da öğrenciler tarih sınavı için tarih ders kitabını ve ödev notları ile hazırlanan öğrencilerin sınavdan sonra, tarih kitabını okuduklarını ama yazmaya geldiklerinde zihinlerinde hiçbir resmin olmadığını bu sebeple bu durumdan şikâyetçi olduklarını belirtmektedir. Bu sebeple, öğrencide güçlü imajlar yaratmada ve tarihsel anlamının gelişimine edebiyatın çok büyük etkisi olduğunu açıklamıştır; ayrıca, edebî ürünlerin kullanılarak tarih derslerinin işlenmesinin faydaları ve 11. sınıf Amerikan tarihini öğretmek için kullanılacak bazı edebî ürünlerin dersin işlenişinde kullanılması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Nelson ve Nelson (1999), “Learning History Through Children’s Literature” adlı çalışmasında öğrenciler için edebiyattan yararlanmanın yeni bir yöntem olmadığı, edebiyatın önce öğrencileri derse dahil edilmesinde, derse karşı ilgilerinin artırılmasında, dersin daha ilginç hale gelmesinde ve edebiyatın tarih dersini anlamlı kılmak için derse renk ve detay sağlamada önemli katkılar sağladığını açıklamışlardır.

Levstik (1995) “Narrative constructions: cultural frames for history” adlı çalışmasında tarihi kavrayış ve edebi eserlerin tarih öğretiminde kullanımıyla ilgili yaptığı araştırmalarda şu sonuçlara ulaşmıştır: Tarihi romanlar, öğrenciler için ders kitaplarına göre daha ilgi çekicidir, çünkü tarihi romanlar, öğrencilerin daha çok insani yönlerine hitap etmektedir; ayrıca tarihi romanlar, tarihin özel yollarla daha ayrıntılı anlatılmasına olanak sağlamaktadır, edebi eser basit olay diziminden çok daha fazlası anlamına gelmektedir. Edebi eserlerde sebep sonuç bağlantıları vardır. Edebi eser kronolojiyi öyküye çevirmektedir. Böylelikle öncelikli olayın sonraki olayın sebebi olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca edebi eserler içinde taşıdığı zıtlıklar nedeniyle öğrencilerde farklı bakış açısının gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Van Middendorp ve Lee (1994) “Literature for Children and Young Adults in a History Classroom” adlı çalışmalarında edebiyatın, tarih sınıfında öğrencinin derse karşı ilgisini, alakasını artırdığını, öğrencilerin eğitiminde güçlü bir araç olduğu ve tecrübeler sağladığı ve pozitif okuma ortamı oluşturduğunu ifade etmektedirler. Van Middendorp, edebiyat temelli bilginin kazandırılması ile ilgili olarak “Öncülük Etme” kavramı üzerine bir ünite hazırlamıştır. Sekizinci sınıfı okutan Amerikalı bir tarih öğretme ile Van Middendorp, beş haftalık çalışmalarında “Öncülük Etme” kavramı ile ilgili eğitsel edebi kitaplar okutmuşlardır. Araştırma, derste kolayca öğretilebilecek “Öncülük Etme” kavramı ve bu kavram ile ilgili kavramların öğretilmesinde edebiyat temelli aktivitelerin kullanılması öğrencilerin derse daha fazla katılmaları ve daha fazla düşüncelerini sağladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Gowan ve Guzzetti (Çev: Doğanay, 1994 ), “Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi” adlı çalışmasında, edebi eserlerden sosyal bilgiler öğretiminde nasıl yararlanılacağını, kullanımına ilişkin gerekçelerin neler olduğunu ve bu eserlerden nasıl faydalanılacağını örneklerle ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çalışmada, ABD’deki ticari kitapların Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımını ele alınmış ve Sosyal Bilgiler Dersinin düşünme yerine ezberi pekiştirdiği ve yaşamdan kopuk bilgiler sunarak başarısız kaldığı belirtilmektedir. Araştırmacılar, ancak uygun edebi kaynaklar ile

herhangi bir konunun somutlaştırılıp, öğrencinin daha kolay anlayabileceği bir biçime getirilmesinin mümkün olduğunu, hatta bazı Sosyal bilgiler uzmanlarının “sosyal bilgiler vatandaşlık eğitimini zenginleştirme bağlamında roman, mitoloji, biyografi, drama gibi eserlerin yer aldığı “iyi anlatılan bir öykü olmalıdır” dediklerini vurgulamışlardır; ayrıca Gowan ve Guzzetti, nitelikli kitapların seçimi, derslerde nitelikli ticari kitap kullanımının sınırlarını belirleme ve bu kitapların sosyal bilgiler öğretiminde kullanım yolları konularını da ele almışlardır.

Marsha K. Savage ve Tom V. Savage (1993) “Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Çocuk Edebiyatı” adlı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretiminden beklenen amaçlarının gerçekleştirilmesinde, Çocuk Edebiyatı ürünlerinin bu derste kullanılacak materyale ilişkin zenginlik sunduğunu belirtirler. Araştırmacılar, Çocuk edebiyatı ürünlerinin; Kültürel çalışmalar, Coğrafi çalışmalar, Tarih Çalışmaları ve Ekonomik kavramlar olmak üzere başlıca dört açıdan sosyal bilgileri tamamladığına dikkat çekmişlerdir; ayrıca araştırmacılar, Çocuk Edebiyatı ürünlerinin, öğrenciler tarafından okunmasıyla bazı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında sunulan gerçeklerin daha öteye taşındığını ve bu gerçeklerin daha fazla bakış açısını beraberinde getirdiğini ve bu kitaplar, bazı karakterlerin yaşamlarıyla öğrencilerin insan deneyimlerinin etkili bir boyutunu keşfetmelerine yardım ettiği sonucuna varmışlardır.

Kuzey Utah’da Sosyal Bilgiler dersinde dört beşinci sınıf öğretmeni ve bir profesör tarafından, öğrencilerin tarihi romanları kullandıklarında ne kadar öğrendiklerini görmek için bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada kontrol ve deney grupları oluşturulmuş, bir öğretim yılı boyunca deney grubuna temel okuma kitapları yerine, Amerikan tarihine ait üç romanın, kontrol grubuna ise sosyal bilgiler ders kitaplarını kullanmaya devam etmişlerdir. Araştırmada, öğrenim yılının başlangıcı ve sonunda kontrol ve deney grubundaki tüm öğrencilere Amerika Tarihi dönemlerini kapsayan üç adet yoruma açık ve hatırlatma soruları sorulmuş ve öğrenciden alınan cevapları kategorize etmeye yardımcı olacak bir model oluşturulmuştur. İstatistikî analizlerin sonuçlarına göre öğretmenleri tarihi romanları kullanan öğrenciler, öğretmenleri sadece temel okuma materyallerini ve sosyal çalışmalar ders kitabını kullanan öğrencilerden, daha çok tarihi ayrıntıyı hatırlamakta ve çok daha fazla tarihi bilgi bilmektedir (Smith- Monson ve Dobson,1992: 371-374).

Warren (1992), “Biography and Autobiography in the Teaching of History and Social Studies” adlı çalışmasında 10 yıldır Case Western Reserve Üniversitesinde



verdiği “Tarih olarak biyografi: 20.Yüzyılda Dünya liderleri” adlı derste; biyografi ve otobiyografi kullandığını ancak bunun karanlık sulara girmenin kolay bir yol olmadığını açıklamıştır. Derslerde biyografi kullanmanın özellikle çalışmaktan hoşlanmayan öğrenciler için tarihi eğlenceli hale getirdiği, özellikle son yıllarda öğretim materyallerinde meydana gelen gelişmelerin biyografi alanına da yansıdığını belirtmektedir. Derste biyografinin nasıl öğretim materyali olarak kullanılacağını, kullanımını sırasında bu eserlerden nasıl faydalanılacağını örnek üniteler ortaya koyarak sunmuştur.

Konu ile ilgili yukarıda yer verilen çalışmaların ortak sonucu, edebi ürünlerin etkin bir şekilde kullanılması öğrencilerde; tarih bilinci, zaman ve kronoloji anlayışları, kanıtları değerlendirme, geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabilme, daha fazla tarihi bilgi edinme, bilgi ve kavrama düzeylerinde başarılarının arttığı, duyuşsal özellikler bakımından önemli gelişmeler sağladığı, eleştirel bir tarih bilinci ve tarih derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirme ile anlama, kavrama, eleştirel düşünme, hayal kurma, iletişim becerilerini geliştirme gibi çok önemli davranışları gerçekleştirebildikleri gerek yurt içinde ve gerekse yurt dışında yapılan araştırma ve çalışmalardan anlaşılmaktadır.

## IV. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın uygulandığı evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmektedir.

#### 4.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002: 77). Betimsel tarama modeli çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur. Çünkü eğitim sorunlarının çoğu betimsel niteliktedir ve iyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalarda ilerlemenin mümkün olmadığı bilinmektedir (Kaptan, 1998:59).

Tarama modelindeki bu araştırmayla, liselerdeki tarih öğretmenlerinin, 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin görüşleri değerlendirilmektedir. Değerlendirmede ayrıca, 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders öğretim programında ve ders kitabında edebi ürünlere ne kadar yer verildiği de ele alınmaktadır.

#### 4.2. Evren ve Örneklem

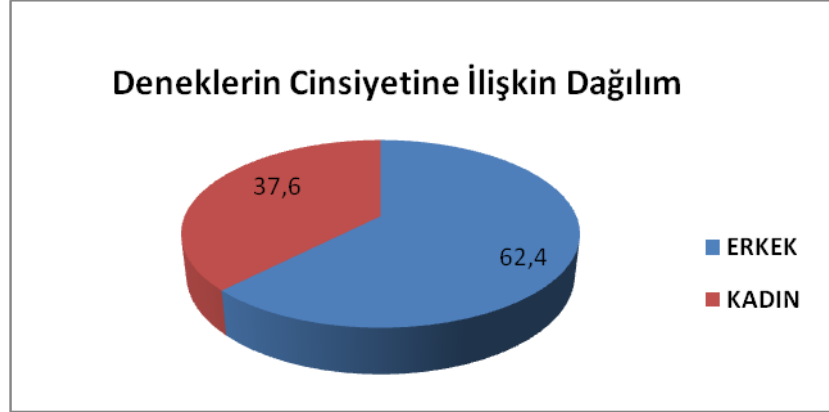
Araştırmanın evrenini 2009–2010 öğretim yılında, Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 8 merkez ilçe de bulunan ortaöğretim okulunda görevli, tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. “Uygun Örneklem” (Convenience Sampling) yöntemine göre seçilmiş olan okullardaki 221 tarih öğretmeni bu araştırmanın örneklemini oluşturur. Çoğu zaman tesadüfi yada sistematik tesadüfi olmayan bir örneği seçmek oldukça zordur (hatta neredeyse imkansızdır). Kimi zaman, araştırmacı uygun örneklem kullanabilir. Uygun örneklem, rahatlıkla seçilebilir bir grup bireyin araştırma için kullanılabilir olduğu bir örnektir (Fraenkel ve Wallen, 2006: 100). Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 8 merkez ilçede anket uygulanan okullar listesi EK-10’da yer almaktadır.

#### 4.2.1. Deneklerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Burada araştırmaya katılan deneklerin; cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem ve en son mezun olunan okul değişkenlerine ilişkin frekans analizi bulgularına yer verilmektedir.

##### 4.2.1.1 Cinsiyet Dağılımı

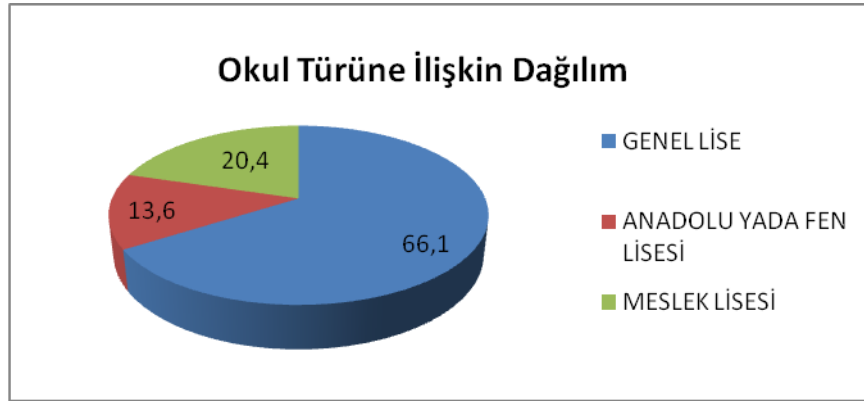
Grafik 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62,4’ü erkek, % 37,6’sını da bayan denekler oluşturmaktadır.



Grafik 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Dağılımı

##### 4.2.1.2. Görev Yapılan Okul Türü

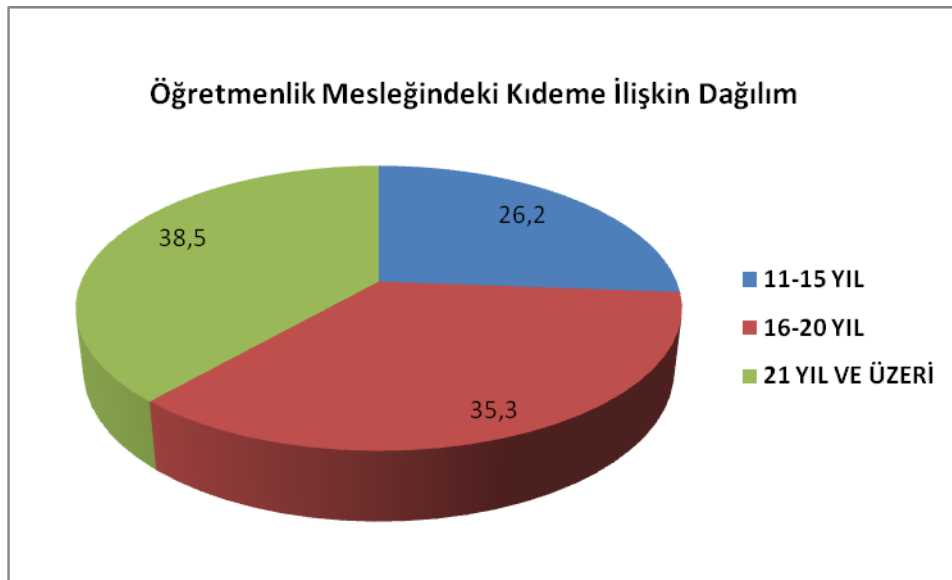
Grafik 3’de yer alan dağılıma göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 66,1’i normal lise, % 20,4’ü genel lise ve % 13,6’sını da Anadolu ya da fen lisesinde görev yapmaktadırlar. Grafik 3’de görüldüğü gibi deneklerin yarısından fazlası genel liselerde görev yapmaktadırlar.



Grafik 3: Okul Türüne İlişkin Dağılım

#### 4.2.1.3. Meslekteki Kıdem Dağılımı

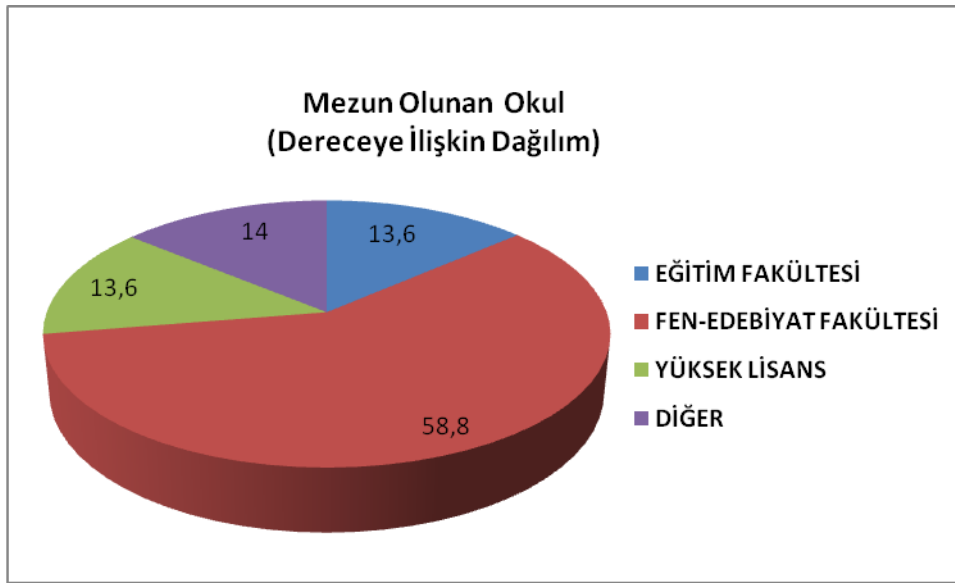
Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğindeki kıdemini sorgulayan soruya alınan cevaplara ilişkin bulguların dağılımı Grafik 4’de yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,5’i 21 yıl ve üzeri, % 35,3’ü 16-20 yıl ve % 26,2’si de 11-15 yıl aralıklarında kıdeme sahip olduklarını belirtmişlerdir. 10 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenler de 11-15 yıl aralığını içerisinde değerlendirilmiştir. Dağılımdan, deneklerin kıdem düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 4: Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme İlişkin Dağılım

#### 4.2.1.4. En Son Mezun Olunan Okul- Derece

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları okul türünü ortaya koymayı amaçlayan soruya alınan cevaplara ilişkin bulguların dağılımı Grafik 5’de yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 58,8’i Fen-Edebiyat Fakültesi, % 13,6’sı Eğitim Fakültesi, % 13,6 sı Yüksek Lisans ve % 14’ü de diğerleri (Eğitim Enstitüsü ve Doktora) seçeneklerini en son mezun oldukları okul türü olarak belirtmişlerdir. Dağılımdan da anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası Fen Edebiyat mezunlarıdır.



Grafik 5: Mezun Olunan Okul Türü ve Dereceye İlişkin Dağılım

#### 4.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmeleri

Bilgi veren, sorunu çözmemize ya da karar vermemize yardımcı olan her türlü bilgi veya olguya veri adı verilmektedir. Sayı, kalite, renk, durum, tutum vb. konulardaki bilgilerin tümü veri olarak adlandırılmaktadır. Veriler işlenmek ve değerlendirilmek (yorumlanmak) üzere toplanır (Arıkan, 2007: 99). Bu işleme veri toplama denilmektedir. Veri toplama sürecinde ihtiyaca göre farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılabilmektedir.

Bu araştırmada da önce araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için konuyla ilgili İngilizce ve Türkçe literatür (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma vb.) incelenmiştir. Daha sonra Anket formu tez danışmanının önerileri ışığında hazırlanmıştır.

### Anket formunu Geliştirme Süreci



**4.3.1. Kapsamın Belirlenmesi:** Kapsamın belirlenmesi anket geliştirme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Burada inkılâp tarih öğretiminde hangi edebi ürünlerin kullanılabilceği ve hangi konuları kapsayacağı tespit edilmiştir. Burada edebi ürünlerin tespitinde, “Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi”nde görev yapan iki uzman akademisyenin görüşüne başvurulmuştur.

**4.3.2. Konuyla İlgili Literatürün Taranması:** Bu aşamada araştırmacı; tarih öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi ve inkılâp tarihi öğretimi alanında değerlendirmeye ilişkin çalışmalar incelenmiştir.

**4.3.3. Anket Formunun Hazırlanması:** Bu aşamada araştırmacı tarafından konunun kapsamı, sınırlılıkları, hedefleri ve kazanımlar doğrultusunda 11. sınıf tarih öğretmenlerinin, “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürünlerin kullanılmasının gerekçeleri” ile ilgili olarak özgün sorular hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken; edebi ürünleri kullanmanın yararlılıkları, edebi ürünleri kullanmanın sınırlılıkları, öğretmen edebi ürün kullanmadaki inanç ve tutumu, öğretmenin edebi ürün kullanmadaki öz değerlendirmesi, öğrencilerin edebi ürün kullanmaya yönelik tutumları, edebi ürünlerin doğası ve edebi ürünlerin öğretimdeki durumu etrafında şekillendirilmiştir.

**4.3.4. Uzman Görüşlerinin Alınması:** Anket geliştirme sürecinin bu aşamasında ölçeğin güvenilirlik analizini araştırma amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda, “Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi” ölçme ve değerlendirme uzmanı bir akademisyen, “Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi”nde görev yapan bir uzman akademisyen ve “Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi”nde görev

yapan iki uzman akademisyen ile MEB’de görev yapan tarih ve bir türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

**4.3.5. Pilot Çalışmanın (Ön Uygulamanın) Yapılması:** Anket geliştirme sürecinin bu aşamasında uygulamada karşılaşılabilecek zorlukları görmek ve öğretmenlerin tutumlarını ve tepkilerini belirlemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. **Pilot çalışma Elazığ il merkezindeki ortaöğretim okullarında uygulanmıştır.**

**4.3.6. Madde Analizinin Yapılması:** Yapılan pilot uygulama sonucu elde edilen veriler göre bazı maddeler kapsam dışı bırakılmıştır.

**4.3.7. Anket Formuna Son Şeklinin Verilmesi:** Anket geliştirme sürecinin bu aşamasında, madde analizi sonucu elde edilen verilere göre bazı sorular çıkarılmış ve bazı düzeltmeler yapılmıştır. Anket formuna son şekli verilirken de uzman görüşüne başvurulmuştur. Anketin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi ve güvenilirlik analizleri sonucunda, anket maddeleri faktör yüklerinin arasında değiştiği, Kaiser-Meyer Olkin(KMO) değerinin, .81; güvenilirlik çalışması için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) değerinin  $\alpha = .89$  olduğu görülmüştür. Anket soruları tarih öğretmenlerinin, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürünlerin kullanılmasının gerekçeleri yaklaşımlarını ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmiştir. Anket Formu EK-11’da yer almaktadır.

Anket formu, toplamayı amaçladığı bilgiler bakımından iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; cinsiyet, görev yapılan okulun türü, öğretmenlik mesleğindeki kıdem, mezun olunan okul- derece ve tarih dersini okutma yılı gibi demografik bilgileri elde etmeyi amaçlayan sorular yer almıştır. İkinci bölümde öğretmenlere; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 11. Sınıf ders programında ve ders kitabında yer alan konuların işlenişinde, hangi konuda hangi edebi ürünü kullandıkları dair soru yer almıştır. Öğretmenlere ayrıca “11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının işlenişinde edebi ürünlerden sizce en önemli hangisidir?” ve “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini edebi ürünler kullanarak işlemeniz öğrencide geliştirecek en önemli beceri nedir?” soruları sorulmuştur. Bunun dışında öğretmenlere “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasının yararlılık ve sınırlılıkları ile ilgili görüşleriniz nelerdir? ve “En son okudukları bir tarihi roman, destan, şiir, hikaye vb. edebi ürün var mı? Var ise yazarı ve eserin ismini yazmaları” şeklinde iki açık uçlu soru sorulmuştur. Daha sonra T.C.

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde edebi ürünlerin kullanılmasının gerekçeleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşler sorulmuştur. Aşağıda yer alan tablo gerekçeleri, alt boyutları ve ait olduğu soru numaralarını göstermektedir.

**Tablo 17:** Soruların Anket Formunda Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyutlar		Soru Numaraları
1	Edebi Ürünlerin Yararlılıklarına İlişkin Görüşler	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
2	Edebi Ürünlerin Sınırlılıklarına İlişkin Görüşler	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
3	Edebi Ürünlerin Doğasına İlişkin Görüşler	29, 30, 31, 32
4	Edebi Ürünlerin Kullanılmasında Öğretmen İnanç ve Tutumlarının Etkisine İlişkin Görüşler	33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49
5	Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumuna İlişkin Görüşler	50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60
6	Edebi Ürünlerin Kullanımında Öğretmen Öz Değerlendirmesine İlişkin Görüşler	61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80
7	Öğretmenlerin Edebi Ürün Kullanılmasında Öğrenci Tutumunun Etkisine İlişkin Görüşler	81, 82, 83, 84, 85, 86, 87

#### 4.4 Verilerin Toplanması

Ankara ili 8 merkez ilçesinde ve Elazığ il merkezinde liselerde anket çalışması yapabilmek için, Mili Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığından B.08.0.EGD.0.07.00.00.311-191 / 1120 sayılı yasal izin alınmıştır. İzin Formu EK-12’de yer almaktadır.

#### 4.5. Verilerin Analizi

Anketler tarih öğretmenleriyle yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, SPSS 15,0 (Statistical Packet for the Social Science) programında bir veri tabanı olarak kaydedilmiş ve istatistiki çözümlemede bu programdan yararlanılmıştır. Lise öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ve görüşlerine



ilişkin soruların hesaplanmasında frekans (f), yüzde(%), aritmetik ortalama(x), standart sapma(Ss) hesaplanmıştır. Değişkenlerin durumuna göre t-testi ve anova (varyans analizi) testi yapılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı 0.05 anlamlılık düzeyine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablolastırılarak yorumlanmıştır.

Tarih öğretmenlerinin, 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük konularının öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin görüşlerinde 5'li likert tipi ölçekler kullanılmıştır. Her maddeye verilen cevaplar 5'li likert tipi ölçeklerde 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir.

#### **4.5.1. Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)**

Tek faktörlü (yönlü) varyans analizi, ilişkisiz iki yada daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bu analizin yapılabilmesi için, aşağıdaki varsayımların yerine getirilmiş olması gerekir (Norusis, 2002; Akt, Alperen, 2008: 31):

1. Bağımlı değişkenin ölçüm düzeyi en az aralık ölçeğinde olmalıdır.
2. Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterir.
3. Ortalama puanların karşılaştırılacağı örneklem ilişkisizdir.
4. Örneklem varyansları eşittir.

#### **4.5.2. Bağımsız Örneklem T Testi (Independent Samples T Test)**

Bu tür analizde, iki ayrı gruptan ve bu gruplardan alınan ayrı örneklemlerden söz edilir. Buradaki temel amaç, grupların herhangi bir özelliğinde benzerlik ya da farklılıkları ortaya koymaktır. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Analize ilişkin varsayımlar şu şekilde özetlenebilir (Büyüköztürk, 2002: 39):

1. Bağımlı değişkene ait ölçüm düzeyleri ya da puanlar mesafeli ya da oranlı ölçek düzeyindedir ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir.
2. Bağımlı değişkene ait gruplar normal dağılıma sahiptir.
3. Ortalama puanların karşılaştırıldığı puanlar ilişkisizdir.

## V. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre ele alınmıştır.

#### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri;

1a. Cinsiyete göre,

1b. Okul türüne göre,

1c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

1d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

**Tablo 18:** Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Erkek	138	3,49	0,19	-0,237	219	0,813
Kadın	83	3,50	0,19			

Kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.50$ ), erkek öğretmenlerin, 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşlerinden ( $\bar{X}=3.49$ ) çok az bir farkla olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.50$ ), Anadolu/Fen liselerinde ve Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre çok az bir farkla

olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19:** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,024	2	0,012	0,343	0,710	Yok
Gruplar içi	7,683	218	0,035			
Toplam	7,707	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.52$ ), 11-15 ve 16-20 yıldır görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre nispeten daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin kıdemlerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 20:** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,092	2	0,046	1,324	0,268	Yok
Gruplar içi	7,615	218	0,035			
Toplam	7,707	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.52$ ), diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri arasında

anlamli bir farkin olup olmadigi tek yonlu varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21:** Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	P	Anlamli Fark
Gruplar arası	0,159	3	0,053	1,521	0,210	Yok
Gruplar içi	7,549	217	0,035			
Toplam	7,707	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

### 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin doğasına ilişkin öğretmen görüşleri;

2a. Cinsiyete göre,

2b. Okul türüne göre,

2c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

2d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin önermelere tarih öğretmenlerinin verdikleri cevapları içeren frekans analizi ve merkezi eğilim istatistikleri Tablo 22’de yer almaktadır.

**Tablo 22:** Tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin doğasına yönelik görüşlerine ilişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Önermeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Edebi ürünler, öğrencilerin maceracı ruhlarına hitap eder.	f	15	132	58	9	7
		%	% 6,8	% 59,7	% 26,2	% 4,1	% 3,2
2	Edebi ürünler, insanın doğasını iyi tanıtır.	f	16	131	58	9	7
		%	% 7,2	% 59,3	% 26,2	% 4,1	% 3,2
3	Tarihi şahsiyetleri ders kitaplarına göre daha gerçekçi betimler.	f	5	30	53	119	14
		%	% 2,3	% 13,6	% 24,0	% 53,8	% 6,3
4	Bireysel ve sosyal hayatla ilgili önemli bilgiler sunarlar.	f	-	1	30	147	43
		%	-	% 0,5	% 13,6	% 66,5	% 19,5

Tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin doğasına yönelik görüşlerinin derecesini Tablo 22 ile ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin;

- “Edebi ürünler, öğrencilerin maceracı ruhlarına hitap eder” önermesine % 6,8’i tamamen katıldıkları, % 59,7’si katıldıklarını, % 26,2’si kararsız kaldıklarını, % 4,1’i katılmadıklarını, %3,2’si hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu önermeye % 66,5’nin hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde cevap vermeleri beklenmeyen bir sonuçtur. Özellikle edebi ürünler ergenin macera arayan ruhunu tatmin etmesi, ona tarihi sevdirmesi, onun tarihsel olana ilgi ve dikkatini çekebilmesi gibi yararlarından dolayı okul dışı tarih eğitiminin önemli bir aracı olarak faydalanılabilir.

Bir edebi ürün olan tarihsel romanlar; gençlerin ders dışında bazı toplumsal değerleri kazanmalarında, ulusal bir tarih bilincine ulaşmalarında, tarihi eğlenceli bir biçimde öğrenmelerinde önemli bir işleve sahiptir. Bunun yanında, genç okuyucuların macera beklentilerini tatmin etmeleri ve bu gerçek dünyadayken aynı zamanda bir hayal âleminde yaşamalarına imkân tanımaları açısından da değerlidir (Şimşek, 2006a).

- “Edebi ürünler, insanın doğasını iyi tanıtır” önermesine %3,2’si tamamen katıldıklarını, % 4,1’i katıldıklarını, % 26,2’si kararsız kaldıklarını, % 59,3’ü katılmadıklarını ve % 7,2’si hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Edebi ürünlerden, tarihi romanın tarih öğretiminde çok önemli bir değeri vardır. Çünkü tarihi roman olaylarda insan faktörünün önemi ve insan davranışları üzerinde odaklanmaktadır. Tarihi roman öğrencilere insani sorunları inceleme fırsatı vererek, öğrencileri sebep ve sonuç muhakemesi yapmaya yönlendirir ve dışarıdan gelen şartların insanları şahsı seçimler yapmaya zorladığının farkına varmalarını sağlar. Öğrencilere insan davranışlarının aşırılıklarını incelemek için uygun şartlar sağlar (Öztürk, 2002: 86).

Öztürk ve Otluoğlu (2002), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller” adlı çalışmada edebi ürünlerin, insana çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri verdiğini, insanın kendisiyle, başka insanlarla, doğal ve sosyal çevreyle çatışmalarının yansıttığını ve değişik insanlık durumlarını, serüvenlerini konu ederek insan doğasını tanıttığına işaret etmektedir. Edebiyat eserleri insanın iç dünyasını yumuşatır. İyilik, dostluk, hoşgörü, bağışlama, dayanışma, çalışkanlık, dürüstlük gibi insana özgü tutum ve değerleri geliştirip pekiştirir.

- “Tarihi şahsiyetleri ders kitaplarına göre daha gerçekçi betimler” önermesine % 6,3’ü tamamen katıldıkları, % 53,8’i katıldıklarını, % 24,0’ı kararsız kaldıklarını, % 13,6’sı katılmadıklarını ve % 2,3’ü hiç katılmadıklarını ifade etmiştir.

Bir edebi ürün olan tarihi romanlar, çocuklarda yurt ve ulus sevgisini uyandırmaya ve geliştirmeye ulusal bilinci güçlendirmeye yaradığı gibi tarih derslerinde çok kez kısaca geçilen önemli olayların veya üzerinde gereği kadar durulmayan tarihi kişilerin yakından tanınmasına ve anlaşılmasına imkân sağlar (Oğuzkan, 2000:105). Tarihi şahsiyetlerin öğretiminin en kolay yolu biyografilerdir. Biyografiler sadece herhangi bir kişinin hayatını öğretmek veya hayatından örnekler vermek için kullanılmaz. Biyografiler aynı zamanda ilgili kişinin hayatı anlatılırken dönemin önemli olayları ve özellikleri de aktarılır (Oruç, 2010: 324). Edebiyat, tarihsel şahsiyetleri genç insanlar için hayata getirilebilir ve belirlenen tarihsel periyodun gerçekleştiğini keşfetmek için öğrencilere izin verir. Öğrencilerin hikayelerdeki insanlarla empati kurmalarına yardımcı olur. Böylece, hikâyeyi okuyan öğrenciler kitaptaki yetişkinleri karşılaştığı durumları anlayabilir ve sonuç olarak karakterlerle duygusal bir seviyede bağlantı kurabilir. Edebi ürünler ile tarihi şahsiyetler hakkında daha fazla bilgi edinir (Barr, tarihsiz)

- “Bireysel ve sosyal hayatla ilgili önemli bilgiler sunarlar” önermesine % 19,5’i tamamen katıldıklarını, % 66,5’i katıldıklarını, % 13,6’sı kararsız olduklarını, % 0,5’i katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretmenlerin edebi ürünlerin doğasına ilişkin önermelere verdikleri cevaplara bakıldığında; “Edebi ürünler, insanın doğasını iyi tanıtır” önermesine hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Burada öğretmenlerin edebi ürünlerin, sanatsal bir amaç için yazılmış, estetik kaygı güttükleri için sanatsal yönünü ağırlıklı olarak düşünmüş olabilmelerine bağlanabilir. Edebi ürünlerin doğasına ilişkin diğer önermelere ise katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmeleri; edebi ürünlerin, sanatsal bakış açısı ile tarihsel olay ve olgulara ilişkin bir resim çizerek tarihin derinliklerine gömülmüş olan insanlığın unutulmuşluktan kurtarılmasında, büyük anlatılar yerine sıradan insanların hayatlarını tarih yazımına katılmasında, tarih ders kitaplarında yer almayan tarihteki insan yaşamına dair ayrıntıların kültürel ve toplumsal yaşamın daha iyi anlaşılmasına imkân tanınmasının etkilerine bağlanabilir.

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 23’de gösterilmiştir.

**Tablo 23:** 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Doğasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Erkek	138	3,08	0,36	0,633	219	0,528
Kadın	83	3,05	0,36			

Erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.08$ ), kadın öğretmenlerin 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşlerinden ( $\bar{X}=3.05$ ) nispeten olumlu bulunmuştur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

Anadolu / Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.08$ ), Genel liselerde ve Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre nispeten daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 24’de gösterilmiştir.

**Tablo 24:** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Doğasına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,014	2	0,007	0,054	0,947	Yok
Gruplar içi	28,218	218	0,129			
Toplam	28,232	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

Mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.09$ ), 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde sürede görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre nispeten daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin kıdemlerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 25’de gösterilmiştir.

**Tablo 25:** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Doğasına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,121	2	0,061	0,470	0,625	Yok
Gruplar içi	28,111	218	0,129			
Toplam	28,232	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.10$ ), diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 26’de gösterilmiştir.



**Tablo 26:** Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Doğasına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,496	3	0,165	1,293	0,278	Yok
Gruplar içi	27,736	217	0,128			
Toplam	28,232	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

### 5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde, edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri;

3a. Cinsiyete göre

3b. Okul türüne göre,

3c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

3d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin önermelere, tarih öğretmenlerinin verdikleri cevapları içeren frekans analizi ve merkezi eğilim istatistikleri Tablo 27’de yer almaktadır.

**Tablo 27: Öğretmenlerin Edebi Ürün Kullanımının Yararları Önermelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

	Önermeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Edebi Ürünler insan açısından tarihe ışık tutar (tarihi insanileştirir).	f	2	8	33	139	39
		%	% 0,9	% 3,6	% 14,9	% 62,9	% 17,6
2	Öğrencilerin geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerine yardım eder.	f	----	6	20	134	61
		%		%2,7	%9,0	% 60,6	%27,6
3	Öğrencilere kendi dünyalarından farklı zaman-mekânlarda yaşanmış olayları anlamalarına yardım eder.	f	2	----	17	147	55
		%	% 0,9		% 7,7	%66,5	%24,9
4	Öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırır.	f	---	1	14	132	74
		%		% 0,5	% 6,3	% 59,7	% 33,5
5	Tarihsel kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır.	f	---	5	18	128	70
		%		% 2,3	% 8,1	% 57,9	% 31,7
6	Öğrencilerin hayal gücünü kullanmalarına yardım eder.	f	---	4	13	141	63
		%		%1,8	% 5,9	%63,8	% 28,5
7	Tarihsel becerilerin kazanılmasına yardım eder.	f	2	8	22	125	64
		%	% 0,9	% 3,6	% 10,0	% 56,6	% 29,0
8	Öğrencilerin olayları sıralama gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.	f	2	4	34	144	37
		%	% 0,9	% 1,8	% 15,4	% 65,2	%16,7
9	Toplumsal değerlerin aktarılmasına yardımcı olur.	f	3	---	14	133	71
		%	% 1,4		% 6,3	% 60,2	% 32,1
10	Öğrencilerin tarihsel bilgileri daha kolay hatırlamasına yardımcı olur.	f	----	3	13	138	67
		%		% 1,4	% 5,9	% 62,4	%30,3
11	İnsana coşku ve heyecan verir.	f	4	2	15	127	73
		%	% 1,8	% 0,9	% 6,8	% 57,5	% 33
12	Öğrencilerin okuma ve yazma becerisini geliştirir.	f	----	8	30	126	57
		%		% 3,6	% 13,6	% 57,0	% 25,8
13	Öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurabilme becerisini geliştirir.	f	3	6	30	128	54
		%	% 1,4	% 2,7	%13,6	% 57,9	% 24,4
14	Süreklilik, değişim, benzerlik ve farklılık kavramları öğrenimini kolaylaştırır.	f	----	5	27	147	42
		%		% 2,3	% 12,2	% 66,5	% 19,0
15	Öğrencilerin yaratıcılığında kalıcılık sağlar.	f	----	3	19	143	56
		%		% 1,4	% 8,6	% 64,7	% 25,3
16	Öğrencilerin tarihi olayları zihinlerinde canlandırmalarına katkı sağlar.	f	----	6	15	130	70
		%		% 2,7	% 6,8	% 58,8	% 31,7
17	Milli bilinç ve birlik duygusu aşılır.	f	----	4	28	122	67
		%		% 1,8	% 12,7	% 55,2	% 30,3
18	Öğrencilerde duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinde önemli rol oynarlar.	f	----	6	26	130	59
		%		% 2,7	% 11,8	% 58,8	% 26,7
19	Öğrenme sürecini kolay ve eğlenceli hale getirir.	f	6	2	18	121	74
		%	% 2,7	% 0,9	% 8,1	% 54,8	% 33,5
20	Öğrencilerin tarihe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkilidir.	f	----	3	31	123	64
		%		% 1,4	% 14,0	% 55,7	% 29,0
21	Öğrencilere birçok ahlaki ilkenin (iyi-kötü, doğru-yanlış) öğretiminde önemli bir materyaldir.	f	----	9	37	122	53
		%		% 4,1	% 16,7	% 55,2	% 24,0

Tarih öğretmenlerinin edebi ürün kullanımının yararlılığına yönelik görüşlerinin derecesini Tablo 27 ile ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin;

➤ “Edebi Ürünler insan açısından tarihi insanileştirir” önermesine % 17,6’sı tamamen katıldıklarını, % 62,9’ u katıldıklarını, % 14,9’u kararsız olduklarını, % 3,6’sı katılmadıklarını, % 0,9’u da hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Edebi ürünler öğrencileri büyüler, çünkü onlar gerçektir ve kişiseldir; tarih onlar sayesinde insanlaştırılır. Orijinal kaynakları kullanarak, öğrenciler tarihi yazan insanların yaşamlarına dokunurlar (<http://www.loc.gov/teachers/tps>). Edebi ürünlerden tarihi tarihsel romanların, özellikle ergenlik dönemini yaşayan gençlerin sosyalleşme süreçlerinde, onlara benimseyebilecekleri bir model sunma noktasında yararlı olabileceği bilinmektedir, ayrıca tarihsel romanların, hem bu yaş grubu gençlerin ilgilerine uygun temalar sunarken hem de insan yaşamına ilişkin detayları tarih öğretimine aktarmak suretiyle tarihi insanileştireceği söylenebilir. Bu bağlamda, konusu, şahısları ve olayın geçtiği dekorun tarihsel olması yönleri ile tarihsel sayılabilecek, önceki bir çalışmada “tematik” olarak adlandırılan sanat değeri yüksek olmayan bu romanların, kitlelere ve gençlere tarihi sevdirdiği için tarih öğretimi açısından büyük önem taşıdıklarını burada tekrar vurgulamak mümkündür (Şimşek, 2006: 2). Öztürk (2002: 68) de tarihsel romanları, tarihi kayıtları çarpıtmadan tarihi insancillaştıran, ilgi çekici ve hayal gücünü ateşleyen roman türü şeklinde açıklamaktadır. Nawrot (1996: 343) da tarihi romanın olayların insan dizini üzerinde yoğunlaşarak tarihi çalışmaları insanileştirdiği şeklinde değerlendirmektedir (Akt, Öztürk, 2002). Bilof (1996: 19-20) da tarih öğretiminde tarihi roman seçerken, tarihi romandan yararlanılabilmenin anahtar faktörünü “doğru roman” seçebilmek olarak belirtmiştir. Doğru roman; tarihi kayıtları çarpıtmadan tarihi insancillaştıran, ilgi çekici ve hayal gücünü ateşleyen romandır. Bilof seçtiği romanın, insani boyutlardaki tarihi figürleri kapsamına dikkat etmiştir. Öğretmenler öğrencilerin okuma düzeylerine uygun, okuma becerilerini artıran, tarihi insanileştiren, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıran ve tarihi kayıtları çarpıtmayan romanlar seçmelidirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu maddeye katılım oranlarının yüksekliği, edebi ürünlerin tarihe ışık tuttuğunu ve tarihi insanileştirmede, olumlu bir etki meydana getirdiğinin bir sonucu olarak kabul edilebilir.

➤ “Öğrencilerin geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerine yardım eder” önermesine %27,6’sı tamamen katıldıklarını, % 60,6’sı katıldıklarını, %9,0’ ı kararsız olduklarını, %2,7’si katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Levstik (1989: 118), edebiyatın bizden önceki insanların yaşadığı çelişki, acı, neşe ve ümitsizlikleri paylaşmada çocuklara yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Çocuk edebiyatının doğası, farklı insanların yaşamlarını anlayarak onların yerine kendilerini koymalarına, onların değerleri, inançları ve ideallerine empati geliştirmelerine yardım eder. Farmer ve Cooper (1998: 38) da edebi ürünlerden hikâyenin, geçmişi canlı ve ani olan bir hayale getirerek, ilgi ve merak uyandırabileceğini ve çocukların muhayyilesini zenginleştirerek, onların olayları geçmişin insanların bakış açısından görmelerine yardımcı olabileceğini söyler. Çocuk edebiyatı, çocuklara diğerlerine katılma ve empati geliştirme konusunda yardım eder, böylelikle çocuklar diğerlerinin ne hissettiğini anlayabilirler. Bu onların insanlara duyarlılığını artırır ve insan tercihlerinin farkında oluşlarını geliştirir. Tarihi roman okurken başka şeyler düşünmeyin, öğrenciler tarihi mekâna girip karakterlerle yaşamaktadırlar. Karakterlerin acılarını, sancılarını ve zaferlerin sonucundaki sevinçleri yaşarlar (Barnes, 1991; Akt, Öztürk, 2002: 86-88). Derslerde, tarihi romanın kullanımı, çocukların geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerine yardım eder. Dolayısıyla öğrencilerin empati becerisini geliştirir (Ata, 2000:164).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu önermeye katılım oranlarının yüksekliği ve yukarıda yapılan çalışmalardan hareketle edebi ürünlerin tarih öğretiminin kazandırmayı hedeflediği becerilerden empati becerisinin gelişmesinde önemli rol oynadığına işaret ettiği söylenebilir.

➤ “Öğrencilere kendi dünyalarından farklı zaman-mekânlarda yaşanmış olayları anlamalarına yardım eder” önermesine %24,9’u tamamen katıldıklarını, %66,5’i katıldıklarını, % 7,7’si kararsız olduklarını, % 0,9’u da hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Edebi ürünlerden destanlar ile çocuk geçmişteki atalarının olaylara karşı tavır ve yorumlarını öğrenme imkânına kavuşur (Kart, 2002: 45). Edebi ürünlerden hikâyelerin tarih öğretiminde kullanılması, öğrencilerin kendi dünyalarından farklı zaman ve mekânlarda olay ve insanları tanımlarına yardım eder (Demircioğlu, 2005). Kendilerinininkinden farklı bir zamanda insanları ve olayları öğrenmek için edebi ürünler gibi asıl belgeleri öğrenciler çalışırken meydana gelebilen keşfin gücü inkâr edilemez (Musbach, 1989). Ravitch (1989: 89-91), tarihin bugünkü öğretim şeklinin ölesiye sıkıcı olduğunu düşünmektedir. Tarih sınıflarında edebi ürünlerden tarihi romanların

kullanımı öğrencilerin, başka zaman ve yerle aralarında bir bağ kurulmasına neden olduğu ve geçmişte yaşanmış olayları anlamalarına yardım eder.

Edebi ürünler, öğrencilere kendi dünyalarından farklı zaman-mekânlarda yaşanmış olayları anlatarak; öğrencilerin geçmiş ve şimdi arasında bağlantılar kurma, zaman içindeki gelişimlerini görmek için konuları takip etme, kendi dünyalarını şartlar içinde görmeye başlama ve geçmişin şimdiyi şekillendirmeye ne kadar yardımcı olduğunu anlamalarında yardımcı oldukları söylenebilir. Böylece öğrenci farklı zaman-mekânlarda yaşanmış olayları daha iyi anlamlandırıp ve tarihi olayların arka plânlarını öğrenerek çok yönlü düşünme ve değerlendirme imkânına sahip olacaktır.

➤ “Öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırır” önermesine % 33,5’ i tamamen katıldıkları, % 59,7’si katıldıklarını, % 6,3’ü kararsız olduklarını, % 0,5’ i de katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Bir edebi ürün olan biyografiler, tarihe mükemmel bir “kanca” dır; çünkü çocuklar ünlü insanlara bir kez dikkat edince, onların yaşamları ilginç gelecek, sonra savaşları, anlaşmaları, tarihleri, kralları ve kraliçeleri bilmek isteyeceklerdir. Bir çocuk, ünlü birine ilgi duyunca o kişinin yaşadığı zamanda ne olduğunu bilmek isteyecek ve geçmişe yönelik merakları artacaktır (Seid, 2006). Bilof (1996: 22) da Michael Sharaa’nin Pulitzer ödüllü romanını bir lisenin sivil savaş ünitesine, tarihi hikâyelerin kapsamlı sosyal bilgiler müfredatına güç katması amacıyla dâhil etmeyi kararlaştırmıştır. Böylece olayların eşsiz insani yönüne odaklanarak ve eleştirel analiz yeteneklerini uygulayarak tarihi olaylara karşı öğrenci ilgisini canlandırmaktadır. Bu çalışmada öğretmen araştırması ve gerçek sınıf tecrübesi söz konusudur. Bahsedilen roman lise seviyesindeki öğrencilere verilmesi amaçlanan bilgilere uygun olduğu için öğretmen, seçilen öğrenci gurubuna romanla eğitim yaptırmıştır. Romanı okuduktan sonra öğretmen, romanın üç kahramanı ile ilgili bir araştırma konusu vermiş, bu kahramanların her birini anlatan başka müstakil romanlarla bu romanın karşılaştırılmasını istemiş öğrencilere yedi haftalık bir zaman ve çeşitli kaynaklar vermiştir. Bu zamanın sonunda öğrencilerin görevlerini büyük bir başarı ile tamamladıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu maddeye katılım oranlarının yüksekliği, edebi ürünlerin öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırmada olumlu bir etki meydana getirdiğini, öğretmenlerin, öğrencinin geçmişe bir yolculuk yapmasında edebi ürünlerin önemli faktör olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

➤ “Tarihsel kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır” önermesine % 31,7’si tamamen katıldıklarını, % 57,9’u katıldıklarını, % 8,1’i kararsız olduklarını, % 2,3’ü de katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Demircioğlu (2005: 136), “Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar” adlı çalışmasında edebi ürünlerden hikâyelerin tarih öğretiminde kullanılmasının, tarihsel becerilerin kazanılması ve tarihsel kavramların öğrenilmesini sağladığı şeklinde değerlendirmektedir. Marsha Gilpin Ehlers “No Pictures In My Head”: The Uses of Literature in the Development of Historical Understanding” adlı çalışmasında tarihsel anlamının gelişiminde edebiyatın çok büyük etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Ehlers, kendi okullarında yaptıkları bir ekip çalışmasında, beş yıl önce bir grup çeşitli bilim alanlarından öğretmenler birbirini tamamlayan çabalarını ve akademik deneyimleri öğrencilere daha anlamlı kılmaya yardımcı olan entegre bir eğitimi öğrencilerinde yaratmak için beraber çalışmaya başladıklarını belirtmektedir. Bu çabanın anahtar kısmı çeşitli yollarda keşfedilen her sınıf seviyesinde merkezi temaların gelişimi olmuştur. On ve on birinci sınıflarda, altı temel temayı kapsayacak şekilde her yıl ele alınır, on ikinci sınıf seviyesinde ise üç temanın daha yoğun çalışmasıyla takip edilir. Bu temalar sosyal bilgiler müfredatı için devlet taslak çalışmasını yansıtır. Bu grup çabasının en önemli parçalarından biri her temayla ilişkili edebiyatın kullanımınıdır. Kaliforniya genel okulları için tarih-sosyal bilgiler taslak çalışması “iyi anlatılan bir hikâye” olarak tarihi tanımlar. Öğrenciler tarihi çok sık tarihler, yerler ve ölü insanlar listesi olarak görür. Bir olayın neden veya önemini yorumlamak için gerçeklerin önceki bilgiyle bağlantısı kurulduğu zaman tarih yaratılır. Edebiyat ile daha kolay ortaya çıkan bu beceriler (belki de öğrencilerin daha çok çalıştıkları için) tarihsel materyaller ile daha anlamlı bir etkileşimde bulunarak tarihsel kavramları daha kolay öğrenirler (Ehlers, 2000).

➤ “Öğrencilerin hayal gücünü kullanmalarına yardım eder” önermesine % 28,5’i tamamen katıldıklarını, %63,8’i katıldıklarını, % 5,9’u kararsız olduklarını, %1,8’i de katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Edebi ürünlerden destanlar ifade ve içeriklerinde barındırdıkları gerçeküstü özellikler nedeniyle tarih konularını öğretiminde dikkatle ele alınması gereken materyallerdir. Bu ürünlerin konu bağlamında sınıf ortamına getirilip incelenmesi yanında, okul dışı tarih eğitiminin bir parçası olarak da okunması ve değerlendirilmesi istenebilir. Gerek sınıf ortamında gerekse okul dışı incelemelerde öğrencilerin eleştirel

bir bakış açısı ile olmuş olabilecek ile olmamışı ayırt etmeleri sağlanabilir. Daha önemlisi bu eserlerde yer alan kültür unsurlarını (değerler, toplum yapısı, ilişkiler, ekonomik faaliyetler vs.) fark etmeleri istenebilir. Bir diğer etkinlik ise bu eserlerde geçen hikâye ya da kişileri resmetmelerini sağlamak olabilir. Bununla çocukların tarihe yönelik düş güçlerini (imgelem) harekete geçirmek mümkündür. Buna ek olarak okunan bu eserlerin çeşitli sorularla çözümlenmesi de yine çocukların tarihsel hayaller kurmalarını sağlayabilecektir (Şimşek, 2001: 11-21). Edebiyat ürünleri çocuğa hayal dünyasını zenginleştirebileceği, geliştirebileceği yeni motifler sunabilir. Çocuk bu ürünler aracılığı ile bir yandan kendi sınırlı dünyasında oluşturabileceği hayalleri için yeni ve zengin başka dünyalar keşfederken, öte yandan da dilin en güzel örneklerini duyma fırsatı bularak dilini sevmeyi ve onu incelikleri ile kullanmayı da öğrenir (Şirin, 1994: 176). Ata (2000: 164) da tarihi romanların, öğrencinin hayal gücünü tutuşturabileceğini ve tarihi romanların, tarih öğretmenin yapabileceğinden daha çok tarihi sahnelerde ayrıntı bolluğuna sahip olduğu için geçmişte yaşayan insanların, gerçekten yaşamış olduğuna inandırmada ve öğrencinin hayal gücünü kullanmada önemli bir araç olduğunu vurgular.

➤ “Tarihsel becerilerin kazanılmasına yardım eder” önermesine % 29,0’ı tamamen katıldıklarını, % 56,6’sı katıldıklarını, 10,0’ı kararsız olduklarını, % 3,6’sı katılmadıklarını, % 0,9’u hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencinin sorgulayan, açıklayan, analiz eden ve ders çıkaran bir yapıya bürünmesinde bir edebi ürün olan tarihi romanlar eşsiz bir kaynak olabilir (Keskin, 2008: 67). Tarihi roman eleştirel okuma becerisini geliştirir. Öğrenciler gerçek materyal ve yazarın hayal ürünü olan materyali böylelikle ayırabilmeyi, tarafsızlık, gerçek ya da düşünce delillerini görebilmeyi hikâye anlatıcısının bakış açısını ve karakterlerin değer yargılarını tanımlayabilmeyi, değişik karar ve davranışların sebep-sonuç ilişkilerini anlayabilmeyi öğrenirler (Öztürk, 2002: 83). Tarih dersinde edebiyatı kullanmak öğrencilerin okumalarına ve eleştirel düşüncelerine yardımcı olur. Edebiyat ile öğrenci yanlı bakışı fark eder. Alverman ve Phelps (1998), “Tarih dersinde edebiyatın, analiz ve eleştirel düşünme için güçlü bir katalist olabileceğini” belirtir. Aynı olayı çeşitli versiyonlarını karşılaştırarak ve analiz ederek öğrenciler bir konuyu kavramayı güçlendirebilirler. Tarihin doğasını daha iyi anlamayı kazanabilirler (Schultz ve Felter, 2001).

➤ “Öğrencilerin olayları sıralama gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olur” önermesine %16,7’si tamamen katıldıklarını, % 65,2’si katıldıklarını, 15,4’ü kararsız olduklarını, % 1,8’i katılmadıklarını, % 0,9’u hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu öneremeye katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmeleri ve oranlarının yüksekliği edebi ürünlerin, kronolojik düşünme becerisini geliştirmede, öğrencilerin iyi kurgulanmış tarihsel anlatıların (tarihi roman, hikâye, biyografiler ve anılar vb.), bu metinlerdeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) sıralamada önemli rol oynadığının göstergesi olarak kabul edelebilir.

➤ “Toplumsal değerlerin aktarılmasına yardımcı olur” önermesine % 32,1’i tamamen katıldıklarını, % 60,2’si katıldıklarını, % 6,3’ü kararsız olduklarını, % 1,4’ü de hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Edebiyat gençlerin hem kendilerini tanınması, hem düşünce ufuklarının genişlemesi, hem de “milli kimlik” kazanması bakımından son derece önemlidir. İnsan edebiyat eserlerinde, kendi milletinin özelliklerini bulur, tanır, benimser; çok sayıda düşünce / yargı kalıpları bulur, beğenir yeni ufuklar kazanır; tarihten izler bulur, Türk’ün karakteristik vasıflarını öğrenir. Böylece edebi ürünler toplumsal değerlerin aktarılmasına yardımcı olur (Karakuş, 2000: 66). Bir yönüyle sözlü kültüre ait olan edebi ürünleri tarih öğretiminde kullanmak, *“geçmiş anlamak için sadece tarih bilmek yeterli olmayabileceği, bunun için halk yaratmalarını anlamak ve halkın yarattığı bu değerlerden faydalanarak bazı sonuçlara varılabileceği, böylelikle geçmişimizin daha iyi değerlendirilebileceği”* yaklaşımıdır. Bunun, tarih öğretimi açısından değerli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü tarihçiler tarihi olayları, bulabildikleri belgelerle yorumlayarak yazmalarına rağmen, o tarihi olayları birde halkın gözüyle görmek, bizim konuya daha farklı bir açıdan bakmamızı sağlayabilir. Bunun sebebi, her olayda, sevinci de acıyı da yaşayan halkın bunları, halk yaratmalarına (Yaldızkaya, 2008) özellikle edebi ürünlere yansıtması olsa gerekir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu öneremeye katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmeleri ve oranlarının yüksekliği edebi ürünlerin, toplumsal değerlerin aktarılmasında, tarihi mirasa karşı takdir geliştirme ve onları koruma, gelenek ve görenekleri yaşatma gibi değer ve yargılarının öğrencilere kazandırılmasında önemli araçlar olduğunu gösterebilir.



➤ “Öğrencilerin tarihsel bilgileri daha kolay hatırlamasına yardımcı olur” önermesine %30,3’ü tamamen katıldıklarını, % 62,4’ü katıldıklarını, % 5,9’u kararsız olduklarını, % 1,4’ü katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Barr “Teaching History through Literature: An Instructional Unit for 10th Grade World History” adlı master projesinde tarih derslerinde edebiyat kullanımı önce öğrencileri derse dâhil ederek, edebiyat sonra öğrencilere derisi daha uygun ve ilginç kılarak kendi bilgi ve deneyimlerini tarihe uygulama fırsatı verdiğini belirtmektedir. Tarihi roman, öğrencilere okuduklarını anlamayı ve düzenleyebilme yetisini sağlamakta kullanılabilir. Tarihi roman, tarihi öğretmenin en etkili yoludur. Öğrencilere geçmişten yeniden yaşama imkânı sağlayarak, ders kitabından okudukları zamandan daha fazla hatırlamalarını sağlayarak tarihi olayların perde arkasını vermektedir (Nawrot, 1996: Akt, Öztürk; 2002: 86–88). Edebiyat, öğrencilere deneyimler, inançlar, ahlaklar ve öğrencilerin değerleri üzerine dersin içeriğini daha kişisel yapmak için ortaya koymalarına izin verdikten sonra, böylece öğrencilerin daha detaylı ve daha uzun sürede hatırlamalarına ve daha somut olan bağlantılar kurmalarına fırsat tanır (George ve Stix 2000). Tarihsel hikâye anlatım yönteminin, öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği, tarihsel kişilikleri öğrencilerin kendi şahsi kişiliklerinin bir parçası görerek daha iyi anlamaları, tarihsel hikâyede geçen olay, olgu ve kavramların bir örüntü içinde verilmesinden dolayı, öğrenilmesi ve hatırlanmasının daha kolay olması gibi temel sebeplerden dolayı “Sosyal Bilgiler” derisi tarih konularının öğretiminde sıklıkla kullanılması gerektiği düşünülmüştür (Şimşek, 2000: 8).

Bütün bu görüşler ve öğretmenlerin önermeye katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş görüş bildirmeleri ve oranlarının yüksekliği edebi ürünlerin, öğrencilerin zihinlerinde daha anlamlı bir resim oluşturmalarında ve bilgiyi tutmalarında yardımcı olabileceğini ortaya koymaktadır.

➤ “İnsana coşku ve heyecan verir” önermesine % 33’ü tamamen katıldıkları, % 57,5’i katıldıklarını, % 6,8’i kararsız olduklarını, % 0,9’u katılmadıklarını, % 1,8’i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Erdoğan (2007), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi” adlı çalışmasında öykülerin, ilgi ve heyecan yaratarak çocukların duyuşsal karşılıklar vermesini sağlamada ve duyuşsal alan üzerinde önemli bir etkiye sahip olmada anahtar rol oynayabileceği üzerinde durmaktadır. Tarih dersinde roman

edebiyatı tarzı, tarih metinlerinin genellikle pasif tarzına karşılık, okuyucunun tarihi döneme vekâleten katılmasına müsaade eder. Böylece öğrenci, manzaraları görerek, coşkuları hissederek, olayların bir parçası olacaktır (Gallo ve Barksdale: 1983:286).

➤ “Öğrencilerin okuma ve yazma becerisini geliştirir ve onları araştırmaya teşvik eder” önermesine % 25,8’i tamamen katıldıkları, % 57,0’ı katıldıklarını, 13,6’sı kararsız kaldıklarını, % 3,6’sı katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ata (2000), edebi ürünlerden tarihsel hikayelerin, çocukta, okuma, yazma, dinleme, not alma, neden-sonuç ilişkisini anlama, bir parçadan sonuç çıkarma, hatırlama, yorumlama, hikayeleme, empati becerilerinin kazandırılmasında olumlu etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir, ayrıca tarihsel romanlar genç okuyucuya, tarihsel bir problemin bir kısmını sunarak onun merakını uyandırmak suretiyle onu, tarihi daha detaylı okumaya teşvik eder. Tarihsel roman okuyan genç okuyucular “yalnız bir değil birçok tarihin var olduğunu” görürler. Böylelikle tarihsel romanlar, okuyanların tarihi anlamalarında bir yardımcı olarak bazı olayların farklı perspektiften farklı değerleri, bazı anlaşmazlıkların ve gerçeklerin farklı içeriklerinin olabileceğini öğrenmelerini sağlar (Harris ve Austin, 2000: 23). Bunun yanında tarihsel romanlar, öğrencilerin tarih konusunda bazı küçük araştırma yapmaları noktasında da teşvik edici olabilir; yani, bir tarihsel romanın açıkça değerlendirilmesi, öğrencilerin gerçek (tarihsel) bir problemin çözümü için araştırma yapmalarına ve konuyla ilgili bazı tasvirlerde bulunmalarına ilişkin bir bağlam sunar (Davis ve Hunter, 1990: 603). Farmer ve Cooper (1998), hikâye anlatımının, özellikle okuma ve yazma becerilerini geliştirmemiş olan özel eğitim ihtiyacı olanlar olmak üzere, çocuklar için hayati önemi olduğunu ifade etmiştir.

Edebiyat merkezli okuma eğitimi savunucuları, bunun öğrencilerin okuma başarısını artırdığından bahsetmektedir. Ders kitaplarından çok normal kitapların okunması öğretilen öğrenciler üstün kelime başarısı okuma idraki sergilemektedir. Okuma eğitimi ve sosyal bilgiler dersinde “birleşik çalışma”, tarihi romanların kullanımını ayrıca öğrencileri içerik konularındaki öğrenimini de artırabilir. Araştırma bulguları kuvvetle önermektedir ki, öğretmenler tarihi romanları okuma eğitimi için kullanırken, öğrenciler okuma yetenekleri geliştirip bunun yanı sıra tarihi kavramları öğrenebilirler (Smith, Monson ve Dobson, 1992: 370). Bir edebi ürün olan roman öğrencilere akla dayanan bir alıştırma olarak tarih soyutlaması ve ortak drama olarak tarih arasında bir denge sağlamalarına yardımcı olabilir. Ancak roman bulmacanın

sadece bir parçası olarak kalır, çünkü tarih romandan çok daha fazladır. Bu aynı zamanda şekillendirip yorumlanmadan önce delilleri inceleyip elemeyi de öğrenmektedir. Bu, birisinin zaman ve yerini daha geniş bir perspektife yerleştirmek ve kendini giderek daha tarihsel seçimler yapar görmesidir. Bu tarihe hikâye yaklaşımından daha fazlasını gerektirir. Dikkat ve beceriyle elenmiş anlatım ilgiyi motive edip, tarihsel konularda araştırmalar yapmaya sevk edebilir. Bu kavramlarla alakalı olarak ortaya çıkan gerçeklik soruları ve yorumlar tarihsel araştırmaları başlatmak, öğrencileri farklı kaynaklara sevk etmek ve öğrenci yorumlarının sunumu için bir forum sağlamak için kullanılabilir. Bu tür bir aracılık tarihin edebi yapılı eleştirilmeyen kabulüne karşı savunmasına da yardımcı olur (Levstik, 1995: 117).

➤ “Öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurabilme becerisini geliştirir” önermesine % 24,4’ü tamamen katıldıklarını, % 57,9’u katıldıklarını, %13,6’sı kararsız kaldıklarını, % 2,7 katılmadıklarını, % 1,4’ü hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Bir edebi ürün olan tarihi roman, öğrencilere insani sorunları inceleme fırsatı vererek, öğrencileri sebep ve sonuç muhakemesi yapmaya yönlendirir ve dışardan gelen şartların insanları şahsi seçimler yapmaya zorladığının farkına varmalarını sağlar. Öğrencilere insan davranışlarının aşırılıklarını incelemek için uygun şartlar sağlar (Ata, 2000:164). Yine bir edebi ürün olan tarihi bir hikâye de olaylarda düzeni aşılarda, ele aldığı konuların bir başlangıcı ve sonu olduğunu ve sebep-sonuç ilişkisini açıklamaktadır. Tarihi romanın genç bir okuyucunun tarih anlayışı üzerindeki etkisi olaylar arasındaki bağıntılar hakkında düşünme yolu sağlamasıdır (Levstik,1989:117).

Burada ayrıca edebi ürünlerin olaylar arasında bağlantılar kurmada yardımcı olduğunu da ele almak gerekir. Appleman “karşılaşılan bağlantısız görünen olaylara anlam verilmesine yardımcı olmak için bir çerçeve veya dünya inşa etmeye çalışıldığını” belirtiyor. Bu tam olarak tarihin ne olduğudur; yüz yüze kalınan bir dizi bağlantısız görünen olaylardır. Appleman’ın yukarıda belirttiği gibi sınıfa edebiyatın tanıtılması, kullanılması ve eleştirel bir gözle okumayı vurgulamasıyla, öğretmenler bağlantısız görünen olayları anlamalarına yardım etmek için öğrencilere bir çerçeve oluşturmak girişiminde bulunur. Burada, edebiyat yoluyla tarih öğretme konusunda edebiyatın bu yönünde gözden geçirilmesi, tarih sınıfında edebiyatın kullanılması öğrenciler için olumlu yararları olduğunu içeren görüş ve inancı destekler (George ve Stix, 2000).

➤ “Süreklilik, değişim, benzerlik ve farklılık kavramları öğrenimini kolaylaştırır” önermesine % 19,0’u tamamen katıldıklarını, % 66,5’i katıldıklarını, 12,2’si kararsız kaldıklarını, % 2,3’ü katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Süreklilik, değişim, benzerlik ve farklılıkların tarih dersleri aracılığı ile öğrenilmesinde bir edebi ürün olan tarihi hikâyeler bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir materyaldir (Demircioğlu, 2005: 137). Öztürk (2002: 90-96) de Çocuk Edebiyatı ile tamamlanarak zenginleştirilebilecek sosyal bilimler program sahalarından birinin de; öğrencilerin “başka zaman” ve “şimdi” kavramlarını olduğu kadar değişim ve süreklilik kavramlarının geliştiren bir tarih dersi olduğuna vurgu yapmaktadır.

Öğrencilere, değişim, süreklilik, benzerlik ve farklılık kavramlarının öğrenilmesi bağlamında kullanılacak edebi ürünler (romanlar, hikâyeler, biyografiler, vb.) öğrencilere tarihsel ve çağdaş olayları yorumları için alternatif bakış açıları sunabilirler.

➤ “Öğrencilerin yaratıcılığında kalıcılık sağlar” önermesine % 25,3’ü tamamen katıldıklarını, % 64,7’ si katıldıklarını, % 8,6’sı kararsız kaldıklarını, % 1,4’ü katılmadıklarını belirtmişlerdir.

➤ “Öğrencilerin tarihi olayları zihinlerinde canlandırmalarına katkı sağlar” önermesine % 31,7’si tamamen katıldıklarını, % 58,8’i katıldıklarını, % 6,8’i kararsız kaldıklarını, % 2,7’si katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tarihin geçmişten haber vermesi çocuklar için masal kadar ilgi çekicidir. İşte tarihsel hikâyeler ile çocuk imgelemde bulunarak tarihsel olan ve kişileri kafasında canlandırabilir (Baymur, 1946:8). Tarihsel drama ve edebiyat her ikisi de sınıfta sık sık olayları canlı tutmak için kullandığında, onların insanlar üzerine sosyal ve siyasi etkilerini şahsileştirmede önemli bir öğedir (Ronal, 2001).

➤ “Milli bilinç ve birlik duygusu aşılır” önermesine % 30,3’ü tamamen katıldıklarını, % 55,2’si katıldıklarını, 12,7’si kararsız kaldıklarını, % 1,8’i de katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Düzgün (2008), “Tarih öğretiminde Tarihi Romanların Yeri ve Mehmed Niyazi’nin Romanları” adlı çalışmasında bir edebi ürün olan tarihi romanların, milli şuurun ve milli bilincin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgular ve Türk tarihinde uluslaşma sürecinde, ulusçuluk fikirlerinin şekillenip, yaygınlaştırılmasında edebi ürünlere sıklıkla başvurulduğunu ifade etmektedir. Edebi ürünlerden destanlar, milli birlik ve bütünlüğü pekiştiren, milli bilinci yükselten, ait olduğu toplumda milli

tarih anlayışının, bireylerin kendi geçmişleriyle milletlerinin geçmişini özdeşleştirmesini sağlayan önemli bir araçtır. Milli bilinç ve milli tarih anlayışının oluşmasında ve gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Kart, 2002: 35). Şimşek (2004a) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında öğretmenlerin, “Tarihsel hikâyeler, öğrencilerin milli bilinci kazanmaları sürecini olumlu etkiler” önermesine % 48,6’sı tamamen katıldıkları ve % 48,6’sı katıldıkları ve %2,7’si kararsız oldukları bulgularına ulaşmıştır. Zihinsel açıdan çocuğa uygun düşen tarihsel hikâyeler ile idealleştirilmiş bir dünyanın algı kalıplarını (verilerini) yeni nesillere aktarılabilir (Şirin, 2000: 153). Çünkü tarihsel hikâyeler vatanseverlik eğitiminde değerli bir araçtır. Hikâye, çocuklar üzerinde olumlu etkilerinden hareketle, özellikle onların imgeleme gücünü arttırılmasında, derste dikkat çekmesi ve milli duygularını güçlendirmesinde önemli rol oynayabildiği söylenebilir (Şimşek, 2000: 52). Edebi ürünlerin tarih öğretiminde kullanılmasının yararlarından önemlilerinden biri de milli şuurun uyanmasındaki etkisidir. Ülkemizin sahip olduğu coğrafyada üniter yapısını koruyarak, bölgede güçlü ve örnek bir ülke olmasının temelinde yatan asıl unsur halkımızın bir bütün olarak tarih bilinciyle milli şuura sahip olmasına bağlıdır. Milli şuurun sağlanmasında edebi eserlerin son derece etkili olduğu söylenebilir. Tarih bilincini sadece tarih programları ile oluşturmak mümkün değildir. Bunun için tarih program ve ders kitapları dışındaki etkinlikleri dikkate almak gerekir. Kaldı ki derslerde öğretilmeye çalışılan objektif tarih bilgileri, bireylere kuru, sıkıcı ve anlamsız gelebilir. Oysa tarihsel edebi eserler, durumu betimleme ve tarihsel olayı işleme de doğayı ve eşyayı olduğu gibi kopya etmediği, betimlenen egemen ideolojinin içinde yeniden ürettiği (Eşitgin, 1998:114) için bilim yüzünün yapamadığını yapabilir

Bütün bu araştırmacıların görüşleri ve öğretmenlerin katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmeleri, edebi ürünlerin, öğrencilerde milli benlik oluşumunda çok etkili olduğunun söylenebileceğini ortaya koymaktadır.

➤ “Öğrencilerde duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinde önemli rol oynarlar” önermesine % 26,7’si tamamen katıldıklarını, % 58,8’i katıldıklarını, 11,8’i kararsız kaldıklarını, % 2,7’si katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Otluoğlu (2001) da “İlköğretim Okulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi” adlı çalışmasında Yazılı edebiyat ürünlerinin ders materyali olarak kullanıldığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, klasik öğretim

yöntemine göre; hoşlanma, farkına varma, ilgi çekme, istek duyma, kendini daha rahat hissetme, anlama/anlatma, hatırlama, zihninde canlandırabilme, öğrendikleriyle bağ kurma konularında duyuşsal alana yönelik kazanımlarında anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin hedefleri incelendiğinde, bu dersin duyuşsal alana yönelik hedeflerinin ağırlıklı olduğu söylenebilir. İnkılâp Tarihi öğretiminde öğrencilerin duyuşsal alana yönelik kazanımlarının elde edilmesinde yardımcı olabilecek önemli unsurlardan biri de edebi ürünler olarak ifade edilebilir. Duygular, bilginin depolanıp hatırlanmasını kolaylaştırdığından zihin için çok önemlidir. Bunun yanında pek çok duygu kolayca canlandırılıp söndürülemez. Bir dereceye kadar çeşitli düzeylerde sanki teneffüs edilen hava gibi etki gösterirler. Süreklipler, bir hayat tecrübesi ve dersin duyuşsal etkisi, yaşanan olaydan çok sonra da sürebilir. Tarih edebiyata uygun bir şekilde canlandırıldığında, başka bir içerikten anlam çıkarmanın bir yolu haline gelir. Her yaşantı kendi içinde birçok, belki de bütün disiplinlerin tohumlarını taşır (Caine ve Caine, 2002: 125).

➤ “Öğrenme sürecini kolay ve eğlenceli hale getirir” önermesine % 33,5’ i tamamen katıldıklarını, % 54,8’ i katıldıklarını, % 8,1’i kararsız kaldıklarını, % 0,9’u katılmadıklarını, % 2,7’si hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

Ata (2000), hikâye anlatım yönteminin öğrenci açısından gayet eğlenceli bir öğretim tarzı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin önermeye olumlu görüş bildirmeleri ve oranlarının yüksekliği, edebi ürünler gibi öğrencilerin ilgilerini çekebilecek materyallerin tarih öğretiminde kullanılması öğrenme sürecinde farklılık yarattığını göstergesidir. Tarih öğretiminin farklı materyallerle desteklenerek, yaşamla bağlarının oluşturulması, öğrencilerin ilgilerini çekerken, öğrenme sürecinin eğlenceli hale gelmesi, tarih bilincinin oluşmasında ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında da etkili olabilir.

➤ “Öğrencilerin tarihe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkilidir” önermesine % 29,0’ı tamamen katıldıklarını, % 55,7’si katıldıklarını, 14,0’ı kararsız olduklarını, % 1,4’ü katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Bir edebi ürün olan tarihsel romanların kolay okunur olması, özellikle gençlere tarihi sevdirmek için yazılmış olanlarda öğretici niteliğinin daima göz önünde tutulması,

ideal kahraman arayışı içinde olan okuyucunun aradığı örnek insanı orada canlı bir hayat tablosunun içinde bulması da ergeni tarihsel romana yöneltir; çünkü ergen, yaşadığı sosyalleşme süreci sorunlarından çıkış için kendine bir idol (ideal model) arar. Bu aradığı idolü tarihsel romanlarda bulabilir. Bu da tarihe karşı olumlu tutum geliştirmesinde de etkili olabilir (Şimşek, 2010: 264-266).

➤ “Öğrencilere birçok ahlaki ilkenin (iyi-kötü, doğru-yanlış) öğretiminde önemli bir materyaldir” önermesine % 24,0’ı tamamen katıldıklarını, 55,2’si katıldıklarını, 16,7’si kararsız olduklarını, % 4,1’i katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Derste bir edebi ürün olan hikâyeye anlatım yönteminin sırasında öğrenciler hikâyenin konusu gereği katılabilecek, fikir yürütebilecek, tartışabilecektir. Ayrıca öğrenciler, iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin, bencil-yardımseverlik gibi ahlaki yönlerden de hikâyeye ele almış olacaktırlar (Şimşek, 2000: 66). Tarihi roman da tarihi, okuyucuyu doğru ve yanlış anlamaya zorlayan bir sosyal sistemin içinde yerleştirerek etik hale getirir (Öztürk, 2002: 92-96).

Öğrenciye, edebi ürünler aracılığı ile doğruluk, dürüstlük, disiplin, yardımseverlik, fedakârlık, alçak gönüllülük, cesaret, insan sevgisi, yurdunu ve milletini sevme gibi değerleri telkin ederek, öngörülen iyi ve etkin vatandaş olma amacı gerçekleştirebilir.

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin edebi ürün kullanımının yararlılığına ilişkin önermelere katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmeleri ve oranlarının yüksekliği (genelde % 80’nin üzerinde) edebi ürünlerin, öğrencilerin geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerine yardım etmesi, öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırması, öğrencilerin okuma ve yazma becerisini geliştirmesi, öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmesi, öğrencilerin tarihi olayları zihinlerinde canlandırmalarına katkı sağlaması, öğrencilerin tarihsel bilgileri daha kolay hatırlamasına yardımcı olması, öğrencilerde duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinde önemli rol oynaması, öğrenciler için tarihi heyecanlı hale getirmek ve daha fazla öğrenmeye motive etmek için, geçmişin anlamını daha iyi anlamalarını geliştirmek için öncelikle heyecan verici kaynakları (şiir, hikâyeye, roman film ve müzik vb. edebi ürünleri) öğretim sürecine katmak gerekliliğini ortaya koymaktadır.

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp

farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

**Tablo 28:** 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Yararlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Erkek	138	4,11	0,44	-0,194	219	0,846
Kadın	83	4,12	0,47			

Kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.12$ ), erkek öğretmenlerin 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin görüşlerinden ( $\bar{X}=4.11$ ) nispeten olumlu bulunmuştur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=4.13$ ), Anadolu/Fen liselerinde ve Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

**Tablo 29:** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Yararlarına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,124	2	0,062	0,309	0,735	Yok
Gruplar içi	43,790	218	0,201			
Toplam	43,914	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin doğasına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=4.16$ ), 16-20 yıl ve 11-15 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin kıdemlerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin görüşleri arasında



anlamli bir farkin olup olmadigi tek yonlu varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 30’da gösterilmiştir.

**Tablo 30:** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Yararlarına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamli Fark
Gruplar arası	0,324	2	0,162	0,810	0,446	Yok
Gruplar içi	43,590	218	0,200			
Toplam	43,914	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamli bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Eğitim enstitülülerinden mezun olan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=4.14$ ), diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamli bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

**Tablo 31:** Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Yararlarına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamli Fark
Gruplar arası	0,270	3	0,090	0,448	0,719	Yok
Gruplar içi	43,643	217	0,201			
Toplam	43,914	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin yararlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamli bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde, Edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları;

- 4a. Cinsiyete göre,
- 4b. Okul türüne göre,
- 4c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,
- 4d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasında öğretmen inanç ve tutumlarına ilişkin önermelere tarih öğretmenlerinin verdikleri cevapları içeren frekans analizi ve merkezi eğilim istatistikleri Tablo 32’de yer almaktadır.

**Tablo 32: Öğretmenlerin Edebi Ürün Kullanmadaki İnanç ve Tutumu Önermelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

	Önermeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrencilerin derse odaklanmasında önemli bir araçtır	f	2	6	36	131	46
		%	% 0,9	% 2,7	% 16,3	% 59,3	20,8
2	Öğrencilere gerçek olan ile olmayanı ayırt edebilme fırsatı tanır.	f	1	11	60	119	30
		%	% 0,5	% 5,0	% 27,1	% 53,8	%13,6
3	Tarih ders kitaplarının tamamlayıcısıdır.	f	3	4	39	121	54
		%	% 1,4	% 1,8	% 17,6	% 54,8	% 24,4
4	Tarih konularının öğretiminde iyi bir materyal olduğunu düşünüyorum.	f	7	-	39	129	46
		%	% 3,2	-	% 17,6	%58,4	% 20,8
5	Tarih konuları için olumsuz bir öğretim materyali olduğunu düşünüyorum.	f	62	68	38	41	12
		%	% 28,1	% 30,8	% 17,2	% 18,6	% 5,4
6	Edebi Ürünler, aracılığıyla öğrencilerin bazı soyut kavramları daha iyi anladıklarını düşünüyorum	f	35	145	37	4	-
		%	% 15,8	% 65,6	% 16,7	% 1,8	-
7	Öğrencilerin öz güvenini artırdığına inanıyorum.	f	5	8	52	126	30
		%	% 2,3	% 3,6	% 23,5	% 57	% 13,6
8	Ahlak eğitimi için değer kazandırmada iyi bir araçtır.	f	5	3	56	119	38
		%	% 2,3	% 1,4	% 25,3	% 53,8	% 17,2
9	Öğrencilerin tarihe olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirir	f	4	3	39	122	53
		%	% 1,8	% 1,4	% 17,6	% 55,2	% 24,0
10	Edebi ürünlerin verilisinde sade bir dil kullanılmalıdır.	f	1	-	30	135	55
		%	% 0,5	-	% 13,6	% 61,1	%24,9
11	Var olan edebi ürünlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum	f	17	67	113	22	2
		%	% 7,7	% 30,3	% 51,1	% 10,0	% 0,9
12	Ders kitabında daha fazla kullanılmalıdır.	f	28	109	50	25	9
		%	% 12,7	% 49,3	% 22,6	% 11,3	% 4,1
13	Öğretim programının amaçladığı amaçları kazandırmada iyi bir araçtır.	f	3	6	43	147	22
		%	% 1,4	% 2,7	% 19,5	% 66,5	% 10
14	Edebi ürünler diğer öğretim materyalleri (resim, karikatür, harita vb.) ile de desteklenmelidir	f	2	5	44	139	31
		%	% 0,9	% 2,3	% 19,9	% 62,9	% 14
15	Öğrencinin yaşına uygun olması gerektiğini düşünüyorum.	f	-	4	26	140	51
		%	-	% 1,8	% 11,8	%63,3	%23,1
16	Üniversite sınavına hazırlıkların yoğunluğu, ürünlerin derste kullanımını engellemektedir.	f	4	26	26	92	73
		%	% 1,8	% 11,8	% 11,8	%41,6	%33,0

Tarih öğretmenlerinin Edebi Ürün Kullanmadaki İnanç ve Tutumuna yönelik görüşlerinin derecesini Tablo 32 ile ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin;

- “Öğrencilerin derse odaklanmasında önemli bir araçtır” önermesine % 20,8’i tamamen katıldıklarını, % 59,3’ü katıldıklarını, % 16,3’ü kararsız olduklarını, % 2,7’si katılmadıklarını, % 0,9’u hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin önermeye katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmeleri ve katılım oranlarının yüksekliği, öğrenciler tarafından “sıkıcı”, “kuru bilgi yığını”, “ezber dersi” olarak algılan tarih dersinde, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bireylerin ilgilerini çekebilmede ve derse odaklanmasında edebi ürünlerin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

- “Öğrencilere gerçek olan ile olmayanı ayırt edebilme fırsatı tanır” önermesine %13,6’sı tamamen katıldıklarını, % 53,8’i katıldıklarını, % 27,1’i kararsız olduklarını, % 5,0’ı katılmadıklarını, % 0,5’i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Edebi ürünler, tarihsel gerçekleri ele alış biçimleri, gerçeklere yakınlıkları bakımından hem tarih yazımında hem de eğitiminde değerli malzemeler sunabilirler. Edebi ürünlerin tarihi, sanatsal bir biçimde ele alışı, gerçekliğe olan kurgusal bakışı ile bazı tarihsel olay ve olguları abartılı bir şekilde sunması, gerçek ve gerçeküstü unsurları bünyesinde taşıması öğrencinin gerçek ile gerçek olmayanı ayırt etmesini görmesini kolaylaştırabilir.

- “Tarih ders kitaplarının tamamlayıcısıdır” önermesine % 24,4’ü tamamen katıldıklarını, % 54,8’i katıldıklarını, 17,6’sı kararsız olduklarını, % 1,8’i katılmadıklarını, % 1,4’ü hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Şimşek (2010), “Tarihsel Edebi Ürünler” adlı çalışmasında tarih ders kitaplarında yer almayan tarihteki insan yaşamına dair ayrıntılar, bir sanatçının işlemesiyle edebi ürünlerde ortaya çıkarılabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, kültürel ve toplumsal yaşamın daha iyi anlaşılmasına imkân tanınabilir. Bir edebi ürün olan tarihi romanlar biraz abartılı da olsa, olayların cereyan ettiği dönemin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi koşulları hakkında önemli ipuçları verebilir. Bu özelliklerinden dolayı öğretmen sosyal bilgiler öğretiminde, özellikle tarih ünitelerinde, ders kitaplarını tamamlayan bir öğretim aracı olarak tarihi romanları kullanabilir (Öztürk- Otluoğlu, 2002: 127). Edebiyat bir tarih sınıfında bir ders kitabının yapamayacağı şekilde anlamlı tecrübeler sağlayabilir (Van Middendorp-Lee, 1994:117). Öztürk (2002) tarihi romanların, tarih metinlerinin ve tarih sınıflarının başaracağı

umulamayan bazı şeyleri başaracağını savunur. Hepsinden ziyade, iyi yazılmış tarihi romanlar tarih ders kitaplarından daha canlıdır. Tarihi romanları daha canlı yapan sadece yazım tarzı değil aynı zamanda detayların çeşitleri ve tasvir edilen olaydır. Yazarlar kitaptaki olaylar kadar konuşma, giyim, yiyecek evler gibi hikâyelerinin arka planını da dikkatlice araştırırlar. Romanlarda ilgili yaşam tarzı, konuşma, giyecek, yiyecek gibi detaylar öğrenilir (Öztürk 2002: 86-98). Edebiyat kullanımı yoluyla tarih öğrencilerin derse ilgi ve katılımını artırır. Onlara olumlu deneyimler sağlar. Pek çok geleneksel metin kitapları ilginç değildir ve öğrenciyi zorlar. Çünkü arkasında niçini ve nasılı açıklamayan sadece büyük bir resim sunar ve de detayların öneminden bahsetmez. Edebiyat metin kitaplarının genelde yoksun olduğu renk ve detayları öğrenciler için tarihin dışlıları ile bir araya getirir (George ve Stix, 2000).

Bütün bu araştırmacıların görüşleri ve öğretmenlerin katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmeleri, edebi ürünlerin tarih ders kitaplarının söylemediği sıra dışı insanların hayatlarından, kültürel ve toplumsal yaşamın en ince ayrıntısına kadar bilgiler sunmasının muhtemel olduğunun göstergesidir.

- “Edebi ürünlerin, tarih konularının öğretiminde iyi bir öğretim materyali olduğunu düşünüyorum” önermesine % 20,8’i tamamen katıldıklarını, %58,4’ü katıldıklarını, % 17,6’sı kararsız olduklarını, % 3,2’si hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Şimşek (2004), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında tarih öğretmenlerinin, “Tarihsel hikâyelerin tarih konularını öğretim için iyi bir öğretim materyali olduğunu düşünüyorum” önermesine % 37,8’i tamamen katıldıkları, % 51,4’ü katıldıkları, % 8,1’i kararsız oldukları ve % 2,7’si katılmadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

- “Tarih konuları için olumsuz bir öğretim materyali olduğunu düşünüyorum” önermesine % 5,4’ü tamamen katıldıklarını, % 18,6’sı katıldıklarını, % 17,2’si kararsız olduklarını, % 30,8’i katılmadıklarını, % 28,1’i hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Şimşek (2004-2006), bir edebi ürün olan tarihsel roman ve tarihsel hikaye yönelik öğretmenlerin, tarih konularının öğretiminde tarihsel roman ve tarihsel hikayenin “Tarih konuları için olumsuz bir öğretim materyali olduğunu düşünüyorum”

önermesine % 50'nin üstünde hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirttikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu önermeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş bildirmeleri ve oranlarının yüksekliği ve Şimşek'in tarihsel roman ve tarihsel hikâyeye yönelik öğretmen görüşleri de göz önünde bulundurulursa, aslında tersinden bir okuma ile tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin tarih konularının öğretiminde iyi bir öğretim materyali olduğu görüşüne sahip olduklarını göstermektedir.

- “Edebi ürünler, aracılığıyla öğrencilerin bazı soyut kavramları daha iyi anladıklarını düşünüyorum” önermesine % 1,8'i katıldıklarını, % 16,7'si kararsız olduklarını, % 65,6'sı katılmadıklarını, % 15,8'i hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 81'nin bu önermeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirtmeleri beklenmeyen bir sonuçtur. Geçmiş konu yapan bir alan olarak görünen tarih daha çok görünen olay ve olguların ötesinde olması (Ata, 2003) bireyin gelişim sürecine bağlı olarak soyut kavramların algılanmasında sorun yaşanmasına sebep olabilir. Bu bağlamda hem öğrenme-öğretme süreçlerini eğlenceli hale getirecek olan edebi ürünler bazı soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırırlar. Yazıcı (2008) “Belgesel Destekli Tarih Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarına, “Belgeseller tarih dersi ile ilgili soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır” önermesine % 94.2 oranında “katıldıklarını” ve “tamamen katıldıklarını ” düzeyinde cevap verdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Edebi ürünlerin, özellikle somut evreye henüz ulaşamamış bireyler için geçmiş zihinlerde canlandırarak, göstererek, yaşatarak anlatması tarihsel olguları somutlaştırmakta ve öğrenmeyi kolaylaştırmada önemli rol oynadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Tarih ve İnkılâp tarihi dersleri diğer derslere nazaran soyut olduğu düşünüldüğünde bu derslerin anlam kazanmasında, öğrencinin belleğine yerleşmesinde ve soyut kavramların öğretilmesini kolaylaştırmada edebi ürünler iyi bir alternatif olabilirler.

- “Öğrencilerin öz güvenini artırdığına inanıyorum” önermesine % 13,6'sı tamamen katıldıklarını, % 57'si katıldıklarını, % 23,5'i kararsız olduklarını, % 3,6'sı katılmadıklarını, % 2,3'ü hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bu bulgusu konu ile ilgili Şimşek (2006a) tarafından yapılan “Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın bulguları ile de örtüşmektedir. Çünkü Şimşek (2006) öğretmenlerin “Tarihsel roman öğrencinin kendine olan güvenini artırır.” önermesine katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

- “Ahlak eğitimi için değer kazandırmada iyi bir araçtır” önermesine % 17,2’si tamamen katıldıklarını, % 53,8’i katıldıklarını, % 25,3’ü kararsız olduklarını, % 1,4’i katılmadıklarını, % 2,3’ü hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Kart (2002), “Eski Türk Destanlarının Tarih Öğretimindeki Yeri ve Kullanımı” adlı çalışmasında bir edebi ürün olan destanların çocukların ahlaki gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri olduğuna işaret etmektedir. Ahlaki gelişim, çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi, neyin kötü, olduğu konusunda bilinç geliştirmesidir. Ahlaki gelişimden beklenen, kişinin toplum kuralları ve gelenekleri çerçevesinde kendini denetleyebilmesidir. Çocuğun duygusal gelişiminin bir parçasını oluşturan ahlaki değerlerin kazanılması kültürlenme içinde düşünülmelidir. Türk töresini, inancını ve toplum yapısıyla bunun ahlaki kurallarını da anlatan Türk Destanları ve efsaneler çocuğun farkında olmaksızın benimseyebileceği değerlerle doldurur (Şimşek, 2001: 11-21). Edebi ürünlerden hikâyeler, bir toplumdaki bazı değerlerin algılanışını yansıtarak değer öğretimini desteklediği aşikârdır. Bu anlamda, tarihsel hikâyeler içerdikleri mesajlarla, geniş anlamda “değer öğretimi”, dar anlamda ise “ahlak eğitimi”ne yardımcı olabilecek araçlardır (Şimşek, 2010: 264-271).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu öneremeye katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmeleri ve oranlarının yüksekliği, edebi ürünlerin öğretim sürecinde kültürlenmenin bir kolu olan ahlaki değerler kazandırmada önemli işlevleri olduğunun göstergesidir. Edebi ürünlerde geçen ve öğrenciye olumlu olarak sunulan erdemleri (mertlik, iyilik, dürüstlük, eli açıklık, yardımseverlik, büyüğe saygı v.s.) model almalarında etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler, edebi ürünler aracılığı ile tarihin ve edebi mirasın kıymetini bilmeyi etkin bir biçimde öğrenebilirler.

- “Öğrencilerin tarihe olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirir” önermesine % 24,0’ı tamamen katıldıklarını, % 55,2’si katıldıklarını, % 17,6’sı kararsız olduklarını, % 1,4’ü katılmadıklarını, % 1,8’i hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

- “Edebi ürünlerin verilisinde sade bir dil kullanılmalıdır” önermesine %24,9’u tamamen katıldıklarını, % 61,1’i katıldıklarını, % 13,6’sı kararsız olduklarını, % 0,5’i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.
- “Var olan edebi ürünlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum” önermesine % 0,9’u tamamen katıldıklarını, % 10,0’ı katıldıklarını, % 51,1’i kararsız olduklarını, % 30,3’ü katılmadıklarını, % 7,7’si hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.
- “Ders kitabında daha fazla kullanılmalıdır” önermesine % 4,1’i tamamen katıldıklarını, % 11,3’ü katıldıklarını, % 22,6’sı kararsız olduklarını, % 49,3’ü katılmadıklarını, % 12,7’si hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 62,0’nın bu önermeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirtmeleri beklenmeyen bir sonuçtur; çünkü bugün Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi için tavsiye edilen kitaplar mevcut ders kitaplarının çağdaş standartların çok gerisinde kaldığı, tasarımının yaratıcılıktan son derece uzak ve görsel unsurların yetersiz olduğu görülmektedir. Kitaplarda kullanılan üslup eğitim felsefesine uygun olarak telkin edici olmamakta, bireylerde problem çözme, eleştirel düşünme gibi temel becerilerin gelişimine imkân vermemektedir (Öztürk, 2005: 55). Bu nedenle okutulan mevcut kitaplar, konulara uygun bir şekilde öğrenciyi bıkkınlığa itecek kuru, uzun anlatımlardan ve paragraflardan kurtarılması, konular kısa anlatılmalı, bilgiler sadece kelimelerle değil duygularla verilmeli (küçük hikaye, türkü, fıkra ve şiir gibi), konuların renkli resimlerle desteklenmesi, bazı konuların maddeleştirilerek uyarılarla verilmesi; ilginç anı, anekdot ve orijinal metinlerle konunun zenginleştirilmesi, verilmek isten mesajın daha etkili bir şekilde algılanmasına yardımcı olabilir.

- “Öğretim programının amaçladığı amaçları kazandırmada iyi bir araçtır” önermesine % 10’u tamamen katıldıklarını, % 66,5’i katıldıklarını, % 19,5’i kararsız olduklarını, % 2,7’si katılmadıklarını, % 1,4’ü hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Şimşek (2000), edebi ürünlere ile tarihin bir eğlenceli uğraş olarak görülmesinin yanında, Sosyal Bilgiler ve tarih dersi konularından beklenen hedef-davranışların daha sağlıklı gerçekleşebileceği söylenebileceğini ifade etmektedir. Edebiyat, müfredat programının içeriğini zenginleştirir ve onu daha anlaşılır ve hatırlanmaya değer kılar.

Öğrenciler uzun zaman önce yaşayan çocukların hikâyelerini okuyarak, kendi yaşamlarını diğer çocukların yaşamlarıyla karşılaştırıp, kıyaslayabilirler. Bu yolla güçlü bir kendini tanıma duygusu geliştirirler. Tarih ve sosyal bilgiler edebiyat sayesinde daha detaylı, daha derin ve çok daha açık bir şekilde açıklanabilir. Böylelikle öğrenciler daha fazla bilgi edinirler. Gerçeklerin yanı sıra geçmişteki mücadeleleri, heyecanları ve hayata meydan okuyuşları öğrenirler (Van Middendorp-Lee, 1994: 118-119). Öğrenciler bir edebi ürün olan tarihi romana dayalı bir müfredat programını kullandıklarında kendi tarihleri hakkında birçok şey öğrenebilir ve çok hoş vakit geçirebilirler (Smith- Monson ve Dobson, 1992: 37).

Bütün bu görüşler ve öğretmenlerin katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmeleri, edebi ürünlerin konuların öğrencilere kavratılmasında ve öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasında iyi bir araç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

- “Edebi ürünler diğer öğretim materyalleri (resim, karikatür, harita vb.) ile desteklenmelidir” önermesine % 14’ü tamamen katıldıklarını, % 62,9’u katıldıklarını, % 19,9’u kararsız olduklarını, % 2,3’ü katılmadıklarını, % 0,9’u hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Cox ve Hughes’a göre öyküler, resim gibi diğer öğretim materyalleri ile desteklenmeli ve öğrencilerin geçmiş ile ilgili zihinsel imgelerine katkıda bulunulmalıdır (Dilek ve Yapıcı, 2003). Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu önermeye katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmeleri ve oranlarının yüksekliği, edebi ürünlerin diğer öğretim materyalleri resim, gravür, çizim, fotoğraf, harita vb gibi öğretim materyalleri ile desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

- “Öğrencinin yaşına uygun olması gerektiğini düşünüyorum” önermesine %23,1’i tamamen katıldıklarını, %63,3’ü katıldıklarını, % 11,8’i kararsız olduklarını, % 1,8’i hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.
- “Üniversite sınavına hazırlıkların yoğunluğu, ürünlerin derste kullanımını engellemektedir” önermesine %33,0’ı tamamen katıldıklarını, %41,6’sı katıldıklarını, % 11,8’i kararsız olduklarını, % 11,8’i katılmadıklarını, % 1,8’i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.



Ergenlik dönemindeki gencin, ortaöğretimde bir edebi ürün olan tarihsel romana yönelik ilgisini üniversiteye giriş sınavına yönelik yapılan hazırlıkların yoğunluğunun engellediği de söylenebilir (Şimşek, 2006a: 74).

Tablo 32 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin Edebi Ürün Kullanmadaki İnanç ve Tutumu ile ilgili yöneltilem önermelere genelde katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Burada en düşük katılımın iki önermede gerçekleştiği görülmektedir. Bunlar, “Edebi Ürünler, aracılığıyla öğrencilerin bazı soyut kavramları daha iyi anladıklarını düşünüyorum” ve “Ders kitabında daha fazla kullanılmalıdır.” önermesine yönelik cevaplardır.

“Var olan edebi ürünlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum” önermesine kararsız olanların oranının yüksekliği öğretmenlerin Türkiye’deki mevcut edebi ürünlerin kalite olarak eğitimsel açıdan yeterliliğine inanmadıklarını göstermektedir. Derslerde her konuya uygun edebi ürünlerin nicelik ve nitelik açısından yetersiz oldukları görüşüne bir ölçüde katılmak mümkün olsa da bu yaklaşımın temelinde, tarih öğretmenlerinin Türkiye’deki edebi ürün potansiyelinden tam olarak haberdar olmadıkları düşünülmektedir; ayrıca, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin edebi ürün yararlılıklarına ilişkin verdikleri cevaplarda göz önünde bulundurulursa ve edebi ürün kullanmadaki olumlu tutum ve inanca sahip olmaları öğretmenlerin bir öğretim materyali olarak edebi ürünlerin gerekliliğini açıkça ortaya koyduklarını gösterebilir.

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 33’de gösterilmiştir.

**Tablo 33:** 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin İlişkin Öğretmen İnanç ve Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Erkek	138	3,53	0,35	-0,458	219	0,648
Kadın	83	3,55	0,31			

Kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.55$ ), erkek öğretmenlerin 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumlarından ( $\bar{X}=3.53$ ) nispeten olumlu bulunmuştur; ancak kadın ve erkek öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin

kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları ( $\bar{X}=3.55$ ), Anadolu/Fen liselerinde ve Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin inanç ve tutumlarına göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 34’de gösterilmiştir.

**Tablo 34:** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen İnanç ve Tutumları

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,112	2	0,056	0,510	0,601	Yok
Gruplar içi	23,993	218	0,110			
Toplam	24,106	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

Mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları ( $\bar{X}=3.54$ ), 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde sürede görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin kıdemlerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 35’de gösterilmiştir.

**Tablo 35:** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen İnanç ve Tutumları

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,003	2	0,002	0,014	0,986	Yok
Gruplar içi	24,102	218	0,111			
Toplam	24,106	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları ( $\bar{X}=3.57$ ), diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 36'da gösterilmiştir.

**Tablo 36:** Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen İnanç ve Tutumları

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,919	3	0,306	2,865	0,038*	*Diğer ile Fen Edebiyat Fakültesi *Diğer ile Yüksek lisans
Gruplar içi	23,187	217	0,107			
Toplam	24,106	220				

\* $p<0.05$

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur( $p<0.05$ ). Bulunan bu fark, diğer olarak belirtilen eğitime sahip olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ile Fen Edebiyat fakültesinden mezun öğretmenlerin inanç ve tutumları arasındadır. Bulunan fark Fen-edebiyat mezunu öğretmenlerin lehinedir. Bunda Fen-Edebiyat Fakültelerinin bazılarında edebi ürünler ile ilgili dersler olduğu halde, Eğitim Fakültelerinde herhangi bir dersin olmamasının etkili olduğu söylenebilir. Diğer olarak belirtilen eğitime sahip olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ile yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenlerin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bulunan fark, Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir.

### 5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde, edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin öğretmen görüşleri;

5a. Cinsiyete göre,

5b. Okul türüne göre,

5c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

5d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin önermelere tarih öğretmenlerinin verdikleri cevapları içeren frekans analizi ve merkezi eğilim istatistikleri Tablo 37’de yer almaktadır.

**Tablo 37: Öğretmenlerin Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumu ile ilgili Önermelere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

	Önermeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrenciler edebi ürünlere rahat ulaşamamaktadırlar	f	27	109	42	36	7
		%	% 12,2	% 49,3	% 19,0	% 16,3	% 3,2
2	Ders süresinin kısalığı edebi ürünlerin kullanımını zorlaştırabilir	f	44	101	41	27	8
		%	% 19,9	% 45,7	% 18,6	% 12,2	% 3,6
3	Tarih programları edebi ürünlere dayalı öğretim etkinlikleri için uygun değildir.	f	9	66	58	72	16
		%	% 4,1	% 29,9	% 26,2	% 32,6	% 7,2
4	Dersin amaçları ile edebi ürünlerin ilişkilendirilmesi gerekir.	f	40	145	29	4	3
		%	% 18,1	% 65,6	%13,1	% 1,8	%1,4
5	Derslerde faydalana bilmek için öğretime yönelik tasarlanmış edebi ürünler vardır.	f	16	53	54	94	4
		%	% 7,2	% 24,0	% 24,4	%42,5	%1,8
6	Edebi ürünler ders kitabında ünite sonundaki okuma parçaları ile sınırlandırılmamalıdır	f	-	4	38	138	41
		%	-	%1,8	% 17,2	% 62,4	% 18,6
7	Hangi konuda hangi edebi ürün kullanımı ve neler yapılması ile ilgili kılavuz kitaplar hazırlanmalı	f	1	3	41	115	61
		%	% 0,5	% 1,4	% 18,6	% 52,0	% 27,6
8	Edebi ürünlere dayalı öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesinde var olan sınıf ortamı (kalabalık olması, fiziki ortamın yetersizliği vs) uygun değildir	f	6	18	50	117	30
		%	% 2,7	% 8,1	% 22,6	% 52,9	% 13,6
9	Ülkemizde orta öğretim tarih derslerinde öğretim materyali olarak kullanılacak yeterli sayıda eser olduğunu düşünmüyorum	f	12	113	60	30	6
		%	%5,4	% 51,1	% 27,1	% 13,6	% 2,7
10	Var olan edebi ürünlerin çoğu, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun değildir.	f	4	59	94	59	5
		%	% 1,8	% 26,7	% 42,5	% 26,7	% 2,3
11	Dersin amaçları ile kolayca ilişkilendirebileceğin yeterince edebi ürün bulamamaktayım.	f	20	104	65	25	7
		%	% 2,9	% 47,1	% 29,4	% 11,3	% 3,2

Tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna yönelik görüşlerinin derecesini Tablo 37 ile ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin;

- “Öğrenciler edebi ürünlere rahat ulaşamamaktadırlar” önermesine % 3,2’si tamamen katıldıklarını, % 16,3’ü katıldıklarını, 19,0’ı kararsız olduklarını, % 49,3’ü katılmadıklarını, 12,2’si hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu öneremeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş bildirmeleri ve bu önermeyi tersinden okunursa bugünün dünyasında, okul kütüphanelerinin gelişmişliği ve zenginliği ile teknolojideki gelişmişlere bağlı olarak öğrencilerin edebi ürünlere rahatlıkla ulaşabileceği şeklinde açıklanabilir.

- “Ders süresinin kısalığı edebi ürünlerin kullanımını zorlaştırabilir” önermesine % 3,6’sı tamamen katıldıklarını, % 12,2’si katıldıklarını, 18,6’sı kararsız olduklarını, % 45,7’si katılmadıklarını, 19,9’u hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu öneremeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş bildirmeleri ile öğretmenlere açık uçlu sorularda sorulan edebi ürün kullanımının sınırlılığına ilişkin soruya verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında öğretmenlerin sınırlılıkta en fazla üzerinde durdukları önerme olması nedeniyle bir çelişki içinde olduklarını göstermektedir.

- “Tarih programları edebi ürünlere dayalı öğretim etkinlikleri için uygun değildir” önermesine % 7,2’si tamamen katıldıklarını, % 32,6’sı katıldıklarını, 26,2’si kararsız olduklarını, % 29,9’u katılmadıklarını, % 4,1’i hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu önermeye verdikleri cevaplar incelendiğinde cevaplar arasındaki oranlarda belirgin bir farklılık görülmemektedir. Ata (2000) sınıf öğretmenlerini, tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerini, bir edebi ürün olan tarihî romanın tarihi öğrenmede etkisi konusunda ikna etmek ve inandırmak gerektiğini ve bunun da, tarihî romanların, tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının dayandığı program geliştirme anlayışı, eğitim felsefesi ve pedagojik temellerini görebilmekle ve katkılarını netleştirmekle gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır.

- “Dersin amaçları ile edebi ürünlerin ilişkilendirilmesi gerekir” önermesine %1,4’ü tamamen katıldıklarını, % 1,8’i katıldıklarını, %13,1’i kararsız olduklarını, % 65,6’sı katılmadıklarını, 18,1’i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu öneremeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş bildirmelerine karşın Barr (tarihsiz) “Teaching History through Literature: An Instructional Unit for 10th Grade World

History” adlı master projesinde edebiyatı tarih sınıflarına entegre etmek için odaklanan bir çalışmanın formüle edildiğini ve tarih, coğrafya ve diğer sosyal bilgileri daha ilginç ve uygun hale getirme çalışmalarını yapmak için geleneksel ders kitaplarını bir birleşen olarak müfredata entegre edilebileceğini böylece edebiyatın ders ile ilişkilendirilerek, öğrencinin daha derinden ve perspektif açıdan anlama fırsatı verildiğine işaret etmektedir.

- “Derslerde faydalana bilmek için öğretime yönelik tasarlanmış edebi ürünler vardır” önermesine %1,8’i tamamen katıldıklarını, %42,5’i katıldıklarını, 24,4’ü kararsız olduklarını, % 24,0’ı katılmadıklarını, % 7,2’si hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Şimşek (2004) de “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında öğretmenlerin, “Derslerde yeri geldiğinde faydalanabilmek için öğretime yönelik tasarlanmış, tarihsel hikâyeler mevcuttur” önermesine % 8,1’i tamamen katıldıkları, %27’si katıldıkları, % 18,9’u kararsız oldukları, % 35,1’i katılmadıkları ve % 10,8’i hiç katılmadıkları bulgularına ulaşmıştır.

Şimşek’in yaptığı çalışma ile öğretmenlerin önermeye verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında tezatlıklar görülmektedir. Bu da Şimşek’in yaptığı çalışma ilköğretimde ve bir edebi ürün olan tarihsel hikâye üzerinde yapılması, mevcut olan edebi ürünlerin çocukların gelişim seviyesine uygun mevcut edebi ürünlerin az olmasına bağlanabilir. Edebi ürünlerin eğitim amaçlı kullanılması ve öğretim materyali olarak yararlanılması üzerine yabancı literatürde zengin bir bibliyografya ile karşılaşılmasına rağmen, Türkiye’de az çalışma olduğu görülür.

- “Edebi ürünler ders kitabında ünite sonundaki okuma parçaları ile sınırlandırılmamalıdır” önermesine 18,6’sı tamamen katıldıklarını, % 62,4’ü katıldıklarını, 17,2’si kararsız olduklarını, %1,8’i katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu önermeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş bildirmeleri ve oranlarının yüksekliği, edebi ürünlerin ders kitabında sadece okuma parçaları ile sınırlandırılmamasını, edebi ürünlerin dersin içeriğine göre öğretim materyali olarak kullanılması tarih dersinin sunumunu çeşitlendireceğini ve ilgiyi arttıracaklarını ortaya koyabilmektedir.

- “Hangi konuda hangi edebi ürün kullanımı ve neler yapılması ile ilgili kılavuz kitaplar hazırlanmalı” önermesine 27,6’sı tamamen katıldıklarını, % 52,0’ı katıldıklarını, 18,6’sı kararsız olduklarını, % 1,4’ü katılmadıklarını, % 0,5’i hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Düzgün (2008), “Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Yeri ve Mehmet Niyazi’nin Romanları” adlı çalışmasında, tarih öğretiminde kullanılacak edebi eserlerle ilgili eğitimcilerde önemli görevler düştüğünü, eğitimcilerin, edebiyat ürünleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve hangi edebi eserin, eğitimin hangi aşamasında okunması gerektiğini bilmeleri gerektiği üzerinde durmaktadır. Van Middendorp ve Lee (1994) de bir edebi ürün olan tarihi romana dayalı tarih öğretiminde öğretmene büyük işler düştüğünü ve öğretmenin yapması gerekenleri bir plan dahilinde, sıraya koyarak yapmasının dersin amacına ulaşmada etkin rol oynayacağını belirtirler.

Bu önermeye ilişkin olarak araştırmacıların görüşleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin bu önermeye katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmeleri ve oranlarının yüksekliği, öğretmenlerin edebi ürünlerin bir öğretim materyali olarak kullanılması konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu da tarih öğretmenlerinin hangi konuda, hangi edebi ürün kullanabilecekleri seçiminde nelere dikkat edilmesi ve kullanılması konusunda onlara yol gösterecek öğretmen el kitaplarının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

- “Edebi ürünlere dayalı öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesinde var olan sınıf ortamı (kalabalık olması, fiziki ortamın yetersizliği vs) uygun değildir” önermesine 13,6’sı tamamen katıldıklarını, % 52,9’u katıldıklarını, 22,6’sı kararsız olduklarını, % 8,1’i katılmadıklarını, % 2,7’si hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Bir edebi ürün olan hikâye anlatım yönteminin kullanılacağı sınıf ortamının, öğrencilerin kalabalık olması, sınıfın fiziki ortamının uygunsuzluğu beklenen etkinliklerin yapılmasını güçleştirirken, planlanan öğretim gerçekleşmeyebilir (Şimşek, 2000: 73; Ata: 2000: 165).

- “Ülkemizde orta öğretim tarih derslerinde öğretim materyali olarak kullanılacak yeterli sayıda eser olduğunu düşünmüyorum” önermesine % 2,7’si tamamen katıldıklarını, 13,6’sı katılmadıklarını, % 27,1’i kararsız

olduklarını, % 51,1'i katılmadıklarını, %5,4'ü hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Türkiye'de çocuğun rahatlıkla ulaşip, okuyabileceği, tarih eğitimi açısından değer taşıyan tarihsel hikâyeler, ünlü kahramanların kısa biyografileri maalesef yeterli sayı ve kalitede değildir (Şimşek, 2000: 74). Öztürk (2002), bir edebi ürün tarihi bir romanın kullanılması kararlaştırılan bir tarih öğretiminde ilk aşama öğretmenin işlenen konuya ve tarih programına uygun bir tarihi roman saptaması ve seçmesi başlaması gerektiğini vurgular, ama öğretmenler için bu iş çok kolay değildir; zira ülkemizde çocuklar için yazılmış tarihi roman sayısı tarihimiz kadar zengin değildir. Ülkemizde çocuklara yönelik tarihi roman sayısının azlığına paralel olarak mevcut romanların saptanması konusunda da yeterli çalışma mevcut değildir. Bu koşullarda tarih öğretiminde kullanılacak tarihi romanın seçimi konusunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir ve öğretmen tarihi roman seçerken bazı ölçütlerden hareket etmelidir (Öztürk, 2002: 64-70).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu önermeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş bildirmeleri, bütün edebi ürünlerin öğretim materyali olarak kullanılabilmesi düşüncesinin hâkim olduğunu veya öğretmenlerin tarih öğretiminde kullanılacak edebi ürünün seçimi konusunda bazı ölçütleri göz önünde bulundurmamaları şeklinde açıklanabilir.

- “Var olan edebi ürünlerin çoğu, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun değildir” önermesine % 2,3'ü tamamen katıldıkları, % 26,7' si katıldıklarını, % 42,5 kararsız olduklarını, % 26,7'si katılmadıklarını, % 1,8'i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Keskin (2008) de “Romanlarla Tarih Eğitimi ve Öğretimi” adlı çalışmasında, tarih dersinde kullanılacak bir edebi ürün olan tarihi romanlar belirlenirken çocukların gelişim çağları da göz önünde bulundurulması o döneme hitap edecek tarihi romanlar belirlenmesi hususlarına işaret etmektedir.

- “Dersin amaçları ile kolayca ilişkilendirebileceğim yeterince edebi ürün bulamamaktayım” önermesine % 3,2'si tamamen katıldıklarını, % 11,3'ü katıldıklarını, % 29,4'ü kararsız olduklarını, % 47,1'i katılmadıklarını, % 2,9'u hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.



Tablo 37’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin edebi ürünlerin öğretimdeki durumu ile ilgili önermelere verdikleri cevaplara bakıldığında tarih programlarının edebi ürünlere dayalı öğretim etkinlikleri için uygun olmadığı, edebi ürünlere dayalı öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesinde var olan sınıf ortamının (kalabalık olması, fiziki ortamın yetersizliği vs) yetersiz olduğu düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Bunun dışında tarih öğretmenlerinin, orta öğretim tarih derslerinde öğretim materyali olarak kullanılabilir yeterli sayıda eser olduğu düşüncesine sahip olduklarını ancak bunların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda kararsız olmaları, bu konuda bir takım şüphelerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, edebi ürünlerin kullanımı konusunda kılavuz kitaba ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

**Tablo 38:** 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Erkek	138	2,97	0,33	-0,945	219	0,346
Kadın	83	3,01	0,31			

Kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.01$ ), erkek öğretmenlerin, 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşlerinden ( $\bar{X}=2.97$ ) daha olumlu bulunmuştur, ancak kadın ve erkek öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Anadolu / Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.02$ ), Genel liselerde ve Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 39’da gösterilmiştir.

**Tablo 39:** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumuna İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	0,045	2	0,023	0,210	0,811	Yok
Gruplar içi	23,378	218	0,107			
Toplam	23,423	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.03$ ), 16–20 yıl ve 11–15 yıl görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin kıdemlerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 40’da gösterilmiştir.

**Tablo 40:** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumuna İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	0,339	2	0,170	1,601	0,204	Yok
Gruplar içi	23,084	218	0,106			
Toplam	23,423	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.02$ ), diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri

arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

**Tablo 41:** Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Edebi Ürünlerin Öğretimdeki Durumuna İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,179	3	0,060	0,558	0,644	Yok
Gruplar içi	23,244	217	0,107			
Toplam	23,423	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

### 5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünler kullanmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin öğretmen görüşleri;

6a. Cinsiyete göre,

6b. Okul türüne göre,

6c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

6d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin önermelere tarih öğretmenlerinin verdikleri cevapları içeren frekans analizi ve merkezi eğilim istatistikleri Tablo 42’de yer almaktadır.

**Tablo 42:** Öğretmenlerin Edebi Ürün Kullanmasında Öğrenci Tutumunun Etkisinin Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Önermeler	Hiç Katılmıyorum					Tamamen Katılmıyorum
		f	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		
1	Öğrenciler edebi ürünlerin tarih derslerinde kullanılmasını isterler.	f	5	3	54	120	39
		%	% 2,3	% 1,4	% 24,4	% 54,3	% 17,6
2	Öğrenciler kendilerini sıkmayacak edebi ürünlere yer verilmesini isterler	f	2	2	40	135	42
		%	% 0,9	% 0,9	% 18,1	% 61,1	% 19,0
3	Öğrenciler, edebi ürünün ilgilerini artıracak özellikte olmasını beklerler.	f	-	-	46	120	55
		%	-	-	% 20,8	% 54,3	% 24,9
4	Öğrenciler edebi ürünlerdeki bilginin güvenilir olmadığına inandıkları için kullanılması istemezler	f	2	13	54	104	48
		%	% 0,9	% 5,9	% 24,4	% 47,1	% 21,7
5	Öğrenciler edebi ürünleri hayal ürünü olduğunu düşünürler.	f	14	24	54	91	38
		%	% 6,3	% 10,9	% 24,4	% 41,2	% 17,2
6	Öğrenciler, edebi ürünleri çok sıkıcı bulabilirler	f	11	20	57	96	37
		%	% 5,0	% 9,0	% 25,8	% 43,4	% 16,7
7	Öğrenciler edebi ürünler kullanılmasını eğlenceli görürler	f	-	4	49	120	48
		%	-	% 1,8	% 22,2	% 54,3	% 21,7

Tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin kullanmasında Öğrenci Tutumunun etkisinin durumuna yönelik görüşlerinin derecesini Tablo 42 ile ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin;

- “Öğrenciler edebi ürünlerin tarih derslerinde kullanılmasını isterler” önermesine % 17,6’sı tamamen katıldıklarını, % 54,3’ü katıldıklarını, % 24,4’ü kararsız olduklarını, % 1,4’ü katılmadıklarını, % 2,3’ü hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, önermeye katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmeleri öğrencilerin öğretim materyali olarak edebi ürünlerin kullanılmasını istediklerini göstermektedir.

- “Öğrenciler kendilerini sıkmayacak edebi ürünlere yer verilmesini isterler” önermesine % 19,0’ı tamamen katıldıklarını, % 61,1’i katıldıklarını, % 18,1’i kararsız olduklarını, % 0,9’u katılmadıklarını, % 0,9’u hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin önermeye yüksek düzeyde katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmeleri, tarih dersinde kullanılacak edebi ürünün seçiminin önemli olduğunun altını çizmektedir.

- “Öğrenciler, edebi ürünün ilgilerini artıracak özellikte olmasını beklerler” önermesine % 24,9’u tamamen katıldıklarını, % 54,3’ü katıldıklarını, % 20,8’i kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.
- “Öğrenciler edebi ürünlerdeki bilginin güvenilir olmadığına inandıkları için kullanılması istemezler” önermesine %21,7’si tamamen katıldıklarını, % 47,1’i katıldıklarını, % 24,4’ü kararsız olduklarını, % 5,9’u katılmadıklarını, % 0,9’u hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri; edebi ürünlerin verdiği bilgiyi güvenilir bulduklarını belirtirken; burada öğrenciler ise edebi ürünlerin verdikleri bilgiyi güvenilir olarak gördüklerini ifade etmekte. Öğretmenler, edebi ürünlerin sanatsal yönünden dolayı hayal mahsulü olduklarını düşünmeleri ve abartıların fazla olması nedeniyle öğrencilerin edebi ürünlerin verdikleri bilgiyi güvenilir bulmalarına bağlayabilirler, ancak burada öğretmenler, edebi ürünlerin sanatsal yönünü ihmal etmeden, tarih öğretiminde önemli bir kaynak olduğunu ve güvenilir bilgiler verdiğini öğrencilere anlatmalıdır.

- “Öğrenciler edebi ürünlerin hayal ürünü olduğunu düşünürler” önermesine % 17,2’si tamamen katıldıklarını, %41,2’si katıldıklarını, %24,4’ü kararsız olduklarını, % 10,9’u katılmadıklarını, % 6,3’ü katıldıklarını ifade etmişlerdir.
- “Öğrenciler, edebi ürünleri çok sıkıcı bulabilirler” önermesine % 16,7’si tamamen katıldıklarını, % 43,4’ü katıldıklarını, % 25,8’i kararsız olduklarını, % 9,0’ı katılmadıklarını, % 5,0’ı hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.
- “Öğrenciler edebi ürünler kullanılmasını eğlenceli görürler” önermesine % 21,7’si tamamen katıldıklarını, % 54,3’ü katıldıklarını, % 22,2’si kararsız olduklarını, % 1,8’i katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin bu önermeye katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtirken, “Öğrenciler, edebi ürünleri çok sıkıcı bulabilirler” önermesine ise hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirtmeleri öğretmenlerin edebi ürün kullanılmasında öğrencilerin tutumları ile ilgili tutarlı olmadıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Tablo 42’de de görüldüğü gibi, “Öğrenciler edebi ürünlerin tarih derslerinde kullanılmasını isterler”, “Öğrenciler kendilerini sıkımayacak edebi ürünlere yer verilmesini isterler”, “Öğrenciler, edebi ürünün ilgilerini artıracak özellikte olmasını beklerler” ve “Öğrenciler edebi ürünler kullanılmasını eğlenceli görürler” önermelerine katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmeleri edebi ürünlerin dersi kısır döngüden kurtarılmasında ve eğlenceli bir hale getirilmesinde önemli bir materyal olduğunu ortaya koymaktadır.

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkilerinin durumuna ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 43’de gösterilmiştir.

**Tablo 43:** 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünler Kullanılmasında Öğrenci Tutumunun Etkilerinin Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Erkek	138	3,87	0,60	1,621	219	0,106
Kadın	83	3,74	0,51			

Erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.87$ ), kadın öğretmenlerin, 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkilerine ilişkin görüşlerinden ( $\bar{X}=2.97$ ) daha olumludur, ancak kadın ve

erkek öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.87$ ), Anadolu/fen liselerinde ve Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkilerinin durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 44’de gösterilmiştir.

**Tablo 44:** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünler Kullanılmasında Öğrenci Tutumunun Etkisinin Durumuna İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,096	2	0,548	1,708	0,184	Yok
Gruplar içi	69,955	218	0,321			
Toplam	71,051	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.86$ ), 11-15 ve 16-20 ıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin kıdemlerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 45’de gösterilmiştir.

**Tablo 45:** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünler Kullanılmasında Öğrenci Tutumunun Etkisinin Durumuna İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,201	2	0,100	0,309	0,735	Yok
Gruplar içi	70,851	218	0,325			
Toplam	71,051	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

Eğitim düzeyi fen edebiyat olan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.88$ ), diğer eğitim düzeylerine sahip olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 46'da gösterilmiştir.

**Tablo 46:** Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünler Kullanılmasında Öğrenci Tutumunun Etkisinin Durumuna İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,453	3	0,484	1,510	0,213	Yok
Gruplar içi	69,598	217	0,321			
Toplam	71,051	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

### 5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmesi;

7a. Cinsiyete göre,

7b. Okul türüne göre,

7c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

7d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımında öğretmen öz değerlendirmesi ile ilgili önermelere tarih öğretmenlerinin verdikleri cevapları içeren frekans analizi ve merkezi eğilim istatistikleri Tablo 47’de yer almaktadır.

**Tablo 47: Edebi Ürünlerin Kullanımında Öğretmen Öz Değerlendirmesi ile İlgili Önermelere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

	Önermeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Derse girişte edebi ürünler aracılığı ile öğrencilerin ilgisini çekerim	f	44	122	36	15	4
		%	% 19,9	% 55,2	% 16,3	% 6,8	% 1,8
2	Öğrencilerin ders dışında da edebi ürünler okumasını öneririm	f	4	5	26	126	60
		%	% 1,8	% 2,3	% 11,8	% 57,0	% 27,1
3	Edebi ürünler, güvenilir bilgi verdiklerini düşündüğüm için yer vermem	f	48	104	50	15	4
		%	%21,7	% 47,1	% 22,6	% 6,8	%1,8
4	Edebi ürünleri derste, yeri geldikçe kullanma konusunda kendimi yeterli buluyorum.	f	1	15	81	98	26
		%	% 0,5	% 6,8	% 36,7	% 44,3	% 11,8
5	Derste öğretim materyali olarak kullanırken iyi bir anlatım biçimi (sade, akıcı, anlaşılır) kullanırım.	f	1	5	60	126	29
		%	% 0,5	% 2,3	% 27,1	% 57,0	% 13,1
6	Edebi ürünler ile tarih dersini öğrencilere sevdirim	f	34	134	47	1	5
		%	% 15,4	% 60,6	%21,3	% 0,5	%2,3
7	Öğrencilere konu bakımından öğrenci seviyesine uygun önerebileceğim edebi ürünler azdır	f	15	25	59	109	13
		%	% 6,8	% 11,3	% 26,7	% 49,3	% 5,9
8	Dersin işlenişinde yeterli sayıda edebi ürün kullandığıma inanıyorum.	f	22	57	96	40	6
		%	% 10,0	% 25,8	% 43,4	% 18,1	% 2,7
9	Edebi ürün kullanmada kendimi yeterli bulmuyorum	f	3	30	74	79	35
		%	% 1,4	% 13,6	% 33,5	% 35,7	% 15,8
10	Edebi ürünler öğrencilerin tarih derslerinde başarılarını artıracaklarını düşünüyorum	f	49	137	29	5	1
		%	% 22,2	% 62,0	% 13,1	% 2,3	% 0,5
11	Edebi ürünlerin verdiği bilgiyi güvenilir bulduğum için kullanmam	f	37	116	58	9	1
		%	% 16,7	% 52,5	% 26,2	% 4,1	% 0,5
12	Edebi ürünler kullanmamamda daha az ön hazırlık yapmak istememin etkisi vardır	f	35	81	59	44	2
		%	% 15,8	% 36,7	% 26,7	% 19,9	% 0,9
13	Edebi ürünleri kullanıp kullanmamamda öğrencilerin derse ilgilerinin etkisi vardır	f	16	120	54	23	8
		%	% 7,2	% 54,3	% 24,4	% 10,4	% 3,6
14	Edebi ürünleri sıkıcı buluyorum	f	1	7	34	115	64
		%	% 0,5	% 3,2	% 15,4	% 52,0	% 29,0
15	Edebi ürünlere ulaşmada sıkıntı yaşıyorum	f	10	97	68	30	16
		%	% 4,5	% 43,9	% 30,8	% 13,6	% 7,2
16	Eğitim açısından bazılarının yeterli bazılarının ise yetersiz olduğuna inanıyorum.	f	1	20	46	120	34
		%	% 0,5	% 9,0	% 20,8	% 54,3	% 15,4
17	Edebi ürünler ile öğrencilerin derse karşı ilgisinin sürekliliğini sağlarım	f	19	126	55	20	1
		%	% 8,6	% 57,0	% 24,9	% 9,0	% 0,5
18	Edebi ürünler ile öğrencilerin dağılan dikkatlerini derse toplarım.	f	-	5	40	141	35
		%	-	%2,3	% 18,1	% 63,8	% 15,8



Tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin kullanımında öğretmen öz değerlendirmesine yönelik görüşlerinin derecesini Tablo 47 ile ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin;

- “Derse girişte edebi ürünler aracılığı ile öğrencilerin ilgisini çekerim” önermesine % 1,8’i tamamen katıldıklarını, % 6,8’i katıldıklarını, % 16,3’ü kararsız olduklarını, % 55,2’si katılmadıklarını, % 19,9’u hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Düzgün (2008), edebi ürünler gibi öğrencilerin ilgilerini çekebilecek materyallerin tarih öğretiminde kullanılmasının bir farklılık yaratacağına ve tarih öğretiminin farklı materyallerle desteklenerek, yaşamla bağlarının oluşturulması, öğrencilerin ilgilerini çekerken tarih bilincinin oluşmasını sağlayacağına vurgu yapmaktadır. Şimşek (2004) de “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında “Derse girişte tarihsel hikâyeler ile öğrencilerin ilgilerini çekerim” önermesine öğretmenlerin yüksek oranda katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde cevaplar verdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada ulaşılan bu bulgu, Şimşek (2004)’in yaptığı çalışmayla karşılaştırıldığında, öğretmenlerin edebi ürünlere, ortaöğretim ile ilköğretim basamağındaki öğrencilerin gelişim düzeylerindeki farklılıklara bağlı olarak yaklaştıkları söylenebilir.

- “Öğrencilerin ders dışında da edebi ürünler okumasını öneririm” önermesine 27,1’i tamamen katıldıklarını, % 57,0’ı katıldıklarını, % 11,8’i kararsız olduklarını, % 2,3’ü katılmadıklarını, % 1,8’i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bu bulgusu, Şimşek (2004) tarafından yapılan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

- “Güvenilmez bilgi verdiklerini düşündüğüm için edebi ürünlere, yer vermem” önermesine %1,8’i tamamen katıldıklarını, % 6,8’i katıldıklarını, % 22,6 Kararsız olduklarını, % 47,1’i katılmadıklarını, %21,7’si hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Şimşek (2004) de “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında “Derste, tarihsel hikâyelere,

güvenilmez bilgi verdiklerini düşündüğüm için yer vermem” önermesine % 2,7’si tamamen katıldıkları, % 2,7’si katıldıkları, % 8,1 kararsız oldukları, % 40,5’i katılmadıkları ve % 45,9’u hiç katılmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Hem Şimşek’in yaptığı çalışmanın bulguları hem de araştırmaya katılan öğretmenlerin bu önermeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş bildirmeleri, edebi ürünlerin verdiği bilgiyi güvenilir olarak, görmediklerini ortaya koymaktadır, ayrıca bu önerme tersinden okunacak olursa, edebi ürünlerin, hiçbirinin doğrudan bir tarih eseri olmamaları ile birlikte sanatsal yönlerinin yanında tarihsel gerçekleri ele alışları, gerçeklere yakınlıkları ile hem tarih yazımında hem de öğretiminde değerli malzemeler sunmaları açısından tarihsel belge özellikleri olduğunu ifade edilebilir.

- “Edebi ürünleri derste, yeri geldikçe kullanma konusunda kendimi yeterli buluyorum” önermesine % 11,8’i tamamen katıldıklarını, % 44,3’ü katıldıklarını, % 36,7’si kararsız olduklarını, % 6,8’i katılmadıklarını, % 0,5’i hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

Şimşek (2004), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında “Tarihsel hikâyeleri derste, yeri geldikçe, kullanma konusunda kendimi iyi yeterli buluyorum” önermesine % 10,8’i tamamen katıldıkları, % 48,6’sı katıldıkları, % 29,7’si kararsız oldukları, % 5,4’ü katılmadıkları ve % 5,4’ü hiç katılmadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Şimşek’in ilköğretimde yaptığı çalışma sonucu ulaştığı bulgular ile araştırmaya katılan öğretmenlerin önermeye verdikleri cevaplar, öğretmenlerin edebi ürünleri yeri geldikçe kullanma konusunda kendilerini yeterli bulduklarını ortaya çıkarmaktadır. Ama öğretmenlerin “Hangi konuda hangi edebi ürün kullanımı ve neler yapılması ile ilgili kılavuz kitaplar hazırlanmalı” önermesine verdikleri cevaplar ile karşılaştırıldığında bir çelişki içerisinde oldukları söylenebilir.

- “Derste öğretim materyali olarak kullanırken iyi bir anlatım biçimi (sade, akıcı, anlaşılır) kullanırım” önermesine % 13,1’i tamamen katıldıklarını, % 57,0’i katıldıklarını, % 27,1’i kararsız olduklarını, % 2,3’ü katılmadıklarını, % 0,5’i hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenin şefkatli ve sempatik olması, hayal gücüne hitap etmesi durumunda çocuklar kendilerini hikayedeki olay ve şahısların yerine koyabildikleri (empati) sürece hikaye istenilen bir ihtiyaç olur. Anlatıcının sesini alçaltıp-yükseltmesi, bazı önemli

kelimeleri vurgulayarak söylemesi, canlı bir üslup kullanması hikâyenin amacına hizmet edebilir (Kantarcıoğlu, 1998: 43) Fuat Baymur'un Wolf'tan yaptığı alıntı da öğretmenin edebî ürünü kullanırken yapması gerekenleri şöyle belirtir:

“Öğretmenin sesi fikre hareket, renk ve ışık vermelidir. O korkuyu canlandırdığı vakit donmalı, hiddeti ifade ettiği vakit göstermeli, nefreti yaşattığı vakit sarsılmalı, korku ve ümidi kesildiği vakit titremeli, sevinci aksettirdiği vakit coşmalıdır. O fısıldamalı, okşamalı, tehdit etmeli veya inlemelidir. Velhasıl öğretmen, kalbinden geçen heyecanları işitebilir bir hale koymalıdır” (Akt, Baymur: 1949: 84)

Bu görüşler ve öğretmenlerin önermeye katılıyorum veya tamamen katılıyorum görüş bildirmeleri, edebî ürünleri öğretim materyali olarak kullanırken iyi bir anlatım biçimi (sade, akıcı, anlaşılır) ile sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

- “Edebî ürünler ile tarih dersini öğrencilere sevdirim” önermesine %2,3’ü tamamen katıldıklarını, % 0,5’i katıldıklarını, %21,3’ü kararsız olduklarını, % 60,6’sı katılmadıklarını, % 15,4’ü hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 62,0’nın bu önermeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirtmeleri beklenmeyen bir sonuçtur. Buradan ya tarih öğretmenleri bu işin farkında değiller, ya da edebî ürünlerin bu işleve sahip olacağını bilmiyorlar sonucuna ulaşılabilir. Tarih derslerini sıkıcılıktan kurtaracak, öğrencinin hem tarihi sevmesini sağlayacak hem de tarihi düşünüş ve yorumlamasında çoklu bir bakış açısını sunabilecek, edebî eserlerin kitlelere ve gençlere tarihi sevdirdiği için tarih öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır (Şimşek, 2010: 264).

- “Öğrencilere konu bakımından öğrenci seviyesine uygun önerebileceğim edebî ürünler azdır” önermesine %5,9’u tamamen katıldıklarını, % 49,3’ü katıldıklarını, %26,7’si kararsız olduklarını, % 11,3’ü katılmadıklarını, % 6,8’i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Şimşek (2006a) de Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri adlı çalışmasında “Öğrencilerime konu bağlamında önerebileceğim tarihsel roman sayısı oldukça azdır.” önermesine tarih öğretmenlerin % 16,7’si tamamen katıldıkları, % 56,7’si katıldıkları, %10’u kararsız oldukları, % 10’u katılmadıkları, % 6,7’si hiç katılmadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgu Şimşek (2006) tarafından yapılan çalışmanın bulgusu ile örtüşmektedir. Şimşek’in yaptığı çalışma ve öğretmenlerin önermeye

katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklindeki görüşlerinden anlaşılacağı üzere ülkemizde konu bağlamında öğrenci seviyesine uygun edebi ürünlerin az olduğunu anlaşılmaktadır. Tarih eğitimi açısından değer taşıyan edebi ürünlerin, maalesef yeterli sayı ve kalitede değildir. Bu nedenle, edebi ürünler daha çok basılıp, yaygınlaştırılması kaçınılmaz hale gelmiştir.

- “Edebi ürün kullanmada kendimi yeterli bulmuyorum” önermesine % 15,8’i tamamen katıldıklarını, % 35,7’si katıldıklarını, % 33,5’i kararsız olduklarını, % 13,6’sı katılmadıklarını, % 1,4’ü hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Ortaöğretim tarih derslerinde, öğretilmesi planlanan konulara paralel olarak okunması için öğrenciye tavsiye edilebilecek tarihsel romanlardan; eğitimsel değerinin yeterince anlaşılabilmesi, öğretmenlerin bu konuda yeterli deneyime sahip olmamaları, bakanlığın bu konuya ilişkin somut bir önerisinin bulunmaması gibi çeşitli sebeplerden dolayı pek yararlanılamamıştır (Şimşek, 2006: 74). Düzgün (2008) de öğretmenlerin tarihsel roman ve bu romanların tarih eğitiminde kullanılmasıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, bunun nedenlerini, “hem öğretmenlerin Türkiye’deki tarihsel roman potansiyelinden habersiz olmalarına, hem de bir öğretim materyali olarak tarihsel romanlardan nasıl yararlanılması gerektiğini bilmemelerine bağlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer önermelere verdikleri cevaplar ile bu önermeye ilişkin cevapları karşılaştırıldığında, samimi cevap vermeleri dikkat çekicidir. Buradan, öğretmenler için tarih eğitiminde edebi ürünlerin bir öğretim materyali olarak nasıl yararlanabileceğine ilişkin bilgi eksiklikleri bulunduğu sonucunu da çıkarmak mümkündür. Bu bağlamda, lise tarih öğretmeni yetiştiren bölümlerin, öğretmen adaylarına derslerinde hangi konuda hangi edebi ürünün kullanılabilmesi bilgi ve deneyimini vermeleri gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Görev yapan mevcut öğretmenler için Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi seminerler ile öğretmenlerin bu konudaki eksiklerini giderebilir.

- “Edebi ürünlerin tarih derslerinde öğrencilerin başarılarını artıracaklarını düşünüyorum” önermesine % 0,5’i tamamen katıldıklarını, % 2,3’ü katıldıklarını, % 13,1’i kararsız olduklarını, % 62,0’ı katılmadıklarını, % 22,2’si hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu önermeye % 84,2’sinin yüksek bir oranda hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirtmeleri beklenmeyen

bir sonuçtur. Çünkü yapılan çalışmalar edebi ürünlerin öğretim materyali olarak kullanılmasının tarih derslerinde başarıyı arttırdığını ortaya koyarken, ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin edebi ürünlerin tarih derslerinde öğrencilerin başarılarını artırmayacağını düşünmeleri, öğretmenlerin edebi ürünlerin kullanımı ile ilgili araştırmalar ve sonuçları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarına bağlanabilir, ayrıca tarih öğretmenlerinin özellikle edebi ürünlerin yararlılıkları, edebi ürünlerin kullanılmasındaki inanç ve tutumları ile ilgili önermelere verdikleri cevaplar ile karşılaştırıldığında bir çelişki içinde olduklarını da göstermektedir.

Şimşek (2000) yaptığı araştırmada, İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının işlenişinde kullanılan hikâye anlatım yöntemi ile düz anlatım yönteminin öğrenci erişilerine etkilerini ölçmek amacıyla, toplam 120 öğrenci üzerinde yapılan ön test-uygulama-son test sonucunda; hikâye anlatımı yönteminin kullanılmasının öğrencilerin bilgi düzeyi erişileri ve öğrencilerin kavrama düzeyi erişilerini, artırıcı rol oynadığı, sonucuna ulaşmıştır. Tarihsel romanların tarih derslerinde akademik başarıya katkı sağlamasına ilişkin Amerika’da yapılmış bir araştırma, bu öğretim araçlarının önemini açıkça ortaya koymuştur. “Edebiyat Aracılığıyla Tarih ve Okuma Eğitimlerini Bütünleştirmeye Yönelik Bir Araştırma” adını taşıyan, Smith ve diğerleri (1992: 370-375) tarafından yapılan bu çalışmada önce, tarihsel romanların bazı tarihsel kavramları ve okuma becerilerin öğretimini destekleyebileceklerine dair literatür bilgileri sunulmuştur. Daha sonra 1989-1990 öğretim yılında bir eğitim/öğretim yılını kapsayan bu araştırma sonucunda, tarihsel romanların da kullanıldığı deney grubunun, kontrol grubuna göre Amerikan Tarihine ilişkin % 60 oranında daha fazla bilgiye sahip olduğu bulunmuştur.

Tarih öğretiminde edebi ürün kullanımının öğrenci başarısına etkisi adlı çalışmada, Edebi ürünlerle destekli öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı ile düz anlatım yöntemine dayalı öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının öğrenmeye etkilerinin karşılaştırmalı olarak inceleyen Akkuş (2007), öğrenme sürecine öğrencilerin aktif olarak katıldığı edebi ürünlerle desteklenen öğretim yaklaşımının, öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

- “Dersin işlenişinde yeterli sayıda edebi ürün kullandığıma inanıyorum” önermesine % 2,7’si tamamen katıldıklarını, % 18,1’i katıldıklarını, % 43,4’ü kararsız olduklarını, % 25,8’i katılmadıklarını, % 10,0’ı hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, önermeye ilişkin cevaplarına bakıldığında kararsız olanların çoğunlukta olduğu bulgusundan hareketle öğretmenlerin edebi ürünler ve kullanımı ile ilgili olarak bir takım sorunlarla karşı karşıya olduğu sonuca da çıkarılabilir.

- “Edebi ürünlerin verdiği bilgiyi güvenilir bulduğum için kullanmam” önermesine % 0,5’i tamamen katıldıklarını, % 4,1’i katıldıklarını, % 26,2’si kararsız olduklarını, % 52,5’i katılmadıklarını, % 16,7’si hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, önermeye verdikleri cevaplar tersinden okunduğunda tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin sağlam tarihi bilgiler verdiği şeklinde okunabilir.

- “Edebi ürünler kullanmamamda daha az ön hazırlık yapmak istememin etkisi vardır” önermesine % 0,9’u tamamen katıldıklarını, % 19,9’u katıldıklarını, % 26,7’si kararsız olduklarını, % 36,7’si katılmadıklarını, % 15,8’i hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tarihsel hikâyelerin anlatımından önce öğretmenin konunun hedefleri, davranışları konusunda da ciddi hazırlık yapmasını gerektirir. Bu yüzden öğretmen, hikâye anlatım yönteminin tüm inceliklerini bilmesi, buna uygun hareket etmesi beklenir (Ata, 2000: 164). Edebi ürün derste kullanımı öğretmen için (edebi ürünün; seçilmesi, sınıf ortamına getirilmesi, işlenmesi ve sınıf ortamında iyi bir üslup ile aktarılması gibi) pek çok yetkinliği gerektirir.

- “Edebi ürünleri kullanıp kullanmamamda öğrencilerin derse ilgilerinin etkisi vardır” önermesine % 3,6’sı tamamen katıldıklarını, % 10,4’ü katıldıklarını, % 24,4’ü kararsız olduklarını, % 54,3’ü katılmadıklarını, % 7,2’si hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.
- “Edebi ürünleri sıkıcı buluyorum” önermesine % 29,0’ı tamamen katıldıklarını, % 52,0’ı katıldıklarını, % 15,4’ü kararsız olduklarını, % 3,2’si katılmadıklarını, % 0,5’i hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Şimşek (2006a) de Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri adlı çalışmasında “Tarihsel romanları sıkıcı buluyorum” önermesine tarih öğretmenlerinin % 6,7’si katıldıkları, % 13,3’ü kararsız oldukları, % 30’u katılmadıkları, % 50’si hiç katılmadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, edebi ürünleri sıkıcı buldukları görülürken, Şimşek'in ulaştığı bulgular ile karşılaştırıldığında bir çelişki ortaya çıkmaktadır. Bu çelişki, öğretmenlerin tarih eğitiminde bir araç olarak edebi ürünlerden nasıl yararlanabileceğine ilişkin bilgi eksikliklerine bağlanabilir.

- “Edebi ürünlere ulaşmada sıkıntı yaşıyorum” önermesine % 7,2'si tamamen katıldıklarını, % 13,6'sı katıldıklarını, % 30,8'i kararsız olduklarını, % 43,9'u katılmadıklarını, % 4,5'i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakılırsa edebi ürünlere ulaşmada sıkıntı yaşanmadığı görülür. Bunu da teknolojiye meydana gelen gelişmeler ve öğretmenlerin gerek okullarındaki kütüphanelerde gerekse okul dışında yazılı ve görsel materyallere rahatlıkla ulaşmasının etkili olduğu söylenebilir.

- “Eğitim açısından bazılarının yeterli bazılarının ise yetersiz olduğuna inanıyorum” önermesine % 15,4'ü tamamen katıldıklarını, % 54,3'ü katıldıklarını, % 20,8'i kararsız olduklarını, % 9,0'ı katılmadıklarını, % 0,5'i hiç katılmadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önermeye yüksek düzeyde katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmeleri, öğretmenlerin her edebi ürünün öğretim materyali olarak kullanılmayacağı ve edebi ürünlerin seçiminde belirli kriterler olduğuna dair bilgilerinin olduğunu göstermektedir.

- “Edebi ürünler ile öğrencilerin derse karşı ilgisinin sürekliliğini sağlarım” önermesine % 0,5'i tamamen katıldıklarını, % 9,0'ı katıldıklarını, % 24,9'u kararsız olduklarını, % 57,0'ı katılmadıklarını, % 8,6'sı hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tarih öğretimine karşı tutumların dersin başarıya ulaşmasındaki rolü göz önüne alınırsa, bir edebi ürün olan destanların dikkati daha uzun süre tutarak hem öğrencinin ilgisini çekeceğini, hem de içeriğinden kaynaklı çeşitli zihinsel eylemleri gerçekleştireceği söylenebilir (Şimşek, 2001: 11-21).

Araştırmaya katılan öğretmenler önermeye hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirtirken, uzun yıllar öğrencilerin aktif olarak katılmadığından yakınmaları, dersler boyunca öğrencilerin sadece dersi dinlediği veya öğretmenin birtakım notları aldırıp yazılı ve görsel kaynaklar kullanılmadığı için öğrencilerin bir süre sonra tarih dersini sıkıcı ve monoton ders olarak görmeye başlaması hususu

unutulmamalıdır. Tarih derslerinin bu olumsuz eleştirilerden kurtarılmasında ve öğrencinin derse karşı ilgisinin sürekli olarak canlı tutulmasında edebi ürünler önemli bir alternatif olabilirler.

- “Edebi ürünler ile öğrencilerin dağılan dikkatlerini derse toplarım” önermesine % 15,8’i tamamen katıldıklarını, % 63,8’i katıldıklarını, % 18,1’i kararsız olduklarını, %2,3’ü katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Bir edebi ürün olan 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 hakikat ilave eder. Tarihi karşı hakiki bir merak uyandırır. (Moffatt PH.D., 1957). Öğretmenlerin önermeye olumlu görüş bildirmeleri, derslerde güdüleme amaçlı edebi ürünlerden yararlanılması öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına yardım etmede rol oynadığını göstermektedir.

Tablo 47’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan tarih öğretmenleri, öğretmen öz değerlendirmesine yönelik önermelerin bazılarını katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde cevap verirken, bazılarını da hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir, ayrıca tablodan öğretmenlerin; edebi ürünlerin verdiği bilgiyi güvenilir olarak değerlendirdikleri, öğrenci seviyesine uygun önerebilecekleri edebi ürünlerin yeterli olmadığı, edebi ürün kullanmada kendilerin tam olarak yeterli görmedikleri, edebi ürünlerin tarih derslerinde öğrencilerin başarılarında etkili olmayacağı, yeterli sayıda edebi ürün kullandıkları, edebi ürünleri sıkıcı buldukları, edebi ürünlere ulaşmada sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde öğretmenlerin edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 48’de gösterilmiştir.

**Tablo 48:** 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Öğretmenlerin Edebi Ürünlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Öz Değerlendirmeleri Cinsiyetlerine Göre Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Erkek	138	2,68	0,18	-0,263	219	0,793
Kadın	83	2,69	0,17			

Kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.69$ ), erkek öğretmenlerin, 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, öğretmenlerin edebi ürünlerin kullanımına



ilişkin öğretmen öz değerlendirmelerinden ( $\bar{X}=2.68$ ) çok az bir farkla daha olumludur; ancak kadın ve erkek öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde öğretmenlerin edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

Anadolu/Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri ( $\bar{X}=2.69$ ), genel liselerde ve Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 49’da gösterilmiştir.

**Tablo 49:** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Öz Değerlendirmeleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,006	2	0,003	0,089	0,915	Yok
Gruplar içi	7,033	218	0,032			
Toplam	7,039	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

11-15 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri ( $\bar{X}=2.69$ ), 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri sürede görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir, ancak, öğretmenlerin kıdemlerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 50’de gösterilmiştir.

**Tablo 50:** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Öz Değerlendirmeleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,011	2	0,005	0,167	0,847	Yok
Gruplar içi	7,028	218	0,032			
Toplam	7,039	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Diğer olarak belirtilen eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri ( $\bar{X}=2.74$ ), eğitim enstitüsü, fen edebiyat fakültesi ve yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir; ancak, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 51’de gösterilmiştir.

**Tablo 51:** Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Öz Değerlendirmeleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,270	3	0,090	2,886	0,037*	*Yüksek lisans ile Fen edebiyat fakültesi *Yüksek lisans ile Diğer
Gruplar içi	6,769	217	0,031			
Toplam	7,039	220				

\* $p<0.05$

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur( $p<0.05$ ). Bulunan bu fark, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ile Fen edebiyat ve diğer olarak belirtilen eğitime sahip olan öğretmenlerin öz değerlendirmeleri arasındadır. Bunda da yüksek lisans yapanların, yapılan çalışmalardan ve eğitim-öğretimdeki gelişmelerden haberdar olmalarına, öğretim yöntemleri ve materyal kullanımı konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmalarına bağlanabilir.

### 5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri;

8a. Cinsiyete göre,

8b. Okul türüne göre,

8c. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre,

8d. En son mezun olduğu okul derecesine göre farklılık göstermekte midir?

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin önermelere tarih öğretmenlerinin verdikleri cevapları içeren frekans analizi ve merkezi eğilim istatistikleri Tablo 52’de yer almaktadır.

**Tablo 52: Öğretmenlerin Edebi Ürün Kullanımının Sınırlılıkları Önermelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri**

	Önermeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Hayal mahsulü olduğundan dolayı tarih derslerinde kullanılmamalıdır.	f	12	44	36	72	57
		%	% 5,4	% 19,9	% 16,3	% 32,6	% 25,8
2	Öğrencilerde ön yargıların oluşumuna neden olabilir.	f	-	24	40	102	55
		%	-	% 10,9	% 18,1	%46,2	%24,9
3	Öğrencinin eleştirel düşünmesini sekteye uğratabilir.	f	1	15	41	99	65
		%	% 0,5	% 6,8	% 18,6	% 44,8	% 29,4
4	Öğrencilerin gerçek-hayal ayrımında yanılgıya düşmelerine neden olabilirler.	f	1	22	37	99	62
		%	% 0,5	% 10,0	% 16,7	% 44,8	% 28,1
5	Geçmişteki olay ve kişilerin öğrenciler tarafından taklit edilmesine neden olabilirler (Aşırı hayranlık, sempatiklik kazandırır)	f	2	106	69	41	3
		%	% 0,9	% 48,0	% 31,2	% 18,6	% 1,4
6	Abartıların çok fazla olması, geçmişin gerçekliğine olan inancı sarsabilir.	f	4	52	70	78	17
		%	% 1,8	% 23,5	% 31,7	% 35,3	% 7,7
7	Tarih öğretiminin kazandırmayı amaçladığı çağdaş becerilerin gelişmesini engelleyebilirler.	f	-	13	30	123	55
		%	-	% 5,9	% 13,6	% 55,7	% 24,9

Tarih öğretmenlerinin edebi ürün kullanımının sınırlılıklarına yönelik görüşlerinin derecesini Tablo 52 ile ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin;

➤ “Hayal mahsulü olduğundan dolayı tarih derslerinde kullanılmamalıdır” önermesine % 25,8’i tamamen katıldıklarını, % 32,6’sı katıldıklarını, % 16,3’ü kararsız olduklarını, % 19,9’u katılmadıklarını, % 5,4’ü hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 54,8'i edebi ürünlerin hayal mahsulü olduğu için tarih dersinde kullanılmaması üzerine görüş bildirmişlerdir. Bu da tarih öğretmenlerin, edebi ürünlerin hayal mahsulü olduklarına dair bir inanca sahip oldukları göstermektedir. Bazı edebi ürünlerde kurgusal olarak hayaller ve abartılar fazla olabilir; ama burada işin mutfağında yer alan öğretmenin, derste öğretim materyali olarak kullanılacak edebi ürünün seçimi ve nasıl kullanılması konusunda büyük sorumluluk düşmektedir.

➤ “Öğrencilerde ön yargıların oluşumuna neden olabilir” önermesine %24,9'u tamamen katıldıkları, %46,2'si katıldıklarını, % 18,1'i kararsız olduklarını, % 10,9'u da katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tarihsel hikâyelerin, gerçek tarihsel olgu ve olaylara uygun kurgulanması göz önünden kaçırılırsa, o zaman hikâyeye sadece eğlenceli bir vakit geçirmeden öteye gidemezken, yanlış bilgilerin kabulü ile öğrencide ön yargıların oluşumuna neden olabilir (Şimşek, 2000: 73).

➤ “Öğrencinin eleştirel düşünmesini sekteye uğratabilir” önermesine % 29,4'ü tamamen katıldıklarını, % 44,8'i katıldıklarını, % 18,6'sı kararsız kaldıklarını, % 6,8'i katılmadıklarını, % 0,5'i de hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ata (2000: 160) edebi ürünlerden tarihsel romanın eğitim-öğretim açısından sınırlılığını, tarihsel romanın öznel bir dünyaya bakışın ürünü olması sebebiyle çocuğun eleştirel düşünmesini sekteye uğratabilecek olması olarak değerlendirmektedir.

➤ “Öğrencilerin gerçek-hayal ayırımında yanılgıya düşmelerine neden olabilirler” önermesine 28,1'i tamamen katıldıklarını, % 44,8'i katıldıklarını, % 16,7'si kararsız kaldıklarını, % 10,0'ı katılmadıklarını, % 0,5'i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Edebi ürünlerden tarihsel romanların eğitimsel açıdan olumsuzlukları ya da sınırlılıklarının en başında, tarihsel roman okuyan çocuğun sürekli olarak muhayyilesine yöneldiği için bazı konuların gerçek/hayal ayırımında yanılgıya düşmesi ihtimali gelir. Bu durum, esas unsurları hayale dayanan tüm sanatsal ürünler için geçerli olmasına rağmen, tarihsel romanlarda tarihsellik ve kurgusallık iç içe geçtiği için hayal/gerçek karmaşasının yaşanması belki biraz daha fazla olabilir (Şimşek, 2006: 74).

➤ “Geçmişteki olay ve kişilerin öğrenciler tarafından taklit edilmesine neden olabilirler (Aşırı hayranlık, sempatiklik kazandırır)” önermesine % 1,4'ü tamamen katıldıkları, % 18,6'sı katıldıklarını, % 31,2'si kararsız kaldıkları, % 48,0'ı katılmadıklarını, % 0,9'u hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Her romanın kurguya dayanması sonucu oluşan yanlış bilgiler, kalıp yargılar, ideal tiplerin yüceliği vs. tarihi, romanlardan öğrenmeye çalışan bir gencin zihninde silinmez izler oluşturabilecektir (Şimşek, 2010: 266)

Edebi ürünler, istenen tarihsel durumları kurgulayarak oluşturduğu idealize edilmiş kahramanları, okuyucu için bir idol olarak aktarması çocuğun, ilgili tarihsel döneme ilişkin olarak “ideal dönem” algılaması gibi yanlış bir tarih yargısına yönelmesine yol açabilir.

➤ “Abartıların çok fazla olması, geçmişin gerçekliğine olan inancı sarsabilir” önermesine % 7,7’si tamamen katıldıkları, % 35,3’ü katıldıklarını, % 31,7’si kararsız kaldıklarını, % 23,5’i katılmadıklarını, % 1,8’i hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tarihin romanlaştırılan tasviri, gerçeklere olaylar eklemek, sohbetler uydurmak, aslında olmamış fikirler sunmakla daha ilginç hale getirebilir. Gerçek hikâyeyi hayali hikâyenin gereklerine uydurmak için biraz değiştirebilirler. Karmaşık bir yapıdan kaçınmak için bazı olaylar gereğinden fazla basitleştirilebilir (Gallo-Barksdale, 1983: 286).

Edebi ürünlerde, tarihi olay ve olgular çarpıtılıp özünden uzaklaştırılmışsa ve abartılar fazla ise öğrencide geçmişin gerçekliğine olan inancı sarsabilir. Bu sebeple edebi ürünlerden faydalanırken, tarihi olayları ve olguları çarpıtmadan sunan ve edebi ürünün sanatsal yönü de ihmal edilmemiş, edebi ürünler öğretim materyali olarak kullanılmalıdır.

➤ “Tarih öğretiminin kazandırmayı amaçladığı çağdaş becerilerin gelişmesini engelleyebilirler” önermesine % 24,9’u tamamen katıldıklarını, % 55,7’si katıldıklarını, % 13,6’sı kararsız kaldıklarını, % 5,9’u katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Edebi ürünlerden, tarihsel roman, tarih öğretiminin kazandırmayı amaçladığı çağdaş becerilerin öğrencide gelişmesini engelleyebilecektir; çünkü tarihsel romanların, yazarlarının öznel dünyalarını yansıtmaları ve onların değer dünyalarını sunmaları, öğretim açısından “yazarın gözlüğü ile bakma” tehlikesini beraberinde getirebilecektir. Böylelikle, iyi ve güzel gibi bir takım olumlu değerler yüklenen “biz” ile, bunun karşısında olabildiğince olumsuz bir “öteki”nin ortaya çıkması daha muhtemel görülmektedir. Bu da, çağdaş tarih öğretimi açısından önemli bir sorun olarak görülen “öteki”ci anlatımları desteklemesi yönüyle olumsuz bir durumdur (Şimşek, 2006: 74). Levstik’e göre (1989: 117) öğrenciler, tarihi romanın güvenilirliğini kabullenmiş gibi

görünüp bunu diğer bilgilerin ölçümünde standart olarak kullanırlar. Tarihi roman, yazarın yorumunun doğruluğu hakkında soru işaretleri oluşturuyor gibi görünmektedir. Diğer bir deyişle öğrenciler başka bir bakış açısının mümkün olduğunu gördüğünde, bu aşamada bir yazarın belli bir bakış açısının doğruluğunu sorgulamamaktadır. Tarihin ciddi bir şekilde öğrencilerin farklı alternatifler düşünmesini sağlamak için öğretmen müdahalesi gerekmektedir. Tarihsel romana bu tepkime, öğretmen ve yazarların hem iyi edebiyat ürünü, hem de dikkatli ve doğru tarih içeren tarihsel anlatımlar seçme ve oluşturma zorunluluğunu ikiye katlamaktadır (Levstik, 1995: 116).

Tablo 52’de görüldüğü gibi tarih öğretmenlerin edebi ürünlerin sınırlılığın ilişkin görüşleri incelendiğinde, edebi ürünlerin eğitimsel açıdan değerini bilmelerine ilişkin bir bulgu sayılabilir. Buna karşın tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin “Hayal mahsulü olduğundan dolayı tarih derslerinde kullanılmamalıdır” önermesine ilişkin görüşlerinin yüksekliği bir çelişki gibi görünmektedir; ayrıca, öğretmenlerin edebi ürün kullanımının sınırlılığına ilişkin önermelere verdikleri cevaplar bakıldığında edebi ürünlerin, öğretim materyali olarak kullanırken, kurgu-gerçeklik, taraflılık-nesnellik vb özelliklerinin göz önünde bulundurmasını gerektiğini ortaya koymaktadır.

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 53’de gösterilmiştir.

**Tablo 53:** 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri, Cinsiyetlerine Göre Durumu

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Erkek	138	3,58	0,55	-0,607	219	0,544
Kadın	83	3,63	0,59			

Kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.63$ ), erkek öğretmenlerin, 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, öğretmenlerin edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin görüşlerinden ( $\bar{X}=3.58$ ) daha olumludur, ancak kadın ve erkek öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde öğretmenlerin edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri ( $\bar{X}=3.65$ ), genel liselerde ve Anadolu/Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde

edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 54’de gösterilmiştir.

**Tablo 54:** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,152	2	0,076	0,237	0,789	Yok
Gruplar içi	69,799	218	0,320			
Toplam	69,951	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul türüne göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.68$ ), 11-15 ve 16-20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin kıdemlerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 55’de gösterilmiştir.

**Tablo 55:** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Edebi Ürünlerin Sınırlılıklarına İlişkin Görüşleri

	Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	0,912	2	0,456	1,439	0,239	Yok
Gruplar içi	69,040	218	0,317			
Toplam	69,951	220				

Varyans analizi incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır( $p>0.05$ ).

Eğitim enstitülerinden mezun öğretmenlerin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.73$ ), 11diğer eğitim düzeylerinde olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 56’da gösterilmiştir.





Tablo 57’de görüldüğü gibi tarih öğretmenleri “20. Yüzyılın Başlarında Osmanlı İmparatorluğu” bölümü konuları işlerken en fazla belgesel edebi türünü, en az fıkra türünü kullanmışlardır. Giriş bölümü konularından, Trablusgarp Savaşı konusunda en fazla edebi ürün kullanılırken, en az ise Balkan Savaşlarının nedenleri konusunda kullanılmıştır, ayrıca bu bölümde öğretim materyali olarak en fazla kullanılan edebi türler; belgesel, anı, biyografi, söylev-demeçler ve günlüktür.

Tarih öğretmenleri “Birinci Dünya Savaşı Sonunda Osmanlı İmparatorluğunun Durumu” başlıklı I. bölüm konularını işlerken bu bölümde de öğretim materyali olarak en fazla belgesel edebi türünü, en az fıkra türünü kullanmışlardır. Birinci bölüm konularından Mondros Ateşkes Antlaşması ve Önemli Maddeleri, Ateşkes Antlaşması’nın Osmanlı Devleti Üzerindeki Etkileri ve Sonuçları konusunda en fazla edebi ürün kullanılırken, en az ise Wilson Prensipleri Ve Paris Barış Konferansı konusunda kullanmıştır. Yine bu bölümde öğretim materyali olarak en fazla kullanılan edebi türler; belgesel, anı (hatırat) ve söylev-demeçlerdir.

Tarih öğretmenleri “Mustafa Kemal’in Hayatı”nın ele alındığı II. bölümde öğretim materyali olarak en fazla anı (hatırat) edebi türünü, en az destan türünü kullanmışlardır. İkinci bölüm konularından Atatürk’ün Hayatı konusunda en fazla edebi ürün kullanılırken, en az ise “Atatürk’ün Siyasi Hayatı” konusunda kullanılmıştır. Bu bölümde öğretim materyali olarak en fazla kullanılan edebi türler; anı (hatırat), belgesel, biyografi ve söylev-demeçlerdir.

Tablo 57’de görüldüğü gibi III. Bölümde tarih öğretmenleri Kurtuluş Savaşı bölümü konularını işlerken en fazla belgesel edebi türünü, en az türkü türünü kullanmışlardır. Üçüncü bölüm konularından Kuvay-ı Milliye Hareketinin Başlaması ve Batı Cephesinin Oluşması konusunda en fazla edebi ürün kullanılırken, en az ise Mustafa Kemal’e “Mareşallik ve Gazilik” unvanlarının verilmesi konusunda kullanılmıştır. Bu bölümde öğretim materyali olarak en fazla kullanılan edebi türler; anı (hatırat), belgesel, biyografi, söylev-demeçler ve günlüklerdir.

“Cumhuriyet Dönemi” başlıklı IV. bölümde tarih öğretmenleri öğretim materyali olarak en fazla belgesel edebi türünü, en az ise türkü türünü kullanmışlardır. Dördüncü bölüm konularından Cumhuriyetin İlanı ve Halifeliğin Kaldırılması konusunda en fazla edebi ürün kullanılırken, en az edebi ürün ise “Sağlık ve Tıp alanında Gelişme” konuları işlenirken kullanılmıştır. Bu bölümde öğretim materyali olarak en fazla kullanılan edebi türler; anı (hatırat), belgesel, biyografi ve söylev-demeçlerdir.

Tarih öğretmenleri “Türk Ordusu ve Mili Savunma” konusunun ele alındığı V. Bölümde öğretim materyali olarak en fazla belgesel edebi türünü kullanmışlardır. Bu bölümde fıkra, şiir ve tiyatro edebi türlerini hiç kullanmamışlardır.

Tablo 57’de görüldüğü gibi, VI. bölümde tarih öğretmenleri; “Türk Cumhuriyeti’nin Dış Siyaseti” konularını işlerken öğretim materyali olarak en fazla belgesel edebi türünü, en az fıkra türünü kullanmışlardır. Bu bölüm konularından Milli Dış Politika konusunda en fazla edebi ürün kullanılırken, en az edebi ürün ise Balkan Antantı konusunda kullanılmıştır. Bu bölümde öğretim materyali olarak en fazla kullanılan edebi türler; anı, belgesel, biyografi, söylev-demeç ve günlüktür.

Tarih öğretmenleri “Atatürkçü Düşünce Sistemi ve Atatürk İlkeleri” başlıklı VII. bölüm konularını işlerken öğretim materyali olarak en fazla söylev-demeçler edebi türünü, en az fıkra türünü kullanmışlardır. Bu bölüm konularından Atatürkçü Düşünce Sistemi konusunda en fazla edebi ürün kullanılırken, en az ise Atatürkçülüğün Nitelikleri konusunda kullanılmıştır. Bu bölümde öğretim materyali olarak en fazla kullanılan edebi türler; anı, belgesel, biyografi, söylev-demeçlerdir.

“Atatürk’ün Ölümü İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi” başlıklı VIII. bölümde tarih öğretmenleri öğretim materyali olarak en fazla söylev-demeçler edebi türünü, fıkra ve türkü türlerini ise hiç kullanmamışlardır. Bu bölümde öğretim materyali olarak en fazla kullanılan edebi türler; anı (hatırat), belgesel ve söylev-demeçlerdir.

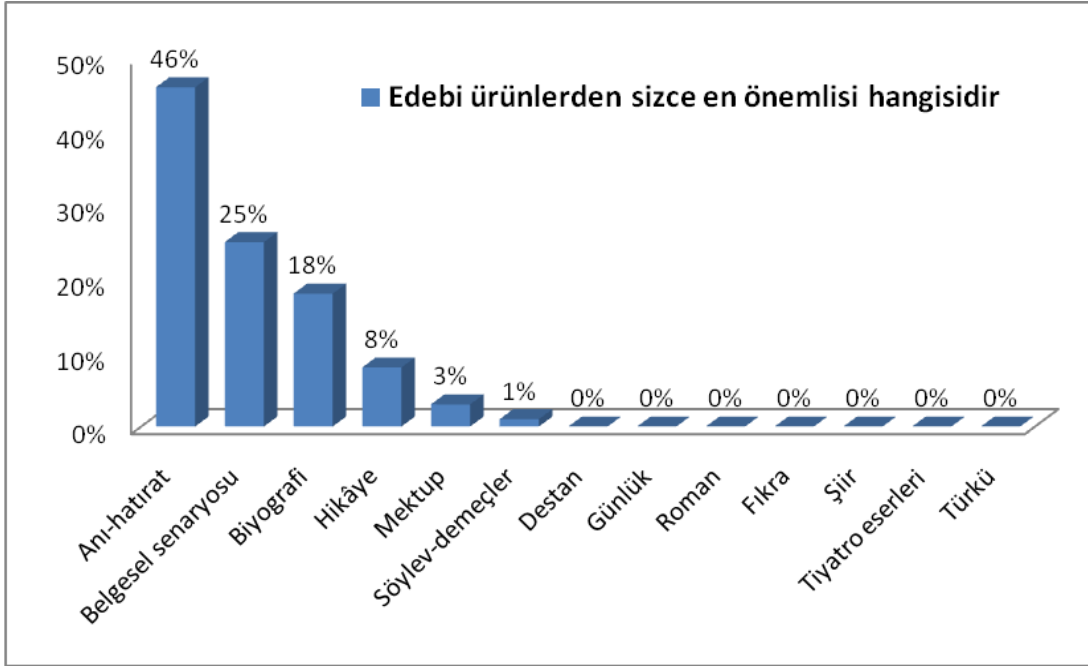
Tablo 57’de görüldüğü gibi tarih öğretmenleri ortaöğretim 11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularını işlerken en fazla anı, belgesel ve söylev-demeç edebi türlerini öğretim materyali olarak kullanırken, en az ise şiir, fıkra ve türkü edebi türlerini kullanmışlardır.

Öğretmenlerin edebi türlerden anı, belgesel ve söylev-demeçleri derslerinden öğretim materyali olarak en fazla kullanmaları; öğretmenlerin bu edebi türlere daha rahat ulaşmaları ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler ve bu edebi türlerle konuları daha kolay ilişkilendirebilmelerine bağlanabilir.

En az şiir, türkü ve fıkra kullanmaları; bu türlerin dağınıklığı, tasnif eksikliği ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak pedagojik yaklaşımların ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde düzenlenmemiş olmasına bağlanabilir.

### 5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tarih öğretmenlerine, göre 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının işlenişinde edebi ürünlerden en önemlisi hangisidir? Neden ? sorusu sorulmuştur. Tarih öğretmenlerinin açık uçlu soruya yönelik görüşlerine ait bulguların frekans dağılımları grafik 6 'da yer almaktadır.



Grafik 6: 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kullanılabilecek Edebi Ürünlerden En Önemlisi hangisidir? Sorusuna Yönelik Görüşlerin Dağılımı

Grafik 6'da yer alan frekans ve yüzde dağılımlarında tarih öğretmenlerinin en önemli edebi ürün olarak; % 46'sı anı, % 25'i belgesel senaryosunu, % 18'i biyografi, % 8'i hikâye, % 3'ü mektup, % 1'i söylev-demeç türünü seçmiştir. 221 öğretmenin sadece 13'ü neden seçtiğini açıklamıştır. Bu edebi türleri seçmelerinin nedenleri olarak; 221 öğretmenin sadece 13'ü neden seçtiğini açıklamıştır. Tarih öğretmenleri bu edebi türleri seçmelerinin nedenleri olarak;

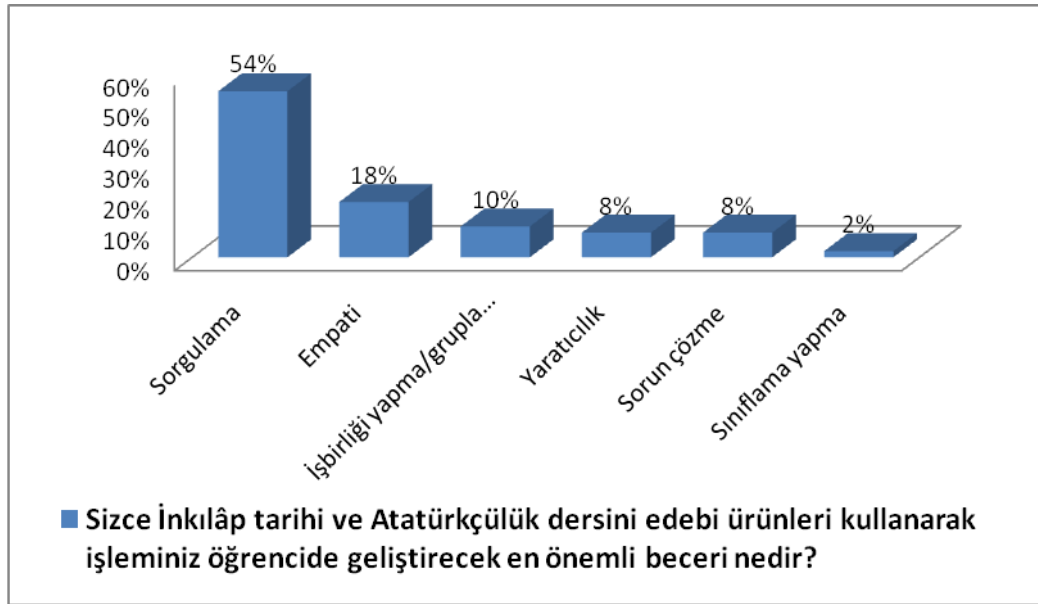
- Daha kolay ulaşılması,
- Dersin sevilerek dinlenilmesinde iyi bir araç olması,
- Öğrenciye heyecan vermesi,
- Dersi ilgi çekici hale getirmesi ve ilginin artmasını sağlaması,
- Olaylara çok yönlü ve farklı bakış açılarından bakmayı sağlaması,
- Tarihi olgu ve olayların öğrenilmesini zevkli hale getirmesi,

- Karmaşık tarihsel olaylar örgüsünü basitleştirmesi,
- Tarihe tanıklık etmeleri,
- Dersi sıkıcı ve tekdüze olmaktan kurtarıp ilginç hale getirir,
- Olayların yaşandığı dönem ve şartları daha iyi tasvir etmesi,
- Tarihe bir yolculukla o dönemin şartları ve değer yargılarıyla daha iyi anlamayı sağlaması olarak açıklamışlardır.

Grafik 6'da da görüldüğü gibi tarih öğretmenlerinin; türkü, tiyatro eseri, şiir, fıkra, roman, günlük ve destan edebi türlerini tercih etmemişlerdir. Bu durum beklenmeyen bir sonuçtur. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına bakıldığında, her ne kadar Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili konuların büyük kısmının bilişsel alan içerisinde ele alındığı görülmekte ise de özellikle T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi duyuşsal alanla ilgilidir. Dersin öğrenciye kazandırmayı hedeflediği, milli ülkülere bağlılık, duygulandırma, düşündürme ve güçlüklerden yılmama gibi kazanımların oluşmasında, şiir, tiyatro ve türkü gibi edebi ürünler önemli materyallerdendir.

#### **5.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Tarih öğretmenlerine Göre 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini edebi ürün kullanarak işlemek öğrencide hangi beceriyi daha çok geliştirmelidir? açık uçlu soruya verilen yanıtların yüzde ve frekans dağılımları Grafik 7'de yer almaktadır.



Grafik 7: Tarih öğretmenlerine Göre 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini edebi ürün kullanarak işlemek öğrencide hangi beceriyi daha çok geliştirmelidir? Sorusuna Yönelik Görüşlerin Dağılımı

Grafik 7’de yer alan frekans ve yüzde dağılımlarında tarih öğretmenlerinin %54’ü T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini edebi ürün kullanarak işlemelerinin öğrencide sorgulama becerisini geliştireceğini, %18’i öğrencide empati becerisini geliştireceği, % 10’u işbirliği yapma / grupla çalışma becerisini geliştireceğini, % 8’i yaratıcılığın gelişeceğini, %8’i sorun çözme becerisini geliştireceği ve % 2’si ise öğrencide sınıflama becerisinin gelişeceğini belirtmiştir.

Bu görüşlerden hareketle de tarih öğretiminin öğrenciye kazandırmayı amaçladığı; eleştiren, sorgulayan, sentez ve analiz yapabilen bireyler haline gelebilmesinde edebi ürünlerin önemli materyaller olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini edebi ürün kullanarak işlemelerinin, öğrencide sorgulama becerisini geliştirebileceği üzerinde durmalarında;

- Öğrencilerin tarihsel olay ve olgulara ilişkin farklı bakış açılarını fark etmeleri,
- Ders kitabının tamamıyla veya kısmen göz ardı ettiği bir konuyu detaylı bir şekilde inceleyebilmesine fırsat tanınmaları,
- Öğrencilerin tarihsel bilgi ve yorumdaki bakış açıları, değer yargıları, inanç ve ideolojik tutumdan kaynaklanan muhtemel ön yargıları anlamaları,

- Ayrıca, tarihsel verinin ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı açıklayarak bu verileri sorgulama, geçerliğini, güvenilirliğini, yeterliğini, gerçekliğini, iç tutarlığını ve bütünlüğünü değerlendirebilmeleri,
- Olguların göz ardı edilmesi veya icat edilmesi yoluyla önyargı, çarpıtma ve propaganda amacı taşıyıp taşımadığını inceleyerek, yüzeysel görüşler yerine sağlam bir muhakemeye dayalı iddialar ortaya koyabilmesini ve yorumlama yetisini geliştirmeleri etkili olduğu söylenebilir.

### **5.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Tarih öğretmenlerine 11.Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasının yararları ve sınırlılıklarına ilişkin ne düşündükleri? açık uçlu sorusu sorulmuştur. Tarih öğretmenleri yararları ve sınırlılıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Soruya verilen yanıtların frekans dağılımları tablo 58 ve tablo 59 'da yer almaktadır.

Tarih öğretmenlerinin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürün kullanılmasının yararlarına ilişkin görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 58'de yer almaktadır.

**Tablo 58:** Tarih Öğretmenlerinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Edebi Ürün Kullanımının Yararlılarına İlişkin Ne Düşündüklerinin Frekans Dağılımları

Yararlarına İlişkin Görüşler	Frekans
Dersi ilgi çekici hale getirir ve geçmişe ilginin artmasını sağlar.	13
Öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ve tarihsel bilgileri daha kolay hatırlanmasını sağlar.	10
Dersi sıkıcı ve tekdüze olmaktan kurtarıp ilginç hale getirir.	9
Öğrencilerin yakın geçmişi daha iyi sorgulayıp öğrenmelerini kolaylaştırır.	8
Motive eder ve derse katılımı sağlar.	8
Sorgulama yeteneğini geliştirir.	7
Konuların kolayca öğrenilmesini sağlar.	6
Öğrenme sürecini eğlenceli ve zevkli hale getirir.	6
Yaratıcılık gelişir.	6
Öğrencilerin olayları daha iyi kavramalarını sağlar.	5
Milli birlik ve bilinç duygusunu geliştirir.	5
Tarihi olayların zihinlerinde canlanmasını sağlar.	5
Soyut kavramların öğretimini kolaylaştırır.	4
Okuma alışkanlığı sağlar ve geliştirir.	4
Olayların yaşandığı dönem ve şartları daha iyi anlayabilmesidir.	4
Tarihi şahsiyetler hakkında bilgilendirici olur.	4
Yakın tarihin öğrenilmesini kolaylaştırır.	3
Olayların çok yönlü öğrenilmesini farklı bakış açıları ile bakmayı sağlar.	3
Yaparak ve yaşayarak öğrenir.	3
Günümüzdeki olaylarla karşılaştırma konusunda bilgi ve düşünce derinliği yaratması.	3
Tarihi belgelere ve olaylara farklı bakış açısı kazandırabilir.	3
Tarihe ilgi ve sevgiyi artırır.	3
Tarihi olayların somut hale getirilmesini sağlar.	3
Öğrencilerin konular hakkında yorum yapmalarında katkı sağlar.	3
Tarihe tanıklık ederler.	3
Olaylar arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur.	3
Duygusal bağı kuvvetlendirebilir.	2
Ülkenin hangi şartlarda kurulduğunun kavranmasında önemlidir.	2
Vatan mefhumunun kavranmasında önemli rol oynar.	2
Milli ve manevi değerleri sevdirebilir.	2
Tarihi olgu ve olayların öğrenilmesini kolaylaştırır.	2
Dersin hedef ve davranışlarına yönelik kazanımlar açısından önemlidir.	2
Düşünce becerilerini geliştirir.	2
Olayları anlama ve olaylar arasındaki bağlantıları kurabilme açısından faydalıdır.	1
Olayların insani boyutunu vurgular.	1
Konuyu pekiştirir ve güncel kılar.	1
Dersi daha iyi kavrama ve doğru sonuç çıkarma yeteneği kazandıracaktır.	1
Olayların daha iyi değerlendirilmesini sağlar.	1
Tarihe bir yolculukla o dönemin şartları ve değer yargılarıyla daha iyi anlamayı sağlama.	1

Tablo 58 incelendiğinde burada en çok söylenen önermeler; dersi ilgi çekici hale getirir ve geçmişe ilginin artmasını sağlar, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ve tarihsel bilgileri daha kolay hatırlanmasına yardımcı olur, dersi sıkıcı ve tekdüze olmaktan kurtarıp ilginç hale getirir, öğrencilerin yakın geçmişi daha iyi sorgulayıp öğrenmelerini kolaylaştırır, motive eder ve derse katılımı sağlar, sorgulama yeteneğini geliştirir, konuların kolayca öğrenilmesini sağlar, öğrenme sürecini eğlenceli ve zevkli hale getirir, yaratıcılık gelişir, öğrencilerin olayları daha iyi kavramalarını sağlar, milli birlik ve bilinç duygusunu geliştirir ve tarihi olayların zihinlerinde canlanmasını sağlaması yönleri üzerinde durulmaktadır. Buradan tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin yararlılıkları konusunda yeterli olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmadaki bu bulgular ile Şimşek (2006) tarafından yapılan “Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” çalışmasının bulguları ile de paralellik kurulabilir; çünkü Şimşek çalışmasında tarih öğretmenlerinin bir edebi ürün olan tarihsel romanın yararları ile ilgili olarak; Tarihi sevdirebilir ve öğrenme isteğini artırır, Millî değerleri aktarır, Tarihi zevkli hale getirir, Millî şuur verir, Öğrencilerin tarihi kavramalarını ve yorumlamalarını geliştirir, Tarihsel olayların somutlaştırılmasını sağlar, Tarihsel olayın geçtiği dönemin sosyo-ekonomik durumunu anlamayı sağlar, Öğrencilerin hayal güçlerini geliştirir, Tarihsel olayların sebep-sonuç ilişkisini anlamasına katkı sağlar şeklinde bulgulara ulaşmıştır. Yine Çencen ve Akça (2010) tarafından yapılan “Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Şiir Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri” çalışmasının bu araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Çünkü Çencen ve Akça araştırmada tarih öğretmenlerinin bir edebi ürün olan şiirin yararları ile ilgili olarak; Şiir kullanımı Milli birlik, beraberlik ve bilinç duygularını yoğunlaştırır, öğrenmede kalıcılık sağlar ve konuların unutulmamasını sağlar, tarihi olayların öğrenci hafızasında canlanmasını sağlar şeklinde bulgulara ulaşmışlardır.

Tarih öğretmenlerinin, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürün kullanılmasının sınırlılıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 59’da yer almaktadır.



**Tablo 59:** Tarih Öğretmenlerinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Edebi Ürün Kullanımının Sınırlılığına İlişkin Ne Düşündüklerinin Frekans Dağılımları

Sınırlılığına İlişkin Görüşler	Frekans
Ders saatlerinin yetersiz oluşu	12
Edebi ürünlerin subjektif yazılmış olmaları nedeniyle taraflı bilgi sunması	11
Müfredat Programının yoğun olması ve zaman sıkıntısı kullanmayı engellemektedir	10
Sınav sistemi	9
Derslerde kullanımı öğrencilerde hayal perestliğe yol açabilir	7
Abartıların fazla olması tarihi gerçeklere olan inancı sarsar	5
Öğrenciler geçmişteki kişilere aşırı hayranlık duyar	4
Tarihi olayın tek bir bakış açısı ile kurgusal şekilde aktarılması, objektifliğe zarar verir	3
Derste kullanılacak yeterli miktarda edebi ürün olmaması	3
Edebi ürünlere ulaşmada sıkıntı yaşanması	3
Okul şartlarının yetersizliği	3
Öğretmenin hem konuya hakim olması hemde konuyla ilişkilendirme de sıkıntılar olması	2
Öğrencinin gelişim seviyesine uygun edebi ürünlerin bulunmaması	2
Sınıfların Kalabalık olması	2
Edebi ürünleri almanın maliyetli oluşu	2
Edebi ürünlerin verdiği bilgilerin güvenilirliğinin düşük olması bilgi yanlısına neden olabilir (Henüz araştırmaya açılmamış dönemi kapsamaması)	1
Yönetimin Olumsuz tutumu	1
Tarihi gerçeklerin önüne geçmemelidir	1
Öğrencinin hazır bulunuşluğu	1
Bilimsel yöntemlere uymayabilirler	1

Tablo 59 incelendiğinde öğretmenler edebi ürün kullanılmasının sınırlılıkları ile ilgili olarak;

- Ders saatlerinin yetersiz oluşu,
- Edebi ürünlerin subjektif yazılmış olmaları nedeniyle taraflı bilgi sunması,
- Müfredat programının yoğun olması ve zaman sıkıntısı kullanmayı engellemektedir,
- Sınav sistemi, derslerde kullanımı öğrencilerde hayal perestliğe yol açabilir,
- Abartıların fazla olması tarihi gerçeklere olan inancı sarsar,
- Öğrenciler geçmişteki kişilere aşırı hayranlık duyar önermelerine dikkat çekmişlerdir.

Araştırmadaki bu bulgular ile Şimşek (2006)'in “Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında ulaştığı bulguları ile paralellik kurulabilir, çünkü Şimşek çalışmasında, tarih öğretmenlerinin bir edebi ürün olan tarihsel romanın sınırlılıkları ile ilgili olarak; taraflı bilgi sunmasını,

kurgu eseri olduğu için abartılı anlatımla insanların geçmişin gerçekliğine inancını sarsabileceğini, Öğrencilerin hayalci bir kişilik geliştirmelerine yardım edebileceğini, Öğrencilerde geçmişe özlem saplantısı kazandırabileceği şeklinde bulgulara ulaşmıştır. Ayrıca Çencen ve Akça (2010)'nın “Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Şiir Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında ulaştıkları bulgular araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Çünkü Çencen ve Akça araştırmada tarih öğretmenlerinin bir edebi ürün olan şiirin sınırlılıkları ile ilgili olarak; Şiirin derslerde kullanımı öğrencilerde hayal perestliğe yol açabilir, Derslerde kullanılan şiirlerin verdiği bilgilerin güvenilirliğinin düşük olması bilgi yanlısına neden olabilir şeklinde bulgulara ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin değerlendirmeleri kurgu-gerçeklik, taraflılık-nesnellik eksenini etrafında yoğunlaşmıştır, ayrıca tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin eğitim açısından sınırlılıkları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Çünkü araştırmaya katılan tarih öğretmenleri edebi ürünlerin öğretimdeki durumu ve edebi ürün kullanmada kendi inanç ve tutumlarını, edebi ürünlerin sınırlılıkları içinde değerlendirmişlerdir.

### **5.13. On üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Tarih öğretmenlerine, “En son okuduğunuz, tarihi roman, destan, hatırat, tarihsel hikâye, günlük, tarihsel fıkra, söylev vb. edebi ürün var mı? Varsa bunlar nelerdir” sorulan açık uçlu soruya tarih öğretmenlerinin 105’i cevap vermiştir. Öğretmenlerin en son okudukları edebi ürünün adı ve yazarına ilişkin verilen yanıtların frekans dağılımları Tablo 60’da yer almaktadır.

**Tablo 60:** Tarih Öğretmenlerin En Son Okudukları Edebi Ürünün Adı ve Yazarına İlişkin Görüşlerine Ait Frekans Dağılımları

Yazarı	/Eser İsmi	Frekans
Altan Öymen	Öfkeli Yıllar	1
Bahaeddin Ögel	Türk Mitolojisi	1
Barbara Baykara	Nefret Köprüsü (Şırzi)	1
Cengiz Aytmatov	Cengiz Han'a Küsen Bulut	1
Esra Nuray Sezer	Bizi Bırakma Anne	1
Fatih Bayhan	Zübeyde Hanım	1
II. Abdülhamit	Hatıratım	1
İlber Ortaylı	Son İmparatorluk Osmanlı	1
İskender Pala	Katre-i Matem	1
İvo Andriç	Drina Köprüsü	1
Kemal Karpat	Osmanlıdan Günümüze Kimlik ve İdeoloji	1
Kenize Murad	Saraydan Sürgüne	1
Levon Panos	Dabağyan Pearl Harbordan Hiroşimaya	1
Mayakovski	Şiirler	1
Metin Hülagü	Osmanlının Son Umudu	1
Mim Kemal Öke	Gün Batımı	1
Nevzat Köseoğlu	Enver Paşa	1
Okay Tiryakioğlu	Kanuni	1
Reha Çamuroğlu	Son Yeniçeri	1
Said Alpsyoy	Ey Çanakkale	1
Sami Önal	Sarıkamış'tan Esarete	1
Semlin Kayabaş	Muhafız ve Teşkilat	1
Tarık Buğra	Osmancık	1
Vehbi Vakkasoğlu	Çanakkale Aslanları	1
Yavuz Bahadıroğlu	Tarihte Yaşanmış Hikâyeler	1
Yılmaz Öztuna	Bir Darbenin Anatomisi	1
Yılmaz Öztuna	Osmanlı Padişahlarının Hayat Hikâyeleri	1
Yücel Çakmak	Ahçik	1
Feridun Fazıl Tülbentçi	Fatih Sultan Mehmet	2
Halide Edip Adivar	Ateşten Gömlek	2
İlber Ortaylı	Osmanlıyı Yeniden Keşfetmek	2
İsmail Bilgin	Beyaz Hüzün	2
İsmet Bozdağ	II.Abdülhamit'in Not Defteri	2
Kemal Tahir	Devlet Ana	2
Mehmet Rauf	Kurtuluş	2
Michael Lewellyn	Smith'in Yunan Düşü	2
Nazım Hikmet	Kurtuluş Savaşı Destanı	2
Okay Tiryakioğlu	1453 Kuşatma	2
Taha Akyol	Ama Hangi Atatürk	2
Tarık Buğra	Küçük Ağa	2
Vehbi Vakkasoğlu	Çanakkale'de Şahlananlar	2
Atilla İlhan	Gazi Paşa	3

Falih Rıfıkı Atay	Zeytin Dağı	3
Gregory Petrov	Beyaz Zambaklar Ülkesinde	3
Lord Kınross	Atatürk	3
Mehmet Akif Ersoy	Safahat	3
Mehmet Niyazi	Ah Yemen Ah Yemen	3
Nazım Hikmet	Kuvayı Milliye Destanı,	3
Turgut Özakman	Diriliş	3
Yakup Kadri Karaosmanoğlu	Yaban	3
Ayşe Kulin	Veda	4
Hıfzı Topuz	Abdülmecit	4
İsmet İnönü	Hatıralar	4
Mehmet Niyazi	Çanakkale Mahşeri	4
Turgut Özakman	Cumhuriyet	4
Falih Rıfıkı	Çankaya	5
Amin Maalouf	Semerkant	6
Mustafa Armağan	II. Abdülhamit'in Kurtlarla Dansı	6
Atatürk	Nutuk, Söylev ve Demeçler	9
Turgut Özakman	Şu Çılgın Türkler	9

Tablo 60 incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerin; Şu Çılgın Türkler, Söylev ve Demeçler, Semerkant, II. Abdülhamit'in Kurtlarla Dansı, Çankaya, Cumhuriyet, Abdülmecit, Veda, İsmet İnönü'nün Hatıralar, Ah Yemen Ah Yemen adlı edebi ürünleri en fazla okudukları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin okudukları edebi ürünlerin çeşitliliği (roman, hatırat, şiir, destan, hikâye ve söylev) dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okudukları edebi ürünlere bakıldığında, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi konularını kapsayan eserlerin ağırlıklı olması, öğretmenlerin derslerinde öğretim materyali olarak kullanacakları bu ürünlerin literatürü hakkında haberdar olduklarının göstergesidir. Öğretmenlerin “Ülkemizde orta öğretim tarih derslerinde öğretim materyali olarak kullanılabilir yeterli sayıda eser olduğunu düşünmüyorum” önermesine verdikleri cevaplara da bakıldığında yeterli sayıda edebi ürün olduğu düşüncesine sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmadaki bu bulgular ile Şimşek (2006)'in “Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında ulaştığı bazı bulguları ile paralellik kurulabilir; çünkü Şimşek çalışmasında tarih öğretmenlerinin en çok ismini tekrarladıkları tarihsel romanlar ile ilgili olarak; Yaban, Ateşten Gömlek, Küçük Ağa, Kanuni gibi eserler bulgusuna ulaşmıştır.

## VI. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmektedir.

#### 6.1. Sonuçlar

Bu bölümde, 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde edebi ürün kullanımına ilişkin öğretmen yaklaşımlarının neler olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlardan hareketle ortaya çıkan sonuçlar ele alınmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına ilişkin sonuçlar; Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Edebi Ürün Kullanımını, Tarih Öğretmeni Yetiştirme Programlarında edebi ürünler ile ilgili ne tür dersler bulunduğu, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin 11.sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nde edebi ürünleri kullanmanın yararlılıkları, edebi ürünleri kullanmanın sınırlılıkları, öğretmenin edebi ürün kullanmadaki inanç ve tutumu, öğretmenin edebi ürün kullanmadaki öz değerlendirmesi, öğretmenlerin edebi ürünler kullanılmasında öğrenci tutumunun etkisi, edebi ürünlerin doğası ve edebi ürünlerin öğretimdeki durumunu içeren ifadelere ve açık uçlu sorulara verdikleri cevapların incelenmesinden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Araştırmanın nitel bulgularından ortaya çıkan sonuçlar paragraflar halinde aşağıda açıklanmaktadır:

Bu inceleme sonucu da göstermektedir ki, araştırmamızın konusu olan edebi ürünlerin T C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde kullanımı konusuna 1981'e kadar öğretim programlarında herhangi bir şekilde değinilmemiştir. 1927'den sonra 1980'li yıllara kadar lise tarih programları, program geliştirme esaslarına göre yapılamamış sadece konu başlıklarından oluşmuştur. Günümüzde uygulanmakta olan öğretim programında ise dersin amaçları, konuları ve dersin işlenişi ile ilgili olarak açıklamalar kısmında; konuların işlenişinde derste öğretmenin, başta Büyük Nutuk, Söylev-Demeçler, menkıbe, hatıra, şiir, tarihi fıkralarla dersi çekici hale getirmesi önerilmektedir. Bu da dersin işlenilmesinde araç olarak edebi ürünleri kullanmanın gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Atatürk'ün direktifleri sonucunda yazılmış olan Tarih IV kitabından günümüze kadar geçen süreçte Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları incelenmiştir. Bu inceleme sonucu göstermektedir ki, araştırmamızın konusu olan edebi ürünlerin ders kitaplarında kullanımı ile ilgili olarak; 1944 yılına kadar okutulan Tarih IV kitabının yerini alan ve Enver Ziya Karal tarafından yazılan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” adlı kitapta ilk defa okuma parçalarının içinde edebi ürünlere yer verilmiştir. Bu kitapta okuma parçalarına yer verilmesinin nedeni olarak 1943 yılında yapılan İkinci Maarif Şurası kararları gösterilebilir. Çünkü bu şûrada; “Okul Tarih Kitapları, Öğretmen ve Öğretim Meselesi, Tarih Öğretimi İçin Gerekli Bilgi ve Araçlar, Tarih Öğretimi İle İlgili Öneriler” gibi konular ele alınmıştır. Şûrada, İlköğretim ders programları ve ders kitapları ile ilgili olarak, tarihin her devrinde örnek sayılabilecek tipik efsane, olay ve bahislerin seçilmesi ve bunların çocukların ilgisini çekecek şekilde hikâye tarzında, sade, canlı ve anlaşılır bir şekilde sunulması önerilmiştir. Tarih öğretiminde yardımcı araçlar olarak Çocuk Edebiyatı serilerine dikkat çekilmiştir. İkinci Maarif Şûrasında, lise tarih kitapları ile ilgili olarak da öğrencinin tarih görüşünü ve bilgisini genişletmek için tarih ders kitaplarının muhtelif bölümlerine okuma parçalarının eklenmesi kararlaştırılmıştır (Ergin, 1977: 1796-1802). 1944'den 1980 yılına kadar okutulan T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders kitaplarında edebi ürünlere daha fazla yer verilirken, 1980'den sonra çeşitli yazarlarca yazılan ders kitaplarında edebi ürün sayısında azalma gözlemlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, Tarih Öğretmeni Yetiştirme Programlarında edebi ürünler ile ilgili olarak Fen-Edebiyat Fakültelerinin tarih bölümlerinde Lisans dersleri arasında edebi ürünlerle ilgili olarak 12 seçmeli ders bulunurken, Eğitim Fakültelerinin tarih öğretmenliği anabilim dallarında okutulan dersler incelendiğinde edebi ürünler ile ilgili herhangi bir dersin yer almadığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin doğasına ilişkin önermelere verdikleri cevaplara bakıldığında “Edebi ürünler, insanın doğasını iyi tanıtır” önermesine hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Burada öğretmenlerin edebi ürünlerin, sanatsal bir amaç için yazılmış, estetik kaygı güttükleri için sanatsal yönünü ağırlıklı olarak düşünmüş olabilmelerine bağlanabilir. Edebi ürünlerin doğasına ilişkin diğer önermelere ise katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmeleri; edebi ürünlerin, sanatsal bakış açısı ile tarihsel olay ve olgulara ilişkin bir resim çizerek tarihin derinliklerine gömülmüş

olan insanlığın unutulmuşluktan kurtarılmasında, büyük anlatılar yerine sıradan insanların hayatlarının tarih yazımına katılmasında, tarih ders kitaplarında yer almayan tarihteki insan yaşamına dair ayrıntıların kültürel ve toplumsal yaşamın daha iyi anlaşılmasına imkân tanınmasının etkilerine bağlanabilir.

11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin doğasına ilişkin; cinsiyete göre, okul türüne göre, öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre ve en son mezun olduğu okul derecesine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde edebi ürün kullanımının faydalarına ilişkin önermelere % 80'nin üzerinde katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin edebi ürün kullanımının yararlarına ilişkin önermelere katılım oranlarının yüksekliği (genelde % 80'nin üzerinde) edebi ürünlerin, öğrencilerin geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerine yardım etmesi, öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırması, öğrencilerin okuma ve yazma becerisini geliştirmesi, öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmesi, öğrencilerin tarihi olayları zihinlerinde canlandırmalarına katkı sağlaması, öğrencilerin tarihsel bilgileri daha kolay hatırlamasına yardımcı olması, öğrencilerde duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinde önemli rol oynaması gibi nedenlerden dolayı öğrenciler için tarihi heyecanlı hale getirmek ve daha fazla öğrenmeye motive etmek için, geçmişin anlamını daha iyi anlamalarını geliştirmek için öncelikle heyecan verici kaynakları (şiir, hikâye, roman film ve müzik vb. edebi ürünleri) öğretim sürecine katmak gerekliliğini ortaya koymaktadır.

11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin yararlarına ilişkin; cinsiyete göre, okul türüne göre, öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre ve en son mezun olduğu okul derecesine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma bulgularına göre tarih öğretmenlerinin Edebi Ürün Kullanmadaki İnanç ve Tutumu ile ilgili yöneltilen önermelere genelde katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Burada en düşük katılımın iki önermede gerçekleştiği görülmektedir. Bunlar, “Edebi Ürünler, aracılığıyla öğrencilerin bazı soyut kavramları daha iyi anladıklarını düşünüyorum” ve “Ders kitabında daha fazla kullanılmalıdır.” önermesine yönelik cevaplardır.

Ayrıca “Var olan edebi ürünlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum” önermesine kararsız olanların oranının yüksekliği öğretmenlerin Türkiye’deki mevcut edebi ürünlerin kalite olarak eğitimsel açıdan yeterliliğine inanmadıklarını göstermektedir. Derslerde her konuya uygun edebi ürünlerin nicelik ve nitelik açısından yetersiz oldukları görüşüne bir ölçüde katılmak mümkün olsa da bu yaklaşımın temelinde, tarih öğretmenlerinin Türkiye’deki edebi ürün potansiyelinden tam olarak haberdar olmadıkları düşünülmektedir. Ayrıca, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin edebi ürün yararlarına ilişkin verdikleri cevaplarda göz önünde bulundurulursa ve edebi ürün kullanmadaki olumlu tutum ve inanca sahip olmaları öğretmenlerin bir öğretim materyali olarak edebi ürünlerin gerekliliğini açıkça ortaya koyduklarını gösterebilir.

11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları; cinsiyete göre, okul türüne göre ve öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre 11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu fark, diğer öğretmenlerin inanç ve tutumları ile Fen Edebiyat fakültesinden mezun öğretmenlerin inanç ve tutumları arasındadır. Bulunan fark Fen-edebiyat mezunu öğretmenlerin lehinedir. Bunda, Fen-Edebiyat Fakültelerinin bazılarında edebi ürünler ile ilgili dersler olduğu halde, Eğitim Fakültelerinde herhangi bir dersin olmamasının etkili olduğu söylenebilir. Yine diğer öğretmenlerin inanç ve tutumları ile yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenlerin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve buluna fark, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir.

Araştırma bulgularından araştırmaya katılan öğretmenlerin edebi ürünlerin öğretimdeki durumu ile ilgili önermelere verdikleri cevaplara bakıldığında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının edebi ürünlere dayalı öğretim etkinlikleri için uygun olmadığı, edebi ürünlere dayalı öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesinde var olan sınıf ortamının (kalabalık olması, fiziki ortamın yetersizliği vs) yetersiz olduğu düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bunun dışında tarih öğretmenlerinin, orta öğretim tarih derslerinde öğretim materyali olarak kullanılacak yeterli sayıda eser olduğu düşüncesine sahip olduklarını ancak bunların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda kararsız olmaları, bu konuda bir takım



şüphelerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin edebi ürünlerin öğretimdeki durumu ile ilgili önermelere verdikleri cevaplardan hareketle edebi ürünlerin kullanımı konusunda kılavuz kitaba ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin öğretimdeki durumuna ilişkin; cinsiyete göre, okul türüne göre, öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre ve en son mezun olduğu okul derecesine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma bulguları Öğretmenlerin Edebi Ürünler Kullanmasında Öğrenci Tutumunun Etkisinin durumu ile ilgili “Öğrenciler edebi ürünlerin tarih derslerinde kullanılmasını isterler”, “Öğrenciler kendilerini sıkımayacak edebi ürünlere yer verilmesini isterler”, “Öğrenciler, edebi ürünün ilgilerini artıracak özellikte olmasını beklerler” ve “Öğrenciler edebi ürünler kullanılmasını eğlenceli görürler” önermelerine önermelerine katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmeleri edebi ürünlerin, dersin kısır döngüden kurtarılmasında ve eğlenceli bir hale getirilmesinde önemli bir materyal olduğunu ortaya koymaktadır.

11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin kullanılmasında öğrenci tutumunun etkisinin durumuna ilişkin; cinsiyete göre, okul türüne göre, öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre ve en son mezun olduğu okul derecesine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri, öğretmen öz değerlendirmesine yönelik önermelerin bazılarını katılıyorum veya tamamen katılıyorum şeklinde cevap verirken, bazılarını da hiç katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca bulgulara göre öğretmenlerin; edebi ürünlerin verdiği bilgiyi güvenilir olarak değerlendirdikleri, öğrenci seviyesine uygun önerebilecekleri edebi ürünlerin yeterli olmadığı, edebi ürün kullanmada kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri, edebi ürünlerin tarih derslerinde öğrencilerin başarılarında etkili olmayacağı, yeterli sayıda edebi ürün kullandıkları, edebi ürünleri sıkıcı buldukları, edebi ürünlere ulaşmada sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin kullanımında öğretmen öz değerlendirmelerine ilişkin; cinsiyete göre, okul türüne göre ve öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İnkılâp Tarihi ve

Atatürkçülük dersi öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin öğretmen öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu fark, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ile Fen edebiyat ve diğer olarak belirtilen eğitime sahip olan öğretmenlerin öz değerlendirmeleri arasındadır. Bunda da yüksek lisans yapanların, yapılan çalışmalardan ve eğitim-öğretimdeki gelişmelerden haberdar olmalarına, öğretim yöntemleri ve materyal kullanımı konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmalarına bağlanabilir.

Araştırma bulguları, tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin sınırlılığına ilişkin önermelere verdikleri cevaplar incelendiğinde, edebi ürünlerin eğitimsel açıdan değerini bildikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın tarih öğretmenlerinin edebi ürünlerin “Hayal mahsulü olduğundan dolayı tarih derslerinde kullanılmamalıdır” önermesine ilişkin görüşlerinin yüksekliği ise bir çelişki gibi görünmektedir. Öğretmenlerin edebi ürün kullanımının sınırlılığına ilişkin önermelere verdikleri cevaplara bakıldığında edebi ürünlerin, öğretim materyali olarak kullanırken, kurgu-gerçeklik, taraflılık-nesnellik vb özelliklerinin göz önünde bulundurmasının gerektiğini ortaya koymaktadır.

11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, edebi ürünlerin sınırlılıklarına ilişkin; cinsiyete göre, okul türüne göre, öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre ve en son mezun olduğu okul derecesine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tarih öğretmenleri ortaöğretim 11.sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularını işlerken en fazla anı, belgesel ve söylev-demeç edebi türlerini öğretim materyali olarak kullanırken, en az ise şiir, fıkra ve türkü edebi türlerini kullanmışlardır.

Öğretmenlerin edebi türlerden anı, belgesel ve söylev-demeçleri derslerinden öğretim materyali olarak en fazla kullanmaları; öğretmenlerin bu edebi türlere daha rahat ulaşmaları ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler ve bu edebi türlerle konuları daha kolay ilişkilendirebilmelerine bağlanabilir. En az şiir, türkü ve fıkra kullanmaları; bu türlerin dağınıklığı, tasnif eksikliği ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak pedagojik yaklaşımların ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde düzenlenmemiş olmasına bağlanabilir. Bu araştırma ve konu ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarından hareketle edebi ürünlerin öğrenme- öğretim sürecinde etkin olarak kullanılması gerektiği söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgular lise tarih dersinin öğretimine yönelik öneriler sunulmasını, böylece daha sonra yapılacak çalışmalara zemin hazırlamasını sağlayıcı niteliktedir.

Tarih öğretmenleri, en önemli edebi ürün olarak; % 46'sı anı, % 25'i belgesel senaryosunu, % 18'i biyografi, % 8'i hikâye, % 3'ü mektup, % 1'i söylev-demeç türünü seçmiştir. Tarih öğretmenlerinin; türkü, tiyatro eseri, şiir, fıkra, roman, günlük ve destan edebi türlerini tercih etmemişlerdir. Bu durum beklenmeyen bir sonuçtur. Çünkü T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına bakıldığında, her ne kadar Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili konuların büyük kısmının bilişsel alan içerisinde ele alındığı görülmekte ise de özellikle T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi duyuşsal alanla ilgilidir. Dersin öğrenciye kazandırmayı hedeflediği, milli ülkülere bağlılık, duygulandırma, düşündürme ve güçlüklerden yılmama gibi kazanımların oluşmasında, şiir, tiyatro ve türkü gibi edebi ürünler önemli materyallerdendir.

Tarih öğretmenlerinin %54'ü T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini edebi ürün kullanarak işlemlerinin öğrencide sorgulama becerisini geliştireceğini, %18'i öğrencide empati becerisini geliştireceği, % 10'u işbirliği yapma / grupta çalışma becerisini geliştireceğini, % 8'i yaratıcılığın gelişeceğini, %8'i sorun çözme becerisini geliştireceği ve % 2'si ise öğrencide sınıflama becerisinin gelişeceğini belirtmiştir. Bu görüşlerden hareketle de tarih öğretiminin öğrenciye kazandırmayı amaçladığı; eleştiren, sorgulayan, sentez ve analiz yapabilen bireyler haline gelebilmesinde edebi ürünlerin önemli materyaller olduğunu ortaya koymaktadır.

Türk tarihinin akışı içinde manası çok derin olan İstiklal Savaşını, bu savaşın doğurduğu yeni Türkiye Devletinin kuruluşunu, ilham aldığı yeni kavramları, yenedünya görüşünü, bu dünya görüşüne dayanan sosyal müesseseleri ve Türk Milletinin çağdaşlaşma yolunda Ulu Önder Atatürk'ün liderliğinde yaptığı İnkılâpları ve İlkelerini kapsayan ve son çağ Türk tarihinin en önemli hadiselerini içeren T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersini çok iyi anlamak gerekmektedir.

Bugünkü Türk Cumhuriyeti'ni kuran mücadelenin bir ayağı silahlarla sürdürülmüşse bir ayağı da kalemle yapılmıştır. Kurtuluş Savaşının bizzat içinde yer alan yazar ve şairler eserlerinde bu temayı konu almışlardır. Bu durum sonraki yıllarda da devam etmiş, bu temayı ele alan çok sayıda edebi eser verilmiştir (Çağın, 2000: 223). Çanakkale Savaşı, genç nesillere milli şuur ve millet olma gururu aşılama etkili bir unsurdur. Gençlik bu şuurunu tarihi metinlerden elde edebilir. Fakat roman, hikâye ve şiir gibi sanat eserleri gençliğin milli bir duyarlık kazanmasında çok daha etkilidir. Çünkü sanat eserleri okuyucuya o atmosferi teneffüs ettirir. İlmi olarak Çanakkale'yi anlatırsanız, kuru ve yavan olur. Bu yoruma paralel olarak Necip Fazıl'ın şöyle bir teşhisi bulunmaktadır; “400-500 senelik Alman dağınıklığını Bismark kurmadı der,

*ondan önce Goethe kurdu!..Burada sanatın gücü ortaya çıkıyor” (Yazıcı, 1999; Düzgün, 2008: 82).*

Bu araştırma ve konu ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarından hareketle edebi ürünlerin öğrenme- öğretme sürecinde etkin olarak kullanılması gerektiği söylenebilir.

## 6.2. Öneriler

11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde edebi ürün kullanımına ilişkin öğretmen yaklaşımlarının neler olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarından hareketle yapılan öneriler; “Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler”, “Tarih Öğretmeni Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler”, “Tarih Öğretmenlerine Yönelik Öneriler” ve “Tarih Eğitimi Araştırmacılarına Yönelik Öneriler” den oluşmaktadır.

### 6.2.1. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

➤ Edebi ürünler sadece T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının okuma parçalarında yer almamalı, doğrudan ders kitabının içinde ve diğer öğretim materyalleri (resim, karikatür, harita vb.) ile de desteklenerek yer verilmelidir.

➤ Tarih öğretiminde, ders kitapları dışında öğrenci ve öğretmenlerin kullanabileceği tarih laboratuvarı sınıfları kurulmalıdır. Bu sınıflarda tarihsel malzemelerin orijinal görünümlü maketi, modeli, resmi., gravürü vb. olmalıdır. Ayrıca bu sınıfta öğretmen ve öğrencilerin yararlanabilecekleri İnkılâp tarihi derslerini destekleyen edebi ürünlerin yer aldığı bölümler oluşturulmalıdır.

➤ Ortaöğretim 11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında öğretmenlerin konulara uygun kullanabileceği edebi ürünlerin çıkarılması, öğretmenlerin hangi konuda, hangi edebi ürünü kullanması ve edebi ürünü kullanırken neler yapılması gerektiği ile ilgili kılavuz kitaplar hazırlanarak öğretmenlere dağıtılmalıdır.

➤ Edebi ürünlerin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak pedagojik yaklaşımların ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde tasnifleri yapılmalı, öğrenme-öğretme sürecinde etkin olarak faydalanılabilecek edebi ürünlerin ders ve sınıf düzeyinde tespit edilerek bir veri bankası oluşturulup, yurtdışındaki çalışmalarda olduğu gibi hem internet ortamında hem de yayınlanarak öğretmenlerin hizmetine sunulabilir.

➤ Milli Eğitim Bakanlığı ve özel yayınevlerince 11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretim programının içeriğine uygun, tüm öğrenme alanlarını kapsayacak edebi ürünler geliştirilmelidir. Geliştirilecek bu edebi ürünlerin öğrencilerin gelişim, istek ve ihtiyaçlarına uygun olmasına, bilgi, beceri ve

tutum kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmasına, eğlendirici özellikler taşımasına ve görsel öğeler içermesi gibi hususlara dikkat edilmelidir.

➤ Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde programa uygun, Edebi ürünlerin daha kolay ve işlevsel bir şekilde kullanılmasını sağlamak için, bu türler elektronik ortamlara kaydedilebilir.

➤ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ve ortaöğretimde Tarih derslerinde kullanılmak üzere, “100 Temel Eser” gibi, öğretmen ve öğrencilere tavsiye edilecek “Edebi Ürünler” belirlenerek okullara ulaştırılması sağlanabilir.

➤ Mevcut tarih öğretmenlerinin edebi ürünler ile ilgili bilgi ve becerileri artırılmalıdır. Bunun için mevcut öğretmenlere yönelik edebi ürün ve uygulama süreci ile ilgili hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Ayrıca tarih alanında yapılan çalışmalar öğretmenlere sempozyum, seminer ve panellerle duyurulmalıdır. Alanla ilgili eserler ve yayınların öğretmenle tanışması sağlanmalıdır.

### **6.2.2. Tarih Öğretmeni Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler**

➤ Tarih öğretmen adaylarına hem eğitim fakültelerinde hem de fen-edebiyat fakültelerinde lisans eğitiminde edebi ürünler ve kullanımına ilişkin bir ders konulmalıdır. Burada alanında uzman kişiler tarafından kuramsal ve uygulamalı bir eğitim verilmeli, örnek etkinliklerle edebi ürünlerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde nasıl kullanılacağı gösterilmelidir.

➤ Öğretmen adaylarına özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinde edebi ürün kullanımı ile ilgili örnek sunumlar yapmaları teşvik edilmelidir.

➤ Öğretmen adaylarına edebi ürünlere nasıl ulaşabilecekleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmelidir. Fakülte kütüphanelerinde inkılâp tarihi öğretiminde kullanılacak edebi ürünlerin sayısı artırılmalıdır.

### **6.2.3. Tarih Öğretmenlerine Yönelik Öneriler**

➤ Öğretmenler, derslerini sıkıcılıktan, monotonluktan, ezbercilikten kurtarmak, öğrencileri aktif kılmak, eleştiren, sorgulayan, yaratıcılıklarını ortaya çıkaran, eğlendirici ve düşündürücü öğrenme-öğretme oluşturmak için diğer öğretim materyallerinin yanı sıra derslerinde edebi ürünlere dayalı etkinlikleri de işe koşmalıdırlar.

➤ Öğretmenler, edebi ürünlerden öğrenme-öğretme sürecinde nasıl faydalanılabileceğini ilişkin yapılan çalışmaları (toplantı, seminer, sempozyum gibi bilimsel etkinlikler, bilimsel kitaplar, makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri) takip ederek, konu ile ilgili mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

➤ Öğretmenler, öğrencilere edebi ürünleri etkin olarak kullanabileceği proje ve performans ödevleri verilebilir.

➤ Öğretmenler, öğretim programında yer alan konular ile edebi ürünler ilişkilendirerek, ilgili okuma listeleri hazırlayıp öğrencilerin bu eserleri okumalarını sağlayabilirler.

➤ Öğretmenler, öğrencileri ders kitabı dışında edebi ürünlere yönlendirerek merak etme duygularını geliştirmelidir. Edebi ürünler sınıf ortamında sıkça kullanılarak ve farklı bakış açılarının analiz edilmesini sağlayarak, geleneksel ders kitaplarında eksik olan çoklu bakış açısının gelişmesi desteklenmelidir.

#### **6.2.4. Tarih Eğitimi Araştırmacılarına Yönelik Öneriler**

➤ Ortaöğretim düzeyinde İnkılâp tarihi öğretimi alanı ile ilgili çalışmalar nitelik ve nicelik itibarı ile artırılmalıdır. Ülkemizde ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde edebi ürün kullanımı, bunların öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu konuda konunun farklı yönlerinin ele alındığı çalışmaların yapılması alan eğitimi çalışmaları açısından son derece önemlidir.

➤ İlköğretim düzeyinde de öğretmenlerin edebi ürün kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek için bir çalışma yapılarak öğretmenlerin edebi ürüne yaklaşım düzeyleri ortaya çıkarılabilir.

➤ Ortaöğretimde öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde edebi ürün kullanımına yönelik öğrencilerin yaklaşım düzeylerini belirleyebilmek için öğrencilerle görüşme veya ankete dayalı çalışmalar yapılabilir.

➤ Bu çalışma Ortaöğretim 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin üniteleri üzerinde de ayrı ayrı gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- ACUN, F. (1998). Yakın Dönem Tarihi Metodolojisi, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı: 42 (Kasım), s. 717-756.
- ACUN, İ. (2006) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Etkili Kullanımı, Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yay., s. 151-163,
- ADALI, B. (1986). Belgesel Sinema, Belgesel Sinemanın Doğuşu İngiliz Belgesel Okulu ve Türk Belgesel Sineması, İstanbul: Hil Yay.
- AĞÇA, H. (1999). Yazılı Anlatım, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yay.
- AKBABA, B. (2010). İnkılâp Tarihi Öğretiminde Biyografiler. Tarih Nasıl Öğretilir (Ed. M. Safran). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları, s. 315-319.
- AKKUŞ, Z. (2007). *Tarih Öğretiminde Edebi Ürün Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- AKSOY, İ. (2003). *Yüksek Öğretim Kurumlarında İnkılâp Tarihi ve Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.
- ALPEREN, B. (2008). *Tarih Öğretmenlerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler (Kıdem, Mezuniyet, Okul Türü ve Cinsiyet) Açısından İncelenmesi (Konya Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.
- ALTUNEL, İ. (2009). Adana ve Yöresi Halk Kültüründe Mahalli Fıkra Türü ve Tespit Edebildiğimiz Bazı Mahalli Tiplere Bağlı Fıkra Örnekleri, [http://www. Turkoloji.cu.edu.tr/CUKUROAVA](http://www.Turkoloji.cu.edu.tr/CUKUROAVA) sempozyum adresinden 11 /10 / 2009 tarihinde alınmıştır.
- ALVERMAN, D. E and PHELPS, S. F. (1998). *Content Reading and Literacy: Succeeding in today's diverse classrooms*. Boston, MA: Allyn- Bacon.



- AND, M. (1973). Türk Tiyatrosunda Tarihi Oyunlar ve Bunların Yazılış Gerekçeleri, VII. Türk Tarih Kongresi Bildiriler Cilt II., Ankara.
- ARGUNŞAH, H. (1990). *Türk Edebiyatında Tarihi Roman*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ARGUNŞAH, H. (2002). Tarihi Romanda Post-Modern Arayışlar, İlmî Araştırmalar Dergisi, Sayı: 14 (Güz).
- ARIKAN, Z. (2007). Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- ARSLAN, Ö. (2008). “İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı.
- ASENA, O. (1993). *Tiyatro Tarihte Nedir?*, Kültür Dergisi, Sayı: 102 (Kasım-Aralık), s.50-51.
- ASLAN, E. (2007). Devrim Tarihi Ders Kitapları. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. Salih Özbaran (Ed.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- ASLANAPA, O. (1997). İlk İnkılâp Tarihi Ders Notları. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- ATA, B. (2000). Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihi Romanlar. Türk Yurdu, Sayı 153-154, s. 158-165, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2001). Çanakkale Savaşlarını Nasıl Öğreteceğiz?. Türk Yurdu Dergisi, Sayı: 164, s.23-29, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2001). Yaratıcı Tarih Öğretimi, (Yosanne Vella’dan, çev). Millî Eğitim, Sayı : 150, s. 3-5, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2003). Rousseau Emile ve Tarih Öğretimi. Millî Eğitim, Sayı 159, s. 239-244, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2006). “İlköğretimde Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Öğrenci Kompozisyonlarında Atatürkçülük” 21nci Yüzyılın Başında Kemalizm’in Anlaşılması ve Anlatılmasındaki Sorunlar. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, 8-9 Kasım 2006.

- ATASEVEN, F. (1988). Değişen Sınıf İçi Öğretim Ortamları ve Şarkıların Yabancı Dil Öğretiminde Araç Olarak Kullanılması, Hacettepe Üniversitesi Dergisi, Sayı: 3, s. 189-198, Ankara.
- ATAY, F.R. (1992). Zeytin Dağı, İstanbul: Meb Yay.
- AYYILDIZ, M. ve BİRGÖREN, H. (2005). Edebiyat Bilgi ve Teorileri, Ankara: Akçağ Yay.
- BANARLI, N. S. (1983). Resimli Türk Edebiyatı Cilt I.
- BARAZ, T. (1987). Çocuk ve Kitap, Eskişehir: Açık öğretim Fakültesi Kitapları.
- BARR, P.J. (tarihsiz). Teaching History through Literature: An Instructional Unit for 10th Grade World History, Master's Project Proposal, The Collage Of William and Mary School of Education.
- BAYMUR, F. (1949). Tarih Öğretimi. Ankara: İnkılap ve Aka Kitapevleri
- BEKKİ, S. (2004). Baş Yastıkta Göz Yolda Sivas Türküleri, İstanbul.
- BERKES, N. (1997). Unutulan Yıllar (*Derleyen: Ruşen Sezer*), İstanbul: İletişim Yay.
- BEYRELİ, L. ve Diğerleri. (2005). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Pegem A Yay., s. 108-109.
- BILOF, E.G. (1996). The Killer Angels: A Case Study of Historical Fiction in the Social Studies Curriculum. *The Social Studies*, 87 (1): 19-23.
- BORATAV, P.N. (1969). Folklor ve Edebiyat II, İstanbul: Adam Yay., s. 163.
- BORATAV, P.N. (1992). 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı, İstanbul, Gerçek Yayınevi, s.36.
- BÖLÜCEK, B. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Türkülerden Yararlanmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- BROOKS, R. (1993). History Teaching in the Primary School, The Effective Teaching of History, London: Longman.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- CAİNE, R. N. ve CAİNE, G. (2002). Beyin Temelli Öğrenme. (Çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayıncılık

- CAN, S. (2007). Türkiye’de Sosyal Bilimler Üzerine Düşünmek, Milli Eğitim, Sayı 75, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi75/>. adresinden 31 / 10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- CANDAN, A.S. (2003). *Tarih Öğretiminde Ayrıntılı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.
- CEMİLOĞLU, M. (2004). *Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Aktüel Yay.
- CİHAN, E. (1985). “ *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersleri Hakkında Rapor*” I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri, Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Basımevi.
- CİHAN, G. (2005). Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programında Önerilen Ders Araç-Gereçlerinin Değerlendirilmesi ve Öneriler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.
- CİRAVOĞLU, Ö. (1997). *Çocuk Edebiyatı*, İstanbul: Esin Yay, s. 76.
- CLARE, J. (2006). Some Ideas about Teaching, Writing Poetry in the History Classroom. <http://www.johndclare.net/Teaching/Poetry.htm> adresinden 11.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- COMMON, K. L. (1986). Students, Stories, and The Social Studies, *The Social Studies*, 77(3): 246-248.
- CORREL, W. (1990). Programlı Öğrenme ve Öğretim (Çev. Remzi Yavaş Kıncalı).
- ÇAĞIN, S. (2000). Küçük Ağa, *Türk Yurdu Dergisi*, Sayı: 20 (153-54), s.223-229.
- ÇATALBAŞ, R. (2005). *1986-2000 Yılları Arası Konusunu Türk Tarihinden Alan Tiyatrolar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- ÇENCEN, N. ve AKÇA BERK, N. (2010). Ortaöğretim T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Şiir Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. I. Uluslararası Tarih Sempozyumu, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

- ÇETİN, N. (2008). Türk Edebiyatında Düzyazı, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı Yayınları, Eskişehir. [http://www. Aof.Anadolu.Edu.tr/Kitap/](http://www.Aof.Anadolu.Edu.tr/Kitap/) adresinden 23 /12 / 2009 tarihinde alınmıştır.
- ÇETİNDAG, G. (2005). *Elazığ Türküleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- ÇETİNKAYA, A. (1993). Ali Çetinkaya'nın Milli Mücadele Dönemi Hatıraları, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yay.
- ÇUHADAR, A. (2007). Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemesi Ders Notları. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- ÇULHA, B. (2010). İyi Bir Tarih Öğretmeninin Nitelikleri (Öğretmen Tipolojisi). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (Ed. M. Safran), İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- DANCE, E.H. (1971) Orta Dereceli Okullarda Tarihin Yeri (Çev. Osman Horasanlı), İstanbul: Milli Eğitim Yay, s.55-56.
- DAVIS, S. J. ve HUNTER, J. (1990). Historical Novels: A context for gifted student research, *Journal of Adolescent- Adult Literacy*, 33 (8), 602-606.
- DEMİRAY, K. (1971). Türkçe Çocuk Edebiyatı, İstanbul, s.22.
- \_\_\_\_\_ (1974). Tanzimat'tan Günümüze Değın Mektup, *Türk Dili Dergisi*, Cilt XXX, Sayı: 274, Temmuz, s. 91-92.
- DEMİRCİOĞLU, İ. (2007). Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi, *Bilig, Yaz / 2007*, Sayı: 42, s. 77-93, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2005). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Ankara: Anı Yay.
- DEMİREL, H. (2005) T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Taslak Program Çalışma Raporu, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. Saray, Mehmet ve Tosun, H.(Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- DEROSE, J. (2009). Back to the Future with Textbooks Using Texbook Passages from the Past to Help Teach Historiography, *History Cooperative Journals / Vol.42., No.2 February*, [http:// www. historycooperative.org/](http://www.historycooperative.org/) adresinden 14 / 03 / 2010 tarihinde alınmıştır.
- DEVELİOĞLU, F. (1986). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat, s. 405.

- DİLEK, D. ve DİLEK, A. (2005). Tarih Öğretiminde Ders Materyali olarak Nutuk, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. Saray, Mehmet ve Tosun, H.(Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- DİLEK, D. ve YAPICI, G. (2003), “Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı”, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, (15-17 Mayıs), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.
- DİNAMO, H.İ. (1984). İkinci Dünya Savaşından Edebiyat Anıları, İstanbul.
- DOĞANER, Y. (2005). Yüksek Öğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Yeni Yaklaşımlar. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi. Cilt 21, Sayı 62. <http://www.ait.hacettepe.edu.tr/akademik/arsiv> adresinden
- \_\_\_\_\_ (2006). Yüksek Öğretimde Eğitim ve Öğretim Elemanı Yetiştirme Sorunu, Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, Hacettepe Üniversitesi Yay., s.181-196.
- DOĞAN, H. (2006). *İlköğretim Okullarında T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Rol Oynama Yönteminin Öğrenme Düzeyine Etkisi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- DOĞAN, Y. (2007) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- DÖNMEZ, C. (2006). “Ortaöğretimde Eğitim ve Öğretim Elemanı Yetiştirme Sorunu”, Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, Hacettepe Üniversitesi Yay., s. 163-181.
- DÖNMEZ, C. ve YAZICI, K. (2008). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- DURUEL, S.A. (2002). “Sinema Tarih İlişkileri ve Türk Sinemasında Tarihe Bakış” Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 2-6.

DÜZGÜN, H. (2008). *Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Yeri (Mehmet Niyazi'nin Romanları)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.

EDEBİYAT VE SÖZ SANATI TERİMLERİ SÖZLÜĞÜ (1948) Tiyatro Maddesi. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 11/11/ 2009 tarihinde alınmıştır.

EDEBİYAT VE SÖZ SANATI TERİMLERİ SÖZLÜĞÜ (1948). Şiir Maddesi. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 11/11/ 2009 tarihinde alınmıştır.

EHLERS, G. M. (2000). "No Pictures In My Head": The Uses of Literature in the Development of Historical Understanding. *OAH Magazine of History* Vol. 13, No. 2, Using Literature to Teach History (Winter, 1999), 5-9

ELÇİN, Ş. (1993). Halk Edebiyatına Giriş, Ankara, s.149-153.

EMİROĞLU, G. (2002). *"İlköğretimde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Konularının Öğretimi Üzerine Bir Araştırma"* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

\_\_\_\_\_ (2005) *Tarih Öğretmenlerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Problemler ve Çözümüne Yönelik Tavsiyeler*. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. Saray, Mehmet ve Tosun, H.(Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

\_\_\_\_\_ (2006). *"İlköğretim Düzeyinde İnkılâp Tarih Ders Konularının Öğretimi Metot ve Etkinlikler"* Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yay.

ENGİNÜN, İ. (2006). Yeni Türk Edebiyatı, Tanzimat'tan Cumhuriyete (1839-1923), İstanbul: Dergah Yay.

ER, H. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersinde Biyografi Öğretimi: "Atatürk'ün Hayatı" Metninin Analizi ve Yeni Bir Tasarım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

\_\_\_\_\_ (2010). *Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamında İlköğretim Öğrencilerinin Biyografi Kullanımına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

ERDAŞ, S. (2006). “Atatürk’ten Günümüze Türk İnkılâp Tarihi Derslerine Genel Bir Bakış”, Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, Hacettepe Üniversitesi Yay., s. 9-21.

ERDOĞAN, N. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

ERGENELİ, A. (1993). *Çocukluğumun Savaş Yılları Anıları*, İstanbul: İletişim Yay.

ERGİN, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*, Cilt III, Ankara.

EROĞLU, H. (1990). *Türk İnkılâp Tarihi*. Ankara: Savaş Yay.

ERPULAT, D. E. (2007). *Tarih Ders Kitaplarında Tarih Bilinci: ABD modeli*. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu.(Haz: Salih Özbaran), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yay.

EŞİTGİN, D. (1998). Bir Kurtuluş Savaşı Kurmacası Olarak Küçük Ağa. *Dergâh* VIII. (95).

FARMER, A. COOPER, C. (1998). *Storytelling in History. History and English in the Primary School*. London and Newyork.

FRAENKEL, J.R ve WALLEN, N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Sixth Edition, The McGraw-Hill Companies, United States.

FERRO, M. (1995). *Sinema ve Tarih* (Çev: Turhan Ilgaz-Hülya Tufan), İstanbul: Kesit Yay.

FIRAT, M. (2005). *T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Güncelleştirilmesi ile İlgili Görüşler*, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. Saray, Mehmet ve Tosun, H.(Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

FİŞHER, V. ve SPECTOR, S. (2001) “*Theater across the curriculum: in the history classroom*” *A Journal Of Methods*, Fall 2001.

FORMWALT, L. (2002) “Seven Rules for Effective History Teaching or Bringing Life to the History Class” *OAH Magazine of History*,

<http://www.oah.org/pubs/magazine/ww1/forwalt> adresinden 20.10. 2009 tarihinde alınmıştır.

- FRENDO, H. (2003). *Yeni Bir Tarih, Avrupa'yı Geçmişinden Kurtarabilir mi? Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşım Doğru*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yay.
- GALLO, D.R. ve BARKSDALE, E. (1983). Using Fiction in American History. *The Social Studies*, 47 (4), 286-289.
- GEÇGEL, H. (2003). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*, Ankara: Pegem A Yay.
- GENÇ, R. (1984). *Tarih Öğretimimiz Nasıl Olmalıdır?* Tercüman Milli Eğitim Sempozyumu. İstanbul, s.53-57.
- \_\_\_\_\_ (1997). Kaşgarlı Mahmud'a Göre XI. Yüzyılda Türk Dünyası, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.
- \_\_\_\_\_ (2000) *"Kültür Tarihimizde Destanların Yeri ve Dede Korkut Olaylarının Zamanı Üzerine"*, Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni Bildirileri, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- GENÇTÜRK, M. (2005). *Tarih Öğretiminde Biyografi Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.
- GEORGE, M.A. ve STİX, A. (2000). Using Multilevel Young Adult Literature in Middle School American Studies. *The Social Studies* 91(1): 25.
- GOWAN, T. ve GUZZETTİ, B. (Çev: Doğanay, Ahmet 2004). *Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Sosyal Bilimler Dergisi, 11(11).
- GUNNING, D. (1978). *The Teaching of History*, London: Gram Helm.
- GÜLENSOY, T. (1985). Tarih ve Dil, *Milli Eğitim ve Kültür*, Ankara, Sayı 31, s.41.
- GÜLERYÜZ, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Pegem A Yay, s.274.
- GÜMÜŞ, S.(1999). Tarihsel Roman, *E Dergisi*, Sayı: 3, s. 21.
- GÜNDEŞ, S. (1998). *Belgesel Filmin Yapısal Gelişimi Türkiye'ye Yansıması*, İstanbul: Alfa Yay.
- GÜNLÜK ÜZERİNE (1962). *Türk Dili Günlük Özel Sayı*, Ankara.



- GÜRBÜZ, S. (2006). *Türkçe Öğretmenlerinin Şiir Türünden Yararlanma Biçim ve Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- GÜZEL, A. ve TORUN, A. (2005). Türk Halk Edebiyatı El Kitabı, Ankara.
- HALICI, S. (2004) Yeni Türkiye Devleti'nin Yapılanmasında Mahmut Esat Bozkurt. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, s. 413.
- HALMAN, T.S. (1962). Yaşadıkça Yazılan, Türk Dili Günlük Özel Sayı, Ankara, s.436.
- HARRİS, K. ve AUSTİN, P. (2000). Voices from America's Past: Historical novels and audiobooks. Book Links,10 (1), 22-24.
- HATİPOĞLU, M. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin Amaç ve Kapsamı, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'nde Yöntem Arayışları, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, s. 16-23
- ISI, A.C ve ŞİMŞEK, A. (2006). İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Çıkarıldığı Çocuk Hikâyeleri Dergisinin Tarihi Fıkralar Özel Sayısının Çocuk Edebiyatı ve Tarih Öğretimi Açısından Değeri, [http://w3.gazi.edu.tr / web / asimsek/ismailbalta.htm](http://w3.gazi.edu.tr/web/asimsek/ismailbalta.htm) adresinden 27.11. 2008 tarihinde alınmıştır.
- KABAKLI, A. (1954). Sanat Biçiminde Tarih (Akt. Çalık, A). İstanbul Dergisi, 3, (Ocak 1954), s.382.
- KABAPINAR, Y. (2003). “Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından Türk ve İngiliz Tarih Ders Kitapları”, Tarih ve Toplum, İstanbul: Sayı 230, s. 40-47.
- KAHRAMAN, A. (1986). Roman Teorisi Üzerine Düşünceler, İlim ve Sanat, Sayı: 10, s. 30-32.
- KANTARCIOĞLU, S. (1998). Eğitimde Masalın Yeri, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAPLAN, E. (1999). *Bir Edebi Tür Olarak Mektup ve Türk Edebiyatındaki Yeri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- \_\_\_\_\_ (1990). Tarih ve Edebiyat, Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kolokyumu, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- KAPTAN, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Ankara: Tekışık Ofset Yay.
- KARAALİOĞLU, S.K. (1980). Edebiyat Sanatı, İstanbul.

- KARAKAŞ, Ş ve KİRİŞCİOĞLU, F. (1999). Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yay.
- KARAKULLUKÇU, E. (2002). *1923-1938 Yılları Arasında Yayımlanmış Tarih Bilincini Yansıtan Tiyatro Eserlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İ. (2000). Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı), Ankara: Sistem Ofset Yay.
- KARASAR, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KART, Ö. (2002). *Eski Türk Destanlarının Tarih Öğretimindeki Yeri ve Kullanımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim ve Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.
- KAVCAR, C, OGUZKAN, F ve AKSOY, Ö (2004), Yazılı ve Sözlü Anlatım, Anı Yayınları, Ankara: 2004.
- KAYA, D. (1999). Anonim Halk Şiiri, Ankara: Akçağ Yay.
- KAYA, Z. (2008). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Pegem A Yay.
- KAYGISIZ, M. (2000). Türklerde Müzik, İstanbul: Analiz Basım Yayım Yay.
- KAYMAKCI, S. ve ER, H. (2009). “*Sosyal Bilgilerde Biyografi Kullanımı*” Sosyal Bilgiler Öğretimi(Ed. Mustafa Safran), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KELLY, M. (2008). Teaching Through Biographies Biographies Increase Student Interest, <http://712educators.about.com/cs/lessonplans/a/biographies.htm> adresinden 08 / 10 / 2009 tarihinde alınmıştır.
- KESKİN, S. (2008). *Romanlarla Tarih Eğitimi ve Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- KIBRIS, İbrahim (2000), Çocuk Edebiyatı, Ankara: Eylül Yayınları.
- KOCA, H. (2005). İlk ve Orta Öğretimde Atatürk İlke Ve İnkılaplarının Öğretimi, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. Saray, Mehmet ve Tosun, H.(Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- KOÇAK, K. (1998) *Cumhuriyetten Günümüze Tarih Anlayışı ve Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi (1923-1992)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KOÇAK, Y. (1999). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde “Milli Mücadele Dönemi”nin Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- KÖKSAL, H. (2002). Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi, *Türk Yurdu*, Sayı 22/175, s.87-90. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2010). Tarih Öğretiminde Epik Şiirlerin Kullanımı. *Tarih Nasıl Öğretilir*. (Ed. M. Safran), İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- KÖSTÜKLÜ, N (1991). Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi'nin Meseleleri Üzerine Bazı Düşünceler, Konya: Selçuk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi, *Ata Dergisi* Sayı: 1, s.35-42.
- \_\_\_\_\_ (1997). İngiltere'deki Tarih Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler ve Türkiye'deki Tarih Öğretimiyle İlgili Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Sosyal Bilimler), Sayı: 8.
- \_\_\_\_\_ (2001). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi. Konya: Günay Ofset Yay.
- \_\_\_\_\_ (2005). *İlk ve Orta Öğretimde Atatürk İlke ve İnkılâpları ve Türkiye Cumhuriyeti Nasıl Öğretilmeli? Bazı Tespit ve Öneriler*, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. Saray, Mehmet ve Tosun, H.(Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- KUDRET, C. (1980). Örneklerle Türk Edebiyatı Bilgileri. Cilt II., İstanbul: İnkılâp ve Anka Kitapevi, s.321.
- KULA, O.B.(2000). Johann Wolfgang Goethe'nin Bazı Yapıtlarında Tarihsellik ve Yazınsallık Açısından Türk Öğeler. *Tarih ve Toplum*, Sayı 198, s. 60-64.
- KÜLEBİ, C. (1985). *Şiir Her Zaman*, İstanbul: Kelebek Yayınevi.
- LEE, S. ve VAN MİDDENDORP, J.E. (1994) “*Literature for Children and Young Adults in a History Classroom*” *The Social Studies*, 85 (3), 117-120.
- LEVSTİK, L.S. (1989). Historical Narrative and the Young Reader. *Theory Into Practice*, 28 (2), 114-119.
- \_\_\_\_\_ (1995) Narrative constructions: Cultural Frames for history, *The Social Studies*, vol.86, n.3, s. 113-117.
- MAARİF VEKÂLETİ (1934). 1934 Yılı Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti Lise Müfredat Programı, İstanbul: Devlet Matbaası.
- \_\_\_\_\_ (1938). Lise Müfredat Programı, İstanbul: Devlet Matbaası.

- \_\_\_\_\_ (1952). 1952 Yılı Lise Müfredat Programı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (1956). 1956 Yılı Lise Müfredat Programı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (1958). 1958 Yılı Lise Müfredat Programı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (1960). 1960 Yılı Lise Müfredat Programı, Ankara: Maarif Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (1970).1970 Yılı Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Lise Müfredat Programı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MACİT, M. (2004). Edebiyat Bilgi ve Teorileri El Kitabı. Ankara: Grafiker Yay. s.151.
- McCORMİCK T.M. (2004). Letters From Trenton. 1776: Teaching With Primary Sources, Social Studies And The Young Learner. 17(2) s.5-12
- MEMİŞ, E. (1996). Tarih Metodolojisi. İstanbul: Öz Eğitim Yay., s.84.
- MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA, GENEL ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ DERS SAATLERİNE VE OKUL TÜRLERİNE GÖRE FARKLI HAFTALIK TARİH DERS ÇİZELGELERİ <http://www.meb.gov.tr/duyurular>. adresinden 11/11 /2009 tarihinde alınmıştır.
- METİN, C. (2006). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının Ortaöğretimde Öğretimi: Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yay., s.45-55.
- MİLLAS, H. (1997). Edebiyat Metinlerinde Milliyetçi Tarih Söylemi. I.Ulusal Tarih Kongresi, Tarih ve Milliyetçilik, Mersin, s.98.
- MİLLİ EĞİTİM ŞURASI II. (1943). Milli Eğitim Şuraları, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- \_\_\_\_\_ XI. (1982). Milli Eğitim Şuraları, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 15.10. 2009 tarihinde alınmıştır.
- MOFFATT, M.P (1957). Sosyal Bilgiler Öğretimi (Çev: N. Nas). İstanbul: Maarif Vekalaleti.
- MUMCU, A. (1985). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Yapılan Yanlışlıklar*. I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Basımevi. s.45-54

- MUMCU, A.(2005) Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi Dersinin Okutulmasındaki Belirgin Aksaklıklar ve Yeni bir Program Önerisi. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. Saray, Mehmet ve Tosun, H.(Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- MURPHY, J. (2005). 100 Ideas For Teaching History, Continuum, London-New York, s.35.
- MUSBACH, J. W. (2001). Using Primary Sources in the Secondary Classroom. OAH Magazine of History. (Fall 2001): 30–32.
- NACI, F. (1997). Romancının İşi Tarih Değil Roman Yazmaktır. Hürriyet Gösteri, 197-198 (Nisan-Mayıs), s.58-60.
- NASH, G. ve SYMCOX, L. (1991). Bringing History Alive in teh Classroom: A Collaborative Project, OAH Magazine of History (6), Summer, 25-29.
- NELSON, L.R., ve NELSON, T.A. (1999) Learning history through children’s literature. Social Studies Development Center <http://www.indiana.edu/~ssdc/hislitdig.htm> adresinden 15.10. 2009 tarihinde alınmıştır.
- OĞUZKAN, A. F. (2000). Çocuk Edebiyatı, Ankara: Anı Yay.
- OĞUZKAN, F. (1997). Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yay.
- OKTAY, M. (2001), *II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyete Çocuk Şiirlerinin Pedagojik Değeri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı.
- OPPERMAN, S. (2006). Postmodern Tarih Kuramı. Ankara: Phonix Yay.
- ORTAYLI, İ. (2001). “*Tiyatroda Tarihi Oyunlar Üzerine*”, Gelenekten Geleceğe, İstanbul.
- ORUÇ, Ş. (2010). Tarih Öğretiminde Biyografiler. *Tarih Nasıl Öğretilir. (Ed. M. Safran)*, İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- OTLUOĞLU, R. (2001). “*İlköğretim Okulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerinin Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi*”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ÖĞRETMEN YETİŞTİRME KOORDİNASYONU (1992). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİLİKLERİ (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİLİKLERİ (2010). <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden 10/11/2010 tarihinde alınmıştır.
- ÖZÇELİK, İ. (1993). Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler. Ankara: Gazi Kitapevi Yay.
- ÖZDEMİR, C. (2000). *Roman Nedir ?*. Türk Yurdu, Sayı: 20 (153-154), s.6-10.
- ÖZDEMİR, E. (1994). Yazımsal Türler. Ankara.
- ÖZKIRIMLI, A. (1984). Biyografi Türk Edebiyatında Gereken İlgiyi Görmemiştir. Milliyet ve Sanat, s.11.
- \_\_\_\_\_ (1990). Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi. Mektup Maddesi, Cilt III., s. 839. İstanbul: Dergah Yay.
- \_\_\_\_\_ (2001). Türk Dili, Dil ve Anlatım. İstanbul, s. 256.
- ÖZÖN, N. (1962). Türk Sineması Tarihi. İstanbul: Artist Yay.
- ÖZTAŞ, S. (2007). *Tarih Öğretimi ve Filmler: "Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi"*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.
- \_\_\_\_\_ (2010). Tarih Derslerinde Filmlerin Kullanımı. *Tarih Nasıl Öğretilir (Ed. M. Safran)*. İstanbul: Yeni İnsan Yay, s. 297-306.
- ÖZTÜRK, A. (1986). Anonim Türk Edebiyatı, Erzurum: Bayrak Yay.
- ÖZTÜRK, A. (2002). *Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı.
- ÖZTÜRK, C. (1996). Atatürk Devri Öğretmen yetiştirme Politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.

- \_\_\_\_\_ (2005). *İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. Saray, Mehmet ve Tosun, H. (Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Atatürk Döneminde “Kemalizm” ve Türk İnkılâp Tarihi Öğretimi*”, 21nci Yüzyıl Başında Atatürkçülük; Anlaşılması ve Anlatılmasındaki Sorunlar 8-9 Kasım 2006, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yay.
- ÖZTÜRK, C. ve OTLUOĞLU, A. (2002), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler Yazılı Materyaller. Ankara: Pegem A Yay.
- ÖZTÜRK, Çağrı (2007). Coğrafya Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımı. <http://efdergisi.Omu.edu.tr/www/docs/sayilar/> adresinden 11.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- ÖZÜÇETİN, Y. ve NADAR S. (2010). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Üniversiteler Düzeyinde Okutulmaya Başlanması ve Geline Süreç. Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 3/ 11, s. 466-477, Bahar 2010.
- ÖZYER, N. (1994). Edebiyat Üzerine. Ankara: Gündoğan Yay.
- PAKALIN, M.Z. (1981). Osmanlı Deyimler Sözlüğü Cilt I. İstanbul, s. 431.
- PEKER, R. (1936). İnkılâp Tarihi Ders Notları. Ankara, Ulus Basımevi.
- PEKKAYA, M.H. (2007). *Öğrenci Merkezli Türkçe Öğretiminde Çocuk Şiirleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- PUIG, M. (2003). *“Eğitim Sistemi Dışında Tarihin Çıraklığı”*. Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu. (Çev: Ali Tartanoğlu- Suavi Aydın). Ankara: İmge Kitapevi Yay.
- RAVITCH, D. (1989). The Revival of History: A Response. The Social Studies, 80(3), 89-91.
- REŞİT PAŞA (1940). Reşit Paşa'nın Hatıraları. İstanbul: Ahmet Halit Kitapevi Yay.
- RIZA, E.T. (1999). Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri. İzmir: Anadolu Matbaası.
- RONALD V. MORRIS (2001). Three Methods for Teaching the Social Studies to Students through the Arts, [www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_35\\_4/ARSocstud\\_through\\_arts.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4/ARSocstud_through_arts.htm), Social Studies Journal Volume 35, Number 4, Summer 2001 Texas Tech University

and Kathryn M. Obenchain University of Nevada Reno adresinden 12/ 10/ 2009 tarihinde alınmıştır.

- ROTHA, P. (2000). Belgesel Sinema (Çev. İbrahim Şener). İstanbul: İzdüşüm Yay.
- ROUSSEAU, J.J. (1945). Emile (Çev. Z. Güvenli). İstanbul: Türkiye Yay, s. 18.
- SAFRAN, M. (1993). *Değişik Öğrenim Basamaklarında Tarih Becerisine İlişkin Tutumlar Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 4, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2002). “Orta Öğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma”, *Türk Yurdu*, 22/175, s.73-79, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2006). “*Ders Kitaplarımızdaki Türk Dünyası Konularına İlişkin Bir Çalışma*”. Tarih Eğitimi, Makaleler ve Bildiriler, Ankara: Gazi Kitapevi Yay.
- \_\_\_\_\_ (2008). “Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Öğretimi” 21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi (Ed. M. Safran ve D. Dilek). İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- SAKAL, F. (2008). Folklor Ürünlerinin Tarih Araştırmalarında Kaynak Olarak Kullanılması. *Milli Folklor*, Sayı: 61, s.102-110. <http://www.millifolklor.com/sayfalar> adresinden 08. 10.2009 tarihinde alınmıştır.
- SARAH, L. (2008). How to use music to teach American History. [http://www.ehow.com/how\\_4664632\\_use-music-teach-american-history.html](http://www.ehow.com/how_4664632_use-music-teach-american-history.html) adresinden 12.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- SAVAGE, M. K. ve SAVAGE, T. V. (1993). Children’s Literature in Middle School Social Studies. *The Social Studies*, Ocak-Şubat, s.32-36.
- SCHULTZ, D. F., ve MARYANNE, F. (2001) Reading Historically in a Historically Illiterate Culture. *College Teaching* 49(4): 142-147.
- SEİD, J.C. (2006). Teaching History Using Literature. [www.infospace.com/inspace\\_santamail/ws](http://www.infospace.com/inspace_santamail/ws) adresinden 11/ 10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- SEVENGİL, A.R. (1959). Türk Tiyatrosu I, Eski Türklerde Drama Sanatı. İstanbul: Maarif Basımevi, s.3.



- SEYHAN, İ. (1998). *Tarihsel Olayların Televizyona Yansıtılmasında Bir Örnek: "Kurtuluş"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 47-50.
- SİNEME VE TEEVİZYON TERİMLERİ SÖZLÜĞÜ (1981). Belgesel Maddesi. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 11/11/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- SMİTH, A. J., MONSON, J. A., DOPSON, D. (1992). A case study on integrating history and reading instruction through literature. *Social Education*. 56 (7), 370-375.
- SORESTAD, G. (2008). Teaching History With Poetry A Cross-Curriculum Poetry Unit: Teaching Poems About Our History. [http://www.youngpoets.ca/english/teaching\\_history\\_with\\_poetry](http://www.youngpoets.ca/english/teaching_history_with_poetry) adresinden 11.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- SÖZER, E. (1998) "*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Belli Başlı Yöntem ve Tekniklerin İncelenmesi*" Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Edit. G. Can). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı Yayınları, Eskişehir. <http://www.Aof.Anadolu.Edu.tr/Kitap/Ioltp/> adresinden 04 /10 / 2009 tarihinde alınmıştır.
- SPAGNOLİ, C. (1995). Storytelling: A bridge to Korea. *The Social Studies*. 86 (5): 221-226.
- STRADLİNG, R. (2003). 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli (Çev. A. Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yay., s.210-214.
- STREİCH, M. (2008). Using Music in the Social Studies Classroom, <http://www.suite101.com/content/using-music-in-the-history-classroom-a80977> adresinden 12.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- SUSAR, A.F. (2004). Türkiye'de Belgesel Sinemacılar. İstanbul: Es Yayınları.
- ŞAHİN, A. (2007). Öğretme- Öğrenme Yaklaşımları (Stratejileri). Öğretim İlke ve Yöntemleri (Ed:Gürbüz Ocak). Pegem A. Yay., Ankara.
- ŞANLI, M. (1992). Müfredat Programları ve Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yay., s. 75-78.
- ŞENER, E. (1970). Kurtuluş Savaşı ve Sinemamız. İstanbul: Dizi Yayınları Yay.
- ŞENGÜL, A. (2008). Cumhuriyet Döneminde Tarihi Tiyatro. İstanbul: Alp Yayınevi.

- ŞİMŞEK, A. (2000). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (STORYTELLİNG) Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \_\_\_\_\_ (2001). Tarih Eğitiminde Efsane ve Destanların Rolü. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. C. 2, Sayı: 3, s. 11-21.
- \_\_\_\_\_ (2004). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikaye Anlatım Yönteminin Etkililiği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 2 (4), s. 495-509.
- \_\_\_\_\_ (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Cilt IV, Ankara: Gazi Üniversitesi Yay.
- \_\_\_\_\_ (2006a). Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlevi, *Bilig Dergisi*, Sayı: 37, s.65-80.
- \_\_\_\_\_ (2006b). Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri, *TOJET OCTOBER ISSN: 1303-6521 volume 5, Issue 4*.
- \_\_\_\_\_ (2007). “*Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Karşılaştırmalı Türk Destanları adlı Eserinin Tarih Eğitimi Açısından Değeri*” Ölümünün Birinci yılında Mustafa Necati Sepetçioğlu Sempozyumu, Atatürk Kültür Merkezi, 24-25 Mayıs 2007, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2009a). Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Öğretim Materyali Olarak Edebi Ürünler. *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed. Mustafa Safran). Ankara: Pegem A Yay.
- \_\_\_\_\_ (2009b). Tarihsel Edebi Ürünler. Yayınlanmamış çalışma.
- \_\_\_\_\_ (2010). Tarih Öğretiminde Destanlar ve Efsaneler, *Tarih Nasıl Öğretilir* (Ed. M. Safran), İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- \_\_\_\_\_ (2010). Tarih Öğretiminde Tarihsel Hikâye ve Roman, *Tarih Nasıl Öğretilir* (Ed. M. Safran), İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- ŞİRİN, M.R. (1994). *Çocuk Edebiyatı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yay.
- TEBLİGLER DERGİSİ. (1981). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Dersine Ayrılacak Ders Saatleri. Sayı 2095. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1981).Türk İnkılâp Tarihi Dersi ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Müfredat Programları. Sayı 2087. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Saatleri Çizelgesi. Sayı 2575. Ankara.

- \_\_\_\_\_ (1998). Ortaöğretim Kurumlarının Öğretim Programları ile Ders Kitaplarında Yer Alması Gereken “Atatürkçülükle İlgili Konular”ın Kabulü. Sayı 2488. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1981).Türk İnkılâp Tarihi Dersi ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Müfredat Programları. Sayı 2087. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1998). Ortaöğretim Kurumlarının Öğretim Programları ile Ders Kitaplarında Yer Alması Gereken “Atatürkçülükle İlgili Konuların Kabulü”. Sayı 2488. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2007). 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı. Sayı 172. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2008). 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı. Sayı 138. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1981). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Dersine Ayrılacak Ders Saatleri. Sayı 2095. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Saatleri Çizelgesi. Sayı 2575. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2008). 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2008). 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı, Tarihsel Düşünme Becerileri. Ankara.
- TEKELİ, İ. (1998). Tarih Bilinci ve Gençlik. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- TEKGÖZ, M. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Dersinde Edebiyat Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- TOGAN, Z.V. (1940). Tarihte Usul. İstanbul: Enderun Kitapevi, s.41-56.
- TOP, M. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- TOPRAK, Z. ve Diğerleri (1997) “İnkılâp Tarihi” Dersleri Nasıl Okutulmalı?. İstanbul: Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yay., s.15-22.
- TOSH, J. (1997). Tarihin Peşinde (Çev. Özden Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.

- TÖR, N. (1990). “*Nasrettin Hoca Fıkralarındaki Eğitim Mesajları*” Birinci Milletlerarası Nasrettin Hoca Sempozyumu Bildiriler. Ankara, s. 334-335.
- TURAL, S. (1990). Tarihçinin Edebiyat Dünyasından Alması Gerekenler. Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kolokyumu. Elazığ: Fırat Üniversitesi
- \_\_\_\_\_ (1993). Edebiyat Bilimine Katkılar. Ankara: Ecdad Yay.
- \_\_\_\_\_ (2000a). Tarihten Destana Akan Duyarlılık. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yay.
- \_\_\_\_\_ (2000b). Roman Teorisi Üzerine Düşünceler. Türk Yurdu, 20 (153-154), s.11-22.
- TURAN, O. (1995). Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkuresi Tarihi. İstanbul: Ötüken Yay.
- TURK, D. KLEİN, E. ve DICKSTEIN, S. (2007). Mingling Fact with Fiction: Strategies for Integrating Literature into History and Social Studies Classrooms. Historycooperative.journals, Vol. 40, No.3, May, <http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.3/turk.html> adresinden 08/08/2009 tarihinde alınmıştır.
- TÜFEKÇİ, G. (1983). Atatürk’ün Okuduğu Kitaplar. İstanbul: İş Bankası Yay.
- TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜĞÜ (2010). Roman Maddesi. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 11/11/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜĞÜ (2010). Şiir Maddesi. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 11/11/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANSİKLOPEDİSİ (1986). Mektup Maddesi Cilt III., İstanbul: Dergah Yay.
- TÜRKEŞ, A.Ö. (2002). Romana Yazılan Tarih, Toplum ve Bilim, Sayı: 91, s.166–213.
- TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANAYASASI (1982). [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2709\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2709_0.html) adresinden 15.10. 2009 tarihinde alınmıştır.
- WARREN, A.K. (1992). *Biography and Autobiography in the Teaching of History and Social Studies*. Teaching Innovations column in the Perspectives, American Historical Association. <http://www.historians.org/perspectives/issues/1992> adresinden 14.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 1: [http://tetatx.com/Teacher\\_Package](http://tetatx.com/Teacher_Package) adresinden 31 / 10/ 2009 tarihinde alınmıştır.

- Web 2: [www.archives.gov/education/history-in-the-raw.html](http://www.archives.gov/education/history-in-the-raw.html) adresinden 15/ 10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 3: [www.thirteen.org/edonline/teachingheritage/lessons/lp1/index.html](http://www.thirteen.org/edonline/teachingheritage/lessons/lp1/index.html) adresinden 04/ 10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 4: <http://712educators.about.com/cs/lessonplans/a/biographies.htm> 08 /10/2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 5: [www.census.gov](http://www.census.gov). adresinden 11/10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 6: [www.loc.gov/teachers/tps/quarterly](http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly) adresinden 11/10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 7: [http://turkoloji.cu.edu.tr/CUKUROVA/sempozyum/semp\\_3/altunel.php](http://turkoloji.cu.edu.tr/CUKUROVA/sempozyum/semp_3/altunel.php) adresinden 11 /10 / 2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 8: [www.storyarts.org/classroom/index.html](http://www.storyarts.org/classroom/index.html) adresinden 31 / 10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 9: <http://successfulteaching.blogspot.com/2008/09/letter-to-someone-in-history.html> adresinden 12 /10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 10: [www.youngpoets.ca/english/teaching\\_history\\_with\\_poetry](http://www.youngpoets.ca/english/teaching_history_with_poetry) adresinden 12 /10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 11: [www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_35\\_4/ARsocstud\\_through\\_arts.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4/ARsocstud_through_arts.htm) adresinden 12/ 10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- Web 12: [http://lesson-plans-materials.suite101.com/article.cfm/using\\_music\\_in\\_the\\_history\\_classroom](http://lesson-plans-materials.suite101.com/article.cfm/using_music_in_the_history_classroom) adresinden 12 /10/ 2009 tarihinde alınmıştır.
- WINFELD, A. G. (2004). *Eugenics and Education: Implications of Ideology, Memory, and History for Education in the United States*, Educational Research, Leadership, and Policy Analysis, NC. [www.thirteen.org/edonline/teachingheritage/lessons/lp1/index.html](http://www.thirteen.org/edonline/teachingheritage/lessons/lp1/index.html) adresinden 08 / 10 / 2008 tarihinde alınmıştır.
- YALDIZKAYA, Ö.F. (2008). Ağıtlar ve Tarihi Olaylar. <http://www.turkuler.com/yazi/ağıtlar.asp> adresinden 10.09.2008 tarihinde alınmıştır.
- YAVAŞ, G. (2008). *Meşrutiyet Devri Türk Edebiyatında Manzum Tiyatro*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

- YAZICI, S. (2008). *Belgesel Destekli Tarih Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- YAZIN TERİMLERİ SÖZLÜĞÜ (1974). <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 11/11/2009 tarihinde alınmıştır.
- YEŞİL, K. (2007). Türk Edebiyatı Öğretmen El Kitabı. Ankara: Elips Yay, s. 552-553.
- YETKİN, S.K. (1962). Günlük Üzerine. Türk Dili Günlük Özel Sayı, s. 432-433.
- YILAR, Ö. (2006). Halk Bilimi ve Eğitimi. Ankara: Pegem A Yay.
- YILDIRIM, D. (1992). “Fıkra” Türk Dünyası El Kitabı, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.
- YILMAZ, A. (2000). Tarihi Roman Üzerine. Bilge Dergisi, Sayı: 24, s. 42-49.
- YILMAZ, D. (2008). Fıkralarla Tarih. Burdur: Ö.K.M Yay.
- YILMAZ, D.M. (2008). Tarih Öğretiminde Edebiyat ve Sanat Eserlerinin Yeri ve Önemi. <http://www.durmuşyilmaz.com/> adresinden 04 / 11 / 2009 tarihinde alınmıştır.
- YILMAZ, M. (2005). İlk, Orta ve Yükseköğretimde İnkılâp Tarihi Dersleri. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi. Saray, Mehmet ve Tosun, H. (Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- YILMAZ, M. S. (2006). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının İlköğretimde Öğretimi. Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yay., s. 24-45.
- YUMRU, D. (1999). *Bir Anlatı Türü Olarak Anı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

### **İncelenen Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitapları**

- AKDİN, İ. ÇAKMAK, M. GENÇ, M. (2005). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- AKDİN, İ. ÇAKMAK, M. GENÇ, M. (2006). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- AKDİN, İ. ÇAKMAK, M. GENÇ, M. (2007). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- AKDİN, İ. ÇAKMAK, M. GENÇ, M. (2008). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (1981). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (1983). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (1984). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (1986). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (1987). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (1988). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (1991). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (Yayına Hazırlayan: ŞENÜVER, G. ve diğerleri). (2000) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (Yayına Hazırlayan: ŞENÜVER, G. ve diğerleri). (2001) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.

- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (Yayına Hazırlayan: ŞENÜVER, G. ve diğerleri). (2002) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (Yayına Hazırlayan: ŞENÜVER, G. ve diğerleri). (2003) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KAMİL, S. ve MUMCU, A. (Yayına Hazırlayan: ŞENÜVER, G. ve diğerleri). (2004) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.
- KARAL, E.Z. (1944). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. İstanbul: Maarif Vekâleti Devlet Matbaası.
- KARAL, E.Z. (1945). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1918-1944). İstanbul: Maarif Vekâleti Devlet Matbaası.
- KARAL, E.Z. (1955). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1918-1953. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1957). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1958). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1959). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1960). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1962). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1963). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1964). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1966). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1967). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1968). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1969). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1971). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1973). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- KARAL, E.Z. (1975). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Basımevi.
- PARMAKSIZOĞLU, İ. (1981). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.



PARMAKSIZOĞLU, İ. (1983). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.

ŞAPOLYO, E.B. (1950). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Ankara: Maarif Vekâleti Devlet Matbaası.

Tarih IV. (1931). Maarif Vekâleti. İstanbul: Devlet Matbaası.

**EKLER**

### EK 1

Enver Ziya KARAL tarafından 1944 yılında yazılan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” adlı kitapta bulunan Edebi ürünlerin (söylev- demeç ve şiir) ders kitabındaki yeri, adı ve türü aşağıda yer almaktadır:

<b>Kitabın Bölümü ve Adı</b>	<b>Okuma Parçaları Adı</b>	<b>Edebi Ürün Türü</b>
3. Bölüm: İstiklal Savaşı	17.5.1919 tarihinde İstanbul Darülfünununda İzmir’in Yunanlılar Tarafından İşgalini Protesto İçin Yapılan Toplantıda Tıp Fakültesi Adına Sırrı Beyin Söylediği	Söylev-Demeç
5. Bölüm: İstanbul Hükümeti ile Anadolu’yu Ayıran Uçurum	“İstanbul’un İşgalini Anadolu Nasıl Öğrendi?”,	Söylev-Demeç
5. Bölüm: İstanbul Hükümeti ile Anadolu’yu Ayıran Uçurum	“Kuvayi Milliye Dair Sivas Kongresinden Sonra Mustafa Kemal’e Bir Gazeteci Tarafından Sorulan Sualler ve Alınan Cevaplar	Söylev-Demeç
8. Bölüm: T.B.M.M’si ve Cihan Umumi Efkarı	Ankara	Şiir
9. Bölüm: T.B.M.M Hükümeti Vatan İçin Savaşıyor	Başkomutan Mustafa Kemal’in Sakarya Muharebesi Sıralarında Uğradığı Kaza	Söylev-Demeç (Nutuktan bölüm)

**EK 2**

Enver Ziya KARAL tarafından yazılan 1945 yılında genişleterek yazılan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” adlı kitapta bulunan Edebi ürünlerin (söylev- demeç ve şiir) ders kitabındaki yeri, adı ve türü aşağıda yer almaktadır:

<b>Kitabın Bölümü ve Adı</b>	<b>Okuma Parçaları Adı</b>	<b>Edebi Ürün Türü</b>
3. Bölüm: İstiklal Savaşı	17.5.1919 tarihinde İstanbul Darülfünununda İzmir’in Yunanlılar Tarafından İşgalini Protesto İçin Yapılan Toplantıda Tıp Fakültesi Adına Sırrı Beyin Söylediği	Söylev-Demeç
5. Bölüm: İstanbul Hükümeti ile Anadolu’yu Ayıran Uçurum	İstanbul’un İşgalini Anadolu Nasıl Öğrendi?”,	Söylev-Demeç
	“Kuvayi Milliyeye Dair Sivas Kongresinden Sonra Mustafa Kemal’e Bir Gazeteci Tarafından Sorulan Sualler ve Alınan Cevaplar	Söylev-Demeç
8. Bölüm: T.B.M.M’si ve Cihan Umumi Efkarı	Ankara	Şiir
9. Bölüm: T.B.M.M Hükümeti Vatan İçin Savaşıyor	Başkomutan Mustafa Kemal’in Sakarya Muharebesi Sıralarında Uğradığı Kaza	Söylev-Demeç (Nutuktan bölüm)
20. Bölüm: Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti	Milli Şef ve Cumhurbaşkanı İsmet İnönü’nün 19 Mayıs Nutku	Söylev-Demeç

### EK 3

Enver Ziya KARAL tarafından yazılan 1955 yılında yazılan “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1918-1953” adlı kitapta bulunan Edebi ürünlerin (söylev- demeç ve şiir) ders kitabındaki yeri, adı ve türü aşağıda yer almaktadır:

Kitabın bölümü ve adı	Okuma parçaları adı	Edebi Ürün Türü
1. Bölüm: Osmanlı Hükümeti ve Mondros Mütarekesi	<i>Mondros Mütarekesi İçin Baş Murahhas Seçilmesi Hakkında</i>	Anı
2. Bölüm: Türk Milletinin Ayaklanması	<i>Sultan Vahidettin'in Yabancıların Baskısından Şikâyeti</i>	Anı
4. Bölüm: İstiklal Savaşımızın Başlaması	<i>İzmir'in İşgali Münasebetiyle İstanbul Darülfünunda Mitingde Sırrı Beyin Söylediği</i>	Söylev-Demeç
5. Bölüm: Milli Birlik İçin Teşebbüsler	<i>Mustafa Kemal'in Sivas Kongresi Sıralarında Dâhiliye Nazırı Adil Bey'e Telgrafı</i>	Söylev-Demeç
	<i>Sivas Kongresinden Sonra Mustafa Kemal'e Bir Gazeteci Tarafından Sorulan Sualler ve Alınan Cevaplar</i>	
7. Bölüm: Yeni Türkiye Devletinin Kurulması (16 Mart-23 Nisan 1920)	<i>İstanbul'un İşgalini Anadolu Nasıl Öğrendi</i>	Söylev-Demeç
11. Bölüm: Hukuk ve Cemiyet Alanında İnkılap (1920-1934)	<i>Türk İnkılabının Tarifi</i>	Söylev-Demeç
15. Bölüm: Milli Savunma	<i>Atatürk'ün Türk Ordusuna Mesajı</i>	Söylev-Demeç
16. Bölüm: Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti	<i>Milli Saadet ve İnsanlık Ülküsü</i>	Söylev-Demeç

#### EK 4

1981 yılında Mükerrer Kamil Su ve Prof. Dr. Ahmet Mumcu tarafından yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” adlı kitapta bulunan Edebi ürünlerin (söylev- demeç ve anı) ders kitabındaki yeri, adı ve türü aşağıda yer almaktadır:

Kitabın Bölümü ve Adı	Okuma Parçaları Adı	Edebi Ürün Türü
3. Bölüm: Kurtuluş Savaşı	<i>Telgrafçı Hamdi Bey</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>Sakarya Meydan Muharebesi</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>Mustafa Kemal'in Saltanatın Kaldırılmasıyla İlgili Konuşma</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>57. Tümen Komutanı Albay Reşat Olayı</i>	Anı
6. Bölüm: Atatürk Döneminde Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti	<i>Atatürk'ün 10. yıl Nutku</i>	Söylev-Demeç
7. Bölüm: Atatürkçülük; Türk İnkılâbının Dayandığı İlkeler ve İnkılâbın Nitelikleri	<i>Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi</i>	Söylev-Demeç
8. Bölüm: Atatürk'ün Ölümü İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi	<i>İsmet İnönü'nün Atatürk'ün Ölümü Üzerine Türk Milletine Yayınladığı Bildiri</i>	Söylev-Demeç

### EK 5

1981 yılında İsmet Parmaksızoğlu tarafından yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi” adlı ders kitabında bulunan Edebi ürünlerin (altı söylev-demeç ve bir anı) ders kitabındaki yeri, adı ve türü aşağıda yer almaktadır:

Kitabın Bölümü ve Adı	Okuma Parçaları Adı	Edebi Ürün Türü
3. Bölüm: Kurtuluş Savaşı	<i>Telgrafçı Hamdi Bey</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>Sakarya Meydan Muharebesi</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>Mustafa Kemal’in Saltanatın Kaldırılmasıyla İlgili Konuşma</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>57. Tümen Komutanı Albay Reşat Olayı</i>	Anı
6. Bölüm: Atatürk Döneminde Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti	<i>Atatürk’ün 10. yıl Nutku</i>	Söylev-Demeç
7. Bölüm: Atatürkçülük; Türk İnkılâbının Dayandığı İlkeler ve İnkılâbın Nitelikleri	<i>Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi</i>	Söylev-Demeç
8. Bölüm: Atatürk’ün Ölümü İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi	<i>İsmet İnönü’nün Atatürk’ün Ölümü Üzerine Türk Milletine Yayınladığı Bildiri</i>	Söylev-Demeç

## EK 6

Mükerrem Kamil Su ve Prof. Dr. Ahmet Mumcu tarafından yazılan, 2000 yılında Güler Şenüver, Dr. Nilay Işıksalan ve Hamiyet Bican tarafından yayına hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “*Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*” adlı ders kitabında bulunan Edebi ürünlerin (altı söylev- demeç ve iki anı) ders kitabındaki yeri, adı ve türü aşağıda yer almaktadır:

<b>Kitabın Bölümü ve Adı</b>	<b>Okuma Parçaları Adı</b>	<b>Edebi Ürün Türü</b>
1. Bölüm: Birinci Dünya Savaşı Sonunda Osmanlı İmparatorluğunun Durumu	1914’e Doğru	Anı
3. Bölüm: Kurtuluş Savaşı	<i>Telgrafçı Hamdi Bey</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>Sakarya Meydan Muharebesi</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>Mustafa Kemal’in Saltanatın Kaldırılmasıyla İlgili Konuşma</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>57. Tümen Komutanı Albay Reşat Olayı</i>	Anı
6. Bölüm: Atatürk Döneminde Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti	Atatürk’ün Onuncu Yıl Nutku	Söylev-Demeç
7. Bölüm: Atatürkçü Düşünce Sistemi ve Atatürk İlkeleri	Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi	Söylev-Demeç
8. Bölüm: Atatürk’ün Ölümü ve İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi	İsmet İnönü’nün, Atatürk’ün Ölümünden Sonra Türk Milletine Yayınladığı Beyanname	Söylev-Demeç



**EK 7**

2005 yılında İdris Akdin, Muhittin Çakmak ve Mustafa Genç tarafından yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “*Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*” adlı ders kitabında bulunan Edebi ürünlerin (beş söylev- demeç ve iki anı) ders kitabındaki yeri, adı ve türü aşağıda yer almaktadır:

<b>Kitabın Bölümü ve Adı</b>	<b>Okuma Parçaları Adı</b>	<b>Edebi Ürün Türü</b>
1. Bölüm: Birinci Dünya Savaşı Sonunda Osmanlı İmparatorluğunun Durumu	1914’e Doğru	Anı
3. Bölüm: Kurtuluş Savaşı	<i>Telgrafçı Hamdi Bey</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>Sakarya Meydan Muharebesi</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>Mustafa Kemal’in Saltanatın Kaldırılmasıyla İlgili Konuşma</i>	Söylev-Demeç ( <b>Nutuktan</b> bölüm)
	<i>57. Tümen Komutanı Albay Reşat Olayı</i>	Anı
6. Bölüm: Atatürk Döneminde Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti	Atatürk’ün Onuncu Yıl Nutku	Söylev-Demeç
7. Bölüm: Atatürkçü Düşünce Sistemi ve Atatürk İlkeleri	Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi	Söylev-Demeç
8. Bölüm: Atatürk’ün Ölümü ve İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi	İsmet İnönü’nün, Atatürk’ün Ölümünden Sonra Türk Milletine Yayınladığı Beyanname	Söylev-Demeç

**EK 8 Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümleri Tablosu**

	<b>ÜNİVERSİTE</b>	<b>FAKÜLTE</b>	<b>BÖLÜM</b>
1.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
2.	Adnan Menderes Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
3.	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
4.	Ahi Evran Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
5.	Akdeniz Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
6.	Anadolu Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
7.	Ankara Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
8.	Atatürk Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
9.	Balıkesir Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
10.	Beykent Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
11.	Boğaziçi Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
12.	Bozok Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
13.	Celal Bayar Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
14.	Cumhuriyet Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
15.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
16.	Dokuz Eylül Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
17.	Dumlupınar Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
18.	Ege Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
19.	Erciyes Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
20.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
21.	Fatih Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
22.	Fırat Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
23.	Gazi Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
24.	Gaziantep Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
25.	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
26.	Giresun Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
27.	Hacettepe Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
28.	Harran Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
29.	İnönü Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
30.	İstanbul Bilgi Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih

31.	İstanbul Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
32.	Kafkas Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
33.	K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
34.	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
35.	Kastamonu Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
36.	Kırıkkale Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
37.	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
38.	Kocaeli Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
39.	Koç Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
40.	Marmara Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
41.	Mersin Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
42.	Mimarsinan G.S.Ü.	Fen-Ed. Fak.	Tarih
43.	Muğla Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
44.	Mustafa Kemal Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
45.	Nevşehir Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
46.	Niğde Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
47.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
48.	Ordu Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
49.	ODTÜ	Fen-Ed. Fak.	Tarih
50.	Pamukkale Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
51.	Sakarya Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
52.	Selçuk Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
53.	Süleyman Demirel Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
54.	TOBB ETÜ.	Fen-Ed. Fak.	Tarih
55.	Trakya Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
56.	Uludağ Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
57.	Uşak Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
58.	Yeditepe Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih
59.	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Fen-Ed. Fak.	Tarih

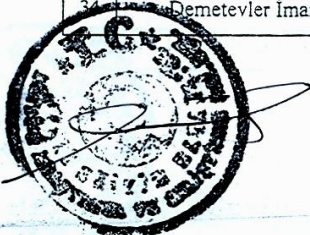
**EK 9: Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalları Tablosu**

	<b>ÜNİVERSİTE</b>	<b>FAKÜLTE</b>	<b>BÖLÜM</b>
<b>1.</b>	Atatürk Üniversitesi	Kazım Karabekir Eğt. Fak.	Tarih Öğretmenliği
<b>2.</b>	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	Eğitim Fakültesi	Tarih Öğretmenliği
<b>3.</b>	Dicle Üniversitesi	Ziya Gökalp Eğt. Fak.	Tarih Öğretmenliği
<b>4.</b>	Dokuz Eylül Üniversitesi	Buca Eğitim Fakültesi	Tarih Öğretmenliği
<b>5.</b>	Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi	Tarih Öğretmenliği
<b>6.</b>	Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğitim Fakültesi	Tarih Öğretmenliği
<b>7.</b>	Selçuk Üniversitesi	Ahmet Keleşoğlu Eğt. Fak.	Tarih Öğretmenliği
<b>8.</b>	Yüzüncüyıl Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Tarih Öğretmenliği

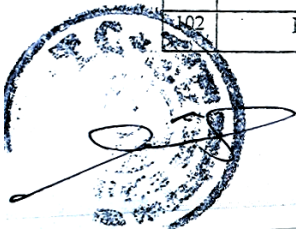
## EK 10

## ANKET UYGULANACAK ANKARA'DAKİ OKULLAR LİSTESİ

Sıra	Okulun Adı	İlçesi	Sıra	Okulun Adı	İlçesi
1	Abidinpaşa Lisesi	Mamak	35	Deneme Lisesi	Çankaya
2	Abidinpaşa Tek. ve E.M.L.	Mamak	36	Dikmen Lisesi	Çankaya
3	Ahmet Yesevi Lisesi	Altındağ	37	Dikmen Tek. ve E.M.L.	Çankaya
4	Aktepe Lisesi	Keçiören	38	Dr. B. R. Ege And. Lisesi	Çankaya
5	Ali Naili Erdem And. Lisesi	Mamak	39	Dr. Ş. Tombuloğlu Lisesi	Gölbaşı
6	Aliye Yahşi And. K.M.L.	Çankaya	40	50. Yıl Lisesi	Çankaya
7	Alparslan Lisesi ✓	Yenimahalle	41	Esenevler Lisesi	Altındağ
8	And. Sekreterlik Meslek Lisesi	Altındağ	42	Etimesgut And. K.M.L.	Etimesgut
9	Anafartalar Anadolu T.M.L.	Altındağ	43	Etimesgut Anadolu Lisesi	Etimesgut
10	Anıttepe Lisesi	Çankaya	44	Etimesgut Lisesi	Etimesgut
11	Ankara And. Güzel Sanatlar Lisesi	Çankaya	45	Etimesgut T.M.L.	Etimesgut
12	Ankara Anadolu Lisesi	Altındağ	46	Etlık Anadolu K.M.L.	Keçiören
13	Ankara And. Otelcilik Turizm M.L. ✓	Yenimahalle	47	Etlık Lisesi	Keçiören
14	Ankara Ticaret Meslek Lisesi	Altındağ	48	Farabi Lisesi	Keçiören
15	Ankara Yapı Meslek-İnşaat Tek. Lisesi ✓	Yenimahalle	49	Fatih Sultan Mehmet Lisesi	Keçiören
16	Atatürk Anadolu K.M.L.	Altındağ	50	F. Kemal Mumcu And. Lisesi	Keçiören
17	Atatürk Anadolu Lisesi ✓	Yenimahalle	51	Gazi Anadolu Lisesi	Yenimahalle
18	Atatürk Tek. ve E.M.L.	Altındağ	52	Gazi And. Tek. ve E.M.L.	Yenimahalle
19	Aydınlıkevler İletişim Meslek Lisesi	Keçiören	53	Gazi Çiftliği Lisesi	Yenimahalle
20	Aydınlıkevler Lisesi	Keçiören	54	Gazi Lisesi	Altındağ
21	Aydınlıkevler Ticaret Meslek Lisesi	Keçiören	55	G.O.P. Anadolu K.M.L.	Çankaya
22	Ayrancı Lisesi	Çankaya	56	Genç Osman Lisesi	Keçiören
23	Ayrancı Ticaret Meslek Lisesi	Çankaya	57	Gölbaşı Anadolu Lisesi	Gölbaşı
24	Balgat Anadolu Tek. ve E.M.L.	Çankaya	58	Gölbaşı İmam Hatip Lisesi	Gölbaşı
25	Başkent Lisesi	Mamak	59	Gölbaşı Sağlık Meslek Lisesi	Gölbaşı
26	Cebeci Anadolu Kız Meslek Lisesi	Mamak	60	Gülveren Lisesi	Mamak
27	Cumhuriyet Anadolu T.M.L.	Çankaya	61	Hacı Bayram İ.H.L.	Altındağ
28	Cumhuriyet Lisesi	Çankaya	62	H. Ömer Tarman And. Lisesi	Çankaya
29	Çağrıbey Anadolu Lisesi	Mamak	63	Hikmet Öğültürk And. K.M.L.	Keçiören
30	Çankaya Anadolu Lisesi	Çankaya	64	İbni Sina Lisesi	Sincan
31	Çankaya Atatürk Anadolu Lisesi	Çankaya	65	İncesu Anadolu Lisesi	Çankaya
32	Çankaya Lisesi	Çankaya	66	İncesu Lisesi	Çankaya
33	Çiğdemtepe And. Tek. ve E.M.L. ✓	Yenimahalle	67	İncirli Lisesi	Keçiören
34	Demetevler İmam Hatip Lisesi ✓	Yenimahalle	68	İncirli Tek. ve E.M.L.	Keçiören

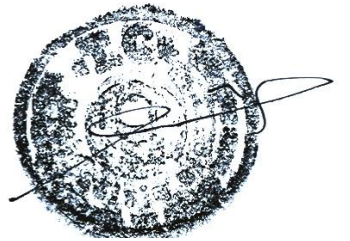


Sıra	Okulun Adı	İlçesi	Sıra	Okulun Adı	İlçesi
69	Kalaba Anadolu K.M.L.	Keçiören	103	Sabancı K.M.L.	Sincan
70	Kalaba Anadolu Lisesi	Keçiören	104	Seyranbağları Lisesi	Çankaya
71	Kanuni lisesi	Keçiören	105	Sincan E.M.L.	Sincan
72	Keçiören Laborant S.M.L.	Keçiören	106	Sincan Lisesi	Sincan
73	Keçiören Lisesi	Keçiören	107	S. Demirel And. Lisesi	Sincan
74	Keçiören Tek. ve E.M.L.	Keçiören	108	Süleyman Demirel S.M.L.	Altındağ
75	Kılıçaslan Lisesi	Çankaya	109	Sokullu Mehmet Paşa Lisesi	Çankaya
76	Kurtuluş Lisesi	Çankaya	110	Şentepe Lisesi	Yenimahalle
77	Mamak Anadolu Meslek Lisesi	Mamak	111	Şevket Evliyagil T.M.L.	Yenimahalle
78	Mamak İmam Hatip Lisesi	Mamak	112	Tevfik İleri And. İ.H.L.	Yenimahalle
79	Mamak Lisesi	Mamak	113	Tınaztepe Lisesi	Çankaya
80	Mehmet Akif Ersoy Lisesi ✓	Yenimahalle	114	Tuzluca Yır Lisesi	Mamak
81	M. Emin Resulzade And. Lisesi	Çankaya	115	T. Oğuzhan Tek. ve E.M.L.	Mamak
82	M. Rüştü Uzel Kimya And. Tek.-M.L. ✓	Yenimahalle	116	T. Şehit Nuri Pamir Lisesi	Mamak
83	Mehmetçik Lisesi	Etimesgut	117	Uluğbey Lisesi	Altındağ
84	Milli Piyango And. Lisesi	Çankaya	118	Ulus Tek. ve E.M.L.	Altındağ
85	Mimar Kemal Lisesi	Çankaya	119	Yahya Kemal Beyatlı Lisesi	Yenimahalle
86	Mimar Sinan Lisesi ✓	Yenimahalle	120	Yamantürk T.M.L.	Keçiören
87	Mobil Lisesi ✓	Yenimahalle	121	Yenikent Lisesi	Sincan
88	Mustafa Kemal Lisesi ✓	Yenimahalle	122	Y. And. Mahalli İd. Lisesi	Yenimahalle
89	Nezhat Ayaz And. K.M.L.	Çankaya	123	Yenimahalle And. Tek. Lisesi	Yenimahalle
90	Niğbolu Lisesi	Mamak	124	Yenimahalle E.M.L.	Yenimahalle
91	Ömer Seyfettin Lisesi	Çankaya	125	Yenimahalle K.M.L.	Yenimahalle
92	Özel Meltem Lisesi	Mamak	126	Yenimahalle Tek. ve E.M.L.	Yenimahalle
93	Özel Nene Hatun Lisesi	Keçiören	127	Yenimahalle T.M.L.	Yenimahalle
94	Özel Samanyolu Lisesi ✓	Yenimahalle	128	Yeşilöz Lisesi	Altındağ
95	Özel Şafak Lisesi	Çankaya	129	Yıldırım Beyazıt And. Lisesi	Altındağ
96	Özel T.E.D. Ankara Koleji Vakfı Lisesi	Çankaya	130	Y. Beyazıt Tek. ve E.M.L.	Altındağ
97	Özel Türk Yurdu Lisesi	Keçiören	131	Yıldırım Beyazıt K.M.L.	Altındağ
98	Pursaklar Anadolu Lisesi	Keçiören	132	Yıldırım Beyazıt Lisesi	Altındağ
99	Prof. Dr. Ragıp Ünver S.M.L.	Mamak	133	Yunus Emre lisesi	Sincan
100	Prof. Dr. Ş. R. Hatipoğlu Lisesi ✓	Yenimahalle	134	100. Yıl K.M.L.	Çankaya
101	Rauf Denктаş Lisesi	Keçiören	135	Zübeyde Hanım K.M.L.	Altındağ
102	Reha Alemdaroğlu Lisesi	Çankaya			



ANKET UYGULANILACAK ELAZIĞ'DAKİ OKULLAR  
LİSTESİ

1- Mehmet Akif Ersoy Lisesi	Merkez
2- Elazığ Lisesi	Merkez
3- Atatürk Lisesi	Merkez
4- Hıdır Sever Lisesi	Merkez
5- Gazi Lisesi	Merkez
6- Elazığ Anadolu Lisesi	Merkez
7- Çubukbey Anadolu Lisesi	Merkez
8- Kaya Karakaya Fen Lisesi	Merkez



**EK 11: Anket Formu**

Değerli meslektaşım;

Bu araştırmanın amacı lise tarih öğretmenlerinin 11. Sınıf Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde edebi ürünler kullanımına ilişkin görüşlerini almaktır. Vereceğiniz cevaplar bu yönüyle oldukça önemlidir. Araştırmanın amacına ulaşması, sizin ankete vereceğiniz samimi cevaba bağlıdır.

Anket yolu ile elde edilecek bilgiler sadece “11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Edebi Ürünler Kullanımı: Tarih Öğretmenlerinin “Edebi Ürünler Kullanımına İlişkin Görüşleri” konulu doktora tezinde kullanılacaktır. Anketler, toplu olarak değerlendirileceği için ankete isminizi yazmanıza gerek duyulmamaktadır.

Katkılarından dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Namık ÇENCEN

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Elinizdeki kitapçık 10 sayfadan oluşmaktadır.



## I. BÖLÜM

Bu bölümde size ilişkin kişisel bilgiler sorulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde durumunuza uygun olanların yanındaki parantez içine çarpı (X) işareti koyunuz.

1 Cinsiyetiniz?

1. ( ) Erkek                      2. ( ) Kadın

2 Halen görev yaptığınız okul türü nedir?

1. ( ) Genel Lise    2. Anadolu ya da Fen Lisesi    3. ( ) Meslek Lisesi  
4. ( ) Diğer

3 Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz?

1. ( ) 1-5 yıl                      2. ( ) 6-10 yıl                      3. ( ) 11- 15 yıl  
4. ( ) 16-20 yıl                      5. ( ) 21 yıl ve üzeri

4 En son mezun olduğunuz okul- derece?

1. ( ) Yüksek Öğretmen Okulu  
2. ( ) Eğitim Enstitüsü  
3. ( ) Fen- Edebiyat Fakültesi  
4. ( ) Yüksek Lisans  
5. ( ) Doktora  
6. ( ) Diğer (Lütfen Yazınız .....)

5 Kaç yıldır bu dersi okutuyorsunuz?

1. ( ) 1 yıl ve daha az    2. ( ) 2-5 yıl    3. ( ) 6- 10 yıl    4. ( ) 11-15 yıl    5. ( )  
16 yıl ve daha fazla

6. Fakülte yıllarında lisans dersleri arasında edebi ürünler ile ilgili ders aldınız mı? Aldıysanız aldığınız derslerin isimlerini yazar mısınız?

7. Aşağıdaki tabloda, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Lise 3. sınıf ders programında ve ders kitabında yer alan konular ve konuların işlenişinde kullanılan edebi ürünler yer almaktadır. Hangi konuda hangi edebi ürünü kullanıyorsanız işaretleyiniz veya kullanmıyorsanız boş bırakınız.











8. Aşağıdaki Edebi Ürünlerden sizce en önemlisi hangisidir? Neden?

- |               |                              |                  |               |                             |
|---------------|------------------------------|------------------|---------------|-----------------------------|
| 1. ( ) Anı    | 2. ( ) Belgesel<br>Senaryosu | 3. ( ) Biyografi | 4. ( ) Destan | 5. ( ) Fıkra                |
| 6. ( ) Günlük | 7. ( ) Hikaye                | 8. ( ) Mektup    | 9. ( ) Roman  | 10. ( ) Söylev-<br>Demeçler |
| 11. ( ) Şiir  | 12. ( ) Tiyatro<br>Eserleri  | 13. ( ) Türkü    |               |                             |

9 Sizce İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini edebi ürünleri kullanarak işlemeniz öğrencide geliştirecek en önemli beceri nedir?

- |                        |                    |   |
|------------------------|--------------------|---|
| 1. ( ) Sorgulama       | 2. ( ) Sorun Çözme | 3. ( ) Yaratıcılık                      |
| 4. ( ) Sınıflama Yapma | 5. ( ) Empati      | 6. ( ) İşbirliği Yapma / Grupla çalışma |

10 Sizce Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebi ürünlerin kullanılmasının yararlılık ve sınırlılıkları ile ilgili görüşlerinizi paylaşır mısınız?

11 En son okuduğunuz bir tarihi roman, destan, şiir, hikâye vb. edebi ürün var mı? Var ise bunun yazarı ve ismini yazınız?

12. Aşağıda Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürünlerin kullanılmasının gerekçeleri verilmiştir. Lütfen bu gerekçelere katılma düzeyini belirtiniz?

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Edebi ürünler, insan açısından tarihe ışık tutar (tarihi insanileştirir)					
2. Edebi ürünler, öğrencilerin geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerine yardım eder.					
3. Edebi ürünler, öğrencilere kendi dünyalarından farklı zaman ve mekânlarda yaşanmış olayları anlamalarına yardım eder.					
4. Edebi ürünler, öğrencilerin geçmişe yönelik ilgi ve meraklarını artırır.					
5. Edebi ürünler, tarihsel kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır.					
6. Edebi ürünler, öğrencilerin hayal gücünü kullanmalarına yardım eder.					
7. Edebi ürünler, tarihsel becerilerin kazanılmasına yardım eder.					
8. Edebi ürünler, öğrencilerin olayları sıralama gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.					
9. Edebi ürünler, toplumsal değerlerin aktarılmasına yardımcı olur.					
10. Edebi ürünler öğrencilerin tarihsel bilgileri daha kolay hatırlamasına yardımcı olur.					
11. Edebi ürünler, insana coşku ve heyecan verir.					
12. Edebi ürünler öğrencilerin yazma yetisini geliştirir.					
13. Edebi ürünler öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurabilme becerisini geliştirir.					
14. Edebi ürünler süreklilik, değişim, benzerlik ve farklılık kavramlarının öğrenilmesini kolaylaştırır.					
15. Edebi ürünler, öğrencilerin yaratıcılığında kalıcılık sağlar.					
16. Edebi ürünler, öğrencilerin tarihi olayları kafalarında canlandırmalarına katkı sağlar.					
17. Edebi ürünler, milli bilinç ve birlik duygusu aşılır.					
18. Edebi ürünler, öğrencilerde duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinde önemli rol oynarlar.					
19. Edebi ürünler öğrenme sürecini kolay ve eğlenceli hale getirir.					
20. Edebi ürünler öğrencilerin tarihe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkilidir.					
21. Edebi ürünler öğrencilere birçok ahlaki ilkenin (iyi-kötü, doğru-yanlış) öğretiminde önemli bir materyaldir.					



	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
22. Edebi ürünler hayal mahsulü olduğundan dolayı tarih derslerinde <b>kullanılmamalıdır.</b>					
23. Edebi ürünler, öğrencinin eleştirel düşünmesini engelleyebilir.					
24. Edebi ürünler, öğrencilerin gerçek ile düş arasındaki ayrımı görmemelerine neden olabilirler.					
25. Edebi ürünler, geçmişteki olay ve kişilerin öğrenciler tarafından taklit edilmesine neden olabilirler (Aşırı hayranlık, sempatiklik kazandırır)					
26. Edebi ürünlerde abartılıların çok fazla olması, geçmişin gerçekliğine olan inancı sarsabilir.					
27. Edebi ürünler, ön yargıların oluşmasına neden olabilirler.					
28. Edebi ürünler, tarih öğretiminin kazandırmayı amaçladığı çağdaş becerilerin gelişmesini engelleyebilirler.					
29. Edebi ürünler, tarihteki kişilikleri ders kitaplarına göre daha gerçekçi betimler.					
30. Edebi ürünler, bireysel ve sosyal hayatla ilgili önemli bilgiler sunarlar.					
31. Edebi ürünler, öğrencilerin maceracı ruhlarına hitap eder.					
32. Edebi ürünler, öğrencilerin derse odaklanmasında önemli bir araçtır.					
33. Edebi ürünler, tarih ders kitaplarının tamamlayıcısıdır.					
34. Edebi ürünleri tarih konularının öğretimi için iyi bir öğretim materyali olduğunu düşünüyorum.					
35. Edebi ürünlerin tarih konuları için olumsuz bir öğretim materyali olduğunu düşünüyorum.					
36. Edebi ürünler aracılığıyla öğrencilerin bazı soyut kavramları daha iyi anladıklarını düşünüyorum.					
37. Edebi ürünler, öğrencilerin öz güvenini artırdığına inanıyorum.					
38. Edebi ürünler, ahlak eğitimi için değer kazandırmada iyi bir araçtır.					
39. Edebi ürünler, öğrencilerin tarihe olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirir.					
40. Edebi ürünlerin verilisinde sade bir dil (Öz Türkçe) kullanılmalıdır.					
41. Var olan edebi ürünlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum.					
42. Edebi ürünler ders kitaplarında daha fazla kullanılmalıdır.					
43. Edebi ürünler, öğretim programının amaçladığı amaçları kazandırmada iyi bir araçtır.					
44. Edebi ürünler diğer öğretim materyalleri (resim, karikatür, harita vb.) ile de desteklenmelidir.					

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
45. Edebi ürünlerin, öğrencinin yaşına uygun olması gerektiğini düşünüyorum.					
46. Üniversite giriş sınavına yönelik yapılan hazırlıkların yoğunluğu edebi ürünlerin derste kullanımını engellemektedir.					
47. Öğrenciler edebi ürünlere, rahat ulaşamamaktadırlar.					
48. Ders süresinin kısalığı edebi ürünlerin kullanımını zorlaştırabilir.					
49. Tarih programları, edebi ürünlere dayalı öğretim etkinlikleri için uygun değildir.					
50. Dersin amaçları ile edebi ürünlerin ilişkilendirilmesi gerekir.					
51. Derslerde, faydalana bilmek için, öğretime yönelik tasarlanmış edebi ürünler vardır.					
52. Edebi ürünler ders kitabında ünite sonundaki okuma parçaları ile sınırlandırılmamalıdır.					
53. Hangi konuda hangi edebi ürünün kullanılması ve edebi ürün kullanırken neler yapılması ile ilgili kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.					
54. Edebi ürünlere dayalı öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesinde var olan sınıf ortamı (kalabalık olması, fiziki ortamın yetersizliği vs) uygun değildir.					
55. Ülkemizde orta öğretim tarih derslerinde öğretim materyali olarak kullanılacak yeterli sayıda yeterli sayıda eser olduğunu düşünmüyorum.					
56. Var olan edebi ürünlerin çoğu, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun değildir.					
57. Dersin amaçları ile kolayca ilişkilendirmede yeterince edebi ürün bulamamaktayım.					
58. Edebi ürünleri derste, yeri geldikçe kullanma konusunda kendimi yeterli buluyorum.					
59. Edebi ürünleri derste öğretim materyali olarak kullanırken iyi bir anlatım biçimi(Sade, akıcı, anlaşılır) kullanırım.					
60. Edebi ürünler ile tarih dersini öğrencilere sevdirim.					
61. Dersin işlenişinde yeterli sayıda edebi ürün kullandığıma inanıyorum.					
62. Edebi ürün kullanmada kendimi yeterli bulmuyorum.					
63. Edebi ürünlerin öğrencilerin tarih derslerinde başarılarını artıracaklarını düşünüyorum.					
64. Her tarih öğretmenin, edebi ürünlerden mutlaka yararlanması gerektiğine inanıyorum.					
65. Edebi ürünlerin verdiği bilgiyi güvenilmez bulduğum için kullanmam.					
66. Edebi ürünler kullanmamamda daha az ön hazırlık (özet çıkarmak, örnek çoğaltmak vb) yapmak istememin etkisi vardır.					

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
67. Edebi ürünleri kullanmamda veya kullanmamamda öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin etkisi vardır.					
68. Derse girişte edebi ürünler aracılığı ile öğrencilerin ilgisini çekerim.					
69. Öğrencilerin ders dışında da edebi ürünler okumasını öneririm.					
70. Edebi ürünleri sıkıcı buluyorum.					
71. Edebi ürünlere ulaşmada sıkıntı yaşıyorum.					
72. Edebi ürünler ile tarihi konuları örtüştüremiyorum.					
73. Edebi ürünlerin eğitim açısından bazılarının yeterli bazılarının ise yetersiz olduğuna inanıyorum.					
74. Edebi ürünler ile öğrencilerin derse karşı ilgisinin sürekliliğini sağlarım.					
75. Edebi ürünler, güvenilir bilgi verdiklerini düşündüğüm için yer vermem.					
76. Edebi ürünler ile öğrencilerin dağılan dikkatlerini derse toplarım.					
77. Öğrenciler, edebi ürünlerin tarih derslerinde kullanılmasını isterler.					
78. Öğrenciler kendilerini sıkmayacak edebi ürünlere yer verilmesini isterler.					
79. Öğrenciler, edebi ürünün ilgilerini artıracak özellikte olmasını beklerler.					
80. Öğrenciler, edebi ürünlerdeki bilginin güvenilir olduğuna inandıkları için kullanılmasını istemezler.					
81. Öğrenciler, edebi ürünlerin düşsel eserler olduğunu düşünürler.					
82. Öğrenciler, edebi ürünleri çok sıkıcı bulabilirler.					
83. Öğrenciler, edebi ürünler kullanılmasını eğlenceli görürler.					

**EK 12: Araştırma İzni**

**T.C.**  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
**Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**

**Sayı** : B.08.0.EGD.0.07.00.00.311-191 / 1120  
**Konu** : Araştırma İzni

28/04/2010

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
**(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)**

İlgi : a) 01.04.2010 tarih ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/2349 sayılı yazı  
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Namık ÇENÇEN'in "11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Edebi Ürünlerin Kullanımı: Tarih Öğretmenlerinin Edebi Ürünler Kullanımına İlişkin Görüşleri" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Ankara ve Elazığ illerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan Tarih öğretmenlerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (10 sayfa - 186 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının Ankara ve Elazığ illerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan Tarih öğretmenlerine gönüllülük esas olmak kaydıyla uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Dr. Halil Rahman AÇAR  
Bakan a.  
Daire Başkanı

**EKLER** :  
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-10 Sayfa)  
2- Okul Listesi (1 Adet-3 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109  
06570 Maltepe/ANKARA  
Tel : 0 312 230 36 44  
Faks : 0 312 231 62 05  
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egimedestek.meb.gov.tr



www.haydikizlerokula.org



www.bilgisayarliegimedestek.org













