

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETİLEBİLİR VE BİLİŞSEL BİR BECERİ OLARAK
TARİHİ EMPATİ

145092

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Şerifnaz Gülin KARABAĞ
145092

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Refik TURAN

Ankara-2003

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Şerifnaz Gülin KARABAĞ'a ait "ÖĞRETİLEBİLİR ve BİLİŞSEL BİR BECERİ OLARAK TARİHİ EMPATİ" adlı çalışma jürimiz tarafından Tarih Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA/ YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof.Dr. Refik TURAN



Üye: Prof.Dr. Mustafa SAFRAN



Üye: Prof.Dr. Mehmet SAHİNGÖZ



E. Karip

Üye: Doç. Dr. Emin KARIP

Üye: Doç. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL



ÖZET

Tarihî empati konusunda Türkiye’de yapılan ilk araştırma olması nedeniyle, bu tezde öncelikle tarihî empati becerisine ilişkin kuramsal bilgiler sunulmaktadır. İkinci olarak, hala sürmekte olan tarihî empatinin bilişsel ağırlıklı ve öğretilebilir bir beceri olup olmadığı tartışması konusunda, tarihî empatinin bilişsel ağırlıklı ve öğretilebilir bir beceri olduğu tezi savunulmaktadır. Bu tezi ispatlamak için, daha önceden yapılan, konuyla ilgili araştırmaların sonuçları ortaya konulmaktadır. Bunların yanında, deney ve kontrol grublu, nitel bir araştırma planlanmış, veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma iki ilköğretim 8 sınıf ve iki orta öğretim 10. sınıf ve toplam 111 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma süresince deney grubunda, tarihî empati becerisinin öğretimine yönelik çeşitli teknikler kullanılarak, tarihî empati becerisi kazandırılmaya çalışılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. İşlenen dersler sonunda her iki gruba da konuyla ilgili altı soruluk bir yazılı sınav yapılarak, tarihî empati becerisine yönelik soruların cevapları Lee’nin tarihî empati düzeylerine göre analiz edilmiştir. Ayrıca yapılan drama çalışması da analiz edilerek, değerlendirilmiştir.

Tarihî empati sorusu olan 5. soruya verilen cevapların analizine göre, kontrol grubu öğrencileri ya soruyu cevaplamamış ya da düşük tarihî empati düzeylerinde (2. ve 3. düzey) cevaplar vermişlerdir. Üst düzey (4. ve 5. düzey) tarihî empati anlayışına ulaşan kontrol grubu öğrencisi sayısı azdır. Deney grubu öğrencileri ise daha yüksek tarihî empati düzeylerine ulaşmışlardır. 5. ve 3. soruların analizlerine göre, deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar tarihî kanıtlara ve bilgilere dayanmaktayken, kontrol grubu öğrencilerinin cevapları sınırlı tarihî bilgi içermektedir. Deney grubu öğrencileri kontrol grubuna göre, bilgileri daha iyi hatırlamakta ve kullanmaktadırlar. Ayrıca her iki soruda da deney grubu öğrencilerinin, analiz ve sentez yapabildiklerini, eleştirel ve yaratıcı düşünebildiklerini, karar verme süreçlerini kullanabildikleri dikkati çekmektedir ki bütün bunlar üst düzey bilişsel düşüncünün göstergeleridir.

Bu bulguların ışığında, tarihi empatinin öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olduğu ve tarihî empati becerisinin tarih dersi öğretim programına bir amaç olarak dahil edilmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

Since this is the first study on the subject of historical empathy in Turkey, in the first place, the theoretical base of historical empathy is presented in this dissertation. Secondly, on the discussion about whether historical empathy is teachable and cognitive skill or not, this dissertation maintain that it is so ("The Historical Empathy as a Teachable and a Cognitive Skill"). In order to prove this assertion, the results of the researches that had done beforehand about historical empathy are put down. Besides, a qualitative research with experimental and control groups in middle and secondary schools was planned. The research was conducted with two 8th class and two 10th classes and with total 111 students.

During the research, the historical empathy skill was tried to be taught to the experimental group with different techniques that directed to teaching historical empathy and the control group was taught with the traditional method. At the end of lessons, the essay type exam with six questions was given. The response to the questions directed to the historical empathy skill were evaluated with descriptive analysis according to the historical empathy levels of Peter J. Lee. The video record about drama activity was also analysed and evaluated.

According to the analyze of the 5th question which is the historical empathy question, the great part of control group student did not answer the question or they showed lower historical empathy levels (Level 2 or 3) and their answers include very restricted historical knowledge. On the other hand, the experimental group students could reach higher historical empathy levels (Level 4 or 5) than control groups. In addition, their answers are based the historical evidence and knowledge. They can remember and use the information better than control group. They showed that they could analyse and make synthesis and they could think critically and understand the decision making and deduction process which all are the element of cognitive development.

In the light of these findings, it can be concluded that historical empathy is a teachable and a cognitive skill and the history curriculum had better include the historical empathy skill as an aim.

ÖNSÖZ

XXI. yüzyıla ilk adımlar olarak kabul edilebilecek içinde bulunduğumuz yıllarda hala, XIX. yüzyılda tarih bilimine kabul edilmiş bir kavram olan empatinin, tarih öğretiminde kullanımı tartışılmaktadır. Bu durum tarihî empati konusunda daha fazla araştırma yapılmasına olan ihtiyacın bir uzantısı olarak nitelendirilebilir. Yurt dışında olduğu gibi, ülkemizde de tarih öğretimi için araştırmacılar geleneksel yöntemin dışında değişik alternatifler aramakta, ancak bu alternatif arayışları yöntem arayışları ile sınırlı kalmaktadır. Oysa, tarih öğretiminde hedefler açısından da yeniliklere gidilmesi gerekmektedir. Her ne kadar tarih dersi, konusu geçmiş olduğu için, yenileşmeye açık olmadığı düşünülen bir alan olsa da, iyi bir vatandaş yetiştirme sorumluluğu bu derse bırakıldığı için, belki de hedefleri en çok geliştirilmesi ve değiştirilmesi gereken ders programlarından birisidir. Çünkü XXI. yüzyılın vatandaşlık anlayışı değişmiştir. Bu karmaşık ve küresel problemleri, büyük boyutlu sosyal ve kültürel sorunları içeren dünyada birbirini ve geçmişini daha iyi anlayan bireylere ihtiyaç olduğu açıktır.

Tarihî empati işte tarih öğretiminde bu amacı gerçekleştirmek üzere Batı tarih öğretim programlarına amaç olarak konulmuş bir beceridir. Ancak hala bilişsel bir beceri olup olmadığı, öğretilip öğretilmeyeceği tartışılmaktadır. Diğer taraftan yurt dışında şimdiye kadar yapılan araştırmalar, tarihî empati becerisinin olumlu yönlerini ortaya koymaktadır. Ülkemizde henüz bu konuyla ilgili bir çalışma yapılmamış olup, bu tartışmalara katkıda bulunabilmek üzere, tez konusu olarak bu konu seçilmiştir.

Bu tezin giriş bölümünde araştırmanın problemi, amacı, gerekçesi ve kavramsal çerçevesi açıklanmıştır. İlk bölümde, empati kavramı ve tarihî empatinin tarihçesi, tanımı, öğretim aşamaları ve uygulamaları ile ölçme ve değerlendirmesi hakkında teorik ve pratik bilgiler verilerek, örneklendirilmiş, ikinci bölümde ise araştırma yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Tezin son bölümünde ise, araştırma bulgularına ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın her safhasında beni destekleyen danışmanım Prof. Dr. Refik TURAN'a, görüşlerinden yararlandığım hocam Prof. Dr. Mustafa SAFRAN'a, doktora süresince araştırmanın planlamasında ve araştırma tekniklerinde bana yardımcı olan hocam Doç. Dr. Emin KARİP'e, görüşleriyle yol gösterici olan Prof. Dr. Üstün DÖKMEN ve Yrd. Doç. Dr. Muhammet ŞAHİN'e, yapıcı eleştirileriyle her zaman yardımcı olan Prof. Dr. Necdet HAYTA'ya, araştırmanın hazırlık aşamasında yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Doç Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, Arş. Gör. Nurcan DEMİRALP ve Arş. Gör. Hüseyin KÖKSAL'a, uygulama okullarında bana yardımcı olan öğretmenlere ve bu araştırmaya katılarak, araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan öğrencilere, araştırmanın her aşamasında maddi ve manevi desteklerini gördüğüm, tüm güçlükleri paylaşan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ş. Gülin KARABAĞ

Ankara, 2003

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	3
ABSTRACT.....	4
ÖNSÖZ.....	5
İÇİNDEKİLER	7
KISALTMALAR CETVELİ	10
TABLO, RESİM VE ŞEKİLLER CETVELİ.....	11
GİRİŞ	11
1. PROBLEM	14
2. AMAÇ.....	15
3. GEREKÇE VE ÖNEM.....	16
4. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	18
BÖLÜM 1: EMPATİ VE TARİHİ EMPATİ	22
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	22
1.1. EMPATİ KAVRAMI	22
1.1.1. Empati Kavramının Tarihî Gelişimi	22
1.1.2. Empati Kavramının Tanımı.....	24
1.1.3. Empati ile Karışan Bazı Kavramlar ve Empatinin Yanlış Kullanımı	26
1.1.4. Empatinin Bileşenleri.....	29
1.1.5. Empatinin Gelişimi	34
1.1.6. Empatinin Önemi	39
1.1.7. Empati Eğitimi	41
1.2. TARİHİ EMPATİ	43
1.2.1. Tarihî Empati Kavramının Tarihçesi ve Tanımı	43
1.2.2. Tarihî Empati Kavramının Yanlış Kullanımı	69
1.2.3. Tarihî Empatinin Bileşenleri.....	84
1.2.4. Tarihî Empatinin Gelişimi	96
1.2.5. Tarih Öğretiminde Tarihî Empatinin Yeri ve Önemi	105
1.2.6. Tarih Öğretiminde Tarihî Empati Eğitimi	117
1.2.7. Tarih Öğretiminde Tarihî Empatinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	208
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	224
BÖLÜM 2: YÖNTEM	239
1.1. ÇALIŞMA GRUPLARI.....	239
1.2. DENEY GRUPLARI	239
1.3. DENEY DESENİ.....	240

1.4. VARSAYIMLAR	240
1.5. SINIRLILIKLAR.....	240
1.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	241
1.7. DENEYSEL İŞLEM BASAMAKLARI.....	242
1.8. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	249
BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM	251
1.1. İLKÖĞRETİM 8. SINIFLARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	251
1.1.1. Beşinci Soruda İkinci Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması	253
1.1.2. Beşinci Soruda Üçüncü Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması	255
1.1.3. Beşinci Soruda Dördüncü Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması	257
1.2. ORTA ÖĞRETİM 10. SINIFLARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	263
1.2.1. Beşinci Soruda İkinci Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması	263
1.2.2. Beşinci Soruda Üçüncü Tarihî empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması	267
1.2.3. Beşinci Soruda Dördüncü Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması	271
1.2.4. Beşinci Soruda Beşinci Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması	273
1.2.5. Üçüncü Soruyla İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	275
1.2.6. Yapılan Drama Çalışmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	276
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	280
KAYNAKÇA	288
EKLER.....	307
EK 1: İNGİLTERE TARİH PROGRAMINDA EMPATİNİN YERİ	307
EK 2: ÇOKLU ZEKA UYGULAMALARINDAN TARİHİ EMPATİ ÖRNEKLERİ.....	309
EK 3 VE 4: II. DÜNYA SAVAŞI VE TÜRKİYE ÜNİTESİ İŞLENİRKEN KULLANILAN HARİTALAR.....	310
EK 5: II. DÜNYA SAVAŞI İLE İLGİLİ FOTOĞRAFLAR	313
EK 6: ANNE FRANK'IN HATIRA DEFTERİNDEN ALINTILAR	318
EK 7: II. DÜNYA SAVAŞI İLE İLGİLİ KARİKATÜRLER	319
EK 8: İLKÖĞRETİM 8. SINIFLARA UYGULANAN SINAV KAĞIDI.....	321
EK 10: OSMANLI'DA DEVLET YÖNETİMİ ÜNİTESİYLE İLGİLİ DERS ANLATIMINDA KULLANILAN RESİMLER VE ŞEMALAR	326
EK 11: FERMAN VE TUĞRA ÖRNEKLERİ	337
EK 12: ROL OYNAMA ETKİNLİĞİ İÇİN ANEKDOTTAN UYARLANAN SENARYO	338
EK 13: FATİH KANUNNAMESİNDEN ALINTILAR	341
EK 14: DİVAN-I HÜMAYUN KONUSUNDA HAZIRLANAN VE ÖĞRENCİLERE VERİLEN ÇALIŞMA KAĞIDI	342
EK 15: DİVAN-I HÜMAYUN ÜYESİ OLARAK SEÇİLEN ÖĞRENCİLERİN GÖREVLERİYLE İLGİLİ KENDİ YORUMLARI.....	348

EK 16: ORTA ÖĞRETİM 10. SINIFLARA UYGULANAN SINAV KAĞIDI.....	349
EK 17: II. DÜNYA SAVAŞI İLE İLGİLİ YAZILI, 5. SORU ÖĞRENCİ CEVABI ÖRNEĞİ	350
EK 18A: OSMANLI'DA DEVLET YÖNETİMİ İLE İLGİLİ YAZILI, 5. SORU ÖĞRENCİ CEVABI ÖRNEĞİ	350
EK 18B: OSMANLI'DA DEVLET YÖNETİMİ İLE İLGİLİ YAZILI, 3. SORU ÖĞRENCİ CEVABI ÖRNEĞİ	351
EK 19: ARAŞTIRMA UYGULAMASI İÇİN GEREKLİ İZİN BELGELERİ	352
EK 20: DRAMA ÇALIŞMASIYLA İLGİLİ VCD	356



KISALTMALAR CETVELİ

başk.: Başkaları

Bkz: Bakınız

CHATA: Concepts of History and Teaching Approaches

Çev.: Çeviren

Der.: Derleyen

Ed.: Editör

FK: Felsefe Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

res.: Resim

SCHP: Schools Council History 13-16 Project

SREB: Southern Regional Examination Board

şek.: Şekil

t.: Tablo

TETTV: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı

Yay. Haz.: Yayına Hazırlayan

YKY: Yapı Kredi Yayınları

TABLO, RESİM VE ŞEKİLLER CETVELİ

TABLO 1: HOFFMAN'IN EMPATİ GELİŞİM VE PİAGET'İN BİLİŞSEL GELİŞİM AŞAMALARI	37
TABLO 2: DUYGULARI ORTAYA ÇIKARMA ETKİNLİĞİ TABLOSU.....	90
TABLO 3: KİŞİLER ARASI SORUNLARI ÇÖZME ETKİNLİĞİ TABLOSU	91
TABLO 4: DEĞERLERİN AYRIŞTIRILMASI ETKİNLİĞİ TABLOSU	92
ŞEKİL 1: TARİHÇİNİN KANITLARI	126
TABLO 5: KANITTAN ELDE EDİLEN BİLGİLERİ, TARİHİ EMPATİ KURMAK İÇİN DÜZENLEME TABLOSU	129
ŞEKİL 2: FARKLI PERSPEKTİFLERİ ANLAMAYA YÖNELİK OLARAK HAZIRLANMIŞ KARAKTER TASLAĞI ÖRNEĞİ	140
ŞEKİL 3: KARAKTER AĞI.....	141
RESİM 1: İKONİK SUNUYA ÖRNEK. ROMA DÖNEMİ VAZOLARI VE DESENLERİNİN ÇİZİMİ İLE İLGİLİ BİR İLKOKUL ÖĞRENCİSİNİN ÇALIŞMASI.....	150
RESİM 2: ENAKTİF SUNU ÖRNEKLERİ. MÜZELERDE YAPILAN ÇALIŞMALARDAN KESİTLER.....	151
RESİM 3: SEMBOLİK VE İKONİK SUNUYA BİR ÖRNEK. BİR İLKOKUL ÖĞRENCİSİNİN HAZIRLADIĞI, TRUVA ATI'NIN RESİMLİ HİKAYESİ	152
TABLO 6: SINIFTA TARİHİ EMPATİ UYGULAMALARINA ÖRNEKLER.....	154
RESİM 4: MEKTUP YAZDIRMA UYGULAMASINA BİR ÖRNEK.....	173
RESİM 5: ÇOKLU ZEKA UYGULAMALARINDA KENDİNİ YERİNE KOYARAK KARAR VERME ETKİNLİĞİ.....	195
ŞEKİL 4: KARAR KARTLARI.....	196
RESİM 6: İNGİLTERE'DE HOLST MUSEUM'DA, VICTORIA DÖNEMİNİ DENEYSEL OLARAK YAŞAMA ETKİNLİĞİ. DÖNEM MUTFAĞINI YENİDEN OLUŞTURMA VE YEMEK PİŞİRME UYGULAMALARI.....	198
RESİM 7: SÖZLÜ TARİH ÇALIŞMASI İÇİN OKULA ÇAĞRILAN, TUDOR DÖNEMİ SEYYAR SATICISI KILIĞINA GİRMİŞ MÜZE GÖREVLİSİ.....	200
RESİM 8: GEÇMİŞLE BUGÜN ARASINDA YAPILANDIRILMIŞ FARKLILIKLAR UYGULAMASI. OYUNCAK AYI ÖRNEĞİ	205
RESİM 9: GEÇMİŞLE BUGÜN ARASINDA YAPILANDIRILMIŞ FARKLILIKLAR UYGULAMASI İÇİN SİĞİNAK RESMİ.....	206
RESİM 10: GEÇMİŞLE BUGÜN ARASINDA YAPILANDIRILMIŞ FARKLILIKLAR UYGULAMASI İÇİN SİPER RESMİ	207
TABLO 7: TARİHİ EMPATİYİ ÖĞRETMEK VE ÖLÇMEK İÇİN HİYERARŞİK OLARAK SIRALANMIŞ AMAÇLAR ŞEMASI.....	214
TABLO 8: DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN SINIF VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMLARI.....	239
TABLO 9: DİVAN-I HÜMAYUN DAVALARI İLE DRAMA ÇALIŞMASINDAKİ DAVA SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	277

GİRİŞ

Tarih eğitimi ülkemizde gittikçe artan sayıda araştırmaların yapıldığı ve özellikle geleneksel öğretim yaklaşımlarına alternatif arayışlarının hız kazandığı bir alandır. Bu amaçla Batı’da bilgi değil, beceri temelli olan “yeni tarih” anlayışına dayalı programlar hazırlanmaktadır (Rogers, 1978). Çünkü geleneksel bilgi aktaran tarih programlarıyla istenen hedeflere ulaşılamadığı gibi, yapılan çalışmalarla öğrencilerin tarih derslerini sıkıcı ve monoton buldukları da belirlenmiştir (Safran, 1993a; 1993b ve 1993c). Özellikle insan ilişkilerinin ve iletişimin çok önem kazandığı ve yoğunlaştığı günümüz dünyasında, geçmişinden uzaklaşan ve onunla iletişim kuramayan bir nesil yetiştirmemek için tarih öğretiminde yeni arayışlara yönelinmiştir. Bu arayışlarla, öğrencinin tarihi sevebilmesi için, tarihin ne olduğunu, yani doğasını anlaması gerektiği noktasına gelinmiş, bunun öğrencide tarihî düşünüşü ve anlayışı geliştireceğine inanılmıştır.

Batı’da 1960’larda neredeyse ilkokuldan üniversiteye kadar olan okul programlarından, “işe yaramaz” yaftasıyla kaldırılması düşünülen tarih dersinin tehlikede olan geleceği bu şekilde kurtarılmıştır (Roberts, 1969; Booth, 1969; Price, 1968; Seixas, 1993). 1970’lerden itibaren kuru bilgi veren ve öğrencinin sıkıldığı tarih dersi anlayışından, öğrenci merkezli ve tarihî beceri ağırlıklı bir tarih dersi anlayışına doğru geçiş yapılmıştır. “Yeni tarih” sonuçtan çok sürece odaklanan, tarihî sorgulama süreci içeren bir akımdı (Rogers, 1978). Bu sorgulama süreci, tarih alanının metodolojisini öğrenciye öğretmek anlamına geliyordu ki bunlar birinci ve ikinci elden kaynakları analiz etmek, değerlendirmek, anlamak, çıkarımlar yapmak, sonuçlara varmak, tarihî empati ve hayal gücünü kullanmak, tarih yazmak gibi tarihçilik becerilerini içermekteydi (Jones, 1993).

Bunların yanı sıra değişim-süreklilik, benzerlik-farklılık, neden-sonuç, ihtilaf-ittifak, değerler-inançlar gibi çeşitli tema ve kavramların tarih alanı çerçevesinde

öğretilmesi de söz konusuydu (Knight, 1983). Böylece tarihi bilmekle, onunla ilgili düşünmek arasındaki fark ortaya kondu (Karabağ, 1998). Artık öğrenciler tarihi sadece bilmeyecek, aynı zamanda geçmiş bilgisi olan tarihin doğasını anlayarak tarihî düşünebileceklerdi ki, hep kazandırılmaya çalışılan tarih bilincine de ancak bu yolla ulaşılabilirdi.

Batı'da olumlu yönde ilerleyen ve gelişen tarih programlarına karşın ülkemizdeki tek gelişme, neredeyse hep aynı sorunların çeşitli vesilelerle tekrar tekrar dile getirilmesinden ibaret kalmıştır. Ülkemizde son on yıldır hız kazanan akademik çalışmalar ise, uygulamada yerini aynı hızla alamamaktadır (Safran, 1996). Ancak yine de artan araştırmalarla konuya ilginin çekilebileceği ve resmi kurumlarda yansımaları bulmasa bile, en azından alanın uygulayıcısı olan öğretmenlere yol gösterebileceği düşüncesiyle ülkemizde de tarih öğretiminde çalışılmamış, ıskatılmamış konuların araştırılması gerekmektedir.

Tarihî empati kavramı henüz ülkemizde yeni yeni adı duyulmaya başlanan ve hakkında fazla bilgi olmayan, araştırılmamış ve aydınlatılmamış bir konudur. Yapılan çalışmaların azlığından şikayet eden Batılı araştırmacıların yanında bu çalışmada ortaya konulan çaba sadece denizde bir damla olacaktır. Ancak ilk olması açısından önemlidir.

Neden tarihî empati? Çünkü XXI. yüzyıl eğitilmiş insana gittikçe daha çok ihtiyaç duyulmakta olan bir çağdır. Eğitilmiş insan ise ailenin yanı sıra okulda örgün eğitim almış, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini farklı konu alanlarında geliştirmiş bir insan demektir. Hızla gelişen ve değişen XXI. yüzyılın demokratik toplum yapısına aktif vatandaşlar olarak katkıda bulunan insanlar yetiştirmek için, çocuklarımızın tarihî empati, eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi bazı becerileri kazanmaları gerekmektedir.

Tarihî empati, XXI. yüzyılın genç nesillerine geçmiş, bugün ve gelecek anlamında bir çerçeve çizmekte ve geçmiş ve dolayısıyla bugünü doğru anlayan, hatta sadece anlamakla kalmayıp bunu günlük yaşamına da aktarabilen, sosyal

ilişkilerinde problem çözebilen, karar verebilen, eleştirel düşünebilen, önyargısız ve hoş görülü bireyler yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Batıdaki tarih programlarında yerini almış tarihî empati becerisinin, ülkemizde de bir an önce hak ettiği noktaya ulaşması için öncelikle eğitim ve tarih camiasına tanıtılması ve sonra da programa dahil edilmesi için ciddi araştırmaların yapılması önem kazanmaktadır. Çünkü eğer bu ve benzeri beceriler programa alınmazsa, öğrencilerimizin tarih öğrenimlerinde fazla başarı şansları olmadığını bilmememiz gerekmektedir (Safran, 1996). Bu tezin bu anlamda faydalı olacağı düşünülmektedir.

1. Problem

Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi tarih eğitimi konusunda da her yıl artan sayıda inceleme ve araştırma yapılmakta, bu çalışmalarla da genelde tarih öğretiminin sorunları irdelenmektedir. Özellikle de tarih dersinin gençler tarafından sıkıcı bulunduğu dair araştırmalar yüzdeli sonuçlarıyla konuya dikkat çekmeyi beklemektedir. Tarihin yeni nesillere etkili bir şekilde öğretilmesi için, sadece geleneksel metotlara dayalı bir eğitim yetersiz kalacağından, ülkemizde de artık “yeni” bir tarih anlayışına yönelmek gerekmektedir. Böyle bir anlayış için, “yeni tarih” içerdiği unsurların teori ve pratikleri ile beraber akademik olarak ortaya konması atılacak ilk adımdır. İşte bu tezle böyle bir ilk adım atılacak ve “yeni tarih” anlayışının en önemli ve vazgeçilmez unsurlarından olan tarihî empati konusu teori ve pratiği ile ele alınacaktır.

Tarihî empati Batı’da tarih dersi programlarında tarih dersinin amaçlarından biri olarak yerini almakla birlikte, çeşitli açılardan hala tartışılmakta olan bir kavramdır. Tartışma sorularından biri: “tarihî empati bilişsel bir beceri midir, duyuşsal bir beceri midir?” sorusu, diğeri ise “öğretilbilir ve ölçülebilir bir beceri mi?” sorusudur. Araştırmanın problemini bu iki soru oluşturmakta ve bu tezde tarihî empatinin bilişsel ve öğretilbilir bir beceri olduğu tezi savunulmaktadır.

2. Amaç

Bu araştırmanın amaçları:

- “Yeni tarih” anlayışının önemli bir unsuru olan tarihî empati becerisinin teorik ve pratik anlamda tanıtılmasıdır.

- Tarihî empati uygulamasının yapıldığı sınıftaki öğrencilerin tarihî empati düzeyleri ile geleneksel öğretim yapılan sınıftaki öğrencilerin tarihî empati düzeylerinin nitel olarak karşılaştırılmasıdır. Araştırma, tarihî empatinin esas amacı da bu olduğundan, öğrencilerin tarihî düşüncesindeki gelişmeyi, onların öğrendiklerini ne kadar uygulayabildikleri ve böylece tarihî empati öğrenimlerindeki gelişimin incelenmesini merkeze almaktadır. Bu düzeyler bu amacı gerçekleştirmekte sadece araç olarak kullanılmışlardır. Düzeylerin kullanımı araştırmacıya öğrencileri değerlendirmede sağlıklı bir çerçeve sunmak açısından faydalı olmuştur ve öğretmenlere de faydalı olacağı umulmaktadır. Ayrıca Lee’nin tarihî empati düzeylerine Türk öğrencilerin nasıl karşılık verdikleri ortaya konulmak istenmektedir.

- Bu karşılaştırmanın sonuçlarına dayanarak, tarihî empatinin öğretilebilir ve üst düzey bilişsel bir beceri olduğunun ortaya konulmasıdır.

Diğer taraftan araştırmanın temel amaçlarından biri tarih eğitiminin etkili ve aktif öğretime katkıda bulunmaktır. Tez sonucunda bu alana teorik bilgi kazandırabilmek kadar, bu teorik bilgileri kullanma yetkisine sahip Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’na ve alanın asıl uygulayıcısı olan öğretmenlere pratik faydalar sağlamak da önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yeniliklere karşı çok olumlu tutum sergilemelerine karşın bu olumlu tutumlarını yenilikleri uygulama aşamasında aynı kararlılıkla gösteremediklerini ve buna sebep olarak da genellikle zaman, mekan ve maddi problemlerini ileri sürdüklerini belirten Davis Jr.’ın bu

tespitini Türkiye için de geçerli saymak mümkündür (Davis Jr., 2001:10). Davis Jr. tespitlerinin devamında öğretmenlerin her ne kadar yeni metotlara açılmış gibi görünseler de daima en iyi bildikleri metotla öğretimi sürdürdüklerini belirtmektedir. Yani sonuçta ortaya ne kadar popüler, etkili, yeni ve etkili bir metot konulursa konulsun, öğretmenler uygulama aşamasında pratik olanı yani bildikleri geleneksel metotları tercih etmektedirler. İşte bu yüzden, bu tezde öğretmenlerin zorlanmayacağını görebilmesi, onları uygulamaya teşvik etmek açısından, zaman, mekan ve masraf anlamında, en asgari şartlarda uygulama çalışması yapılmaya çalışılmıştır. Böylece öğretmenin, “tarihî empati uygulaması, daha fazla para, zaman ve mekan demektir” şeklinde kafasında kurabileceği eşitliğin bozulması amaçlanmıştır.

3. Gerekçe ve Önem

Bugün okullarımızda özellikle sosyal ağırlıklı derslerde, eğitim programlarının yüklü, sınıfların kalabalık ve zamanın yetersiz olması sebebiyle daha çok geleneksel öğretim yöntemlerine ağırlık verilmektedir. Oysa bilgi çağının gerektirdiği, hızlı, yaratıcı, üretici, eleştirel bireyler yetiştirme ihtiyacını, ders kitabının ve öğretmenin merkezde, öğrencinin ise pasif algılayıcı olduğu bu yöntemlerle karşılamak mümkün görünmemektedir. Artık eğitim dünyası öğrencinin “yaşayarak, yaparak, düşünerek ve aktif” öğrenmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Paykoç, düz anlatım yönteminde en büyük tehlikenin kısa bir süre içinde öğrencilere çok fazla bilgi yüklemek ve onları sıkmak olduğunu ifade ederek, bu durumun onların yaratıcılığına ve sorun çözmeye dönük öğrenmelerine engel olacağını vurgulamaktadır (Paykoç, 1991). Genç, böyle bir tarih öğretiminin yarattığı sorunu şu sözleriyle dile getirmektedir: “Biz Atatürk’ün ölümünden 1984 yılına kadar (bu makalenin yazıldığı tarihtir, ama yapılan tespitlerin günümüzde de aynen geçerli olduğu rahatlıkla söylenebilir), ilkokuldan üniversiteye bütün tarih ders programlarını, milli kültür konularından yoksun, sadece olay, savaş, rakam ve isim

ile doldurarak, çocuklarımıza tarihi sevdireceğimize, ondan adeta soğutmanın yolunu tuttuk” (Genç, 1986:54).

Bir başka araştırmacı, “tarih derslerinde anlatı (hikaye etme) yöntemi egemen olmakta, diğer sosyal bilim alanlarıyla ilişkisi kurulmamakta, olguları anlama ve açıklama gayreti içine girilmemektedir. Bu anlatıların kurgusu da dogmatik edalı olmaktadır. Tarih dersi değişik yaklaşımlar karşısında hazımsız ezbere dayalı, kronolojik bilgilerle yüklü bir ders haline gelmektedir” diyerek önemli bir tespitte bulunmaktadır (Tekeli, 1998:193). Safran’ın araştırma sonucuna göre, ilkokuldan üniversiteye doğru gidildikçe öğrencilerin tarih derslerine karşı tutumları daha da çok olumsuzlaşmaktadır (Safran, 1993a; 1993c). Bir başka akademisyen ise araştırmasında, öğrencilerin en çok tarih dersinde başarısız oldukları sonucuna ulaşmıştır (Açıkgöz, 1995). Görüldüğü gibi yapılan araştırmalar öğrencilerin, tarih dersini sıkıcı, monoton, gereksiz ve ezber bilgi aktarımına boğulmuş bir ders olarak algıladığını ortaya koymaktadırlar.

Tarih geleneksel öğretim yöntemlerinin sıkça tercih edildiği alanlardan birisi olması nedeniyle daha da çok yeniliğe ve değişime gerek duyulan bir alandır. Basit ifadesiyle tarih eğitimi geçmişi anlayıp, bugünü yorumlayabilen ve geleceği belirleme yetisine sahip nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle genç nüfusun tüm nüfus içindeki oranının yüksek olduğu bir ülkede yaşadığımız gerçeği ve bu gençliğin toplumumuzun geleceğine yönelik belirleyici etkileri göz önünde bulundurulduğunda etkili ve iyi bir tarih eğitiminin önemi daha iyi ortaya çıkacaktır.

Diğer taraftan İngiltere’de yürütülen *Okullar Konsülü Tarih 13-16 Projesi*’nde öğrenciler tarih dersini – tarihî empati, problem çözme, gezi gözlem ve proje çalışmaları gibi öğrenciyi aktif hale getiren etkinlikler içerdiği için- ilgi çekici ve matematik dersinden daha zor olarak nitelendirmişlerdir (Shemilt, 1980). Demek ki, doğru ve etkili şekilde öğretildiğinde tarih dersi sıkıcı olmak şöyle dursun, zevkli bir hale bile dönüşebilmektedir. Bu durumda biz araştırmacılara bu konuları incelemek ve inceleme sonuçlarına dayanarak öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin yararlanabileceği önerilerde bulunmak görevi düşmektedir. Ne kadar çok araştırma

yapılırsa tarih ve eğitimi konusunda o kadar hızlı ilerleme ve gelişme kaydedilebilecektir.

Son on yıldır tarih eğitimi ve öğretiminin çeşitli konularıyla ilgili, Türkiye’de pek çok kitap, tez, makale ve araştırma projeleri yapılmakta ve bu çalışmalarla tarih dersinin geleneksel tarzına yenilik getirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarında empatiden kavram olarak bahsedilmekle beraber, bu kavramın tarih öğretimindeki yeri ve önemi, teorisi ve uygulaması hakkında yeterli bilgi verilmemektedir. Oysa Batı’daki tarih ders programları tarihî empati becerisini tarih öğretiminin amaçları arasında saymaktadırlar. Dolayısıyla Türkiye’de bu alandaki boşluğu giderebilmek ve tarih öğretiminde geleneksel yaklaşıma alternatif olarak tarihî empatiyi tarih dersi programlarına yerleştirebilmek amacıyla bu konu tez konusu olarak seçilmiştir. Bu açılardan bakıldığında bu araştırma alanda bir ilk olacaktır.

Yurt dışında dahi konuyla ilgili araştırmaların sınırlılığı yüzünden, öğrencilerin tarihi tarihî empati yoluyla nasıl kavradığı, tarihî empati eğer bir beceri ise bunun öğretilebilir bir beceri olup olmadığı hala tartışılmakta olan konulardır. Araştırmanın bu konulara ışık tutarak alana katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca araştırma, Türkiye’de Türk çocuklarının tarihî empati düzeylerinin tespiti ile ilgili ilk çalışma olması açısından da önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular ise, tarih alanının çeşitli kesimlerinden ilgililerin konu hakkındaki sorularını cevaplayacaktır.

4. Kavramsal Çerçeve

Anakronizm: Tarih hatası. Bir şahıs veya olayı gerçek devrinden bir başka tarihte gösterme.

Beceri: herhangi bir etkinliği sürekli olarak belli bir yeterlik düzeyinde yapabilmek (Paykoç, 1991:13).

Bilişsel Beceri: Bloom tarafından kodlanarak birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralı sınıflara ayrılmış olan becerilerdir. Bunlar, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere, aşamalı altı basamağına ayrılmıştır (Öztürk ve Dilek, 2002). Bunun yanı sıra eleştirel düşünme ve karar verme gibi bazı düşünme becerileri de bilişsel beceri olarak kabul edilmektedir (Öztürk ve Dilek, 2002).

Bilişsel Bileşen: Bilişsel açıdan empati, diğerk kişinin ne düşündüğünü fark etmeyi içerir. Olayları karşımızdaki gibi algılamaya ve yaşamaya başladığımızda, empati kurmak istediğimiz kişinin yerine geçerek “adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakarız” (Dökmen,1997:136). Hoffman’a (1977) göre, böylece diğerk insanların düşünce ve amaçlarından haberdar olabiliriz ki, bu empatinin bilişsel yönüdür.

Duyuşsal Bileşen: empatinin duyuşsal bileşeni, kişinin karşındaki kişinin duygularına duygusal yanıttır. Bu bileşen, diğerk kişinin yaşadığı duyguların neler olduğunu fark etmeyle ilgilidir. Başka bir ifadeyle, bir olayı başkasının nasıl algıladığına odaklanma ve buna duygusal anlamda nasıl tepki vereceğini tahmin etme işidir (Kurdek ve Rodgon, 1975).

Empati: bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve ona iletmesi süreci (Rogers, 1983).

Geleneksel Yöntem: Öğretmenin bilgilerini pasif bir şekilde, oturarak dinleyen öğrencilere otokratik bir biçimde ilettiğı, geleneksel bir yöntemdir (Küçükahmet, 1992:41).

Kişisel bağlantı: Bu içsel bir bağlantı kurmak, hali hazırda orada bulunan bir hisle, fikirle, düşünceyle, anlayışla, bilgiyle bağlantı kurmak demektir (Dulberg, 1998). Çocuk içinse, kafasının içinde olanlardan yola çıkarak yeni sorulara, anlayışlara, deneyimlere ve hatta yeni anlayışlara ilerleyebilmek demektir. İçteki ile dıştaki bilgi ve deneyimin birleşmesi zaten öğrenme sürecidir.

Özdeşleşme: Çocuk çevresinde gördüğü örnekleri benzeme ve aynîleşme (özdeşleşme, identification) mekanizması ile kısmen kendisine mâleder. Daha sonra da onları taklide başlar. O kişi ile kendini özdeşleştirerek, onu model alır, onun duygu ve davranışlarını kendine yansıtır. Böylece, kendi bakış açımızı kaybederek, özdeşimlerimiz çerçevesinde değerlendirmeler yaparız (Dökmen, 1997). Kısacası, özdeşleşme, o kişi gibi olma ve kendi benliğini silerek yerine diğer kişinin benliğini yerleştirme eylemidir (Akkoyun, 1982).

Perspektif alma: Perspektif alma bir başkasının bakış açısını anlama olarak tanımlanabilir. Bir başkasının perspektifini aldığımızda, onun hissettiklerini hissetmenin ötesinde, karşımızdaki insanın neden öyle davrandığını ya da düşündüğünü anlamaya çalışır ve sonuçta da durumu onun bakış açısından anlarız (Dulberg, 1998).

Sempati: Eski Yunanca'daki "sympatheia" sözcüğünden (syn, ile; pathos, acı çekme anlamına gelmektedir) İngilizce'ye "sympathy" olarak aktarılan terimin kelime anlamı "biriyle birlikte acı çekmek"tir (Dökmen, 1997:139). Sempatinin tanımında rol oynayan temel unsurlardan biri, başkalarının duygularına artan bir hassasiyettir. Yani sempati, bir başkasının durumuna duygusal tepki göstermek ve o durumu temsil etmektir (Wispe, 1986).

Tarihî Empati: Geçmişî anlayabilmek için, geçmişte farklı zaman ve mekanda yaşayan, farklı durumlar içindeki insanların, içinde bulundukları durumu onların yerine kendini koyarak ve o dönemin şartlarını göz önünde bulundurarak anlama işidir. Geçmişteki insanları bu yolla anlama işi için, daha uygun ve tarih bilimine özel bir kavramın olmamasından dolayı, empati kavramının başına tarihî

(historical) kelimesi eklenerek, tarihî empati kavramı oluşturulmuştur (Ashby ve Lee, 1987).

Tarihî Empati Düzeyleri: Yapılan araştırmalarla, öğrencilerin yaş ya da sınıflarına bakılmaksızın, empati mantıkları ve anlayışlarına göre oluşturulmuş, öğrencilerin tarihî empati anlayışı olarak hangi durumda olduklarının belirlenebileceği kriterler.

Tarihî İmgelem: Geçmişin neye benzediğini zihinde resimlendirebilme ve bu resmi sunabilme. Örneğin bir Osmanlı sarayının resmini canlandırma ve bu hayali çeşitli formlarda (resim, sözel ifade, yazılı ifade vb.) sunma.

Tarih Öğretimi: İlk, orta ve yüksek öğretim tarih dersine yönelik öğretim programı, yöntemleri, etkinlikleri, materyalleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışma disiplini.

BÖLÜM 1: EMPATİ VE TARİHİ EMPATİ

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Empati Kavramı

Bu başlık altında empati ile ilgili kuramsal yaklaşımlar ele alınıp, incelenecektir.

1.1.1. Empati Kavramının Tarihî Gelişimi

Empati kavramının kökeni eski Yunanca'daki *empathia* terimine dayanmaktadır. Eski Yunanca'da *em* içine, *pathia* ise algılama anlamına gelen sözcükler olup, *empathia* bir başkasıyla kurulan güçlü duygu bağı şeklinde kullanılmıştır (Wiske, 1986; Dökmen, 1997). Empati kavramının ikinci atası olarak nitelenebilecek olan terim Almanca'daki *Einfühlung* terimidir. Geçen yüzyılın sonlarında Almanya'da estetik ve psikoloji alanlarındaki çalışmalar kapsamında *Einfühlung* terimi ortaya atılmıştı.

Bu kavramı 1897 yılında kullanarak, empati kavramına ilk kez modern anlamını kazandıran Alman psikolog Theodor Lipps olmuştur (Katz, 1963). Lipps *Einfühlung*'u şöyle tanımlamaktaydı: “bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak/özümseyerek anlaması süreci” (Wiske, 1986). Başka bir ifadeyle, bir kişinin bir sanat eseri karşısında kendisini kaybederek, bu sanat eserinin içine çekilmesidir. 1903 yılında yayınlanan bir başka çalışmasında Lipps, insana ait bilgi elde etmenin yolu olarak *Einfühlung*'dan yararlanılması gerektiğini, bir insanın karşısındaki insana kendisini yansıtarak, iç taklit yoluyla onunla paralellik kurarak, onu anlama ve tanıma şansına sahip olacağını belirtmektedir (Dökmen, 1997). *Einfühlung* kavramını

İngilizce'ye *empathy* olarak çevirerek, kavrama bugünkü formunu kazandıran ise Edward B. Titchener'dir. Titchener 1909'da *empathy* olarak çevirdiğinde kavram, "bireyin kendini algıladığı nesneye yansıtması" anlamını korumaktaydı (Wiske, 1986:316). Ancak Titchener kavramın anlamını daha da geliştirmiş, empatiyi hayal gücüyle bağlantılandırarak, "nesneleri insanlaştırma ve kendimizi hayali olarak onların içinde hissetme süreci" olarak tanımlamıştır (Wiske, 1987:21).

Empati kavramını 1900'li yıllardan itibaren bu şekilde başlayan serüveni, 1950'lerin sonlarına kadar, bilimsel nitelikli bir kavram olarak kabul edilmesiyle devam etmiştir. Bu yıllarda empati, bir insanın karşısındaki insanı tanıması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmıştır. 1960'lı yıllara gelindiğinde, empatinin bilişsel yönünün yanında duygusal yönü üzerinde durulmuştur. Bu dönemde, çeşitli bilim adamları empatiyi "karşıdaki kişinin algılanan duygusal yaşantısına katılarak verilen duygusal tepki olarak" nitelendirmişlerdir. 1970'li yıllarda ise empati, 1960'lara oranla daha dar anlamda kullanılmaya başlanmış, "birinin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya uygun bir karşılık verme" şeklinde algılanmıştır. Bu yeni algılayışa göre, empati kuran insan kendinden çok karşıdaki insana odaklanır (Dökmen, 1997:340-41 ve 1988:156-57).

Günümüzdeki empati anlayışının, 1970'li yılların empati anlayışıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Konuya ilişkin yeni tanımlar ve yeni araştırmalar yapıldıkça kavramın yeni boyutları ortaya çıkmaktadır ve çıkacaktır. Örneğin Ivey (1987), empati kurmada kültürün önemine değinmektedir. Ayrıca kurulan empatinin karşıdaki kişiye iletilmesi süreci de, empatinin yeni boyutlarından biridir.

1.1.2. Empati Kavramının Tanımı

Empati kavramının yukarıda kısaca değinilen yaklaşık yüzyıllık tarihi gelişimi süresince çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde Hickson (1985) empatinin yeterince iyi tanımlanmadığını, Ianotti ise farklı araştırmacıların yaptıkları empati tanımları arasında tutarlılık bulunmadığını belirtmektedir (Aktaran Dökmen, 1988).

Bunların yanı sıra, aynı tanıma farklı araştırmacıların farklı isimler verdileri de görülmektedir. Örneğin empati yerine kişi algısı” (person perception) yahut “duygusal duyarlılık” (affective sensivity), empatik davranışı “perspektif alma” (perspective taking) yahut “rol alma” (role taking) şeklinde ele alan araştırmacılar vardır (Dökmen, 1988; Borke, 1971; Lee ve Ashby, 2001). Hatta Türkçe’de de empati yerine eşduyum ya da duygudaş kavramlarını kullananlar bulunmaktadır (Başaran, 1998). Ancak eşduyum ve duygudaş daha çok sempati kavramını çağrıştırmakta olduğundan, bu tezde artık Türkçe’ye psikoloji alanı vasıtasıyla girmiş ve yaygın olarak kullanılmakta olan empati kelimesi kullanılacaktır.

Günümüzde empati deyince akla, Carl Rogers ve onun konuya ilişkin çalışmaları gelmektedir. Meslek yaşamı boyunca kendisi de empati kavramını çeşitli şekillerde tanımlamış olan Rogers’ın 1970’li yıllarda ulaştığı empati anlayışı bugün çoğunluğun üzerinde görüş birliğine vardığı bir tanıma dönüşmüştür. Ancak sadece bir tanım üzerinde durmak hem hatalı, hem de sınırlı bir anlayış yaratacağından, önce yapılan tanımlardan bazılarına yer vermek daha doğru olacaktır.

Warren, empatiyi bir kişinin kendini bir başka kişi veya kişilerin duygularını hissetmesi, onlarla özdeşleşmesi olarak tanımlamakta; Murphy ise karşıdaki kişinin zihinsel durumunu kavramak olarak ifade etmektedir. Strunk empatiyi, duygularda bildirişim, düşünce ve motivasyonda katılım olarak; Combs ve Snygg, başkası gibi hissetmek şeklinde; Guilford ise, başkalarının içinde bulunduğu psikolojik durumları, algıları, düşünceleri, duyguları, tutumları anlama yeteneği olarak tanımlamıştır

(Aktaran Ünal, 1972). Bu araştırmacılar bazılarına göre empati, doğuştan sezme sanatı, altıncı histen kaynaklanan ve üçüncü kulakla dinlemeyi gerektiren nadir bir yetenek; bazılarına göre ise sistematik ve bilinçli çaba sonucu kazanılan bir tekniktir (Hickson, 1985).

Hoffman (1977), empati tanımlarını iki gruba toplamaktadır. Bunlardan birincisi, diğer insanların duygu ve düşüncelerinden haberdar olmaktır. İkincisi ise, diğer insanların duygularını imgeleme yoluyla anlamak ve benzer tepkiler vermektir. Böylece Hoffman, bilişsel ve duyuşsal boyutun yanında, bu iki boyutun iç içe geçmesiyle empatinin oluştuğunu belirtmektedir. Çünkü empati karşıdakinin duygu ve düşüncelerini bilişsel olarak anlayabilme yeteneğidir.

Özbek ve Leutz (1987), empatiyi diğerini yaşama olarak tanımlamaktadırlar. Kişi empati kurduğunda, kendisini bir başka insanın yaşadığı bir yaşam durumunda tasarlar ve onun bu durumdaki rolünü duygusal anlamda alır.

Patterson'a göre ise empati (Aktaran Akkoyun, 1982):

- Kişinin karşıdaki kişinin içsel referans çerçevesini doğru olarak algılamasını,
- Karşıdaki kişinin içinde bulunduğu duyguları ve onun verdiği anlamı aynı tutarak, onun yaşadıklarını kendisi “imiş gibi” yaşaması,
- Bu “imiş gibi” olma koşulunu aklından çıkarmadan yaşadığı algılamadır.

Kısaca, kişinin karşıdaki kişinin hissettiklerini, kendi benliğini yitirmeden anlamasıdır. Goldstein ve Michaels de empatiyi üç basamakta açıklamışlardır (Goldstein ve Michaels, 1985):

- Karşıdaki kişinin rolünü üstlenmek, dünyaya onun gibi bakmak,
- Sözsüz iletişimleri ve onların altında yatan anlamları okuyabilmek,

- Yargılamamak ve içten olmak.

Empatiyi “ben-merkezci olmayan davranış” olarak nitelendiren Ford (1979), görsel/uzaysal, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç tür ben-merkezcilikten söz etmektedir. Kişinin empatik beceri düzeyi, bu üç tür ben-merkezcilikten uzaklaşması ile doğru orantılıdır. Herhangi bir şekilde ben-merkezci olan kişiler, diğer insanları anlamakta ve onların yerine kendilerini koymakta güçlük çekmektedirler. Özellikle küçük çocuklar ben-merkezci tavır içindelerken, sosyalleşme ile birlikte bu tavır azalma göstermektedir.

Eğer “empati onu anlamaktır” şeklinde tanımlanırsa bilişsel yönü, “empati onun gibi hissetmektir” şeklinde tanımlanırsa duyuşsal yönü vurgulanarak tanımlanmış olacaktır ki, her ikisi de eksiktir. Empatinin bilişsel yönü, başkalarının düşüncelerini, duygularını, ihtiyaç ve isteklerini anlamayı; duyuşsal yönü ise, başkalarının hissettiklerini hissetmeyi içermektedir.

Görüldüğü gibi, empati bir çok araştırmacı tarafından değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Ancak Rogers (1983) empatiyi, bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve ona iletmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Günümüzde empati, yaygın olarak bu şekilde tanımlanmakta ve kullanılmaktadır.

1.1.3. Empati ile Karışan Bazı Kavramlar ve Empatinin Yanlış Kullanımı

Empati kavramı sıklıkla başka kavramlarla karıştırılmakta ve yanlış kullanılmaktadır. Bu kavramlardan empati ile kolaylıkla karıştırılan sempati, özdeşleşme kavramları üzerinde durularak, farklılıkları vurgulanacaktır. Empati konusunda karşımıza çıkan bu problemle ilgili olarak Hickson (1985:92), araştırmacıların empati kavramını özel olarak incelemek yerine, empati kavramını

özdeşleşme (identification), özü anlama (insight), projeksiyon (projection), rol alma ve sempati terimleri ile ilişkilendirilerek tanımlanmaya çalışıldıklarını, bu durumun da karışıklıklara yol açtığını belirtmektedir. Bu konuyla ilgili olarak empatinin pek çok karşılığı içinde barındıran şemsiye bir kavram olduğu ifade edilebilir (Gruen ve Mendelsohn, 1986).

1.1.3.1. Empati ve Sempati

Empati ve sempati kavramları sıklıkla karıştırılır ve literatürde her ikisi de çok çeşitli ve belirsiz şekilde tanımlanmaktadır. İlk olarak XVIII. yüzyılda bir ekonomist ve filozof olan Adam Smith tarafından literatüre kazandırılan sempati kavramı, kavramsal olarak olduğu kadar deneysel olarak da empatiden farklıdır (Gruen ve Mendelsohn, 1986). Sempati kökeni empatiden de eskiye dayanan bir kavramdır (Davis, 1996). Ancak, her ikisi de başkalarının duygusal yaşantıları karşısında gösterilen tepki biçimleri olduğu için, karıştırılmaktadır. Empati ve sempati, farklı tarihî kökene dayanmalarından, farklı araştırma örneklerinde kullanılmalarından ve farklı teorilerden gelmelerinden dolayı, karıştırılmamalıdır (Wispe, 1986).

Eski Yunanca'daki *sympatheia* sözcüğünden (*syn*, ile; *pathos*, acı çekme anlamına gelmektedir) İngilizce'ye *sympathy* olarak aktarılan terimin kelime anlamı "biriyle birlikte acı çekmek"tir (Dökmen, 1997:139). Wispe'ye (1986) göre, bir başkasının teselli edilmesi gereken durumunun abartılı farkındalığı sempati; kendi kendinin farkında olan kişinin, bir başkasının subjektif perspektifini anlaması ise empatidir.

Sempatinin tanımında rol oynayan temel unsurlardan biri, başkalarının duygularına artan bir hassasiyettir. Yani sempati, bir başkasının durumuna içsel tepki göstermeyi ve o durumu temsil etmeyi birlikte içerir (Wispe, 1986). Empatide, diğer kişinin duygusal yaşantısına katılmakla birlikte, o kişiyi anlamak ve onun bu yaşantısındaki çarpıcı bazı noktaları algılayabilmek yer alır. Sempatide daha çok

duyguya katılma, paylaşma vardır ve kişisel farkındalık azalır. Empati ise, kendi farkındalığı olan bir kişinin, diğer kişinin pozitif ve negatif deneyimlerini yargılamadan anlama girişimidir. Empati “oymuş gibi davranma”, sempati “o olma” deneyimidir. Başka bir ifadeyle, empatide kimlik sayımız birden ikiye çıkarken, sempatide iki kişinin kimliği bir kimliğe indirgenir (Katz, 1963). Empatide anlamak, sempatide ise anlamış olalım olmayalım, karşımızdakine hak vermek söz konusudur (Dökmen, 1997). Sempati subjektiftir, empati daha objektif gözlem yapar (Kalliopuska ve Ruokonen, 1993). Empatide kişi anlama aracıdır ve asla kendi kimliğini kaybetmez. Empatide diğer kişiye ulaşırken, sempatide o kişiden uzaklaşırız. Empati bir bilme ve anlama yöntemi, sempati ise bir bağlantı kurma yöntemidir (Wispe, 1986).

Kısacası, bir insana sempati duymak demek, o insanla aynı duygu ve düşünceleri paylaşmak demektir. Empatide ise, karşımızdaki insanın duygu ve düşüncelerini paylaşmasak dahi onu anlayabilmek esastır. Karşımızdaki kişiyle aynı duygu ve düşüncelere sahip olma beklentisi içinde olmak empati için yararlı olabileceği gibi, empati kurma girişimimizi zedeleyebilir de. Ancak günlük yaşamdaki iletişimlerimizde hem empati, hem de sempati kurmamızın bir sakıncası yoktur (Dökmen, 1997).

1.1.3.2. Empati ve Özdeşleşme

Sempatide karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerine katılma vardır denilmişti. Bir kişi ile özdeşleşmede ise, o kişi gibi olma ve kendi benliğini silerek yerine diğer kişinin benliğini yerleştirme eylemi vardır (Akkoyun, 1982). O kişi ile kendimizi özdeşleştirerek, onu model alır, onun duygu ve davranışlarını kendimize yansıtırız. Böylece, karşımızdaki kişinin bakış açısını kaybederek, özdeşimlerimiz çerçevesinde değerlendirmeler yaparız ki, bu da yanlı bir yaklaşım tarzıdır. Kısacası, özdeşim kurmak empatiyi zedeleyebilir (Dökmen, 1997).

Özdeşleşme, bir başkasının niteliklerinin, davranışlarının ve isteklerinin bir diğer kişi egosuna mâledilmesi haline denir. Dinamik psikolojide ise ideal vasıflar değerini taşıyan kişilere ve kurumlara kendini benzetme ve onları ileride günlük davranış, meslek ve eş seçimi gibi sosyal görevlerde kuvvetle benimseme mekanizmasına özdeşleşme (identification) denir. Görüldüğü gibi özdeşleşme o basit bir olay değildir. Bu olay belli bir süre devam edince süreklilik kazanır. Hatta insanın kişiliğinin oluşmasına bile etki edebilir. Bu etki sebebiyle bireyler olayları başkaları gibi görmeye, hissetmeye başlarlar ve sonucu kötü bile olsa, onlar gibi davranışta bulunabilirler.

Bu mekanizma basit bir taklit değildir. Zira olağan taklit çabucak sönebilir. Halbuki benimseme zaman içinde insanın kimlik kalıbını oluşturur. Hayatın bütün sosyal olaylarında, eğitimde, dinlerde ve ideolojilerde bir çok prensip ve değerlerde rol oynar. Bu mekanizmanın sonuçları olumsuz olabilir. Örneğin bazı çocuklar anne veya babalarıyla kuvvetli bir özdeşim kurarlar. Evlenecekleri kişilerde anne ya da babalarının özelliklerini ararlar. Bu özellikleri bulurlarsa mutlu olurlar. Aksi halde evliliklerinde bir çok problemin ortaya çıkacağı söylenebilir.

1.1.4. Empatinin Bileşenleri

Empatiyi oluşturan ana bileşenler konusunda birbirine yakın görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Kurdek ve Rodgon (1975) algısal perspektif alma, bilişsel perspektif alma ve duygusal perspektif alma şeklinde üçe ayırırken, Hoffman (1979) empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç bileşeni olduğundan söz etmektedir. Ancak günümüzde empatinin dört ana bileşeni olduğu kabul edilmektedir: algısal bileşen, bilişsel bileşen, duygusal bileşen ve bildirim bileşeni (Goldstein ve Michaels 1985).

1.1.4.1. Empatinin Algısal Bileşeni

Empatinin algısal bileşeni, kişinin bir başkasıyla empati kurma deneyimindeki ilk adımdır. Diğer kişinin bakış açısını fark etmeyle ilgilidir ki bu hedef kişinin hareketlerine, yüz ifadesine, sesinin tonuna, konuşmasının içeriğine, zamanlamasına, vb. tüm verilere dikkatini vermesini içermektedir. Ancak bu tür öğeleri anladıktan sonra empati kuran kişinin duygusal ve bilişsel süreçleri bu imaj üzerine çalışabilir. Çünkü her insan çevresini, kendisini, olayları ve karşıdaki kişiyi farklı algılar, yani algısal yaşantılarımız oldukça öznelidir. Öncelikle bu fark ve karşımızdaki kişinin algısı her yönüyle anlaşılmalıdır ki bilişsel ve duyuşsal empatiye geçiş yapılabilirsin.

1.1.4.2. Empatinin Bilişsel Bileşeni

1970’lerde empati ile ilgili inceleme yapan araştırmacıların bir kısmı empatinin bilişsel, bir kısmı da duyuşsal bileşeni üzerinde durmuşlardır. Buna göre örneğin, Dymond, Shelton ve Hogan empatinin bilişsel, Stewart, Shaw ve Brewer ise duyuşsal bir aktivite olduğunu iddia etmişlerdir. Rogers, Carkhuff, Truax, Ianotti, ve Feschbach ise empatinin hem bilişsel, hem de duyuşsal nitelikler taşıdığını belirtmişlerdir (Aktaran Dökmen, 1988).

Bilişsel açıdan empati, diğer kişinin ne düşündüğünü fark etmeyi içerir. Empatik kapsam veya sürecin bilişsel yönüne ağırlık verilerek tanımlanması büyük ölçüde Mead’ın etkisiyle olmuştur. Mead rol almanın duyuşsaldan çok, bilişsel bir yetenek olduğunu belirtmiştir (Katz, 1963). Empati kurmak isteyen kişi karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmelidir. Fenomenolojik alandan kasıt, yukarıda bahsettiğimiz üzere kişilerin kendilerine özgü olan algısal yaşantılardır. Olayları karşımızdaki gibi algılamaya ve yaşamaya başladığımızda, empati kurmak istediğimiz kişinin yerine geçerek “adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakarız” (Dökmen,1997:136). Hoffman’a (1977) göre, böylece diğer insanların düşünce ve amaçlarından haberdar olabiliriz ki, bu empatinin bilişsel yönüdür.

Empatinin bilişsel bileşenine ilişkin bu bakış açısı Deutsch, Madle, Sholz ve arkadaşlarının rol alma, diğer insanları tanıma ve sosyal biliş gibi başlıklar altında toplanabilecek çok sayıdaki araştırmalarına dayanmaktadır (Hoffman, 1977). Feshbach ve Roe (1968) de empatinin bilişsel yönünü, karşıdaki kişinin duygusal durumunun farklı olduğunu ayırt etme ve bir başkasının bakış açısından durumu anlamak için, o kişinin perspektifini kavrayabilme kapasitesi olarak nitelendirmişlerdir. Kurdek ve Rodgon (1975), bakış açısını almanın bilişsel bir beceri olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Hoffman (Aktaran Cairns, 1989:13), empatinin duyuşsal yönüne ağırlık vererek, bilişsel yönünü küçümseyen psikologları eleştirerek şöyle demektedir:

“Bilişsel süreç en basit bir duyguyu bile oluşturan, buna karar veren süreç olduğu için, oldukça kompleks bir duygusal deneyim olan empati için de aynı durum geçerlidir”.

Kozeki ve Berghammer’a (1992) göre bilişsel empati duyuşsal empatiye göre daha pratik, stratejik ve araçsal yapıya sahiptir. Ancak bu iki araştırmacının ortaya koyduğu, bilişsel empatiden de üst düzeyde bir empati vardır ki bu, ahlakî empatidir. Bu yüksek düzeyli empatiyi, bir başka kişinin zihnini tarihî perspektif içinde anlayabilen kişiler kurabilir. Başka bir ifadeyle, eğer kişi empati kuracağı kişinin geçmişiyile ilgili anlayışa sahipse, bugününü bu bilgilere dayanarak daha net ortaya koyabilir. Hatta geleceğine yönelik çıkarımlarda bulunabilir. Kozeki ve Berghammer, ahlakî empatinin ayrıca yüksek düzeyde sosyal değerlerin kazanımını ve karakter gelişimini garanti edeceğini iddia etmektedirler.

Gerçekten de empati kurarken karşıımızdaki kişinin sadece duygularını değil, daha sonra kendi deneyimimizle karşılaştıracığımız düşüncelerini, isteklerini ve algılarını da deneyimleriz. Aslında, empati kurma becerimiz bilişsel gelişim düzeyimize ve başkaları ile kendimizi ayırt edebilme becerimize bağlıdır. Empati sıklıkla, hayal gücüne dayalı yeniden oluşturma olarak görülür ya da sempati ile karıştırılır. Halbuki empati bunlardan öte bir kavramdır. Empati birinin kendini

bilinçli olarak bir başkasının yerine koymasındır ki bu çoğu zaman hangi düzeyde olursa olsun yoğun bir düşünme sürecini gerektirir.

1.1.4.3. Empatinin Duyuşsal Bileşeni

Goldstein ve Michaels'e (1985) göre empatinin duyuşsal bileşeni, kişinin karşıdaki kişinin duygularına duygusal yanıtıdır. Bu bileşen, diğer kişinin yaşadığı duyguların neler olduğunu fark etmeyle ilgilidir. Başka bir ifadesiyle, bir olayı başkasının nasıl algıladığına odaklanma ve buna duygusal anlamda nasıl tepki vereceğini tahmin etme işidir (Kurdek ve Rodgon, 1975). Dökmen empati denildiğinde sadece bilişsel değil, duyuşsal bileşenin de akla gelmesi gerektiğinin altını çizerek:

“Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız, bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma). Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön şartıdır” demektedir (Dökmen, 1997:136).

Anlaşıldığı üzere bilişsel ve duyuşsal bileşenler birbirlerinin içine geçmiş durumdadır. Başka bir açıdan bakıldığında da, kişilerin içinde bulundukları duygusal durumları imgeleyerek anlamak, bilişsel bir süreci gerektirmektedir diyebiliriz.

Kişinin empati kurduğu kişiyle olan ilişkisinin yakınlığı ve karşısındaki kişinin yaşantılarına benzer yaşantılar geçirmiş olması özellikle duyuşsal empatiyle karşılık verme şansını yükselmektedir (Hoffman, 1977). Duyuşsal empatide başkalarının duygusal tepkilerine bilinçsizce tepki verme davranışı da görülebilir. Bilinçsiz ya da bilinçaltı empatisine bir örnek şu şekilde verilebilir; seyirciler yarışmayı seyrederken kazanmasını istedikleri atlet gibi öne doğru eğilirler yahut bir arabadaki yolcular tehlikeli anında şoför frene bastığında, arabanın tabanına frene

basıyormuşçasına bastırırlar (Cairns, 1989:13). Hatta buna “duygusal bulaşma” da denilebilir (Moore, 1990:76).

Kozeki ve Berghammer (1992) ise duygusal tipte empatiyi, yeni doğan bebeklerde bile varolan bir yetenek olarak değerlendirmektedirler (anne ile kurulan bağlantı). Yeni doğanda bile olan bu birincil tipte empatiyi ileride sosyal ilişkilerinde kullanabileceği şekilde karakterine yerleştirmek için, değişimin gerçekleştirilebileceği bir eğitimsel sürece ihtiyaç vardır. Bilişsel yönü canlandırmak için aileye ve eğitimcilere büyük rol düşmektedir. Çünkü duygusal empati anlık ve geçicidir. Başkalarını önemseyerek, onların tepkilerini anlayarak, başkalarının ihtiyaç, istek ve ilgilerine karşı duyarlı olarak, uyumlu, sosyal olarak kabul edilebilir ve memnun edici davranışlar göstererek onlara model olabilirler, böylece empati kapasitesi gelişerek, bu beceri kalıcı hale gelebilir.

Benzer şekilde, Mehrabian ve Epstein (1972) da duygusal empatinin bilişsel empatiye göre ağırlık kazanması halinde, aynı zamanda duyguları paylaşmanın da söz konusu olabileceğini; bunun da kritik bir durum olduğunun altını çizmektedirler ve kişinin sosyal ve anti-sosyal davranışlarının (yani kendisine kazandırılan empati bilgisini pozitif ya da negatif şekilde kullanımının) ahlakî yönünün gelişmişliğiyle alakalı olduğunu belirtmektedirler.

2.1.4.4. Empatinin Bildirim Bileşeni

Empatinin bildirim bileşeni ile, karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerinin anlamamız ve bunu ona iletmemizi ifade edilmektedir. Ancak konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, gerek çocuklarda, gerekse yetişkinlerde üst düzeylerde empatik bildirim pek rastlanmamıştır (Goldstein ve Michaels, 1985). Günlük yaşantımızdaki empatide, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer onu anladığımızı ona iletmezsek, empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız. Diğer taraftan araştırmacılar, insanların zihinlerinde kurdukları empatiyle, karşılarındaki kişiye ilettikleri empati arasında farklılıklar bulunduğunu

belirtmektedirler (Jackson, 1987). Empatik bildirim vermenin iki yolu vardır: sözlü ve sözsüz (yüzümüzü/bedenimizi kullanarak) bildirim. Ancak etkili bir empatik bildirim için her iki yolu da kullanmak gereklidir (Dökmen, 1997).

1.1.5. Empatinin Gelişimi

Empatinin kökeni hakkında kesin ve tam bilgiye sahip olmamakla birlikte, empatinin gelişimi ile ilgili bazı teorik açıklamalar yapılmaktadır. Psiko-analitik kuramda, empatinin erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn ilişkilerinden itibaren gelişmeye başladığı ileri sürülürken, bazı sosyal öğrenme kuramcıları ise, empatinin koşullar içinde kazanılacağını ileri sürmektedirler. Diğer taraftan, kimi araştırmacılar “empatinin biyolojik bir temeli var mıdır?” sorusuna cevap aramışlardır. Yapılan araştırmalardaki verilere dayanılarak, empati ile beyindeki biyolojik yapı ve mekanizmalar arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Tanrıdağ, 1992).

Ahlakî kuramcı Kohlberg’e göre, gelişim dönemlerinde rol alma önemlidir ki bu bir başkasına kendisi imiş gibi tepki göstermeyi ve kendi davranışına da bir başkası imiş gibi tepki verebilmeyi içermektedir (Scott, 1991). Bu durumda empatik tepkiler de bir çeşit ahlakî yansıtma olarak değerlendirilmektedir. Kohlberg, bir başkasının yerini alabilme yeteneğinin 6 yaşından itibaren gelişmeye başladığını ve bu yeteneğin ahlakî yargı gelişimi üzerinde büyük rol oynadığını belirtmektedir. Çünkü ahlakî yargı, kişinin başkalarının haklarını, kendi haklarına karşı tartmasıdır ki bu da rol alma yeteneğini gerektirir (Akkoyun, 1987).

Ahlakî gelişimin bilişsel gelişimle ilgili teorisi, kişinin ulaştığı ahlakî yargı düzeyinin, farklı sosyal ve zihinsel faktörlerin bir fonksiyonu olduğu ileri sürülmektedir. Bunlardan biri de rol alma becerisidir ki empatinin bilişsel bileşenidir (Kalliopuska, 1983). Kalliopuska’nın araştırma bulgularına göre yüksek düzeyde ahlakî değer empatinin bilişsel yönü ile daha yakından bağlantılıdır. Oysa geleneksel ahlak, empatinin duyuşsal yönü ile ilgilidir.

Empatik anlayış, rol gelişimi ile doğru orantılı olarak gelişir. Çocuk ilkin, annesini ya da başka bir insanı kendisinin bir parçası olarak algılar, dış dünya ile özdeşim içindedir. İkinci olarak, dikkati anne üzerine yoğunlaşır. Üçüncü adımda, anneyi ayrı bir varlık olarak algılar ve kendini de diğer insanlardan ayırt eder. Dördüncü olarak da, çocuk kendi dışına çıkarak, anne rolünü takınıp, onu oynayabilir (Özbek ve Leutz, 1987).

Diğer taraftan Piaget ve Inhelder, bakış açısını alma becerisini şu şekilde açıklamışlardır (Davis, 1996):

1. Aşama:
 - a. (0-4 yaş): Çocuk sorulan soruları anlamaz.
2. Aşama:
 - a. (4 ila 5-6 yaş): Çocuk ben-merkezcidir.
 - b. (5-6 ila 7 yaş): Farklı bakış açılarını alabilmek için çaba göstermesine rağmen başarısızdır.
3. Aşama:
 - a. (7-8 yaş): Farklı bakış açılarını ayırt edebilir.
 - b. (9-10 yaş): Tüm ilişkilerdeki tüm değişiklikleri ele alabilir.

Burada sözü geçen “ben-merkezcilik” kavramı Piaget tarafından ortaya atılmıştır (Piaget, 1926). Çocukların düşüncede ve dil kullanımında ben-merkezcili olduğunu savunan Piaget’in bu düşünceleri hala tartışılmakta ve üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar bebeklerin, Piaget’in iddia ettiği kadar ben-merkezcili olmadığını göstermiştir (Donaldson, 1987; Borke, 1971). Örneğin Borke’nin araştırması (1971), 3 yaşındaki çocukların, diğer insanların duygularının farkında olduklarını ve farklı duygusal tepki çeşitlerini uyandıran özel durumları tanımlayabildiklerini ortaya koymuştur. Bu bize, çok küçük çocukların tamamen ben-merkezcili olmadıklarını, fakat diğer insanların bakış açılarına empatik tepki verme kapasitelerinin az olduğunu ifade etmektedir. (Eisenberg, 1982).

Adams, Schuaneveld ve Jenson'a (1979) göre empatik beceriler ilkokul dönemlerinde şekillenmektedir. Bu araştırmacıların yaptıkları araştırmanın sonuçları, sosyal yeteneklerin empati yeteneği ile pozitif bir ilişkisi olduğu görüşünü desteklemektedir.

Hoffman (1979), empati gelişimi üzerine yaptığı çalışmaları sonucunda, dört empati gelişim aşaması ortaya koymuştur; üzüntü reaksiyonu, bireyin sürekliliği, rol alma ve empati. Hoffman'ın bu empati gelişim aşamaları ile Piaget'in bilişsel gelişim aşamaları birbirleriyle paralellik göstermektedir. Tablo 1'de Hoffman'ın empati gelişim aşamaları ve Piaget'in bilişsel gelişim aşamaları görülmektedir.



HOFFMAN'IN EMPATİ GELİŞİM AŞAMALARI	TANIM	ÖRNEK	PIAGET'İN BİLİŞSEL GELİŞİM AŞAMALARI
Üzüntü Reaksiyonu (Distress Reaction)	Çocuk, diğer bireyin üzüntüsüne tepki verir. Ancak o bireyin üzüldüğünün farkında olduğunu belli etmez.	Bir çocuğun düştüğünü ve ağlamaya başladığını gören 11 aylık çocuk etkilenir (başını annesinin bacakları arasına saklar, parmağını emmeye başlar).	Duygu-motor Dönem (0-2 yaş) Refleks reaksiyon
Bireyin Sürekliliği (Person Permanence)	Çocuk, diğer bireyin üzüntülü olduğunu anlayabilir, ancak diğer bireyin kendisinden farklı gereksinimleri olabileceğinin farkında değildir ve bu nedenle uygun olmayan tepkiler verebilir.	Başka bir çocuğun düştüğünü gören çocuk, diğer çocuğun annesi yanında olsa bile onu rahatlatmak için kendi annesinin yanına götürür.	İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş) Objelerin sürekliliği Ben-merkezcilik
Rol Alma (Role Taking)	Çocuk, diğer bireyin üzüntülerine uygun tepkiler verir. Çünkü kendisini karşısındaki bireyin yerine koyabilir.	7 yaşındaki çocuk, öğle yemeği parasını kaybettiği için üzüntülü olan arkadaşının durumunu anlar ve onunla öğle yemeğini paylaşır.	Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş) Ben-merkezcilik son bulur Korumacılık kazanılır
Empati (Comprehensive Empathy)	Çocuk, hayat deneyimi arttıkça üzüntülerden daha çok haberdar olur ve akut durumlara olduğu kadar, kronik durumlara da empati geliştirir.	12 yaşındaki çocuk kendisinden daha az şanslı olanların üzüntüsünü hafifletmek için yardımsever bir şekilde para toplar	Formal İşlemler Dönemi (11 yaş ve yukarısı) Varsayıma dayalı durumları anlayabilme

TABLO 1: Hoffman'ın Empati Gelişim ve Piaget'in Bilişsel Gelişim Aşamaları (Kaynak: Köksal, 1997: 18).

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere, Hoffman ve Piaget arasında hem paralellikler, hem de farklılıklar da vardır. Bunlardan ilki, Hoffman'ın empati gelişim aşamaları arasında niteliksel fark olmayışıdır. Başka bir deyişle, empati nitelik olarak her yaşta görülebilir. Bilişsel gelişim aşamaları sadece empatinin dışı vurumunu değiştirir, yoksa empatiyi oluşturmaz. İkinci fark, ilkel olan empati tepkisi biçimlerinin yaşam boyunca değişiklik göstermemesidir. Buna örnek olarak, Tablo1'deki bir çocuğun düşen başka bir çocuğu gördüğünde verdiği duygusal üzüntü tepkisini ele alacak olursak, aynı duygusal tepkinin orta yaşlarda bir yetişkin tarafından da verilebileceğini söyleyebiliriz. Ancak elbette ki, verilen ilkel empati tepkileri, giderek daha karmaşık empati tepkilerine dönüşerek sürdürülebilir. Oysa Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarında böyle bir durum söz konusu değildir. Örneğin, sağlıklı düşünen otuz yaşlarında bir kişi, hiçbir zaman duyu-motor aşamasında görülen objenin sürekliliğinin olmadığını düşünmez (Hoffman, 1979).

Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarıyla ilgili yapılmış çok çalışma bulunabileceği halde, Hoffman'ın teorisi yeni olduğu için üzerinde fazla çalışma yapılmamıştır. Bu teoriyle ilgili yapılacak yeni çalışmalarla, yeni farklılıklar ortaya konabilecektir.

Empati becerisinin ya da kendi ifadeleriyle bakış açısını almanın yaşla, sistematik olarak geliştiğini savunan Kurdek ve Rodgon (1975), gelişimde herhangi bir yaştaki bilişsel değişikliklerin, kişisel farklılıkların ve yeteneğin de önemine dikkati çekmektedirler.

Kısaca özetlemek gerekirse, empati doğumdan itibaren işleyen bazı mekanizmalara dayanmaktadır. Çocuk normal gelişim süreci içinde taklit ve özdeşim yoluyla yakın çevresi ile rol alma becerisini uygulamaya ve geliştirmeye başlamaktadır. Gelişim süreci boyunca çocuk, değerler ve davranışların yanında duyguların özdeşimini ve paylaşımını da deneyimlemektedir. Ancak buradaki en önemli nokta, okul öncesi dönemde az ya da çok varolan ben-merkezci tutumların çocuğa empati için bir model olunarak ve verdiği empati tepkileri desteklenerek, kısa

sürede aşılması gereğidir. Çünkü birlikte başkalarının duygularını anlama ve paylaşma aşamasına, ben-merkezci tutumların sona erdikten sonra gelinmektedir.

Hogan empati ölçeğini geliştirme aşamasında psikologlardan “empati kapasitesi yüksek insanı” tanımlamalarını istemiş ve bu çalışmasının sonucunda “empati kapasitesi yüksek insan”ın özellikleriyle ilgili olarak ortak bir kanıya varıldığını görmüştür (Johnson ve Creek, 1983). Bu özellikler empatinin geliştirilebilmesi için yapılması gerekenlerle ilgili bir fikir vermesi açısından önem taşımaktadır. Bu özellikleri şunlardır:

- hayal oyunlarında, uydurma konusunda ve mizahta yetenek,
- diğerlerinin üzerinde oluşturduğu etkinin farkındalığı,
- diğerlerinin güdülerini değerlendirebilme yeteneği,
- kendi güdü ve davranışlarının özü anlama yeteneği,
- sosyal algılama

1.1.6. Empatinin Önemi

Danışma ortamlarının yanı sıra günlük yaşamda da empati iletişimi kolaylaştırıcı ve insanları birbirine yakınlaştıracı özelliğe sahiptir (Dökmen, 1997). Dökmen’in belirttiğine göre, insanlar kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissetmektedirler. Diğer taraftan, empati kuran kişi için de empati süreci önem taşımaktadır. Çünkü araştırmalar, empatiye eğilimleri yüksek olan kişilerin aynı zamanda çevrelerine yardım etme eğiliminde olduklarını ve bundan dolayı da çevreleri tarafından sevilme ihtimallerinin arttığını göstermektedir (Davido, Allen, ve Schroeder, 1990; Baston ve başk., 1993). Bell ve Hall’ın 1954’te yaptıkları araştırmaya göre, liderlik özelliği taşıyan kişilerin empati anlayışları yüksektir (Aktaran Dökmen, 1997). Yine araştırmalara göre empatinin, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık ve topluma uyum ile pozitif ilişkisi vardır (Brems, 1988; Scott, 1991).

Suç işlemiş kişiler üzerinde yapılan araştırmaların sonucu bize, suç işlemiş kişilerin işlememiş kişilere oranla daha düşük empati becerisine sahip olduklarını göstermektedir (Kaner, 1991). Bilişsel empati açısından suç işlememiş kişilerle farklı olmasalar bile, duyuşsal empati kurmada suç işleyen kişilerin, suç işlemeyen kişilere göre geri oldukları belirlenmiştir (Kaner, 1991). Benzer şekilde bir başka araştırmacı ve arkadaşları, empatik becerilerin sosyal duyarlılık ve etkili sosyal etkileşimin habercileri olduğunu, ayrıca sosyal yeterliliklerin perspektif alma ile yakın ilişkisi bulunduğunu vurgulamaktadırlar (Adams, Schuaneveld ve Jenson, 1979). Ahlakî yargı ile empati arasında da pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Kalliopuska, 1983). Bu araştırmaya dayanarak, diğer kişinin rolünü alma becerisinin, adalet, karşılıklı durum değerlendirmesi ve karşılıklı saygı gibi konularda olumlu katkısı olduğu söylenebilir.

Çatışmalı, çatışmasız ve empatik olmak üzere üç tür iletişimden söz edilmektedir (Dökmen,1997). Çatışmalı iletişim kuran taraflar hem yeterli bilgi edinemezler hem de yalnız kalırlar. Çatışmasız iletişimde taraflar birbirlerine yeterli bilgi aktarabilirler ancak yine yalnızdırlar. Empatik iletişimde ise hem bilgi aktarımı vardır, hem de yalnızlık yoktur. Böyle bir sınıf ortamında, öğrenciler ile öğretmen arasında bilgi aktarımı olacağı gibi, öğrenciler ile güçlü bir iletişim ağı ve onlara karşı anlayış da söz konusu olacaktır. Bu da onların motivasyonunu etkileyecek ve öğrenmeleri üzerinde olumlu etki oluşturacaktır.

Özetle, empati anlayışı toplumla uyumlu yaşamamızda önemli rol oynamaktadır. Hickson (1985), empatinin bütün etkileşimlerde etkili bir yön verici ve iletişim için yaşamsal önemde olduğunun altını çizmektedir. Clark (1980) ise, daha ileri giderek empati anlayışımızın evrensel düzeyde artması gerektiğini, insan ırkının yaşamını sürdürmesinin buna bağlı olduğunu belirtmekte; empatinin baskı ile bloke edilmesi sonucu da, kişiler arası ve toplum içi tansiyonların arttığını, çeşitli gerilim formlarının (savaş, terör, şiddet, kavga, çatışma) ortaya çıktığını ifade etmektedir.

1.1.7. Empati Eğitimi

Empatinin insan ilişkilerindeki etki ve önemi yukarıda belirtilen kimi araştırmalarla da desteklendiği için, empati becerisinin eğitim yoluyla geliştirilmesi gereği vurgulanmaktadır. Her ne kadar kimi görüşlere göre empati doğuştan varolan bir kişilik özelliği olarak kabul edilse de, empati kurma becerisinin sonradan eğitim yoluyla kazandırılabilceğini düşünen görüşler de bulunmaktadır. Bir yetenek olarak kabul edilen empati öğretilemez, ancak eğitim verilerek bireylerde var olan empati yeteneği geliştirilebilir (Eisenberg 1982; Tanrıdağ, 1993). Sonuçta eğitim yoluyla, eğer bireyde empati becerisi yoksa kazandırılabilir, varsa varolan becerisi geliştirilebilecektir.

Bireyin empati yeteneklerini geliştirmek için yapılan eğitim, empati tepkisini içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmakta; empati sürecinde gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir (Kalliopuska, 1992). Yapılan bir çok araştırma empati yeteneğini geliştirmeye yönelik verilen eğitimlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Kalliopuska ve Ruokonen, 1986 ve 1993; Chalmers ve Townsend, 1990; Pecukonis, 1990; Kalliopuska ve Titinen, 1991; Öz, 1992; Sargın, 1993; Çileli, 1986). Bu tezin sonuçları da bu görüşü desteklemektedir.

Yapılan araştırmaların sonuçları da dikkate alınarak empati eğitimi teknikleri dört grupta ele alınabilir (Yılmaz, 2003; Köksal, 1997):

- **Didaktik Eğitim Tekniği:** Bir uzman tarafından bireylere sağlıklı iletişim ve empati konusunda teorik bilgilerin verildiği bir tekniktir.
- **Yaşantısal Eğitim Tekniği:** Bireylerin başkasıyla gerçekleştirdiği sağlıklı ve empatik iletişim eğitim veren uzman ve eğitim alan grup tarafından, banttan, videodan ya da gözlem odasından izlendiği ve konuyla ilgili yorumlarda bulunulduğu eğitim tekniğidir.

- **Rol Oynama Tekniği:** Bireyin bazen kendisi olmak, bazen de başkalarının rollerine girmek suretiyle sağlıklı iletişim ve empati kurmayı öğrendiği bir tekniktir. Böylece olaylara karşıdaki kişi tarafından bakma ve onun hissettiklerini hissetme becerileri öğrenilir. Psikodramada kullanılan “rol oynama” ve Gestalt terapideki “boş sandalye” teknikleri bu eğitim tekniğine örnek gösterilebilir.
- **Modelden Öğrenme Tekniği:** Bireyin, uzmanların danışanlarla gerçekleştirdiği iletişimleri doğrudan ya da dolaylı (video, bant) yollardan gözleyerek, uzmanın davranışını model alması yoluyla eğitildiği tekniktir.

Bu yaklaşımlardan bazıları teorik ve bazıları uygulamalı olduğu için, etkili bir empati eğitimi bu tekniklerden bir ya da bir kaçını içermelidir. Dolayısıyla, birleştirilmiş empati eğitimi tekniklerini kullanmak daha doğru olacaktır.

1.2. TARİHî EMPATİ

1.2.1. Tarihî Empati Kavramının Tarihçesi ve Tanımı

1.2.1.1. Tarihî Empati Kavramının Tarihçesi

Tarih biliminde empati kavramı psikoloji biliminden daha farklı bir geçmişe sahiptir. *Empathy* kelimesi Aristo'nun *Retorik* adlı eserinde geçtiği için köken olarak eski Yunan'a dayandırılabilir, modern kullanımının orijini XIX. yüzyıl Almanya'sına uzanır (Knight, 1989a). Tarih biliminde empati kavramının ortaya çıkışı insan zihninin tarihini araştırmış olan Alman tarihçi ve filozof Wilhelm Dilthey'e (1833-1911) dayanmaktadır (Knight, 1989a; Portal, 1983 ve 1986).

1890-1910 yılları pozitivistin anti-bilim, abartılmış öznellik ve irrasyonelizm tarafından tehdit edildiği yıllardı. Bu fikirlerin, tarihçi ve filozof Dilthey'in pozitivist eleştiren çalışmalarında bazı yansımaları bulunmaktaydı. Örneğin, karakterlerin davranışlarının arkasındaki sebepleri nasıl anlayabileceğimize (*Verstehen*) dair açıklamaları şeffaf değildi. *Verstehen*'in günlük dünya olaylarının anlaşılmasından ibaret olan düşük düzeylerine otomatik olarak ulaşılabilirdi. Dilthey yüksek düzeylerin bugünden uzakta olan kişi ve olayları içerdiğini ve yeniden yaşama ile bu düzeylere ulaşılabilirliğini ifade etmiş, yeniden yaşama fiilinin de bir başka bireyin dünya görüşüne veya yaşadığı duruma adapte olma anlamındaki *Einfühlung* kavramıyla tanımlanabileceğini ileri sürmüştür. Ancak Dilthey böyle bir anlamının sadece düşüncenin oluşturulması olarak görülmemesi gerektiğini belirterek, her anlayışta irrasyonel yönlerin bulunduğunu, ama sonuçta öznel gerçekliğin temelini de adı geçen yeniden yaşama sürecinde yattığını yazmaktadır. Ermarth'a göre, Dilthey yazılarındaki bazı pasajlarda *Verstehen*'in açık empati ya da aşk olduğunu ima etmektedir.

Dilthey, tarihin fen bilimlerinden farklılığını ortaya koymaya çalıştığı yazılarında, *Einfühlung*'u (yani empatiyi) tarihi ya da diğer insani bilimleri anlamının temel unsuru olarak görmektedir (Portal, 1986). Dilthey'e göre tarih, fen bilimlerinden farklı olarak, hem doğayı açıklamaya, hem de insanı anlamaya çalışmaktadır ve tarih aslında şiirleri, kuralları, kanunları, hikayeleri de içeren bir kültürdür (Owensby, 1994). Bu kültür öğeleri tarihe geçmişteki insanların nasıl yaşadıklarını, hissettiklerini, düşündüklerini, oluşturdıklarını anlamamızı sağlamak için kanıt sağlarlar. Ona göre, tarihi açıklamaya çalışmakla anlamaya çalışmak farklıdır ve tarihî çalışmanın asıl amacı tarihi açıklamak değil anlamak (*Verstehen*) olmalıdır. O, buradaki anlama (*Verstehen*) kavramını tarihteki karakterlerin hareketlerinin arkasındaki manayı bulmak olarak ifade etmiştir. Gerçek anlamaya ulaşmak da "tarihteki kişiyi bulunduğu şartlarda hayal etmeyi", *Einfühlung*'u yani empati kurmayı gerektirecektir (Portal, 1986). Hatta o *Einfühlung* kavramını yeniden yaşama olarak tanımlamıştır.

Empatinin tarihteki kullanımının diğer alanlarda -sanatta ve psikolojide- kullanımından farklı olduğu görüşünü de savunan Dilthey, tarihçinin olayları empati yoluyla anlayarak, bunları gerçek tarihî bilgilere dönüştürdüğüne dikkati çekmektedir (Owensby, 1994). Dolayısıyla, Dilthey'in tarihî empatisi, anlama, açıklama ve kanıtla çok yakından ilişkili bir kavramdır. Collingwood *Tarih Tasarımı* adlı kitabında Dilthey'in bu görüşünü şöyle aktarmaktadır:

"...geçmiş kendi zihninde yeniden canlandıran tarihçi, bir tarihçi olacaksa, yeniden canlandığı geçmiş anlamalıdır. Sırf onu yeniden canlandırmakla, tarihçi kendi kişiliğini geliştirir, genişletir, başkalarının geçmişteki yaşantısını kendi yaşantısıyla bütünleştirir; ama böyle bütünleştirilen her şey onun kişilik yapısının bir parçası olur; kural burada da geçerlidir ve bu yapı ancak **psikoloji aracılığıyla** anlaşılabilir" (Collingwood, 1996:212).

Burada **psikoloji aracılığıyla** ifadesi ile empatiye atıf yapılmakta olduğunu söylemek, yanlış olmayacaktır. Ancak Collingwood burada Dilthey'in bir noktada

yanlış yola girdiğini belirtir ve bir adım daha ileri giderek Dilthey'in gözden kaçırdığı noktayı açıklamaya çalışmıştır:

“Bir tarihçi olarak, kendi kafamda Sezar oluvermiyorum; tersine kendimim ve kendim olduğumu biliyorum; Sezar'ın yaşantısını kendi kişiliğim içersine sokuşum kendimi onunla karıştırarak değil, kendimi ondan ayırarak ve aynı zamanda onun yaşantısını kendimin kılarak oluyor. Tarihin yaşayan geçmişi şimdide yaşar, ama şimdinin dolaysız yaşantısında değil, ancak şimdiye ilişkin kendinin bilgisinde yaşar. Dilthey bunu gözden kaçırmıştır; yaşayan geçmişin, şimdinin kendine ilişkin dolaysız yaşantısında yaşadığını düşünür; ama o dolaysız yaşantı tarihî düşünce değildir” (Collingwood, 1996).

Empatinin modern tanımı “bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi” olarak özetlenebileceğine göre, bu tanım Collingwood'un tarihçilerin geçmişteki insanların fikir ve amaçlarını yeniden düşünmesi gerektiği söylemi ile örtüşerek, empatinin tarihî anlamda kullanılabilirliğine dikkati çekmektedir. Çünkü, Collingwood geçmişin tarihçilere bıraktığı belgeler, ifade ettikleri düşünceler tarihçiler tarafından yeniden kurulmadığı sürece anlamsız olduğunu belirterek, “bütün tarih düşüncenin tarihidir” demektedir (Collinwood, 1996). Collingwood'a göre tarih, “tarihini çalıştığı şeyin düşüncesinin, tarihçinin kafasında yeniden şekillenmesidir” (Evans, 1999:38). Empati, tarih alanında olduğu gibi bilinçli olarak yapılıyorsa o zaman anlayış niteliği kazanır. Bu duruma tepki verme ve özdeşleşmenin ötesinde, tarihî kişiliklerin amaç ve eğilimlerini, içinde bulundukları şartları ve davranışlarının sebeplerini anlamaktır. Bir tarihçi için empatinin doğası işte budur.

Collingwood (1946) *The Idea of History* adlı kitabında empati kuran üç tarihçi portresi çizmektedir. Birincisi oldukça idealist bir bakış açısıyla, tarihçinin *ruh yakalayıcısı* (psyche-snatcher), bir *ruh hırsızı* (stealer of souls) olarak görüldüğü portredir. Bu tarihçi, çalıştığı karakterin düşünce ve duygularını tam olarak yeniden yaşar. Bu durumda, tarihçinin tanımladığı düşünce ve duygular gerçek kayıtların bir

parçası, yahut en azından eşitidir. Bazı durumlarda bu tarihçi tipi, gerçek kayıtların ötesine geçmek zorunda kalabilir. Örneğin, bu tarihçi Sezar olup, sadece Sezar'ın Rubicon'u geçerken ne yaptığından çok Sezar'ın ayrıcalıklarını deneyimlemeyi ve eğer resmî olarak nedenlerini aktarma ya da olaydan sonra bir açıklama yapma şansı olmuşsa, böyle büyük bir adamın Rubicon'u geçerken ne düşündüğünü bize anlatmayı seçebilir. Ancak böyle bir yeniden yapılandırma çok derin felsefi sonuçlar yaratabilir. Örneğin, fikirlerle, düşünceleri birbirinden ayıramaz hale gelebiliriz. Potansiyel olan düşüncelerle saklı olan düşünceleri ifade etme iddiası, geçmiş ve bugünün gerçekleri ve olayları arasındaki sınırları ortadan kaldıracağı gibi iki zihin arasındaki sınırları da eritir. Bu karışıklığı Shemilt şöyle dile getirmektedir:

“Benim bu satırları yazarken çektiğim diş ağrısını veya hissettiğim hisleri okuyucu yeniden yaşayabilir mi? Eğer okuyucu dişimin ağrısının aynısını hissedebileceğini iddia ediyorsa, o halde bu diş ağrısı benden çok onun diş ağrısı haline mi gelmiştir? Yahut algılanan geçmişin nesneleriyle (ağaçlar, çiçekler, arşivler), şu anki nesneler aynı mıdır ki anlayışımız aynı olsun? Aynı olduğunu varsaysak bile, okuyucunun komşunun kedisinin değil de, gerçekten ve sadece benim diş ağrımı hissettiğinden nasıl emin olabiliriz? Tüm bunlardan sonra, aynı ormana bakan iki adam aynı ağaca odaklanmayı imkansız bulabilirler ” (Shemilt, 1984:41).

Bu sözlerle Shemilt *ruh hırsızı* olan bu tarihçinin, pek çok empati hatası yaptığını ve tarihi, ölümler üzerinde oynanan bir oyun haline getirerek tehlikeye attığını ifade etmektedir.

İkinci olarak Collingwood empati kuran tarihçiyi, bir *zaman gezgini* olarak görür. Bu tarihçi, kendi ruhunu geçmiş zamanda tasarlar ve aklından geçmişin olaylarını yeniden yaşar. Ancak olayı o karakterin bulunduğu durumun içinde canlandırmak zorunda değildir. Bu tip empati, diğer zihinlere ulaşmayı istemeden, sadece geçmişle ilgili detaylı akademik bilgiye sahip olmaya dayanır. En önemlisi de, ruh ve düşüncenin tam karşılığını oluşturmak yerine, *zaman gezgini* sezgisel gerçekleri değil, durumların kuramsal karşılıklarının ürünlerini gerçekçi açıklamaları tarih olarak kabul eder. *Zaman gezgini*, “ben ne yapardım?”, “ne düşünür, nasıl

hissederdim” diye sorular sorsa da spekülâtif bir otobiyografi yazmaz. O, herhangi bir durum içinde bulunan her tarihî karakterin kendine özgü hisleri, fikir ve amaçları olduğunu kabul eder. *Zaman gezgini* bu hisler, fikir ve amaçlardan hareketle, empati kurup akıl yürüterek tarihi karakterin neler yapabileceğini çıkarsamaya çalışır.

Shemilt bu tarihçi portresinde de problemler bulunduğunu belirterek, üç problem ifade eder. Birincisi, insan doğasında şu düşünce ve şu his bu sonuca yol açar gibi kesin bir yargıya varılamaması problemidir. Bu durumda tarihçi neden A değil de B hareketini düşünerek empati kurduğunu açıklamakta güçlük çeker. Elbette bir tarihî karakterin neden öyle davrandığına ilişkin pek çok sebepler öne sürülebilir, ancak bunların hiç birisi için “işte doğru budur” denilemez. İkinci problem, empatide genellenin olmamasıdır. Herhangi bir durumdaki bir tarihî karakterin hissettiklerini ve düşündüklerini “o da aynı durumda, o halde aynı şekilde hissedip, düşünüyordur” şeklinde, aynı durumda bulunan bir başka tarihi karaktere transfer edemeyiz. Durum aynı olsa bile karakterler farklıdır. Üçüncüsü, Rex Martin’in “tarihler arası genellemeler” diye tanımladığı problemidir. *Zaman gezgini* yolculuğu sırasında, o tarihî döneme ait değerleri, adetleri, inançları ve düşünce kalıplarını bilmeli ve kendi değerlerinden sıyrılmalıdır.

Üçüncü portre, tarihçinin *ölülerle konuşan büyücü* (necromancer) olarak görüldüğü empati kuran tarihçi portresidir. Bu tarihçi, geçmişin hayaletlerini bugüne getirerek, bugünün diliyle konuşturur. O, inandırıcı görüntünün arkasına bilgi kuramı makinesini gizlemiştir. *Ölülerle konuşan büyücü* tarihçi, ölülerin ağzını kullanarak olaylarla davranışlar arasındaki bağlantıları formüle etmek yerine, büyü yoluyla geçmişe ait bir görüntüyü bugünün insanına tanıdık, makul ve kolay anlaşılır bir şekilde sunar. Ancak antik bir psikolog gibi çalışarak davranışları analiz etme yoluna gitmez. Empati problemi bir kara kutuya benzetilebilir. Tarihî karakterin içinde bulunduğu duruma ait öğeler girdiler ve yaptığı hareketler çıktılar olarak ele alınırsa, zihninde olup biten bilinmezler kara kutuya benzetilebilir.

Ruh hırsızı olan tarihçi, kara kutunun kendisi olarak sorunu çözmeye çalışır ve kara kutunun kapağını merakın hazzıyla açar. *Zaman gezgini*, bu kara kutuyu

sınıflar ve kutunun içindekileri tanımlayabilir. *Ölülerle konuşan büyücü* ise, bu kara kutuyu şeffaf bir kutu haline dönüştürmeye çalışır ki bu diğerlerine göre tarihî olayları daha açığa kavuşturan bir tarihçi tiplmesidir.

Üçüncü empati karakteri diğerlerine göre daha az isteklidir. Olayları, sebepleri ve sonuçları, tanıdık ve anlaşılır hale getirmek için delil göstermektedir. Bu bilgiler ne sadece empati deneyimleriyle, ne de sadece geçmişin bilgisine dayanarak yapılan mantıklı çıkarımlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla, *ölülerle konuşan büyücü* tarihçi için durum, empati yoluyla yeniden yapılandırma değil, empati yoluyla yapılandırmadır diyebiliriz. *Ölülerle konuşan büyücü* tarihçinin açıklamaları epistemolojik açıdan sınırlıdır. Çünkü geçmişteki davranışlarla, bu davranışların empati yoluyla ortaya çıkarılmış sebeplerinin arasında daimî bir bağlantı olduğu hesaba katılmamaktadır. Geçmişteki davranışların sebeplerini ancak bazı şartları doğru kabul ederek açıklayabilir ve onları bugünkü davranışlar kadar tanıdık, bildik ve anlaşılır bulabiliriz. Birbirinden farklı kültürlerin, farklı dünya görüşlerinin, inanç sistemlerinin ve düşünce tarzlarının, farklı çağların farklı karakteristiklerinin farkında olmazsak, tarih bilimini aşan genellemeler yapmış oluruz ki bu bilimsel bir sonuç değildir.

Tarihçi elbette, geçmişin olaylarını bugünün insanı için anlaşılır, tanıdık hale getirmeli ve olayları kendi içindeymiş gibi algılayabilen bir mantığa sahip olmalıdır. Ancak, geçmişin kendine has farklılıklarını ve özelliklerini de yok varsaymamalıdır. Örneğin tarihçi, Sezar'ın yaptığı bir hareketin sebebini, sonucunu, yarattığı etkiyi, onun fikirlerini, sahip olduğu değerleri, dönemin anlayışını bugünün insanının anlayacağı, ama muhtemelen Sezar'ın anlamayacağı şekilde açıklayabilmelidir. Ama yapılan davranışları, alınan kararları bugünden bakarak anlayabildiğimiz tek sebebe bağlamak yanlış olacaktır. Tarihçi durumla ilgili bir takım varsayımlarda bulunur, işte gerçekte varsayım arasındaki bu fark aslında tarihçinin geçmişle bugün arasındaki farkı ortaya koyuş biçimidir. Eğer öne sürülen varsayımlar doğrulanırsa, geçmiş yeniden canlandırılmış olur, olmamış bir şeyi olmuş gibi göstererek ve kelime oyunları yaparak değil. Bu noktada şunu belirtmek gerekir ki tarihçi, bugünkü olayları algılayış yöntemlerini, insanların doğasıyla ilgili genel bilgilerini ve

davranışların bugünkü sebeplerini, kısacası bugünün referanslarını geçmişini anlamakta ipucu olarak kullanacaktır. Ancak bu şekilde geçmişin bilinmeyenini, bugünün bilinenine dönüştürebilir. Ama dengeyi çok iyi ayarlamak zorundadır. İşte tarihî empati, tarihçinin bu dengeyi ayarlaması için, yani şimdiki zaman merkezlilikten korumak için gerekli bir reçetedir. Bu durumda, Collingwood'un *ölülerle konuşan büyücü* tarihçisinin açıklamaları oldukça şüphe götürür tarzdadır.

Tarihî bir durum için empati kurarken, günlük hayatta yaptığımız gibi olayı içinden anlayabilmek için zihnimizin gözlerini kullanırız (Portal, 1987:90). Böylece bize yabancı olan bir dünyayı kendi bildiklerimizle benzeştirerek, anlamlı hale getirmeye çalışırız. Bu aşamada belki tarihî özgünlükten uzak olabiliriz, ama geçmiştekilerle karşılaştırarak kendi bilgi birikimlerimizden hangilerinin işimizi kolaylaştırdığını ve hangilerinin bir kenara konulması gerektiğini anlarız. Bu yolla, aynen günlük yaşantımızda olduğu gibi diğerinin bizim için yabancı olan dünyasıyla ilgili yeni hipotezler oluşturabiliriz.

Geçmişini oluştururken tarihçi, karakterinin zihnine girebilmek ve empati anlayışı oluşturabilmek için bazen elindeki kanıtların sınırlarının ve sebep-sonuç kurallarının dışına çıkar. Ancak empati anlayışının da kuralları vardır. Varılan sonuç eldeki kanıtlarla uyumlu ve tutarlı olmak zorundadır. Bu konuda Shemilt dört kriter ileri sürmektedir: tutarlık, uygunluk, yeterlik ve cimrilik. *Tutarlık*, yapılan açıklama veya yeniden oluşturmanın kendi içinde tutarlı olduğu hissini vermesine; *uygunluk*, tarihî bağlamla ne kadar uygunluk gösterdiğine; *yeterlik*, eldeki tarihî kanıt ve bilgileri ne kadar kapsadığına; *cimrilik*, diğer üç kriteri gerçekleştirilmeyen basit ve alternatif açıklamalara yönelinmemesi gereğine işaret etmektedir.

Carr (1996:30) ise, "tarihçinin incelediği insanların zihniyetleri, eylemlerinin gerisindeki düşüncelerini, hayal gücü yoluyla anlaması" gerektiğinden söz etmekte ve bu anlayışı "hayal gücü yoluyla anlayış" olarak nitelendirmektedir. Ona göre tarihçiler geçmişini ahlakî ölçütlerle yargılamamalıdır. Onların amacı, geçmişin, insanlığın gelişmesine nasıl bir katkıda bulunduğunu anlamaya çalışmak olmalıdır. Örneğin, antik dünyadaki köleliği gayri ahlakî bir şey olarak kınamanın hiçbir anlamı

yoktur. Önemli olan köleliğin nasıl ortaya çıktığını, ne gibi bir işlev yerine getirdiğini ve bir başka toplumsal örgütlenme biçimine yol açarak neden çöktüğünü anlayabilmektir (Carr, 1996).

İngiliz ortaçağ tarihçisi David Knowles de bu görüşü destekler şekilde “tarihçi yargıç değildir, idam hükmü veren bir yargıç hiç değildir” demektedir (Evans, 1999:55). Bunu tarihî empatinin ruhu ile ilişkilendirirsek, empati kurarken hem bugünün kalıp, değer, düşünce ve bakış açılarından kurtulmalıyız, hem de geçmişî kendi şartları içinde değerlendirmeliyiz diyebiliriz. Geçmişî kendi şartları içinde değerlendirebilmek, hem çeşitli hem de güvenilir pek çok tarihî kanıtın incelenmesini, eleştirel süzgeçten geçirilmesini, anlaşılmasını ve kullanılmasını gerektirecektir. Zaten tarih “tarihçi ile kanıt arasında kesintisiz bir etkileşim süreci, geçmişle bugün arasındaki bitmeyen diyalog” değil midir? (Carr, 1996:37).

İtalyan tarihçi Benedetto Croce (1941:19) “tüm tarih, karnaval kıyafetleri giymiş çağdaş tarihtir” diyerek, tarihçinin kendi kimliğini değil, geçmişteki kimlikleri anlaması, onların ayakkabılarıyla dolaşması, onların kıyafetlerini giymesi gerektiğini vurgulamaktadır. Geçmişteki olayların ve ortamların yeniden yaratılması da, tıpkı bir sanat ya da edebiyat eserinde ifade edilen düşüncenin yeniden yaratılması kadar dikkate değerdir. Edebiyat eleştirmeni ve sanat tarihçisi gibi tarihçi de, kültürel mirasımızın bekçisidir ve o mirasa aşına olmak, insanlık durumunu anlamamıza yardımcı olacaktır, bu da kendimizi daha iyi tanıyıp başkalarına daha çok empati duymamızın bir yoludur (Tosh, 1997:29). Bu yüzden tarihi yeniden inşa etme yolunda her türlü serüvene atılmaya değer. Ancak “tarih bir tahayyül sanatı olsa bile, bulunmuş nesneleri icat etmeyen, onları düzenleyen bir tahayyül sanatıdır” (Hobsbawn, 1999:411).

Tarihin, felsefe ya da edebiyattan bağımsız, ayrı bir disiplin olarak kabul edilmesini sağlayan Ranke, “Tarihe geçmişî yargılamak, gelecek çağların yararı için bugüne yol göstermek görevi verilmiştir. Tarih öyle yüce görevlere talip olamaz. O yalnızca, gerçekte ne olduysa onu göstermek ister” demiş ve bununla da yalnızca olguları toplamayı değil, geçmişin içsel yapısını anlamanın hedeflenmesi gerektiğini

belirtmek istemiştir (Evans, 1999:24). Ona göre, geçmiş günün ölçütleriyle değerlendirilemezdi. Geçmiş kendi koşulları içinde görülmeli, kendi renkleriyle ortaya konmalıydı. Bu yüzden tarihçi için, hiyeroglifleri çözerken, o insanların anladığı gibi, hatta onların bile farkında olmadıkları noktaları anlamaya çalışmak esas olmalıydı.

Sir G. Kitson Clark (1967:170), insanlığın yaptıkları kadar, bunları yapma sebeplerinin ve söylediklerinin de sayısız ve detaylı araştırmanın konusu olabileceğini, ancak tarihçilerin geçmiştekilerin zihinlerinden neler geçirdiklerini bilemedikleri ve sınıflayamadıkları problemine değinerek, “Bu noktada, çıkarım ve imgelem gereklidir. O birikim ne kadar fazla olursa olsun, sadece detayları biriktirmekle olmaz” sözleriyle imgelemi bu problemin çözümü olarak göstermektedir. Gardiner (1961) bu işleme, “hayal gücüyle (imgelem yoluyla) anlama” ya da “özü anlama” demek ve bu işlemin en önemli püf noktasının kendimizinkinden farklı deneyimler ile kendi deneyimlerimiz arasında benzerlikler bularak, geçmişe anlam kazandırmak olduğundan söz etmektedir.

G. Ryle (1979:54), hayal gücü yüksek bir biyografi yazarının yazılarını okuyan bir tarihçinin nasıl da başka birinin bakış açısını almasını kolaylaştırdığını vurgulamak için aşağıdaki örneği vermekte ve bu arada da tarihî imgelemle tarihî kanıt arasındaki kuvvetli bağın altını çizmektedir:

“İşinde uzman fakat hayal gücü olmayan bir biyografi yazarından, Waterloo Savaşı’nın ne zaman bittiğini, ne kadar cephane kullanıldığını ve kaç kayıp verildiğini öğrenebiliriz. İşinin uzmanı ve hayal gücü yüksek bir biyografi yazarından ise bütün bunları öğrenebildiğimiz gibi, bunlarla beraber barutu koklayabilir, atlarının toynaklarının; Belçika’nın su içindeki çamurlu yollarında çıkardığı sesleri de duyabiliriz. Birincisi, bize sadece havanın durumunu anlatırken, ikinci kişi bize hava ile beraber askerlerin içi suyla dolmuş botlarını ve sırlıslıkla olmuş erzaklarının durumunu da tarif eder...ki bunlar askerlerin moralleri ile alakalı ipuçlarıdır”.

Bu pasajdan da anlaşıldığı gibi, gerçeğin keşfi için elde bulunan deliller ve bunların bilimsel olarak değerlendirilmesinin yanında, hayal gücüyle yeniden oluşturma ve yorum da gerekmektedir ve bir hikaye anlatıcısının geniş bakışlarıyla olayları görmek, tarihçi için de önemlidir (Elton, 1967). Bunu yapacak olan tarihçi, önce delilleri inceler, sonra delilleri hayal gücüyle yorumlar ve onların içinde olmayan eksik parçaları zihninde canlandırarak tamamlar. “Hayal gücü ilim ve bilim ile kontrol edilir ve ilim ve bilim de hayal gücü ile anlamlı karşılığını bulur. Bunlar tarihçinin sahip olduğu araştırma araçlarıdır” (Elton, 1967:113).

Tarihî imgelem, bir yandan ortadan kaybolan şeye yeniden canlılık kazandırmaya veya yavaş yavaş ortadan kaybolan şeye süreklilik kazandırmaya çalışırken, öte yandan da bireylerin, grupların, toplumların ve devletlerin yaşamındaki kaçınılmaz değişimi araştırmaktadır. İşte bu tarihçinin toplumsal sorumluluğudur (Florescano, 2001). Gerçekten de tarihçinin toplumsal bir sorumluluğu vardır ve bu sorumluluk, geçmişi anlamak, yorumlamak ve objektif olarak sunmaktır. Ama bunu Dilthey’in ileri sürdüğü gibi, “içeriden yapmak” gerekmektedir. Dilthey, amacı dışarıdan açıklamak (*erklaren*) olan doğa bilimleriyle, amacı içeriden anlamak (*verstehen*) olan beşeri bilimler arasına ünlü bir ayrım getirmiştir. Doğa bilimleri ile uğraşanlar nedensellik sözlüğünü kullanırken, beşeri bilimlerle uğraşanlar deney dilini konuşurlar (Burke, 1994). İmgelem ve empati beşeri bilimlerden olan tarihte bu amaca hizmet ederler. İmgelem genellikle dıştan içe bir çalışma gerektirirken, empati daha çok içten dışa doğru bir yol takip eder (Gardiner, 1961). Çünkü, “tarihî sürece katılanların içkin durumlarının; yaşamla ilişkilerinin, zihniyetlerinin ve değer sistemlerinin ortaya çıkarılmasını” içerirler (Gurevich, 2001:105).

Tarihçi geçmişin bitmemiş, eksik bir hikaye olduğu gerçeği ile karşı karşıyadır ve geçmişin doğru bir portresini çizebilmek için uygun kanıtları doğru şekilde kullanmalıdır. Aynı bir insan portresi çizen ressamın ifadeyi doğru yansıtmak için uygun renkleri kullanması gibi... Tarihçi hangi renklerin uygun düşeceğini kafasından belirlemez. Bunu belirlemek için, tarihî kanıta sorular sorar. Mümkün olduğunca doğru şekilde oluşturmaya çalıştıkları geçmiş portresinin son rötuşlarını

da olayların iç yüzleriyle, detaylarıyla ilgili edindiği bilgiler ve tarihî empati ile atarlar (Yeager ve Foster, 2001).

Etkili bir ifadeyle yazmadıkça, okuyucuları tarihçinin zahmetli uğraşlarının meyvelerini zevkle yiyemeyeceklerdir. İşte bu yüzden, tarihçi yazım aşamasında da imgelemi yeniden devreye sokmak durumundadır. Ancak imgelemi bu kez, Collingwood'un uygun bir şekilde ifadelendirdiği gibi, "süsleme için" kullanacaktır. Aynen bir roman yazarının yaptığı gibi, sahneleri, karakterleri, onların nerede nasıl yer aldıklarını uygun şekilde düzenleyecek, anlatısını detaylarla ve değerlendirmelerle süsleyecektir. Üstelik de bunları bir yaratıcı yazın esnekliği içinde değil, bilimsel yazın kurallarıyla icra edecektir. Bu yüzden o yeni detaylar uyduramayacak ve farklı karakterler yaratamayacak, kısacası aklına her yeni gelen fikri yazınına dahil edemeyecektir. O yazını zenginleştirmek ve etkili hale getirebilmek için benzetmeler, metaforlar ve örnekler kullanacak, analogilerden yararlanacaktır. İmgelemi yazınlarında kullanan tarihçiler hemen yazım stillerinden ayırt edilebilmektedirler. Örneğin, aşağıda 1571 İnebahtı deniz yenilgisi öncesi Haçlı ittifakının kuruluşuyla ilgili bilgi veren iki tarihçiden hangisinin imgelemini kullanarak tarih yazdığı ve okuyucusuna zengin, okunabilir, etkili bir anlatı sunduğu kolayca tahmin edilebilir sanırız:

"Don Juan Messina'ya vardığında müttefiklerin morali oldukça düşüktü., toplanan kadirgalar mükemmel durumda değillerdi. Fakat harika bir görünüşleri olan Don Juan'ın kadirgalarının gelişi büyük etki yaratmıştır. Bundan da fazlası, prens ile hemen yakın asları olan Veniero ve Colonna'nın temasları mükemmel olmuştur. Don Juan çekici birisi olasını bilmektedir. Büyücü tüm cazibesini ortaya koymuştur; onun tutkuyla bağlı olduğu hareketin kaderi belki de bu ilk temasa bağlıydı. Harekete geçmeyi ve dağınık bir donanmadan homojen bir bütün çıkarmayı bilmiştir. Venedik kadirgalarının askerden yoksun olduklarını görünce, bunlara, hepsi de Katolik kralın hizmetinde olan 4.000 İtalyan ve İspanyol askeri bindirmiştir. Bu bile tek başına büyük bir başarıdır. Bu önlemin çok itirazcı Venedikliler tarafından kabulünü sağlamak için ne kadar uğraşılmasının gerektiği tahmin edilmektedir. Böylece filodaki bütün kadirgalar eşdeğer; birbirleriyle değiştirilebilir hale gelmişlerdir;

filotillalar tam anlamıyla karışmamakla birlikte, tekne değiştirilebilir hale gelmişlerdir ve ilerleme düzeninin gösterdiği üzere, bunu da yapmışlardır.....Görünüşte Don Juan'ın kaderin işçisinden ibaret olduğundan hiçbir kuşku yoktur. Tüm dürüstlüğüyle savaşı ve şerefini kaybetmeden, Papalığı ve Venedik'i hayal kırıklığına uğratmamayı düşünmektedir. Saklanmak Hristiyanlığı teslim etmek olacaktır; savaşmak ve yok olmak, eğer Venedik'in dostluğu korunacak olursa, geleceğin tümüyle kaybı anlamına gelmeyecektir, çünkü bu yardımla Hristiyan donanması yeniden inşa edilebilir. Daha sonra Don Juan girişimini açıklamak üzere böyle bir savunma yapacaktır; herhalde işin sıcağında da böyle düşünmüştür" (Braudel, 1990:301 vd.).

"Şarlken'in gayrı-meşru çocuğu Don Juan Dö Triş -ki iktidarı ve babasına benzemesi şimdiden büyük ümitler vermekteydi- 25 Eylül 1571'de Messina'dan 70 İspanya, 10 Malta, 3 Savua kadirgasıyla yelken açtı. Papa'nın Marko Antonyo Kolona, Dük Dö Palyano, Dük Dö Talyakozo kumandasında 12 kadirgasıyla Venedikli amiral Sebastiyen Venieora kumandasında 108 kadirga ve gayet büyük 6 yük gemisi ötekilere iltihak etti. Amiral gemisinde akdedilen bir harp meclisinde Avlonya üzerine mi, Kastel Novoo'ya mı, yoksa Santa Mavra'ya mı gidileceği müzakere olundu; Veniero ve donanma kumandanı Don Juan Bahr-ı Sefid sularına gidilmesini teklif ettiler ve onların rey-i kabul edildi.....8 kadirgadan mürekkep bir kısım, Sicilya amirali Jan Kordona kumandası altında, keşif için vazifelendirildi. Ondan sonra Jan Andrea Doria kumandasında 54 kadirga öncü olarak geliyordu. Venediklerin 6 yük gemisi Döödo kumandasında merkez kuvvetinden yarım mil ileride bulunuyordu. İlk harp nizamı 61 kadirgadan mürekkep idi ve bunların ortasında Dük Dö Palyano ile başkumandanın, Venedik'in bayrakları dalgalanıyordu. Bunlar Preveditor Barbaro kumandasında ikinci bir safa istinad ediyorlardı. Nihayet Marki Dö Santa-Krosa unvanını taşıyan Napoli amirali Alvaro Dö Bazeno 36 kadirga ile son kuvveti teşkil ediyordu" (Hammer, 1990: 29).

Tarihçi sadece belgelerin transkripsiyonunu yapıp, bunları arka arkaya sıralayan bir bilim adamı değildir. Bunu yapmak için tarihçi değil, arşiv uzmanı olmak yeterlidir. Tarihçi olayları sadece aktaran bir insan da değildir. Bu iş de

vakanüvislerin işidir. Modern hatta postmodern çağda tarihçilik mesleğinin temeli, geçmişe ait kanıtları yorumlama ve bu yorumları sunma becerisinde yatmaktadır (Karabağ, 2002).

Yukarıdaki örnekler incelendikten sonra, Braudel'in ince benzetmeler, canlı imgeler, somut detaylar, bildik örnekler ve yaratıcılığını yansıtarak süslediği anlatım mı, yoksa Hammer'in rakam ve isimlere boğduğu klasik belge dilinde anlatım mı cazip gelmektedir? Okullarımızda sadece rakam, isim ve tarihlerin ezberlendiği tarih dersi anlayışının, Hammer tarzı tarih yazımı örneklerinin tarih programına yansımaları olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Braudel'in tarih anlatımıyla okuyucunun hayal gücü de harekete geçirilmekte, tarihi kavraması kolaylaşmakta ve okuyucu adeta tarihin içine çekilmektedir. Hammer'in anlatımı ise tam tersine, okuyucuyu tarihten uzaklaştırmaktadır.

Tarihçi olan kişinin kişiliğinde, "Nazlı Tuna'nın şırlıtsını bir ninni gibi kulaklarında hissetmesi, Çanakkale deyince içinde acı bir zafer duygusunun yükselmesi ve Sakarya deyince başarının coşkusu hissetmesi gerekir. İşte bütün mesele bunun öğrenciye de hissettirilmesidir (Turan, 1999). Örneğin ünlü tarihçimiz Osman Turan, Köseadağ bozgununu anlatırken kendisini olayın içinde hissetmekte ve Selçuklu Sultanı'nın psikolojisini gayet canlı bir şekilde ifadelendirmektedir:

"Sultan dağ üzerinde, ordugahında, şaşkın bir vaziyette durumu takibediyor; emirlerin öldürülmesi üzerine mağlubiyetin başladığını anlıyor; destarcesini (mendilini) yüzüne kapayarak ağlıyordu. Sultan akşam üstü ailesini ve bir kısım hazinelerini Tokat'a gönderdi. Muharebeden kaçan Mübarizüddin Çavlı, sultana gelip Suhrab'ın uğursuzluğu ve Gürcü Şavla oğlunun karışık davranışları hakkında şikayette bulundu. Sultan ona "İci" (ağabey) hitabı ile ne tedbir düşündüğünü sordu. O da "zamanında kullarının fikirlerine itibar etmediniz. Şimdi yapılacak bir şey kalmadı" cevabını verdi. Bunun üzerine Gıyaseddin Keyhüsrev Çavlı'ya "memleket işlerini senin idarene bırakıyorum" dedi. O da kendisini teselli ederek bundan böyle artık cahil ve bayağı insanlardan uzak kalmasını söyledikten sonra ayrıldılar. Selçuklu öncüleri karşısında Moğollar sahte ric'atla çekilirken ordunun büyük bir

kısmı da ümidle ovaya iniyordu. Fakat Moğol taarruzu ile öncülerin perişan olduğunu anlayınca bu ordu artık dağıldı ve herkes canını kurtarmağa başladı. Sultan Gıyaseddin de Cuma gecesi yalnız kolay taşınır mücevheratını yanına aldı; otağını ve hazinelerini bırakarak süratle Tokat'a doğru kaçtı. Yolda Fahreddin Arslandoğmuş, Şemseddin Has-Oğuz ve Seyfeddin Türkleri ile karşılaştı. Onlar sultanın kıyafetini değiştirmeyi ihtiyat icabı saydılar. Keyhüsrev Tokat'ta da kendisini emniyette hissetmeyerek oradan da uzaklaştı" (Turan, 1971:436).

Buraya kadar ifade edilenlerden anlaşılacağı gibi, empati kavramı psikoloji alanında doğan, ama daha sonra diğer alanlarda olduğu gibi tarih bilimi içinde de yerini almış bir kavramdır. Burada aktarmaya çalıştığımız tarihçi görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, tarih bilimi içinde önceleri kabul gören empati, "geçmişteki insanları anlamak tarih disiplininin temel özelliklerinden biri değildir" denilerek tarih alanında bir dönem için gözden kaybolmuştur. Ancak modern tarihçiler savunulabilir bir tarihî açıklama yapmak için, empatiyi tarihçinin araçlarından biri olarak görmeye ve bu yüzden de empati kavramını, "geçmişteki insanı anlamak için ona ilişkin unsurları analiz etme" yerine kullanmaya başlamışlardır.

1.2.1.2. Tarihî Empati Kavramının Tanımı

Empatinin Dilthey ile tarih yazıcılığında başlayan yolculuğu, tarih öğretiminin amaçları arasına girmesine kadar uzanmıştır.

Dilthey'in tarih yazıcılığındaki amacı evrensel, tutkulu ve Hegel'in insanlığın kaderini düzeltme girişimi ile bağlantılı idi. Çalışmalarının temel önemi onun açıklama ile anlama arasındaki farkı ortaya koyuşu idi. Bu iki sürecin tarih yazıcılığında mantıklı bir etkileşimi söz konusu ise de, amaçları farklıdır ve farklı ve hatta zıt düşünce modelleri içerirler.

Açıklama, doğa bilimlerinde olduğu gibi, nedenleri anlama ile ilgilidir ve politik eğitimin genel amaçlarına hizmet eder. Sosyal gelişimin farklı düzeylerdeki

açıklanmasıyla, daha etkili vatandaşlar olur, dünya siyasetini daha iyi anlar ve sosyal ve ekonomik değişimlere daha iyi ayak uydururuz. Bu görüşler *yeni tarih* anlayışı ile okullarda yerini bulmuştur ve *yeni tarih* akımında öğretiminin direkt olarak yöneldiği amaçlardır. Ancak açıklama, bilimsel metodun modası geçmiş bir uygulaması olduğundan tarih çalışmalarının doğasını yanlış yansıtmaktadır. Oysa, başkalarını anlama deneyimleri kişinin kendi değerlendirme standartlarını geliştirmektedir. Burada tarihçi, hayatın, sosyal ilişkilerin, ve bilimselliğin çeşitli yönlerini keşfetmektedir. Örneğin Dilthey kendisi bir ateist olmakla birlikte, dine inanan Luther'in inançlarını tarihî empati kurarak deneyimlemiştir. Açıktır ki Luther'in inançlarını anlamak demek, XVI. yüzyıl kültürü ve siyaseti ile ilgili pek çok bilgi demektir, ancak Dilthey'in bir birey olarak başka bir bireyin dünya görüşünü anlama deneyimine sadece bu bilgiler aracılığıyla ulaşamayacaktır. Bunu anlayabilmek için, o kişinin yerine kendini koymak gerekmektedir.

Dilthey drama, sanat, edebiyat ve resim alanlarındaki anlayışla, yukarıda bahsedilen anlayışı karşılaştırmakta ve sanat dallarında anlamın sanatçı tarafından oluşturulduğunu, oysa tarihte anlamın rasyonel bilgiye dayandırıldığına dikkati çekmektedir. Duygu ve tutumların ise, sadece dolaylı olarak ifade edildiğini eklemektedir. Yani kişisel tarih kaynaklarının anlaşılması için ilk şart bu bilgileri kendi değer ve amaçlarımızla ilişkilendirmektir.

Dilthey önce, kendi zihinsel haritamızı anlayarak ve bunu karşıdaki kişilerle karşılaştırarak tarihî karakterleri anlayabildiğimizi savundu. Daha sonra, bu tür bir iç gözlemin güvenilir olmadığına kanaat getirmiştir ki şu anda da yaygın olan görüş budur. Ne var ki, bu görüşün ardında, bir başkasının dünyası ve durumu ile ilgili bir anlayış geliştirmek için onu kendimizinmiş gibi kabul etmek değil, o kişi ile beraber ne hissettiğimizi ve deneyimlediğimizi tanımlayabilmek gereği bulunmaktadır. İmgelemenin bu ilk adımından sonra daha ileriye gidebilir ve o kişiyi keşfederken, onunla ilgili bilgilerin ışığında daha iyi tahminlerde bulunabiliriz. Dolayısıyla tahmini bilgiler, bilinçli hipotezler ve çıkarımlar, karşıdaki kişi ile ilgili edinilmiş bilgilerden ayrılamaz. Bu yüzden tarihî empati kurmak hem bizim ayrılış, hem de varış noktamızdır. Çünkü hem o ana kadar edinilmiş bilgilerden yola çıkarak tarihî

empati kurarız, hem de bu bilgilerle tarihî empati kurduktan sonra elde ettiğimiz bilgileri birleştirerek konuyla ilgili başka bir noktaya varırız.

İşte Dilthey'in tarihin doğası ve tarihçilik mesleğinin özellikleri üzerinde durduğu bu çalışmaları, öğrencilerin tarihi algılamalarını arttırmak ve bu dersi sevdirmek için, konuya yönelik pek çok çalışma yapan eğitimcilere ilham vermiştir (Yeager ve Foster, 2001). Tarih programlarının teorisyenleri, beceri merkezli programlar geliştirmeye çalışmaktadırlar. Buna özellikle Faşizm ve Marksizm gibi ideolojik etkilerden tarih programını özgürleştirmek amacıyla yönelinmektedir (Portal, 1986:144). Bu beceri temelli programlarda tarihî empati kendine hatırı sayılır bir yer edinmiştir.

Tarihçi geçmişi anlayabilmek için, geçmişte farklı zaman ve yerlerde yaşayan insanların dünyayı nasıl gördüklerini anlamak zorundadır. Ayrıca, geçmişteki insanların davranışlarının nedenlerini araştırmak da tarihçinin görevidir (Ashby ve Lee, 1987). Tarih derslerinde öğrencilerimizin geçmişi anlamalarını amaçlıyorsak, bu tarih öğretiminin tarihçinin görevlerini içermesi gerektiğine işaret eder diyebiliriz. Elbetteki öğrenciler profesyonel bir tarihçi olmayacaklardır, öğrenciden bunu beklemek de mantıklı değildir. Ancak, tarih bilincinin geliştirilebilmesi için geçmişteki insanları anlamak, bunu gerçekleştirmek için de tarihçinin becerilerine sahip olmak önemlidir. Bu öneme binaen, son yıllarda Amerika, İngiltere ve diğer bazı ülkelerde tarih dersine yönelik hazırlanan standartlarda, tarihî empati tarih dersinin amaçlarından biri olarak kabul edilmiştir (<http://home.planet.nl/~wilschut/consciousness.htm>; <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/>; Davis Jr., 2001; DEF, 1995: Bkz. Ek 1). Geçmişteki insanları anlama işlemi için daha uygun ve tarih bilimine özel bir kavramın yokluğundan dolayı da empati kelimesinin başına *historical* (tarihî) kelimesi eklenerek *tarihî empati* kavramı oluşturulmuştur (Lee ve Ashby, 2001).

Tarih alanında, empatinin klinik bilimlerde kullanıldığının aksine karşımızda yaşayan biri ve hala yaşanmakta olan olaylar yoktur. Geçmişteki insanı anlamak demek, şartlarımızın eşit olmadığı bir insanı anlamamız demektir. Oysa psikolojide

iki insanın en azından yaşadıkları zaman ve mekan aynıdır. Zaman ve mekan eşitliğinin yanında, daha da farklı eşitliklerin söz konusu olması tarihî empati ile psikolojideki empatiyi birbirinden ayırmaktadır. Tarihteki kişiyi her yönüyle ve birinci elden tanıma şansımız yoktur. Üstelik hissedip, düşündüklerimizi ona iletmemiz de mümkün değildir. Hala yaşayan bir tarihî karakter varsa bile, biz o kişinin artık yaşanıp biten hatıralarına dönerek, onları anlamaya ve yorumlamaya çalışırız. Bu yüzden de geçmişte yaşanan olayların gerçekliğini ve bütünlüğünü, o dönemde yaşayan kişiler kadar kavrayamayız. Bunun bir nedeni bizim olayların sonrasında ne olacağını biliyor olmamızdan, bir diğer nedeni de geçmişteki insanların gerçek düşüncelerini yeniden aynı o zamanda olduğu gibi yeniden canlandıramamamızdan kaynaklanıyor olabilir. Ancak, geçmişte olayın nasıl olmuş ya da o kişinin nasıl davranmış olabileceğine yönelik kendi düşüncelerimizi çeşitli bilişsel becerileri ve eldeki kanıtları kullanarak oluşturabiliriz (Cairns, 1989:13).

P.J. Lee tarihî empatiye dört açıdan bakmaktadır (Lee, 1984:89): bir güç, bir amaç, bir süreç ve bir eğilim ya da istek olarak. Bir güç olarak empati, bir başkasının düşünce ve duygularını kendisinininkilerden ayırt edebilme gücüdür. Bir amaç olarak, bir kişi ya da grubun inançlarını, değerlerini, hissettiklerini ve amaçlarını anlamayı içerir. Bir süreç olarak empati, kanıtlara bakarak bir kişinin neye inandığını keşfetmektir. Bir eğilim ve istek olarak empati ise, bir başka kişinin bakış açısını anlama eğilimi ve isteğidir.

Bütün bunlar bizi tarihî empatinin diğer bilişsel becerilerle bağlantılı bir süreçte gerçekleşen bir beceri olduğu noktasına getirmektedir. Portal'a (1986) göre de tarihî empati tarih programının ana yapı taşlarından biri olmasının yanında, diğer tarihî becerilerin hepsi ile de içi içe olan bir süreçtir. Böylece tarihî empati hem kendi başına öğretilen, hem de diğer tarihî beceriler öğretilirken onlarla birlikte ele alınabilecek bir beceri olarak görülmektedir. Portal (1986), tarihî empatiye "imgeleme dayalı spekülasyon" ile "metodolojik tarihî inceleme" arasında denge kurularak ulaşılabileceğini söylerken, Ashby ve Lee tarihî empatinin büyük oranda tarihî kanıttan yapılan çıkarımlara dayandığını belirtmektedirler.

Nichol ve Dean (1997:68), tarihî empatiyi, tarihî anlayışı geliştiren 5 element arasında saymaktadırlar:

- **İmgelem:** Geçmişin neye benzediğini zihinde resimlendirebilme ve bu resmi sunabilme. Örneğin bir Osmanlı sarayının resmini canlandırma ve bu hayali çeşitli formlarda (resim, sözel ifade, yazılı ifade vb.) sunma.

- **Duyular:** Öğrencilerin geçmişin kokularını, tatlarını, seslerini ve hislerini duyabilmesi. Örneğin Osmanlı mutfağından yemekler pişirme. Mutfağın nasıl koktuğunu, yemeklerin tadının nasıl olduğunu, o mutfakta bulunmanın nasıl bir duygu yarattığını yaşayarak öğrenme.

- **Çıkarım yapma:** Tarihî kanıtlardan çıkarım yapabilme ve bu yüzden tarihin farklı yorumlanabileceğini kavrama. Örneğin, bir bina yıkıntısından bu binanın hangi döneme ait olduğu, hangi sebeple, kim ya da ne tarafından yıkılmış olduğu, hangi amaçla kullanıldığına dair çıkarımlarda bulunma.

- **Bağlantı kurma:** Birbirinden farklı bilgilerin, kanıtların, olayların birbiriyle bağlantısını kurabilme. Örneğin Anadolu Selçukluları ile Büyük Selçukluların onlarla Osmanlıların bağlantısını kurma.

- **Empati:** Geçmişteki insanların amaçlarını, düşüncelerini, inançlarını, davranışlarını, değerlerini kendini onların yerine koyarak ve o şartları düşünerek anlayabilme. Örneğin drama, rol-oynama, oyun, benzetişim, biyografi, roman ve hikaye kullanımı, yoluyla geçmişteki insanların yerine kendini koyma.

Cooper'a (1991) göre gelişimsel psikolojinin empatiyle ilgili üç faktörü tarihî empati açısından kabul görebilir; yaratıcı düşünce, perspektif değiştirme ve psiko-dinamik teorileri. Birinci faktör olan yaratıcı düşünce, öğrencilerin kanıtla ilgili

çeşitli ve geçerli tahminler yürütmelerini desteklemektedir. İkinci çalışma sahası olan perspektif değiştirme, geçmişteki insanların nasıl hissettikleri, düşündükleri ve davrandıklarını anlamak için geçmişteki insanların perspektiflerini alma yeteneğine ışık tutmaktadır ki empati kavramıyla direkt ilgilidir. Üçüncü ve son faktör psiko-dinamik teorilerdir ki, çocuklardaki hayal gücünün geliştirilmesine dayanmaktadır. Psiko-dinamik alanda yapılan çalışmalara göre, tarihî empatiyle bağlantı kurabileceğimiz teoriler hem bilişsel hem de duyuşsal süreci içermektedir. Örneğin Watt, tarihte tûmdengelim anlayışı ile hayalci düşünmenin (imajinatif düşünme) sürekli etkileşim halinde olduğunu vurgulamaktadır (Cooper, 1995:16).

Lee ve Ashby (2001: 24), “tarihî empati amaç, olay ve hareketler arasındaki bağlantıları görebilme ve şartlı olarak kendine mal edebilme (tamamen kabul etme veya paylaşma değil) anlamına gelir. Sadece tarihi kişilerin ya da grupların kendi dünyalarına özgü bir bakış açıları olduğunu bilmeyi değil, aynı zamanda bu bakış açılarının belli olayları nasıl etkilediğini de görebilmektir” demekte ve bunun için de kanıta dayalı derin bir düşünce sürecinin gerekliliğinden söz etmektedirler.

Tarihî empati kavramını tarih eğitimi dünyasına ilk tanıtan İngiltere’de *Schools Council*’in bir projesidir: *Place, Time and Society 8-13*. Bu proje tarih ağırlıklı olmaktan çok, sosyal bilgiler konularını kapsayan bir projeydi. Ancak yine de sosyal bilgiler içinde önemli yer tutan tarih alanı ile ilgili yenilikleri (örneğin empati) ilk olarak tanıtmayı açısından önemlidir (Cooper, 1976). Ancak bu projeden daha önemli ve tarih alanına özgü proje *Schools Council History 13-16 Project* (*Okullar Konsülü Tarih 13-16 Projesi*)’tir (Farmer ve Knight, 1995). Bu projeyle *Schools Council*, 1970’lerde tarih alanında deneysel bir program çalışması başlatarak, o ana kadar bilinen program yaklaşımlarını değişime uğratmış ve “yeni tarih” anlayışı ile geleneksel tarih öğretimine meydan okumuştur (Farmer ve Knight, 1995). Bu öğrencinin her açıdan aktif olduğu bir projeydi ve tarih gezilerini, birinci ve ikinci elden kaynak incelemelerini, öğrenci merkezli etkinlikleri içeriyordu (Karabağ, 1999). Bu proje tarihî empatinin tanımı, amacı ve önemi ile ilgili detaylı ve bilimsel bilgiler ortaya koymuştur. Projenin değerlendirme çalışmasını Shemilt yapmıştır (Shemilt, 1980). *Schools Council History Project* (SCHP) içinde tarihî

empati, “kişinin kendi deneyimleri ve davranış tarzı ile, diğer kişinin durumu hakkında bildikleri temeline dayanarak bir başka kişinin davranışlarını anlama kapasitesi” olarak ifadesini bulmuştur (SREB, 1986).

İlginçtir ki Türkiye’de de 1975’te Felsefe Kurumu’nun düzenlediği Türkiye’de Tarih Eğitimi seminerinde, tarih eğitiminin amaçlarının değişmesi gereği üzerinde durulmuş ve sanki tarihî empatiye işaret eder şekilde Mete Tunçay, “onda insan etkinliklerine karşı bir duygudaşlık uyandırmak, böylelikle yetişmesinin ufuklarını da genişletmek” ve “yüksek insan değerlerini benimsemesine çalışmak (yurtseverlik de bunların arasındadır bence); asıl, dünyanın her neresinde, her ne zaman, her kime karşı bir haksızlık yapılmışsa, kendine yapılmışçasına ona isyan etmesini, her kim değerli bir iş yapmış, insana bir şey katmışsa, ona gönülce bir yakınlık duymasını sağlamak” maddelerini tarih öğretiminin amaçları arasında saymıştır (FK, 1975:283).

Bundan 25 yıl sonra Tarih Vakfı’nın düzenlediği atölye çalışmalarında İlhan Tekeli tarih öğretiminin kazandıracığı “özel kapasiteleri” sayarken açıkça empati kelimesini kullanmakta ve empati yoluyla anlamayı “...ele aldığı bir konudaki değişik aktörlerle kendisi arasında bir sempati ilişkisi kurmadan, soğukkanlılıkla kendini onun yerine koyarak, onun konumundan durumu kavrayabilme kapasitesidir” şeklinde tanımlamaktadır (TETTV, 2000:20). Sözlerine empatinin yararları ile devam eden Tekeli: “Kuşkusuz bu kapasite, geçmişte insanların kendi durumlarını nasıl değerlendirdiklerini anlayabilmek, tarih yazıcılığı için çok gereklidir. Ama bu kapasitenin günlük yaşam pratiği açısından da çok değerli olacağı açıktır” demektedir (TETTV, 2000). Ancak bizdeki bu olumlu çabalar ne yazık ki hep kağıt üstünde kalmış ve uygulamalar günümüze kadar pek de değişmeden devam edegelmiştir (Safran, 1996). Umarız tarihî empati ile ilgili bu ilerlemeler, program ve uygulama aşamasına da yansır.

SCHP’in görüşleri Bailey’in çalışmaları tarafından desteklenmiş ve geliştirilmiştir (Bailey, 1975). Bu çalışmada tarihî empatinin beş farklı kullanımına yer verilmiştir:

- Başkalarını bilme ve anlama ile eşanlamlıdır
- Devimsel taklittir
- Bir kişinin kendisini başkalarının yerinde hayal etmesidir
- Bir başkasını kendi içinde hissetmektir
- İdrak etmenin normal biçimlerinin ötesine uzanan gizemli bir bilme, anlama yoludur

Birincisi, tarih öğretiminin amaçları arasında en yaygın ve geçerli olan kullanımıdır ve bu tür tarihî empatiye bir başkasının duyguları karışmadan ulaşılabilir. Ancak yine de bilme eylemine bir başkasının duygularını anlama da karışmaktadır. Onun neden böyle yaptığını biliyorum dediğimizde, o kişinin şu duygulara ve bu düşüncelere dayanarak bunları yaptığını kastetmiş olmaktadır. Bu bildiğimize inandığımız durumu da uygun kanıtlarla doğrulamaya çalışırız. Bu kanıta dayalı imgelemdir. Bir de deneyime dayalı imgelem vardır ki, hala yaşamakta olan bir kişinin geçmişteki bir davranışının sebebini araştırıyorsak, o kişinin bugün nelere tepki verdiğini inceleyerek geçmişteki tepkisi hakkında hayal gücümüzle birlikte bir tahminde bulunuruz. O kişinin geçmişteki ve bugünkü davranışlarını kıyaslarız. Sonra da o kişiyi kanıt olarak düşünüp, onun bizim tahminimizi doğrulamasını ya da yanlışlamasını isteriz. Bu da deneyime dayalı imgelemdir.

Bailey'in ikinci ve beşinci empati kullanımı, tarihî empati için uygun değildir. Çünkü beşincisi psikoterapide kullanımını, ikinci kullanım ise sözelimi heyecanlı bir film seyretmeye dalmış bir kişinin hareketlerinin taklidini içerir. Ancak üçüncü ve dördüncü kullanımı empatinin tarihte kullanımına daha yakındır. Hatta dördüncüsü kullanımını Coltham ve Fines'in (1994) etkileyici çalışmaları da desteklemektedir.

Bailey tarafından, "bir kişinin kendisini başkalarının yerinde hayal etmesi" ile "bir başkasını kendi içinde hissetmektir" arasındaki ayrım, başkasının ayakkabılarını giymek (yani o kişi olmak) ile "başkasının bakış açısından olayları anlamak"

arasındaki fark şeklinde ortaya konmuştur. Sonda bahsedilen, “tahminî empati” olarak nitelendirilmiş olup, birinci kullanımdan farkı azdır. Ancak, “bir kişinin kendisini başkalarının yerinde hayal etmesi” o kişinin yaptığı davranışların sebeplerine ilişkin bilgilerin yanında, kişinin davranışlarının duygusal yönlerini de içermektedir. Tarihî bir empati örneğinin incelenmesi, sadece durumu aydınlatmakla kalmayıp, aynı zamanda enteresan bir ahlakî problemi de ortaya koymaktadır.

Kimi bilim adamlarınca tarihî empati felsefî bir etkinlik olarak da değerlendirilmiştir. Önemli olan “büyücü gibi hokus pokus yaparak” birdenbire, hızlıca bilgileri ortaya koymak değil, bilgilerin sindirilerek düşünce yoluyla, kanıtlar ışığında anlaşılmasını sağlamaktır (Winch, 1958:115). Bu pek yaratıcı bir yol olarak görünmeyebilir, ancak tarihî açıklamalar sunan mantıklı ve bilimsel bir yoldur. Dolayısıyla böyle bir durumu anlama girişiminde öncelikli olarak imgelem gerekmekte, deneyimlerine bağlı olarak kanıtları yorumlayan öğrenciler de atalarının kendine özgü davranışlarından ortak insanlık davranışlarına değin tarihî sürekliliği algılamalıdır. Bu tarih tekerrürden ibarettir demek anlamına gelmemelidir. Ancak örneğin, tarihteki ticarî bir toplum aynı olmasa da, mantık bağlamında günümüz toplumu ile benzer temel öğeler içerebilmektedir.

İnsanların zihinlerine girme kapasitesi genellikle empati olarak bilinmektedir (Little, 1983:30). Ama kolayca başka kavramlarla karıştırılan bir kavramdır. Özellikle tarihte, empatinin psikolojik süreçleri karışıklığa sebep olmaktadır. Tarihte bir başkasının hislerini düşünemeyiz. O ana kadar hiç hissetmediğimiz duyguları anlamaktan çok, ancak kendimizin zaten o ana kadar sahip olduğu duyguları yaşadığımızı hayal edebiliriz. Geçmişteki insanların duygularının kaydı bir ölçüye kadar tutulmuştur. Ancak yine de savaşta alınan bir yaranın acısını, uzun süre at üstünde kalmanın vermiş olduğu yorgunluğu ya da bir medresede eğitim almanın ne demek olduğunu tam olarak bilemeyiz.

Örneğin, yenilen bir padişahın nasıl bir duygu içinde olabileceğini anlaması ve aynı duyguyu hissetmesi, XXI. yüzyıl tarihçisi için oldukça güçtür. Ünlü tarihçi Marc Bloch bu durumu şu sözlerle dile getirmektedir:

“Yenilgi. Bu kelimenin tam anlamıyla ne ifade ettiğini bilebilir miyim? Çarpışmış bir ordu için bunun ne demek olduğunu bilebilir miyim? Yenilgi ile karşı karşıya kalanlar için ne demektir “yenilgi”? (Aktaran Pluckrose,1993:29).

Ama padişahların ilim adamlarına olan saygı hissini anlamaları mümkündür. Çünkü tarihçinin kendisi de büyük bir olasılıkla bir ilim adamı olarak başka bir ilim adamına saygı duymaktadır. Bir başka ifadeyle İstanbul’u fetheden ve şehre Fatih olarak giren II. Mehmet’in zafer duygusu yanında, saygı duygusu onun için daha tanıdık bir duygudur. Taneri *Türk Devlet Geleneği* kitabında adeta bunu ispatlar şekilde şunları söylemektedir:

“Başbakan Nizamü’l-mülk, “Siyaset-name”de sultan-bilgin ilişkilerine dair de yazmıştır. O, hükümdarın din bilginlerine saygı göstermesini ve haftada bir, iki defa görüşmesini tavsiye eder. Ona göre, hükümdar huzuruna kabul ettiği din bilginlerinden, Tanrı’nın yapılmasını ve yapılmamasını emrettiği hususlar, kuran, tefsiri, Hadis, adil padişahların hikayesi ve peygamber kıssalarını dinler, bilginlerin sözlerine büyük bir dikkatle kulak verir. Bu sırada dünya işlerini unuttur. Sultan iki gruba ayrılan bilginlere münazara yapmalarını da emreder. Bilmediklerini onlardan sorar ve öğrenir. Nizamü’l-mülk böylece bilgisini arttıran hükümdarın din ve dünya işlerinde daha doğru tedbir alacağını, hiç bir bid’at sahibinin ve kötü mezhep salikinin, onu, doğru yoldan çıkaramayacağı, fikirlerinde de kuvvetli olacağı, adalet ve insafın artacağı, elinden büyük işler geleceği, zamanında kötülük ve fesadın kökü kesileceği salah ehlinin kuvvetleneceği, bu dünyada iyi ad bırakacağı fikrindedir. Başbakan, bilginlerin yaptıkları bu yol gösterici göreve karşılık, onlara devlet hazinesinden geçinecek kadar yardım yapılmasını da önerir. Ona göre, bilginlere itibar gösterildiği ve önerdiği maddi yardım yapıldığı taktirde halkın bilime olan ilgi ve rağbeti artar... Başbakan Nizamü’l-mülk’ün fikirlerinin kitap sayfalarında kaldığı sanılmamalıdır. O, ortaya attığı ilkeleri teoriden kurtarıp pratikte uygulardı. Bilginlerin öneri ve eleştirilerini arzu ile bekledi. Gerçekten, kendisini yüzüne karşı öven bilginlerden Kuşeyri ve Ebu’l Meali’yi kabul ettiğinde sadece ayağa kalkmakla yetiniyor, fakat, onlarla aynı sedire oturuyordu. Buna karşı kendisini eleştiren ve

adaletli olmasını telkin eden bilgin Farmezi'yi kabul ettiğinde olağanüstü saygı gösteriyor, makam minderine oturtuyor, kendisi onun karşısında yer alıyordu” (Taneri, 1981:145).

Bu durumda, tarihî karakter öğrencinin yaşam, düşünce, inanç, duygu ve düşünce kalıplarından ne kadar uzaksa, tarihçi o kadar çok imgelem etkinliği yapmalıdır. Örneğin, ilköğretimde 10 yaşındaki öğrencilerin “ulaşım” konusunu işlediğini düşünelim. Dersin sonunda öğrenciler gruplar halinde yaptıkları çalışmaları sunuyorlar. Bir grup trenlerden bahsederek, eski ve yeni tren fotoğrafları gösteriyor. Bir başka grup, bir yol sistemi modeli hazırlamış, onu sunuyor. Bir diğerrinin konusu ise “yüzyıllar boyu gemiler”. Son gruptaki öğrenciler ise konularını drama yoluyla anlatıyorlar. Bir çocuk sandalyeye tırmanıyor ve sınıfı bir uçak olarak kabul ederek, uçak düşüyor izlenimi yaratıyor (metalik sesler, gürültüler, yanıp sönen ışıklar, bir o yana bir bu yana savrulma hareketleri). Sonra da uçağı başarıyla indirerek kabinden gururla karışık bir sevinçle iniyormuş gibi yapıyor. Bu örnekte öğrenci,:

- Bir başkasının kişiliğı içine girme,
- İnsanları etkileyen sebepleri anlama,
- Bir başkasının özelliklerine adapte olma,
- Bir başka insanın olaylara verdiği tepkileri yorumlama,
- İnsanları kendi içinde bulundukları duruma göre değerlendirme,
- İnsanların tepkilerini farklı şekillerde gösterebilme,
- Başkalarının içinde bulunduğu çevre ve şartlarla bağlantı kurabilme,
- Araştırma becerileri, şeklinde sıralayabileceğimiz davranışlar

bütününü göstermektedir ki bunlar empatiyi oluşturur (Thompson, 1983:22).

Eğer empati “başka birinin ayakkabılarını giymek” ise, bu öğrencinin kendini rahat hissedeceği bir ayakkabıdır. Empati kısaca “başka birinin ayakkabılarını giymek” olarak tanımlansa da, tarihçinin o ayakkabının içinde karşıdaki kişinin ne hissettiğini anlayabilmesi için, ayakkabının tam numarasını, modelini, ayağı uygunluğunu, hangi malzemedan yapıldığını bilmesi gerekir. Bu da ancak durumu

çeşitli yönleriyle açıklayan, güvenilir tarihî kanıtlarla gerçekleşebilecektir. Bu durumda tarihçi, o kişinin o ayakkabının içinde hissettiği duygudan çok, bu ayakkabının içindeyken inandıklarını, düşündüklerini, aldığı kararları, eğilimlerini, yaptığı işleri anlamaya çalışmalıdır diyebiliriz (Little, 1983:31). Ama zafer kazanmış bir padişahı anlamak tarihçi için bile zorken, öğrenciye böyle bir görev yüklemek elbette sorun yaratacaktır. Özellikle de konuyla ilgili yeterli açıklamaları sunan çeşitli tarihî kanıtlar yoksa...

Cairns (1989: 15) yaptığı literatür incelemesi sonucu tarihî empatinin karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Tarihçinin geçmişin olaylarını anlayabilmek ve yorumlayabilmek için, geçmişteki insanların zihinlerine girmesi anlamına gelir,
- Kanıtların ve düşünme sürecinin kullanılması yoluyla, tarihteki bir kişinin inançları, değerleri, duyguları ve amaçları bilgisine ulaşılmaya çalışılır,
- Bu inanç, değer, duygu ve amaçlar, tarihî karakterin içinde bulunduğu durum ve davranışlarla ilişkilendirilir.

Tarihî empati alanının sayılı isimlerinden Foster (2001) ise tarihî empatinin özelliklerini altıya çıkarmaktadır. Birincisi, tarihî empati geçmişteki insanların davranışlarının nedenlerini anlamamıza ve açıklamamıza imkan tanıyan bir süreçtir. İkincisi, tarihî olayların kronolojik açıdan ve bağlam açısından değerlendirilmesini içerir. Tarihî empati kurarken öğrenciler, temel olayların, kişilerin ve döneme ait kültürel, ekonomik, siyasal, toplumsal, felsefî bilgilerin farkında olmalıdırlar. Üçüncüsü, tarihî empati, tarihî kanıtların değerlendirilmesine ve analizine dayanır. Tarihî kanıtlar tarihin motorudur. Onlar olmadıklarında, hatta bazı durumlarda az bulunduklarında bile tarih makinesi çalışmaz. Öğrenciler tarihî olayları daha derinlemesine anlayabilmek için, tarihî kanıtların incelemesi ve değerlendirilmesi ile

ilgili alıştırmalarla baş edebilmelidirler. Dördüncüsü, tarihî empati geçmişte yaşanan olayların sonuçları üzerinde çalışmayı içerir. Öğrenciler olayların içyüzlerini öğrenmekten hem haz duyar, hem de bu bilgileri bilmenin yararlarını görürler (diğer tarihî olayları ve günümüz olaylarını anlama, aralarında bağlantılar kurma, tarihî karakterin yaptığı bir davranışın, sonradan başka bir olayı nasıl etkilediğini anlama). Beşincisi, tarihî empati çalışılan dönemin bugünden farkının kesin ve net olarak anlaşılmasını gerektirir. Tarihî empati kurarken, bugünün değerleri ile geçmiş yargılamamalıyız. Altıncı ve son olarak, tarihî empati insan davranışının farklılığına, çeşitliliğine ve karmaşıklığına saygı duymayı gerektirir.

Öğrenciler tarihi, doğa bilimleri gibi görmemelidir. İnsan davranışlarına uygulanacak kesin ve katı kurallar yoktur (şu yapılırsa böyle sonuçlanır gibi). Aynı olaya, her kişinin tepkisi farklıdır. Öğrenciler, kişilerin karakterlerinin, bilgilerinin, eğitimlerinin, ailelerinin, çevrelerinin, inançlarının onların davranışlarını birebir etkilediğini bilmelidir. Her kişi bu sayılan sebeplerden dolayı kendine özgüdür ve bu hoş görülmelidir bilinci öğrencilere kazandırılmalıdır. Demek ki öğrenciler tarihî empati ile, bir kişinin kararlarını etkileyen olayları ve o kişinin kararlarının hangi olayları etkilediğini anlayabilecektir (Foster, 1999).

Sonuçta, tarihî empatinin karakteristiklerini dikkatle incelersek, tarih içinde empati kavramının bilişsel bir beceriye dönüştüğünü görebiliriz. Eğer beceri demek, “herhangi bir etkinliği sürekli olarak belli bir yeterlik düzeyinde yapabilmek” demekse, tarihî empati öğretilabilir bir beceridir (Paykoç, 1991:13). Çünkü araştırmacılar küçük yaştan itibaren alıştırmalara başlanırsa ve tarihî empatinin özellikleri arasında sayılan bilişsel süreçler sık sık tekrarlanırsa, ileri yaşlarda üst düzey bir tarihî empati anlayışına ulaşılabilirliğini göstermektedir (Dulberg, 1998; Cooper, 1991; Knight, 1989b). Ayrıca İngiltere’de öğretmenlere tarihî empati uygulamalarında yardımcı olmak amacıyla yazılmış olan *Empathy in History: From Definition to Assessment* adlı kitap da bu görüşü destekler niteliktedir (SREB,1989). Tarihî empati konusundaki en önemli uzmanlardan biri olan Shemilt’in, tarihî empatinin öğretilmesi ve ölçülmesi ile ilgili sıraladığı prensipler de duruma işaret etmektedir:

- Gençler otantik bir şekilde tarihî empati kuramazlar.
- Geçmişin tarihî empati yoluyla yeniden oluşturulması öğretilmeli ve duyuşsal değil, bilişsel bir etkinlik olarak ele alınmalıdır.
- Tarihî anlayış gençlere her açıdan öğretilemez.
- Tarihî empatiyi öğretmek için gereken metotlar, olayların sadece açıklanması ve sunulmasını gerektiren metotlardan daha etkilidir.
- Öğretim ve ölçme/değerlendirme, tarih öğretiminin amaçları ile öğrencilerin gelişim düzeylerini (kavram, dil, zeka, yaş) bir araya getirebilmelidir.

Tarihî empati kavramının tanımlanması ile ilgili tartışmalar devam etse ve bazı sorunlar olsa da, bu bizim tarihî empatinin olumlu yönlerini görmemizi ve tarih eğitiminde kullanmamızı engellememelidir. Çoklu zeka uygulamaları ya da bazı bilgisayarlı öğretim uygulamaları tartışılmakta olsa dahi hali hazırda eğitimde kullanılmaktadır.

1.2.2. Tarihî Empati Kavramının Yanlış Kullanımı

1970'lerden beri tarih öğretim programında bu kavram bulunmaktadır. Ancak tarih dersi için bile empati farklı şekillerde nitelendirilmektedir: kimi empatiyi tutum olarak (West, 1981), kimi beceri olarak (Portal, 1983; SCHP, 1983; Thompson, 1983), bazıları ikisinin karışımı olarak (McMinn, 1982; Ashby ve Lee, 1987), kimileri duyuşsal, kimileri de bilişsel olarak kabul etmektedirler.

Bütün bunlar karşısında öğretmenler empatinin ne olduğu konusunda emin değildirler. 1984'te 30 ilkokul öğretmeni ile empati hakkında yapılan bir araştırma, öğretmenlerin kavramı sempati ile karıştırdıkları ve daha çok duyuşsal alanla bağdaştırdıkları görülmüştür (Knight, 1989b:45). 1986'da aynı çalışma 81 ilkokul öğretmeniyle yapılmış ve yine çoğunluğunun empatiyi duygularla bağlantılı olarak tanımladığı, bazılarının sempatiyle karıştırdığı ve bir kısmının da hiç cevap

vermediği ortaya konmuştur. Bu, öğretmenlerin kavramı yanlış anladığı ya da anlamadığı fikrini uyandırmaktadır.

1.2.2.1. Tarihî Empati ve Sempati

Okul tarihi akademik tarihe yaklaşma eğiliminde olduğundan beri, empati ve sempati kavramlarının ayırt edilmesi, kütüphanede çalışan tarihçiler kadar sınıflarda çalışan öğretmenler için de önemli hale gelmiştir. Diğer taraftan empati daima muğlak bir kavram olarak nitelendirilmiştir.

Tarihçi, kendi disiplininin prosedürünü izlerken, eline ulaşabilmiş kanıtlardan geçmişe ilişkin olayları, kişileri, tarihleri, ilişkileri ve davranışları tanımlar ve açıklar. Bu açıklamalar çoğunlukla karakterlerin ne düşündüklerini içermektedir. Tarafsız bir tarih anlayışı amaçsa, her bir karakterle sempati kurmak tarafsızlığı tehlikeye atmayacaktır. Tarafsızlıkla tarihçinin kendi kişiliği, değerleri ve kültürünün bir kenara bırakılmasını kastediyoruz. Bunları kenara bırakan tarihçi çeşitli olayları ve bu olayların içindeki karakterleri anlamaya çalışır ki bunlardan bazılarına sempati duyacak, bazılarına ise duymayacaktır. Ama, örneğin Stalin'e sempati duymasalar bile, XXI. yüzyıl Rusya tarihçilerinin dünyayı Stalin'in gözüyle görmeyi başarabilmeleri gerekir. Yahut tam tersi Stalin'e sempati duysalar bile, kanıtlarda bulduklarını kendi duyguları ile yoğurmamalıdır. Çünkü onların işi suçlamak ya da pohpohlamak değil, anlamaktır (Rogers,1987:35; Knight,1989a:43).

“Empati başkalarının duygularını paylaşmaktır” denildiğinde ve duygu bileşeni ön plana çıkarıldığında, kavramın sempati ile karıştığını görüyoruz ki tarih biliminde sempati, tarihî açıklamanın doğruluğuna mani olur. Foster (1999:18) da bu görüşü destekler şekilde, “tarihî empati, sempati de değildir. Öğrencilerin bazı tarihî karakterlere duydukları sempati, hoşgörülebilirse de, tarih dersinin amacı bu olmamalıdır. Tarih tarafsız bir çalışma gerektirir ki sempati bunu engeller” demektedir.

Empatinin doğası, tarihî karakterin deneyiminin öğrencinin kendi referans çerçevesiyle ilişkilendirilmesini ve geliştirilmesini gerektirmektedir. Günümüz durumlarıyla analogi yapmak belki bir ölçüde kabul edilebilir, “bu durumda nasıl davranırdım?” sorusu günümüz durumlarındaki davranışımızdan oldukça farklı bir sonuç ortaya çıkaracaktır. Empati, tarihî karakterlerin gerçek cevapları bilinmiyorsa, önceden sezinleyicidir ve anakronistik önyargıların kademeli olarak değiştirilmesini içerir. Sempati duyulan bir karakterin çalışılması öğrencilere duygularla ilgilenme şansı tanıdığı gibi, empati için yolu açar. Ancak yapılacak iş sempati ile sınırlı kalmamalıdır. Lee’nin önerisinin tersine, farklı kültürlerle ve dünya görüşlerine sahip insanlarla ve hatta nefret edilen bir kişi ile bile empati kurmak mümkündür. Açıkçası, empatinin bir değeri varsa, kendimizden ne kadar farklı insanlarla gerçekleştirilebilirse bu değer o kadar artacaktır.

Empati konusunda iki tür yanlış öğretmen yaklaşımı vardır. Empatinin duyuşsal yönünü öne çıkaran bir öğretmen, öğrencilerini aklıktan kıvranan bir köylüye, bir öksüz çocuğa ya da ölmekte olan bir askere sempati duymaya güdüleyebilir. Bu üç sebepten dolayı istenmeyen bir durumdur. Birincisi, amaç tarihî anlayışı geliştirmek olmalıdır. İkincisi, bu tarih dersini olumsuz duyguların sürekli tekrarına indirgemektedir. Elbette geçmişte ve bugünde olumsuz durumlar ve duygular yaşanmıştır. Fakat bunlar olayın sebeplerini anlamaya yardımcı olmamaktadır. Üçüncüsü, geçmişi anlama onların kültürlerini ve değerlerini öğrenmeyi ve düşünmeyi gerektirir, hissettikleri olumsuzlukları hissetmeyi değil. Bu tür bir tarihî empati çalışması geçmişin yanlış anlaşılmasına yol açacaktır (Knight; 1989a:46).

İkinci tür yanlış yaklaşım, öğretmenin “açıkla, kendin oluştur” demekten çok “tarif et, tanımla” demesidir. Böyle bir düşünme gerektirmeyen çalışma, açıklamayı ve anlamayı gerektiren problem çözme alıştırmalarının etkisini azaltır. Bu konu tarihî empati ve imgelem başlığı altında daha detaylı incelenecektir.

1.2.2.2. Tarihî Empati ve Özdeşleşme

Empatinin özdeşleşme olmadığına ilişkin görüşler, bunun metodolojik açıdan da mümkün olmadığını belirtmektedirler. Örneğin Karl Hempel, onun gibi hissetmesi neredeyse imkansız olmakla birlikte, bir tarihçinin bir paranoyak tarihî karakteri anlamaya çalışması durumunda tarihçi anormal insan psikolojisi ile ilgili bildiklerine dayanarak o karakterin davranışlarını açıklamaya çalışacaktır. Ancak eğer bu paranoyak karakter ile özdeşleşirse, tarihçinin ortaya koyduğu tarihî yorum ve açıklamaların doğruluğunun ve gerçekliğinin tartışılması gerekecektir (Boddington, 1980:16). Elbette Hempel'in bu iddiasına bu örneğin uç bir örnek olduğu, tarihçinin insanlık deneyimleri yelpazesinde pek çok karakter bulunduğunu ve bu deneyimlerin paranoyak bir karakterle sınırlı olmadığını belirterek karşı çıkanlar olacaktır. Hatta, normal ve anormalin ne olduğunun bile tartışıldığı XXI. yüzyıl dünyasında, böyle bir tartışmanın yanlış olduğunu savunanlar olacaktır. Ancak yine de kişinin yerine kendimizi koyarak onu anlamakla, aynen onun gibi hissetmek ve o karakterle özdeşleşmek geçmişin sağlıklı anlaşılması noktasında zorluklar yaratacaktır.

Sözelimi tarih dersinde Sivas Kongresi konusu işlendiğini ve öğretmenin de öğrencilere “12 Eylül 1919’da Sivas Kongresi’ne katılanlarla tarihî empati kurun” dediğini varsayalım. Böyle bir etkinliğin öğeleri ağırlıklı olarak bilişseldir ve şunları içermektedir:

- kongreye katılanların nasıl hissettikleri ve düşündükleri
- onların neden böyle hissettikleri ve düşündükleri

Belki ilk madde tarihî kanıtlardan direkt olarak elde edilebilir, ama ikinci madde tamamen eldeki bilgilerle yeniden canlandırmayı ve test etmeyi gerektirmektedir.

Gard ve Lee’nin makalelerinde belirttikleri gibi, “özdeşleşme bireyin bakış açısını daraltır ve tarihî imgelem için gerekli olan şartlara zarar verir. Tarihî imgelem tarihî karakterlerin bazı yönleriyle özdeşleşmeyi gerektirmez. Kim çocukların Hitler

ile, Churchill ile hatta Gandhi ile özdeşleşmesini ister?” (Boddington, 1980:16). Bu istenecek bir şey değildir, çünkü biz tarih dersi ile çocuklarımızın kendi kimliklerini kaybetmelerine değil, bulmalarına yardımcı olmaya çalışıyoruz.

Tarihî empati sadece “geçmişteki insanların gözlerinin ardına geçebilme ve tarihî karakteri tanımlayabilme süreci” olarak görülmemelidir (Foster, 1999:18). Ne bir tarihçinin, ne de tarih öğrencisinin bir başka zamana ait bir kişiliği tamamen benimseme becerisi olabilir. Üstelik özdeşleşme zaten tarihî çalışmanın prensipleriyle uyuşmamaktadır. Çünkü olayın niteliğini anlamaya yönelik bakış açımızı engelleyecektir.

Özdeşleşme, kendini ya da kendinin bir parçasını, benzer yönlerini bir başkasında görmektir denilebilir. Bu durumda birinin hisleri veya bakış açısı bir başkasında fark edilmiş, tasarlanmış veya bir başkasına atfedilmiştir. Dulberg aralarındaki bu büyük farka rağmen, özdeşleşme ve tarihî empatinin öğrencilerin kişisel bağlantılar kurmasında ve tarihe ilgilerini çekmekte önemli rol oynadığına inanmaktadır.

Özdeşleşmenin ilk adım olarak önemli olduğu tezini, kendi araştırmasındaki öğrencilerin genellikle geçmişte kendi ırk, kültürel yapı ve cinsiyetlerinden olan karakterleri seçmeleri ve bu karakterlerin perspektiflerini daha iyi yansıtmalarına dayandırmaktadır. Örneğin, Afrika kökenli bir çocuğa bu sene en iyi öğrendiği ve aklında kalan tarih ünitesinin ne olduğu sorulduğunda, Afrika Tarihi derken, Yahudi bir çocuk aynı soruya II. Dünya Savaşı ve Yahudi soykırımı, Kuzey Avrupalı bir çocuk ise Avrupa Tarihi şeklinde cevap vermiştir (Dulberg, 1998:180). Görüldüğü gibi, kişilerin yaratılıştan gelen özellikleri, değerleri, içinde yetiştiği kültür ve kişisel deneyimleri tarih öğretiminde perspektif alma ve empati kurma çalışmalarını büyük oranda etkilemektedir. Öğrenciler tarihî empati kurmak istemişler ama bilgede, anlayışta ve bilişsel becerilerde henüz yetersiz olduklarından özdeşleşmeden bir sonraki adıma geçmeyi başaramamışlardır. Dulberg (1998:178), “ancak elbetteki bu davranış reddedilmemelidir, çünkü motivasyon, bilgi ve beceri verildiğinde bir sonraki adıma geçilebileceğine dair iyi bir kanıttır” demektedir.

Özdeşleşmeyi, kendimizinkinden tamamen farklı bir zamanda, mekanda ve kültürde yaşamış, bizden çok farklı bir yaşamı olan kişide bulduğumuz bir “temel öz”e benzeten Dulberg (1998:178), her ne kadar bizim yaşantımızla hiç benzemese de temelde, insan olarak onun hissettikleri, yaşadıkları ile kendi hislerimiz, yaşadıklarımız arasında temel insanlık değerleri, duyguları ve düşünceleri anlamında bir bağlantı kurabilmemiz durumunu “temel öz” olarak nitelendirmektedir. Yani sonuçta, özdeşleşme, empatinin henüz gelişmemiş hali, bir ön hazırlıktır sonucuna varmıştır. Ancak Dulberg’in bu fikri sadece küçük çocuklar için geçerli kabul edilebilir. Çünkü küçük çocukların tarih bilgisi azdır ve onların bu tür yanlışlara düşmeleri hoş karşılanabilir.

Özdeşleşmeyi bir ön hazırlık olarak kabul etsek bile, elbette bu ilk adım tarihî empati kurmak için yeterli değildir. Tarihî empati kurabilmek için, daha çok bilişsel yaklaşıma, tarihî anlayışa, Seixas’ın (1996:776) dediği gibi “insanlığın ortak değerlerini, günümüzün kültürel şartlarından etkilenmeden, tarihî gerçekler dışına taşan bir anlayış sergilemeden anlama”ya ihtiyaç bulunmaktadır.

Özdeşleşmeden tarihî empati kurmaya geçmiş, perspektif alma davranışını gösteren çocukta şunlar gözlemlenebilir olmalıdır: aynı anda iki farklı bakış açısını birbirine karıştırmadan akılda tutabilme, bunu yaparken aynı zamanda geçmişle gelecek, kendiyle diğer karakter arasında gidip gelebilme ve bunları bütünlük içinde ifade edebilme (Dulberg, 1998:183).

1.2.2.3. Tarihî Empati ve İmgelem

Tarihte imgeleme izin vermek, tarihten uzaklaşmayı değil, tam tersine tarihe yaklaşmaya sebep olur. Tarih için bu tür bir düşünme modeli küçümsenmemesi ve saygı duyulması gereken bir modeldir. Seeley bunu ahlakî amaçlar için tavsiye ederken, Trevor-Roper, Bertrand Russell, Elgar ise tarihin amaçları adına tavsiye etmektedirler. Bu mantığa göre, “nasıl ressam resminin içinde bir yerlerde

bulunabilirse, tarihçi ve tarih öğretmeni de tarihin içinde bir yerlerde” bulunmalıdır (Aktaran Duckworth, 1972:49).

Ünlü tarihçi Elton (1967:109), uzun yıllara dayanan deneyimlerine dayanarak tarih uygulamalarını analiz etmiş ve bu gözlemlerine dayanarak, “imgelem öğrenme ve bilimsellik kontrol edilir, öğrenme ve bilimsellik ise imgelem ile anlamlı hale gelir; bunlar bir tarihçinin sahip olduğu araştırma araçlarıdır” şeklinde konuyla ilgili görüşlerini ifade etmiştir. Bilgi ve kanıta dayalı imgelemi harekete geçirmek, düşünüldüğü kadar kolay değildir. Belgelerin eksikliğinden kaynaklanan belirsizlikler bizi yanlış varsayımlara götüreceği gibi, bizzat belgelerin veya geçmişin kalıntılarının taşıdığı izler de tarihî gerçeklikle bağdaşmayan bir takım sonuçlara ulaşmamıza neden olabilir (Dilek, 2001:97).

Tarihî imgelem, entellektüel aydınlanmaya ulaştıran, birbirinden farklı kaynakları birleştiren ve kanıtlarla test edilmiş hayal gücü ile tarihî gerçekleri ortaya koyan bilişsel bir etkinliktir. Warnock’un belirttiği gibi, düşünceyle doldurulmuş algılama aracıdır (Little, 1983:30). Trevor-Roper imgelemi, “bizden zaman zaman oldukça farklı, zaman zaman da bize oldukça benzeyen insanların zihinlerine girmemizi sağlayarak, geçmişi bizim için anlaşılır hale getirme sanatı” olarak tanımlamakta ve sözlerine şöyle devam etmektedir “...ki bu sanat bazen ülkeleri yok eden barbar veya despot insanların zihnine girerek, barbar insan davranışlarının rutin sebeplerini tekrarlamayı değil, gerçekten o barbar veya despot bireyin davranışlarının sebeplerini anlamayı içerir” (Aktaran Little, 1983). Sonuçta, tarihî empati müzik, resim, edebiyat dallarındaki gibi bir yaratımı gerektiren bir sanat değil, kanıta sıkıca bağlı bir hayal gücünü kullanan bir sanattır (Lee, 1984).

İmgelem genellikle gerçekle çok az bağlantısı olan bir şey olarak ele alınır. Çünkü örneğin Tolkien’in yarattığı Orta Dünya kendine özgü nitelikleri ile tamamen hayal ürünü bir geçmiştir. Bunun yanı sıra tarihten kaynağını almakla birlikte onu değiştiren, çarpıtan veya abartan kimi romanların da bulunması, hayal işin içine girdiğinde tarihin tarih olmaktan çıktığı izlenimini oluşturmaktadır. Hatta tarih ve yaratıcılık birbirine zıt iki yol olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bu iki zıt yolun

tarih derslerinde kesişmesi mümkündür (Duckworth,1972). Tarih dersinde içselleştirilmesi gereken büyük bilgi yığınlarının oluşturduğu sıkıntıdan ve ezbercilikten şikayet eden çoğu insanın tarihin inanılması gereken değil, gerçekten olmuş olaylar ve tarih dersinin de bu olayların öğretildiği bir ders olduğuna inandıklarını görüyoruz. Tarih kitaplarında adı geçen kadınlar ve erkekler bir zamanlar kanlı, canlıydılar; yaşadılar ve öldüler. Onlar tarihçinin hayal ürünleri değildiler. Ne var ki, geçmiş bir daha yaşanamaz. O kadınlar ve erkekler tekrar hayata döndürülemezler. Onların başlarına gelenler yeniden yaşanamaz, hatta bir laboratuvar ortamında tekrar tekrar oluşturulamaz. Collingwood'un (1996) da belirttiği gibi tarihin nesnesi olup bitmiş olaylar ve bugün hayatta olmayan kişilerdir. Geçmiş artık var olmadığına göre, geçmişteki olayların fiziksel ve zihinsel elementlerini, tarihçinin kanıtlardan yola çıkarak kurduğu hayallerle oluşturabiliriz. Başka bir ifadeyle tarihçinin kafasında oluşan detaylı resim, hayalinin bir ürünüdür. Üstelik bu resim orijinal tarihî fotoğraf kadar ona yakındır. Çünkü tarihçi düzenlenmemiş, tamamlanmamış ve tesadüfen bugüne gelmiş parçaları düzenler, tamamlar ve bütünler.

Tarihçiler artık varolmayan bir dünyanın doğrularının tutsağı olmakla ve bu geçmiş dünyanın gerçeklerini tekrar geri getirememekle birlikte, söylemlerinin geçmişin güvenilir temsilcileri olduğunu iddia etmektedirler. Tarihçinin geçmişe ait resmi hayalîdir diyen Collingwood, ayrıca tarihin özerk, kendini doğrulayan ve en az sanat, felsefe ve fen bilimlerindeki gerçekler kadar saygıya değer bir bilgi olduğunu da vurgulamaktadır. Tarih ve imgelemin birbiriyle bağlantısız olduğuna dair fikirler, imgeleme etkinliğinin sadece uydurmaymış gibi yanlış anlaşılmasından kaynaklanmaktadır (Hughes, 1995). Bu durum ancak tarihî imgelemin özelliklerinin incelenmesi ile aydınlatılabilir.

Tarihçilerin, tarihî kanıtları geçmişin bir dolaylı anlatımı olarak gördüklerini ele alacak olursak, aslında bu bile bir imgelem çalışmasıdır. Hume ile Kant'ın tartışmalarından ve Ryle, Sartre, Wittgenstein ve Warnock'un ısrarla belirttikleri gibi, bugünkü nesneleri algılamamız da bizim imaj oluşturma (image-making) gücümüze, yani duyduğumuzu, tattığımızı, dokunduğumuzu ve gördüğümüzü

tanımlayabilme yetimize bağlıdır (Aktaran Little, 1983). Bir örnek verecek olursak, gençken görme yetisini kaybetmiş bir kadının tekrar görme duyusunu kazandıktan sonra bir manavda alış veriş ettiğini düşünelim. Bu kadının tanımadığı pek çok meyve ve sebze olabilecektir, ancak daha önceki bilgilerine dayanarak, tadarak, dokunarak ve en önemlisi de bakmayı öğrenerek bu bilmediği sebze ve meyveleri tanımlayabilecektir. Burada kişi, gördüğünün ötesinde duyularını kullanarak, o nesneyi tanımlamaya çalışmaktadır. Aynen bunun gibi, tarihçi de yontulmuş bir taş, parşömenin üstündeki siyah işaretleri, oyulmuş bir tahtayı böyle kavrar ve bunları sadece bir taş ve kağıt parçası, bir kap, bir bina olarak görmez. Onların aynı zamanda geçmişin kanıtları olduğu bilgisiyle hareket eder.

Tarihçi geçmişin objelerini sadece fiziksel objeler olarak kavramaz, o bu objelere aynı zamanda geçmişin olayları ve karakteristikleri gözüyle bakar. Bilgisi derinleştikçe, kanıtlar onun incelemelerine daha çok boyun eğer. Zaman geçtikçe, geçmişle bağlantılı şekilde algılanan nesnelerin zihinde yarattığı imgelemleri oluşturmak ve bunları açık ve düzgün bir şekilde ifade etmek mümkün olur. Tarihçinin tanımları ve açıklamaları, onun kanıtlardan ne ölçüde çıkarımlar yapabildiğine ve kanıtlardaki kodlanmış mesajları aslına ne kadar bağlı kalarak anlayabildikleriyle ilişkilidir. “İnsan beyninde her gün dünyayı algılamamızı sağlayan bir güç ve olmayan, görmediğimiz durumlarla ilgili düşüncelerimizi, olan ve olmayan arasındaki farkı ayırt etmemizi ve bu bilgileri, vizyonu diğerlerinin kabulüne ya da reddine sunan bir güçtür bu” (Little, 1983:32). Bahsedilen bu güç imgelemdir.

İmgelem sırasında hayalimizde tekrar tekrar farklı rolleri ve modelleri deneyimleyebiliriz. Ama bununla, yaşanan olayları tarafsız olarak ele almak arasındaki dengeyi de kurmamız gerekmektedir. Aksi taktirde, inandırıcılığımızı yitirir ve hayal sisleri arasında kayboluruz. Burada imgelemin hayal gücünde oynadığı büyük rolü göz ardı etmemekle beraber, fantezi ile imgelemi ayırt etmenin önemi üzerinde durulmaktadır. Furlong, imgelemin üç unsurunu tanımlamaktadır: *imgelemin içinde* (geçmiş olayları tamamen hayalimizde yer alır), *varsayım* (kişinin kendini tarihî karakterin yerinde hayal etmesi), *imgelem ile* (varsayım ile olayın

aslına ait ögelerin birleştirilmesi). Tarihî empati gerçek tarihî anlayış için gerekli görülüyorsa, varsayım olan imgelem geçmişe gitmenin bir yolu olarak, tarihî empati ile oldukça yakından ilişkilidir (Lee, 1984). Lee'nin de altını çizerek vurguladığı gibi:

“İmgelem daima kanıtla desteklenmelidir, fakat imgelem varsayım olduğunda kanıttan başlar ve onu yeni bir ışık altında görme yeteneği ile aynı kanıta geri döner” (Lee, 1984:95).

Tarihin içine girmek söz konusu olduğunda imgelemin iki unsuru daha vardır: farklı yaşamları, inançları ve değerleri hayal etmek ve farklı alternatiflerin, olayların ve sonuçların olduğunu hayal etmek. İmgelem doğru bir tarihî empati için şarttır, fakat tarihî empati sadece imgelemle sınırlandırılmamalıdır. İmgelem genellikle dıştan içe, tarihî empati ise içten dışa bir yol izler.

Collingwood'un (1996) iddiasına göre, tarihçinin geçmiş imajı hayalîdir, ancak bu bilinçli bir hayal kurma operasyonudur. Bunu Collingwood, “öncül” ya da “yapısal imgelem” olarak adlandırmaktadır ki bir kanıtın dolaysız gösterdiklerinin yanında dolaylı gösterdiklerini anlamayı ve yorumlayabilmeyi içerir. Örneğin, Kanuni Sultan Süleyman'ın önce Macaristan seferine (1526-Mohaç) sonra da Avusturya seferine (1529-I. Viyana) çıktığını bilen bir tarihçi bu aradaki boşluğu anlamlı ve kanıta dayalı bir şekilde dolduracaktır. Çünkü Kanuni'nin bu arada bir bölgeden diğerine gitmek için yolculuk yaptığı açık ve nettir. Tarihçi dönemin tarihini anlatırken, anlatımına ara vermeyecek bu yolculuğun rotasını ve bu ara dönemde nelerin yaşandığını olayların akışına uygun şekilde ve gerçeğe sınırlandırılmış hayal gücü ile anlatmaya devam edecektir.

Collingwood'un “yapısal imgelem”i tündengelimden biraz farklı bir eylem gibi görünmektedir. Buna benzer bir süreçten, Elton kitabındaki tarihî imgelemle ilgili bölümde söz etmektedir. Elton'a göre, tarihçi kanıtları değerlendirerek ve imgelemine kullanarak bir anlatı oluşturur. Bu sürecin sonunda, anlatısına bir test uygular. “Bu gerçekten olmuş olabilir mi?”. Eğer cevap hayırsa, imgelemine

kullanarak kanıtlarını yeniden gözden geçirir. Çünkü tarihçi, eğer imgelemine kullanmazsa, o kanıtın o olayla ilgili her şeyi söylemeyeceğini bilir ve adeta bir dedektifin suçluyu sorgulaması gibi kanıtını konuşmaya zorlar (Elton, 1967:111).

Bu noktada denilebilir ki, tarihçi çeşitli geçmiş alternatifleri arasından birini seçmek gibi zor bir kararla yüz yüze kalır. Genellikle kendini belirsizliğin soğuk sularına atmak istemeyen ve tanıdık suların güvenliği içinde kulaç atmak isteyen tarihçiler imgelemelerini pek kullanmayacak ve o zamana kadar bilinen gerçekleri tekrarlamayı seçeceklerdir (Little, 1983:28). Oysa imgelemine kanıtlarla bütünleştiren bir tarihçi tarihin izleyicisi değil, aktif katılımcısı, içinde yaşayanıdır. Böyle bir tarihçinin imgelem alıştırmalarının verimli sonuçlanabilmesi için, olayların bugün artık aydınlatılmış ve detaylarıyla ortaya konmuş sonuçlarını dikkate almaması, unutulması dahi gerekebilecektir.

Aynı kanıtlarla ilgili farklı yorumların ortaya konulması da imgelemin doğal ve ayırt edici bir sonucudur. Bu sonuçların ne kadar çeşitli olacağı tamamen olayı yorumlayan tarihçilerin hayal güçlerine bağlıdır. Zaten tarih dediğimiz geçmiş bilgisinin yorumu değil midir? Geçmiş yaşananlardır, tarih ise bu olan, yaşanan olayları kendine özgü -ki buna imgelem, tarihî empati de dahildir- metotlarla açıklamaya çalışan, günümüz dünyası için anlaşılır kılmaya çalışan bir bilimdir.

Kitson Clark'a (1967) göre tarihçiler olaylar arasındaki boşluğu doldurma güçlüğüne üç şekilde aşmaya çalışırlar. Birincisi daha önceden kabul görmüş fikirleri kabul ederler, ikincisi olayın tüm detaylarını çeşitli yönleriyle sistematik olarak tekrar incelerler ve son olarak zihinlerinde konuyla ilgili genel bir tablo oluştururlar ve hayal güçlerinin kanıttaki kayıp noktaları tamamlamasına izin verirler ki Clark'a göre, birbirinden ayrı bilgiler arasında ara buluculuk yaparak, bunlardan bir genel resim ve fikir oluşturma gücü, insan zekasının sahip olduğu en değerli ve bir o kadar da gizemli özelliklerden biridir. Örneğin:

“Beyşehir’den başlayan bir yol, göller bölgesindeki büyük köylerden ve küçük kentlerden geçirdi. Eski Selçuk yolu Burdur’dan ılık kıyı iklimi nedeniyle

yakın zamana dek göçebe aşiretlerin kışlak olarak kullandıkları Antalya'ya kadar izlenebilirdi. Bazı daha serüvenci grupların ise Güneybatı Anadolu'nun ıssız yaylalarını aşan sapa dağ yollarını izledikleri ve koyunlarını Rodos'taki askerlere ve kentlilere sattıkları anlaşılıyor. Ne yazık ki, koyunların gemiyle taşınmasının nasıl sağlandığı belgelerde yer almamaktadır. Fakat, kaçak ticaretin denetim altına alınmasının neredeyse olanaksız olduğu ıssız Marmaris iskelesinin bu işin merkezini oluşturduğu düşünülebilir. Akşehir, Ishaklı ve Çay'a gelen çoban ve sürülerin önünde iki seçenek vardı. Bazıları herhalde Menderes ırmaklarını emin bir uzaklıktan izleyerek, Ege'deki Aydın ve Saruhan ovalarına yönelirlerdi¹⁸. İzledikleri yol bugün Ankara ile İzmir'i Denizli üzerinden bağlayan yola benziyor olsa gerekti. Göçebe çobanların ve sürülerinin Ege kıyılarına varmalarıyla birlikte, yerel koyun yetiştiricileriyle bu yeni gelenler arasında rekabet doğduğu varsayılabilir. Ancak, hayvancılığın XVI. yüzyılda yaşadığı kriz, Anadolu'yu da etkilemiş benzemektedir. Batı Anadolu'nun hayvan yağından sabun üretilen bazı kesimlerinde, hammadde yetersizliği nedeniyle bütün üretim durmuştur¹⁹. Manisa'daki III. Murat imareti gibi varlıklı ve ayrıcalıklı bir tüketici bile konuklarına keçi eti sunma durumuna düşmüştü²⁰. Merkezi idare, bu duruma çare bulmak için özel lütuf olarak, Balkanlardan Gelibolu yoluyla yılda 6.000 koyun gelmesine izin vermişti" (Faroqhi, 1993:275).

Burada görüldüğü gibi Faroqhi, çeşitli kanıtlardaki bilgileri birleştirmekte, onlardan genel bir tablo oluşturmakta ve aradaki boşlukları da hayal gücü ile doldurmaktadır (altı çizili bölümler). En sonunda da ayrı ayrı tüm kanıtlardan elde ettiği (dipnot işaretleri) ve imgelemine de işe koştugu bir genel değerlendirmeye varmaktadır (koyu yazılmış cümle). Bu metni okurken, tarihçinin kendisini neredeyse XVI.yüzyılda bir koyun çobanı gibi hissederek yazdığı da italik cümleden anlaşılmaktadır.

Sonuçta, Collingwood'un "yapısal imgelem"i tarihî imgelemin karakteristik özelliklerini tasvir etmektedir. Tarihçinin imgelemi onun araştırmalarına ve incelemelerine yardımcı olan bir araçtır diyebiliriz.

İmgelemele ilgili modern yazılar, Wittengenstein, Sartre ve Ryle'nin yazıları gibi, onun bilişsel yönünü özellikle vurgulamakta ve duygu ağırlıklı yönünü düşünce ağırlıklı yönüyle dengelemeye çalışmaktadırlar. Warnock'un söylemi, bu konuyla ilgili düşünceleri özetler niteliktedir: "İmgelemenin başlangıç noktası duygulardan ve düşüncelerden, kalpten olduğu kadar kafadan da gelmektedir" (Little, 1993:32). Hallam'a (1970) göre öğrencinin tarihî kanıtla bilişsel ihtilafa düşmemesi için, imgelemen dengeli kullanımını öğrenmesi gerekmektedir. Bassett bu denge için tarih derslerinde geçmişle günümüz arasında sürekli bir köprü kurulması gereğine işaret etmektedir. Öğrenci bu yaşayan insanların ve yaşanan olayların gerçek olduğuna inandığında, kendi sosyal yaşantısı için de büyük kazanımlar elde edecektir. Brown "tarih öğretiminin birinci prensibi öğrencilerin kendi insanlıkları, ikincisi de tarihteki insanlıktır" diyerek bu görüşü desteklemektedir (Aktaran Duckworth, 1972:51).

Ders kitapları ya da öğretmenler tarihî empati adı altında çoğunlukla öğrencilerden sadece hayal kurmalarını isterler. Tarihî empatiye bu şekilde bakmak, geçmişimizi yanlış ve çarpık anlamaya sürükler. Gerçek tarih, temkinli bir sorgulama ve kanıtların derinlemesine incelenmesi sürecine dayanır. Rogers'ın tartışmalarında belirttiği gibi tarih, "haydi hayal edelim, haydi öyleymiş gibi yapalım" denilerek, dalga geçilecek bir alan değildir. Çıkarım ve kurgu tarihçinin üzerinde çalıştığı kanıtlardaki boşlukları açıklamasına yardım ederler. Bununla beraber tarihî empati sadece boş hayellerin içinde boğulmamalıdır (Foster, 1999).

Knight (1989a:49) "empatiyi geçmişteki insanları yansımasız anlama yoludur" şeklinde tanımlamaktadır. Bilişsel empati geçmişteki insanları hissetme veya hayal etmenin ötesinde, anlama ve açıklama içerir. Bu açıdan tarihî imgelem tarihî empatiye yardımcı, kontrollü bir yaratıcılık çalışmasıdır ve bu nedenle becerikli bir öğretmen gerektirir. Öğretmen hem başlangıçta öğrenciyi güdüleyecek, hem de süreç devam ederken yaratıcılığın kontrollü olması için rehber olacaktır. Öğretmen bu noktada çok dikkatli olmalıdır. Çünkü rehber olayım derken, çocukların pasif bir şekilde kendisini taklit etmelerine, aynen tekrarlamalarına da neden olabilir. Oysa tarih sınıfında yeni hipotezlerin yaratılmasına imkan verir bir atmosfer oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin imgelem çalışmasından zevk almasını sağlamak ve bu yolla tarihi etkili öğretmek öğretmene ve sınıfa taşıdığı materyallere de bağlıdır. Ortada hiçbir şey yokken öğrenci hayal kuramaz. Önce bir içerik belirlenmeli, materyallerle bu konu işlenmeli ve sonra örneğin, “Kendi Versay Antlaşmanızı planlayınız” konusu ödev veya proje olarak verilmelidir. Buna kontrollü imgelem de denilebilir (Duckworth, 1972:50). Arşiv belgeleri ve fotoğraflar tarihle ilgili yalan söylemedikleri için iyi birer başlangıç olabilirler. Örneğin, “Fotoğrafa bakarak I. Dünya Savaşı’nda Almanya’da hayatın nasıl olduğunu söyleyiniz?” sorusu iyi bir başlangıç olabilir; yahut Hitler’in *Kavgam* adlı kitabından bir parça okunarak, “soykırım kampındaki bir görevliye, onun Yahudilere olan davranışlarını yargıladığınız bir mektup yazınız” şeklinde bir giriş yapılabilir.

Ders programlarına imgelemi, yaratıcılığı, estetik ve sezgiye dayalı unsurların dahil edilememesi sorunu, sadece tarihe özgü bir sorun değil, öğretim programlarındaki genel bir sorundur. Bu birbirinden lezzetli üç tadı birleştirebilmek için, kişisel değerleri ve karşılıklı etkileşimleri içeren tarih ve coğrafya gibi konu alanlarının daha bilimsel girişimlerde bulunması gerekmektedir. Böyle bir birleşme, farklı entelektüel beceriler gerektiren farklı bilgi alanlarının varlığını tanıyarak işe başlamalıdır. Böyle bir birleşme anlayışı, bugünkü programı alt-üst edebilecek, oldukça yenilikçi bir kapasiteye sahiptir.

1.2.2.4. Tarihî Empati ve Perspektif Alma

Perspektif alma kavramı, tarihî empatiyle birlikte kullanıldığı gibi (Dulberg, 1998), tarihî empati yerine zaman zaman perspektif alma kavramı da kullanılmaktadır. Perspektif alma bir başkasının bakış açısını anlama olarak tanımlanabilir (Lee ve Ashby, 2001; Downey, 1985 (Aktaran Dulberg, 1998); Levstik, 2001; Field, 2001). Ancak perspektif alma tam olarak tarihî empati ile gerçekleştirilebileni sağlamayabilir.

Tarihî empatide sadece perspektif almak değil aynı zamanda bütün tarihî bağlamı anlamak ve bu perspektifleri bu bağlam içinde açıklamak ve anlamak da vardır. Carr bakış açısının çok önemli olduğuna; ancak dağın bütün çevresini dolaşır, dağla ilgili tüm bilgileri toplar ve dağla ilgili farklı perspektiflerin varlığından haberdar olursak tüm resmi görebileceğimize işaret etmektedir (Carr, 1996). Dolayısıyla perspektif alma, tarihî empatiye yardımcı bir alt birim olarak görülebilir. Ancak Dulberg'e (1998) göre perspektif alma, empatiden daha bilişsel bir kavramdır. Çünkü açıklamayı içerir. Ona göre bir başkasının perspektifini aldığımızda onun hissettiklerini hissetmenin ötesinde, karşımızdaki insanın neden öyle davrandığını ya da düşündüğünü anlamaya çalışır ve sonuçta da durumu onun bakış açısından açıklarız. Bununla beraber empati de, perspektif alma da entelektüel, bilişsel ve imgeleme dayalı unsurlar içermektedir. Dulberg perspektif almanın rol alma olarak da bilindiğini belirterek, bir başkasının bakış açısından dünyayı görme ve bir başka duruma kendini koyabilme olarak nitelendirildiğini ve bunun çocuğun sosyal ilişkileri için son derece önemli bir kazanım olduğunun altını çizmektedir. Çünkü yakından uzağa kendi çevresindekileri anlamasına yardımcı olur. Sonra da bu ayrımı yüzeysel bulduğunu belirterek, "empati perspektif alma ile eş anlamlı değildir. Ama çok da farklı şeylerdir" demektedir (Dulberg, 1998:24).

Kendisinin de vurgulamış olduğu gibi tarihî empati ve tarihî perspektif alma benzer süreçleri içermektedir. Ancak perspektif alma, tarihî empati sürecinin yalnızca kişi perspektiflerini alma, rol alma parçasını oluşturur. Dulberg'in "perspektif alma daha bilişsel ağırlıklıdır" tespiti de doğrudur. Ancak tarihî perspektif alma, tarihî empati ağacının bilişsel olan dalını oluştururken, tarihî empati ise hem algısal, duyuşsal ve bilişsel bileşenlerin hepsini gövdesinde barındıran ağaçtır. Hatta bu ağacın dallarına, imgelemi, kanıt analizini, hem tarihî bağlamı anlamayı da eklemek mümkündür. Bu yüzden kısaca, tarihî empati daha geniş içerikli ve anlama temelli, tarihî perspektif alma ise daha dar içerikli ve açıklama temellidir diyebiliriz.

Damon ise perspektif almanın herhangi bir ahlakî zorunluluk yüklenmediğini belirterek, empatinin ahlakî bir tepki olduğunu ve moral değerleri geliştirmek için

kullanıldığının altını çizmektedir (Aktaran Dulberg, 1998) Pek çok psikolog da empatinin sosyal ve ahlakî gelişimin temelinde bulunduğu tezine inanmaktadır (Kohlberg, 1976; Dulberg, 1998). Bu tezin savunucularına göre, kişinin empati kapasitesi başkalarına acı ya da zarar verme tutumunu etkilemektedir. Örneğin suçlularla ilgili yapılan bir araştırmada, bu kişilerin suç işlemeyenlere oranla daha az empati kapasitesine sahip oldukları ya da hiç empati kapasiteleri olmadığı tespit edilmiştir (Kaner, 1991). Benzer şekilde, Amerika'da *Çocuklar Komitesi*'nin (Seattle, Washington: *Committee for Children*) yapmış olduğu bir araştırma ile Grosman ve arkadaşlarının çalışması sonucunda, empati eğitimi verilen kişilerin fiziksel saldırgan davranışlarının azaldığı ve prososyal davranışlarının arttığı bulunmuştur (Aktaran Yılmaz, 2003).

Psikoloji literatürüne göre, çocukların kendileriyle başkaları arasındaki farkı anlamaları empati kurmada gösterdikleri duygusal tepkiler ve perspektif almada gösterdikleri bilişsel tepkilerle yakından ilgilidir. Perspektif alma ben merkezci tutumdan ayrılışın ve çok yönlü düşünüşün göstergesidir (Moore, 1990).

1.2.3. Tarihî Empatinin Bileşenleri

Feschbach'ın (1978) yaptığı deneysel çalışmanın bulgularına dayanarak ortaya koyduğu model, hem empatinin bileşenlerini, hem de empati kavramının gelişimini içermektedir. Bu modele göre empati, daha çok duygusal ağırlıklı olmak üzere şu öğelerden oluşmaktadır:

- Diğerinin duygusal durumunu tanımlama ve fark edebilme yeteneği,
- Rol alma yeteneği,
- Çeşitli duyguları yaşayabilme yeteneği.

John Dewey ve Jean Piaget'e göre düşünme ve hissetme birbirinden farklı ama ayrılmaz parçalardır. Dewey (1913) *Interest and Effort in Education* adlı kitabında, ilgi ve çabanın eğitimdeki önemine yer vermiştir. Dewey'e (1913) göre bu farklı öğrenme süreçleri birbiriyle ilişkilendirilmelidir.

Piaget (1954) ise *Intelligence and Affectivity*'de duyuşsal ve bilişsel alanları bir paranın iki yüzüne benzetmiştir. Piaget'e göre duygu bir kişinin entelektüel ve bilişsel bir etkinliğe ilgi duymasını ya da duymaması için enerji veren güçtür. Bu yüzden duygu ve düşünce birbirini etkilemekte ve birbirinden farklı işlevleri olmakla beraber, birlikte harekete geçmektedirler.

Duyuşsal ve bilişsel alan arasında bağlantı kurmak ve bunları birlikte harekete geçirmek tarih öğretimi için özellikle önemlidir. Çünkü tarih konu alanı olarak soyut, çocukların yaşantısına uzak ve denenebilir öğeler içermeyen bir alandır. Öğrencilerin görmedikleri ve bilmedikleri, asla şahsen deneyimleyemeyecekleri, hatta belki hayal bile edemeyecekleri olayları anlamalarını, onların kendilerini konunun içinde bulmalarına yardımcı olarak sağlayabiliriz. Önceleri empati yoluyla öğrenme duyuşsal olarak algılanabilecekken, öğretim ilerledikçe daha bilişsel ve üst düzey düşünme gerçekleşecektir (Dulberg, 1998:57). Kendi deneyimleriyle ilgisini kurduktan sonradır ki çocuk başkalarının düşünce ve duygularına geçiş yapabilmektedir.

1.2.3.1. Tarihî Empatinin Bilişsel Bileşeni

Tarihî empati geçmişin bilinmeyenleri ile bilinenleri arasında köprü kurar ve boşlukların doldurulmasına yardımcı olur. Bu aşamada tarihî imgelem de devreye girer. Burada söz edilen tarihî bilgiler ve kanıtlar doğrultusunda geçmişteki durumun entelektüel olarak yeniden oluşturulmasıdır. Tarihî empati, kanıta dayalı ve mantıklı düşünmeyi, kanıtların kullanımı, onlardan çıkarım yapılmasını ve boşlukların savunulabilir şekilde doldurulmasını içerdiği için bilişsel bir beceridir.

Empatinin tanımı ve bileşenleri üzerinde durduğumuz bölümdeki araştırmacılar (Hoffman, 1970 ve 1977; Goldstein ve Michaels, 1985; Kurdek ve Radgon, 1975; Kozeki ve Berghammer, 1992; Mehrabian ve Epstein, 1972) gibi, Ashby ve Lee (1987 ve 2001) ile Bray (1990) de tarihî empatinin bilişsel ağırlıklı bir

beceri ve süreç olduğunu vurgulamaktadırlar. Çünkü tarihî anlayışın kendisi de zaten duyuşsal ağırlıklı değildir. Dolayısıyla tarihî anlayışın bir parçası olan tarihî empati de duyuşsal değildir, ama geçmişteki insanların duyguları olduğunu da kabul etmektedir. Geçmişteki bir insanın umutları ve korkuları tarihî anlamda açıklanamıyorsa ve bu duyguları anlamak tarihî olayları anlamamıza yetmiyorsa, duyguları anlamamanın tarihî empatinin bir parçası olduğunu söylemek yanlış olacaktır.

Tarihî anlayış, geçmişteki insanların olayları, nesneleri, yaşamı nasıl algıladığını, amaçlarını, duyguları olduğunu anlamamızla oluşur. Geçmişteki insanların olaylara, nesnelere, kişilere karşı hissettiklerinin aynısını kendimiz hissederek oluşmaz. Bu sempati olacaktır ki, tarihî empatinin amacı aynı hisleri hissederek o insanları anlamak değildir. Zaten o zamanki hisleri anlamamız da oldukça zordur. Çünkü o dönemki hisleri bizim algılayışımız farklı olacaktır. Örneğin, Fetret Devri'nde ağabeyi Mehmet Çelebi ile savaşan Musa Çelebi'nin ne hissettiğini anlamaya çalışan bir tarihçi içsel referanslarına bakarak korku duygusunu ön plana çıkaracaktır. Oysa, tarihî referanslar tahtı ele geçirmek için yapılan kıyasıya bir mücadeleyi, duygu bağlamında da üstünlük ve hırs duygularına işaret etmektedir. Bu ilişkilendirme süreci yanında, tarihçinin empati kurarken, bir tarihî olaya dahil olan tüm bireylerin bakış açılarından aynı olayı anlamaya çalışması da tarihin sağlıklı yorumlanabilmesi açısından şarttır.

Görüldüğü gibi tarihte empati daha bilişsel bir süreç gerektirmektedir. Ancak imgelem ve duyuşsal etkinlikler, bu bilişsel sürecin tetikleyicileri ve öncülleridir denilebilir. Çünkü bilinmektedir ki, insanın bazı davranışlarını duyguları, bazılarını düşünceleri, çoğunlukla da her ikisinin karışımı yönlendirmektedir. Günlük hayatımızdaki bilgilerimize –yani tarihçinin içsel referanslarına-, kanıtlardan elde edilen yeni bilgilerin eklenmesi, geçmişin doğru şekilde yeniden oluşturulmasına yardımcı olacaktır (Pluckrose, 1993).

Tarihî empati sık sık tekrarladığımız gibi olayları ve kişileri, bizimkilerden oldukça farklı olsa dahi hangi şartların, inançların, sebeplerin ve amaçların etkilediğini kanıta dayalı olarak anlamaktır. Bu anlayışın okul çocuğu için zor olduğu

söylenmektedir. Ancak okullarımızda tarihçi yetiştirmiyoruz. Tarihî anlayışı ve düşünüşü öğrenciye öğretmek, farklı entelektüel becerileri, farklı stratejileri ve yöntemleri kullanmak demektir. Araştırmalar öğrencinin kendi günlük yaşamında kullanamadığı tarih bilgisini anlamlı bulmadığına işaret etmektedir. Eğer eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, tarihî empati gibi bilişsel beceriler öğretilirse öğrenci bundan tarih dersi dışında da faydalanabilecektir.

Bray (1990:5), empatinin tarih öğretiminde ve bilimindeki kullanımının bilişsel olduğunu savunduğu tezinde, bu konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir:

“Empati aynı zamanda tarihî açıklama yapabilmek için, üzerinde çalışılan döneme ait bilgilerle ve kanıtlarla disipline edilmiş bir hayal gücü kullanımını gerektiren bir başarıdır. Ancak tarihî empatinin tarihteki yeri bilişseldir. Çünkü kanıtlarla geçmişteki insanı anlamaya çalışırken, aynen onun gibi hissetmemiz ve onun duygularını paylaşmamız mümkün görünmemektedir. Ancak olayları geçmişteki insanların gözüyle görmeye, anlamaya çalışarak yeniden canlandırmamız mümkündür”.

Bu görüşlerden yol çıkarak, bu tezde de empatinin tarihe uygulanışının, yani tarihî empatinin bilişsel bir beceri olduğu savunulmaktadır.

1.2.3.2. Tarihî Empatinin Duyuşsal Bileşeni

Empati bilişsel becerilerin bir toplamı olmasının yanı sıra, duyuşsal davranışları da kapsamaktadır. Tarihî empati konusunda ise, sorun empati kavramının bazı tanımlara göre bir bireyin bir başka bireyin duygularını anlaması olarak tanımlanmasından kaynaklanmaktadır. Oysa, insan duyguları genellikle kestirilemez, muğlak ve çok yönlüdür, hele de bir başkasının duygularını anlamaya çalışıyorsak. Peki yaşayan bir insanın, tanıdığımız bir insanın bile duygularını anlamakta güçlük çekerken, tarihteki bir kişinin duygularını nasıl anlayabiliriz? Diğer taraftan, tarihî empatiyi duygu ve düşünce ağırlıklı gören araştırmacılar da

vardır. Örneğin, Profesör Blyth (1976), empatinin duyuşsal ve bilişsel yönlerine dikkat çekmektedir. Ona göre, bilişsel beceriler bir başka bakış açısından, bu bakış açılarını paylaşmasak da, objektif olarak anlaşılmak zorundadır. Duyuşsal beceriler ise bir başka durum içinde hissetmeyi gerektirir. Cooper (1976:36) ise empatiyi, düşünme ve duygunun karmaşık bir karışımı olarak ele almakta ve duyguları anlamak için önce düşünce ve davranışların bilinmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Öğrenci pozitif bir tutuma sahip değilse, empatiye ulaşamaz. Aynı zamanda bir başkasının duygularını anlamak için, nitelikli bir imgeleme ihtiyaç olduğu kadar, muhtemel davranışları tahmin etmek de gerekmektedir”.

Bernard Crick ise, tarihteki kişilerin duygularını anlayamayacağımızı ancak bugün yaşayan insanları anlayabileceğimizi, onların hareketlerini farklı durumlar için gözlemleyip öyle anlayabileceğimizi ama tarihteki bir kişi için bunun mümkün olmadığını belirtmektedir. Ona göre:

“Bir kişi onunla ilgili bulduğumuz delillerdir. Yani hala elimizde olan belgeler ve gerçeklere dayanan belgelerdir. Kanıtlarda boşluklar olması kaçınılmazdır, ama bu boşlukları zanlarımızla genişletmemeli ya da kısaltmamalıyız” (Aktaran Low-Beer, 1989:11).

Paykoç (1991) empati kavramını kullanmamakla birlikte, tarih öğretiminin değer sistemi geliştirmede şu amaçlara hizmet ettiğini belirtmekte ve konuyu duyuşsal alan başlığı altında ele almaktadır:

- Kendi yaşadığı toplum ve uygarlığın dışında başka insanların ve toplumların varlığını kabul etme.
- Ülkesindeki ve dünyadaki güncel olaylara ve sosyal gelişmelere ilgi duyma.
- Yaşamdan, araştırmaktan, yenilikleri keşfetmekten zevk alma.

- Çevresindeki temel felsefeleri ve inanç sistemlerini tanıma ve farklı başka değer sistemleri ve estetik standartları olduğunu bilme.
- Çevresindeki çeşitli sanat dallarına ilgi duyma ve değer verme.
- Komşu ve başka ülkelerdeki insanlara yakınlık duyma ve insanlar arası bağımlılığın farkında olma.

Bu amaçlar arasından tarihî empatiyi çağrıştıran madde dördüncü ve sonuncu maddelerdir. Buradan yola çıkarak duyuşsal özelliklerin geliştirilmesinden söz eden Paykoç, bunu üç aşamada inceler: duyguları ortaya çıkarma, kişiler arası sorunları çözme ve değerlerin ayrıştırılması. Tüm aşamalar için çeşitli sınıf içi etkinlik örnekleri vermiştir. Bunlar arasından da en çok değerlerin ayrıştırılması (Bkz. t: 4), tarihî empati uygulamalarıyla paralellik göstermektedir. Ancak t: 2 ve t: 3'te görüldüğü gibi, duyguları ortaya çıkarma ve kişiler arası sorunları çözme aşamalarında da empati soruları yer almaktadır.

Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen
Ne oldu?	Olguları tekrarlar	Bütün olguların ve gerçeklerin ifade edilmesine ve kabul edilmesine özen gösterir. Öğrenciler yorum yaparsa, onları erteler
Sizce neler hissetti?	Duygulara ilişkin yorumlar yapar	Yorumları kabul eder.
Sizce neden öyle hissediyor?	Açıklar	Gerekirse açıklama ister
Bu konuda farklı düşünen var mı?	Değişik yorumlar ve açıklamalar yapar	Değişik yanıtlar ister, nedenlerini sorar
Ötekiler neler hissetti?	Öteki kişilerin duyguları ile ilgili yorumlar yapar	Açıklama ister. Öğrencilerin o durumda başkalarının duygularını anlamalarını ister
Sizin başınıza böyle bir şey geldi mi?	Kendi yaşamında karşılaştığı benzer durumları anlatır	Olayın anlatılmasını ister
Siz nasıl hissettiniz?	Duygularını anlatır. Aynı heyecanı tekrar yaşayabilir	Açıklama isteyebilir. Destekler.
Neden öyle hissettiniz?	Açıklama yapar. Duygularını hatırladığı olaylara bağlamaya çalışır	Ek sorular sorar, doğallığı sağlamaya çalışır

TABLO 2: Duyguları ortaya çıkarma etkinliği tablosu (Kaynak, Paykoç, 1991:146)

Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen
Ne oldu? Ne yaptın?	Olayları anlatır	Bütün olayların anlatılmasını ister. Anlaşmaya varılmasını ya da algılama farkının ortaya çıkarılmasını ister
Sizce olayın kahramanı ne yapmalı? Neden?	Yanıt verir.	Yanıtları kabul eder. Açıklama ister
Öyle yaparsa ötekiler ne yapmalı? Ona nasıl bir tepki gösterir? Niçin?	Yorumlar ve açıklamalar yapar	Kabul eder. Açıklama ister
Sizin başınıza böyle bir şey geldi mi?	Yaşamında benzer bir olaya bağlar	Destekler
Siz ne yaptınız?	Hatırladığı kadarıyla davranışlarını iletir	Açıklama ister
Şimdi düşününce, yaptığınız iyi miydi?	Geçmiş davranışlarını yargılar	Öğrencide istek uyandırır. Ötekilerin tartışmaya girmesini önlemeye çalışır.
Neden öyle idi?	Nedenlerini söyler	Kabul eder. Ayrıca sorular sorar. Öğrencinin temel değerlerini hangi ölçütlere göre geliştirdiğini irdeler.
Başka türlü hareket edebilir miydiniz?	Değişik davranışlar söyler	Kabul eder. Tutarsızlıkları göstermeye çalışır.

TABLO 3: Kişiler arası sorunları çözme etkinliği tablosu (Kaynak, Paykoç, 1991:147)

Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen
..... için ne yaptılar?	Davranışları açıklar	Açıklamaların eksiksiz ve doğru olmasına özen gösterir
Böyle yapmaları/söylemeleri için nedenleri ne idi?	Yorumlar yapar	Kabul eder, açıklama isteyebilir.
Bu nedenlere göre onlar için önemli olan ne idi?	Değerlerle ilgili bir yorum yapar	Sorular sorarak değerlere dikkati çeker
Eğer siz aynı durumda olsaydınız ne yapardınız?	Yapabileceği davranışları iletir ve açıklar	Kabul eder
Bu sizin nelere önem verdiğinizi gösteriyor	Kendi değerleri ile ilgili yorumlar yapar	Kabul eder, açıklama isteyebilir.
İnsanların önem verdikleri arasında ne gibi farklılıklar var	Karşılaştırmalar yapar	Tüm değerlerin karşılaştırılmasını ister.

TABLO 4: Değerlerin ayrıştırılması etkinliği tablosu (Kaynak, Paykoç, 1991:148).

Paykoç'un sunduğu etkinlikler tarihle ilgili değilmiş gibi görünmekle beraber, sunduğu etkinlik örneklerinin ardından, “belli olayları, kahramanları ve tarihî olguları birbirine bağlayan sorunlar ve konular böyle incelenerek öğrencilerin edilgenlikten kurtarmaları; derse düşünceleri, değerleri, tutumları, inançları ve hareketleri ile katılmaları sağlanabilir” diyerek, konuyu tarihî boyutuyla ele almaktadır.

Duyguları ortaya çıkarma, kişiler arası sorunları çözme, değerleri ayrıştırma tarih dersi için hiç de küçümsenmeyecek kazanımlardır. Bu kazanımlar, tarih dersi için önemli ve hatta hep göz ardı edilmesinden şikayetçi olduğumuz kazanımlardır. Ancak tarih dersinde tarihî empati duygu ağırlıklı işlendiğinde kanıta dayalı olma anlamında sorun ortaya çıkacaktır. Ayrıca geçmişteki bir insanın neden öyle hissettiğinden çok, aldığı kararları, davranış ve düşüncelerini açıklamaya çalışmak bilişsel yeterlilik gerektirmektedir.

Öğrencilerden duygu ağırlıklı tarihî empati kurmaları istendiğinde (tarihî karakterin hangi duygular içinde olabileceğini, ne hissettiğini sormak gibi), öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Çünkü insanî referansları kullanırlar. Bu referanslar, zaman, mekan ve sosyo-kültürel farklar nedeniyle, öğrencinin kişisel ve duygusal dünyasına benzememektedir (Husbands ve Pendry, 2000). Ancak öğrenci bu farklara rağmen, kendi insanlığı ile atalarının insanlığı arasında bağ kurabilmektedir. Hatta eğer duygusal ağırlıklı tarihî empati kurulması istenen karakter, bir yetişkin değil de, bir çocuk ya da bir genç ise, öğrenci kişisel ve duygusal dünyasına yakın bulduğu bu karakterlerle daha kolay tarihî empati kurmaktadır. Diğer taraftan bilişsel tarihî empatide sadece insanlık bağı kurmak yeterli değildir. Bu başlamak için iyi bir adımdır. Çünkü kişisel bağlantı kurmak önemlidir. Ancak, tarihî empatiyi bilişsel ağırlıklı olarak düşündüğümüzde, öğrencinin tarihî referanslar kullanması gerekir ki bunlar tarihî kanıtlar ve tarih bilgisidir. Öğrenci bu referansları iyi kavradığında ve kullandığında, bilişsel tarihî empati gerçekleşecektir. Ancak öğrencinin daha çok düşünmesini, öğrenmesini, zorlanmasını gerektirdiğinden, öğrenciler bilişsel ağırlıklı tarihî empatide daha fazla zorlanmaktadır.

Tarih dersi sonunda hem bilgi, hem beceri, hem de değer kazanılırsa, bu çok daha istenilen bir sonuç olacaktır. Ancak tarihî empatinin tarih öğretimindeki ilk hedefi tarihî anlayışı ve düşünüşü geliştirmek yani öğrencinin bilişsel kapasitesini geliştirmek, tarih bilinci oluşturmaktır (İngiltere tarih programında tarihî empati tarihî bilgi ve anlayış başlığı altında yer almaktadır. Bunun için Bkz. Ek 1). Sadece duyguların anlaşılmasına yönelik bir tarihî empati yaklaşımı bunu gerçekleştiremeyecektir.

Tarih dersinde yapılan araştırmaların, yalnızca ölçülebilir çok akademik becerilerden ibaret olmadığı; duyuşsal yanı olmadan tarih müfredatının sönük ve verimsiz olacağı fikrini savunan Clements'e (1996) katılmamak mümkün değildir. Ancak biz Clements gibi bunun, tarihî empatinin sadece duyuşsal yönünü vurgulayarak yapılmaması gerektiğini savunmaktayız. Bu görüşümüzü destekler şekilde Knight, tarih bilminde empatinin rolünü inkar etmemekle birlikte, sırf

duyuşsal yönlerine ağırlık verildiği için tarihî empatinin tarih programının amaçlarından biri olmasına karşı çıkmaktadır. Çünkü duyuşsal yönü ağır basan bir beceriyi ölçmek zordur. Knight (1989a:48) bu güçlüğü şöyle ifade etmektedir: “öğrencilerin tarihî empati düzeylerini ölçmek bir kuruntudan ibarettir”. Diğer taraftan, Knight’ın bu görüşüne de katılmak mümkün görünmemektedir. Çünkü bunun bir kuruntu olmadığını ispatlayan bilimsel çalışmalar ortaya konulmuştur (Bkz. I. Bölüm: İlgili Yayın ve Araştırmalar). Ayrıca “sadece ölçebildiklerimizi öğretmeliyiz” mantığı, süreçten çok sonuca önem veren, günümüz eğitiminde terk edilmekte olan bir mantıktır.

Eğer tarihî empati “geçmişteki insanları yansımasız anlama yolu” ise, duyuşsal yönü ağırlıklı bir tarihî empati his ve hayalden öte gitmeyecektir (Knight, 1989a:49). Bilişsel tarihî empatinin doğasında ise anlama ve açıklama vardır. Knight’a göre bir tarih programı başarılı ve etkili olmak istiyorsa tarihî empatiden yararlanmalıdır. Ancak tarihî empatinin duyuşsal yönü konusunda tedbirli olunmalı ve tarih programının araştırma, kavrama ve açıklama temelli özellikleri ile uyumlu olan bilişsel yön ön plana çıkarılmalıdır. Tarih dersinde, empati uygulamalarında bilişsel olanı, duyuşsal olandan ayırt etmemiz gerekir. Çünkü, tarih derslerinde belli türde tutumlar üzerinde ısrar etmek, propaganda izlenimini yaratmakta ve sorun olmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin duygularıyla oynama yolu her zaman açıktır. Ayrıca Dunlop’un da altını çizdiği gibi:

“Duygular haklarında sistematik olarak konuşulabilecek en zor konudur. Bu yüzden de hemen hemen her araştırmacı birbirinden çok farklı fikirlere sahiptir, o kadar ki onların aynı şey hakkında konuştuklarına inanmazsınız.” (Aktaran Low-Beer, 1989:8).

XXI. yüzyıl öğrencileri sadece geçmişteki bir karakterin duygularını anlamaya çalışarak tarih bilgisi ve anlayışını öğrenemez. Bütün bu çalışmaların aynı zamanda bilgiyi içeriyor olması gerekir. Empati alıştırmalarında tarihî kanıtları anlamlı hale getirme, inceleme, kanıta dayalı çıkarım yapma becerisi kazanılmalı ve buradan yola çıkarak farklı zamanlarda, her şeyin bugünkünden farklı olduğu

bilinmelidir. Roma'daki bir kadın ve erkeğin hayattan beklentileri ile XXI. yüzyıl erkeği ve kadınının beklentileri oldukça farklıdır. Bu yüzden bizden yüzyıllarca uzakta başka yerlerde yaşamış insanların duygularını anlamak biraz problemli ve ulaşılması zor bir iştir. Zaten “insan davranışı şu şekilde anlaşılabilir” diyerek verilebilecek basit bir formül de yoktur.

Tarih derslerinde yöneltilen tarihî empati soruları, öğretmenlerin yanlış anlamalarından dolayı çoğunlukla duygularla ilgilidir ve öğrencileri zora sokar. “Kendinizi sıradan bir vatandaş yerine koyun; şunu duyduğunuzda hisleriniz nasıl olurdu?”; “Eğer Doğu Alman olsaydınız şunu gördüğünüzde ne hissederdiniz?” vb. gibi.

Daha tarihi merkeze almış sorulara örnek ise:

1. Almanlar ... konusunda ne hisseder?
2. Bir yeniçerinin duyguları neler olabilir?
3. 1933'te Almanya'daki olaylar karşısında aşağıda sayılan insanların hislerini tarif ediniz:
 - a. Yahudi bir yazar
 - b. 15 yaşında Alman bir okul öğrencisi
 - c. işten atılmış bir fabrika işçisi
4. Sokollu'nun ölürken ne hissetmiş olabileceğini düşünüyorsunuz?
5. Bir padişah tahta çıkınca ne hisseder?

Duygularla ilgili sorular daima çelişkiye sebep olur. Nasıl değerlendirilmeleri gerektiği neredeyse belirsizdir. Bu açılardan yukarıdaki sorular iyi yapılandırılmamıştır. Bu insanların hislerini anladığında öğrencinin hangi bilgi ve becerileri kazanacağı açık değildir. Ayrıca tarihî empatide kanıt çok önemli bir rol oynadığına göre, bu soruların cevaplarını öğrencinin bir kanıta dayandırması neredeyse imkansızdır. Sınıf içi ya da dışı etkinliklerinde bu tarz çalışmalar yapılırsa dahi, sınavlarda bu tip sorular sorulmamalı, kanıta dayandırabilecekleri sorulara yer verilmelidir.

Bütün bunların yanında tarihî empatinin duyuşsal yönü, özellikle öğrencilerin tarihe olan ilgilerini, dikkatlerini göstermeleri noktasında önem kazanmaktadır. Duygu yönü yakıtı ateşleyen kıvılcım gibi önce öğrenme makinesini sürmek için motive etmektedir ki düşünce boyutunun dışı vuran ifadesi olarak görülebilir. Bu dengesizlik, yani bilişsel ayarsızlık çocuk tarafından bir karmaşa, şaşkınlık ve sürpriz olarak deneyimlenir. Gelişimsel teoriye göre, çocuğun “Bu nasıl olabilir?”, “Bu iki şey aynı anda nasıl doğru olabilir?”, “Bunu ne açıklayabilir?”, “Bununla ilgili daha fazla bilgiyi nasıl öğrenebilirim?” şeklinde kendi sorularını sormaya (yani ilk önce ilgiyle başlayan merakı ortaya çıkararak sorgulamaya başladıktan sonra bilişsel sürecin içine girmiş oluyor) başladığı an, öğrenme güdülenmiş demektir. Bu dengeyi bulma gereksinimi veya isteği yaratır ki çözme ve anlamaya ulaşılmasıyla sonuçlanır.

Öğrenciler tarafından tarihî empati kullanıldığında, düşünme boyutu ortaya çıktığı gibi, konuya olan ilgileri, tarihî karaktere ilgi, olayla ilgili daha çok konuşma ve öğrenme isteği şeklinde gözlemlenebilen duygu boyutu da gözlemlenmektedir. Yani önce kişisel olarak anlamlı bir sorgulama süreci (bilmek istiyorum, ya da merak ediyorum gibi ifadelerle belirtilen) yaratılmakta, keşfetme ise kaynağını buradan almaktadır.

1.2.4. Tarihî Empatinin Gelişimi

Çocuğun dünyasında sosyal, ahlakî ,duyuşsal ve bilişsel gelişimler ortak olarak ilerlerler. Bu alanlardan herhangi birinin gelişimi diğerini de etkiler (Dulberg, 1998). Ancak eş zamanlı olması şart değildir. Bu gelişimlerin oluşması için gereken malzemelerden bazıları; biyolojik olgunlaşma, sosyal çevre ve bu çevreyle etkileşim, tecrübe ve denge olarak sayılabilir. Ayrıca her öğrencinin tarihî düşüncüsü aile kültürü, dil becerisi, geçmiş bilgi birikimi, çevre gibi değişkenlerden etkilenmektedir.

Tarihçinin geçmişteki insanı anlamak için oldukça detaylı analizler yapması gerektiği belirtilmişti. Bu durumda, “öğrenciler bunu yapabilecekler midir?”, yoksa “akademik tarih ve okul tarihi şeklinde bir ayrım mı söz konusu olmalıdır?” gibi

sorular akla gelebilir. Doğaldır ki, çocukların kavramları algılamasıyla, yetişkin bir kişinin algılaması farklıdır. Üstelik bazı düşünme işlemleri tarihçi için çok basitken, öğrenci için bu böyle olmayabilmektedir. Bunun için önce çocuklar başkalarını anlamaya çalışırken ne düşünüyorlar ve uyguluyorlar sorusuna cevap aramak gerekmektedir.

Tarih merkezli bir araştırma, ilkokul çocuklarının bilgileri nasıl hatırladığını, kendi ve diğerlerinin perspektifini nasıl ayırt ettiğini, olayları nasıl açıkladıklarını, bu olayların nasıl sonuçlanacağına, gelişeceğine dair tahminlerini ve konuyla ilgili değerlendirmelerini ve bunların arkasındaki sebepleri üzerinde durmuştur. Araştırma sonucuna göre geçmişteki insana anlamaya yönelik bu unsurların, farklı yaşlarda gözlemlendiği, çocuğun yeteneğine az-çok bağlı olduğu ve farklı şekillerde pekiştirildiği bulunmuştur (Knight, 1989a ve 1989b).

Öğrencilerin tarihle bağlantı kurma yollarından biri kendi kişisel deneyimlerinden ve geçmiş bilgilerinden yararlanmalarıdır. Özellikle tarihî empati kurarken öğrenciler kendi kişisel deneyimlerine dayanarak tarihe kendi giriş noktalarını yaratmaktadırlar. Bu noktada öğrencilerin tarihi öğrenmelerinde daha önceki yaşantılarının ve bilgilerinin oldukça büyük etkisi var demek yanlış olmayacaktır. Gelişim psikologlarına göre, özellikle içerik ve deneyim olarak kendilerine yabancı olan bir disiplinle ilgilenmelerini sağlamak için, çocukların kişisel deneyimlerinden yararlanmak, kişisel bağlantılar kurmak mutlaka gereklidir. Hatta tarih alanında da kişisel bağlantıların ve tarihin günlük yaşantımızın bir parçası oluşuna dikkati çekmek isteyen Kyvig ve Marty, *Yanıbaşımızdaki Tarih* (2000) adını verdikleri kitaplarında, bu kişisel bağlantının boyutları hakkında bilgi vermektedir.

Kişisel bağlantılar kurmak, kişisel deneyimlerinden yararlanmak ne demektir? Bu içsel bir şeyle bağlantı kurmak, hali hazırda orada, içimizde bulunan bir hisle, fikirle, düşünceyle, anlayışla, bilgiyle bağlantı kurmak demektir (Dulberg, 1998) Çocuk içinse, kafasının içinde olanlardan yola çıkarak yeni sorulara, anlayışlara, deneyimlere ve hatta yeni anlayışlara ilerleyebilmek demektir. İçteki ile dıştaki bilgi ve deneyimin birleşmesi zaten öğrenme sürecidir.

Kişisel bağlantıda hem duyuşsal, hem de bilişsel bağlantılar kurmak gerekmektedir. Pek çok bilimin tersine tarihte, özellikle de çocukların kişisel deneyimleriyle hiçbir bağlantısı olmayan zaman, mekan ve olaylar ile ilgili yeni bilgiler sunulur. Çocuğun zamanda ve mekanda geri gidebilmesini sağlamak için yeni bilgi ve kavramlarla çocuk arasında köprü kurmak şarttır. Eğer bu köprü kurulmaz ve çocuğun tarihi öğrenmesi için içsel bir güdü hissetmesi sağlanmazsa, öğrenme ve sorgulama süreci bir ezberleme ve hatırlama sürecine dönecektir. Yoğun bir tarih bilgisini ezberletmek yerine, tarihi onların kafalarında yeniden yaşar hale getirmek tarih öğretiminin asıl amacı olmalıdır.

Kişisel bağlantılar kurmalarına izin verilmedikçe ve tarih gerçekmiş gibi yaşatılmadıkça, pek çok çocuk ve yetişkin için tarih, isimlerin, tarihlerin, kavramların ve olayların ezberlenmesinden ibaret bir alan olarak kalacaktır. Bu bir çelişkidir. Çünkü biz onu gerçekmiş gibi düşünssek de düşünmesek de, tarih zaten gerçek insanların yaşadıkları gerçek olaylarla ilgilidir. Sadece onların hayatları ve yaşadıkları kendilerinden sonra gelenler tarafından yorumlanmış ve anlatılmıştır. Bu durum, bu şekilde anlatılırsa çocuklar da kendi tarih yorumlarını ve perspektiflerini, kendi tarih kavramlarını ve içeriklerini oluşturabilirler. Geçmişteki insanların da bizim gibi yaşadıkları anlatılırsa insanlığı daha iyi anlayacaktır. Bu noktada çocuğa “geçmiş ve o insanlar geride kaldı, ama yaşamın bazı öğeleri (doğum, evlilik, ölüm, oyun, müzik, yemek, giyim vb.) o zamandan bu zamana hiç değişmedi” denilebilir (Pluckrose, 1993:30). Böylece öğrenciler değişik bilgi kaynakları ve kanıtları içinde kişisel sorgulamalar yapıp, tarihî perspektifleri anlamayı ve oluşturmayı öğrenmektedirler.

Bu durumda tarih dersinde bu kişisel bağlantılar nasıl kurulabilir? Bu bağlantılar, aile, kültür, alt-kültür, halihazırdaki bilgi birikimleri, somut yahut gerçek hayat deneyimleri ve gözlemleri veya sınıfta sunî olarak düzenlenmiş rol-oylama ve benzetişim etkinlikleri ile kurulabilir. Ayrıca, tarihî romanlar okumak, birincil elden kaynakları sınıfa taşımak, fotoğraf, resim, film veya üç boyutlu görsel materyalleri ve müzik, ses kayıtları gibi işitsel materyalleri kullanmak suretiyle tarihî empati ve

hayal kurma egzersizleri yaptırarak da bu köprü kurdurulabilir ki işte empatinin önemi burada ortaya çıkmaktadır. Örneğin Dulberg'in (1998) araştırmasında, daha önceden tarihî romanlar okumuş ya da bu tarz çizgi filmler seyretmiş olan çocukların kendilerini daha kolay olayın içinde hayal edebildikleri ortaya çıkmıştır. Aile tarihi çocukla geçmiş arasında bağlantı kurmanın yollarından biri olarak öğretmenlere önerilebilir. Öğrencilere kendi tarihleri ile ilgili olarak, ana-babaları veya aile büyükleri tarafından kimi bilgiler verilmiş ve verilmekte olduğundan, çocukta “benim ailemin bir tarihi olduğuna göre herkesin bir geçmişi var ve ben de bu geçmişin bir parçasıyım” düşüncesi geliştirilir.

Öğretmenler aile tarihi ile ilgili bilgiye sahip olmayan öğrencileri dikkate alarak, öğretim yılının başında tarih dersine bir kapı açabilmek için öğrencilere böyle bir ödev verebilir. Bu hem çocuklara derse başlamadan önce tarih dersi ile bir barışıklık sağlayacak, hem de tarihte sorgulama sürecini öğrencinin fark etmeden öğrenmesini sağlayacaktır. Eğer öğrenci, kendi dedesinin, ninesinin gözünden tarihi görebilirse, geçmişle empati kurabilmesi de muhtemelen daha kolay olacaktır. Zamana ilişkin kavramlar da bu süreç zarfında kullanılmaya ve çocukta zaman algısı gelişmeye başlar. Çocukların “benim babaannem küçük bir kızken”, “80 yıl önce bu zamanlar” ya da “dedemler daha buraya gelmeden önce” gibi zamana dayalı cümleler kullandıkları görülür. Bu ödevin bir başka yararı sorgulamayı öğrenmeleri demiştik. Çünkü çocuk ister istemez bu ödevi yapabilmek için kendi sorularını geliştirmek ve istediği cevaplara ulaşmak için doğru soruları sormayı öğrenmek zorundadır. Bu süreçte oluşan kendi kendine bir şeyi başarma ve keşfetme duygusu da, derse karşı olumlu bir tutum yaratabilir. Çocuklar tarihi öğrenirken, “işte benim gibi insanlar” diyebilirlerse, o zaman tarihle aralarında kurulan köprü somut, kişisel ve içsel olacaktır.

Sonuçta diyebiliriz ki öğrenme kişinin kendinden başlar. Burada işin özünde, öğrenmenin kişiden kişiye değişeceği ve öğrencilerin aynı yaşta olsalar bile değişik düzeylerde öğrenme sergileyebilecek olmaları yatmaktadır.

Genel olarak ilkokul ve hatta lise düzeyinde bile, öğrenciler yeterli tarih bilgisine ve insan doğasını anlamaya ilişkin deneyime sahip olmamakla birlikte, kimi öğrenciler aile, kültür ve eğitim durumlarına göre daha fazla empati kapasitesine, kimileri de daha fazla tarih bilgisine sahip olabilmektedirler. Öğretmenlerin konuyu nasıl öğrettikleri ve hangi konulara ağırlık vermeyi seçtikleri de tarihî düşünme ve empati becerileri üzerinde pozitif etkide bulunmaktadır (Ashby ve Lee, 1987). Örneğin, bilgiyi kuru kuruya vermekten çok alan gezilerine çıkma, tarihî roman okuma, drama ve rol-oylama tekniklerini kullanma yoluyla öğretim yapan bir öğretmenin sınıfı tarihle çok daha kolay bağlantı kurabilmekte ve geçmiş bakış açılarını daha kolay anlayabilmektedir. Erken yaşlardan itibaren tarihte perspektif alma becerisi çeşitli öğretim teknik ve metotlarıyla perçinlenmiş olan ve bu anlamda daha çok pratik yapma şansını bulmuş öğrenciler, gelişmiş bir empati becerisine sahip olacaklardır.

Daha fazla tarih bilgisi, daha fazla tarihî empati anlayışını garantilememektedir. Esasen tarihî empati ile tarihî bilgi arasındaki denge dikkat çekicidir. Çünkü öğrenciler aslında o düzeyde olmasalar bile, öğretmenlerinin yönergeleriyle, yüksek tarihî empati düzeyinde ödevler hazırlayabilmektedirler. Ölçme ve değerlendirme uzmanlarının raporları bize, öğrencilerin becerileri içselleştirerek öğrenmek yerine, o beceriyle ilgili bilgileri içselleştirdiklerini göstermektedir. Başka bir deyişle öğrenciler becerileri bilgileri özümstedikleri gibi özümsemektedirler (Clements, 1996).

Tarihî empatide, doğru empati kurabilmek için yeterli ön bilgiye sahip olmak gereklidir. Ancak kimi konularda öğrencinin çok daha fazla bilgisinin olması gerekirken, bazı konularda da az bir bilgi ile bile tarihî empati kurabilir. Öğrencilerin yeterli tarihî bilgiye sahip olduklarında daha rahat tarihî empati kurdukları ve olaylara daha çok perspektiften bakabildikleri doğrudur. Ancak daha çok tarihî bilgi daha çok empatetik anlayıştır gibi bir genelleme yapamayız. Çünkü öğrencinin konuyu detaylarıyla bilmesi tarihî empati kurmadaki başarısını garantilemez. Tam tersine çok bilen öğrenci bildiklerinin içine boğularak, insanları ya da olayları anlamaya çalışmak yerine bildiklerine dayanarak genellemeler yapma hatasına

düşebilir. Tarihî düşünebilmek için öğrencilerin temel tarihî bilgileri ve kavramları, olayların dönüm noktalarını ve önemli kişilikleri bilmeleri yeterlidir (Davis Jr., 2001).

Üst sınıflara gelmeleri beklenmeden küçük çocuklarla da bazı tarihî empati alıştırmaları yapılabilir. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren tarihî empati alıştırmaları yapmaları ileride daha üst düzeyde tarihî empati anlayışına sahip olabilmeleri açısından çok daha doğru bir yaklaşımdır. Küçük yaşta tarihle ilgili çok fazla bilgiye sahip olmayan çocuk zamanla bu bilgileri de edinmeye başlayacaktır. Örneğin, tarihle daha yeni tanışan dördüncü sınıf öğrencilerine birinci elden kanıtlarla tarihî empati kurdurmaya çalışmak başarısızlıkla sonuçlanacak bir tarihî empati uygulaması olacaktır. Çünkü öğrenciler henüz tarihî kanıt kavramına bile yabancıdırlar. Böyle bir uygulama yerine onların düzeylerine uygun kanıt seçimi yapılarak tarihî empati alıştırmaları yapıldığında, küçük çocuklar sınırlı da olsa tarihî empati anlayışına ulaşabilmektedirler. Ön bilgi ve yeni bilgi kazanımı tarihî empati için önemli olmakla birlikte, sadece bu nedenle tarihî empatiye karşı çıkmak anlamlı değildir (Davis Jr, 2001:8).

Tarihçi empatiye psikolog ve psikiyatrdan farklı bakar. Zihnimiz ezber, anlama, istek, hayal etme gibi pek çok fonksiyonu gerçekleştirmekte olup, bir başka kişinin zihnine girme fonksiyonu, kişinin zeka kapasitesi ile bağlantılıdır. Ancak entelektüel kişiler çok daha iyi tarihî empati kurar diye yargıya varılamaz. Tam tersine, çok zeki insanların bazıları hayal gücünden yoksun ya da fazlasıyla mantıklı olduklarından tarihî empatiyi daha da zor gerçekleştirebilirler (Lee, 1984:89 vd.).

Bazı araştırmalar, özellikle Denis Shemilt (1980) ve Martin Booth'un (1987) çalışmaları, ancak 14-16 yaşındakilerin tarihin soyut kavramları ile baş edebildiklerini ve soyut düşünebildiklerini iddia etmektedir. Baymur (1964:26-27) da:

“Yavaş yavaş önce kızlar, sonra erkekler, ilk erinlik çağına girerler. Bu basamakta tarih hesabına olan esas değişiklik “ben”den “sen”e geçiştir.....Kendini başkalarının yerine koymak yeteneği gelişir.....Soydaşlara karşı olan ilginin

gelişimine paralel olarak, bugünkü kuşağın dünkü ve yarınki kuşaklarla olan ilişkisi etrafında bir anlayış teessüs eder” demektedir ve yaş unsuruna vurgu yapmaktadır.

Booth, Piagetçi olmayan bir açıdan olayı ele alarak, öğrencilerin soyut kavramlar oluşturabilme becerilerine ışık tutan bir yaklaşım ortaya koymuştur. Booth’a (1987) göre, bazı tarihçiler tarihi doğa bilimlerinde olduğu gibi kesin kalıplara oturtmak istemektedirler. Oysa tarihçi, ilgili olayları ortak bir merkezde buluşturan bir sanatçıdır. Yaşamımız boyunca empati kapasitemizi geliştiririz. Bu gelişim en çok ve hızlı olarak doğumdan buluşa kadarki dönemde gerçekleşir. 14-16 yaşındaki öğrencilerin ileri bilişsel düzeyde empati becerisi göstermeleri beklenir. Uygun bir eğitimle bu beceri geliştirilebilir. Ancak yine de öğrenciler, çok fazla yaşam deneyimleri olmadığından, geçmişteki insan davranışını anlamaya çalışan tarihî empati becerisini geliştirmek için çalışmalıdırlar.

Geçmiş bugünle bağlantılandırarak anlamak parça ve bütün koordinasyonunu sağlayabilecek bilişsel yeterlilik gerektirir. Bir kişiyi geçmişteki bir olayın, bir çağın, tarihin, insanlığın bir parçası olarak görmek ve bu kişiden yola çıkarak tarihî bütünü anlamaya çalışmak sanıldığından daha zordur. Bu, daha küçük çocuklar bu bilince ulaşamaz anlamına gelmemelidir. Küçük çocuklar da bu bilince bir noktaya kadar, kendi yaşlarına uygun şekilde ulaşabilirler. Örneğin Dulberg (1998), araştırmasında somut işlemler döneminin sonunda bulunan öğrencilerin (yaklaşık 9 ila 12 yaş), perspektif alma da dahil olmak üzere tarihî düşünebildiklerini belirlemiştir. Çünkü, öğrenciler kendi düşünce düzeylerine göre sunulduğunda, tarihî empati kurabilmektedirler.

Gerçekten de mantık açısından olaya bakıldığında, çocuklar matematik ve Türkçe derslerini küçük yaştan itibaren kendi yaşlarına uygun alıştırma ve materyallerle algılayabiliyorlarsa, uygun alıştırma ve materyallerle (rol-oyun, hikaye okuma ve canlandırma, boyama, küme çalışmaları, oyun ve benzetişim gibi) tarihî düşünüşe de erken yaşlarda başlayabilirler. Yapılan bir araştırma, algısal ve duygusal rol alma becerisi gibi, bilişsel rol alma becerisinin de yıllar boyunca aşama aşama kazanıldığını, ancak 6-7 yaşına kadar çocuğun ben-merkezci olmadığını ortaya koymaktadır (Eisenberg,

1982). Ancak gelişmiş bir rol alma becerisinin 7 yaşında tamamlanmayacağı söylenebilir. Çünkü kompleks durumlarla ilgili çıkarımlar yapmak, yabancı ve karmaşık bir olayın içindeki bir kişinin yerine kendini koyma, çocukluk hatta daha da uzun süre gelişmeye devam etmektedir (Eisenberg, 1982).

Çocuğun kendi ile diğerleri arasında ayrım yapamadığını iddia eden çalışmalara karşın, bazı çalışmalar bir yaşın altındaki bir çocuğun bile başka bir çocuğun acısına ağlama ya da üzüntü tepkisi gösterdiğini belirlemişlerdir (Scott, 1991). Yaşı büyüdükçe çocuğun empatetik tepkileri de değişir ve örneğin ağlayan bir çocuğa, kendi ayıcığını verir. Elbetteki bunlar o çocuğun karşısındakinin neden ağladığını anlayıp anlamadığını göstermemektedir. Ancak kendisi ile aynı deneyimi yaşayan bir başkasının farkında olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Çok küçük yaştaki çocuklarda ilkel formda empati görülebilir. Araştırmacılar eğer durum basit ve tanıdıkse küçük bir çocuğun bazen çok kolay perspektif alabildiğini, ancak karmaşık ve yabancı durumlarda perspektif alma konusunda çok fazla başarılı olamadıklarını söylemektedirler. 10-12 yaşlarında yabancı ve karmaşık durumlarda perspektif alma daha başarılı hale gelmektedir (Dulberg, 1998).

Elbette 10 yaşındaki bir çocuğun tarihî düşünme becerisinden, bir tarihçi ya da bir tarih öğretmeni kadar yüksek bir düzey umulmamalıdır. Öğrenciler tarihî empati becerisini, bebeğin konuşmayı ya da yürümeyi öğrenmesi gibi yavaş yavaş öğrenirler. Bu öğrenme sürecinde amactan sapmalar, tarihî yanlışlar veya kavram kargaşaları olacaktır. Ancak bu çocuğun daha üst düzeye geçme çabasının bir işareti olarak ele alınmalıdır. Daha karmaşık olan tarihî bağlantıları anlayabilmek için çocuğun bu yanlışları yapmasına izin verilmelidir. Öğretmenler olarak bize düşen görev, yaşları itibarıyla onların içinde bulunduğu bu düşünce sınırlılığının farkında olarak ne yaptıklarını gözlemlemektir. Bu nedenle örneğin, öğretmen öğrencilerin tarihî empati becerilerini değerlendirirken, “beşinci sınıf öğrencisi için, senin tarihî empati becerin olması beklenen noktada” ya da “yedi yaşındaki bir çocuk olduğun göz önünde bulundurulursa, geçmişini oldukça iyi anlıyorsun” demeyi, “tarihî empati kuramıyorsun, başarısızsın” demeye tercih etmelidir.

Doğal olarak ilkokul ikinci kademedeki öğrenciler, ilkokul birinci kademe öğrencilerine nazaran daha detaylı ve bilinçli düşünebilmektedirler. Lise öğrencileri de tarihî empati konusunda, onlara göre daha başarılıdır. Ancak bu, tarihî empatinin yaşa bağlı olarak geliştiği anlamına gelmemelidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları kadar, öğretmen ve çalışılan konu faktörleri de tarihî empati gelişiminde etkili olmaktadır (Davis Jr, 2001:9).

Öğrencilerin yaşlarıyla paralel giden ve sıkı kurallar koyan bir tarihî empati düzeyi çizelgesi yoktur. Böyle olsaydı yetişkinlerin gençlerden daha yüksek tarihî empati becerisine sahip olduğu söylenilebilirdi. Ayrıca en yüksek tarihî empati düzeyinde sürekli kalmak, buna erişilse bile mümkün olmayabilmektedir. Bir öğrenci, bir kez belli bir karakterin yerine kendini koyabileceğini ve tarihî kanıtları kullandığını göstermiş olabilir, ama bu başarı aynı ya da farklı bir etkinlikte bir başka karakteri canlandırırken aynı tarihî empati düzeyini yakalayacağını garanti etmez (Stradling, 2003). Dolayısıyla tarihî empati becerisinin artarak gelişmesi konunun, tarihî dönemin, karakterin ve elde bulunan materyallerin kalite ve zenginliği ile direkt olarak bağlantılıdır. Aynı şekilde öğretmenin sınıftaki öğretimi, yaklaşımı ve kişiliği de bu duruma etki eden diğer faktörler arasında sayılabilir. Öğretmenin seçtiği materyaller, alıştırmalar, derse harcadığı süre, öğrencilerin analiz etmeleri, araştırmaları için gösterdiği rehberlik ve verdiği imkanlar, ne kadar öğrenci merkezli ve aktif bir yaklaşım içinde olduğu, ders kitabına ne kadar bağlı kaldığı gibi daha da çoğaltılabilecek pek çok değişken tarihî empati konusunda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerdir ve akademik anlamda araştırılması gereken konulardır.

Tarihî empati diğer bilişsel becerilerle de ilgilidir. Tarihî anlayışla ilgili diğer becerilerden ayrı empati alıştırmaları yapmak bazen yararlı olsa da, bu süreklilik arz ederse sadece tarihî empati öğretimine değil tarih öğretimine de zarar verebilir. Bu sebeple tarihî empati diğer tarihin diğer unsurları ile hem beraber hem de ayrı olarak ele alınmalıdır. Örneğin, Dulberg (1998) araştırmasında özellikle dil gelişimi ile tarihî empati gelişimi arasında paralellik olduğu kanaatine varmıştır. Webster ve Ammon'un yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre de, sıralama ve sınıflama becerisi ile tarihî düşünme arasında bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir (Aktaran Dulberg,

1998). Shemilt de (1980) çalışmasında, tarihî empatinin ile diğer bilişsel becerilerin gelişimine katkıda bulunduğuna değinmektedir. Aynı şekilde sosyal gelişimin perspektif alma becerisinin gelişiminde oldukça etkisi vardır. Öğrencinin benliğini, yaşadığı dünya içindeki yerini tanınması, yaşlılarıyla arkadaşlığı sosyal perspektif alıp almadığı, tarihî perspektif alabilmesinde rol oynamaktadır. Özellikle öğrencinin kendi kişiliğini tanınması ile perspektif alma yakından ilgilidir. Öğrenciler büyüdükçe ve çevrelerindeki perspektiflerin çeşitliliğini ve çokluğunu görünce eş zamanlı olarak iç gözlem yapmakta ve bunları benimsemektedirler.

1.2.5. Tarih Öğretiminde Tarihî Empatinin Yeri ve Önemi

İnsanlarda genellikle yabancı olan bir kişiyi hemen etiketleme eğilimi vardır. Karşınızdaki kişiye ve hatta kendimize dahi fırsat vermeden, çeşitli etiketler kişilerin üzerine yapıştırılır. Örneğin sağcı, solcu, dinci, ateist, faşist, burjuva, tembel, siyah, beyaz vb. gibi... Elbette herkesin sahip olduğu inanç, düşünce ve değer farklı olacaktır. Ancak, farklı inanç, düşünce ve değerlere sahip olmakla, tutucu ve önyargılı bir şekilde bu inanç ve değerlere bağlanmak ve bunlarla insanları yargılamak başka bir konudur. Kendisi gibi düşünmeyenlerden başka herkesle iletişimi reddeden kişiler toplumda cehennem yaratmaktadırlar.

Yargılamadan önce anlamak, kendi inanç, değer ve düşüncelerinden farklı düşünen insanlar olduğunu kabul etmek tarihî empati için gereklidir. Böylece yeni nesiller, toleransı öğreneceklerdir. Ayrıca, tarihin ve tarihte yapılanların yanında toplumumuzdaki bu etiketleme alışkanlığının hiçbir anlam ifade etmediğinin bilincine varılır. Üstelik, şu an içinde yaşadığı teknolojik ve konforlu dünyanın, geçmişin bir eseri olduğunu daha iyi anlayan öğrenciler, doğanın, insanlığın, çevresinin kıymetini bilerek yaşar (Reeves, 1980).

Tarihî empati dünyaya çeşitli açılardan ve başkalarının bakış açısından bakmayı öğrenen bireylerin, daha iyi bir dünya için uygun zemini hazırlayacakları umudunu kazandırır. Çünkü adalet, ahlak, farklı bakış açıları gibi kavramları

incelemiş ve kavramış bireyler sosyal refahı dikkate alıp bunun için çaba harcayan hoşgörü araçları olacaklardır. Bu görüşler, Bigelow'un çağrısında yansımaları bulmuştur:

“Sınıflar ümidin mekanı olmalıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin içinde yaşanılacak bir toplumun olabileceğine dair ışık gördükleri ve öğrencilerin böyle bir toplumu gerçeğe dönüştürebilecekleri akademik, sosyal ve eleştirel becerileri kazandıkları sınıflar” (Aktaran Dulberg, 1998:228).

Bu görüşler Dewey'in (1916) şu sözleriyle de desteklenmektedir: “önyargı düşünce ile azaltılabilir”. Farklı şekilde ifade edecek olursak, bilişsel ve ahlakî açıdan yüksek düzeylere ulaşan bireyler bir başkasının bakış açısını alabilmekte ve o bireyi daha iyi anlayabilmektedirler. Bu da ırk, din, dil ve düşünce farklılıklarına daha pozitif yaklaşımlar ileri sürebilmeleri sonucunu doğurmaktadır.

Demokratik ve herkesin birey olarak sesini duyurabildiği, herkesin insan olarak eşit haklara sahip olabildiği bir toplum anlayışını oluşturmak, atalarıyla barışık vatandaşlar yetiştirmek tarih ve sosyal bilgiler dersinin görevidir. Atalarının geçmişten gelen seslerinin yanında, bu derslerde çocuklar kendi seslerinin duyulduğunu, dikkate alındığını hisseder ve kendi arkadaşlarının seslerini dinlemeyi de öğrenirlerse, bu öğrenimlerini toplumsal hayatlarına da aktarabileceklerdir.

Ahlakî eğitimle ilgilenenler diğerlerinin duygularını ve ihtiyaçlarını algılamamanın önemini fark etmişlerdir. Çocukların az da olsa empati kapasiteleri yoksa, insan haklarını, global perspektifi ve kültürel çeşitliliği yansıtan bir öğretim programı hazırlamanın fazla bir önemi yoktur. Böyle bir program hazırlığından önce ya da böyle bir programla birlikte empati eğitimi de verilmelidir. Öğrencilerin başkalarını anlama çalışması, geçmişteki farklı karakterlerin rolleri hakkında bilgilendirilmelerinden ayrılamaz. Bu demokrasi için gerekli eğitim anlayışıdır. Empati öğrenenlerin günümüz dünyasıyla daha kolay başa çıktıkları bilinmektedir (Knight, 1989b:41; Ashby ve Lee, 1987:64). Demek ki, empati alıştırmaları çocukların hem sosyal, hem de kişisel gelişimleri ile bağlantılıdır.

Empatiyi öğrenmek ile günlük hayatta diğerlerini önemseme, karşılıklılık ve adalet prensiplerini anlama arasında bir bağ olduğuna dair deliller elde edilmiştir (Clark, 1980; Eisenberg, 1982). Bu durum, tarihî düşünme ile perspektif alma, ahlakî gelişim ve sosyal değerler arasındaki ilişkiye dikkati çekmiştir. Çocuklara insanlık tarihindeki yerlerini bulmada yardım ederken, tarih onların geçmişten bugüne kadarki insanlarla bağ kurmalarını sağlar. Çocukların geçmişteki insanlarla karşılıklı bir iletişimleri olmamasına rağmen, sosyal ve ahlakî karşılıklılık kavramları çoklu tarihî perspektif alma yoluyla, eleştirel bir şekilde keşfedilebilir.

Dewey'e (1938) göre eğitimin amacı entelektüel ve ahlakî açıdan gelişmektir. Tarih de çoklu perspektif almak için bilişsel kapasiteyi geliştirerek bu genel amacı gerçekleştirmektedir. Benzer şekilde 20 yıl önce Kohlberg (1976:213), "sosyal eğitim ahlakî eğitimidir ve ahlakî eğitim vatandaşlığa hazırlıktır" demiştir. Çocuklarımızı vatandaşlığa hazırlama görevi ise, uluslar arası arenada kabul gördüğü gibi tarih dersinin işlevidir. Çünkü tarih vatandaşlık ve demokrasinin temel taşıdır (Phillips, 1998). Bu hazırlığa katkıda bulunacak en önemli araç ise tarihî empatidir.

Tarih eğitiminin gerçek değeri, öğrencilerin sınavlarda sorulara verdikleri doğru cevaplarla değil, sonraki hayatlarında gösterdikleri ahlakî ve sosyal davranışlar üzerindeki etkisiyle ölçülür. Levstik (1995:115) de aynı konuya dikkati çekmektedir:

"Eğer tarih sadece kronoloji ise, onu anlamak için çaba sarf etmek gereksizdir. Oysa eğer tarih, önemli ahlakî ve sosyal temaları içeren bir anlatı ise, kendimizi ve bizi çevreleyen dünyayı anlamak için tarih öğrenmek mantıklı olacaktır".

Blyth ve arkadaşlarının (1976:123) belirttiği gibi, tarihî empati bireysel otonomi yolunun da önemli bir etabıdır. Aynı zamanda çocukların edebî anlayışlarının gelişimi için de tarihî empati önemlidir (Knight, 1989b:42).

Tarihî empati, günü geçmiş bağlamında anlamaya, geçmişe ilgi uyandırmaya, kimlik kazandırmaya, öğrencilerin kültürel köklerini ve ortak mirası anlamalarına yardımcı olur. İdeal anlamda empati, okul felsefesinin önemli bir parçası olarak görülmelidir. Örneğin öğrencilerin birbirlerini, ailelerini, öğretmenlerini, yaşadıkları toplumdaki bireyleri anlamaları ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri gibi. Bu yüzden, eğer empati bir amaçsa sadece tarih dersinin değil, okul politikasının bir amacı olmalıdır. Nitekim Kabapınar *sosyal empati* başlığıyla değindiği bu konuya, sosyal bilgiler dersi için bilişsel değil sosyal ağırlıklı bir beceri kazanımı çerçevesinde uygulama örnekleri vermiştir (Kabapınar, 2002). Dolayısıyla *sosyal empati* ilköğretim basamağında sosyal becerilerin kazanımı için kullanılan ve psikolojideki empati kavramına yakın bir kavram iken, tarihî empati psikolojideki empati kavramından ayrı, tarih dersinin amaçları arasında yer alan öğretilir, bilişsel bir beceridir. Ancak yapılacak sosyal empati uygulamaları, tarih dersindeki empati uygulamaları için zemin hazırlayıcı ve yardımcı olarak kabul edilebilir. Böylece empati sosyal empati yoluyla sadece tarih dersinin değil, okul politikasının bir parçası haline getirilebilir.

Tarihî empatinin doğru olarak kullanıldığı sınıflarda tarih canlıdır. Kullanılmadığında ise tarih yabancı bir ülke olan geçmişin analitik incelemesinin yapıldığı, insanların düşünce ve duygularının anlamaya çalışılmadığı kuru bilgi olarak görünmektedir. Doğruların öğretildiği, açıklamaların yapıldığı, tarih yazımının eleştirildiği, kanıtların değerlendirildiği, ama o insanların neden ve nasıl öyle davrandıklarının anlaşılmadığı bir ders...Oysa modern eğitim değil midir ki, görme, işitme ve yaşayarak öğrenmeyi baş tacı etmektedir. Üstelik müzelerin veya yerel organizasyonların düzenlediği tarihle ilgili etkinlikler sadece gençleri değil, her kesimden insanı tarihe çekmekte ve tarihi ilginç ve eğlenceli bulmalarını sağlamaktadır (Clements, 1996:7).

Tarihî empatinin geçmişe yeniden hayat verme özelliğinin altı önemle çizilmelidir. Ders kitabı yazarları ve öğretmenler tarihî olayları mekanik olarak anlatmaktadırlar. Bu şekilde öğrenci tarihi öğrenmeye başladığı andan daha düşük düzeylerde düşünme tarzı geliştirir. Oysa tarihî empati öğrencilerin canlı ve insani

bir anlayışa ulaşmalarını sağlar. Bu ise öğrenciyi bulunduğu düşünme düzeyinden daha üst düzeylere çıkartmaktadır. Tarihî empati uygulamalarında olduğu gibi tarihî olayların iç yüzü, karakterlerin bakış açıları ve tarih bilgisi, kanıtlara dayanmadan ve araştırılmadan öğretildiğinde, öğrenciler farklı görüşlerin bulunduğu, ihtilaflı tarihî konulara karşı olayın özünü anlamaksızın belli tutum ya da duygular geliştirmektedir (Riley, 2001:162). İşte toplumsal birliği bozan unsurlardan biri de bu olmaktadır. Ortak tarih bilinci bir milleti oluşturan en önemli unsurlardan olmakla birlikte, yüzeysel, kanıtsız, bilimsellikten uzak ve o insanları önyargısız anlamayı gerektiren empati becerisi olmadan öğretilmiş bir tarih, bu birliği bozabilecek tehlikeleri beraberinde getirmektedir.

Tarihî empati yabancı bir ülke olan geçmişe girmek için gerekli pasaporttur. Yalnız burada gözden kaçırılmaması gereken nokta, geçmişin hem yabancı, hem de tanıdık özelliklerinin varlığıdır. Tarihî empati uygun şekilde kullanıldığında, günlük yaşamımızda karşılaştığımız önyargı ve çatışma sorunlarını da çözmemize yardımcı olur.

Tarih programları geçmişte yaşanan olayları derinlemesine inceleme imkanı verdiğinden psikolojik bariyerleri yıkma potansiyeline sahiptir. Diğer taraftan tarihî empati, geçmiş ahlakî bir bakış açısıyla görmemizi sağlar. Öğrencileri tarihî empati kurmaya teşvik etmek, çaba gerektirir. Ancak bu çabalara rağmen hiç kimse, geçmiş olaylarının sınıfta oluşturulan versiyonlarının geçmişin tıpa tıp aynısı olduğunu yahut tamamen tarafsız olduğunu iddia edemez.

Tarih insanla ilgilidir. Oysa bu ne kadar göz ardı edilen bir unsurdur. İşte tarihî empati bu unsuru dikkate alır ve geçmişteki insanların inanç, değer ve tutumlarına hayat verir. Her geçen gün artan insanlar arası iletişim problemleri içinde, insanı anlamak gerçekten önemli bir beceri haline gelmiştir. Tarih gemisi empati yelkeniyle insanlık denizine açıldığında işte bu amaç gerçekleşmektedir. Farklı insanların farklı kültürlere sahip olduğunu ve tarih boyunca insanın ve ona bağlı değerlerin değiştiğini anlamamanın en güçlü yollarında biri tarihî empatidir.

Thompson'a (1983) göre insanı anlama tarihi öğretme amaçlarımızdan biri değil, o amacın ta kendisidir.

Tarihi eleştirel muhakemelerini geliştirerek ve bu şekilde muhakeme yaparak öğrenirken, çocuklar insanın her türlü durumunu, hareketini, güdüsünü ve kararını deneyimler ve bu yolla onlar, adalet, hak, doğru ve yanlış kavramlarıyla, gelenek ve ahlak arasındaki farkı incelerler. Olaylara daha geniş bir pencereden bakabilmeyi, aynı olayın çok çeşitli yönleri ve algılamaları olabileceğini ve öğrendiği bilgileri, belli bazı metotlarla kullanması gerektiğini öğrenirler. Çünkü tarih eğitimi, demokratik bir toplum için ihtiyaç duyduğumuz, paylaşımcı, sorumlu ve eğitilmiş insanları yetiştirmede çok iyi bir araçtır. Sosyal bilgiler dersinin devamı niteliğindedir.

Tarihî empatiyi anlayan ve uygulayabilen öğrenciler tarih dersinde başarılı olmakla kalmayıp, başarılarını yaşadıkları dünyaya, sosyal ilişkilerine de taşıyabilmekte, en azından kendi davranışlarının başkalarını ve olayları etkileyebilme potansiyelinin bilinci ile hareket etmektedirler. Dolayısıyla tarih dersinde öğrenilenlerin öğrencinin okul dışı yaşamına katkısı olan bilgiler olduğu, yani "tarihin hayatın öğretmeni" olduğu tezi doğrulanmış olacaktır (Florescano, 2001:64). Tarih dersi öğrencinin dünya görüşünü etkiler; çünkü, geçmiş, bugün ve gelecekle ilgili bir çerçeveye çizen tek derstir.

Tarihi, televizyonda gördükleri garip kıyafetli insanların yaşadığı, yabancı bir ülke sanmamaları için öğrencilerin bu sürekliliğin bir parçası olduğuna inanmaları gerekir. XXI. yüzyılda anne-babalarının değil, yüzyıllarca yaşamış atalarının, insanlığın evlatları olduklarını anlamak için, bu büyük akışın, geleneğin, tarih birliğinin içinde oldukları onlara hatırlatılmalıdır ki bugün bulundukları yeri anlayabilsinler. Bu araştırmada drama yoluyla tarihî empati öğretilirken, öğrenciler giydikleri kostümlerle, konuşma biçimleriyle, tarihî empati kurdukları karakterlerle, geçmişin bir parçası olmaya çalışmışlar ve bunda da oldukça başarılı olmuşlardır. İlk defa doğaçlama bir çalışma yapmalarına rağmen, gerçek davalara benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Demek ki öğrencilere fırsat verildiğinde tarihe, olaylara ve kişilere

içerden bakabilmekte, yüzeysel, ezberci tarih öğretiminden daha aktif, yaşayarak öğrenme deneyimi gerçekleştirebilmektedirler.

Aktif rol oynadığı kendi bilgisini kendi oluşturma şansı verilmediği takdirde, öğrenciye sadece pasif rol olan, verilene inanmak kalmaktadır. O halde şikayet etmeden önce, çevremizde olayları yanlış anlayan, eleştirmeyen, önyargılı davranan, bilgiyi kendi araştırıp öğrenme çabası göstermeden bizden hazır bekleyen, kendi aklını kullanmayan yetişkinler gördüğümüzde bu yetişkinleri bizim yetiştirdiğimizi ve onlara bu önemli becerileri öğretmediğimizi unutmamalıyız.

Tarihten başka hiçbir ders toplumsal ve kişisel gelişimi aynı anda sağlayamaz ve bunların arasında bağ kuramaz. Gerçekten de dünya milletlerinin birbirine yakınlaşmasında, uluslar arası çalışmaların yoğunlaştırılmasında, hümanist, barışçıl ve hoşgörülü, dünya ile bütünleşmeye hazır kuşakların yetiştirilmesinde tarih öğretimi, bütün öteki derslerin üzerinde bir görev alacak durumdadır (Yetkin, 1995:191). Ancak ilköğretimden ortaöğretime, oradan üniversiteye tekrar ettirilen kuru tarih bilgileriyle gelen öğrenciye değişebilirlikleri, yorum farklılıklarını, hoşgörüyü gösteremediğimiz sürece, “ısmarlama tarih bilinci”, silahların peynir ekmek gibi satıldığı dünyamızda ateşini püskürtmeye devam edecektir (Özbaran, 1997:183).

1.2.5.1. Tarihî Empatinin Yararları

Konuya ilişkin literatür taraması sonucu tarihî empatinin yararlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- İletişimde empati karşımızdaki kişileri anlayarak, çevremizle olan uyumumuzu ve iletişimimizi artırır. Öğrenci geçmişteki insanların da kendisi gibi gerçek olduğunu anladığında, tarihi kuru kemik yığını işe yaramaz bir ders olarak görmekten vazgeçerek, onu keşfetmeye başlamaktadır. Tarihî empati, yeni nesillerin öncelikle kendi atalarıyla ve sonra tüm insanlıkla iletişim kurmalarını ve onları anlamak suretiyle geçmişe uzanan bir köprü

kurmalarını sağlar. Üstelik sadece geçmiş ile bugün arasında değil, gerçek ile fantezi arasında köprü kurmaya da yardımcı olur (Foster, 2001; Yeager ve Foster, 2001; Ashby ve Lee, 1987).

- Çocuklardaki hayal gücü, yaratıcı güç ve merak duygusunu bilgi ve kanıtla besleyip geliştirir (Lee, 1989; Boddington, 1980; Thompson, 1983; Little, 1983).

- Öğrenciler, tarihî bilgilerinin yetersizliğinden dolayı eksik, hatta zaman zaman yanlış sonuçlara da varsalar, yine de ürettikleri kendi bilgileridir ve büyük bir çabanın ürünüdür. Bu da öğrencilerin ezberlemekten çok düşünme ve fikir yürütmelerine kapı açan bir süreç demektir ki ezbersiz eğitime bir alternatiftir. Ayrıca başarı duygusu tattırdığı için öğrenciyi motive eder. Daha yavaş öğrenen çocuklar bile kendi bilgilerini oluşturmakta, büyük bilgi yığınları ile uğraşmaktan daha başarılı olmaktadır (SREB, 1989; Husbands, 1996).

- Geçmişte farklı zamanlarda, yerlerde ve kültürlerde yaşayan insanların perspektiflerini anlamak, günümüz dünyasında farklılıkları kabul eden ve bunları hoşgörüyle karşılayan nesilleri yetiştirmemize yardımcı olacaktır. Bu da sosyal problemlerin üstesinden gelmeyi kolaylaştıracaktır (Cairns, 1989; Portal, 1986).

- Farklı zaman ve mekanlardaki insanlar hakkında bilgilenmek ve onlarla tarihî empati kurmak, öğrencilerin kimliklerini oluşturmalarını ve kişisel tecrübelerini arttırmalarını sağlayacaktır (Brooks, Aris ve Perry, 1993; Farmer ve Knight, 1995; Shemilt, 1980 ve 1984)

- Ders kitabına sıkı sıkıya bağlı işlenen bir tarih dersi, tarihî düşünmeyi ve ilgiyi arttırmaktan uzak olacaktır. Tarihî empati ise, hem birinci hem de ikinci elden kaynakları ve öğrencilerin bu kaynakları tarihî empatinin

harekete geçirici gücü olarak kullanmayı öğrenmelerini gerektirdiği için, tek kitap merkezli olmaktan öğretmeni ve öğrenciyi kurtarır (SREB, 1989; Davis Jr., 2001; SCHP, 1976).

- Tarihî empatinin öğretildiği öğrenciler tarih derslerinde ilerleme kaydetmekte, günümüz dünyasının sorunlarıyla daha kolay başa çıkabilmekte ve yaptıklarının diğer insanları nasıl etkilediğinin daha çok farkında olmaktadır (Gorell, 2000; Reeves, 1980).

- Tarih öğretmek daha amaçlı ve heyecan dolu bir hale gelmektedir (May ve Williams, 1987; Dulberg, 1998; Bray, 1990).

- Geçmişteki insanların neyi, neden yaptığına anlam vermemizi kolaylaştırır. Onları hemen yargılamak yerine anlamaya çalışmamızı sağlar (Shemilt, 1980 ve 1984; Haydn, Arthur ve Hunt, 1997; Knight, 1989a ve b)

- Tarihî empati, bilgiyi bulma, hatırlama ve kullanma becerilerini, problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini, analiz, sentez ve değerlendirme yapma becerilerini, yaratıcı düşünceyi teşvik eder geliştirir. Shemilt'in belirttiği gibi, tarih dersini, tarihin metodolojisini, mantığını ve perspektifini göz ardı ederek öğrenmek, bir lokomotifin çalışmasını fizik bilmeden anlamaya çalışmaya benzer. Belki lokomotifin hareketi takip edilebilir, ama onun bu hareketinin anlamı ve önemi bilinemez (Shemilt, 1984; Knight, 1989a ve b; Portal, 1986).

1.2.5.2. Tarihî Empatinin Sınırlılıkları

Tarihî empatiye yöneltilen eleştiriler, daha çok kavramın açık ve net tanımlanmasının ortaya konulmamış olmasından kaynaklanmaktadır (Knight, 1989a). Başka bir görüşe göre de, kavram anlaşılmadığı ya da yanlış anlaşıldığı için eleştirilmektedir (Brooks, Aris ve Perry, 1993).

Tarihî empatinin sınırlılıklarını kısaca şu şekilde maddelemek mümkündür:

- Bugünün değerleriyle geçmişe bakış oldukça sık karşılaşılan bir sorundur. Bu sorunun üstesinden gelinemezse tarihi anlamak yerine saptırmak söz konusu olacaktır. Bugüne ait unsurların geçmişe taşınmasını alaycı bir tavırla, “Taş Devri Sendromu” olarak adlandırmak da mümkündür (SREB, 1989:11). Çünkü bu çizgi film, taş devrinde geçmekle birlikte, XXI. yüzyıla özgü unsurlar kullanılmıştır

(<http://www.math.bgsu.edu/~cbennet/conference/Abstracts/Wheeler.doc>).

- Olaya çok yönlü bakış için müfredat ve ders kitabı dışına çıkmak gereklidir. Başka bir deyişle, birinci ve ikinci elden tarihî kaynakların sunulması gerekir; aksi taktirde eksik ve yanlış tarihî empati kurulur. Bu da öğretmen için biraz daha zaman ve çaba demektir. Tarihî durum ya da kişiyle ilgili yeterli kanıt yoksa gerçekleştirilmesi zordur (Yeager ve Foster, 2001; Portal, 1986).

- Doğru şekilde öğretilmesi için zaman, çaba ve para gerekir (Davis Jr., 2001; Yeager ve Doppen, 2001; Foster, 2001).

- Tarihî empati uygulaması iyi planlanmalıdır. Aksi taktirde eğlenceli öğretim yerine öğretim ortamında sadece eğlence yapılmış ve tarih öğretimi gerçekleşmemiş olacaktır.

- Tarih dersinin amaçlarından biri olarak görüldüğünde değerlendirilmesi zordur. Özellikle Low-Beer “empatinin nasıl uygulanacağına dair az da olsa deneysel çalışmalar yapılmakla birlikte, nasıl ölçüleceğine dair araştırma yok denecek kadar azdır. Bu da eğitimcilerin ve sınav yürütücülerinin başını ağrıtmakta olan bir sorundur” diyerek soruna parmak basmaktadır (Low-Beer, 1989:8; SREB, 1989; Knight, 1989a ve b).

- Çocuklar tam anlamıyla tarihî durumu anlamayabilir ve dolayısıyla tarihî empati kuramayabilir. Benzer şekilde bir başka eleştiri, çocukların yetişkinlerin dünyasını anlamayacağı yönündedir. Hatta Kedourie, çocuğun önüne bir düzine birinci ve ikinci elden kaynak konularak, incelemesi istenildiği gibi, bir de bunlara dayalı tarihî empati kurması ve çıkarım yapması beklendiği, böylece çocuğun sanki doktora öğrencisi gibi görüldüğü iddiasını ileri sürmektedir (Kedourie, 1988).

- Tarafsızlık mümkün değildir. Kişi ya da olaylarla ilgili belli bazı önyargılarımız vardır. Bu bakış açılarından ne kadar çok arınarak geçmişe bakarsak, o kadar doğru algılama gerçekleşir. Ama tamamen arınmak mümkün değildir.

Son maddeyle ilgili olarak özellikle postmodernist yazar Jenkins ve arkadaşı Brickley tarihî empatiye acımasızca karşı çıkmaktadırlar. Ancak bu yazarlar sadece tarihî empatiye değil, tarih bilimine tümüyle karşı bir tavır içinde olduklarından, iddialarını bu açıdan değerlendirmek gerekmektedir (Jenkins, 1997). Jenkins ve Brickley (1989 ve 1990) tarihî empati yoluyla geçmiş anlaşılamaz iddiasını savunmaktadırlar. İki sebep ileri sürmektedirler. Birincisi, geçmişle tarih farklılığıdır. Geçmiş asla geriye döndürülemez ama tarih yoluyla biz onu anladığımızı sanırız. Oysa bizim geçmişini değil, tarihçilerin yazmış olduğu tarihi anladığımız iddia etmektedirler.

İkincisi, tarih gerçekten geçmiş anlamına gelse, tarafsızlık, objektiflik kavramlarına ihtiyaç duyulmayacağı iddiasıdır. Onlara göre tarih, geçmişteki insanların değil, tarihçilerin kafasında ne olduğunun anlaşılmasını içerir. Çünkü geçmişteki birinin yerine kendimizi koymamız istendiğinde biz tarihçilerin kaynaklarını, onların o kişi hakkındaki yorumlarını okuruz ki bu da bizim o geçmişe tarihî karakterin gözünden değil, o tarihçinin gözünden bakmamız demektir. Burada dikkati çeken başka bir noktanın, tarihçilerin geçmişini değiştirerek ideolojileri doğrultusunda kontrol etmeleri ve yeni nesillere öğretmeye çalışmaları olduğunu

belirtmektedirler. Çünkü onlara göre tarihçi, kendini geçmiş karşısında güçlü görerek, geçmişte ne yaşanmış olursa olsun “geçmiş benim yorumlarıma boyun eğer” mantığıyla hareket etmektedir (Jenkins ve Brickley, 1989:23).

Empati anlayışı tarih yazımının tümünü değil, sadece ona yardımcı olan ve önemli rol oynayan bir parçasını oluşturmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin tarihi anlamak için bu parçadan yararlanmalarını sağlamak, sanıldığı kadar eşitsizlik ve kontrolsüzlük yaratmamakta, çünkü tarihî empati yoluyla tarihi anlamaya çalışma alıştırmaları öğrenci dikkatini derse çekebilmekte ve etkili tarih öğretimini sağlayabilmektedir. Şu ana kadar yapılan araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir. İlk başlarda öğrenciler anakronizme düşseler ve istenilen sonuca ulaşamamaları da, zaman geçtikçe tarih anlayışlarında ve tarihî empati becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir (Shemilt, 1980; Dulberg, 1998; Ashby ve Lee, 1987). Öğrencilerin tarihi ezberlemeleri yerine düşüncelerini amaçlayan bir tarih yaklaşımı için, tarihî empati biçilmiş kaftandır (Portal, 1990).

Ancak Jenkins ve Brickley, Portal ile *Teaching History* dergisinin sayfalarına yansıyan tartışmalarının sonunda Portal'ın bu görüşlerini kabul etmeyerek, kendi görüşlerini şu sözlerle savunmaya devam etmişlerdir:

“Postmodern görüşe göre tüm diğer alanlarda olduğu gibi tarih alanında da öyle herkesin kabul etmesi gereken büyük, tek ve kesin anlatılar yoktur. Bu yüzden öğrenci böyle bir ortamda ne bunları anlamaya ne de yaratmaya zorlanmamalıdır. Çünkü geçmişle ilgili sayısız anlatı yazılabilir. Oysa tarihçiler, kendi ürettiklerini gerçekler bunlardır diyerek önümüze sürmektedirler. Böyle bir durumda öğrencilerin geçmişle ilgili gerçeklere nasıl ulaşabileceği düşünülebilir? Onlar olsa olsa geçmiş hakkında kendi hikayelerini yazabileceklerdir. Üstelik tarihçinin oluşturduğu hikayede olduğu gibi bu hikayeler öğrencilerin kendi inançlarını, kendi değerlerini, kendi düşünce ve fikirlerini yansıtacaktır. Bundan kurtulmak ne tarihçi, ne de öğrenci için mümkün görünmektedir. Bunun amacı belki de hükümetlerin kendi istedikleri geçmişleri öğrencilerin kafalarına yerleştirmektir” (Jenkins ve Brickley, 1990:28).

Geçmişle ilgili hiçbir şeyi gerçekten bilemeyeceğimiz ve her şeyin tarihçilerin yorumundan (hatta hikayelerinden) ibaret olduğu iddiası, doğru olarak kabul edilecek bir iddia değildir. Çünkü bu durumda İstanbul'un fethedildiği gibi bir gerçeğin tarihçilerin yorumu olduğunu; yahut Orta Asya'dan batıya yapılan göçleri tarihçilerin yazdığı bir hikaye olarak kabul etmek gerekecektir ki bu bahsedilenler büyük anlatılar değil, kanıtlarla ispatlanmış ve tüm tarihçilerin üzerinde görüş birliğine vardığı, yaşanmış gerçeklerdir. Kaldı ki, yanlış yazılmış olan ve gerçekleri yansıtmayan tarihî yorumlar tarihçiler tarafından da tarihî değere sahip olmadıkları gerekçesiyle kabul edilmemektedir. Evet, geçmişle ilgili her tarihçi kendi yorumunu yapabilir ama bunlar eğer tarihî kanıtlarla desteklenmiyorsa, genel kabul görmeyecek ve tarih bilimi içinde yerini bulmayacaktır. Öğrencilere de bu öğretilmeye çalışmakta ve tarihî empati tarihî kanıtla desteklenmektedir. Tarih bilimi diğer doğa bilimlerinin nesnellik kalkanına karşı, öznellik açığına sahip bulunmaktadır. Ancak bu tarih biliminin “al, çöpe at” bir bilim olduğu anlamına gelmemektedir. Çünkü tarih bir fantezi ürünü değil, gerçeklerin yansımasıdır.

1.2.6. Tarih Öğretiminde Tarihî Empati Eğitimi

Günümüzde öğrenciler, öğretmenler ve okullar çok boyutlu ve karmaşık sosyal, politik, kültürel ve tarihî bir ortam içinde bulunmaktadırlar. Eğitimcilerin bugün karşı karşıya kaldığı sorun, bu çok boyutlu ve karmaşık ortamda gerekli olabilecek beceri ve yaklaşımların nasıl öğretileceği sorunudur. Bu öğretim sorununa cevap verebilecek öncelikli ders tarih dersidir. Çünkü değişim ve sürekliliğin okul dışı dünyadaki dinamikleri ile ilgilenmek de tarih ve sosyal bilgiler derslerinin kapsamına girmektedir. Öğrencilerin kendilerini daha büyük bir sosyal bütünün, geçmişin ve belki daha da önemlisi geleceğin bir parçası olarak hissetmelerini, görmelerini sağlamak ise hem tarih dersinin, hem de tarihî empatinin amaçlarından biridir. Uzun vadede tarihî empati eğitimi, çoğulcu ve demokratik bir toplum anlayışının oluşturulmasını amaçlamaktadır

Öğrenciler tarih dersini genellikle sönük, kendilerinden uzak ve anlamsız detaylar bütünü olarak görürler. Pek çok tarih sınıfında, öğrencilerden bir yığın sonu gelmez bilgiyi özümsemeleri ve ansiklopedik bilgileri ezberlemeleri istenir (Downey ve Levstik, 1991). Sonuçta gençlerimiz için tarih kendi yaşantılarıyla ilgisiz ve onları pasif duruma düşüren bir konu haline gelir. Peki tarih dersi bu duruma mahkum mudur? Tarih gençlerin ilgisini çeken, merak uyandıran bir konuya da dönüştürülebilir. Tarih onların, geçmişteki insanları anlamalarını ve davranışlarının sonuçlarını düşünmelerini sağlayabilir. Hepsinden öte tarih, öğrencileri ve öğretmenleri tarih yazmaya ve tarih olayları ile ilgili eleştirel düşünmeye sevk edebilir (Levstik, 1997). Culpin (1984:25) bu şikayeti dile getirerek:

“Bir ayırım yapmak gerektiği açıkça ortaya çıktı. Bazı okullar empati ve kanıt yorumlama becerilerini geliştirmek istediklerini belirtmişler, ama bu becerileri geliştirecek hiçbir öğretime yer vermemişler. Bu tür beceriler sadece ders işlenerek gelişemez. Bütün bir dönem hatta belki de tüm yıl boyunca, derste ve evde empati alıştırmaları yaptırılmalıdır” demektedir.

Bu olumlu yaklaşımların hepsini tarih dersinde birleştirecek en güçlü yol, tarihî empatidir. Burada bahsedilen ders modeli bir seri ön çalışmayı, işlenen konuyla ilgili detaylı bir düşünme sürecini içerir.

Dilthey, empatiyi güdülemekte tarihî karakterlerin amaçlarını ve problemlerini açık bir şekilde anlatan etkileyici kaynakların önemini vurgulamaktadır. Daha düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler için eğilim, tarih öğretmenleri arasında zaten yapılmakta olduğu gibi, görsel materyaller (resimler ve nesneler) kullanmaktır. Sözel kaynakları, eğer varsa teyp kasetiyle desteklemek, film ve videolardan yararlanmak, yerel çevredeki tarih öğelerini kullanmak, sadece daha az başarılı öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için eşit öneme sahiptir. Hatta öğretmenler eğer tarihî empati ana amaç olacaksa, işleyecekleri ünitenin konusunu bulabilecekleri materyal zenginliğine göre seçmelidirler. Materyallerdeki anlatının canlılık ve yakınlık kalitesi yanında, tarihî karakterleri etkileyen konular hakkında derinlemesine çalışma imkanı sunabilecek başlıklar seçmek, tarihî empati için büyük

öneme sahiptir. Bu çalışmalar sırasında tarihî karakterlerin bakış açılarını verebilecek drama, kaset dinletme veya seyretme, karikatürler, fotoğraflar, yazılı ödevler gibi çeşitli uygulamalara yer verilmelidir (Pluckrose, 1991).

Shemilt (1980:37) başarılı bir şekilde tarihî empati kurmak ile bunu yapmanın önemini anlamak arasında fark olduğunu belirterek, “bir çocuğun Hindistanlı bakış açısından Avrupalıların toprak işgalini doğru ve yaratıcı bir şekilde görmesinden, bunu yapmasının öneminin farkına varması daha zordur” demektedir.

Şimdiye kadar tarihî empatinin önemi vurgulandıysa da, Shemilt asıl anlaşılması gerekeni tanımlamaktadır; ilk önce farklı perspektifler olduğu fikrini bildirmek, sonra neden bir başkasının perspektifini almamız gerektiğinin farkında olmak. Bu anlayışlar, daha sonradan çocuğun perspektif alma kapasitesini geliştirecek ve onun daha istekli olmasını sağlayacaktır. Demek ki tarihî empatiyi uygulamadan önce, öğrencilere bunu uygulamanın önemi kavratılmalıdır.

1.2.6.1. Tarihî Kanıt ve Tarihî Empati Öğretimi

XX. yüzyıl tarih anlayışının tarihî bilginin kaynağını (nesnesini) net bir biçimde “kanıtlar” olarak (Collingwood 1990:74) ve bilginin kaynağıyla muhatap olan herkesi, tarihî bilginin tamamlayıcı bir unsur olarak nitelemesinin sonuçları özellikle tarih öğretimi alanına yansımıştır (Nichol, 1996:14).

1.2.6.1.1. Tarih Öğretiminde Kanıt'ın Gündeme Gelişi

XX. yüzyıla kadar, tarihî bilginin mahiyetine dair yapılan tartışmalar bu bilginin öğretimine yansıtılmamıştır. Çünkü bu yüzyıla kadar tarihî bilginin mahiyetinin yalnızca tarihçiyi ilgilendirdiği düşünülmüştür. Oysa tarihçinin ortaya çıkardığı tarih bilgisi ile, tarih öğrencisinin sahip olduğu tarih bilgisi aşağı yukarı aynı özelliklere sahiptir ve tarihî bilginin bu özellikleri, bu bilgiye yönelen herkesin

bilginin temel kaynaklarıyla yüzleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Collingwood, 1990:74), Bu gereklilik, tarih öğretiminde *kanıta dayalı tarih öğretimi* adıyla yeni bir yaklaşımın doğmasına yol açmıştı (SREB,1987). Bu tarz, tarih öğretiminde öğrencilerin tarihî belgelerden. ilk elden kaynaklardan yararlanmaları öngörülmüştür.

Kanıta dayalı tarih öğretiminde. sınıf içinde uygulanan öğretim etkinlikleriyle ilgili üç yaklaşım vardır (Edinger, 2000). Bu yaklaşımlar şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek,
- Öğrencilere kısmen yada tamamen tarihçinin yaptığını yaptırmak.
- Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdürecektir olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak (Nichol, 1996).

İç içe girmiş bu üç yaklaşım, tarih öğrencileri için belli bir öğrenim hiyerarşisi sunmaktadır. Bu hiyerarşi. öğretim süreci içinde sadece bilginin ulaşılmış kısmının elde edilmesi değil. araştırma alışkanlıklarının da kazandırılması fikrine dayanmaktadır (Nichol, 1996). Kanıta dayalı tarih öğretimi, ulaşılmış tarihî bilgide tarihçinin görece hakimiyetini anlamada öğrenciye yardım etmekte ve profesyonel tarihçinin çalışması ile tarih öğretimini ilişkilendirmektedir.

1.2.6.1.2. Kanıta Dayalı Tarih Öğretiminin Gerekçeleri

Tarih öğretiminde yazılı kanıtların öğretim etkinliğinin temel aracı olarak kullanılması, orijinal tarihî kaynağın, eğitsel bir kaynağa dönüştürülmesi düşüncesine dayanmaktadır (Nichol 1996). Öğretimde tarihî bilginin bütünü yerine, o bütünü ifade edebilen bir modelinin kullanılması düşüncesinin bir takım haklı gerekçeleri vardır. Bu gerekçeler şöyle açıklanabilir (Safran ve Köksal, 1998):

- **Tarihî bilginin zaman ajanı sınırsızdır:** Özellikle ortaöğretimde geçmiş zaman, tanımı ve sınırları belli olmayan bir genişlik olarak

algılanmaktadır. Belirli bir zamanda olup bitmiş bir tarihî gerçeklik, öğrencilerin zihninde somut bir zaman kategorisine yerleşmemektedir. Bu durum öğrencilerin belli bir zaman dilimi içinde yaşadıklarının bilincine ermelerini engellemektedir. Oysa tarih öğretiminden öğrencilere bir zaman bilinci kazandırması da beklenmektedir.

Kanıt ise, belli bir ana aittir. İncelenen zaman diliminin bizzat bir parçasıdır. Belli bir gerçek duruma ve belli bir zaman dilimine aittir. Kanıtın ait olduğu zaman tarihî bilgi bütünü içinde belirlenmiş, sınırları çizilmiş bir “güvenli-bilinen alan”dır. Kanıt, ait olduğu zaman dilimini öğrencinin zihninde somutlaştırmaktadır (Ricoeur,1990).

- **Tarihi gerçeklik şimdi ve burada değildir:** Hazır bir şekilde sunulan tarihî bilgi tarihin kendisi değil, hikayesidir (Jenkins, 1997; Carr, 1996). Tarihî bilginin tahkiyesi ise, geçmiş zaman karakteri taşımaktadır. Bu karakter, tarihî bilginin öğrencinin zihninde rivayet düzeyine indirgenmesine sebep olmaktadır. Oysa kanıt, bilinecek bir nesne olarak bu anda ve buradadır. Geçip gitmiş tarihî olayın hikayesi değil, somut bir tespittir Bu yönüyle kanıt tarih öğretiminde bir laboratuvar hizmeti yüklenir. Tarihî gerçekliğin gelip geçici olmayan bir ürününü bugüne ve sınıfa taşıyarak, gözlem imkanı sunar.

- **Ulaşılmış tarihî bilginin konusu olan kişi olgu veya olay, hazır bilgi olarak sunulduğu takdirde arka planda kalmaktadır:** Bilgiyi sunan tarihçinin ya da öğretmenin dilinde onlar, edilgen ve üçüncü şahıs durumuna gelmektedirler. Tarihî gerçeğin bu şekilde ikinci, üçüncü elden sunulması, tarihî bilginin nesnesini önemsizleştirerek öğrenimi dolaylı hale getirmektedir. Oysa kanıt, tarihî gerçekliğin konusu olan kişi, olgu ya da olayları direkt olarak öğrencinin muhatabı haline getirmekte ve onları öğretim sürecinde etkinleştirmektedir. Yani, öğrenci ile tarihî kanıtın konusu olan kişi, olgu veya olay arasında direkt bir diyalog kurulmaktadır.

• **Tarihî bilginin doğruluğu, dayandığı temellere başvurularak gösterilebilir:** Bu temeller kanıtlardır. Dayanakları gösterilmiş bilgi, güvenilir bilgidir. Geleneksel tarih öğretiminde öğretmen, ulaşılmış tarihî bilginin temsilcisi konumundadır. Öğretmen, bilginin dayanaklarını gösterebilme imkanından mahrumdur. En yetkili ağız olarak sınıfta sunduğu hazır tarihî bilgi öğrencide sadece bir şahitlik durumu oluşturmaktadır. Öğrencinin. dayanaklarını görmediği hazır bilgiye şahitlik etmesi ise gerçek öğrenme değildir. Gerçek tarihî bilgi eldeki belgelerin kanıtladığı gerçeğin bilgisidir (Collingwood, 1996). Kanıta dayalı tarih öğretiminde bilginin dayandığı temeller gösterilmektedir. Öğrencinin tarihî bilginin karşısındaki durumu şahitlik olmaktan çıkmaktadır. Öğretim süreci, kanıta dayalı sınanmış. güvenilir bilgi ile gerçekleşmektedir. Bu durum öğrenciyi güvenilir tarihî bilginin öğrenilmesinde etkin bir konuma yükseltmektedir (Nichol, 1996:19).

• **Hazır bilgi, öğrencilerde bir düşünme tembelliği oluşturmaktadır:** Tarihî bilginin mahiyeti bilginin öğrencide bir iç yaşantı ya da sistemli bir düşünce bütünü haline gelmesini gerektirmektedir. Oysa geleneksel tarih öğretiminde öğrenci, verilmiş bilgiyi analiz etmeyi gereksiz bulmaktadır. Kanıt ise belli bir ön bilgi gerektirmektedir. Kanıtı yorumlayarak bilgiye ulaşması istenen öğrenci başarılı olabilmek için hem eski bilgilerini canlı tutmak, hem de onları kullanmak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle kanıtlarla öğretim sürekli ve tam bir öğrenimi sağlamaktadır (Ricoeur, 1990).

Orijinal tarihî kanıtın eğitsel bir kaynağa dönüştürülmesi sürecinin başlangıcında. üç temel sorun ortaya çıkmaktadır. Birincisi, sınıf içinde kullanmak üzere seçilen kanıtın, tarih biliminin nesnesi olma hususunda uygun bir örneklem olup olmadığı (Ricoeur 1990). İkincisi, kanıtın dilinin öğrencilerin yaş düzeylerine, dil kabiliyetlerine ve tarihî anlayış kapasitelerine uygun bir şekle getirilip

getirilemeyeceği (Nichol, 1996: 17) ve üçüncüsü de, kanıt yorumlama metodunun, tarihî bilgi bütününe kapsamak ve öğrencilerde istenen bilgi ve becerileri oluşturmak konularında yeterli olup olmadığı sorunlarıdır.

Özetle kanıta dayalı tarih öğretiminin öncelikli sorunları, kullanılacak kanıtların seçimi ve düzenlenmesi ile bu kanıtların yorumlanma metodudur.

1.2.6.1.3. Kanıtın Seçimi

Tarihî empatinin özünde “kanıtla disipline edilmiş hayal gücü” vardır (Slater, 1991:26). Ancak bu yetersiz bir açıklamadır. Bu hayal gücünün hangi, kaç tane, ne tür kanıtla disipline edilmesi gerekmektedir. Örneğin uygun olmayan bir metin, resim ya da karikatür kullanan bir öğretmen tarihî empatinin “kanıtla disipline edilmiş hayal gücü” prensibini yerine getirmiş olmakta mıdır? Elbetteki ideal olan, her öğrencinin farklı bakış açılarını anlayabilecekleri çok çeşitli materyallerin sınıfa taşınabilmesidir (tarihî karakterin kendi anıları, belgeler, şahitlerin raporları, tarihçilerin yorumları vb.). Hatta mümkünse, aynı olayı birbirinden farklı anlatan kaynakların kullanılması bakış açılarını analiz etme şansı verecektir.

Tarihî empati geçmişteki davranışlar için mantıklı nedenler bulabilmek için işte böyle bir kanıt yelpazesi içinde karmaşık bir düşünme sürecini gerektirir. Eğer öğrencilere sınırlı kaynak ve sınırlı perspektif sunuluyorsa, bu tarihî empatinin gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Örneğin VanSledright makalesinde (2001) bu olumsuz durumla karşı karşıya kalmış bir araştırmacının tarihi nasıl çarpıtabileceğini göstermektedir. Döneme ait sosyo-kültürel özellikleri göz ardı etmiş ve sadece tek bir siyasi bakış açısından olaya bakan bir araştırmacı, tarafsız tarihçilik yapamayacağı gibi doğruları da yansıtamayacaktır. Aynı şekilde, öğrencilerimizin de doğru bir tarih bilincine sahip olmalarını istiyorsak, onlara olayla ilgili yeterli kaynağı, materyali sunabilmeliyiz. Bunun yanı sıra da kaynakların amaca, yaşa, bilişsel ve psikolojik gelişime uygunluğu ve tarihî anlamda niteliği araştırılarak dikkatle seçilmelidir.

Tarihî kanıtların seçimi oldukça önemlidir. Kanıtları seçecek olan öğretmen, kanıtları taraflı seçmemek ve objektif olabilmek için öncelikle konuyla ilgili kendi görüşünü anlamalı ve eğer kendisini önyargılı buluyorsa kanıt seçiminde daha fazla tarafsız tutum sergilemeye çalışmalıdır (Riley, 2001:161). Aksi taktirde öğrencinin öğrendiği tarih, öğretmenin tarihi, yani onun seçmiş ve empoze etmiş olduğu tarih olacaktır, gerçek tarih değil...Öğrencilerin belki de tüm yaşamına etkili olacak bir bakış açısını öğretirken kendi bakış açılarımızı ona empoze etmek, gerçekten telafisi zor bir hatadır. Bu yüzden, öğretmenler bir çocuğun yaşamını yönlendirme sorumluluklarının bilincinde olarak hareket etmelidirler.

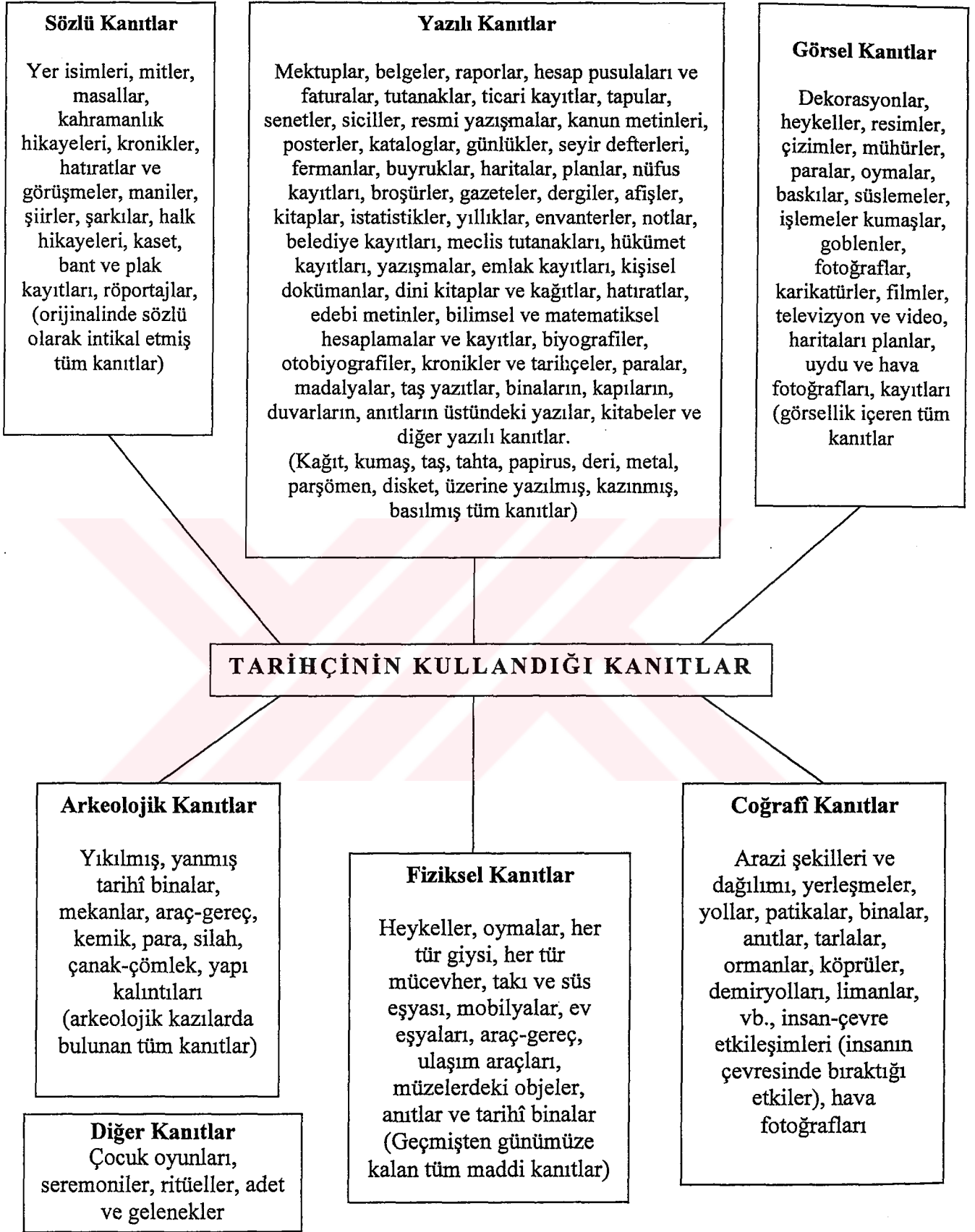
Bir öğretmen lisans eğitimi sırasında birinci ve ikinci elden kaynak kullanımını, tenkidini ve bu kaynakların eğitimdeki önemini öğrenmemişse, sınıf içi uygulamalarına bunların yansımaları oldukça güçtür. Üstelik böyle bir öğretmen aday tarihçi gibi düşünme, tarihî düşünme konusunda da zayıftır. Kendisi bu açıdan zayıf olan bir öğretmenin öğrencilerine bu bilinci nasıl verebileceği de ayrıca bir tartışma konusudur. Bu açıdan zayıf olan tarih öğretmenleri için tarihî empati, birinci ve ikinci elden kaynak kullanımı vb. gibi konularda hizmet içi kurs imkanları tanınması gerekir.

Öğrenciler bilgi, kanıt ve materyallerle eleştirel bir etkileşim içine girebilmek için daha çok şansları olmasını istemektedirler. Bu tarihî empati ve tarihî bilinç oluşturmak için gereken bilişsel aydınlanma zeminini oluşturacaktır. Örneğin eski eşyalar ve arşiv malzemeleri öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların tarihî bilgi ve kendi sorularına cevap açılığını giderecektir.

Tarihî kanıtlar çok çeşitlilik arz ederler. Aşağıdaki şekilde bir tarihçinin kullanabileceği tarihî kanıtlar yer almaktadır. Bir tarih öğretmeni de eldeki imkanları değerlendirerek, bu kanıtlar arasından dersine uygun olanlarını seçmelidir. Kanıt seçiminde şu hususlara dikkat edilmelidir (Safran ve Köksal, 1998):

- Seçilen kanıtları içerikleri tarih öğretiminin amaçlarına uygun olmalıdır.

- Kanıtlar konulara ve ünitelerin amaçlarına göre seçilmelidir.
- Kanıt işlenen konu hakkında sorulabilecek sorulara cevap alınabilecek muhtevaya sahip olmalıdır.
- Kanıt önceden işlenmiş konu ya da ünitelere atıfta bulunabilecek muhtevaya sahip olmalıdır.
- Kanıtın içeriği öğrencide heyecan ve merak uyandırabilecek ifade biçimine ve anlam zenginliğine sahip olmalıdır.
- Kanıt öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri gözeticilerle seçilmelidir.
- Kanıt öğrencilerin bilişsel düzeyleri gözeticilerle seçilmelidir.
- Kanıt öğrencilerin dil düzeylerine çevrilebilecek bir üsluba sahip olmalıdır.
- Kanıt, incelenen konu veya ünitenin birinci derecede önemli kişi veya olaylarıyla ilgili olmalıdır,
- Kanıt mümkün olduğu kadar ilk elden kaynaklardan seçilmelidir.
- Kanıtlar yazılı belge, resim, para. eşya vs. türünden çeşitlilik arz edebilir (Bkz. şek.1).
- Yazılı kanıtlarda, kanıtı arşivsel yapısından kurtarabilmek amacıyla bazı pasajların çıkarılması gibi değişiklikler yapılabilir.(Nichol, 1996:18).



ŞEKİL 1: Tarihçinin Kanıtları (Kaynak: Brooks, Aris ve Perry, 1993:102-103)

1.2.6.1.4. Kanıtın Yorumlanması

Kanıtın sınıf içi öğretimde kullanılabilmesi için öncelikle dilinin öğrenciler tarafından anlaşılabilir düzeyde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Yazılı belgelerin özetlenmesi de gerekli olabilir. Hatta etkinliklerde, kanıtın orijinalinin, transkripsiyonunun ve öğrencilerin entelektüel düzeylerine yapılmış Türkçe çevirilerinin, kullanılması uygun görülmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Kanıtın yorumlanmasının öğretmenin kılavuzluğunda olacağı unutulmamalıdır. Yorumlama işleminin üç aşamada gerçekleşebileceğini söylemek mümkündür (SREB, 1987). Bunlar:

Tarihî Algı: Belli bir ön bilgiye sahip bulunan öğrencinin kanıtla karşılaşmasıdır. Kanıtın orijinal biçimini ve transkripsiyonunu incelemesinin Öğrencide bir merak ve ilgi uyandırmasını beklenmektedir. Bu aşamada kanıtın künyesi, kim tarafından, ne zaman yazılmış olduğu, kanıtın orijinalinin nerede bulunduğu (müze, arşiv vb.) hakkında bilgi verilmesidir.

Tarihî Düşünce: Kanıtın çözümlenme aşamasıdır (Safran ve Köksal, 1998; Husbands, 1996). On dört kategoriden oluşmaktadır:

- Kanıtın çeviri metninin okunması,
- Kanıtla ilgili kimlik bilgisinin sunulması,
- Kanıtta geçen tarihlerin ve bu tarihlere karşılık gelen olayların belirlenerek kronolojik sıraya konması,
- Metinde geçen özel isimlerin belirlenmesi ve özel terimlerin tanımlanması (Öztürk ve Otluoğlu, 2002),
- Metinde geçen kavramların açıklanması,
- Açıklanan terim ve kavramların ışığında metnin özetlenmesi,
- Metnin ana temasının belirlenerek vurgulanması,

- Metnin yan temalarının belirlenmesi,
- Temalar arasında bulunan sebep-sonuç ilişkilerinin tartışılması,
- Problem-çözüm ilişkisinin belirlenmesi,
- Kanıtta geçen, etkinlik gücü olan kavramların tespit edilerek, vurgulanması,
- Kanıtta geçen, ana ve yan temaların bugünle ilişkisinin, benzerlik ve farklılıkların tartışılması,
- Öğrencilerde, kanıtın içeriğine karşı duygusal bir yakınlık oluşmasının sağlanması,
- Kanıtın konusu ile öğrencinin ön bilgisi arasında bağlantı kurulması ve üniteyle ilgili kanıtın içermediği bilgilerin verilmesi.

Tarihî Çıkarım: Kanıtta anlatılan özel durumdan, doğru genellemeler çıkarılması (Coltham ve Fines, 1994).

Öğretmen tarihî olayla ilgili yorumlar yapabilmek için, görsel ve yazılı materyalleri kullanan bir grup lideri olmalıdır. Bu arada yapılan tahminleri, ileri sürülen hipotezleri ve fikirleri hoşgörü ile dinlemelidir. Ancak öğrencilerin olay ya da kişi ile ilgili en son ulaştıkları sonucun doğruluğu sınıfta sorgulanmalıdır. Çünkü bu Natale'nin de belirttiği üzere, eleştirel düşünme becerisini geliştirecektir. Bu tür bir uygulama, problem çözme yöntemine yakındır. Ama problem çözme yönteminde geçmişteki kişinin yerine kendini koyma ve tutumunu anlama gibi bir süreç yoktur.

Öğrencinin her çeşit tarihî kaynak, materyal ve kanıtları gerektiği şekilde kullanabilmesi, onların doğruluğunu test edebilmesi ve eğer varsa, onlarda yer alan ön yargılı ve yanlı tutumu ortaya çıkarabilmesi, öğrencinin tarihî empati ile beraber tarihî kanıt düzeylerinde de ilerleme kaydetmesini gerektirir. Bu iki unsur beraberce ilerlemediği takdirde tarihî empatiye ve tarihî empati ile ulaşılabilecek doğru tarihî bilgiye ulaşılması mümkün olamaz. Tarihî kanıtın, tarihî empati için doğru olarak kullanılması konusunda şu benzetmeyi yapmak mümkündür; tarihî kanıtla ilgili olarak doğru soruları soran ve her sorduğu soruda yeni bir bilgi edinen kişi, çekinin

karşılığını para olarak alan birine benzer. Burada da sorulan her yeni soru tarihî bilgi olarak geri dönmektedir.

Tarihî kanıtı anlamlı hale getiren tarihçinin empati yapmasıdır. Tarihî kanıtı da anlamlı hale getiren sorulan sorulardır. Hatta bazı tarihçiler “soru yoksa tarihî kanıt da yoktur” gibi bir mantık ileri sürmektedirler:

“Sorular olmadan tarihî kanıt olamazdı. Düz bir taş parçasını bile geçmiş için tarihî kanıtla döndüren sorulan sorulardır” (Dickinson, Lee ve Gard, 1978).

Sorulacak sorular ise tarihçinin tarihî empati ve imgelem becerisi ile belirlenmektedir. Eğer tarihçi olayları yeniden zihninde canlandırırken çeşitli ve anlamlı sorular sormazsa, ulaşmaya çalıştığı nokta, çıkmaz sokak haline gelir. Tarihçi Elton, her seferinde yeni ve doğru soru sormanın çok güç olduğunu, bunu ancak tarihî empati yeteneği gelişmiş bir tarihçinin yapabileceğini söyler (Elton, 1967).

Öğrencilerin kanıtları yorumlarken, birinci ve ikinci elden kanıtlara sorular sorarak elde ettikleri bilgileri, sistematik olarak düzenleyebilecekleri ve onları tarihî empati kurmaya hazırlayıcı bir tablo oluşturmak da faydalı olacaktır. Bu tablonun formatı şu şekilde olabilir:

KONU	Karakter	Hissetti	Duydu	Gördü	Söyledi	Dokundu
Birinci Kanıtta						
İkinci Kanıtta						
Üçüncü kanıtta						

TABLO 5: Kanıttan elde edilen bilgileri, tarihî empati kurmak için düzenleme tablosu (Kaynak: Levstik ve Barton, 1997:138’den uyarlanmıştır).

Levstik (2001) ve VanSledright'ın (2001) da belirttiği gibi, biz insanlar kültürü hem etkileyen, hem de kültürden etkileneniz; hem tohum, hem de ürünüz. Bu yüzden öğretmenler, geçmişle ve hatta bugünle ilgili bakış açılarının pek çok farklı faktörden (eğitimleri, milliyetleri, inançları, dilleri, yetiştirilişleri, bilgiye ulaşma imkanları vb.) etkilenmiş olabileceğini öğrencilerine kavratmalıdırlar. VanSledright (2001) öğrencileri özellikle de geçmişi ve geçmişteki insanları yargılamadan önce kendi değerlerini gözden geçirmeye davet etmektedir ki bu tarih eğitiminin öğrencilere kazandırabileceği çok önemli bir alışkanlık olabilir. Bunun yanında öğrencilere tarihçilerin yazılarını okurken onların da kendilerine ait değer, düşünce ve inançları olduğunu hatırlatmalı ve tarihçinin geçmiş okyanusunda sadece ulaşabildiği ve ulaşmak istediği balığı yakalayacağını altı çizilmelidir (Carr, 1996). Böylece öğrenci tarihî kanıtları şüphe ve eleştiri ile incelemeye teşvik edilecektir. Öğrenciler çeşitli sorular sorarak güvenilirliğinden emin olmadıkları kanıtları doğru olarak kabul etmemeyi öğrenmelidirler.

Öğrenciler tarihî kanıtları gerçek bir tarih yazmak üzere kullanmamakla birlikte, tarihin doğa bilimlerinden farklı olduğunun farkında olmalıdırlar. Geçmişteki insanların davranışlarını ve tarihteki olayları anlamak için belli ve kesin kurallar yoktur. Birbirine çok benzeyen durumlarda farklı kişiler farklı tepkiler verebilmekte ve bu tepkiler de farklı olaylara yol açabilmektedir. Öğrenciler her kişinin kendine özgü kişiliği, geçmişi, inançları, değerleri, eğitimi vb. olduğunu ve her olayın kendi özel şartlarında gerçekleştiğini anlamalıdırlar. Bu yüzden geçmişle ilgili sonuçlarını iyi yapılandırmalıdırlar. Öğretmen de tarihçilerle değil öğrencilerle birlikte olduğunun farkında olarak, onların ulaştıkları sonuçların bir tarih denemesi olduğunu bilmeli ve değerlendirmesini buna göre yapmalıdır. Unutulmamalıdır ki gerçek insanların görebildikleri ve görmek istedikleridir (Yeager ve Doppen, 2001).

Downey başarılı bir tarihî empati için tarihî kanıtların nasıl değerlendirileceğine ilişkin tavsiyelerde bulunmuştur (Yeager ve Foster, 2001:17):

- Öğrenciler geçmişin bugünden farklı olduğunun ve tarihî olayların kendi şartlarına ve dönemlerine özgü olduğunun bilincine vardırılmalıdır.

- Perspektif alma, öğrencinin geçmişle bugünü ne kadar ayırt edebildiği ve birbiriyle bağlantılı perspektifler arasında ne kadar geçiş yapabildiği kriterlerine göre değerlendirilmelidir.

- Öğrenciler aldıkları perspektifleri ve bu perspektiflerin olayın içindeki tarihî karakterler açısından sonuçlarını açıklayabilmelidirler.

- Perspektifler tarihî kanıtlara dayandırılmalı ve gerçeğe uygun olmalıdır.

Sonuçta tarihî empati tarihî kanıtları, tarihî bağlamı ve bunların iç yüzlerini kavramayı ve bunları bugünün dünyasının anlayacağı şekilde sunmayı gerektirir.

Shemilt, öğrencilerin tarihî kanıtı nasıl yorumladıklarına ilişkin bir çalışma yaparak, düzeyler belirlemiştir. Her düzeyin karakteristik özelliklerini de şu şekilde açıklamıştır.

1. Düzey: Öğrenciler tarihî kanıtı dayalı bir metodolojiyi kabul etmekte başarısız olurlar. “Tarihî bilgiye nasıl ulaşırız?”, “bu bilgiyi nasıl biliriz?” gibi soruların onların çizdiği tarih bilimi çerçevesinde yeri yoktur. Çünkü onlar bu sorulara cevap olarak “çünkü öğretmenimiz öyle anlattı veya ders kitabında öyle yazıyor” şeklinde cevaplar verirler. Başka bir ifadeyle, tarihî bilginin hali hazırda var olduğu, tarihin, tarihî bilgiyi kendi kendine oluşturduğu gibi bir anlayışa sahiplerdir. Dolayısıyla, tarihî kanıt ve tarihî bilgi arasında bir kavram karmaşası yaşarlar. Bir olayla ilgili tarihî kanıt ile bir tarihçinin o olay hakkındaki fikrini birbirine eşit tutarlar. Bu düzey, tarihî empatinin alternatif sunmadan ve tarihî kanıtla test etmeden gerçekleşen düzeyi ile eşittir. Sonuçta öğrenci o tarihi karakterin beynine girmeyi başaramaz.

2. Düzey: Bu düzeyde öğrenciler tarihî kanıtla ilgili ilk fikirleri üretirler. Herhangi bir kişinin fikrinin, tarihî kanıt tarafından geçerli kılınması gerekliliğini yavaş yavaş kabullenmeye başlarlar. Tarihî bilginin kendi kendine oluştuğu fikri etkisini sürdürür, fakat bu tarihî bilgiye sorgusuzca boyun eğmemek gerektiği bilinci

gelişir. Nasıl biliriz? sorusu anlam kazanır, ancak hala tarihî kanıt ile tarihî bilgi birbirine karıştırılır. Tarihçinin, tarihî kanıt yardımıyla yeniden bir bilgi bütünü inşa etmek yerine, hali hazırda olan bilgi parçalarını birleştirerek bir bütüne ulaştığı düşüncesi vardır. Bu düzeyde, bir belgenin otantikliğinin, eskiye dayanmasının onun güvenilirliğini gösterdiği varsayılır. Ayrıca, tarihi konularda önyargılı olma ile taraf tutma birbirinden ayırt edilemez. Bu düzey ile basmakalıp genellemenin kullanıldığı tarihî empati düzeyi aynıdır. Çünkü, öğrenciler tarihî kanıtla tarihî bilginin farkını kavrayamadıkları için tarihi karakterin bakış açısını anlayamazlar ve genel bir bakış açısı ile olayı açıklamaya çalışırlar.

3. Düzey: Bu düzeydeki öğrenciler, tarihî kanıtı bir delil gözüyle bakar. Tarihçinin tarihî kanıttan çıkarımlar yapmak suretiyle bir sonuca ulaştığı ve bütün bu sürecin tarihî bilgiyi oluşturduğu benimsenir. Tarihî kanıt ve tarihî bilgi birbirinden ayırt edilir ve tarihi kaynakların nasıl kullanılacağı ile ilgili bir metot arayışına başlanır. Tarihî olaylarla ilgili alternatiflerin sunulması, elde edilen bilgilerin yorumlanması ve ortaya atılan hipotezlerin tarihî kanıt karşısında sınanması ve elenmesi tarih biliminin metotları olarak, öğrencinin gözünde önem kazanır. Ancak bunları kendisi uygularken, öğretmenin yardımına ihtiyaç duyar.

4. Düzey: Öğrenci, tarihî bilginin halihazırdaki bilgilerin birleştirilmesinden değil, tarihî kanıtın değerlendirilmesi ve ondan çıkarımlar yapılması sonucu oluşturulduğunun bilincine varır. Tarihin deneysel olarak tekrar edilemeyeceğini, ancak tarihte empati kurmanın bir tür deney olduğunu idrak eder. Bununla beraber, kelimelerin ve düşüncelerin zaman içerisinde aynı kaldığı ve o günün şartları dahilinde değerlendirilmesi gerektiği bilinci gelişmemiştir. Üstelik yorumlanan olayın, genel içeriğe uygun olarak ele alınamaması söz konusudur. Örneğin, Yahudi karşıtı bir politika izlemenin Hitler'den kaynaklandığını düşünürken, böyle bir düşüncenin genel olarak Alman toplumunun kimi kesimlerinde popülaritesi olan bir düşünce olduğunu ve bunu genelle ilişik olarak açıklamayı başaramazlar.

Dickinson, Gard ve Lee (1978:15 vd.), beraber yaptıkları çalışmalarında dört ayrı düzey belirlemişlerdir:

1. Düzey: Bu düzeye “geçmişin resmi” adı verilmiştir. Tarihî olayla ilgili olarak kullanılabilecek tarihî kanıtlara, onlar tarihin ta kendisiymiş gibi davranılır. Tarihî kanıtlar adeta geçmişe açılan penceredirler veya geçmişin resmidirler.

2. Düzey: Resim ve örneklerle açıklama safhası olarak nitelendirilebilecek olan bu safhada, tarihî kanıt, tarihi bir yorum veya iddia öne sürmek üzere kullanılır. Tarihî kanıtın ortaya koyduğu örnekler veya tasvir ettiği resimlerle öğrenci olay hakkında fikir yürütmeye çalışır. Ancak her tarihî kanıtın doğru olduğuna ve onda yazılanların gerçek olduğuna inanan öğrenci, tarihî kanıtın, zaten bilinen bu gerçekler için sadece bir aksesuar teşkil ettiğini düşünür.

3. Düzey: Üçüncü düzey, özellikle sonuç ve anlam çıkarmak için tarihî kanıt kullanımı şeklinde adlandırılır. Burada öğrenci, her tarihi belgeyi tarihî kanıt olarak görmek yerine, neyin, nasıl tarihî kanıt olarak nitelendirilebileceğini tespit etmeye başlar. Bu aşama, incelediği tarihî kanıtı meydana getiren toplumu ve onların değerlerini gözden geçirmeyi de içerir. Örneğin, tarihçinin tarihî kanıtı kontrol ederken gösterdiği titizlik ya da geçerliliğini ve güvenilirliğini tespit ederken kullandığı kıstaslar öğrencinin ilgi alanına girmeye başlar. Sadece bir tarihî kanıt ve onun sorgulanması ile yetinilmez. Daha geniş kapsamlı bir sorgulamaya ve daha ayrıntılı bilgi edinmeye çalışılır. Sonunda da incelenen konu için veya tarihî empati yapılan kişi için uygun olan tarihî kanıtlar seçilir.

4. Düzey: Tarih yapmak için tarihî kanıt kullanma adı verilen bu düzey bir önceki aşama ile hemen hemen aynı içeriktedir. Yalnız bu aşamada öğrenci sınırlı fikirler yerine, daha çok ve daha kompleks yorumlar yapar. Öğrenci, bütün bu yorumların tarih biliminin metotlarına ve çerçevesine uygun olması için çabalar.

1.2.6.2. Tarihî Empati Öğretiminde Aşamalar

Çocuklar yeni bir şeyler keşfetmekten hoşlanırlar. Romanlarda, filmlerde, oyunlarda yaratıcılıklarını, hayal güçlerini, meraklarını uyandıran durumlar ilgilerini çeker. Cengiz Han'ın sarayı, I. Elizabeth'in gardırobu, Orta Asya'nın otağı, eski Mısır'ın Tanrıları, Anadolu'nun Beylikleri, Avrupa'nın Haçlıları tarihin keşfedilmeyi bekleyen serüvenleridir. İşte tarih, hoşlandıkları fantastik filmlerin aksine, çocuklara yepyeni ve gerçek bir dünyanın kapılarını açar (Reeves, 1980:29). Ancak bu dünyanın kapısından içeri girmek için sihirli bir halıya ihtiyaç vardır. Bu sihirli halı filmler olabileceği gibi, anlatılan hikayelerle de örülmüş olabilir. Filmler pek çok farklı tarihî durumu somut olarak, detayıyla görebilme şansını verdiği için önemliyken, hikayeler de birebir öğretmen-öğrenci iletişimi yarattığı ve mimikler ve kelimelerle canlı hale getirilebileceği için önemlidir. İşte bu havaya kaldırıcı güçlerle sihirli halımız uçmaya başlayacaktır. Peki bu halıyı uçurabilmek ve geçmişin kapısından içeri girebilmek için izlenmesi gereken aşamalar nelerdir?

Yeager ve Foster'a (2001:14) göre tarihî empatinin uygulama aşamaları:

- İnsan davranışının inceleneceği tarihî olayın tanıtımı (olayın içinde yer alan kişilerin perspektifleri dahil olmak üzere),
- Tarihî bağlamın ve kronolojik bilginin anlatımı,
- Çeşitli tarihî kanıt ve yorumların analizi,
- Elde edilen bilgilerden yola çıkarak, tarihi yeniden canlandırma ve kendi tarih anlatısını oluşturma şeklinde sıralanabilir.

Yeager ve Foster'ın oluşturduğu bu dört aşamalı tarihî empati eğitimi, aslında tarih çalışmalarındaki ana aşamalarla, kısacası tarih metodolojisiyle uyum göstermektedir. Bu aşamaların, pratiğe tercümesi şu şekilde yapılabilir. Öncelikle bilmece ya da yap-boz gibi çözülmesi gereken problemler yahut çelişik durumlar etkili öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu hem geçmişle bugünün ayırt edilmesine yaramakta, hem de öğrencilerin geçmişe merakını uyandırmaktadır. Öğretmen

burada öğrencileri dersin havasına sokacak ve konu hakkında düşünmelerini sağlayacak bir anahtar soru sormalıdır. Soru sorulduktan sonra öğrencilere ilk düşüncelerini yazmaları için süre tanınmalıdır. Yazma aşaması, hem öğrencilerin hem de öğretmenin dersin başı ile sonunda ne kadar öğrenme gerçekleştiğini karşılaştırabilmeleri açısından önemlidir (Foster, 2001:176).

Bundan sonra öğrenciler konuyla ilgili kronolojik ve detay bilgi toplamalıdır. Burada öğretmen öğrencileri fazla bilgiye boğmadan ama gerekli birikimi sağlayacak şekilde bir denge kurmalıdır. Öğretici, bilgi aktarıcı değil, rehber rolüne bürünmelidir. Aksi takdirde, öğrenciler üretkenliklerini kaybederek, kes-yapıştırma yöneleceklerdir. Bu süreç zarfında öğrenciler soru sormaya, kendi bilgilerini oluşturmaya güdülenmelidir. Öğrencileri araştırma gruplarına bölmek, her bir gruba konuyla ilgili bir başlık vermek ve yaptıkları araştırmayı sınıfta sunmalarını istemek de öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarına yardımcı olan etkili bir yoldur.

Öğrenciler bundan sonraki aşamada çeşitli birinci ve ikinci elden kaynakları ele almalıdırlar. Tarihî kanıtların çeşitleri, sayısı ve niteliği öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre belirlenmelidir. Örneğin lisede 20 ya da 30 değişik kaynak kullanılabilir. Öğretmenin kullanılacak kanıtlar üzerinde dil ve imla açısından oynama ve özetler yapması tartışılan bir konudur. Çünkü öğretmenin seçiminin empoze edilmesi söz konusudur. Oysa burada öğretmen tarihî kanıtları bir hareket noktası olarak kullanmaktadır. Ancak eğer dili ağır bir metin söz konusu ise doğal olarak öğretmenin metni günümüz diline uyarlaması ve bilinmeyen kelimelerle ilgili bir sözlük hazırlaması gerekecektir (Safran ve Köksal, 1996). Diğer taraftan her türlü konuyla ilgili yeterli kaynak artık İnternet ve CD-ROM'larda mevcuttur.

Bu aşamada öğrencilerin tarihî kanıtlara eleştirel sorular sorması istenir. Öğrenciler kaynakları güvenilir olmadığı halde güvenilir saymak ve kullanmak ve böylece yanlış sonuçlara ulaşmak konusunda uyarılmalıdırlar. Kaynağı kim, ne zaman, nerede yazmış sorularından başlayarak, diğer yazarların ve kaynakların verdikleri bilgilerle tutarlı mıdır? yazarın bakış açısı nasıldır? sorularıyla devam

ederek kaynağın güvenilir olup olmadığı araştırılır. Özellikle yazarın bazı önyargıları olup olmadığı, bazı görüşlerden etkilenip etkilenmediği araştırılmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerinin ne öğrendiklerini bu aşamada takip etmeli ve gerekiyorsa daha karmaşık, sorgulayıcı sorularla öğrencilerin konuya ilişkin tarih bilgilerini genişletmelidirler. Yeterli öğrenmenin sağlandığına inanıyorsa, öğretmen basit ödevler verebilir. Örneğin verilen sorular dahilinde küçük gruplara bölünerek çalışmalarını sağlayabilir. Sonra tüm sınıfın katıldığı büyük grup tartışması ile her grubun vardığı sonuç paylaşılır ve değerlendirilir. Farklı sonuçların sebepleri üzerinde durulur. Belki bir sonraki aşama her öğrencinin bireysel olarak kaynakları tekrar incelemesi ve kendi araştırmasını yapması olabilir. Bundan sonra öğrencilere ilk yazdıkları düşüncelerle şimdi ulaştıkları sonuç arasındaki farkı okuyarak incelemeleri ve bazılarının bunu sınıfla paylaşmaları istenebilir.

Öğrenciler bu aşamada hangi kaynağın olayın anlaşılmasında daha fazla katkısı olduğu sorusuna cevap aramalıdır. Sonra öğrencilerden kendilerinden daha alt bir sınıftaki öğrenciler için olayı kendi ifadeleriyle kaleme almaları istenebilir. Gerçekten de tarihçi becerilerinin öğretildiği bir tarih dersinin sonunda verilebilecek en güzel değerlendirme uygulaması bu olacaktır. Bu arada öğrenciler dil ve yorumun tarihçilik mesleğinde oynadığı rolü de tartışmış olacaklardır. Bunun yanında kaynak kullanımını ve kaynaklara atıf yapmayı da öğreneceklerdir. Bazı öğrenciler böyle bir çalışma için rehberliğe ihtiyaç duyacaktır. Burada öğrencilerin önce küçük gruplar halinde tartışmalarına izin verilmelidir. Grup tartışmalarının da yararlı olduğu gözlemlenmiş olmakla birlikte, öğrencilerin bireysel yaptıkları böyle bir tarih yazma çalışmasının konunun etkili öğretimindeki gücü tartışılmazdır.

Öğrenciler ve öğretmenler varılan sonuçların birer deneme olduğunun bilincinde olmalıdır. Belki de bazı öğrencilerin vardıkları sonuçlar sınıf arkadaşlarının ve hatta tarihçilerin görüşlerinden farklıdır. Ancak bunun neden böyle olmuş olabileceğine ilişkin sağlıklı ve yargılamaktan kaçınan tartışmalar durumu aydınlatmaya yardımcı olacaktır.

Öğretmenler anlamlı ve etkili bir tarihî empati çalışması için zaman, kaynak ve enerji gerektiğinin farkında olmalıdırlar. Ayrıca hem öğrencilerin gerekli bilgilere sahip olmasını hem de kendi bilgilerini oluşturmalarını sağlamak altından kalkılabilecek ama sabır isteyen bir iştir. Öğretmenin buradaki rolü gerekli ve yeterli materyalleri bulup sınıfa getirmek, düşünmeyi teşvik eden sorular sormak, araştırmaya imkan vermek ve desteklemek, tartışmalara liderlik etmek ve tarihî empatiyi göz ardı etmeden sürekli merkezde tutabilmektir.

Foster (1999:19) bir başka makalesinde tarihî empati öğretimin aşamalarını biraz daha detaylı sıralamakla birlikte, öзде aynı unsurlar bulunmaktadır:

- Tarihî problemin oluşturulması
- Öğrencilerin analiz yapıp, tarihî empati kurabilecekleri tarihî karakter ya da olay seçmeleri
- Olayın arka planını anlayabilecekleri kronolojik ve diğer tarihî bilgilerle ilgili araştırma yapılması ve tarihî kanıtların toplanması
- Topladıkları bilgileri sınıfa sunmaları
- Tarihî kaynaklarla desteklenen öğrenci görüşlerinin sınıfta tartışılması

Portal (1987:94-97) öğrencilerde tarihî empati gelişimini sağlamak için:

1. adım: Öğrencilerin kendi düşünce ve duygularını tarihî durum içinde tasarlamaları,
2. adım: Öğrencilerin tarihî durumun kendi düşünce ve duygularından farklı olduğunu ayırt etmeleri,
3. adım: Öğrencilerin çalışılan konuya uygun orijinal materyalleri ve günümüz kaynaklarını kullanmaları,
4. adım: Öğrencilerin bilinen ve bilinmeyen yönleriyle çalışılan olay ya da kişiyi incelemeleri,

5. adım: Öğrencilerin çalışılan olay ya da kişiyle ilgili karşıt görüşler de dahil olmak üzere varolan tüm bilgileri değerlendirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Downey ise (Aktaran Yeager ve Foster, 2001:16):

- Öğrenciler geçmişin bugünden farklı ve tarihî sonuçların zamana ve mekana özgü olduğunu bilirlerse,
- Geçmiş perspektifler arasındaki farklılıkların farkında olurlar ve bu perspektifleri kendi bakış açılarını bir kenara bırakarak alabilirlerse,
- Aldıkları perspektifleri ve bunların olaydaki tarihî karakterler açısından sonuçlarını açıklayabilirlerse,
- Perspektifleri tarihî kanıtlara dayanıyorsa ve tarihî gerçeklerle uyumluysa, başarılı bir perspektif alma sürecinin gerçekleşeceğini vurgulamaktadır.

Ayrıca Downey öğrencilerin perspektif alma gelişiminde takip edilecek adımları sırasıyla şu şekilde saymaktadır:

1. adım: Tarihî durum içinde kendi duygu ve düşüncelerini oluşturabilmeleridir.
2. adım: Geçmişin bugünden farklı olduğu ve bugüne ait düşünce ve duygulardan sıyrılmaları gerektiği bilincine ulaşmaktır.
3. adım: Öğrencilerin işlenen konuya ilişkin birinci ve ikinci elden çeşitli kanıtları toplayabilmeleri ve inceleyebilmeleridir.
4. adım: Tarihteki bir kişi ya da olayın kendi eşsiz şartları içinde ele alınabilmesidir.

Riley'e göre, tarihî empatinin sınırlarını kişilerle sınırlı tutmayarak ülkelerin yerine (Polonya, İtalya), hatta örneğin bir II. Dünya Savaşı için Avrupa'nın yerine kendimizi koyarak durumu anlamaya çalışmalı, kapsamı genişletmeliyiz (Riley, 2001).

Tarihî empatinin çerçevesinin içine sadece tarihî karakterleri yerleştirir ve bu çerçeveyi genişletmezsek, örneğin II. Dünya Savaşı için “Nazi soykırımı nasıl ve neden yapılmış olabilir?” sorusunun cevabı sadece tarihî karakterlerin bakış açısıyla verilirse, eksik ve konunun bütün olarak kavranmasını engeller şekilde verilmiş olacaktır. Örneğin böyle bir soruya “tek sorumlu Hitler’di”, “Bütün Almanlar vahşiydi” yahut “Yahudiler zavallıydı” cevaplarını vermek tarihî empati sonunda, yanlış ve eksik bir tarihî anlatı oluşturmak demektir (Riley, 2001:161). Bu yüzden öğretmen, konuyu belirledikten sonra bu konuyla ilgili bakış açılarını dar çerçeveden, geniş çerçeveye doğru kategorilere ayırmalı ve öğretiminde de bu sıralamayı göz önünde bulundurmalıdır.

Stradling tarihî empati kurma pratiğine dönük fırsatları:

- Ders kitabındaki bir karikatüre veya fotoğrafa bakarak, farklı perspektiflere göre başlıklar yazmak,
- Metinden bir parça okuyarak, başka ülkelerdeki veya başka gruplardaki öğrencilerin bu konuda nasıl tepki göstermiş ya da yorum yapmış olabileceğini hayal etmek,
- Bir gazetenin uluslararası öneme sahip belli bir tarihî olayı aktarış biçimine bakarak, muhabirin ya da editörün perspektifini belirlemek ve daha sonra diğer ilgili ülkelerin birinde yaşayan bir muhabirin aynı olayı hangi açılardan farklı bir yaklaşımla yazmış olabileceğini incelemek.
- Öğrencilerin bir olaya ya da konuya ilişkin farklı perspektiflere ulaşma fırsatlarının sınırlı olduğu durumlarda, öğretmenin başvurabileceği bir başka seçenek, konu üzerine okuduklarına dayanan kısa bir “karakter taslakları” hazırlamaktır. Öğrenciler ders kitaplarından edindikleri bilgileri kullanarak, bunla:ı analiz edebilir ve yorumlayabilirler. Bu yaklaşımın bir

İngiliz ders kitabı yazarınca hazırlanmış ilginç bir örneği, şek.: 2'de yer almaktadır. Yazar bu örneğin söz konusu dönemdeki tartışmaları canlandırmak için de kullanılabileceğine işaret etmektedir.

ÇERÇEVE 5: BAŞKA BİRİNİN BAKIŞ AÇISINDAN NASIL GÖRÜNÜYOR?

(Kaynak: Armstrong, 1993:35)

1917 yılında yaşamış bu hayali Rus karakter taslaklarını inceleyin. Konuya ilişkin çalışmalarınız temelinde, bu kişilerin 1917 sonbaharında Ekim Devrimi'nin yolunu açan süreçte kimleri destekleyeceğine karar verin. Sizce kimler şunları destekler?

- Lenin ve Bolşevikler
- Kerenski ve geçici hükümet
- General Kornilov ve ordu içindeki destekçileri

Bu kararınıza dayanak olarak, karakter taslaklarında hangi ipuçlarını buldunuz?

Olga Smirnova: Köylü. Kocasını 1915'te Polonya'da öldürülmüş, Köyündeki çoğu aile gibi onun da toprağı yok. Birçok köylüsü askere alındığı için, yeterli gıda ürünü yetiştirememiş.

Kont Aleksey Çeçhov: Toprak sahibi. Minsk bölgesinde 100,000 hektar arazisi var. iki oğlu orduda subay, ancak biri 1914'te öldürülmüş. Başlangıçta geçici hükümeti desteklemiş, ama şimdi her tarafta hukuk düzeninin ve asayişin bozulmasından, yasadışı toprak gasplarından dolayı çok endişeli.

Boris Krasnov: Asker. Köyünden askere çağrıldığı 1915'ten beri orduda. Birçok yoldaşının ölümünü, yaralanışını ve esir düşüşünü görmüş. Bir süre önce bölüğünün komitesine seçilmiş. Memleketinde neler olduğunu merak edip endişeleniyor.

Lev Plahanov: Fabrikatör. Başından beri Mart Devrimi'nin ve Kerenski'nin ateşli bir savunucusu. Fabrikası bir süre önce Bolşeviklerin öncülüğündeki militan işçilerce işgal edilmiş. iki yöneticisi dövülmüş. Hukuk düzeninin ve asayişin bozulmasından endişeli.

Anna Leonova: Fabrika işçisi ve ev kadını. Mart Devrimi'nin ilk günündeki göstericilerden. Evli, 9 ve 12 yaşında iki çocuğı var. Kocasını Almanların elinde esir. Gıda kıtlığı ve artan fiyatlar nedeniyle endişeli. Çalıştığı fabrika hammadde yokluğundan kapanınca işsiz kalmış. Ailesini nasıl doyuracak?

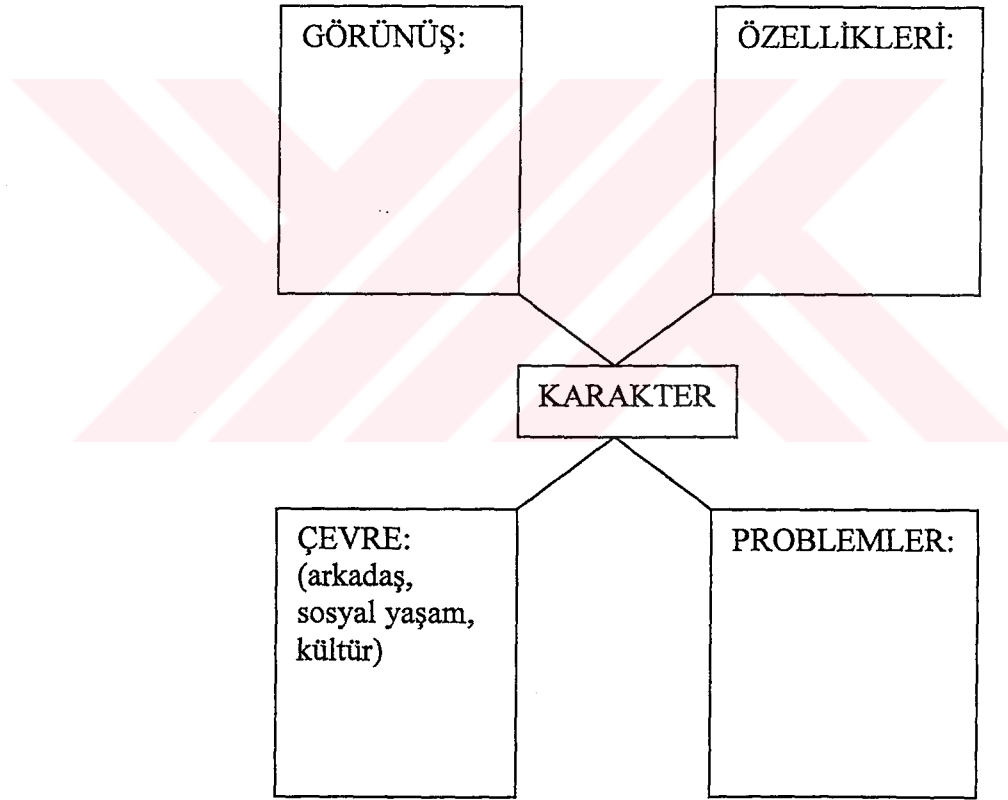
Nikolay Volhay: Fabrika işçisi. Evli, 3, 5, 8 ve 10 yaşlarında dört çocuğı var. Artan fiyatlar ve gıda kıtlığı yüzünden endişeli. Menşeviklerce yönetilen sendikaya üye, Ama hükümetin bir kurucu meclis toplantıda, savaş veya barış için karara varmada ağır davranmasından endişeli.

ŞEKİL 2: Farklı perspektifleri anlamaya yönelik olarak hazırlanmış karakter taslağı örneğı.

(Kaynak: Stradling, 2003:136)

Bu çerçeveden anlaşılacağı gibi, burada öğrencinin olaylara çok ve çeşitli perspektiflerden bakması amaçlanmaktadır. Ayrıca çerçevenin giriş cümlesinde “konuya ilişkin çalışmalarınız temelinde” ibaresi konularak, etkinliğin öncesinde ve “bu kararlarınıza dayanak olarak karakter taslaklarında hangi ipuçlarını buldunuz?” sorusuyla etkinlik sonrasında tarihî düşünüş devam ettirilmektedir.

Levstik ve Barton karakter ağı ile bir tarihî karakterin analizinin nasıl yapılacağını örneklemiştir.



ŞEKİL 3: Karakter Ağı (Kaynak: Levstik ve Barton, 1997:121).

Karakterlerin analizini bu şekilde yaparken öğrenci, karakterin de kendisi gibi gerçek, sorunları, arkadaşları, kendine özgü özellikleri olan bir insan olduğunu fark edecektir. Ayrıca düşünceleri ve bilgiyi organize etme becerisi açısından da bu tür alıştırmalar yararlıdır. İnsan ögesi üzerinde durmayan bir tarih dersi, soyut ve soğuk bir derstir. Oysa insan ögesi konuyu elle tutulur, gerçek ve ilgi çekici bir konuya dönüştürmektedir (Levstik ve Barton, 1997:130).

Eager, Doppen ve Otani, tarihî algılama için çalışılan konuya dört tip soru sorulması gerektiğini ileri sürmektedirler. Bunlar, bilgi, tarihî empati, metodoloji ve analitik/değerlendirme sorularıdır (Aktaran Field, 2001:28). Bilgi soruları ne, kim, nasıl gibi sorulardır. Tarihî empati soruları "...döneminde hayat nasıldı?", "savaşın sonraki ile savaş öncesi şehrin durumunu tasvir ediniz", ".....'ın sarayın içinde neler gördüğünüzü anlatınız", "... bu kararı neden verdi, neler onu etkiledi?", "... olarak,'a mektup yazınız", "Bir asker olarak savaşta başınızdan geçenleri günlüğünüze yazınız" gibi sorulardır. Metodolojik sorular, bir resmi, fotoğrafı, metni ya da hikayeyi eleştirel açıdan incelemeyi ve analizini yapmayı içerir. Son olarak, analitik/değerlendirme soruları, işlenen konuların bütününi düşünülerek ve tüm bilgiler kullanılarak konuyla ilgili bir takdir, değer sunulması beklenen sorulardır; "...'ı x, y,z, açılarından değerlendiriniz", "hangisi x için daha önemli olmuştur?", "x ve y neden bu konuda farklıdır?" gibi... (Yeager, Doppen ve Middleton, 1997:207-208).

Tarihî empati alıştırmalarında, gevşek bir ortamdan kaçınılmalı ve öğretmen olay ve kişilerin oldukça ciddi olarak tartışılabilceği ortamı yaratmalıdır. Bu noktada tarihî manzaranın aslına uygun şekilde oluşturulmasını sağlamak önemlidir. Benzer şekilde, öğrencilerin çalışılan dönem hakkında yeterli bilgi birikimi edinebilecekleri kadar ön çalışma yapılmalıdır. Bu aşamalardan sonra yapılacak tarihî empati alıştırmaları sadece bir konuya odaklanmalıdır. Bunu kolaylaştırmak için konuyla ilgili materyal, kanıt ve kaynakların ve sorulacak soruların titizlikle seçilmesi gerekir. Alıştırmaya başlamadan önce, öğrencilerin konuya ısınmalarını sağlamak amacıyla bir ön tartışma da yapılabilir.

Tarihî empatiyi geliştirecek ve destekleyecek bir başka yol da, sınıfta yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi gerektiren, açık uçlu sorular sormaktır (Dulberg, 1998; Yeager ve Doppen, 2001). Örneğin üç aşamalı bir çalışma yaptırılabilir. İlk aşamada öğretmen adayı ve çocuk ya da birkaç kişilik çocuk grubu konuşurlar. Bu aşamada, öğretmen adayı hem açık-uçlu soru sormayı, hem de çocuklarla etkileşime girmeyi öğrenmiş olur. Öğretmen adayı çocuklarla etkileşime girdiğinde, elinde mümkün olduğunca çok çeşitte çocuklara hitap edebilecek somut ve tarihî obje olmalıdır

(oyuncaklar, resimler, fotoğraflar, tarihi eşyalar, vb.). Özellikle çocukların tutabileceği, dokunabileceği, detaylı olarak inceleyebileceği, ilgilerini çekecek eşya ve resimler tercih edilmelidir. Bu eşyalara, resimlere ya da fotoğraflara bakarken de “Bunu kim, nasıl kullanmış olabilir?”, “bu eşyanın ya da kişilerin hikayesi ne olabilir?” diye açık uçlu sorular sorulabilir. Bu seans sırasında öğretmen adaylarının öğrencilerin seslerini kaydetmeleri, kendi sorularını ve çocukların cevaplarını dikkatle inceleyebilmeleri açısından önemlidir. Bu şekilde, daha sonradan kaseti dinleyerek ya da izleyerek sorduğu soruların ve çocukların cevaplarının doğruluğunu, etkililiğini ve uygunluğunu analiz edebileceklerdir. Hatta bu kasetlerin diğer öğretmen adaylarıyla paylaşılması ve birlikte analiz edilmesi öğretmen adaylarının etkili tarih öğretimi gerçekleştirebilmeleri için oldukça yararlı olacaktır.

Öğrencilerin ileri düzeyde bir tarihî empati anlayışına sahip olabilmeleri için pek çok alıştırmaya yapmak gerekebilecektir. Bu anlamda uzmanlaşmak hem öğrenci hem de öğretmen için zaman istemektedir. Ancak tarih öğretiminde erken yaşlardan itibaren tarihî empati öğretimine başlandığı taktirde, lise çağında büyük ölçüde ilerleme kaydetmek mümkündür. Öğrenciler zaten günlük yaşamlarının içinde empati ile iç içedirler; arkadaşlık ilişkilerinde, televizyonda, sinema, tiyatro ve romanlarda. Yapılacak tek iş, bu zeminin tarih derslerinde iyi bir şekilde değerlendirilmesidir. Çünkü halihazırda var olan bu empati anlayışı, tarih öğretmenin işini kolaylaştıracaktır.

Küçük çocuklarla yapılacak tarihî empati uygulamalarında öğretmenlerin oldukça tedbirli ve hassas olmaları gerekmektedir. Örneğin, savaş, kölelik, soykırım, ölümler, hastalıklar gibi konular hassas ve sağduyulu olunması gereken konulardır. Bu konular ne çok hafife alınmalı, ne de çocuğun taşıyamayacağı kadar ağır şekilde sunulmalıdır. Çok kültürlülüğün yaşandığı ülkelerde, II. Dünya Savaşı işlenirken aynı sınıfta hem Yahudi, hem de Alman, hem Amerikan, hem de Japon çocuklar olabilecek ve bunların savaşa ilişkin tutumları, tarihî empati becerileri farklılıklar gösterecektir. Ancak sonuçta amaç, hiçbir zaman öğrenciye olumsuz yaşantılar yaşatmak olmamalı, asıl amacın öğrencinin konuları farklı yönleriyle öğrenebilmesi, tarihi anlayabilmesi ve sevebilmesi olduğu unutulmamalıdır.

Tarihî empati öğretiminde yapılacak en kötü hatalardan biri, tarihî empatinin sadece duyuşsal yönüne tıkanıp kalmaktır. Oysa bu öğretimin bilişsel boyutları önemlidir. Bu yüzden çocuklar düşünmeyi, bilgi toplamayı, kanıt değerlendirmeyi, sorgulama süreçlerini, hipotezler kurmayı ve bunları ispatlamayı öğrenmelidirler. Tarihî empatinin duyuşsal boyutu öğrenmeyi motive etmekte ve ilgiyi çekmekte ise de, tarihî düşüncü öğretmez ve bilgi kazanımını sağlayamaz. Tarihî anlayış ve bilinç açısından üst düzeylerde bireyler yetiştirmek istiyorsak, bilişsel açıdan da zengin bir ders içeriğimiz olmalıdır (Knight, 1989a).

Tarihî empatiyi savunanların hepsi, öğrencilerin geçmişle ilgili anlamlı bir tarihî empati anlayışı elde edebilmeleri için, tarihî bağlamın geniş çerçeve dahilinde anlaşılması şartını ileri sürmektedirler. Örneğin, Fatih'in neden İstanbul'un fethi kararını verdiğini, Osmanlı Devleti'ne ilişkin tek söz etmeden sormak anlamlı olmayacaktır. Bu yüzden önce Fatih devrinin şartlarından, olaylarından ve karakterlerinden başlamak üzere, daha önceki İstanbul kuşatmalarına değinmek, olayı Bizans ve diğer ilgili devletlerin gözünden de sunmak gerekecektir.

Rogers (1991), bu bağlam anlayışının gelişimini "kolaylaştıran bilgi" olarak nitelendirmektedir. Çünkü olaylara ya da kişilere ilişkin temel bilgiden yoksun öğrencilerin geçmiş olay ve karakterlerini anlamaları güç olmaktadır. Oysa, olaylar ve karakterler hakkında temel bilgiye sahip bir öğrenci olayların nedenlerini, karakterlerin davranışlarını tarihî bağlama daha iyi bir şekilde yerleştirebilmektedir. Hatta böyle bir öğrenci, geçmişteki bir kişinin döneme ait belgeleri, raporları, kaynakları nasıl yorumlayacağını dahi daha iyi tasarlayabilmektedir (Shemilt, 1987).

Çalışılan konuyla ilgili olarak diğer ülkelerdeki kişilerle görüşme yapmak farklı bakış açılarını anlamaya katkıda bulunmaktadır. Buradaki uzaklık sorunu Internet ile (e-posta, sohbet ya da tartışma grupları yoluyla) aşılabılır. Bu da bilgi teknolojilerinden ve tarihî empatiden aynı anda yararlanılmasını sağlayacaktır (Field, 2001). Benzer şekilde, dönemin bakış açılarını anlamak için o dönemdeki gazetelerden de yararlanmak önemlidir.

Geçmişe ait temel bilgilerin yanında öğrenciler, olayların ve kişilerin iç yüzlerine ait bilgileri de değerlendirmeyi ve uygun şekilde kullanmayı öğrenmelidirler. Bugünde yaşayan öğrencilerin, en azından olayların sonuçlarını ve olaydaki farklı bakış açılarını bilmek gibi bir lüksleri bulunmaktadır. Çünkü olaylar olup bitmiş ve etkileri, müdahilleri, sonuçları ortaya çıkmıştır. Chaffer ve Taylor daha da ileri giderek, tarihin ana amacının tarihi tarihteki kişilerden daha iyi anlamaktır demişlerdir (Aktaran Foster, 2001:172). Bir başka ifadeyle, tarihçiler günümüzde geçmiş ile ilgili bilinenlerden kaçmamalı, geçmişe ait bilimsel ve sosyal bir perspektif çıkarmak için bunları dengeli bir şekilde kullanmalıdır.

Tarihî empatinin bilimsel ve doğru bilgiyi oluşturmaktaki yetersizliğinden dem vuranlara, sanırız tarihî empati öncesi yapılması gerekenlerle ilgili bu bilgiler en güzel cevabı vermiştir. Yukarıda bahsedilenlerden de kolayca anlaşılacağı gibi, tam tersine tarihî empati tarihî bilgi, tarihî kanıt ve entelektüel düşünce ile ulaşılabilecek bir beceridir. Tarihî empati öğrencileri oyalamanın eğlenceli bir yolu değil, tarihi öğrenmenin bilişsel bir aracıdır ki bu dikkat, analiz, sentez, değerlendirme, eleştirel düşünme, karar verme becerilerini de içinde barındırmaktadır.

1.2.6.3. Tarihî Empati Öğretiminde Uygulamalar

Öncelikle şu söylenebilir ki, sadece tek bir teknik veya strateji tarihî empatinin öğretimi için yeterli olmayacaktır. Tarihin yeniden canlandırılması, olay ya da karakterle ilgili temel bilgilerin incelenmesi ve değerlendirilmesi, özgün tarihî çerçevede olayın ya da karakterin içyüzünün anlaşılması gibi farklı aşamalar için farklı uygulamalar yaptırmak gerekebilecektir. Bir konu tarihî empati yoluyla detaylarıyla incelenebileceği gibi, konuları tarihî empati de dahil olmak üzere çeşitli tarihî becerilerle birlikte işlemek de mümkündür.

Tarihin yeniden canlandırılması aşaması için, becerileri öne çıkaran yeni tarih akımının aktif öğrenme uygulamaları uygun olacaktır. Burada, taklitler, tarihî mekan gezileri, drama, resim çalışmaları, küme çalışmaları gibi uygulamalar söz konusudur.

Böylece öğrenciler kendilerini dersin aktif olarak içinde hissetmekte ve konular kafalarına daha iyi yerleşmektedir (Portal, 1987:95). Ayrıca, aile tarihi ve yerel tarihe yönelik çalışmalar, öğrencilerin yanı başında olduğu için daha dikkatlerini çekmektedir. Ancak konular özenle seçilmelidir. Çeşitli sebeplerden dolayı, her konu tarihî empatinin öğretimi için uygun şartları sağlamayabilir (uygun tarihî karakterler içermemesi, yaşa ve düzeye uygun olmaması, tarihî kanıtların azlığı vb.).

Tarihçinin karakterlerini yorumlarken, onların konuşmalarını duyup duymaması önemlidir. Benzer şekilde tarih sınıfında tarihî empatinin öğretilmesi için öncelikle öğretmenin karakterler arasında geçen diyalogları zihinde hayalî olarak oluşturma, farklı sosyal çevrelere ait karakterlerin bakış açılarının bu diyaloglara uygun şekilde serpiştirebilme ve bunları oluştururken yararlandığı tarihî kaynakları lise tarih dersi düzeyine indirgeyebilme yeteneğine sahip olması ve öğrencilerine bu anlamda örnek olması gerekir. Tarihî empatinin geliştirilmesi için özellikle öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri öğretmen tarafından bilinmelidir.

Öğrenciye bugünün dünyası ile çalışılan tarihî dönemin dünyası arasındaki fark detaylı olarak sunulmalıdır. Çünkü öğrencilerin tarihî empati kurarken karşılaştıkları en önde gelen güçlüklerden biri bugünün değerlerini geçmişe taşımalarıdır. Burada öğretmenin gözden kaçırmaması gereken nokta, dersi tarihî bir dönem analizine kaydırmadan, tarihî empati merkezinde tutabilmesidir. Bunun için, sadece düz anlatımla ve tek kitapla işlenen bir derstense, materyallerle desteklenmiş, dönemle ilgili seçilmiş kitap okumalarını içeren ve çalışma kağıtlarıyla öğrencinin aktif tutulduğu bir ders yaklaşımı önerilebilir. Kullanılacak kaynakların dili yaş ve düzeye göre düzenleme gerektirebilir. Sonuçta, öğrencilerle müzakerede bulunularak onların istekleri doğrultusunda dönemin hangi noktasına ağırlık verileceğine karar verilir. Bu arada, dönemin genel özellikleri öğrencilerle birlikte işlendikten sonra, ikinci olarak o olayın ya da karakterin içinde bulunduğu şartlarla ilgili bilgiler verilmelidir. İşin en zoru öğrencilerin geçmişin özgünlüğünü bozmadan, kendi özgün geçmiş anlatılarını oluşturma çalışmalarıdır. Tarihî empati uygulamalarının sonunda, öğrenciler kendi oluşturdukları özgün geçmiş hikayelerini resimli roman yapabilirler, bir pano hazırlayabilirler, yazılı kompozisyon şeklinde sunabilirler, bu

kompozisyonu bir senaryoya dönüştürebilirler, ya da bir drama çalışması yapabilirler.

Tarihî öznelerin aynı konuyla ilgili farklı görüşlerini yansıtan tarihî kanıtların varlığını ve bununla bağlantılı olarak da tarihçilerin bazı konularla ilgili farklı yorumları yaptığını bilinmektedir. Bu konularla ilgili çalışma yaparken, öğretmen konunun özünden ve dersin amacından sapmadan mümkün olduğunca çok kaynağı sınıfa getirerek, sınıfta oluşan farklı görüşlerin dile getirilmesine izin verebilir. Örneğin Tanzimat'ı bir Ermeni, bir Rum, bir Osmanlı Paşası, bir reayanın bakış açılarıyla değerlendiren öğrencilerin görüşlerine yer vermek yahut Tanzimat'ı iyi ya da kötü bir gelişme olarak gören tarafların oluşmasına izin vermek gibi. Burada öğretmen rehber olarak, öğrencilerin çıkış noktalarını, hangi kanıtlardan hareket ederek bu görüşleri oluşturduklarını ve karşı tarafın görüşlerini neden kabul etmediklerini öğrencilere sorarak tarafsız bir ders ortamı sağlamalıdır.

Tarihî empati kavramının ne olduğunu bilmeden, dersinde tarihî empatiyi kullanan öğretmenler olduğu muhakkaktır. Önemli olan, böyle bir kavram varsa ve tarih dersinin amaçları arasında yer almaya başlamışsa, bunun öğretiminin bir sistematiğe dayandırılması gerektiğidir. Tarih dersinin her ünitesine, her konusuna empati boyutu kazandırmak, tarihin ve özellikle de geçmişin karanlığına boğulmuş insanların öğrencinin gözünde aydınlığa çıkması demektir. Özellikle de yürütülen sözlü tarih projeleri, olayların yaşayan insanların ağzından dinlenmesi –bazı dezavantajları dikkate alınmak kaydıyla- öğrencilerin olayla ilgili birinci elden kaynak veya hikaye okuması, resim veya film seyretmesinden çok daha etkili olmaktadır. Yazılı ve görsel materyallerle tarihî empati uygulamaları yaptırmak da etkili olmakla beraber, yazılı ve görsel materyallerin öğrenci üzerinde sözlü tarihin yarattığı etkiyi yaratmaları çok zor görünmektedir (Clements, 1996:8).

Empatinin geliştirilmesi için yapılmış, konu seçiminden, üretilen materyallere kadar her yönüyle dikkati çeken çalışmalardan biri *Man: A Course of Study* (MACOS) projesidir (Portal, 1986). Bunlardan bazılarını (örneğin Netsilik Eskimoları ile ilgili olanın) estetik kalitesinin uyandırdığı cevaplar açısından Bruner

önemli bulmaktadır ki, Dilthey'in de belirttiği gibi, empatik düşünme, estetikle yakından ilgilidir. Oldukça otantik olan bu Eskimo çekimleri gibi gerçeği yansıtan filmlerle çalışma yapmak tarihi yeniden oluşturma aşamasını kolaylaştırmaktadır. Bu filmin yanında MACOS, Eskimolarla ilgili günümüz bilgilerini ve daha fazla detayı, Eskimolarla ilgili empati yaparak genel bir fikre ulaşabilsinler diye öğrencilere sunmaktadır. Burada empati için öğretmenlerin sınıfta "açık eğitim"i uygulamaları gerekecektir ki, bu ortak çalışmayı yarışçılığa tercih eden, öğrencinin öğrenci ile tartışmasına ve açık uçlu sorularla sorgulamaya izin veren bir eğitim stilidir. Ancak ne yazık ki, tarih öğretmenlerinin çok azı kendi hayal güçlerinin farkındadır ve yazık ki farkında olanların da çok azı bunu sınıfında sözel veya görsel olarak yansıtır.

Öğretmenler, geçmişteki insanları hem ilgili okumalar yaptırarak, hem yaratıcı yazı yazdırma, hem de drama ve oyun yoluyla kavratmaya çalışabilirler. Böylece en azından geçmişin kendini bize uzak tutan katmanlarından birini ya da bir kaçını kaldırmamız mümkün olur. Bu anlamda tarih, bir midyeye benzetilebilir. Hem kapağını sımsıkı kapatır, ancak açılınca da son derece güzel bir mücevher sunar.

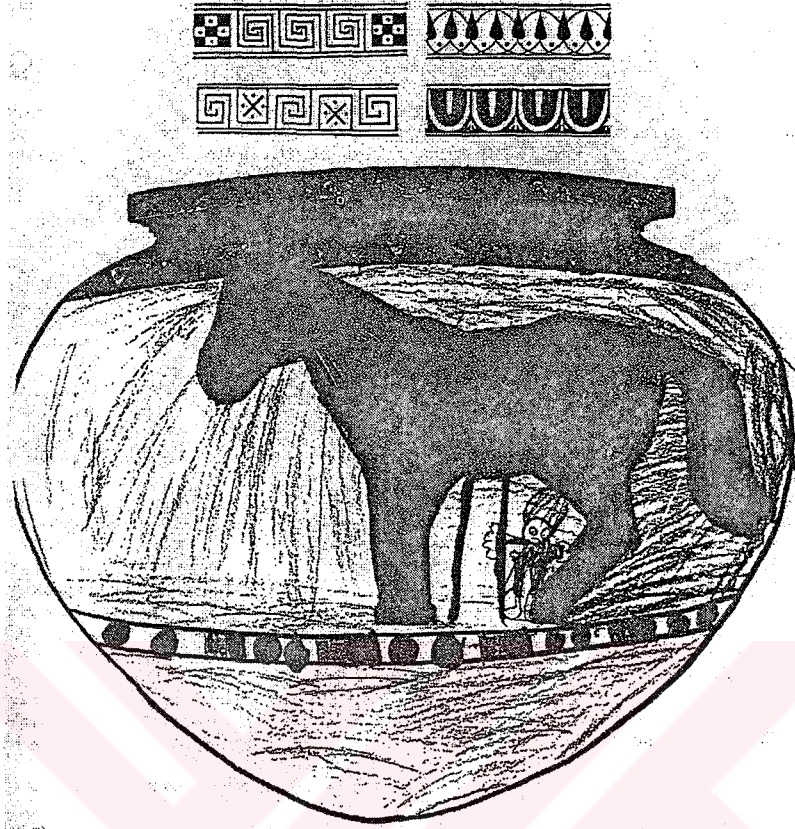
Nichol ve Dean kitaplarında, Bruner yaklaşımı ile tarihî empati öğretimini açıklamış ve örneklendirmişlerdir. Bu yaklaşıma göre, çocuklar geçmişle bugün arasında köprü kurabilmek, derinlemesine ve genişlemesine bir anlayış oluşturabilmek için, bilgiyi bir araçtan transfer ederler (Rogers, 1978). Bu araç çeşitli formlarda karşılına çıkabilir: ikonik (görsel), enaktif (fiziksel performans), sembolik (dille ilgili, semboller, yazı) ve aural (işitsel, sesler) (Bruner, 1966). Öğrenciler, aynı bilginin dört farklı şeklinin kullanımı yoluyla anlayışlarını geliştirirler (Nichol ve Dean, 1997:73)

İkonik Sunu

Bazen bir resim binlerce kelimenin anlatamadığını bir çırpıda anlatabilir. Görme özürlü olmayan tüm çocuklar, görsel araçlara kendi düzeylerine göre tepki vermekte ve onlardaki görsel mesajı alarak kendi imajlarını oluşturabilmektedirler. İkonik sunu, hem görsel malzeme ile çalışmayı, hem de sembolik, enaktif yahut aural

sunuyu ikonik sunuya dönüştürmeyi içermektedir. Örneğin bir arşiv belgesinde anlatılan bir ortamı zihninde görsel olarak canlandırma gibi. Bu amaçla çeşitli yazılı ve sözlü kanıtlar kullanılabilir.

İkonik sunu için tarih dersinde çocuklarla sanat çalışmaları da yapılabilir (Bkz: res. 1). Örneğin bir öğretmen, önce antik Yunan kültürüne ait vazo ve kapların resimlerini sınıfa getirmiştir. Bu resimlere çeşitli sorular sorarak, Antik Yunan ile ilgili ders işlenmiş, sonra da çocuklardan bu resim ve bilgilere dayanarak kendi vazolarını yapmaları istenmiştir (resim çizerek yahut kilden yaparak). Bir başka etkinlik için, önce üstüne Mısır kültürüne ait desenler çizilmiş bir kaç tabak kırılıp okul bahçesine gömülür. Öğrencilerle arkeologlar gibi gidip o gömü kazılır ve tabak parçaları bulunur. Bu tabak parçaları birleştirilir. Öğrencilerden Mısır kültürünün özelliklerini yansıtan desenlerle süsleyecekleri, kendi tabaklarını oluşturmaları istenir. Tabaklarını hazırladıktan sonra, sınıfa tabaklarının (üstündeki desen ne anlama geliyor, kim, ne için kullanmış, ne zaman, hangi madde ile yapılmış vb.) hikayesini anlatırlar. Öğrencilere ders sonunda konuyla ilgili serbest resim de çizdirilebilir veya resimli hikaye hazırlatılabilir.

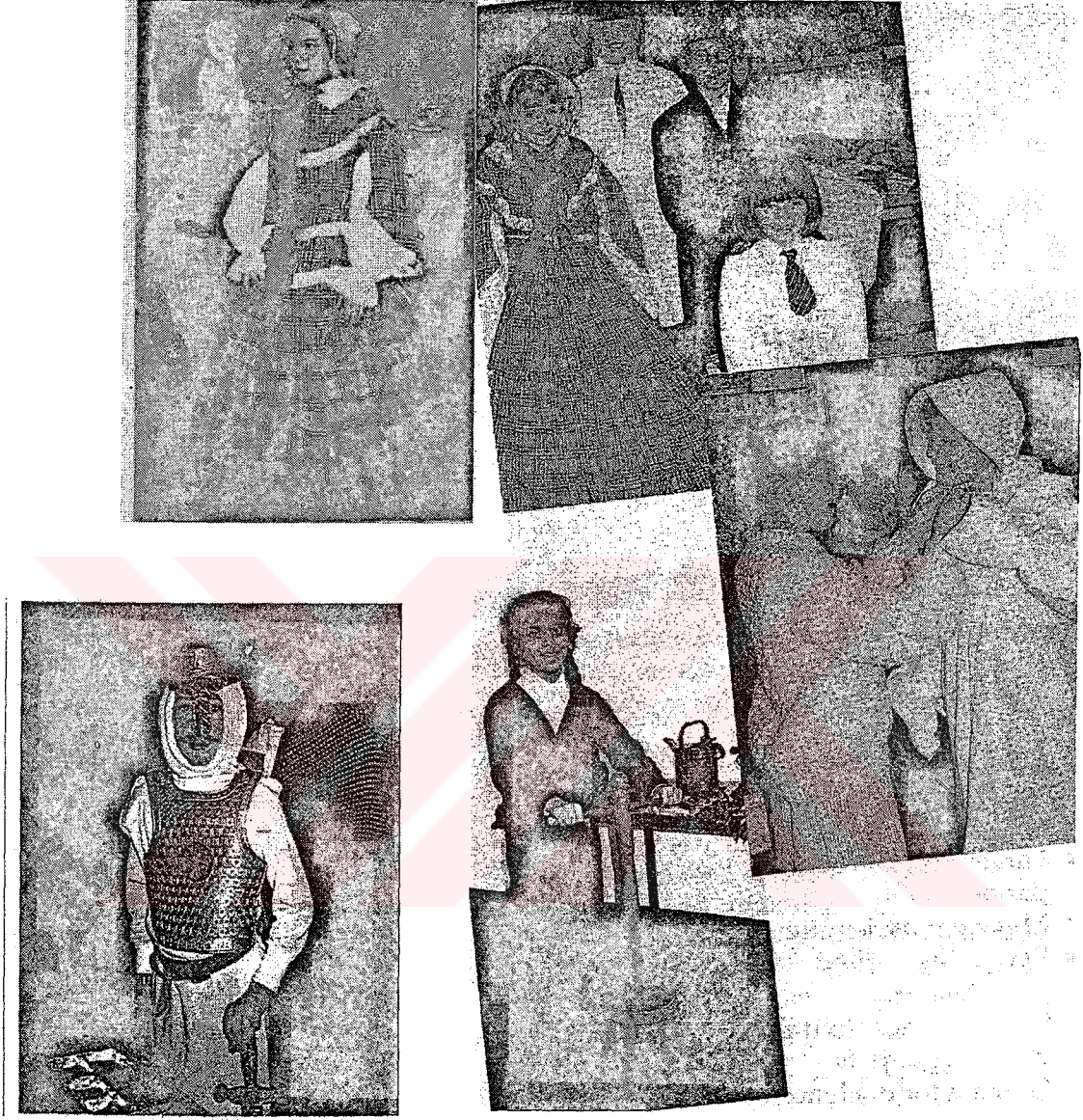


RESİM 1: İkonik sunuya örnek. Roma Dönemi vazoları ve desenlerinin çizimi ile ilgili bir ilkokul öğrencisinin çalışması (Kaynak: Nichol ve Dean, 1997:77).

Enaktif Sunu

Rol-oynama ve drama bu sunu türü için en uygun etkinliklerdir. Bunlar doğaçlama oyunlardan, planlı, programlı oyunlara kadar oldukça çeşitlilik gösterirler. Bu yüzden de beş dakika sürebilecek oyunlar olabileceği gibi, tüm öğretim yılı boyunca süren çalışmalar sonucu ortaya konan oyunlar da olabilir. Drama ve rol-oynama için üç kritik faktör vardır:

- Öğrencilerin oynayacağı karakterlerin, rollerin detaylı tarifi,
- Karakterlerin tarihî gerçeğe uygun olarak yerleştirilmesi,
- Öğrencilerin bir problemi çözme, bir kararı verme gibi bir amacı gerçekleştirmesi.

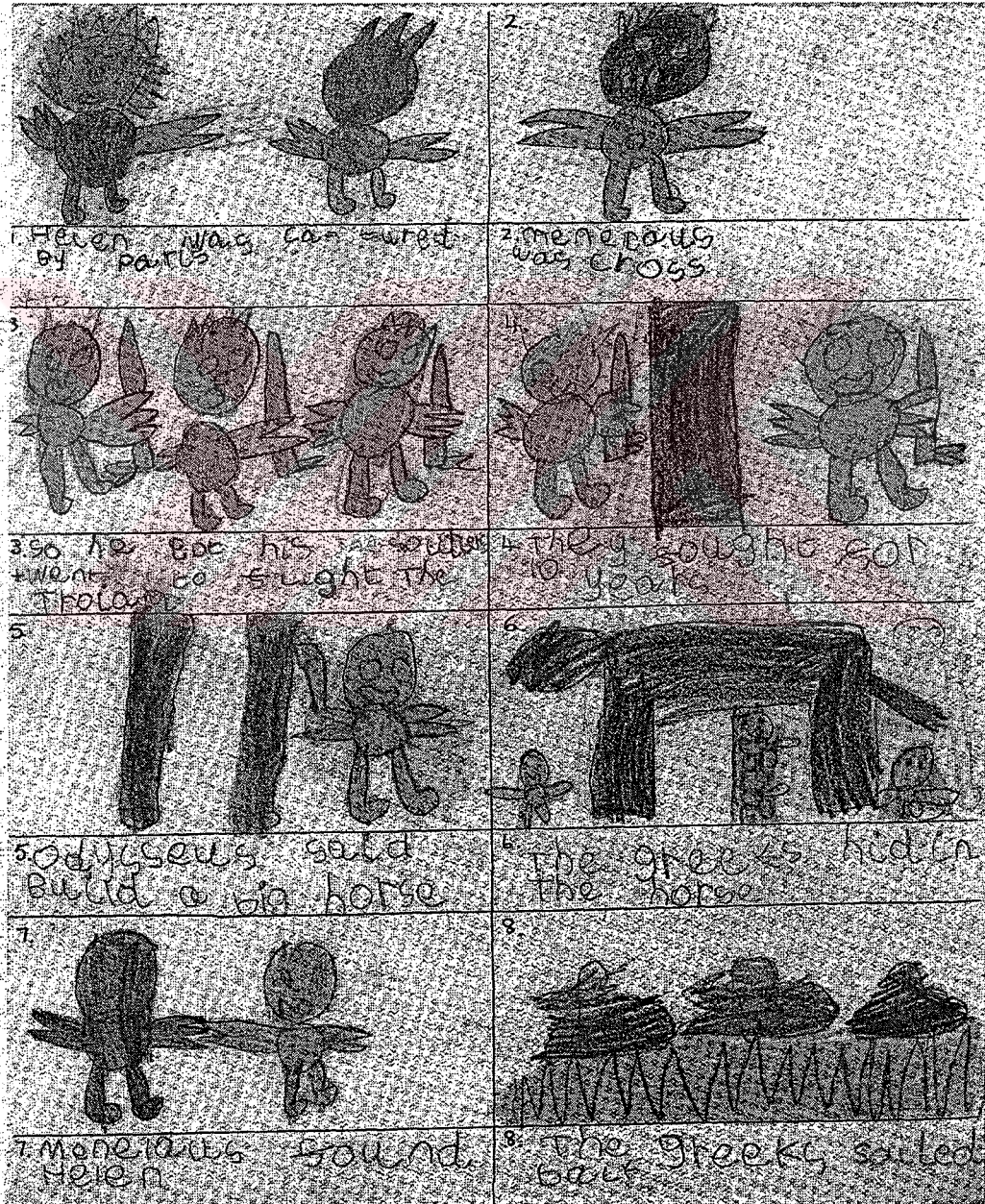


RESİM 2: Enaktif sunu örnekleri. Müzelerde yapılan çalışmalardan kesitler. (Kaynak: Wright, 1992:83 ve 86; DES, 1988:6).

Sembolik Sunu

Tarih dil kullanımının oldukça yoğun olduğu bir derstir. Tarih dersinin ana kaynağını yazılı metinler oluşturmaktadır. Tarih hikayeleri, şiirleri okumak ya da yazmak bu sunu türü için uygun etkinlikler olacaktır. Öğretmenler küçük yaştaki

çocuklar için tarih hikayeleri anlatmalıdır. Bunun için kitaplara bağlı kalmak yerine, bir öğretmen kendi tarih hikayelerini, kendi yazabilir. Konuları hikayeye dönüştürerek anlatmak küçük çocuklar için değil, gençler için bile tarihi keyifli öğrenme yollarından biridir. Sembolik sunu sözel ya da yazılı şekilde gerçekleştirilebilir.



RESİM 3: Sembolik ve İkonik sunuya bir örnek. Bir ilkökul öğrencisinin hazırladığı, Truva Atı'nın resimli hikayesi (Kaynak: Nichol ve Dean, 1997:75).

Aural Sunu

Müzik ve seslerin kullanımı aural sunu kapsamına girmektedir. Örneğin önemli tarihleri ya da isimleri öğretmek için bir şarkı hazırlanabilir. Öğrencilerin işlenen konuya uygun şarkı yazmaları istenebilir yahut konuyla ilgili tarihî müzikler, marşlar, ninniler, çocuk şarkıları kullanılabilir.

Tarihî empati öğretiminde öğrencilerle yapılacak çeşitli uygulamalar vardır. Shemilt'in tarihî empati için sınıf uygulamaları sunduğu, *Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom* adlı makalesinde, uygulamaları sınıflamış ve onları örneklemiştir (Bkz. t: 6).



Empatik Tepkinin Niteliği	Görevin Mantığı	Etkinliğin Niteliği	
		Canlandırma	Tepki Verme
Tanımlayıcı	Özelliklerin sentezi		Biyografi
	Kişisel Hayal Kurma	Drama ve Rol-oynama	Hayal Kurdurma Alıştırmaları (...olduğunuzu hayal edin)
		Tarihî Mekanlarda Canlandırma	İmgeleyerek Yeniden Oluşturma (...da hayat nasıldı?)
Açıklayıcı	Alternatifler ileri sürme	Oyun ve benzetişim	Karar verme alıştırmaları
	Bağlantı kurma	Oyun ve benzetişim	Kültür ve ekonomiyle bağlantı kurma
	Beklentileri onaylamama	Deneysel Yeniden Yaşama	Onaylamama alıştırmaları
	Zıtlıkları Çözme		Geçmişle bugün arasında yapılandırılmış farklılıklar

TABLO 6: Sınıfta Tarihî Empati Uygulamalarına Örnekler (Kaynak: Shemilt, 1984:66).

Bu tabloya dayalı olarak bu uygulamaları açıklayacak olursak:

1.2.6.3.1. Biyografiler ve Tarihî Romanlar

Bunlar yazılı egzersizlerdir. Örneğin bir tarihî karakter verilerek, biyografik bir öykü, skeç ya da günlük yazdırılabilir. Böylece öğrencinin, birinci ve ikinci elden kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyerek, yorumlaması ve anlamlı bir anlatı oluşturması istenmiş olacaktır. Bu en zor etkinliklerden biridir. Ancak çok yetenekli öğrenciler başarıyla yapabilirler. Çünkü hem özeli genelle ilişkilendirmek, hem de geniş bir tarihî bağlamdan küçük bir parçayı alıp, ön plana çıkarmak, hem de çok ve çeşitli türden kaynağı düzenlemek ve yorumlamak gerekmektedir. Bu yüzden, daha çok öğrencinin başarılı olabileceği başka bir örnek uygulama, bir olay ve o olayın içindeki bir karakterle etkinliği sınırlandırmak olabilir. Örneğin “I. Dünya Savaşı’na nasıl girdik? Enver Paşa’nın o günlerini yansıtan bir biyografi yazınız” denilerek, kişi biyografisi yazdırılırken öğrencinin Osmanlı’nın o dönemdeki durumunu ve genel olarak I. Dünya Savaşı’nı öğrenmesi sağlanabilecektir. Benzer şekilde bir olay verilerek, bu olayda hangi karakterin etkili olduğunu, bu olayın hangi karakter yüzünden meydana geldiğini sorarak, aynı olaya farklı tarihî karakterlerin gözünden bakması, olayı çok yönlü kavramasını sağlayabilecektir.

Kanıtlarla çalışma yaptıktan sonra, tarihî karakterlerin kısa bir biyografisi de yazdırılabilir (Levstik ve Barton, 1997). Bu uygulama için öğrencilere karakterin biyografisi için, neler yazılması gerektiğine dair yönerge verilmelidir. Örneğin:

“Karakterinizin adını yazın. Karakterinizi tanımlayan dört sıfat yazın. Ne iş yaptığını yazın. Nerede yaşadığını yazın. En yakın çevresinde bulunanları yazın. Hayatındaki önemli 3 olayı yazın. Neden öldüğünü yazın.”

Bu yönerge istenilirse daha da uzatılabilir, ancak çok uzun olması, kısa ve öz olma amacını engelleyecektir. Uzatılmak isteniyorsa en fazla birkaç madde daha eklenmelidir.

Biyografilerin yanı sıra Mills, tarihî romanların da tarihî empati öğretiminde kullanılabileceğine dikkati çekmektedir. Mills'e (1995:7) göre, tarih öğretiminde drama ve sanat uygulamalarından yararlanılmakla birlikte, genellikle tarihî romanlar göz ardı edilmiştir. Oysa tarihî roman ve hikayelerin öğrenciyi tarihe çekmekte ve güdülemekteki gücü ülke bazında değil, uluslar arası anlamda kabul edilmiş bir gerçektir. Yunanlılar kökenlerine dair bilgileri nesilden nesile aktarılan sözlü tarih geleneğiyle öğrenmişlerdir. Gerçekten de eski çağlarda, bugün olduğu gibi tarih ve edebiyat ayrı alanlar olarak düşünülmezdi. M.S. I. yüzyılın en önemli Romalı tarihçisi Tacitus, aslında bir hikaye anlatıcısıydı ve İmparatorluk sarayında olan biteni, resmi ve politik tarihle karıştırarak yeniden hikayeleştirmektedir.

Bugün, tarihle ilgili edebiyat incelenerek, tarih öğretimi ile ilgili pek çok kazanım sağlanabilir. Ata (2000:164) da tarihî romanların kullanımından elde edilecek kazanımlara değinirken, "roman ile tarih öğretimi tozlu geçmişe hayat verebilir; sultanların, köylülerin ve askerlerin yaşayışlarını canlı olarak anlatabilir" ifadesini kullanmaktadır. Mills (1995:7) ise bunu kendi deneyimiyle de desteklemekte ve:

"İlgili tarihî döneme öğrencinin ilgisini çekecek en önemli ve öncelikli materyaller iyi yazılmış tarihî romanlardır. Kendi öğretmenliğim sırasında konuyla ilgili bir hikayeyi okurken, öğrencilerimin gözleri kocaman açılmış ve meraklı bir şekilde bana bakardı. O döneme ait manzarayı öğrencilerin önüne sermek için tarihî roman ve hikayeler mükemmel kaynaklardır" demektedir.

Empati bir kişinin başka bir kişinin içinde bulunduğu durumu imgeleme birlikte anlaması sanatıdır. Bunu tarihî romanla bağlantılandırarak olursak, tarihî roman yazarı Hester Burton şöyle demektedir:

"İlkin, tarihî dönem ve olaylar hakkında bilgilenirim. Karakterlerimin içinde yaşadıkları evleri, giydikleri kıyafetleri, yolculuk ettikleri araçları, kullandıkları eşyaları vb. hayalimde görmeye çalışırım" (Aktaran Mills, 1995:8).

Buradan anlaşıldığı gibi, aslında tarihî empati kurmak ile tarihî roman yazmak arasında göze çarpan bir benzerlik bulunmaktadır. Hem tarihçi, hem de roman yazarı bir yeniden oluşturma süreci içine girmektedirler. Little (1983) da yaratıcı yazmanın çocukların tarih öğrenmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, tarihî romanlar çocuğun tarihi gerçek anlamda kavramasını sağlamaktadır denilebilir. Çünkü tarihî roman yazarları, bizi bir taraftan karakterleriyle tarihî empati kurmaya davet ederken, bir taraftan da XXI. yüzyıl şartlarının geçerli olmadığı bambaşka bir dünyaya taşımaktadırlar. Böyle bir dünyaya gittikten sonra, kendimizden farklı o insanların hayatlarını izlemek ve olayları onların bakış açılarından görmek kolaylaşmaktadır. Burada tarihî roman yazarı ile tarih öğretmeninin amaçlarının da aynı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü her ikisi de, hayal gücünü motive eder, günlük hayatta yaşadıklarının farkına varmalarını sağlar, çevresindekileri farklı bakış açılarıyla görmesine yardım eder, farklı inançlara ve davranışlara sahip olunabileceği anlayışını geliştirirler (Mills, 1995). Tarihî romanlar bize olan olayların, tarihlerin, istatistiklerin, arşiv belgelerinin yanında, o insanların aynen bizler gibi yaşadıklarını ve öldüklerini hatırlatır.

Eğer öğrencilere kendi tarihî romanınızı yazın dense nasıl tepki verirlerdi? “Şimdi’da olduğunuzu hayal edin” şeklinde yaptırılan etkinlikler öğrenciden tam da bunu istemektedir. Bunlar tarihî empati gelişimi için gerekli etkinliklerdir. Susan Benedict (1992):

“Öğrenciler tarihi sevmeyi ve değer vermeyi gerçeklerin anlatılması ile değil, hikayelerin anlatılması ile gerçekleştirmektedirler. Geçmişe hayat verirlerken öğrenciler, o tarihî olayların, onların günlük hayatlarında yarattığı etkiyi doğrulamaktadırlar. Bu yüzden, tarihin sadece kuru gerçekler değil, hiç bitmeyen uzun bir hikaye serisi olduğunu aklımızdan çıkarmamalıyız” demektedir.

Benedict, çalışmasında kendi sınıf içi uygulamalarına dayanarak, öğrencilerin kendi tarihî romanlarını yazarken tarih hakkında çok şey öğrendiklerini ifade etmektedir. Çünkü öğrencilerin kendi romanlarını yazmak için ciddi bir zamanı, konuyla ilgili araştırma yapmaya ayırdıklarını vurgulamaktadır. Her öğrenci kendi

araştırması için farklı kaynaklar kullanmış (birinci elden kaynaklar, romanlar, farklı bakış açılarını yansıtan kaynaklar vb.), yardımcı olması açısından konuyla ilgili gezi-gözlem çalışması da yapmıştır. Bütün bu bilgileri topladıktan sonra öğrenciler, romanlarında rol oynayacak önemli karakterleri oluşturmuşlardır. Yaptıkları araştırmadan hareketle, karakterlerine sormak üzere bir soru listesi hazırlamışlar ve bu soruları yine araştırmaları yoluyla cevaplandırmaya çalışmışlardır. Bu sorular ve verdikleri cevaplar öğrencilerin konuyla ilgili anlayışlarını ve bu anlayışlarının hangi derinlikte olduğunu göstermek üzere ara değerlendirme için kullanılmıştır. Sürecin sonunda ortaya çıkarılan ürüne dayanarak da, öğrencilerin çalıştıkları dönemi ne ölçüde kavradıklarına ilişkin ana değerlendirme yapılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin tarihî roman yazmalarını beklemeden önce, işlenen dönemle ilgili yeteri kadar etkinlik ve egzersiz yapılmasına dikkat edilmiştir (Benedict, 1992).

Kendi çalışmasında 11 yaş grubu öğrencilerine, “Roma’da Oyunları seyretmekle geçirdiğiniz günü anlatınız” konusunu vererek, sonra bir Roma tiyatrosunun modeli, günümüze kadar korunmuş bir tanesinin fotoğrafları ve “Ben Claudius” filminden oyunları izleyen İmparatorluk ailesinin ve gladyatörlerin görüntülerini içeren bölüm üzerinde çalışmışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin sundukları yazılar değerlendirildiğinde, öğrencilerin konuyla ilgili kavramlara hakim oldukları, dönemle ilgili bilgilere sahip oldukları ve bunları ifadelerinde yansıtabildikleri, olayları kronolojik olarak sıralayabildikleri, yararlandıkları kaynakları etkili ve uygun bir şekilde kullanabildikleri gözlemlenmiştir (Benedict, 1992).

Downey çalışmasında hikaye yazma ödevi vermiş ve bu etkinliğin öğrenciler tarafından yaptırdığı diğer etkinliklere göre (rol oynama, mektup yazdırma) daha fazla sevildiğini tespit etmiştir. Bunun sebebini de öğrencilerin hikaye yazımı sırasında kendilerini daha uzun uzun ve özgürce ifade edebilme şansı olduğundan, tarihî karakterlerin bakış açılarını daha detaylı sunabilmelerine bağlamaktadır (Aktaran Yeager ve Foster, 2001:16).

Tarih dersinde tarihî romanların başka bir kullanım yöntemi de, eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek kaynak tenkidi çalışması yaptırmaktır. Tarihî romanlarla ilgili eleştiriler, bu romanların tarihî gerçekliği lekelediği yönündedir. Öyleyse, tarih öğretmenleri bu tür romanlara ve onların yazarlarına güvenmeli midir? Evet, tarihî roman yazarı okurlarını kendi yarattığı bir tarihî gerçekliğe davet eder. Ama öğrenciler bunu sorgulama alternatifine sahiptirler. Bu durumda öğretmenin öğrencilere “tarihî roman nasıl kaynak tenkidine tâbi tutulur?” sorusunun cevabını vermesi gerekir. Böylece hem tarihî romanlar, hem de kaynak tenkidi konusunda öğrenciler aydınlatılmış olacaktır. Bouson’un (1989) vurguladığı gibi, tarihî empati anlayışına sahip okuyucu aynı zamanda şüpheli bir eleştirmendir.

Tarihî romanlar tarih derslerini sevdirmekte, kaynak tenkidi yapılmak kaydıyla önemli rol oynamaktadırlar. Sonuç olarak, tarihî romanların öğrencileri sadece iyi bir kitap okuyucusu değil, aynı zamanda tarafsız bir eleştirmen yapacağını söylemek mümkündür.

1.2.6.3.2. *Drama ve Rol Oynama*

Türk Dil Kurumu’nun Türkçe sözlüğünde İtalyanca *dramma*, Fransızca *drame* olduğu belirtilen drama kelimesi için, sahnede oynanmak için yazılmış oyun; acıklı olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu türü; tiyatro edebiyatı; acıklı olay (mecazi anlamda) şeklinde tanımlara yer verilmiştir. Oxford Sözlüğü’nde, bir sahne oyunu dramatik sanat; Redhouse Sözlüğü’nde ise bir sahne oyununda olduğu gibi geçen hayat olayları olarak tanımlanmaktadır (Bozdoğan, 2003). Drama, Türkiye’deki yaygın kullanımıyla *yaratıcı drama*, çeşitli kaynaklarda farklı açılardan tanımlanmaktadır:

“Bir eylemin, bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, hatta şiirin, canlı ya da cansız varlıkların, sözel ve sözsüz, kendiliğinden davranışlarla, taklit yolu ile, temsili olarak ifade edilmesi, canlandırılmasıdır” (Önder, 2003:32).

San (1991:558) ise dramayı:

“...doğaçlama, rol-oynama, vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması ve canlandırılmasıdır” şeklinde tanımlamaktadır.

Güneysu tarihî empati becerisinin kazanımında neden dramanın önemli olduğuna açıklama getiren tanımında:

“İnsanın kendini başkalarının yerine koyarak, çok yönlü gelişmesi; bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması; kendini ifade edebilme, yaratıcı olma, yaşamı çok yönlü algılama, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi; eğitim ve öğretimin buyurgan, kısırlaştırıcı ve angarya haline dönüşmesine karşın bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı eğitim yöntemi” demektedir.

Drama, pek çok tekniği içinde barındıran şemsiye bir başlıktır. Örneğin, rol-oynama drama uygulamalarında kullanılan bir tekniktir. Ancak sanatın bir dalı olan ve estetik kaygılar taşıyan tiyatro ile karıştırılmamalıdır. Drama ve tiyatro özdeş değildir. Tiyatro bir seyirci kitlesine yöneliktir ve seyirciler için oynanır. Dramada ise katılanların kendi yaşantıları önemlidir. Drama çocuğu geliştirmek içindir, dramayı geliştirmek için değil. Bu yüzden dramada çocuğu belli davranış ve rol kalıplarına hapsedmek zararlıdır (Önder, 2003). Ayrıca tiyatrodaki oyuncular için çok önemli olan yetenek, drama için gerekli bir ön şart değildir. Çünkü dramada amaç başkalarını etkilemek ve eğlendirmek, oyunu mükemmel şekilde oynamak değildir. Amaç çocukların drama sayesinde gelişmesidir.

Dramada oyunlardaki gibi rekabet unsuru yoktur. Rekabet, kendini olduğu gibi ifade etmeyi, başkalarını ve kendini koşulsuz kabul etmeyi, işbirliği içinde çalışılmasını engelleyici olabilir. Bu nedenle dramada çocukların, birinci gelmek

veya en iyi oynamak gibi eğilimleri öğretmen tarafından kesinlikle desteklenmemelidir.

Drama uygulamaları sırasında bazı özel tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu teknikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Rol oynama
- Rol değiştirme
- Kenardan yönlendirme
- Katılımcı liderlik
- Paralel çalışma
- Doğaçlama
- Zihinde canlandırma
- Müzikle drama
- Pantomim
- Öykü/olay canlandırma
- Resim yapma
- Kukla
- Duygusal algılama
- Dans

Bu tekniklerin yanında, drama etkinlikleri sırasında canlandırmayı kolaylaştırmak için bazı araç-gereç ve aksesuarlar kullanılabilir. Kartondan maskeler, şapkalar, bez bebekler, kuklalar, kağıt veya kartondan yapılmış çeşitli eşyalar gibi. Bu malzemelerin kullanımı öğrencilerin karakterlerin rolüne girmesini ve söz konusu olayı kavramalarını kolaylaştırmaktadır. Hatta öğrencilerin bu araç-gereç ve aksesuarları kendilerinin yapmaları çok daha etkili bir drama süreci yaratacaktır (Önder, 2003:108).

Drama öğretmenin oldukça etkileyici silahlarından biridir. Ancak, karakterle özdeşleşme ya da karaktere sempati duyma, öğrencinin karakteri derinden ve doğru

olarak anlamasını engelleyebilir. Bu açılardan drama yaptırırken öğretmenin dikkatli olması gerekir. Gerçek olmayan uydurma durumlar, öğrencinin tarihî olaylar içinde kendini hayal edebilmesine izin verir. Bu da öğrenci ile tarihî figürler arasındaki uçurumu aza indirgeyecektir. Bu tür dersler ne kadar sözlü ve informal ise de, öğrenciyi kendi kişisel deneyimiyle hareket etmeye ve katkıda bulunmaya teşvik etmektedir. (Portal, 1986).

Drama, tarihî empatinin geliştirilmesi için en güçlü yöntemdir. Öğrenciler tarihî karakterleri canlandırırlarsa, o karakteri daha iyi anlamaktadırlar. Ayrıca drama da, tarih de insanlarla ilgilidir ki bunlar şu şekilde sınıflandırılabilir (Thompson, 1983:23):

Ana Karakterler: Bunlar krallar, kraliçeler, padişahlar, sultanlar, politikacılar, kaşifler, mucitler, sanatçılar gibi kendi döneminin önde gelen ve sıra dışı karakterlerinden oluşmaktadır. Yahut, öğretmenin işlediği tarihî olayda en önemli rolü üstlenen kişilerdir.

Sıradan Karakterler: Tarih insanla, yalnızca ünlü, güçlü ve büyük insanlarla değil, genel olarak insanla ilgilenen bir bilim dalı olduğuna göre, geçmiş elbisesinin kumaşını sıradan insanlar oluşturmaktadırlar. Bu güzel kumaşın üstüne parlak renklerle örülmüş desenler de ana karakterlerdir. İşlenen dönemi anlayabilmek için öğrencilerin bu kumaşın hangi niteliklere sahip olduğunu anlamaları gerekmektedir. Örneğin, bir reaya ailesi, bir tımarlı sipahi, bir devşirme, haremde bir kalfa, bir akıncı, bir seyyah ne düşünür, ne yer, ne içer, nerede yaşar, kısacası nasıl bir yaşam sürer? İşlenen konuyla ilişkin ne kadar sıradan insan bilgisi edinebilirsek, ana karakterleri özenle öreceğimiz kumaşın dokusunu da o kadar sağlamlaştırmış ve güzelleştirmiş oluruz. Böyle bir kumaş üzerinde desenler de iğreti durmaz.

Tarihî empati pek çok değişik şekil alabilir, yaratıcı yazma, çizme ya da boyama. Drama uygulamaları da bu ifade şekillerinden biridir. Drama sadece tarihî empatinin ifadesi olarak değil, geliştiricisi olarak da oldukça güçlü bir araçtır. Culpin

yaptığı bir proje sırasında, dramanın lise tarih öğretmenlerinden çok, ilkökul öğretmenleri tarafından kullanıldığını tespit etmiştir (Culpin, 1984). Tarihî empatiye yönelik olarak drama alıştırması yaptırmak için, hem tarih hem de drama bilgisi gerekmektedir. Ancak pek çok lise öğretmeni drama konusunda yeterli donanıma sahip değildir.

Geçmişin olayları zengin bir insan deseni ile örülmesine rağmen, tarih dersi programında drama göz ardı edilmektedir. Oysa, insan durumunu en iyi ortaya koyan yöntem drama olduğu için, tarih derslerinde mutlaka drama kullanılmalıdır. Ancak Booth yaptığı araştırmada, ezberlenmesi gereken bilgiler yüzünden, tarih dersinde drama ve rol-oynama alıştırmasının sınırlandırıldığını belirtmektedir (Duckworth, 1972). Bantock (1967:19), “Kahramanların (dinî ya da siyasî), ortadan kalkması, gençlerin taklit etmesi için başka modellerin öne çıkmasına yol açtı. Oysa tarihin amacı yaşayan geleneklerin geçmişlerini öğretmektir” diyerek, olayın toplumsal yönüne dikkati çekmektedir. Burada, eğer tarihten doğru örnekler verilirse, gençlerin olumlu ve daha doğru kimlikler oluşturabileceğinin altını çizen Bantock, “başka modeller” ifadesiyle ana-babaların sürekli çocuklarının örnek aldığından şikayet ettiği şarkıcı, mafya babası, futbolcu gibi kimi popüler kimliklerden söz etmektedir. Bu açıdan tarih dersinde yapılacak drama ve rol-oynama alıştırması, yeni nesillerin ihtiyaç duyduğu bu tarihî kahramanlarla tanışma ve onları örnek alma şansını yaratacağı denilebilir.

Herhangi bir drama etkinliğinin ana kaynağı katılımcıların kendi içsel kaynaklarıdır. Bu yüzden, mümkün olabildiğince grubun her üyesi dahil edilmelidir. Seyirci kabul edilmemeli, orada olan herkesin katılımını sağlanmalıdır. Bir şekilde seyirci olacaksa, onlar için ayrı bir gösteri yapılabilir. Bu sürecin sonunda gerçekleşen öğrenme oldukça doğal olmaktadır. Çünkü herkes katılımcıdır, herkes birbiriyle etkileşim halindedir. Kimse pasif, seyirci yahut dinleyici değildir. Katılımcılardan güven ve dürüstlük beklenmeli ve öğretmen sınıfta böyle bir atmosfer yaratmalıdır. Oysa rol oynama ve drama etkinlikleri, katılımcıların hepsinin dürüstçe duygu ve düşüncelerini keşfedecekleri ve ifade edebilecekleri etkinlikler olduğundan, çoğu öğretmen bu durumu risk olarak görür ve öğrenciye güvenmez. Bu

riski aza indirmek için, öncelikle sözü edilen güven ortamı özenle oluşturulmalı ve ikinci bir tedbir olarak da yapılan etkinlik kameraya çekilmelidir. Ancak kamera kullanmanın, bir taraftan öğrencilerin olayı ciddiye almalarını sağlarken, diğer taraftan da olayın doğallığını bozup, öğrencilerin aktör havasına girmelerine yol açabildiği gerçeğini de unutmamak gerekmektedir.

Drama ve rol oynama etkinliklerinin liderliğini yapacak kişinin, öncelikle hangi konunun işleneceğini tespit etmesi gerekir. Rogers'ın enaktif sunum için önerdiği gibi küçültülmüş bir kavramsal ve yeniden canlandırma modeli ortaya konulmalı, bir gerçek tarih kesitinin sunumu yapılmalıdır (May ve Williams, 1987). Başka bir ifadeyle, II. Dünya Savaşı'nın tüm yönlerinin drama yoluyla işlenmesi mümkün değildir. Bir konu ve kesit alınarak işlenebilir ya da II. Dünya Savaşı daha özet hale getirildikten sonra canlandırılabilir. Yapılan çalışmaların başı ve sonu önceden belirli bir çerçeveye oturulmalıdır. Böylece oyunun ne zaman başladığı ve bittiği belirlenmiş olacaktır. Çalışma başladıktan sonra gerek öğretmen, gerek öğrenciler aralarda olaya müdahale etmemelidir. Böyle bir durumda yaratıcı enerji bir anda buharlaşıp gidebilir. Bu, drama ve rol oynama sırasında ikili ya da tüm grup tartışması yapılmamalıdır anlamına gelmemelidir. Drama ve rol oynama etkinliklerinin başında ve sonunda bir tartışma bölümü olabilir ve hatta ortamı etkilememesi için tartışma bir başka sınıf ya da ortamda yapılabilir. Böylece rol oynama ve tartışma etkinlikleri birbirine karışmayan iki ayrı süreç olarak gerçekleştirilmiş olacaktır (May ve Williams, 1987).

Drama etkinlikleri sonunda yapılacak tartışmanın dört düzeyinden söz edilebilir (Önder, 2003:119 vd):

- **Tanımsal Düzey:** Tartışmaya başlanırken ilk önce oynanan oyun, canlandırılan durum ya da roller, adlandırılır, tanımlanır. Böylece etkinliğin hatırlanması, süreç olarak gözden geçirilmesisağlanır. Bunun sağlanması için, öğretmenin öğrencilere soracağı sorulara ihtiyaç vardır. Örneğin, "Biraz önce oynadığımız oyunda kimler vardı?" gibi.

- **Duygusal Düzey:** Öğrencilerin etkinlik sırasında farklı rollerde ya da durumlarda ne hissettikleri sorulur ve böylece hem kendilerinin hem de başkalarının duygularının farkına varmaları sağlanabilir.
- **Bilişsel Düzey:** Yapılan etkinliğe ilişkin konular, kavramlar, ilkeler, davranışlar, tutumlar ile ilgili olarak bilişsel düzeyde bilgilenmeyi amaçlayan sorular sorulabilir. Bu tür soruların hazırlanmasında, grubun eğitim amaçları, etkinlik öncesinde o etkinlikle ilgili işlenmiş olan konular, kavramlar, ilkeler, davranışlar, tutumlar göz önünde bulundurulur. Bu sırada öğretmen açıklamalarda da bulunur. Bilgilerin bilişsel düzeyde kavranması için, öğrencilere sorulan soruların yanı sıra, öğretmenin yapacağı açıklamalara da ihtiyaç vardır.
- **Yaşantısal Düzey:** Öğrencilere, etkinlikte yaşadıkları ile gerçekte kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmeleri için sorular sorulur. Öğrencilerin kendi yaşantılarından söz ettiği kadar, öğretmenin de kendi yaşantılarından söz etmesi öğrencilerin ilgisini çekmek açısından yararlı olabilecektir. Gruptaki herhangi bir öğrenci yaşantılarını anlatırken, öğrencinin açıkladığı kadarıyla yetinilmeli, öğrenci özel yaşantıları konusunda sorgulanmamalıdır.

Öğrencilerin konuyu daha önceden çok iyi çalışmaları, bilmeleri gerekmez. Başlangıç tartışması sırasında konuyla ilgili bir giriş öğretmen tarafından yapılarak, konunun temel unsurlarına değinilebilir. Oyuna başlarken de önemli noktalar hatırlatılabilir. Bir başka yol ise, daha önceden hazırlanmış çalışma kağıtlarının, küçük notların verilmesi olabilir. Fines ve Verrier ise rol yazmanın (karakterin ağzından mektup, günlük, dilekçe yazmak gibi) konuya hazırlanmada oldukça etkili olduğunu ifade etmektedirler (Aktaran May ve Williams, 1987). Bu onlara oynayacakları rolle ilgili bir bilgi birikimi sağladığı gibi, oynayacakları rolü

kendileri ile bütünleştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Yalnız öğrencilere olayın zamanının ve mekanının sürekli akılda tutulması gerektiği hatırlatılmalıdır. Bunu sağlamak için öğretmen tarihî kanıtlardan yararlanmalıdır. Diğer yandan öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade etmeleri de desteklenmelidir. Kullanılan tarihî kanıtlar gerçeğe ne kadar yakınsa, öğrenciler o kadar rollerine bürünebilmektedirler.

Bu yollarla anlatılamamış olan konu içeriği, anlatım yoluyla ya da kapanış tartışmasıyla aktarılabilir. Öğretmenin de rol oynama etkinliğine katılması ona olayı dışarıdan müdahale etmeden yönlendirme şansı verecektir. Bir film yönetmenin aktörleri yönetmesi gibi olmamakla birlikte, bir kontrol mekanizması olmalıdır. Burada ana prensip, öğretmenin öğrencilere onların yaptıklarına ve yapabileceklerine inandığını, güvendiğini, bunları desteklediğini hissettirmesidir. Öğrencilere rollerin, ne yapacaklarının, ne konuşacaklarının empoze edilmesi pedagojik değildir. Öğretmenin öğrencilerde daha fazla sorumluluk ve heyecan hissi oluştuğunu bilmesi ve ona göre davranması gerekir. Oyun sırasında hem heyecanlarını yatıştırmak hem de olayın havasına girmelerini sağlamak için müzik, ışık, resim ve slaytlardan yararlanılabilir. Böylece sadece o an için sınıf onların gözünde bir tiyatro sahnesi haline dönüştürülebilir.

Dikkat edilmesi gereken temel kuralları hatırlatacak olursak:

- Sınıfın tüm üyelerinin aktif katılımı,
- Öğretmenin rol içinde yönlendirmesi,
- Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ve birbirleriyle etkileşim içinde olabilecekleri bir güven ve dürüstlük ortamı,
- Hazırlıkların yapıldığı ve bilgi alış-verişinin tamamlandığı ön ve son tartışma aşamaları.

Rol-oynama daha önce de belirtildiği gibi dramada kullanılan tekniklerden biridir. Bir psikodrama terimi olan rol-oynama kişinin, kendisinin olmayan bir rolü

davranışlarla oynaması şeklinde tanımlanabilir (Önder, 2003:138). Eğitimde rol-oynama ise, bir düşünce, durum, problem veya olayın bir grubun tümü tarafından ya da grup önünde gruptan seçilen belirli üyelerce canlandırılmasına dayanan bir tekniktir (Aral ve diğerleri, 2000:111). Eğitimdeki rol-oynamada asıl amaç çeşitli rolleri oynayarak anlamak ve öğrenmektir. Rol-oynamanın en büyük yararı, tarihî empati becerisi için de gerekli olan, çocuklara kendini diğer kişinin yerine koyabilme yetisini kazandırmasıdır. Böylece çocuklar, özelde, rolüne girilen kişinin perspektifini anladıkları gibi, genel olarak da, insanların olaylara kendi görüş açılarından baktıklarını fark edeceklerdir ki bu da zengin bir deneyim elde etmeleri açısından oldukça önemlidir. Piaget'e göre rol-oynama, kişisel yaşantılarda karar verme becerisinin gelişiminde, tarihsel ve sosyal konuları anlamada etkili bir öğretim tekniği olarak kullanılabilir (Aktaran Önder, 2003:138).

Dramada olaylar ve durumlar canlandırılırken, rol-oynamada oyundaki karakterlerin özellikleri, onların duygu ve düşünceleri üzerine yoğunlaşılır. Bu yoğunlaşma sonucu, rol oynayanlar, karakterlerin tüm sosyal, kültürel ve doğal davranışlarını ve insan ilişkilerindeki sorunları kavramaları da sağlanmaktadır (Aral ve diğerleri, 2000).

Rol-oynama, daha çok insanların sosyal bağlamda yaptıkları davranışlarla ilgilidir. Bu tür alıştırmalar, bir kişinin belli bir durumda ne hissettiği ve düşündüğünü anlamakta etkili olmaktadır. Bir başka deyişle, benzetişim tarihi şekillendiren şartların görülmesi açısından yararlı olabilmekte ama, rol-oynama bu şartların insanları üzerindeki etkisini, bu şartlara insanlar tarafından verilen duygusal ve düşünsel tepkileri anlamamıza yardımcı olmaktadır. Çoğu alıştırmada da, bu iki element birlikte ele alınmaktadır.

Sosyal konuları farklı perspektiflerden görmek rol oynama ile mümkündür. Ayrıca öğrenciler rol oynama ile öğrendiklerini unutmamaktadırlar. Bunun yanında konularla ilgili daha gerçekçi bir anlayışları olmaktadır. Örneğin Duveen ve Solomon (1994) rol oynama ile ilgili yaptıkları deneysel çalışma sonucunda, öğrencileri aktif hale getirmek için en iyi yollardan birinin rol-oynama olduğu kanaatine varmışlardır.

Çünkü konuyla ilgili temel kavramlar rol oynama sırasında öğrencilerin donanımlarının bir parçası olmuş ve tartışmalarda bu silahlarını en iyi şekilde kullanmışlardır. Webb yüksek düzey öğrencilerin kavramları başkalarına öğretirken en iyi öğrendiklerini ortaya koymuştur (Aktaran Duveen ve Solomon, 1994). Ayrıca öğrenciler bilgilerini kullanabilecekleri uygun bir platform bulmanın sevincini yaşamışlardır. Olaydan birkaç ay sonra yapılan görüşmelerde de öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hala unutmadıkları ve olayı ezberlemekten çok özünü anladıkları belirlenmiştir. Duveen ve Solomon'un uygulamasının nasıl olduğunu özetleyecek olursak;

Öğrenciler yedi gruba ayrılarak, her gruba Darwin'in evrim teorisine farklı bir bakış açısıyla bakan bir karakter hakkında özet (karakterin tipik hareketleri, konuyla ilgili bakış açısı, kişiliğine ilişkin bilgiler) bir doküman verilmiştir. Ardından öğrencilerin grup içinde rollerine girmelerini sağlayacak tartışma soruları sorulmuştur. Aynı sorular jüriyi oluşturacak çocuklara da verilmiştir. Sonra her gruptan mahkemede konuşacak bir şahit belirlemeleri istenerek, geride kalanlar da jüriyi oluşturmuşlardır. Her bir şahide üç ya da dört soru sorulmuş, son şahidin sorgusundan sonra, tüm sınıfın ortaya konulan bakış açılarına da dayanarak davayla ilgili oy vermesi istenmiştir. Bu uygulama hazırlık ve rol-oynama aşaması ile birlikte bir saatten az sürmüştür. Rol oynamadan sonra araştırmacılar soru sormaya ve öğrencilerin tepkilerini tespit etmeye devam etmişlerdir. Rol oynama etkinliğinde kesin ve net bir son belirlememişler, oyunun sonu öğrencilerin fikirleriyle oluşmuştur. Bu oyunda öğrencilerin tek satır bile ezberlemesi gerekmemiştir. Çünkü araştırmacılara göre, bu onların tarihî empati konusunda yaratıcılıklarını engelleyebilirdi. Bu uygulamada, bütün çocukların yer almasına ve birlikte çalışmalarına dikkat edilmiştir. Bunun yanında, karakterin içine girmek için yeterli zaman verilmiş ve böylece öğrencilerin sorulacak sorulara uygun cevaplar verebilecek duruma gelmeleri sağlanmıştır (Duveen ve Solomon, 1994).

Wood, *Playback: History Roleplays* adlı kitabında, rol oynama ile bilgilerin informal ve eğlenceli bir şekilde aktarılabilirdiğini belirtmektedir. Kitabındaki her rol oynama etkinliği, çeşitli sayıda şahitler tarafından sunulan tarihî kanıtlar

içermektedir. Sınıf olayın doğrusunu öğrenmek için şahitleri sorgulayan ve sordukları sorularla olayla ilgili çıkarım yapmaya çalışan araştırmacı/dedektif rolüne bürünmektedir. Kitaptaki beş oyunda 3 ila 6 şahit yer almakta ve bunların rolleri ile ilgili detaylı bilgi kitabın arkasında yer almaktadır. Şahit rolünü oynayacakların rollerini iyi bilmeleri gerekmele birlikte, ezber şart değildir ve sorgulama süresince kitaba bakabilmektedirler. Ancak rollerinin bilgileri kuru kuruya sunmak değil, soruları bir şahit rolünde doğru olarak cevaplamak olduğunu unutmamaları gerekmektedir. Öğretmen, kanıtların tam ve doğru olarak sunulup sunulmadığını geriden takip ve kontrol etmelidir. Düzeltme yapılması gereken durumlarda suflörlük, yönlendirmesi gereken durumlarda da mihmandarlık yapmalıdır. Böylece sınıf, tarihî bir olayı yaşıyormuş gibi olmaktadır. Rol oynama etkinlikleri ile sınıfta hareketlilik getirilmesi yanında, konuya ilgi uyandırarak, dolaysız öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Öğrenciler aktif katılımcılar oldukları için, acı vermeden öğrenme gerçekleşecektir (Aktaran May ve Williams, 1987).

May ve Williams'a (1987) göre, Wood'un bu yaklaşımı benzetişim tekniğine yakındır. Çünkü amaç karakterlerin düşünce ve duygularını anlamaktan çok, bilgi toplama ve olayın şartlarını öğrenme gibi görünmektedir. Katılımcılar arasındaki etkileşimin sınırlarının dar tutulmuş olması, şahitlerin birbirleriyle bağlantı kurmalarına izin vermemektedir. Ayrıca sorgu yargıçlarının rollerine zenginlik katma ve kendi kendilerine oynama imkanları da azdır. Burada onlara, farklı ve acısız bir bilgi edinme alternatifi sunulmuştur. Diğer yandan, tarihî kanıtları eleştirel incelemeyi de öğrenmektedirler ki bu alıştırma da oldukça etkili bir alıştırmadır.

Rol oynama, öğrencilerin tarihî durumların pek çoğunda karşılaşılabilecek acı, sıkıntı, korku, hayal kırıklığı duygularını hissetmelerine yardımcı olabilir. Savaş kazanmak sadece fiziksel bir kahramanlığı değil, aynı zamanda pek çok kişinin milleti için sıkıntılı işler yaptığı bir süreci ifade etmektedir. Örneğin buradaki sıkıntı duygusunu incelemek, eğer zaten tarih dersi içinde sıkılmakta iseler oldukça zor olacaktır.

Rol oynamada bazı etkinliklerde öğretmen (ya da yardımcısı) role girer. Bu bir hikayenin devamının getirilmesi ya da çalışması olabilir. Örneğin:

- Öğrenciler öğretmenleri ile birlikte kasabalarındaki demiryolunun tarihini işliyorlar. Öğretmenin bir arkadaşı sınıfa gelir ve kendisinin bir demiryolu işçisi olduğunu ve iş aramaktan yorgun düştüğünü söyler. O tarihin 1835 olduğu konusunda ısrar eder, öğrenciler ise 1980 olduğunu söylerler ve bunu ispatlamaya çalışırlar. Ama o öğrencilerin çevrede kanıt gösterdikleri modern nesneleri tanımlayamaz ve kendi bildiğinde ısrar eder. Bu şekilde 1835 ile günümüz arasında kasabada ne gibi değişiklikler olduğunu öğrenciler kendileri tespit etmiş olurlar. Değişim ve süreklilik temaları işlenmiş olur.

- Öğretmen kendisinin Kraliçe Elizabeth'in fok balığı olduğunu ve Kraliçe ile birlikte yeni dünyayı gezerken orada neler gördüğünü anlatır. Orada nasıl bir yaşam olduğunu, nasıl meyveler sebzeler olduğunu, göstererek –hatta tattırarak- anlatır. Böylece öğretmen yeni yapılan keşiflerin önemi ve getirdiği yeniliklerin altı çizdiği gibi, öğrencilerin kendi ülkelerine has bildikleri bazı şeylerin kaynağının aslında keşfedilen yerler olduğunu, kendi ülkelerini ve bu ülkeye yeni keşfedilen bölgelerin katkısını da vurgulamış olacaktır. Bu arada deneysel yeniden yaşama etkinliği de yapılmış olacaktır.

Rol oynama kategorisine dahil edilebilecek olan başka bir etkinlik, “sıcak sandalye” uygulamasıdır. Burada öğrencilerden biri tarihî bir karakterin rolüne girerek sınıfın ortasında bir sandalyeye oturtulur. Diğer öğrenciler ona olaylarla, dönemle, yaşadıklarıyla, karakteriyle ilgili sorular sorarlar. Televizyondaki tartışma programlarından uyarlanmış olan bu etkinlik için, role girecek olan öğrencinin iyi bir ön çalışma yapması zorunluluğu vardır (Levstik ve Barton, 1997:130; Erginer, 2000:254).

Rol oynama ya da dramayı bütün tarih öğretmenlerinin ve derslerinin sorununu çözecek bir çözüm olarak görmek yanlıştır. Ancak, vurgu bilgiye yapılmazsa, anlamlı bir drama etkinliğinin iki temel engeli kaldırılmış olacaktır. Birincisi, öğrencilerin rollerini çok iyi oynayacak bilgiye sahip olmamaları ve ikincisi de öğretmenin doğrunun kılıcı olarak sürekli müdahalesi. Eğer rol oynama alıştırmalarının özünde doğru bilgilerin araştırılması yatarsa, bunlar öğrencilerin gerçekten cevabını merak ettikleri ve öğrenmek istedikleri bilgiler olmalıdır. Bu zaten rol oynama etkinliklerinin temel değerini de ortaya koymaktadır: yeni cevaplar değil, yeni sorular üretmek (May ve Williams, 1987:13).

Eğer drama ve rol oynama etkinlikleri öğrencilerin daha çok hazır olacakları inancıyla dersin sonuna bırakılırsa, öğrencilerin bu yeni soruları üretmek için ne zamanları kalmış olacaktır, ne de işlenmiş bir dersin üstüne bu soruların bir anlamı kalacaktır. Bu sorular, “bunlar gerçekten olmuş mudur?” dan “o dönemde bu insanlar neden böyle davranmışlar?” a ve “elbiseleri bu kadar uzun muydu?” dan “bombadan nasıl korunmuşlar?” a kadar çeşitlilik gösteren sorular olabilir. Drama ve rol oynama tarihî kanıtlarla oluşturulsa da, tarihî kanıtların araştırılması ve ele alınmasını bu etkinlikler yoluyla yapmak da mümkündür.

Köleliğin rol-oynama yöntemiyle öğretimi üzerine çalışmış olan Bigelow (Aktaran Dulberg, 1998) ise, öğrencilerle bu tarz çalışmalar yaparken dikkat edilmesi gerektiğinin altını çizerek, şunları söylemektedir:

“Rol-oynama, taklitler ve doğaçlamalar öğrencinin tarihin içine dalmasını ve onun içini keşfetmesini sağlar... Elbette bu çalışmalarda ya da örneğin bir karikatür incelemesinde bile tehlikeli sulara sürüklenme ihtimali vardır. O karikatür öğrencilerin konudan uzaklaşmasına veya konuyu hafife almalarına yol açabilir. Ancak kimi konular için bu tarz uygulamalar yapmamak ve çocukları bu konulardan uzak tutarak, öğretmemeyi tercih etmemek de yanlıştır. Öğrencilerin bu uygulamalar yoluyla o insanların ne yaşadıklarını anlaması için elimizden geleni yapmalı ve örneğin şakalar da içeren oyunlarla, konuşulmayan/konuşmayan sesini duyabilmeliyiz” (Dulberg, 1998:220).

1.2.6.3.3. Hayal Kurdurma Alıştırmaları

Dramanın tepkisel olan aşaması, hayal kurdurma alıştırmalarıdır. Bireyin kendisini geçmişteki birinin ya da bir şeyin yerine kendini koyması istenir. “İstanbul’un fethedildiği sırada Fatih’in yanında şehre giren askerlerden biri olduğunuzu hayal edin. Böyle bir zaferin ardından neler yapıyor?” veya “Osmanlı’da bir lalasın. Şehzade ile birlikte neler yapıyorsun?” şeklinde sorular sorularak düşüncelerini sözlü ifade etmeleri istenebileceği gibi, “Çanakkale Cephesi’nde bir er olarak, annenize mektup yazınız” yahut “Enderun’da eğitim alan bir öğrencisiniz, günlerinizin nasıl geçtiğini yansıtan bir günlük yazınız” şeklinde yazma egzersizleri de yaptırılabilir. Mektup yazdırma çalışmasında, tarihteki bir karakterin ağzından mektup yazdırılabileceği gibi, iki tarihî karakter arasında mektuplaşma alıştırmaları da yaptırılabilir. “Çanakkale Cephesi’nde bir er olarak, annenize mektup yazınız” konulu alıştırmadan bir öğrenci mektubu örneği, bu alıştırmaların ne kadar güçlü etkileri olduğunu ve geçmişle köprü kurdurduğunu ispatlar niteliktedir:

Cauchy's Theorem

HELYA GORKE TO YD-F

Sana bu şehitleri görmeye fırsat bulmam bile mucize. Gerçi mucize
nin anlamı bile değişti. Çünkü buraya ne müzeler oldu. Bir bilsen.
Allah'a şükür şimdi iyim. Ama sadece şimdilik. Olsun Şehit olursam sok
üzülme sen beni bu vatanı geliştirmedi mi? Varsın canım gıda olsun.

Özellikle sen beni bu vatana sevdirmeydin mi, bütün hayatımı
Ankara'da geçirdim. Ama her an Anıburnu'na sevk edebilirler. Kom
tanımın öyle bir insan ki o ne iman, o ne inanca anlayamam sana. Mustafa
Kemal adında genel bir subay. Verdiği emirler kilitlen keskin, itaat etmemek
ne mümkün.

ne münhün.
İman dendiğin insana neler yaptırırmış der bizim habercimiz sormuş. 5-10
kışınin taşıdığı bir çuvalı. Kahraman mehmedarık tek başına topus ağzına ko-
yurmuş mi, işte o anları itibaren sayılı Türk askeri tek güreş oluverdik.
olur ki örmeyine insanın inna

Burada öyle hadiseler öyle cehennemler oluyor ki görmeyen insanın inna sı gelmez Allah'ın yaradımıyla ~~çok~~ muhterem zafeler kazanıyoruz. Bir de Nur ret mayın Ganimiz var. Son gene denize dözediği mayınlar sadece 26 tane olmasına rağmen savayın seyrini birden değiştirevdi. Ya ana işte bu le Allah'ın yaradımı olmasa kâhpe dümana yakalanmadan o mayınlar denebiri miydi?

Biliyorum, ancak bir hastanaya... Ama oğlanlar! Belki ben göremiyordum - Belki de bu mektup size ulaşırken ben şehit oluyorum, ~~ben~~ diğer arkadaşlarıma, hanım ve kızlarına kavuşmuş olacağım.

Benim sevdiğim arkadaşlarım!

Hani benim Güce'lerin ~~de~~ Ümit vardığı. Hani benim çocukluk arkadaşım can dostum, yanbaşında bir namaz kurgunlu vuruştu. Şehit oldu. Canımı yarısı kopup yitirdi. Sendim. Ümit gibi nice Ümitler, Ahmetler, Mehmetler şehit oldu. Herşey normalmiş gibi oldu. Senin ölü görmeyi dâyanamayan yarın ve ya artık onları sırtında taşıyor. Bir ümitle sühriye ge- getirebilir miyim diye.

Yukarıda komutanımızdan bahsetmiştim. Bir mermi göğüsüne isabet etti.
İnanmayacaksınız o mermiⁿⁱ göğüsüne isabet etti Allah'ın izniyle hiçbir şey olmadı. Allah
onu başımızdan eksik etmesin. İçinden bir ses Türklerin kaza bahtını edile
gösterecek.

Türk bile edemezsiniz. ~~ne~~ ~~tamam~~ Etrafını
döndü. Etrafı kanla

onu başımızdan eksik etmesin. İkimden birini
gittirecek.

Gatışmalarda ölenleri hayal bile edemezsiniz. ~~Örneğin~~ ~~Örneğin~~ Ertan'ı
insan gövdeleri yapıyor. Vatan toprağı harık harık kana dıyor. Ertan kan ge
lüne döndü. Bunlar seni sakın korkutmasın, vatan için herşeye değer bi
şeylerdir. Bunları yapıyoruz, görevimizi yerine getiriyoruz.
Sadece gerekenleri yapıyoruz, görevimizi yerine getiriyoruz. ~~Örneğin~~ ~~Örneğin~~ Ertan'ı
insan gövdeleri yapıyor. Vatan toprağı harık harık kana dıyor. Ertan kan ge
lüne döndü. Bunlar seni sakın korkutmasın, vatan için herşeye değer bi
şeylerdir. Bunları yapıyoruz, görevimizi yerine getiriyoruz.

lüne döndü. Bunlar seni bahin hüsn-
 Soalece hareketleri yapıyoruz, görevimizi yerine getiriyoruz-
 Sana daha uzun görüp denkleme, mektupla hoşnut gidermek istedi
 ama vaktimi bunlarla boşa harcamamalıyım. Canım amam ~~senin~~ sözlerde
 son bir istegim var. Benim için dua edin, dua edin ki bu biricik
 evladınız vatan uğruna şehit olsun, inşallah Allah bana da a mectebeye
 kişiselme inho'nı versin-
 canların beşine selamını söyleyin. Allah'a emanet olun
 selamın *hüsn*

Varolan ağırlıkla şerh ve
imhâ'nı versin-
Bilip soğanların beşine selâmını söyleyen. Allahla emaret den
ve benim için sözün canımı sitemagin hikmet

RESİM 4: Mektup yazdırma uygulamasına bir örnek.

Diğer iki uygulama, gazete muhabiri olarak şahit oldukları tarihî olayı rapor ettirme ya da bir olayla, kişiyle ilgili dilekçe yazdırma olabilir (Haydn, Arthur ve Hunt, 1997). Bu alıştırmalar, özellikle yazılı ifade ve hayal gücü kuvvetli öğrenciler için son derece uygundur. Ancak bu açıdan yeterli olmayan öğrenciler için bu tür alıştırmalar dezavantajlı olacaktır.

“Ben” şiiri de uygulanabilecek başka bir etkinliktir. Bu araştırmada kullanılan bu şiir yazma uygulaması, oldukça olumlu sonuçlar vermiştir (Levstik ve Barton, 1997:130; Cox ve Hughes, 1998:94). “Ben” şiirinde, anahtar kelime ve fiiller öğretmen tarafından yazılarak, öğrencilerden cümlelerde kalan boşlukları, tarih bilgilerine ve tarihî empati sürecine dayalı olarak doldurmaları istenmektedir. Örneğin aşağıdaki şiirlerde altı çizgili olan kısımlar öğrencilerin doldurması beklenen boşluklar olup, böylece her öğrencinin kendi özgün şiirini oluşturmaya imkan verilmiştir. Öğrencilerin konuya hassasiyet ve ciddiyetle yaklaştıkları ifadelerinden sezilmektedir.

BEN BİR DEVŞİRMEYİM

Adım Paul

Dinim Hristiyanlık

Milletim Bosna

Önce İstanbul’a gideceğim,

Padişah’a seçileceğim,

Belki ileride vezir-i azam olacağım,

Kuralları, Müslümanlığı ve savaşmayı öğreneceğim,

Bundan sonra İstanbul’da yaşayacağım,

Osmanlı’ya hizmet edeceğim,

Ailemden uzakta olmaktan korkuyorum,

Beni nasıl bir hayat bekliyor merak ediyorum,

İleride ne olacağımı düşünüyorum,

Bundan dolayı gurur duyuyorum,

İyi bir hayat görüyorum,

Hayata kazandıracığım çok şey olacağını ümit ediyorum,

Bir şeyler kazandıracağım için seviniyorum

ÇÜNKÜ BEN BİR DEVŞİRMEYİM (Şehnaz, 16, Deney Grubu)

BEN BİR DEVŞİRMEYİM

Adım Leonardo,

Dinim Hristiyan,

Milletim Bizans,

Önce İstanbul'a gideceğim,

Acemi Ocağı'na seçileceğim,

Sonra yenicheri olacağım,

Orada saray eğitimini öğreneceğim,

Bundan sonra sarayda yaşayacağım,

Padişah'a hizmet edeceğim,

Ailemin beni unutmamasından korkuyorum,

Sarayı çok merak ediyorum,

Daha çok ilerlemeyi düşünüyorum,

Geleceğimi iyi yaşayabilme şansından dolayı mutluluk duyuyorum,

Önümde iyi bir gelecek görüyorum,

Ailemden ayrıldığım için ağlıyorum,

Kısa zamanda ailemi görmeyi ümit ediyorum,

Sarayda yaşayacağıma seviniyorum,

ÇÜNKÜ BEN BİR DEVŞİRMEYİM (Derya, 16, Deney Grubu)

BEN BİR DEVŞİRMEYİM

Adım Tom,

Dinim Hristiyan,

Milletim Bizans,

Önce gönderilmiş olduğum Müslüman ailelerin yanına gideceğim,

Enderun mektebine seçileceğim,

Sonra devşirme olacağım,

Orada orduyla ilgili bilgileri, teknik bilgileri öğreneceğim,

Bundan sonra Osmanlı Devleti topraklarında yaşayacağım,

Vatana ve orduya hizmet edeceğim,
Ailem ve tanıdıklarım olmadığı için yalnız kalmaktan korkuyorum,
Sarayı, oradaki insanları merak ediyorum,
Saraya girip, iyi bir asker olmayı düşünüyorum,
Yanlış anlaşılmaktan dolayı korku duyuyorum,
Vezir olacağımı ve devleti yöneteceğimi görüyorum,
Yalnız olduğum ve sevdiklerimden ayrıldığım için ağlıyorum,
Orduya hayırlı ve iyi bir asker olmayı ümit ediyorum,
Devşirme olduğuma ve saraya girdiğime seviniyorum,
 ÇÜNKÜ BEN BİR DEVŞİRMEYİM (Semra, 16, Deney Grubu).

Bu uygulamaların yanın da alternatif olarak ilginç bir hayal kurdurma alıştırması örneğini Gorell'in (2000) makalesinden öğreniyoruz. Gorell, "çocuklarımıza barışı nasıl öğretebiliriz?" sorusundan yola çıkarak, tarihî empati yoluyla ders işlemiş ve bunu yaparken özel bir şiir tekniği olan *Ecphrastic* şiirden yararlanmıştı. Kendisi bu şiir türünü empatinin şiiri olarak nitelendirmektedir. *Ecphrastic* şiir genellikle klasik sanat ve edebiyat bilginleri ile sanat tarihçilerinin kullandıkları teknik bir terim olup, sanat çalışmalarının şiire yansıtılması geleneği için kullanılmaktadır. Kısaca, *Ecphrastic* şiir, şairin baktığı sanat eserinden etkilenerek, onun ruhuna girmesine izin vermesini, öznesini tanımlama, not alma, tepki verme veya işaret etme gibi farklı şiirsel açılardan hissetmesini içermektedir. Yazdığı makalede dersini tarihî empati ve *Ecphrastic* şiir ile nasıl işlediğini detayları ile anlatmıştır. Bu örnekle, *Ecphrastic* şiirin ne olduğu ve *Ecphrastic* şiir yoluyla tarihî empati uygulamasının detayları daha iyi anlaşılacaktır.

Tarihî Empati ile Barış İçin Bir Ders (Gorell, 2000)

Örneğin II. Dünya Savaşı ile ilgili bir derste 1943 Varşova gettosundan bir poster ve altında da II. Dünya Savaşı'ndan sağ kurtulmuş bir Yahudi'nin bu fotoğraftan etkilenerek yazdığı bir şiir öğrencilere gösterilir. Öğrenciler fotoğrafı incelerken, fotoğrafla ilgili küçük bir tartışma yapılır. Sonra Soykırımdan kurtulan

bir kişinin yıllar sonra bu fotoğrafı gördüğünde neler hissedebileceği, tepkisinin ne olacağı öğrencilere sorulur.

Her öğrencinin sırasının üstüne yukarıda adı geçen (soykırımdan kurtulan Peter Fischl'in şiiri) fotoğrafın ve şiirin bulunduğu bir posterin küçültülmüş şekli konulur. Öğretmen şiiri yüksek sesle okurken öğrenciler kağıtlardan takip ederler. Bundan sonra, öğrencilere “şu anda neyi merak ediyorsunuz?” ve “neler hissediyorsunuz?” soruları sorulur ve öğrencilerin bu sorulara verecekleri cevapları listelemeleri istenir.

Konuyu daha fazla tartışmadan, öğrencilere önlerindeki fotoğrafa tekrar konsantre olmaları ve fotoğraftaki Polonyalı çocuğa ya da fotoğrafta bulunan başka bir kişiye bir şiir yazmaları istenir. Bunu sağlamak ve öğrencilerin işini kolaylaştırmak için öğretmen fotoğrafa şu soruları sormalarını ister:

- Eğer bu küçük Polonyalı çocukla konuşmuş olsaydın ona ne söyledin?
 - Eğer fotoğraftaki diğer kişilerle konuşmuş olsaydın onlara neler söyledin?
 - Eğer onlardan biri konuşmuş olsaydı onlar sana ne söylerlerdi?
 - Bu fotoğrafa baktığında hissettiklerini yansıtacak bir şiir yazınız.
- Başlamak için “şu anda neyi merak ediyorsunuz?” ve “neler hissediyorsunuz?” sorularına verdiğiniz cevapları tekrar gözden geçiriniz.

Öğrencilere yaklaşık 10-15 dakika verilir. Sonra, şiirini sınıfla paylaşmak isteyen olup olmadığı sorulur. Paylaşmak isteyenlerin şiirleri daire şekline gelen sınıf önünde sunulur. Dersin bu noktasında öğrencilerden şiirin gücünü hissetmeleri istenir. O ruhun içine nasıl girdiğini ve onu nasıl etkilediğini anlamaları beklenir. Öğrenciler bunu yaparken, defterlerinde boş bir sayfa açmaları ve dinledikleri her şiirden sonra yorum yapmaksızın düşündükleri ve hissettiklerini yazmaları söylenir. Bazı şiirlerden sonra eleştirel düşünmeye yönelik tartışmalar da yapılır. Çünkü

kimileri insanın aklında bazı sorular getirmektedir. Örneğin, bir kız çocuğunun “bu çocuğa bakarken sadece hayatın gerçekten ne kadar değerli olduğunu gördüm” şeklinde bitirdiği şiirinden sonra, hayatın gerçekten ne kadar değerli olduğuna ilişkin ya da örneğin bir erkek çocuğunun, “eğer sizin anneniz olsaydım” diye başlayan şiirinden sonra, “eğer barış olsaydım”, “eğer savaş olmasaydı” şeklinde değişik versiyonlara ait görüşlerin alındığı bir tartışma yapılabilir.

Son alıştırma olarak kapanış tartışması yapılır. Okunan şiirlerle ilgili ortak düşüncelerin neler olduğu sorulur. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, tartışmanın akışı yönlendir. Örneğin öğrenciler, o Polonyalı çocuğa gerçekte ne olduğunu yahut insanların nasıl bu kadar cani olabildiklerini merak edebilirler. Beyin fırtınası yapılarak elde edilen ortak düşünceler tahtaya sıralanır:

- Bu neden oldu?
- İnsanlar nasıl bu kadar cani olabilir?
- Şiddetin doğası nedir?
- Neden dünya sesini çıkarmadı?
- Amerika bu konuyla ilgili neler biliyordu?
- İyi ve kötünün özellikleri nedir?
- Neden bazı insanlar kötü olmayı seçiyorlar?

Burada öğrencilere tarihî kanıtlara dayanarak cevaplar verilmeye çalışılır. Örneğin Amerika’nın konuyla ilgili neler bildiğine ilişkin soruya, Roosevelt’in bir konuşması ile cevap verilir. Sonra “Roosevelt’in söyledikleri hakkında neler düşünüyorsunuz?” ve “Roosevelt başka neler söyleyebilirdi?” soruları sorulur. Sonra da Roosevelt’in başka konuşmalarından konuya uygun olanlar okunur.

Takip eden derste fotoğrafa bakılarak yazılan yeni ya da gözden geçirilmiş şiir olup olmadığı sorusu sorularak derse başlanır. Birkaç örnek dinlenir. Sonra öğrencilere o ana kadar verilen posterdeki ve fotoğrafa bakarak yazdıkları şiirlerin özel bir şiir tekniği olan *Ecphrastic* şiir türünde olduğu belirtilir. Bu şiir türü

hakkında kısa bilgi verilir. Bunun tarihî empati kurduran bir şiir türü olduğunun altı çizilir ve öğrencilerin yazdıkları şiirlerde kendi kurdukları tarihî empati örnekleri okunur.

Bundan sonra kendilerinin konuyla ilgili bir fotoğraf, resim, heykel ya da başka bir sanat eseri bulmaları istenir. Bu fotoğraf, resim, heykel ya da başka bir sanat eserinin onların hafızasında unutamayacakları şekilde kalan, onları bir şekilde derinden etkileyen bir içeriğe sahip olmasına dikkat etmeleri gerektiği söylenir. Çünkü buna bakarak kendi *Ecphrastic* şiirlerini yazacaklardır. Bu amaçla yazılı ödev verilir ve bunu nasıl yapacaklarını adım adım anlatan yönergeler dağıtılır. Dağıtılan kağıt şunları içermektedir:

Yazılı Ödev İçin Yapılacaklar:

1. adım: Sizi gerçekten derinden etkileyen bir sanat çalışması bulunuz.
2. adım: Bu çalışmanın sizde yarattığı etkiye dayanarak bir şiir yazınız. Bu aşamada dikkat edecekleriniz:

- Fotoğrafta, resimde vb. neler gördüğünüzü detaylı olarak tarif edin
- Çalışmadaki bir karakteri seçin
- O karakterin kişiliği hakkında bilgi edinin ve bu karakter ne düşünür, ne hisseder, ne yapar bunu hayal edin. Kendinizi çok zorlamayın bırakın karakter sizinle konuşsun.
- Baktığınız bu çalışmaya olan tepkinize yoğunlaşın.

3. adım: Sınıftaki sunumunuz için çalışmanızdan yeterli sayıda fotokopi çektirin ya da poster hazırlayın.

4. adım: Ödevinizi sınıfa sunun.

Bu çalışmanın tamamlanması için öğrencilere birkaç hafta süre tanınır. Bu süre zarfında öğrenciler insanî acılar, sevinçler, olaylar, duygular ve düşüncelerle haşır neşir olur ki, bu da tarihî empati anlayışlarını geliştirir.

Sonuç olarak Gorell, ne *Ecphrastic*, ne de başka bir şiir türünün barış öğretimini tek başına gerçekleştiremeyeceğinin farkında olmakla birlikte, başka bir kişinin ruhunu anlamamanın, insan olmanın bir özelliği olduğunu ve bunun da barış öğretiminin merkezinde bulunduğunu göz ardı etmemek gerektiğini belirtmektedir. Gerçekten de tarihî empatinin barış için öğretime yönelik Gorell'in bu çabası, umarız, tarihî empati yoluyla barış öğretiminde ileriye doğru büyük bir adım atar ve böylece, o Polonyalı çocuğun geçtiği yollardan, hiç birimiz bir daha geçmek zorunda kalmayız.

“Hayal edin ki...” türünden alıştırmalar, tarihî empatinin kötü kullanımına açık ve tüm süreci eğlence haline dönüştürerek, bilişsel sürecin önemini azaltan bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bunlar ilk elden kaynaklardan kanıt gösterilebilecek alıştırmalar da değildir. Bunlar sadece tarihî empatiye motive edici alıştırmalar olup, akademik değerleri azdır. Ancak tarihî empati için basamaktır. Tarihî imgelem ile ilgili bölümde detaylı anlatıldığı gibi, sadece hayal gücüne dayalı olarak alıştırma yapmak doğru değildir. Bu yüzden bu tüe etkinlikler, kanıta dayalı tarihî empati çalışmaları için ısınma/hazırlık etkinlikleri olarak kullanılabilirler.

1.2.6.3.4. Tarihî Mekanlarda Canlandırma

Okul dışındaki tarihî mekanlar, antik kentler, müzeler, tarihi binalar, yapılar, kısacası “etrafımızı kuşatan geçmişe ait bütün unsurlardır” (Safran ve Ata, 1998:87). Tarihî mekanlarda canlandırma, kavram kazanımını, tarihî kanıt kullanımını, değişim ve süreklilik, benzerlik ve farklılık temalarının farkına varılmasını sağladığı gibi, tarihî çevreyle empati kurmak yoluyla hem geçmişe ait daha canlı bir portre oluşturabilmeyi, hem de tarihî çevremizi koruma bilincini geliştirecektir (Safran ve Ata, 1998). Hatta İngiltere ve Amerika’da, eğitim ve tarih bilinci kazandırma amacına hizmet etmek üzere “Yaşayan Tarih Müzeleri” bulunmaktadır. Bu müzelerde hem profesyonel gruplar tarafından, hem de gelen ziyaretçiler tarafından canlandırmalar yapılabilmektedir (Ata, 2002:147).

Bu teknik, kendini geçmişteki bir kişinin yerine koymakta tarihî mekanlardan yararlanmayı içermektedir. Örneğin Çanakkale’de metrekareye 6000 mermi düştüğü ile ilgili bilgi verilip, siperdeki askerlerle ilgili bir resim üzerine çalışıldıktan sonra, öğrenciler Çanakkale’ye götürülerek, oradaki siperlerde az yemek ve uyku ile bir gün geçirilebilir. Bu arada öğretmen askerlerin ve savaşın durumunu (fiziksel durumları ve ortam şartları, yalnızlıkları, özlemleri, moralleri, düşmanların durumu vb.) anlatmaya devam etmelidir. Hatta öğrencilerin tepesinin üstünden geçen kurşunları, bombaları hissetmeleri için bir ses kaseti bile düzenlenebilir. Böylece ortam daha gerçekçi hale getirilebilecektir. Bu gezinin ardından verilecek yazılı tarihî empati projesi (öğrencilerin oradaki askerin psikolojisini yansıtılmaları, bir askerin ya da komutanın biyografisini yazmaları, konuyla ilgili kısa bir senaryo yazılması gibi), Çanakkale’yi öğrencinin kafasına bir daha unutulmamak üzere kazıyacaktır.

Başka bir uygulama, öğrencileri götürdüğümüz tarihî yerlere, kostüm ve belki nesneler de götürüp bunlarla orada bir formal ya da informal drama oynamak olabilir. Örneğin bir araştırmacı öğrencilerini gerçek bir arkeolojik kazıya götürerek orada ders işlemiştir (Aktaran Field, 2001). Müze pedagojisi de bu konuda çeşitli pratikler sunan yeni bir alan olarak gelişmeye devam etmektedir (Drama ve Müze Pedagojisi, 2002; Adıgüzel, 2000). Müze ve dramının birleşmesiyle tarihî empati için mükemmel fırsatlar oluşturan etkinlikler yapmak mümkündür. Örneğin, Cumhuriyet Müzesi meclis salonunda, meclis tartışmalarından birinin canlandırılması, çeşitli devrimlerin canlandırılması, Cumhuriyet’in ilanını görmüş bir çocuğun gözüyle müzeyi gezdirme çalışmaları yaptırılabilir (Adıgüzel, 2002a).

İstanbul Koç Sanayi Müzesi’nde yapılan başka bir çalışmada, öğrenciler müzede bulunan çeşitli objelerle ilgili drama çalışmaları yaptırılmıştır. Örneğin, *Otomobil* ile ilgili olarak, “ilk kez otomobile binen insanlarsınız. Bu insanların tepkisi nasıldı?” sorusuyla etkinlik yapılmış, *Çektiri* objesi incelenirken de kürek çeken gemiciler ve yaşamları, kimlikleri, neler düşünmüş olabileceklerine ilişkin konuşmalar yapılmış, *Uçak* (Hitler’in Romanya Poliesti’deki rafinerisine 1943’te yapılan baskından dönerken Antalya yakınlarında denize düşen Amerikan B-24

bombardıman uçağının dipten çıkarılan pilot kabini) objesinin hikayesi anlatıldıktan sonra, öğrencilere “siz bu uçağın düştüğü köyde yaşayanlar olarak, pilot hakkında ne düşünüyorsunuz ve hissediyorsunuz sorusu sorulmuş, ardından köylülerle pilotun ilk karşılaşma anı canlandırılmıştır (Adıgüzel, 2002b).

Anadolu Medeniyetleri Müzesi ve Gordion Müzesi’nde gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, öğrenciler Tanrı Apollon’un Kral Midas’ın kulaklarını eşek kulaklarına çevirmesiyle ilgili efsaneyi ve Kybele’nin tapınaklarından birinin önünde Bahar şenliklerini, Kybele’ye hediyeler sunarak ve dans ederek canlandırmışlardır (Öktem, 2002). Bu çalışmalar sırasında çocuklardan, kimi öykülerde kendilerini tarihî karakterlerin yerine koyarak canlandırma yapmış, kimi zaman zamanda yolculuk yaparak kendisini fotoğraflardaki birinin yerine koyarak geçmişteki yaşantısını anlatmış, kimisi de o dönemlerde yaşayan kendi yaşıtı bir çocuğun gözüyle olayları yansıtmıştır (Öktem, 2002).

İsviçre’de gerçekleştirilen bir müze ev etkinliğinde, 1917’deki günlük yaşamdan bir kesit canlandırılmış, öğrenciler o dönemin kıyafetlerini giyerek, kesin cinsiyet ayırımına dayalı işler yapmışlardır (erkekler yün kırpma, su taşıma; kızlar bulaşık yıkama ve ütü yapma gibi). Böylece öğrenciler dönemin bütünsel bir resmini oluşturmuş, iş duygusunu ve eski kuşağın düşünme tarzını geliştirmişlerdir (Seidel ve Hudson, 1999:28).

Tarihî empati öğrencilerin geçmişteki insanlar, mekanlar ve olaylar hakkında bilgi derlenmesini ve kendisinin bu bilgilere dayandırılmasını bekler. Ancak öğrencilerin tarihî empati kuracakları karakterleri detaylı öğrenebilmeleri, tarihî kanıtları okuyup değerlendirmeleri ve resim, fotoğraf, film vb. gibi görsel ve işitsel materyallerle çalışmaları için zamana gereksinimleri vardır.

Yurt dışında pek çok müze bu çalışmaların tümünü içeren, öğrenciler için özel saatler düzenlemektedir. Tarih Vakfı’nın düzenlediği, *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması* konulu atölye çalışmasında pek çok öğretmen ve uzman

Türkiye’deki müzelerde aynı yapılanmanın gerçekleşmesi gereğini dile getirmişlerdir (TETTV, 2000). Çünkü bu, tarihî empati için zemin hazırlayan bir süreçtir.

1.2.6.3.5. İmgeleyerek Yeniden Oluşturma

Bu alıştırmalar hayal kurdurma alıştırmalarından farklıdır. Çünkü, bir kişi ya da nesnenin yerine koymadan geçmişte bir hayal kurdurma söz konusudur. Örneğin, “I. Dünya Savaşı’nda bir cephe görüntüsünü tarif et. Nasıldır?”, “Kurtuluş Savaşı Ankarası nasıl bir yer?” ya da “Sarayın mutfağında neler var?”. Görüldüğü gibi bu sorularda, kendini tarihî bir karakterin yerinde değil, tarihî bir yerde hayal etmeye dayalı bir alıştırma türüdür. Bu alıştırmada, kişi adeta bir gözlemci, zamanda yolcudur. Dolayısıyla da öğrenciden kişiyi değil, ortamı anlaması, gözlemci olarak tepkilerini ifade etmesi beklenmektedir. Bunlar da hayal kurdurma alıştırmaları gibi, tarihî empatiye hazırlayıcı alıştırmalardır.

1.2.6.3.6. Oyun ve Benzetişim

Uzmanlar benzetişimi, gerçeklerden süzölmüş, çalışma ve analiz amaçlarıyla basite indirgenmiş bir fiziksel ya da sosyal sürecin çalışan modeli olarak tanımlamaktadırlar (Köstöklü, 1999). Tarih öğretiminde benzetişim dendiği zaman, olay ya da süreç sırasında var olmuş koşulları taklit etmeye ya da yeniden yaratmaya yönelik bir model oluşturma aklımıza gelmelidir (Stradling, 2003). Tarihte eğitim amaçlı benzetişimler, genelde gerçek durumun basitleştirilmiş modelleridir. Olaylar gerçek zamanlı değildir. Dönemler iç içe geçmiş bir şekilde verilir. Aktif katılımcıların sayısı belirli kilit kişiliklerle sınırlıdır.

Bir açıklayıcı tarihî empati uygulaması olan benzetişim tekniği, tanımlayıcı uygulamalardan farklıdır. Birinci olarak, öğrenciler bir problemi çözmek, anlamsız anlamak için tarihî empati kurarlar. Başka bir deyişle, açıklayıcı uygulamalarda bir

amaç için yeniden yapılandırma söz konusu iken, tanımlayıcı uygulamalarda sadece tarihî empatiye dayalı durum tasvirleri ve tarifleri yer almaktadır. İkinci olarak, öğrenci hangi oyunun oynanacağını bilmelidir. “Haydi hayal edin, oynayın” şeklinde yönergelerle gerçekleştirilemez. Önceden kuralları ve amacı belirlenmiş bir oyun olmalıdır. Üçüncü olarak, oyunun sonunda ne olacağı bilinir. Yani kapalı uçludur. Oysa hayal kurdurma alıştırmaları açık uçludur, öğrencinin sonunda nereye ulaşacağı belirsizdir. Dördüncü olarak, bu alıştırmaların mantıksal yapısı daha çeşitli ve anlaşılması zordur.

Benzetişim, drama ve rol-oynamaya ilave olarak üçüncü öge olan oyunu da içerir. Benzetişim tekniğinde, oyuncuların hareketlerini kısıtlayan ya da yasaklayan kurallar esastır. Kurallar, yarışma, işbirliği ve çatışma gibi öğelerin gerçek hayatta olduğu gibi sunulması amacıyla, herhangi bir oyun şekline dahil edilir (Çimen, 2001). Benzetişim kurallara göre, uygun kostüm ve materyallerle, bilgi kartları veya senaryo ile oynanır. Her zaman olmasa da sıklıkla rekabet unsuru içerir. Herhangi bir benzetişim oyunu için esas olan, görsel ve işitsel materyallerin uygun şekilde kullanılmasıdır. Bu tür araçlar benzetilen ortamın yaratılmasında çok faydalıdır.

Öğrencilerin benzetişime aktif katılımı (parlamento toplantısı, askeri hareket,vb.), işlenen konu hakkında gelişmiş bir anlayış elde etmeleri sonucunu doğurur. Ama tarihî empati becerisinin geliştirilmesinde bu etkinlik pek başarılı olmayabilir (May ve Williams, 1987:12). Çünkü öğrencilerin birinci sorunu taktiklere, kurallara uymaktır, bir de yarışçı bir atmosfer içinde olunca, karakterler ve onların nasıl davrandıkları ikinci planda kalmaktadır. Tarih öğretiminde benzetişimin yararı, gerçek dünyanın ve gerçek hayattaki durumların karmaşıklığını basitleştirmesinden gelmektedir. Bu gerçekliğin içinden sadece dersin hedeflerine uygun olanlar seçilerek, alınır. Aynı zamanda kavramsal öğrenmeleri gerçekleştirmek için de iyi bir zemin sağlamaktadır (Çimen, 2001).

Stradling’e (2003) göre tarihî empati öğretiminde benzetişimler dört alan üzerinde yoğunlaşmaktadır. Birinci alan, tarihî dönüm noktalarıdır. Böyle durumlar

için, siyasi liderlerin ya da önemli tarihî karakterlerin karşı karşıya kaldığı seçeneklerle ilgili bir benzetişim çalışması yapılabilir. Bunlara örnek olarak;

- Başka bir ülkeyle ittifak kurma
- Başka bir ülkeyi işgal etme
- Başka bir ülkeyle sorunlar yaşayan bir ülkeye destek verme

Bu örneklerde öğrenciler, tarihin dönüm noktasını oluşturan olayları basitçe sınıfta canlandırırlar. Bu sırada da o önemli tarihî karakterin bakış açısı ile hareket ederler.

İkinci alan, karar alma süreçleridir. Tarihte çeşitli kararların alındığı konferanslar, toplantılar, kongreler ve antlaşmalar önemlidir. Sınıfta bunların basitçe yeniden canlandırılması sırasında tarihî empati uygulanmış olacaktır (Köstüklü, 1999).

Üçüncü alan, soruşturma ve araştırmalardır. Bu alan özellikle XX. yüzyıla özgü bazı sosyal, ekonomik ve çevresel konuların incelenmesini sağlamak ve bilinç kazandırmak açısından önemlidir. Bu konular, çevre sorunları, eşitlik, hoşgörü, yoksulluk ve göç konuları olabilir. Örneğin, kömür yerine petrole geçiş nasıl bir çevre sorunu yaratmıştır? Geçmişte kadın-erkek eşit miydi? Dini açıdan Osmanlı'da nasıl bir hoşgörü vardı? gibi sorular için benzetişim çalışmaları yapılabilir. Bu konularla ilgili genel bir araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. Öğrenciler önce bu araştırmayı yapar, sonra konunun en önemli unsurlarını basit şekilde oynarlar.

Dördüncü alan, haber masası benzetişimidir. Eğer mümkünse dönemin haber merkezlerinden derlenmiş malzemelerin kullanıldığı bu yöntem, olayların farklı merkezlerde nasıl yorumlanmış ve sunulmuş olabileceğini, yani farklı bakış açılarını açığa çıkarmaya yarar.

Benzetişim, yakın bir döneme kadar eğitimciler tarafından öğrenci grupları tarafından gerçekleştirilen bir etkinlik olarak görülmekteydi. Ancak bilgisayar teknolojilerinin gelişimine bağlı olarak, günümüzde genç kuşak ev ya da okul bilgisayarlarında karmaşık bilgisayar oyunlarını oynamaya başladılar. Bu benzetişim içeren oyunlar çoğu kez, sınıf ortamında uygulanan benzetişim etkinlikleri için gereken karar verme, bakış açısı anlama becerilerinin aynısını içermektedir. Örneğin savaş stratejilerini belirleme, hangi ülkeyi işgal edeceğine karar verme gibi...Eğitim amaçlı yazılım tasarımları henüz eğlence amaçlı yazılım tasarımlarının çok gerisindedir, ama gelişmeye açık bir alan olduğu kesindir.

Oyun, vakit geçirmek için, zorla yapılmayan, zihinsel ve bedensel etkinlik olarak tanımlanabilir. Eğitimde oyun ise öğrencilerin eğlenmek, vakit geçirmek için oynadıkları oyun mantığının, öğretilecek bir konuya uyarlanmasıdır (Özdemir, 1998:69). Oyun sıklıkla, oyunlaştırma ile karıştırılır. Roller belirlenip, öğrencilerin bu rollerini doğaçlama oynaması esasına dayanan rol oynama, yani oyunlaştırma ile karıştırılmamalıdır. Uygulamada dikkat edilecek nokta, öğretilecek konu için araç olan oyunun amaç haline getirilmemesidir. Başka bir deyişle dikkat öğretilecek konuya verilmelidir, oyuna değil. Aksi taktirde eğlence ve vakit geçirme gerçekleşmekle birlikte, eğitsel hedef gerçekleşmemiş olur. Oyunda kazanan ve kaybeden vardır. Bu yüzden oyun kazanan oluncaya kadar devam eder. Oyunun temeli yarışır. Benzetişimde ise rekabet olabilmekle birlikte, yarış yoktur.

Oyun ve benzetişim uygulamalarında, öğrencilerin verilen kurallı çerçeve dahilinde, alternatif fikir ve düşünceler getirmeleri ve bu alternatifleri oynamaları beklenebilir. Örneğin, sınıf ikiye bölünür. Her iki taraf da bir kabilenin mal değiş-tokuşu, cinsler arasındaki ilişkiler, fiziksel ve sözlü iletişimle ilgili törelerini ve kanunlarını öğrenir. Her kabile önce öğrendiği bu bilgileri, bu kültürü kendi arasında uygulamaya koyar. Sonra, bu kabilelerin yaşadığı yerleri keşfeden, kaşif denizciler gelirler. Bu oyunda ve benzetişimde amaç denizcilerin, hastalıktan, açlıktan ve kabilelerin kültürüne ters bir hareket yapıp idam edilmekten kaçınmaya çalışmalarıdır. Böylece kaşiflerin psikolojisi, o halklara yaptıkları ve yaşanan olaylar öğrenilmiş olacaktır. Burada hem kabile üyeleri, hem de denizci rolündeki

öğrenciler farklı alternatifler getirerek oyunu sürdürmeye çalışırlar. Kurallara uymayan oyundan çıkar.

“Ben Kimim?” oyununda ise, ikiye bölünen sınıfta, çeşitli tarihî kişiliklere bürünen birinin hangi tarihî karakter olduğunun bulunması ve her bulunan kişiye karşılık grubun puan kazanması söz konusu olabilir. Tarihî karakterlerin kendilerine has özelliklerini bulmak ve canlandırmak, tarihî empati kurmayı gerektirecektir. Bir başka oyun alternatifi için haritadan yararlanılabilir. Harita üzerinde şehri korumak için neyin, nerede ve ne zaman yapılması gerektiğine ilişkin bir oyun geliştirilebilir. Belli kurallar konulur (kale tepeye kurulmalı, çevresinde su olmalı, kale duvarları 400 m. olmalı, şu kadar masraf yapılmalı, bahara bitmeli gibi). Bu kuralları takip ederek oynayan öğrenci, dönemin insanların şehri nasıl koruduğuna ilişkin bir bakış açısı kazanacaktır (Birt ve Nichol, 1975).

1.2.6.3.7. Karar Verme Alıştırmaları

Karar verme alıştırmaları, karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin hepsini içerdiği için, “devşirme bir çocuğun bir gününü yazınız” şeklindeki araştırmalara göre daha çeşitli bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Örneğin, “devşirme mi olmak isterdiniz, yoksa ailenizin yanında mı kalmak isterdiniz?” sorusu karar verme alıştırmaları olarak kullanılabilir.

Karar verme becerisini geliştirmek için pek çok bilgisayar oyunu ve programı hazırlanmıştır. Tarih derslerinde bu hazır teknoloji ürünlerinden yararlanılabileceği gibi, sınıf içi uygulamaları da yapılabilir. Özellikle de bir tarihî karakterin kararını, davranışını değerlendirme uygulamaları yapılabilir. Örneğin, “A şahsı neden V, Y, Z davranışlarını, kararlarını değil de X davranışını, kararını seçti? Neden böyle davranmış, karar vermiş olabilir?”. Bu yaklaşım rol-oynamayı, tartışma yöntemini, yazılı ödev yapımını ya da bir okuma çalışmasını (metindeki karar noktalarını tespiti ve bunların analizi gibi) içerebilir. Örneğin Çanakkale cephesindeki durum

açıklandıktan sonra, Atatürk'ün kararları sunulur ve "Atatürk o dönemde bu kararı vermiş, peki bunun alternatifleri neler olabilir? Yapılabilecek en doğru hareket hangisiydi?" yahut "Onun bu kararları almasında neler etkili olmuş olabilir? Düşüncelerinizi tarihî kanıt kullanarak açıklayınız" şeklinde alıştırma yapılabılır.

Karar verme alıştırmaları için farklı uygulamalar, çeşitli ve farklı yaklaşımları değerlendirme veya anlama alıştırmaları olabilir. Örneğin kölelikle ilgili çeşitli görüşleri değerlendirerek, iyi olduğunu düşündüğü bir görüş için oy verme yahut azınlıklar, Türkler, yöneticiler, yabancı ülkeler, ilim adamları vb. bakış açılarından Tanzimat Fermanı'nı değerlendirme ve bu görüşlerden hangisinin kendisine uygun olduğuna karar verme gibi.

Öğrenciler sonuçta farklı cevaplar vereceklerdir. Daha sonra öğrencilerin kendi aralarında ulaştıkları fikirleri tartışmalarına izin verilmelidir. Neden bazı cevapların diğerlerinden daha mantıklı ya da gerçekçi olduğu tartışılmalıdır. Elbette sınıflarda bunu yapabilen ve yapamayan öğrenciler olacaktır. Ancak bu tarz uygulamalar yapıldıkça öğrencilerin becerisi de artacaktır. Ayrıca öğretmenin aşağıda sayılacak bilgi yelpazesini öğrencilere sunması gerekir:

- Tarihî karakterle ilgili bilgi,
- Karakterin eğilimleri,
- Karakterin içinde bulunduğu durumla ilgili bilgi,
- Günümüz beklentileri ve değerleri ile ilgili bilgi,
- Tarihî karakter yahut durumla ilgili farklı kaynaklarda yer alan bilgiler.

Öğrenciler de üç başlık altında bildiklerini sınıflandırabilirler:

- Olay hakkında ne biliyoruz?
- Tarihî karakterin neleri bildiğini biliyoruz?
- Tarihî karakter neler olacağını sanıyor?

Daha sonra bildiklerinden yola çıkarak da bir hükme varabilirler. Örneğin, “şartlar mı tarihî karakterleri o noktaya taşıdı?” yoksa “kişilerin kendi özgür seçimleri miydi?” soruları yöneltilebilir. Öğrencinin kendini tarihî karakter yerine koyması istenerek, “sen olsaydın ne yapardın?” alıştırmaları da yaptırılabilir. Böylece öğrenci, genel olarak o dönemin, özel olarak da tarihî karakterin şartları içinde ne yapacağına karar vermek durumunda kalacaktır. Örneğin Erginer, “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” adını verdiği bir teknik olarak ele almış ve bir ders örneği sunmuştur (Erginer, 2000:297 vd.).

Erginer’e göre, “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?” etkinliği, öğrencileri bir sorun karşısında bırakarak, “böyle bir durumla siz karşı karşıya kalsaydınız soruna ne tür çözüm yolları üretebilirdiniz?” sorgulaması karşısında, soruna çözüm yolu üretmelerini sağlamak için uygulanan oldukça kullanışlı bir uygulamadır. Bu özelliği ile düşünüldüğünde, uygulamanın örnek olay incelemesi etkinliğinden pek de farklı olmadığı düşünülürse de, buradaki amaç, zaman ve mekan değerlerinin de alt üst edildiği durumlar yaratarak, öğrenciyi başka bir zamanda ve mekanda düşündürmek ve dolayısıyla sorunla karşılaştırmak ve sorunu çözdürmektir. Bunun yanında bu uygulamadaki önemli fark, öğrencilerin önüne daha önce çözülmüş bir sorunun konmuş olmasıdır. Daha önce çözülmüş bir sorun karşısında “siz olsaydınız ne yapardınız?” sorgulamasının yapılması, öğrencilerin düşünme ve sorun çözme yetilerini zorlayacağından daha yaratıcı ve orijinal çözüm fikirleri öne sürmelerini, dolayısıyla daha çok kritik düşünmelerini sağlamaktadır. Bilen (1989) tarafından literatüre aktarılan bu uygulamada, öğrencilerin geçmiş yaşantılardan ve önceki bilgi dağarcığından sonraki yaşantılara bilgi transferinin sağlanması önemli bulunmaktadır. Bunun yanında bu uygulamadaki önemli fark, öğrencilerin önüne daha önce çözülmüş bir sorunun konmuş olması ve başka çözümler beklenmesidir.

Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Tekniği İçin Örnek Etkinlik

Öğretmen: Sevgili çocuklar, bu filmde, bugün bu sıralarda oturmamızı sağlayan, vatanımızı düşman işgalinden kurtaran, 75. yılını kutladığımız Cumhuriyetimizin kurucusu, çöken koca bir imparatorluğu yeşerten Mustafa Kemal'in son günü anlatılmaktadır. Sizden istediğim bu filmi çok iyi bir şekilde izlemeniz ve filmi kestiğim yerde yönelttiğim sorulara cevap vermenizdir (Kaset izlenmeye başlanır).

"Mustafa Kemal rahatsızlanmıştır. Yavaş yavaş öksürmeler ve vücudunda küçük kırmızı noktalar oluşmaya başlamıştır. Bir gün bahçede otururken rahatsızlığını doktoruna açar. Doktor bunun sebebinin köşkteki küçük kırmızı karıncalar olduğunu söyler ve köşk karıncalardan temizlenmeye hazırlanır.

Hastalığı sebebiyle hükümet Ataya bir yat alarak, hediye etmiştir. Yalnız Ata'nın istediği bu oyuncak, hastalığı sebebiyle bir hastaneye dönmüştür. Hastalığı her geçen gün artmakta ve Ata iyiden iyiye erimektedir; karnındaki anormal şişlik yavaş yavaş büyümekte ve rahatsızlık vermektedir.

Bir gün Ata serinlemek maksadıyla güverteye çıkar; çünkü ateşi iyice artmıştır. Bir müddet sonra arkadaşlarının yardımıyla içeriye girerken ayrılan koltuğa kendisini bırakır. Dostlarına çektiği bu amansız acılardan dolayı "Artık ne olacaksa olsun!" demektedir" (Öğretmen televizyonu durdurur ve sorar):

Öğretmen: Evet çocuklar gördüğümüz gibi Ata, çok bitkin ve solgun bir vaziyette çektiği amansız acılardan dolayı "Artık ne olacaksa olsun!" diyor. Ortada Hatay meselesi olduğu için yabancı hekim istemiyor, Türk hekimleri de gördüğümüz gibi pek etkili olamıyorlar. Atanın yoksun bir dostu olarak hastalığı için ne önerirdiniz?

Filiz: Bence, Atanın kendisini yabancı doktorlara teslim etmesi lazımdır. Çünkü hiçbir mesele insan hayatı kadar önemli olamaz.

Hasan: Eğer dışarıda Türk doktorları varsa Türkiye'ye getirtirdim.

Özlem: Ben Filiz'e katılıyorum, çünkü Ata öldükten sonra Hatay'ın hiçbir değeri kalmayacak, eğer yaşarsa Hatay'ı tekrar sınırlarımıza katabilir.

Faruk: Yabancı ülkeden getirdiğimiz iyi Türkçe bilen ve iyileştirebileceğine inandığımız, güvendiğimiz bir doktoru getirerek Türk doktoru gibi tanıtabiliriz.

Öğretmen: Güzel, başka fikri olan?

Filiz: Onu bu fikrinden vazgeçirmeye çalışmalı. (Sessizlik)

Hüseyin: Ata sadece doktorlarla değil, bugün alternatif tıp olarak bilinen bir takım şifalı otlarla da iyileştirilmeye çalışılmalıydı.

Öğretmen: Bugünkü alternatif tıp anlayışı o gün var mıydı acaba? Lütfen o dönemi düşünün ve algılamaya çalışın

Hüseyin: Niye olmasın öğretmenim? Belki de daha fazlaydı?

Öğretmen: Bunu bilmiyoruz, elimizdeki bilgiler buna yetmiyor, o halde belki dememeliyiz.

Hüseyin: Bu şifalı bitkileri iyi tanıyan birisine hastalıkla ilgili ilaç yaptırılabilir.

Öğretmen: Bir seçenek olarak düşünelim?

Ali: Gemideki hizmetçilerden belki bu konuda bilgisi olan vardır.

Öğretmen: Evet, fikirleriniz çok güzel çocuklar. Şimdi filmimize devam edelim bakalım onlar ne yapmışlar? (Televizyon açılır).

“Ata sandalyeye oturarak Rifat Bey’e “Annene telefon et bakalım, bu hastalıkla ilgili bir bilgisi var mı?” der. Rifat Bey yaşlı annesine telefon ederek dediğini uygularlar ve Ata’nın ateşi düşürülerek rahat bir uyku çeker. Sabahleyin Ata Rifat Bey’e dönerek: “Annene teşekkürlerimi ilet. Kocakarı ilacı işe yaradı, akşam rahat uyudum” der. Ama aradan zaman geçmesine ve karıncaların yok edilmesine rağmen Ata’da hiçbir iyileşme belirtisi yoktur. Ancak Ata bu rahatsızlığı sebebiyle yabancı doktorların muayenesini reddetmekte ve “Hatay meselesi çözülünceye kadar; rahatsızlığım mühim değil” demektedir. Ata bir akşam yemeği ziyafetinde gerçekle yüz yüze gelir. Yabancı bir doktor ona bu hastalığın sebebinin siroz olduğunu ve fazla içmemesi gerektiğini söyler. Ata bir müddet içmeye ara verir. Daha sonra saraya dönmek istediğini ve buralardan sıkıldığını söyler. Yanındakiler Ata’yı vapurdan saraya taşırlar. Ata şimdi saraydadır” (Öğretmen filmi durdurur ve sorar):

Öğretmen: Evet çocuklar, Ata şimdi sarayda. Ata hastalığı sebebiyle yine

ateşlenecek, acı çekecektir. Gemideyken sahile çıkıp temiz hava alıyor, serinliyordu. Ancak şimdi sarayda 1938 şartlarını düşünürsek klima vb. yok. Ata'nın ateşi yükseldiği veya rahatsızlığı arttığı zaman onu nasıl rahat ettirirdiniz? Siz hizmetçisi veya dostu veya bakıcısı olsaydınız ne yapardınız?

Faruk: Sarayın balkonu yoksa arada bir çıkması amacıyla balkon yapılabilir.

Mustafa: Sarayın bahçesinde açık havada küçük bir yer Ata için döşenebilir.

Filiz: Ben olsam tüm rahatsızlığı için doktorlarını başına toplar, onlar için özel bir yer ayırırdım ve bir rahatsızlığı çıktığında hemen Ata'ya yardıma koşarlardı.

Mehmet: Yanında taze kan vermeleri için hazır insanlar bulundururdum.

Arzu: Arada bir gezmeye çıkarırdım, temiz hava alırdı.

Suat: Konuklar çok rahatsız olduğunu bilmesinler, görmesinler diye hiçbir ziyaretçi kabul etmezdim.

Burçin: Arada bir banyo yapması amacıyla banyo ile yatak odası yakınlaştırılabilir.

Filiz: O zamanki teknolojik duruma bakmamız lazım. Örneğin tekerlekli sandalye icat edildi mi, edilmedi mi bunlara göre de önlemler alırdık.

Mehmet: Ata'nın son istekleri, canının bir şeyler çekip çekmediği sorularak bunlar temin edilebilir. Akrabalarından görmek istedikleri çağrılabilir.

Öğretmen: Evet çocuklar, şimdi filme bakalım onlar ne yapmışlar? (Öğretmen televizyonu açar):

“Rahatsızlığı nedeniyle saraya getirilen Ata'ya özel durumlar için ayrı doktor/ar getirilir. Yatağının hemen yanı başına bir lavabo-banyo-tuvalet yaptırılarak Ata'nın temizliği sağlanır. Buranın kapısı görünmemesi için dolap kapağına benzetilerek aynalı bir kapıyla kapatılır. Dışardan gelen misafirler bunu elbise dolabı sanmaktadırlar. Arada bir zemin kata inip serinlemesi amacıyla bir asansör yaptırılır. Ata ölümünün yaklaştığını içerisinde bulunduğu hallerden tahmin eder. Rahatsızlığı artmakta ve üstelik karnındaki şişlik de çok rahatsızlık vermektedir. Ata başyaverini çağırarak nesi var nesi yoksa tüm mal varlığının listesinin çıkarılmasını ister. Ata vasiyetini yazacaktır. Kendisine liste gelir” (Film kesilir):

Öğretmen: Çocuklar, gördüğünüz gibi Ata çok hasta ve ölümün yaklaştığını hissediyor. Vasiyetini istiyor. Kendisine bir liste getiriyorlar, Atatürk CHP'nin başkanı, beş manevi kızı, bir de kız kardeşi var. Başka kimsesi yok. Siz Ata'nın yerinde olsaydınız vasiyetinizi nasıl yazardınız?

Filiz: Devlet henüz yeni kurulma aşamasında olduğu için, ayrıca savaştan yeni çıktığımız için Yeşilay'a, Kızılay'a, Milli Eğitim Bakanlığı'na, Sivil Savunma'ya, orduya yardım yapardım.

Mustafa: Onun "Türk Çocuğu Ecdadını Tanıdıkça Daha İyi İşler Yapacaktır" sözü ışığında Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu'na bağışlardım.

Mehmet: Yarısını aileme, yarısını da arkadaşlarımın saydığı kuruluşlara verirdim.

Faruk: Dörtte birini kız kardeşine, dörtte birini manevi kızlarına diğerini de devletine bağışlamıştır.

Eda: Bir üniversite yapılması için vasiyet hazırlardım. Dünyanın en önemli tıp merkezini de içinde barındıran. Atatürk'ün bütün karizmasını yansıtan eğitim kurumlarını içinde barındıran.

Burçin: Önce bir okul yaptırılmasını vasiyet ederdim. Geri kalanın yarısını kız kardeşimle kızlarıma, diğer yarısını da devlete verirdim. (Öğretmen filmi açar "Bakalım ne olmuş?" der):

Ata malvarlığının yarısını başkanı olduğu CHP'ye bırakmıştır. Geri kalan paranın yarısını Türk Tarih ve Türk Dil Kurumu'na vermiş diğer yarısını da yurtdışında üniversitelerde eğitim görmekte olan İsmet İnönü'nün oğullarının tahsil parası olarak ayırmıştır. Kız kardeşine ve manevi kızlarına da çok az bir şey bırakmıştır" (Film durdurulur):

Öğretmen: Evet çocuklar, bugün İşbank, Etibank, Sümerbank Ata'nın sağladığı bu büyük desteklerle kurulmuştur (Filme devam edilir):

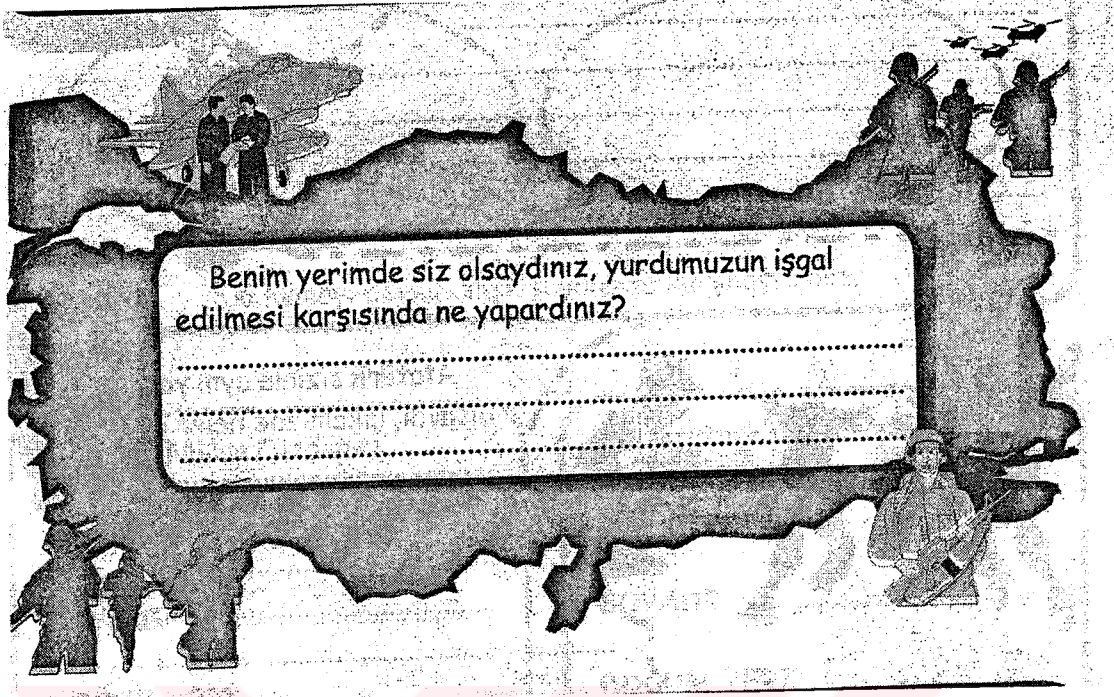
Ata iyice halsizleşmiştir. Ayrıca karnındaki şişlik daha da artmıştır. Doktorlarına karnındaki bu suyun ne pahasına olursa olsun alınması gerektiğini söylemiştir. Doktorlar şiringayla suyu alırlar. Ata ne kadar suyun çıktığını

sorduğunda onlar “2 litre paşam” demişler. Ata bu sayede rahatladığını onlara beyan etmiştir. Rahatlığa kavuşan Ata’nın canı enginar istemiştir. Başyaver ve yanındakiler o zaman da bu meyvenin yalnızca Hatay’da bulunduğunu bildikleri için istetmişlerdir. Ancak meyve Ata’ya nasip olmamıştır.

Ata aynı gün komaya girmiş, gözlerini 10 Kasım sabahına kadar açmamıştır. Dostları önceleri Ata’nın öldüğünü sanmışlardı. Ancak o henüz ölmemiş, Azrail’in pençesinde günden güne eriyordu. Nihayet 10 Kasım 1938 sabahı saat 9:05’te Ata’nın o masmavi gözleri şimşek çakar gibi açılmış ve kafasını sağ tarafa doğru sert bir hareketle çevirmiştir. Ata vefat etmiştir. Ata’nın cenazesine on binler; milyonlar hep birden katılmıştır” (Öğretmen televizyonu kapatır).

Konuyla ilgili tartışma sürer, öğretmen sonunda özetlenmesini ister ve ders bitirilir. Buna benzer bir tarihî empati uygulaması, İstanbul’un fethi konusu ile ilgili olarak, şu soruyla yaptırılabilir: “Fatih’in yerinde sen olsaydın ne yapardın, İstanbul’u nasıl fethederdin?” (Erginer, 2000:306).

Benzer örneklerle, çoklu zeka uygulamalarında rastlamak mümkündür. Örneğin küçük çocuklara uygulanabilecek “Kurtuluş Savaşı yıllarında yaşıyor olsaydınız, yurdunuz için ne yapardınız?”, “Kurtuluş Savaşı zamanında yaşasaydın, savaşın kazanılması için ne gibi katkılarda bulunurdun?” veya “Siz de bir Atatürk olsaydınız, farklı neler yapardınız?” (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002:145, 211 ve 273; çoklu zeka uygulamalarındaki diğer tarihî empati örnekleri için Bkz. Ek 2).



RESİM 5: Çoklu Zeka Uygulamalarında kendini yerine koyarak karar verme etkinliği (Kaynak, Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002: 348).

Levstik ve Barton karar kartları ile öğrencilerin ikili gruplar halinde çalışabileceği bir etkinlik önermektedirler (Bkz, şek.: 4). Önce karakterle ilgili bilgi ya da karakterin hikayesi anlatılır/okunur. Sonra karakterin neden bu davranışta bulunduğuna ilişkin lehte ve aleyhte görüşler karta işlenir. Sonra da bir sonuca varılarak, bu da karta eklenir (Levstik ve Barton, 197:120).

SORU:	
LEHTE: 1. 2. 3. 4. 5.	ALEYHTE: 1. 2. 3. 4. 5.
SONUÇ:	

ŞEKİL 4: Karar Kartları (Kaynak: Levstik ve Barton, 1997:120)

1.2.6.3.8. Kültür ve Ekonomi ile Bağlantı Kurma Alıştırmaları

Bu alıştırmalar öğrencinin görünüşte birbiriyle bağlantısız alanları birbiriyle ilişkilendirmesine yönelik, açıklayıcı alıştırmalardır. Böylece öğrenci geçmişe farklı yönlerden bakmayı öğrenir. Özellikle kültür (inançlar, düşünce ve felsefe akımları, adetler ve gelenekler vb.) ve ekonomiyle (üretim, tüketim ve dağıtım, toplumsal hayatın maddi yönleri) tarih bağlantısını kurduran alıştırmalar yapıldığında daha etkili olmaktadır. Çünkü bu konularda daha önce sözünü ettiğimiz ve önemi üzerinde durduğumuz kişisel bağlantı kurma şansı yüksektir.

Örneğin, “Ortaçağda insanlar kimi hayvanları kutsal saymakta idi. Kendinizi onların yerine koyarak bunun nedenini açıklayınız?” ya da “Orta Asya kültüründe insanların evleri, bir tür çadır diyebileceğimiz otağlardı. Sizce neden sağlam yapılar inşa etmek yerine, otağlarda yaşamayı tercih etmiş olabilirler?” yahut “Güney Afrika deniz yolunun keşfedilmesiyle kara ticareti ve yolları eski önemini kaybetti. Ticaret yolları üzerinde bulunmanın imkanlarından yararlanmış bulunan Osmanlı

İmparatorluğu için bu durum tehlike çanlarının çalması demektir. Çünkü, buharlı gemilerle denizden Batı'ya kısa yoldan yapılan ticaret, Osmanlı topraklarından geçen kervanlarla yapılan ve günlerce süren Asya-Avrupa ticaretine büyük bir darbe indirdi. Ticaret yollarında yaşanan bu değişim Osmanlı İmparatorluğu esnafını nasıl etkilemiştir? Kendinizi Osmanlı'da bir esnafın yerine koyarak durumu değerlendiriniz" alıştırmaları verilebilir.

Bu alıştırmalar pek çok açıdan yararlıdır. Öncelikle, öğrencilere bir tarihî empati problemi sunulmaktadır ki, bu problem çözme becerilerini geliştirmek için oldukça yararlıdır. Öğrenciler yukarıda sunulan problemleri ancak ve ancak o dönemin kültürel, sosyal ve ekonomik yapısını bilerek ve anlayarak çözebilirler. Bu da öğrencilerin tarihî empati yaparak geçmişî anlamalarına yardımcı olmaktadır. İkinci olarak, tarihe siyasi tarih dışında farklı açılardan bakma şansını öğrenciye vermektedir ki tarihin bu yönleri öğrencilere daha zevkli gelmektedir.

1.2.6.3.9. Deneysel Yeniden Yaşama

Bu uygulama tarihî mekanlarda canlandırma ile yüzeysel anlamda benzeşmektedir. Deneysel yeniden yaşama uygulamalarında, öğrencinin yeniden yaşaması için bir durum vermek yerine, çözmesi için bir problem ortaya konur. Örneğin, öğrencilerin yeniçerilerin silahlarına eşit ağırlıkta kum torbaları takarak, hareket etmesi, yürütmesi istenir ve o dönem insanının hangi şartlarda savaş yaptığı anlatılmaya çalışılır veya geçmişteki bir taş anıt, kilden kap örnek alınarak öğrencilerin bunun aynısını taştan yontması yahut kille şekillendirmesi istenebilir. Bunun şimdiki teknoloji ile bile ne kadar zor olduğunu deneyerek öğrenen öğrenci, bugünkü teknolojiden yoksun geçmişteki insanın bu eserleri o dönemin imkanlarıyla yapmasını büyük bir başarı olarak görecektir. Bu da tarihî eserlere verdikleri önem ve onların korunması konusunda öğrencilere bir bilinç verecektir. Benzer şekilde, Taş Devri insanının yaşamını anlayabilmek için, taş aletler yapmak, çakmak taşı ile ateş yakmak ve tutuşturmak gibi bir etkinlikle, onların o dönemin problemleriyle başa çıkması yeniden yaşatılabilir (Seidel ve Hudson, 1999).

Başka bir etkinlikte, öğrencilerle birlikte saray mutfağı gibi bir ortam hazırlanarak, saray mutfağına özgü yemekler pişirilip ve yenilebilir. Bu arada da saray ve kültüründen bahsedilebilir. İngiltere’de bu tür uygulamalar yapılmakta ve bu çalışmalar öğrencilerin tarihi eğlenerek öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Wright, 1996; Pluckrose, 1991).

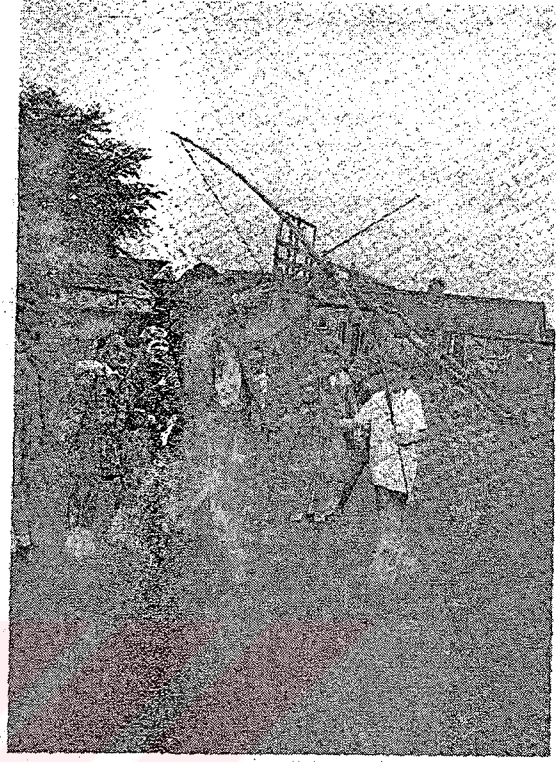


RESİM 6: İngiltere’de Holst Museum’da, Victoria dönemini deneysel olarak yaşama etkinliği. Dönem mutfağını yeniden oluşturma ve yemek pişirme uygulamaları (Kaynak: Wright, 1992:61).

Bu ve benzeri uygulamalarla öğrencinin geçmişteki insanlarla ortak bir insanlık bağımızın olduğu kavratılmaya çalışılır ve zaman geriye gittikçe insanların zekalarının da gerilemediğinin altı çizilmeye çalışılır. Burada önemli olan öğrencilerin kendilerinin deneyebilecekleri uygulamalar yaptırmaktır. Bu uygulamalardan öğrenciler oldukça etkilenmektedirler. Bir taşı bile düzgün bir şekilde kesememek, onları şaşırtacaktır. İlkel diye düşündükleri insanların bile yaptığı bir şeyi kendilerinin başaramaması, onların teknolojinin olmadığını düşünerek küçümsedikleri geçmişteki kimi düşünce, inanç, uygulama ve kurumların aslında o zamanın şartlarına göre oldukça modern, gelişmiş olduğunu görmelerini sağlayacaktır.

Thompson (1983:25) da deneysel çalışmalar arasına girebilecek uygulamaları şu şekilde sıralamıştır; müze ziyaretleri, film seyretme, kültürel etkinliklere katılma, çeşitli koleksiyoncuların koleksiyonlarından yararlanma, sözlü tarih, tartışma gruplarına katılma, okuma. Örneğin İngiltere’de bir okulda düzenlenen sözlü tarih çalışması için, Tudor dönemi seyyar satıcısı kılığına girerek okula gelen müze görevlisi, döneme özgü eşyaları getirmiş ve bunları öğrencilere tanıtılmıştır. Tanıtım aşamasından sonra, getirdiği eşyalara öğrencilerin dokunmasına ve bu eşyaları kullanmalarına izin vermiştir. Aşağıda görevli, o dönemde kullanılan ok ve yay takımını tanıtırken görülmektedir.





RESİM 7: Sözlü tarih çalışması için okula çağrılan, Tudor dönemi seyyar satıcısı kılığına girmiş müze görevlisi (Kaynak: Nichol ve Dean, 1997:59).

May ve Williams'a (1987) göre pek çok iyi öğretim drama uygulanmasa bile dramatik unsurlar içerir ve bu durum bütün bir ders boyunca da sürmeyebilir. Derste öyle anlar olur ki, öğrenciler için gerçekten ne öğrendiklerini deneyimleyebilecekleri, deneysel imkanlar oluşur. Örneğin;

- Bilim tarihi için ilkokul öğrencileri uçaklarla ilgili bir proje yapıyorlar. Oyun alanında Wright kardeşlerin ilk uçuşlarında kaç metre uçtuklarını ölçüyorlar (36 metre). Sonra pilotların ne kadar sürede bu mesafeyi uçtuklarını belirliyorlar (12 saniye). En sonunda da öğrenciler bu mesafeyi bu sürede koşturuyorlar. Hızlı olan öğrenciler, yavaş olan öğrenciler oluyor. Bu öğrencilerle de ilk yapılan ve şimdiki uçakların durumları benzeştiriliyor.

- Öğrenciler Vahşi Batı konusunu işlerken, kovboyların her zaman o silahları taşıyıp taşımadıklarını, silahların ne kadar ağır olduğunu soruyorlar. Soran öğrencilere bunu, yanlarına 2 kilo 15 gramlık iki kum torbası bağlanmış bir kemeri takarak deneme şansı tanınıyor. Bu örnek Türk tarihine, Çanakkale'de 276 kiloluk mermiyi sırtında taşıyan Seyit Çavuş'un durumunu anlamaları için uyarlanabilir.

- Öğrenciler XIX. yüzyılda işçi çocuklar hakkında konu işlerken, kendilerine kartonlardan bir baca yaparak bunu bir sandalyenin üstüne yerleştiriyorlar. Sonra bu bacanın içine girip, temizlemeye çalışarak, o çocukların yaşadıklarını anlamaya çalışıyorlar (düşme tehlikesi, pisliklerle boğuşmak, patron azarı). Bir başka grup kartonları silindirik bir şekilde katlayıp, kocaman borular oluşturuyor. Sonra da bunların sürünerek, yerin altında madenlerde çalışan çocuk işçilerin yaşadıklarını (karanlık, dar, rahatsız, nefes almak zor) deneyimlemeye çalışıyorlar.

Bu örneklerin hepsi öğrencilerin fiziksel katılımını isteyen etkinliklerdir ki buna bedenleri yoluyla öğrenim de denilebilir (May ve Williams, 1987:12). Böyle

anlarda genellikle çocuklar rollerine giremezler. Yani o kemeri takar takmaz kovboy gibi hissetmeyebilir, o bacanın içine eğildiğinde sınıfın güvenli ortamında kendini tam olarak o çocuk gibi çatıda hissetmeyebilir. Ancak bu tür etkinlikler çocuğun direkt olarak tarihin içine dalmasına yardımcı olur. Öğrenci aktif rol aldığı için kendini dersin içinde ve onun bir parçası olarak hisseder.

1.2.6.3.10. Onaylamama Alıştırmaları

Onaylamama alıştırmalarında öğrencilerin onaylamayacağı bir tarihî olay ya da durum sunulur. Bu olayın ya da durumun sunumundan sonra öğrencilere çeşitli sorular sorarak geçmişle bugün arasındaki bakış açısı farkını anlamaları sağlanır. Örneğin Fatih Sultan Mehmet'in kardeşlerini katletmesi olayı sunulur ve arkasından Fatih'in kardeşlerinden birinin ölümünden sonra ne düşündüğü sorulur yahut tahta çıkmak için mücadele eden kardeşlerin kardeş katli ile ilgili kanuna tepkisinin ne olduğu sorulabilir. Elbette o kişilerin yerine kendini koyamayan öğrenci durumu bugünün bakış açısıyla ele alacaktır. Sorulara verilen cevaplardan sonra, Fatih'in nasıl bir tepki verdiği ya da katledilen kardeşlerin tepkisinin ne olduğuna ilişkin tarihî kanıtlardan yola çıkarak öğrencilerin neden yanlış cevaplar verdiği tartışılabilir. Bu kanunun konmasının sebepleri, taht mücadelesinin ne demek olduğu ve bu mücadelenin yarattığı sonuçlar öğrencilerle birlikte işlenir. Öğrencilerin hangi noktayı gözden kaçırdıkları belirlenmeye çalışılır.

Burada önemli olan öğrencilere sempati ya da antipati duymadan objektif olarak tarihi karakteri anlamayı, tarihî empati kurmayı ve bugün onaylamasak bile tarihteki olayları o dönemin şartlarında değerlendirme becerisini öğretmektir.

1.2.6.3.11. Empati İkilemi/Çelişkisi

Tartışmalı, aykırı ya da çelişkili konularla ilgili problem çözme etkinlikleri öğrencilere cazip gelebilecek etkinliklerdendir. Kanıtlara eleştirel bakmayı da gerektirdiğinden aynı zamanda duyuşsal sonuçları da olan bir etkinliktir denilebilir. Tarihî empati bireysel olarak yaşanan bir etkinlik olduğu için, öğrencinin kafasında bilişsel karmaşa yaratabilir (“ne düşünmem, ne hissetmem gerekiyor?” “düşünmeli mi, hissetmeli miyim?” gibi). Bunu aşabilmeleri için, öğrencilerde merak uyandırmalı ve empati kurmayı isteyecekleri güdülemeler yapmalıyız.

Çocuklar kendilerine doğru görünmeyen tarihî durumlarda daha da meraklı olmakta ve bu da onların daha kolay öğrenmelerine yol açmaktadır. Örneğin, savaşan küçük çocuklar, fabrikalarda çalışan çocuklar, cezalandırılan ve öldürülen insanlar... Bu gibi durumlar çocuğun aklına hemen bazı soruların gelmesini sağlamaktadır (Dulberg, 1998). Neden? Kim? Nasıl? Ne? Nerede? gibi temel soru kelimelerini içeren sorgulama süreçleri böylece başlamış olacaktır. Bundan sonra dersi bu motivasyonu ve merakı söndürmeden geliştirmek öğretmenin işidir. Elbette duyuşsal ve bilişsel unsurları dengede tutacak ve olumsuz yaşantıların gerçekleşmesine izin vermeyecek şekilde devam edilmelidir.

Bu uygulamada da, öğrencilere günümüz perspektifinden bakıldığında anlamlı ve mantıklı gelmeyen geçmişteki insanların yaptıkları, inandıkları ya da uyguladıkları bir durum sunulur. Daha sonra öğrencilerin o dönemle ilgili bilgileri toplayarak, o insanların neden bunu yapmış, uygulamış ve buna inanmış olduklarını keşfetmeleri istenir. Örneğin, Orta Asya Türkleri ölümlerin kullanamayacağını bilmelerine rağmen, onların mezarlarına sevdikleri eşyaları, takıları, sevdiği yemekleri ve hatta atını koymuşlardır (Kafesoğlu, 1977; Anadol ve Abbasova, 2001). Üstelik aynı ölü gömme kültürü eski çağda farklı milletlerde gözlemlenebilmektedir (Sevin, 2003). Öğrencilerden, bugünün perspektifinden bakıldığında mantıklı gelmeyen bu davranışın, dayanak noktasını bulmaları istenebilir. Bunu cevaplamaya çalışırken, Orta Asya Türklerinin dini, sosyal ve kültürel hayatını sorgulamaları,

anlamaları ve bu davranışı bu çerçeve içinde düşünmeleri gerekecektir. Farklı bir örnek olarak, ortaçağ insanının dünyanın bir öküzün boynuzları üstünde durduğuna inanması ele alınabilir.

Burada amaç, öğrencilerin çelişkili olan bir durumu mantık çerçevesine yerleştirmeleridir. Bu alıştırmalarda öğrenciler zorlanabilirler. Bu yüzden, öğrencilerin bir tarihçi olmadığı ve bu alıştırma ile tarihî düşünme, anlama ve sorgulama süreçlerini öğrenmeye çalıştıkları unutulmamalıdır.

1.2.6.3.12. Geçmişle Bugün Arasında Yapılandırılmış Farklar Alıştırmaları

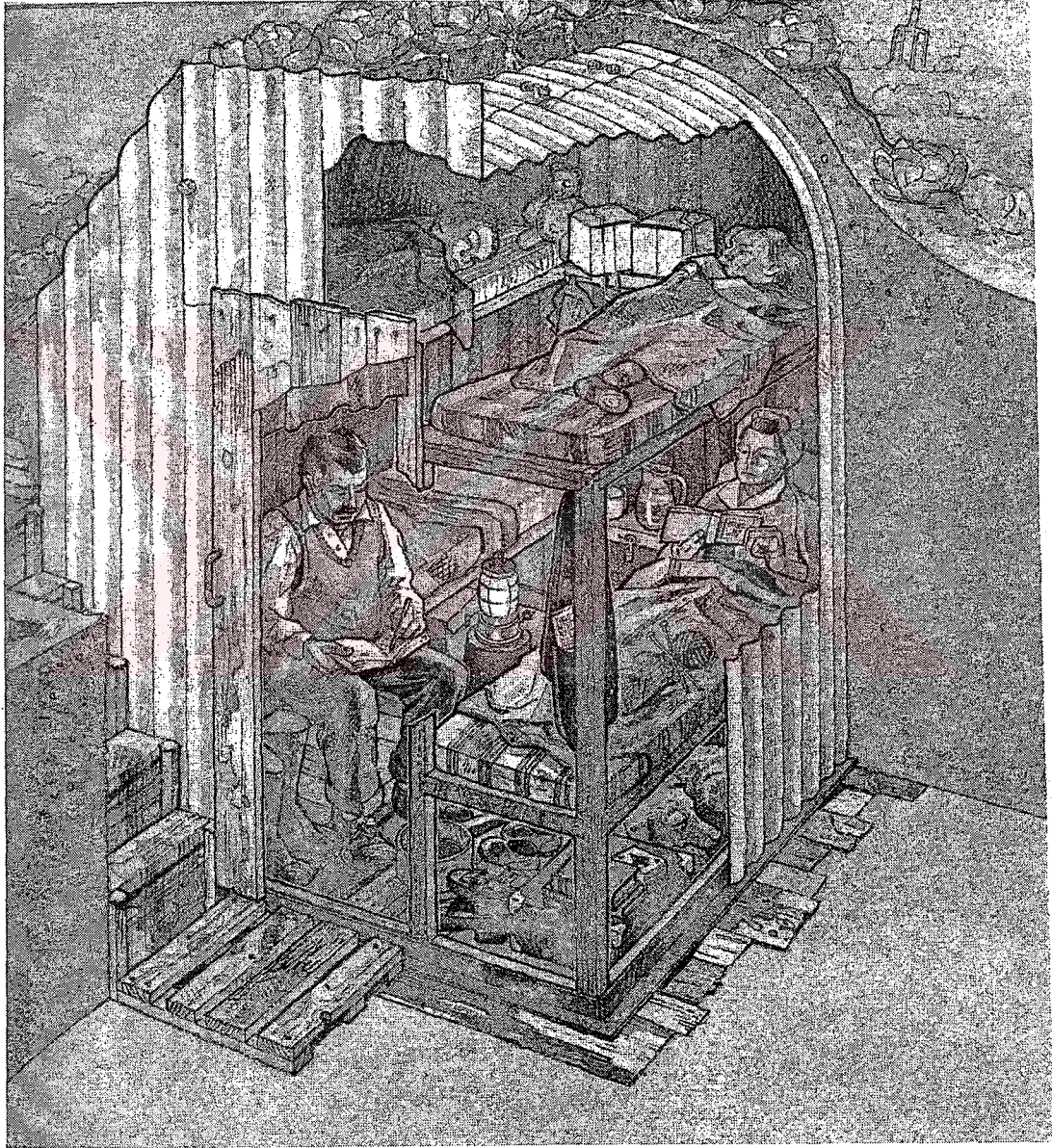
Tarihî empatinin öğretiminde ve değerlendirilmesinde kullanılabilecek standart uygulamalardan biridir. Gençlerin bugünkü yaşamdan sıyrılıp tarihî empatiyi deneyimlemeleri zordur. O dönemin şartlarının akılda bulundurulması, dikkate alınması ve bu şekilde tarihî empati kurulması, üstünde tekrar tekrar durulması ve hatırlatılması gereken bir noktadır. Bunu öğrencilere kavratmak için, geçmişle bugün arasında yapılandırılmış farklılıklar alıştırmaları yapmak oldukça yararlıdır. Örneğin, trenin ya da uçağın arabadan daha hızlı gittiğini heyecan ve şaşkınlık içinde manşetten veren bir gazete haberi XXI. yüzyıl tarih öğrencisine komik bile gelebilecektir. Hatta gelecekte kordonsuz telefonlarla görüşme yapılabileceğini haber veren bir gazete kupürü, cep telefonundan Internet'e bağlanarak gazete okuyan öğrencilere, geçmişin bugünden ne kadar farklı olduğunu ve geçmişin bu şartlar çerçevesinde anlaşılması gerektiğini öğretecektir.

Bir başka örnek, çocuk oyunları ya da oyuncakları olabilir. Geçmişte oynanan çocuk oyunları ile bugünün Pokemon, Baby Late, Game Boy kültürü arasındaki farkları görmeleri sağlanabilir. Bu noktadan hareketle, süreklilik ve değişim, benzerlikler ve farklılıklar, nedenler ve sonuçlar gibi kavramlar açısından tarihe bakmayı öğrenebilecektir. Örneğin oyuncak ayının geçmişi ve bugünü ile ilgili yapılacak bir çalışma, çocukların ilgisini çekecektir.



RESİM 8: Geçmişle bugün arasında yapılandırılmış farklılıklar uygulaması. Oyuncak ayı örneği (Kaynak: Wright, 1996:38).

Daha üst sınıflar için daha farklı konular seçilebilir. Savaş, yaşamın çeşitli kesimleri ve teknoloji gibi. Örneğin, bir sığınak ya da siper resmi sunularak, kendilerini bu ortamları görmüş bir kişinin yerine koyarak, böyle bir yaşam ile şimdiki yaşamları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmeleri sağlanabilir (Bkz. r: 9 ve 10).



RESİM 9: Geçmişle bugün arasında yapılandırılmış farklılıklar uygulaması için sığınak resmi (Kaynak: Shephard ve Shephard, 2001:81).



RESİM 10: Geçmişle bugün arasında yapılandırılmış farklılıklar uygulaması için siper resmi (Kaynak: Shephard ve Shephard, 2001:81)

Bütün bunların yanında tarihî empati için uygun atmosferi yaratmakta müzikten büyük ölçüde yararlanılabilir. Hatta müzik insan beynini daha yaratıcı duruma sokabilir. Müzikle tarihî empati çalışması yaptırırken, sanatın bir başka dalı olan resimden de yararlanılabilir ve öğrencilere konuyla ilgili düşüncelerini yansıtan bir resim çizdirilebilir.

1.2.7. Tarih Öğretiminde Tarihî Empatinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Tarihî empatinin öğretimi ve ölçülmesi ile ilgili az sayıda araştırma ve eğitim deneyimi vardır. Diğer taraftan tarihî empatinin nasıl uygulanacağına dair deneysel çalışmalar yapılmakla birlikte, nasıl ölçüleceğine dair araştırma yok denecek kadar azdır. Bu da eğitimcilerin ve sınav yürütücülerinin başını ağrıtmakta olan bir sorundur. Low-Beer (1989:8) bu sorunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Duygular haklarında sistematik olarak konuşulabilecek en zor konudur. Bu yüzden de hemen hemen her araştırmacı birbirinden çok farklı fikirlere sahiptir, o kadar ki onların aynı şey hakkında konuştuklarına inanmazsınız. Konunun bu zorluğu yüzünden de duygularla ilgili çalışmalar ihmal edilmektedir”.

Öğretmenlerin tarihî empati ile ilgili olarak en çok sorun yaşadıkları husus, tarihî empatinin ölçülmesi ve değerlendirilmesidir. Tarihî empati sorusu sormak ayrı bir beceri isterken, bir de verilen cevapların birbirinden çok farklı olması değerlendirme konusunda öğretmeni ümitsizliğe sürüklemektedir. Bu durumda öğretmenlerin çoğu, verilen cevapları tarihî gerçekliğe uyma ölçütüne göre değerlendirmektedirler. Ancak bu, resim dersinde resimle ilgili temel bilgileri öğrettiğimiz çocuktan bir sanat yapıtı beklemek gibidir.

Öğrenciden bir tarihçi gibi yazmasını beklemeyiz. Öğrencilerin yazdıkları tarih araştırmalarının kağıda dökülmüş hali olarak değil, öğrencilerin tarihî düşünme süreçlerini yansıttıkları kanıtlar olarak görülmelidir. Doğru olan verilen cevapları

öğrencilerin performanslarına göre değerlendirmektir. Örneğin, sadece kronolojik bilgi vermiş, yahut ezberlediği bilgileri sıralamış bir öğrenci verdiği cevap tarihî gerçeklikle örtüşse bile, tarihî empati anlamında pek başarılı sayılamayacaktır. Öte taraftan, tarihî bilgilerini o dönemdeki karakterin ağzından yansıtmaya çalışan bir öğrenci olaya içerden bakabildiği için tarihî empati anlamında daha başarılıdır denilebilir. Sonuçta tarihî empatide kesin doğru ve yanlış cevaplar yoktur. Ancak çeşitli kriterleri içeren ve cevapları içinden geçirebileceğimiz bir değerlendirme süzgeci vardır (Boddington, 1980:17). Bu değerlendirme süzgeci de çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuş, tarihî empati düzeyleridir.

Değerlendirme konusunda yaşanan bir başka sorun, değerlendirme kriterleri yani düzeylerdir. Gerek Bloom'un taksonomisi, gerek Shemilt'in ya da Ashby ve Lee'nin düzeyleri kullanılmış olsun, empati sorusuna verilen bir cevapta bazen iki, bazen de üç düzeyden de örnekler bulması mümkündür. Bu da değerlendirme açısından büyük güçlük yaratmaktadır. Ancak öğrenci hem iki hem de dört düzeyinde bulunamayacaktır. Çünkü bu iki düzey birbirinden çok farklı özellikler göstermektedir. Bu durumda öğretmenin, bir ve ikinci düzey, ya da iki ve üçüncü düzey gibi iki yakın düzey arasında kararsız kalması söz konusu olabilir diyebiliriz. Bunun çözümü, okunan cevapta iki ya da üç düzey tespit edilse bile, ağırlıklı olanın hangisi olduğuna karar vermektir. Ayrıca öğrencinin tarihî empati kurmaktaki becerisi sonuç değil, süreç olarak takip edilirse daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilecektir.

Eğer daha çok bilgi verip, ağırlıklı olarak kendini karakterin yerine koyamıyor, örneğin sadece bir cümlede karakterin ağzından konuşuyorsa, bu öğrenci henüz 2. düzeydedir denilebilir. Olayı günlük konuşma diliyle yansıtıyor ve ama bazı doğru bilgiler de veriyorsa, bu öğrenciyi 4. değil 3. düzeyde kabul etmek gerekecektir. Bunu yapmadığı takdirde, tarih öğretmenin değerlendirme için asıl işi belli kriterlere göre cevapları değerlendirmek değil, her öğrencinin nasıl cevaplar verebileceğini tahmin etmek olacaktır. Böyle bir durumda da, öğretmenin bakış açısına göre değişebilir şekilde doğrular yanlış ve yanlışlar doğru olarak ele alınabilecektir. Sonuçta, tarihî empatide cevaplar belli bir bilgi çerçevesinde

verilmektedir. Ancak, yine de öğretmen tarihî empati cevaplarında yaratıcılığı ön plana çıkarıp bilgiyi arkaya atıyorsa değerlendirme farklı, bunun tam tersini yapıyorsa farklı olacaktır (Boddigton, 1980:16).

Tarihî empati sınavlarında öğrenciler ya yaratıcılığı bir kenara bırakıp, sadece bilgiye dayalı cevaplar, ya da fazlasıyla hayal gücü ile yoğrulmuş, bilgiden yoksun cevaplar verirler. Öğretmen bu konuda dikkatli olmalı, ona göre değerlendirme yapmalıdır. Aslında sınav sonrasında bu iki cevap türünden çok varsa, bu öğretmenin sınıfta yeterli ölçüde kanıtla tarihî empati alıştırmaları yapmadığına işaret eder (Bray, 1990).

Öğrenci cevapları kadar, değerlendiricilerin algılamaları da birbirinden oldukça farklı olduğu için “doğru cevap” görür görmez tanımlanamayacaktır. Her öğrencinin cevabında farklı bir davranış ölçülecek ve ortak bir payda, ortak bir “doğru cevap” anlayışı sergilenemeyecektir. Üstelik öğrencilerin bazıları yazılı ve edebi ifadede zorlanarak, tam olarak kafalarında kurdukları hayali, resmi, senaryoyu, tarihî empatiyi kağıda dökemeyebilecektir. Bu durumda, kafasındaki görüntü zenginliğini aynı şekilde kağıda yansıtamayan öğrenci, belki ondan daha az empati ve imgelem yeteneğine sahip, ama yazılı ifadesi kuvvetli bir öğrenciden daha düşük bir puan alacaktır. Bu da belki test tipi sınavlarla aşılabilecek bir sorundur ama test tipi sınavlar empati ve imgelem becerilerini ölçmekte yetersiz kalmaktadır. Bu noktada, tarihî empati için öğrencilerin sonuçtaki değil, süreçteki performanslarını değerlendirmek önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmen tarihî empati öğretimi sürecinde hangi öğrencinin neler yapabildiğini gözlemlerse, sonuç performansında bu bilgileri kullanarak daha sağlıklı bir değerlendirme yapabilir.

Geleneksel olarak, tarihî empati sınavları “hayal edin ki....” veya “.....’da olduğunuzu hayal edin” cümlesiyle başlamaktadır. Gerçi Cooper’ın (1995) belirttiği gibi tarihî empatiyi ölçmenin en iyi yolu bu tür sorular olmayabilir. Sınav yöneticileri ve değerlendirme komisyonu üyelerinin en öne çıkan sorunu, bu tür sorular için önceden bir cevap anahtarının belirlenememesidir. Bunun sonucunda değerlendirmelerin de hangi kriterlere göre yapılacağı da net bir şekilde ortaya

konamamaktadır. “.....’nın bakış açısını açıklayınız” ya da “eğer olsaydınız ne yapacağınızı yazınız” şeklindeki sorular ise, tarihî empati kurmadan da, tarihî karakterle ilgili bilgilerin analiz ve teşhisi ile yanıtlanabilmektedir. Bu yüzden de daha kolay cevap anahtarı hazırlanabilmektedir.

Kanıtı dayanmayan duygularla ilgili sorularda, cevapların tarihî romana dönüşmesi oldukça normaldir. Kimi tarihî empati sorularında ise olmayan karakterler uydurularak, onların genel basmakalıp düşüncelerini anlama çalışmaları yapılır. Örneğin, “Atatürk’ün ölümünü duyan bir karı-koca arasında geçen bir diyalog yazınız”. Bu soruda öğretmen arka planı çok iyi anlatmakla beraber karı-kocanın diyalogunu çok iyi yazamayan öğrenciye mi yoksa, diyalogu yazarken, tarihî bilgilerden de yararlanan ancak tarihî ortamı gerçekçi sunamayan öğrenciye mi en yüksek not verilmelidir? Tarih ve hayal birleştiğinde ortaya drama, film, şiir, roman, gibi öğrencilerin çalışmaktan hoşlanacakları sonuçlar çıkacaktır. Ancak bunlar kanıtı dayalı tarihten farklı ele alınmalı ve farklı kriterlerle değerlendirilmelidir.

Sadece bir tarihî kanıttan alınmış bir pasaja dayalı olarak tarihî empati alıştırmaları yaptırmanın sakıncaları bulunmaktadır. Her şeyden önce, o pasajda olayla ilgili tüm bilgilerin kapsanamayacağı gerçeği tarihî empatiyi olumsuz yönde etkileyecektir. İkincisi, sadece bir pasaja dayandığı için bunun bakış açılarını anlama değil, pasajı anlama alıştırmalarına dönüşme riski taşıması sakıncasıdır. Üçüncü sakınca, öğrencinin kendi vardığı sonucu açıklayabilmesi için yeterli dayanağı yoktur. Bu durumda bireysel ya da küme çalışmasına dayalı ödev vermek iyi bir çözüm yolu olabilir.

Tarihte iki kişi arasında geçen diyalogları yazdırma, bir olayla ilgili nasıl hissedeceğini sorma, tarihî karakterin konuşmasını, görüşlerini ve eğer varsa karşı çıkanlarla aralarındaki tartışmayı soran tarzdaki sorular için, tarihî durumun pek çok yönünü ve unsurlarını öğrenciye sunmak gerekir. Çünkü bu tip sorularda tarihî empati kurulmasından çok bilgi verilmesi gerekir. O diyalogları ya da konuşmayı yazabilmek için öğrencinin tarihi hatta tarihin arka planını iyi bilmesi gerekir.

Tarihî empati öğretimi için uygun öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri açısından, *Okullar Konsülü Tarih 13-16 Projesi*'nden çok fazla bilgi bulabilmek mümkündür. Bu projenin temel amaçlarından biri tarihî empatidir ve materyallerinin büyük çoğunluğu tarihî empatiyi desteklemektedir. Pek çok doküman ve birinci elden kaynak kullanılmıştır. Resimler tarihî kanıt olarak kullanılmış, öğrenciler hatırlamaya değil düşünmeye teşvik edilmişlerdir. *What is History?* (Tarih Nedir?) başlıklı giriş ünitesi, geçmişteki insanlara ve onların davranışlarının sebeplerine dikkati çekmektedir (Karabağ, 1999). Bu ünitenin içeriği, "tarihî olayların sebepleri insanların davranışlarıdır" şeklinde özetlenebilir. Bu sebep-sonuç zincirinde insan davranışının önemi tartışmalarda, değerlendirme aşamasında da tekrarlanmaktadır.

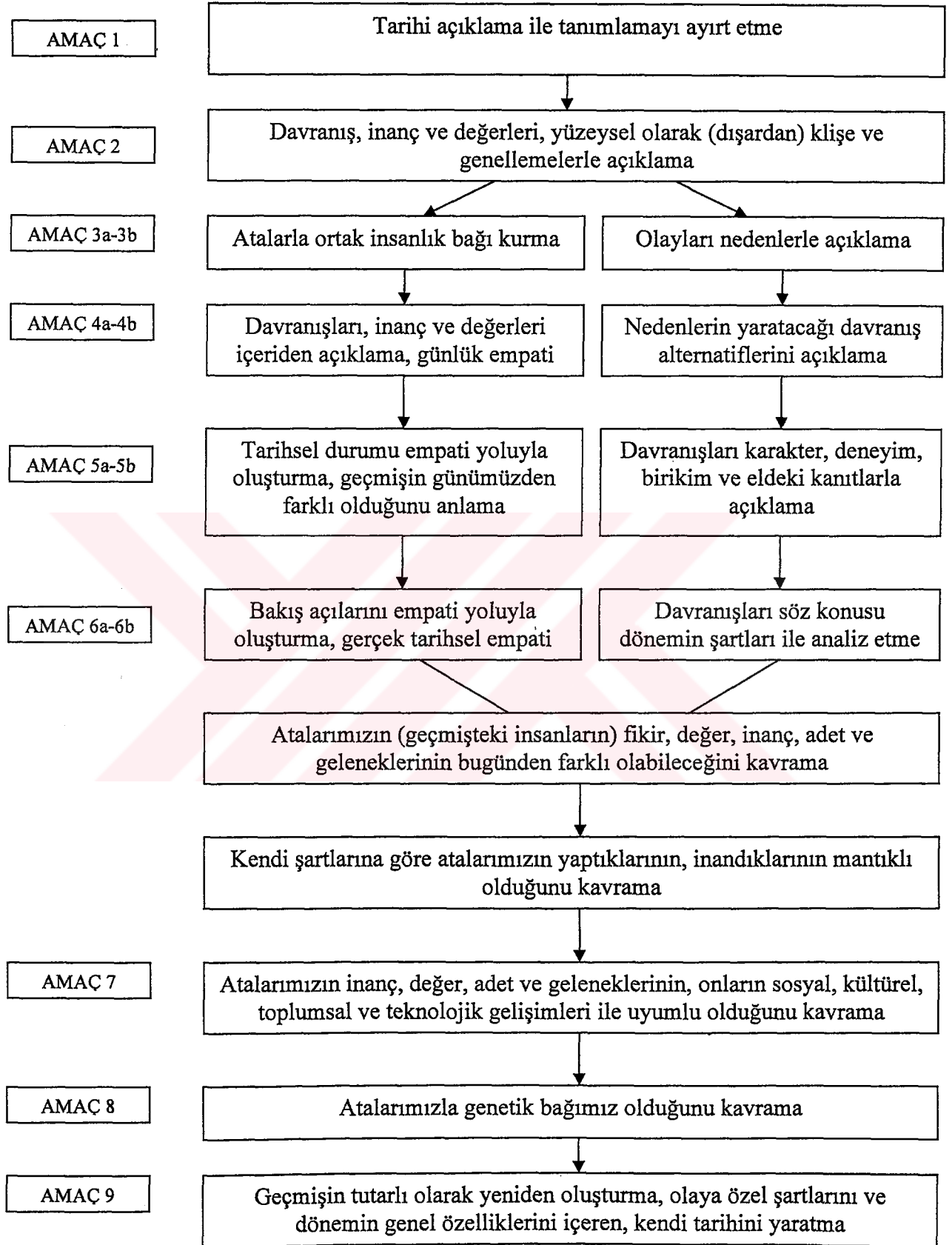
SCHP'nin keşfettiği ve sınavlarda uyguladığı, öğrencinin daha önceden bildiği bir konu hakkında, daha önceden görmediği bir tarihî kanıta dayalı tarihî empati soruları (*unseen paper*) oldukça ilginçtir (SREB, 1989). Başka bir deyişle, ana konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan öğrencinin, sınav sırasında ilk kez karşılaştığı bir tarihî kanıtlarla, bu konudaki bir yan karakteri, bir olayı tarihî empati yoluyla anlaması, o tarihî kanıtı yorumlaması istenmektedir. Ancak, merkezi bir sınavda uygulandığı için, ölçme sorunları yaratmış ve 1996'da yapılan değişikliklerle, bu uygulamaya son verilmiştir (Haydn, Arthur ve Hunt, 1997). Bununla birlikte, tarih öğretmeni sınıf içinde böyle bir sınav formatı hazırlayarak, uygulayabilir. Çünkü bu sınav türü, ezber yapmadan, yaratıcılıklarını kullanarak, bilgiyi tarihî empati becerisi ile dengeli şekilde kullanabilecekleri bir imkan yaratmaktadır.

Tarihî empati alıştırmaları drama, resim, müzik olarak ifade edilebilir. Ancak bunların her biri ölçme ve değerlendirme açısından kendilerine özgü problemleri beraberinde getirmektedirler. Örneğin, bu ifadelerin içindeki tarihî empatinin gerçek niteliğini tespit etme güçlüğü gibi. Bu güçlüklerle rağmen öğretmen tarihî empati becerisini nasıl ölçeceğine karar vermelidir. Öğretmen, öğrencilerin tarihî empati anlayışlarını gözlemleyerek, sadece sonucu değil süreci de mi değerlendirecektir? yoksa sonuca odaklı yazılı sınav mı yapacaktır? Aslında tarihî empati için hem süreç, hem de sonuç odaklı, her ikisinin de ortalamasının alındığı değerlendirmeler

yapmak daha doğru olacaktır. Sadece bir sınav ya da ödev sonucuna bakarak, öğrencinin o ana kadar olan bütün çabasını göz ardı etmek adil bir değerlendirme değildir. Özellikle de tarihî empatinin bir sefer gerçekleşmesinin, sürekli gerçekleşmesi anlamına gelmediği gerçeği dikkate alınır, süreç ve sonuç olarak değerlendirme yapılmasının önemi daha iyi ortaya çıkacaktır.

Tarihî empati ile ilgili ödev verirken konu seçimine dikkat edilmelidir. Gerçi her konuyla ilgili tarihî empati sorusu sorulabilir, ancak bazı konular öğretmenin dersin hedeflerine ve öğrencinin tarihî empati anlayışına ulaşmasına daha çok hizmet etmektedir (SREB, 1989). Bunlar daha çok perspektifin, birinci ve ikinci elden kaynağın, görsel materyalin bulunduğu, konulardır. Bir de daha önce üzerinde durulduğu gibi çözülmesi gereken çelişik, ikilem içeren, bilmece gibi konular öğrencide merak uyandırarak, araştırma yapmasını kolaylaştırmaktadır. Ödevleri seçerken, günümüzden oldukça farklı bir konu olmasına ve konuyla ilgili yeterli ve başa çıkılabilir bilgi ve kanıt potansiyeli olmasına dikkat edilmelidir.

Tarihî empati ile ilgili ölçme ve değerlendirme yapmak, yeni başlayan bir öğretmen için oldukça zaman alıcı ve hayal kırıcı bir uğraştır. Çünkü değerlendirme öncesinde ve sonrasında çaba ve zaman gerektirir. Örneğin sınav öncesinde öğrencinin yeterli alt yapıya sahip olduğundan emin olunması gerekirken, sınav sonrasında, öğrenci performansları ile tek tek ilgilenilmelidir. İlk önceleri detaylı bir cevap anahtarı çıkarmak zor olsa da, sonradan deneyim ve uygulamalarla güçlükler azalmaktadır. Kısacası, öğrencilerin zamanla tarihî empati becerileri geliştiği gibi, öğretmenin de zamanla tarihî empatiyi öğretme ve değerlendirme becerileri gelişmektedir. Öğretmenlerin tarihî empatiyi ölçmesi ve değerlendirilmesinde Shemilt'in oluşturduğu hiyerarşik amaçlar tablosu da yardımcı olacaktır (Bkz. t:7).



TABLO 7: Tarihî Empatiyi Öğretmek ve Ölçmek İçin Hiyerarşik Olarak Sıralanmış Amaçlar Şeması (Kaynak: Shemilt, 1984:80).

Cevap anahtarı hazırlarken, şu tartışmasız kabul edilmelidir ki, tarihî empatiyi ölçerken temel kriter, öğrencinin olayın içine o dönemin bakış açısıyla ne ölçüde girebildiğidir. Ayrıca, hiç bir düzey için öğrencinin kitabı ya da öğretmeni tekrarlayan bir “papağan” olması kabullenilemez (SREB, 1989:41). Burada önemli olan öğrencinin kendi tarihî anlatısını, tarihî empati kurarak, kendi bilgi ve ifadeleriyle oluşturmasıdır.

Öğrencilerin tarihî empatiye ulaşamamasının önemli engelleri şu şekilde sınıflandırılabilir (Cairns, 1989):

- Belirsiz Öz-farkındalık: Bu öğrencinin güçlü bir kimlik oluşturamadığını ve tarihî kanıtlarda sunulan görüş ve fikirleri kabul etmeye istekli olduğunu ifade etmektedir.
- Öz ve Öteki Ayrımının Yokluğu: Öğrenci geçmişteki kişilerin bakış açılarını almakta güçlük çeker. Buna genellikle düşsellik duygusu eşlik eder.
- Başka Bir Çağdaki Olay ve Durumları Anlayacak Deneyimlerin Sınırlılığı: Bu öğrencinin hiçbir rehberlik yapılmadan ve yönerge verilmeden kendisini geçmişteki bir kişinin yerine koyması istendiğinde karşılaşılan bir engeldir.

Öğrenciler geçmişteki bir kişinin zihnine girme gücü çekerken, öğretmenler de öğrencilerinin zihinlerine girme gücü çekmektedirler. Öğrenciler çoğunlukla tarihî empati alıştırmalarını nasıl cevaplamaları gerektiğini öğretmenlerine sorarlar. Bu noktada öğretmen, onlara verilen hazır cevapların değil, kendi özgün cevaplarının ölçülmek istendiğini hatırlatmalıdır. Öğrencilerin diğer karşılaştıkları güçlükler; ele alınması gereken materyallerin miktarı, beklenen kavrama düzeyinin yüksekliği, sorulan soruları her noktayı dikkate alarak cevaplanması gereği ve bazı öğrencilerin beklentiyi yüksek zannederek, yüksek düzeye göre cevaplama yapmaya çalışmaları olarak sıralanabilir.

Bu noktadan hareketle tarihî empati konusunda hem öğrencilerin psikolojik kapasitelerini, hem de öğretmenlerin tarihî empati becerilerini öğretme metotlarını araştırarak çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Çocuklarda tarihî empati anlayışının düzeylerine yönelik yapılmış iki çalışmadan ilki Denis Shemilt'e aittir. *Okullar Konsülü Tarih 13-16 Projesi* kapsamında tarihî empati ve tarihî algılama üzerine elde ettiği geniş kapsamlı verileri değerlendirmesi sonucunda, Shemilt bir tarihî empati kategorisi oluşturmuştur (Shemilt, 1984). Ancak Shemilt'in bu çalışmasından da yararlanarak *CHATA* (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14) *Projesi* kapsamında tarihî empati kavramı ve çocuklarda tarihî anlayış üzerine deneysel çalışmalar yapan Peter Lee, Alaric Dickinson ve Rosalyn Ashby, Shemilt'in tarihî empati kategorilerini biraz daha geliştirerek yeni bir düzey sınıflaması oluşturmuşlardır (Dickinson ve Lee, 1978 ve 1984; Ashby ve Lee, 1987). Bugün tarihî empatinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kabul gören de Lee, Dickinson ve Ashby'nin araştırmaları sonucu oluşturdukları bu düzeylerdir. Bu araştırmada da, Lee'nin arkadaşlarıyla beraber geliştirmiş olduğu düzeyler değerlendirme kriteri olarak esas alınacaktır.

1.2.7.1. Shemilt'in Tarihî Empati Düzeyleri

1. Düzey: Kurumuş Kemikler ve Üstünlük Duygusu

1. düzeyde öğrenciler, geçmişî kurumuş kemik yığını olarak ve geçmişteki insanı da her yönden küçük görür. Bu düzeydeki öğrenciler kültürel ve teknolojik üstünlükle biyolojik üstünlüğü birbirine karıştırır. Özellikle düşünce ve duyguda atalarıyla aynı olduğu ya da onların düşünce ve duygu yönünden kendinden düşük düzeyde olduğu yanılgısına düşer. Geçmişteki insan ilkeldir, çünkü teknolojik ve kurumsal yönden ve hatta beyin olarak da daha az gelişmişlerdir.

1. düzeydeki öğrencilerin başarısız oldukları bir başka nokta da kişilerin davranışlarının sebeplerinin açıklanmasıdır. Bu düzeydeki öğrenciye göre tarih tanımlayıcı, anlatıcı (kuru kemik yığını) bir bilim dalıdır , açıklayıcı ve sorgulayıcı değil. Başka bir ifadeyle, tarih kesin, tartışmasız ve olayların nedenleriyle ilgili spekülasyonların yapılamayacağı bir bilim dalı olarak görülmektedir. Bu yüzden bu düzeydeki öğrenci, “bir insan neden böyle davranmış olabilir?” gibi bir sorunun cevaplanmasını ve geçmişteki olayların bu şekilde yeniden ele alınmasını gereksiz ve anlamsız bulur. Shemilt’in bu düzeydeki bir öğrenciye ait görüşmeden verdiği bir örnek kesit şöyledir:

“Bunu açıklayamazsın. O olmuş bitmiştir. Olaylar olmuştur ve onları orada öylece bırakmalıyız” (Shemilt, 1984:51).

Shemilt (1984), 1. Düzeyde bulunan öğrencilerin IQ düzeylerinin diğer düzeydeki öğrencilerden daha düşük olduğuna dikkati çekerek, bu düzeyde bulunmanın genel entelektüel beceri düzeyi ile olduğu kadar, öğretmenin öğretimi ile de ilgili olduğunun altını çizmektedir.

2. Düzey: Ortak İnsanlık Tavrı ve Sebepler Üstünde Durma

Bu düzeydeki öğrenciler atalarının inançları ve davranışlarına şaşırır ve hayrete düşerler. Geçmişteki insanların da çağdaş insanın olduğu gibi istenmeyen veya akılsızca hareketler yapabileceği gerçeğini kabul ederler ki bu aptalca değil oldukça insanca bir davranıştır noktasına gelirler. Bir kere ortak insanlık duygusu geliştiğinde, artık çocuk atalarına sempati duymaya başlar ve hatta bazı klişeleşmiş bakış açılarını da anlayabilir (bir fabrika sahibi, bir ıslahevi müdürü, bir kötü kral, vb.). Ancak bu düzeydeki öğrenciler olaylara ve nedenlerine içeriden değil, dışarıdan bakabilirler. Bundan dolayı, olayların nedenlerini, o günün insanının inançları ve değerleriyle değil, genel basmakalıp bakış açılarıyla açıklamaya çalışırlar.

Geçmişte belirli kişilerin davranışlarını açıklamaları istendiğinde, ikinci düzey öğrencisi olayın nedenlerine değil karaktere odaklanacaktır (“çünkü o koca

kafalının tekiydi” ya da “o kral olmak ve çevresindeki insanlara hükmetmek istiyordu” gibi).

Eğer 2. düzeydeki öğrenci olayın nedenlerini açıklamaktan bahsediyorsa, o aslında, tarihi karakterin o ya da bu tarz bir insan olduğunu veya basmakalıp duygu ve düşüncelerden birini deneyimlemekte olduğunu anlatmaya çalışıyordur, gerçekten ne yaşadığını değil... Bunların yanında, bir tarihi karakterin yaptığı ile yapmak istediği ve hareketin tanımlanması ile hareketin sonuçlarıyla ilgili yargı arasındaki farkı göremeyerek, bunları birbirine karıştırırlar.

Shemilt’e göre insan davranışlarını genel klişelere dayanarak açıklamak, bazı sebepleri belirlemekte işe yarayacaktır, ancak her olay için aynı genel ve basmakalıp bilgilerle açıklama yapmak doğru olmayacaktır (Shemilt, 1984).

3. Düzey: Günlük Empati ve Tarihe Uygulanışı

Bir öğrenci bir başka arkadaşını ya da öğretmenini, onun yerine kendini koyarak yani onun ayakkabılarını giyerek anlayabilir. Ancak bu sadece, öğretmenin bakışıyla sınıfın fiziksel halini hayal etmek demek değildir. Başka bir ifadeyle tarihî empati sadece, farklı bir fiziksel ortamı zihinde hayal etmek değildir. Örneğin Osmanlı dönemi İstanbul’unda gezintiye çıktığını düşünmek, hayal gücüne dayalı canlandırma olabilir ama tarihî empati değildir. Ancak doğru olan bunları istemek olmamakla birlikte, öğrencilerden atalarına sempati duymalarını ya da günlük hayattan bir kesiti kafalarında canlandırmalarını istemek bile, pek çok öğrencinin geçmişteki insanların tutumlarını, fikirlerini, değerlerini, gelenek ve göreneklerini kafalarında oluşturmaya çalışmaları demektir ki bu da tarihî empati belirtisidir. Çünkü bir başkasının içinde bulunduğu durumu anlamak için öğrenciler kendilerini onun yerinde hayal etmeye çalışmaktadırlar.

Bu düzeyde de öğrenciler geçmişteki insanı, günlük hayatta karşılaştıkları insanları anlamaya çalıştıkları şekilde anlamaya çalışmaktadırlar. Örneğin Hitler’in yaptıklarını, süper markette alışveriş yapan bir insanın mantığı ile açıklamaya

çalışmak ya da padişahın kaçışını oyunda üstüne gelinen bir çocuğun içinde bulunduğu durumla benzeştirmek gibi... Ayrıca “çoğu insan şu durumda şöyle yapar, işte bu tarihi karakterde bunun için böyle yapmış olabilir gibi” bugünkü insanlarla ilgili genel görüşlerini geçmişe uygular.

4. Düzey: Tarihî Empati

Bu düzeydeki öğrenciler tarihî empati kurarken, içinde bulundukları duruma yabancı, ama zihne yabancı değildir. Çünkü kendilerini o kişinin yerine koyabilmektedirler. Bu düzeydeki öğrenci, Versay Antlaşmasının etkilerini, bir kralın ya da padişahın yaptıklarını, yahut I. Dünya Savaşı’nı değerlendirebilir. Ancak bunu günümüzdeki herhangi bir insanın bu olayları ya da kişileri anladığı gibi yapmaz. Çünkü geçmişin tutumlarını, fikirlerini, değerlerini, gelenek ve göreneklerini bugünkülerden biraz yahut tamamen farklı olduğunun bilincindedir. Başka bir deyişle, bu düzeydeki öğrenciler, usta bir tarihçi olmamalarına rağmen geçmiş bir tarihçi gözüyle anlamaya çalışmaktadırlar.

5. Düzey: Empatik Metodoloji

Beşinci düzeyde öğrenciler tarihî empati yoluyla canlandırmanın ne demek olduğunu ve buna nasıl ulaşabileceklerini tartışırlar. Diğer zihinlerin içindekinin tam olarak anlaşılıp anlaşılamayacağına yönelik şüpheler, kaygılar belirir ve bunların aşılabilmesi için neler yapılabileceğine yönelik metodolojik sorular sorulur, cevaplar aranır.

Özellikle bu düzeyde birinci ve ikinci elden kaynakların içeriklerinden yola çıkarak geçmiş anlamlandırılmaya çalışılır. Geçmişte nelerin kabul edilebilir nelerin kabul edilemez davranışlar olduğu tartışılır. Hatta bu noktada “kabul edilebilir davranış” formatının da zamanla değiştiği gerçeği sorgulanır.

1.2.7.2. Lee'nin Tarihî Empati Düzeyleri

Bu araştırmada Lee'nin düzeyleri esas alındığı için bulgular ve yorum bölümünde detaylı olarak Lee'nin düzeylerine göre yapılmış değerlendirmeler bulunmaktadır. Bu yüzden bu düzeylere kısaca değinilecektir.

1. Düzey: "Aptal" Geçmiş

Bu düzeyde öğrenciler, geçmişteki insanları, şimdi kendilerinin düşündüğü ve davrandığı gibi düşünmedikleri ve davranmadıkları için aptal olarak değerlendirilmektedirler. Tarihte geriye gidildikçe, insan zekasının da geriye gittiğini varsayarlar. Örneğin empati ikilemi başlığı altındaki ölü gömme davranışını ele alalım. Lee'nin değerlendirme düzeylerine göre, 1. düzey öğrencisi:

"çünkü aptaldılar", "bizim kadar gelişmiş değildiler", "ilkeldiler", "hiçbir şey bilmiyorlardı", vb. şeklinde cevap verecektir.

Öğrencilerin geçmişteki insanları "tuhaf" ya da "aptal" olarak algılamasıyla, "farklı" olarak algılaması aynı anlama gelmemektedir. Bu yüzden onlara, geçmişteki insanların farklı olduklarını ama "tuhaf" ya da "anormal" olmadıklarını, yaptıkları davranışların o günün şartlarında "tuhaf" değil, "normal" olduğunu sık sık belirtmekte yarar vardır (Haydn, Arthur ve Hunt, 1997).

2. Düzey: Klişe Genellemeler

Öğrenciler bu düzeyde, insanların davranışların, duygularının, düşüncelerinin ve olayların sebeplerini, genel olarak bildikleri basmakalıp bilgilere dayanarak açıklamaya çalışırlar. 2. düzey öğrencisinin vereceği cevaplar tarihî bilgi olarak geçerlidir ancak olaya içeriden değil dışarıdan bakar, tarihî empati kuramaz:

“çünkü dinsel duyguları çok gelişmişti”, “çünkü töre, adet ve geleneklere sıkı sıkıya bağlı bir toplumdur”, “çünkü dinleri böyle emretmişti”.

3. Düzey: Günlük Empati

Bu düzeyde öğrenciler, olayları genellemelerle açıklamazlar. Karakterin dilinden açıklarlar. Ancak, kendisinin düşünce tarzı ile tarihî karakterin düşünce tarzını ayırt edemez. Başka bir deyişle, olayı o kişinin ağzından, ancak kendi düşünce ve duygularıyla yansıtır. Olaya günümüz değerleri ve bakış açısıyla bakarlar. Bugünü geçmişe taşırlar. Diğer bir ifadeyle “Taş Devri Sendromu” yaratırlar (SREB, 1989).

Sonuçta bu düzeydeki öğrenciler geçmiş ve günümüz deneyimlerini birleştirerek tarihî empati kurmaktadır. Geçmiş ve bugün farklılığını göz ardı eder şekilde davranarak, geçmişteki insanı bugünün insanlarıyla bir tutar ve onların kendisiyle aynı şartlarda olduğunu düşünür. Bu da bir başka yanılgıdır ve yine geçmişin bugünden farklı olduğu prensibi vurgulanmalıdır.

Kısacası, bu anlayışın hakim olduğu 3. düzeyde, olaya içerden bakış vardır, ama bu bakışı kendi değer, inanç ve düşünceleri şekillendirmektedir. Olaya tarihî dönemden bakmaya ve anlamaya çabalama, ancak bugünün bakış açılarından sıyrılamama söz konusudur:

“Bugün de yapan kabileler var”, “yapabilecekleri daha iyi bir şey yoktu ki, alternatifsizdiler”, “ölülerle, ruh çağırma seansları yapmış olabilirler”, “ölülerle ilgili çeşitli yaşanmış olağanüstü, mucizevi olaylar anlatılmıştır”.

4. Düzey: Sınırlı Tarihî Empati

Bu düzeyde, sınırlı da olsa tarihî empatiye ulaşılır. Geçmişteki insanları, geçmişin bakış açısıyla değerlendirirler. Ancak, sadece verilen çerçeve dahilinde olayı ya da kişiyi anlar, anladıklarını daha geniş çerçeveye yerleştiremez ve ortaya

konulabilecek diğer ihtimalleri öne süremez. Ancak gerçek tarihî empati kurulmaya başlanır. Tarihî kanıt, tarihî empati ve hayal gücünün dengeli bir şekilde kullanıldığı gözlemlenebilir. Ancak geniş bir perspektif sunulamaz. Sadece tek bir perspektiften tarihî empati kurulur. Orta Asya kültürünü ve o dönemdeki dini inanışları verilen cevaplarda görmek mümkündür:

“ölüler cansız da olsalar, onların öbür dünyada tekrar dirileceğine inanırlardı”, “öteki dünya inancı vardı ve ölümden sonraki hayatlarında bu eşyalara ihtiyaçları olacağına inanılırdı” gibi.

5. Düzey: Bağlama Uygun Tarihî Empati

Olayların ve kişilerin geniş kapsamlı olarak, verilen çerçevenin dışında düşünüldüğü ve anlaşılmaya çalışıldığı düzeydir. Bir tarihçi gibi düşünmeye başlarlar. Kanıtları kullanarak, olaylar ve kişilerle ilgili hipotezler ortaya atar, alternatif açıklamalar ileri sürerler. Kendi dünyası ve kişiliğinden çıkarak, dönemin anlayışı çerçevesinde o kişinin düşünce ve duygularını yansıtabilir.

“Aynı geleneği başka kültürlerde de görüyoruz. Mısır ya da Anadolu uygarlıkları gibi, demek ki böyle bir inanış sadece Türklerde değil, başka kavimlerde de var. Öldükten sonra hayatın aynı şekilde devam edeceğine olan dinî inanışın yerine getirilmesinin yanında, kişinin mülk hakkına saygı olarak da kabul edilebilir. Yani onun en sevdiği eşyalar, ölse dahi sadece onundur. Başka kimse kullanamaz. Elbetteki cesetlerin çürüdüğünü biliyorlar ve görüyorlar. Ancak o dönem inanışında kişinin öte dünyada dirileceği, bu yüzden de dirildiği zaman atıyla dolaşmak ve sevdiği eşyaları kullanmak isteyeceği düşünülüyordu. Diğer taraftan Türk töresinde ölüye saygı olarak böyle bir törenin yapılması gerekirdi. Çünkü kişinin ailesi bunu yapmadığı takdirde sosyal çevre bu durumu, ölüye saygısızlık olarak nitelendirilebilirdi”

5. düzeye ulaşmak için yapılması gerekenler şunlardır:

- Kişinin kendi pozisyonunun ve bunun geçmişe bakış açısını nasıl etkileyeceğinin farkında olması,
- Kişinin pozisyonunun geçmişe bakış açısını etkilemeyeceği bir süreç,
- Tarihî kaynağın içinde olabilecek önyargı, abartı ve taraflı tutumların farkına varabilen, eleştirel okuyucu olması.

Bu düzeyler öğrencilerin yaş ya da sınıf düzeylerine göre değil, mantıksal sıraya göre yapılmıştır. Çünkü, bazı yaşı küçük öğrenciler 3. düzey anlayışını gösterirken, daha büyük bazı öğrenciler 2. düzeyde kalabilmektedirler. Öğrencilerin tarihî düşünebilmeleri için bilgi gereklidir ve bu bilgi ancak ileriki yaşlarda yeterli denilebilecek düzeye gelecektir. Ancak bilgi her zaman iyi bir tarihî empatiyi garanti etmez. Diğer bir anlatımla, tarih bilgisi daha yeterli olan yaşı büyük bir öğrenci, hayal gücü kuvvetli olmadığından ya da tarihî empati becerisi daha düşük olduğundan yaşı küçük bir öğrenciye kıyasla geçmişle tarihî empati kurmakta zorluk çekebilir (Davis Jr, 2001:6). Bu yüzden düzeylerle değerlendirme yaparken bu bilgi göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak, her şeyin sayıldığı, rakamların baskın olduğu bir dünyada, değerlendirilmesi güç bir tarihî beceri olarak karşımıza çıkan tarihî empatinin, sırf bu yüzden programa alınmaması, bir başka niteliğin daha niceliğe feda edilmesi anlamına gelecektir (Clements, 1996:7). Paykoç (1995: 336) bu durumla ilgili olarak şu tespitte bulunmuştur:

“Üniversite giriş sınavının ve diğer giriş sınavlarının ülkemizdeki eğitim sisteminde oynadığı rol düşünülecek olursa, çoktan seçmeli sorularla ölçülen özellikler ve en fazla bilişsel alanda analiz düzeyine kadar çıkabilen sorular ve dershanelerde geliştirilerek ön plana konulan mekanik test becerileri ile tarih öğretiminin ne kadar dar bir alana sınırlandığı açıkça gözlemlenmektedir”.

Tarihî empati bilişsel bir beceri olarak kabul edildiğinde, ölçülmesi ve değerlendirilmesi de daha kolay olacaktır.

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Tarihî empati ile ilgili teorik ve uygulamaya dönük bilgileri sunduktan sonra, tarihî empati ile ilgili şimdiye kadar yapılmış olan çalışmalarla ilgili bilgiler bu bölümde ele alınacaktır.

Bu alanda yapılan çalışmalar daha çok İngiltere kökenlidir. Çünkü 1970'lerin başından itibaren programa dahil edilen bir kavram olmuştur. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu çocuklarda geçmiş algısı, tarihî empatinin varlığı ve gelişimi ile ilgilidir.

Blakeway, 1983'te insanlık bağı ve yaşa göre planladığı çalışmasında, çocukların farklı perspektiflerin farkına varmalarını ve bu farklılıklarla iletişim kurabilmelerini sağlamaya çalıştı (Donaldson 1978; Cooper, 1995). Çalışmasının ilk bölümünde, sınıfındaki 9 yaş çocuklarının II. Dünya Savaşı sırasındaki tahliyelerin yarattığı acı ve belirsizliği anlayabildiklerini tespit etmiştir. Hatta savaş pilotu olan bir yetişkinin yaşayabileceği düşünce ve duyguları da anlayabildiklerini gözlemlemiştir. Ancak insanlık bağı ile ilgili materyalleri verdiğinde, çocukların farklı tutum ve değerleri anlamaları esnasında, empati yerine daha çok sempati ve özdeşleşme eğiliminde olduklarını fark etmiştir.

Çalışmasının ikinci bölümünde, 8 ve 9 yaş öğrencilerinden oluşan iki sınıfın çıkarım yapma becerilerini incelemiştir. Onlara “Eğer 15 yaşındaki Kral II. Richard siz olsaydınız, Çiftçi Devrimi'nde asilerle savaştığınızda ne hissederdiniz, onların isteklerini kabul eder miydiniz?” diye sorduğunda, bir kralın yaşayabileceği duygu ve düşüncelerin, çocuğun kendi yaşam deneyimleriyle sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Kişiler herhangi bir durumu algılamasına bağlı olarak korku, kıskançlık ya da öfke hissedebileceğinden, çocuklar farklı tepkiler vermişlerdir. Daha büyük çocuklar, kralın davranışlarının nedenlerine daha farklı yorumlar getirebilmişler ve bunların dörtte üçü eğer çiftçi olsalardı, neden Londra'ya gidebileceklerini tahmin

edebilmişlerdir. Blakeway'ın çalışması göstermiştir ki, tarihî empati eğitimi sonucu, çocuklar daha farklı alternatiflerin farkına varmaya başlamışlar, düşüncelerini kontrol edebilir hale gelmişler ve bir başkasının bakış açısını anlamaya yarayacak çok çeşitli tahminler yürütmeyi başarmışlardır.

Knight (1989a ve b), çocukların geçmişî anlamalarıyla ilişkili sırasıyla dört farklı yön çizmiştir. 6 ila 14 yaş arasındaki 95 çocukla yaptığı görüşmelerin teyp kayıtlarının çözümlemelerinden sonuçlar çıkardığı çalışmasında, ortaya çıkan ilk yeterliliğin, olaya dahil olan birinin bakış açısıyla olayı yeniden anlatabilme becerisi olduğunu söylemektedir. 6 yaş çocukları bunu biraz zor bulmuşlarsa da, örneklem alınan grubun 9.3 yaşında olanlarının %67'si ve 10.3 yaşında olanların %80'i bunu başarabilmiştir. Bir sonraki aşamada, çocuklar tamamen yabancı bir tutumu açıklayabilir hale gelmektedirler.

Onlara Quebec'i Fransızlardan aldıktan sonra ölen General Wolfe'un hikayesi anlatılmış ve sonra neden ölürken "artık mutlu ölebilirim" demiş olabileceği sorulmuştur. 6 ve 8 yaşındakilerin %32'si anlamsız açıklamalar yapmışlardır (onun tehlikelerin farkında olmadığını ve tehlikelerden dolayı caydığını söylemek gibi). Daha büyük çocuklar (9.4 yaş %67 ve 12.8 yaş %80) insanların hareketlerinin nedenleri olduğunu ve onlara o anda mantıklı görüneni yaptıklarını belirtmişler ve ayrıca çok değişik ihtimallerin olabileceğini anladıklarını göstermişlerdir. İlkokul öğrencileri bir hikayenin sonunu tahmin etmelerinin ve I. William ile ilgili muğlak bilgileri yorumlamalarının istendiği diğer iki aşamada başarısız olmuşlardır.

Knight da Blakeway gibi, ilkokul öğrencilerinin geçmişteki insanları desteklenmeyi hak edecek kadar yeterli düzeyde anladıklarını belirtmekte ve değişik alternatifler ileri sürebilecek yetenekte olduklarını vurgulamaktadır. Ancak, her iki çalışma da tarihte karmaşık durumlardaki kişileri anlama çalışmalarını içermektedir. Oysa daha basit durumlar söz konusu olduğunda, geçmişteki insanların düşünce ve duygularını anlayabilme becerisi çok daha erken yaşlarda da görülebilmektedir.

Tarih eğitimine olan katkıları tartışmasız olan *Okullar Konsülü Tarih 13-16 Projesi*'ni değerlendiren Shemilt'in *History 13-16 Evaluation Study* (1980) adlı kitabı, öğrencilerin tarihle ilgili görüşlerinin yanı sıra onların tarihî empati ve tarihî anlayış durumları ile ilgili geniş bir veri kaynağını da kapsamaktadır. Özellikle de öğrencilerle yapılmış olan detaylı ve geniş kapsamlı görüşmelerin kullanılmış olması, çocukların kavramlarına daha önce hiçbir çalışmanın tutamadığı kadar ışık tutmuştur.

Shemilt'in çalışması projeye katılan (deney) ve katılmayan (kontrol) 500 öğrencinin karşılaştırıldığı üç ayrı çalışmadan oluşmuştur ki bunlar; yazılı kavram testi, 75 deney ve kontrol öğrencisinin çeşitli kriterler (cinsiyet, sosyal konum, zeka düzeyi, ilgileri) açısından karşılaştırıldığı test ve 78 deney ve kontrol öğrencisinin karşılaştırıldığı görüşmeler.

Projeye katılan öğrenciler, geçmişteki insanlarla ilgili tahminler yürütmeye ve bunlarla ilgili tartışmaya severek katıldıklarını ve tarih dersinde karşılaştıkları teorik problemlerle daha öncekine göre daha iyi başa çıkabildiklerini belirtmişlerdir. Deney grubu olan proje öğrencileri, kontrol grubuna göre tarihin doğasını ve metodunu daha iyi kavradıklarını, daha fazla tarih bilgisi edindiklerini belirtmiş ve tarih dersinin günlük yaşamlarında rolü olduğunu kabul ettiklerini ifade etmişlerdir (Shemilt, 1980:37).

Shemilt (1980:34) çalışmasının sonunda, geleneksel programa devam eden kontrol grubu öğrencilerinin çoğunun tarihin "kanıtı önemsemeksizin basit gerçeklerle ilgilenen" bir bilim dalı olduğuna inandıklarını tespit etmiştir. O gerçekler oradadırlar ve bir sonraki nesle aktarılmak için sorgulanmadan öylece kabul edilmelidirler. Oysa deney grubu öğrencileri tarihî gerçeklerin oluşturulmasında kanıtın rolünün önemli olduğunu düşünmektedirler. Yine aynı öğrenci grubu, tarihin "kanıtlara bakarak geçmişte ne olduğuyla ilgili entelektüel tahminler yürütme" olduğuna inanmakta ve kontrol grubuna göre kanıta dayalı hayali canlandırma uygulamalarını daha çok gerçekleştirebilmektedirler. Proje öğrencileri

ayrıca, geçmiş bilgisinin ağırlıklı olarak tarihî kanıtlara dayandığını ve kanıtı hayal gücüyle yoğuran anlatılardan oluştuğunu söylemektedirler.

Perspektif alma konusunda proje öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre geçmişteki insanların bakış açılarıyla olaylara bakma ve onların bakış açılarını anlama konusunda daha başarılı olmuşlardır. Üstelik, empati yoluyla tarihî anlayış kapasitelerinin arttığı gözlemlenmiştir. Proje öğrencilerinin %32 si geçmişî empati kurarak anlamayı önemli bulurken, kontrol grubu öğrenciler %9 oranında önemli bulmuşlardır.

Shemilt bu projenin sonucunda beş tarihî empati düzeyi ortaya koymuştur. Düzeylerle ilgili bilgi “Tarihî Empatinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” konusunda detaylı olarak verildiğinden, burada anlatılmayacaktır.

Çocukların tarihî empati anlayışlarıyla ilgili en önemli ve bilinen çalışmalardan biri de, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Konseyi tarafından desteklenen *CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14) Projesi* kapsamında yapılmıştır. Araştırmayı yürüten Dickinson, Ashby ve Lee, 7 ila 14 yaş arası çocuklara küçük grup tartışmaları yaptırıp, bu tartışmaları videoya çekmişlerdir. Bu tartışmalar sırasında veya öncesinde herhangi bir öğrenmen sunumu ve yardımı bulunmamaktadır. Sadece konu ve tartışmaları beklenen noktalar belirtildikten sonra, öğrenciler öğretmen rehberliği olmadan tamamen kendi özgür düşünce ve duygularını yansıtmışlardır. Konular, Anglo-Sakson yemin ve işkence ile yargılama yöntemi ve Isparta’da eğitim olarak belirlenmiştir. Araştırmalar, 1970’lerin ortalarından 1980’lerin ortalarına kadar sürmüştür. Birbirinden farklı içerikte, fakat benzer sorulardan oluşturulmuş, üç yazılı uygulama seti 7-14 yaş arası 320 öğrenci tarafından cevaplanmış ve bütün 7-8 yaşındaki öğrencilerle mülakat yapılmıştır. Öğrenciler dokuz kırsal, gecekondu ve kent okulundan seçilmiştir.

Birinci yazılı uygulama seti, tarihte bir kişinin yaptığı bir olayın sebebini sormaktaydı: “Neden Claudius M.Ö. 43’te Britanya’yı işgal etmek istedi?”. Burada

öğrencilerin olaydan çok kişiye odaklanmaları ve kendilerini o imparatorun yerine koyup koyamayacaklarına bakılmıştır.

İkinci uygulama setinde, öğrencilere Roma İmparatorluğu ve Roma'da kölelik ile ilgili materyaller verildi. Sonra Pedanius'un kölelerinden biri tarafından öldürülmesi ve bu olay sonucunda Pedanius'un evindeki 400 kölenin çarpmıha gerildiğine ilişkin hikaye anlatıldı. Öğrenciler birinci olarak, Romalıların "eğer sahip kölelerden biri tarafından öldürülürse evdeki tüm köleler öldürülmelidir" kanununu sorguladılar. İkinci olarak da, neden bu olayda bu kanunun uygulandığı sorusunu cevaplamaya çalıştılar.

Üçüncü uygulama seti, Anglo-Sakson yemin etme ve işkence ile yargılama usulü konusundaydı ve öğrencilere bir kişinin bir suçu işleyip işlemediğini anlamak için Anglo-Saksonların neden işkence ile yargılama yöntemini kullanmış olabilecekleri soruldu. Öğrencilere konuya ilişkin örnek bir olayın anlatımı ve bununla ilgili canlandırma karikatürlerinden oluşan materyal sunuldu. Bunların yanı sıra o dönemdeki Anglo-Saksonların dini inançları ve ceza sistemi konusunda öğrenciler bilgilendirildi. Bu uygulama setinin sonuçlarından yola çıkarak dört kategori grubu belirlendi: yetersiz (16 kategori), inançlar (23 kategori), amaçlar (11 kategori) ve durum (5 kategori).

Öğrencilerin Pedanius ile ilgili set de dahil olmak üzere en çok yaptığı açıklama "caydırma ve suç artışını engelleme"dir. Aşama aşama öğrencilerin tepkilerine bakılacak olursa;

İlk aşamada, çocuklar tarafından Anglo-Saksonlar basit insanlar olarak ve davranışları da absürd olarak algılandı. Onların pratik ve bilimsel bilgileri yoktu, ahlakî yönden zayıflar ve anlayıştan da yoksundular. O dönemde polis ya da mahkeme yoktu. Tıp ve psikolojik tedavi bilinmiyordu. Fizik bilgisi olarak da batan ve yüzen cisimle ilgili bilgileri yoktu. Bunlar daha çok küçük öğrenciler tarafından yapılmış olan yetersiz açıklamalardı.

İkinci aşamada, klişeleşmiş rol tanımlamaları yapıldı ve geçmişteki insanların bildikleri ve düşündükleriyle bugünkü insanların düşündükleri ve yaptıkları arasındaki farklar hiç göz önünde bulundurulmadı. Üçüncü aşamada, geçmişteki durumu zihinde canlandırma ve kendilerini o durumun içinde tasarlama çabası görüldü ve geçmişteki insanların inançlarının, değerlerinin ve amaçlarının farklı olduğunun ayırdına varıldı. Dördüncü aşamada, geçmişteki durumun içine kendini koyabilme ve bu durumu açıklayabilme becerisi görüldü. Ancak daha geniş perspektifli bir bakış açısı ortaya konularak, özgün ve farklı alternatifler öne sürülemedi. Beşinci ve son aşamada, geçmişteki insanları bulundukları durum içinde anlama gerçekleştiği gibi, geçmişteki bir kişinin bakış açısından yola çıkarak o toplumun sosyal, ekonomik ve siyasal yapısı hakkında alternatifler ortaya atma gibi daha geniş perspektiften olaya bakabilme becerisine ulaşıldı.

İngiltere’de *Young Childrens’ Thinking in History* adlı doktora tezini London Insititute of Education’da yapmış olan Hilary Cooper, bu tezi kendi 4. sınıf öğrencileri (8 yaş) ile iki sene süren bir çalışma sonucu ortaya koymuştur (Cooper, 1991). Tezinde küçük çocukların tarihî problem çözebildiklerini, kullanılan öğretim metotlarının tarihî düşünme gelişiminde etkili olduğunu ve doğru yöntemlerin bu gelişimi hızlandığını savunmuştur.

Uygulama için kendi çalıştığı okuldan iki deney sınıfı ve başka bir okuldan bir kontrol sınıfı seçmiştir. Deney gruplarında kendisi, kontrol grubunda ise sınıfın öğretmeni ders işlemiştir. Bu üç sınıfa da Taş Devri, Tunç Devri, Romalılar ve Saksonlar konuları işlenmiştir. Her bir ünite dönemin yarısına kadar işlenmiştir. Bu üniteler birleştirilmiş program içinde yer almakla birlikte, her hafta iki saat özellikle tarih konusu üzerinde durulmuştur. Deney grubunda tarihî kanıtların kullanımı ve incelenmesi, bilinenler ve bilinmeyenlerin ayırt edilmesi, mantıklı tahminler yapılması, kanıta soru sorulması, anahtar soyut kavramların tartışılması gibi uygulamalar yapılmıştır. Ayrıca her ünite için bir gezi-gözlem çalışması yapılmıştır. Her ünite bitiminde, üç gruba da beş yazılı tarihî kanıt testi verilmiştir. Bu test çıkarım yapılması gereken beş değişik tarihî kanıtı içermektedir: bir kalıntı (ya da kalıntı slaytı), bir resim, bir diyagram, bir harita ve bir yazılı belge. Burada amaç

öğrencilerin somut kanıtları (yazılı belge, diyagram), soyut kanıtlara (slayt, resim, harita) göre yorumlamakta güçlük çekip çekmediklerinin tespit edilmesidir.

Deney grubuna ayrıca sözlü kanıt testi de verilmiştir. Her bir kanıt küçük gruplar halinde tartışmışlar ve bu tartışmalar kasete kaydedilmiştir. İlk yıl araştırmacı bu tartışmaları yönlendirmiş, ikinci yıl ise öğrenciler tartışmaları kendi başlarına yapmışlardır.

İkinci deney grubuna ise, bir hikaye yazma uygulaması yaptırılmıştır. Din, adetler, mit ve ritüellerle ilgili bir kanıt verilmiş, öğrencilerin bilgilerini ve kanıtı da kullanarak geçmişteki insanların inançlarını ve düşüncelerini açıkladıkları bir hikaye yazmaları istenmiştir.

Araştırmasının tarihî empati ile ilgili sonuçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Cooper, 1995:119):

- Deney grubu daha zengin cevaplar verip, kanıttan daha iyi çıkarımlar yaparken, kontrol grubu kanıtı dayandırmadan bildiklerini tekrar etmektedir. Ayrıca kontrol grubunun yazılarında daha çok klişe, anakronizm ve geçmişteki insanları küçük görme duyguları gözlemlenmektedir.
- Tarihî kanıtları sorgulayarak, küçük çocuklar geçmişteki insanların bakış açılarını açıklamayı aşama aşama öğrenmektedirler. Ancak deney grubu çocukları bu konuda daha başarılıdır.
- Tarihî kanıt testleri analizlerine göre, tarihî inceleme, tarihî kanıtla ilgili mantıklı tahminlerde bulunurken kullanılmaktadır. Bu da tarihî empatiye kapı açan bir gelişmedir.
- Çocuklar geçmişi yeniden oluşturma şansı verilen, hikaye yazma etkinliğini sevmektedirler. Bu hikayelerde gerçekten de kendilerinden farklı

bakış açılarının sebeplerini açıklama, kanıta dayandırma çabası vardır. Ancak bilgileri kısıtlı ve henüz küçük olduklarından toplumsal yapı da içeren bütünsel bir geçmiş portresi çizememektedirler.

Amerika'da California Üniversitesinde hazırladığı *Perspective Taking and Empathy in History and Social Studies: A Study of Fifth Grade Students' Thinking* adlı doktora tezinde Nancy Rose Dulberg (1998) 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde perspektif alabilme ve empati kurabilme becerilerini incelemiştir. Sınıfın %66'sı beyaz, %19.3'ü Asyalı, %8.1'i İspanyol kökenli, %5.8'i ise siyah öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıfın seçilme sebebi, sınıf öğretmeninin tarih ve sosyal bilgiler eğitimi konusunda deneyimli ve ilgili olmasıdır. Küçük ve gönüllülerden oluşturulmuş bir grup üzerinden yürütülen bu araştırmada, 16 öğrenci sınıfı temsil etmiştir. Cinsiyet, ırk ve başarı yönünden dengeli bir grup olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmaların çoğu sınıfta, görüşme ve küçük grup tartışmaları ise okuldaki küçük bir başka odada yapılmıştır. Öğrenciler okulda oldukları süre boyunca gözlenmiş ve mümkün oldukça diyalog kurulmuştur. Gözlem ve görüşmeler altı ay sürmüştür.

Araştırmada iki amacı olduğunu belirten Dulberg bunları; öğrencilerin tarihle ilgili gerçekte ne düşündüklerini ve tarihi nasıl öğrendiklerini yakından incelemek ve yapısal tarih öğretimi ile ilgili araştırma bulgularını irdeleyerek öğrencilerin düşünce yapılarıyla daha iyi uyuşacak ve daha etkili tarih öğretimi sağlayacak bir müfredat önerisinde bulunmak. Bu amaçlarını gerçekleştirmek için Dulberg, on altı 5. sınıf öğrencisi ile altı aylık bir çalışma yapmıştır. Verilerini büyük oranda öğrencilerle yaptığı görüşmelerden ve gözlem notlarından elde eden araştırmacı, aynı zamanda öğrenci ailelerine gönderdiği anketlerden ve öğrencilerin raporlarından da yararlanmıştır. Elde ettiği görüşme ve gözlem verilerine göre öğrencileri üç düzeye ayırmış ve bu düzeylere dayanarak yorum yapmıştır. Çalışmasının sonunda elde ettiği verilerle ilgili pek çok yorum yapmış olmakla birlikte, önemli olanlar şunlardır:

- Kendi düzey ve ilgilerine uygun program, etkili bir öğretmen tarafından uygulandığında çocukların tarihi sevmekte, kendi bilgilerini kendileri oluşturmakta ve başarılı bir şekilde tarihî empati kurmaktadır.
- Öğretmen çocuğun bulunduğu yerden başlarsa, öğrenciler tarihî empati kurarken daha başarılı olmaktadır.
- Okullarda yapısal tarih programı uygulanırsa daha etkili tarih öğretimi sağlanabilir.
- Somut işlemler döneminin sonunda bulunan öğrenciler (yaklaşık 9 ila 12 yaş), kesinlikle perspektif alma da dahil olmak üzere tarihî düşünebilmektedir.

Linda Levstik (2001), araştırmasında “başka bir ülkenin çocukları nasıl perspektif alıyor?” sorusuna Yeni Zelanda’da cevap aramış ve daha önce Amerika’da benzerini yaptığı çalışmasıyla ile karşılaştırmalar yapmıştır (Barton ve Levstik, 1998).

Levstik’in Yeni Zelanda’da yaptığı bu araştırmasını, üçü şehir merkezinden ve dördü şehrin kenar mahallelerinden seçilmiş olmak üzere yedi okulda uygulamıştır. Okullar çeşitli sosyo ekonomik düzeylerde. Öğrenciler çeşitli başarı düzeylerinde olup, cinsiyet açısından kız ve erkek sayısı eşittir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, tarih algılamalarıyla ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Amerika’da yaptığı aynı araştırmayla karşılaştırma yapabilmek için, benzer sorular hazırlamıştır. Resimlere dayalı sorularda da Amerika’da kullanılanlara benzer resimlerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Bu sorular için 22 resim kullanılmıştır. 11 ila 13 yaş arası 49 öğrenci ile yapılan görüşmeler videoya kaydedilmiştir. Araştırmacı bu kayıtları analiz ederek, bunlardan çıkarımlar yapılmış ve analitik tümevarım tekniği kullanılmıştır. Öğrenci cevaplarındaki benzer temaları belirlendikten sonra, içerik analizi yapılmıştır. Bu analizler sırasında erkeklerin kızlardan ve yaş gruplarının birbirinden farklarına özellikle dikkat edilmiştir.

Çalışmasının sonucunda, öğrencilerin millî tarihî karakterlerin bakış açılarını, yabancı karakterlere göre daha iyi anlayabildikleri, ancak diğer ülke tarihlerini de öğrenmelerinin gerekli olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Halbuki Levstik, Amerika'da yaptığı çalışmasında Amerikalı öğrencilerin, farklı ülkelerin tarihlerini öğrenmeye az ihtiyaçları olduğuna inandıklarını tespit etmiştir. Amerikalı öğrenciler kendilerini daha dünyanın merkezinde gördüklerinden, onlar için kendi tarihlerini, kendi tarihî karakterlerini anlamak daha önem kazanmaktadır. Oysa Yeni Zelandalı öğrenciler kendilerini dünyanın dışında kaldıklarını hissettiklerinden, dünya tarihinden öğrenebilecekleri çok bilgi olduğu inancını ortaya koymuşlardır. Levstik, görüşmeler sırasında farklı ülkelerle diyaloga girmek için yüksek derecede isteklilik gösterenler olduğunu gözlemlemiştir; bunun hem ülkenin coğrafi konumundan, hem geçmişte koloni olmalarından, hem de araştırmacının başka bir ülkeden olmasından kaynaklandığı sonucuna varmıştır (Levstik, 2001:88).

Araştırmanın başka bir sonucuna göre, millî tarihî karakterler daha kolay anlaşılacakla birlikte, öğrenciler bu karakterlerle özdeşleştiği için tarihî empati kurma ve perspektif alma konusunda güçlük ortaya çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak Levstik şu tespitte bulunmaktadır: Öğrenciler ne kadar farklı ülke tarihlerini öğrenmek isteseler ve farklı ülkelerle diyaloga girmek isteseler de, bu onların kendi millî tarihlerinde daha başarılı perspektif almalarını sağlamamaktadır.

Elizabeth Anne Yeager ve Frans H. Doppen (2001), lise öğrencileriyle iki ayrı çalışma yapmışlardır. Biri hem lise programının merkezinde olduğu ve hem de pek çok ahlakî ve siyasî problemler içerdiği için II. Dünya Savaşı konusunda yapılmıştır. Ayrıca II. Dünya Savaşı konusu birinci ve ikinci elden çeşitli türde tarihî kanıtların öğretmen tarafından kolay bulunacağı bir konu olması açısından da seçilmiştir.

Bu araştırmada, 8 lise öğrencisi (dört Afrika kökenli Amerikalı kız ve erkek, iki beyaz erkek, bir beyaz kız ve bir Asya kökenli Amerikalı kız) dört kişilik iki gruba bölünmüştür. Her gruba Truman'ın atom bombasını Japonya'da kullanma kararını vermesine ilişkin çeşitli tarihî kaynaklar verilmiştir ve bunlar okunmuştur.

Olayı bir grup sadece ders kitabından, bir grup ise çok çeşitli kaynaklardan okumuştur. Sonra bazı temel sorular sorularak bu iki gruba da soruyu araştırmaları için süre verilmiştir. Hazırlayacakları ödev için belli kurallar öngörülmemiş ve istedikleri kadar araştırma süresi almışlardır. Öğrencilerden hiç birinin sorularla ilgili bir problem yaşamadığı gözlemlenmiş, hepsi her soruya açık, net, anlaşılır, iyi yapılandırılmış cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin her biri her soru için iki ila dört sayfa cevap yazmıştır.

Öğrencilerin ödevlerini, aldıkları notları ve araştırma süreçleri inceledikten sonra, bu inceleme sonuçları öğrencilerin her biri ile paylaşılmıştır. Bu paylaşımlar ve tartışmalar sırasında verilerle ilgili özellikler ve sonuçlar geliştirilerek, her bir öğrencinin yazılı ödevindeki eğilim ve kalıplar bütünsel anlamda incelenmiştir.

Ders kitabına dayalı grubun tarihî kanıtı sınırlı olduğundan, Truman'ın kararında etkili olan karmaşık faktörleri ve kararı sonucunda meydana gelen olayları, dönemin tarihî bütünlüğünü, olaydaki diğer tarihî karakterlerin perspektiflerini anlamaları da sınırlı olmuştur. Daha çok ders kitabındaki bilgileri aynen yansıtmışlardır ki bu şaşırtıcı bir sonuç değildir. Diğer grup ise, Truman'ın kararında etkili olan çeşitli bakış açılarını, bunun II. Dünya Savaşı ve sonrasına olan etkilerini, Japonlar için sonuçlarını ve dönemin tarihî bütünlüğünü yansıtmışlar ve mantıklı, kanıta dayalı tahminler ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda Downey ve Cooper'ın çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Yeager ve Doppen'in yaptıkları ikinci çalışma, Lise 2. sınıf öğrencilerine bir önceki çalışmanın genişletilmiş şeklinin uygulanmasından oluşmaktadır. 49'u erkek, 39'u kız 15-16 yaş öğrencilerinin, 53'ü Amerikalı, 27'si Afrika ve 8'i de İspanyol kökenli Amerikalıdır. Öğrenciler aynı okulda dört ayrı dünya tarihi sınıfında okumaktadırlar.

Çalışmanın başında öğrencilerin Truman ve kararı ile ilgili bilgilerinden emin olmak için ön test olarak dört yazılı sorusu soruldu. Bu sorulardan sonra tarihî empati becerilerini geliştirebilmek için 18 tarihî kanıtla analiz yapmaları sağlandı. İlk üç

kanıt Dünya Tarihi ders kitabından alıntılardan, 4-7 arası tarihî kanıtlar konuyla ilgili filmlerden yapılmış alıntılardan oluşmakta ve 8-18 arası tarihî kanıtlar ise, çeşitli tarihçi, siyasetçi, bomba kurbanı kişilerin görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretmen bazı bilgileri doğrudan kendisi vermekle birlikte, bu süre öğrencilerin kendi tarihî düşüncelerine fırsat vermek için kısa tutulmuştur. Bu süre zarfında öğretmen tarafından olayla ilgili önemli kronolojik gelişmeler ve tarihî empatinin nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler verilmiştir.

Bir sonraki aşamada öğrenciler heterojen dört gruba ayrılmıştır. Her öğrenciye 18 tarihî kanıtın birer kopyası ve sorgulamaya rehberlik edecek çalışma kağıdı verilmiştir. Sorgulama kağıdı, tarihî empati ve kanıta yönelik 11 sorudan oluşturulmuştur. Bu sürece araştırmacılar “sesli düşünme oturumu” adını vermişlerdir. Bu süre sonunda öğrencilerin, bulguları ile ilgili raporlar hazırlayarak, grup sözcüsünün raporlarını okunmaları istenmiştir. Bu raporlar, her bir grubun görüşlerini yansıtan ve bunları aleyhte ve lehte tarihî kanıtlara dayandıran bir formatta hazırlanmıştır.

Sonraki etkinlikte öğrencilere müze köşesi hazırlanmıştır. Bu köşeleri hazırlarken, mümkün olduğunca çeşitli bakış açılarını yansıtan malzemeler bulmaları istenmiştir. Harita, tarih şeridi ve uygun olabilecek diğer görsel malzemelerden yararlanabilecekleri söylenmiştir. Öğrencilere kütüphane ve Internet’te araştırma yapmak için süre verilmiştir. Ayrıca, atom bombasının neden kullanılmış olabileceğine dair kendi görüşlerini yansıtan bir makale yazma ödevi verilmiştir. Bir hafta sonra ön test sorularının benzeri olan bir son test uygulanarak, üç hafta sonra da nitel bir geri dönüş olması açısından açık uçlu soruların bulunduğu bir anket uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler bu üniteyi ve öğretilme şeklini sevmişlerdir. Bir olayı, bir kişinin kararı üzerinden detaylı incelemek, yüzeysel tarih öğretilmesinden daha etkili olmuştur. Ayrıca ders kitabının dışında başka kaynakları ve bakış açılarını öğrenmekten de grubun çoğunluğu hoşnut olmuştur. Hatta, olayla ilgili “bakış açılarının tamamen değiştiğini”, “gözlerinin açıldığını” belirtenler

olmuştur. Başkalarının bakış açılarını öğrenmenin günlük hayatta işe yarayacağını söyleyenlerin yanında, bu bilgilerin işine yaramayacağını söyleyen çocuklar da olmuştur. Ancak bir öğrenci “kararını sevmesem bile bir kişiyi anlayabileceğimi anladım” demiştir ki bu bilinci kazandırmış olmak oldukça önemlidir (Yeager ve Doppen, 2001:109).

Bu iki çalışma sonucunda tarihî empati anlamında varılan sonuçlar şunlardır (Yeager ve Doppen, 2001:110):

- Daha fazla kaynağın sunulduğu öğrenciler, Truman’ın kararını, çok çeşitli bakış açılarından açıklayabilmiş ve bu olaydan ders çıkarabilmişlerdir. Tarihî empati kurarken bu zengin kaynaklardan ilham almış olduklarından, daha uygun ve mantıklı tarihî empati açıklamaları yapabilmişlerdir.
- Öğretmenin yönelttiği araştırma soruları, öğrencilerin tarihî kanıtları incelemesinde yardımcı olmuş ve mantıklı sonuçlara ulaşabilmek için eleştirel bir bakış açısıyla kanıtlara odaklanmalarını sağlamıştır.
- Öğrencilerin çoğu dersin sonunda Truman’ın kararını hem Amerikan, hem de Japon bakış açısıyla gördüklerini ve bu yüzden de ne iyi, ne de kötü şeklinde kesin bir değerlendirme yapamadıklarını belirtmişlerdir.
- Makale yazma etkinliğinde çoğu başarılı olmakla birlikte, aynı başarıyı müze köşesi oluşturmakta gösterememişlerdir. Çünkü çok çeşitli bakış açılarını müze köşesine nasıl yansıtacaklarını kavrayamamışlardır. Ancak yine de bu etkinliğin uygulamaya değer bir etkinlik olduğunu düşünen Yeager ve Doppen’a göre, müze köşesi uygulaması öğrencilerin araştırma yapma, grup bilinci oluşturma, tartışma, birlikte bir başarı elde etme, işbirliği yapma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca her iki araştırmacı da müze köşesi etkinliğinde daha fazla öğretmen rehberliğinin gerektiği fikrinde birleşmektedirler.

- Öğrenciler bu çalışmadan sonra onlara tarihin daha anlamlı ve önemli bir ders olarak göründüğünü bildirmişlerdir.

- Tarih gibi yaratıcılığın olmadığını düşündükleri bir derste, kendi bilgilerini oluşturma fırsatının verilemesi onları hem şaşırtmış, hem de mutlu etmiştir. Öğretmenin sadece rehber olması ve kendilerinin merkezde olması, öğrenmeyi etkili kılmıştır.

Tarihî empati için başarılı bir sınıf uygulaması, sınıfa getirilen kanıtların kalite ve zenginliği ile yakından ilgilidir. Yeager ve Doppen'in araştırması bu görüşü desteklemektedir (Yeager ve Doppen, 2001). Sadece ders kitabını kaynak olarak kullanan öğrencilerle, çeşitli tarihî kanıtları kullanan öğrencilerin vardıkları sonuçlar oldukça farklıdır. Ders kitabına bağlı olan öğrenciler yanlış ve muğlak sonuçlara ulaşırken, diğer öğrenciler çok daha net, doğru ve zekice cevaplar vermişlerdir.

Downey ise çocuklarda perspektif alma ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Tarihte perspektif almayı "tanımadığımız kişileri karşılıklı bir iletişim içindeymiş gibi anlama" olarak nitelendirmiştir (Downey, 1995:4). Downey'in çalışmasının sonuçlarına göre:

- Öğrencilerin arka arkaya meydana gelen olayları ve bunlar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini açıklarken daha başarılı şekilde tarihî empati kurdukları tespit edilmiştir.

- Geçmişteki insanların bakış açıları öğrencilere öğretilemez, sunulamaz, empoze edilemez. Geçmişteki bakış açıları verilen bilgi ve sunulan kanıtlar ışığında, ancak öğrencinin kendisi tarafından oluşturulur.

- Öğrencilerin perspektif alma kapasiteleri nitelik ve derece açısından farklıdır.

- Perspektif alma öğrencilerin tarihi anlama ve açıklaması için bir anahtardır.



BÖLÜM 2: YÖNTEM

Bu bölümde, kullanılan araştırma modeli, çalışma grupları, deneysel işlemler, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

1.1. Çalışma Grupları

Bu araştırmanın çalışma gruplarını, Ankara İli 2000-2001 Alpaslan İlköğretim Okulu 8-A ve 8-C şubeleri ile 2001-2002 Bahçelievler Deneme Lisesi 10 TMA ve 10 TMC şubeleri oluşturmuştur.

1.2. Deney Grupları

Deney grupları Ankara İli 2000-2001 Alpaslan İlköğretim Okulu 8-A ve 8-C şubeleri ile 2001-2002 Bahçelievler Deneme Lisesi 10-A ve 10-C şubelerinden oluşmuştur. Deneklerin dağılımı Tablo da verilmiştir.

Okul ve Sınıf	Grup	Katılan Öğrenci	Kız	Erkek
Alpaslan İ.Ö.O.- 8 A	Deney	20	8	12
Alpaslan İ.Ö.O.- 8 C	Kontrol	20	9	11
B. Deneme L.- 10 TMA	Deney	33	23	10
B. Deneme L.- 10 TMC	Kontrol	38	17	21
Toplam		111	57	54

TABLO 8: Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre dağılımları.

1.3. Deney Deseni

Bu araştırma, ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde tarih derslerinde tarihî empati uygulanan sınıf ile uygulanmayan sınıf arasındaki farkın Lee'nin tarihî empati düzeylerine göre ortaya konulmasına yönelik, deneysel bir şekilde düzenlenmiştir. Araştırma deneysel ve nitel bir araştırmadır. İki deney grubuna, araştırmacı tarafından tarihî empati becerisinin öğretilmesi için uygun teknikler kullanılarak ders işlenmiş, kontrol gruplarında da araştırmacı tarafından geleneksel yöntemle ders işlenmiştir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada:

- Veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu,
- Lee'nin tarihî empati düzeylerinin araştırmanın analizine uygun olduğu, varsayımlarından hareket edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2000-2001 yılında Ankara Çankaya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Alpaslan İlkokulu 8/A ve 8/C sınıfları ile 2001-2002 öğretim yılında Ankara Çankaya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Bahçelievler Deneme Lisesi 10 TMA ve 10 TMC sınıflarındaki 111 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırma, öğrencilerin tarihî empati düzeylerini ortaya çıkarmak için, yapılan yazılıların ilköğretim 8. sınıflar için 5. sorusu, orta öğretim için 5 ve 3. soruları ve drama çalışmasına ait video kaydı ile sınırlıdır.

1.6. Veri Toplama Araçları

Yurt dışındaki çalışmalarda öğrencilerle tek tek görüşme yapıldığını ve tarihî empatik düzeylerini yazılı olarak özgürce ifade edebilecekleri proje ya da ödev çalışmaları yaptırıldığını görüyoruz. Ancak araştırmacının bu yöndeki çabalarına rağmen öğrencilerin bu konudaki işbirliğine yaklaşmayan tutumu, derse dışarıdan gelen bir araştırmacının bu beklentisini bir yük olarak görmeleri ve araştırmacının (ve hatta öğretmenin) bu konuda herhangi bir yaptırımının olamaması sonucu, verilerin karne notlarına dahil edileceği söylenen yazılı sınav formatında toplanmasını zorunlu kılmıştır. Veri toplama aracı, Bloom'un taksonomisine dayanılarak, uzman ve tarih öğretmenin görüşleri de alınarak hazırlanmış, altı soruluk klasik yazılı sınavdır. Buna göre ilk sorular bilgi, ikinci sorular kavrama, üçüncü sorular uygulama, dördüncü sorular analiz, beşinci sorular sentez –yani tarihî empati sorusu- ve altıncı sorular da değerlendirme basamağına denk gelecek şekilde hazırlanmıştır. Ancak yazılı sınav soruları arasından, ilköğretim için sentez ve orta öğretim için sentez ve uygulama soruları veri olarak kullanılmış ve değerlendirilmiştir.

Bir başka veri kaynağı ise, deney grubu öğrencileriyle yapılan drama çalışmalarının kaydedildiği VCD'lerdir. Bu VCD'ler de öğrencilerin tarihî empati düzeyleri ve algıları açısından değerlendirilmiştir.

Uygulama ve ardından yapılan yazılı sınav tarihî empati amaçlı olduğu için, ders ve yazılı sınavlarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği hedef ve davranışlar temel alınmamıştır. Sınav, çoktan seçmeli, bilgi testi olmadığı için MEB'nin belirlediği hedef ve davranışları ölçecek sorular sorulamamış, Bloom'un bilişsel taksonomisine göre hazırlanmış altı soruluk yazılı sınav yapılmıştır. Ayrıca, MEB tarafından hem İlköğretim 8. sınıf Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi için, hem de Orta Öğretim 10. sınıf tarih dersi için belirlenen amaçlar, en fazla kavrama düzeyine hitap etmektedir. Kaldı ki, tarihî empati MEB Tarih Programının bir amacı da değildir. Oysa araştırmada ölçülmek istenen tarihî empati becerisinin deney ve

kontrol gruplarında hangi düzeylerde gerçekleştiğidir, ki bu ancak sentez ve uygulama basamakları ile ölçülebilmektedir. Çünkü tarihî empati üst bilişsel bir beceridir. Kısacası, deney gruplarındaki derslerin öncelikli amacı, tarihî empati becerisinin öğretimidir.

Soruların üst bilişsel basamaklardaki hedef ve davranışları ölçebilirliği problemi için, bu konuda üniversitemiz uzman öğretim üyelerine ve çeşitli ölçme ve değerlendirme kitaplarına başvurulmuştur. Birinci bölümde sunulduğu gibi, tarihî empatiyle ilgili yapılan araştırmalarda veriler öğrencilerin kendilerini daha özgürce ifade edebildikleri video kaydı, görüşme ya da çeşitli türden yazılı ödev ve projelerle ölçülmektedir. Ancak Türkiye şartlarında öğrencilerle okul programı dışında bu şekilde bir çalışma yapma ve yaptırma şansı ne yazık ki mümkün olmamıştır. Araştırmacının öğretmen olmaması, uygulamayı dışarıdan yapması da, öğrencilerle daha yakından ve uzun süreli çalışma şansını engellemiştir. Öğretmenler ise konuya yabancı olduklarını belirterek uygulamaya katılmaktan kaçınmışlardır. Öğrencilere verilen konuyla ilgili ev ödevleri (kompozisyon yazma gibi) ve projelere katılımın oldukça az olması (iki öğrenci), öğrenci ve öğretmenlerle bu konuda işbirliği sağlanamaması yüzünden değerlendirmeye tabi tutulamamıştır. Bu nedenle, özellikle araştırmanın uygulama, sentez soruları tarihî empati açısından, nitel olarak, betimsel analizle değerlendirilmeye çalışılacaktır

1.7. Deneysel İşlem Basamakları

Araştırmada iki deney, iki de kontrol grubu kullanılmıştır. Deney gruplarına ünitenin öğretiminde araştırmacı tarafından tarihî empati becerisi merkeze alınarak ders işlenmiş, kontrol grubunda da yine araştırmacı tarafından aynı konu düz anlatım yöntemiyle anlatılmıştır. Bu yolla, deney grupları için dışarıdan gelen araştırmacıdan kaynaklanabilecek değişkenler, kontrol grupları için de aynı tutulmak istenmiş; eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. 8. sınıflarda toplam üç hafta (6 saat), 10. sınıflarla toplam dört hafta (8 saat) ders işlenmiştir. Ders işleme süresinin sonunda hazırlanan klasik yazılı tip sınav tüm gruplara uygulanmıştır.

Deney grubunda uygulanan öğretim durumları, araştırmacı tarafından bizzat oluşturulmuş, her iki ünite için tarihî empati öğretimini merkeze alan günlük planlar yapılmıştır. Bu ders planları Yeager ve Foster'ın ortaya koyduğu tarihî empatinin uygulama aşamalarına göre düzenlenmiştir (Yeager ve Foster, 2001:14):

1. İnsan davranışının inceleneceği tarihî olayın tanıtımı (olayın içinde yer alan kişilerin perspektifleri dahil olmak üzere),
2. Tarihî bağlamın ve kronolojik bilginin anlatımı,
3. Çeşitli tarihî kanıt ve yorumların analizi,
4. Elde edilen bilgilerden yola çıkarak, tarihi yeniden canlandırma ve kendi tarih anlatısını oluşturma.

İlköğretim 8. sınıflarda “İkinci Dünya Savaşı ve Türkiye” konusu seçilmiştir. Bu konu programda olmakla birlikte, kitaptaki son konu olması yüzünden işlenemeyen bir konudur. Öğrencilerin daha önceden bilmedikleri bir konu olması sebebiyle, ilgilerini çekebileceği düşünülmüştür. I. Bölüm’de bahsedildiği gibi bilmece ya da yap-boz gibi çözülmesi gereken problemler yahut çelişik durumlar etkili öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu amaçla çelişik durum olarak, Almanya’nın ırkçı politikası ve bunun sonuçları seçilmiştir. Bunun yanında II. Dünya Savaşı sırasında Türkiye’nin durumuna da değinilmiştir.

İkinci aşama olarak, tarihî bağlam ve kronolojik bilgiler sunuldu. Derse giriş sorusu olarak “Almanya neden ırkçı bir tutumla çevresindeki ülkeleri işgal etmeye başladı?” sorusu soruldu. Bu sorunun cevabını verebilmek için I. Dünya Savaşı’nın sonuçlarından ve Versay Anlaşması’ndan bahsedildi. “Hayat sahası” ve “sömürgecilik” kavramları anlatıldı. Sonra “1. Dünya Savaşı sonunda Avrupa” (Büyük Tarih Atlası, 1987; Bkz. Ek 3) haritasında Avrupa’nın durumu, yeni oluşan devletler ve Almanya gösterildi. “Eğer bir Alman İmparatorluğu kurmak isteseydiniz, ne yapardınız?” sorusu soruldu. Öğrencilerden cevaplar alındı. Öğrencilerin bir kaçından, Hitler’in yerinde olsa ve amacı bir imparatorluk kurmak olsa, nereleri işgal edeceğini haritada göstermesi istendi. Öğrenciler Almanya’nın

çevresindeki ülkeleri gösterdiler. Bu cevaplardan hareketle II. Dünya Savaşı'nın başlangıcı, Almanya'nın "nasyonal sosyalizm", "üstün Alman ırkı" politikası konuları hakkında tartışılarak, Almanya'nın işgal ettiği ülkeler konusuna geçiş yapıldı.

Haritalar (tüm haritalar için Bkz. Ek 3) yardımıyla, savaşın kısa bir panoraması sunulduktan sonra, BBC'nin eğitim amaçlı olarak hazırladığı ve Sabah gazetesinin Türkçe seslendirmesini yaptırdığı, II. Dünya Savaşı VCD'si konuldu. İlk dersin devamı bu VCD eşliğinde işlendi. Bu, 1930'lardaki işsizlik ve buhranla başlayarak, I. Dünya Savaşı'nın öncesi ve sonrasına ilişkin kısa kesitler veren, sonra Hitler, onun ırkçı politikaları, savaşı başlatması, savaşa ilişkin çeşitli görüntüler ve görüş bildirimlerini içeren 60 dakikalık bir VCD idi. Ancak 60 dakikanın içinden uygun olan ve konuyla ilgili 25 dakikalık bir bölüm belirlenerek, bu bölümler seyredildi. Öğrenciler savaşı yaşayan, savaşın içindeki kişileri görebildikleri için çok etkilendiler ve merakla izlediler. Bu arada daha önce kısaca anlatılan olaylar üzerinde tekrar durularak, bilgileri pekiştirildi. VCD seyredilirken arada, görüntü donduruldu ve fotoğraf çalışması yapar gibi, "burada bu kişinin yerinde sen olsaydın, bu Alman subayına ne derdin?", "şu askerin yerinde olsaydın sen nasıl davranırdın?" ya da "kendini onun yerine koyarak, sana neden kızdıklarını anlatır mısın?", "neden böyle demiş olabilir?" şeklinde tarihî empati alıştırmaları yapıldı.

İkinci hafta üçüncü aşama olan, çeşitli tarihî kanıt ve yorumların analizi yapıldı. Bunun için, II. Dünya Savaşı ile ilgili çeşitli Internet sitelerinden ve kitaplardan alınan fotoğraflar, Anne Frank'ın hatıra defterinden alıntılar (Frank, 1992), ders kitabı (Şenünver, 2000), karikatürler kullanıldı. Ders anlatımı hazırlanırken çeşitli eserlerden yararlanıldı (Liddell, 2002; McNeil, 1994; Goff, 1997; Armaoğlu, 1998; Araz, 1975; Ana Britannica).

Hazırlanan fotoğraf albümü (Bkz. Ek 5), Anne Frank'ın hatıra defterinden alıntılar (Bkz. Ek 6) ve karikatürler (Bkz. Ek 7) öğrenciler tarafından incelendi. Özellikle bazı fotoğraflar ve yaşlıları olması nedeniyle Anne Frank'ın hatıra defteri

ve karikatür ilgilerini oldukça çektiği için, daha çok bu kanıtlara sorular soruldu. Gruplar halinde çalışmalar yapıldı ve bu görüşler sınıfla paylaşıldı.

Bir sonraki derste sınavla ilgili bilgi verilerek, sınav yapıldı (sınav kağıdı için Bkz. Ek 8). Burada dördüncü aşama olan, elde edilen bilgilerden yola çıkarak, tarihi yeniden canlandırma ve kendi tarih anlatısını oluşturma aşaması gerçekleştirilmeye çalışıldı. Sentez basamağı olan 5. soruda “savaş suçlularının yargılandığı Nurenberg mahkemesinde bir Alman subayı olduğunuzu düşünerek, Yahudilere neden kötü davrandığınızla ilgili 8-10 cümlelik bir savunma” yazmaları istendi. Öğrencileri olumsuz karakterlerle tarihî empati kurdurmanın doğru olmadığı tartışılsa bile, burada özellikle karakter olarak Alman subay seçildi. Çünkü tarihî empati, sempati ya da antipati duymadan anlamayı gerektirir. Eğer Yahudi bir çocukla ilgili bir soru sorulsaydı, sempati ya da özdeşleşme eğilimi gösterilmesi oldukça mümkündü. Bu da cevapların kalitesini etkileyecekti. Oysa Alman subay sorusu ile aynı zamanda öğrencilerin, bugünün dünyası ile çelişen “soykırım”ın mantığını da anlayıp anlamadığı kontrol edilebilmektedir.

Orta Öğretim 10. sınıflarla “Osmanlı Devlet Yönetimi” ünitesi işlendi. Ders planı daha önceden belirtildiği gibi, Yeager ve Foster’ın aşamalarına göre düzenlendi. Osmanlı Devlet yönetimi içinde bugünle zıtlık arz eden, devşirme sistemi ve devlet yönetiminin bel kemiği olan Divan-ı Hümayun konuları üzerinde duruldu. Ders anlatımı için gerekli metin, çeşitli araştırma eserleri ve ansiklopedilerden yararlanılarak hazırlandı (İnalçık, 2000; Koçu, 2002; Rasim, 1968; Bayrak, 1981; Yaşarbaş, 1989; Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi, 1997; Akgündüz ve Öztürk, 1999; Mumcu, 1986; Adım Adım Osmanlı Tarihi ve Padişahlar Albümü, 1999).

“Devlet nedir?” sorusuyla giriş yapıldı. Bugünkü devlet anlayışının ardından, Osmanlılarda devlet anlayışı örneklerle anlatıldı. İkinci aşamada Osmanlılar’da devlet yönetimi, yönetimin saray, divan, ordu, vakıflar, taşra gibi unsurları hakkında bilgi verildi. Osmanlı Devlet yönetiminin başlangıcından klasik döneme kadar olan seyri tablo, şema yardımıyla anlatıldı. Bu genel bilgilerin ardından, devşirme sistemi

ve Divan-ı Hümayun hakkında detaylı bilgi sunuldu. Devşirme sistemi ve Divan-ı Hümayun anlatılırken şemalar kullanıldı (Bkz. Ek 10). Ayrıca devşirme sistemi anlatılırken, Sokollu Mehmet Paşa'nın hayatı anlatılarak, örnek verildi.

Bu bilgiler sunulurken öğrencilerin, çeşitli tarihî empati sorularıyla aktif olması sağlandı. Örneğin tımar sistemi anlatıldıktan sonra, “Şimdi ben Osmanlı ülkesini bilmeyen bir seyyahım, tımarlı sipahi ne demektir ve ne görev yapar bilmiyorum. Aranızda tımarlı sipahi varsa bana anlatabilir mi?”, “Sarayda Enderun ve Bîrun diye bölümler varmış, halktan biriyim sarayın nasıl bir yer olduğunu merak ediyorum. Sen Enderun’da okuyorsun bilirsın, bana Enderun ve Bîrun’un özelliklerini anlatabilir misin?”, Osmanlı Devleti’nde kurulan vakıflardan örnekler verdikten sonra “Paşam emredin sizin adınıza da bir vakıf kuralım. Nasıl bir vakıf kurmak istersiniz?” gibi öğretmenin de role girdiği sorular yöneltildiği gibi, öğrencilerin birbirleriyle de etkileşimini sağlayacak etkinlikler yapıldı. Örneğin, “Yanınızdaki ile eş olun. Biriniz A ve diğeriniz B’siniz. A’lar İlmiye teşkilatında, B’ler Kalemîye teşkilatında görevli. Şimdi önce A’lar B’lere İlmiye teşkilatını ve yaptığı görevi, sonra da B’ler A’lara Kalemîye teşkilatını ve yaptığı görevi anlatsın”, “Gruplara ayrılın. Eğer ailenizden ayrılarak, devşirilseydiniz, ne düşünürdünüz? Tartışınız” şeklinde etkinlikler yapıldı. Dramada Divan-ı Hümayun üyesi olarak seçilmiş öğrencilere görevlerinin ne olduğu, ne iş yaptıkları soruldu. Öğrenciler kendilerini tanıttılar (Bkz. Ek 15).

İkinci hafta, kanıtların analizlerinin yapıldığı üçüncü aşama uygulandı. İki arşiv vesikasının aslı ve çevirisi (İnalcık, 1987; Bkz. Ek 9), çeşitli kitap, ansiklopedi ve Hayat Tarih Mecmualarından derlenmiş resimler (tümü için Bkz. 10), ferman örnekleri (Bkz. Ek 11), ders kitabı (Koprıman ve başk., 2000), bir anekdot (Kotan, 2001 ve Bayrak, 1981; sonradan senaryolaştırılarak, rol-oynama çalışması yapıldı. Bkz. Ek 12), Fatih Sultan Mehmet’in Kanunnameşi’nden bugünkü dile çevrilmiş alıntılar (Akgündüz, 1990, Bkz. Ek 13), ders kitabı ve çeşitli akademik eserlerden yararlanılarak hazırlanmış, Divan-ı Hümayun hakkında bir çalışma kağıdı (Mumcu, 1986; Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi, 1997; Akgündüz ve Öztürk, 1999; İnalcık, 2000; Koçu, 2002) tarihî kanıtlar olarak kullanıldı. Kanıtların bazıları

gruplara bölünerek, bazıları da sınıf olarak birlikte analiz edildi. Ders sonunda öğrencilere konusu “devşirme olarak seçilseydiniz, ne düşündürdünüz?” olan bir ev ödevi verildi.

Üçüncü hafta, ikinci derste öğrencilere dağıtılan çalışma kağıdına dayalı olarak, bir drama çalışması yapıldı. Önce senaryolaştırılan anekdot rol-oylama yoluyla küçük bir grup öğrenci tarafından canlandırıldı, sonra sınıfın tümünün (üç dört öğrenci dışında) rol aldığı bir Divan-ı Hümayun toplantısı, drama yoluyla canlandırıldı. Her iki çalışma için okulun konser salonu kullanıldı. Bu dersin işlenişini iki ana bölüme ayırabiliriz:

1. Rol-oylama: Rol oynama için daha önce sınıfta sunulan anekdot, senaryolaştırıldı. Roller belirlenerek dağıtıldı. Tepegözle bir cami manzarası yansıtılarak, rol oynama için dekor olarak kullanıldı. Öğrenciler oynadıktan sonra, bu rol oynama alıştırmasında ne anlatılmak istendiği üzerinde duruldu.

2. Drama: Divan-ı Hümayun üyeleri olacak öğrenciler, gönüllüler arasından seçildi. Öğrencilere drama etkinliğinden bir hafta önce Divan-ı Hümayun ile ilgili çalışma kağıdı ve dava konuları verildi. Divan üyesi olarak seçilen öğrencilerin rollerinin divanda hangi görevi üstlendiği çalışma kağıdında yazdığından, dramadan önce öğrencilerin üstlendikleri görevleri, kendi dillerinden yorumlamaları istendi. Sonuçta kendi görevlerini kısaca tanımladılar ve bunu sınıfla paylaştılar (Bkz. Ek 15). Diğer öğrencilere ise, tüm öğrencilerin yapılacak drama çalışmasına katılması gerektiği, bunun bir öğretim etkinliği olduğu, bu yüzden çalışma kağıtlarında bulunan davalardan kendilerine uygun olan bir rolü canlandırmak üzere seçmeleri istendi.

Drama etkinliğinin yapılacağı gün, öğrencilerin çalışma kağıtlarıyla dersten sonraki süreçte ilgilenmedikleri ve rol seçimlerini yapmadıkları, sahnede oynamak için de gönüllü olmadıkları gözlemlendi. Aslında dramada gönüllülük esas olmakla birlikte, çoğunluğun dramanın dışında kalması araştırmanın akışını ve okulun disiplinini bozacağından öğrencilere durum izah edildi. Isınma için ortam ve sınıf

mevcudu uygun olmadığından sınıfta konuyla ilgili bir konuşma yapılarak, dramının yapılacağı konser salonuna geçildi. Burada araştırmacının getirdiği kostümler giyildi. Sahnede bir düzen oluşturuldu. Öğrencilerin daha önceden verilen ve üzerinde rol seçimi yapmak için düşünmeleri istenen çalışma kağıtlarını ders sonrasında incelemedikleri ve bu yüzden de gönüllü olmakta zorlandıkları görüldü. Bu yüzden divan üyelerini oynayacak öğrenciler dışındakiler, dava konularındaki karakterleri sınıf listesine göre sırayla canlandırdılar.

Divan-ı Hümayun ile ilgili çalışma kağıdında yer alan 16 dava görüşüldü. Bu davaların hepsi Ahmet Mumcu'nun (1986) *Divan-ı Hümayun* adlı eserinden, sadeleştirilerek alınmıştır ve gerçek belgelere dayanmaktadır (Bkz. Ek 14). Bu davalar özellikle seçilmiştir. Çünkü devlet yönetimi ve Osmanlı devlet anlayışı ile ilgili bilgilerin anlaşılmasına uygun davalardır. Bu yüzden, araştırmacı tarafından davalardan önce ve sonra konuyla ilgili bağlantıların ve kişisel bağlantıların kurulmasına çalışılmıştır.

Canlandırmalarda Divan üyeleri çalışma kağıdında belirlenen çerçeve dahilinde görevlerinin gereğini yerine getirirken, davacılar da şikayetlerini dile getirdiler. Örneğin nişancı kağıtları onaylarken, kubbe vezirleri vezir-i azama yardımcı oldular, defterdar sadece malî konularla ilgili görüş bildirdi, kazasker şer'î, vezir-i azam ise örfî davalara baktı. Ancak diyaloglar, önceden belirlenmeyerek, öğrencilerin oyunun akışında kendi belirledikleri tarzda, doğaçlama gerçekleşti. Davalarda kesin ve net bir son belirlenmemiş olup, her bir davanın sonu öğrencilerin fikirleriyle oluşmuştur. Çünkü araştırmacıya göre, bir sona uymalarını beklemek onların yaratıcılıklarını engelleyebilirdi. Ancak yaratıcılıkları gerçek dava konularıyla sınırlanmıştı. Bu noktadan hareketle, öğrencilerin drama sırasında kanıta dayalı hayal gücü gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Bu uygulamada, bütün çocukların yer almasına ve birlikte çalışmalarına önemle dikkat edilmiştir. Çünkü Divan-ı Hümayun konusunu dinleyerek değil, yaşayarak öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bunun yanında, özellikle Divan-ı Hümayun üyeleri rolüne seçilmiş olan öğrencilerin, canlandıracakları karakterleri anlamaları

için yeterli zaman verilmiş ve böylece öğrencilerin sorulacak sorulara uygun cevaplar verebilecek duruma gelmeleri sağlanmıştır. Bu drama çalışması sırasında video kaydı yapılmıştır (Bkz. Ek 20). Daha uzun bir çalışmada çok daha çeşitli tarihî empati etkinlikleri yaptırılabilir olmakla birlikte, bir ünite için belirlenen zaman bellidir ve uzun vadeli ve çeşitli uygulamalara imkan vermemiştir. Diğer taraftan sınıf mevcutları kabarık olduğu için, drama etkinliklerinin böyle sınıflarda yapılmasının güçlüğü görülmüştür.

Dördüncü derste sınav yapıldı (sınav kağıdı için Bkz Ek 16). Sınavda öğrencilerin şimdiye kadar öğrendikleri ve uyguladıkları bilgilerden yola çıkarak cevap vermeleri istendi. Uygulama basamağına denk gelen soru bir şiir formatında hazırlandı. Şiir Levstik ve Barton'un *Doing History* kitabındaki *I am* şiiri ve Cox ve Hughes'den örnek alınarak, hazırlandı (Levstik ve Barton, 1997:130; Cox ve Hughes, 1998:94). Sentez basamağı olan 5. soru ise, "XVI. yüzyılda Osmanlı Devleti'ni ziyarete gelmiş bir yabancı elçisiniz. Padişah Divan-ı Hümayun'da sizi kabul ediyor. Orada devletin üst düzey yöneticilerini ve Divan-ı Hümayun toplantısını gözlemlediniz. Gözlemlerinizi 10 cümle ile aktarınız (kimleri gördünüz, neler gördünüz, toplantıda neler oldu vb.)" şeklinde yöneltildi.

1.8. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümümlenmesi için öğrencilerden elde edilen yazılı kağıtlarında 5. sorunun cevapları dikkatle okunarak incelenmiş, verilen cevaplarda Lee'nin tarihî empati düzeylerine dayalı, benzer motifler aranmıştır. Bu benzerliklerin Lee'nin tarihî empati düzeylerinde hangi düzeye karşılık geldiği belirlenmiştir. Sonra öğrencilerin tarihî empatiyi nasıl algıladığı, verilen cevaplardaki bilişsel yönlelere dayanarak betimsel analiz yaklaşımıyla nitel açıdan değerlendirilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grupları tarihî empati düzeyleri bakımından birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Bir başka veri kaynağı olan video kaydı da incelenerek, Lee'nin tarihî empati düzeylerine dayalı bir betimsel analiz yapılmıştır. Ayrıca orta öğretim öğrencileriyle yapılan sınavın 3. sorusu da betimsel olarak analiz edilmiştir.



BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların analizleri yer alacaktır. Betimsel analiz için, I. Bölüm’de sunulan Lee’nin tarihî empati düzeyleri kullanılacaktır. Burada amaç, öğrencilerin tarihî düşüncelerindeki gelişmeyi, onların öğrendiklerini ne kadar uygulayabildiklerini tespit etmek ve böylece genel olarak tarihî empati becerilerindeki değişimi incelemektir. Bu düzeyler, bu amacı gerçekleştirmekte sadece araç olarak kullanılmışlardır. Düzeylerin kullanımı araştırmacıya öğrencileri değerlendirmede sağlıklı bir çerçeve sunmak açısından faydalı olmuştur.

Bulgular yorumlanırken, öğrencilerin cevaplarından örnekler verilmiştir. Öğrenci cevaplarının, dil ve imla açısından bozulmadan, aynen aktarılmasına özellikle dikkat edilmiştir. Ancak öğrencilerin isimleri saklı tutulmuş olup, her bir öğrencinin ismi yerine uydurma isimler kullanılmıştır.

1.1. İlköğretim 8. Sınıflara İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim düzeyinde yaptığımız uygulama analiz edildiğinde, deney grubunu oluşturan 8/A sınıfının 20 öğrencisinden, Lee’nin tarihî empati düzeylerine göre 5’i 2. düzeyde, 4’ü 3. düzeyde, 10’u da 4. düzeydedir. 1 öğrenci ise, sadece tarihî empati sorusunu cevaplamamıştır. Kontrol grubu olan 8/C sınıfında ise 20 öğrenciden, 7’si 2. düzeyde, 4’ü 3. düzeyde, 2’si 4. düzeydedir. 7 öğrenci ise tarihî empati sorusunu cevaplamamıştır. Bunlardan 6’sı sadece tarihî empati sorusunu cevaplamazken, 1 öğrenci hiçbir soruyu cevaplamamıştır. Bu sonuca dayanarak, tarihî empati öğretilen sınıfta öğrencilerin tarihî empati sorusuna olumlu tepki verdikleri ve en azından soruyu cevaplama eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Buradan, deney grubu öğrencilerinin tarihî empati sorusuna, olumlu tutum gösterdikleri sonucu çıkarılabilir. Üst düzey tarihî empati anlayışına ulaşan öğrenci sayısı deney grubunda daha

fazladır. Bu da bize, tarihî empatinin öğretilebilir bir bilişsel beceri olduğunu göstermektedir. Çünkü 5. soru bir sentez düzeyinde bir sorudur. Sentez düzeyi de Bloom'un taksonomisinde üst düzey bir beceri olarak kabul edilmektedir ve deney grubu öğrencilerinden 10'u, yani sınıfın yarısı bu düzeyde tarihî empati anlayışı göstermiştir.

Her iki grupta da 5. düzeye ulaşan öğrenci yoktur. Ancak, özellikle de deney grubu öğrencilerinin bu düzeye çıkamamaları, onların bu anlamda süreye ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yaşa ve daha önceden tarihî empati alıştırmaları yapılmamış olmasına bağlı olarak da, beşinci düzeye ulaşmakta zorlanmış olabilirler.

Kontrol grubunda ise 7 öğrenci “ne yazacaklarını bilemediklerinden”, “yazacak bir şey bulamadıkları”ndan şikayet ederek ya da yanlış yapmak istemediklerinden soruyu cevaplamamayı yeğlemişlerdir. Yaratıcı düşünme, karar verme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerinin desteklenmediği ve geleneksel yöntemle, hatta Anadolu Lisesi sınavları dolayısıyla test ağırlıklı işlenen derslerin ardından, yaratıcı bir sonuç beklenmeyerek, bu sonuç normal karşılanmıştır.

Bunların yanı sıra hem deney, hem de kontrol gruplarında 1. düzey bir öğrenci cevabına rastlanmamıştır. Bu durum, öğrencilerin Piaget'e göre soyut işlemler döneminde olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler zamanda geriye gidildikçe insan zekasının da geriye gitmediğini kavramışlardır. Ancak geçmişteki insanlarla tarihî empati kurma becerisi henüz gelişmediğinden 2. düzeyde tarihî empati anlayışına sahip öğrenciler belirlenmiştir.

Tarihî empati karakteri olarak “bir Alman subayı” özellikle seçilmiştir. Aslında tarihî empatinin olumsuz yaşantılara neden olmaması gerekmektedir. Örneğin bir Hitler ile tarihî empati kurdukmak doğru bulunmamaktadır. Ancak eğer bir Yahudi karakter seçilseydi, öğrencilerde, empati yerine sempati oluşacaktı. Çünkü daima zayıf olana karşı duygusal bir bağ geliştirme ve olayı tarafsız değerlendirememeye eğilimi vardır. Diğer taraftan, “soykırım” çelişkisini anlamaları için, olayın iki tarafından biri yerine kendilerini koymaları gerekmektedir. Bu

yüzden, yapılan incelemeler sonucu bu karakter seçilmiştir. Sonuçta ne kontrol, ne de deney grubunda durumu olumsuz değerlendiren ve olumsuz etkilenen bir öğrenciye rastlanmamıştır.

1.1.1. Beşinci Soruda İkinci Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması

1.1.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Deney grubunda 2. düzeyde bulunan 3 erkek, 2 kız öğrencinin cevaplarına bakacak olursak, 2. düzeyin özelliği olduğu üzere, insanların davranışların, duygularının, düşüncelerinin ve olayların sebeplerini, genel olarak bildikleri basmakalıp bilgilere dayanarak açıklamaya çalıştıklarını görmekteyiz. Bu düzeyde öğrenci kendini tarihî karakterin yerine koyamaz. Cevaplarda genel olarak üstünde durulan klişe “Yahudilerin kötü olması”dır. “Kötü olmanın” detayları ise seyredilen VCD’de Yahudilere karşı başlatılan Alman propagandasının SS subaylarının ağzından anlatıldığı sahneler ve karikatürlere dayandırılarak çeşitlendirilmiştir; ırza geçme, toplumun huzurunu bozma, hırsızlık yapma, çocuklara zarar verme, her türlü kötülüğün başı olma vb. gibi. Bu cevaplara örnek verecek olursak;

“Yahudiler Alman ırkına, kadınlara tecavüz *ediyorlar*, çocuklara kötülükler yapıyor, çocukları öldürüyor, kötülüklerin başı Almanlar şeklinde eğitim verirler” (Yunus, 14, italik olan kelime araştırmacı tarafından anlam bütünlüğünü korumak için eklenmiştir).

“Yahudiler Alman ırkına kadınlara tecavüz edeceklerini söylerlerdi, çocukların aklını çalarlardı” (Berk, 14).

“Her türlü kötülüğün Yahudilerden olduğunu söyledim” (Yaşar, 14).

1.1.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Kontrol grubunda 4 erkek, 3 kız öğrenci 2. düzeydedir. Kontrol grubu öğrencilerinde kanıt kullanılmadığı için, kulaktan dolma bilgilerle ve kendilerini Alman subayın yerine koyamadan cevap verdiklerini görüyoruz. Bu grupta, bu düzeye tipik bir örnek teşkil eden Batuhan, hem genel bir kalıpla olayı açıklamaya çalışmakta, hem kendi inançlarını yansıtmakta, hem de bunları Batuhan olarak söylemektedir. Kendini Alman subayın yerine koyamadığı gibi, kendi inançlarını geçmişe taşımakta, üstelik özel durumu genelleme yaparak açıklamaya çalışmaktadır:

“Dünya üzerinde yazılı olsun ya da olmasın kesin olan şey Yahudilerin sevilmemesidir. Ne kadar yanlış olursa olsun ben bir subay olsam, savunduğum düşünceyi yıkmaya çalışan bir kısmı yok ederdim. Onun yerinde olsam aynı şeyi yapardım. Şu cümleyi bütün yüreğimle inanarak yazdım. Kitabımızda yazdığı gibi, her çalı ahiret gününde arkamda Yahudi var diyeceği söylenir” (Batuhan, 14).

“Yahudi benim düşmanım olabilir. Bu yüzden bir düşmandan kurtulmuş olurum. Kendime göre onu ortadan kaldırarak koruyoruz. İnsan hiçbir zaman düşmanını savunmaz. Onu ortadan kaldırmak ister. Bu yüzden bu subay da bunu yapmış. Kendini korumak için, devletin büyüklüğü için” (Sedef, 14).

“Kötü davranıldığı için” (Zeki, 14).

“Almanya Yahudileri sevmiyordu. Bu yüzden savaşçı bir tutum izliyordu. Onları katlediyorlardı” (Ayşen, 14).

“Çünkü Yahudilerin daha önceki dönemde yaptıkları işlerden ve savaşlardan dolayı ve Yahudi insanların diğer insanlara kötü davranmaları” (İzzet, 14).

Görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencileri klişelerle olayları açıklamaya

çalışmışlardır, ancak deney grubu öğrencilerine göre, kullanılan klişeler daha tarih bilgisinden yoksun klişelerdir.

1.1.2. Beşinci Soruda Üçüncü Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması

1.1.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Cevapları

3. düzey cevapları, olayı o kişinin ağzından, ancak kendi düşünce ve duygularıyla yansıtmakta ya da bugünü geçmişe taşımaktadır. Başka bir deyişle, öğrenci artık kendini tarihî karakterin yerine koyar ve onun dilinden konuşur. Ancak geçmişi kendi bakış açısı, fikir, inanç ve yargıları ile değerlendirilir. Örneğin deney grubundan Aytaç soruyu, kendisine iyi davranmayan ve sevmediği birine nasıl davranması gerektiğini düşünerek cevaplamış ve olayı son cümlesiyle özetlemiş: “düşman olduk”.

Öztürk ise, hem yaptığını savunmakta, hem de ceza alacağını anlamış bir insanın psikolojisi ile yaptıklarından pişman olmaktadır. Ancak pişman olan Alman subay değil, öğrencinin kendisi gibi görünmektedir. Burada kimliğine geri dönüş yaptığını ve “bugünkü aklım olsaydı” ifadesini kullanmaktadır. Çünkü Alman subayı, mahkeme karşısında birbirine zıt iki fikri aynı anda savunmayacaktır:

“Yahudileri hiç sevmem. Onlardan iğreniyorum. Çünkü onlar kendilerini düşünen bencil kişiler. O yüzden onları öldürmek istiyorum. Eğer bugünkü aklım olsaydı. Onlara kötü davranmazdım. Onlara iyi davranırdım. Onlarla dost olurdum. Çünkü onları öldürdüğüm için vicdan azabı çekerdim. Vicdan azabı çekmemek için iyi davranırdım” (Öztürk, 14).

Kemal ise bugünün kelimeleriyle konuşan bir Alman subayı tiptemesi yaratmıştır (gıcıklık, ters gelmek, terbiyesiz insanlar).

“Bilerek yaptık. Çünkü Yahudilere önceden gıcıklığımız vardı. Kùltürleri ve sanatları bize ters geliyordu. Bu Yahudiler, tecavüz eder, dolandırır, çok terbiyesiz insanlardır. Bu insanlar Alman ırkına uymaz yani sarı saçlı, mavi gözlü değiller. Alman ırkına uymayan insanları kabul edemeyiz” (Kemal, 14).

1.1.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Kontrol grubunda verilen 3. düzey cevapları daha çok Melih’nin cevabına benzer niteliktedir. Subayla tarihî empati kurulmuştur, ancak konuşan kendisidir. Çünkü “sevmiyoruz ve nefret ediyoruz” ifadesinin tarihî bir karakterin ağzından çıkıp çıkmadığı belli değildir. Bu tür cevaplarda tarihî bir referansa rastlanmamaktadır. Birbirine benzeyen bu cevaplara örnek olarak Melih’nin cevabı verilebilir:

“Çünkü onları sevmiyoruz ve onlardan nefret ediyoruz, çünkü onlar bizden değiller” (Melih, 14).

Bir başka öğrenci “Savaş suçlularının yargılandığı Nurenberg mahkemesinde bir Alman subayı olduğumu düşünürsem, Yahudilere neden kötü davranırım, çünkü benim kendi payıma düşen bölgelere Yahudiler el koymuşlarsa, eğer zaten o bölgeler benim payım olduğu için, Yahudiler de o bölgeleri hak etmediği için Yahudilere kötü davranmam çok normal” (Saliha, 14) cevabıyla, tarih bilgisiyle yoğrulmamış, kanıta dayanmayan kendi fikirlerini yansıtmaktadır.

Kontrol grubu öğrencileri düz anlatımda anlatılmakla birlikte, o dönem Almanyası’ndaki nasyonel sosyalist politikaları, işsizlik sorunlarını, “arî ırk”, “üstün ırk” zihniyetini hatırlamayarak, bilgiye dayanmayan bu tür cevaplar vermişlerdir. Oysa deney grubunda seyredilen VCD ve kullanılan kanıtlar, bilginin hatırlanması ve kullanılması anlamında oldukça etkili olmuştur. Alt düzey tarihî empati düzeyindeki deney grubu öğrencilerinde bile bu hatırlamaların izlerine rastlamak mümkündür.

1.1.3. Beşinci Soruda Dördüncü Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması

1.1.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Cevapları

4. düzeydeki 6 erkek, 4 kız öğrenci (ancak sınıfın çoğunluğunu erkek öğrenciler oluşturmaktadır, Bkz. t: 8) geçmişteki insanları, geçmişin bakış açısıyla değerlendirirler. Ancak, sadece verilen çerçeve dahilinde olayı ya da kişiyi anlar, anladıklarını daha geniş çerçeveye yerleştiremez ve farklı alternatifler öne süremezler. Başka bir ifadeyle, olayı tek bir bakış açısıyla ele alır, geniş bir tarihî perspektiften göremezler. Kanıta dayalı bilgiler tarihî karakterin ağzından verilir. 3. Düzeyde olduğu gibi bu bilgiler öğrencinin kendi bakış açısından etkilenmemiş bilgilerdir.

Deney grubunda olan öğrenciler, “görev duygusu”na dayalı cevaplara ağırlık vermişlerdir. Bu cevaplar, VCD’de Hitler’in politikasından dolayı kendilerinin de korku içinde olduklarını, ancak yaşamak için buna mecbur olduklarını yahut o dönemde yaptıkları şeyin kendilerine mantıklı geldiğini, işsizlik döneminden sonra Hitler’in Alman halkı için bir ümit olduğunu anlatan sivil ya da asker Almanların konuşmalarına dayandırılarak verilmiştir. Diğer bir deyişle kanıta dayalı ifadelerdir. Benzer şekilde, ekonomik sebeplerin üzerinde duran öğrenciler de hem sınıfta anlatılan dersten, hem de VCD’de nasyonal sosyalist politikalarla ilgili anlatılanlardan yola çıkarak bu görüşleri yorumlamışlardır.

Gerçekten de savaş sonrasında, hala hayatta olan kişilerle yapılan röportajlardan, Hitler’in sadece düşman olarak belirledikleri için değil, kendi halkı için bile büyük bir korku ve bu korkudan kaynaklanan bir saygı unsuru olduğunu anlamaktayız. VCD’de bu bölümler öğrencilerin farklı perspektifleri görmeleri açısından özellikle seçilen bölümlerdi. Çünkü tüm Yahudilerin “masum”, tüm Almanların “vahşi”, tüm Alman subayların “acımasız” olduğu düşüncesi, olayı genel klişelerle açıklayan 2. düzey tarihî empati anlayışını temsil etmekte, yanlış ve eksik bir tarih anlayışına sebep olmaktadır (Riley, 2001). Oysa deney grubu öğrencileri

kanıtlara dayalı olarak, farklı perspektifleri yansıtan kendi yorumlarını oldukça etkili bir şekilde oluşturmayı başarmışlardır.

Ancak bunlar olayı tek bir sebeple açıklayan, farklı alternatiflere yer vermeyen cevaplar olması sebebiyle 4. düzey empatetik anlayış olarak nitelendirilmişlerdir. Bu tek perspektifli cevapların bir kısmı, “görev duygusu” içindeki asker perspektifini, bir kısmı “Yahudilerin kötülüğünü”, bir kısmı da “ekonomik sebepleri” yansıtmaktadır.

“Ben insanları öldürmek zorunda kaldım. Çünkü diğer subaylar tarafından baskı altındaydım. Ben görev almasaydım da beni de öldüreceklerdi. Sadece benim ölmem de savaşı değiştirmezdi. Diğer subaylar çok kötülerdi ve onlara uymazsam beni de öldürebileceklerini söylediler. Ben de onlara uydum. Şu an vicdan azabı çekiyorum. Keşke geçmişe dönebilsem diye düşünüyorum. Çünkü o anda mantıklı düşünemiyordum. Bunları yapmasaydım ne yaparlarsa yapsınlar. En azından şerefimle, iyi bir insan olarak öldürdüm” (Deniz, 14).

“Bana göre ben onları öldürmezdim. Onların durumlarını düzeltirdim. Onlar da iyi davranırlardı. Ama Hitler onların bizim ülkemizin durumunu kötüleyeceğini düşünerek, onları öldüreceklerini söyledi. Eğer biz onları öldürmeseydik, Hitler de bizi öldürürdü. Biz de bunun için onları öldürdük” (Halil, 14).

“Bizim yaptığımız tek şey Hitler’e inanmaktı. Bir anda bütün Avrupa’yı almıştık. O andan sonra kaybedeceğimize inanmıyorduk. Bize Yahudilerin ne kadar kötü, acımasız olduklarını aşıladılar. Biz onları öldürmeliydik. Çünkü kendi canımızı düşünüyorduk” (Nihat, 14).

Filiz’in cevabı oldukça dikkat çekicidir. Kendini o subayın yerine koymuş ve o kadar onun rolüne girmiştir ki kendisi de şaşarak, buna Filiz olarak katılmadığını belirtme ihtiyacı hissetmiştir:

“Aslında bu konuda o kişilere zarar vermek istemedim. Ancak üslerim beni

bu işe çok zorladı. Ayrıca o zamanlarda ben başkasını öldürmezsem, komutanların beni öldürecekti. Aslında ben ve ülkemdeki insanlar böyle bir şeye kalkışmazdık. Ancak komutanlar ve başkan bizi gaza getirdi. Biz en iyi ülkeyiz, kimse bizi yenemez. Biz en güçlüyüz v.b. Ancak yaptıklarımın pişman değilim. Çünkü her şeyi ülkem için yaptım. (Gerçekte böyle bir şey olsa çooooook pişman olurum. Ancak kendimi subayın yerine koydum)” (Filiz, 14, Bkz. Ek 17).

Öncelikle Hitler döneminde halk ve askerlere yapılan Nasyonal Sosyalizm propagandasını vurgulayan “gaza getirilme” ifadesi, bir SS subayı olarak sıkı bir disiplin içinde olduğunu belirtmek için kullanılan “zorlanma” fiili, yine de her şeyi ülkesi için yaptığı için -Filiz olarak “çooooook pişman” olacak olsa bile- Alman subayı olarak “pişman değilim” diyebilmesi, tarihî empati açısından Filiz’in cevabını çarpıcı kılmaktadır.

Kerim aslında hem din, hem ırk unsurunu dile getirerek biraz daha geniş perspektif sunmuşsa da, bunlar “Yahudilerin kötülüğü” başlığı altında toplanabilir.

“Çünkü Yahudiler biz Almanları temsil etmiyorlar. Biz Almanlar sarışın ve mavi gözlü olmaktayız ve onun için Yahudiler ölmeli. Yahudilerin Almanların arasında yeri yok. Hem onlarla dinlerimiz de bağdaşmıyor. Onların hepsi ölmeli meydan bize kalmalıdır. Bence onlar bizlerin yani Almanların kötü olduklarını düşünüyor. Ellerinden gelse bizi bir kaşık suda boğarlar” (Kerim, 14).

Özgür ölmek için kendini şu şekilde savunacağını belirtmektedir. Ölmek için şeklinde özellikle belirttiğine göre, Alman subayın asıl düşüncelerinin bunlar olmayıp, kendini kurtarmak için bunları söylediğini ima etmektedir.

“Sayın hakim, bizim değerli halkımıza zulüm ve dehşet çektiren Yahudileri halk yardımıyla ülkeden ya atacak ya da bir şekilde cezaları verilecekti. Yahudiler en pis işleri, uyuşturucuya ve ırzına geçip Alman halkının adına leke sürmeleri çok iğrenç bir olay olarak görüp, affınıza sığınıyorum” (Özgür, 14).

Diğer iki cevap ise, sadece ekonomik sebepler üzerinde durmaktadır: “En iyi ekonomi onlara aitti. Biz de Almanya’nın en üstün devlet olmasını istiyorduk. Bu nedenle Yahudilere kötü davrandık” (Osman, 14) gibi.

Deney grubundaki diğer bir ilginç cevap, sadece Yahudileri değil, kendi halkının hastalıklı olanlarını dahi öldürdüğünü, bunun toplumun iyiliği için olduğunu savunan Gönül’ün cevabıdır. İşte “üstün Alman ırkı”na gönülden bağlı, tipik bir Alman subayı...

Deney grubu cevaplarında, 4. düzeye ulaşan 10 öğrenci olması, kısa süre içinde tarihî empati konusunda katedilen yolu göstermek açısından önemlidir. İlk derste cevapsız kalan, çekinilen ya da anlaşılmayan tarihî empati soruları ve alıştırmaları, zamanla tarihî empati anlayışını geliştirerek öğrencilerin bu düzeye çıkmalarında yardımcı olmuştur. Özellikle görev duygusu içindeki asker perspektifinden verilen cevaplar, sentez basamağı için mükemmel örnek teşkil etmektedirler. Çünkü son derece özgün cevaplardır. Buradan da öğrencilere fırsat verilirse ve desteklenirlerse kendi tarih anlatılarını oluşturabilecekleri kanaatine varmak mümkündür.

1.1.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Kontrol grubu 4. düzey cevapları incelendiğinde, sadece 2 öğrenci bu düzeyde olmakla birlikte, 2’si de erkektir ve ikisinin cevabı da oldukça etkileyicidir. Konu geleneksel yöntemle anlatılmış, hiçbir yaratıcı, görsel, işitsel materyal kullanılmamış, kanıt sunulmamış olmasına rağmen bu düzeyde cevaplar vermeleri, bu öğrencilerin başka değişkenler sebebiyle empati kapasitelerinin yüksek olduğu kanaatini uyandırmıştır. Örneğin bu öğrencilerin tarih dersi karne notlarının 5 olduğu ve bu derste başarılı bir grafik çizdikleri tespit edilmiştir.

I. Bölüm’de de belirtildiği gibi öğrencilerin empati kapasiteleri, sosyal çevre, eğitim, aile kültürü, bilgi birikimi vb. gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Milli

Eğitim sistemi içinde var olan bütün olumsuz koşullara rağmen yaratıcılıklarını ve bilişsel kabiliyetlerini köreltemediğimiz bu çocukların sanırız, eğitimimizin başarısızlığı olarak değerlendirilmeleri gerekir (!!). Bu öğrencilerin yaratıcılıklarının, empati kapasitelerinin, düşünme becerilerinin desteklendiği bir eğitim ortamında yapabileceklerini sadece düşünmek bile, gelecek için ümit vermektedir. Ancak ne yazık ki pratikte olanlar hiç de ümit verici değildir. Kim bilir kaç öğrenci bu yetenekleri fark edilmeden ve tarihten nefret ederek okuldan ayrılmaktadır. Gerçekten tarih eğitimindeki bu geleneksel kalıplara rağmen hala yeni ışıklar taşıyan böyle öğrencilerin olduğunu bilmek hem sevindirici, hem aynı geleneksel kalıplar içinde onların ışıklarını söndürmeye çalıştığımız için de üzüntü vericidir.

“Yahudilere karşı şahsen bir düşmanlığım yoktur. Fakat ben bir subayım ve emir aldığımdan dolayı Yahudilere karşı böyle bir tutum izlemek zorunda kaldım. Tabii ki onların bu biçimde katliama maruz kalması beni bir Alman olarak değil, bir insan olarak çok derin yaraladı. Fakat dediğim gibi, böyle bir davranış içinde olmam benim seçimim değildi. Ben insan olarak Yahudi ırkından özür dilemeyi bir borç bilirim” (Gazanfer, 14).

“Çünkü biz Almanya’nın dünyanın en güçlü devleti olmasını istiyoruz. Bu nedenle de ekonomik bakımdan üstün olan Yahudileri içten içe parçalayarak, onların ekonomisini ele geçirmek istiyorduk. Çünkü ekonomisi iyi olan bir devlet her türlü asker, mermi, silah ve para yönlerinden üstün olur. Böyle olan bir Alman devletine de kimse karşı koyamaz böylece Almanya en üstün devlet haline gelir” (Fatih, 14).

Deney ve kontrol gruplarının cevaplarının analizi sonucunda, 5. düzey bir cevaba rastlanmamıştır. Bu durum öğrencilerin yaşıyla ilgili olabileceği gibi, konuya ilişkin bilgi birikimlerinin azlığından da kaynaklanıyor olabilir. Diğer taraftan öğrencilerin yaşları nedeniyle, kendilerine uzak ve yabancı, karmaşık bir durum içinde bulunan Alman subayı karakteri ile kişisel bir bağlantı kuramadıkları ve bu yüzden sorun yaşadıkları da düşünülebilir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, bir Yahudi çocuğun gözünden (ki kişisel bağlantı kurları açısından Anne Frank’ın hatıralarından kesitler okunmuştur), soykırım olayını anlamaları istenseydi bu eksik

ve yanlış olacaktı. Çünkü öğrenciler o Yahudi çocukla tarihî empati kurmayacak, o çocuğa sempati duyacaklardı (ki Anne Frank'ın hatıra defteri incelenirken, öğrencilerin bu tür tepkiler verdikleri görülerek (“bir çocuğun bunları yaşadığına inanamıyorum”, “peki iyi de kadın ve çocuklardan ne istemişler”, “çocukları bile mi öldürmüşler” gibi), olumsuz yaşantılar deneyimlemeleri araştırmacı tarafından engellenmek istenmiştir).

I. Bölüm'de öğrencilerin bilgi birikimlerinin onların tarihî empati kurmasında önemli rol oynadığı, ancak çok bilginin daha üst düzey tarihî empati anlayışını garantilemediğinden bahsedilmişti. Ancak II. Dünya Savaşı programda ilk defa işlenen bir ünite olması açısından değerlendirildiğinde, o ana kadar çok az bilgi birikimlerinin olması normaldir. Konumuz II. Dünya Savaşı yerine, I. Dünya Savaşı olsaydı, belki daha çok öğrenci üst düzeylere çıkabilirdi. Çünkü ülkemizin savaşa girmiş olmasından ve millî mücadelenin bir laboratuvarı olmasından dolayı bu konu, öğrenciler için daha tanıdık bir konudur. Ancak tezin uygulama aşaması izinleri için gerekli işlemler başlatıldığında, I. Dönem ünitesi olan bu ünite işlenmiş bulunmaktaydı. Zaman sorunu nedeniyle de, II. Dönem konularından olan, II. Dünya Savaşı ve Türkiye ünitesi uygulama konusu olarak seçilmiştir.

Benzer şekilde, eğer daha küçük yaşlardan itibaren tarihî empati alıştırmaları yapılsaydı, çok daha farklı sonuçlar elde edilebilir, konunun ne olduğuna bakmadan, öğrenciler kanıt kullanmayı, kendilerini bir karakterin yerine koymayı, bu karakterin durumunu daha geniş perspektiften değerlendirmeyi ve kendi tarih anlatılarını oluşturmayı başarabilirlerdi. Ülkemizde henüz böyle uzun vadeli bir araştırma yapılmamış olmakla birlikte, daha önceki bölümlerde adı geçen araştırmalar bu yönde deliller ortaya koymaktadırlar. Yapılacak böyle bir araştırma konuya ışık tutacaktır.

1.2. Orta Öğretim 10. Sınıflara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Orta öğretim 10. sınıf öğrencilerinin “Osmanlı Devlet Yönetimi” ünitesinin ardından yapılan sınava verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, deney grubu olan 10 TMA sınıfının 9 öğrencisi 2. Düzey, 11’i 3. Düzey, 10’u 4. Düzey ve 1’i 5. Düzey’dir. Cevap alınamayan iki kağıt bulunmaktadır. Kontrol grubu olan 10 TMC sınıfında ise, 11 öğrenci 2. Düzey, 12 öğrenci 3. Düzey, 3 öğrenci 4. Düzey’dir. 12 öğrenci ise soruyu cevaplamamıştır. Her iki grupta da 1. Düzey öğrenci yoktur. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin de bile 1. Düzey öğrenci ile karşılaşmadığından, Orta öğretim 10. sınıflarda da karşılaşılması yaşa bağlı normal bir sonucudur. Bu sonuçlardan anlaşılmaktadır ki, deney grubu öğrencileri tarihî empati becerisi göstermede kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılıdır. Kontrol grubu öğrencilerinin cevapları ya bilgiyi tekrarlar veya bilgiye dayanmadan verilmiş, günlük empati düzeyinde cevaplardır. Bu bize Bray (1991)’in da ortaya koyduğu gibi, bu sınıfta tarihî empati alıştırmaları yapılmadığını, yaratıcı ve aktif olmayan bir öğretim yöntemiyle ders işlendiğini göstermektedir.

İlginç sonuçlar elde edilmiş olması bakımından bu sınavın sentez sorusu olan 5. sorusu yanında, uygulama sorusu olan 3. sorusu da değerlendirilecektir. Ancak önce 5. sorunun Lee’nin tarihî empati düzeylerine göre, betimsel analizi yapılacaktır.

1.2.1. Beşinci Soruda İkinci Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması

1.2.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Deney grubu 2. Düzey cevaplarının göze çarpan özelliği, hayal gücünden yoksun olup, sadece bilgi verir nitelikte olmalarıdır. Bu bilgilendirme de sınıfta anlatılanların, dramada yapılanların ya da verilen çalışma kağıdının kısa bir tekrarı olmaktan öte gitmeyen, buralarda geçen bazı klişe bilgileri yansıtan bir özellik göstermektedir.

Tarihî empatinin değerlendirilmesi ile ilgili kısımda vurgulandığı gibi, aslında hiçbir düzey için “papağan gibi tekrar yapma” kabul edilemez (SREB, 1989). Bu tarihî empatinin doğasına aykırıdır. Çünkü sentez değil, bilgi düzeyi bir cevaplama yapılmış olmaktadır. Eksik ve yetersiz olsa dahi, öğrencinin kendi yorumunu yapması üst düzey bilişsel becerilerini işe koşmuş olan bir öğrenciye işaret etmektedir. Oysa soru onların hayal güçlerini kullanmalarını destekleyen bir sorudur. Bu fırsatla çok sık karşılaşmayan öğrenciler, hayal gücüne dayalı bir bilgi sunumunu gerektiren böyle bir soru karşısında, sentez yapma yerine hatırlama becerilerini kullanmayı seçmişlerdir. Sonuçta ortaya, tarihî empati değil, kuru bilgi çıkmıştır.

2. Düzey Deney grubu öğrenci cevaplarından örnekler şunlardır:

“Bütün kararlar ortaklaşa alınıyordu. Kimleri gördüm: Kazaskerlerini, Kutbe vezirlerini, Vezir-i Azam-ı, Defterdarı, Yazıcı” (Doğan, 16).

“Kazasker, Nişancı, Kubbe Vezirleri, Padişah, Kadı, şikayetçi insanlar, davalı insanlar. Ceza veriliyor” (Hikmet, 16).

“Vezir-i azam, kubbe veziri, derviş, kadı, padişah, nişancı, vezir, kazasker. Devletin yanında olurlardı. Vatandaşların sorunlarını çözmek için divanda konuşulurdu. O sorunlar halledilirdi. Böylece her iki taraf da rahat ederdi. Sorunu olan insanlar saraya gelerek, vezir-i azama söylerdi. Vezir-i azam da kubbe vezirlerine ne yapmamız gerektiğini sorardı. Nişancı tarafından onaylanırdı ve imzalanırdı” (Leyla, 16).

Bunların yanında dramada canlandırılan bir davayı aynen aktaran iki öğrenci de bu kategoriye alınmıştır. Çünkü hayal gücü ile değil ezberledikleri bir kalıbı aynen aktararak cevaplamışlardır. Belki de elçi ile ilgili olması, soruya verilecek doğru cevabın, bu davayı aynen aktarmak olduğu düşüncesini uyandırmıştır. Diğer taraftan, deney grubu öğrencilerinin cevaplarında drama uygulamasının etkileri dikkati çekmektedir. Gerek 2. Düzey, gerekse diğer düzey cevaplarındaki ifadelerde

dramanın izlerini takip etmek mümkündür. Ancak Tayfun ve Timur etkilenmenin ötesinde orada geçen bir davayı kendi ifadelerini hiç katmadan kitabı dille aynen aktarmışlardır:

“Divan-ı Hümayun’da bulunan Vezir-i Azam, Kubbe Vezirleri, defterdar ve kazaskerin huzuruna çıkan elçi tüm masrafların Divan-ı Hümayun tarafından karşılanmasını ister ve bu kabul edilir” (Tayfun, 16).

1.2.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Kontrol grubunda, diğer düzeylerde de olmakla birlikte, en çok 2. Düzey cevaplarında öğrencilerin, 6. sorunun giriş cümlesi olan “Osmanlı devlet anlayışının üç temel ögesi; adalet, hoşgörü ve disiplindir” ve 5. sorudaki “orada devletin üst düzey yöneticilerini ve Divan-ı Hümayun toplantısını gözlemlediniz” ifadelerini ipucu olarak ele aldıklarını ve 5. soruyu bu ipuçlarına dayalı olarak cevaplandırmaya çalıştıklarını görüyoruz. Bu da özellikle, bilgiyi ve soruyu kavrayamayan 2. ve 3. Düzey öğrencilerinin sığınacakları bir tarihî referans limanı olmuştur. Cevaplarken tarih bilgisi anlamında zorlanan öğrenciler 6. ve 5. sorulardaki bu tarihi referanslara atıf yapmışlardır.

Kontrol grubunda 2. Düzey cevapları 6. sorudaki ifadeyi kullanan, diğer bir deyişle kitabî bilgileri tekrarlayan cevaplardır. Benzer sonuçlara Cooper ile Yeager ve Doppen de araştırmalarında varmıştır (Bkz. İlgili Yayın ve Araştırmalar Başlığı, Cooper, 1995; Yeager ve Doppen, 2001). Tarihî karakterle empati kurulamadığı cümlelerin geniş zamanla kurulmuş olmasından anlaşılmaktadır.

“En yüksek mahkeme, en yüksek yargı merkezi bulunur. Divan-ı Hümayun’da adaleti hoşgörü ve disiplin gözlemlenir” (Nadir, 16).

“Hem en yüksek mahkeme, hem de en yüksek yargı merkezidir. Devlet anlayışında adalet, disiplin ve hoşgörü vardır” (Orhan, 16).

“Padişah var. Sadrazamlar yardımcılar var” (Nihal, 16).

“Padişahı, veziri, ordu komutanlarını götürüz. Devlet işleri ve ordu disiplini konuşulur” (Caner, 16).

Kitap bilgisini aktaran bu iki öğrencinin yanında, aşağıdaki üç öğrenci de, araştırmacının sözlü anlatım sırasında yaptığı bir benzetmeyi (onların tanıdığı dünya ile bağlantı kurma çabasını), kendi anladıkları şekliyle aktarmaya çalışmışlardır:

“Divan-ı Hümayun şu andaki Türkiye Büyük Millet Meclisi’dir. Divan-ı Hümayun’da bir meclis başkanı ve diğerleri milletvekillerinden oluşmaktadır. Başkan yani (padişah) ve başkan yardımcısı (yani sadrazam) başka bir yerde oturmaktadır. Bütün kararlar onlarda kilitlenmektedir. Kararların hepsini padişah düzenler ve değerlendirir” (Hümeysra, 16).

“Divan-ı Hümayun şu anki Türkiye Büyük Millet Meclisi’dir. Divan-ı Hümayunda bir meclis yani sadrazam başka bir yerde duramaz. Padişah ve başkan yardımcısı neler yapılacağını, nelerin eksik olduğunu, halkın idare şeklinin nasıl olacağını, devletin ekonomik gücünü, işbirliklerini ve merkezi otorite düzeninin korunması yolunda karar alınır. Ve alınan kararlar diğer üyelerin fikirlerine sunulur. Konular, kurallar, halkın eğitim düzeni, eşitlik, adalet, hoşgörü ve disiplinli bir şekilde uygulanır” (Gül, 16).

“Orada en yetkili kişi padişaktır ve o başkanlık eder. Divan-ı Hümayun’un üyeleri arasında Kadı, veziriazam, sadrazam gibi üyeler bulunur. Divan-ı Hümayun devletin en önemli işlerinin görüşüldüğü, tartışıldığı ve karara bağlandığı yerdir. Şimdiki meclis durumundadır” (Hande, 16).

1.2.2. Beşinci Soruda Üçüncü Tarihî empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması

1.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Deney grubu 3. düzey cevapları, klişe cevaplardan daha detaylı olmakla ve tarihî empati anlayışına ulaştıklarını göstermekle birlikte, bugünden ödünç alınmış kavramlarla bezendiği için, günlük empati düzeyindedir. Öğrenciler karakterin yerine kendilerini koyabilmekle ve onun ağzından konuşmakla birlikte, kullandıkları dil kendi konuştukları günlük dilden ifadeler içermektedir. Aşağıdaki örneklerde altı çizili bölümler, demek istenileni daha iyi ortaya koyacaktır:

“Vezir-i Azam, Kadiasker, Nişancı, Kubbe Vezirleri, Defterdar, Şer’i. Padişahı gördüm. Devlette yaşanan sorunlar ve bu sorunları yaratan insanların cezalandırıldığını gördüm. Her şey iyiye bağlandı. Haklarını arayanlar, söke söke haklarını aldılar. Ve bütün üstler padişaha arz getirdiler” (Pakize, 16).

“Vezir-i Azam, Nişancı, Kazasker, Defterdar, Şeyhülislam. Haksızlığa uğradığını düşünen ve bir derdi olan insanları gördük. Herkese hakkı dağıtıldı” (Ali, 16).

“Sadrazamı, vezirleri gördüm. Kararı hep beraber verdiklerini, son kararın sadrazamdan çıktığını gördüm. Herkes eşit” (Bekir, 16).

“Herkese eşit davranılıyor, halkın sorunları ile ilgileniliyor. Padişahı, Vezir-i azamı, Kubbe vezirlerini, Defterdarı, Nişancıyı, Kazaskerleri gördüm. İnsanlar dikkate alınıyor. İnsanlara ziyafet veriliyor” (Dilşat, 16).

Yukarıdaki üç örnekte altı çizili olan ifadeler, öğrencilerin bugün benimsedikleri değerleri, geçmişe taşıdıklarının işaretleridir. Osmanlı kültürünü düşünecek olursak, o dönemleri anlatırken “hak aramak ya da almak, sorun, eşitlik” tabirlerinin kullanılması buna delil gösterilebilir. Aşağıda yer alan örnekte ise Mahinur iyi bir giriş yaparak, tarihî dili kullanmaya çalışmış (şikayet ya da rica,

selam vererek tahta çıkma), ancak cevabının ikinci bölümünde tarihî empati kurmayı bırakarak açıklama yapmaya başlamıştır. Elçinin dilinden konuştuğu düşünülse bile, cümleye XVI. yüzyıl diye başlanması, bugün ve geçmiş ayrımının kavranmadığına işaret etmektedir:

“Padişah, vezir-i azam, nişancı, defterdar, padişahın vekili, kubbe görevlisi ve halktan birkaç kişi gördüklerim. Gözlemlediklerim ise, şikayeti ya da ricası olan halktan birilerinin önce selam vererek tahta çıkması ve sonra ricasını dile getirmesi ile başlıyor. Ayrıca XVI. yüzyılda halkın düşüncelerinin ve fikirlerinin Divan-ı Hümayun tarafından önem taşınması ve tartışılarak bir sonuca varılması. Halkın isteklerinin göz önünde bulundurulması (günümüzde böyle bir şeye rastlamak hiç mümkün olmuyor), halka hoşgörölü, eşit ve adaletli davranılması da gözden kaçmıyor” (Mahinur, 16).

1.2.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Kontrol grubunda ise, 3. düzey cevaplarında durum daha farklıdır. Bunlar, bilgi birikimi olmadan verilen tarihî empati cevapları olduğundan, zorlama, fantezi ürünü ve tarih bilgisi açısından eksik ve yetersiz niteliktedir. 3. düzey cevaplar, deney grubuna göre daha çok günlük yaşamdan parçalar içerir. Çünkü öğrencilerin tarih referansları zayıftır. Dolayısıyla soruyu cevaplayabilmek adına, kişisel referanslarına başvurumaktadırlar. Kontrol grubu öğrencilerinin bu düzeyde, kendilerini elçinin yerine koyabildiklerini, bununla birlikte elçinin kendi dönemine uygun bir dille değil, XXI. yüzyıl mantığı ile konuştuğunu gözlemlemek mümkündür. Ancak kullanılan ifadeler olayın mantığını kavramış olan, deney grubu öğrencilerinden daha güncel ifadelerdir. Çünkü kontrol grubu 3. düzey öğrencilerinin zihninde net bir Divan-ı Hümayun resmi oluşmamıştır. Bu yüzden, bu resmin içine girmekte zorlanan, ona dışarıdan –yani bugünden bakan ve bu resmi netleştirmek için geçmişin paletinden değil, bugünün paletinden renkler kullanan öğrenci cevapları görülmektedir:

“Adaletli ve düzenli bir çalışma yöntemi olduğunu görüyorum. Her şey planlı ve programlı. Önceden gelecek herhangi bir saldırıya karşı önceden tedbir alınmış” (Ahu, 16).

“Gerçekten katılmaktan memnun olduğum bir toplantıydı. Öncelikle Osmanlı Devleti’nin en parlak devrini yaşadığı Divan-ı Hümayun’daki üst düzey yöneticilerin kültür birikimi ve bilgilerinden belliydi” (Ayper, 16).

“Güzel ve zevkli bir toplantıydı. Orada devlet yönetiminde rol oynayan üst düzey insanları gördüm. Toplantıda devletin nasıl yönetilmesi gerektiğini, ülkeyi refah bir düzeye getirmek için neler yapılması gerektiği konuşuldu” (Şahin, 16).

Görüldüğü gibi konu hakkında detaylı bilginin yokluğu ya da anlaşılmamış olması, öğrencilerin cevaplarının günümüz duygu ve düşüncelerini yansıtan, günlük deneyimlerinden parçalar aktardıkları ve gerçek tarihî anlayıştan yoksun genel bilgiler ve klişelerle çerçevelenmesine neden olmaktadır (Haydn, Arthur ve Hunt, 1997, Cooper, 1995). “Güzel ve zevkli”, “katılmaktan memnun olunan”, “planlı programlı” sıfatları bir toplantı ile ilgili söylenebilecek genel ve modern klişelerdir. Üstelik bilgi olmadığı için, duygulara başvurulduğu görülmektedir. Bu anlamda kontrol grubunun, deney grubuna göre tarih bilgisini daha az hatırladığı ve kullandığı görülmektedir. Zaten cevap verilmeyen kağıt sayısının 12 gibi yüksek bir rakam olması, öğrencilerin tarih bilgilerine güvenmediklerini, bilgileri hatırlayıp kullanamadıklarını, yanlış yapmaktan korktuklarını ve nasıl tarihî empati kuracaklarını anlamadıklarını düşündürmektedir.

Ayla’nın cevabı ise 3. düzey için tipik bir örnek oluşturmaktadır (Bkz. Ek 17):

“Osmanlı Devleti’ni ilk ziyaret edişim. Aslında Osmanlı’nın devlet yapısını çok merak ediyorum. Padişah’ın beni Divan-ı Hümayun’da kabul etmesini çok ince bir davranış olarak görüyorum. Padişahı, veziri ve devlete hizmet veren herkesi orada görüyorum. Devletin kararları aslında pek hoşuma gitmiyor. Yani demokrasi yok.

Padişah ne derse o olur. Toplantının sonunda padişaha demokrasiden bahsediyorum ve padişah bir dahaki toplantıda uygulayacağına söz veriyor. Mutlu oluyorum bu karara...” (Ayla, 16).

Aşağıdaki örneklerde öğrencilerin, “eğer şu anda devletin önemli bir toplantısına gitseydim ne görürdüm, nasıl hissederdim?” sorusunu temel alarak cevap verdiklerini görüyoruz (altı çizili ifadeler). “Bugünkü meclise, cumhurbaşkanlığına gitsem, ne konuşulur?” (devlet meseleleri, refah düzeyini yükseltme), “fizikî ve işleyiş olarak nasıldır” (adaletli, düzenli, programlı, güzel, işlenmiş) sorularının cevapları, bu öğrencilerin cevaplarına yansımıştır:

“Toplantıda hükümdar, vezir-i azam, padişah, defterdar vardı. Toplantıda devletin ekonomik sıkıntılarını, padişahlar arasındaki taht kavgalarını, devletin işleyebilmesi için milletçe neler yapabileceğimiz tartışıldı. Bu toplantıda, milletçe devletlerini nasıl geliştirebileceklerini, kurtarabileceklerini gördüm” (Zerrin, 16).

“Padişah oturuyor ve devletin üst düzey yöneticileriyle devletin durumu hakkında konuşuyor ve herkesin görüşlerini alıp bunların içinden kendisine en uygunu, devlet için en yararlı çözümü seçip yürürlüğe koyuyor” (Ege, 16).

Kontrol grubunda bilgiden çok duyguya atıf yapan cevap Sezin’in cevabıdır. Bunun yanında “adaletli ve disiplinli olması yönetim şekillerinden belli” diyerek tarihî bir bilgiyi değil, bir fanteziyi yansıttığı da görülmektedir:

“Daha önce Osmanlı Devleti’ne ziyarete gelmemiştim. Padişahın beni Divan-ı Hümayun’a kabul etmesi çok mutlu ediyor. Orada devletin üst düzey yöneticilerini gördüm. Son derece disiplinli bir ortamdı. Padişah çok misafirperverdi. Osmanlı Devleti gördüğüm kadarıyla hoşgörülü ve adaletliydi. Divan-ı Hümayun toplantısını gözlemledim. Son derece saygılılar. Hoşgörülü, adaletli ve disiplinli olması yönetim şekillerinden belli. Osmanlı Devleti’ni yine ziyaret etmeyi çok isterim. Devletin üst düzey yöneticileri çok mükemmel. Her şey anlatılamaz, yaşanır güzellikteydi” (Bilge, 16).

1.2.3. Beşinci Soruda Dördüncü Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması

1.2.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Deney grubunda 4. Düzeyde bulunan öğrenciler, sınırlı tarihî empati anlayışına ulaşmışlardır. Bu düzeyin özelliğine göre, kendilerini tarihî karakterin yerine koyabilmekte, ancak büyük resmi görememektedir. Bunun yanında, tarihî karakterin diliyle konuşabildikleri gibi, kullanılan ifadelerde bugün, geçmişe taşınmamıştır. Ancak, elçinin ağzından ve doğru bilgiler vermekle birlikte, perspektifleri oldukça sınırlıdır. Olayı tek perspektiften anlamaları söz konusudur. Ayrıca bu öğrencilerin sınıfta kullanılan kanıtlara, uygulamalara atıflar yaptıkları, eleştirel ve yaratıcı düşündükleri, analiz ve sentez yaptıkları görülmektedir. Örneğin, Korkut sınıfta uygulanan rol oynama etkinliğine atıf yapmış ve bunun analizini yapmış (Bkz. Ek 12); İrem ve Eda, Divan-ı Hümayun ile ilgili çalışma kağıdındaki ve çalışılan resimlerdeki bilgileri kullanmış; Sarp ve Süleyman ise dramadaki yaşantılarından etkilenerek sentez yapmış, yepyeni bir anlatı oluşturmuşlardır.

“Osmanlı devleti’nin herkese karşı adaletli, düzenli ve hoşgörülü olduğunu görüyorum. En ufak yapılan bir suçun cezasını hemen veriyor. Osmanlı Devleti’ne zarar veren bir padişah bile olsa cezalandırılıyor, zararını telafi ediyor” (Korkut, 16).

“Divan-ı Hümayun’da toplantıda; Vezir-i azam, Kubbe vezirleri, kazasker, nişancı vb. şahısları gördüm. Onların şikayetler karşısında birlikte, düşünerek, adaletli bir şekilde olaylara karar vermelerini gördüm. Toplantıda vezir-i azam, diğer üyelerden yardım alarak şikayetleri değerlendirdi, şeyhülislam kararların dine uygun olup olmadığını denetledi. Nişancı ise padişahın onayını vermek amacıyla padişahın imzasını attı. Böylece Divan-ı Hümayun toplantısını gördüm” (İrem, 16).

“Gözetlediğim kadarıyla sarayda, devlette olup biten her şey padişaha bildiriliyor. Padişah’tan habersiz yemek bile yenmiyordu. Padişah’tan sonra veziri azam da olaylardan haberdar olup, padişahın onayına sunuyordu, padişah onaylarsa

oluyor, onaylamazsa olmuyordu. Her şey padişahın haberinde, bilgisinde geliyordu. Çok ağır cezalar verilmemeye özen gösteriliyordu” (Sarp, 16).

“Divan-ı Hümayun üyeleri ile karşı karşıya kaldım (Vezir-i azam, kubbe vezirleri, defterdar, nişancı, kadı, kazasker, şeyhülislam ve padişah). Ben ve benim gibi olan bir çok elçi şikayetlerini bildirdiler. Divan-ı Hümayun üyeleri bu şikayetler karşısında bir takım kararlar verdiler. Bu kararlar nişancı tarafından padişahın mührü ile onaylanır” (Eda, 16).

“Vezir-i azam, nişancı, defterdar, kubbe vezirleri, kazasker gördüm. Orada padişahın ülke üzerindeki otoritesi, disiplini düzenini gördüm. Toplantıda herkesin görevinin bilincinde olduğunu, padişaha duyulan saygıyı toplantıda gördüm. Her düzeyde insanın, gerek erkek gerek kadın, herkesin padişaha kadar çıkıp şikayetlerini bildirdiğini görüyorum. Ayrıca orada insanların karnının doyurulduğunu gördüğüm için, misafirperver olduklarını düşünüyorum” (Süleyman, 16).

Deney grubunda 12 kişi bu düzeyde tarihî empati anlayışı gösterirken, kontrol grubunda 4. düzeye ulaşabilen 3 öğrenci olduğu düşünülürse, tarihî empatinin öğretilbildiği söylenebilir.

1.2.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Kontrol grubunda 4. Düzeyde olan üç öğrenci vardır. Bu öğrencilerin cevaplarındaki tarih bilgileri doğru olmakla birlikte, kontrol grubunda kanıt kullanılmadığı ve drama gibi bir etkinlikle farklı perspektifleri anlama etkinliği yapılmadığı için, öğrencilerin ifadelerinin olarak deney grubu öğrencilerinden daha zayıf olduğunu görüyoruz. Bu öğrencilerin bu düzeyde başarı göstermelerinde etki eden faktörün, ilköğretimdeki durumun aksine başarı olmadığı düşünülmektedir. Çünkü Fuat’ın Tarih dersi karne notu 5, kız öğrencilerin karne notları ise orta ve geçerdur. Bu öğrencilerden özellikle de Buket’in cevabı, özgünlüğü açısından dikkat çekicidir.

“Padişahı, padişahın yardımcılarını, padişahı koruyan askerleri gördüm. Toplantıda ziyaretçi gelişinin sebebini padişaha sundu. Daha sonra yöneticiler bu konuda görüşlerini padişaha bildirdiler. Padişah bu görüşlerden yararlanarak kendi kararını verdi” (Fuat, 16).

“Devletin sorunlarının konuşulduğu Divan-ı Hümayun’a kabul ediliyorum. Padişahı, Sadrazamı ve Osmanlı Devleti’nin yönetimi ile ilgili kişileri görüyorum. Divan-ı Hümayun toplantısına katılan, devletin üst düzey yöneticilerini gözlemliyorum. Yabancı bir elçi olduğum için, anlatacağım konuların önemini göze alarak, beni dikkatli bir şekilde dinliyorlar. Osmanlı devleti’ni ziyarete gelme amacımı kavramaya çalışıyorlar. Söylediklerimin her kelimesinde devlete etki edebilecek konulara önem gösteriyorlar” (Buket, 16).

“Toplantıda hükümdar, defterdar, kazasker, vezir ve ülke yönetiminde söz sahibi birkaç kurul üyelerini gördüm. Alınan her karar önce bu söz sahibi birkaç üye ve defterdardan çıkıyor. Daha sonra vezir ve vezir aracılığıyla da padişaha götürülüyor. En son kararı padişah veriyor. Padişah kararsız kaldığında ise vezir-i azam ona yardımcılık ediyordu. Ülke tımar sistemiyle yönetiliyordu. Her alanda görevi olan bir işle uğraşan kişiler bulunuyordu” (Derya, 16).

1.2.4. Beşinci Soruda Beşinci Tarihî Empati Düzeyi Cevaplarının Yorumlanması

1.2.4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Cevapları

Deney grubundaki bir öğrenci 5. düzey, yani bağlama uygun tarihî empati düzeyindedir. Çünkü bilgileri kuru kuru aktarmak yerine, elçinin ağzından dile getirmiştir. Konuyu elçinin dilinden aktarmakla birlikte, bunu daha geniş perspektife yerleştirerek, devlet yönetimi ile ilgili büyük resmi oluşturmuştur. Aynı zamanda çalışma kağıdına, sunulan kanıtlara ve dramaya atıflar vardır. 5. Düzeyde daha çok

öğrenci çıkmaması, tarihî empati becerisinin geliştirilmesinde sadece bir ünite boyunca tarihî empati alıştırmaları yapılmasının yeterli olmadığını göstermektedir. Tarihî empati bir süreç gerektirmektedir. Öğretim sistemimiz içinde geleneksel yöntemle tarih öğrenen öğrencilerimizden daha fazlasının, sadece bir ünitenin öğretimi ile 5. düzey tarihî empati anlayışı göstermelerini beklemek adil olmayacaktır.

“İlk önce bütün üyeler sabah namazından sonra teker teker geldiler Divan-ı Hümayun’a. Vezir-i azam geldikten sonra da ayağa kalkıp onu selamlayıp oturuyorlar. Vezir-i azamın sağına nişancı ve kubbe veziri, solunda defterdar ve kadı asker duruyor. İçeri şikayetçiler girdiği zaman tezkireci yüksek sesle şikayetini okuyor. Davası görülüyor bir karara bağlanıyor, sonra da yardım ediliyor. Daha sonra da nişancı dilekçesi onaylanması gerekiyorsa, padişah tuğrasını basıyor. Divan-ı Hümayun’da idari işlere vezir-i azam, tımar sistemiyle ve dilekçesini kurallara göre onaylama işini nişancı, bir davanın dine uygun olup olmadığına ise şeyhülislam karar veriyor. Mali işler ise defterdardan sorulur. Öğle namazına kadar davalar görülüyor, eğer şikayetçiler öğlene kadar duruyorlarsa onlara öğlen yemeği de veriliyor. Divan-ı Hümayun kadın-erkek herkese açık” (Şehnaz, 16).

Şehnaz’ın cevabını analiz edecek olursak, öncelikle anlatımında bir gerçeklik hissi vardır. Bizi o güne, hatta o ana götürmektedir. Verilen çalışma kağıdındaki bilgileri sindirmiş bir şekilde, Divan-ı Hümayun’da bulunduğu süreyi elçinin ağzından nakletmektedir. Önce Divan-ı Hümayun’un günlük işleyişi ile ilgili aktardıklarıyla küçük resmi oluşturduğunu, sonra “Divan-ı Hümayun’da idari işlere...” diye başlayan cümleden itibaren de devlet yönetimine ilişkin büyük resmi oluşturduğunu görüyoruz. İfade oldukça etkileyici olup, kullandığı dil geçmişini yansıtmaktadır. Ayrıca 5. düzeyin özelliği olarak öğrenci tarafından kanıtlara atıf yapılmaktadır.

Yapılan araştırmalar tarihî empati becerisinin ifade edici bir özellik olarak kız çocuklarda teşvik edilirken, erkeklerde ise desteklenmemesi sonucu, kız çocuklarda erkek çocuklara göre tarihî empati kapasitesinin daha yüksek olduğunu ortaya

koymaktadır (Aktaran Öner, 2001; Köksal, 1997). Bu araştırmada da, kız öğrencilerin daha detaylı cevaplar vermeleri ve daha çok kız öğrencinin üst düzey performans göstermesi (deney grubunda 11 öğrenciden 8'i, kontrol grubunda 3 öğrenciden 2'si) daha önceden yapılmış araştırmalarda ortaya konulduğu gibi, bu araştırmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi tarihî empati becerisi sergiledikleri görüşünü desteklemektedir.

1.2.5. Üçüncü Soruyla İlgili Bulgu ve Yorumlar

Ortaöğretim 10. sınıflara uygulanan yazılı sınavın 3. sorusu, tarihî empatinin hem bilişsel ve hem de duyuşsal bileşenlerini içermektedir. Bu soruda kontrol grubundaki öğrenciler eksiklikler olsa bile, cevap şablonundaki boşlukları tamamlamaya çalışmışlardır. 38 kontrol grubu öğrencisinden 32'si 3. soruyu boş bırakmamıştır. Oysa 5. soruda 12 öğrenci soruyu cevaplamamıştır. Bunun nedeni, öğrencilerin kendi yaşlarına yakın olan, devşirilen çocuk karakteriyle daha kolay tarihî empati kurmuş olmalarına bağlanabilir. Diğer yandan, soruda duyuşsal tarihî empati kurmayı gerektiren bölümlerin olması sebebiyle, bilgileri değil, duyguları düşünerek cevaplama imkanı tanınması da bir neden teşkil edebilir. Özellikle kontrol grubu öğrencilerinin bir kısmının, sorunun sadece duygularla ilgili olan bölümlerini cevaplamaları bu kanaati güçlendirmektedir (bkz. Ek 18). Kontrol grubu öğrencileri sorunun bilgi bölümünde daha çok hata yapmış, deney grubu öğrencileri ise konuyu kavradıklarına işaret eder tarzda cevaplar vermişlerdir (deney grubundan örnekler için Bkz. I. Bölüm 1.2.6.3.3. Hayal Kurdurma Alıştırmaları).

“Benim gibi insanlar ya da savaşı görüyorum, merak ya da endişe duyuyorum, kendim ya da ailem için ağlıyorum, savaştan korkuyorum, padişahı, sarayı, ailemi ya da Osmanlı'yı merak ediyorum, geleceğimi ya da ailemi düşünüyorum, burada (Osmanlı'da) olmaktan dolayı ya da seçildiğime seviniyorum, iyi bir insan olmayı ya da ümit ediyorum” ifadeleri kontrol grubunda en çok kullanılan ifadelerdir ve genellikle cevap şablonunda doldurulmuş olan bölümlerdir. Bunlar sayılan ifadelerden de anlaşılacağı üzere, bilgi içermeyen, duyguları

anlamaya yönelik tarihî empati ifadeleridir. Kanıta dayandırılmazlar. Duyuşsal tarihî empatinin bilgiye dayanmadan da kurulabileceğini gösteren kontrol grubu öğrencileri, böylece tarih sınıflarında kullanılması gereken tarihî empatinin duyuşsal değil, bilişsel ağırlıklı tarihî empati olması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu tür alıştırmalar sınıfta tarihî empati öğretimine öğrenciyi güdülemek için kullanılarak, bilişsel beceri yönüne ağırlık verilmelidir. Elçi karakteriyle ilgili olan 5. soruda öğrencilerin bilgiye ve kanıta dayanmadan, tarihî empati kurabilmeleri neredeyse imkansızdır. Zaten yukarıda örneklerini verdiğimiz cevaplarda da bu bilgiden yoksun cevaplar, durumu özetlemektedir.

Deney grubu öğrencileri ise, bu soruda yine sınıfta anlatılanlara atıflar yaparak, kanıtları değerlendirerek cevap vermişlerdir. Daha fazla kaynağı sunulduğu deney grubu öğrencileri, devşirmenin bakış açısını çok çeşitli açılardan yakalayabilmiş ve bu zengin kaynaklardan ilham almışlardır (Yeager ve Doppen, 2001). Özellikle devşirmelerle ilgili resmin ve devşirme sistemi anlatılırken kullanılan şemanın (Bkz. Ek 10) bu anlamda yol gösterici olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıfta devşirmelikle ilgili olarak yapılan tarihî empati alıştırmalarının ve bir örnek olarak verilen (Sokollu Mehmet Paşa'nın hayatı) biyografinin de etkileri cevaplarda kendini hissettirmektedir. Örneğin “pek çok öğrenci (22) “vezir/vezir-i azam olmayı ümit ediyorum” ya da “vezir/vezir-i azam olmayı düşünüyorum” ifadesini kullanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, devşirme sistemini olayın içine girerek anlayabildikleri, “devşirme/saraya seçileceğim”, “Türk/müslüman ailenin yanına/Enderun’a gideceğim”, “askerlik/gelenek-görenek/ öğreneceğim”, “padişaha/Osmanlıya hizmet edeceğim”, “Anadolu’da/Osmanlı’da /sarayda/ İstanbul’da yaşayacağım” gibi ifadelerden anlaşılmaktadır.

1.2.6. Yapılan Drama Çalışmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Video kaydında ise öğrencilerin canlandırdıkları davalarda, verdikleri kararların çoğunlukla gerçek davalar ile benzer şekilde sonuçlanması, öğrencilerin enaktif sunularda, çok daha iyi şekilde tarihî empati kurduklarını ve geçmiş

oluşturabildiklerini göstermektedir. Tarih derslerinde drama oldukça az kullanılmaktadır. Oysa bu araştırmada da gözlemlendiği gibi tarih öğretiminde kullanılabilecek en güçlü araçlardan biri dramadır (Duveen ve Salamon, 1994; May ve Williams, 1987).

Öğrenciler görüşülen 18 davadan 10'unda gerçek Divan-ı Hümayun toplantılarında verilen kararlara varmışlar, bir davada ise rakama oldukça yaklaşmışlardır ki bu hiç küçümsenmeyecek bir rakamdır (Bkz. Ek14). Bu davalardaki sonuçları karşılaştıracak olursak:

Davalar	Gerçek Karar	Dramada Alınan Karar
1.dava	31.000 akçe verilmesi	10.000 akçe verilmesine
2.dava	Cezasının fazlasıyla tahsil etme	Aldıkları malları geri verme
3.dava	Hapis cezası	Boynunun vurulması
4.dava	Malının satılarak alacaklılara verilmesi	Mal ve emlakının satılarak alacaklılara verilmesi
5. dava	Salıverilmesi için belge hazırlanması	Tez zamanda salıverilmesi
6. dava	Kira bedelinin fazlasıyla tahsil etme	Kira bedelini her gün için 2 katı fazla ödeme
7. dava	Zararını ödetme ve hapis cezası	Hapis cezası
8. dava	Kürek cezası	Öldürülüp mezara gömme
9. dava	Kürek cezası	İki katı para cezası ödeme ve kürek cezası
10. dava	Kazığa oturtulması	İdam
11.dava	Gerekli atama belgesinin hazırlanması	Kadı atanması
12. dava	Müslümanlıktan çıkarma ve görevlerine son verme	Kürek cezası
13. dava	Tüm vergilerden muaf affedilme	1 ay süreyle takip edildikten sonra kabul etme
15. dava	Hapis ve para cezası	Para cezası
17. dava	Hisselerin kızlara verilmesi	Hisselerin kızlara verilmesi
18. dava	Kürek cezası ve ağaç kesilmemesine ilişkin ferman yollanması	Kestiği ağacın ağırlığı kadar altın cezası

TABLO 9: Divan-ı Hümayun davaları ile Drama çalışmasındaki dava sonuçlarının karşılaştırılması

Görüldüğü gibi dramada öğrenciler gerçek bir karar verme sürecinden geçmiş, geçmişteki insanların uğraştığı problem durumlarıyla karşı karşıya kalarak bunları çözmüşlerdir. Öğrencilerin geçmişi anlarken, zaman zaman kendi dünyalarından hareket ettikleri de dikkati çekmektedir. Örneğin o dönemin güven ortamı yanında, bugünkü güvensiz sosyal ilişkiler Gürcü Bey'inin "bey" dahi olsa bir ay süre ile takip edilmesini ve sonra müslümanlığa kabul edilmesini gerektirdiğinden, öğrenciler böyle bir karara varmışlardır. Benzer şekilde, kirliliğin ve bozulmanın arttığı modern zamanların çevre bilinci ile hareket edilen 18. davada, ağacın ağırlığınca altın ödenmesi kararı alınmıştır.

Öğrencilerin önce dramaya karşı çekinik kaldıklarını, ancak herkesin rol alması gerektiğinin bildirilmesi üzerine, yavaş yavaş daha rahat hareket ettikleri görülmektedir. Hatta bir süre sonra "gerçek davada ne olmuş?" şeklinde sorular sorarak, gerçekten tarihî empati kurup kuramadıklarını kendileri de merak etmişlerdir. Böylece farkında olmadan olayın içine girerek tarihi, yaşantı yoluyla öğrenmeye başlamışlardır. Çalışma kağıdında yer alan davaların her biri, devlet yönetimine ilişkin bir konuya da işaret ettiği için, davalardan önce ya da sonra mümkün olduğunca devlet yönetimiyle ilgili bu bilgiler de verilmiştir (Bkz. Ek 14).

Yazılı kağıtlarından anlaşıldığı kadarıyla, öğrencilerin Divan-ı Hümayun ile ilgili olarak en çok, divan üyelerinin birbirlerine danışarak karar vermeleri, Nişancının kağıtları onaylaması ve padişahın son sözü söylemesi dikkatlerini çekmiştir. O dönemin dilini kullanmakta güçlük çekmişlerdir. Çünkü Osmanlıca, Türkçe olmakla birlikte, öğrencilerin bilmediği ve anlamadığı kelimeleri de içeren eski bir dildir. Bu yüzden tarih dersinin yanında, dil becerilerinin de ne kadar önemli olduğu ve gençlerimizin bir arşiv belgesi cenneti olan bu ülkede, ilk elden kaynaklarla ne kadar yabancı olduklarının belirlenmesi açısından önemlidir. Tarihî empatide kanıtların kullanımı bu yüzden önemlidir, öğrencinin o dönemin insanının mantığını, giyimini, kültürünü, dilini, düşüncelerini anlamalarını ve geçmişimize uzanan bir köprü kurulmasını kolaylaştırmaktadır.

Kullanılan kıyafetlerin ve araştırmacı tarafından hazırlanan şapkaların

öğrencilerin rollerine girmelerine yardımcı olduğu gözlemlenmiştir (Seidel ve Hudson, 1999). Bazen bir küçük kumaş parçasının bile kişinin role girmesine yardımcı olduğu düşünülecek olursa, bilmedikleri, yabancı oldukları bir dönemi canlandırmak için kullanılan araç gerecin ve kostümlerin önemi daha fazla ortaya çıkacaktır. Özellikle sahneye çıkmak isteyen bazı öğrencilerin kostüm giymeleri bu görüşü kuvvetlendirmektedir.

Dramada, davacı olarak Divan üyelerinin önüne çıkan öğrencilere göre, Divan-ı Hümayun üyeleri rolüne giren öğrenciler daha iyi tarihî empati kurmuşlardır. Hatta birbirlerini uyararak, dönemin atmosferinin bozulmamasına ve o dönemin sınırları içinde kalınmasına çalışmışlardır (dönen koltuk, diz çöktürme, el etek öptürme, kalem kullanmama) Davacı olarak çıkan öğrencilerden bazıları kağıttan aynen okumaya çalışırken, bazıları kendi cümlelerini kullanarak, kendilerini o kişinin yerine koyabilmişlerdir. Ancak, sınav kağıtları değerlendirildiğinde Divan Üyesi olarak oynayan öğrencilerle, diğer öğrenciler arasında belirgin bir tarihî empati anlayışı farkı ortaya çıkmamıştır.

Bazı öğrencilerse hiçbir şekilde rol almak istemediklerini belirtmişlerdir. Ancak bu üç öğrenci dışında tüm sınıfın katılımı sağlanmıştır. Bu tür etkinliklere yabancı olunmasından kaynaklanan, belki de öğretim hayatları boyunca ilk kez böyle bir etkinliğin içinde olmaktan kaynaklanan disiplin ve çekingenlik sorunları göz ardı edilirse, drama çalışmasının amacına ulaştığı söylenebilir. Dramada öğrencilerin yaşadığı çekingenlik duygusu, ergenlik çağının bir özelliği olan arkadaşlarının önünde küçük düşme korkusuna dayandırılabilir ki bu da normal karşılanmalıdır. Daha fazla drama çalışması ve diğer yaratıcı etkinlikler yapıldığı takdirde, öğrencilerin bu sorunların da üstesinden geleceği sanılmaktadır. Yapılan drama çalışması ve tarihî empati eğitiminden sonra, sınıfın olumlu tutumundan etkilenen ders öğretmeni araştırmacıdan materyalleri ve kullanılan yöntemi öğrenmek istemiş, sınıfında bundan sonra uygulamaya çalışacağını belirtmiştir. Bu olumlu gelişme hem öğretmenlerin, hem de öğrencilerin yeniliklere açık olduğunu ancak desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerle sınıfta yapılan tarihî empati alıştırmaları sonrasında, deney grubu öğrencilerinin sınav sorularına verdikleri cevaplar, deney grubu üst düzey tarihî empati anlayışındaki öğrencilerin tarihî empati etkinliğini sürekli olarak belli bir yeterlik düzeyinde yapabildiklerini göstermiş ve bu becerinin kazanıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, kontrol grubuna göre daha fazla deney grubu öğrencisi tarihî empati sorusunu cevaplamış, üst düzey tarihî empati anlayışına ulaşmıştır. Bu da bize tarihî empatinin, üst düzey bilişsel bir beceri olduğunu ve öğretilbildiğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, 3. düzey ve üstü öğrenciler değerlendirme ve karar verme, sentez yapma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi çeşitli becerileri tarihî empati yoluyla gerçekleştirirken, bir yandan da bilgiyi hatırlamış, organize etmiş ve kullanmışlardır. Deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplar nitelik açısından daha yüksek niteliktedir. Çünkü kanıta dayanmakta ve tarihî referanslar içermektedir. İfadeler daha düzgün ve kuvvetlidir. Ancak aynı düzeyde olan kontrol grubu öğrencileri tarihî empati becerileri desteklendiği taktirde bu başarıya ulaşabilecek kapasitede olduklarının işaretini vermektedirler. Araştırma tarihî empati gibi süreç gerektiren bir beceri için kısa vadeli bir araştırma olduğundan, bu becerilerin tarihî empati ile birlikte geliştiğini kesin olarak gözlemek için daha uzun vadeli araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Öğrencilere tarihî bilgi insan yapımı olarak sunulmalı, değiştirilemez, yenilenemez, kabul edilmesi gereken kesin doğrular olarak ele alınmamalı ve tarihçiler gibi eleştirel bir sorgulama süreciyle tarihin yorumlanmasının ve hatta yeniden yorumlanmasının mümkün olduğu imajı verilmelidir. Bu araştırmada da öğrenciler gerek kanıtları kullanarak, gerek drama yoluyla geçmişin içine girmiş ve onu kanıtlara dayalı olarak yorumlamışlardır. Geleneksel yöntemle anlatım yapılan sınıflarda ise, öğrenciler sentez sorusu olan 5. soruda yüksek performans

sergileyememiş, önemli sayıda öğrenci de soruyu cevapsız bırakmıştır. Bu durum bize tarihî empati öğretilen öğrencilerin daha yüksek bilişsel düzeyde performans gösterebildikleri, en azından soruyu cevaplamaya çalışarak bu süreçte adım attığını, olumlu tutum sergilediklerini ifade etmektedir.

Gerek ders anlatımı sırasında, gerekse drama çalışması yapılırken bugünle, öğrencilerin dünyalarıyla, geçmiş arasında bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır (ağaç kesme, vakıfların bugünkü durumu, TBMM, aileden ayrılma). Bu tür bağlantılar kurulduğunda öğrencilerin daha olumlu tepkiler verdikleri gözlemlenmiştir. Yazılı sınavda elçi karakterine göre, devşirme çocuk karakteriyle daha iyi tarihî empati kurmaları da, bu görüşü desteklemektedir. Öğrencilerin tarihî empati eğitiminin başlangıcında, kişisel bağlantı kurabilecekleri karakterlerle ya da durumlarla tarihî empati kurmaya alıştıktan sonra, daha karmaşık ve yabancı karakter ve durumlarla tarihî empati kurmaya geçilmesi gerektiği de buradan çıkarılabilecek bir sonuçtur.

Bu araştırmada yapılan drama çalışmasının analizi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin tarihi empati kurarak öğrenirken, kişileri ve olaylardaki bakış açılarını anlamaya çalıştıkları ve bu konuda gelişme kaydettikleri belirlenmiştir.

Duyuşsal tarihî empati ağırlıklı devşirme sorusu (Orta öğretim uygulama, 3. sınav sorusu, Bkz. Ek 16), kontrol grubunda bile en çok cevaplanan sorulardan biri olmasından dolayı, kanıta dayanmayan (duyuşsal) tarihî empati sorularında, öğrencilerin daha kolay motive oldukları ve yanlış yapmaktan çekinmedikleri (test edilecek kanıt yokluğundan) sonucunu göstermektedir.

Her iki grupta da 4. düzey öğrencilerinin çoğunu kız öğrencilerin oluşturması ve kız öğrencilerin ifadelerinin daha etkileyici olması, empati becerisinin ifade edici bir özellik olarak kız çocuklarında desteklenmesi, erkeklerde ise desteklenmemesi konusunda daha önceden ortaya konulan görüşlerle paralellik göstermektedir. Çünkü terör, savaş, kavga, şiddet kelimeleri daha çok erkeklerle özdeşleştirilmektedir. İşte empatinin güçle bloke edilmesi sonucu, bu tür gerilim formları ortaya çıkmaktadır.

Bu bizi, tarihî empati ve hatta empati kurma konusunda erkek çocukların daha çok desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır.

Öğretmen öğrencilerin olumlu tutumlarından ve derse karşı artan ilgilerinden etkilenmiştir. Bu bize, tarih dersini sevdirecek ve tarihî empatinin öğretilmesini, böyle önemli bir becerinin kazanılmasını sağlayacak olanın öğretmen olduğunu hatırlatmaktadır. Tarihî empati öğretiminde hazırlık aşamasından, uygulamaya; uygulamadan değerlendirme aşamasına kadar her aşamada araştırmacı, doğal olarak çaba ve zaman harcamıştır. Ancak yine de bunları en asgari şekilde gerçekleştirerek, bu anlamda okullardaki tarih öğretmenlerine örnek olmaya ve onları desteklemeye çalışmıştır. Ancak yine de bu anlamda büyük rol öğretmenlere düşmektedir.

Sonuçta Şu Önerilerde Bulunulabilir:

- Tarihî empati eğitimi “çocuk neredeyse oradan başla” düsturu ile hareket etmektedir. Başka bir deyişle, her bir çocuğun kendine özgü tarih anlayışı ve kavrayışı vardır ve öğretmen bunun bilincinde olarak sınıfta her çeşit materyali ve stratejiyi uygulamalıdır. Çünkü, bu araştırmada da ortaya konduğu gibi doğru uygulamalar yapılırsa, tarihî empati öğrencilerde derse karşı merak uyandırmaktadır.

- Duyuşsal ağırlıklı tarihî empati, tarihî empatinin ana amacı değildir. Bu tür alıştırmalar, ilk adım olarak sınıfta yapılmalı ve zamanla kurulan tarihî empati, kişisel referanslardan, tarihî referanslara yönlendirilmelidir. Aksi takdirde, sosyal empati ile kazanılması amaçlanan duyuşsal becerilerin tümünü, tarihî empatinin sırtına yüklemiş olma tehlikesi bulunmaktadır. Bu tarihî empati yoluyla ahlakî ve sosyal gelişimin kazandırılmayacağı anlamına gelmemelidir. Ancak tarihî empatinin özünde bir beceri; tarih bilgisini aktif bir yolla, yaşayarak öğrenme becerisi yatmaktadır. Bir başka ifadeyle, işin özünde bilgi kazanımı bulunmaktadır. Ancak bu kazanımın bilgi ve kavrama düzeyinde değil, üst düzeylerde gerçekleşmesi söz konusudur.

- Yeni bilgilerin, geçmişte öğrenilenlerin üzerine bina edildiğini dikkate alacak olursak, daha önce öğretilen bilgilerle yeni öğretilenler ne kadar ilişkiliyse yeni öğretilenler o kadar kolay ve etkili bir şekilde öğrenilebilir. Bu yüzden öğretmenlerin derslerini, geçmiş bilgilerin üzerine inşa edilebileceği yani döngüsel şekilde planlamaları önem kazanmaktadır. Özellikle de aşama aşama gelişen tarihî empati becerisi böyle bir planlama ile daha kısa sürede somuttan soyuta doğru gelişim gösterebilecektir. Örneğin bu araştırmada, öğrencilerin önceden böyle bir zeminlerinin olmaması, daha üst düzeylere ulaşma konusunda sorun yaratmıştır.

- Fiziksel ve sosyal çevre ile etkileşim, yaşlılarıyla, nesnelerle, tarihî eşyalarla, ilk elden kaynaklarla, tarihi romanlarla, fotoğraflarla vs. diyalog kurmayı gerektirir. Çok kanıtın kullanılması ezber değil, gerçek öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu yüzden, özelde tarihî empati eğitiminde ve genelde tarih derslerinde öğrencilere çeşitli ve zengin tarihî kanıt yelpazesi sunulmalıdır.

- Rol-oynama, drama, gazete çıkarma, yaratıcı yazı yazma, resme bakma yahut karar verme gibi etkinlikler yapmak, sorgulama süreçlerini ve diğerlerinin yaşamlarını, deneyimlerini ve bakış açılarını anlamayı geliştirmektedir. Bu yüzden tarihî empati öğretiminde mutlaka, farklı rollere girme gerektiren drama, rol-oynama, benzetişim, karar verme uygulamaları yaptırılmalıdır. Okullarımızda bir drama odasının bulunmaması ve bu iş için, ister istemez gösteri yapılmış havasına bürünülen konser salonunun kullanılması da yaşanan bir başka sorundur. Daha uygun bir ortamda ve az mevcutla yapılabilecek drama etkinlikleri tarihî empati açısından çok daha etkili olacaktır.

- Öğrenciler işlenen derslerde ve yapılan sınavlarda, kendi yorumlarını oluşturmuş, çeşitli bilişsel becerilerini işe koşarak, doğru ve anlamlı hipotezler ortaya atmışlardır. Bu yüzden, tarih öğretimi sorgulama, kanıt,

eleştiri, tarihî empati, yorum ve açıklama gibi temellere oturtulursa, tarih programı için hem eğitsel, hem de programsal reform gerçekleşmiş olacaktır.

- Tarihi sevdirecek ve sayılagelen amaçlara ulaşılmasını sağlayacak, öğretim materyallerini, uygun eğitim atmosferini, yaratıcı etkinlikleri hazırlayacak olan öğretmenlerdir. İyi bir tarihî empati eğitimi, büyük ölçüde öğretmenin bu konudaki bilgi ve becerisine dayanmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin henüz öğretmen adayı iken kendilerini bu anlamda geliştirmeleri (öğretim materyalleri, birinci ve ikinci elden tarihî kaynak ve kanıtlar, tarihî empatiyi geliştiren etkinlikler, İnternet, yeni yöntem ve teknikler ve bunların uygulanışı vb.) gerektiği gibi, öğretmenlik hayatları boyunca da tarih eğitimi ile ilgili ortaya konan yeniliklerden ve araştırma sonuçlarından hizmet içi eğitimler yoluyla haberdar olmaları sağlanmalıdır.

- Tarihi empati için gereken ortamı hazırlamak, zaman alıcı ve yorucudur. Ancak zamanla gelişmekte ve kolaylaşmaktadır. Bu öğretmenlerin gözünü korkutmamalıdır. Bu araştırmada kısa sürede, az masrafla ve biraz çabayla bile, tarihî empati konusunda ciddi mesafeler kat edilebileceği görülmüştür. Zaman ve enerji gerektirse bile, bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı anlamda oldukça zevkli ve öğretmenin çeşitli alanlarda bildiği prensipleri, bilgileri koordine edip, uygulaması gerektiğinden, kendini gerçekleştirme, başarılı olma, gelişime katkıda bulunma duygularını tatmin etmek açısından tatmin edicidir. Bir tarih öğretmenin dersini ve hatta onun da ötesinde, ders sınırlarını aşp tarihi öğrencilerine sevdirmesi az başarı değildir ve bu başarının anahtarlarından biri tarihî empatidir. Öğretmen sınıfa bu uygulamaları tanıttıktan sonra, hasat mevsiminin yaklaştığını sezinleyen çiftçi gibi tarlasını dikkatle sürüp, sulamalıdır.

- Erkek öğrenciler tarihî empati konusunda daha fazla desteklenmelidir. Erkek öğrenciler tarihî empati anlayışı olarak, kız öğrencilerden daha düşük düzeylerde performans göstermişlerdir.

• Tarih ve sosyal bilgiler derslerinde tarihî empati ve perspektif alma öğretilmeli ve konu öğretiminin amaçları ülke amaçları ile birleştirilerek iyi bir vatandaşlık bilinci kazandırılan yeni nesille sosyal reform gerçekleştirilebilmelidir. Elbetteki, tarihî perspektif almanın geliştirilmesi, her zaman ahlakî anlamda da gelişildiği ve daha iyi bir dünya, bir kurtuluş anlamına gelmemektedir. Başka bir deyişle, tarihî empati tarih alanının tüm ihtiyaçlarını gerçekleştirmek için bir sihirli değnek olmasa da, tarih dersinde yaratıcı unsurları ve bütünsel bir yaklaşımı açığa çıkararak, alandaki ihtiyaçların ve sorunların giderilmesine büyük bir katkıda bulunur. Bu araştırma ile öğrencilerin ahlakî anlamda ne ölçüde geliştiklerini tespit etmek mümkün değildir. İleride yapılacak araştırmaların bu konuya ışık tutacağı ümit edilmektedir.

Sonraki Araştırmalar İçin Öneriler

Çocukların tarihî anlayışının nasıl geliştiğini ve bu gelişimde tarihî empati ve perspektif almanın rolünü araştıran çok fazla çalışma yoktur. Yapılan bu çalışma, daha çok sayıda öğrenci ile ve değişik sınıflarla uygulanabilir ya da böyle bir deneysel çalışma yapılarak öğrencilerin tarih dersine olan tutum farkları incelenebilir. Başka bir çalışmada bütün bunların üzerinde sosyal sınıfların, okul türünün, öğretmenin etkisi araştırılabilir. Uzun döneme yayılmış bir araştırmada, öğrencinin kendi bilgi birikimi ve yaşam deneyimlerinin, tarihî empati becerisi üzerindeki etkileri bir çalışma yapılarak gözlenebilir. Bir başka çalışmada tarihî empatinin demokrasi ve vatandaşlık eğitimindeki yeri ve önemi incelenebilir yahut tarihî empatinin kazandırdığı toplumsal becerilerin ve öğrencinin okul dışı hayatına etkileri incelenebilir. Böylece, ahlakî gelişimle tarihî empati arasındaki ilişki de ortaya konulabilir. Özellikle öğretmenlerin aksiyon araştırmaları yapmaları ve bu çalışmalarını rapor haline getirerek, diğer meslektaşlarıyla paylaşmaları, pek çok araştırmadan daha etkili sonuçlar verebilir. Bir başka çalışmada tarihî empati becerisini, öğretmenlerin nasıl algıladığı, onların bu konudaki görüş ve tutumları ele alınabilir.

Öğrencilerin tarihî anlayışları, düşünceleri ve tarihî empati konusunda çeşitli ülkelerdeki araştırmacılar tarafından her yıl yeni araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmacıların hepsi de tarih öğretimi alanına yenilikler getirmek ve uygulamalara alternatifler sunmak arayışındadırlar. Daha çok öğretmen ve araştırmacının bu arayışa katılması istenilen bir durumdur.

Kavramı yeni duyan öğretmenler için tarihî empati her yıl ortaya atılan ve uygulanması mümkün olmayan acayip yeniliklerden biri olarak görülecektir. Belki bazıları ilk duyduklarında heyecanlanacak ve uygulamak için harekete geçeceklerdir. Ancak bu çabalar hepimizin bildiği gibi oldukça kısa ömürlü olmaktadır. Öğretmenler böyle yeniliklerin moda akımları gibi gelip geçici olduğu hissine kapılarak, tekrar kendi en iyi bildikleri şekilde öğretimlerine devam etmektedirler. Öğretmenler kendilerine sunulan yenilikleri ne yazık ki tek bir kriterle değerlendirmektedirler: bu yeniliğin kendilerini ne kadar sıkıntıya sokacağı (para, zaman, mekan ve öğrenci açısından). Bu nedenle de eğitim alanında akademik anlamda ortaya konulan pek çok yenilik, aynı hızla uygulamada yerini alamamaktadır.

Öğrencilerin tarihî empati becerisine sahip olmalarını ve böylece iyi bir vatandaş olarak yetişmelerini ya da bunun tam tersini sağlayacak olan öğretmendir. Tarih öğretmenleri, bütün deneyim, bilgi ve becerilerini birleştirerek, mesleklerini bir sanata dönüştürebilirler. İçinde yaratıcılığın, yeniliğin, öncülüğün, başarının ve mutluluğun olduğu bir sanat...

Öğrencilerin kendilerini sosyal çevrenin bir parçası olarak görmelerine (kendilerini başkalarında bulmak ve başkalarını kendinde bulmak) yardımcı olmak, tarih öğretiminin tarihî bilgileri kazanmaktan daha büyük amacıdır. Demokratik topluma aktif olarak katılımda bulunan bireyler yetiştirebilmek için tarih öğretimi, tarih öğretiminde ise eleştirel düşünme ve tarihî empatinin mutlaka öğretilmesi gerekmektedir. Pek çok öğretmen için bu amaç meydan okuyucudur. Kimse böyle bir sorumluluğun altına girmek istememektedir. Buradan şu noktaya varılabilir ki,

öğretmen öğrencinin tarihe bakışını değiştirebilmek için, öncelikle olaya kendi bakış açısını değiştirmeli ve değişime, yeniliklere açık olabilmelidir. Sınıfında tarihi canlı hale getiren, öğrencilerine duyuşsal, sosyal, ahlakî ve bilişsel becerileri kazandırabilen, derslerini içerikle, materyallerle, teknoloji ve farklı öğretim yöntemleriyle renklendiren ve zenginleştiren öğretmenlerin sayısının artması gerçekten tarih öğretiminde büyük bir atılımın gerçekleşmesini sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1995) *Tarih Derslerinde Öğrencileri Güdüleme Stratejileri*, (Yay. Haz.) S. Özbaran, **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: 1994 Buca Sempozyumu**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay., 313-329.
- ADAMS, G.R., SCHUANEVELD, J. D. ve JENSON, G. O. (1979) *Sex, Age ve Perceived Competency As Correlates of Empathic Ability in Adolescence*, **Adolescence**, 14 (56), 811-818.
- ADIGÜZEL, Ö. (2000) *Müze Pedagojisinin Türkiye'deki yansımaları ve Müzelerdeki Yaratıcı Drama Uygulamaları*, **Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay, 130-144.
- ADIGÜZEL, Ö (2002a) *İstanbul Askeri Müze'de ve Ankara Cumhuriyet Müzesi'nde Tarih, -Müzede Drama Uygulaması-, Drama ve Müze Pedagojisi*, Türkiye 3. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri 22-24 Haziran 2001, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yay., 55-62
- ADIGÜZEL, Ö (2002b) *İstanbul Koç (Sanayi) Müzesi'nde Oyun ve Drama ile Müze Eğitimi -İlköğretim Öğrencileriyle Yapılan Bir Çalışma-, Drama ve Müze Pedagojisi*, Türkiye 3. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri 22-24 Haziran 2001, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yay., 77-82.
- Adım Adım Osmanlı Tarihi ve Padişahlar Albümü** (1999) İstanbul: Boyut Yay.
- AKGÜNDÜZ, A. (1990) **Osmanlı Kanunnameleri ve Hukukî Tahlilleri**, İstanbul: OSAV.
- AKGÜNDÜZ, A. ve ÖZTÜRK, S. (1999) **Bilinmeyen Osmanlı**, İstanbul: OSAV.

- Ana Britannica, II. Dünya Savaşı**, İstanbul: Hürriyet Gazetesi Yay., 16, 279-288.
- ANADOL, C. ve ABBASOVA, F. (2001) **Türk Kültür ve Medeniyeti**, İstanbul: IQ Kültür-Sanat Yay.
- ARAL, N. ve diğ. (2000) **Drama**, İstanbul: YA-PA.
- ARAZ, N. (1975) **Başlangıçtan Bugüne Dünya Tarihi**, 3, İstanbul: Kaynak Kitap Yay.
- ARMAOĞLU, F. (1998) **Atatürk Dönemi Türkiye'nin Dış Politikası (1923-1939)**, İstanbul: Alfa Kitabevi.
- ARMSTRONG, D. (1993) **People and Power: Russia**, Londra: Hodder& Stoughton.
- ASHBY, R. ve LEE, P. J. (1987) *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*, **The History Curriculum For Teachers**, (Ed. C. Portal), Londra: The Falmer Press.
- ATA, B. (2000) *Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak Tarihi Romanlar*, **Türk Yurdu**, 20 (52), 158-165.
- ATA, B. (2002) **Müzelerle ve Tarihî Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri**, Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- BAILEY, C. (1975) *Knowledge of Others and Concern for Others*, (Ed. J. Eliot ve R. Pring), **Social Education and Social Understanding**, Londra: University of London Press.
- BANTOCK, G. (1967) **Education, Culture and the Emotion**, Londra: Faber.
- BARTON, K.C. ve LEVSTIK, L. (1998) *It Wasn't a Good Part of History: National Identity and Students' Explanations of Historical Significance*, **Teachers College Record**, (99), 478-513.
- BASTON, C.D., O'QUIN, K., FULTZ, J. ve VANDERPLAST, M. (1993) *Influence of Self-reported Distress and Empathy on Egoistic Versus Altruistic Motivation to Help*, **Journal of Personality and Social Psychology**, 45 (3), 706-718.
- BAŞARAN, İ. E. (1998) **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Aydan Web.

- BATHO, G., BOOTH, M. ve BROWN, R. (1987) **Teaching GCSE History**, Londra: Historical Association.
- BAYMUR, F. (1964) **Tarih Öğretimi**, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- BAYRAK, M. O. (1981) **Osmanlı Meşhurlarından Fıkralar**, İstanbul: Veli Yay.
- BENEDICT, S. (1992) *Reading the Past Through Children's Eyes*, **New Advocate**, 5 (5), 268-277.
- BIRT, D. ve NICHOL, J. (1975) **Games and Simulations in History**, Norfolk: Longman.
- BİLEN, M. (1989) **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Sistem Ofset.
- BLYTH, W.A.L. ve başk. (1976) **Place, Time and Society 8-13: Curriculum Planning in History, Geography and Social Science**, Bristol: Collins/ESL.
- BODDINGTON, T. (Şubat 1980) *Empathy and the Teaching of History*, **British Journal of Educational Studies**, 28 (1), 13-19.
- BOOTH, M. (1969) **History Betrayed**, Longmans, Londra: Green and Co.
- BOOTH, M. (1987) *Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching*, (Ed. C. Portal), **The History Curriculum For Teachers**, Londra: The Falmer Press, 22-38.
- BORKE, H. (1971) *Interpersonal Perception of Young Children: Egocentrism or Empathy?*, **Developmental Psychology**, 5 (2), 263-269.
- BOUSON, J.S. (1989) **The Emphathic Reader**, Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- BOZDOĞAN, Z. (2003) **Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama**, Ankara: Nobel Yay.
- BRAUDEL, F. (1990) **Akdeniz ve Akdeniz Dünyası**, (Çev. M. A. Kılıçbay), İstanbul: Eren Yay.
- BRAY, P.M. (1990) **The Nature of Historical Empathy and Its Practice in the Secondary Schools**, Londra: The Institute of Education, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

- BROOKS, R., M. ARIS, ve I. PERRY (1993), **The Effective Teaching of History**, Harlow: Longman.
- BRUNER, J. (1966) **Towards a Theory of Instruction**, Massachusetts: Harvard University Press.
- BURKE, P. (1994) **Tarih ve Toplumsal Kuram**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Büyük Tarih Atlası** (1987) İstanbul: Güneş Yay.
- CARR, E.H. (1996) **Tarih Nedir?**, (Çev. M.G. Gürtürk), İstanbul: İletişim Yay.
- CAIRNS, J. (Nisan 1989) *Some Reflections on Empathy in History*, **Teaching History**, (55), 13-18.
- CHALMERS, J. B. ve TOWNSEND, M.A.R. (1990) *The Effects of Training in Social Perspective Taking on Socially Maladjusted Girls*, **Child Development**, (61), 178-190.
- CLARK, K. G. (1967) **The Critical Historian**, Heinemann Educational Books, Londra.
- CLARK, K. (1980) *Empathy: A Neglected Topic in Psychological Research*, **American Psychologist**, 35 (2), 187-190.
- CLEMENTS, P. (Ekim 1996) *Historical Empathy-R.I.P.?*, **Teaching History**, (85), 6-8.
- COLLINGWOOD, R.G. (1996) **Tarih Tasarımı**, (Çev. K. Dinçer), Ankara: Gündoğan Yay.
- COLTHAM, J.B. ve FINES, J. (1994) *Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları*, (Çev. M. Safran), **Belleten**, (220), 828-842.
- COOPER, K. (1976) **Place, Time and Society 8-13: Evaluation, Assessment and Record Keeping in History, Geography and Science**, Bristol: Collins-ESL.
- COOPER, H. (1991) **Young Children's Thinking in History**, Londra: The Institute of Education, Basılmamış Doktora Tezi.
- COOPER, H. (1995) **The Teaching of History in Primary Schools**, Londra: David Fulton Pub.

- COX, K. ve HUGHES, P. (1998) *History and Childrens' Fiction*, (ed.) P. Hoodles, **History and English in the Primary School**, Routledge, Londra, s.87-101.
- CROCE, B. (1941) **History as the Story of Liberty**, Londra.
- CULPIN, C. B. (Haziran 1984) *Language, Learning and Thinking Skills in History, Teaching History*, (39), 24-28.
- ÇİLELİ, M. (1986) **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, Ankara: V Yay.
- ÇİMEN, S. (2001) *Analoji (Benzetişim) ile Oyunlaştırma, Dramaya Çok Yönlü Bakış*, Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri 23-25 Haziran 2000, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yay., 89-96.
- DAVIDO, J.F., ALLEN, J.L. ve SCHROEDER, D.A. (1990) *Specificity Empathy-induced Helping: Evidence for Altruistic Motivation*, **Journal of Personality and Social Psychology**, 59 (2), 249-260.
- DAVIS JR., O. L., (2001) *In Pursuit of Historical Empathy, Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster), **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**, , Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 1-12.
- DAVIS, M. H. (1996) **Empathy: A Social Psychological Approach**, Colorado: Westview Press.
- DEF (Department for Education) (1995) **History in the National Curriculum**, Londra: DEF.
- DES (Department of Education and Science) (1988) **History in the Primary and Secondary Years: An HMI View**, Londra: HMSO.
- DEWEY, J. (1913) **Interest and Effort in Education**, Edwardsville: Southern Illinois Press.
- DEWEY, J. (1938) **Experience and Education**, New York: Collier Books.
- DICKINSON, A. K. ve LEE P. J. (1978) **History Teaching and Historical Understanding**, Londra: Heinemann Educational Books.

- DICKINSON, A. K., GARD, A. ve LEE, P. J. (1978) *Evidence in History and the Classroom*, (Ed. A. K. Dickinson ve P. J. Lee) **History Teaching and Historical Understanding**, Londra: Heinemann Educational Books.
- DICKINSON, A. K., LEE P. J ve ROGERS, P.J. (1984) **Learning History**, Londra: Heinemann Educational Books.
- DİLEK, D. (2001) **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**, Ankara: Pegem A Yay.
- DONALDSON, M. (1987) **Children's Minds**, Glasgow: Fontana Press.
- DÖKMEN, Ü. (1987) *Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki*, **A.Ü.Eğt. Bil. Fak. Dergisi**, 20 (1-2), 183-207.
- DÖKMEN, Ü. (1988) *Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi*, **A.Ü.Eğt. Bil. Fak. Dergisi**, 21 (1-2), 155-190.
- DÖKMEN, Ü. (1997) **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati**, İstanbul: Sistem Yay.
- Drama ve Müze Pedagojisi** (2002) Türkiye 3. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri 22-24 Haziran 2001, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yay.
- DUCKWORTH, J. (Şubat 1972) *Imagination in Teaching History*, **Teaching History**, (2), 49-52.
- DULBERG, N. R. (1998) **Perspective-taking and Empathy in History and Social Studies: A Study of Fifth Grade Students' Thinking**, Berkeley: University of California, Basılmamış Doktora Tezi.
- DUVEEN, J. ve SOLOMON, J. (1994) *The Great Evolution Trial: Use of Role-Play in the Classroom*, **Journal of Research in Science Teaching**, 31 (5), 575-582.
- EDINGER, M. (2000) **Seeking History: Teaching with Primary Sources in Grades 4-6**, Portsmouth: Heineman Educational Books.
- EISENBERG, N. (1982) *Social Development*, (Ed. C. B. Kopp ve B. K. Joanne), **The Child Development in Social Context**, Londra: Addison Pub., 223-281.

- ERGİNER, E. (2000) **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**, Ankara: Amı Yay.
- EVANS, R. J. (1999) **Tarihin Savunusu**, (Çev. U. Kocabaşoğlu), Ankara: İmge Yay.
- FARMER, A. ve KNIGHT, P. (1995) **Active History in Key Stages 3 and 4**, Londra: David Fulton Pub.
- FAROQHI, S. (1993) **Osmanlı'da Kentler ve Kentliler**, (Çev. N. Kalaycıoğlu), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- FELSEFE KURUMU (FK) (1975) **Türkiye'de Tarih Eğitimi**, Ankara: Felsefe Kurumu Yay.
- FESHBACH, N. D. (1978) *Studies of Empathic Behavior Children*, **progress in Experimental Personality Research**, 8, 1-47.
- FESHBACH, N. D. ve ROE, K. (1968) *Empathy in Six and Seven Years Old*, **Child Development**, (39), 133-145.
- FIELD, S. L. (2001) *Perspectives and Elementary Social Studies: Practice and Promise*, **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster), **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**, , Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 115-138.
- FLORESCANO, E. (2001) *Tarihin Toplumsal İşlevi*, (Der. F. Bedarida), (Çev. A. Tartanoğlu ve S. Aydın), **Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu**, Ankara: İmge Yay., 59-69.
- FORD, M.E. (1979) *The Construct Validity of Egocentrism*, **Psychological Bulletin**, 6 (86), 1169-1188.
- FOSTER, S. (1999) *Using Historical Empathy to Excite Students About the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain?*, **The Social Studies**, 90 (1), 18-24.
- FOSTER, S. (2001) *Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts*, **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster),

Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies, Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 167-182.

- FRANK, A. (1992) **Anne Frank'ın Hatıra Defteri**, (Çev. Can Yücel), İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- GARDINER, P. (1961) **The Nature of Historical Explanation**, Oxford University Press, Oxford.
- GENÇ, R. (1984) *Tarih Öğretimimiz Nasıl Olmalıdır?*, **Tercüman Gazetesi Millî Eğitim Sempozyumuna Sunulan Tebliğler**, 53-57.
- GOFF, J. L. (1997) **Gençlere Avrupa Tarihi**, (Çev. A. Tümertekin), İstanbul: YKY.
- GORELL, N. (Mayıs 2000) *Teaching Empathy Through Ecphrastic Poetry: Entering a Curriculum of Peace*, **English Journal**, 89 (5), 1-11.
- GRUEN, R.J. ve Mendelsohn, G. (1986) *Emotional Responses to Affective Displays in Others: The Distinction Between Empathy and Sympathy*, **Journal of Personality and Social Psychology**, 51 (3), 609-614.
- GUREVICH, A. I. (2001) *Tarihçinin Çifte Sorumluluğu*, (Der. F. Bedarida), (Çev. A. Tartanoğlu ve S. Aydın), **Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu**, Ankara: İmge Yay., s.89-110.
- HAMMER, J. V. (1990) **Büyük Osmanlı Tarihi**, (Çev. M. Çevik ve E. Kılıç), 7, İstanbul: İkra-Okusan Yay.
- Hayat Tarih Mecmuaları**, (çeşitli sayılar).
- HAYDN, T., ARTHUR, J. ve HUNT, M. (1997) **Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience**, Londra: , Routledge.
- HICKSON, J. (1985) *Psychological Research on Empathy: In Search of an Elusive Phenomenon*, **Psychological Reports**, (57), 91-94.
- HOBSBAWM, E. (1999) **Tarih Üzerine**, (Çev. O. Akinhay), Ankara: Bilim ve Sanat Yay.
- HOFFMAN, M. L. (1977) *Sex Differences in Empathy and Related Behaviours*, **Psychological Bulletin**, 84 (6), 712-722.

HOFFMAN, M. L. (1979) *Development of Moral Thought, Feeling and Behaviour*, **American Psychologist**, 34 (10), 958-966.

http://www.holocausttrc.org/Engl_Jrnl02.htm

<http://www.libraryvideo.com/servlet/pdfmaker/cc/1708/EBLPBALUW2U58PA8KVV6K684BCH3EH27/K6631californiahistory-social.pdf>

<http://www-math.bgsu.edu/~cbennet/conference/Abstracts/Wheeler.doc>

<http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/>

<http://165.248.2.55/SCHOOLS/D4/STANDARDS/HCPStds2.nsf/0/29b03527669253780a256823002186cd?OpenDocument>

<http://www.ushmm.org.wlc/article.jsp?ModuleId=10005137>

HUGHES, M. (1995) *R.G. Collingwood, The A Priori Imagination and Education*, **Papers of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, 31 Mart-2 Nisan, 1-6.

HUSBANDS, C. (1996) **What is History Teaching?; Language, Ideas and Meaning in Learning About the Past**, Buckingham: Open University Press.

HUSBANDS, C. VE PENDRY, A. (2000) *Thinking and Feeling: Pupils' Preconceptions About the Past and Historical Understanding*, (Ed. J. Arthur ve R. Phillips), **Issues in History Teaching**, Londra: Routledge, 125-134.

İNALCIK, H. (1987) **Hicri 835 Tarihli Sûret-i Defter-i Sancak-i Arvanid**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.

İNALCIK, H. (2002) **Osmanlı'da Devlet, Hukuk, Adalet**, İstanbul: Eren Yay.

IVEY, A.E. (1987) *The Multicultural Practice of Therapy: Ethics, Empathy and Dialectics*, **Journal of Social and Clinical Psychology**, 5 (2), 195-204.

JACKSON, E. (1987) *Behavior in Groups as a Predictor of International Empathy and Communicated Empathy*, **Social Work with Groups**, 10 (1), 3-15.

JENKINS, K. (1997) **Tarihi Yeniden Düşünmek**, (Çev. B.S. Şener), Ankara: Dost Kitabevi.

- JENKINS, K. ve BRICKLEY, P. (Nisan 1989) *Reflections on the Empathy Debate*, **Teaching History**, (55), 18-23.
- JENKINS, K. ve BRICKLEY, P. (Temmuz 1990) *Designer Histories: A Reply to Christopher Portal*, **Teaching History**, (60), 27-29.
- JOHNSON, J. A. ve CHEEK, J. M. (1983) *The Structure of Empathy*, **Journal of Personality and Social Psychology**, 45 (6), 1299-1312.
- JONES, R. B. (1970) *Towards a New History Syllabus*, **History**, 55 (185), 384-396.
- KABAPINAR, Y. (2002) *Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sosyal Empati*, (Ed. C. Öztürk ve D. Dilek), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yay., 170-184.
- KAFESOĞLU, İ. (1977) **Türk Milli Kültürü**, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.
- KALLIOPUSKA, M. (1983) *Relationship Between Moral Judgement and Empathy*, **Psychological Reports**, (53), 575-578.
- KALLIOPUSKA, M. (1992) *Holistic Empathy Education Among Preschool and School Children*, **Paper Presented at the International Scientific Conference Comenius' Heritage and Education of Man**, Mart 23-27, Prag, s.1-20.
- KALLIOPUSKA, M. ve RUOKONEN, I. (1986) *Effects of Music Education on Development of Holistic Empathy*, **Perceptual and Motor Skills**, (62), 187-191.
- KALLIOPUSKA, M. ve RUOKONEN, I. (1993) *A Study with a Follow-up of the Effects of Music Education, on Holistic Development of Empathy*, **Perceptual and Motor Skills**, (76), 131-137.
- KALLIOPUSKA, M. ve TITINEN, U. (1991) *Influence of Two Developmental Programmes on the Empathy and Prosocialbility of Preschool Children*, **Perceptual and Motor Skills**, (72), 323-328.
- KANER, S. (1991) **Gerçeklik Terapisinin ve Psikodramanın Antisosyal Davranış Gösteren Gençlerin Benlik Algıları ve Empati**

- Düzeylelerine Etkisi**, Ankara: A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- KARABAĞ, G. (1998) **The Schools Council History 13-16 Project and Its Assessment: An Evaluation**, Londra: Goldsmiths College, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KARABAĞ, G. (Mart 1999) *Okullar Konsülü Tarih 13-16 Projesi ve Tarih Eğitime Katkıları*, G. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 7 (1), 67-74.
- KARABAĞ, G. (2002) *Postmodernizm ve Tarih Öğretimi*, Türk Yurdu, 22 (175), 61-67.
- KATZ, R. (1963) **Empathy: Its Nature and Uses**, Londra: The Free Press.
- KEDOURIE, H. (1988) **Errors and Evils of the New History**, Londra: Policy Challenge.
- KNIGHT, P. (1983) *The 'New' History and Primary Schools*, Primary Education Review, (18), 14-16.
- KNIGHT, P. (1989a) *Empaty: Concept, Confusion and Consequences in a National Curriculum*, Oxford Review of Education, 15 (1), 41-53.
- KNIGHT, P. (1989b) *A Study of Children's Understanding of People in the Past*, Educational Review, 41 (3), 207-219.
- KOÇU, R. E. (2002) **Osmanlı Padişahları**, İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- KOHLBERG, L. (1976) *The Special Section in Perspective*, Social Education, 40 (4), 213-215.
- KOPRAMAN, K. Y. ve diğ. (2000) **Tarih Lise 2**, Ankara: MEB.
- KOTAN, N. (2001) **Tarih Fıkraları**, Ankara: MEB.
- KOZEKI, B. ve BERGHAMMER, R. (1992) *The Role of Empathy in the Motivational Structure of School Children*, Personality ve Individual Differences, 13 (2), 191-203.
- KÖKSAL, A. (1997) **Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerileri ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi**, Ankara: A.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

- KÖSTÜKLÜ, N. (1999) **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**, Konya: Günay Ofset.
- KURDEK, L. A.ve RODGON M. M. (1975) *Perceptual, Cognitive and Affective Perspective Taking in Kindergarden Through Sixth Grade Children*, **Developmental Psychology**, 11 (5), 643-650.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1994) **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara: G.Ü. Yay.
- KYVIG, D. E. ve MARTY, M. A. (2000) **Yanıbaşımızdaki Tarih**, (Çev. N. Özsoy), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- LEE, P. J. (1984) *Historical Imagination*, **Learning History**, (Ed. A. K. Dickinson, P. J. Lee ve P. J. Rogers), **Learning History**, Londra: Heinemann Educational Books, 85-115.
- LEE, P. J. ve ASHBY, R. (2001) *Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding*, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster), **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**, , Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 21-50.
- LEVSTIK, L. S. (1995) *Narrative Constructions: Cultural Frames for History*, **The Social Studies**, 86 (3), 113-116.
- LEVSTIK, L. S. (2001) *Crossing the Empty Spaces: Perspective Taking in New Zealand Adolescents' Understanding of National History*, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster), **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**, , Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 69-96.
- LEVSTIK, L. S. ve BARTON, K.C. (1997) **Doing History**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- LITTLE, V. (Haziran 1983) *What is Historical Imagination?*, **Teaching History**, (36), 27-32.
- LIDDELL, H. (2002) **II. Dünya Savaşı Tarihi**, (Çev. K. Bağrıaçık), İstanbul: YKY, 1.
- LOW-BEER, A. (Nisan 1989) *Empathy and History*, **Teaching History**, (55), 8-12.

- MAY, T ve WILLIAMS, S. (Ekim 1987) *Empathy-A Case of Apathy?*, **Teaching History**, (49), 11-16
- McMINN, R. (1982) *Syllabus Design for Slow-learning Children*, (Ed. V. McIver), **Teaching History to Slow-Learning Children in Secondary Schools**, Belfast: Stranmilli College Pub., 186-206.
- MCNEIL, W. (1994) **Dünya Tarihi**, (Çev. A. Şenel), Ankara: İmge Yay.
- MEHRABIAN, A. ve EPSTEIN, N. (1972) *A Measure of Emotional Empathy*, **Journal of Personality**, (40), 525-543.
- MILLS, V. (Ekim 1995) *Fiction, Empathy and Teaching History*, **Teaching History**, (81), 7-9.
- MOORE, B. S. (1990) *The Origins and Development of Empathy, Motivation and Emotion*, 14 (2), 75-80.
- MUMCU, A. (1986) **Divan-ı Hümayun**, Ankara: Birey ve Toplum Yay.
- NICHOL, J. (1996) **Tarih Öğretimi**, (Yay. Haz. M. Safran), Ankara: Çağrı Matbaacılık.
- NICHOL, J ve DEAN, J. (1997) **History 7-11: Developing Primary Teaching Skills**, Londra: Routledge.
- Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi** (1997) (Ed. E. İhsanoğlu), İstanbul: IRCICA, 1-2.
- OWENSBY, J. (1994) **Dilthey and the Narrative of History**, Londra: Cornell University Press.
- ÖGEL, B. (1988) **Dünden Bugüne Türk Kültürünün Gelişme Çağları**, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yay.
- ÖKTEM, N. (2002) *Anadolu Uygarlıklarına Yolculuk*, **Drama ve Müze Pedagojisi**, Türkiye 3. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri 22-24 Haziran 2001, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yay., 83-92.
- ÖNDER, A. (2003) **Yaratıcı Öğrenme İçin Eğitici Drama**, 5. Baskı, İstanbul: Epsilon Yay.
- ÖNER, N. (2001) **Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin**

- Karşılaştırılması**, Ankara: A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZ, F. (1992) **Hemşirelerin Empatik İletişim Becerisi ve Eğilimine Eğitimin Etkisi**, Ankara: H. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- ÖZBARAN, S. (1997) **Tarih, Tarihçi ve Toplum**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- ÖZBEK, A. ve LEUTZ, G. (1987) **Psikodrama**, Ankara: Has-Soy Matbaası.
- ÖZTÜRK, C. ve OTLUOĞLU, R. (2002) **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**, Ankara: Pegem A Yay.
- PAYKOÇ, F. (1991) **Tarih Öğretimi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yay.
- PAYKOÇ, F. (1995) *Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü*, (Yay. Haz. S. Özbaran), **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: 1994 Buca Sempozyumu**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay., 330-338.
- PECUKONIS, E. U. (1990) *Cognitive/Affective Empathy Training Program As a Function of Ego Development in Aggressive Adolescent Females, Adolescence*, **25** (97), 59-76.
- PHILLIPS, R. (1998) **History Teaching, Nationhood and the State**, Londra: Cassell.
- PIAGET, J. (1954) **Intelligence and Affectivity: The Relation During Child Development**, Palo Alto: CA-Annual Reviews.
- PORTAL, C. (1986) *Empathy as an Aim for Curriculum: Lessons from History*, (Ed. P.H. Taylor), **Recent Developments in Curriculum Studies**, Berkshire: NFER-NELSON Pub.
- PORTAL, C. (1987) (Ed.) **The History Curriculum For Teachers**, Londra: The Falmer Press.
- PORTAL, C. (1987) *Empathy as an Objective for History Teaching*, (Ed. C. Portal), **The History Curriculum For Teachers**, Londra: The Falmer Press.
- PORTAL, C. (Ocak 1990) *Empathy, Teaching History*, (58), 36-38.
- PRICE, M. (1968) *History in Danger*, **History**, **53** (179), 342-347.

- RASİM, A. (1968) **Osmanlı Tarihi: Seçmeler**, (Haz. İ. Parmaksızoğlu), İstanbul: M.E.B.
- RICEOUR, P. (1991), *Anlamlı Eylemi Bir Metin Gibi Görmek*, (Ed. P. Rabinow ve W. Sullivan), **Toplumbilimlerde Yorumcu Yaklaşım**, İstanbul: Hürriyet Vakfı Yay.
- ROBERTS, M. (1969) *Contemporary Problems of Sixth Form History*, **History**, 54 (182), 393-405.
- ROGERS, C. R. (1983) *Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir*, (Çev. F. Akkoyun), **A.Ü. Eğt. Bil. Fak. Dergisi**, 16 (1), 103-123.
- ROGERS, P.J. (1978) **The New History**, Londra: Historical Association Pub.
- ROGERS, P.J. (1991) **History: Why, What, and How?**, Teaching History Series, Londra: The Falmer Press.
- SAFRAN, M. (1993a) **Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma**, Basılmamış Araştırma, Ankara.
- SAFRAN, M.(1993b) *Lise Öğretmen ve Öğrencilerine Göre Tarih Dersinin Amaçları*, **Eğitim Dergisi**, (3).
- SAFRAN, M. (1993c) *Değişik Öğretim Basamaklarında Tarih Dersine İlişkin Tutumlar Üzerine Araştırma*, **Eğitim Dergisi**, (4), 35-41.
- SAFRAN, M. (1996) *Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir?*, **G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, (4), 413-426.
- SAFRAN, M. ve Ata, B. (1998) *Okul Dışı Tarih Öğretimi*, **G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18 (1), 87-94.
- SAFRAN, M. ve Köksal, H. (1998) *Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması*, **G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18 (1), 71-86.
- SANDER, O. (2002) **Siyasi Tarih (1918-1994)**, Ankara: İmge Yay.
- SARGIN, N. (1993) **Rehber Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi**, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

- SCHP (Schools Council History 13-16 Project) (1976) **A New Look At History**, Edinburgh: SCHP.
- SCOTT, K. P. (1991) *Achieving Social Studies Affective Aims: Values, Empathy, and Moral Development*, (Ed. J. P. Shaver), **Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning**, New York: Macmillan Pub., 357-369.
- SEBBA, J. (1994) **History For All**, Londra: David Fulton Pub.
- SEIDEL, S. ve HUDSON, K. (1999) **Müze Eğitimi ve Kültürel K,mlik: Uluslararası İki Çalışma Raporu**, (Çev. B. Ata), Ankara: A.Ü. Sos. Bil. Ens. Yay.
- SEIXAS, P. (1993) *Parallel Crises: History and the Social Studies Curriculum in the USA*, **Journal of Curriculum Studies**, 25 (3), 235-250.
- SEIXAS, P. (1996) *Conceptualizing the Growth of Historical Understanding*, (Ed. D.R. Olson ve N. Torrance), **The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling**, New York: Blackwell.
- SELÇUK, Z., KAYILI, H. ve OKUT, L. (2002) **Çoklu Zeka Uygulamaları**, Ankara: Nobel.
- SEVIN, V. (2003) **Anadolu Arkeolojisi**, İstanbul: Der Yay.
- SHEPHARD, C. ve SHEPHARD K. (1998) **Discovering the Past: Peace and War**, Londra: John Murray Pub.
- SHEPHARD, C. ve SHEPHARD K. (2001) **Re-Discovering The Twentieth Century World: A World Study After 1900**, Londra: John Murray Pub.
- SHEMILT, D. (1980) **History 13-16 Evaluation Study**, Edinburg: Holmes McDougall.
- SHEMILT, D. (1984) *Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom*, **Learning History**, (Ed. A. K. Dickinson, P. J. Lee ve P. J. Rogers), Londra: Heinemann Educational Books, 39-84.

- SHEMILT, D. (1987) *Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History*, (Ed. C. Portal), **The History Curriculum For Teachers**, Londra: The Falmer Press., 39-61.
- SLATER, J. (1991) *History in the National Curriculum: The Final Report of the History Working Group*, (Ed. R. Aldrich), **History in the National Curriculum**, Londra: The Institute of Education Pub., 8-38.
- SREB (Southern Regional Examination Board) (1987) **Sources in History: From Definition to Assessment**, Eastleigh: OSEB Pub.
- SREB (1989) **Empathy in History: From Definition to Assessment**, Eastleigh: OSEB Pub.
- STRADLING, R. (2003) **20. yüzyılda Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- ŞENÜNVER, G. ve başk. (2000) **İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8**, İstanbul: MEB.
- TANERİ, A. (1981) **Türk Devlet Geleneği: Dün-Bugün**, Ankara: Töre Devlet Yay.
- TANRIDAĞ, Ş. R. (1992) **Ankara'daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- THOMPSON, F. (Ekim 1983) *Empathy: An Aim and a Skill to be Developed*, **Teaching History**, (37), 22-26.
- TOSH, J. (1997) **Tarihin Peşinde**, (Çev. Ö. Arıkan), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- TURAN, O. (1971) **Selçuklular Zamanında Türkiye**, İstanbul: Turan Neşriyat Yurdu.
- TURAN, R. (Mart 1999) *Türkiye'de Tarih Eğitiminde Yeni Gelişmeler ve Hedefler*, G. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 7 (1), 75-82.

- TETTV (Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı) (2000) **Türkiye’de İlk ve Orta Öğrenim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- UÇAROL, R. (1985) **Siyasi Tarih**, İstanbul: Filiz Kitabevi.
- ÜNAL, C. (1972) *İnsanları Anlama Kabiliyeti*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, (5), 71-93.
- VANSLEDRIGHT, B.A. (2001) *From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy and Historical Contextualization*, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster), **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**, , Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 51-68.
- YAŞARBAŞ, V.E. (1989) **Tarihte Yükselen Sesler (Fıkralar)**, İstanbul: Berekat Yay.
- YEAGER, E.A. ve FOSTER, S.J. (2001) *Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding*, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster), **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**, Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 13-21.
- YEAGER, E.A., DOPPEN, F. H. ve MIDDLETON, S. (1997) *Now is Your Time, Social Education*, 6 (14), 207-209.
- YETKİN, S. (1995) *Lise Tarih Kitaplarında İslam*, (Yay. Haz. S. Özbaran), **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: 1994 Buca Sempozyumu**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- YILMAZ, A. (2003) **Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi**, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- WEST, J. (1981) **History 7-13**, Dudley: Dudley Teachers’ Centre Pub.
- WINCH, P. (1958) **The Idea of Social Science**, Londra: Routledge ve Kegan Paul.

- WISPE, L. (1986) *The Distinction Between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept. A Word is Needed*, **Journal of Personality and Social Psychology**, **50** (2), 314-321.
- WISPE, L. (1987) *History of the Concept of Empathy*, **Empathy and Its Development**, (Ed. N. Eisenberg ve J. Strayer), Cambridge: Cambridge University Press.
- WRIGHT, M. (1996) **The Really Practical Guide to Primary History**, Cheltenham: Stanley Thornes Pub.



EKLER

EK 1: İngiltere Tarih Programında Empatinin Yeri (DES, 1988; Batho, Booth ve Brown, 1987)

DOMAIN 1 – Historical Knowledge and Understanding

	a.	b.	c.
	Communicating narrative and description	Using concepts	Showing an ability to look at events and issues from the perspective of people in the past
Level 4. The candidate is able to:	present appropriate recalled or selected information in a connected and consistent manner;	demonstrate the use of concepts by selecting recalled or given items of information and presenting the items in a connected and sustained manner;	demonstrate knowledge and understanding of events and issues from the perspective of people in the past which is extensively supported, and to show a clear awareness of the complexity of perspectives;
Level 3. The candidate is able to:	present appropriate recalled or selected information in a connected manner;	demonstrate the use of concepts by selecting recalled or given items of information and presenting the items in a connected manner;	demonstrate knowledge and understanding of events and issues from the perspective of people in the past which is supported by specific examples, and to show awareness of the complexity of perspectives;
Level 2. The candidate is able to:	present recalled or selected items of information about a topic most of which are relevant to a given question in a manner that shows some connection;	demonstrate the use of concepts by selecting recalled or given items of information and presenting the items in a manner that shows some connection;	demonstrate knowledge and understanding of events and issues from the perspective of people in the past supported by general statements or specific examples;
Level 1. The candidate is able to:	present recalled or selected items of information about a topic, some of which items are relevant to a given question;	demonstrate the use of concepts by selecting recalled or given items of information and presenting the items separately;	demonstrate knowledge of the perspective of people in the past supported by general statements or disconnected specific examples;

DOMAIN 2 – Historical Enquiry

	a.	b.	c.
	Preparing questions to acquire information	Locating evidence	Relating different types of evidence and recording findings
Level 4. The candidate is able to:	construct an efficient framework for the investigation and pose questions most suitable for meeting the demands of the task;	locate all readily available sources and derive information suitable to satisfy the demands of the task;	select and relate information from at least two different types of source and record pre-connected findings according to a pattern well-suited to satisfy the demands of the task;
Level 3. The candidate is able to:	construct a manageable framework for the investigation and pose relevant questions;	locate a range of sources and derive information suitable to satisfy the demands of the task;	select and relate information from at least two different types of source and record the connected findings in a coherent pattern;
Level 2. The candidate is able to:	pose relevant questions given an appropriate framework organised under suitable headings;	locate an appropriate source and derive specific information from it;	select information from at least two different types of source and record findings according to a given pattern;
Level 1. The candidate is able to:	pose relevant questions, given an appropriate framework organised under suitable headings and given specific guidance;	locate an appropriate source and derive specific information from it, given guidance;	select information from two different types of source and record findings according to a given pattern with guidance;

DOMAIN 3 – Historical Reasoning

	a.	b.	c.	d.
	Assessing the utility of evidence	Interpreting evidence	Considering the reliability of evidence	Reaching a judgement
Level 4. The candidate is able to:	assess the utility of evidence by inferring its purpose and substantiating this with evidence;	offer a convincing interpretation supported by a process of cross-referencing;	undertake an evaluation of the evidence and explain this by a process of inference and cross-referencing;	reach an historically valid judgement supported by a process of cross-referencing;
Level 3. The candidate is able to:	assess the utility of evidence by illustrating the tone and impact of the presented evidence;	offer a convincing interpretation supported by information drawn from the source and from recalled knowledge;	undertake an evaluation of the evidence and explain this by reference to internal or external information;	reach an historically valid judgement supported by a range of internal or external information;
Level 2. The candidate is able to:	assess the utility of evidence by reference to the factual information it contains;	offer a plausible interpretation supported by internal or external information;	undertake a simple evaluation of the evidence supported by reference to the information it contains;	reach a straightforward, plausible judgement supported by internal or external information;
Level 1. The candidate is able to:	classify and identify evidence at face value;	offer a plausible interpretation;	undertake a simple evaluation of the evidence;	reach a straightforward plausible judgement;

By the age of 8	Reference and information-finding skills Can scan pictures and simple books. Can read simple accounts. Can use page references.	Skills in chronology Can use basic vocabulary (eg 'now', 'long ago', 'then', 'before', 'after'). Begins to understand the chronology of the past (eg century). Can put some historical pictures and objects in sequence.	Language and historical ideas Can use terms commonly used in stories of past (eg hero, heroine, king, queen, nobleman, thief). Begins to use words such as 'the past', 'myth', 'true', 'we know'.	Use and analysis of evidence Can describe the main features of concrete evidence of the past (eg pictures, artefacts, buildings) and hypothesise as to their use. Is familiar with the question 'How do we know?'	Empathetic understanding Can say, write or draw what they think it felt like in response to some historical story that has been heard.	Asking historical questions Begins to become aware of basic historical questions, eg: What happened and when? Why did it happen? How do we know?	Synthesis and communication using basic ideas Using memory and recall, can describe orally and in writing some past events or story in narrative or dramatic form. Can make a pictorial representation.
By the age of 10	Knows which books supply information (eg topic, encyclopaedias). Can use contents, index and glossaries of books; and can read different passages to select information relevant to a topic. Can use visual sources (eg pictures, filmstrips, slides, artefacts), and oral sources (talk, tape, radio). Can list main points from one or more sources using teachers' questions.	Knows terms BC and AD. Understands 'generation' in a family context. Knows sequence of prehistoric, ancient times, middle ages and modern. Can put a wide range of historical pictures and objects in sequence. Can make a simple individual sequence chart.	Can use an increasing number of terms that arise from topics studied (eg knight, peasant, emperor). Knows words such as 'history', 'archaeology'. Can define in simple terms 'source' and 'evidence'. Can understand and make deductions from documentary as well as concrete evidence (eg pictures, artefacts). Can describe the main features of simple maps, diagrams or graphs. Increasingly asks the question 'How do we know?'	Can make a simple imaginative reconstruction of a situation in the past, eg by drawing or writing about the people in it, using the evidence available to draw, model, dramatise, write or tell the story.	Becomes used to asking of any historical period additional questions about the main features of everyday life, eg: When and how did people live and how did they clothe and feed themselves? What was the available technology? What were the life styles of different social and gender groups? What are the differences between now and then?	Can describe orally and in writing some past events or situation, recognising any necessary differences with today. Can state information in a graph, diagram or map. Can support an account or conclusion with some evidence.	
By the age of 12	Can use a library catalogue (subject), can read textbooks and topic books in conjunction. Can make more detailed notes under sorted headings using several sources. Can use abbreviations such as eg, ie.	Understands 'century' and how dating by centuries works. Can put dates in correct century. Knows sequence of Roman, Saxon, Viking, Norman, Tudor, Stuart, Victorian. Is aware of some historical period terms (eg Reformation). Can make a time chart using scale.	Can use an increasing number of terms that arise from topics studied (eg knight, peasant, emperor). Can use common terms of a greater range of subjects (eg ruler, law, subject, punishment). Is aware of variety of historical evidence as different periods of time. Can distinguish between primary and secondary sources, and can include historical fiction, and exploring some of the feelings participants might have had at the time. Can recognise gaps in evidence. Can interpret simple graphical sources.	Can show understanding of a person's viewpoint within a given historical situation. Can consider the viewpoints of opposing sides and of people for whom they may not feel sympathy. Can begin to interpret simple statistical sources.	Becomes used to asking of any historical period additional questions of increasing difficulty, eg: What the government and how and with what results? What did they worship and what values did they live by? What was their art, music and literature?	Can put together orally and in writing a narrative of past events or situation, recognising any necessary differences and clearly and judiciously simple conclusions. Can make accurate diagrams or maps based on several pieces of evidence.	
By the age of 14	Can use more complex cataloguing and retrieval. Can extract information independently from written and pictorial sources. Can make notes in a form that distinguishes main from sub-points.	Is able to put an extensive range of historical pictures and objects in sequence. Can make a time chart that compares developments in contemporary civilisations (eg from Age Britain and Ancient Athens, or 16th Century Europe and Aztec Inca South America). Can make a time chart that records changes in different aspects of history (eg war, politics, buildings, costume).	Continues to extend knowledge of terms specific to topics studied (eg democracy, liberal, welfare state, fascist, patronus).	Can identify the extent of choice available to a person in a given situation in the past. Can identify the values and attitudes on which human actions have been based in the past.	Begins to analyse historical events by asking questions, eg: What was the immediate cause? Did any long-term cause operate? Were there political, economic or religious causes, etc? To what extent were personalities important?	Can write an account of some past events in terms of cause and effect supported by evidence.	
By the age of 16	Can summarise. Can ask open questions of information to answer problems, knows how to use and make footnotes and bibliographies (eg in project work).			Can identify the extent of choice available to a person in a given situation in the past. Can identify the values and attitudes on which human actions have been based in the past.	Can question different interpretations of past events.	Can write a structured account which, using evidence, argues clearly in a credible conclusion. Can write an analytical account of past events that takes into consideration different interpretations. Can write a longer account using footnotes and bibliographies properly (projects).	

CEPHEDEKİ KADIN: Vatanımız için cephede kadın, erkek demeden savaşmak zorundayız. Bu yüzden ben de cephedeyim.

CEPHEDEKİ KADIN: Evet zorundayız, çünkü vatanımızı seviyoruz. Onu korumazsak elimizden alınacak.

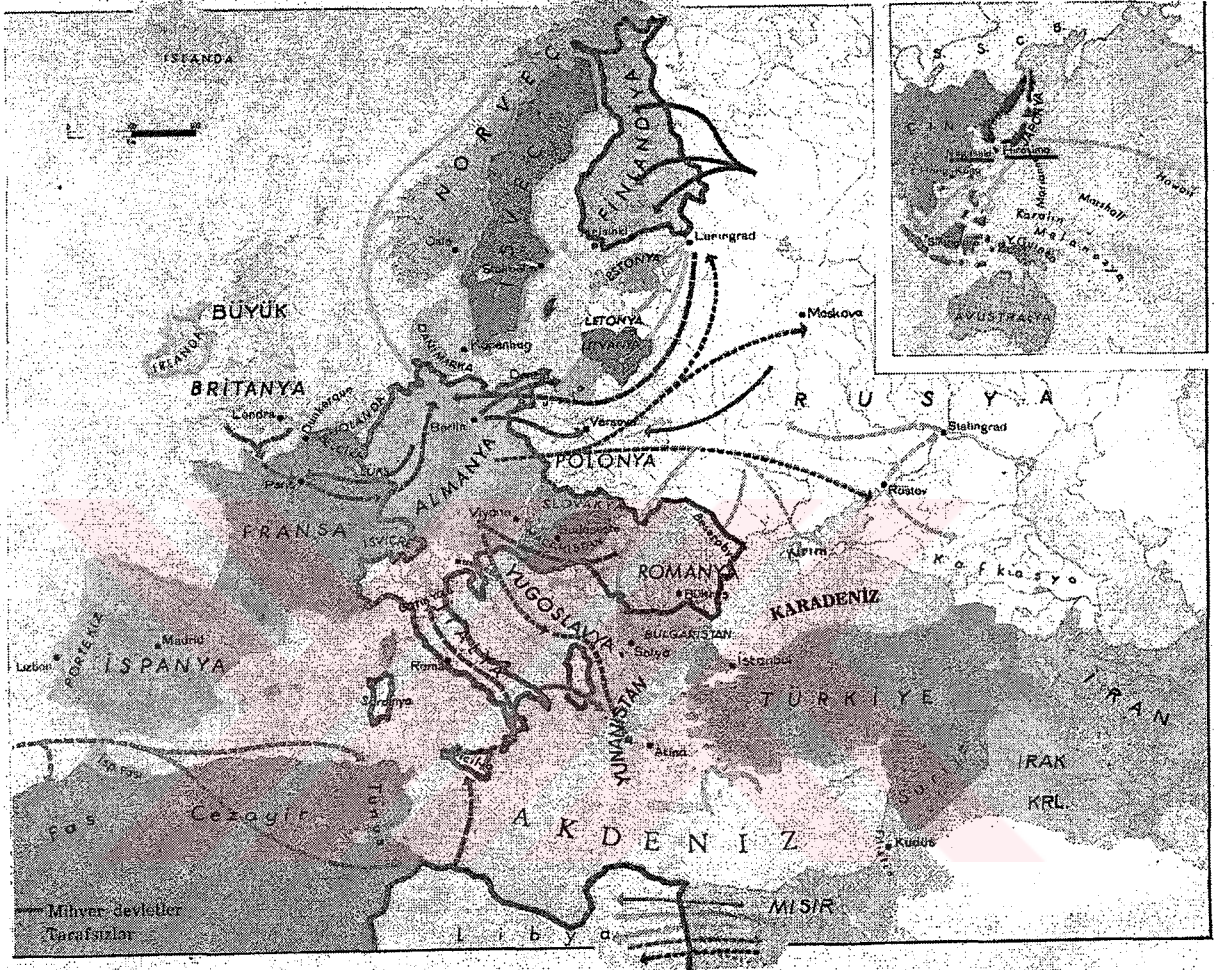
CEPHEDEKİ KADIN: Tabi ki mutluyum. Vatanım için ben de bir şeyler yaptım.

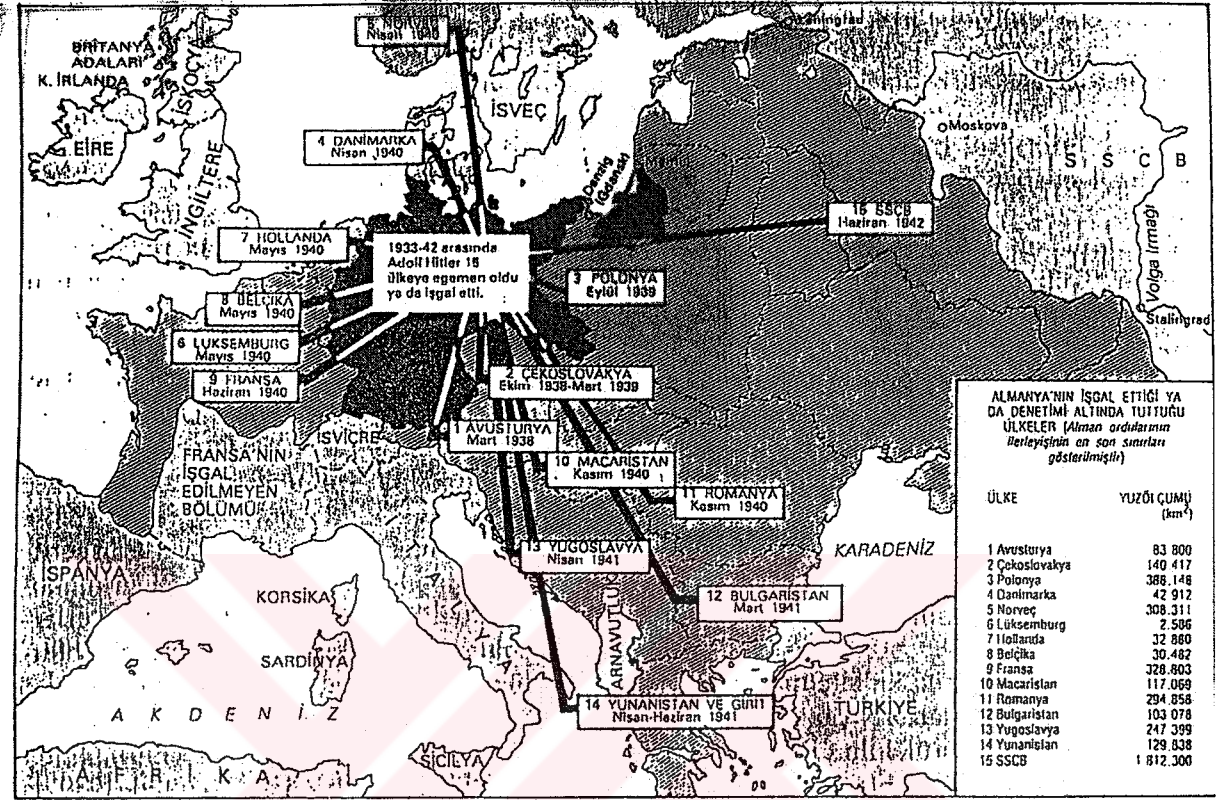
CEPHEDEKİ KADIN: Size şunu söyleyebilirim. Türkiye'nin kıymetini bilin ve bizim gibi birbirinizle dayanışma içinde olun.

Kurtuluş Savaşını ve 1. Dünya Savaşını düşünün. O günlerde önemli olan isimler, şehirler, hayvanlar, ülkeler ve eşyalar neler olabilir? Bunları aşağıdaki tabloya listeleyiniz

İSİM	ŞEHİR	HAYVAN	ÜLKE	EŞYA

İkinci Dünya Savaşında Avrupa





1938-42 arasında Avrupa'da, Almanya'nın işgal ettiği topraklar.

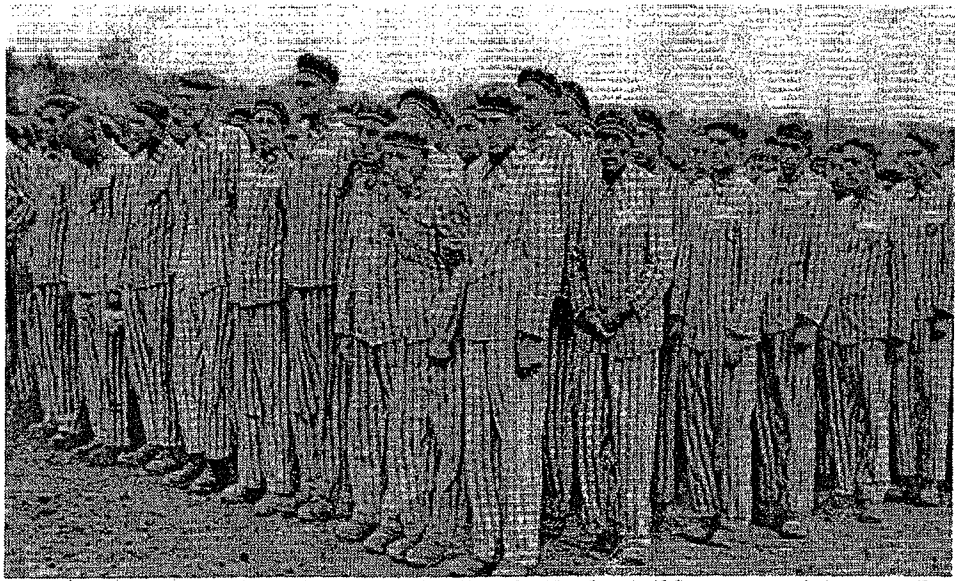
EK 5: II. Dünya Savaşı ile İlgili Fotoğraflar
(<http://www.ushmm.org.wlc/>; Shephard ve
Shephard 1998; Araz, 1975;
<http://www.holocausttrc.org/>)



ÖLÜM KAMPLARINDA YAHUDİLERDEN TOPLANAN AYAKKABILAR



Polonya Auschwitz Ölümleri Kampı'nın giriş kapısı



Ölümleri Kamplarında tutulan, üniformaları içindeki hükümlü Yahudiler



Alman uzman kadının Alman ırkından olup olmadığını anlamak için ölçümler yapıyor



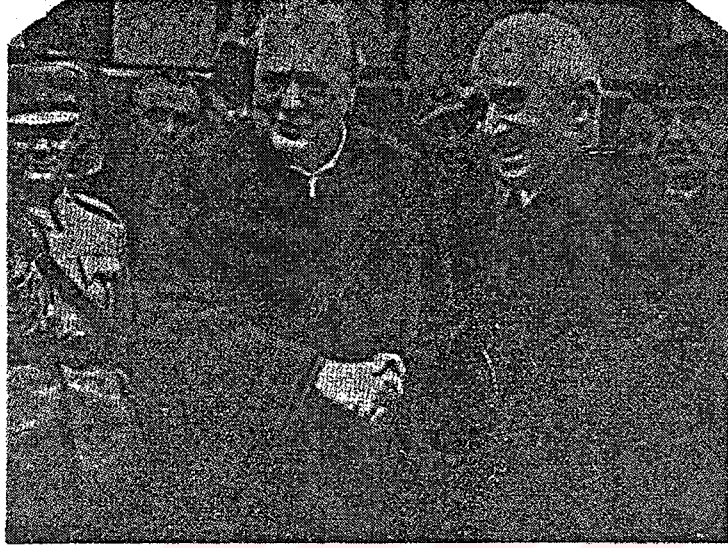
SS subayları tarafından öldürülen Yahudileri gömen Almanlar



Bir Alman kasabasının girişindeki yazı "Yahudiler Giremez"

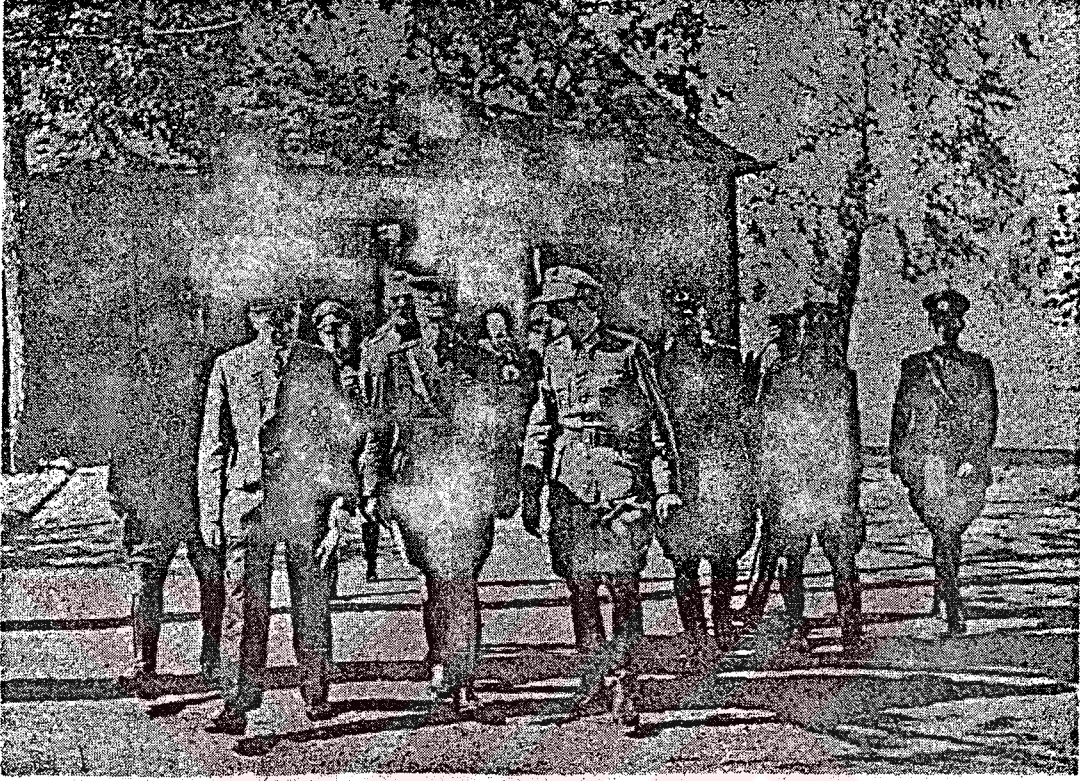
İKİNCİ DÜNYA SAVAŞINDA TÜRKİYE

Churchill ile İnönü
arasında Adana'da
yapılan görüşme.



Roosevelt, İnönü ve Churchill aralık ayı başında Kahire'de bir araya gelerek Türkiye'nin savaşa girmesi konusunu görüştüler.

Mısır'da Churchill, Roosevelt ve İnönü Görüşmesi



1943 yılında Hitler'in Alman cephelerini görmek üzere davet ettiği askerî heyet, Orgeneral Cemil Cahit Toydemir'in başkanlığında Grî. Sallîh Erkuş, Kur. Alb. Hilmi Uray ve Kur. Yzb. Falk Yöngül'den kurulmuştu. Alman Doğu Güney cephesi ile Batı cephesi Atlantik tahkimatını gördükten sonra Hitler'i Savaş Kh.da ziyaret etmişlerdi. Bu heyetin başkanına Hitler'in söylediği sözlerin tarihî değeri nedeni ile özet olarak aşağıya çıkarılmıştır. (Bu bilgi refakat kurmayı rahmetli Emekli General Falk Yöngül'den alınmıştır.)

Hitler'in beyanları:

1. Büyük harpten sonra ilk evvel haksız muahedeleri yırtan Türkiye bize örnek olmuştur.
2. Savaşa girmeden her şeyi iyi hesapladık, fakat bir şeyde aldandık. Bu savaşta yegâne sürpriz Rusya olmuştur. Bütün bir millet kuvvet ve kudretini silâhlanmaya yöneltmiştir.
3. 940 senesinde eğer Rusya'ya karşı harekete geçmese idik Avrupa'ya büyük bir felâket hazırlanmıştı.
4. Batıda askerlerimiz rahat savaştı, fakat Rusya'da çamur, bataklık, yolsuzluk askerimizi çok sarstı.
5. Savaş bir piyangodur (Bu terim üzerinde durmak gerekir. Büyük Almanya kurmak amacı ile 300 küsur tümenle dünya mücadelesine katılan bir başkumandanın savaşı bir piyangoya benzetmesi hazin bir tecellidir.) diyordu.
6. I. Dünya Savaşında Fransız cephesinde tank baskınına uğradık, ne tankımız ne de tanksavar silâhımız yoktu. Bu savaşta tankları piyadeye yardımcı olarak değil, büyük tank birliği olarak kullandık ve başardık. Bugün tank ve tanksavar mücadelesi vardır. İkiisi müsavi olursa iyi kullanan kazanır.
7. Rus tankları Amerikan, İngiliz ve Fransız tanklarından daha kudretli.
8. Size verdiğimiz tanklar savaşa en elverişlisidir. Çok ağır tanklar hem kullanılmaları güç ve hem de köprüler dayanmıyor.
9. Şimdi ülkeler arasındaki mesafeler çok yaklaştı, uçaklar saat ve zaman mefhumunu ortadan kaldırdı.
10. Hitler daha evvel kendisini ziyaret eden bir yabancı askere "biz Rusya ile savaşı Almanya'yı bir komünist istilâsından kurtarmak için yaptık ve dolayısıyla Avrupayı bu esdirden kurtarmak istedik" demişti.

EK 6: Anne Frank'ın Hatıra Defterinden Alıntılar (Frank, 1992)

Hemen her meselede gençliğin tarafını tutuyor, güdültü patırdı derken istediğini de yapıyor. Bir kulu dil balığı konservesi bolumuş. Moushi ile Boche'a ziyafeti Boche ile tanışmadın sen daha. Biz gelmeden önce de buradaymış. Bu siyasi adı da nereden geliyor, biliyor musun? Bir vakitler firmada iki kedi varmış. Biri bu, depoda yaşayan, bir de tavan arasının kedisi. İki kedi arasına karşılaşmış; daha doğrusu kapışmış. Her zaman kavgayı çıkaran bu, depo kedisi, sonunda dayığı yiyen de o. Bunun için işte depo kedisine Almaneri, yani Boche adını takmışlar, öbürüne de İngiliz ya da Tommy demişler. Tommy ortadan kaybolmuş bir zaman sonra. Şimdi aşağı inince Boche ile oynuyoruz.

Öyle çok fasulye yedik ki, uzaktan fasulye gördüm mü midem bulanır oldu. Bakamıyorum bile. Akşam yemeklerinde etmek yok artık. Babam demin kendini iyi hissetmediğini söyledi. Gözleri öyle üzüntülü, yaşlı gibi adeta, zavalılık.

Son günlerde İna Boudikier Bakker'in yazdığı "Kapı Çalındı" adlı kitabı elimden bırakamıyorum. Bir ailenin hayatı; çok da iyi anlatılmış. Üst yanı harp üstüne, yazarlar üstüne, kadınların eşitliği konusu üstüne, sarmıyor beni pek.

Almanya'ya korkunç hava hücumları yapıyor. Bay Van Daan'ın neşesi yok gene, çıkara yokuşundan hep. Konserveler sebzeleri açmaya başlayalım mı yoksa daha bekleyelim mi diye yapılan tartışma sonunda bizim taraf kazandı davayı.

Kunduraların hiçbirini ayağıma sığmıyor, sade ski pabuçları var, onların da ev içinde bir faydası yok ki. 6.50 florine alınan bir çift sandal ancak bir hafta dayandı, ıskartaya çıktı sonra. Belki Miep tezgâh altından doğru dürüst bir şey koparabilir. Babamın saçlarını kesmem zamanı geldi. Pim pek memnun, harpten sonra, berbere filan gilmeyecekmiş, "Nasıl olsa kızım onlardan iyi kesiyor," deyip duruyor. Arada bir kulağını makasa kapıtırveriyorum, o başka.

Dostun Anne

68

ği bir gün kafa patlatmıştı.

Pazar doğum günüydü, sakın geçti. 1919'dan kalma bir şişe şarap armağan ettik; Van Daan'lar da kesenin ağzını açtılar artık, bir şişe turşu, bir paket de tıraş bıçağı verdiler. Kraller bir kavanoz limon reçeli, Miep "Küçük Martin" adlı bir roman, Elli de bir saksi çiçek getirdi. O da bizlere birer yumurta ikram etti.

Dostun Anne

3 Mayıs, 1944

Çarşamba

Sevgili Kitty,

İkin haftanın haberlerini vereyim. Politika haberlerine, tartışmalarna paydos edildi, yeni hiçbir şey yok. Yavaş yavaş benim de aklım ermeye başladı; çıkartma ergaç olacak. Rusların Avrupa'yı temizlemesine göz yumacak değiller al Gene de hâlâ yerlerinde sayıyorlar.

Bay Koophuis her sabah büroya gelmeye başladı yeniden. Peter'in divanı için yeni somya bulmuş, için marangozluğu Peter'e düşü, mırın kırıy ediyor.

Boche'un ortadan kaybolduğunu söylemiş miydin sana? Sır oldu ortadan. Geçen Perşembe gününden beri gören olmadı. Koikarım, kediler cennetine vardı galiba. Boche'u mideye indiren zat da yediklerini çoktan hazmetmiştir. Belki de ulacak bir kuzaya da bir kürk yelek düştü bu işten. Peter çok üzgün.

Cumartesi'den beri yemek saatlerini değiştirdik, saat on bir buçukta öğle yemeği yiyoruz, böylece bir tas porç ile midemizi bastırıyoruz. Yemeklerden biri kaynamış oluyor arada. Sebzeye bulmak bir mesele. Bugün kaynamış, çürük kıvırcık salata vardı. Kıvırcık salata, ıspanak, kaynamış salata, hepsi o. Bunların yanı sıra çürük patates yiyoruz, ne menü, ne menü!

Durmadan birbirimize "Neye bu düşüş kıyamet?" diye sordumuzu tahmin edeceksin. Bari içinde yaşamak dururken, bir-

202

Tek bir
sıra
giriş

18 Mart, 1943
Perşembe

Sevgili Kitty,

Türkiye harbe girdi. Herkeste bir heyecan bir heyecan. Merakla haber bekliyoruz.

Dostun Anne

19 Mart, 1943
Cuma

Sevgili Kitty,

Bir saat sonra hep hayal kırıklığına uğradık. Meğer Türkiye daha harbe girmemiş. Bakanlardan biri yakında tarafsızlıktan vazgeçeceklerini söylemiş, hepsi o kadar. Kral Sarayının karşısındaki Dam Meydanında bir gazete müvezzili "Türkiye İngiltere'nin safında" diye bağırmağa başlamış. Halk elinden kapışmış gazeteleri. Bu sevinçli haberin bize ulaşması da bu yoldan oldu. 500 ile 1000 gilderlik banknotlar tedavülden kaldırıldı. Karaborsacılarla mücadele için bir yandan da şurdan burdan karaborsa parası ele geçirmiş olanlarla, Gestapodan gizlenen kimselere karşı bu tedbir. 1000'lik bir banknotu değiştirmeye bankaya gittiğin zaman nereden aldığını açıklamak zorundasın. Vergileri ödemek için gelecek haftaya kadar sade kullanılabilecek. Düşsel'e elden düşme, modası geçmiş bir dışçı malkabı buldular. Yakında benim dişlerimi de bir elden geçirecek. Führer Aller Germanen, radyoda yaralı askerlerle konuştu. Konuşamaz, oysaydı keşki. Sorusu, karşılığı aşağı yukarı şöyle bir şey:

"Adım, Heinrich Scheppel."

"Nerde yaralandın?"

"Stalingrad'da."

"Nerenden yaralısın?"

"İki ayağım dondu. Sol bacağımda da mafsallardan biri kırık."

69

rinin gırtlığına sarılmak neye?

Yerinde bir soru ama, kimse şimdiye kadar kestirme bir karışık bulamadı. Koca koca uçaklar, bir patlayışta mahalleleri yerle bir eden bombalar yapıyorsunuz, öyleyse bir yandan da takma ev fabrikaları kurma neye? Her gün harp için milyonlarca lira harcanıyor, öbür yanda sağlık işleri, sanat çalışmaları, yoksullara yardım için kurşun ayrılıyor.

Dünyanın başka ülkelerinde artan yiyecek maddeleri çürüyüp dururken neye biz burada açlıktan ölüyoruz? Neye insanlar böylesine çılgın?

Harpten sorumlu olan sade politikacılar, kapitalistler değil. Büyüklerin yanında küçük insanlar da suçlu bu işte. Öyle olmasaydı, çoktan uluslar ayaklanırdı. İnsanların içlerinde bir yakıp yıkma hırsı, öldürme, yağma etme isteği olacak, bütün insanlık tepeden tırnağa değişmedikçe, harpler sürüp gidecek, her şey baştan dikilecek, sulanacak, sonra da bir patırtı kopacak her şey dümdüz, çiz baştan...

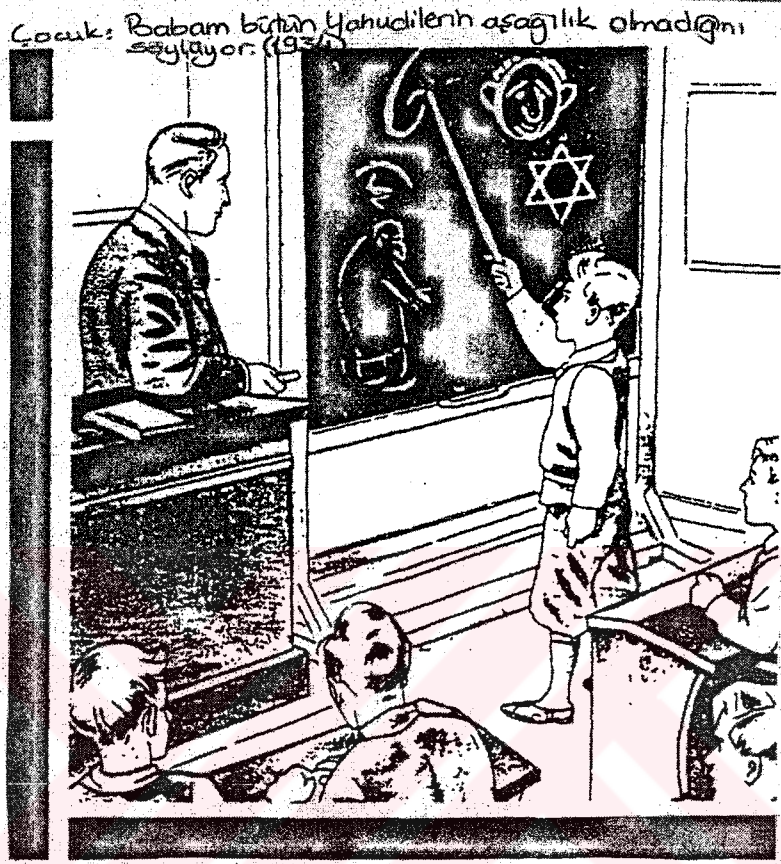
Kötümserliğim tutuyor bazı zaman, ama umudumu yitirmiyorum. Burada saklanışımı, romantik, ilgi çekici bir serüven gözüyle görüyorum. Hatıra defterimde bütün yoksunluklarımızı alaya vuruyorum. Öbür kızlardan başka hayat sürmeyi aklıma koymadım, büyüyünce de ev kadını olmayacağım. Hayata atılışım baştan tuhaf gitti, onun için de en tehlikeli anların bile gülmüş yanlarını görebiliyorum.

Gencim, bilemediğim ne vergilerim var kimbilir. Gencim, güçlüyüm, büyük bir serüven yaşıyorum. Böyle bir olay dizisinin içinde mırın kırıy etmeden günümü gün etmeye bakıyorum. Hergün biraz daha geliştiğini seziyorum, kurtuluş günü yaklaşıyor, tabiat güzel, çevremdeki insanlar iyi, yaşadığım serüven ilgi çekici. Öyleyse neden umulsuz olacağımı?

Dostun Anne

203

EK 7: II. Dünya Savaşı ile İlgili Karikatürler (Shephard ve Shephard, 1998; Sebba, 1994)



Bir Alman İlkokul Ders kitabında Yahudilerin Alman kadınları taciz ettiğini gösterir karikatür



Hitler'in kurmaylarından Goebbels Hitler'in resmini çiziyor



Bir Alman Bardak Altığı: "Yahudilerden mal satın alan vatan hainidir".

EK 8: İlköğretim 8. Sınıflara Uygulanan Sınav Kağıdı



Adı-Soyadı:

Sınıfı:

II. DÜNYA SAVAŞI İLE İLGİLİ BAŞARI SINAVI

Soru 1: II. Dünya Savaşı kaç yılında başlamıştır ve Almanya hangi ülkeleri işgal etmiştir?

Soru 2: Almanya, İtalya ve Japonya'nın işgalci politika izlemelerinin sebeplerini açıklayınız.

Soru 3: Almanya'nın savaşın başındaki işgalci tutumunu önlemek için, size göre yapılması gerekenleri yazınız.

Soru 4: Aşağıdaki ülkeler arasından II. Dünya Savaşı sonunda:

a) En kötü durumda olan ülkeyi seçip, nedenini yazınız.

b) En iyi durumda olan ülkeyi seçip, nedenini yazınız.

Amerika, Japonya, Polonya, Fransa, İngiltere, Rusya, Almanya, İtalya

Soru 5: Savaş suçlularının yargılandığı Nurenberg mahkemesinde bir Alman subayı olduğunuzu düşünerek, Yahudilere neden kötü davrandığınızla ilgili 8-10 cümlelik bir savunma yazınız.

Soru 6: Bildiğiniz gibi Mihver ve Müttefik tarafların her ikisi de Türkiye'nin savaşa girmesini istemişlerdi.

a) Sizce Türkiye savaşa girmek zorunda kalsaydı hangi tarafta yer almalıydı?

b) Seçtiğiniz tarafa göre Türkiye'nin kaybedeceklerini ve kazanacaklarını yazınız.

(Bu soruyu cevaplarırken lütfen Türkiye'nin savaşta tarafsız olduğunu dikkate almayınız)

1 : dk

Teşekkür Eder, Başarılar Dilerim.

Arş. Gör. Gülin KARABAĞ

Not: Cevaplarınızı kağıdın arkasına yazınız. Gerektiğinde ikinci kağıt verilecektir.



IV. VESİKA

Söz konusu vergiler arasında, *bağ-resmî*'nin ve *ispence*'nin özellikle zikri dikkate değer. Evliyâ'ya göre şehir civarında 2000 (bir nushada 12.000) bağ vardır, ve dönüm-resmî öder. Yalnız Hristiyanların ödediği *ispence-resmî*'ne gelince, köylerin nüfusu çoğunlukla Rum'lardan oluştuğuna göre, nakden ödenen bu resim de önemli bir toplam tutmaktadır. Voyvoda Mehmed Ağa, kadı önünde vergileri hangi râyic üzerinden topladığının tespitini istemiş, mahkemede hazır olan «eşrâf ve a'yân», gruşu 220 ve *Osmanî*'yi on akça üzerinden verdiklerini ifade etmişler, ve bu kadı tarafından bir hüccette tespit edilerek Voyvodaya verilmiştir.

Burada bizi ilgilendiren esas nokta, taşra halkının hayatî sorunlarda sözünü duyurmak için belli bir mekanizmayı kullanma hakkına sahip olduğunu göstermektedir. Yerel memur voyvodanın idaresi hakkında kasaba «a'yân ve eşrâfı» düşüncelerini belirtmişlerdir.

V. VESİKA

Halep kadı sicillerinde, bir mahzar karşılığı Pâdişâh tarafından gönderilmiş bir hükmün kopyasıdır. Burada, «mahrûsa-i Halebin ulemâ, sulehâ ve sâdât vesâir fukarâsı dergâh-i mu'allâma mahzar gönderüp», ölen kadının kıtlık çeken şehre etraftan hububat toplamakla uğraşırken mahkemede hazır olup resim toplayamadığından bahsolunuyor, borç içinde öldüğü, ailesinin yol paralarını sağlamak üzere, ölümünden yeni kadı gelinceye kadar vaki gelirin ailesine verilmesinin düşünüldüğü bildiriliyor, bunun için Pâdişâh'ın emri isteniyor. Şeyhülislâm da bunu uygun bulduğundan, emir veriliyor. Hüküm 1102 Muharrem evâili/1690 Ekim tarihlidir, deftere 12 Safer 1102/15 Kasım 1690 da kaydolunmuştur.

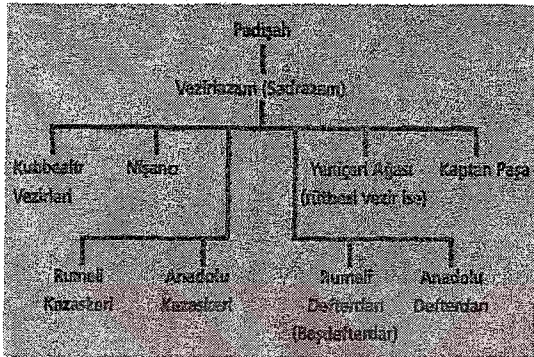
Sonuç olarak, bu yazımızda, şikâyet, şikâyet cevap olarak Pâdişâh'ın gönderdiği hüküm, ve hükmün kopya edilmiş olduğu Şikâvât Defteri kayıtlarını bir arada görmüş bulunuyoruz. Bu işlem ve vesikalar, Osmanlı bürokrasisinin, şahısların veya bir yerdeki toplumun ihtiyaç ve sorunlarını nasıl öğrenip karşıladığını, buna ait idarî işlemleri açıklamaktadır.

EK 10: Osmanlı'da Devlet Yönetimi Ünitesiyle İlgili Ders Anlatımında Kullanılan Resimler ve Şemalar (Adım Adım Osmanlı Tarihi ve Padişahlar Albümü; Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi, 1997; Hayat Tarih Mecmuaları; Kopraman ve başk, 2000)

OSMANLI LARDA DEVLET ANLAYIŞI

DİVAN-I HÜMAYUN ÜYELERİ

Divan'da bulunan ve görüşmelere katılan kişilere, Divan üyeleri denirdi.



Divan üyeleri ve bunların başlıca görevleri şunlardı:

VEZİRAZAM (SADRAZAM)

Padişah'tan sonra en yetkili devlet adamı, veziriazamı. Devlet yönetiminde padişahın vekili sayılır ve kendisinde, padişahın mührü bulunurdu. Orhan Bey zamanında, toprakların genişlemesi ve devlet işlerinin artması sonucu ilk vezirlik makamı kuruldu. I. Murat zamanında vezirlerin sayısı üçe çıktı. Vezirlerin derecelerini göstermek için, birinci vezire "veziriazam" denildi.

Büyük devlet memurlarını atama, görevden alma, veziriazamın buyruğu ile olurdu. Padişah sefere çıkmadığı zaman, "serdâr-ı ekrem" unvanıyla orduya komuta ederdi. Veziriazamlar, İstanbul'da önceleri Paşakapısı, sonraları Babıâli denilen yerde otururlardı. Veziriazamın görevinden azli, padişah mührünün geri alınmasıyla olurdu.

VEZİRLER

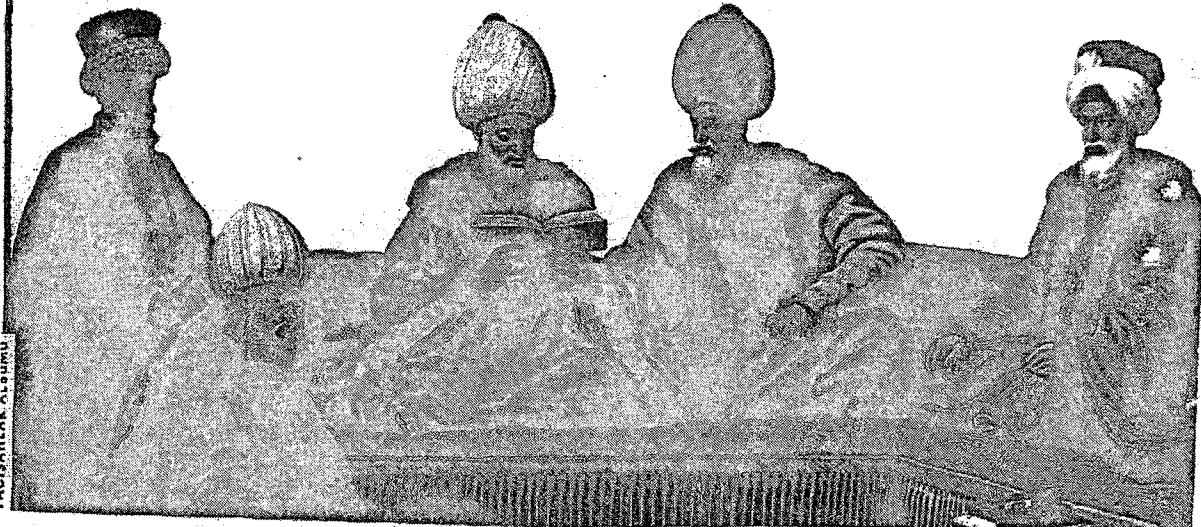
Vezirler, çeşitli devlet işlerinde yetmiş tecrübeli kişiler olduklarından, görüşlerinden yararlanılır ve veziriazamın verdiği işleri yaparlardı. İlk Osmanlı vezirlerinin çoğu ulema (bilgin) kökenli idiler. Sonradan asker kökenli kişiler de vezirliğe getirildiler. Vezir olabilmek için, sancakbeyliği, beylerbeylik ve son olarak da Rumeli Beylerbeyliği'nde bulunmak gerekiyordu. Divan toplantılarında, veziriazamın sağında otururlardı. XV. Yüzyılın sonlarına kadar üç vezir bulunuyordu. XVI. Yüzyılın sonlarında vezir sayısı yediye kadar çıkmıştır. Bu vezirlere, Kubbela vezirleri veya "kubbenişin" adı verildi.

KAZASKERLER

Kazaskerlik, 1362'de I. Murat zamanında kuruldu. 1480 yılına kadar bir kazasker bulunurken, Fatih döneminde, Anadolu ve Rumeli kazaskerleri olarak sayılan ikiye çıkarıldı. Bunlardan Rumeli kazaskeri, rütbe bakımından daha ileri idi. Kazaskerler, Divan'da büyük davalara bakar, ayrıca kendi bölgelerindeki kadı ve müderrisleri atama ve görevden alma işlerine karar verirdi.

DEFTERDARLAR

Defterdarlar, Divan'da malî konularda açıklamalarda bulunurlar, devletin gelir ve giderlerine bakarlardı. İlk zamanlarda, defterdar sayısı bir iken, sonraları malî işlerin artmasından dolayı sayısı ikiye yükseltilmiştir. Bunlar; Rumeli Defterdarı (Başdefterdar) ve Anadolu Defterdarı idi. Rumeli Defterdarı, Rumeli'deki malî işlere; Anadolu Defterdarı, Anadolu'daki malî işlere bakardı. Rumeli Defterdarı, aynı zamanda bütün malî işlerden sorumluydu.



NIŞANCI (TEVKİ-İ TUĞRAİ)

Nişancı, padişahın adına yazılacak fermanlara, beratlarla ve nâmelere, hükümdarın imzası olan tuğrasını çekardı. Ayrıca, devletin arazi kayıtları, tahrir defterlerinde düzeltmeler Nişancı tarafından yapıldı. Nişancı, kanunları iyi bilir, gerektiğinde Divan'da açıklamalarda bulunurdu.

Nişancı'ya bağlı olarak çalışan Reisülküttap, Divan kâtiplerinin şefi idi. Reisülküttap, Divan üyesi olmamakla beraber, Divan işlerindeki tecrübesi nedeniyle önemi büyüktü. Görevleri, Divan'da verilen kararları düzelttikten sonra tamamlamak, fermana uygun olarak emirleri yazmak, padişaha ve veziriazama gelen mektupları tercüme ettirerek, bunlara cevap hazırlamaktı. Reisülküttap, bütün bu işleri kendi başkanlığındaki, çeşitli kalemlerden oluşan bir teşkilât vasıtasıyla yerine getirdi. Reisülküttaba bağlı olarak çalışan kalemler ve bunların görevleri şunlardı:

Beylikçi Kalem: Divan-ı Hümayun'da alınan kararların ve görüşülen konuların tutanaklarını yazıya geçirirdi. Ayrıca, dış ilişkiler ile ilgili kararları yazıya geçirir, anlaşmalarla ilgili metinleri düzenlerdi. Bu kalemin başında olan kişiye, Beylikçi Efendi denirdi.

Tahvil Kalem: Bu kalem, yüksek dereceli görevlilerin (vezir, beylerbeyi, sancakbeyi) özlük işleriyle ferman ve beratları düzenlerdi. Ayrıca, zeamet ve tımar kayıtları da bu kalem tarafından tutulurdu.

Rûfûs Kalem: Tahvil kaleminin görev alanı dışında kalan bütün görevlilerin (kethüda, dizdar, müderris, imam) işlemleri bu kalem tarafından düzenlenirdi.

Âmedî Kalem: Veziriazam ile padişah arasında yazışmalar, yabancı devletlere gönderilecek mektupları düzenlerdi. Osmanlı Devleti'nin, Avrupa ülkelerinde devamlı elçi bulundurmasından sonra, elçilerden gelen rapordan kaydetmek, cevap yazmak, şifre çözmek görevi de bu kaleme aitti. Tanzimattan sonra bu kalemin önemi daha da arttı.



Yeniçeri Ağası

YENİÇERİ AĞASI

Yeniçeri ağası, Yeniçeri Ocağı'nın en büyük komutanıydı. Yeniçeri ağası, vezir rütbesine sahip ise, Divan'ın tabii üyesi sayılıp, görüşmelere katılırdı. Yeniçeri ağası, arz günü, vezirlerden önce padişahın huzuruna çıkar, yeniçeriler hakkında bilgi verirdi.



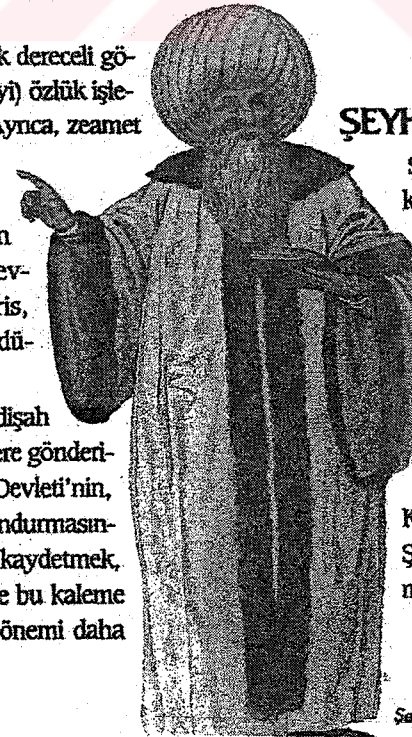
Kaptan-ı Derya

KAPTAN-I DERYA

Kaptan-ı Derya, donanma ve denizcilikle ilgili işlerden sorumluydu. XVI. Yüzyılın ikinci yarısında vezir rütbesi aldıktan sonra Divan üyesi oldular.

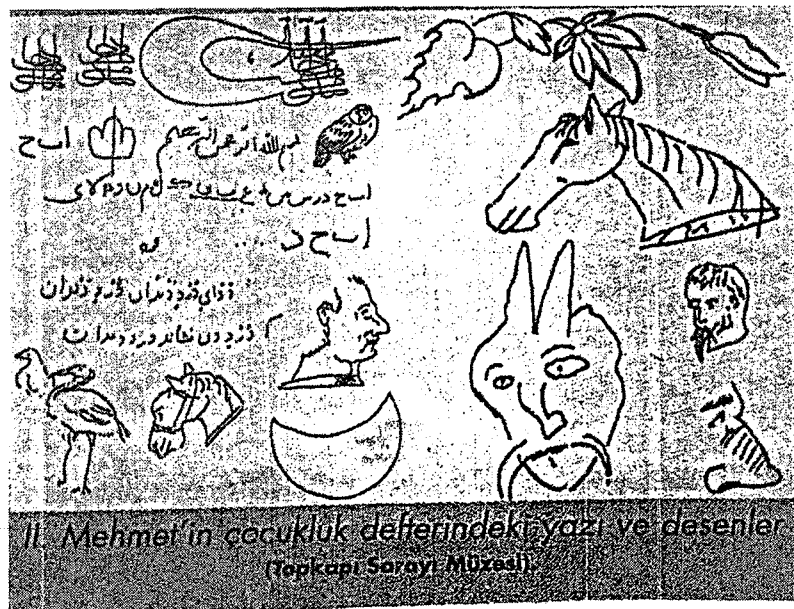
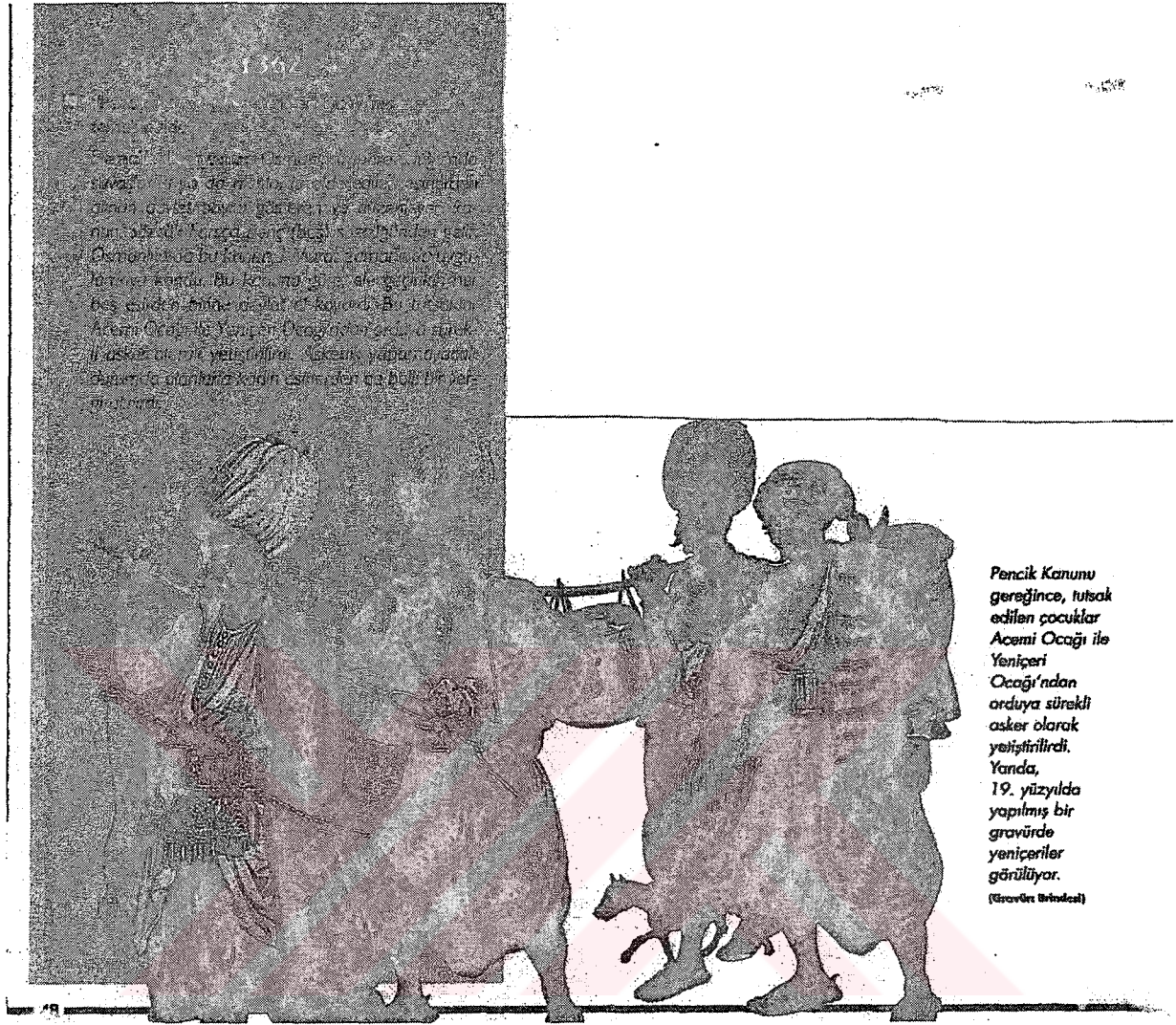
ŞEYHÜLİSLÂM (MÜFTÜ)

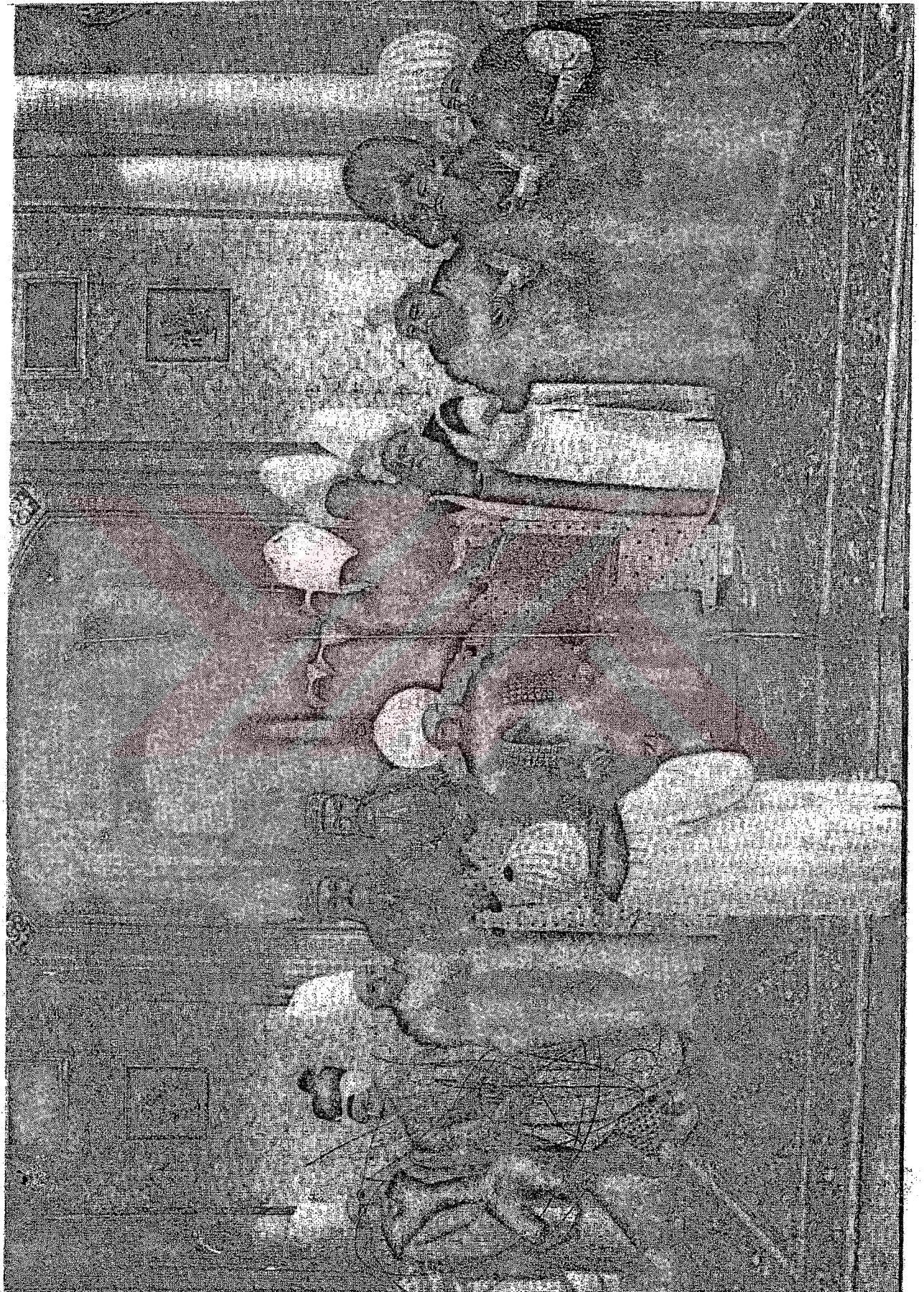
Şeyhülislâm, Divan'da alınan kararların İslâm dinine uygun olup olmadığı konusunda "fetva" verirdi. Şeyhülislâm, Divan üyesi olmamakla beraber, Divan'da alınan kararların dine ve şeriata uygun olup olmadığını kontrol ederdi. Fatih döneminde rütbe ve makam olarak Kazaskerlerden sonra gelen Şeyhülislâm, Kanunî döneminde veziriazamla eşit sayıldı.

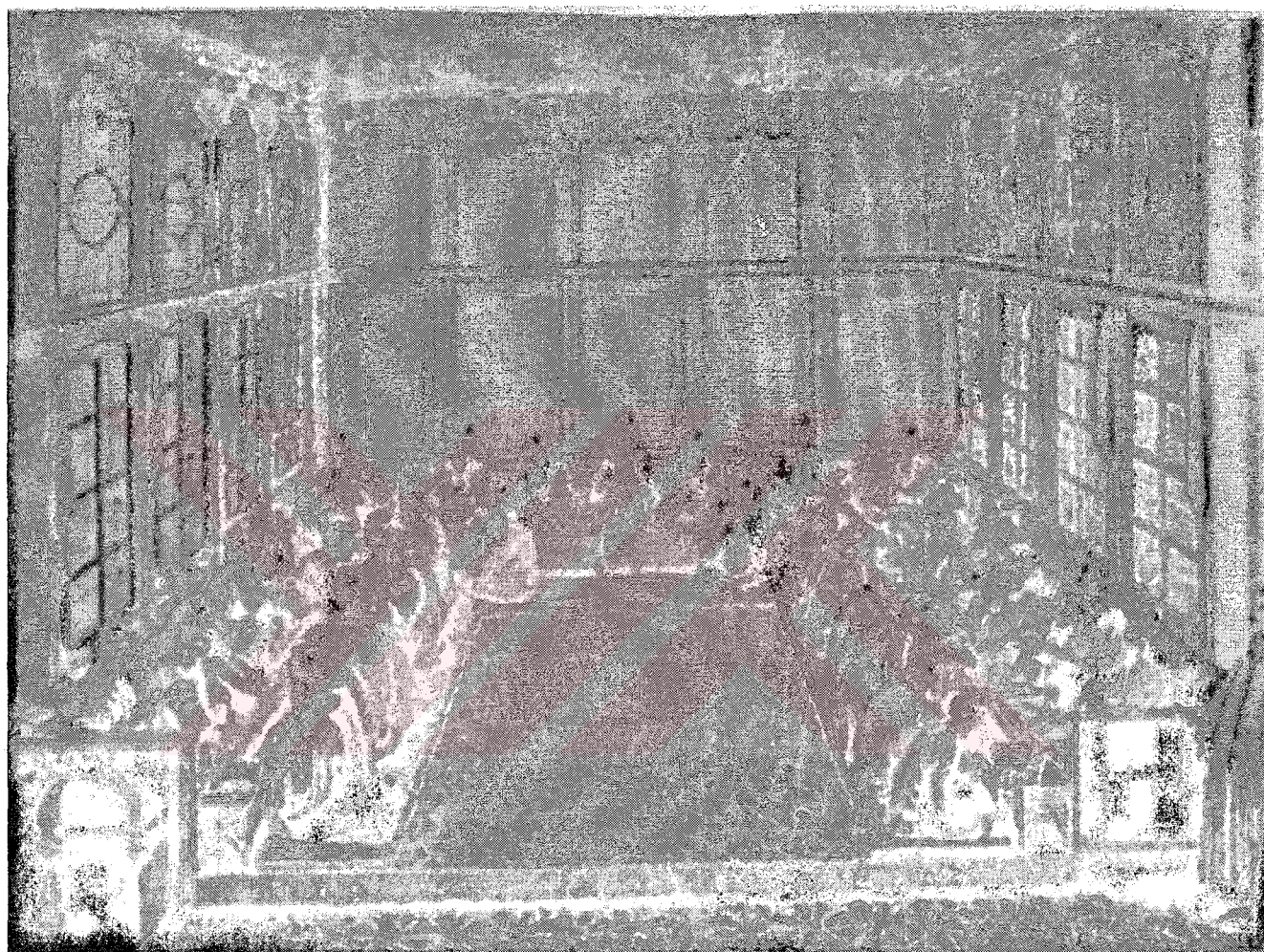


Şeyhülislâm

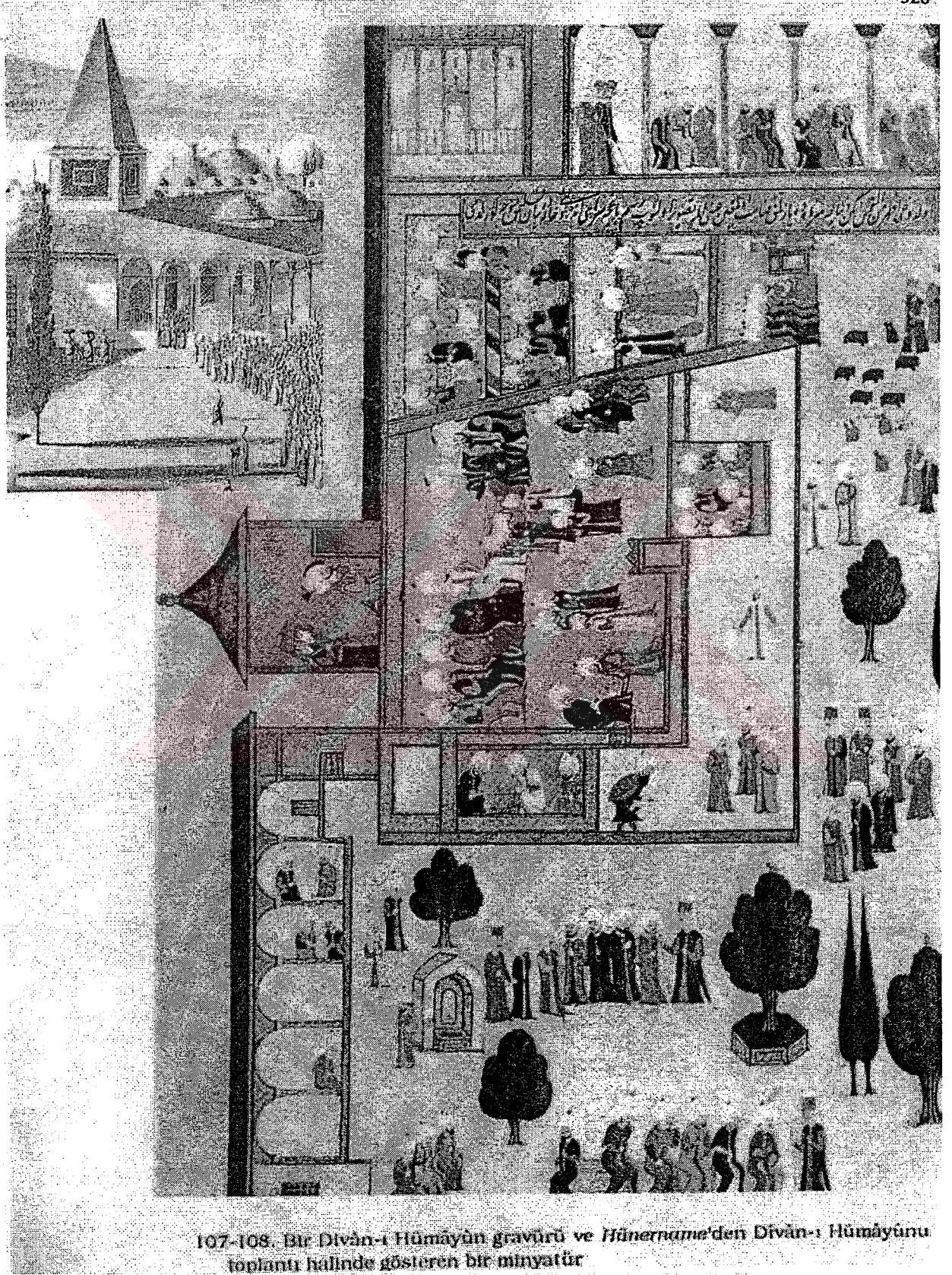




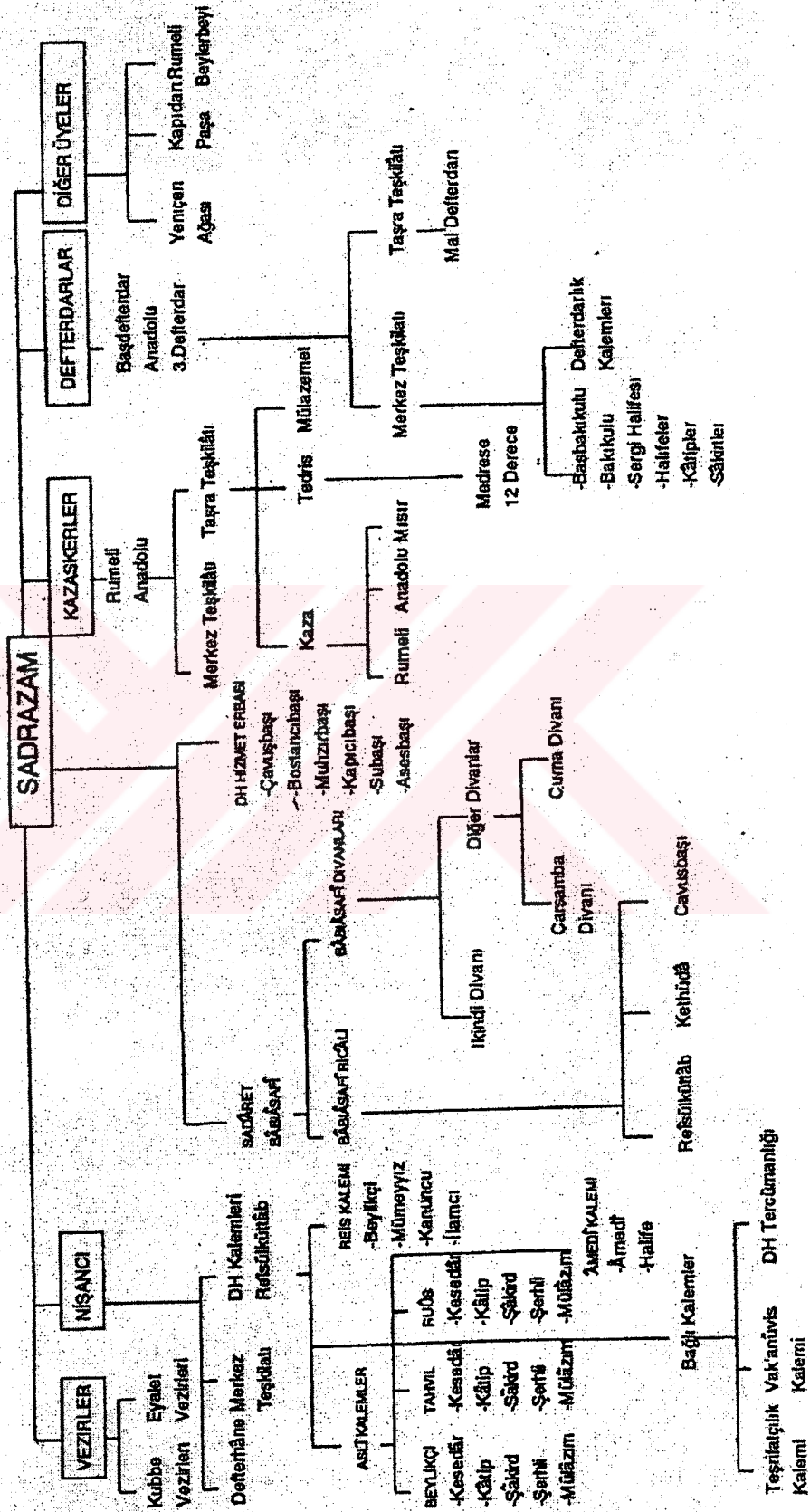




34. Divan i kättfärdens salong i Helsingfors. (D'Ohsson) (Ant. H. Grönqvist)

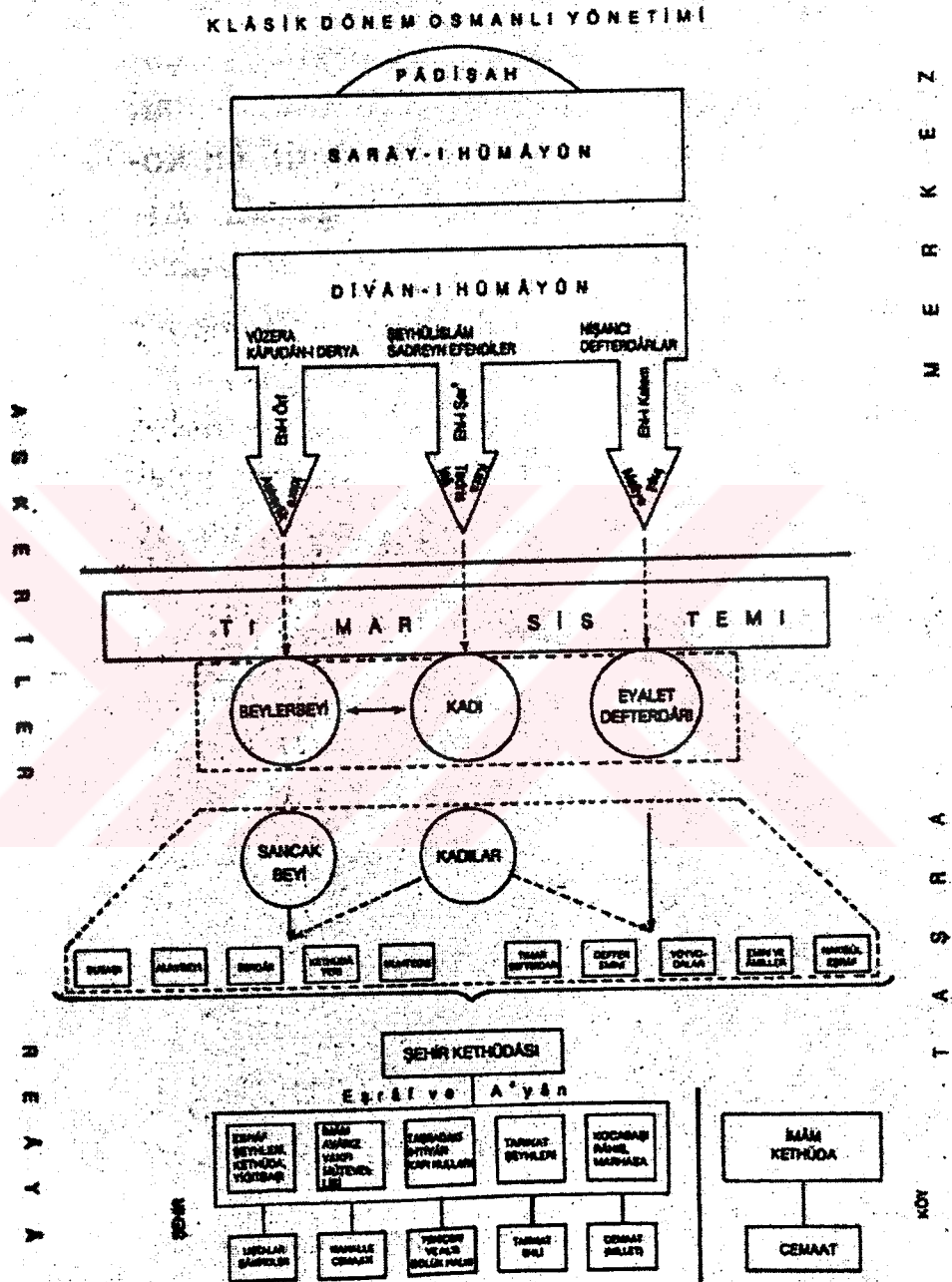


OSMANLI MERKEZ TEŞKİLATI
(DİVÂN-I HÜMÂYUN)

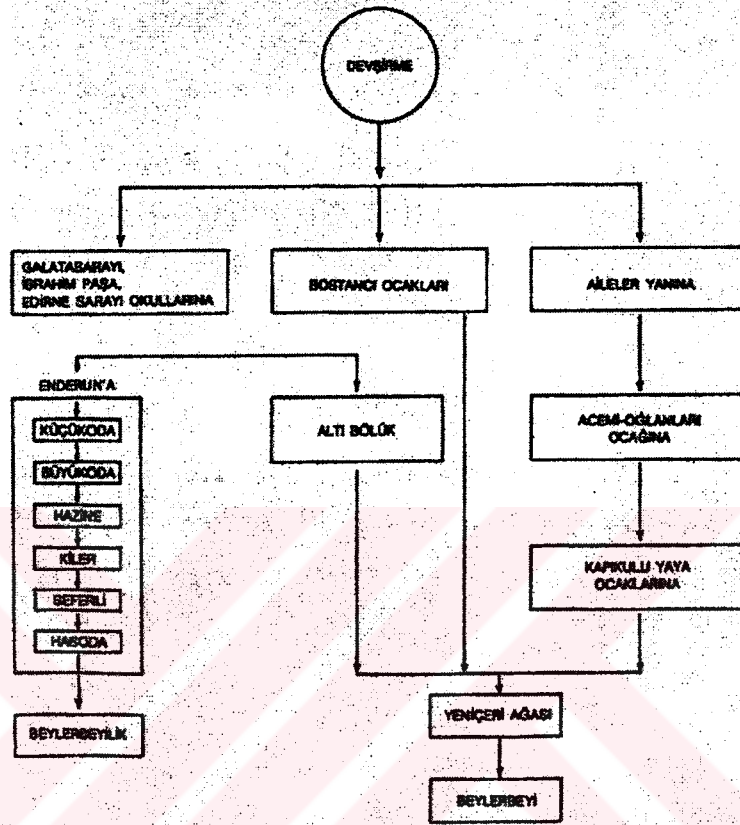


OSMANLI ASKERİ TEŞKİLATI

KARA KUVVETLERİ		DENİZ KUVVETLERİ	
Merkez Kuvvetleri (Kapukulu Ocakları)		Eyalet Kuvvetleri	
Yayalar	Atlılar	Yardımcı Kuvvetler	
Acemi Ocağı	Sipahi Bölüğü	Geril Hizmet Birlikleri	
Yeniçeri Ocağı	Silahdar Bölüğü	Athlar Yaya ve Müsellemler	
Cebeci Ocağı	Sağ Ulufeciler	Yürükler	
Topçu Ocağı	Sol Ulufeciler	Tatarlar, Voynuklar	
Top Arabacıları Ocağı Sağ Garibler	Yayalar	Akıncılar Martoloslar	
Humbaracı Ocağı		Cerehorlar (Serahor)	
Lâğımçı Ocağı	Sol Garibler	Canbazlar	
		Şatırlar	
		Garibler	
		Serhad Kulları (Kale Kuvvetleri)	
		Gönüllüler	
		Beşliler	
		Hırsar Erleri	
		Yerlikulu, Yeniçeri, Cebeci ve	
		Topçular	
		Yerli Humbaracılar	
		Yerli Lâğımçılar	
YENİLEŞME DÖNEMİ		Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye	
Nizâm-ı Cedid			

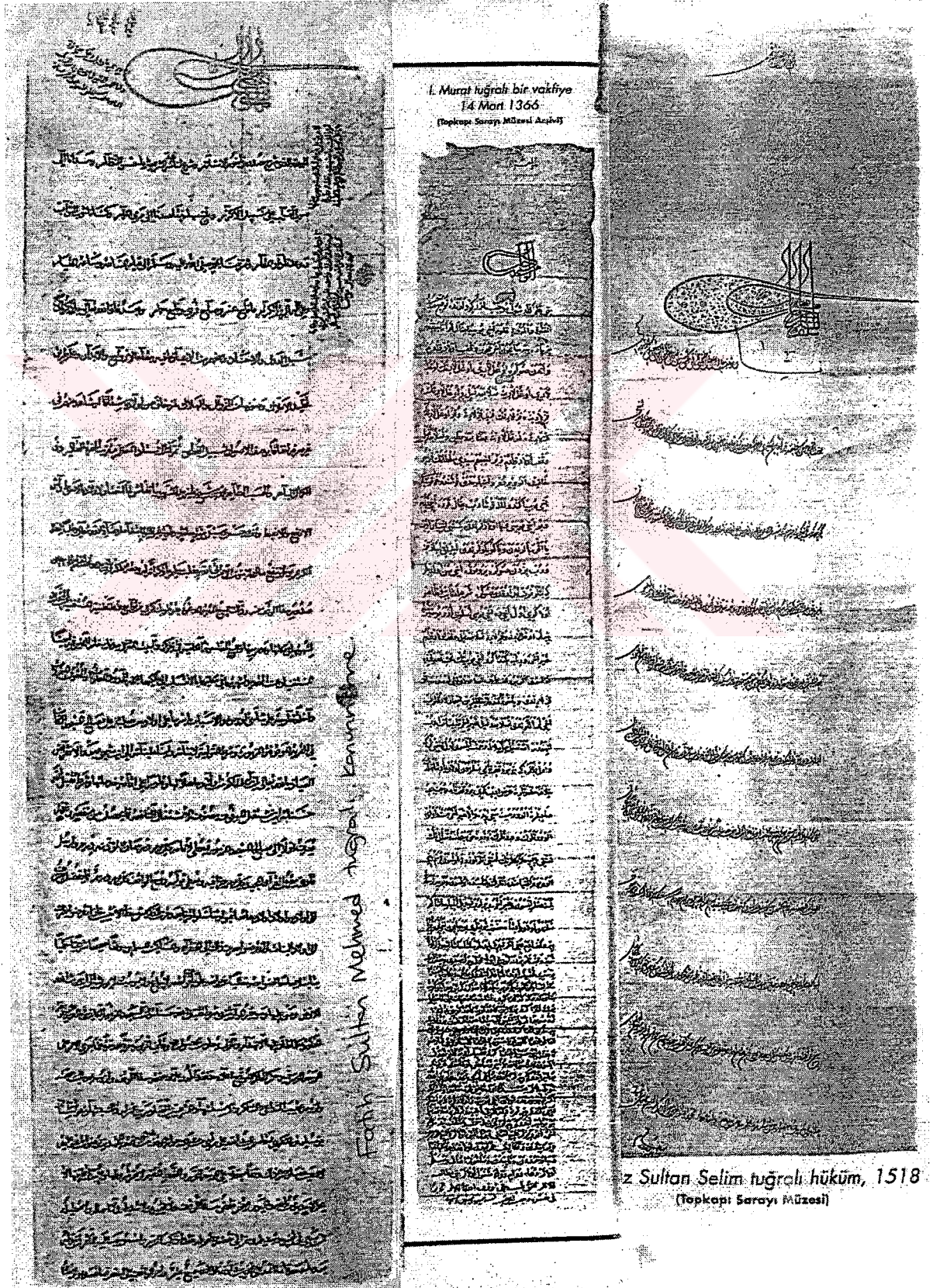


Şema 2- Klâsik dönem merkez ve taşra teşkilâtı



Şema: 1- Devşirme sisteminden Kapıkulu Ocaklarına geçiş

EK 11: Ferman ve Tuğra Örnekleri (Adım Adım Osmanlı Tarihi ve Padişahları Albümü, 1999)



**EK 12: Rol Oynama Etkinliği İçin Sınıfta Anlatılan
Anekdottan Uyarlanan Senaryo (Kotan, 2001;
Bayrak, 1981)**

FATİH SULTAN MEHMET VE MİMARBAŞI

Fatih tahtında oturur. Vezirler huzurda (başları öne eğik ve elleri önde kavuşmuş vaziyette) durmaktadırlar. Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u yeni fethetmiştir ve Ayasofya'dan bile büyük bir cami yaptırmak istemektedir. Vezirlerine döner ve:

FATİH: Tez mimarbaşayı huzura çağırın.

Vezirler mimarbaşayı getirmek için giderler ve aralarında mimarbaşı olmak üzere tekrar kapıdan girerler.

MİMARBAŞI: Buyrun sultanım beni emretmişsiniz.

FATİH: Mimarbaşı bir cami yapmanı istiyorum. Ancak Ayasofya'dan bile büyük, Türk'ün şanına yakışır bir cami yap.

Mimarbaşı uzun süre büyük emekler harcayarak yaptığı Fatih Camii'ni bitirmiş, padişaha göstermek üzeredir.

MİMARBAŞI: Emrinizi yerine getirdim sultanım.

FATİH: (Öfkeli) Mimarbaşı ben sana Ayasofya'dan bile büyük olacak demedim mi? Niçin küçük yaptın? Niçin sana gönderdiğim mermer sütunların boyunu kestin? Hem mermerleri ziyan ettin, hem emrimi yerine getirmedi.

MİMARBAŞI: İstanbul'da çok deprem olmaktadır padişahım. Bina oturaklı

olsun diye sütunları kestirdim. Bunun için de Ayasofya'dan küçük oldu.

FATİH: (Öfkeli) Bu bahanedir. Seni mimarbaşılıktan kovuyorum ve 100 dernek ceza veriyorum.

Mimarbaşı hem yediği dayağı, hem de mimarlıktan kovuluşunu hak etmediğini düşünerek İstanbul kadısına padişahı şikayet eden bir dilekçe yazar ve kadı bu dilekçeyi kabul eder. Derhal padişahı ve mimarbaşayı mahkemeye çağırır. (Mahkemede)

KADI: Şikayetin nedir mimarbaşı?

MİMARBAŞI: Kadı Efendi, haşmetli padişahım bana hem dayak attırdı, hem de beni mimarlıktan kovdu. Ben elimden gelen bütün sanatı padişahımıza ve devletimize yakışır şekilde bu camide gösterdim. Buna karşılık ödüllendirilmediğim gibi, mesleğimden oldum. Ben ailemi neyle geçindireceğim. Ama eğer siz de aynı kararı verirsiniz emr-i şerife boyun eğeceğim.

FATİH: (Savunarak) Emrimi dinlemedi. Yolladığım iki mermer sütunu da üçer metre kestirip ziyan etti. Bunun için cezasını verdim.

KADI: Padişahım caminin alçak olması ibadete engel değildir. Taşlara gelince, hepsi mücevher olsa sonuçta yine de taştır. Ama esas mücevher sanatkardır. Bu insanlar az bulunurlar ve kıymetleri taşla ölçülemez. Şer-i Şerif üzere mimarbaşının hakkı verilecektir.

FATİH: Öyleyse kendisini affettim ve hazineden maaş bağladım.

KADI: Devlet hazinesi bu zararı ödeyemez. Suç sizindir siz ödeyeceksiniz.

FATİH: O halde mağdur ettiğim her gün için 25 akçe vereyim hakkını helal etsin.

MİMARBAŞI: Helal olsun padişahım. (Dedikten sonra el etek yapar ve huzurdan ayrılır.)

FATİH: (Kadıya yaklaşıp kulağına eğilerek) Kadı Efendi, Kadı Efendi eğer ben padişahım diye adaletle hüküm vermemiş olsaydın, esas seni mesleğinden ederdim.



EK 13: Fatih Kanunnamesinden Alıntılar (Akgündüz, 1990)**FATİH KANUNNAMESİ**

- İki kişi birbirine tutuşsa ve yakasını yırtsa, kadı dövsün. Eğer saç, sakal yolarsa, zenginden 20, fakirden 10; eğer kemik kırılırsa ve otaculu (doktorluk) olursa, zengin 100, orta 50, fakir 30 akça ödesin.

- Eğer ok veya bıçakla yaralarsa, zengin 200, orta 100, fakir 50 akça ödesin.

- Eğer kaz, ördek çalarsa, kadı sopa atsın.

- Koyun veya kovan çalarsa, 15 akça ödesin.

- At çalsa, elini keseler, kesmezlerse 200 akça ödesin.

- Çocuk atasından, kardeş kardeşinden, er avratından ya da avrat erinden çalsa kadı sopa attıra.

- Küçük oğlancıklar savaşsalar suç değildir.

- Eğer yoldan geçerken bir şey çalsa, kadı ödetsin ve azarlasın.

- Eğer bir mal bulup onu bildirmezse, zengin 30, orta 20 ve fakir 10 akça ödesin. Eğer sahibi bulunmazsa kadıya verilsin.

EK 14: Divan-ı Hümayun Konusunda Hazırlanan ve Öğrencilere Verilen Çalışma Kağıdı

DİVAN-I HÜMAYUN NEDİR VE ÜYELERİ KİMDİR?

Divan-ı Hümayun, birinci ve ikinci derecedeki siyasi, idari, askeri, dini, adli ve mali işlerin, şikayet ve davaların görüşülüp ilgili görevlilerce incelendikten sonra bir karara bağlandığı yerdir. Günümüzdeki Bakanlar Kurulu'na benzetebiliriz.

Divan hangi din ve millete, hangi sosyal ve ekonomik sınıfa bağlı olursa olsun kadın-erkek herkese açıktı. Ülkenin herhangi bir yerinde haksızlığa uğrayan, kadılarca haklarında yanlış kararlar verilen, yöneticilerden ve askerlerden şikayetleri bulunan kişiler için Divan kapısı her zaman açıktı. Günümüzdeki Yargıtay ya da Temyiz Mahkemesi gibi işlemekteydi. O dönem için ise en üst yönetim merkezi ve en yüksek mahkemeydi.

Divan-ı Hümayun 17. yüzyıl sonuna kadar önemini korumuş, bu yüzyıldan sonra önemini kaybederek, bütün işler vezir-i azamın konağında (Paşa Kapısı veya Bâb-ı Alî) görüşülmeye başlanmıştır. Bu ise, halkın devlete olan güvenini kaybetmesine neden olmuştur.

Divan-ı Hümayun'un asıl üyeleri, başta vezir-i azam olmak üzere diğer kubbe vezirleri, kadiaskerler, defterdarlar ve nişancıdır. Divan-ı Hümayun kurulduğu dönemden itibaren haftanın her günü toplanırken, Fatih döneminden sonra haftanın dört günü toplanılmıştır. Fatih devrine kadar Divana padişah başkanlık ederken, bu devirden sonra birinci vezir, yani vezir-i azam Divana başkanlık etmeye başlamıştır.

Divan'a başta vezirler olmak üzere diğer üyeler sabah namazından sonra gelir, vezir-i azamın gelmesini beklerlerdi. Vezir-i azam geldiğinde herkes ayağa kalkar, vezir-i azamı selamlarlardı. Daha sonra vezir-i azam oturur. Onun sağında kubbe

vezirleri ve nişancı ve solunda kadiaskerler ve defterdarlar otururlardı. Bu üyelere eğer İstanbul'da iseler Kaptan Paşa ve Beylerbeyleri de katılırlardı. Divan başlamadan önce, Reisülküttab (katiplerin reisi) vezir-i azama görüşülecek konularla ilgili evrak dosyasını getirirdi. Görüşülecek konulara önemli işlerden başlanırdı. Bunlar yabancı elçilerin kabulü, devletlerarası ilişkilerle ilgili konular, eyaletlerin ihtiyaçları, halkın şikayet ve dilekleri, arazi davaları ve atamalarla ilgili konulardı. Davacılar önce Divanın kapısında çavuşbaşı tarafından sıralanırdı. Sonra sırayla içeriye alınırlardı. Bir davalı içeriye girdiğinde önce tezkireci tarafından dilekçesi yüksek sesle okunur, sonra davası görülür, en son olarak da dava kararı yüksek sesle bildirilirdi. Bütün bu görüşmeler katipler tarafından kaydedilirdi. Öğle namazına bazen akşama kadar divanda görüşmeler devam ederdi. Bundan sonra divana gelmiş olanların hepsi öğle yemeği yer ve dağılırlardı. Eğer görüşülecek konular bitmemişse, yemekten sonra da divana devam edilirdi. Bundan sonra vezir-i azam ve Divan heyeti padişaha arzda bulunmak üzere padişahın huzuruna giderlerdi. Her görevli kendi konusuyla ilgili raporu padişaha sunduktan sonra, en son vezir-i azam rapor verirdi. Padişah da eğer düzeltecekleri ya da görüş bildirecekleri varsa düzeltir, düzeltilecek bir şey yoksa görüşmelerin hepsine onay verirdi.

Divan-ı Hümayun'un Üyeleri ve Görevleri:

Vezir-i Azam: Birinci vezirdir, sadrazam da denirdi. Devlet işlerinde padişahın mutlak vekilidir. Padişahın mührü kendisinde bulunurdu. Ordu sefere çıkacağı zaman padişah başkanlık etmiyorsa, vezir-i azam başkanlık ederdi. Vezir-i azam çok geniş yetkilere sahip olup, atama, işten atma ve derece yükseltme yetkisine sahiptiler. Yaptıklarından sadece padişaha karşı sorumluydu. Bugünkü başbakan şeklinde anlaşılabilir.

Kubbe Vezirleri: Vezir-i azamdan sonra gelen vezirlere Kubbe vezirleri denilirdi. Vezirler bugünkü Devlet Bakanları gibi hareket etmekteydiler.

Kadıasker: (İlmiye sınıfı) Eğitim ve yargı işlerinin yönetilmesi, ordunun, yöneticilerin ve halkın hukuki sorunlarının çözümü ile ilgilenir. Başlangıçta bir kadıasker varken, daha sonra Anadolu ve Rumeli olmak üzere iki kadıasker divanda bulunmaya başlamıştır. Kadıaskerin taşra temsilcisi ise kadılardır. İlmiye teşkilatının kaza (yargıçlık) görevini yerine getirirlerdi. Yani anlaşmazlıkları çözümlerler ve her türlü sözleşmeyi yaparlardı. Bir de ilmiye koluna bağlı olan müderrisler (eğitmciler) eğitim ve öğretim işlerinden, müftüler ise fetva verme (İslam hukukuna uygunluğunu belirleme) işinden sorumlulardı. En büyük müftü, yani en önemli işlerde fetva verme yetkisine sahip kişi Şeyhülislamdı. Divan üyesi olmamakla beraber divanla birlikte çalışır ve divanda alınan kararların İslam hukukuna uygunluğunu belirlerdi. Başka bir deyişle, görüşü alınacağı zaman Divan'a davet edilir, konuyla ilgili fetvayı verirdi.

Defterdar: Defterdar maliye teşkilatının başıdır. Osmanlı Devleti'nde iki tip hazine vardı. Biri iç hazine, ikincisi dış hazine. Defterdar sadrazamla beraber dış hazineden sorumludur. Gelirlerin dış hazineye teslimi, bunların harcamaya dönüştürülmesi, çeşitli maliye kalemleri tarafından yürütülürdü. Bunların tümü maliye teşkilatını meydana getiriyordu. Eyaletlerde bulunan defterdarlarda kendi bölgelerinin mali işlerinden sorumlulardı. Eyalet defterdarları Rumeli defterdarı olan Başdefterdara, Başdefterdar da sadrazama karşı sorumluydu.

Nişancı: Tuğraî diye de anılan Nişancı'nın temel iki görevi vardı. Birincisi, padişah adına Divandan çıkan her belgenin üstüne padişahın nişanı olan tuğrayı çekmekti. Bu divandan çıkan belgelerin denetimini sağlamak ve herhangi bir yanlışlığı engellemek için yapılmaktaydı. Bu görevi Nişancı kendisine bağlı Reisülküttab başkanlığında, çeşitli kalemlerden oluşan bir teşkilatla yapmaktaydı. Bu şekilde Nişancı devletin tüm yazışmalarının, yani bürokrasisinin en üst görevlisi olarak nitelendirilebilir. Reisülküttab ise Divan'da oturmaz, ayakta durur ve yazışmaların getirilip götürülmesini sağlardı. Nişancının ikinci görevi, tımar sisteminin uygulanmasını sağlayan organizasyona başkanlık etmektir. Nişancının sorumluluğunda olan Defterhane-i

Amire'de tımar uygulamasına ait belgeler ve defterler bulunurdu ki bunlar hem devletin vergi gelirlerinin, hem de asker sayısının belirlenmesi için çok büyük önem taşımaktaydılar.

DİVAN NASIL İŞLER?

Divanda idari ve örfi (töre, adet, gelenek, kanun) işleri vezir-i azam, arazi işlerini nişancı, şeri (dini) ve hukuki işleri kadiaskerler, mali işleri de defterdarlar görürlerdi. Örfi ve idari işlerde vezir-i azam çözümü zor olmayan işlere kendisi karar verir, eğer çözümü zor bir işse Kubbe vezirleriyle beraber karar verir. Görüşmeler sonunda veya görüşmeler sırasında, verilen kararların İslam hukukuna uygunluğunu şeyhülislam belirler ve fetva verirdi. Padişahın da onayından sonra, padişahın ağzından yazılarak hazırlanan belgelere Nişancı tuğra çekerdi. Bu belgeler de ilgili kişilere verilir veya gönderilirdi. Uygulanacak ceza veya karar bu belgelere göre düzenlenirdi.

Örneğin olağan bir Divan-ı Hümayun toplantısında görüşülen konulan sırasıyla incelersek bu işleyiş hakkında bize bir fikir verecektir (27 Nisan 1556).

1. Moskova Elçisi'nin 7 günlük yiyecek ve içecek masrafının ve araba kirasının hazineden sağlanmasına dair dilekçe (defterdar, malî, üzerinde durulacak nokta: misafirperverlik),

2. İran'dan Erzurum'a gelen elçi için diyerek yöneticiler tarafından halktan fazla miktarda arpa, buğday ve yağ toplanmıştır. Ancak parası ödenmediği gibi, toplanan bu yiyeceklerin hepsinin elçi için kullanılmadığı ve bir kısmının yönetilenlerce kullanıldığı belirlenmiştir. Bütün bunlardan şikayetçi olan ve parasını alamayan halkın şikayet dilekçesi (vezir-i azam ve kubbe vezirleri, örfi, üzerinde durulacak nokta: devlet düzenindeki bozulma)

3. Yeniçeri kılığına girerek halka zulmeden bir kişiyle ilgili şikayet dilekçesi (vezir-i azam, örfi, üzerinde durulacak nokta: devlet düzenindeki bozulma)

4. Daha önceden de hakkında şikayet bulunan Hüseyin adlı kişinin çeşitli suçları ve borçları bulunmaktadır. Bu kişi sarhoş olup çarşıda silahla bazı Yahudileri rencide etmiş ve yaralamıştır. Bu kişi ile ilgili şikayet dilekçesi (kadiasker, şerî, üzerinde durulacak nokta: azınlık hakları, hoşgörü ve adalet)

5. Ahmet adında bir kişi katil diye hapiste tutulmaktadır. Ancak öldürdüğü kişinin oğulları onunla bir düşmanlığımız yok, affettik demektedirler. Bunun için Ahmet adlı kişinin bulunduğu İzmit kadısına gerekeni yapması için istekte bulunan bir dilekçe (kadıasker, şerî, üzerinde durulacak nokta: adalet)

6. Mehmet adında bir kişi hanındaki odalarından altısını yeniçerilere kiraya vermiştir. Ancak öldükten sonra hanımı Emine bu kişilerden altı aydır kira alamamıştır. Kira bedelinin yeniçerilerden alınması için verilen dilekçe (vezir-i azam, örfî, üzerinde durulacak nokta: adalet ve devlet düzenindeki bozulma)

7. Midilli adasında bir papazın evini basıp, zarar veren kişilere Midilli Sancakbeyi ne yapması gerektiğini sormak üzere divana gelmiştir (vezir-i azam, örfî, üzerinde durulacak nokta: adalet, hoşgörü)

8. Manisa'da cami duvarına tavuk kümesi yapan ve mezarlığa zarar veren Mustafa adlı kişinin yargılanması, (kadıasker, şerî, üzerinde durulacak nokta: dine verilen önem)

9. Ali adlı bir kişi sahte iş yeri açma belgelerini para karşılığı satmaktadır. Bu kişi çantasında dokuz tane sahte belge ile yakalanmış ve Divana getirilmiştir. Bu kişinin sorgulanması (vezir-i azam ve kubbe vezirleri, idarî, üzerinde durulacak nokta: esnaf teşkilatı)

10. Nasuh adlı bir çavuş düşman tarafına buğday verirken yakalanmıştır. Bu kişinin sorgulanması (vezir-i azam ve kubbe vezirleri, örfî, üzerinde durulacak nokta: disiplin anlayışı)

11. Sofya kazasında ölen kadının yerine yeni bir kadı atanması için verilen dilekçe (kadıasker, atama, üzerinde durulacak nokta: devlet yönetimi)

12. Atina kalesinde yay ve okların tamircisi olup, Müslümanlığı kabul eden kişilerin, görevlerini ihmal ettikleri belirlenmiştir. Bu kişilerin durumunun incelenmesi ve haklarında karar verilmesi (kadıasker, şerif vezir-i azam, idarî, üzerinde durulacak nokta: dine verilen önem)

13. Müslümanlığı kabul eden Gürcü Sefer Bey'in tüm vergilerden affedilmesini talep ettiği dilekçesi (vezir-i azam, idarî, üzerinde durulacak nokta: devlet anlayışı)

14. Saray tüccarlarından Hüsamettin adlı kişi Saray için alışveriş yapmak üzere Moskova şehrine görevlendirilmiştir. Bu kişiye gereken miktarda altının verilmesi, bu yolculuk sırasında güvenliğinin sağlanması ve gümrüklerden muaf tutulması ile ilgili dilekçe (vezir-i azam ve kubbe vezirleri, örfî/ defterdar, malî, üzerinde durulacak nokta: devlet yönetimi ve disiplin anlayışı)

15. Silistire’de Hüseyin adlı kale kethüdası cizye toplarken yolsuzluk yapmıştır. Bu kişi hakkındaki şikayet dilekçesi (nişancı, defterdar, vezir-i azam, üzerinde durulacak nokta: adalet, azınlık hakları)

16. Mısır Beylerbeyi’ne sefere çıkacak donanma için avarız toplanması, ancak toplanması sırasında halka zulmedilmemesi konusundaki görüşme (vezir-i azam, örfî/defterdar, malî üzerinde durulacak nokta: halkın hakkının korunması, adalet)

17. Vakıf sahibi öldükten sonra vakıf sahibinin kızları Hatice ve Gevher adlı hanımların belirli hisselerinin verilmediğinden dolayı şikayet dilekçeleri (defterdar, malî üzerinde durulacak nokta: vakıf sistemi)

18. Balkanlarda bazı kişiler korudan izinsiz ağaç kesmişler. Bölge kadısının şikayet dilekçesi (vezir-i azam, idarî üzerinde durulacak nokta: disiplin)

19. Osman adlı denizci (levant) düşmanla iki kere çarpışarak çok büyük başarı elde etmiştir. Rütbesinin yükseltilmesine ve para verilmesine dair karar (vezir-i azam, idarî/ defterdar, malî üzerinde durulacak nokta: askeri sistem)

20. Bir köyün imamı içki içtiği için köy halkı şikayet etmeye divana gelmiş (kadiasker, şerî, üzerinde durulacak nokta: adalet)

21. Saray mutfağı ve İstanbul için diyerek, her nasılsa elde ettikleri emirle halktan ucuz yağ ve koyun toplayanları halkın şikayeti (vezir-i azam, örfî, üzerinde durulacak nokta: devlet yönetiminin bozulması)

EK 15: Divan-ı Hümayun Üyesi Olarak Seçilen Öğrencilerin Görevleriyle İlgili Kendi Yorumları

SADRAZAM

- ✓ Padışah'tan sonra en yetkili kişi benim.
- ✓ Padışahın vekiliyim.
- ✓ Padışah sefere çıkmadığında orduyu komuta ederim.
- ✓ Padışah adına fermanlar düzenler, padışahın mührünü tasvirim.

KAPTAN-I DERYA

- ✓ Donanmanın başkomutanıyım.
- ✓ Eğer vezir rütbesine ulaşabilirsem divan toplantılarına katılırım.

DEFTERDARLAR

- ✓ Rumeli ve Anadolu Defterdarı olarak ikiye ayrılırız.
- ✓ Devletin mâlî işleri bizden sorulur.

SEYHÜLİSLÂM

- ✓ Divan üyesi değildir.
- ✓ Bazı konularda görüşüme başvurulur.
- ✓ Divanda alınan kararlarla ilgili fetva vermek benim işidir.
- ✓ Sarraf, harrs ve idam cezalarının dine uygun olup olmadığı bana sorulur.
- ✓ Benim görüşüme 'Fetva' denir. Ancak son karar yine Padışahımızdandır.

VEZİRLER

- ✓ Uzun süre devlet hizmetinde bulunmuş, bilgi ve deneyimli kişilerden seçiliriz.
- ✓ Devlet sınırları genişleyince sayımız 3'ten 7'ye çıkarıldı.

NİSANCİ

- ✓ Padışah adına yazılan ferman ve belgelere padışahımızın tuğrasını çekerim.
- ✓ Fethedilen toprakları gelirlerine göre kayıt ederim.
- ✓ Kanunları iyi bilirim.
- ✓ Bilgime bas vurulursa divanda ağıtlamalar yaparım.

KAZASKERLER

- ✓ Rumeli ve Anadolu Kazaskerleri olarak iki kişiyizdir.
- ✓ Divana gelen davalara bakarız.
- ✓ Medrese hocalarının ve kadılarının atamalarını yaparız.

EK 16: Orta Öğretim 10. Sınıflara Uygulanan Sınav Kağıdı

Adı-Soyadı:

No:

Sınıf:

OSMANLI DEVLET YÖNETİMİ İLE İLGİLİ BAŞARI SINAVI

SORULAR

1. Osmanlı Devleti'nde tahta çıkış usulleri ile ilgili bilgi veriniz (1 paragraf).
2. Vakıflar ne amaçla kurulmuşlardır? Açıklayınız. Osmanlı Devleti'nde kurulan vakıflara üç örnek veriniz.
3. Aşağıdaki 'Ben Bir Devşirmeyim' adlı şiirde bırakılan boşlukları, verilen kelime ve fiillere uygun şekilde doldurunuz.

BEN BİR DEVŞİRMEYİM

Adım.....

Dinim.....

Milletim.....

Önce.....'a gideceğim.

.....'a seçileceğim.

Sonra.....olacağım.

Orada.....öğreneceğim.

Bundan sonra.....'da yaşayacağım.

.....'a hizmet edeceğim.

.....'dan korkuyorum.

.....'ı merak ediyorum.

.....'ı düşünüyorum.

.....'ı duyuyorum.

.....'ı görüyorum.

..... için ağlıyorum.

.....'ı ümit ediyorum.

.....'e seviyorum.

Çünkü BEN BİR DEVŞİRMEYİM.

4. Tımar sisteminin bozulmasının, devletin düzenini nasıl etkilediğini açıklayınız.
5. 16. yüzyılda Osmanlı Devleti'ni ziyarete gelmiş bir yabancı elçisiniz. Padişah Divan-ı Hümayun'da sizi kabul ediyor. Orada devletin üst düzey yöneticilerini ve Divan-ı Hümayun toplantısını gözlemlediniz. Gözlemlerinizi 10 cümle ile aktarınız. (Kimleri gördünüz, neler gördünüz, toplantıda neler oldu, vb.)
6. Osmanlı devlet anlayışının üç temel ögesi; adalet, hoşgörü ve disiplindir. Bu üç temel ögenin Osmanlı Devleti'nde var olduğunu devlet işleyişinden örnekler vererek ispatlayınız.

Arş. Gör. Gülin KARABAĞ

Süre: 45 Dakika

Teşekkür eder, başarılar dilerim...

**EK 17: II. Dünya Savaşı ile ilgili Yazılı, 5. Soru Öğrenci Cevabı
Örneği**

korunmuştu.
5.) - Aslında bu konuda o kişilere zarar vermek istemedim. An-
lıştığım beni bu işe çok zorladı. Ayrıca o zamanda ben
başkasını öldürmezsem komutanlarımı beni öldürecekti. Aslında
ben ve ülkedeki insanlar böyle bir işe katılmazdık. Ancak
komutanlar ve başkaları bizi zorla getirdi. "Biz en iyi askeriz
kimse bizi yenemez. Biz en güçlüyüz" diyor. Ancak yaptıklarından
pişman değilim. Ancak her şeyi ilk kez deniyordum. (Genellikle
böyle bir şey olsa aslında pişman olurdum. Ancak kendimi ibretin
yanına koydum)

Filiz, 14, Deney Grubu, 4. Düzey.

**EK 18a: Osmanlı'da Devlet Yönetimi ile ilgili Yazılı, 5. Soru
Öğrenci Cevabı Örneği**

⑤ Osmanlı Devleti'ni ilk ziyaret ediyordum. Aslında Osmanlı'nın devlet ya-
pısını çok merak ediyordum. Padişah'ın benî Divan-ı Hümayun'da
beni kabul etmesini çok ince bir davranış olarak görüyordum.
Padişahı, veziri ve devletle hâmet veren herkesi arada görüyordum.
Devletin kararları aslında pek hoşuma gitmiyordu. Yeni demokrasi
yok. Padişah ne derse o olur. Toplantının sonunda padişah
demokrasiden bahsediyordum ve padişah bî dahâli toplantıda uy-
guluyacağına söz veriyordu. Mutlu oluyordum bu karara.

Ayla, 16, Kontrol Grubu, 3. Düzey

EK 18b: Osmanlı'da Devlet Yönetimi ile İlgili Yazılı, 3. Soru
Öğrenci Cevabı Örneği

Adım _____
Dinim Hristiyanlık
Milletim _____
"Önce saraya gideceğim
_____ a seçileceğim
Sonra _____ olacağım
Bundan sonra sarayda yaşayacağım
Padisah'a hizmet edeceğim
_____ den korkuyorum
Sarayda olanları merak ediyorum
Sarayda neler yapıldığını düşünüyorum
Konuşulanları duyuyorum
Yapılanları görüyorum
Bunları yaşayacağım kin ağlıyorum
Habirinin olmayacağını ümit ediyorum
Buraya geldiğime seviniyorum.

Buket, 16, Kontrol Grubu.

EK 19: Araştırma Uygulamaları İçin Gerekli İzin Belgeleri

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/1671
KONU : Başarı Testi

30/04/2001

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 02.04.2001 tarih ve 1097 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Alanlar Anabilim dalı Tarih öğretmenliği öğrencilerinden Ş. Gülin KARABAĞ, "Etkili Tarih Öğretimi İçin Bir Yöntem Önerisi, Tarih Öğretiminde Empati Yöntemi Uygulaması" konulu başarı testini Gülen Muharrem Pakoğlu, Alpaslan, Hamdullah Suphi, Ulubatlı Hasan ve Öğretmen Kubilay İlköğretim okullarında yapabilmek için ilgi yazı ile izin istemektedir.

Kamu kurum ve kuruluşlarındaki öğrencilerin kılık kıyafetleri ile Okulun tüm kurallarına uyulması kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde onaylarınıza arz ederim.

Nihat ALKAN
Başmüfettiş
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
25/04/2001

Haydar KESKİN
Vali
Vali Yardımcısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

1/5/2001

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/1539/3490

KONU : Başarı Testi

ÇANKAYA..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi öğrencilerinden Ş.Gülün KARABAĞ'ın başarı testi çalışması yapılabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin Valilik makamından alınan onay ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Gülseren ÇALI
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKİ: 1 Onay örneği

NOT: Test örnekleri ilgili tarafından getirilecektir.

DAĞITIM:

Gereği :

Çankaya-Y.Mahalle İlçe M.E.Md.

T.C. ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜ
SAYI:
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne
01.05.2001

Emin SAĞÇUK BOTSALI
Çankaya Kaymakamı

8680

02 MAYIS 2001

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

28/3/2002

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/1041/5711

KONU : Uygulama

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İLGİ: 15.03.2002 tarih ve 1172 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Tarih öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden Ş.Gülün KARABAĞ'ın onayda isimleri belirtilen ilimiz okullarında uygulama çalışması yapılabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin valilik makamından alınan oluru ilişiktir.

Bilgilerinize arz ederim.


Gülseren ÇALI
Müdür a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKİ: 1 onay örneği

T. C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ	
TARİH	8.6.2002
SAYI	283

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/1024
KONU : Uygulama

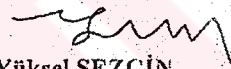
VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15.03.2002 tarih ve 1172 sayılı yazısı.

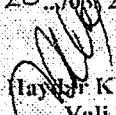
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünden alınan ügide kayıtlı yazıda, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ş.Gülün KARABAĞ'ın ilimiz Deneme Cumhuriyet, Anıttepe ve Gazi Çiftliği Liselerinde tez çalışması ile ilgili tarih dersinde empati yönetimini uygulayabilmek için izin istenmektedir.

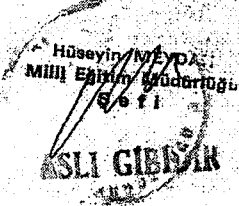
Kamu kurum ve kuruluşlarındaki öğrencilerin kılık kıyafetleri ile yönetmelikte belirtilen kurallara uyulması kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Yüksel SEZGİN
Milli Eğitim Müdür V.

26 OZUR
26.03.2002


Haydar KESKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı


Hüseyin MEYDAN
Milli Eğitim Müdürlüğü
6/6/1
ASLI GIBİSİN

EK 20: Drama Çalışmasıyla İlgili VCD