Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihi Romanlar

Bahri ATA*

Bu makalede tarih öğretiminde bir araç olarak tarihî romanların kullanılması; dayandığı program geliştirme anlayışı, eğitim felsefesi ve pedagojik temeller açısından ele alınacak, tarihî romanın tanımı, gelişimi ve türleri üzerinde durulacak ve eğitim amaçlı olarak tarihî roman yazmak isteyenlere ve derslerde kullanmayı düşünen öğretmenlere pratik bir takım genel-geçer ipuçları sunulacaktır.

Türkiye'de Durum

Türkiye'de daha ilköğretim sıralarında öğrencilerin zihinlerini kompartımanlara böldüğümüz bir gerçektir. Bu bağlamda interdisipliner bir eğitim veremediğimiz de ortadadır. İlköğretim 6. sınıftan sonra, Sosyal Bilgiler ya da Tarih derslerinde, Tarih öğretmeni, Edebiyat ya da Türkçe öğretmenin yaşam alanına girmek istemez, ya da Türkçe-Edebiyat öğretmenine atıfla bir şeyler anlatır. Maalesef eşgüdümlü bir eğitim için gerekli olan zümre toplantıları da okullarımızda etkili bir şekilde çalışmamaktadır.

Yükseköğretim düzeyinde, Namık Kemal ve Tevfik Fikret'ten ve onların eserlerinden bahsedilen bir Tarih dersi, öğrenci tarafından alışılagelenden farklı olduğu için Edebiyat dersi gibi görülmektedir. Üstelik, Tarih eğitimcisinin kendi uzmanlık sahasından çıkıp, edebiyatcının yaşam alanına girdiğinin düşünülmesi bu ilköğretim alt yapısından kaynaklanmaktadır.

Son yıllarda, yükseköğretimde tarih eğitiminde tarihî romanların kullanılması yaygınlaşmıştır. Özellikle, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi okutmanları veya öğretim görevlileri Kurtuluş Savaşı ve sonrasına ilişkin romanları zorunlu olarak dersin bir tamamlayıcı unsuru olarak okutmaktadır. Bir bilim adamı olarak tarihçi belki tarihî romanı küçümseyebilir, ama bir tarih eğitimcisi, neden tarihî romanı kullanım gereksinimi duyar? Kendi anlattığı hikâyenin doğruluğundan şüphe mi duymakta? Yoksa, kendisi, tarihin aktörü olan insanı iyi tanıtamadığını, geçmişi ayrıntılarıyla canlandıramadığını, öğrencileri geçmişe götüremediğini düşüp, bunu edebiyatçıların daha iyi yaptığını mı düşünmektedir? İkincisi daha akla yatkın görülmektedir. Üstelik, belki de içinde coşku ve heyecan olmayan hukuk ve siyaset bilimi kitaplarını andıran tarih ders kitaplarının sıkıcılığını, böyle bir alternatif metin ile gidermek, tarihî roman aracılığıyla geçmiş zamanda yolculuk yaptırmak isteği de olabilir.

Bununla birlikte, gözlemlenen odur ki, yükseköğretim düzeyinde de tarihî romanlarla ilgili etkinlikler, öğrencilere bu kitapları özetletmekle sınırlıdır. Buna rağmen, bu etkinlik bile, tarihçilik mesleği ve Türk eğitim sistemi için önemli bir reformdur. Gerçekte, bu uygulamayı yükseköğretime gelmeden, temel eğitim aşamasında yaygınlaştırmak gerekmektedir. Özellikle, Sınıf öğretmenlerini, Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerini, tarihî romanın tarihî öğrenmede etkisi konusunda ikna etmek ve inandırmak gerekmektedir. Bu da, tarihî romanların, Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılmasının dayandığı program geliştirme anlayışı, eğitim felsefesi ve pedagojik temelleri görebilmekle ve katkılarını netleştirmekle olabilir.

* Gazi Üniversitesi, Gazi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arş. Gör.

1. Tarih ve Edebiyat Korelasyonu ve Program Geliştirme Anlayışları

Söz konusu çocukların eğitimi olduğunda ilköğretim yıllarında interdisipliner yaklaşımı benimsemek kaçınılmazdır. İnterdisipliner yaklaşım, değişik bilgi alanları arasındaki ilişkileri vurgulayan bir yaklaşım ve öğretim tarzıdır. İnterdisipliner yaklaşım, öğrenciye hayatı bütünüyle görmelerini sağlar, disiplinler arasındaki iç ilişkiyi gösterir, diğer konu alanları ile entegrasyonunu mümkün oldukça teşvik eder. İnterdisipliner yaklaşım arasında en önemlilerinden bir de korelasyon tarzıdır.

Korelasyon, okulda bir disipline ait bilgilerin diğer disiplinlerin bilgileri ile ilişkili hale getirilmesidir. Korelasyonun iki şekli olabilir. Ya tesadüfi korelasyon olabilir, ya da sistematik korelasyon olabilir. Genellikle, Tarih derslerinin, Coğrafya, Edebiyat ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri ile korelasyonu gündeme gelmiştir. Korelasyon, yeni bir konu alanı programı inşa etmeden, bu disiplinler arasındaki izolasyonu veya kompartımanlaşmayı gidermeye yönelik bir çabadır (Tanner and Tanner, 1980:468). Böyle bir yaklaşımla yapılan derste, tarih öğretmeni, 1930'lar Dünya Ekonomik Krizini ve devletçiliğe geçişi işlerken, Edebiyat öğretmeni Steinbeck'in Gazap Üzümleri'ni okutabilir.

Türkiye'deki tarih ders programları dikkatle incelendiğinde belki de Alman pedagogların daha sonra John Dewey'nin etkisiyle Tarih-Coğrafya korelasyonu vurgulanmış ve gündemde tutulmuştur. (Ata, 1998). Tarih-Edebiyat korelasyonuna ise tarih ders kitaplarına ünite sonlarına "tarih okuma parçaları" ekleme dışında pek dikkat çekilmemiştir. John Dewey'nin de Tarih-Edebiyat korelasyonu konusundaki olumsuz yaklaşımına aşağıda değineceğiz.

Fizik, tarih, sosyoloji özel bilgi alanlarına disiplin denmektedir. Bugün bağımsız bir disiplin olan Tarih, edebiyatın bir biçimi olarak başladı. 19. Yüzyıla gelindiğinde tarihçiler, kendi bilimsel yöntemi ile tarihin bağımsız bir disiplin olduğunu ortaya koydular ve Tarih ile Edebiyat arasında derin bir uçurum oluşturdular. Tarih, insanın geçmişteki eylemlerinin kaydıdır. Edebiyat ise insanın düşünce ve duygularının kaydıdır. Her iki kayıtta bir diğeri olmaksızın anlaşılamaz. Bir konuya ilişkin derin kavrayışın çok değişik disiplinlerin sunduğu sembolleri çözümlemekle olabildiği unutulmamalıdır. Bir disiplin olarak Tarih ile Edebiyatın sunduğu dil ve semboller farklı olup, farklı kavrayışları geliştirmekle birlikte, bu kavrayışlar her iki disiplinin öznesi insan olduğundan ilişkilidir ve birbirlerini pekiştirirler. (Mansilla, Veronica Boix and Howard Gardner, 1997:381).

2. Tarih Öğretiminde Tarihî Romanların Kullanılmasına İlişkin Pedagojik Yaklaşımlar

Pedagoji tarihine bakıldığında, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında Daniel Defoe tarafından yazılmış Robinson Kruze (1719) romanı etrafında bir eğitim bilim tartışması ile karşılaşmaktayız. Örneğin, Rousseau, Emile (1762) adlı kitabında La Fontaine'nin Fabl'lerinin çocuk için uygun olmadığını düşünürken, Robinson Kruze'yi çocuklara okutmanın önemini vurgulamaktaydı. Benzer şekilde Alman pedagog Herbart da aynı tavrı sergiledi. 1864'de, Tarihçi Lütfî de Robinson Kruze adlı kitabı Türkçe'ye çevirmiştir. Ziya Paşa da Rousseau'nun Emile adlı kitabının çevrisini 1871'de girişti.

Ünlü Amerikalı eğitimci John Dewey, Herbart ve Rousseau'dan çok farklı olarak, çocuğu tarihe ilişkin edebiyat ürünleri yerine doğrudan tarihî eserlerle karşılaştırmanın önemini vurgular. Dewey'e göre, Herbart Okulu, ilköğretim programlarında tarih dersinin zenginleşmesi konusunda pek çok yardımı olmakla beraber, Tarih ile Edebiyat arasındaki ilişkiyi abarttılar. Amerikan'nın Kolonizasyon tarihî ile Defoe'nin Robinson Kruzesi bir derece " tez " itibarıyle birbirinin aynıdır. Her ikisi de olgun bir uygarlığa sahip iken, birden bire sırf kendi kuvvetine dayanmak suretiyle işlenmemiş bir doğa ile mücadele etmek zorunda kalmış insanı temsil eder. Dewey'e göre, Robinson Kruze'yi ilköğretim 3. Sınıf ve 4. Sınıf çocuklarının ders programına koymak arabayı beygirin önüne koymak gibi bir şeydir. Burada Dewey şu soruyu sormaktadır; "Niçin çocuğa daha canlı ve etkisi daha büyük olan ve devamlı olan gerçeği vermiyoruz?" Ona göre, Robinson Kruze'yi okutmak yerine, çocukların düzeyinde yazılmış tarih-öncesi çağlara ilişkin olarak insanların nasıl ilerlediğini gerçek hayat-

tan yola çıkarak göstermek daha anlamlıdır (Dewey, 1923: 100).

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilk yılları, eğitim alanında yurt dışına tahsil için Almanya'ya bir grup genç gönderilmiştir. Bu yüzden, tarih öğretiminde çocuğun tarihî kavramasına ilişkin Alman pedagog Erich Andraess'in üç gelişim basamaklı açıklaması yaygınlaşmıştır. Andraess'a göre 3-8 yaş arası çocuğun "Masal Yaşı"dır. 8-12 yaş arası çocuk realite uygun konularla masal şeklinde karşılaşmak ister.. Robinson Kruze, Güliver'in Seyahati bu yaş için karakteristik hikâyeler olarak görüldüğü için bu döneme "Robinson Yaşı" denmiştir (Baymur, 1964:25).

Çocuğun tarih kavrayışına ilişkin olarak iki bilim adamının, Amerikalı Linda Levstik ve Kanadalı Kieran Egan'ın çalışmaları kayda değerdir. Özelikle, Amerika'da okul programlarında Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yapısından kaynaklanan problemlerin kısmen tarihî romanları ve kısa hikâyeleri kullanarak aşılması vurgulamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmacılar, tarihî romanda karşılaşılan anlatı tarzı olarak tarihin, çocukların tarihî kavrayışlarını nasıl etkilediğine ilişkin alan araştırmaları yapmışlardır. Özellikle, Egan, anlatının, öğretim programlarının hepsinde kullanışlı bir pedagojik araç olduğunu ileri sürdü. Tarihî roman ve kısa hikâyeler, tarih öğretiminde etkili olabilecek bir anlatı biçimidir. (White, 1993:305). Linda Levstik, Amerikalı çocukların roman tarzında yazılmış tarih ile karşılaşmaktan hoşnut olduğunu göstermiştir. Eğer roman doğru bir tarih ve cazip bir edebi tarza sahipse, bir kısım insanın tarih hakkında ne hissettiği, nasıl yaşadıkları, ne giydikleri ve nasıl konuştukları gibi detaylarda çocukların bilgi edinmesini sağlar. Bu konuda on yaşındaki bir çocuk " Sosyal Bilgiler (ve Tarih) ders kitapları bize o kadar ayrıntı vermiyor. Bunları yapanlar, insanmış gibi bize anlatmıyor. O yüzden biz de kendimizi orada hayal edemiyoruz" demektedir. (Levstik,1995:114). Başka bir Amerikalı çocuk, "Ders kitapları sadece (Bağımsızlık Savaşı sırasında) Amerikalılar haklıydı diyor. Fakat, neden onların haklı olduğunu veya İngilizlerin neden savaştığını tam olarak söylemiyor."(Levstik, 1995:115). Levstik, Amerikalı çocukların tarihî romanlara ilgisinin nedenlerini şöyle sıralamaktadır. Birincisi, günlük hayatın ve insanların hislerinin tasviri gibi insancıl ayrıntılar, çocukların ilgisini çekmektedir. İkincisi, tarihî romanlardaki çatışma daha çok ahlakî değerlerin etrafında olmaktadır. Çocuklar, böyle bir ahlakî çelişkiyle karşılaşan roman karakteri ile kendilerini özdeşleştirirler. Üçüncü olarak, roman, insan deneyiminin "sınır bölgelerini" keşfe yöneliktir. Çünkü, Tarih ders kitapları, siyasal nedenlerden dolayı pek çok tartışmalı konuya yer vermemektedir. Linda Levstik'in araştırmaları, öğrencilerin, tarih incelemelerinde romanın potansiyel bir güç olduğunu ortaya koymakla birlikte, eleştirel düşünmeye ve tarihçi gibi düşünmeye pek yöneltmediğini göstermiştir. Linda Levstik'e göre, öğrenciler, çok iyi yazılmış bir tarihî romanda anlatılanların doğru olduğunu düşünmeye meyilli olduklarından, her hangi bir metine eleştirel yaklaşımda öğretmenlerin aracılığına ihtiyaç vardır.

Kieran Egan'a göre değişik kavrama biçimleri vardır. Bunlar, Somatik kavrama, Mitik kavrama, Romantik kavrama, felsefik kavrama ve ironik kavramadır. Her çocuk somatik kavrama ile doğar. Mitik kavrama, dil becerisinin gelişimi ile ortaya çıkar, 7 yaşına kadar sürer. Bu aşamada çocuklar, insanın his dünyasını iyi-kötü, mutlu-üzgün, sevgi-nefret gibi zıt fenomenlere bölerek anlarlar. Pek çok halk hikâyesi de böyle bir ikili yapı üzerinde yazılmıştır. Romantik kavrama, okuma ve rasyonel düşünme ile gelişir. Bu aşamaya 8-13 yaşlarını kapsar. Romantik kavrama aşamasında, çocuk Guinness Rekorlar Kitabı'nda popülerleştirildiği üzere en uzun, en kilolu, en yaşlı insan gibi insan nitelik ve başarıları ile ilgilenir. Bu aşamada kahramanların hikâyeleri de onları meşgul eder. Mitik ve romantik kavrama aşamaları sözlü ve yazılı dili kullanma becerilerini gerektirir. Felsefi düşünme ise 14 yaş civarında oluşmaya başlar, 20 yaşına kadar oluşur. Egan, yukarıda sözü edilen kavrama biçimlerine paralel bir öğretim programı ve pedagoji önermektedir. Örneğin, öğretmen, romantik aşamada bir öğrenciye elektriğin bulunuşunu öğretirken, bunu Benjamin Franklin ve Thomas Edison gibi kimselerin hayat hikâyesi ve çabaları ile ilişkilendirmelidir. Egan'a göre, romantik

aşamadaki bir çocuk yakından uzağa ilkesinin söylediğinin tersine Çin Seddi, Piramitler, Dünya'nın en uzun adamı gibi insan deneyiminin uç noktaları ile meşgul olur. (Egan,1997) .

Bu iki araştırmacının yanı sıra, Norton'un yaptığı bir araştırma, çocuğun biyolojik ve zihinsel yaşına uygun olmak şartıyla, kronolojik olarak yazılmış bir tarihî romanın çocukların kavrayışını güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Bizde, Ferhan Oğuzkan, özellikle erkek çocukların, 13 ve 14 yaşlarında bu tarihî romanları zevkle ve heyecanla okuduğunu yazmaktadır(1987:98). Ferhan Oğuzkan, Ahmet Refik'in, Reşat Ekrem Koçu'nun, Murat Sertoğlu'nun, F. Fazıl Tülbentçi'nin eserlerinin çocuklar düzeyinde sadeleştirildiğinde faydalı olacağını düşünmektedir (1987:99). Aslında, Oğuzkan bu görüşü ile John Dewey'nin söylediğine gelmektedir.

3. Tarihî Roman Nedir?

Tarihî romanın ne olduğu ya da hangi romanın, tarihî roman olduğu konusuna ilişkin tanım ve ölçütlerde görüş farklılıkları vardır. Fakat çoğu tanım, ünlü İskoçyalı tarihî roman yazarı Sir Walter Scott'un romanlarından yola çıkarak yapılmaya çalışılmıştır. (tanımlar için bakınız. Yalçın, 1992:174-175).

Mershon'a göre(1999:1), tarihî karakterleri ve durumları ilham kaynağı olarak kullanan romanlara ve resimli kitaplara genellikle tarihî roman denir. Tarihî roman; konusu, tarihî olaylar ve kişilerle ilgili romandır. Bununla birlikte, bunlar, tarihî olduğu ispatlanamayacak unsurlar içerebilir (Hoffman, 1999:1). Yani, yazarının tarihî gerçekliği anlatmak gibi bir kaygısının olmadığı tarihî romanlar da vardır. Gerçekte, tanım sahiplerinin tarihî roman konusunda ortak olduğu noktalar şöyledir; iyi tanımlanmış tarihî mekân veya olay, gerçek veya hayali karakterler, seçilen dönemi olabildiğince aynen yansıtmaya ilişkin yazarın niyetidir. Görülüyor ki, tarihî kurguda otantik ortam ve karakterler vardır. Fakat, bazı şeyleri doğru olmayabilir. Bunun yanı sıra tarihî romanlar, geçmişi edebi açıdan yeniden inşa etme çabasını içermektedir.

Tarihî roman yakın geçmişi konu alabilir mi? sorusuna çok değişik cevaplar verilmiştir. Bazıları için bu geçmiş 20 yıl iken, bazıları için bu iki yıl öncesi olabilir.

Tarihî roman, ders kitaplarına göre farklıdır. Romanlar, tarihî olayların insan açısından sonuçları üzerinde odaklanmıştır. Bunların aracılığıyla, okuyan kimse hayali olarak geçmişe bir tür alan gezisi yapabilir.

Tarihî roman, tarihî bilgi yığınını anlamlı bir çerçevede gençlere vermenin bir araç olarak görmüş kişilerce keşfedilmiştir. Tarihî roman, bireylerin çevrelerini ve portrelerini çizerken doğru olmalıdır. Tarihî romanın doğruluğu, yazarın ulaşabileceği döneme ait bilgi yığınına, yazarla materyali arasındaki ilişkiye ve yazarın niyetine bağlıdır. Dönemin sosyo-kültürel eğilimleri, tarihçileri olduğu kadar tarihî roman yazarlarını da etkilemekle birlikte, tarihî roman yazarının, aynı zamanda iyi tarihçi olması ve tarihçinin yöntemini bilmesi gereklidir.

3.1. Tarihî Romanların Gelişimi

Avrupa'da modern anlamda, tarihî romanlar, 19. yüzyılın ilk yarısında romantik milliyetçilik akımı ile ilişkili olarak ortaya çıkmaya başladı. Ünlü İskoçyalı romancı ve şair Sir Walter Scott(1771-1832) tarihî romanın kurucusu olarak kabul edilir. Eserlerinde, ortaçağdan, kapitalist düzenin gelişimine kadar İskoçya, İngiltere ve Avrupa'daki feodal toplum yapısının canlı bir portresini çizmiştir. 1820'de Sir Walter Scott, Ivanhoe adlı romanını yazdı. Benzer şekilde İskoç-İngiliz yazar Robert Lois Stevenson (1850-1894) da Hazine Adası(1883) romantik serüven romanıyla ünlenmiştir(Hoffman,1999:1).

Fransa'da bu tür romanlar, 1870'lerde yazılmaya başlandı(Meriç,1986:307-323). Alexander Dumas'ın yazdığı " Üç Silahşörler" bunlardan biridir. Alexander Dumas da diğerleri gibi, Viktoryan dönemi centilmenlik vasıfları ile donanmış erkek kahramanlar ortaya çıkardı.

Günümüzde, Howard Pyle'nin, Robin Hood'un Neşeli Serüvenleri (Merry Adventures of Robin Hood·1883) önemini hâlâ korumaktadır.

Amerika'da gençler için en iyi tarihî kurgu, II. Dünya Savaşı sonrasında yazılmaya başlandı. Örneğin, Scott O'Dell kurallı olarak, triloji biçiminde yazmaya başladı. Özellikle karakterlerini gençler arasından seçip, tarihî olayları onun etrafından resmetmeye çalıştı. (Hoffman, 1995:1).

Türkiye'de, Battal Gazi'nin hikâyeleri, Malkaçoğlu ve halkın anlayabileceği şekilde yazılmış anonim Tevârih-i Âli Osman'lar olmakla birlikte, Tanzimat döneminde bir yandan yerli tarihî roman yazma çabalarına, bir yandan da çeviri faaliyetlerine rastlamaktayız. Türkiye'de ilk çağdaş anlamda tarihî romanı yazanlardan biri Namık Kemal'dir. Namık Kemal'in Cezmi'si tahkiyeli tarih eserlere bir örnektir. Namık Kemal'den sonra Ziya Gökalp, Ömer Seyfettin, Abdülhak Hamit, Müftüoğlu Ahmet Hikmet konusu tarihe dayalı eserler verdiler. Konusunu tarihten alan, yetişkinlere yönelik olarak tarihî roman yazılmıştır. Bunların yazarları arasında; Reşat Ekrem Koçu, Ahmet Refik Altınay, M. Turhan Tan, Kemal Tahir, Tarık Buğra, Mustafa Necati Sepetçioğlu, Yavuz Bahadıroğlu gibi isimler sayılabilir. (bkz. Şirin, 1997:40).

Türkiye'de renkli Türk tarihine rağmen, sayıları az da olsa yetişkinlere yönelik tarihî roman ile karşılaşmak mümkün iken, söz konusu çocuklar olduğunda tarih programlarına paralel yazılmış pek o kadar roman olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki aydınların tarihî romanların tarih bilinci oluşturmadaki önemini kavradıkları söylenebilir. Çocuklar için tarihî roman yazanlardan biri de Abdullah Ziya Kozanoğlu'dur (1906-1966). En ünlü tarihî romanları, Kızıltuğ (1923), Atlı Han (1924), Türk Korsanları (1926), Seydi Ali Reis (1927), Gültekin'dir (1928). Onun yanı sıra, Mahmut Yesari, Nimet Rakım Çalapala, Huriye Öniz, İskender Fahrettin Sertelli, Nihal Adsız, Cemal Erten, Cahit Uçuk çocuklar için romanlar yazmıştır. (Enginün, 1986:44).

Öte yandan, Tanzimat'tan günümüze tarihî roman çevirileri süregelmiştir. Daniel Defoe'nin, R. L. Stevenson'un, Jules Verne'nin fantastik çocuk romanları çevrilmiştir. Dünyanın ünlü kahramanlarının biyograflerini ustalıkla kaleme almış Harold Lamb'in de Kanunî Sultan Süleyman'ı, Cengiz Han'ı da dilimize çevrilmiştir. Günümüzde, Umberto Eco'nun Gülün Adı, Amin Maalouf'un Semerkant, Afrikalı Leo, gibi tarihî romanlar, Hıfzı Topuz'un yazdığı Meyyâle, Ahmet Altan'ın Kılıç Yarası Gibi romanları en çok satılan kitaplar olmuştur.

3.2.Tarihî Roman Türleri

Pek çok tarihî romanlar, savaş zamanı merkezlidir. Bu onların eleştirilmesine de yol açmıştır.

Blos(sf. 14-15) üç tip tarihî romandan söz etmektedir.

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

Bu tarz bir romanda en büyük hatalardan biri de hikâye ile ilgisi olmaksızın didaktik amaçlı bilgiler vermektir. Namık Kemal'in de Cezmi adlı romanında bunu yaptığı görülmektedir. Bu durumda okuyucu, yazarın bir hikâye anlatmaktan çok ders vermek istediğini düşünür.

Hoffman'a göre(1995:3), iki tür tarihî kurgu vardır. Birincisinde ortam, tarihseldir, fakat, hikâyede tarihî olay veya kişi yoktur. Karen Cushman'nın Catherine Called Birdy adlı kitabı buna örnektir. İkinci türde ise ortam ve karakterler olgulara dayanmaktadır. Patricia Gauch'nin Thunder at Gettysburg adlı kitabı buna örnektir.

4. Tarih Öğretiminde Tarihî Romanlar Nasıl Kullanılmalıdır?

4.1.Tarihî Romanı Saptama ve Seçme:

Hangi nitelikler, bir tarihî romanı iyi roman yapmakta ve Tarih derslerinde kullanabilecek kadar değerli kılmaktadır?

Tarihî romanın kullanıldığı tarih öğretiminde, öğretmen için ilk aşama tarih programına uygun roman saptama ve seçmedir. Bir Amerikalı çocuk, o kısacık tarihine rağmen, tarihî olaylarıyla ilgili pek çok yazılmış roman bulurken, maalesef çocuk edebiyatındaki az gelişmişliğe denk olarak ülkemizde çocuklar için yazılmış tarihî roman çok azdır. Bunların saptanması da ayrı bir çalışmadır. İyi tarihî roman olduğu gibi kötü tarihî roman da vardır. Pratik faydalarından dolayı, doğruya en yakın olduğu gibi görünen, resimli tarihî roman seçilmelidir.

Tarihî romanı seçme kriterleri; ortam, stil, tema, karakter seçme açısından değerlendirilebilir;

Ortam:

1. Zaman ve Mekân açısından ortam otantik olmalıdır.

2. Ortam, ayrıntıyla tasvir edilmeli, hikâye ile birlikte işlenmelidir.

Stil:

1. Giriş kısmı entrikaya işaret etmeli
2. Figüratif bir dil kullanılmalı.
3. Günlük ve gazeteler kullanılmalı.
4. Macera unsurlarını içermeli.

Tema:

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

Karakter Seçme:

1. Karakterler gerçekçi olarak resmedilmelidir.
2. Hareket, düşünce ve görüşleri yaşadıkları dönem için doğru olmalı.

Bilindiği gibi, çocuklar, tarih ders kitaplarında nadiren görünmektedir, tercih ederken, kahramanın da çocuk olduğu kurgular seçilebilir.

Bunların yanısıra aşağıdaki noktalara dikkat edilebilir;

1. Tarihî kayıtlarla çatışmayan iyi anlatılmış bir hikâye olmalıdır.

2. Hikâyeye, tarihî olgular sanatlılıkla kaynaştırılmalıdır.

3. Resimlemesi doğru bilgi sunmalıdır.

4. Azınlıklara ilişkin kalıp yargılar ve mitlerden sakınılmalıdır.

5. İnanılır olmalıdır.

4.2. Derste Tarihî Roman Nasıl Kullanılacak?

Eğitim sistemimizde genellikle öğretmen, öğrenciden ödev olarak bir dönemde her hangi bir romanı okuması ve özetlemesini istemektedir. Derslerde, tarihî romanı okuma isteği öğretmen tarafından oluşturulabilir. Okulun kütüphanesinde de bu tür romanlar olmalıdır.

Yükseköğretim düzeyinde, tarih eğitimcisi tarihçi yöntemi ve edebiyat sosyolojinin yöntemini kullanabilir. Mekânın ve kişilerin, tarihçi tarafından çıkarılmış nesnel haritası ile roman yazarı tarafından çıkarılmış harita karşılaştırılır. Roman kahramanlarının gerçekte yaşamış olup, olmadığına bakılabilir.

Tarihî romana ilişkin olarak öğrencilerden aşağıdaki sorulara cevap vermesi istenebilir;

1. Romandaki bütün karakterlerin olayın örgüsünü anlatmada bir rolü ve amacı var mı?

2. Romanda anlatılanlar, tarihî olgulara dayanmakta mıdır?

3. Kullanılan kelimeler çalışılan döneme uygun mudur?

Bununla birlikte, öğretmenlerinin yapabileceği etkinliklerin bazılarını şöyle sıralayabiliriz;

1. Önce, sözü edilen tarihî olayla ilgili olarak, ne bildiklerini çocuklarla tartışınız.

2. Daha sonra tarihî olaya ilişkin okudukları tarihî kurgudan ne öğrendiklerini sorunuz?

3. Bu tarihî olayla ilgili 4-5 dakika içinde serbest olarak bir şeyler yazmalarını isteyiniz?

4. Konuya ilişkin olayla ilgili olgu toplamaları için bir araştırma yaptırınız.

5. Kurgu yazarının, hikâyeyi hangi olgular etrafında yazdığının listesini yaptırınız.

6. Kurguda okudukları yer isimlerini atlasta bulmalarını sağlayın. Ya da Robinson Kruze de olduğu gibi, romanda verilen bilgilere göre, kahramanın yaşadığı adanın haritasını çizdiriniz.

7. Örneğin, Kolomb'un tayfaları için, onların görünümü, aksanı, hareketleri, hedefleri, çevreleri ile ilgili ayrıntıları önemsemeleri gerektiğini hatırlatınız.

8. Tarihî romana ilişkin öğrenciler ne biliyor? Ne öğrenmek istiyor? Ne öğrenmişler? gibi soruların cevaplandığı birer kart, öğrencilerle birlikte hazırlanabilir.

9. Tarihî romandaki kelimelerin kökeni ve etimolojisi incelelilebilir.

10. Jane Yolen'in, 1492'de Kızıldereli bir çocuğun, Kristof Kolomb'un Amerika'ya gelişini nasıl karşıladığına ilişkin hayalî bir çalışması vardır. Siz de buna benzer olarak, Kolomb'un bir

tayfasının görüşü açısından bir hikâye yazdırabilirsiniz.

11. Tarihî romana ilişkin zaman şeridi hazırlatılabilir (Mershon, 1999:49-51).

12. Tarihî romanın geçtiği döneme ilişkin bir poster veya resim gösterilip, o günkü insanların nasıl giyindiğine dikkat çekilebilir, kendilerinin bir kurgu yazmaları istenebilir.

13. Tarihî olaya ilişkin diğer kurgusal olmayan kitaplar önerilebilir.

4.3. Tarihî Romanı Kullanmanın Yararlılıkları ve Sınırlıkları

Çocuklar, Tarih derslerinde sunulan bilgileri özümseyebilmek için olgulardan daha fazlasını öğrenmek zorundalar. Onlarda, yetişkinlere benzer şekilde çoğu kez savaş ve antlaşmaları ilişkilendirememektedir. Öte yandan, romanlar aracılığıyla, bireyler, duygular ve hikâyeler ilişkilendirebilir.

Sınıfta tarihî romanın kullanılmasının kazançları şöyle sıralanabilir;

1. Geçmişteki günlük hayatı tasvir eden tarih, çocukların ilgisini çekebilir.

2. Roman ile tarih öğretimi tozlu geçmişe hayat vermeyi; sultanların, köylülerin ve askerlerin yaşayışlarını canlı olarak anlatabilir.

3. Halkın bir grubunun, yaşam tarzının günlük ayrıntılarını edinmeyi güçlendirebilir.

4. Tarihî roman, tarihî figürleri ders kitaplarına göre daha gerçekçi yapar.

5. Sınıfta tarihî romanlar; dünyayı, kültürlerini ve kendi uluslarının tarihlerini öğretme de kullanılabilir.

6. Yazarın eğilimlerini, olgu ile düşünce arasındaki farkı öğretmek için kullanılabilir.

7. Tarihî roman, eğlenceli bir şekilde tarihî olguları öğretebilir.

8. Çocuklarda yurt ve ulus sevgisi uyandırır.

9. Çocukların, okuma ve yazma becerilerini geliştirir.

10. Derslerde, tarihî romanın kullanımı, çocukların geçmişte yaşamış kimselerin neşe ve üzüntülerini hissetmelerine yardım eder. Dolayısıyla onların empati becerisini geliştirir.

Mershon'a(1999:1) göre, tarihî roman ile öğretimde, öğretmen, öğrencinin olguları, isimleri ve tarihlerden hareketle tarihî takdir etmesinin yerine, gerçek insanların hisleri, inançları ve güdülerini kavramasını sağlar. Bunun yanı sıra, geçmişte yaşamış insanların bugün yaşamış olanlarla oldukça ortak özelliğinin olduğunu kavrar.

Tarihî romanlar, hayal gücünü tutuşturabilir. Tarihî romanlar, tarih öğretmenin yapabileceğinden daha çok tarihî sahnelerde ayrıntı bolluğuna sahiptir. Geçmişte yaşayan insanların, gerçekten yaşamış olduğuna inandırır.

Bu tarz bir öğretim, bir atmosfer yaratmada öğretmenin çok çaba ve enerjisini gerektirir. Öğretmen, ünitenin hedefleri ve bu hedeflere nasıl ulaşılması gerektiği konusunda belirgin bir düşünceye sahip olmalıdır.

Sonuç

Tarihî romanlar, bir tarih ders kitaplarının tamamlayıcı bir parçası olarak sınıf ortamına getirilmelidir. Zaten, hemen hemen bütün dünyada ders kitaplarının ansiklopedik yapısından kaynaklanan sınırlılıkları, tarihî roman gibi yardımcı araçların sınıf içi etkinliklerde kullanılmasını gerekli kılmıştır(tarih ders kitaplarına yönelik eleştiriler için bknz. Van Middendorp, 1994:117-118).

Tarihî romanların derste kullanılmamasına ilişkin olumsuz tavır sergileyen tarih eğitimcileri, bu romanların tarihî gerçekliği birebir yansıtmadığı iddiasını ileri sürmektedir. Gerçekten, Walter Scott'un **Ivanhoe**'sunun, "Ortaçağ Avrupasının hakiki bir tasviri" olduğunu, Charles Dickens'ın **İki Şehrin Hikâyesi**'nin Fransız Devrimi'nin doğru bir resmi" olduğunu ileri mümkün değildir. Öte yandan hangi tarihçinin eseri ya da hangi tarih ders kitabının işlediği tarihî dönemleri tam olarak yansıtabildiği sorusu akıldan çıkarılmamalıdır.

Öte yandan, Ahmet Hamdi Tanpınar, kendisine tarih bilinci'ni bir tarih öğretmenin değil de, Yahya Kemal'in verdiğini yazabilmesi ayrıca tarih eğitimcilerinin üzerinde düşünmesi gereken bir konudur. Edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin tarih bilinci üzerindeki etkisi ayrıca bir araştırma konusu olabilir.

Maalesef çocuklara özgü çok sayıda yerli tarihî romanımız yoktur. Yukarıda belirtilen kriterlere uygun çocukların düzeyinde zengin tarih mirasımıza paralel olarak tarihî romanların sayısını artırmak gerekmektedir. Çocuk kitapları yazarları, tarih programlarının ünitelerine paralel olarak (aynı hedef ve davranışları benimsemiş) çocuklar için iyi bir edebi üslubu olan, gerçeği yansıtan tarihî romanlar yazmaları konusunda teşvik edilmelidir. Biyografilerin, tarih öğretimindeki değerli katkısından yola çıkarak, Türk tarihinin önemli simalarının yaşam öyküleri çocukların düzeyinde tarihî roman tarzında yazılmalıdır.

KAYNAKÇA

ATA, Bahri (1998). "John Dewey ve Türkiye'de İlköğretimde Tarih Öğretimi(1923-1930). Atatürk'ün Cumhuriyetin İlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumu, 4-6 Haziran.

BAYMUR, Fuat(1964) Tarih Öğretimi. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.

BLOS, Joan W. "Perspectives on Historical Fiction." The Story of Ourselves Teaching History Through Children's Literature. Ed. Michael O. Tunnell and Richard Ammon. Portsmouth: Heinemann. Sf. 11-17.

DEWEY, John.(1923) Mektep ve Cemiyet. Çev. Avni Başman. İstanbul: Matbaa-i Amire.

EGAN, Kieran (1997) The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding. Chicago: The University of Chicago Press.

ENGİNÜN, İnci(1987) "Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış." Çocuk Edebiyatı Yıllığı.İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

HOFFMAN, Brenda (1995) " Historical Fiction Criticism & Evaluation" http://raven.jmu.edu/~ramseyil/histfic.htm

KAYALI, Kurtuluş (1994) " Edebiyatı, Tarihî Zenginleştirici Bir Malzeme Olarak Algılama Gerekliliği" Kültür, sayı:103, sf. 14-17.

LEVSTIK, Linda S. (1995) "Narrative constructions: cultural frames for history" The Social Studies, vol.86, n.3, sf.113-117.

MANSILLA, Veronica Boix and Howard Gardner(1997) " Of kinds of disciplines and kinds of understanding" Phi Delta Kappan, v.78, n.5, sf. 381-386.

MERİÇ, Cemil.(1986) Kültür'den İrfana. İstanbul: İnsan yayınları.

MERSHON, Cynthia (1999) "Focus on historical fiction" Instructor, vol.109, sf.49-51.

OĞUZKAN, Ferhan(1987). Yerli ve yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayii.

SAVAGE, Marsha K. And Tom V. Savage (1993). " Children's literature in middle school social studies". The Social Studies, v.84, n.1, sf. 32-37.

ŞİRİN, İbrahim. (1997) Namık Kemal'in Tarih Anlayışı. Pamukkale Unv. Sosyal Bilimler Ens. Tarih Anabilim Dalı Yükseklisans Tezi.

TANNER, Daniel and Laurel N. Tanner (1980). Curriculum Development. NewYork: Macmillian Publishing Co.

TUNNELL, O. Michael and Richard Ammon (1993). The Story of Ourselves: Teaching History Through Children's Literature. Portsmouth: Heinemann.

VAN MIDDENDORP, Judy E. and Sharon Lee (1994) " Literature for children and young adults in a history classroom. The Social Studies, v.85, n.3, sf.117-121.

YALÇIN, Alemdar (1992). Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı. Ankara: Günce Yayınları.

WHITE, Rodney M. (1993). "Teaching History with using the short story." The Clearing House. v.66, n.5, sf.305-306.